

国語科における話し合い指導のためのジグソー法の活用

河野 遼

1. 研究の目的

校種や教科を問わず、グループ討議を授業に取り入れることは珍しくなくなってきている。しかし、亀田達也が「グループの遂行でプロセスの獲得が生じることは、一般にまれである」(亀田, 1997, p.21)と述べるように、グループ討議を行いさえすれば、必ず成果が上がるとは限らない。

その要因の一つに、話し合いへの参加の問題が考えられる。西尾実が会話・討議の第一の学習目標に「話し合いから脱落しないこと」(西尾, 1975, p.68)を挙げているように、討議に対して積極的に参加する生徒が少ないと、話し合いは成立しない。

やむを得ない脱落を防ぐために、これまでも、話し合いに対する指導が実践されてきた。例えば、大村はまは「話し合い」は「聞き合い」でなければならない(大村, 1983, p.182)と述べ、話し合いにおける「よい聞き手」の育成に注力してきた。このような、聞き手の側からアプローチを仕掛け、討議の雰囲気構築する指導は一定の効果を挙げている。

ただし、話し合い指導では、あらかじめ特定の技術や技法のみを取り上げて指導することには限界がある。甲斐雄一郎は「話し合いの力をつけるための話し合い」の教材は、話し合いのさなかに現れる(甲斐, 1994, p.27)と言う。また、山元悦子は「あらかじめ準備された内容に到達させるものではなく、場から生まれたものを児童が発見していく方式で習得されることが望ましい」(山元, 2004, p.6)と述べている。このように、話し合い指導を行う際には、実際に討議に参加している児童生徒の発話を拾い上げなければ、当該教室の問題状況に適した指導を行うことができない。しかし、指導に際して、討議の実施を先行させようにも、話し合いが苦手な生徒は、まずもって、討議の場へと参加することが困難である。そのため、指導すべき対話の場面が発生せず、授業が終了してしまう可能性がある。

話し合いの場において、生徒の多様性が保障されない状況は、指導環境としては望ましくない。多分野の視点から、国語教育におけるコミュニケーション能力論の課題を整理した長田友紀は、次のように述べている。

他者のコミュニケーションをどう受け止めればよいのか。また、コミュニケーション能力とどのようにつきあえばよいのだろうか。学習者がこのような点を考えていくためには、日常のコミュニケーションの観察や内省、社会におけるコミュニケーションの有様を考える機会が重要となる。…(中略)…自分にふさわしいコミュニケーション能力を自分なりに習得していく支援をどうするかが問われる。(長田, 2016, p.66)

生徒のコミュニケーション能力に違いがあるのは、もはや避けられない事実である。その事実を生徒たちが互いに受け止め、話し合いを成立させていく過程において、学習者それぞれの学びが生じる。そのために指導者は、話し合いへの全員参加を保障しなければならないと考える。

そこで、話し合いに対する生徒の参加を促し、指導場面を保障する方法として、ジグソー法の活用を検討する。ジグソー法は1970年代にElliot, Aronsonらによって開発され、蘭千壽によって日本で紹介された(蘭, 1980)。ジグソー法の基本的な手順と、生徒の移動を図示すると、図1のようになる。ジグソー法は、教材を分担して話し合う、「カウンターパート・グループ」(エキスパート活動)という活動を行う点に特徴がある。教材には、グループごとに一定の長さで分割することのできるテキストが用いられることが多い。カウンターパート・グループを行った後にグループを再構築することで、それぞれ、別の教材をもとに話し合った生徒が集合することになる。このように、ジグソー法によって意図的に生み出される情報の差を、村松賢一は、「インフォメーションギャップ(情報格差)」(村松, 2001, p.79)と呼ぶ。この「インフォメーションギャップ」によって、聞き合いの必要が生じ、話し合いが促されるという。

