

英語能力テストにおけるマルチリテラシー —イメージの発信するメッセージを読む—

静岡県立静岡西高等学校 教諭 松下 明子

概要

言語に加え視覚イメージがあふれる現代は、言語リテラシーだけでなく、ビジュアルリテラシーも求められている。ビジュアルリテラシーを高めるためには、言語にも存在するような「文法」の存在を意識することが必要であろう。

英検の二次試験でもまた、パッセージに加えイラストが使われている。イラストの中で、個々の要素はどのようにかきわり合ってメッセージを作り出しているのか。受験者はそれらの要素とどのような関係を築き、どのようなメッセージを受け取っているのか。

この研究では以上の点に注目し、2003年度と2004年度に使用された準2級と3級のイラストの分析をビジュアル文法を用いて行う。それぞれの級の傾向や問題点が明らかになる中で、同一回で使用される数種類のテストが公平に受験者の言語能力を測定できるよう、留意項目を特定する。

1 はじめに

毎日の生活において、私たちが情報を取り入れるのは言語を介してのみではない。新聞・テレビ・広告、そしてインターネットなどのあらゆる場面で、言語に加え絵・写真・図など多くのビジュアルイメージ（視覚的情報）が情報を発信している。Mirzoeff (1998, p. 3) は、このような環境を 'visual culture' と定義し、「もはやこの視覚文化は生活の一部ではなく、生活そのものだ（筆者訳）」と述べている。

言語同様、ビジュアルイメージが多くの情報を発信しているならば、その情報は正しく読み取られ、理解される必要がある。Kress and van Leeuwen (1996) の言葉を借りれば、私たちは 'visually liter-

ate' でなければならないのだ。しかし、学校教育において、言語による情報を正しく理解するための文法やスキルを教えることはあっても、ビジュアルリテラシーは過小評価され、その文法が認識されたり、まして意識的に教えられたりすることはほとんどない。このような状況に Walker and Chopin (1997, p. 111) は "schools should be testing visual skills alongside reading ability" 「学校はリーディング能力に併せてビジュアル技術をテストすべきである（筆者訳）」と警鐘を鳴らしている。

英語学習においては、ビジュアルイメージはどのように扱われているのだろうか。ビジュアルイメージが学習効果を高めることは、研究者・教師にとって既知の事柄である。現在、教育現場で使用されている英語の教材では、視覚的情報が多用され、それらは言語とともに重要な役割を果たしている。また、多くのテストにもイラストや図が問題の一部として使われている。

ビジュアルイメージが英語学習に有効であるとなされるならば、「イメージの発信する情報が、個々の学習者に、同様に、もしくはかなり似たように解析されている」ということが前提にならなければならない。しかし、これまでなされた英語教育におけるビジュアルイメージの研究は、表現方法が図・写真・表・イラストのいずれであるかといったその種類 (Levie and Lentz, 1982) や学習にどのような影響をもたらすかといったその機能 (Wright, 1976; Duchastel and Waller, 1979; Levin, 1981) に関するものが多く、イメージの中に描かれている人物や物が（言語で言えば単語に当たるのだが）、どのようにメッセージを構築しているかといった、言わば文法を研究するものはまだ少ない。

英語教育の場面でビジュアルイメージが発信する

情報の量や重要性はますます拡大しつつある。それは英語がコミュニケーションの一手段として使われる実社会でもまた同様である。そこで、英語教育に携わる研究者・教師は、コミュニケーションが言語だけに依存しているわけではないということを認識し、学習者がマルチリテラシーを身に付ける手助けができるように、言語という単独のモダルによるコミュニケーションだけではなく、マルチモダルコミュニケーションに目を向ける時が来ているのだ(Royce, 2002)。

実用英語技能検定(以下、「英検」)でも、二次試験の面接カードにイラストを用いている。2004年現在のテスト形式で、指示文がイラストを見て答えるよう明言している問題数は、3級が2つ、準2級が2つ、2級が1つである。その配点は少なくとも、イラストを正しく読むことは合格への近道となるであろう。さらに、準1級に至っては、4コマのイラストを読み、イラストに沿ったナレーションを論理的に展開しなければならず、英語力に加え、明らかにイラストを読む力が必要とされる。

この研究は、以上の点を踏まえ、次の2つを主な目的とする。

- 1) Kress and van Leeuwen (1996) が基礎を築いたビジュアルイメージのための文法を論じ、その存在を広く知らしめる。
- 2) その文法を用いて、英検二次試験のイラストを分析し、その傾向と問題点を明らかにする。

ビジュアルリテラシーに対する意識が高まれば、イメージの発信者は、伝えたい情報をより明確に発信することができるようになる。また、受信者は正確にそれを読み取ることができるようになる。英検の二次試験に関しては、この研究がその妥当性・信頼性を高めるために役立ち、受験者が戸惑うことなく本来持っている英語運用能力を発揮できるイラストの提供につながることを目標とする。受験者もイラストの特性をあらかじめ理解することにより、十分な準備の上での受験が可能となるだろう。

2 ビジュアル文法

この章では、まずビジュアル文法の基本的な考え方と成り立ちを論じ、その後 Kress and van

Leeuwen (1996) のビジュアル文法を用いた先行研究について述べる。

2.1 成り立ち

この研究で扱うビジュアルイメージを読むための文法は、Kress and van Leeuwen (1990, 1996) によって提唱されたものである。彼らは、社会記号論(Social Semiotics)を核に、メディア研究(Media Studies)や視覚認知心理学(Psychology of Visual Perception)の分野を取り入れ、ビジュアル文法を生み出した。

彼らは、記号論的には言語も一種の記号であることから、記号という意味では同じ立場である2つのモード(ビジュアルイメージと言語)につながりを見いだした。そして言語文法の1つである Halliday (1994) の機能文法(Functional Grammar)に大きく影響を受け、情報伝達におけるメタ機能(Metafunctional View of Communication)という概念を文法を中心に据えた。

メタ機能というのは、言語の意味伝達には観念構成的(ideational)な側面と対人的(interpersonal)な側面があるというものだ。Kress and van Leeuwen (1996) は観念構成的な機能をビジュアル文法の中で Representation Patterns: 描写パターン、またはプロセスとし、視覚情報の中に描かれる個々の人物や物が互いにどのようにかかわって意味を形成しているかを説明している。一方対人的な機能は Interaction Patterns と定義し、視覚情報に描かれている登場人物・物が絵を眺める人(読み手・描き手)とどのようにかかわって意味を作り出しているかを示している。また、3章で取り上げる文法項目の用語の多くは Halliday (1994) の機能文法から借用している。

言語文法とビジュアル文法の関連性を考えたとき、具体的な文法項目の説明とその文法を使っのイラストの分析に移る前に、押さえておかなければならない点がある。それは、文化が記号に与える影響である。Kress and van Leeuwen (1996) が繰り返すように、彼らが作り出したビジュアル文法は西洋文化の枠組みの中におけるものである。西洋文化と日本の言語の中で最も顕著な相違の1つに、その表記方法を挙げることができる。言うまでもなく、左から右への横書きである西洋文化に対し、日本ではまだ根強く縦書きの風習が残っている。この違いは、特に登場人物や物の配置が何を意味するかについて

述べる3.3節においては無視することができない。

しかし、今回取り上げるイラストは英検の二次試験で使用されたものであり、その間に使用される言語は原則的に英語に限られている。そこで、この研究においては、イラストは西洋文化に倣って意味を発信していると仮定し、分析を進めていくことにする。ただし、先に述べたように、日本において作られたビジュアルイメージであることを念頭に置き、西洋の文化とは違う日本文化がそこに見いだされるのかどうかといった点にも気を配っていきたい。

2.2 先行研究

Kress and van Leeuwen (1996) のビジュアル文法は、メディア研究や記号論研究にも多く用いられているが、ここでは教育分野での先行研究に触れたい。

van Leeuwen and Selander (1995) は、オーストラリアとスウェーデンの歴史教科書を対象に、それぞれの教科書がビジュアルイメージを使ってどのようにナショナルアイデンティティーを示唆しているかを分析した。

Jewitt and Oyama (2001) は、11歳の学習者が作成した理科のノートを取り上げ、言語とビジュアルイメージとの関係を4点：(1) どちらの情報に重きを置いているか、(2) 双方がどれだけ融合しているか、(3) どちらがより真実を伝えているか、(4) どちらがより目を引くか、について観察した。

カリキュラムにマルチリテラシーを取り込む必要性を述べているのは Unsworth (2001) である。具体的な実践例は、英語を母語とする低学年の学習者が対象であるが、リーディング・ライティングの実践例は外国語としての英語学習の場面にも応用が効くと思われる。

英語教育の分野では、Stenglin and Iedema (2001) が iMac のインストールについての説明書きの6枚組写真を使って、英語を外国語として学ぶ学習集団に対する言語活動例を示した。この研究の最も注目すべき点は、英語を母語としない学習集団に、英語圏で作られたビジュアルイメージを教材として使用する際は、情報の読み方をより一層意識させるべきだと述べている点である。

