

環境保全と生活の知

SENSE AND ACTIVITIES FOR ENVIRONMENTAL REGENERATION

長 尾 秀 吉

1. 問題の所在

2007年、海洋学者・作家であったレイチェル・カーソン（1907-64）が生誕して100年を迎えた。1950年代のアメリカの黄金時代、科学全盛の時代において、農薬（化学物質）による生態系破壊の事実を丹念な調査を経て警告したカーソンの著作が『沈黙の春』である。その有名な終章「べつの道」は次のような文章で締めくくられている¹⁾。

私たちの住んでいる地球は自分たち人間だけのものではない。—この考えから出発する新しい、夢豊かな、独創的な努力には、《自分達の扱っている相手は、生命あるものなのだ》という認識が終始光りかがやいている。生きている集団、押したり押し戻されたりする力関係、波のうねりのような高まりと引き—このような世界を私たちは相手にしている。昆虫と私たち人間の世界が納得しあい和解するのを望むならば、さまざまな生命力を無視することなく、うまく導いて、私たち人間に逆らわないようにするほかない。

この本は単に化学物質による環境汚染の事実を羅列したものではなく、人間が自然をコントロールするのではなく、人間自体の行動をコントロールすることの重要性を鋭く問うたゆえ、今日も環境問題を考えるバイブルと言われている²⁾。

カーソン自らが指摘したように、人間自らが生み出したのが環境破壊である。ではカーソンは、なぜ環境破壊を生み出した人間が、自らの行動をコントロールすることで問題を解決できると考えていたのであろうか。カーソンが考えた人間による解決の可能性、その人間観に触れた著作が、カーソンの死後の翌年に出版された「センス・オブ・ワンダー」の一節に示されている。

子どもたちの世界は、いつも生き生きとして新鮮で美しく、驚きと感激にみちあふれています。残念なことに、わたしたちの多くは大人になるまえに澄みきった洞察力や、美しいもの、畏敬すべきものへの直感力をにぶらせ、あるときはまったく失ってしまいます。

もしも私が、すべての子どもの成長を見守る善良な妖精に話しかける力をもっているとしたら、世界中の子どもに、生涯消えることのない「センス・オブ・ワンダー＝神秘さや不思議さに目をみはる感性」を授けて欲しいとたのむでしょう。

…妖精の力にたよらないで、生まれつきそなわっている子どもの「センス・オブ・ワンダー」をいつも新鮮にたもちつづけるためには、わたしたちが住んでいる世界のよこぎ、感激、神秘などを子どもと一緒に再発見し、感動を分かち合ってくれる大人が、すくなくともひとりそばにいます。多くの親は熱心で繊細な子どもの好奇心に触れるたびに、さまざまな生きものたちが住む複雑な自然界について自分がなにも知らないことに気がつき、しばしば、どうしてよいかわからなくなります。

…わたしは、子どもにとっても、どのようにして子どもを教育すべきか頭をなやませている親にとっても、「知

る」ことは「感じる」ことの半分も重要ではないと固く信じています³⁾

出版後、約半世紀になろうとする今日も『センス・オブ・ワンダー』は、子どもへの育児の教科書、また環境教育の教科書となっている。生き物の名前や分類、人間から見た自然の有益・有害性といった科学的特性を「知る」ことが環境教育ととらえられがちな中で、カーソンはそれらを「知る」ことは、自己を含む自然の神秘さや不思議さに目をみはる「センスを磨く」ことの半分も重要ではないと断言している。このセンスが人間に備わっていること、そしてこのセンスを育むことこそ人間による環境問題解決の鍵と位置づけているのである。

また、カーソンはさらに続けて、このセンスを育むためには、従来の視覚中心の認識のあり方を批判的に吟味し、「しばらくつかっていなかった感覚の回路をひらくこと」、「もう一度学び直すこと」を提唱する。

