

<研究論文>

「特殊教育」の意図に見る重度知的障害児「排除」の論理に関する研究 —川本宇之介の「自立」観に着目して—

橋田 慈子*

1. 問題の所在と本研究の目的

障害者の排除と包摂の問題は、近代教育制度の誕生とともに発生していた。1872年の学制發布以来、障害児は長らく経済的自立が困難であると見なされたことから、義務教育の対象外とされていた。日本における障害者を対象とした「特殊教育」は、戦前期には社会教育行政の所管にあり、社会教育行政が障害児に対する教育を司ってきたといわれている。障害のある子どもたちに対する「特殊教育」は、なぜ社会教育行政のもとで誕生し、どのような教育的意図を持っていたのであろうか。本稿は、第一次世界大戦前に障害児を対象とした「特殊教育」の必要を説いた、川本宇之介の言説を手掛かりとして、川本がどのような意図で、障害児に対する普通教育ではなく「特殊教育」の必要性を説いてきたのかを検討することを目的とする。

川本宇之介は1888年に兵庫県で生まれ、帝国大学（筆者注：現在の東京大学）文学部教育学科を卒業した。卒業後の1916年に、川本は東京市職員として貧困児や障害児の実態調査を行い、「特別学級」設立に携わる。その後1920年に文部省 普通学務局 第四課（筆者注：のちの社会教育課）に移り、社会教育調査並びに盲・聾児教育の調査研究に従事し、1922年から欧米盲聾教育の調査研究に派遣される。川本はその間にアメリカ、イギリス、ドイツを巡り、障害のある子どもたちに対しても教育が施されている現実を目の当たりにした。帰国したのち、1931年に『社会教育の体系と施設経営 体系編』と『社会教育の体系と施設経営 経営編』を刊行し、心身の欠陥によって学校に通えない子どもや貧困児のための「学校教育の社会政策的施設」を整備する必要を説いた。戦後は、東京の聾唖学校の校長として教育刷新委員会委員となり、障害児のための「特殊教育」の制度的確立に向けて重要な役割を果たした。

川本に関する社会教育研究者の注目は、1970年代から始まっている。高度経済成長期の勃興とともに、1979年に養護学校教育の義務制が実施されるころ、戦前期に障害児の教育権を主張していた川本の教育論への注目が集まっている。高橋は、川本の思想の形成・発展過程を4段階にまとめ、初期の思想と後期の思想との間に、ある「断絶」を際立たせている。高橋は、川本が「初期の公民教育論において、天皇制の下での『国家主義』を強調し、戦時中においても戦争遂行のための天皇制国家主義的な主張をしていた」ものの、大正デモクラシー期を経て「民衆とその子どもたちの教育現実に触れることをとおして、社会的に困難を抱える子どもたちの教育保障が国家に要求すべき権利であるという理解」に至ったと述べている¹。つまり川本の教

* 人間総合科学研究科 教育学専攻2年

育福祉的思想が「現実の子どもの必要から出発し、それに応ずる教育保障のとらえ方を示唆する発想」を持っていたと高橋は見ているのである²。しかしこうした高橋の理解に対して、平田は「川本の教育論の要である公民教育や天皇制の問題」が「十分位置づけられていない」との批判を示している³。平田は、川本が「公民教育研究から出発した」点を重視し、「公民教育の徹底という見地」から『『特殊児童』の教育問題』に注目していたと批判した⁴。「本来対立物であるはずのデモクラシーと天皇制が一体化（融合）している」というのが、平田の川本に対する理解であった。

平田の論考に関して松田は、川本の「教育の社会化と社会の教育化」という概念が「公民教育論のデモクラシー的な展開」として意味を持っていたと述べる⁵。松田は「障害児や貧困児など当時の学校教育から排除されていた子どもたちの教育保障を積極的に担う、『教育的救済』としての社会教育論」を川本が唱えたと指摘した。

社会教育研究者である松田や高橋は、川本思想に子どもたちの教育権を主張する「デモクラット」的な性格を見出していたと考えられる。こうした評価は、川本のことを「大正デモクラシー時代における教育的デモクラットのなかでももっともデモクラティックなデモクラットの一人であった」と評した小川の主張にも重なる部分があるだろう。