ジグソー法の効果については、蘭が認知心理学的見地から明らかにしている。小学生を対象とした研究では、ジグソー法を用いた授業を継続的に行うことによって、児童の行動特性が変化し、学級への好意度が高まった(蘭, 1981)。さらに、人間関係を良好にするだけでなく、一部の教科では、学業成績が向上したとの報告もされている(蘭, 1983)。ジグソー法の実践は現在に至るまで行われてきており、小学校全科では筒井昌博が、国語科では難波博孝らが一連の実践を報告している(筒井, 1999; 難波 他, 2010)。近年では、ジグソー法を基に開発された、「知識構成型ジグソー法」の実践が精力的に行われるようになってきた(三宅 他, 2016)。

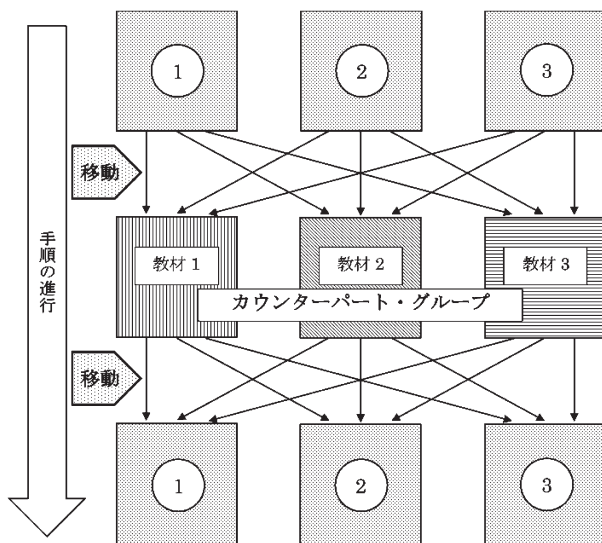


図1 ジグソー法の手順

しかし、これまで実践されてきたジグソー法は、異なる情報の組み合わせによって生じる、生徒の認知的変容に焦点を当てたものがほとんどである。一方で、生徒相互のコミュニケーションに対して、ジグソー法がどのような影響を及ぼすのかということについては、十分に検証されてこなかった。

国語科では、「読むこと」の授業でのみジグソー法が用いられ、「話すこと・聞くこと」の領域での活用はみられない。そのため、ジグソー法を話し合い指導に活用することが有効か否かは、定かではない。以上のことから、本研究では、話し合い指導にジグソー法を活用することの意義を明らかにしつつ、指導の方法を検討することを目的とした。

2. 調査の方法

調査は、高校生を対象とした検証授業をもとに行った。授業は以下の三つのパートに分けて進めた。便宜上、それぞれのパートには次のような名称を付けている。

①エキスパート活動

それぞれ異なる教材をもとに、グループに分かれて話し合いを行う。

②ジグソー活動

グループを再構成し、エキスパート活動を踏まえて話し合いを行う。

③グループ発表

ジグソー活動で話し合ったことをグループごとに報告する。

授業は調査者の他、授業担当者の講師1名、撮影協力者1名の計3名により実施した。

教材は夏目漱石『夢十夜』の第一夜を用いた。通常ジグソー法であれば、一つの文章を複数に切り分ける必要がある。しかし、文学的文章を教材とする場合、一続きの物語を不自然に分断してしまうと、読み取りに不都合が生じてしまう可能性がある。そこで、友野清文が紹介している、Robert E. Slavinの「Jigsaw II」を用いることとした(友野, 2016, pp.51-54)。Jigsaw IIの特徴は、文章を切り分けないことにある。代わりに、エキスパート活動のグループで、それぞれ別々のトピックに基づいて話し合いを行うことで、情報格差を生じさせる必要がある。

検証授業では、トピックとして、「主人公の描写」、「女の描写」、「百合と星の描写」の三つを設定し、エキスパート活動を行った。

また、検証授業を行うにあたり、観察対象者として、話し合いへの参加が苦手な生徒を選定した。選定にあたっては、生徒への簡易なアンケートと、授業担当者への聞き取りを参考にした。アンケートでは、討議を得意としているか、初対面の人と話すのは得意かなど、生徒自身のコミュニケーションに対する意識を尋ねた。一方、授業担当者は普段からペアワーク等を活用しており、生徒の話し合い活動に対する実態を客観的に把握していた。そこで、アンケートと聞き取りの両方で、コミュニケーションが苦手だと判断した生徒を選定することとした。ここで観察対象者と

