

教育協働における言語調整行動の分析および AI コーディングの信頼性に関する検討 —2025 年東海・甲南・愛知県立大日本語学習 キャンプを事例として¹—

黃宥妮

一、はじめに

「東海での甲南日本語キャンプ」は 2000 年に始動し、2002 年に台湾の東海大学とその日本の姉妹校である甲南大学が初めて共同で日本語学習キャンプを実施した。2003 年の重症急性呼吸器症候群(SARS)や 2020 年の新型コロナウイルス(COVID-19)といった世界的なパンデミックの影響による中止を除き、本キャンプは創設以来、ほぼ毎年継続して開催されており、20 年以上の実績を積み重ねてきた。これは、東海大学日本語文学系における台日交流の象徴的な日本語学習活動の一つとなっている(黃淑燕 2021:21)。

2021 年より、本キャンプは東海大学大学院修士課程のカリキュラムに正式に組み込まれ、学部生と大学院生が同一の教育現場で共に学び、協力し合う体制が整えられた。その後、2023 年には、日本側の姉妹校である愛知県立大学の実習生が新たに加わったことで、活動規模および参加層の拡大が見られ、三校共同運営による日本語学習キャンプへと発展した。これを受け、名称も「東海×甲南×愛知県立大日本語学習キャンプ(以下、日本語キャンプ)」と改められ、教育および協力体制も多様化した。

教育実践の観点から、2022 年に東海大学の指導教員より、日本側の甲南大学に対してカリキュラム運営に関する調整案が提案された。本提案は、一部の授業時間を確保し、台湾側の学生がメインティーチャー(Main Teacher、以下 MT)を担当する機会を設けることを目的とするものであ

った。この提案が承諾されたことで、同年より台湾側の学生が日本語キャンプ期間中に交代でMTおよびアシスタントティーチャー(Assistant Teacher, AT)を担うこととなった。これにより、当初の日本側学生教授主体、台湾側の学生がアシスタントティーチャーの支援モデルから、台日双方の学生がMTとして主体的に参画し、協働で教授にあたる形態へと段階的に移行した。

2025年度の「東海×甲南×愛知県立大学日本語学習キャンプ」では、2つのクラスが設置された。筆者はそのうちクラス1の教育活動に実際に参画した。カリキュラム立案、事前の協議、そして実際の実施プロセスに携わる中で、60名の参加者規模教育活動において、台日の実習生がコースの準備や活動の進行にあたり、密なコミュニケーションと調整を重ねながら、教授タスクの割り当てや役割分担を行っていることが確認された。さらに、実習生らが教育活動全体の推進と運営において、極めて重要な役割を果たしていることが明らかになった。

また、キャンプの本番に先立ち、台日の実習生は主にMicrosoft Teamsを用いた複数回のオンライン会議を通じ、コースデザインや教授の役割分担に関する協議を行った。国際教育協力におけるオンライン会議というコンテキスト下で、台日学生が会議の場においてどのように相互作用を行い、どのように協働的にやり取りを進めているのかという点に焦点を当てた研究は、未だ限定的である。そこで本研究では、2025年度日本語学習キャンプのクラス1の台日実習生を調査対象とし、活動の前期・中期・後期におけるオンライン会議に焦点を当て、各段階における台日実習生のコミュニケーションの実態を分析する。

二、先行研究と本研究の課題

本研究は、2025年度日本語キャンプの活動の前期・中期・後期における台日実習生のコミュニケーションの実態を解明することを目的としている。オンライン会議という特殊な環境下で、母語話者と非母語話者がいかに意思疎通を図り、教案作成という共通のタスクを遂行しているのかを分析するためには、接触場面における相互作用のメカニズムを理解する必要がある。そこで本研究では、オンラインコミュニケーションを研究としては施(2016)がある。施(2016)は、日本語母語話者(NS)と非母語話者(NNS)による異なる接触場面でのコミュニケーションの特徴に関し、「遠隔対話場面」と「対面对話場面」を対象に、双方のやり取りに現れる調整行動の比較分析を行っている。

施(2016)の研究では、データ収集のために異なる性質の交流テーマが設定された。「遠隔対話場面」においては、アジアの四大学の学生による異文化交流を目的とし、誘導的なサブテーマを伴う四つの日常的なディスカッション・タスクが課された。具体的には、(1)音楽鑑賞、(2)留学前と留学後、(3)映画鑑賞、(4)子供の頃の夢である。一方、「対面対話場面」では、初対面のNSと台湾人日本語学習者(上級)によるペアでの「日常的な雑談(フリートーク)」が設定された。同研究では、調整行動を「形式調整」と「内容調整」の二つに分類しており、前者は言語形式上の問題解決、後者は話題の深化や理解維持を目的とする行動である。

