

オンラインEAP（アカデミック英語）と EMI（英語による専門科目）授業におけるタスクの抽出 —学習者ニーズの観点から

守屋 亮・松村 香奈

キーワード：対面授業、オンライン授業、アカデミック英語（EAP）、英語による専門科目（EMI）、半構造化インタビュー、タスク、学習者ニーズ

【要 旨】 本研究の目的は、2020年度に早稲田大学教育学部英語英文学科で実施されたオンラインEAP（アカデミック英語）およびEMI（英語による専門科目）を受講した学生の経験からどのようなタスクの種類が確認されるかを明らかにすることである。2016年のカリキュラム変更から、当該学科でも多くのEAP/EMIに関する知見が積み重ねられてきたが、その全てが対面式の授業形態を前提とするものであり、オンラインでの新たな授業形態が実施されている昨今ではこれまでの知見も慎重に検討される必要がある。本研究では本学科の学生13名に半構造化インタビューを実施した。インタビューから得られたデータを基に、先行研究で確認されたタスクとの照合や新たに確認されたタスクを抽出するために多段階的に分析を行った。その結果、最終的に計65のタスクに分類され、その内訳は（1）対面・オンラインEMI共通タスク31、（2）オンラインEAP特有タスク21、（3）オンラインEMI特有タスク13となった。この3分類に基づき、オンラインEAP/EMIにおけるタスクの特徴や従来の対面式タスクとの相違点を比較した結果、前者ではオンラインEAPのタスクがEMIの前段階として平易で細かなタスクに分割、オンラインEMIのタスクでは資料の役割および教員からの働きかけが顕在化という特徴が2点挙げられ、後者では（1）読みの画一化、（2）ノートの役割、（3）ペア活動の機会という3点が対面式EMIとの比較から浮かび上がってきた。本研究の意義としては、EMIを学科レベルで導入している本学科において、オンラインEAP/EMI双方の授業種におけるタスクを包括的に抽出したことや対面・オンラインEMI両者に共通するタスクを特定したことで、今後対面とオンラインを組み合わせたハイブリッド型の授業形態で同様のニーズ分析を実施する際にも方法論および結果という観点から貢献できたことが挙げられる。

1. 序 論

2020年度は新型コロナウイルス感染症の世界的蔓延により波乱の年となった。この感染症対策に伴う影響は高等教育にも及び、本研究が対象とするEAP（English for Academic Purposes；アカデミック英語）およびEMI（English-Medium Instruction；英語による専門科目）においても例外なく該当する。ここでのEAPは特定の目的のための英語（English for Specific Purposes; ESP）から派生した学術的な内容を扱う教授形態を指し、高等教育ではEMIに移行するための前段階として位置づけられることも多い（Hamp-Lyons, 2011）。それに対しEMIは「英語が第1言語ではない国や地域において、アカデミックな専門科目を英語で学ぶこと」（Dearden, 2014, p. 2）と定義され、専門的な内容を英語で学ぶという点においてEAPとその性質や目的が区別される。国内

では文部科学省による国際化を推進する政策(2011, 2014)や「副産物」(Taguchi, 2014, p. 89)への期待といった後押しもあってか、EMIを実施する高等教育機関が増加している(Ota, 2018)。従来は教室での実施が暗に前提となっていた授業であるが、その実施形態が当然のものではなく、「授業」が対面かオンラインという関係で対置されるようになって久しい。一部ではオンライン授業における学生の満足度の調査(早稲田大学大学総合研究センター, 2021)から一見好ましい変化も伺えるが、一方で教員がオンライン授業への対応により大きな負担となっていることが報告されているのも事実である(Van Compernelle & Leontjev, 2020)。しかし、一般的なオンライン授業の功罪について議論することは本論の射程を大きく逸脱しているため、今後の研究が俟たれる。ここで留意せねばならないのは、如何なる結果であれ、従来の対面式の授業とは前提が大きく異なるため、今後の知見を積み重ねていく上でも先行研究を今まで以上に批判的に吟味していく必要性が顕在化したということである。つまり、ただでさえ政治的な言説を孕んでいるEMI(Mori, 2015)であるが故に、オンライン授業と無批判に折衷して議論するような姿勢は厳に慎まなければならない、教育機会における格差の助長といったEMIが将来的にもたらしかねない「負の産物」も総合的に考慮した上で各利害関係者の立場から慎重に検討していくことが求められる(e.g., Kedzierski, 2016; Piller & Cho, 2013)。

事実、本論が対象とするEAPやEMIの2020年度以前の先行研究はその殆どが対面式を前提としている。これは本研究文脈の早稲田大学のみならず、国内大学に対象を拡げても同様の傾向が伺える。国内大学のEAP事例をまとめている一般社団法人大学英語教育学会EAP調査研究特別委員会(2018)の報告書を例に挙げても、「オンライン」という言葉自体が海外との交流や自習教材の文脈でしか用いられておらず、意識的に「対面」という言葉を授業に付している例は皆無である。これは転じて、EAP/EMIを論じるにおいて対面かオンラインかという授業形態の差が新たな要因として関与し得ることを意味し、このことは更に2016年にカリキュラム変更を伴った教育学部英語英文学科でも同様の状況に直面する。当該学科は『『英語の学習』から『英語の研究』へとスムーズに移行できるようにカリキュラムを構成』(早稲田大学教育学部英語英文学科, n.d.)とあるように、学科レベルでEMIを導入しており、日本語での学修と並行して1年次に導入されるEAPで学問に必要な基礎を養い、後年のEMIで専門分野の研究を深めるといった形をとっている。このカリキュラム変更の経緯に関しては学科全体ではHarada(2017)、EAP科目の設立経緯ではOrii and Wake(2018)、変更後の文脈では松村(2020)がそれぞれ詳しいため詳細はそちらを参照されたい。

カリキュラム変更からの数年間で、本学科ではEAP/EMIといった授業種、学生・教員といった立場、言語能力・心理的側面・社会的な使用実態といった研究へのアプローチを問わず多様な観点から知見が積み重ねられてきた。各観点の研究の詳細は守屋・松村(2021)に詳しいが、そのどれもが対面式EMIを受講したことによる英語力への効果(e.g., Suzuki et al., 2017; Uchihara & Harada, 2018)や対面式EAP/EMIでのプレゼンテーションや学生同士のインタラクションに不安を抱える学生の認識(e.g., Kudo et al., 2017; 松村, 2020)などとなっている。勿論、これらの知見全てが無駄になるという訳では決してなく、EAP/EMIが用語としては従来と同一であるものの、対面かオンラインかという授業形態の差はその含意する文脈が少なからず異なるため、各

授業を捉える際にも意味合いが異なり得るという研究者側の意識が肝要である。このことを踏まえ、本研究では2020年度に早稲田大学教育学部英語英文学科で実施されたオンラインEAPおよびEMIを受講した学生の経験に着目し、タスクの観点からニーズ分析の手法を用いて実際に行うようなタスクを経験したか明らかにすることを目的とする。これにより対面かオンラインかといった二分法による授業形態の垣根を超え、総合的な見地に基づいてEAP/EMIに関して議論を重ねていく上での素地となるだろう。

