

成蹊教育の伝統と ESD の理念

小 田 宏 信 (成蹊大学経済学部)

1. ESD とは何か

ESD (Education for Sustainable Development) とは、人類が将来の世代にわたり恵み豊かな生活を確保できるよう、気候変動、生物多様性の喪失、資源の枯渇、貧困の拡大等、人類の開発活動に起因する現代社会における様々な問題を、各人が自らの問題として主体的に捉え、身近なところから取り組むことで、それらの問題の解決につながる新たな価値観や行動等の変容をもたらし、もって持続可能な社会を実現していくことを目指して行う学習・教育活動である(持続可能な開発のための教育に関する関係省庁連絡会議, 2016)。

「持続可能な開発」という用語自体は、1987年にリオデジャネイロで開催された「環境と開発に関する国連会議」でブルントラントを委員長とする「環境と開発に関する世界委員会」が公表した報告書『われら共有の未来』で用いられて以降、普及した言い回しである。続いて、1992年に開催された国連環境開発会議で採択された『アジェンダ 21』のなかに「持続可能な開発のための教育」の重要性が盛り込まれた。さらに、2002年にヨハネスブルグにおいて開催された「持続可能な開発に関する世界首脳会議」において、日本が ESD の具体的な推進を提言したのをきっかけに、2005～2014年が「国連 ESD の 10 年」に位置付けられ、さまざまな実践がなされてきた。また、その間、2008年に策定された第一次教育基本計画では、持続的発展のために学校教育が貢献すべきことが明記され、同年3月の幼稚園教育要領及び小学校・中学校学習指導要領、2009年3月の高校の学習指導要領には、持続可能な社会の構築

の観点が盛り込まれた。2014年11月には、ユネスコと日本政府の共催により、名古屋市及び岡山市において「持続可能な開発のための教育 (ESD) に関するユネスコ世界会議」が開催され、これは「国連 ESD の 10 年」の最終年を飾るイベントとなった。

2014年の世界会議では、「国連 ESD の 10 年」の後継プログラムとして「ESD に関するグローバル・アクション・プログラム (GAP)」が開始され、ESD をめぐる世界的な運動は現在、第2ラウンドへと突入しており、日本国内でも教育政策上での取り組みがますます深まりつつある。

ESD のねらいは、直接的には、持続可能な開発に関する価値観(人間の尊重、多様性の尊重、非排他性、機会均等、環境の尊重等)の醸成にあるが、それを通じて、体系的な思考力(問題や現象の背景の理解、多面的かつ総合的なものの見方)、代替案の思考力(批判力)、データや情報の分析能力、コミュニケーション能力、リーダーシップなどが ESD を通じて「育みたい力」とされている。

また、学び方・教え方も従来の教育とは異なり、①「関心の喚起→理解の深化→参加する態度や問題解決能力の育成」を通じて「具体的な行動」を促すこと、②体験、体感を重視して、探求や実践を重視する参加型アプローチをとること、③活動の場で学習者の自発的な行動を上手に引き出すこと、などが指摘されている。こうした観点は、近年の文部行政が求めている「学力の三要素」とも大いに重なり合うものである。

初等・中等教育の場においては「ユネスコスクール」に加盟する小学校・中学校・高等学校に

において実践されてきたが、関係省庁連絡会議がとりまとめた「我が国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画」では、大学に対してもESDに関わる取り組みを求めている。それは具体的には、カリキュラムにESDに関連した教育を取り入れること、世界や我が国が持続可能な社会を構築するための調査研究を実施する機関としての役割を果たすこと、各地域における主要な取組主体の一つとしての役割等を果たすこと、教職課程において、ESDに関する内容を積極的に取り上げることの四点である。実際、こうした役割を果たすことを自認した大学は、ユネスコスクール支援大学間ネットワーク(ASPUnivNet)への加盟や、他の大学等と連携してESDに関する地域拠点(Regional Centre of Expertise on ESD: RCE)を構成するなどの取り組みを行ってきている。また、ESD関係科目をカリキュラム上に位置付ける大学も散見されるようになってきている。

2. ESDと成蹊教育の親和性

改めてESDという取り組みがどのような特性を持った教育活動であるのか、筆者なりにまとめてみたい。

第1には、言うまでもないことであるが、ESDとは直接的にも間接的にも持続可能な社会の達成という問題意識につながる学びであって、人間の尊重、多様性の尊重、非排他性、機会均等、環境の尊重といった価値観を醸成することを第一義的な課題にしているということである。第2には、出来上がった知識を一方的かつ細分して押し付けるのではなく、観察や実験を含む体験・実践を重視して、それを通じて関心を喚起し、また、自ら分析させ総合的・体系的に事象について考えさせることでさまざまなスキルを身につけさせるとともに理解を促すという教育手法であるという点である。第3には、その過程を通じて、コミュニケーション力や共同性、他者を尊重する心を醸成するという点である。第4は、これらを基礎にして、さまざまな問題の解決に向けて、クリティカルなものごとを考えさせるという側面である。第5は、さまざまなレベルでの多様な主体の連携が求めら

れているということである。例えば、一つの学校のなかで各教科を担当する教員が別々に取り組むのではなく、互いに学び合うということが求められている点、さらには一つの学校をこえてさまざま主体が連携することで普及啓発していくべきことが求められているという点である。

このように整理していくと、成蹊の歴史を知るものにとっては、ESDは成蹊教育の伝統と高い親和性があると直感的にも捉えられるであろう。以下では、『成蹊教育—その源流と展開—』(中村, 2002)及び『成蹊学園百年史』(成蹊学園, 2015)などを手掛かりに、成蹊教育の伝統に見られるESD的要素を考えてみたい。

3. 中村春二の教育理念におけるESD的なもの

大正期に生まれた成蹊教育と現代のESDの間に親和性を感じるとすれば、それは次の二点の理由に帰せられるであろう。

第1には、成蹊教育は建学者中村春二が持っていたヒューマニズムとより良い社会を実現させたいという気持ちが成立せしめたものであるという点である。青年教育家中村春二の情熱をかきたてたのは、「文化的平和国家」を目指す人間の自由、平等を基本とする新しい教育の実践であった(中村, 2002, p. 67)。そして、春二にとっての真の革命とは、この世の中の文化のすべてを平和的文化国家に向かって徹底的に改革することであった(同, p. 62)。

さらに注目すべきは、「自分が人間であると全く同様に、他人もまた生きる権利をもった人間である」(同, p. 64)という春二の言説である。

その時代にサステナビリティという概念が日本にあったわけではないが、人間の尊重、多様性の尊重、非排他性、機会均等というESDの基本的考え方が中村の思想に存していたことは明らかである。高等教育は一部の有産階級が独占すべきものではないとした考えもそこに通じている。

第2には、鍛錬教育という総称の下で行われた作業教育や野外教育の取り組みである。鍛錬教育は成蹊実務学校の開校時にすでに導入され、通常時の労働作業に加えて、「夏の学校」の期間中に

