

原級留置制度が学習意欲に与える影響と文化的な差

—日本と韓国の高校生の比較—

金 賢 美

問題と目的

原級留置とは、学校で各学年の課程の修了の認定に当たって、当該学年の修了が認められず、引き続き元の学年に留まって学習を続けることである。原級留置の措置となるケースは「学業不振（怠学、能力不足）」、「アルバイト」、「病気、怪我」、「家庭の事情」、「経済的理由」、「学校生活不適応」、「進路変更」、「問題行動」、「その他」などがあり、そのうち「学業不振」は原級留置や退学の多くの原因である（cf. 高専の場合は、黒田・宮川、1995）。「学業不振」は学業成績の不良であり、ある程度の成績を達成できない場合は原級留置措置の対象になる。本研究では原級留置措置となるケースのうち、学業不振を中心に検討する。

日本の原級留置制度と韓国の再履修制度 日本では多くの高等学校に原級留置制度があるが、原級留置措置の基準は高等学校により異なる。多くの高等学校では百点法で30～40点未満、5段階評価の場合は30～40点未満が「1」となり、それが原級留置の基準と定められている。学業成績不良となった場合、直ちに原級留置措置が適用されることは少ない。多くの高校では成績不良の科目で追試、課題提出などを行い、その結果により原級留置措置を判定する。成績不良で行われる追試や課題などは、その科目の担当教員により決められる場合が多い。原級留置措置は学校長の権限であり、学年末の進級判定会議で決定される（坂本・中野、1989, p228）。高等学校で学習すべき基礎知識を持たないまま卒業する生徒が少なくないという学力低下が教育的な問題になっている。原級留置制度は罰ではなく、学習量が足りない科目において基礎知識を獲得できるよう学習を促進させるという教育的な趣旨をもっている（坂本・中野、1989, p56）。原級留置制度は、学習意欲の低い生徒に刺激になり、教科内容での基礎知識をもたせるものとも考えられる。日本で原級留置制度は明治時代の近代学校制度導入から実施されているが（斉藤、2003）、評価との関係、学習意欲との関係で心理学の立場から行った原級留置制度についての研究は見当たらない。

一方、韓国では日本のような学業成績による原級留置制度はなかった。ところが、2014年から韓国でも再履修制度が導入され、高校では6段階（AからF）の絶対評価でFを取った生徒はその科目を再履修することになっている（教育科学技術部、2012）。韓国の再履修制度は日本の原級留置と同じ制度であるとは言えない。しかし、教科の学習が不足している生徒がその科目を繰り返し受けることと、再履修しないと卒業が出来ない場合があるという点で韓国の再履修制度は日本の原級留置制度

とはほぼ同等である。OECD（2009）の調査によると東アジアでは日本、上海、台湾、香港に留年制度があるが、韓国では今まで留年制度が実施されてなかった。そこで、本論文では原級留置制度をすでに実施している日本と、2012年当時においてまだ再履修制度が導入されていなかった韓国で、原級留置制度が学習意欲に与える影響について高校生の比較を行い、また、原級留置制度が高校生の学習意欲に与える影響について達成目標理論と動機づけ理論に基づいて検討する。

達成目標理論、動機づけ理論と原級留置の関連 達成目標理論（Achievement goal theory）は、人は有能であることを求める存在で、その有能さを求めるために達成目標を設定すると規定する（Elliot & Thrash, 2001）。Pintrich（2000）は達成目標を4つに分類した。学習接近目標（Mastery approach goal）は、課題の熟達、学習理解に着目し、自己に成長、進歩、課題の深い理解を求めることである。学習回避目標（Mastery avoidance goal）は学習することを避けるのではなく、誤った理解を避け、学習しなかったり、課題に熟達しないことを避けることである。遂行接近目標（Performance approach goal）は他者を優越したり打ち負かすこと、賢くあること、他者と比べて課題が良くできることに着目する。遂行回避目標（Performance avoidance goal）は劣等であることを避けたり、能力の欠如が明らかになるのを回避するもので、最低の成績を取ったり、教室で一番できないことがないようにするものである。さらに、個人内評価と相対評価を両極とする「基準」を2つ目の次元とみなし、学習接近目標と学習回避目標は個人内基準、遂行接近目標と遂行回避目標は相対基準とみなす（上淵, 2004, p88-107）。Elliot & McGregor（2001）は学習接近目標と遂行接近目標は成功への接近、学習回避目標と遂行回避目標は失敗を回避することと分類している（Figure 1）。達成目標に基づいて考えると、原級留置措置になると劣等感を感じたり、周りの人に勉強ができないことが明らかになり恥を感じることもあるため、遂行回避目標が高い生徒は原級留置措置を避けるため勉強に努めると予想される。

