

# ライティング・センターの継続的利用による ライティング・プロダクトの変化

中竹真依子

## 1. はじめに

ライティング・センターとは、学生が授業外でライティングの個別支援（チュートリアル）を受けることのできる施設である。ライティング・センターでは、ライティング指導に関する特別なトレーニングを受けた学部生、大学院生が利用者の学生のライティングを支援する。ライティング・センターは、自律した書き手を育成することを目指し（North, 1984）、添削による文章指導を行わず、「対話」を通して学生自身に文章の問題点と修正法を考えさせるよう指導をする。

ライティング・センターはアメリカで始まり、1980年代にアメリカ全土に広まった。現在はアメリカのみならず、世界65カ国で展開されており（Okuda, 2018）、世界的な広がりを見せている。日本においては、2004年に最初の大学ライティング・センターが設置されたのを皮切りに、年々ライティング・センターを設置する大学が増加しており、日本の大学生の英語ライティング力向上に向けたライティング・センターへの期待も大きい。しかし、ライティング・センターの支援を受けることで、学習者の英語ライティング力がどのように変化していくのかを縦断的に調査した研究は国内のみならず、海外の先行研究においてもなされてこなかった。そこで、本稿では、ライティング・センターを継続的に利用する英語学習者の産出するライティング・プロダクトの変化を分析することで、ライティング・センターにおけるライティング支援の効果を探るものとする。

## 2. 先行研究

ライティング・センターに関する研究は、これまでセンター発祥の地であるアメリカを中心に数多く行われてきたが、ライティング・センターにおけるチュートリアルでの対話に焦点を当てた研究が大部分を占め (e.g., Thonus, 1998, 1999a, 1999b, 1999c, 2004; Ritter, 2002; Williams, 2005)、ライティング・センターの効果に関する実証研究はこれまでなされてこなかった。また、日本においても、ライティング・センターでの対話を分析した研究 (佐渡島, 2009; 佐渡島・志村・太田, 2009; Nakatake, 2014a, 2014b) やチューターの成長に関する研究 (太田・佐渡島, 2012; 佐渡島・太田, 2014; 中竹, 2017) は行われてきたものの、ライティング・センターを利用する学習者のライティング力の変化に着目した研究はほとんど皆無である。Nakatake (2012) は、学習者がチュートリアル後の書き直しにおいて、学習者はチューターのフィードバックをどのように利用し、自身の作文の修正に反映させているかについて調査した。調査の結果、チュートリアル後の修正では、文法よりも、内容や構成、論の展開に関する書き直しが多く見られた。また、Nakatake (2015) では、学習者へのインタビューを実施し、学習者は、ライティング・センターでの相談後の書き直しにおいて、チューターのフィードバックに従った書き直しに加えて、フィードバックが与えられていない箇所についても、他の箇所のフィードバックをもとに、自ら考え主体的な書き直しを行っていたことが明らかとなった。しかし、これらの研究では、1回の相談前後の文章の変化という短期的な変化を分析するにとどまり、ライティング・センターの継続的な利用による学習者のライティング力の中長期的な変化は追跡していないため、ライティング・センターの支援効果を十分に実証したとは言いがたい。そこで、本研究では、1年間にわたって縦断的に収集したデータを分析することによって、ライティング・センターを継続的に利用する学習者の英語ライティング力がどのように変化するのかを明らかにすることを目指す。

### 3. 研究の方法

#### 3.1. リサーチ・クエスチョン

本稿では、ライティング・センターを1年間にわたって継続的に利用した英語学習者を対象に、以下の2つのリサーチ・クエスチョン (RQ) を明らかにする。

RQ1. ライティング・センターを継続的に利用することで、学習者が産出するライティング・プロダクトに変化は見られるのか。

RQ2. 変化が見られる場合、ライティングのどの側面に変化が見られるのか。

#### 3.2. 研究協力者

本研究の研究協力者は、2020年度に日本の関東圏にある大学のライティング・センター<sup>1</sup>を継続的に利用した3名の学部生である。研究協力者のデータを表1に示す。

表1. 研究協力者のデータ

研究協力者	所属・学年	2020年度利用状況
学生A	法学科1年	英語15回 (前期6回、後期9回) (日本語43回)
学生B	教育学科2年	英語6回 (前期4回、後期2回) (日本語1回)
学生C	英米文学科2年	英語4回 (前期1回、後期3回) (日本語11回)

