

〔論 説〕

人材育成研究における「自己エスノグラフィー」の可能性

伊 藤 精 男

【要 旨】

本稿の目的は、研究手法としての「自己エスノグラフィー」の人材育成研究への貢献可能性について考察することである。「自己エスノグラフィー」は、自叙伝的な記述とエスノグラフィーの特徴を併せ持つ。「自己エスノグラフィー」は「物語」としての認識論的課題も有しているが、そこには「非・当事者」には言及しえない「当事者の視点」があり、「事象の解明」あるいはその視点の「実践への応用可能性」において、有益な知見の提供が期待できる。

研究手法としての「自己エスノグラフィー」の意義は、「読み手」が「語り手」（「自己エスノグラフィー」の著者）の経験を通して考え、「自らを自省する」ところにある。それは、同様の事象に対峙している者にとって有益な知見となるが、人材育成研究においても同様に高い貢献可能性を期待できるものと思われる。

I はじめに

「当事者しか知りえない」という意味で「当事者の視点」は貴重なものと考えられるが、事象の解明における「当事者視点」の重要性については多分野において言及されている（たとえば、星加，2008；玉置，2008；熊谷，2010）。当事者¹⁾から見た主観的情報としての「当事者視点」は、客観的な視点から全体を俯瞰する研究者等の第三者による分析（鳥瞰図的なもの）とは異なる局所的なもの（虫瞰図的なもの）であると言い得る。しかしながら、それは鳥瞰図的な「分析者視点」に基づいて概念化された従来の枠組みに対して、その見直しを迫る可能性をも有するものと考えられる²⁾。それはまた、既存の専門知を相対化する可能性のみならず、実践への応用可能性に優れた知見を提供しようという観点からも注目されるものである。

この「当事者性」を有する研究手法として、「自己エスノグラフィー（Autoethnography）」がある。「自己エスノグラフィー」とは、自叙伝的な記述とエスノグラフィーの特徴を併せ持つ研究手法であり（Ellis and Bochner, 2000=2006, p. 135）、「学術的に自伝的要素を組み入れて情報を発信する手法として、『私』という一人称の個人の語り、個人の経験を記述していく」（鈴木，2010, p. 71）ものである。これは、「研究者自身の経験のエスノグラフィー」（沖潮，

2013, p. 158) という質的研究のひとつの形態であるが、「自分」についての研究、「主体としての自分」が「客体としての自分」のことを記述したり解釈したりする実践である「当事者研究³⁾」であるとも言える(綾屋・熊谷, 2010)。

「自己エスノグラフィー」の著者としての「当事者研究者」は、ある事象の当事者としての自らの経験を対象化して、自己について再帰的に振り返る。そして、「何を」「なぜ」「どのように」行ったか、感じたかを探ることを通して自己自身、自己の行為あるいは自己と他者との相互行為、さらにその文化的・社会的な背景等を深く理解しようとする。それは、単なる自伝や回顧録とは異なり、「批判的・分析的・解釈的な検討」を経たものであるとされる(沖潮, 2013, p. 159)。そして、そこで得られたものは、自らの実践を自省するための「客観的省察の為の記述研究」(牛田, 2004, p. 66)になるのみならず、同様の事象に対峙している他者に対して、実践への応用可能性に優れた知見を提供しうるものとして有益であると考えられる(Adams, Jones and Ellis, 2015, p. 27)。

人材育成に係わる研究を概観してみると、「非・当事者」による研究が大部分であり「当事者性」を有する研究自体が少ない。つまり、「当事者視点」を反映した知見に乏しい状況にあると思われる。ちなみに、「人材育成研究」誌(人材育成学会)における第1巻1号～第9巻1号に掲載された原著論文全45編において「当事者性」を有すると思われるものは、伊藤による論考(2010, 2011, 2012)に見られる程度である。人材育成に係わる研究で得られた知見は、実践への応用可能性を期待されていると思われるが(中原, 2014, p. 33)、「当事者性」を有する研究の増加はその観点からも有益であると言えよう。

そこで本稿においては、「当事者性」を有する研究手法としての「自己エスノグラフィー」を取り上げ、人材育成研究において展開しうる可能性について考察してみたい。とりわけ、その知見が有する実践への応用可能性について着目し、人材育成研究に対するその貢献可能性を議論する。

Ⅱ 方法としての「自己エスノグラフィー」

1 エスノグラフィーあるいはインタビュー調査における課題

「自己エスノグラフィー」の研究手法としての意義と課題を明確にするうえで、「通常の」エスノグラフィーとの対比を示すことは有益であろう。

「通常の」エスノグラフィーは、調査者(エスノグラファー)が、本人が所属していない社会・組織等を対象として実施するフィールド調査である。エスノグラファーは一定期間、研究

対象とする社会・組織等と係わり多面的に調査を行うことによって、その対象を深く理解することを目的としている。それは、対象社会・組織等の当事者が「あたりまえ」すぎて見逃してしまうようなものを明らかにしうる可能性をも有し⁴⁾、当該社会・組織の理解あるいは事象の理解において有益な知見をもたらすものであると言える。

組織を研究対象とする「組織エスノグラフィー」の例は Kunda (1992=2005) に見られるが、一般にその実施には困難が伴う。たとえば、エスノグラファーがその対象組織とそこで行われていることを深く理解するためには多くの時間を必要とするが、特定の企業組織やその中のある部署など対象とする場に入り込み、そこで長期間の参与観察をすること自体がそもそも難しい。通常の場合、当該組織にとって大きな利点が見込まれない限りその実現は困難であろう (小池, 2000, p.3)。

一方で、(参与観察を伴わない) インタビュー調査等によってその実態を把握することも、必ずしも容易ではない。当該組織とそこで行われていること、そしてその中の人の意識や行動を「適切に」理解するためには、当該組織が置かれている環境や歴史的背景、そして、組織内での人的関係性の機微等をも含めた、当該組織における広範な理解が前提として必要とされる。したがって、調査者の質問に対する(当該組織の)当事者の回答を表面的に解釈するレベルのインタビュー調査では、その内実を「適切に」捉えることは不可能である。また、当事者が自明視していることをインタビューによって把握することも極めて困難である。

他方、認識論的な観点からも、エスノグラフィーあるいはインタビュー調査のいずれにおいても課題を指摘しうる。すなわち、(エスノグラファーあるいはインタビュー調査における)調査者が有する「解釈の枠組み」によっては見えないものがあり、また、対象とする事象についての理解水準によって、内容を捉えるレベルも異なるという点である(たとえば、技能レベルの観察等)。つまり、調査者における「解釈の枠組み」およびその理解可能な水準を超えて、ある事象を観察・質問・解釈することは困難であることを理解する必要がある⁵⁾。

