

〈研究論文〉

中国で学ぶ現職日本語教員のための騰訊（QQ）・微信（WeChat）を用いた遠隔による博士論文指導の実践事例と学生の受けとめ方

板 井 美 佐

【要旨】

本学日中連携大学院（国際日本学研究指導）では、中国における連携大学の現職日本語教員を対象とした遠隔・同期型指導による博士論文指導を、インスタントメッセージ・ソフトを用いて実施している。本稿では、初めに、これまでの経緯と上記博士論文指導セミナーを紹介する。次に、このセミナー指導の場において、対面指導とはさまざまな点で異なる遠隔指導を学習者がどのように認識・評価しているか、教員と学生及び学生と学生の協働的学びの場で、学習者がどのような心理的特徴を有しているかをアンケート調査とインタビューによって明らかにする。

アンケート調査からは、本指導では、遠隔教育で学ぶ学習者が自律性を備えており、セミナーの場は課題志向的な側面が強だけでなく、社会志向的な側面も同様に強いこと、セミナー授業について高く評価していることがわかった。しかし、課題としては、論文作成に集中できていないこと、文章の知識やスキルが不足していると感じていること、「振り返り」が十分には機能していないことが挙げられた。

インタビュー調査からは、他の学習者との協働学習を通じて、論文執筆に繋がる知識の構築に関し、広がりとお行きが得られているように感じていること、また、しっかりした社会的文脈が得られた「夜間小研究会」で母語を十全に使用しつつ自由に対話をすることで、学生は親密な関係性を築きながら、博士論文執筆に必要な発展的な情報を得ていたこと、同会が動機づけの源としても機能していることが示唆された。

キーワード：中国、現職日本語教員、騰訊・微信、遠隔指導、博士論文

1. はじめに

elearning は、2004 年頃から多くの大学において導入が本格化され(e ラーニング白書 2008)、現在はより効果的な運用へと目標が移行している。elearning の学習効果という点については、テスト結果から、従来の対面型授業と同程度の学習効果があるという結果が出ているが(宮川 2003)、実際に elearning を受講した学習者の主観的評価によれば、elearning よりも対面型

授業のほうが学習効果は高いと感じているという結果となっている（富永他 2011）。学習効果以外では、学習者の学習意欲の維持・管理などを含む動機づけや心理面に関する事柄が大きな研究課題であることが指摘されている（Bersin2006）。

インスタントメッセージ（以下 IM と略称）ソフトを用いた遠隔・同期型（送信のタイミングと閲覧されるタイミングが一致するもの）による教育では、情報の送り手と受け手の間で相互に調整行動を行うことで相手の発話を理解し、時間の経緯とともにお互いについての情報が増加することで場が形成される（新井 2010:43）。CMC（Computer-Mediated Communication）システムを介して行われる遠隔大学院における実践研究では、指導の事例の紹介と教育方法上の工夫についての研究発表が鈴木（2007）、益子（2011）によりなされている。しかし、博士論文指導を行うセミナーの場（授業外も含む）において学習者が遠隔指導をどのように認識・評価しているか、教員と学生及び学生と学生の協働的学びが行われる場において、学習者はどのような心理的特徴を有しているかの研究は、管見の限り行われていない。

本稿では、IM ソフトを用いた遠隔・同期型による博士論文指導の経緯と実践を紹介し、博士論文指導において形成された場において学習者が指導をどのように認識・評定し、どのような心理的特徴を示しているかについて、教育心理学の手法を用いたアンケート調査とインタビューから明らかにする。

2. 国際日本語学研究指導の位置づけ

城西国際大学日中連携大学院の国際日本語学研究指導における遠隔指導のプログラムの趣旨と目的は、学生が所属する大学及び学生のニーズに応ずるべく、以下のように設定されている（中国の日本語学部教員対象の日中連合大学院構想の覚書 2009）。

学生は留学ビザで3ヶ月日本に滞在し、講義科目（2019年度は「日本語学特論 a」）1コマと研究指導科目（「国際日本語学研究指導」）1コマの履修を条件として博士後期課程に入学する。研究指導科目（以下セミナーと略称）は、1年次からスタートする。学生はセミナーで論文指導を受けながら、博士論文を書きあげる。博士論文完成までは、資格試験（Qualifying Examination）、博士論文作成計画審査（Prospectus）が設定されており、その後の博士論文予備審査、博士論文提出、最終口述試験、公開發表、修了判定、という流れは一般の大学院と同様である。

城西国際大学日中連携大学院博士後期課程の大学院生（以下院生と略称）は中国において現職の日本語教員である。これは、平均週16コマの授業を担当しつつ、院生として、論文執筆に必要な学習・研究活動を行うことを意味する。テーマをめぐる先行研究を探し、読み、レビューを行いつつ、調査・研究を実施していくため、時間的制約の中で論文の執筆を進めることになる。

しかし、現職の教員であるため、自分自身の実践の場における教育活動、教材リソース開

発、授業評価などを、大学院での研究活動と一体化させながら論文執筆を進めることができる。

また、院生は自身の研究テーマ以外の研究領域への関心があり、教員として豊富な経験を持っている。そこで、教員と学生の 1 対 1 の指導ではなく、他の院生との質疑応答や議論を組み入れた、知識構成が相互に促進される同期型での論文指導を展開している。研究プロセスの進行によっては、研究テーマ・対象の変更なども生じるため、院生の状況の変化に則し、研究指導を行っている。

3. セミナーの概要

3.1. セミナーで利用するメディア

日中連携大学院博士後期課程の博士論文指導の授業では、騰訊 QQ（以下 QQ と略称）及び微信（以下 WeChat と略称）を使用し、音声、映像と文字での発信を行いながら、授業を実施している。我が国ではインターネット上で無料配布されている IM ソフトはいくつか存在するが、上述した IM ソフトを選んだ理由は、この 2 つのソフトのみが発信場所での音質がよく、信号が断絶せずに授業が実施できたこと、日本で一般的な Skype は中国ではさまざまな理由から利用者が少ないので、学習者にとって利用しにくいという問題があったからである。

3.2. セミナーの実施方法（筆者のセミナーにおける IM の展開）

セミナーの実施方法は、以下の通りである。

1. 授業履修者へ E メールで連絡を取り、同期的メディアである QQ 及び WeChat で発信行なって授業を実施すること、教室の場所、授業の曜日、時限、シラバス、メンバーの氏名、セミナーの流れなどを伝えた。
2. QQ・WeChat を利用するために筆者はタブレット型 PC を購入し、QQ・WeChat の IM ソフトをインストール後、博士論文指導のゼミを公開し、筆者が管理者となり、セミナーグループを作った。
3. 授業では、管理者である筆者が PC 上で QQ・WeChat を開く。
4. QQ・WeChat のビデオアイコンを押すと、QQ・WeChat の画面にオンライン上にいる学生が表示され、学生側には筆者が表示され、事前に会議通話に招待済みの学生たちが参加して、授業が開始する。
5. 学生たちは、現地中国で日本語教員としての授業や会議出席などが入ることがあるため、遅刻、途中退出、早退は自由で、参加可能時に参加する形態の授業である。

3.3. セミナーの指導方略

授業は、週 1 回（個別指導は別途）のテレビ会議システムによる博士論文指導セミナーである。授業は 1 コマ（90 分）～2 コマ（180 分）のセミナーを中心とし、事前学習活動と事後

