

# 倉橋惣三の東京女子高等師範学校保育実習科 「保育法」講義の検討

—『倉橋惣三「保育法」講義録』と「川上ノート」の比較から—

楨 英子<sup>\*1</sup> 榎 沢 良 彦<sup>\*2</sup>

## はじめに

### 1 目 的

本研究の目的は、現存する「川上ノート」の検討を通して、昭和初期の東京女子高等師範学校保育実習科の保育者養成の実態を解明することである。「川上ノート」は、昭和9年度に保育実習科に在籍していた川上須賀子が残した記録の全体のことであり、6冊の講義ノートと「手工」「遊戯」の図版付き記録から成る<sup>(1)</sup>。川上須賀子は、卒業後に当時教鞭をとっていた倉橋惣三の推薦で現在の天皇陛下の保姆となった生徒であり、「川上ノート」には倉橋惣三が担当した「保育法」と「児童心理」の2科目が含まれていることから、本資料は、当時の保姆養成だけでなく、養成に携わっていた倉橋惣三を知る貴重な資料となっている。

さらに、これまでの調査により、「保育法」のノートが、既刊の『倉橋惣三「保育法」講義録』<sup>(2)</sup>と全く同じ講義の筆記録であることが明らかになった。1990年に発刊された本書は「倉橋が最も充実していた時の講義」<sup>(3)</sup>であることから貴重な史料とされ、同時期のものであることは資料的価値を低減するものではなく、むしろ本研究を進める上で有効な知見が得られ、倉橋研究にも寄与すると考えられた。

まず、二つの講義記録を比較することによって、それぞれの筆記者の特性が明らかになり、今後「川上ノート」を読み解いていくうえで貴重な示唆が得られると考えられる。『倉橋惣三「保育法」講義録』は同級生であった大岡薫（旧姓）<sup>(4)</sup>の筆記録が元になっている（図1）。それを附属幼稚園保姆であった菊池ふじのが写して作ったノートが元になっており、「講義ノートは、すべての面で講義そのものとは言い切れず、いわば学生を通して残された文化遺産」<sup>(5)</sup>とも考えられることから、「川上ノート」による補完から、口述内容をより明確化できる可能性があり、倉橋惣三の「保育法」講義そのものに、より迫ることができるのではないかと考えられた。

---

<sup>\*1</sup>総合福祉学部 准教授, <sup>\*2</sup>東京家政大学 教授

この四月十一日から左記の方が、女子高等師範學校保育  
 実習科生として入学されました。

氏名	出身校
齋藤保	群馬縣立會津高等女學校
非田淑子	新潟縣相川實科高等女學校
伊佐山靜子	京畿道仁川公立高等女學校
磯野春子	和歌山縣立和歌山高等女學校
戸川貞子	東京府立第三高等女學校
大野留	東京府立第二高等女學校
川上須賀	東京府立第五高等女學校
田中秀子	東京府立第五高等女學校
田中秀子	東京女子高等師範學校附屬高等女學校
竹内美子	東京女子高等師範學校附屬高等女學校
谷川下子	福岡縣門司高等女學校
工藤茂子	東京府立第五高等女學校
葛岡千枝子	東京府立第五高等女學校
山中勝子	東京府立第五高等女學校
矢野八重	滋賀縣立大津高等女學校
矢野八重	女子學習院高等科
松本富野	神奈川縣鎌倉高等女學校
坂田美英子	慶尚南道釜山公立高等女學校
北澤淑子	東京女子高等師範學校附屬高等女學校
榎川みづみ	東京精華高等女學校
鈴木貞子	愛知縣第一高等女學校
末光トミ子	大分縣立第一高等女學校

七四

図1 昭和9年4月に入学した保育実習科生

出所：『幼児の教育』第34巻4号，p.74

そこで本稿では、2つの記録を比較検討することで、「川上ノート」の特徴を明らかにして今後の研究に対する示唆を得ると同時に、保姆養成者としての倉橋惣三がいかに「保育法」を伝えたかをより明確にし、改めて講義内容について考察することを目的とする。

## 2 研究の背景

比較研究を行う前提として、『倉橋惣三「保育法」講義録』の背景について述べる。

倉橋惣三は、この講義が行われた昭和9年度には附属幼稚園の主事を務めていた。倉橋は、その4月に発刊された『幼児の教育』<sup>(6)</sup>に「この萌芽に対して」と題する巻頭言を載せている。「可憐なる幼児達に見るこの萌芽に対して、恐れおののく心、そのこまやかさに幼児教育者の良心がある。」の一文で終わる文章には、倉橋の幼児教育と保姆養成に対する思いの強さが示されており、またこの年は、『幼稚園保育法真諦』<sup>(7)</sup>、『幼稚園史』<sup>(8)</sup>を発刊した年でもある。編者の土屋は、講義録を公開した理由の一つとして「倉橋が五十代の前半再び附属幼稚園主事として復帰すると同時に、全国の幼児教育の指導者として充実した活動を活発に行った時期」<sup>(9)</sup>に重なることをあげている。

また、当時の附属幼稚園は、昭和8年（1933年）に園舎が新装されている（図2）。

クラス編成は計6クラスで、1クラス30名の幼児に正規の教諭と助手、実習生4名が配置されていた<sup>(10)</sup>。同じく昭和9年4月に入学した鈴木貞子は、実習は24人が6クラスに4人ずつ配当され、秋にクラスを変え、2クラスで実習を行い、実習方法は、朝、子どもを受け入れる時から保姆と一緒に保育を行い、講義があるときは本校へ行くという生活であったと述べており、生活の中心は幼稚園であったとしている<sup>(11)</sup>。つまり受講者である学生達は、「身近に触れ合っているこどもを脳裏に浮かべながら聞き、明日への実践に生かされる」<sup>(12)</sup>

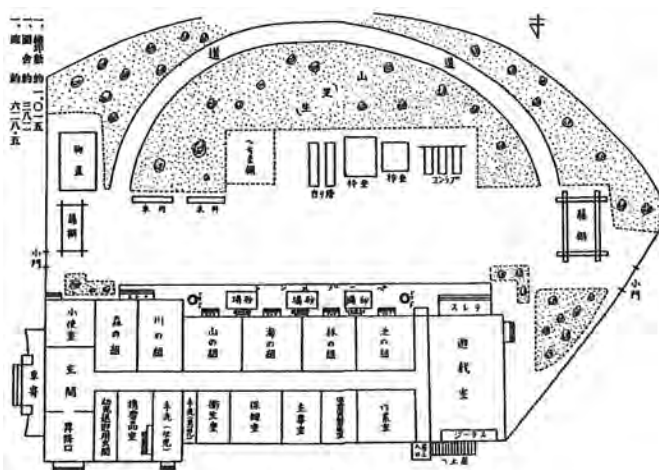


図2 昭和8年に移転した新園舎の全景図 (1933)

