

デュルケム教育学における乳幼児期教育への示唆 — 非認知的能力の育成に焦点をあてて —

井上 剛男¹

要旨

本稿の目的は、非認知的能力を育成する上で、子どもの主体性を重視するこれまでの保育・幼児教育のあり方に、どのような課題があるのかを明らかにすることである。そのために、E. デュルケムの教育論を手掛かりに、非認知的能力の意味を捉えなおすことで、課題を照射させることを試みる。

その結果、子どもの主体性をめぐる2つの課題を明らかにした。1つは、子どもの主体性の尊重と、教育という行為との区別ができていないことである。教育という行為は、どれほど子どもの主体性を尊重した方法を用いたとしても、価値を押し付ける行為であることは否めない。そのため、子どもの主体性をいくら尊重しても、学ぶことに頑なに応じない子どもが現れる可能性がある。もう1つは、子どもの主体性と、子どもの意志の自律性の違いに無自覚だったことである。自ら進んで規則に従うことが、主体性を示すものであっても、意志の自律性を示すものでは必ずしもない。ある活動に主体的に取り組む子どもの中には、その活動の意味や重要性を理解している子どもと、それらを理解していない子どもが併存し、両者の間で、その活動での学びにかなりの開きが出る蓋然性が高いからである。

これらの課題が生じたのは、子どもの主体性を尊重すれば、どの子どももしっかり学べるはずであるといった考えを無批判に信じ、その成長スピードの差を個人差に還元して理解する傾向があったからだと考えられる。

キーワード

非認知的能力, 道德教育論, 規律の精神, 子どもの主体性, 意志の自律性

1. はじめに

近年、保育・幼児教育において非認知的能力（社会情動的スキル）を育成することに注目が集まっている。OECDの2014年の報告書である“Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success”（Kautz et al, 2014）において、非認知スキル（非認知的能力）が認知スキルとともに取りあげられた。さらに、OECDの2015年の報告書である「家庭、学校、地域社会における社会情動

¹ 生活コミュニケーション学科こども学専攻

的スキルの形成——国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆」では、「社会情動的スキルは、非認知スキル、ソフトスキル、性格スキルなどとしても知られる」として、非認知スキル（非認知的能力）を含めた総称として社会情動的スキルという言葉が用いられるようになる（Ikesako et al, 2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015：12）⁽¹⁾。こうした国際的な動向は、日本の保育・幼児教育のあり方に影響を及ぼしている。たとえば、中央教育審議会初等中等教育分科会の第2回教育課程部会幼児教育部会においては、「いわゆる非認知的能力を育むことがその後の学びと関わる重要な点」（文部科学省、2015：18）だと触れられる。また、現行の保育所保育指針の解説書では、「主に社会情動的側面における育ちが、大人になってからの生活に影響を及ぼすことが明らかになってきた」（厚生労働省編、2018：4）と言及している。このように、幼稚園教育要領や保育所保育指針の2017年改訂において、非認知的能力（社会情動的スキル）をいかに育成するかという点が改訂のポイントの一つとなってきたことが窺える。

その一方で、2015年3月に開催されたシンポジウム「子どもの未来につながる社会情動的スキルとは？それを育む環境とは？」において、パネリストの一人であった大豆生田啓友が、「日本の保育は、幼稚園教育要領や保育所保育指針の中で、子どもの遊びや『心情・意欲・態度』を重視していることから、社会情動的な側面を重視してきたという特徴があります」（ベネッセ教育総合研究所、2015）と語っている。日本では、子どもの主体性を重視する保育・幼児教育をしてきたので、これまで通りの保育・幼児教育を継続しても、社会情動的スキルを概ね育むことができるというのである。また、非認知的能力（社会情動的スキル）に関する国立教育政策研究所の報告書では、「アタッチメントが殊に『非認知』＝社会情動的コンピテンスの多側面の発達に影響を及ぼすことの中核的意味は、それが最も根源的なところでの自他に対する基本的信頼に通じるということである」（遠藤、2017：24）というように、社会情動的スキルを育む上で、自他に対する信頼を子どもが抱いていることが重要だとされる。そのため、「子どもが安心感と信頼感をもって活動できるよう、子どもの主体としての思いや願いを受け止める」（厚生労働省編、2017：4）という方法が保育で求められると言う⁽²⁾。したがって、こうした子どもの「心情・意欲・態度」を重視する保育者の姿勢が、社会情動的な側面を育てることにつながるとされる。しかし、すでに多くの国が、子どもの主体性を重視する保育・幼児教育を実践している。だとすれば、非認知的能力（社会情動的スキル）を育成すべきという命題は、子どもの主体性を重視する保育・幼児教育そのものを否定するものではないにしても、そうした保育・幼児教育に何らかの修正を求めるものだと考えられる。事実、多くの国が、非認知的能力（社会情動的スキル）に注目し、その育成を試みているが、育成のための教育システムはまだ確立されていないとの報告もある（OECD、2015）。

本稿の目的は、非認知的能力（社会情動的スキル）を育成する上で、子どもの主体性を重視するこれまでの保育・幼児教育のあり方にどのような課題があるのかを明らかにする

ことである。そのために、教育学者であり社会学者である E. デュルケムの教育論を手掛かりに、非認知的能力（社会情動的スキル）の意味を捉えなおすことで、課題を照射させることを試みる。彼の教育論に注目するのは、非認知的能力（社会情動的スキル）がこれまで、主に心理学や経済学の文脈で語られてきたからである。心理学では、数値化が難しいとされていた非認知的能力（社会情動的スキル）を測定し、数値化する研究が進んでいる。また、経済学では、成長した子ども個人の租税負担率を高め、社会保障費を軽減するといった観点から教育投資の効果を研究してきた。こうしたことが、非認知的能力（社会情動的スキル）への関心の高まりにつながったことはほぼ間違いない。しかし同時に、非認知的能力（社会情動的スキル）をめぐる認識が心理学や経済学の文脈でしか語れないような事態に至りつつあることを見いだせる。そこでまず、非認知的能力（社会情動的スキル）の概念やその育成方法について OECD の報告書を中心に整理し、非認知的能力（社会情動的スキル）をめぐる認識枠組みを把握する（第 2 節）。次に、E. デュルケムの教育論をもとに、その認識枠組みを捉えなおし、その課題を見出す（第 3 節）。なお本稿は、非認知的能力（社会情動的スキル）を育成すること自体の是非については不問にした上で、その能力を育成する現行の取り組みの課題を見出すことを目指す。

