

## 訓育における〈要求組織化〉の意味

### Discipline : Meaning of " To Organize Student's Needs ,,

土器屋 忠 二

Chuji Dokiya

#### はじめに この論稿の意図

1. わが国の学校訓育理論とその実践の後進性を克服するために。

知識や技術の習得のための教科論やその実践にくらべて、人格形成にかゝる訓育の側面は不均等に立ち遅れている。教育課程の領域について言えば、「道徳」・特活・学校行事等の理論はなお浅薄であり、その実践も試行錯誤の停迷を続けているばかりか、相つぐ教育課程の改定の過程では、ますます反動性をこの領域で強め、社会的認識の歪曲と呼応して訓育の非教育性はふたたびわが国の教育危機を深刻に反映しはじめている。

もともと国民教育における訓育の側面は、権力による教育支配の橋頭堡であり、かつ容易に浸透を深めやすい側面であるとともに、半面また、教師集団の主体的抵抗の可能性を最もゆたかに潜在させていることも確認されなければならない。

この論稿は、そのような危機状況と抵抗の可能性の認識に立脚しようとする。

2. 進歩的訓育運動の主体的弱点を克服するために。

イデオロギー的なあいまいさを残すにしても、いわゆる「仲よし学級づくり」の小集団論は、日本の教育の民主主義的進歩に一定の役割りを果たした。そしてその水準を破ったところに、この〈生徒の要求を組織する〉というテーゼに集約されるような集団主義的組織論が発展して来た。

この小集団論から組織論への発展は、解放から再組織へ、自由から規律へ、概念くだけから新概念づくりへ、適応から変革へ、心理的解放から実践的解放へなどと呼びかわしながら進んで来たが、それにはむしろ小集団論を乗り越えていく内在的のモメントがあった。教師たちの小集団論が形式的な組織形態論や技術主義に陥ろうとするとき、この小集団論超克の内在的のモメントを自覚化したのは、むしろ教師外の労働者たちであり、それと連帯する教育労働者の意識であった。この内在的の

メントを方向づけ、規定するものは、いうまでもなく現代の客観的要求としての民族の完全独立・民主主義・平和等の課題でなければならぬ。

だが、この先駆的な集団主義的組織論も執拗な権力の管理主義的訓育攻勢にたじろぎはじめており、小集団論のレベルも超剋の方向とは逆に〈ゆるやかな管理主義〉に墮しはじめている。この教師集団の主体的弱点を内から克服するための認識的意図をひそめたい。

### 3. 〈要求組織論〉の意味論的省察を。

〈生徒の要求を組織する〉というテーゼの形式主義的・技術主義的矮小化とたたかうために、このテーゼの外延的意味と内包的意味を統一的に、構造的に追究する必要がある。

その概念が重要であればあるほど、意外にその意味もまたあいまいであるという傾向がある。しかもわが国の教育論考や実践においてこの傾向はいちじるしい。

ところで、意味とは何か、ということもまた省察の出発原点に横たわっている問題である。

本稿は後述の通り、〈要求組織論〉の一部面であるとともに最も基本的な部面でもあるところの意識化、認識化、思想化の側面に主要な省察を試みるにとどまる。

## 序論的省察 意味の意味について

C K OgdenとI. A Richardsは、“The Meaning of Meaning”の中で多くの意味研究家の代表的見解を次のように集約している。

意味とは

- |     |    |                                 |
|-----|----|---------------------------------|
| A   | {  | 1. 内在的特性である。                    |
|     |    | 2. 他の事物に対する独自の分析不能の関係である。       |
| B   | {  | 3. 辞書である言葉に添加された言葉である。          |
|     |    | 4. 言葉の内包である。                    |
|     |    | 5. 本質である。                       |
|     |    | 6. 対象に投射された活動である。               |
|     |    | 7. a) 志向された事件である。               |
|     |    | b) 意志である。                       |
|     |    | 8. ある体系中の事物の場所である。              |
|     |    | 9. 事物がわれわれの将来の経験にもたらす実際的結果である。  |
|     |    | 10. 説述に包み込まれた、あるいは含まれた理論的結果である。 |
|     |    | 11. 事物によってひき起こされた情緒である。         |
|     |    | 12. 選ばれた関係によって実際上記号と結ばれたものである。  |
| 13. | a) | 刺激が記憶におよぼす効果である。得られた連想である。      |
|     |    | b)                              |