学習活動から構成される。学生が大学のキャンパス内に存在する場合は、セミナー後に、教員が学生から質問を受けたり、学生同士でさまざまな情報交換をしたり、博士論文執筆を進めていくのに役立つコミュニケーションを行う機会がある。しかし、2019年度の筆者のセミナーの場合、学生は2人（数か月滞日する新入生）を除き、全員中国における現職日本語教員であるため、授業終了と同時に、各自業務へと戻っていく。90分という限られた時間だけでは、博士論文作成のプロセスにおいてそれは十分な時間とは言えない。また、テレビ会議システムによる授業では、教員と発表する学生とのやり取りは共有されているが、学生同士が互いの研究について理解する時間は十分ではない。こうした欠点を補うためには、セミナー前の事前学習活動が必要である。その機能を持つのが「夜間セミナー小研究会（教員不在の論文執筆のための学生による相互学習の場）」である。学生は、「夜間セミナー小研究会」前にQQ上に提出された発表論文の内容を理解し、発表担当者以外の学生は、発表者の論文へのコメントを出す。セミナー前までに発表担当者はコメントへの回答をQQ上にアップし、研究の進捗状況について共有の上、セミナー出席となる。この事前学習活動としての「夜間セミナー小研究会」の活動には、院生であることを意識し、博士論文を書くという動機づけを高めるためという意図が込められているだけでなく、母語による発表及び討論なので、学生の持つ既有知識を十全に活用させる機会を設けるという意味もある。

事後活動としては、「振り返り」を行っている。基本的にゼミで新たに学んだこと、気付いたことを書く以外に、ゼミ生は相互に振り返りをチェックし、それぞれのコメントに対し意見やフィードバックのやり取りをしたり、情報をシェアしたりしながら内省をする。仮に特定の発表者の論文や今後の論文の方向性についてコメントが出た場合はそのままにせず、その都度フィードバックをする。

博士論文研究プロセス及び進捗状況の可視化の目的で、セミナーのQQ上には「文件（ファイル）」が作成してある。「振り返り」と発表論文の2つの文書は、院生が「文件（ファイル）」に保存し、次々にアップデートし、相互に内容の参照ができるようになっている。

3.4. セミナーにおける社会的・心理的相互作用

Salmon（2000）は、教育的状況においては、学習を促す相互作用の条件として、社会的相互作用（個人間の動的に変化する一連の社会行為）が重要であるとしている。この相互作用とは別に、人には仲間を求める親和欲求があるが、親和的關係の中には、他者から刺激を受けて得られる喜び、賞賛から生じる自尊心、社会的比較の機会、自己をよりよく知る機会、サポート源、共感などが含まれる（Hoggs and Abrams 1993）。

筆者は、セミナー及び「夜間セミナー小研究会」を、博士論文発表の場及び電子的サポート・グループとして位置づけている。セミナーは、「私（学生）は一人ではない、一人だけで論文執筆していくのではなく、親しい関係の中で共に学びあう仲間が存在するのだ」ということを自覚するためのコミュニティで、この自覚はセミナーに重要な機能を付与していると

考える。

セミナーにおいてサポート・グループが持つ利点は多い。学生には博士後期課程レベルの知的水準があり、知見という他者へのサポート源を自らが持っていることにより、相互に専門的な知識の情報提供を行ったり、必要な情報へアクセスするための人的架け橋となったりすることも可能である。また、このグループは社会的相互作用を生じさせる場を作り出す。セミナーにおいて学生は他の学生の発言・意見に反応し、意味の解釈を行うことを通して、自身の書くという行為を変化させていくであろう。これは論文作成を促す前提となる社会的相互作用が生じているからに他ならない。

論文執筆の過程において解決しえない問題に遭遇した場合は、セミナーで対応可能ではあるが、「夜間セミナー小研究会」で自己開示をすれば、有用な情報が取得できる可能性はより増えるだろう。他者からのフィードバックは、論文執筆の進展や見込みをよりよい方向へ強化しうる。そこで親密で共感的なコミュニケーションが行われれば、論文執筆に伴うストレスから生じる鬱屈した気持ちを発散するという心理的メリットも内在する。

オンライン上でセミナーの学生からサポートを受ける際は、学生は自分自身と他者を自ずと比較することもあるだろう。比較には上方比較（自分よりよい他者と比較）と下方比較（悪い他者との比較）があるが、自身の事は自身で解決するというセルフヘルプの文脈においては、下方比較によって自分よりさらに困っている他者がいることが明らかになり、その結果、個人のムードと自尊心が向上し、その一方で、上方比較は行動指針を与える可能性がある（Wills 1987）。つまり、サポートを与える側にとっても受ける側にとっても相互に益があるのであり、下方比較が生じれば自尊心の強化が起こることで心理的な安定がもたらされ、上方比較が生じれば、例えばよりよい他者から論文改稿の示唆を得ることもあるだろうと考えられる。

4. 先行研究の概観

4.1. 遠隔大学院における実践研究

遠隔大学院における修士論文指導は、鈴木（2007）による熊本大学教授システム学専攻の事例報告がある。鈴木（2007）は、非同期型指導を中心として展開しているインターネット型大学院において、修士論文に向けた指導の事例を紹介し、修士論文のテーマ選択と研究計画立案のための基礎知識の習得は非同期型で対応可能だが、指導教員とのラポートの確立、進捗状況の確認と励ましなど同期型の発表会が有効であると示唆している。

益子（2011）は、働きながら学ぶ現職教員のための遠隔大学院においては、修士論文執筆のためのさまざまな教育方法上の工夫が必要であるとし、自身のセミナーの事例分析について報告し、指導方略と研究プロセスとの関係の分析は未だ十分とは言えないと述べている。

ここから、遠隔大学院における修士論文指導を扱った事例研究の数は限られている現状が

理解できる。

4.2. 遠隔教育の理論

教育実践においては教員には常に不断の意思決定が必要である。遠隔教育の実践についても同様のことが言えるが、その裏付けとなる確かな理論については、理論不足が指摘されてきた (Keegan1988, Holmberg1986)。その流れの中で、1970 年代には Wedemeyer (1977) と Moore (1977, 1993) が、遠隔教育における学習者の自律的な学習特徴を指摘し、遠隔教育を「独立学習」であると説明している。Baath (1981)、Sewart (1980) は遠隔教育をインタラクティブな側面で理論化している。

遠隔教育の「独立性」と「自律性」を重視した理論家である Moore (1977) は、遠隔教育を「時間と空間において学習者が教授者から離れて自律的に学習し、メディアを通じてコミュニケーションする教育システムである」と定義した。Moore (1980) は、遠隔教育においては地理的距離の隔たりよりは心理的距離の隔たりの方が重要であるという見方から、1980 年から「交流距離：Transactional Distance (以下 TD と略記)」という用語を用いて遠隔教育の理論づけを行っている。この TD の程度には、「対話 (dialogue)」、学習者の「自律性 (autonomy)」、学習者ニーズへのコースの対応のような「構造 (structure)」の 3 変数が影響を与えるとしている。TD が小さい場合は、学習者は教員との継続的なインタラクションがあり、ニーズに合わせた教材を利用でき、指導・アドバイスを十分に受けられる。たとえば、通信教育は、「対話」が多く、「構造」は低く、TD は相対的に低く位置づけられるが、実況によるテレビ会議プログラムの方が TD はさらに低いと説明されている。一方、TD が大きい場合は、学習者と教員のインタラクションは少なく、ニーズに合わせた指導も受けにくい、画一的な教材が使われ、ほぼ同質の指導が受けられる。

