

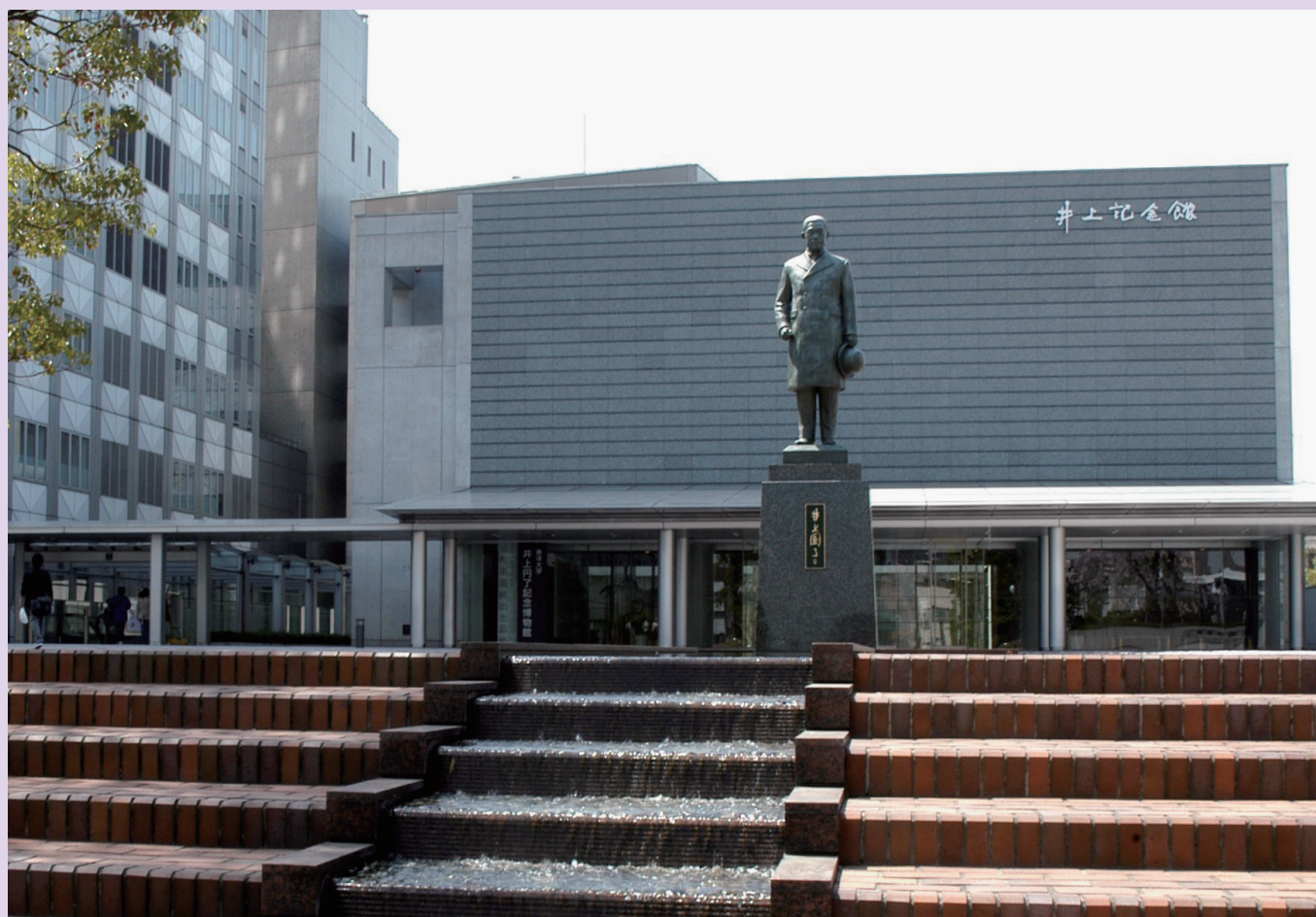
東洋大学 国際教育センター紀要

Bulletin of the Toyo University Center for Global Education and Exchange

第三号

No.3

March 2025



目 次

巻頭言	荒 卷 俊 也	1
研究ノート (Research Notes)		
Enhancing English Proficiency and 21st Century Skills in Tourism Through Digital Storytelling: A Pedagogical Study	Paul McEntee	3
専門学校における外国人留学生受入れと日本語教育 —日本語教育の実施形態を類型化する—	二子石 優	23
オンライン英語研修による学修機会拡大の可能性 —マレーシア海外英語実習を事例に—	金子(藤本)聖子	37
編集後記		51

国際教育センター紀要第3号巻頭言

国際教育センター長

荒 卷 俊 也

東洋大学国際教育センターは、2014年の「スーパーグローバル大学創成支援」事業（SGU）への採択に伴い2015年度から新組織として改組され、本学の国際化への取り組みを先導、支援してきました。外国語力強化への様々な取り組み、留学生に対する日本語教育やキャリア形成の支援、各種留学プログラムおよび海外インターンシップ及び海外ボランティア活動の実施、協定校の開拓と国際学術交流の支援などです。

このような活動を進めていく中で得られた学術的な知見の公表を目的として、2022年度より本紀要の刊行を開始し、今回第3号が刊行される運びとなりました。第3号では、査読付き研究ノート3編が掲載されます。編集、査読にご協力いただいた皆様、そして本紀要を利用して研究成果の公表をいただいた著者の方々には改めて御礼を申し上げます。

本学が採択されたSGUは昨年度でその財政支援期間が終了となりました。しかし、本学の国際化の取り組みは終了したわけではありません。今年度からの教学中長期計画の一つの柱として「SGU × SDGs による国際教育の推進」を掲げ、部局ごとに目標を設定し、その部局の特徴に応じた国際化の取り組みを展開しております。また国際教育センターにおいても、引き続き正課内外での外国語力強化プログラム、留学生向けの多様な日本語教育プログラム、留学生のキャリア形成支援、そして、留学やインターン、ボランティアなどの海外派遣のプログラムを進め、多文化共生グローバル人材の育成に力を入れております。

本紀要と通じたさまざまな学術的な成果の公表と対話が、より質が高く、効果的な教育・研修プログラムの設計や実施に波及していくことを期待しております。

2025年3月

Foreword for the Third Issue of the Bulletin of the Center for Global Education and Exchange

Director of the Center for Global Education and Exchange
Toshiya Aramaki

With the University's selection for the Top Global University (SGU) Project in 2014, the Toyo University Center for Global Education and Exchange was reorganized in AY 2015 and has been leading and supporting initiatives for the internationalization of the University since then. The initiatives include various efforts to improve students' foreign language skills; support for Japanese language education and career development for international students; implementation of various study abroad programs, overseas internships and overseas volunteer activities; increasing the number of partner universities; and support for international academic exchange.

With the aim of publicizing the academic knowledge obtained through these activities, we began to publish the bulletin in AY 2022, and this is the third issue. The third issue includes three peer-reviewed research notes. I would like to take this opportunity to once again express my gratitude to everyone who cooperated with editing and peer review, as well as to the authors who have used this journal to publish their research results.

The subsidy period for the SGU Project, which Toyo University was selected for, ended last academic year. However, that does not mean the end of our efforts for internationalization. Positioning "Promotion of International Education through SGU x SDGs" as one of the pillars of its medium- to long-term academic affairs plan starting this academic year, Toyo University is setting goals for each department and developing initiatives for internationalization tailored to the characteristics of each department. In addition, the Center for Global Education and Exchange continues to focus on fostering global-minded human resources who can contribute to a multicultural society by promoting programs to strengthen foreign language skills both inside and outside of the regular curriculum, various Japanese language education programs for international students, career development support for international students, and overseas dispatch programs such as study abroad, internships and volunteer work.

I hope that the publication of various academic achievements and discussions through this journal will have an impact on the design and implementation of higher-quality and more effective education and training programs.

March 2025

Enhancing English Proficiency and 21st Century Skills in Tourism Through Digital Storytelling: A Pedagogical Study

Paul McEntee

International Tourism Management
Toyo University

Abstract

This study investigates the integration of digital storytelling (DS) as a pedagogical tool within an English for Tourism course for tourism students at a Japanese university. With the primary objective of enhancing students' readiness for careers in a dynamic, technology-driven tourism industry, the research builds upon existing literature on DS's effectiveness in language learning and skill development. The study posits DS within the evolving educational landscape, emphasizing its potential to cultivate critical 21st-century skills, such as collaboration, creativity, adaptability, and digital literacy. Students produced DS projects focussing on key tourism trends, such as animation location and wellness tourism, critically analysing their impacts on local communities and broader global contexts. Overtourism emerged as a recurring theme, with students providing actionable solutions to mitigate its challenges.

The methodology involved a 14-week group project supplemented by reflective surveys to assess language proficiency and key skill acquisition. Results indicate significant progress in digital literacy, teamwork, and critical thinking, although challenges in communication skills, particularly fluency and pronunciation remain. The findings underscore the necessity for continued curricular innovation, incorporating emerging technologies like artificial intelligence to align with industry demands. This research highlights the transformative potential of DS in fostering authentic language use and vocational preparedness, offering valuable insights for future pedagogical practices.

Introduction

This study explores the integration of a digital storytelling assignment into the curricula of English language programs in the field of tourism at a Japanese university - the primary objective is to enhance students' readiness for their future careers in the tourism industry. This research seeks to build upon extensive inquiry into the application of digital storytelling as a language learning task

and furthermore aims to reframe, expand, and advance the discourse within the context of an ever-evolving professional landscape, heavily influenced by rapidly progressing technology and artificial intelligence (AI).

Considerable research spanning from the 1990s to the present day has explored the role and potential of multimedia and digital storytelling as tools to cultivate 21st-century key competencies and its positive impact upon second language learning. However, in the specific context of higher education in Japan, in these very rapidly changing times - it is apparent that there remains a dearth of comprehensive research in this area – specifically in the field of English for Special Purposes/ Tourism.

Continued investigation into tourism task-based learning, facilitated by digital storytelling, is anticipated to encourage curricular revisions at the micro-level of educational institutions. Moreover, it is crucial to raise awareness, particularly among educators, of the necessity to advance scholarly discourse concerning the integration of artificial intelligence tools. This progression is essential for the revision of pedagogical strategies, ensuring a more adept preparation and empowerment of students for the contemporary professional landscape.

Background

At the outset of the 21st century, the integration of digital storytelling as a pedagogical tool within educational settings garnered increasing attention due to its potential to enhance English language proficiency, motivation and engagement. (Smeda et al., 2014; Nishioka, 2016) and furthermore to cultivate essential 21st century vocational and technological competencies (van Laar et al., 2017).

Emerging Technologies, Evolving Digital Stories

During these initial stages, the pedagogical use of digital storytelling, characterized by its combination of multimedia elements, demonstrated promise in promoting language learning that is both authentic (Barnes et al., 2012) and engaging (Hegland, 2007). Since its inception during the late 1990s and through the 2000s much inquiry has been undertaken into the potential of DS as a tool that engages not only the students, but the teacher as well (Robin, 2008). With the ever-evolving emergence of new technologies during the early 2000s DS enabled educators to provide more variations in their teaching approaches (Van Gils, 2005) and thus further differentiating variations in DS genre, production and creation (Garrety, 2008). The continued growth of the internet, software tools and social media platforms offered a powerful framework for students of English language to create digital narratives and use a second language actively and meaningfully (McLellan, 2008).

Diversification, Accessibility and Student Agency

The progression of user-friendly tools, mobile devices, and open-source software/applications has facilitated and aided students in their creative processes. Academic exploration has evolved beyond examining the potential educational benefits of digital technologies to exploring strategies for students to effectively use a more diverse array of available tools (McLellan, 2008). Concurrently, the emergence of Mobile-Assisted Language Learning (MALL) has not just facilitated easier access to social sharing and the creation of second language stories, perspectives and narratives, but has also lessened the financial obstacles linked to these activities (Oduor et al., 2016). Given the increase of multimedia alternatives, the concept of usability emerged as pivotal, prompting an escalated exploration of the actual user experience itself (Alexander, 2011). This trajectory prompted the formulation of more precise methodologies and an enhanced or alternative emphasis on articulating voice and message (Hartsell, 2017). Consequently, creators found it important to conceptualize, deliberate and critique their creative projects, fostering improved collaborative engagement in the given pursuit (Peng, 2017).

Educators universally acknowledge the significance of digital storytelling pedagogy, not only for the enhancement of linguistic abilities, but also for the cultivation of group collaboration, critical thinking, creativity, student/individual agency, motivation and joyful learning (Niemi et al., 2019) – These attributes are inherently interconnected with the competencies commonly referred to as 21st-century vocational skills.

Future Directions

The current state of pedagogy related to Digital Storytelling (DS) finds itself in a thought-provoking juncture with calls to reassess what it means in the academic discussion. (Liguori et al., 2023). The rate of scholarly discourse appears to be slowing down, whilst the rate of progress is hastening. With that in mind, this research intends to aid and add to the discussion – albeit specifically in the context of a tourism content based English language class. Furthermore, this research finds itself uniquely positioned in the Japanese higher education system – with specific cultural nuances to be consider and evaluated.

The advent of innovative technologies such as Virtual Reality/Augmented Reality (VR/AR) and, more notably, Artificial Intelligence (AI) have the potential to become impactful tools within the creative process (Rebolledo Font De La Vall & González Araya, 2023). In the realm of generative language models, platforms such as ChatGPT, Bing, and Bard have the potential to facilitate and support learners throughout their studies – specifically in the context of writing and content creation. (Godwin-Jones, 2022).

The tourism sector has adapted in response to technological advancements, particularly in the realm of global advertising and the marketing of key tourist destinations. Augmented Reality (AR)

and Virtual Reality (VR) have proven highly beneficial in fostering cultural engagement and advancing the promotion of various locales (De La Nube Aguirre Brito, 2015). Within the specific scope of this study, the introduction and application of new technologies via digital storytelling are strategically aimed at enhancing students' employability and augmenting their knowledge pertaining to the intricacies of the tourism industry.

On a macro level, such further enquiry into the fusing of AI tools as a means of creativity and language use might serve as a catalyst for scholars to reconceptualize and restructure the role of DS within the language classroom and to anticipate the evolving requirements of employers in the 21st century.

Digitally 'Sharing' Japanese Cultural Tourism Stories

Numerous justifications exist for this research endeavor, tailored specifically for students majoring in tourism at a Japanese university. The fundamental rationale behind this pursuit is rooted in the necessity to provide tourism students with an educational environment that mirrors and adapts to the current industry, in terms of technology and communicative skills, thereby affording them a more authentic and up-to-date learning experience.

Previous industry studies point out that DS of cultural tourism insight, explanation, persuasion and opinion can effectively enhance the motivation of users/consumers to visit and experience such locations (Kasemsarn & Nickpour, 2015). Furthermore, DS imparts and may indeed promote cultural values and sustainability (Cahyani et al., 2023) thus in turn this may afford tourists a sense of connection with local communities (Lambert, 2018). Raising awareness of these techniques and developing cross-cultural understanding, gives consumers and end users a personalized account of the place they are visiting (Pascale et al., 2017). Raising awareness of the positives of DS as a communication/promotional/marketing tool and building such skills, collaboratively, amongst students is imperative to prepare effective and valued workers within in the industry (Chan, Brown & Ludlow, 2013).

A Tool for Language Development

Digital storytelling functions as a mediational tool that facilitates language production. Research demonstrates that the process of creating short, multimedia videos enable students to engage in creative English language use (Laely et al., 2024). Multiple studies highlight the advantages of digital storytelling to foster more authentic language production (Nurhikmah, 2024, Charpin, 2023, Akdoğan, 2023). Furthermore, Kim et al. (2018) argue that the production process enhances students' awareness of audience engagement, prompting them to craft compelling narratives to achieve improved outcomes. This project seeks to build upon these promising findings by steering the research focus towards fostering the development of 21st-century skills through the

process of language acquisition and enhancement.

Task and Procedure

Digital storytelling (DS) is a pedagogical approach that integrates multimedia elements such as video, text, images, audio and interactive features into cohesive narratives. It serves as an innovative tool to enhance second language learning by guiding learners to use authentic language use, stimulate creativity, and raise awareness of the audience to which they are speaking to. In the context of second language teaching, DS enables students to practice and apply vocabulary, express opinions, and support their reasoning using real-world examples. For instance, in this study, students created digital stories focusing on a wide range of tourism issues and topics, incorporating key tourism terminology and course input language. Students were guided to frame their narratives with narrative hooks to engage viewers, support their ideas with well-reasoned arguments, and craft impactful conclusions. This process not only fostered linguistic development but also encouraged deeper learning and engagement with course content as well as greater awareness of the target audience needs. By combining these elements, DS becomes an effective medium for enhancing both language proficiency and 21st-century skills in a dynamic, authentic and meaningful way.

