

グループ学習による社会コンピテンシーの育成と評価

Gestaltungsprozess für Beurteilungskriterien
der Förderung sozialer Kompetenz in der Gruppenarbeit

原 田 信 之

HARADA Nobuyuki

キーワード：協同学習（協働学習）、学力、コミュニケーション能力、授業評価

I. はじめに

日本でも、2011年8月から2012年2月にかけて、OECDにより16歳から65歳までの成人を対象とする「国際成人力調査」(Programme for the International Assessment of Adult Competencies: PIAAC) が実施された。これは、成人のコンピテンシーに係わる国際的な枠組下でのアセスメント・プログラムである。ここでの成人力とは、知識の所有量ではなく、「課題を見つけて考える力や、知識や情報を活用して課題を解決する力など、実生活を生きていく上での総合的な力」¹ を意味するという。同調査において、そもそもOECDのDeSeCoプロジェクトがそうであったように、「リテラシーの概念は認知的なものが中心であったが、これに人間の非認知的な能力を含めたコンピテンスの概念」² を用いて能力が定義されている。DeSeCoが提示したキー・コンピテンシーとは、相互作用的に道具（知識、情報、技術等）を用いる能力と共に、非認知的な能力要素を含めた文脈依存的・相互作用的な性質を規定しようとしていた。他人とよい関係をつくったり、協力してチームで働いたり、争いを処理・解決したりするといった異質な集団で交流する能力、自律的に活動する能力を規範的な基準点として規定しているところが特徴的だといえよう³。

ドイツ連邦共和国（以下、「ドイツ」と略す）では、70年代の教育改革論議のなかで、主に職能開発の視点から「鍵となる能力 (Schlüsselqualifikation)」概念が提示され、学校教育において育成する能力概念を検討する上でも主力を占めてきた⁴。この「鍵となる能力」は職能開発の視点から提示された概念とはいうものの、「たいていの職や職分、生きていく上で変化することが見込まれる諸要求と一致するもの」(マルテンス) であり、「通常の在り方においては、教科の能力を補足し、具体的な行為において明らかになる教科の枠を超えた能力 (überfachliche Qualifikation)」(ゾンターク) として理解されてきた⁵。こうしたことからレンツェンは、鍵となる能力を「職業において求められる状況を展望するためにどの職にも通底する能力」⁶ として定義したといわれている。

本稿では、まず、ドイツの現行学習指導要領の多くにおいて、すでに普通教育を対象とする教育課程の規準においても共通の能力枠として示されている、コンピテンシーとしての学力要素（教科コンピテンシー、方法コンピテンシー、社会コンピテンシー、自己コンピテンシー）について、ストイデルの構造図を取り上げ、90年代ドイツにおける能力概念のコンセプト・チェンジに関し言及する。次に、非認知的な学力要素とかかわり、社会コンピテンシーに着目し、この社会コンピテンシーが想定する行為としての能力が、具体的に何を指すものかを明らかにする。他方、当初状況としては「非認知的な学力要素」と特徴づけられたとしても、それが評価機能のなかで評価対象として位置づけられるようになると、次第に、評価規準や評価シートとして、非認知的なものをできる限り人の振舞いや

行為などに変換し、学習者や教師が認知可能なものに可視化することが求められるようになる。この問題意識を背景に、話し合い活動に着目した授業観察評価の視点の可能性と課題について、社会コンピテンシー育成の観点から考察する。

II. 「鍵となる能力」と「行為コンピテンシー」

ドイツでは、90年代に入ると、新しい職域において自立性や共同作業、問題解決的思考などの力が求められる中で能力概念のリニューアルが始まったといわれる。能力概念をめぐるコンセプト・チェンジにおいて分水嶺となったのが、各州文部大臣常設会議 (KMK) による「職業関連授業 (キャリア教育：筆者注) のためのKMKの大綱計画作成指針」⁷ (1999年2月5日) が示した「職業的な行為コンピテンシー (berufliche Handlungskompetenz)」の概念である。ベルクマンによればこの概念は、「ある分野において、高いレベルに到達しようとする自己開発しようとする意欲や能力、知識や技能」⁸を指す。この説明で重要なのは自己開発の「自己」が意味する自立性を根柢に据えているところである。行為コンピテンシーの構成要素としての自己コンピテンシーも、この「自立」の価値を尊重するところからきている。鍵となる能力と行為コンピテンシーは、知識・技能の中身の違いというよりもむしろ、「複雑でありながら、自立した行動が求められる状況にあって、知識・技能を冷静に判断しながら責任を自覚して活用すること」や「行為する具体状況の判断」を伴っているか否かで使い分けられるという⁹。両者の考え方に共通するのは、教育的な営みや訓練を通し、「習得したりトレーニングしたりすることのできる行動様式」¹⁰を主たるターゲットにしていることである。