子どもと一緒に自然を探検するということは、まわりにあるすべてのものに対するあなた自身の感受性にみかきかけるといことです。それは、しばらくつかっていなかった感覚の回路をひらくこと、つまり、あなたの目、耳、鼻、指先の使い方をもう一度学び直すことなのです。私たちの多くは、まわりの世界のほとんどを視覚を通して認識しています。しかし、目にはしていながら、ほんとうには見えていないことも多いのです。見すごしていたうつくしさを目をひらくひとつの方法は、自分自身に問いかけてみることです「もしこれが、いままでに一度も見たことがなかったものだとしたら？ もし、これを二度と再び見ることができないとしたら？」と…

生来、自然の不思議さや神秘さに目をみはるセンスが人間に備わっているという人間観、そのセンスを磨くための身体感覚の学び直し（視覚中心の認識形成からの脱却）の必要、そこに人間による環境問題解決の可能性をカーソンは見ていたのである。

今日、環境についての我々の主要な知識は、原子や微生物の世界、地球上の環境変化などの人間の感覚ではとらえきれない自然を科学の力で視覚化し、読み解いた原理・法則の知見である。また、この知見を「科学的な知」と言うならば、この科学的な知を学び、その知にしたがって行動することを学ぶことが「環境教育」の主たる役割と考えられている。しかし、繰り返しになるがカーソンは感覚、いわば「身体の知」をより重視しているのである。これはどういうことであろうか。「知る」ことよりも「感じること」は人間の教育にとってどのような意味をもつのか。この問題を考察することが本論の目的である。

2. 身体感覚と「生活の知」

(1) 「感じること」への注目

ところで、カーソンの言う「『知る』ことは『感じる』ことの半分も重要ではない」、「感覚の使い方をもう一度学び直すこと」という指摘は、ルソー著『エミール』に通じるものがあるように思われる⁴⁾。

近代文明の批判者であるルソーは、「他のすべての感官の遠く先に立って進み、その働きはあまりにも敏速で、範囲がひろく、ほかの感官によって補正することができない」と視覚の有能性について触れながらも、その誤りを犯しやすい点を問題にし、有能な感覚である視覚の欠点から逃れるために、次のような感覚の組み替えを提唱した。すなわち、視覚の性急さを触覚の鈍重ではあるが確実な知識によって抑制することである⁵⁾。

このような「五感の組み替え」を提唱したルソーの文明批判について、中村雄二郎は次のよう

に述べている⁶⁾。

たしかに視覚が優位に立った近代文明（幾何学的遠近法や物理学の機械論的自然観、近代印刷術など）は、私たち人間に多くのものをもたらした。もしそのような近代文明がなかったならば、科学や技術の発達はこれほどにはならなかったであろうし、人間のための自然の利用もこれほどには達しなかったであろう。また、知識や思想の伝播もこれほどにはならなかったであろう。しかしながらその反面で、視覚が優位に立っただけでなく独走した近代文明は、見られるものを見るものから、知られるものを知るものから、対象を主体から引きはなしたのであった。見られるものや知られるものはすべて物体化され、抽象化される一方、見るものや知るものは、そのように見られるものや知られるものを物体化し、支配せずにはおかない、冷ややかなまなざしになったのである。…人間と自然、人間と人間との間に見るものと見られるものとの冷ややかな分裂、対立をもたらした。それに対して、人間と自然、人間と人間をそのような分裂や対立から救い出し、ふたたびそれらを結びつける力をもっているのは触覚だ、と考えられたのである。

* () 内は筆者が追記

ルソーの文明批判についてここで詳細について触れることが目的ではない。だが、来るべき近代市民社会においても、「偏見、権威、必然、実例、私たちをおさえつけているいっさいの社会制度がその人の自然を絞め殺す」ことを予見し、「人間よ、人間的であれ。それがあなたがたの第一の義務だ。あらゆる階級の人にたいして、あらゆる年齢の人にたいして、人間に無縁でないすべてのものにたいして人間的であれ」と述べ、人間と人間、人間と自然の関係を結びつけようとしたのがルソーであった。また、そのために、まず社会状態の鎖を取り払った自然状態の人間である架空の少年エミールを物語に設定し、「(人間の現在を無と見なして、定かでない将来の「成功」を手に入れさせようとする大人の教育のように) とりとめのないものをおっかけまわさないようにするために、人間の条件にふさわしいことを忘れないようにしよう…人間を人間として考え、子どもを子どもとして考えなければならぬ…」と、人間の内的・外的自然に即した自然教育、特に感覚の訓練を基礎とした教育論を展開したのである⁷⁾。