研究の結果、いずれの場面においても「明確化要求」と「明確化」が最も頻繁に使用される調整行動であり、これらは共現関係が強く、雑談において相手への関心を示し交流を維持する役割を果たすことが示された。また、NSについては場面による調整行動の差異がほとんど見られないのに対し、NNSは対面場面において言語形式上の負担が小さく、対話を深化させる「内容調整」を行いやすい傾向が明らかとなった。調整タイプの傾向としては、遠隔場面においてNSは「遂行型形式調整」と「要求型内容調整」を多用し、NNSは「要求型形式調整」と「遂行型内容調整」を多用する傾向が見られた。さらに、施(2016)は、接触場面におけるコミュニケーションを単なる言語誤用の修正プロセスではなく、NSとNNSが相互理解に到達するために行う「協働作業」として捉えるべきであると指摘している。

この観点は、相互作用における双方の共同構築性を強調するものである。すなわち、日語学習キャンプという協働教育の場において、台日の実習生は単に情報を伝達し合うのではなく、オンライン会議における調整行動を通じて互いの意図をすり合わせ、教案や教育目標を共同で構築していくプロセスが重視される。このような視点は、本研究における台日実習生のオンライン会議でのインタラクションを分析する上での分析枠組みとなっている。

今までの研究において、遠隔場面と対面場面の相互作用の差異については検討されてきたが、その多くは「フリートーク」や「一般的な意見交換」を分析対象としてきた。しかし、「日本語学習キャンプ」はタスク指向型であり、かつ長期間にわたる共同準備を伴う国際オンライン・コミュニケーション・プロセスである。活動準備の各段階において、タスクへの習熟度や協力関係の変化に伴い、参加者の調整行動がどのように変容するかについては、具体的な段階別分析が十分になされていない。また、近年、AIがデータ分析やコーディングの補助ツールとして活用され始めている

が、質的な相互作用分析におけるAIの判断根拠や安定性については、依然として検証の余地がある。特に、繊細な語用論的判断を要する接触場面の研究において、AIがどの程度の判定の一致性を維持できるかという点は、極めて重要な課題である。以上の背景を踏まえ、本研究では以下の二点を研究課題とする。

(1) 2025年度「東海×甲南×愛知県立大日本語学習キャンプ」クラス1における台日実習生のMicrosoft Teamsを用いたオンライン会議(前期・中期・後期)の交流実態では、準備段階の進展に伴って調整行動に変化が生じるか。

(2) ChatGPTによるAIコーディングは、複数回の反復試行においてどの程度の一致性を示し、接触場面の分析ツールとして十分な安定性を備えているか。

三、研究対象と方法

(一) 研究対象

本研究は、2025年度「東海×甲南×愛知県立大日本語学習キャンプ」における「クラス1」の実習生を対象とする。参加者は計8名であり、内訳は以下の通りである。

1. 非日本語母語話者実習生(NNS): 計4名。NNS1～NNS4と記号化する。(昨年、学生として学習キャンプに参加した者が2名いる。)
2. 日本語母語話者実習生(NS): 計4名。NS1～NS4と記号化する。

(二) 研究資料と段階の区分

本研究の資料は、当該グループがキャンプ本番前に行った計12回のオンライングループ会議、および5回の全体会議(いずれもMicrosoft Teamsを使用)の録画記録とトランスクリプトである。なお、本研究の分析対象は、実習生間の相互作用を詳細に観察するため、これら17回の会議のうち、実習生主導で行われた「グループ会議」に限定して考察を行う。

準備段階ごとのコミュニケーションの変容を詳細に観察するため、準備プロセスを「前期」「中期」「後期」の三段階に区分し、各段階から代表的な会議を分析対象として抽出した。表1は2025年度日本語学習キャンプクラス1会議日程一覧である。各段階の定義と選定した資料は以下の通りである。

