

手塚岸衛における「自由」

—— 自学と自治の実践をてがかりに ——

田 中 智代子

はじめに

本稿の目的は、千葉師範附小を拠点として展開された「自由教育」の指導者であった手塚岸衛¹⁾において「自由」がいかに捉えられていたのかを明らかにすることである。手塚の主導した自由教育は徹底した自学主義を掲げ、「自学室」の設置や「共通扱」「分別扱」の二つの形態を用いる教科指導や、学級自治に代表される児童による自治活動など、先進的な実践を次々に試みたものであった。先行研究においても、自由教育実践の先駆性、同時代の実践家や今日の学校文化への影響力の大きさが指摘され、評価されてきた。一方、手塚の自由教育理論については、同時代を代表する教育学者篠原助市からの影響が主要な論点とされてきた。

しかしながら、先行研究においては手塚の実践の先駆性が評価されてきた一方で、理論についてはもっぱら篠原に多くを負うものとして別々に論じられてきたために、手塚における理論と実践の有機的な連関は看過される傾向にあった。このために、手塚の先駆的な実践を支え、また実践との関わりの中から醸成された彼の教育理論およびその基底にある思想は未だ十分に描き出されていない。

ここで手塚の自由教育論とその実践において特筆すべきことは、彼が掲げる「自由」の概念が独特の意味合いを含んでいる点である。詳しい検討は本論で行うが、手塚における「自由」は、ルソーの自然主義的な自由の概念に対して否定的な立場をとるものであるだけでなく、先行研究において指摘されてきた篠原助市を通して摂取されたドイツ観念論的な自由の概念にも収まらないものであると思われる。本稿では、こうした手塚独自の「自由」概念を明らかにするとともに、その基底をなす思想的な広がりをも素描することを通して、彼の自由教育論の独自性とその思想的背景を明らかにするためのてがかりを得たい。

検討にあたっては、①先行研究をてがかりにこれまで手塚の自由教育における理論と実践の概要を示すとともに、それがいかに評価されてきたのかを明らかにする(1章)。つづいて、②『自由教育真義』に示された「自由」をめぐる手塚の理論を確認する(2章)。さらに③「自由」の概念が千葉師範附小での実践においてどのように展開されたのかを検討する(3章)。そして最後に、④手塚の自由教育の理論と実践の基底にある思想的広がりを素描することを通して、篠原をはじめとする同時代の理論家、実践家との影響関係において捉えなおす際の指針を示したい(4章)。

1. 手塚の自由教育をめぐる理論と実践

手塚岸衛の自由教育実践は、大正8年(1919年)に千葉師範附小への手塚の着任と同時に始まった。千葉の自由教育の隆盛はおおよそ手塚の千葉師範附小の在任期間と一致しており、大正15年(1926年)に手塚が千葉県立大多喜中学校校長に任じられ異動を余儀なくされると、運動は急速にその推進力を失ってしまう²⁾。その後、千葉師範附小を離れても手塚の自由教育への熱意は失われることなく、大多喜中学校校長に着任後も直ちに自由教育の導入を試みるが、その試みは手塚校長排斥を求める同盟休校というかたちで拒絶される。さらに、昭和2年(1927年)6月に手塚は同校を依願退職し、翌年4月に自由ヶ丘学園を創設し園長となるが、これも経営難のため1934年に手放している。そしてその二年後の1936年、病床にて失意のうちに亡くなるのである。

千葉師範附小における手塚の自由教育運動の展開やその実践の概要については、本稿では紙幅の都合により彼の「自由」概念との関わりにおいてとりわけ重要と思われるものしか取り扱うことができない。ただし、手塚の自由教育の概要については先行研究においてすでに十分に整理されたかたちで示さ

れている。よって、本稿では先行研究による主要な論点を整理することで、手塚の自由教育実践についての概括的な紹介に代えたい。

まず、大正自由教育の承譜における手塚の自由教育の位置づけを明らかにしたものととして中野光の研究が挙げられる³⁾。中野は手塚の自由教育の特徴として、自学と自治の実践、および「直観教授」の時間の特設を挙げている。中野は手塚が画一主義や注入教授を排し子どもの「内的動機」を尊重しようとしている点を評価しながらも、その理論と実践において内容論が脱落している点を批判している。とりわけ、「当時において急進的かつ戦闘的と見なされた『千葉の自由教育』はその社会観・国家観においては決して反体制的ではなかった」⁴⁾として、手塚の自由教育が国家の教育内容統制政策に対して無批判であった点を自由教育の一つの限界と捉えている⁵⁾。