2. 非認知的能力（社会情動的スキル）とは

2.1 能力（スキル）の内容

池迫らによれば、スキルとは「個人のウェル・ビーイングや社会経済的進歩の少なくとも一つの側面において影響を与え（生産性）、意義のある測定が可能であり（測定可能性）、環境の変化や投資により変化させることができる（可鍛性）個々の性質」（Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015：12）であるとされる⁽³⁾。個人の様々なスキルを高めることは、個人のウェル・ビーイングや社会経済的進歩をもたらすので、社会が支援すべきことだと言える。また、「子どもの能力は向上させる余地がほとんどなく、あらかじめ決まっているという」見方は間違いで、「彼らが活躍できるかどうかは、幼児期から青年期にかけて触れる学習環境にかかっている」とされる（Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015：9）。このことは、個人のスキルが、成長を通して変化させられるだけでなく、幼児期から青年期の間により柔軟に変化させられることを示唆する。スキルがもつ生産性と可鍛性という特徴は、子どもの教育に社会が力を入れるべき根拠となりうるだろう。

スキルには大きく、認知的な側面と社会情動的な側面がある。認知的スキルとは、いわゆる読み書き能力、文章理解能力、計算能力など、IQ（知能指数）や試験などの得点で測定可能な能力を指す。それに対して非認知的能力（社会情動的スキル）とは、「目標の達成、他者との協働、情動の抑制に関わるようなスキル」（Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015：12）を指す。1 つ目の「目標を達成する力」（「目標の達成」

に関わるスキル)とは、「忍耐力、意欲、自己制御、自己効力感」(Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015:19)などを意味する。たとえば、幼児期にゲームやパズルなどの遊びを通して目標を追求する経験を蓄積することが、学位や職等の獲得を目指す取り組みを行う成人期において貴重なスキルとなるとされる。2つ目の「他者と協働する力」(「他者との協働」に関わるスキル)とは、「社会的スキル、協調性、信頼、思いやり」(Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015:19)などを意味する。

「子どもは他の子どもと遊ぶ際にどのような行動がふさわしいかを教えられる一方、大人は仕事の上でのチーム・プレイのルールを学ぶ必要がある」(Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015:12)というように、幼児期から他者との協働を学ぶことは、大人としてのスキルの基礎を培うことになるというのである。3つ目の「情動を制御する力」(「情動の抑制」に関わるスキル)とは、「自尊心、自信、内在化・外在化問題行動の不在」(Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015:19)などを意味する。

「肯定的・否定的な情動を表し、ストレスや不満を制御する適切な方法を学ぶことは、生涯の探求であり、特に離婚、失業、長期の障がいなどの変化に対処する際に関わってくる」(Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015:12)としている。

2.2 非認知的能力(社会情動的スキル)への関心

個人のスキルは、先天的に決まっているのではなく、その人が成長する中で可鍛させることができる。だから、子どもの学習環境を整え、スキルの向上に取り組むやすくすべきだという主張が展開されるようになったと言える。しかし、この主張そのものは目新しいものではない。では、なぜこの主張に今、注目が集まっているのか。その要因の一つとして考えられるのが、教育評価を論じる経済学者の台頭である。ノーベル経済学賞を受賞した J. J ヘックマンは、ペリー就学前プロジェクトの被験者を 40 年間、またアベセダリアンプロジェクトの被験者を 30 年間、追跡調査を行った結果、プロジェクトに参加した被験者は、そうではない被験者より、平均年収が高く、逮捕者の割合が低いことなどから、幼児教育の重要性、とりわけ非認知的能力の育成の重要性に言及した(Heckman、2013＝古草訳、2015)⁽⁴⁾⁽⁵⁾。非認知的能力の育成を志向する保育・幼児教育は、個人の潜在能力を高めるのに最も有効なので、そうした質の高い保育・幼児教育への投資は、社会全体にもたらす経済的効果が最も高いと論じたのである。J. J ヘックマンの知見のポイントは、大きく 2 つある。1 つは、教育に投資することが、生活貧窮者や犯罪者を減らし、納税者を増やすことにつながる。教育への投資は収益率が高く、公的な支出を軽減させると同時に、国家の発展に寄与するというのである。もう 1 つは、教育への投資は、非認知的能力を育成する保育・幼児教育に対して行うのが最も収益率が高いこと⁽⁶⁾。こうした J. J. ヘックマンの主張の妥当性は、介入プロジェクトの便益費用を分析した C. ベルフィールドら(Belfield et al、2015)によっても裏付けられている。

ただし、池迫らの報告では、就学前教育が、教育投資の収益率が高いからというよりも、「高い水準のスキルや大人になってからの良好な成果を確保することにおいて最大のリターンをもたらす」（Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015：14）点を強調する。就学前教育が一人ひとりの子どもがより高次の成長を可能にするとして、早期に適切な教育を行う意義を子どもの権利保障の側面から導き出す。そのため池迫らは、幼児期に介入する必要性とともに、経済学者によって教育投資の見返りが相対的に低いとされる幼児期以降の介入にも個人のスキル向上につながる効果があると指摘する。では、どうして就学前教育が最高のリターンになりうるのか。それは、「個人の持つスキルの水準が高いほど、スキルの獲得が大きい」（Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015：15）からだと述べている。この指摘は2つの意味を含んでいる。1つは、同じスキルに対する質や量の向上を目指す場合、今あるスキルの水準が高い人ほど、その取り組みで獲得できるスキルの質がより高く、量がより多くなるという点である。たとえば、「学校入学時に数学的リテラシーが同級生に比べて比較的高い子どもは、学年末により高い数学的リテラシーを持つ可能性が高」（Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015：15）く、両者の数学的リテラシーの差は広がるということを挙げている。この指摘で終わるのであれば、小学校教育の先取りを就学前教育で行う意味でのいわゆる早期教育の有効性を示すものに過ぎなくなる。重要なのは、もう1つの意味の方である。それは、「あるタイプのスキルが他のスキルの育成を助ける」（Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015：15）ことである。「非常に計画的で粘り強い子どもは、同じ水準の数学のスキルを持ちながら自制心や粘り強さの水準が低い子どもよりも、数学のスキルを伸ばすことができる可能性が高い」ように、計画性があるとか、粘り強いといった非認知的能力（社会情動的スキル）の高さが、数学という認知的能力の向上のしやすさに影響を及ぼすというのである。ペリー就学前プロジェクトの被験者を追跡した結果を分析したJ. Jヘックマンも、同様の指摘をしている。ペリー就学前プロジェクトに参加したかどうかは、8歳前後の学力にはそれほど影響を与えなかったが、14歳時点での学力差につながっている。これは、たとえ同じ学力であっても、質の高い幼児教育を受けたかどうかで、非認知的能力（社会情動的スキル）の一つである、学校で勉強する意欲・能力に差が生じることを示すデータだと分析した。こうした非認知的能力（社会情動的スキル）の差が、個人の認知的能力以上に、学校での成功を左右し、将来のあり方を規定する要因になっているというのである。こうした中で注目され出したのが、非認知的能力（社会情動的スキル）なのである。