表 1 成蹊小学校の「園芸」の農事暦

	1 年生	2 年生	3 年生
4 月	馬鈴薯 (栽植) 甘日大根 (播種)	同左 同左 茄子 (定植)	同左 南瓜 (定植) 同左
5 月	甘藷 (定植) 玉蜀黍 (播種) 甘日大根 (収穫)	同左 同左 同左	同左
6 月	甘日大根 (収穫)	同左 茄子 (収穫)	
7 月	馬鈴薯 (収穫)	同左 茄子 (収穫)	同左 南瓜 (収穫)
8 月	玉蜀黍 (臨時収穫)	同左 茄子 (臨時収穫)	同左 南瓜 (収穫)
9 月	秋大根 (播種) 秋蕪菁 (播種) 甘日大根 (播種) 玉蜀黍 (臨時収穫)	同左 同左 同左 同左 茄子 (収穫)	同左 同左 山東菜 (播種) 同左
10 月	小松菜 (播種) 菠薐草 (播種) 甘藷 (収穫) 甘日大根 (収穫)	同左 同左 同左 同左	同左 同左 同左
11 月	秋大根 (収穫)	同左	同左 山東菜 (収穫)
12 月	秋大根 (収穫) 秋蕪菁 (収穫)	同左 同左	同左 同左 山東菜 (収穫)
1 月	小松菜 (収穫) 菠薐草 (収穫)	同左 同左	同左 同左
2 月	小松菜 (収穫) 菠薐草 (収穫)	同左 同左	
3 月	菠薐草 (収穫)	同左	

引用者注：「玉蜀黍」＝トウモロコシ、「秋蕪菁」＝秋ナス、「菠薐草」＝ハウレンソウ。
(栗山重, 1929, pp. 298-299 による)

労働作業、海水浴や登山に加えて、社会科見学的なものが行われていた。小学校が開設されるといっそうの包括的な取り組みが行われるようになり、画一的な公教育での教授法を改革する新教育運動の先駆的役割をなすようになった。「鍛錬」は単なる精神修養ではなく、自発的な精神の涵養によって「自ら課題を発見し、解決できる人材」を育成することがねらいであった。これも ESD の理念と大いに重なり合うことは多言を要しないであろう。成蹊小学校での作業教育や野外教育の取り組みを中村浩は次のように説明している。

毎朝、凝念にはじまる授業は午前中で終り、午後は遠足、園芸、遊戯であった。遠足は雨の日を除き一年を通じてほとんど毎日行われたが、これは田園主義を基調とした「児童の解放」という面で、のちの自由教育運動につながるものであったといえよう。遠足は、自然のなかでの教育をねらいとしたもので、郷土科、直観教授の実践とつながっていた。

小学校においても夏休暇は全廃され、この期間は「夏の学校」が実施されたが、夏の学校では精神の修養、肉体の鍛錬が一義的に強調された。そして、その授業はすこぶるヴァライティーに富むものであった。遠足を通しての、

野外観察，昆虫採集，植物採集，汐干狩り，魚取り，化石探し，写生，また園芸を通しての菊や朝顔の手入，花壇の除草，遊戯を通しての水遊び，泥遊び，日光浴，空気浴，作業を通しての封筒張り，大掃除，庭掃き，池掘り，土手築き，鍛錬を通しての裸体駆足，試胆会，徹夜会，水浴，海水浴，登山，断食，その他茶会，月見会，唱歌会，日記，絵日記等々であった。（中村，2002，pp.87-88）

これらの取り組みは，当時，成蹊小学校の訓導であった栗山重の記述にさらに詳しく説明されている。

園芸 教科として特設し，時間割に定めて専門教師が担当した。児童一人ずつに畑を与え，種まきから，世話，収穫までやらせる。私も担任として許す限りは畑に出て教育に協力した。園芸のみならず，校庭の清掃はもとより，汗を流して働く場が多く，労働をいとわず，さらにこれを愛するまでにとの意気込みで職員達も率先躬行した。

……（中略）……学科の授業は午前中に終え，午後は主として校外散歩。当時の池袋は自然に恵まれ，至る所に畑あり森林あり小川あり，ウグイスやヒバリの歌も聞け，チョウやトンボやオタマジャクシやメダカも見られた。近くの狐塚に行って小山を登降りしたり，かくれんぼや鬼ごっこをしたり，近衛邸の広い庭で大木に登ったり，兵隊ごっこをしたり，すもうをとったり，遠く富士山¹⁾まで出かけて虫を探し，野草を観察し，お話しをし合ったり，面白い本を読んだり，長時間を持って余すことなく，心身のため教室内では到底望み難い楽しんで有力な教育ができた。

夏の学校 夏には箱根仙石原に一週間出かけたが，父母の付き添いは一切許さず，医者や看護婦の外は教師が全責任をもって二十四時間師弟が生活を共にした。宮之下から仙石原まで歩いたこともあり，大天幕に組ごとに生活し，雨風などの危険に際しては仙郷楼に避難すること

もあった。長尾峠，乙女峠，大涌谷，元箱根等と遠足するにも徒歩が多く，土地の人さえ驚く強行もあった。自然の花を観察し，虫を追い，小川で泳ぎ，魚を捕え，大自然に存分接するとともに自主的，集団的な訓練にも役立つところが多く，一生忘れられない思い出と卒業生は口を揃えて語っている。（栗山，1981，pp.14-15）

これらのうち「園芸」に関してであるが，栗山は表1のような作業暦を残している。ここには三年生までしか示されていないが，全学年で園芸の時間が課せられていた。これをみると，4月のジャガイモの植え付け，ハツカダイコンの播種に始まり，3月のハウレンソウの収穫まで四季折々の作物が児童たちに育てられ，収穫されていた。1年生の時はハツカダイコンや小松菜など栽培しやすい作物が中心であるが，2年生以降になると支柱が必要なナスや人工受粉が必要なカボチャなど，難易度が高くなっていることがわかる。ハツカダイコンに始まる園芸活動は，百年以上に渡って受け継がれ，今日の成蹊小学校においても全学年で実施されている。

4. 浅野校長時代の「五大眼目」

成蹊教育がより体系化された形で示されたのは浅野孝之校長の時代であろう。

『百年史』が示すところによれば（成蹊学園，2015，pp.531-532），1932（昭和7）年に作成された成蹊高等学校の『学校一覽』には，次のような「成蹊教育の五大眼目」が掲げられていた。

- 一 人格教育——『人格の陶冶』これ本校教育究極の目標である。
- 二 体育——『健康なる人格者』これ本校の要求する理想の人物である。
- 三 勤労教育——『理論よりは体験』これ本校教育の重要な指導方針である。
- 四 智育——『実力の養成と科学の尊重』之れ本校知育の眼目である。
- 五 国家及び国際教育——『国家観念の養成と国際精神の涵養』はまた本校教育の標的であ