出所：新庄よし子「新園舎せ書帖其の三」『幼児の教育』第33巻6号，pp.42-43

状況であった。こうした現在の養成校とは異なる実態が、講義内容の背景にあると考えられる。

発刊の経緯は以下のとおりである。元になったノートは、すでに述べたように、附属幼稚園園保母であった菊池ふじのが、倉橋の幼児教育の講義に出られなかったことから、学生のノートを毎時間後に写して作りあげたものである。このノートは、幼児教育に関する優れた資料として附属幼稚園関係者には知られていたが、その存在を1983年（昭和58年）に知り、借用した土屋とくが感銘を受け、広く世に示すことを提言した。そして、土屋が高齢であった菊池に代わって復元をはかり、1989年（昭和64年）の『幼児の教育』の1月から5月までの誌上で公開された。土屋は「保育の原点を探る」<sup>(13)</sup>と題して、本資料を「その内容は倉橋先生が信ずるところを、いわば内に向かって自由に発言し、理想の保育者養成へ力を傾けておられた心情が、そのまま感じられるものとなっている」と紹介している。また、時代を経たものであり、口述記録ではあるが、「それらを超えて一貫して流れる子どもに対する温かなまなざしと、保育の真髄を語る内容は、今もなお光を失ってはいない」とも述べている。そして、その反響の大きさから一冊にという運びになり、半世紀以上を経た1990年（平成2年）に発刊されたものである。

### 3 研究方法

「川上ノート」については、まず現代語への書下しを行った。不明な語句や表記については筆者2名が協議して定めた。その後、2つの文章を同時に読み進め、明らかな相違点を記録し、表に整理した。相違点を総合的に検討し、「川上ノート」の特性を明らかにすると

もに、あらためて倉橋が伝えた「保育法」の講義内容について考察する。

## 結果

書下しにより、「川上ノート」は授業中に筆記したものと授業後に整理したものから成ることがわかった(図3)。「保育」は2冊にわたっており、1冊は「児童心理」と同じノートを前後から書いており、明らかに授業時に筆記したものと見受けられる部分が多かった。



図3 授業時に筆記したノート(左)と整理したノート(右)

「講義録」が発刊までの過程で整理された可能性が高いことから、「川上ノート」が書き直されていた場合については、そちらを比較の対象とした。結果として、記述に明らかな相違点があり、かつ特徴的な部分を表に整理した(表1)。

4章以降についても内容的には数多くの相違点が見られたが、その傾向は3章までの特徴にはほぼ含まれていたことから、1章から3章までを表にまとめた。比較項目には通し番号を付け、指摘箇所については、『倉橋惣三「保育法」講義録』の32ページから始まる本文のページ数で示した。

表1 『倉橋惣三「保育法」講義録』と「川上ノート」の主な相違点

( ) 内と下線筆者

u>

ページ	「保育法」講義録	川上ノート
<b>第1章 幼稚園</b>		
① 32	<p>第一節 幼稚園の目的 教育にはすべて一つの目的がある。その目的を明らかにしてこそ教育は成るのである。我が国の幼稚園の目的、幼稚園例に定められたことを見ると、</p> <p>第一条に「……」これを分解してみると根本の意味は難しい。目的を幼児そのものを実現する結果から見ると前の文句になり、幼児の社会的意義から言う<sup>と</sup>後の文句になる。</p>	<p>第一節 幼稚園の目的 幼稚園令 第一条 <sup>A</sup>「……」<sup>B</sup>「……」 A 子供に表れたところをいえばから B 社会的<sup>位置</sup>からいえば家庭教育を補うこと</p>

	ページ	「保育法」講義録	川上ノート
②	33	<p>家庭教育を補うをもって目的とす。この言葉の根底の意味となるべきものは、幼児の保育・教育は家庭教育を持って根本的、基礎的な、すなわち主体となるべきものであるということである。</p> <p>故に幼稚園とは単に家庭教育を補う補助機関であって、決して家庭教育の代理となるものではない。基礎を基礎として、それを補う幼児教育は家庭教育を主体とする。</p>	<p>家庭教育を補う</p> <p>と言っているその根底には幼児の保育教育は家庭教育が主体であるということを言っているのである。家庭教育が本である。家庭教育の代わりをするのではなく、補うのである。幼児教育は家庭が基本である。</p>
③	36	(記述なし)	<p>そのような家庭の多いところに幼稚園を作らなければならない。<u>幼稚園と託児所は同じもの</u>。託児所のようなものこそ必要である</p>
④	37	<p>“友だち”即ち子どもの世界というものだけは、どうしても与えることが出来ないのである。</p> <p>子どもを一人だけ大人の世界に入れることは、よいことではないのみか、子どもの中に大人を余り入れることさえも子どものためには好ましいことではない。故に<u>子どもには子どもの世界を与えて、その中で生かすことが必要である</u>。これが補う意味を出す所以である。</p>	<p>友達を与えることができない、大人の世界ばかりではいけない。<u>子供は子供の世界にのみ本当に生きる</u>のである。故に<u>子供の世界を与えてやるために幼稚園へ入れる</u>。</p>
⑤	41	<p>託児所は子を預かる場所であるが、幼稚園は教育令により、子どもを保育する場所である。託児所はもと昼間幼児預り所と言っていた。幼稚園は預かるのではない。教育令が学齢前の教育を力説して幼稚園を認めた所に幼稚園の幼稚園たる価値がある。</p>	<p>預かるだけなら教育令に入れる筈がない。教育令に入っているからには教育をすると言うことである。昼間幼児預り所などといったのを少し変えて託児所という。<u>これはひどい言葉で、ただ預かるだけではない</u>。</p>
⑥	43	<p><u>幼稚園に入りたての子どもは、まだ家庭の子どもであって“生”である</u>。学齢前の教育は大いに力説したけれど機関教育ではなくして家庭教育でなくてはならないということははっきり言っていた</p>	<p>教育的機関組織に出すべきでない。母の膝下で教育されるべきであるが、補う点を考えていなかった。</p>
⑦	45	<p>ベスタロッツの生涯は実に美しい 「ベスタロッツの生涯と事業」はぜひ読むべきである。</p>	<p>(記述なし) ベスタロッツ伝は「ベスタロッツの生涯と事業」私のデュガンのを訳したものだ。</p>
⑧	45	(記述なし)	<p>コメニウスは人道的精神一面に年齢による特色から幼児教育を奨め、それは家庭教育であると言った。</p>
⑨	49	<p>子どものための理想的世界を作りたかった…… その子の住む世界を見て教育している</p>	<p>そこで理想的生活をさせようとした…… その子の作る<u>社会</u>をみながらその子を教育する</p>
⑩	52	<p>子どもを小さき者、あわれな者、幼き者、弱きものとせず、驚くべき自己活動力の保持者として尊敬していたのである。</p>	<p>「子供よ、汝は偉大なる自己活動の所有者よ」と驚いている。</p>
⑪	52	<p>その村の子どもたちは腕白で不法法で乱暴の極みの行動をした。</p>	<p>彼をして来しめた子供とは、<u>田舎の小学校の子で実にやんちゃな腕白な土から出てきた様な子供たち</u>であった。</p>