して、S男とR女の2名を選出した。S男はエキスパート活動第1班（以下、E1）とジグソー活動第1班（以下、J1）、R女はエキスパート活動第2班（以下、E2）とジグソー活動第2班（以下、J2）にそれぞれ加わってもらった。

授業内容以外の調査の内容及び方法は、以下の通りである。

調査日 2019年11月4日

被調査者 国立大学附属の高等学校2年生、「現代文」受講者29名。4つのクラスの生徒が合同で受講している。なお、被調査者には同意を得たうえで、調査に参加してもらった。

録画対象は、以下のグループの生徒である。エキスパート活動とジグソー活動とで、表記が同じ生徒は同一人物である。

エキスパート活動

第1班：男子2名（I男、S男）と女子1名（Y女）

第2班：女子3名（K女、N女、R女）

ジグソー活動

第1班：男子1名（S男）と女子2名（A女、N女）

第2班：男子1名（I男）と女子2名（T女、R女）

討議内容 夏目漱石『夢十夜』の第一夜における、男（主人公）の最後の台詞を話し合って考える。なお、討議を行うにあたって配布した教材文から、該当箇所を削除して空欄にした。物語の結末を予想する話し合いではあるが、正解を求めず、自由に回答するよう説明した。

討議時間 エキスパート活動が約30分、ジグソー活動が約20分。2つの活動の間には、10分間の休憩を挟んだ。なお、活動時間は配布資料を読む時間も含む。

記録方法 各グループに1台、ビデオレコーダーとビデオカメラを設置し、録音と録画を行った。

分析方法 エキスパート活動及びジグソー活動時の、グループ内の全発話をコーディングする。分析は発話量を計測する量的分析と、発話内容に着目する質的分析の2通りを行った。

3. 分析

本研究では、討議への全員参加を保障するため、話し合いが苦手な生徒が検証授業の中でどのように変化したかを分析する。そこで、二つのリサーチ・クエスチョン（RQ）を設け、分析を行った。

RQ 1 話し合いが苦手な生徒の発話量は、ジグソー法の活動中にどのように変化しているのか

RQ 2 話し合いが苦手な生徒の発話内容は、ジグソー法の活動中にどのように変化しているのか

以上のRQに従い、分析の結果について述べていく。

3-1. RQ 1 話し合いが苦手な生徒の発話量は、ジグソー法の活動中にどのように変化しているのか

分析にあたって、S男とR女の発話量を算出した。発話量は、発話回数と発話時間とで計測している。次の表1はS男が所属したE1とJ1の発話量である。なお、発話量の割合は、それぞれ、全体（3人）の発話回数の合計及び発話時間の合計を分母とし、当該の生徒の発話回数、発話時間を分子として算出した。