鄭他 (2006) は、Moore の理論の具体性に欠ける点、相互作用性に対する不適切な議論の仕方について指摘はしているが、Moore の理論を e ラーニングに適用し、「独立性・自律性」を重視した Moore の主張は今日の e ラーニングのコンテキストにおいても十分に適応可能だと結論づけている。

インタラクティブな視点から遠隔教育を理論化した Baath (1981) は、教授・学習活動を、学習者と教授者、学習者と教材とのインタラクションであると捉え、これは通常の授業のみならず、遠隔教育においても同様に重要であると指摘した。

一方、インタラクティブなやり取りを学習者への支援という側面から理論化した Sewart (1980) は、遠隔教育では、学習者の個別学習と他の学習者とのさまざまな形態での相互作用が必要であると主張している。

1990 年代以降、急速に発達したインターネット環境における e ラーニング時代において、協同学習の中で学習者同士が議論をすることが可能になり、遠隔教育で求められていた相互作用が実現したことで、遠隔教育をインタラクションという視点から捉える上述の理論が訴

求力を持つようになっている。

近年は、生涯学習の視点からも従来の遠隔教育の意味が捉えなおされ、ICT の発達による教育観の変遷の中で学習者の「自律性」にさらに重点が置かれている。このような中で、アカデミックな分野においては「学習者が『自ら学ぶ』ために個人的思考とグループ的思考をバランスよく行い、協働的な活動が大切になって」きている（鄭他 2006：54）。

4.3. 対面コミュニケーションとCMC上の心理と行動に関する研究

伝統的な社会心理学研究では、コミュニケーションにおいて視覚的な手掛かりの重要性が強調されていた（Joinson 2004：29）。たとえば、顔き、表情、身振りのような非言語的コミュニケーション、話者の間の距離などである。

メディアコミュニケーションに関する初期の研究の多くは、視覚的手がかりの欠如が、接触の社会性を減少させるという理論に基づいていた（Short 他 1976）。

CMC に関して、コミュニケーションの社会的文脈の手がかりという視点から、Sproull and Kiesler (1986：1495) により研究が行われている。社会的文脈とは、会話の場面で、話し手の個人的な情報に関して社会的な手がかりが与えられているか否かを意味する。この研究では、社会的文脈の手がかりが人々の相互作用の行動を規定するとした上で、この手がかりが強い場合は、行動は比較的他者に注目したものとなり、分化的で統制されたものになるが、逆にその手がかりが弱い場合は、人は匿名性を感じるため、比較的自己中心的で統制されていない行動をとることになると述べている。

これに対し、Coleman 他 (1999) は、CMC の必然的な結果として、CMC への参加者は他者から個人として見られていないと知覚している（没個性化）がため、「対面条件に比べ、より議論に熱中することができる」と述べている。

以上のように、CMC には、視覚的手がかりだけでなく、コミュニケーションの社会的文脈の手がかりが乏しいという特徴があるため、CMC は単純な情報の伝達には適しているが、社会志向的な情報を伝達するには不適切なメディアであり、課題志向型になりがちだと考えられていた（Joinson 2004）。

一方、上述の実験室の中における研究で得られた結果とは異なる結果が、Walther (1995) の研究によってなされている。Walther (1995:190) は、CMC が抱える視覚的手がかりの欠陥は、「CMC における社会的・関係的情報を明らかにするさまざまな言語的、活字的な操作」と時間によって乗り越えられると述べ、CMC は「社会性」において対面コミュニケーションと比べて遜色がない可能性があると論じ、続けて「社会的情報処理モデル (Social Information-Processing Model)」に基づいた予測に関する研究を行った結果から、議論のどの時間的単位においても、CMC 集団のほうが対面集団より課題志向的側面が有意に「低く」、より社会志向的であると評定した。

では、CMC におけるより高い水準の社会志向的コミュニケーションは、どのような場合に

行われるのだろうか。Walther (1995) は、CMC 集団が高いレベルの親和性を示すためには、将来的な相互作用が予測されるか、一定の時間経過後に対面する必要があると解釈している。

CMC を利用した教育の相互作用上の問題点についての報告としては、CMC の体験に共通して言えることとして参加率の低さが報告されている (Tolmei and Boyle 2000)。しかし、Morris and Naughton (1999 : 151) は、「メディアの学術的な利用は期待ほどのものではなかったが、CMC が学習上のサポートや動機づけリソースとして非常に価値があるということに学生の気づきがあったことは疑う余地がない」と結論づけている。

CMC による日本語学習の可能性と問題点を示した研究としては、新井 (2010) の IM ソフトを使用して日本語学習の場を創出し、その場の特性についてエスノグラフィーとして記述し分析した研究がある。この研究では、参加可能な者が参加する形態である活動における場という性格から、その場は学習者たちが互いに自由に話す社会志向的な場という特性を有していることが明らかになり、対面状況と比べ、参加の継続性が希薄であることが問題点として指摘されている。

以上述べてきたように、CMC と視覚的手がかりとの関係を追究する研究から、CMC が対人関係にどのように影響、相互作用を及ぼすかを検証する研究へと研究の方向性がシフトしてきた。しかし、Walther (1995) の研究が示した CMC によるコミュニケーションは対面コミュニケーションに匹敵しうる可能性があり、かつ社会志向的であるかについて検証した研究は、日本語教育では数少ない。

4. 4. 授業評価に関する研究

授業評価に関しては、2009 年当時わが国の 597 大学（国公立全体約 80%）において、教員の授業改善や FD (Faculty Development) 活動などの目的で、学生による授業評価アンケートが実施されている（永原 2009）。アンケート項目は教員の授業スキルに焦点を当てて問いを構成するものが多いが、その他に、学生の関心・意欲・態度の育成に関し当該授業が成功しているかを評価するものがある。Keller 他 (1988) は、学習意欲育成のための ARCS モデルを提唱している。このモデルは、学習意欲を「注意<Attention>」、「関連性<Relevance>」、「自信<Confidence>」、「満足感<Sacrifice>」の 4 つの側面から捉えた、学生の動機づけを高めるための枠組みで、動機づけに関する心理学的研究や実践からの知見を統合し、授業実践者に使いやすいような形に整理したものである。土肥他 (2003) は、プログラミング教育の評価を行う目的で、上述した ARCS モデルの枠組みを使用し、21 の質問項目を作成している。

動機づけを高める要因として、Reeve 他 (2004) による「自己決定理論 (Self Determination Theory)」がある。この下位理論である「基本的心理欲求理論 (Basic Psychological Needs Theory)」では、個人の内面的な適応、状態の指標として 3 つの基本的心理欲求の充足を想定している。それらは「自律性への欲求」、「有能性への欲求」、「関係性への欲求」である。「自律性への欲求」とは、ある行為を自ら起こしたいという欲求のことである。「有能性への欲求」とは、個

人と環境との相互作用の中で効果的にかかわり、自らの能力を発揮したいという欲求である。「関係性への欲求」とは、他者との繋がりを感じ他者から大切にされたい、集団への帰属感をもちたいという欲求である。これらの欲求が満たされた時、学習者は内発的に動機づけられ、学習課題に対して自ら積極的に取り組むようになるという。李他(2011)は、Ryan & Deci(2000)とDeci 他(2001)の先行研究を参考にしながらそれを部分的に修正し、「心理的欲求尺度(自律性・有能性・関係性)」を計るための「心理欲求」調査を行っている。

以上から、土肥他(2003)のARCSモデルによる調査票は、学生の動機づけを高めるための枠組みとして開発されたものではあるが、学習者が授業における指導をどのように認識・評価するのかを分析するのに適しており、李他(2011)の「心理欲求」調査は、学習者の心理的特徴を分析するのにふさわしいと考えられる。