	ページ	「保育法」講義録	川上ノート
⑫	53	そのベスタロッチが人間の子をある一つの型にしっかりとほめ込み上から抑えるがごとき教育であったなら、その許に憧れ走ったフレーベルをして落胆せしむるばかりでなく彼をして元の職に戻させたであろう…略…彼が名付けたKinderg A rdenのガーデンは彼のこの考えを表したかったに相違ないのである。(約24行分→)	ベスタロッチ先生がまたよかったのである。自己発達するものをそばへ行ってお助けするうれしさ。伸びていくものを伸ばしていくのがいいのである。だから子供の園である。併しこの園は花を咲かす園ではない。芽をのばす園である。
⑬	58	その生活状態たるや獣に劣るほどであった。	豚の如き生活をしていた。
⑭	59	Creche 乳幼児昼間預かり所 (フランス) DAy Nursery 託児所・保育所 (イギリス) これを幼稚園と一緒にすべきではない。	そこでCrecheを始めた。露骨に訳せば乳幼児昼間預かり所 託児所 イギリス・アメリカではDAy Nurseryという 今は乳幼児保育所という
⑮	61	真の幼児教育は託児所でやって初めて出来る。実に託児所の保母こそは情の通じるものである。	(記述なし)
⑯	62	弊害 1. 教育的にまたは生活的に着眼するのは一つの見方だが、考えるとただ通ずるものは子どもであって、学齢前の小さな子どもを取り扱うには、この一方的な取り扱いで満足されるべきではない。	弊害が出てきた。その一つは教育的に着眼するか生活的に着眼するかは大人の問題であって幼児において区別されるべきでない
⑰	63	現代の社会的観念は教育を階級に分けることは許されない。 これは実に喜ぶべき日本の特徴である。	小学校にどこに階級による小学校があるか、これは日本の特色である。学齢前教育でも同じことである。
⑱	64	(記述なし)	ここにおいてはじめて教育と生活保護と合したのである
⑲	65	教育と別なものと解されるのは保母の自重、責任等を軽んぜしめるものである	そこで保育者自身まで教育者としての自重、努力が足りない
⑳	66	幼児教育はこのように区別されるべきではなく、両方のバランスを取って取り扱うべきである。それには保育という別の文字を取り入れたナーセリースクールは両者をよく平均させて行ったのである。	そうゆう風に幼児教育が考えられたら大変である。幼児教育は心と体を一緒に教育するという <del>ことを明瞭にする</del> という意味で保育とした。

## 第2章 保育法の原理

㉑		保育の実際とは 1. 子どもの様々な相違点 2. 幼稚園の組織形態 3. 教育者自身の性情に関係がある。	実際 子供の性質、幼稚園の形態、先生によってまちまちである。
㉒	69	フレーベルは彼独特の、 <u>生き生きしたフレーベル精神</u> を持っていた。それは型に当てはまるべきものではないのだが、その精神を表現するものとして方法が選ばれた。	フレーベルが幼稚園をつくった気持ちは自己活動に驚く(驚き)の心であった故にこの気持ちは型にはまるものでない。併し彼はそれを行うについてその方法を案出した。
㉓		(記述なし)	生きた先生が生きた子供を教えるのである。幼稚園は <u>生きている</u>
㉔	72	最も重要なもの二つ 一、自発的 } 幼児の生活の特色を眺めたもの 二、具体的 }	幼児生活の特色の最も大切なもの 一、自発的 <u>生命 vital</u> 二、具体的

	ページ	「保育法」講義録	川上ノート
②5	74	子どもの伸び伸びと動くその力の現れとしては、落書き、いたずら、けんか、ともなっているのだが、それを見通してみれば驚くべき自発力のあることが分かる。	(記述なし)
②6	75	『おどろく』 1, 動作に表しておどろく、卒倒したり。	I 呆れるのではなくつくづく驚く。これが大切である。驚きから教育が出てこなければならぬ。
②7	75 76	尊敬すればこそ、尊重すればこそ、自分のふつつか、勝手、あるいは教育の結果を生ずることによって彼らの自発を抑えることはできない。	尊敬の気持ちも起こって来る。毎日常へ帰って彼らの尊い自発を押さえなかったか反省してみる <u>自発を出させることの出来る保母になりたい</u>
②8	78	美しいものに感嘆するにしても、感嘆しつつある自分を考えているのである	車中で富士を見ているとしても、何時に着くと言うことを効果意識は勿論、現在自分が見ているということも忘れる。ところが中には富士を見ていると同時に自分を見ている人が多い。
②9	80	子どもを褒めるといことは、すなわち幼児の自意識に訴えるということなのである。促すことである。	充分な自発活動のためには子供を褒めない。叱るのも真剣に叱るのはいい。褒めると言うことは彼の自意識に訴える様になる。ほめられて嬉しいのは、 <u>自意識の満足である</u> 。故にほめることは自意識を促すことになる。
③0	80	修身は教えるべきではない	孝行などという概念はありえない。ただ話をみんなに心にしみこませるだけでいい。修身をしない。
③1	80	保母たる者は、人間、人生のよほど深い細かなところの分かる人でなくてはならぬ。	子供の心の細かいところの分かった保母になりたい。
③2	80	即ち 一、外的にはくだらぬ干渉をせぬ。 ○人は、子どもを無邪気だという。邪気のない子ども。	◎自発 I 外的 干渉しないで自発にまかす II 内的 効果意識・自意識に訴えた教育をしない
③3	82	具体的	具体的 <u>あるがまま さながら</u>
③4	82	我々は実際の事物、事実を見るに注意を傾けて行こうとする。そしてその注意を向けたものを抜き取ることにより抽象が生まれる。	<u>チョークならチョークから、これは何色と</u> <u>いったら白という。その白というの</u> <u>は心でぬき出すのである。ある物の中どこか</u> <u>注意をかたよらせる。チョークの場合も</u> <u>色はと言われた時、形は見えても色の方へ</u> <u>注意をかたよらせる。すると抽象されてくる。</u>
③5	85	共に全体的にふれ合うことはどこまでも具体的である(愛しよう、遊ぼう、共に生活する)。が、教育するためには一つの目的が入ってくる。	教育しようと言う気持ちのある時、只遊ぶだけでなく、そこに目的が立って来る。
		(以後、P90まで「講義録」の方が文章量が多い。講義内容は大きく変わらないが、表記内容や表現が異なっている。以下にそれぞれにのみ見られる表記や特徴的な表現を抜粋する)	
		・美的見地から、また分析的見地などからわかる ・各学科目に分けるのもそのためである。 ・ <u>自発性のことより言えば、幼稚園も大学も大差ないが、</u> ・遊んでいる時、彼らは実にさながら、ありのまま、即具体的である。	・人間が人間を人間として取り扱っているときはそんなにはつきりしないでもいい ・禅宗の禅などがそれである。 ・遊んでいるということを尊重する第一の理由はありのままである。具体的である。