エスノグラフィーあるいはインタビュー調査の結果として、ある事象についての「事実」として最終的に示されるものは、調査者の「解釈の枠組み」を通した「事実に関するひとつの仮説」(池宮, 2000, p.213)である。すなわち、調査者は、自分の出会った「現実」から何かを理解するのではなく、理解したい「現実」と出会うとも言い得るのである(古賀, 1997, p.81)。

上記の議論は、本稿で取り上げる「組織における人材育成」に係わる研究においても同様に指摘しうるものである。とりわけ、当該組織の当事者ではない(外部の)調査者にとっては、現行の人材育成に係わる制度・体系やプログラムといった内容そのものやそれに伴う外面的事実を理解することに比して、そこに至るまでの経緯の詳細を理解することは難易度が高い。さ

らに、現在進行中とはいえその運用に係わる課題、そしてその機微を、その当事者が感じるレベルで捉えることも難易度が高いと言えよう。

2 「自己エスノグラフィー」の意義と課題

自叙伝的な記述とエスノグラフィーの特徴を併せ持つ「自己エスノグラフィー」は、Van Maanen (1973), Murphy (1987=2006), 鵜飼 (1994), 綾屋・熊谷 (2010), 濱 (2012) 等に見られる。

前述のように、「自己エスノグラフィー」では、ある事象の当事者としての自らの経験を対象化し、自己について再帰的に振り返ることを通して、自己自身、自己の行為、自己と他者との相互行為、さらにその文化的・社会的な背景等を深く理解することを目指すものであった。そしてそこには、「当事者しか知りえない」ものとしての「当事者の視点」があり、それは事象の解明においてあるいはその視点の「実践への応用可能性」という意味においても、有益な知見の提供が期待されうるものであった。そして、この特徴こそが、Ⅱ-1節で課題として指摘された点を乗り越えるものとしてその意義を示すものであると言い得る。すなわち、当事者（内部者）は非・当事者（外部者）にとっては観察することが非常に難しい日常的な様々な知識を有するのみならず、感情的 (emotive) あるいは感覚的 (sensory) な次元においてもそれらを理解することが可能なのである (Ohnuki-Tierney, 1984, p. 585)。

しかしながら、方法論的に課題を有することも事実である。その一つは当事者ゆえに「あたりまえ」すぎて見逃してしまうという「自明性」の問題であり、さらに「自己の物語としての自己エスノグラフィー」(鈴木, 2010, p. 71)であるゆえの認識論的課題も指摘しうる。ここでは後者に着目して検討する。

池宮 (2000, p. 213) は、「事実」についての「状況の定義」は一義的には確定できないことから、「事実そのもの」というより「事実に関するひとつの仮説」として捉える必要があると指摘する。たとえば、同じ現場で同じ出来事を経験したにも係わらず、その動機、理由、因果関係などに関する意味づけ（状況の定義）の差異によって、人それぞれの「事実認識」が異なって構成されていく可能性は否めない。これは、Ⅱ-1節で指摘した調査者が有する「解釈の枠組み」にも通じるものではあるが、「自己エスノグラフィー」においては「物語性」が有する課題としても指摘しうる。

浅野 (2001) は、「物語」という言語的行為の特徴を「視点の二重性」（「語り手の視点」と「語られた物語の登場人物の視点」の二重性）、「出来事の時間的構造化」（特定の視点からの事実の選択と時系列的配置）、「他者への志向」（聞き手の「納得」を得られる語りへの志向）

という3点にまとめている。これによれば、「物語る私」と「物語内の私」とは異なる視点を有していても、物語の結末においては両者は一致することになる。つまり、結末に依拠して時間的構造化がなされるということは、「物語る私」にとって都合のよい「事実」（「事実に関するひとつの仮説」としての）のみが選択され、「物語る」時点における「物語る私」の立場と矛盾しない内容に組み立てられる可能性があることを示すものに他ならない⁶⁾。またそれは、「他者への志向」（聞き手の「納得」を得られる語りへの志向）を有するものであることから、必ずしも意図的な「虚偽の作話」ではないにしても、「出来事」の変形と書き換えをもたらす可能性も否定できない。

結局のところ、「物語」とは「再編成であり、再論であり、創出であり、削除であり、修正」（Ellis and Bochner, 2000=2006, p.144）であって、聞き手（あるいは「読み手」）を想定した語りとして、変更可能性を有する「脆弱なもの」であるとも言い得る。それは、反証可能性を欠くものであり、「当事者しか知りえない」が故に、「読み手」（他者）がその内容の真偽や解釈の妥当性を判断することにおいて困難さを有するものである。もちろん、それを乗り越えるための客観的な資料提示は可能な限り行われることが求められよう。

方法としての「自己エスノグラフィー」は、前述したとおりの意義を有するものであるが、一方で上記のような認識論的課題があることも認めなければならない。したがって、「読み手」側から捉えた場合、「自己エスノグラフィー」を活用することの意義は、そこで語られた個別的な事例における内容やその「事実認識」の妥当性について議論することというより、その「物語」の個性に含まれた普遍性を見出す点にあると思われる。すなわち、「読み手」が「（語り手の）自己の物語としての自己エスノグラフィー」を活用するうえで重要なことは、「物語について」考えるというより「物語によって」考えることであると言えよう（Ellis and Bochner, 2000=2006, p.153）。

このように「自己エスノグラフィー」は、著者（語り手）が当事者としての自らの経験（「事実に関するひとつの仮説」として組み立てた）を開示することによって、「読み手」が「語り手」の経験を通して「自らを自省し」応用可能性を検討するところこそ、その意義があるものと言える。そこには「当事者しか知りえない」ものとしての「当事者の視点」があり、それは同様の事象に対峙している者にとって有益な（的確な）知見を提供するものとなりうる。

Ⅲ 「自己エスノグラフィー」の実例

本章では、論者自身による「自己エスノグラフィー」を例示する。前述のように、人材育成

に係わる研究においては「当事者性」を有する研究自体が少なく、とりわけ「自己エスノグラフィー」については、その事例と見なせるものは萩田（2012）にみる程度である。そこで、人材育成研究に対する貢献可能性を議論することを念頭に置いて、その材料として論者の事例を提示したい。なお、「自己エスノグラフィー」では自らの経験を通常一人称で記述することから（Ellis and Bochner, 2000=2006, p. 136）、本章に限って主語を「私」とする。

