

初年次生に向けた協同学習による論文指導の試み

— 平成25年度学際科目「論文作成講座」実施報告 —

大学教育機能開発総合研究センター

渡邊 淳子

1. はじめに

本稿は、平成25年度開講の学際科目「論文作成講座」におけるアカデミック・ライティング指導の実践報告である。アカデミック・ライティングとは「具体的なトピックに関する主張や見解を、学術的な作法に従いまとめたもの」（迫、徳永、2012）と解されている。「学術的な作法」は文章全体のスタイル、構成、出典の提示方法などさまざまな要素を包含する。そして、何よりも要求されるのが文章の論理性である。本授業では、アカデミック・ライティングを大学生が身につけるべき基礎的スキルと位置付け、大学教育の早い段階で習得させることを狙った。開講初年度の平成24年度、25年度とも、受講生のほとんどを初年次生が占めた。アカデミック・ライティングに関して初学ともいえるべきこれらの学生に対しては、協同学習方式を採用することにより効果的な授業を行うことを目指した。

アカデミック・ライティング教育の導入部分として、熊本大学では毎年度前期、全学初年次生を対象としたベーシック全8コマに「レポート作成の基本」2コマを組み込んでいる。また、ライティング指導室が企画する各種講座においても継続発展的な指導を行っている。「論文作成講座」はこうした下地の定着を待って開講されたものである。このため、強制的ではないにしろ、受講学生には履修条件として「レポート作成の基本」、もしくはライティング指導室の課外講座を受講していることを求めた。

授業では個々の学生が5,000字から10,000字程度の論証型論文を完成することを最終目標とした。15回の授業は、まず文章の基本的な構造を提示し、問題提起、仮説（主張）設定を経て論証へと連なるアウトラインを考え、それに基づいて執筆させるという流れをとった。いずれの作業も、文献の読み込みを通して得た情報を整理し、関連づけることで進められた。論文においてはレポート以上に「厳格に独創的な内容」（井下、2013）が期待されるが、本授業では一連の作業をトレーニングと位置付け、内容の独創性より、構想を練り思考を鍛えることに重きを置いた。

知識の「関連づけ」は、殊に初年次生にとっては未経験の領域である。というのは、高校までに「静かに教師の言うことを聞くことが良い態度であるという『受け身』の学習参加」（白石、鈴木、2009）に慣れきっていると考えられるからである。そこで、知識を関連づけながら自律的に考える作業を効果的に進めるために採用したのが協同学習である。協同学習は、学習仲間の学びを最大限にするため、ともに学び合う学習法（Smith, 1986）とされ、その基本は「他者とのインタラクションを通して、学習すべき事柄を学習者自身が築き上げていく」（鈴木、杉谷、2009）ことにある。本授業では、授業全般を通じて4人ないしは5人のグループを編成した。そして、毎回、個人が集めてきた知識を出し合い、グループ内で討議を重ねることで新たな発想を導き出すことを試みた。

グループ内作業を円滑に進めるにあたっては、各グループに配置した学生指導員の支援に負うところが大きい。学生指導員はライティング指導室が養成し、指導室の指導業務を支援する学生たちである。授業では、学生指導員が前年度の授業経験を基に受講学生にさまざまなアドバイスするなど、「共に学ぶ経験者」として寄り添うことで、最後まで受講学生の集中力を維持させることができた。

2. 実践概要

2.1 授業の流れ

本講座の受講希望者は48人だった。全員に800字程度の志望動機を書いてもらい、内容および文章力を基準に審査した結果、最終的には受講者を25人に絞り込んだ。表1は受講学生の学年別および学部別の内訳を示したものである。これらの学生を4人もしくは5人に分けて6グループに編成した。グループ編成にあたっては学部のバランスを考慮し、1グループに1人の学生指導員を配置した。

表1. 平成25年度「論文作成講座」受講者数（人）

| | 法 | 文 | 医 | 薬 | 工 | 理 | 教 | 計 |
|------|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1年次生 | 7 | 7 | 0 | 0 | 1 | 4 | 3 | 22 |
| 2年次生 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 3年次生 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 計 | 8 | 8 | 0 | 0 | 2 | 4 | 3 | 25 |

