



Title	学際研究と教員の学びなおし：高度教養教育のあり方を手がかりにして
Author(s)	伊藤, 京子; 西村, ユミ
Citation	Communication-Design. 2011, 4, p. 65-74
Version Type	VoR
URL	<a href="https://hdl.handle.net/11094/5762">https://hdl.handle.net/11094/5762</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

# 学際研究と教員の学びなおし

## -高度教養教育のあり方を手がかりにして-

伊藤京子（大阪大学コミュニケーションデザイン・センター：CSCD／大阪大学大学院基礎工学研究科）  
西村ユミ（大阪大学CSCD）

### Interdisciplinary research and re-learning of us: a dialogue with advanced liberal arts education

Kyoko Ito (Center for the Study of Communication-Design: CSCD／Graduate School of Engineering Science, Osaka University)  
Yumi Nishimura (CSCD, Osaka University)

日本では現在、大学院における共通教育は標準化されていないが、学際研究は求められている現状にある。それゆえ、共通教育に携わる際に、いかなる点に注意を向けて、どのように取り組んでいけばよいかの判断は、各教員に委ねられる。本稿では、大学院における高度教養教育あるいは共通教育の取り組みを概観することを通して、他分野の教育者や研究者と共同して教育や研究を進めるために求められていることを考察する。

#### キーワード

学際研究、大学院共通教育、学び直し

Interdisciplinary research, advanced liberal arts education, re-learning

## 1. はじめに

コミュニケーションデザイン・センター（以下、CSCD）は、大学院（高度）教養教育とともに学際研究を進める組織でもあり、複数の学術分野から教育・実践へのアプローチを行う可能性を有する、と著者らは捉えている。そのため著者ら2名は、新しい学際的な切り口を得るために研究に、数年間にわたり着手してきた。この取り組みは、例えば「新しい技術を作つて社会に提案するタイプの研究」、あるいは「実際に生じている事象を分析するタイプの研究」のように、ある専門的な研究のスタイルに留まらず、方向性が異なった多様な分野のアプローチが出会う機会でもあり、それによって学際的な研究におけるより実際的な学術性を探究することにもなると考えて始められた。

具体的には、一方（伊藤）が開発した技術を組み込んだソフトウェア（iFace）（図1～図3）の使用場面を、他方（西村）がこれまでの経験を踏まえて相互行為分析を試みる、というものである（伊藤・黒瀬・高見・白井・清水・西田 [2010a]：伊藤・西村 [2010b]：伊藤・西村 [2010c]）。著者らは、この取り組みを通していくつもの新しい気づきを得たように感じて



図1 iFace: 目標表情の設定（基本設定）の画面例



図2 iFace: 目標表情の設定（詳細設定）の画面例



図3 iFace利用の様子の例（実験者（左）と参加者（右））

いる。特に、相手の分野の“知識”を有することだけではなく、むしろその場で試行錯誤する実践が求められることに気づかされる経験となった。

近年、高等教育の現場では、著者らが進めてきたようなタイプの研究を含め、他分野と共同して研究を行う力につけるための、教育的な取り組みが進められている。そして、我々自身もそのような研究がどのように進められるのかを知りたいと考えており、さらに、そのような教育の一端に関わってもいる。

本稿では、他分野と共同して研究を進める力につける高等教育機関の、特に大学院教育における取り組みを概観することを通して、我々がこの後、他分野の教育者・研究者と共同するために何が求められているのかを考察する。現在のところ、日本では大学院における共通教育が標準化されていない状況が見受けられるが、学際研究は進められている。その状況からも、我々自身が共通教育に携わる際に、どのような点に注意を向け、どのように取り組んでいけばよいかを検討していきたい。

## 2. 大学院における共通教育に向けた取り組み

本節では、大学院における共通教育への取り組みについて、各大学が紹介している各種資料やホームページ等の内容を中心にまとめた。まず、著者らが所属する大阪大学の取り組みを紹介し、次いで、関連する取り組みを進めている大学の中で、北海道大学、東北大大学、九州大学の取り組みを、現時点で手に入る資料をもとに紹介する。各大学の取り組みは、大学の目的及び大学院における共通教育の目的、大学院共通教育を実施する組織、共通科目の呼び名、開講科目について、表1にまとめた。

