

経営実務教育におけるフィールド調査法学習プログラム：  
体験型授業開発のアクション・リサーチ

Management Learning Programmes for Field Research Methods:  
Action Research into Developing 'Experiential Learning' Programmes

2007年 2月

長岡 健 **Takeru Nagaoka**

経営実務教育におけるフィールド調査法学習プログラム：  
体験型授業開発のアクション・リサーチ

Management Learning Programmes for Field Research Methods:  
Action Research into Developing 'Experiential Learning' Programmes

長岡 健

**Takeru Nagaoka**

**Abstract**

In this paper, I present an action research study of developing and carrying out learning programmes from the perspectives of experiential learning theory. In the programmes, undergraduate students in the management course studied field research methods. In particular, the cyclic process between developing programmes and carrying out them is observed and described in a qualitative way, as it relates to how the students behaved in the programmes. Based on the observations and descriptions of the students' learning processes in the programmes, I argue that, in developing learning programmes for field research methods, critical points concern 1) how to support learners to construct closed relationship with people in the fields to be researched, and 2) how to set realistic situations in the programmes, which can bring out learners' serious attitudes.

**1. はじめに**

伝統的な意味において、社会学・文化人類学におけるフィールドワークとは、“参与観察者”による調査活動と認識されてきた（例えば：Hammersley and Atkinson, 1995）。これは、フィールドワーカーを“観察者”と見なし、現場におけるデータ収集方法に焦点が当てられ

---

2006年10月5日 受理

ていることを意味する。つまり、フィールドワーカーの存在意義が、ある特定の調査テーマに関する知識を生み出すためのデータ収集にあるという認識である。

このような伝統的な見方とは対照的に、近年（特に、ポストモダン思想の影響を受けた文化人類学において）、フィールドワーカーの“物書き”としての側面が強調される傾向がある（例えば：Clifford and Marcus, 1986; Van Maanen, 1988, 1995）。事実、Clifford (1986) は、“書くこと”が人類学におけるフィールド調査の中心的活動であると主張している。

しかし、フィールド調査に関する方法論的議論の中心が、“フィールドワーク”から“デスクワーク”にシフトしたと解釈するのは適切ではないだろう。おそらく、ポストモダン思想の影響を受けた議論が意味することは、エスノグラフィックな知識を生み出すプロセスにおいて、フィールドワーカーが様々な状況に対応する多面的な役割を担っているということだと言える。つまり、フィールドワーカーとは、単なる観察者ではなく、重層的なアイデンティティをもつ“社会的状況に埋め込まれた行為者”（Denzin and Lincoln, 1998: 24）だということである。

これは、どのような社会状況の中でフィールドワークを実践するかによって、その活動内容やプロセス、そして、求められるフィールドワーカーの役割やスキルは異なるということの意味する。文化人類学的視点から、ある地域の少数民族の生活について調査する。社会学的視点から、現代社会におけるサブ・カルチャーの影響について調査する。教育学的視点から、教室における教師と生徒のコミュニケーション・プロセスを調査する。通常、これらの調査活動には全て“フィールドワーク”というラベルが張られる。しかし、その内容やプロセスは、各学問分野の関心や対象となるフィールドの社会状況によって大きく異なっている。

このような点を踏まえると、経営実務教育におけるフィールドワークの学習プログラムを考えるに当たっては、ビジネスやマネジメントをめぐる状況における“フィールドワーク”がどのような社会的状況に埋め込まれた活動かを明らかにした上で、この分野に相応しい授業法・教授法を探る必要がある。

以上のような問題意識に基づき、筆者は、経営実務教育におけるフィールド調査法の学習プログラム開発に取り組んできた。特に、大学学部教育の中で、実際にフィールド調査法の学習プログラム（演習型授業）を展開し、学習者の振る舞いに関する定性的な観察・記述を基に、いわゆる“アクション・リサーチ型”（チェックランド・スクールズ, 1994）の研究を進めてきた。本論では、2004・2005年、産能大学（当時）・経営情報学部において実施したアクション・リサーチから得た知見を示し、そこから、経営実務教育のためのフィールド調査法学習プログラムの可能性と課題について考察を行う。

## 2. フィールドワークと経営実務教育

### 2.1 経営研究における定性調査の位置づけ

フィールドワークに基づく定性的な経営研究については、少なくとも1950年代にはその成果を見いだすことができる（例えば；Dalton, 1959）。また、近年では、組織文化研究を中心に、定性調査への関心が高まっている（例えば；佐藤, 1999；クンダ, 2005）。

一方、リゴラスでロバストな定量的研究を重視する傾向が強いこの分野において、単一のケースに焦点をあて、定性的なデータに基づく分析を進めていくフィールドワークについては、その研究成果の“普遍性”が問題視されることも多い。例えば、金井（1990）は、定性的な研究の意義を認める一方で、研究成果の普遍性という基準を満たすためには、複数ケースの比較分析が必要不可欠であると主張している。また、研究の“実証性”を意識し、フィールドワークから得られた定性データに対するリゴラスでロバストな分析手法を開発しようとする動きも見いだせる（例えば；木下, 2003）。

しかし、定性調査に対する上のような認識は、あくまでも経営研究におけるものである点に注意すべきである。つまり、「経営学者というフィールドワーカーが、論理実証主義的なパラダイム下で研究活動に取り組む」という社会状況に埋め込まれたとき、普遍性が問題視されるということである。これは、実務家というフィールドワーカーが、マーケティングや組織・人材マネジメントといったビジネス実践に取り組む際の関心や問題意識とは異なるものである。ビジネス教育においては、常に“研究”と“実践”の関係を熟慮すべきであるが、この問題がフィールドワークをめぐる状況にも浮かび上がってくる。

### 2.2 経営実務における定性調査の意義

では、ビジネス実務家にとって、フィールドワークという活動の意義はどこにあるのか。定性調査は、少数の事例について多面的な側面からの分析・解釈を進めていく。一方、定量調査は、多数の事例について特定の側面に焦点を当てた分析を進める。前者は個別事例の包括的な理解を目指しているのに対して、後者は普遍的に存在する性質・傾向の解明を目指しているということである。ビジネス実務においては、普遍的な理論構築よりも、現場で直面している個別具体的状況について、包括的で深い理解が重要な場合も多い。つまり、論理実証主義的なパラダイム下での定量的研究においては、後者のアプローチが優先されるが、ビジネス実務においては、前者のアプローチが必要となることも多いとすることができる。

また、グレイザー・ストラウス（1996）が指摘しているように、定量的な研究においては、既存の理論の“検証”を目指した活動がその中心となっている。言い換えると、新たな考え方や概念をいかに発想するかという意識が、論理実証主義的なパラダイム下での定量的研究には希薄である。これに対して、プロフェッショナルな実務家に必要とされる振る舞いは、

“束の間の理論”とでも言うべき即興的な考え方や概念を次々と生み出し、複雑で変化の激しい現場の状況に対応していくことである（ショーン, 2001）。つまり、ビジネス実践においては、新たな考え方や概念を発想する方法論が必要となる。体験取材や現場での直接観察を通じて、新たな概念や理論を生み出すことを目指すフィールドワークは、そのための有効なアプローチとなると考えられる。