表1 E1及びJ1の発話量

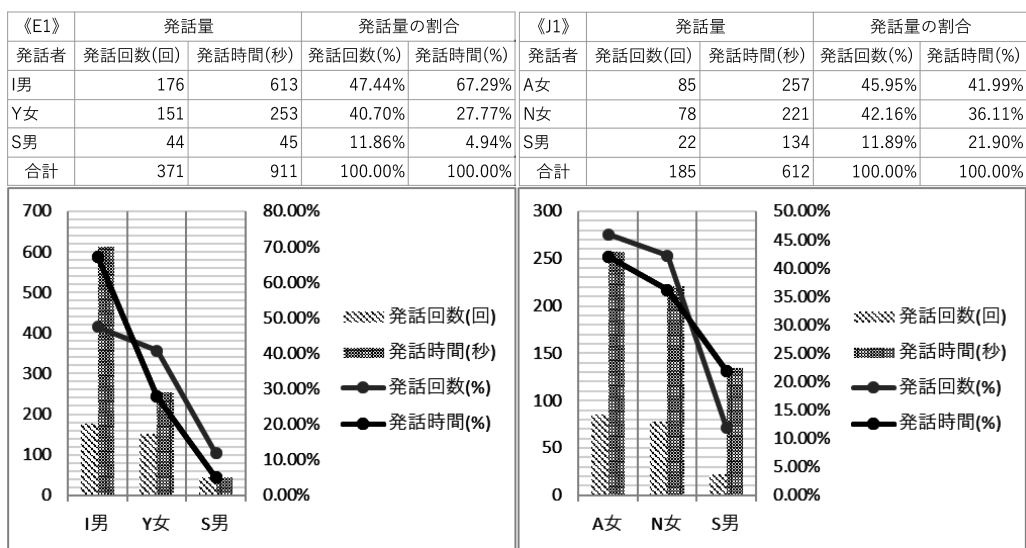
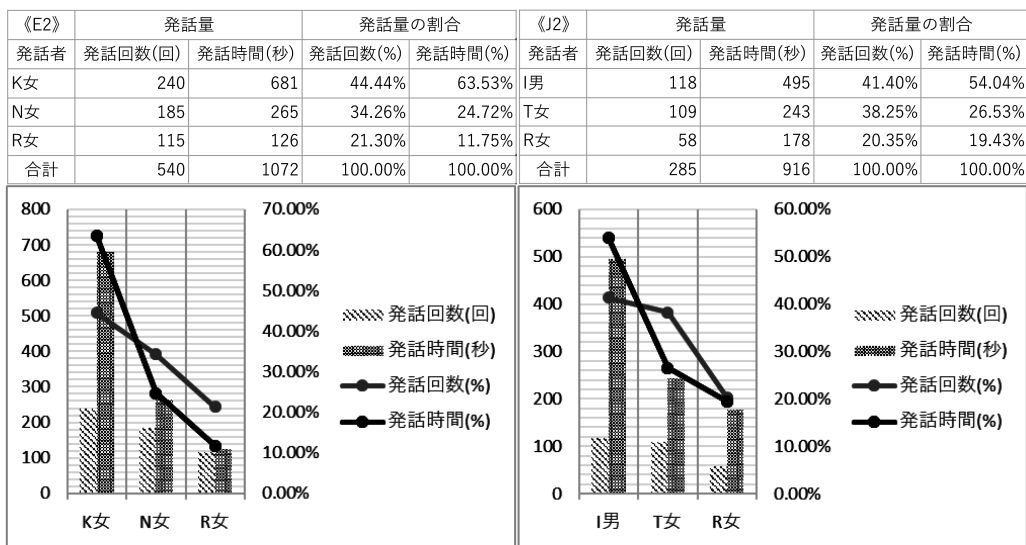


表2 E2及びJ2の発話量



E1 と J1 で、S 男の発話回数に変化はなく、どちらも全体の 12 % ほどである。ところが、発話時間は 4.94 % から 21.90 % と、約 4 倍増加している。次に、R 女が所属した E2 と J2 の発話量を表 2 に示す。

E2 と J2 で、R 女の発話回数に変化はなく、どちらも全体の 20 % ほどである。ところが、発話時間は 11.75 % から 19.43 % と、約 1.6 倍増加している。

以上の発話量の変化から、S 男と R 女は、ジグソー法による話し合いの事中に発話時間が増加したと言える。ただし、ジグソー活動では、それぞれのエキスパート活動の報告を行っている。そのため、グループ内における発話時間の割合が増加したとはいえ、生徒相互のコミュニケーションが活発化したとは言いきれない。そこで、発話時間が伸びた要因となる事例を拾い上げ分析を行うこととした。

3 - 2. RQ 2 話し合いが苦手な生徒の発話内容は、ジグソー法の活動事中にどのように変化しているのか

ここでは、発話内容の変化について指摘するために、それぞれの生徒の発話事例を取り上げる。まずは、S 男の事例を示す。以下は、E1 にて、夢十夜の第一夜に登場する「女」のセリフについて話し合っていた場面である。

