



北海道情報大学紀要

ISSN 0915-6658

Memoirs of Hokkaido Information University Vol.31 No.1 December 2019

31-1

Memoirs of Hokkaido Information University

北海道情報大学紀要

第31巻 第1号

2019年12月



北海道情報大学

目 次

〈論 文〉

- 「総合的な学習（探究）の時間」における高大連携プログラムの開発（Ⅲ）
ープログラムの内容を導くための調査分析ー
- 椿 達 1
五浦 哲也

〈研究ノート〉

- 観光振興に向けた新たな地域の魅力発信方法
～たびろくムービーズ背景動画テンプレートの制作と評価～
- 長尾 光悦 21
黒澤 彩華
山田 愛
斎藤 一
佐藤 信吾
鈴木 裕一

- What Japanese university EFL students like about HEL
- Joel P. RIAN 31

〈報 告〉

- AIを活用したインタラクティブなプロジェクションマッピング制作
- 斎藤 一 47
杉澤 愛美
長尾 光悦
安田 光孝
向田 茂
- 短編映画『自死幫助課』制作プロジェクトの報告
- 島田 英二 55

〈論 文〉

「総合的な学習（探究）の時間」における

高大連携プログラムの開発（Ⅲ）

－プログラムの内容を導くための調査分析－

椿 達*・五浦 哲也†

Development of Co-operated Education Programs among High School and

University on “Periods for Integrated Study(Exploration Activities)”（Ⅲ）

－The Analysis of A Survey to guide Program Contents－

Toru TSUBAKI*・Tetsuya ITSUURA†

要旨

高校の「総合的な学習の時間」は、2022年度から「総合的な探究の時間」になる。論文（Ⅰ）では、教育現場はこの探究活動をどう受け止めて、どう計画しようとしているのかについて論考した。本論文は、回答校の類型化を行い、そのフレームを用いて自由記述について分析し、考察する。そして、次の論文（Ⅳ）につなげる高大連携プログラムの提案の前編となる調査研究である。

Abstract

“Periods for integrated study” in high school will be “periods for integrated learning by exploration activities” from 2022. In the paper(Ⅰ), we discussed how high school teachers catch up and plan these exploration activities. In the paper(Ⅲ), we classify high schools and analyze and consider free description using this frame. This is a research study that is the first part of a proposal for a high school collaboration program that leads to the next paper(Ⅳ).

キーワード

総合的な学習の時間（Periods for Integrated Study） 総合的な探究の時間（Periods for Integrated Learning by Exploration Activities） 高大連携（Co-operated Education among High School and University） 教育課程編成（Curriculum Planning）

* † 北海道情報大学経営情報学部准教授, Associate Professor, Department of Business and Information Systems, Hokkaido Information University (HIU)

1. はじめに

1-1 研究の目的

本研究は椿・五浦の共同研究（平成30年度北海道情報大学）であり、次の3点を研究の目的（課題設定）に、研究の成果を5本の論文に分けて、本紀要に投稿することを計画している（椿・五浦2018, p.2）。

- (1) 全日制の高校における総合的な学習の時間の取組状況と、新しい学習指導要領下での総合的な探究の時間への準備状況や課題を明らかにする。
- (2) 通信制の高校における総合的な学習の時間の取組状況を全日制の高等学校の取組と比較して、その実態を明らかにする。
- (3) 高校と大学が総合的な探究の時間における連携の可能性を探り、その具体的なプログラムを開発する。

本論文は、その4本目であり、1本目の論文の続編として、上記の研究の目的(1)を完結させるとともに、(3)に着手して5本目（最終）の論文につなげるものである。

1-2 これまでの研究の概要

これまでに3本の論文を発表した。本論文も含み、これらの論文は、北海道内の全日制普通科を有するすべての公立高等学校を対象に2018（平成30）年6月～8月に行った調査（以下、「道内普通科高校調査」という。）の質問紙調査の製作過程および調査結果と分析を通しての論考であることから、調査の概要を右枠線内に資料として掲載する。詳細は、椿・五浦（2018）を参照いただきたい。これまでの3本の論文の主な分析や考察などは、次ページ以降にまとめる。

資料 「道内普通科高校調査」の概要

調査は、北海道内の全日制普通科を有するすべての公立高等学校154校を対象に2018（平成30）年6月～8月に行った。調査用紙と探究活動の方法やシンキングツールなどの用語を説明する資料を添えて送付し、そのうち87校（回答率56.4%）から回答を得た。回答は「必ずしも学校としての公式見解である必要はなく、回答者の個人的な見解でもよい」として「ぜひとも学校現場のリアルな状況やご意見を聞かせていただくよう」と依頼した。

質問紙には、大きな設問は4つと最後に学校と回答者のプロフィール等を記入する質問項目を用意した。その内容は以下のとおりである。

設問1 「総合的な学習の時間」の実施状況について（実施状況、意思決定の経緯や内容の変化・改善のタイミング、実施のスタンス）

設問2 「総合的な探究の時間」の実施について（実施上における自校の生徒に必要な力や身に付けさせたい力、そのために有効と考える方法・評価方法）

設問3 高大連携について（高大連携の現状、大学と「総合的な探究の時間」において連携するとき魅力的と思えるプログラムとそのスタンス）

設問4 「総合的な探究の時間」の実践の構想について

プロフィール 学校と回答者のプロフィールについて（学校規模、「総合的な学習の時間」の実態と感想、回答者のプロフィール）

出典 椿・五浦（2018）, pp.3-4.

1 本目（椿・五浦 2018）は、椿が執筆を担当した。この論文において「道内普通科高校調査」の設問 2 を除くすべての質問項目の量的な単純集計を実施して、その分析および考察を行った。以下は主な分析と考察の概要である。

- ① それぞれの高校がそれぞれの総合的な学習の時間の形を徐々に創り上げて、現在、独自のスタイルで定着してきたような実態が見えてきたとして、次のステージ（総合的な探究の時間）に予想以上にスムーズに向かっていくような構えの高校が多い、と分析した。
- ② おおよそ 6:4 で新学習指導要領の「探究モード」への改訂に賛意を持ち「総合的な探究の学習」の中核的な推進に期待する回答者が多数派であった。
- ③ 大学等との連携の意欲について「積極的に連携すべきである」と 7 割以上の高校が答えていることから、「アクティブ・ラーニング」や「チーム学校」などをキーワードとして推進してきた教育行政の教育改革の舵取りが高校現場へ及ぼしているインパクトについて論じた。
- ④ 総合的な探究の時間において大学と連携するとき、高校はどのようなプログラムが魅力的と考えているのかに対して、高校サイドは大学教員が高校に出向き、短期的に全体計画の一部分を負担するようなプログラムを望んでいる、と分析した。
- ⑤ 「総合的な探究の時間」は、今までのようにたとえば特別活動の実施内容からこの時間の時数をカウントしていくようなテクニカルな解決方法ではなくて、

それぞれの学校の生徒や地域性などの実態に合わせた探究活動を「手なづけ飼いなす」（松下 2010, p. 32）ことのできるようなプログラムを考えて実践していくことが必要ではないか、と指摘した。

2 本目（五浦・椿 2018）と 3 本目（五浦・椿 2019）¹⁾ は、五浦が執筆を担当した。2 本目の論文では、高校教員が「総合的な探究の時間」において「生徒にどのような力を身に付けさせたいと考えているか」等を明らかにすることを目的としたものである。ランダムに抽出した道内普通科高校を訪問して、各高校の担当者 17 名に対して半構造化面接を実施した（2018 年 3～4 月）。そして調査で得られた結果からキーワードを切片化してカード（555 枚）を作成した。重複した内容のカードを削除することにより 155 のキーワードに集約され、KJ 法的手法によってカテゴリー化を行った。その結果、15 のカテゴリーが抽出された。カテゴリー間の関連づけを行い、教員から見た「総合的な学習の時間」において身に付けさせたい力の概念図を作成した。この概念図の各カテゴリーについて検討を加えた。それらの分析の詳細はここでは紙面の都合で省略するが、これらの分析を通して、「多くの調査対象者の共通視点としては、思考力を重視していた点である。課題設定、情報収集、整理・分析、まとめ・表現のどのプロセスにおいても思考力は必須の能力で有り、このプロセスを通して生徒の思考力を高めたいという思いが強い。この思考力は、『探究』の中核をなす重要な視点であり、教育現場において重視していることが明らかになった」と論

¹⁾ 共同研究の 3 本目の論文であるが、査読段階での指摘により論題を変更したことから、一連の論文であるものの、論文題のナンバリングは連続していない。

じた (p. 13)。また、この概念図から「道内普通科高校調査」の設問 2 の原版となる 52 項目の質問を作成した。そして高大接続におけるプログラムの視点として「多様な視点の提供や学力や対人関係能力を加味した複線型のプログラム構築が必要である」(p. 15) と指摘した。

3 本目の論文では、2 本目の成果を踏まえて、「基盤となる力」に基づく「生徒に身に付けさせたい力」という階層的な構造を明らかにするために、「道内普通科高校調査」から得られたデータに対して量的な分析を行い再検討を試みた。まず生徒が「総合的な探究の時間」を学ぶうえで「生徒に身に付けさせたい力」の「基盤となる力」23 項目について、相関係数から重複が認められた 2 項目を削除し、21 項目に対して因子分析を行った。その結果、「協働的学びを支える関心・意欲・態度」「学びの成果を表現する力」「協働し学びを深化させる力」の 3 因子を抽出した。次に「生徒に身に付けさせたい力」25 項目について、同様の方法により「主体的・対話的に探究する力」「先見性に基づく情報活用力」「高次な思考を構築する力」「現実検討力」の 4 因子を抽出した。そして教員が「基盤となる力」の 3 因子が「生徒に身に付けさせたい力」の 4 因子に影響があるかを明らかにするために、パス解析を行った。その結果「基盤となる力」の 3 因子のうち「協働的学びを支える関心・意欲・態度」因子と「学びの成果を表現する力」因子から、「生徒に身に付けさせたい力」の「主体的・対話的に探究する力」因子・「先見性に基づく情報活用力」因子・「高次な思考を構築する力」因子・「現実検討力」因子へのパスが認められた。さらに教員が有効と考える「総合的な探究の時間」における探究の

プロセスの「方法」と「評価法」についての検討を通して、『生徒に身に付けさせたい力』と探究の 4 つのプロセスにおける方法と評価を組み合わせていくこと重要である」(p. 19) との知見を導いた。最後に、高大連携プログラムの開発の考察において、「高等学校での学びを大学での学びに繋げていく視点だけでなく、小中学校を含めた包括的な学びの連続性という視点が重要ではないか」(p. 20) と指摘した。

2 回答校の類型化による分析

2-1 質的分析のためのフレーム

2-1-1 はじめに

「道内普通科高校調査」における質問は回答欄に選択肢のある項目ばかりではなく、高校現場で教育実践の最前線に立つ回答者からの生の声を聞き取るために、質的な分析を目的としたいくつかの自由記述の質問を設定した (表 2-1 参照)。

表 2-1 調査における自由記述の質問 (一覧)

設問1	「総合的な学習の時間」について (1) 現在の実施状況を教えてください。 ③ 実施している内容の特徴 (自由記述) (2) 実施内容や運営の変遷、意思決定の経緯、実践の変化のタイミングについて教えてください。 ① 平成14年度以前 (先行実施) ② 平成15~24年度 ③ 平成25年度以降 ④ その他のタイミング (3) 「総合的な学習 (探究) の時間」の実施スタンスについて、5タイプから一つ選んでください。 そのスタンスの理由 (自由記述)
設問3	高大連携について (2) 高大連携の実施に内容を教えてください。(あてはまるすべての選択肢を選ぶ) 具体的な連携内容 (自由記述) (3) 大学と「総合的な学習の時間」と連携するときのプログラムについて。その他のアイデア (自由記述)
設問4	「総合的な探究の時間」の実践の構想 (自由記述)
プロフィール	学校と回答者のプロフィール (2) 「総合的な学習の時間」の実態と感想 ⑤ 教育行政への条件整備要望 (自由記述)

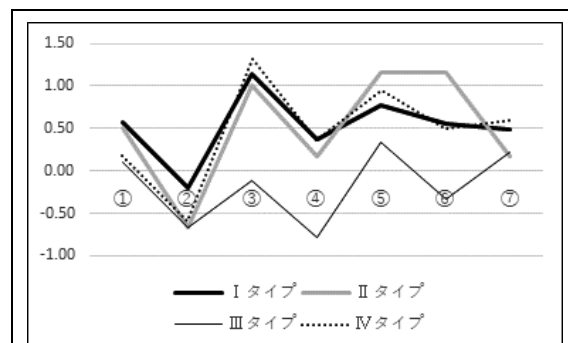
このうち、本論文で分析の対象とするのは、次の 4 つの質問である。

- 設問 1 (3) 『総合的な学習（探究）の時間』の実施スタンスについて、5 タイプから一つを選んでください。その理由をぜひともお教えてください。（「総合的な探究の時間」の実施スタンス）
- 設問 3 (3) 「高校と大学が『総合的な探究の時間』で連携する上での課題やその他のアイデアがあればお教えてください」（高大連携の課題とアイデア）
- 設問 4 「これまでの回答の他に『総合的な学習（探究）の時間』について、ご意見等があればご記入ください。また（中略）ご回答者の考えている貴校における『総合的な探究の時間』の実践のご構想などあればお教えてください」（「総合的な探究の時間」への意見と構想）
- プロフィール（2）⑤「これまでの教育実践を踏まえて、『総合的な探究の時間』が期待されているような教育効果を上げるためには、教育行政にどのような条件整備を要望したいでしょうか」（教育行政への要望）

これらの 4 つの質問（自由記述）に対して 67 校（86 校中）から合計 139 の回答をいただいた。この教育実践の最前線からの声は、まずはすべてを打ち出して一覧にしたものの、「このような意見がありました」のように単純に並列するのではなく、分析のためのフレームが必要であると考えた。この認識に立ち、回答校を 4 つのタイプに分類した。

この類型化の方法と分析は、後述するが、たとえば「道内普通科高校調査」の設問 3 の（2）に設定した「総合的な探究の時間」において高校と大学が連携するとき、どのようなプログラムが魅力的と考えているのかを問う質問（7 つの具体的なプログラム内容

に対して、4 件法「とても魅力がある」「やや魅力がある」「あまり現実的でない」「現実的でない」から一つを選択する）の回答結果を、この 4 つのタイプごとに集計してみたところ、図 2-1 のように、Ⅲタイプに属する高校は、すべての連携プログラムのニーズが低いこと、Ⅱタイプでは⑤と⑥でニーズは高く、Ⅳタイプは③と⑤でニーズは高いことなど、タイプごとに特徴が確認でき、この類型化の有効性を示すところである。



- ①年間を通して、大学の教員が高校の教室を使って探究的な学びや課題解決的な学習を実施する。
- ②年間を通して、大学の教員が大学の教室を使って探究的な学びや課題解決的な学習を実施する。
- ③短期集中型の探究的な学びや課題解決的な学習を大学の教員が高校の教室を使って実施する。
- ④短期集中型の探究的な学びや課題解決的な学習を大学の教員が大学で実施する。
- ⑤「総合的な探究の時間」の一部分（たとえば探究の方法を教える）を大学の教員が実施する。
- ⑥「総合的な探究の時間」を高校と大学の教員が協働して開発・実施する。
- ⑦探究の方法などを学ぶプログラムを大学が開発し、e-ラーニングや遠隔システムなどを利用して高校で実施する。

図 2-1 高大連携プログラムの形態への感想
 （4 つのタイプ別集計）

2-1-2 類型化の方法

「道内普通科高校調査」において、学校のプロフィールの質問群の中に「総合的な学習の時間は、教育効果として有効な時間になっていますか」という項目（以下、『総合』の教育効果という。）を設定した。質問内容と集計結果は表 2-2 にあるように、大変有効である（14%）と有効である（69%）を合わせて、8 割以上の高校で「総合的な学習の時間の教育効果はある」と感じている状況にあり、「有効でない」との回答は皆無であった（椿・五浦 2018, p. 10）。

表 2-2 「総合的な学習の時間」の教育効果

質問「総合的な学習の時間は、教育効果として有効な時間になっていますか」

ア 大変有効である	12 (14%)
イ 有効である	60 (69%)
ウ あまり有効でない	15 (17%)
エ 有効でない	0 (0%)

出典 椿・五浦 (2018), p. 10.

さらに、総合的な探究の時間の根幹に関わる考え方を問う質問（以下、『探究』への期待」という。）を設問 3 の最後に設定した。その質問内容と集計結果は図 2-2 のとおりであった。おおよそ 6:4 で「探究モード」への学習指導要領の改訂の方向性に賛意を持って「総合的な探究の学習」の中核的な推進に期待する回答者が多数派となった（椿・五浦 2018, p. 13）。

この 2 つの質問への回答をクロス集計すること、すなわち横軸を『総合』の教育効果」の回答（「大変有効である」「有効である」を右に、「あまり有効でない」「有効でない」を左に分類）として、縦軸を『探究』への

期待」の回答（「A に近い」「どちらかといえば A に近い」を上、「B に近い」「どちらかといえば B に近い」を下に分類）にすることによって、図 2-3 のように回答校を 4 つのタイプに類型化することができる。

A	この度の学習指導要領の改訂は、「探究モードへの変革」ともいえる。「総合的な探究の時間」はその推進の中核として期待する。		
	4	Aに近い	23人 (27%)
	3	どちらかといえばAに近い	32人 (37%)
	2	どちらかといえばBに近い	23人 (27%)
	1	Bに近い	8人 (9%)
B	現任校の生徒や教員の実態では、それぞれの教科が習得型の授業をやるだけで精一杯であり、探究型の授業への転換はまず難しいと考える。		

図 2-2 「探究モード」への期待度

出典 椿・五浦 (2018), p. 13.

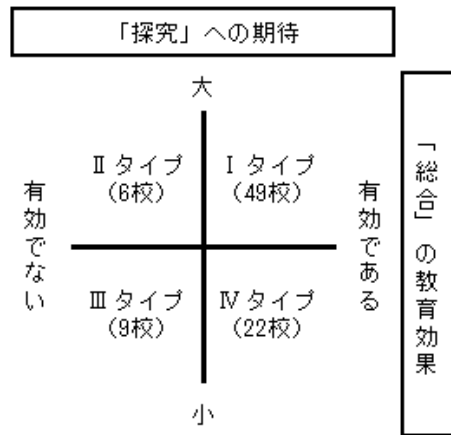


図 2-3 回答校の類型 (4 つのタイプ)

この類型は、高校に「総合的な学習の時間」が 2003 (平成 15) 年度に導入されてから 15 年間の教育実践を通して、この新しい教育課程の領域における教育的な有効性と、2022 (令和 4) 年度から実施される新しい学習指導要領において「総合的な探究の時間」として「探究」に比重を置くようなバージョンアップが企図されていることについての

期待感とにより回答校のスタンスを4つのタイプに分類するものである。この4つのタイプを座標平面上のように示すと、Ⅰタイプ（有効である，期待する），Ⅱタイプ（有効でない，期待する），Ⅲタイプ（有効でない，期待しない），Ⅳタイプ（有効である，期待しない）となる。集計の結果は、Ⅰタイプが49校（57%）、Ⅱタイプが6校（7%）、Ⅲタイプが9校（10%）、Ⅳタイプが22校（26%）となった。Ⅰタイプが過半数を占めており、ⅣタイプがⅡタイプに比して多くなっていること、Ⅲタイプに9校が属していることが、その特徴としてあげることができる。

なお、この2つの質問項目への回答に対する相関係数は $r=.37$ であり、弱い正の相関があった ($F(1, 84)=13.32, p<.01$)。このことは、「総合的な学習（探究）の時間」だけではなく、高校において現在までの教育実践のスタンスがこれからの教育実践のスタンスに影響を与えるのは、カリキュラムをはじめ、学校特性や教職員の組織文化、生徒や地域の実態などに連続性があることから考えるならば当然の結果と言えるであろう。

2-2 類型による分析

2-2-1 分析Ⅰ（学校特性）

（1）進路タイプ

回答校の87校のプロフィールの学校の概要は表2-3のとおりである。まずは「卒業生の主な進路」（以下、「進路タイプ」という。）に着目する。生徒や保護者の高校卒業後の進学や就職のニーズは、各高校におけ

る教育課程編成の上での重要項目であり、「卒業生の主な進路」によって「総合的な学習（探究）の時間」の実施方法や運営に差異があるのかどうかは分析の一つの視点であった（椿・五浦 2018, p. 5）。

表 2-3 回答校の概要

		学校数
設置学科	普通科単置	69 (79%)
	普通科と専門学科の併置	18 (21%)
学校規模 [生徒数]	120人以下 (3学級)	25 (29%)
	121~240人 (6学級)	7 (8%)
	241~360人 (9学級)	7 (8%)
	361~480人 (12学級)	10 (11%)
	481~600人 (15学級)	7 (8%)
	601~720人 (18学級)	7 (8%)
	721~840人 (21学級)	6 (7%)
	841~960人 (24学級)	15 (17%)
	961~1080人 (27学級)	3 (3%)
卒業生の 主な進路	ア 選抜性の高い大学等へ進学を希望する生徒が多い。	10 (11%)
	イ 大学等へ進学する生徒が多い。	16 (18%)
	ウ 進路多様校である。	58 (67%)
	エ 就職する生徒が多い。	2 (2%)
	オ その他 (アとウに○)	1 (1%)

出典 椿・五浦 (2018), p. 5.

「進路タイプ」の質問には5つの選択肢があった（表2-2参照）。分析の対象とする回答校の86校のうち、ア（選抜性の高い大学等へ進学を希望する生徒が多い）とウ（進路多様校）の両方を選択した高校が1校あったが、高校の状況から筆者が判断してウにカウントした。またエ（就職する生徒が多い）を選んだのは2校であったが、4つのタイプの類型により統計分析をすることを考慮に入れて、この2校もウ（進路多様校）にカウントした。²⁾

²⁾ この2校のホームページからは、1校は進学6名と就職12名（平成30年度卒業生）、もう1校は進学10名と就職27名（平成29年度卒業生）とあり、確かに「就職する生徒が多い」高校であったが、2校とも大学や専門学校に複数名が進学をしていることから「進路多様校」であることも確認できた。

さて、「進路タイプ」によって 86 校を 4 つのタイプ別に集計すると、図 2-4-1 のようになった。注目するのは 4 つのタイプが混在する「進路多様校」である。この高校群に、I タイプが他の 2 つの高校群よりも少なく、III タイプやIV タイプの割合が多いことを見取ることができる。

さらに、この図の軸を反転して分類すると、図 2-4-2 のようになり、改めてIII タイプに「選抜性の高い大学等へ進学を希望する生徒が多い」高校が皆無であることやIII タイプには「進路多様校」が高い割合 (89%) で占めていることが認識できる。

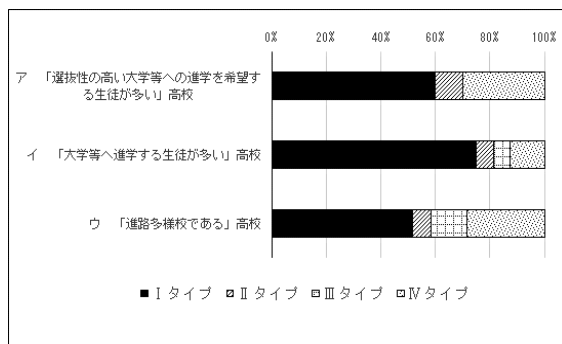


図 2-4-1 進路タイプによる集計 (1)

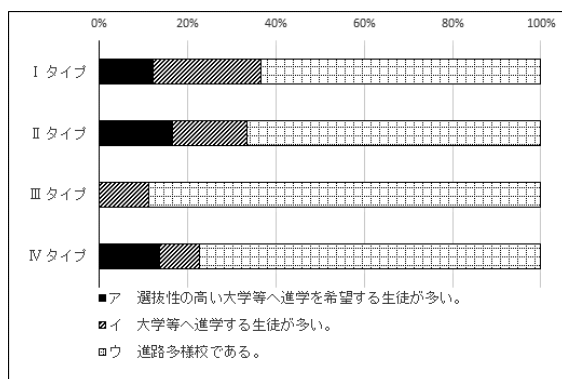


図 2-4-2 進路タイプによる集計 (2)

III タイプとは、「総合的な学習の時間は、教育効果として有効な時間になっていますか」の質問に対して「あまり有効でない」を選び、新しい学習指導要領の「探究」モード

への改訂の方向性に対して、「現任校の生徒や教員の実態では、それぞれの教科が習得型の授業をやるだけで精一杯であり、探究型の授業への転換はまず難しいと考える」に「どちらかと言えば近い」か「近い」を選んだ学校群である。第 3 章の自由記述の分析において後述するが、III タイプの高校からはどのような記述がされているのかに注視したい。

(2) 学校規模

次に学校規模に着目する。学校規模の分類は、1 本目の論文 (椿・五浦 2018) と同じく、小規模校 (6 学級以下)、中規模校 (7～20 学級)、大規模校 (21 学級以上) とする。分類の対象にするのは、小規模校は 31 校、中規模校は 31 校、大規模校は 24 校である。分類の結果は図 2-5 である。中規模校において I タイプの割合が一番少なく、III タイプの割合が一番高いことが確認できる。III タイプである 9 校の内訳は、小規模校 3 校、中規模校 5 校、大規模校 1 校であった。学校規模においては、中規模校からの声に特に注目したい。

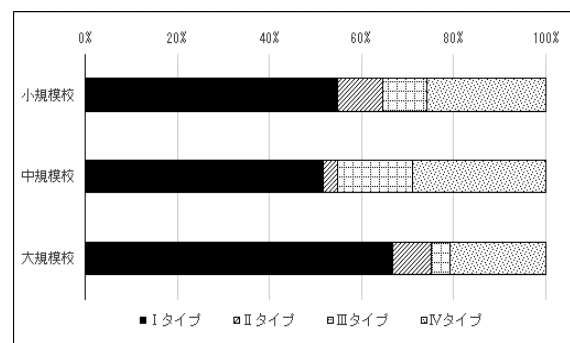


図 2-5 学校規模による集計

2-2-2 分析 I (回答者の属性)

(1) 役職

「道内普通科高校調査」の質問紙には、

回答者のプロフィールとして、役職・年齢・性別・現任校での勤務年数・教員経験年数・新採用からの勤務校数の記入欄をも設けた。ご同意いただける回答者に記入してもらったことから、4つのタイプに回答者の属性による偏りはあるかどうかについて分析することができる。

まず、役職の分析である。この回答欄は自由記述の形式をとったことから、「副校長」（1名）は教頭に、「主幹教諭」（1名）は「教務部長」に、「教員」（1名）「教務部」（1名）「教務・進路指導部」（1名）「総務副部長」（1名）不明（1名）は教諭に含めると、「教頭」（21名，24.4%），「教務部長」（37名，41.8%），「その他の部長・委員長」（14名，16.3%），「教諭」（14名，16.3%）となった。分析の対象となるのは86名である。

回答者の役職による4つのタイプの分類結果は図2-6-1の通りであり，Iタイプの割合が最も少なく，IIIタイプの割合が最も多い「教務部長」の分布がクローズアップされる。確かに，この図の軸を反転して分類すると，図2-6-2のようになり，改めてIIIタイプに「教務部長」が高い割合で占めていることが認識できる（9名中7名，78%）。このことから，「総合的な学習（探究）の時間」の運営に苦悶する「教務部長」の姿が浮かび上がってくる。

