

# アメリカ合衆国における アカデミック・ライティングとその評価 —ライティングを通じた学生の情緒的発達と評価活動 としてのフィードバックに着目して—

西口啓太<sup>1</sup>  
神戸大学

## Academic Writing and Writing Assessment in the United States: Focusing on the Role of Feedback and Development of Affective Aspects through Writing Instruction

Keita NISHIGUCHI  
Kobe University

近年、大学生の「文章表現力」を高めるための取り組みが広くおこなわれており、大学初年次における文章表現力の向上は大学への円滑な移行を目指す初年次教育の中核であるといえる。大学生へのライティング指導に先進的に取り組んできたアメリカでは、教育機関や企業から、アカデミック・ライティングのような文章表現力は、重要な学習成果として認識されており、他者とのコミュニケーション能力として位置づけられている。ここでは、ライティングは単なる言語技術の問題ではなく、個人の社会的成熟度を示す指標でもある。本研究では、アメリカの高等教育におけるアカデミック・ライティングを通じた学生の情緒的側面の発達の視点から、ライティングの評価活動について検討する。はじめに、高等教育における学習成果と情緒的側面に着目したライティング教育について概観し、ライティング理論の発展にもかかわらず、指導の場面においてはスキルの育成やその評価といった従来の価値観に基づいた状況にあることを確認した。現在では、ライティングの認知的側面を重視し、情緒的側面を軽視する傾向にあった状況を改善する動きがみられる。次に、近年のライティング評価に大きな影響を与えたスプリングス・レポートをもとに、評価観の転換について整理した。ここでは、学習成果を客観的かつ効果的な形で利害関係者に情報公開・共有できることが重視されるようになった。また、付加価値の測定は、ライティングの評価観に大きな影響を与えた。VALUE ルーブリックの開発によって全国規模の評価基準の共有もおこなわれている。ルーブリックのような採点形式の評価法のほかに、評価活動としての教員によるフィードバックを取り上げた。これらの教室における実践的な評価が、効果的におこなわれることで、学生の自他の認識の変容を促進する。学生の情緒的発達に伴って学習技術の向上も果たされるだろう。

[キーワード：アカデミック・ライティング、文章表現力、アメリカ合衆国、学習成果、情緒的側面、評価法、フィードバック]

<sup>1</sup> 神戸大学大学院人間発達環境学研究所 135d834d@stu.kobe-u.ac.jp

## 1. はじめに

近年、大学生の「文章表現力」を高めるための取り組みが多く大学の大学でおこなわれている。2013年時点では初年次教育を実施している日本の大学は、690大学(93.5%)であることが報告されている(文部科学省, 2015)。同調査によると、初年次教育の具体的内容である「レポート・論文の書き方などの文章作法を身に付けるためのプログラム」を実施している大学は、621大学(84.1%)である。また、濱名(2004)によると、大学入学後、2カ月で顕著に改善がみられるのは「文章作成能力」と言われ、大学初年次における文章表現力の向上は大学への円滑な移行を目指す初年次教育の中核であるといえる。

このような大学生の文章表現力の向上への取り組みを日本よりも早期におこない、現在成熟期にあるアメリカでは、ライティングは社会や他者との重要なコミュニケーション能力として位置づけられている。大学入試エッセイでは、受験者本人の人生哲学や信念、こだわりなどを文章で表現させることで、社会的自我の成熟度と発展性が見極められる(木村・木村・氏木, 2010)。また、大島(2005)は、「英語圏の大学教育においても、書くという行為を、単なる言語の技術的訓練の問題としてではなく、学習者が大学というアカデミックなコミュニティとどう関わっていくかという問題として扱うように変わってきている」と述べている。このように、高等教育における重要な学習成果として認識されている文章表現力は、単なる言語技術の成熟度の問題ではなく、社会的行為としての意味を持ち、書き手の精神的成熟度を測るものとして認識されている。

主要なアメリカ企業の人事部長120人を対象に調査をおこなったNational Commission on Writing(2004)によると、文章表現力は雇用や昇進に影響を与える「手段(Ticket)」となることが示された。また、企業と学生の両者を対象にしたHart Research Associates(2015)の調査によると、75%以上の企業と学生が、書くことによる効果的な情報伝達能力(文章表現力)が学習成果として重要であると回答している。しかし、大学を卒業した学生が十分な文章表現力を備えているのかについては、企業と学生の認識にズレがあり、文章表現力が企業の求める水準に達している学生は非常に少ないといえる。