かつて私は、一定期間A社に在籍し、主に管理部門において人材育成業務を担当していた。A社は、人材育成面においては積極的な取り組みを展開していると思われる企業であったが、定期新卒採用者に比して不定期採用の中途入社者の割合が高いことから、その新入社員教育体制の整備が重要課題となっていた。本章での「自己エスノグラフィー」は、そのような中途入社者（営業社員）の教育体制整備に係わる自らの経験の開示である。もちろん、先に指摘したように、これは「自らの経験（「事実に関するひとつの仮説」として組み立てた）についての物語」である。

中原（2014）が指摘するように、雇用流動性が高まる中での中途入社者の組織再社会化をどのように円滑に実施できるかは、今後その重要性が増してくる課題であると思われる。その意味でも、本稿における「自己エスノグラフィー」の内容は、人材育成研究あるいはその実践への応用可能性において一定の意義を有するものと思われる。

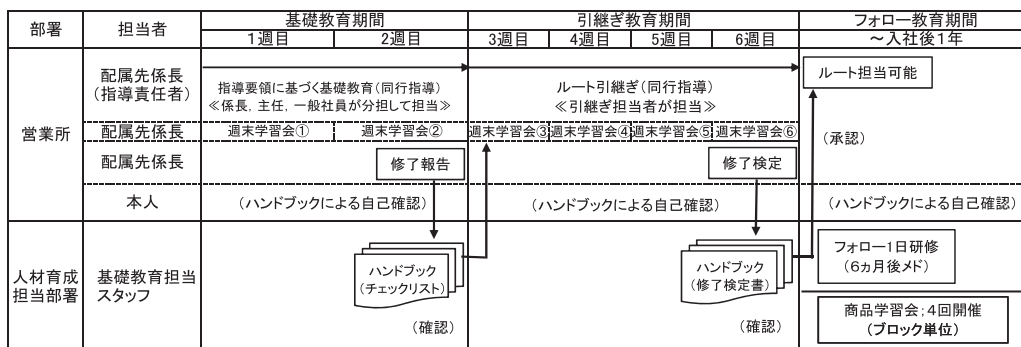
1 中途入社者の教育スケジュールとその課題

A社は営業所を地域一円に配置し、固定顧客を対象としたサービスを展開していた。大部分の営業所は営業所長の下10～20名程度で構成され、営業所長および係長を除く主任、営業社員（正社員およびパート社員）がそれぞれの定期訪問担当ルートを有していた。退職者が出た場合には、暫定的に該当ルートを係長や他の所員数人で手分けして担当していたが、その負担は大きく、早急に補充採用し単独でルート担当できるまでに教育する必要があった。

退職者の補充採用としての中途入社者の採用選考は、営業所長の所管であった（採用基準は全社的に統一されていた）。不定期採用の中途入社者への現場での入社時教育は臨機応変な対応が求められるが、現場の負担は小さくはなかった。不定期採用の中途入社者の割合が高いA社にとってその教育体制の整備は重要課題であったが、教育レベルを低下させることなくかつ多忙な現場の負担を軽減しつつ展開できる体制の整備が求められていた。また、中途入社者は「即戦力」として期待されることから、（実務に就かない）長期の教育期間を確保することも難しい状況であった。

図1は、私がA社在籍時に構築した中途入社者用の入社時教育スケジュールである。この教

人材育成研究における「自己エスノグラフィー」の可能性



※ハンドブック…週ごとに習得事項・到達レベルを明示(チェックリスト兼用)
 ※指導要領…ハンドブック内容と同じ; 使用教材・留意事項等を明示
 ※週末学習会…1～2時間(習得状況の確認+教材を使用した学習; 指導要領に基づく)
 ※修了検定…基礎事項の習得ができていないかを係長が検定(クリアできていればルート担当が可能となる)

図1 営業社員(中途入社者)の教育スケジュール概要

育スケジュールを確立するまでには様々な試行錯誤があったが、ようやく「ある程度」軌道に乗ったという状況まで漕ぎつけたものであった。そのポイントは、日々の同行指導での指導(習得)項目をチェックリスト化するとともにその到達レベルを明示したこと、その習得状況を確認しながら「週末学習会」で補強すること、そして、その現場教育を基に人材育成部署主催の研修(OFF-JT)でフォローすることによって内容のヌケモレをなくし、必要とされる知識・技能の基礎レベルを確保できるよう体系化したことである。上記に示した「現場の負担」と「教育レベル」双方の条件を両立させる「ギリギリの」内容と思われた。

それでも多忙な現場状況の下では、この体制を「何とか維持している」という状況であった。とりわけ、配属先係長による「週末学習会」は内容のヌケモレをなくし、指導レベルのバラツキを是正するうえで重要な位置づけにあったが、係長自身の多忙を要因とする実施度の低さ(時間不足あるいは遅延)が課題となっていた。係長の週末は、所内でのミーティングや各種会議への出席、あるいは自らの研修受講、その他突発的の事項への対応等諸々の理由により多忙を極め、「週末学習会」のための時間確保が難しい状況にあった。そのような中で、人材育成部署としては「何とか」実施してもらうよう粘り強く働きかけ、私の印象としては、スケジュールが遅れながらも「かろうじて」この教育体制を維持しているという状況であった。

2 「新・営業手法」の導入

上記のような状況の中、全社的に「新・営業手法」が導入された。私が在籍していた当時のA社の業績は決して悪いものではなかったが、社会経済状況の変化もあって徐々に成長率は鈍化しており、本社「営業推進部」のスタッフはその打開策を模索していた。その打開策の一環として導入されたものが、「新・営業手法」(以下、「J方式」と記述)の導入であった。

これは、「提案型営業による顧客ニーズに対応した商談の推進」という意図をもって導入されたものであるが、具体的には、独自の文書的工具を用いて「アプローチ→ニーズ把握→プレゼンテーション→クロージング」といった営業プロセスの実行を促進するものであった。それまでのA社営業社員は、伝統的に「アプローチ→プレゼンテーション→クロージング」といった営業プロセスを実行することが一般的であったが、「顧客ニーズの把握」がない営業方法は成熟化が進む市場において次第に機能しにくいものとなっていたことから、その改革に踏み切ったものであった。