《E1》

187	20:19-20:21	I 男	なんか良いアイデアある？なんかその
188	20:21-20:22	S 男	いいアイデア？
189	20:22-20:26	I 男	ストーリーに対してアイデアっていうかなんだろ考え方っていうか
190	20:27-20:28	S 男	考え方
191	20:30-20:31	I 男	新しい見方だねたぶん
192	20:31-20:33	S 男	うーん. 新しい見方ねー
193	20:33-20:34	I 男	うーん
	20:35-21:10		間

この場面では、発言の少なかった S 男に対し、同じグループのメンバーである I 男が質問をしている。しかし、S 男は回答することができず、会話が途切れてしまった。

ところが、J1 では次のような場面が見られた。

《J1》

93	19:19-19:21	N 女	なんか意見. ありますか？
94	19:22-19:23	S 男	なんか

95	19:24-19:25	N女	(笑い) 夢かじゃないやつ
96	19:26-19:29	S男	<u>俺の班で出たのがなんか。その、百年経ってたかみたいなのやつ</u>
97	19:29-19:31	A女	うーんうんうん
98	19:31-19:32	N女	あー確かに
99	19:33-19:34	S男	うん
100	19:34-19:36	N女	百年経ったのだな。みたいな
101	19:37-19:38	S男	ていうのはあった
102	19:40-19:43	A女	夢だったらね、百年生きててもおかしくないよね
103	19:43-19:43	N女	うん (笑い)
104	19:44-19:44	S男	うん

ここではN女が、93と95のように、自分とは異なる意見を求めてS男に質問をしている。そこでS男は、96のように返答をした。S男は「俺の班で出たのが」と切り出していることから、エキスパート活動での話し合いをもとに返答を行ったことが分かる。

さらに、第一夜の結末を予想するにあたっては、男が夢から覚めるか、覚めないかという議論になった。そこでは、次のような話し合いが行われた。

〈J1〉

134	23:53-23:54	N女	どれだと思う？ (S男に尋ねる)
135	23:56-24:10	S男	<u>えー、なんだろうな。うーん。なんかこれから、なんだろう。まだこれ第一夜だからー</u>
136	24:10-24:12	A女	うんうんうん
137	24:13-24:14	N女	目覚めちゃダメか (笑い)
138	24:14-24:15	S男	<u>目覚めちゃ、ダメかなみたいな</u>
139	24:16-24:17	N女	次の日また夢見るんじゃない？
140	24:17-24:18	S男	うん
141	24:18-24:19	N女	十日間 (笑い)
142	24:20-24:26	S男	<u>これがなんか単話だったら、なんつーかな。これ一つの物語だったらー。なんて言うかな</u>
143	24:26-24:28	A女	そうねああ夢か。でね
144	24:28-24:28	S男	うん

ここでは、三人がそれぞれに意見を出し合った後に、N女がS男に質問をしている。N女は、物語の最後に主人公が夢から覚めてしまうと予想した。対するS男は、N女の意見には賛同せず、主人公は夢の中で百年の時間が流れたことに気づき、それに準じた台詞が入るものと予想して

いる。そこで、S男は『夢十夜』というタイトルを根拠に、自身の意見を補強した。このS男の補足説明は、E1での次のようなやり取りが基となっている。

《E1》

- | | | | |
|-----|-------------|----|---------------------------------------|
| 254 | 25:12-25:14 | Y女 | 第一夜って書いてあるから |
| 255 | 25:15-25:16 | S男 | <u>まだ第一夜なの？</u> |
| 256 | 25:16-25:19 | Y女 | まだ第一夜. これで第一夜なの |
| 257 | 25:19-25:20 | S男 | 結構内容が |
| 258 | 25:20-25:22 | I男 | だから他の十の夢があるのか |
| 259 | 25:22-25:23 | S男 | うん |
| 260 | 25:23-25:26 | I男 | あー繋げたらわかるかもしれない. だからこれではわかりきらないんじゃない？ |

E1ではここまで、作品名に気を配ることなく話し合いが進行していた。そのため、討議の中盤で、突然に『夢十夜』のタイトルが話題に挙がった際、意表を突かれたS男は255のように驚きを見せた。この経験が、J1でのS男の主張に結び付いたと言える。

