

英語圏大学日本語コースにおける漢字圏学習者と非漢字圏学習者の共生
Self-Segregation and Japanese *Kanji* Learning in American Classrooms

根本菜穂子, マウントホリヨーク大学
Naoko Nemoto, Mount Holyoke College

1. はじめに¹

米国の大学は世界中から留学生を受け入れているが、この50年でその数は約15倍になっているという。このような状況は、グローバルで理想的な学習環境であるとも考えられるが、留学生たちが同じ出身国の学生以外と交流を持たない *self-segregation* と呼ばれる現象が顕著であるようだ(Rose-Redwood & Rose-Redwood 2013 他)²。Heng (2018) によると、アジアからの留学生は、ヨーロッパからの留学生に比べてアメリカ人学生と親しくなるのが難しく、孤独や鬱、不安といった報告も多いと言う。今回のパイロットスタディが行われたアメリカ合衆国北東部の小規模リベラルアーツカレッジ (X 大学とする) では、伝統的に *diversity* を重んじており留学生が多かったが、現在では学生全体の約4分の1が留学生である。近年は特に中華人民共和国からの学生が全体の1割近くを占め、*self-segregation* も問題視されている。X 大学では日本語のコースでも年々中国からの学習者の割合が高くなってきており、昨年度の初級コースでは第1学期目が約半数、第2学期目には3分の2であった。特に2学期目においては、中国からの学生とその他(台湾やベトナムからの留学生も含む)との学生との距離が今までにないほど遠く思えた。一方、中国人学生から日本語の教室は自分たちにとって「癒しの場」であると聞いている。日本語コースの大きな特徴は、漢字圏学習者には有利な点があることだ。そこで、この日本語の特徴を生かし、日本語コースから *self-segregation* という課題に一石を投じることは可能かを考えたい。本稿は、漢字圏学習者と非漢字圏クラスメイトがクラス外のペア漢字学習を通して、どう接するかをアンケートとインタビューを通して観察したパイロットスタディの報告である。

2. 漢字圏学習者と非漢字圏学習者の日本語漢字学習(先行研究から)

漢字学習に関しては、数多くの先行研究があるが(Mori 2014、他を参照)、いずれも非漢字圏の学習者にとって、漢字習得がいかに難しいかを述べている。研究対象の一つである漢字学習のストラテジーにもいくつもの先行研究があるが、ここでは、佐藤・笠原(2016)に注目したい。佐藤・笠原(2016)は、Oxford(1990)と Bourke(2007)を参考にストラテジーリストを作成し、初級から中級にかけて漢字学習に伸びが見られた非漢字圏学習者がどのようなストラテジーを用いているかを調べている。ここで注目したい特徴は、この調査が行われたマレーシアの学校では、中国系、マレー系、インド系の学習者が一緒にコースを履修していて、アンケートの対象となった学習者170名中41名が漢字圏の学習者であるという点である。佐藤・笠原によると、初級から中級にかけて漢字学習に伸びがあった非漢字圏学習者22名が使用しているストラテジーの上位3つは、「辞書で調べる(91%)」「漢字を何度も書く(86%)」「中国系の友達に聞く

(82%)」である。上位2つは、世界中の学習者が使うことができる戦略であるが、「中国系の友達に聞く」というのは、漢字の基本知識を身につけている学友が身近に存在している環境ならではの選択肢である。佐藤・笠原は、非漢字圏学習者にとって漢字圏学習者に聞くというのは、有効な **Compensation strategies** (Oxford 1990) の1つであると述べている。そこで、漢字圏学習者と非漢字圏学習者のペア学習を漢字学習の戦略の1つとして試みたのが今回のパイロットスタディである。

