

# ピア・リーディングにおける自律的内省を促す 教室デザインの一考察

## — 明確なピア活動とピア内省を通して —

余 佳

### 要 旨

本論はピア・リーディングの授業において、教師の指示による明確なピア活動とピア内省を取り入れた実践授業の報告である。授業前半のピア活動は文字と語彙など文法面と文章の主旨など内容面に分かれて、後半はピア・リーディングで重要とされている内省に焦点を当て、口頭発表と質疑応答のピア内省を行った。教師の明確な指示により内容面のピア活動が十分に行われ、その後のピア内省がより効果的に進み学習者の自律的内省を促すことを目的とする。授業で観察した学習者の様子とその変化を分析することによって、内容面のピア活動がどのようにピア内省に関わり学習者の自律内省を促すのかを明らかにし、自律的内省を促すための教室デザインを提案したい。

授業終了後のアンケートによれば、授業中のピア内省を通して、学習者は文章への理解が深まることを実感し、内省がピア・ラーニングにおいて重要な過程であることに気づき、今後も読む過程でつねに自問自答しながら内省することに心がけるという変化が窺えた。これらの結果から、ピア・リーディングにおいて、学習者が他者との明確な話し合いとピア内省は対象文章への理解促進につながる一方、学習者の自律的内省を促進することも期待できると示唆されている。

〔キーワード〕 ピア・リーディング 文法面 内容面 ピア内省 自律的内省

### 1 はじめに (背景と目的)

近年、日本語教育においてピア・レスポンスやピア・ラーニングといったピア・ラーニングの実践研究が盛んに行われており、その有効性も報告されている(池田・館岡 2007、館岡 2005 など)。ピア・ラーニングとは学習者同士が協力して学習課題を遂行すると同時に、仲間と一緒に学ぶことによって、人と人の社会的関係を築くことを学び、さらには自分自身というものに気づき自分自身を発見していくことである。つまり、学習者同士が従来の教師主導の教育観点から、教室の学ぶ内容は教師があらかじめ用意するのではなく、学習者の学習者との相互作用により決められるものである。つまり、学習者たち自身が課題に取り込み、その過程を学んでいく。

ピア・ラーニングにおいては、他者との対話をして自分とは異なった他者から学ぶことができる。よって、他者との対話によって学ぶ対象への理解が促進されたり深まったりすることが重要視されがちだが、ピア・ラーニングのもう一つの意味は学習者が「自己」との対話を通して内省を深め自分変容することでもある。しかも、この過程がより重要だと考えられる。協働的な学習の場では自分自身を見直し発見していく自律的な学びがないと、他者との話し合いは表層的にとどまり、ピア・ラーニングが不完全に終わってしまうことになる。

では、ピア・ラーニングは表層的な話し合いで終わらず、自律的な学びとなるためにどのような教室デザインが可能でかつ有効なのかを探してみたい。本稿はピア・リーディングにおいて他者との協

働的学習をより効率的に行うことができ、さらに自己自身の内省にもつながる教室活動を検証することを目的とする。

## 2 先行研究

### (1) ピア・リーディングに関する研究

館岡（2004）によると、ピア・リーディングは他者と協働的に読む活動で、読みという外から見えない過程が対話を通して外化することにより可視化される。その結果、他者との違いが明らかになり自己モニタリングが進んだりして対象への学びが深まり自己への見直しの可能性が高まるという。図1で示したようにピア活動を行う際、他者に問い、他者が問いに答える。またともに考えることによって自問自答はさらに動的なものとなり、相手がいることによって自分の思考過程の外化の必然性が生まれ、外化により思考の整理がされる。また他者との違いを通して自己の理解を再吟味し、さらに自分の理解を深めるという内省的な活動を行う可能性が出てくるのである。