この「J方式」の導入は、「営業推進部」が発案し「運営会議」（部長以上の役職者で構成される意思決定機関）にて正式に決定された。その後、「営業推進部」を主管部署としてプロジェクトチームが設けられ、各種ツール設計、教育テキストの作成、運用マニュアル等の作成を経て、営業所長・係長を対象とした導入説明会が実施された。その後、所長・係長による主任、営業社員（正社員・パート社員）への所内学習会（正味8時間）の開催等を経て、正式に現場に導入されていった。なお、この展開は「販促体制の強化」という観点から「営業推進部」の所管とされ、営業推進部のスタッフが精力的にその定着に向けた活動を展開していた。したがって、導入・展開が一段落するまでは（私の）人材育成部署には直接の係わりがなかった。

この「J方式」に対して、私はその考え方自体は妥当であると評価する一方で、一抹の「不安」を感じていた。一点は、使用される「独自の文書的工具」が複雑である点、もう一点は、その運用原則がA社営業社員の日常実践とはやや乖離したものに感じられる点にあった。例えば、運用原則によれば、全案件に対して「文書的工具」への記入が求められていた。しかしながら、日々多くの顧客先を担当するA社営業社員の行動様態においては、各顧客に対する営業プロセスをその都度「文書的工具」に書き込むような時間的余裕はなく、逐次（複雑と思われる）「文書的工具」に記入することは現場感覚からすれば「煩雑で面倒なもの」と捉えられると予想された。

導入後に私が複数の営業社員から聞いたところによれば、その内容を評価する者も一部見られたものの、大部分の営業社員にとってはやはり「J方式」は「煩雑で面倒なもの」であり、特に全案件に対してその使用を強制的に求められたことへの反発は大きかった。私が知る限り、現場における「J方式」の活用には大きなバラつきがあり、実質的には機能しているとは言い難かった。「取り敢えずやったことにしておく」というレベルで「作文」されるものも少なかつたようである（「やりすぎし」という対処方法）。営業社員の意見としては、活用の自主判断を認めてほしいというものが大部分であり、どうしても「全員使用」とするのであれば、「ツールの簡素化」を行い、さらに「記入対象案件の選択」を認めてほしいという要望が多かつ

た。

しかしながら、その意見は必ずしも「営業推進部」へは届いていなかった。A社において一般的であった上意下達的マネジメント様態の中では、営業所長は「順調に実施できている」旨の報告を上げざるを得ず、ここでも一種の「やりすぎし」という対処方法が見受けられた。結局のところ、所管部署である「営業推進部」のスタッフがその実態について正確に把握することは難しかった⁷⁾。

3 部署間の「せめぎ合い」

さて、このような状況の中、「J方式」の新入営業社員への教育体制整備が課題とされ、「営業推進部」から（私の）人材育成部署へその教育プログラム（正味8時間分）導入の要請が持ち込まれた。これまでは「販促体制の強化」という観点から「営業推進部」の所管で導入・展開してきたが、新入営業社員に対する教育体制の整備は人材育成部署の所管であるとして、現行の教育スケジュール（図1）に「プログラム追加」してほしい旨の要請であった。

この要請に対して私は異議を唱えた。私が知る限り、大部分の営業社員にとって「J方式」は「煩雑で面倒なもの」であり、現場では「J方式」は実質的には機能していないこと、営業社員の意見として、活用の自主判断あるいはツールの簡素化、記入対象案件の選択を認めることへの要望が多いこと等を説明した。そして、それらの点について問題解決がなされなければ実際に活用が進まないと思われることから、それが取り組むべき優先事項である旨を営業推進部スタッフに訴えた。しかしながら、「順調に実施できている」旨の報告を受けている営業推進部スタッフにとってみれば、それは受け入れられるものではなかった。

さらに私は、Ⅲ-1節で見たように、現行の基礎教育体制を「かろうじて」維持しているという状況にあることを説明し、この状況下で「J方式」の教育プログラムを単純に「追加」することは困難であること、したがって現行の教育スケジュール・内容をも改訂する措置を取らなければ、すべてが中途半端なものになってしまう可能性すらあることも訴えた。以下に見るような意見のやり取りが、両部署間でしばらくの期間繰り返されていたが、結局、かみ合うことはなかった。

《人材育成部署（私）》

そもそも現場で（J方式の）活用がバラついていると思える状況では、このまま進めても意味がないですよ・・・そこをきちんと把握することが先決じゃないですか・・・簡単に教育だけを追加してくれというのは現場の状態をきちんとわかってないですよ・・・研修などで確認してみた

ら、現場で日常的に活用しているのか怪しいところもあるし・・・中途半端な状態になってると思います。まずその原因を理解しないと・・・それに、ただでさえ現場での新入社員教育のプログラムがどんどん多くなって、十分に実施できていない状況なのに、さらにやることを増やすというのは現実的には難しいです。今のプログラム全体を見直さないとまず無理です・・・このまま無理やり入れても、現場では実際にはできる状況ではないですよ・・・大体、新入社員段階では自分のルートを覚えて一通りの仕事をこなすのがやっとという状態だから、あわてて（J方式を）教育しても理解できない・・・教育するにしても一通り慣れた後でないと・・・（発言要旨）

《営業推進部スタッフ》

現場では（J方式）それなりに実施できていると思いますよ・・・「完全に」とは言いませんけど・・・スケジュール的にはちょっと大変でも、新入社員段階できちんと（J方式）教育することが必要じゃないですか・・・変な癖がついてから後で教育してもそれを変えていくのは難しいでしょう？だから、はじめの段階で教えた方が結果的にはいいんじゃないですか・・・重要な内容なんだから現場にも頑張ってもらわないと・・・それくらいの時間は作れるでしょう・・・それに、これは運営会議で正式に決定されたことですから、早く取り掛かってください・・・（発言要旨）

「営業推進部」は施策内容の全社に及ぼす影響力の大きさから、実質的にA社におけるスタッフ部門の中心的存在として見なされており、実際に社内での発言権は大きかった。とりわけ、この件に関しては既に運営会議での決定事項であるとの理由で、至急教育体制を整備する旨を要求していた⁸⁾。

私はこの決定プロセスには不満であった。また、現行の教育体制を「かろうじて」維持しているという状況への理解がないままで、単純に「プログラム追加」を求められたことにも不満を感じていた。様々検討した結果、（現状を考慮すれば）現行スケジュール内での単純な「プログラム追加」は無理であると考え、ほぼ現行プログラムを保持したうえで、「追加分」に対応するために入社時教育のスケジュールを延長することで対処する変更案を提示した。しかしながら、スケジュール延長は現場への負担が大きいこと、また、「J方式」は早期教育が望ましいという観点から現行の期間内で対応することを求められ、結果的には、現行プログラム内容の全面改訂あるいはスケジュール延長等の変更までには至らず、現行スケジュール内での「プログラム追加」という形で導入せざるを得なかった。