	ページ	「保育法」講義録	川上ノート
<b>3章 保育法の原則</b>			
③⑥	91	(記述なし)	いづれにしても教育は運を天にまかしてはいられない
③⑦		(図版なし)	(図版の挿入) 図2, 図3
③⑧	96	子ども同志が、子ども全体を出して生活するからである。	子供同志の関係はお互いに自己の全生活をさながら丸出しにして営んでいるものである。
④⑩	103	保母は大勢をまとめるのではなく、揃えるのではなく、…略…数人を数人として相互生活をさせるために、 <u>優れたマネージャー</u> でなければならない	先生は大勢を大勢、数人を数人の相互を営ませる様に非常な手腕がいる
<b>2学期</b>			
④①		共鳴＝向こうの気持を。うまく受けられ、こちらも同じ気持になれて他へ返す程の意味。(記述なし)	(記述なし) 人の心をつかむ以上に自然とその人の気持になっていくと言う事は大切である。… …人間に共鳴性がなければ石も同じこと
④②	105	(記述なし)	あわくして過ぎ行くもの 幼な子の心 小さな虫の音は聞こうとせねば聞えぬ …略… ◎先生に共鳴して貰った事により虫を捕えた嬉しさが真に子供自身の喜びになる
④③	106	(記述なし)	お早う と言う心に対してこちらも共鳴してお早うと言う
④④	107	幼児の心の中には、育ててやりたくないものがある。子どもの心の中の望ましくないものを早く除いて、望ましいものを育てるのは、普通の教育である教育心の中に生えている善意の芽は同様なもので、心の中で張っている根はほとんど同一のものである。…略…それを除こうとする方法はやめて、また根を掘ることもやめて、上から良いものだけの成長出来るような「光線」を与えるのである。その太陽こそ共鳴なのである。	子供の小さな心の中にぬいていいものとぬいてはならぬものとある。悪い雑草は早くぬきたいが、あまりに小さくてつまめない。そしてその根を見ると悪いと思った雑草の根もさして悪くなく、いい事悪い事は上へ現れた事でその根を掘って見るとどちらもいい心と悪い心とませこそである。…略…そこでぬきもせず根もとらずいいものを育て悪いものを自然消滅せしめる様な光線をあてることがよい。それは共鳴の光である。
④⑤	114	例えば、子どもが草をお菓子のつもりで持って来た場合、こちらは、それをお菓子と見なして食べるところまでです。即ち、向こうを働き出させるために、こちらから向こうへ入って行ってやるのである。	向うの出鼻に対する共鳴 向うを働き出させるために先ずこちらが先に向うへ入って行く。
④⑥	115	子どもの気持ちに機敏でなければならぬ。その度が過ぎて、先の先まで考え勝ちなもの、あまりよいことではない。	ぼんつくの人 一日遅れの人 なんでも先へ走る人
④⑦	116	共鳴は子どもの心に解け合っているからこそ出来るのである…略… 子どもの前に行ったら、自分という考えを捨ててしまう。捨ててから子どもに接しようとすれば、無理なことである。何しろ子どもに対して可愛さを感じれば良い。そして子どもに接して、子どもを自分の心の中にいれてしまう。そうすれば初めて良き共鳴が出来るのである。	<u>虚心坦懐</u> になろうとしてもまたなれぬ …略… 幼稚園へ来て子供に会ったらすぐ自己をすて、 <u>子供と自分のつづいた自己</u> となる。無心になってから会うよりも子供を入れさえすれば自己は出てしまう。子供を愛することによって自己をなくす。子供が可愛くなりさえすれば共鳴できる。



	ページ	「保育法」講義録	川上ノート
④8	118	原則として考えた時、先生が「子どもに何かしなさい」と言う代わりに、先生がしているのである そうすると先生が実際に生活している、そのにじみ出る力によって、子どももそれをしたくなるのである	原則としては子供が起きてみたらお母さんがもう働いているのと同じ様に先生がもう絵をかいている。子供が来たのも気のつかない程にかいていると子供はその先生の生活している強い力がにじんで来て子供は自然と絵がかきたくなる。これは非常に大切なことである
④9	119	先生は幼稚園においては、何かの仕事が好きでなくてはならぬ。楽しくやれる何かを持っていなければならぬ。自分の生活として楽しめるものを、しているが良い。子どものためとして、画き、または作るのは生活ではない。自分の魂を打ち込んでやっている。その後ろ姿は子どもを引き付けるのである。	幼稚園の先生は自分でするもの一つ持っておらねばならぬ。先生が好きなことを一心にしている後姿は子供に強い力を与える。お手伝いをさせてもよい。