The task was to produce a digital story on a feature of Japanese tourism of choice. Fundamentally the study aimed to explore the effectiveness of creating digital story as an authentic expression of English language and how might this process better enable students to practice and display the 21st century key skills that inherently needed to equip graduates for their future careers in the tourism sector. To this end the two research questions aligned in

Language Proficiency

'How does the creation of digital stories on tourism influence the development of English language proficiency among students preparing for careers in the tourism sector?'

21st-Century Skills

'How does the process of creating digital stories on tourism contribute to the development of key 21st-century skills among students in the tourism industry?'

The prerequisites of creating the digital story and reflections on the key skills needed to effectively proceed with the task aligned in the following.

Language and DS Guidelines:

1. A clear story 'type'. The following options were offered - opinion, persuasion/promotion, explanation and call to action.

- 2. The DS should feature a 'hook' or an impactful start to attract and engage the audience.*
- 3. The DS should incorporate multimedia elements at the student's choice - text, graphics, still photography, moving imagery, BGM, audio, ASMR and commentary.*
- 4. The DS should consider the power of voice, tone, diction and inflection.*
- 5. The students should try to 'personalize' the DS with reference to their own or others' lived experience and how these stories are connected to the tourism feature.*
- 6. The DS, in the creation process, should consider the economy of language and balance of media to better effectively communicate the central message.*
- 7. The DS should have a dramatic, thought-provoking, impactful conclusion.*
- 8. The DS should be 5 - 7 minutes in length.*

Key 21st Century Skills

In the process, students were required to use English creatively, impactfully, and authentically to convey their message. Additionally, they reflected on essential skills for effectively completing the term's group work. These key skills guided students throughout the process, aiming to raise awareness of the importance of these attributes for their future career development:

- 1. Collaboration and Leadership*
- 2. Creativity and Critical Thinking*
- 3. Adaptability and Digital Literacy*
- 4. Cultural Awareness*

As part of the in-class course curriculum, the students in class developed week by week a corpus of communicative strategies and vocabulary that enabled them to discuss ideas and develop deeper critical understanding on tourism issues. A language resource folder was made available to the participants on specific tourism terminology and vocabulary. To aid the process of video production and creation a further shared resource was compiled that offered students a wealth of AI tools that could assist with the creative process and make the production process more efficient should they chose to utilize such tools.

A global audience was imagined for the students, comprising of viewers who have no prior knowledge of Japan or Japanese language. This approach aimed to guide the participants towards considering the international community and to encourage critical and objective thinking about their own culture and its perceived global interpretations.

The study was conducted with three 1st year English communication classes of mixed gender with a class size of approximately 25. Also, the study included two second year English for Tourism classes, also of the same size and demographic. The total number of participants in this project was 118. The digital story was set as a group task comprising of 3 to 4 members in each group, it was administered as an 'out of class' fourteen-week task. The students were offered weekly guidance, checklists, meetings, and instruction on how best to achieve the task

prerequisites. Three reflection surveys were set during the process as a reflective task for the students to give feedback on the process and to assess their input and performance. These surveys gathered both quantitative and qualitative data.

Methodology

Data Collection and Methodology

Over the course of this study, the sample in this project provided timely reflective surveys to ascertain their perceptions, progress, and achievements towards the digital story task itself. From the view of the author/main researcher the ontological undertakings were subjective/ and or interpretative – with the aim of abductively arriving at better research design throughout the process.

Semi-Sequential Data Retrieval

The study set out three reflection tasks per class. At the outset in reflection one - participants familiarized themselves with the process of project based critical thinking and addressed the issues they have encountered during the first weeks of the task. The reflection questions pertained to the transfer of course input language to the task and the key skills they thought they were and were not developing. Data was collected in quantitative form thorough Likert scale responses.

For reflection 2, students were again asked to review the key skills that they thought they had or hadn't been displaying though the process of the group task. In the final reflective task 3, students were asked to respond in short paragraph form and evaluate their work, the skills they had learned and which they thought most important to task achievement.

The sample of responses for the reflections were uneven with some participants neglecting to complete the survey - the responses ranged from 90 to 131 across the three reflection tasks.

Results and Discussion

The students explored a range of potential topics that appealed to them. To illustrate the work produced, some common choices made were animation location tourism, over-tourism, and eco-tourism. Specifically, one group examined the impact of over-tourism on Kyoto's historic sites, integrating course input vocabulary such as 'preservation', 'initiatives' and 'preservation'. During the semester the students analysed and researched case studies of overtourism (Kyoto and Kamakura featuring often) and used these insights to create narratives in their videos. Furthermore, students transferred the language skills practiced in their class discussions, such as expressing opinions and supporting them with reasoning and relevant tourism examples. For instance, students

justified their proposed solutions to over-tourism by referencing real-world strategies such as implementing better infrastructure or promoting alternative destinations. Similarly, another group created an explanation video on eco-tourism by showcasing a rural area's efforts to promote green initiatives in Yakushima, employing course input vocabulary such as 'sanctuary' and 'vibrant' whilst using notional functional language to express their opinions clearly. By integrating course-specific terminology, and applying real-world scenarios, students synthesized academic content with creative storytelling techniques, producing authentic and meaningful work.

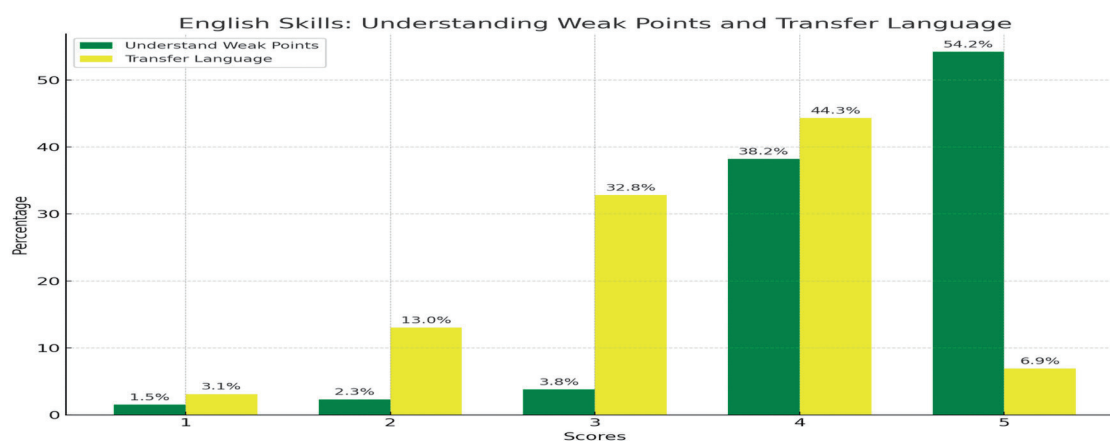
Reflection Period 1

To give more precise context, for the initial stage only, example questions in reflection through weeks 1 to 4 aimed to gather data on the following prompts. 131 Respondents answered in Likert form from 5 (strong agreement) to 1 (strong disagreement).

Language Development

The responses to statements 1 and 2 are illustrated in Figure 1. Statement 1: *'I understand my weak points in English, and I want to focus on improving them - even though it is difficult'*.

Figure 1



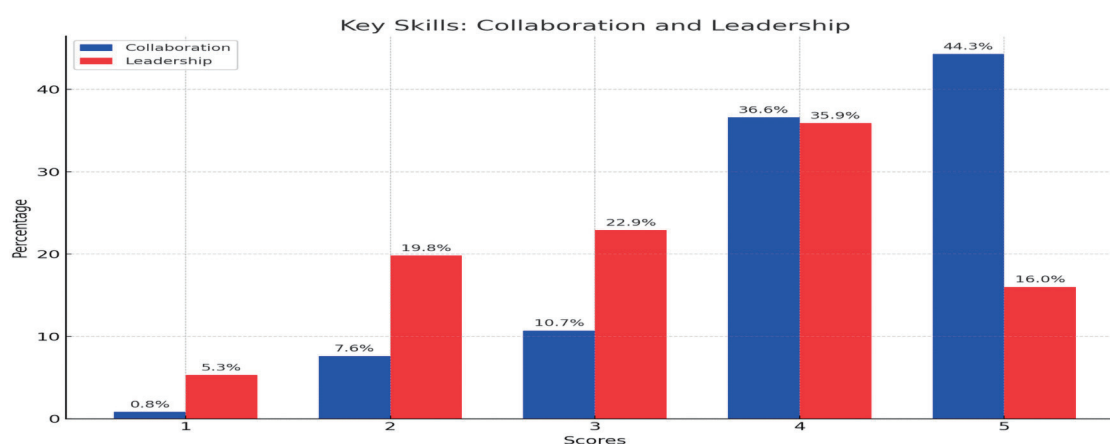
The chart indicates that the majority of respondents preferred to focus on the areas of English which they deemed they were lacking with 92% of participants answering affirmatively. This gave hope that the task itself would offer an opportunity for students to utilize this group work task as a way for them to proactively and critically take control of their learning. Statement 2: *'I can transfer/ use the language we learn in class to the DS we are creating.'* Responses to statement 2 suggest that the language input in class was appropriate for the task and the language resources available to the students enabled them to meaningfully transfer to their own authentic work with 51% percent in agreement to the prompt. A third of respondents (33%) replied indifferently - this may be due to the

early stages of the task and most groups had not yet begun to fully develop the spoken/textual content.

Key Skills, Collaboration and Leadership

The responses to statements 3 and 4 concerning collaboration and leadership are illustrated in Figure 2. **Statement 3: Collaboration.** *'I was able to collaborate with my group members at the first stage and listen to / and give my opinions on what to do.'*

Figure 2



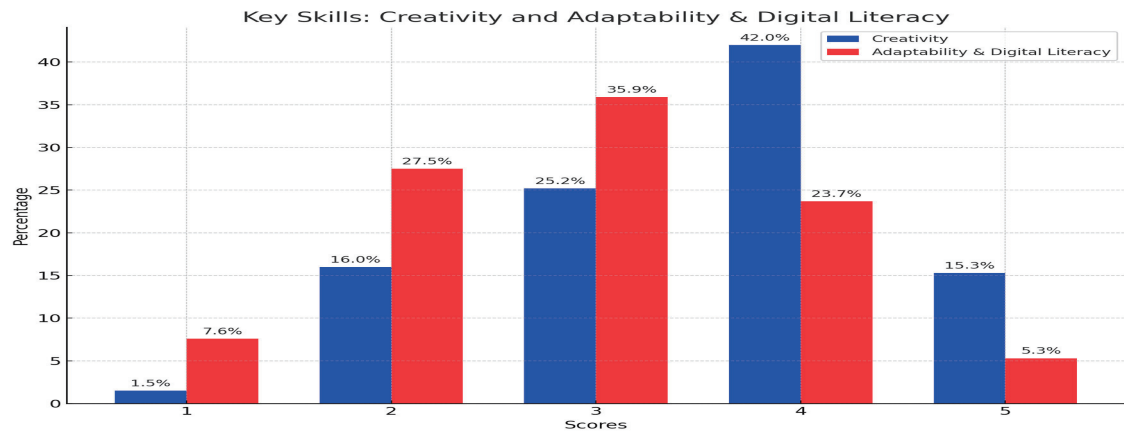
The sample provided very strong responses in agreement to the prompt with 80.9% answering in agreement. The nature of the course input language at that stage of the term (expressing and supporting opinions) appears to have played a significant role in fostering a collaborative learning environment, potentially influencing the group dynamics at the initial stage. Additionally, anecdotal observations suggest enhanced group cohesiveness and increased motivation to engage with the task.

Statement 4: Leadership. *'I am speaking up and making efficient decisions.'* In consideration of the 'groupthink' dynamic often observed among Japanese university students, the distribution of leadership scores suggests that while many are viewed as competent leaders, the variability reflects their difficulty in breaking away from conformity. The relatively high mid-range scores indicate that while students have leadership potential, they may struggle with consistently asserting themselves, especially when critical decisions are needed to keep a project on track during its early stages.

Key Skills, Adaptability/Digital Literacy and Creativity

The responses to statements 5 and 6 are illustrated in Figure 3. **Statement 5: Adaptability and Digital Literacy.** *'I have researched / learned of some new ways/tools to create our DS'.*

Figure 3



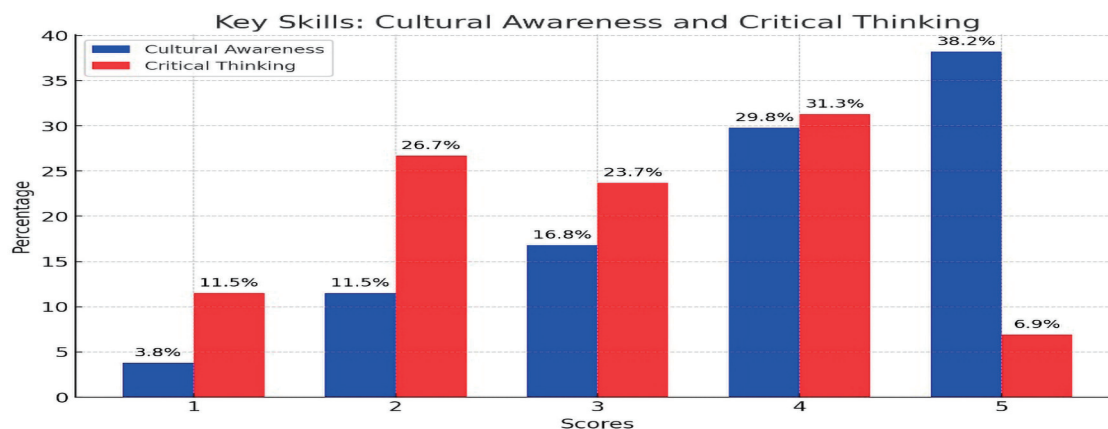
The students were given a resource of digital tools they could explore and try to use to aid the creative/productive process. The results indicate that many Japanese university students have limited digital literacy, particularly in scores 2 and 3. This task and process may better prepare them for the 21st-century workplace, where proficiency in evolving technologies is becoming increasingly essential.

Statement 6: Creativity. *‘I feel I am contributing to this video creatively’*. In review of the statement, it can be deduced that the students' creativity levels are varied. This suggests that while many students might have a strong creative foundation, they may still benefit from further development. Engaging in projects like creating digital story videos can enhance their creativity even further, while also equipping them with essential digital skills. This dual focus will better prepare them for the demands of the 21st-century workplace, where creativity and digital literacy are critical.

Key Skills, Critical Thinking and Cultural Awareness

The responses to statements 7 and 8 are illustrated in Figure 4. **Statement 7: Critical Thinking.** *‘I tried to express the negatives / possible downsides of ideas so we could find a better way’*.

Figure 4



The statement intends to ascertain the participants' perceptions of their critical thinking skills displayed during the task process. Notably answers erred to neither strong agreement nor disagreement. This may suggest that many students are unfamiliar with critiquing one's or others work or may not have fully developed critical thinking abilities, likely due to an education system that does not prioritize this skill. It is hoped that through constant self-reflective activities and progress meetings with the course lecturer, students will be placed in an environment where they can critique their own work, a steppingstone to the development of better critical thinking skills. This process will not only help them improve their projects but also prepare them to approach problems more analytically in their future careers.

Statement 8: Cultural Awareness. *'I have considered our 'global' audience (not just Japanese viewers)'*. The responses to statement 5 represent the cultural awareness of the students, indicating agreement to the prompt at 62%. Although challenges in tailoring the video content and language specifically for an international audience are notable with 38.2% answering in disagreement. Positively this reflects the fact that many students, particularly the participants in tourism majors, are exposed to global tourism initiatives and are encouraged to adopt a worldly, international outlook. However, there may be a disconnect between classroom / lecture-based learning and to the realistic application of creating material/content for global consumption.