#### 3.3. データと分析方法

約1年間にわたって収集した学習者のライティング・プロダクトのうち、本研究では以下の2点のデータを分析対象とし、2時点の変化を測定した。

---

1 このライティング・センターでは、専門的な研修を受けた大学院生のチューターが一对一の個別支援を行っており、日本語と英語の両言語の文章相談に対応している。支援対象の文章は、授業レポート、論文、プレゼンテーション資料、学位論文 (卒業論文、修士論文、博士論文)、学会投稿論文に至るまで多岐に渡る。

- ・ライティング・センターを初めて利用した際の相談文章 (pre)
- ・2020年度後期の最後にライティング・センターで相談した文章の最終版 (post)

また、本研究では、研究協力者に対し、2020年度前期終了時(2020年8月)と後期終了時(2021年2月)にそれぞれインタビュー調査も実施した。インタビュー内容の分析結果の詳細については別稿に譲ることとするが、本稿では、プロダクトの変化を分析する際の補足資料として、インタビュー内容の一部を用いることとする。

本研究におけるライティング・プロダクトの変化に関しては、学習者が産出する文章の「流暢さ」「統語的複雑さ」「語彙の多様性」という3つの指標を用いて上述のデータを分析することとした。

まず、流暢さの発達の指標に関しては、Ishikawa (2006) や山西 (2011) に従い、Words/T (Words per T-Unit) を用いた。T-Unit の定義は、“one main clauses plus whatever subordinate clauses happened to be attached or embedded within it” 「1つの主節とそれに付随するもしくは埋め込まれたすべての従属節」(Hunt, 1965, p.735; 「」は著者訳)である。Words/T は、従来、統語的複雑さの指標として用いられることが多かったが、Wolfe-Quintero, Inagaki, and Kim (1998) は、ライティングにおいては複雑さではなく、最も優れた流暢さの指標の一つであると述べていることから、本研究では流暢さの指標として用いた。また、流暢さに関しては、指標として平均語数を採用する先行研究が多くみられるが、本研究で収集した学習者のライティング・プロダクトについては、字数が決まっていたこと、制限時間の中で書くタイプのライティング課題ではなかったことなどから採用しなかった。

統語的複雑さの指標には、石川 (2005) が学習者の熟達度に最も敏感であると報告している S-nodes/T (S-nodes per T-Unit) を用いた。S-node の定義は、“An S-node is equivalent to a verb phrase (VP) (both finite and infinite)” 「動詞句(定形動詞と非定形動詞の両方)と同義である」(Ishikawa, 2006, p.202; 「」は著者訳)とされている。したがって、S-node については、すべての VP を数えた。T-unit 数と S-node 数は、2名の日本人英語教員がコーディングした。2名の間

で不一致の箇所があった場合は、協議により解決した。

語彙の多様性の指標には、佐藤 (2015) や Hirose (2018) に従い、ギロー指数 (Guiraud Index: GI、異語数÷総語数の平方根) を用いた。GI は、AntConc (Version 3.3.1; Anthony, 2012) の Word List 機能を使用して算出した。語彙の多様性を示す指標には、テキストの総語数に対する異語数の割合を意味する TTR (Type Token Ratio) が用いられることが多いが、TTR の値は文章の総語数が多くなればなるほどその値が低くなる傾向があるため、本研究では、総語数の影響を緩和するために提案された指標である GI を採用した。

上述のプロダクトの指標を用いた分析に加え、本研究ではループリックを用いた分析的評価も行った。分析的評価は、2名の日本人英語教員<sup>2</sup>により、Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel, and Hughey (1981) の ESL Composition profile を山西 (2004) が改良した adapted version を用いて行われた。評価の観点は、「内容 (content)」「構成 (organization)」「文法・構文 (language use)」「語彙 (vocabulary)」「綴り・句読点など (mechanics)」の5つの観点で、各10点満点での評価である。また、どちらのプロダクトがライティング・センターを初めて利用した際の相談文章 (pre) で、2020年度後期の最後にライティング・センターで相談した文章の最終版 (post) なのかは知らされずに評価された。なお、分析では、2名の評定者の採点の平均点 (平均評定) を用いた<sup>3</sup>。

#### 4. 結果と考察

約1年間にわたってライティング・センターを継続的に利用した学習者のライティング・プロダクトがどのように変化したか、表2に数量的な結果を提示する。

---

2 分析的評価を行なった2名の日本人英語教員のうち、1名は前述の T-unit 数と S-nodes 数のカウントを行なった日本人英語教員と同一人物であるが、もう1名は異なる。

