

成功・失敗経験に関する自伝的記憶の想起が 学習動機づけに及ぼす影響

山本晃輔[†]

Influences of Autobiographical Remembering of Experiences of Success or Failure on Learning Motivation

YAMAMOTO Kohsuke[†]

Abstract

This study examined the influence of autobiographical memory of experiences of success or failure on learning motivation. Participants (N = 216) completed a scale that assessed their degree of learning motivation. They were asked to recall autobiographical memory of experiences of success or failure and to rate these memories based on 6 items pertaining to memory characteristics (e.g., vividness). Participants then completed the learning motivation scale again. Participants obtained higher post-test scores on the motivation scale, compared to the pre-test scores. In addition, autobiographical memories of successful experiences were more emotional, positive, vivid, and frequently remembered than were memories of failure experiences. Autobiographical memory pertaining to effortful experiences as a facilitator of learning motivation will be examined in future research.

Keywords : Autobiographical memory, Learning motivation, Self-identity

キーワード : 自伝的記憶, 学習動機づけ, アイデンティティ

I. 問題と目的

これまでの人生において自分が経験した出来事に関する記憶は自伝的記憶 (autobiographical memory) と呼ばれる。自伝的記憶には自己機能 (自己の一貫性や自己

[†] 大阪産業大学 人間環境学部文化コミュニケーション学科准教授

草稿提出日 10月31日

最終原稿提出日 12月15日

評価を支える), 社会機能 (対人コミュニケーションに寄与する), 方向づけ機能 (行動や意志決定を支えたり動機づけるのに役立つ) と呼ばれる3つの機能があることが従来の心理学的研究から示されてきた (e.g., Bluck, 2003; 佐藤, 2008)。

なかでも自己機能はアイデンティティ (identity) との関連性が注目されており, 発達心理学的な観点から複数の研究が行われてきた。谷 (2004) によれば, Erikson (1959 / 1973) のいうアイデンティティ (identity) とは「斉一性・連続性をもった主観的な自分自身が, まわりからみられている社会的な自分と一致するという感覚」である。自伝的記憶は, その集合体が個人のアイデンティティを形成していると考えられており (Cohen, 1996; Conway, Singer, & Tagini, 2004), 個人が自己の同一性や連続性を保つのに, 自伝的記憶は1つの本質的な役割を果たしているといえる (清水, 2011)。我々人間は, 青年期に入ると「自分は何者であるのか」という問いを自分に課し, その答えを導きだそうとする。このような過程の中で, 我々はこれまでの生涯を振り返って個人的経験に関する出来事を想起し, 過去の自分を再認識する。そして, 過去および現在における自分と社会が認めかつ期待している自分とを統合することを通して, アイデンティティを確立させていくのである。

従来の研究では, アイデンティティと自伝的記憶とが互いに影響し合う双方向の関係性が主張されてきた (e.g., Conway, 2005; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Wilson & Ross, 2003)。この主張によれば, アイデンティティの確立の程度に応じて, それぞれに想起される自伝的記憶の質や特性が変動し, 逆に, 自伝的記憶が想起されることによってアイデンティティの確立の程度が影響を受けることになる。前者の仮説を検討した研究では, 青年期や高齢期の参加者を自我同一性地位や自我同一性達成度に基づいて群分けし, それぞれに想起される自伝的記憶の特徴等が検討されてきた (e.g., 佐藤, 1998)。たとえば, 植之原 (1993) は, 「生きていく上で大切なこと」等に関する意見 (命題) を参加者に尋ねた上で, そのように考えるようになったきっかけとなる自伝的記憶の想起を求めた。その結果, 自我同一性達成群の方が非達成群 (e.g., 拡散群) に比べて命題と自伝的記憶との内容的な関連が強いことがわかった。その他にもアイデンティティ確立の程度の個人差によって, 想起される自伝的記憶の想起時間 (e.g., Neimeyer & Metzler, 1994), 語りの構造 (野村, 2002) が異なることが報告された。また, 山本 (2013, 2015a) はアイデンティティの達成度¹⁾によって想起される自伝的記憶の特性が異なるかどうか注目した。実験の結果, アイデンティティ達成度高群では低群と比較して, 鮮明でかつ情動的であり, 快で重要な