- C { c) 記号が関係するものとして解釈される事物である。  
d) 事物が暗示するものである。

象徴の場合

14. 象徴の使用者が実際に指すものである。あるいは指しているはずのものである。  
15. 象徴の使用者が指していると信ずるものである。  
16. 象徴の解釈者が  
a) 指すものである。  
b) 自分が指していると信ずるものである。  
c) 使用者が指していると信ずるものである。

こうしてみると、〈要求を組織する〉という新しい訓育の実践的テーゼの意味するものはかなり多義流動的である。何よりそれが、事物の指示でなく、認定でもなく、われわれの主体的実践の志向を提言している思想的なテーゼであるからには、A群をふまえながらB群中の7. 9. 10. C群中の14, 15, 16の定義にかかわっていくであろう。

主体的実践にかかわるテーゼの意味は、それを提言する主体の意識や主張や信念によってそれぞれの差違をもつし、また当事者においてもいくらかゆれ動かざるをえない。なぜなら、思想的テーゼは、その主体の実践的状况を反映しており、状况の現実矛盾のなかでの主体の投企性をふくんでいるからだ。状况は一般的であるとともに個別的であり、現実矛盾は不断に発展してやまないからである。

したがって、実践的テーゼの思想的意味には、どこかに〈不可能〉との結びつきがある。それは可能と不可能、現在と未来、有と非有、現実と理念とのMetexisとしての成立する。そこにこうしたテーゼのもつ倫理的意味がはらまれることになる。〈生徒の要求を組織する〉というテーゼには、今日教育労働者の強い倫理的自己要請がつきまとうのである。

このテーゼの意味とは、つまりそれに投企するわれわれの思想性の問題にほかならない。思想の本質である〈不可能〉との結び目が現実に存在するか否かによってそれは夢想や妄想と区別される。したがってそれは、事実の論証の形ではなくて、不可能への挑戦という形で提言されるほかない。経験と論証の完結したところには思想の意味はもはや存在しない。

思想的な意味を構成するものは、原則的な理念性である。思想には極限の設定が要請される。それなしには、可能の限界内でさえその原理をあいまいにするからである。前にふれた小集団論の後退にはその思想性の欠落に起因しているという主体的側面の問題がひそんでいる。

思想はいうまでもなく疎外の一形態であり、それを生み出す基盤は、現実の矛盾そのものであり、その矛盾の能動的な反映つまり現実の欠如態の自己疎外なのである。したがって状況埋没のところに思想はない。〈要求組織〉のテーゼは、現実矛盾への尖鋭な挑戦意識を反映させているにちがいないのであるが、それはなお思想としての意味を明確にしえていないといえない。

意味の意味論から、このテーゼの思想性とその意味構造を追究せざるをえないのである。

## I 〈要求を組織する〉ということの一般の意味論 若干の教育的意味の省察付加

このテーゼには、一般的にすくなくとも次の三つのモメントがふくまれていることは明らかである。すなわち

- (1) 生活実践のなかで当事者が生活上の客観的な必要を主体的な要求として意識化すること—要求の意識化。
- (2) 個別的な要求を集団共通の要求として認め合うこと—要求の集団化。
- (3) その集団的要求を実践にうつすこと。その場合、敵対的要求は闘争の形態を、非敵対的要求は自己実現の形態をとること—要求の実践化。

そしてこの三つのモメントは、(1)を起動原点としながら相互に循環重層的に機能し合うこともすでに現代における認識—実践論の常識である。

また組織化の主体についていえば、自から要求を組織していく当事者のこのサイクルと、外からそれを組織していく指導者のサイクルとは、原則的には指導と被指導の緊張した平行性を保持しながらも相互に媒介し合うという教育に独自の関係を織り成すことも理の当然である。

