

英語学習の自伝的記憶と動機づけ

速水敏彦 安藤史高¹⁾

人は一般に自分自身についてこれまでの様々な経験に関する記憶を所有している。そして、それらは自伝的記憶と呼ばれている。だが、自伝的記憶の定義は必ずしも一義的ではない。たとえばRubin (1996)によればBaddeleyは「自伝的記憶は人々の人生を回想するキャパシティに関するものである」としているし、Brewerはautobiographical memoryという言葉でなく、personal memoryとかrecollective memoryという言葉を用いて、「個人の過去からの特定のエピソードの想起」としているという。Rubin (1996)は「その特徴はももとの事象に関する個人の現象的経験の追体験、視覚的イメージの報告、思い出されたエピソードが個人的に経験されたという信念を含む」と述べている。

Rubin (1996)によれば自伝的記憶の成分としては以下の3つがあげられるという。第1の成分は言語的語り(verbal narrative)である。自伝的記憶は通常言葉として、しばしば物語として想起される。したがって自伝的記憶は属性の要素のリストというよりも物語や新聞記事のような形式をとる。第2の成分は想像性である。自伝的記憶は部分的に想像性から構成されており、すべてが現実生活の事実から構成されているわけではない。想像性というのはflashbulb memory phenomenonと名づけるために使われた写真を撮ることのメタファの一部であり、想像性は記憶を生き生きしたものにすると考えられる。第3の自伝的記憶の成分は情動である。言語的語りや想像と異なり、情動は伝統的には認知の枠外のもののみなされている。情動は自伝的記憶に深い影響力をもつ。

ところでこのような自伝的記憶の内容は人間の様々な行動の側面を規定しているように思われる。たとえば「動機づけ」についても自伝的記憶は無関係でないだろう。かつてMcClelland (1953)は達成動機を測定するのに投影法の一つであるTATを用いたが、TATに反映されるものは個人がこれまでに積み上げてきた多様な主観的達成経験と推測される。ただし、それは図版を通し

て反映されるので極めて抽象度の高いものである。それに対して、具体的な経験を含んだ自伝的記憶の内容に注目することによっても動機づけを説明することができるのではないかと考えられる。これを確かめるのが本研究の眼目である。

「動機づけ」というまでもなく行動を規定する潜在変数であるが、「これから何々をしたい」という形式で表現されることが多いので当然、認知的には計画や喚起の位相が考えられる。その場合に、以前の経験や知識に基づく喚起が考えられよう。その喚起の過程は自動的に意識的思考なしでおこる。つまり、何らかのことをする時が接近するに連れて、それに関連した過去の事象が自動的に喚起され、動機づけを高めたり、低めたりすると考えられる。

ところで、英語学習の動機づけに関しては、これまで例えばGardner & Lambert (1959)のいう道具的動機づけとか統合的動機づけというような概念を用いて測定がなされることが多く、具体的にこれまでどのような英語学習経験を経てきたのかという視点から検討されたものは我々の知る限り皆無である。しかし、たとえば中学の時、外人に話しかけられてなんとか対応できたという自伝的記憶が英語学習の動機づけを支えていたり、逆に英語の担当の先生から自分の発音を笑われたという自伝的記憶が英語学習の動機づけを低下させていたりするような場合も少なくない。

そこで、本研究では英語学習の自伝的記憶と既存の動機づけ概念の関係を明らかにすることを目的とする。そのためにはまず、英語の自伝的記憶の内容について検討する必要がある。この段階では十分予想できないが、自伝的記憶の中には英語の学習がうまくいったという成功経験とでもいえるものと、逆の失敗経験とでもいえるものがあるように思われる。その他にも英語の自伝的記憶の内容はいつの時代のものが多いのか、どのような場面(たとえば、授業中、あるいはラジオ講座で)で生じたものが多いのか等についても検討する必要がある。主目的である動機づけとの関係であるが、例えば、英語に関する自伝的記憶として成功経験が多い場合は自信を形成されることなどから現在の英語学習の動機づけが高くな

1) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程(後期課程)

り、逆に自伝的記憶のうち失敗経験の占める割合が高い場合は、現在の動機づけが低くなると予想される。

なお、本研究では動機づけを調べるため Ryan & Connell (1989) の考え方に従い、内発的動機づけ—外発的動機づけの2極的な動機づけだけでなく、その中間的な動機づけも加味することにする。そのような質的に異なる動機づけとの関係をみた方が、自伝的記憶がどのように動機づけに反映されるかが明確化すると考えたからである。