5. 調査目的と方法

5.1. 調査目的

本稿では、学習者が遠隔による博士論文指導をどのように認識・評価しているか、教員と学生、及び学生と学生の協働的学びの場で、学習者がどのような心理的特徴を有しているかを明らかにすることを目的とする。

5.2. 調査対象と調査期間

調査対象は中国の大学における現職教員7名(全員、院生で、その内6名が筆者のセミナー生、残りの1名にとって筆者は副指導教員)である。調査期間は2019年4月～7月で、アンケート実施日は第6、15回目の授業、インタビュー実施日は第7、15回目の授業である。

5.3. 調査方法

第4.4章の先行研究で述べた土肥他(2003)と李他(2011)の2つのアンケートのうち、土肥他(2003)の21項目から10項目を選択し、李他(2011)の調査項目22項目を参考にし、どちらにも一部修正を施し、さらにセミナーの有益性を計る目的で作成した24項目を追加し、合計56項目の調査項目からなる以下のようなアンケート調査票を作成した。

本セミナー授業に対する学生の認識・評価、心理的特徴を調べるために、A～Hで示した質問項目に5段階評定(1:全く思わない、2:あまり思わない、3:どちらとも言えない、4:やや思う、5:強く思う)で学生に回答してもらった。また、同様の目的から、半構造化インタビューを実施した。

A. 【自律性】:

1. コースにおいて研究内容(テーマ、目的…)は自分で決めることができますか。
2. コースでは学習・研究のためのメディア(QQ、メール…)の選択ができますか。

3. コースでは自分のペースで学習・研究することができますか。

B.【関係性】:

- 4. セミナーの一員であることを常を感じられますか。
- 5. セミナーでは、セミナー員同士で学びあう雰囲気がありますか。
- 6. 夜間小研究会を含むセミナー活動には積極的に取り組んでいますか。
- 7. コースの教員とはいい関係が保てていますか。
- 8. コースには、学習・研究について相談できる人がいますか。

C.【有能性】:

- 9. セミナーの授業では自分の頑張りに満足していますか。
- 10. 研究（博論の執筆）はやればできると感じていますか。

D.【注意因子】:

- 11. コースのセミナー員の研究論文の発表はとても興味深いですか。
- 12. セミナーでは知的好奇心を刺激されますか。
- 13. セミナーの内容は楽しいですか。
- 14. セミナーの内容はマンネリですか。（逆転項目）

E.【関連性因子】:

- 15. このコースで学んだことは今後の転職や将来の仕事・研究に役立ちそうですか。
- 16. このコースで学んだことは資格試験に役立ちそうですか。
- 17. ゼミの雰囲気は親しみやすいですか。
- 18. ゼミの意義や目的ははっきりしていますか。
- 19. セミナーで自分の到達すべき研究目標がはっきりしていますか。
- 20. セミナー以外で、指導教員やセミナー員とのコミュニケーションがありますか。
- 21. セミナーで執筆論文を発表することは重要だと思いますか。

F.【自信因子】:

- 22. コースで自分の発表した論文の発表はセミナー員によく理解できたと思いますか。
- 23. コースでセミナー員が論文発表をした際に、自分はいまよく質問ができたと思いますか。
- 24. コースで自分はセミナー員からの質問に十分に答えられたと思いますか。
- 25. コースでセミナー員と内容の濃い議論ができたと思いますか。
- 26. コースの振り返りでは主体的に発言していると思いますか。
- 27. 集中して論文執筆に取り組んでいますか。
- 28. セミナーで自分はできた・わかったという実感がありますか。
- 29. セミナーで論文を発表しコメントを得て、論文内容や構成を整理できたと思いますか。
- 30. セミナーではじっくりと考え、自分の考えを深めることができたと思いますか。
- 31. セミナーで学んだこと気付いたことを基に、論文の修正、書き直しをできていますか。
- 32. セミナーでの自分の参加態度は積極的ですか。

- 33. 今以上に論文執筆についての努力をしようと思っていますか。
- 34. 現在の時点で、論文執筆のための知識・スキルは身につけていると思っていますか。
- 35. もっと論文執筆のための知識やスキルを高めたいと思っていますか。

G. 【満足感】:

- 36. コースのセミナー員の研究論文の発表の内容はよく理解できていますか。
- 37. コースの振返りでセミナー員からの質問にフィードバックしていると思いますか。
- 38. セミナーでは努力すればだけの成果（論文の執筆が進む）が出ると思いますか。
- 39. 教員やセミナー員は好意的ですか。
- 40. セミナーでの指導教員の指導は期待していた通りのものですか。
- 41. セミナー員の質問・コメントの量や質は期待していた通りのものですか。
- 42. できる限り休まずに出席しようという意欲が起こる授業ですか。

H. 【有益性】:

- 43. コースでは研究の進め方が学べて有益ですか。
- 44. コースでは研究論文の構成が学べて有益ですか。
- 45. コースにおける研究論文作成過程での指導は有益ですか。
- 46. コースでは研究論文の発表をやる機会が持てて有益ですか。
- 47. コースでは日本語力を伸ばせて有益ですか。
- 48. 指導教員により日本語の語彙・表現・文型の誤用を修正してもらえるのは有益ですか。
- 49. 日本語で表現できない時、指導教員から中日翻訳支援が受けられるのは有益ですか。
- 50. 指導教員から論文の日本語を自然な日本語に修正してもらえるのは有益ですか。
- 51. コースではセミナー員と直接（QQ を通じ）話ができて有益ですか。
- 52. コースではセミナー員と直接（QQ を通じ）論文の内容について議論ができ有益ですか。
- 53. コースではセミナー員から論文執筆に役立つような情報が得られて有益ですか。
- 54. コース内外での指導教員による質問やコメントは論文執筆に有益ですか。
- 55. コースのセミナー員の質問やコメントは論文執筆に有益ですか。
- 56. コースのセミナー員が QQ に残した振り返りの内容は有益ですか。

5. 4. 結果及び考察

5. 4. 1. アンケート結果と考察

5. 4. 1. 1. 第 1 回目実施のアンケート結果と考察

手続き上の問題点については、サンプル数が 7 と少ないことである。そこで、データとして、平均値だけでは信頼性を確保しがたいと判断し、最頻値も提示することにした。各項目の平均値を示したものが図 1 で、最頻値を示したものが図 2 である。