表1:2025 年度日本語学習キャンプクラス1会議日程一覧

時期	回数	日付	場所	議題・主な内容
前期	全体会議	5 月 28 日	オンライン	自己紹介、キャンプの形式とルールを紹介
	第 1 回 グループ会議	6 月 17 日	オンライン	教材の大テーマの検討(暫定:旅行と交通)
	全体会議	6 月 18 日	オンライン	使用教室の確認、各グループのテーマ確定
	第 2 回 グループ会議	6 月 18 日	オンライン	大テーマを「旅行と環境問題」に決定(ゴミ放置、減プラ)
	第 3 回 グループ会議	7 月 7 日	オンライン	5 日間のコース活動の計画
中期	第 4 回 グループ会議	7 月 15 日	オンライン	5 日間の日程詳細とメインティーチャー(MT)の決定
	全体会議	7 月 17 日	オンライン	各クラスのコース日程および担当講師の報告
	第 5 回 グループ会議	7 月 17 日	オンライン	各日の担当者による教案検討、提出期限の確認
	第 6 回 グループ会議	7 月 29 日	オンライン	会議実施ルールの調整、教案フォームのアップロード日決定
	第 7 回 グループ会議	8 月 1 日	オンライン	年齢層を考慮したグループ分けの検討、1 日目・3 日目の活動議論
	第 8 回 グループ会議	8 月 6 日	オンライン	2 日目活動の難易度調整、教材フォント・発音表記の統一
	第 9 回 グループ会議	8 月 12 日	オンライン	コース活動の具体的な計画と教材準備
後期	第 10 回 グループ会議	8 月 13 日	オンライン	各日の教案報告、「過剰包装」をいかに授業に盛り込むかの検討
	全体会議	8 月 15 日	オンライン	各クラスの進捗報告、日本側 2 校の到着時間と送迎の確認
	第 11 回 グループ会議	8 月 15 日	オンライン	効果的な学習方法の検討、1 日目教案の精査と 2 日目の概略確認
	全体会議	8 月 16 日	オンライン	各クラスの進捗報告、接機(送迎)事項の最終確認
	第 12 回 グループ会議	8 月 16 日	オンライン	1 日目の教案および活動内容の修正、時間配分の確認

1. 前期(構想段階):主なタスクは学習テーマの協議と5日間の活動計画の策定である。会議は6月17日、6月18日、7月7日の計3回行われた。本研究では、グループ結成直後の意思疎通や構想の原点が現れる「6月17日の第1回グループ会議」を分析対象とする。この段階は、台日の実習生のみで構成される会議体である。

2. 中期(教案作成段階): 主なタスクは、日ごとの担当者の割り当てと具体的な教案の提示・検討である。会議は7月15日から8月12日にかけて計6回(7/15、7/17、7/29、8/1、8/6、8/12)行われた。本研究では、各実習生が作成した教案を持ち寄り、本格的な調整行動が活発化する「7月15日の会議」を分析対象とする。前期と同様、台日の実習生間での協議が中心となる。
3. 後期(修正・デモンストレーション段階): 主なタスクは、指導教員への報告、教案の最終修正、および模擬授業である。会議は8月13日、15日、16日の計3回行われた。本研究の目的は台日実習生間の相互交渉を分析することであり、指導教員の介在は分析対象に含まない。そのため、指導教員への報告に向けた「実習生のみによる最後のオンライングループ会議」が行われた8月13日の協議を分析対象とする。一方、指導教員が参加した8月15日と16日の会議については、本研究の分析範囲外として除外した。

(三)分析枠組み:調整行動の分類

本研究では、施(2016)による日本語接触場面における「調整行動」の定義を分析枠組みとして採用する。同枠組みでは、コミュニケーション行動を「形式調整」と「内容調整」の2大カテゴリーに分類し、計11項目の行動を定義している。

1.形式調整行動:語彙、表現、文法、発音といった言語形式上の問題解決を目的とする行動。

(1)調整要請型(相手に調整を求めるもの):

番号	項目名称	定義
①	聞き返し	相手の発話に対して、語彙の意味が分からなかったり、聞き取れなかったりした時に、理解していないことを表明する行為。
②	支援要請	自分の発話中に、語彙や表現など言語形式面の問題で伝えるのが困難な時、相手に助けを求める行為。
③	確認要求	相手の発話に対し、自分が理解した通りに言い直すことで、言語形式の理解が正しいかどうかを確認する行為。
④	理解チェック	自分の発話が相手に正しく理解されたかを確認する行為。

(2)調整遂行型(実際に調整を行うもの):

番号	項目名称	定義
⑤	理解促進	自分の発話を調整することで、相手の理解を助ける行為。相手が理解していないことを示す「聞き返し」の後に現れることがある。
⑥	支援実行	相手の「支援要請」に基づき、相手が伝えるのに困っていることを察知して、援助を提供し、伝えたい内容を表現できるよう助ける行為。
⑦	他者修正	相手の発話の不適切な点に気づき、相手に確認せずに修正を行うこと。通常、修正されて初めて相手は自分の発話の不適切さに気づく。

