

■ 特集「人間関係再考」

「ラボラトリー方式の体験学習」のプログラム評価へ向けて

池田 満

(南山大学人文学部心理人間学科)

はじめに

人間関係の学びを進める方略としてのラボラトリー方式の体験学習(Experiential Learning Using the Laboratory Method: ELLM)が日本に導入されて50年あまりの年月が経ち、実践はゆるやかに、しかし着実に広まっている。一方で筆者は、ELLMは実践の広まりが先行し、教育プログラムとしてのプログラム評価が十分に行われていないのではないかと問題を提起したい。実践が継続しているという事実は、ELLMを通して学習者はなんらかの学びを得ることができていることを傍証しているかもしれない。しかし、ELLMによって達成できる目標とは何なのか、また、その目標を達成する上で、現在行われているELLMの手法に改良すべき点はあるのかなど、プログラムの効果や実践過程に対する、実証的な検討は限られている。

教育プログラムとしての効果を維持、発展させ、普及を目指すうえで、プログラム評価の実施は、不可欠である。そこで本稿では、教育プログラムとしてのELLMに対する、実証的、体系的なプログラム評価の実施へ向け論考する。はじめに、プログラム評価を行う前提として、ELLMとはどのようなものであるかをふりかえり、次に、体系的なプログラム評価を行う上で不可欠なプログラム評価理論の概略について論じる。さらにプログラム評価理論の観点から、これまで行われているELLMの評価に関連する先行研究をレビューし、体系的なプログラム評価の実施へ向けた課題について検討する。最後に、抽出された課題に基づき、ELLMの体系的なプログラム評価へ向けた私案を紹介する。

ラボラトリー方式の体験学習とは

ラボラトリー方式の体験学習の定義

ラボラトリー方式の体験学習とは、「特別に設計された人と人がかかわる場

において、「今ここ」での参加者の体験を素材（データ）として、人間や人間関係を参加者とファシリテーターとがともに探求する学習」（津村，2010）と定義されている。この定義は、大きく、「特別に設計された人と人とがかかわる場において」、「今ここ」での参加者の体験を素材（データ）として」「人間や人間関係を参加者とファシリテーターとがともに探求する学習」の三つの要素から構成されていると考えられる。

一つ目の「特別に設計された人と人とがかかわる場」とは、体験学習が、人と人とが関わる場面を、意図的に作り、設定していることを意味している。また、特別に設計されたという表現は、次に述べる「今ここ」での体験」を理解する前提として、時間的、空間的、心理的に、外界（日常）と切り分けた場面を提供していることも含意していると考えられる。

二つ目の「今ここ」での参加者の体験を素材（データ）と」という部分は、体験学習を行う際に参照する材料に対して、時間的、空間的な枠を設定していることを意味している。上に述べたように体験学習では、特別に設計された学習の場所や内容が物理的に設定されているが、「今ここ」という表現で時間的な範囲も設定されることが明確となる。体験学習の場にいる人は、体験学習の場の外での生活があり、その生活の中で作り上げている社会的役割や行動様式がある。しかし、体験学習が時間的、空間的、心理的に枠を設定することで、枠の外とは切り離された体験や行動を試みることができる。ELLMの“ラボラトリー（実験室）”の一つ目の意味は、この枠を指していると考えられる。

三つ目の「人や人間関係を参加者とファシリテーターとがともに探求する学習」は体験学習が目的を持った学習であることを指す部分である。まず学習の目的は「人間や人間関係」であることが明示されている。ここでいう「人間や人間関係」とは、具体的には、「自分自身を深く見つめなおす、他者との関係や自分の傾向に気づく、リーダーシップや聞く態度などの新しい行動様式をグループのなかで試す、グループや組織の人間関係を変えるためのさまざまな試みをする」などを人との関わりの中で実践することを通して、自分と他者とコミュニケーションや、自分自身のあり方について学ぶ活動を（津村，2012）指している。また、一般に学習とは「経験に基づく比較的永続的な行動変容」と定義されており、体験学習では時間的、空間的、心理的に設定された枠の中で獲得した気づきや行動が、枠の外でも継続して活用されることが期待されていることが示されている。さらに、ラボラトリーという枠が設定されることで、「今ここ」で試みること、すなわち、これまで試みることができなかった、行動を試す（実験する）ことができるようになる。この実験の場がラボラトリー（実験室）と考えられる。

ラボラトリー方式の体験学習を特徴づける要素

コンテンツとプロセス

コンテンツとは、その場で取り扱われている話題や課題を意味し、プロセス

とは、その話題や課題が進められる中で生じている自分の中、あるいは自分と相手、グループメンバー間の関わりを指している。課題の達成へ向けた関わりの中には、その場にいる人それぞれの役割や立場、それまでの行動様式、個人の価値観や感情など、様々な要素が影響を及ぼす。これらがプロセスである。一般に、日常の生活では、話題を進めたり課題を達成したりすることが優先されるため、それまでの役割や立場、自分の行動パターンを崩し、新たな言動を試みる余裕はない。あるいは、関わっている人との今後も継続する関係性を考えると、それまでと全く異なる行動様式を選択することには危険が伴う。しかし、時間的、空間的、心理的枠が設定されるラボラトリーでは、普段は優先されるべきコンテンツの優先順位を下げ、プロセスに着目することを可能とし、プロセスに関わる気づきや学びを得て、新たなプロセスを試みる事が可能となる。また、今ここに注目するという契約をメンバー間で行っているため、メンバーの試みが及ぼす今後の関係性への影響を危惧する必要性も低くなる。

体験学習の循環過程

ELLMでは、学習の循環過程を構成する要素の頭文字をとって、“EIAHE”のサイクル”と称している。最初の体験（Experience）とは、ラボラトリーの中での“今ここ”の体験すなわち自分と相手との関わりを構成する行動や、内省の集合体である。次の指摘（Identify）とは、体験の中で起こっていた特定のプロセスを抽出することを意味する。そして、なぜそのようなプロセスが起こっていたのかを検討するステップが分析（Analyze）である。例えば、議論が進む中（E）で、ある人の発言とは異なる考えがあったが発言できなかった（I）という事象を抽出し、その理由を考える（A）と、「話し合いの進行が速すぎて、自分の考えに確信を持てなかった。そのことを周囲に伝えられなかったために、意見を言うタイミングを逸してしまった。」という理由が考えられる。このように理由が明らかになれば、次に同じような状況に陥った場合には、「議論のスピードが速くてついていくことができないことを伝えることで、議論の流れを抑え、自分の意見を発言できるだろう」という仮説を立てることができる。これが仮説化（Hypothesize）のステップである。最後のE’は、仮説化した行動様式や関わりのあるあり方を、別の体験で試みることを意味している。“今ここ”の体験は一度きりのものであり、同じ体験を繰り返すことはできない。従って、新たな体験から再び、指摘、分析、仮説化のサイクルが始まり、さらに学習を進めることが想定されている。