今回の試みは、教室外で行われたもので、**peer tutoring** と言えるかもしれない。**Peer tutoring** に関しては、教わる側だけでなく、教える側にも様々なメリットが報告されている (Topping 1996、López-Gómez & Camilli-Trujillo 2018、他)。今回のケースに関してはまず、漢字圏学習者にとっては、ペア学習をリードする経験となる。ここで培うコミュニケーションや協働の21世紀型スキルは、他の場面でも応用が利くスキルである。英語を媒体としたクラスでは、英語母語話者にリードを任せがちな留学生にとって、自分がリードするピア・ラーニングは大きな意義があるだろう。また、本ケースの特徴は、**tutors/tutees** が共にクラスメートである点だ。Topping (1996) にあるように、**tutoring** にも様々な形態があるが、大学で **tutor** というと「レベルが上の学生が下の学生 (言語の場合は母語話者が非母語話者) を教えて報酬を得る」というイメージがまだまだあるため、今回は「パートナー」という言葉を使っている。

では、漢字圏学習者と非漢字圏学習者には、どのような違いがあるのだろうか。Machida (2013) は、中級の既習、未習の漢字の書きテストに関しては、漢字圏学習者と非漢字圏学習者に差が見られるが、既習漢字の読みテストに関しては、2つのグループにあまり差がないと報告している。つまり、漢字の読みの復習は、対等の立場で学習ができるようだ。また、Machida (2013) で特に注目したいのは、漢字圏学習者も非漢字圏学習者も、自分で自分が書いた漢字の間違いを発見し直すことは、宿題として出された場合でも容易ではないという結果である。ここでも「誰か」と一緒に学習する意味があり、漢字圏学習者が非漢字圏学習者と学習するのも戦略の1つと言えるのではないだろうか。

3. パイロットコースの参加者

活動報告に入る前に、実際、今回の対象となった初級コースで共に学ぶ漢字圏と非漢字圏学習者には、どのような違いがあるのかを見てみよう。対象となったコースは、第2学期目のコースで、主教材は「なかま1B」(第2版)である。クラスは週5回で、2セッションに分かれている。今回のデータは、登録者23名の中から、アメリカで育った中国語話者で、幼少時の一時期、中国語の漢字を習ったことがある1名を除く、22名からである。X大学は女子大であるため、性別は記さない。内訳は、漢字圏学習者16名 (全員中国語話者) 非漢字圏学習者6名 (うち1名継承語学習者) であった³。コース中3回行われた章の単語と漢字の小テストの結果を比較すると、漢字圏16名、非漢字圏6名の平均は、75点満点中、漢字圏65.6点、非漢字圏66.0点とほぼ同じであった。次に学期末の4月中旬に行ったJ-CAT

(Japanese Computerized Adaptive Test) だが、上記の22名中、漢字圏15名、非漢

字圏5名、合計20名が受験した。J-CATの語彙部門には、漢字の表記・読み・意味に関する問題も含まれる（今井 2015:74）。各グループの平均点を表1に示す。

表1 パイロットコース参加者の J-CAT 平均点

J-CAT	聴解	語彙	文法	読解	合計
漢字圏 (16名)	44.2	31.5	34.1	40.8	150.6
非漢字圏 (6名)	43.6	26.2	44.8	34.6	149.2

各グループの受験者数に差があるので、結果を比べるには注意が必要である。J-CATにおいては、各セクション7.5点の誤差が考えられる（今井 2015:78）のであれば、この時点では、2つのグループにはあまり差がないと言えるだろう。

一方、学期の初期に英語で行ったアンケート調査では、漢字学習に対する感じ方に差が伺える。この時点では、前の学期と合計で約75字の漢字が導入されていた。漢字学習が難しいかという問いに対し、1 (very easy) から6 (most difficult in Japanese class) までのリッカートスケールで答えてもらった。結果は表2の通りである。各表 () の中には今回プロジェクトに参加した漢字圏3名と非漢字圏4名。非漢字圏の4名中3名が「漢字は難しい」と思っているのがわかる。

表2 Is Kanji Difficult? という問いに対する回答

	1 very easy	2	3	4	5	6 Most difficult
漢字圏	5(2)	11(1)	0	0	0	0
非漢字圏	0	1	1(1)	1	3(3)	0