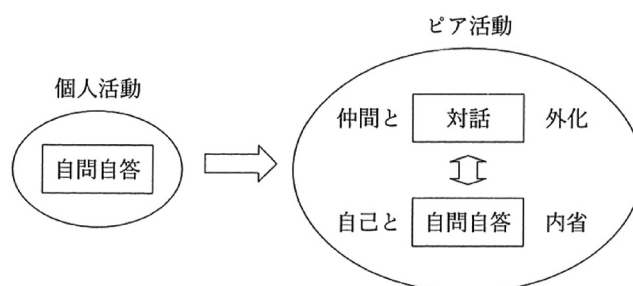


図1 ピア・リーディングにおける対話と自問自答（池田・館岡 2007：140）

言い換えれば、学習者が相手と対話をしながらも、同時に自分自身との対話「自問自答」をしている。他者との対話という相互作用の中で、内省を深めることによって自分自身が変わるということになる。しかし、館岡（2001）では読解力の高い学習者が文意を求めるための質問が多く、そこから自問自答を生みテキスト理解を促進することができる。それに対して読解力の低い学習者、つまり初中級学習者は未知語の意味など知識の有無を問題とする問いが多く内容面への言及があまりなかったと報告されており、本稿ではそれを解決するために低いレベルの文法面のピア活動と高いレベルの内容面のピア活動を明確に分けて行うことにする。学習者に明確な教室活動を指示することによって、内容面における対話を促進し、自問自答による内省につながることを目指す。一方、仲間との対話ばかりに気を取られ、その場で内省がしにくい場合もあると指摘されている。内省のプロセスや内省にかかる時間にも個人差があり、教室活動では話し合いなど外化の活動に重きが置かれやすいが、自己モニターを働かせて内省する時間を持つことも重要であり、内省に配慮した教室デザインに工夫する必要がある。本稿では授業を前半と後半に分け、後半の時間をピア内省のために使う。それによって、学習者が自己と対話をする場と時間が与えられ、自律的内省に気づき、自律的内省につながると考える。

### (2) 内省に関する研究

金（2006a）は話すと聞く授業でスピーチやディベートのあとに内省シートを書くセルフ内省を行った。結果、内省プロセスにおける個人差の現れ方から、異なった観点を持つ学習者同士で双方の内省をより深められる可能性があるとして唆されている。また金（2006b）は研究発表の授業で「質疑・応答」場面での相互行為を分析した結果、聴衆役の学習者は様々な視点から発表者に質問を行い、その質問により発表者は自分の研究内容と理解の過程を内省する機会を得られることがわかった。一方

聴衆側自身も質疑・応答活動を通して内省を促進する可能性があると書かれている。しかしながら、いずれも話すと聞く授業で行われ、ピア活動とピア内省の相互関係についても言及されていない。

また、池田・館岡（2007）では内省へとつなげていくために、様々な工夫が必要だと述べている。教師が留意すべき重要な点として焦点化、可視化と受容の三つが挙げられている。その中で可視化のためによく利用されているのはタスクシートである。授業中タスクシートを記入しながら話し合いをさせたり、授業での話し合いを再度振り返らせるために授業後に確認シートを書かせたりすることによって理解進化が促された例があった。しかし、タスクシートや確認シートへの記入は学習者の自律性によって期待できる効果がまちまちである。余（2012）の実践授業では準中級の中国人学習者に対し、ピア・レスポンスの実践授業を行った。その中で内省を促すために授業終了後の確認シートへの記入を課した。しかし、11人中10人が確認シートへの記入に関して「授業で話し合った内容と同じことをなぜもう一度書くの」、「時間の無駄だ」など消極的なコメントを書いた。また田中（2006）では中国人学習者が記述ピア・レスポンスより口頭ピア・レスポンスのほうを好む傾向があることが分かっている。つまり、初中級学習者にとって、ピア・リーディングはピア活動の話し合いで終わると認識してしまい、再度確認シートへの記入が必要ではないと考えたのではないだろうか。授業で学習対象を他者と対話し、ある程度理解できたことで達成感が生まれ学習対象への学習が終わったと自ら判断してしまうと推測できる。言い換えれば日本語初中級学習者にとって、タスクシートのような記述的内省方法は自律的内省につながる効果が期待できないのではないかと推測できる。

