

## 「学習観の転換」をめぐる論議の検討

About the necessity to change a view point of "learning"

市川 純夫 (教育学教室)

Sumio ICHIKAWA

(抄録)

最近よく言われてきている「学習観の転換」という論議について、その背景を探り、幾つかの注目すべき論を紹介、検討する。それらには、社会学的観点からの論議、心理学的観点からの論議、学習権という観点からの論議、学校の現状からの論議などが含まれる。

その後、筆者の主張として、学校の本質についての歴史的考察をふまえて論議することの必要性を述べ、そのような論の幾つかを紹介する。

キーワード 「学習観の転換」「新しい学力観」「制度としての学校」「学校知」「学校の成り立ち」

### はじめに

現在、教育をめぐる論議の中で、「学習観の転換」や「子どもから始まる学習」ということが広く言われてきている。この小論では、この動きを研究対象として、この傾向の出ている背景を探り、またその論議を紹介・検討して、今後の授業改革の方向を見いだす一つの作業としたい。

### I なぜ、今、「学習観の転換」が言われるのか

#### 1 「新しい学力観」からの影響

学習観を転換する必要性が言われてきている背景として、近年文部省をはじめとする教育行政当局がさかんに「新しい学力観」ということを持ち出してきている状況に注目することができる。もちろん、これだけが「学習観の転換」の主張が出て来た直接的要因ではないが、このことが大きな一つの要因になっていることは確かである。

ここでは、「新しい学力観」について検討することはしないが、どのようなことが言われているのかを、代表的な記述を引用して、見ておきたい。

「自ら学ぶ目標を定め、何をどのように学ぶかという主体的な学習の仕方を身に付けさせる」(教育課程審議会答申)

「これからの教育においては、これまでの知識や技能を共通に身につけさせることを重視してきた学習指導を根本的に見直し、子供が自ら考え主体的に判断し、表現できる

資質や能力の育成を重視する学習指導へと転換を図る必要がある。」（文部省「小学校教育課程講座資料 教育課程一般」1992） 「これまでの学習活動については、ともすれば、教師が中心になりながら知識や技術などを教え込み、子供が受け身でそれらを受け止めるような形になりがち傾向も見られた。これからは、学習活動を、子供一人一人そのよさや可能性を豊かに発揮し、自ら考え主体的に判断し行動できる資質や能力を身につけ、心を豊かにするプロセス、すなわち、子供が豊かな自己実現を目指す活動としてとらえることが大切である。」（文部省、同上）

ここには、かなり大胆に、子ども中心の学習への転換が言われているのを見ることができ。背景としては、現在のような知識詰め込みの教育体制では、国際競争の中で生き残っていくために我が国が必要としている人材を育てることはできないという、財界、産業界の危機意識があり、それが政策となって実現してきたものがこの「新学力観」であると考えられる。

しかし、上に引用した記述を見てもわかるように、これだけでは、何を教えるのかという授業の目的や内容との関わりについては明らかにならない。この引用文だけでなく、この問題にほとんどふれていないのが、行政関係で言われている「新しい学力観、学習観」の特徴でもある。

この掛け声のもとで、「指導」ではなく「支援」という語の使用が広まるなど、教育現場は大きな影響を受け、教師の指導性が見失われるなどの混乱状況も起こっている。

## 2 幾つかの観点からの「学習観の転換」をめぐる論議の紹介

上に紹介した「新しい学力観」を、受験知識偏重の教育を転換しようという趣旨としては評価しつつも、他方で、果してこの「新しい学力観」に基づく教育が、本当に子どもと教育の状況を良い方向にもっていくかということについて、検討がなされ、反論がなされ、違う形で「学習観の転換」が言われてきている。

