

専門書読解授業における《図解活動》の試み —論理構造を読み解く力を養うために—

工藤嘉名子・山田しげみ

【キーワード】 専門書読解、文章の論理構造、図解活動、要約文、理解の深化

1 はじめに

一般に、社会科学系の専門書の文章には、抽象的で論理構造の複雑なものが多い。上級レベルの日本語力を有する学習者にとっても、そうした難解な文章の読解は、必ずしも容易なものではない。日本語の語彙・文法知識だけでは、解読的な読みや表面的な読みに終わってしまい、文章全体の論理構造の把握にはなかなか到達できないことが多いためである。また、ハイライトや箇条書きといった学習者にとって身近な学習ストラテジーだけでは、断片的に文章の要点を理解できたとしても、それぞれの要点がどのように関連し合い、文章全体の論理を構成しているのかを読み解くことは難しい。

そこで筆者は、図解作成を中心とする《図解活動》を組み込んだ専門書読解授業を試みた。従来型の読解授業では、たとえば、内容質問には答えられても文章の大意の理解が不十分である、大意はある程度把握していても重要概念の関係性が正確に理解できていないなど、論理構造の理解につまずいている学習者が見受けられたためである。「図解」という新たな学習ストラテジーによって、文章全体の論理構造がより鮮明に視覚化され、理解の深化につながるのではないかと考えた。

しかし、《図解活動》が、はたして論理構造の理解を深める上でどの程度寄与するのか、また、今回の《図解活動》の進め方が適切であったかどうかについては検証を要する。そこで、本稿では、《図解活動》の産出物である図解と要約文の分析、および授業に関するアンケート調査の分析に基づき、今回の《図解活動》の成果と課題を明らかにし、より効果的な《図解活動》のあり方について考察する。同時に、本研究をパイロット的研究と位置づけ、今後の研究課題を明らかにしたい。

2 《図解活動》とは

2.1 「図解」に関する先行研究

「図解」は文章中の重要な情報を図的に表現する方法で、樹形図(ツリー図)やフロー図、概念図など手法は多様であるが、いずれも文章の全体的な流れや構造を明らかにする機能を持つと考えられている(鈴木2009)。鈴木は、認知心理学的側面から先行研究を概観し、図解の文章理解促進の理由として、①文章中の重要な言語情報のみを選択的に注意が向けられる、②言語的処理と空間的処理の両方がなされるため、情報が想起されやすい、③関連する情報が空間的に近接、また、同時に提示されるため、読み手の情報処理と保持に関わる認知的負荷が軽減される、という3点を挙げている。そして、外国語(英語)読解において、特に③の効果に注目し、図解作成は文章理解にとって有効な読解方略であることを実証している。

久恒(2005)は図解しながら文章を読む読解方法を「図読」、また、図解によって文章の構想を考えることを「図解文章法」と呼び、それぞれについて具体的な実践方法を紹介している。久恒(2003)では、図解のメリットとして①目に見える、②全体像が見渡せる、③関係性がわかる、の3つを挙げている。久恒の文献は、いずれも言語教育への幅広い応用を示唆するものである。

門倉(2007)は久恒の「図読」を「視読解」、「図解文章法」を「図考(図で考える)」とそれぞれ名付け、図解を日本語教育に積極的に取り入れることを提案している。読み取った内容を図解することによって学習者の読みの主体性・能動性¹が高まるとしている。

2.2 本稿における《図解活動》

本稿での《図解活動》は、【図化】→【ピア学習】→【文章化】の3段階から成る一連の学習活動を指す(図1参照)。

まず、【図化】とは、文章の要旨(=重要概念の論理的関係性)を図解で表す作業のことで、久恒(2005)の「図読」、門倉(2007)の「視読解」に相当する。文章の内容を視覚的に捉える図解の産出により、文章全体の論理構造が俯瞰できるだけでなく、より主体的・能動的な読みが可能になると考えた。

次に、【ピア学習】は、クラスで図解を比較・批評し合う活動を指す。ここでは、単に図解を見せ合うだけではなく、各自が図解の内容を口頭で説明する。こうした【ピア学習】を通して、論理構造の理解がより深化すると考えた。同時に、理解の自己修正が可能になり、後の【文章化】にも効果的ではないかと考えた。