Reflection Period 2

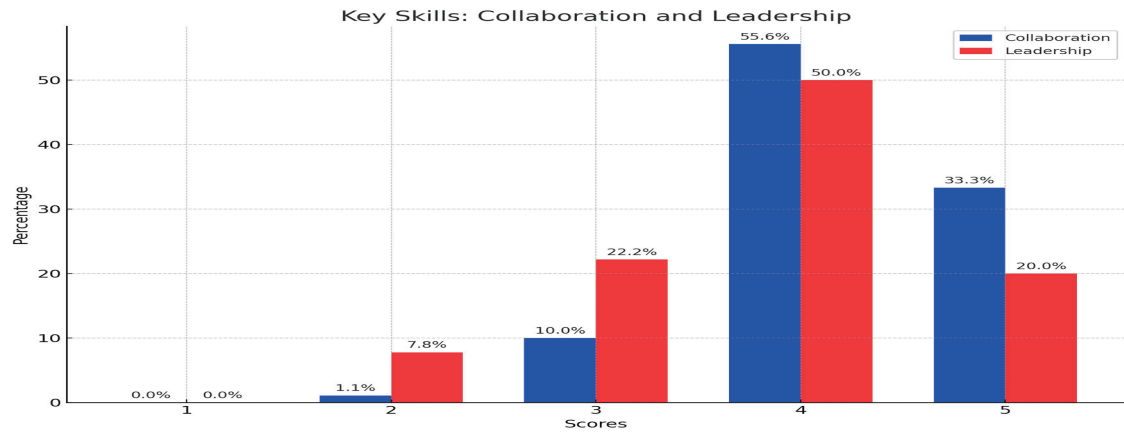
Ninety participants answered in Likert form. Responses were gathered from 5 (strong agreement) to 1 (strong disagreement). The prompts and themes from reflection 1 were revisited in reflection 2 to evaluate perceived changes over time, aiming to determine whether the students showed improvement or a decline in performance. This analysis will discuss the average scores and highlight the standard deviation on results as presented below.

Table 1

Skill	Average (Reflection 1)	Standard Deviation (Reflection 1)	Average (Reflection 2)	Standard Deviation (Reflection 2)
Collaboration	4.25	0.89	4.08	0.73
Leadership	3.49	1.03	4.08	0.86
Creativity	3.54	0.98	3.65	0.89
Adaptability and Digital Literacy	2.92	1.01	3.00	0.80
Critical Thinking	2.95	1.15	3.69	0.81

Collaboration and Leadership

Figure 5



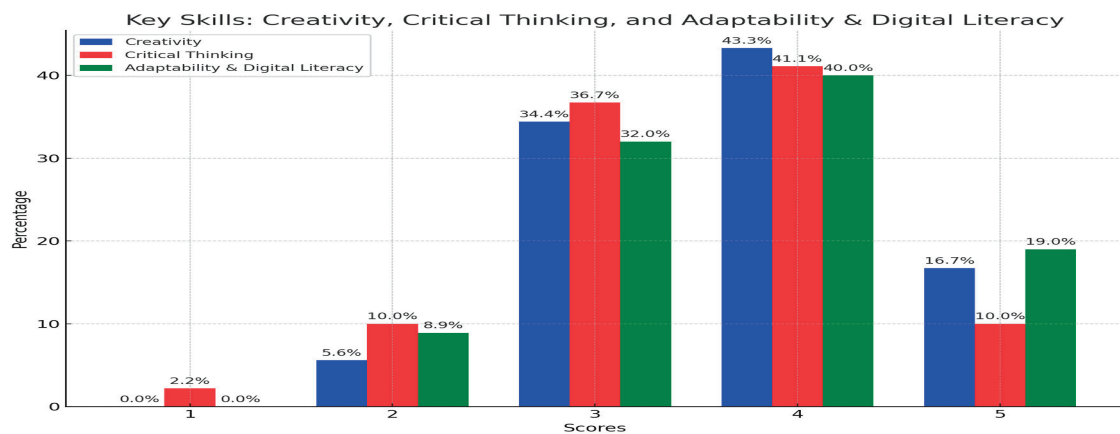
The average score for collaboration in reflection 1 was slightly higher (4.25) compared to reflection 2 (4.08). This indicates that, on average, students scored higher in collaboration during the first reflection. The standard deviation in reflection 1 was higher (0.89) than in reflection 2 (0.73). A higher deviation indicates more variability in the scores for reflection 1, meaning there was a wider range of collaboration skill levels among the students. In contrast, reflection 2 had less variability, suggesting that the scores were more concentrated around the mean. While the average collaboration score was slightly higher in reflection 1, the scores in reflection 2 were more consistent with less variability. This could indicate that more students are moving toward a similar level of collaboration skill, even if fewer students reached the very highest level compared to reflection 1.

The responses are illustrated in Figure 5. The average leadership score saw an increase from 3.49 in reflection 1 to 4.08 in the second round of surveys. This suggests that there was an overall enhancement in leadership skills among the students across the two reflections. The standard deviation decreased from 1.03 in reflection 1 to 0.86 in reflection 2. This indicates that the leadership scores were more consistent in 2, with less spread around the mean, indicating that a

greater number of students achieved scores closer to the average. The data reveals an improvement in leadership skills between reflection 1 and reflection 2, with the average score shifting higher. Additionally, the reduced deviation in reflection 2 suggests that students' leadership abilities became more uniformly stronger, indicating that the interventions or experiences between the two reflections effectively enhanced leadership skills across the student group. This could be due to the progress meetings whereby students were encouraged to all report on the process and the decisions they had made. By taking these initiatives, participants may feel they are taking more of an active than passive role in the process.

Creativity, Adaptability and Digital Literacy and Critical Thinking

Figure 6



The responses are illustrated in Figure 6. The average creativity score increased slightly from 3.54 in reflection 1 to 3.65 in reflection 2, indicating a modest improvement in creativity among the students. The standard deviation decreased from 0.98 to 0.89, suggesting that creativity scores became more consistent in reflection 2, with less variability among students. The results indicate a modest improvement in creativity between the reflections with a slight increase in the average score and a decrease in variability. This suggests that not only did more students improve their creativity, but the differences in creativity levels among students also became less pronounced, pointing to a more consistent development across the group.

The responses are illustrated in Figure 6. The average digital literacy score increased significantly from 2.92 in reflection 1 to 3.00 in reflection 2, revealing a small improvement in students' digital literacy skills. The deviation decreased from 1.01 in reflection 1 to 0.80 in reflection 2, inferring that the digital literacy scores became more consistent in reflection 2, with reduced variability among the students. This suggests that students' digital literacy skills became more consistent, with fewer extremes. I propose that the task process and production activities between the two reflections effectively enhanced digital literacy across the student group, leading

to a higher perceived skillset.

Illustrated in Figure 6, the average critical thinking score increased significantly from 2.95 in reflection 1 to 3.69 in the next data collection, indicating a marked improvement in students' critical thinking skills. The standard deviation decreased from 1.15 to 0.81 in reflection 2, this may indicate that the distribution of critical thinking scores became more consistent, with less variability among students subsequently. A significant enhancement in critical thinking skills was observed between both surveys. The average score increased notably, highlighting substantial progress in developing critical thinking abilities. The decrease in deviation further suggests that these skills became more uniformly developed across the student group, with fewer extremes in performance.

Reflection Period 3

Ninety respondents answered in short answer form on Google Forms. This qualitative data was analysed by thematic frequency. The first question asked students to reflect on the skills that they thought they developed during the process. 'Which skills have you developed the most through this process of creating a DS?'.

Table 2

Theme	Frequency
Collaboration and Teamwork	18
Digital Literacy and Video Editing Skills	13
Communication Skills	13
Leadership	8
Content Creation and Structure	8
Creativity and Critical Thinking	4

The results indicate that the students perceived they had improved the key skills of collaboration, teamwork, adapting and utilizing new technologies. The following comments highlight the participants' opinions:

"I developed these skills by proactively communicating with team members and editing all the videos collected from everyone".

"I developed this skill by collaborating with others, even on tasks that weren't my responsibility, by providing advice and help".

"I developed these skills by discussing the video structure and editing process with team members and by being mindful of gathering their opinions".

Conversely, participants were prompted to review which skills they had least displayed during the task.

Table 3

Theme	Frequency
Creativity and Critical Thinking	12
Speaking skills	10
Pronunciation	10
Vocabulary	9
Leadership	6
Expressiveness	6
Digital Literacy and Adaptability	4
Listening skills	4
English proficiency (general)	3
Planning skills	2

The analysis of responses to the question ‘Which skills have you developed the least?’ indicates that critical thinking posed a challenge for students, as they struggled to engage with and demonstrate this skill effectively. Furthermore, speaking skills and pronunciation were mentioned as areas of concern, highlighting learners’ anxiety about communication and their awareness of the critical role that the power of the ‘voice’ in commentary plays in effective communication. The following comments highlight the trend in results:

“Because I am not good at speaking up for myself.”

"I struggle to speak loudly and confidently during voice-over for videos."

"It's about my expressive skills. I had things I wanted to convey in the video, but I couldn't do it well, which made the viewers bored."

Further comments indicated struggles with fluency, pronunciation, confidence, and the ability to express oneself effectively in English, all of which may be indicative of anxiety related to speaking.

Conclusion

This study underscores the potential of digital storytelling (DS) as a pedagogical tool in the context of English language education, particularly within tourism programs at a Japanese university. The integration of these creative tasks into the curriculum not only encouraged the development of students’ English language proficiency but also significantly enhanced their 21st-century key skills, such as collaboration, creativity, adaptability, and digital literacy.

The students' work focused on key trends within the tourism industry, particularly niche tourism segments such as animation location tourism and wellness tourism. The videos critically analysed the impacts of these emerging trends on local communities and within a broader global context. Overtourism emerged as a recurring theme, with the digital stories not only highlighting the challenges confronting the tourism industry but also providing concise and actionable

recommendations for addressing these issues effectively.

The findings reveal that students demonstrated substantial progress in these competencies, particularly in areas most important for their future careers in the tourism industry. The reflective surveys indicate that while students perceived improvements in teamwork, technological adaptability, and creative abilities, challenges remain in communication skills, particularly fluency, pronunciation, and confidence in English expression.

The insights gained from this research emphasize the need for continued curricular innovation, particularly in emerging technologies to further enrich the learning experience. Future iterations of this DS task will address these gaps, particularly in enhancing students' speaking skills, by incorporating more targeted use of English in the classroom and support structures. Moreover, the study highlights the importance of aligning educational strategies with the evolving demands of the global workforce, ensuring that students are not only linguistically competent but also equipped with the critical skills required to navigate and succeed in the 21st-century professional landscape. The application of DS in educational settings offers a unique approach to achieving this balance, fostering a more holistic and dynamic learning environment that prepares students for real-world challenges.

In conclusion, the integration of digital storytelling into the tourism curriculum at the Japanese university has proven to be a valuable and effective method for cultivating both vocational skills and more authentic use of English language. As technology continues to advance and reshape the professional landscape, educational practices must evolve accordingly, ensuring that students are well-prepared to meet the demands of the future. This research contributes to the ongoing discourse on DS in language education and serves as a foundation for further exploration and refinement of pedagogical approaches in this rapidly changing field.

Limitations and Future Directions

Critical Thinking in the Creation Process

Many students struggled to develop critical thinking skills, a key component in crafting meaningful and engaging digital stories. Whilst the project required students to research and analyse tourism issues and propose solutions or offer opinions, responses from reflective surveys indicated that they often lacked the ability to critique their own ideas or engage deeply with alternative perspectives. This may stem from educational systems that traditionally prioritize rote learning over analytical and evaluative skills. As a result, some digital stories may have lacked the depth and nuance necessary to effectively address complex issues such as over-tourism. To foster stronger critical thinking, future projects could incorporate more scaffolded and structured activities aimed at developing these skills, such as peer review sessions or exercises focused on identifying

strengths and weaknesses in narratives.

Cultural Awareness for Global Audiences

Although the project encouraged students to consider an international audience, many of the students found it difficult to adapt their content for viewers unfamiliar with Japanese culture. In some cases, digital stories included terminology that may have been difficult for non-Japanese viewers to understand, limiting the broader applicability. This disconnect likely highlights a gap between classroom instruction and the practical application of cross-cultural communication skills in real-world contexts. To mitigate this, future iterations of this project aim to provide more explicit instruction on cultural adaptation strategies, such as avoiding culturally specific vocabulary or incorporating universal themes that resonate with the global audience.

Student Challenges with Digital Literacy

Limited digital literacy among students presented challenges in the initial stages of the project. Whilst the task involved creating multimedia content, many students lacked experience with the tools needed to produce high-quality digital stories. Reflective surveys revealed that students struggled with video editing software and integrating multimedia elements effectively. As the course instructor, I realized I needed to offer extensive guidance and technical support, along with help in developing scripts and narratives. Although some progress was made during the project, these initial difficulties may have restricted students' creativity and the overall sophistication of their final videos. Addressing this limitation could involve offering foundational digital skills training earlier in the course or conducting workshops with technical project stakeholders on specific tools and techniques before the project begins.

References

- Akdoğan, Firat. (2023). Enhancing English Vocabulary and Reading Skills through Digital Storytelling Method. *Innovational Research in ELT*, doi: 10.29329/irelt.2023.558.5
- Alexander, B. (2011). *The New Digital Storytelling: Creating Narratives with New Media*. Praeger Publishers.
- Barnes, V., Gachago, D., & Avalva, E. (2012). *Digital storytelling and authentic learning: A case study in industrial design*.
- Cahyani, I. P., Mardani, P. B., & Widianingsih, Y. (2023). *Digital Storytelling in Cultural Tourism: A Sustainable Communication Approach*. *International Journal of Management, Entrepreneurship, Social Science and Humanities*, 6 (1), 45–69.
- Chan, R., Brown, G.T., & Ludlow, L. (2014, April). *What is the purpose of higher education? A comparison of institutional and student perspectives on the goals and purposes of completing a bachelor's degree in the 21st century*. Paper presented at American Education Research Association

- (AERA) Conference, Philadelphia, PA.
- Charpin, Dominique. (2023). Engaging Minds: Transforming Language Learning with Dynamic Digital Storytelling. doi: 10.20944/preprints202305.0996.v1
- De La Nube Aguirre Brito, C. (2015). *Augmented reality applied in tourism mobile applications*. 2015 Second International Conference on eDemocracy & eGovernment (ICEDEG), 120–125.
- Garrety, C. M. (2008). *Digital storytelling: An emerging tool for student and teacher learning*. Iowa State University.
- Godwin-Jones, R. (2022). EMERGING TECHNOLOGIES Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning.
- Hartsell, T. (2017). *Digital Storytelling: An Alternative Way of Expressing Oneself*. International Journal of Information and Communication Technology Education, 13(1), 72–82.
- Hegland, Joseph J., (2007). *Effects of digital storytelling in a language arts classroom*. Graduate Research Papers. 815.
- Heyoung, Kim., Jang, Ho, Lee. (2018). The Value of Digital Storytelling as an L2 Narrative Practice.. Asia-Pacific Education Researcher, 27(1):1-9. doi: 10.1007/S40299-017-0360-3
- Kasemsarn, K., & Nickpour, F. (2015). *The Challenge of Digital Storytelling for Cultural Tourism*. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Challenge-of-Digital-Storytelling-for-Cultural-Kasemsarn-Nickpour/4145c8c47c39cb072402ebd4a1543eaedee20120>.
- Laely, Nuriyah., Nurhaeda, Gailea., John, Pahamzah. (2024). Using Digital Storytelling to Enhance Students' Speaking Skills. Ideguru : jurnal karya ilmiah guru, 9(3):1903-1908. doi: 10.51169/ideguru.v9i3.1041
- Lambert, Joe. (2002). *Digital Storytelling: Capturing lives, Creating Community*. 10.4324/9781351266369.
- McLellan, H. (2008). *Digital Storytelling: Expanding Media Possibilities for Learning*. Educational Technology, 48(5), 18–21.
- Niemi, H., Niu, S. J., Li, B., & Vivitsou, M. (2019). *Supporting Student Learning Toward Twenty-First-Century Skills Through Digital Storytelling*. In S. Yu, H. Niemi, & J. Mason (Eds.), *Shaping Future Schools with Digital Technology* (pp. 95–112). Springer Singapore.
- Nishioka, H. (2016). *Analysing language development in a collaborative digital storytelling project: Sociocultural perspectives*. *System*, 62, 39–52.
- Nurhikmah, Zizi. (2024). Unlocking Fluent Speech: Enhancing Student Speaking Skills through Digital Storytelling. Journal of English Teaching and Applied Linguistics (JETAL), 6(1):47-52. doi: 10.36655/jetal.v6i1.1655
- Oduor, E., Neustaedter, C., & Hennessy, K. (2016). *The design and evaluation of a photograph-sharing application for rural and urban Kenyan families*. Personal and Ubiquitous Computing, 20(4), 615-633.
- Pascale, F., Clarizia, F., Lombardi, M., & Lemma, S. (2017). *An Ontological Digital Storytelling to Enrich Tourist Destinations and Attractions with a Mobile Tailored Story*. In 'Lecture Notes in Computer Science' (Vol. 10232, pp. 553–566).
- Peng, Q. (2017). *Storytelling Tools in Support of User Experience Design*. Proceedings of the 2017 CHI Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems, 316–319.