4. ペア学習開始前インタビューから

学期初期のアンケートでは、漢字を学ぶパートナーを希望するか、クラスメートの漢字学習をサポートしたいかと質問した。その結果、非漢字圏学習者3名 (Amy, Beth, Cindyとする) と漢字圏学習者2名 (Xiao, Yingとする) が「パートナーが欲しい」と回答。また、漢字圏学習者の7名 (うち2名はXiaoとYing) が「サポートしたい」と回答した。この5名と漢字圏学習者でクラスメートの漢字学習を助けたいと回答した中からもう1名 (Zeとする) を加えたペアを表3のように作成した。その後、この計6名にインタビューを行い、パートナーと定期的に会い (週2回を示唆) 一緒に漢字を学習することを勧めた。インタビュー中Amyが、パートナーがクラスメートだと判明すると参加を渋った。Amyは、パートナーが有償のtutor (大学から時給が支払われる) でない場合は、「質問があるときは連絡する」程度にしたいということであった。アンケート後、非漢字圏学習者のDinaがパートナーを希望したため、Amyのパートナーに予定していたXiaoと組んでもらうことにした。漢字圏学習者には、インタビューでどんなサポートができると思うかと質問し、サポートの例として、漢字のバランス (例: 篇と旁の大きさ)、書き順、書き方の細部 (はらい、はねなど)、部首と意味・発音の関係、漢字の形や成り立ちの話、などを示唆した。表3に各ペアのプロフィールと活動の頻度と内容をまとめる。活動内容に関しては、学期末のインタビューで参加者たちから出た項目である。

表3 パイロットスタディ参加者のプロフィールと活動内容

非漢字圏参加者 (出身、学年)	漢字圏参加者 (出身、学年)	ペア活動パターン 内容
Amy (ベトナム、3年生)	Xiao (中国、1年生)	なし
Beth (アメリカ、1年生) 香港系の両親	Ying (台湾、2年生)	週2回曜日を決めて BethがYingの前で教科書を見ながら新出漢字を書いてYingがチェック
Cindy (アメリカ、1年生)	Ze (中国、2年生)	毎週土曜日&テストの前 Zeが漢字の成り立ちの説明、書き順のチェックなどをする ディクテーション
Dina (アメリカ、1年生) 継承語学習者	Xiao (中国、1年生)	Dinaがテストの前に会うことをリクエスト Dinaの手書きの漢字カードの間違いをXiaoが訂正 それを使ってディクテーション

2019年春学期に関しては、活動前から、AmyとXiaoは、教室でよく隣に座っていたが、それ以上の接点があるようには見えなかった。その他のペアに関しては、活動前は、特に何の接点も認められなかった。ペア作成の基準は、同じセクションで学んでいる2名とした。

まず、パートナーを希望した非漢字圏参加者の背景を紹介する。この3名に共通しているのは、日本語学習前に漢字に対して先入観があったということだ。Amyは、3年生で東アジア言語の中でまず韓国語を学習したのだが、日本語や中国語ではなく韓国語を選んだ最大の理由は、韓国語は漢字を使わないからだという。Bethは、両親が香港出身で、幼児期は広東語を話し、中国語学校に通ったがうまくいかず、その後は中国語無しで生活してきたという。Cindyは、日本語を学習している友人から漢字の難しさについて聞かされていたと述べた。さらにCindyは、自分で書いた漢字が間違っていたことに気がつかずそのまま覚えてしまっただけでテストで点を引かれた経験を持つ。Dinaはアメリカ生まれ・育ちの英語母語話者だが、父親が日本語母語話者で、日本語を聞く力は同じレベルの学習者に比べて優れている。漢字は今のところ難しくはないが、これからは大変そうだ。しかし、日本には漢字が溢れていることを知っているので学習のモチベーションは高いと述べていた。非漢字圏参加者4名全員が前学期からの経験から、自分と漢字圏学習者との間に大きな差があると思うと語った。その差は、音読の速度と書く文字の美しさに顕著であると感じている。隣に座っている漢字圏の学習者のノートを見るたびにその美しさに驚き、自分は劣っている、遅れていると感じることがあるそうだ。非漢字圏参加者に漢字圏学習者の数が過半数以上のクラスで学ぶことについて感想を聞いてみたところ、「漢字圏の学生と比べられているとは感じないので、特に影響はない」「レベルが高い学習者と学べるのはいいこと」「どんなにがんばっても一番になれない」などの感想があった。