以上の議論を踏まえると、本論は次の点に注目する。ピア・リーディングのピア活動を表層レベルの文法面と深層レベルの内容面の二つに分けて行い、その後のピア内省との関連性を見ながら、どのように自律的内省へつながっていくのかを明らかにしたい。

### 3 実践授業

#### (1) 授業の概要

2013年4月～9月の間、週1回計15回の読解授業を実施した。1回目は準備授業として授業の流れやグループ分けをした。今回の学習者7人は余（2012）でピア・レスポンスの経験者であったため、ピア・ラーニングという協働学習に関して理解していると判断し、改めてピア・ラーニングについて説明を行わなかった。授業で使用した教材は朝日新聞の『天声人語』コラムから選んだものである。また、学習者7人のうち、5人が2013年7月に実施された日本語能力検定試験N1に合格したが、授業実施開始の時点を基準とし、全員日本語中級学習者とする。したがって中級学習者でも理解できるものを『天声人語』から選んだ。

#### (2) 授業の流れ

授業の全体は表1 授業の流れで示したとおり、大まかに前半のピア活動と後半のピア内省となっている。1回目は事前の準備授業とし、2回目から15回目はピア・リーディングを行った。では表1の流れを具体的に見てみよう。

##### (2)-1 事前準備

1回目の授業は本番授業の流れについて説明し7人を4人グループのA（以下GAと称する）と3人グループのB（以下GBと称する）に分けた。授業終了後、2回目の授業で発表する側になるGAには準備活動として文章①を配布し次回までに単語と新しい文法の予習をしてくるように宿題を出した。一方、質疑する側になるGBには特に予習の宿題はなかった。文章②からは文法面の準備は授業前半のピア活動で行う。

表1 授業の流れ

	グループ	前半のピア活動		後半 ピア内省	宿 題
		文法面	内容面		
1回目 事前準備	全員	授業の流れ説明と グループ分け (A と B)			Aに文章① (文法面) Bに特になし
2回目	グループ A		文章①	発表	文章① の関連作文
	グループ B	文章②		質疑	
3回目	グループ B		文章②	発表	文章② の関連作文
	グループ A	文章③		質疑	
4回目	グループ A		文章③	発表	文章③ の関連作文
	グループ B	文章④		質疑	
5回目	グループ B		文章④	発表	文章④ の関連作文
	グループ A	文章⑤		質疑	

### (2)-2 授業の流れ — 内省へつなげる工夫

池田・館岡 (2007) では内省へとつながる工夫の一つは話し合いの論点を「焦点化」することである。また教師が必要な場面で積極的な介入はピア活動を促すことになると述べている。筆者はそれを踏まえて教室活動をデザインした。

まず中級学習者によくある課題で、ピア活動の際学習対象の文法面ばかりの話し合いにとどまり、より深層レベルの内容面の話し合いが十分に行われていない場合が多い。しかし、内容面のピア活動は文章への理解に重要な役割を果たしている。内容面の話し合いが不十分な場合、自己との自問自答も生じにくくと考えられる。その問題を解決するために筆者がピア活動を文法面と内容面2回に分けて行った。

2回目の授業はまずピア活動が始まる前に、GBに文章②を配布する。つまり授業が始まる時点ではGAとGBは違う文章を持っている。その後ピア活動に入り、筆者がGAには文章①の内容面の話し合いをし、中心内容をまとめる指示を出す。一方、GBには文章②の文字、語彙と表現など文法面の話し合いをするように指示した。このようにAとB二つのグループはピア活動の時間でそれぞれ違う文章の文法面と内容面の協働学習を行うことになっている。