- Rebolledo Font De La Vall, R., & González Araya, F. (2023). *Exploring the Benefits and Challenges of AI-Language Learning Tools*. *International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 10(01), 7569–7576.
- Robin, B. R. (2008). *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). *The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study*. *Smart Learning Environments*, 1(1), 6.
- Van Gils, F. (2005). *Potential applications of digital storytelling in education*. 3rd Twente Student Conference on IT, 7(7).
- Van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2017). *The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review*. *Computers in Human Behaviour*, 72, 577–588.

専門学校における外国人留学生受入れと日本語教育 —日本語教育の実施形態を類型化する—

二子石 優（東洋大学国際教育センター）

要旨

本研究では、専門学校制度の成立経緯および専門学校における留学生受入れ統計データを踏まえ、現在の専門学校における日本語教育の実施形態を類型化した。制度の成立経緯からは、制度が持つ外国人を排除する力と、「労働者としての外国人」を求める力の2つの力のずれが生じていることが明らかになった。統計データからは、専門学校の中でも留学生に大きく依存する学校もある一方で、留学生を受け入れる専門学校は全体の約3割に過ぎず、留学生に対する依存の度合いが大きく異なることが明らかになった。これらの状況を踏まえて、日本語教育の実施形態を①日本語専攻、②上級日本語専攻、さらには日本語以外の専攻における③必修科目、④選択科目、⑤非正規科目の5つに分類した。

キーワード：

専門学校、外国人留学生、日本語教育

目次

1. はじめに	24
1.1 研究課題	24
1.2 分析方法	25
2. 専門学校制度の成立経緯から見る留学生の受入れ	25
3. 統計データから見る専門学校における留学生の受入れ	27
4. 日本語教育の実施形態	29
4.1 日本語専攻	29
4.2 上級日本語専攻	30
4.3 日本語以外の専攻における必修科目	30
4.4 日本語以外の専攻における選択科目	31
4.5 日本語以外の専攻における非正規科目	31
5. 考察	32
6. おわりに：本研究の問題点と今後の課題	33

1. はじめに

1.1 研究課題

専修学校専門課程（以下、1976年の専修学校制度成立以降の専修学校（専門課程）について述べる際には単に専門学校と表記する。）で学ぶ外国人留学生（以下、留学生）が増加している。2008年に開始された「留学生30万人計画」（以下、「30万人計画」）は、2019年に日本学生支援機構『外国人留学生在籍状況調査』で312,214人となったことで2020年までの計画を1年前倒しする形で達成された（日本学生支援機構2022）。その後、新型コロナウイルス感染症拡大により留学生数は2022年に231,146人まで減少したが（日本学生支援機構2022）、2023年4月に実施された教育未来創造会議において、2033年までに年間40万人の留学生を受け入れることが表明された（教育未来創造会議2023）。ポスト「30万人計画」においてもこれまでの留学生受入れ拡大路線を継続する姿勢を見せたと言える。

しかし、これまでの留学生受入れの拡大、特に専門学校における留学生数の拡大には様々な課題が伴ってきた。太田（2020）は「30万人の数値目標達成は、ひとえに日本語学校と専修学校の急激な留学生増加によってもたらされた」と指摘する。その背景には、日本語学校の学生誘致先が中国、韓国、台湾といった漢字圏から、ベトナム、ネパールなどの非漢字圏中心へとシフトしたこと、増加した非漢字圏出身者の多くが日本語学校から専門学校へ進学したことが挙げられる。さらに、この時期に増加した非漢字圏出身者について、佐藤（2016）は英語コースや日本語専攻でない場合、日本語による授業を十分に理解できない者が相当数いることが懸念されると述べている。

一方で、18歳人口減少の影響を受け、日本人学生だけでは経営が成り立たない専門学校も増加し、留学生の受入れが学校経営（生き残り）の一つの方策としてとられるようになった。このような状況を懸念した文部科学省と出入国在留管理庁は共同調査を行い、専門学校について、「実質的に予備教育課程として運用し、日本語能力が十分ではない留学生を受け入れている」と指摘している（文部科学省・出入国在留管理庁2019）。

このように量の拡大を伴いつつ、専門学校に進学する留学生が漢字圏から非漢字圏へシフトし、日本語能力が懸念される学生が増加したこと、一方で、日本語能力が十分ではない留学生を受け入れる専門学校が存在することで、専門学校進学後においても日本語教育の必要性が高まっている。この現状を放置したままでは専門学校における教育の質と学習成果の保証が担保できず、結果的に十分な知識・技術を持たないまま専門学校を卒業し、留学の本来の目的を達成できない学生が増加してしまうだろう。それにもかかわらず、国内の日本語教育を全体的に把握する唯一の調査である文化庁『国内の日本語教育の概要』では専門学校における日本語教育は調査の対象外とされており⁽¹⁾、実態は不明な点が多い。専門学校における留学生の受入れに関する実態調査については、2006年度から2012年度までは全国学校法人専門学校協会が実施してきた。2013年度以降は、文部科学省の

委託事業として職業教育・キャリア教育財団、三菱総合研究所、日本国際協力センターがそれぞれ委託を受け実施してきた。この調査では留学生の日本語能力や日本語教育環境に関する課題及び学習支援などについて報告されている。しかし、この調査からは専門学校業界としてどのような課題や学習支援を行っているのか、全体像を捉えるには十分とは言えない。専門学校における留学生数が拡大した現在、学校もしくは学科によって日本語教育は幅広く実施されており、いくつかの類型化がみられる。そして、日本語教育の類型化の試みは、実態に即した適切な留学生支援のための予算請求や政策提言を行うためにも必要な視点である。そこで、本稿では専門学校における留学生の受入れの実態に迫る一つの手段として、日本語教育の実施形態の類型化を試みる。

1.2 分析方法

専門学校における日本語教育の実施形態の類型化を試みるため、第2章では、専門学校にかかわる各種文献および行政資料から専門学校制度の成立経緯を論じる。制度の成立経緯を追う際には、外国人および外国人留学生の受入れについて時代ごとにどのように対応してきたのかに着目しながら分析していく。

第3章では、専門学校における留学生の受入れ状況について、統計データに基づき分析する。分析の視点は専門学校における留学生受入れの変化及び専門学校卒業生の国内就職者数について着目する。

第4章では、専門学校関係者への聞き取りを参考に、日本語教育の実施形態を試案として類型化を行う。聞き取り調査は、2022年から2024年にかけて、教育・社会福祉分野の専門学校、工業分野の専門学校、商業実務分野の専門学校、文化・教養分野の専門学校、文化・教養分野、工業分野、医療分野の専門学校の5校に行った⁽²⁾。聞き取り調査の時間は約60分とし、参加者から個別に承諾を得たうえで、音声録音を行った。聞き取り内容は各校の留学生支援（日本語教育・キャリア支援）、現在の留学生受入れ体制と課題についてうかがった。本聞き取り調査は、5校という限られた情報源という点では限界がある。しかし、専門学校における留学生受入れにかかわる歴史的背景や統計データなどの情報も補うことで、日本語教育の実施形態の類型化を試みた。

2. 専門学校制度の成立経緯から見る留学生の受入れ

今日の専門学校制度は各種学校を源流とし、その歴史は明治12年（1879年）までさかのぼる。この年、「教育令」第2条において「学校ハ小学校中学校大学校師範学校専門学校其他各種ノ学校トス」⁽³⁾と述べ、「小学校中学校大学校師範学校専門学校」以外の学校を一括りに「各種ノ学校」として、制度化された学校以外の学校の総称として位置付けられたとされる（土方2008）。

日本の敗戦後、1946年には日本国憲法が公布、第26条の「教育を受ける権利」「教育

を受けさせる義務」に則り、翌 1947 年に教育基本法及び学校基本法が施行された。日本の学校体系は、学校基本法によって定められており、その第 1 条に定められた「幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、大学及び高等専門学校」がいわゆる「一条校」として教育機関の中核をなしている。さらに、第 1 条に示された学校以外に人々の多様な教育需要に対応するために「学校教育に類する教育」を行うものとして第 134 条において各種学校が位置付けられた。1956 年には全国統一の「各種学校規定」（昭和 31 年文部省令第 31 号）が制定された。これにより、修業期間は 1 年以上（簡易に習得することができる技術、技芸等の課程については 3 カ月以上 1 年未満）、年間授業時数 680 時間以上の学校と定められ、公立の場合は都道府県教育委員会が、私立の場合は都道府県知事が設置の認可を行うことになった。

韓（1996）は 1950 年代半ばごろ、文部省が「各種学校規定」の上に、より積極的な各種学校整備案、すなわち専修学校制度を構想していたことを紹介している。さらに、1960 年代に入り、政府の経済計画の一環として教育訓練政策が積極的に取り上げられ、専修学校の制度化への動きが形成されていったと述べる。1966 年には各種学校制度に代えて、新たな各種学校制度と外国人学校制度の創設を内容とする学校教育法の一部を改正する法律案要綱が提出された。韓（1996）は、ここで文部省は、それまでの「各種学校」、各種学校の中でも設備等が整った専門的技術・技能の教育を目的とした「専修学校」、在日朝鮮人を中心とする外国人に対する「外国人学校」の 3 つの学校制度を設立させようとしていたと分析する。しかし、度重なる廃案の結果、「外国人学校」制度は断ち切れとなり、1976 年に「職業若しくは实际生活に必要な能力を育成し、または教養の向上を図ることを目的として組織的な教育を行う」学校として専修学制度が成立し、各種学校のうち設置基準（「専修学校設置基準」）を満たすものが専修学校へと移行していった。このような制度成立経緯から学校基本法第 124 条には「我が国に居住する外国人を専ら対象とするものを除く」という一文が入り、専修学校は「日本人」のための学校という位置づけが強くなった。

以上のような背景から、1980 年代から 2000 年代にかけて専門学校における留学生の受入数は総入学定員の 2 分の 1 までという規定があった⁽⁴⁾。しかし、「30 万人計画」が開始された 2 年後の 2010 年には、外国人留学生受入れ拡大の観点からその制限は撤廃された⁽⁵⁾。

一方、それまでの留学生政策は卒業（修了）後、帰国をすることを前提としていたが、2010 年代からは、日本での就職を推進するような施策が次々と打ち出されるようになった。その一つとして 2011 年に専門学校の修了資格である専門士の資格が得られれば国内就職が可能になった点がある⁽⁶⁾。専門学校を卒業した留学生の場合、在留資格「留学」から「技術・人文知識・国際業務」など就労系の在留資格への変更にあたり、専攻内容と職種との関連性が問われるという条件があるものの、専門学校を卒業して、国内就職をする数は大幅に増加した。しかし 2024 年現在、美容・理容や調理分野のように、専門学校

で学び、専門士の資格を得たとしても、就職にあたって、国内での就労に適した在留資格を取得することができないものもある⁽⁷⁾。このように、労働人口の減少により専門学校を卒業した留学生に対する国内企業での雇用の需要は増大したが、業界によっては在留資格の認可の方針から、いまだに外国人を排除するようなものもある。

3. 統計データから見る専門学校における留学生の受入れ

専門学校の設置・運営は「専修学校設置基準」(昭和51年文部省令第2号)に基づき、公立の場合は都道府県教育委員会が、私立の場合は都道府県知事が認可を行う。同基準では昼間学科の年間授業時数は1年にわたり800時間以上と定められている。課程は「高等課程」(前期中等教育(中学校)卒業後に進学する3年制の課程)、「専門課程」(後期中等教育(高等学校)卒業後に進学する1年から4年間の課程)、「一般課程」(特に定めなし)の3つがあり、このうち「専門課程」をもつ学校だけが専門学校と称することができる。教育内容は「工業」「農業」「医療」「衛生」「教育・社会福祉」「商業事務」「服飾・家政」「文化・教養」の8つの分野に分類される。2024年度の文部科学省学校基本調査によると、2023年時点で専門学校数は2,693校(私立93.1%)、学生数は555,342人である(文部科学省2024)。同年の大学数は810校(私立76.8%)、学部在籍学生数は2,632,775人であった(文部科学省2024)。学校数は大学の3倍、一方で学生数は4分の1以下であり、学生数が少ない小規模校の数が多いことが特徴といえる。

図1は在籍段階別の外国人留学生の推移を表している。専門学校に在籍する留学生は

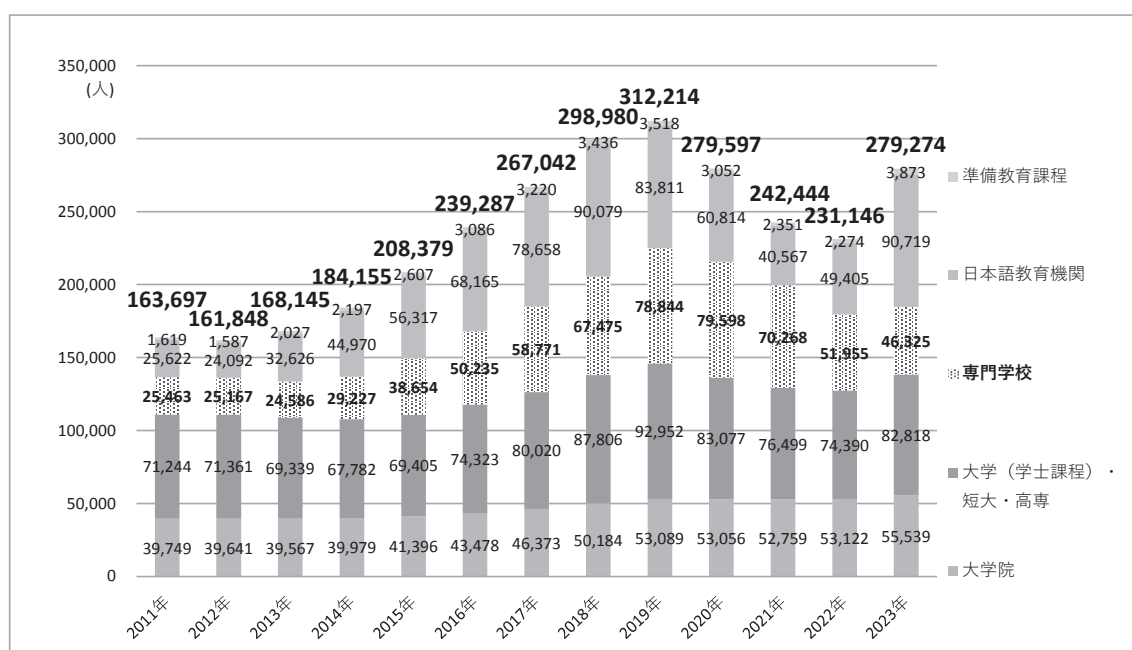


図1：在籍段階別外国人留学生数の推移

出典：日本学生支援機構『外国人留学生在籍状況調査結果』各年より筆者作成

2011 年の 25,463 人（留学生全体の 15.6%）から 2013 年の 24,586 人（同 14.6%）までは横ばいだった。しかし、2014 年ごろから実数・割合ともに増加し始め、2020 年にはピークの 79,598 人（同 28.5%）に達した。その後、コロナ禍の影響を受け、2023 年には 46,325 人（同 16.6%）まで減少した。コロナ禍の影響による学生数の減少について、大学が 92,952 人（2019 年）から 82,818 人（2023 年）の 10,134 人減（増減率 -10.9%）に比べて、専門学校の減少数が、78,844 人（2019 年）から 46,325 人（2023 年）の 32,519 人減（増減率 -41.2%）と大きい要因は、入学経路にある。二子石（2021）は日本学生支援機構による統計資料「入進学直前在籍機関からの外国人留学生入進学者数」を分析し、専門学校の新入学生の約 8 割が日本語教育機関と準備教育機関（いわゆる日本語学校）からのルートであることを指摘している。そのため、日本語教育機関・準備教育課程での学生減少が 1、2 年遅れで専門学校生での学生減少につながっている。