最後に、【文章化】は、図解した内容に基づき、文章の要約文を書く作業のことで、久恒の「図解文章法」、門倉の「図考」に相当する。図解で俯瞰した論理構造に基づき、要約文として文章の要旨を言語化し直すことで、論理構造の理解がさらに深化すると考えた。同時に、要約文を書くことによって、学習者だけでなく教師も、一連の《図解活動》を通して理解がどの程度深まったのかを確認することができると思った。

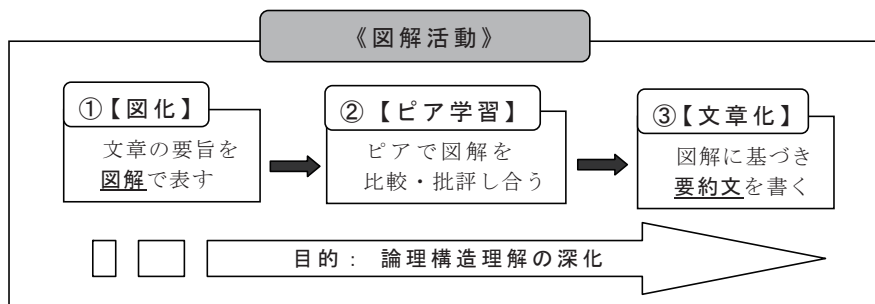


図1 《図解活動》の段階

こうした《図解活動》の目的は、文章の要約文を書くことではなく、あくまでも文章の論理構造の理解を深めることである。さらには、《図解活動》で学んだ学習法を、読解活動だけでなく、大学における論文作成やプレゼンテーションなどの研究場面にも応用できるようになることを目指した。

なお、本稿では、「図解」は【図化】の産出物を、「要約文」は【文章化】の産出物を指す。

3 専門書読解授業における図解活動の概要

3.1 対象

本実践の対象は、2009年度に東京外国語大学留学生日本語教育センター国費学部進学予備教育課程に在籍した上級レベルの学習者、計8名²である。これらの学習者は、4月の来日時には、既に日本語能力試験2級合格以上の日本語力を有していた。専攻は、いずれも社会科学系の専門分野であった。なお、自国で図解を経験したことのある者は8名中2名であった。要約については、前の学期に時事読解や時事聴解などの授業で、ある程度経験を積んでいた。

3.2 読解素材

専門書読解の授業は、2009年度秋学期(9月～12月)に、週1コマ(90分)×10週

で実施した。そのうち、《図解活動》は3回(計6コマ)実施した³。

3回の《図解活動》で用いた読解素材は、第1回目から順に、「経済学はどのような性格をもった学問か⁴」(以下「経済学」)、「古色蒼然とした調査品目のナゾ⁵」(以下「古色蒼然」)、「社会をくモデル」で見える—数理社会学への招待⁶」(以下「社会モデル」)の3点である。それぞれの概要は、表1の通りである。

表1 《図解活動》で用いた読解素材の概要

回	タイトル (略称)	長さ (字数)	難易度* (抽象度)	内容	図解の型**
1	「経済学」	2500字	★	経済学は人間の社会的行動に関わる「社会」科学であり、経済社会の法則性を明らかにする社会「科学」でもある。ゆえに、経済学者には「暖かい心」と「冷めた頭脳」が必要とされる。	「対比型」 経済学のもつ二面性と経済学者に必要とされる二面性、さらに各々の関連性を対比的に図化する
2	「古色蒼然」	4400字	★★	消費者物価指数(統計)作成に見られる古色蒼然とした調査品目の背後、すなわち統計と実態との乖離の背後には、企業と政府それぞれの思惑がある。	「相関(因果関係)型」 消費者物価指数の調査品目になぜ古色蒼然とした製品が並ぶのか、その原因と結果の関係性を図化する
3	「社会モデル」	5430字	★★★	社会現象のメカニズムを解明するためには、社会現象の論理考察→公理の組合せ→モデル構築(仮定)→モデルの検証→モデルの修正または再構築のプロセスが必要である。	「フロー型」 社会学におけるモデル構築のプロセスを流れとして図化する