「J方式」の学習は早期から実施することが妥当であるとの要請から、結局、現行の教育スケジュール（図1）の各「週末学習会」に内容「追加」することで決着した⁹⁾。また、「フォロー

1日研修（6ヵ月後をメドに開催）」においてその理解度等を確認し、そこでフォロー（補講）することも決定した。

（実態として）現場では受容されていない内容に関する「教育プログラムの追加」が、「うまくいきそうにない」ことは容易に想像できるものであり、それを実施すること（実施せざるを得ないこと）に対して、私には大きな葛藤があった。そしてそれにより、「かろうじて」維持しているという状況にある基礎教育体制が中途半端な事態に陥ることを、なにより危惧していた。

4 教育プログラム変更の影響

教育プログラムは部分改訂（一部削減と新規追加）され、変更したプログラムが実施に移された。その一方で、その後も「J方式」のツール簡素化や運用原則の見直しは実施されることはなく、Ⅲ-2節で示した状況に変わりはなかった。また、先に指摘した係長の多忙な状況にも変化はなく、「週末学習会」のための時間確保が難しい状況は続いていた。「週末学習会」に追加された「J方式」の学習部分については営業所長による実施も「可能である」とされたが、営業所長も会議出席等で不在が多く、実態としては必ずしも当初想定したとおりには運用できていなかった。

人材育成部署へ提出されてくる報告によれば、「J方式」に関する教育は「一応」実施されてはいた。したがって、その報告資料に基く限り表面的には問題は見られなかった。しかしながら、それも一種の「やりすごし」という対処とも言えた。その実態は以下に示すようなものであり、教育プログラム改訂後1年程度経った後に私が「フォロー1日研修」において新入営業社員から聞いた状況は、大方次のようなものであった。

・・・「J方式」の教育は一応ざあってありました。でも、難しくてよくわかっていません。それに、実際には周りの人たち（先輩社員）もほとんど使ってないから、（私も）結局使ってないです・・・これはオフレコですよ・・・（発言要旨）

結果としてもたらされたのは、「（フォロー1日研修」での理解度確認等によれば）新入営業社員における「J方式」に対する全般的な理解度の低さであったが、それ以前の問題として関心そのものがそもそも低かった。その要因は、直接的には指導担当者（係長あるいは所長）の「指導時間確保の難しさ」にあったとも言えるが、現場で実態として「J方式」が受け入れられていない状況の中では、指導担当者における教育必要性の認識が薄かったことは想像に難く

ない。また、先輩社員が日常的に活用していない状況において、新入社員のみに活用を求めることも現実的ではなく、新入社員自身にとっても関心が低いものであったと言える。「J方式」の教育は、まさに「ざあっと」実施したという程度のものであった。

むしろ、それ以上に私にとって深刻であったことは、「かろうじて」維持しているという状況にあった従来の基礎教育体制が「J方式」の教育プログラム「追加」によってバランスが崩れ、多くの点において中途半端な事態に陥ったということであった。とりわけ、「週末学習会」における既存の教育プログラムの実施度の低さ（時間不足）や遅延は従来から指摘されていたが、「ざあっと」実施した程度の「J方式」の教育であったとはいえ、この改訂の影響は大きかった。結果として、新入営業社員における基礎習得項目の理解度低下を引き起こしていた¹⁰⁾。

そもそも、現場で受容されていない内容に関する「教育プログラムの追加」には無理があったと言える。加えて、指導担当者の「指導時間確保」といった条件整備もできず、また現行の教育プログラムの枠組みを見直して内容を全面改訂するといった措置も取れずに、結局のところ、中途半端な内容の一部削減のうえに「プログラム追加」という形で対処せざるを得なかったことにも問題点があったものと言い得る。

この経験は私にとって大きなものであり、その後の職業キャリアにも影響を及ぼすものとなった。

5 インプリケーション

さて、この事例からは、スタッフ部門間の連携に係わる問題、スタッフ部門と現場間のコミュニケーションや組織内のマネジメント様態に係わる問題、あるいは「教育プログラムの変更」方法について等様々な問題点が指摘されうると思われる。

この事例では、現場では実態として「J方式」が受け入れられていない状況にあった中で、新入営業社員に対する「J方式」の教育体制を至急整備する旨を要求されたという「特殊な」事情が見られた。教育体制整備を求める営業推進部スタッフは、現場の「やりすごし」実態を正確に把握できておらず、（論者の解釈では）状況の誤認があったものと思われる。そこには組織内のコミュニケーションやマネジメント様態に係わる大きな問題点が反映されていたが、そこに問題の本質があったと思われる。この「教育プログラム変更」は失敗に終わったと言えるが、それは、「教育プログラムの変更」方法というレベルでは対処しえない次元の、組織マネジメントに係わる基本的な次元における問題の反映であったとも言える。

現場で受け入れられていない内容についての「教育プログラムの追加」が受容される可能性は極めて低い。そのような中で、結果として私（論者）がとった（取らざるを得なかった）対

応自体が適切であったか、どのように対応することが望ましかったのかについては議論されるべき点を多く有していると思われる。ここでその解決策を容易に示せるものでもないが、このような状況下において人材育成担当者としてどのように対処すべきかは考慮されるべき大きな課題であると言い得る。

その一方で、この事例では「教育プログラムの変更」方法についての問題点も指摘されうる。ここでは、この事例からのインプリケーションとして、教育プログラム変更に当たってどのような考え方をすることが望ましいかに焦点を当てて言及しておきたい。

私（論者）の経験にみるように、現行の教育プログラム（とりわけ、新入社員の基礎教育といったOJTプログラム等）が課題を有しつつも「何とか」運用できているという状況にある場合、そこに新たな内容を単純に「追加」することは、すべてを中途半端なものにしてしまう可能性がある。すなわちそれは、「追加」する内容を「部分」として単独で捉えるのではなく、それを含む「全体」として捉え直す必要性があることを示している。あるいは、現行の枠組みを一度「脱構築」したうえで、改めて全体を「再構築」という発想の必要性を示すものに他ならない。

この事例では、様々な事情があったとはいえ、「教育プログラムの変更」方法に着目した場合、現行の教育期間内での対応を求められたという条件面での制限があったことの影響が大きかった。結果として、現行の教育プログラムの枠組み自体を見直して内容を全面改訂するという措置も取れず、中途半端な内容の一部削減のうえに「プログラム追加」という形で対処せざるを得なかった点に限界があったものと思われる。もちろん、「部分追加」で対応可能なものもありうるが、概して、それが「全体」にどのような影響を与えるかを見極めることは難しい。やはり、基本的には（追加する部分も含めて）改めて「全体」を概観したうえで、そこから「再編する」という発想が必要であろう。