#### 4章以降で「川上ノート」にのみ見られた記述内容や表現の主なもの

- ・(保育項目) 子供を教育せんがために特に教育者が戸棚から出してきたものにあらず、本来子供の生活の中にあるものである。子供は遊んでいる時に歌をうたう、或いは何かを作る。互に話す。絵をかく。自ら何か観察している。
- ・(自由感) ピクニックは非常な自由感を与える。／自由とは外の形でなく自由感である。
- ・(設備) もし田舎で幼稚園をすれば金はかからぬ。やはり田舎のいいところを選ぶ必要がある。
- ・(仕組み) 幼稚園に課業なし。／幼稚園には学課なし。／保育項目は学課ではない。
- ・(稽古) つまらぬ折紙も稽古とは見ない。その瞬間の真実の生命である。／●真実の自由感を尊重する幼稚園に稽古なし。
- ・(保育法案) 保育法案を立てるについて (1) 生活興味をもととする (2) 生活の目的性をもととして立てる。
- ・(保育法案) 目的の中に保育項目が繰り返されている。／SeasonによるものよりProjectによるのが今様らしい行き方になっている。
- ・(製作 手技) 1. 作り出してゆく 2. 観念的でなく実体的に 作るということはこの二つの意味がある。
- ・(製作 手技) フレーベルの欠点は、一つは象徴的に陥ったこと。観念性の失せきらぬ点。
- ・(製作 手技) フレーベルの積木はつまみ積木。アメリカでその反対論が起きた。幼稚園を繊細主義から救えといひだした。／もし子供に製作をさせる時には、まず粗大主義で行こう。
- ・(製作 手技) ◎せっぱつまった必要から、物を作る。／今までの幼稚園の製作は、本当の芸術的発動でも産業的発動でもなく、せまき教育的発動からである。
- ・(芸術的誘導) 芸術にさせるのではなく、人の心にある芸術的な心持からの意。／必要からでなくうみ出されるのを芸術的誘導という。必要からでないものを作り出す、それは芸術である。
- ・(表現) 表現とは、気持が形となってくること。なにゆえ表現したいか。それは人よりまず自分自身へはっきりして来る。自分に手ごたえのあるのが表現の目的。
- ・(産業的誘導) 自己の目的が自己をしてその目的に対して“ねばならぬ”である。
- ・(Project) 外に投げ出した目的をかかげて誘導する。これをProjectによる誘導という。
- ・来て見たら先生がもう犬小屋をつくってらした。「先生何作ってるの?」「犬小屋よ」「まだ出来ないの?」「ここもここもまだなのよ」というと、子供は早くしなきゃと思ってそれに参加してくる。
- ・(観察) 観察の価値 1. 事実感 2. 興味 3. 注意

## 考 察

### 1 主な相違点とその要因

まず全体を通して、『倉橋惣三「保育法」講義録』(以下「講義録」と表す)の方が、文字数が多く説明が詳しい。「講義録」は、卒業後附属幼稚園に奉職した大岡薫の筆記録を幼稚

園保姆である菊池ふじのが、「毎時間講義が終わるのを待って借りて、一字一句洩らさじと克明に筆記して作りあげたノート」であり、いわば「二人の優れた頭脳と体を経て選択された「保育法」の講義」<sup>(14)</sup>である。実習生と教諭の関係であったことから、書き写す時点での不明点は尋ねることができたと考えられる。一方「川上ノート」は、授業時に筆記したままの筆記とその一部を整理したものであり、書きかけの文や文章化されていない単語も散見される。文字数の差異がそのまま元となった筆記録の違いによるものなのかは判然とはしないが、大岡薫のノートが一番良く記録されていたと菊池自身が述べており、書き写している事実を倉橋が黙認していたということからも、元になった筆記録の細密さが主要因と考えられる。

ただし、倉橋は「記録のみに熱中する学生に対しては、不快さを顕にしたこともあった」<sup>(15)</sup>とされており、大岡自身も「魅力ある講義にすっかり心を奪われ手の方が留守になり、(中略)自分でさえ意味不明な個所が散見で……」<sup>(16)</sup>と述べていることから、川上もそれ以上に講義を聞くことに集中していたと考えられる。

また、記録された講義内容については大きな違いがないが、比較表に見られるように文章表現や表記上の違いが大きい。その要因としては、両者の成り立ちの違いも大きいと考えられるが、筆記者の個性にも起因していると推察される。「講義録」は解説的な記述が多く、網羅しようとする姿勢が感じられるのに対し、「川上ノート」は聞いた言葉がそのまま書きとめられるなど、印象に残った部分や具体例が詳細に記録されている傾向が見られた。口述内容を瞬時に選択しながら筆記していることから、川上須賀子は、感性を働かせながら講義を聞いていたと推察される。

また表現上の違いは、倉橋自身が、いかに様々に言い換えて講義をしていたかを物語っている。写し取ればだれもが同じノートになるような板書を中心とした授業形態ではなく、学生の反応を見ながらのいきいきとした講義であったことが推察される。

以下に「川上ノート」の傾向を整理する。

## 2 川上ノートの特徴

### 1) 簡略化・箇条書き

比較すると全体的に文字数が少なく、簡略化した表記や文章が見られる。①ではA、Bの記号を使用して整理しており、③②では「講義録」が文章表記になっている部分についても、I、IIと箇条書きに整理している。ただし、「講義録」にもそうした部分が見られる。

### 2) 表現の平易さ・簡潔さ・わかりやすさ

文章が口語的でわかりやすい傾向がある。聞いたままを筆記している部分が多く、理解した内容を自分の言葉で書いていると思われる部分もある。②⑩の保育の定義も明瞭でわかりや

すい。②①では「講義録」では箇条書きに整理している部分を1行で記している。また、②②では「講義録」では「フレール精神」と表現されているのを「自己活動に驚く心」と具体的に表記している。②⑥の「おどろく」の意味するところも内容が明瞭である。②④⑦のような場合も、同じことを言っているのであるが、「川上ノート」は平易でわかりやすい表現になっている。文章がなめらかで読みやすいのも特徴である。

### 3) 筆記内容の忠実さ・ポイントの的確な把握

「川上ノート」のみに記載されている部分も散見される。②⑧はまとめとして必要な部分であることから、ポイントを聞き逃さない様子が見られる。さらに、②⑨のロバート・オーエンに関する記述が、「講義録」では「世界」となっているが、川上ノートでは「社会」となっており、オーエンの立場からすると「社会」であった可能性が高い。また、②⑩に見るように、「講義録」が解説的であるのに対して、「川上ノート」は倉橋の口述内容をそのまま再現していると思われる部分がある。②⑬の「豚の如き」という記述についても、「講義録」では「獣に劣るほど」となっているが、出版までの過程のどこかで表現上の配慮から修正が加えられたことが考えられる。②⑱「ここにおいてはじめて教育と生活保護と合したのである」などは、川上ノートにしか見られないが、口述していた可能性が高いと考えられる。②⑲の「生きた先生が生きた子供を教えるのである。幼稚園は生きている」も「講義録」には該当文が見られないが、口述されていたことが推察される。また、②⑳でも「川上ノート」にのみ「生命」という記述が見られることから、それに感銘を受けて書きとめている様子があり、重要なポイントであると認識していたことが理解される。③①では「川上ノート」にのみ「あるがまま さながら」という倉橋が発したであろう言葉がそのまま記されている。③②の「丸出しに」という表現も、「講義録」は言い換えて記しているのに対し、聞いたままを筆記したことが推察される。③④では、「共鳴」の定義の記述が省かれ、「人間に共鳴性がなければ石も同じこと」は「川上ノート」にのみ見られる。これは倉橋が口述した表現なのではないだろうか。③⑥の「ぼんつくの人、一日遅れの人」なども「講義録」には見られないが、ユーモアを交えた授業の様子を忠実に記録した言葉であると思われる。③⑦の「虚心坦懐」という言葉も、「川上ノート」のみに見られるが、聞いていなければ書くことがない語句であろう。ただし、欠損部分もあり、表現が微妙に異なっていることから、倉橋が重要な部分については、言い回しを変えて、繰り返し話した可能性があり、両者は互いに補完し得る内容を備えている記録であると考えられる。