2.内容調整行動:表現の補助や、トピック内容に関する誘導を目的とする行動。

(1)調整要請型(相手に調整を求めるもの):

番号	項目名称	定義
⑧	内容確認要求	相手の発話内容に対して、語彙レベルの意味ではなく、相手の伝えようとしている意図(意味)を正しく理解しているか確認する行為。
⑨	要求明確化	相手の発話が質問や疑問を引き起こしたことを指す。具体的には「相手の意図が不明」「関心があり詳しく知りたい」「自分の理解や予想と異なる」時に、説明を求める行為。

(2)調整遂行型(実際に調整を行うもの):

番号	項目名称	定義
⑩	内容確認応答	相手の「内容確認要求」に応じる行為。単純に「うん」と答えたり、詳しい説明や補足を付け加えたりする。
⑪	明確化	相手の「明確化要求」の後に、具体的な例を挙げたり言い換えたりすることで、自分の伝えたい内容を相手に分かりやすく伝えようと努力する行為。

(施信余 2016:130 より転載)

(四)データ処理と AI 比較分析

本研究では、人間によるコーディングと AI による自動コーディングの信頼性を照合し、AI の判断の安定性を継続的に観測する。具体的な手順は以下の通りである。

1. データの前処理:Microsoft Teams から自動生成されたトランスクリプトをダウンロードし、話者の役割(NNS1~4, NS1~4)に基づき整理する。
2. AI を起点とした人間による分析:研究者が施(2016)の定義に基づき、11 項目の調整行動を分析する。本プロセスでは、まず AI による自動コーディングの結果を出力させ、研究者がその結果を精査・参照しながら、最終的な行動カテゴリー(形式/内容)およびタイプ(要請/遂行)を確定させる。研究者によるこの修正済みのデータを、AI 分析との比較における基準とする。
3. AI 自動分析と安定性テスト:

(1)モデルの選定と更新:本研究のコーディング過程において、AI モデルの複数のバージョンを試行した。最終的に、人手コーディングとの比較分析を行うにあたり、最新の ChatGPT5.2 を用いて全データを再編碼した。

(2)標準化プロンプトの入力:整備されたトランスクリプトを ChatGPT5.2 に入力し、標準化したプロンプトを用いた。具体的には、施(2016)による言語調整行動の分類および定義に基づ

き、それらを Word 形式で整理した後、PDF ファイルに変換し、ChatGPT にアップロードした。
その上で、当該定義に基づいて分析を行うよう指示した。

(3)反復テスト:AI の判断における安定性を検証するため、週に 1 回の頻度で、同一のプロンプトとトランスクリプトを用いて 4 週間にわたり計 4 回のコーディングを実施する。

4. AI 分析プロンプトの例:

(1)文脈に基づき、その言語行動が定義①～⑪のいずれに該当するかを判定し、その判定理由を述べなさい。

(2)項目を「形式調整」または「内容調整」に分類し、さらに「要請型」または「遂行型」に区分しなさい。

(3)出力形式(テーブル):通し番号、母語/非母語、話者コード、原文、コーディング項目名、分類(形式/内容)、タイプ(要請/遂行)、判定説明。

5. 信頼性と差異の対照分析:

(1)AI 内部の一貫性分析:4 回の試行結果を比較し、同一の指示とテキストに対して AI が高度な一貫性を持つか、あるいはランダムな偏差が生じるかを分析する。

(2)人間と AI の差異分析:4 回の AI コーディング結果と研究者によるコーディング結果を対照させ、両者の乖離状況を分析することで、AI の適用可能性を評価する。

四、研究結果

(一)台日実習生におけるオンライン会議(前期・中期・後期)の交流実態

以下は、台日実習生によるオンライン会議における、母語話者(NS)と非母語話者(NNS)の言語調整行動の変容に関する総合分析である。

表 2:オンライン会議における母語話者(NS)と非母語話者(NNS)調整行動のカテゴリー別推移

類別	時期	NS	NNS
形式要請	前期	①聞き返し (1.09%)	0%
	中期	①聞き返し (0.74%) ②支援要請 (0.25%) ③確認要求 (1.23%)	④理解チェック (2.33%)