一方、自らも「パートナーが欲しい」「クラスメートを助けたい」と回答した漢字圏参加者のXiaoは中華人民共和国出身、Yingは5歳までアメリカで育った台湾からの学生である。Amy, Xiao, Beth, Ying, Dinaの5名は同じセクションで学んでいる。もう1人のZe(中華人民共和国出身)は、「クラスメートを助けたい」と回答した7名のうち唯一Cindyと同じセクションだったため、今回の活動に参加してもらった。漢字圏参加者は、インタビューでそれぞれの抱負を語ってくれた。Xiaoは、留学直前に中国で日本語の集中講座を受け、日本語と中国語の漢字の違いを認識。パートナーには、書き順や部首について教えたい、また、パートナーには、自分が日本語の漢字を正しく書いているかチェックしてもらいたいと述べた。また、クラスで隣に座っていた非漢字圏の学生に漢字に関してアドバイスをしたことがある(Amyのことか?)、自分が役に立つのではないかと感じている。Yingは、自分が台湾のインターナショナルスクールで非漢字圏学習者と一緒に漢字を勉強した経験を生かせるのではないかと述べた。また、漢字以外にも一緒に学習したいと期待している。Zeとのインタビューは、Cindyとの活動を始めてからになった。Zeは、Cindyに文字をもっと大きく書くように勧めたり、「見る」の「目」の部分は“eye”であると、未習の章で紹介される漢字も含めて話をしたりしていると言っていた。また、教えることによって、自分でも漢字の細部に気を使うようになったと述べていた。各ペアにはそれぞれ2週間に一度箇条書きの活動報告をしてもらった。

5. ペア学習後のインタビューから

7名には、学期末に再びインタビューをした。Amyは、授業中Xiaoに漢字に関する質問をすることは多少あったが、表3にあるように、クラス外では会わなかった。一方、実際に活動をした6名は全員「やってよかった」と言っている。以下インタビューから参加者の感想をまとめる。

5.1 漢字学習への効果

まず、漢字学習に関しては、次のような感想があった。

非漢字圏参加者：

- 初めての漢字を漢字圏のパートナーと練習できるのは心強かった。(B)
- 部首や書き順の説明がとても役に立った。(C)
- パートナーに会う前に少しは勉強しておかないと失礼だと思い、自主的に勉強するようになったのも良かった。(C)
- 前から(他の学生と)ペアで学習していたが、漢字をよく知っている人とするのは利点が多かった。(D)
- 黒板に大きく漢字を書いてもらおうと、教科書の印刷との違いがわかり、書き方がわかりやすかった(D)
- 漢字の部首を説明しようとしてくれたが、全く理解できなかった。(D)

漢字圏参加者：

- 漢字をよく知らない人と学習することで、見逃しがちな細部まで気をつける

- ようになった。(Z)
- テストのための良い復習になった。(X、Y)
 - 部首の説明をしよう試みたが、理解してもらえなくて驚いた。(X)

5.2 漢字学習以外の利点

このペア学習は、漢字学習以外の利点もあったのだろうか。インタビューでは、大学2年生であるYingとZeが、キャンパス全体で中国からの留学生とアメリカ人学生の間でのコミュニケーションがとても少ないことを指摘していた。Yingは、アメリカ生まれで、英語とのバイリンガルであるため、自分自身は苦勞していないがと言いながら、英語が母語ではない留学生にとって英語母語話者に近づくのはとても難しいらしいと話していた。アメリカ人学生側としても、英語以外の言語で話しているグループには近づこうとはしないという。