1) 引用文献における「アイデンティティの達成度」とはアイデンティティの感覚に基づく尺度によって測定された程度を示している。続く山本 (2015b) の論文においても同様である。

自伝的記憶が想起されることが示された。一方、後者の仮説を検討した研究として、たとえば山本（2015b）は重要度が高い、あるいは低い自伝的記憶の想起を求め、その前後でアイデンティティ達成度が変化するかどうかを検討した。実験の結果、重要度の高い自伝的記憶を想起した群では、想起前から想起後にかけてアイデンティティの達成度が上昇した。一方、重要度の低い自伝的記憶を想起した群ではこの変化はみられなかった。これら一連の結果は、アイデンティティと自伝的記憶との双方向の関係性を支持しているといえる。

アイデンティティの確立は個人の様々な心理的要因に影響を及ぼすが、近年では学習動機づけに及ぼす影響への関心が高まっている（e.g., 畑野・原田, 2014; 溝上, 2010; Wigfield & Wagner, 2005）。たとえば、畑野・原田（2014）は、大学生における主体的な学習を促す心理的要因を明らかにするために、心理社会的自己同一性が内発的動機づけに及ぼす影響について検討した。その結果、心理社会的自己同一性が内発動機づけを媒介して主体的な授業態度に影響する可能性が示唆されたのである。自己同一性が学習動機づけに影響を及ぼすのであれば、アイデンティティの確立を促進させることができる自伝的記憶の想起が学習動機づけに影響を及ぼす可能性が考えられる。

そこで本研究では、山本（2015b）の実験方法に倣い、自伝的記憶の想起前後で学習動機づけが変動するかどうかを実験的に検討する。ただし、個人が貯蔵する自伝的記憶は膨大な量であり、その種類も多種多様であることから、研究目的に応じた想起の方向づけを行う必要がある。自伝的記憶は基本的に何らかの情動を伴っていることが多いため、情動性を検討した研究が多いが、ポジティブ、あるいはネガティブな出来事を想起させる手段の1つとして、近年では成功経験、あるいは失敗経験の想起を求めるといった方向づけが行われ、注目されている（e.g., 佐藤, 2016）。実験参加者にとってもこのような方向づけが行われることで、手がかりが具体的になるため、想起の可能性が高まると考えられる。

成功・失敗経験に関する教育心理学的研究では、これまで随伴経験に関する検討が行われてきた（牧ら, 2003）。随伴経験とは、努力に伴った満足する結果が得られた経験であり、すなわち成功経験を示している。それに対して、非随伴経験とは努力したにもかかわらずそれに見合った結果が得られなかった経験であり、すなわち失敗経験を示している。山本（2016）によれば、過去の随伴経験が多いほどアイデンティティ感覚が高くなり、逆に非随伴経験が多いほどアイデンティティ感覚が低くなることが示唆されている。また、豊田（2010）によっても随伴経験が自己を下支えする自尊感情との関係性が強いことが示唆されている。これらにもとづけば、随伴経験を想起することによってアイデンティティ確立の程度が高まった結果、学習動機づけが促進されることが予測される。一方、非随伴経験

を想起することでアイデンティティ確立の程度が低下あるいは維持されるので、学習動機づけが低くなる、あるいは維持されるという結果が予測される。この仮説を検証することが本研究の第1の目的である。