確かにストイデル (Stäudel, Thea) が解説するように、70年代からの鍵となる能力、その進化系としての行為能力といった一連の能力論議の系譜をたどると、そこには能力規定の多様な分類の仕方や水準設定の仕方がみられ、能力概念が一見したところでは混乱状態に陥り、概念の特定が期待できないかのように映るかもしれないが、これまでの概念の拡散的な使用状態も、内容を精査すると共通するコンピテンシー領域を再び見つけ出すことができるという。それをストイデルは、教科コンピテンシー、方法コンピテンシー、社会コンピテンシー、自己コンピテンシーという4つのコンピテンシー領域で整理している¹¹。「鍵となる能力」との関連で整理してあるのが、ストイデルの行為コンピテンシー構造図¹² (図1) である。

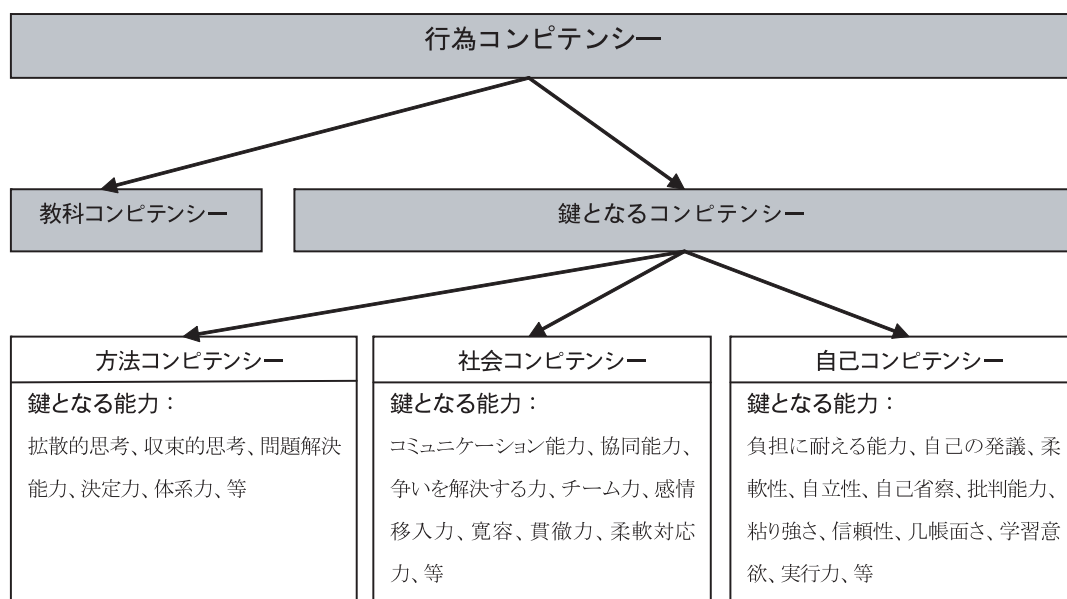


図1 ストイデルの行為コンピテンシー構造図

4つのコンピテンシー領域のうち、社会コンピテンシーを取り上げることにする。ストイデルの構造図では、社会コンピテンシーは、コミュニケーション能力、協同能力、争いを解決する力、チーム力、感情移入力、寛容、貫徹力、柔軟対応力等の鍵となる能力で構成されていることがわかる。ストイデルの説明にしたがえば、コミュニケーション能力とは、「相手に伝えたり、効果的に考えや見方を交流したりする能力」であり、わかりやすく表現する、傾聴する、聞き手に性急な印象を与えない、問い返すなどにより、「共同で活動する際にできるだけ誤解が生じないようにしたり、ノンバーバル・コミュニケーションも大切な手段として考慮に入れたりすること」¹³である。このコミュニケーション能力は、端的に言えば、「日常の活動において、自分が思っていることを仲間が理解できるように表現すること」や、「仲間との会話において、しっかり聞き、必要があれば問い返し、考えをもつこと」¹⁴としている。