最後に、Royce (2002) は、環境科学の教科書を例に視覚情報と言語の相乗効果を論じ、マルチモダルテキストを英語のリーディング・ライティング・リスニング・スピーキング・語彙力を高める活動に

どのように活用できるか提案している。

3 評価項目の特定

Kress and van Leeuwen (1996) のビジュアル文法は多岐にわたるが、この章ではその中で特に今回の分析に用いる評価項目を特定する。

ビジュアルイメージは2つの型に分類できる。1つは絵や写真など、物のあるがままの姿を描写する描写的 (representational) pictures であり、もう一方は非描写的 (non-representational) pictures で、絵や図表などがその例である (Levie and Lentz, 1982)。

イラストと写真はどちらも前者に属すが、モダリティーの差を感じることができる。モダリティーとは真実味のことであり、Kress and van Leeuwen (1996, p.160) は “the truth value or credibility of statements about the world” 「世の中の現象に関する表現の真実性または確実性価値 (筆者訳)」と説明している。このモダリティーを「言語」という視点から説明すれば、助動詞 must は may よりも、副詞 absolutely は possibly よりも高いモダリティーを持っている。同様に、一般的に写真はまさにあるがままの被写体を映し出すことから、イラストに比べモダリティーが高いと言えよう。

英検二次試験では、級を越えた特徴として、いずれの級においてもイラストが使用されるということが挙げられる。それぞれのイラストは、モダリティーという観点から眺めると同等のレベルであり、同一のイラストレーターまたはチームで描かれていることがうかがえる。人物や風景は簡略化されていて、モダリティーは高いとは言えない。しかし、用途は特定の情報を短時間で読み取る語学能力試験であり、情報の精選が必要であるため、簡略化されたイラストの使用は適切であると思われる。また、英検は日本人学習者が主な受験対象である。日本では世界的に見ても「漫画文化」が発達し (Sabin, 1993)、その文化の中で育ってきた学習者は、漫画化された人物や風景を読み取ることは比較的慣れているということが可能であろう。

ここで特定する評価項目は4つ、(1) 描写パターン、(2) 相互作用パターン、(3) 配置、(4) 言語との重複、である。最初の3つの項目はイラスト構成要素の形に関連している。つまり、個々の要素がどのよ

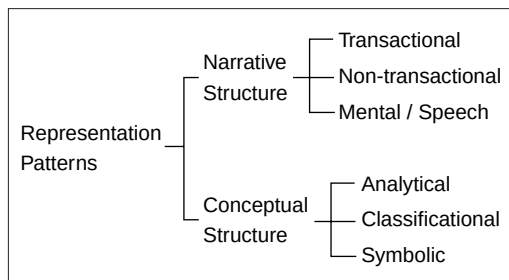
うに情報を発信し、他の要素とどのように絡み合っ
てメッセージを織り成しているかということである。
特定基準は Kress and van Leeuwen (1990, 1996)
式を用いるが、それぞれの項目の訳語は Halliday の
機能文法概説訳本 (山口・寛, 2001) をベースにし
た筆者によるものである。最後の項目は、面接カー
ド上の言語とイラストのそれぞれが発信する情報が
どの程度重複しているかを分析するものである。

3.1 描写パターン: Representation Patterns

Halliday (1994, pp. 157-162) は言語のメタ機能の
1 つに経験構成にかかわる文法を示している。そこ
では、節は、「過程中心核部 (process)」, 「参与要素
(participant)」, 「状況要素 (circumstance)」から成
り立っていると定義されている。例えば, birds are
flying in the sky という節の中では, are flying が過
程中心核部, birds が参与要素, in the sky が状況要素
であると解釈される。

Kress and van Leeuwen (1996) はこの経験構成
をもとに、ビジュアルイメージにおける描写パター
ンを、複数の描写参与要素 (represented partici-
pants) が互いにどのようにかかわっているかという
視点から大きく2つに分けた。それらは、「物語構造
(Narrative Structure)」と「概念構造 (Conceptual
Structure)」である。さらに、両者はそれぞれ3種類
に細分できる (図1)。

▼ 図1：描写パターン



3.1.1 物語構造

物語構造では、描写参与要素は他の要素に対して
「何かをする」様子が表される (Kress and van
Leeuwen, 1996, p. 56)。物語構造を決定付ける要因
は「ベクトル (vector)」の存在であり、ベクトルは
「行為者 (actor)」から「対象 (goal)」に向けてな

される行動のことである。

物語構造は、対象の存在の有無により「交流的
(transactional)」と「非交流的 (non-transaction-
al)」に区別することができる。これは、言語におけ
る他動詞と自動詞の違いに似ている。つまり、どち
らの物語構造においても、「行為者=主語」と「ベク
トル=動詞」は存在し、それに加えてビジュアルイ
メージ内に対象が存在すれば、それは交流的物語構
造とみなされ、ビジュアルイメージの中に対象が意
識されなければ非交流的構造に分類されるのである。

物語構造のもう1つのタイプは、参与要素が漫画
に見られるような「吹き出し (balloon)」を伴って、
その要素が何かを考えていたり話していたりする様
子を描写しているものである。前者は「思考過程
(mental process)」, 後者は「発話過程 (speech
process)」と呼ばれる。

3.1.2 概念構造

物語構造が、主に動作・出来事・変化を表現する
のに対して、概念構造は「動きや時間の変化に左右
されないもの」を表す。概念構造は (1) 「分析的
(analytical)」, (2) 「分類 (classificational)」, (3)
「象徴 (symbolic)」の3つのプロセスから成る。

分析的概念構造における参与要素同士の関係は、
全体と部分の関係だと言える。ある比較的主要な参
与要素は「体现者 (carrier)」と呼ばれ、体现者は例
えば服やかばんなど、多数の「属性 (attribute)」を
備えている。実際、ある視点から見れば、ほとんどの
描写的ビジュアルイメージはこのタイプに当てはま
るだろう。

分類のプロセスでは、複数の参与要素が何かの
「種類」を表す。例えば、「野菜」というカテゴリー
の下に多種の野菜のイメージが示されている場合など
がこのプロセスに当てはまる。

参与要素が単独または他の参与要素とのかかわり
の中で特定の意味やメッセージを発しているビジュ
アルイメージは、象徴的であると考えられる。例え
ば図像学的視点から美術画を眺め、宗教的な意味を
見いだす場合 (若桑, 1993) などがこのプロセスで
ある。

ここでは、ビジュアルイメージの描写パターンを
6つのプロセスに分けて論じてきた。しかし、それぞ
れのプロセスは必ずしも常に単独で認識されるわけ
ではない。むしろ、主要なプロセスはあるにしても、

ビジュアルイメージは多次元構造をとる場合が多いと言える。そこで、必要不可欠なのはビジュアルイメージからメッセージを受け取る側の解釈となるのである。

3.2 相互作用パターン： Interaction Patterns

3.1節では、ビジュアルイメージの中に描かれている参与要素に焦点を当て、描写参与要素同士が互いにどうかかわっているかを述べた。この節では、参与要素の概念に「相互作用参与要素（interactive participant）」を含む。相互作用参与要素とは、ビジュアルイメージを作る人と見る人を意味する。ここでは、描写参与要素と相互作用参与要素が、メッセージを送受信するためにどのようにかかわっているのかを考えるため、3つの点に注目する。それは、(1)「視線（gaze）」、(2)「描写サイズ（sizes of frame）」、(3)「視点（angle）」である。

3.2.1 視線

描写参与要素の視線が見る人をとらえているとき、そのビジュアルイメージは「要求（demand）」のイメージであると分類できる。これは、描写参与要素の視線が自分と見る人との間に特定の関係を構築することを要求しているからである。どのような関係が要求されているかは、描写参与要素の表情や体の部分の動きによる場合が多い。また同時に、見る人をそこに描かれた世界の中に招き入れようとしているととらえることができる。

一方、視線を感じさせない描写参与要素は、「提供（offer）」のイメージを見る側に与える。描写参与要素が、フレームの外を眺めているビジュアルイメージでは、見る人は傍観者の役割を与えられていると考えることができる。このような場合、相互作用参与要素は描写参与要素とは一線を画し、客観的にビジュアルイメージを眺める機会を提供されているのだ。

3.2.2 描写サイズ

描写サイズとは、ビジュアルイメージの中で描写参与要素がどれくらいの大きさで表されているかを意味する。描写参与要素の描かれている大きさは、描写参与要素と相互作用参与要素との間の精神的な距離と相関関係がある。これは、心理学上の距離（proximetric）に基づくものである（Hall, 1990）。例

えば接写は、見る人がビジュアルイメージ内の描写参与要素に自分自身を投影しやすくなるような影響を与えがちである。一方、遠写では描写参与要素と相互作用参与要素の間に見えないバリアが存在するのである。

3.2.3 視点

視点は2方向から論じることができる。水平角度と垂直角度である。Kress and van Leeuwen（1996）によれば、水平角度はイメージを作る人や見る人が、描写参与要素の仲間として含まれるか否かに関係している。正面からの描写は「包含」を意味し、斜めからの描写は「分離」の印象を与えるのである。