組織成員に期待される業務内容の高度化や多岐化に伴ない、「新入社員基礎教育プログラム」は、今後も質的向上および量的拡大が不可避となろう。しかしながら、それを実現するための人的あるいは時間的條件整備には限度があり、その条件下でどのように対処するかが問われる。「この程度であれば大丈夫であろう」と単純な「部分追加」での対応を重ねるだけでは困難な状況も予測される。

この事例には「特殊性」も見られるものの、ここで見たような「内容追加」例は多くの企業組織において実際に起こりうるものである。これに関して唯一の正解があるわけではないが、このような論者の「失敗」と言い得る事例から得られた知見は、その対処を考えるうえで一定の有用性を持つものと言えよう。

IV まとめ

1 「自己エスノグラフィー」の可能性と困難性

本稿の目的は、「当事者性」を有する研究手法としての「自己エスノグラフィー」を取り上げ、人材育成研究において展開しうる可能性、その貢献可能性について考察することであった。

自叙伝的な記述とエスノグラフィーの特徴を併せ持つ「自己エスノグラフィー」には、「当事者しか知りえない」ものとしての「当事者の視点」があり、それは「事象の解明」あるいはその視点の「実践への応用可能性」において、有益な知見の提供が期待されるものである。

エスノグラフィーを含む質的研究においては、「適用 (application)」という「理解」の仕方を重視する (家高, 2011)。「適用」とはアナロジー (類推) に基く一般化に近いものであるが、ある個別事例に類似した他の事例に対する「適用」を通じて「理解」を目指すものである。それは、個別性に含まれた普遍性を見出す試みとも言える。「適用」によって現象を十分に説明できるのであれば、その信憑性は高いと言い得る (高木, 2011)。「自己エスノグラフィー」を活用する意義は、この「適用」による「理解」の可能性にあると言い得る。

その一方で、「自己の物語」としての「自己エスノグラフィー」は認識論的課題を有するものでもある。「物語」という言語的行為が、「語り手」が当事者としての自らの経験を再編した (「事実に関するひとつの仮説」として組み立てた) ものである限り、それは変更可能性を有するものであり、「読み手」(他者) にとってその内容の真偽、妥当性判断には困難を伴うものである。したがって、語られた個別事例における内容の真偽やその解釈の妥当性そのものを重視する限りにおいては、「自己エスノグラフィー」は研究手法として「客観性」において弱点を有すると言える。また、その形態が多種多様であり手法としての一貫性を欠くことから、学問的価値判断を行うことが難しいとの批判もある (井本, 2013)。

「自己エスノグラフィー」には上記のように可能性と困難性が指摘されうる。ただ、「読み手」側から捉えた場合、「読み手」が「語り手」の経験を通して、つまり「物語によって」考え「自らを自省する」ためのリソースとしうることは確実であり、その有益性は否定しえないと言い得る。

2 「自己エスノグラフィー」の人材育成研究への貢献可能性

障害を有する者としての自らの経験を語るという「当事者」にしか提供しえないものを提示した点において、Murphy (1987=2006)、綾屋・熊谷 (2010)、濱 (2012) 等の「自己エスノグラフィー」は、重要な知見を提供したものと言える。翻って、これまでの人材育成研究にお

いては、そのようなレベルの「当事者性」を有する知見の提供はなされていなかったと思われる。

本稿では、「自己エスノグラフィー」の人材育成研究に対する貢献可能性を議論する試みとして論者の事例を提示した。内容として「自叙伝的な記述」には乏しい面もあるが、これはまさしく「研究者自身の経験のエスノグラフィー」（沖潮, 2013, p. 158）と言い得るものであり、その後の職業キャリアにも影響を及ぼすものであった。それは、「論者自らの経験（「事実に関するひとつの仮説」として組み立てた）についての物語」に他ならないが、「非・当事者」には言及しえないものを提供した点において、一定の有用性を持つものであると言えよう（Adams, Jones and Ellis, 2015, p. 31）。

Ⅱ-1節で指摘したように、「非・当事者」によるエスノグラフィーやインタビュー調査には利点もあるが課題も見られるものであった。人材育成に係わる研究においても（外部の）「非・当事者」には見えにくいものがあり、とりわけ、運用面における機微等については、当事者（内部者）が抱く感情的（emotive）あるいは感覚的（sensory）な次元に至るまでを理解することは難しいものと思われる。たとえば、論者が例示した「自己エスノグラフィー」において記述された、「教育プログラム変更」において論者が「そうせざるを得なかった」理由と経緯、葛藤、その背景、そしてもたらされた（本当の）結果を理解すること、あるいは現場における様々な「やりすごし」の実態とその背景を理解すること等について、（外部の）「非・当事者」がその詳細を把握することは容易なことではない。それは、表面的に示されたものでは捉えることが難しいものである。また、そのような内容については研究対象としての関心を持ちにくいものであるとも言える。

しかしながら、事象の解明にあたってはそのような内容の分析が不可欠である。たとえば、現場における様々な「やりすごし」の実態が把握できなければ、全く異なる解釈をもたらすことになる。また、実務レベルではこのような事態への対応に関する知見は一定の有用性を持つものである。もちろん、それが反証可能性を欠くものであることは認めなければならないが、「当事者の視点」を含む「自己エスノグラフィー」は、同様の事象に対峙している者にとっては「それを通して」自省するための有益な知見を提供するものとなる¹¹⁾。人材育成に係わる研究が、実践への応用可能性を期待されているとすれば、その限界を踏まえたいうでの活用は一定の価値を有するものであると言えよう。

3 「自己エスノグラフィー」の新たな可能性

濱（2012, p. 26）は、「語り手」の「自らの経験を通しての一般化」と「読み手」の「他者

の経験を通しての自省」が「自己エスノグラフィー」の意義を支えると指摘する。「自己エスノグラフィー」が、「読み手」を想定した語りとして、当事者自らの経験を再編したものであることは、「読み手」に対して提示したいこと（インプリケーション）を「暗黙のうちに」既に埋め込んでいるとも言える。しかしながら、方法としての「自己エスノグラフィー」の意義を考えた場合、その著者（「物語」の「語り手」）は、事象の当事者かつ研究者（分析者）である「当事者研究者」として、意図的にそのインプリケーションを提示することも必要であると思われる。論者は「インプリケーション」（Ⅲ－５節）を設け、この事例から得られると思われるものを意図的に提示した。それは、「読み手」の為のみならず、「語り手」自身が自らをより深く自省することにつながるからでもある。また、それは「自らの経験を通しての一般化」への試みでもある。