協同能力 (Kooperationsfähigkeit) とは、「個人間で行動を“意図的・計画的”に一致させる能力であり、どの参加者も同程度に目標への到達を保証すること」¹⁵である。この協同能力は、端的に「仲間と課題を共有し、課題をよく解決するよう力を合わせて活動すること」¹⁶と言える。争いを解決する力とは、「争いを認識し解決する能力であり、何が原因になるかという争いの種に早期に気付き把握すること、争いの調整を試みたり、争いの解決に踏み込んだりすること」¹⁷である。この争いを解決する力は、端的に言えば、「仲間との争いに早く気付き、その原因を認識すること」、「仲間との争いが起これば、すぐにしなやかに対応しようとする」¹⁸としている。

チーム力とは、「個人が所有する能力、技能や知識をグループに提供し、それらを共通の目標のために活用する力のことであり、グループの共同活動をよくし、グループの目標が達成できるようにするもの」¹⁹である。ここでは個人の目標や欲求よりもチームの方が優先され、チームの仲間を助け支えるようにすることに価値がおかれる。このチーム力とは、端的に言えば、「自分の知識や技能をグループに提供し、グループの共通目標のために活用すること」であり、「グループで活動するときに仲間が活発にできるよう支えること」²⁰としている。感情移入力とは、「他者の考え・行為・状態・役割を相手の立場になってとらえ、他者のリアクション・感情・行動様式を追体験し予見すること」²¹を指す。この感情移入力とは、端的に「相手の立場に置き換えてみる」²²と言える。寛容 (Toleranz) とは、「自分と異なる考えや見方を尊重し、自分のものと同等のものとして認める」という平等観を基盤にしているものであり、「自己の考えや価値観を高く見なすことも、他者の考えや価値観を見くびることもなく、自分と異なる考え方や見方として理解しようと交わる」²³である。この寛容は、端的には「他者の考えを同等のものとして受け入れること」²⁴と言える。貫徹力とは、「相手がいる競争状況での社会的な影響に支えられて、アイデアや提案、関心やイメージを追求すること」²⁵である。この貫徹力は、端的に「活動するときに自分と自分の考えを貫くこと」²⁶と言ってよい。最後の柔軟対応力とは、「社会状況において具体的に求められていることに、自分の行動を積極的に合わせるようにすること」²⁷である。この柔軟対応力は、端的に言えば、「状況に応じて適切に行動すること」²⁸である。

ハードスキルとソフトスキルで説明すると、一般論としては、ハードスキルは可視化できるものである。英語力は能力を証明する認定テストが普及し、そのスコアにより可視化できるのでハードスキル、コミュニケーション能力は可視化が難しいので、ソフトスキルと位置づけられている²⁹。そうすると現状では、社会コンピテンシーのほとんどはソフトスキルに属することになる。可視化が難しい能力であるし、可視化のための評価ツールもスコアの出し方もほとんど普及していないからである。その意味では従来の社会は、ハードスキル重視社会といえよう。これに対し、主観的な印象で評価されがちなのがソフトスキルであり、これまで敬遠されてきた理由もまたここにある。社会コンピテンシーに関し、評価規準や評価指標が開発されれば、先の文脈でいうところのハードスキル化への格上げが可能となり、信頼性と妥当性を伴う能力として、一般社会や学校教育においてさらに認知されていくものと考えられる。

Ⅲ. グリーンのコンピテンシー・チェックリスト

グループ学習を生産的なものにするには、学習者に社会コンピテンシーを獲得させることが有効だと言われている。しかし、これまでの欧米の先行研究で自明とされてきたこの言明は、協同学習を実践しようとする初心者には、矛盾を含んでいるように感じられるところだろう。グループ学習と社会コンピテンシーの育成は、逆説的な位置関係にあると映るところがこの矛盾意識を助長している。ここで言う逆説的な位置関係とは、協同学習論において、社会コンピテンシーを身に付けるための学習の道具としてグループ形態が説明される一方で、グループ学習を効果的なものにする要因として、学習者による社会コンピテンシーの習得が問われているからである。