さらに、専門学校生の増加には留学生の出身国の変化がある。日本の受入れ留学生の出身国・地域は 2014 年を境にして、ベトナム、ネパールといった非漢字圏出身者が増加し、その数は 2011 年の 28,331 人（留学生全体の 20.5%）から、ピークの 2019 年の 159,856 人（同、51.2%）へと大きく増加した（日本学生支援機構 2023）。専門学校については、2011 年 4 月に入学した留学生⁽⁸⁾の出身国は中国 9,564 人（69.4%）、韓国 1,375 人（10.0%）、台湾 794 人（5.8%）と上位 3 か国は漢字圏出身者が占めていた（全国学校法人立専門学校協会 2012）。それが、2023 年に入学した留学生⁽⁹⁾はベトナム 3,690 人（26.8%）、中国 3,368（24.5%）、ネパール 2,813 人（20.4%）と非漢字圏のベトナムとネパールが上位にランクするようになった（日本国際協力センター 2024）。このように、2014 年以降に中国に加え、ベトナムやネパール等の非漢字圏出身者も専門学校に流入したことにより、学生総数を押し上げたと言える⁽¹⁰⁾。

図 2 は在籍段階別外国人留学生の国内就職者数の推移を示している。「30 万人計画」以前は、留学後は帰国を前提とした政策であったが、「30 万人計画」下においては、国内の労働力人口の不足を背景に、留学生に日本での就職を勧め、定住化を推奨するものへと転換していった（佐藤 2018）。その結果、留学生の国内就職者数は 2011 年度の 8,418 人から 2022 年度の 29,445 人へと約 3.5 倍増加した。特に専門学校卒業後の国内就職者数の増加は著しく、2022 年度には 15,280 人が国内就職をしており、この数は同年の修士課程・専門職学位課程修了者数の約 4 倍、大学（学部）・短大・高専卒業者数の 2.4 倍にも達している。

専門学校における留学生の増加を受け、2018 年に文部科学省は専門学校での留学生受入れ状況を調査した。その結果、私立専門学校 2,610 校中、留学生を受け入れている学校が 871 校（全体の 33.4%）あり、半数以上が留学生である学校は 195 校（同、7.5%）、そのうち全学生が留学生の学校が 45 校（同、1.7%）存在することが明らかになった（文部科学省 2019）。本調査により、一部の専門学校で留学生への依存度の高さが浮き彫りになると同時に、留学生を受け入れていない専門学校は 1,739 校（66.7%）にものぼった。こ

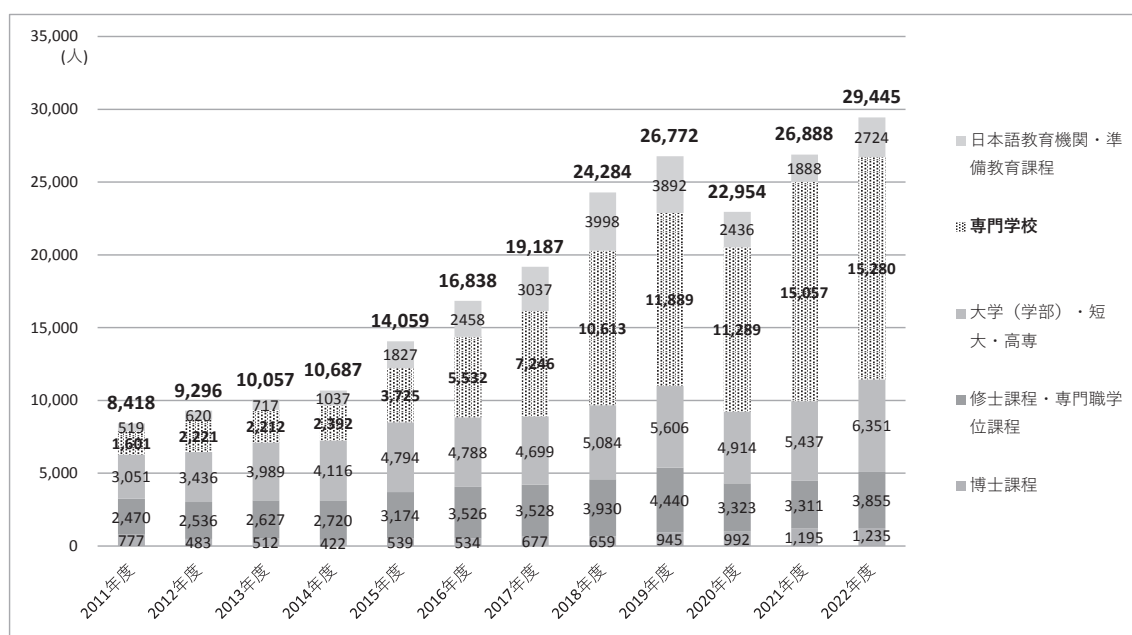


図2：在籍段階別外国人留学生数の国内就職者数の推移

出典：日本学生支援機構『外国人留学生進路状況調査結果』各年より筆者作成

のように専門学校業界全体から見ると、留学生教育および、それに付随する日本語教育の必要性は一部の学校にとっては切実な問題であるものの、半数以上の学校にとっては、関係のないことなのである。

4. 日本語教育の実施形態

専門学校関係者への聞き取り調査を踏まえ、日本語教育の実施形態を①日本語専攻、②上級日本語専攻、さらには日本語以外の専攻における③必修科目、④選択科目、⑤非正規科目の5つに類型化する。類型化の際は、日本語教育を実施する枠組み（学科、科目、科目外）、入学経路、学習者の日本語レベル、授業担当者、教育内容、卒業後進路の観点から分析を行う。

4.1 日本語専攻

1つ目は日本語専攻である。これは一つの学科として設置され、「日本語学科」などの学科名で呼ばれることが多い。この学科の設置認可は「日本語教育機関の告示基準」（2024年4月以降「認定日本語教育機関認定基準」）に基づく。これは法務省告示の日本語教育機関（いわゆる「日本語学校」）の設置基準であり、専門学校が設置している日本語学校という見方もできる⁽¹¹⁾。この類型を持つ専門学校数は文部科学省、法務省ともに公開していないため、正確な数字は不明だが、法務省告示の日本語教育機関を持つ専門学校の団体である全国専門学校日本語教育協会の加盟校数は50校（2021年時点）にのぼる。入学

経路は日本語学校と同様に海外からが中心で、最大2年間の日本語学習を行う。学習者の日本語レベルは初級から上級にわたる。日本語教育担当者は「日本語教育機関の告示基準」で定められた日本語教員資格を持つ日本語教師で、教育内容は総合日本語、進学予備教育などである。卒業後進路は日本語学校と同様に進学が多く、2020年度にこの類型を卒業した2,483人中、1,989人(80.1%)が専門学校や大学、大学院へと進学をしている(日本国際協力センター 2022)。

4.2 上級日本語専攻

2つ目は上級日本語専攻である。これも上述した日本語専攻と同様に1つの学科として設置され、「進学日本語学科」などの学科名で呼ばれることが多い。一般的には日本語学校を卒業した学生がこの種の学科に進学し、1～2年間、大学や大学院受験のための準備を行う。そのため、日本語レベルは上級から超級レベルであることが多く、進学予備教育のノウハウを持つ専門教員や日本語教師が教鞭をとり、進学予備教育に特化した授業を実施する。文部科学省委託「平成29年度専修学校グローバル化対応推進支援事業」調査以降、「文化・教養」の分野に「上級日本語(進学・編入含む)系」という項目が追加された(三菱総合研究所 2018)。このタイプの学科を設置する専門学校を見ると、元来、日本人対象の進学予備校を運営していた専門学校が多い傾向にある。しかし、専門学校の設置審査監督官庁の一つである大阪府は2021年2月(同年7月改定)、これまで認可してきた上級日本語学校(進学・編入含む)系の学科について、既存の学科については定員増加を認めないことと、また新設を認可しないことを明らかにした⁽¹²⁾。このような経緯から、「30万人計画」達成の前には、設置認可の緩和が行われたものの、数値目標が達成されたのちには、設置認可の引き締めが行われたと考えることもできる。

4.3 日本語以外の専攻における必修科目

3つ目は日本語以外の専攻における必修科目である。これはカリキュラム内で、ある一定の割合の科目が日本語教育として実施されるものである。入学経路は日本語学校からが最も多く、二子石(2021)は、2019年4月生の専門学校1年生の入学経路は79.9%が日本語学校を経由していると紹介している。専門学校への入学資格要件は、「専門学校留学生受け入れに関する自主規約」で定められている。最新の2022年改訂版によると、日本語能力試験N1又はN2、日本留学試験200点以上、BJTビジネス日本語能力テスト400点以上といった試験の段階やスコア等の日本語能力の基準を示すとともに、法務大臣により告示されている日本語教育機関で6か月以上の日本語教育を受けた者との規定がある(全国専修学校各種学校総連合会 2022)。日本語能力がN2レベルに達しない中級レベルの学生も、日本語学校での半年間以上の日本語教育を以って、専門学校に入学することができる。その結果、学生の日本語レベルは中級から、上は超級レベルまで幅広いと言える。日本語の授業担当者は日本語教師や、専門学校講師であり、留学生の比重が高い学科(ビ

ビジネス系や観光系など)では日本語能力試験対策やBJT ビジネス日本語能力テスト対策、ビジネス日本語(就職活動対策などキャリア教育を含む)などが正規の必修科目として行われる。その背景としては、日本企業は外国人採用において、文系、理系を問わず「日本語力」と「コミュニケーション能力」を最も重視しており(ディスコキャリアタスリサーチ2024)、専門学校が職業教育機関であればこそ、分野を問わず日本語教育が重視されると言える。卒業後進路は国内就職以外に、国内進学者数も存在し、学科別に見ると、デザイン系学科を卒業した学生の38.0%、ビジネス系学科を卒業した学生の24.5%、観光系学科を卒業した学生の18.1%が国内の専門学校や大学などへ進学しており、専門学校が進学準備教育機関としての側面も併せ持っていると言える(日本国際協力センター2022)。

4.4 日本語以外の専攻における選択科目

4つ目は日本語以外の専攻における選択科目である。これも上述4.3と同様にカリキュラム内で、一定の割合の科目が卒業要件に含まれるか否かを問わず、選択科目の一つとして日本語科目が実施されているものである。入学経路も上述4.3同様に日本語学校からが最も多く、日本語レベルは中級レベルから超級レベルである。授業担当者は日本語教師や専門学校講師であり、教育内容は日本語能力試験対策や学科で用いられる日本語(専門用語)のフォローアップ、就職活動対策が中心である。特に、全学生に対する留学生の比率が低い学科においては選択科目として日本語教育が採用されやすいと考えられる。聞き取り調査を行った工業分野の専門学校では、協力関係にある日本語学校から講師を招聘し日本語能力試験対策を選択科目として実施しているという。日本語能力試験対策を行う理由はN1、N2といった成果の見える目標を定めやすいためだという。

4.5 日本語以外の専攻における非正規科目

5つ目は日本語以外の専攻における非正規科目である。正規科目以外での対応であるため、ホームルームや放課後、また長期休暇中に集中講義として実施され、一般的に日本語教育は修了卒業要件には含まれない。入学経路は上述4.3、4.4と同様に日本語学校からが多く、日本語レベルは中級から超級である。授業担当者は協力関係にある日本語学校からの講師招聘や、専門学校講師が担っている。教育内容は日本語能力試験対策や学科で用いられる日本語(専門用語)のフォローアップ、就職活動対策が中心で、実習中心のカリキュラムや、国家資格に準拠したカリキュラムがある学科の場合、必修・選択科目共に日本語教育を組み込めないため正規の科目外に日本語教育を行うことになる。特に介護系専門学校においては、非漢字圏出身者の増加に伴い、十分な日本語能力を持たない留学生に対する日本語のフォローアップが課題となっている。聞き取り調査を行った教育・社会福祉分野(介護系)専門学校では、担任教師(非日本語教師)がホームルームや午後の空き時間に日本語能力試験対策などを行っていた。

5. 考察

専門学校制度の成立経緯及び専門学校における留学生にかかわる統計データを分析したうえで、専門学校における日本語教育の実施形態を類型化してきた。

制度の成立経緯からは、歴史的に外国人を排除する力がある一方で、近年の労働力不足から生じた「労働者としての外国人」を求める力があり、その供給源として専門学校が存在していた。統計データの分析からは、専門学校の中でも学校経営（生き残り）の観点から留学生に依存する学校も現れた一方で、留学生を受け入れる専門学校は全体の約3割に過ぎないことがわかった。このような背景から、専門学校業界全体として、留学生教育及び日本語教育について共通の課題認識を持ちにくい状況であり、その結果、専門学校における日本語教育は各校の裁量に任されてきたと言えるだろう。

以上の考察を踏まえ、関係者への聞き取りを参考に、表1のように①日本語専攻、②上級日本語専攻、さらには日本語以外の専攻における③必修科目、④選択科目、⑤非正規科目の5つに分類した。

類型によって日本語学習時間は大きく異なり、類型①②のように学科としての日本語教育カリキュラムを組んでいるものもあれば、③④のように専門教育のカリキュラム内に日本語教育を組み込んでいるもの、⑤のようにカリキュラム外で日本語教育を行っているものに分けられる。以下、類型化したうち、3点について考察を行う。

今回の類型化の②上級日本語専攻については、学生から日本語学校卒業後にも引き続き日本語教育（進学予備教育）のニーズがあり、日本語教育が専門学校での専門教育として成立している。一方で、このような学科の新設や定員増を認めない都道府県の動きも紹介した。日本語学校卒業と同時に進学先を確保しなければ在留資格が得られない留学生にとって、同様の需要は存在し続けるだろう。今後、専門学校における専門教育とは何かと

表1：専門学校における日本語教育の実施形態

	類型名	実施 枠組み	入学経路	日本語 レベル	授業担当者	教育内容	卒業後 進路
類型①	日本語専攻	学科	海外	初級～ 上級	日本語教師（資格保持者）	総合日本語・進学予備教育	進学
類型②	上級日本語専攻	学科	国内日本語学校	上級～ 超級	日本語教師・専門学校講師 （進学ノウハウがある教師）	進学予備教育	進学
類型③	日本語以外の専攻における 必修科目	科目	国内日本語学校	中級～ 超級	日本語教師・専門学校講師	日本語能力試験対策 BJT対策 就職活動対策	国内就職 進学
類型④	日本語以外の専攻における 選択科目	科目	国内日本語学校	中級～ 超級	日本語教師・専門学校講師	日本語能力試験対策 専門用語のフォローアップ 就職活動対策	国内就職
類型⑤	日本語以外の専攻における 非正規科目	科目外	国内日本語学校	中級～ 超級	専門学校講師	日本語能力試験対策 専門用語のフォローアップ 就職活動対策	国内就職

いう根本に立ち返り、このような学科をどう扱っていくか考えていく必要がある。

類型③日本語以外の専攻における必修科目については、専門教育と日本語教育の境界の消滅が指摘できる。極端な例を挙げれば、日本語能力試験 N2 を持たない留学生在がビジネス系専門学校において N2 の試験対策をすることは、ビジネス系専門学校の教育として成立するのである。そこまで極端でなくても、ビジネス系専門学校においてビジネス日本語の授業を実施することは、専門学校卒業後の進路を考えると必須の内容といえる。同様に類型④選択科目においても、留学生の国内就職を考えると、キャリア支援が必須であり、それを日本語の授業として行うことで、専門教育と日本語教育の境界の消滅は指摘できる。

最後に、類型⑤日本語以外の専攻における非正規科目については、非漢字圏出身者を多く受け入れる介護系専門学校など、最も日本語のフォローが必要な学生に十分な日本語教育を提供できているのかといった疑問が生じる。長期履修制度や半年から1年間の準備課程設定など制度変更も含めた抜本的な日本語教育強化を考える必要がある。その際には「特定技能」など、就労系の在留資格を持ち、同様の職種に就く外国人労働者に対する日本語教育も充実させるなどの在留資格を横断した施策の実施が必要になるだろう。

6. おわりに：本研究の問題点と今後の課題

本稿では専門学校関係者への聞き取り調査に基づき、日本語教育の類型化を行った。しかし、これは限られた情報から作成した点で限界がある。今後は専門学校全体へのアンケート調査などを実施し、日本語教育の実態を把握し、そのうえで今回提示した類型をより実態に即したものにしていくことが課題である。

謝 辞

本研究は公益財団法人日本漢字能力検定協会「漢字・日本語教育研究助成制度」の助成を受けて実施した研究成果の一部である。この場を借りて感謝申し上げます。また、本調査に協力して下さった専門学校の関係者の皆様に心よりお礼を申し上げます。