さらに、定性調査はビジネス活動における意味的側面を探索する際に有効である。例えば、問題解決とは「目標を達成するための効果的・効率的な手段を選択し、実行すること」と定義することができる。しかし、経営の世界では、関与する人々の状況認識や価値観の違いにより、共通の目標設定が困難な状況も多く存在する。つまり、現実の混沌とした経営環境では「解決すべき問題は何か」ということ自体が問題の一部となっている（チェックランド・スクールズ, 1994）。このような環境においては、ビジネス活動における意味的側面に対して、多様な視点・視野・視座から多角的かつ柔軟な分析を進めることが必要となる。従って、現場の当事者にとっての意味や解釈の解明を目指すフィールドワークは、そのための有効なアプローチとなると考えられる。

以上を踏まえると、ビジネス実践におけるフィールドワークという活動の意義としては：

- ① 個別具体的な対象を包括的に理解する
- ② 新たな考え方や概念を発想する
- ③ ビジネス活動の意味的側面を探索する

という3点を挙げることができるだろう。

## 2.3 社会科学におけるフィールドワーク教育の現状

前述の3点に対して寄与することを目指す場合、どのような授業法・教授法が有効であると考えられるのか。この問題については、多くの研究者が“体験”の重要性を指摘し、実際のフィールドワーク体験がない状態で、方法論的な議論に終始することを問題視している。例えば、佐藤（2002）は以下のように述べている。

「フィールドワークについていわゆる「クックブック」風のマニュアルをつくることはほとんど不可能です。というのも、いくつかの定石やルールを杓子定規にあてはめることほど現場調査がもつほんらいの性格から遠いことはないからです。フィールドワークにおいては、むしろ、その場その場の状況にあわせて臨機応変に対応し、またさまざまなやり方を適宜組み合わせしていくことの方が大切なのです。」（前掲:iii）

しかし、現実の大学教育においては、方法論に関する講義が中心となっており、フィールドワークを体験的に学習するための新たな授業法・教授法の開発は進んでいない。具体的には、現在の大学教育における定性調査やフィールド調査に関する社会科学系の授業には、以下のような特徴を見いだすことができる（Nagaoka, 2004）。

① 定性調査方法論の理論教育：

定性調査と定量調査の違いを中心に、研究・調査方法論に関する理論修得をめざした授業となっている。従って、学生が定性調査を実践するための学習機会の設定が不十分な状態である。

② 定性データ分析の技法教育：

授業として行われる演習は、“教室内”での定性的なドキュメント分析や既存のインタビュー・データの分析が中心となっている。そして、フィールドワークにおける中心的活動である密着・体験取材や、直接観察・聞き取りといった“現場”での活動に関する実習がほとんど行われていない。

③ 学術研究を前提とした教育：

授業で扱われる定性調査は、多くの場合、学術的な問題意識に基づく内容となっている。従って、そこでは、“普遍的”な理論生成を志向する立場から、研究としての“厳密性”や“実証性”が強調されることになる。

以上の3つの特徴は、実務的なビジネス活動に求められる教育の方向性とは、明らかに異なっている。このような状況を変革し、「その場その場の状況にあわせて臨機応変に対応し、またさまざまなやり方を適宜組み合わせしていくこと」（佐藤，2002:iii）が効果的・効率的に経験できるような学習環境をデザインするには、従来の大学カリキュラムがベースとしてきた学習・教育の方法を見直す必要がある。

### 3. 経験学習アプローチを踏まえた学習環境

#### 3.1 学習転移モデルの問題点

伝統的に、大学カリキュラムにおける教育は、「学習転移モデル（learning transfer model）」と呼ばれるアプローチに基づいて構築されてきたと言える（Lave, 1988）。学習転移モデルでは、知識創造・知識伝達・知識修得・知識応用、という4プロセスで学習が構成されると考える（Lave, 2000）。

知識創造：研究者が伝達可能な知識を創造する。

知識伝達：創造された知識を教育プログラム内で教員（講師）が伝達する。

知識修得：伝達された知識を学習者が修得する。

知識応用：修得した知識を学習者が現場で応用する。

つまり、学校で修得した知識・スキル（学習結果）を、ビジネス等の実務現場に転移するという意味で、「学習転移」である。すぐに気づくことだが、学習転移モデルは小学校以来慣れ親しんできた学習活動のベースとなっており、あまりに当然すぎるために、学習モデルなどと改めて呼ぶまでもないと感じるかもしれない。しかし、このモデルが学習上の制約を抱えていることに注意が必要である。

Schön（1987）は、著書“Educating the Reflective Practitioner”の中で、「知識応用」の段階における問題を指摘している。それは、高度な専門知識を要する今日の職業的実践において、応用力を修得する唯一の方法が、“現場での経験”しか存在しないという点である。Schön（1987）によれば、この点に関して最も整備されたシステムは、医学教育における研修医制度であるが、そこでも実践されているのは、先輩医師のやり方を「見て・真似て・繰り返す」という徒弟制的なものにすぎない。このような状況は、経営実務教育の分野においても同様である。つまり、学習転移モデルは、体験的な学習を支援するための環境デザインには、効果的でないということである。

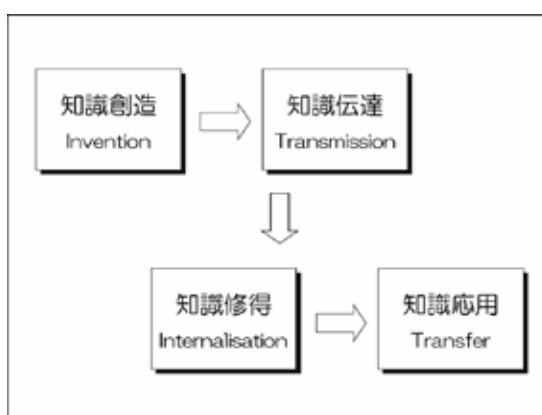


図1. 学習転移モデル (Lave 2000, より一部修正)



### 3.2 経験学習モデルの有効性

これに対して、近年、学習者の経験を重視した「経験学習モデル (experiential learning model)」(Kolb,1984) と呼ばれるアプローチが注目されだした。このアプローチでは、個々の知識を学ぶのではなく、「学び方を学ぶ (to learn how to learn)」ことが重要だとされる。このとき、学習を「知識を受動的に覚えること」ではなく、「自らの経験から独自の知見 (マイセオリー) を紡ぎだすこと」と見なしている点に注意が必要である。つまり、経験学習アプローチでは、経験 (Concrete Experience)、省察 (Reflective Observation)、概念化 (Abstract Conceptualization)、実践 (Active Experimentation) という4プロセスの繰り返しを通じて、独自の知見 (マイセオリー) を紡ぎだすことを“学び方”と呼んでいる。

ここでは、既存の知識ではなく、現場での経験が学習の源である。現場での経験を自ら振り返り、そこから自分なりの理論をつくる。そして、自分なりの理論に基づいて、次の実践を行うというプロセスを繰り返す。経験・省察・概念化・実践というサイクリックな活動スタイルを修得すること自体が、経験学習アプローチでの“学習”である。