もう1つの観点として、垂直角度はイメージを作る人や見る人と、描写参与要素との「力関係」のバランスを生み出すことができる。描写参与要素が高い角度から描かれているときは、相互作用参与要素がそのビジュアルイメージにおけるパワーを支配する。一方低い角度からの描写は、描写参与要素に見る人に対する支配力を与えることになるのである。同じ視線レベルは、両者が対等な力関係を有することを表す。

3.3 配置

前節まででは、参与要素がどのように描かれているか、また描写参与要素と相互作用参与要素の関係を述べてきた。この節では、ビジュアルイメージの配置に焦点を当てる。Kress and van Leeuwen（1996）は配置を、参与要素の全体へのとけこみ方と定義付けている。配置に関する項目として、ここでは(1)描写参与要素の位置、(2)サリエンス（salience）、(3)枠（framing）の3点を論じる。

3.3.1 描写参与要素の位置

ビジュアルイメージの中で、描写参与要素はさまざまに位置する。そして、それぞれの位置は意味を持ち、見る人にメッセージを発しているのである。その構成は主に、(1)水平軸：「左—右」、(2)垂直軸：「上—下」、(3)「中心—周辺」に分けることができる。これらの分類は単独のビジュアルイメージ内での構成に限ってではなく、ページ全体のレイアウトにも適用することができる。これは、各ページや見開きページが言語とビジュアルイメージという異なったコードで構成されているにしても、全体を1つの視覚情報

ととらえることができるからである。ここでは、一般的に使用される2つの構成を説明する。

最初に、ビジュアルイメージが「左-右」で構成されているとき、左側は「旧 (given)」, すなわち受取り手にとって既知の情報であると考えられる。一方、右側は「新 (new)」とみなされ、特に注意を払う必要が生じる。つまり、メッセージの発信元は左側の「旧 (given)」であり、右側で新情報が加えられるのである。西洋の文化圏では一般的に、物語構造においては「行為者 (actor)」が given の位置に、「対象 (goal)」が new の位置に描写され、受信者の目は左から右へという流れをたどる。

次に、「上-下」構成は「理想-現実」を表す。例えば、一般的な概念は上部に配置され、下部には詳細が描かれたりする。広告などで値段や材料など現実的・具体的な情報が下部に表現されるのはこの構成によるものである。

3.3.2 サリエンス

サリエンスとは、それぞれの描写参与要素がどれくらい目を引くかを意味し、ビジュアルイメージの中でどの程度の重要性を与えられているかと関係する。サリエンスの測定は複雑な要素が絡み合うため完全に客観的であることは難しい。それら要素には、大きさ・焦点・トーンや色のコントラスト、遠近感などがある。

もう1つの要素として、背景がある。背景の焦点やトーンを調節することにより、前面の描写参与要素をよりはっきりとさせることができる。極端な例として、描写参与要素を目立たせるため、背景を消してしまうことも可能である (Wright, 1976)。

3.3.3 枠

枠はある部分を他の部分から区別するための工夫である。受け取り側に枠の存在を認識させる方法は1つではない。最もわかりやすい枠は、枠線や空間であるが、同じビジュアルイメージの中でも、描写参与要素が表現するラインや、色・形の非連続性で表される場合がある。

枠は、同一性や相違を表す。枠が強く意識される場合、他の描写参与要素との相違が表明されている。かすかに感じられる枠や枠の欠如は、別の描写参与要素と同じように扱うことを望んでいると受け取ることができる。

3.4 言語との重複

英検の面接カードは、言語とイラストという2つのコードによって構成される。Levie and Lentz (1982) によれば、関連性の深いテキストを伴っている場合に限り、ビジュアルイメージは言語学習に効果的である。つまり、言語とイラストの情報の関連性は、能力テストにおいてもその難易度を左右すると考えられる。

そこで、この項目では、2つのコードにより発信される情報がどの程度重複しているかを眺める。まず、短いパッセージの内容はその題に集約されていると仮定し、イラストから題を想像できるかどうかを調べる。その後、パッセージを読んで答える問題を、パッセージを見ずにイラストから答えをもらい、イラストがどの程度パッセージに関する問題に影響を与えているかを探る。

4 分析方法

この章では、英検二次面接試験の各級ごとに、イラストに関連した問題の特徴をまとめる。ただし、英検二次面接試験の行われる1級から3級までの級の中で、1級ではイラストの提示は含まれないため、ここでは言及しない。準2級と3級については特徴に加え、前章で特定した分析項目を用いて特に明らかにしたい点とその方法を整理する。分析を準2級と3級で行うのには4つの理由がある。まず、言語能力が制限されている学習者は、イラストからの情報収集により頼りがちであると考えられるからである。また、準2級については2004年度からのイラストの提示形式の変更により、その前後の比較が可能であることが選択の要因となった。3つ目としては、3級では準2級とは対照的に形式の変更がなく、加えて1回の試験で4枚のイラストを使用する (*調査時) のでサンプルとなる面接カードが多いということが挙げられる。最後に、すべての級の分析を行うには紙面が限られているからである。

各級の特徴として挙げるのは、(1) 全体の流れ、(2) イラスト関連問題の概念・配点、(3) イラストのフォーマット、(4) 2004年度の変更点の4点である。

準2級と3級ではそれぞれの級の特徴に合わせ、「質的分析」と「量的分析」を試みる。「質的分析」は客観性に欠けるのではないかという議論は避けら

れないが、すでに述べたとおりイラストの構造は複雑にさまざまな要素が絡み合っているため、情報の受け取り手、すなわち見る側の解釈は必要不可欠である。また、「量的分析」においてデータを分類する際に生じる客観性の問題も同様である。

4.1 準1級

特徴

この級では左から右の順に、4コマに分割されたイラストが提示される。受験者は1分間の準備時間に続いて、イラストに沿った物語を2分間でナレーションすることが要求される。その後、イラストとは直接関係しない4問の質問が続く。評価として、ナレーションと質問の評点に加え、アティチュード点が加算される。このテスト形式は、他級で改定の見られた2004年度以降も踏襲されている。

ナレーションの主な評価ポイントは、(1) 談話の結束性や内容、(2) 発音・イントネーション、(3) 適切な語彙・文法・語法、の3点である。評価者に対する注意書きに、「個々のイラストの詳細よりも、論理的な展開に重点を置く」ことや、「ナレーションが一貫していて結束性が見られれば、模範解答の内容から逸脱していても減点の対象とはしない」ことがうたわれている。しかし、作成者によってある意図を持って描かれた4コマのイラストを、作成者が発信したメッセージから大きく離れて解釈し、なおかつ論理的に話を展開することは難しいだろう。加えて、短い時間内にある程度細かな情報まで読み取らなければ、2分間のナレーションを行うことは困難だと考えられる。つまり、この4コマのイラストのナレーションは、かなりの「絵を読む力」が英語力同様に要求される。

ナレーションに続く4つの質問は、直接イラストの内容に触れるものではない。しかし、2004年度には38点満点中の15点がナレーションに配点されており、合格ラインは22点である。また、テストの流れから、ナレーションがうまくできなかったときの受験者の心理状態が後半のQ&Aに与える負の影響を考えても、この級におけるビジュアルリテラシーの重要性は明らかである。

4.2 2級

特徴

この級は、2004年度からテスト形式を改定した。

そこで、ここでは変更点に触れながら新テスト形式を中心に、その特徴を述べる。

まず、受験者はパッセージと左から右に3コマに分割されたイラストのあるカードを手渡される。パッセージを音読し、その後パッセージに関する質問を受ける。質問数は以前は2問だったが2004年度からは1問になった。

その後、受験者は20秒の準備時間を与えられ、3コマのイラストの状況を口頭描写する。これが、ビジュアルイメージが直接関係する設問である。以前は、受験者は2コマのイラストを特別な準備時間もなく描写することが要求された。2004年度以降はイラストが3コマに増え、その解釈に、より高度なビジュアルリテラシーが求められるため、20秒の準備時間を与えられるようになったと考えられる。また、配点が以前の倍になったことも大きな変化である。

現在、この描写に対する評価項目は(1) 内容と(2) 語彙・文法・語法の2項目であり、その配点は33点満点中10点を占める。

イラストを用いた問題が終了すると、受験者はカードを伏せるよう指示され、トピックやパッセージの内容に関連して個人的な意見も求められる質問を2つ受ける。

以上のとおり、イラストに深く関連した設問で2点の大きな改定がなされたことにより、要求されるビジュアルリテラシーのレベルも高まったと考えられる。準1級同様、この級においてもビジュアルリテラシーが合格を左右する鍵となりうると言えよう。

4.3 準2級

4.3.1 特徴

準2級でもまた、出題形式が2004年度から改定された。以前の、音読→パッセージに関する問題2問→イラストに関する問題2問→受験者の意見を尋ねる問題1問、という形式から、パッセージに関する問題が1問減り、その分意見を尋ねる問題が2問に増加した。

イラストに関する最初の問題は、複数の描写参与要素（人間に限定）の動作を描写するものである。得点は、描写できた人物の人数によって増減する。もう1問は、最初の問題とは別のフレーム内に描かれた人物についての質問である。その人物の行為とその行為の理由を描写することが要求される。イラストを使った設問の配点は、それぞれ5点満点で、