注

- (1) 専門学校が設置する法務省告示の日本語教育機関（いわゆる日本語学校）は調査の対象。
- (2) 主な聞き取り対象校と聞き取り日は、教育・社会福祉分野の専門学校（2022年3月29日）、工業分野の専門学校（2022年5月23日）、商業実務分野の専門学校（2023年4月13日、2023年6月9日）、文化・教養分野の専門学校（2024年2月27日）、文化・教養分野、工業分野、医療分野の専門学校（2024年3月7日）である。
- (3) 「教育令」における「専門学校」とは、同令7条の「専門学校ハ専門一科ノ學術ヲ授クル所トス」と定められた専門教育を行う単科の高等教育機関で、その多くは今日の大学の前身

となっており、今日の専門学校とは系統を異にするものである。

- (4) 「出入国管理及び難民認定法の一部を改正する法律等の施行に伴う留学生、就学生及び外国人教師等の受入れについて（通知）」（平成2年6月29日付け文学留第168号）記4（3）
- (5) 「専修学校及び各種学校における留学生の受入れについて」（平成22年9月14日付け文科生第473号）記2（2）
- (6) 「出入国管理及び難民認定法第七条第一項第二号の基準を定める省令」（平成23年7月1日）
- (7) 専門学校を卒業した留学生が美容師として国内で就職するには、国家戦略特区内でのみ、一定の要件の下で5年間を上限として就労が認められている（内閣府・法務省・厚生労働省2021）。同様に専門学校を卒業した留学生が調理師として国内で就労するには、10年以上の実務経験があれば在留資格「技能」を取得できるが、一般的には、「特定技能1号（外食分野もしくは飲食料品製造分野）」（最大5年間）、「特定活動（日本の食文化海外普及人材育成事業）」（最大5年間）と、在留期限が定められた帰国を前提とした制度となる。
- (8) 全国2,260校中、回答を得た1,492校（回答率66.0%）のうち、「留学生が在籍している」と答えた485校の入学者数及びその割合である（全国学校法人立専門学校協会2012）。
- (9) 全国2,690校中、回答を得た1,777校（回答率66.1%）のうち、「留学生が在籍している」と答えた558校の入学者数及びその割合である（日本国際協力センター2024）。
- (10) コロナ禍以降、ベトナムからの留学生は専修学校に限らず全体的に減少傾向にあり、日本が留学先として選ばれなくなっている（日本国際協力センター2024）。
- (11) 2024年4月に「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」（いわゆる「日本語教育機関認定法」）が施行され、これまでの法務省による告示（法務省告示日本語教育機関）から、文部科学省による認定制度（認定日本語教育機関）へと移行した。しかし、本論文を執筆している2024年秋現在、制度移行中のため、旧制度である「日本語教育機関の告示基準」を満たし法務省によって告示された日本語教育機関について論じる。
- (12) 大阪府私立専修学校・各種学校設置認可等に関する審査基準解釈指針（2021年5月策定、7月改正）

引用文献

- 太田 浩（2020）「日本の外国人留学生受入れ政策とポスト30万人計画に向けた課題」『異文化間教育』第51号、pp.38-57.
- 教育未来創造会議（2023）「未来を創造する若者の留学促進イニシアティブ（第二次提言）」
<https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kyouikumirai/pdf/230427honbun.pdf>（2024年9月30日閲覧）
- 佐藤由利子（2016）「非漢字圏出身私費留学生のニーズと特徴：日本学生支援機構・私費留学生生活実態調査の分析結果から」『留学交流』Vol.69、pp.1-16.
- 佐藤由利子（2018）「移民・難民政策と留学生政策：留学生政策の多義性の利点と課題」『移民政策研究』第10号、pp.29-43.
- 全国学校法人専門学校協会（2012）「専門学校における留学生受け入れ実態に関する調査研究報告書－平成23年度－」
https://www.zensenkaku.gr.jp/sk/sen_pdf/sen1204.pdf（2024年9月30日閲覧）

- 全国専修学校各種学校総連合会（2022）「専門学校留学生受け入れに関する自主規約」http://zensenkaku.gr.jp/cource/vocational_college/standing/ukeirekiyaku220224.pdf（2024年9月30日閲覧）
- ディスコキャリアタスリサーチ（2024）「外国人留学生／高度外国人材の採用に関する企業調査」https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2024/01/202312_kigyou-global-report.pdf（2024年9月30日閲覧）
- 内閣府・法務省・厚生労働省（2021）「国家戦略特別区域外国人美容師育成事業実施要領」https://www.chisou.go.jp/tiiki/kokusentoc/pdf/youryou_biyoushi.pdf（2024年9月30日閲覧）
- 日本学生支援機構（2010－2023）「外国人留学生在籍状況調査結果（平成22年度～令和5年度）」<https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/enrollment/>（2024年9月30日閲覧）
- 日本学生支援機構（2012－2023）「外国人留学生進路状況調査結果（平成22年度～令和4年度）」<https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/career-and-degrees/>（2024年9月30日閲覧）
- 日本国際協力センター（2022）「令和3年度『専門学校における留学生受入等実態に関するアンケート調査』（専修学校留学生の学びの支援推進事業）成果報告書」<https://www.jice.org/news/docs/Report202203.pdf>（2023年6月23日閲覧）
- 日本国際協力センター（2024）「令和5年度『専門学校における留学生受入等実態に関するアンケート調査』（専修学校留学生の学びの支援推進事業）成果報告書」<https://jice.org/news/2024/03/Report202403.pdf>（2024年9月30日閲覧）
- 韓民（1996）『現代日本の専門学校：高等教育の意義と課題』玉川大学出版部
- 土方苑子（2008）『日本の各種学校：明治東京・私立学校の原風景』東京大学出版会
- 二子石優（2021）「留学生30万人計画の達成とその実情を探る：留学生の入学経路と卒業後進路に関する一考察」『留学交流』Vol.120、pp.43-61.
- 三菱総合研究所（2018）「平成29年度 専門学校における留学生受入れ等実態に関するアンケート調査」アンケート結果 中間報告」https://study-japan-ptc.jp/download/pdf/h29_ryuugaku_enquete_chukan.pdf（2024年9月30日閲覧）
- 文部科学省（2019）「私立専門学校における留学生の受入れ状況の把握に関する都道府県の取組についての調査結果とそれを踏まえた一層の取組について」https://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/senshuu/_icsFiles/afieldfile/2019/04/26/1416308_1_1.pdf（2024年9月30日閲覧）
- 文部科学省（2024）「文部科学統計要覧（令和6年版）」https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1417059_00009.htm（2024年9月30日閲覧）
- 文部科学省・出入国在留管理庁（2019）「留学生の在籍管理の徹底に関する新たな対応方針」https://www.mext.go.jp/content/1422263_003.pdf（2024年9月30日閲覧）

Acceptance of International Students and Japanese Language Education at Professional Training Colleges: Categorizing the Implementation of Japanese Language Education

Yu FUTAGOISHI

(Center for Global Education and Exchange, Toyo University)

Abstract

This study categorizes the current forms of Japanese language education in professional training colleges, based on the historical development of the professional training college system and statistical data on the acceptance of international students at these institutions. An analysis of the system's historical background revealed a discrepancy between the exclusionary tendencies toward foreigners and demand for “foreign workers.” Statistical data showed that while some professional training colleges are heavily dependent on international students, only about 30% of these schools accept them, resulting in significant differences in the degree of reliance on international students. Based on these findings, the forms of Japanese language education were classified into five categories: (1) Japanese language major, (2) advanced Japanese language major, (3) compulsory courses for non-Japanese majors, (4) elective courses for non-Japanese majors, and (5) informal courses.

Key words

Professional Training College, International Students, Japanese Language Education

オンライン英語研修による学修機会拡大の可能性 —マレーシア海外英語実習を事例に—

金子（藤 本） 聖 子（東洋大学国際学部）

要旨

グローバル人材育成のため、大学は短期の海外留学・研修プログラムの開発を進めてきた。コロナ禍により海外渡航が制限され、オンラインでの代替手段が急速に整備された。オンライン留学や研修には、時間的・経済的な負担が少ないという利点がある上に、外国語の習熟度は対面と比べて低くないとされるが、その効果を高める方法については十分に検討されてきたとはいえない。本研究では、本学がマレーシアの大学と実施した5週間のオンライン海外英語実習を事例とし、Personal Attitude Construct (PAC) 分析とインタビュー調査を行った。その結果、バディ学生の献身的なサポートに応えようとするのが日本側学生の成長につながっている可能性が明らかになった。オンライン留学や研修は、バディなどの現地側の協力者の関わりや、国内だけでも対面授業の機会を設けるなどの工夫によって、多様な背景を持つ学生の学修経験を高めることに寄与すると考えられる。

キーワード：

海外英語実習、オンライン、バディ、マレーシア、PAC 分析

目次

1. 研究背景
2. 先行研究
3. 海外英語実習の概要
4. 調査方法
5. PAC 分析とインタビューの結果
6. 考察
7. まとめ

1. 研究背景

産学連携によるグローバル人材育成推進会議（2011）は、移動手段や通信技術の発展により、人・物・資金などが容易に国境を越え結びつくグローバル化社会において、そのような社会への対応力を持つグローバル人材になることが求められていると提唱している。同報告書では、海外留学する日本人学生の減少や海外勤務を望まない若手社員の増加を「内向き志向」と指摘しているが、実際は日本経済の停滞、就職活動の早期化・長期化、海外留学経験を評価しない雇用主、奨学金の少なさなど、海外留学者の減少には外部要因も多いことが明らかになっている（太田 2013）。

グローバル人材を育てるためには、大学における受け入れ留学生数を継続的に増やし、教育・研究・社会貢献に国際的・異文化的側面を統合し、大学の活動に留学生や外国人教職員を包摂する「内なる国際化」（渡部 2022）を進める方法もあり得たが、東日本大震災を契機として留学生受け入れ消極論が顕在化し、大学の国際化は日本人の海外送り出しや英語力強化に方向付けられていくこととなった（横田 2013）。2013 年の「日本再興戦略」では海外留学者数を 6 万人から 12 万人に増やすという具体的な数値目標が掲げられ、実際に 2018 年には 11 万人超を達成した。ただしその大部分は学位取得を目的としない短期留学であり、日本学生支援機構（2022）によれば、2022 年度に海外留学を開始した日本人のうち、1 ヶ月未満の留学者は 49%、半年未満まで含めると 78%を占める。

太田（2018）は海外留学促進政策の変遷を振り返り、2009 年ごろから 21 世紀の知識集約型経済に対応できるグローバル人材が概念化され、短期の海外留学・研修の促進を図る制度が作られたことを指摘している。筆者の所属する東洋大学も 2014 年に開始された「スーパーグローバル大学創成支援事業」タイプ B に採択され、派遣留学生数の目標値を掲げ国際化を進めてきた。国際学部国際地域学科では、海外英語実習（Learning English Abroad）を 1 年生の必修科目として 2017 年度より開始した（カリキュラム変更により 2021 年度からは選択必修科目）。集中的な語学学習を通し、4 技能にわたるトータルな英語力の向上を目指すとともに、英語漬けの集団学習環境でコミュニケーション能力の向上を図るものである。

ところが 2020 年初頭からのコロナ禍によって人々の海外渡航を含めた移動は著しく制限されることになり、学生の海外派遣はそのほとんどが実施見送りとなった。コロナ禍で国際教育の学びが不足することが懸念されたが、オンラインでの代替手段を各大学は急速に整備した。上述の海外英語実習も 2020 ～ 2021 年度はオンラインによる実施となった。

2. 先行研究

現地を訪れ実際に人々と交流しながら異文化を体験する醍醐味は計り知れないが、オンラインでの留学や研修は、費用や手続きの負担の少なさ（池田 2021）があり、参加学生

自身も時間的・経済的な負担なしに合理的に学習に取り組めるととらえている（井内 2023）。それでいて、外国語の習熟度は対面と比べて低くならないため（横川 2021）、外国語運用能力をはじめとするグローバル・コンピテンシーを向上させたい学生に新たな留学機会を提供している（渡部・新見 2022）。オンラインによるパブリック・スピーキングの授業は対面に匹敵する、またはそれ以上の学習効果を持つことから（Broeckelman-Post, et al 2019; Linardopoulos 2010）、オンライン留学の参加者はその教養的価値の側面を高く評価している（井内 2023）といえる。これまで様々な理由で渡航型の留学を選択できなかった学生のために、コロナ禍の代替措置としてだけでなく、継続的にオンラインによる海外留学や研修を実施していく（石山 2023）ことが求められているのではないだろうか。

日本学生支援機構（2020）は海外留学支援制度において短期（1 ヶ月～3 ヶ月）の海外留学や研修における学修の効果を最大限に高める工夫として、事前・事後学修の充実化を挙げている。オンライン留学・研修については、そのメリットについて上述のとおり研究が増えてきているものの、短期かつオンラインによる留学や研修でどのように効果を高めるのかについては十分に検討されているとは言えない。短期間でオンラインという制約を持つ留学形態では、教室内で学友と共に切磋琢磨することもできないため孤立するリスクが高く（仲谷 2022）、いかにオンライン留学の効果を最大限に発揮するのかについて検討が必要である。また留学に関する研究において、主役である学生の視点を取り入れた研究の発展がもとめられている（中橋 2015）ため、本研究では、オンライン英語実習に参加した日本側学生の視点に着目し、個人の体験の構造をより深くとらえられる Personal Attitude Construct 分析（以下、PAC 分析）およびインタビュー調査を用い、オンラインで実施する留学・研修においていかにグローバル人材育成の効果を高めるのかを検討する。

3. 海外英語実習の概要

本研究では、上述の海外英語実習のうち、2021 年度第3クォーター（9 月下旬～11 月上旬）の5 週間、マレーシア科学大学（University of Science Malaysia: USM）と連携して行ったオンラインコースに焦点を当てる。同実習は、英語学習で4 単位、後述する Problem-based Learning（PBL）で2 単位の合計6 単位が修得可能である。プログラムの特徴は大きく分けて、①英語学習、②少人数のチュートリアル、③持続可能な開発目標（SDGs）のトピックについての学習、グループでの課題設定、調査・研究、課題解決方法の発表を含む PBL、④文化交流活動、⑤バディとの個別の交流、の5 点である。5 週間の間、基本的に午前中3 時間が英語学習、午後1 時間半がチュートリアル、その後 PBL や文化・交流活動を1 時間半行うという流れを、平日4 日間行った。この5 週間のほか、事前に2 日間、事後に3 日間の学習を教室で対面で実施した。5 週間のプログラム中も3 日間は対面授業を行った（マレーシア側とはオンラインで接続）。

USM 側は国際交流センターが中心となってプログラムを実施した。英語教員3 名の他、

PBL 担当教員 3 名、チューター 23 名、バディ 13 名、その他事務スタッフや IT サポートチーム、特別講師が加わった。研修開始前にバディがマレーシアを体験できる BOX（英語の教科書や文化交流活動に使う民族衣装、バティック製作のためのキットなど、5 週間の実習で必要なもの全てが入っているもの）を準備し、準備の動画を日本側参加者に共有した上で日本に郵送するなど、実習開始前から交流がスタートした。

4. 調査方法

日本側参加学生 30 名のうち、合意が取れた 24 名に対し実習の参加前後に PAC 分析を行った。PAC 分析は内藤（2002）が開発した手法で、半構造化面接と比べ、個人の体験の構造をより深くとらえることができるのが特徴である。調査参加者自身の枠組みを用いてその経験を理解することができ、調査参加者の経験とその解釈は、デンドログラム（樹状図）に基づいているので再現性・信頼性が高い（末田 2001）。オンラインによる PAC 分析の実施に関して、項目の想起やクラスター命名に関し対面実施と異なる特別な傾向は認められないという研究報告（今野 2021）もある。従来の方法では捉えにくい個人の内面に深く迫ることができ、半構造化インタビューよりも調査参加者主導で進められる上、調査参加者の主観に左右されやすいという通常のインタビューのデメリットも軽減している（小澤・坪根・嶽肩 2022）ことから、信頼性が高いと考え採用することとした。

短期海外研修に関しては中川（2013）が、異文化接触が学生にもたらしたアイデンティティの変容を、また渡部（2009）は広く留学や海外研修に関するイメージの変化を、さらに中橋（2015）は、理工系学生の研修参加前後での意識の変化を PAC 分析により明らかにしている。本研究では特に、オンラインによる海外英語実習についてのイメージをテーマとし、研修の前後に同じ連想刺激文（後述）として提示した。