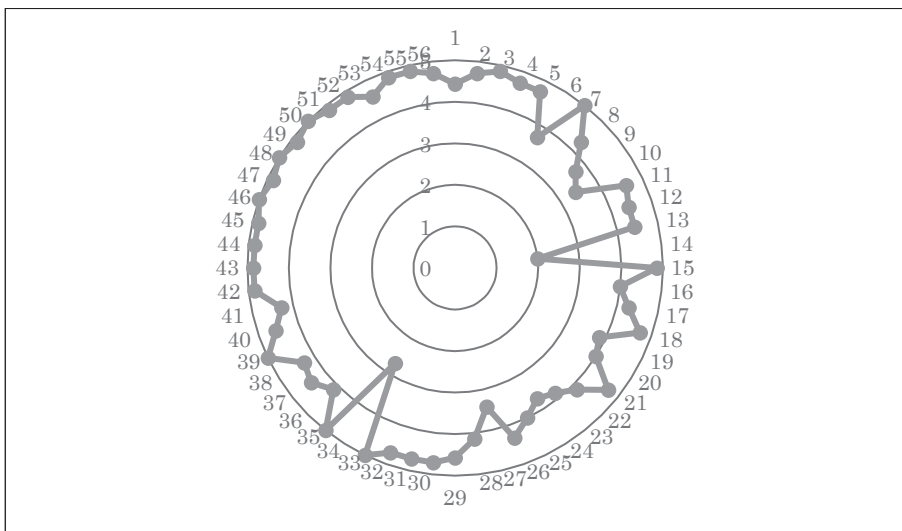


図1 平均値

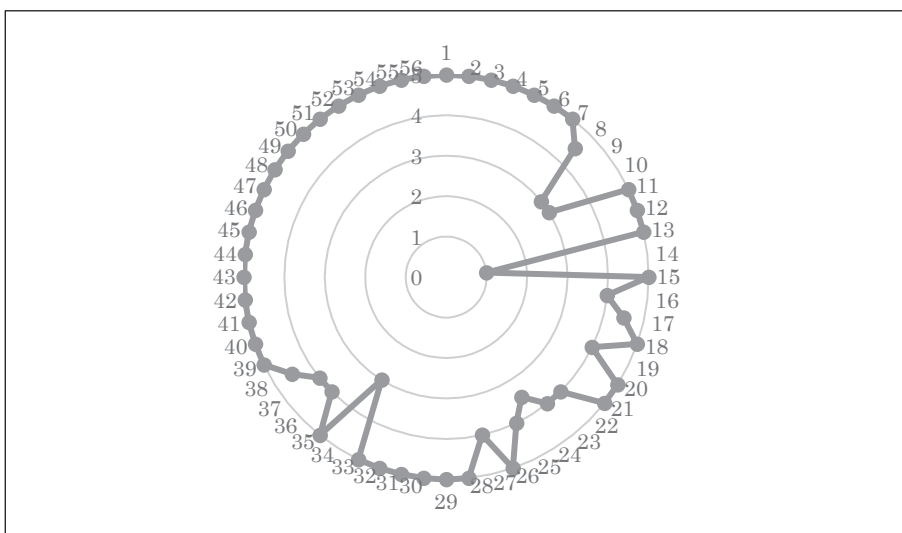


図2 頻度値

第1回目のアンケートで平均値が4（小数点以下四捨五入）か、あるいは4以下、最頻値も4以下であった項目を以下に示す。以下に示した項目以外は、全て平均値は5（小数点以下四捨五入）で、最頻値も5となる数値であった。

C.【有能性】:

9. セミナーの授業では自分の頑張りに満足していますか。〔平均値：3.7、最頻値：3〕
10. 研究（博論の執筆）はやればできると感じていますか。〔3.4、3〕

D.【注意因子】:

14. ゼミの内容はマンネリですか。（逆転項目）〔2.0、1〕

E.【関連性因子】:

16. コースで学んだことは資格試験に役立ちそうですか。〔4.2、4〕
19. セミナーで自分の到達すべき研究目標がはっきりしていますか。〔3.8、4〕

F.【自信因子】:

22. コースで自分の論文の発表はセミナー員によく理解できたと思いますか。〔4.1、4〕
23. コースでセミナー員が論文発表をした際にうまく質問ができたと思いますか。〔3.8、4〕
24. コースで自分はセミナー員からの質問に十分に答えたと思いますか。〔3.7、3 と 4 同数〕
25. コースでセミナー員と内容の濃い議論ができたと思いますか。〔4.0、4〕
27. 集中して論文執筆に取り組んでいますか。〔3.4、3 と 4 同数〕
34. 現在の時点で論文執筆の知識・スキルは身につけていると思っていますか。〔2.7、3〕

G.【満足感】:

36. コースのセミナー員の研究論文の発表の内容はよく理解できていますか。〔4.1、4〕
37. 振返りでセミナー員からの質問にフィードバックしていると思いますか。〔4.4、4〕

平均値も最頻値も 4 以下の項目がなかった **A【自律性】** と **B【関係性】** をまとめると、まず、コースにおいて、(1/2)「研究内容、メディアなどの選択は自分で選択ができ」、(3)「自分のペースで学習・研究できている」となる。次に、(4)「セミナーの一員であることが感じられ」、(5)「相互に学びあう雰囲気があり」、(7/8)「コースの教員や学生とは学習・研究などに関して相談できるほどいい関係が保てている」ということになる。

C【有能性】 で平均値、最頻値ともに 4 以下であった項目は、(9)「自分の頑張りに満足している〔平均値：3.7、最頻値：3〕」、(10)「研究（博論の執筆）はやればできると感じている (3.4、3)」の回答だった。

逆転項目の (14)「マンネリ〔2.0、1〕」以外には、平均値が 4.0 に近く最頻値が 4 以下の項目のなかった **D【注意因子】** をまとめると、「セミナーは知的好奇心を刺激され、内容が楽しい」ということになる。

E【関連性因子】 についてまとめると、(15)「学んだことは今後の仕事・研究に役立ちそう」だとは思っているが、(16)「学んだことは資格試験に役立つ〔4.2、4〕」というほどではないこと、(18)「セミナーの意義や目的ははっきりして」おり、(20)「セミナー以外で指導教員やセミナー員とのコミュニケーションがあり」、(21)「セミナーで執筆論文を発表することは重要だと思」っているが、(19)「自分の到達すべき研究目標は」未だやや漠然

として (3.8、4) いることがわかった。

論文発表に関わる項目については、**F【自信因子】**の(22)「自分の発表は他者に理解できていると思っている」と(25)「内容の濃い議論ができた[4.0、4]」に関してはややそう感じており、他者への(23)「質問もうまくでき[3.8、4]」、他者からの(24)「質問に十分に答えられた[3.7、3と4同数]」に関しては「どちらともいえない」の回答に傾いている。論文の修正に関わる項目である(27)「集中して論文執筆に取り組んでいる」に関しては、「どちらともいえない」の数値が全数値中で2番目に低い数値 3.4 となっていた。しかし、(29)「セミナーでは発表しコメントを得て、論文内容や構成を整理でき」、(30)「じっくりと考え、自分の考えを深めることができ」、(31)「気付きを基に論文の修正、書き直しができている」だった。参加態度と意欲に関しては、(32)「自分の参加態度は積極的で」、(33)「今以上に論文執筆についての努力をしようと思って」おり、(35)「もっと論文執筆のための知識やスキルを高めたい」と思っている。しかし、(34)「現段階で論文執筆のための知識・スキル」はあまりついていないという回答が多く、その結果、平均値は 2.7 で最頻値は 3 となっていた。

G【満足感】をまとめると、(36)「セミナー員の研究論文の発表の内容はよく理解できてい[4.1、4]」ると(37)「コースの振り返りでセミナー員から質問が出た際はフィードバックしている[4.4、4]」にはやや消極的な結果が出た。その他の項目については、(39)「教員やセミナー員は好意的で」、(40)「指導教員の指導は期待していた通りのもので」、(42)「できる限り休まずに出席しようという意欲が起こる授業」ということになる。

H【有益性】に関してまとめると、セミナーでは、(43)「研究の進め方」、(44)「研究論文の構成」、(45)「研究論文作成過程」が学べ、(47)「日本語力が伸ばせる」だけでなく、(46)「発表をする機会が持て」、(48)「日本語の誤用を修正してもらえ」、(49)「中日翻訳支援が受けられ」、(50)「自然な日本語に修正してもらえ」て有益であると感じていることがわかる。また、(51/52)「セミナーの学生と直接話や議論ができ」、(53)「論文執筆に役立つ情報が得られ」、(54/55)「コース内外での指導教員や学生による質問やコメントは論文執筆に有益」だと感じていることが明らかになった。