### 4) 表記上の忠実さ

「川上ノート」の表記は「子供」となっており、「子供」を「子ども」と表記するようになったのは後日と考えられる。「講義録」は出版時に修正が加えられていることから、川上ノートは当時の板書の表記に忠実であると考えられる。また、図版が

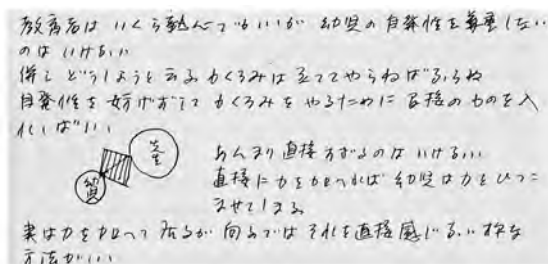


図4 間接(教育)の原則の説明図

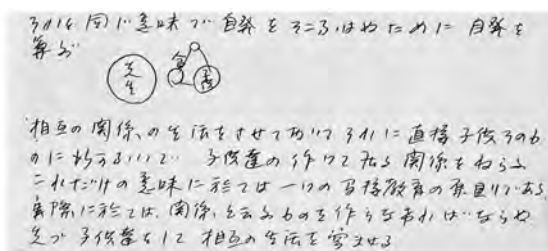


図5 相互(教育)の原則の説明図

付けられているのも特徴である(図4, 5)。これらは板書されたものはそのまま写そうとする姿勢によると考えられる。

### 5) 感情的な口述表現の忠実な再現

⑤では、「筈がない」という倉橋の批判感情が伝わる表現をそのまま記録している。託児所の機能ではなくその名称の批判であることがよくわかり、後の幼保一元化の支持を裏付ける記述となっている。⑩においても、小学校なら階級別などあり得ないと憤慨している心情が伝わってくる。

### 6) 筆記内容の欠落・省略・大きな相違

「川上ノート」にはルソーのエミールについての解説がなく、フレーベルがなぜ幼稚園を作ったかに関する記述が乏しい。何を思っペスタロッチのところへ勉強に行ったかについて簡単にしか書いていない。フレーベルが子どものわんぱくさに驚き、それを野生生物の生命力と重ねて幼児教育を志したという場面については、⑪に示したように「土から出てきた子どものよう」という記述があるものの「ペスタロッチ先生がまたよかった」の一文で済ませている。「講義録」には、子どもが自己活動をしていたことから干渉せずとも育つが、環境を整える必要があることから植物に重ねて、キンダーガーデン(子どもの園)と名付けたという理由の詳細が書かれている。ただし「子どもの園は花を咲かせるのではなく芽を出させればよい」という記述は「川上ノート」にしかない。全般としては、⑭の「マネー

ジャー」のように、「講義録」にだけ記載されている部分も見られ、より詳細な傾向にある。また、④⑨のように、「講義録」で数行にわたって詳細に書かれている内容を「川上ノート」では一文で済ませている部分もある。

#### 7) 筆者の心情や関心事、印象に残った例話の詳細で具体的な記載

②⑦③①では「……保母となりたい」という記載がある。「なってほしいものである」という意味で書かれたか、自分の心情かは判然としないが、「講義録」には見られない記述である。いずれにしても、倉橋が講義の中で望ましい保育者像に触れたことを示唆する記述である。②⑧では、「講義録」では「美しいことに感嘆する」と簡潔に書いてあるのに対し、富士山を見ることに例えた口述を丹念に書き取っている。全般的には文字数が少ない傾向があるなか、興味関心や印象の強さによって、詳細に書き取る傾向が見られる。②⑨の「褒める」に関する記述も「講義録」に比べて記載量が多い。褒めることが子供にとってよいことではないという話に感じ入った様子が理解される。③④においては、「講義録」が抽象的に記している内容が「川上ノート」ではチョークを例に挙げて具体的に書かれており、倉橋が例え話を用いてわかりやすく話そうとしている様子が伝わってくる。④⑫の虫についての記述も「川上ノート」のみに見られ、例え話に関心を持ち書きとめている。④⑭の雑草も同様である。逆に④⑮のように例話を省いている場合もあるがそうした例は少ない。④⑰で、「講義録」では「先生が実際に生活している」としている部分を、「子供が起きて見たらもう働いていらっしゃるというのと同じように、先生がもう絵をかいている」とし、「子供は自然と絵がかきたくなる」と書かれているのも具体的でわかりやすい。

#### 8) 未整理部分が多い傾向

「講義録」とは異なり、授業中に筆記したままの部分が多いため、未整理な記述がやや多い印象がある。④⑱では、「講義録」は保育を教育と別とすることは……と論理的に述べており、論理必然性があるが、「川上ノート」は保育を教育と別とすることが結果として招いている実態を指摘している。全体として、「講義録」はテキストに近い書き方になっており、「川上ノート」は倉橋の口述内容そのものに迫る史料となっている。

以上は両史料の相違点からの考察であるが、次に「川上ノート」を史料として加えた上で講義内容そのものを考察する。

### 3 倉橋惣三の「保育法」講義について

#### 1) 倉橋の理論の背景としての東洋思想

倉橋は、欧米の科学を基盤として発展した学問を学んでいる。従って、東京女子師範学校における講義は科学的知識を教授するものである。しかし、倉橋の理論は、欧米の学問によってのみ構築されていたわけではなさそうである。倉橋は幼児を教育するには具体的でな

ければならないと言う(菊池, pp. 82~90/川上, 第2章)。彼の言う「具体的」とは、一人一人の幼児をあるがままに全体として捉えることを意味する。子どもを様々な要素に分割して捉えることは、学問により抽象化した人の捉え方であると言うのである。そして、この、人を全体として見る捉え方は、「禅宗の禅」(川上, 第2章)に見られると言うのである。児玉衣子<sup>(17)</sup>によると、倉橋はキリスト教を信仰していたが、後に禅宗に関心を持つようになったということである。明治・大正期には、現代よりも遙かに仏教は民衆の生活の中に生きていたと思われる。禅宗に限らず、東洋思想は当時の日本人にとっては身近なものであっただろう。倉橋も又、東洋的な考え方に親近感を持っていたと思われる。