そして、授業後半のピア内省に入ると、GAの代表者が文章①について発表し、文章①のテキストを持っていないGBはそれを聞き質疑をする。GBの質疑に対して発表者以外のGAメンバーも説明、補足することができる。つまり、クラス全員によるピア内省になる。口頭発表と質疑応答が終わった後、GBに文章①を配布しピア内省でわかった内容をテキストで再度確認させる。以上の流れで授業の内容が終わったが、学習者に文章①と関連のある内容で800字の作文を書く課題を出した。学習者の書く意欲を出すために、自分が興味のあることで、文章と少しでも関連のあったテーマでいいことにした。関連作文を書くことによって、ピア内省で終わったのではなく、そこから新たな起点として学習者の自律的内省につながると考える。

まとめてみると表1のグレー色で示したように、授業はGAとGBが隔週で発表と質疑の役割を交代しながら進行する。また一つの文章に関するピア活動は2回の授業を通して文法面と内容面を分けて行う。さらにピア内省の効果を最大限に発揮させるために発表と質疑応答が終わってあと、関連作文を書くことを課題として課した。なぜわざわざ2回に分けて行うかというと、内省につながる内容面のピア活動をより効果的に行うためである。池田 (1999) では、文法や語彙面での話し合いより内容面でのピア・レスポンスが少なかったことが報告されており、本稿はそれを改善するために、学習者に筆者が明確な指示をし、内容面のピア活動がより効果的にできることを目指す。

3回目以降の授業も前述したように同じ流れて行っていく。全部で週1回計15回の授業を行った。最終授業にピア内省に対する簡単な意識調査を行った。

### (3) 授業の様子

この節では前半のピア活動と後半のピア内省を分けて授業の様子を紹介する。

#### (3)-1 授業前半 — 文法面と内容面のピア活動

発表するグループは前回の授業で文章の文法面の話し合いをすでに行ったため、メンバーたちは前半の時間を大半内容面の話し合いに使った。まずGAとGBに話がバラバラにならないように、ピア活動の際、全体の時間を把握し活動を進行する進行係とテキストを読み上げる朗読係と要約係と発表係を決めた(3人グループは進行係と朗読係と発表係を決めた)。最初の2、3回の授業では誰も発表係になろうとせず譲り合っていたが、授業が進むにつれて発表することに抵抗が少なくなったことが窺えた。

発表するグループは最初各自で文章の読む作業に入り、キーワードを書いたり要約文をそのまま書いたりして読んでいた。この段階は自分の理解と意見を生成する段階で個人の活動しか言えない。ただしこのソコで生成する過程がなければ次のステップ、他人との対話が始まらないので、この段階も次に行くピア内省にもとても重要なものである。大体グループ全員が自分の理解がまとまったタイミングで、進行係が順番に各自の理解を話し合うよう指示した。朗読係が文章を読んだあと話し合いに入った。要約係はみんなの話し合った内容を最後にまとめた。発表係の人は自分のわかりやすい形で発表内容をメモしていく。学習者が役割分担通りにピア活動に参加していたが、学習者によってやはり差がでてくる。話し合い中、順番を待って発言する人が多かったが、自ら進んで発言する人もいた。ここで、一番印象に残った学習者Wのことを紹介する。彼女はどんな係を担当していても、つねに自信をもって発言をしたり、相手の意見を反論する際、自分の論点を証明できる論拠を文章から探し出し、相手を説得するまで説明を続けたりする場面がよく見られた。学習者Wにとって、このやりとりの中で何回も文章を振り替えて内省しているだろう。彼女のように常に自問自答しながら相手と対話することが、一番望まれたピア・リーディングの形ではないだろうか。