2.3 非認知的能力（社会情動的スキル）の育成方法

池迫らの報告では、子どもがスキルを習得するための要素を3つの側面から分類している。1つ目の側面は、学ぶ環境である。環境として示されたのは、家庭、学校、地域社会

の3つ。2つ目の側面は、学ぶ方法である。方法としては、直接的投資、環境的要因、政策手段の3つある。直接的投資とは、親子のやりとりや正課・課外活動など、「意図的かつ明確にスキル発達に影響を与える」(Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015:16)方法を指す。環境的要因とは、「スキルが発達する環境に対して影響を与えることにより、スキル発達に間接的に影響を与える」(Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015:16)方法を指す。たとえば、親のメンタルヘルスや保育施設等の公共サービスの充実などが挙げられる。政策手段とは、「認知的、社会情動的スキルを教える手法を提供する教員の研修」など、「政策投入によって直接的または間接的に操作できる学習環境の要素」を指す(Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015:16)。これらの学習環境は、個々に機能するわけではなく、「常に相互作用しお互いに影響を与え合っている。実際には、環境同士の相互作用のパターン自体がスキル発達に関わっている」(Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015:16)という。最後の3つ目の側面は、学習の価値である。学習の価値は、フォーマル、インフォーマル、ノンフォーマルの3つに分類できる。フォーマルな学習とは「学校教育制度や職場での研修における学習のように、制度化された、カリキュラムに基づく学習及び教育」(Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015:17)のことである。それに対してインフォーマルな学習とは、教育内容や方法が「体系化されておらず、(学習者から見ると)意図的ではない」(Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015:17)学びのことである。池迫らは、「子どもが遊ぶときに起こる」(Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015:17)学びをインフォーマルな学習の例として示している。ノンフォーマルな学習とは、「特定のソフトウェアの使い方を独学で学ぶ」という事例に象徴されるように、「体系化されておりかつ意図的であるが、管理されておらず、認可や正式な支援を受けていない」(Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015:17)学びのことを指す。

こうしたさまざまな要素がからむ学習環境において、非認知的能力(社会情動的スキル)の育成を行う上で効果的なことは何か。池迫らは、効果的な学習環境に備わる特徴を4つ列挙する。1つ目は、「温かく習慣的な親子のかかわりを通して、子どもの社会情動的発達を促進することができる」(Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015:31)家庭が存在することである。「本を読む、一緒に食事をする、一緒に遊ぶ、美術館に一緒に行く」といった習慣的な親子の関わりが子どもに「温かく安全な環境の感覚を与えると同時に、大人と密接にかかわりコミュニケーションをとる機会を提供する」というのである(Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015:31)。ただし、そもそも「親が社会情動面を育む環境を提供できるかどうかは、親の社会経済的状況や感情状態により影響を受ける可能性がある」(Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015:31)として、良好な親子の関わりができるようになるには、外部からの支援が重要

であることにも言及している。2つ目の特徴は、「青少年の社会情動的発達を促す幅広い正課・課外活動を用いることができる」(Ikesako et al, 2015=ベネッセ教育総合研究所誌、2015: 31) 学校が存在することである。そうした学校では、「シナリオやロールプレイを使った授業など、社会情動的スキルを強化するため特別に設計された一連の授業」や「協働型問題解決の導入など、既存の主要科目を通して子どもの社会情動的スキルを強化するよう設計された教授法」(Ikesako et al, 2015=ベネッセ教育総合研究所誌、2015: 31) が取り入れられていると紹介している。ただ、「日本の学校では、社会情動的学習のためのカリキュラムの開発や実施に対し時間や資源を確保することが難しい」ので、日本では後者の「協働型問題解決の導入」に力を入れていくことを提案している(Ikesako et al, 2015=ベネッセ教育総合研究所誌、2015: 31)。また、学校の正課に対する改善に加え、「課外活動や、社会や労働市場に参画する実戦的経験(例: ボランティア活動、見習い実習制度)を有効に活用すること」や「学校・学級風土を改善したり、ピア・サポートの手法を効果的に用いたりすることによって、生徒の社会情動的スキルを強化することもできる」ことも指摘する(Ikesako et al, 2015=ベネッセ教育総合研究所誌、2015: 32)。3つ目は、「子どもが実践的経験を通して社会情動的スキルを学ぶ機会を提供することにより、家庭や学校の試みを補うことができる」(Ikesako et al, 2015=ベネッセ教育総合研究所誌、2015: 32) 地域社会が存在することである。特に、「ボランティア活動や野外プログラムは、適切に設計された場合、子どもの社会情動的スキルを効果的に強化することができる」(Ikesako et al, 2015=ベネッセ教育総合研究所誌、2015: 32) としている。また、地域社会において成果を上げている実践では、「(a) 相互関係、信頼、共感の感覚を引き起こすため、メンターと子供との間の集中したやりとりを重視し、(b) 子どもたちが現実的な問題に適切に対処できるよう体験学習を用い、(c) 子どもの責任感を高める」(Ikesako et al, 2015=ベネッセ教育総合研究所誌、2015: 32) といった特徴があることを挙げている。4つ目は、「子どもの社会情動的スキルを対象とした成果を挙げているプログラムの多くが、学習環境の一貫性の重要性を重視している」(Ikesako et al, 2015=ベネッセ教育総合研究所誌、2015: 32) ことである。つまり、「子どもの社会情動的スキルを高めるよう設計された数多くの成果を挙げているプログラムは、家庭、学校、地域社会を含む複数の学習環境の強化を伴って」(Ikesako et al, 2015=ベネッセ教育総合研究所誌、2015: 32) おり、三者による連携ができているというのである。事実、成果を挙げているプログラムには、「(a) 関係者全員によるプログラムの目的の共有、(b) 学習環境すべてにわたる社会情動的学習のアプローチの一貫性、(c) すべての保護提供者における知識及びスキルの向上を保証するのに役立つ」(Ikesako et al, 2015=ベネッセ教育総合研究所誌、2015: 32) という点に共通点があることを見出している。その他、「社会情動的学習は、不利な立場にいる子どもたちだけではなく、他のグループの子どもにとっても有用である」ことや、「社会情動的学習は幼児だけでなく青年にとっても有用

である」こと（Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015：32-33）も列挙している。

しかし、これらの有用性を示すエビデンスのほとんどは「米国のプログラムやマイクロデータに基づくものであり、日本を含む他の国からのエビデンスは不足している」ことや「介入プログラムの厳格な評価や、様々な集団をカバーする大規模な横断的データに基づく研究」も十分ではないと言う（Ikesako et al、2015＝ベネッセ教育総合研究所訳、2015：38）。つまり、これらのデータが米国に偏っていることや、分析対象となる子どもの多様性のなさなどといったデータの質の問題に加え、社会情動的スキルを正確に評価するスキームの不十分さという問題がある。