動機づけ理論では、学習者の自発的・自主的なものである内発的な動機づけと、他の目的・目標の達成のための手段あるいは過程にみられる賞、罰、競争等による外発的な動機づけがある。松浦（1972）によれば、学習意欲と学業成績の関係で、学業不振児は内発的動機づけである自主的な意欲得点が低いと述べている。原級留置制度は学業成績の上位群よりは下位群の生徒に強い影響を与える

		有能さの定義（評価基準）	
		絶対的/個人内	相対的
価	正 (成功接近)	学習接近目標	遂行接近目標
	負 (失敗回避)	学習回避目標	遂行回避目標

Figure 1 有能さの定義と価による、達成目標の分類

(Elliot & McGregor (2001) ; Figure は村山, 2003 より一部改編)

と考えられる。下位群の生徒は自主的な学習意欲が低く外発的動機づけが強いため、原級留置制度は、学習への興味や関心によってもたらされる内発的動機づけではなく、義務、強制などによってもたらされる外発的動機づけと関係すると考えられる。

原級留置措置は多くの高校で教科成績の30～40点を基準とする。この基準は厳しいとはいえないが、学校には通っていてもほとんど勉強しない学業成績の下位群の生徒は上位群より原級留置制度に刺激を受けると考えられる。そのため、本研究では達成目標と動機づけと原級留置制度に伴う影響を学業成績別に分類し検討を行う。本研究の目的は、原級留置制度が高校生の学習意欲に与える影響と、原級留置措置になりたくない理由で日本と韓国を比較し検討することであり、3つの下位目標をおく。一つ目は、達成目標理論に基づいて、学業成績別に上、中、下位群に分類し、達成目標の傾向による原級留置が学習意欲に与える影響を検討することである。二つ目は、動機づけ理論に基づいて、学業成績別に原級留置に伴う学習意欲を検討することである。三つ目は、原級留置措置になりたくない理由を日本と韓国で比較し、文化的な差を検討することである。

方 法

1. 調査期間 日本：2012年11月～12月、韓国：2012年9月

2. 調査対象者 日本では東京都立高等学校の生徒を対象に実施した。全日制の普通科では7高校で353名、全日制の専門学科では2高校で189名であった。性別は男性が234名（43%）、女性が308名（57%）であった。韓国では全日制の普通科に相当する4つの高校で282名、日本の全日制の専門学科に相当する3つ高校で194名（41%）であった。性別は男性が253名（53%）、女性が223名（47%）であった。回答がすべて同じ番号であったり、途中でまでしか回答していなかったり有効な回答であると判断できない分、合わせて98部を削除した。その結果、日本では542名、韓国では476名となり、日本と韓国を合わせ1018名について分析を進めた。

3. 項目構成

- (1) 達成目標項目：藤田（2010）の達成目標尺度の16項目の中、質問項目数を減らすため因子負荷量が.60以下の項目を一つずつ削除し、12項目を使用した。5段階評定（1＝そう思わない～5＝そう思う）で回答を求めた。
- (2) 動機づけ項目：桜井・高野（1985）の内発的－外発的動機づけ測定尺度の60項目のうち、学習と関連する8項目を使用し、5段階評定（1＝そう思わない～5＝そう思う）で回答を求めた。
- (3) 原級留置に伴う学習意欲項目：原級留置に伴う学習意欲は、「原級留置制度があると勉強する」という内容の6項目を著者が新たに作成し、5段階評定（1＝そう思わない～5＝そう思う）で回答を求めた。
- (4) 原級留置措置になりたくない理由項目：学業での劣等感に関する内容の4項目（高坂，2008）、社会的理由2項目、対人関係的理由5項目、経済的理由2項目を著者が新たに作成し、5段階評定（1＝そう思わない～5＝そう思う）で回答を求めた。