*難易度(抽象度)は★が多いほど高い **図解の型は筆者による用語である

難易度は主に内容の抽象度で判定し、授業では、徐々に難易度(抽象度)が高くなるよう教材を配列した。なお、学習者を対象に行ったアンケート調査で、「内容的に難しい」と思った教材を尋ねたところ、「社会モデル(3)」「古色蒼然(2)」「経済学(0)」と、教材の難易度は学習者自身の認識とも一致していた。

3.3 専門書読解授業の流れ

専門書読解授業では、図2のような流れの中で《図解活動》を実施した。

1) 本文の内容確認

本文の予習を宿題とし、授業では、内容確認シートにしたがい、本文の内容(要点)を一通り確認した。

2) 《図解活動》

- 【図化】：初回の《図解活動》の際に、学習者に馴染みのあるフロー図やツリー図を紹介し、図解の特徴や意義について確認した。図解の意義としては、断片的な知識が視覚的に関係づけられる、一目で論理構造や概念の関係性が見渡せるなどを挙げた。

次に、【図化】のしかたについて導入した。その際、図解は文章全体の要旨が「見て」理解できることが重要だということ

を強調した。また、【図化】の留意点として、①キーワードとその補足説明を的確に抽出する、②キーワードを文章の論理構造を考えて配置する、③丸・四角・線・矢印を効果的に使用する(久恒2002)、④自分が理解しやすいよう創意工夫をする、という4点を指導した。これらの留意点を確認しながら、各回の【図化】を行った。

- 【ピア学習】：一人ずつ図解をOHC(資料提示装置)で提示しながら、口頭で図解の解説をした。聞いている側は、自分自身の図解と比較しながら、共通点と相違点、いい点とわかりにくい点などを中心に、コメントし合った。

- 【文章化】：図解に基づき、文章の要約文を200字～250字で書くという作業を行った。

3) ディスカッション

《図解活動》の後で、本文の内容に対する意見や感想を出し合う、内容に関

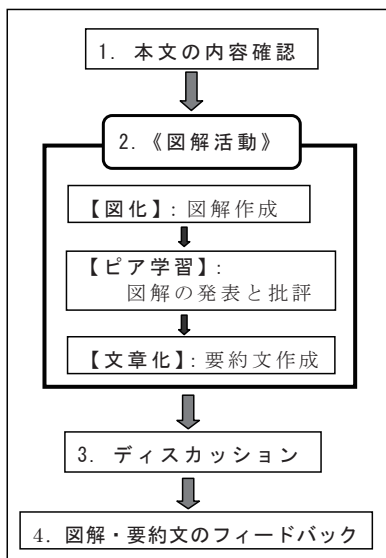


図2 専門書読解授業の流れ

連した話題でディスカッションを行うなどした。

4) 図解・要約文のフィードバック

学生が提出した図解と要約文について、教師がコメントを書き入れ、翌週の授業で、図解や要約文の内容についてフィードバックした。

4 研究の目的と方法

4.1 研究の目的

本研究の目的は、専門書読解授業における《図解活動》の成果と課題を明らかにし、より効果的な《図解活動》のあり方を考察することである。具体的には、以下の3点から、《図解活動》の検証を行う。

- 1) 【図化】の産出物である図解と、【文章化】の産出物である要約文の双方において、論理構造把握が的確であったかどうか。
- 2) 【図化】から【文章化】の過程で、学習者個々人の論理構造把握は、どのように変化したのか。また、変化の要因として何が考えられるか。
- 3) 《図解活動》について、学習者自身がどのように認識していたのか。

1) 2) の検証は図解と要約文の比較分析に基づき行い、3) の検証は、アンケート調査結果の分析に基づき行う。

4.2 データ収集

分析データとして、計3回の《図解活動》で作成した図解および要約文を、学生の同意を得て収集した。さらに、専門書読解授業終了後に、【図化】に関する質問項目を中心に、専門書読解授業に関するアンケート調査を実施し、その回答を分析データとした。

5 結果と考察

5.1 図解と要約文における論理構造理解

【図化】の産出物である図解と、【文章化】の産出物である要約文において、学習者の論理構造把握が的確であったかどうかを検証するため、図解と要約文の内容について、両者に共通する①キーワード(=重要概念を示す語句や文)把握の的確さ、

②論理構造 (= 重要概念の関係性) 把握的的確さの2点から判定を行った。「的確さ」の判定は、①②について、「的確に把握できている」と「的確に把握しているとは言えない」のいずれかでを行った。その結果を表2に示す。