授業では、「パーソナリティ」をテーマとした5,000字から10,000字程度の論文執筆をめざした。学生は教員から示された入門書的なテキストを手掛かりに、テーマの絞り込み、問題設定を経て主張を導き出し、アウトラインを作成していった。この間、全体に向けたプレゼンテーションを2回（第6回、第9回授業）行わせ、グループ間の情報交換を促した。

授業は第1回のガイダンスを除き、実質的に14回で構成した。各回、冒頭で教員が当該授業の目標を提示し、関連講義を10-20分で行った。各グループに対しては授業時間内に何らかの成果を報告することを求めた。各回の主な授業内容は以下の通りである。

- <第1回 ガイダンス> 講義の狙いと進め方、受講に当たっての留意点、論文の基本構造
- <第2回 グループ顔合わせ> テーマ（「パーソナリティ」）に関する説明、アイスブレイク、グラウンド・ルール作成および発表
- <第3回 テーマの絞り込み> 個人思考タイム、グループ内発表、ディスカッション
- <第4回 仮設定> グループディスカッション、発表用スライド作成、発表、グループディスカッション
- <第5回 目標規定文検討> グループディスカッション、発表用スライド作成
- <第6回 進捗状況プレゼンテーション> グループ内作業（発表用スライド最終確認）、プレゼンテーション・質疑応答
- <第7回 目標規定文再検討・アウトライン作成> グループディスカッション
- <第8回 アウトライン再検討> グループディスカッション
- <第9回 プレゼンテーション> 発表用スライド確認、プレゼンテーション・質疑応答
- <第10回 本論構成> グループ内発表、ディスカッション、個人思考タイム（執筆）
- <第11回 詳細アウトライン検討> グループ内発表、ディスカッション
- <第12回 パラグラフ・ライティング> グループ内発表、ディスカッション
- <第13回 進捗状況の検討> 個人成果物のグループ内検討

¹ 大山泰宏（2009），『人格心理学』，放送大学教育振興会。

<第14回 最終検討> グループディスカッション（ピアレビュー）、個人面談

<第15回 最終検討> グループディスカッション（ピアレビュー）、個人面談

2.2 グラウンド・ルール作成

グループ作業の最初に設定したのがグラウンド・ルールづくりである。グラウンド・ルールは、生産的なグループ活動をするためのメンバー間の取り決めである。パークレイらは、グラウンド・ルールづくりに学生を加えることで、学生の「グループ活動に対する関与度を高め、ルールを意識し、実践することに対する責任感を強める」（パークレイ、クロス、メジャー、2009）としている。学生が自らルールを考えるということは、最終目標までの効率的な道筋を明確に描くことにもつながる。また、作業を進める上で各人の考え方や経験が反映されやすいため、自己紹介を兼ねたこの協同作業は、メンバー同士のコミュニケーションを円滑にするきっかけとしても有効であると考えた。

実際にグラウンド・ルールをつくるにあたって、教員側から要望したのは、①毎回の宿題を完遂する、②時間管理を徹底する、の2点であった。グループ内ディスカッションもこの2点を中心に進められた。各グループが最終的に作成したグラウンド・ルールは、「課題は期限内に遂行する」「人の意見を頭ごなしに否定しない」「講義を休む場合はメンバーに連絡する」など、時間管理、ディスカッションのマナー、メンバー間の連絡調整に関する項目に収斂された。

2.3 授業の構造化

各回の授業では、細かく時間管理を行った。授業時間内における作業密度を高くし、学生の活動性を高めるためである。例えば、グループディスカッションの時間を60分間と設定した場合、60分の時間内でいくつかの作業目標を与え、それぞれの作業時間を指示した。グループ内ではタイムキーパーを任命して時間管理に当たさせたほか、教員側からもディスカッション途中に「あと〇分」といった告知を行った。

時間を区切って1回1回の作業に成果を求めるこの手法は、協同学習において最も要求される授業の「構造化」（安永、2012）のみならず、学生の各回の学びに向かう動機づけを維持し続けることにもつながった。学生たちが作業ごとの目標を達成するためには、ディスカッションなどを通じて浮かび上がる新たな課題を整理し、次回までに何らかの回答を持ち寄る必要があった。このため、授業が進むにつれ、全グループが授業時間外に自主的に集まり、学習会を開くケースも見られた。