文部省主導の「新しい学力観」の宣伝への疑問としては、○基礎、基本を身につけさせることと、『自ら学ぶ目標を定める』ことの統合的とらえかたが示されていないこと、また○学習指導要領はそのままということから、与えられたものとして教育内容があるということになり、その結果、「新しい学力観」には教育内容論の検討が欠けており、「これはどうしても学ばせたい」ということと「子ども自身が学習課題を見付ける」ということとを統一して考える視点が示されていないということ、さらに○子どもが自ら学ぶ目標を定め、主体的に学習するということと、子どもの権利条約批准に積極的でなく、批准されても学校はこれまでと同じであるという文部省の姿勢（「参加と学習権の否定」竹内常一、竹内の論については後にふれる）との矛盾、などが指摘されている。これらのことから、この「新しい学力観」は、本当に「子どもから始まる学習」を大切にしたい授業改革を実現するものではない、という批判がなされている。

このようにして、これとは違う方向で「学習観の転換」を探る動きが色々と出て来ている。それらのうちから幾つかのものを紹介してみたい。

### (1) 社会学的観点による学校批判論からの「学習観の転換」

時代的には多少古いが、例えばイリッチの「脱学校論」は、この論議の先駆者であると

思われる。

イリッチはその著書「脱学校の社会」(イヴァン・イリッチ「脱学校の社会」東洋・小澤周三訳, 東京創元社 1977)の中で, 学習というもののとらえかたを誤らせている「制度としての学校」について告発している。

本来人間はあらゆるところで学習し, 成長していく力を備えた存在であるが, 「学校」という教育を独占する制度が繁栄する今日では, 「学校に行けないと学べない」という弱い存在に人間は追い込まれている。学ぶためにその一つの便宜的手段として学校が存在しているはずであるのに, 学校の存在の肥大化により, 学校に行くことそのことが価値になってしまい, 学校に行けないなら学習をあきらめなければならないといった弱い人間を作り出してしまっている。目的と手段の混同が起こっている。

イリッチはこのように学校批判をするのであるが, それは近代的制度の代表としての学校批判であった。つまり, 学習という目標と「学校に行く」という手段を混同していることを批判する中で, 「健康」という目標と「病院に通う」という手段との混同, 「安全」という目標と「警察にうたえる」という手段との混同を批判し, このような近代的制度のサービス過剰による人間の弱体化について, 警告を発したのであった。

まさに, 制度によって与えられるものとしての「学習」という, 知らず知らずのうちに忍び込んでくる「学習観」の転換を迫ったといえる。

イリッチの論は, 現在さかんに論じられている「学校知」についての論議の先駆けでもあった。子どもたちが学校に入ってまず教えてもらうことは, 文字でも計算でもなく, 教室に入って自分の机に着席し, おとなしく先生の話聞くということであり, また学校で教えてもらうことが一番大切なことであるということ吹き込まれるのである, という。

「隠されたカリキュラム (hidden curriculum)」という言葉を使って, 学校が知らずのうちに子どもたちに教え込んでいる学校文化について指摘したのである。「学習」というものを根底的に見直すことの提起であった。

また, 最近の我が国の社会学的な学校批判としての「学習観の転換」論と見られるものに, 例えば中西新太郎の論がある。それは, 「マスローグ」へのアンチテーゼとして「知の問い返し」が起こっているとして, この文脈で「学習観の転換」を論じるのである。

中西はこう論じる。学校にかぎらず現代の支配的文化状況一般が, 知識を生かしたり, 対他関係を築くことに対し疎外的である。この文化状況に特有なものとしてマスローグ(不特定多数に対する語りかけ)があり, そこに由来して知的文化的触発機能の衰弱傾向がある。このマスローグの非人間的特質に対するアンチテーゼとして, 「救済」とか「癒し」というものが現れてきており, この文脈で「知の問い返し」をとらえることができる。

「マスローグの抑圧的威力に対して自生的に生み出されている抵抗から何を汲み取ることができるのか——そのことを自問するところから知の受け伝えの転換は始まる。学校を社会にいかにか近付けるかではなく, 学校をも含めた現代社会総体がつくりだしている知のシステムの客観主義化に対抗することが教育の営みに課せられた仕事ではないだろうか。」(「現代の文化変容と学校知」民主教育研究所「人間と教育」1995. 6)