ここまで見てきたように、ELLMは、人と人の関わりあう場で起こるプロセスに注目し、EIAHE’のサイクルに基づいて自身のあり方や対人行動様式などを確認し、変革することを目指す学習といえる。言い換えれば、プロセスへの注目とEIAHE’のサイクルという二つの要素が、ELLMを通じた学習の達成には不可欠な要素といえる。

構成的体験学習と非構成的体験学習

三つ目として、ELLMには、あらかじめ定められた実習課題や、議論の話題が提供されている構成的体験学習と、課題や話題が定められていない非構成的体験学習がある。構成的体験学習では、対人関係や集団活動のプロセスに注目しやすいように設計された実習課題が用意されている。一方、非構成的体験学習は、Tグループと呼ばれ、場所と時間、10名前後のメンバーだけが決められており、特定の話題や課題は提示されないという特徴がある。

構成的、非構成的いずれの体験学習も、「人間や人間関係を参加者とファシリテーターとがともに探求する学習」であることに違いはない。しかし、構成的体験学習では、実習を設計する際に、特に注目されやすい対人関係や集団活動のプロセスが想定されており、また、構成的体験学習を計画する際には、計画をする人（通常はファシリテーター）が想定している目標やねらいに基づいて実習を選定している。とはいえ、構成的体験学習は“獲得すべきスキル”のように具体的な目標の達成へ向けて体験を操作するものではない。実習を含む体験学習を通して、学習者一人ひとりが何をしようと考え、また実際に何をやるのかは、“今ここ”のメンバー一人ひとりに委ねられている。一方、非構成的体験学習（Tグループ）では、グループや個人など様々な単位で“ねらい”は定めるものの、多様なねらいを持つ個人が集合してグループを構成するため、予め注目すべきプロセスや具体的な目標を設定することはできない。

プログラム評価の視点で見ると、そのプログラムが何を目標としているかは最大の関心事であり、査定事項であるが、非構成的体験学習では、現状、測定可能な具体性のある目標を設定することが困難であると言わざるを得ない。一方で、構成的体験学習については、具体性は低くとも、“ねらい”という表現を用いて、その実習を通して到達を目指す地点が事前に想定されており、評価指標として測定可能な目標の設定への手がかりが提供されていると言えるだろう。このことは、後に述べる先行研究レビューを見ても明らかであり、これまで評価に関わる研究が試みられたELLMの多くが、構成的体験学習である。そこで以下、本稿では、特に構成的体験学習に焦点を当て論考を進め、非構成的体験学習（Tグループ）については、最後に将来の方向性として言及するにとどめたい。そのため、本節以降、特に明記されない限り、“体験学習”という言葉は、構成的体験学習を意味することとする。

プログラム評価とは

プログラム評価の定義

プログラム評価の定義を考える前に、プログラムと評価、それぞれが何を意味しているのかについて個別に検討をする。まず英語のプログラム(program)という言葉は、“あらかじめ描かれたもの”を意味するギリシア語が語源と言われている。つまりプログラムとは、特定の目的達成のために、事前に定められ

た手順や方法を実施するものを指すことになる。体験学習では、学習のねらいがあらかじめ提示され、そのねらいの達成を目指して定められた手順で実習やふりかえり、わかちあいを行うことから、体験学習はプログラムであるということができる。

次に評価についてであるが、日本語の“評価”という言葉には、善悪判断のイメージが付きまとい、ネガティブな印象が持たれることも多い。しかし日本語でも英語でも、評価（evaluation）という言葉は、価値（value）を論じ定める、あるいは付与するというのが、本来、意味することである。

したがってプログラム評価とは、ある目的に対して定められた手順に沿って行われる活動に価値や意味を付与する行為を指すことになる。しかし、プログラム評価理論が発展する中で、プログラムの価値以外にも関心の対象が拡大している。こうした意味合いや使われ方を反映し、Weiss（1998）は、評価を「プログラムや政策の運用状況や成果に関する体系的な査定であり、明示、あるいは暗示された基準と比較をしながら、プログラムや施策の改善、発展に寄与する手段となることを目指すもの」（p. 4）と定義している。また、Rossi, Lipsey, & Freeman（2003）は評価を、「社会的な介入プログラムの効果を体系的に査定し、プログラムが置かれている政治的、組織的環境に適合させ、社会状況に合った社会的な活動の設計のための情報提供をするもの」（p. 16）と定義している。さらに安田・渡辺（2008）は、「特定の目的をもって設計・実施される様々なレベルの介入活動およびその機能についての体系的査定であり、その結果が当該介入活動や機能に価値を付与するとともに、後の意思決定に有用な情報を収集・提示することを目的として行われる包括的な探究活動」（p. 5）としている。

プログラム評価の機能

では、プログラム評価とは何のために行われる（べき）ものなのだろうか。プログラム評価の第一の目的は、プログラムが成功、あるいは失敗したのか、つまり目標が達成したかどうかを判断することである。しかし、現在のプログラム評価理論では、目標達成に対する答えを出す以上の情報を得ることができ、また求められているとされている。Rossi, Lipsey, & Freeman（2003）は、プログラム評価の目的として、①発展・改善、②意思決定、③知識生成、④広報宣伝の4つを挙げている。

① 発展・改善

プログラム評価には、プログラムの改善・発展に寄与する情報を集める機能がある（Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004）。プログラムの実施に関わる包括的な査定活動の過程で、プログラムに対するニーズを正確に把握していたか（ニーズアセスメント）、ニーズやプログラムを実施する対象者、現場に適した計画が策定され、また実際にはどのように行われたのか（プロセス評価）、プログラム実施の結果、どのような効果が見られたのか（アウトカム評価）、など、

プログラムのあらゆる側面に関する情報が集められる。

② 意思決定

プログラム評価の2つ目の機能は、意思決定を行うための材料となる情報を提供することにある (Patton, 1997)。正しく意思決定を行うためには、単にプログラムが効果を発揮したかどうかという情報だけでは不十分である。あまり効果を発揮しなかったプログラムであっても、軽微な改善でより成果をもたらすかもしれない。逆にプログラムに効果があったとしても、経済性、効率性に問題があり、継続が困難と判断せざるを得ないこともあるだろう。つまり、プログラム評価の意思決定機能は、プログラム改善機能とも密接に結びついているといえる。意思決定のためには、プログラムの改善可能性、改善のためにはどうすればよいのか、そのために必要な人的、経済的、時間的資源はどの程度が見込まれるのかといった情報の収集も欠かすことができないのである。