カーソンは、ルソーのように視覚から触覚を重視した「感覚の組み替え」を明確に提唱したわけではない。だが、「消化する能力がまだ備わっていない子どもに、事実をうのみにさせるよりも、むしろ子どもが知りたがるような道を切りひらいてやること」、「視覚だけでなく、その他の感覚も発見と喜びへ通ずる道になる」とルソーと同様に身体感覚を磨くことを強調する点が注目される。

カーソン自身も、科学文明によってもたらされた自然と人間、人間と人間、主体と客体との対立・分裂を、身体感覚を磨くことによって結びつけ直そうとしていたのではなからうか。

(2)科学的な知と生活の知

近年、環境問題は、自然システムの問題であるばかりでなく、人間の社会システムや人々の価値観に関わる問題であることが知られるようになってきた。その一つの理由として、科学技術による対策がなされても、なかなか環境が良くなならない、あるいは人々の環境に対する満足感が高まらないといういらだちや疑問がある。先にふれたように、カーソンは近代科学技術による自然環境の支配に否定的な立場をとっていた。

科学技術による環境支配の結果、例えばそれは水問題に典型的に現れている。近代科学技術での水認識の基本は、「水量」や「水質」という物的に計測可能な目標を、社会組織や人々の生活実感から切り離して、個別に管理をする発想である。そこでは、水が様々な歴史的経緯を経て、精神や文化とも深く関わっているという視点はまったく見られない。さらに個人や社会組織と結

びついた関わりや思いなどは一切無視される。

近代科学技術に管理された水は科学者や水道技術者のものとされ、しかも局所的に、部分的最適解を求める還元主義的思考から、全体としてちぐはぐな政策が採用されることになる⁸⁾。例えば、現在は、利水・衛生のために上・下水は科学的に管理(分離)される一方、個別の処理において労力やコスト、有害物質の問題も生み出している。

だが、一昔前、人々がわずらわしくも水と直接に付き合っていた時代は、上・下水は同一の水源であるから汚してはならないという考えは当然のこととして人々の意識があった。また、汚れた水が生き物や大気の働きでいかに浄化され、養分に富んだ水がどのように土をつくり生き物を育むかなど、清浄と汚濁、人の暮らしと環境とを分断しない環境認識も生活を通じて培われてきた。

地域のいたるところに水の循環に配慮した生活様式が築かれ、生活を通じて人の暮らしと環境とを分断しない「生活の知」が育まれてきたのである。「生活の知」とは、まさに地域固有の環境と人々とが、わずらわしくも直接的かつ身体的に永く関わりあう経験を通じて獲得してきた身体的な知なのである⁹⁾。

また、「生活の知」は、環境と人間との関わりを分断しない知であることに加え、共同作業や水神話、祭りを生みだし、さらに「水に流す」、「水杯」、「我田引水」等々の言葉にみるように、水という自然を介することで人間と人間との精神的・肉体的な細やかな関わりを表現する知でもあった。

環境認識の問題と政策形成とは深く関わっている。だが、認識論的な視点からみたとき、地域固有の環境と結びついた「生活の知」は、圧倒的な「科学的な知」の力のもとに貶められてきた¹⁰⁾。「科学的な知」に基づく政策が必ずしも有意義ではないと明らかになってきた今日、人の暮らしと環境とを分断しない「生活の知」のもつ意味を積極的に見直す必要があるのではないだろうか。

3. 教育における「生活の知」の軽視

以上、「『知る』ことは『感じる』ことの半分も重要ではない」というカーソンの指摘は、「科学的な知」による見るものと見られるものとの冷やかな分裂・対立ではなくそれを再び結びつけようとする新たな「身体的な知=生活の知」の創造という環境認識をめぐる問題提起であるととらえることができよう。