大学及び大学院の目的を概観すると、いずれの大学も「国際性」を目的に掲げていた。大阪大学は、「世界に伸びる」「世界を先導する」研究拠点となることを掲げており、東北大大学の「世界水準の研究」、九州大学の「全世界で活躍する人材の輩出」という記載も、国際性を強調している。同時に、「地域に生き」「社会が求め社会から信頼される人間の形成」（大阪大学）も掲げられ、それを「デザイン力」として記している通り、地域社会との密接な繋がりや連携、協働、その方法論にも力点が置かれている。北海道大学の「実学の重視」、東北大大学の「門戸開放」「実学重視」、あるいは九州大学の「日本の様々な分野において指導的な役割」を果たすこと等も、同様の指向性を持っていることを示している。さらに、これらの支えとなる「教養」（大阪大学）、「全人教育」（北海道大学）、「人間性」「社会性」（九州大学）についても各大学が重視していた。異分野の大学院生同士が接触し、専門分野の知識や習慣を越えた教育が目指されている大学院共通教育は、これらの目的・目標を達成するための一つの方略としても設置されていると言つていいだろう。

次いで、いかなる組織でこの取り組みが行われているのかを見ていこう。大阪大学では、2004年に学部の共通教育を担う「大学教育実践センター」が設置されたのを機に、2005年には、「デザイン力」に重点を置いた大学院の共通教育を担う「コミュニケーションデザイン・センター」などが設立され、教員も配置されている。他方で、北海道大学は「大学院共通授業科目」を開講してはいるが、教員組織は持っていない。東北大学、九州大学は、文部科学省振興調整費などの助成を得て「大学院共通教育科目」を設置している現状にある。大学院共通教育の継続のためには、組織作りなどの課題が残されている。

開講科目は、表1に示した通りである。教育目的に、国際性、教養、実学、デザイン力などが掲げられている通り、多彩な科目が準備されている。これらを多分野の大学院生が集まって受講できること自体が、異文化コミュニケーションの機会にもなっていると思われる。

共通教育科目の受講に際しては、いずれの大学も指導教員と相談をして選択するとされている。修了要件にこれらの科目を加えるか否かについても、各部局が決定している現状にあり、専門科目の履修や研究活動との調整が、課題になっていると思われる。また、授業評価についても、各大学が試行錯誤をしている最中である。

### 3. 学際研究を進めるにあたって何が必要か？

前章では、大学院の共通科目に対して、大阪大学を含め、4つの大学の現在の取り組みを紹介した。本章では、共同研究を進めるための「学際研究」のあり方に關して、それぞれの立場からこれまでを振り返りたい。伊藤は、工学をベースに、「ヒューマンインターフェース」と呼ばれる分野に関わり、研究を進めている。西村は、看護学の中でも、現象学を手がかりとして、実践の成り立ち方の分析を進めている。共同研究を進めることを通して考えてきた事柄を踏まえ、それぞれの立場から「学際研究」に必要だと考えられることを述べる。

（伊藤の立場から）

「CSCDに着任以来、私が関わってきた分野とは大きく異なる分野の人々の考え方やものの進め方に触れる機会をたくさん得てきた。私自身は、大学教員としてのキャリアとCSCD在籍期間がほとんど重なることから、工学分野の教員を体験する時期と、異なる分野の人の考え方につれて触れる時期が重なることとなった。その中で、現在進めているiFaceを用いた共同研究は、これまで私が関わってきた学会や研究会での質疑応答、同じような研究アプローチをとる人から頂いたアドバイスを得た経験とは、大きく異なるものであった。

まず、研究を進める期間の長さが大きく異なる。西村さんと私が現在分析している対象について、iFaceの利用実験を実施したのは、2009年の3月である。それから1年後の2010年3月に、