○

だがこの一般論は、現実にはさまざまな屈折をあらわしながらその意味を展開する。

たとえば(1)の要求の意識化についていえば、それは心理的欲求から理性的認識をくぐった実践的な要求に、つまり感性的認識から理性的認識へという方向性を意味するにちがいないのであるが、それは自然発生的にレベルアップされることはほとんど不可能である。意識化のための指導的モメントを媒介にするほかないのであるが、その際現実の教育体制や権力に基本的に操作されるマスコミのもとでは、〈要求の意識化〉というこの原点においてすでに部厚い障壁に対峙するのである。

自然発生的要求（矛盾感）は、その端緒的な次元においていちやく感性的に解消されるかすりかえられていくかする。それでもなお抵抗が残る場合には、理性的認識の次元でまた意図的な歪曲の対策が権力によって組織される。いわゆる思想対策である。政治的宣伝と煽動、〈印刷された言葉〉と〈生きた言葉〉によって、この思想（理性的認識）といわれる次元への突破上昇は最高に困難をきわめる。—ここにおいて、意識の組織化の過程における政治的宣伝や煽動ならびに宗教的伝導や教説と、われわれの教育的指導とのちがいの意味があらためて問われなければならなくなってくる。この教育実践にプロパーな意味の追究をあいまいに残すと、要求組織論の挫折する危機はすでにあられはじめているのである。

支配権力の政党組織論・官僚の民衆組織論・マスコミの大衆組織論・独占資本の企業組織論・創価学会の会員組織論・自衛隊の組織論などと鋭く対比させながらわれわれの教育的組織論のプロパーな意味が追究されなければならぬ。

また内部的にも、生徒の要求組織論がともすれば労働組合や前衛党の組織論をほとんどまるごと転用してすます傾向にも問題は残されていよう。あるいはまた最近「高生研」の理論研究の側面で、教師の指導性をめぐって〈煽動〉の理論が登場しはじめているが、教師の指導的要求の一側面たる生徒の要求の顕在化のための衝迫、点火、撃発とかいわれる機能を、〈煽動〉という概念であらわすことは意味論的なあいまいさを残すことになるかもしれないのである。

(2)についていえば、個人の欲求や要求は、現象的には特殊的・偶然的・断片的・萌芽的・端緒的なものであり、それがストレートに仲間の共通の、必然的・本質的要求として結集されるということとはなまなかではない。

体制側からの徹底した系統的な分裂支配政策のもとでは、先ずもってその生活現実にも密着した感性的利害関係において分断されているし（労働者も生徒たちも）、たとえ指導を媒介にしてつかんだ理性的次元での連帯性もその生活基盤から破られていく傾向が強いということである。しかも一方に、反体制内部の連帯性にかえて個々に体制側とのナショナルなレベルにおける連帯性に結びつけられていくということも注目されなければならない。

(1)で省察したようなさまざまな組織論は、認識の組織論の半面としてこの集団化の組織論をも意味しているわけであるが、認識の組織化に対して集団の組織化は一般的に立ち遅れざるをえない。むしろ特定の状況のもとではその逆の可能性も期待されうる。

(1)と(2)をめぐるとこのようなネガティブな省察から、今ひとつのプロパーな意味追究の志向があらわれてくる。すなわち、認識の組織化に対する集団の組織化のズレということは何を意味するものなのかということである。

それは人間における理性と情意との背理というだけではすまされない意味をもっている。つまりその背理の間隙を衝く社会的な力の本質を明らかにすること、それとともに間隙と背理の反面である連続性をどう認識し、その発展の可能性と法則をどう把握するかということが明らかにされなければならない。認識化と集団化とのズレの意味の追究とは、すくなくともそのような実践的な問題意識にこたえうるもの、そこから問題克服の方向と法則と可能の条件とを示唆するものとならなければならない。思想的なテーゼに関する意味論的追究は、そのようにあくまでも実践の論理に発展するものでなければならない。