倉橋が東洋的な考え方を持っていたと思われることは、他の箇所にも散見される。例えば「子ども自身は身体と精神が一つになっている」(菊池, p. 67), 「それは子供がまだ精神と身体とはなれていないからである」(川上, 第1章)と述べ、心身一如の考え方を示している。西洋科学は心と身体を峻別する傾向が強いのに対して、東洋思想は、それを一体として捉えるという特徴を持っている。また、「共鳴」について論じる中で、「好きな子と心を空しゅうして相接しているときには、共鳴出来るのである。……あまり自分のことは考えることなしに、そばにいる者の気持ちをすぐに受け入れられる状態」(菊池, p. 107), 「心を空しくしていれば必ず共鳴が起こる。……自分の事を考えていては受け入れられない。心を空にしていれば受け入れられる」(川上, 第3章)と述べている。西洋思想は「自我」「自己」の概念を重視する。この「心を空にする」とか「無我」というのは、西欧思想に相対する考え方であり、極めて東洋的な考え方である。

以上のように、倉橋は当時の先端を行く学者として、欧米の学問を学びつつも、全面的に欧米の学問に依拠していたのではない。日本文化を規定してきた東洋思想にも影響されていたのである。それ故、倉橋の保育理論は、東洋思想と西洋思想の統合により形成されたと言えるだろう。

## 2) 子どもの世界の重要性

川上のノートには、「子供は子供の世界にのみ本当に生きる」と書かれている(川上, 第1章)。この文には、子ども固有の世界の存在とその重要性が指摘されている。倉橋は、子どもを大人の世界に取り込み、大人に向けて教育していくことは子どもの本質的な生き方(固有の世界)を壊すことに繋がると考えているのである。子どもの本質が十分に発揮されることが子どもの成長にとって欠かせないのだと、考えているのである。ここには、ルソー以来の子ども観が継承されていることが窺える。

## 3) 「家庭」を理想の教育の場と考えている

倉橋は、幼稚園の目的にふれて、「幼児の保育・教育は家庭教育をもって根本的、基礎的な、即ち主体となるべきものである」(菊池, p. 33), 「幼児教育は家庭教育が基本であ

る。……幼稚園は家庭教育と同じでなければならない」（川上，第1章）と言っている。倉橋は、（学校）教育というような意識を持たず、親子が共に生活する中で、子どもが心身ともに成長していく姿を幼児教育の理想と考えていたのだろう。即ち、親子のふれ合いが生起する家庭生活に大きな教育的価値を見いだしていたのである。家庭生活に教育の根源を見ている故に、倉橋は、幼児教育を「保育」であると考えているのである。彼は保育の意義について論じて、「保育の保育たるところは生活にふれることだ。……子ども自身は身体と精神が一つになっている時で、彼らは切り離すことの出来ない生活をしているのであるから、我々の小さな身体上のケアは自ら心に通じているのである」（菊池，pp.66～67）、「幼児教育は心と体を一緒に教育するということを明瞭にする意味で保育とした。……幼児教育はその生活に触れなければ本当の教育はできない」（川上，第1章）と述べている。すなわち、「家庭生活上で親が我が子にしていることは、子どもの心と体に同時に働きかけることであり、それが保育である。それにより、子どもの心身の発達が促されるという教育的効果が生じるのである」と考えているのである。

#### 4) 保育者の立場から理論を語る

倉橋は附属幼稚園に入り、子どもたちと直接ふれ合っていた。子どもたちと共に生きることを通して、彼の保育理論は形成されていった。子どもたちとふれ合うということは、倉橋自身が常日頃、保育者として生きていたということを意味する。つまり、倉橋は、常に保育者の立場から子どもを捉え、保育を考えていたのである。それ故、彼の保育理論は保育者の立場から紡ぎ出したものという側面を持っている。そのことは、講義にも反映していたと考えられる。例えば、倉橋は、幼児の自発性に関して、「子供の心の細かいところの分かった保母になりたい」（川上，第2章）と、自らを保育者として位置づけ、その願望を述べている。また、幼児の自発性に対しては「呆れるのではなく つくづくと驚く」（川上，第2章）と述べている。この表現には、幼児の行動に対して、困ったことだと否定的に捉えるのではなく、「心からその素晴らしさに驚く」というように、肯定的に捉える姿勢が見られる。倉橋は、子どもを未熟な故に教え導こうとするのではなく、大人とは異なる固有の世界を生きる一人の人間として向き合おうとする姿勢を有している。それは、彼が保育者として生きていたことにより身に染みついた姿勢であろう。そのような生き方が、倉橋をして保育者の立場から保育を論じさせたのだろう。

#### 5) 保育者の両義性の重要性

倉橋は共鳴についての説明において、保育者の矛盾したあり方（両義性）を再三強調している。例えば、「共鳴してやろうという態度がなければならぬ。が、しかしこんな心持ちで共鳴することは出来ない」（菊池，p. 106）、「彼を教育してやろうという気持ちは、心を空しゅうするにあらず、共鳴にあらず、彼を批判し、彼を裁くのである」（菊池，p. 108）、「子

供のためを思うが故に 現在の共鳴が妨げられる そういう立場に我々はいるのである」(川上, 第3章)と述べている。教育者は子どもを教育しようという思いを持つ。そして、その思いがなければ教育者とは言えない。しかし、教育しようとすることで教育者は子どもに共鳴することが出来なくなる。そこで、倉橋は「教育しようと思え。しかし教育しようと思うな」「共鳴しようと思え。しかし共鳴しようと思うな」と相矛盾したことを保育者に求めている。これは保育者の両義的在り方を説いたものである。教育者は子どもを教育しようと思うことで子どもを対象化することになる。これは子どもとの間に隔たりを持つことを意味する。それ故、教育意識を持つ者は子どもの心にふれ、共鳴することが出来なくなるのである。倉橋は、矛盾という困難を解消する途として、「心を空しゅうする」と、東洋哲学的な言い方をするのである。では、保育において心を空しくするのはどのようなときかと言うと、「ただ、その子供とあるがままの親しさで一緒にいる時は ことごとしく 原則などという必要のない程 自然共鳴が起こる」(川上, 第3章ほぼ同じ文: 菊池, p. 106)と説明する。ようするに、保育者が子どもといることを楽しんでいるときには、保育者は子どもを対象化してはおらず、心を空しくしているのであり、矛盾した在り方が解消されている状態を生きているということなのである。このことは誰でも実現可能なことであり、難しいことではない。つまり、倉橋は保育者が子どもと共に生きている事態のもつ両義性について指摘し、子どもと共に生きることの深い意味を説いているのである。