3 評定者の評価の差が3点以上開いた場合は、評価の観点を再確認の上、それぞれ再評価を行った。

表2. 各学生の指標ごとの変化

	Words/T		S-nodes/T		GI	
	pre	post	pre	post	pre	post
学生 A <sup>4</sup>	19.42	16.57	2.29	2.50	11.57	8.88
学生 B	12.32	14.84	1.66	1.78	8.38	7.94
学生 C	15.79	16.66	2.07	1.81	7.99	10.95

分析の結果、学習者によってライティング・プロダクトの変化はさまざまであることが明らかとなった。学生 A に関しては、統語的複雑さの値は向上していたが、流暢さと語彙の多様性の値は減少していた。学生 B に関しては、ライティングの流暢さと統語的複雑さの値は向上していたが、語彙の多様性の値は減少していた。学生 C に関しては、流暢さと語彙の多様性の値は向上していたが、統語的複雑さの値は減少していた。

流暢さについては、学生 A は低下、学生 B と学生 C はともに向上していた。学生 A の流暢さの値が低下した要因として、課題内容（タスクの複雑さ、難しさ<sup>5</sup>）の影響が考えられる。学生 A の pre 作文の課題内容は、8つのトピックから3つのトピックを選び、選んだトピックに関してそれぞれ400 words以上で自分の意見を書く、というものであった。ちなみに、学生 A が選んだトピックは、① Write a short essay about the economic implications of Corona Virus lockdown around the world、② Are you surprised with issue of obesity in the USA? Do you think is it a very serious issue?、③ Write about racism in the USA in view of George Floyd murder case の3つであった。そのうち、ライティング・センターで相談したのは①と③のトピックについて書いた文章であった。一方、post作

4 学生 A に関しては、初回利用時の相談文章が2つあったため、pre の値はすべてその2つの文章の平均値となっている。

5 「タスクの複雑さ」とは、タスク自体が学習者に与える情報処理の要求度を指す。一方、「タスクの難しさ」とは、学習者のタスクに対する感じ方を指す (Robinson, 2001)。例えば、タスクの複雑さは一定でも、ある学習者によっては難しく、その他の学習者にとってそれほど難しいと感ぜない場合もある (石川, 2005)。

文の課題内容は、授業で学んだ「Intercultural communicative Competence」と「Intercultural Awareness」について、“Write how they are developed and how the new ideas/attitude will help your future as an intercultural citizen.” というもので、指定のキーワードを用いて約 500 words 以内で書くというものであった。これら 2 つの pre 作文と post 作文の課題内容を比較すると、post 作文の課題内容の方がより認知的に負担の高い、複雑なタスクであると判断できる。また、この課題内容について、後期末に実施したインタビューの中で、学生 A は、実際にこの post 作文の課題内容に難しさを感じ、ライティング・センターの利用を重ねるにつれて、徐々に前向きになっていたライティングに対する意識が、post 作文の執筆時には後ろ向きになってしまったと語っていた。このことから、タスクの複雑さと難しさ、ひいては学習者のライティングに対する意識や態度が流暢さに影響を及ぼす可能性が示唆された。この点に関しては、石川 (2005) も、流暢さや統語的複雑さについては、タスクの種類や複雑さを考慮することの重要性を指摘している。一方、学生 B は、後期末に実施したインタビューの中で、ライティング・センターを利用する前は文章の構成をよく理解しておらず、書き進めるのに時間がかかっていたが、ライティング・センターの利用を通して、頭の中で文章の構成を瞬時に思い浮かべることができるようになったことで、英語ライティングに自信を持てるようになったと語っていた。ライティング・センターを繰り返し利用することで、英語ライティングに対する自信が高まったことが、流暢さの値の向上につながった可能性が考えられる。学生 C については、pre 作文では指定字数が 350 ~ 500 words であったのに対し、post 作文では 1500 words と増えており、その点も影響していると考えられる。また、学生 C は、後期末に実施したインタビューにおいて、この 1 年間で感じたライティングの変化について、長い文章を楽に書けるようになった点を挙げており、学生自身もその変化を実感していた。

統語的複雑さについては、学生 A と学生 B は、S-nodes/T の値が緩やかに向上しており、より複雑な文章を書くようになっていたことがわかった。一方、学生 C は S-nodes/T の値が減少しており、このことは、ライティング・センターの初回利用時の相談文章と比べると、単純な構造の文を産出するようになった