S男はエキスパート活動において、積極的に発言をしていたわけではない。しかし、討議への意欲に欠けていたわけではなかった。E1での話し合いの中で、S男は他者の考えに触れ、自己の主張を固めていった。それが、J1で発露する機会に恵まれることとなった。J1の討議は、その後、S男の主張に賛同が集まり、話し合いを終えている。

次に、R女の事例を示す。E2では、第一夜の「百合」と「星」の描写について話し合われた。以下は、話し合いの内容をメモに記そうとしている場面である。

《E2》

- | | | | |
|-----|-------------|----|---------------------|
| 146 | 14:38-14:39 | K女 | えっと？ |
| 147 | 14:42-14:45 | R女 | 命が, 星 |
| 148 | 14:45-14:48 | K女 | 書きながらなんて書こうかわかんないけど |
| 149 | 14:50-14:52 | N女 | 星の破片? 星のかけ? |
| 150 | 14:53-14:54 | K女 | 星は何を意味するのか |
| 151 | 14:55-14:56 | N女 | 命が |
| 152 | 14:57-14:58 | K女 | <u>星が命</u> |
| 153 | 14:49-15:01 | N女 | そうだそう書けばいいんだ |
| 154 | 15:01-15:02 | R女 | <u>星が命</u> |

ここでは、N女が、星は「女」の命（魂）を喩えたものであると予想し、メモをとり始めている。

K女はそれに同調し、メモに記す言葉について検討をしていた。一方でR女は、発話番号 152 や 154 のように、K女の発言をそのままくり返し、書き写すのみだった。

また、E2では、R女が次のように質問を受けた。

《E2》

- | | | | |
|-----|-------------|----|------------------------|
| 282 | 21:20-21:22 | N女 | ねえなんで（百合は）事細かに描写されてるの？ |
| 283 | 21:23-21:24 | R女 | <u>暇人だったから</u> |
| 284 | 21:24-21:26 | K女 | あれじゃない？彼女が戻ってきた様子！ |
| 285 | 21:27-21:28 | N女 | なるほど、よしそういうことで |
| 286 | 21:28-21:28 | K女 | よし |
| 287 | 21:29-21:30 | R女 | <u>彼女が、彼女が、彼女が</u> |

R女は282のN女の質問に対し、投げやりな回答をしている。K女が代わりに質問に答えると、R女は287の通り、K女の発言をくり返しながらかメモをとった。以上のように、エキスパート活動でのR女は、他の生徒に討議の進行を任せきりにしている場面が多く見られた。

これに対し、J2では以下のような会話が行われていた。

《J2》

- | | | | |
|-----|-------------|----|---|
| 143 | 15:12-15:15 | R女 | <u>百合の、咲く時の様子がめっちゃ細かくて</u> |
| 144 | 15:15-15:16 | I男 | うんうん |
| 145 | 15:16-15:20 | R女 | <u>なんでーそんな細かく書いてあるのかっていうのと</u> |
| 146 | 15:20-15:20 | I男 | うん |
| 147 | 15:21-15:35 | R女 | <u>なんで百合じゃなきゃダメなの？ってゆう質問でーなんかー、なんだっけな、百合がなんか、さっき星が女の人の命とか魂って言うて、で</u> |
| 148 | 15:35-15:36 | T女 | うん |
| 149 | 15:37-15:41 | R女 | <u>その百合ってというのがそのー、彼女、彼女の体？みたいな</u> |
| 150 | 15:41-15:42 | I男 | うんうん |
| 151 | 15:43-15:44 | T女 | あー |
| 152 | 15:44-15:45 | I男 | 生まれ変わった姿みたいな |
| 153 | 15:45-15:46 | T女 | 生まれ変わった |
| 154 | 15:46-15:52 | R女 | <u>そう、なんか何で接吻したんだろうねってところからーあっそう
なんじゃないみたいな、話になって</u> |