③ 知識生成

プログラム評価の結果、プログラムの理論背景 (介入の理論)、プログラムの設計や介入手法、さらにはプログラム評価の方法論そのものなど、多様な学術的知見を得ることができる (Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004)。たとえば、比較的小規模な実験的試行を通して正しさが確認されている理論とプログラム内容があった場合、それを実際に様々な現場や対象者に対して実践し、その結果を評価することで、理論の限界を見出し、理論を発展させることができる。また、理論に基づいて具体的な介入手法を設計する際、どのような手法が良いのか、たとえば資料の内容や文字の大きさに至るまで、様々な試行の正しさ、妥当性を検討することができる。

④ 広報宣伝

広報宣伝は、プログラム評価の本質的な機能ではない (Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004)。しかし、プログラム評価を実施していることそのものが、評価を実施していないプログラムと比較して、「適正に行われている」という印象を与え、プログラムに対する信頼と賛同を集める機能を果たすことがある。

評価を行う際の視点

このようなプログラム評価の機能を十分に発揮する際には、プログラム評価を、①プログラムがうまくいったのか、②うまくいった (いかなかった) 理由は何か、の二つの視点から実施することが必要となる。この二つの視点の重要性について、プログラムが失敗する理由という観点から検討する。

プログラムがうまくいかない理由には、大きく理論の誤り (theory failure) と実践の誤り (implementation failure) の二つがある (Kloos, et al., 2012)。理論の誤りとは、プログラムの内容を考える上で参照した理論自体が誤っていた、あるいは理論そのものは正しいが適切な理論を選択していなかったことを意味する。通常、理論は「Aが起こるとBが起こる」という形で表現され、Bを起こすという目標を達成するために、Aを変化させるようなプログラム内容

を計画する。この時、「A→B」というつながりが誤っていたとすれば、例えばAを変化させたとしても、Bという目標を達成することができない。あるいは、本当はCという目標の達成を目指していたのにもかかわらず「A→B」という理論を採用したとすれば、Cという目標を達成することはできない。どのような理論を選択するかは、プログラム内容の決定にも影響するため、正しい理論を適切に選択することが肝要である。

一方、実践の誤りとは、実践が計画通りに進まなかったことを意味する。実践が計画通りに進まない理由は複数考えられる。たとえば、特にプログラムを初めて行うときには、時間的に実行が困難な計画を立ててしまうことがある。また、プログラムを構成している活動内容の重要性を実践者が知らず、実践現場の状況に応じて実践者が自己判断で活動内容を割愛してしまうことも多い。

では、プログラムがうまくいかなかった理由が理論の誤りにあるのか実践の誤りにあるのかを判断するにはどうすればよいのだろうか。そのためには、プログラムが目標を達成しているのかという基本的な問いかけに加え、その原因を明らかにするためにさらなる情報を集める必要がある。一般に、目標達成にかかわる評価は「アウトカム評価」と呼ばれ、その原因を明らかにするために行われる評価は「プロセス評価」と呼ばれる。

アウトカム評価とは、プログラムの効果に対する査定を意味する。端的に言えば、プログラムが、目指していた目標を達成したのかを明らかにするのがアウトカム評価である。アウトカム評価を行うためには、まず、プログラムが何を目標としているのかを定義し、その目標達成を査定するための指標を決定することが必要である。また、目標が達成できたかどうかを知るためには、プログラム実施前と実施後と比較することが必要であるが、さらに、そこで見られた前後の変化が、プログラムの実施によるものかどうかを判断するために、プログラムを実施しない集団との比較も望まれる。

プロセス評価とは、第一に、プログラムの忠実性 (fidelity)、すなわち、プログラムが計画通りに実施されたかを査定する評価である。また、プログラムが計画通りに実施されなかった場合、その原因を検討することもプロセス評価の重要な役割である。これらの基本的な目的に加え、プログラムの実施状況を精査することで、プログラム内容がプログラムの背景理論や目的に照らして妥当なものであったのか、必要不可欠なものであったのかを検討することも、プロセス評価によって可能となる。

先に述べた理論と実践の誤りと、アウトカム評価、プロセス評価の結果との対応をまとめたのが表1である。まず、アウトカム評価によって目標が達成できなかったことが明らかになった場合、プロセス評価の結果からプログラムが計画通りに実施されていたことが明らかであるならば、プログラムが失敗した原因は理論の誤りにあるといえるだろう。理論に誤りがあるので、正しい理論を改めて選択し、その理論に沿ったプログラム内容を計画すれば、目標を達成

することができる想定することができる。ところが、プログラムが計画通りに行われていなかった場合、失敗の原因が理論と実践のどちらにあるのか判別することは難しい。

一方、プログラムによって目標が達成できた場合であっても、プロセス評価の結果と相互参照することによって、プログラム改善へ向けた情報を得ることができる。プログラムが計画通りに進んだ結果として目標が達成できた場合はよいが、計画通りに進まなかったのにも関わらず目標が達成できてしまった場合、当初のプログラム内容の計画に誤りがあった可能性を考えることができる。つまり、もし計画通りに進めることができた場合、当初、想定していた目標を達成できなかったかもしれないのである。

一般に、プログラムが失敗した場合、その原因が理論にあると判断されることが多い。プログラムがうまくいかなかったのは、そのプログラム自体が不適切だったからだと思われてしまうのである。しかし、プログラムの実施プロセスを丹念に検討すると、上述したように、様々な理由からプログラムの構成要素の一部が行われなかったというケースも少なくない。現場の実践者が、プログラムをしている様々な内容の意義や重要性を正しく理解しなければ、現場の判断で、容易に省かれてしまう危険性がある。プロセス評価を行うことで、プログラムの失敗の原因がプログラムの理論や内容そのものにあるのか、実践過程にあるのかを検討することができるようになることに加えて、プログラムが効果を発揮する上で、実践内容のどの部分が不可欠であるのかも明らかにすることができるのである。

表1 アウトカム評価、プロセス評価の対応からみたプログラムの成否の原因

		アウトカム評価	
		良い結果が得られた (目標が達成できた)	良い結果が得られなかった (目標が達成できなかった)
プロセス評価	計画通りに進んだ	理論、実践、ともに誤りなし	理論の誤り
	計画通りに進まなかった	実践に誤りがあった可能性	理論の誤り 実践の誤り

先行研究に見る「ラボラトリー方式の体験学習」の評価研究

ここまで、プログラム評価理論を概観し、また、ELLMに対する基本的背景について述べた。では、これまで、体験学習の効果はどのように検討されてきたのだろうか。ここでは、研究論文のレビューに基づき、体験学習の評価へ向けた取り組みについて振り返る。