カーソンの提起した環境認識の問題は環境政策の領域で重要となってきているだけでなく、教育の領域でも重要な課題を提起している。なぜなら、こと教育の領域においては、子どもの遊びや地域の清掃活動といった日常生活の中に埋もれた身体活動を通じていつの間にか「感性」が磨かれるような「生活の知」に、それほど学習的価値を与えてこなかったからである。

日常的な生活習慣は、あまりにも自明のものとされてきたか、あるいはむしろ環境科学の知見で得られた「科学的な知識や技術」を学ぶことが重視されてきた中で、軽視されてきたか、スローガンの教育目標として掲げられるに止まっている。それは、学校教育に止まらず、学校外教育としての社会教育(今日では生涯学習と呼ばれてきている)の領域でも同様である¹¹⁾。

というのも、これまで社会教育という学習とは、生活経験に基づく認識の形成すべてを取り扱うものではなく、個人的・社会的に学ぶ価値があると容認された「価値志向的な学習」に限定されてきたからである¹²⁾。社会教育の領域から、「生活の知」の獲得が省かれ、「価値志向的な学習」に限定されるには次のような理由があるように考えられる。

第一の理由は、生活経験を通じての認識の形成(それは身体的な感覚の形成を含む)をすべて

社会教育としてとらえると、「生活＝人間形成＝社会教育（教育の原形態）」となってしまう、社会教育の意味が曖昧になりかねないからである¹³⁾。

このように生活を通じた認識の形成はすべて社会教育と考えた場合、例えば、不正な開錠が困難な新種の鍵が登場したことで、泥棒がいかに盗みの効率をあげるかについて新たな認識の形成を迫られた場合、泥棒の認識形成も立派な社会教育となる。この場合、泥棒にとっては良いことかも知れないが、他人にとっては望ましいことではない。これを社会教育だと考える人はあまりいない。社会教育が価値づけられるのは、その学習が学習者個人にとっても、また社会にとってもプラスと判断されるときである。

しかし、事はそれほど単純ではない。社会にとって普通マイナスだと考えられていることが、別の角度から見るとプラスであることがある。その逆の場合もある。例えば、上下水道の普及はプラスの価値と考えられてきたが、今日ではマイナスの評価がなされている。何が社会にとって価値あることであるのかは必ずしも自明ではない。だが、学習の価値を問わず、生活にともなうすべての認識形成をあつかうと社会教育の学習論は成り立たない。社会教育という言葉が、すでにある価値を内包しているからである。

このように社会教育の学習論は、価値付けの困難な学習がある一方で、学習を価値づけようとしているというジレンマを抱えている。

4. 価値志向的な社会教育

そこで、一定の枠組みの中で学習をとらえることでこのジレンマが回避されてきた。社会教育という語がどのような社会的背景・意味をもって成立してきたのかを歴史的にとらえることで社会教育概念を把握しようと試みられてきたのである。その先駆者である宮原は、社会教育が「学校教育の補足」・「学校教育の拡張」・「学校教育以外の教育的要求」として、近代学校教育と相関をもちながら成立してきたことを明らかにしている¹⁴⁾。ここで、宮原をはじめとする、社会教育の歴史的研究によって明らかにされてきた社会教育の素性について簡単にふれておきたい。

社会教育という用語の使用が公的に容認されるようになったのは、主として1924（大正13）年に、「通俗教育」を担当していた文部省普通学務局大四課が「社会教育課」へと改称されてからのことである。もちろん、明治期から、各時代状況に応じて「通俗教育」あるいは「社会教育」の語が使われ、その思想的な萌芽が生まれていたわけであるが、その萌芽の代表例として「地方改良運動」があげられる。

地方改良運動は、日露戦争後の厳しい国家経営を打破するため1908（明治41）年に発布された戊申詔書を契機に、内務省・文部省主導で展開された町村行財政基礎強化運動である。「町村内融和・基本財産の形成・勸業の推進・勤勉貯蓄・教育振興」等の目標を記した町村是を実現するため、少年団、青年団や処女会、婦人会、各種産業組合をはじめとする地域団体が小学校を中心に網羅的に組織され、報徳教を中心とした生活改善・思想善導が目指されていたことで知られている。