2. 先行研究

本章では第一にこれまで実施されてきた早稲田大学教育学部英語英文学科におけるEAPおよびEMI研究を概観する。第二にオンライン授業の分類と本研究の着想となったタスクを軸にしたニーズ分析の重要性について述べ、本研究がオンラインEAP/EMIでニーズ分析に焦点を置くための定位とする。なお、これまでの先行研究に倣い、以降の「本学科」は教育学部英語英文学科、「学生」は教育学部英語英文学科に所属する学部学生を指すものとする。

2.1. 早稲田大学教育学部英語英文学科におけるEAP/EMI研究

2016年のカリキュラム変更（Harada, 2017）以降、本学科で蓄積された研究は（1）授業種、（2）立場、（3）研究対象・アプローチという3つの軸で大別することが可能である。EAPに関しては、EMIと比較して数が限られているものの、Orii and Wake（2018）が教員の立場から導入科目の運営に関する実態をまとめている。松村（2020）および守屋・松村（2021）では学生の立場から1年次学生100名以上の認識についてアンケートやインタビューなどで多面的に調査している。興味深い点としては、これら3つの研究全てが学生・教員双方のサポートが重要だと指摘していることである。具体的には、Orii and Wake（2018）は教員から学生へ働きかけるサポートと教員同士の協働による2種のサポートについて言及しており、松村（2020）および守屋・松村（2021）では学生の自己評価の低さがどのような困難に由来するのかを明らかにした上で、その困難に対応するサポートの具体案についても論じている。このようにEMIの前段階であるEAPの時点で既に何らかのサポートが必要とされているということは疑いの余地がないことである。しかし、どのような形であれ実際にサポートを行うための判断材料となる情報が不足していることはサポートも満足に提供できないため、この点においてEAPでもニーズ分析によりタスクの情報をまとめることは学生・教員双方にとって意義があることと言えよう。

一方、EMIの研究は教員側からの研究が2例（Harada & Moriya, 2020; Sawaki, 2016, June）なのに対し、他の8例は全て学生を対象とした研究である。この8例のアプローチごとの内訳としては、学生のスピーキングや語彙といった言語能力に関する研究が2例（Suzuki et al. 2017; Uchihara & Harada, 2018）、学生の不安や動機づけといった学習者の認識に関わる研究が3例（Kudo et al., 2017; Sugita McEown et al., 2017; Suzuki et al., 2018）、言語使用の実態やその変容を扱った研究が3例（村田他, 2017, 2018, 2019）となっている。全体的な傾向としては、守屋・松村（2021）でも言及されていたが、学生と教員間でEMIに対する期待やそこから生じる授業への参与に認識の齟齬があることが特徴として挙げられる。つまり、異なる専門分野のみならず

同じ専門分野の教員間でも異なる形で学生の参与が期待されており、学生が授業ごとにそのような期待を感じ取れているかについては疑義が生じる。況やそこに「オンライン」という要因が重なった場合にはその学生・教員双方が潜在的に抱え得る違和感はより一層明白なものとなるであろう。このことからオンラインEMIの実態を調査することは急務であると言える。

以上を踏まえ、次節ではオンライン授業の分類やニーズ分析に着目し、本学科のオンラインEAP/EMIを履修した学生の経験をタスクの観点から調査することがなぜ重要なのかに言及し、本研究デザインの布石とする。

2.2. オンライン授業とニーズ分析

オンライン授業の普及に伴い、各大学が独自の学習支援システム（Learning Management System; LMS）やインターネット上の各種サービスを用いながら様々な形態で授業を実施している（文部科学省, n.d.）。しかし、その形態は多岐にわたるため、本研究では大学総合研究センターが発表しているオンライン授業の分類を参考に表1を作成した。従来の教室で実施する対面授業に対し、オンライン授業は資料提示型¹・リアルタイム型・オンデマンド型の3種類に分類可能である（森田・向後, 2020）。また、対面授業とオンライン授業の組み合わせをハイブリッド型と呼称し、その目的に応じてブレンド型とハイフレックス型に分類される（森田・阿部, 2021年4月）。これらの選択肢の中から授業内容やその目的に応じた授業形態を導入し、「対話型、問題発見・解決型教育への移行」が本学でも2032年までの中長期計画として求められている（早稲田大学, n.d.b）。

表1. オンライン授業の各形態*

実施要領	授業形態	定義
全てオンラインで実施**	資料提示型	LMS上で教材をアップロードして課題を指示し、質問を受け付ける方法
	リアルタイム型	パソコンのアプリケーションなどを用いて授業をライブ配信する方法
	オンデマンド型	LMS上で事前に収録した動画を配信する方法
1回以上対面での実施が含まれる（ハイブリッド）	ブレンド型	時間的制約に配慮し、対面の回とオンラインの回を組み合わせる方法
	ハイフレックス型	空間的制約に配慮し、対面とリアルタイム型で同時に授業を行う方法

* 森田・阿部（2021年4月）、森田・向後（2020）、早稲田大学（2021）などを参考に作成

** 全てオンラインの実施でも各授業形態を組み合わせる併用型（例：初回はオンデマンド型を実施し以降はリアルタイム型）の授業は記載していない

- 2021年度の早稲田大学では学修機会確保のために「資料提示型」が区分から外された5分類（対面、リアルタイム、曜日時限があるオンデマンド、曜日時限がないフルオンデマンド、ハイブリッド）となっており、英語英文学科の開講科目でも同様の区分となっている（早稲田大学, n.d.a）。しかし、本研究では2020年度に実施されたオンラインEAP/EMIの授業を対象としているため、資料提示型もオンライン授業の一種として扱う。

本研究の着想となる太原他（2020）はタスクの観点から学生の英語力把握に必要なニーズ分析を実施した。当該研究では大きく2段階に分かれており、先ず11名の学生へのインタビューから47のタスク一覧（資料1）を作成し、各タスクの頻度と難度を4件法で尋ねるアンケートを卒業生を含めた計57名の2種類のEMI経験者²に回答してもらった。その結果をEMIの種類別に「高頻度・高難度」、「高頻度・低難度」、「低頻度・高難度」、「低頻度・低難度」という4象限に当てはめて比較し、それぞれのEMIにおけるタスクの特徴や優先して強化すべき必要な英語力を特定した。このニーズ分析はあくまで対面式のEMIで確認されるタスクを基に実施したものであるが、「今後のニーズ分析の方法論的貢献も示唆」（太原他, 2020, p. 190）とあるように、この分析から作成された47のタスク一覧や新たなオンラインEAP/EMIで確認され得るタスクを抽出する際にも大いに参考となる。同様に、新たなタスクが抽出できたとすれば、それは「オンライン」や「EAP」という観点から先行研究に知見を加えるということに繋がり、本研究文脈のみならず類似したEAP/EMIの文脈にも少なからず貢献することが可能となる。

以上の先行研究を踏まえ、本研究は本学科の「オンラインEAP/EMI」を経験した「学生」に着目し、「タスク」の観点から必要とされる英語力のニーズ分析を行うと布置可能である。そのため本論では以下2点の研究設問を設定する。