3. 非認知的能力（社会情動的スキル）をめぐる議論の課題

3.1 E. デュルケムの教育論への着目

前節で確認した池迫の報告で押さえておきたいポイントは3つある。1つは、非認知的能力（社会情動的スキル）とは、個人の性格や価値観が社会にどれほど適応しやすいのかを示すものだと考えられることである。事実、非認知的能力（社会情動的スキル）が低ければ、たとえ認知的能力が高くても、社会で成功することが難しいとされている。2つ目は、経済学者は国家の負担という観点から、池迫らは子どもの学習権という観点から、非認知的能力（社会情動的スキル）を育成することが喫緊の課題であることを示していることである。このことは、非認知的能力（社会情動的スキル）を向上させずに大人になった子どもが、社会システム上の失敗（あるいはリスク）として位置づけられることを意味する。3つ目は、非認知的能力（社会情動的スキル）を育成する手掛かりとして、親子の良好な関係、協働的なカリキュラム、地域での実践的な経験の3点の充実を、家庭、学校、地域が連携しながら取り組むことを挙げていることである。

1つ目と2つ目のポイントから、非認知的能力（社会情動的スキル）を育成する目的が、E. デュルケムが考える教育の目的と類似していることが読み取れる。E. デュルケムによれば、「教育とは、成熟した諸世代によって、未だ社会生活に馴れない諸世代の上に行われる作用である。教育の目的は、全体としての政治的社会がまだ個人に対して特に予定されている特殊的环境が、子供に対して要求する一定数の肉体的、知的、及び道徳的諸状態を、子供の中に現出させまた発達させることにある。右に述べた定義から、教育は若い世代に対して行われる一種の方法的社會化に於いて成立する、ということが結果される」⁽⁷⁾

（Durkheim、1922＝田邊訳、1946：102）という。この定義では、社会に適応できる人材を育成することが教育の目的だとしており、認知的能力（社会情動的スキル）を育成する目的と合致しているように考えられる。とはいえ、E. デュルケムのこの定義は、多くの教育学者から批判されてきた。たとえば堀尾輝久は、教育観には、「未成熟者に、既存社会の価値秩序を内在化するための『社会化』」と「子どもの人間的成長・発達を保障し、

その子どもの可能性を開花させるいとなみとしてとらえる教育観」があり、前者の主張をよしとする人はほとんどいないだろうとしている（堀尾、1971：3）。確かに、非認知的能力（社会情動的スキル）の育成を主張する人たちの多くも、E. デュルケムの教育観をよしとしないであろう。子どもを社会に服従させることなく、子どもの主体性を尊重し、彼らの可能性を引き出すことが取り組みのねらいだと思なしていると考えられるからである。

それに対して、E. デュルケムの反論は、以下の通りである。「社会は、その成員間に十分な同質性がある、はじめてよく存続することができる。そして教育は、集合生活が予想する基本的類似性を子どもの心にあらかじめ定着せしめることによって、この同質性を永続的かつ強固なものにするのである。しかしながら、他方においては、ある程度の多様性がなくては、協同はすべて不可能であろう。そこでまた、教育は、自己を多様化し特殊化することによって、この必要な多様性の永続を確保する。それゆえ、教育とは、このいずれの面においても、若い世代を組織的に社会化することなのである」（Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：22）。子どもを社会に適応させる働きかけは、既存の規範に従わせることだけを意味するのではない。子どもの可能性を伸ばそうとすることも実は、その子を社会に適応させる働きかけの一種なのだと E. デュルケムは主張する。

E. デュルケムの知見は、非認知的能力（社会情動的スキル）を育成する第一義的な目的もまた、社会秩序の維持・発展にあることを示唆する。子どもには様々な能力（スキル）があると考えられる中で、非認知的能力（社会情動的スキル）の育成に力を入れようとしているのはどうしてなのか。社会に適応するのに効果的な能力（スキル）だからこそ、非認知的能力（社会情動的スキル）を優先的に育成しようとしているのではないかということである。ただし、ここでいう社会とは、特定の政府や権力者による統治といった次元のことではない。E. デュルケムは、社会とは個人の外にあって個人の行動や考え方を拘束するものであり、社会によって拘束された行動や思考の様式を社会的事実と名付けている⁽⁸⁾。たとえば、非認知的能力（社会情動的スキル）は、特定の政府や権力者が自らの立場を優位にするために国民に身につけさせようとしているものではなく、今の社会に生きる誰もが必要とされる社会的事実になっている。そのことを当然視させているのが、個人の内面や力に還元できない、社会だということである。なお、社会的事実とは、個人の外にあるので、力のある個人の意見だけでなく、多数の意見とも異なる⁽⁹⁾。

3.2 道徳性の要素

社会秩序の維持・発展という視点から非認知的能力（社会情動的スキル）に関する議論を捉えなおすことは、非認知的能力（社会情動的スキル）の育成をめぐる課題を顕在化させることに有効だと考えられる。そこで、E. デュルケムの教育に関する著作のうち、教育実践に関する論考が唯一まとまった形で示されている『道徳教育論』を取り上げること

にする⁽¹⁰⁾。『道德教育論』では、道德性を構成する要素が3つあるとしているので、ここではそれらを概観していく。なお、道德性の要素とは、「あらゆる美德の完全なリスト」ではなく、「道德生活の基調をなしている精神状態」を構成する要素という意味である（Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：54）。

1つ目の要素は、「規律の精神」である。「道德的行為と一般に呼ばれているものは、すべて、それがあらかじめ設定された規則に合致しているという共通の性質を有している。道德的に振舞うとは、一定の規準に従って行動することであって、この規準は、人がある行為をなさんと決心するまでもなく、すでにそれ以前に、特定の状況においてなすべき行為をあらかじめ決定しているのである」（Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：57）。道德とは、様々な状況に応じて人間の行為を、当人の意思とは無関係に制限する規則なのだという。そのため「道德性は、同一の状況のもとでは、同一の行為を誤りなく繰返す能力を前提としているのであって、したがって、それは習慣形成の能力ないしは規則性の欲求を含んでいる」（Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：61）。ここに、子どもを社会化する目的を見出すことができる。しかし、規則を子どもに押し付け、守らせるだけでは、不十分だという。「規則の概念の中には、規則性のほかに、さらにもう一つの概念が存在する。それは権威の概念である。われわれは権威を次のように理解する。すなわち権威とは、われわれに優越するものとして認められる一切の道德力をわれわれの上に振るうところの支配力である、と。この支配力があるがゆえに、われわれは権威を命ずる方向に、己れの行為を導くのである。それは、このようにして命じられた行為が自分の気にいったからでも、あるいはまた、われわれの内部の先天的ないしは後天的な性向に駆られたからでもなくして、じつは、その行為をわれわれに命ずるところの権威の中に、われわれに有無をいわせぬ何物かが存在するからである。われわれが服従に同意するのは、このためである」（Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：63-64）。押し付けられた規則自体に、個人を凌駕する権威が存在すると感じる。それが規則の遵守につながるというのである。したがって、「われわれが不快な結果を避けたり、物的、精神的な懲罰を逃れたり、あるいは褒美を得たりするために、これに服するのであってはならない。行動のいっさいの結果を別にして、われわれは従わねばならぬがゆえに従い、服せねばならぬゆえに従うのでなければならない。道德律にたいする尊敬だけが、それに服従する唯一の理由でなければならない」（Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：65）のである。整理すると、規律の精神とは、道德は規則であるという規則性の感覚と、規則の絶対性を信じる権威の感覚によって構成された精神状態なのである⁽¹¹⁾⁽¹²⁾。