本稿では、アメリカの高等教育におけるアカデミック・ライティングを通じた学生の情緒的側面の発達の視点から、ライティングの評価活動について検討することを目的とする。その際、情緒的側面については、学生の自己認識の変容や自己規律の獲得を中心に扱う。はじめに、高等教育における学習成果と情緒的側面に着目したライティング教育について概観する。次に、近年のライティング評価観の転換について整理する。そして、近年のライティング評価の主流となった評価指標としてのルーブリックの動向と、評価活動としてのフィードバックの機能について取り上げる。アメリカにおけるライティング指導の現状をみることで、発展期にある日本のライティング指導への示唆を得たい。

## 2. アカデミック・ライティングの指導による学習成果

### (1) 高等教育における学生の学習成果

高等教育における説明責任の観点から、学生の学習成果を明示することが求められている。アメリカでは、より以前からこの傾向が強く、現在では当然果たされるべき社会的責任とみなされている。Nusche(2008)は、学習成果を「学習の結果としてもたらされる個人の変化や利益を意味」し、「そうした変化や利益は、能力または達成度という形で測定

することができる」ものであると述べる。また、山田(2009)によると、学習成果は「知識の習得や知識を使って理論付けや論理構成などができるという認知面(cognitive)と感情、態度、価値観、信念、自己概念、期待感や社会的および人的相互関係の構築に関連するような情緒面(affectiveもしくはnon-cognitive)に分類できる」とある。このように学習成果は大きく認知的成果と非認知的成果に分類される。

認知的成果には、教科・領域別の知識や学習能力、批判的思考力、基礎学習技術、特殊技能、学習達成度が含まれている。非認知的成果には、価値や関心、自己概念、態度、信念、大学満足度などが含まれる。山田(2009)が指摘するように、近年では「学習行動や価値観などをベースとした学習意欲、動機付け、学習態度や習慣などの情緒的な要因を重視するアセスメントが多く利用されて」おり、これらの力をどのように育成していくかが重視される傾向にある。

## (2) アカデミック・ライティングにおける情緒面への着目

1980年代までのライティング研究は、歴史的に技術や能力に焦点をあてており、情緒的な領域を無視する傾向にあった(McLeod, 1987; Pajares & Valiante, 2006)。この傾向に関して、Hidi & Boscolo(2006)は、ライティングにおける認知的および情緒的側面が、自己調整や動機づけに関する研究に基づいて探究される必要性を指摘する。

本来、ライティングは認知的プロセスおよび情緒的要素(affective components)を含む複雑な活動である(Hidi & Boscolo, 2006)。また、McLeod(1987)は、ライティングが認知的および感情的活動であり、人が文章を書くときには、考えると同時に感情をもつと述べている。つまり、ライティング指導においては、学生の論理的に考える力を高めるだけでなく、同時に感じとる力を高める必要性があるといえる。

ライティング能力や自己効力感についての学生の自己認識に着目しているPajares & Valiante(2006)によると、学生のライティング能力に対する自信の有無や程度が、ライティングに関する学習成果や書くことに対する意欲に影響を与えると指摘されている。たとえば、自信を持ち、自身の成功に対して肯定的な期待感をもっている学生は、与えられた課題に対して楽観的に取り組み、困難に直面しても達成するために努力し続ける傾向があることが判明している。一方で、自信がなく、自身の成功に対する期待感が低い学生は、努力を避けたり、目標をあきらめたりする傾向にあるとされる。自己調整スキルの獲得は、困難や障害に直面しても努力を続けるように動機づける自己効力感に影響を与える(Zimmerman & Risemberg, 1997)。人が文章を書くのかどうか、文章を書くことにどれだけ時間を費やすか、書いた文章の質にどれだけこだわるのか、これらはすべて書き手の意欲に大きく左右される(Hayes, 2012)。

Zimmerman & Risemberg(1997)によると、一般的に書き手は、文章の作成を単独でおこない、個人的水準を満たすためにアウトプットしたものをくり返し修正すると述べられている。また、このような自己の要求水準を満たすための取り組みは、書き手が長期的な実践経験のなかで、その効果を高めるために「自己規律(self-discipline)」に関するさまざまな技術を発達させることに通じると指摘されている。書くことに対して、自己効力感を持つことができるかどうかは、ライティングを継続する意欲やライティングに対する姿勢に影響を与え、さらには効果的に情報を伝達・表現するための土台となる自己規律の発達に大きく関係することがわかる。