このどちらが発端かを問うことは、本来、実践的にはそれほど重要ではないはずである。むしろ両者の関係性を理解することの方が大切であり、それにはヒルベルト・マイヤーが提示する「学習の作為性 (Künstlichkeit des Lernens)」³⁰ の概念が有用であろう。マイヤーによれば、学校の授業では何かを学ぶために「学習状況が作為的につくられる」のであり、グループという学習形態も、いうなれば作為的につくられた学習状況であり、そこで行われる成員間の話し合いややりとりも作為的な状況下で行われているといえる。グループという学習形態を用いて学習させるという授業方法の「方法」は、méthodosを語源とし、「術策」とか「ごまかし」という意味を有している³¹。学習者が能力を伸ばすように、わざと社会コンピテンシーという課題や学習の関門が構成され、教師にとっては社会コンピテンシーの明文化により指導のポイントが明確になるとともに、学習者が主体的・自覚的にグループ活動に参加しているかのような状況をわざわざ作り出すことが指導性として求められる。この意味でコンピテンシーは、学習者にとっても自ら歩み寄っていくべき地点を指し示す旗印の役割になっている。

表1 グリーンのコンピテンシー・チェックリスト³²

編成コンピテンシー	機能コンピテンシー
<input type="checkbox"/> グループでは静かに取り組んでいる。 <input type="checkbox"/> グループから離れない。 <input type="checkbox"/> 話し合いのレベルを観察している。 <input type="checkbox"/> 交代している。 <input type="checkbox"/> グループの取組票を見ている。 <input type="checkbox"/> 仲間の名前を呼んでいる。 <input type="checkbox"/> 話し手の方を見ている。 <input type="checkbox"/> 「仲間はずれにされている人」もいなければ、「叱りつけている人」もない。	<input type="checkbox"/> 考えやアイデアを交換している。 <input type="checkbox"/> 事実や論理的な考え方を求めている。 <input type="checkbox"/> グループの活動に方向性を与えている。 <input type="checkbox"/> 皆を参加させようと励ましている。 <input type="checkbox"/> 助けや説明をお願いしている。 <input type="checkbox"/> 支え、受け入れることを表現している。 <input type="checkbox"/> 説明や誤解を解くことを提案している。 <input type="checkbox"/> 自分の言葉で言い表そうとしている。 <input type="checkbox"/> グループに新しいやる気がみなぎっている。 <input type="checkbox"/> 感じたことが説明されている。
定式化コンピテンシー	触媒コンピテンシー
<input type="checkbox"/> 手短かに述べられている。 <input type="checkbox"/> 正確さや慎重さを期そうとしている。 <input type="checkbox"/> よくまとめようと努力している。 <input type="checkbox"/> 話し合ったことなどを覚えて、グループをサポートしている。 <input type="checkbox"/> 理解度チェック <input type="checkbox"/> しっかり考え、計画することを他の仲間に頼んでいる。	<input type="checkbox"/> 人を批判しないで、考えを批判している。 <input type="checkbox"/> グループの仲間のアイデアと論理的思考とが区別されている。 <input type="checkbox"/> 個別の立場の考えを統合している。 <input type="checkbox"/> 理由づけを頼んでいる。 <input type="checkbox"/> 答えをさらに詳しく述べるように求めている。 <input type="checkbox"/> 深める質問をするなどして、確かめられている。 <input type="checkbox"/> 次々と質問が出てくる。 <input type="checkbox"/> 実現性の視点からグループ活動がチェックされている。

そもそも社会コンピテンシーは、グループの成員において最初から十全に獲得した状態にあることはなく、他者との交わりや共に行動する訓練を通して身に付けていくものである。社会コンピテンシーには、初歩のものから高度なもの、行為として表出するものから言葉として、あるいは態度や情意として発露するものまで、機能面に着目すると様々な分類が試みられてきた。

IV. 話し合い（議論）活動における観察評価の視点

1. 産出行為としての話し合いと議論

『新明解国語辞典（第七版）』によれば一般に、話し合いは、「相互に意見を交換し、何かを取り決めること」を意味する一方、議論とは、「〔ある問題に関し〕（何人かの人が）自説の陳述や他説の批判を相互に行い、合意点や結論に到達しようとする」として、字義的な次元において話し合いと議論（ディスカッション）は、類似した意味で用いられる。

これに対し、コミュニケーション能力の育成をテーマにする文献では、両者を区別する傾向にある。例えば、話し合いについては、「ある問題について理解を深めたり解決したりするために行う対話という活動全体を指す」とする一方、議論については、「話し合いの中で行う活動の一つで、お互いに意見を述べ合うことをいう」³³とするものである。このように区別すると、話し合いの中で互いに情報を提供し合うやりとりそのものは議論ではないとしている。しかし、ここでいう話し合いと議論をさらに精査すると、双方に共通するのは、一方向の意見表明にも、情報や意見の交換にも留まらず、何かを取り決めたり、合意点や結論に到達しようとするなどプロダクトを生み出す目的で行われている点である。その場合にも当然のことながら議論の方は、プロダクトに到達するにしても多様な考えや異なる考えを吟味するプロセスを更に重視する営為といえよう。