る。

周知の通り、「勤労の実践」は本学園の建学の理念の一つである。「勤労」を文字通りに理解すると誤解を招くが、作業を実践し直接事物や現象に接することによって得る学びと理解した方がよいのであろう。このことは五大眼目には「理論よりは体験」という以上の説明がないのであるが、後で見ると、浅野校長に成蹊学園に勤務した複数の教員によって、「勤労」が科学教育の基礎に位置付けられていくことになる。また、五大眼目のうち、4の智育には「早学年より実験本位の科学教育を行って時代の要求に合致せんことを期して居る」という説明書きがあった。『文部時報』610号（1938年）に掲載された「成蹊高等学校の特色と生徒採用方針」では「本校が創立の趣旨に基き前記教育方針を実践躬行すべく、其の指導法たるや飽くまで鍛錬的、実学的、体験的であることが示されていたという（成蹊学園、2005、pp. 542）。

なお、成蹊教育の眼目の5番目に示される「国家」はいかなる意図をもっていたのか。この点に関して中村浩は、先に見たように国家とは中村春二にとってはヒューマニズムに基づく「文化的平和国家」であり、岩崎理事長にとっては、自由主義、平等主義に裏打ちされた近代資本主義国家であり、浅野校長は仏教的慈悲の観念から平和国家ととらえていたという旨の説明をしている（中村、2002、p. 116-118）。このように平和的国家という前提の下に、国際感覚を涵養するというのであれば、これもまたESDの理念と通じ合うものがあると考えられる。

5. 栗山重と自然科学教育

先にも引用した栗山重は、1920（大正9）年から1943（昭和18）年までの23年間、成蹊小学校の訓導（教諭）をつとめた、成蹊の理科教育を語る際に欠かせない人物である。栗山は京都府亀岡市に生まれ、京都府師範学校を卒業後、京都府上賀茂小学校に勤務した。京都で勤務の頃、成蹊教育に興味を持ち、成蹊との交流を重ねているうち

に、中村校長と小瀬主事から誘いを受け、母校である京都府師範学校附属小学校への転任を断り上京したという（栗山、1981、p. 13）。

栗山の理科教育論は手短かに言えば、観察・実験・労作（作業）を重視するということと、このことによって児童の自発的学習を促すということにあった。また、当時の小学校令で理科は小学四年以降の履修であったの対して、低学年から学ばせる必要があることを強く説いた人物の一人であった。成蹊小学校では低学年からの「自然科」を実施していたため、そこでの実践を踏まえて栗山は多数の著作を世に問うていた。『労作生活中心理科教育の原理と実際』（栗山、1934）では「労作勤労教育」を次のように説明している。

理科教育を本當に行ふ時、眞の労作勤労教育が自ら其所に行はれる。と申して過言ではあるまい。

実事物に直接し観察により実験によつての学習、それが労作教育で無くして何づれが労作教育であらう。殊に其学習は自ら問題を発見し研究方法を工夫し其解決に努力し、然も其結果の証明にまで進む。而して其間一の曖昧を許さず、其精神の過程に作業の間に如何に貴いものが多分に存するかは、誰にも直に発見し得る所であらう。動植物の飼育栽培、学校園の作業のみならず、毎時間の学習そのものが、既に立派な労作教育なのである。（pp. 44-45）

また、同書では、「自発的研究指導上の注意」を、①多くを望む勿れ子供らしさを貴べ、児童の努力は之を十分に認めて尊重せよ、③記述並に製作による発表を盛ならしめよ、④実物本位に眞の自発的研究を尊重せよ、以上4つの項目を立てて説明している（pp. 9-20）。

ここでの「自発的研究」というのは、直接的には長期休業中等における自由研究の課題を指しているのであろうが、栗山が意図するのはそれだけにはとどまらず、日常生活の中での何気ない自然観察ということも含意しているようである。すなわち、小学校での作業教育や観察・実験を通じて、

しっかりとした観察眼、記録の取り方を身につけておけば、学校外での自発的研究が可能になるということを主張するのであった。そしてまた、こうした教育は社会を見る目を養うにも重要であり、思想・社会問題を考えるにしても「眞に信ずべきを信じ、疑ふべきを疑ひ、附和雷同を卑しむ(p. 43)」姿勢が理科の学習を通じて培われるということを強調していた。

以上の論理と教育実践の報告をへて同書では、「現法規の如く四年に突如理科を始める事は、何と云っても不合理であり不自然であり不利益である」ことから一年生からの自然科実施のために「法令改正を希ふ事にも切なるものがある (p. 249)」と説く。

このような低学年における自然科の重要性は、新教育思潮叢書のなかの一冊、『最近思潮・理科教育実践の進歩』に収められた栗山論文「自然科実施の具体的方法」(栗山, 1934)でも次のように述べられている。

自然科が整然たる系統的な知識の教育を重視するものなら、材料は何でもよいとは申しぬ。が自然科は智識それ以上に観察の練習、学習方法の訓練、学習に対する興味の涵養、否もっと広く彼等の自発的研究の態度を養ひ生活指導を資せんとするもので、極言せば材料は寧ろ方便とも云ひ得るからである。若し確実な系統的な智識を要求するのなら三年以下の幼児には無理だ。そんな無理を要求し犠牲を払はずとも、もっと後に指導すればよいではないか。一年よりも三年の方が三年よりも五年の方が容易であって且つ効果的である。そんな為に一年から自然科特設を叫ぶのではなく、一年からの方が容易であり且つ効果が豊であるから。否一年からでないと教育し難い根本的な基礎的な重要な仕事があるからである。(p. 31)

栗原の年来の主張は、1941(昭和16)年の国民学校令の公布と施行の際に取り入れられることになる。国民学校令によって、理科と算数は統合され「理数科」という教科を構成し、そのなかで

1年生から3年生向けの科目として「自然の観察」が開設された。

6. 吉田虎彦の地理教育論

当時の新教育思潮に関わる書物には、栗山重のみならず、成蹊小学校教員の複数の名前をみることができる。その中に地理教育を専門とする吉田虎彦の名前があった。新教育思潮叢書のなかの『最近思潮・地理教育実践の進歩』に収められた吉田論文「地理教育の実践機構」(吉田, 1935)の骨子は次のようにまとめられるであろう。

同論文ではまず地理の性格付けから始まり、地人相関、すなわち人文現象の発展と自然現象の関係性を究明する分野であると定義する。とはいえ、人間の文化の発展という歴史的契機は無視できず、地理学が対象としている関係性は「自然と歴史と社会の生きた融合」であるとする。その上で、「一区域、二地勢、三産業、四交通、五都邑」といったような項目羅列の地理教育を批判し、「生きた地域の上にその必然として展開する自然と人文との生々とした実景」たるラントシャフト(景観)を総合的に考察する地誌的研究に地理学の本質を見出している(pp. 208-209)。

吉田は続いて、1900(明治33)年公布の「小学校令施行規則」における「地理ハ地球ノ表面及人類生活ノ状態ニ関スル知識ノ一斑ヲ得シメ又本邦国勢ヲ理會セシメ兼テ愛国心ノ養成ニ資スルヲ以テ要旨トス」とする文言を組上に載せる。こ

表2 成蹊小学校の校外行事(1930年頃)