しかし川本が、民主主義的思想を形成したと考えられている大正期は、民衆による普通選挙運動や労働者運動の傍らで、社会教育行政の範囲拡大や治安維持法の制定などもおこし、「アメとムチ」路線がとられてきた時期に重なる。本稿は、「大正」という時代の二面性を考慮に入れながらこの時期に障害児の教育権を主張した川本の意図をくみ取ろうとするものである。川本の「特殊教育」論とは、どのような歴史的背景のもとで誕生し、どのような教育的意図を持つものであったのだろうか。本稿では、明治期から大正期、昭和期にかけての障害児・者の置かれた状況を考慮に入れながら、川本の特殊教育論の意図を浮き彫りにしていきたい。

2. 川本の特殊教育論の生成過程

川本は東京大学卒業時に提出した論文『公民教育の理論及実際』を、1915年、大同館から出版している。この論文の初めのページに大日本帝国憲法の発布勅語を掲載している。さらに「国体の維持発展」のために「国民精神の旺盛と公民的知識の進歩」を進めていくことと、そのためには公民教育が必要であることに言及する⁶。そして公民教育を実行するためには、学校教育のみならず社会教育を充実させてゆく必要もあると考えており、ドイツ帝国（筆者注：当時の呼称）に倣って「公民教育協会」や「青年団中央本部」、「体育会」、「少年義勇団（筆者注：現在のボーイスカウト）」などの社会教育団体を作り出していくことの必要を説き⁷、「学校と相俟ちて、学校以外の公民教育的影響を考察し、其の発達改善を計るべき」であると主張している⁸。それはあくまでも、国体の維持発展を目的に据えた社会教育論、公民教育論であった。

大学を卒業し、東京市職員および文部省 普通学務局 第四課の職員になった時期は、高橋

の見解によると障害児教育に注目する『『デモクラシー』理解の形成期』として位置づけられている⁹。その時期に川本は、どのような障害児の現実を目の当たりにしていたのであろうか。

日本では、1872年の学制発布以来、障害のある子供は「廃人学校」において教育されるものと考えられていたが、実際、廃人学校の設立は見られず、多くの障害児が就学猶予になっていた。1900年の第三次小学校令で、義務教育費の国庫負担制度が導入されると、貧困児は学校教育のなかに組み込まれていった。その一方で、「病弱又ハ發育不完全」な者や、「瘋癲白痴又ハ不具廢疾」¹⁰の者は、就学免除の対象となった¹¹。つまり第三次小学校令は、貧困児を学校教育に組み込んでいく一方で、重度障害のある子ども——特に知的、精神、身体障害のある子ども——を学校教育から排除していくものであった。

図1は、1911年（明治44年）の東京市における就学免除者数の内訳を示したものである。就学免除者数の内訳は、「聾啞児（筆者注：聴覚障害児）」に次いで、「白痴児（筆者注：重度知的障害児）」、「盲児（筆者注：視覚障害児）」が多かったことが分かる¹²。