表1 4大学の大学院共通教育

	大阪大学	北海道大学	東北大学	九州大学
1) 教 育 目 的	<ul style="list-style-type: none"> <li>「地域に生き世界に伸びる」研究拠点大学として日本と世界を先導する研究の推進</li> <li>社会が求め社会から信頼される人間の育成</li> <li>基本目標：「教養」、「デザイン力」、「国際性」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>大学院に重点を置く基幹総合大学として</li> <li>基本理念：「フロンティア精神」、「国際性の涵養」、「全人教育」及び「実学の重視」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「研究第一」、「門戸開放」、「実学尊重」の理念を踏まえ、「世界リーディング・ユニバーシティ」に向け、「Challenge（挑戦）」、「Creation（創造）」、「Innovation（革新）」を基軸とした取り組みの実施</li> <li>教育目標・教育理念：指導的人材の育成。大学院教育では、世界水準の研究を理解し、これに創造的知見を加えて新たな展開を遂行できる想像豊かな研究者、並びに高度な専門的知識を持つ高度専門職業人を養成</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教育憲章第2条（教育の目的）日本の様々な分野において指導的な役割、全世界で活躍する人材の輩出、日本及び世界の発展への貢献</li> <li>第3条（人間性の原則）、第4条（社会性の原則）、第5条（国際性の原則）、第6条（専門性の原則）、第7条（一体性の原則及び職責の遂行等）</li> </ul>
2) 組 織	<p>(学内共同教育組織)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>コミュニケーションデザイン・センター（2005年設立）</li> <li>グローバルコラボレーションセンター（2007年設立）</li> <li>学際融合教育研究センター（2009年設立）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教員の組織は特に持たず</li> <li>共通授業科目に係る教育課程の企画及び実施は、北海道大学教務委員会が行う</li> <li>科目は、各研究科、研究院、研究センター等の所属教員が担当し、一部の科目は各研究科での提供科目と重複</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>高等教育開発推進センター（2004年設立）</li> <li>キャリア支援センター（2006年設立）</li> <li>教養教育院（2008年設立）</li> <li>高度イノベーション博士人材育成センター（2009年設立）</li> </ul> <p>（文部科学省振興調整費：イノベーション創出若手研究者人材養成プログラム）</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>高等教育開発推進センター（文部科学省 特別教育研究費の対象事業）</li> </ul>
3) 名 称	<p>高度副プログラム コミュニケーションデザイン科目 グローバルコラボレーション科目等</p>	大学院共通授業科目	調査中	大学院共通教育科目
4) 開 講 科 目	<ul style="list-style-type: none"> <li>高度副プログラム：アートメディアオロジー入門講座（文学研究科）、高度がん医療人材育成プログラム（医学系研究科）、まちづくりデザイン学（工学研究科）他</li> <li>コミュニケーションデザイン科目：メディア技法と表現リテラシー、科学技術コミュニケーション入門、臨床コミュニケーションI、アートプロジェクト入門I・II、交通まちコミュニケーション方法論、研究の社会的責任、コミュニケーションとスピリチュアリティー、多文化サポート概論、地域コミュニケーションデザイン・コーディネータ入門他</li> </ul>	<p>大学院共通授業科目：生化学特別講義I、分子イメージングの基礎から応用、環境科学特別講義I、サスティナビリティ学総論I、アジア・アフリカ地域知・文化・言語論、持続北海道モデル構築フィールド研修、環境リーダーシップ論、南極学特別講義I、科学コミュニケーションI、研究者のための映像制作技法、博物館コミュニケーション特論、統計科学特別講義、トボロジー理工学特別講義I、ナノテクノロジー・ナノサイエンス概論I、あなたの研究を伝えよう、応用倫理、境界研究I、「理系のための」知つておきたい特許制度他</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>高度イノベーション博士人材育成プログラム（I）「高度技術経営塾」：実務応用力養成コース（プロジェクトマネジメント、研究開発マネジメント実践、事業経営実践）</li> <li>高度イノベーション博士人材育成プログラム（II）「長期インターンシップ」：3カ月以上の長期インターンシップを斡旋</li> </ul>	<p>大学院共通教育科目：リーダーシップ論、大学院生に対する人間教育・第一、科学技術政策、産学連携 知的財産特論・第2、環境特論I、コミュニケーション技術基盤方法論、英語・ライティング、マネージャーシップ論、感性人文学、ファシリテーション演習、災害リスク論、国際社会福祉論I、女性教員によるキャリア・デザインとライフ・プラン、Intercultural Communication、クリティカルシンキング、研究・技術経営論、地域文化デザイン論他</p>