さらに、自由教育をめぐる論争を白楊会における自由教育実践の展開とともに明らかにしたものととして中内敏夫の研究が挙げられる。中内による研究では、自由教育に対して「理論と実践にずれがある」との批判に手塚が強く対抗したために、かえって理論による実践のつみとりを進めてしまったとの解釈が示されている⁶⁾。中内が述べているように、自由教育に対する批判の多くは「理論と実践のずれ」に向けられたものであった。この点については井上弘も同様の見解を示している⁷⁾。これらの研究が指摘している手塚における理論と実践のずれは、手塚が理論的な基盤を求めた篠原助市の理論と手塚の自由教育実践のずれであるともされる。一方で、宮坂義彦は「批判的教育学の理論が自由教育の方法形成に何らかの影響を及ぼしていたという事実はない」とし、そもそも自由教育の教授方法のレベルにおいては篠原を解した批判的教育学を理論的基盤としていないとの見解を示している⁸⁾。

以上のように、先行研究において手塚の自由教育は徹底した自学主義を目指し、教科、教科外、そして自治活動のそれぞれの分野で独自の実践を展開したものととして一定の評価がなされる一方で、理論と実践とのずれや、批判的教育学についての理解の不十分さなど、手塚の理論的基盤の脆弱さも指摘されている。しかしながら、手塚は本来実践家として教育に身を賭した人物である⁹⁾。加えて手塚が「革命児」¹⁰⁾と呼ばれるほどに実践家としての資質に富み、事実強力に自由教育の実践を牽引したことに鑑みれ

ば、彼の「理論」を実践に先行するア・プリオリな枠組みとしてのみとらえることはできないだろう。手塚の実践を支えていると同時に彼の実践に柔軟性をもたらしているものこそ、実践家たる手塚の「理論」にあたるものなのではないだろうか。本稿ではこうした問題関心のもとで、手塚の著『自由教育真義』を中心的なテキストとし、「自由」概念を明らかにすることを通して、彼の「理論」と実践の根底にどのような思想の広がりがあったのかを探りたい。

2. 手塚岸衛の「自由」概念

手塚によれば当時の自由教育論は四つに大別できるという。すなわち、①通俗自由教育論、②芸術自由教育論、③自然自由教育論、④理性自由教育論の四つである。簡単にまとめれば、①通俗自由教育論とは、自由という語を「我儘勝手放任放埒」と同義と捉え、極端な個人主義や利己主義へと連なるものである。また、②芸術自由教育論は、文学者や書家等によって高潮せられるものであるとされている。手塚は、芸術自由教育論自体を否定するわけではないが、それが自然を無批判に賛美し、自然に没頭し、生の衝動にまかせて為すがままにすることが自由であるのだという立場をとるのであれば賞賛にはあたらないとしている。手塚は論理、倫理において自由が認められて初めて、体系的な教育原理に値するものになるとして、芸術自由教育論の不徹底さを批判しているのである。さらに、③自然自由教育論にも同様の批判が向けられる。自然自由教育論はルソーやエレン・ケイの思想に依拠するものを指すが、手塚はそれを自然をただちに善であるとし、理性の働きを軽視するものとして断ずる。その上で手塚は「統整原理としての理性によって純化すべきが教育であると高唱する理性自由教育」¹¹⁾こそが「哲学上倫理上、自由の正統的見解」¹²⁾に基づくものであるとしている。

以上のように、手塚において自由教育とは「自然の理性化を扶けて自由の拡大を図る」¹³⁾ことものである。ここで掲げられている「自然の理性化」とは「自然を真善美の規範によって統整する」ことを意味する。そして、このような自然を統制する生活を「文化生活」と名付け、教育は自然生活から文化生活を創造する営みであるとしているのである。すなわち、

感覚的素材は論理的規範によって概念の世界を創造し、美的規範に従って美の世界を構成するとともに、衝動は道徳的規範によって善の世界を創造する。このたえざる創造へと子どもを導くことが教育の課題なのである¹⁴⁾。