E1でのR女は、話し合いに協力的でないように見える場面もあった。しかし、J2では、同じ

グループの生徒に促されながら、丁寧に討議内容を伝達しようとしている。

さらに、ジグソー活動での議論が行き詰まった場面では、次のような場面も見られた。

《J2》

206	19:52-19:53	I 男	最後のところなんてこれ
207	19:55-20:02	R 女	<u>あーなんかさっき一話し合ってたーここの話になって、ここ何が 入るんだろうねって話してた時に</u>
208	20:02-20:03	T 女	うん
209	20:04-20:10	R 女	<u>なんかー、一番、ほんとに一番初めの方にーこんな夢を見たっ て書いてあるじゃん</u>
210	20:10-20:12	T 女	だから夢オチ、みたいな
211	20:12-20:12	R 女	そう
212	20:12-20:14	T 女	かなーって言ってたずっと言ってた（笑い）
213	20:14-20:16	R 女	そゆーそゆー結末になってんじゃないのって
214	20:16-20:19	I 男	夢だったのかみたいな、夢だったのかとこの時初めて気づいた
215	20:19-20:20	R 女	そう

207の発話内容からは、R女が、エキスパート活動で話し合われた内容を基に発言し、議論を進展させようと試みたことが分かる。このように、E2での話し合いでは、積極的に貢献することの少なかったR女が、J2では話し合いに示唆をもたらそうとする場面が見られた。

3-3. 考察

話し合いが苦手な生徒に焦点を当て、発話量の変化について分析したところ、活動の事の中に大きな発話時間の増加が確認できた（RQ 1）。過度な発話量の偏りは、特定の生徒のみが討議に参加している状況を表しているため、まずは、量的な平均化が見られたことは、ジグソー法の効果として評価されるべきである。

さらに、発話時間の増加は、単純な話し合いの報告によるものだけではなかった（RQ 2）。S男とR女は、ジグソー活動の中で、他者の質問に回答したり、討議に示唆を与えたりと、話し合いに寄与する発言が多く見られるようになっていく。発話の内容から分かるように、S男とR女はそれぞれ、コミュニケーションの様相が全く異なっている。しかし、ジグソー法はどちらの生徒にも対応することができていた。

以上のことから、S男とR女は、ジグソー法によって発話が引き出されたと言えるだろう。兩名共に、エキスパート活動での様子を観察する限りでは、討議に対して積極的に参加できていたとは言い難い。ところが、ジグソー活動においては、発話を行うというハードルを越えることができた。二人は話し合いからの脱落を回避し、討議の中でコミュニケーションをとっている。S

男は質問に返答するようになり、グループの賛同を得ることができていた。R女は討議に向かう態度が改善され、適宜、意見を述べる場面が見られた。ただし、彼らが討議のさなかに述べた意見そのものは、全くの独力によって生み出されたものではない。エキスパート活動で出された他の生徒の意見を大いに参考にしている部分がある。

しかし、彼らは単に、エキスパート活動の報告や伝達を行っていたわけではない。ジグソー活動におけるS男とR女は、他者の知見を活用し、メンバーの疑問に答え、討議に示唆をもたらそうと努力していた。質問内容に即した回答をしたり、議論の進展を狙った発言をしたりという事例は、その努力の現れであると言えるだろう。こうした、エキスパート活動からジグソー活動にかけての話し合いに対する姿勢の変化は、検証授業における成果であると考えられる。

また、本稿で取り上げた事例から分かる通り、S男とR女の発話は、グループメンバーからの質問や、同意の意思表示によって下支えされていた。生徒にとって、他者の発言を補助する機会には、日常会話の場面では得難い経験である。ジグソー法を通じて、話し合いが苦手な生徒の成長ばかりでなく、良い聞き手としての生徒の活動を顕在化することができたと言える。

4. まとめと課題

話し合いに参加することが苦手な生徒は、通常の討議では発言の機会を得られず、活動の中で埋没してしまう。しかし、検証授業では、ジグソー法を用いたことによって、埋もれる可能性のあった生徒の発話を引き出すことができた。他者に討議内容を伝達しようとする発話や、議論に示唆を与えようとする発言などは、取り立てて指導することができる要素であると言える。