熊谷・大澤（2011）は、「当事者研究」にはコミュニケーション要素が入っていることが大事であると指摘する。それは、自分一人で自分自身のことを理解することは難しく、他者と共に解釈に取り組むことを通じて、自らの体験に意味や解釈を与える「新たな枠組み」を見出す可能性が広がるからであるとする。その意味では、記述された「自己エスノグラフィー」の内容をめぐって、「語り手」と「読み手」が相互解釈するような機会を持てるならば、それは両者にとって有意義であり、「実践への応用」においてもさらなる貢献可能性を期待しうる。そのような活用も、人材育成研究における「自己エスノグラフィー」の一つの可能性を示すものであろう¹²⁾。沖潮（2013）が指摘するように、「自己エスノグラフィー」は、「語り手」と「読み手」双方を変容させるきっかけともなり得ると言えよう。

注 釈

- 1) 当事者概念は必ずしも一様ではない。例えば、玉置（2008）は「問題の当事者」と「問題に参与する当事者」（としての研究者）について言及しているが、「周縁」当事者とも言い得る存在を無限に拡大することもでき、議論の拡散を招く恐れもある。本稿では、玉置（2008）が指摘する「問題の当事者」を当該事項における「当事者」と捉える。あるいはより厳密に言うならば、当事者を「身体性」の観点から捉え、たとえば、美馬（2011, p. 185）が「『痛み』の当事者にとって痛みの経験は直接的で確実なものである」と指摘するような、そのような事象における固有の身体性を有する者を当該事項における真正な「当事者」と捉える。
- 2) 星加（2008, p. 219）は、「当事者性を有する研究」の意義として、従来の知のあり方（主に非当事者による知の秩序）をゆさぶるオルタナティブな知を、当事者の視点から提示していく可能性を有することに一定の学術的価値があると指摘する。
- 3) 当事者研究とは、「当事者が研究する主体となる」ことであり、「当事者の視点」と「研究者の視点」（「分析者視点」）双方を有していることに特徴がある。「当事者としての研究者」は対象となっている事象と何らかの意味で共通の経験を有し、①研究主体＝研究対象が同一（自分自身についての研究）である場合と、②

- 共通の経験を持つ他者についての研究である場合がある（星加，2008，p.214）。「自己エスノグラフィー」は①の場合である。なお、「当事者視点」が主観的情報であることに対して、当事者研究は「当事者の視点」と「研究者の視点」（「分析者視点」）双方を有している点に相違があると言える。美馬（2011，p.185）は、「痛み」の当事者にとって痛みの経験は直接的で確実なものである」が、それは（当事者ではない）分析者には直接的に経験できないものであると指摘する。その点において、反証可能性に問題を残すとは言い、当事者でなければ理解し得ないものを提示する「当事者研究」の意義があるとも言い得る。
- 4) 佐藤（2002，p.48）は、フィールドワーカー（エスノグラファー）は「当事者の視点」と「局外者の視点」を併せ持つ「第三者の視点」を持つことが可能であり、当事者以上に当該社会についての知識を得ることができるようになる」と指摘する。
 - 5) エスノグラフィーについての認識論的課題は、エスノグラフィーにおいて記述されるものは「部分的真実を含んだ物語」であり、それはエスノグラファー自身の理論的関心や視点に基づく「エスノグラファーによる再現＝表象の手段」であるとの指摘にも見ることができる（Van Maanen, 1988=1999，p.29）。また、「解釈の枠組み」は不変のものではなく、変容していく可能性もある。したがって、それによって分析内容そのものに変容が生じる。宮内（2005，p.106）は、枠組みが変容を重ねていくうちに対象とする「出来事」が揺らぎ始め、自らの中で「出来事」に対する解釈のズレが生じたことを指摘している。
 - 6) 「物語る私」が、現在の立場と矛盾しない当時（過去）の外面的事実や事実認識の断片を選択し、現在にふさわしい物語を組み立てるという「状況の再定義」を行ったものと考えられる。
 - 7) 私には、ここに組織内のコミュニケーションやマネジメント様態の問題点が象徴的に示唆されていると思えた。A社のマネジメント様態において、営業所長→営業部長→営業推進部へと上げられる報告が営業所長にとってどのような意味を持つかを考慮した場合、当該組織の「内部者」である私には営業所長の「気持ち」が「全く理解できない」というものでもなかった。一方で、人材育成部署は営業社員にとって直接の利害関係がないこともあり、集合研修時等において、彼らの「本音」レベルでの情報を入手することが可能であった。なお、指摘された「やりすぎ」という対処方法は他の施策でも見受けられたが、現場レベルでは暗黙の了解事項となっていたように思われる。この「やりすぎ」には、A社固有の組織的背景が反映されていたとも言える。それは、特有のマネジメント様態の中で、「部分最適」とも言い得る多くの施策が展開されるA社で組織成員が暮らしていくための「対処戦略」でもあった。
 - 8) 「J方式」の新入社員教育スケジュールへの導入が決定された「運営会議」には、私は出席していなかった。後日「運営会議」において、営業推進部スタッフへ訴えた事項について説明する機会を得たが、結局のところ決定は覆ることはなかった。営業推進部に上げられてくる報告に基けば、「J方式」は順調に運用されているものと認識されているため、私の懸念は杞憂であると指摘された。結局、「現行の入社時教育スケジュール内にうまく収めるように」と指示された。
 - 9) もちろん、現行においても「週末学習会」は時間確保が難しくスケジュールどおりには実施できていないことを勘案し、内容の精選（削減等）も一部実施した。しかしながら、現行プログラムでも必要最小限と言えるまでに内容を絞っていることからその削減にも自ずと限界があり、結果的には、現行よりも所要時間が増加することは避けられなかった。ただし、係長の多忙を考慮して、「J方式」の学習については「係長または営業所長による実施」として、係長の負担軽減を可能とした。
 - 10) 「フォロー1日研修」に参加した新入営業社員との会話から、本文で指摘したような事態を把握することが可能であった。スケジュール遅延等の把握は、「ハンドブックの提出」によりある程度可能であった。また、「フォロー1日研修（6ヵ月後をメドに開催）」では基礎事項についての「理解度チェックテスト」を実施しており、それを通じて新入営業社員における教育状況の一端を把握することができた。
 - 11) これは他者（所）の事例をそのまま自所に適用することを意味しない。状況論の知見を示すまでもなく、「状況」から孤立して考えることは妥当ではない。自所の「状況」を踏まえたうえでの省察が求められる。この点について、「読み手」が当該知見を自らの「状況」に適用できるか否か、その転用可能性(transferability)