このような点に着目すると、経験学習モデルは、学習転移アプローチの問題点を克服し、「その場その場の状況にあわせて臨機応変に対応し、またさまざまなやり方を適宜組み合わせていくこと」(佐藤, 2002:iii) が効果的・効率的に経験できるような体験型の学習環境デザインの基盤となると考えられる。事実、体験型の学習プログラムの多くが、このモデルをベースとして開発されている (例えば; 加藤・長岡, 1998, 1999, 2000a, 2000b; 長岡, 1999, 2000, 2001)。

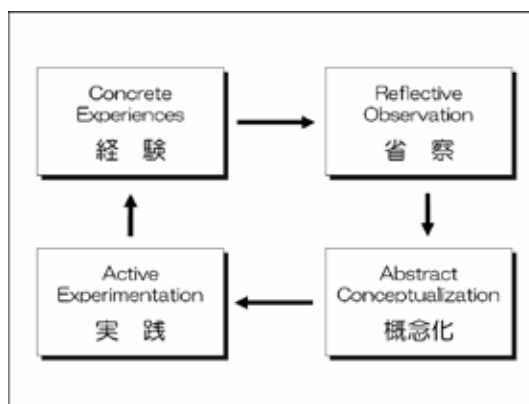


図2. 経験学習モデル (Kolb 1984, より一部修正)



#### 4. アクション・リサーチの概要

本研究では、経験学習モデルに基づく「フィールド調査法学習プログラム」について、以下の3段階での“アクション・リサーチ”（チェックランド・スクールズ，1994）を通じて、学習プログラムの開発に取り組んできた。

第1段階：2004年度後期 産能大学（当時）経営情報学部 科目名「問題解決演習Ⅱ」

第2段階：2005年度前期 産能大学（当時）経営情報学部 科目名「3年次演習」

第3段階：2005年度後期 産能大学（当時）経営情報学部 科目名「問題解決演習C」

第1段階は問題発見のフェーズと位置づけた研究に取り組んだ。具体的には、授業の中で学生にフィールドワークを体験させ、そこでの学生の振る舞いに対する定性的な観察をもとに、「フィールド調査を実施する際に、学生はどのような点に困難さを感じるのか」、「学生がプログラムのねらいとは乖離した行動をとるのは、フィールド調査のどの局面においてか」を発見することをめざした。

第2段階では、発見した問題を解決するためのプロトタイプ作成に取り組んだ。この段階では、2つのプロトタイプを作成し、少人数の学生を対象として実際にプログラムを運用し、その成果についての定性的な評価を行った。さらにそこから、学習プログラムを開発していく上での“作業仮説”を導き出した。

以上を基に、新たな学習プログラムを開発し、2005年度後期・産能大学（当時）経営情報学部「問題解決演習C」において運用した。ここでも、引き続き、学生の振る舞いに対する定性的な観察を進めた。

本論の以下では、この3段階のアクション・リサーチについて、その経緯と評価結果をレビューし、「経営実務教育のためのフィールド調査法学習プログラム」の可能性と課題について考察を進める。

#### 5. アクション・リサーチの実践(1)：2004年度「問題解決演習Ⅱ」

##### 5.1 学習プログラムのねらい

通常、定量的観察の授業では、与えられた視点・視野・視座を所与とし、特定のフレームワークを通じていかに客観的なデータを収集・整理するかが求められることが多い。従って、どのようなフレームワークから観察対象を見るかよりも、与えられたフレームワークから正確に観察対象を見ることが学習テーマとなる。

このような学習を進めることのひとつの問題点は、観察者が自分自身のモノの見方に無自覚になってしまうことである。観察という行為をあたかも客観的なものであるかのごとく認

識してしまい、観察対象の多面性、解釈の多様性が意識できなくなってしまう。定性的フィールドワークの視点に立てば、観察という行為はけっして客観的ではない（Clifford, 1986）。観察者が自分のフレームワークを通してしかモノを観ることができない以上、どんなに客観的に観察しようとしても、それは全て観察者の“心の偏り”を表すことになる。この心の偏りこそが個々人のユニークなモノの見方を生み出すのだが、ここで自分自身の視点・視野・視座に無自覚でいると、観察対象の多面性が見えてこない。フィールド調査における定性的な観察技法を学習するためには、視点・視野・視座に自覚的になり、それらを意図的に変えることによって、今まで見えなかった側面に気づくことが必要となる。

以上のような視点にたち、2004年度後期、アクション・リサーチの第1段階として、フィールド調査技法の中でも、特に、定性的な観察技法に焦点をあてた学習プログラムの開発・運用に取り組んだ。

## 5.2 2004年度「問題解決演習Ⅱ」の概要

2004年「問題解決演習Ⅱ」（長岡クラス）では、ドキュメンタリー・ビデオ制作を通じて、定性的な観察技法の学習を進めた。作品のテーマは、「伊勢原2時間ウォーキング」とし、伊勢原市内を散策するモデル・コースをつくり、そのコースを実際に歩きながら、風景や出会った人々を紹介するビデオを制作した。学生に対しては、従来の見方にとらわれずに、ユニークな視点・視野・視座からの観察を心掛け、伊勢原の景観・文化・生活等々について、隠れた側面を描き出すよう指導した。

授業では、履修者・33名を6グループに分け、①企画作成会（第4週目授業）、②中間報告（第8週目授業）、③最終報告（第12週目授業）、という3段階のプロセスを通じて、ビデオ制作に取り組んでいった。また、実際のフィールドワークによる観察・写真撮影については、通常の授業スケジュールを変更し、2004年11月13日(土)を終日使い、全受講者が合同で実施した。

表1. 授業概要（2004年度）

この授業では、ドキュメンタリー・ビデオの制作という「ものづくり」を通じて、マルチメディア環境における「共同作業の進め方」および「マルチメディアを活用した社会現象の観察と表現の方法」について学習します。（ただし、この授業では、作業環境上の制約等を考慮し、静止画をスライドショーの形式でビデオ化し「ドキュメンタリー・ビデオ」を制作する予定です。）

受講生はあるテーマにもとづいて観察を行い、観察対象の隠れた側面を見つけだすことが求められます。世間の通説にとらわれることのない、ユニークな「視点・視野・視座」から観察することをめざします。そして、その観察結果を受講生全員で「ひとつの作品」としてまとめ上げることに取り組みます。観察結果を「作品」として仕上げる際、ビデオ班・音楽班・グラフィック班・パンフレット班の4グループに分かれ制作を進めます。ただし、4グループは全く別々の活動をするのではなく、全員のディスカッションにより決定した「ドキュメンタリー・ビデオ」制作のコンセプトにもとづき、全体でひとつの作品を制作することを目指します。つまり、ビデオ班・音楽班・グラフィック班・パンフレット班という異なる役割と責任を担った各“プロフェッショナル”が、ひとつのコンセプトにもとづく「作品づくり」を遂行するロールプレイングとして授業を進めます。

この授業では、技術的完成度よりも、自分自身の独自の「モノの見方」や「自己表現」を意識した作品制作に取り組むことを目指します。受講生は、学習の目的がソフトウェア操作技術の修得ではなく、あくまでも「共同作業の進め方」および「社会現象の観察と表現の方法」であることを十分に理解したうえで授業に参加してください。