授業ツールとしては、毎回、グループごとにテーブル大の模造紙、学生個人には学習シートを配布した。模造紙は各メンバーが持ち寄った情報や考えを書き出し、全員が共有するためのものである。一方、学習シートは、「題材」「分かったこと」「疑問に思ったこと」「疑問に対する答え」「関連する内容」の5項目からなるA4サイズのメモで、資料整理法として一般的なカード方式を応用したものである。学生には必要な枚数を与え、文献読み込み、グループ内作業などあらゆる学習機会をとらえて自由に作成させた。

このほか、論文の構成を具体的にイメージさせるため、第1回授業において序論、本論、結論のパラグラフ数、パラグラフ内の字数等の目安を記したアウトライン作成用ひな型や、論文の書式見本を兼ねた「ライティング指導室論文書式」を配布した。特にアウトラインひな型は、考えのまとまりをパラグラフ単位で配置したり、順序を入れ替える作業に使用され、執筆の最終段階まで受講学生の拠り所となった。

2.4 学生指導員の役割

学生指導員は全員、前年度の「論文作成講座」もしくはライティング指導室が開講した同種講座の受講経験者で、その後、ライティング指導室で継続的指導を受けた学生たちである。授業では、後輩学生と「共に学ぶ経験者」として位置付け、主にグループディスカッションのリード、学習相談への対応、といった役割を担わせた。特にディスカッションにおいては、個々のメンバーが平等に発言機会を持つことができるように配慮するなどして、作業テーマに沿った議論へとリードしていった。

また、毎回、教員と授業の事前打ち合わせと事後の反省ミーティングを重ねた。教員はミーティングの積み重ねを通じて受講学生の現状を把握し、作業の進捗状況に応じてグループディスカッションの数を増やしたり教員による個別指導を取り入れるなど、授業計画に微修正を加えていった。一方、受講学生からの相談は、主張の作り方、アウトラインの作成法、文献の探し方、文献の表記法など多岐にわたり、その都度、学生指導員が経験に基づきながらアドバイスを行っていった。

2.5 評価方法

評価は、体裁、構成、主張の成否、論理性、章節およびパラグラフ同士の整合性、表現といった観点から行った。評価にあたって使用したのが表2の「文章チェック表」である。チェック表では「体裁」「構成」「パラグラフ」「出典表記」「文章」の五つのポイントを細分化し、12のチェック項目を設定した。

授業は、論文の構造と論理の流れをイメージすることに力点を置いた。このため、評価にあたっては、五つのポイントのうち「体裁」「構成」「パラグラフ」に関する項目を重視した。

表2 文章チェック表

| | チェック項目 |
|-------|----------------------------|
| 体 裁 | a) 論文としての基本的な体裁が整っている |
| 構 成 | b) 序論・本論・結論の形が守られている |
| | c) 内容がわかるタイトルとなっている |
| | d) 適切な主張がなされている |
| | e) 理由と根拠を示して主張を論証している |
| パラグラフ | f) パラグラフごとにトピックを整理している |
| | g) パラグラフ同士が自然なつながりとなっている |
| 出典表記 | h) 文章中で出典を明示している |
| | i) 出典・参考文献を正しく表記している |
| 文 章 | j) 一文一義を守っている |
| | k) 文がねじれていない |
| | l) あいまいさがなく、より具体的な表現になっている |

3. 効果と今後の課題

3.1 効果

25人の履修生のうち、最終的に論文を提出したのは22人だった。提出者全員に共通したのは、①体裁を整えようとする意識、②序論・本論・結論に従った構成、③パラグラフ単位での思考、④出典の明記、である。文章チェック表にあてはめると、「論文としての基本的な体裁」、「序論・本論・結論の形」「パラグラフごとにトピックを整理」「出典・参考文献を正しく表記」の5項目を全員が満たしていた。上記の結果から総じて言えることは、ほとんどの学生が論文の形式をイメージすることができた

ということである。特に、タイトル、アブストラクトから本文（序論・本論・結論）、参考文献といったパーツを一定のルールの下に並べる「体裁」については、あらかじめ配布しておいた「ライティング指導室論文書式」が功を奏した。