表1 大学のライティングで獲得が目指される8つの思考態度

観点	説明
好奇心	社会について知ろうとする熱意
寛容さ	社会に存在する新たな方法や新しい思考方法を考える意欲
関与	学習への投資や関与に関する判断力(分別)
独創性	アイデアを創出・調査・象徴するために新たなアプローチを用いる力
粘り強さ	長期計画や短期計画のために興味・関心を持続させる力
責任	自らの行動に対する責任をもつ力や行動がもたらす結果を理解する力
適応力	状況や期待, 要求に適応する力
メタ認知	知識を構造化するために自身の思考をふり返る力

近年, アメリカの大学では, 非認知的な側面をライティング指導に取り入れることが促されている (Council of Writing Program Administrators, National Council of Teachers of English, & National Writing Project, 2011)。ここでは, 大学における多様な専門分野のなかで学生の成功を支援する要素として, 8つの思考態度 (habits of mind) が挙げられている (表1)。

この思考態度には, 好奇心 (curiosity), 寛容さ (openness), 関与 (engagement), 独創性 (creativity), 粘り強さ (persistence), 責任 (responsibility), 適応力 (flexibility), メタ認知 (metacognition), の8つの観点が設けられている。これらの思考態度は, ライティングやリーディング, 批判的分析の経験を通じて培われるものとされる (Council of Writing Program Administrators et al., 2011)。これは, 獲得が目指される非認知的な成果について, 個別の教育機関ではなく, ライティングに関する専門組織によって全米規模で共有される指針が提示されたところに特徴がある。

このように自己効力感や自己調整の視点から, ライティング指導における情緒的発達の重要性が指摘されている。これらの自己効力感の高まりや自己調整機能の高度化により, 学生は自己イメージを変容させ, その結果として, 効果的に情報を伝達・表現するために主体的に努力し, 困難に直面したときに粘り強く取り組む姿勢を示すといえる。

### 3. アカデミック・ライティングの評価観と評価活動

#### (1) スペリングス・レポートによる高等教育における評価観の転換

アメリカの高等教育では, 「スペリングス・レポート」を契機に, それまで以上に学習成果を客観的な形で示すことが標準化した (Commission on the Future of Higher Education, 2006)。ここでは, 時間とともにどのように学生のスキルが改善されたかを示す指標として「付加価値 (value-added)」の測定が提示された。これらの「付加価値」による学習成果の評価結果は, 利害関係者に対して公開され, 情報共有することが求められている。

また, 現状のインプットやプロセスの重視から修了率や学習成果といったアウトプットの重視へと評価観を転換する必要性が指摘されている。これらの伸び率を明示する「付加価値」による学習成果の測定やアウトプット重視の評価観は, 大学におけるライティング・プログラムやライティングの評価に大きな影響を与えた (Pagano, Bernhardt,

Reynolds, Williams, & McCurrie, 2008)。

## (2) アカデミック・ライティングにおける学習成果の指標とその評価方法

スペリングス・レポートで促されている標準テストの使用は、特定の教育機関のサンプルとなった学生のみを測るものであり、ある時点でのスナップショット的な状況を反映したものにすぎないことが問題視されている (Rhodes, 2008)。そのような標準テストの問題点への対応として、全米カレッジ・大学協会 (Association of American Colleges and Universities; AAC&U) は、大学や他の組織が独自に開発したローカル・ルーブリックをアメリカ全土から収集し、専門家チームが編成され、ルーブリックを開発した。収集したルーブリックから学習成果について教育機関間での共通の期待や規準を特定することで、メタ・ルーブリックとしての VALUE ルーブリックが開発された (Rhodes, 2008)。このルーブリックは、学習成果の質について、全国規模で共有された判断基準であるといえる。このルーブリックは、個々の大学・学科・科目の文脈にあわせてローカライズされるメタ・ルーブリックとしての性格を持つので、それによって大学をこえた「共通性」と大学ごとの「多様性」の統一が図られている (松下, 2012)。しかし、質的な評価手法として VALUE ルーブリックを分析した松下 (2014) は、問題解決やコミュニケーションのような一般的能力は評価できるが、知識や理解を評価できず、評価の対象も限定的であることを指摘する。知識や理解といった認知的な側面を十分に評価できないことに加えて、ライティングに関する VALUE ルーブリックにおいても、情緒的な側面を評価するにはデザインされていないといえる。