ここでは, 学校における授業が, マスローグ文化の文脈の中でとらえられ, 意味を問い返されている。学校における「知」のありかたを, 社会における知のありかたそのものを

背景として論じ、そこから「学習観の転換」を発想しているものとして、注目しておきたい。

## (2) 認知心理学的観点からの学校知批判論

この種の論議には、例えば、上野直樹の論がある。上野は、その問題提起的な書の中で（『言語ゲーム』としての学校文化」、東大出版会「学校の再生をめざして」1 1992）このような話を出して、不自然なものとしての学校知の存在を指摘している。

「太郎さんはあめを3個もっていました。お母さんから何個かあめをもらいました。いま太郎さんはあめを5個もっています。お母さんからあめを何個もらったのでしょうか。」という問題を出されて、子どもは、「なぜお母さんが何個くれたかわからないの」と問う。そこで教師が、「実はお母さんがチリ紙にあめを入れてくれたので、わからなかったんだ」というと、納得して答えを出すことができた。

出て来て当然のこういう疑問を、学校であるということによって押し殺し、不自然と思わないように慣らしてしまっているのではないか。こういう問題が出された時にはすぐに引き算をするということを教えているのが学校ではないか。

また、現実にはありえない「変な問題」でも、子どもは「答えがだせるからいいのだ」と受けとめるようになる。確かに、論理的課題を共有するためには、特殊な前提条件に基づいているという理解が不可欠ではあるが、それが学校という世界を現実の生活から遊離させることになっていることにも気づかなければならない。学校、教師が何を期待しているのかということからすべてを発想することによって、学習がおかしなものになっているのではないか。

認知課題というのは、あたかも実体としての個人の能力を測定するものだと考えられてきたが、ひっくりかえして考えてみると、認知課題というものは、ある種の活動や個人を取り巻く関係システムを表現していると考えられる。

「学校というものが、われわれにとって入れ物になっているというか、空気のように当たり前の世界になっているということがあって、その入れ物の中に生きている限りはその入れ物自身がなかなか見えてこないということがあると思います。」

上野は、このような論じ方で、学校知の存在に気づき、学校における「学習」をとらえ直すことを提起しているのである。

## (3) 「子どもの権利条約」の実質的実現を目指しての「学習観の転換」

上に述べてきた論議と異なる角度から「学習観の転換」を論じているものに、「子どもの学習する権利」の実現という発想からの論がある。例えばそれは、竹内常一の論議に典型的に見られる。

竹内は、その著書「学校の条件」（青木書店）の中の第3章「いまなぜ学習を問題にするのか」で、こう述べている。子どもの権利条約が「子どもに精神的・市民的な自由への権利を認めているということは、子どもの人権と固有の権利の側から、現実の世界の見方を問いただし、現実の世界の在り方を問いかえし、現実世界の問題解決に参加していくことを認めているということである。また、子どもの人権と固有の権利の側から現実の世界を意識化し、それに批判的に介入していくことを認めているということである。」「子ど

もの権利条約ならびに学習権宣言の学習概念は、参加と学習を統一的にとらえるものである。」「子どもの人権と固有の権利を基本原理とする参加と学習の統一は、これまで実生活と学習の結合といわれてきたものの現代版だといっていいだろう。」

このような考えから、竹内は「批判的な学び方学習」として、新たな学習の在り方を提起している。学び方学習という言い方でなされている実践は多いが、「対等の参加」という権利条約の精神に裏打ちされない「学び方学習」は所詮、用意されたパターンとしての学び方を教えること以上のものではないと批判し、対等な社会参加としての「学習観の転換」を提起しているのである。

#### (4) 子ども・学校の現状から説き起こしている「学習観の転換」論

勿論上記諸論がそうではないということではないが、特に論議の仕方として、教育現場の実態ということから説き起こしている「学習観の転換」論がある。例えば田中孝彦の「学習指導の転換を」(「教育」国土社1994. 5)である。