時期	遠足・旅行地	日数	対象学年
4月	江ノ島・鎌倉方面	日帰り	2年以上
	井ノ頭公園	日帰り	1年
7月	夏の学校		
	箱根各地(仙石原拠点)	6泊7日	3年以下
	房総西岬海岸	9泊10日	4年以上
10月	日光又は伊香保方面	1泊2日	4・5年
	関西方面	7泊8日	6年
11月	浅川	日帰り	全校
3月	横須賀方面	日帰り	6年

年次は引用者推定。

(吉田, 1935, pp. 219-220による)

表3 成蹊小学校の夏の学校（箱根）の日程（1929年）

月 日	1年	2年	3年
7月14日	宮ノ下まで電車 徒歩で仙石へ（1里半）	同左	小涌谷まで電車 徒歩箱根町へ（2里半）
7月15日	早川川遊び	大涌谷へ遠足	芦ノ湖を渡り徒歩仙谷へ（1里）
7月16日	大涌谷へ遠足	仙石原	大涌谷へ遠足
7月17日	仙石原	長尾峠へ遠足	川遊び
7月18日	乙女峠へ登山	仙石原	長尾峠へ遠足
7月19日	徒歩底倉へ	同左	仙石原
7月20日	徒歩湯元へ 帰京	同左	徒歩湯元へ 帰京

年次は引用者推定。

（吉田，1935，pp. 219-220 による）

の文言で示されている地理科は、①地球の表面に関する知識の一部、②人類生活に関する知識の一部、③本邦地勢の大要の理解、④愛国心の養成、の4つから構成されているとみるのであるが、これらがそれぞれ別個に断片的に教えられていたのでは地人相関的な視点が欠落してしまい、あくまでも「四者が渾然として有機的関係を保つやうに統一的に解釈されること」が地理科の目的の達成に必要であることを指摘する。同時に指摘するのは、この四つの内容が科学的部分と国民教育のための観念的な部分を含んでいるという問題性である。吉田は、愛国心というものが「空漠たる興奮」であっても「右翼的慷慨」であってもならず、「明確な国勢の理會」に基づくべきであることを主張する。そのためには、国家の一部たる郷土の地理をまずは学ぶことによって、科学的訓練の手段ともなり、また「愛と認識・情意と知識」という渾然を止揚できると考えた。もっとも、郷土といった場合の空間的スケールは多様であるが、吉田は初等教育においては市町村のレベルで学ぶことが、資料の収集や研究の便宜の上でも簡便であり、「直観」が可能なスケールであるとした。

そして吉田は、知識羅列でもなければ観念的でもない、科学的地理教育の実践のために、①直観の尊重、②読図の重視、③地理教育の地方化、④地理教育の作業化、⑤地理教育の現代化、の五点をあげてこれらの方法を具体的に解説する。これ

ら5点は、今日の地理教育を考える際にも十分適用可能な重要な指摘であるが、ここでは①の「直観の尊重」をとりあげてみたい。念のため、ここでの「直観」とは、文字どおりに直接観ること、直接観察すると理解して構わないのであるが、ルソー、ペスタロッチー、ディルタイらに主張されてきた「直観教授法」に由来する認識論的な言い回しである。

吉田は地理科の学習においては「郷土の実地指導を中心とする直観が最も重んぜられなければならないが、狭い意味での郷土にこだわっては、「日は屋根から出て屋根に入る」という愚に陥りかねないので、遠足や修学旅行等の校外学習の機会を利用して、「これを教師の地理教育体系の中に織り込んで行くことが望ましい」と主張する。その上で、吉田の勤務する成蹊小学校では幸いにして、表2に示されるような校外学習が実施されていること、成蹊での校外学習の真価は人格陶冶にあることを認めるにしても、「直観界の拡張の学習上にもたらす貢献は全く計り知ることが出来ない」のだということを指摘している。

参考までに、吉田が同論文で示した当時の成蹊小学校での、夏の学校（箱根）、静岡方面旅行、関西修学旅行の日程を再掲したものが、表3～5である。静岡旅行は表3では「日光又は伊香保方面」と示されているが、この年には予定を変更して「新に静岡方面を開拓し国史・地理の方面に

表4 成蹊小学校(4・5年生)の静岡方面旅行の日程(1930年頃)

月 日	汽車発着	見 学	宿泊所
第1日 10月4日	午前8時10分(準急) 東京駅発 午前10時17分 沼津駅着 午前11時2分 沼津駅発 午後0時17分 静岡駅着	静岡市 安倍川義夫の碑、臨濟時(今川義元廟、家康遺物)、しずはた山公園等 漆器の製造所	大東館
第2日 10月5日	午後3時41分 清水駅発 午後6時30分 東京駅着	静岡市商工奨励館、茶園、石垣いちご、蜜柑畑、久能山東照宮、三保ノ松原、龍華寺、清水市	

年次は引用者推定。
(吉田, 1935, p. 221による)

得る処が多かった(p. 220)」とある。次に示す吉田の記述は静岡旅行の教育上の意義をつたえている。

静岡県といふ処が全国有数の産業が盛んな所であるだけに其の方面の見学には実に得る所が多かった。特に久能山麓(南斜面)から三保半島にかけての耕作景の立派さには一同思はず感嘆の声を放った程であった。蜜柑はどんな所に作られるか、茶園はどんな風になってあるか、石垣苺の栽培法はどんなもの等々児童の「問題」は一々興味をもって解決されて行った。東海道沿線の地形の変化、各種聚落の形聚等々地理的考察の好資料は全く無限であった。私は、古い言葉だが「百聞一見如かず」といふことを今度はしみじみ感じたのである。(pp. 228-229)

もちろんこうした観察は現地における指導で突然にできるものではなく、教室での事前指導が不可欠である。関西旅行に際しても、「出かける前には一月も前から児童に旅行計画を立てさせてみたこともある。六年生にもなれば相当な立案をするものである。テューリスト・ビューローで問ひ合せて見たり、旅行案内を繰ったり、直接旅館

に問合せて見たり、先輩の意見を聞いて歩いたりして中々凝った計画を提出したのには驚いた」(p. 224)とある。

関西修学旅行に関しては、児童が旅行前に事前学習するための副読本『近畿名所要覧』(上原, 1933)も用意されていた。同書は、名古屋城および熱田神宮から、奈良、京都、大阪、神戸、横浜に至るまでの行程に沿って、約50の項目で見どころを解説したものであるが、そこに収められているのは、神社仏閣のみならず、平安京の都市プラン、インクライン、造幣局、川崎造船所、秩父丸の概要なども含まれており、「社会科」という概念のない時代に臨地での総合的な社会科学学習を意図したものであったことが理解できる。

もともと、吉田は校外学習にのみ「直観教育」の機会を求めていたわけではない。統計地図や映像教材の活用も積極的に推し進めて、視覚に訴える地理教育を実践していたようである。日本列島の地形学習の際には、成蹊高等学校から借用した地形模型が大いに役立ったとのことである。

なお参考までに、吉田は社会的な地理ばかりでなく、地球科学ないし自然地理学分野にも造詣が深かったようである。1943年には『山と川: 少年地文学』, 1944年には『海と空: 少年地文学』