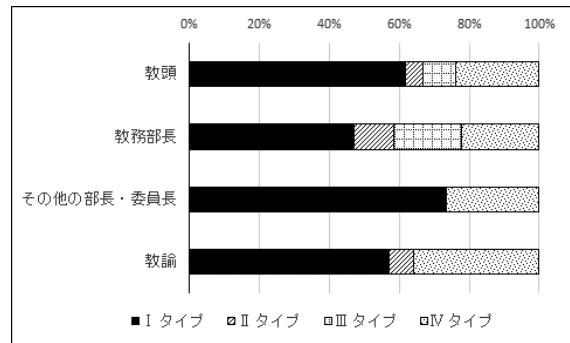


図 2-6-1 回答者の属性(役職)による集計 (1)

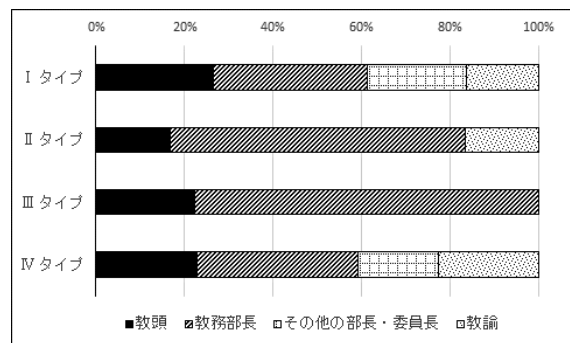


図 2-6-2 回答者の属性(役職)による集計 (2)

(2) 年齢

次に回答者の年齢による分類である。年齢区分としては，50～60歳（37名），40歳代（29名），27歳1名と28歳1名を含む39歳以下（18名）とした。2名の回答者が無記入であったことから，分類の対象になる回答者は84名となる。分類結果は図2-7の通りである。

回答者の年齢による4つのタイプの分布に偏りがある傾向が明らかになった（ $\chi^2(6)=11.4, p<.10$ ）。³⁾すなわち，「39歳以下」と「50～60歳」ではIタイプが多く（それぞれ67%，65%）であり，「39歳以下」ではIIIタイプが皆無であり，「50～60歳」ではIIタイプが皆無であった。注目するのは「40～49歳」の分布である。Iタイプが12名

³⁾ ここまで分析の対象としてきた「進路タイプ」「学校規模」「回答者の年齢」においても， χ^2 検定によって有意差の分析を行ったが，この3つの指標による分類群の分布の偏りには有意もしくは有意傾向はなかった（ $p>0.1$ ）。

(41%)、Ⅱタイプが2名(7%)、Ⅲタイプが4名(14%)、Ⅳタイプが11名(38%)であった。このⅢタイプの4名はいずれも教務部長であり、現任校での勤務年数2年が2名、3年が1名、16年が1名であった。このあたりの状況を考慮に入れると、前述した「苦悶する教務部長」の姿は、40歳代の比較的若い教務部長や現任校に着任しての年数が2、3年目(ということは担任をして生徒をまだ一度も卒業させていない)という立場の教務部長が、「総合的な探究の時間」の実践に消極的にならざるを得ない教育課程編成上の学校課題(たとえば教科セクト主義など)を認識しているとの仮説を立てることができる。

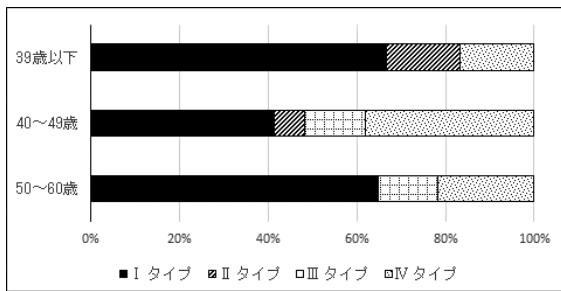


図 2-7 回答者の属性(年齢)による集計

2-2-3 まとめ

これまで『総合』の教育効果と『探究』への期待を2つの軸として、「道内普通科高校調査」の回答校(回答者)を4つのタイプに分類して、学校特性と回答者の属性について分析を行い、自由記述の分析の問いを考察してきた。

これから、回答者の自由記述について質的な分析をしていくが、本章において、これまでに分析し、導き出した問いが考察の切り口となる。以下に整理しておく。

一つ目に、高大連携プログラムの形態のうち、なぜⅡタイプでは⑤『総合的な探究

の時間』の一部(たとえば探究の方法を教える)を大学の教員が実施する」と⑥『総合的な探究の時間』を高校と大学の教員が協働して開発・実施する」でニーズは高く、Ⅳタイプは⑤とともに③「短期集中型の探究的な学びや課題解決的な学習を出し額の教員が高校の教室を使って実施する」のニーズが高いのか、である。

二つ目に、回答校の生徒の「進路タイプ」に着目したときに、なぜⅢタイプには「進路多様校」の割合が高いのか、「学校規模」と着目したときには、なぜ「中規模校」はⅠタイプの割合が低く、Ⅲタイプの割合が高くなるのか、である。ちなみに図2-8は生徒の「進路タイプ」と「学校規模」をクロス集計したものである。Ⅲタイプの回答校数を丸囲みしてみると、確かに進路多様校と中規模校のラインに位置することが確認できる。

		生徒の「進路タイプ」					
		ア 選抜性の高い大学等へ進学を希望する生徒が多い。 イ 大学等へ進学する生徒が多い。 ウ 進路多様校である(「就職する生徒が多い」も含む)					
		ア		イ		ウ	
学校規模	小規模校	合計	0校	合計	3校	合計	28校
		Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ
		0校	0校	0校	3校	3校	14校
	中規模校	Ⅲ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ
		0校	0校	0校	0校	③校	8校
		合計	4校	合計	5校	合計	22校
	大規模校	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ
		1校	1校	0校	3校	0校	12校
		Ⅲ	Ⅳ	①校	1校	④校	6校
	合計	6校	合計	8校	合計	10校	
	大規模校	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ
		0校	5校	1校	6校	1校	5校
Ⅲ		Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ	
0校	1校	0校	1校	①校	3校		

図 2-8 「進路タイプ」と「学校規模」のクロス集計

三つ目に、回答者の属性(学校での役割と年齢)に着目したときに、なぜ「教務部長」

や「40～49歳」の回答者はⅠタイプの割合が低く、Ⅲタイプの割合が高くなるのか、である。図2-9は回答者の「役割」と「年齢」をクロス集計したものであり、Ⅲタイプの回答校数を丸囲みにしてみると「苦悶する教務部長」の実態が浮かび上がってくる。特に教務部長の声に注目したい。

		回答者の年齢					
		39歳以下		40～49歳		50～60歳	
回答者の役割	教頭	合計	0校	合計	5校	合計	16校
		Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ
		0校	0校	1校	2校	0校	11校
	教務部長	Ⅲ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ
		0校	0校	0校	2校	②校	3校
		合計	10校	合計	14校	合計	13校
	その他の部長・委員長	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ
		3校	5校	1校	4校	0校	8校
		Ⅲ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ
	教諭	0校	2校	④校	5校	③校	2校
		合計	4校	合計	4校	合計	5校
		Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ
教諭	0校	3校	0校	3校	0校	4校	
	Ⅲ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ	
	0校	1校	0校	1校	0校	1校	
教諭	合計	3校	合計	6校	合計	3校	
	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	
	0校	3校	0校	3校	0校	1校	
教諭	Ⅲ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ	
	0校	0校	0校	3校	0校	2校	

図2-9 回答者の「役割」と「年齢」のクロス集計

本研究の最終的な目的は、高校における「総合的な探究の時間」の教育実践上における高大連携の具体的なプログラムを開発することである。積極的なモチベーションのある高校の参考になるのはもちろん、ぜひⅢタイプに分類されるような消極的なスタンスに立つと言える高校のニーズに応えることのできるプログラムにしたい。

次章において回答校からの自由記述を集計し、分析していく。

3. 自由記述の分析

3-1 「総合的な探究の時間」の構想

「道内普通科高校調査」の設問4「これまでの回答の他に『総合的な学習（探究）の時間』について、ご意見等があればご記入ください。また（中略）ご回答者の考えている貴校における『総合的な探究の時間』の実践のご構想などあればお教えください」における記述についての集計と分析である。Ⅰタイプの13校（49校中）、Ⅱタイプの3校（6校中）、Ⅲタイプの4校（9校中）、Ⅳタイプの7校（22校中）から、合計27の記述があった。

まず「総合的な探究の時間」の意義に関するポジティブな記述をまとめると次のようになる。いずれの記述においても前向きに「探究学習」の意義を見出ししているが、特に6番目にある「サービスを受けることに慣れ、色々なものから守られてきた彼らにとって、地域社会は『ひと』が作っていること、そしていうまでもなく自分たちがその『ひと』になるのだということを感じさせたいです」には、「総合的な探究の時間」の存在についての理解の深さが表れていると推察される。

なお、回答者の記述の後には、前章の分析で使用した4つのタイプと学校特性と回答者の属性を付記した。学校特性のうち「進路タイプ」については、「選抜性の高い大学等へ進学を希望する生徒が多い」学校を「進学校」、「大学等へ進学を希望する生徒が多い」学校を「準進学校」とした。

この設問へはポジティブな記述だけでなく、「はっきり言って必要ありません。名前なんてどうでもいいです（Ⅲタイプ）」との声もあった。これは、たとえば「部活指導は

したくありません」のような多くの高校教員の本音が放出されたのであろう。やることが多い高校教員の悲鳴をとらえたい。以下は具体的な記述の一部である。

- ① 高校教育の基本が各科目の授業であることに変化はない。ただし、それらで身に付けた知識や思考力をどう実践に結びつけるかという点で総合学習の位置は重要である。(Iタイプ:大規模校・進学校・教頭・50歳代)
- ② 既存のスケジュールを精選し、探究的要素を入れて3年間で、自主的で協働的で深い学びを可能とできる生徒の育成を目指したい。(Iタイプ:大規模校・進学校・教諭・40歳代)
- ③ 高校在学中ではなく、生徒の人生において「生きる力」として、身につけられるよう、長期的な展望に立ち、結果を出したいと考えています。(Iタイプ:大規模校・進路多様校・その他の部長委員長・50歳代)
- ④ 探究を通して、深い学びを実践し、教科単独では身につかない様々な能力を伸ばすとても重要な授業になると考えています。(Iタイプ:小規模校・進路多様校・その他の部長委員長・30歳代)
- ⑤ 見通しをつけて探究活動を行っていく必要性は感じております。教科で探究授業を取り入れることはやや難しいと考えますので、総学での内容を考えていかなければならないと思っています。(IVタイプ:大規模校・進路多様校・その他の部長委員長・50歳代)
- ⑥ …「高校生」という時期にこそ、「社会」であり「地域」を意識させたいと考えてます。小学校でさかんに行っている地域学習は、記憶の片すみへ追いやられ、進路を決定づ

ける時期であるにもかかわらず、社会(地域)から最も遠い距離にいる気がしてならないからです。サービスを受けることに慣れ、色々なものから守られてきた彼らにとって、地域社会は「ひと」が作っていること、そしていうまでもなく自分たちがその「ひと」になるのだということを感じさせたいです。探究の時間の導入を機になんとか、その一端だけでも見せさせ考えさせたいと思います。(IVタイプ:中規模校・進路多様校・その他の部長委員長・40歳代)

次に、新しい学習指導要領の「総合的な探究の時間」の構想についての記述である。

まず、Iタイプの回答校からは各学校の構想が明確に記述されていた。その内容をまとめると次のようになり、「地域」をキーワードとしての取組みを構想(既に実施)している高校が多いことが分かった。4番目にある「学問としての探究」という声にも注目しておきたい。本研究の高大連携プログラムのコンテンツに関わることになる。

- ① 地域活性化について課題解決学習の実践
- ② 地域の魅力についての探究
- ③ 地域を理解, 地域に貢献, 地域の活性化につながる内容
- ④ 学問としての探究
- ⑤ 進路探究(1年), 地域探究(2年), キャリア探究(3年)
- ⑥ 地域活性につながるような内容
- ⑦ 既に「〇〇(地域名)学」を実施中
- ⑧ キャリア教育を軸にする。

この設問に対する記述においても、「構想などまったくありません(Ⅲタイプ)」といった声もあった。では、ⅢやⅣタイプの高校

は『探究』への期待」となぜ距離を置く（置かざるを得ない）のか、回答校は次のように記述している。

- ① 「探究の時間」の意義を正しく共有することが重要である。インターネットを使ったただの調べ学習であったり、プレゼンテーション練習になっては意味がない。課題の設定も、課題自体はむこうからやってくるものであり、無理に課題を作っても（見つけても）あまり意味がない。（Ⅲタイプ：中規模校・進路多様校・教頭・50歳代）
- ② 生徒のふとした疑問の徹底探究。教師も不思議に思える事や知らないことの探究。…ネタは募れば無尽蔵。…ただし、鍵になるのは、探究するチームの規模とディレクター役の教員の企画力と編集力。…インターネットで調べれば終わりにならないようなネタの選び方も重要です。そうなると各学年1単位では厳しいということにもなってきます。仮に特定の学年に3単位を集中させた場合は「総合的な探究の時間」は教科・科目的なものになり、その持ち時数をどのように分担するか、しかも1学級当たり複数担当ということになれば教員1人当たりの持ち時数平均を上げることになってきます。こういう物理的な条件の負担増を引き受け、各人の専門教科にかかわる時間を削ってでも探究活動を、という方向に行くかどうかは甚だ疑問です。…（Ⅲタイプ：小規模校・進路多様校・教務部長・40歳代）
- ③ 都市部、地域（郡部）、伝統校、進学校、中堅校、生徒指導困難校、大規模校、小規模校で「総合的な探究の時間」の取り組みや意義は異なる。少なくとも、今後は地域と連携することが求められていくと考える。（Ⅳタイプ：大規模校・準進学校・教務部

長・40歳代)

1番目の「課題の設定においても、課題自体はむこうからやってくるものであり、無理に課題を作っても（見つけても）あまり意味がない（Ⅲタイプ）」や2番目の「鍵になるのは、探究するチームの規模とディレクター役の教員の企画力と編集力（Ⅲタイプ）」は、「探究学習」が活動主義に陥ることの心配、「主体的な学習」が目前にいる生徒に成立するかどうかの疑念、日常の授業や指導で手一杯である状況においてのさらなる負担への怒りや教育の質の低下への懸念、などが述べられているのではないだろうか。毎日、厳しい仕事を強いられている高校現場からの率直な意見と受け止める。さらに3番目の「都市部、地域（郡部）、伝統校、進学校、中堅校、生徒指導困難校、大規模校、小規模校で『総合的な探究の時間』の取り組みや意義は異なる（Ⅳタイプ）」という意見についても、しっかりと受け止めたい。

3-2 教育行政への要望

同調査のプロフィール(2)⑤「今までの教育実践を踏まえて、『総合的な探究の時間』が期待されているような教育効果を上げるためには、教育行政にどのような条件整備を要望したいでしょうか」における記述についての集計と分析である。Ⅰタイプの19校(49校中)、Ⅱタイプの1校(6校中)、Ⅲタイプの4校(9校中)、Ⅳタイプの8校(22校中)から、合計32の記述があった。この32個の記述をまとめると、ほとんどが「予算をつけてほしい」(予算)、「ICT環境を整備してほしい」(ICT等の整備)、「マニュアルや事例を提供したり研修会を開いてほしい」(事例提供や研修会の開催)、「教員

(さらには専門の教員)を増やしてほしい」(教員増と業務軽減)の4つのカテゴリーに入る。主な予算・ICT等の整備・事例提供や研修会の開催についての記述内容は次のとおりである。

- | |
|---|
| ① 外部に出ることや外部の力を借りることが必要になると思う。交通手段、保険… |
| ② 資金援助(教育活動費として) |
| ③ 講師派遣の謝礼や交通費に対するの予算 |
| ④ 教材、教具等確保のための支援 |
| ⑤ 校外活動に対する予算(バス借り上げ等) |
| ⑥ 総合学習の内容・実績に応じて予算措置されるような仕組み |
| ① コンピュータが常に使える環境整備 |
| ② インターネット環境の整備(ストレスなく通信できる環境) |
| ③ ICT機器(例えばタブレット生徒1台) |
| ④ 探究活動のための施設・設備の充実(パソコン等) |
| ⑤ インターネット環境の改善 |
| ⑥ 学校WiFi化 |
| ⑦ ハード面の充実=生徒一人一人にICT器材を割り当てられるような教室環境 |
| ⑧ プロジェクターなどの設備 |
| ⑨ インターネットで何か調べようとしても、学校でブロックして、繋がらないことが多く、この状況の改善 |
| ① 教育資源(方法)のパッケージ化 |
| ② 指導例などを載せたマニュアル的なもの |
| ③ 具体的な実践事例の提示 |
| ④ 先進校の取組事例の情報提供 |
| ⑤ 「総合的な学習の時間」の具体的な実施方法等の研修会等 |
| ⑥ 「総合」の教科書的なガイドブックの作成 |

このうち「ICT等の整備」については、政府が2020年度から全ての小中高校を結ぶ高速通信網の整備を開始するとの報道があった。報道によると、文部科学省はこの超高速通信網の整備(GIGAスクールネットワーク構想)に必要な総事業費を、2020年度からの3年間で約2000億円と試算していること、そしてこれとは別にネットにつながる学習用タブレット端末などを児童・生徒に1人1台配備する計画も進んでいる、とのことである。⁴⁾この事業が進めば、「ICT環境を整備してほしい」という高校サイドのニーズに対して、少なくともハード面では解決が図られていきそうである。

また「事例提供や研修会の開催」については教員それぞれによって意見が分かれると思われるが、本研究はそのことに応えられるプログラムの開発を目指すものである。

「予算」については、公立高校ではその設置者の地方公共団体へ働きかけてもなかなか解消できることではないが、いかに高校側がお金を使わずにすむ方法を考えればよいのではないだろうか。これも、本研究で提案するプログラムを参考にしていきたい。

「教員増と業務軽減」の要求については、もったもなことである。このことは改めて「考察」(17ページから)のところで考えてみる。以下は、このカテゴリーにおける記述をまとめたものである。

また、4つのカテゴリーに含まれない記述としては、「高大連携の支援をしてほしい」や「総合的な探究の時間における年間の授業時数を柔軟に運営させてほしい」などの記述があった。

⁴⁾ 読売新聞朝刊(2019年8月15日)1面。

- ① 現場では時間が足りないのが現状です。しかし、大学入試に必要な授業数の確保や進路指導のための時間を考えると、なかなか探究まで計画してもたどり着きません。何かの時間を減らすのかは難しい課題です。
(Ⅰタイプ)
- ② 総合学習担当の主事が必要 (Ⅰタイプ)
- ③ 期待されているような教育効果を上げるためには、計画・準備・事前事後指導に相当な時間と負担がかかる。その時間確保のためにも、業務軽減が必要である。業務軽減のためには、教員定数を増加もすることが一番の方策と考える。(Ⅰタイプ)
- ④ 新しいことを始めようにも、人的余裕がなく、なかなか進められない。学校をサポートしてくれるような人的協力をお願いしたい。定期的に来校して指導してくれるような人。(Ⅱタイプ)
- ⑤ とにかく教員を増やして下さい！新しい科目を始めるなら、その科目に精通した教員を育ててからスタートするのが筋だと考えます。(Ⅲタイプ)
- ⑥ 専門の教員をつける。(Ⅲタイプ)
- ⑦ 専門指導教員の配置と少人数教育のための教員定数増。さらに、どの教員も「総合的な探究の時間」で期待されているような教育効果を上げねばならぬ、ということであるならば、全員に研修を課したり、大学の教員養成の中で必修にするなどして、より具体的で実践的な授業技術を伝播すべきだと思います。これば日本の将来にかかわる人材育成の鍵のように喧伝されることもあります。全ての教員にとって免許・採用上専門外であるこの時間のためにどれだけの準備をすれば効果が上がるのでしょうか。…条件整備といっても予算上の整備は期待できない状況の中で「先

生方の創意工夫次第です」とか「〇〇高校には優れた実践例があります」等、競争原理を働かすだけでは、まさに競争なので、効果を上げられないところもあるわけです。(Ⅲタイプ)

- ⑧ 地域における人材の把握やほりおこし (Ⅳタイプ)
- ⑨ 各教員が教科横断的な連携やそのための研究に注力できるよう、教員の業務の見直し、負担軽減を進めてほしい。(Ⅳタイプ)
- ⑩ 授業時数に余裕がなく、新規のことに組み込める状態にない。(Ⅳタイプ)

3-3 高大連携の課題とアイデア

「道内普通科高校調査」の設問3(3)「高校と大学が『総合的な探究の時間』で連携する上での課題やその他のアイデアがあれば教えてください」における記述についての集計と分析である。Ⅰタイプの11校(49校中)、Ⅱタイプの2校(6校中)、Ⅲタイプの2校(9校中)、Ⅳタイプの5校(22校中)から、合計20の記述があった。どの記述も熟慮された現実的な内容であり、本論文にデータとして記載しておきたいところであったが、紙面の都合上、本研究が提案するプログラムについて、高校サイドが参考になると思われる記述を選び、まとめておく。意図したわけではないが、現在までの「総合的な学習の時間」の教育効果に「有効である」と答えた高校群であるⅠタイプとⅣタイプの回答校からの記述になった。

- ① 地方の高校なので、eラーニング、遠隔システムを活用し、連携できるとありがたい。高校生が出向くのは、時間、予算面で無理があり、地方の高校としては環境がととのいづらいつ感じます。(Ⅰタイプ)

- ② アドミッションオフィサーがほしい生徒を見つけられるような仕組みづくり（Ⅰタイプ）
- ③ 課題設定が多岐に渡る場合、一つの大学では対応できない場合が生じると考える。
「総合的な探究の時間」で高大連携をするにあたり、複数の大学間での連携を必要になってくるのではないかと考える。大学で実施する場合、生徒の人数が多く、移動手段・時間に制限が出てくる可能性があり、現実的ではないと考える。（Ⅰタイプ）
- ④ 現在、実施している高大連携の事業で、何らかしだ担当者レベルで話したこともあるが、高校と大学のシステムのちがいが、両者が求める内容やそのレベルにおいて、意見や考え方にちがいが見られた。大学はある程度継続性がある連続的な（時間を要する）内容を考えがちである。それに対して、高校側（あくまでも本校の場合）は単発的なものを求める傾向が強い。高校生は意外と忙しく、校外の活動に参加するのは難しい。（Ⅰタイプ）
- ⑤ 大学の教育力の活用は大変魅力的であるが、大学の施設を利用する際の移動手段や時間の設定、費用（交通費）等が課題である。（Ⅳタイプ）
- ⑥ …本校にお越し頂き、直接生徒に説明して頂くと生徒と教員の意識高揚と理解のために大変効果的だと思います。ブレインストーミングや KJ 法など、合意形成や問題解決方法など専門的な知識やノウハウがないので、知る機会が欲しいです。（Ⅳタイプ）
- ⑦ 高校生には高校生の生活があるので、短期的な連携の機会を作る程度が生徒にとっても印象深くなり、動機、内発性を刺激するだろうと思います。（Ⅳタイプ）

- ⑧ 予算がないこと。130～140名の生徒をどう管理し、どう動かすか、ごく数名の担当教員（おそらく1～2名）に負担がかかりすぎる可能性があること、以上のことから、大きな変革ではなく「持続可能」を意識して、まずは、スモールステップ的な変化が望ましく、例えば、大学の教員の方に高校生に向けて春に1つ問題を投げかけてもらい（答えが1つではないもの）、秋にもう1度来てもらって、生徒は発表し、その答えを評価していただく程度もの。（中間報告や軌道修正はスカイプなどで行う）→ただし、問題の選定が課題。（Ⅳタイプ）

3-4 考察

3-4-1 事例校の選定

「道内普通科高校調査」の設問1の最後に、総合的な探究の時間の実施に向けた学校のスタンスとして一番近い考え方を、設定した5つのタイプから選び、その他のスタンスであればその内容を記していただく項目を設定した。

表3-1のように、実施に向けての積極性を示しているのはAとDのタイプ、現状維持はBタイプ、消極的な考えに立つのがC・Eのタイプに分けて考えることができる。ただしBタイプには、現在までは総合的な学習の時間に対して積極的に取り組んでいて、これからの改善を含めて変更は未定と考えている高校も含まれている。

類型化の4タイプとこの「総合的な探究の時間」の実施スタンスをクロス集計したのが図3-1（次ページ）である。この分布図から、「総合的な探究の時間」の実施に消極的なスタンスにいる3校（Ⅱタイプ-CタイプのA校、Ⅲタイプ-EタイプのB校、Ⅳタイプ-EタイプのC校）をピックアップ

することができる。

そのうち事例研究の対象とするのは B 校（Ⅲタイプ-Eタイプ）である。B校は1学年4クラスの「中規模校」であり、生徒の進路タイプは「進路多様校」である。回答者は「40歳代」の「教務部長」であって、前章での分析において注目すべきとした「中規模校」「進路多様校」「教務部長」「40歳代」というカテゴリーすべてに当てはまる高校である。

B校の「総合的な学習の時間」は計画を教務部が立てて、分掌・教科・学年によって実施するスタイルであり、添付していただいたシラバス（平成30年度）からは、特別活動と実施内容を共有するような、いわゆる行事代替型の「総合的な学習の時間」の運営をしている様子をつかめた。

表3-1 「総合的な探究の時間」の実施スタンス

A	現在までの積極的な取り組みを基盤にして、次期学習指導要領のもとではさらに改善（バージョンアップ）を図って実施していく。	40校（46%）
B	現在までの積極的な取り組みを継承して、次期学習指導要領のもとでは大きな変更はせずに実施していく。（変更するかどうか「まだ未定」も含む。）	28校（32%）
C	現在までは積極的に取り組んできたが、次期学習指導要領のもとでは今までのように実施していくことは難しいだろう。	1校（1%）
D	現在までは積極的に取り組んできたとは言いがたいが、次期学習指導要領のもとにおいては積極的に実施していきたい。	15校（17%）
E	現在までもこれからも積極的に実施していくことは難しいだろう。	2校（2%）
F	その他のスタンス	1校（1%）

出典 椿・五浦（2018），p.11.