以上の結果に関して考察を行う。

Sproull and Kiesler (1992) によれば、社会的文脈とは、会話の場面で、話し手の個人的な情報に関して社会的な手がかりが与えられているか否かを意味する。博士論文指導では、セミナー以外にも、週 1 回の「夜間セミナー小研究会」において学生同士でコミュニケーションを取っていることで、さまざまな情報交換がなされ、社会的文脈はある程度得られているはずである。それが学生どうしに **B【関係性】**の(4)「セミナーの一員である」という一体感を持つほどの親密性をもたらし、(7/8)「学習・研究に関し相談ができる」ようないい関係が構築でき、**G【満足感】**の(39)「セミナー員は好意的」で、**D【注意因子】**で出てきた(12/13)「セミナーは知的好奇心を刺激され、内容が楽しい」となり、議論や発

表がスムーズに進んだのではないかと考える。

また、**A【自律性】**の(1/2)「研究内容、メディアなどの選択が自分ででき、自分のペースで学習」ができ、**F【自信因子】**(29)「論文内容や構成を整理でき」、(31)「論文の書き直しや修正ができていいる」から、遠隔教育の独立性と自律性が確保されていると同時に、学習者は自律性を備えていることがわかる。

IMを通した交信には第4.3で示した「課題志向的側面」と「社会志向的側面」がある。以上から、全体としては、セミナーは博士論文執筆のための課題志向的な側面が強いことが伺われるが、**B【関係性】**の(4)「セミナーの一員」、(5)「学び合う雰囲気」、(6)「積極的に取り組んでいる」、(7)「いい関係」からは、「社会志向的側面」も同様に強いことが確認できた。

F【自信因子】の(30)「じっくり考え、考えを深めることができた」からは、**CMC**セミナーにおける社会的相互作用により思考が深められていること、学習者の認知的理解の枠組みの中に、論文執筆完成へと至るプロセスが準備されている状況が伺われる。

一方、問題点として捉えるべき項目は、**C【有能性】**(9)「自分の頑張りに満足[3.7、3]」(10)「研究(論文執筆)はやればできる[3.4、3]」、**F【自信因子】**(23)「質問もうまくでき[3.8、4]」、(24)「質問に十分に答えられた[3.7、3と4同数]」、(27)「集中して論文執筆に取り組んでいる[3.4、4]」の数値が低かったこと、(34)「現段階で論文執筆のための知識・スキル[2.7、3]」はあまりついていないという回答が多かったことである。就労をしつつ論文執筆を行うことのハードルの高さと、そのための知識及びスキルの積み上がりをこれまで強く実感してこなかった現状、遠隔という授業形態で質疑応答をする際の限界点を示していると思われる。このようなやや否定的な心理的過程を教員が心にとめておくことは、今後の肯定的な結果を確実にするために必要なことだと思われる。

以上から、対面指導と比較すると、**IM**による指導は視覚的手がかりがやや乏しく、社会的文脈の手がかりを欠いており、課題志向的なコミュニケーションとなる傾向があるという指摘が先行研究(Sproll and Kiesler1986)でなされているが、本調査からは、**IM**による指導では社会的文脈は得られており、課題志向的であると同時に、社会的志向の側面も十分に有していることがわかった。が、同時に、今後克服すべき課題も示唆された。

5.4.1.2. 第2回目実施のアンケート結果と考察

第2回目のアンケートで平均値が4(小数点以下四捨五入)か、あるいは4以下、最頻値も4以下であった項目を以下に示す。

C【有能性】:

9. セミナーの授業では自分の頑張りに満足していますか。

[3.7→3.6、3=3 (平均値変化: 1 回目→2 回目/最頻値変化: 1 回目→2 回目)]

10. 研究(博論の執筆)はやればできると感じていますか。[3.4=3.4、3=3]

E【関連性因子】:

16. コースで学んだことは資格試験に役立ちそうですか。[4.2→4.1、4=4]

F.【自信因子】:

23. コースでセミナー員が論文発表をした際に、自分はいまよく質問ができたと思いますか。

[3.8=3.8、4=4]

24. コースで自分はセミナー員からの質問に十分に答えられたと思いますか。

[3.7→3.5、3 と 4 同数=3 と 4 同数]

26. コースの振り返りでは主体的に発言していると思いますか。[4.3→4.0、4=4]

G.【満足感】:

36. コースのセミナー員の研究論文の発表の内容はよく理解できていますか。

[4.1=4.1、4=4]

37. 振返りでセミナー員から質問が出た際はフィードバックしていると思いますか。

[4.4→4.3、4=4]

H.【有益性】:

55. コースのセミナー員の質問やコメントは論文執筆に有益ですか。[4.8→4.1、5→4]

56. コースのセミナー員が QQ に残した振り返りの内容は有益ですか。[4.7→4.5、5→4]

以下は、第2回目になってから第1回目の結果より平均値が上昇したものである。

D.【注意因子】:

14. ゼミの内容はマンネリですか。(逆転項目) [2.0.→1.0、1=1]

E.【関連性因子】:

19. セミナーで自分の到達すべき研究目標がはっきりしていますか。[3.8→4.3、4→5]

F.【自信因子】:

22. コースで自分の発表した論文の発表はセミナー員によく理解できたと思いますか。

[4.1→4.5、4→5]

25. コースでセミナー員と内容の濃い議論ができたと思いますか。

[4.0→4.5、4→4 と 5 同数]

27. 集中して論文執筆に取り組んでいますか。[3.4→4.1、4→5]

34. 現在の時点で、論文執筆のための知識・スキルは身につけていると思っていますか。

[2.7→3.5、3=3]

第1回目と2回目の結果を比較した結果、全体としては著しく大きな変化はなかった。平均値が前回より低下した項目のうち、**F【自信因子】**の(26 [4.3→4.0、4=4])、**G【満足感】**の(37 [4.4→4.3、4=4])、**H【有益性】**の(56 [4.7→4.5、5→4])は、全て「振り返り」に関するものである(数字太字下線部分参照)。職務の合間を縫って論文執筆を進めている学習者にとっては、セミナー発表前の事前学習に比べると、事後活動としての「振り返り」を行うことは時間的に厳しく、振り返りを書く側の院生も、それを読む側の院生も、十二分に内省を行っているという達成感や満足感は何れも得られていない、言い換えれば、「振り返り」はその意図するところが十分には機能していないことが推測された。

また、**C【有能性】**の(9 [3.7→3.6、3=3])、(10 [3.4=3.4、3=3])、**F【自信因子】**の(23 [3.8=3.8、4=4])、(24 [3.7→3.5、3と4同数無変化])、**G【満足感】**(36 [4.1=4.1、4=4])については、第1回目の結果とほぼ同様であった。(9)と(10)は学習者の「自己肯定感」があまり高くない状況を示している。自分自身の意思だけでは決められない外的環境の中、業務の調整を行うことで、セミナー出席や論文執筆を行うという状況にあるので、なかなか思うに任せぬこともあり、自己肯定感を持つことが難しいのかもしれない。また、リアルタイムで日本語により(23)「うまく質問」をし、同時に他者の(24)「質問に十分に答える」質疑応答力、他者の(36)「発表内容を(即座に)理解する」能力に関してもあまり自信がないことが伺われた。