表5 成蹊小学校（6年生）の関西旅行日程（1929年）

月 日	汽車時刻	発着駅	見学	宿泊所
10月2日	午後10時30分	東京駅発	同左	車中泊
10月3日	午前6時00分 午前9時52分 午後1時27分	熱田着 名古屋駅発 二見駅着	熱田神宮参拝 名古屋城見学 二見浦 朝熊山 外宮参拝	宇治館
10月4日	午前10時00分 午後1時40分	山田発（電車） 六田駅着	内宮参拝（朝食前） 吉野見学 吉野神宮 村上義光墓 皇居跡 吉水院 如意輪堂 塔尾御陵等	桜華壇
10月5日	午前8時頃 同9時頃 午後1時頃	吉野発（電車） 畷傍着 奈良着	橿原神宮 橿原御陵参拝 奈良見学 奈良公園 春日神社 東大寺 二月堂 三月堂 三笠山 正倉院 興福寺 南円堂 猿沢池	魚佐
10月6日	午前7時50分 同8時44分 同10時40分 同10時52分	奈良発（汽車） 桃山着 桃山発 京都駅着	桃山御陵参拝 乃木神社 京都見学（遊覧バス） 京都駅→清水寺→豊国神社→大仏→三十三間堂→知恩院→インクライン→平安神宮→北野神社→金閣→嵐山→東本願寺 夜食後京極付近散歩	三条小橋 めぬき屋
10月7日	午前8時頃 午後3時半頃	めぬき屋出発（バス） 三条発 大阪にむかふ（電車）	銀閣寺 比叡登山 延暦寺 三井寺 御所参観（午後1時）	日本橋 大和屋支店
10月8日	午前10時頃 午後2時	大阪発 神戸にむかふ 秩父丸乗船	大阪城見学 湊川神社参拝	船中泊
10月9日	正午頃	横浜着 解散		

年次は引用者推定。

（吉田，1935，pp. 222-223 による）

なる書物を出版している。これらを寸見する限り、読者の「なぜ」という問題意識の解決を狙った、非常に優れた科学読み物である。『山と川』の「はしがき」には次のような記載がある。

もともと、地理といふものは、土地々々の名所や産物などをたくさん覚えこんで、物識りになるために学ぶのではなく、その土地が人類の生活にどんな関係を持っているのかを考へてみ

たり、どうしてその土地に産業が発達したかを考えてみる学問であります。

ところが、地文学といふのは、その地形とか気候とかいふやうなものを、ただあるがままに知るだけでなく、どうしてそれがさうなったかといふやうなわけを考へる学問なのです。（吉田，1943，p. 2）

7. 新教育思潮の中核としての成蹊学園

栗山重と吉田虎彦という2名の小学校訓導の教育理念と実践を紹介したところで、二つのことを指摘しておきたい。

一つは、作業教育や直観教育の教育上の意義を理論づけて説明し、それを唱導したのは彼ら現場の教員であったということである。中村春二や浅野孝之が、「鍛錬教育」とか「勤労教育」、あるいは「訓育」と言った場合には、これらの語には、文字通りの肉体の鍛錬と精神修養、そして作業教育の意義が渾然一体となっていた。これに対し、栗山らは労作教育ないし作業教育と呼ばれるもの、また、「直観教育」を鍛錬や修養からは切り離して考え、教科指導の観点から非常に冷静に理論化していたのである。彼らが著作を世に問うようになる頃には、成蹊のみならず他校でも「新思潮」の教育運動のうねりが生じ始め、彼らは他校の教員との相互刺激の中で、理論化を進めつつ、同時に、高等師範学校などの教員と並び立って主導的地位にあったのではないかと考えられる。実際、栗山に関して言えば、原稿依頼が殺到し、著作活動に大幅に時間を取られるようになった結果、成蹊を去ることになった。

二つめには、それゆえ、労作教育ないし作業教育と呼ばれるものは成蹊のみの取り組みではなく、複数の学校が共有する取り組みになっていった。成蹊学園と強い関係性があったのが澤柳政太郎の率いる成城学園であるが、そこから分離独立して玉川学園を拓いた小原國芳は、澤柳以上に「成蹊寄りの」教育理念を有し、労作教育を基底においた全人教育論を展開した。小原は、「実に教育方法の本質は労作教育である」とした上で、「百聞は一見に如かず、百見は一労作に如かず」、「自ら植え、作り、工夫し、縫い、染め、張り、繕い、洗い、掃き・・・かくてこそ真の美育も達成されると思う・・・ハンマーをふり、牛を飼い、土を運び、薪を割り、肥料をかつぎ、鋤をふるい、自らなせる新鮮なる野菜を食してこそ強壯なる健康も得らる」と論じていた（小原、1980、p.393）。

玉川学園の公式ホームページに掲載された「玉川の『労作』教育」（2013年）には、「作業教育

や労作教育は、大正期に広がった新教育運動とは異なる新しい運動として、当時の教育界で盛んに行われたものの一つである」との説明がある。大正期の「新教育」と昭和に入ってから「新教育思潮」に断絶があったかどうかには議論の余地があると思われるが、成蹊の「勤労教育」が「労作教育」という名称で広がりを見せていたことは特筆されるべきであろう。もちろん、ドイツの田園教育運動など、海外からの影響もあったことは考慮に入れておく必要はある。玉川学園は戦後も労作教育を堅持し続け、今日、玉川大学教育学部は日本のESD活動を支える重要な拠点の一つとなっている。

8. 知的交流の拠点としての理化館

成蹊学園の吉祥寺への移転の翌々年の1929年、学園の本館の西側に理科教室棟が竣工した。その設計には、高等学校で物理・化学を担当していた加藤藤吉が携わり、「理化館」という名称が与えられた。吉祥寺移転後、理科の専科教員を命じられた栗山重もまた理化館の一員となり、当時の様子を次のように回顧している。

理化館には、生物、物理、化学、鉱物の講義室と実験室、器械標本室等が完備し、それぞれの専門の先生と各助手がおり、外来講師には東大などの有名学者が多かった。私は出勤すると門衛から鍵を受取ってすぐさま理化館に行き、一日をほとんどここで過ごした。職員室には会議とか必要な時以外は、朝礼前とか昼休みなどに顔を合わせた同僚と話を交わす程度で、学級担任も各教室に机を持ち、仕事をそこですることが多かった。理化館では子供の教育に没頭するのであるが、理科各方面の専門教師や助手とは必要な時には語り合えるし、大食堂で全校生一同が昼食するので、外来教師から貴重な話を聞く機会もある。学園多数の職員は、家族的雰囲気の中で、楽しく、いろいろ修養できた。（栗山、1981、pp.32-33）

繰り返すこともないのかも知れないが、この引

用で示されていることは、一つには、成蹊小学校から成蹊高校の尋常科、高等科までの理科関係の教員が理化館に集い、そこで相互に刺激を与えていたということである。これは浅野校長が強調していた大家族主義のあらわれとも言うことができよう。もう一つは、非常勤講師を含む外部の教員や研究者も集う場であったということである。そのなかには植物学の牧野富三郎博士も含まれていたようである。