先行研究レビューの目的

上述したように、プログラム評価を構成する必須要素として、そのプログラムで達成を目指している目標を同定し、その目標達成の成否を判断するために適切な指標を用いて測定を行うこと（アウトカム評価）、②その目標達成へ向けた取り組みが妥当であるのかを振り返ること（プロセス評価）の二点がある。

ではプログラムとしての体験学習が目指している目標はなんだろうか。体験学習の定義からは、人間と人間関係について学ぶことが目標であることが目的であると読み取ることができるが、“人間と人間関係”が意味するものは広く多様であり、そのままでは達成できたか否かを判断するための指標を設定することはできない。では、これまで体験学習はどのような指標を用いて、どのように評価されていたのだろうか。ここでは、これまでに体験学習がどのように評価されてきたのか、特にアウトカム評価とプロセス評価それぞれに対して、どのような評価指標を用いて評価が行われてきたのかに焦点を当てて検討し、体験学習の目標の精緻化へ向けた手がかりを得ることを目的とする。

分析対象とした抽出方法

レビューする論文の抽出にあたって、国立情報学研究所が提供しているCiNii Articlesを用いた。初めにキーワードを「ラボラトリー」「体験学習」として検索したところ、33編が抽出された。このうち、もっとも古い文献は1968年に発表されたものであり、次いで1980年代に1編、1990年代に1編、2000年代に17編、13編が2010年代に発表されたものだった。これらの文献のうち、学会発表要旨など学術論文でないもの、総論や解説、展望論文、実践報告など実証的なデータを使用していないものを除き、12編をレビューの対象とした（表2）。

表2 レビューの対象となった研究論文の概要

研究者名	発表年	対象者	プログラムの概要	アウトカム指標	プロセス指標	備考
1. 津村	2002年	大学生	大学における体験学習の授業(15回)	ソーシャルスキル (Kiss-18)	—	性差、セメスターと集中を比較
2. 中尾	2006年	短大生	短大における体験学習の授業(15回)	ソーシャルスキル (Kiss-18)	ソーシャルスキル得点が低下した要因	インタビューを用いて、探索的に検討
3. 鈴木ら	2007年	教師	コンセンサス実習(1回)	—	コンセンサス実習の成立、自己理解、他者理解	自由の内容をKJ法等を用いて、わかちあい実施の有無による効果を検討
4. 中村	2007年	大学生	大学における体験学習の授業(15回)	ソーシャルスキル (Kiss-18) 対人関係特性	—	体験学習機能を調整変数として導入
5. 津村ら	2008年	教師、 児童・ 生徒	教師に対する体験学習の実施 教師による体験学習の実施	多種多様な指標を使用	—	
6. 楠奥	2009年	大学生	「人材開発論」の授業の中で、集団討議を実施(13回)	ソーシャルスキル (Kiss-18)	—	進路選択セルフ・エフィカシーの向上の要因となるソーシャルスキルの向上方法としての効果を検討することが主眼

研究者名	発表年	対象者	プログラムの概要	アウトカム指標	プロセス指標	備考
7. 橋口	2010年	看護学生	EIAHE'を意識した自己紹介とふりかえり(1日)	自分の意見を言えたか、他者の意見を聞いたか、成長できたかなど7項目	—	集団決定法による人間関係トレーニングと併用
8. 楠奥	2010年	大学生	動機づけ理論の理解を目的とした授業(15回)	ソーシャルスキル(Kiss-18)	—	EIAHE'に対応した授業構成がソーシャルスキルを高めるのか検証
9. 鈴木	2011年	大学生	集団心理療法の授業15回中8回を用いたコンセンサス実習	—	わかちあいの実施による効果の違い	コンセンサス実習を実施
10. 中村	2013年	大学生	大学における体験学習の授業(15回)	ソーシャルスキル(Kiss-18) 対人的傾向	—	「体験から学ぶ力」を効果に影響を及ぼす個人要因として検討
11. 中尾	2013年	大学生	大学における体験学習の授業(15回)	体験学習を通して得られる気づき(探索的)	—	レポートの自由記述をテキストマイニングソフトを用いて分析
12. 小松	2015年	韓国人大学生	日本語学習の授業(15回中6回)	ふりかえりレポートをKJ法で検討 対人関係、日本語学習表現活動思考力	—	カード型実習、コンセンサス実習等を日本語で実施

対象論文の概要

分析対象となった論文はすべて2000年以降に発表されたものであり、最も古いものが津村(2002)、最も新しいものが小松(2015)だった。体験学習を実施した対象者は、学生(看護学生、短大生を含む)が10編、教師を対象としたものが2編、児童・生徒を対象としたものが1編だった¹。非構成の体験学習(Tグループ)を対象とした論文はなく、すべて構成的な体験学習を行ったものだった。また、大学における半期15回の授業すべてを用いて体験学習を行った研究が6件、15回の授業のうちの一部に体験学習を導入した研究が3件、そのほかは、コンセンサス実習を1回行ったもの、教師や児童・生徒に対して様々な方式を試みたもの、宿泊プログラムの1日を費やしたものが、それぞれ1件ずつだった。そして、アウトカム指標を設定している論文が10編、プロセス指標を設定している論文が3編だった。

プログラム評価の指標ごとの検討

アウトカム指標としてソーシャルスキルを用いている研究

ソーシャルスキルをアウトカム指標としている研究としては、津村(2002)、中尾(2006)、中村(2007, 2013)、楠奥(2009, 2010)の6件であった。この

¹ 津村ら(2008)は教師、児童・生徒を対象としているため重複カウントされている。

うち津村（2002）、中尾（2006）、中村（2007、2013）の4件は、いずれも体験学習そのものが中心となっている大学の授業を対象に行った研究であり、全15回の授業すべてを費やして、様々な実習を行うプログラムを対象としたものである。いずれもKiss-18（菊池、1988）を用いて、プログラム開始時と終了時（もしくは終了直前）のソーシャルスキル得点を比較している。この4件のうち特徴的な研究として、中尾（2006）が挙げられる。中尾（2006）は研究1として、体験学習を行う前後でソーシャルスキル得点を比較したところ、得点が上昇した人数と低下した人数がおよそ半数ずつであることを見出した。この結果をうけて中尾（2006）は研究2として、得点が低下した参加者3名を対象にインタビューを実施し、得点低下の理由について検討を行っている。中尾（2006）による検討は探索的なものであり、体験学習の実施内容や方法、すなわちプログラムのプロセスに焦点を当てて評価を行うことを意図したものではない。しかし、アウトカム評価の指標であるソーシャルスキル得点の変化に影響を及ぼす他の変数に着目していること、語られた内容の中にプログラム内容に関わる語りが見られたことなどを考えると、プロセス評価といってよいだろう。