執筆作業においては、文章構成をパラグラフ単位で考えることにより、論理的に伝える意識を徹底させた。パラグラフはアウトラインを作成する上での最小構成単位であり（戸田山, 2002）、文章の論理性を担保するものである。学生たちは、まず、パラグラフの柱となるトピックセンテンスを考え、整理することでアウトラインをつくり、そこから各パラグラフを完成させていった。全体の整合性という点では不完全なものが多かったものの、ほとんどの学生がいったんできあがった複数のパラグラフを入れ替えるなどの作業を行っており、その意味では、パラグラフ単位で思考するという意識づけはできたと思われる。

今回の授業では、協同学習が目指す学生の自律的な取り組みという点で特筆すべき二つの現象が見られた。ひとつは、授業時間外における自然発生的な学習会の開催である。明確な目標下でのグループ内作業を積み重ねるにしたがって、学生側には教員側が次の課題を与える前に新たな課題や疑問を見だし、グループ内で自主的に解決していこうというムードが醸成された。自主的な学習会の開催はその表れである。学習会は多いグループで12回、最も少ないグループでも4回に上った。

もうひとつの現象は、情報交換がグループメンバーだけでなく、グループ間でも頻繁に行われるようになったことである。作業の進捗はグループによってまちまちで、中には方向性を見失うグループもあった。他グループの窮状を見かね、自らのグループの成果を参考資料として提供する学生も現れた。こうしたグループ間の助け合いも自然発生的なものである、結果として全グループが、与えられた作業課題をほぼ達成し続けることができた。

3.2 今後の課題

文章チェック表の項目で最もばらつきが見られたのは、表現に関する項目だった。特に目立ったのは、主語と述語の不自然な関係である。これは、慣れない概念を未消化のまま使用しようとし、いたずらに文の構造を複雑にした場合に多く見られた。また、接続詞の使用を誤り文章の論理的なつながりを損なうケースも目についた。構成を中心に授業を組み立てたこともあり、表現に関する問題は当初から予想されたことである。ただ、論文が人に読ませる文章である以上、表現の問題を避けて通ることはできない。

表現の問題も含め、細かい評価基準の作成も急がれる。評価は担当教員が1人で行ったため、基準としたチェック表も12項目の簡素なものであった。今後、履修を希望する学生を少しでも多く受け入れるためには、誰が評価してもばらつきのない細かな評価基準を作り、評価作業の迅速化を図る必要がある。また、評価基準は指導する側が授業を通じて学生に求める事柄のリストでもあるため、早い段階で評価基準を開示することができれば、学生側も授業の意図を理解することができるはずである。

協同学習を進める中で、一部学生に指導員や活発に意見を出す学生への依存度を高める傾向が見られた。例えば、グループ内における「話せる人」と「話せない人」もしくは「話さない人」といった暗黙の役割分化は、最終的には人任せにしても物事は動いていくといった「社会的手抜き」につながりかねない（安永, 2012）。個人と集団の責任において成り立つ協同学習の根幹にかかわる問題であるだけに、過度の依存状態が生じた場合の改善手続きをどのように行うかということは、今後検討すべき大きな課題である。

4. おわりに

自ら探し出した文献を読み込み、集めた知識を関連付けて再構築する作業は、教師の側から一方的に知識が与えられることが多い高校までの授業とは、同じ「学び」でも趣を異にする。このため、自ら考えることが求められ続けた本授業は、ともすれば受け身になりがちな初年次生に少なからずカルチャーショックを与えた。

協同による学習形態の維持には、本学附属中央図書館に新設されたラーニングコモンズが大きく寄与した。平成25年度の「論文作成講座」は、ラーニングコモンズにおいて開講され、学生たちは図書館機能を身近に利用する機会に恵まれた。例えば、学生たちの間では、授業途中でも必要とあれば学習室を飛び出し、文献を探す姿が日常的に見られた。また、施設のオープンな雰囲気がグループ間の交流を促し、自主的な学習会の開催へと結び付いた。

学び合い、自ら考え、身近な資源を活用するという経験の積み重ねから見えてきたのは、学生が持つ潜在的な能力である。本授業が目指したのは、「書く」ことを通じ、論理的な思考のみならずコミュニケーション能力全般を伸ばすことであった。書く行為は本来、一人で行う作業である。しかし、執筆までのすべての過程を数人の仲間と協同で行うことにより、思考の幅を大きく広げることができた。今回の実践はライティング教育における協同学習の可能性を多少なりとも垣間見せてくれたということもできる。