2つ目の要素は、「社会集団への愛着」である。まず、社会（集団）とは何かということである。そもそも「道德的行為とは、非個人的な目的を追求する行為だ、ということが出来る。だが、道德的行為の非個人的目的はまた、行為者一個人の目的でも、また複数個人の目的でもない。このことからして非個人的目的は、必然的に個人以外の他のものを志

向しているということになる。すなわち超個人的なものが、それである。ところで、個人のほかにあるものといえば、諸個人の結合によって形成される集団、すなわち社会においてほかにない。それゆえ道徳的目的とは、社会を対象とするところのそれであり、道徳的行為とは、集合的利益のために振舞うことである」(Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：94-95)。この主張の要は、大きく2つある。1つは、自分自身に対して行ういかなる行為も、道徳行為にはなりえないことである。そのため、「真に道徳的な生活の領域は、集団生活の始まるところから始まるということ、換言すれば、われわれは社会的存在であり限りにおいてのみ、道徳的存在でありうる」(Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：99)と唱えている。もう1つは、他者に行う行為は、当該社会の道徳の枠組みに該当しなければ、他者がどう思おうが道徳行為にはなりえないことである。「各個人の個々の利益が道徳的性格をまったく欠くものであるかぎり、そのような個人的利益の集合は、いかに多数にのぼるといえども、それ以上の意味は何らもちえないからである。それゆえ、道徳に関して社会が個人によって果たしえない役割を果たすためには、社会は固有の性格を、すなわち、その成員の人格とは異なる独自の人格をもつものでなければならない」

(Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：100)のである。個人に還元されない独自の存在である社会が規定する道徳は、当事者の利害と原理的には無関係に成り立つというわけである⁽¹³⁾。次に、愛着とは何かということだが、それは「人間がみずから好んで社会に帰属すること」(Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：101)だと述べている。だとすれば、ここで問題になるのは、「何故にわれわれは、行為の目的を自分自身よりも社会に求めるのだろうか」(Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：101)ということである。この問いにE. デュルケムは、次のように答える。「個人は、社会に愛着することによってのみ、真に彼自身となり、その本性を完全に実現することができる。すでに示したとおり、自己を一定の限度内にとどめることの必要性は、われわれの本性自身によって要求されているのであって、このような制限が欠如していたり、道徳規則が適度にわれわれの行為を規制するのに必要な権威を喪失したりした場合には、社会はたちまちにして悲嘆と幻滅の巷と化し、いよいよ多くの人々を自殺の道へと追いやることになる」

(Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：103)。要するに、人間とは、「自己以外のものに意を用いることが多ければ多いほど自殺の誘惑にうち克つことができる」

(Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：103)のような社会的存在であるからこそ、「この集団への愛着の義務は、何らかの自己放棄を意味するどころか、かえって、それが命令する行為は、われわれの人格の発達をもたらすものにほかならない」(Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：108)のだという。人間はそもそも、社会的存在であるがゆえに、社会が規定する道徳に自ら進んで従うことでしか、自己を存立させることができない。道徳に従うことは、規律を尊重することだけでなく、その規律が成り立つ「社会集団への愛着」につながるというのである。

3 つ目の要素は、「意志の自律性」である。道徳は、「物理的な力ではなくして、規則自体に内在する固有の支配力によって、外から個人を規制するものである。このような観点からすれば、あくまでも個人の意志は、自分が手がけることのなかった法の支配に服していると言わねばならない」のだが、「今日では、いかなる場合も、たとえ道徳的権威の名においてすら、一定のものの考え方を強制的に押しつけてはならない、ということは、少なくともたてまえとしては、万人の認めるところとなっている」(Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：143-144) ことをどう考えればよいのか⁽¹⁴⁾。この疑問に対して E. デュルケムは、以下のような返答をしている。確かに、「われわれは、ある意味では、自分に命令する規則にたいしてどこまでも受動的である。だが、われわれが規則を自発的に欲することによって演ずる積極的役割のために、この受動性は同時に能動性へと転化する。われわれは、規則の存在理由を知っての上で、規則を欲するのである。われわれの人格の矮小化をもたらすのは、受動的な服従、それも、わけも知らずにただ盲目的に従うという意味での受動的服従である」(Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：156)。簡潔に言えば、押し付けられた社会の規則(道徳)に、納得して従っているかどうか問われているということである。納得して従っているのであれば、それは強制的な押し付けではないというのである。だから、「道徳的に振舞うためには、規律を尊び、社会集団に愛着するだけでは充分ではない。それに加えて、規則を敬うにせよ、あるいは、集合的理想に貢献するにせよ、われわれは自己の行為の理由について能うかぎり明確にしてかつ完全な意識をもたなければならない。なぜなら、かかる明確な意識こそ、今後公衆の意識が、真に、そして完全に道徳的なすべての存在にたいして等しく要求する自律性を、われわれの行為の上に付与してくれるものだからである」(Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：157)。つまり、納得して従うという自律的な判断と実践が伴わなければ、いくら率先して規律に従い、社会に貢献したとしても、道徳的行為にはなりえない。この自律的な判断と実践こそが、「意志の自律性」である。では、意志の自律性を確保するために必要なものは何か。それは、「道徳を理解する知性」(Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：157)が必要だということである⁽¹⁵⁾。

3.3 『道徳教育論』からの示唆

E. デュルケムが示した道徳の 3 要素から導き出せるのは、子どもの「意志の自律性」をもとに「規律の精神」と「社会集団への愛着」を抱くように仕向けること、それが道徳教育だということになる。そして実は、そのうち「規律の精神」の内容は、非認知的能力(社会的情動スキル)の内容と重なる部分が多い。この点について説明した上で、道徳教育論から示唆できることの提示を試みることにする。