既に明治20年代には、山本滝之助らによって尋常小学校卒業後に行き場を失った「田舎青年」たちの自己教育または青少年感化事業の場として青年団や処女会等の組織化されてきた。そして、日露戦争後に地方経営の優良事例として青年団活動が内務省に注目されたとき、地方改良運動を通じて、年齢階梯・性別・職業ごとの地域団体が組織され、積極的に国家主義的な社会教育の対象として位置づけられていくこととなった。

宮原によれば、これら地域団体による社会教育活動の多くは、その後「学校教育以外の教育的

要求」としての社会教育、すなわち現職教育・余暇善用・精神指導・生活改善・青年運動として展開し、戦時の教化総動員体制への道を歩む。また青少年に対しては「学校教育の補足」としての実業補習学校(実業・修身が主)や青年訓練所(軍事訓練が主)が次第に整備されていく。尚、「学校教育の拡張」として、国家主義的な学校教育を批判的にとらえ農村生活者の教養を高めるための自由大学運動(長野県・土田杏村)が生起してくるが希有な例としてとらえられている。

宮原は、大正(デモクラシー)期の社会教育がどのように展開してきたのかは必ずしも明らかにしていない¹⁵⁾。だが、総じて社会教育が「社会的民主主義の勃興にともなって、民衆の下からの要求として発展したが、また一方、民衆の民主主義的自覚に対する支配的階級の上からの対応策として推し進められた」ととらえている。民衆の自己教育運動である社会教育と政策的な社会教育とが対比的にとらえられ、それらが「合流・混在」しながら現れたものとして描かれている点が注目される¹⁶⁾。

ここで指摘しておきたいのは、こうした戦前の社会教育の歴史的素性の上に、戦後の社会教育が「民主主義」や「自由な学習」を抑圧しないという価値志向的な自己教育運動としてとらえられ、その学習の中核には自由や抑圧、民主主義をめぐる社会認識の形成(とりわけ政治学習)が置かれてきたことである¹⁷⁾。社会教育という用語の曖昧さだけでなく、その歴史的素性を第二の理由として、社会教育の領域から、生活の中でおのずから営まれている「生活の知」の形成が省かれ、「価値志向的な学習」に限定されてきたのである。

また、第三に「価値志向的」という面に関して次のような点も指摘されなくてはならない。それは、地域生活の中に埋め込まれたような「生活の知」の形成は、前近代的なものとして戦後直後からはじまる生活改善運動によって徹底的に社会教育から追放されてきたという点である。戦後の社会教育関係団体は、戦前の教化団体を引き継ぐものであったが、戦前に教化団体となってしまったのは、古い因習に縛られた非合理的な組織体制のもとでの祭りや伝統行事に没頭しがちであり、また団体が行政事務を伝達・実行する半官・半民組織となり、社会の情勢の中で自らの生活をとらえるような学習が行われなかったためだと考えられた。それ故、生活の中にもうめこまれた「生活の知」の形成という教育機能は前近代的な教育と否定されることとなったのである¹⁸⁾。

5. 環境と自己との関わり

こうして、「実際生活に即した」課題解決をはかろうとする価値志向的な社会教育の領域においては、その内容・方法に多分に合理性・科学性を取り入れ、学ぶ対象を自己と切り離してとらえるような学習が主流となってきた。殊に、環境という課題について学ぶ上で、今日も科学的な学習が主流となっている。だが、それは以前として自然と人間、人間と人間、主体と客体の冷たい対立・分裂、科学による自然の支配を目指すことになりはしないだろうか。

環境と暮らしを分断しない「生活の知」の積極的意味がクローズアップされてきている以上、生活の中に埋め込まれた「生活の知」も含めた新しい学習論が必要となっている。そこで、「生活の知」の形成を学習として積極的に意義あるものにするためにも、その基礎的作業として、環境と自己(学習者)との関わりについて触れておきたい。

そこで、注目したいのが、環境と自己との関わりについて発言をしている河野哲也の主張である。「生態学的哲学」の立場から、河野は、環境と自己との関わりにおいて、自己とは「淡い主体」であると主張する。例えば、自分一人では鉛筆を握って字を書くことが困難な子どもが、他者の介助を通じて字を書くとき、書字の主体は誰のものになるかと問いかけ、それは子どもであるといえるし、また介助者であるともいえると述べる。また、自然の権利訴訟を起こした人々の