田中によると、学習指導の転換で次のようなことが教師に求められているという。①学習の主体はあくまでも一人ひとりの子どもである。学習指導において決定的に重要なのは、一人ひとりの子どもが何を知的に探求したい問題としてもつかということである。だとすれば、一人ひとりの子どもの生活上の問題・関心をうけとめ、子どもがそれを知的関心に転換し、学習のテーマとして自らの内部で熟成させていくことをうながすような、子どもと教師との「対話」や「問答」を、重視しなければならない。②一人ひとりの子どもの知的関心は、勿論、日常の生活経験を重ねるだけでは、発展するものではない。それにふさわしい学問や文化に出会い、それを学習することが必要である。子どもの知的関心を、生活のなかだけでは実現しないような仕方でも発展させるために、学問・文化を教材として組織する努力が重視されねばならない。③日本の学校に支配的な「一方的伝達」型の授業は改造されねばならない。だがそれは、学習を個別化すればよいということではない。一人ひとりの子どもの個性的な知的関心が、発展的に影響しあうような、子どもたちの知的な共同を実現し、その質を高めて行くことが重要なのである。

教育現場の状況を述べながら、田中は「学習観の転換」論をこのように方向づけている。この論議をさらに発展させたのが、児美川の論議であるが、これは次の章で独立して詳しく扱うことにする。

### 3 児美川の「学習観の転換」論

ここでは、注目すべき「学習観の転換」論として、児美川孝一郎「今、なぜ授業を問題とするのか」(「人間と教育」民主教育研究所 1995. 6)を紹介し、検討を加えてみたい。なぜ注目するかといえば、その論は、現在の学校現場の実情をリアルに把握することを基盤にして、それに基づいての「学習観の転換」を説得的に提起することに成功していると思われるからである。

#### (1)

まず、学校現場の状況が、こう把握されている。多くの教師にとって日常の授業そのものが「憂鬱」であり、日々の授業を問題とすることが「苦痛」になっている状況があるの

ではないか。「子どもたちが集中してくれない」「教えたことが身につかない」「授業が成り立たない」。今までの授業をこのままでよいとは思えない状況がある。

他方で、今日の「授業改革」をめぐる論議には、教師たちの感覚からはほど遠い論議がまかり通っていて、「こうあるべきだ」という観点から授業のありかたを糾弾するだけのものが空転している。教育政策が押し付けて来る「新学力観」なるものと研究者の「授業改革」論とが、その点でオーバーラップしているのではないかと分析されている。

ではいったい何が現在の学校における授業を縛り付け、息苦しくさせているのか。それには4つの相があるという。(1)政治的位相・・・教育政策、教育行政により縛られている(「新学力観」、指導要領、週5日制など)(2)学校文化的位相・・・「学校文化」「教員文化」としてとらえられる「学校にはたらく、相対的に固有な力」。(熱心さ、きまじめさ、やりがい、息苦しさ、きがね)(3)社会的位相・・・受験体制、学力競争、市民社会の競争意識など。これによって「受験指導に熱心な教師」がもてはやされるといったことが起こる。(4)文化的位相・・・「豊かな社会」「高度消費社会」で育った子どもの行動様式が学校へ持ち込まれる。テレビを見るように授業を聞き、チャンネルをひねる感覚でつまらない話をシャッタアウトする。学びのスタイルや、授業への構えとしてとらえられる相である。

こう整理した上で、児美川はこう述べる。これらの力が、現在の日本ではほとんど、学校における授業の成立を困難にする方向に働いている。教室に向かう教師の肩に背負いきれないほどの重荷としてのしかかっている。この点をふまえることなく、ひとりの教師の主体的努力さえあれば、すぐにも「授業改革」が成るかのようにはいうことは、無責任な幻想を振り撒くこと以外のなにものでもない。

今日の授業改革論に求められるのは、どこまでがひとりの教師が今すぐにでもできることで、どこから先は、職場の民主化や教職員の協同が必要になり、あるいは、より広い運動的な展望が必要になるということ、丁寧論じることではないか。