RQ1：オンラインEAP/EMI授業で、学生はどのようなタスクを経験していたのか

RQ2：RQ1を踏まえ、対面式のEMI（SS型）におけるタスクとの違いやその特徴は何か

3. 方法論

3.1. 研究デザイン概要

本研究は早稲田大学教育学部英語英文学科の学生を対象とした事例研究であり、太原他（2020）が実施した学生視点のニーズ分析をオンラインEAP/EMIの文脈で実施するものである。これにより、対面式EMIにおけるタスクに限定されない、オンラインEAP/EMIといったより多様な授業形態で経験されるタスクの特定にも繋がり、ここで抽出したタスクの情報は今後学科として詳細なニーズ分析を行っていく上でも有益な基礎情報となる。データ収集については後ほど詳述するが、参加希望者13名の学部学生に当該年度のオンラインEAP/EMI経験を深掘りする形で半構造化インタビューを実施した。分析手順としては、インタビューから得られたデータに対して後述する6つの手順に従った多段階式の分析を行い、著者間でも複数の議論を重ねつつ、タスクの特定・抽出などを行った。なお、本調査におけるインタビューに関しては本学研究倫理審査委員会から承認を得、参加者からも了承を得た上で実施している（承認番号：2018-088）。

2 太原他（2020）ではBrown and Iyobe（2014）に基づき国内のEMIを“Ad hoc”、“Semi-structured (SS)”、“Integrated”、“+ a program”、“English-taught program (ETP)”、“Campus-wide”の6種に分類し、SS型（専門科目の複数授業が英語で開講）とETP型（ほぼ全ての専門科目授業が英語で開講且つそれにより学位を取得可能）のEMI経験者を対象にアンケートを実施している（本学科はSS型に該当し57名中33名が該当）。

3.2. インタビュー参加者および実施手順

2021年2月に英語英文学科の学生13名（A-M）に半構造化インタビューを実施した。英語英文学科全体に案内をしたところ、募集フォームへの応募が10名以上だったため、過去にインタビュー調査の経験がある英語教育を専攻とする大学院生5名・大学院修士課程修了者1名に協力を仰ぎ、第一著者を含む7名（X1-X7）でインタビューを分担した。インタビュー実施までの手順としては応募者が記入した基礎情報（氏名、学年、英語力の資格試験スコア、留学経験、スケジュールなど）や実施要領・参考資料（研究主旨、質問項目、時間割、必要書類、注意事項など）を第一著者が他のインタビュアー6名と共有し、スケジュールが調整可能な者から順次実施した。インタビューの形式としては、各自ウェブ会議サービスの1つであるZoomを用いた1対1でのオンライン・インタビューを日本語で実施し、Zoom内の録音機能でやり取りを録音した。また、インタビュアーとインタビューイ間の関係は、インタビュー以前に接点はなく、全員が初対面であった。インタビュー時間は合わせて約711分におよび、各インタビューの平均時間は約54.7分となった。インタビューの詳細は表2の通りである。

表2. 2020年度実施インタビュー参加者情報

参加者	学年	時間	インタビュアー
A	1	約57分	X1
B	1	約87分	X2
C	1	約60分	X3
D	1	約76分	X2
E	2	約43分	X4
F	3	約47分	X5
G	4	約58分	X1
H	4	約30分	X6
I	4	約62分	X2
J	4	約57分	X4
K	4	約36分	X7
L	4	約46分	X5
M	4	約52分	X2

実際のインタビュー手順としては、オンラインEAP/EMIに該当する授業を最低1科目尋ねる形で実施した。その際、履修した授業の(1)クラスサイズ、(2)科目系統、(3)授業形態を優先して確認し、その回答内容を基に参加者がその授業内外で経験したタスクの種類や一連の流れを深掘りしていくようインタビュアー間で意思の統一を図った。また、時間が許す限り同様の質問を別科目でも尋ね、各自が興味深いと感じた内容は適宜深掘りして構わない旨も共有した。タスクの定義は研究者によってその対象が異なるが、ここでのタスクは太原他(2020)を踏襲し、「大学における英語による専門科目を学ぶにあたって、目的を持って何かを成し遂げるための活動すべて」(p.194)とした。EAPの場合は「専門科目」の箇所が「授業内容」に代わる。

3.3. データ分析

本研究では大別して6つの手順でデータの分析を行った。各手順における結果の詳細は後述するが、各手順とその詳細は表3の通りである。手順1から3までは後半の分析に必要な前段階であり、手順2における授業形態や科目系統などの情報はインタビュー内容と英語英文学科の2020年度時間割³に基づき特定・分類した（早稲田大学教育学部，2021）。手順4・5で抽出したタスクがRQ1に該当し、手順6で明らかにした特徴がRQ2に該当する。紙幅の都合上、全ての詳細を掲載することはできないが、主に手順4・6で用いた太原他（2020）で作成されたタスク一覧は資料1を、手順5における各タスク記述文がどのようなデータに基づき作成されたかの一部詳細は資料2を参照されたい。全体の分析過程は第一著者が担当したが、手順4から6の段階で第二著者と暫定的な分析結果を基に議論を複数回重ねた。その内容を第一著者が再分析で反映し、最終的なタスクの照合や記述文作成に調整を加えた。

表3. 分析手順

手 順	詳 細
1. インタビュー調査	英語英文学科の学生13名にオンラインでの半構造化インタビューを実施し、インタビュー内容の書き起こし
2. 該当授業を特定・分類	インタビュー内容より、オンラインEAP/EMIに関して言及している部分を特定し、授業形態や科目系統などの情報から各授業を16に分類（EAP=5; EMI=11）
3. タスクに関する言及を抜粋	分類された計16の授業から、タスクに関して言及している部分を抜粋（ $N=124$ ）
4. タスク一覧との照合	計124の抜粋に対し、タスク一覧（資料1）との照合を行い、該当するものを分類（59の抜粋が31のタスクに分類）
5. タスクに関する記述文作成	手順4で非該当となった残り65の抜粋に対し、それぞれに含まれるキーワードを基に記述文を作成（34のタスクに分類）
6. タスク一覧との比較	手順4・5で分類したタスク（ $N=65$ ）を（1）対面・オンラインEMI共通タスク（ $n=31$ ）；（2）オンラインEAP特有タスク（ $n=21$ ）；（3）オンラインEMI特有タスク（ $n=13$ ）の3種に分類し、タスク一覧（資料1）と比較・分析

4. 結 果

本章では先ずインタビューのデータから特定・分類できたオンライン授業の概要を示す。後に各研究設問に該当するデータおよび分析結果を提示し、次章の考察へと繋げる。

13名のインタビューから22のオンラインEAP/EMIの授業が特定できた。そこから科目系統

3 当該年度の時間割はウェブサイト上から削除されていたため、リンク先は2021年度のを代替として記載した。両年度で掲載されている情報に大きな変更は無いが、2020年度の時間割には授業形態について未記載なのが相違点である。そのため、授業形態に関してはインタビューから特定している。