2級同様33点満点中10点を占めている。

イラストに関する質問の形式は、2004年度以降もほぼ変わっていないが、イラストそのものの提示方法に大きな変更があった。以前は面接カード上に提示されるイラストが1枚だったが、2004年度からイラストAとB（Picture A・B）の2枚になったことである。これら2枚のイラストは左右に並列されている。

4.3.2 分析項目と方法

準2級では、2003年度第1回検定から第3回検定で用いた各2枚、計6枚と、2004年度第1回・第2回の各2枚、計4枚の面接カードを分析の対象とする。2004年度の面接カードには、1枚に Picture A・B の2枚のイラストが提示されているので、分析対象となるイラストの総数は14枚である。

まず、それらのイラストについて量的分析を行い、全体としての傾向を探る。集約するデータ項目は、(1)主プロセス、(2)描写参与要素のうちの人間数、(3)描写参与要素としての日本語の有無、(4)特に目を引くその他の描写参与要素、(5)視線、(6)垂直視点、(7)水平視点、(8)描写サイズ、(9)描写参与要素の位置、(10)フレーム、の10項目とする。

続いて量的分析結果をもとに、2004年度のフォーマット変更に伴う難易度の変化を明らかにする。また、同一回の面接カードA・B間の難易度の公平性にも触れる。

4.4 3級

4.4.1 特徴

この級では、パッセージに加え、下方に1つのイラストが提示される。2004年度からの流れとして、まず受験者は音読後、パッセージに関する質問1問とイラストに関する質問2問の計3問に答える。その後、面接カードを伏せるよう指示され、受験者自身に関する質問2問に答える。

2004年度以前との変更点は、イラストにかかわる問題数が3問から2問に減少し、受験者自身に関する質問が1問から2問に増えたことである。それに伴い、イラストを使った設問の配点は、33点満点中15点から10点に減少した。

イラストに関する質問のうち1つは特定の描写参与要素（人間）の動作を答えるものである。質問の形は、What is 人 doing [going to do]? の形に統一さ

れている。他の質問は、特定の参与要素の「属性（attribute）」（3.1.2参照）について答えるものか、「状況要素（circumstance）」（3.1参照）の中でも特に Halliday（1994）が所や時などの「位置（location）」に分類する事項について答えるものである。2003年度までは、後者のタイプから2問が出題されていたが、2004年度には1問となった。

4.4.2 分析項目と方法

分析の対象として、2003年度第1回から2004年度第2回までの各回4枚、合計20枚の面接カードを用い、準2級と同じ項目でデータを集約する。イラストのフォーマットに関しては年度による変更点がないことと、3級のみ2004年度までは毎回4種類の面接カードがあることにより、他の級に比べデータ数が多い。そのため他級に比べ、3級で用いられるイラストの傾向が比較的顕著に見えてくることが予想される。

また、この級では、ビジュアルイメージの発信する情報がパッセージに関する問題に与える影響の分析を試みる。面接カードのパッセージの内容を理解しようとしたとき、この級の受験者は言語能力の制限ゆえに、ビジュアルイメージに依存する可能性が高いと考えられる。パッセージの理解や、パッセージに関する質問に、イラストの発信する情報はどの程度影響を与えることが可能なのだろうか。与える影響は、どのテストにおいても一定に保たれているのか。

この分析には、筆者の勤務する高等学校の1年生80名に協力を仰いだ。生徒は20枚のイラストすべてに対しそれぞれ、(1)イラストを見てそのタイトルを推測する、(2)パッセージを読んで答える質問に、パッセージを読まずイラストを見ただけで答える、という課題が与えられた。

タイトルがパッセージの内容を表していると仮定すると、受験者がイラストからタイトルを想像できれば、同時にパッセージの内容の予測につながる。内容の予測は、受験者の背景知識を刺激し、パッセージの内容理解を助ける。すなわち、イラストが内容理解に役立つと言える。反対に、イラストから推測するタイトルがパッセージの内容を表すタイトルから著しく外れているとすれば、イラストはパッセージの内容理解の助けとはなりにくく、むしろ的外れな先入観を与え内容理解の妨げにさえなりうる。そこで、生徒の答えたタイトルを、(a)パッセージのタイ

トルと合致している、(b) パッセージのタイトルとは合致していないが関連はある、(c) イラスト内の他の情報をタイトルとして選んでいる、の3つに分類する。受験者の言語能力がほぼ同程度であるとき、(a) または (b) と答えた生徒の割合が多いイラストは、パッセージの内容理解を助ける可能性が高いと考えることができる。反対に、(c) の割合が高いイラストは、内容理解を助けることはなく、むしろ邪魔をする可能性をはらんでいることも考えられる。

パッセージを読んで答える問題は、生徒が解答する際に英語の言語能力に影響されることがないように、日本語で提示した。すべての解答は、表1のようにA～Fの6つに加え、G（解答なし）の7つに分類した。

■ 表1：イラストを見てのパッセージに関する質問に対する解答

	生徒の解答が絵の中に描写されている	正答が絵の中に描写されていない
完答（5点相当）	A	C
部分解答（3点）	B	D
誤答（得点なし）	E	F

この分類により、AとBの割合が多ければ、パッセージに関する問題でありながら、ビジュアルリテラシーが大きく正解に影響を与えることが考えられる。また、CとDの割合が多ければ、生徒が言語やイラストではなく、彼らの持つ一般常識や背景知識を用いて答えることが可能であることを示していると考えることができよう。Eの割合の高さは、イラストが誤答を誘発させる可能性を含んでいることを示唆する。

5 結果と分析

「4 分析方法」で述べた分析項目と方法を用いた結果は次のとおりである。

5.1 準2級

2003年度第1回検定から第3回検定までの計6枚のイラストには、多くの項目に共通点が見られる。6枚すべてに「分類的 (classificational)」「物語構造的 (narrative-transactional)」「思考的 (mental)」プロセスが認識され、描写参与要素の内の人間数は6人

から8人、視線は「提供 (offer)」, 垂直視点は「eye-level」から少し高く、水平視点は「斜め」、描写サイズは「遠写」、そして「枠」の存在が認められる。

これらの共通点から、2003年度に準2級で使用されたイラストには、2つの特徴があると言える。それは、「イラストの複雑さ」と「傍観者の目」である。

イラストを複雑化している理由として、複数のプロセスの混在が考えられる。すでに、3.1節で述べたように、多くのビジュアルイメージは多次元構造で成り立ち、描写パターンが単独で認識される場合は少ない。それでも多くのビジュアルイメージは主たるプロセスを持ち、その主プロセス内の描写参与要素にサリエンスが与えられるのが常である。しかし、ここで分析対象となった6枚のイラストでは、前述の3つのプロセスが同等に表現されている。

では、なぜそれぞれのプロセスが同等な印象を与えているのであろうか。それは、1枚のイラストが、何らかの「枠」で区別され、片方には「分類的」に複数の人物が描かれ、もう片方には「思考的」プロセスを伴って何か動作をしている人物が描かれているからである。つまり、1枚の絵の中に異なるストーリーが同時展開されているのである。

「枠」の役割は6枚中5枚で「壁」が果たしている。その内の半数は部屋の中と外を隔てる壁であり、部屋の内外双方を1枚の中で描写しているため、壁は途中でなくなっているかのように描かれ、不自然な印象を与えている（図2）。この不自然さもまた、イラストの複雑化に拍車をかけていると言えるだろう。

▼ 図2：2003年度第3回面接カードA



しかし、以上3つの理由、(1) プロセスの混在、(2) 異なるストーリーの同時描写、(3) 枠の存在、によるイラストの複雑化は、イラストに関する質問の形式に対応するために必要不可欠である。最初の問題に

対しては、イラストは「分類的」に複数の人物が描かれていなければならない。また、それらの描写参与要素は、対象となる受験者に期待される語彙能力で描写するに足る「物語構造的」で描かれている必要がある。第2の質問は、複文による答えを要求しているため、同一の描写参与要素が「物語構造的」動作に加えて、「思考的」プロセスでその理由を発信しなければならない。また、最初と次の質問の区別として、「枠」の存在が必要なのである。

もう1つの特徴である「傍観者の目」は、視線・視点・描写サイズから読み取ることができる。図2を例として見られるように、「提供」による視線は受信者に対して特定の関係を築くことを要求せず、客観的にイラストを眺めメッセージを受け取る機会を提供している。「eye-level」の視点は描写参与要素と相互作用参与要素の双方が同等の力関係を持つことを意味している。「eye-level」から少し高めの視点が見られるイラストは、いずれかにより強い力を与えるという意図よりは、「枠」を超えて複数のストーリーを描くために「若干見下ろす視点」を取らざるを得なかったと考えられる。「斜め」の水平視点は描写参与要素と相互作用参与要素との分離を意味し、「遠写」の描写サイズもまた、両者の近しくはない関係を暗示している。これらのことから、受験者はあくまでも客観的に、イラストの世界に誘われることなく、「傍観者」としての立場を与えられているのである。

