

2025 年度

徳島大学
高等教育研究センター
グローバル推進部門

紀要・年報

2025 年度 徳島大学高等教育研究センター グローバル推進部門 紀要・年報

目次

【紀要論文】

紀要論文	0
外国語自律学習を支援するための自己評価ルーブリック試作版の開発	1
日本語学習者によるディクトグロス活動の協働過程	16
モンゴルにおける高等教育の国際化政策：日本との連携の役割	22
EMI グローバルヘルス授業におけるマインドマッピングの実践	28
ブタンタン研究所およびサンパウロ大学の訪問から得られた知見	34
医学教育における人工知能：国際的動向と課題	39
年報	47
外国人留学生への指導・相談関連	48
● 新入留学生に対するガイダンス	48
● 消防訓練	48
留学生のための就職支援	49
● 「留学生のための就職支援イベント・セミナー」	49
● 就職個別相談	51
● 「留学生就職意向動向調査」	51
留学生受け入れ及び支援に関する活動	52
● 渡日前入学許可制度	52
● 外国人学生のための進学説明会および日本留学フェア	53
● 国際展開推進シンポジウムの開催	55
● サマースクールの開催	56
● スプリングスクールの開催	58
● 主な活動	59
国際交流活動・イベント	60
留学生地域交流推進事業	60
● 第1回 「徳島の観光・文化を知ろう」	61
● 第2回 「徳島の文化・ビジネスを知ろう」	61
● 第3回 「徳島の企業・産業を知ろう」	62
● 第4回 「日本の高校で国際交流を体験しよう」	63
日本文化・企業見学旅行（姫路城）	64

日本文化・企業見学旅行（京都）	64
International Day.....	65
● Let's Enjoy Taiwanese Foods and Learn Taiwanese Culture and Language	65
● Let's Enjoy Malaysian Foods and Learn Malaysian Culture and Language	65
Global Lunch	66
● Global Lunch 蔵本	66
多文化体験交流会	67
新入留学生ウェルカムイベント	67
蔵本宿舍入居者のための交流会	68
台湾高校生訪問.....	69
インドネシア高校生訪問	69
書道体験.....	69
和太鼓体験ワークショップ	70
日本語教育 日本語研修（初級）コース.....	71
日本文化研究（後期）	73
総合日本語 Japanese Language Program	74
海外留学関連	76
高等教育研究センターによる海外留学プログラム・サポート.....	76
グローバル・パーソン集中プログラム（GRIP, Global Person Resources Intensive Program）	79
GRIP English Free Talk Session.....	83
官民協働海外留学支援制度～トビタテ！留学 JAPAN～	84
その他の留学支援	84
徳島大学外国人留学生在籍状況.....	85
学術交流協定校一覧	88
徳島大学国際教育関係組織体制.....	91
徳島大学高等教育研究センター規則	92
徳島大学高等教育研究センターグローバル推進部門会議規則	97
徳島大学高等教育研究センターグローバル推進部門運営スタッフ会議に関する申合せ	99
徳島大学高等教育研究センター日本語研修コース規則	100
高等教育研究センターグローバル推進部門・国際課人員名簿	101

紀要論文

外国語自律学習を支援するための自己評価ルーブリック試作版の開発

—守破離を発達段階モデルとして—

Development of a Prototype Self-Assessment Rubric for Supporting Learner Autonomy in Foreign Language Learning: Applying Shuhari as a Developmental Stage Model

坂田 浩*
SAKATA, Hiroshi

黄 坤**
HUANG, Kun

尹 婧***
YIN, Jing

*徳島大学高等教育研究センター

Tokushima University Research Center for Higher Education

**江西農業大学南昌商学院

Nanchang Business College of Jiangxi Agricultural University, China

***北京語言大学外国語言語文化学院

School of Foreign Languages and Cultures, Beijing Language and Culture University, China

要旨：本研究は、英語を外国語として学ぶ日本人学習者および日本語を外国語として学ぶ中国人学習者を対象とした、外国語自律学習を支援するための自己評価ルーブリック試作版の開発を目的とする。生成 AI の急速な進展により「翻訳 AI があれば外国語学習は不要」という見方も生じているが、外国語学習は情報伝達にとどまらず認知的柔軟性・異文化理解力・自己省察力を育む教育的営みであり、AI 時代においてこそ自律的に学び続ける力の育成が重要である。こうした学習者の自律的学習を支援するためには自己評価ツールが有効であるが、既存のツール（CEFR の自己評価グリッド・JF 日本語教育スタンダード・欧州言語ポートフォリオ）は言語パフォーマンスの習熟度評価に特化しており、学習プロセスの認知・行動・心理の三側面を統合的に評価する枠組みを持たないという課題がある。本試作版は、この空白を補完するものとして、学習者オートノミー研究および自己調整学習理論を理論的基盤としながら、認知（目標設定・計画・課題把握）・行動（学習実践・リソース活用・先延ばし回避）・心理（マインドフルネス・自己励まし・動機づけ）の三領域にわたる 10 項目を設定し、日本の芸道に由来する「守破離」の概念を援用した 5 段階評価尺度を採用した。さらに、学期単位の完全版と週次の簡易版からなる二層構造を採用することで、自己調整学習サイクルを異なる時間スケールで支援する設計とした。本試作版は守破離を外国語自律学習の発達段階モデルとして明示的に適用した初の試みであり、この点に本研究の独自の貢献がある。

Abstract. This study aims to develop a prototype self-assessment rubric for supporting learner autonomy in foreign language learning, targeting Japanese learners of English as a foreign language and Chinese learners of Japanese as a foreign language. While the rapid advancement of generative AI has led some to question the necessity of language learning itself, foreign language study is fundamentally an educational endeavor that cultivates cognitive flexibility, intercultural understanding, and self-reflective capacity—values that become even more important in an AI-driven era where the ability to learn autonomously is indispensable. Although self-assessment tools are effective in supporting such autonomous learning, existing tools—such as the CEFR Self-Assessment Grid, the JF Standard for Japanese-Language Education, and the European Language Portfolio—focus primarily on assessing linguistic performance and lack a framework for evaluating the cognitive, behavioral, and psychological dimensions of the learning process in an integrated manner. Grounded in learner autonomy research and self-regulated learning theory, the prototype rubric addresses this gap by encompassing ten items across three domains: cognitive (goal-setting, planning, and problem identification), behavioral (learning practice, resource utilization, and procrastination avoidance), and psychological (mindfulness, self-encouragement, and motivation). A five-level assessment scale is adopted based on the Japanese concept of *Shuhari* (守破離), which describes a progressive development from dependence on a teacher toward full autonomy and habitual practice. A two-tiered structure—a comprehensive version for use at the beginning and end of each semester, and a simplified version for weekly self-monitoring—is designed to support self-regulated learning cycles across different time scales. This study represents the first attempt to explicitly apply the *Shuhari* framework as a developmental model for foreign language learner autonomy, constituting an original contribution to the field.

Keywords: 学習者オートノミー (Learner Autonomy)、自己評価ルーブリック (Self-Assessment Rubric)、守破離 (Shuhari)、自己調整学習 (Self-Regulated Learning)、外国語教育 (Foreign Language Education)、メタ認知 (Metacognition)

1. はじめに

1.1. 研究の背景

近年、グローバル化の急速な進展とデジタル技術の発展により、外国語でのコミュニケーション能力に対する社会的需要はかつてないほど高まっている。英語はいわゆる国際共通語 (English as a Lingua Franca: ELF) としての地位を確固たるものとし、日本語もまた、アジアを中心に外国語として学習する人口が増加の一途をたどっている。こうした時代的背景のもと、学校教育の授業時間内だけで十分な外国語運用能力を身につけることはきわめて困難であり、学習者が自らの意志で主体的に学習に取り組む力、すなわち学習者オートノミー (Learner Autonomy) の育成が、外国語教育における喫緊の課題として広く認識されるようになってきている。

こうした状況にあって、近年の AI (人工知能) 技術の急速な発展は、外国語学習のあり方に根本的な問いを投げかけている。大規模言語モデル (Large Language Models: LLMs) に代表される生成 AI は、高精度の翻訳・文法修正・作文支援を瞬時に行う能力を持つに至っており、「外国語を習得しなくても翻訳 AI があれば事足りる」という見方が一部に広まりつつある。しかしながら、こうした見解は外国語学習の本質的な意義を見落としていると言わざるをえない。

第一に、外国語によるコミュニケーションは単なる情報の伝達にとどまらず、相手の文化・感情・文脈を身体的に感受し、関係を構築していく行為である。AI が生成するテキストは流暢であっても、話し手の内面的な経験や文化的背景に根ざした「声」を持つものではない。相手の言語で直接語りかけることによって初めて生まれる信頼や共感、AI を介した翻訳では代替しえない人間的な営みである。第二に、外国語を学ぶプロセス自体が、学習者の認知的柔軟性・異文化理解力・自己省察力を育む教育的価値を持つ。AI に翻訳を委ねることは、こうした内面的な成長の機会を放棄することを意味する。第三に、AI はあくまでもツールであり、そのツールを的確に使いこなすためにも、外国語の基礎的な運用能力と言語感覚を自ら身につけていることが不可欠である。AI が生成した表現の適切さを判断し、必要に応じて修正・活用できる能力は、外国語学習の経験なしには培われない。

むしろ AI 時代においてこそ、外国語学習の意義は新たな次元で問い直されるべきである。AI による言語処理能力が高まるほど、それを活用しながらも自らの言語的・文化的主体性を保ち、自律的に学び続ける姿勢がますます重要となる。本研究が主題とする学習者オートノミーの育成は、まさにこうした AI 時代における外国語教育の核心的な課題のひとつとして位置づけることができる。

学習者オートノミーの概念は、Holec (1981) が「自らの学習に責任を負う能力」として定式化して以来、外国語教育の理論的・実践的研究において中心的なテーマであり続けている。Benson (2011) はこれを「自らの学習を管理するための能力と意思」と再定義し、学習目標の設定、方略の選択、学習の実行、そして振り返りと評価にいたる一連のプロセスに学習者が主体的に関与することを含む包括的な概念として捉えている。こうした自律的学習の実現を支援するためには、教師が主導するカリキュラムや評価の枠組みのみならず、学習者自身が自己の学習プロセスを客観的に把握・評価するためのツールが不可欠である。

本研究が対象とする学習者は、英語を外国語として学ぶ日本人学習者と、日本語を外国語として学ぶ中国人学習者という二つの集団である。両者はそれぞれ異なる言語的・文化的背景を持つが、教師主導の学習環境への親和性が高く、自律的な学習への移行に際して類似した困難を抱えているという共通点が指摘されている (青木・中田, 2011)。こうした学習者に対して自律学習への動機づけと具体的な方向性を与えるためには、能力の有無を判定するような評価ではなく、現在の自分の学習状態を振り返り、次の一步を自ら考えるための自己評価ツールが有効であると考えられる。

1.2. 問題の所在

外国語教育における自己評価ツールとしては、ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: CEFR) の自己評価グリッドや、各国・各機関で開発された CAN-DO リスト、あるいはヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio: ELP) などが広く知られている。これらのツールは、学習者が自らの言語運用能力を段階的に把握するうえ

で一定の有効性を示してきた。

しかしながら、こうした既存のツールには以下のような課題が残されている。第一に、評価の対象が読む・聞く・話す・書くという言語パフォーマンスの側面に偏っており、学習者が「どのように学習しているか」「学習プロセスにどう向き合っているか」という学習方略・メタ認知的側面への着目が不十分である。CEFR の記述子は CAN-DO 形式の到達結果を中心とするものであり、Benson (2011) が学習者オートノミーの核心として位置づけるメタ認知的制御・学習管理・認知的プロセスへの自律的関与を評価する枠組みは含まれていない。第二に、先延ばしの回避やリソースの活用といった、実際の学習行動を支える行動面の評価が十分に組み込まれていない。第三に、学習への動機づけ、自己効力感、マインドフルネスといった心理・情意面が評価対象から外れている場合が多い。Little (1991) はオートノミーの本質として学習への心理的関与と省察的態度を強調しているが、既存の主要ツールはこの情意的・心理的側面を体系的に評価する仕組みを持っていない。

自律的な学習は、言語能力のみによって規定されるものではなく、認知・行動・心理という三つの側面が複合的に関与するプロセスである (Zimmerman, 2000)。したがって、真に学習者の自律性を支援しようとするならば、これら三領域を統合した評価枠組みが求められるにもかかわらず、そうした観点から設計された自己評価ツールはこれまでほとんど提案されてこなかった。

1.3. 研究の目的

以上の問題意識に基づき、本研究は外国語自律学習を支援するための自己評価ループリック試作版を開発することを目的とする。具体的には、認知 (学習目標の設定・計画・課題把握)、行動 (学習の実践・リソース活用・先延ばし回避)、心理 (マインドフルネス・自己励まし・動機づけ) という三領域を統合した評価枠組みを設計し、試作版として提示する。

評価尺度については、日本の武道・芸道に由来する「守破離」の概念を理論的基盤として援用する。守破離はもともと千利休の訓をまとめた『利休道歌』の「規矩作法 守り尽くして破るとも離るるとても本を忘るな」に語源をもつとされ (藤原, 1993)、武道・茶道・能などの芸道における熟達の発達段階を表す概念として用いられてきた。藤原 (1993) はこれを「守：先人の教えを習い覚え基本を身につける段階」「破：一途に己を磨き独自の工夫を加える段階」「離：真理を体得し師から離れて独自の境地を拓く段階」として定式化している。

また、源 (1989, 1992) は「型」の習得という観点から守破離の哲学的・文化的背景を体系的に論じており、この枠組みが単なる技術習得の順序を示すにとどまらず、学習者の自律性の質的深化を段階的に表現しうる概念であることを示唆している。本研究は管見の限り、守破離を外国語自律学習の発達段階モデルとして明示的に適用した先行事例を確認していない。この点に本研究の独自の貢献がある。

なお、試作版は英語を学ぶ日本人学習者を主たる対象として設計するが、日本語を学ぶ中国人学習者への適用可能性についても検討する。文化的・言語的背景の差異に配慮した記述子の調整を行うことで、複数の外国語学習文脈に応用可能なループリックの開発を目指す。

1.4. 本論文の構成

本論文は以下の構成で論を進める。2.では、学習者オートノミーと自律学習に関する理論的背景、ならびに守破離の概念とその外国語教育への応用可能性について先行研究をもとに整理する。3.では、CEFR の自己評価グリッドをはじめとする既存の自己評価ツールをレビューし、本研究の試作版との差異および位置づけを明確にする。4.では、ループリック試作版の設計方針を詳述し、三領域・10 項目の構成と 5 段階評価尺度の根拠を論じる。5.では試作版ループリックの完全版および簡易版の内容を解説し、各記述子の意図と使用上の留意事項を示す。6.では本研究のまとめと試作版の限界、および今後の課題を述べる。試作版ループリックの完全版 (資料 1) および簡易版 (資料 2) は末尾に添付する。

2. 理論的背景

本章では、本研究の理論的基盤となる先行研究を整理する。まず 2.1 において学習者オートノミーと自律学習の概念的枠組みを概観し、2.2 では自己調整学習理論との接続を論じる。続く 2.3 では本研究が評価の三領域として設定した認知・行動・心理それぞれの理論的背景を整理し、2.4 では評価尺度の基盤として採用した守破離の概念とその外国語教育への応用可能性について論述する。

2.1. 学習者オートノミーと自律学習

学習者オートノミー (Learner Autonomy) の概念は、Holec (1981) が「自らの学習に責任を負う能力 (the ability to take charge of one's own learning)」として定式化したことに端を発する。Holec はこの能力を、学習目標の設定、学習内容と進行の決

定、学習方法の選択、学習の実行、そして学習成果の評価という五つの局面に学習者が主体的に関与することとして捉えた。この定義は、学習者を受動的な知識の受け手としてではなく、自らの学習プロセスを主体的に管理する能動的な存在として位置づける点において、外国語教育における学習者観の転換を促すものであった。

Benson (2011) は Holec の定義を継承しつつ、オートノミーを「自らの学習を管理するための能力と意思 (the capacity and will to manage one's own learning)」として再定式化し、能力だけでなく意思・動機づけの側面を明示的に組み込んだ。さらに Benson は、学習者オートノミーを「技術的な能力 (technical)」「心理的な資質 (psychological)」「政治的な能力 (political)」という三つの次元から捉える枠組みを提示しており、自律学習が単なる学習スキルの問題ではなく、学習者のアイデンティティや社会的文脈と深く結びついた概念であることを示している。

日本語教育の文脈においては、青木・中田 (2011) が学習者オートノミーを「自分の学習に関する意思決定を自分で行うための能力」として定義し、日本語教育と外国語教育の双方においてその育成が急務であることを論じている。青木・中田はとりわけ、教師が学習者のオートノミーのレベルに応じた「足場掛け (scaffolding)」を段階的に外していく役割を担うことを強調しており、「支援から自立へ」というプロセスの捉え方は、本研究が援用する守破離の「守から離へ」という段階的深化の枠組みと構造的に共鳴するものである。

また、Little (1991) はオートノミーを「学習に対する心理的関与 (psychological involvement)」として論じ、学習者が自らの学習を省察・批判的に評価し、意思決定に積極的に関与する姿勢を本質的要素として位置づけている。この観点から、自律学習の実現には認知的・行動的な側面のみならず、心理的な関与と省察が不可欠であることが示唆される。

2.2. 自己調整学習理論との接続

自律学習の理論的基盤として、Zimmerman (2000) の自己調整学習 (Self-Regulated Learning: SRL) 理論は特に重要な意義を持つ。Zimmerman は自己調整学習を「学習者が自らの学習プロセスに対してメタ認知的・動機づけ的・行動的に積極的に参加するプロセス」と定義し、「予見 (Forethought)」「遂行 (Performance)」「自己省察 (Self-Reflection)」という三局面からなるサイクルとして定式化した。

「予見」局面では学習目標の設定や学習方略の計画が行われ、「遂行」局面では計画に基づいて学

習が実行され自己モニタリングが行われる。「自己省察」局面では学習の成果や過程を振り返り、自己評価と適応的な修正がなされる。このサイクルは繰り返されることで、学習者の自律性が漸進的に深化していくと Zimmerman は論じている。

本研究が設計するルーブリックの三領域、すなわち認知・行動・心理は、この Zimmerman の三局面サイクルと対応関係にある。加えて、完全版 (学期単位) と簡易版 (週次) という二層構造は、このサイクルを異なる時間スケールで支援するものとして位置づけることができる。また、Pintrich (2000) は Zimmerman の枠組みを発展させ、自己調整学習を認知・動機づけ・行動・文脈という四領域にわたるプロセスとして整理しており、本研究の三領域設計はこの枠組みとも整合している。

2.3. 認知・行動・心理の三領域における理論的背景

本研究のルーブリックが評価対象とする認知・行動・心理の三領域は、それぞれ固有の理論的背景を持つ。

【認知領域】 認知領域における中核的な理論は、メタ認知 (metacognition) に関する研究である。Flavell (1979) はメタ認知を「自らの認知プロセスについての知識と調整」と定義し、学習者が自らの思考や学習を客観的に把握・制御する能力の重要性を示した。外国語学習においては、Oxford (1990) が学習ストラテジーを分類し、メタ認知的ストラテジー (計画・モニタリング・評価) が自律学習の核心をなすことを論じている。また、Locke & Latham (2002) の目標設定理論は、具体的かつ挑戦的な目標の設定が動機づけとパフォーマンスを高めることを実証的に示しており、本ルーブリックの「学習目標・ビジョンの設定」項目の設計根拠となっている。

【行動領域】 行動領域では、学習の実行・持続に関わる理論が基盤となる。Steel (2007) は先延ばし (procrastination) が学業達成に深刻な影響を与えることを示しており、本ルーブリックが「先延ばしの回避」を独立した評価項目として設けていることはこの知見に基づいている。Dörnyei (2001) は動機づけストラテジーの観点から、学習環境の整備やリソースの活用が学習継続を促す重要な要因であることを指摘しており、「リソースの活用」項目の根拠となっている。さらに Wood & Neal (2007) は、行動が習慣化されると自動的に実行されるようになることを示しており、本ルーブリックの最高段階 (継続・習慣化) の設計に理論的根拠を与えている。

【心理領域】 心理領域の理論的基盤として、まず Bandura (1997) の自己効力感 (self-efficacy)

理論が挙げられる。外国語学習においても自己効力感が学習への取り組みや持続性に強く影響することが示されており (Dörnyei, 2005)、本ルーブリックの「自分への励まし」項目はこの観点を組み込むものである。また、Kabat-Zinn (1994) のマインドフルネスの概念は、過去の失敗体験や将来への不安が学習への集中を妨げるという外国語学習の現実 (Arnold, 2011) に対応するものであり、「マインドフルネス・気持ちの切り替え」項目の設計根拠となっている。

2.4. 守破離の概念と外国語教育への応用

「守破離」は、日本の武道・茶道・能などの芸道において、技や型の習得プロセスを段階的に表現する概念である。その語源は千利休の訓をまとめた『利休道歌』の「規矩作法 守り尽くして破るとも離るとても本を忘るな」に由来するとされ (藤原, 1993)、師から弟子へと技が伝承される過程における熟達の三段階を示している。

藤原 (1993) は守破離の各段階を次のように定式化している。「守」は先人の教えを習い覚え、基本を忠実に身につける段階である。「破」は身につけた基本を土台として、独自の工夫や創意を加えながら型を発展させる段階を指す。「離」は師の教えや型から離れ、独自の境地を切り拓き、真理を体得した段階である。この三段階は単純な技術の習熟度を示すものではなく、学習者が他者への依存から自律へと移行していく内面的な変容のプロセスを表現している。

源 (1989) は日本の文・武の芸における「型」の習得プロセスを哲学的・文化論的に分析し、守破離が形式の習得を超えた自由な表現へと至る普遍的な発達の論理を内包することを示唆している。また源 (1992) は守破離を日本文化における「型」の思想として体系的に位置づけ、この枠組みが芸道のみならず学習一般における発達段階の記述に適用しうる構造を持つことを論じている。

こうした守破離の概念を外国語自律学習の発達段階モデルとして援用することの理論的妥当性は以下の点から支持される。第一に、守破離は学習者の他者依存から自律への移行という質的変容を段階的に記述する点で、学習者オートノミー研究における「足場掛けから自立へ」という発達観 (青木・中田, 2011) と構造的に一致する。第二に、「守→破→離→継続・習慣化」という本ルーブリックの 5 段階尺度は、Zimmerman (2000) の自己調整学習サイクルが深化・安定化していく過程として解釈できる。第三に、守破離の各段階は、学習者が自らの現在地を直観的に把握しやすい記述形式を持つ点において、自己評価ツールと

しての使いやすさの観点からも優れた枠組みである。

3. 既存の自己評価ツールのレビューと本研究の位置づけ

本章では、外国語教育の分野において広く用いられている自己評価ツールを概観し、それぞれの特徴と限界を整理する。具体的には、CEFR の自己評価グリッド (3.1)、JF 日本語教育スタンダード (3.2)、欧州言語ポートフォリオ (ELP) (3.3) を取り上げ、3.4 において本研究の試作版との比較・位置づけを行う。

3.1. CEFR の自己評価グリッド

ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: CEFR) は、2001 年に欧州評議会 (Council of Europe) が公表した外国語教育の共通指針であり、言語能力を A1・A2 (基礎段階)、B1・B2 (自立段階)、C1・C2 (熟達段階) の 6 段階で記述する枠組みを提供している (Council of Europe, 2001)。その自己評価グリッド (Self-Assessment Grid) は「聞くこと」「読むこと」「口頭でのやり取り」「口頭での表現」「書くこと」の 5 技能について、各レベルにおける言語使用者の能力を CAN-DO 形式で記述したものである。

CEFR の自己評価グリッドは言語能力の国際的な共通基準として高い普及度を誇るが、本研究の問題意識との乖離として以下の点が認められる。第一に評価の対象が言語パフォーマンスに限定されており、「どのように学習しているか」という自律学習の核心的な側面が評価対象に含まれていない。第二に各レベルの記述子は学習の到達結果 (outcome) を示すものであり、先延ばしの回避・リソースの活用・動機づけの維持といった行動的・心理的側面への言及がない。第三に 6 段階の習熟度尺度は学習者の自律性の質的深化を捉えるには不十分である。

3.2. JF 日本語教育スタンダード

JF 日本語教育スタンダード (以下、JF スタンダード) は、国際交流基金が 2010 年に策定した日本語教育の枠組みであり、CEFR の理念を日本語教育の文脈に適用したものである (国際交流基金, 2010)。JF スタンダードは「言語能力」と「異文化理解・接触」という二軸を組み合わせた「JF スタンダードの木」として視覚化されており、日本語の言語能力に加えて異文化間コミュニケーション能力の育成を組み込んでいる点が特徴である。日本語を外国語として学ぶ中国人学習者にとっ

でも重要な参照枠組みであるが、JF スタンダードもまた言語パフォーマンスの評価を中心とするものであり、自律学習の認知・行動・心理の三側面を統合的に評価する枠組みは提供していない。

3.3. 欧州言語ポートフォリオ (ELP)

欧州言語ポートフォリオ (European Language Portfolio: ELP) は、欧州評議会が CEFR と連動して開発した学習記録・自己評価ツールであり、「言語パスポート」「言語学習歴」「資料集」の三部から構成される (Little & Perclová, 2001)。ELP は自律学習の促進を明示的な目的のひとつとして掲げており、学習過程の記録という点において CEFR の自己評価グリッドよりも広い評価の視野を持つ。しかしながら、評価の中核は CEFR の習熟度レベルに基づく CAN-DO 評価であり、動機づけ・マインドフルネス・先延ばし回避といった心理・行動面の評価は組み込まれていない。また、ポートフォリオ形式の性質上、継続的な記録・整

理が求められ、学習者の負担が大きくなりやすい点も課題として指摘されている (小池, 2008)。

3.4. 既存ツールとの比較および本研究の位置づけ

以上の概観をもとに、既存の自己評価ツールと本研究の試作版ルーブリックを表 1 として比較・整理する。

表 1 が示すように、既存ツールはいずれも言語パフォーマンスの習熟度評価を中心とするものであり、自律学習のプロセスそのものを評価対象とするものではない。これに対して本試作版ルーブリックは、認知・行動・心理の三領域を統合した評価枠組みを採用し、守破離の概念に基づく 5 段階尺度により学習者の自律性の質的深化を捉えることを主眼とする。本試作版は既存ツールの代替ではなく、それらを補完する位置に立つものとして位置づけることができる。

表 1 既存の自己評価ツールと本試作版ルーブリックの比較

観点	CEFR 自己評価 グリッド	JF 日本語教育 スタンダード	欧州言語 ポートフォリオ	本試作版 ルーブリック
評価対象	言語パフォーマンス (4 技能)	言語パフォーマンス + 文化理解	言語パフォーマンス + 学習記録	認知・行動・心理の三 領域統合
評価尺度	A1～C2 (6 段階)	A1～C2 準拠 (6 段階)	A1～C2 準拠 (6 段階)	無動機～継続・習慣化 (5 段階)
尺度の性質	能力の習熟度 (CAN-DO)	能力の習熟度 (CAN-DO)	能力の習熟度 (CAN-DO)	自律性の質的深化 (守破離)
学習プロセスの 評価	限定的	限定的	記録・振り返りを一部 含む	認知・行動・心理の三 領域で明示的に評価
心理・情意面の 評価	対象外	対象外	対象外	動機・自己効力感・マ インドフルネスを含 む
使用頻度	必要時・学期単位	必要時・学期単位	学期・年単位	週次 + 学期単位の二 層構造
主な対象言語	欧州言語 (英語中心)	日本語	欧州言語 (英語中心)	英語・日本語 (二言語 対応)

4. ルーブリック試作版の設計方針

本章では、試作版ルーブリックの設計にあたって採用した基本方針を詳述する。4.1 では設計の基本的な考え方を示し、4.2 では 5 段階評価尺度の設計根拠を論じる。4.3 では三領域・10 項目の構成とその根拠を整理し、4.4 では完全版と簡易版という二層構造の意義を論述する。最後に 4.5 では、二つの学習者集団への適用にあたっての文化的・言語的配慮について論じる。

4.1. 設計の基本方針

本試作版ルーブリックの設計において最も重視した基本方針は、学習者が自己の学習状態を客観的に振り返り、「現在の自分がどこにいるか」を自ら把握するための内省的ツールとして機能させることである。この方針は、3.で論じた既存の評価ツールとの本質的な差異を生む。CEFR の自己評価グリッドや JF スタンダードが「自分はどの能力レベルに達しているか」という到達度の確認を主眼とするのに対し、本試作版は「自分はどのように自律的に学習に向き合っているか」というプロセスの質の把握を主眼とする。

この方針に基づき、以下の四点を設計の基本原則

として定めた。第一に、評価の主体は常に学習者自身であり、教師や第三者による評価ツールとしてではなく、学習者が自己診断的に使用することを想定して設計する。第二に、評価の記述子は学習者が読んで自分の状態を直感的に照らし合わせられるよう、具体的な行動・状態の記述を中心とし、抽象的な能力記述は避ける。第三に、評価結果は学習者が次の一步を考えるための出発点として機能させるものであり、良否の判定や比較・格付けのために用いることを意図しない。第四に、単独の言語活動を対象とするのではなく、学習者の自律的学習行動全般を包括的に捉えることができるよう、認知・行動・心理の三領域を統合した設計とする。

4.2. 5 段階評価尺度の設計

本試作版ルーブリックの評価尺度は、2.で論じた守破離の概念を外国語自律学習の発達段階に適用し、「無動機 (守以前)」「守 (依存段階)」「破 (模索段階)」「離 (自律段階)」「継続・習慣化 (自立段階)」の 5 段階として構成した。各段階の設計根拠は以下のとおりである (表 2)。

表 2 5 段階評価尺度と守破離の対応

段階	守破離との対応	キーワード	自律学習の状態の概要
1	無動機 (守以前)	さまよい・逃避・混乱	目標もビジョンも持てず、学習自体から逃避している状態。授業の課題やテストにも対処できておらず、学習に向かう気持ちがない。
2	守 (依存段階)	頼る・従う・先生・指導	先生の指導・助言や授業の課題に押される形で学習を行っている。自主的に学習に取り組む感覚は薄く、やらされているから学習している状態。
3	破 (模索段階)	独自・努力・模索・工夫	先生の指導に加え、自らの工夫を始めている。まだ不安定だが、独自の目標・方法を模索しており、自分の力で学習しようとする意識が芽生えている。
4	離 (自律段階)	自律・独自・実践・意識	独自に設定した目標・ビジョンに向かって自律的に学習を実践している。先生の助言を参考にすることもあるが、基本的に自分の意志と動機で学習に取り組んでいる。
5	継続・習慣化 (自立段階)	自立・毎日・自然・継続	学習が日常の一環として自然に習慣化されている。特に意識しなくても学習が継続でき、自立した学習者として中長期的なビジョンに向けて実践を積み重ねている。

「1（無動機）」は守破離の「守」以前の状態として設けた段階であり、学習への動機づけが極めて低く、学習自体から逃避している状態を表す。外国語学習者の中には、過去の失敗体験や強制的な学習環境への反発などから、こうした状態に陥る場合が少なくない（Dörnyei, 2001）。この段階を評価尺度に明示的に組み込むことで、学習者が「自分は今、最も低い地点にいるが、ここから動き始めることができる」という認識を持てるよう促す意図がある。

「2（守）」は師の指導・助言に依存しながら学習を行っている段階である。授業の課題や教師の指示があれば学習できるが、自主的な学習への移行はまだなされていない。この段階は、外国語学習の出発点として多くの学習者が経験するものであり、否定的に捉えるべきものではない。守の段階における十分な基礎の習得が、その後の「破」への移行を可能にすることを、記述子において示すよう心がけた。

「3（破）」は教師の指導を基盤としながらも、自らの工夫や独自の方法を模索し始める段階である。この段階は自律学習への移行期として位置づけられ、試行錯誤や不安定さを伴うものであるが、同時に学習者の内発的動機づけが芽生え始める重要な転換点でもある。Zimmerman（2000）

の自己調整学習理論においては、「遂行」局面における自己モニタリングの開始に相当する。

「4（離）」は学習者が自律的な学習を確立した段階であり、独自に設定した目標・ビジョンに向かって主体的に学習を実践している状態を表す。教師の助言を参照することはあっても、基本的に自己の判断と動機に基づいて学習を管理できおり、Holec（1981）が定義した「学習に責任を負う能力」の実質的な発現と見なすことができる。

「5（継続・習慣化）」は「離」を超えた最終段階であり、学習が意識的な努力を要することなく日常の一部として自然に継続されている状態を表す。Wood & Neal（2007）が論じた習慣化のメカニズムに対応するものであり、学習者が外国語学習と日常生活を有機的に結びつけ、自立した学習者として持続的に成長していく姿を記述している。

4.3. 三領域・10 項目の構成

試作版ループリックは、自律学習を支える認知・行動・心理の三領域にわたる 9 項目と、三領域の統合的状态を問う総合 1 項目、合計 10 項目で構成される（表 3）。以下に各領域・各項目の設計根拠を論じる。

表 3 三領域・10 項目の構成と評価のねらい

領域	番号	項目名	評価のねらい
認知 (Cognitive)	①	学習目標・ビジョンの設定	学習者が「なぜ・何のために学ぶか」という目標・ビジョンを自律的に持っているかを評価する。
	②	学習方法・計画の策定	目標達成に向けた具体的な学習方法・計画を自らの手で構築できているかを評価する。
	③	課題の把握と対応	現時点でできていること・できていないことを自律的に把握し、改善のための具体的な対応を取れているかを評価する。
行動 (Behavioral)	④	学習の実践	日々の外国語学習を実際に実践できているかを評価する。学習の継続性と主体性に着目する。
	⑤	リソースの活用	身の回りやオンライン上の多様な学習リソースを自律的に探し、活用できているかを評価する。
	⑥	先延ばしの回避	学習を先延ばしにせず、計画的・継続的に取り組むための工夫を自律的に実践できているかを評価する。

領域	番号	項目名	評価のねらい
心理 (Psychological)	⑦	マインドフルネス・気持ちの切り替え	過去の失敗やスマホ等の誘惑にとらわれず、今この瞬間の学習に意識を向けられているかを評価する。
	⑧	自分への励まし	できているところにも目を向け、自己効力感を維持しながら学習を継続できているかを評価する。
	⑨	やり遂げる意思・動機	分からない箇所があっても投げ出さず、自らの意志と動機を持って学習を続けられているかを評価する。
総合 (Overall)	⑩	自律学習への実感	「自分の力で学習している」という主体性・自律性の実感を総合的に評価する。三領域の統合的な状態の確認項目として機能する。

認知領域の3項目(項目1～3)は、Zimmerman (2000)の自己調整学習における「予見」局面(目標設定・計画)と「自己省察」局面(振り返り・課題把握)に対応するものである。とりわけ「学習目標・ビジョンの設定(項目1)」は、Locke & Latham (2002)の目標設定理論が示すように、具体的かつ個人的な意味を持つ目標の存在が動機づけの持続において決定的な役割を果たすことを踏まえ、ルーブリックの中核的な項目として位置づけた。「課題の把握と対応(項目3)」は、Oxford (1990)が「間接ストラテジー」のひとつとして挙げるメタ認知的ストラテジー(自己モニタリング・評価)に対応しており、学習者が自らの強みと課題を偏りなく把握する力を育むことをねらいとする。