(文学・文化系または言語学・応用言語学系といった科目上の分類)や授業形態、履修者数などの情報に基づき分類を行った結果、16の授業に分類できた(内訳:EAP=5;EMI=11)。各オンライン授業の概略は表4の通りである。実際のインタビューでは参加者や担当教員への配慮として具体的な科目名・教員名を出していないインタビューもあったが、表内の情報以外にも履修可能年次や科目区分(選択必修や選択科目など)、学期、曜日・時限、授業内容などの情報を総合的に踏まえ、明らかに同一と判断できるものは具体的な科目名を出していなくても同一科目とした。また、科目系統や授業形態が一致しているためEMI4とEMI11が表内の情報のみでは同一科目のように思えるが、教科書指定の有無や授業内容が異なるという点から別科目として分類した。

表4. インタビューで言及されたオンライン授業概略

授業(該当者)*	科目系統・履修者数**	授業形態
EAP1 (B,C)	語学、30名程度	主に資料提示型、隔週リアルタイム型で補足説明
EAP2 (B)	文学、20名程度	リアルタイム型
EAP3 (B)	言語学、20名程度	主にリアルタイム型、2回対面を実施
EAP4 (C,D)	言語学、30名程度	主に資料提示型、最終週に1回対面を実施
EAP5 (C,D)	文学、30名程度	資料提示型
EMI1 (D)	言語学	主に資料提示型、3週に1回リアルタイム型
EMI2 (E)	文学、50名程度	オンデマンド型
EMI3 (E)	言語学、40名程度	主にリアルタイム、3週に1回資料提示型
EMI4 (F)	文学	資料提示型
EMI5 (F)	言語学、40名程度	主にオンデマンド型、3回ほどリアルタイム型
EMI6 (G)	スキル系、40名程度	主にオンデマンド型、最終週に1回対面を実施
EMI7 (H,J)	文学、60名程度	リアルタイム型
EMI8 (I,K,L)	言語学、20名程度	主にリアルタイム型、1回ハイフレックス型
EMI9 (J)	言語学	資料提示型
EMI10 (M)	言語学、20名程度	主にリアルタイム型、1回対面を実施
EMI11 (M)	文学	資料提示型

* 参加者AはオンラインEAP/EMIに該当する言及がなかったため除外

** 文学:文学・文化系;言語学:言語学・応用言語学系;履修者数が未記載の箇所は言及がなかったもの

RQ1: オンラインEAP/EMI授業で、学生はどのようなタスクを経験していたのか

インタビュー内で特定・分類できた16の授業から、タスクに関して言及している部分を抜粋した結果、計124の抜粋が抽出できた。次に、その124の抜粋を資料1のタスク一覧と照合した結

果、59の抜粋が既存の31のタスクに該当した。該当するタスク番号を場面ごとにまとめたものが表5である。先行研究では対面式EMIの授業を5つの場面（授業前後、レクチャー、ディスカッション、プレゼンテーション、課題）に分割しそれに伴ってタスクを分類（太原他, 2020）しているが、オンラインの授業形態上、タスクがどの場面に該当するかを明確に区分することが困難だったため、本研究では分析対象にしておらずあくまで便宜的なものである。同様に、今回はタスクの照合が主目的であるため、各タスクがどの授業から抽出されたかの詳細は割愛し、場面ごと一括した情報として記載した。また、タスク18にEAP5、タスク37にEAP4がそれぞれ該当しているが、本来ならばEAPとEMIはその性質や目的が異なるため同列に扱うものではない。しかし、「1年次のEAPから後年のEMIへの円滑な接続を企図」（守屋・松村, 2021, p. 59）する本学科の性質や両タスク記述文（タスク18：授業で使用される、英語で書かれた資料（ハンドアウト・スライド）の内容を理解する；タスク37：学生のプレゼンテーションについて評価シート等でフィードバックを英語で書く）にEMIの特徴である「専門科目」という表現が含まれていなかったことも鑑みると、両タスクはEMIに限定されないより広範なタスクとして解釈可能である。従って、表5はEAPの抜粋とも照合した上で該当した31のタスクである。

表5. タスク一覧と合致したオンライン授業で経験したタスク番号

場 面	タスク番号*	該当授業
1. 授業前後	1, 2, 3	EMI7, EMI8, EMI11
2. レクチャー	11, 12, 13, 15, 17, 18	EAP5, EMI1, EMI2 EMI3, EMI5, EMI7, EMI8, EMI10
3. ディスカッション	22, 24, 25, 26, 28	EMI6, EMI7
4. プレゼンテーション	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37	EAP4, EMI5, EMI7, EMI8, EMI10
5. 課題	38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47	EMI1, EMI2, EMI4, EMI5, EMI6, EMI7, EMI8, EMI10

* 1から47の番号は太原他（2020）に基づく

一方、タスク一覧（資料1）との照合で該当しなかった残り65の抜粋に対し、抜粋内のキーワードを基にタスク記述文をそれぞれ作成した結果、オンラインEAPでは36の抜粋から21のタスク記述文（表6）、オンラインEMIでは29の抜粋から13のタスク記述文が作成できた（表7）。オンラインEAPのタスク記述文作成に際し、先述したように、EAPとEMIの相違点は専門的な内容を扱うかどうか挙げられる（Dearden, 2014; Hamp-Lyons, 2011）。そのため、一例として「教科書を読む」というEAPのタスクでもEMIの「専門の教科書を読む」とはタスクの性質が明らかに異なることが予想されたため、本研究ではオリジナルのタスク記述文に微修正を加えるという形で、別タスクの記述文を作成した。対面授業と異なり場面ごとにタスクを区分するのが困難だったため、各タスクの番号や順番に特定の意図は無いが、「教科書」（タスクAからF）、「授業」（タスクGからO）、「その他」（タスクPからU）という3種のキーワードで大別し、可能な限り学生が経験した順番を尊重する形でタスクを配置した。

表6. オンラインEAPで経験したタスク一覧

タスク*	該当授業
A. 英語で書かれた <u>教科書</u> の指定された章を読む	EAP2, EAP5
B. 英語で書かれた <u>教科書</u> の重要な点を英語で書く	EAP2, EAP5
C. 英語で書かれた <u>教科書</u> の要約を英語で書く	EAP3
D. 英語で書かれた <u>教科書</u> で読んだ内容について自分の考察を英語で書く	EAP2, EAP5
E. 英語で書かれた <u>教科書</u> で読んだ内容のまとめをプレゼンテーションする	EAP4
F. 英語で書かれた <u>教科書</u> で読んだ内容についてディスカッションをする	EAP2, EAP3, EAP5
G. <u>授業</u> の内容をインターネットで英語で調べる	EAP4
H. <u>授業</u> の内容についてプレゼンテーションのスライドを英語で書く	EAP4
I. <u>授業</u> の内容について <u>グループ</u> でプレゼンテーションのスライドを英語で書く	EAP4
J. <u>授業</u> の内容についてプレゼンテーションのスライドを基に <u>発表原稿</u> を英語で書く	EAP4
K. <u>授業</u> の内容についてプレゼンテーションの <u>発表原稿</u> を英語で話す	EAP4
L. <u>授業</u> の内容に関するプレゼンテーションのスライドに英語の音声を録音する	EAP2
M. 他の学生による <u>授業内容</u> についてのプレゼンテーションを視聴する	EAP2, EAP4
N. <u>授業</u> の内容について <u>ポスター</u> を英語で作成する	EAP3
O. <u>授業</u> の内容について英語で <u>ポスター発表</u> する	EAP3
P. 指定されたトピックについて形式に <u>注意</u> して英語で書く	EAP1, EAP4
Q. 英語で書かれた <u>資料</u> で読んだ内容について自分の考察を英語で書く	EAP4
R. 英語で書かれた <u>資料</u> で読んだ内容について <u>グループ</u> の考察を英語で書く	EAP4
S. <u>他の学生</u> が提出した <u>授業内容</u> についての課題を読む	EAP4
T. 英語のライティング課題に関する <u>先生</u> からのフィードバックを読む	EAP2, EAP4
U. 英語のライティング課題を先生からフィードバックを受けて修正して提出する	EAP1