### 5.3 実施結果の評価と問題点の発見：2004年度後期

前節5.2（表1）で示したように、2004年度「問題解決演習Ⅱ」においては、フィールドワークに基づく定性的な観察に加え、デジタル・メディア環境におけるコラボレーションという学習テーマも設定されていた。ただし、実施結果の評価に当たっては、「経営実務教育のためのフィールド調査法学習プログラム」という研究テーマを踏まえ、フィールドワーク教育という点に絞った考察を行った。その結果、以下に挙げる3つの問題点への対応が重要であるという知見を得た。

#### 5.3.1 観察者の視点・視野・視座

従来の見方にとらわれずに、ユニークな視点・視野・視座からの観察を心掛けるという

点に関しては、多くの受講者がこの点を強く意識した活動を進めることができたと考えられる。例えば、あるグループは、「子供の目線」というコンセプトを基に、全ての写真を1メートル以下の高さから撮影することを試みている。また、別のグループは、「フィールドにおける人々の表情」という点に着目し、フィールドワーク中に出会った人々の表情がはっきりと分かる距離からの写真撮影を行った。このように、受講者の多くは、普段自分が見ている“風景”とは違うものを撮影しようとする姿勢をもち、フィールドワークに取り組むことができた。

しかし、彼/彼女らが、「普段とは違う“風景”を現場で発見しよう」としていた訳ではない点に注意すべきであろう。確かに、受講者は「普段とは違う“風景”を撮影しよう」としていたが、それは“教室内”で撮影のコンセプトを考え、フィールドワークでは事前に決定したコンセプトに従って撮影を行っていたように見受けられた。しかし、フィールドワークという調査活動においては、現場における直接観察や聞き取りを通じて、それまでに気づかなかった視点・視野・視座を探りだし、あいまいな“モノの見方”を徐々に明確化していくプロセスが重要である。この点に注目すると、2004年度「問題解決演習Ⅱ」で実行されたフィールドワークは、所与のフレークワークを通じた観察となっていたという問題を含んでいると言えるだろう。

おそらく、その大きな理由は授業スケジュールの組み方にあったと考えられる。今回の授業では、円滑な運営を意識し、2004年11月13日(土)の終日をあて、全受講者が合同でフィールドワークを実施した。あらかじめフィールドワークの実施スケジュールを決定してしまったために、受講者がいわゆる“ワン・ショット”での写真撮影を実施しなければならないと考えてしまったようであった。「概念構築→直接観察→概念再構築」といったサイクリックなプロセスを体験的に学習するには、授業スケジュールに対する慎重な検討が必要だったと考えられる。

### 5.3.2 観察対象の理解と距離関係

また、調査活動としてのフィールドワークの特徴のひとつとして、調査者と調査対象が直接的な関係をもち、両者の関係が調査のプロセスや結果に大きく影響することが挙げられる。密着・体験取材や直接観察・聞き取りを行うには、調査者と調査対象の間に、それを可能とするような関係が築かれていることが前提となる。フィールドワーク教育においては、「調査者は自分と異なる状況にいる人々や社会とどのように“出会う”のか」、「調査者と調査対象の関係のダイナミクスはどのように展開していくか」といったことが体験できるような学習機会が必要である。つまり、フィールドワーク教育のための授業は、調査手続きや技法の修得だけでなく、社会調査という“実践活動”におけるコミュニケーションや人間関係に関す

る深い洞察を進めることが必要となる。

このような観点から、2004年度「問題解決演習Ⅱ」における受講者の活動を振り返ってみることで、別の問題も見いだされた。この授業では、受講者が深く現場に入り込み、現場の人々の視点・視野・視座から伊勢原の景観・文化・生活等々を理解することを期待していた。しかし、受講者のほとんどは、フィールドワーク中に伊勢原に暮らす人々と深く関わるができなかった。フィールドにおいて、彼/彼女らは“非干渉的な観察者”として風景を見たのであり、現場に暮らす人々が感じる意味の世界には踏み込でいない。

おそらく、その理由は、ビデオ作品制作のテーマにあったと考えられる。作品テーマであった「伊勢原2時間ウォーキング」は、いわゆる「街の紹介ビデオ」を連想させるものであり、このテーマから、現場に暮らす人々が感じる意味の世界に踏み込む必要性を受講者に感じとってもらうことは困難であったと考えられる。

### 5.3.3 個人的体験の表現

フィールドワークを通じて、調査者は極めて個人的な感情や印象を得ることになるが、このような内容をいかに“他者”に伝えるかということも、定性的なフィールド調査における重要なテーマである（ヴァン＝マーン、1999）。もちろん、これは解決困難な課題であり、効果的な“処方箋”と言えるようなものは存在しない。しかし、少なくとも、学習者はその困難さをしっかりと認識し、個人的な体験の表現には最大限の注意を払うような意識が必要である。

この点に関して、2004年度「問題解決演習Ⅱ」では、現場での個人的体験から得た感情や印象を、どのように視聴者に伝えるかという意識が希薄であったように感じられた。彼/彼女らのねらいや作品のコンセプトについて、詳細な説明を聞いたうえでビデオを見れば、「なるほど」と納得できる部分はあったものの、それらのねらいやコンセプトをビデオ作品を通じて、視聴者に伝えることはかなり困難であったと思われる。さらに、その困難さを受講者自身があまり実感できていない様子であったことが、2004年度「問題解決演習Ⅱ」における問題点だと考えられる。

## 6. アクション・リサーチ(2)：プロトタイプ作成

### 6.1 演習プロトタイプの開発と実施

前節5.3で述べた通り、2004年度「問題解決演習Ⅱ」の課題として、以下の3点が挙げられる。

① 探索型観察の継続的实施：

学習者が事前に設定したフレームワークから観察しており、現場観察と概念構築の相互構成的な関係の中での活動ができなかった。

② 調査対象との直接的な関係構築：

学習者が、非干渉的な観察者の役割に留まっており、調査対象者との直接的な関係を構築することができなかった。

③ 視聴者を意識した表現：

現場での個人的体験から得た感情や印象をどのように視聴者に伝えるかということについて、学習者の意識が希薄であった。

2005年度の授業（後期開講の「問題解決演習C」）では、以上の課題を克服することが必要となる。そこで、2005年度前期に、演習のプロトタイプを作成し、少人数の学生を対象としてプロトタイプを実行した。さらに、そのプロセスおよび結果について定性的な観察・評価を行い、授業法を修正していくための“作業仮説”構築に取り組んだ。

## 6.2 プロトタイプ(1)：カメラ付携帯電話による定点観測

まず、「①探索型観察の継続的实施」に関しては、継続的なフィールドワーク実施をねらいとし、3年次ゼミ生を中心に5名の参加者を対象とした、小規模なプロジェクトを実施した。具体的には：

- ① 大学と自宅の間にある場所を1箇所選び、継続的に観察する。
- ② 観察を行った際には、カメラ付携帯電話で写真を撮影する。
- ③ 撮影した写真、および、その場所で感じたことを文章化する。
- ④ 写真と文章をBlogにアップする。