一方、中村（2007、2013）は、ソーシャルスキル得点に影響を及ぼす変数として、体験学習機能（中村、2007）、体験から学ぶ力（中村、2013）を導入し、検討している。体験学習機能、体験から学ぶ力とは、ともに、体験（E）、指摘（I）、分析（A）、仮説化（H）という体験学習の学習過程において各ステップを遂行するために必要な力に関する自己の認知を測定するものであり、研究の進展に伴って尺度の名称を変更した同一の変数である。体験学習ではEIAHEのサイクルを繰り返すことで対人関係の学習が進むと考えているため、体験から学ぶ力が高い人のほうが、学習の結果であるソーシャルスキルの向上が大きいことが見込まれる。中村（2007、2013）では、プログラムの実施によって変化するものとはしておらず、体験から学ぶ力を、個人の特性として想定している。したがって、プログラムのアウトカムに影響しうる変数を扱ってはいるものの、プログラムのプロセスに関わる査定を行ったものではない。

ソーシャルスキルをアウトカム指標としている研究のうち、楠奥が行った2つの研究（2009、2010）は興味深い。まず、奥楠（2009）の研究は、進路選択セルフ・エフィカシーを中心課題にした研究である。奥楠（2009）は、先行研究から進路選択セルフ・エフィカシーを高める変数としてソーシャルスキルを見出したうえで、ソーシャルスキル向上の手段としての体験学習の効果について検討を行ったものである。プログラムでは、大学での「人材開発論」の授業15回を利用し、ゲストスピーカーによる講義等の回を除く全10回に、60～70分の講義後に、15～30分程度の実習を行った。実習内容は、担当教員が提示したテーマに基づいて議論を行うことが中心であり、議論の後、津村（2002）に倣ってふりかえり用紙の記入とわかちあいを実施した。なお1回のみ、ゲストスピーカーの提案で、グループメンバーの似顔絵を描くという実習を行っている。

また、楠奥（2010）では、動機づけの理論について理解をするという学習課題を達成するために、動機づけ理論に関わる小講義とともに、独自に情報紙実習²を作成、実施し、楠奥（2009）と同様に、ふりかえり用紙の記入とわかちあいを行っている。楠奥（2009）は、体験学習によって獲得しようとしている学習内容（動機づけ理論）とは関係なく、体験学習の実践方法自体が、ソーシャルスキルなどの対人関係能力の向上に寄与すると考え、検討している。

楠奥による2つの研究は、①津村（2002）を引用しながら、実習、ふりかえり用紙の記入、わかちあいのステップ、小講義のステップ（実施手順）が、体験学習の循環過程であるEIAHE'のモデルに対応していることを示したうえで、②この実施手順を経ることで体験学習が成立し、対人関係能力の向上が見込めるという想定で、検討を行っている。言い換えれば、ソーシャルスキルの向上に対して、実習→ふりかえり用紙記入→わかちあい→小講義という手順、すなわちプログラムの実施プロセスが妥当に働いているかの検討をしており、プロセス評価が行われたと解釈することもできよう。

探索的にアウトカムを検討している研究

中尾（2013）と小松（2015）は、ともに大学生を対象とした体験学習の成果を、授業の中で課したレポートの記述を分析し、検討している。それぞれの特徴として、中尾（2013）は、体験学習の結果としてどのような気づきが得られたかという問いを持ち、ジャストシステム社が開発したTRUSTIAというソフトウェアを用いて、計量的な検討を行っている。一方、小松（2015）は、「この学習から学んだこと、考えたこと」について幅広く問いかけ、KJ法を用いて分析をしている。

小松（2015）による研究に見られるもう一つの特徴として、小松が体験学習を導入したのが、韓国の大学で韓国人の学生に対して行っている日本語の授業であるという点が挙げられる。この授業は日本語の習得を目的としており、対人関係が主たるねらいではないという点では、楠奥（2010）と類似している。しかし小松は、①日本語運用能力の向上には、学生同士で日本語を実際に使用し、対話を通じて学ぶことが重要であること、②学生同士の対話を促進するためには、外国語能力だけでなく、対人関係の向上が必要であることから、「学習者同士が、教室で対話をする場」として、体験学習の導入を位置づけている。したがって楠奥（2010）とは異なり、小松による実践は、対人関係、対人コミュニケーションの向上も、明示的なねらいであったといえる。

一方、橋口（2010）は、看護学生を対象に、ELLMと集団決定法を併用し、1泊2日の人間関係トレーニングを実施した成果を検討している。アウトカムとしては7項目の評定尺度を使用しているが、「あなたは、明日からの看護学校生

² グループメンバーが各自、別々の情報を持ち、それをすべて共有することで、一つの動機づけ理論について学習することができるような課題を作成した。

活で友達とうまくやってゆける自信がありますか。」など、参加者の主観的な達成感、満足感をたずねていることから、特定のアウトカム指標を設定したというよりは、探索的、全体的な効果を探したものとえよう。

プロセス評価を目的とした（アウトカム評価を行っていない）研究

鈴木ら（2007）、鈴木（2010）では、体験学習の結果として生じる変化（アウトカム）を追うのではなく、体験学習の実践過程（プロセス）を構成する要素の一つである“わかちあい（シェアリング）”の機能について検討している。鈴木ら（2007）は、小中学校の教員を対象とした研修の中でコンセンサス実習を実施した際に、わかちあいを実施する群と実施しない群を設定し³、他者理解に関する評定項目の差を検討している。同様に鈴木（2010）は、大学生を対象に、コンセンサス実習の実施直後と、わかちあい実施後に調査を実施し、自分自身の行動や考え、感情について評定を求めている。

この二つの研究は、体験学習の実施過程で“わかちあい”を行うかどうかで、アウトカム（自己理解、他者理解等）にどのような違いが生じるのかを検討しており、結論としてわかちあいを行うことの有効性（必要性）を述べている。したがって、実施プロセスの評価を行っている研究といえよう。一方で、体験学習を行うことそのものの効果については検討していないことから、アウトカム評価は行われていないと解釈されることになる。