重点的に分析を進めた。現在の分析対象は、3件実施した利用実験の中の、1件のみである。もちろん、その間に何も進めなかつたわけではないが、このように1つの対象を長期間に渡つて研究対象とし続ける経験は、私にとって初めての経験であった。

次に、研究の意義やその位置づけである。通常、私が研究を進める際には、私自身は、採るべきアプローチをある枠の中で考えている。しかし、共同研究の中では、その枠を選択した理由を、強烈に考えなければいけなかつた。なぜ、私はこのような方法を選択したのか、なぜ、私はこのような設計を行つたのか、なぜ、私はこのような画面構成にしたのか、それを直接問われたわけではないが、研究を進める際のディスカッションは、常にそのようなことを考えさせられる場となつた。そして、普段私が研究を進める際に大前提としていることに対して、次々と、「本当にそれでよかったのか?」、「なぜそうしたのか?」と考え直さなくてはいけなくなつた。私が学んできた研究の前提は、決してどのような場合にも、そして誰にとっても前提となるものではなく、見方をかえれば、間違つてゐることにすらなりうる、ということに思ついたことになつた。そして、それは、私が暗黙のうちに前提としてきたこととは、一体何なのか、を問うことでもあつた。

そして、他の分野との関わり方である。ともすれば、私がこれまで関わってきた分野の存在を否定されかねない価値観や、アプローチのあまりにも大きく異なる方法論に、私自身が関わっている研究分野の存在価値をどのように感じればよいのか、見失うことにもなりかねない。そのような時には、これまで研究を進めてきた考え方とは異なる思考を要求され、私が馴染んだ方法とは異なるので、どのように考えを進めればいいのかわからない時もあつたように思う。異なる考え方の方に迎合したことすらあつたかもしれない。そこで、私が馴染んでこなかつた思考を進めるとともに、一方で、これまで私は私自身が関わってきた分野で何を学んできたのか、前を行く人が進めてきた方法を真似ることにどのような意味があつたのか、を考えることにもなつた。それは、私が何らかの研究を進めてきたからこそ、得てきたものであつたと思う。そして、それを考える際に与えられた大きな刺激は、共同研究者である西村さんの言葉である。私が発した素朴な質問に、丁寧に回答してもらった言葉であり、大きく異なる視点をもちながら私が見ている対象を見つめ、それをまとめた原稿の中の言葉であつた。それらがなければ、私は考えることをやめてしまつたかもしれない、と、これまでの進め方を振り返つて思う。

私自身の中で、何かを信じなければ、これまで研究を進めてくることはできなかつた。そして、その中身が何であったかを言葉で理解してきたのではなく、進めていく中で身につけてきたように思う。それが運よく一生を通じて変わらないものである場合もあるかもしれないが、私の場合は、何度も振り返つて、それが何であるかを考え直すことになるような気がしてきてゐる。

西村さんとの共同研究を含め、いくつかの共同研究を進める中で気づきはじめたことがあ

る。私は、決して共同研究者と同じ考え方にはならない。けれど、共同研究者との違いに気づくとき、私が関わっている問題のおもしろさに気づくことにつながる。共同研究者とのディスカッションは、相手と私の違いを確認する場であり、私自身の立ち位置を問い合わせ直す場である。そこで得た視点は、その研究に活かされるだけではなく、私が進めている他の研究にも影響している、と感じ始めている。

このようなことを強く感じ始めたのは、私がiFaceを用いた共同研究に本気で取り組みはじめてからだと思う。スイッチがどこではいったのかは思い出せないし、少しずつ感じたから巻き込まれていったのか、どちらが先かは私自身もわからない。ただ、本気で取り組まなければ見えてこなかっただろうと思うことは、たくさんある。このような機会に運よくめぐり合えてよかった、と思う。

「『対話』とは、対立する話である」ということを伺う機会を得た<sup>1)</sup>が、同じを感じるのではなく、違いを確認し、同じものを見ていてもこんなにも異なるのか、ということ、そして、それでもそこにはどこか相通じるものがあるのかもしれないという予感、を感じる場。それから、そのような場に出会える偶然と、居続けることのできる必然。さらに、それでも前に進もうとする力。それが、私にとっての「学際研究」のような気がし、「学際研究」に関わるためには必要なものであるように思う。」

(西村の立場から)