次に、2004年度の変更に伴って、先に述べた特徴がどのように変化したかを分析してみよう。最も顕著な変化は、2003年度には1枚の絵の中に壁やステージなどといった「枠」で区切られていた別々のストーリーが、2004年度にはPicture A・Bという2枚の異なる絵で表現されたことである（図3）。

Picture Aは4枚とも共通して「分類的」プロセスでその場面を構成するさまざまな人々が描かれている。また、視線・水平視点・描写サイズなどから、前年度同様受験者には傍観者の目が与えられていることがうかがえる。垂直視点がやや高めであることから、相互作用参与要素に「観察者」として力が与えられたとも考えられる。

Picture Bには、前年度「枠」によって区切られていたもう一方の部分が描かれている。プロセスとしては、2004年度第1回の面接カード（以下「カード」という）Aは「物語構造的」のみで「思考的」を伴っていないが、第1回のカードBと第2回のカードA・Bでは両方のプロセスが認められる。視線・視点を与える「傍観者の目」は2003年度と同様であるが、描写サイズは以前より大きくなり、見る側と描写参与要素との心理的距離はやや縮まったと思われる。

以上の変更点から考えると、受験者は、形式が変更された2004年度のイラストを用いたほうが、以前よりも質問に答えやすくなったと言えるようだ。その理由として以下の2点を挙げることができる。

まず、イラストが2枚になり、受験者は「枠」の存在をより意識しやすくなった。イラストに関する2つの質問は、「枠」によって隔てられているいずれかの描写参与要素について答えるものである。受験者が適切な答えを導きだすためには、質問がどちらの描写参与要素に関するものかを判断する必要がある。イラストが2枚となったことは、言語面でもビジュアル面でも受験者がこの判断をすることを容易にした。

例えば、inside / outside the house や on the stage / seated in the chair などの言語による「枠」

▼ 図3：「枠」の表現方法の変更



2003/第1回カード A



2004/第1回カード B

の指示は、in Picture A / B に変わり、よりわかりやすくなった。イラスト内でも、(時に不自然な)壁やステージが示す「枠」よりは、線と余白による区別のほうが断然平易であろう(図2, 3参照)。

次に、Picture B には質問の対象となる人物が、「枠」に対して以前より大きく描かれるようになったことが挙げられる。描写参与要素が枠内に占める割合の増加と他の人物の排除は、描写参与要素にサリエンスを与えている。これにより、受験者は解答の対象となる描写参与要素に対し、より細かい観察が可能になり、描写参与要素への自己投影が行いやすくなった。つまり、描写参与要素の行動とその行動理由を、より身近に感じての解答が可能になったと考えられる。

以上のように、問題の形式は変わらず、イラスト提示の方法が変わったことで、イラストについての問題に関する限り、難易度が低くなったと考えられる。では、同一回のカード A と B の難易度には差がないだろうか。どちらの問題でもほぼ同等のビジュアルリテラシーが求められているだろうか。いずれかのカードに偶然取り組むことになった受験生に不公平は生じていないと言えるだろうか。

ここでは、2004年度第1回と第2回検定のそれぞれのカード A と B を比較する。まず、この4種類のカードの Picture A は、どれも大変似た傾向を示し、イラストから得る情報は、1点を除き、ほぼ同程度であるように思われる。先に述べたように Picture A は「分類的」プロセスを持っているが、場面を構成する主な描写参与要素はいずれも5人の人物であり、それぞれが「物語構造的」に基づき「行為者(actor)」として「対象(goal)」に向け動作のベクトルを発している。2003年度には「行為者」となる人数に5人

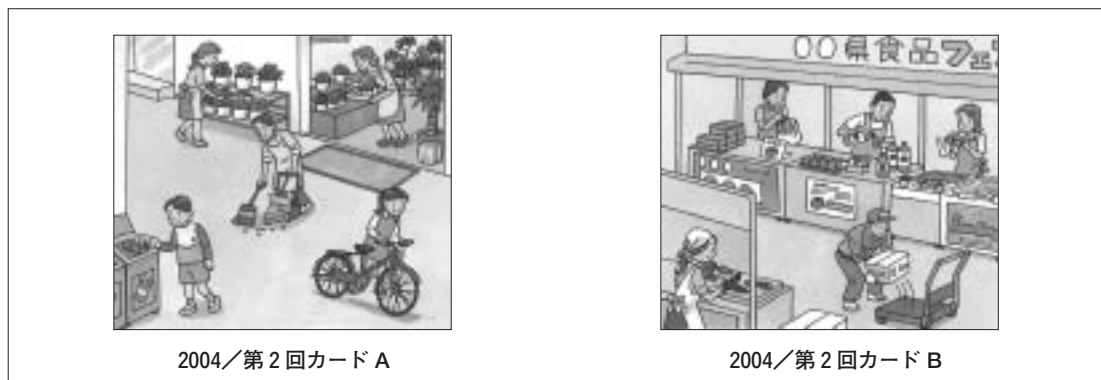
から6人の間でばらつきが見られたが、2004年度のイラストでは、その人数はすべて同じ5人である。ここでは、描写した人数に応じて得点が増減するので、イラスト内に描かれる人数の違いは公平性を欠くことになりうる。描写参与要素の人数の均等化は公平さを保つための大切な要素となる。また、描写参与要素の人数の一致に加えて、視線・視点・描写サイズもすべて同等であり、これらの点に関する限り受験者が求められているビジュアルリテラシーに不公平感を感じられない。

Picture A において見られた1つの大きな相違は日本語の存在である。第1回のカード A・B と第2回のカード B には、それぞれ看板の一部に日本語が見られた。しかし、第2回のカード A のイラストにはいずれの日本語もなかった。この、第2回検定のカード A・B の日本語の存在の有無は、不公平を生じさせる可能性がある(図4)。

日本語は、言うまでもなく、多くの受験者にとって母語であり、イラストに描かれた日本語には目を引かれる。それに加え、イラストによる情報発信の中での文字は、それが異なるコードであるという点から、サリエンスが与えられる。母語の文字による情報は、イラストやパッセージの理解を助ける可能性をはらみ、日本語があるイラストを用いた受験者は、日本語がないイラストを使った受験者よりも有利になる場合があり得る。しかし実際には、日本語を含む3種類の Picture A (第1回のカード A・B と第2回のカード B) を眺めても、どうしても日本語を介在させなければならない理由は見当たらない。もしそうだとすれば、あえて公平さを欠く可能性のある日本語を、イラスト内に描く必要性はないのではないだろうか。

次に Picture B に注目してみよう。Picture B はイ

▼ 図4：日本語使用の有無



ラストに関する第2問目に対応するためのもので、受験者は人物の状況を描写することを要求される。正答例を見ると、受験者は満点を取るためには、2つの事項（例えば動作とその理由）を述べなければならない。描写が1つの事項にとどまった場合、得点は5点満点中3点程度となる。

1枚のイラストの中で2つの事項をメッセージの受信者にわかりやすいように描く場合、2つのプロセスが必要となる。2004年度第1回・第2回検定の4枚の Picture B を眺めると、そこに使われているそれぞれ2つのプロセスは必ずしも同じではない。

第1回のカード A では、母と息子の2人の描写参与要素があり、母から息子へ、息子からポップコーンへ、それぞれベクトルが発信され、2つの「物語構造的」プロセスが見られる。同回のカード B では1人の描写参与要素が「思考的」プロセスと同時に、ポストに対するベクトルを発信し、それによる「物語構造的」プロセスで2つの事項を示している。

第2回のカード A では、1人の描写参与要素の「思考的」プロセスを描いている。ここで、受験者が描写すべきもう1つの事項は、人物と自動販売機間の自転車である。この自転車は There are a lot of bicycles ... の英文で表現することができる。Halliday (1994) の機能文法によればこの文は「存在的 (existential)」過程に分類できる (訳本 p. 214) が、ビジュアル文法で分類するとすれば「飲み物を買う」とする行為を邪魔するもの」という「象徴的 (symbolic)」プロセスに当てはまるかもしれない。同回のカード B では描写参与要素の延べ人数は5人と最も多いが、1人の男性の「思考的」プロセスと魚を購入している「物語構造的」プロセスで2つの事項が描写されている (図5)。

以上のように、第1回も第2回も面接カード A と

B では異なるプロセスの組み合わせにより、求める答えを描いている。いずれの組み合わせによる質問が最良であるかについてはここでは論じないが、少なくとも同一回のカード A・B では同じ組み合わせによる出題が公平性を高めるのではないだろうか。

次に、Picture B におけるそれぞれの描写参与要素の位置・構成について考えてみよう。4枚すべてのイラストは、左-右の構成をとっている。これは、3.3.1節で述べたように「given-new」の構成である。しかし、「物語構造的」プロセスにおいて「行為者」と「対象」の位置に注目すると、第1回のカード B を除いて「行為者」が右、「対象」が左に位置することに気づく。これは、Kress and van Leeuwen (1996) が説明するそれぞれの位置の逆であることがわかる。