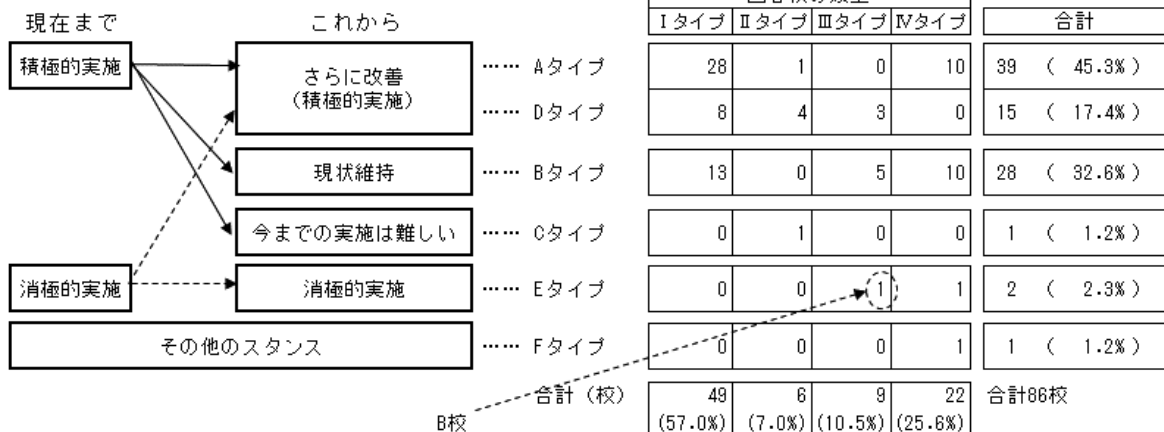


図3-1 回答校の類型（4タイプ）と「総合的な探究の時間」の実施スタンスのクロス集計

さて、「総合的な学習の時間」の創設から15年間、B校のように授業時数カウントの工夫などの方法で「消極的」にこの領域を実施してきた高校が、現在までの教育課程の連続性を担保しつつ、次の10年後の未来の同僚たちにバトンをつないでいけるような「総合的な探究の時間」の運営とはどのよ

うなものなのか、B校の事例を通して考察する。

3-4-2 考察（B校の事例を通して）

B校は「総合的な学習（探究）の時間」の実施スタンスを問う設問において、なぜ「現在までもこれからも積極的に実施していく

ことは難しいだろう」と判断したかについて、「総合的な学習の時間は、目標や内容については各学校が定めるもので、教科書も無く、どの教科・科目にも偏らないものならば、本来特別活動の領域でかなりの部分がカバーされているはずなのに、それにもおさまらず複数領域を横断的に同時進行で学習や探究をすすめなければいちいち事がすすまないようなもんでない限り積極的な実施のスタンスを校内で得にくいと思います。それだけでなく教科内において課題学習的な取組みが促されているので、さらに何を探究させるのかがまさに課題になります」（下線は筆者による）と記している。

また、本論文の13ページの2つ目の枠線内の2番目の記述がB校のものであるが、文末の「…」の続きとして、「…そもそも特別活動が大事だとか、課外活動が大事だとか、道徳が大事だとか、総合的な探究が大事だとか、特別支援が大事だとか、いじめ防止が大事だとか、生活・健康指導が大事だとか、ICTが大事だとか、進路指導が大事だとか、確かに様々全て大事なんでしょうけれど、取得した教員免許状と採用通知に書かれてある専門分野は教科名だけなのに、と思うのは私だけでしょうか」と記述する。

さらに、教育行政への要望等（自由記述）は、15ページの8番目の記述がB校からのものである。要約すると「専門指導教員の配置や少人数教育のための教員定数増をしてほしい。しかし、すべての教員が専門外であるこの時間のためにどれだけの準備をすれば効果が上がるのか。外部の人（立場）から『先生方の創意工夫次第である』とか、先進校の実践例を示すようなことだけでは現場を動かすことはできない」となるのか。

確かに、「教育内容」は従来と同量（またはそれ以上）なのに、「知識・理解」と「探究（調査・討論・発表など）」の双方に取り組みという要求は、学校現場にとっては「はっきり言って無理難題」（児美川2019, p. 178）と、日常の業務で手一杯な教師たちは受け止めるであろう。B校の記述を補足するように、児美川孝一郎は新しい学習指導要領に対して「…新しい学習指導要領は、自らが規定した『教育内容』と『教育方法』のあいだにある困難と矛盾を、自らが解決する筋道を示してはいない。乱暴に言ってしまうと、あとは『それぞれの学校現場が工夫を凝らせばよい』とでも言わんばかりに、各学校に『丸投げ』するのみである」（児美川2019, p. 177）と述べている。

筆者は高校の教務部長（2002～2004年度）として苦悶した体験を通して執筆した教育課程編成における教務部長の役割についての論文（椿2006）の中で、同僚たちの合意を得るための草稿づくりの要点として、過去の経緯を踏まえているか（連続性保持）、実態を踏まえているか（実態把握）、理性的に納得できるか（理論の構築）をあげた。

「連続性の保持」については、田中統治が「学校組織での統制は現行のカリキュラムをできるだけ安定させ、維持していく方向で行使される」（田中1996, p. 33）と指摘する学校組織のカリキュラムの統制現象が、学校組織の意思決定はボトムアップという民主的な方法による時、徐々に積み上げていくことが組織の特性（習性）であり、その作業がとぎれてはいないか（連続性が保持されているか）が常に問われる、と論じた（椿2006, p. 58）。

さて、「総合的な学習の時間」を創設時か

ら「消極的」に実施してきた高校のうち2022年度からの「総合的な探究の時間」をポジティブに実施していこうとする高校は、今回の調査にて15校（17%）ほどあることが分かった（表3-1におけるDタイプ）。彼らはどうしたらよいのか。

筆者のイメージは、「総合的な探究の時間を飼いならず⁵⁾」である。児美川（2019）のいう「階層的序列化」のもとで「代替メカニズム」が働かない高校においても、「人的・物的資源や方法を確認しながら、慎重に修正を加えていくというぐらいの姿勢」（中村2018, p. 217）を取りながらも、少なくとも「総合的な探究の時間を飼いならず」というレベルにまでに何とか高めていくことである。これが今回の学習指導要領の改訂時に教育課程編成の牽引者になった立場の役割（矜持）ではないだろうか。

また、高校の教員組織においてボトムアップによって合意形成をしていくには、自分の理解者（味方）を少しずつ増やしていくしかない。そのためには草案を、同僚たちが理性的に納得できるか（理論の構築）が問われる。すなわち、まずは理論が共有されて、次に生徒実態等を踏まえての実践に落とし込んでいくのである（総論から各論へ）。

筆者は、今回の学習指導要領改訂における大きな舵取りに、かつて荻谷剛彦が指摘していた難題⁶⁾の解決につながる可能性を

見ている。児美川（2019）の解説を借りると、「…新しい学習指導要領が、学校での『学びの構図』に導入しようとするのは、学びと『生き方探究』との接続である。そのことによって、子どもたちに学ぶことの意味と意義をつかませ、学習への動機づけを喚起して、『主体的な学び』を促そうというわけである。…戦後の学校教育、少なくとも高校教育は、職業社会を中心とする社会と教育課程との『接続』の観点を失うことで、＜自立システム化＞し、そのことが、高校で学ぶ意味を、『学力競争システム』における自己のポジションを少しでも上昇させるという疑似的な『意味』に託してしまい、本来の学びを『空洞化』させてきた。新学習指導要領が、こうしたこれまでの（高校）教育の問題点を正面から見すえ、そこからの転換を図ろうとしているのは確かであろう」（児美川2019, p. 162）との理解に立ち、「…社会とのつながりを意識できる『教育内容』を準備することで、生徒自身が高校での学びを自らの『生き方探究』にまでせりあげていくことにある。そのことを通じて、学びの意味の獲得や学習の動機づけを促そうという『仕掛け』が、新学習指導要領には確かにビルトインされている」（同書, p. 171）などの知見をもとに、各学校の「総合的な探究の時間を飼いならず」レベルの実践を支える理論として考えていってはどうか。

⁵⁾ これは、松下佳代が「＜新しい能力＞概念は、扱い方を間違えば、容易に負の価値に転化してしまう厄介な代物である」（松下佳代『＜新しい能力＞は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンペテンシー—』ミネルヴァ書房、2010, p. 36）という文脈の中で使っている「＜新しい能力＞概念を飼いならず」の借用である。

⁶⁾ 「ここで教育にとって難しいのは、子どもがそこをどこまで耐えられるか、ということです。すぐには意味が見えないわけだから。狭い範囲で算数なら算数の教科のなかでの理解が、子ども自身にとって実体験とは結びつかないし、ましてや世界経験を可能にする力というふうにはわかるかという、これまた子どもの段階だと難しい。／ここをどう凌ぐのかが、教育にとって一つの急所だと思います。面白いことでないとなかなか子どもは学ばなくなってしまいうし、学びたくないことは学ばなくていいということにもなりかねない」（荻谷剛彦・西研「考え合う技術」筑摩書房、2005, p. 147）。

4. プログラムの構想—まとめにかえて—

本論文は、冒頭に記したように研究の目的(1)の完結とその(3)に着手して5本目(最終)の論文につなげることをねらいとしてきたが、前半についてはほぼ達成できものと考えている。残された紙面を用いて、後半部分のプログラムの構想について考察して、5本目の論文につなげてきたい。

新しい学習指導要領においては「主体的・対話的で深い学び」が実現できるように学ばれる必要がある、そのためには、知識・理解を「探究」へとつないでいくことが求められている(児美川2019, p.166)。その中核を担うのが「総合的な探究の時間」である。本論文で、困り度や戸惑い感の高いのは、生徒の進路が多様な中規模校やその運営を牽引するのが教務部長(特に若くて現任校の経験年数が少ない場合は顕著)である高校であることが分かった。4類型のⅢタイプに分類されるような高校にも実践として取り入れられるようなプログラムを提案したい。

そのコンテンツは、①低学年で探究スキルを体験を通して習得していく②高学年で自らテーマを定めて探究学習を行っていく、であり、①では生徒が自らの力で大学の教員と関わっていくこと、②では通信制高校のノウハウを活用することを考えている。

『主体的・対話的で深い学び』を実現するためには、前理解に支えられた知識を豊かに身につけた上で、自己の知識を揺り動かす出会いの機会を持つことが必要である」

(松下2019, p.189)などの知見を参考にして、今後は高校のニーズに応えるプログラムを提案したい。

引用・参考文献

- [1] 五浦哲也・椿達(2018)『『総合的な学習(探究)の時間』における高大連携プログラムの開発(Ⅱ)』『北海道情報大学紀要』第30巻第1号, pp.35-50。
- [2] 五浦哲也・椿達(2019)『『総合的な探究の時間』における高大連携プログラムの開発(Ⅰ)』『北海道情報大学紀要』第30巻第2号, pp.1-20。
- [3] 荻谷剛彦・西研(2005)『考えあう技術—教育と社会を哲学する』筑摩書房。
- [4] 児美川孝一郎(2019)『高校教育の新しいかたち』泉文堂。
- [5] 松下佳代編(2010)『<新しい能力>は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンペテンシー—』ミネルヴァ書房。
- [6] 松下良平(2019)『『主体的・対話的で深い学び』の計り知れない困難』グループ・ディダクティカ編『深い学びを紡ぎだす 教科と子どもの視点から』勁草書房。
- [7] 中村高康(2018)『暴走する能力主義—教育と現代社会の病理』筑摩書房。
- [8] 田中統治(1996)『カリキュラムの社会学的研究』東洋館出版。
- [9] 田中敏・山際勇一郎(1989)『新版 ユーザーのための教育・心理統計と実験計画』教育出版。
- [10] 椿達(2006)「教務主任の役割についての実践研究—高等学校の教育課程編成を通して—」『日本高校教育学会年報』第13巻, pp.52-59。
- [11] 椿達・五浦哲也(2018)『『総合的な学習(探究)の時間』における高大連携プログラムの開発(Ⅰ)』『北海道情報大学紀要』第30巻第1号, pp.15-34。

〈研究ノート〉

観光振興に向けた新たな地域の魅力発信方法

～たびろくムービー背景動画テンプレートの制作と評価～

長尾光悦* 黒澤彩華† 山田愛‡ 斎藤一§ 佐藤信吾** 鈴木裕一††

New Transmission Method of Charms in Local Regions to

Realize Effective Tourism Promotion

～Production and Evaluation of Movie Template for “Tabiroku Moives” Application～

Mitsuyoshi NAGAO* Sayaka KUROSAWA† Ai YAMADA‡ Hajime SAITO§ Shingo SATO** Yuichi SUZUKI††

要旨

訪日外国人観光客の増加に伴い、地域観光に求められるニーズは多様化している。このようなニーズに対応するためには、従来のメディアとは異なる方法で、地域の魅力を発信する必要がある。本論文では、「たびろくムービー」という旅行向けフォトムービー作成アプリを利用した、新たな地域の魅力発信方法を提案した。また、本研究における成果物のプロモーション活動を実施し、その効果を測定した。

Abstract

Recently, the needs required for regional tourism have been more diverse in accordance with the increase of the number of foreign tourists visiting Japan. In order to deal with such needs, it is required to transmit charms of local region by another method which is different to conventional method. In this paper, we propose a method which transmits charms of local region using a travel photo movie creation application called "Tabiroku Movies". Moreover, we conduct promotional activities for the product of this research, and then measure the effect of the activities.

キーワード

観光振興 地域 魅力発信 たびろくムービー 背景動画テンプレート

* 北海道情報大学経営情報学部システム情報学科教授, Professor, Department of Systems and Informatics, HIU

† 北海道情報大学経営情報学部システム情報学科4年, B4, Department of Systems and Informatics, HIU

‡ 北海道情報大学経営情報学部システム情報学科4年, B4, Department of Systems and Informatics, HIU

§ 北海道情報大学情報メディア学部情報メディア学科教授, Professor, Department of Information Media, HIU

** 株式会社日立ソリューションズ東日本, Hitachi Solutions East Japan, Ltd.

†† 株式会社日立ソリューションズ東日本, Hitachi Solutions East Japan, Ltd.

1. はじめに

近年、日本を訪れる外国人観光客数は増加傾向にある。日本政府観光局（JNTO）によれば、平成 29 年の訪日外国人観光客の数は 過去最高となる前年比 19.3%増の 2,869 万人であり、この増加傾向は今後も続いていくものと考えられる[1]。さらに、観光庁の訪日外国人消費動向調査により、訪日外国人観光客の観光対象地域が、東京や大阪といった主要都市部だけではなく、地方にまで及ぶようになってきていることが報告されている[2]。また、地方への来訪者に地域の魅力を効果的に伝達し、地方創成を図ることは、観光立国を実現する上で重要な課題の一つにもなっている[3]。このような背景から、地域観光に求められるニーズが多様化してきており、この多様化するニーズに応えるために、観光客に向けた満足度向上サービスの実現や、従来のメディアとは異なる新たな情報発信を行う仕組みが必要になる。

本論文では、地域観光振興のために、株式会社日立ソリューションズ東日本が提供している「たびろくムービーズ」という旅行向けフォトムービー作成アプリを利用した新たな地域の魅力発信方法を提案する。このアプリは、ユーザが観光地で撮影した写真と、背景動画テンプレートと呼ばれる動画を組み合わせることによって、ミニ映画のようなフォトムービーを作成することができるアプリである。本研究では、このアプリにおいて新たな背景動画テンプレートを制作することにより、動画による地域の魅力発信を目指す。

また、新たな背景動画テンプレートを制作することによって地域貢献を実現するためには、たびろくムービーズや新背景動画テンプレートの知名度を上げることが必要となる。このため、これらのプロモーション

活動を行い、その活動効果を測定し、基礎データとして活用する。

2. たびろくムービーズ

2-1 概要

たびろくムービーズとは、株式会社日立ソリューションズ東日本が提供している、旅行向けフォトムービー作成アプリである[4]。これは、写真がスライドショーのように流れる従来のフォトムービー作成アプリとは異なり、動画と BGM で構成されている背景動画テンプレート（以下、動画テンプレート）と、ユーザが旅行先で撮影した写真を組み合わせることによって、ミニ映画のようなフォトムービーが作成できるものである。

また、ユーザが撮影した写真の位置情報を基にフォトムービー内に移動軌跡が表示される機能や写真の撮影位置に近い位置の動画がフォトムービー内で採用される機能を有している。加えて、作成されたフォトムービーを容易に Facebook や Twitter といった SNS において公開することが可能になっている。これら機能によって旅行を楽しみながら振り返ることが可能であると共に、友人や家族と旅行に関する情報を共有することが可能となっている。

2-2 背景動画テンプレート

現在、たびろくムービーズでは、北海道や関東など各地の自然景観や観光地などの動画から構成される動画テンプレートやキャラクター動画や CG 動画により構成されるテンプレートなど、計 11 種類の動画テンプレートが提供されている。これらテンプレートには、無料版と有料版の 2 種類が存在し、フォトムービー化できる写真の枚数が異なる。無料版は 5 枚まで、有料版は

表1 提供中の動画テンプレート

テンプレート名	カテゴリ	有料版有無
旅する Hello Petz®	キャラクター	無
旅ガール meets JAPAN	スタイリッシュ	無
The EMAKI	和風	無
旅プレミアム北海道	ご当地映像	有
旅プレミアム東京		
旅プレミアム関西		
旅プレミアム四国		
旅プレミアム九州		
旅プレミアム沖縄		
絶景富士山	期間限定	無
京都物語		



図1 テンプレート選択画面例

50枚までの写真を利用したフォトムービーを作成することが可能となっている。なお、全てのテンプレートに有料版があるわけではなく、6種類のテンプレートのみ有料版が存在する。

無料版の場合、写真のアップロードからダウンロード完了までは約3分となり、作成されるムービーは約1分となる。これに対して有料版の場合、アップロードからダウンロード完了まで20分程度、作成されるムービーは約7分となる。表1にたびろくムービーで提供される動画テンプレート一覧を示す。また、図1に、アプリにおける動画テンプレート選択画面例を示す。

2-3 フォトムービー作成の流れ

たびろくムービーにおけるフォトムービー作成の流れを図2に示す。図2に示されるように、たびろくムービーでは、スマートフォンアプリと動画生成サーバが

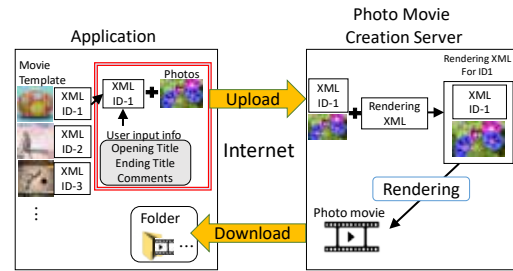


図2 フォトムービー作成の流れ

連携することによってフォトムービーを作成する。ユーザは、第一に、写真と組み合わせる動画テンプレートを選択する。次に、フォトムービーに使用する写真を選択し、ムービーに表示されるオープニングタイトル、エンディングタイトル、各写真と共に表示されるコメントを入力する。これらが入力されると、選択した動画テンプレート情報、写真や入力情報が含まれたXMLが生成され、このXML及び写真データがインターネットを通して動画作成サーバへ送信される。動画作成サーバでは、受信したXML、写真データ、及び、写真に付与されている位置情報に基づき、フォトムービーを作成するためのレンダリング用XMLが生成される。このレンダリング用XMLに基づきレンダリング処理が実施される。フォトムービーが作成された後、ユーザが動画作成サーバからムービーをダウンロードすることにより、フォトムービーがアプリ内で再生可能となる。

3. たびろくムービーにおける新背景動画テンプレートの制作

3-1 制作概要

本研究では、観光振興に向けた新たな地域の魅力発信を実現するために、たびろくムービーのための新動画テンプレートの制作を実施する[5]。動画テンプレート制作は、平成28年度から平成29年度にかけ実施した。ま

た、大学生の独創性やデザイン力を活かし、学生目線での地域情報の発信を意図し、北海道情報大学の女子学生が中心となり制作を行った。

まず、新動画テンプレートの制作に先立ち、たびろくムービーズ、及び、現在提供されている動画テンプレートの現状を把握するため、平成 28 年 7 月に、北海道情報大学の学生 70 名に対して、アンケート調査を実施した。このアンケート調査では、たびろくムービーズの使い方を説明し、たびろくムービーズにより作成されたフォトムービーのサンプルを視聴させた後、たびろくムービーズを使ってみたいと思うか、完成したムービーを SNS に投稿したいかといった質問事項に回答させた。更に、平成 28 年 6 月から 8 月に、留学生や ALT 講師を中心とした外国人 11 名に対して、たびろくムービーズに関するインタビュー調査を実施した。インタビュー調査においても、使用方法の説明、サンプルの視聴後、既存の動画テンプレートに対する感想や外国人に好まれる動画テンプレートについて聞き取り調査を実施した。図 3 に外国人へのインタビュー調査の様子を示す。



図 3 インタビュー調査の様子

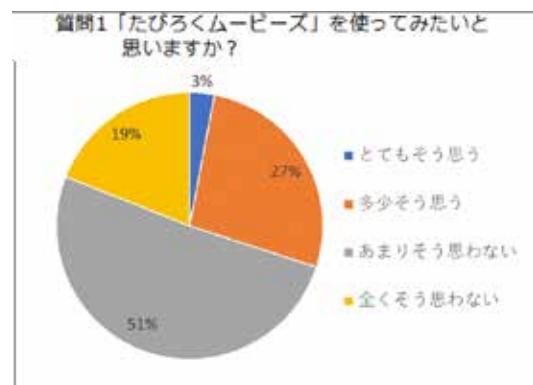


図 4 アプリ利用に関する調査結果

図 4、及び、図 5 にアンケート調査の結果を示す。図 4 は、「たびろくムービーズを使ってみたいと思いますか？」という設問に対する結果である。また、図 5 は、図 4 の設問において「とてもそう思う」または「多少そう思う」と回答した被験者に対して「繰り返し利用したいか」と質問した結果である。

この結果から、たびろくムービーズを使用してみたいと思うかについての質問に対して、あまりそう思わない、又は全くそう思わないと回答した割合が 70%に上った。また、とてもそう思う、多少そう思うと回答した中で、繰り返し使いたいという回答は半数程度となった。更に、SNS に投稿したいかという質問に対しては、投稿したいという回答は 50%に満たない結果となった。

一方、外国人へのインタビュー調査の結果

質問1で、とてもそう思う・多少そう思うを選んだ方「たびろくムービーズ」を繰り返し使いたいと思いますか？

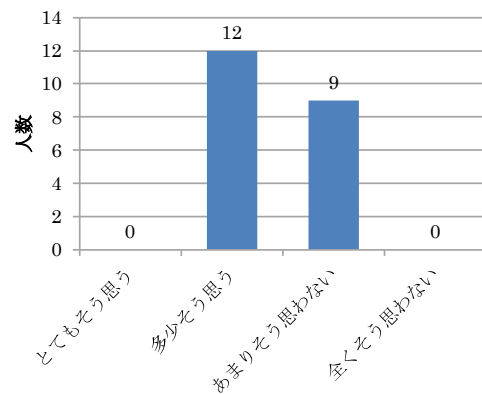


図 5 繰り返し利用に関する調査結果

では、「映像内に表示される観光地の所在が分からないため、映像内で観光地を表示しても、リピーターの増加には繋げられないのではないか」、「映像内に表示するのは無名な観光地ではなく、有名な観光地に絞ったほうが、観光

客の増加に繋げられるのではないか」, 「日本語だけではなく, 多言語に対応してほしい」といった回答が得られた。

これらアンケート調査, 及び, インタビュー調査の結果から, たびろくムービーの利用や作成されたムービーの SNS へのアップロードのモチベーションとなること, 更に, 訪日外国人旅行者のために有名観光地に絞り, かつ, 観光地の所在や見どころがわかるような, 新動画テンプレートが必要であることが確認された。

これらの結果を踏まえ, 本研究では, 女子大生が札幌の主要観光地の見どころを紹介する, 「札幌乙女の厳選スポットガイド」という新動画テンプレートを制作し, 地域観光における魅力を発信することとした。

3-2 札幌乙女の厳選スポットガイド

本研究で新規に制作する動画テンプレートは, 札幌市内 10 箇所の有名観光地に関する特徴や見所について, 女子大生が, 音声付きで紹介を行うというものである。紹介する観光地を以下に示す。

札幌駅 : 札幌駅南口駅前広場, 及び, JR タワー展望室 T38 内

時計台 : 札幌市時計台前, 及び, 同内部

藻岩山 : 藻岩山ロープウェイ山頂駅屋外, 及び, 同中腹駅内

テレビ塔 : 大通り公園, 及び, さっぽろテレビ塔展望フロア内

札幌ドーム : 札幌ドーム内, 及び, 近隣ラーメン店内

北海道神宮 : 北海道神宮境内, 及び, 近隣雑貨店内

白い恋人パーク : 白い恋人パーク屋外, 及び, 同屋内

すすきの : すすきの交差点前, 及び, 近隣海鮮居酒屋店内

赤れんが庁舎 : 北海道庁旧本庁舎内, 及び,

札幌市北 3 条広場

羊ヶ丘展望台 : 羊ヶ丘展望台敷地内

これらの観光地は, 札幌市の有名観光地として知名度があり, 公共交通機関を用いて訪問しやすいという点を考慮した上で選定した。また, 各観光地の映像が表示される際には, どの観光地が紹介されているか一目でわかるよう, 動画内右上部に観光地名を表示することとした。本テンプレートは, SNS での情報発信を意図し, 動画の時間が短い無料版のテンプレートとして制作することとした。このため, 1つのフォトムービーに入れられる写真枚数は 5 枚までとなっている。図 6 に, 観光地 10 箇所の映像例を示す。

札幌乙女の厳選スポットガイドを利用して作成されるフォトムービーは, 10 箇所の観光地全ての映像が表示されるのではなく, 計 4 箇所の観光地の映像が表示されるものとした。最初の映像を札幌駅, 最後の映像を羊ヶ丘展望台で固定し, この間の 2 番目, 3 番目の映像を, 札幌駅と羊ヶ丘展望台を除いた 8 箇所からランダムで表示することとした。このランダム要素については, 先に調査したアンケート調査において, たびろくムービーを繰り返し利用したいとの回答が低かったため, 観光地をランダムに表示させることで, ユーザの繰り返し利用を促進することを意図し, 導入したものである。

映像内において観光地を紹介する女子大生は, 北海道情報大学に在籍する計 8 名で構成されている。また, 動画内の BGM は, フリー BGM サイトから選曲した。更に, BGM と解説音声がかぶらないよう, 音量調整を実施し, 動画の終了に併せてフェードアウト処理を施した。

この新動画テンプレート用の XML, 及び, レンダリング用 XML の作成を行った。従来, 動画テンプレート用の XML は一つのテンプレートに対して 1 パターンが必要とされる。しかしながら, 本テンプレートでは, 観光地の

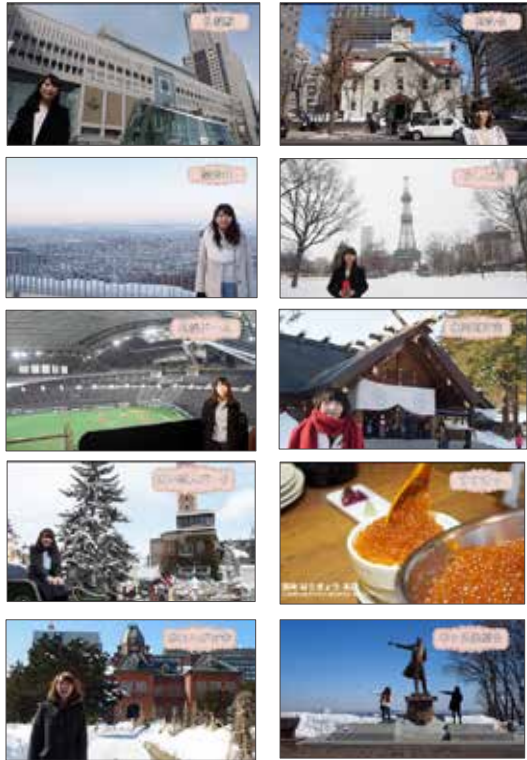


図6 各観光地における映像例

解説音声と BGM の音量を動画において調整する必要があり、かつ、表示される観光地がランダムに選択される。このため、1つの XML でこれを実現することが困難であったため、作成される動画の全ての組み合わせを考慮した全 56 パターンの XML 作成した。