一方、第2回目に平均値が上昇した項目の変動幅は比較的大きかった。**D【注意因子】**の(14 [2.0→1.0、1=1])、**E【関連性因子】**の(19 [3.8→4.3、4→5])、**F【自信因子】**の(22 [4.1→4.5、4→5])、(25 [4.0→4.5、4→4と5同数])、(27 [3.4→4.1、4→5])、(34 [2.7→3.5、3=3])、からは、(14)「ゼミの内容はマンネリ」ではなく、漠然としていた(19)「自分の到達すべき研究目標が(コース開始時より)はっきり」してきたこと、以前より(22)「自分の発表はセミナー員によく理解でき」ており、(25)「セミナー員と内容の濃い議論ができたと感じている」こと、(34)「論文執筆のための知識・スキルは(コース開始時と比較すると)身につけてきていると思ってい」ることがわかった。博士論文執筆においては、目標が明確であることは書く行為の先行要因であり、どのように書いていくのかという方向性を調整し、粘り強く書き進めていく持続性に影響を与えると考える。そのような意味から、研究目標がはっきりしてきたという結果は、短期間で前進があったと意味づけができよう。(22)からは、発表のスキル・能力が向上したことにより、セミナー員が聞き取れ、「よく理解できる」レベルに近づいていること、(25)は(22)と関連性があり、発表のスキルの向上につれ、「より深い議論ができた」と感じていることがわかった。また、博士論文執筆に当たっては、留意すべき特有の構成や書き方があるが、そういった事柄について未習熟の状態であったという今回の結果を踏まえ、修士論文を書いているからには基本的な書き方は理解しているはずだという思い込みは捨て、形式的な書き方そのものも指導内容に適宜組み入れる必要性が明らかになった。また、動機づけに影響を与えるであろう刺

激のある雰囲気セミナーにあることが示唆された。

5.4.2. インタビューの結果と考察

以下に、2回実施したインタビュー（アンケートの自由記述の内容も含む）から得られたデータを示す。

- QQ によるセミナー指導は何も問題がないと思う。途中で途切れたりすることもあるけれど、それは大したことはない。皆の顔は画面で見られるし、声の調子から考えていること、意図していることは、全てではないにしてもわかる。電話だと不安を感じるかもしれないが、テレビで画像があるので普通に対面しているのと差は無いと思う。ただ、実際に先生に会って安心した。本当安心したかなあ。先生の隣や真向かいに座って対面指導を受けると、論文の細かい箇所を目で見ながら確認しながら指導を受けられるので、納得しながら話を聞いたり、不明な箇所をオンデマンドで質問したりできるから、その点は対面のほうが優れていると実感した（2019 年に 1 回のみ日本で対面指導）。
- 対面授業の方が効率的だと思う。目の前ならレジュメを見せたい時にすぐに見せられるし、話を進めやすい。遠隔授業はいくら便利でも、カメラ越しだとレジュメに書きながら、線を引きながら説明することができないので、先生のしゃべる日本語が聞き取れるように頑張っているが、理解の程度は対面授業には及ばないと思う。
- 対面だと皆の様子を確認しながら、論文の内容を発表する感じだけど、QQ だと原稿を読みながらプレゼンテーションをしているようなので、聞き手のアイコンタクトを意識しないで済むから緊張を感じなくていい。
- 「夜間セミナー小研究会」では、母語でいろいろな話ができて、情報がもらえるから、セミナー発表の前の情報収集、デモンストレーションとしてメチャ役立っている。みんな子どもがいるから、子連れでテレビに映っていて、泣いたり笑ったりしている。賑やかで楽しい。
- セミナー長が、論文の発表の日程や順番を決めてくれ、必要な情報を非同期型のチャットで流してくれるし、セミナー運営で大きな役割を果たしてくれる。メンターみたいな役割。
- 費用対効果を考えると、交通費はかからないし、通学で疲れないし、学生にとって都合のいい時間帯に指導が受けられるので、とても便利。
- 問題は、日本にいる間は時間がたくさんあるから、先行研究がたくさん読み進められて、発表も準備も十分にできるけど、中国に帰ると仕事が目前にあるから、発表の直前になってから始めて準備をすることになって、発表の中身が思うようなものにできない悩みがある。
- セミナーに出ると、皆の進み具合がわかって刺激を受け、がんばらなくちゃって気になる。
- 孤立して一人でやっていたら、考えが深まらないし、つながりがいいから、心理的にも不安になって気持ちが落ち込んだり、研究を続けていく動機が低くなったりしていたと思う。
- 「夜間小研究会」では、論文とは一見関係ないこととか、何でも話すって感じで、緊張感な

い中で聞いたことや皆からもらったアドバイスを後で考えると、実は論文のリソースになってたり、ヒントに分析の枠組みやアプローチが入っていたりして、とっても役に立っている。

- ・「夜間小研究会」は、全員参加であることが少なく、ちょっと残念に思います。
- ・情報交換はメールでできるけど、書いた論文についての発表や議論は QQ を使わないと無理。セミナーや「夜間小研究会」のような盛り上がりはメールにはないから。
- ・論文を書くとき、他の学生が書いた論文のファイルを閲覧したりして、参考になった。

以上の結果に関して考察を行う。インタビューから得られた結果については、個として存在していた学習者が IM により学習空間で他の学習者と繋がり、協働学習を通じて、情報の収集や交換が行われ、情報のリソースが得られ、アドバイスやヒントが供給されることで、知識の構築に関し広がりとお行きが得られているように感じていることがわかった。学生が執筆した論文を QQ・Wechat で公開することもまた、知識の構築に役立っていることが伺われた。

IM 授業の欠陥を克服する方策については、「ただ、実際に先生に会って安心した。本当安心したかなあ。(中略) 対面のほうが優れていると実感した」(波線部分参照) から、全く対面指導のない状況では学生は不安や不便を感じる事が読み取れた。ここから、Wather (1995) が述べている通り、将来的な対面授業が予測されるか、ある程度時間経過を経てから対面する必要があることが示唆された。

また、鄭他 (2006) が述べているように、学生は、他の場所にいる学生と IM でつながり、しっかりした社会的文脈が得られた「夜間小研究会」において母語を十全に使用しつつ自由に対話をすることで、親密な関係性を築きながら、そこで発展的な情報を得ていることがわかった。「夜間小研究会」は、さまざまな話題について意見を交わす場であるとともに、動機づけの源としても機能していることが示唆された。

6. おわりに

以上、中国で学ぶ現職日本語教員のための QQ・Wechat を用いた遠隔による博士論文指導の経緯と実践報告を行い、博士論文指導において形成された場において学習者が指導、研究、学習をどのように認識・評価し、どのような心理的特徴を有しているかについて、教育心理学手法によるアンケート調査、インタビュー調査を行うことで以下のことが明らかになった。

アンケート調査からは、本指導では遠隔教育の独立性と自律性が確保されていると同時に学習者が遠隔教育の自律性を備えており、セミナーの場は課題志向的な側面が強いだけでなく、社会志向的な側面も同様に強いこと、セミナー授業について高く評価していることがわかった。しかし、課題としては、時間の経過により改善は見られたものの、論文作成に集中できてないこと、文章的知识やスキルの不足を感じていること、「振り返り」が十分には機能

していないことが挙げられた。

インタビューからは、他の学習者と繋がる協働学習を通じて、知識の構築に関し広がりとお行きが得られているように感じていること、また、しっかりした社会的文脈が得られた「夜間小研究会」において母語を十全に使用しつつ自由に対話をすることで、学生は親密な関係性を築きながら、発展的な情報を得ていること、同会が動機づけの源としても機能していることが示唆された。