この「行為者」と「対象」の位置の逆転現象を説明する可能性の1つに、文化の影響が考えられる。すでに触れたように、Kress and van Leeuwen のビジュアル文法は西洋の文化の中で確立された文法である。テキストを読むとき、常に左から右へと目を動かす西洋文化圏では、ビジュアルイメージでもまたその流れに沿って、左から右へと物語が展開される。しかし、縦書きと横書きの混在する日本文化においては、右から左への流れが根強く残り、この傾向はビジュアルイメージの中でもしばしば見られるのである (Matsushita, 2001)。

日本の文化の中で育った多くの受験者は、日常生活の中で右から左への流れを持つビジュアルイメージに数多く触れている。しかし、英検の二次試験では Kress and van Leeuwen の文法にあるような「given-new」の構成のほうが望ましいのではないだろうか。その理由は2つある。まず、英検の二次試験で提示される面接カードは、イラストを除くす

▼ 図5：2004年度 Picture B



すべてのテキスト（日本語・英語・STEP のロゴ）が左から右への流れを持っている。イラストの構成もその流れに沿うことで、受験者の読み順（reading path）を妨げずに済むのである。もう1つの理由は、文化の一貫性である。言うまでもなく言語は文化の一部であり、言語能力を計るテストで提示するイラストはその文化の中で通用するものであるほうが望ましいだろう。

以上の分析から、イラストに関する質問が今後も同じ形式だと仮定し、準2級で使用するイラストが受験者の言語能力を十分に引き出し、なおかつカードA・Bのイラストで同等のビジュアルリテラシーを要求するものであるために、満たすべき項目は次のとおりである。

- ・複雑な構成を避けるため2枚のイラストを提示する。
- ・「分類的」プロセスで描かれる Picture A 中の描写参与要素の人物数はカードA・B 同数とする。
- ・イラスト内に日本語を含まない。
- ・Picture B に描かれる複数のプロセスはカードA・B とも同じとする。
- ・「物語構造的」カードを描く Picture B において、ビジュアル文法に従い「行為者」は左、「対象」は右に位置させる。

5.2 3級

20枚のイラストに共通して見られる傾向として、「物語構造的（narrative-transactional）」プロセスが読み取れることと、視線は「提供（offer）」、垂直視点は「eye-level」から少し高く、水平視点は「斜め」から「やや斜め」、描写サイズは「遠写」、そして「枠」の存在を挙げることができる。

「物語構造的」プロセスが見られるのは、すべての面接カードに共通する質問として、特定の描写参与要素（人間）の動作を尋ねるものがあるからだろう。また、視線・視点・描写サイズの統一からは、準2級同様受験者に「傍観者の目」が与えられていることがわかる。枠の存在は、ほとんどの絵の中に認められるが（e.g. ドア、道、壁）、準2級と異なり、言語面でもビジュアル面でもイラストに関する質問と直接の関係は見られない。この点は準2級と3級の難易度の差につながっていると言えよう。

20枚のイラストが多くの共通点を持つ一方で、テスト間の難易度の差につながりかねない点も3つ見られた。1つは「物語構造的」プロセスに加えて「思考的」プロセスや「発話（speech）」プロセスを伴うイラストが見られたことである。20枚のイラストのうち、1枚が発話プロセスを伴い（2003年度第1回のカードC）、4枚が思考的プロセスを伴っていた（2003年度第2回のカードD、2004年度第1回の

▼ 図6：発話・思考的プロセス



2003／第1回カードC



2003／第2回カードD



2004／第1回カードC



2004／第2回カードB



2004／第2回カードD

▼ 図7：属性 (attribute) の有無



2004/第1回カード C



2004/第1回カード B

カード C, 2004年度第2回のカード B・D)。

このうち、2003年度の2枚では、それぞれのプロセスは描写参与要素の動作に関係するものではなく、イラストに関する質問に直接影響しないことから、ここでは議論の対象とはならない (図6)。

しかし、2004年度に使用されたイラスト8枚のうちの3枚では、描写参与要素が動作に加え思考のプロセスでこれからしようとしていることが描かれている (図6)。つまり、受験者は2つのプロセスを読み取り、試験官の質問、「何をしているか」ではなく「何をしようとしているか」を正しく聞き取って解答することが要求されている。これは、物語構造的プロセス単独で描かれた描写参与要素の動作を答えるイラストに比べ、複数のプロセスの解釈が要求されるという点において難易度が高いと考えられる。

次に不公平感を生じさせる可能性として描写参与要素数、とりわけ人数のばらつきが挙げられる。その人数は2人から6人とかなり幅があり、人数が多く似たような条件の描写参与要素が存在する場合には、質問に the boy wearing glasses というような「属性 (attribute)」が加えられている。2004年度第1回検定・カード C での指示 Look at the boy. に比べ、同回のカード B の Look at the boy wearing glasses. の指示のほうが言語的に複雑である。言語面での聞き逃しや、ビジュアル面での見落としにより、他の描写参与要素について答えてしまう可能性を考えると、描写参与要素人数の差は難易度の差につながることとも言えよう (図7)。

最後に、先ほどの描写参与要素の人数と大きく関連するが、動作を尋ねられた描写参与要素に与えられたサリエンスがイラストによって異なることが挙げられる。3.3.2節で述べたようにサリエンスの測定

は複雑な要素が絡み合うが、その要素として大きさや描写参与要素の数が含まれる。イラストの中で明らかにサリエンスを与えられているものについて答えることは、あまりサリエンスを与えられていないものについてよりも容易であろう。

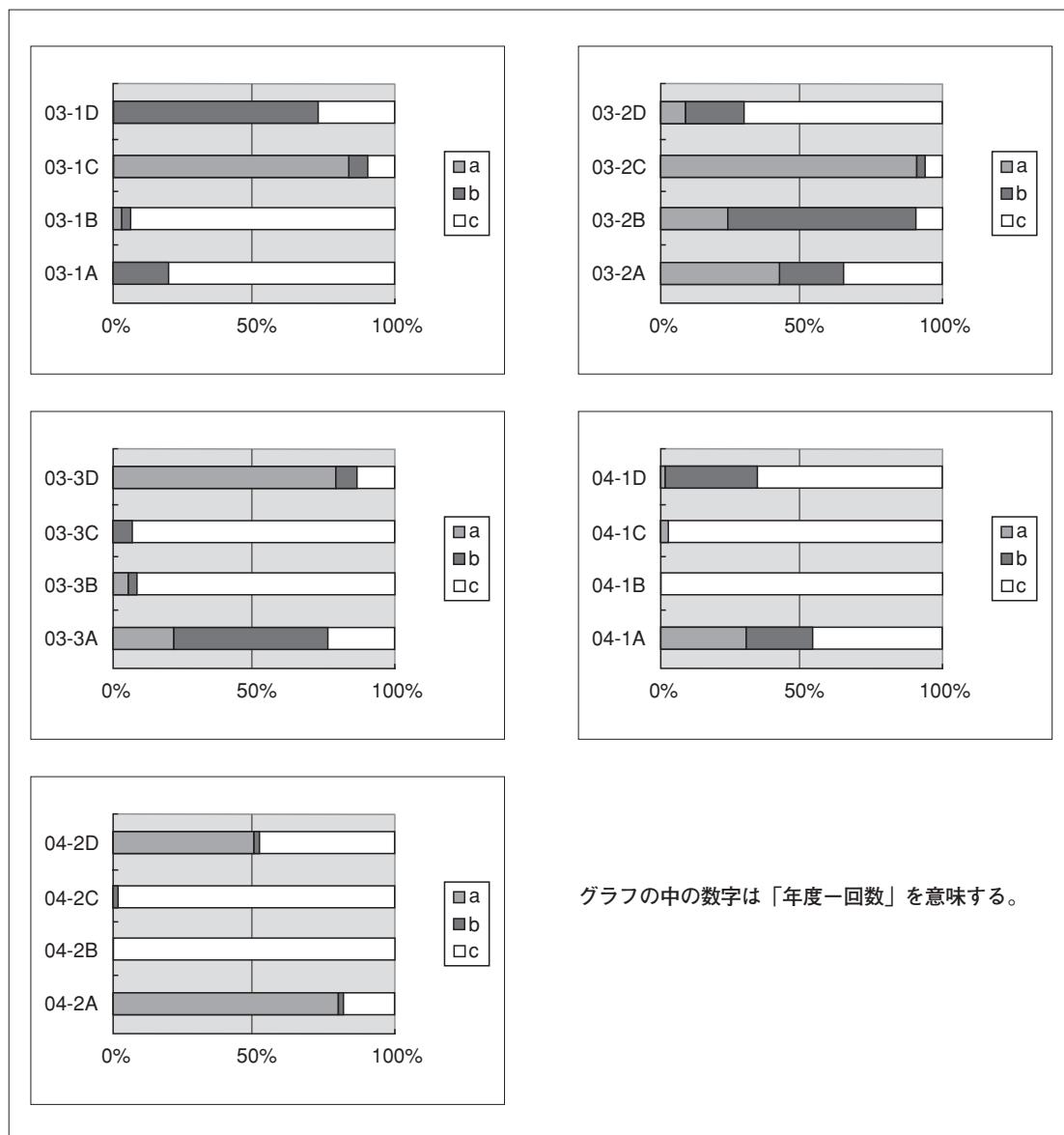
次に、ビジュアルイメージの発信する情報がパッセージに関する問題に与える影響の分析結果を見てみよう。まず、80人の生徒は20枚のイラストを見てそのタイトルを推測した。その解答を、(a) パッセージのタイトルと合致している、(b) パッセージのタイトルとは完全には合致していないが関連はある、(c) イラスト内の他の情報をタイトルとして選んでいる、の3つに分類した。その結果は図8の示すとおりである。