第2の目的として、成功経験と失敗経験に関する自伝的記憶の想起特性について検討する。既述した山本(2015b)の研究では、重要度の高い自伝的記憶の方が重要度の低い自伝的記憶よりも情動的でかつ快であり、鮮明であり、想起頻度が高いことが示されている。本研究で取り上げる随伴、非随伴経験に関する自伝的記憶の想起特性に違いがみられるかどうかを検討することを通して、学習動機づけに影響を及ぼす自伝的記憶の要因を探索する。

II. 方法

参加者 大学生216名を随伴経験群109名(男性24名, 女性85名, 平均年齢19.01歳)と非随伴経験群107名(男性56名, 女性51名, 平均年齢18.90歳)とにランダムに振り分けた。

調査用紙 調査用紙はA4サイズ片面印刷で計4枚であった。1枚目の表紙には年齢と性別の記入欄を設けた。2枚目と4枚目には、畑野(2013)による学習動機づけ尺度が印刷された。この尺度では“あなたはどのような理由で学習を行いますか。状況や場合によって異なると思いますが、一般的にこの程度という感覚でお答え下さい”という教示文が印刷された。尺度は3因子から構成され、第1因子は向上志向(e.g., “世界観を上げたいから”), 第2因子は知的好奇心(e.g., “好きだから”), 第3因子は将来不安(e.g., “将来が不安だから”)であった。因子ごとに6項目ずつ構成され、計18項目であり、4段階(1:あてはまらない~4:あてはまる)による評定が求められた。なお、項目の提示順はランダムであり、2枚目と4枚目では提示パターンが異なっていた。3枚目について、随伴経験群では“一生懸命勉強した結果、満足する結果が得られた出来事を1つ思い出してください”という教示文が印刷され、非随伴経験群では“一生懸命勉強した結果、満足する結果が得られなかった出来事を思い出して下さい”という教示文が印刷された。想起後、その出来事を自由記述する欄が設けられ、さらに記憶の特徴について感情喚起度(1=感情が呼び起されない~7=強い感情が呼び起される), 快不快度(1=不快~7=快), 生起頻度(1=めったに起こらない出来事~7=よく起こる出来事), 想起頻度(1=ほとんど思い出さない~7=1ヶ月に1回程度思い出す), 鮮明度(1=ぼんやりとしている~7=はっきりとしている), 重要度(1=全く重要ではない~7=とても重要)の評定値が設定された。

手続き 授業時間の一部を用いて、集団実験が行われた。基本的な手続きは山本(2015b)に倣った。参加の同意が得られた上で実験を開始した。最初に学習動機づけ尺度を実施した。次いで、群ごとに自伝的記憶の想起を求め、その内容について簡単に記述させた後、記憶特性に関する評定を求めた。倫理的配慮から記憶の内容については書きたくない場合には、記述しなくてもよい旨が教示された。その後、再度学習動機づけ尺度を記入させた。実験後、研究目的に関するディブリーフィングを行った。実験に要した時間は約15分であった。

Ⅲ. 結果と考察

自伝的記憶の特徴 随伴経験群、非随伴経験群ともに自伝的記憶の想起率は100%であった。参加者のうち5名の想起内容記述欄が空欄であったが、評定はすべて記入されていることから想起可能であったと判断し、分析の対象とした。各群の具体例として、随伴経験では“中学3年生のとき、塾の友達と休みの日もほとんど毎日勉強した結果、第一志望の高校に合格することができた”，非随伴経験では“高2の定期試験で一生懸命勉強したが、古典の点数が欠点だった”が挙げられる。

想起された自伝的記憶の特性が随伴経験群と非随伴経験群で異なるかどうかを検討するために、各群ごとの平均値を算出し、*t*検定を行った（Table 1）。その結果、感情喚起度、快不快度、重要度で有意な結果、想起頻度、鮮明度で有意傾向が確認され、いずれも随伴経験群の方が非随伴経験群よりもその値が高いことが示された。すなわち、有意な結果のみに注目すれば、成功経験の方が失敗経験よりも感情喚起度が強くかつ快であり、重要度が高い自伝的記憶であることがわかった。類似した結果は佐藤(2016)でも示されており、本研究でもこの結果が追認されたといえる。