参考文献

- 井下千以子 (2013), 『思考を鍛えるレポート・論文作成法』, 慶応義塾大学出版会.
- 迫桂・徳永聡子 (2012), 『英語論文の書き方入門』, 慶応義塾大学出版会.
- ジョンソン, D. W., ジョンソン, R. T. & ホルベック, E. J., 石田裕久・梅田巳代子訳 (2010), 『学習の輪：学び合いの協同教育入門』, 二瓶社.
- 白石藍子・鈴木宏昭 (2009), 「相互レビューによる論証スキルの獲得」, 鈴木宏昭 (編), 『学び合いが生み出す書く力：大学におけるレポートライティング教育の試み』, pp. 31-54, 丸善プラネット.
- 杉江修治 (2011), 『協同学習入門：基本の理解と51の工夫』, ナカニシヤ出版.
- 鈴木宏明・杉谷祐美子 (2009), 「レポートライティング教育の意義と課題」, 鈴木宏昭 (編), 『学び合いが生み出す書く力：大学におけるレポートライティング教育の試み』, pp. 1-14, 丸善プラネット.
- バークレイ, E., クロス, P., & メジャー, C., 安永悟監訳 (2009), 『協同学習の技法：大学教育の手引き』, ナカニシヤ出版.
- 安永悟 (2012), 『活動性を高める授業づくり：協同学習のすすめ』, 医学書院.
- 戸田山和久 (2002), 『論文の教室：レポートから卒論へ』, NHK出版.
- 渡邊淳子 (2013), 『レポート作成の基本』, 熊本大学大学教育機能開発総合研究センター.
- Smith, K. A. (1996), Cooperative learning: Making “group work” work. In T. E. Sutherland & C. C. Bonwell (Eds.), *Using active learning in college classes: A range of options for faculty* (pp. 71-82), New Directions for Teaching and Learning, No. 67. San Francisco: Jossey-Bass.

付録1. 学習シート

_____班 名前_____

| | | | |
|----------|--|----------|--|
| 題材 | | | |
| 分かったこと | | | |
| 疑問に思ったこと | | 疑問に対する答え | |
| 関連する内容 | | | |

付録2. アウトラインひな型

(6000～7000字の場合)

序論 (600 ～1000 字程度)●状況設定、問題提起、主張

60字×4文=240字 (1パラグラフ)、240字×3パラ=720字

60×4文=240字 (1パラ)

60×4文=240字 (1パラ)

60×4文=240字 (1パラ)

序論合計 720 字

本論 (4800 ～ 5000 字程度)●理由と詳細な根拠

1 章

60×4文=240字 (1パラ) 1章の要約

240 字

1-1

60×4文=240字 (1パラ)

60×4文=240字 (1パラ)

60×4文=240字 (1パラ)

720 字

1-2

60×4文=240字 (1パラ)

60×4文=240字 (1パラ)

60×4文=240字 (1パラ)

720 字

1-3

60×4文=240字 (1パラ)

60×4文=240字 (1パラ)

60×4文=240字 (1パラ)

720 字

本論 1 章 2400 字

2 章

60×4 文=240 字 (1 パラ) 2 章の要約

240 字

2-1

60×4 文=240 字 (1 パラ)

60×4 文=240 字 (1 パラ)

60×4 文=240 字 (1 パラ)

720 字

2-2

60×4 文=240 字 (1 パラ)

60×4 文=240 字 (1 パラ)

60×4 文=240 字 (1 パラ)

720 字

2-3

60×4 文=240 字 (1 パラ)

60×4 文=240 字 (1 パラ)

60×4 文=240 字 (1 パラ)

720 字

本論 2 章 2400 字

本論合計 4800 字

結論(600 ～1000 字程度)

60×4 文=240 字 (1 パラ)

60×4 文=240 字 (1 パラ)

60×4 文=240 字 (1 パラ)

結論合計 720 字

総計 6240 字

熊本大学ライティング指導室論文書式

Standard Format for Paper Submission to Writing Guidance of Kumamoto University 2013

熊大太郎

Taro KUMADAI

熊本大学●学部●●学科, taro_kumadai@kumamoto-u.ac.jp

概要：本稿では、2013 年度熊本大学ライティング指導室「論文作成コース」論文の書式について説明しています。論文を提出する際には、本稿で指示されたフォントの種類、章・節番号の入れ方、参考文献の表記方法などに留意してください。このファイルを下敷きにして直接追加・修正してお使いになることをお勧めします。なお、論文のこの部分には 200 字程度の論文概要を書きます。