非漢字圏参加者

- 今回のパートナーとは趣味も同じで話しやすかったし、漢字以外の日本語の学習も共にできたことが良かった。(B)
- 普段話をしないクラスメートと親しくなったのも良かった。(C)
- 漢字学習以外の利点は、特に無かった(D)

漢字圏参加者

- 漢字以外の日本語学習も共有できたのが良かった。(Y)
- このペア活動を通して、(アメリカ人学生である)Cindyとクラス外で会っても挨拶をしあうようになったことがとても嬉しい。(Z)
- タスクがあるとアメリカ人学生にも声かけやすい。(Z)
- 漢字を通して日本と中国が同じ文化圏だと感じ、そのことについて話すのは気持ちが良い。(Z)
- 漢字以外の話をしたことはなかった。自分のテストのための勉強になるので、このような活動はやっても良いが他に利点はなかった。(X)

5.3 パートナーがクラスメートだった点について

では、パートナーが「クラスメート」であった点はどうだろうか。通常、peer tutor/peer mentorは、一緒にクラスを取っている学生ではなく、上のレベルの学生(言語の場合は母語話者の可能性もある)であり、何らかの補償がつく場合が多い。しかし、今回は、同じレベルのコースを取っているクラスメートだった。前にも述べたが、韓国語を学習した際、有償のチューターがいたAmyは、アンケートでは「パートナー」を希望したが、パートナーがクラスメートであり、無償であると知ると、興味を無くしてしまった。AmyとXiaoのペアは4組の中で唯一非漢字圏の学生の方が学年が上だった。一方で、活動前から教室で隣に座り、何らかのコミュニケーションがあった唯一の組でもあった。これらの点が今回の結果と関連があるのかはインタビューからはわからなかった。以下、パートナーがクラスメートだった点に関しての参加者からの感想を挙げる。

非漢字圏参加者

- 有償のチューターには責任があるはずなので、あれこれと頼みやすいが、無償のクラスメートにはそれができないので、効果が期待できない。(A)
- レベルがずっと上の人ではないので、質問がしやすい。(B)
- 漢字圏の学生も日本語学習に同じような難しさを感じていることがわかったのが良かった。(B)
- セッションで何を勉強するのか、今まで何をやってきたのかを説明する必要がないことが大きな利点。自分がスペイン語のチューターをした時は、学生のレベル、授業の内容を把握するのが大変だった。(C)
- クラスメートとはいえ、学年が違ったので忙しさが違ったように思える。(上級生は忙しい) (B)
- パートナーがクラスメートである利点は特になく、漢字圏の学生なら誰でも同じ。パートナーと会えない時は、たまたま近くにいた漢字圏からの留学生に質問をしたが、特に差はなかった。(D)

漢字圏参加者

- 自分も同じテストを受けるので、やりやすいし、やりがいもある。(Y)
- 日本語の授業の後で会う時間を決められるのが良かった。(Y)
- 日本語の授業で分からなかったことを共有できるのが良かった。(Y)
- クラスメートと親しくなれたのが良かった。(Z)

6. 考察と今後の課題

今回のパイロットスタディからどんなことが言えるだろうか。漢字学習とクラスメート間のコミュニケーションの促進を目標としたペア学習という二つの観点から考察を試みたい。

6.1 漢字学習

漢字学習の成果に関しては、参加者たちが「役に立った」と言っているが、不参加者との間にテストの成績に顕著な差があるわけではなく、この時点ではなんとも言えない。ここでは、Rose & Harbon 2013と Rose 2017を参考に、漢字学習を自己調整ストラテジーという観点から考えてみたい。

自己調整ストラテジー Self-regulatory strategies (Dörnyei 2005)

- 1) Commitment control strategies (遂行調整ストラテジー)
- 2) Metacognitive control strategies (メタ認知ストラテジー)
- 3) Satiation control strategies (意欲喪失調整ストラテジー)
- 4) Emotion control strategies (感情調整ストラテジー)
- 5) Environmental control strategies (環境調整ストラテジー)