ところで、現象的には個人的要求としてあらわれるものが、認識を組織する過程で集団的一般性に高まるということは何を意味するのか。つまりそれは、個人的要求として能動的に反映された客観的な生活矛盾そのものもつ必然性を意味するのである。むしろそのなかには関係性の度合において個人的な問題に属する性質のものがあるとしてもそれはむしろ例外的関係性であり、原則的には個人の要求は人間性の一般性と社会的客観性の一般性との関係として成立するものであり、そこに個人的要求の集団化の客観的基礎が存在するのだということが意味されている。

次に(3)の要求の実践化については、敵対性をもった矛盾の反映としての主体的要求を敵対的な闘争として展開するという側面は、組織論の本来的なイデオロギー性と社会運動論的要請からしても

極めて重要であり、その点においてこそ従来の訓育論を否定的に媒介して前進することの意味がひそんでいよう。それだけにこの点における組織論的訓育体制と権力的訓育体制との緊張は最も尖鋭とならざるをえない。

学校を社会的現実関係から分離し、いわゆる教師の〈指導性〉の枠内におしとどめ、いわゆる政治主義に対する教育主義と教育の政治的イデオロギー的中立性を確保しようとする権力的論理のもつ逆政治主義と教育の権力支配の論理とは明確に指摘されなければならない。したがって、権力的訓育体制における指導性と組織論的訓育運動の指導性との意味は明らかに異質的である。組織論的訓育における教師の指導性とは何か。これまた教育実践にプロパーな意味論として追究されなければならない問題である。

一方また、組織論の一般的意味に対して、教育的組織論においては、非敵対的な形態において実践を要請される諸要求の側面がかなり重要な比重をおびてくるにちがいないことも論をまたない。非敵対的な要求は集団化される本質をもたないなどと考えるべきではない。敵対的であれ非敵対的であれ、要求は本来集団的一般性をもつものだというべきであろう。

〈教師は敵であった〉という逆説的なテーゼの意味するものもまた問われなければならない。生徒たちの教育的生活のなかでの諸要求は、学習的要求を中心として、主として教師に向けた形で発現する。それを受けとめ、その要求を指導的に組織するはずの教師集団と、それを媒介にして自己要求を集団的に組織していく生徒集団との関係は本来敵対の間柄ではないはずである。にもかかわらず、こうしたテーゼの逆説的真理を誰が全面的に拒否しうるであろう。そこには現実の教育関係における教師の主観的善意と客観的悪意との無惨な裂け目が露出しているのである。

したがって、敵対性をもつ実践の組織化と非敵対的な実践の組織化、すなわち外部的矛盾と内部的矛盾を区別しようとするとき、教師は自己の座位をどこに設定しているのかをきびしく問題にしなければならないとなっている。敵対的矛盾を闘争的に克服すべき実践において、それを内部的矛盾の克服にすりかえたり、またはその逆の場合をしばしば教師は冒しているのではないか。むしろそれは認識の組織過程でもいえることである。

とにかく、非敵対的な要求の組織論は、主として現代教授論と訓育論の骨格的な意味を形成している。ということは、〈組織する〉ということばには本来未知のもの、未発現のものとふれ合っているという芸術創造的な意味がこもっているからである。認識や実践の要求組織化の過程として構想されるべき現代の教授論訓育論において、組織するとは、既成のものを教え込むことよりも発見や創造をめざしての生徒の実践過程に媒介的に参加するという意味をおびてくるであろう。

要求組織論の原点においてすでに生徒と人間的次元において共通の要求に立っていた教師は、生徒の要求を指導的に組織していく過程で同時に教師としての指導的要求を組織していくばかりではなく、それをこえてもっと深い現代社会現実の中での人間的要求を自己組織化していくのである。指導と被指導の相互作用といわれることも、組織論の意味としてとらえ直さなければならない。