「規律の精神」を構成する要素には「規則的な生活の愛好」と「欲求の抑制」がある。「規則的な生活の愛好」とは、「家庭人として、市民として、あるいは職業人として、一

定の社会的機能を担っている者の各々が、定められた時に定められたしかたで、その機能を全うする」(Durkheim、1925b=麻生・山村訳、1964:10)志向性を意味する。多くの大人にはそうした志向性があるが、「幼児の活動を特徴づけているのはその全き不規則性である。子どもはある印象から他の印象へ、ある遊びから他の遊びへ、ある感情から他の感情へと、いとも速やかに移り変わっていく」(Durkheim、1925b=麻生・山村訳、1964:10)という。一方、「欲求の抑制」とは、自らの欲求を時と場合に応じて抑制できることを指す。そうした要素は「かなりの年齢に達するまで完全に欠如している。ものを欲しがるにも一定の程があるという気持を、子どもは全然持ち合わせていない。何が気に入ったものがあれば、子どもはあきれほど欲をかく。子どもはみずからとどまることをしないし、またひとがとがめたところで容易には承知しない。大人が自然の道理から止むなく従うような考えですら、子どもは簡単には受け容れない」(Durkheim、1925b=麻生・山村訳、1964:12-13)。たとえば、乳児は、保護者がどれだけ忙しくしているかとか、静かにしなければならない環境であるといったことに関係なく、自分の欲求が満たされるまで泣き続ける。だから、子ども(乳児)は、「欲求の抑制」がうまくできないと言うのである。これらのうち、「規則的な生活の愛好」には、非認知的能力(社会情動的スキル)として示された「目標を達成する力」や「他者と協働する力」が含まれている。目標を達成するには、意欲を持ち続けるという継続性が重要な要素となる。この継続性こそが「規則的な生活の愛好」だと考えられるからである。「目標を達成する力」とは、目標に向かってあきらめずに取り組むという規則に従って生活することへの愛好を意味する。また、他者と協働するには、社会的スキルや思いやりなど、適切だとされるコミュニケーションのあり方(つまり、規則)を積極的に受け入れる必要がある。その意味では、「他者と協働する力」もまた、「規則的な生活の愛好」の一側面を示したものだと考えられる。一方、「欲求の抑制」は、非認知的能力(社会情動的スキル)として示された「情動を制御する力」の1つだと考えられる。自らの欲求を抑制することは、欲求という情動を自らコントロールすることに他ならないからである。

最後に、E. デュルケムが示した教育論と非認知的能力(社会情動的スキル)の育成に関する議論を比較し、検討すべき課題を示していくことにする。その課題は、大きく3つある。1つ目は、非認知的能力(社会情動的スキル)の育成に関する議論が、子どもの主体性を尊重することと、教育が価値を押し付ける行為であることを区別できていないことである。池迫らは、非認知的能力(社会情動的スキル)を育成する際に重要なこととして、「温かく習慣的な親子の関わり」、「協働型問題解決の導入といった授業の工夫」、「地域社会によるボランティア活動の支援」などを挙げていた。これら3つに共通するのは、子どもの主体性を尊重し、経験的に学ばせようという姿勢である。しかし、学ぶこと自体を子どもが拒否した場合、どうするのだろうか。子どもの主体性を尊重し、学ばなくてもよい(学びたくなってから学べばよい)ということになるのだろうか。「目標を達成する

力」や「他者と協働する力」や「情動を制御する力」が身につくように働きかけることは、どれだけ将来的に役立つとしても、どれだけ子どもの主体性を尊重した方法を用いたとしても、価値を押し付ける行為であることは否めないのである。当然、子どもが自ら望んで、それらを学ぶように働きかけることは重要である。「温かく習慣的な親子の関わり」など、子どもが自らの主体性を十分に発揮できる環境を用意する必要もある。そうした環境の中で自らの思いを自らの意志で抑制していくから、「意志の自律性」が育めるのである。主体性が認められない状況で、特定の価値を押し付ければ、それこそ強要でしかない。しかし、様々な方法で働きかけを行っても、頑なに受け入れない場合、「己れの欲望に対して現実が越えがたい限界を設けていること」(Durkheim、1925b＝麻生・山村訳、1964：13)を理解させる必要がある。少なくとも、子どもの主体性を尊重すると称して、学ぶことを拒否することを容認してはならないはずである。規則自体の権威を示し、受け入れさせる必要があるからである。「子どもが規則を尊ぶのは、教師が規則を尊ぶべきものと感じ、またみずからこれを尊んでいるから」(Durkheim、1925b＝麻生・山村訳、1964：48)である。子どもが身につけなければいけないことを教えているという教師の自覚や気概が、学ぶことの尊さを子どもに理解させることになるのである。

2 つ目は、非認知的能力(社会情動的スキル)の育成に関する議論では、子どもの主体性と子どもの意志の自律性の違いに無自覚なことである。「目標を達成する力」や「他者と協働する力」や「情動を制御する力」に共通することは何か。それは、自らの感情や欲望を抑制し、特定の規則に自ら進んで従うことを求めている点である。ここで問題になるのは、自ら進んで規則に従うことが、主体性(従順な主体)を示すものであっても、意志の自律性(能動的服従)を示すものでは必ずしもない点である。再び、E. デュルケムの言葉を借りると、「道徳的に振舞うためには、規律を尊び、社会集団に愛着するだけでは充分ではない。それに加えて、規則を敬うにせよ、あるいは、集合的理想に貢献するにせよ、われわれは自己の行為の理由について能うかぎり明確にしてかつ完全な意識をもたなければならない」(Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：157)。つまり、規則が成り立つ理由を理解し自ら選択したという意識がなければ、規則に率先して従うような主体的な活動をしていても、意志の自律性に基づく活動とは言えないというのである。たとえば、「習慣が子どもの意識にたいしてかくも容易にふるう支配力のおかげで、われわれは子どもを規則正しい生活になじませ、これを好むようにさせることができる。同時に、その優れた被暗示性のおかげで、われわれは子どもの心に、彼を囲繞し彼が従っている道徳力についてのまず最初の印象を植え付けることができる」(Durkheim、1925b＝麻生・山村訳、1964：23)というが、そうした教師の働きかけや誘導によって、子どもが自ら進んで活動を始めたとしたとしても、その子はその活動の意味や重要性を理解しておらず、意志の自律性を有しているとは言えない。だから、E. デュルケムは「道徳力についてのまず最初の印象」という表現で、道徳的活動とは峻別した。意味も分からず従順な主体に

なっているのでは、意志の自律性はなく、M. フーコー (Foucault, 1975＝田村訳, 1977) が論じた規律訓練を受けていたというイメージに近くなる⁽¹⁶⁾ ⁽¹⁷⁾。さらに、意志の自律性があるかないかという違いは、学びの質にも影響するだろう。たとえば、非認知的能力 (社会情動的スキル) の育成を行う上で効果的だとされる「協働型問題解決の導入といった授業の工夫」や「地域社会によるボランティア活動の支援」から学べることは、この活動を行う目的やそうした学びの尊さを理解して主体的に学んでいる子どもと、その目的や尊さを理解せずに主体的に学んでいる子どもとの間で、かなりの開きが出る蓋然性がある。したがって、子どもの主体性を尊重していればそれでよいということではなく、子どもの意志の自律性を育てるための工夫も必要だと言える。とはいえ、幼児教育という観点から考えた場合、「道徳力についてのまず最初の印象」だけでも十分だという見方もできる。