PAC 分析では紙のカードを用いて連想語を記録・提示するが、作業量が多くなり調査参加者が疲れて妥当性の低い回答をしてしまう可能性がある。また、連想語の提示順序を完全にランダムに行うことは手作業では難しい。このため本研究では、土田（2017; 2022a）による PAC 分析支援ツール（PAC-assist）を使用した。さらに 2021 年当時はコロナ禍で一人一人との対面に制限があったため、PAC 分析後のインタビュー（研修参加前後の計 2 回）をオンラインで実施した。PAC 分析は以下の手順で実施した。

- (1) 連想刺激文の提示：調査者が調査参加者に対し、連想刺激文「本英語実習に参加することは、あなたにとってどのような意味を持っていますか」を提示する。
- (2) 自由連想語の入力：調査参加者が刺激文から連想する言葉やイメージを、思いっくだけ PAC-assist に記入する。
- (3) 重要度の順位入力：入力した言葉に、調査参加者が重要度順に数字を付ける。
- (4) 比較の開始：PAC-assist の「比較開始」ボタンを押すと、入力した言葉が 2 つずつラ

ンダムに表示されるので、調査参加者はそれらの言葉のイメージの近さを0（似ていない・関連性がない）から10（似ている・関連性が強い）までの間で選ぶ。

- (5) クラスタ分析：(4) までで得られた非類似度行列に基づき、ソフトウェア「R」を利用してクラスタ分析を行い、デンドログラム（階層的なツリー構造）を出力する。
- (6) デンドログラムに基づき、各項目やクラスタに関するオンラインインタビューを実施する。調査参加者がクラスタごとの名前を付ける。
- (7) 調査者による全体的な解釈を行う。

尚、次節で示すデンドログラムの見方について、上部にある数値は非類似度を示すが、その距離よりも結節される対象と順番の相対的な関係が重要である（土田 2022b）。また各連想項目の右側の数値は、調査参加者自身の付した重要順位を示している。

5. PAC 分析とインタビューの結果

調査参加者24名のうち女子は14名、男子10名、学年は1年生13名、2年生9名、3年生2名、またTOEICに換算した英語スコアの平均は研修参加前が584、参加後が622であった。より多様性を持った少数のサンプルからの調査結果こそが重要な共通パターンを生み出す（メリアム 2004）ため、24名の中から性別や学年、英語力などできる限り多様性のある事例を選び、本節では4名のデンドログラムとインタビュー結果を示したい。4名の詳細は表1のとおりである。

表1 調査参加者のうち4名の詳細

仮名	性別	調査時の学年	研修参加前 TOEIC スコア	研修参加後 TOEIC スコア
A	男	1 年	420	695
B	女	2 年	780	-（体調不良により受験なし）
C	女	2 年	550	585
D	男	2 年	525	620

出典：筆者作成

A は事前の連想項目で挙げた「文化の交換」よりは「英語のコミュニケーション能力を向上させる」ことを主要な目的に挙げ、「毎日英語で生活を送ることによる成長」クラスタに含まれる各連想項目の優先順位が高い結果となった。インタビューで聞いていくとその根底には、一般入試ではなく自己推薦入試で入学したため、英語力を周りと比べた際の劣等感があることが感じられた。ハードな日程の英語実習と並行して学内の TOEIC 講座も受講するなど、苦手を克服しようという熱意が伝わってきた。

また A は事前の段階から「バディの学生のために積極的に活動する」を連想項目として挙げており、実習参加前から現地学生との交流に強い期待を寄せていたことが伺えた。

インタビューの直前に USM から届いた Box によってバディが準備してくれたことを感じ取り、相手側も楽しみにしてくれているのだから、英語に自信がないからと黙り込んだりすることは違うと思う、と英語学習に対する意気込みを新たにしていた。

事後のインタビューでは「LINE でいつでも質問していいよみたいなことを絶対返してくれるし、そのサポートに応えるために積極的だったのかもしれない。(中略) 彼らの頑張ってくれたことを無駄にしたくなかった」と語った。LINE での質問以外にも、ビデオ通話をつなぎながら食事会や映画鑑賞会をするなど、実際に現地を訪問しているのに匹敵するくらい、長時間をバディとの交流に費やしていたことが伝わってきた。

事後の「毎日のチャレンジによる成長」クラスターに関しては、英語の授業はもちろんのこと、USM 講師による特別講演において、開発経済学など1年生には難解な分野もあったが積極的に発言したことに言及した。また「先輩・友達・マレーシアの友人との関係性」では、1～3年生という学年の垣根を越え、数名の学生とともに実際にマレーシアを訪問する計画を立てていると話した。

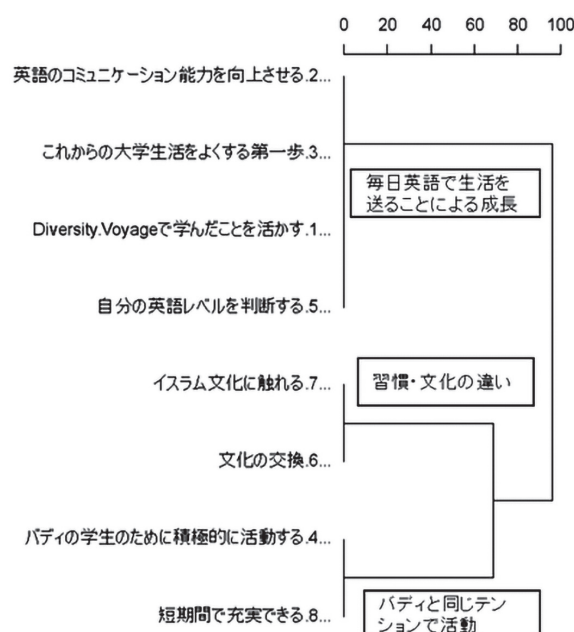


図1：Aのデンドログラム（事前）

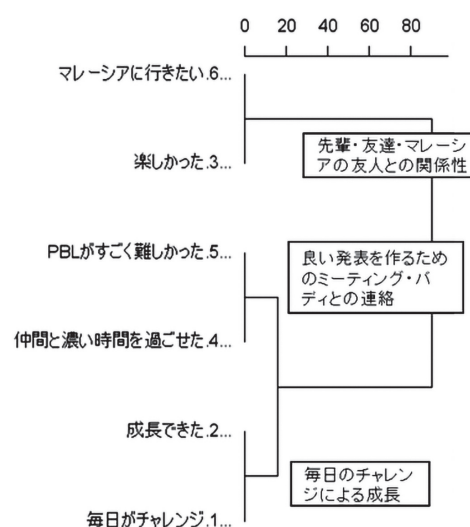


図2：Aのデンドログラム（事後）

さらに、プログラム最後の最終発表会で誰かが英語でスピーチをすることになった際、周りの学生たちがAを推薦したことが一番うれしかったと話した。「なんか僕も最初は刺激をもらう側だったから、与えるって言い方はおかしいかもしれないけど、まあ与える側に、周りからはそう見えてるなら成長したかなって」と語り、支えてくれたバディをはじめとする人々への恩返しとして、今度は逆に自分たちがその役割を果たすため、次年度以降、東洋大学に研修で訪れるグループに対するバディ制度を提案し、企画中だと語った。

Bは幼少期に海外に住んだ時期があり、高校時代にもアメリカとイギリスに短期留学の

経験を有していた。当然、過去の留学経験では現地に渡航しているわけで、それでも「留学をしないと得られないもの」クラスターに関して、マレーシアの発音やコミュニケーションの取り方についての期待と不安を述べた。同じく事前の連想項目「友達を増やす」に関して、ポジティブな要素かと思われたが、インタビューで確認すると「いざこざなく終わりたい」とのことで、日本人同士なら言わなくても伝わるようなことも、マレーシア人としてはもっとフレンドリーに接してほしいととらえる可能性もあるとし、うまく人間関係を構築していきたいのだと語った。

事後の連想項目では「日本で学ぶよりも英語力が向上する」を挙げ、オンラインでの英語実習でありながら「海外で英語を学んだ」という認識でいることが特徴的であった。バディが観光地や普通の街並みを録画し動画にまとめてくれたため、本当に留学している気分になれたという。インタビューでも「寝て起きたらもうパソコンの前に座って英語の授業だったんで、なんかそこまで海外留学と大差ないなって」と述べた。同じく事後の連想項目として「日本・海外ともに友達が増える」を挙げ、大学に入学して2年近くほぼオンラインで授業を受け、他の学生と対面で会う機会が限られていたが、本研修では対面授業や少人数の英語授業によって友人との関わりが深くなったことに言及した。

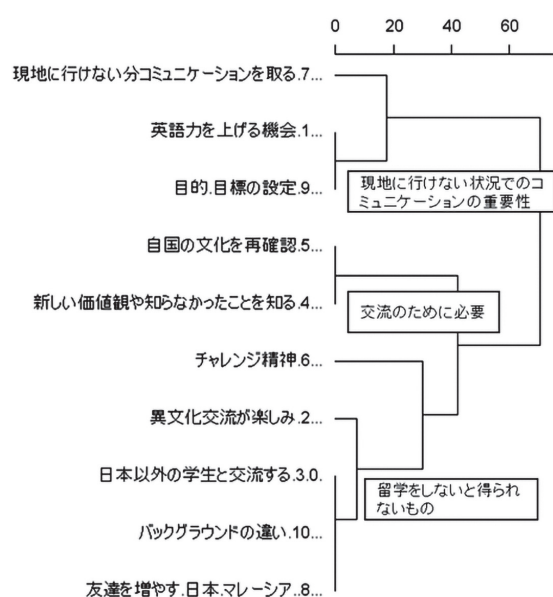


図3：Bのデンドログラム（事前）

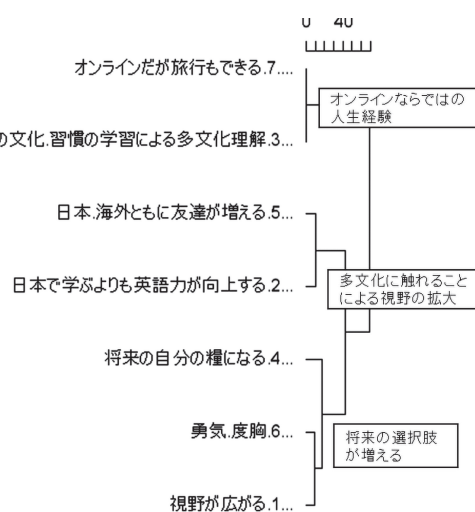


図4：Bのデンドログラム（事後）

前述したほどの海外経験を過去に有していてもオンラインプログラムで得られたものがあるのか事後インタビューで尋ねたところ、「ある意味逃げ場がないので、対面だと場の雰囲気とか、横に友達がいればこう、うまくごまかせたりするじゃないですか。でもオンラインだともう、みんな黙ってて、ちゃんと最後まで話し切らないといけなかったりしたので、周りに頼れない環境がオンライン留学ならではの」と述べ、オンラインだからこその学習への集中度に言及した。

Cは事前の連想項目で「楽しそう」「現地の学生たちが活動的」を挙げ、「自分とは違う」というクラスターにまとめた。インタビューでは「育った環境とか国も違うので、大きな刺激になるんじゃないかなという風に思います」と述べ、活動的なマレーシア人バディと自分との違いについて特に強調した。相手のことを考えすぎてしまい、関わるのが怖いという気持ちを吐露し、事前の連想項目に「怖い」を挙げていた。また英語実習参加前の春学期には、オンライン授業で課題が増えるなどして多忙になり、「忙しさが充実に変えられなかった」こともあり体を壊してしまったという。さらに、講義の中でグループワークが行われたとしても、その場限りの関係性と割り切ってしまうところがあり、人間関係を広げることに苦勞していた。

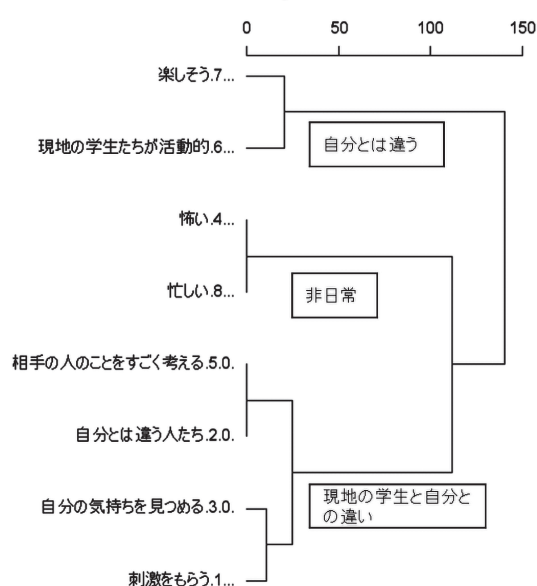


図5：Cのデンドログラム（事前）

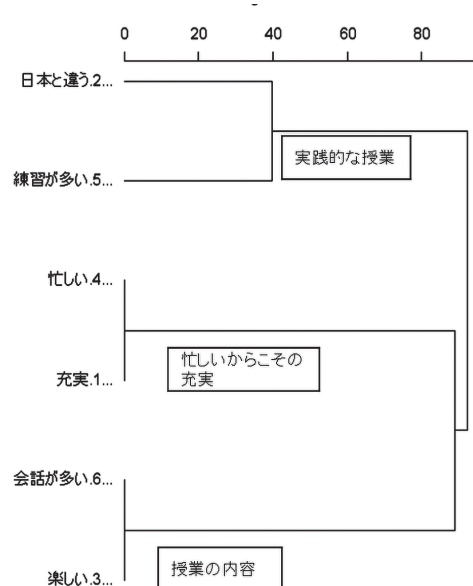


図6：Cのデンドログラム（事後）

事後インタビューでCは、研修参加前は関係性を他人がどう思っているか気にし過ぎていたが、今は自分自身がこの関係性をこのまま続けていきたいと思うようになったという、内面の変化を告白した。事前インタビューで言及したような、育った環境の違いで刺激を受けるのではなく、バディたちが授業などでハードスケジュールな中、自分たちのためにサポートや動画編集をしてくれたことに刺激を受けたという。Aと同様に「やってくれたこと」から受けた刺激に触れた。また、「忙しい」と「充実」を連想項目に挙げ「忙しいからこそその充実」というクラスターにまとめた。インタビューにおいては、「その時は大変だった時間が、今思えば充実してたなって（中略）。締め切りっていう先のことを考えた忙しさではなく、現在にすごいフォーカスして活動するっていうような忙しさ」と話し、事前項目で挙げたような課題に追われるこれまでの忙しさとは異なる、忙しさから来る充実度に言及した。

Dは事前の「世界の広がり」クラスターの連想項目で「コミュニティを広げる」「視野

を広げる」を挙げた。インタビューで「他人のことを知るっていうのはすごい大事にしている、コミュニティを広げるっていうのは単純に言えば人とのつながりを広げていくこと」「何もしてないとか何も知らないっていうのは一番いやだなと思ってるので、新しいことはやるようにしてます」と説明し、活動的な性格をのぞかせた。とはいえ、「対面だとすごい仲良くなる自信がある」としながらも、自分の伝えたいことを身振り手振りも使ってオンライン上で伝えることができるのか心配であるとも言及した。

現地には渡航していないにもかかわらず、事後のクラスターでは「多民族国家マレーシア」を挙げ、連想項目としては「マレーシアの歴史」「宗教」が含まれた。インタビューでは「イスラム教の方々って、他の人に優しくするっていうことをすごい大事にしてらっしゃる方がすごく多い」と述べ、オンライン実習ながら相手の文化について深く理解できたと話した。宗教のセンシティブな部分についても「全然何でも本当に気にしないから聞いていいよって言うてくれて（中略）。異様な変な英語を送りまくっても全然理解して返してくれる」「相手を尊重しながら共存してくってというような考え方がすごい感じられて」と述べ、多民族社会を日常として生きている人々から異文化理解を学んだことが、大きな収穫であることが伺えた。異文化理解による自己分析が進んだことを事後のクラスターとして挙げたが、文献を自分なりに調べ、自分の宗教を説明するための台本を作ったのだという。