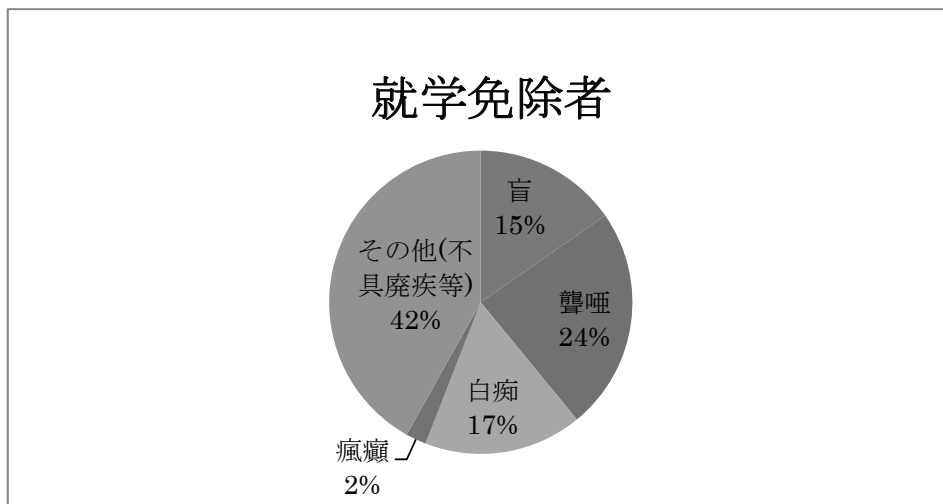


図1. 三宅鉦一『白痴及ビ低能児』（吐鳳堂、1914年）を参考に筆者が作成

この間、視覚、聴覚障害児を対象とした教育は、ほとんどが設立関係者や篤志家の寄付による貧弱な小規模私立学校で行われていた。そのような中で、1906年に東京・京都・大阪にある聾啞学校の校長が文部省あてに聾啞学校の義務制の実施と、盲人保護法の建議を行ったことによって、事態に変化の兆しが見え始めた¹³。大正期には盲・聾啞教育関係者による請願運動が頻発し、教育関係者たちは15、6年にわたって「盲・聾啞教育の義務制化、公教育化、国庫補助の獲得」を目指した運動を続けていった¹⁴。こうした運動が実を結び、1923年に文部省のもとで「盲学校及聾啞学校令」が制定されたのである。

この間川本は、文部官僚として欧州視察に派遣されており、各国をめぐり、聴覚障害児に対

する教育をどのようにして実施すべきかを考えていた。そして欧州から帰国したのち1925年に『聾教育概説』という本を記している。その本のなかで聴覚障害のある人に対して学校教育のみならず社会教育ならびに社会事業の充実を訴えていた。本のなかで川本はデンマークにおいて学校を卒業した「成人の聾者に対する施設」、「成人の聾者に対する夜学科」、「聾者の親に対する教育」が取り組まれているようすを掲載していた¹⁵。川本は「大人になってから」も「失明及失聴者並に難聴者に対して、半年長くて一か年位の講習を週一回又は二回夜間に開設することを地方当局殊に大都市の当局に奨励する」必要があると考えていた¹⁶。この夜学科の具体的な教育内容や目的については、詳述されていないが、そこでは恐らく口語での会話の練習や職業教育が施されていたのではないかと推測される。

3. 「特殊教育」論の意図としての「自立」

図2は、「盲学校及聾啞学校令」の制定後、1928年から1930年にかけての東京府の就学免除者の内訳を示したものである。1930年代初頭にかけて就学免除者としては知的障害のある子どもたちの割合が最多になっていた。1925年に「盲学校及聾啞学校令」が制定され、視覚・聴覚障害児を対象とした学校数が増える一方で¹⁷、依然として知的障害のある子どもたちは学校教育の現場から排除されていたままであったことが示唆される。

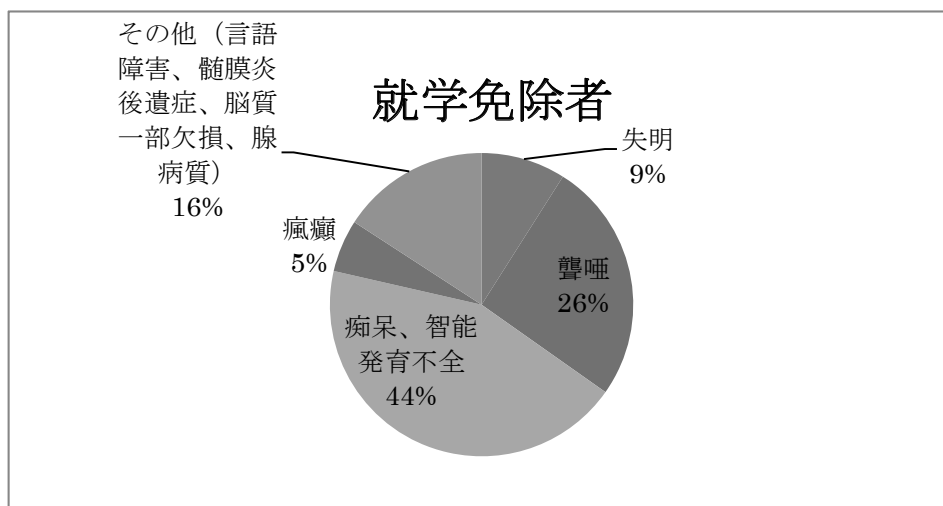


図2. 星合啓之助「昭和三年三月より同五年十一月に至る東京府管内學齡兒童就學免除者調査に就て」『日本医科大学雑誌』Vol. 2、1931年を参考に筆者が作成

こうした就学免除の実態が示されているにもかかわらず、川本は1931年に刊行した『社会教育の体系と施設経営 経営編』のなかで、「全然学校教育では不可能な位の重症なるもの殊に精