この結果からわかることとして、計5回のテストで使用されたそれぞれ4種類のイラストからその内容を推測できる程度には、ばらつきが見られるということが挙げられる。つまり、それぞれの回の A, B, C, D のイラストの中には、イラストを見てタイトルを容易に想像できるものと、そうではなくむしろイラスト内の他の情報に目を引きつけられがちなものが混在していたということである。

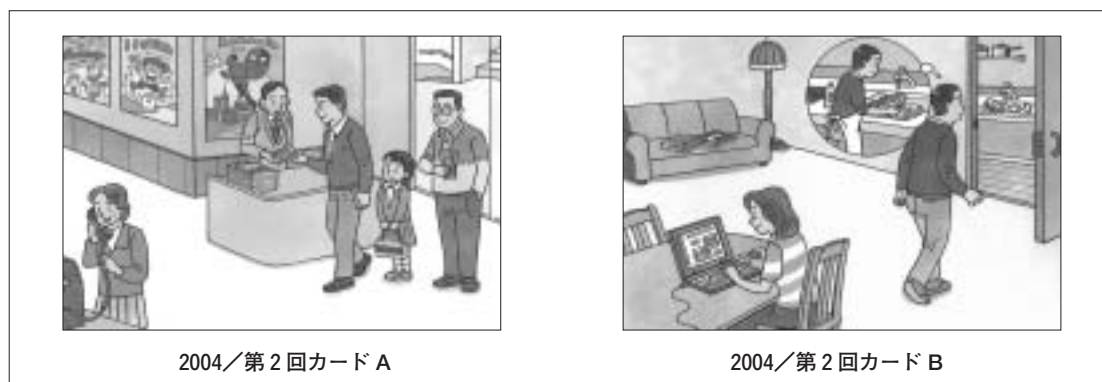
大きな差が見られた例として、2004年度第2回のカード A とカード B (図9) を見てみよう。カード A は80%近くの生徒が正しくそのタイトルを推測したのに対し、カード B のイラストのタイトルを正しく推測した生徒は1人もいなかった。カード B のイラストのタイトルとして、生徒が推測したものの中で最も多かったのは「夫の家事」であり、生徒の目は2つのプロセスにより動作が描かれている右の男性に引きつけられたことがわかる。

全体の傾向としては、イラスト全体がタイトルを示しているものは予想しやすく、反対にイラスト内

▼ 図 8 : イラストを見てパッセージのタイトルを推測



▼ 図 9 : タイトルの推測



の特定要素をタイトルとしているときは推測が困難であったことがうかがえた。

以上の結果から、同一回の異なるカード間で難易度を同等に保つ工夫として、タイトル（パッセージの内容）をイラスト全体から推測できるものにするか、もしくはイラスト内の特定の情報に限定するか、いずれかに統一すべきであると考えられる。

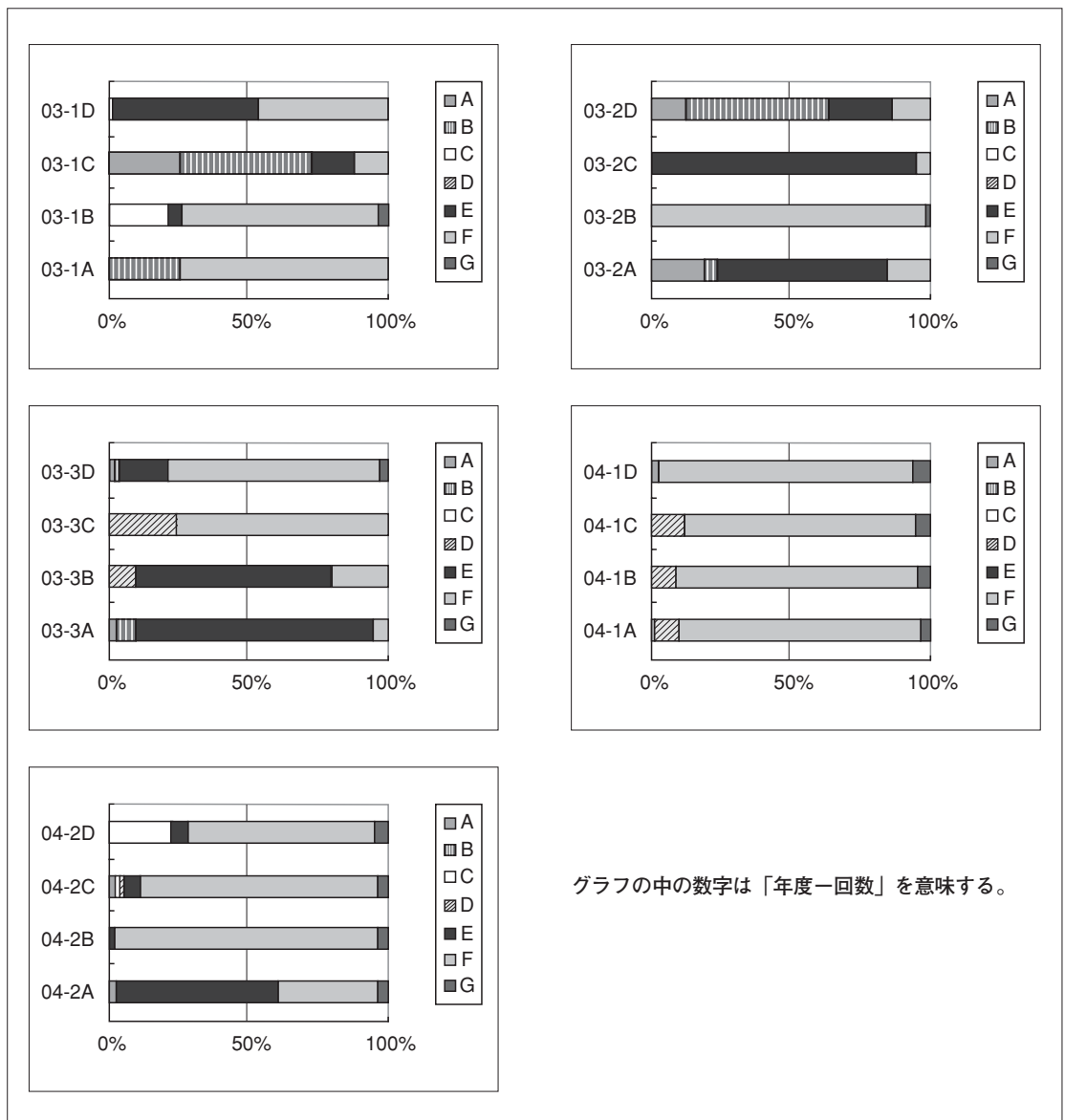
次に、受験者に与えられる5問のうちの第1問目になる、パッセージを読んで答える問題に注目してみよう。英語の言語能力に左右されないよう、日本語で提示された質問に日本語で答えるように指示さ

れた生徒の解答は、表1で示されたようにAからGの7つに分類された。その結果は図10に示した。

全体の傾向として、イラストからだけではパッセージに関する質問に正しく答えることは難しいことがわかった。つまり、パッセージを正しく読む力がそれなりに必要とされていて、出題意図に適した問題が多いということである。しかし、ほぼ適当と見られる設問の中でも、ビジュアルリテラシーがパッセージの理解に影響を与える可能性が見られるテストもあった。

正答率が高かった3つのイラストには、共通点が

▼ 図10：イラストを見てのパッセージに関する質問に対する解答



グラフの中の数字は「年度一回数」を意味する。

見られる。それは、質問の答えとなる部分が、言語とビジュアルの双方で描写されていることである。2003年度第1回のカードCの「月に関する話」、2003年度第2回のカードAの「新鮮な食べ物」、そして同回のカードDの「砂と岩」がそれに当たる。Levie and Lentz (1982) が言及するように、同じ情報が複数のメディアで発信されるとき、その情報に対する理解は深まると言える。つまり、これら3問は他のカードに比べ、答えやすいということができらう(図11)。

また、直接イラストには描かれていないが、一般常識や背景知識を使って答えが導かれやすいテストも見られた。2003年度第1回のカードBで「漫画の人气が出ている場所」を答える問題と、2004年度第2回のカードDで「富士山の頂上から送るもの」を答える問題である。イラストには答えが描かれていないにもかかわらず、いずれもおよそ20%の生徒が正しく解答した(図12)。

ビジュアルイメージのから発信される情報には答えが含まれておらず、言語情報も与えられていないにもかかわらず5人に1人の生徒が正答できたとい

うことは、生徒の一般常識や背景知識から答えを推測することが比較的容易であったことがうかがえる。

以上の分析から、パッセージに関する問題について、テスト間における難易度の均等化を図るためには、今までの傾向を踏襲し、パッセージでのみ発信される情報を質問の対象とすべきであると考えられる。少なくともA、B、C、D4つのテストの中に、情報がイラストとパッセージの双方で発信されているものと、パッセージのみで描写されているものを混在させることは望ましくないと言えよう。