ただし、ジグソー法は、教材や授業手順の制約が大きく、自由な討議活動ができているとは言い切れない。ジグソー法を用いた場合にのみ話し合いができるという状況は望ましくはないだろう。そのような状況では、教員も生徒も、授業法に依存してしまっていると言える。

話し合いで他者の発話を引き出すのは、他ならぬ参加者相互の発話そのものである。検証授業においても、興味をもって相手に質問をし、自分の意見と引き合わせることに意義を見出したからこそ、討議を進展させることができていた。つまりは、ジグソー法によって話し合い活動の雰囲気醸成し、やがて、制限を緩めていく必要があると言える。そのためには、ジグソー法を含めた、系統的な話し合い単元の構成が重要である。

最後に、本研究に残された課題を二つ提示する。

第一に、話し合い指導に最適化した授業方法の確立である。本稿のジグソー法による授業は、教材や手順の検討が十分ではない。指導に最適化された授業や単元を構想するには、継続的な授業の実施と検証が必要となるだろう。現状のジグソー法は、各パートにかかる時間が長いので、授業の中で活用していくには手法そのものの改変も検討しなければならない。

第二に、話し合いの観察方法の検討である。本稿では、ビデオレコーダーとビデオカメラを用いて記録を行った。しかし、活動の全てを捉えきれたとは言えない。これまでも、話し合いの事後指導の方法は研究されてきてはいるものの、生徒の討議活動をどのように見取り、指導して

いくつか、ということについては未だに課題が多い。今後、話し合い指導を発展させていくためには、最新機器の活用法を積極的に模索していく必要がある。

参考文献

- Elliot, Aronson. and Shelley, Patnoe. (2011) *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*, Pinter & Martin
- 蘭千壽（1980）「学級集団の社会心理学— Jigsaw 学習法を中心として—」『教育学部紀要（教育心理学部門）』第 25 巻第 1 号，九州大学教育学部，25-33 頁
- 蘭千壽（1981）「学級における児童の行動特性と集団構造の変容に及ぼす Jigsaw 学習の効果」『教育学部紀要（教育心理学部門）』第 26 巻第 1 号，九州大学教育学部，59-81 頁
- 蘭千壽（1983）「児童の学業成績および学習態度に及ぼす Jigsaw 学習方式の効果」『教育心理学研究』第 31 巻第 2 号，日本教育心理学会，102-112 頁
- エリオット・アロンソン / シェリー・パトノー（共著） / 昭和女子大学教育研究会（訳）(2016)『ジグソー法ってなに？—みんなが協同する授業』丸善プラネット
- 大村はま（1983）『大村はま国語教室 第 2 巻 聞くこと・話すことの指導の実際』筑摩書房
- 長田友紀（2016）『国語教育における話し合い指導の研究—視覚情報化ツールによるコミュニケーション能力の拡張—』風間書房
- 甲斐雄一郎（1994）「教材化研究の視点」安居總子・東京中学校青年国語研究会，『中学校の表現指導 聞き手話し手を育てる』東洋館出版社，16-29 頁
- 亀田達也（1997）『合議の知を求めて—グループの意思決定—』共立出版
- 筒井昌博（編著）(1999)『ジグソー学習入門—驚異の効果を授業に入れる 24 例—』明治図書出版
- 友野清文（2016）『ジグソー法を考える—協同・共感・責任への学び』丸善プラネット
- 難波博孝 / 尾道市立因北小学校（2010）『ジグソー学習を取り入れた文学を読む力の育成』明治図書出版
- 西尾実（1975）『西尾実国語教育全集 第五巻』教育出版
- 三宅なほみ・東京大学 CoREF・河合塾（2016）『協調学習とは—対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業—』北大路書房
- 村松賢一（2001）『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践』明治図書出版
- 山元悦子（2004）「国語科におけるコミュニケーション教育の方向」『国語科教育』第 56 集，全国大学国語教育学会，6-7 頁