という活動に取り組んだ。開始当初、参加者には「事前に観察するテーマを詳細に決めず、現場での観察を通じて、新しい何かを発見するように心掛ける」、「週2回以上の観察を行う」、「観察を4ヶ月間は継続する」という3つの目標を与えていた。

しかし、最終的にその目標を達成できたのは、5名の参加者のうち1名のみという結果に終わってしまった。これは、具体的な観察のフレームワークを与えることなしに、長期継続的な観察を実施することが、学生にとって非常に困難であることを意味していると言えるだろ



う。事実、このプロジェクトに関するインフォーマル・インタビューにおいて、参加した学生のひとは、「何を観察すればいいのか分からず、徐々にフィールドワークを行うことが苦痛に感じられた」と語っている。

このような状況の中、唯一目標を達成した学生は、他の4人とは異なるフィールドワークのプロセスを経験していた。この学生は、地元の商店街にある1件の八百屋に対象を絞り、フィールドワークを実施した。週に2度程この店を訪ね、陳列されている様々な野菜や果物の写真撮影をしているうちに、店員と徐々に会話を交わすようになった。そして、日々変化する野菜・果物の値段や仕入れ内容について店員と話をするうちに、この場に通うことが楽しく感じられるようになったという。

つまり、この学生は、非干渉的な観察者の役割に留まることなく、調査対象者との直接的な関係構築に成功したということである。これに対して、目標を達成できなかった他の4人は現場の人々と会話を交わすことがなく、いわば非干渉的な観察者の役割に留まったままフィールドワークを実施していた。このことから、単に物理的な場を観察するのではなく、その現場（フィールド）の人々と直接的な関係を築くことによって、現場に対する興味・関心が喚起される可能性があると言えるのではないか。

もちろん、今回の結果は5名の参加者のうち1名のみに見られたものであり、さらに、フィールドワーク学習に対する関心度合いの違いや、このプロジェクトに対するモチベーションの違いから生じた可能性も否定できない。従って、この結果のみから結論的な主張をすることには慎重でなければならない。ただし、プロトタイプの実行結果から導かれる“作業仮説”としては、以下のような可能性が指摘できるだろう。つまり、“技法”としての観察ではなく、密着取材・観察・聞き取りといった多様なモードを活用した、総合的な関係構築プロセスとしてフィールドワークを経験することが、「探索型観察の継続的实施」を実現する要因のひとつとなりうると考えられる。

### 6.3 プロトタイプ(2)：クライアントからの依頼によるフォトDVD制作

一方、観察対象との直接的な関係を意識した演習についても、プロトタイプを新たに作成・実施した。これは、ある姉妹（7歳・5歳）の成長記録に関するフォトDVDを制作するプロジェクト型演習である。このプロジェクトでは、12人の3年次ゼミ履修者が、ある人物（クライアント）が撮影した長女・次女の静止画写真を基に、クライアントの意向に沿ったフォトDVDをグループで制作する活動に取り組んだ。

フィールドワーク教育というテーマに関するこの演習のねらいとしては、以下の3点を想定していた。



① 探索型観察の実体験：

学習者が自ら設定したフレームワークから写真撮影を行うのではなく、クライアントが既に撮影した写真を使用するような状況を設定した。これは、写真撮影時の状況やそのときの印象を探索していくことによって、自分と他者の視点・視野・視座の違いを実感することを意図したものである。

② 他者との直接的な関係構築：

学習者はクライアントに対する積極的な聞き取り等を通じて、クライアントの意向を探るような状況を設定した。これは、他者（クライアント）との直接的な関係構築を経験することによって、社会調査という“実践活動”におけるコミュニケーションや人間関係に関する理解を深めることを意図したものである。

③ 視聴者を意識した表現：

学習者がクライアントの満足が得られるフォトDVDを制作しなければならない状況を設定した。これは、個人的な感情や印象を他者に伝えようとする活動に取り組むことによって、その難しさを体験的に理解することを意図したものである。

この演習は、“現場での直接観察”という技法に関するフィールドワーク実習を含んでいない。参加者が行ったのは、クライアントが撮影した写真を“教室内で観察する”ことである。観察以外の技法としては、聞き取りを体験したが、これについても調査手続きに関する細かい指示は行わず、あくまでも「クライアントの意向を探る」という内容の重要性を強調した。また、視聴者を意識した表現ということについても、映像表現に関する細かい技法の指導は行わず、「クライアントの満足を得る」という内容の重要性を強調した。

これは、先に述べた経験学習アプローチを強く意識したことによるものである。「その場その場の状況にあわせて臨機応変に対応し、またさまざまなやり方を適宜組み合わせしていくこと」（佐藤，2002:iii）が効果的・効率的に経験できるような体験型の学習環境においては、教員からの指導に従うのではなく、学習者自らが試行錯誤を継続的に行うことが重要である。しかし、「カメラ付携帯電話による定点観測」に関する演習の結果が示している通り、学習者のモチベーションを維持することは難しい。特に、学習者が活動のねらいを「技法の修得」として強く意識してしまうと、教員からの何らかの指導を期待してしまい、積極的に試行錯誤を行おうとする姿勢が見られなくなる。

この点に関して、今回の「クライアントからの依頼によるフォトDVD制作」プロジェクトにおいては、ほぼ全ての参加者がプロジェクトの最後までモチベーションを低下させること

なく、試行錯誤に挑戦する姿勢で活動に取り組むことができたと判断できる。今回の演習では、参加者12名中の5名が2004年度「問題解決演習Ⅱ（長岡クラス）」を履修していた。この点に注目すると、彼/彼女らが試行錯誤に挑戦する姿勢で活動に取り組むことができたのは、2004年度「問題解決演習Ⅱ」への参加経験が活かされていたからだとも考えられるだろう。しかし、「過去の体験」という側面は、2005年度「問題解決演習C」における授業法修正に向けた“作業仮説”として、有効性が高いとはいいがたい。

そこで、参加者へのインフォーマルなインタビューを基に他の要因を探った結果、モチベーション向上に寄与した要因として、「クライアントの存在」という側面の可能性が見いだされた。2つのプロジェクトとともに静止画のスライドショーを内容とする作品の制作であったが、その違いについて、2004年度「問題解決演習Ⅱ」への参加者は以下の2点を挙げていた。

① 評価者のリアリティ：

前回のプロジェクトでは、誰がこの作品を見るのかが具体的にイメージできなかったが、今回のプロジェクトでは、誰のために作品を作るのか（誰が作品の評価者なのか）が明確だった。

② 活動状況のリアリティ：

前回のプロジェクトは、「伊勢原2時間ウォーキング」というビデオを作ってみようという、ある意味で“ゲーム的”な状況だったが、今回のプロジェクトは、現実に実在する人物がクライアントであり、しかも、その人が所有する写真を使用させてもらった。これは、ゲーム的ではない“本物”の状況であり、失敗は許されないという緊張感が高かった。

以上を踏まえると、経験学習アプローチに基づく学習プログラムにおいて、評価者や活動状況の“リアリティ”を高めるよう配慮することが、学習者のモチベーション向上に寄与する要因のひとつとなりうると考えられるだろう。