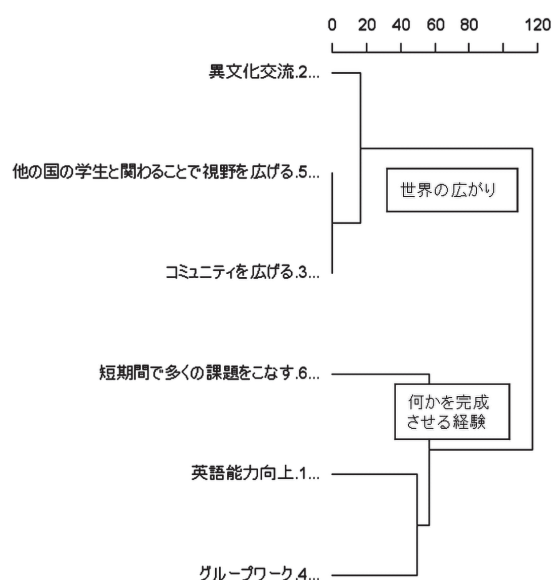


図7：Dのデンドログラム（事前）

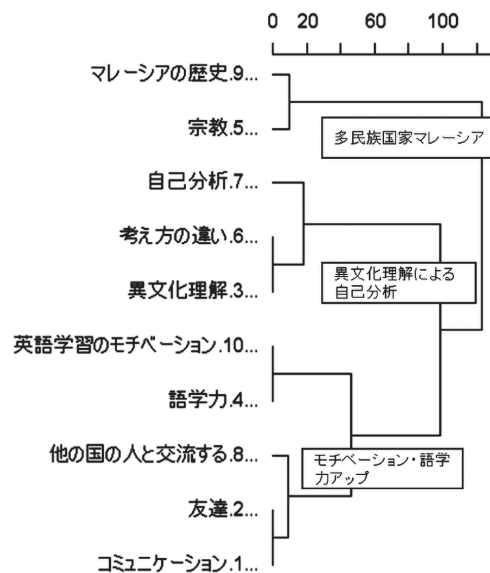


図8：Dのデンドログラム（事後）

Dは3年生の秋学期からマレーシアの大学（USMとは別の大学）へ交換留学した上、東洋大学とは別の日本の大学院でイスラム教に関連する研究を継続することとなった。オンラインコースへの参加が卒業後の進路を左右するきっかけになったと言えるだろう。

6. 考察

前節の4名の事例に他の20名も加え、全体考察を行いたい。本実習においては、バディが撮影した現地の街並み・観光地の動画鑑賞や、プログラム外でもバディと日本側学生がオンラインを通じて夕食や映画鑑賞を共にするなど、バディの役割が非常に大きいことが分かった。そのことによって日本側学生の参加度合いや臨場感が向上したと推察される。現地に足を運ばず、担当教員と物理的に出会わないまま調査を行い、解決策まで考えるPBLが非常に難しく、苦勞したという学生は多く、24名中7名が事後の連想項目にPBLに関連する語句を入れていた（事前にPBLを連想項目に入れたのは3名）。単なるフィールドトリップや学生交流に留まらない、実際にマレーシアや日本に存在する社会課題を解決する方法を一緒に考えるという経験が、現地の人々との密なコミュニケーションにつながったと考えられる。こうした時間の共有により、バディの献身に報いたいという努力が生まれ、グローバル人材の概念の中でも、特に要素Ⅱに含まれる「主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感」（グローバル人材育成推進会議2011）が育まれたのではないかと推察できる。尚、要素Ⅰは「語学力・コミュニケーション能力」だが、語学力についてはTOEICのスコアが24名の平均で38上がっていた。比較できる数字として、佐藤・柏崎（2022）は同英語実習の2018年度参加者89名のスコア推移を実習参加前後で調べているが、スコア上昇の平均は15であった。現地派遣とオンライン1年度分ずつでの比較であるため確定的なことは言えないが、第2節に挙げた先行研究で指摘されたようなオンライン留学における外国語の習熟度の伸長、合理的な学習、教養的価値といった点が、本英語実習でも発揮されたと言えるかもしれない。実際に前節で事例に挙げたBも、オンライン学習における集中度の高さに言及していた。

一方で、連想項目にバディという言葉を入れた学生は、事前ではAを含め24名中3名いたが、事後では1名に減少した。特定の言葉のみならず、イメージの数自体が、事前では平均して8.7、事後では7.0と減少していた。この点については、特に今回はオンラインによる英語実習という、多くの学生にとってこれまで経験がなく、周りに経験者もほとんどいない学習形態であったため、事前にはイメージがわきにくく、こうではないかと想定して言葉を紡いだためと考えられる。実際に参加した後はイメージが明確になり、端的な言葉で表現するようになり、イメージの数自体は減った可能性がある。また当然、バディ以外にも英語チューターや英語教員、PBL担当教員など多くのUSM関係者とオンラインで接する機会があり、バディという言葉は使わずとも、「友情」「友達作り」「仲間」「交流」「気遣い」など、現地側との関わりが密に行われたことが事後の連想項目からは明らかになった。

もう一点、現地に渡航しないオンライン留学であったとしても、日本側だけで良いので対面授業や活動を行うことが重要だと考えられる。上述のとおりBは対面授業によって友人との関わりが深くなった旨に言及したが、他の学生の中にもPBLに関する現地調査

を都内で行った際の出来事に言及した者がいた。SDGsの第8目標である「働きがいも経済成長も」をテーマとし、下町の土産物屋でコロナ禍の影響について調査した際、飛び込みでのインタビューにもかかわらず店員が温かく対応してくれたことに仲間と共に涙した経験を語った。対面授業や調査を取り入れたからこそ、より深く仲間とかわることができ、PBLにおいても机上にとどまらない実社会との結び付きを見出すことができたのではないか。

7. まとめ

これまで、時間的・経済的負担の軽減や、語学力向上を目的とした研修・留学であればオンラインでも効果は下がらないという消極的な理由が、オンライン学習の強みとして挙げられることが多かった。しかし、多様な背景を持つ学生へのチャンスの提供という利点がオンライン留学や研修にはある。オンライン学習は、他の方法では参加が困難な障がいや慢性疾患を持つ学生やマイノリティ学生に機会を提供している (Edwards 2021; Miller 2021)。経済的または身体的・精神的に留学・研修をあきらめていた学生にとっても、オンラインの活用によって道が開けると考えられるものの、その活用方法についてはこれまで十分に検討されてこなかった。オンラインの利点を発揮するためには、本研究で明らかになったようにバディをはじめとする現地側の協力者の関わりや、国内だけでも対面授業を作ることなどの仕掛けが有効であると考えられる。今後、さらに分析を進め、バディの果たした役割や互惠性、学び合いについて考察を深めていきたい。

謝 辞

匿名の査読者2名の先生方には貴重なコメント・ご指摘をいただいた。また、英語実習参加学生には調査に、本学科の卒業生3名には事前・事後インタビューの文字起こしに、それぞれ協力をして頂いた。本研究は、JSPS 科研費 19K14124 の助成を受けたものである。心から感謝申し上げたい。

引用文献

- 井内千紗 (2023) 「消費文化としての大学生の海外短期留学」『拓殖大学語学研究』148号、pp.29-49。
- 池田佳子 (2021) 「コロナ禍期の COIL 型教育とポストコロナ禍期での展開」『大学時報』399号、pp.90-95。
- 石山昭彦 (2023) 「短期語学留学の教育効果—渡航型留学の効果分析とオンライン型留学の考察—」『國學院大學教育開発推進機構紀要』13号、pp.47-56。
- 太田浩 (2013) 「日本人学生の内向き志向再考」横田雅弘・小林明編『大学の国際化と日本人学生の国際指向性』学文社、pp.67-93。

- 太田浩（2018）「日本の海外留学促進政策の変遷」横田雅弘・太田浩・新見有紀子編『海外留学がキャリアと人生に与えるインパクト—大規模調査による留学の効果測定—』学文社、pp.2-28。
- 小澤伊久美・坪根由香里・嶽肩志江（2022）「PAC 分析法における統計処理の留意点—よりよい実施とデータ解釈のために—」PAC 分析学会編『PAC 分析—支援ツールでここまでできる』ナカニシヤ出版、pp.89-102。
- グローバル人材育成推進会議（2011）『グローバル人材育成推進会議 中間まとめ』https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/46/siryo/_icsFiles/afieldfile/2011/08/09/1309212_07_1.pdf（2025 年 1 月 5 日取得）
- 今野博信（2021）「遠隔の教育相談に生かす PAC 分析の遠隔実施」『日本教育心理学会第 63 回総会発表論文集』、p.488。
- 佐藤郁・柏崎梢（2022）「海外英語実習（Learning English Abroad）を振り返って」『国際地域学研究』25 号、pp.127-140。
- 産学連携によるグローバル人材育成推進会議（2011）『産学官によるグローバル人材の育成のための戦略』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/06/01/1301460_1.pdf（2025 年 1 月 5 日取得）
- 末田清子（2001）「留学体験の意味づけ—大学生の留学前及び帰国後の滞在国に対するイメージ分析を通して—」『異文化コミュニケーション』4 号、pp.55-74。
- 土田義郎（2017）『PAC-Assist2』<http://www.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-assist.htm>（2024 年 9 月 27 日取得）
- 土田義郎（2022a）「PAC 分析支援ツール PAC-Assist について」PAC 分析学会編『PAC 分析—支援ツールでここまでできる』ナカニシヤ出版、pp.17-28。
- 土田義郎（2022b）「俯瞰夜景の心理的評価への PAC 分析応用事例—フリーの統計処理ソフト R を用いて—」PAC 分析学会編『PAC 分析—支援ツールでここまでできる』ナカニシヤ出版、pp.55-70。
- 内藤哲雄（2002）『PAC 分析実施法入門（改訂版）—「個」を科学する新技法への招待—』ナカニシヤ出版。
- 中川典子（2013）「日本人留学生の異文化接触とアイデンティティ—留学前、留学中、帰国後のイメージ分析を通して—」『流通科学大学論集—人間・社会・自然編—』25 巻 2 号、pp.53-75。
- 中橋真穂（2015）「理工系大学院生のグローバル人材育成に向けた短期海外研修—PAC 分析による参加者の意識変容に着目して—」『グローバル人材育成教育学会』2 巻 2 号、pp.46-57。
- 仲谷ちはる（2022）「短期オンライン留学の意義と課題、そして展望—効果的な「バーチャル留学（バリュウ）」の構築を目指して—」『和洋女子大学 英文学会誌』57 号、pp.77-95。
- 日本学生支援機構（2020）『「海外留学支援制度（協定派遣）プログラムの事前・事後研修に関する調査」報告書』
https://www.jasso.go.jp/ryugaku/scholarship_a/haken/_icsFiles/afieldfile/2021/08/26/29_chosa01_hyousi_mokuji.pdf（2025 年 1 月 5 日取得）
- 日本学生支援機構（2022）『日本人学生留学状況調査結果』

https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2024/04/data2022n.pdf (2025年1月5日取得)

メリアム, S. B. (著) 堀薫夫・久保真人・成島美弥訳 (2004) 『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディー』 ミネルヴァ書房.

横川綾子 (2021) 「英語発話力向上プログラム (フィリピン) —オンライン化の経緯と現状報告—」 『グローバル人材育成教育研究』 9巻2号、pp.3-9。

横田雅弘 (2013) 「外国人留学生の受入れと日本人学生の国際志向性」 横田雅弘・小林明編 『大学の国際化と日本人学生の国際指向性』 学文社、pp.1-10。

渡部留美 (2009) 「短期海外研修プログラムにおける参加者の体験と意識変容—参加者に対するPAC分析の結果より—」 『多文化社会と留学生交流』 13号、pp.15-30。

渡部由紀 (2022) 「大学の国際化」 異文化間教育学会編 『異文化間教育事典』、p.98。

渡部由紀・新見有紀子 (2022) 「ポストコロナ期におけるオンライン留学の役割と可能性—オンライン型短期留学プログラムの学習成果を踏まえた一考察—」 『東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要』 8号、pp.23-35。

Broeckelman-Post, M. A., Hawkins, K. E. H., Arciero, A. R. & Malterud, A. S. (2019) Online versus face-to-face public speaking outcomes: A comprehensive assessment. *Basic Communication Course Annual*, 31 (10) , 144-170.

Edwards, A. A. H. (2021) From novel to necessary: Covid-19 and the kairos of bringing technology into the communication classroom. In J. M. III. Valenzano. (Ed.) , *Post-pandemic pedagogy: A paradigm shift*. (pp.66-95) . London: Lexington Books.

Linardopoulos, N. (2010) Teaching and learning public speaking online. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6 (1) , 198-209.

Miller, E. (2021) *For some black students, remote learning has offered a chance to thrive*. National Public Radio, March 1, 2021.

Expanding Learning Opportunities through Online English Language Program: A Case Study of the “Learning English Abroad” Program in Malaysia

Seiko Fujimoto-Kaneko
(Faculty of Global and Regional Studies, Toyo University)

Abstract: Universities have been developing short-term study abroad programs to cultivate global human resources. The Corona pandemic restricted overseas travel, which made online alternatives rapidly developed. Although online study abroad programs have the advantage of being less time-consuming, low financial burden, and the degree of foreign language acquisition is not lower than face-to-face programs, methods to enhance their effectiveness have not been fully explored. In this study, using a five-week online English learning program with a Malaysian university as a case study, the author explored the method of conducting online study abroad program through Personal Attitude Construct analysis and interviews. The results revealed that the Japanese students may have grown by trying to respond to their buddy students' dedication and support. Online study abroad programs may contribute to enhancing the academic experience of students with diverse backgrounds through the involvement of local collaborators such as buddies, and by providing opportunities for face-to-face classes even if only on the domestic side.

Keywords: Learning English Abroad, online, buddy, Malaysia, Personal Attitude Construct

編集後記

国際教育センター紀要第3号が刊行の運びとなりました。多くの方々にご尽力を賜り、感謝申し上げます。

本紀要は査読制をとっております。国際教育センターの教育研究に関連する国際教育、異文化理解、英語教育、日本語教育の研究領域において研究論文等を募集し、これらの研究領域の専門家によって投稿論文の審査を行っています。

第3号には5本の投稿がありました。10名の査読者による審査の結果、研究ノート3本が採択されました。査読者よりいただいた多くのコメントは論文の改善に大きく役に立ったと確信しています。査読にご協力をいただいた先生方、誠にありがとうございました。

編集委員会の先生方には、ご多忙の中、査読候補者の選定、依頼にご尽力をいただき、また、国際部の担当職員の方々には事務局として紀要に係る様々なことで多くのサポートをいただきました。感謝申し上げます。

2025年3月

国際教育センター紀要編集委員会

委員長 董晶輝

Editor's Postscript:

The No. 3 of *the Bulletin of the Toyo University Center for Global Education and Exchange* has been ready for publishing. We are deeply grateful for the all who have given their efforts for this issue.

The manuscripts published in the bulletin are peer reviewed. We called for papers in the research fields of global education, cross-cultural understanding, English teaching, Japanese teaching which related to the education and research aims of the Center for Global Education and Exchange. The submitted papers are reviewed by the professionals of the above research fields.

There were five manuscripts submitted to the 3ed issue. After reviewing by the ten anonymous referees, three manuscripts are accepted as research note. We believe that the valuable comments from the referees largely improved these manuscripts. We thank the referees for their cooperation.

Finally, I would like to thank the editorial committee members for their hard work to find the proper referees, and also the editorial staff members for their various supports.

March 2025

The editorial committee of *the Bulletin of the Center for Global Education and Exchange*

The editor in chief, Jinghui Dong

国際教育センター紀要編集委員

荒巻 俊也（センター長 国際学部教授）

董 晶輝（副センター長 経営学部教授）

スティーブン・グリーン（副センター長 法学部准教授）

花田 真吾（国際学部准教授）

内田 千春（ライフデザイン学部教授）

岩本 典子（理工学部教授）

平畑 奈美（文学部教授）

Editorial Committee Members:

Toshiya Aramaki (Director, Center for Global Education and Exchange;
Professor, Faculty of Global and Regional Studies)

Jinghui Dong (Deputy Director, Center for Global Education and Exchange;
Professor, Faculty of Business Administration)

H. Steven Green (Deputy Director, Center for Global Education and Exchange;
Associate Professor, Faculty of Law)

Shingo Hanada (Associate Professor, Faculty of Global and Regional Studies)

Chiharu Uchida (Professor, Faculty of Human Life Design)

Noriko Iwamoto (Professor, Faculty of Science and Engineering)

Nami Hirahata (Professor, Faculty of Letters)

国際教育センター紀要第3号

2025年3月21日発行

*Bulletin of the Center for Global Education and
Exchange, No.3*

March 21, 2025

編集・発行 東洋大学国際教育センター紀要編集委員会

Email: ml-iao-bulletin@toyo.jp

PDF制作 株式会社 洋文社