*下線：抜粋から抽出したキーワード

オンラインEMIにおける13のタスク記述文(表7)に関しても、記述文作成の手順やタスクの配置などはオンラインEAPのものと同一である。オンラインEMIの場合は、「資料」(タスクAからD)、「先生」(タスクEからI)、「その他」(タスクJからM)という3種のキーワードで大別してタスクを配置した。オンラインEMIに散見される「資料」は、論文やウェブサイトのページなど授業内で教科書として指定されていないものを含む。タスクMの「リフレクション」は授業で扱った内容の要約などとは異なり、自由な感想などが出席確認の一種として課されていたものを含む。

表7. オンラインEMIで新たに経験したタスク一覧

タスク	該当授業
A. 英語で書かれた専門内容に関する <u>資料</u> の指定された箇所を読む	EMI1, EMI6, EMI10, EMI11
B. 英語で書かれた専門内容に関する <u>資料</u> の概要・大意を把握する	EMI1, EMI6
C. 英語で書かれた専門内容に関する <u>資料</u> の重要な点を英語で書く	EMI11
D. 英語で書かれた専門の <u>資料</u> で読んだ内容について自分の考察を英語で書く	EMI6, EMI9
E. <u>先生</u> に専門内容について英語で質問を書く	EMI3
F. <u>先生</u> が投げかけたディスカッションクエストンに関してグループで話し合う	EMI10
G. <u>先生</u> が投げかけたディスカッションクエストンについて英語で回答する	EMI6
H. <u>先生</u> が投げかけたディスカッションクエストンについて回答を英語で録音する	EMI6
I. 英語のライティング課題に関する <u>先生</u> からのフィードバックを読む	EMI5, EMI6, EMI7, EMI8, EMI10
J. 専門内容に関して英語教材（音声・映像）の <u>重要な点</u> を英語で書く	EMI2
K. 専門科目の内容に関するプレゼンテーションのスライドに英語の音声を録音する	EMI5, EMI10
L. <u>他の学生</u> が提出した専門内容についての課題を読む	EMI7
M. 授業後に <u>リフレクション</u> を英語で書く	EMI3, EMI10

*下線：抜粋から抽出したキーワード

RQ2：RQ1を踏まえ、対面式のEMI（SS型）におけるタスクとの違いやその特徴は何か

表8は対面とオンラインという授業形態の差に着目し、それぞれのEMIで抽出されたタスクを比較したものである。しかし、オンラインEMIのタスクはあくまで今回のインタビュー調査から抽出できたタスクの種類のみを比較したものであり、アンケート調査により頻度・難度まで算出している太原他（2020）とは別種のデータとして慎重に比較する必要がある。また当該研究は複数種のEMIプログラムから47のタスク記述文を作成しているため、必ずしも全てのタスクが本学科で遺漏なく確認できるという訳ではないことも留意すべきである。これらの留意点を踏まえ、本学科に該当するSS型の「高頻度」なタスクに焦点を当てると、全47のタスクの内、25のタスクが本学科の対面式EMIでよく経験されると述べられている（太原他，2020，p. 204）。この情報を基に、オンラインEMIでもタスクの特徴を比較した結果、対面式EMIと共通したタスク31の内、20のタスクが「高頻度」なタスクとして該当することが明らかになった。翻って述べると、残りの5つのタスク（タスク番号：4, 5, 6, 14, 23）は本学科のEMIでは従来よく経験されると捉えられていたタスクなのにも関わらず、オンラインEMIの文脈では少なくともインタビュー中に一切言及されなかったタスクということになる。

表8. (対面) EMIとオンラインEMIで経験したタスク比較

場 面	対面・オンライン共通*	対面のみ*
1. 授業前後	1, 2, 3	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
2. レクチャー	11, 12, 13, 15, 17, 18	14, 16, 19, 20, 21
3. ディスカッション	22, 24, 25, 26, 28	23, 27
4. プレゼンテーション	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37	36
5. 課題	38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47	45

*太字：高頻度・高難度または高頻度・低難度に分類されるもの

5. 考 察

本章では前章で提示したインタビューの分析結果や作成したオンラインEAP/EMIのタスク一覧を踏まえて研究設問ごとに考察を加えていく。

RQ1：オンラインEAP/EMI授業で、学生はどのようなタスクを経験していたのか

13名のインタビューデータから計124のオンラインEAP/EMI内で経験したタスクに関する言及を抜粋し、先行研究のタスク一覧（資料1）と照合しながら必要に応じて新たなタスク記述文を作成した結果、計65のタスクに分類され（1）従来の対面式EMIと共通するタスクが31該当、（2）オンラインEAPに特有のタスクが21抽出、（3）オンラインEMIに特有のタスクが13抽出という3点が明らかになった。ここではオンラインという授業形態に焦点を当て、オンラインEAPとオンラインEMIで新たに抽出されたタスクの特徴について考察を加えていく。

先ずオンラインEAPのタスク（表6）であるが、EMIの前段階としての「教科書」・「授業」に関するタスクおよびタスクの細分化という2点の特徴が挙げられる。1点目に関しては、先述したように、EAPとEMIはその専門性という観点において今回のタスク記述文作成でも区別したが、多くの「教科書」や「授業」をキーワードに作成したタスク記述文は資料1のタスク一覧と大きく重なるものであり、EMIの前段階として位置づけることが可能である。また、2点目の細分化に関しては、例としてタスクHからMのプレゼンテーションについてのタスク記述文が顕著である。具体的には、EMIのタスク一覧（資料1）ではタスク28と29がプレゼンテーションのスライドを作成し発表するという一連のタスクとなっているが、今回のオンラインEAPでは発表に至るまで複数の細かなステップとして分割されており、スライド作成した後に発表用の原稿を準備し、原稿に基づいて発表という具合になっている。インタビュー内で特定できた授業ではその各ステップも別個の課題として扱っており、EMIではより高次のタスクとしてまとめられているとも解釈可能である。以上2点を踏まえると、オンラインEAPはその内容およびタスクの段階共にEMIよりも取り組みやすい形でのタスクとなっており、本学科における後年のEMIへの接続という目的（守屋・松村, 2021）と照合しても、タスクの種類という観点からはその貢献への一端を担っていることが伺える。

次にオンラインEMIのタスク（表7）であるが、「資料」の役割および教員からの働きかけという2点が挙げられる。1点目の「資料」の役割については、オンライン上でウェブサイトの