### まとめと今後の課題

本研究を通して、『倉橋惣三「保育法」講義録』は、倉橋惣三の保育実習科での授業「保育法」を今に伝える貴重な史料であることをあらためて理解することができた。また、「川上ノート」については、「講義録」と比較すると網羅的、解説的ではなく、主観的な傾向が見られたが、わかりやすい文体で倉橋の口述内容がいきいきと書きとめられており、「講義録」を補完し得る貴重なノートであることを確認することができた。つまり「何を」という点においては既刊書に加えるべき点は多くはないが、「いかに」伝えしようとしたかという点においては、優れた史料であることが示された。

同じ講義を記録したノートの比較検討によって、今後「川上ノート」全体の検討を進めるうえでの貴重な示唆が得られたが、本史料は講義内容そのものではなく、板書内容と筆記部分の区別も不明瞭である。録音等で残すことができなかった時代の講義ノートの存在は、講義内容と保育者養成の有り様を知る貴重な手がかりとなるが、今後の講義復元作業に際しては、講義ノートとは何なのかについても熟考し、それを踏まえたくて行う必要があることを理解することができた。

また、教え子達による『倉橋先生から学んだこと』<sup>(18)</sup>の記述内容は、倉橋の授業が、ノー



トだけからでは推し量れないものであったことを示唆している。たとえば、堀合文子（昭和14年卒、附属幼稚園に奉職）は、「学生時代に授業を受け、何が何だかお話の中に引入れられてしまい、アハハハ……と笑いころげているなかに時間が終わってしまいノートを整理をし勉強するときは何と伺ったのかノートがとれず試験には困った事を覚えています」と記している。また、清水光子（昭和4年卒、附属幼稚園に奉職）も、「授業中はあの面白く穏やかなお話に魅せられて笑ったり感じ入ったり夢中だった」と書いている。そして、当時、保育五項目を教科のように教える保育者や時間割にそって授業をする幼稚園が多いなか、倉橋が「五目ずし」にたとえて説明していたことを、この頃よく思い出すと述べている。五目ずしのおいしさは、具の一つ一つがおいしくできてすし飯と渾然一体となって味わい深くなるのであって具が別々にとり出されておいしいのではないという話を、『『五目ずし』(生活)の中に渾然一体となった五つの具(項目)なのであると言われたものと今も理解している」と記述していることから、倉橋の講義は、豊かな感性と巧みな表現によって、思わず引き込まれ、長く記憶に留まる魅力的な授業であったと考えられる。ただし、講義ノートにはこうした側面が記録されない。今回の比較研究からは、記録された講義ノートに保育者養成の全貌が残されているわけではないという当然のことを改めて教えられた。

本研究の最終的な目的は、昭和初期の東京女子高等師範学校保育実習科がどのような保育者養成を行っていたかを検討することである。手がかりとする史料の特性が明確になり、講義ノートの位置づけを行うことができたことは、今後の継続研究にとって大きな成果となった。本研究で学んだことを活かして、「川上ノート」をさらに検討し、当時の保育者養成の姿を明らかにしていくことが今後の課題である。

## 付 記

本研究はJSPS科学研究費26381039の助成を受けたものである。

## 注

- (1) 槇英子(2013)東京女子高等師範学校保育実習科における昭和初期の幼稚園保姆養成 淑徳大学研究紀要 第46号(総合福祉学部・コミュニティ政策学部) pp.135-147.
- (2) 菊池ふじの監修 土屋とく編(1990)『倉橋惣三「保育法」講義録』フレーベル館。
- (3) 前掲書(2)津守 真 いまなぜ倉橋惣三か p.11.
- (4) 読者からの投稿のページの最後に、4月からの入学者氏名と出身学校名が掲載され、川上、大岡のほか、橘川、鈴木の旧姓名が掲載されている(図1)。1934『幼児の教育』第34巻4号 p.74 <http://hdl.handle.net/10083/27392>.
- 月刊誌『幼児の教育』は、明治34年の創刊以来、現在まで刊行が続いているわが国最古の幼児教育研究誌。お茶の水女子大学内日本幼稚園協会編、フレーベル館発行。復刻版も含め創刊号から刊行後2年を経過した号まで電子公開がなされている。
- (5) 前掲書(2)土屋とく「解説」 p.240.
- (6) 倉橋惣三(1934)「この萌芽に対して」『幼児の教育』第34巻4号 p.1 日本幼稚園協会編 フ

- レーベル館 <http://hdl.handle.net/10083/33979>.
- (7) 倉橋惣三 (1934) 幼稚園保育法真諦 東洋図書.
  - (8) 倉橋惣三, 新庄よしこ著 (1934) 日本幼稚園史 東洋圖書.
  - (9) 前掲書 (2) 土屋とく 「解説」 p.243.
  - (10) 『幼児の教育』1989-6「倉橋先生から学んだこと」に同級生であった秋山ちえこ氏 (旧姓名 橋川ちえ) が寄稿しており, その中に当時の園の様子が記されている. <http://hdl.handle.net/10083/44681>.
  - (11) 中島寿子 (2001) 愛知県における倉橋惣三の教え子たちの保育実践 愛知教育大学研究報告, 50 (教育科学編). pp.23-33.
  - (12) 前掲書 (2) 土屋とく 「解説」 p.244.
  - (13) 土屋とく (1989) 「保育の原点を探る」: 倉橋惣三 “保育法” 講義ノートより 『幼児の教育』 第88巻第1号 pp.32-46 <http://hdl.handle.net/10083/44602>.
  - (14) 前掲書 (2) p.242.
  - (15) 前掲書 (2) p.243.
  - (16) 前掲書 (2) p.240.
  - (17) 児玉依子 (2003) 倉橋惣三の保育論 現代図書 pp.5-11.
  - (18) 前掲書 (10).

**A Study of the Lecture on “Childcare Methods” by Kurahashi Sozo at the Tokyo Women’s Higher Normal School  
Childcare Training Department:  
The Comparison of “Lecture Notes for Childcare Methods  
by Kurahashi Sozo” and “Kawakami Notes”**

MAKI, Hideko  
ENOSAWA, Yoshihiko

The purpose of this paper is to clarify the actual training methods of nursery teachers at the Tokyo Women’s Higher Normal School in the beginning of Showa Era through examining “Kawakami Notes”. “Kawakami Notes” is the personal lecture record written by Sugako Kawakami who attended the class of the 9<sup>th</sup> year of Showa.

While we have another book, “Lecture Notes for Childcare Methods by Kurahashi Sozo” edited with the notes which had been written by another student who had attended the class at the same period. In this paper, the two texts, “Kawakami Notes” and “Lecture Notes for Childcare Methods by Kurahashi Sozo” were examined.

From the comparison of the two texts, “Kawakami Notes” has been recognized as a valuable historical material although it is incomprehensive. We can understand vividly how Professor Kurahashi had taught the methods. The two texts are so different and complementary that the both could lead us to the mutually deeper understanding of Kurahashi Methods.