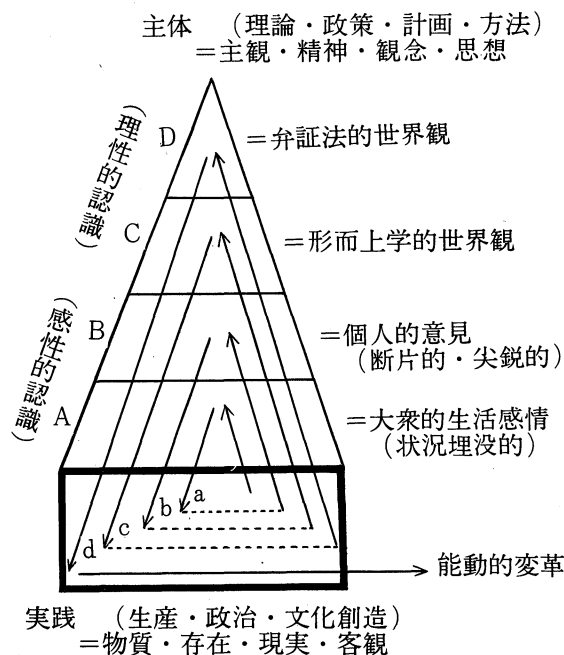
## I 〈認識を組織する〉ということの図式論的意味について

伝統的な、そして現在強化されつつある官制的な德育論の基本的性格は、認識を捨象もしくは詐術的に歪曲した形態のもとで、〈行動を規制する〉ところにある。〈行動を規制する〉という意味と、〈実践を組織する〉という意味は根本的に相違する。後者には認識が媒介されるという不可決の構造が組み込まれているが、前者にはそれが本質的に欠落する。たとえ、〈基本的生活習慣〉、〈基本的行動様式〉からすすんで〈道徳的心情〉とか〈道徳的知見〉とかを強調するにしても、それは要するに管理主義的行動規制の本質を紛装する外被であり、巧妙な詐術性をもった心術操作と観念操作による迂回的管理主義にはかならない。そのサイクルをつらぬくものは権力の支配の論理であることはいうまでもない。

したがって〈認識を組織する〉というテーゼの訓育論的意味の追究は、〈行動規制論〉を否定的に越えていくことと、〈実践組織論〉とそれが弁証法的相即連関を形作ることを明確にすること、そして〈実践組織論〉が今日〈集団組織論〉と同義的な意味をもつことを明らかにすることでなければならない。そこでは、認識論あるいは認識—実践論の一般的構造の上で、〈生徒の要求を組織する〉という訓育論の基本テーゼとかかわる今日の状況の諸矛盾と結びついて、〈認識を組織する〉ことの問題性を明らかにすることが内包されなければならない。むしろその方法論的側面はここでは一応留保される。

生活矛盾→感性的認識→理性的認識→実践へという認識論的サイクルを前提にしながら次の図式を提示し、問題の所在を追究したい。

認識組織化のための基本図式



図式の全体的意味についていえば、認識活動の起動原点はあくまで生活実践のなかでの矛盾であること、それを感性的に反映した極めて素朴な段階をレベルAの大衆的生活感情（ムード）として位置づけ、そのレベルの意識で現実に対応するのをサイクルaであらわす。そこでは現実の矛盾は本質的には解決されえないことを……線であらわす。その矛盾をさらに個人的な尖鋭な体験意識として反映する段階を意見（オピニオン）のレベルBであらわす。それは尖鋭な形で大衆的ムードを突き破ってあらわれるとしてもなお断片的、表面的、偶然的、萌芽的性格を出ない。そこでのサイクルbもまた現実には歯は立たない。そのサイクルの発展としての体系的、統一的、内面的、本質的、必然的認識としてのいわゆる〈世界観〉的レベルは、究極的には弁証法的なものであるにしても、あえてまず形而上学的レベルとしてCを設定した。これは生徒の思考の発展過程における意味だけではなく、今日のわが国の民衆的な意識形態として現存し、しかもこのレベルが政治権力の支配のための発想原点となっている意味からもひとつのレベルとして位置づけられるべきであると思ふからである。したがってレベルCに対応するサイクルCも現体制維持のイデオロギーを破ることは期待できない。最高のレベルとしての弁証法的世界観Dに対応するサイクルdにしてはじめて現実矛盾の本質的な変革、つまり根本的矛盾の能動的な解決力として作用しうるのであることを意味するのである。したがってサイクルdの実践をつらぬく——線の意味は、認識の組織化がDのレベルまで高揚されてはじめて現実に挑戦可能な主体的思想となりうるということを表わそうとしたものである。