4. 教科成績：上，中の上，中，中の下，下で，自己回答してもらった。分析では教科成績を3つに分類し，上と中の上を上位群，中を中位群，中の下と下を下位群とした。

結 果

1. 因子分析 達成目標および動機づけと原級留置に伴う学習意欲との関連を全体的に分析するため，因子分析では日本と韓国を合わせ，合計 1018 部の全データを使用した。

(1) 達成目標項目 達成目標項目で4つの因子が抽出されるかを確認するため，SPSSを用いて探索的因子分析を行った。達成目標の12項目について，主因子法（プロマックス回転）による因子分析を行い，4つの因子として判断することが妥当と考えられた。結果として，第1因子は「遂行回避目標」，第2因子は「遂行接近目標」，第3因子は「学習回避目標」，第4因子は「学習接近目標」とした（Table 1）。

(2) 動機づけ項目 動機づけ項目で2つの因子が抽出されるかを確認するため，探索的因子分析を行った。動機づけの8項目について，主因子法（プロマックス回転）による因子分析を行い，2つの因子として判断することが妥当と考えられた。結果として，第1因子は「内発的動機づけ」，第2因子は「外発的動機づけ」とした（Table 2）。

Table 1 達成目標の因子分析結果（プロマックス回転後の因子パターン行列， $n=1018$ ）

質問項目		因子負荷量			
		F1	F2	F3	F4
遂行回避 $\alpha = .87$	10. 他の人よりうまくできないところはかくしておきたい。	.94	-.08	.07	-.05
	12. 苦手なことがあるのを他の人に知られないようにしたい。	.79	.05	-.08	.07
	2. うまくできないところは，他の人に見せないようにしたい。	.76	.06	-.01	.05
遂行接近 $\alpha = .84$	3. 他の人よりも，よくできていることが重要だ。	.05	.92	.04	-.04
	1. 他の人と比較して，すぐれていることが重要だ。	-.06	.89	-.04	.00
	7. 他の人よりも，うまく見せることが重要だ。	.19	.48	-.02	.06
学習回避 $\alpha = .85$	4. 教わったことが，すべて理解できているか気になる。	-.01	.05	.86	-.07
	8. 教わったことが，しっかり習得できているか気になる。	.02	-.03	.75	.18
	5. 学んだことをすべておぼえているか心配だ。	-.02	-.02	.72	-.09
学習接近 $\alpha = .61$	6. 学んでいることすべてをできるかぎり習得したい。	-.06	-.04	.03	.85
	9. 教わることは，すべてうまくできるようになりたい。	.05	.07	.06	.67
	11. できるかぎり多くのことを学んでみるのが重要だ。	.03	-.03	.09	.24
因子間相関		F1	F2	F3	F4
F1		1.00			
F2		.58	1.00		
F3		.29	.32	1.00	
F4		.28	.35	.67	1.00

Table 2 動機づけの因子分析結果（プロマックス回転後の因子パターン行列，n=1018）

質問項目		因子負荷量	
		F1	F2
内発的 動機づけ $\alpha = .66$	19. あたらしいことを勉強するのは、とてもたのしい。	.89	-.04
	14. おもしろいので勉強する。	.58	.07
	18. むずかしい問題をとけると、とてもうれしくなる。	.55	.10
	13. できるだけたくさんを知りたいので勉強する。	.38	.06
外発的 動機づけ $\alpha = .64$	16. 先生や親に「やりなさい」といわれるので、勉強する。	-.05	.73
	15. 先生や親にしかれたくないので、勉強する。	.07	.56
	20. 先生や親にほめられたいので、勉強する。	.10	.51
	17. 先生や親にいわれるまでは、勉強する気にならない。	-.10	.43
因子間相関		.01	