このように、「自然の理性化」は理性によって自然を統制することを指しているが、ここにおける統制とは理性が自然をほしいままに操作することを意味するものではない。このことは、手塚が「自然の発達とともに理性の創造的連続発展」があるとし、理性は「必ずしも自然と反対はしない」¹⁵⁾と述べていることから明らかである。理性は自然に「理」を見いだすものであり、真善美の規範は自然を理性化するという不断の試みのなかで洗練されるものである。よって「自然の理性化」としての「自由」は、あくまでも「創造的連続発展」の過程にあり、真善美へと向かう動性を有する限りにおいて「自由」なのである。

神ならぬ身にして神を希い、足を地上につけて天上の星を仰ぐ姿が人である。動物は自然ばかりで自由がない。全知全能の神には自由ばかりで仕事がない。道徳に対する義務の念、真理に対する努力の感、これが即ち自由である。神にも動物にも味わえぬこの自由を体験するが人の子の特権である。…教育はかかる意義に於ける人生を趁い、かかる意義に於ける自由を求めて止まぬ人をつくるにある。¹⁶⁾

以上のことをまとめると、手塚における「自由」は、①真善美の規範によって自然を統制することと、②真善美の崇高さに向けて自らを統制すること、そして③真善美の規範そのものを「自然の理性化」によって連続発展させることの三つの意味を含む。このような手塚における「自由」の概念は、真善美の規範を前提としながらも、必ずしもそれを超越的な先験的命題とするのではなく、むしろ「自然の理性化」によってその規範を深化せしめることを重視するものである。

こうした「自由」の概念の背景に手塚に理論的な基盤を与えた篠原助市の影響があることは「自然の理性化」や「連続発展」という篠原のタームを用いていることから明らかである。しかしこのことをもって、自由教育に手塚の独創性は見られないとす

るのは早計であろう。というのも、手塚が次々と着手した先進的な実践や、教師集団を牽引する自由教育の旗手としての手塚の影響力に鑑みれば、手塚は篠原の理論に学びながらも、あくまでも自ら練り上げた信条に根差した強い確信のもとで実践を展開したことは想像に難くない。よって、思想的な次元での手塚の自由教育論の検討は4章で行うこととし、続く3章では篠原から摂取した独特の自由教育論が手塚によっていかに実践に展開されたのかを見ていきたい。

3. 千葉師範附小における自由教育の実践

前章で示した「自由」の概念に依拠しながら、手塚は自由教育の理念を次のように述べている。

児童をつとめて理性に目覚め占しめ、常に目的を定立して、自覚し自治し自育する学校生活を生活せしむるために、つとめて児童の学習上の自由を容認しつつ、次第に高き自由を実現した実現させようと期するのがわれ等の自由教育である。¹⁷⁾

ここで述べられている自由教育の理念は、千葉師範附小において児童の自発的学習を重視する「自学」と、学級自治会を中心とする「自治」とを核としながら実践へと展開されていくことになる。手塚は大正8年(1919年)に千葉師範附小に着任するとただちに学級自治会組織の立ち上げに着手している。この背景には、大正デモクラシーの潮流のなかで千葉県下においても自治的公民の形成が重要な教育課題とされていたという当時の時代状況¹⁸⁾と、「自由教育は児童の内より動く自律の自覚を柱とする教育であるから、自治訓練より入ることが当然である」¹⁹⁾という手塚の考えがあった。しかしながらこうした背景を持ちながら、手塚の自治の実践においては、自治会を組織することの第一のねらいが将来の公民を準備することではないとされていることは興味深い。手塚は自治会について次のように述べている。

われ等の学校には尋常一年生より各学級とも自治会なるものがある。それはいわゆる学校都市といったような、社会生活の小模型を学校に入れて、大人として自治体の一員として、将来社

会生活の直接準備をさせるためのものではない。銀行や社会の組織を做ねたり、村長や村会議員のようなものをつくったりすることでもない。ただ児童みづからがそれ自身の生活を単独に自律し、相互に自治しあうまでのこととしてあるのみである。児童それ自身の生活は家庭と学校と社会とに行われるが、学校教育に於ては主として児童の学校生活そのものを、自治せしめるように仕向けるべきである。学級自治会の主たる任務は、児童の現在の生活、もすこし狭めていえば、学校生活それ自体を、児童相互に学級単位に自治しあうの意である。²⁰⁾