方法

1. 被験者

愛知県内の4年制大学の学生262名(男性154名, 女性107名, 不明1名)が質問紙に回答した。

2. 手続

質問紙は授業時間内に教師によって配布され、集団形式で実施された。

3. 質問紙の構成

(1) 英語の自伝的記憶

これまでの英語学習に関する体験の中から現在でも記憶に残っている印象的な出来事を自由記述により回答するように求めた。その際、「①いつ」、「②どのような場面で」、「③どのようなことが起こり」、「④どのように感じて」、「⑤その後、どうしたのか」の5つの観点についてそれぞれ回答欄を設けた。質問紙には、10個の自伝的記憶について記述できるように回答欄を設けたが、少なくとも5個は記述するように指示した。また、記述に関しては、①、②、⑤の観点は必ずしも回答できなくてもよ

いが、「③どのようなことが起こり」と「④どのように感じて」の2つについては必ず記入するよう教示した。

(2) 現在の英語接触頻度

現在、どの程度英語に接しているかについて、「①1週間に英語を学習する頻度」「②テレビ・ラジオの英語講座を視聴する頻度」「③テレビの英語のニュースを視聴する頻度」「④英字新聞を読む頻度」「⑤外国人と会話する頻度」のそれぞれについて尋ねた。回答は、「a. ほぼ毎日」から「e. 月、1日以下」までの5段階で求めた。また、海外生活経験の有無とその期間、日本英語検定協会の実施している英語検定(以下、英検)において取得した級についても尋ねた。

(3) 英語学習の動機づけ

自己決定理論(Self-determination theory: Deci & Ryan, 1985; Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2000)に基づき、英語学習の動機づけを測定する尺度を作成した。被験者が大学生であることを考慮し、大学生の英語学習に関係すると思われる取り入れ的動機づけ、同一化的動機づけ、内発的動機づけの3つの動機づけについて測定することとした。尺度は、各動機づけに対してそれぞれ4項目、全12項目から構成されており、各項目は、「1. ぜんぜんあてはまらない」から「5. とてもあてはまる」の5段階で回答を求めた。

結果

1. 自伝的記憶の記述内容の分析

自伝的記憶についての分析は、全く記述のなかった4名を除いた258名について行った。1人当たりの記述数は1~10であり、全部で1166、1人あたり平均約4.5の記述が得られた。最頻値にあたる記述数は5であったが、

Table 1 自由記述コーディング基準と度数

記述観点	コーディング基準	評	価	基	準		
いつ	時点	小学校	中学校	高校	大学	その他・不明	欠損
		54 (4.6)	330 (28.3)	449 (38.5)	232 (19.9)	66 (5.7)	35 (3.0)
どのような場面で	場面	授業中・学校	学校外・学習場面	学校外・学習場面以外		その他・不明	欠損
		574 (49.2)	172 (14.8)	345 (29.6)		33 (2.8)	42 (3.6)
どのようなことが起こり	出来事の主体	自分が主体	自分以外が主体				欠損
		1058 (90.7)	98 (8.4)				10 (0.9)
		成功	失敗	どちらともいえない			欠損
437 (37.5)	605 (51.9)	114 (9.8)			10 (0.9)		
必要となった技	能	「読み書き」	「話す聞く」			その他・不明	欠損
		174 (14.9)	529 (45.4)			455 (39.0)	8 (0.7)
どのように感じて	出来事に対する感情	ポジティブ	ネガティブ	どちらともいえない		その他・不明	欠損
488 (41.9)	614 (52.7)	53 (4.5)			2 (0.2)	9 (0.8)	
その後、どうしたか	その後の学習行動	接近	回避			その他・不明	欠損
506 (43.4)	254 (21.8)				100 (8.6)	306 (26.2)	

()内は%

これは少なくとも5個は記述するようにとの教示がなされていたためであると思われる。そして、5つの観点それぞれについて、得られた記述内容のコーディングを行った。コーディングは、1つの記述に対して第2著者と名古屋大学大学院教育発達科学研究科所属の大学院生との2名が独立に行った。各観点ごとのコーディングの一致率は、「①いつ」が92.3%、「②どのような場面で」が86.4%、「③どのようなことが起こり」の『出来事の主体』が91.1%、『出来事の結果』が83.6%、『必要となった技能』が74.3%であった。また、「④どのように感じて」が86.8%、「⑤その後、どうしたのか」が85.9%であった。「③どのようなことが起こり」の『必要となった技能』についての一致率がやや低いが、全体としては十分な一致率が得られた。両者のコード内容が一致しない場合、第2著者の評定を採用し、5つの観点についてそれぞれ度数を集計した。コーディングの基準と度数をTable 1に示す。