中に、「自己とは大地や生態系の一部として、皮膚という境界を越えた広がりを持ち、他の存在とつながり合っている…自然環境とは拡大された自己」を見ている¹⁹⁾。

こうした例を通して、河野が主張するのは、「淡い」の反意語が「鮮やか」だとすると、「鮮やかな主体」とそれを取り囲む環境との関係は、存在（あるいは有）と無（あるいは地）の関係となり（自己は存在し、環境は薄暗い背景として殆ど無化される）、環境との明確な境界線をもたない障害を持つ人や自然の権利訴訟を起こす「淡い主体」の人々の存在は主体性の欠如と判断されてしまいかねないということである。

さらに河野は、「ニッチ」（ある動物の生態学的地位、活動できる場所）と、「アフォーダンス」（ニッチの集合体であり、ある動物にとって、どのように行動できるか、どのように行動すべきかに関わる環境の特性）という概念を用い、どのような人間も、「環境の中に立脚し、埋め込まれた存在であり、そのさまざまな身体的・心理的な活動も周囲の自然的・人工的・社会的な環境から切り離されてはあり得ない」と指摘する²⁰⁾。

このような河野の主張に立てば、第一に心の所在は、脳以外の身体の諸器官、さらには身体の外にあるさまざまな事物に宿っている、と見ることができる。また、第二に、心は本質的に身体に埋め込まれ、環境に立脚しており、心的な活動・機能は道具、装置、自然環境、社会制度などの環境中の事象を媒介にして成立し、それによって制御されると見ることができる。そしてこうした見方から自己を、環境との切り離せない相互関係に組み込まれた自己としてとらえることができる。

だが、河野の主張をあらためて考えてみると、どうしても自己が環境に拡散してしまうように思えてならない。確かに、我々の行為、思考、感性といった自己の存在の存在を示すすべては歴史的・社会的なものであるといえる。だが、私という存在は、その歴史的社会的なものにすべて改称されうるのであろうか。そこに主観や直感、あるいは自己の存在のオリジナリティは存在し得ないのだろうか。

この点について、中村は「経験」の意味を問い直し、「われわれ一人ひとりの自己は、自覚をとおして、根元的経験の拡散し錯綜した関係性の結節点としてあるいはフォーカスとして、成り立つ」、「経験を重ねる中でそれをとおして我々の自己が自己として明確化する」と述べ、単に自己が環境の中に拡散するのではなく、自らの「経験」を深く吟味し「自覚」することによってかけがえのない環境と自己との関わり（存在）を感じることができると述べている²¹⁾。

6. 柳川の堀割を命ととらえる感性と「生活の知」

かけがえのない自己と環境との関わりを築く、これをまさに実践してきたのが柳川の堀割再生の実践であったように思われる。最後にこの事例を紹介して終わりたい。

昭和50年頃、「堀割は柳川の命である」との故・広松伝（当時、柳川市下水係長）の呼びかけに、どぶ川となった堀割を埋め立て、堀割との関係を絶とうとした柳川市民・行政も揺さぶられ、住民自ら堀割を浄化し、わずらわしくも豊かな堀割との付き合いを取り戻したのが柳川の堀割再生運動である。

当時、柳川の堀割再生を呼びかけていた広松は、市民啓発パンフ『郷土の川に清流を取り戻そう』の中で、堰の役割について、次のように記述している。

「（堰は）その道程で、数々の機能を果たし、その使命を全うし終えた川が、いままさに横たわろうとするとき、再びこの流れに活力を与え、水勢を復活させ、いま一度働かせる為に設けられた施設である。…衰えた流勢はこ

の堰で復活し、はしゃぎながら渦流となって流れる。この渦流は土砂の沈積を防ぎ、このはしゃぎは水中に酸素をとけ込ませる。活力を取り戻した水流は洗堀作用を行い、浄化作用を行う」