このように手塚は、自由教育における自治は実社会の模倣ではなく、あくまでも子どもたちが自身の学校生活それ自体を目的としておこなうものであるとしている。このことは、手塚の「自由」の概念が、自らが自己に与えた規範によって自己を統制するのと同時に、その倫理的、論理的、美的規範を「自然の理性化」という不断の試みにおいて深化させることを含意していることと密接に関わっている。この点については、生活準備説に対する手塚の批判からも汲み取ることができる。

生活準備は人生が無限の連続発展であることを忘れている。刻々の理性化の生活は刻々に目的であり、価値であるから、価値生活そのものの外には、なんら他にためにする生活ではない。即ち将来のために準備する生活ではない。²¹⁾

手塚はここで教育は将来の生活の準備であるとする「生活準備説」を批判し、それが「連続発展」を看過していると指摘する。手塚は、教育は将来の生活のためにのみなされるのではなく、それ自体が「連続発展」の過程であることを強調している。児童は学級を基本的な生活の場としている以上、学級は児童の連続発展を保証するものでなければならない。手塚が外部からの干渉を遠ざけようとするのもこのためである。教師は学級において教育活動を行う権限と責任を与えられるが、彼等は児童の連続発展を守ることに関わるのであり、外部から何らかの目的を持ち込むことが許されるわけではない。このように手塚は、公民形成を急ぐ社会の要請に応えようとしながらも、教育を将来の生活のための準備とする

ことを斥けているのである。

現在の生活は一切の過去を孕んで、将来を蔵している。蔵しているとは準備と同義に見たくはない。²²⁾

以上のように、手塚による学級自治の実践は、自らの規範に自らを従わせるという理性的自由と、自らの生活に没頭することにおいて駆動する創造的連続発展に向けられたものであると言えよう²³⁾。こうした「自由」の概念は、自治のみではなく自学においても一貫している。以下では、自学がどのように組織化され、実践へと展開されていったのかを見てみよう。

千葉師範附小における自学の特徴としては次の三点が挙げられる。一点目は、授業を「分別扱」と「共通扱」という二つの教授形態を交互に組み合わせて行った点である。「分別扱」とは、「同教科異教材異程度の比較的児童本位の自由なる個別学習」である。それに対して「共通扱」は「同教科同教材同程度の比較的——分別扱に比して——教師中心の一斉的取扱」とされている。授業においては、この二つの教授形態が交互に織り交ぜながら用いられている。

自学の特徴の二点目は、「自由学習」の時間の特設である。「自由学習」においては、教科学習で行われる「分別扱」よりもさらに徹底して学習の内容と方法が子どもの自発性と自由に委ねられている。「自由学習」は、「異教科異教材異程度の、全然児童個別の自主的学習」であり、この時間においては玩具の製作をしようと、科外の自由研究をなそうと、雑誌を読もうと各児童の自由とされるのである²⁴⁾。

そして三点目の特徴は、自学においては単独自学と協同自学が相互に組み合わせられている点である。手塚は自学を単独自学と協同自学の二つに分けているが、教科学習の時間内においても、教科学習と特設の「自由学習」の時間との関係においても単独自学と協同自学²⁵⁾を相互に組み合わせることが基本となっている。以下に示す「尋常一年女生読方」の授業からも、子どもたちの学習が単独自学と協同自学の繰り返しのなかで展開されていることが窺えるだろう。なお、本時では分別教材として「尋常小学国語読本巻五、六および尋常小学読本巻五」、共通教材として「尋常小学国語読本巻五の三「大蛇たいじ」」が用いられている²⁶⁾。