上記での語法の整理に従えば、以下で取り上げる文献では、「議論」の意味で「話し合い」という言葉が多分に用いられているので、厳密な意味で両者を区分しないよう留意しておく必要がある。

2. 話し合いトレーニングにみる観察者用評価シートの視点

『話し合いトレーニング』では、ディスカッションの達成度を評価するための観察者用診断シートが示されている。この診断シートは、①誠実な参加態度、②対等な関係性、③議論の活発さ、④意見の多様さ、⑤議論の深まり、⑥議論の管理、⑦意見の積み上げ、という7つの評価項目で構成され、達成度に応じてそれぞれの項目を5件法（「ほとんどできていなかった」：1点～「よくできていた」：5点）で点数化し、レーダーチャートで確認できるように作成されている³⁴。

例えば、①の「誠実な参加態度」の項目についてである。この項目は、ディスカッションに参加する各成員の個別態度、そして各成員の総体であるグループという単位としての態度、そしてその2系列の参加の態度が、ディスカッションの過程（課題設定から意思決定まで）において全体的に「誠実」なものであったかどうか問われている。特に、「誠実」とは徳目的・情意的な価値語であり、これをしっかり定義するかどうか、定義するとしても、診断シートには短文でその原則のみを記し、そこに記した以外のことは評価者に委ねてしまうのか。あるいは、評価の判断材料としていくつかの態度の具体例を挙げておくといった示し方が考えられるが、仮にこれらいずれの方法もとられなければ、別紙に「誠実な参加態度」の捉え方（定義）を記すなどして、規準としての信頼性を確保する必要がある。いずれのケースでも、「誠実な参加態度」について、予め観察者相互のイメージやズレを交流し、見方に一定の共通化を図る事前カンファレンス・セッションを設けることは有効であろう。

同診断シートの説明で言うところの「誠実な参加態度」とは、「全員が自分の意見をきちんと伝え、人の発言をしっかり聞いていたか」として、話者・聞き手の役割ごとに「誠実さ」の中身が示されていることが判る。グループ内において話者の役割の時には「自分の意見をきちんと伝えること」、聞

き手の役割の時には、「人の発言をしっかり聞くこと」が評価（点数化）の規準となる。しかし、この一段具体化しているはずの説明においても、きちんと伝えるの「きちんと」やしっかり聞くの「しっかり」など、行為の特定が困難な通り一遍の記述語に基づき判断が迫られるところに課題が残る。

②の「対等な関係性」についても、観察者用の診断シートでは、「全員が対等に議論に参加していたか」という評価項目に対し、5件法で点数をつけ、よかった点と改善した方が良い点を自由記述するようにしてある。「対等な関係性」については、(1) 特定の個人を攻撃するような言動がある、(2) 一部の人が話に参加しにくい状態になっている、(3) 専門用語など、他の人にはわかりにくい言葉が使われている、(4) 自分と異なる意見を最初から否定したり、感情的に應對してしまう、(5) 反論されると黙ったり、なんとなく認めてしまう³⁵、が評価の視点として示されている。

これらの評価項目に対し適切に記述するには、議論への対等な参加状況に関する熟練したイメージをもつことができるかどうか、評価者の状況判断力が問われることとなる。例えば、見解の食い違いにより多数派と少数派（4人グループでは3対1の関係が生じやすい）に割れてしまったケースで、少数派の意見を取り上げ検討しようとししないで、多数派だけで話し合いが進行していくような状態は、(2)に抵触する。(2)の裏返しの評価視点は、「少数意見にも耳を傾けている」かどうか、である。(2)の状態は、多数派が徒党を組むなどして、(4)のような異論を封じ込める行為が繰り返されることにより、益々、助長されていく。(5)の視点に関しては、勢いのある子から反論されると、それだけで萎縮し自分の主張を簡単に引っ込めてしまうような態度が想定される。勢いで迫られたとしても、反論を冷静に受け止め、論の方に頭を働かせることができず諦めてしまえば、相手の意見に賛同したのと同じことになる。これは得心を欠いた追従の態度といえよう。この態度は、自分にとって良好な状態が保たれなければ、それ以上自分の意見を深めず、自分の意見を相手にも伝えようとししない、逃避的態度ともみなされうる。(5)の視点は、受け手の配慮の姿勢を教育するだけでは十分でなく、往々にしてパーソナリティ形成や人間性といった数段深い次元の教育と係るものである。そうすると、コミュニケーションの単なる“技法”の域も、そしてまたコミュニケーションの作法の域にとどまらない、話し手側の冷静に受けとめようとする姿勢や对人的な構えをも視野に入れる必要が出てくるだろう³⁶。