	後期	①聞き返し (0.32%) ④理解チェック (3.50%)	①聞き返し (0.93%) ④理解チェック (0.93%)
形式実行	前期	⑤理解促進 (4.35%) ⑥支援実行 (2.17%)	⑤理解促進 (3.85%)
	中期	⑤理解促進 (1.23%) ⑥支援実行 (0.25%)	0%
	後期	0%	0%
内容要請	前期	⑧内容確認要求 (9.78%) ⑨明確化要求 (15.22%)	⑧内容確認要求 (3.85%) ⑨明確化要求 (19.23%)
	中期	⑨明確化要求 (20.74%)	⑨明確化要求 (2.33%)
	後期	⑧内容確認要求 (4.78%) ⑨明確化要求 (16.56%)	⑨明確化要求 (4.67%)
内容実行	前期	⑩内容確認応答 (36.96%) ⑪明確化 (30.43%)	⑩内容確認応答 (30.77%) ⑪明確化 (42.30%)
	中期	⑩内容確認応答 (50.12%) ⑪明確化 (25.44%)	⑩内容確認応答 (41.86%) ⑪明確化 (53.48%)
	後期	⑩内容確認応答 (67.20%) ⑪明確化 (7.64%)	⑩内容確認応答 (89.72%) ⑪明確化 (3.74%)

表2に基づくと、まず、母語話者(NS)の言語調整行動に着目すると、「内容実行」(⑩内容確認応答および⑪明確化を含む)の割合が全期間を通じて最も高く、前期の 67.39%(⑩内容確認応答+⑪明確化)から後期の 74.84%(⑩内容確認応答+⑪明確化)へと段階的に上昇していることが確認される。この結果は、NS が協働過程において情報提供者および合意確認者として中核的な役割を担っていることを示している。すなわち、相互作用の焦点は一貫して教案内容の伝達と理解の維持に置かれており、文法や発音といった言語形式の修正には重点が置かれていない。一方で、「形式調整」の割合は極めて低く、場合によっては 0%となっていることから、NS は従来の言語教師的役割よりも、タスクの推進および合意形成を優先していると解釈できる。

さらに、時期的推移を見ると、前期では「⑩内容確認応答」と「⑪明確化」が比較的高く、活動の枠組みを構築するための主導的説明が中心であった。中期に入ると、「⑨明確化要求」が 20.74%へと増加し、NNS の意見や思考を引き出す双方向的な交渉へと移行している。そして後期では、「⑩内容確認応答」が 67.20%へと大幅に増加する一方で、「⑪明確化」は 7.64%まで減少し、簡潔な確認のみで合意形成が可能となる成熟段階に到達している。これより NS の関与は「主導的説明」から「深化した交渉」、そして「高度な共有理解」へと発展しているということがわかる。

これに対して、非母語話者(NNS)の言語調整行動に目を向けると、各段階において最も高い割合を占めているのはいずれも「内容実行」(⑩内容確認応答および⑪明確化)であり、教案の実質的内容の伝達、経験共有、およびタスク確認に言語資源を集中させていることが明らかである。一方、「形式調整」や「内容要請」の割合は極めて低く、場合によっては0%となっている。このことから、NNSは言語的正確性よりもタスク達成を優先する「目標優先」の方略を採用し、限られた言語能力を教案の推進に効果的に配分していると考えられる。

また、NNSの時期的変化からは、前期において、「⑪明確化」が42.30%と高く、キャンプ経験を有する学生が活動の枠組みや過去の運営プロセスを説明する役割を担っていた。中期では、「⑪明確化」が53.48%とピークに達するとともに、「④理解チェック」(2.33%)が初めて出現し、能動的確認への転換が見られる。後期に至ると、「⑩内容確認応答」が89.72%へと急増し、「⑪明確化」は大幅に減少することで、簡潔な確認のみで意思疎通が成立する高効率な相互作用が実現されている。これより「経験主導」から「能動的協商」、そして「暗黙の了解に基づく協同」へと至る発展過程が確認されるということがわかる。

以上の結果を総合すると、NSとNNSはいずれも「内容実行」を中心とした相互作用を展開しているが、その役割と発展過程には相補的な特徴が見られる。すなわち、NSは対話の進行を支える調整役として機能し、NNSは主体的に情報を発信しながら合意形成に参画することで、両者は協働的に教案を構築していく関係にあるといえる。