神欠陥児中の痴愚や白痴（筆者注：重度・中度の知的障害）又は身体欠陥児の廃疾等」については、教育の対象として「含まないこととする」と記していた¹⁸。なぜ川本は、数のうえで大多数を占めている知的障害のある子どもたちを、教育の対象として見てこなかったのでしょうか。それは川本の「特殊教育」の構想と目的を見れば明らかである。

当時川本は「学校教育の社会政策的施設」を建設して、重度知的障害児と身体障害児以外の障害児ならびに貧困児に対して特別な教育を施すことにより、健全な「勤労者」に育て上げることを主張していた。具体的に「学校教育の社会政策的施設」では「種々の作業を課して、（筆者注：子どもたちが）その卒業後の職業または収入に有利になる教育」を行うことや「普通児と同様な教育」のほか「徹底する保護」を加えることが構想されていた¹⁹。そして学校教育の社会政策的施設が適正に機能することによって「一般社会思想、国家および政府等に対する国民の思想」が徹底されるものと考えていた²⁰。つまり、職業的に自立することのできる障害種の児童や、心身に欠陥のない貧困児に対して、教育権を保障することで勤労者および国民に育て上げることを教育的意図として主張していたのである。その後、1940年刊行の『聾教育精説』では、聴覚障害児を教育する目的について「究極に於いては立派な一個独立の国民となし、社会国家に厄介をかけない者たらしめ」る点にあると記している²¹。経済的に自立することで、国家の「厄介」者にならないことが「特殊教育」の目的として掲げられていたのである。

川本が「特殊教育」の対象として見られていた視覚障害者や聴覚障害者は、戦前期、ほかの障害と比べると、比較的多くの人が職業を有していたといわれている。1911年には、内務省のもとで視覚障害者の「按摩術営業取締規則」が制定され、視覚障害者たちの按摩、鍼、灸業での三療労働が進んでいった²²。さらに、1931年に岡山県が行った「聾啞者生活現況」調査では、収入の多寡を考慮しなければ6割の聴覚障害者が働いている実態が示された²³。それに対して、「全く職業をなし得ない」と判断された「白痴」の者や「わずかに職業をなしうる半痴」の「痴愚」の者などは、職業的自立が困難であると考えられていたために²⁴、川本の教育対象としては想定されてこなかったと考えられる。

その後、日本が総力戦体制に突入すると、川本はより国家主義的な思想をあらわにしていく。平田は、総力戦体制下における川本の教育観について、次のような言葉を引用している。

川本は、忘れられ易い「異常児」に代わって、次のように言う。「荒蕪地（筆者注：「異常児」のこと）を、特別に努力して開墾し、適当に施肥し、耕作して参りますと立派な田畑となり、収穫を得ると同様に、私共（筆者注：「異常児」のこと）も亦、夫々適当な方法と施設とを以て教育と保護とを与えられますと、夫々の立場に於て、一人前の国民となり、それ相当、否、場合によれば、少数ながら人々の驚嘆に値する様な人物となり、国家社会に寄与することが出来、皇国の民としての本分と責任とを果し（原文ママ）、奉公の誠を効すことが出来る」と²⁵。

上記の文章からは総力戦体制のもとで、川本が「国家」に役立つ人的資源になるよう、障害児を鍛錬していこうと考えていたことがうかがえる。この時期の川本の考え方には「国防目的達成の為」に「人的及物的資源を統制運用」することを規定した、国家総動員法（1938年）の影も見え隠れしている。実際、総力戦体制下において、多くの聴覚障害者が、「人的資源」となって軍需産業や土木工事、勤労奉仕に動員され、空襲警報のサイレンが聞こえないために逃げ遅れたこともあったといわれている²⁶。こうした思想のもと、戦時には「低能児」や「精神薄弱者」など、少しでも労働力になる可能性があるかと判断された知的障害児たちも教育の対象となり、軍需工場へと駆り出されていった。東京府では、1935年に就学免除になっていた軽度知的障害児に対して補助学級を設置することを提言し、実現している。軽度障害児を「能力相応に善良な人間として自ら生活し国家の一員として意義ある生活をするため」に生活指導に重きをおいた補助学級が設置されていったのである²⁷。その後、東京大学医学部の教授・三宅紘一や補助学級の教員たちの働きかけもあり、1940年には国民学校令第五十三条に「精神薄弱其ノ他心身ニ異常アル児童ニシテ特別養護ノ必要アリト認ムルモノノ為ニ学級又ハ学校ヲ編制スル」という文言が加わり、東京市では手引書「精神薄弱児を収容する養護学級の経営について」が作成され、学級開設が一部で進んだ²⁸。このように、総力戦体制の下では、労働力になりえる軽度知的障害者のための教育の拡充が一部で進んでいった。こうした状況を踏まえると、戦時中においても職業的な自立ができるかどうかで「特殊教育」の対象になる人々の選別が行われていたことが伺えるのである。