ページや論文などのリンク共有が容易になったこととも関連するだろう。教科書に加えて、資料の授業内外での活用が増えたことに伴い、資料の役割が対面式EMIよりも大きくなったと言えるだろう。しかし、その資料がオンライン授業内で教科書に代わる主たるものか補足的なものか、どのような位置づけとなっているのかは学生視点からのインタビューでは十分に特定できない情報であり、教員視点のデータが裏付けとして求められる。2点目の教員の働きかけであるが、これは「先生」をキーワードとするタスク記述文が多かったことに由来する。あくまでタスク記述文上でのことであり、必ずしも従来は教員の働きかけが限定的であったことを意味するものではない。しかし、考えられる理由としてはオンラインという授業形態になり、授業内での指示や活動の意図をより明確化させる必要が生じたが故ではないだろうか。事実、インタビューでも「先生がずっと喋ってる感じで、なんか先生もたまに問いかけとかしてんですけど誰も答えなかったの、一方通行みたいな感じになっちゃってました。(E)」や「ほんとは、何か、『終わったら、英語で自由にしゃべっててください』みたいに言われてるんですけど、実際はそんな感じでみんなミュートにしちゃうので。でも、これ、対面だったら何かしら喋ってたんじゃないかなとは思いました。(H)」といった場面が言及されており、一概に比較できるものではないが、このような相手が存在しているにも関わらず無反応を示すというのは対面授業では想像し難い状況である。これは裏を返せば、どこにいても容易に相手とコミュニケーションを図れると同時に、教員からの指示などが無ければ容易に相手とのやり取りを断つことができちゃう脆さも兼ね備えているという、先行研究とはまた異質のスピーキング不安 (Kudo et al., 2017) や異なる言語的パフォーマンスのあり方 (松村, 2020) が想起でき、教室とオンラインにおける一種の授業空間または空間認識の異なりを示唆しているとも考えられる。

RQ2：RQ1を踏まえ、対面式のEMI（SS型）におけるタスクとの違いやその特徴は何か

今度是对面式EMIかオンラインEMIかという授業形態の差(表8)に着目し、両形態のEMIに共通するタスクと対面のみを確認されたタスクを比較した結果、読みの画一化、ノートの役割、ペア活動の機会といった3点が特徴として挙げられる。1点目の読みの画一化であるが、オンラインEMIのタスクでは教科書の読解に関するタスク(4,5,6)が本学科のEMIでは従来よく経験されると捉えられていたタスクなのにも関わらず、オンラインEMIの文脈では複数の読みを駆使して教科書に取り組むという意識的な言及が限定的であった。一方、表7で新たに抽出された「資料」の読解でも2種類しか記述文がなく、考えられる理由としては、課題の多さにより複数の読みを駆使する余裕がなかった可能性も考慮できる。勿論、必要に駆られればそれに応じて学生も複数の読解を無意識的に駆使していたのかもしれないが、それ以上に「課題」の多さがコードでも目についた。事実、資料2で示したように5つの場面分類に基づきコーディングしたものの、本研究が対象とするオンラインEAP/EMIでは場面の区切れが明確ではないため主な分析対象とはしなかった。しかし、全124の抜粋の内、全体の45%に相当する56の抜粋が「課題」という1つのコードで占めていたことと無関係とは言えないだろう。膨大な量の課題故に学生が課題を「こなす」ように取り組んでいたのであれば、多様な読解を意識する余裕が生じにくいのは十分に首肯できる。

2点目のノートの役割（タスク14）に関しては、LMSの機能的な側面が現れたと言っても過言ではないだろう。事実、オンライン授業ではパソコンやスマートフォンの画面上で完結してしまう。授業で必要となるスライドや資料なども一元的に管理される上、必要な際にはダウンロードやスクリーンショット、メモ書き機能などで事足りる。学習者の好みもあるだろうが、オンラインEMIという授業形態に限った場合、よほど意識的でない限りノートを取る必要性に駆られる状況が生じにくいことから理由が伺える。

3点目のペア活動の機会（タスク23）はLMSの機能的な問題とも関わっている。この場合は対面とリアルタイム型の対比になるが、早稲田大学のリアルタイム型の場合は多くがZoomを用いたものとなっている。Zoomの機能の1つにブレイクアウトルームという参加者を設定に応じて自由に複数の「部屋」に分けるものがある。各部屋に割り当てられた参加者は同時に複数の部屋にいることができず、基本的には一度全体のメインルームに戻り、管理者である教員が再度ブレイクアウトルームに割り当てるという機能になっている。これにより複数の学生をランダムでグループ分けすることが容易になった一方、教員が各部屋の進捗を把握し辛くなったのも事実であろう。実際に、ペア活動に関する言及が皆無だったのがその証左にもなっており、仮に20名の学生をペアで分けると10の「閉じた」部屋に分割されてしまうため、教室で全体が見渡せる上で導入するペア活動とは先述した両者の空間的側面において一線を画すものであろう。このように考えると、いわゆるアクティブラーニングの手法として代表的な「シンク・ペア・シェア」（早稲田大学大学総合研究センター，2016）といった一連のペア同士によるタスクの導入も、オンラインEMIではまた異なったタスクの順序や組み合わせが取り入れられ、学生の主体性を活かす教育が実現される可能性も指摘できる。

6. 結論

本研究では本学科の学生13名に半構造化インタビューを実施した。インタビューから得られたデータを基に、先行研究で確認されたタスクとの照合や新たに確認されたタスクを抽出するために多段階的に分析を行った結果、最終的に計65のタスクに分類され、その内訳は（1）対面・オンラインEMI共通タスク31、（2）オンラインEAP特有タスク21、（3）オンラインEMI特有タスク13となった。この3分類に基づき、オンラインEAP/EMIにおけるタスクの特徴や従来の対面式タスクとの相違点を比較した結果、前者ではオンラインEAPのタスクがEMIの前段階として平易で細かなタスクに分割、オンラインEMIのタスクでは資料の役割および教員からの働きかけが顕在化というオンライン授業におけるタスクの特徴が2点挙げられ、後者では（1）読みの画一化、（2）ノートの役割、（3）ペア活動の機会という3点が対面式EMIとの比較から浮かび上がってきた。

本研究の意義としては、EMIを学科レベルで導入している本学科において、オンラインEAP/EMI双方の授業種におけるタスクを包括的に抽出したことである。これは太原他（2020）が対面式EMIのタスクを抽出していた点を鑑みると、本研究ではオンラインEAPおよびオンラインEMIというより広範な授業種・授業形態を考慮したタスク一覧の作成に貢献したと言える。加えて、対面・オンラインEMI両者に共通するタスクを特定したことで、今後対面とオンライン