## 7. アクション・リサーチ(3)：2005年度「問題解決演習C」

### 7.1 2005年度「問題解決演習C」（長岡クラス）の概要

前節6.2および6.3で説明した通り、2004年度前期におけるプロトタイプの作成・実施結果から、授業法を修正していくための以下のような作業仮説を得た。まず、「プロトタイプ(1)：カメラ付携帯電話による定点観測」からは、“技法”としての観察に固執せず、密着取材・観察・聞き取りといった多様なモードを活用して、現場の人々と直接的な関係を構築することの可

能性に注目した。さらに、「プロトタイプ(2): クライアントからの依頼によるフォトDVD制作」においては、学習者のモチベーション向上に対して、評価者や活動状況の“リアリティ”を学習者が実感できるような演習設定の可能性に気づいた。

そこで、2005年度後期「問題解決演習C」では、以上の作業仮説を反映させたフィールドワーク型演習を実施した。基本的な演習内容については、今回も2004年度「問題解決演習Ⅱ」と同様、静止画のスライドショー形式によるドキュメンタリー・ビデオ制作に取り組んだ。また、作業プロセスについても、前年とほぼ同様に、授業履修者・22名を3グループに分け、①企画作成会（第5週目授業）、②中間報告（第9週目授業）、③最終報告（第12週目授業）、という3段階を通じて、ビデオ制作に取り組んでいった。

表2. 授業概要（2005年度）

グループによるビデオ制作への取り組みを通じて、「コラボレーション」という活動スタイルについて学習します。特に、この授業では、コラボレーションの「プロセス」そのものを深く理解することをねらいとし、ビデオ制作の様々な場面において、自分が他者、道具、状況とどのように関わっているのかについて、実体験をもとにした経験的考察を進めていきます。

受講生は、実在するクライアントからの依頼を受け、オーダーメイドのビデオ制作に取り組んでいきます。（今回は作業環境上の制約を考慮し、静止画をスライドショーの形式でビデオ化した作品を制作します。）ここでは、クライアントとの効果的なコラボレーションを実現し、クライアントの意向を十分に反映した作品を完成することが求められます。さらに、作品を「かたちにする」際には、撮影班、ビデオ編集班、音楽編集班、グラフィックデザイン班といった、異なる役割を担当するメンバー間でも効果的なコラボレーションを実現し、統一感ある作品を完成することが求められます。

以上のような要件を満たす作品を完成するためには、時間的制約、技術的未熟さ、マシン性能の限界、等々を全て受け入れた上で、「いま・ここで何ができるか」を常に自分自身に問い掛け、刻一刻と変わっていく〈現場〉の状況にふさわしいと判断した行動をとり続ける、即興的コラボレーションの意識が必要となります。受講生は、学習の目的が「ソフトウェア操作技術の修得」ではなく、あくまでも、「コラボレーションという活動において、自分が他者、道具、状況とどのように関わっているのかを深く理解すること」である点を、しっかりと踏まえたくて授業に参加してください。

ただし、2005年度前期に作成・実施したプロトタイプから得た作業仮説を基に、以下のよう4点の修正を加えた。

① 技法修得というテーマの非・明文化：

学習者が、教員からの指導に従うのではなく、試行錯誤に挑戦する姿勢で、「その場その場の状況にあわせて臨機応変に対応し、またさまざまなやり方を適宜組み合わせていく」（佐藤，2002:iii）ために、授業のねらいの中から「観察技法の修得」という言葉を敢えて削除した（表2）。授業のねらいを「コラボレーションによるビデオ制作」とすることで、あくまでも内容を重視した活動に取り組むような意識付けを行い、結果として「観察技法の修得」が達成されることをねらった。

② 作品に対する評価者の明確化：

クライアントからの依頼を受け、クライアントの意向を十分に反映したオーダーメイドのビデオ制作に取り組んでいく演習設定とした（表2）。具体的は、「産能大学のあるサークルの3年生が、4年生への卒業記念品とするために、彼/彼女らのサークル活動の様子を描いたビデオ作品の制作を、「問題解決演習C」の履修者に依頼した」という状況を設定した。これは、誰のために作品を作るのか（誰が作品の評価者なのか）を明確化し、個人的な印象や感覚をどのように他者に伝えるかというテーマへの意識付けをねらったものである。

③ 観察対象との関係構築の促進：

今回の演習では、サークル活動を行う卒業生（4年生）がフィールドワークにおける観察対象となる。ただし、制作する作品は、観察対象でもあるサークルの4年生にも満足してもらう内容であることが必要となるため、学習者（観察者）は、非干渉的な観察者の役割に留まっていることはできない。積極的に彼/彼女らとのコミュニケーション（密着取材や聞き取り）をはかり、彼/彼女らのサークル活動への思いや取り組み姿勢を探る必要がある。このような状況を設定することで、「現場の人々の目線から考える」というフィールドワークの本来の目的を意識した活動が可能となると考えられる。

④ リアリティのある活動状況の設定：

2005年度「問題解決演習C」では「産能大学（当時）ラグビー部」と「ALL Doing

同好会」(スポーツを中心とした同好会)にクライアントとなってもらようよう依頼した。これらのクライアントは授業履修者にとっても身近に感じられる(現実に実在することが実感できる)サークルである。さらに、履修者は、“卒業記念品制作”というクライアントにとって非常に意味のある活動に携わるようになった。このように、“本物”の状況(ゲーム的ではない)であると実感できる文脈に埋め込まれることで、学習者の緊張感は高まると考えられる。

## 7.2 実施結果の評価：2005年度後期

### 7.2.1 探索型観察の継続的实施

今回の授業では、経験学習アプローチを意識し、学習のねらいを受講者に強く伝えるようなことは行わなかった。彼/彼女らが試行錯誤を重ねることで、結果としてそのようなプロセスを経験すべきと考えていた。その結果、「企画発表」までの期間に、観察対象やクライアントと直接接触し、その意向を探る活動を実施したチームはほとんどなかった。つまり、企画作成の段階では、「探索型観察」は行われておらず、受講者の視点・視野・視座から考えたフレームワークが構築されていた。

企画発表後、実際にフィールドワークを始めると直ぐに、これらのフレームワークが多くの問題を抱えていることが明らかとなった。サークル活動の場面に足を運んでの密着取材・直接観察、クライアントへの聞き取り等を通じて、実際のサークル活動が自分たちのイメージと違っていたり、自分たちが描こうとしている場面がクライアントの意向に沿うものではないことが明らかとなった。この段階で、当初の企画に固執することなく改めて取材活動を行い、現場で見聞きしたことから作品のコンセプトを再構築していくよう、教員が指示を出した。さらにその後も、受講者から報告されるフィールドワークの結果に対して、教員から次々と質問を発することで、あいまいな“モノの見方”を徐々に明確化していくプロセスをファシリテートしていった。