4. 川本の「特殊教育」論において排除された人々の「自立」に関する課題

戦後、川本は東京聾啞学校の校長を務め、教育刷新委員会の委員になる。川本の教育刷新委員会における発言については、高橋の論文に詳しく記されている²⁹。教育刷新委員会の第10回総会において、障害児に対して「それぞれのハンディキャップに応じた教育が保護され、更に進んでその特色を発揮するように教育される、そうして立派な国民となるように教育される」べきであるとの主張を行った³⁰。障害児が一人前の国民になるために教育権を保障するという思想には、依然として第二次世界大戦前・戦中のもとの変わりがないようにも思える。その後も、1954年に『総説 特殊教育』という著書を記し、そのなかで「特殊教育」の目的について、「その能力に応じて、できるだけ文化生活を高度に、その職業生活を有利に営ませしめて、自立せしめる」こと、そして「社会に対してその生活をとおして各自の可能的最高の奉仕をなさしめること」と記している³¹。つまり川本は「特殊教育」を通して障害のある子どものハンディキャップを少なくし、文化生活・職業生活をスムーズにすること、子どもが将来的に社会に対して奉仕することを目指していたのである。「特殊教育」は「個人を自立自営せしめ、かつ社会奉仕せしむる」という、個人に対する教育的意義と、国家や社会に対する教育的意義との両方を併

せ持っていたと考えられる³²。

それでは、明治期から「特殊教育」の対象としては想定されてこなかった、重度の知的障害児の処遇はどのようなものであったのだろうか。1900年、第三次小学校令によって重度知的障害（筆者注：「白痴」）や精神障害（筆者注：「瘋癲」）の児童の就学免除規定が誕生した年には、内務省のもとで「精神病患者監護法」が成立していた³³。この法律は、精神疾患のある者に対して、親族による「私宅監置」を適用したものであった³⁴。戦前期、精神障害も知的障害も精神的な病気の一つとして見なされていたことから、そうした障害があるとみなされた子どもたちは私宅監置の対象となり、その扶養は公的な機関で行うのではなく、家族が自助努力によって行ってきた。日本では、その後も1940年にドイツの優生政策にならって「国民優生法」を制定し、遺伝性の精神病患者および「精神薄弱者」家族の優生手術、いわゆる「断種」を合法化していた。このように、教育の対象として想定されてこなかった重度の知的障害や精神障害の者は、家族による扶養を受けるか、戦時下には国の「厄介」にならないよう、その生命の誕生を断ち切らなければならない対象になっていた。

その後、戦後憲法が制定されてからも重度知的障害者の処遇に特段の変化は現れなかった。1953年に文部省は「精神薄弱（筆者注：現在の知的障害）」の定義を「知的能力が劣り、自己の身の事からの処理及び社会生活への適応が著しく困難なもの」と定め、判別基準を明示したが、「精神薄弱」という判定を受けた障害児に対する教育施策に関しては、何ら規定を設けることはなかった³⁵。そのため多くの障害児が就学免除あるいは就学猶予の対象になっていたのである。こうした状況下で、知的障害児・者の親の組織「精神薄弱児育成会」（筆者注：現在の「手をつなぐ育成会」、以下、親の会と記す）は全員就学の運動を開始し、知的障害児に対する教育権保障を訴えていった。親の会の運動は、1950年代から70年代にかけて知的障害のある子どもに対する学校教育、社会教育の実現を試みてきた。活動当初の親の会は、特殊教育や社会教育の実践を通して知的障害者が「職業的自立」を果たすことを目指していたが、1970年ころから就労場所としての作業所の整備が進むと、親の主張も変わってきた。このころには障害当事者の運動によって「働けるか否かによって決めようとする、この人間に対する（筆者注：健常者の）価値観が問題」であるとの主張もなされてきた³⁶。そうした運動にも影響を受けながら、親の会では1970年代後半から80年代初頭にかけて「本人参加」を重視するようになり、次第に、地域の中で仲間を作ることや自己表現することによる障害者の「自立」が模索されるようになっていったと考えられる³⁷。