更に、外国人へのインタビュー調査の結果を踏まえ、多言語対応として、英語版と中国語版（簡体字）の制作を行った。ここでは、各観光地名や解説を各言語に翻訳し、映像内の下部に字幕で表示することとした。図 7 に各言語の字幕が表示された動画テンプレートの例を示す。

各観光地の映像撮影は、平成 29 年 2 月から 4 月にかけて実施した。撮影機材としては、デジタル一眼レフカメラ、三脚、ガンマイク、録音ミキサーを使用した。これらの映像撮影や映像編集、BGM 編集、XML の編集を終え、平成 29 年 10 月 31 日、札幌乙女の厳選スポットガイドは、たびろくムービーズ内にてローンチされた。



図7 多言語化対応例

3-3 札幌乙女の厳選スポットガイドのアンケート調査

制作した新動画テンプレート「札幌乙女の厳選スポットガイド」に関するアンケート調査を行った。調査は平成 29 年 11 月から 12 月にかけて実施した。調査対象は、北海道情報大学の学生計 142 名である

調査においては、たびろくムービーズと札幌乙女の厳選スポットガイドについての解説を行い、本テンプレートで作成したフォトムービーの紹介を行った。その上で、札幌乙女の厳選スポットガイドに関する計 17 問の設問に回答させた。具体的には、「札幌乙女の厳選スポットガイド」を利用して作成されたフォトムービーを見て、「たびろくムービーズ」を利用したいと思ったか、「作成するたび映像が変わることを前提に、繰り返しフォトムービーを作りたいと思うか」、「このテンプレートを利用して作成したフォトムービーを SNS で発信したいと思うか」といった設問を採用した。

この結果、たびろくムービーズを利用したいと思うかという設問に対し、利用したい、または、多少利用したいという回答は約 66%と

なった。新動画テンプレート制作前に実施したアンケート調査では、あまり利用したくない、または、利用したくないが全体の70%を占めていたため、本動画テンプレートが、アプリの利用促進に繋がるものと考えた。また、繰り返しフォトムービーを作りたいかという設問に対しては、作りたい、または、多少作りたいという回答は約63%であった。事前に実施したアンケート調査では、たびろくムービーズを利用したいと回答した中で、繰り返し作成したいと回答した割合が50%程度であった。一方、今回のアンケートにおける「毎回同じ映像が表示される仕様の場合、繰り返しフォトムービーを作りたいと思うか」という設問に対し、作りにくくない、または、あまり作りにくくないと回答した割合は約63%であった。これらのことから、本テンプレートはリピーターの増加に寄与するものと考えられる。

しかしながら、本テンプレートを利用して作成したムービーをSNSで発信したいと思うかという設問に対しては、発信したい、または、多少発信したいと回答した割合は50%に満たなかった。事前調査でも同様の割合だったため、SNSでムービーを発信したくなるような仕掛けを新たに検討する必要がある。

また、自由記述の設問では、「札幌の観光地の魅力をよく見せられていると思う」、「観光地の説明がわかりやすく、その箇所に行ってみたくるように紹介されていた」、「内容が観光案内であるため、人が出てくると感情移入しやすい」といった概ね良好な意見が回答されていた。

4. プロモーション活動の実施と効果

平成29年10月31日の札幌乙女の厳選スポットガイド配信後、たびろくムービーズのダウンロード数、及び、新動画テンプレート利用数の増加を意図し、プロモーション活動を実施した。また、その活動効果を測定すること

とした。プロモーション活動としては、以下を実施した。

平成29年10月31日

- 北海道情報大学の公式Webサイトにおいて、「訪日外国人向け「北海道の魅力を紹介する動画」の提供を開始」という題目で、札幌乙女の厳選スポットガイドに関するプレスリリースを実施
- 北海道情報大学内の掲示板にプロモーション用ポスターの掲示

平成29年11月8日

- 札幌乙女の厳選スポットガイドのFacebookページを開設し、制作秘話などの情報発信を実施（図8）

平成29年11月13日

- 北海道情報大学内デジタルサイネージにて、たびろくムービーズ、および、札幌乙女の厳選スポットガイドに関する宣伝映像を放映

平成29年11月21日

- JR 大塚駅内掲示板にプロモーション用ポスターを掲示

平成29年12月4日

- JR 新札幌駅内掲示板にプロモーション用ポスターを掲示

平成29年12月26日

- 羊ヶ丘展望台に、日本語版、英語版、中国語版の3種類のプロモーション用フライヤーを設置

平成30年1月31日

- 札幌駅前通地下広場内憩いの広場にブースを設置し、たびろくムービーズ、および、札幌乙女の厳選スポットガイドにおける宣伝イベントを実施（図9）



図8 プロモーション用 Facebook ページ



図9 プロモーション用ブース

平成29年10月31日から平成30年2月3日までの、iOSおよびAndroidによるたびろくムービーズのダウンロード数、また、札幌乙女の厳選スポットガイドの利用数について、実施したプロモーション活動と比較し、効果

の測定を行った。図10にアプリのダウンロード数、図11にテンプレートの利用数の推移を示す。図10における、アプリのダウンロード数については、iOSとAndroidによるダウンロード数を合計した値である。

図10から、アプリのダウンロード数は新動画テンプレートがリリースされた10月31日からダウンロード数の上昇傾向がみられ、Facebook ページによるプロモーションを実施した11月8日にダウンロード数が最大となった。しかしながら、これ以降、ダウンロード数は右肩下がりとなったものの、少数ではあるもののダウンロードが行われ、札幌市の地下歩行空間においてブースを設定しプロモーションを行った2018年1月31日にダウンロード数の上昇がみられた。これらのことから、SNS を利用したプロモーション、及び、プロモーションイベントの実施がアプリのダウンロードにつながるということが明らかとなった。

一方、新動画テンプレートの利用数は、Facebook ページが開設された11月8日、北海道情報大学のデジタルサイネージにプロモーション動画を放映し始めた後の11月14日、JR 大塚駅にポスター掲示を行った後の11月22日、羊ヶ丘展望台においてプロモーション用フライヤーを配布し始めた後の12月29日において、新動画テンプレートを利用したフォトムービーの作成が行われたことが確認された。これらのことから、動画テンプレートについては、各プロモーション活動の実施により利用促進を図ることが可能であるが、プロモーションイベントの実施においては、アプリのダウンロードにはつながったものの、動画テンプレートの利用促進にはつながらなかったことが確認された。

以上のことから、アプリの特性から鑑みて、Facebook を利用したプロモーション活動の実施が、アプリのダウンロード、及び、新動画テンプレートの利用、すなわち、地域の魅力を効果的に発信することができる可能性が高いことが示された。

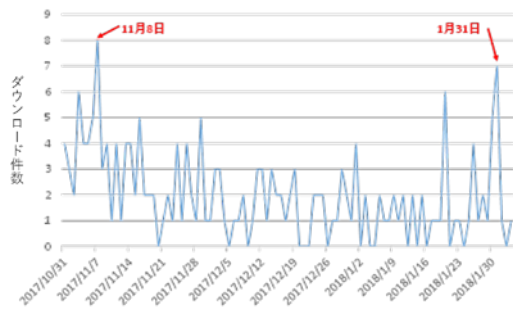


図 10 たびろくムービーダウンロード数

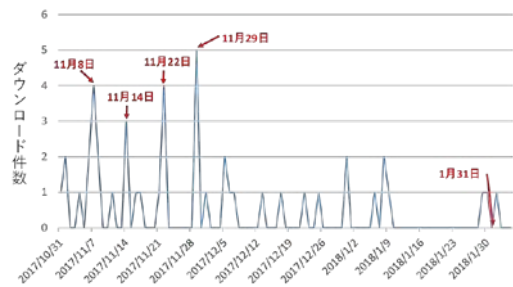


図 11 新動画テンプレート利用数

5. おわりに

本論文では、たびろくムービーにおける新背景動画テンプレート「札幌乙女の厳選スポットガイド」を制作することにより、新たな地域の魅力発信を試みた。また、たびろくムービー、および、札幌乙女の厳選スポットガイドのプロモーション活動を実施し、その効果を測定した。結果から、Facebook を利用したプロモーション活動が、アプリのダウンロード、新背景動画テンプレートの利用促進につながることを確認された。今後、札幌市営地下鉄車内における広告設置など新たなプロモーション活動の実施と効果の測定を実施する予定である。また、本研究で制作した新動画テンプレートは札幌版であったが、他の地域のための背景動画テンプレートを制作し、更なる地方の魅力の発信を実現したい。これは今後の課題である。

参考文献

[1] 日本政府観光局 (JNTO) 「2017 年 12 月

推計値」 https://www.jnto.go.jp/jpn/statistics/data_info_listing/pdf/180116_monthly.pdf (2018 年 11 月 8 日アクセス).

- [2] 観光庁「平成 29 年外国人消費動向調査」 <https://www.mlit.go.jp/common/001230647.pdf> (2018 年 11 月 9 日アクセス).
- [3] 観光庁「観光立国実現に向けたアクション・プログラム 2015」 <http://www.mlit.go.jp/common/001092004.pdf> (2018 年 11 月 9 日アクセス).
- [4] 鈴木裕一, 小野寺俊, 中山隆 (2015) 「たびろくムービーを核とした事業展開」『日立ソリューションズ東日本技法』第 21 号, pp.17-20.
- [5] 黒澤彩華, 長尾光悦, 斎藤一, 佐藤信吾, 辺見吉克 (2017) 「観光振興に向けた学生による地域の魅力発信～たびろくムービー背景動画テンプレートの制作～」『第 14 回観光情報学会全国大会講演予稿集』 pp.25-26

〈研究ノート〉

What Japanese university EFL students like about HEL

Joel P. Rian*

Abstract

The history of the English language (affectionately abbreviated to HEL in the research literature) is as rich and as varied as the people who have spoken it over the last 1500 years. The task of distilling 1500 centuries of language change, as well as providing a sociopolitical framework of the context it occurred in, into a one-semester sequence of fifteen 90-minute classes may seem like a hellish task. If successful, however, a well-implemented HEL course can serve as a helpful supplement to the English language training that Japanese undergraduates have compulsorily received by the time they enter university. This short paper broadly surveys the contents and implementation of a one-semester syllabus that I designed for a HEL course at a Japanese university. I illustrate elements and topics that students seemed particularly interested in. These may be used as ideas for future HEL courses.

英語史って、どこが面白い？

— 日本人大学生は指摘した英語史の授業内容における面白いポイント —

ライアン ジョエル P. *

要旨

英語史という授業は日本の大学ではあまり見られない授業科目である。1500年に渡るイギリス社会の変化、発展に伴い「英語」という言語は、大きく変貌してきた。その長い歴史を週1回、15回の授業にまとめるということは、大変困難な作業であり、英語の歴史を全て網羅するということは不可能に近い。一方学生にとって興味を引くポイントをうまくまとめれば、学生の興味関心を引き出し、中学、高校、大学と学んでいる必修科目としての「英語」の知識を補充し、より深い理解につながり得るものである。本研究ノートは某大学における初のネイティブスピーカーとして担当した講義のシラバスの詳細を説明し、学生たちの興味関心を上手く引き出した授業ノートをまとめ提示する。英語史という授業のシラバス作成の際の手本として参考になるだけでなく、教員志望の大学生にとっても普段の英語の授業では学び得ない知識を得る機会にもなり、日本における「英語」の発展にも繋がり得ると、筆者は信じている。

Keywords: English language history, HEL (英語史), Old English (古代英語), Middle English (中世英語), syllabus (シラバス), Japanese university (日本の大学)

* 経営情報学部准教授 Associate Professor, Faculty of Business Administration & Information Science

1. Introduction: History classes do not have to be boring

History classes have a bad rap. As Simonton (1994:3) writes, “‘History is more or less bunk,’ automobile Henry Ford once said. This comment may evoke an involuntary nod from readers who remember boring lectures and homework in mandatory high school history classes. The subject too often reminds us of having to memorize countless names, dates, and places.” For students who have similarly experienced dull English language classes, a class with the title ‘History of the English Language’—amusingly abbreviated as “HEL” in the literature—may solicit images of a class that can be described by pronouncing the acronym. It may seem relieving to students who harbor these images that HEL courses tend not to be compulsory, and tend to be far less common than typical EFL classes that treat the mechanics of modern English.

In Japan, EFL courses are a mainstay of compulsory education from elementary school through high school. Like the stereotypically boring mandatory high school history class, the way English is taught and learned in these EFL classes has long been beset by a reputation of demotivation (see e.g. Apple, Da Silva, & Fellner, 2013; Kikuchi, 2015). A vexingly persistent issue is Japan’s high-stakes testing system, which relies heavily on rote memorization. The educational environment that accompanies this testing system not only helps generate and support those high-stakes tests, but is at the same time a slave to them. A considerable amount of research has catalogued, critiqued, and criticized the Japanese Ministry of Education’s (MEXT’s) efforts to refocus the process of education toward outcomes of communicative ability rather than passing written examinations (MacWhinnie & Mitchell, 2017). Japanese education specialists themselves have been some of the most vocal critics (see e.g. Amano & Poole, 2005; Yonezawa, 2010). However, even after more than 20 years of reform initiatives, Japanese scholars are still scratching their heads as to how much has actually changed (Goodman, 2013) since Ronald Dore famously commented in 1976 that Japanese education could be regarded “as an enormously elaborated, very expensive intelligence testing system with some educational spin-off, rather than the other way around (p.48-49).”

With respect to English education in Japan, the highest-stakes tests are at the university entrance level. Once entrance has been achieved, there is no longer a pressing need to teach to tests that measure students’ ability to memorize

information. Unfortunately, however, there is a propensity for university classes to follow the same formula of inputting and testing for information as in high school classes. This may especially be the case with large lecture classes in universities. More unfortunately, the same formula is sometimes used in smaller EFL classes in university: English words and structures are presented as information to be output on written tests, with communicative activities occasionally occurring in between.

The chances for the same memorization-regurgitation formula are arguably even greater for a specialized class like HEL. As with any content-based class, there is a heavy cognitive load placed on EFL learners when they are tasked with understanding and processing detailed content in a foreign language. This is compounded in the case of HEL, where students must deal with antique forms of a modern foreign language. That, added to the historical context in which that language occurred—the places, dates, and people’s names—may seem insurmountable.

On the contrary, however, a HEL class at a Japanese university should be considered a rare and treasurable opportunity. HEL classes offer a chance to fill in some of the details about the English language that most EFL classes gloss over, and that in fact many teachers of EFL—native and non-native alike—do not have ready answers to. For example: where does third-person-singular ~s come from? Why is it there? What is the difference between sick and ill? Why do so many words (like night and know) have silent letters?

Some practitioners may regard these questions as little more than trivia. I will counter-argue that instructors who are able to address questions like these from students will at very least satisfy their curiosity, and at best will help enrich students’ appreciation of the language. In cases where these students are studying to become teachers themselves, a deep knowledge of why English got the way it is promises to help them become more effective teachers.

The amount of literature on the English language, and on teaching and learning it, is oceanic. Equally vast is the body of literature on the history of England. HEL literature is plentiful, and to some extent there is research that treats how these classes have been structured and taught (for a recent anthology, see Moore & Palmer, 2019). In Japan there is some treatment of the subject (see e.g. Iyeiri, 2006; Tani, 2003, 2005). In particular, Tani (2005), who used Mother Goose nursery rhymes to introduce HEL, touches on an extremely important point, one that is essential to the

success of any class: making it fun for the students.

Another important point for teachers of HEL classes is making the content relevant to their students' environment. For English majors, and particularly those who will seek English teacher licensure, the opportunity to capture students' interest is huge. To do this, it is essential to choose topics within HEL that will be of immediate interest to them. Given the vastness of the material available to be taught in a HEL course, this is no easy task. While there are suggestions for putting together a HEL syllabus and textbooks that can and have been used (see Moore & Palmer, 2019:12), there is little if any literature that has solicited and catalogued feedback from students of HEL classes about which topics within HEL interest them the most. The following section 2 is a preliminary attempt to fill this void.

2. HEL in Japanese universities

There are a variety of ways a HEL syllabus can be constructed, however, the default seems to move from the beginnings of English in the 400s A.D. along a timeline to the present day. Most textbooks present it this way. Accordingly, most syllabuses for HEL courses are organized in this fashion. A simple search for 大学シラバス英語史 [university syllabus HEL] yields only a handful of syllabi. Two full-year courses in 2017 are provided (in Japanese) in Appendices A and B. Unsurprisingly and understandably, most courses appear to be taught by native Japanese instructors, and most syllabi appear only in Japanese. Further, the titles and descriptions of weekly units (classes)—when detail is provided at all—seem to highlight language structure, e.g. changes in morphology, phonology, syntax, etc. over time. This suggests that HEL courses tend to focus on the linguistic elements of the English language rather than the socio-historical background, e.g. shifts in power between social groups such as the Anglo-Saxons, Normans, Vikings, etc., through which these language

changes occurred. A focus on language forms—that is, what happened to English words in what time periods—may be so-called par for the course. Instead, however, I will argue that the organization of a HEL syllabus around social groups and social events, with examples of how those social groups and events affected how words were used, may be a more engaging approach to teaching a HEL course at a Japanese university.

3. HEL at Hokusei Gakuen University

Not included in the list of textbooks in Moore and Palmer (2019:12) are two books that are based on two major TV documentaries: *The Story of English*, a nine-part series that aired in the United States and Britain in 1986, and a successor series, *The Adventure of English*, which aired in Britain in 2003. Each documentary series has an accompanying book (McCrum, MacNeil, & Cran, 2002; and Bragg, M., 2004, respectively).

From 2013 to 2017 I was honored to have been given the opportunity to teach a HEL course at Hokusei Gakuen University in Sapporo. It had previously been conducted in Japanese, and I was the first non-native Japanese to teach it. I was advised by other faculty that while English Department majors had comparatively higher proficiency levels than students in other departments, they might not be able to handle large amounts of difficult reading such as many HEL textbooks for Western markets are written in. I was encouraged to create my own materials. As a start, then, I decided to produce weekly handouts and accompanying slideshows, as well as to use short clips from the two aforementioned documentary series, in order to illustrate points. In so doing I used the structure of *The Adventure of English* series as a guide to syllabus design. A list of episode titles and descriptions for the *Adventure of English* documentary series is given in Table 1.

Table 1. The Adventure of English (2003) Documentary Series Titles and Descriptions

Source: <https://topdocumentaryfilms.com/adventure-of-english/>

Episode	Title
1	Birth of a Language. The modern Frisian language is the closest sounding language to the English used approximately 2000 years ago, when the people from what is now the north of the Netherlands travelled to what would be the United Kingdom and pushed the Celts to the western side of the island. Words like "blue" can be recognized in the Frisian language.
2	English Goes Underground. Bragg discusses how class also affected the use of English, especially in the time of William the Conqueror and for approximately 300 years after his reign; during this period, only the French language and Latin were used in state affairs and by the aristocracy, while English remained in use with the lower peasant classes.

3	The Battle for the Language of the Bible. In the early to mid-1300s, English fought to be the language of the Christian Bible through the efforts of theologian John Wycliffe, who opposed the church's use of a Latin scripture because it prevented most of the population from reading the bible for themselves.
4	This Earth, This Realm, This England. In Queen Elizabeth I's time, English began to expand to even greater depths. Overseas trade brought new words from France, as well as the now popular swearwords "fokkinge," (f--king) "krappe," (crap) and "bugger" from Dutch, in the 16th century.
5	English in America. Upon landing in North America, settlers encountered Squanto, a native man who had been captured and brought to England to learn English and become a guide. After escaping, Squanto returned to his tribe, which happened to live near the place that the English settlers had created their small village.
6	Speaking Proper. The Age of Reason began, and English scholars of mathematics and science like Isaac Newton started publishing their books in English instead of Latin. Jonathan Swift would attempt to save the English language from perpetual change, followed by Samuel Johnson who would write the A Dictionary of the English Language, made up of 43,000 words and definitions, written in seven years and published in 1755.
7	The Language of Empire. British trade and colonization spread the English language. In India, scholar William Jones finds some English words already present in Sanskrit. Convicts land in Australia, blending London criminal slang and Aboriginal words into a new dialect. Jamaicans reclaim patois.
8	Many Tongues Called English. The globalization of the English language in the 20th century owes most to the United States. Here we look at the predominance of American Black street talk, how the Second World War and American movies threatened to "infect" the mother tongue in Britain and how some nations are attempting to stamp in the invasion of English out—for example <i>franglais</i> in France and <i>Singlish</i> in Singapore.

Because each *Adventure of English* documentary episode is 50 minutes long, and because my goal was neither to cover all of the documentary material nor to spend large amounts of class time showing videos, I did the following:

- (a) Revised and adjusted the topics to fit a standard 15-week university syllabus;
- (b) pruned, modified and simplified the content, partly using topics from *The Story of English* (1986) documentary as inspiration, as well as assorted other reference materials; and
- (c) added interactive activities and short small-group discussion topics.

The resulting one-semester syllabus that I taught for 2016 and 2017 is presented in Table 2.

Constructing slideshows, handouts, and activities for each lesson was challenging, but rewarding. Unexpectedly, over the five years that I taught the course, the number of students who enrolled in it rose, from an initial 30 in the first year to over 80 in the fifth year. In order to accommodate a larger number of students with varying degrees of proficiency, it was necessary to adjust my lecture style and the level of reading homework to something that most of them could manage without undue effort. In so doing I wound up learning a great deal about English language history, as well as what material the majority of students could handle, what they had difficulty with, and in particular, what was interesting to them. Some topics and some class activities appeared to engage them more than

others. Overall, students seemed more interested in an outline of historical society and social events than they were in an overview of the systematic changes in language forms over time.

In order to grasp which topics engaged students the most, in addition to taking notes from what students commented to me casually during and outside of class, I solicited feedback through a short writing activity in the middle and at the end of the 15-week course, using one simple open-ended question: "What interested you / surprised you the most about the history of English? Why?"

I first included the question as a bonus-point writing question at the end of the final exam for 2014, the second year I taught the class. Because the exam mainly covered the topic of how the English language had come to and developed in Japan, many of the comments understandably referred to this topic. Of 57 total students, 14 referred to the English in Japan topic. Excerpts include:

"Japan has been admiring English from way back."

"First Japanese exchange student Manjiro, he was really smart."

"I was surprised that Ieyasu Tokugawa said 'William Adams is dead. Your new name is Miura Anjin.' It was human rights abuse!"

Others expressed surprise at how English infiltrated Japan during the *sakoku* (isolationist) period, as well as the fact that classes at Tokyo University were originally mostly conducted in English, and how this was changed (how the

English medium was banned) during the Meiji Restoration. The most striking comment by one student was: “I learned about Japanese history in an English class.”

Encouraged by the specificity of these comments, and to see whether the majority of comments would again refer to the topic of English in Japan, in each of 2016 and 2017 (the

fourth and fifth year I taught the class) I asked the question once at the end of the 15th week, as an ungraded writing exercise, before the final exam week. This helped assure a more even distribution of responses across all topics during the semester. A simple count of these responses is given in Table 2.

Table 2. HEL Syllabus for Hokusei Gakuen University (one-semester course), 2016-2017

Week (Unit) No.	Lesson Title & Description	No. responses by students (N=136, 2016+2017)
1	England before it was England: Romans invade Britain	4
2	English is Born: Anglo-Saxons invade Britain	2
3	Old English	22
4	English almost dies, Part 1: Vikings invade England	15
5	English almost dies, Part 2: Normans invade England	16
6	Bible Battles: What language is the Word of God?	5
7	Middle English (MIDTERM)	
8	Headline News: Printing arrives in England	2
9	Shakespeare, wordplay, and the Great Vowel Shift	5
10	Taming the English tongue	1
11	English invades America	1
12	English invades India	
13	English in Japan, Part 1: Sakoku, shipwrecks & gunboat English	5
14	English in Japan, Part 2: English teaching & learning	14
15	English in Japan, Part 3: Now and hereafter	12
16	FINAL EXAM	
	<i>Generic or broad responses (can't be grouped)*</i>	41

* Open-ended responses are difficult to group neatly into categories, hence the larger number of uncategorizable (generic/broad) responses. ‘Generic’ comments included “I never knew anything about English language history before,” “I never liked history before this class.” I grouped others into categories by keywords (e.g. any reference to “Bible” would go under category 7, and references to “French” would go under category 5). Further, because lesson topics overlap, some responses could be assigned to more than one category/unit topic. In order to get a more accurate count, a future survey item should ask specifically which lesson topic(s) they enjoyed, with open-end comments solicited afterward. The above counts can suggest only a rough trend. Low counts should not be interpreted to indicate disinterest.

4. Discussion: Elements in a HEL syllabus that interested students

This section offers synopses of elements in each unit of the 2016-2017 syllabus that interested students. It must be acknowledged beforehand that the discussion offered below is neither research-rigorous nor comprehensive. The figures and selected comments above were solicited before the end of each course, and so they may reflect some degree of halo-effect bias. Further, an inclusive treatment of all student comments is beyond the scope of this paper. I have, alternatively, summarized by lesson number in the Table 2 HEL syllabus some of the content that I perceived students expressed interest in during the course of the semester, either through personal communication with me or through comments offered in answers to the one-item surveys given in 2016 and 2017, aforementioned.

Again, much of the content for each of units 1-12 is excerpted from *The Adventure of English* documentary series and its companion volume (Bragg, 2004). This volume, along with *The Story of English* (2002) volume that accompanies an earlier documentary series of the same title, and upon which *The Adventure of English* documentary series is based, would make worthy supplementary texts to any HEL course.

1	England before it was England: Romans invade Britain
----------	---

Relevance to Japanese students: Most students know nothing more than that the English language came from England, and are surprised to learn that what became the English-speaking people were themselves transplants from Germany. Further, the culture of their predecessors—the Angles and Saxons in Germany, has relevance to modern everyday

words, such as days of the week (Tuesday, Wednesday, Thursday, etc. derive from the names of Norse/Germanic gods).

A treatment of the Celts—who occupied the isle of Britain before the Roman invasions in the first century B.C., and from whence the very name of Britain comes (the Brythones, one of the Celtic tribes)—intrigues students. A discussion of Celts should include how they were invaded by the expansion of the Roman Empire—the native speakers of the Latin language, which has had enormous bearing on the development of the English language. The survival, for example, of Roman roads as well as town names (e.g. Gloucester, or *gleaw castra*, “the Roman encampments near the Celtic area known as Glevo”) is of interest. In particular, the tale of Boudica, a female Celtic leader said to have led a revolt against the Roman invaders (popularized by the 2003 movie *Warrior Queen* with Alex Kingston and Steven Waddington), piqued the interest especially of female students in my class.

2	English is Born: Anglo-Saxons invade Britain
----------	---

The origin of English begins in earnest with the retreat of Roman forces during the collapse of the Roman Empire around 400 A.D. and the immediately subsequent invasion of Angles, Saxons, and Jutes from what is now Denmark and northern Germany. Notable is the wholesale replacement of the Celtic peoples who had been living relatively peacefully alongside their Roman occupiers for nearly 400 years: the area of land that the Anglo-Saxons would occupy, and would come to be known as Angla-Land (England), roughly corresponds to the area that was occupied by the Romans. Of further note is the fact that the language of the newly minted English people absorbed very little of the language of the Celtic peoples it pushed aside. Most telling, perhaps, of how utter the Anglo-Saxon conquest was, by comparison to the Roman occupation, was the fact that many of the Celts who survived, or who did not immediately assimilate to the culture of their new invaders, retreated to the west and concentrated in the area we now call Wales. The Anglo-Saxon word *wealas* meant foreigners or slaves. Thus there is a bitter irony that the original inhabitants of Britain wound up being referred to as strangers in their own land.