結果として、受講者は作品コンセプトを何回も再構築することになり、ビデオ編集作業に本格的に取り組み出したのは、「中間報告(第9週目授業)」の1週間程前になってしまった。このようなスケジュールの遅れにより、ビデオ編集に費やす時間が短く、技術的な意味でのビデオ作品の完成度はあまり高いものではなかったと言わざるを得ないだろう。しかし、「探索型観察の継続的实施」というねらいに照らしてみれば、このような試行錯誤を繰り返したことは、むしろ評価すべきではないかと考えられる。

### 7.2.2 他者との直接的な関係構築

今回の授業においては、クライアントである大学のサークルと、密着取材・直接観察・聞



き取り等を通じて、直接的な関係を構築することに成功したと言えるだろう。例えば、受講者の中にはラグビーというスポーツをほとんど知らないメンバーもいたが、ラグビー部員との関係構築を通じて、ラグビーの激しさや楽しさ、ラグビー部員の真剣さを理解することができたと語っている。作品完成後（第13週目授業）に実施した「活動の振り返り」では、このように相手を深く理解できる関係を築くことが、フィールドワークを行う上で非常に重要であることを強調し、社会調査という“実践活動”におけるコミュニケーションや人間関係に関する考察を行った。

ただし、今回のフィールドワークにおける調査者と調査対象の関係が、本来のフィールドワークにおいて想定されるものとは違っている点に注意が必要である。フィールドワークという調査活動においては、調査テーマに関連する人（調査対象者）を探しだすことや、自分とは異なる状況にいる見知らぬ人と出会い、関係性を築いていくことが求められる。つまり、実際のフィールドワークにおいては、“調査対象者へのアクセス”の問題が非常に重要となる。

これに対して、今回の授業では、調査対象であるサークルに対するアプローチは、授業開始以前に教員が行い、調査協力の承諾は得られていた。つまり、本来のフィールドワークに必要とされる、「調査者自身が調査対象者にアプローチする」ということは、今回の授業では行われていない。また、調査対象であるサークルと調査者は同じ大学に所属しており、この場合、調査対象者を「異なる状況にいる見知らぬ人」とであると見なすことはできないだろう。データ収集や分析よりも、このような「人間関係としてのフィールドワーク」をいかにマネジメントしていくかに、フィールドワークの難しさがある。その意味では、調査対象に対するアクセスを教員が行い、調査対象が調査者にとって本当の意味での“異人性”をもたないような設定においては、「他者との直接的な関係構築」が容易であったと言うべきであろう。

### 7.2.3 視聴者を意識した表現

今回の授業におけるもうひとつの学習テーマである「視聴者を意識した表現」についても、前節7.2.2でのべた「他者との直接的な関係構築」と同様の問題を含んでいると言えるだろう。

今回の授業では、クライアントの満足が得られるようなビデオ作品を制作することができたと判断できる。事実、クライアントからは、「ビデオを見て、大変感動した」といった感想が多く寄せられた。しかし、「誰がビデオ作品の評価者なのか」が事前に明確である場合には、それが不明確な場合よりも評価が得やすいことも事実である。社会調査の結果を他者に伝える際の困難さの多くは、その報告内容を出来るだけ多くの人に理解してもらおうとすることから発している。つまり、前提知識や関心の異なる多くの読者の理解をいかに得るかということが、「視聴者を意識した表現」という問題の本質にある。

それに対して、今回の授業では、非常に少数の評価者（クライアント）が具体的に設定さ



れていた。さらに、これらの評価者に対して直接アプローチし、その意向（評価基準）を探ることも可能であった。

また、今回のビデオ作品では、観察対象と評価者が同一であるという状況でもあった。これは、ビデオ作品で描かれている内容について、評価者（視聴者）が既に深く理解していることを意味する。本来、フィールドワークの報告書は、現場（フィールド）を知らない人々（読者）に対して、フィールドワーカーが個人的な体験を通じて知りえた内容を伝えていくことが目的となる。そして、ここに「フィールドワークの表現」の難しさが存在する。このような意味でも、今回の演習が本来のフィールドワークにおいて想定されるものとは異なる状況で実施されたという点には注意が必要である。

### 7.3 可能性と課題

以上の実施結果を踏まえると、2004年度「問題解決演習Ⅱ」における課題であった以下の点について、2005年度「問題解決演習C」では大きな改善が見られたと評価することができるだろう。

① 探索型観察の継続的实施：

学習者が事前に設定したフレームワークから観察しており、「現場観察」と「概念構築」の相互構成的な関係の中での活動ができなかった。

② 調査対象との直接的な関係構築：

学習者が、「非干渉的な観察者」の役割に留まっており、調査対象（者）との直接的な関係を構築することができなかった。

③ 視聴者を意識した表現：

現場での個人的体験から得た感情や印象をどのように視聴者に伝えるかということについて、学習者の意識が希薄であった。

ただし同時に、前節7.2で述べたように、本来のフィールドワークが想定している状況と比較した場合、今回の演習における設定がプリミティブなレベルであったことをしっかりと認識しておかなければならない。つまり、2005年度「問題解決演習C」におけるフィールドワーク教育はあくまでも「初級」ないしは「入門」レベルのものであり、「中級」レベル以上を目指した授業デザインが課題として残されているということである。

まず、「調査対象との直接的な関係構築」については、本来的な意味での“異人性”を有す

る調査対象に、調査者自身がアプローチしていくような授業デザインにも取り組んでいく必要がある。また、「視聴者を意識した表現」についても、現場（フィールド）を知らない人々（読者）に対して、フィールドワーカーが個人的な体験を通じて知りえた内容をいかに伝えるかをテーマとした演習も必要であろう。そのためには、以下のように、「初級」レベルと「中級」レベルを区別し、それぞれに相応しい設定を行っていくことが望ましいと考えられる。

#### 【調査対象との直接的な関係構築】

初級レベル：ある程度“身近に感じられる”調査対象を設定する。

教員が事前のアプローチを実行する。

中級レベル：本来的な意味での“異人性”を有する調査対象を設定する。

調査者自身が最初からアプローチを実行する。

#### 【視聴者を意識した表現】

初級レベル：特定少数の視聴者を事前に明確化する。

表現される現場について、視聴者は事前知識を持っている。

中級レベル：不特定多数の視聴者を調査者自身が想定する。

表現される現場について、視聴者は事前知識を持っていない。

2004年度「問題解決演習Ⅱ」や2005年度前期「カメラ付携帯電話による定点観測」の結果が示すように、初級レベルの学習者にとって、本来的な意味での“異人性”を有する調査対象に直接アプローチしたり、不特定多数の視聴者を調査者自身が想定した上で表現を行うことは、極めて難しい。そこで、学習の第1段階では、上に挙げたような「初級レベルの設定」を前提とした演習に取り組み、ある程度の成果が確認される段階に達してから、「中級レベルの設定」を前提とした演習に取り組むことが望ましいと考えられる。

一般的な大学カリキュラムに即して考えると、初級レベルの演習については1・2年次科目、中級レベルの演習については3・4年次科目で取り組み、上級レベルのフィールドワーク（本格的なフィールド調査）については、卒業研究または大学院科目とする案が考えられるだろう。