Rose & Harbon (2013) は、日本に1年間留学中のアルファベット圏学習者12名の漢字学習をDörnyei (2005) の自己調整ストラテジーを元に分析しているが、レベルが上がるにつれ、(1) (3) (4)が難しくなる傾向があると報告している。それは、目標達成までに覚えなければならない膨大な量への挫折感、学習したはずの

漢字を忘れてしまうことへの自己嫌悪とフラストレーション、漢字学習への倦怠感などが理由だという。また、環境の調整は強力なストラテジーであるとも述べている (p.103)。では、パートナーがいる環境には、どのような効果が期待出来るだろうか。まず (1) だが、定期的な勉強会があることでコミットメントを続けやすいのではないだろうか。またそれは、(2) のタイムマネジメントにもつながるだろう。今回のケースでも、Cindyがパートナーと会う前に準備学習を自らするようになったのが良かったと述べている。(3) は、漢字をよく知っているパートナーと学習することで、漢字についての知識が増え、漢字そのものに興味を持てるかもしれない。さらに、パートナーがクラスメートの場合、文法レベルは同じなので、「もし漢字がもっとわかれば、こんな文章も理解できるようになる」という直接の励みにもなるのではないか。(4) に関しては、パートナーも同じ学習者であることから、お互いに励まし合ったり、愚痴を言い合ったりすることが可能であり、これは母語話者との学習と違うところである。そして、このようなパートナー学習を「効果的な学習法」として経験していれば、自ら漢字圏学習者は非漢字圏学習者に、非漢字圏学習者は漢字圏学習者に声をかけてピア・ラーニングを行い、学習環境を変えやすいのではないだろうか。教師側ももっと漢字パートナー活動がしやすいような下地を作っておくことも大切だろう。

6.2 コミュニケーション促進の機会としてのピア・ラーニング

今回もう一つの目的であった非漢字圏と漢字圏学習者同士のコミュニケーションの促進はどうだっただろうか。Dina・Xiao組は、自らコミュニケーションがなかったと認めているし、他の2組も、「親しくなった」と言っているが、教室でペア同士が席を隣にする、あるいは、クラスの前後におしゃべりをする、という光景は見られなかった。しかし、ここで注目したいのは Colvin & Ashman (2010) の tutor が何を利点と考えるかにジェンダー差があったという報告である。tutor をした利点として男子学生の 26 名中 20 名が相手ばかりではなく自分の成績やアカデミックパフォーマンス全体が向上したことでであると答えているのに対し、女子学生は 51 名中 38 名が相手と友好関係を結べたことと回答したようだ。X 大学は女子大であるため、コミュニケーション促進としてのピア・ラーニングに期待が持てるかもしれない。

では、どうしたらもっとコミュニケーションが生まれるだろうか。今回のペア学習は、fixed-role であったが、これを Reciprocal Peer Tutoring (RPT) にしたらどうだろうか。前者では、「教える」役と「教わる」役が決まっているが、後者では、どちらの学習者も交代でリーダーの役をすることになる。今回も、Beth・Ying 組は、漢字以外の学習も共有して満足度が高かった。さらに、漢字圏学習者を語学レベルが上の非漢字圏学習者とペアにして、漢字とそれ以外の学習の RPT なども可能だと思う。Morimoto (1994) はアメリカの短大で RPT を用いた読解を試みている。この研究では、RPT を行う前に読解の試験をして、同じコース内で読解のプレテストの点数が上位だった学習者と下位であった学習者をペアにして、読み物を一緒に読ませ、問いに答えるというアクティビティをしている。ペアは一定ではなく、読み物の交代とともに変えていた。結果、プレテスト