を組み合わせたハイブリッド型の授業形態で同様のニーズ分析を実施する際にも本研究の方法論および結果は寄与できたと見えよう。

本研究の限界および今後の課題としては、対面式EAPにおけるタスクの情報が収集できなかったことである。EAP/EMIで適用される複数の授業形態を踏まえ、総合的に両者を考慮するためには対面式EAPでのタスクも抽出していくことが欠かせない。また、本研究では扱わなかったが、各タスクに対して学生・教員双方がどのような認識を抱いているのかも明らかにしていく必要がある。そのためには、今回作成できたタスク記述文を踏まえて作成したアンケート調査などにより、学生群と教員群で比較することやアンケートの回答内容をいくつかのグループに分類し各グループから対象者を選出し詳細を尋ねるインタビュー、同一授業における学生・教員同士によるフォーカスグループインタビューという具合に複数段階による調査が望まれる。このような知見を積み重ねた先に、やがては決して外的要因による消極的な授業形態の選択ではなく、より積極的な形で学生・教員双方に資する選択へと繋がることを冀い、結びに代えるものとする。

【謝辞】本研究の実施にあたり、早稲田大学教育・総合科学学術院の原田哲男先生ならびに澤木泰代先生には丁寧なご指導を感謝申し上げます。また、インタビュー実施にあたりご協力いただいた教育学部英語英文学科の学生の方々に深くお礼を申し上げます。さらに、研究補助として教育学研究科の新井雄也さん、清田顕子さん、関佳奈さん、湯野雅士さん、文学研究科の早崎綾さん、早稲田本庄高等学院の工藤秀平さんにはデータ収集の点でご尽力いただいた。本研究は早稲田大学教育総合研究所一般研究部会「教育学部英語英文学科カリキュラムの縦断的調査—教育・学生のための包括的支援体制の構築—」（2020-2021）（代表：原田哲男）の研究成果の一部である。

参考文献

- Brown, H., & Iyobe, B. (2014). The growth of English medium instruction in Japan. *JALT2013 conference proceedings*, 9-19.
- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction—a growing global phenomenon*. British Council.
https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_-_cover_option_3_final_web.pdf
- Hamp-Lyons, L. (2011). English for academic purposes. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning: Volume II* (pp. 89-105). Routledge.
- Harada, T. (2017). Developing a content-based English as a foreign language program: Needs analysis and curriculum design at the university level. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: New perspectives on integrating language and content* (pp. 37-52). University of Michigan Press.
- Harada, T., & Moriya, R. (2020). Analyzing discourse in EMI courses from an ELF perspective. In M. Konakahara & K. Tsuchiya (Eds.), *English as a Lingua Franca in Japan: Towards multilingual practices* (pp. 133-155). Palgrave Macmillan.
- 一般社団法人大学英語教育学会 EAP 調査研究特別委員会 (2018). 「大学英語教育の質保証に向けたEAPカリキュラム実態把握調査」研究成果最終報告書（2014年度～2017年度）
https://www.eiken.or.jp/center_for_research/pdf/bulletin/vol99/vol_99_17.pdf
- Kedzierski, M. (2016). English as a medium of instruction in East Asia's higher education sector: A critical realist Cultural Political Economy analysis of underlying logics, *Comparative Education*, 52(3), 375-391.

- Kudo, S., Harada, T., Eguchi, M., Moriya, R., & Suzuki, S. (2017). Investigating English speaking anxiety in English-medium instruction. *Essays on English Language and Literature*, 46(1), 7-23.
- 松村香奈 (2020). 「EAP (アカデミック英語) から EMI (英語による専門科目) への橋渡し— 学生視点のニーズ分析」, 『早稲田教育評論』, 34(1), 55-72.
- 文部科学省 (2011). 「グローバル人材育成推進会議中間まとめ」
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/110622chukan_matome.pdf
- 文部科学省 (2014). 「スーパースーパーグローバル大学創成支援」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1360288.htm
- 文部科学省 (n.d.). 「学校に関する状況調査、取り組み事例等：高等教育段階実施状況」
https://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/mext_00007.html
- 村田久美子, 飯野公一, 小中原麻友 (2017). 「EMI (英語を媒介とする授業) における「共通語としての英語」の使用の現状把握と意識調査, および英語教育への提言」, 『早稲田教育評論』, 31(1), 21-38.
- 村田久美子, 小中原麻友, 飯野公一, 豊島昇 (2018). 「EMI (英語を媒介とする授業) とビジネス現場における「共通語としての英語」への意識調査, および英語教育への提言」, 『早稲田教育評論』, 32(1), 55-75.
- 村田久美子, 小中原麻友, 飯野公一, 豊島昇 (2019). 「EMI参加に伴う学生のELFへの意識変化とELF使用へのビジネス界の意識差の調査と英語教育への示唆」, 『早稲田教育評論』, 33(1), 19-38.
- 森田裕介, 向後千春 (2020). 「早稲田大学のオンライン授業の取り組みと課題」『大学教育と情報』, 29(1), 17-22.
- 森田裕介, 阿部真由美 (2021年4月2日). 「双方向型の授業を行うには」早稲田大学大学総合研究センターCTLTセミナー発表資料.
- 守屋亮, 松村香奈 (2021). 「EAP (アカデミック英語) 受講を通して形成される学習者ニーズ—EMI (英語による専門科目) への円滑な移行を目指して」, 『早稲田教育評論』, 35(1), 59-77.
- Morizumi, F. (2015). EMI in Japan: Current status and its implications. *Educational Studies*, 57(1), 119-128.
- Orii, M., & Wake, I. (2018). Department-based faculty development and peer collaboration: Developing a preparatory course for English majors. *Waseda Review of Education*, 32(1), 17-33.
- Ota, H. (2018). Internationalization of higher education: Global trends and Japan's challenges. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 12, 91-105.
- Piller, I., & Cho, J. (2013). Neoliberalism as language policy. *Language in Society*, 42(1), 23-44.
- Sawaki, Y. (2016, June 20-24). *English language demands at universities: What is the construct of "academic English" in the Japanese context?* [Paper Presentation] The 38th Language Testing Research Colloquium, Palermo, Italy.
- Sugita McEown, M., Sawaki, Y., & Harada, T. (2017). Foreign language learning motivation in the Japanese context: Social and political influences on self. *The Modern Language Journal*, 101(3), 533-547.
- Suzuki, S., Harada, T., Eguchi, M., Kudo, S., & Moriya, R. (2017). Investigating the relationship between students' attitudes toward English-medium instruction and L2 speaking. *Essays on English Language and Literature*, 46(1), 25-41.
- Suzuki, S., Harada, T., Eguchi, M., Kudo, S., & Moriya, R. (2018). Students' perspectives on the role of English-medium instruction in English learning: A case study. *The Bulletin of the Graduate School of Education of Waseda University, Separate Volume*, 26(1), 1-18.