ことを表している。S-nodes/Tは、Norris and Ortega (2009) が「比較的低い習熟度レベルにおいて、複雑さのわずかな違いを測定するより敏感性の高い指標である」(p.566; 著者訳) と述べているように、比較的習熟度の低い学習者に関しては変化を測定する上で有効な指標であるが、学生Cのような比較的習熟度の高い学習者<sup>6</sup>の変化に関してはうまく反映されなかった可能性が考えられる。本研究では、統語的複雑さを測定する指標としてS-nodes/Tを用いたが、他の指標ではどういった変化が生じるか、今後さらなる検証が必要であろう。

語彙の多様性に着目したGIについては、学生Cのみ向上しており、多様な語彙使用が増加していた。一方、学生Aと学生Bはともに低下していた。学生Aのプロダクトを詳しくみると、学生Aのpost作文においては、課題条件において、キーワードがいくつか指定されていたこともあり、特定の語彙の使用頻度が高く、そのことがGIが低下した要因の一つであることが推測される。また、学生Aは、後期末に実施したインタビューの中で、その時点での自身の英語ライティングの問題点として、同じ単語を繰り返し使ってしまい、語彙的なバラエティに欠ける点を挙げており、今後の改善していきたい点として、語彙の増強を挙げていた。同じく、学生Bも、後期末のインタビューにおいて、レポートを書く際は自分のすでに知っている範囲の単語しか使わないことを自身のライティングの問題点として挙げており、今後は使用語彙の範囲を広げ、状況に応じた適切な語彙の選択に注意を払うようにしたい、と述べていた。このことから、語彙の多様性の変化については、学生自身も認識していることがうかがえる。一方、学生CのGIは向上しており、pre作文に比べ、post作文ではより多様な語彙を使用できるようになっていた。ダイアローグ・ジャーナル・ライティング<sup>7</sup>の実践による学生のライティングの変化を調査した佐藤(2015)は、トピックの複雑性によってGIが高まることを報告しているが、学生Cに

---

6 学生Cは英米文学科所属の学生で、TOEFL ITPのスコアは480点(2019年12月時点)である。また、TOEICスコアは885点(2021年7月時点)であることから、英語習熟度は比較的高いと考えられる。

7 ダイアローグ・ジャーナル・ライティングとは、ジャーナル(日記帳)を学習者と教員がやりとりするライティング活動の一つである(佐藤、2015)。

についても、このトピックの複雑性が本結果に影響を及ぼす一要因として考えられる。学生 C の pre 作文は、自分の興味のあるトピックを選び、350～500 words 程度で自分の意見を書く persuasive essay で、学生 C が選んだトピックは、Japan should adopt a gap year program. であった。一方、post 作文は、自分の興味のあるトピックについて情報収集し、1500 words 程度で書く research paper で、学生 C が選んだトピックは、Why is the education system in Finland successful? であった。また、佐藤 (2015) は、GI の向上には教員の介入も影響を及ぼすと報告している。本研究では、チューターの支援内容については分析していないため、今後の研究では、各チュートリアルにおいて、実際チューターによってどのような支援が行われていたかについても詳しく分析する必要がある。

次に、表 3 には、「内容 (content)」、「構成 (organization)」、「文法・構文 (language use)」、「語彙 (vocabulary)」、「綴り・句読点など (mechanics)」の 5 つの評価項目からなる分析的評価のスコアの変化を示す。

表 3. 各学生の分析的評価の結果

	content		organization		language use		vocabulary		mechanics		合計	
	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
学生 A <sup>8</sup>	6.75	7	6	7	6.75	6.5	7.5	6.5	7	8.5	34	35.5
学生 B	6	7	6	7	5	6	5	6.5	5.5	6	27.5	32.5
学生 C	6	8	6.5	8	6	7	6	7.5	7.5	8	32	38.5

分析的評価の結果については、3名の学生とも合計スコアの向上が見られた。特に、学生 B と学生 C については、5点以上のスコアの向上が見られ、5つの評価項目すべてにおいてスコアが向上していた。学生 A に関しては、「文法・構文 (language use)」と「語彙 (vocabulary)」の項目において、スコアの減少が見られた。このことは、上述の語彙の多様性を示す GI の低下と何らかの関係があることが推察されるので、ライティングの発達指標の数値と分析的評価の