Table 3 原級留置に伴う学習意欲の因子分析結果（プロマックス回転後の因子パターン行列，n=1018）

質問項目		因子負荷量
		F1
学習意欲 $\alpha = .89$	3. 原級留置制度があると、私はもっと勉強すると思う。	.86
	1. 原級留置制度があると、私はもっと勉強して学業成績をあげると思う。	.77
	4. 原級留置制度があると、私は勉強がきらいでも勉強すると思う。	.75
	6. 原級留置制度があると、私は学習時間をふやすと思う。	.74
	5. 原級留置制度があると、私は勉強しないといけないうと思う。	.71
	2. 原級留置制度があると、私は赤点の基準点以上を取るためすこしは勉強すると思う。	.69

(3) 原級留置に伴う学習意欲項目 原級留置制度に伴う学習意欲を測定するため、「原級留置制度があると」という前提に項目を作成した。新たに作成した原級留置に伴う学習意欲の6項目について、主因子法（プロマックス回転）による因子分析を行った。その結果、予想通り1因子として判断することが妥当と考えられた。結果として、1因子は「学習意欲」と名付けた。「学習意欲」は原級留置に伴う学習意欲であるが、ここでは学習意欲とする（Table 3）。

(4) 原級留置措置になりたくない理由項目 原級留置措置になりたくない理由尺度の13項目について、主因子法（バリマックス回転）により、5因子として判断することが妥当と考えられた。結果として、第1因子は「自尊感情」、第2因子は「対人関係」、第3因子は「対人不安」、第4因子は「社会」、第5因子は「経済」とした。経済要因と考えた10の項目の因子負荷量が社会要因と経済要因で両方とも高いが、学費についての項目であるため、経済要因とした（Table 4）。

2. 達成目標理論と動機づけに基づいての原級留置制度に伴う学習意欲

(1) 達成目標理論に基づいての原級留置制度に伴う学習意欲 達成目標と学業成績による学習意欲の差をみるため、達成目標の因子得点を高，中，低群，学業成績は上，中，下位群に分類し分析を

Table 4 原級留置措置になりたくない理由の因子分析結果（バリマックス回転後の因子パターン行列， $n = 1018$ ）

質問項目		因子負荷量					共通性
		F1	F2	F3	F4	F5	
自尊感情 $a = .82$	2. 自分の無能力をみとめたくないから	.80	.01	.10	.24	.02	.50
	3. 自分がクラスの中で学業成績が低いことがいやだから	.78	.20	.15	.14	.04	.71
	1. 勉強ができないと、はずかしいから	.61	.27	.20	.09	.10	.69
	4. 自分が不合格になるのがこわいから	.45	.42	.23	.22	.06	.48
対人関係 $a = .67$	6. 不合格になると、後輩と同じクラスで勉強するのがいやだから	.21	.70	.13	.21	.07	.44
	5. 不合格になると、同級生と同じクラス（学年）になれないのがいやだから	.28	.55	.08	.23	-.03	.60
	7. 不合格になると、親をがっかりさせるから	-.02	.52	.31	.09	.18	.41
対人不安 $a = .84$	8. 不合格になると、親にしかられるから	.21	.23	.76	.20	.11	.72
	9. 不合格になると、親戚やまわりの人にいわれるから	.25	.20	.75	.23	.13	.74
社会 $a = .71$	12. 不合格になると、もう1年間学校に通うことになるから	.13	.23	.21	.74	.08	.38
	13. 不合格になると、社会に出るのがおそくなるから	.24	.23	.12	.59	.05	.97
経済 $a = .58$	10. 不合格になり1年留年すると経済的にきびしいので学費をはらえないから	.22	.08	.24	.34	.34	.67
	11. 不合格になり1年留年すると自分で学費をはらわないといけないから（親がえんじょしてくれないので）	.01	.10	.13	.09	.96	.47
因子寄与		2.17	1.56	1.52	1.36	1.13	
因子寄与率（%）		16.70	12.02	11.70	10.49	8.69	
累積寄与率（%）		16.70	28.71	40.41	50.90	59.60	

行った。学業成績と達成目標を2要因とし、学習意欲の因子得点を従属変数にした二元配置分散分析を行った。2要因とも参加者間要因である。なお、分析は統計パッケージ SPSS を用いて行った。