先行研究から見た体験学習のプログラム評価の現状と課題

ここまで、体験学習のプログラム評価に関わる先行研究を概観してきて、現状の体験学習の評価に関して以下の4つの課題が浮かび上がってきた。一つ目の課題は、体験学習のプログラム評価に関する研究自体の少なさである。日本における体験学習は、1960年ごろに立教大学キリスト教教育研究所が始めたものと言われており、すでに60年近い実践の歴史がある。実際、本論での分析からは除外されたものの、初期の文献検索の結果として得られた論文のうち最も古いものは柳原（1968）であり、この歴史的検討とも一致する。しかし、体験学習の実践が広まる一方で、研究という視点からの論考は必ずしも十分に行われたとは言えず、実証的なデータを伴った研究論文が登場するのは（本論で用いたキーワードで検索した限り）、2000年代となっている。60年の歴史の中で、プログラム評価研究が行われているのが2000年代以降に10数編ということは、体験学習のプログラム評価が十分に行われていないと言わざるをえない。

課題の二つ目として、限られたプログラム評価研究の中で、プロセス評価が行われているケースが少ないことが挙げられる。前節で検討した12編の論文のうち、プロセス評価を行ったとみなすことができる研究は3件のみであり、うち2件が同じ研究者（グループ）が行っている類似した研究課題に基づくもの、残る1件は探索的に検討を加えたものである。先に述べたように、プログラム

³ 「わかちあいを実施しない群」も、調査後にわかちあいを実施している。

評価が本来の目的や機能を果たすためには、アウトカム評価とプロセス評価を両方行い、得られた情報を相互参照しながら解釈を行うことが必須となっている。本論では、プロセス評価が行われた研究が3件しかなかったこと以上に、プロセス評価が単独で行われたということのほうが問題ともいえる。すなわち、これら3件の研究は、体験学習が目指している目標を達成できたかどうかを検討しないままに実施プロセスの質について検討をしていることになる。しかし、もしこれらの研究の中で行われた体験学習が、想定されているアウトカムを生み出していなかったとしたら、これらの研究が行ったプロセス評価結果の解釈の妥当性そのものが失われるのである。

三つめに、アウトカム評価の際に指標としてソーシャルスキルを選んでいる研究が半数を占めている点についても、検討が必要であろう。大坊（2003など）は、体験学習ときわめて類似したトレーニングプログラムを「社会的スキル・トレーニング」として開発、実施し、様々な効果検証を行っている。大坊によるプログラムはその名が示す通り、社会的（ソーシャル）スキルの向上を目指したものであり、効果指標としてソーシャルスキルを測定することは妥当であろう。しかし、体験学習の目標がソーシャルスキルと断言してよいのだろうか。

先に述べたように、体験学習の目的の中には「新しい行動様式（例えばリーダーシップとか聴く態度など）をグループの中で試したり」することが含まれており、この中にはソーシャルスキルも含まれるだろう。しかし、体験学習の目的はそれ以外にも「自分自身を深く見つめ直す」ことや、「グループや組織の人間関係を変革する」といったものも挙げられている。つまり、体験学習は、ソーシャルスキルだけでなく、自己内省やグループダイナミクスの理解など、多様な視点を含む対人関係能力の向上を目指した包括的なプログラムと考えることができる。したがって、ソーシャルスキルの測定に偏ったプログラム評価は、体験学習の目的達成の検証方法として不十分といわざるを得ない。一方で自己内省のように個別性が強い目標、グループダイナミクスの体験的理解のような概念化が困難なものが目標とされているため、（数値として）測定可能な指標を設定することが困難であり、それが体験学習の評価でソーシャルスキルが選択されやすい傾向を生んでいるとも考えられる。

さらなる課題として、先行研究を見てみると、体験学習のプログラム評価になっているかどうか疑問を感じる報告（楠奥，2009，2010；橋口，2010）がなされている点が挙げられる。楠奥（2009，2010）による研究は、津村（2002）を引用しながら、体験（実習）→ふりかえり用紙記入→わかちあい→小講義という構成要素が、体験学習の学習過程であるEIAHE'のサイクルに対応しているということを前提として、対人関係能力ではない目標を設定したプログラムを実施し、ソーシャルスキルの向上を確認している。しかしプログラムの内容を見ると、楠奥（2009）では、一般的に「ディスカッション」と呼ばれる手法に、ふりかえり用紙記入とわかちあいというステップを付加したに過ぎず、楠

奥（2010）では、動機づけという理論学習のための教材とその学習方法として、体験学習の手続きを利用したものとなっている。では、楠奥の二つの研究で、中村（2013）や津村（2002）などと同様にソーシャルスキル得点が向上していることから、楠奥が行っているプログラムは、中村や津村と同様の、本稿で取り上げているELLMであると考えられることができるだろうか。もしそうだとするならば、対人関係能力のみに焦点を当てている中村や津村のプログラムと比べ、対人関係能力に加えて、別個の理論学習の達成の効果も持っている楠奥のプログラムのほうが、効率性の面で優れていることになる。

他方、楠奥の論文では、EIAHEのサイクルとプログラム進行手順との対応については述べられているものの、コンテンツとプロセスに対する言及が見られない。実際、楠奥が設定した実習課題は、構成的な体験学習で用いられているような、プロセスに着目することを促すために設計されたものとはなっていない。言い換えれば、楠奥による2つの論文では、ELLMの手順を援用した独自の体験学習プログラムの評価を行ったに過ぎないという解釈も考えられる。

この解釈が妥当であるかどうかは、実験やメタ分析など、より洗練されたデータ収集分析を用いて目標達成の程度を相互比較することで可能となるだろう。また、ELLMが人間と人間関係の学びという多角的、包括的な目標を設定していることを踏まえ、ソーシャルスキル以外のアウトカム指標を用いることで比較することもできるだろう。楠奥のような、類似したプログラムとの比較を行うことで、プログラム間の優位性を明らかにすることができるだけでなく、コンテンツとプロセスという、ELLMの成立を決定づけると考えられる背景理論の妥当性、すなわちプロセス評価も可能となると考えられる。

体系的な「ラボラトリー方式の体験学習」のプログラム評価へ向けて

体験学習のプログラム評価に関わる先行研究を見てみると、プログラム評価自体があまり数多く試みられておらず、またアウトカム評価とプロセス評価の両方を伴ったものが見られないことが明らかとなった。また、アウトカム指標としてソーシャルスキルが採用されるケースが多いが、ソーシャルスキルの測定で必要十分なのか、そして、そもそもなぜソーシャルスキルを指標として用いるのかなど、指標選定の議論も十分に行われていないことも示された。すなわち、体験学習に対する体系的、包括的プログラム評価は、いまだ実施されていないと言わざるを得ない。

そこで、体験学習に対する体系的、包括的なプログラム評価の実施へ向け、検討すべき点について、筆者の私見を述べたい。

アウトカム評価の視点

プログラム評価を計画するためには、まず、そのプログラムによって目指している達成目標の設定が必要である。先行研究の多くが採用しているソーシャルスキルが、その代表である。しかし繰り返し述べているように、体験学習は