森 (2012) は、近年のアメリカの大学における学生の学習成果の記録ツールとして、ジョージア州のスペルマン・カレッジのルーブリックと eポートフォリオ・システムの導入例を挙げている。スペルマン・カレッジでは、「標準化された学外テストが、学生の学修アウトカムを計測するツールとして広く使われていた」が、その使用の「規模はより限定的になっており、教員集団は標準化テストよりこれらのルーブリックと eポートフォリオをより信頼している」。標準テストの問題点に対する批判から、ルーブリックやポートフォリオによる評価への転換がおこなわれつつある。

レポートや論文などのライティング評価は、これまで個々の教員の主観にゆだねられてきた (松下, 2012)。しかし、自分の考え方や感じ方といった内面の精神状況を言語などの媒体を通じて外面に表出すること、または表出されたもの (田中, 2008) を、数値的な尺度で表すことができるルーブリックは、より客観的な形で学習成果を示す指標として活用されている。学生の内発的な学びの姿勢を引き出し、育むことを目指したパーソナル・ライティングの分野では、学生の情緒面の発達に主眼を置いたライティング研究がおこなわれている (谷, 2015)。一方で、アカデミック・ライティングの分野では、指導を通じて獲得が目指される情緒的側面を評価する指標が、十分に検討されているとはいえない。

## (3) アカデミック・ライティングにおける評価活動としてのフィードバックとその機能

ライティング評価に関する歴史分析をおこなった Yancey (1999) によると、近年のライティング評価は、大きく3つの区分に分類できる。1つ目は、1950年から1970年の期間で、ライティング評価は客観テストに象徴される間接的なものであった。2つ目は、1970年から1986年の期間で、書かれた文章を採点することに象徴される直接評価である。3つ目は、1986年から現代までの期間を示し、ポートフォリオに代表される評価である。ライティ

ングにおける評価は、結果重視型の評価からプロセス重視型の評価へと変化してきた。

ライティングの評価法としては、ルーブリックのように成績をつけたり、得点化したりするもの以外に、学生が書いた文章に対するフィードバックがある。プロセスを重視した指導が中心のアメリカでは、文章を作成する段階で他者からのフィードバックを受けることが多い。実際に、ライティング指導や課題のなかで、75%の初年次学生が教員からのフィードバックを受けたことがあるとされる (National Survey of Student Engagement, 2008)。

これまでのライティングにおけるフィードバック研究では、教員によるコメントが効果的に学生の文章表現力を高めるものであるのかに焦点があった。これに関して、学生の文章に対する実際の教員のコメントを分析することで、Sommers (1982) は2つの結果を明らかにした。1つ目は、教員によるコメントが、学生の文章を書く目的への注意を削ぎ、コメントの内容に意識を向けさせることである。これは、主に語法や文章のスタイルなどの誤りについて指摘することで、学生はその誤りを修正することに意識を集中させるようになり、結果的に本来の書く目的を見失うことにつながると指摘している。2つ目は、教員によるコメントの多くが、個々の学生の文章に対応したのではなく、形式的なことである。教員によるコメントが、一般的あるいは抽象的な指摘であるために、学生は対応に困惑することが示された。教員には、学生の認識力や文章作成の段階に応じた多様なフィードバックをおこなうことが求められている。

Straub (2000) は、自身の実践からフィードバックに関する7つの原則を提示した。①コメントを会話に変えること、②学生の文章をコントロールしないこと、③文章のスタイルや正確性を過度に意識するのではなく、内容や構成、目的に重点を置くこと、④コメントの範囲や数を制限すること、⑤文章作成の段階や成熟度に応じてコメントを焦点化すること、⑥個々の生徒に応じてコメントを調整すること、⑦頻繁に称賛すること、の7点である。ここから、指導観と同様にライティングの評価においても、結果重視型のライティングに代表される従来の形式面の重視から、内容面の重視への転換の必要性が示されている。また、フィードバックに対話の形式を導入することで、教員は学生との1対1の関係を築き指導や評価を個別化することを可能にする。このように特定のクラスにおける実践の分析を通じて、効果的にコメントをおこなうことについての探究がおこなわれている。