の成績が下位であった学習者のスコアが大幅に伸びたと報告している。このようなアクティビティは、**tutoring** というコンセプトではなく、ピア・リーディング（館岡 2007）として捉えても良いかもしれない。興味深いことに、Machida（2001）は、漢字圏と非漢字圏中級学習者の読みのレベルを比較しているが、**vocabulary comprehension** では、文脈の有無に関わらず漢字圏学習者のスコアの方が高かったが、**text comprehension** においては、非漢字圏学習者のスコアの方が高かったと報告している。漢字圏学習者は、読解の際、漢字に頼りすぎて文章を正しく理解できない場合があるのかもしれない。次の段階の研究対象として、クラス外の漢字学習に、内容について話しながら読み進めていくピア・リーディングを加えることがさらなるコミュニケーションにつながるかを調べてみたい。

7. おわりに

今回のパイロットスタディでは、希望者を募って自主的に活動してもらったが、一度も活動しなかった組もあり、あまりコミュニケーションを持たなかった組もあった。このような結果を踏まえて、漢字学習に今回のようなピア学習を用いる戦略がどのような学習者に向いているのか、また、満足度の高いピア・ラーニングとはどのようなものかを探っていききたい。

参考文献

- 今井新悟（2015）「J-CAT (Japanese Computerized Adaptive Test)」李在鎬（編）『日本語教育のための言語テストガイドブック』くろしお出版
- 佐藤曜子・笠原（竹田）ゆう子（2016）初級から中級にかけて伸びが見られた非漢字圏学習者の漢字学習戦略—日本語教育方法研究会誌 22-3
- 館岡洋子（2007）「ピア・リーディング」池田玲子・館岡洋子（著）『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』111-145 ひつじ書房
- Bourke, B. (2007) 「Strategy Inventory for Learning Kanji (SILK)」第 15 回 JSL 漢字学習研究会配布資料
- Colvin, J.W. & Ashman, M. (2010) Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18:2, 121-134
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heng, T. T. (2018). Chinese International Students' Advice to Incoming First-Year Students: Involving Students in Conversations “with” Them, Not about Them. *Journal of College Student Development*, 59(2), 232–238.
- López-Gómez, E., & Camilli-Trujillo, C. (2018). The Benefits of Peer Tutoring and Peer Mentoring in University: A Review of Research. Badea, M. & Suditu, M. (eds.) *Violence Prevention and Safety Promotion in Higher Education Settings*. Hershey, PA : IGI Global. 20-35.
- Machida, S. (2001). Japanese Text Comprehension by Chinese and Non-Chinese Background Learners. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 29(1), 103–18.
- Machida, S. (2013). Kanji Learning in a Mixed Class of Students from Character and

- Non-Character Based Language Backgrounds. *E-FLT: Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 17–34.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publisher.
- Mori, Y. (2014). Review of Recent Research on Kanji Processing, Learning, and Instruction. *Japanese Language & Literature*, 48(2), 405–432.
- Morimoto, T. (1994). The Effects of a Reading Strategy and Reciprocal Peer Tutoring on Intermediate Japanese Reading Comprehension. 世界の日本語教育 4
- Rose-Redwood, C.A. R. & Rose-Redwood, R.S. (2013). Self-Segregation or Global Mixing?: Social Interactions and the International Student Experience, *Journal of College Student Development*, 54(4), 413-429.
- Rose, H. (2017). *The Japanese writing system : challenges, strategies and self-regulation for learning Kanji*. Bristol: Blue Ridge Summit.
- Rose, H., & Harbon, L. (2013). Self-Regulation in Second Language Learning: An Investigation of the Kanji-Learning Task. *Foreign Language Annals*, 46(1), 96–107.
- Topping, K.J. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Higher Education*, 32(3), 321.

¹ 今回の試みにご助言をいただいた佐藤曜子氏に感謝の意を表します。

² Self-segregation に対する適当な和訳が見つからなかったため、英語表記とする。

³ 「漢字圏学習者」にはベトナム語話者を含む場合もあるようだが、今回、ベトナムからの留学生1名 (Amy) は、日本語コース履修前に漢字の知識が全くなかったため、「非漢字圏」とした。