1) 遂行回避目標については有意な主効果がみられた ($F(2,947) = 19.956$, $p < .01$) が、学業成績では主効果がみられなかった ($F(2,947) = .706$, $n.s$) (Table 5)。多重比較 (Tukey の HSD 法) の結果、高群 > 中群、高群 > 低群であった。交互作用は有意であった ($F(4,947) = 3.938$, $p < .01$)。

そこで、単純主効果の検定を行った結果 (Bonferroni の方法)、上位群について中群 > 低群、中位群と下位群について高群 > 中群、高群 > 下群であった。高群について上位群 < 下位群、上位群 < 中位群、中群と下群については上位群 < 下位群、中位群 < 下位群であった (Figure 2)。

2) 遂行接近目標については有意な主効果がみられた ($F(2,947) = 37.022$, $p < .01$) が、学業成績では主効果がみられなかった ($F(2,947) = .000$, $n.s$) (Table 6)。多重比較 (Tukey の HSD 法) の結果、高群 > 中群 > 低群であった。一方、交互作用は有意ではなかった ($F(4,947) = .628$, $n.s$)。

3) 学習回避目標については有意な主効果がみられた ($F(2,947) = 30.394$, $p < .01$) (Table 7)。多重比較 (Tukey の HSD 法) の結果、学習回避については高群 > 中群 > 低群であった。学業成績、交互作用は有意ではなかった (学業成績 : $F(2,947) = .165$, $n.s$, 学業成績 × 学習回避 : $F(4,947) = .415$, $n.s$)。

Table 5 学業成績，遂行回避目標による学習意欲の分散分析表（二元配置：対応なし）

	平方和	自由度	平均平方	F	
学業成績	1.207	2	.603	.706	<i>n.s</i>
遂行回避	34.093	2	17.046	19.956	$p < .01$
学業成績×遂行回避	13.456	4	3.364	3.938	$p < .01$
誤差	808.940	947	.854		
全体	856.530	955			

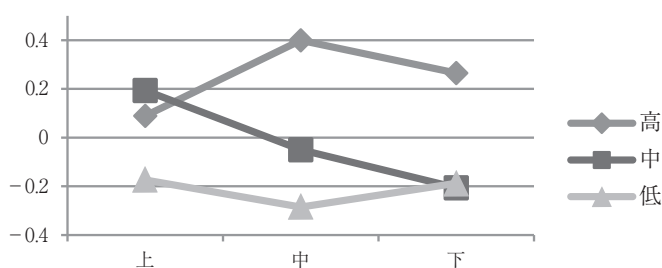


Figure 2 学業成績，遂行回避目標と学習意欲

注) 学業成績：上，中，下，遂行回避目標：高，中，低

Table 6 学業成績，遂行接近目標による学習意欲の分散分析表（二元配置：対応なし）

	平方和	自由度	平均平方	F	
学業成績	.000	2	.000	.000	<i>n.s</i>
遂行接近	61.784	2	30.892	37.022	$p < .01$
学業成績×遂行接近	2.097	4	.524	.628	<i>n.s</i>
誤差	790.195	947	.834		
全体	856.530	955			

Table 7 学業成績，学習回避目標による学習意欲の分散分析表（二元配置：対応なし）

	平方和	自由度	平均平方	F	
学業成績	.280	2	.140	.165	<i>n.s</i>
学習回避	51.508	2	25.754	30.394	$p < .01$
学業成績×学習回避	1.406	4	.352	.415	<i>n.s</i>
誤差	802.440	947	.847		
全体	856.530	955			

4) 学習接近目標については有意な主効果がみられた ($F(2,947) = 29.770$, $p < .01$) (Table 8)。多重比較 (Tukey の HSD 法) の結果，学習接近については高群 > 低群，中群 > 低群であった。学業成績，交互作用は有意ではなかった (学業成績： $F(2,947) = .234$, *n.s*，学業成績 × 学習接近： $F(4,947)$)

Table 8 学業成績，学習接近目標による学習意欲の分散分析表（二元配置：対応なし）

	平方和	自由度	平均平方	F	
学業成績	.394	2	.197	.234	<i>n.s</i>
学習接近	50.105	2	25.052	29.770	$p < .01$
学業成績×学習接近	4.689	4	1.172	1.393	<i>n.s</i>
誤 差	796.922	947	.842		
全 体	856.530	955			