このフィードバックの機能に関して、ハーバード大学の学生400人を対象とした4年間の調査をおこなった Sommers (2006) は、大学生が書き手として成長するためには、教員によるフィードバックが重要な役割を担うことを指摘している。この調査では、建設的な批判は、称賛以上に学生をライティング活動への参加を促すと述べられている。反対に、不相応な称賛は、その後のライティング活動や改善を軽視させることにつながるとされる。

また、同調査では、学士課程教育におけるライティングの発達に関する予測因子が、初年次学生の意欲であると述べられている。初年次学生間では、能力的な差異は小さく、コメントに対する寛容さ (openness) や受容力 (receptivity) に違いが生じる。これらは、フィードバックを受容する意欲であり、フィードバックを有益な指導とみなす姿勢である。初年次学生にとって教員からのフィードバックを受けることは、大学におけるライティングやその文化に直接ふれることであり、相互作用する場となりうる。ここでの教員

と学生による協働関係の構築によって、学生は他者からの評価や批評を受容する意欲や姿勢を高める(Sommers, 2006)。田中(2008)は、学習意欲に通じる自己評価能力の形成を可能とするためには「外的な評価」と「内的な評価」の双方向の関係の重要性を指摘している。教員のフィードバックを学生が自己の評価や判断と照らし合わせ内面化していく。このような関係性を通して、学生が自らの認識や他者に対する認識を変容させる。認識の変容の結果として、ライティングに関する学習技術の発達も促進されると考えられる。

一方で、Stern & Solomon (2006)の調査によると、実際の教員によるフィードバックの多くは、文法などの技術面に関する指摘に偏っており、文章の内容に関するフィードバックは非常に少ないと指摘されている。Sommers (1982)によると、ライティングに携わる教員は、教員養成やワークショップのなかで文章を書く技術や成績のつけ方などは育成されるが、学生の文章をどのように読み、応じるかについてはほとんど教育されないと指摘されている。従来の形式的側面に焦点をあてた評価活動よりも、内容面にふみ込んだ指導のできる教員の育成が課題となっている。また、Huot (2002)は、教員が学生の書いた文章を「読む」ことで、フィードバックが発生することに言及し、実際のコメントの仕方などに関心を向ける以上に、教員の「読み」のストラテジーを理解することの重要性を指摘している。

#### 4. おわりに

アメリカの大学では、知識のようなインプット偏重の評価観からアウトプットを重視した評価観への転換が迫られている。また、学習成果がより客観的な形で示され、利害関係者間で広く共有されることは、大学の教育機関としての価値を示す指標となる。近年の評価観で注目されるのは、情緒面への着目とそれをどのように教育のなかに取り入れていくのかという視点である。これは、標準テストで測られる技術だけではなく精神的成熟度をどのように評価していくのが重要視されるようになったことを意味する。

ライティングの教育観においても、以前の情緒面を軽視する傾向から、それをライティング指導のなかに取り入れて培っていくことで、認知的および情緒的な発達が促進されるという視点に立っている。それはライティングを通じて自己や他者、社会に対する認識を変化させることであり、さまざまな技術的および精神的発達を支える自己規律を獲得することでもある。フィードバックにおける生産的批判の効果に関する研究でも、教員のコメントやフィードバックを通じた協働関係の構築が、学生の自己認識や他者を受容する姿勢の変容を促すことが指摘されている。自他に関する認識の変容など情緒面の発達によって、ライティング技術の改善のための努力や意欲、困難な状況への向き合い方といった物事に取り組む姿勢の獲得が可能になるといえる。

しかし、ライティングの評価観では、理論的には発展をみせるが、評価の実践においては、依然として従来のスキルを重視した評価にとどまっている。それは、ルーブリック以外の評価活動でも同様である。教員によるフィードバック、なかでも書かれた文章に対するコメントにおいても、指摘される内容は、形式などの表層的なものであり、それらは指摘が容易なものである。内容に踏み込んだ指導のできる教員の育成や、「読み」のストラテジーを養うことが課題であるといえる。

以上のように、アメリカにおけるアカデミック・ライティングの教育観とその評価法を

取り上げることで、ライティング指導に情緒的側面の発達を取り入れることの重要性を概観した。今後の課題としては、学生の考え方や感じ方といった技術面と精神面の発達度を測るための評価法を検討することである。また、フィードバックを通じた情緒的側面の発達について、教員の「読み」のストラテジーの視点から探ることである。