「堰は流水調整を行う機能をもつ」と書けば、堰の機能はわかりそうである。だが、ここには、広松は堰の機能は人間の立場からではわからないと考えて、自らが水になりきってまで、水の気持ちから堰をとらえようとした広松の意気込みが込められている。

筑後川と矢部川河口に挟まれた海拔0メートルの低湿地帯である柳川には、土を掘り上げた箇所には居住空間が、他方で掘り割られた箇所には水路が形づくられてきた。その総延長は市街地で約60km、市内全体で約470kmにも及び、市街地では家々を縫うように走っている。有明海沿岸部であることから塩分の多い水は使えない。堀割は雨水を溜めて生活用水や農業用水を確保する、魚や菱を育てる、大雨時には遊水の働きを持つこととなった。また、船運を発達させた。堀の底の泥をさらうことは田畑の肥料にするためだけでなく、その際に行われる共同作業が、地域の連帯感や豊穡の祭りを生み出した。また、堀割は子どもや大人の格好の遊び場になった。

柳川の人々の生活は堀割と深く結びつくこと成り立ってきた。だからこそ、人間は堀干しや清掃で堀を浄化するだけでなく、水を大切にし、排水には特に気を使ってきた。生活排水は、素堀の溜に落として沈殿させ、更に溝を通して綺麗にして堀割に返した（排水で蓮根栽培されてきた）。溝には浄化者のミミズがたくさんおり、ミミズに小便を欠けることは戒められたし、堀割につばをはくことも注意された。

広松の啓発パンフの堰についての言葉、「堀割は柳川の命である」という言葉の背景には、こうした堀割と付き合う暮らしの中で培われた生活の知と自らの生の実感が込められている。上下水道、陸上輸送、化学肥料の登場によって堀割にゴミ・排水が溢れ、埋め立ての危機に陥ったとき、柳川の人々は広松の呼びかけによって、自治公民館で何百回と堀割と付き合っていたかつての生活経験を共に語り、かつてのように堀に溜まった泥をすくい水を流す共同作業をすることによって、堀割とよりを戻そうとする住民の気持ちを揺り動かし、住民による堀割再生が実現したのである²⁾。

今、柳川の町を歩くと、すぐ手の届くところに深みを感じさせる堀割がある。そこにフェンスはない。堀割の側にあるベンチに腰掛ける人々の姿、釣りや魚取りをする人の姿、家の裏の汲水場・洗場で洗い物をする人の姿がある。また、高い建物がないことにも気付く。水分を多く含んだ有明粘土層の上には、重く高い建築物は建てられない。

こうした様々な柳川固有の生活様式の総体こそが柳川の風土をかたちづけていると感じさせないではおかない。そこに、「堀割は命である」という感性を育む生活経験の自覚を通した「生活の知」が育まれている証を見ることができる。

注

- 1) レイチェル・カーソン著 青樹築一訳 『沈黙の春』新潮文庫1974年 原著「SILENT SPRING」は1962年に出版。
- 2) 朝日新聞「5月27日 レイチェル・カーソン生誕100年」2007年5月21日 この記事は上遠恵子氏へのインタビュー形式で記載されている。上遠は今日までカーソンの影響が有機農業やリサイクル等への関心の高まりとなって現れているが、「何処か冷めた目が世の中にあります。『技術革新で何とかなるから大丈夫』という意識です。それは人間が自然をコントロールできるというおごりです」と今日の科学技術信仰の問題を指摘