Table 9 学業成績，内発的動機づけによる学習意欲の分散分析表（二元配置：対応なし）

	平方和	自由度	平均平方	F	
学業成績	2.379	2	1.190	1.340	<i>n.s</i>
内発的動機づけ	4.394	2	2.197	2.474	<i>n.s</i>
学業成績×内発的動機づけ	12.169	4	3.042	3.426	$p < .01$
誤 差	854.258	962	.888		
全 体	873.004	970			

= 1.393, *n.s*)。

(2) 動機づけに基づいての原級留置制度に伴う学習意欲 動機づけと学業成績による学習意欲の差をみるため，動機づけの因子得点を高，中，低群，学業成績は上，中，下位群に分類し分析を行った。学業成績と動機づけを2要因とし，学習意欲の因子得点を従属変数にした二元配置分散分析を行った。2要因とも参加者間要因である。

1) 内発的動機づけと学業成績について主効果はみられなかった（学業成績： $F(2,962) = 1.340$, *n.s*，内発的動機づけ： $F(2,962) = 2.474$, *n.s*) (Table 9)。一方，有意な交互作用がみられ ($F(4,962) = 3.426$, $p < .01$)，そこで，単純主効果の検定を行った結果（Bonferroniの方法），上位群においては高群<中群であった（Figure 3）。

2) 外発的動機づけについて1%水準で有意な主効果がみられた ($F(2,962) = 38.309$, $p < .01$) が，学業成績については主効果がみられなかった ($F(2,962) = 1.631$, *n.s*) (Table 10)。多重比較（TukeyのHSD法）の結果，外発的動機づけについては，高群>中群>低群であった。有意な交互作用がみられ ($F(4,962) = 2.410$, $p < .05$)，そこで，単純主効果の検定を行った結果（Bonferroniの方法），上位群と中位群においては高群>低群，中群>低群，下位群においては高群>中群，高群>低群であった。中群においては上位群>下位群，中位群>下位群であった（Figure 4）。

3. 原級留置措置になりたくない理由の差 原級留置措置になりたくない理由の5つの因子得点の平均値に差があるかを一元配置分散分析で検討した。なお，要因は参加者内要因である。

(1) 日本について1%水準で有意差がみられた ($F(3.623, 1931.059) = 35.195$, $MSe = .815$, $p < .01$: Greenhouse-Geisserにより調整) (Table 11)。多重比較（Bonferroniの方法）の結果，自尊感情<対人関係，自尊感情<対人不安，自尊感情<社会要因，自尊感情<経済要因，対人関係>対人不安，対

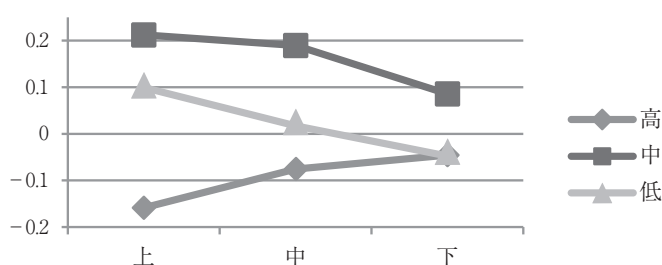


Figure 3 学業成績，内発的動機づけと学習意欲

注) 学業成績：上，中，下，内発的動機づけ：高，中，低

Table 10 学業成績と外発的動機づけの学習意欲の分散分析表（二元配置：対応なし）

	平方和	自由度	平均平方	F	
学業成績	2.716	2	1.358	1.631	<i>n.s</i>
外発的動機づけ	63.792	2	31.896	38.309	$p < .01$
学業成績×外発的動機づけ	8.025	4	2.006	2.410	$p < .05$
誤差	800.965	962	.833		
全体	873.004	970			