単なるスキル向上のトレーニングではなく、多角的、包括的な人間関係についての学びであり、ソーシャルスキル以外にも望まれるアウトカムは存在するはずである。

体験学習のアウトカムを探す際には、目標の構造的に着目することが有用であろう。プログラムの目標には、短期間で容易に達成可能な目標と、中、長期的視点で達成を目指す目標がある。そして多くの場合、短期的に達成可能な小さな目標の達成を積み重ねることで、中、長期的に、さらに大きな目標を達成することができるようになると考えられる。これを体験学習に当てはめてみると、先行研究に見られたソーシャルスキルは、“スキル”という明確で具体性のある知識や技術を覚えることで容易に達成可能な目標といえる。しかし、スキル獲得とは、対人場面で取りうる行動のバリエーションを増やすことであり、自分が使えるスキルを、いつ、どこで、何を目的として使うべきなのか、そして使用したスキルが希望した結果を生まなかった場合にどうすればよいのかといった、多様性のある人間関係のあらゆる場面に対応できるものではない。したがって、スキルを獲得し、使いこなす体験を重ねる中で、そのスキルを使いこなす能力が高まり、さらに、スキルに頼るのではなく、その時、その場所で適切な行動を創造できる力を持つことも、中、長期視点では目標となるだろう。

また体験学習では、講義やロールプレイなどを用いたソーシャルスキルトレーニングと異なり、獲得すべきスキルをあらかじめ提示するのではなく、人と関わる体験の中から学ぶように設計されている。したがって、適切なスキルを獲得するためには、体験から学ぶ力を有していることが必要となる。先に挙げたように、体験学習では、プロセスに着目し働きかけ、EIAHEのサイクルを通して学ぶことを想定している。すなわち、ソーシャルスキルの獲得が実現するためには、プロセスに着目する力と、EIAHEのサイクルによって学ぶ力を備えていることが必要といえるだろう。これらの力は、個人差の存在（中村，2013）が指摘される一方で、体験学習の中で小講義として取り上げられるなど、学習目標として考えることもできる。

ここまでの議論を統合すると、図1のような目標構造を想定することができるだろう。この図では、短期、中期、長期という時間軸に加えて、個人内、個人間、集団内という視点を導入して、マトリックス化している。まず、体験学習の実施によって獲得を目指す基本的な力は、プロセスに気づき働きかける力と、体験学習のサイクルを使いこなす力の二つである。これらは、体験学習から継続的に学ぶ上で基礎となるものであり、この二つの力を獲得しなければ、たとえその後、中、長期的な目標が達成できたとしても、体験学習からの学びとは言えなくなってしまう。また、これらの力は、体験学習の初期に特に重要であるが、日常の体験からも学ぶことができるようになるという長期的な視点でも常に向上が求められる力であると考えられる。

次に、短期的な視点では、ソーシャルスキルに代表される、スキルレベルで

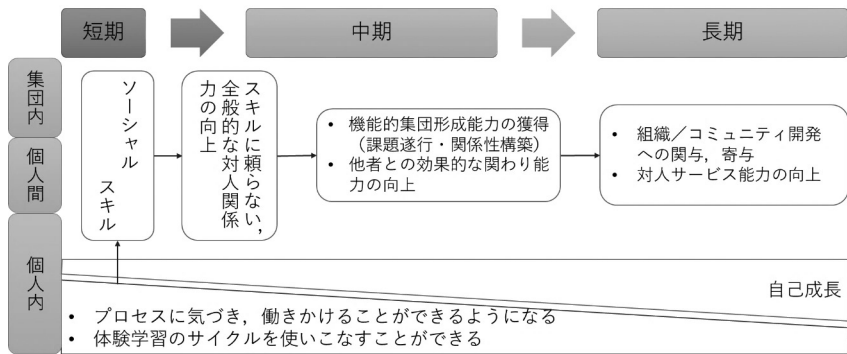


図1 体験学習の目標構造案

の能力獲得が考えられる。しかし手持ちのスキルだけでは、不確実性が残る対人関係に継続的に取り組むことは困難である。したがって、スキルの活用から一歩進み、スキルに頼らない全般的、包括的な対人関係力の向上も必要であろう。そのうえで、集団に関わる力（図中では、「機能的集団形成能力」と表現している）や、個人間で効果的に関わるために必要な能力の向上が、中期的目標となるだろう。また、体験学習を通して獲得する人間や人間関係の学びを、実際の生活の中で活用することが、学習の目的として考えられる。そのため長期的な視点では、職場や家庭など日常の対人関係の中で、効果的に機能すること、さらには対人関係面での生活の質の向上などが究極の目的として設定されるだろう。なお、本論では詳細に触れてこなかったが、人間に関わる学びには、人と関わる自己の理解の向上も含まれると考えられる。そのため、図1の中に個人内目標として、中、長期的視点からの自己成長を設定した。

図1に示したこうした目標は、いまだ抽象度の高いものが多い。また、学習者それぞれの状況や抱えている問題意識によっても、達成すべき水準や具体的な力は異なると考えられる。したがってこうした目標の達成を測定するアウトカム指標は、体験学習が行われる状況対象者ごとに、異なるものを選ぶ必要があるだろう。

プロセス評価の視点

構成的体験学習では、実習の実施、個人でのふりかえり（用紙の記入）、他者とのわかちあいという流れが、基本的な実施プロセスとなっている。プロセス評価の第一の視点として、この流れの有効性について検討をすることが必要だろう。例えば、わかちあいの実施については、鈴木ら（2011）や鈴木（2011）が、すでに有効性の検討を行っている。そのほかの視点としては、目標に照らして適切な実習が選ばれたのか、ふりかえり用紙の項目は妥当か、実習やふりかえり、わかちあいに充てられた時間の長さは適切か、ファシリテーターの働きかけは有効だったのかなど、プログラムの実施過程のすべてがプロセス評価の対象となりうる。どの点に着目する際にも、前提として、そのプログラムの目的や参加によって見込まれる変化は何かを定めたいうえで、目的や変化の達成

に対して、プログラム内容が過不足ないものか、妥当なものかを検討する視点を持つことが重要といえる。

データソース⁴

評価を行う際には、評価のための情報をどのように収集するのかも、あらかじめ検討する必要があるだろう。一般的には、アウトカム評価のための情報は、プログラムの実施前後に、同一内容のデータを収集し、比較をすることが望ましい。通常、体験学習の実施過程に事前の調査は含まれていないため、プログラムとは別にデータ収集を行うことになる。この際、先行研究では評定尺度を使用しているケースが多いが、インタビューや、自由回答で記述を求めてもよいだろう。