「①いつ」については、被験者が大学生であったため、「中学」・「高校」時代の記述が66.8%を占めた。

また「②どのような場面で」では、「授業中・学校」場面の記述が49.2%とほぼ半数であった。「学校外・学習場面」では、家庭や塾における学習に関する記述が多く見られた。また、「学校外・学習場面以外」に関する記述に関しては、日常場面、旅行・留学先で外国人と会話する、洋画などを視聴するといった場面が比較的多く見られている。

「③どのようなことが起こり」については、3つの観点でコーディングを行った。『出来事の主体』に関しては、90.7%が「自分が主体」である記述だった。「他者が主体」の場面では、授業中にクラスメイトの発表を聞く、他者が会話をしている場面を見る、といった記述が見られた。『出来事の結果』に関しては、「成功」経験に

ついでに記述が37.5%、「失敗」経験についての記述が51.9%と、失敗経験についての回答がやや多く見られた。『必要となった技能』に関しては、「話す聞く」技能が45.4%であった。しかし、テストなど必要な技能が特定できない場面も多く、「その他・不明」が39.0%見られた。「読み書き」技能は、テストを技能が特定できないと評定したため、評定数が少なくなっている。

「④どのように感じて」では、「楽しい」「うれしい」「すごい」「カッコいい」「うまくできそうだ」などといった「ポジティブ」感情が41.9%であった。それに対して、「つまらない」「いやだ」「おちこんだ」「だめだ」などのような「ネガティブ」感情が52.6%で、やや「ネガティブ」感情についての記述が多く見られている。これは、「③どのようなことが起こり」において「失敗」経験がやや多く見られたことと対応している。

それに対し、「⑤その後、どうしたのか」に関しては、「接近」が43.4%、「回避」が21.8%と出来事後に英語に対して接近しているという記述の方が多く見られている。このことから、失敗経験をしてネガティブな感情を抱いたとしても、必ずしも学習をしなくなるわけではなく、むしろ失敗経験を反省し、より学習に取り組もうとする場合もあると考えられる。

2. 現在の英語接触頻度についての分析

現在の英語接触頻度に対する回答をTable 2に示す。英語学習については、「週に1, 2日」という回答が最も多い。これは被験者が大学生であるため、大学での英語授業の頻度との関連が高いのではないと思われる。「②テレビ・ラジオの英語講座を視聴する頻度」「③テレビの英語のニュースを視聴する頻度」「④英字新聞を読む頻度」「⑤外国人と会話する頻度」に関しては、「月、1日以下」という回答が、80%を越えており、このよう

Table 2 英語接触頻度に対する回答

	ほぼ毎日	週に3, 4日	週に1, 2日	月に2, 3日	月、1日以下	欠損		
英語の勉強	7	23	175	17	25	15		
テレビやラジオの英語講座の視聴	1	6	9	13	216	17		
テレビの英語のニュース	0	0	6	16	223	17		
英字新聞	0	1	4	12	229	16		
外国人(英語圏)と話す機会	1	0	19	9	216	17		
海外(英語圏)での生活	ある	ない	欠損					
	26	220	16					
その期間	3年以上	1年以上 3年未満	1年未満	半年未満	1ヵ月未満	1週間未満	欠損	
	0	1	1	3	13	10	234	
英検の級	1級	準1級	2級	準2級	3級	4級	5級	欠損
	0	1	30	16	74	32	4	105

な形で日常的に英語に接触している人は少ないことが示された。また、海外での生活経験については、10%程度の人があると答えたが、ほとんどは1ヶ月未満の滞在であり、長期間にわたる生活経験者はほとんど見られなかった。英検については、60%程度の被験者がなんらかの級を取得していた。