一方、GBもこの時間で次回発表する全く違う文章の文法面のピア活動を始める。新しい文章のため、単語の発音や意味を電子辞書で調べたり直接メンバーに聞いたりして、プリントにメモ書きをしていた。前半時間が余った時は文章の内容面の話し合いをしても良いと指示したため、分かりやすい文章の時は制限時間内に文法面の学習が早く終わり内容面にも言及したことが確認された。

このように教師の明確な指示により、同じ時間帯に発表するグループは後半授業の発表に準備するのに対し、質疑するグループは次回の授業で発表する文章の文字と語彙など文法面の予習をしていた。明確な教室活動になっていたため、これまで、ピア活動は文字と語彙など文法面にとどまることが多いという問題点を解消し、内容面のピア活動もより効果的に取り組むことができピア内省へつながったといえる。

#### (3)-2 授業後半 — 口頭発表と質疑応答によるピア内省

ピア活動には前半の15分間を割り当てた。その後口頭発表と質疑応答のピア内省に入る。発表者はピア活動の話し合いが終わった後も、発表するためにもう一度内容を整理する、つまり内省する必要がある。これは筆者の狙いである。実際発表係がピア活動の最後にみんなの発言を整理し発表の練習を繰り返ししていた。もちろん口頭発表能力は個人差があるため、発表する際メモをそのまま読み上げ発表する学習者もいれば、メモから離れ黒板でキーワードを書いたり図を描いたりして説明する上手な学習者もいた。照れて笑ってしまったり、発音のミスを犯したり、途中で続けられなくなったりするいろいろなケースがあった。筆者が学習者のペースに合わせてあせらずに授業を進めた。

発表者の発表が終わったら質疑時間に入る。中級学習者にとって全く新しい文章を他人の発表を

1 回聞くだけで内容を理解することは不可能に近い。発表がわかりやすい時、質疑グループはより具体的な内容を求めて様々な質問をし、頭のなかで文章をつなげていく。しかし、発表がわかりにくかった時、質疑グループにとって質問さえ見つからない。その時筆者が発表者にもう一度発表するよう指示を出す。あるいは発表者と同じグループの人に説明してもらった。このように発表グループと質疑グループによるピア内省が行われた。筆者は学習者を見守りながら、ヒントをあげたりあるいは具体的な質問を例として挙げたり、質疑グループがどうしても質問を思いつかない場合に代わりに質問するような適度の介入をした。今回参考した金（2006）の発表と質疑応答の方法は発表者には発表の内容について説明を行う必要が生じてくる。それによって、研究の内容に関するそれまでの知識の再整理や体系化が起きることが期待される。一方、質疑側にとっては、質問を行うことで他者が発表する内容を批判的にとらえると同時に、自分自身の学習にも反映させていく機会となる。

最後に質疑 G にも文章①を配布しピア内省で話し合った内容を確認させた。教師が最終的にピア活動とピア内省についてまとめた。

#### (4) 宿題 — 自律内省の促進

ピア内省の効果を上げるために、授業後文章と関連した内容で作文を書く課題を出した。実際提出された作文はテーマがそれぞれで、配布した文章のまとめだったり、関連内容で中国と日本を比較したりするような内容だった。ピア内省がコールではなく、あらたな発見につなげて学習者が自分の興味のあるものに気づけば、そこから新しい学習の始まりが期待される。

### 4 考察 — ピア内省から自律的内省への変容

前述したように、館岡・池田（2007）に内省へつなげるために教師が留意しなければならない点を三つあげている。①焦点化、②可視化、③受容である。具体的に言うと、話し合いが散漫にならないように論点を焦点化する。他者への伝達のためにも自分自身の内省のためにも考えをなるべく具体的に明確化に可視化させる。最後は他者の考えや意見を受容できるような柔軟さを持つことである。