## 参考文献

- Commission on the Future of Higher Education (2006) *A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education*. Washington, D.C.
- Council of Writing Program Administrators, National Council of Teachers of English, & National Writing Project. (2011) *Framework for Success in Postsecondary Writing*.
- 濱名 篤 (2004) 「大学生にとっての円滑な移行」『大学教育学会誌』, **26**(1), 37-43.
- Hart Research Associates (2015) *Optimistic about the Future, But How Well Prepared? College Students' Views on College Learning and Career Success*. Washington, DC: Association of American College & Universities.
- Hayes, J. R. (2012) Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, **29**(3), 369-388.
- Hidi, S. & Boscolo, P. (2006) Motivation and Writing. MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.) *Handbook of Writing Research*, New York: Guilford. pp.144-157.
- Huot, B. (2002) *(Re) Articulating Writing Assessment for Teaching and Learning*. Logan, Utah: Utah State University Press.
- 木村博是・木村友保・氏木道人(編) (2010) 『リーディングとライティングの理論と実践』大修館書店
- 松下佳代 (2012) 「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—」『京都大学高等教育研究』, **18**, 75-114.
- 松下佳代 (2014) 「学習成果としての能力とその評価—ルーブリックを用いた評価の可能性と課題—」『名古屋高等教育研究』, **14**, 235-255.
- McLeod, S. (1987) Some Thoughts about Feelings: The Affective Domain and the Writing Process. *College Composition and Communication*, **38**(4), 426-434.
- 文部科学省 (2015) 「平成 25 年度の大学における教育内容等の改革状況について」
- 森 利枝 (2012) 「アメリカにおける学習成果重視政策議論のインパクト」深堀聰子(編)『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究(国立教育政策研究所プロジェクト研究 研究成果報告書)』pp. 106-117.
- National Commission on Writing (2004) *Writing: A Ticket to Work...Or a Ticket Out: A Survey of Business Leaders*. College Board.
- National Survey of Student Engagement (2008) *Promoting Engagement for All Students: The Imperative to Look within*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research. ([http://nsse.indiana.edu/NSSE\\_2008\\_Results/](http://nsse.indiana.edu/NSSE_2008_Results/)) (2015年10月13日閲覧)
- Nusche, D. 深堀聰子(訳) (2008) 「高等教育における学習成果アセスメント—特筆すべき事例の比較研究—」国立教育政策研究所 (Nusche, D. (2008) *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: A Comparative Review of Selected Practices*. OECD Education Working Paper, **15**)
- 大島弥生 (2005) 「大学初年次の言語表現科目における協働の可能性—チーム・ティーチングとピア・レスポンスを取り入れたコースの試み—」『大学教育学会誌』, **27**(1), 158-165.
- Pagano, N., Bernhardt, S. A., Reynolds, D., Williams, M., & McCurrie, M. K. (2008) An Inter-Institutional Model for College Writing Assessment. *College Composition and Communication*, **60**(2), 285-320.
- Pajares, F. & Valiante, G. (2006) Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development. MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.) *Handbook of Writing Research*, New York:

- Guilford. pp.158-170.
- Rhodes, T. L. (2008) VALUE: Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education. *New Directions for Institutional Research*, **1**, 59-70.
- Sommers, N. (1982) Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, **33**(2), 148-156.
- Sommers, N. (2006) Across the Drafts. *College Composition and Communication*, **58**(2), 248-257.
- Stern, L. A. & Solomon, A. (2006) Effective Faculty Feedback: The Road Less Traveled. *Assessing Writing*, **11**, 22-41.
- Straub, R. (2000) The Student, the Text, and the Classroom Context: A Case Study of Teacher Response. *Assessing Writing*, **7**, 23-55.
- 田中耕治 (2008) 『教育評価』岩波書店
- 谷 美奈 (2015) 「『書く』ことによる学びの主体形成—自己省察としての文章表現『パーソナル・ライティング』の実践を通して—」『大学教育学会誌』, **37**(1), 114-124.
- 山田礼子 (2009) 「アセスメントの理論と実践」山田礼子 (編) 『大学教育を科学する：学生の教育評価の国際比較』, 東信堂, pp. 13-38.
- Yancey, K. B. (1999) Looking Back As We Look Forward: Historicizing Writing Assessment. *College Composition and Communication*, **50**(3), 483-503.
- Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997) Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, **22**, 73-101.