3	Old English
----------	--------------------

The language of the Anglo-Saxons in their new land, referred to as “Old English” roughly between the years of 400 to 1100 A.D., is as much a foreign language to modern-day native

speakers as it will appear to Japanese learners. A reading of the Lord’s Prayer in Old English and in Modern English offers a good example. When students are provided with a script of the Old English, some will point out small words like “and,” “to,” “we,” as well as prototypes of words like “name” (*nama*) and “heaven” (*heofon*).

In order to introduce students to how inflections work—as these are key in Old English—a contrast to Japanese may be useful. For example, 食べる and 食べた illustrate how Japanese inflections indicate verb tense. Some students have pointed out commonalities of Old English to Old Japanese, which is touched on in most high school curriculums (古文). Old Japanese is, similarly, virtually a foreign language to modern speakers, and cannot be read or understood without some measure of study. In this sense, students may perceive it as an exotic foreign language, with its antique letters, wildly variant spellings, and Germanic-sounding pronunciation. In particular, students seem amused by obsolete letters such as *thorn* (þ), *eth* (ð), *wynn* (ƿ), *ash* (æ), as well as later *yogh* (ȝ); similarly obsolete letters (*kana*) such as *wi* (ゐ, ヰ) and *we* (ゑ, ヱ) exist in Japanese. It is interesting to note also that the delimitations of Old, Middle, Early Modern and Modern English periods coincide roughly with the same timeframes as Old, Middle, Early Modern, and Modern Japanese.

Particularly for students seeking licensure as English teachers, a treatment of how word order changed from SOV to SVO as a result of inflection loss may be beneficial to their teaching; a select group of curious students raised this question to me each year. A discussion of SOV versus SVO is relevant to a treatment of the so-called “five basic sentence patterns” (五句型) that are covered in junior and senior high school textbooks across Japan. For example, the difference between the Third Sentence Pattern (example: I give him apples) and the Fourth Sentence Pattern (I give apples to him) is relevant to Old English. In Old English, the Third Pattern was more possible. I used the following pattern as an example:

Se cyning biteþ þone æpple.

The king bites the apple.

Biteþ se cyning þone æpple.

Bites the king the apple. (?)

Done æpple biteþ se cyning.

The apple bites the king. (!?)

In Old English, the meaning remains essentially the same (The king bites the apple) when word order is switched, whereas in Modern English, switching the word order yields completely different meanings. (NOTE: I used OE æppele to mean ‘apple’ in the modern sense, although the word originally meant ‘fruit’ in general).

4	English almost dies, Part 1: Vikings invade England
----------	--

By the year 800 A.D., just as Old English and the society of the people who spoke it seemed to be developing stably, another invader—one who coincidentally set sail from some of the same Danish shores that the Angles and Saxons had come from—began to threaten the survival of the fledgling English language. Persistent and increasingly concentrated Viking raids along especially the eastern shores of England resulted in a routing of English armies to the region of Wessex, an area in western England that the invading Saxons took over and named for themselves: *West Seaxe*, or “West Saxons.”

Were it not for the skillful tactics of King Alfred of Wessex—later to be referred to as King Alfred the Great—English as we know it today may not have existed. Among other things, his military efforts halted the Vikings’ advance, and compelled the Vikings to acknowledge the English people as a force to be reckoned with. Alfred helped broker a treaty with the Vikings by which a large chunk of eastern England was ceded to Viking rule. It was named the ‘Danelaw’ as its governance fell under the law of the invading Danes (Vikings). In return, the Vikings were not allowed to try to take over new land.

It is helpful to illustrate the distinction between ‘dialect’ and ‘language’ to students here. Old English, and the language of the Viking invaders, Old Norse, were like ‘cousin’ languages. They were similar enough that Vikings and English may well have understood one another enough to engage in simple conversation. It appears to have been enough to allow the two societies of people, speaking cousin languages, to trade with each other. In some cases they married and had children with each other. Through this interaction, a huge number of new words were imported from Old Norse into English. This explains some words that are cousin-like. An example that will be familiar to Japanese learners is the difference between *skirt* and *shirt*. Originally, these words were simply different pronunciations of a word with essentially the same meaning: a tunic-like garment, or a long shirt.

Of other interest to students may be a host of small words that begin with “sk.” Sky, skill, skull, and skin all come from Old Norse, the Vikings’ language. During this unit it is also useful to point out that Old Norse and Old English speakers, eager to get along with each other, began to do away with the inflections in each of their languages. One can imagine a great many clumsy utterances—replete with negotiation of meaning using roots of words that were familiar to each speaker of Norse and of English—were the stuff of daily life, of trade, and even of romance and of family in the border

regions between England and the Danelaw during the 900s A.D. Speakers made do with the language they had. As non-native speakers who may have experienced similar situations in their travels or interactions with non-Japanese, many students will identify with this situation.

Many students seemed interested in the concept of Vikings and English marrying each other and raising children, and particularly in the fact that English tended to become the dominant language in the family (and later of the country), as referenced in McCrum, MacNeil, and Cran (2002). Coincidentally, perhaps, this tendency for Old-Norse-speaking Vikings to assimilate to the language of the people they invaded is repeated during the same time in history (800s A.D.) in northern France. A treaty with invading Vikings was signed by the king of France that ceded them an area of land that would become Normandy (from *Northmannia*, or ‘land of the Northmen’, a.k.a. Vikings who came from the north). It is further ironic that this land would birth the next wave of England-invaders, the Normans. In any case, there seemed significant indication from students that bilingualism in the Anglo-Norse families as well as Anglo-Norman families is a topic of interest to them.

5	English almost dies, Part 2: Normans invade England
----------	--

The fact that yet another sweeping invasion occurred just 250 years following the advent of Viking hordes is surprising to students. While it is somewhat difficult to distill the details of the political circumstances that resulted in the 1066 Norman invasion into a simple summary, the fact that the Normans quickly took over is fairly straightforward. From this story comes an intriguing situation of hierarchy: the Normans, who spoke Norman French—which was descended from ancient Roman Latin—were in control of a majority of Germanic-based English speakers. This political situation resulted in a hierarchy of languages and, within the English language itself, a hierarchy of words. A good example of this hierarchy of words is, perhaps, the difference between ‘cow meat’ and ‘beef’ (Anglo-Saxon origin versus Norman origin). Japan is renowned for its attention to fine cuisine, and Japanese is replete with French-origin loanwords borrowed through Japanese exposure to English, such as pork, beef, sauté, broil, and roast.

In sum: speaking Norman French was necessary for some. It was ‘cool’ for others. Even if one couldn’t speak Norman French, it was ‘cool’ to borrow terms from Norman French in order to sound sophisticated and higher-class. There is a significant parallel to the way English has been treated in Japan, given the enormous amount of English loanwords that have

permeated the Japanese language, even without English having ever taken over as an official language in any capacity.

A parallel can also be drawn with respect to words borrowed into Japanese many hundreds of years before, from Chinese. Again, China never ruled Japan, but Japanese scholars who went to China—whose society was viewed as higher-class in olden days—brought back with them boatfuls of new words, phrases, and writing systems that are now an integral part of Modern Japanese.

6	Bible Battles: What language is the Word of God?
----------	---

At this point a continuation into Middle English is possible, however, in 2017 I decided to punctuate it with a tangent into Biblical English matters. Throughout the Old English period and into the Middle English period, English language learning, and especially writing, was largely the domain of monastic life. That is, the written word was under the purview of Christian monasteries. In these, too, the main language was Latin, with English script occurring first as margin notes to Latin texts. Most of these texts, too, were religious ones, in particular the Christian Bible.

Throughout the period of early England, the Christian religion was avidly seeking inroads into a previously pagan Anglo-Saxon community. It did so mainly through itinerant monks, who spread the Good Word through oral means: that is, through preaching in English. Latin, meanwhile, remained solidly the traditional language of the Christian Church, and of the Bible it centers around. The copying of books and texts was mainly for churchly purposes, and the use and knowledge of Latin was limited largely to elite religious and/or scientific circles. The broader English populace was reliant on the interpretation of the Bible and other religious texts through priests and monks.

But because humans are humans, however religious they may purport to be, some of these priests were unforgivably ignorant, corrupt, and manipulative. These individuals could not fool the watchful eyes of church reformists like John Wycliffe, who is credited with overseeing the first complete translation of the Catholic Church's Latin Vulgate Bible, the gold standard of Bibles at the time. His efforts were followed by William Tyndale, who reached out to earlier source languages like Greek, Hebrew, and Aramaic, to arrive at a re-translation into English of the New Testament.

The Church's reaction to these efforts was the opposite of welcoming. Officials saw it as an attempt to render the Word of God into a lesser, uncouth language, and in so doing corrupt its message—moreover to make that message

directly accessible to the eyes and ears and hearts of common folk. Despite the grim fate that both Wycliffe and Tyndale met at the hands of church leaders, there are stories of delicious subversion that will capture students' interest. In Tyndale's case, for example, the Bishop of London tried to curb the flow of English-language Bibles into the city by buying them up and burning them. According to Bragg (2004:102), "The bishop bought and burned the books, and Tyndale used the money to rework, prepare and print a better version, as it were at the Church's expense."

It would take until the 1600s when the Church would finally officially acknowledge a fully English version of the Bible, most notably the King James Version of 1612. In all instances of attempts to wrest the Word of God from the tight grip of Latin, the focus on translation into English of such a ubiquitous piece of literature had profound effects on the development of the language in terms of vocabulary and turns of phrase, perhaps especially with respect to the connection of English to Latin and Greek. A treatment of the English Bible story is, therefore, quintessential to any HEL class. For universities in Japan like Hokusei Gakuen University, which has Protestant origins (of which Wycliffe and Tyndale were notably a part), a treatment of the English Bible story goes without question in terms of its relevance to HEL and to students' academic lives.

7	Middle English
----------	-----------------------

It borders on ridiculous to imagine that the Middle English period, roughly from about 1100 to 1500 A.D., can be adequately surveyed in one lesson, let alone one semester. The fragments I touched on during 2016 and 2017 concerned the wide variation in language forms—including spelling—that characterized the period. Bragg (2004) notes, for one example, *churche*, *cherche*, *chirche*, *cherch*, *chyrch*, *cherge*, *chyrche*, *chorche*, *chrch*, *churiche*, and *chirche* as variants of the word "church." The theme of the Middle English period was one of prying itself out of the domination of its Norman captors, who during the earlier Middle English period occupied seats of power and who governed with the Norman French language, but who were ultimately too few in number to allow the Norman French language to take over as a language of the people. According to shifts in power and national identity with regard to the relationship of the Normans to the country of France as a whole, the Normans would—perhaps not unlike their Viking forbears—adopt the language and ultimately the identity of the people they had taken over. Norman French words would, however, forever retain their prestige in the

English language; thousands of Norman French words ended up enriching the language of their former conquerors. One could affect airs of aristocracy by, for example, speaking of acquisition rather than getting, of conversation rather than talking, and of beautiful fragrances rather than good smells. Even today, if we speak of perfume, the French-based term “eau de toilette” sounds more appealing than its literal rendering in Anglo-Saxon-based English, “toilet water” (more appropriately “grooming water”) or “bathroom water.”

There is a striking parallel in the case of Norman French loanwords into English with the influx of Chinese words into Japanese, although not under the same sociopolitical circumstances. Over the centuries—from the 600s A.D. onward—huge numbers of Chinese terms, along with Chinese characters (*kanji*, literally, Chinese Han-Dynasty characters), were imported into Japanese, so that one can say 購買する (*koukai suru*), purchase, instead of 買う (*kau*), buy; or 食事する (*shokuji suru*), dine, instead of 食べる (*taberu*), eat. Purchase and dine are similarly from Norman French as are buy and eat from Anglo-Saxon. In both cases of Chinese and Norman French borrowings, the register is different from counterpart terms that come from Anglo-Saxon-based English or from Yamato-based Japanese. My students have expressed interest in this parallel.

As was the case with Old Norse and Old English speakers in the Danelaw, or Old Norse and Old French speakers in Normandy, the stories of bilingualism that must have occurred in cases of Norman French speakers and Old English speakers are compelling. Bragg (2004) observes that the language of the hand that rocks the cradle—that is, the likelihood of English to have been the mothers’ native language in a society where English is predominately used in daily life—became the main language of the children who grew up with it. Because the status of English in Japan is generally regarded as prestigious and desirable, the idea of English having been a lower-status language is of interest to Japanese learners.

It is indeed remarkable that, after the Anglo-Saxon speakers of proto-English marauded into Britain and swept away the Celtic language speakers who were there before, the English language faced extinction twice, at the hands and mouths of both Viking and Norman French invaders, and that in both cases it rebounded and ultimately subsumed the languages of its would-be conquerors. In essence, the English language started out as an invasion, and went on to repel two subsequent invasions. This bit of history is arguably a testament to its resilience.

8	Headline News: Printing arrives in England
----------	---

Of all machines that changed the English language forever, the printing press, and its arrival in England at the end of the Middle English (late 1400s), has been by far the most impacting. Herein lies, for example, the reason behind some of the English spelling conventions that have tormented Japanese EFL learners (and even native speakers) for centuries. Of critical relevance to the Japanese EFL classroom is the fact that the printing press helped ‘fix’ spellings that were in a state of flux during the Middle English period. In brief, even as pronunciations of words kept changing and evolving, the printing press helped keep spellings the way they were. Handy examples are words like night, knife, thought, and through. In Old English, these words would have been pronounced much as they are spelled (e.g. *ki-NEE-fuh* for knife). My students were surprised and even glad to understand why spelling conventions like these are the way they are—especially, why they have *remained* the way they are—as few if any Japanese EFL textbooks, particularly in middle school and high school, include any mention of etymology, much less older forms of pronunciation.

A discussion of the printing press can also include how books and other printed matter became exponentially cheaper and more acquirable by common folk. And, as the desire for books increased, so did the need for literacy, which helped thrust English language pedagogy—and all the troubles and issues concomitant with it—to the forefront of mainstream society.

9	Shakespeare, wordplay, and the Great Vowel Shift
----------	---

A one-class treatment of Shakespeare may seem like a fool’s errand, however, one of the biggest lessons that my students picked up was the way Shakespeare played with language, unabashedly juggling prefixes and suffixes, and changing parts of speech at whim. HEL instructors can therefore point out to learners the fun of verbing nouns, the nounification of verbs, the use of adjectives adverbially, and so forth, and that these acts should not be restricted to the purview of famous authors but reside within the authority of any speaker, both native and non-native. At essence is the nature of human beings to play with language, and by so doing invent creative new forms of expression. To advocate this stands refreshingly in opposition to the prescription and proscription of language forms that pedagogy—and hence EFL classrooms—is commonly concerned with. Even without delving into a survey of Shakespearean literature,

my students tended to have great fun with this segment of the HEL course.

10	Taming the English tongue
-----------	----------------------------------

As English began to spread across the world after the 1500s, and as its wordstock and powers of expression blossomed explosively as a result, it occurred to pedagogues that there should be ‘right’ ways—and by extension ‘wrong’ ways—of using it. This section of the HEL course covers how the art of sounding like a book was essential to being able to shift social status—for example from a ‘lowly farmer’ to a ‘middle class merchant’—as how one spoke reflected the social circle one was a part of. A typical example is the play *Pygmalion*, popularized by the movie *My Fair Lady* in 1964, starring Rex Harrison and Audrey Hepburn (Audrey Hepburn was particularly popular in Japan). Within this pedagogical movement a good many “correct” grammar conventions were born, some of which with somewhat random and whimsical origins. An example is the rule that the English infinitive should not be split. Thus, the statement made famous by the Star Trek series, “To boldly go where no one has gone before” would be incorrect. The reason: infinitive verbs in Latin were one word, and English should be more like Latin, because Latin was a “classical” and unchanging language. Unchanging, notably, because it is no longer a living language!

The lesson for the pedagogy of English, and I would argue for Japanese learners in particular, is that “correct” and “incorrect” have always ever been at least partially subjective, and are open to being questioned. This notion stands in contrast to the way English is traditionally taught to Japanese speakers, who tend to be passive inputters of what teachers prescribe is “the way” of using English. Because of Japan’s relentless pursuit of test fairness, especially for sake of the high-stakes testing mechanism in place in pre-tertiary education, the tendency for learners to assume that English is “fixed” and that there is always a right and a wrong is fundamentally erroneous. Further, this assumption is inhibiting of, and grossly misrepresents, the creativity and breadth of expression that the English language is capable of construing, even by non-proficient, non-native learners. The notion that ultimately learners don’t have to ‘get it right’ in order to communicate well is, I believe, one of the most powerful messages that a HEL course can offer Japanese learners.

11	English invades America
-----------	--------------------------------

This unit, as well as the following unit on India, is intended to show some of the irony of how the

English language and people ventured overseas to do the same thing that was done to them in earlier chapters of England’s history. The American experience with English is of particular interest to Japanese students, likely because United States English has influenced Japanese EFL education heavily ever since it came crashing onto Japan’s shores with the arrival of Commodore Perry in the 1850s, as well as following the end of World War 2.

As with the way Anglo-Saxon replaced Celtic languages in the early 400s in England, there is a striking parallel to how English replaced the languages of Native American peoples and in what is now the United States. A further parallel is the way in which Japanese replaced native Ainu languages in Hokkaido, ironically during the same time period, the 1800s. Of more immediate intrigue to students, however, were the notions that, compared to British English, American English tends to reflect older language forms and meanings. One reason was arguably the result of strict practices of Puritans, who first invaded American shores in the 1600s. England English, Bragg (2004) argues, was more fluid and changing. The irony is that some students perceive British English as an older, more formal, more original form of the language, but in fact American English preserves word usages and nuances that became obsolete in England. Examples include the propensity for Americans to use the word ‘fall’ instead of ‘autumn’, or the American tendency to enunciate words like med-i-cine (instead of British med-cine) or mil-i-tar-y (instead of British mil-i-try). American spellings, too, harken back to older Latinate spellings. For example, American ‘center’ and ‘honor’ for British ‘centre’ and ‘honour’. The former reflects Latin (Roman) spellings, while the latter belies a Norman French influence.

12	English invades India
-----------	------------------------------

The position of the English language in India bears similarities to how Norman French occupied England just after the 1066 conquest. Rather than an abrupt takeover, however, English colonially crept its way into the seats of Indian government over hundreds of years. Throughout this gradual takeover, however, the populace at large maintained the everyday use of a vast array of native Indian languages, including Hindi, Bengali, Marathi, and Urdu. Today, English maintains a 10 percent second-language status among India’s total population, and has evolved into its own particular brand of “Indian English.” Amusing examples of Indian English include “wafers” for potato chips, “dry grapes” for raisins, “goggles” for sunglasses, and “loose motion” for diarrhea. A more

poignant legacy, however, is captured in the articulate words of Mahatma Ghandi, a lawyer and statesman who worked tirelessly toward the independence of India from British rule during the first half of the 20th century, when he said: “To give millions a knowledge of English is to enslave them... Is it not a painful thing that, if I want to go to a court of justice, I must employ the English language as a medium, that when I become a barrister, I may not speak my mother tongue and that someone else should have to translate to me from my own language? Is not this absolutely absurd?” (Bragg, 2004:248).

13	English in Japan, Part 1: Sakoku, shipwrecks & gunboat English
14	English in Japan, Part 2: English teaching & learning
15	English in Japan, Part 3: Now and hereafter

These three units were created and included by me following the first two years teaching the course, after I perceived that students seemed fascinated by elements of the history of the English language in Japan that I commented offhand during class. The stories of Manjiro Nakahama (“John Mung”) and Ranald MacDonald (who has no relation to the clown mascot of the popular fast food chain) are covered briefly in some junior high and high school textbooks, but the details of how they affected the introduction of English into Japanese society are left out. Indeed, there are many other stories like these about how English seeped its way into the Japanese socio-educational milieu over a series of centuries, and despite a well-known period in Japanese history that saw a dedicated effort to repulse all things and all people foreign. It is as if the Japanese had some kind of prescience that English has a propensity for invasion, intrusion, and infiltration.

Noteworthy, perhaps, is that despite the enduring popularity of English since it began to wash ashore in the 1600s, Japan was never colonized by English, never dominated by it. Meanwhile, however, Japan was fascinated by it, enamored of it, taken (but not taken over) by it, ever since a shipwrecked William Adams came ashore in the year 1600 and, on account of his coincidental knowledge of shipbuilding, became a person of great interest to Ieyasu Tokugawa. Tokugawa ruled Japan just before the age of *sakoku*, a policy he himself helped construct that in principle closed off the entire country to foreign interaction, until the forceful arrival of American statesman Commodore Perry in the 1850s.

Shipwrecks and English are a theme for Japan: It was through shipwreckery that key

figures such as the Three Kichis and Manjiro Nakahama found their way overseas, and by which William Adams, Ranald MacDonald (who deliberately shipwrecked himself to get into Japan) and several others made their way through the formidable barricades of *sakoku* and into the annals of early interactions with the English language.

These interactions would turn out to be profound when, for example, Manjiro Nakahama as well as former Japanese students of MacDonald would become instrumental in navigating the Japanese government through the ramifications of post-*sakoku* opening to foreign trade following the Meiji Restoration. It was this new, burgeoning trade that saw the creation of the *Bansho-Shirabesho* (蕃書調所)—the Institute for the Study of Foreign Literature, or as I like to translate it, the Bureau of Barbarian Books—was created, which would later become the foundations of Tokyo University. Of particular interest to students is the fact that until the 1880s classes at Tokyo University were conducted mainly in English, and that this practice was deliberately halted by a nationalist agenda that persisted until the end of the Second World War.

Beauchamp (1998), Sasaki (2008), and Shimizu (2010) offer detailed accounts of the evolution of English in Japan from the 1600s to the present day. From these and other references a wealth of English language history with particular respect to Japan can be sourced. A focal point that will be of immediate relevance and interest to students is the fact that, while English has long retained prestige in Japanese society, it has always had little immediate social value. This societal status has great influence on the way English has traditionally been taught and learned in Japan, as well as other countries (e.g. Thailand) that were similarly never colonized by foreign English-speaking powers. A review of teaching methods, therefore, and of the way it has been traditionally tested (see Sasaki, 2008) was of immediate interest to my students. In sum, three weeks on the subject of English in Japan seemed to me to leave the most material untreated, the most unexamined, and the most unspoken.

5. Conclusions

According to a survey given to 32 teachers of HEL courses in universities across North America and Europe, the following topics were recommended as the most relevant to students:

- 1) Language change (processes, motivations);
- 2) Variation and diversity: e.g. attitudes and ideologies about standard vs nonstandard varieties, and prescriptive vs descriptive practice;

- 3) HEL as background for present-day English (particularly irregularities);
 - 4) Colonial impact of English (as a world language);
 - 5) Defining *language*;
 - 6) External history: e.g. impact of social, economic, technological change;
 - 7) Phonological changes: e.g. Great Vowel Shift;
 - 8) Grammatical principles and change: e.g. shift from a more synthetic language to a more analytic one; and
 - 9) Relation of English to other languages.
- (Moore & Palmer, 2019:11).

While a one-semester, one-90-minute-class-a-week syllabus is horrendously insufficient to be inclusive of these topics, I believe that what I have discussed above sufficiently scratches the surface of some of them. For Japanese university students in particular, a review of English's function and position in Japan are a quintessential component to include in any HEL course—one which, to date, it appears that many syllabi do not regard. An exception is the 2017 HEL syllabus of Hosei University in Appendix A, where an English language history-focused spring semester serves as a springboard into a fall semester that contrasts English with Japanese language elements.

Moore and Palmer (2019:148) further point out the dual cognitive burden placed on students in HEL classes that follow a traditional Old-English-to-Modern-English linear timeline, observing that “mastery of the historical facts that provide the context for linguistic change requires memorization skills, while the linguistics content requires analytic skills (in addition to memorization). The synthesis of linguistic understanding and historical context in regard to language change then requires the deeper study of both subjects.” This comment is with reference to native-speaker learners. For Japanese university students taking a HEL course delivered in all English, the cognitive burden is tripled, as students must also contend with their non-native grasp of Modern English.

Despite the potentially heavy cognitive burden on students, however, the reception I received during the years I taught the course at Hokusei Gakuen was overwhelmingly positive, although I admit that some of my students told me the tests I gave were hellish. One regret I have is that I did not have time to develop more communicative elements (i.e. groupwork) to the weekly lectures. This could be achieved by, for example, assigning short readings on each unit, having certain groups become specialists on certain subtopics, and having groups teach other groups—in Modern English, in class.

To conclude, the lesson I learned from constructing a HEL syllabus and conducting a HEL class at the Japanese university level was that the majority of students expressed interest in historical developments in English-using societies, rather than in analyzing and understanding the mechanisms of obsolete forms of English. The implication is, therefore, that student interest in HEL resides more in a focus on a review of the societies and politics that incidentally gave birth to linguistic change, rather than a more traditional focus on a sequence of changing language forms that by-the-way were part of certain social developments.

While there are many students who have had less than thrilling experiences with history classes (Strauss, 2017), the stereotype that history classes cannot avoid being boring needs to be dispelled. Depending on the effort and enthusiasm that instructors are willing to invest, a HEL course can be a heck of a good time and a meaningful experience for all involved. Positive student feedback, meanwhile, helps promote the virtuous cycle of teacher-student motivation. If I were to teach the class again in future, I would like to undertake a suggestion by Seiler (2019) to reverse the traditional chronology of working from Old English to Modern English, but instead by going backward from Modern English to Old English.

Finally, but not of least importance, is the potential for a HEL course to equip future teachers of English with missing puzzle pieces that enables them to show a broader picture of the language to their students. To be able to address students' questions, and to pique their curiosity, about why the English language is the way it is and the way it is taught and learned, adds to the measure of credibility in an English teacher's performance. A virtuous cycle is supported: the more confident English teachers are about their grasp of the subject they teach, the more confident their students will be in learning it. In this respect, the development and promotion of HEL courses seems essential to MEXT's vision of bolstering an understanding of English among Japanese people.