このような学園の内外の教員や研究者の「つながり作り」というのは現代の ESD の活動にとっても理想形なのである。

9. 戦後成蹊小学校の「生活教育」

成蹊小学校の教諭陣は、第二次世界大戦後も、初等教育界で先駆的な役割を果たしていく。成蹊小学校教育研究所は、1947 年から 48 年にかけて、『生活教育研究』と題した論文集を 4 冊立て続けて刊行している(販売:小学館)。その特集内容は、自由研究と社会科の指導(第一集)、新学習建設法の指導(第二集)、学習効果の判定(第三集)、社会科指導の実際(特集)であった。成蹊の基本理念である、人間、人格、個性、品性が、「社会的生活教育」の中で陶冶されるものと考えられたのである。第一集における清水護校長の創刊の辞には、次のようにある。

本校は、大正 3 年創立以来、人間性の開発をめざした個性の尊重と、次代の国家社会の成員として高邁なる社会人たる品性の陶冶とを、伝統的教育理念として、こゝに教育力を結集しつゝ今日におよんでいるのである。この目標を達成すべく、児童の現実生活に根ざしつゝ、自発的精神をかん養し、自他の敬愛と協力による社会性の陶冶を期する生活教育の建設に努力しつゝある。

こうした取り組みは、1947 年の「学習指導要領 一般編(試案)」での、社会科、自由研究、家庭科の新設にいち早く対応したものと考えることができるが、戦前の成蹊小学校の取り組みとの間

に隔絶があったわけではなく、栗山の言うような「実物本位の自発的研究」、また「直観教育」の伝統が、自由研究や社会科をめぐる論調にも継承されているとみるべきである。

当時の成蹊小学校の教諭たちによって世に問われた著作としては『生活教育研究』のほか、成蹊小学校社会科研究会編集・雁書房発行によるシリーズ「小学社会科文庫」がある。1950 年に、『新しい日本』『災害を防ぐ人々』『新聞社と放送局見学』『日本の貿易』『昔の交通・今の交通』が相次いで出版された。これらに加えて、『火と私たちの生活』『日本の資源と産業』『衣食住の発達』『日本の都市めぐり』『通信の話』の五冊が続刊の予定だったようだが、その存在は確認できていない。自由研究に関しては吉田(1949)『よい子の自由研究:五・六年編』がある。

『百年史』によれば、1946 年に成蹊小学校によって発表された「教育経営の基盤」には、「生活化の教育と生活教育」として次の 4 点が挙げられていた(p.738)。

- ・児童自ら考へ、自ら判断し、自ら責任をもって生活する人間の教育
- ・知性、正義感、責任感、協同、親和、尊敬、謙虚、真実、正善、真美を目ざして自ら感得し、語り、行ふ
- ・自発的・自主的・自律的・個性的に生活させる教育
- ・判断力・批判力、責任・反省をもつ生活態度

これらもまた今日の ESD の理念との親和性がいつそう感じられる文言である。

10. 旧制成蹊高等学校における地学・地理関係の教員群像

旧制成蹊高等学校においても作業教育や直観教育を推し進めたのは、理科関係の各分野と地理なのであるが、ここでは筆者の守備領域の限界から地学および地理教育に関してみておきたい。成蹊高等学校では地学及び地理関係の教員が一体となった目覚しい活躍があった。両科目とも野外観

察や観測を重視し、そこで自ら得たデータを蓄積して、事象を究明していく特徴がある。また、自然環境や地域環境の理解に直結している分野であることから、生物教育などと並んで今日のESD活動でも中心的な役割を果たしている。

最初の地質鉱物学担当として最初に着任したのは、福田連である。東北大理学部卒業後、三菱鉱業株式会社技師を経て転じ、成蹊での在職中に『地形図の研究』（福田、1928）、『実験鉱物地質学』（福田、1932-40）等数々の書物を出版している。福田の1936年の退職後、東大理学部出身で地質調査所に勤めていた伊原敬之助が着任する。伊原の足跡は不詳であるが『結晶学』（伊原、1916）の著書で知られるほか、北伊豆断層帯の調査で活躍した。

地理に関しては、まず前史として、池袋時代の1920年（大正9年）前後に成蹊中学校および成蹊実業専門学校の教員として野口保市郎の名前を見ることができる。野口は東大の西洋史出身であるが、人文地理学に転じ、実務学校では「商業地理」を担当していた。成蹊を退職後、浦和高等学校を経て法政大学に勤務し文学部地理学科の創設に貢献し、戦後は中央大学経済学部の経済地理の教授となった。成蹊高等学校が発足すると高等科の地理の教員として着任したのは浅井治平である。東京市立第一中学校（現・九段高校）を本務とする兼任だったようである。

野口も浅井も、成蹊学園に勤務したのはわずかな期間であったが、野口は（自然と人間の）相互作用論的な経済地理学の確立に大きく貢献した人物の一人であり、浅井は、自然地理、人文地理、地誌にまたがって多くの書物を刊行し、地理教育をベースにした修学旅行指導論を体系化した人物として知られる。

歴史と地理を兼務する教員として藤原音松が成蹊中学校の時代から勤務していた。藤原は東洋史の出身であったが、大正末期には地理教育に軸足を移していたようで、大正13（1924）年に創刊された雑誌『地理学研究』（帝国書院）には編輯者としての藤原の名前があるほか、先述の野口保市郎とともに創刊号の執筆者に名を連ねている。

資料1 成蹊大学開設当初の「地学教室」の概要

1. 地学教室の構成
 - 主任教授 伊藤隆吉（農学士，理学士）
人文地理学，自然地理学
 - 専任講師 吉崎恵次（理学士）経済地理学
 - 専任講師 内田信夫（理学士）地質学，地学
2. 学生
 - 現在人員 一般教養学科（ジュニア・コース）24年度 男子前期地学20人，男子後期人文地理20人，25年度よりは上二学科共4単位（年間毎週2時間授業）
3. 教室の研究特色
 - (A) 研究題目
 1. 屋敷林の研究，河蝕の研究 伊藤隆吉
 2. 日本における消費経済地理，分布図の表現 吉崎恵次
 3. 環日本海アルカリ岩石区の研究 内田信夫
（文部省科学研究費による24年度）
 4. 武蔵野台地の人文及自然地理（学生の共同研究）
 - (B) 成蹊学園気象観測所 大正14年10月以来25年間定時観測継続 気象資料完備
主任専任講師 加藤藤吉
 - (C) 武蔵野の人文及自然地理の研究資料の完備を期す

（「新制大学地理地学関係教室消息」『地学雑誌』59巻3号，1950年，pp.52-55所収による）

藤原は、帝国書院創業者の伝記である『守屋荒美雄伝』（守屋荒美雄記念会、1940）の編集に関わり、また、武蔵野地域の地域史の研究（藤原、1948）を深めるなど歴史地理学や地理教育への貢献は甚大であった。1939年には地理学の伊藤隆吉が兼任教員として着任した。伊藤は、地形学が専門であったが、守備範囲は広く、ポットホール（甌穴）の研究（伊藤、1979）のほか、武蔵野の屋敷林の研究（伊藤、1939a, b）や武蔵野台地の洪水の論文（伊藤、1959）も知られる。