行動領域の3項目(項目4～6)は、学習者が実際にどのように学習を実行しているかという行動面の評価を担う。「学習の実践(項目4)」は自律学習の根幹をなす日々の学習の実行状態を評価するものである。「リソースの活用(項目5)」は、デジタル技術の発展により学習リソースが著しく多様化した現代において、学習者が主体的にリソースを選択・活用できる力を評価する観点として設けた。「先延ばしの回避(項目6)」は、Steel (2007)が示した先延ばしの学業達成への深刻な影響を踏まえ、自律学習を阻む最も身近な障壁に正面から向き合う項目として独立して設定した。

心理領域の3項目(項目7～9)は、外国語学習における情意面の評価を担う。「マインドフルネス・気持ちの切り替え(項目7)」は、Arnold (2011)が示した情意と言語学習の深い関連性、およびKabat-Zinn (1994)のマインドフルネスの概念に基づき、学習者が過去の失敗やデジタルメディアの誘惑から意識を引き戻し、今この瞬間の学習に集

中する力を評価するものである。「自分への励まし(項目8)」はBandura (1997)の自己効力感理論に基づき、学習者が自己の達成を客観的に認識し、肯定的な自己評価を維持しながら学習を継続できているかを問う項目である。「やり遂げる意思・動機(項目9)」はDörnyei (2001, 2005)の動機づけ研究に基づき、外国語学習において不可避免的に生じる困難や挫折感に対して、学習者が自らの意志と動機を持ってどのように向き合っているかを評価するものである。

総合項目(項目10「自律学習への実感」)は、三領域の評価を受けて、学習者が「自分の力で学習している」という主体性・自律性の実感をどの程度持っているかを総合的に問うものである。この項目は、個々の領域・項目の総計として算出されるものではなく、学習者の自律学習に対する内省的な統合的理解を問う質問として機能する。

4.4. 完全版と簡易版の二層構造

本試作版ルーブリックは、使用目的と使用頻度の異なる「完全版」と「簡易版」の二層構造を採用している。この設計は、Zimmerman (2000)の自己調整学習が「予見→遂行→自己省察」というサイクルとして繰り返されるプロセスであるという理解に基づき、異なる時間スケールにおいてそのサイクルを支援することを意図したものである。

完全版は学期のはじめと終わりに使用することを想定した詳細版であり、10項目それぞれについて5段階の詳細な記述子が設けられている。学期開始時には学習者が自らの現状を把握し、学習目標・計画を立てるための出発点として機能する。学期終了時には学習の振り返りと成長の確認の

ために用いられる。各記述子は単に数値や短い言葉にとどまらず、具体的な行動・状態・心理の様相を記述した文章で構成されており、学習者が「これは自分のことだ」と照らし合わせやすいよう工夫した。

簡易版は毎週の学習を振り返るための週次モニタリングシートとして設計されており、10 項目それぞれを 1～5 の数値で自己評価するシンプルな形式を採用している。各週の日付と評価値を記録することで、学習者は自らの自律学習の状態の変化を週単位で可視化することができる。この週次の記録は、Zimmerman (2000) の「遂行」局面における継続的な自己モニタリングとして位置づけることができる。

二層構造の意義は、完全版による学期単位の深い内省と、簡易版による週次の継続的なモニタリングが有機的に連動する点にある。学習者は週次の記録を蓄積しながら、学期末に完全版を用いて改めて自己の成長を俯瞰することができる。また、教師の側からは、学習者の簡易版の記録を参照することで個々の学習者の自律学習の状態を把握し、適切な支援・助言を行うための参考情報として活用することも可能である。

4.5. 二学習者集団への適用における文化的・言語的配慮

本試作版ルーブリックは、英語を外国語として学ぶ日本人学習者を主たる設計対象としながら、日本語を外国語として学ぶ中国人学習者への適用可能性を同時に視野に入れている。この二つの学習者集団への適用にあたっては、以下の文化的・言語的配慮が必要である。

第一に、守破離の概念の説明についてである。守破離は日本の芸道に根ざした概念であり、日本人学習者にとっては文化的な親しみやすさを持つ一方、中国人日本語学習者にとっては必ずしも自明の概念ではない。中国語版の記述子を提示する際には、守破離の各段階を段階名としてそのまま使用するのではなく、各段階の状態を具体的に記述した文章を前面に出し、守破離はあくまで理解を助けるための補助的な枠組みとして提示することが適切と考えられる。なお、中国においても「守破離」に相当する段階的な習熟・自立の概念は武術や書道などの伝統的な技芸に類似した考え方として存在しており(源, 1992)、概念自体が全く異質なものとして受け取られることはないと考えられる。

第二に、記述子における文脈的な具体例の調整についてである。完全版の各記述子には、学習の実践やリソースの活用に関する具体的な状況描写が含まれている。日本人英語学習者向けの記述

子は日本国内の英語学習環境(英語サロン、オンライン英会話など)を念頭に置いたものであるが、中国人日本語学習者向けの記述子にはそれぞれの学習文脈に即した具体例(日本語コーナー、日中交流プログラムなど)を用いることが望ましい。

第三に、記述子の言語について、日本語版と中国語版の両版を作成することが必要である。翻訳にあたっては単純な逐語訳ではなく、各言語の語感・文体・表現様式に合わせた意識を行い、学習者が自らの状態を自然に照らし合わせられる表現を追求することが求められる。

これらの配慮に基づきながら、本研究では日本人英語学習者を対象とした日本語版を試作版として提示することとし、中国人日本語学習者向けの中国語版の開発は今後の課題として位置づける。

5. 試作版ルーブリックの提示

本章では、4.で論じた設計方針に基づいて作成した自己評価ルーブリック試作版の内容を説明する。試作版は「完全版」と「簡易版」の二種類から構成されており、それぞれを本論文末尾の別資料として添付する(資料1: 完全版、資料2: 簡易版)。5.1 では完全版の構成と各記述子の意図について論じ、5.2 では簡易版の構成と特徴を説明する。5.3 では両版の使用方法和学習者への提示における留意事項を述べる。

5.1. 完全版ルーブリックの構成と記述子の意図

完全版ルーブリック(資料1参照)は、学期のはじめと終わりに学習者が自らの自律学習の状態を総合的に振り返るために使用するものである。認知・行動・心理の三領域にわたる9項目と総合1項目(計10項目)について、守破離の概念に基づく5段階の記述子を設けている。学習者は各項目の記述子を読み、現時点の自分の状態に最もよく当てはまる段階を自ら選択する形式である。

各記述子は、学習者が「これは自分のことだ」と直感的に照らし合わせられるよう、具体的な行動・状態・心理の様相を文章で記述することを基本方針とした。記述子の表現においては、段階1・2の否定的な状態も批判や判断を含まない中立的なトーンで記述し、学習者が「自分はここにいる」と正直に認めやすいよう工夫した。段階1(無動機)は自律学習から最も遠い状態を正直に認識させ、そこから動き出すための出発点として機能させることを意図している。段階3(破)は自律学習への移行期として試行錯誤と不安定さを伴う状態を否定せず、前向きな模索として描写した。段階5(継続・習慣化)は学習が意識的な努力を

要することなく日常の一部として自然に継続されている自立した学習者の姿を表している。各領域・各項目の全記述子については資料 1 を参照されたい。

5.2. 簡易版ルーブリックの構成と特徴

簡易版ルーブリック（資料 2 参照）は、各週の学習を振り返るための週次モニタリングシートとして設計されている。完全版と同じ 10 項目について、1～5 の評価尺度で数値による自己評価を行うシンプルな形式を採用しており、毎週の学習終了時（または週末）に約 5 分で記入できる簡便さを優先した設計である。評価尺度（1～5）は完全版の 5 段階と完全に対応しており、資料 2 の表頭部分に評価尺度の簡易な説明を掲載することで、完全版を参照しなくても自己評価が行えるよう配慮している。複数の週の記録欄を横並びに設けることで、自律学習の状態の変化を時系列で可視化でき、合計点（10～50 点）の推移を学習者が自らの成長の軌跡として把握することも可能である。

5.3. 使用方法と学習者への提示における留意事項

試作版ルーブリックの使用にあたっては、以下の四点に留意することが重要である。第一に、ルーブリックはあくまで学習者が自らの学習状態を把握するための内省ツールであり、教師による評価や成績への反映を目的とするものではないことを、使用前に学習者に対して明確に伝えることが必要である。第二に、学期はじめに完全版（資料 1）を実施する際には、ルーブリックの目的・構造・各段階の意味について十分な説明を行い、段階 1・2 の状態を否定的なものとして捉えるのではなく、「現在の自分の正直な状態」として認識することが自律学習への第一歩であることを強調することが重要である。第三に、簡易版（資料 2）の週次使用においては継続性が重要な意味を持つ。毎週同じ時間帯・場所で記入する習慣をつけることを推奨し、学期末に完全版と照合して振り返る機会を設けることで両版の連動が促される。第四に、中国人日本語学習者に本ルーブリックを適用する場合には、守破離の概念の説明および記述子の文化的・言語的調整を十分に行ったうえで提示することが求められる。

6. まとめと今後の課題

本章では、本研究全体を振り返り、各章の知見を総括する（6.1）とともに、試作版ルーブリックの限界を率直に述べ、今後の研究課題を提示する

（6.2）。

6.1. 本研究のまとめ

本研究は、外国語自律学習を支援するための自己評価ルーブリック試作版の開発を目的として、理論的検討と試作版の提示を行った。

1.では、既存の自己評価ツールが言語パフォーマンスの評価に特化しており、学習プロセスの認知・行動・心理の三側面を統合的に捉える枠組みを持たないという問題の所在を明らかにし、守破離の概念を援用した自己評価ルーブリックの開発を研究の目的として設定した。

2.では、学習者オートノミー研究（Holec, 1981 ; Benson, 2011 ; Little, 1991 ; 青木・中田, 2011）および自己調整学習理論（Zimmerman, 2000 ; Pintrich, 2000）を整理し、自律学習が認知・行動・心理の三側面の複合的なプロセスであることを確認した。また守破離の概念（藤原, 1993 ; 源, 1989, 1992）が自律学習の「足場掛けから自立へ」という発達観と構造的に一致することを論じ、守破離を外国語自律学習の発達段階モデルとして明示的に適用した先行事例は管見の限り存在しないという本研究の独自性を示した。

3.では、CEFR 自己評価グリッド・JF スタンダード・ELP という三つの既存ツールをレビューし、いずれも言語パフォーマンスの習熟度評価（CAN-DO 形式）を中心とするものであり、本試作版ルーブリックはこれらを補完する位置に立つものであることを明確にした。

4.では、認知（①～③）・行動（④～⑥）・心理（⑦～⑨）の三領域 9 項目と総合 1 項目からなる計 10 項目を設定し、「無動機（1）→守（2）→破（3）→離（4）→継続・習慣化（5）」の 5 段階尺度と、完全版（学期単位）・簡易版（週次）の二層構造を採用した設計方針を論じた。

5.では、設計方針に基づいて作成した完全版（資料 1）と簡易版（資料 2）を提示し、各版の構成・記述子の意図・使用上の留意事項を解説した。各記述子は学習者が自らの状態と直感的に照らし合わせられるよう、具体的な行動・状態・心理の様相を中立的なトーンで記述することを基本方針とした。

本研究を通じて、認知・行動・心理の三領域を統合し守破離の概念に基づく 5 段階尺度を採用した外国語自律学習支援のための自己評価ルーブリック試作版を提示するという当初の目的を達成した。守破離という概念を自律学習の発達段階モデルとして外国語教育に応用したことは、本研究の独自の貢献をなすものと考えられる。

6.2. 試作版の限界と今後の課題

本研究は理論的・文献レビューを中心としたアプローチを採用しており、試作版ルーブリックの実用化に向けていくつかの重要な限界と課題が残されている。

第一に、信頼性・妥当性の実証的検証が未実施である点である。本研究における妥当性の検討は構成論的な理論的整合性の確認にとどまっており、実際の使用場面における測定の一貫性（信頼性）、意図した構成概念を適切に捉えているか（構成概念妥当性）、各記述子が学習者に意図通りに解釈されるか（内容妥当性）の実証的確認は行われていない。今後はまず日本人英語学習者を対象としたパイロット調査を実施し、記述子の明確さ・評価の一貫性・学習者の受容性に関するデータを収集・分析したうえで、試作版の改訂を行うことが求められる。

第二に、中国語版記述子が未整備である点である。本試作版は日本語版のみの提示にとどまっており、中国人日本語学習者への適用には中国語版の開発が前提となる。日本語・中国語の双方に精通した研究者・教育者の協力のもとで、守破離の概念の文化的説明を含む記述子の意識と、中国人日本語学習者を対象とした検証が不可欠である。

第三に、対象学習者層の限定性である。現行の記述子は主として大学生の英語学習者を念頭に置いており、高校生・社会人・年少学習者など異なる年齢層・学習環境への適用可能性については検討の余地がある。

第四に、既存の言語能力評価ツールとの連携方法が未整理である点である。実際の外国語教育の現場で本試作版と CEFR や JF スタンダードをどのように組み合わせて使用するかという実践的な問いに応えるための具体的な活用モデルの提案は今後の課題である。

以上の限界を踏まえ、今後の研究の方向性として以下の三点を提案する。第一に、日本人英語学習者を対象としたパイロット調査を実施し、記述子の改訂と試作版の精緻化を図ること。第二に、中国語版の開発と中国人日本語学習者を対象とした検証を行い、二言語・二文化にわたる比較研究へと発展させること。第三に、改訂版ルーブリックを実際の授業実践に組み込んだ縦断的研究を行い、学習者の自律性の発達に対する有効性を実証的に検証することである。

引用文献

青木直子・中田賀之（編）（2011）．学習者オートノミー：日本語教育と外国語教育の未来のために．ひつじ書房．

Arnold, J. (2011). Attention to affect in language learning.

Anglistik: International Journal of English Studies, 22(1), 11–22.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Benson, P. (2011). Teaching and researching autonomy (2nd ed.). Pearson Education.

Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2001). Motivational strategies in the language classroom. Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Lawrence Erlbaum Associates.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.

藤原稜三（1993）．守破離の思想．ベースボール・マガジン社．

Holec, H. (1981). Autonomy and foreign language learning. Pergamon Press.

Kabat-Zinn, J. (1994). Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life. Hyperion.

小池生夫（編）（2008）．第二言語習得研究の現在：これからの外国語教育への視点．大修館書店．

国際交流基金（2010）．JF日本語教育スタンダード 2010．国際交流基金．

Little, D. (1991). Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems. Authentik.

Little, D., & Perclová, R. (2001). European language portfolio: Guide for teachers and teacher trainers. Council of Europe.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.

源了圓（1989）．型（叢書・身体思想2）．創文社．

源了圓（編）（1992）．型と日本文化．創文社．

Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. Heinle & Heinle.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.

Wood, W., & Neal, D. T. (2007). A new look at habits and the habit-goal interface. *Psychological Review*, 114(4), 843–863.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

資料1 自律学習自己評価ルーブリック試作版【完全版】(学期はじめ・終わりに使用)

領域	評価項目	1 無動機	2 守	3 破	4 離	5 継続・習慣化
認知	① 学習目標・ビジョンの設定	外国語学習の目標・ビジョンを見失っており、なぜ・何のために学習するのか全く分からない。漠然とした憧れはあっても具体的なイメージもなく、さまよっている状態。	授業の課題をこなし授業についていくために学習している。先生の体験談を聞いて「こうなれたら」とは思うが、自分なりのビジョンを描いているわけではない。	先生の指導・助言やネット上の情報を参考に、自分の性格や将来やりたいことに沿った学習目標を見つけようと努力している。まだ不安定だが「こうなりたい」というビジョンを描き始めている。	自分の性格や将来像に沿った独自の学習目標・ビジョンを確立している。先生の助言やネットの記事に左右されることもあるが、自律した学習者として安定したビジョンを持っている。	「こうありたい」という自己像を持ち、それに沿った中長期的なビジョンを明確に確立している。毎日の生活で実践可能な学習目標やビジョンを目に見える形で持っている。
	② 学習方法・計画の策定	学習の方法や計画が全く構築されておらず、何をすればよいか分からない。外国語学習に対してあきらめている状態。	授業中のテストや課題、先生が指導する方法に従って学習することを考えている。先生の指導がなければ学習できないと考えている。	先生の指導・助言やネット上のアイデアを参考に、独自の学習方法・計画を編み出そうとしている。自分の性格などを考慮し、独自のアレンジを加えて方法・計画を模索している。	目標・ビジョンを達成するための方法・計画を独自に作っている。先生の助言やネット情報を参考にすることもあるが、自律した学習者として学習を実践する方法・計画を策定している。	外国語学習を毎日実践できるよう、自分の目標やビジョンに沿った学習活動を具体的に決めている。継続的に実践するための工夫を随所に取り入れている。
	③ 課題の把握と対応	現在の外国語学習で何ができていて何ができていないのか全く把握できていない。常に混乱している状態。	何ができていて何ができていないか十分に把握できていない。とにかく授業の課題や先生の助言に従うことを考えている。	先生の指導・助言などを参考に学習を振り返り、課題を見つけようとしている。できていること・いないことを明らかにし、今できるところから独自に対応しようとしている。	独自に学習を振り返り、できていること・いないことをどちらかに偏ることなく把握している。実践可能で具体的な改善案を策定している。	学習の振り返りが習慣となっており、目標達成のためにできていること・いないことを日常的に把握している。実践可能な範囲で継続的に学習の見直しを行っている。
行動	④ 学習の実践	現在を含めかなり長い期間外国語学習を行っていない。宿題やテストがあっても全く対策をしていない。学習自体から逃避している状態。	先生からの指導・助言や、やらなければならない課題に押される形で外国語学習を行っている。やらなければならないから学習している。	先生が出す課題や指導に加え、自分の力でも外国語学習を行い、目標を達成する努力を少しずつ始めている。まだ不安定だが学習を実践している。	達成したい目標やビジョンに向かう努力を自らの手で実践している。基本的には自律した学習者として独自に学習を実践している。	外国語学習が日常の一環として習慣化されており、日々の実践がごく自然に確立している。目標・ビジョンの達成のために集中的に学習を行うこともある。
	⑤ リソースの活用	身の回りにどんな外国語学習のリソースがあるか知らないし、それらを使って学習したこともない。周りにどのような学習サークルなどがあるかも全く知らない。	どんな教材が適切か分からないので、授業で使っている教科書や参考書を使って学習している。指示されれば外国語サロンやオンライン講座を利用することもある。	授業の教材に加え、ネットなどで探してきた教材を活用しながら外国語学習を行っている。オンライン講座や外国語サロンなどを利用し、自分なりに学習の場を見つけようとしている。	ネットなどで独自に探してきた教材などを活用しながら外国語学習を行っている。外国語サロンやオンライン講座なども上手く活用しながら自律的に学習を実践している。	外国語を使った情報収集・発信が日常化されており、毎日の生活体験が学習の教材・題材となっている。自立した学習者として自然に学習ができている。

2025 年度徳島大学高等教育研究センターグローバル推進部門紀要

領域	評価項目	1 無動機	2 守	3 破	4 離	5 継続・習慣化
	⑥ 先延ばしの回避	「めんどくさい」「明日からやればいいさ」と先延ばしにしてしまう。課題やテストへの対策も先延ばしにしている状態。	先生からの指導・助言があるので学習の先延ばしを多少は回避できている。課題やテストがなければほとんど学習しない。	先生の指導・助言や授業の課題に加え、自分の力でも学習を先延ばししない工夫をしている。スケジュール帳やアプリなどを使って先延ばししないよう努力している。	スケジュール帳やアプリなどを使いながら、外国語学習を先延ばししない工夫を独自に実践している。将来の目標やビジョンを常に意識しながら学習を行っている。	日常的に外国語に接しているため、特に「めんどくさい」と感じることなく日々学習を行っている。中長期的な目標・ビジョンに向かって自立的かつ自然に学習が継続できている。
心理	⑦ マインドフルネス・気持ちの切り替え	かつての失敗や挫折にとらわれてしまい、外国語学習に取り組もうとする気持ちを失っている。スマホなどの影響で常に気持ちがざわついていて、集中することすら難しい状態。	授業中の指導・助言により、ざわついた気持ちを切り替え、今この瞬間の学習に意識を向けられると感じる時もある。授業外では過去の失敗やスマホなどで気持ちがざわつくことが多い。	少しずつではあるが、授業外でも今この瞬間にできることに意識を向ける努力を独自に始めている。以前より落ち着きを感じている。	過去の失敗やスマホの影響で生じる気持ちのざわつきに対し、瞑想などの独自の工夫を取り入れることで対応している。今この瞬間にできることに自律的に意識を向けられている。	特に過去の失敗や挫折を思い返して気持ちがざわめくこともなく、日々の生活の中で学習を行っている。自立的かつ自然に外国語学習を実践しており、今この瞬間にできることを積み重ねている。
	⑧ 自分への励まし	外国語学習でできていない点ばかりに意識が向き、達成できている点には全く気付いていない。「自分は外国語ができない」というネガティブな思いが強く、改善する気持ちを失っている状態。	授業中の指導・助言により、わずかではあるが自分ができているところにも目を向けられると感じる時もある。積極的な気持ちを感じる時もあるが、具体的な行動には表れていない。	先生の指導・助言は必要だが、授業外でも自分でできているところがあると感じている。自分を意識的に励ます工夫を独自に取り入れており、以前より積極的に学習に取り組んでいる。	できているところ・いないところを客観的かつ偏りなく把握している。納得できる理由・根拠を基に自分を励ましながら自律的に学習している。	できているところ・いないところを常に客観的に把握している。学習が習慣化されているので特に自分を励ます必要はないが、できていないところを克服するために時として集中的に取り組む。
	⑨ やり遂げる意思・動機	外国語の課題やテストで分からない箇所があると簡単に投げ出してしまう。明確な目的や目標もないので、学習に向かう動機も見当たらない状態。	授業中の指導・助言により、わずかではあるが分からないところにも時間をかけて取り組めると感じる時もある。自分の意志・動機を持って取り組んでいる感じはほとんどない。	先生の指導・助言に加え、分からないところがあっても投げ出さないための工夫を独自に取り入れ始めている。自分の意志・動機を持って学習に取り組んでいる感じがしている。	「分からないところがあれば辞書・参考書・ネットなどを使って調べる」などの工夫を独自に実践している。自分が設定した目標に向かって自律的に学習を行っている。	分からないところはすぐに調べることが習慣的になっており、特に投げ出すことなく日々学習を行っている。強い意志・動機を胸に、自立した学習者として自然に外国語学習を行っている。
総合	⑩ 自律学習への実感	目標もビジョンもなく、外国語学習自体を行っていないことから、自分の力で外国語学習を行っているという実感は全くない。授業の課題やテストから逃避しており、学習に向かう気持ちさえもない状態。	先生や授業の課題・テストに押される形で外国語学習を行っており、「自分の力で学習している」という感じはしない。やらされているから学習しているという感じが強い。	先生の指導・助言やネット上の情報を参考にしながらも、少し自分で外国語学習に取り組み始めた感じがしている。「自分の力で学習している」という感じを持ちつつある。	独自に設定した目標・ビジョンに向かって学習を実践しており、「自分の力で自律的に学習している」という実感を持っている。主体的に学習に取り組んでいる実感がある。	独自に設定した具体的な目標・ビジョンを胸に、日常的かつ自然に外国語学習を実践している。日々の学習を通して培ってきた自立性・主体性を基盤に外国語学習を行っている。

※ 各項目について、現時点の自分の状態に最もよく当てはまる段階（1～5）を選んでください。

※ この評価は成績に関係しません。現在の自分の状態を振り返るためのツールです。

2025 年度徳島大学高等教育研究センターグローバル推進部門紀要

資料2 自律学習自己評価ループリック試作版【簡易版 6 週用】(毎週使用)

【評価尺度】 1: 全くできていない (無動機) 2: 「守」先生の指導・助言などのおかげで少しできている 3: 「破」なんとか自分なりに工夫してでき始めている 4: 「離」ほぼ自分の力でできている 5: 日常の習慣として自然に、そして継続的にできている			Week 01 / ~ /	Week 02 / ~ /	Week 03 / ~ /	Week 04 / ~ /	Week 05 / ~ /	Week 06 / ~ /
領域	No.	評価項目	評価 (1~5)	評価 (1~5)	評価 (1~5)	評価 (1~5)	評価 (1~5)	評価 (1~5)
認知	①	外国語学習を通して達成したい目標・ビジョンを持っている						
	②	上記の目標・ビジョンを達成するための具体的方法・計画を考えている						
	③	上記の目標・ビジョンを達成する上での課題を把握し、そのための対応を考えている						
行動	④	外国語学習を実際に実践している						
	⑤	身の回りやオンラインにある学習リソースを活用しながら外国語学習を行っている						
	⑥	外国語学習をできるだけ先延ばししないようにしている						
心理	⑦	昔の失敗やスマホの誘惑などにとらわれず、今この瞬間の学習に気持ちを切り替えるようにしている						
	⑧	できているところにも目を向け、自分を励ましながら外国語学習を行うようにしている						
	⑨	設定した目標・ビジョンに向かって、あきらめずに外国語学習を行うようにしている						
総合	⑩	「自分の力でやっている」という実感を持ちながら外国語を学習している						
合 計 (10~50 点)								

日本語学習者によるディクトグロス活動の協働過程

ー協調的対話の LRE 分析を通してー

藤原由紀子

FUJIWARA, Yukiko

Research Center for Higher Education, Tokushima University

徳島大学高等教育研究センター

要旨：本研究は、日本語学習者によるディクトグロス活動における協働過程を、Language-Related Episode (LRE) の観点から分析することを目的とする。中上級レベルの日本語学習者 3 名を対象に、ニュース教材を用いたディクトグロス活動を実施し、聞きとった文章を再構築する過程のディスカッションを文字化して分析した。その結果、学習者は語彙や表現、意味理解などに関する問題について協働的に話し合っており、日本語教育においても、ディクトグロス活動が協調的対話を促す活動として機能していることが確認された。一方で、提案が誤った形で採用される例や採用されない例も見られ、協働的なディスカッションが行われている場合でも必ずしもすべての問題が適切に解決されるわけではないことが示唆された。さらに、活動後のインタビューで、学習者は活動を有益と評価する一方で、意見を他者に伝えることの難しさも指摘していた。これらの結果から、ディクトグロス活動は学習者の協調的対話を促す有効なタスクであるとともに、目標言語をディスカッションの言語として使用する場合には、意見表出を支援する指導の必要性が示唆された。

キーワード：日本語教育、協調的対話、Language-Related Episode、ディクトグロス

1. 研究背景

学習者同士の協働学習は、第二言語習得研究においても、学習者の言語発達を促す重要な要因であるとされている。特に、協力しながら共通の課題を解決したり、プロジェクトを完成させたりする中で、言語の形式や意味に注意を向け、それについて議論し検討する過程は、個々の学習者に自身の言語知識に対する気づきを促し、知識を再構築する機会となることが指摘されている。Swain(1997)¹⁾は、このような学習者のやりとりを「協調的対話(collaborative dialogue)」と呼び「2 人またはそれ以上の人々による、言語（または言語に関する知識）の共同構築で、パフォーマンスが能力(competence)を上回ることを可能にするものであり、言語の使用と言語学習が同時に起こる場である。(著者訳)」と定義づけている。また、このように学習者がタスク遂行中に、言語の形式や意味解釈に意識を向け、自分たちが生成している言語について議論したり、誤りを修正したり、言語使用について問い直したりしている談話のまとまりを Language-Related Episode (以下、LRE) と呼んでいる。そして、その LRE をひとつの単位として抽出し、分析することにより、自らが提唱する「アウトプット仮説」の検証を行っている。その結果、学習者が LRE の中で、言語形

式に注目し気づきを得、修正や確認を行うことが学習の重要な契機となることを明らかにしている (Swain, 1998²⁾)。

このような LRE を促す活動のひとつに、ディクトグロスがある。ディクトグロスは、Wajnryb(1990)³⁾によって提唱された、聞きとった文章をグループで話し合いながら再構築する言語学習の方法である。このディクトグロスの活動の中で、グループで元の文を再構築する過程で、語彙や文章、文章構造についての話し合いが起きるため、LRE が自然に生起するとされている。

しかし、日本語教育におけるディクトグロスに関わる先行研究では、ディクトグロスの実践とその効果について報告するものが中心である。さらに効果を分析するためのデータとして用いられるのは、学習者が再構築した文章である場合が多く、ディクトグロスで起こる協調的対話の中の LRE を分析対象とし、学習者がどのような言語的問題を取り上げ、どのように協働しているかについて扱ったものはほとんど見られない。

そこで本研究では、日本語教育におけるディクトグロス活動を対象とし、その協調的対話の中に表れる LRE の特徴を分析することにより、日本語学習者による協働の実相を明らかにす

ることを目的とする。また、活動後の学習者インタビューを通して、学習者が協働活動をどのように認識しているのかについてもあわせて検討する。

2. 先行研究

2.1 協調的対話と第二言語習得

Swain(1995)⁴⁾は、アウトプットには「言語的気づきの機能」「仮説検証機能」「メタ言語機能」の3つの機能があり、第二言語習得における言語発達、特に統語論、形態論の発達において非常に重要な役割を果たすと述べている。さらに、Swain(1997)は、学習者が協働で課題に取り組み、その中で言語の形式や意味に注意を向け、それらについて議論する対話を「協調的対話(collaborative dialogue)」と呼び、このような対話によって言語的気づきを得る過程が、第二言語習得の重要な契機となることを示唆している。

2.2 LRE (Language-Related Episodes) 研究

Swain & Lapkin(1995⁵⁾, 1998⁶⁾)は、カナダのフランス語イマージョンプログラムに参加するGrade8を対象に作文や翻訳のペア課題を実施し、その中の協調的対話を分析した。この分析に当たり提唱された分析単位が、LRE(Language-Related Episodes)で、学習者がタスク遂行中に目標言語について話し合い、修正や確認を行う談話のまとまりのことを言う。この概念は、協働学習における学習者の「気づき」や「仮説検証」のプロセスを可視化するものとして機能する。協調的対話から抽出されたLREを分析することにより、アウトプットが単なる成果ではなく、それ自体が学習を促進するプロセスであることを明らかにしている。

2.3 ディクトグロス研究と日本語教育

2.3.1 ディクトグロス研究

ディクトグロスは、聞きとった文章をグループで話し合いながら、再構築する言語学習の方法である(Wajnryb, 1990)。学習者は音声聞いて各自作成したメモを持ち寄り、聞きとった内容や文法について確認しながら、協働で文章を再構築する。このタスクの過程で、学習者同士の協調的対話が自然に起こり、言語形式に意識を向けたLREが生まれやすいことが指摘されている(Kowal & Swain(1994)⁷⁾, Swain(1998))。

2.3.2 日本語教育におけるディクトグロス

日本語教育においてディクトグロスを扱った先行研究は、その有効性を検証する実証研究や実践報告が多い。例えば、Tran(2025)⁸⁾は、ベトナムのJFL環境で日本語を学ぶ学習者を対象にディクトグロスを実施し、その効果を事前、事後テストによって検証した。その結果、両者の得点に有意な差が見られたことを報告している。

また、堀(2017)⁹⁾は、初級の学習者3名が個人で再構築した再生文(個人文)とグループディスカッションにより再構築した再生文(グループ文)を比較し、個人文の文法項目がどのようにグループ文に反映されるのかを質的に検討している。

以上のように、ディクトグロスは協調的対話を促す活動とし知られ、LREを通して言語形式への気づきを促す可能性が指摘されているが、日本語教育の文脈において、ディクトグロス活動中の学習者の協調的対話をLREの観点から詳細に分析した研究は必ずしも多くない。また、学習者自身が協働活動をどのように認識しているのかについても、十分な検討が行われているとは言い難い。そこで本研究では、日本語教育におけるディクトグロス活動を対象に、その協調的対話の特徴をLREの観点から分析し、あわせて学習者の認識についても検討する。

3. 研究目的

本研究の目的は、日本語学習者のディクトグロス活動の中で生じる協調的対話の特徴を、LREの観点から明らかにすることである。具体的には、協働で文章を再構築する過程で学習者が「何を問題として取り上げ」「それをどのように協働で解決しようとしているのか」を分析する。また、活動後に実施したインタビューをもとに、これらの活動を学習者がどのように評価し、どのいった点に学習効果や困難を見出しているのかについても検討する。

4. 研究方法

4.1 活動の概要

本研究の対象者は、日本の大学に在籍する学部留学生3名で、中上級レベルの日本語学習者である。それぞれ第一言語が異なる。

ディクトグロス活動は全6回実施し、聞き取りの素材にはニュース教材を使用した。ニュー

スの難易度については、藤田(2024)¹⁰⁾を参考に jReadability2.0 程度のものを使用し、6 回目のみ高難易度のものに挑戦する目的から jReadability1.2 のものを使用した。

本活動では、まず準備としてテキストを1度通して聞き、全体で概要の確認を行ったあと、テキストをさらに2度聞き、各自メモを作成した。次に、そのメモを持ち寄り、グループで話し合いながら元のテキストの再構築を行った。話し合いはすべて目標言語である日本語で行われ、また再構築文の記録は3人が交代で2度ずつ担当した。再構築が終わったあと、元のテキストと復元した再構築文とを照らし合わせ、確認を行った。

4.2 データ収集

6回実施したディクトグロス活動すべてにおいて、学習者がグループで文章を再構築する様子を録画した。その後、録画データをもとにディスカッションの文字化を行った。また、活動終了後、3名の学習者に個別にインタビューを行い、活動に対する感想や評価、気づきなどについて尋ねた。本研究では、これらのディスカッションの文字化データおよびインタビューデータを分析対象とした。

4.3 分析方法

まず、学習者のディスカッションの文字化データの中から、LRE に該当する部分を抽出した。次に、それらを議論の内容によって分類した。

また、LRE の中で、最終的に提案が再構築文にどのように反映されたかを確認し、その結果に基づき、「提案や修正が受け入れられ、正しい方向で再構築文に反映された場合」を Positive Uptake、「提案が誤った方向へ採用され、元のテキストの復元に逆行するような形で再構築文に反映された場合」を Negative Uptake、「提案や指摘が議論として取り上げられなかった／取り上げられたが再構築文に反映されなかった場合」を Non-Uptake の3つに分類し、整理した。これにより、学習者の協調的対話の特徴と問題解決の過程を分析した。

5. 結果

5.1 LRE の全体的傾向

ディクトグロス活動中のディスカッションを分析した結果は表1のとおりである。

表-1 ディクトグロス活動で生じた LRE

LRE の種類	Positive Uptake	Negative Uptake	Non Uptake	合計
意味理解	38	3	26	67
言語形式	67	4	2	73
談話構成	4	0	0	4
合計	109	7	28	144

分析の結果、全 144 件の LRE が抽出された。これらの LRE を議論の内容に基づいて分類したところ、聞き取り内容や意味理解に関するもの、表記や文法などの言語形式に関するもの、話の順番など談話構造に関するものなど複数のタイプが見られた。全体としては、言語形式に関する議論が最も多く観察された。また、提案された表現が最終的な再構築文にどのように反映されたかを確認したところ、多くの場合は、再構築に向け、提案が正しい方向で採用 (Positive Uptake) されていたが、一部には誤った形で採用された例 (Negative Uptake) や、正しい提案が採用されない例 (Non-Uptake) も見られた。

5.2 LRE の種類

抽出された LRE を議論されている内容に基づいて分類した結果、「意味理解」「言語形式」「談話構成」の3つが確認された。

5.2.1 意味理解に関する LRE

意味理解に関する LRE では、聞きとり内容の確認、語彙の意味の確認、内容の妥当性に関するものが、それぞれ 20 件程度確認された。また、これらについては、提案が正しい方向で採用されるケース (Positive Uptake) と正しい提案が採用されないケース (Non-Uptake) が同数程度であった。

表-2 意味理解に関する LRE

内容	Positive Uptake	Negative Uptake	Non Uptake	合計
聞きとり内容の確認	12	1	10	23
語彙の意味の確認	12	0	8	20
内容の妥当性の確認	11	2	8	21
情報構造の確認	3	0	0	3
合計	38		26	67

5.2.2 言語形式に関する LRE

言語形式に関わる LRE 73 件のうち、56 件が漢字やカタカナの表記に関わるものであった。言語形式に関する LRE では、提案が正しい方向で採用されるケース (Positive Uptake) が顕著

に多く 9 割程度であった。

表-3 言語形式に関する LRE

内容	Positive Uptake	Negative Uptake	Non Uptake	合計
表記	56	2	1	59
文法	6	2	0	8
語形	2	0	0	2
語順	1	0	0	1
コロケーション	1	0	1	2
言語形式の正確性	1	0	0	1
合計	67	4	2	73

5.2.3 談話構成に関する LRE

談話構成に関わる LRE は 4 件のみで、すべて提案が正しい方向で採用されるケース (Positive Uptake) であった。

表-4 談話構成に関する LRE

内容	Positive Uptake	Negative Uptake	Non Uptake	合計
接続の表現	2	0	0	2
叙述の順序	2	0	0	2
合計	4	0	0	4

5.3 Uptake の結果

LRE において提示された提案が最終的に再構築文にどのように反映されたかについての分析結果をまとめると、全体としては、正しい方向で採用されるケース (Positive Uptake) が最も多かった。一方で、誤った形で採用されるケース (Negative Uptake) や、正しい提案がなされたにもかかわらず、それらが再構築文に反映されないケース (Non-Uptake) も一定数見られた。これらの事例では、議論の中で互いの論点が食い違っている場合や提案の理由説明が不足している場合が観察された。

以下に Positive Uptake と Negative Uptake の具体的な LRE の例を挙げる。

5.3.1 Positive Uptake の例

次のやりとりは、「ペットを通して会員同士のコミュニケーションが生まれ」という文を復元する中で、内容の妥当性について議論する意味理解に関する LRE である。

【会話例 1】

A: 2 番目は私が聞いたのは、あのペットを使って、なににコミュニケーションができる
 C: ペット同士コミュニケーション
 A: コミュニケーション、同士、コミュニケーションがうまれる ((C のメモをのぞきこみながら))
 C: がうまれる

B: なんか、ペット同士のコミュニケーション?