これに加え、体験学習の実施過程では、様々なデータが生み出され、蓄積される。典型的には、ふりかえり用紙への記入内容、わかちあいの録音、録画、(もし使用した場合には)学習ジャーナルの記載内容などが考えられる。これらの情報源には、学習者の変化そのものだけでなく、変化の過程や原因についての情報、トレーナーの働きかけや実施プロセスの及ぼした影響なども記録される可能性があり、プログラム評価を行う際に極めて有用なデータソースとなりうる。しかし、これらのデータは質的なものであり、実証的なプログラム評価を行う際には、体系化された分析手法を導入しなければならないという問題点がある。加えて、こうしたデータを取り扱う際には、十分なインフォームドコンセントを行うなど、研究倫理上の配慮も必要である。

Tグループのプログラム評価

ここまで、体験学習の概念整理から構造的な目標を抽出し、プログラム評価の理論に基づいて、プログラム評価を実施する際に検討すべき点について論考してきた。本論ではここまで、主に実習課題や実施内容があらかじめ定められている構成的体験学習について述べてきた。本論を締めくくりにあたって、最後に、非構成的体験学習、いわゆるTグループのプログラム評価の可能性について触れたい。

初めに述べたように、Tグループで決められているのは、時間と場所と参加者だけ、とされている。詳しくは、この3点が定められているのはTセッションと呼ばれる、およそ75分間のセッション中(狭義のTグループ)のみで、約1週間の宿泊研修中(広義のTグループ)には、食事時間や休憩時間など、より限定が少ない状況、逆に、構成的な実習を行う、より限定される点が多い状況などが混在している。では、このように実施内容が流動的な取り組みに対して、どのようにプログラム評価を実施すればよいのだろうか。

⁴ プログラムの効果を詳細に検討するためには要因計画等の議論も必要であるが、評価研究自体があまり行われていない現状を考え、ここでは割愛した。

第一に、そもそもこうした取り組みが、評価可能なプログラムかという点を検討する必要があるだろう。プログラム評価の定義で述べたように、評価対象であるプログラムとは、あらかじめ定められた手続きに従って行われる一連の取り組みを指す。そうすると、広義のTグループは、評価対象としてプログラム内容が流動的であり、即、プログラム評価の対象とはしにくい。一方で、対象者やトレーナー、時間や期間、Tセッションというものを一定回数実施することなどは、いつ、どこでTグループを実施ししても固定されるものであり、緩やかにではあるが、プログラムとしてあらかじめ定められた手続きに従っているという解釈もできる。こうした包括的、複合的プログラムを評価する際には、まず、個別の要素に分割し、各要素の評価に取り組むことが有効であろう。

例えば、Tグループの期間中に行われる実習の中には、構成的体験学習ときわめて類似した手続きで行われる実習もある。こうした実習の評価にあたっては、他の構成的体験学習の評価を行ったのと同じ方法を援用できるかもしれない。また、1回ごとのTセッションのプロセスとアウトカムを探索的に検討することを繰り返すことで、Tセッションの中でのやりとり（プロセス）と、そのやり取りから生まれる成果（アウトカム）との結びつきについて、仮説生成をすることも可能であろう。こうした個別要素に対する評価を統合することで、Tグループという一連の取り組みの効果や、手法の妥当性について示すことができるだろう。

おわりに

ラボラトリー方式の体験学習は、人間の自己成長と他者との関わりの向上を包括的に目指し、対人関係に起因する様々な問題の予防から組織の改善発展まで、高い効果が期待されるプログラムと考えられる。これまで、体系的なプログラム評価があまり行われては来なかったが、評価を通じて、学習方略としての改善を継続し、効果や意義を社会に示し続けることで、より一層の発展が見込まれるだろう。

引用文献

- 大坊郁夫 (2003). 社会的スキル・トレーニングの方法序説：適応的な対人関係の構築 対人社会心理学研究 3, 1-8.
- 橋口捷久 (2010). 人間関係トレーニング技法の開発と実践：三年課程看護学校学生の場合 九州情報大学研究論集, 12, 93-105.
- Kloos, B., Hill, J., Thomas, E., Wandersman, A., Elias, M., Dalton, J. (2012). *Community psychology : Linking individuals and communities* (3rd Ed.). Cengage.
- 小松麻美 (2015). ラボラトリー方式の体験学習を取り入れた日本語クラスの試み 国際言語文化, 1, 67-80.
- 楠奥繁則 (2009). ラボラトリー・メソッドによる体験学習が進路選択セルフ・

- エフィカシー向上に及ぼす効果：ラボラトリー・メソッドによる体験学習を導入したR大学の「人材開発論」での事例研究 経営行動科学, **22**, 255-265.
- 楠奥繁則 (2010). 学部教育におけるラボラトリー・メソッドによる体験学習の実践方法について：A大学の「動機づけ」での事例 大学教育研究ジャーナル, **7**, 11-20.
- 中村和彦 (2007). ラボラトリー方式の体験学習が学生の対人関係特性に及ぼす影響：調整変数としてのEIAHE'体験学習機能 アカデミア 人文・社会科学編, **85**, 187-206.
- 中村和彦 (2013). 大学一年春学期におけるラボラトリー方式の体験学習の効果：体験から学ぶ力の影響 実験社会心理学研究, **52**, 137-151.
- 中尾陽子 (2006). ラボラトリー・メソッドによる体験学習が社会的スキルに及ぼす影響 アカデミア 人文・社会科学編, **82**, 219-239.
- 中尾陽子 (2013). ラボラトリー方式の体験学習を通して得られる気づきに関する検討 人間関係研究, **12**, 31-53.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 鈴木郁子 (2011). ラボラトリー方式の体験学習におけるシェアリングの効果の検討：認知行動療法的手法を活用して 浜松学院大学研究論集, **8**, 27-37.
- 鈴木郁子・杉山郁子・桐林真紀・森田美弥子 (2007). 学校教師の共感性を向上させる研修：「ラボラトリー方式の体験学習」におけるシェアングの効果の検討 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, **54**, 11-28.
- 津村俊充 (2002). ラボラトリー・メソッドによる体験学習の社会的スキル向上に及ぼす効果：社会的スキル測定尺度Kiss-18を手がかりとして アカデミア 人文・社会科学編, **74**, 291-230.
- 津村俊充 (2010). グループワークトレーニング：ラボラトリー方式の体験学習を用いた人間関係づくり授業実践の試み 教育心理学年報, **49**, 171-179.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. (佐々木亮 (監修) 前川美湖・池田満 (訳) (2014). 入門 評価学:政策・プログラム研究の方法 日本評論社)
- 柳原光 (1968). 主体的体験学習の方法：ラボラトリー・トレーニング総論 教育と医学, **16** (10), 4-13.