「目標を達成する力」や「他者と協働する力」や「情動を制御する力」を身につける活動を促す働きかけに対して、子どもがその意図や重要性を理解していなくても、主体的に応じているのであれば、それはそれでいいのではないかということである。

3 つ目は、「社会集団への愛着」を育む取り組みが不十分なことである。学級や地域という比較的小さなコミュニティへの愛着を育むことには取り組んでいるが、E. デュルケムが想定していた、国家や世界といった水準での「社会集団への愛着」を育む取り組みに至っていない。そのため、社会への愛着が、個人的利益の範疇から抜け出せないでいるように見える。したがって、学級や地域のコミュニティへの愛着は、それ以外のコミュニティやその成員への無理解、無関心、もっといえば排他意識につながっている可能性があるということである。この点については、別の機会に改めて分析したい。

4. おわりに

E. デュルケムの教育論をもとに、非認知的能力 (社会情動的スキル) の育成に関する議論を検討してきた。その結果、子どもの主体性をめぐる 2 つの課題を明らかにした。1 つは、子どもの主体性の尊重と、教育という行為との区別ができていないことである。教育という行為は、どれほど子どもの主体性を尊重した方法を用いたとしても、価値を押し付ける行為であることは否めない。そのため、子どもの主体性をいくら尊重しても、学ぶことに頑なに応じない子どもが現れる可能性がある。もう 1 つは、子どもの主体性と、子どもの意志の自律性の違いに無自覚だったことである。自ら進んで規則に従うことが、主体性を示すものであっても、意志の自律性を示すものでは必ずしもない。ある活動に主体的に取り組む子どもの中には、その活動の意味や重要性を理解している子どもと、それらを理解していない子どもが併存し、両者の間で、その活動での学びにかなりの開きが出る蓋然性が高いからである。これらの課題が生じたのは、子どもの主体性を尊重すれば、どの子どももしっかり学べるはずであるといった考えを無批判に信じ、その成長スピードの差を個人差に還元して理解する傾向があったからだと考えられる。

E. デュルケムの教育論には、現代から見れば通用しないと言える部分も少なくない。彼の教育論は、ある意味、子どもに対して威圧的ですからある⁽¹⁸⁾。しかし、このように現代において忌み嫌われるような教育論だからこそ、現代の教育のあり方を見つめなおすには有益であると考えられる。E. デュルケムの教育論をそのまま現代の教育実践に適用することはできない。それでも、なぜ威圧的な子どもの接し方をしたのか、その教育的な意義については、耳を傾ける必要がある。

注

- (1) 非認知的能力（社会情動的スキル）には「『できる・できない』というような能力としての表現がなじまない特徴も多く存在する」（篠原、2017：11）として、非認知的能力（社会情動的スキル）を「社会情動的コンピテンス」という用語で表現する立場もある。
- (2) ここで示した保育の方法は、2008年改訂の旧保育所保育指針にも全く同じ記述がある。その意味でも、幼稚園教育要領や保育所保育指針の中で、従来から社会情動的な側面を重視していたという大豆生田の指摘は妥当であると言える。
- (3) ウェル・ビーイングとは、世界保健機関憲章（WHO 憲章）における健康の定義から見出された概念で、「身体的、精神的、社会的に良好な状態にあること」を指す。
- (4) ペリー就学前プロジェクトとは、1962年から1967年の間、アメリカミシガン州において貧困層のアフリカ系アメリカ人 58 世帯に行われた幼児教育プログラムのことである。被験者を、就学前教育を施すグループと施さないグループに分け、前者の子ども（3、4歳児）には毎日、午前中 2 時間半の授業を実施するとともに、週 1 回の家庭訪問を行い、90 分間、保護者を指導した。このプロジェクトにおける就学前教育の内容は、子どもの自発性を重視する活動を中心に、非認知的特質（非認知的能力のこと）を育てることに重点を置いていた。
- (5) アベセダリアンプロジェクトとは、ノースカロライナ大学が 1972 年から 1977 年の間、リスク指数の高い家庭（アフリカ系アメリカ人が 98%）の子ども 111 人を対象に行った幼児教育プログラムである。被験者を、介入を行うグループと介入しないグループに分け、前者の子どもには小学校入学まで週 5 日、6～8 時間の保育を実施し、小学校入学から 3 年間は教師が親と面談し、家庭教育の進め方について指導した。このプロジェクトは、参加時の平均年齢が生後 4.4 か月であり、他の幼児教育プログラムより比較的長期にわたり介入していたという特徴を持つ。
- (6) J. J ヘックマンによれば、ペリー就学前プロジェクトの被験者の場合、教育の収益率（1 年間教育を受けたことによって、その子の将来の収入がどう変動するかを示したもの）が 15～17%だと試算している（Heckman、2013＝古草訳、2015）。

- (7) この文は、引用者が現代仮名遣いに修正した上で引用している。
- (8) ちなみに E. デュルケムは、社会的事実を「固定化されていると否とを問わず、個人のうえに外部的な拘束をおよぼすことができ、さらにいえば、固有の存在をもちながら所与の社会の範囲内に一般にひろがり、その個人的な表現物からは独立しているいっさいの行動様式」(Durkheim、1895＝宮島喬訳、1978：69)と定義している。
- (9) この点だけ見ると、社会的事実 J. J. ルソーの一般意志に近い概念であると考えられる。ただし、社会的事実、普遍性を前提とする一般意志とは違い、地域によって異なったり、時代によって変化したりすることを想定していた。そのため、E. デュルケムは、社会的事実こそ社会学が分析すべき対象だと主張するに至ったと考えられる。
- (10) 厳密に言えば、『道德教育論』は、E. デュルケムがソルボンヌ大学で 1902 年から 1903 年に行った講義を、彼の死後、P. フォコンネらによって集録された講義録であり、著作ではない。
- (11) 規則の絶対性を信じることは、社会の変化を否定することではない。「他の同様に限定的な目的と代わりうるところの、ひとつの限定された目的に向って邁進すること、それは、絶え間なく前進することであって、決して停滞を意味するものではない。われわれがぜひとも弁えねばならないのは、進むべきか否かではなくして、いかなる歩調で、いかにして進むべきか、なのである」(Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：65)というように、人びとが特定の規則に従って行動することは、その規則を誰もが遵守することで実現する社会の改善を達成しようとする行為であり、社会に変化を与えることを指向しているので、変化そのものを否定するものではないとしている。
- (12) E. デュルケムによれば、規則に付随した権威は、宗教世界では神にその拠り所を求めたが、近代社会では社会にその拠り所を求めるべきだという。では、神と社会の違いは何か。神の場合、規則は不変なものであり、社会の場合、規則は変わりうるものである。
- (13) ただし、「他人の個人的利益がそれ自身としては何ら道德的意味も、またいかなる優先権をもちえないとしても、他人の利益を自己の利益に優先せしめようとする精神を発達させることは、道德にとって、有益なことである。なぜなら、このような精神は、固有の意味での真の道德的目的の追求を準備し、志向するものだからである」(Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：117)として、他者への配慮を示す行為自体には、道德的に有益な部分があることを認めている。
- (14) 確かに、「われわれは、道德を精製する社会の一部分をなしているのであるから、ある意味では、われわれ各人が全て道德が生み出されるこの精製過程に参加して