甲、分別扱

振鈴の合図によって、児童は自治的に集合して、順次教室にはいった。そして着席するや、ただちに自由学習にうつった。各児童は前時までに学習してきた続きを翻いて、一心に読みながら調べている。各自の机上には「自由教育用読本」が用意されてあった。不明な箇所があるとすぐ手引きを開いて調べている。自分でわからなくて、隣生と協同研究している児童も二三組あった。二三人読本を読んでは考え、考えては読み、すこぶる観照的、思索的に進行している児童も見えた。席を離れて、教室の後方に備えてある掛図をながめながら、自由に研究している児童が四五人あった。備付の教具類をいじりながら、読本を片手にお互いに話し合っている児童が二組あった。一組は巻五の「五、金鶏勲章」のところを開いて、勲章の図と対照しながら、他組は「山こり」と「つばめ」の標本を見ながらときどき席を離れて任意に教師のところへ質問にきた。

乙、共通扱

分別扱で児童各自が熱心に手引き、参考書、標本、掛図等によって、単独に協同に、また教師とともに研究してきた自由学習を止めさせて共通扱にはいった。教材は巻五の「三、大蛇たいじ」で、程度は級中の最低基準であるから、全級三十八人の児童は、すくなくとも一回以上、分別扱や自由学習で読んで、大体理解（児童として）しているところである。まず共通扱の教材を指示してから児童に今一度しんみりと考えながら自由読をさせた。各児ともきわめて低声で、ゆったりした、しんみりとした研究振であった。

各児童は読みながらいろいろな疑問が起こると随意に席を離れて教師のところへ質問にやってくる。そしてちょっとでも腑に落ちない点があるとどこまでも聞き質した。

———中略

時に自分（教師）は大切な箇所について注意した。試読させてから「この文の中にはどんなことが書いてあったか」を質問して、大意を発表させた。児童はおのこの自分の思うところを、それからそれからと自由に発表した。それが終

わってから、内容についてつぎのような取り扱いをして、浅薄であった児童の学習に対して、補導、補成を加えて、味読、深みのある理解に導いた。

———中略

内容の吟味が終わってからさらにさらに繰返し繰返し熟読吟味させた。²⁷⁾

そもそも手塚が「分別扱」と「共通扱」を組み合わせることには、能力別個別学習を推進する意図があった。「分別扱」においては各々の能力、進度に合わせて学習が進められる一方で、「共通扱」では「全級児童中、低位の進度」を標準として題材を定め、これを「十分徹底するまで取扱い、常に一定の進度を保持する」²⁸⁾ことをねらいの一つとしていたのである。

しかしながら、手塚における「自学」の特徴はこのような能力別個別学習による一定の学力水準の保証に収斂するものなのだろうか。手塚の「自由」概念や、そうした「自由」に向けた実践に鑑みると、能力別個別学習を徹底化するという彼が当初掲げたねらいを超えたところに「自治」の核心があるように思われる。先の実践例をとっても、「分別扱」において子どもたちは各々の題材に没頭しながらも、ゆるやかに協同しながら学習を深めている様子が窺える。また、「共通扱」において子どもたちが「ゆったりとした、しんみりとした研究振」で作品を味わっている様子からも、「共通扱」の意義は「一定の進度の保持」以上のものを含んでいるように思われるのである。

手塚は千葉師範附小に着任後、彼に惹きつけられた多くの訓導とともに短期間のうちに次々と革新的な実践に着手した人物であったことは先述したとおりである。手塚の主張には独特の不整合や飛躍があるが、その多くは実践家たる手塚が現実的な課題を前にしながら、それとの折り合いの中で自らの理念を実践に移していく際に生じたものと思われる。こうした事情を勘案すると、手塚の自由教育の理論と実践から最も革新的で最も独創的なものを取り出すとする際には、手塚の教育論の根底にある思想を彼の実践との関わりの中かで読み解いていく必要があると言えよう。

4. 自由教育の実践とその思想的な位相

本章では、これまでの検討を踏まえて、手塚の自由教育の独自性とその背景にある思想的な影響関係について若干の考察を試みることによって今後の研究の指針を示したい。

手塚の自由教育は子どもの自発性を重んじ、内容においても進捗においてもそれぞれの子どもに合った学習を保証することを目指すものであり、それは教師による画一的で一方的な知識の注入を行う旧教育への批判に端を発するものであった。こうした点において、手塚は大正新教育における他の実践家、理論家と立場を共有している。