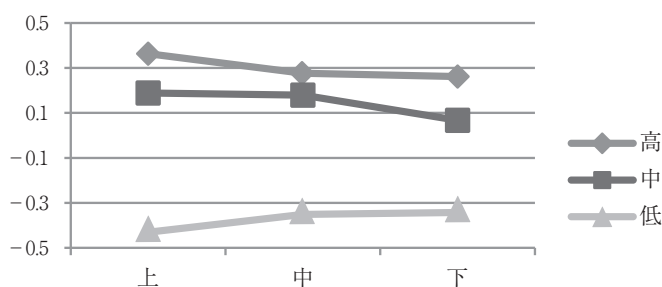


Figure 4 学業成績，外発的動機づけと学習意欲

注) 学業成績：上，中，下，外発的動機づけ：高，中，低

人関係＞社会要因，社会要因＜経済要因であった。

(2) 韓国については1%水準で有意差がみられた ($F(3.393, 1574.219) = 53.570$, $MSe = .678$, $p < .01$: Greenhouse-Geisser により調整) (Table 12)。多重比較 (Bonferroni の方法) の結果，自尊感情＞対人関係，自尊感情＞対人不安，自尊感情＞社会要因，自尊感情＞経済要因，対人関係＜対人不安，対人関係＜社会要因，対人関係＜経済要因，社会要因＞経済要因であった。

Table 11 日本の原級留置措置になりたくない理由の分散分析表
(一元配置：対応あり, Greenhouse-Geisser により調整)

		平方和	自由度	平均平方	F	
日	本	103.955	3.623	28.693	35.195	$p < .01$
誤	差	1574.297	1931.059	.815		

Table 12 韓国の原級留置措置になりたくない理由の分散分析表
(一元配置：対応あり, Greenhouse-Geisser により調整)

		平方和	自由度	平均平方	F	
韓	国	123.268	3.393	36.333	53.570	$p < .01$
誤	差	1067.700	1574.219	.678		

考 察

本研究では、原級留置が学習意欲に与える影響について達成目標理論と動機づけ理論から検討し、原級留置措置になりたくない理由について日本と韓国の高校生の比較を行った。

学業成績による差はみられなかったが、達成目標については、達成目標の高い生徒が、低い生徒より原級留置制度があると勉強することがみられた。この結果は、達成目標とは、学習目標であるため、達成目標の高い生徒は学習意欲も高いためであると考えられる。達成目標の遂行回避目標、学業成績と学習意欲について交互作用がみられ、遂行回避目標の低群については学校成績の上位群と下位群で因子得点の平均値の差がほとんどみられなかったが、遂行回避目標の高群では上位群より下位群の因子得点の平均値が高くなっていた。これは予想通り、学業成績の下位群で遂行回避目標の高い生徒は、上位群で遂行回避目標の高い生徒と、下位群で遂行回避目標の低い生徒より、原級留置制度により刺激を受けるため学習意欲が高い結果となったと考えられる。

動機づけ理論に基づいての原級留置制度に伴う学習意欲を分析した結果、内発的動機づけでは、学業成績の上位群について内発的動機づけの中群の生徒のほうが高群の生徒より「原級留置制度があると勉強する」と答えた。一方、外発的動機づけでは学業成績の上、中、下位群で外発的動機づけの高群の生徒が中群や低群より「原級留置制度があると勉強」と答えた。これは予想通り、原級留置制度は義務、強制などによってもたらされる外発的動機づけと関係していて、外発的動機づけが高い生徒ほど原級留置制度による刺激を受けるためであると考えられる。

日本と韓国で原級留置措置になりたくない理由について比較し、分析した結果、日本と韓国で差がみられた。原級留置措置になりたくない理由の因子得点を平均値の高い順に並べると、日本の高校生は、対人関係>経済>対人不安>社会>自尊感情であり、韓国は、自尊感情>社会要因>対人不安>