Table 1 群ごとにおける記憶特性の比較

	随伴経験群	非随伴経験群	<i>t</i> (214)
感情喚起度	4.86 (1.82)	4.09 (2.18)	2.81***
快不快度	6.28 (1.17)	3.94 (2.22)	9.65****
生起頻度	2.52 (1.68)	2.39 (1.92)	0.52
想起頻度	3.20 (1.97)	2.68 (2.16)	1.84 [†]
鮮明度	5.36 (1.91)	4.83 (2.35)	1.80 [†]
重要度	5.59 (1.93)	4.10 (2.45)	4.93****

※ () 内はSD, [†]*p*<.10, ****p*<.005, *****p*<.001

Table 2 随伴群, 非随伴群における想起前後の動機づけ尺度の変化

	随伴経験群 (n=109)		非随伴経験群 (n=107)		想起前後要因主効果
	想起前	想起後	想起前	想起後	F値 (1, 214)
学習動機づけ尺度合計値	48.74 (8.00)	49.41 (8.22)	48.50 (7.84)	48.65 (7.80)	2.84 [†]
向上志向	17.72 (4.41)	18.21 (4.62)	17.86 (4.16)	18.41 (4.03)	14.14****
知的好奇心	15.87 (4.32)	16.16 (4.43)	15.74 (4.42)	15.64 (4.72)	0.50
将来不安	15.16 (3.68)	15.05 (3.98)	14.91 (3.76)	14.61 (3.90)	3.66 [†]

※ () 内はSD, [†] $p < .10$, **** $p < .001$

学習動機づけへの影響 随伴経験群と非随伴経験群ごとに想起前後における学習動機づけ尺度合計平均点および因子ごとの平均点を算出した。記憶の想起前後における群ごとの学習動機づけ尺度の変化を検討するために、2要因混合分散分析を行った (Table 2)。その結果、学習動機づけ尺度の合計値および将来不安因子における記憶の想起前後要因の主効果が有意傾向、向上志向因子における記憶の想起前後要因の主効果が有意であった。学習動機づけ尺度合計値および向上志向因子得点では、想起前より想起後の方がそれぞれの値が高くなり、将来不安因子では逆に想起前後においてその値が低くなることが示された。その他、主効果や交互作用は有意ではなかった。つまり、随伴経験だけでなく、非随伴経験を想起させた場合でも“世界観を広げたいから”といった学習動機づけにおける向上志向が促進されることが示唆された。また、自伝的記憶の想起を行うことによって、将来への不安が低減されることも示された。この結果は、学習場面だけでなく、精神的健康とも関連する知見である。

仮説と異なり、随伴経験、非随伴経験ともに自伝的記憶の想起によって学習動機づけ尺度の向上志向因子が促進される結果となった。このことは、随伴、非随伴経験を説明する際に共通する“一生懸命勉強した結果”という教示が影響した可能性が考えられる。つまり、成功しようが失敗しようがその結果までのプロセスが重要であり、得られた結果がどうであれ、本人が自分自身の努力に帰属した出来事を想起することで学習動機づけにおける向上志向が促進されたのではないかと考えられる。Berntsen, Rubin & Siegler (2011), Rubin & Berntsen (2008) によれば、アイデンティティの形成において、ポジティブな自伝的記憶とネガティブな自伝的記憶は両方とも重要な要因であると考えている。快な自伝的記憶は自己を肯定するものであるため、直接的にアイデンティティの形成に貢献するが、不快な自伝的記憶であったとしてもそれが人生の転機となったり、アイデンティティの中心成分となる可能性を指摘している。この主張に従えば、学習動機づけにおいても自伝的記憶の情動性よりもむしろ随伴性のような学習と密接な関係にある要因が影響している可