このように「対等な関係性」の視点から議論への参加状況をかみ砕いて捉えると、熟練したイメージをもつことの大切さが理解されよう。少なくとも、多数派だけで話し合いが進行し、まとまった意見が発表されたという、グループ活動の結果（プロダクト）に目を向けるだけでは、まだまだその内実（プロセス）の可視化や診断は確かなものとはならない。このような状況解釈の例からも、社会コンピテンシーとしてグループ学習の内実の可視化に迫ることは重要な意味をもつものである。

これについて評価の信頼性ということからすると、設定した評価の視点に対する評価結果のサンプルを持ち寄り調整する、モデレーションの手続きをへて評価の精度を高めていくことも大切である。

3. 話し合いのルールに関する観察評価の視点

次に、話し合い場面で集団成員を組織的・発展的に制御するルールについて、フィンランドの例を通して取り上げることにする。

フィンランドにおける話し合いのルールとしては、小学校5年生が班活動に対して定めた「議論のルール」に関する北川の報告³⁷がある。この報告によれば、班活動は議論をベースに進められており、「何をやるにも、議論をしてから行動し、議論をしながら行動する」として、10項目のルールが取り決められている。そのルールとは、①他人の発言をさえぎらない。②話すときは、だらだらとしゃべらない。③話すときに、怒ったり泣いたりしない。④分からないことがあったら、すぐに質問する。⑤話を聞くときは、話している人の目を見る。⑥話を聞くときは、ほかのことをしない。⑦最後まで、きちんと話を聞く。⑧議論が台無しになるようなことは言わない。⑨どのような意見であっても間違いと決めつけない。⑩議論が終わったら、議論の内容の話はしない³⁸、である。

これらのルールは、グループ（班）単位で行われる活動で、その活動のうち「議論」の場面を対象にしたものである。議論の場面での「話者」と「聞き手」という役割に着目して定められたルールである。例えば、「他人の発言をさえぎらない」は聞き手の役割を果たすときのルールであり、「話しているときに、怒ったり泣いたりしない」は、話者に対するルールである。10項目のうち話者対象のルールは2つ、聞き手対象のルールは6つ、両者対象のルールは2つであると考えられる。グループの構成員が5人であると仮定すると、話者対象のルールは基本的には話者1名に対し、聞き手4名によるルール監視の状況におかれることになる。

項目数の多さからからしても、聞き手側のルールを重視していることがわかる。これは、グループ単位で子どもたちが自ら議論を円滑にすすめるには、「聞き手」の態度をどう育成するかが鍵となることを示唆している。議論が体面を保とうとするものであったり、勝ち負けの競争原理で進められたりすれば、「互恵的な協力関係」³⁹は構築されない。議論を台無ししてしまう例として、既に了解し合ったはずの前提に戻り、議論を蒸し返すケース、一般化しようとする議論に対し、個別の問題を強調して妨げるケースなども考えられるからである。

V. おわりに

OECDのキー・コンピテンシーはもとより、伝統的に学力として認知されてきた知識・技能に限らず、これらに非認知的な学力要素を加え、学力を再規定する動きが国際的にみられる状況下にある。コンピテンシーとはまさに、人間の非認知的な能力を含めた学力概念として普及してきたと言えよう。他方、非認知的な学力要素は、そもそもそれを学力として認めるかという別の議論はあるにしても、見えにくく、そしてまた個人内学力にとどまらず、他者との関係下で織り成される相互の文脈依存的な学力であり、そのためになおさら評価しにくい学力でもある。