CおよびDのレベルにおいて個人的意見が集団化されるわけであるが、Cの集団化はなお宗派性を破って人類の普遍性に到ることは困難である。たとえいかに主観的な志向として人類の普遍が語られようとも。それはただDのレベル——それも唯物論と結合した弁証法にしてはじめて可能なのではないかという提言の意味をふくむ。前にも論じたように、思想的提言はあくまで未来的不可能と結びついており、すでに実践的論証を完結しているものではないのである。

Aのレベルもいちおう集団的形態をもっているにしても、それは情緒的一般性にとどまっており、真に自覚的な目的意識的な集団ではない。

ところでこの図式は、認識水準の社会的存在様態を意味するだけでなく認識の各レベルをそれぞれ人間の認識発達の可能的段階に対応させてもみたのである。〈認識を組織する〉というテーゼの実践的意味を明らかにするためにそれは要請されなければならなかった。すなわちAのレベルを幼年期、Bを少年期、Cを青年期、Dを成人期に対応させてみることもできよう。

問題の所在(1)——大衆の状況埋没的レベルからBの意見的自意識に突きあげることの困難さの問題。

Aの意識水準は、現実に最も膠着した形態で、歴史性と社会性を沈澱させた部厚さをもっている。

根本的には民族の風土的生活意識としての意味をもち、その時代の風潮、地域通有の生活感情、階層や職業集団に共通的に形成される生活意識としての意味をもふくむ。それは心理的には、人間の情緒的基本欲求としての安定感や所属感に根づいており、現実との矛盾対立をほとんど情緒的な



解消にまかせている。しかも日本民族の歴史的・風土的体質とも目される社会矛盾の情緒的カバーの性向は、このAの意識水準の層をいよいよ膠着的にしている。

それに加えて、現代のマス・メディアの爆発的機能とそれの権力支配体制とは、大衆の現実主義的意識を強力に系統的に組織し続ける。そこでは底流的には緊張・驚愕・懐疑・不満がかくされているにしても、表面的には無感動な体制順応主義の油のような平滑さが支配している。（この水準における現代の若い世代の意識様態は、E. Fischerの“Probleme der jungen Generation —1963”に鮮明に描き出されているが、それにM. McLuhanのMedia論の視点をもって投射を加え、それに現代の国家独占資本論や新帝国主義論的視点をもって分析を加えるならば、Aのレベルにおける生徒や大衆の生活意識あるいは要求実態のダイナミックスがリアルに把握できるのではないか。）

いずれにせよ問題は、この膠着的な部厚いAのレベルをゆきぶって、いかにしてBのレベルの事実と体験に基づく個人的な意見・主張・反逆に突き出していくかということである。その方法的意味は、マカレンコの〈爆発〉論に帰しよう。〈ゆきぶり〉、〈衝迫〉、〈点火〉などの諸論議も同義である。論理的には〈矛盾の激化〉論であり、心理的には安定感と不安定感とのAmbivalenceを刺激することを意味する。そしてその発動基盤は、いうまでもなく生徒と教師を共通につらぬく生活現実の矛盾とその共感であらねばならず、その発動基点は、教師の先駆的自意識でなければならない。教師のそれが、Cのレベルの権力的法規的発想に基づくものであってはならないし、それをさらに突き破ったDのレベルから教師の先駆的意識性は動機づけられるべきだと考える。（これらのことは、要求組織論における教師の指導性や組織過程の問題として論稿をあらためたい。）