能性が考えられる。

IV. 要約と今後の課題

本研究では、成功、失敗経験に関する自伝的記憶の想起が学習動機づけに及ぼす影響を検討した。成功、失敗経験をそれぞれに随伴、非随伴経験と捉え、それらの想起前後における学習動機づけ尺度の変化に注目した。その結果、随伴、非随伴経験のどちらを想起した場合にも学習動機づけ尺度における向上志向因子が促進されることが示唆された。この結果は成功、失敗経験にかかわらず、想起者がその結果を個人の努力に帰属したことが原因であると解釈される。序論では自伝的記憶の想起がアイデンティティの達成を促進させることに注目し、それが学習動機づけにも影響するという仮説を設定したが、本研究結果からその仮説は部分的に立証されたといえる。

序論で述べた自伝的記憶の自己、社会、方向づけ機能について考えた場合、本研究では今回の結果を自己機能の一環であると解釈する。しかしながら、自伝的記憶の想起によってその後に勉強をしようという気持ちが高まったと考えれば、それは方向づけ機能とも考えることができる。自伝的記憶の想起が自己機能の一環として学習動機づけを促進させたのか、独立して方向づけ機能が作用したのか、あるいは両者による相互作用かについては今後より詳細な検討を行わなければならない。この点については、今後アイデンティティ尺度を使用し、自伝的記憶の想起がアイデンティティの達成に寄与することによって、学習動機づけを促進させているのかどうかを検討しておく必要がある。

また、本稿では随伴経験、非随伴経験に注目し、両群において“一生懸命に努力した”経験の想起を求めた。その結果、群間に差は見られなかったが、“一生懸命に努力しなかった”条件を加えた場合はどうであろうか。努力はしなかったが偶然よい結果が得られた場合、あるいは努力しなかったため、当然ながら結果が悪かった場合には学習動機づけは促進されるであろうか。今回の実験を基に考えると、これらの場合には自分の努力に帰属できないため、学習動機づけは促進されないと考えられるが、この点については、今後さらなる検討が必要である。

V. 応用可能性

最後に、児童・生徒への教育実践における本研究の応用可能性について言及しておく。学習という観点からいえば、失敗経験を思い出す意味はその時と同じ過ちを犯さないよう

に注意するためである。それ以外において、失敗経験のようなネガティブな記憶の想起は、精神的健康を考えるとあまり望ましいものではないと考えられる。しかしながら、失敗経験であってもその時にいかに努力したかを本人に意識させることによって学習動機づけが促進される可能性が本研究により示唆された。だとすれば、まずは何らかの目標に向けて全力で努力させることが重要であると思われる。その結果、望ましい結果が得られなかったとしても、その時に努力した経験は次の機会への動機づけへと昇華することができるかもしれない。もちろん成功経験が自尊感情等に影響し、学習場面にも強い影響を与えるのは言うまでもないが、失敗経験も無駄ではなく、一定程度の利用価値があると考えられることができるだろう。

VI. 引用文献

- Berntsen, D., Rubin, D. C., & Siegler, I. C. (2011). Two versions of life: emotionally negative and positive life events have different roles in the organization of life story and identity. *Emotion*, 11, 1190-1202.
- Bluck, S. (2003). Autobiographical memory: Exploring its functions in everyday life. *Memory*, 11, 113-123.
- Cohen, G. (1996). *Memory in the real world*. (2nd ed.). UK: Psychology Press.
- Conway, M. A. (2005). Memory and the self. *Journal of Memory and Language*, 53, 594-628.
- Conway, M. A., & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107, 261-288.
- Conway, M. A., Singer, J. A., & Tagini, A. (2004). The self and autobiographical memory: Correspondence and coherence. *Social Cognition*, 22, 491-529.
- Erikson, E. H. (1973). 自我同一性：アイデンティティとライフサイクル（小此木啓吾，訳編）。東京：誠信書房。（Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle: Selected papers. *Psychological Issues*, 1, 1-171）
- 畑野 快. (2013). 大学生の自律的学習動機づけの検討：学習・キャリアの変数との関わりから青年心理学研究, 24, 137-148.
- 畑野 快・原田 新. (2014). 大学生の主体的な学習を促す心理的要因としてのアイデンティティと内発的動機づけ：心理社会的自己同一性に着目して 発達心理学研究, 25, 67-75.
- 牧 郁子・関口由香・山田幸恵・根建金男. (2003). 主観的随伴経験が中学生の無気力感に及ぼす影響 教育心理学研究, 51, 298-307.