C: はい、ペット同士

B: なんか、犬と他の犬とか?

C: ((うなづく))

A: いや、私もこの同士はあまり理解できないと思う。同士ということはペットとペット

[の間にとか、それとも人と人?]

B: [の間にコミュニケーションがあ]るということですね。

C: 人と人

A: 人と人はもっと自然? 自然じゃない? この (トライネ) によって人と人の関係がもっとよくなるのを知っていますけど、ちょっとペットの力を使って、人と人の人間の気持ちとか工作力とかをあげるということだと思います

C: ((うなづく))

まず、A が「私が聞いたのは、ペットを使って、なににコミュニケーションができる」と切り出し、自分が聞き取れた情報と聞き取れなかった情報を他の学習者に提供することにより、話し合いのための土台を提供している。それに反応した C が「ペット同士コミュニケーション」と自身の案を述べるが、B はそれに対し「ペット同士のコミュニケーション?」と疑問を呈する。「はい、ペット同士」と答える C に対し、B はさらに「なんか、犬と他の犬とか?」と具体的な例を挙げて質問することにより、その内容の妥当性を再度問いかける。すると、ここで A が「同士」という言葉について、「ペットとペット」のほかに、「人と人」という考え方もあることを「いや、私もこの同士はあまり理解できないと思う。同士ということは、ペットとペットの間にとか、それとも人と人?」と疑問の形で提示する。これにより、C は「同士」ということばが指し示すその他の可能性に気づき、意見を変える。A はここでさらに、「人と人」のほうが妥当であるとする理由を説明し、最後に C にそれでよいかを確認する。

この例では、Positive Uptake となる LRE が疑義の提示、疑義への賛同、異なる案の提案、理由説明、同意の確認によって成り立っていることが確認できる。

5.3.2 Non-Uptake の例

次のやりとりは、論点の食い違いにより A と B の議論がかみ合わず、B の正しい提案が不採用となっている例である。

【会話例 2】

A: じゃあ、セラピー効果、ペットが持っていない人もこのセラピー[効果で]
 B: [ペット、ペット]

A: そうですね。私はペットが持っていない人のことですね。
セラピー効果
C: ((うなづく))
B: ペット持ってるって言わないと思う
A: えっ? 持っていない
B: 持ってるって言うのかな?
A: 持っている?
B: ペットがないとか?
A: ペットがない
B: いない? いないと言うんじゃない?
A: いない
B: はい、いない
A: じゃあ、ペットがいない人もこのセラピー効果で、なにが受けるということ?
B: うんうん
A: じゃあ、正しいです。ペットを持っていない人…((言いながら、「ペットを持っていない人」と再構築文に書く))

この会話で B は、A の「ペットが持っていない人」という発話を聞き、そのコロケーションに疑問を感じ、「ペット持ってるって言わないと思う」と切り出している。しかし、A は、B のこの発話がコロケーションを問題にしたものだとは気づかず、「持っているではなく、「持っていない」だよという意味で、「えっ、持っていない」と返答する。そこで、B は再度「持ってるって言うのかな?」と同様の問題点を疑問形で提示するが、A は今度は「い」の脱落の問題だと理解し、「持っている?」と答えている。そして、その後も B がコロケーションのことを問題視していることが A には伝わらず、最終的に A は B が内容の妥当性に疑問を抱いているのだと考え、「ペットがいない人もこのセラピー効果で」という内容理解で一致しているかどうかを確認する。それに対し B が「うんうん」と答えると、B と自分の間に意見の相違はないと理解し「じゃあ、正しいです。」と B に伝え、「ペットを持っていない人」と再構築文に記している。

6. 考察

本研究では、日本語学習者のディクトグロス活動の中で生起する協調的対話を対象に、その LRE の特徴を分析した。その結果、学習者は再構築文を作成する過程で、言語形式や意味理解などさまざまな言語的問題について話し合っており、ディクトグロス活動が日本語教育においても協調的対話を促す活動として機能することが確認された。

まず、ディクトグロス活動中のディスカッションでは、意味理解と言語形式に関する LRE が多く見られた。このことから、学習者が聞きとった内容の理解について確認するとともに、言

語形式にも注意を向けながら表現を検討し、互いの案をもとに復元文を再構築していることが示唆される。このような特徴は、協調的対話の定義と一致するものであり、ディクトグロス活動が言語形式への気づきを促すとする先行研究の立場を支持するものである。

一方で、提案がどのように反映されるかについて分析した結果、提案が必ずしも正しい方向で再構築文に反映されているわけではなく、誤った提案が採用されたり、正しい提案が不採用になったりするケースも確認された。特に、論点が不明確なまま話し合いを進めることにより議論が食い違ってしまう場面や提案の理由を明確に述べないことにより意見が受け入れられない場面が見られた。このような結果は、協働的なディスカッションが行われている場合でも、必ずしもすべての問題が適切に解決されているわけではないことを示唆している。

また、活動後に実施したインタビューで、学習者はディクトグロス活動について「自身の足りないところを他の人から学ぶことができてとても有効だと感じた」「外国人同士で話し合っていて、他のみんながどう考えているか聞くのでよく勉強になっている」と肯定的に評価する一方で、「他の人に自分の意見を伝える、説得するような力が足りない」「復元するときに自分の意見を説明するときに短くわかりやすい説明がまだできない」「自分の意見がうまく伝わらなかったと感じたときが時々あった」という意見も聞かれた。このことから、学習者は協働の過程で生まれる協調的対話の有用性を認識しながらも、その中で自分の意見を表現することに少なからず困難を感じていることがわかる。

この原因のひとつとして、再構築のための話し合いが目標言語で行われることが考えられる。Wajnryb(1990)では、ディクトグロス活動の再構築の話し合いに使用する言語が目標言語なのか、学習者の第一言語なのかということは明確に述べられていない。また、ディクトグロスを用いた先行研究でも使用言語について明示的に述べているものは多くない。^{注1}しかし、本研究のように学習者の第一言語がそれぞれ異なり、全学習者が共通で使用できる言語が目標言語のみである場合、再構築のための話し合いは目標言語で行われることになる。すると、本データが示すように、学習者が自身の意見をうまく言語化して伝えられず、結果として議論のすれ違いや理由説明の不足が生じる可能性がある。

以上の結果から、ディクトグロス活動は学習者の協調的対話を促し、言語形式への注意を引き出す有効なタスクであると考えられる。一方で、目標言語をディスカッションの言語とするディクトグロス活動においては、学習者が自分の考えを他者に伝え、議論を深めるために、意見表出を支援するための指導やディスカッションの進め方に関する支援も必要である可能性が示唆された。

7. まとめ

本研究では、日本語学習者によるディクトグロス活動における協働過程を、Language-Related Episode (LRE) の観点から分析した。その結果、学習者はテキスト再構築の過程において語彙や表現、意味理解などの言語的問題について話し合っており、日本語教育においてもディクトグロス活動が学習者の協調的対話を促す活動として機能していることが確認された。また、LRE の多くは提案が採用される形で問題解決に至っていたが、一部には誤った形で採用される例や提案が採用されない例も見られ、協働的なディスカッションが行われている場合でも、すべての問題が適切に解決されるわけではないことが示唆された。

さらに、活動後のインタビューでは、学習者はディクトグロス活動を「有効だと感じた」「よく勉強になっている」と肯定的に評価していた一方で、「自分の意見がうまく伝わらなかったと感じたときがあった」といった意見も見られた。このことから、ディクトグロス活動は学習者の協働的な言語活動を促す有効なタスクである一方で、目標言語をディスカッションの言語として使用する場合には、学習者が自分の意見を表出しながら議論を進めるための支援も重要であると考えられる。

ただし、本研究は少人数の学習者を対象とした探索的な分析であり、結果の一般化には慎重である必要がある。今後はより多くの学習者を

対象としたデータを収集し、協働活動における相互作用の特徴についてさらに検討していく必要がある。また、学習者が協働的な議論に参加しやすくするための指導方法についても、今後の課題として検討していきたい。

注

- 1 Swain, M. (1998). や Swain, M., & Lapkin, S. (1998). では、使用言語は明記されていないものの、掲載されている会話例から、目標言語であるフランス語と学習者の第一言語である英語の両方が使用されていたことが推察できる。

参考文献

- 1) Swain, M. (1997). Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 34, (pp.115-128).
- 2) Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Cambridge University Press.
- 3) Wajnryb, R. (1990). *Grammar Dictation*. Oxford University Press.
- 4) Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson* (pp.125-144). Oxford University Press.
- 5) Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning., *Applied Linguistics*, Volume 16, Issue 3, (pp. 371-391).
- 6) Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), (pp.320-337).
- 7) Kowal, M., & Swain, M. (1994). Using collaborative tasks to promote students' language awareness. *TESL Canada Journal*, 12(1), (pp.73-93).
- 8) Tran Ha Luong. (2025), 「ベトナム JFL 環境における日本語学習者に対するディクトグロスの効果」,『筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集』40, pp.51-62.
- 9) 堀恵子(2017), 「ディクトグロスの話し合いによる再構築文に見られる文法項目」,『日本語教育方法研究会誌』23(2), pp.36-37.
- 10) 藤田裕子(2024), 「日本語学習者のニュース聴解力向上に向けたディクトグロス実施上の提案」,『日本語教育方法研究会誌』31 (1), pp.6-7.

International Higher Education Policies in Mongolia: Linkages and Knowledge Mediation with Japan モンゴルにおける高等教育の国際化政策：日本との連携の役割

チャン ホアンナム*
TRAN, Hoang Nam

金 成海*
JIN, Cheng-Hai

アルダルツォグト ドルゴルスレン**
ALDARTSOGT, Dolgorsuren

エルデネバヤル ナムジル***
ERDENEBAYAR, Namjil

*徳島大学高等教育研究センター
Tokushima University Research Center for Higher Education
**モンゴル国立医科大学
Mongolian National University of Medical Sciences, Mongolia
***モンゴル医薬品・医療機器規制庁
Medicine and Medical Devices Regulatory Agency, Mongolia

要旨：本稿は、モンゴルの長期開発政策「ビジョン 2050」の下で国家発展において重要な位置を占める医療教育および工学教育に焦点を当て、同国における高等教育の国際化政策を分析するものである。特に、日本を志向した留学・教育協力の枠組みが、学生移動、大学間連携、同窓会を通じて、いかに能力形成に寄与してきたかを検討する。政策文書、大学の制度報告書、既存研究の分析を通じて、日本で教育を受けたモンゴル人卒業生が、海外で獲得した専門的知識、職業規範、制度的実践を国内の文脈に適応・定着させる「知識媒介」の担い手として重要な役割を果たしていることを明らかにする。さらに、徳島大学を含む日本の大学との長期的な協力関係を例に、継続的な大学間連携と活発な同窓組織が、個人レベルの教育成果を超えた制度的高度化を支えていることを示す。

Abstract. This paper examines Mongolia's international higher education policies in relation with Japan. It analyzes how Japan-oriented study pathways contribute to capacity building through student mobility, institutional cooperation, and alumni engagement. Drawing on policy documents, reports, and existing literature, the paper argues that Japan-educated Mongolian graduates play an important role in knowledge mediation, through which technical competencies, professional norms, and institutional practices acquired abroad are adapted and embedded within domestic systems. Attention is given to long-term cooperation with Japanese universities, including Tokushima University, as an example of how sustained partnerships and active alumni networks can support system-level upgrading beyond individual training outcomes.

Keywords: international higher education policy; Japan–Mongolia cooperation; graduate knowledge mediation; medical education; engineering education; institutional capacity building; alumni networks.

Introduction

Internationalization has become a core strategic instrument in higher education policy, particularly for countries seeking to overcome structural constraints in research capacity, professional training, and technological innovation. Japan has actively positioned its higher education system as a regional and global hub through initiatives promoting international student mobility, research collaboration, and institutional partnerships (MEXT, 2019). For Mongolia, international academic cooperation is not merely an aspiration but a structural necessity. Since the democratic transition of the early 1990s, Mongolia has pursued higher education reforms to align with global standards while responding to urgent domestic needs, most notably in healthcare delivery and infrastructure

development. Medical education and engineering education have therefore emerged as priority domains within Mongolia's internationalization strategy (ADB, 2020). Japan has become one of Mongolia's most stable and trusted partners in these fields, providing long-term support through scholarships, technical assistance, and institutional collaboration. Despite this, scholarly analysis of how Mongolia's higher education policies intersect with Japan-focused study pathways remains limited. Recent studies emphasize that international education policies are increasingly evaluated by their capacity to generate systemic knowledge transfer and institutional upgrading, particularly in Asian development contexts, rather than by mobility volume alone (H. Tran et al., 2025). This paper addresses that gap.

International Policies in Mongolian Higher Education

Mongolia's higher education internationalization strategy must be understood within the broader framework of Vision-2050: Mongolia's Long-Term Development Policy, which positions human capital development as a core driver of national competitiveness and sustainable growth (Ministry of Education and Science, 2022; Tudevdayva et al., 2023). Within Vision-2050, education reform, particularly at the tertiary level, is identified as a foundational pillar for transitioning toward a knowledge-based economy, thereby providing a macro-policy justification for selective international academic cooperation in priority professional fields such as medicine and engineering (Mongolian Government, 2020).

Complementing this long-term vision, World Bank analyses aligned with Vision-2050 emphasize persistent challenges in education quality, system efficiency, and labor-market relevance, highlighting the need for structural reforms across the education sector (World Bank, 2010). These policy diagnostics underscore that higher education internationalization in Mongolia is not driven solely by global integration ambitions but by concrete domestic capacity gaps that cannot be addressed through endogenous resources alone.

From a system governance perspective, Mongolia's tertiary education sector has historically faced fragmentation, uneven quality across institutions, and limited public financing. Accreditation, faculty development, curriculum modernization, and infrastructure investment were identified as critical reform priorities, while explicitly noting the role of international partnerships in addressing these systemic weaknesses (World Bank, 2010). This baseline context explains why Mongolia's international higher education policies place particular emphasis on partnerships that deliver not only student mobility but also institutional upgrading and professional capacity building.

Medical Education within Health System

Medical education internationalization in Mongolia is closely linked to national health system governance and workforce development priorities. Health system assessments consistently identify human resources for health, service quality, surveillance capacity, and governance coordination as structural challenges, particularly in the context of emerging infectious diseases and non-communicable disease burdens (CAREC, 2024).

Mongolia has formally adopted a One Health approach to address interconnected human, animal, and environmental health risks, embedding this framework

within national coordination mechanisms. The WHO documents Mongolia's efforts to institutionalize One Health through intersectoral coordination, joint planning, and capacity-building initiatives across ministries and agencies (WHO, 2022). This policy directly influences medical education priorities, as future healthcare professionals are expected to operate within multidisciplinary and cross-sectoral systems.

At the institutional and policy level, Mongolia's One Health strategy has been analyzed as an applied governance model rather than a symbolic policy commitment. Empirical studies highlight Mongolia's implementation of the "Healthy animal–Healthy food–Healthy people" framework, demonstrating how intersectoral collaboration has been operationalized in practice (Batsukh et al., 2013). These findings reinforce the argument that international medical education cooperation, particularly with Japan, must align with system-level needs such as public health governance, surveillance, and clinical capacity, rather than focusing narrowly on individual clinical skills.

Japan's role in medical education cooperation is therefore best understood as contributing to system strengthening rather than isolated training interventions. Official development cooperation reports describe integrated approaches combining hospital infrastructure development, technical cooperation, and professional training, including support linked to the Mongolian National University of Medical Sciences (JICA, 2019). Japan-educated Mongolian medical professionals are thus positioned to contribute not only as clinicians but also as educators, administrators, and policy intermediaries within Mongolia's evolving health system.

Engineering Education under Vision-2050

Engineering education occupies a strategic position within Mongolia's Vision-2050 development model, which emphasizes infrastructure modernization, technological capability, and productivity enhancement as prerequisites for long-term growth (Mongolian Government, 2020). These development objectives implicitly elevate engineering competencies, particularly in civil, environmental, electrical, and systems engineering, as essential components of national capacity building.

However, historical analyses of Mongolia's tertiary education system point to persistent gaps in engineering education quality, including outdated curricula, limited laboratory facilities, and insufficient integration with international standards. The World Bank's higher education policy assessments highlight that addressing these challenges requires not only domestic reform but also sustained international engagement to facilitate curriculum renewal, faculty upgrading, and exposure to advanced engineering

practices (World Bank, 2010).

Within this policy context, international cooperation, especially with technologically advanced partners such as Japan, serves as a mechanism for aligning Mongolia's engineering education with Vision-2050 priorities. Japan-oriented engineering education pathways support the transfer of technical knowledge, quality assurance norms, and project management practices that are directly relevant to Mongolia's infrastructure and industrial development agenda (ADB, 2020).

Japan-Educated Graduates

Japan-educated Mongolian graduates should not be understood merely as recipients of advanced technical training, but rather as knowledge brokers who mediate the transfer of professional norms, institutional practices, and sector-specific expertise between Japan and Mongolia. This perspective aligns with a growing body of international higher education literature that conceptualizes graduate mobility as a process of knowledge circulation rather than one-way human capital transfer (Marginson, 2014; Teichler, 2017).

Recent scholarship on international education in Asia emphasizes that the long-term developmental value of overseas training lies less in mobility volume and more in graduates' ability to translate, contextualize, and institutionalize foreign knowledge within domestic systems. In this regard, internationally trained graduates function as intermediaries navigating cultural, organizational, and regulatory differences, contributing to sustainable capacity building rather than short-term skill substitution (King & Raghuram, 2013; H. Tran et al., 2025).

Within the Mongolian context, this intermediary role is particularly evident in the medical and engineering sectors, where institutional reform requires not only technical competence but also organizational learning. Japan-educated medical professionals contribute beyond clinical expertise by introducing procedural discipline, patient safety norms, preventive health perspectives, and integrated care approaches derived from Japan's healthcare governance model. Such contributions reflect broader findings that internationally trained health professionals often act as agents of institutional change when local systems allow for the absorption and legitimization of external practices (Mosneaga & Winther, 2013).

Similarly, in engineering education and practice, Japan-trained graduates serve as conduits for transferring Japan's applied engineering philosophy, characterized by strong industry-academia linkages, standardized quality assurance systems, and continuous improvement principles. Importantly, these graduates do not merely replicate Japanese models; instead, they adapt technical standards and project management

practices to Mongolia's developmental priorities, infrastructural constraints, and regulatory environment. This adaptive process supports the view that knowledge mobility is inherently relational and context-dependent, shaped by both sending and receiving institutional environments (King & Raghuram, 2013; Marginson, 2014).

While established Western literature has long acknowledged the role of mobile graduates in fostering transnational knowledge flows (Teichler, 2017), Asia-focused scholarship—including recent conference-based studies—adds a critical regional dimension by highlighting how such brokerage roles are conditioned by developmental stage, sectoral demand, and policy alignment (H. Tran et al., 2025). This is particularly relevant for Mongolia, where national strategies such as Vision-2050 emphasize human capital development as a driver of competitiveness and sustainable growth.

In this context, Japan-educated Mongolian graduates operate at the intersection of national development policy and sector-specific reform agendas in medicine and engineering. Their effectiveness as knowledge brokers depends not solely on individual competence, but on the presence of institutional channels that enable foreign-trained expertise to be integrated, scaled, and sustained. Consequently, the impact of international education should be evaluated through its contribution to institutional learning and system-level upgrading, rather than graduate mobility figures alone.

Long-term cooperation with Japanese universities that maintain deep institutional ties with Mongolia appears particularly conducive to system-level impact. An example is Tokushima University, which has actively developed an international alumni network including a Tokushima University International Student Alumni Association in Mongolia, established in 2011 to foster ongoing engagement among former Mongolian international students and researchers (Tokushima University, 2024a). Beyond alumni networking, Tokushima University's Faculty of Medicine and partner institutions have participated in multiple collaborative activities with Mongolian counterparts, including hosting Mongolian National University of Medical Sciences faculty and doctors for intensive training in university hospital management, clinical education, and inter-institutional collaboration systems, as part of JICA projects aimed at strengthening medical education and service delivery in Mongolia's emerging teaching hospital environment (Tokushima University, 2024b; 徳島大学医学部, 2025). These sustained interactions are reinforced by formal academic exchange agreements between Tokushima University and Mongolian institutions (Tokushima University, 2022), reflecting institutional commitment beyond short-term mobility schemes. Furthermore, summer exchange programs and joint symposia with Mongolian

medical faculties have deepened mutual understanding and laid groundwork for future collaborative research and capacity building (Tokushima University, 2025). The presence of an active Mongolian alumni association, combined with concrete training, exchange, and cooperative research activities, strengthens professional networks and facilitates the circulation of practice-grounded knowledge. This case illustrates how long-term, institution-to-institution cooperation—coupled with alumni continuity and development-oriented project frameworks—can transform international education from isolated training episodes into durable infrastructure for institutional learning and sectoral reform. Such models underscore the importance of fostering and scaling partnerships with universities that possess not only disciplinary strength but also a sustained commitment to Mongolia’s developmental priorities.

Implications

The findings of this study suggest that the impact of Japan–Mongolia international education cooperation should be assessed not through graduate mobility or scholarship volume, but through its contribution to institutional learning and system-level upgrading. As mentioned in the previous section, Japan-educated Mongolian graduates function most effectively as knowledge brokers when institutional environments enable them to translate, legitimize, and scale foreign-trained expertise. This implication aligns closely with Mongolia’s Vision-2050, which positions human capital development and education quality as central drivers of long-term national competitiveness and sustainable growth (Mongolian Government, 2020).

In this context, international education policies require a shift from input-based evaluation toward outcome-oriented frameworks that capture institutional change. Existing analyses of Mongolia’s higher education reforms emphasize that internationalization initiatives, such as English-medium instruction and overseas training, are strongly shaped by state steering and institutional capacity, meaning that their outcomes vary widely depending on implementation pathways (Gundsambuu, 2019). Consequently, cooperation programs with Japan should prioritize measurable improvements in curricula, accreditation readiness, clinical training quality, and applied engineering education, rather than focusing solely on the number of outbound or returning students. This approach is consistent with broader World Bank assessments of Mongolia’s education system, which highlight the need to improve relevance, governance, and quality assurance to meet Vision-2050 objectives (World Bank, 2020).

The medical education sector illustrates particularly clearly the importance of institutional absorption

capacity. Mongolia’s medical training system continues to navigate a complex transition shaped by Soviet-era structures, emerging East Asian cooperation, and domestic healthcare reform pressures (Badamdorj et al., 2024). Japan-educated medical graduates contribute not only advanced clinical knowledge, but also professional norms related to patient safety, preventive care, and procedural discipline. However, their impact remains limited unless clinical institutions provide formalized teaching hospitals, standardized supervision systems, and competency-based assessment mechanisms that allow such practices to be embedded. Mongolia-specific studies on medical accreditation and quality assurance demonstrate that sustained institutional reform is most effective when linked to governance routines and external benchmarking rather than isolated pilot initiatives (Byambasukh et al., 2026). Moreover, integrating these reforms with Mongolia’s long-standing traditions of preventive and community-oriented medicine can enhance both legitimacy and sustainability, reinforcing national identity rather than displacing it (Batmunkh et al., 2023).

Similar implications emerge in engineering education and practice. Japan-trained engineers serve as conduits for applied engineering philosophies emphasizing industry–academia collaboration, quality control, and continuous improvement. Yet the value of such training depends on whether Mongolian universities and industries can institutionalize applied learning environments, including project-based curricula, co-supervised capstone projects, and shared laboratory or emulation facilities. Research on university–industry collaboration in Mongolia underscores that such mechanisms are critical for enhancing research relevance and innovation capacity, particularly in infrastructure, mining, energy, and manufacturing sectors (Jargalsaikhan et al., 2024). Recent Mongolia-based work on competency-oriented and results-based education further supports the alignment of engineering curricula with clearly defined learning outcomes and assessment standards, providing a locally grounded rationale for reform (Tsogtbaatar & Ojgoosh, 2025).

Across both sectors, the analysis indicates that alumni networks should be treated as institutional infrastructure rather than informal social capital. International education literature increasingly emphasizes that return migration does not automatically translate into developmental impact unless alumni are embedded within formal roles, incentives, and governance structures (Teichler, 2017). In Mongolia’s case, this challenge is amplified by strong state steering and limited institutional autonomy, making it essential to establish structured mechanisms that support alumni engagement in curriculum reform, quality improvement, and joint research activities

(Gundsambuu, 2019). Asia-focused scholarship, including recent conference-based studies, further highlights that graduates' brokerage roles are shaped by developmental context and sectoral demand rather than by individual capability alone (H. Tran et al., 2025).

From a governance perspective, the effectiveness of Japan-educated graduates as knowledge brokers depends on whether Mongolian institutions possess sufficient absorption capacity. This includes clear career pathways for foreign-trained professionals, protected time for institutional reform work, and recognition systems that reward contributions to organizational learning rather than solely individual productivity. Evidence from Mongolia's ongoing accreditation and higher education reform processes suggests that multi-year institutional change is feasible when leadership continuity, evaluation frameworks, and incentive structures are aligned (Byambasukh et al., 2026; World Bank, 2020). Without such alignment, international cooperation risks producing symbolic internationalization without durable system-level impact.

Finally, the findings imply the need for a pragmatic monitoring and evaluation framework that supports learning rather than compliance. Consistent with Vision-2050 and international development guidance, evaluation should capture changes at the individual, institutional, and system levels, linking graduate expertise to curriculum reform, governance improvements, and policy adoption over time (Mongolian Government, 2020; World Bank, 2020). By embedding Japan–Mongolia cooperation within such a framework, international education can move beyond mobility-driven logic toward a sustainable model of institutional upgrading that reflects Mongolia's developmental priorities and sector-specific needs.

Conclusion

This paper has examined Mongolia's international higher education policies with a focus on medical and engineering education, highlighting the role of Japan-oriented study pathways within the broader Vision-2050 framework. The analysis demonstrates that the developmental value of international education lies not in student mobility alone, but in the capacity of Japan-educated Mongolian graduates to function as knowledge brokers who transfer and adapt technical competencies, professional norms, and institutional practices to domestic contexts. Evidence from long-term cooperation with Japanese universities suggests that such impact is strongest when international education is embedded in sustained institutional partnerships, supported by active alumni networks, and aligned with national sectoral reform priorities. Accordingly, the paper argues that Mongolia's

internationalization strategy should be evaluated and designed around system-level outcomes, such as institutional learning, quality assurance, and applied professional capacity, rather than mobility indicators, offering broader implications for higher education-driven development in transition economies.

References

- ADB. (2020). *Education Sector Mid-term Development Plan 2021-2030*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/108671604469374567/pdf/Education-Sector-Mid-Term-Development-Plan-2021-2030.pdf>
- Badamdorj, O., Ryenchindorj, E., Bayarbat, G., Baljinnyam, B., Dorjbalam, G., Basbish, T., Oyuntsetseg, S., Tserendagva, D., & Nyamjav, S. (2024). Medical education in Mongolia: Challenges and opportunities. *Medical Teacher*, 46(9), 1160–1166. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2024.2336077>
- Batmunkh, B., Enkhbat, M., Gankhuyag, T., Chantuu, O., & Badamdorj, O. (2023). History of traditional Mongolian medical education based on Manba Datsan: A literature review. *Health Science Reports*, 6(11), e1702. <https://doi.org/10.1002/hsr.2.1702>
- Batsukh, Z., Tsolmon, B., Otgonbaatar, D., Undraa, B., Dolgorkhand, A., & Ariuntuya, O. (2013). One Health in Mongolia. *Current Topics in Microbiology and Immunology*, 366, 123–137. https://doi.org/10.1007/82_2012_253
- Byambasukh, O., Munkhbayar, U., Dagvasumberel, M., Enkhtugs, K., Badamdorj, O., Sukhbaatar, K., Boldbaatar, D., Gunchin, B., & Yadamsuren, E. (2026). Transforming Medical Education Through International Accreditation: The Case of the Mongolian National University of Medical Sciences (2010–2024). *International Medical Education*, 5(1). <https://doi.org/10.3390/ime5010002>
- CAREC. (2024). *Mongolia Health Security and Health System Brief*. https://health.carecprogram.org/wp-content/uploads/2024/04/country-brief_Mongolia_final_6-Feb-2023.pdf
- Gundsambuu, S. (2019). Internationalization and English as a medium of instruction in Mongolian higher education: A new concept. *Journal of Language and Education*, 5(2), 48–66. <https://doi.org/10.17323/jle.2019.8481>
- Jargalsaikhan, N., Ning, M. J., Tsend, B., Ganzorig, B., Dangaasuren, O., & Jargalsikhan, B. (2024). *The Investigating the Impact of University-Industry Cooperation, Mechanisms, and Activities on the Benefits of Research in Universities* (Issue Qahe 2023). Atlantis Press International BV. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-382-5_21
- JICA. (2019). *Project for Strengthening of Hospital Management and Education for Medical Staff at the Mongolia-Japan Hospital*. ODA Project Website.

- <https://www.jica.go.jp/oda/project/202108339/index.html?wovn=en>
- King, R., & Raghuram, P. (2013). International Student Migration: Mapping the Field and New Research Agendas. *Population, Space and Place*, 19(2), 127–137. <https://doi.org/10.1002/psp.1746>
- Marginson, S. (2014). Student Self-Formation in International Education. *Journal of Studies in International Education*, 18(1), 6–22. <https://doi.org/10.1177/1028315313513036>
- MEXT. (2019). *Top Global University Project*. MEXT. <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/sdetail02/1395420.htm>
- Ministry of Education and Science. (2022). *Study on further development of education 2020-2050*. <https://www.meds.gov.mn/post/116609>
- Mongolian Government. (2020). “VISION-2050” LONG-TERM DEVELOPMENT POLICY OF MONGOLIA. *Annex 1 to Resolution 52, 2020*. https://en.iss.gov.mn/wp-content/uploads/2021/10/2050_VISION_LONG-TERM-DEVELOPMENT-POLICY.pdf
- Mosneaga, A., & Winther, L. (2013). Before and after their career start in Denmark. *Population, Space and Place*, 19(November 2012), 181–195.
- Teichler, U. (2017). Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility. *Journal of International Mobility*, No 5(1), 177–216. <https://doi.org/10.3917/jim.005.0179>
- Tokushima University. (2022). *International Academic Exchange Agreements*. <https://www.tokushima-u.ac.jp/english/about/agreements/>
- Tokushima University. (2024a). *Alumni and giving*. https://www.tokushima-u.ac.jp/english/about/alumni_and_giving/
- Tokushima University. (2024b). *Visit to Tokushima University for training by the delegation of eight members including doctors from the Mongolian National University of Medical Sciences and the Japan-Mongolian Hospital*. <https://www.tokushima-u.ac.jp/english/mobile/news/60380.html>
- Tokushima University. (2025). *Resumes After Seven Years! The In-person Summer Program with Mongolian National University of Medical Sciences*. <https://www.tokushima-u.ac.jp/english/news/64863.html>
- Tran, H., Orgil, J., & Dolgorsuren, A. (2025). From Soviet Legacy to Asian Integration: Transitioning Medical Education in Mongolia Compared to Russia and Japan. *The Barcelona Conference on Education*, 91–103. <https://doi.org/10.22492/issn.2435-9467.2025.8>
- Tsogtbaatar, B., & Ojgoosh, K. (2025). The Design and Implementation of a Results-Based Curriculum in Higher Education in Mongolia. *International Journal of Higher Education*, 14(2), 66. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v14n2p66>
- Tudevtagva, U., Narangerel, Z., Lkhamsuren, U., & Baljinsuren, G. (2023). Higher Education in Mongolia: Before and After Pandemic. In S. Mistretta (Ed.), *Reimagining Education - The Role of E-Learning, Creativity, and Technology in the Post-Pandemic Era*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1001961>
- WHO. (2022). *National Bridging Workshop One Health Roadmap for Mongolia*. https://rr-asia.woah.org/app/uploads/2022/12/20220711_nb-w-report-mongolia_roadmap-only.pdf
- World Bank. (2010). *Tertiary Education in Mongolia: Meeting the Challenges of the Global Economy* (Issue September). <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/14c22eb5-1f99-5c0d-9d71-ce1921d4b954/content>
- World Bank. (2020). *Towards Mongolia's Long-term Development Policy Vision 2050*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/801531597033753381/pdf/Towards-Mongolia-s-Long-Term-Development-Policy-Vision-2050-Advancing-Education-Equity-Efficiency-and-Outcomes.pdf>
- 徳島大学医学部. (2025). *JICA 本邦研修でモンゴル国立医科大学等の医師らが来学されました*. <https://www.tokushima-u.ac.jp/med/docs/69841.html>

Mind Mapping in an EMI Global Health Classroom: Evidence from First-Year Students EMI グローバルヘルス授業におけるマインドマッピングの実践

チャン ホアンナム
徳島大学高等教育研究センター

TRAN, Hoang Nam
Research Center for Higher Education, Tokushima University

要旨：英語による授業（EMI）は、グローバル・ヘルス（GH）教育において国際的な学術・専門環境への適応を目的として広く導入されている。一方で、専攻分野の異なる初年次学生にとっては、英語を媒介とした学習や概念構成に困難が伴うことが指摘されている。本稿では、EMI による GH 授業において、教育的手法としてマインドマッピングを導入した実践を検討する。質的研究手法を用い、初年次学部学生 16 名を対象に、授業観察、個人によるマインドマップ成果物、学生のリフレクションを分析した。その結果、マインドマッピングは概念理解の可視化および整理を促進し、英語媒介学習における言語的負荷の軽減に寄与することが示唆された。また、あらかじめ構造を限定したテンプレートをを用いた課題設計により、学生の支配的な概念フレーミングを把握する診断的価値が明らかとなった。以上より、マインドマッピングは、初年次の EMI グローバル・ヘルス教育において、認知的およびコミュニケーション的足場掛けとして有効に機能することが示された。

Abstract. English-Medium Instruction (EMI) is increasingly used in Global Health (GH) education, yet first-year students from various majors often face challenges in language-mediated learning and conceptual organization. This paper examines the use of mind mapping as a pedagogical strategy in an EMI GH classroom. Using a qualitative approach, data were collected from first-year undergraduate students (N = 16) through classroom observations, individual mind map artifacts, and student reflections. The findings indicate that mind mapping supported the externalization and organization of conceptual understanding while reducing linguistic pressure in English-mediated learning. Differences in task design, including the use of a pre-printed one-level template, highlighted the diagnostic value of structured visual tools in revealing students' dominant conceptual framings. In short, mind mapping functioned as an effective cognitive and communicative scaffold in an introductory EMI Global Health course.