成蹊学園の理科教育を回顧する時、欠かせないのが、物理を担当した加藤藤吉であった。加藤は、理科を「理化」と表現し、自然の現象の観察・測

定・記録して、それらの考察から何らかの概念や法則を機能的に導き出すことを理化と定義していたようである。加藤と気象観測所については、宮下(2018)に詳しいが、1925(大正14)年より学園内の露場で気象観測を開始し、その後90年超の歴史を有する成蹊気象観測所の偉大な歴史の第一歩を作り出した。

また、地質、鉱物学教室助手(1927年当時)をつとめていたのが西村健二であり、西村は地形図をもとにして地形模型を制作することや地形立体図を作図すること、またこれらの指導を得意としていた。その後、西村は尋常科の教員として教鞭を担当するとともに、高等科の地質鉱物の授業を持つようになった。戦後西村は成蹊学園を辞して地形模型を専門に製造する会社を興すことになった。

戦後は、学制改革の中で、藤原音松、加藤藤吉は新制高等学校に所属するようになり、1946年度より専任教員となった伊藤隆吉は大学に所属することになった。同時期には、地理の吉崎恵次と地学の内田信夫が成蹊学園に着任している(資料1)。その後、成蹊大学には地学・地理学関係の専攻は制度化されず、吉崎、内田とも中高の所属となるが、中高大の地理・地学の教員が連携して、武蔵野研究を推し進め、課外活動の地理研究部までを含んで、生徒・学生の指導を行っていたことが伺い知れる。『最新地学』(伊藤・内田, 1951)、『自然環境と人間生活』(伊藤, 1953)、『図説日本地理1~8』(伊藤・吉崎, 1956-57)といった入門的・啓蒙的書物も送り出されていた。伊藤は、政治経済学部で経済地理のゼミナールをもった。

11. 旧制成蹊高等学校における科学人材の輩出

上で見てきたような層の厚い教授陣のもとで、旧制成蹊高校は数多くの科学的な人材を輩出した。とくに理科の卒業生に焦点をあてよう。

生物学関連では、中村春二の次男で成蹊学園の学園史の構築にも尽力した中村浩氏(小6, 中11, 旧高3理乙)²⁾が知られる。中村浩氏は東京帝国大学理学部植物学科で微生物学を専攻し、九州大学教授、近畿大学教授、共立女子大学教授な

どを歴任した。東京大学理学部動物学科に学んだ生物学者として、毛利秀雄氏(旧高23理乙)は動物生化学を専攻し、東京大学教養学部教授などをつとめ、ウニの精子から微小管たんぱく質チューブリンを発見したことで知られる。関連して、埴原和郎氏(旧高21理乙)は、東大理学部人類学教室に学び、札幌医科大学助教授を経て東京大学教授および国際日本文化研究センター教授を歴任した。埴原の唱えた「日本人の二重構造モデル」は、日本人の起源に関する仮説として定着している。

地理・地質・土木関連では、比較的初期の卒業生として地質学の竹内英雄氏(小7, 旧高6理甲)が挙げられる。また、戦後日本の都市計画の父とも言うべき高山英華氏(旧高4理甲)は、東京帝国大学工学部建築学科卒業に進学し、のちに東京大学工学部都市工学科を開設することになった。都市計画家として高山に続いたのが伊藤滋氏(旧高24理甲)であり、伊藤氏は、東大農学部を一度卒業後、東大工学部・工学系研究科で高山氏に師事し、工学部都市工学科教授などを経て、慶應義塾大学環境情報学部教授、早稲田大学理工学部教授などを歴任している。前後するが、前述の西村健二氏の子息であった西村蹊二氏(旧高21理乙)は、東京大学理学部地理学科を卒業後、建設省地理調査所(国土地理院)に入省し、1980年からは国土地理院院長をつとめた。地理学関係の人材としては新制高等学校の発足直後の卒業ではあるが、鈴木富志郎氏(小29, 高2, 政経4)、小森星児氏(高5)、守屋以智雄氏(小34, 高7)と続々と地理学者が誕生している。うち鈴木氏と小森氏が都市地理学、守屋氏は火山地形学が専門である。

上では生物および地理・地質・土木関係の科学者をみたが、それ以外の分野でも、藤原史郎(小25, 旧高21理甲, 応用物理)、宗宮重行(旧高21理甲, 無機材料化学)、岩波泰夫(旧高22理甲, 生化学)、上原邦雄(小26, 旧高22理甲, 機械工学)、三浦由己(小27, 旧高23理甲, 統計学)、齋藤安俊(旧高24理甲, 金属材料)、土屋正彦(小28, 旧高24理甲, 応用化学)の各氏らの名前を

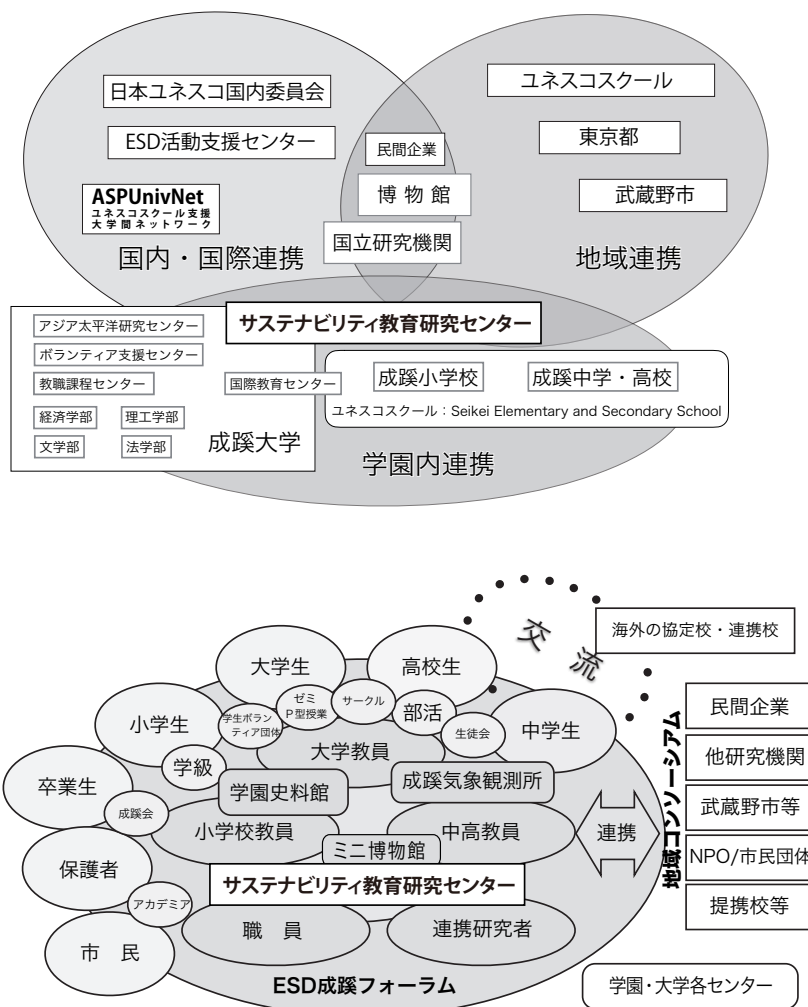
旧制高等学校の卒業生名簿の中に見い出すことができる。人文社会科学や医学系の研究者までを含めれば、さらなる紙幅が必要となる。