- 溝上慎一. (2010). 現代青年期の心理学 有斐閣.
- Neimeyer, G. J., & Metzler, A. E. (1994). Personal identity and autobiographical recall. U. Neisser & R. Fivush (Eds.), *The remembering self*. (pp.105-135). Cambridge: Cambridge University Press.
- 野村晴夫. (2002). 高齢者の自己語りと自我同一性との関連 教育心理学研究, 50, 355-366.
- Rubin, D. C. & Berntsen, D. (2008). ストレスフルな出来事の記憶－アイデンティティへの影響（仲真紀子, 訳）. 自己心理学4 認知心理学へのアプローチ. (pp.105-115). 東京:金子書房.
- (Rubin, D. C. & Berntsen, D. (2008). How memory for stressful events affects identity. 仲真紀子（編）. 自己心理学4 認知心理学へのアプローチ. (pp.118-129). 東京:金子書房.)
- 佐藤浩一. (1998). 「自伝的記憶」研究に求められる視点 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 47, 599-628.
- 佐藤浩一. (2008). *自伝的記憶の構造と機能*. 東京:風間書房.
- 佐藤浩一. (2016). 成功経験と失敗経験に対する自伝的推論 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 65, 187-198.
- 清水寛之. (2011). 自伝的記憶の発達. 子安増生・白井利明（編）. 発達科学ハンドブック3 時間と人間 (pp.274-292). 東京:新曜社.
- 谷 冬彦. (2004). 第1節 アイデンティティの定義と思想. 谷 冬彦・宮下一博（編）. さまよえる青少年の心－アイデンティティの病理－発達臨床心理学的考察 (p3). 京都:北大路書房.
- 豊田弘司. (2010). 大学生における自我構造, 自尊感情及び随伴経験の関係 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 19, 1-5.
- 植之原薫. (1993). 同一性地位達成過程における「事象の記憶」の働き 発達心理学研究, 4, 154-161.
- 山本晃輔. (2013). アイデンティティ確立の個人差が意図的および無意図的に想起された自伝的記憶に及ぼす影響 発達心理学研究, 24, 202-210.
- 山本晃輔. (2015a). 高校生と大学生におけるアイデンティティ達成度の個人差と自伝的記憶との関連性 大阪産業大学人間環境論集, 14, 1-10.
- 山本晃輔. (2015b). 重要な自伝的記憶の想起がアイデンティティの達成度に及ぼす影響 発達心理学研究, 26, 70-77.
- 山本晃輔. (2016). 青年期におけるアイデンティティと随伴経験との関係性 日本発達心理学会第27回大会発表論文集.
- Wilson, A., & Ross, M. (2003). The identity function of autobiographical memory: Time is on

our side. *Memory*, 11, 137-149.

Wigfield, A., & Wagner, A. L. (2005). Competence, motivation, and identity development during adolescence. In A. Elliott and C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp.222-239) New York: Guilford Press.

【付記】

本研究の一部は、日本教育心理学会第58回大会で発表されたものである。その際に貴重なご意見を賜った関口貴裕先生（東京学芸大学）に心より感謝したい。また、極めて有用なご指摘を頂いた査読者の先生、本研究におけるデータ入力および一部のデータ処理において協力を得た本学科卒業生14P149山本和哉氏に感謝する。なお、本研究の一部はJSPS科研費26780368の助成を受けたものである。