しかしながら一方で、手塚の自由教育は子どもたちの自発的な学習や活動をあらゆる場面で重視した先駆的な実践を試みながらも、教師による教授を否定するのではなく、むしろ教師の「教え」に新たな意義を見いだしている点で独特の立場をとるものである。手塚は学級自治を実社会への準備でも実社会の模倣ではないとしたうえで、「学級王国」という表現を用いて学級自治における担任教師の役割の重要性を強調している。このことは、子どもの「自由」を守るためにこそ、教師に外部から干渉されない権限とそれにとまなう責任があるという手塚の考えを端的に示している。さらに、「自学」においても「共通扱」が設けられ、子どもたちの自発的で「自由」な学習を支えるものとして教師の「教え」が位置付けられている。こうした手塚の理論と実践は、ルソー的な子ども中心主義とは一線を画すとともに、新カント派の批判的教育学に即しながらもそれにとどまらない思想的な広がりを背景にもつものであると考えられる。

以上で述べたような手塚の理論と実践の基底にある思想的な広がりを捉える際、重要な手がかりとなるのは篠原助市との関係である。手塚が自らの実践の理論的な基盤を篠原に求めたことはよく知られているところだが、手塚が篠原の教育思想から何を汲み取り、それを自らの理論と実践のなかでいかに展開していったのかについては、未だ十分な検討がなされていない。さらに、手塚の自由教育論の形成に関わる思想的影響が篠原のみよるものだと考えにくい。よって、手塚が京都府地方視学を務めていた時期（大正6～7年）にすでに著名であった明倫小

法からの影響についても検討する必要があるだろう²⁹⁾。

以上のような射程をもった検討に際してさしあたり想定されるのは、篠原が高く評価し理論的に多くを負ったとされるナトルプや、彼が歴史的生の哲学への関心ともなっており取り入れたとされるディルタイ、あるいは及川が依拠したデュイなどからの思想的な影響である。こうした思想的影響関係のなかで手塚の教育論を読み直すことを通して、彼の理論と実践の独自性をその複雑さも含めてより鮮明に描けるのではないだろうか。さらにそこから手塚の自由教育が示唆する大正新教育の可能性と限界を明らかにすることに向けて研究を進めていきたい。

おわりに

本稿では、手塚岸衛の自由教育における「自由」の概念に着目し、彼の理論と実践の独自性の一端を明らかにすることを通して、その基底にある思想的背景を明らかにするための視座を示した。本稿での検討を踏まえて、今後検討すべき課題は以下の二点である。

第一に、千葉師範附小における自由教育の実践を詳細に検討し、自学と自治が訓導らによってどのように捉えられ実践の中で展開していったのかを明らかにすることである。検討にあたっては白楊会の機関誌『自由教育』および『自由教育研究』における実践記録を主な対象とする。

第二に、手塚の実践の背後にある思想的な広がりを明らかにすることである。従来手塚の理論はもっぱら新カント派に根差すものとされたうえで、その理論的側面の不明瞭さが指摘されてきた。しかし、本稿で示したように手塚の理論には新カント派の系譜には回収されない発想が含まれている。よって、手塚の実践との関わりを勘案しつつ、彼の思想的背景を検討することを今後の主な課題としたい。

注

- 1) 1880年、栃木県塩谷郡大宮村に生まれる。手塚が教育実践に従事することとなったのは彼が16歳の時、1896年に大宮尋常高等小学校を卒業した年のことである。その後1908年には東京高等師範学校国語漢文選科に入学し、1908年同校を卒業し福井、群馬、京都で教諭および