3. 学習の動機づけと自伝的記憶との関連

動機づけ尺度について各下位尺度ごとに α 係数を算出した。その結果、同一化的動機づけ・内発的動機づけについては、それぞれ.80、.87と高い信頼性が確認された。しかし、取り入れの動機づけ尺度に関しては、.57と十分な信頼性が得られなかった。そこで、 α 係数を低下させていると考えられる1項目を削除し、全3項目として α 係数を算出したところ、.63にまで上昇したため、取り入れの動機づけについては3項目を尺度項目として採用した。そして、各下位尺度ごとに項目得点を平均し、各下位尺度得点とした。各下位尺度得点と下位尺度間相関をTable 3に示す。同一化的動機づけと内発的動機づけ間には、.64という高い正の相関が見られた。しかし、取り入れの動機づけは他の2つの動機づけとの間に高い相関は見られなかった。

Table 3 英語学習動機づけ尺度の特徴
(平均, 標準偏差, α 係数, 相互相関)

下位尺度	Mean	SD	α 係数	同一化	内 発
取り入れ	2.07	0.85	0.63	.12	.14*
同一化	3.63	0.93	0.80		.64**
内 発	2.90	1.01	0.86		

**p<.01 *p<.05

さらに、「③どのようなことが起こり」での「出来事の結果（成功・失敗）」、「④どのように感じて」での「出来事に対する感情（ポジティブ・ネガティブ）」、「⑤その後、どうしたのか」での「その後の学習行動（接近・回避）」に関して、それぞれ全記述数に占める割合を自伝的記憶内容の指標として算出した。「③どのようなこ

とが起こり」においては、出来事の結果についてのコーディングについて、全記述数（成功+失敗+ニュートラル+その他・不明）で成功記述数を割った値を成功率、失敗記述数を割った値を失敗率として算出した。同様に、「④どのように感じて」での感情（ポジティブ・ネガティブ）、「⑤その後、どうしたのか」での行動（接近・回避）に関して、それぞれポジティブ率とネガティブ率、接近率と回避率を算出した。各指標間の相関をTable 4に示す。

それぞれの観点に対して2つの割合が算出されているが、一方の割合が高くなると他方の割合が低くなるような算出方法が用いられている。そのため、同一観点における2つの割合の間には高い負の相関が示されている。また、「③どのようなことが起こり」と「④どのように感じて」から算出された指標は相互に高い相関を示しており、成功経験をした場合にはポジティブ感情を持ち、失敗経験をした場合にはネガティブ感情を持つという傾向が示されている。しかし、「⑤その後、どうしたのか」により算出された接近率・回避率と他の割合との間にはやや低い相関、もしくは無相関が見られている。このことから、経験・感情とその後の学習行動との関連は比較的弱いと考えられる。特に、失敗率・ネガティブ率と接近率との間が無相関であった。このことは、失敗を経験したりネガティブな感情を持ったりしても、それがその後の学習行動を低下させるばかりではなく、英語に対する接近を導く場合もある事を示していると考えられる。

そして、各動機づけと自伝的記憶内容の各指標間の相関を算出した（Table 5）。取り入れの動機づけは、回避率とのみ有意な相関を示したが、あまり高くはなかった。同一化的動機づけと内発的動機づけは、成功・ポジティブ・接近率と有意な正の相関を示しており、このような経験が自己決定の高い動機づけと関連している事が示された。これら3つの指標の中でも、接近率が最も高い相関を示している。また、失敗率はこの2つの動機づけとは無相関であったが、回避率は有意な負の相関を示している。このことから、どのような経験をしたかより

Table 4 自伝的記憶内容の各指標間相関

指 標	Mean	SD	2	3	4	5	6
1 成功経験率	0.36	0.28	-.69**	.66**	-.62**	.18**	-.20**
2 失敗経験率	0.52	.028		-.55**	.68**	-.09	.25**
3 ポジティブ感情率	0.41	0.29			-.78**	.19**	-.21**
4 ネガティブ感情率	0.52	0.28				-.10	.28**
5 接近率	0.55	0.36					-.59**
6 回避率	0.28	0.31					

**p<.01 *p<.05

Table 5 動機づけと自伝的記憶内容の各指標間相関

指 標	取り入れの 動機づけ	同一化的 動機づけ	内発的 動機づけ
成 功 経 験 率	-.01	.13*	.17**
失 敗 経 験 率	.03	-.04	-.05
ポ ジ テ ィ ブ 感 情 率	-.02	.20**	.18**
ネ ガ テ ィ ブ 感 情 率	.03	-.13*	-.12
接 近 率	-.03	.25**	.34**
回 避 率	.13*	-.16*	-.21**