表2 図解および要約文の内容分析

単位：人

		第1回(8)		第2回(7)		第3回(8)	
		○	×	○	×	○	×
図解	キーワード	7	1	5	2	7	1
	論理構造	4	4	4	3	4	4
要約	キーワード	6	2	5	2	7	1
	論理構造	5	3	4	3	7	1

○ = 的確である × = 的確ではない

まず、図解については、各回とも、ほとんどの学習者がキーワードを的確に把握できていたが、論理構造を的確に把握できていた学習者は半数であった。図1と図2の図解例を比較するとよくわかるが、どちらの学習者もキーワードは的確に抽出しているものの、図2の方は対比型の論理構造を読み取っているとは言い難い。こうした図解における論理構造理解のつまずきは、文章の内容を図で表現するという課題自体の難しさや課題に対する習熟度の低さもあったと思われるが、やはり抽象的な文章の論理構造を読み解くことの難しさに大きく起因していると考えられる。

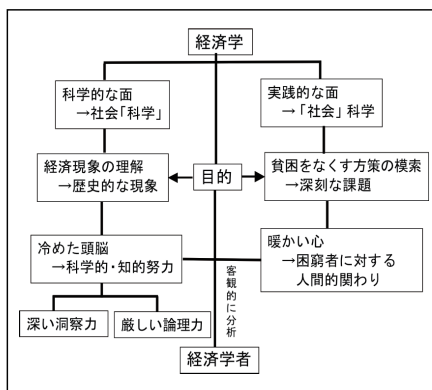


図1 論理構造把握が的確な図解例

[経済学の二面性が構造化されている]

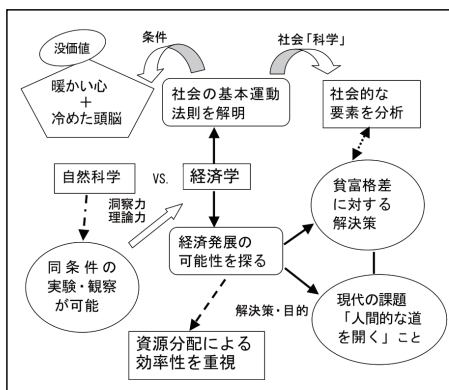


図2 論理構造把握に問題のある図解例

[経済学の二面性が構造化されていない]

注：図解例は、学習者による手書きの図解をオリジナルに忠実に作図し直したものである⁷。

一方、表2の通り、要約文については、第1回と第2回では図解同様、キーワード把握には問題がない学習者が大多数であったが、論理構造が把握できていない者が依然として3名ずつあった。図解の分析結果と人数がほぼ一致していることから、図解でのつまづきが要約文に投影された可能性が高いのではないかと推測される。しかし、第3回目の要約文では論理構造把握に問題がある学習者は1名だけであった。この回の文章の長さや抽象度の高さを考えると、要約文が書きやすい文章だったということは考えにくい。おそらく第3回では、図解作成時から要約文作成時の間、つまり【ピア学習】の段階で論理構造の理解度が向上した学習者が他の回よりも多かったのではないかとと思われる。

5.2 《図解活動》における論理構造把握の変化

図解と要約文は、独立した課題の産出物ではなく、【図化】→【ピア学習】→【文章化】という一連の《図解活動》の流れの中でそれぞれ産出されたものである。よって、図解で論理構造が把握できていれば、図解で読み解いた論理構造を要約文に反映させることができるはずである。また、図解で論理構造把握につまづいていたとしても、【ピア学習】を経ることによって、要約文に改善が見られる可能性が高い。そこで、学習者個々人の論理構造の把握が図解と要約文とでどのように変化したのかを分析し、一連の《図解活動》が論理構造理解を深める上で有効であったかどうかを検証してみたい。