キーワード：熊本大学，大学年報，書式，図表，参考文献

1. はじめに

2013 年度熊本大学ライティング指導室「論文作成コース」論文の原稿は、以下の説明に従って作成して下さい。論文の原稿は Word ファイルで提出していただきます。

この説明書 (Word ファイル) に記載された章・節番号の数字および本文のフォントなどは、論文の書式のスタイルで書かれていますので、上書きして利用すれば、簡単に論文を作成することができます。

2. 用紙サイズ・ページ数

用紙サイズは A4 判、上余白 25mm、下余白 25mm、左右余白各 20mm とします。また、ページ数は 2 ページ以上とします。本文の文字サイズを 10.5 ポイント、書体を和文は明朝体、英文は times new roman とします。また、段落の最初は 1 字下げとします。行数については、余白を変更せず、読みやすさを著しく損なわない限りにおいては、自由に設定して下さい。

3. タイトルなど

タイトル、著者・所属・メールアドレス、概要・キーワードの各欄については 1 段組とします。それぞれの欄についての詳細については以下に示します。

3.1 タイトル・英文タイトル

タイトルは文字サイズを 16 ポイント、書体をゴシック体とします。英文タイトルは文字サイズを 14 ポイント、書体を times new roman とします。これらの欄は中央寄せとします。また、和文タイトルと英文タイトルの間は 1 行空けてください。

3.2 著者・所属・メールアドレス

著者・所属・メールアドレス欄は文字サイズを 10 ポイント、書体を和文は明朝体、英文は times new

roman とします。英文タイトルは必ずつけてください。

記載する順番は、和文著者名、英文著者名、和文所属、メールアドレスの順とします。これらの欄は中央寄せとします。また、英文タイトルと著者欄の間は1行空けてください。

3.3 概要・キーワード

概要・キーワードは文字サイズを10.5ポイント、書体を和文は明朝体、英文はtimes new roman とします。ただし、それぞれ最初にゴシック体で「概要：」、「キーワード：」と記載し、その後スペースなしで概要、キーワードを記載します。

概要・キーワードについては、英文概要、英文キーワードを記載する必要はありません。キーワードは五つ程度まで、発表内容に関連するものを記載してください。これらの欄は左右の余白から幅を3文字分狭めることとします。また、メールアドレス欄と概要欄の間は1行空けてください。

4. 章・節の見出し

章の見出しは文字サイズを12ポイント、書体をゴシック体とし、章題の前に章番号を「1.」のように記載することとします。

節の見出しは文字サイズを10.5ポイント、書体をゴシック体とし、節題の前に章番号と節番号を「1.1」のように記載することとします。更に細かく副節が必要な場合には、文字サイズを10ポイント、書体をゴシック体とし、節番号を「1.1.1」のように記載することとします。

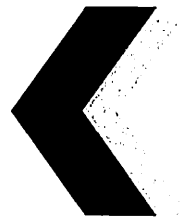
5. 図表

図1及び表1に示す図表見本を参照してく

ださい。図表は印刷時に不鮮明にならないよう、鮮明なものをお使いください。MS-Wordなどで作成する場合には、直接原稿内に貼り付けてください。またモノクロの場合、カラーの図版は印刷時に不鮮明になることがありますので注意しましょう。

図の下、および表の上には中央寄せで図表番号と図表タイトルを記載します。図表番号・タイトルは文字サイズを10ポイント、書体を和文は明朝体、英文はtimes new roman とします。