Keywords: English-Medium Instruction (EMI); mind mapping; Global Health (GH); communication skills; active learning.

Introduction

The rising Global Health (GH) education is inherently interdisciplinary, drawing on perspectives from medicine, public health, social sciences, engineering, and life sciences to address complex health challenges at local and global levels. Effective GH training therefore requires not only domain knowledge but also systems thinking, conceptual integration, and the ability to communicate across disciplinary and cultural boundaries. In response to increasing internationalization in higher education, many institutions have adopted English-Medium Instruction (EMI) in GH programs to align curricula with global academic standards and to prepare students for international professional environments.

EMI has expanded rapidly worldwide, particularly in non-English-speaking contexts in Asia and Europe (Dearden, 2014; Macaro et al., 2018). While EMI is often associated with enhanced international competitiveness and employability, substantial

evidence indicates that it also introduces significant pedagogical challenges. Students are required to process disciplinary content and a foreign language simultaneously, increasing cognitive load and potentially impeding deep learning (Kirschner et al., 2006; Sweller, 1988). These challenges are especially pronounced among first-year undergraduate students, who are still adjusting to academic discourse, university learning norms, and disciplinary ways of thinking.

First-year EMI students frequently report difficulties in following lectures, organizing conceptual knowledge, taking effective notes, and expressing ideas orally in English (Curle et al., 2020; Feng et al., 2023; Macaro, 2020). These difficulties are further amplified in classes composed of students from mixed academic majors, where differences in prior knowledge, epistemological assumptions, and disciplinary language can hinder participation and mutual understanding. Previous

research has also suggested that GH topics can enhance student engagement in English-medium and medical English education, particularly among early-stage learners. It has been reported that incorporating GH themes into Medical English courses increased students' interest and perceived relevance of English-mediated learning (H. N. Tran & Matsuura, 2023). In GH education, where abstract concepts such as population aging, disease burden, and health systems must be integrated across levels of analysis, these challenges may result in fragmented understanding and reduced classroom engagement.

To address these issues, researchers have increasingly emphasized the importance of instructional scaffolding and active learning strategies in EMI contexts (Dafouz & Smit, 2020; Galloway, 2015). Visual learning tools have been proposed as effective means of reducing linguistic pressure while supporting conceptual understanding. Among these tools, mind mapping has received growing attention as a technique that externalizes thinking processes and makes learners' conceptual structures visible.

Mind mapping is a visual representation technique that organizes ideas around a central concept using branching associations (Buzan & Buzan, 1996). Rooted in constructivist learning theory, mind mapping encourages learners to actively construct meaning by linking new information to existing knowledge structures (Ausubel, 1968). Empirical studies across disciplines have shown that mind mapping can improve comprehension, memory retention, and higher-order thinking skills (Davies, 2011; Nesbit & Adesope, 2006). In language-mediated learning contexts, mind mapping has also been associated with improved vocabulary development, idea organization, and oral fluency (Al-Jarf, 2021; Kalyanasundaram et al., 2017). In EMI classrooms, mind mapping may have dual function. Cognitively, it reduces intrinsic and extraneous cognitive load by allowing learners to process information in a non-linear, visual format (Sweller, 1988). Linguistically, it enables students to engage with disciplinary content without the immediate requirement to produce grammatically complete sentences, thereby lowering affective barriers to participation. This feature is particularly relevant for first-year EMI students, who often possess sufficient conceptual understanding but lack confidence in academic English production.

Recent studies suggest that visual mapping techniques can function as effective cognitive scaffolds in EMI and Content and Language Integrated Learning (CLIL) environments (Aguilar & Muñoz, 2014; Yang, 2015). By externalizing students' thinking, mind maps also provide instructors with insight into learners' mental models, misconceptions, and dominant conceptual framing. However, despite these promising findings, empirical research on mind mapping in EMI GH

education remains limited, particularly at the introductory undergraduate level and in contexts involving students from diverse academic backgrounds. Moreover, existing studies have largely focused on free-form or multi-level mind mapping, with little attention paid to how task design and structural constraints shape learning outcomes. Structured formats, such as pre-printed one-level mind maps, may play a distinct pedagogical role by capturing students' first-order associations and revealing socially dominant narratives before deeper conceptual restructuring occurs. Understanding how different mind mapping formats function in EMI classrooms is therefore essential for informed instructional design.

Against this background, the present study explores the use of mind mapping as a pedagogical strategy in an EMI GH course for first-year undergraduate students from mixed majors. Using a qualitative-dominant classroom-based approach, the study examines how two individual mind mapping tasks, one free-form and one based on a pre-printed one-level template, support students' conceptualization and communication in English. By focusing on task design, disciplinary diversity, and EMI-related challenges, this study aims to contribute to the growing literature on scaffolded learning strategies in EMI GH education.

Methodology

Mind mapping was incorporated into the course as a core instructional strategy to support conceptual understanding and communication in an EMI learning environment. Students were engaged in a series of structured mind mapping activities, including individual mind mapping during lectures to summarize key concepts, the use of mind maps to support case-based discussions, and the use of completed maps as prompts for oral explanations and classroom discussion. Prior to the activities, students were introduced to basic principles of mind mapping and were encouraged to create their maps using paper-based formats. Although digital mind mapping applications were considered during the course design phase, the instructional framework purposefully emphasized a paper-based approach in order to prioritize cognitive processing, flexibility, and low technological barriers at this stage of learning. The use of electronic or application-based mind mapping tools is therefore reserved for the advanced level of the course, where greater autonomy and technological integration are pedagogically appropriate. Qualitative data were collected through classroom observations, student reflective notes, and selected focus-group discussions. No personal or identifiable information was recorded. All qualitative data were analyzed thematically to identify recurring patterns related to learning processes, conceptual development, and communication behaviors in the EMI

classroom. To clarify the instructional design and pedagogical intentions of the mind mapping activities implemented in the course, an overview of the tasks is

provided in Table 1.

Table 1. Mind mapping tasks and purposes

Task	Topic	Mapping Format	Learning Mode	Pedagogical Purpose
1	Disease	Free-form mind map (no template)	Individual	To elicit students' prior knowledge and disciplinary framing of health-related concepts; to explore variations in conceptual organization across academic backgrounds
2	Aging	Pre-printed one-level mind map (all nodes directly connected to the central concept; no inter-node connections)	Individual	To capture students' first-order associations and dominant mental models of aging while reducing linguistic and structural demands in an EMI learning environment

Results

Qualitative analysis of classroom observations, individual mind maps, and student reflections revealed consistent patterns in how mind mapping supported students' cognitive organization, conceptual development, and communication across learning tasks. The participants were 16 first-year undergraduate students enrolled in an EMI GH course at a multidisciplinary university, representing five faculties: dentistry, pharmaceutical sciences, integrated science, engineering, and bioscience. Most students reported no prior exposure to GH concepts and minimal experience studying disciplinary content in English.

Task 1: Mind Mapping of the Keyword “Disease”

In this task, students were asked to individually create a mind map based on the keyword “disease” without prior content input. Analysis of the mind maps revealed considerable diversity in conceptual framing, largely reflecting students' disciplinary backgrounds. Students from dental and pharmaceutical faculties tended to organize their maps around biomedical and clinical dimensions, such as etiology, symptoms, treatment, and prevention. Their maps often followed semi-linear structures resembling textbook categorization. In contrast, students from integrated science, engineering, and bioscience demonstrated broader associative patterns. Their maps included links to environmental factors, technology, population dynamics, and social determinants. These maps showed more radial structures, with multiple branches extending from the central concept. Across faculties, a notable qualitative shift was observed in students' language use. While initial branches relied heavily on single-word labels or basic vocabulary, subsequent branches increasingly included short phrases and cause–effect relationships. Several students explicitly noted that the visual structure helped them “think first, then find the English words,” reducing hesitation. Classroom observation

indicated that students used their mind maps as speaking scaffolds during brief sharing activities. Even students who were initially reluctant to speak referred to their maps to explain conceptual links, suggesting increased confidence and coherence in oral expression.

Task 2: Mind Mapping of the Keyword “Aging”

Task 2 required students to complete an individual mind map based on a pre-printed one-level template, with the central node “aging” provided in advance (Figure 1). All student-generated keywords were connected directly to the central concept, without hierarchical branching or interconnections among nodes. This design intentionally constrained structural complexity in order to foreground concept generation and semantic association, rather than relational mapping. As a result, the qualitative analysis of Task 2 focused primarily on lexical choice, thematic orientation, and conceptual breadth, rather than on structural organization or logical sequencing.

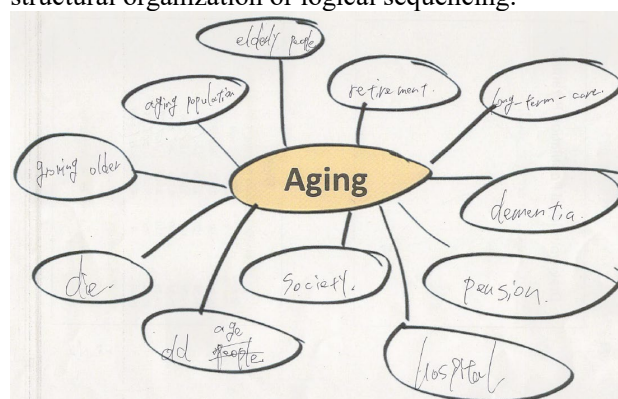


Figure 1. Task 2 template one-level mind map.

Lexical overview and word frequency patterns. Across the completed one-level mind maps (N = 16), students produced a vocabulary set dominated by health-, care-, and decline-related terms. Frequently recurring keywords included care (10 occurrences), dementia (6),

nursing care (5), elderly/people (5), and pension (4). Physical symptoms and functional limitations—such as pain, bone, muscle, weakness, and stiffness—were also repeatedly listed. The constrained one-level format highlighted the salience of students' immediate conceptual associations with aging. The prevalence of health deterioration and care dependency terms suggests that students' dominant mental model of aging was grounded in biomedical decline and social burden, rather than in neutral or positive life-course perspectives.

Thematic clusters emerging from one-level associations. Despite the absence of hierarchical or inter-node connections, students' keyword selections revealed four coherent thematic clusters.

(1) Health deterioration and disease burden. Students frequently associated aging with disease and functional decline, including dementia, Alzheimer's disease, high blood pressure, hearing loss, muscle weakness, joint pain, and broken bones. Cognitive decline (senility, decline in judgment) appeared alongside physical impairment, indicating that students viewed mental and bodily aging as closely linked processes. The one-level structure emphasized the immediacy of disease-oriented thinking, particularly among students from dental, pharmaceutical, and bioscience faculties.

(2) Long-term care, dependency, and support systems. This cluster focused on care needs and institutional support, reflected in frequent references to nursing care, long-term care, hospital, insurance, family support, and barrier-free environments. Aging was implicitly framed as a stage of life characterized by increasing dependency. Students also linked care to socio-economic mechanisms such as pension, medical expenses burden, and welfare, suggesting early awareness of the financial and systemic implications of population aging.

(3) Societal and demographic dimensions. Several students extended their associations beyond the individual level, listing keywords such as aging population, declining birthrate, working population, retirement, and countryside. These entries indicate emerging macro-level thinking, even within the constrained template. The inclusion of rural contexts (countryside) suggests sensitivity to regional disparities in aging and healthcare access, aligning with key GH concerns.

(4) Emotional and existential considerations. Although less frequent, emotional and existential associations such as fear of death, concern, how to live after retirement, relationships, and quality of life (QoL) appeared across multiple maps. These terms reflect students' intuitive recognition of aging as a life-stage involving psychological adaptation and social reorientation. Isolated references to anti-aging and

immortal jellyfish suggest exposure to popular science narratives, used by students to contrast biological limits with aspirational or speculative ideas.

Sentiment orientation. Overall, the sentiment expressed in the one-level mind maps was predominantly negative to cautious, with aging primarily associated with loss, decline, burden, and dependency. Positive or neutral descriptors such as enormous knowledge and growth appeared infrequently and were not thematically central. The constrained format likely amplified students' first-order associations, revealing socially dominant narratives of aging rather than reflective or counterbalancing perspectives. From a pedagogical standpoint, this finding underscores the usefulness of structured mind mapping as a diagnostic tool for uncovering students' preconceptions in EMI GH education.

Language use and EMI-related observations. Within the one-level template, students predominantly used noun-based keywords rather than verbs or relational phrases. Despite occasional spelling inaccuracies, the semantic appropriateness of technical terms such as dementia, long-term care, Alzheimer's disease, was generally high. The template reduced linguistic pressure by allowing students to contribute discrete concepts without forming complete sentences. This design appeared to support content-focused engagement in the EMI classroom, enabling students with varying English proficiency to participate equitably. The qualitative findings from Task 2 suggest that a pre-printed, one-level mind map effectively captured students' immediate conceptual and emotional associations with aging. While limiting structural complexity, the format revealed a dominant disease- and care-oriented framing shaped by disciplinary background and societal narratives. At the same time, the emergence of societal and existential keywords indicates potential for deeper conceptual development when followed by more open, multi-level mapping activities.

Discussion

The findings of this study indicate that mind mapping can effectively support both learning and communication in an EMI GH classroom. For first-year students from mixed academic backgrounds, mind mapping functioned as a dual scaffold: cognitively, it supported the organization and externalization of complex concepts; linguistically, it reduced the pressure associated with producing extended verbal discourse in English.

Across the implemented tasks, several consistent qualitative patterns were observed. First, mind mapping promoted visible thinking by externalizing students' reasoning processes in a visual format. This allowed both instructors and peers to observe how

students conceptualized key ideas and relationships, an affordance that has been emphasized in prior research on visual learning tools and formative assessment (Davies, 2011; Nesbit & Adesope, 2006). In EMI contexts, where instructors may have limited access to students' internal understanding due to language constraints, such visibility is particularly valuable.

Second, the use of mind maps appeared to reduce language-related anxiety by shifting the focus from verbal fluency to conceptual clarity. Students were able to participate meaningfully in classroom activities without the immediate requirement to formulate grammatically complete sentences. This finding aligns with EMI and CLIL research suggesting that excessive linguistic demands can inhibit participation and increase cognitive overload, especially among novice learners (Dafouz & Smit, 2020; Macaro et al., 2018). By allowing students to rely on keywords and visual associations, mind mapping helped manage extraneous cognitive load, consistent with principles of cognitive load theory (Sweller, 1988).

Third, students increasingly used mind maps as tools for explanation rather than as passive note-taking devices. This shift suggests movement from surface-level recording of information toward active knowledge construction, a core principle of constructivist learning theory (Ausubel, 1968). Rather than reproducing linear lecture content, students used mind maps to structure explanations, compare ideas, and articulate relationships, supporting deeper engagement with GH concepts.

The suitability of mind mapping for interdisciplinary subjects such as GH warrants particular attention. GH education requires learners to integrate biomedical, social, economic, and demographic perspectives, often across multiple levels of analysis. Traditional linear note-taking may obscure these relationships, whereas mind mapping encourages relational and systems-oriented thinking (Davies, 2011). The present findings suggest that mind mapping aligns well with the competencies expected in GH education, including systems thinking, conceptual integration, and cross-disciplinary communication. In addition to the pedagogical affordances of mind mapping, the relevance of GH content itself may have contributed to students' engagement in the EMI classroom. Previous research has shown that incorporating GH themes into English-mediated and medical English education can enhance students' interest and perceived relevance of learning, particularly among early-stage learners (Tran, 2023).

Notably, the use of a pre-printed one-level mind mapping template in one of the tasks revealed students' dominant first-order associations with aging, which were largely framed around decline, disease, and care dependency. This outcome highlights the pedagogical

value of structured mapping formats as diagnostic tools for uncovering students' preconceptions and socially embedded narratives. Previous research has emphasized that making learners' prior conceptions explicit is a critical step in promoting conceptual change (Ausubel, 1968). In EMI contexts, such diagnostic insight may otherwise remain hidden due to linguistic barriers.

From a practical standpoint, the findings suggest several implications for EMI and GH education. Mind mapping can be integrated into EMI courses with minimal resources and limited instructional time. The technique supports inclusive participation by enabling students with varying levels of English proficiency and disciplinary background to contribute meaningfully. Moreover, mind mapping may serve as a bridge between content learning and communication skill development, allowing students to engage with complex subject matter while gradually developing confidence in English-mediated academic discourse (Aguilar & Muñoz, 2014; Yang, 2015).

This manuscript has limitations. The findings are based on a small sample within a single institutional context and rely primarily on qualitative data and self-reported experiences. As such, the results should be interpreted as exploratory. Future research should examine larger and more diverse cohorts, incorporate objective measures of learning outcomes, and adopt longitudinal designs. Comparative studies examining different mapping formats and levels of structural constraint would further contribute to evidence-based instructional design in EMI GH education.

Conclusion

This paper demonstrates that mind mapping is a pedagogically effective and accessible strategy for supporting learning and communication in EMI GH courses. For first-year students from mixed academic backgrounds, mind mapping functioned as a dual cognitive and communicative scaffold, facilitating the externalization of conceptual understanding while reducing linguistic barriers to classroom participation. By enabling visible thinking and relational organization of ideas, the technique supported active engagement and confidence in English-mediated academic communication. Although exploratory in nature, the findings suggest that thoughtfully designed mind mapping tasks can play a valuable role in introductory EMI GH courses by supporting interdisciplinary learning and inclusive participation.

References

- Aguilar, M., & Muñoz, C. (2014). The effect of proficiency on CLIL benefits in Engineering students in Spain. *International Journal of Applied*

- Linguistics*, 24(1), 1–18.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ijal.12006>
- Al-Jarf, R. (2021). Enhancing Freshman Students' Writing Skills With a Mind-Mapping Software. *SSRN Electronic Journal*, 2002.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.3901075>
- Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: a cognitive view. In *Educational psychology: a cognitive view*. New York.
- Buzan, T., & Buzan, B. (1996). *The mind map book : how to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential*. A Plume Book.
<https://cir.nii.ac.jp/crid/1971712334704850323>
- Curle, S., Yuksel, D., Soruç, A., & Altay, M. (2020). Predictors of English Medium Instruction academic success: English proficiency versus first language medium. *System*, 95, 102378.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102378>
- Dafouz, E., & Smit, U. (2020). *ROAD-MAPPING English Medium Education in the Internationalised University*. Palgrave Macmillan.
- Davies, M. (2011). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter? *Higher Education*, 62(3), 279–301.
<https://doi.org/10.1007/s10734-010-9387-6>
- Dearden, J. (2014). English as a medium of instruction – a growing global phenomenon. In *British Council*.
- Feng, L., He, L., & Yiganmu, A. (2023). Determinants of students' academic success in English as a medium of instruction (EMI) classes: A systematic review. *Heliyon*, 9(10), e20421.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20421>
- Galloway, N. (2015). *Introducing Global Englishes*. Routledge.
- Kalyanasundaram, M., Abraham, S. B., Ramachandran, D., Jayaseelan, V., Bazroy, J., Singh, Z., & Purty, A. J. (2017). Effectiveness of Mind Mapping Technique in Information Retrieval Among Medical College Students in Puducherry-A Pilot Study. *Indian Journal of Community Medicine*: Official Publication of Indian Association of Preventive & Social Medicine, 42(1), 19–23.
<https://doi.org/10.4103/0970-0218.199793>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Macaro, E. (2020). *English Medium Instruction Content and language in policy and practice*. Oxford University Press.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36–76.
<https://doi.org/DOI:10.1017/S0261444817000350>
- Nesbit, J. C., & Adesope, O. O. (2006). Learning With Concept and Knowledge Maps: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 76(3), 413–448.
<https://doi.org/10.3102/00346543076003413>
- Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.
https://doi.org/https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Tran, H. N., & Matsuura, Y. (2023). Exploring Student Interest in Global Health as a Component of Medical English Education. *The European Conference on Education 2023 Official Conference Proceeding*, 215–223.
- Yang, W. (2015). Content and language integrated learning next in Asia: evidence of learners' achievement in CLIL education from a Taiwan tertiary degree programme. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(4), 361–382.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2014.904840>

Lessons Learned from the Butantan Institute and the University of Sao Paulo ブタントン研究所およびサンパウロ大学の訪問から得られた知見

チャン ホアンナム*
TRAN, Hoang Nam

金 成海*
JIN, Cheng-Hai

宮本 小百合**
MIYAMOTO, Sayuri

*徳島大学高等教育研究センター Research Center for Higher Education, Tokushima University

**サンパウロ大学化学研究所 Instituto de Química, Universidade de São Paulo

要旨：本報告ノートは、2026 年 2 月に実施したブタントン研究所およびサンパウロ大学、とくに化学研究所への訪問を通じて得られた所見を要約し、今後の日本との学術・科学協力への示唆を論じるものである。

Abstract. This report note summarizes observations from visits to the Butantan Institute and the University of São Paulo, especially the Institute of Chemistry, in February 2026, and discusses their relevance for future academic and scientific collaboration with Japan.

Keywords: Alumni; Butantan Institute; University of São Paulo; Brazil; international collaboration

Introduction

This paper is presented as a report note following visits conducted in February 2026 to the Butantan Institute (BI) and to the University of São Paulo (USP), with particular attention to the Institute of Chemistry as a major site of academic and scientific observation. The visit revealed an exceptionally rich environment for innovation in health, in which the BI and the USP, although institutionally distinct, offer highly complementary strengths that could be further explored through strategic international partnerships. The BI stands out for its strong translational profile, connecting biomedical research, product development, public health priorities, and large-scale biopharmaceutical production. Its experience in vaccine development and manufacturing, particularly during health emergencies such as the COVID-19 pandemic, illustrates the importance of having institutions capable of linking scientific knowledge to rapid technological response. At the same time, the visit also highlighted Butantan's broader potential in areas beyond emergency vaccine production, including biotechnology, immunology, infectious diseases, and innovation directed toward health-related technologies. In parallel, USP contributes a broad and highly qualified academic research environment, with strong expertise in biochemistry, molecular and cellular biology, biomedical sciences, and other foundational disciplines that support discovery-driven and mechanism-based research. The complementarity between Butantan's translational and production-oriented capacity and USP's strength in fundamental and multidisciplinary science creates a particularly promising ecosystem for the development of advanced collaborations in health and biotechnology. This

experience also suggests important opportunities for expanding partnerships with Japanese universities such as Tokushima University. Collaborative initiatives could strengthen joint research, researcher mobility, graduate training, and the co-development of technologies in areas such as biochemistry, biotechnology, translational biomedicine, advanced analytical methods, and innovation in health. The visit underscores the potential of building long-term international partnerships that connect complementary institutional expertise and promote scientific advancement with global relevance.

Background

The BI, located in São Paulo, Brazil, represents a critical nexus in global health innovation, distinguished by its robust translational profile, which integrates biomedical research, product development, public health priorities, and large-scale biopharmaceutical production (Ferreira Jr. et al., 2025). Its historical trajectory and current operations underscore the importance of institutions capable of bridging the "valley of death" in scientific discovery, the critical phase between basic research and clinical application, where many promising innovations falter (Ferreira Jr. et al., 2025). The Institute's significant role in vaccine development and manufacturing, particularly evident during health emergencies such as the COVID-19 pandemic, exemplifies its capacity for rapid technological response to urgent global demands (Pazelli et al., 2022). During the pandemic, Brazil, through institutions like Butantan and Fiocruz, entered into agreements with various vaccine manufacturers, including Sinovac for CoronaVac, demonstrating its proactive approach to securing

vaccine supply and engaging in technology transfer (Fonseca et al., 2023). This capability is crucial, especially when considering the global inequities in vaccine distribution and manufacturing capacity, particularly in regions like Africa, which face challenges in developing local production capabilities despite unprecedented resource mobilization during the pandemic (Fonseca et al., 2023).

Beyond its renowned vaccine production, Butantan possesses broader potential in various biomedical fields, including biotechnology, immunology, and infectious diseases (Ferreira Jr. et al., 2025). The Institute's longstanding partnership with institutions like Instituto Clodomiro Picado in Costa Rica highlights its commitment to scientific and technological research, particularly in the production of antivenoms and other immunobiologicals, addressing public health issues such as snakebite envenoming (Gutiérrez et al., 2021). This continuous engagement in research and development is vital for addressing neglected tropical diseases, which remain significant public health threats globally (Gutiérrez et al., 2021). Furthermore, ongoing research at Butantan includes the development of new-generation antivenoms, such as monoclonal antibodies, to overcome limitations of existing treatments (McManus et al., 2024). The Institute's infrastructure has been supported by technical projects aimed at enhancing its research and development capabilities, aligning with sustainable development goals for health and well-being.

The USP, a prominent academic institution in Brazil, provides a highly qualified research environment that complements Butantan's translational strengths (Ferreira Jr. et al., 2025). USP excels in fundamental disciplines such as biochemistry, molecular and cellular biology, and biomedical sciences, fostering discovery-driven and mechanism-based research. This synergy between Butantan's production-oriented capabilities and USP's foundational scientific expertise creates a particularly promising ecosystem for advanced collaborations in health and biotechnology (Ferreira Jr. et al., 2025). USP's influence extends to shaping national leadership and contributing significantly to various scientific fields, including climate change research, underscoring its broad academic impact (Fonseca et al., 2023). The university also engages in international research collaborations, such as twin research initiatives, further demonstrating its global academic reach (Gutiérrez et al., 2021).

The integration of basic scientific discoveries into real-world health applications, known as translational science, is a complex, multi-stage process (T0-T4) that benefits immensely from such complementary institutional strengths (Ferreira Jr. et al., 2025). The COVID-19 pandemic exposed a shortage of

professionals trained in translational research, emphasizing the need for robust ecosystems that can facilitate the journey from lab to clinic (Kana et al., 2023; Pazelli et al., 2022). Initiatives like the UFSC Biotech Network in Brazil aim to foster innovative biotechnological solutions through transdisciplinary platforms, modeling integrated and sustainable biotechnology development in emerging economies (Loureiro et al., 2024). Brazil, despite its significant progress in biotechnology, still faces barriers such as a lack of coordination between academia and industry and limited private investment, highlighting the importance of strategic partnerships to enhance global competitiveness (C. Y. B. Oliveira et al., 2025; Pazelli et al., 2022). Public research institutes in Brazil, including those in health, show high impact, further solidifying the country's research base (McManus et al., 2024).

The implications of this complementary expertise extend to significant opportunities for expanding partnerships with international universities, including those in Japan. Japan has expressed a commitment to preparing for future outbreaks through initiatives like a \$2-billion investment in pandemic vaccine preparedness (Mallapaty, 2022). While Japan's overall research output has faced challenges in recent indicators of quality, collaborations with institutions like Butantan and USP could leverage their translational and foundational research strengths (Ikarashi, 2023). Collaborative initiatives could focus on strengthening joint research, facilitating researcher mobility, enhancing graduate training, and co-developing technologies in areas such as biochemistry, biotechnology, translational biomedicine, and advanced analytical methods (Alunda et al., 2024; Hayashi, 2023). For instance, Japan has a history of overseas scientific cooperation in neglected tropical diseases, aligning with Butantan's work (Alunda et al., 2024). Such partnerships could foster the transfer of both codified and tacit knowledge, crucial for developing sustained capabilities in vaccine manufacturing and other biotechnological innovations (Fonseca et al., 2023). Technology transfer is not merely about legal rights but also about the practical ability to produce, requiring deep technical know-how and person-to-person collaboration.

Moreover, the challenges encountered during the COVID-19 pandemic, such as inequitable vaccine distribution, underscore the importance of international cooperation and technology transfer to build sustainable vaccine manufacturing capabilities globally (Kana et al., 2023). Countries in the Global South, including Brazil, have demonstrated varying capacities in vaccine production, with Brazil leveraging technology transfer agreements during the pandemic (Haro Sly & Zubeldia, 2026). The

experience of institutions like Bio-Manguinhos in technology transfer for COVID-19 vaccines highlights the enablers, obstacles, and gaps in such processes, providing valuable lessons for future collaborations (Rosenberg & Antunes, 2024).

International partnerships, particularly those involving South-South cooperation or triangular cooperation models, can play a crucial role in building technical capacity, promoting health sovereignty, and addressing global health inequities (Suri & Marini, 2023). These collaborations can move beyond hierarchical aid models towards relationships based on solidarity, mutuality, and reciprocity, fostering peer-to-peer learning and sharing best practices.

The framework of translational science emphasizes the importance of integrating ethical, legal, and social implications (ELSI) to ensure that new technologies are equitable and benefit society as a whole (Ferreira Jr. et al., 2025). This aligns with the broader goal of building long-term international partnerships that connect complementary institutional expertise to promote scientific and technological advancement with global relevance and equitable access to health innovations. The engagement of institutions like Butantan in public health campaigns and fact-checking related to vaccination further illustrates their commitment to societal impact (A. V. de Oliveira et al., 2024).

Discussion

Japanese universities can foster robust collaborations with Brazilian institutions in biotechnology by leveraging the complementary strengths observed in entities such as the BI and the USP. The BI possesses a strong translational profile, integrating biomedical research, product development, public health priorities, and large-scale biopharmaceutical production. This is particularly evident in its experience with vaccine development and manufacturing during health emergencies like the COVID-19 pandemic, demonstrating its capacity for rapid technological responses (Pazelli et al., 2022). Concurrently, USP provides a highly qualified academic research environment, rich in expertise across fundamental disciplines such as biochemistry, molecular and cellular biology, and biomedical sciences, which are crucial for discovery-driven research. This creates a potent ecosystem where Butantan's production-oriented capabilities and USP's foundational scientific prowess can be synergistically combined for advanced health and biotechnology collaborations (Ferreira Jr. et al., 2025).

Such partnerships could address critical gaps, as the COVID-19 pandemic highlighted a global shortage of professionals trained in translational research, which is essential for moving basic scientific knowledge to clinical application. Brazil, despite its significant

potential, faces challenges such as a reliance on state funding, limited private investment, and infrastructure constraints in biotechnology compared to countries like Switzerland (Luz et al., 2025). Therefore, international collaborations can play a vital role in overcoming these hurdles.

Specific areas for collaboration include strengthening joint research initiatives, facilitating researcher mobility, enhancing graduate training programs, and co-developing technologies in fields such as biochemistry, biotechnology, translational biomedicine, and advanced analytical methods (Ferreira Jr. et al., 2025). Japan has already demonstrated a commitment to pandemic preparedness, with a \$2-billion initiative aimed at developing vaccines for various infectious diseases within 100 days (Mallapaty, 2022). This aligns well with Butantan's focus on vaccine production and infectious diseases, as well as its broader potential in immunology and health-related technologies. Japan also has a history of overseas scientific cooperation in neglected tropical diseases (Alunda et al., 2024), a domain where Butantan and its partners, like Instituto Clodomiro Picado, have extensive experience in producing antivenoms and other immunobiologicals (Gutiérrez et al., 2021).

Technology transfer, crucial for developing sustained capabilities, extends beyond legal frameworks to encompass the practical implementation of technical know-how through person-to-person collaboration (Fonseca et al., 2023). Brazil's experience during the COVID-19 pandemic, where institutions like Butantan facilitated technology transfer agreements for vaccines such as CoronaVac, offers valuable insights into the mechanisms, obstacles, and opportunities in such processes (Raelle Cordeiro, 2023). The UFSC Biotech Network in Brazil serves as a model for transdisciplinary platforms designed to foster innovative biotechnological solutions aligned with national scientific and societal challenges, demonstrating the potential for integrated and sustainable biotechnology development in emerging economies (C. Y. B. Oliveira et al., 2025).

Moreover, public research institutes in Brazil, particularly those in health, show a high impact, further solidifying the country's research base and offering attractive collaboration prospects (McManus et al., 2024). For Japanese universities, engaging with these Brazilian institutions can provide access to diverse research environments, unique epidemiological data, and expertise in areas that complement their own strengths. These partnerships should aim for long-term engagement, fostering mutual benefit and addressing global health inequities through models of solidarity, mutuality, and reciprocity (Fonseca et al., 2023). This approach ensures that scientific and technological advancements have global relevance and contribute to

equitable access to health innovations, integrating ethical, legal, and social implications in the development of new technologies.

Prospects

Expanding partnerships with Japanese universities like Tokushima University presents a strategic opportunity to further enhance biotechnology innovation. These collaborations can be structured around key initiatives, involving the intellectual and professional capacities of PhD and Master graduates alumni from Tokushima University.

Joint research consortia: Establishing binational research consortia focused on specific areas of biotechnology, such as novel vaccine platforms, therapeutic development for infectious diseases, or advanced diagnostic technologies (H.-N. Tran & Maklad, 2025; H. N. Tran et al., 2023). Alumni from Tokushima University, particularly those with expertise in biochemistry, molecular biology, or pharmacology, can serve as principal investigators or lead researchers, leveraging their foundational knowledge and facilitating cross-cultural research management. Their understanding of Japanese research methodologies and Brazilian contexts (if they have prior exposure) would be invaluable in bridging scientific and cultural gaps.

Researcher exchange and training programs: Implementing structured programs for the exchange of researchers, particularly at the postdoctoral and doctoral levels. PhD and Master alumni from Tokushima University could serve as mentors for incoming Brazilian researchers or participate in long-term secondments at BI or USP. Conversely, Brazilian researchers could gain exposure to Japanese research environments. These programs would not only foster knowledge transfer but also cultivate a new generation of scientists with international collaboration experience, directly addressing the global shortage of translational research professionals (Ferreira Jr. et al., 2025).

Co-development of technologies and intellectual property: Collaborating on the co-development of new biotechnological products and processes, from early-stage discovery to preclinical validation. Tokushima University alumni, especially those with expertise in drug discovery, biomaterials, or advanced analytical methods, can contribute to the design and optimization of these technologies. This initiative could include joint patent applications and commercialization strategies, ensure equitable benefit-sharing and leverage the strengths of each institution in the innovation pipeline. Specialized graduate training modules: Developing joint graduate-level courses or modules focusing on translational science, biopharmaceutical manufacturing, or regulatory affairs, possibly delivered virtually or through intensive workshops (H.-N. Tran & Maklad, 2025; H. N. Tran et al., 2023). Tokushima University

alumni could contribute as guest lecturers or curriculum developers, sharing their expertise and practical insights. This would enhance the training of future scientists in both countries, equipping them with the interdisciplinary skills required to navigate the complexities of biotechnology development.