- 地方視学を務めた後に、1919年千葉師範学校教諭兼同小学校主事に着任した。
- 2) 手塚の大多喜中学校への異動と同年(1926年)に白楊会の機関誌「自由教育研究」も廃刊となっている。
 - 3) 手塚の自由教育にふれた中野による主な先行研究としては、中野光『大正自由教育の研究』(黎明書房、1968)および中野光『学校教育の私的原像』(黎明書房、2008)に収められている。また、「自由教育における悲劇の闘将」としての手塚の人物像を描いたものとして中野光『教育改革者の群像』(国土社、1990)がある。
 - 4) 中野光『大正自由教育の研究』黎明書房、1968、p.171。
 - 5) 同上書、pp.155-174。
 - 6) 中内敏夫『近代日本教育思想史』国土社、1973、pp.309-357。
 - 7) 井上弘「千葉師範附小「自由教育」考 第二部 千葉師範附小「自由教育」における理論と実践とのあいだの間隙——その理論の形式過程——」『千葉大学教育学部研究紀要』第24巻、第1部、1975。
 - 8) 宮坂義彦「手塚岸衛と自由教育——自由教育の成立過程における手塚岸衛の役割」『教育学研究』34巻1号、1967、p.35。
 - 9) 手塚は『自由教育真義』の序において「われ等は教育学者でもなく理論家でもなく小学校教師である。」と述べて上で、「我を深め我を強めながら、真理を擁して、最後にたて籠もるべき牙城は学校である。」[手塚岸衛『自由教育真義』日本図書センター、1922、p.11]として実践家としての自負を述べている。
 - 10) 手塚とともに自由教育運動を支えた訓導のひとりである石井信二は手塚の人物について次のように述べている。「信念が強すぎるというか、欲が深いというか、勇氣と根気が強いというか、そういうところもあったのである。とに角革命児としての素質を十分に持っていた人である。だが一面に於いては酢いも甘いも十分に知りつくして、物分かりよく若い人の味方になって、親分といったような人柄でもあった。一中略—それらの要素や特性が総合されて、革命児としての手塚主事を形成し自由教育の伸展に貢献されたのだと私は思うのである」[石井信二「新教育行脚——千葉から成城へ——」成城学園初等学校「人間と教育」第6号、1955、p.19]さらに、手塚の人物像については中野光『教育改革者の群像』(国土社、1990)に詳しい。
 - 11) 手塚前掲書、1922、p.66。
 - 12) 同上書、p.67。
 - 13) 同上書、p.72。
 - 14) 同上書、pp.75-76。
 - 15) 同上書、p.82。
 - 16) 同上書、pp.70-71。
 - 17) 同上書、p.73。
 - 18) 手塚は「千葉県下には公民科教授問題がやかましかった」[手塚 1922、p.5]と述べており、千葉師範附小においてまず「自治」から着手すべきとした背景には「公民」養成を求める教育現場への要請があったとしている。
 - 19) 手塚前掲書、1922、p.5。
 - 20) 同上書、p.18。
 - 21) 同上書、p.113。
 - 22) 同上書、p.114。
 - 23) 手塚の「学級王国」論を扱った先行研究として、渡辺清子の「大正期『学級王国』論の再考——個々の子どもが主体的に活動できる学級づくりの観点から——」(『学校教育研究』21号、2006、pp.178-190)が挙げられる。同論文において渡辺は「『学級王国』を標語とする学級経営の本当の意味は、校長の命令が絶対で、学級担任の思いどおりに教育を行うことが出来なかった時代の教育から、学級担任自身が自分の学級や児童を愛し、責任を持って自由に教育活動を行う教育への千葉師範付属小の変革を現したものであったのである」[渡辺 2006、pp.187-188]として手塚の「学級王国」に一定の評価を与えている。
 - 24) 手塚前掲書、1922、pp.7-9。
 - 25) 手塚によれば、自学はまず単独自学と協同自学の二つに分けられ、さらに協同自学は相互自学と全級自学とに分けられる。相互自学は二人もしくは一団の自学を指すものであるのに対し、全級自学は学級児童全体の協同研究を指すものである[手塚 1922、p.29]。
 - 26) 本時においては「分別扱」から学習がはじまり「共通扱」へと移っているが、授業によっては「共通扱」を先に行い、「分別扱」に移る場合もある。また時限をまたいで「分別扱」と「共通扱」が繰り返される場合もあり、学習内容な単元の広がりに合わせて「分別扱」と「共通扱」が配置されているようである。
 - 27) 手塚前掲書、1922、pp.220-226。
 - 28) 同上書、p.8。
 - 29) 松井春満は、手塚の自由教育には「明倫小学校の自学自習、自律主義の実践と、及川流の能力差に応じた教育という二つのモメントが結合して影響を及ぼしているように思われる」[松井春満「大正教育ち新カント派——篠原教育学と手塚岸衛の実践をめぐって——」池

田進他編『大正の教育』第一法規出版、1978、p.273]
と指摘している。