5. まとめと今後の研究課題

本稿では、川本の「特殊教育」論がどういった歴史的背景のもとで出現し、どのような意図を持っていたのかを浮き彫りにすることを課題に据えていた。そのために、本稿では川本が教育の対象として見ていた視覚障害児や聴覚障害児の戦前・戦中の処遇を、教育対象として捉え

られてこなかった重度知的障害児のものと比較してきた。そして両者の間には「職業的自立」の可否という社会の認識の違いがあったことが明らかになった。川本が教育対象としてみなしてきた視覚障害者や聴覚障害者は、戦前から三療労働等に従事し、職業的自立ができるとみなされていたのに対し、重度知的障害児は職業的自立が不可能であるとみなされ、公教育の対象にはなっていないのである。高橋は川本について「生存的基本権の中核的なものとして教育を受ける権利をとらえてい」と指摘する。しかしそうした「生存的基本権としての教育権」が与えられたのは、職業的な自立をなし得ると判断された軽度の障害児に限られており、その対象から重度障害児は外れていたことが明らかになった。

川本の「特殊教育」論は、職業的自立や経済的な自立を目的に据えており、障害のある人たちが能力に応じた「特別」な教育を受けることで、相応の職業に就くことが目指されていたといえる。「特殊教育」とその後の特別支援教育のなかで、早い段階から職業教育が取り込まれてきた理由も、職業的自立に人間としての価値を見出すという思想的背景が存在したからではないだろうか。こうした職業的自立に重きを置く思想は、川本の初期公民教育論のなかにも見出すことができる。川本の最初期の本『公民教育の理論及実際』のなかでしばしば引用されているドイツのケルシェンシュタイナーは、「公民」の育成を目的に作業教育を方法とする教育論を打ち出した人物であった。しかし作業を通じた公民教育を重視するケルシェンシュタイナーの教育論と、職業教育を重視した川本の「特殊教育」論との関連について、本稿では十分に考察することができなかった点が課題として残される。

本稿では、川本の教育機会均等思想を、能力主義的な言説として読み解くことによって、その機会から排除された障害児たちの存在を浮き彫りにすることができた。先にも述べたように明治期から教育の対象外としてみなされてきた重度知的障害児の教育権保障は、戦後、親たちによって主張されてきた。そうした人々は、どのような意図で子どもたちの教育権を主張してきたのであろうか。そうした人の主張と川本の主張との間には、どのような乖離が見られるのであろうか。知的障害児の代弁者になってきた「親」が子どもの教育権を主張してゆく過程を、全員就学の運動を担ってきた親の「語り」に着目しながら検討することも残された課題である。

¹小川利夫・高橋正教『教育福祉論入門』光生館、2001年、p. 63

²小川利夫・高橋正教、前掲図書、p. 76

³平田勝政「大正デモクラシー期における川本宇之介の公民教育論と特殊教育」『教育科学研究』p. 21

⁴平田勝政、前掲論文、p. 20

⁵松田武雄『近代日本社会教育の成立』九州大学出版会、2004年、p. 327

⁶川本宇之介『公民教育の理論及実際』大同館、1915年、pp. 291-292

⁷川本宇之介、前掲図書、pp. 435-438

⁸川本宇之介、前掲図書、p. 435

⁹小川利夫・高橋正教、前掲図書、p. 76

¹⁰「瘋癲」とは当時、精神の状態が正常でないことやその人のことを指していた。また「白痴」とは精神遅滞の重度のもののことを指していた。「不具」とは身体の一部に障害のあることを指し、「廢疾」とは不治の病のことを指していた。

¹¹日本精神薄弱者福祉連盟『発達障害白書 戦後 50 年史』1997 年、p. 332

¹²三宅鉦一『白痴及び低能児』吐鳳堂、1914 年、p. 17

三宅鉦一は大正-昭和時代の精神医学者。明治 9 年 3 月 24 日生まれ。三宅秀(ひいず)の長男。大正 14 年母校東京帝大の教授となり、東京府立松沢病院長をかねる。昭和 11 年同大医学部に脳研究所を開設し、17 年まで所長をつとめた。