**p<.01 *p<.05

も、その経験にどのように対処したかが動機づけと関連していると言える。

4. 極端な成功・失敗経験の自伝的記憶をもつ個人の分析

次に原データに戻って、いくつかの特徴的な自伝的記憶についてみてみよう。ここでは記載内容すべてがポジティブな内容を記した2人の事例、逆にすべてがネガティブな内容を記した2人の事例をとりあげ、彼らの動機づけ得点と照合してみることにする。なお、以下の文章は原文でなく筆者が要約したものである。

ポジティブ事例A 女性

①高校時代、洋画を見ていた時、セリフの一部が何となく聞き取れた。②洋楽のCDを聞いて歌詞の一部が聞き取れた。③中学時代、A.E.T.が故郷のニューメキシコ州の話をしてくれ、行ってみたいと思った。④高校時代、洋画を見て映画の完成度の高さに感動した。⑤中学時代、授業中、ジョン万太郎がアメリカに流れついて英語を身につけたことに感動。

この学生の動機づけ得点は取り入れの動機づけ1.33、同一化的動機づけ4.25、内発的動機づけ4.00でそれらの平均値が2.07、3.64、2.91であることから考えると全体に高いが、特に内発的動機づけは高いといえる。これは成功や正の自伝的記憶が高い内発的動機づけに関係する納得しうる結果である。

ポジティブ事例B 女性

①高1の時、外国の先生の授業を受けて英語に対する嫌な先入観がなくなった。②高2の時、授業でたくさんの読み物を読み、読解力がついた気がした。③中2の時、英語劇をやり楽しかった。④大学1年の時、外国の先生だけで授業をやり、結構自分の片言が通じるものだと思った。⑤大学1年の時、クラブの夏合宿で2日間英語だけで過ごし、少し話す能力がついた。

この学生の動機づけ得点は取り入れの動機づけ3.00、同一化的動機づけ4.00、内発的動機づけ3.00であった。相対的には取り入れの動機づけがやや高いことになり、

ポジティブな経験が多いとなぜ外発性の強い動機づけが生じるのか理解に苦しむ。一方、同一化的動機づけや内発的動機づけも特に高いとはいえない。

ネガティブ事例C 女性

①中1の時、先生がやたらつばを飛ばして発音するのでついていけないと思った。②中2の時、先生が教室に入って来るなり英語で話し出し、始めの挨拶ぐらい日本語ですべきだと思い、馬鹿馬鹿しくなった。③高1の文法の授業で構文をしつこくやらされた。④高3の時、英語の先生が教頭で熱心すぎて毎日テストをし、できないと残されるのでプレッシャーを感じた。⑤大学入学の時、語学を英語以外で2つ選択したら、英語は必須といわれ、やりたくないと思った。

この学生の場合、取り入れの動機づけ1.67、同一化的動機づけ5.00、内発的動機づけ2.00であった。失敗経験が多く、内発的動機づけが平均値以下なのは理解できるが、同一化的動機づけが平均より高く、取り入れの動機づけがやや低い点は一般的な見方と矛盾する。

ネガティブ事例D 男性

①高3の時、英検2級のリスニングテストで何を言っているのかわからなかった。②高3の時、洋画を見てセリフの一部しかわからない。③大学生になって家庭教師をして中2の教科書に自分の知らない単語がでてきて恥ずかしかった。④高校時代定期テストで単語をいっぱい覚えても長文読解には知らない単語がいっぱいできていくら覚えてもしょうがないと思った。⑤中3の時E.A.T.の先生と学校の先生が話しているのを見て、学校の先生が相手の言っていることを理解しておらず、こんな先生でよいのかと思った。

この学生は取り入れの動機づけ2.00、同一化的動機づけ4.25、内発的動機づけ2.00であった。この学生については失敗経験が多く、内発的動機づけが低いのは了解できる。

このように極端な自伝的記憶をもつ学生だけに焦点をあててみた場合、動機づけとの関係は必ずしも明確ではない。ここでとりあげた事例数が少なすぎることも関係しているのかもしれない。

討 論

われわれは漠然とはあるが、自伝的記憶として成功経験が多ければ多いほど積極的な意味での動機づけが高く、逆に失敗経験が多いほど動機づけが低いと考えていた。本研究結果は成功経験（成功経験率）に関してはそれを支持する傾向が見られたが、失敗経験（失敗経験率）が多いからといって必ずしも動機づけが低いわけではなかった。この結果は本研究と並行に実施されている「ス