(2)

次に、「子ども・青年の側から『授業』を点検する」として、こう論じられている。

確かにこれまでの日本の授業が到達した水準、教師たちが苦闘してきた実践の水準は断じて蔑ろにされてはならないが、同時に、ある種の「弱点」がはらまれてはいなかったか。

これまでの教師達の苦闘は、「学校文化的位相」の問題を反省するという面で弱さをもち、その結果、「文化的位相」への対応がおくってしまったのではないかと。つまり、今日の子どもの学びのスタイルと学校の授業の様式がずれてきてしまっていることへの対応が遅れたのではないかと。今の子どもの「難しいことから逃げてしまう」「学習意欲の欠如」とうつるものは、逆に読み解くならば、彼ら自身のなかでの学びの「意味」への希求が表現されたものとみれないか。子どもの側からすれば、自ら「学ぶ意味がある」と感じられないような内容には、たとえ「こんなに大事なんだ」「将来役にたつんだ」と説教されても、やはり集中できないし、忍耐強く取り組むことはできない。子どもたちの内発的動機づけを欠いてでも授業にしばりつけることのできるような学校の神聖さや教師の権威はもはや存在しない。

彼らは、テレビや雑誌や塾で求められるような知は学校の授業には求めない。そうでは

なく、知を獲得することが、どういう意味で自らの世界を広げることになるのかを実感させてくれる学び方、マスメディアを通して匿名の個人に均質に送り届けられてくるのとは異なる知の獲得のしかた、つまり、かけがえのない自分にとっての知の獲得の意味を希求している。

このことは近年の子どもたちの社会的活動が、学校の枠を越えて、学習の契機を含みながら現代社会が抱える問題に大人とともに共同で参加していくという特質を備えていることとも符合する。

(3)

次に児美川は、「授業」をどう変えるのか、という観点から、「学習観の転換」論の核心に入っていく。

授業を構成する本質的な要素に、教師の側の「教え」があることは自明のことである。しかし、その「教え」がどんなに子どもたちへの配慮に満ちたものであっても、やはり子どもの「学び」そのものではない。「教え」をはみ出すが故に、「学び」は子どもたちの「生活世界」の文脈に根付いて豊かに展開されるということもある。これまで私たちは子どもの「学び」を軽視してきたわけでは決してないとしても、それでも心のどこかでは、「教え」が導くものとして授業をとらえてきたのではないか。

教科の系統性は大切であるが、系統性の原理はあくまで教師の側の論理なのであって、子どもたちの「学び」の筋道までも覆い尽くせるものではない。日々の授業において、「教え」の系統性にそくして「学び」を枠づけ、その自由な展開をおさえこんできたということはなかったか。

教師は「教科の専門家」であると同時に、「子どもの学びについての専門家」である必要がある。授業の場面における教師には、一方で「教え」の実行者であるとともに、他方では「教え」と「学び」の交渉過程全体のコーディネーターとしての役割も期待されている。

今日の教師には、学問や教科の体系を背負いこんだ「教え」の専門家としてよりも、子どもたちの状況への鋭敏な目をもった子ども把握の専門家として、授業の過程を一步さがって調整していくような役割が求められているのではないか。そのことは、教師の側が「教えた内容」や「ねがい」をもって授業にのぞむことと決して矛盾しない。また、調整のし方は教師によって個性的であってよい。また、創造を許容する学校職場が必要である。問題は形ではない。ディベートの授業が役割を果たせるかもしれないし、講義型の授業が役割を果たせることもある。

結びとして、児美川はこう述べている。授業改革は、教師自身がこれまでの授業への「とらわれ」から解放されない限り、本当には進んでいけないのではないか。

## II 「学習観の転換」を「学校論」の視点から点検する

以上、幾つかの「学習観の転換」論を紹介してきたが、筆者としてはこれらの論議を「学校論」からとらえて検討することが必要と考える。つまり、学校は何をすところとして成立し、どのような本質的性格をもっているのかということから、「教授」と「学習」