経済＞対人関係であった。即ち、原級留置措置になりたくない理由は日本と韓国で、対人不安要因を中心に正反対の結果になっていた。特に自尊感情については、日本の高校生は自尊感情要因が一番低く、韓国の高校生は自尊感情要因が一番高い結果になっていた。財団法人日本青年研究所調査によると（2010）、「私は価値のある人間だと思う」で、日本の高校生は、「全くそうだ」「まあそうだ」を合わせて36.1%、韓国の高校生は75.1%で、日本の割合は大きく下回っていた。「自分を肯定的に評価する」「自分に満足している」でも日本の高校生は37%、韓国の高校生は70.5%で、日本の割合は低かった。韓国の高校生の多くは自分の価値を高く考える一方、日本の高校生はそうではないため、自尊感情についての日本と韓国で差がみられたと考えられる。なお、韓国は目上の人を尊敬し、上下関係が厳しい年功序列の社会という（朴，2008）。韓国では就職活動の際、新卒業者よりも年齢が重要であり、原級留置で卒業が1年遅くなると不利であると考えられる。また、韓国の男性は徴兵義務があり、社会に出るのが日本の男性より遅くなることもあり、韓国のほうが日本より社会要因が大きくなっていると考えられる。なお、経済要因については、統計庁とソウル市が発表した資料によると、ソウル市民の子ども1人当たり私教育費は所得の16%で、米国（2.6%）、日本（2.2%）、イギリス（1.4%）、フランス（0.8%）、ドイツ（0.8%）など主要先進国と比べ、3倍から9倍高かった（朝鮮日報，2009）。韓国の教育熱は高く、教育のための学費は未来への投資であると考え人が多い。このことから、韓国の生徒で経済要因は日本より低い結果となっていると考えられる。このように、日本と韓国の高校生の比較を行った結果、国の独特な文化的な差より原級留置制度になりたくない理由について大きな差がみられた。

今後の課題 本稿では、韓国では再履修制度が導入される予定であったものの、調査時点では日本での原級留置にあたる制度はなかったため、韓国の質問紙においては原級留置制度があるという前提で調査を行った。2014年には韓国で再履修制度が導入される予定である。今後は再履修制度導入後の韓国で同様の調査を行い、再履修制度が高校生の学習意欲に与える影響について、導入前と導入後での比較分析を行いたい。さらに、改めて原級留置制度が学習意欲に与える影響を日本の高校生と比較したい。

* 本稿は東京学芸大学修士論文（2012）「原級留置制度の有無が高校生の学習意欲に与える影響について」に一部加筆修正を加えたものである。

参考文献

- Elliot, A.J., & McGregor, H.A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519
- Elliot, A.J., & Thrash, T.M. (2001). Narcissism and motivation. *Psychological Inquiry*, 12, 216-219
- OECD (2009). PISA 2009 Database <<https://pisa2009.acer.edu.au/downloads.php>> (2015年4月17日)
- Pintrich, P.R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104

朝鮮日報. 2009 年 10 月 9 日. 韓国家庭教育費の比重, フランス・ドイツの 9 倍

藤田 勉 (2010). 体育授業における達成目標と援助要請の関係. 研究論文集—教育系・文系の九州地区国立大学
間連携論文集, 3 (2)

黒田 孝春・宮川 正平 (1995). 成績不振者の調査報告とその考察. 高等専門学校紀要, 28, 7-11

教育科学技術部 (교육과학기술부) (2012). 成就評価制運営マニュアル (専門教科用)

松浦 宏 (1972). 学習意欲と学業成績の関係. 大阪教育大学紀要, 第 21 巻, 第 IV 部門

村山 航 (2003). 達成目標理論の変遷と展望—「緩い統合」という視座からのアプローチ. 心理学評論, 46,
564-583

財団法人日本青年研究所調査 (2010). 「自尊感情弱い日本の高校生, 米韓中大きく下回り 36%」 <<http://www.worldtimes.co.jp/wtop/education/data/dt110307.html>> (参照 2015-2-25)

박 숙자 (2008). 한국의 문화와 개인성. 소명출판 (朴スクジャ, 韓国の文学と個人性)

斉藤 泰雄 (2003). 留年・中途退学問題への取り組み. 広島大学教育開発国際協力研究センター「国際教育協力
論集」第 6 巻, 第 1 号, p. 43-53

坂本 秀夫・中野 進 (編著) (1989). 生徒の学習権が危ない—原級留置きの理論と実際—. ぎょうせい, p56,
p228

桜井 茂男・高野 清純 (1985). 内発的—外発的動機づけ測度尺度の開発. 筑波大学心理学研究, 第 7 号,
43-54

高坂 康雅 (2008). 自己の重要領域からみた青年期における劣等感の発達的变化. 教育心理学研究, 56, 218-219

上淵 寿 (編著) (2004). 動機づけ研究の最前線. 北大路書房, p88-107