## 8. おわりに

本研究では、ビジネスやマネジメントをめぐる状況における“フィールドワーク”がどのような社会的状況に埋め込まれた活動かを探りつつ、この分野に相応しい授業法・教授法の開発を進めてきた。このようなかたちで研究を進める中で特に意識してきたのは、フィールドワークという調査スタイルを“実践活動”として理解するということである。これは、方

法論的な厳密さを保持することよりも、現場調査において経験することになる様々な状況に対して臨機応変に対応することに、フィールドワーク学習の重点を置いていたことを意味する。

その結果、フィールドワークという“実践活動”を進める上で必要となる、他の様々な活動との関係が見えてきた。例えば、フィールドワークにおいてデジタル・メディアをどのように活用していくかというテーマも、「実務家というフィールドワーカーが、マーケティングや組織・人材マネジメントといったビジネス実践に取り組む」といった文脈においては重要であろう。さらに、フィールドワークという“実践活動”においては、活動メンバーだけでなく、現場の人々との効果的なコラボレーションを実現することが成功のキー・ポイントでもある。これは、フィールドワークとコラボレーションという2つの活動の関係を示している。経営実務教育のためのフィールド調査法学習プログラムを開発していくには、このようなテーマについての学習機会をも組み込んでいくべきであろう。

通常、学習プログラムをデザインする際には、学習項目を明確にし、重要な学習項目に特化した体験を積ませるような環境設定が望ましいとされる（藤本, 2006）。このような観点にたてば、「観察法修得」、「デジタル・メディア操作のためのリテラシー修得」、「コラボレーション技法修得」といった異なる学習項目に対しては、それぞれにフォーカスした異なる学習プログラムをデザインすべきと考えられるかもしれない、しかし、本来的な意味での“現場性”をもつ状況において、観察、コラボレーション、メディア操作といった行動は一体不可分なたちで存在している。ショーン（2001）が描いているように、混沌とした“実践活動”の中では、観察、コラボレーション、メディア操作といった行動に“境界”を設けることはできない。従って、現場調査において経験することになる様々な状況に臨機応変に対応できるようになるためには、学習項目の“境界”を明確に切り分け、それぞれの学習項目に特化した学習に取り組むことが望ましいとは言い難い。“社会的状況に埋め込まれた行為者”（Denzin and Lincoln, 1998: 24）としてのフィールドワーカー、その振る舞いを体験的に学んでいくには、観察、コラボレーション、メディア操作といった様々な活動の“境界”を越えた実践的な学習機会が求められるにちがいない。

## 謝辞

本稿は、2004年度・産能大学・特別個人研究（研究テーマ「ビジネス研究のためのフィールド調査技法に関する」）および2005年度・産能大学・特別個人研究（研究テーマ「フィールドワーク型演習のための教授法開発」）の助成を受けて進めた研究成果に基づき執筆したものです。長期にわたり研究を支援していただいた産業能率大学および関係者の方々に感謝の意を表します。

## 参考文献

- チェックランド, P., スクールズ, J. (1994) 『ソフト・システムズ方法論』 (妹尾堅一郎・監訳), 東京: 有斐閣.
- Clifford, J. (1986) Introduction: partial truth, In Clifford, J. and Marcus, G. E., Eds., *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, California: University of California Press, pp1-26.
- Clifford, J. and Marcus, G. E. (Eds.) (1986) *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, California: University of California Press.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (1998) Introduction: entering the field of qualitative research, In Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. Eds., *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, London: Sage, 1-4.
- Dalton, M. (1959) *Men Who Manage*, New York: John Wiley.
- グレイザー, B. G., ストラウス, A. L. (1996) 『データ対話型理論の発見：調査からいかに理論を生み出すか』 (後藤隆・大出春江・水野節夫・訳), 東京: 新曜社.
- 藤本徹 (2006) 「海外におけるシリアスゲームの最先端：エンタテインメント・ゲームの可能性」, 日本シミュレーション&ゲーミング学会・2006年度秋期大会記念シンポジウム・発表資料.  
<http://anotherway.jp/seriousgamesjapan/archives/JasagSymposium-Fujimoto.pdf>
- Hammersley, M. and Atkinson, P. (1995) *Ethnography: Principle in Practice Second Edition*, London: Routledge.
- 金井壽宏 (1990) 「エスノグラフィーにもとづく比較ケース分析：定性的研究方法への一視角」, 組織科学, 24(1), 46-59.
- 加藤文俊・長岡健 (1998) 「あたらしい学習環境のデザインをめざして：ONプロジェクトの試み」, 日本シミュレーション&ゲーミング学会・第10回全国大会・発表論文抄録集, 50-52.
- 加藤文俊・長岡健 (1999) 「ワークショップ型学習環境のデザインに関する研究：「INプロジェクト」に学ぶ」, 日本シミュレーション&ゲーミング学会・第11回全国大会・発表論文抄録集, 140-143.
- 加藤文俊・長岡健 (2000a) 「コラボレーション（協同作業）環境におけるコミュニケーションとアイデンティティ：「ONプロジェクト」の定性的評価」, 龍谷大学・国際社会文化研究所紀要, 第2巻, 1-16.
- 加藤文俊・長岡健 (2000b) 「デジタルメディアを活用したワークショップ型学習環境のデザイン」, 私立大学情報教育協会・第8回情報教育方法研究発表会・抄録集, 32-33.

- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い』, 東京：弘文堂.
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- クンダ, G. (2005) 『洗脳するマネジメント：企業文化を操作せよ』 (金井壽宏・監修、檜村志保・訳), 東京：日経BP社.
- Lave, J. (1988) *Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (2000) *Lecture at Connecting Learning & Critique Conference*, The Learning & Critique Network, Manchester: UMIST, November 2000.
- 長岡健 (1999) 「フィールドスタディ型授業」における学習法・教授法の研究」, 産能大学・1998年度・特別個人研究・共同研究報告書, 41-118.
- 長岡健 (2000) 「新しい学習環境としての「大学間交流」」, 産能大学・1999年度・特別個人研究・共同研究報告書, 59-73.
- 長岡健 (2001) 「マルチメディア・コンテンツ制作のための授業法開発」, 産能大学・2000年度・特別個人研究・共同研究報告書, 35-49.
- Nagaoka, T. (2004) *Situated Practice, Actor-Network, and Institutionalised Management Learning: An Ethnographic Study of A Management Development Programme in a Japanese Organisation*, Unpublished Ph.D. Thesis, Lancaster University.
- Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco: Jossey-Bass.
- ショーン, D. (2001) 『専門家の知恵：反省的实践家は行為しながら考える』 (佐藤学・秋田喜代美・訳), 東京：ゆみる出版.
- 佐藤郁哉 (1999) 『現代演劇のフィールドワーク：芸術生産の文化社会学』, 東京：東京大学出版会.
- 佐藤郁哉 (2002) 『フィールドワークの技法：問いを育てる、仮説をきたえる』, 東京：新曜社.
- Van Maanen, J. (1988) *Tales of the Field: On Writing Ethnography*, Chicago: University of Chicago Press.
- Van Maanen, J. (Ed.) (1995) *Representation in Ethnography*, London: Sage.
- ヴァン=マーネン, J. (1999) 『フィールドワークの物語：エスノグラフィーの文章作法』 (森川渉・訳), 東京：現代書館.