ドイツでは地方分権国家であるが故に州により実情は異なるとはいえ、教科コンピテンシーと方法コンピテンシーに、社会コンピテンシーと自己コンピテンシーを加え、学習指導要領（教育課程の基準）においてこれらの学力の育成を目指す傾向にある。このことは、「生涯学習のための欧州における資格の枠組」の整備と相まって、職業教育学校だけでなく普通教育学校領域にも着実に広がってきている。本稿では社会コンピテンシーに着目したが、これら非認知的な学力要素を多分に含む能力をいかに可視化し、一貫した評価ができるよう調整（モデレーション）し、規準・基準として精度を上げていくかが課題となっている。これら見えにくい能力をも映し出す評価方法の開発が求められる。

附記：本研究は、文部科学省科学研究費補助金・基盤研究(C)（課題番号：22530814）の助成を受けたものである。

【注】

- 1 国立教育政策研究所内国際成人力研究会編著『成人力とは何か ～OECD「国際成人力調査」の背景～』明石書店、2012年、3ページ。
- 2 同上、28ページ。
- 3 ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編著（立田慶裕監訳）『キー・コンピテンシー』明石書店、2006年、210-218ページ参照。
- 4 Vgl. Arnold, Rolf/ Müller, Hans-Joachim (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung. 3. Überarbeitete Auflage, Schneider Verlag 2006.
- 5 Vgl. Stäudel, Thea: Handlungskompetenz für Auszubildende, Band I. Pabst Science Publishers 2008, S. 17.

- 6 Lenzen, Andreas: Erfolgsfaktor Schlüsselqualifikationen. I.H. Sauer-Verlag 1998, S. 35.
- 7 KMK: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht (Stand 5. Februar 1999).
- 8 Bergmann, Bärbel: Training für den Arbeitsprozess. vdf Hochschulverlag 1999, S. 32.
- 9 Vgl. Stäudel 2008, S. 17.
- 10 Ebenda, S. 18.
- 11 Ebenda.
 行為コンピテンシーに関し論じた主な拙稿として、以下のものがある。「事実教授カリキュラムとコンピテンシーの育成 ―諸州共同版学習指導要領（2004年）の検討―」（『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』第56巻第1号, 181-191ページ, 2007年）。「ドイツの協同学習と社会コンピテンシーの育成」（『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』第57巻第1号, 175-183ページ, 2008年）。「ドイツの統合教科「事実教授」のカリキュラムとコンピテンシー ～ハンブルク州2010年版基礎学校学習指導要領の検討～」（『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』第59巻第1号, 269-282ページ, 2010年）。
- 12 Stäudel 2008, S. 19.
- 13 Ebenda, S. 34.
- 14 Ebenda, S. 41.
- 15 Ebenda, S. 34.
- 16 Ebenda, S. 41.
- 17 Ebenda, S. 34.
- 18 Ebenda, S. 41.
- 19 Ebenda, S. 35.
- 20 Ebenda, S. 41.
- 21 Ebenda, S. 35.
- 22 Ebenda, S. 41.
- 23 Ebenda, S. 35.
- 24 Ebenda, S. 41.
- 25 Ebenda, S. 35.
- 26 Ebenda, S. 41.
- 27 Ebenda, S. 35.
- 28 Ebenda, S. 41.
- 29 中央職業能力開発協会のHP「JAVADA情報マガジン キャリアに関する研究者からの提言【キャリアナウ】」（http://www.javada.or.jp/mm/cn_20120215_notes.html, アクセス2012年12月23日）参照。
- 30 ヒルベルト・マイヤー（原田信之・寺尾慎一訳）『実践学としての授業方法学』北大路書房, 1998年, 38-42ページ参照。Vgl. Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Cornelsen Verlag 1987, S. 48-52.
- 31 ヒルベルト・マイヤー 1998年, 40ページ参照。
- 32 以下の文献に基づき、筆者が一覧表にした（Green, Norm/ Green, Kathy: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Kallmeyer in Verbindung mit Klett 2005, S. 92）。
- 33 大塚裕子・森本郁代編著『話し合いトレーニング』ナカニシヤ出版, 2011年, 14ページ。
- 34 同上, 24-28ページ。
- 35 同上, 61ページ。
- 36 同上, 62-63ページ参照。
- 37 北川達夫&フィンランド・メソッド普及会『フィンランド・メソッド入門』経済界, 2005年。
- 38 同上, 69ページ。
- 39 ジョンソン, D.W./ジョンソン, R.T./ホルベック, E. J. 著（石田裕久・梅原巳代子訳）『学習の輪』二瓶社, 2010年（改訂新版）, 109-114ページ参照のこと。