ということについて考えてみなければならないと考えるのである。

例えば、前に紹介した論文で児美川が「『教え』の系統性にそくして『学び』を枠づけ、その自由な展開をおさえこんできたということはなかったか」と論じて問題提起しているが、もう一方では、学校における授業とはそもそも「教え」が導くものであり、それをおさえた上で、「教え」が導きながらも「教え」の枠を越えた学びが起こる可能性を追求するところに、学習指導が目指すものがあるのではないかと考えられるからである。これはつまり、学校というものの本質を、そのそもそもの成り立ちに逆上っておさえ、その上で論議がなされることが求められているということであろう。

学校というものは、現実の社会的活動から離れたところではじめて成立しえたものであった。勿論それは、離れっぱなしではなく、最終的には社会の活動の力として、もどってくるものとしてであるが、相対的に離れたところで成立し、そのことによって教育を専門とする機関として成立しえたし、教職という専門職も生まれてきた。であるから、「学習観の転換」を論議するにあたって、単に平面的に学習の社会とのつながりを言い、社会参加を言うのではなく、学校はこのような緊張関係をもちながら生まれてきたということを把握した上で、論議を進めるべきであろう。

また、教育内容の面からいっても、学校は「だれにでも分かち伝えられる」非属身的知識体系の成立を基盤として生まれてきた。であるから、子ども一人一人の学習の個別性、属身性を提起するにしても、勿論それは学校の本質と相容れないものではないが、一度学校の成り立ちにもどって考えないと、学校における学習を高いレベルで統一的にとらえていくことができないのではないかと考えるのである。

以下、学校の本質論をふまえようとする論議の幾つかを紹介することにする。

## 1 奥平による授業改革論の検討

学校の本質論をふまえて論議をしようとしているものの一つに、奥平康熙「授業改革の視点としての実学化と共同化」（「教育」国土社 1995. 5）をあげることができる。紹介してみよう。

奥平はまず学校教育内容の歴史の観点から、授業を検討しようとする。

学校の教育内容は、歴史的に変遷するものであり、その時に役立つ内容でカリキュラムは構成されてきた。この観点から、現代のカリキュラムも検討されなければならない。「授業で子どもたちに教えようとしていることの一つひとつについて、それが子どもにほんとうに必要なことか、学校授業ではまったく取り上げていないけれども現代に生きるために大事なことを、学校の学習は無視していないか、見直しが意識的にされる必要がある。」「それだけでなく、大人たちが目標と内容を決め、子どもたちが従って学ぶという関係も見直してよい。教育内容の現代の実学化のために必要なことは、子ども・青年たちの社会的・生活的課題に即して授業を構成することである。」それはその課題意識にそのまま授業を委ねることを意味しない。授業は課題意識を育てることを仕事とする、と論ずる。

そして、「生活と教育の結合」が真の実学化となるためには、①その「生活」は、抽象的に想定された生活ではなく、学習者の現実の生活でなければならない②教育内容に対する子どもの興味をひくための手段ではなく、教育内容それ自体の生活化でなければならない、とする。



続けて、学校における学習を生活者としての生き生きした学習にするために、論議を進めて、こう述べる。

もう一つ重要なのは、子どもが生きること＝生活の主体者であることを基礎にして、さらにその育ちを支援するために必要な学習であるということである。生活とは、現代の客観的な社会的必要を意味することに加えて、その社会的必要を子ども一人ひとりが生活的日常的関心・要求として表現した生活を意味する。

近代教授学は、普遍的な共通文化の想定によって生まれた共通教育内容を、すべての子どもたちに教えるという課題を設定することによって成立する。しかし、既存の知識・文化体系をもって教育内容体系を構成するという方法には、重大な弱点がある。第一には、社会の変化に遅れをとるということ、第二に、学習者に能動的な学習よりも受動的な学習を促すことである。他人が決めた教育内容の学習は、学習者が主体的に自分達の学習内容を選択し、自分達の責任で学習する力を育てない。私たちが「客観的」に共通教育内容だとみなしてきたものは、特定の階層、特定の地域や民族、一方の性、一つの世代の必要や要求を反映するにすぎないのではないかと疑ってみる必要がある。