Alumni network as a bridge: Leveraging the alumni network of Tokushima University to facilitate connections with Japanese biotech and pharmaceutical industries (H. Tran et al., 2020, 2024). Graduates working in industry could act as liaisons, identifying opportunities for technology licensing, contract research, or joint ventures with abroad institutions. This would help diversify funding sources for Brazilian institutions and provide Japanese companies with access to unique research capabilities and emerging markets.

These initiatives, with emphasis on the active involvement of Tokushima University's alumni, would create a dynamic framework for sustained collaboration, ensuring that the scientific and technological advancements fostered have both regional and global relevance.

Conclusion

The February 2026 visits to the BI and the SPU, especially the Institute of Chemistry, confirmed the strong value of Brazil–Japan academic engagement. These observations suggest that future collaboration can be developed not only through institutional exchange, but also through concrete joint research, training, and translational innovation initiatives.

References

- Alunda, J. M., Sanjoba, C., & Goto, Y. (2024). Half a century of Japanese research on two Neglected Tropical Diseases (trypanosomiasis and leishmaniasis): Overseas scientific cooperation. *Parasitology International*, 103, 102942. <https://doi.org/10.1016/j.parint.2024.102942>
- Ferreira Jr., R. S., Mantovani, C. K., Ferreira, A. S. S. B. S., Nascimento, L. de O., Ferrari, M. de F. R., Kawano, D. F., Massirer, K. B., Anhê, G. F., Anholon, R., Caricati, C. P., Ortega, L. M., Guilbert, S., Lambe, T., Oliveira-Filho, J. P., Clemens, S. A. C., & Barraviera, B. (2025). Translational science at the undergraduate level: awakening talents to overcome the valley of death - case report. *Journal of Venomous Animals and Toxins Including Tropical Diseases*, 31. <https://doi.org/10.1590/1678-9199-jvatitd-2025-0005>
- Fonseca, E. M. da, Shadlen, K. C., & Achcar, H. de M. (2023). Vaccine technology transfer in a global health crisis: Actors, capabilities, and institutions. *Research Policy*, 52(4), 104739. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2023.104739>

- Gutiérrez, J. M., Teixeira, C. F. P., & Fan, H. W. (2021). Instituto Butantan and Instituto Clodomiro Picado: A long-standing partnership in science, technology, and public health. *Toxicon*, 202, 75–81. <https://doi.org/10.1016/j.toxicon.2021.09.007>
- Haro Sly, M. J., & Zubeldia, L. (2026). COVID-19 vaccine production and the technological gap in the Global South: The cases of Argentina and Brazil. *Vaccine*, 72, 128141. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2025.128141>
- Hayashi, Y. (2023). BUTTOBE, A Training Program for Future Medical Innovators, Has Been Proposed as an Advanced Doctoral Program at the Tokyo University of Pharmacy and Life Sciences. *Yakugaku Zasshi*, 143(10), 835–840. <https://doi.org/10.1248/yakushi.23-00083-7>
- Ikarashi, A. (2023). Japanese research is no longer world class — here's why. *Nature*, 623(7985), 14–16. <https://doi.org/10.1038/d41586-023-03290-1>
- Kana, B. D., Arbutnot, P., Botwe, B. K., Choonara, Y. E., Hassan, F., Louzir, H., Matsoso, P., Moore, P. L., Muhairwe, A., Naidoo, K., Ndomondo-Sigonda, M., & Madhi, S. A. (2023). Opportunities and challenges of leveraging COVID-19 vaccine innovation and technologies for developing sustainable vaccine manufacturing capabilities in Africa. *The Lancet Infectious Diseases*, 23(8). [https://doi.org/10.1016/s1473-3099\(22\)00878-7](https://doi.org/10.1016/s1473-3099(22)00878-7)
- Loureiro, M. R., Codato, A., Rodrigues Viegas, R., & Silva, R. (2024). Fábrica de líderes: a influência da USP na formação da elite dirigente nacional. *Tempo Social*, 36(1), 23–44. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2024.220846>
- Luz, R. S., Alves, G. Y. S., Souza, V. H. S. de, Souza, V. M. O., & Lins, L. D. (2025). Biotecnologia e saúde: diferentes perspectivas entre Brasil e suíça. *Revista Ft*, 29(143), 41–42. <https://doi.org/10.69849/revistaft/ch102025020641>
- Mallapaty, S. (2022). Japan's \$2-billion initiative to prep pandemic vaccines in 100 days. *Nature*, 610(7930), 20. <https://doi.org/10.1038/d41586-022-03000-3>
- McManus, C., Baeta Neves, A. A., Audy, J. N., & Prata, A. T. (2024). Public research institutes in Brazil: evidence of research and innovation impact. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/13511610.2024.2396505>
- Oliveira, C. Y. B., Zielinski, A. A. F., Bainy, A. C. D., Pinto, A. R., Fritz, A. R. M., Boemo, A. P. S. I., da Cruz, A. C. C., Michels, C., Vildoso, C. I. A., Sayer, C., Soares, C. R. F. S., de Andrade, C. J., Ramos, D. M., Robl, D., Grisard, E. C., Watzko, E. S., Fongaro, G., Wagner, G., Botelho, G. R., ... de Oliveira, D. (2025). UFSC Biotech Network: a transdisciplinary platform for biotechnology innovation in Brazil. *Trends in Biotechnology*, 43(8), 1813–1816. <https://doi.org/10.1016/j.tibtech.2025.05.011>
- Oliveira, A. V. de, Alexandre, G. G., Komesu, F., Assis, J. A., & Fluckiger, C. (2024). Discursive authority in COVID-19 vaccination fact-checking: the case of @butantanoficial on Instagram. *Revista Do GEL*, 20(3), 213–236. <https://doi.org/10.21165/gel.v20i3.3584>
- Pazelli, G. S., Chudzinski-Tavassi, A. M., & Vasconcellos, A. G. (2022). Desenvolvimento de Vacinas: o potencial do Instituto Butantan na Pandemia de Covid-19. *Cadernos de Prospecção*, 15(4), 1041–1055. <https://doi.org/10.9771/cp.v15i4.48379>
- Raelle Cordeiro, W. (2023). A história da produção das vacinas da COVID-19 no Brasil: uma revisão sistemática. *Revista Multidisciplinar Do Nordeste Mineiro*, 14(1). <https://doi.org/10.61164/rmnm.v14i1.1985>
- Rosenberg, V. Z., & Antunes, A. M. de S. (2024). Technology transfer for COVID-19 vaccine in the Institute of Technology in Immunobiologicals (Bio-Manguinhos), Oswaldo Cruz Foundation. *Cadernos de Saúde Pública*, 40(4). <https://doi.org/10.1590/0102-311xen120023>
- Suri, R. K., & Marini, A. (2023). Global equity and timely access: COVID-19 & beyond 23rd DCVMN Annual General Meeting 2022 report. *Vaccine: X*, 15, 100353. <https://doi.org/10.1016/j.jvax.2023.100353>
- Tran, H.-N., & Maklad, A. S. M. (2025). Forging Educational Alliances: Saudi Arabia and Japan's Path to Excellence in Higher Education. *The Korean Conference on Arts & Humanities 2024 Official Conference Proceedings*, 1(1), 321–330.
- Tran, H., Khan, Y. A., & Jin, C.-H. (2020). Motivation for study abroad in Bangladesh: Learning from the Tokushima University Alumni. 国際センター紀要・年報, 2019, 9–12.
- Tran, H., Maklad, A. S. M., Abdallah, A. A. M., & Jin, C.-H. (2024). International Policies in Egyptian Higher Education and the Roles of Japan-Educated Graduates. 徳島大学高等教育研究センター学修支援部門国際教育推進班, 7–10.
- Tran, H. N., Jin, C., Sakata, H., & Hashimoto, S. (2023). Fostering Global Partnership at Tokushima University: The Vital Role of Academic Agreements. *Bulletin of International Center, Tokushima University*, 12–18.

Artificial Intelligence in Medical Education: Global Trends, Opportunities, and Risks

医学教育における人工知能：国際的動向と課題

チャン ホアンナム

TRAN, Hoang Nam

徳島大学高等教育研究センター
Research Center for Higher Education
Tokushima University

西田 憲生

NISHIDA, Kensei

徳島大学大学院医歯薬学研究部
Graduate School of Biomedical Sciences
Tokushima University

要旨：人工知能（AI）は、チュータリング、フィードバック、シミュレーション、仮想患者などを通じて医学教育（ME）への導入が進んでいる。生成 AI の発展は活用を加速させる一方、知識の信頼性、学術的公正性、バイアス、患者安全性に関する課題も顕在化している。本稿は、2017～2025 年の国際文献を基に、学部および大学院医学教育における AI 活用の動向を整理した。主要な応用領域として、AI 支援型チュータリング、評価・形成的フィードバック、シミュレーション学習、教員支援を抽出した。AI は補助的資源として学習効率や個別化支援の向上に寄与する可能性がある一方、誤情報生成、学習者の過度な依存、専門的判断力の低下といったリスクも残る。教育学的根拠と倫理に基づく AI 統合の重要性を示す。

Abstract. Artificial intelligence (AI) is increasingly influencing medical education (ME) through applications such as intelligent tutoring, automated feedback, simulation, and virtual patients. Advances in generative AI have accelerated adoption while intensifying concerns related to reliability, academic integrity, bias, and patient safety. This narrative review synthesizes international literature (2017~2025) to examine global trends in AI use across undergraduate and graduate ME. Drawing on peer-reviewed studies and guidance from professional organizations, it identifies key application domains including AI-supported tutoring, assessment and formative feedback, simulation-based learning, and faculty-facing educational support. Evidence suggests that AI can enhance learning efficiency, scalability, and access to individualized support when used as a supplementary resource. However, risks remain, including hallucinated information, learner over-reliance, and erosion of professional judgment. The review underscores the need for pedagogically grounded, ethically governed integration of AI in ME, with relevance to Japan's digital health initiatives and aging healthcare workforce.

Keywords: Artificial intelligence; medical education; generative artificial intelligence; assessment; ethics.

Introduction

International Medical education (ME) has long evolved in response to advances in science, technology, and societal expectations of healthcare professionals. From apprenticeship-based training to standardized curricula, computer-assisted instruction, and simulation-based education, each major technological shift has reshaped how future physicians acquire knowledge, develop clinical reasoning, and form professional identity. In recent years, artificial intelligence (AI) has emerged as a transformative force with the potential to fundamentally alter educational processes, extending beyond digitization toward adaptive, data-driven, and scalable learning systems (Topol, 2019; Wartman & Combs, 2018).

Unlike earlier educational technologies, AI systems can analyze learner behavior, generate personalized content, and dynamically respond to user input. These capabilities have enabled a growing range of

applications in ME, including intelligent tutoring systems, automated feedback on written work, virtual patients, and AI-enhanced simulation environments (Chan & Zary, 2019; Kean, 2017). More recently, the rapid development of generative AI, particularly large language models (LLMs), has further expanded the scope of AI-enabled learning by enabling natural-language interaction, case-based reasoning, and flexible explanation at an unprecedented scale (Kasneci et al., 2023).

At the same time, the increasing presence of AI in ME has exposed fundamental pedagogical and ethical tensions. Generative AI systems are known to produce outputs that are fluent yet inaccurate or misleading, a phenomenon often described as hallucination, which poses risks to epistemic reliability and learner trust (Bender et al., 2021). Concerns have also been raised regarding bias embedded in training data, opacity in

decision-making processes, and the potential for learners to over-rely on AI-generated reasoning rather than developing independent clinical judgment (Norman et al., 2017; Swiecki et al., 2022). These risks are particularly salient in ME, where patient safety, professional accountability, and ethical responsibility are central educational outcomes.

The widespread availability of generative AI has further challenged traditional approaches to assessment and academic integrity. AI tools can now generate essays, clinical summaries, and reflective writing that closely resemble human-authored work, complicating distinctions between acceptable assistance and misconduct. As a result, educators and professional bodies increasingly argue that the response to AI should not focus solely on detection or prohibition, but rather on redesigning assessment and learning activities to emphasize reasoning, explanation, and reflective practice (Norcini et al., 2011; Rudolph et al., 2023).

Despite a rapidly expanding body of literature, existing reviews of AI in ME often focus on specific technologies, isolated use cases, or short-term educational outcomes. Less attention has been paid to synthesizing how different AI applications relate to broader pedagogical goals and ethical constraints across educational stages. Moreover, while enthusiasm for AI-driven innovation is widespread, there remains limited consensus on how to balance opportunities for

efficiency and personalization with risks to learning quality, professional formation, and trust. Recent empirical evidence from healthcare students further underscores this tension. While students report strong curiosity and optimism toward AI and robotics in healthcare, many also describe limited preparedness, unclear guidance, and insufficient curricular integration, pointing to a growing gap between technological exposure and formal educational design (Dang et al., 2025).

This narrative review addresses these gaps by synthesizing international literature on AI use in undergraduate and postgraduate ME, with the aim of identifying major application domains, emerging pedagogical patterns, and unresolved ethical challenges. Rather than evaluating individual tools, the review adopts a conceptual perspective that situates AI within the broader educational mission of medicine. By examining global trends, opportunities, and risks, this review seeks to provide educators, curriculum designers, and institutional leaders with a balanced and evidence-informed foundation for integrating AI into ME responsibly. Figure 1 summarizes major application domains of artificial intelligence in medical education, including tutoring and learning support, assessment and feedback, simulation and virtual patients, and faculty-facing curriculum support, alongside key pedagogical opportunities and ethical risks that shape responsible implementation.

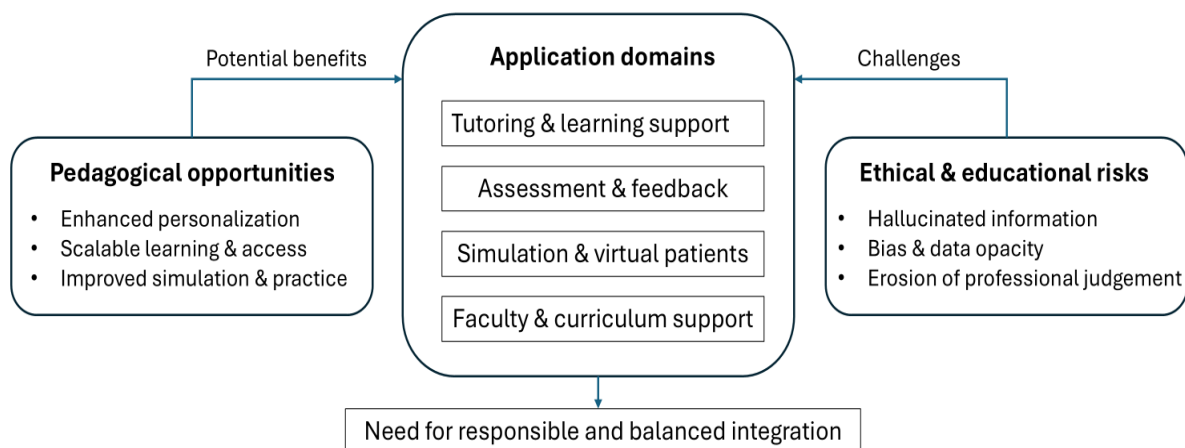


Figure 1. Conceptual overview (by the authors)

Methodology

This study employed narrative review design, appropriate for synthesizing interdisciplinary literature spanning ME, AI, ethics, and educational theory. Narrative reviews are particularly suited to rapidly evolving fields characterized by conceptual heterogeneity and emerging normative questions (Baethge et al., 2019; Greenhalgh et al., 2018). Searching was conducted in PubMed, Scopus, and Google Scholar supplemented by reference tracking of key reviews. Search terms included combinations of

AI, ME, health professions education, generative AI, LLMs, assessment, and simulation. Peer-reviewed publications in English from 2018–2025 were prioritized. Guidance documents from international organizations such as the World Health Organization (WHO, 2021) and the Association for Medical Education in Europe (Tolsgaard et al., 2023) were included to capture ethical and governance perspectives. Studies were selected based on relevance to ME, discussion of educational or ethical implications, and conceptual clarity. Findings were

synthesized thematically across application domains and ethical considerations. No formal risk-of-bias assessment was conducted, consistent with narrative review methodology.

Global Trends in the Use of AI in ME

AI-supported knowledge acquisition and tutoring

One of the most visible global trends is the use of AI-supported tutoring to facilitate knowledge acquisition and self-directed learning. Earlier “intelligent tutoring systems” typically adapted content based on learner performance and provided structured feedback. More recently, generative AI and LLMs have enabled conversational tutoring that can explain concepts, answer questions, generate practice items, and simulate case-based dialogue at scale (Kasneci et al., 2023). Scoping and systematic reviews across health professions education consistently identify tutoring and learning support as among the most common application categories, reflecting strong demand for on-demand explanation and repetitive practice (Chan & Zary, 2019; Zawacki-Richter et al., 2019). Empirical studies suggest that learners often perceive AI tutoring tools as helpful for clarifying difficult content, supporting revision, and providing low-stakes practice, particularly in preclinical knowledge-heavy domains (Chan & Zary, 2019). However, the literature also stresses that performance on knowledge tests—especially when demonstrated by AI systems themselves—does not necessarily translate into improved learner reasoning or durable competence (Gilson et al., 2023; Kung et al., 2023). As a result, there is a growing emphasis on using AI tutoring as scaffolding within pedagogical designs that require learners to justify answers, compare sources, and reflect on uncertainty rather than accept outputs as authoritative (Tolsgaard et al., 2023).

Assessment and formative feedback

Assessment is the second major domain of AI uptake, but current practice and guidance are notably cautious. AI is most often applied to formative assessment, including automated generation of multiple-choice questions and short-answer prompts, as well as feedback support for written work such as clinical notes and reflective narratives (Swiecki et al., 2022). These uses are frequently justified by the need to provide more timely, individualized feedback at scale and to reduce faculty workload (Tolsgaard et al., 2023). At the same time, the rise of generative AI has disrupted conventional assessment assumptions. Learners can now produce polished written submissions with minimal effort, complicating the interpretation of take-home assignments and reflective writing as evidence of competence (Kumar et al., 2024; Rudolph et al., 2023). Consequently, ME scholarship increasingly advocates for assessment

redesign, shifting toward oral reasoning, workplace-based assessment, iterative drafts with process documentation, and tasks emphasizing explanation and justification, rather than relying primarily on detection or prohibition (Norcini et al., 2011; Swiecki et al., 2022). Across the literature, a consistent caution is that fully automated summative assessment is currently inappropriate in ME given unresolved concerns about validity, transparency, and accountability (Tolsgaard et al., 2023).

Simulation and virtual patients

AI-enhanced simulation and virtual patients represent another major trend, particularly for developing clinical reasoning and communication skills in controlled environments. Traditional virtual patient systems relied on predefined branching logic, whereas more recent AI-driven approaches can generate adaptive dialogues, respond dynamically to learner input, and vary clinical trajectories to support deliberate practice (Kean, 2017; Michalczak et al., 2025; Mulyadi et al., 2021). Systematic evidence indicates that virtual patients can support clinical reasoning development, especially when integrated into blended designs that include structured debriefing and reflective discussion (Kean, 2017). However, the literature remains cautious about claims of superiority over established simulation modalities. Educational impact depends heavily on instructional design, faculty facilitation, and alignment with learning objectives, and implementation may require significant resources and technical expertise (Michalczak et al., 2025; Mulyadi et al., 2021). Accordingly, AI-based simulation is typically framed as complementary to existing simulation approaches rather than replacement.

Faculty-facing and curriculum support applications

Beyond learner-facing tools, AI is increasingly used to support faculty productivity and curriculum development. Common reported uses include summarizing educational resources, drafting lesson plans, generating rubrics, and assisting with curriculum mapping (Tolsgaard et al., 2023). These applications align with broader trends in higher education where AI is adopted to reduce administrative burden and accelerate content production (Zawacki-Richter et al., 2019). However, professional guidance emphasizes that faculty-facing AI is not pedagogically neutral: outputs may embed bias, omit important nuance, or promote homogenized content unless educators critically review and contextualize AI-generated materials (Cai et al., 2020; Tolsgaard et al., 2023). As a result, literature increasingly frames faculty-facing AI adoption as requiring institutional governance and faculty development rather than informal individual experimentation. Where used effectively, AI may free educator time for mentoring

and feedback; where used uncritically, it risks degrading educational quality through unchecked inaccuracies or misalignment with curricular goals.

Cross-cutting patterns and unresolved challenges

Across domains, several cross-cutting patterns emerge. First, AI use is shifting from isolated pilots to broader institutional interest, largely driven by the accessibility of generative AI tools and perceived efficiency gains (Kasneci et al., 2023). Second, ethical and pedagogical concerns—hallucination, bias, opacity, academic integrity, and learner over-reliance—are repeatedly identified as limiting factors that must be addressed through design and governance rather than treated as minor technical issues (Bender et al., 2021; Swiecki et al., 2022; WHO, 2021). Third, there is growing consensus that educational value depends on pedagogical alignment and human oversight, not the mere presence of AI (Tolsgaard et al., 2023). Despite rapid publication growth, the evidence base remains uneven. Research suggests that students' engagement with global health topics is closely linked to language-mediated learning environments and perceived relevance to future practice, highlighting the importance of integrating technological tools within broader educational and communicative competencies (H. N. Tran & Matsuura, 2023). Many studies emphasize short-term perceptions and performance outcomes, while robust longitudinal evidence on clinical competence, professional identity formation, and downstream patient-related outcomes remain limited. These gaps suggest that the field is currently in a transitional phase, characterized by rapid experimentation and normative debate, requiring more theory-informed and outcome-oriented research to guide sustainable integration.

Ethical and Pedagogical Risks of AI in ME

Epistemic reliability and hallucinated content

A central ethical concern associated with generative AI models, is their capacity to produce outputs that are linguistically fluent yet factually incorrect, a phenomenon described as hallucination (Bender et al., 2021; Ji et al., 2023). In ME, this poses a distinctive risk because learners, especially in early stages of training, may lack sufficient domain expertise to critically evaluate the accuracy of AI-generated explanations (Thirunavukarasu et al., 2023). Unlike traditional educational resources, AI outputs are probabilistic rather than explicitly evidence-grounded, and erroneous responses may be presented with high confidence. Educational literature therefore emphasizes that uncritical exposure to unreliable AI-generated content can undermine epistemic trust and distort conceptual understanding (Swiecki et al., 2022). To mitigate these risks, scholars argue that AI tools

must be embedded within learning designs that promote verification, comparison with authoritative sources, and explicit discussion of uncertainty rather than treated as authoritative knowledge providers (WHO, 2021).

Bias, equity, and representational limitations

AI systems inevitably reflect the data on which they are trained, raising persistent concerns regarding bias and representational imbalance. In medical contexts, algorithmic bias has been shown to reproduce and amplify disparities related to race, gender, and socioeconomic status (Obermeyer et al., 2019). When such biases are embedded in educational tools, they may subtly influence learners' clinical reasoning, diagnostic expectations, and perceptions of patient populations. From a pedagogical perspective, biased AI outputs are particularly problematic because learners may internalize distorted representations without awareness or critical scrutiny (Kasneci et al., 2023). Ethical guidance therefore stresses the importance of transparency regarding AI limitations, active monitoring of outputs, and explicit instruction in critical appraisal skills to prevent passive acceptance of biased or incomplete information (EC, 2019; WHO, 2021).

Academic integrity and assessment validity

The widespread availability of generative AI has fundamentally challenged traditional notions of academic integrity in ME. AI systems can generate essays, clinical summaries, and reflective writing that closely resemble human-authored work, complicating distinctions between acceptable learning support and academic misconduct (Kumar et al., 2024; Rudolph et al., 2023). Conventional plagiarism detection tools are poorly equipped to identify AI-assisted work, prompting calls for reassessment of both assessment design and integrity frameworks.

Rather than focusing on prohibition or surveillance, the literature increasingly advocates for assessment strategies that emphasize reasoning, explanation, and iterative feedback (Norcini et al., 2011; Swiecki et al., 2022). Oral examinations, workplace-based assessment, and reflective tasks grounded in personal clinical experience are frequently cited as more resilient to inappropriate AI use. However, such approaches require greater faculty engagement and institutional support, highlighting ethical tensions between scalability, workload, and assessment validity.

Learner over-reliance and erosion of judgment

Another widely cited risk is the potential for learners to become overly reliant on AI-generated reasoning, particularly when systems provide rapid, plausible responses to complex clinical problems. Educational research suggests that excessive scaffolding can impede the development of independent problem-solving and metacognitive skills (Kirschner et al.,

2006). In ME, premature dependence on AI may inhibit the formation of diagnostic reasoning frameworks and professional judgment essential for safe practice (Norman et al., 2017). This risk is amplified when AI tools are perceived as authoritative or when their limitations are insufficiently emphasized. Consequently, scholars stress the importance of explicitly teaching learners about AI fallibility, uncertainty, and appropriate boundaries of use, positioning AI as a support for reasoning processes rather than a substitute for them (Tolsgaard et al., 2023; Topol, 2019).

Patient safety and boundary erosion

Although AI tools discussed in this review are primarily educational, the boundary between learning environments and clinical practice is often porous, particularly in clinical clerkships and postgraduate training. There is concern that learners may transfer AI-generated recommendations directly into patient care without adequate supervision or critical appraisal, potentially compromising patient safety (Thirunavukarasu et al., 2023). Ethical analyses therefore emphasize the necessity of clear boundary-setting regarding when and how AI outputs may inform learning versus clinical decision-making (WHO, 2021). Instruction on responsible AI use, limitations, and professional accountability is increasingly viewed as an essential component of contemporary medical curricula.

Implications for pedagogy and governance

Studies examining learner perspectives indicate that without structured curricular guidance, students may engage with AI tools informally and inconsistently, reinforcing uncertainty around appropriate use rather than fostering professional judgment (Dang et al., 2025). Collectively, these risks underscore that ethical challenges associated with AI in ME are fundamentally pedagogical rather than purely technical. Effective mitigation requires intentional learning design, assessment reform, faculty development, and institutional governance (Cai et al., 2020; Tolsgaard et al., 2023). Across the literature, there is broad consensus that AI should function as an assistive, transparent tool under sustained human oversight, aligned with educational goals and professional values. Rather than asking whether AI should be used in ME, the more consequential question concerns how, when, and under what conditions it can support learning without undermining epistemic integrity, professional formation, or patient safety.

Discussion

This narrative review synthesizes international literature on the use of AI in ME, highlighting a rapidly expanding landscape of applications alongside persistent ethical and pedagogical challenges. Across

domains, including tutoring, assessment, simulation, and faculty support, AI is most commonly positioned as a supplementary educational resource, offering opportunities to enhance learning efficiency, scalability, and access to individualized support (Chan & Zary, 2019; Zawacki-Richter et al., 2019). These benefits are particularly evident in formative learning contexts, where AI can provide timely feedback and flexible practice opportunities without displacing human instruction (Tolsgaard et al., 2023).

At the same time, literature consistently cautions against uncritical adoption. Advances in generative AI have amplified longstanding concerns related to epistemic reliability, bias, and transparency, while introducing new challenges to academic integrity and assessment validity (Bender et al., 2021; Rudolph et al., 2023; Swiecki et al., 2022). Importantly, these risks are not merely technical but deeply pedagogical. Educational research suggests that when AI tools are framed as authoritative or used without explicit boundary-setting, they may undermine the development of independent clinical reasoning, metacognitive skills, and professional judgment—core outcomes of ME (Kirschner et al., 2006; Norman et al., 2017).

A central insight emerging from this review is that the educational value of AI depends less on technological sophistication than on how tools are embedded within learning design. Studies and professional guidance converge on the importance of aligning AI use with educational objectives, emphasizing explanation and reflection, and maintaining sustained human oversight (Norcini et al., 2011; Tolsgaard et al., 2023; WHO, 2021). Rather than attempting to prohibit AI use or rely on detection mechanisms, the literature increasingly advocates for assessment redesign, faculty development, and transparency as more durable responses to AI-driven change (Kumar et al., 2024; Swiecki et al., 2022). From a broader educational perspective, learner motivation and perceived relevance, particularly in globally oriented medical education, remain central determinants of meaningful engagement, suggesting that AI integration should be aligned with communicative and professional identity goals rather than treated as a purely technical enhancement (Tran & Matsuura, 2023). Despite growing interest, empirical evidence remains uneven. Many studies report short-term outcomes such as learner satisfaction or perceived usefulness, while robust data on long-term educational impact, professional identity formation, and downstream clinical performance are limited (Cook & Artino Jr, 2016; Greenhalgh et al., 2018). This gap underscores the need for cautious interpretation of current findings and for future research that moves beyond tool evaluation toward theory-informed, longitudinal investigation.

Japan presents a distinctive context for the integration

of AI in ME, shaped by an advanced healthcare system, rapid demographic aging, and a strong policy emphasis on digital transformation. National strategies such as Society 5.0 explicitly position AI as a key enabler for addressing workforce shortages, improving care quality, and sustaining healthcare delivery in a super-aging society (Cabinet Office of Japan, 2016; WHO, 2021). These macro-level priorities create both opportunity and urgency for incorporating AI literacy into medical curricula. Literature suggests that curricular integration must proceed cautiously. Japanese ME has traditionally emphasized knowledge mastery, standardized assessment, and hierarchical teacher–learner relationships, which may inadvertently encourage uncritical reliance on authoritative sources, including AI-generated outputs, if safeguards are not explicitly designed (Kirschner et al., 2006; Norman et al., 2017). In this context, generative AI tools risk reinforcing surface learning or epistemic deference unless curricula explicitly foreground critical appraisal, uncertainty management, and professional accountability (Bender et al., 2021; Tolsgaard et al., 2023).

Language and communication further complicate AI adoption in Japan. As English remains the dominant language of most AI tools, medical literature, and training data, learners may experience uneven access or comprehension, particularly in early stages of training. Research on medical English and global health education suggests that motivation and engagement are closely linked to perceived relevance and linguistic accessibility, indicating that AI-supported learning should be aligned with structured language support rather than assumed to be universally accessible (H. N. Tran & Matsuura, 2023). Without such alignment, AI may exacerbate rather than reduce educational inequities. Recent studies from Asian educational contexts also highlight a growing gap between student curiosity about AI and their formal preparation to use it responsibly in healthcare settings (Dang et al., 2025). For Japan, this underscores the importance of moving beyond informal or extracurricular exposure toward explicit curricular frameworks that define appropriate use, ethical boundaries, and limitations of AI in both learning and clinical reasoning. Faculty development and institutional governance will be particularly critical, given that inconsistent guidance may lead to fragmented adoption driven by individual educators rather than pedagogical coherence (Cai et al., 2020; Tolsgaard et al., 2023). These considerations suggest that AI integration in Japanese ME should prioritize pedagogy-first design: embedding AI within competency-based frameworks, emphasizing reflective and dialogic learning, and maintaining clear distinctions between educational support and clinical decision-making. Such an approach aligns AI innovation with Japan's broader healthcare goals while

preserving the epistemic rigor and professional values central to medical training.

Conclusion

AI presents both significant opportunities and substantial risks for ME. When used thoughtfully, AI can support learning, enhance feedback, and expand access to educational resources (Kasneci et al., 2023; Topol, 2019). When implemented without pedagogical grounding or ethical safeguards, it risks eroding epistemic trust, academic integrity, and professional judgment. Responsible integration of AI in ME requires a shift from technology-driven adoption toward pedagogy-first design, transparency, and human accountability. As AI continues to evolve, ME must prioritize educational purpose over novelty, ensuring that innovation strengthens rather than compromises the core mission of preparing safe, reflective, and competent physicians. In the Japan's context, these considerations are salient given national commitments to digital health transformation and the pressures of an aging society, underscoring the need for pedagogy-first, ethically governed integration of AI within ME.