8 先述のとおり、学生 A に関しては、初回利用時の相談文章が 2 つあったため、pre の値はすべてその 2 つの文章の評価の平均値となっている。

結果に相関があるかについては、今後さらなる研究が必要である。

## 5. おわりに

本研究の結果、ライティング・センターを継続的に利用している英語学習者のライティングの変化はさまざまで、学習者によって向上および低下するライティング発達指標が異なることがわかった。今後は、どういった個人的要因がこの個人差を生み出しているのか、学習者の英語習熟度や過去のライティング経験なども考慮しながら、さらに詳しく検証していく必要がある。

最後に、本研究の限界点に触れておきたい。まず、データ収集に際して、ライティング・センターにおけるライティング指導以外の要因統制が極めて困難であったことが挙げられる。学生のライティング・プロダクトには、授業内でのライティング指導、教員からのフィードバックやピア・レビューなどを行った場合はピア・フィードバックの影響もあり、ライティング・センターでの指導のみの影響が反映されているわけではない。また、この調査で明らかになった学生のライティングの変化は、ライティング・センターにおける支援の効果ではなく、学生の能力によるものであるという可能性も排除できない。したがって、ライティング・センターの継続的利用によるライティング・プロダクトの変化を明らかにする際は、これらの要因も考慮に入れる必要がある。

また、学生によって、英語力やライティング・センターで相談するライティング課題が異なる点も本研究の限界点として挙げられる。本研究では、学生のありのままのライティング・センターの利用による変化をとらえるために、ライティング・センターの利用およびその利用の仕方は学生の意思に委ね、研究者側からそれらを指定することはしなかった。したがって、当初は複数名いた研究協力者の候補も、1年間の変化を縦断的に調査するとすると、継続的に英語の文章相談で利用する学生はなかなかおらず、最終的に本研究のように数名程度となり、そうした現状において、研究協力者の英語力やライティング課題を統制することは極めて困難であった。ライティング・センターの効果を検証する上で、研究協力者の確保および研究協力者の様々な変数をいかに統制する

かが今後の大きな課題の一つである。

最後に、本稿では、流暢さ、統語的複雑さ、語彙の多様性の観点において、3つの指標を用いての分析にとどまったが、今回用いた指標だけでは捉えきれなかった変化もあると考えられる。今後は、より多様なライティングの発達指標を用いた分析を行い、より多角的な視点から変化の様子を捉え、ライティング・センターの効果検証を試みる必要がある。また、本稿で対象としたデータは、ライティング・センターを初めて利用した際の相談文章と2020年度後期の最後にライティング・センターで相談した文章の最終原稿であり、2時点での変化の測定であったので、今後は、1年間にわたって収集した全てのデータを分析対象に含め、より包括的で詳細な変化の様子を明らかにしていきたい。

## 謝辞

本研究はJSPS 科研費 (20K13110) の助成を受けたものである。

## 参考文献

- Anthony, L. (2012). AntConc (Version 3.3.1) [Computer Software]. Waseda University. Retrieved from <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>
- Hirose, K. (2018). Exploring Japanese EFL students' short-term writing development. *JACET Journal*, 62, 69-88.
- 石川智仁 (2005). 「EFL ライティングにおける構造的複雑さの発達指標と熟達度の関係の検証：タスクに基づくアプローチ」 *JACET Bulletin*, 41, 51-60.
- Isikawa, T. (2006). The effects of task complexity and language proficiency on task-based language performance. *The Journal of Asia TEFL*, 3, 193-225.
- Jacobs, H.L., Zinkgraf, S.A., Wormuth, D.R., Hartfiel, V.F., & Hughey, J.B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Nakatake, M. (2012). The impact of tutorial sessions at a writing center on student revisions. In the Professor Rossiter Festschrift Editorial Committee (Eds.), *West to east, east to west: Studies in the field of English Education* (pp.113-134).

Tokyo: Seibido.

Nakatake, M. (2014a). Tutoring strategies in a writing center: an exploratory case study. In T. Gally, Y. Sato, M. Nakatake, Y. Satake, & A. Mills (Eds.), *Changing roles of foreign language teaching/learning in the context of globalization in Japan* (pp.17-34). Tokyo: MAYA Consortium.

Nakatake, M. (2014b). Tutor feedback and student revision in an EFL writing center. *JACET-KANTO Journal*, 1, 36-50.

Nakatake, M. (2015). Students' responses in the revision process to writing center tutorials. *JACET-KANTO Journal*, 2, 55-69.