問題の所在(2)——レベルBの個人的尖鋭の意識がレベルCの形而上学的世界観に sublimat され、逆にAにレベルダウンを迫られる事態をどう突破するかという問題。

レベルAの膠着性を破る困難の問題と、レベルCのいわば上部構造的な重壁を突破することのさらに困難な問題とは、認識組織論におけるふたつの重要な問題性であろう。

後者がより困難ではないかという意味は、そこで訓育が知育と本質的にかかわってくるし、今日の教育過程における社会認識側面の異常な歪曲の諸力とたたかわなければならないし、その実践的な困難さを指すのである。それに比すれば、レベルAの膠着性はいかに強固であっても、生活実践そのものの矛盾がいやおうなしに発展するし、生活実感として脚下からゆきぶられていく必然性をはらんでいるからである。

レベルCは、生産関係を維持さらには拡大再生産しようとする支配権力によって、危機が深まれば深まるほど狂熱的に強化され、特に青年期教育のイデオロギー的発動障地として構築される。成人対象の社会教育も、企業内労務教育もイデオロギー的にはこの水準から発動する。

形而上学的といっても、そこでは観念論的側面がほとんどであり、新旧宗教団体の権力への体質的親和性が有効に機能する。宗教の歴史的社会的本質は、たとえ現象的には世俗権力に抵抗するかに見えても、究極的には権力の同盟者であることは明らかである。したがって実践的な問題として

は、宗教的なものと新しい教育との諸関係をどう組織（むしろ否定的な意味で）するかということにかかわってくる。公教育からの宗教の排除というだけでは、特に訓育の問題としてはほとんど何らの問題の前進とはなっていない。（だが訓育における宗教の意味についてはなお周到な論究が必要であろう。）

形而上学は唯物論とも結合しうる。機械的唯物論はUtopian Socialismに、そして弁証法的唯物論への道を備えた。むろん次元は違うにしても、Cのレベルを突破するための間道を暗示しているともいえよう。

と同時に、弁証法的といえどもなお観念論と結合している限りでは、Aのレベルへ奈落的に転落する危機をはらんでいる。Cのレベル突破の最上層に望まれるものは、いうまでもなく唯物論と結合した弁証法であると考えざるを得ない。Cのレベルに無数の網の目と張りめぐらされたイデオロギー的防塞を突破する正面からの道は、唯物論と弁証法を結合していく思考を、特に青年期教育の段階から組織的に展開するということを措いては他にないであろう。教育課程の自主編成運動や教科書検定反対闘争もすべてその道につながる。

当面爆破すべきCレベルでのイデオロギーコンプレックスは、〈民主主義教説〉であり、〈国家愛と天皇教説〉であり、〈近代化史観〉であり、〈人間尊重論〉であり、〈繁栄と調和論〉であろう。

徳育における知見や心情論がCのレベルで発動している限り、その教説は依然として教育反動の欺瞞にくみするものである。生活指導と教科指導の統一論議も、現行教育課程の前提でいわれる限りにおいては同断である。Cのレベルを突き破ってDのレベルを志向する限りにおいてのみすべての訓育論議は前向きの生産性をおびてくるであろうということである。

（Cのレベルから発動するイデオロギー組織の方法原則を、宣伝ないし煽動として意味づけることもできるが、それとDのレベルから展開される本質的な認識組織の方法原則のちがいは、これまた要求組織論の指導性の問題としてうけとめられなければならないわけである。この論稿では省察の外においた。）

#### 主要参考文献

1. Ogden + Richards : The Meaning of Meaning —1936
  2. Ernst Fischer : Probleme der jungen Generation —1963
  3. M. McLuhan : The Extensions of Man —1965
  4. 毛沢東：実践論・矛盾論
  5. 全生研機関誌「生活指導」における城丸章夫・小川太郎・竹内常一氏らの要求組織に関する論文。
- ※ 「高校生の自主活動と指導」（明治図書刊昭和42年）中の拙論を承けるものである。したがって主として〈認識の組織化〉の課題性に論点をしばっている。