References

- Baethge, C., Goldbeck-Wood, S., & Mertens, S. (2019). SANRA—a scale for the quality assessment of narrative review articles. *Research Integrity and Peer Review*, 4(1), 5. <https://doi.org/10.1186/s41073-019-0064-8>
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 610–623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Cabinet Office of Japan. (2016). *Society 5.0 (5th Science and Technology Basic Plan)*. https://www8.cao.go.jp/cstp/english/society5_0/index.html
- Cai, Y., Ma, J., & Chen, Q. (2020). Higher Education in Innovation Ecosystems. *Sustainability*, 12(11). <https://doi.org/10.3390/su12114376>
- Chan, K. S., & Zary, N. (2019). Applications and Challenges of Implementing Artificial Intelligence in Medical Education: Integrative Review. *JMIR Med Educ*, 5(1), e13930. <https://doi.org/10.2196/13930>
- Cook, D. A., & Artino Jr, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997–1014. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Dang, N. B., Phan, Q. N., & Tran, N. H. (2025). Curious but Unprepared: Healthcare Students' Perspectives on AI and Robotics in Care and the Need for Curriculum Reform. *International Medical Education*, 4(3). <https://doi.org/10.3390/ime4030030>

- EC. (2019). *Ethics guidelines for trustworthy AI*. <https://ec.europa.eu/futurium/en/ai-alliance-consultation.1.html>
- Gilson, A., Safranek, C. W., Huang, T., Socrates, V., Chi, L., Taylor, R. A., & Chartash, D. (2023). How Does ChatGPT Perform on the United States Medical Licensing Examination (USMLE)? The Implications of Large Language Models for Medical Education and Knowledge Assessment. *JMIR Medical Education*, 9, e45312. <https://doi.org/10.2196/45312>
- Greenhalgh, T., Thorne, S., & Malterud, K. (2018). Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews? *European Journal of Clinical Investigation*, 48(6), e12931. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/eci.12931>
- Ji, Z., Lee, N., Frieske, R., Yu, T., Su, D., Xu, Y., Ishii, E., Bang, Y. J., Madotto, A., & Fung, P. (2023). Survey of Hallucination in Natural Language Generation. *ACM Comput. Surv.*, 55(12). <https://doi.org/10.1145/3571730>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kean, S. (2017). The role of virtual patients in medical education: A review of the literature. *Wounds UK*, 13(3), 34–41.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Kumar, R., Eaton, S. E., Mindzak, M., & Morrison, R. (2024). *Academic Integrity and Artificial Intelligence: An Overview BT - Second Handbook of Academic Integrity* (S. E. Eaton (ed.); pp. 1583–1596). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-54144-5_153
- Kung, T. H., Cheatham, M., Medenilla, A., Sillos, C., De Leon, L., Elepaño, C., Madriaga, M., Aggabao, R., Diaz-Candido, G., Maningo, J., & Tseng, V. (2023). Performance of ChatGPT on USMLE: Potential for AI-assisted medical education using large language models. *PLOS Digital Health*, 2(2 February), 1–12. <https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000198>
- Michalczak, M., Zgoda, W., Michalczak, J., Żądło, A., Nasser, A., & Tokarek, T. (2025). Artificial Intelligence in Medical Education: A Narrative Review. *AI*, 6(12). <https://doi.org/10.3390/ai6120322>
- Mulyadi, M., Tonapa, S. I., Rompas, S. S. J., Wang, R.-H., & Lee, B.-O. (2021). Effects of simulation technology-based learning on nursing students' learning outcomes: A systematic review and meta-analysis of experimental studies. *Nurse Education Today*, 107, 105127. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105127>
- Norcini, J., Anderson, B., Bollela, V., Burch, V., Costa, M. J., Duvivier, R., Galbraith, R., Hays, R., Kent, A., Perrott, V., & Roberts, T. (2011). Criteria for good assessment: consensus statement and recommendations from the Ottawa 2010 Conference. *Medical Teacher*, 33(3), 206–214. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.551559>
- Norman, G. R., Monteiro, S. D., Sherbino, J., Ilgen, J. S., Schmidt, H. G., & Mamede, S. (2017). The Causes of Errors in Clinical Reasoning: Cognitive Biases, Knowledge Deficits, and Dual Process Thinking. *Academic Medicine : Journal of the Association of American Medical Colleges*, 92(1), 23–30. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001421>
- Obermeyer, Z., Powers, B., Vogeli, C., & Mullainathan, S. (2019). Dissecting racial bias in an algorithm used to manage the health of populations. *Science*, 366(6464), 447–453. <https://doi.org/10.1126/science.aax2342>
- Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 342–363. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>
- Swiecki, Z., Khosravi, H., Chen, G., Martinez-Maldonado, R., Lodge, J. M., Milligan, S., Selwyn, N., & Gašević, D. (2022). Assessment in the age of artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100075. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100075>
- Thirunavukarasu, A. J., Ting, D. S. J., Elangovan, K., Gutierrez, L., Tan, T. F., & Ting, D. S. W. (2023). Large language models in medicine. *Nature Medicine*, 29(8), 1930–1940. <https://doi.org/10.1038/s41591-023-02448-8>
- Tolsgaard, M. G., Pusic, M. V., Sebok-Syer, S. S., Gin, B., Svendsen, M. B., Syer, M. D., Brydges, R., Cuddy, M. M., & Boscardin, C. K. (2023). The fundamentals of Artificial Intelligence in medical education research: AMEE Guide No. 156. *Medical Teacher*, 45(6), 565–573. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2023.2180340>
- Topol, E. (2019). *Deep Medicine: How Artificial Intelligence Can Make Healthcare Human Again* (1st ed.). Basic Books.
- Tran, H. N., & Matsuura, Y. (2023). Exploring Student Interest in Global Health as a Component of Medical English Education. *The European Conference on Education 2023 Official Conference Proceeding*, 215–223.
- Wartman, S. A., & Combs, C. D. (2018). Medical

- Education Must Move From the Information Age to the Age of Artificial Intelligence. *Academic Medicine*, 93(8).
https://journals.lww.com/academicmedicine/fulltext/2018/08000/medical_education_must_move_from_the_information.15.aspx
- WHO. (2021). *Ethics and governance of artificial intelligence for health*.
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240029200>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39.
<https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

年報

外国人留学生への指導・相談関連

本学に在籍中の留学生だけでなく、留学生の家族、外国人研究者及び学外の徳島大学に入学を希望する留学生を対象とした指導・相談を、常三島地区と蔵本地区のグローバル推進部門の二か所で行っている。面談、オンライン、電話、メールの形式で日本語、中国語、英語、韓国語、ベトナム語の五ヶ国語で対応できる体制が整っており、メンタルヘルスに関するカウンセリングが必要な場合は、キャンパスライフ健康支援センター及び専門医と連携することで対応している。

相談内容で最も多いのは、一般的な進学・修学、授業料・奨学金、住居、生活、日本での就職などであるが、他機関・学内関係部局及び関係者と連携しながら対応しないと解決できない内容（例えば、窃盗事件、交通事故、家賃未納（不納）、不動産のトラブル、メンタルヘルスなどに関するもの）もあり、これら比較的複雑な相談に対しても対応している。特に、近い将来必ず発生すると言われている南海トラフ巨大地震への備えとして、緊急地震速報の内容や地震発生の際の避難方法について詳しく説明を行っている。

● 新入留学生に対するガイダンス

新入留学生ガイダンスは、本学に入学した留学生に対し、修学・生活に関する指導を行い、留学生活の円滑化を図ることを目的として、年2回（前期及び後期）常三島・蔵本キャンパスで開催しているものである。

2025年度前期ガイダンスは、4月15日（火）に蔵本地区、4月18日（金）に常三島地区で開催、計30名が参加した。ガイダンスでは、教員による説明に加え、徳島中央警察署の講師が防災対策や交通安全、110番通報の方法などについて詳しく解説した。ガイダンス終了後には、徳島地域留学生交流推進協議会の協力機関から寄贈された食料品や日用品を、希望する留学生に配付した。ガイダンスでは、インターナショナルオフィス教員から、学生生活や日本での日常生活に関する注意事項について説明があった。



後期ガイダンスは、10月20日（月）に常三島地区（16名）、10月21日（火）に蔵本地区（7名）で開催。計23名が参加した。ガイダンスでは、高橋副学長からの挨拶の後、徳島中央警察署からお越しいただいた講師の方から、交通安全、防犯、生活安全等の日本での生活における安全上の留意点についてお話しいただいた。その後、教員から、在留資格や奨学金等の日本での生活に関わる注意事項について説明があった。前期と同様に、ガイダンス終了後には、徳島地域留学生交流推進協議会の関係機関から寄付された食料品や日用品等を希望者に配付した。

● 消防訓練

12月18日（木）に常三島地区で消防訓練を行った。本訓練は、外国人留学生の防火に関する意識や消防対策スキルの向上を目的として実施した。徳島市消防局より、日本の火災事情、予防方法、および発生時の対応について説明を受けた。その後、119番通報訓練を実施し、助任の丘では訓練用の消火器を使った消火訓練を行った。当日、7名の留学生が参加した。



留学生のための就職支援

● 「留学生のための就職支援イベント・セミナー」

今年度は、以下のイベント・セミナーを実施した。

① 「留学生のための就職支援イベント・セミナー」	前期 1 回、後期 3 回（計 4 回）
② 「就職支援イベント・セミナー オリエンテーション」	前期 1 回、後期 1 回（計 2 回）
③ 「カナデビア株式会社による業界説明会」	1 回
④ 「県内企業訪問」 *	1 回
⑤ 「県外企業訪問」	1 回

以下に、イベント・セミナーの開催日と参加人数を示す。

留学生のための就職支援イベント・セミナー	徳島大学	他大学	総計
就職支援イベント・セミナー オリエンテーション（前期） 4/25	11		11
第 1 回「日本の就活・就職について知ろう」 5/9	3		3
就職支援イベント・セミナー オリエンテーション（後期） 10/17	5		5
第 2 回「卒業生の就活・就職体験を聞こう」 10/30 ★	4		4
第 3 回「Job Fair & 交流会」 11/21 ★	21		21
第 4 回「就労ビザについて学ぼう」 12/12	3		3
「県内の企業・産業を知ろう」 12/25 ★★	8 (3)		8
「県外企業訪問」 2026/2/13	8		8
計	63	0	63

特別講演・説明会			
「カナデビア株式会社 業界説明会」 5/9	3		3
計	3		3
総計	66	0	66

（ ）内の数字は日本人学生

★：JETRO 徳島との共催（10/30 のイベントに関しては、JETRO 徳島が主催する留学生対象就職支援イベントに共催する形で実施した）

★★：「留学生地域交流推進事業」

昨年度は 104 名の留学生が参加したが、今年度はそれよりも減少し、最終的には 66 名の留学生が参加した。内訳を見ると、全員が徳島大学生であり、他大学からの参加はなかった。

留学生のための就職支援イベント・セミナーの見直し

今回の見直しでは、「日本語面接への対策とビジネスマナー」に関するセミナー、昨年実施していた特定企業でのインターンシップを中止することとした。参加人数の増加が見込めないこと、個別面談・支援で十分

対応できることを勘案し、今回から中止とすることとした。

ただ、特定企業でのインターンシップの代わりに、2025 年度においては、

- ① インターンシップへの参加を希望する留学生に対する個別支援を充実
- ② キャリア支援室が全学生向けに実施している企業合同説明会への参加を促す

ことで支援の充実を図った。

日本人・留学生による企業訪問

昨年同様、日本人学生と留学生による企業訪問を行った。具体的な活動は以下のとおり。

(1) 「県内の企業・産業を知ろう」

徳島県が主催する「留学生地域交流推進事業」の支援を受け、以下の3社を訪問した。

日時：12月25日（木）10:00-16:00

場所：大塚化学株式会社、大塚製薬株式会社板野工場、四国化工機株式会社

参加人数：徳島大学生8名（留学生5名、日本人学生3名）

内容：企業の説明を聞き、ラインを見学

(2) 「県外企業訪問」

今回は県外企業2社（三井E&S株式会社、ユニ・チャーム株式会社）を訪問した。

日時：2026年2月13日（金）7:50-19:00

場所：大鵬薬品株式会社北島工場、パナソニックエナジー徳島工場

参加人数：徳島大学生22名（留学生20名、日本人学生2名）

内容：両社の工場ラインの見学。

● 就職個別相談

2025年4月～2026年3月末までで、161件の相談に対応した（昨年度は140件）。相談内容としては、応募する企業の選び方、エントリーシートの作成・添削、面接対策、筆記試験対策といった就活に直結する相談が多くあった。

今回、個別相談に時間を割いたこともあり、こちらから直接企業側にアプローチをかけ、内定まで結びつけることができた。結果、13名の留学生が県内外の企業から内定を得ることができた（2024年度は6名）。県内企業としては、阿波製紙（1名）、富士ファニチア（1名）、船場化成（1名）から内定を得ることができたが、船場化成に応募した留学生は家庭の事情から辞退することとなった。

これからも個別相談を充実させて、一人でも多くの就職希望留学生が日本での就職を実現できるように支援していきたいと考える。

● 「留学生就職意向動向調査」

今後の留学生を対象とした就職支援事業を検討するために「留学生就職意向動向調査」を実施した。調査内容の分析・まとめは4月を目途に公開する予定である。

留学生受け入れ及び支援に関する活動

● 渡日前入学許可制度

2015 年度にベトナムドンズー日本語学校（ホーチミン市）と協定を結び、徳島大学の学部への入学を目的とする「渡日前入学許可制度」を創設した。本制度は日本語学校からの推薦を受け、書類審査、遠隔面接などを経て入学を許可するものであり、受験者の入学前日が必要となる。本制度で入学が許可された留学生に対しては、検定料・入学料・授業料免除と初年度の奨学金を支給する。また、対象留学生の日本語力を強化するため、入学前に本学で半年間の日本語等予備教育も実施する（Ⅰ型（日本語等予備教育あり）のみ）。

本制度の受け入れ部局は理工学部、生物資源産業学部および総合科学部 3 学部になり、実施対象校は、2017 年度に韓国時事日本語学院、2022 年度にはマレーシアの帝京マレーシア日本語学院、2023 年度にモンゴルの JOTO EDUCATION CENTER(城東教育センター)と協定を締結し、渡日前入学許可制度による入学選抜試験を実施してきた。対象校を新規開拓するため今年度は、台湾旭文塾日本留学センターを数回訪問し、施設の視察、本制度の説明、意見交換などをへて 2025 年 3 月に協定を結び、来年度から実施することになった。そのため、来年度から渡日前入学許可制度の対象校は 5 校になり、更なる学部留学生の増加が期待される。

2026 年度の「渡日前入学許可制度による私費外国人留学生選抜」（Ⅱ型（日本語等予備教育なし））については既に、一次選考および二次選考を実施した。応募者状況は韓国の時事日本語学院から 2 名、マレーシアの帝京マレーシア日本語学院からの 6 名、モンゴルの JOTO EDUCATION CENTER から 5 名、台湾の台湾旭文塾日本語センターから 1 名であり、そのうち 12 名が理工学部希望、2 名総合科学部希望であった。選考の結果、9 名が合格し、4 月入学の予定である。

下図に示すように、2016 年に本制度を実施してから、2025 年 4 月までに受入留学生者数は合計 52 名（予定を含む）になる。

	合格者数	来日	入学	内訳
第一期	2（Ⅰ型）	2016 年 10 月	2017 年 4 月	理工学部（1 名） 生物資源産業学部（1 名）
第二期	3（Ⅰ型）	2017 年 10 月	2018 年 4 月	理工学部（2 名） 生物資源産業学部（1 名）
第三期	3（Ⅰ型）	2018 年 10 月	2019 年 4 月	理工学部（1 名） 生物資源産業学部（2 名）
第四期	2（Ⅱ型）	2019 年 4 月	2019 年 4 月	理工学部（2 名）
	2（Ⅰ型）	2019 年 10 月	2020 年 4 月	生物資源産業学部（2 名）
第五期	8（Ⅱ型）	2020 年 4 月	2020 年 4 月	生物資源産業学部（1 名） 理工学部（7 名）
第六期	3（Ⅱ型）	2022 年 4 月	2021 年 4 月	理工学部（3 名）
第七期	3（Ⅱ型）	2022 年 4 月	2022 年 4 月	理工学部（3 名）
第八期	2（Ⅱ型）	2023 年 4 月	2023 年 4 月	理工学部（2 名）
第九期	8（Ⅱ型）	2024 年 4 月	2024 年 4 月	生物資源産業学部（1 名） 理工学部（6 名（1 名辞退））
第十期	8（Ⅱ型）	2025 年 4 月	2025 年 4 月	総合科学部（1 名） 理工学部（7 名）
第十一期	9（Ⅱ型）	2026 年 4 月予定	2026 年 4 月予定	総合科学部（1 名） 理工学部（8 名）

● 外国人学生のための進学説明会および日本留学フェア

2025年度 外国人学生のための進学説明会【東京】

日時：令和7年6月27日（金）10：00～16：00
場所：サンシャインシティ文化会館展示ホールD 東京都豊島区東池袋3-1
参加機関数：128 機関
参加人数：1,683 名
ブース来訪者数：35 名（中国17、ミャンマー9、モンゴル4、スリランカ1、マレーシア1、ベトナム1、バングラデシュ1、日本1 等）
学部 26 名（総合15、理工6、生物3、医2 等）
大学院 9 名（創成科学研究科8 名、医学研究科1 名）



2025年度 外国人学生のための進学説明会【大阪】

日時：令和7年7月2日（水）10：00～16：00
場所：大阪OMM ビルAB ホール 大阪府大阪市中央区大手前1-7-31
参加機関数：90 機関
参加人数：1,005 名
ブース来訪者数：40 名（中国18、ミャンマー15、バングラデシュ2、インドネシア2、スリランカ1、モンゴル1、ペルー1）
学部 36 名（総合11、理工21、生物1、薬1、歯1、看護1）
大学院 4 名（創成科学研究科 4 名）



2025年度 日本留学フェア【タイ】

日時：令和7年9月6日（土）9：00～16：30
場所：Nimman Convention Centre、チェンマイ
参加人数：562 名
ブース来訪者数：38 名（中国5、タイ32、不明1）
学部 19 名（総合10、理工7、生物2）
大学院 19 名（創成科学研究科17、医学研究科2）



日時：令和7年9月7日（日）9：30～17：00
場所：Hyatt Regency Bangkok Sukhumvit 5階、バンコク
参加機関数：45 機関
参加人数：820 名
ブース来訪者数：40 名（タイ40）
学部 19 名（総合12、理工2、医2、薬学2、不明1）
大学院 21 名（創成科学研究科17、医学研究科3、薬学1）



2025年度日本留学フェア【マレーシア】

日時：令和8年1月24日（土）10：00～16：00

場所：Amari Hotel, Kuala Lumpur

参加人数：497名

ブース来訪者数：48名（マレーシア44、ミャンマー1、イラク1、シリア1、日本1）

学部 24名（総科6、理工14、生物4）

大学院 24名（創成科学研究科22、薬学研究科2）



2日目

日時：令和8年1月25日（日）10：00～16：00

場所：Amari Hotel, Kuala Lumpur

参加人数：518名

ブース来訪者数：28名（マレーシア28）

学部 20名（総科3、理工11、生物1、医3、薬学1、不明1）

大学院 8名（創成科学研究科7、医学研究科1）



2025年度 大阪大学国費学部留学生のための大学進学説明会（オンライン）

日時：令和7年10月31日（金）

（1回目）10時00分～10時30分

（2回目）10時40分～11時10分

参加人数：5名

（1回目：教室より1名）

国籍：マレーシア1名

専攻：数学

（2回目：教室より1名、オンラインより3名）

国籍：ガボン1名、イラン1名、バングラデシュ1名、韓国1名

専攻：機械工学2名・薬学1名・医学1名

- 昨年同様、使用言語は日本語のみで実施された。来日前に母国で日本語の学習を行っていた学生もあり、参加者全員が日本語で問題なく応答可能であった。
- 初めに、パワーポイント資料による大学概要紹介、学部・大学院紹介、各学部の選考方法及び受入可能数の説明、宿舍・語学教育の紹介等を行った。その後、一人一人の国籍及び専攻分野を確認し学生からの口頭での質問に答える形で質疑応答を行った。
- 参加者からは、国費学部留学生の先輩、研究室配属の時期、サークル活動等についての質問があった。本学には留学生が多く在籍しており、留学生同士での交流や、日本人学生との交流の機会がある事等を伝えた。2回とも参加者は少なかったが、様々な国籍の学生と話をすることができ、マレーシアの学生とは中国語で会話するなど、一人一人とより近い距離でコミュニケーションを図ることができた。



● 国際展開推進シンポジウムの開催

2026年3月10日（火）、第20回徳島大学国際展開推進シンポジウム「母国で振り返る私の徳島大学留学生時代」を阿波観光ホテルにおいて開催した。今回は、中国、ベトナム、メキシコ、モンゴル出身の徳島大学卒業・修了留学生4人を講演者として招き、徳島大学での留学生生活を振り返るとともに日本または各出身国における現在の取り組みについて講演を行った。学内外からの参加者は合計51名だった。

第20回徳島大学国際展開推進シンポジウム

母国で振り返る 私の徳島大学 留学生時代



徳島での留学生生活は母国でどのように活かされているのでしょうか？
徳島大学に留学し、帰国後母国で活躍されている方々にお話を伺い、併せて意見交換を行います。

2026年
3月10日（火）

15:30～17:30
阿波観光ホテル

入場無料
日本語講演
申込不要

			
董 冰子	Nguyen Bao Viet	Raúl Morales Salcedo	Jambaldorj Jamiyansuren
青島大学附属病院 特任教授 【中国】	ハノイ土木大学 准教授 【ベトナム】	モンテレイ大学 研究教授 【メキシコ】	モンゴル国立医科大学 准教授 【モンゴル】

阿波観光ホテル 3 階 ロイヤルパレス

プログラム

15:30	開 会	総合司会 金 成 海（徳島大学高等教育研究センター 教授）
	開会挨拶	高 橋 晋 一（徳島大学副学長）
	学長挨拶	河 村 保 彦（徳島大学学長）
15:40	講 演	
	董 冰子	「青島から徳島へ——我が十年の成長」
	Nguyen Bao Viet	「日本の精神—私を動かし続ける力」
	Raúl Morales Salcedo	「国際化の重要性：研究プロジェクトの発展と母国への影響」
	Jambaldorj Jamiyansuren	「徳島からモンゴルへ：分子生物学の研究と教育の強化」
17:00	意見交換会	
		講演者への感謝状と記念品の贈呈
17:30	閉 会	

講演者プロフィール

董 冰子（ドン・ビンズー）【中国】

2006年10月-2011年11月	青島大学医学部 臨床医学
2011年10月-2015年9月	徳島大学大学院医科学教育部 （博士課程）
2015年10月-2018年6月	青島大学附属病院内分泌内科 医師
2018年7月-2021年1月	青島大学附属病院内分泌内科 主治医
2021年2月-現在	青島大学附属病院内分泌内科 准教授
2024年5月-現在	青島大学 特任教授
2024年10月-2025年10月	ハーバード大学医学部マサチューセッツ総合病院 研究員/客員教授

Nguyen Bao Viet（グエン・バオ・ヴィエット）【ベトナム】

1997年6月	ハノイ土木大土木建築学科 卒業
1997年9月	ハノイ土木大工学部 助教
2002年3月	埼玉大学大学院理工学研究科 修了（博士前期課程）
2005年3月	徳島大学大学院工学研究科 修了（博士後期課程）
2005年7月	ハノイ土木大工学部 講師
2015年11月-現在	ハノイ土木大工学部 准教授
2017年-現在	ハノイ土木大土木建築工学研究所 所長

Raúl Morales Salcedo（ラウル・モラレス・サルシード）【メキシコ】

1997年 7月	バジェ・デ・メヒコ大学（学士号取得）
1999年10月	ラス・アメリカス大学ブエラ校（修士号取得）
2006年3月	徳島大学大学院工学研究科（博士号取得）
2006年-2019年	モンテレイ工科大学サンタフェ校 研究教授
	同校 ビジネスアントレプレナーシップ教授
	同校 ビジネスパーク所長
2019年-2021年	NDS Cognitive Labs 研究開発サイエンティスト
2021年-現在	モンテレイ大学 ビジネスコンサルタント兼研究教授

Jambaldorj Jamiyansuren（ジャムバルドルジ・ジャミヤンスレン）【モンゴル】

2003年6月	モンゴル健康科学大学医学部 卒業
2003年-2005年	モンゴル国立医科研究所 Junior Researcher
2006年4月-2010年3月	徳島大学大学院医科学教育部（博士課程）
2010年-2012年	山形大学GCOEプロジェクト アソシエイト研究員
2013年-2017年	モンゴル国立医科大学 講師
2017年-2021年	モンゴル国立医科大学 上級講師
2021年-2023年	国際医療福祉大学医学部 助教
2020年-2025年	オジンメッドIVFクリニック 研究アドバイザー
2023年-現在	モンゴル国立医科大学 准教授
2024年-2025年	モンゴル国立医科大学 大学院ヘルスリサーチ講座 講座長

● サマースクールの開催

2025 年 7 月 30 日から 8 月 7 日にかけて、インターナショナルサマースクール “Get Together in Tokushima, Japan 2025” を開催した。このサマースクールは、徳島大学を海外にアピールし、徳島を身近に感じてもらうことで、将来、本学大学院への留学希望者を増やすことを目的に、2012 年度から実施している。今年度は、インドネシア 8 名、マレーシア 12 名、台湾 2 名、ベトナム 5 名、計 27 名の参加があった。

プログラム期間中、日本人学生との交流、書道、茶道、和太鼓、人形浄瑠璃などの日本文化体験、藍染めや阿波おどりなどの徳島文化体験、企業見学などを行い、参加者は日本や徳島の文化に広く親しんだ。また、研究室訪問では、参加者の専攻分野に応じて 3 学部に分かれ、研究室を訪問し、研究内容や施設・設備を見学した。熱心に質問する姿も見られ、本学の研究に興味を持った様子だった。

このサマースクールを通じて、様々な国や大学からの参加者が出会い、互いに学び合うことで、グローバルコミュニケーション能力の向上を図る機会となった。また、日本人学生や地域の高校生にとっても、国際交流を身近に感じ、今後の留学やグローバルなキャリアを考える良いきっかけとなった。

日時：2025 年 7 月 30 日（水）～8 月 7 日（木）8 泊 9 日間

参加人数：27 名

- ・ スルタン・アグン・イスラム大学（8 名）
- ・ マレーシア工科大学（UTM）（3 名）
- ・ マラッカ・マレーシア工科大学（UTeM）（9 名）
- ・ 元智大学（2 名）
- ・ ハノイ土木大学（5 名）

日程表

7 月 30 日（水）	午前	準備
	午後	来徳、ホテルチェックイン、全体オリエンテーション
7 月 31 日（木）	午前	開講式、大学紹介、日本人学生との交流
	午後	研究室訪問
8 月 1 日（金）	午前	日本・徳島文化講義、学長表敬訪問、日本語講座
	午後	イオンモール見学、ひょうたん島クルーズ
8 月 2 日（土）	終日	自由行動
8 月 3 日（日）	午前	居合道・太鼓体験
	午後	茶道・書道体験
8 月 4 日（月）	午前	藍染体験
	午後	四国遍路体験、阿波踊り体験、眉山見学
8 月 5 日（火）	午前	徳島企業訪問
	午後	阿波人形浄瑠璃体験
8 月 6 日（水）	午前	英語落語体験
	午後	徳島の歴史学習、振り返り、合同交流会・修了式
8 月 7 日（木）	午前	ホテルチェックアウト



研究室訪問



研究室訪問（VR 体験）



合同交流会



書道体験



徳島の歴史学習



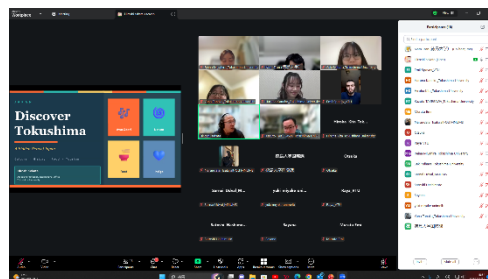
阿波人形浄瑠璃体験

● スプリングスクールの開催

2026年3月13日（金）18時～20時、海外協定校の学生を対象にしたスプリングスクールを開催した。以下のセッションをオンラインで提供した。徳島と徳島大学を知ってもらい、親しみを感じてもらうことを目的に行った。日本人学生や徳島大学の外国人留学生にも参加してもらい、小さいグループに分かれて話や簡単なプレゼンをするなど、オンラインであってもインターアクティブなセッションになるよう工夫した。

参加人数：16名（モンゴル3名、ブルガリア2名、クロアチア1名、日本10名）

- 18:00 参加者確認
- 18:05 徳島の紹介
- 18:15 徳島大学の紹介
- 18:35 徳島文化紹介
- 19:05 海外学生とのグループ交流
- 19:50 Feedback フォーム記入
- 20:00 終了



● 主な活動

4 月	新入学生に対するガイダンスの実施（常三島、蔵本）
4 月	ウェルカムイベント
5 月～2 月	外国人留学生のための就職支援セミナー
6 月	JASSO 主催の進学説明会（東京）
6 月	日本文化・企業見学ツアー（姫路）
7 月	インターナショナルディ（台湾）
8 月	サマースクールの実施
9 月	JASSO 主催の日本留学フェア（タイ）
9 月	渡日前入学許可制度入試の実施（マレーシア、韓国、モンゴル、台湾）
10 月	ウェルカムイベント
10 月	新入学生に対するガイダンスの実施（常三島、蔵本）
11 月	多文化体験交流会
11 月	インターナショナルディ（マレーシア）
11 月	大阪大学日本語日本文化教育センター主催の国費学部留学生への大学進学説明会
12 月	消防訓練の実施
1 月	日本文化・企業見学ツアー（京都）
1 月	JASSO 主催の日本留学フェア（マレーシア）
1 月	渡日前入学許可制度説明会（マレーシア、韓国）
1 月	海外危機管理 オリエンテーション
3 月	第 20 回国際展開推進シンポジウムの実施
3 月	スプリングスクールの実施

国際交流活動・イベント

留学生地域交流推進事業

本事業は、徳島県内高等教育研究機関での日本人学生と留学生の交流を推進することを目的に、徳島県が 2024 年度に新しく始めた国際交流推進事業である。同事業の支援を受けて、以下の 4 つの交流イベントを開催した。なお、各活動には、後述するグローバル・パーソン集中プログラム（GRIP, Global Person Resources Intensive Program）に参加する日本人学生も多く参加した。

1. 事業概要

事業名称	徳島県内の外国人留学生と日本人学生が徳島の文化とビジネスを共に学ぶフィールドワーク
実施主体	徳島大学 高等教育研究センター
対象	徳島県内高等教育機関の外国人留学生・日本人学生
参加者数	外国人留学生 98 名、日本人学生 27 名（計 125 名）
連携団体	大塚製薬株式会社、四国化工機株式会社、大塚化学株式会社 大歩危峡観光遊船有限会社 徳島市立高等学校

事業の目的

- ・ 自文化の理解に加え、他者理解力や異文化に対する理解・許容性の向上
- ・ 日本語・英語を用いたコミュニケーション能力の向上
- ・ 企業活動・地域産業の理解を通じた学生の地域定院促進
- ・ 留学生の日本・徳島に対する理解と好感度の向上

実施計画

回	テーマ	内容	実施日
第 1 回	観光・文化体験	藍染め・四国遇路・阿波踊り体験	2025 年 11 月 8 日（土）
第 2 回	文化・ビジネス体験	祖谷かずら橋、大歩危峡観光遊船	2025 年 12 月 13 日（土）
第 3 回	ビジネス体験 （企業見学）	大塚化学・大塚製薬板野工場・ 四国化工機訪問見学	2025 年 12 月 25 日（木）
第 4 回	教育体験 （高校訪問）	徳島市立高等学校 部活動・ 授業体験	2026 年 1 月 16 日（金）

2. 各イベント報告

● 第1回 「徳島の観光・文化を知ろう」

開催日時	2025 年 11 月 8 日（土） 8:00～16:30
場所	藍の館、霊山寺・極楽寺、阿波踊り会館
参加者	38 名（日本人学生 20 名、外国人留学生 18 名）

イベント概要

徳島県留学生地域交流推進事業の一環として「徳島の観光・文化を知ろう」を実施した。訪問先及び内容は以下のとおり。

- ・ 藍の館（藍染め体験）
- ・ 霊山寺・極楽寺（四国遇路体験）
- ・ 阿波踊り会館（阿波踊り体験）

参加した日本人学生 20 名のうち 7 名が GRIP 参加学生であった。事前研修は 11 月 4 日（火）・7 日（金）の 2 回にわたり実施し、各テーマの概要を調べ、留学生に英語で説明する活動を行った。



藍染体験



お遍路体験（地藏寺にて）

● 第2回 「徳島の文化・ビジネスを知ろう」

開催日時	12 月 13 日（土）
場所	祖谷かずら橋、大歩危峡観光遊船有限会社
参加者	参加者：徳島大学 外国人留学生 5 6 名、日本人学生 1 名 県内他大学 外国人留学生 4 名、日本人学生 2 名 合計 63 名 引率教職員 6 名

イベント概要

留学生と日本人学生が共に徳島の秘境と言われる祖谷を訪れ、大歩危・小歩危の川下り、かずら橋の散策、それに地域企業（特に観光業）の具体的な取り組みについて学ぶことで、留学生の日本語能力や日本文化理解の向上と県内定着に貢献することができたと思う。



徳島の観光業について学ぶ



祖谷かずら橋での記念写真

● 第3回 「徳島の企業・産業を知ろう」

開催日時	2025 年 12 月 25 日（木） 10:00～16:00
場所	大塚化学株式会社、大塚製薬株式会社板野工場、四国化工機株式会社
参加者	8 名（徳島大学：外国人留学生 5 名、日本人学生 3 名）

イベント概要

徳島県留学生地域交流推進事業の支源を受け、留学生の日本・徳島の産業に関する理解を深めるとともに、日本人学生と留学生の交流促進を目的として、徳島県内の企業3社を訪問した。

- ・ 大塚化学株式会社：会社代表自らによる英語での会社説明、コジェネレーションシステム・電力管理パネルの見学
- ・ 大塚製薬株式会社板野工場：製薬ライン見学（ブレンディング、錠剤化、コーティング等各工程）
- ・ 四国化工機株式会社：会社概要説明およびショールーム見学（紙パック・包装材製品展示）



大塚製薬株式会社 板野工場にて

● 第4回 「日本の高校で国際交流を体験しよう」

開催日時	2026 年 1 月 16 日（金） 12:15～17:30
場所	徳島市立高等学校
参加者	15 名 徳島大学 13 名（留学生 12 名、日本人学生 1 名） 鳴門教育大学 2 名（日本人学生）

イベント概要

日本の高校を実際に訪問し、施設・授業の見学に加え、日常的に行われている清掃活動や部活動に参加し、高校生と共に昇食を取ることで交流を深め、日本の高校生活を実体験として理解することを目的に実施した。

当日は以下 6 つの活動を実施した。

- ・ 高校生との昼食およびカフェテリア体験
- ・ 施設見学
- ・ 日本の授業体験
- ・ 母国の文化紹介（各クラスに日本語・英語対応可能な学生を 1 名以上配置）
- ・ 清掃体験
- ・ 部活動体験（事前に希望部活動を選択）



自国文化の発表



部活動体験（弓道部）

3. 事業全体の総括

成果と課題

《成果》

- ・ 各イベントにおいて、留学生の徳島・日本に対する印象が良くなった参加者が大多数を占め、地域への理解促進という目的は概ね達成された。
- ・ 日本人学生・留学生双方が、普段関わる機会の少ない相手と積極的に交流できたとの回答が多く、相互理解の促進に貢献した。
- ・ 企業見学では、留学生の日本の製造業・産業技術に対するイメージ向上に貢献し、将来の就職・定院促進につながる可能性が示された。

《課題》

- ・ 日本語能力の差による参加者間の交流格差が各イベントで共通課題として挙げた。日本語・英語双方に対応可能な倉介者の配置と事前指導の強化が必要である。
- ・ 開催時期の設定（年末・休暇期間の回避）が参加者募集に大きく影響する。特に日本人学生の参加確保に向けた工夫が求められる。
- ・ 直前キャンセルや移動手段の確保など、運営面での事前調整・周知を徹底する必要がある。

SNS 連絡先交換によるトラブルの再発防止策として、募集フォームへの確認項目追加および連絡ツールの見直しを進める。

日本文化・企業見学旅行（姫路城）

6月21日（土）に日本文化企業見学旅行を実施した。本見学旅行は、留学生が日本の文化や歴史、技術への見聞を広め、留学生同士の交流を深めることを目的としている。

最初に見学した麒麟ビール神戸工場では、係員の説明を聞きながら製造ラインを見学した。徹底された衛生管理や先進的な機械の導入に驚くとともに、多くのことを学んでいた様子だった。姫路城では、天守閣へと続く狭い階段を汗かきながら上り、登り切った瞬間には皆が笑顔を見せた。日本の伝統建築を間近で観賞するとともに、実際に歩くことで、その広さや壮大さを体感していた。

今回の見学旅行には留学生 37 人が参加し、平均満足度は 98% だった。日本文化への理解を深めるだけでなく、異なる国の留学生同士が交流し、お互いを理解する貴重な機会となった。



日本文化・企業見学旅行（京都）

1月5日（月）～6日（火）、留学生日本文化・企業見学旅行を実施した。本見学旅行は、留学生が日本の文化や歴史（伏見稲荷大社、東寺、京都御所、金閣寺）や技術（関西光量子科学研究所、京都鉄道博物館、おたべ本館）への見聞を広め、留学生同士との交流を深めることを目的としている。

最初に訪れた関西光量子科学研究所では、説明を聞いた後、係員の案内のもと研究施設を見学した。伏見稲荷大社、東寺、京都御所、金閣寺では、日本の伝統建築を間近で観賞するとともに、実際に歩くことで、その広さや壮大さを体感していた。京都鉄道博物館では、自由見学を通じて、留学生たちは日本の鉄道技術の歴史や現状について理解を深めた。

今回の旅行には留学生 40 人が参加し、平均満足度は 96% だった。日本文化への理解を深めるだけでなく、異なる国からの留学生同士が交流する機会となった。



International Day

2024 年度から新たな試みとして「International Day」を年に複数回実施することとした。2025 年度の具体的な活動は以下のとおり。

● Let's Enjoy Taiwanese Foods and Learn Taiwanese Culture and Language

2025 年 7 月 9 日（水）18:00～20:00

場所：地域創生・国際交流会館 5F フューチャーセンター

参加者：35 名（日本人学生 14 名、留学生 21 名）

本イベントでは、今回のイベントでは、韓国人留学生 3 名に調理してもらった 3 種類の台湾料理（魯肉飯、とうがん茶、タピオカミルクティー）を食べながら、3 つの台湾料理が持つ意味や背景、関連する言葉などについて学んだ。イベントでは、①3 つの台湾料理を実際に食べながら、参加者同士で感想を共有する、②協力してくれた台湾人学生が準備した台湾料理・文化に関するクイズを通して台湾文化・歴史・言語について学ぶ、といった活動を通して同国の文化・言語について学んだ。



● Let's Enjoy Malaysian Foods and Learn Malaysian Culture and Language

2025 年 11 月 11 日（火）18:00～19:30

場所：地域創生・国際交流会館 5F フューチャーセンター

参加者：60 名（日本人学生 23 名、留学生 37 名）

本イベントでは、マレーシア人留学生に調理してもらったマレーシア料理（チキンライス、カヤパンなど）を食べながら、マレーシアの地理や歴史、言語などについてクイズ形式で学んだ。イベントでは、①マレーシア料理を実際に食べながら、参加者同士で感想を共有するだけでなく、②マレーシア人学生が準備してくれたクイズを通してマレーシア文化・言語について学んだ。全体を通して非常に盛況なイベントであった。