本稿で使用した書式は表1に示します。



Kumamoto University

図1. 熊本大学マーク

表1. 原稿の書式

| 項目 | 書式 | |
|----------|-------------------------|-------------------------------|
| | サイズ | 書体 |
| 用紙サイズ | A4 | |
| 余白 | 上 25mm, 下 30mm, 左右 20mm | |
| 本文書式 | 両端揃え | |
| 和文タイトル | 16pt | ゴシック, 太字 |
| 英文タイトル | 12pt | Times |
| 和文著者名 | 10.5pt | 明朝 (*は Times) |
| 英文著者名 | 10.5pt | Times |
| 所属 | 10.5pt | 明朝 (*とメールは Times) 以上, 中央揃え |
| 概要 | 10pt | 見出しはゴシック, 文章は明朝 |
| Keywords | 10pt | 見出しはゴシック, 文章は明朝 |
| 章見出し | 12pt | ゴシック, 太字 |
| 節見出し | 10.5pt | ゴシック, 太字 |
| 本文 | 10.5pt | 明朝 |
| 図表見出し | 10.5pt | 明朝 (表中文字は 9pt) |
| 謝辞 | 10.5pt | 見出しはゴシック, 文章は明朝 |
| 文献見出し | 10.5pt | ゴシック |
| 文献リスト | 9pt | 和文は明朝, 英文および URL は Times |

ゴシック : MS P ゴシック, 明朝 : MS 明朝, Times : Times New Roman

6. 参考文献

文献は引用の趣旨をはっきり理解させるようにして下さい。参考文献の見出しは文字サイズを 10.5 ポイント、書体をゴシック体とし、中央寄せで「参考文献」と記載します。

参考文献は文字サイズを 9 ポイント、書体は和文が明朝体、英文は times new roman とします。

巻末に提示した「参考文献」欄では、1 冊の本（著書や翻訳）、学術雑誌に掲載されている論文などいくつかの場合を想定して表記例を記しましたので参考にしてください。

7. その他

脚注²は、必要に応じて適宜お使いください。補足には、本文に入れると文章の流れが切れて論旨が不明瞭になるが、本文の理解に役立つ情報（証明、考察、コメント等）であると判断した事項を入れてください。また、謝辞が必要な場合は参考文献の前に記載してください。

原稿に関して質問がありましたら、熊本大学大学教育機能開発総合研究センターライティング指導室 kumawrit@kumamoto-u.ac.jp まで気軽にお問い合わせください。

参考文献

【1 冊の本（著書）の場合】

原田正純 (1989), 『水俣が映す世界』, 日本評論社.

※著書名は『』でくくる。

Eagleton, T., (1996), *Heathcliff and the great hunger*, New York: Verso.

※英文の場合、著者名はファミリーネームを先に。著書は斜体字にし、出版社 (Verso) の出版地 (New York) も入れる。

著者名記入の例: Edger Allan Poe → Poe, E. A.

【1 冊の本（翻訳）の場合】

アリストテレス, 林一功訳 (2002), 『ニコマコス倫理学』, 京都大学出版会.

Foucault, M., (1976), *Mental illness and psychology*, (Sheridan-Smith, A. M., Trans), New York: Harper and Row (Original work published 1954).

※Sheridan-Smith, A. M., Trans は、Sheridan-Smith, A. M. が翻訳したという意味。Original work published 1954 は原著書が 1954 年に出版されたことを示す。記入事項が 2 行以上になる場合、2 行目以降は頭を全角で 2 画分あける。

【学術雑誌に掲載されている論文の場合】

下山晃 (1992), 「欧米社会における牛肉と肉承認：商品文化史的考察」『市場史研究』第 11 号, pp.30-52.

※論文名は「」、論文雑誌名は『』でくくる。論文の号数、掲載場所（ページ数）も記入する。

Takahashi, H. & Hirayama, K., (1971), Accelerated elimination of methyl mercury from animals, *Nature* 232, pp. 201-203.

【論文集に掲載されている論文の場合】

下河辺美知子 (2003), 「トラウマという場所」, 森茂起編『トラウマの表象と主体』, 新曜社, pp. 123-138.

Fitzpatrick, D., (1992), Ireland since 1870, In Foster, R. F. (Ed), *The Oxford history of Ireland*, Oxford University Press, pp. 174-229.

※In Foster, R. F. (Ed) は「Foster, R. F. 編」の意。

【オンライン上の資料の場合（引用に当たっては最新の注意を）】

熊本太郎「大学教育におけるライティングの位置付けと効果的な実践活動」, 熊本大学ホームページ, <http://www.kumamoto-u.ac.jp/>, 2011/12/08.

※検索した日付を記入すること。

T. Kumamoto (2010), Research on Subjects by Some Methods for Higher Education, Kumamoto University, from <http://www.kumamoto-u.ac.jp/>, 2012/02/08.

² ここに脚注の本文が入ります。