今後は、今回得られた結果は今後も変化するのか、変化するとしたら、どの項目が変化するのかについて研究を深めていきたい。それによって、筆者の遠隔による博士論文指導が生涯学習型教育の発展にある一定の役割を果たしていることが明らかにできればと考える。

【参考文献】

- 新井弘泰(2010).「Skypeを用いた遠隔日本語学習の試み—インターネット上の日本語使用場面の創出—」『コンピュータ&エデュケーション』28, 41-44 頁.
- Kiesler, S., & Sproull, L. (1992). "Group decision making and communication technology." *Organization Behavior and Human Decision Processes*, 52, pp96-123.
- Keegan, D. (1988). "A Theory for distance education" In M. Moore (Ed.) *The American symposium on research in distance education*. University Park: Penn State University.
- Keller, J.M., & Suzuki, K. (1988). "Use of the ARCS motivation model in courseware design." In D. H. Jonnasen (Ed.), *Instructional designs for microcomputer courseware*. Lawrence Erlbaum Associates, U.S.A.
- Colean, L. H. Paternite, C. E. and Sherman, R. C. (1999). "A reexamination of deindividuation in synchronous computer-mediated communication" *Computers in Human Behavior*, 15, pp51-65.
- Salmon, G. (2000). "E-moderating": *The Key to Teaching and Learning Online*. London: Kogan Page.
- 鈴木克明 (2007).「遠隔大学院で論文指導をどう行うか: 熊本大学教授システム専攻の事例から」『熊本大学大学院』22(1), 43-46 頁.
- Sewart, D. (1980). "Providing an information base for students studying at a distance" *Distance Education*, 1(2), pp271-187.
- Short, J. A. Williams, E. & Christie, B. (1976). *"The Social Psychology of Tele-Communications"* London: Wiley.
- Sproull, L. and Kiesler, S. (1986). "Reducing social contact cues: electronics mail in organizational communication" *Management Science*, 32, pp492-512.
- Joinson, A.N. (2004).『インターネットにおける行動と心理—バーチャルと現実のはざまで—』北大路書房.
- 鄭仁星, 久保田賢一編著 羅駟柱, 寺嶋浩介 (2006).『遠隔教育とeラーニング』北大路書房.
- 鄭仁星 (2006).「世界名門大学のeラーニング分析と展望」, 梨花女子大学教員師範大学教授フォーラム発表資料.
- Tolmie, A. and Boyle, J. (2000). "Factors influencing the success of computer mediated communication

- environments in university teaching: a review and case study” *Computers and Education*, 34, pp119-40.
- 富永敦子・向後千春・岡田安人 (2011). 「e ラーニング・対面講義・グループワークに対する学習者の認知と成績との関連性」『教育システム情報学会誌』28(3), 247-252 頁.
- 土肥紳一, 宮川治, 今野紀子 (2003). 「教育心理学の手法を用いたアンケート調査によるプログラミング教育の評価について」『情報処理学会第 65 回全国大会講演論文集』263-264 頁.
- Deci, R. M. Edward, L. Ryan, M. Gagné, D. R. Leone, J. Usunov, B. P. K. (2001). “Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country”, in *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, pp930-942.
- 永原和夫・菅原良・松岡審爾・池田官司 (2009). 「学生による授業評価に関する全国調査」『北海道文教大学図書館』, 157-172 頁.
- 日本イーラーニングコンソシアム編 (2008). 『e ラーニング白書 2008/2009 年版』. 東京電機大学出版局.
- Hoggs, M. A. and Abrams, D. (1993). “Towards a single-process uncertainty-reduction model of social motivation in groups” In M. A. Hogg and D. Abrams (eds), *Group Motivation: Social Psychological Perspectives*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Holmberg, B. (1986). “A theory for distance education” In M. Moore(Ed) *The American symposium on research in distance education*. University Park: Penn State University.
- 益子典文 (2011). 「働きながら学ぶ現職教員のための遠隔大学院における研究指導の方法—「実践研究」を展開する大学院セミナーの実践事例分析—」『科教研報』26(8), 23-28 頁.
- Baath, J. A. (1981). “On the nature of distance education” *Distance Education*, 2(2), pp212-219.
- Bersin, J. 著, 赤堀侃司監訳 (2006). 『ブレンディッドラーニングの戦略』東京電機大学出版局, 東京.
- Moore, M. G. (1977). “On the theory of independent study”, *Hagen: Fuen universitat* (ZIFF).
- Moore, M. G. (1980). “Independent study”, in R. Boyd & J. Apps (Eds.), *Redefining the discipline of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass, pp16–31.
- Morris, D. and Naughton, J. (1999). “The future’s digital, isn’t it? Some experience and forecasts based on the Open University’s technology foundation course” *Systems Research and Behavioral Science*, 16(2), pp147-155.
- 宮川裕之・中條安芸子・佐久間拓也 (2003). 「オンデマンド型遠隔授業の実現と評価」『教育システム情報学会誌』20, 143-150 頁.
- Ryan, .M. & Deci, E. L. (2000). “Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being”, *American Psychologist*, 2000 Jan, 55(1), pp68-78.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). “Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation”, In D. M. Mcinerney & S. V. Etten (Eds.), *Big theorist revisited, Information Publishing Press*, Greenwich, CO. pp31-60.
- 李在栄, 伊藤直哉 (2011). 「動機付けの要因に注目したブレンディッドラーニングに関する研究」『e-Learning 教育研究』6, 35-45 頁.

- Reid, A. A. L. (1981). "Comparing telephone with face-to-face contact" In Ithiel de Sola Pool (ed.). *The Social Impact of the Telephone*, Cambridge, MA: MIT Press, pp386-414.
- Walther, J. B. (1995). "Relational aspects of computer-mediated communication: experimental observations over time" *Organization Science*, 6, pp186-203.
- Wills, T. A. (1987). "Downward comparison as a coping mechanism" In C.R. Snyder and C. E. Ford (eds), *Coping with Negative Life Events: Clinical and Social Psychological Perspectives*, New York: Plenum Press.
- Wedemeyer, C. (1977). "Independence study". In A. Knowles (Ed.), *The International Encyclopedia of Higher Education*, Boston: Northeastern University.

Case Study and Learners' Perception: Use of QQ/WeChat, PhD Thesis Writing in Long-Distance Learning of Graduate School for Educators Teaching Japanese in China

Misa Itai

Abstract

The Japanese-Chinese Cooperative Graduate School of this University has been using a soft of instant messenger as a means to have a seminar for students (teachers teaching Japanese in China) who write their PhD thesis. In this paper, I introduce the history of this program and the present the situation of this seminar.

In addition, I will point out by the use of questionnaire and interview, how the learners recognize and feel of this distance education in the cooperative learning place, what psychological characteristics the learners are capable of within this seminar.

With this questionnaire, this seminar guarantees the autonomy. The place of the seminar has a task-oriented side, and also social-oriented side, they can highly evaluate this seminar and feel intellectually stimulated. Notable problems are they can't concentrate on generating their thesis, they think they lack academic skills, "recollection" activities don't work appropriately.

From the interviews, they get to generate ideas and comprehend through the cooperative learning and active association with other seminar mentees, and broaden deeper structure of knowledge.

The small seminar at night offers a friendly atmosphere where they can discuss and talk in their mother tongue, building a close relationship and they get developmental information necessary for writing thesis. This seminar will function as a motivational resource.

Key Words: China, educators teaching Japanese, QQ • WeChat, Long-Distance Learning, PhD thesis