を推論するためにも、「語り手」による事例やその状況についての豊かな記述が求められる（内田，2013）。12) なお、「自己エスノグラフィー」は「客観性」において弱点を有することが指摘されたが、その克服に当たって「通常の」エスノグラフィーとの併用も検討に値しよう。Ohnuki-Tierney (1984, p.585) は、両者は「相互補完的な役割を持つ事が出来る」ものであると指摘している。さらに、沖潮（2013）が提唱する「語り手」と「聞き手」による「対話的エスノグラフィ」の試みも、「語り手」自身の経験を客観的に振り返る方法として注目に値する。

参 考 文 献

- Adams, T. E., Jones, S. H. and Ellis, C., (2015), *Autoethnography*, New York: Oxford University Press.
- 浅野智彦（2001）『自己への物語論的接近 家族療法から社会学へ』勁草書房。
- 綾屋紗月・熊谷晋一郎（2010）『つながりの作法 同じでもなく違うでもなく』日本放送出版協会。
- Ellis, C. and Bochner, A., (2000) "Autoethnography, personal narrative, reflexivity," in Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S., eds., *Handbook of Qualitative Research*, second edition, California: Sage Publications. (藤原顕訳「自己エスノグラフィー・個人的語り・再帰性：研究対象としての研究者」ノーマン・K・デンジン、イボオンナ・S・リンカン編『質的研究ハンドブック 3 卷質的研究資料の収集と解釈』北大路書房，2006年，129～164ページ)
- 濱雄亮「自己エスノグラフィの実践と医療人類学における活用」『文化人類学研究』第13号，2012年，15～31ページ。
- 星加良司（2008）「当事者性の（不）可能性－ディスアビリティ・スタディーズの存在理由」崎山治男・伊藤智樹・佐藤恵・三井さよ編著『〈支援〉の社会学 現場に向き合う思考』青弓社，209～231ページ。
- 家高洋「理解について 質的研究の前提として」『看護研究』第44巻第1号，2011年，27～40ページ。
- 池宮正才（2000）「現場の事実－認識と表現の方法をめぐる－」田中圭治郎編『現場の学問・学問の現場』世界思想社，190～219ページ。
- 井本由紀（2013）「オートエスノグラフィー」藤田結子・北村文編『現代エスノグラフィー 新しいフィールドワークの理論と実践』新曜社，104～111ページ。
- 伊藤精男「学習環境デザイン実践のエスノグラフィー－アーキテクチャのデザインによる『成員性の変容』とワークプレイスラーニング－」『人材育成研究』第5巻第1号，2010年，45～59ページ。
- 伊藤精男「リフレクティブな学習を誘発する『学習環境デザイン』－企業人材育成における『教えない教育』の組織化－」『人材育成研究』第6巻第1号，2011年，37～54ページ。
- 伊藤精男「ワークプレイスラーニング再編プロセスの分析－『わかる』から『できる』への変換条件－」『人材育成研究』第7巻第1号，2012年，3～21ページ。
- 古賀正義（1997）「参与観察法と多声法的エスノグラフィー－学校調査の経験から」北澤毅・古賀正義編著『〈社会〉を読み解く技法』福村出版，72～93ページ。
- 小池和男（2000）『聞きとりの作法』東洋経済新報社。
- 熊谷晋一郎「痛みの当事者研究 動きと時間をとめる，覚めない悪夢について」『現代思想』第38巻第12号，2010年，78～87ページ。
- 熊谷晋一郎・大澤真幸「痛みの記憶／記憶の痛み 痛みでつながるとはどういうことか」『現代思想』第39巻第11号，2011年，38～55ページ。
- Kunda, G., *Engineerring culture: Control and commitment in a high-tech corporation*, Philadelphia: Temple University Press, 1992. (櫻村志保訳『洗脳するマネジメント－企業文化を操作せよ』日経BP社，2005年)
- 美馬達哉「もし私が痛みを感じているのならば、私はとにかく何かを感じているのだ 痛みの医療社会学的考察」『現代思想』第39巻第11号，2011年，181～191ページ。

- 宮内洋 (2005) 『体験と経験のフィールドワーク』 北大路書房。
- Murphy, R. F., *The body silent—The different world of the disabled*, New York: Henry Holt and Company, 1987.
(辻信一訳『ボデイ・サイレント』 平凡社, 2006年)
- 中原淳 「『職場における学習』の探求」『組織科学』 第48巻第2号, 2014年, 28～37ページ。
- 萩田美奈子 「ノンキャリア女性のキャリア形成—ある秘書の事例—」『人材育成学会第10回年次大会論文集』, 2012年, 231～236ページ。
- Ohnuki-Tierney, Emiko, “Native’Anthropologists,” *American Ethnologist*, Vol. 11No. 3, 1984, pp. 584-586.
- 沖潮 (原田) 満里子 「対話的な自己エスノグラフィー—語り合いを通じた新たな質的研究の試み」『質的心理学研究』 第12号, 2013年, 157～175ページ。
- 佐藤郁哉 (2002) 『組織と経営について知るための実践フィールドワーク入門』 有斐閣。
- 鈴木隆雄 「当事者であることの利点と困難さ—研究者として／当事者として」『日本オーラル・ヒストリー研究』 第6号, 2010年, 67～77ページ。
- 高木廣文 (2011) 『質的研究を科学する』 医学書院。
- 玉置佑介 「質的調査における当事者と研究者の共在—問題に参与する当事者としての研究者—」『上智大学社会学論集』 第32号, 2008年, 131～151ページ。
- 内田雅子 「事例研究法における認識論的課題」『看護研究』 第46巻第2号, 2013年, 117～125ページ。
- 鶴飼正樹 (1994) 『大衆演劇への旅—南條まさきの1年2ヶ月』 未来社。
- 牛田匡 「自由教育学校研究に関する一考察—オートエスノグラフィー研究に注目して—」『教育学科研究年報 (関西学院大学)』 第30号, 2004年, 61～68ページ。
- Van Maanen, J., “Observations on the making of policeman,” *Human Organization*, Vol.32 No.4, 1973, pp.407-418.
- Van Maanen, J., *Tales from the field: On writing ethnography*, Chicago: University of Chicago Press, 1988. (森川 渉訳『フィールドワークの物語—エスノグラフィーの文章作法』 現代書館, 1999年)