References

- [1] Amano, I., & Poole, G. (2005). The Japanese university in crisis. *Higher Education*, 50, 685-711. DOI 10.1007/s10734-004-6372-y
- [2] Apple, M., Da Silva, D., & Fellner, T. (2013). *Language Learning Motivation in Japan*. Bristol, U.K.: Multilingual Matters.
- [3] Beauchamp, E.R. (1998). *Education and Schooling in Japan since 1945*. New York: Routledge.
- [4] Bragg, M. (2004). *The Adventure of English: The Biography of a Language*. New York: Arcade.
- [5] Dore, R.P. (1976). *The Diploma Disease: Education, Qualifications, and Development*. London: George Allen & Unwin.
- [6] Goodman, R. (2013). Japanese education and education reform. In V. Bestor, T. Bestor, & A. Yamagata (Eds.), *Routledge Handbook of Japanese Culture and Society*, pp. 52-62.
- [7] Iyeyri, Yoko (2006). 家入葉子. 「英語史をどう教えるか—今を感じる力」『英語青年』 2006年8月号: 36-38.
- [8] Kikuchi, K. (2015). *Demotivation in Second Language Acquisition: Insights from Japan*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- [9] McCrum, R., MacNeil, R., & Cran, W. (2002). *The Story of English (Third Revised Ed.)*. London: Penguin.
- [10] Moore, C., & Palmer, C. (2019). *Teaching the History of the English Language*. New York: The Modern Language Association of America.
- [11] Sasaki, M. (2008). The 150-year history of English language assessment in Japanese education. *Language Testing*, 25(1), 63-83.
- [12] Seiler, A. (2019). Teaching the history of the English language backward. In C. Moore & C. Palmer (Eds.), *Teaching the History of the English Language*, pp.137-146.
- [13] Shimizu, M. (2010). Japanese English education and learning: A history of adapting foreign cultures. *Educational Perspectives*, 43(1-2), 5-11.
- [14] Simonton, D.K. (1994). *Greatness: Who Makes History and Why*. New York: Guilford Press.
- [15] Strauss, V. (2017). “Why so many students hate history—and what to do about it.” *The Washington Post*, 17 May 2017. <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2017/05/17/why-so-many-students-hate-history-and-what-to-do-about-it/?noredirect=on>
- [16] Tani, A. (2003). Teaching HEL in a Fun Way: Using Nursery Rhymes to Teach the History of the English Language to Non-native Speakers of English Especially at the Beginning Level. *Studies in Modern English: The Twentieth Anniversary Publication of The Modern English Association*. Tokyo: Eichosha, 491-505.
- [17] Tani, Akinobu (2005). 谷明信. 「わが国での英語史教育の問題と課題—海外と比較して」 [Problems of teaching HEL (History of the English language) in Japanese universities: Comparison with those in other countries] 『兵庫教育大学研究紀要』 27: 87-94. <http://www.lib.hyogo-u.ac.jp/kensaku/fulltext/AA119847890270008.pdf>
- [18] Yonezawa, A. (2010). Much ado about ranking: Why can't Japanese universities internationalize? *Japan Forum*, 22(1-2), 121-137. DOI: 10.1080/09555803.2010.488948

Appendix A: Full-year HEL course, Hosei University (2017)

Spring Semester

第1回	ガイダンス: 授業についての説明、必要な教科書、参考文献についての説明
第2回	外面史: 英語成立の歴史的背景について
第3回	世界の中での英語: インド・ヨーロッパ祖語とは
第4回	語族による分類: インド・ヨーロッパ語族について
第5回	英語の位置づけ: 英語に近い親戚語
第6回	ゲルマン系とは: ゲルマン語派
第7回	ゲルマン系言語の主要3系統: ゲルマン諸語の特徴
第8回	古英語の地域的変種: 方言
第9回	古英語と社会: キリスト教への改宗
第10回	古英語の発音について: 子音
第11回	古英語の発音について: 母音
第12回	古英語の文法: 名詞の性
第13回	古英語の文法、現代英語との大きな違い: 名詞の格
第14回	古英語の文法: 形容詞・副詞
第15回	春学期のまとめ: まとめと試験
<p>Main Text: Thomas Pyles 著 『The English Language: A Brief History』 (英宝社) [and excerpts from various English-language titles]</p> <p>Supplemental Text: [to be specified in class]</p>	

Fall Semester

第1回	ガイダンス: 秋学期授業の紹介
第2回	春学期の復習と、課題についての講評: 課題について、評価を行う
第3回	英語の変化: 概論: 理論をどのように歴史変化の分析に使うか
第4回	現代英語: 束縛理論～問題点
第5回	通言語的考察: 束縛理論を使って英語以外の言語の分析を行う
第6回	通言語的考察: 日本語における再帰代名詞
第7回	通言語的考察: 日本語と英語の違い
第8回	通言語的考察: 日本語に束縛原理は適用されるか
第9回	古英語: 古い英語における再帰現象
第10回	理論的分析: いくつかの重要な先行研究—その1
第11回	理論的分析: いくつかの重要な先行研究—その2
第12回	英語教育の観点から: 日本人英語学習者の誤り
第13回	英語教育の観点から: 日本人の犯す誤りの分析
第14回	英語教育への応用: 英語教育において束縛理論をどのように活用するか
第15回	秋学期のまとめ: 秋学期に学習した内容をまとめる
<p>Main Texts [excerpts from various, including]: Allen, C.L., (2008). <i>Genitives in Early English: Typology and Evidence</i>. Oxford: OUP. Fischer, O., van Kemenade, A., Koopman, W., & van der Wurff, W. (2000). <i>The Syntax of Early English</i>. Cambridge: CUP. Osawa, F. (2000). The Historical Emergence of DP in English. <i>English Linguistics</i>, 17(1), 51-79. Osawa, F. (2009). The Emergence of DP in the History of English: The Role of the Mysterious Genitive. In M. Dufresne, F. Dupuis, & E. Vocaj (Eds.), <i>Historical Linguistics</i>. Philadelphia: John Benjamins, pp. 135-148. Radford, A. (2004). <i>Minimalist Syntax: Exploring the Structure of English</i>. Cambridge: CUP. Taylor, J.R. (1996). <i>Possessives in English: An Explanation in Cognitive Grammar</i>. Oxford: OUP.</p> <p>Supplemental Texts: Denison, D. (1993). <i>English Historical Syntax</i>. London: Longman. Levin, B., & Hovav, M.R. (1995). <i>Unaccusativity: At the Syntax-Lexical Semantics Interface</i>. Cambridge, MA: The MIT Press.</p>	

Appendix B: Full-year HEL course, Kanagawa University (2017)

Spring Semester

第1回	導入: 授業方針、英語史概要説明
第2回	古英語期以前: インド・ヨーロッパ言語、ゲルマン諸語 (英語の起源)
第3回	古英語期(1): ビードの語るブリテン、古英語詩、初期古英語文学
第4回	古英語期(2): ヴァイキングの襲来、アルフレッド大王の英語散文翻訳、ウェセックス方言
第5回	中英語期(1): ノルマン征服、修道士の文学、古英語と中英語の狭間、12世紀の英語、フランス語宮廷文化
第6回	中英語期(2): フランス語と英語の関係性、政府と地方、チョーサーの出現、印刷技術の開拓
第7回	古英語期、中英語期までのまとめ: 中世文学を読む
第8回	初期近代英語期(1): 文芸復興 (ヨーロッパとイングランド)、清教主義、古典主義
第9回	初期近代英語期(2): ロマン主義、規範文法、ジョンソン博士の辞書
第10回	後期近代英語期(1): 大英帝国の形成、俗語、ビジンとクレオール
第11回	後期近代英語期(2): オックスフォード英語辞典、RP、20世紀の英語
第12回	アメリカの英語: アメリカへの植民、ウェブスターの影響、黒人英語
第13回	現代の英語、世界に広がる英語: 21世紀の英語、英語の変種
第14回	初期近代英語から現代英語までのまとめ: 近代英語を読む
第15回	前期授業内容のまとめと授業内試験
Main Text: 堀田 隆一 『英語の「なぜ?」に答える はじめての英語史』 [研究社]2016	
Supplementary Texts: 寺澤 盾 『英語の歴史 過去から未来への物語』 (中公新書)2008 家入 葉子 『ベーシック 英語史』 [ひつじ書房]2007 保坂 道雄 『文法化する英語』 [開拓社]2014	

Fall Semester

第1回	導入: 英語史概要 (前期で扱った内容の復習) と後期授業ガイダンス
第2回	発音・綴り字(1): 古英語や中英誤記を中心に
第3回	発音・綴り字(2): 大母音推移から現代へ
第4回	語形(1): 性・数・格について
第5回	語形(2): 動詞の語形について
第6回	語形(3): 形容詞・副詞について
第7回	音韻・綴り字、語形の内容のまとめ
第8回	統語(1): 助動詞 do を中心に
第9回	統語(2): 仮定法について
第10回	統語(3): 進行形、完了形、受動態について
第11回	語彙・意味(1): 語彙の階層性について
第12回	語彙・意味(2): 単語の意味変化について
第13回	方言・社会: アメリカにおける英語の変種について
第14回	統語、語彙・意味、方言・社会の内容のまとめ
第15回	後期授業内容のまとめと授業内試験
Main Text: 堀田 隆一 『英語の「なぜ?」に答える はじめての英語史』 [研究社]2016	
Supplemental Texts: 寺澤 盾 『英語の歴史 過去から未来への物語』 (中公新書)2008 家入 葉子 『ベーシック 英語史』 [ひつじ書房]2007 保坂 道雄 『文法化する英語』 [開拓社]2014	

〈報 告〉

AI を活用したインタラクティブな
プロジェクションマッピング制作

齋藤 一* 杉澤 愛美† 長尾 光悦‡ 安田 光孝* 向田 茂*

On Constructing an Interactive Projection Mapping using AI

Hajime Saito* Manami Sugisawa† Mitsuyoshi Nagao‡ Mitsutaka Yasuda* Shigeru Mukaida*

要旨

近年、プロジェクションマッピングは、単なるアート作品としてだけではなく、観光振興のコンテンツとして重要性が増している。また、近年、Artificial Intelligence（以下AI）が再注目されており、プロジェクションマッピングにおいても、AIを活用し、参加者の動作や操作が加わることを前提とした参加型アートが増えてきている。本研究は、AIを活用した動的に内容が変化するプロジェクションマッピングの実現を目指し、観光地プロモーションツールである「顔はめパネル」に着目したコンテンツを制作した。本稿では、その制作、展示と評価について報告する。

Abstract

In recent years, projection mapping has become more important not only as a work of art but also as a content for tourism promotion. On the other hand, as artificial intelligence (AI) has been refocused, participatory art and exhibitions are also increasing using AI. The purpose of this research is to realize projection mapping to change contents dynamically using AI. We created a new content focusing on the “Comic Foreground” which is a tourist destination promotion tool. In this paper, we report on its production, exhibition and evaluation.

キーワード

観光情報学 (Tourism Informatics)

エンターテインメントコンピューティング (Entertainment Computing)

人工知能 (Artificial Intelligence)

* 情報メディア学部情報メディア学科 教授, Professor, Department of Information Media, Faculty of Information Media

† 情報メディア学部情報メディア学科 講師, Lecturer, Department of Information Media, Faculty of Information Media

‡ 経営情報学部システム情報学科 教授, Professor, Dept. of Systems and Informatics

1. はじめに

近年、プロジェクションマッピングは、単なるアート作品としてだけでなく、観光振興のためのコンテンツとして重要性が増している。雲プロジェクト「DAIKIN×Team Lab (2013)」は、チームラボとダイキン工業株式会社が、「空に浮かぶ雲に、自由に映像を映したい」という思いから制作されたプロジェクションマッピングである。「さっぽろ雪祭り」では、雪像に映像を投影するプロジェクションマッピングが行われることが定例化しつつある「神奈川 (2018)」。

また、近年、AI が再注目されており、プロジェクションマッピングにおいても、AI を活用し、参加者の動作や操作が加わることを前提とした参加型アートや展示が増えてきている「熊谷・向田・隼田・斎藤・安田 (2014)」 「小田島・柳 (2017)」。視線で花咲くアート展「日本電機株式会社 (2017)」では、人の視線を AI により推定し、視線に合わせて映像が動的に変化する体験型アートが公開されている。キャナルシティ博多では、投影されたキャラクターにリアルタイムで対話が可能なプロジェクションマッピングが公開されている「鶴田 (2017)」。

本研究では、AI を活用した、動的に内容が変化するプロジェクションマッピングの実現を目指し、古くから活用されてきた観光地プロモーションツールである「顔はめパネル」に着目したコンテンツを制作した。本稿では、その制作、展示と評価について報告する。

2. 先行事例

本章では、観光プロモーションツールとして活用されている、顔はめパネルと映像を組み合わせた先行事例を紹介する。

2-1 武雄温泉駅「顔はめっぴんぐ」

JR 武雄温泉駅「顔はめっぴんぐ」は、株式

会社ランハンシャが制作し、2017年3月4日から2017年3月20日まで展示されていた参加型デジタルコンテンツである。顔がはめられると用意された154パターンの映像がランダムで切り替わる。

2-2 カオハメ・ザ・ワールド

カオハメ・ザ・ワールドは、アーティストの高橋匡太が制作した顔はめパネルをモチーフにした参加型コンテンツであり、スマートイルミネーション横浜 2017 で展示された「SMART ILLUMINATION 横浜(2017)」。顔はめパネルから利用者が顔を出すと、リアルタイムに顔が横浜税関に映し出される。

3. AI デジタル顔はめパネル

本研究では、従来の顔はめパネルに、AI による顔認識技術を導入し、利用者によって投影内容が変化する新しい観光プロモーション用のコンテンツを制作した。本研究では、このコンテンツを『AI デジタル顔はめパネル』と呼ぶ「斎藤・杉澤・長尾・安田・向田(2018)」。

3-1 制作の留意点

制作に際し、一般的な顔はめパネルではできないこととして、次のことに留意した。

1. 顔をはめた人以外の人だけではなく、はめた本人も同時に楽しむことができる。
2. 利用人数を最大2人とし、相互の認識した情報のマッチングで、映像が変化する。ただし、1人でも使えるようにする。また、踏み台も用意し、子供も利用できるようにする。
3. コンテンツ利用者による情報の拡散を狙い、SNSを意識する。



図 1 最初の投影物の形状案



図 2 作品の構成

図 1 は最初に考えた投影物の形状案を示している。円形にすることで顔をはめた本人も、同時に作品を楽しめるというアイデアである。しかしながら、展示予定のイベント「Nomaps 実行委員会 (2018)」の開催に間に合わせるため、投影物の制作に時間が掛かり過ぎてしまうという理由から、最終的には、平らなスクリーンとし、Web カメラとプロジェクターを 2 台使用する次章で示す構成 (図 2) とした。

3-2 作品の詳細

AI デジタル顔はめパネルでは、利用者の顔画像を AI 認識し、判定されたステータス (年齢・性別) によって図柄が変化する。図柄はその顔の人におすすめの観光地が表示される。顔はめ用の穴は 2 つあり、個人の年齢性別だけではなく、どのような組み合わせで顔はめを行ったかによっても表示結果が変化する。特定の観光地の図柄に顔をはめて写真撮影を

行うことが目的の従来型の顔はめパネルと異なり、その観光地を知らない、訪れたことがない人への気付きを与えることが AI デジタル顔はめパネルの目的である。そのため、特定の観光地に置かれるのではなく、観光誘致のハブとなる大都市での展示を想定している。

3-2-1 構成

本コンテンツは 450cm×180cm の投影用パネルと顔はめ用パネルが利用者にとってのインターフェースとなる。顔はめ用パネルの前方には顔認識用の Web カメラが設置されている (図 2)。利用者の顔はリアルタイムに認識され、性別と年齢を 3 段階 (子ども、成人、老人) で判別する。5 秒間の間に最も多く認識された結果を最終的な認識結果とし、利用者の属性と一致した観光地の動画が投影パネルに再生される。動画には認識された顔画像が合成され、利用者は自身の顔がはまった動画を閲覧及び撮影することができる。

3-2-2 AI による顔認識

本研究では、TensorFlow「Google Inc. (2015)」を使用し、CNN (畳み込みニューラルネットワーク) により顔認識の実装を行っている。認識のカテゴリは、上述した性別と年齢の 3 段階の組み合わせで、「おとこのこ」「おんなのこ」「おにいさん」「おねえさん」「おじいちゃん」「おばあちゃん」の計 6 種類である。学習用顔画像はインターネットの画像検索で約 6,000 枚を収集し、年齢の判別は目視で行うものとした。画像はカラー画像のみを使用した。サイズは 64px×64px を最低サイズとし、顔部分のみトリミングした上で、2 層の畳み込みを行った。

3-2-3 投影する観光地の選定

AI デジタル顔はめパネルは、道内 (主に札幌市) でのイベントでの展示を想定しているため、利用者に推薦される観光地は、北海道内の地域に限定した。観光地は、活動内容別

参加回数因果構造モデル「尾高・日比野・森地(2011)」を元に選定を行った。このモデルは、旅行者の属性(年齢・性別・配偶者の有無)、旅行志向(旅行形態・実施日・観光地)を元に、8つに分類した主な観光活動に1人あたりどれだけ参加しているかを数値で表しているものである。この結果を参考に、北海道で各活動内容に該当する観光地を選定した(表1)。

表1 選定リスト

組み合わせ	場所	活動カテゴリ	キーワード
大人女+女兒	上川町	名所	水濤まつり・アイスパビリオン・ダム
大人男+男児	知床	アウトドア	知床五湖・ヒグマ・クジラ・滝・羅臼岳・
女兒+大人女	小樽	鑑賞	小樽運河・ガラス工芸・オルゴール・カフェ
男児+大人女	登別	温泉浴	水族館・温泉・クマ牧場
大人男+女兒	礼文島	自然	海・高山植物(花)・うに
女兒+大人男	美瑛	自然	青い池・四季彩の丘・牧場
男児+大人男	富良野	鑑賞	ラベンダー・ニングルテラス・ノロッコ号
大人女+男児	余市		海鮮・宇宙記念館・りんご・海
女兒+男児	紋別	自然	流氷・ガリンコ号・アザラシ(とっかりセンター)
男児+女兒	旭川	鑑賞	旭山動物園・ラーメン・乗馬・旭岳登山
女兒+女兒 or 女兒1人	帯広	趣味	藤井・ジンギスカン・チーズ・焼き鳥・パン・そば・スイーツ
男児+男児 or 男児1人	国館	鑑賞	国館山夜景・赤レンガ倉庫・五稜郭タワー・桜
大人男+大人女	ルスツ	レジャー施設	遊園地・スキー・アクティビティ
大人女+大人男	ニセコ	アウトドア	グランピング・リゾートホテル・羊蹄山・気球・リゾートレッキング
大人男+大人男 or 大人男1人	網走	アウトドア	温泉・タンチョウ・カヌー
大人女+大人女 or 大人女1人	札幌	鑑賞	大通公園・テレビ塔・羊ヶ丘

男性+男性：旅行者属性男性(-0.99~0.00)かつ旅行形態友人で0.45以上のもの
 女性+女性：旅行者属性女性(0.00~0.99)かつ旅行形態友人で0.45以上のもの
 男性+男児or女兒：旅行者属性男性(-0.99~0.00)かつ旅行形態家族で0.45以上のもの
 女性+男児or女兒：旅行者属性女性(0.00~0.99)かつ旅行形態家族で0.45以上のもの
 男児or女兒+男児or女兒：旅行者属性年齢でポイントが低いもの



図3 制作した観光地イラスト



図4 出力例

3-2-4 映像のデザイン

メインビジュアルは、北海道観光地をプロモーションするコンテンツであることが伝わるよう、青空・海産物・寒さを想起させる青と、自然・牧場・広大な原野を想起させる緑を使用した。本コンテンツは老若男女問わず利用されることが想定されるため、個人の好みがかたがたににくいフラットな絵柄を採用した。利用者の観光地への期待を高めるため、イメージを固定しすぎないようにイラストのディテールはできるだけ省略している(図3)。作成したイラストを元に、各観光地のアニメーション動画を作成した。観光地アニメーション動画には観光地名とその見どころをテキストで表示している。図4は、AIによる年齢層と性別の識別結果と合わせて表示した例である。

3-3 学生プロジェクトによる開発

共著者の教員指導の下、以下の学生によるプロジェクトにより開発を進めた。

- プログラミング：稲船愛望
 - AI用顔画像準備：金和輝
 - 映像・ポスターデザイン：田中海夕
 - Web開発：中村翔太、阿部範之、鏡山大地
- また、次章に述べる展示については、上記学生に加えて、以下の学生にも補佐を依頼した。
- 展示補佐：神戸竜人、木村拳、中島爽喜

4. 「No Maps」での展示と評価

本研究で制作した「AI×顔はめパネル ココイコ!北海道」は、札幌市内中心部で2018年10月10日~14日まで行われたクリエイテ

イブコンベンション「No Maps」にて展示を行った。図5は展示の様子である。展示期間中、許可を得た参加者の認識結果をSNSに公開し、それと連動して結果を後から見ることができるサイト「中村・阿部・鏡山(2018)」を開発した(図6)。ただし、このサイトは現在、2019年度の改良版の展示に向けて調整中である。



図5 展示の様子

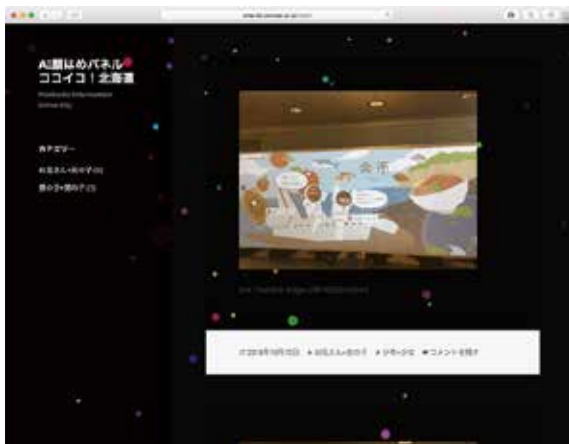
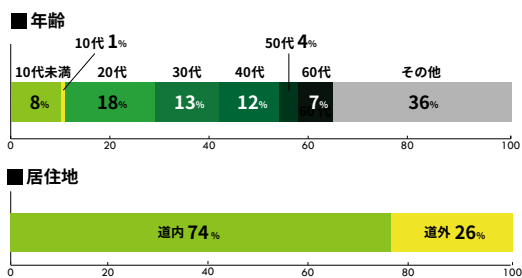


図6 SNS(Tumblr)と連携したWebサイト



アンケート回答: 83名

図7 回答者の年齢層と居住地

問5:提案された観光地に興味をもちましたか?

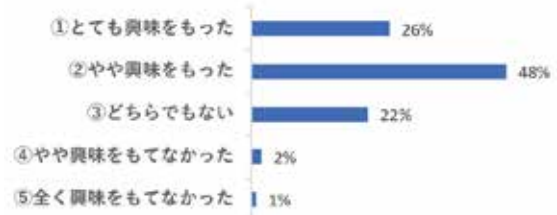


図8 提案された観光地への興味関心の有無

本コンテンツの利用者は5日間の会期中374名となり、内83名がアンケートに回答した。アンケート回答者の年齢層は20~40代が主で、男女比はほぼ同じ割合であった(図7)。居住地は道内の利用者が7割を占めた。これはイベント開催地が札幌市であることが影響している。「ココイコ!北海道は楽しめましたか?」という質問に対しては、「とても楽しめた」「やや楽しめた」と回答したのは全体の94%に上った。「提案された観光地に興味をもちましたか?」という質問に対しては、「とても興味をもった」「やや興味をもった」と回答したのが全体の74%となったが、「どちらでもない」と回答した利用者が全体の22%という結果となった(図8)。

比較的良好な結果が得られたものの、エンターテインメントとしては楽しめたが観光地への興味・関心を抱くことはできていない一部の利用者が存在していることが分かる。原因の仮説として、年齢・性別の表示と観光地の紹介が同時に行われるため、利用者が年齢・性別にしか注目しておらず、自分がどこを推薦されたのかが分からなくなってしまうという点が考えられる。年齢・性別表示と観光地推薦のタイミングを分けて表示させるという演出面の改善を行い、再検証を行う。また、道内の利用者が多いことから、すでにその観光地を訪問しており、「新たな観光地への気付き」を創出することが難しい例もあった。それとは対照的に道外の利用者については、知らない地名がでると非常に興味を持ち、その

地域の場所やどんな観光地があるかを知りたがっている様子だった。対象となる地域の出身者ではない利用者をターゲットとした場所での展示も視野に入れるべきである。

アンケートに回答された年齢・性別と AI の判定結果を比較し判定成功率を算出したところ、成功率は約 30%という結果に留まった。判定結果が「おねえさん」と認識されるパターンが多く、原因としては学習用の顔画像の内容や画像サイズが小さかったことが影響しているのではないかと考えられる。

5. まとめ

本研究では、AI を活用し、動的に内容が変化するプロジェクションマッピングの実現を目指して、「AI デジタル顔はめパネル」を制作した。また、札幌市内のイベントにおいて展示を行い、アンケートによる効果検証を行った。その結果、エンターテインメントとしては楽しめたが観光地への興味・関心を抱くことはできていない一部の利用者が存在した。原因を年齢・性別に注目しすぎる点であると仮定し、観光地推薦を表示させるタイミングをずらすことで、再検証を行う予定である。また、認識率の向上の為、TensorFlow の構成の見直しや、他の API (Microsoft 社の Azure FaceAPI) の使用の検討も行う。

参考文献

- [1] ダイキン工業株式会社, チームラボ株式会社 (2013)「雲プロジェクト」
<https://kumoproject.jp> (2019年8月29日)。
- [2] 神奈川はな (2018)「迫力満点! さっぽろ雪まつり「ファイナルファンタジー」のプロジェクションマッピングに行ってみた」『ねとらぼ』,
<http://nlab.itmedia.co.jp/nl/articles/1802/07/news127.html> (2019年8月29日)。
- [3] 熊谷賢二・向田茂・隼田尚彦・斎藤一・安田光孝 (2014)「奥行き情報を用いたプロジェクションマッピングぬり絵ツールの開発」『ヒューマンインタフェースシンポジウム 2014 講演論文集』, 第 2014-EC-32 巻, 第 3 号, pp.1-4。
- [4] 小田島慧・柳英克 (2017)「インタラクティブなプロジェクションマッピングによる文化財展示の提案」『情報処理学会インタラクシオン 2017』, pp.366-370。
- [5] 日本電気株式会社 (2017)「特別企画～人の視線を AI がアートに～「視線で花咲くアート展」」『NEC the WISE』
<https://jpn.nec.com/ai/hanasakuart/>
(2019年8月29日)。
- [6] 鶴田知子 (2017)「人工知能搭載! リアルに対話ができる最新プロジェクションマッピングがキャナル博多に登場」『九州ウォーカー』
<https://news.walkerplus.com/article/122377/>
(2019年8月29日)。
- [7] スマートイルミネーション横浜実行委員会 (2017)「カオハメ・ザ・ワールド | SMART ILLUMINATION スマートイルミネーション横浜」
http://smart-illumination.jp/program/kaohame_the_world/ (2018年9月20日)。
- [8] 杉澤愛美・斎藤一・長尾光悦・安田光孝・向田茂 (2018)「AI デジタル顔はめパネルを用いた観光地プロモーションイベントの実施と評価」『観光情報学会第 18 回研究発表会講演論文集』, pp.31-34。
- [9] NoMaps 実行委員会 (2018)「SAPPORO CREATIVE CONVENTION NoMaps」
<https://no-maps.jp> (2019年8月29日)。
- [10] Google Inc. (2015)「TensorFlow エンドツーエンドのオープンソース機械学習プラットフォーム」<https://www.tensorflow.org>
(2019年8月29日)。
- [11] 尾高慎二・日比野直彦・森地茂 (2011)「観光統計の個票データを用いた旅行者属性と観光行動の特性に関する研究」『土木学会論文集(D3, 土木計画学)』, 第 67 巻,

第5号, pp. I_727-I_735。

- [12] 中村翔太・阿部範之・鏡山大地 (2018)
「AI 顔はめパネル・ココイコ！北海道記念館」<https://wine.do-johodai.ac.jp/aipm/>
(2018年10月14日)。

謝辞

本研究は、平成30年度北海道情報大学学内共同研究『AIを活用したインタラクティブなプロジェクションマッピング制作』として行われました。

〈報 告〉

短編映画『自死幫助課』制作プロジェクトの報告

島田英二*

Production report of the short film “*The day the government
assists suicide*”

Eiji SHIMADA*

要旨

本稿は、2017（平成29）年9月から2018（平成30）年3月にかけて北海道情報大学情報メディア学部情報メディア学科の映像表現系ゼミナール（島田ゼミ）において制作した実写短編映画『自死幫助課』（2018）制作プロジェクトについて報告する。本稿では企画から準備、撮影、編集といった映画制作のワークフローに従い、作品が完成するまでの過程とプロジェクトの成果について主に記載した。完成した作品は第12回札幌国際短編映画祭に入选し、2018（平成30）年10月に上映された。

Abstract

This paper reports on the production of the short film, *The day the government assists suicide* (2018), which was produced by Shimada seminar in the faculty of information media in Hokkaido Information University from September 2017 to March 2018. In this paper the following topics are discussed: planning, pre-production, shooting, editing according to the workflow. This film was nominated and screened in the 12th Sapporo International Short Film Festival and Market (SSF) in October 2018.