中竹真依子 (2017). 「ライティング・センターのチューターの成長に関する一考察」『The Basis: 武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』7, 23-38.

Norris, J., & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics*, 30, 555-578.

North, S. (1984). The idea of a writing center. *College English*, 46, 433-446.

Okuda, T. (2018). Policy borrowing for a world-class university: A case of a writing center in Japan. *Current Issues in Language Planning*, 20, 503-520.

太田裕子・佐渡島沙織 (2012) 「『自立した書き手』を育成するライティング・センターのチューター研修とチューターの意識—早稲田大学における実践事例とPAC分析—」 *Waseda Global Forum*, 9, 237-277.

Ritter, J. (2002). Negotiating the center: An analysis of writing center tutorial interactions between ESL learners and native English speaking writing center tutors. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania.

Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influence on SLA. In P. Robinson (Ed.), *Cognitive and second language instruction* (pp.287-318). Cambridge University Press.

佐渡島沙織 (2009). 「自立した書き手を育てる：対話による書き直し」『国語科教育』66, 11-18.

佐渡島沙織・太田裕子 (2014). 「文章チュータリングに携わる大学院生チュー

- ターの学びと成長：早稲田大学ライティング・センターでの事例』『国語科教育』75, 64-71.
- 佐渡島沙織・志村美加・太田裕子 (2009). 「日本語母語話者が英語文章を検討するセッションの有効性—書き手を育てるライティング・センターでの対話」*Waseda Global Forum*, 5, 57-71.
- 佐藤雄大 (2015) 『対話を用いた英語ライティング指導法 ダイアローグ・ジャーナル・ライティングで学習者をサポートできること』 溪水社
- Thonus, T. (1998). What makes a writing tutorial successful: An analysis of linguistic variables and social context. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.
- Thonus, T. (1999a). Dominance in academic writing tutorials: Gender, language proficiency and the offering of suggestions. *Discourse and Society*, 10, 225-248.
- Thonus, T. (1999b). NS-NNS interaction in academic writing tutorials: Discourse analysis and its interpretations. Paper presented at the annual conference of the American Association of Applied Linguistics, Stamford, CT.
- Thonus, T. (1999c). How to communicate politely and be a tutor, too: NS-NNS interaction and writing center practice. *Text*, 19, 253-280.
- Thonus, T. (2004). What are the differences? Tutor interactions with first- and second-language writers. *Journal of Second Language Writing*, 13, 227-242.
- 山西博之 (2004). 「高校生の自由英作文はどのように評価されているのか—分析的評価尺度と総合的評価尺度の比較を通して—」*JALT Journal*, 26, 189-205.
- 山西博之 (2011). 「プロセス・アプローチによるパラグラフ・ライティング指導と短大1年生のライティングの発達」『JACET 関西支部ライティング指導研究会紀要』9, 1-13.
- Williams, J. (2005). Writing center interaction: Institutional discourse and the role of peer tutors. In K. Bardovi-Harling & B.S. Hartford (Eds.), *Interlanguage pragmatics: Exploring institutional talk* (pp.37-65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H. (1998). Second language development

『言語・文化・社会』第20号

in writing: *Measures of fluency, accuracy, and complexity*. Honolulu, HI:  
University of Hawai'i Press.

# Exploring Longitudinal Changes in L2 Writing of Japanese EFL Students of a Writing Centre

Maiko Nakatake

This study aims to investigate the longitudinal changes in second language (L2) writing skills of three Japanese English as a Foreign Language (EFL) students who have been learning from a writing centre. This study compared the pre-compositions (the text written before using the writing center) and the post-compositions (the text written after having learning at the writing centre for a year) in terms of fluency, syntactic complexity, lexical diversity and writing quality ratings. In this study, Words/T (the number of words per T-Unit) was used to measure fluency, S-nodes/ T (the number of S-nodes per T-Unit) was employed to capture syntactic complexity, and lexical diversity was determined by Guiraud's Index. According to an adapted version of Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel and Hughey's (1981) English as a Second Language (ESL) composition Profile, two evaluators with English teaching background evaluated the pre- and the post-compositions without knowing which were the pre- or the post- compositions. Ten points, each, was assigned for the five criteria: content, organisation, language, vocabulary and mechanics. The results revealed that the L2 students' writing development varied among individuals. Moreover, individual factors can also affect the variation of changes of their L2 writing. Based on the findings of this study, challenges for assessing the long-term effects of the writing centre tutorials on the student's writing were discussed and several directions for future research have been provided.