表3は、図解と要約文の論理構造把握を比較して、個々の学習者における論理構造把握状況を「変化」として捉えたものである。

表3 論理構造把握の変化

単位：人

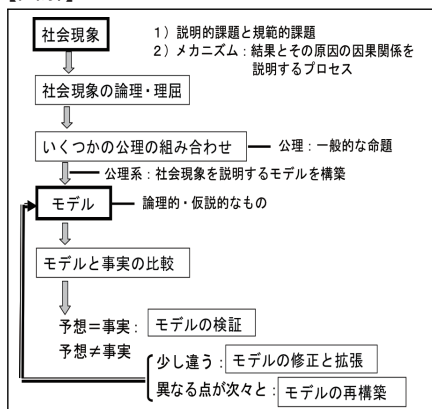
	第1回(8)	第2回(7)	第3回(8)
図解○ → 要約文○	3	3	4
図解× → 要約文○	2	1	3
図解○ → 要約文×	1	1	0
図解× → 要約文×	2	2	1

○=的確である ×=的確ではない

各回とも、図3のように、図解と要約文のどちらにおいても論理構造が的確に把握できている学習者（「図解○→要約文○」）が3～4名であるのに加え、図4の例のように、要約文において論理構造の把握が改善された学習者（「図解×→要約文○」）も見られる。特に、第3回目ではその改善傾向が若干強い。このように、各回とも

半数以上の学習者が要約文において最終的に論理構造が把握できていたということは、これらの学習者にとって一連の《図解活動》がある程度有効に働いていたことを示唆しているのではないと思われる。

【図解】



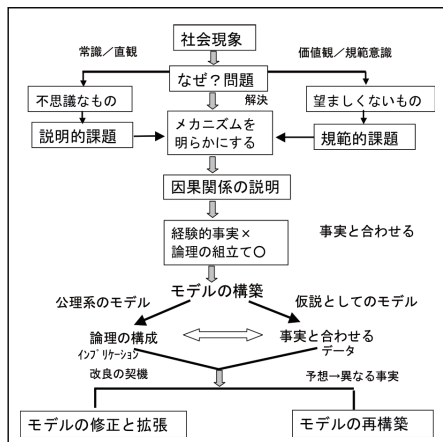
【要約文】

社会学では因果関係を説明するメカニズムを使って社会現象のモデルを作る。モデルを作る手順の第一歩は社会現象の論理を考えることである。公理とも呼ぶいくつかの理屈を組み合わせると一つのモデルになるが、これは仮説的なものに過ぎない。そのため、経験的事実と比較し、モデルを検証する必要がある。予想と事実が一致した場合は一応誤りではないとみなす。しかし、異なる点がある場合はモデルを修正・拡張または再構築する。社会学におけるモデルはこのような過程を繰り返して検証されるわけである。

図3 図解・要約文ともに論理構造把握が的確な例(第3回)

[図解で「モデル構築」のプロセスが的確なフローで表され、要約文にも反映されている]

【図解】



【要約文】

* 下線：改善箇所

社会問題を解決するためには、そのメカニズムを明らかにする必要がある。そのためには、経験的事実から離れ、社会現象が生じる論理を考えてみる必要がある。それが、モデル構築の第一歩であり、一般的な命題、公理を組み合わせると論理を組み立てていく。公理系は社会現象を説明するモデルを導き出す。そして、そのモデルが事実と合うかどうか検証する必要がある。モデルが事実と多少異なる場合には改善と修正をし、全く合っていない場合は再構築が求められる。

図4 要約文において論理構造把握に向上が見られる例(第3回)

[図解では「モデル構築」のプロセスの一部の理解が不適切だが、要約文では問題がない]

注:図3・4の図解例は、学習者による手書きの図解をオリジナルに忠実に作図し直したものである*。

その一方で、表3を見ると、図解で論理構造の把握につまずいていて、要約文においても把握できていない学習者（「図解×→要約文×」）も各回に見られる。これらの学習者の場合、【ピア学習】の際に理解の修正や深化が行われず、図解でのつまづきがそのまま要約文に投影されたのではないかと推測される。

さらに、第1・2回では、図解では論理構造が把握できていたにも関わらず、要約文には反映されなかった学習者（「図解○→要約×」）も1名ずついる。これは、図解を詳細にしすぎたために要約文で要旨を簡潔にまとめられなかったケース（第1回）と、図解の内容が的確に言語化できなかったケース（第2回）の2件である。

以上の結果から、各回とも、一連の《図解活動》は半数以上の学習者にとって有効であったと推測できる。特に、第3回では《図解活動》の有効性がかなり示されたと言える。しかし、第1・2回では、要約文において論理構造が把握できていない学習者が3名ずつあったことから、これらの学習者にとって《図解活動》が必ずしも有効に働いていなかったということがうかがえる。