キーワード

映画制作(Film Production) 短編映画 (Short Film) 映画演出(Direction) 映画祭(Film Festival)

* 北海道情報大学情報メディア学部 准教授, Associate Professor, Department of Information Media, HIU

1. はじめに

北海道情報大学情報メディア学部情報メディア学科には映像・アニメーションコースがあり、筆者は主に実写の映像制作分野で学生の指導に当たっている。本学では映像を学びたい学生はまず、2年生前期から始まる基礎専門科目「映画基礎演習」「アニメーション基礎演習」¹⁾を履修し、実写とアニメーションの幅広い映像制作に触れることになる。さらに映像の勉強を続ける学生は、2年生後期に開講される応用科目「映像制作プロジェクト」を履修する。そして3年次から学生はゼミナールに配属となり、教員の指導を受けながら各専門テーマに沿って研究を行う。この他、映像のVFXについて「ビジュアルエフェクト・演習」、モーションキャプチャ技術についての「特別演習」が長期休み中に集中講義として開講されている。講義で学んだ映像制作のスキルを発揮する場所の一つにコンテスト（映画祭のコンペを含む）がある。本学では2011（平成23）年から学生のコンテスト参加支援制度を開始し、これを受け筆者のゼミナールでは毎年、15～20分程度の短編映画を制作し、札幌国際短編映画祭へ出品している。本稿では、2018（平成30）年に第12回札幌国際短編映画祭へ参加した短編映画『自死幫助課』の制作プロジェクトについて報告する。

2. プロジェクトの流れ

本プロジェクトは以下の流れで行った。

- ①企画開発、②プロット開発、③脚本執筆、⑤プリプロダクション、⑥撮影、⑦編集、⑧上映会、⑨応募、⑩映画祭への参加
- プロジェクトの目的は札幌国際短編映画祭へ出品するための短編映画作品制作と映画祭への参加にある。締切が2018年3月末であるこ

¹⁾ この2科目は2013～2016年度カリキュラムでは「映像アニメ・演習」として一つの科目であった。

とから、まず撮影時期を2017年12月中旬～1月初旬に設定した。そこから逆算してスケジュールを作り、後期がスタートする2017年9月中旬～10月初旬までを企画開発、10月中旬に第11回札幌国際短編映画祭のリサーチを行い、10月末までに脚本の初稿完成、11月中旬～12月中旬をプリプロダクションとした。映像編集の完成後はMAを行い、3月下旬までに完成させる。以下、流れに沿って各工程について説明する。

2-1 企画開発

ゼミ生10名にひとり3案以上の企画案提出の宿題を課し、33案が集まった（表1）。

表1 企画一覧

番号	テーマ	学生
1	写真	A
2	未発達障害	A
3	笑えなくなった男	A
4	ミサイル(北朝鮮)	A
5	脱出	B
6	色のない世界	B
7	「ごめんなさい」が言えない	B
8	カード転売	B
9	冒険(岩にささった剣を抜く)	C
10	子供(打倒大人)	C
11	父と娘(家出)	C
12	Jアラート	D
13	自転車の走る場所	D
14	交通事故とゲームのリスタート	D
15	筋トレ	E
16	引きこもりサイコホラー	E
17	転落(劣悪労働環境から殺人)	E
18	日本の危機(国会議員の不祥事等)	F
19	最後の喫煙者(筒井康隆の短編SF小説)	F
20	植物状態(乙-「失はれる物語」より)	F
21	一時間前の未来(乙-「失はれる物語」より)	F
22	アクション	G
23	女子高生の物の人生	G
24	本をきっかけに変化	G
25	過去にとらわれている人(母親を失くした)	H
26	集団心理(いじめ)	H
27	インターネットの匿名性	H
28	殺され屋	I
29	明るい日本が徐々に減っていくニュース	I
30	ゲームのやりすぎ	I
31	何をやっても2番	J
32	検索(検索と同じ行動)	J
33	克服(痛みを克服しようとする)	J

特徴としては、この年（平成29年）8月に北

朝鮮によるミサイル発射があり、北海道上空をミサイルが通過する事件があったため、「ミサイル」「Jアラート」といった時事的なテーマが提出されている。他には著名な作家の短編小説を原作に映画化を考えたものや、実話をもとにした案もあった。この中から学生による話し合いで3案に絞り込み、プロットの開発へと進んだ。選ばれた案は、10「子供」、28「殺され屋」、32「検索」と33「克服」の合体案であった。

2-2 プロット開発

選ばれた3案について、ビートシート[1]を作成する。ビートシートとは、米国の脚本家ブレイク・スナイダーが提唱する脚本開発の手法である。本プロジェクトではこれを簡易化し、シーンで起こるイベントを箇条書きで書き出した。またこのプロット開発の段階で、内容の他に仮タイトル、コンセプト、ジャンル、ターゲット、キャッチコピーなどを検討した。会議の結果、「殺され屋」「検索+克服」の2つが支持を受け、両企画とも脚本第一稿まで進めることとなった。

2-3 脚本執筆

この段階ではプロットをもとに脚本を執筆する。第一稿では登場人物の名前や年齢、物語の場所や世界観のルールなどが詳しく検討される。またこの時期にちょうど札幌国際短編映画祭の第11回が開催されていたため、リサーチし、ノミネート作品の傾向分析を行った。学生チームの分析では、社会的なテーマが感じられる作品が映画祭で評価を受けているという結論となり、今回制作する作品にも何らかの社会性を込められないか検討することになった。そうした中で2017(平成29)年10月30日に神奈川県座間市で連続殺人事件「座間9遺体事件」が発生した[2]。この事件は犯人がSNS(twitter)を使用し、自殺幫助を称して自殺志願者を誘い出し殺害したもので、「殺され屋」の企画を考えていたチームに衝

撃を与えた。「殺され屋」の企画は、誰かの身代わりになって「殺される」(実はトリックがあり死んでない)という架空の職業を描いたものだったが、「死にたいほどつらい心理状態の人間」の存在に「自殺幫助する存在」が引き合うという現実とその不条理さから、「自殺幫助」をテーマに考えてみることになった。まず一般的な「自殺する理由」「自殺の多い国の社会背景とデータ」といったものから、「死ぬ権利」「死を与える権利」「死刑制度」へと派生し、最後には「安楽死」「尊厳死」および「死を選択できる法制度」といった具体的な事例についてリサーチを行っていった。こうして脚本は「殺され屋」の物語から大きく変わり、「自殺幫助」をテーマに第二稿を開発した。脚本執筆の際に参考としたのは、スイスに実在する自殺幫助のための団体「エグジット(EXIT)」と「ディグニタス(Dignitus)」である。スイスでは自殺幫助が合法とされており、自殺幫助を求める人々にサービスを提供する団体が複数存在する。そして、エグジットはスイス市民を対象とするが、ディグニタスは海外から訪れる人でも利用できるため、日本からの登録者もいるという[3]。これらの自殺幫助を受けられるのは、激しい痛みを伴う症状や不治の病などに苦しむ人々であり、衝動的な行為としての自殺は認められない。利用者は末期がんの患者が最も多く、安楽死のサービスは本人による投薬の実行によって提供されている。安楽死は1990年代以降、オランダやベルギーで安楽死法という形で合法化され、2015年にはアメリカのカリフォルニア州でも合法となった[4]。一方、日本では安楽死の議論はまだ進んでおらず、現状では法的に未整備であるため違法である。そこでこの作品では日本を舞台に、架空の設定を設けた。また日本では自殺者数の数が年間2万人を超え、他国に比べ自殺死亡率の高い[5]社会でもあるため、仮にわが国に国立の「自殺幫助機関」があった場合、自殺幫助(死を選択できる)機能だけでなく、自殺予防(死を

回避させる) 機能も求められると考えた。つまりこの物語の中では、自殺幫助の機関が設立されたのは自殺防止を目的としており、自殺を法律で禁止し、自殺の悩みは国がカウンセリングや診断などで「適正に管理」とするというアイデアである。また、日本は超高齢化社会であるが、スイスで安楽死の議論が進んだ背景には高齢化の影響もあるという。そこでこうした施設が日本の社会に積極的に普及していた場合の3つのケースを考えた。すなわち、a) デイグニタスなどの日本支部が利用されている、b) 病院等の中に新たな診療科ができる、c) 自治体の中に住民サービスとして対策課が設置されている、といったものである。こうして第二稿の物語は、「自死幫助課」を描くことになった。主人公は「自死幫助課」に勤務し、「死の選択は個人の自由」という考えを持つが、母親が自死幫助を希望することを知り、できれば母親に生きてほしいと願い、そして自分の中の矛盾に葛藤する(写真1)。第二稿の主な登場人物は、「自死幫助課」に勤める主人公、その同僚の友人、幫助を希望する中年男性とその妻、主人公の母親の5

名となった。ここから改稿を重ねていき、最終的な完成稿を作っていく。改稿にあたり大きな問題となったのは、母親の存在であった。自分の母親の死期が近いことを知った場合、主人公は母親との最後の時間を大切に使うとするであろう。その場合、残された時間を家族でどのように過ごすかが重要となり、物語は自殺幫助から家族のテーマに逸れていってしまう。また、制作予算と制作期間の限度から、脚本を15ページ程度に制限しなければならない事情があった。主人公が「自死幫助課職員」として担当することになる中年男性と、それに反対する妻との葛藤を描きつつ、母親との物語も描くことを考えると、15ページに収めるには物語の整理とエピソードの取捨選択が不可欠であった。こうして第四稿までに主人公の母親は脚本から削除され、主人公と中年男性の物語を厚くする方向で合意した。脚本は第10稿を最終稿として完成した。

2-4 プリプロダクション

脚本第二稿で主人公と中年夫婦は必ず登場すると確定したため、この時期からキャスト

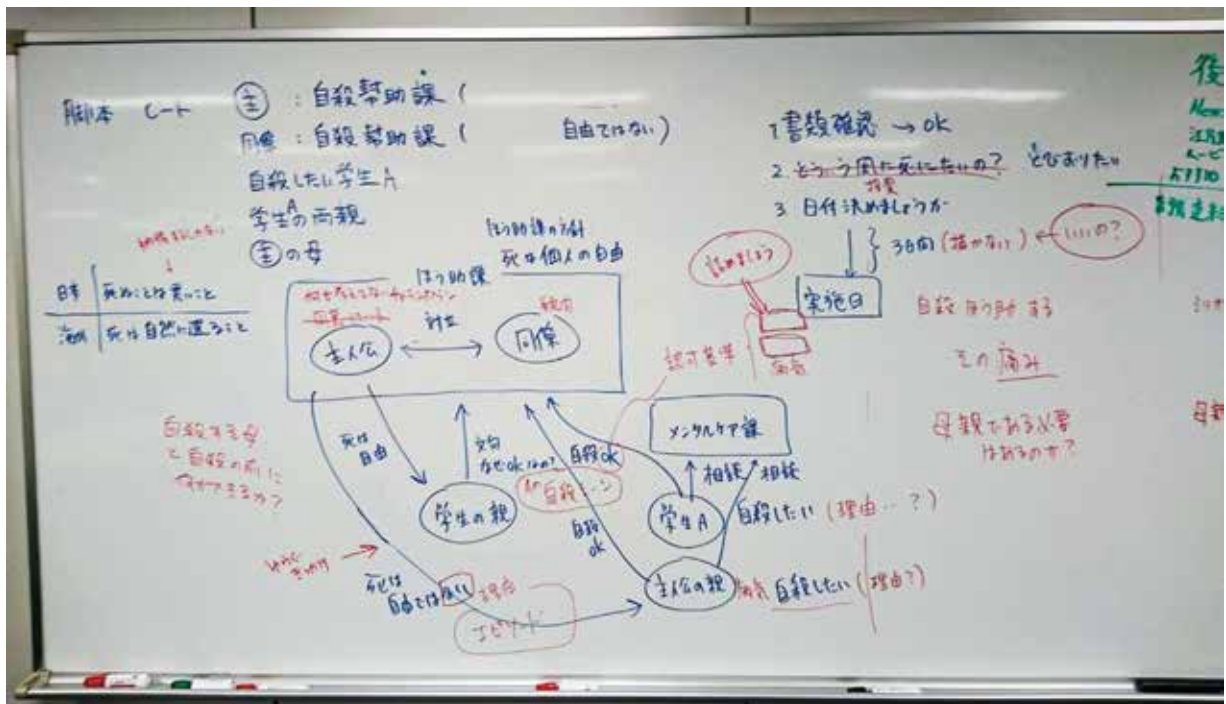


写真1 脚本会議の板書(第二稿時)

イングやロケーション・ハンティング（ロケハン）といった撮影準備を始めた。

2-4-1 スタッフィング

筆者のゼミナール（島田ゼミ）では、映像業界の一般的なスタッフィングとはやや異なる方式を採用している（図1）。



図1 島田ゼミでの役割分担図

プロジェクトはゼミの3年生が中心となり、ゼミの4年生、ゼミ外の有志の学生、教員が協力してスタッフを務める。プリプロダクションの人員配置は10名を基本とし、プロデューサー部に2名（プロデューサー、アシスタントプロデューサー）、ロケハン部に2名、役者部に2名、美術部に2名、そして演出部に2名（監督、助監督）としている。ゼミ生の人数が少ない年は部署を兼任するなど、調整を行う。ロケハン部、役者部という名称は島田ゼミ独自のものであるが、これは制作部に集中しがちなマルチタスクをできるだけシンプルにし、役職名で責任範囲を明示できるようにしているものである。役者部、ロケハン部とも経費に関係するためプロデューサーに相談・指示をあおぎ、同時に作品の質にも関わるため監督への相談と決定をもらうプロセスがある。プロデューサー部は主に金銭管理と会計のほか、外部への書類作成・依頼・交渉・御礼・謝罪といった渉外的な部分を責任範囲としている。また基本的に会議の進行はプロデューサー部が行う。

2-4-2 予算・経費

本プロジェクトの制作予算は、本学から助成金20万円、学生から15万円（ひとり1万5千円）の合計35万円であった。内訳は以下の通りである（図2）。助成金は主に学生の制作で普段お金をかけにくい、キャスティング、撮影（照明）機材、スタジオでのMAといった費用に充てるよう指導している。経費の内訳を見ると、キャスティング料と照明機材、BGM・MAで59%であり助成金額とほぼ一致している（図3）。助成金は費目に制限があるため、ケータリング費、交通費、人件費については学生の予算から支払いを行う。

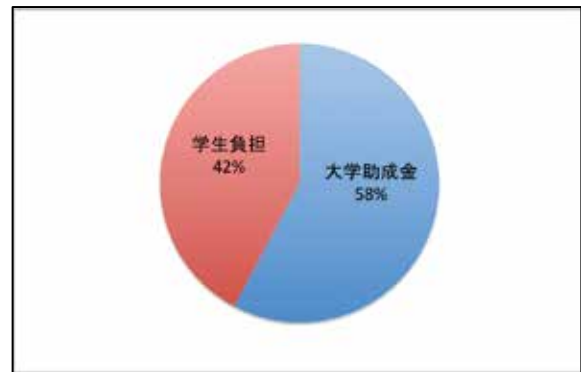


図2 制作費内訳

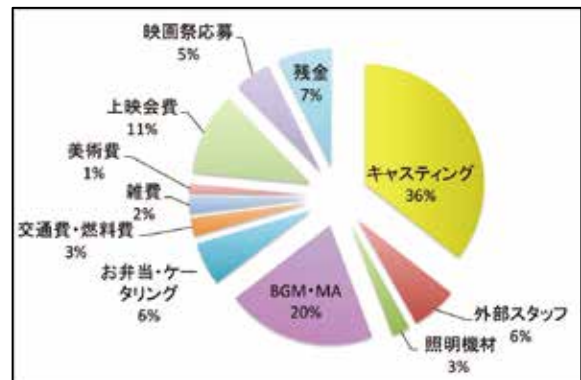


図3 経費内訳

2-4-3 キャスティング

役者部は主要な登場人物について、脚本から年齢、役柄を抜粋し、印象や身長など具体的なイメージと撮影予定日や条件をまとめた資料を作り、キャスティング事務所にリクエストを送る。その後、各社から送られてきた

写真資料をもとに書類選考を行い、候補者へオーディションを行った。学生はオーディションが初めてであるため、事前にどのように行うか一通り流れのシミュレーションと、当日配布するオーディション用台本など資料の作成、当日の進行役・ビデオ撮影役など、役割分担と準備をして臨んだ。オーディションでは許可を得てビデオ撮影をし、ビデオ共有サイトを使ってスタッフ間で資料として共有した（写真2）。



写真2 オーディション映像の共有

キャスティングは、自死幫助希望の中年男性・林幸助役探しが難航した。この遅れから、撮影日が何度か変更になり、撮影許可の協力者にも迷惑をかけるなど影響が出た。また予算面では、主要なキャスト5名全員をキャスティング会社を通して雇うことになったため、当初予定していた金額を超過し、メンバーから制作費を追加徴収することになった。そのため、撮影するカメラを変更するなど、機材の選択にも影響があった。最終的に役者は表2の通り決定した。

2-4-4 ロケーション・ハンティング

ロケハン部は、脚本から撮影に必要なロケ地をリストアップして探していった。メインのロケ地「自死幫助課」は架空の場所のため、ロケハン部は病院のイメージと市役所のイメージの2つの方向性で探した。

表2 登場人物とキャスティング一覧

役名	設定	キャスト
西川直哉 (24)	主人公。自死幫助課に勤務。 今の自死幫助制度に疑問を持つ	吉本琢哉 (Egg)
橋本翔太 (24)	主人公の同僚。気さくで愛想が よく、人に分け隔てなく接する	佐々木駿 (Egg)
林 真理 (36)	夫の自死幫助を止めに来た。 夫の死を間近にして感情を表に出す	大橋由紀子 (Egg)
林 幸助 (38)	カメラマン。徐々に視力を失う 病気にかかる。カメラマンのまま人生を終えたいという 気持ちから自死幫助を受けに来た	山崎大昇 (Egg)
吉田 信二 (52)	直哉と翔太の上司。課長。	西岡良介 (スマイルソング)
吉田の部下	吉田の部下。体格がいい	伊藤淳矢 (劇団エレメンツ)
医者 (45)	幫助の際に立ち会う医者	清水芳行
高校生	幫助を受ける男子高校生	小俣一希
受付の女	幫助課の受付職員	畠中紗彩 (劇団エレメンツ)

ロケハン担当者は江別市内の病院や市役所、市民センター、図書館などを当たったが、なかなか監督のイメージに合う場所がなく、許可が下りても使用できる時間が短かったり、スケジュールに当てはめることが難しかったため断念した。最終的には本学の学生サポートセンター（写真3）を借りることができ、小物などを用意して「自死幫助課」の受付として撮影した（写真4）。その他、自殺幫助を行う「幫助室」は本学の医療情報センターの診察室、脚本中の「居酒屋」についても実際の居酒屋から協力を得ることができたため、学生の普段の自主制作よりも大きなスケール感で撮影できる制作環境を作ることができた。ロケハン部には、イメージがまだ固まっている中でロケ地を探さなければならなかった

ことや、経験不足による決断の難しさがあった。たとえば「自死幫助課の受付」について、監督は当初、受付の隣には廊下があり病院のような手すりがあることや、床はカーペットではないなどの希望があり、ロケハン部は多くの候補を探すことになった。最終的には受付と廊下を切り離し、別々の場所で撮影して編集で一つのつながりに見せるようにした。



写真3 学生サポートセンター



写真4 劇中の「自死幫助課」

2-4-5 美術制作

美術部はまず脚本をもとに、制作するものや用意するものをリストアップした(表3)。今回は心電図や点滴、ナースコールといった入手が難しい医療器具が小道具にあったが、本学の医療情報学科の教員の協力によって、容易に手配することができた。このような点

は本学の多様な学部構成から得られるメリットであり、本プロジェクトの強みと言える。また、参加学生にとっては学部の枠を超えて他学部の教員の専門分野や施設に触れるよい機会になった。他にロケハン部から上がってくる写真資料をもとに美術のプラン(写真5)を作成した。劇中の「幫助課オフィス」は、本学の国際交流支援室を借りることができたため、デスク周りのカラーコントロールと、劇中の設定に不要なものや映ってはいけないものを許可を得て移動した(写真6)。

表3 美術小道具リスト

品名	個数	備考	43120	43121	2月4日飯
1.2.5.8.11 ボールペン	5	学校	○	○	○
1.6 スマートフォン	2	長瀬			○
1.15.17 聴診器	1	清水先生			○
1.15.17 ペンライト	1	清水先生			○
1.15.17 心電図	1	清水先生			○
1.15.17 白衣	1	清水先生			○
1.15.17 ナースコール	1	清水先生			○
1.15.17 ベッド	1	老健			○
1.15.17 点滴	1	清水先生			○
1.15.17 書類		作成			○
3 封筒	1	長瀬	○		
3.5 資料		作成		○	
3.7.10.12 カメラ	1	ゼミ室		○	
3.7.10.12 写真				○	
3.7.10.12 賞状	1	長瀬		○	
3.7.10.12 顔縁	1	長瀬		○	
3.7.10.12 盾	1			○	
3.7.10.12 トロフィー	2			○	
3.7.10.12 flowerpet	1	購入		○	
4 メニュー表	1	作成	○		
4 唐揚げ	1	作成	○		
4 サラダ	1	作成	○		
4.7 皿	1	購入	○	○	
4.7 グラス	1	購入	○	○	
4.7 ウーロン茶	1	購入	○	○	
4.7 箸	4	長瀬	○	○	
5 印鑑	1	長瀬		○	
5.8 朱肉	1	長瀬		○	
6 テレビ	1	ゼミ室	○		
6 椅子	2	学校	○		
6 テーブル	1	学校	○		
6 テレビ台	1	長瀬	○		
7 ランチ	2	作成		○	
7 フォーク	1	長瀬		○	
13 ブランケット	1	長瀬		○	



写真5 美術資料(幫助課オフィス用)



写真6 劇中の幫助課オフィス

特殊な小道具では幫助課で使用する「自死幫助契約書」や、劇中のテレビで流れる自死幫助に反対する学生デモのプラカードといった制作物があった。プラカード制作の美術リサーチ資料では2014年に香港で起こった反政府デモの写真が登場した(写真7)。



写真7 美術資料(学生のデモシーン用)

このように作品制作を通じてスイスの安楽死の問題や香港の雨傘革命といった海外の事例にアンテナが向かうことも、本プロジェクトの教育効果の一つとして評価している。学生デモのシーンは、実際には本プロジェクトの美術スタッフなど数名しかいないが、カメラのフレーミングで切ることによって人数が少ないことを隠して上手く見せている(写真8)。小道具の他に衣装の手配も行った。服や靴は試着が必要であるため、リハーサルの際に衣装合わせを行い、監督と相談の上、各シーンの衣装の組み合わせを決定した。



写真8 劇中のTV(学生のデモ)

2-5 撮影

撮影は2018年1月20日(土)、21日(日)、27日(土)の3日間行った。まず当日の動きを円滑にするため、前日にすべてのスタッフが集まるオールスタッフミーティングを行い、香盤表(詳細な撮影スケジュール)の最終確認を行った(写真9)。出演者のほか、外部スタッフとして札幌ビューティーアート専門学校からヘアメイク担当の森愛莉さん、制作応援でゼミナールの4年生も参加した。ミーティングでは香盤表、脚本、絵コンテ、衣装や配車、地図等の情報を一冊にまとめた撮影台本を配布した(写真10)。



写真9 オールスタッフミーティング(1/19)



写真10 撮影台本

2-5-1 撮影1日目

1日目は居酒屋のシーンから撮影を開始した。本物の居酒屋で撮影許可を得たが、営業時間外（昼間）の撮影となったため、夜のシーンを明るい時間帯に撮影することになった。照明スタッフは現地に入ってすぐに建物外側から専用のシートで窓を遮光した（写真11）。居酒屋のメニューと食べ物、飲み物は美術部が用意したものを持ち込んだ（写真12）。居酒屋の撮影が始まって間もなく録音担当の学生が体調不良のため早退することになった。高熱と咳、関節痛など本人の説明からインフルエンザが疑われたため、撮影半ばであったが帰宅と医療機関での受診を促した。その後この学生は病院でB型インフルエンザと診断された。現場では録音の担当者が不在となったため、録音助手の学生が録音に回り、制作応援で入っていた4年生が録音助手を務めた。



写真11 撮影現場（居酒屋・昼）



写真12 劇中の居酒屋（夜として撮影）

居酒屋の後は大学に移動し、多目的教室で「自死幫助課・休憩室」のシーンを撮影した。多目的教室にはテレビがないため小道具とし

て持ち込み、テレビ画面には学生デモのニュース映像を後で合成するためグリーン画面を映して撮影した（写真13）。



写真13 撮影風景（多目的教室）

最後に夕方から大学の応接室で、「自死幫助課・応接室」のシーンを撮影した。多目的教室と応接室はロケーションが大学で、部屋も比較的広い環境であったため、映像研究部の後輩たちも見学・参加することができた。早退したスタッフの欠員も補いながら、本学の映像アニメーションコースの2年生にもプロジェクトに参加してもらったよい機会となった。

2-5-2 撮影2日目

2日目は自殺幫助を依頼する中年夫婦の家「林家」のシーンから撮影を開始した。朝7時半に大学に集合し、出演者は大学のメイクルームでヘアメイクなどの準備を進め、スタッフはその間に学生の家へ移動し美術などの仕込みを行った。午前9時からの撮影は夜のシーンであったため、照明スタッフは一軒家のリビングルームの大きな南向きの窓を遮光した（写真14）。続いて昼間のシーンのため遮光シートを取り除き（写真15）、またその後は夜のシーンのため遮光を行った。これは監督の意向で脚本の順番通り順撮りで撮影したいということであったため、夜→昼→夜→昼と、照明のセッティングの効率が悪くなっている。照明スタッフは大きな面積の遮

光をすぐに付けたり外したりできるように、引越し等で使われる黒のプラスチックダンボールを用意して遮光に必要な時間を短縮した。リビングのカーテンは遮光カーテンであったため、多少の光の漏れがあってもカメラの向きと明るさの設定で容易に夜を作り出すことができた。この日は移動用の車輛が4台あった。住宅地は雪で駐車場所がなかったため、制作部が事前に近隣の商業施設の駐車場に許可をとり、駐車位置を確保した。