Global Lunch

● Global Lunch 蔵本

医学部主催の English Plus は、2021 年前期以降中止しているが、蔵本地区における日本人学生と留学生の英語での交流を促進するため、2025 年 1 月にグローバル推進部門が開始した。2025 年度には、本活動は前期および後期にわたり継続して実施された。活動は、通常のランチ交流形式およびセミナー形式の両方で実施され、参加状況の詳細は以下のとおりである。

- ・開催場所：蔵本会館 2 階多目的 3
- ・実施時間帯：12:00-13:00
- ・前期：計 14 回、2025 年 4 月 16（水）～7 月 16 日（水）

回	日程・内容	日本人学生	留学生	教職員	計
1	4 月 16 日	17	1	1	18
2	4 月 23 日	14	6	1	20
3	4 月 30 日（セミナー、留学生 D3）	12	8	1	21
4	5 月 7 日	6	1	1	7
5	5 月 14 日	16	1	1	17
6	5 月 21 日	6	1	1	7
7	5 月 28 日（セミナー、日本人学生、歯 5）	12	14	2	28
8	6 月 4 日	6	0	1	7
9	6 月 11 日	8	1	1	9
10	6 月 18 日	5	1	1	6
11	6 月 25 日	8	1	1	9
12	7 月 2 日	8	1	1	9
13	7 月 9 日（セミナー、留学生 D1）	13	12	3	28
14	7 月 15 日	0	1	1	2



5 月 14 日 グローバルランチ

7 月 9 日 グローバルランチセミナー

- ・後期：計 13 回、2025 年 10 月 15（水）～2026 年 1 月 14 日（水）

回	日程・内容	日本人学生	留学生	教職員	計
1	10 月 15 日	4	1	2	7
2	10 月 22 日	4	0	1	5
3	10 月 29 日	5	0	1	6
4	11 月 5 日	4	1	1	6
5	11 月 12 日	6	0	1	7
6	11 月 19 日（セミナー、日本人学生医 4）	15	15	3	33
7	11 月 26 日	4	1	1	6
8	12 月 3 日	3	1	1	5
9	12 月 10 日	3	1	1	5
10	12 月 17 日	3	1	1	5
11	12 月 24 日	3	1	1	5
12	1 月 7 日	3	1	1	5
13	1 月 14 日	5	1	1	7



11月12日 グローバルランチ



11月19日 グローバルランチセミナー

多文化体験交流会

多文化体験交流会は、2025年10月31日（金）18:00~20:00に高等教育研究センターグローバル推進部門が主催し、開催した。徳島地域の外国人留学生や日本人学生、地域の人々が交流を深めることを目的に、平成14年度から実施している。

当日は、外国人留学生、外国人研究者とその家族（62名）、日本人学生（21名）、地域の国際交流団体（KIFA,JSS）の関係者など約100名が参加した。交流会では、留学生が自国の国歌や歌（ガーナ、モンゴル）を披露し、日本文化（折り鶴、けん玉）を体験したり、学生連の阿波踊りに参加したりした。

最後に、徳島大学生物資源産業学部螺旋連とともに、参加者全員で阿波踊りを踊った。外国人留学生、日本人学生、地域の人々が一堂に会し、互いの文化を体験しながら交流を深める貴重な機会となった。



新入留学生ウェルカムイベント

2025年度より新入留学生ウェルカムイベントを開催した。本イベントは、新入留学生が新しい環境に慣れ、日本人学生や他の留学生と交流できる場を提供することを目的としている。

場所：地域創生・国際交流会館 1F 多言語コモンラウンジ、

2025年4月18日（月）18時~19時半に開催し、32名が参加した。ボールを使った参加者同士の自己紹介、や割り箸とボールを使ったチームビルディングゲーム等を行い、日本人学生、新入留学生、在学留学生との交流を行った。簡単な飲食を交えながら、交流をした。



自己紹介ゲーム



集合写真

後期は、2025 年 10 月 14 日（火）18 時～19 時 30 分に実施し、63 名（新入留学生 17 名、留学生 13 名、日本人学生 29 名）が参加した。内容としては、①Find Someone Who を使ったアイスブレイク、②自己紹介、③ゲーム「Guess the Country」を行い、日本人学生、新入留学生、在学留学生との交流を深めた行った。簡単な飲食（サンドイッチ、ピザ、お菓子、飲み物）をしながら、交流を楽しんでいる様子が印象的だった。



Guess the Country



集合写真

蔵本宿舎入居者のための交流会

蔵本宿舎には外国人留学生、日本人学生及び職員が入居しているが、日頃の交流は非常に限られている。2023 年度から、蔵本宿舎談話室において、Inter-Kafe-Kuramoto を開催している。2025 年度は 2 回開催した。



5 月 16 日（金） 18:00-19:30 7 名（マレーシア 2 名、中国 2 名、モンゴル 2 名、日本人 1 名）

11 月 14 日（金） 18:00-19:00 8 名（中国 2 名、台湾 1 名、モンゴル 1 名、フィリピン 1 名、日本人 2 名）

本交流会は、蔵本宿舎に入居している外国人留学生及び日本人学生に交流する機会を提供し、相互理解を促進することを目的に開催した。参加した留学生が順番に自己紹介を行い、様々な国のお菓子を食べながら、英語で会話を楽しんだ。

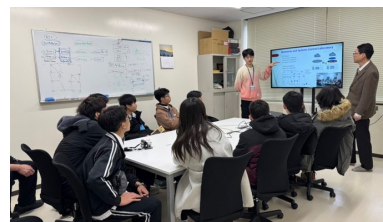


台湾高校生訪問

日時: 2026 年 1 月 27 日 (火)

台湾 国立新竹高級工業職業学校 36 名 引率 4 名 通訳 1 名

歓迎式を実施した後、学食体験を行った。続いて阿波人形浄瑠璃を鑑賞し、その後、木下先生、蔣先生、康先生の研究室を訪問した。さらに、坂田先生のクラスにおいて、日本人学生との交流の機会を設けた。



インドネシア高校生訪問

日時: 2026 年 1 月 29 日 (木) 13:30 ~ 15:30

場所: 地域創生・国際交流会館 5 階 フューチャーセンター

訪問者: Brawijaya Smart School (私立、インドネシア): 高校生 17 名、引率教職員 5 名

コーディネーター: アメルタインダ大塚 (大塚製薬インドネシア現地法人) 2 名

見学: 阿波銀行職員 1 名

副学長の挨拶および訪問団の挨拶を行い、記念品を交換した。その後、大学概要の説明と質疑応答を実施した。本学に在籍するインドネシア出身の留学生 2 名 (博士課程口腔分野) との懇談の機会を設け、続いて集合写真を撮影した。さらに、図書館、助任の坂、食堂を含むキャンパスツアーを実施した。最後に、動画の視聴、茶道体験を行った。



書道体験

2025 年 11 月 28 日 (金)、常三島キャンパス総合科学部 2 号館内で書道のクラスを開催した。日本語研修コースで学ぶ学生 8 名が参加し、それぞれが講師の指示に従い、自分の好きな漢字を基に書道を体験した。



和太鼓体験ワークショップ

2026年2月14日(土)、常三島キャンパス内けやきホールにて和太鼓体験ワークショップを実施した。昨年同様、吉野川市で活動を行っている「NPO 法人太鼓の楽校」にご協力頂き、日本語研修コースで学ぶ留学生8名が和太鼓を体験した。



日本語教育 日本語研修（初級）コース

概要

- 文部科学省大学院入学前予備教育（大使館推薦）、教員研修生、学内公募生を対象とし、大学内外での生活を一人で、成人として乗り切れる日本語力を身につける。
- 集中型で実施（月曜～金曜、毎日3時間）する。日本の文化・習慣・社会規範・日本人のコミュニケーションの仕方などを授業に盛り込み、日本人学生や地域住民との活動を含む学内外の場での日本語・日本文化学習を実施する。
- コース全体を複数のユニットに分け、それぞれのプログラムで筆記試験と口頭試験を行い、学習評価を行う。また、毎日の授業の初めに小テストを行い、事前学習を確認する。
- 語彙や活用の動画を事前に視聴・学習し、授業ではコミュニケーションの習得を重視することで、反転授業の形式を取り入れる。

2025 年度

- すべてのクラスを対面で実施した。
- 新しい課に入る際、語彙とディクテーションのテストを行い、予習や復習の徹底をはかった。
- コースを複数のユニットに分け、ユニット終了ごとに筆記と口頭テストを実施した。
- 漢字はハンドアウトとプラクティスシートを作成し使用した。
- 全ての課において、予習用の資料（「文法ノート」）、オンライン語彙クイズ、および宿題（「ワークブック」）を徳大独自で作成、使用した。

期間と日程

- ＜前期＞ 申し込みがなかったため、開講しなかった
- ＜後期＞ 2025 年 10 月 8 日（水）～ 2026 年 3 月 6 日（金）
8:40～11:50
86 日間（授業実施日のみ） 約 260 時間
教員研修生のみ 日本文化研究 22.5 時間（木曜日 12:55～14:25）
徳島文化体験、書道、和太鼓、プレゼンテーション、小学校訪問など

受講生

＜後期＞

身分	国籍	専門
研究生（教員研修学生）	ガーナ	ICT 教育
研究生（教員研修学生）	マラウイ	英語教育
研究生（教員研修学生）	ガーナ	ICT 教育
創成科学研究科 博士前期課程 1 年	バングラディシュ	機械科学
総合科学部 研究生	パキスタン	地域創生
創成科学研究科 博士前期課程 1 年	マレーシア	光科学
口腔科学研究科 博士課程 1 年	モンゴル	口腔科学
薬学研究科 博士後期課程 3 年	バングラディシュ	薬学

主な教材 <前期、後期共通>

- 「みんなの日本語 初級 I」本冊・翻訳文法解説書 第2版 スリーエーネットワーク
- 「みんなの日本語 初級 II」本冊・翻訳文法解説書 第2版 スリーエーネットワーク
- 語彙・慣用表現 動画 徳島大学高等教育研究センター
- 文法ノート 徳島大学高等教育研究センター
- ワークブック 徳島大学高等教育研究センター
- 漢字ワークシート 徳島大学高等教育研究センター
- 漢字プラクティスシート 徳島大学高等教育研究センター
- オンライン語彙クイズ 徳島大学高等教育研究センター



日本語研修コースの開講式（2025年10月10日）

日本文化研究（後期）

実施概要

「日本文化研究」は、日本語研修コース受講生を対象としたリサーチ・ベースの授業で、留学生が各自の興味・関心に基づき設定したテーマ（特に、日本文化や社会に関するテーマ）について小規模な調査・研究を行うことを目的としている。

今回は、日本人学生との協働を実現するために、教養教育「異文化交流プロジェクトワーク（２）」と開講時間・場所を合わせて授業を展開した。

開講期間：2025年10月2日（木）～2025年2月8日（木）

授業場所：教養教育 4-302 教室など

回	日付	時間	内容
1	10月2日（木）	12:50～14:20	Class Orientation
2	10月9日（木）	12:50～14:20	異文化交流の重要性について（講義）
3	10月16日（木）	12:50～14:20	Group Making for Project 1: Local Foods in Tokushima
4	10月23日（木）	12:50～14:20	Research Work for Project 1
5	10月30日（木）	12:50～14:20	Group Reflection for Project 1
6	11月13日（木）	13:00～15:30	Group Making for Project 2: Let's Explore AEON Mall
7	11月20日（木）	13:00～15:00	Research Work for Project 2
8	11月27日（木）	11:00～19:00	Group Reflection for Project 2
9	12月4日（木）	12:50～14:20	Group Making for Project 3: Let's Explore Round One
10	12月11日（木）	13:00～17:30	Research Work for Project 3
11	12月18日（木）	12:50～14:20	Group Reflection for Project 3
12	12月25日（木）	13:00～17:30	Group Making for Project 3: Let's Experience YEBISU Festival
13	1月10日（土）	14:30～17:00	Research Work for Project 3
14	1月15日（木）	12:50～14:20	Group Reflection for Project 3
15	1月22日（木）	12:50～14:20	Final Reflection
16	1月29日（木）	12:50～14:20	予備日

受講生 16名：日本語研修コース3名（高等教育研究センター 教員研修留学生）
本学留学生 4名、日本人学生 9名

評価および所感：

昨年同様、日本人学生は異文化交流プロジェクトワーク（２）の受講生として、留学生は本日本文化研究受講生として参加し、各種プロジェクトワークを行った。上記の日程表にも記載しているように、最終的には4つのプロジェクト（Local Foods in Tokushima、Let's Explore AEON Mall、Let's Explore Round One、Let's Experience YEBISU Festival）を完了することができ、留学生・日本人学生ともに貴重な体験を共有することができた。

総合日本語 Japanese Language Program

- ・ コース概要

- ・ 未習から中級までの日本語学習を希望する学生、研究者とその成人家族を対象とする。
- ・ 常三島・蔵本キャンパス、あるいはオンラインで実施する。
- ・ 希望者には参加証書を発行する。

- ・ 実施概要

- ・ 開講クラスと使用教材

クラス名	教科書
初級 1	「いろどり」入門 1 L1～L9
初級 2	「いろどり」入門 1 L10～L18
初級 3	「いろどり」初級 1 L1～L9
初級 4	「いろどり」初級 1 L10～L18
初級 5	「いろどり」初級 2 L1～L9
上級	「ケーススタディで学ぶビジネス日本語」 (2025 年度前期)

- ・ 使用教室

地域創生・国際交流会館 G301、302

蔵本会館 多目的室 3、5

- ・ 受講者数

	受講者数 (カッコ内は申し込み者数)			
	前期		後期	
	2025/5/12 ～ 2025/7/18		2025/10/20 ～ 2026/1/26	
	常三島	蔵本	常三島	蔵本
初級 1	4 (4)	6 (6)	1 (2)	5 (5)
初級 2	-	5 (5)	2 (2)	3 (3)
初級 3	3 (3)	3 (4)	-	3 (3)
初級 4	4 (4)	6 (6)	3 (3)	5 (5)
初級 5	-	-	5 (6)	-
上級	-	4 (4)	-	-
合計	35 (35)		27 (28)	

- ・ 日程

前期	月	火	水	木	金
08:40～10:10	蔵本初級 1	蔵本初級 2		蔵本初級 2	蔵本初級 1
10:25～11:55	蔵本初級 3	蔵本初級 4 常三島初級 1		蔵本初級 4	蔵本初級 3 常三島初級 1
12:50～14:20					
14:35～16:05		常三島初級 4	常三島初級 3		常三島初級 3 常三島初級 4
16:20～17:50		蔵本上級			蔵本上級

後期	月	火	水	木	金
08:40～10:10		蔵本初級 3	蔵本初級 1		蔵本初級 1 蔵本初級 3
10:25～11:55	常三島初級 2	蔵本初級 4	蔵本初級 2		蔵本初級 2 蔵本初級 4 常三島初級 2
12:50～14:20			常三島初級 4	常三島初級 5	常三島初級 4
14:35～16:05			常三島初級 1		常三島初級 1
16:20～17:50	常三島初級 5				

・ アンケート結果

前期 (回答 28)

Q: 日本語のクラスはどうでしたか。

評価	5 とても満足した	4	3 普通	2	1 全く満足しない
人数	23	4	1	0	0
%	82%	14%	4%	0%	0%

理由:

- 練習問題が良かった。
- とても楽しんで学ぶことができた。
- 教え方がわかりやすかった。
- 先生が作る教材が少なく、以前のように毎回の小テストがないのがよくなかった

後期 (回答 20)

Q: 日本語のクラスはどうでしたか。

評価	5 とても満足した	4	3 普通	2	1 全く満足しない
人数	17	3	0	0	0
%	85%	15%	0%	0%	0%

理由:

- 先生がとても親切で、説明も丁寧です。
- 会話の練習を通して、日本語でのコミュニケーションの仕方がわかった。
- 実際の状況で使えるロールプレイができてよかった。
- 習ったことをレストランで使えた。

海外留学関連

高等教育研究センターによる海外留学プログラム・サポート

① 海外現地・オンライン留学プログラム

夏休み

留学説明会 2025 年 4 月 22 日（火）

名称	英語・アメリカ文化研修
留学先	南イリノイ大学（アメリカ）
期間	5 週間 2025 年 8 月 16 日～9 月 21 日（移動日も含む）
参加人数	4 人
概要	Center for English as a Second Language（CESL）による授業。U.S. Culture Immersion Program 英語：週 15 時間、コミュニティ活動：週 5 時間 JASSO の海外留学奨学金を該当学生に支給
形態	大学の寮に滞在

名称	英語・カナダ文化研修
留学先	ブリティッシュコロンビア大学（カナダ）
期間	3 週間 2025 年 8 月 31 日～9 月 21 日（移動日も含む）
参加人数	7 人
概要	English Language Institute による授業。ASPIRE Intensive 3 Week On-Campus Program 英語：週 28 時間 45 分（クラス） JASSO の海外留学奨学金を該当学生に支給
形態	ホームステイ

名称	英語・マレーシア文化研修
留学先	マレーシアマラッカ技術大学（マレーシア）
期間	10 日間 2025 年 8 月 25 日～9 月 4 日
参加人数	16 人
概要	First Step Program（本学教員が全行程同行）。英語クラス、文化体験、フィールドトリップなど
形態	大学の寮に滞在

留学先	デラアールアラネタ大学（フィリピン）
期間	3 週間 2025 年 8 月 18 日～9 月 5 日
参加人数	3 人
概要	一対一の英語セッション（1 日 50 分、2 コマ） オンラインプログラム奨学金を支給
形態	オンライン

春休み

留学説明会 2025 年 10 月 10 日（金）、15 日（水）

名称	英語・アメリカ文化研修
留学先	南イリノイ大学（アメリカ）
期間	5 週間 2026 年 2 月 11 日～3 月 17 日（移動日も含む）
参加人数	7 人
概要	Center for English as a Second Language（CESL）による授業。U.S. Culture Immersion Program 英語：週 15 時間、コミュニティ活動：週 5 時間 JASSO の海外留学奨学金を該当学生に支給
形態	大学の寮に滞在

名称	英語・カナダ文化研修
留学先	トリニティウエスタン大学（カナダ）
期間	5 週間 2026 年 2 月 11 日～3 月 15 日（移動日も含む）
参加人数	5 人
概要	Language & Leadership Summer Program Leadership Lesson：12 時間 Artificial Intelligence Lesson：10 時間 English Lesson：6 時間 TWU Outdoor：2 時間 Culture Lesson：12 時間 Daytrip：3 日 JASSO の海外留学奨学金を該当学生に支給
形態	ホームステイ

留学先	セントポール大学フィリピン（フィリピン）
期間	2 週間 2026 年 2 月 15 日～2 月 28 日（移動日も含む）
参加人数	8 人
概要	International Language and Culture Immersion 2026 英語：12 時間 専門クラス：12 時間 Daytrip：2 日
形態	大学の寮に滞在

留学先	江原大学校（韓国）
期間	2 週間 2026 年 2 月 19 日～2 月 24 日（移動日も含む）
参加人数	8 人
概要	韓国文化体験および江原道シティツアー 韓国語：6 時間 文化体験（料理、食事、K-POP ダンス） キャンパス、病院実習 「グローバルチャレンジ奨学金」を支給
形態	ホテルに滞在

留学先	デラアールアラネタ大学（フィリピン）
期間	3 週間 2026 年 2 月 16 日～3 月 6 日
参加人数	5 人
概要	一対一の英語セッション（1 日 50 分、2 コマ） オンラインプログラム奨学金を支給
形態	オンライン

② 個別留学相談

インターナショナルオフィスと国際課の教職員が学生の留学相談に対応している。相談内容は留学先、留学形態、留学期間、休学の必要性、「トビタテ！留学 JAPAN」、ワーキングホリデーに関するものなど、多岐にわたる。長期留学に関する相談、奨学金に関する相談もあり、目的に合ったプログラム・行き先の選び方や留学費用に関する質問も受けた。学部で実施される留学についての質問も多く、学部の留学相談教員や事務職員に相談するよう促した。英語能力向上に関する相談もあり、GRIP や留学生との交流イベント、学生サポーター制度などを紹介した。

③ 官民協働海外留学支援制度「トビタテ！留学 JAPAN」第 18 期

過去に「トビタテ！留学 JAPAN」に参加した学生からの説明も加え、募集説明会を開催した。また、申請希望学生に対する留学計画の相談を受けたり、申請書のサポートを行ったりした。

④ その他の留学支援

オープンバッジ（デジタルバッジ）

高等教育研究センター（インターナショナルオフィス）が主催する国際交流プログラム等の修了者へオープンバッジを発行した。オープンバッジの導入により、学生が国際交流により身につけた知識・スキル・経験が、デジタル証明として明示することができ、SNS やメールの署名で共有できることから、知識・スキル等をオンライン上でアピールできる。また、国際交流の経験が可視化されることで、学習意欲が向上されるとともに、今後の学習プランやキャリア設計の構築に寄与することが期待される。



海外留学安全対策オリエンテーション

海外現地留学をする学生と海外留学に関心がある学生や教職員を対象に、海外留学生安全対策協議会（JCSOS）の海外セキュリティアドバイザーを講師として招き、海外危機管理オリエンテーションを開催した。

海外でトラブルに巻き込まれないための予防策、万一巻き込まれてしまった場合の対処法などについて、海外でのトラブル事例をもとにお話いただいた。本セミナーは海外留学を予定している本学学生には参加を必須としている。参加できなかった学生は録画された動画を視聴することになっている。

Global Space Josanjima / Kuramoto

常三島・蔵本両キャンパスに「Global Space」を設置している。学生が海外協定校情報、海外留学情報、英語・外国語や海外文化に関する資料や書籍を自由に閲覧できるようにしている。また、海外留学相談や GRIP、外国人留学生と日本人学生との交流、外国人留学生対象の日本語の授業、国際交流のサークル活動などを行う場所としても活用されている。

「困ったときの英語講座」

海外留学をする学生を対象に、病気など緊急時に役立つ英語のフレーズや語彙を学ぶセッションを開催した。前期、後期とも 1 回 1 時間半で 2 回実施した。短期留学する学生の参加を必須としている。

グローバル・パーソン集中プログラム (GRIP, Global Person Resources Intensive Program)

● 目的および主旨

インターナショナルオフィスは、全学的なグローバル人材の育成を目的として、2021 年度から「グローバル・パーソン集中プログラム (GRIP)」を継続して実施しており、今年度は前期に第 9 期生 (7 名)、後期に第 10 期生 (17 名) がプログラムを修了した。

このプログラムは、自国および他国の文化・歴史を理解し、外国語による高いコミュニケーション能力を有した、多様な人と協働できる「グローバル・パーソン」の育成を目的としており、学生たちが学部を超え、海外大学の学生とのオンラインでの協働学習を行うことで、異なる者への理解と実践的な外国語コミュニケーション能力の向上を促進するための活動を展開している。今年度の第 9 期、第 10 期における活動の概略は以下のとおり。

● 活動の概略と内容

【第 9 期 GRIP 概要】(前期)

- ・日程：2025 年 5 月 13 日 (火) ～10 月 3 日 (金)
- ・選考：TOEIC IP オンラインテストの結果および提出書類をもとに総合的に判定
- ・奨学金：修了学生に対して「支援奨学金」(3 万円)を支給。また、デジタル証明書 (バッジ) を付与
- ・参加者数：7 名 (総合科学部・理工学部・医学部・生物資源産業学部)
- ・修了目標英語能力：TOEIC IP 700 点

日付	回数	場所	セッション項目	時間数
5/13 (火) 18～19	1	ELCS	オリエンテーション、英語学習の基礎	1
5/16 (金) 18～19	2	ELCS	異文化理解講座： BEVI の結果から分かること	1
5/20 (火) 18～19	3	ELCS/Online	英語会話練習 / TOEFL 講座	1
5/22 (木) 18～19	4	ELCS	英語会話練習	1
5/27 (火) 18～19	5	ELCS	英語会話練習	1
6/3 (火) 18～19	6	Online	UTeM 英語セッション ①	1
6/6 (金) 18～19	7	Online	UTeM 英語セッション ②	1
6/7 (土) 9～10	8	Online	FAU 学生との交流 ① (英語・日本語で自己紹介・フリートーク)	1
6/10 (火) 18～19	9	Online	UTeM 英語セッション ③	1
6/13 (金) 18～19	10	Online	UTeM 英語セッション ④	1
6/14 (土) 9～10	11	Online	FAU 学生との交流 ② (徳島文化・学生生活をプレゼン)	1
6/17 (火) 18～19	12	Online	UTeM 英語セッション ⑤	1
6/20 (金) 18～19	13	Online	UTeM 英語セッション ⑥	1
6/24 (火) 18～19	14	ELCS	徳大グローバル化の提言 ① Orientation	1
6/27 (金) 18～19	15	ELCS	徳大グローバル化の提言 ② 案作成	1

日付	回数	場所	セッション項目	時間数
7/1 (火) 18～19	16	ELCS	徳大グローバル化の提言 ③ 学内留学生にインタビュー	1
7/4 (金) 18～19	17	ELCS	徳大グローバル化の提言 ④ プレゼン作成 (1)	1
7/8 (火) 18～19	18	ELCS	徳大グローバル化の提言 ⑤ プレゼン作成 (2)	1
7/11 (金) 18～19	19	ELCS	徳大グローバル化の提言 ⑥ プレゼン作成 (3)	1
7/12 (土) 13～16	20	徳島城博物館	徳島の歴史を英語で学ぶ	3
7/15 (火) 18～19	21	ELCS	徳大グローバル化の提言 ⑦ プレゼン練習	1
7/18 (金) 18～19	22	ELCS	徳大グローバル化の提言 ⑧ 副学長に英語でプレゼン	1
8月～9月	-	-	海外現地留学・オンライン留学	20～80
10/3 (金) 18～19	23	ELCS	振り返り	1
合計				45～105

※各主要セッションの詳細

- 英語会話練習セッション (5月): ELCS においてスタッフとグループで英語会話の練習を行った。TOEFL オンライン講座との選択受講も可能とした。
- UTeM 英語セッション (6月): UTeM (マレーシアマラッカ技術大学) の教員による英語学習セッションを全6回オンラインで実施した。
- FAU 交流 (6月): フロリダアトランティック大学 (FAU) の学生とオンライン交流を2回実施。英語・日本語での自己紹介・フリートークおよび徳島文化・学生生活のプレゼンを行った。
- 徳大グローバル化の提言 (6月・7月): 今期のテーマ「徳島大学をグローバル化する」に基づき、学内留学生へのインタビューを行い、英語でのプレゼン資料を作成。最終的に副学長に対して英語で提言プレゼンを行った。
- 徳島の歴史を英語で学ぶ (7月): 徳島城博物館を訪問し、徳島の歴史・文化を英語で学んだ。訪問に当たってはサマースクール学生への説明にも活かすことを意識した経験となった。
- 海外現地留学・オンライン留学 (8月・9月): 参加学生7名は全員、海外現地・オンライン留学プログラムのいずれかに参加した。UTeM (マレーシアマラッカ技術大学) 英語研修4名、デラサールアラネタ大学 (フィリピン・オンライン) 2名、南イリノイ大学 (アメリカ) 1名に参加した。

【第10期 GRIP 概要】(後期)

- 日程: 2025年10月14日(火)～2026年3月24日(火)
- 選考: TOEICIP オンラインテストの結果および提出書類をもとに総合的に判定
- 奨学金: 修了学生に対して「支援奨学金」を支給。また、デジタル証明書(バッジ)を付与
- 参加者数: 17名(理工学部・医学部・生物資源産業学部・総合科学部)

日付	回数	場所	セッション項目	時間数
10/14 (火) 18～20	1	多言語交流 ラウンジ	新入留学生歓迎パーティ	2
10/17 (金) 18～19	2	ELCS	GRIP 全体&英語学習オリエンテーション	1

日付	回数	場所	セッション項目	時間数
10/21 (火) 18～19	3	ELCS	FAU との交流の準備	1
10/25 (土) 8～9	4	Online	FAU との交流	1
10/28 (火) 18～19	5	ELCS	異文化理解講座	1
10/31 (金) 18～20	6	第2 食堂	多文化理解交流会	2
11/4 (火) 18～20	7	ELCS	徳島文化 Field Tour 事前学習 ①	2
11/7 (金) 18～20	8	ELCS	徳島文化 Field Tour 事前学習 ②	2
11/8 (土) 終日	9	－	徳島文化 Field Tour (四国遍路、藍の館、阿波おどり会館)	5
11/11 (火) 18～20	10	5 階フューチャーセンター	International Day: Malaysia	2
11/14 (金) 18～19	11	Online/ELCS	文化紹介・ポスター準備 ① テーマ・グループ決め	1
11/18 (火) 18～19	12	Online/ELCS	UTeM-TU English Session ①	1
11/21 (金) 18～19	13	Online/ELCS	UTeM-TU English Session ②	1
11/25 (火) 18～19	14	Online/ELCS	UTeM-TU English Session ③	1
11/28 (金) 18～19	15	Online/ELCS	UTeM-TU English Session ④	1
12/2 (火) 18～19	16	Online/ELCS	UTeM-TU English Session ⑤	1
12/5 (金) 18～19	17	Online/ELCS	UTeM-TU English Session ⑥	1
12/9 (火) 18～19	18	ELCS	文化紹介・ポスター準備 ②：資料集め	1
12/12 (金) 18～19	19	ELCS	文化紹介・ポスター準備 ③：資料集め	1
12/16 (火) 18～19	20	ELCS	文化紹介・ポスター準備 ④ ポスター作成	1
12/19 (金) 18～19	21	ELCS	文化紹介・ポスター準備 ⑤ ポスター作成	1
1/9 (金) 18～19	22	ELCS	文化紹介・ポスター準備 ⑥ プレゼン練習	1
1/10 (土) 10～11	23	ELCS	文化紹介・ポスタープレゼンテーション	1
2～3 月	－	－	海外現地留学・オンライン留学	20～80
3/24 (火) 18～19	24	Online	修了式&Wrap Up (最終プレゼン)	1
合計				53～113

※各主要セッションの詳細

1. 新入留学生歓迎パーティ (10 月) : GRIP 学生が新入留学生との交流イベントで司会を担当した。
2. FAU との交流 (10 月) : フロリダアトランティック大学 (FAU) の学生とオンライン交流を実施した。事前に準備セッションを設け、英語・日本語による自己紹介やフリートークを行った。
3. 徳島文化 Field Tour (11 月) : 2 回の事前学習を経て、第 1・2 札所、藍の館、阿波おどり会館を巡る徳島文化フィールドツアー (第 1 弾) を実施した。
4. International Day: Malaysia (11 月) : ナシレマなどマレーシアの料理を味わいながらマレーシア文化を学ぶイベントを実施した。
5. UTeM-TU English Session (11 月～12 月) : UTeM (マレーシアマラッカ技術大学) および徳島大学教員による英語集中講座を全 6 回オンラインで実施した。

6. 文化紹介ポスタープレゼンテーション（11月～12月、1月）：各グループが日本文化に関するテーマを自由に選び、複数回の準備セッションを経てポスター発表を実施した。
7. 海外現地留学・オンライン留学（2月・3月）：参加学生17名は、アメリカ（SIU）3名、カナダ（TWU）4名、フィリピン現地（SPUP）5名、フィリピン・オンライン（デラサール）5名のいずれかに参加した。帰国後に修了式を行い、プログラムは終了となった。

● 全体の所感

2025年度は、前期第9期（7名）、後期第10期（17名）の計24名がプログラムを修了した。前期は「徳島大学をグローバル化する」という具体的なテーマを設定したことで、学内留学生へのインタビューや副学長への英語プレゼンといった実践的な活動に取り組むことができた。小人数のプログラムである一方、参加者同士の国際化に対する思いやモチベーションが高く、各自が積極的にセッションに参加する姿勢が印象的であった。

後期は、後期としては過去最多の17名が参加し、学部構成も多様であった。新入留学生歓迎パーティ、徳島文化フィールドツアー、International Day（マレーシア）、UTeMと徳島大学教員による英語セッション、文化紹介ポスタープレゼンテーションと、充実したプログラム内容を提供することができた。12月に予定していた大歩危・小歩危での会社訪問とフィールドツアーをキャンセルせざるを得なかったのは残念だが、他にも様々な体験学習を提供できた点は非常に良かった。

両期に共通する課題としては、参加者の英語力の幅が広いため、セッション内のグループワークにおけるコミュニケーション面での調整が必要な場面が見られた点が挙げられる。また、プログラム期間中のスケジュール調整、前期における1名の途中辞退、学生募集の難しさなど、運営面での対応に引き続き工夫が必要である。

GRIPは引き続き成長しており、修了証明書（デジタルバッジ）の導入や語学マイレージとの連携により、学生にとっての参加インセンティブも充実してきている。今後もプログラム内容の改善・充実を進め、学内外の多様なパートナーとの連携を強化しながら、より多くの学生にグローバルな学びの機会を提供していきたい。

GRIP English Free Talk Session

昨年同様、GRIP 参加学生をはじめ多くの学生が自由に英会話を練習できる Free Talk Session を前後期、月曜から金曜まで、午後 5 時から 7 時までで開催した。開催日数、参加人数は以下のとおり。

【2025 年度】利用者総計 1187 名 (のべ人数)

【前期】

開催日：2025 年 4 月 14 日 (月) ～2025 年 7 月 18 日 (金) 計 67 日

場所：ELCS

参加人数 (のべ)：合計 663 名 (学生スタッフ 201 名、GRIP 学生 25 名、一般学生 437 名)

【後期】

開催日：2025 年 10 月 20 日 (月) ～2026 年 1 月 15 日 (木) 計 50 日

場所：ELCS

参加人数 (のべ)：合計 524 名 (学生スタッフ 150 名、GRIP 学生 37 名、一般学生 337 名)

(注) 2024 年度の集計に誤りがあったので、以下に修正したデータを提示する。

【2024 年度】利用者総計 903 名

【前期】

開催日：2024 年 4 月 22 日 (月) ～2024 年 7 月 9 日 (火) 計 35 日

場所：地域創生・国際交流会館 1F 多言語コモンラウンジ

参加人数 (のべ)：合計 420 名 (学生スタッフ 136 名、一般学生 284 名)

【後期】

開催日：2024 年 10 月 21 日 (月) ～2025 年 1 月 16 日 (木) 計 52 日

場所：地域創生・国際交流会館 1F 多言語コモンラウンジ

参加人数 (のべ)：合計 483 名 (学生スタッフ 159 名、GRIP 学生 138 名、一般学生 186 名)

官民協働海外留学支援制度～トビタテ！留学 JAPAN～

申請希望学生に対する留学計画相談を受けたり、申請書のサポートを行ったりした。

「トビタテ！留学 JAPAN」 第 17 期

申請者 4 人 採択者 なし

その他の留学支援

海外危機管理オリエンテーション

海外現地留学をする学生と海外留学に関心がある学生や教職員を対象に、2025 年 7 月 14 日（月）と 2026 年 1 月 26 日（月）に海外留学生安全対策協議会（JCSOS）の海外セキュリティアドバイザーを講師として招き海外危機管理オリエンテーションを開催した。海外でトラブルに巻き込まれないための予防策、万一巻き込まれてしまった場合の対処法などについて、海外でのトラブル事例をもとにお話いただいた。本セミナーは海外留学を予定している本学学生には参加を必須としている。参加できなかった学生は録画された動画を視聴することになっている。