これらの考察に立って、奥平は結論としてこう述べている。

学習者が共通の文化を与えられる平等から、共同の文化をつくる平等へと進むことが必要な時代になったのではないかと。しかし学習内容の選択を学習者個人に委ねれば、学習内容はバラバラになる。親の地位や男女などにかかわらず誰でも共通の内容を学ぶことができる学校は、近代の民主主義的努力が生み出した貴重な遺産である。平等のための共通教育内容の編成と、学習者による学習内容の自己選択の尊重とは、相容れない要求なのだろうか。この難問を乗り越えるためのキーワードは、教育・学習内容選択のための学習者の直接的参加、協同・共同であろう。

奥平のこの論は、いたずらに学校を悪として否定する論議に対して、歴史的に学校の果たしてきた役割をきちんとおさえた上で論議すべきことの必要性を、説得的に語っているように思われる。

## 2 学校における学習の二重的性格の指摘

梅根悟・海老原治善・丸木政臣編「総合学習の探求」(勁草書房1977)において、学校というものが本質的に負わされてきた二重的性格というものが指摘されている。

この中で梅根は、学校の二重的性格の発生を次のように指摘している。

読み書き算術を教える施設として、民衆の子弟が生活時間の一部をさいて通学した学校はその後、その教授する内容を拡充して多教科並列カリキュラムといわれるものにしていったが、そうなっても永くそれは日常生活の外にある読み書き算術学校の延長であった。そのほかに家庭と社会での生活とそれに伴う自然の教育とが厳然と存在していた。それらは非計画的で非体系的であったが、生活に即したものであった。この教育が、社会変化に伴って次第に希薄になり、喪失されようとする時、人々はその代替を学校の新しい使命として学校に要請しようとした。その代表が、生活教育の父とされるペスタロッチである。

ペスタロッチの小学校では、明らかに二通りの、性質のちがった教育が並行して行われていた。一つはこれまでの学校がそれを専門にやってきた読み、書き、算術その他の学科を教える仕事で、それをペスタロッチは新しい方法でおこなった。直観教授がこれである。

ところがこれと並んで別に生活教育が行われた。身の回りの仕事、寮の仕事、手伝い、奉仕、耕作、裁縫などが教育的な指導の下に展開された。一つの学校の中に二つの道があった。これが二重学校（デュアルシステム）と言われるものである。

また海老原はこの中で、社会制度としての学校が歴史的に負わされた宿命的困難性、学校における学習の疎外性について、こう述べている。

本来は、生きることと結び付いて仕事をおぼえるという自発的学習が従来のすがたであった。ところが、近代の学校にあっては、特定の仕事につくための学習というよりは、どこでも使えるための労働力形成の基礎的知識の授受と、体制肯定の人間形成のイデオロギー的教化とがその役割として課されることになる。そこではおのれの生き方にかかわっての主体的な学習の自覚は欠落させられることになる。あったとしてもそれは立身出世の利己的利益がバネであり、それについていけない子どもにとっては学校は苦痛の場となる。近代学校にあっては、学習主体の受け身の姿勢が出発点からの基本となる要因が存在している。そのうえ、人間が育つうえに重要である直接的な生産活動との切断がおこることになってしまい、そこは、法則的、論理的に整理された文化遺産を、言語・文字を媒介として効率的に伝達するということになり、教育における言語主義が支配し、それがいっそう学習主体の受け身性を増大させる。

（おわりに）

こういった学校の本質的性格に関する社会的歴史的考察にたつて、学校における学習の在り方の問題を考え、より高いレベルでの統一的とらえ方を求めていかなければならないだろう。それをせず「学習観の転換」を叫ぶことは、新しい状況への安易なおもねりになり、これまで進めてきた論議を後戻りさせるだけになりかねないと思うのである。