スポーツに関する自伝的記憶と動機づけ」(速水, 2000)と類似したものである。これらの事実は失敗経験は動機づけと直接的、一方向的には結びつかないことを示唆している。失敗を経験することで英語学習が嫌いになり、動機づけが低下する場合と失敗を契機としてがんばらねばと感じ動機づけを高める場合が混在するという言い方もできよう。ところで、自伝的記憶と動機づけの関係は必ずしも前者が原因で後者が結果とはいえないかもしれない。内発的動機づけや同一化的動機づけがもともと強いから、成功経験なり、失敗経験なりが強く記憶として残るかもしれない。今後の問題としてどのような条件下での失敗記憶が積極的な動機づけに寄与するのか、あるいは取り入れ的動機づけのような消極的な動機づけに関与するのかについて詳細に分析する必要がある。

一方、本研究で調べた「その後どうしたか、接近か、回避か」という具体的な行動と動機づけとの関係を見てみると成功の場合も失敗の場合もほぼ対応していた。すなわち、英語学習を回避する人は英語学習に対する積極的動機づけが低かった。この事実は動機づけ尺度の妥当性も意味するものであろう。

自伝的記憶の内容に関しては授業外のものが多いのが印象的であった。特に「話す聞く」に関しては学校外での外人との遭遇や洋画をみた場合などの自伝的記憶が相対的に多かった。場面×技能のクロス集計表はTable 6のとおりであり、「話す聞く」技能が相対的に学校外・学習場面以外で多いことがわかる。「話す聞く」の学校外での出来事が、彼らの英語学習にとっては極めて印象的な出来事で自伝的記憶として残っているのである。学校外で英語に触れる機会を増やすことで「話す聞く」といった実践的な学習が促進される可能性がある。一方、「読み書き」技能に関する自伝的記憶は学校の授

業中に偏っている傾向があるが、ペンパルをつくるとか、外国人とメールのやりとりをすればという学校外での活動を増やすことで「読み書き」学習の活性化を図ることも考えられる。

引用文献

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985 *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. 1959 Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 4, 266-272.
- 速水敏彦 2000 スポーツに関する自伝的記憶と動機づけ (未発表)
- Rubin, D. C., 1996 Introduction. In D. C. Rubin (Ed.) 1996 *Remembering our past*. Cambridge University Press. 1-18.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. 1989 Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. 2000 Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. (2000年9月16日 受稿)

Table 6 場面×技能のクロス集計表

技 能	授業中・学校	学校外・学習場面	学校外・学習場面以外	その他・不明	欠 損	総 計
「読み書き」技能	98	28	37	5	6	174
「話す聞く」技能	186	54	267	10	12	529
(単語などを)覚える	24	16	6	1	3	50
テ ス ト 勉 強	91	33	0	8	7	139
そ の 他 ・ 不 明	173	41	34	8	10	266
欠 損	2	0	1	1	4	8
	574	172	345	33	42	1166

注: 「覚える」, 「テスト勉強」は論文ではその他に分類されている

ABSTRACT

Autobiographical Memories and Motivation in Learning English

Toshihiko HAYAMIZU and Fumitaka ANDO

Everyone has autobiographical memories on his own past behavior. It is assumed that those memories would determine motivation for the present behavior. This study aimed at examining the relation between autobiographical memories and motivation in learning English. Two hundreds and sixty-two university students were asked to describe five incidents at least as autobiographical memories in learning English from five viewpoints and to answer the degree of motivation on the scale based on self-determination theory.

First, we analyzed the contents of autobiographical memories. About two thirds of all the incidents described as the autobiographical memories were what happened in students' junior and senior high school days. The situations in which the students experienced the incidents were classified into three categories: school (49.2%), home and juku(14.8%) and the others (29.6%). Concerning the contents of incidents, successful experiences occupied 37.5% whereas failing experiences did 51.9%. To the question "how did you do after the incidents?", however, over forty percent of the students responded that they wanted to learn English more.

Second, the relation between autobiographical memories and motivation in learning English was statistically examined. Successful memories were likely to be associated with identified and intrinsic motivation whereas failing memories were not correlated with introjected motivation. That is, it was conjectured that failing memories led to both increasing and decreasing motivation. Next, the individuals who have recollected only either successful or failing experiences were analyzed as case studies. However, we could not find the clear relation between their memories and motivation.

In addition, concerning listening and speaking English, they had a number of autobiographical memories relevant to the situations except learning places, for example, foreign countries in traveling and movie theaters.