それでは、なぜ第1・2回と第3回とで、異なる傾向が見られたのだろうか。次節では、実際にどのような《図解活動》が展開されたのかを比較し、《図解活動》の改善策を考察してみたい。

5.3 第1・2回と第3回の《図解活動》授業の比較

第1・2回と第3回の《図解活動》の授業比較は、授業を担当した筆者2名の内省をもとに行った。授業は、第1・2回の《図解活動》と第3回の【図化】までを1名が、第3回の【ピア学習】と【文章化】をもう1名が担当した。したがって、各回の【ピア学習】と【文章化】の授業内容を比較することで、要約文における質的違いの要因が探れるのではないと思われる。そこで、授業を担当した筆者2名で授業について内省し合い、相違点を探った。その結果、【ピア学習】における教師の介入の度合いに大きな差が見られた。

第1・2回の担当者は、お互いの図解を比較し合うことで理解の自己修正も可能になると考え、【ピア学習】は学習者同士の「主体性」に任せ、教師側からの積極的な介入を極力控えた。それに対し、第3回の担当者は、学習者同士で指摘できなかった図解の不適切さについて質問を投げかけ、クラスで考えさせるなどの介入を行った。さらに、【ピア学習】の最後に図解の修正作業を組み込み、目に見える形で理解の自己修正をさせた。

これら相違点について担当者間で検討した結果、【ピア学習】の目的が論理構造型

解の深化や理解の自己修正にあるならば、図解の修正作業をさせることは有効な手段であり、そのためには教師の介入も必要な場合があるのではないかという結論に至った。

このように、一連の《図解活動》において論理構造の理解を深化させるためには、【図化】と【文章化】の間にある【ピア学習】が大きな鍵を握っており、【ピア学習】のあり方を見直すことが今後の課題となると言えよう。

5.4 アンケート調査の結果

以上は、《図解活動》における産出物の分析とその考察であったが、ここでは、授業アンケートの結果をもとに、学習者自身が《図解活動》についてどのように考えていたのかを明らかにする。なお、アンケート調査では、【図化】や【文章化】という用語ではなく、学習者にとって馴染みのある「図解する」「要約する」という表現を用いたため、質問および回答の引用では、これらの表現をそのまま用いる。

まず、「専門書読解の授業で行った活動の中で、内容理解に役立ったものは何か」という問い（複数回答可）に対して、「内容を図解する(5)」「内容を要約する(4)」「ハイライトをする(3)」「タスクシートの設問に答える(2)」「内容についてディスカッションする(2)」の順で回答が得られ、図解と要約が内容理解に役立ったと考える学習者が比較的多かった。

次に、図解の目的について尋ねたところ、8名中7名が、「テキストの流れをつかむ」「一目で文章の流れや要点などがわかるようにする」「内容のポイントをつかみ、良く理解するため」などを挙げた。中には、「図解に基づき、スムーズに要約を書くため」という《図解活動》の流れの中で図解の目的を理解している回答もあった。このことから、教師が意図した図解の目的については、学習者も十分理解していたことがわかった⁹。

さらに、授業で図解の利点について尋ねたところ、「自分の理解の流れが見える形で表れ、何を理解し、何を理解していなかったか知ることができた」「頭の整理になり、自分の理解度がわかった」「他の人の図解と比べることで、自己の理解とどう違うのかを知ることができる」「概念が何となくわかってきたような気がする」「自分の頭の中で文献の内容が整理される」「内容を全体的にまとめることができるので、要約をするとき大変役立った」といった回答が得られた。文章の理解度と関連づけて図解のメリットを理解していることに加え、【ピア学習】や【文章化】との関連で図解の意義を認識していることから、図解作成は学習者にとって有意義な経験

であったことがうかがえる。同時に、久恒(2003)の図解の三つのメリット(本稿2.1参照)が確認できたと言えよう。

最後に、図解の難しさとしては、「どうすればバラバラの内容の流れを見つけられるか」「ポイントとポイントとの繋がり」「文章の一部分の内容が理解できなくて、他の部分との関係がわからないとき」「他の内容との結びつきがうまくいっていなかったとき」といった、要点の関係性を的確に図で表すことに難しさを覚える学習者が過半数であった。実際、論理構造把握に問題のある図解を見ると、キーワード同士の部分的な関係性は捉えられていても、文章全体の論理構造の骨格が把握できていないものが多い。これらのことから、文章全体の骨格をなす論理構造が対比型なのかフロー型なのかといった、論理構造の「型」を読み解くための指導や方向付けが必要であると思われる。