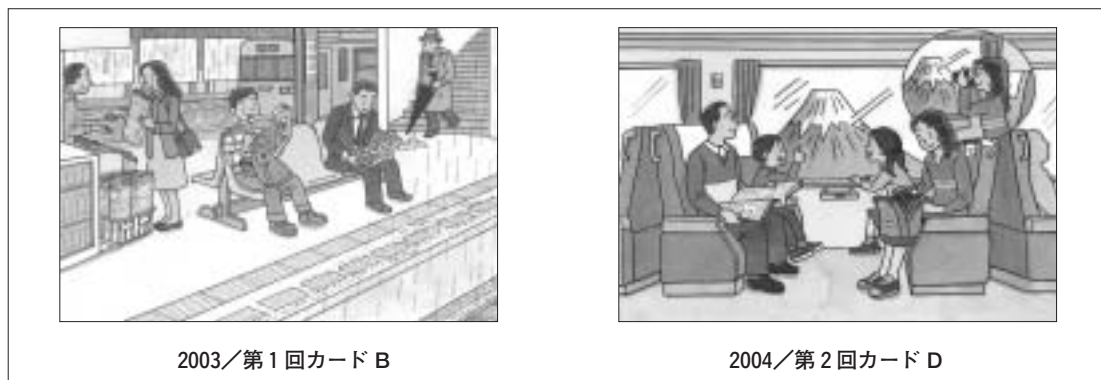
今後もイラストに関する質問形式が同じだと仮定し、3級で使用するイラストが出題者の意図に合致し、受験者の言語能力を適切に測定するものであるためと、同一回の4種類の面接カードで難易度を均等に保つために、満たすべき項目は次のとおりである。

- ・イラストに用いるプロセスを同等に保つ。
3級では複雑化を避け、「物語構造的」プロセス単独で描写されたイラストが適切だと思われる。
- ・イラスト内の描写参与要素は同人数とする。
- ・質問の対象となる描写参与要素の属性、及びサリ

▼ 図11：言語とイラストによる情報の重複



▼ 図12：一般常識や背景知識からの解答の推測



エンスは同程度とする。

- ・イラスト全体がパッセージの内容を表すか、もしくはイラスト内の特定要素をパッセージの内容として扱うか、いずれかに統一をする。
- ・パッセージを読んで答える問いに対する答えは、パッセージの中で言語によって描写し、イラストには描かない。また、一般常識で答えるに足る問いは避ける。

6 まとめと今後の課題

この研究では、英検二次試験で使用されるイラストに注目し、イラストがどのようなメッセージを発信し、受信者にどのように解釈されているのかを論じた。テストである以上、信頼性・妥当性の高いものでなければならないということは当然のことであるが、そのためにはイラストがどのように意味を構築しているのかを明らかにする必要があった。各回のテスト間において公平性を保つためには、5の分析結果に級ごとにまとめたような細かな項目を改めて確認しなければならないだろう。しかし、それらの点に縛られすぎて、複数のイラストがあまりに類似しすぎるのも好ましくないとされるということも付け加えておきたい。

ここでは、面接カードのイラストを用いてビジュアル文法をまとめ、分析を行った。しかし、ビジュアル文法認識の重要性は英語教育における他の場面でも同様である。現在の英語教育においてビジュアルイメージの果たす役割を考えると、学習者に与え

られるビジュアルイメージが、印象や経験のみに基づいて作成されたものであるということだけでは不十分であろう。作成者または指導者が、そのイメージが目的に応じた情報を適切に発信しているかどうか、ビジュアル文法を用いてその都度再確認する必要がある。

また、学習者にとってもビジュアル文法の内容を認識することは、無意識のうちに行われていた解読プロセスを意識化することになる。そうすればそのプロセスをより速く正確にたどることができるようになるだろう。

今後の研究課題として、準1級と2級のナレーションとイラストの関係の分析が挙げられる。談話の結束性や論理的な話の展開が求められている以上、イラストの構成や配置もまた、そのように提示されていなければならない。ナレーションとイラスト双方の「一貫性 (coherency)」を分析することで、発信活動 (Writing と Speaking) を引き出しやすいイラスト提供につなげていくことができるだろう。

また、今回の構成の分析結果にも見られた日本文化のイラストに与える影響も、今後検証していきたいテーマの1つである。

謝 辞

末筆ではありますが、貴重な研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会と選考委員の皆様、心から感謝いたします。また、協力をしてくださった静岡西高等学校の生徒の皆さんと同僚の先生方にお礼申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- Barths, R. (1972). *Mythology* (trans. A. Lavers). London: Jonathan Cape
- Bedenham, J. (1996). "The Language of Comics: An Investigation into the Narrative Structure and Linguistic Complexity of Comic Strip Stories". M.phil. Dissertation. University of Birmingham.
- Bell, P. (2001). "Content analysis of visual images" in van Leeuwen, T. and Jewitt, C. (eds.). *Handbook of Visual Analysis*. 10-34. London: SAGE.
- Collier, M. (2001). "Approaches to analysis in visual anthropology" in van Leeuwen, T. and Jewitt, C. (eds.). *Handbook of Visual Analysis*. 35-60. London: SAGE.
- Diem-Wille, G. (2001). "A therapeutic perspective: the use of drawings in child psychoanalysis and social science" in van Leeuwen, T. and Jewitt, C. (eds.). *Handbook of Visual Analysis*. 119-133. London: SAGE.
- * Duchastel, P. and Waller, R. (1979). Pictorial illustration in instructional Texts. *Educational Technology*, November, 1979, 20-25.
- * Hall, E. T. (1990). *The Hidden Dimension*. Anchor Books. ホール. 『かくれた次元』. 日高敏隆・佐藤信行訳. 東京: みすず書房.
- Hall, S. (ed.) (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practice*. London: The Open University and SAGE.
- * Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (Second Edition). London: Arnold. ハリデー. 『機能文法概説 ハリデー理論への誘い』. 山口登・箕壽雄訳. 東京: くろしお出版.
- Hodge, R. and Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- Jensen, K.B. (1995). *The social Semiotics of Mass Communication*. London: SAGE.
- * Jewitt, C. and R. Oyama. (2001). "Visual meaning: a social semiotics approach" in van Leeuwen, T. and Jewitt, C. (eds.). *Handbook of Visual Analysis*. 134-156. London: SAGE.
- * Kress, G. and van Leeuwen, T. (1990). *Reading Images*. Victoria: Deakin University.
- * Kress, G. and van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- * Levie, W.H. and Lentz, R. (1982). Effect of Text Illustration: A Review of Research. *Educational Communication and Technology*, 30, 3, 195-232.
- * Levin, J.R. (1981). On functions of pictures in prose. *Neuropsychological and cognitive processes in reading*. Pirozzolo, F.J. and Wittroch, M.C. (eds.). 203-228. New York: Academic Press.
- * Matsushita, A. (2001). "A comparison of language and visual images in their meaning construction". A part fulfillment of Ph.D. University of Birmingham.
- * Mirzoeff, N. (1998). "What is visual culture?" in Mirzoeff, N. (ed.). *The Visual Culture Reader*. 3-13. London: Routledge.
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies*. London: SAGE.
- * Royce, T. (2002). Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring Visual-Verbal Synergy. *TESOL QUARTERLY*, Vol.36, No.2, Summer, 2002. 191-205.
- * Sabin, R. (1993). *Adult Comics: An Introduction*. London: Routledge.
- 視覚デザイン研究所. (1988). レイアウト基礎講座. 東京: 視覚デザイン研究所.
- * Stenglin, M. and R. Iedema. (2001). "How to analyse visual images: A guide for TESOL teachers" in *Analysing English in a Global Context: A Reader*. Burns, A. and C. Coffin. (eds.). 194-208. London: Routledge.
- Tang, G. M. (1994). "Textbook Illustrations: A cross-cultural study and its implications for teachers of Language minority students". *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*. 13. 175-194. Retrieved April, 2000, from <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubd/jeilms/vol13/text13.htm>
- * Unworth, L. (2001). *Teaching Multiliteracies across the Curriculum: Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice*. Buckingham: Open University Press.
- * van Leeuwen, T. and S. Selander. (1995). Picturing 'our' heritage in the pedagogic text: layout and illustrations in an Australian and a Swedish history textbook. *Journal of Curriculum Studies*. 27, 5, 501-522.
- van Leeuwen, T. (2001). "Semiotics and Iconography" in van Leeuwen, T. and Jewitt, C. (eds.). *Handbook of Visual Analysis*. 92-118. London: SAGE.
- van Leeuwen, T. and Jewitt, C. (eds.). *Handbook of Visual Analysis*. London: SAGE.
- * 若桑みどり. (1993). 『イメージを読む 美術史入門』. 東京: 筑摩書房.
- * Walker, J.A. and Chopin, S. (1997). *Visual Culture: an introduction*. Manchester University Press.
- * Wright, A. (1976). *Visual Materials for the Language Teacher*. Longman.