「CSCDに着任してから、多分野の研究者や実践家と議論をしたり、協働してプログラムを作ったり研究をしたりする機会が多くなった。とりわけ、本プロジェクトの共同研究者である伊藤さんとの取り組み（伊藤さんの研究室で開発されたiFaceというシステムを使う場面の相互行為分析）は、工学の前提や目的を知ると同時に、看護学を専門としつつ哲学を志向する私自身の前提と目的、それを自覚的に言葉にしていく機会になったように思う。前提が異なっているため、何らかの違いを感じるたびに、互いの前提から説明をしなければならなかつたからだ。

私自身は医療現場、とりわけ看護実践の成り立ちを、現象学という現代思想を手がかりにして分析することを主な仕事にしてきたが、専門領域とは異なる事象を分析したことは初めてだったため戸惑うことも多かった。具体的には、iFace利用時の相互行為の部分的な分析は可能であったが、全体の流れを見通すことのできる分析の視点がなかなか浮かんでこずに、何をポイントにして事象に関与すればいいのかに戸惑った。が、何度も伊藤さんと一緒に議論をしていくうちに、このシステムを作った彼らにとっての問題が見えてきた瞬間があった。そもそも、相互行為分析はその場に参加している人々にとっての問題、あるいはその人々があまり自覚せずに成し遂げている方法を探求するものである（西阪〔1997〕）。伊藤さんの話からiFace開発者にとっての問題が見えてきたときに、私において分析の視点が開かれたのだ。具体的には、

彼らは作ったモノを評価するという思考とその方法を課題としていることを知り、その課題を引き受けることができた。

またこの経験を通して、改めて次のこと実感した。これまで私は、事象の方が示す分析の視点に促されて、その事象を見ていたこと、その示された分析の視点に方法を示されていたこと、つまり、事象への関与は分析の視点の発見を促しており、それは自分自身の身体性と不可分であること。それは私の身体性というよりも、私自身が探求していた事象に編み込まれた身体性、言い換えると、分析しようとしていた事象に私自身も参加しつつ組み込まれている、それを手がかりにして分析をしていたことに改めて気づかされたのである。

こうした経験と気づきを通して、分野の垣根を越えた「学際研究」は、他分野の知識を得たり、専門性を越えた関心を持ったりすることに留まらず、研究に取り組む者自身が自らの前提や思考の枠組みを大きく揺さぶられ、それを変化させていく経験であると考えるようになった。つまり、「学際研究」に取り組んではじめて経験できることが異分野の知をつなぐ「土壤」<sup>2)</sup>を作ることになっているのであり、またこの土壤の生成は、異分野の知を受け入れつつ自らを改変させていく素地となっているのだ。他分野を見知らぬ「他」として排除せず、「他」を知るために自分自身も変わり、「他」を知りまた変わる。そのとき「他」は、既に「他」ではなくなっている。

心臓移植を受けた哲学者、ジャン＝リュック・ナンシー〔2000〕は、他者の心臓を自身の身体に受け入れるために自身のアイデンティティを、つまり免疫機能を低下させたことを、「それは患者を自分自身のよそ者にする」と記述する。「私が自分にとってよそ者になる」のである。心臓移植を要する場合、自らを排除してでもよそ者を受け入れなければ、生きることができない。しかしそれは、臓器移植のみに起こることではなく、「他」を受け入れること、そのことに直面する別の事態においても引き起こされる。その、壮絶な変化がよそ者を受け入れることなのだ。このことが、まさに、研究や教育においても必要とされていると思われる。

このように考えると、大学院の共通教育——CSCDの高度副プログラム、他大学の大学院共通授業科目、共通教育科目などでの学習は、主専攻に対する副専攻という制度上の意味合いに取まりきらない位置づけにあると言えるだろう。たとえば主専攻の横に併記される副専攻ではなく、既に自分の主専攻（アイデンティティ）をもっている大学院生にとって、他分野の前提や目的に触ることは、同時に自らの主専攻の枠組みを問われ、それを大きく揺さぶられる経験になる。そもそも受講しようと（=他に接しようと）思うこと自体が、自らを自らにとって「よそ者」にする準備を始めたことであり、そのとき既に副専攻は「副」にとどまらないものとして現前している。その意味でも、大学院での教養教育は、それを学び進めるなかで自らの前提となるある専門性を解体し、組み立てなおす装置となっているように思われる。それをいかに発動させ、解体し、再構築していくのかは、それへの関与の濃度にかかっている。学部と大学院の教養教育の目的が違うのは、こうした状況からも明白であろう。