(二)AIコーディングの一致性の結果

本研究では、3つの異なる時期(前期・中期・後期)の対話データに対し、同一のプロンプト条件下で、ChatGPTによる分析を4回反復して実施した。分析の結果、同一のデータを処理する場合であっても、分析の実施回数(すなわち、ChatGPTによる各回の分析結果)の違いによって、判定に顕著な相違が生じることが明らかとなった。

下表は、各データセットにおけるChatGPTによる4回の分析結果を対象とし、「完全一致(4回すべてにおいて同一のコードが付与されたもの)」の割合を示したものである。

表 3: 各時期における ChatGPT コーディングの完全一致率統計

時期	発話総数	完全一致率
前期	123	56.91%
中期	489	84.46%
後期	455	52.53%
平均一致率	–	64.63%

表3に基づく、4 回にわたる反復テストの一致性分析の結果、AI による判定の安定性は時期によって極めて大きな差があることが示された。全体の平均完全一致率は約 64.63%にとどまり、特に前期と後期の一致率は 50%から 60%の間まで低迷しており、参照価値は限定的である。中期の一致率が相対的に高かった(84.46%) 要因としては、当該時期の対話タスクが具体的な教案作成に特化しており、情報の論理構造が厳密であったため AI による識別が容易であったことが推測される。しかし総じて、一致率が低迷した主な原因は、初期段階で与えたプロンプトや定義の精度不足、あるいは既存モデルにおける語用論的文脈の学習不足にあると考えられる。したがって、現段階において接触場面のコーディング分析を AI のみに依存することは依然として不確実性が高く、その判読結果には疑義が残るため、目視による検核を完全に代替するには至らないと結論付けられる。

五、考察

本研究の結果、母語話者(NS)と非母語話者(NNS)のいずれにおいても、全期間を通じて「内容実行」の割合が最も高いことが示され、これはキャンプ準備というタスク指向型の場面で双方が言語形式の修正よりも「タスクの達成」と「情報の共有」を最優先していることを示唆している。具体的には、NS が前期の「主導的説明」から中期の「双方向的な交渉」、そして後期の「高度な共有理解」へと役割を変容させ調整役としての機能を強化させる。一方で、NNS も単なる受容者ではなく「経験主導」から「能動的協商」へと移行しながら主体的に教案構築に参画している実態が確認された。施(2016)による雑談を中心とした先行研究と比較すると、本研究のような環境では「形式調整」よりも「内容調整」の使用が極めて顕著であり、これは長期的な共同プロジェクトにおいて参加者が教案の論理構造や合意形成に言語資源を集中させている結果だと考えられる。

また、AI コーディングの信頼性に関しては、平均完全一致率が 64.63%にとどまり前期や後期で不安定さが露呈したことから、AI は語用論的な文脈判断に限界があり、現段階では目視による検核を完全に代替するものではなく、あくまで「補助ツール」としての活用に留めるべきである。

六、今後の課題

本研究は、2025 年度「東海×甲南×愛知県立大日本語学習キャンプ」における「クラス 1」のみを分析対象としたものである。2025 年度のキャンプには計 2 つのクラスが設置されていたため、今後の研究では「クラス 2」の実習生のデータも取り入れ、両クラス間におけるオンライン会議のインタラクションの差異を比較検討することが求められる。サンプルサイズを拡大することで、本研究で見出された調整行動の変容傾向に普遍性が認められるか否かを検証する。

(黄宥妮 こう ゆうに 東海大学日本語文化学系)

参考文献

- 施信余(2016)「日本語母語話者と台湾人日本語学習者の接触場面における調整行動—遠隔接触場面と対面接触場面の比較を試みる—」『淡江外語論叢』第 27 号、pp.124-148.
- 黄淑燕(2021)「台日沟通交流模式的新架構—「日語甲南營在東海」20 年的體認」『多文化交流』第 13 号、pp.21-23.
- 林俞君(2023)『台灣和日本實習生在跨文化協同教學過後的教學成長—以 2023 東海甲南愛知縣立大日語學習營為研究對象—』東海大学日本語文学系修士論文
- 許文婕(2024)「台日合同教學前後實習生教學能力的變化—以 2023 東甲南日語營初學者班為例—」『多文化交流』第 16 号、pp.99-113.
- 廖鳳君(2025)「台日交流溝通媒介者之行為分析 1 —以 2024 年東海 X 甲南 X 愛知縣立大日語學習營為例—」『多文化交流』第 17 号、pp.151-163.

注

¹ 本論文は、修士課程 2 年次必修科目「領域活動計画」(2025 年東海×甲南×愛知県立大日本語学習キャンプ)における研究成果である。