¹³杉本章『障害者はどう生きてきたか』現代書館、2008 年を参考にした。

当時、聾唖学校長の提出した聾唖教育令の起草案には、就学義務制、府県の学校設置義務、国庫補助、盲聾教育の分離等、当時の盲聾教育界がかかえていた重要懸案をほとんどもうらしたという(文部省『学制百年史』帝国地方行政学会、1972 年、p. 518 を参考にした)

¹⁴文部省、前掲図書、p. 519 を参考にした。

¹⁵川本宇之介『聾教育概説』中文館書店、1925 年、p. 143

¹⁶川本宇之介、前掲図書、p. 17

¹⁷1900 年に全国 11 校であった聾唖学校は 1912 年に 57 校に増え、その後、1939 年には 63 校になっている。

¹⁸川本宇之介『社会教育の体系と施設経営 経営編』最新教育研究会、1931 年、p. 483

¹⁹川本宇之介、前掲図書、p. 518

²⁰川本宇之介、前掲図書、p. 519

²¹川本宇之介『聾教育學精説：紀元二千六百年記念』信樂會、1940 年、p. 321

²²杉本章『障害者はどう生きてきたか』現代書館、2008 年、p. 15

²³杉本章、前掲図書、p. 17

²⁴杉本章、前掲図書、p. 18

²⁵平田勝政「昭和戦前期における川本宇之介の公民教育論と特殊教育」『長崎大学教育学部教育科学研究報告』第 39 号、1990 年、p. 78

²⁶杉本章、前掲図書、p. 17

²⁷米田宏樹「日本における知的障害教育試行の帰結点としての生活教育 戦後初期の教育実践を中心に」『障害科学研究 33』、2009 年、p. 147

²⁸ただし戦局が悪化すると補助学級も学級閉鎖、解散を免れなかった。

²⁹小川利夫・高橋正教『教育福祉論入門』光生館、2001 年に収録。

³⁰詳しくは『教育刷新委員会総会 第 1～17 回』第一巻、日本近代教育史料研究会、2005 年にある。

³¹川本宇之介『総説 特殊教育』青鳥会、1954 年、p. 174

³²川本宇之介、前掲図書、p. 173

³³精神病者監護法は 1950 年の精神衛生法誕生と共に廃止され、それと同時に私宅監置も禁止されている。

³⁴当時、知的障害者の家族にはこの精神病者監護法が適用され、家庭内で座敷牢を用いて病人の監護を行うことが決められていた。私宅監置の規定が廃止されたのは 1950 年に精神衛生法が制定されたときのことであった。

³⁵文部省『特殊児童判別基準とその解説』光風出版社、1953 年

³⁶1970年代半ばころから脳性麻痺者本人の立場によって、批判がなされていく。障害者運動を先導した日本脳性マヒ者協会「青い芝の会」の初代会長・横塚晃一は、障害のある子どもを殺害する事件を起こした親を引き合いに出していた（横塚晃一・立岩真也『母よ！殺すな』生活書院、1975年、p. 31）。

³⁷東京都町田市には1970年代半ばに社会教育行政の下で障害者青年学級が誕生している。1970年代半ばといえば、日本は二度オイルショックを経験し、高度経済成長期から低成長期へと突入していった時代でもあった。知的障害者の多くは高度経済成長以前には家内工業的な職場で働いていることが多かったが、こうした職場は、経済成長の波に飲み込まれていくなかで次第に姿を消していった。そのようななかで「青少年の非行化が騒がれ、知的障害のある青年は、非行グループに巻き込まれることが起きていた。卒業後、劣悪な労働環境で働くことを強いられていた青年の多くが行き場を失い、非行に走っていた」という（黒沢惟昭・森山沾一『生涯学習時代の人権』明石書店、1995年、p. 319）。このような時代背景のもとで、知的障害者の親の会や教員たちは、障害者のための青年学級の開設を社会教育行政に求めていった。障害者青年学級はもともと東京の青鳥養護学校で行われた「夜学」に起源があったが、社会教育行政に移管される過程で、次第に障害のある青年たちの仲間づくりや自己表現を実現する場となり、経済的な自立に留まらない広義での「自立」を図るものになっていったと考えられる（詳しくは井口啓太郎・橋田慈子「障害者の社会教育実践の展開」『大都市・東京の社会教育—歴史と現在—』エイデル研究所、2016年にある）。