しかし、私自身の大学院生の頃を振り返ると、やはり専門領域の学習で精一杯であった。その一つの理由は、修士課程で専門を看護学から臨床生理学に変えたために、看護学と共通する医学的知識はあったものの、新たに学ぶべきことがとても多く、追いつくのが精一杯だったためである。長いスパンで考えると、看護学を専門とする私自身にとっては、2年にわたって臨床生理学の世界に浸かることが、自らの前提を解体し、新たに組み立て直す機会だったのかもしれない。その後、博士課程で再度それを揺さぶられることになるのだが。他方で今になって思うのは、看護学と臨床生理学の近さが、とりわけ「臨床」という、生きて生活する人の生にかかわるという意味での共通点が、私の前提をそれほど大きく揺さぶってはいなかつたのかもしれないとも思う。今になっても、異分野の前提に出会ったときにその差異を強く感じるのには、この時期に多くの「他」に出会いていなかつたためであろう。だからこそ、教員になった今でも、土俵づくりを継続して行っているのである。

では、高度教養教育（大学院教養・共通科目）を担当する教員として、何が備わっている必要があるのか？これまでの議論から、「何か」を身に着けてから教育を開始する、とは考えないほうが良いように思う。共通科目であるCSCD科目には多分野から学生が集まってくる。その現状を加味すると、その「多」「異」と対話をすることを通して、つまり対立や差異をめぐったやり取りの中で教育実践は成り立ち、その実践や教育プログラムの開発等を通して、私たち自身も育まれているのだ<sup>3)</sup>。この場自体が、教員の専門領域を越えた営みに既になっていると言える。ここで求められているのは、「他」と接しようとする意志であり、そのために、いつでも自らの前提を曝し組み換える準備をしていることであり、変化していく自分と、同時に変化していくかもしれない「他」である学生との緊張した関係を、丁寧になぞっていくことなのであろう。」

## 4. おわりに

本稿では、学際研究と教員の学びなおしという観点から、著者らの共同研究の経験を踏まえ、まず、大学院の共通教育に関して、大阪大学を含めた、4つの大学の取り組み事例を紹介した。そして、著者らが共同研究を進める過程で気づいた内容をまとめた。これらの気づきは未だ途上段階にあり、今後、変わっていくものかもしれない。そのような研究を進めながら、著者らは高度教養教育にも関わっている。それゆえ、実際の教育プログラムに携わる経験は、自らの共同研究にも反映され、そこで気づく内容は、教育プログラムの構築に影響を与えることがあると思っている。共同（学際）研究を進めることと、高度教養教育に携わることが循環

をなし、それらを進める何らかの切り口が、今後、見えてくることを期待している。

## 注

- 1) 2010年9月に、九州大学高等教育開発推進センターを訪問した。その際、アドバイスいただいた内容である。
- 2) 同じく、九州大学高等教育開発推進センターを訪問した際、我々の共同研究では、この「土壌」作りをしていると指摘いただいた。
- 3) 同じく、九州大学高等教育開発推進センター訪問時にアドバイスいただいた内容である。

## 文献

- 伊藤京子・黒瀬啓之・高見愛・白井将之・清水良介・西田正吾（2010a）「顔面疾患を有する患者と医師とのコミュニケーション媒体の提案」『電気学会論文誌C』130（11）：2021–2030.
- 伊藤京子・西村ユミ（2010b）「インターフェースの評価方法の提案にむけた試み－iFace利用場面の相互行為の分析」『電子情報通信学会技術研究報告 IEICE Technical Report』110（33）：29–34.
- 伊藤京子・西村ユミ（2010c）「患者の主訴を見い出すインターフェース設計に向けた試み——iFace利用場面の相互行為の分析から」『ヒューマンインターフェース学会研究会報告集』12（5）：11–20.
- ナンシー, J. (著)・西谷修 (訳編) (2000) 『侵入者——いま〈生命〉はどこに?』 以文社.
- 西阪仰 (1997) 『相互行為分析という視点——文化と心の社会学的記述』 金子書房.