今回のピア・リーディングとこれまでの授業と違う点は以下の三つがあげられる。

まず第一に、文章の文法面と内容面のピア活動を教師の明確な指示により学習者がステップバイステップでそれぞれのピア活動を行うことである。前述したように池田（1999）と余（2012）では中級学習者がピア活動を行う際、文字と語彙など文法面の話し合いにとどまることが多くより高いレベルの内容面の話し合いには至らないことが多いと指摘されており、本稿は内容面のピア活動を十分行うように、学習者に明確な指示を出し内容面の話し合いを行うことにより、授業後半のピア内省がよりスムーズに行うことができたと言える。

その二に、「内省」を重視し、授業の後半でピア内省を行ったことである。理想のピア・リーディングはピア活動と同時に学習者が自問自答を何回も繰り返し自己内省をすることだが、それを実現するためには学習者の個人差があり、初中級学習者にとって特に難しい。実際の授業でピア活動が盛んに行われたとしても自律的内省が十分行われていない可能性がある。しかし、これまでピア・リーディングの授業ではピア活動に多くの時間を割ってしまい、内省を行う時間は最後5分ほど、あるいは授業後の自習内容にしていたことが多い。特別に内省することを授業内容として授業に組み込むことはなかった。そのため、今回の実践授業は前半と後半に分け授業後半でピア内省を行い、学習者に内省することを意識させることを試みた。この点に関してはこれまでの先行研究にはなかった。口頭発表と質疑応答することによって学習者が一度ピア活動を終えたあと、再度文章を読み直し中心内容を整理する機会を与えた。言い換えれば、学習者を意識的に内省させることになる。内省の過程を共有し、内省学習者に意識的に内容面のピア活動に参加するように働きかけ、自ら自問自答の内省に

「気づき」が生まれたと考えられる。口頭発表と質疑応答はタスクシートなどと違い、相手と対話しなければならない。そこで相手ができるように説明するためには文章の内容を頭の中で何度も整理しまとめる必要がある。この過程を通して、自律的内省へつながることができたと示唆している。また口頭発表がうまくいく時の達成感がタスクシートや確認シートでは味わえないことである。情意面でも自律的内省へつながったのではないかと考える。

その三、授業後さらに文章と関連のある内容で作文を書かせたことである。ピア内省で終わるのではなく、そこから学習者が自ら関連内容を調べたり、文章を読み直したりすることで自律的内省の実現を試みた。

授業終了後のアンケートでは「ピア活動後発表してよかった」、「文章内容の整理ができた」と答える人は7人中6人、「発表と質疑応答で文章への理解が深まった」と答えた人は5人だった。また授業後の作文については、「テキストと関連のある内容を調べて関連知識も身につけた」、「内省する方法とその意義がわかるようになった」は5人、「一人で本を読む時、内省することが増えた」と答えた人は4人であった。「内省することが習慣になった」は2人だけだった。この結果から、ピア内省は文章の理解を深めたことができた。また学習者がこの授業を通して内省の方法や意義がわかり、内省を意識しながら少しずつ自律内省をすることが増えたといえる。ただし、完全に自律的内省への変容はまだ見られない。

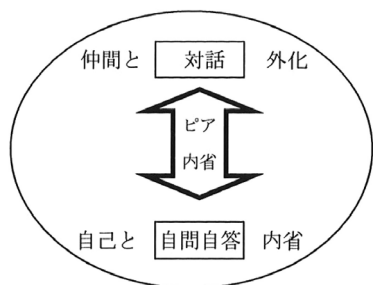


図2 ピア内省を取り入れる対話と自問自答

(池田・館岡 2007: 140 を参考し、筆者が加筆したものである)

本稿でピア内省は自律内省を促進する手段として取り上げたが、実際ピア内省は学ぶ方法だけではなく、その過程自体が学習である。筆者が提案したい自律内省を促す教室デザインは図2のように、学習者が自律的学習ができるまで、「自問自答」を促すために、口頭発表と質疑応答のようなピア内省を渡り橋の役割として授業に取り入れることである。特に初中級の学習者にとって、ピア内省を通して内省することを意識し習慣化するようになり、上級学習者になったときは自律的内省ができるようになることが期待できるのではないかと考える。