卒業生の諸氏が自覚されているかどうかは別にしても、旧制高等学校の決して多くはない卒業生の中でこれだけの科学人材が輩出されたということには、成蹊学園が有してきた、ある種の風土

性や人的環境が寄与しているように思えてならない。

12. むすび：成蹊学園のESD活動が目指すもの

小稿では、まずESDの理念を手短に紹介した上で、成蹊教育の理念とそれが高い親和性を有していることを指摘し、「本物にふれる教育」で形



Think Globally, Act Locally

図2 成蹊学園の内外におけるESDの連携イメージ
 (『環境教育研究センター(仮称)開設委員会報告書』2017年掲載の筆者作成図版を一部改変)

容される成蹊教育がいかに具体化されてきたのかをとくに 2 人の小学校訓導の実践を通じて考察してきた。あわせて旧制成蹊高等学校における科学教育の担い手の一端を示すとともに、そうした環境の下で育った科学者の群像を垣間見た。

本稿の執筆時現在 (2017 年 10 月)、2018 年度 4 月の「サステナビリティ教育研究センター」開設に向けて準備が進行している。そしてこのセンターをハブした全学園的な ESD 活動の「可視化」が講じられようとしている。また、すでに小・中・高のユネスコスクール登録に向けた取り組みが始まっている。

本稿で見たように成蹊学園では、ESD という概念が登場する以前から、一世紀にわたって ESD に相当する教育実践が積み重ねられてきた。センターを中心に小学校から大学までが連携して、さらには地域内外のさまざまな主体とも連携しつつ (図 2)、こうした教育実践をより自覚的に目に見える形で打ち出し、良き伝統を未来につないでいきたい、というのがセンター開設準備委員会のメンバーに共通する願いである。

そしておそらくは、準備委員会のメンバーに共通した目指すべき方向性というのは、サステナビリティという価値観を観念的に身につけるだけではなく、勤労の実践、すなわち作業、実験、直観を重視し、本物に触れて自発性を高め、協同性を育みつつ、自然界および社会に生起する事象に対し科学的な思考力とそれを表現できる力を養成していくということであろう。本稿でも見たように、こうした教育実践の蓄積は、トップダウンの号令で成し遂げられきたものではなく、現場の教員のまさに自発的かつ地道な努力と相互刺激の中で形作られてきたものであり、それを可能とする現場環境の存在が前提になっていたのだということも銘記する必要があるように思われる。

〔付記〕本稿は、『成蹊学園史料館年報』11 号、2018 年、pp. 145-174 所収の拙稿「持続発展教育 (ESD) の理念と成蹊教育の伝統」を若干の修正の上で、再録したものである。再録をご快諾いただいた成蹊学園史料館の関係各位に御礼申し上げます。

注

- 1) 「富士山」とあるのは、豊島区長崎神社の富士塚であったと考えられる。
- 2) 以下、卒業校種、卒業回次を「小 6」「中 11」のような略号で示す。旧制高校の場合には「旧高」とした上で、卒業回次と理系・文系の別、甲種・乙種の別を「旧高 3 理乙」のように示す。なお、甲種は第 1 外国語を英語、乙種は第 2 外国語をドイツ語とした定員枠である。

文 献

- 伊藤隆吉 (1939a) : 東京市西郊に於ける屋敷森の形態と機能 (1). 『地理学評論』15 : pp. 624-642.
- 伊藤隆吉 (1939b) : 東京市西郊に於ける屋敷森の形態と機能 (2). 『地理学評論』15 : pp. 672-685.
- 伊藤隆吉 (1953) : 『自然環境と人間生活』研究社.
- 伊藤隆吉 (1959) : 武蔵野市における台地上洪水の地理学的考察. 『政治経済論叢』9(4) : pp. 93-110.
- 伊藤隆吉 (1979) : 『日本のポットホール』古今書院.
- 伊藤隆吉・内田信夫 (1951) : 『最新地学』研究社.
- 伊藤隆吉・吉崎恵次 (1956-57) : 『図説日本地理 1 ~ 8』偕成社.
- 伊原敬之助 (1916) : 『結晶学』興文社.
- 上原義雄編 (1933) : 『近畿名所要覧』成蹊小学校.
- 小原國芳 (1980) : 『小原國芳選集 4 (教育改造論 ; 自由教育論)』玉川大学出版部.
- 栗山 重 (1934) : 自然科実施の具体的方法. 厚生閣編輯部編『最近思潮・理科教育実践の進歩』厚生閣, pp. 79-153.
- 栗山 重 (1934) : 『労作生活中心理科教育の原理と実際』厚生閣.
- 栗山 重 (1981) : 『栗山重の人間づくり : 理科教育 70 年の実践から』小学館.
- 成蹊学園 (2015) : 『成蹊学園百年史』成蹊学園.
- 成蹊小学校社会科研究会編 (1950) : 『新しい日本 (小学社会科文庫)』雁書房.
- 成蹊小学校社会科研究会編 (1950) : 『災害を防ぐ人々 (小学社会科文庫)』雁書房.
- 成蹊小学校社会科研究会編 (1950) : 『新聞社と放送局見学 (小学社会科文庫)』雁書房.
- 成蹊小学校社会科研究会編 (1950) : 『日本の貿易 (小学社会科文庫)』雁書房.
- 成蹊小学校社会科研究会編 (1950) : 『昔の交通・今の交通 (小学社会科文庫)』雁書房.

中村 浩 (2002) : 『成蹊教育—その源流と展開—』成蹊学園 (初版は1971年).

福田 連 (1928) : 『地形図の研究』昭晃堂.

福田 連 (1932-1940) : 『実験鉱物地質学(1・2)』昭晃堂.

藤原音松 (1948) : 『武蔵野史』武蔵野市役所.

宮下 敦 (2018) : 成蹊気象観測所の歴史. 『成蹊学園史料館年報』(11) : pp. 116-144.

守屋荒美雄記念会 (1940) : 『守屋荒美雄伝』守屋荒美雄

記念会.

吉田虎彦 (1935) : 地理教育の実践機構. 厚生閣編集部編『最近思潮・地理教育実践の進歩』厚生閣 : pp. 205-253.

吉田虎彦 (1943) : 『山と川 : 少年地文学』宋栄堂.

吉田虎彦 (1944) : 『海と空 : 少年地文学』宋栄堂.

吉田虎彦 (1944) : 『よい子の自由研究 : 五・六年編』泰光堂.