- Taguchi, N. (2014). English-medium education in the global society. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 52(2), 89–98.
- 太原達朗, 工藤秀平, 守屋亮 (2020). 「学習者の視点から見た英語による専門科目 (EMI) に必要な英語力のニーズ分析」, 『EIKEN Bulletin』, 32, 202–229.
- Uchihara, T., & Harada, T. (2018). Roles of vocabulary knowledge for success in English-medium instruction: Self-perceptions and academic outcomes of Japanese undergraduates. *TESOL Quarterly*, 52(3), 564–587.
- Van Compernelle, R. A., & Leontjev, D. (2020). It's beyond our group ZPD: A sociocultural approach to the unsuccessful self-treatment of writer's block in times of COVID-19. *Language and Sociocultural Theory*, 7(2), 223.
- 早稲田大学 (2021). 「進化するオンラインでの学び ハイブリッド型で「反転授業」を実現」
<https://www.waseda.jp/inst/weekly/feature/2021/06/14/87621/>
- 早稲田大学 (n.d.a). 「シラバス検索：授業方法区分について」
https://www.waseda.jp/navi/doc/class_modality_categories.pdf
- 早稲田大学 (n.d.b). 「Waseda Vision 150について」
<https://www.waseda.jp/inst/vision150/about>
- 早稲田大学 教育学部 英語英文学科 (n.d.). 「英語英文学科の特色」
<https://w3.waseda.jp/prj-edu-english/wetec/>
- 早稲田大学 教育学部 (2021). 「英語英文学科専門科目：時間割・授業形態一覧」
<https://www.waseda.jp/fedu/edu/assets/uploads/2021/02/d4b5fc9360c6f076009fcce8b6836091.pdf>
- 早稲田大学 大学総合研究センター (2016). 「対話型、問題発見・解決型教育のための手引き」
<https://www.waseda.jp/inst/ches/assets/uploads/2018/06/IPFSSE-Handbook-JP-20171214.pdf>
- 早稲田大学 大学総合研究センター (2021). 「オンライン授業に関する調査結果 (2020年度秋学期)」
<https://www.waseda.jp/inst/ches/news/2021/05/17/3291/>

資料1. (対面) EMIで経験したタスク一覧 (太原他, 2020)

カテゴリー	タスク一覧*
1. 授業前後	<ol style="list-style-type: none"> 1. 専門科目の内容をインターネットで英語で調べる 2. 英語で書かれた専門の教科書を読む際に分からない単語を調べる 3. 英語で書かれた専門の教科書の指定された章を読む 4. 英語で書かれた専門の教科書の概要・大意を把握する 5. 英語で書かれた専門の教科書の中から特定の情報を探し出す 6. 専門内容を理解するために英語で書かれた専門の教科書をじっくり読む 7. 複数の英語で書かれた文献を読んで内容を比較する 8. 英語で書かれたリーディング課題を和訳する 9. 専門科目の内容について質問するために先生に英語でメールを送る 10. 専門授業に関して交渉するために先生に英語でメールを送る
2. レクチャー	<ol style="list-style-type: none"> 11. 専門用語を英語で定義し例を挙げて書く 12. 先生から専門内容についての説明を英語で聞く 13. 英語で書かれた専門の教科書の重要な点を英語で書く 14. 先生からの専門内容についての説明をノートに英語で書く

カテゴリー	タスク一覧*
2. レクチャー	15. 先生に専門内容について英語で質問する 16. <u>先生の意見に対して先生に英語で反論する</u> 17. 専門内容に関して英語教材（音声・映像）を視聴する 18. 授業で使用される、英語で書かれた資料（ハンドアウト・スライド）の内容を理解する 19. <u>他の学生が書いた英語の作品を英語で口頭でフィードバックする</u> 20. 日本語で書かれた資料について英語で口頭で質問する 21. <u>教場テストでエッセイを英語で書く</u>
3. ディスカッション	22. 英語で書かれた専門の教科書で読んだ内容についてディスカッションをする 23. 与えられた質問に対しペアで英語でディスカッションする 24. ディスカッション中に専門内容について英語で説明する 25. ディスカッション中に専門内容について他の学生に英語で質問をする 26. ディスカッション中に他の学生に発言を英語で促す 27. <u>グループ代表としてグループディスカッションの内容をクラス全体に紹介する</u> 28. 専門内容について英語でクラス全体でディスカッションをする
4. プレゼンテーション	29. 専門科目の内容についてプレゼンテーションのスライドを英語で書く 30. 英語で書かれた専門の教科書で読んだ内容のまとめをプレゼンテーションする 31. <u>専門科目の内容についてグループで英語でプレゼンテーションをする</u> 32. <u>プレゼンテーションでディスカッションクエスチョンを英語で投げかける</u> 33. <u>自分の発表した内容について先生や学生からの意見を英語で聞く</u> 34. <u>他の学生から専門内容についての説明を英語で聞く</u> 35. <u>プレゼンターが投げかけたディスカッションクエスチョンに関してグループで話し合う</u> 36. <u>プレゼンテーションの内容について口頭でフィードバックをする</u> 37. <u>学生のプレゼンテーションについて評価シート等でフィードバックを英語で書く</u>
5. 課題	38. 日本語で書かれた資料について英語で書く 39. 英語で書かれた専門の教科書の要約を英語で書く 40. <u>英語で書かれた専門の教科書で読んだ内容について自分の考察を英語で書く</u> 41. <u>レポートで引用するために参考文献を英語で読む</u> 42. 専門科目の内容についてレポートを英語で書く 43. <u>専門科目の内容についてグループで分担して英語でレポートを書く</u> 44. 英語のライティング課題を他の学生からフィードバックを受けて修正して提出する 45. <u>専門内容の知識を利用して英語で創作をする（例：小説・詩・演劇、etc...）</u> 46. 専門科目の内容について学期末レポートを英語で書く 47. 学位論文（卒業論文や修士論文）を英語で書く

* 太字：高頻度・高難度；下線：高頻度・低難度；波線：低頻度・高難度；特になし：低頻度・低難度（頻度・難度の分類はSS型に基づく）

資料2. インタビューデータ分析例

タスク*	抜粋（発話者）*	授業	授業形態	科目系統	場面**
1. 英語で書かれた教科書の指定された章を読む	分厚めの本が教科書としてあって。それを <u>読解</u> 、読んできて（B）	EAP2	リアルタイム	文学	授業前後
2. 英語で書かれた教科書の重要な点を英語で書く	対面もあったんですけど、基本は課題ベースで、教科書をベースに、1回の授業をワンチャプターという感じで、そのチャプターに沿った課題が出るので、それを <u>答えて提出</u> するという感じでした。（D）	EAP5	資料提示	文学	課題
3. 英語で書かれた教科書の要約を英語で書く	授業中に答え合わせして、授業後にそのユニットの、自分が簡単に200ワーズぐらいで授業で習った内容を <u>要約</u> したものを先生に出す。（B）	EAP3	リアルタイム	言語学	課題
4. 英語で書かれた教科書で読んだ内容について自分の考察を英語で書く	一番最後に付いてる小説の抜粋みたいなやつを、 <u>今まで習ったセオリーに当てはめて分析</u> しなさいみたいな。（D）	EAP5	資料提示	文学	課題
5. 英語で書かれた教科書で読んだ内容のまとめをプレゼンテーションする	1回目はスライドまでで終わって、スライド作って、あと原稿、スライドに合わせた原稿を作るところまでやって、2回目はそれを <u>読んで流す</u> だけなんですけど、そこを <u>発表</u> するまでやりました。（C）	EAP4	リアルタイム	言語学	プレゼンテーション

* 下線：抜粋から抽出したキーワード

** 太原他（2020）の5分類（授業前後、レクチャー、ディスカッション、プレゼンテーション、課題）に基づく