## 5 終わりに

今回の実践授業では授業時間をピア活動とピア内省の二つの内容に大きく分け、授業の後半はクラス全員が口頭発表と質疑応答を通してピア内省をした。学習者は意識的に内省することが課せられ、授業回数を重ねることにより、意識的に文章を振り返ることから自律的内省することに少しずつ変わることが見られた。つまり今回のピア内省は学習者の自律的内省へつながることができたと見える。ただし、時間制限の関係で授業後の関連作文に関して十分なフィードバックができなかった。そのピア活動も学習者の内省と関わりがあるだろうと考える。それは今後の実践で検証してゆきたい。

### 参考文献

- 池田玲子 (1999) 「ピア・レスポンスが可能にする — 中級学習者の場合 —」『世界の日本語教育. 日本語教育論集』9号、pp.29-43. 国際交流基金.
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門 — 創造的な学びのデザインのために —』ひつじ書房.
- 金孝卿 (2005) 「L2 としての日本語教室における「ピア内省」活動の可能性: 話すこと・聞くことに関するタスクデザインに向けて」『言語文化と日本語教育』30号、pp.52-55. お茶の水女子大学日本語言語文化学会.
- 金孝卿 (2006a) 「日本語教室の「セルフ内省」活動における学習プロセスの実態: 内省の観点とレベルに焦点

- を当てて」『言語文化と日本語教育』32号、pp.82-85. お茶の水女子大学日本語言語文化学研究会.
- 金孝卿 (2006b) 「研究発表の演習授業における「質疑・応答」活動の可能性 — 発表の内容面に対する「内省」の促進という観点から —」『世界の日本語教育. 日本語教育論集』16号、pp.98-105. 国際交流基金.
- 舘岡洋子 (2001) 「読解過程における自問自答と問題解決方略」『日本語教育』111号、pp.66-75. 日本語教育学会.
- 舘岡洋子 (2004) 「対話的協働学習の可能性 — ピア・リーディングの実践からの検討 —」『東海大学紀要』24号、pp.37-46. 東海大学留学生教育センター.
- 舘岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ — 日本語学習者の読解課程と対話的協働学習 —』東海大学出版社.
- 舘岡洋子 (2006) 「読解授業における教師主導と協働的学習 — 2つのアプローチから協働の教室デザインを考える —」『東海大学紀要』26号、pp.33-48. 東海大学留学生教育センター.
- 田中信之 (2006) 「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス — ビリーフ調査から話し合いの問題点を探る —」『小出記念日本語教育研究会論文集』14、pp.21-35
- 余佳 (2012) 「母語によるピア・レスポンスの有効性 — 作文授業に対する学習者の意識変化と関連して —」『平安女学院大学研究年報』13号、pp.41-50. 平安女学院大学.

## An Investigation of a Class Design to Promote Autonomous Reflection in the Peer-reading Lessons through Explicit Peer Activity and Peer Reflection

YU, Jia

Reflection is said to be one of the most important steps in the peer-reading process, though L2 learners of Japanese do not always find it easy to practice it. This paper reports on an investigation to see whether classroom activities involving explicit peer reading and peer reflection promote learners' autonomous reflection. In the first half of the class, I divided the peer activity into two parts (the grammar part and content part) in which the learners can have an in-depth discussion with their peers. In the latter half of the class, I instructed the learners to do the peer reflection on the basis of the presentations they made and the questions and answers that followed. Through the class observations I made, I found that the L2 learners of Japanese not only actively participated in the peer-reading activity but also made more effort to understand the texts. Moreover, they became more conscious of the significance of reflection and began to reflect more after reading by themselves. To conclude, the explicit peer activity and the peer-reflection seem to have positive effects on the deeper understanding of the reading materials and they also seem to encourage the learners to become more conscious of reflection itself.