いることになる」(Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：143)というように、規則の作成に全く関与できないわけではない。しかし、「われわれの時代の道徳は、われわれが生まれたときには、すでにその基本線が決められている。それゆえ、一個人が生存している間に道徳がこうむる変化、したがって、各個人が関与し得る道徳的变化は、いちじるしく限定されている」(Durkheim、1925a＝麻生・山村訳、1964：143)という意味で、道徳は個人の外部にある規則体系であるとしている。

- (15) E. デュルケムは、この知性が乳幼児には備わっていないと考えている節がある。事実、『道徳教育論』も小学生以降の児童を対象にしていると述べている。しかし一方で、乳幼児期の子どもの心理への言及を含んでいることや、今日の乳幼児教育が小学校以降の教育との接続を意識するようになったことを鑑みると、彼の教育論をそのまま実践できないとしても、乳幼児期の教育を考える題材になりうると考える。
- (16) 規律訓練とは、誰かに監視されているという意識を内面化させることで、誰からも監視されることなく、自ら進んで規律に従うようになるメカニズムを指す。監視されているという意識を内面化させるために、監視されているかもしれないと思わせる環境をつくり、そうかもしれないと常に意識するよう訓練される。その結果、誰から指示・強制されなくても、誰かに見られているかもしれないと思い、自ら規律に従うようになるということである。
- (17) ただし、M. フーコー自身は、主体性を、意志の自律性がある場合とない場合とといった違いを認めていない。あくまでも、主体とは従順さを意味するのであって、自律的な意志が介在する余地はないと捉えている。E. デュルケムが想定した、自律的な意志すら当該社会の知の枠組みによって構成されたものであるからである。ただ、そうした知見自体を否定するものではないが、当該社会の知の枠組みの中で意味を理解して主体的に活動をしていることと、意味も分からずただその活動を主体的にしていることを、便宜上分けることで明らかになることもあるという立場を採用している。
- (18) たとえば、教育社会学者の加藤隆雄は、E. デュルケムが「規律を論じた箇所は、現代の読者にとってグロテスクと思えるような記述が続く」(加藤、2016：32)と表現している。

引用文献

Belfield, C, Brooks, B., and Klapp, A., et al. (2015) : *The Economic Value of Social and Emotional Learning*, Center for Benefit-Cost Studies in Education Teachers College, Columbia University, New York, 1-64.

- ベネッセ教育総合研究所（2015）：ベネッセ教育総合研究所・OECD 共同研究プロジェクト「子どもの未来につながる社会情動的スキルとは？それを育む環境とは？」（シンポジウム開催報告）、<https://berd.benesse.jp/feature/focus/11-OECD/>（2018.9.18 最終アクセス）。
- Durkheim, E. (1895) : *Les règles de la méthode sociologique*, Félix Alcan, Paris. [宮島喬訳（1978）] : 社会学的方法の規準、岩波書店、東京、1-302。
- Durkheim, E. (1922) : *Éducation et sociologie*, Félix Alcan, Paris. [田邊壽利訳（1946）] : 教育と社会学：新訳、日光書院、東京、1-334。
- Durkheim, E. (1925a) : *L'Éducation Morale*, Félix Alcan, Paris. [麻生誠・山村健訳（1964）] : 道德教育論（1）、明治図書出版、東京、1-164。
- Durkheim, E. (1925b) : *L'Éducation Morale*, Félix Alcan, Paris. [麻生誠・山村健訳（1964）] : 道德教育論（2）、明治図書出版、東京、1-182。
- 遠藤利彦（2017）：『非認知』なるものの発達と教育：その可能性と陥穽を探る、〔遠藤利彦研究代表、平成 27 年度プロジェクト研究報告書 非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書〕、国立教育政策研究所、東京、15-27。
- Foucault, M. (1975) : *Surveiller et punir: Naissance de la prison*, Gallimard, Paris. [田村淑訳（1977）] : 監獄の誕生：監視と処罰、新潮社、東京、1-318。
- Heckman, J.J.(2013): *Giving Kids a Fair Chance: A Strategy That Works*, MIT Press, Cambridge Mass、〔古草秀子訳（2015）〕：幼児教育の経済学、東洋経済新報社、東京、1-127。
- 堀尾輝久（1971）：教育の能力主義的再編批判：教育的価値の観点から、国民教育、8、労働旬報社、東京、2-26。
- Ikesako, H., and Miyamoto, K. (2015) : *Fostering social and emotional skills through families, schools and communities : Summary of international evidence and implication for Japan's educational practices and research*, OECD Education Working Papers 121, OECD Publishing, Paris. [ベネッセ教育総合研究所訳（2015）] : 家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの形成——国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆、ベネッセ教育総合研究所、東京、1-70。
- 加藤隆雄（2016）：デュルケムの〈分析—構築〉における道德教育論、南山大学紀要『アカデミア』人文・自然科学編、12、23-36。
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Weel, B., and Borghans, L. (2014) : *Fostering and Measuring Skills : Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*, OECD Education Working Papers 110, OECD

Publishing, Paris,1-86。

厚生労働省編（2017）：保育所保育指針 平成 29 年 3 月、フレーベル館、東京、1-39。

厚生労働省編（2018）：保育所保育指針解説 平成 30 年 3 月、フレーベル館、東京、1-459。

文部科学省（2015）：平成 27 年 11 月 20 日教育課程部会幼児教育部会資料 4 資質・能力等関係資料、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/giji_list/index.htm（2018.9.17 最終アクセス）。

OECD（2015）：*Skill for Social Progress : The Power of Social and Emotional Skills*, OECD skills studies, OECD publishing, Paris, 1-139.

篠原郁子（2017）：非認知的能力をめぐって：本プロジェクト研究の目的と視点、〔遠藤利彦研究代表、平成 27 年度プロジェクト研究報告書 非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書〕、国立教育政策研究所、東京、1-14。

生活コミュニケーション学科こども学専攻

inouet@suzuka-jc.ac.jp

Suggestions for Early Childhood Education in Durkheim's Pedagogy

— Focus on Fostering Non-Cognitive Abilities —

Takeo INOUE