Global Space Josanjima / Kuramoto

常三島・蔵本両キャンパスに「Global Space」を設置している。学生が海外協定校情報や海外留学情報を自由に閲覧できるようになっている。また、海外留学相談や GRIP、外国人留学生と日本人学生との交流、外国人留学生対象の日本語の授業を行う場所としても活用されている。



Global Space Josanjima



Global Space Kuramoto

徳島大学外国人留学生在籍状況

【国別】2026年2月1日時点（単位：人）

区分／国又は地域名		学部学生			大学院生			研究生等			合 計		
		計	女子	国費	計	女子	国費	計	女子	国費	計	女子	国費
アジア	インドネシア				6	4	4	0	0	0	6	4	4
	インド				8	1	1	0	0	0	8	1	1
	台湾				4	2	0	8	2	0	12	4	0
	韓国	15	2	0	3	3	0	1	0	0	19	5	0
	中国	8	3	0	87	29	0	23	11	0	118	43	0
	バングラデシュ				8	0	3	0	0	0	8	0	3
	フィリピン				2	1	0				2	1	0
	ベトナム	2	1	0	8	3	2	1	1	1	11	5	3
	マレーシア	12	2	2	3	2	1				15	4	3
	モンゴル	3	1	0	20	11	4				23	12	4
	ミャンマー				1	1	0				1	1	0
	ネパール				1	0	0				1	0	0
	パキスタン				1	1	1	2	1	2	3	2	3
北米	アメリカ				1	0	0				1	0	0
南米	チリ				1	0	0	0	0	0	1	0	0
欧州	フランス							1	0	0	1	0	0
	スウェーデン							3	1	0	3	1	0
	ポーランド							1	0	0	1	0	0
	クロアチア							1	0	0	1	0	0
	ブルガリア							1	1	0	1	1	0
大洋州	オーストラリア	1	0	1							1	0	1
アフリカ	エジプト				1	0	1				1	0	1
	ガーナ							2	0	2	2	0	2
	マラウイ							1	0	1	1	0	1
合計 24ヶ国・地域		41	9	3	155	58	17	45	17	6	241	84	26

【所属別】（2026 年 2 月 1 日現在単位：人）

所属/区分	学部学生			大学院生			研究生等			合 計		
	計	女性	国費	計	女性	国費	計	女性	国費	計	女性	国費
総合科学部	5	3	0				21	10	0	26	13	0
医学部							5	2	0	5	2	0
歯学部	1	0	0							1	0	0
薬学部	3	0	3							3	0	3
理工学部	28	4	0				8	1	0	36	5	0
生物資源産業学部	4	2	0							4	2	0
総合科学教育部										0	0	0
医学研究科				30	13	5				30	13	5
医科栄養学研究科				1	1	0				1	1	0
保健科学研究科				3	1	1				3	1	1
口腔科学研究科				24	14	6	1	1	0	25	15	6
薬学研究科				6	2	2				6	2	2
先端技術科学教育部				1	0	0				1	0	0
創成科学研究科（地域創成）				21	10	0	4	2	1	25	12	1
創成科学研究科（臨床心理）				2	2	0				2	2	0
創成科学研究科（理工）				35	9	1	1	0	0	36	9	1
創成科学研究科（生物資源）				1	0	0	1	0	1	2	0	1
創成科学研究科（創成科学）				31	6	2	1	1	1	32	7	3
高等教育研究センター							3	0	3	3	0	3
合計	41	9	3	155	58	17	45	17	6	241	84	26
2024 年度	33	9	2	143	54	23	59	23	8	235	86	33
2023 年度	27	9	2	130	45	23	34	11	3	191	65	28
2022 年度	29	10	1	117	43	22	32	13	7	178	66	30

【徳島大学における過去 5 年間の留学生受入数】各年度 5 月 1 日現在（単位：人）

区分／年度	2021 年度	2022 年度	2023 年度	2024 年度	2025 年度
国 費	26	23	25	28	27
政府派遣	0	1	1	0	0
私 費	154	140	148	177	206
計	180	164	174	205	233

【短期滞在者数（2024 年度）】（単位：人）

期 間	短 期 滞 在	学生数
6 月 1 日～6 月 16 日	短期交流プログラム（歯学部）	2
8 月 1 日～8 月 9 日	サマースクール（高等教育研究センター）	44
7 月 26 日～8 月 9 日	サマースクール（総合科学部）	5
7 月 22 日～8 月 7 日	サマースクール（理工学部）	13
10 月 2 日～10 月 8 日	短期交流プログラム（歯学部）	5
10 月 17 日～10 月 28 日	短期交流プログラム（歯学部）	3
11 月 11 日～11 月 22 日	短期交流プログラム（歯学部）	10

学術交流協定校一覧

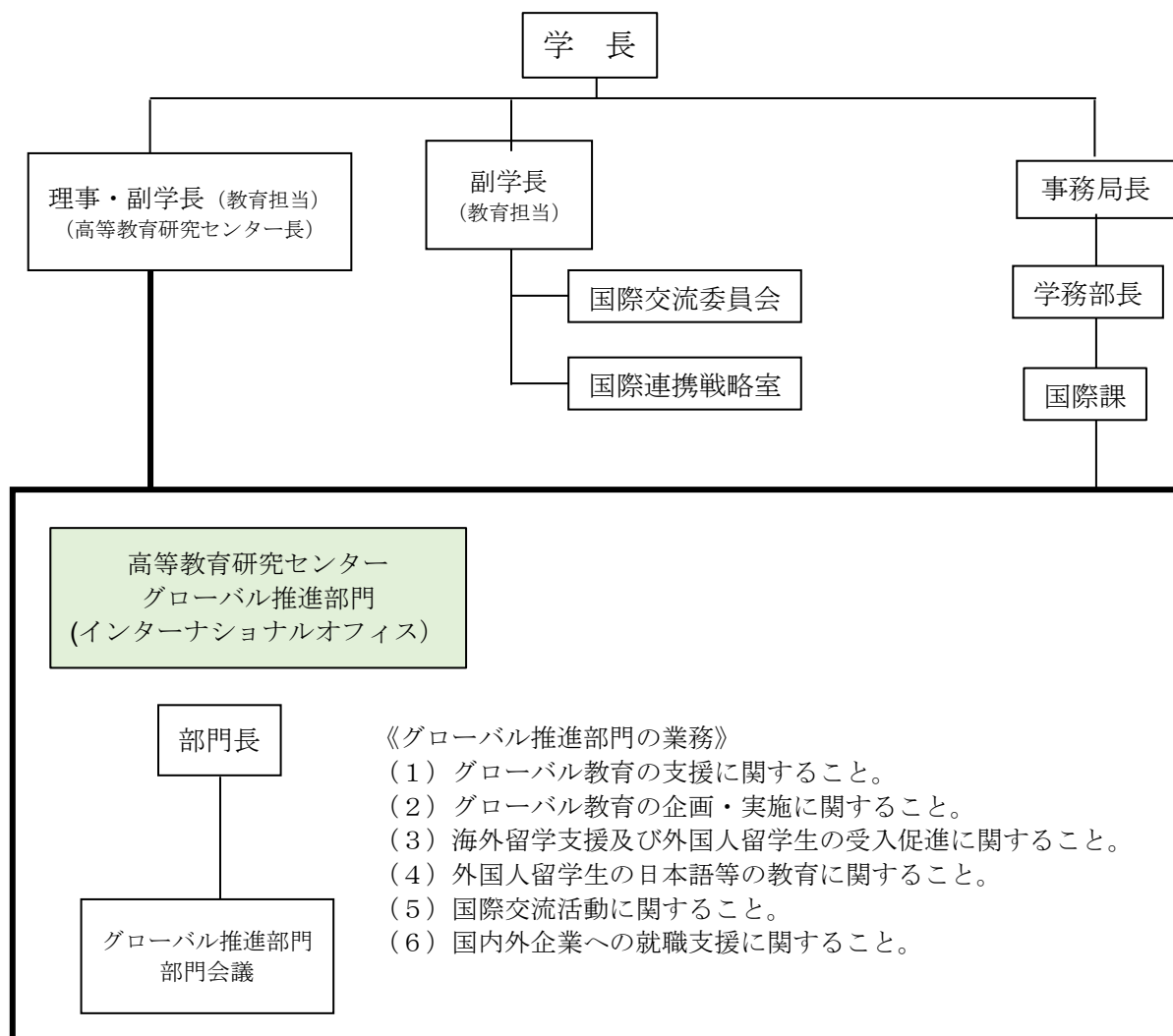
2026 年 2 月 1 日現在

大学間学術交流協定校（42 大学）			国・地域名
1	オークランド大学	(国立)	ニュージーランド
2	武漢大学	(国立)	中国
3	ガジャマダ大学	(国立)	インドネシア
4	慶北大学	(国立)	韓国
5	韓国海洋大学	(国立)	韓国
6	吉林大学	(国立)	中国
7	テキサス大学ヒューストンヘルスサイエンスセンター	(公立)	アメリカ
8	西安交通大学	(国立)	中国
9	南通大学	(国立)	中国
10	バーゼル大学	(国立)	スイス
11	ゴンダール大学	(国立)	エチオピア
12	モンゴル国立医科大学	(国立)	モンゴル
13	ハノーバー医科大学	(国立)	ドイツ
14	モナシュ大学	(公立)	オーストラリア
15	ソウル国立大学	(国立)	韓国
16	マレーシア工科大学	(国立)	マレーシア
17	マレーシア国民大学	(国立)	マレーシア
18	マラヤ大学	(国立)	マレーシア
19	国立台湾科技大学	(国立)	台湾
20	マレーシアマラッカ技術大学	(公立)	マレーシア
21	ムハマディア大学ジョグジャカルタ校	(私立)	インドネシア
22	ベトナム国立栄養院	(国立)	ベトナム
23	ベトナム国立農業大学	(国立)	ベトナム
24	キングモンクット工科大学トンブリ校	(国立)	タイ王国
25	ボルドー大学	(国立)	フランス
26	ダナン大学	(国立)	ベトナム
27	南イリノイ大学	(公立)	アメリカ
28	トリニティウエスタン大学	(私立)	カナダ
29	パラナ連邦工科大学	(公立)	ブラジル
30	ミラノ大学	(公立)	イタリア
31	東国大学	(私立)	韓国
32	大連理工大学	(国立)	中国
33	テクニオンーイスラエル工科大学	(国立)	イスラエル
34	レイリア工科学院	(国立)	ポルトガル
35	ヴェリコ・タルノヴォ大学	(公立)	ブルガリア

36	コスタリカ工科大学	(国立)	コスタリカ
37	ハノイ医科大学	(国立)	ベトナム
38	ハノイ大学	(国立)	ベトナム
39	ラジシャヒ大学	(国立)	バングラデシュ
40	南台科技大学工学部	(私立)	台湾
41	国立嘉義大学人文芸術学院	(国立)	台湾
42	パヴィア大学	(国立)	イタリア
部局間学術交流協定校 (54 大学)			
1	トゥールーズ工科大学	(国立)	フランス
2	朝鮮大学歯科部	(私立)	韓国
3	ラインマイン応用科学大学	(公立)	ドイツ
4	中国医科大学口腔医学院	(国立)	中国
5	ノースカロライナ大学チャペルヒル校エシエルマン薬学部	(公立)	アメリカ
6	上海交通大学医学院附属第九人民医院	(国立)	中国
7	メトロポリア応用科学大学リハビリテーション・医療検査学部	(国立)	フィンランド
8	メトロポリア応用科学大学保健学部	(国立)	フィンランド
9	ルンド大学人文神学部	(国立)	スウェーデン
10	ハントゥアー大学歯学部	(私立)	インドネシア
11	延世大学スペース・バイオサイエンス研究部	(私立)	韓国
12	ドクターババサヘブアンベドカルマラツワダ大学理学部	(公立)	インド
13	フィニステラーエ大学歯学部	(私立)	チリ
14	ビショップス大学	(私立)	カナダ
15	スルタンアグンイスラミック大学歯学部	(私立)	インドネシア
16	ハサスディン大学歯学部	(国立)	インドネシア
17	ノースマハラシュトラ大学 (理学院群及び技術大学院)	(公立)	インド
18	育達科技大学人文管理学院	(私立)	台湾
19	東亜大学考古美術史学科	(私立)	韓国
20	コロラド大学ボルダー校	(公立)	アメリカ
21	スマトラ・ウタラ大学薬学部	(国立)	インドネシア
22	開南大学人文社会学院	(私立)	台湾
23	プリンスオブソンクラ大学看護学部	(公立)	タイ
24	セントポール大学フィリピン	(私立)	フィリピン
25	中国科学院広西植物研究所	(国立)	中国
26	ラトビア大学人文学部	(国立)	ラトビア
27	ブリティッシュコロンビア大学薬学部	(国立)	カナダ
28	ザグレブ大学人文社会科学部	(国立)	クロアチア
29	寧波大学外国語学院	(国立)	中国
30	マハサラスワティ・デンパサール大学歯学部	(私立)	インドネシア
31	モンゴル科学技術大学情報通信技術学部	(国立)	モンゴル

32	ウダヤナ大学	(国立)	インドネシア
33	スリハサナンバ歯科大学	(私立)	インド
34	ゲント大学文学哲学部	(公立)	ベルギー
35	シリマン大学看護学部	(私立)	フィリピン
36	マニパール歯科大学マンガロール校	(私立)	インド
37	SRM 歯科大学	(私立)	インド
38	リュブリャナ大学文学部	(公立)	スロベニア
39	ブルノ工科大学中央ヨーロッパ技術研究所 (CEITEC)	(国立)	チェコ
40	インド国政府科学技術省生物資源持続型開発研究所 (ISBD)	(国立)	インド
41	レーゲンスブルク大学化学薬学部	(公立)	ドイツ
42	ボローニャ大学工業化学科	(公立)	イタリア
43	育達技大レジヤークリエイティビティ学部	(私立)	台湾
44	サベサ医学・技術科学研究所サベサ歯科大学	(私立)	インド
45	高雄医学大学医学院	(私立)	台湾
46	致理科技大学国際貿易外国語学部	(私立)	台湾
47	サウスウェスタン大学歯学部	(私立)	フィリピン
48	同済大学歯学部	(国立)	中国
49	台北城市科技大学商業管理学部	(国立)	台湾
50	淡江大学外国語文学部	(私立)	台湾
51	ホーチミン医科薬科大学医学部	(国立)	ベトナム
52	中華大学観光学院	(私立)	台湾
53	モンゴル生命科学大学獣医学部外科産科学科	(国立)	モンゴル
54	国立江原大校	(国立)	韓国

徳島大学国際教育関係組織体制



徳島大学高等教育研究センター規則

平成31年3月28日
規則第86号制定

(趣旨)

第1条 この規則は、徳島大学学則（昭和33年規則第9号）第4条第2項の規定に基づき、徳島大学高等教育研究センター（以下「センター」という。）について必要な事項を定めるものとする。

(目的)

第2条 センターは、全学的視点から入学者選抜、教育改革、ICT活用教育、創新教育、グローバル教育、学生生活及びキャリア形成等の支援に関する主要施策を調査研究し、教育支援及び学生支援に係る取組を総合的に推進すること、並びに教育支援、学生支援に係る徳島大学（以下「本学」という。）の実情を調査、分析し、学修成果の把握や教育支援、学生支援に係る提言等を行い、充実・改善を図ることを目的とする。

(部門)

第3条 前条の目的を達成するため、センターに次の部門を置く。

- (1) アドミッション・EM部門
- (2) 教育基盤開発部門
- (3) 創新教育推進部門
- (4) グローバル推進部門
- (5) キャリア支援部門

(部門の業務)

第4条 アドミッション・EM部門は、次の業務を行う。

- (1) 入学者選抜及び入学試験広報に係る企画・実施及び提案等に関すること。
- (2) 四国地区国立大学連合アドミッションセンターに関すること。
- (3) 入学者選抜及び入学前から卒業・修了後までの学生マネジメントにおける調査、分析及び研究に関すること。
- (4) 教学データの分析に基づく学修成果の可視化に関すること。
- (5) 教学データの分析・検証に基づく教育の内部質保証と教育改善及び学生支援についての提言に関すること。
- (6) その他入学者選抜及びエンrollment・マネジメントに関し必要なこと。

2 教育基盤開発部門は、次の業務を行う。

- (1) 全学ファカルティ・ディベロップメント及び指導補助者研修の企画及び運営に関すること。
- (2) 全学的な教育改革に係る企画及び提案に関すること。
- (3) ICTを活用した教育の開発・普及及び質向上に関すること。
- (4) ICTを活用した教育の支援に関すること。
- (5) 大学間連携による大学教育の共同実施に関すること。
- (6) その他教育基盤開発に関し必要なこと。

3 創新教育推進部門は、次の業務を行う。

- (1) 創新教育の計画・戦略・評価法の開発に関すること。
- (2) 創新教育の企画・実施に関すること。
- (3) 創新教育の普及及び学外関係機関との連携推進に関すること。
- (4) その他創新教育推進に関し必要なこと。

4 グローバル推進部門は、次の業務を行う。

- (1) グローバル教育の支援に関すること。
- (2) グローバル教育の企画・実施に関すること。
- (3) 海外留学支援及び外国人留学生の受入促進に関すること。
- (4) 外国人留学生の日本語等の教育に関すること。
- (5) 国際交流活動に関すること。
- (6) 外国人留学生の国内外企業への就職支援に関すること。
- (7) その他国際交流及びグローバル教育に関し必要なこと。

5 キャリア支援部門は、学生のキャリア形成・就職支援に関する業務を行う。

6 前条に定める部門は、センターの目的を達成するため、連携・協力を努めなければならない。
(職員)

第5条 センターに、次の職員を置く。

- (1) センター長
- (2) 副センター長
- (3) 部門長
- (4) 専任教員（特任教員を含む。）
- (5) 兼務教員
- (6) その他必要な職員

2 創新教育推進部門に、創新教育コーディネーター、ものづくりコーディネーター及びアントレプレナーシップ教育コーディネーターを置くことができる。

3 キャリア支援部門に、就職コーディネーター、キャリアコーディネーター及びキャリアカウンセラーを置くことができる。

(センター長)

第6条 センター長は、学長が指名する副学長又は本学の教授をもって充てる。

2 センター長は、センターの業務を掌理する。

3 センター長の任期は2年とする。ただし、センター長が任期の途中で欠員となった場合の後任者の任期は、前任者の残任期間とする。

4 センター長は、再任されることができる。

(副センター長)

第7条 副センター長は、本学の教員のうちからセンター長の意見を聴いて、学長が命ずる。

2 副センター長は、センター長の職務を補佐する。

3 副センター長の任期は2年とする。ただし、副センター長が任期の途中で欠員となった場合の後任者の任期は、前任者の残任期間とする。

4 副センター長は、再任されることができる。

(部門長)

第8条 部門長は、センター長の意見を聴いて、学長が命ずる。

2 部門長は、所属する部門の業務を掌理するとともに、センター長の職務を補佐する。

3 部門長の任期は2年とする。ただし、部門長が任期の途中で欠員となった場合の後任者の任期は、前任者の残任期間とする。

4 部門長は、再任されることができる。

(専任教員)

第9条 専任教員は、センターの運営を補助し、所属する部門の業務を処理する。

2 専任教員の選考は、第13条に規定する運営委員会の議を経て、学長が行う。

(兼務教員)

第10条 兼務教員は、専任教員と協力し、所属する部門の業務を処理するとともに、必要に応じて、学部及び大学院研究科との連絡調整を行う。

2 兼務教員は、次の各号に掲げる者をもって充て、学長が命ずる。

(1) アドミッション・EM部門

イ 各学部から選出された教員 各1人

ロ 教養教育院から選出された教員 1人

ハ IR室の教員 1人

ニ 教育基盤開発部門の教員 1人

ホ その他アドミッション・EM部門が必要と認める者

(2) 教育基盤開発部門

イ アドミッション・EM部門から選出された教員 1人

ロ その他教育基盤開発部門が必要と認める者

(3) 創新教育推進部門

イ 教養教育院から選出された教員 1人

ロ その他創新教育推進部門が必要と認める者

(4) グローバル推進部門

イ 常三島地区の部局から選出された教員 2人

ロ 蔵本地区の部局から選出された教員 1人

(5) キャリア支援部門

各学部から選出された教員 各1人

3 前項の規定にかかわらず、センターの業務に関し専門知識を有する者で、センター長が必要と認めるときは、各部門に置く兼務教員を学長が命ずるものとする。

4 第2項第1号に規定する兼務教員の任期は1年とし、第2号から第5号まで及び前項に規定する兼務教員の任期は2年とする。ただし、兼務教員が任期の途中で欠員となった場合の後任者の任期は、前任者の残任期間とする。

5 前項の兼務教員は、再任されることができる。

(創新教育コーディネーター、ものづくりコーディネーター及びアントレプレナーシップ教育コーディネーター)

第11条 創新教育コーディネーター、ものづくりコーディネーター及びアントレプレナーシップ教育コーディネーターは、センター長の意見を聴いて、学長が命ずる。

2 創新教育コーディネーターは、創新教育推進部門の運営、教員のサポート、事務処理等の業務を行う。

3 ものづくりコーディネーターは、学生の教育研究活動に係る技術支援、学生プロジェクトのマネジメント等の業務を行う。

4 アントレプレナーシップ教育コーディネーターは、本学が実施するアントレプレナーシップ教育プログラムの企画立案、実施運営等の業務を行う。

(就職コーディネーター、キャリアコーディネーター及びキャリアカウンセラー)

第11条の2 就職コーディネーター、キャリアコーディネーター及びキャリアカウンセラーは、センター長の意見を聴いて、学長が命ずる。

2 就職コーディネーターは、学生の就職先企業等の開拓、就職セミナー、就職ガイダンス等の企画・立案・実施及び業界の動向調査等の業務を行うほか、第4項の業務を行う。

3 キャリアコーディネーターは、学生ニーズの収集・分析、キャリア形成セミナー、キャリア形成ガイダンス等の企画・立案・実施及び学内関係部局との連携強化等の業務を行うほか、次項の業務を行う。

4 キャリアカウンセラーは、学生の就職相談及び進路相談業務並びに学生と企業のマッチング支援並びに面接前後の指導等の業務を行う。

(学外者への委嘱)

第12条 センター長が必要と認めるときは、学長の承認を得て、学外者に就職コーディネーター、キャリアコーディネーター又はキャリアカウンセラーを委嘱することができる。

(運営委員会)

第13条 センターに、センターの管理運営及び業務に関する事項を審議するため、徳島大学高等教育研究センター運営委員会（以下「運営委員会」という。）を置く。

第14条 運営委員会は、次の各号に掲げる事項を審議する。

- (1) センターの管理運営の基本方針に関する事項
- (2) センターの業務に関する事項
- (3) 教員の人事に関する事項
- (4) センターの予算・決算に関する事項
- (5) その他センターの管理運営及び業務に関し必要と認める事項

第15条 運営委員会は、次の各号に掲げる委員をもって組織する。

- (1) センター長
- (2) 副センター長
- (3) 部門長
- (4) 専任教員（特任教員を除く。）
- (5) 学務部長
- (6) その他運営委員会が必要と認める者

2 前項第6号の委員の任期は2年とする。ただし、委員に欠員が生じたときの後任者の任期は、前任者の残任期間とする。

- 3 前項の委員は、再任されることができる。
- 第16条 運営委員会に委員長を置き、前条第1項第1号の委員をもって充てる。
- 2 委員長は、運営委員会を招集し、その議長となる。
- 3 委員長に事故があるときは、委員長があらかじめ指名する委員がその職務を代理する。
- 第17条 運営委員会は、委員の過半数の出席がなければ、会議を開くことができない。
- 2 議事は、出席した委員の過半数をもって決する。
- 第18条 運営委員会が必要と認めるときは、会議に委員以外の者の出席を求めて意見を聴くことができる。
- (専門委員会)
- 第19条 運営委員会に、専門委員会を置くことができる。
- 2 専門委員会について必要な事項は、運営委員会が別に定める。
- (部門会議)
- 第20条 部門の運営に関する事項を審議するため、各部門に部門会議を置く。
- 2 部門会議について必要な事項は、センター長が別に定める。
- (四国地区国立大学連携事業)
- 第21条 四国地区国立大学連携事業を推進するため、センターに「四国地区国立大学連合アドミッションセンター徳島大学サテライトオフィス」(以下「徳島大学サテライトオフィス」という。)及び「大学連携 e-Learning 教育支援センター四国徳島大学分室」(以下「徳島大学分室」という。)を置く。
- 2 徳島大学サテライトオフィス及び徳島大学分室の業務は、それぞれアドミッション・EM 部門及び教育基盤開発部門が行う。
- 3 徳島大学サテライトオフィスにアドミッションオフィサーを置き、アドミッション・EM 部門の教員をもって充てる。
- 4 徳島大学分室に分室長を置き、教育基盤開発部門の教員をもって充てる。
- (日本語研修コース)
- 第22条 留学生に対する日本語等の予備教育を行うため、センターに日本語研修コースを置く。
- 2 日本語研修コースの実施に関し必要な事項は、別に定める。
- (イノベーションプラザ)
- 第23条 創新教育推進部門の業務を行うため、イノベーションプラザを置く。
- 2 イノベーションプラザについて必要な事項は、センター長が別に定める。
- (事務)
- 第24条 センターの事務は、学務部教育支援課が学務部各課と連携・協力して処理する。
- (雑則)
- 第25条 この規則に定めるもののほか、センターについて必要な事項は、センター長が別に定める。
- 附 則
- 1 この規則は、平成31年4月1日から施行する。
- 2 次に掲げる規則は、廃止する。
- (1) 徳島大学総合教育センター規則(平成25年度規則第81号)
- (2) 徳島大学創新教育センター規則(平成28年度規則第49号)
- 3 この規則施行の際、徳島大学総合教育センター規則第8条の規定により任命されているアドミッション部門長及び教育改革推進部門長は、この規則第9条第1項の規定により、それぞれアドミッション部門長及び教育改革推進部門長に任命されたものとみなし、その任期は、同条第3項の規定にかかわらず、平成33年3月31日までとする。
- 4 この規則施行の際、徳島大学総合教育センター規則第8条の規定により任命されている ICT 活用教育部門長及びキャリア支援部門長は、この規則第10条第1項の規定により、それぞれ EdTech 推進班長及びキャリア・就職支援班長に任命されたものとみなし、その任期は、同条第3項の規定にかかわらず、平成33年3月31日までとする。
- 5 この規則施行後、最初に任命されるセンター長、副センター長及び兼務教員の任期は、第7条第3項、第8条第3項及び第12条第4項の規定にかかわらず、平成33年3月31日までとする。
- 6 この規則施行後、最初に任命される第17条第1項第5号、第6条及び第8号の委員の任期は、

同条第3項の規定にかかわらず、平成33年3月31日までとする。

附 則（令和2年3月17日規則第64号改正）

1 この規則は、令和2年4月1日から施行する。

2 次に掲げる規則は、廃止する。

(1) 徳島大学国際センター規則（平成14年規則第1703号）

(2) 徳島大学国際センター運営委員会規則（平成14年規則第1704号）

附 則（令和4年3月30日規則第81号改正）

この規則は、令和4年4月1日から施行する。

附 則（令和5年11月17日規則第22号改正）

この規則は、令和5年11月17日から施行する。

附 則（令和7年9月29日規則第19号改正）

1 この規則は、令和7年10月1日から施行する。

2 この規則施行後、最初に任命されるアドミッション・EM部門長、教育基盤開発部門長、創新教育推進部門長及びグローバル推進部門長の任期は、第8条第3項の規定にかかわらず、令和9年3月31日までとする。

3 この規則施行後、最初に任命される兼務教員の任期は、第10条第4項の規定にかかわらず、同条第2項第1号の兼務教員は令和8年3月31日まで、同条第2項第2号から第4号までの兼務教員は令和9年3月31日までとする。

徳島大学高等教育研究センターグローバル推進部門会議規則

平成31年4月1日
高等教育研究センター長制定

(趣旨)

第1条 この規則は、徳島大学高等教育研究センター規則（平成30年度規則第86号）第21条第2項の規定に基づき、徳島大学高等教育研究センターグローバル推進部門会議（以下「班部門会議」という。）について必要な事項を定めるものとする。

(所掌事項)

第2条 班部門会議は、次の各号に掲げる事項を審議する。

- (1) グローバル教育の支援に関すること。
- (2) グローバル教育の企画・実施に関すること。
- (3) 海外留学支援及び外国人留学生の受入促進に関すること。
- (4) 外国人留学生の日本語等の教育に関すること。
- (5) 国際交流活動に関すること。
- (6) 外国人留学生の国内外企業への就職支援に関すること。
- (7) その他国際交流及びグローバル教育に関し必要なこと。

(組織)

第3条 部門会議は、次の各号に掲げる者をもって組織する。

部門長

専任教員（特任教員を含む。）

兼務教員

学務部国際課長

その他部門会議が必要と認める者

2 前項第5号の構成員の任期は1年とし、再任されることができる。

(議長)

第4条 部門長は、部門会議を招集し、その議長となる。

2 議長に事故があるときは、議長があらかじめ指名する者が、その職務を代理する。

(会議)

第5条 部門会議は、構成員の3分の2以上の出席がなければ会議を開くことができない。

2 議事は、出席した構成員の過半数をもって決し、可否同数のときは、議長の決するところによる。

(代理出席)

第6条 第3条第3号及び4号の構成員が会議に出席できないときは、代理の者を出席させることができる。

(構成員以外の者の出席)

第7条 部門会議が必要と認めるときは、会議に構成員以外の者の出席を求めて意見を聴くことができる。

(専門部会)

第8条 部門会議に、専門部会を置くことができる。

2 専門部会について必要な事項は、部門会議が別に定める。

(庶務)

第9条 部門会議の庶務は、学務部国際課において処理する。

(雑則)

第10条 この規則に定めるもののほか、部門会議について必要な事項は、徳島大学高等教育研究センター長が別に定める。

附 則

この規則は、平成31年4月1日から施行する

附 則（令和2年3月10日改正）

この規則は、令和2年4月1日から施行する。

附 則（令和５年３月２４日改正）

この規則は、令和５年４月１日から施行する。

附 則（令和７年９月１８日改正）

この規則は、令和７年１０月１日から施行する。

徳島大学高等教育研究センターグローバル推進部門運営スタッフ会議に関する申合せ

令和7年10月1日
高等教育研究センターグローバル推進部門長裁定

(所掌事項)

第1 徳島大学高等教育研究センターグローバル推進部門運営スタッフ会議（以下「スタッフ会議」という。）は、徳島大学高等教育研究センターグローバル推進部門（以下「部門」という。）の業務及び運営について必要な事項（部門会議の所掌事項を除く。）を審議する。

(組織)

第2 スタッフ会議は、次の各号に掲げる者をもって組織する。

- (1) 部門長
- (2) 部門の専任教員（特任教員を含む。）
- (3) 学務部国際課の事務職員のうち係長以上の職にある者
- (4) その他スタッフ会議が必要と認める者

2 前項第4号の委員の任期は1年とし、再任されることができる。

(議長)

第3 スタッフ会議に議長を置き、部門長をもって充てる。部門長は、必要に応じてあらかじめ指名した者に議長の職務を代行させることができる。

(会議)

第4 スタッフ会議は、構成員の過半数の出席がなければ会議を開くことができない。

2 議事は、出席した構成員全員の同意をもって決する。

(構成員以外の者の出席)

第5 スタッフ会議が必要と認めるときは、スタッフ会議に構成員以外の者の出席を求めて意見を聴くことができる。

(庶務)

第6 スタッフ会議の庶務は、学務部国際課において処理する。

(雑則)

第7 この申合せに定めるもののほか、スタッフ会議について必要な事項は、スタッフ会議が別に定める。

附 則

この申合せは、令和7年10月1日から実施する。

徳島大学高等教育研究センター日本語研修コース規則

平成 31 年 4 月 1 日
高等教育研究センター長制定

(趣旨)

第 1 条 この規則は、徳島大学高等教育研究センター規則（平成 30 年度規則第 86 号）第 23 条第 2 項の規定に基づき、外国人留学生で日本語能力の不十分なものに対し日本語等の予備教育を行うために開設する徳島大学高等教育研究センター日本語研修コース（以下「日本語研修コース」という。）の実施について必要な事項を定めるものとする。

(受講資格)

第 2 条 日本語研修コースを受講することができる者は、次の各号のいずれかに該当する者とする。

- (1) 国費外国人留学生制度実施要項（昭和 29 年 3 月 31 日文部大臣裁定）に定める研究留学生及び教員研修留学生のうち、日本語等の予備教育が必要であると認められた者
- (2) 日韓共同理工系学部留学生事業実施要項（平成 12 年 8 月 1 日文部省学術国際局長裁定）に定める日韓共同理工系学部留学生のうち、日本語等の予備教育が必要であると認められた者
- (3) その他外国人留学生で徳島大学高等教育研究センター長（以下「センター長」という。）が適当と認めた者

(受講の許可)

第 3 条 センター長は、日本語研修コースを受講しようとする者について、徳島大学高等教育研究センターグローバル推進部門会議（以下「部門会議」という。）の議を経て、受講を許可する。

(教育期間及び開始時期)

第 4 条 日本語研修コースの教育期間は 6 か月とし、その開始時期は 4 月及び 10 月とする。

(教育課程)

第 5 条 日本語研修コースの教育課程は、部門会議の議を経て、センター長が別に定める。

(受講の中止)

第 6 条 日本語研修コースを受講する者（以下「受講者」という。）が受講を中止しようとするときは、その理由を付して、センター長に願い出なければならない。

- 2 前項の願い出があったときは、センター長は、部門会議の議を経て、これを許可する。
- 3 センター長は、受講者が疾病その他の理由により受講を継続することができないと認めたときは、部門会議の議を経て、受講の中止を命ずることができる。

(修了証書の授与)

第 7 条 センター長は、日本語研修コースの教育課程を修了した者に対して、修了証書を授与する。

(受講料)

第 8 条 受講者については、受講料を徴収しない。

(雑則)

第 9 条 この規則に定めるもののほか、日本語研修コースの実施について必要な事項は、部門会議の議を経て、センター長が別に定める。

附 則

この規則は、平成 31 年 4 月 1 日から施行する。

附 則

この規則は、令和 7 年 10 月 1 日から施行する。

高等教育研究センターグローバル推進部門・国際課人員名簿

(2026 年 2 月 1 日時点)

高等教育研究センターグローバル推進部門教員

橋本 智	部門長（併）教授
金 成梅	教授
坂田 浩	准教授
藤原 由紀子	准教授
Tran Hoang Nam	准教授
村上 敬一	センター兼務教員 教授（総合科学部）
木下 和彦	センター兼務教員 教授（理工学部）
松香 芳三	センター兼務教員 教授（歯学部）

国際課職員

課長	根ヶ山 須美子
副課長	近藤 有紀子
係長	喜多 宏子
事務員	古城 浩子
事務員	大西 あすみ
事務員	寺内 彩
事務員	松村 有真
事務員	浪内 万菜
特任事務員	山本 亜希子
事務補佐員	住本 直子
事務補佐員	石井 詔子
事務補佐員	安藝 紀子
事務補佐員	大塚 綾子
事務補佐員（蔵本地区）	吉成 記子
事務補佐員（国際交流会館）	田村 真子

2025 年度
徳島大学高等教育研究センターグローバル推進部門紀要・年報

編集発行： 徳島大学高等教育研究センターグローバル推進部門
徳島県徳島市南常三島町 1-1
徳島大学地域創生・国際交流会館 4 階
088-656-7491
<https://www.isc.tokushima-u.ac.jp>

発行日： 2026 年 3 月 31 日