している。

- 3) レイチェル・カーソン著 上遠恵子訳『センス・オブ・ワンダー』1996年 新潮社 p-23
- 4) J.J.ルソー著 今野一雄訳『エミール (上)』1962年 岩波文庫 p-232
- 5) 同掲4) ルソーは、熟達した技師、測量士、建築家、石工、画家などを取りあげ、彼らが普段から触覚によって視覚を吟味・抑制し、一般人より正確に自然の本質をとらえることができると述べている。
- 6) 中村雄二郎著『共通感覚論』2000年 岩波文庫 p-56
- 7) 同掲書4) p-101
- 8) 中村雄二郎著『臨床の知とは何か』岩波新書 1992年 p20-22 還元主義によって、物体や自然は、客体として精神から切り離された上で、縦横高さをもった空間的な広がり(要素)に還元され、精神と混同される余地のない量的な世界として把握される。
- 9) 大田堯著『教育とは何か』岩波新書 1994年 p-144 太田は近代以前の知の伝達は「生業」を通して行われたと述べ、カンやコツと呼ばれるような「事実について知ることをこえて、事物そのものとある種の関係をつくり出すための身体の動かし方の知恵」に知の伝達の本質があったことを指摘している。また、それは「身体の中にのめり込んだ知」(人格知)であると述べ、事物と身体とが一体となった知が人間本来の知であることを強調している。
- 10) 同掲書8) p-33 中村は、客観的科学が正当に見ようとしなかったものがフッサールのいう「生活世界」であり、「生活世界」に関する〈主観的で相対的な〉人間の直感を客観性がない学問以前のものとして蔑視してきたこと、それ故に、直感で得られる〈主観的なものの固有の存在様式〉を見落としてきたことが問題であると指摘している。
- 11) 例えば、社会教育活動として、社会教育施設内の教育(公民館での高齢者教室、健康教室、親子教室、文化祭、教養市民大学、図書館や博物館での読書・視聴覚活動、体育館でのスポーツ活動等)、社会教育関係団体の教育活動(子ども会、PTA等の団体活動、各種サークル活動、NPO活動を初めとする市民活動等)など多様な活動がある。
- 12) 松田武雄著『近代日本社会教育の成立』九州大学出版会2004年
- 13) 宮原誠一著『社会教育論』国土社 1990年 社会教育と聞けば、ある人は青少年健全育成、またある人は公民館や図書館、子ども会や青年団、放送大学、社会体育を思い浮かべる。また外国の成人教育という言葉も職業教育や学校外の子どもの活動など様々なイメージで語られる。宮原はこうした「ごった煮」状況を批判的に捉え、社会教育概念把握の方法を示そうとした。
- 14) 同掲書13)
- 15) 同掲書12)
- 16) 同掲書12) 1920年代は必ずしも自己教育運動としての社会教育(生活改善運動)と政策的社会教育とは対立的ではなく、新中間層の新しい合理的・文化的な生活への要求に適合した国家政策が展開した時期ととらえられている。
- 17) 例えば、戦前の社会教育は法に基づかずに行われていたが、戦後は行政行為を法的に制限する社会教育法が設けられた。その第12条では「国及び地方公共団体は、社会教育関係団体に対し、いかなる方法によつても、不当に統制的支配を及ぼし、又はその事業に干渉を加えてはならない」とも規定されている。
- 18) 同掲書8) 戦後の教育には、アメリカの経験主義が色濃く反映された。この点に関わり、中村は経験論哲学について「近代の経験論がすべての事物を要素へと還元するアトミズムを典型としている」「それが近代合理主義の同伴者であり、結局はその枠内にあったことは今日では明白である」、またその実践についても、「プラグマティズムは…現実に対処しようとして、科学の方法を生かそうとしたため、その主流からは〈行動科学〉のような実践を単純化した理論が生み出されることになった」と指摘する。戦後の社会教育においては、実際生活上の課題(福祉・環境・子育て等の課題)を「合理的・科学的・技術的」に解決する

ことを目指してきたように思われ、中村の指摘は興味深い。

- 19) 河野哲也著『環境に広がる心』勁草書房 2005年 p- 8
- 20) 同掲書19) 河野はニッチについて、人間のどのような能力も一定のニッチにおいて初めて可能（心の働きすら脳の内部に閉ざされた内的過程などではなく、環境とのインタラクションにこそその本質がある）であるとする。また、アフォーダンスは、「動物との関係において規定される」とはいえ、それは環境の側に実在する特性であって、人間の内部的な主観、価値や意味ではない。関係的や個別的・特殊的ということは「主観的」と混同してはならないと指摘する。
- 21) 同掲書8) p65
- 22) 光岡明著『柳川の水よ、よみがえれ』講談社1985年、広松伝著『ミミズと河童のよみがえり』河合出版 1987年を参照