写真14 南向きの大きな窓を遮光



写真15 遮光シートを外した環境

次のロケ地は本学の学生サポートセンターで「自死幫助課・受付」のシーンの撮影であった。大学への移動中の車中で、林真里がタクシーで移動するというシーンを撮影した。乗用車をタクシーに見せるため、後部座席に白いレースを敷き、除雪の行き届いた揺れの少ない道を選んで撮影を行った（写真16）



写真16 劇中のタクシー内のシーン

車中撮影の間、他のスタッフは学生サポートセンターを「自死幫助課・受付」にするための美術（写真17）、林幸助役の衣装チェンジなど準備を行った。この頃また新たにインフルエンザ症状を訴える学生が現れ、早退と交代をしながら撮影を続けた（写真18）。



写真17 劇中の「自死幫助課」の表示プレート



写真18 撮影風景（学生サポートセンター）

2-5-3 撮影3日目

3日目の撮影は、撮影2日目から6日間あけて行った。この間に新たにインフルエンザの診断を受けた者が数名現れ、自宅待機で参加できない者もいた。幸い監督やカメラマンに発症がなかったため、欠員の出た部署にスタッフを追加して予定通り撮影を行った。まず国際交流支援室を「自死幫助課・オフィス」として撮影した。部屋全体に対して撮影許可が得られており、美術の仕込みが少なかったことや、周辺の会議室を控室として使用することができ、撮影は順調に進んだ（写真19）。



写真19 撮影風景（国際交流支援室）

この後「幫助課・応接室」のシーンを撮影し、最後のロケ地である医療情報センターのバーチャルホスピタルに移動して「幫助室前廊下」のシーンを撮影した（写真20）。



写真20 撮影風景（バーチャルホスピタル）

この場所は床の青色の格子のカーペットタイルが特徴的であるが、映像の中ではフレームに入れず、足元を見せないことで前のロケ地からの連続性を保つようにした（写真21）。



写真21 劇中の幫助室前廊下のシーン

「幫助室」のシーンは、同バーチャルホスピタルの診察室で行った（写真22）。この場所は非常に狭くスタッフが数名しか入れないため、確認用のモニターを取り外し、監督・カメラ・録音など必要最小限の人数で撮影を行った。このシーンでは点滴や心電図、ナースコールといった小道具が印象的に使用されている（写真23）。



写真22 撮影風景（診察室）



写真23 劇中の幫助室のシーン

2-6 撮影機材

カメラは Sony α 7Sii を使用し、ログ収録 (S-Log2) で撮影、アスペクトはシネマスコープ、FPS は 24 とした。撮影時は Blackmagic Video Assist 4K で色味を確認した。

2-7 編集

撮影した素材を絵コンテ通りに並べ、順序やタイミングを調整した後、映像の合成を行った。「幫助課オフィス」のパソコン画面については、クロマキーを使って撮影した (図 4)。現場にデスクトップ PC はあるがログインが必要のため、裏側からノート PC をつなぎ、モニターに緑の画面を表示した。



図 4 パソコン画面の合成

脚本の設定で「幫助室」の上部には「幫助中」のサインが光る設定としたが、これは美術で用意することが難しかったため、編集時に CG で合成した (図 5)。合成素材は After Effects のプラグイン Element 3D でオブジェクトを制作し、向きや色などを調整した (図 6)。カラーグレーディングは Premiere Pro CC の Lumetri カラーで行った。S-Log2 収録の素材に LUT を充て、黒を引き締め、全体的に彩度を低めにし、やや青みのある暗くドラマチックな画面演出とした (図 7)。映像の編集終了後は、MA に向けて音の素材の整理をした。

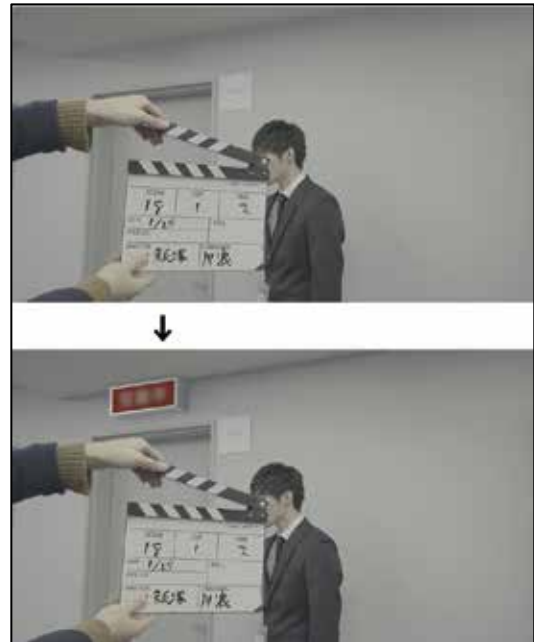


図 6 「幫助中」サインの合成 (ワイド・斜め)



図 5 「幫助中」サインの合成 (CU・正面あり)



図 7 カラーグレーディング前後の比較

2-8 MA

音の仕上げを札幌市のスタジオ・リッチョで行った(写真24)。MAではラストシーンの音の演出でセリフがあるものとセリフを消したものの2つの可能性があったため、監督の意向で2つのバージョンを作成し、最終的にセリフのないものに決定することにした。

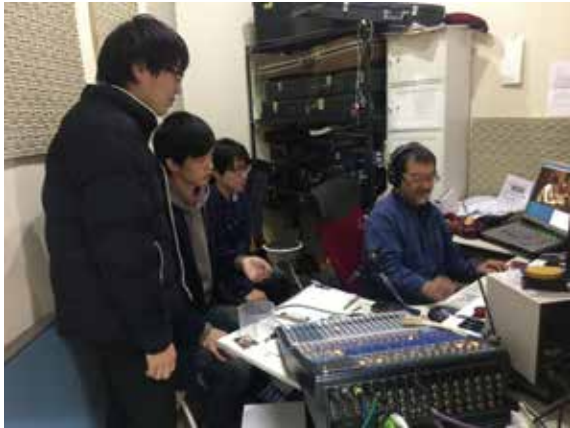


写真24 MAの風景

2-9 作品情報

完成した作品の情報は以下の通りである(表4)。英題は直訳を避け、「政府が自殺を幫助する日」とやや説明的にした。

表4 作品情報

作品名	自死幫助課
英題	The day the government assists suicide
長さ	20分51秒
フォーマット	FHD 24P カラー
ジャンル	フィクション
完成年	2018年
あらすじ	自殺者数が増加の一途をたどり、国民の自殺を管理する「自死幫助の総合施設」が新設された日本。自らの意思で自由に死を選ぶことができるようになった世界で、自死幫助課に所属する「西川直哉」はその制度に疑問を持ち始めていた。時を同じくして、視力を失いつつあるカメラマン「林幸助」とその妻「林真理」の葛藤が始まる。
主演	吉本琢哉, 山崎大昇, 大橋由紀子

エンディングのスタッフクレジットは以下の通りとなった(表5)。

表5 スタッフクレジット

脚本・監督	飯塚悠市郎
プロデューサー	小林知弘, 渡邊健太郎
エグゼクティブ・プロデューサー	島田英二
プロデューサー	小林知弘, 渡邊健太郎
撮影	川浪大地
撮影補助	富樫翔
録音	平野稜大, 矢ヶ崎峻祐, 加藤隆也, 小俣一希
録音補助	野見山航嘉
照明	小林知弘
照明補助	杉浦憲太郎, 星川楓
美術	長瀬丈一郎, 矢吹龍太郎, 小俣一希
編集	渡邊健太郎, 川浪大地
役者部	蒲生真由, 小林由奈, 竹田シェルバ花菜
助監督	横山立, 加藤隆也
制作	矢ヶ崎峻祐
制作応援	矢吹龍太郎, 長堀力人, 谷口天斗, 吉田卓哉
ヘアメイク	森愛莉(札幌ビューティースクール)
メイキングビデオ	村中涼平, 小俣一希
MA	塚原義弘(Studio Riccio)
車輛	矢吹龍太郎, 川浪大地, 谷口天斗, 野見山航嘉, 沢向航, 島田英二
協力	Casting Office Egg Casting Office スマイル・リンク 北海道情報大学劇団 ELEMENTs 北海道情報大学映像研究部 株式会社ムービーワーク 北海道情報大学医療情報センター 鳥せい江別野幌店 蒲生宅

今回はインフルエンザの流行で録音担当者が撮影日によって交代したため、録音のクレジ

ット人数は4名となっている。また、役者の人数が多く、車両台数が5台あったことや欠員による部署人数の補強などで制作応援が多くなっている。結果として本学の2年生7名・3年生10名・4年生5名の計22名、役者9名、指導教員1名、学外からのスタッフ2名の合計34名が参加するプロジェクトとなった。また学内の劇団や映像研究部との連携、撮影許可を得ている各ロケーションで立会者の協力を得ている。映画祭に提出する公式の作品画像としては以下の2枚を選出した(写真25, 写真26)。



写真25 作品画像1



写真26 作品画像2

2-10 上映会

完成作品の上映会を、2018年3月23日(金)に札幌市の狸小路6丁目にあるシアターキノで行った。関係者は無料招待としたが、有料で一般にも公開し、宣伝のためフライヤーを制作した(写真27, 写真28)。宣伝はtwitter, Facebookと口コミで行い、29名の来場があった。完成した作品の披露だけでなく、学生の成長を見てほしいというコンセプトから、過去に制作した学内ショートフィルムコンテスト2作品(『Shady App』(1分16秒), 『AM11:00』(2分57秒)), 小樽ショートフィルムセッションのために制作した『記憶』(10分)を加

えた4本を上映し、各プロジェクトの説明と舞台挨拶、出演者の紹介を行った(写真29)。



写真27 上映会フライヤー(表)



写真28 上映会フライヤー(裏)

上映会も一つのプロジェクトとして、役割を決め時間をかけて取り組んだ。ワークフローは、シアターキノへの企画書の作成と交渉、上映素材（Blu-ray）制作、ポスター・フライヤーの制作、宣伝と SNS 管理、MC 台本の作成、チケットとお金の管理、当日の会場受付（写真 30）、来場者の誘導、ゲスト対応、記録撮影（写真 31）などである。



写真 29 「自死幫助課」監督挨拶



写真 30 劇場での受付を学生が担当



写真 31 上映後の写真撮影

3. コンテスト応募

現在、日本国内には様々な映像のコンテストがある。日本から参加できるコンテスト情報をまとめているポータル WEB サイト「登竜門」によれば、2019 年 5 月 9 日現在、映画・アニメ・動画のカテゴリーでは 53 件²⁾の映像コンテストの情報が掲載されている。内訳は、映像・映画（26）、アニメ（14）、動画（13）であり、映画・アニメ・動画のカテゴリーでは映像・映画に分類されるコンテストの数が多。その中で、作品の長さやテーマ、制作年度、プロ・学生対象など細かく分かれ、様々な応募条件がある。自治体の名前を冠するコンテストや映画祭も多く、地域振興を目的とするものや、テーマを設定して募集する部門もある。映画祭にはコンペ形式のほか、ノンコンペや招待枠での上映を行うものもある。

3-1 北海道の映画祭と映像コンテスト

北海道の映画祭と映像コンテストを表 6 にまとめる。最も歴史のあるゆうばり国際ファンタスティック映画祭は、長さの上限はないが「イメージ豊かなファンタスティック作品であることが望ましい」という応募条件がある。函館港イルミナシオン映画祭には「シナリオ大賞」があり、北海道内で唯一、映画の脚本を募集している。これまで「函館」をテーマに 11 本のシナリオ（長編、規定で 75～100 枚以内）が映像化された。2018 年からは 30 分以内の短編映像作品の募集も始まっている。その他にも小樽や十勝など、地域の名前を冠した映画祭が各地にある。北海道映像コンテストは映画祭ではないが、北海道における映像コンテンツの普及と向上・人材育成を目的に、2001 年から一般社団法人北海道映像関連事業社協会によって開催されている。応募できる部門は 6 つあり、放送番組部門、地域振興コンテンツ部門、高校生や専門学

²⁾ 5 月以前の締切のものは削除されていたため、年間では 60～70 程度あると推測される。

校・大学を対象とした学生部門などがある。

映され、映画祭には国内外から来たフィルムメーカーやゲストが参加する（写真 32）。

表 6 北海道の映画祭と映像コンテスト

初回	名称	コンペ	上限
1990	ゆうばり国際ファンタスティック映画祭	○	なし (一部 40 分以下)
1995	函館港イルミナシオン映画祭 (映像は 2018~)	○	30 分以内
1995	星の降る里芦別映画学校	×	-
1996	SHINTOKU 空想の森映画祭	×	-
2001	北海道映像コンテスト	○	30 分以内
2006	札幌国際短編映画祭	○	30 分以内
2009	小樽ショートフィルムセッション (隔年開催)	○	10 分以内
2014	新千歳空港国際アニメーション映画祭	○	長編: 30 分以上, 短編: 30 分以内
2016	とちりリトル映画祭	×	-
2017	札幌学生映像コンテスト	○	8 分以内



図 8 応募国の分布 (2018)



写真 32 第 13 回札幌国際短編映画祭 (2018)

3-2 札幌国際短編映画祭

札幌国際短編映画祭は、実写やアニメーション、ドキュメンタリーなどジャンルを問わず、30 分以下の映像作品を対象とする日本最大級の国際短編映画祭である。世界のフィルムメーカーが作品応募に使用している WEB 上の映画祭応募プラットフォーム *filmfreeway*, *shortfilmdepot* に対応しており、世界の短編映画界で知名度も高い。2018 年の第 13 回開催では、世界 106 の国と地域から 3,604 本の応募があった。この数は日本でもトップクラスであり、世界中から応募があることが札幌国際短編映画祭の特徴である (図 8)。また、国内で唯一マーケット機能を持つ国際短編映画祭でもあり、上映機会の創出や販売、映画祭を通じた国際交流、プログラム交換なども行っている。映画祭ではここから選ばれた優秀作品と特別プログラムなど約 100~120 本が上

札幌国際短編映画祭は、映画祭のミッションとして以下の 4 つを掲げている。

- ①コンペティション:世界の才能ある監督の発掘
- ②マーケット:ショートフィルム作品の価値付けと売買
- ③映像教育:子供たちの映像ワークショップ,映像教育による映像コンテンツ産業の底辺拡大
- ④国際交流:作品を通じて直にコミュニケーションすること。ミーティングやセミナーなど,国際会議の開催

コンペの審査員には国内外の著名な映画監督や映画祭プログラマーなどを招き、グランプリなど主要賞のほか、脚本賞や作曲賞、撮影賞など 20 以上の部門賞がある。

3-3 札幌国際短編映画祭への参加

本学では2011（平成23）年に初めて札幌国際短編映画祭に参加して以来、平成31年現在まで7年連続で入選している。第9回札幌国際短編映画祭では、本学情報メディア学科11期生が制作した短編映画「COLOR」がアミノアップ北海道新人監督賞を受賞した。本プロジェクトで制作した短編映画『自死幫助課』も第13回札幌国際短編映画祭に応募し、入選した。映画祭の開催期間は2018（平成30）年10月11日（木）～14日（日）と19日（金）～21日（日）で、札幌プラザ2.5をメイン会場に開催された。入選作品は映画祭のWEBサイトで紹介され（写真33）、映画祭での上映前の舞台挨拶や（写真34）、オープニングや授賞式など映画祭の全イベントに参加できるフィルムメーカー・パスを与えられる。



写真33 第13回札幌国際短編映画祭WEBサイト



写真34 上映前の舞台挨拶（北海道セレクションB）

映画祭への参加を通して他の入選監督との交流や作品鑑賞、著名な国際審査員に作品を見てもらえるなど、映画・映像業界へ進むチャンスも広がる。また、プロジェクトに参加する前は観客であった学生が、映画の作り手となって壇上に立つことで、見方が逆転し、新たな視野の獲得や新たな経験を蓄積する貴重な機会となった。こうした体験は他では得られないものであり、就職活動で語られるエピソードにも使えるほか、本人たちの自信にもつながる。『自死幫助課』は期間中2回、「北海道セレクション B」というプログラムで劇場で上映され、プロデューサーの小林知弘、脚本・監督の飯塚悠市郎が壇上で舞台挨拶を行った（写真35、写真36）。



写真35 舞台挨拶（小林、10/12）



写真36 舞台挨拶（飯塚、10/12）

札幌国際短編映画祭への入選と公開情報は学内の教職員メーリングリストにリリースを流したほか、本学のWEBサイトのトピックス（写真37）、2018年10月6日（土）7日（日）

と開催された本学の学校祭「蒼天祭」でのポスター掲示、島田ゼミの Facebook と twitter でも宣伝した。また、本プロジェクトの報告を学内報「ななかまど」第 69 号に投稿した(写真 38)。この記事はプロデューサーの小林が原稿執筆とレイアウトデザインを行った。



写真 37 本学 WEB サイトでの入選のお知らせ

3-4 その他のコンテストへの応募

第 13 回札幌国際短編映画祭への入選を目的として始めた本プロジェクトであるが、その他にも条件が合う映像のコンテストや映画祭へ作品を応募した。本作品は長さが 20 分 51 秒であり、応募条件が 20 分以下の映画祭には応募することができなかったが、条件が合う 8 つの映画祭・コンテストに作品を応募した。結果は落選であったが、プロデューサーの学生も積極的に応募に取り組んだ。

4. まとめ

本稿は短編映画『自死幫助課』の制作プロジェクトの企画から撮影、編集を経て作品が完成するまでの過程とプロジェクトの成果について報告した。本プロジェクトの難しかったところは3つある。



写真 38 ななかまど「第 69 号」への寄稿

第一にプロジェクト管理である。本プロジェクトは結果として「自殺幫助」を扱う作品となったが、企画段階からこのテーマであったわけではなく、企画の決定と脚本執筆に予想以上に時間がかかった。また脚本の担当者の経験不足もあり、いわゆるライターズ・ブロックに陥ってしまうなど、脚本家が欠席する会議もあった。やむを得ない状況ではあったが、今回は脚本家＝監督であったこともあり、プリプロダクションの遅れを招いた。このようなことから撮影予定日が変更になり、キャスティングやアポイントメントにミスが発生するなど、完成が危ぶまれることもあった。しかし、参加した役者が演技経験の豊富な実力者たちであったことや、メンバーに映像研究部の出身者が多く、いったん撮影が始まれば高いプロダクション能力が発揮され、撮影は円滑であった。

次に、チームワークの問題である。今回はゼミ生 10 名のうち半数の 5 名が映像研究部所属であり、経験者と未経験者に差があったことに加え、男性 9 名・女性 1 名という構成であったため、そういった境界線で少しずつ価値観の相違やストレスが蓄積していった。LINE での連絡・情報共有を採用していたこともあり、ちょっとした言い方を発端としたすれ違いなど、チームワークのトラブルに関わる会議や個人面談も多く開かれた。個人の知識・経験不足によるミスや、認識の甘さなどによる失敗もあったが、それらが全体のムードとなっていけないよう、ゼミナール指導教員兼・エグゼクティブ・プロデューサーとして細かく注意した。また、本プロジェクトでは事務所を通した役者が多かったため、途中で学生への自己負担金の追加徴収が発生した。お金に対する反応は様々で、快諾する学生もいれば、不満や不安から、もっと費用を下げられないのかという議題の会議も開かれた。このようにしてチームはプリプロダクションまでに様々な感情の紆余曲折を経ながら、最終的には全員参加でプロジェクトを完遂でき

た。作品作りの悩みだけでなく、こうした人間関係・チームワークによる摩擦もまた、本プロジェクトが含んでいる学生の成長項目である。報告・連絡・相談によるトラブルは多く見られるが、このようなコミュニケーションの難しさ、ちょっとした配慮の大切さ、そして面白さや技術（スキル）などをできるだけ「見える化」し、意識させるようにした。

最後に、感染症である。本プロジェクトでは撮影開始後チーム内で 7 名がインフルエンザを発症したが、今後どのようにリスクを減らせるか考えたい。特に近年は（10 年前に比較して）学生の体力がないように感じられるため、撮影が 2 日以上連続しないことや、撮影前日の準備の上限時間等、前後の香盤表も含めてリスクヘッジを行いたい。当日のマスク着用や手指のアルコール消毒などは効果的であるが、撮影が始まってしまうと徹底が難しいため、できれば撮影 1～2 週間前から前日まで意識して運用したい。

北海道では映画学部や映画学科を擁する大学がなく、映画・映像を学びたい学生にとって本学の映像・アニメーションコースの存在は貴重である。本プロジェクトは本学の映像・アニメーションコースの実績を内外へ見せる良い機会であり、着実に成果を上げている。また副次的な成果であるが、このプロジェクトのメンバーから、大手映画製作会社へ就職が内定する者が現れた。本気で映画・映像業界へ進みたい学生にとって、このように挑戦できる機会があることを本学の強みとしていきたい。

5. 最後に

作品の完成から 1 年半ほど経った 2019（令和元）年 7 月に、ゼミナールあてに自殺予防団体-SPbyMD-から連絡があった。北海道情報大学とも関係が深く、自殺をテーマとしたこの作品をぜひ鑑賞させてほしいということであった。すぐに視聴リンクを送ったところ、

公開中のブログ[6]に感想を掲載してくださった。以下にその一部を抜粋する。

【感想】

なんだかんだ言っても、もし自分の愛する人が、「死」を選ぶほど悩んでいたら。「自死幫助」を受けていたとしたら。そのことを知ってしまったら。

私は、やはり取り乱すと思います。

何が何でも止めます。

助けを求めます。

法律を破ります。

逆に、幫助を受ける側だとしたら…。

そのことは告げずに、静かに死のうと思
います。

「自死」で死ぬことがどれだけ悲しいこと
か、知っているから。

死因は病気で片付けて欲しい。

でも、たとえ法律で「死ぬ権利、選択」が許されていても、自ら「死」を選択するのは、改めなければいけないんじゃないかと、私は思いました。また、そういう世の中になってしまうことは、とても哀しいことだと思
いました。

同ブログでは、作品の「良かったところ」の他、「もっと深掘りしてほしかったところ」などいくつかの観点から総評を書いている。自死を選ぶ中年夫婦と出会い、その後主人公がどうなっていくのか、「自死幫助」が制度化された社会はこの後どうなるのか、「その後」をもっと描いてほしかったというのは、札幌国際短編映画祭に出品して観客からも聞いた感想である。このブログのリンクは、すでに卒業した当時の学生スタッフたちに転送した。改めてそれぞれに考えを深めてもらえれば幸いである。

参考文献

- [1] ブレイク・スナイダー(著), フィルムアート社, 菊池淳子 (翻訳), SAVE THE CATの法則 本当に売れる脚本術, 2010年
- [2] 朝日新聞夕刊, ”アパルト 9人の遺体”, 2017年10月31日(火)
- [3] スイス公共放送協会 (SRG SSR) 国際部, スイスの「死ぬ権利」安楽死を希望する人はどうすればいい?, SWISSINFO.CH, <https://www.swissinfo.ch/jpn/スイスの-死ぬ権利-安楽死を希望する人はどうすればいい-/43914124>, 2019.Aug.10 参照
- [4] 安楽死・尊厳死を認める「死ぬ権利」法が成立 カトリックのカリフォルニア州知事はどう決断したのか, HUFFPOST, https://www.huffingtonpost.jp/2015/10/06/right-to-die-california_n_8249202.html, 2019.Aug.10 参照
- [5] 平成30年中における自殺の状況, 厚生労働省社会・援護局総務課自殺対策推進室, 警察庁生活安全局生活安全企画課, https://www.npa.go.jp/safetylife/seianki/jisatsu/H30/H30_jisatunoujoukyou.pdf, 2019.Aug.10 参照
- [6] 自殺予防団体-SPbyMD-, HIU 島田ゼミ製作短編映画『自死幫助課』鑑賞会の総評, 代表補佐理事, <https://ameblo.jp/spbymd-satsuki/entry-12496604534.html>, 2019.Aug.25 参照

<謝辞>本プロジェクトを行うにあたり本学から多大な援助を頂いた。また撮影協力・小道具提供・演出面など全面的な協力をいただいた本学医療情報学科の清水芳行氏に深謝いたします。

CONTENTS

〈Papers〉

Development of Co-operated Education Programs among High School and University on“Periods for Integrated Study(Exploration Activities)” (III) — The Analysis of A Survey to guide Program Contents —	Toru TSUBAKI Tetsuya ITSUURA	1
---	---------------------------------	---

〈Notes〉

New Transmission Method of Charms in Local Regions to Realize Effective Tourism Promotion ～ Production and Evaluation of Movie Template for “Tabiroku Moives” Application ～	Mitsuyoshi NAGAO Sayaka KUROSAWA Ai YAMADA Hajime SAITO Shingo SATO Yuichi SUZUKI	21
What Japanese university EFL students like about HEL	Joel P. RIAN	31

〈Report〉

On Constructing an Interactive Projection Mapping using AI	Hajime SAITO Manami SUGISAWA Mitsuyoshi NAGAO Mitsutaka YASUDA Shigeru MUKAIDA	47
Production report of the short film “The day the government assists suicide”	Eiji SHIMADA	55

執筆者紹介（掲載順）

氏名		主たる専攻
椿 達	北海道情報大学経営情報学部 先端経営学科准教授	学校教育（教育課程、教育制度、 数学教育、キャリア教育、探究学習など）
五浦 哲也	北海道情報大学経営情報学部 システム情報学科准教授	特別支援教育、生徒指導、臨床心理学、 教育心理学、カウンセリング
長尾 光悦	北海道情報大学経営情報学部 システム情報学科教授	観光情報学、複雑系工学、システム工学
黒澤 彩華	北海道情報大学経営情報学部 システム情報学科4年	
山田 愛	北海道情報大学経営情報学部 システム情報学科4年	
斎藤 一	北海道情報大学情報メディア学部 情報メディア学科教授	観光情報学、教育工学
佐藤 信吾	株式会社日立ソリューションズ 東日本	
鈴木 裕一	株式会社日立ソリューションズ 東日本	
ライアン ジョエル P.	北海道情報大学経営情報学部 先端経営学科准教授	応用言語学、第2言語獲得論
杉澤 愛美	北海道情報大学情報メディア学部 情報メディア学科講師	ウェブデザイン、グラフィックデザイン、 UX デザイン、UI デザイン、 ブランディングデザイン
安田 光孝	北海道情報大学情報メディア学部 情報メディア学科教授	Web コンテンツプロデュース、 Web ビジネス、創造性教育、 デザイン思考、教育工学
向田 茂	北海道情報大学情報メディア学部 情報メディア学科教授	画像処理
島田 英二	北海道情報大学情報メディア学部 情報メディア学科准教授	映像制作、映像表現、短編映画、映画祭

2019年度北海道情報大学紀要委員会

(2019年4月～2020年3月)

委員長 上杉 正人 (教授：医療情報学科)
委員 坂本 英樹 (教授：先端経営学科)
委員 越野 一博 (准教授：システム情報学科)
委員 福光 正幸 (准教授：情報メディア学科)
委員 ジョエル ライアン (准教授：先端経営学科)

北海道情報大学紀要 第31巻 第1号

印刷 2019年12月20日

発行 2019年12月25日

編集者 北海道情報大学紀要委員会

委員長 上杉 正人

発行者 北海道情報大学

学長 澤井 秀

発行所 北海道情報大学

〒069-8585 北海道江別市西野幌59番2

TEL 011-385-4411 FAX 011-384-0134

URL <https://www.do-johodai.ac.jp/>

印刷 株式会社松江印刷

〒060-0033 北海道札幌市中央区北3条東7丁目344番地1

TEL 011-206-7278 FAX 011-206-7268