今回のアンケート調査では、【図化】に関する項目を中心に尋ねたため、【ピア学習】と【文章化】については詳しい調査ができなかったが、少なくとも【図化】については、目的と意義を理解し、高く評価していたと言えよう。

6 まとめと今後の課題

本稿では、専門書読解授業で試みた《図解活動》について、活動の産出物である図解と要約文の分析、および授業アンケートの結果分析に基づき、その成果を検証した。

図解と要約文、二つの産出物の比較分析をした結果、各回とも半数以上の学習者には、【ピア学習】が【文章化】に有効に機能していたことが示唆された。特に、第3回ではその傾向が強く見られた。一連の《図解活動》によって、文章全体の論理構造がより明確になり、理解が深化するという仮説は、十分とは言えないまでも、ある程度実証できたのではないと思われる。

また、【図化】については、アンケート調査から、図解によって文章の内容が視覚化され、文章理解に役立つことが示された。授業中の学習者の図解作成に対する積極的な姿勢からも、新たな学習ストラテジーとして図解作成を取り入れた意義は大きいと言えるであろう。

しかし、一方で、【文章化】の段階まで論理構造の把握につまずき、《図解活動》が有効に機能しなかった学習者もいた。【図化】と【文章化】を効果的に結びつけるためには、【ピア学習】の有効性を高めることが必要であろう。そのためには、理解の自己修正や理解の深化の過程が目に見えるよう、【ピア学習】の際に図解の修正作業を

組み込むなどの方法が考えられる。

今後は、【ピア学習】のあり方を改善するとともに、【ピア学習】によって学習者の理解がどのように深化するのか、学習者間のやりとりを分析し、《図解活動》全体の有効性を検証していきたい。

注

- 1 門倉は、読み取った内容を、文章とは異なる形態の図解という視覚的な形式で表現する作業では、読解内容を〈視読解〉表現にするというリテラシーの様相転換が行われ、それが学習者の読みの主体性・能動性を一段と高めるとしている(門倉2007, p.15)。
- 2 学習者の国籍の内訳は、韓国4名、モンゴル2名、シンガポール1名、ルーマニア1名であった。
- 3 専門書読解授業では、計3回の《図解活動》のほかに、図解作成だけの授業も2回行った。その際、教師による実例も参考として提示した。
- 4 東京外国語大学留学生日本語教育センター(1998)『中・上級社会科学系読解教材テキストバンク』所収教材。出典は、宇沢弘文(1989)『経済学の考え方』岩波新書。
- 5 『中・上級社会科学系読解教材テキストバンク』所収教材。出典は、高橋伸彰(1996)『数字に問う日本の豊かさ』中公新書。
- 6 平成17年度京都大学経済学部外国人留学生特別選抜試験問題(一般公開)所収。出典は、土場学他編(2004)『社会を〈モデル〉でみる—数理社会学への招待』勁草書房。
- 7 学習者による手書きの図解は、鉛筆や蛍光ペンの文字や線をスキャナーで鮮明に読み取ることができなかったため、Wordを用いて描画し直した。
- 8 注7に同じ。
- 9 図解についての自由記述には、「図解をすることはどんなに難しい内容でもわかりやすくするということがわかった。これから大学に入って、図解の方法を利用したいと思う」といった感想もあり、教師側が目的とした将来の研究活動における図解の応用可能性についても理解が示された。

参考文献

- 門倉正美 (2007) 「リテラシーとしての〈視読解〉—『図解』を手始めとして」『リテラシー3』くろしお出版, pp.3-18.
- 鈴木明夫 (2009) 『図を用いた教育方法に関する心理学的研究—外国語の文章理解における探索的効率性』開拓社
- 久恒啓一 (2002) 『図で考える人の図解表現の技術』日本経済新聞社
- 久恒啓一 (2003) 『図で考える人は仕事ができる 実践編』日本経済新聞社
- 久恒啓一 (2005) 『図で考える人は仕事ができる』日経ビジネス文庫