

発達障害者支援における園芸活動導入の効果に関する一考察：多機能型事業所で自立訓練（生活訓練）を担当する職員の語りから

金本， 佑太
神戸学院大学現代社会学部：実習助手

平生， 尚之
ひょうご発達障害者支援センター クローバー 加西ランチ

菊川， 裕幸
神戸学院大学現代社会学部：講師

<https://doi.org/10.15017/7236469>

出版情報：人間科学共生社会学. 13, pp.39-56, 2024-03-31. Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン：

権利関係：



発達障害者支援における園芸活動導入の効果に関する一考察

— 多機能型事業所で自立訓練（生活訓練）を担当する職員の語りから —

金本佑太・平生尚之・菊川裕幸

要 旨

本稿では、自立訓練（生活訓練）事業所における発達障害者支援の一環として園芸を実施することの効果、職員の語りから分析した。その結果、職員に対する効果として「職員の負担減少」「利用者特性把握の機会」が、利用者に対する効果として「利用者間でのコミュニケーション能力の向上」「通常科目の学びの応用機会」が析出され、相互に関連して職員の職務を円滑にしていることが明らかとなった。本稿の事例となった事業所では、生活訓練のノウハウの蓄積が少なく職員の知識や技能に差があり、そうした状況下で園芸の効果が顕在化したと考えられる。こうした本稿の知見は、先行研究で指摘されている障害者支援に携わる人々の困難を解消するための一つの方法論として園芸が位置づけられることを示しており、意義を持つと考える。今後の課題としては、園芸以外の活動を取り入れることによる効果との比較や、複数の事業所間での比較検討が必要であるといえる。

キーワード：園芸、発達障害、自立訓練（生活訓練）

1 はじめに

本稿では、障害福祉サービスである自立訓練（生活訓練）（以下、生活訓練）を実施する事業所において、発達障害のある青年（以下、発達障害者）に向けた生活訓練に園芸活動（以下、園芸）を導入することの効果について、職員の視点から検討する。

現在、本邦では障害者総合支援法（2013年）¹⁾のもとで、障害者が自立した生活を営むことができるよう、様々な障害福祉サービスが整備されている。そのなかで生活訓練は、「障害者につき、障害者支援施設若しくは障害福祉サービス事業所に通わせて当該障害者支援施設若しくは障害福祉サービス事業所において、又は当該障害者の居宅を訪問して、入浴、排せつ及び食事等に関する自立した日常生活を営むために必要な訓練、生活等に関する相談及び助言その他の必要な支援」（厚生労働省 2024a）を行うものである。その対象者は、入所施設・病院を退所・

退院し、地域生活への移行を図る上で生活能力の維持・向上などの支援が必要な者や、特別支援学校の卒業者や継続した通院により症状が安定している者等で、地域生活を営む上で生活能力の維持・向上などの支援が必要な者であるとされている（厚生労働省 2024a）。

生活訓練事業の意義としては、近年様々な領域で着目されている発達障害者にとって、高等教育の代替機能や日常生活での傷つきからの回復の場になっているという指摘がある（伊藤 2015）。発達障害とは、知的能力障害、自閉スペクトラム症、注意欠如・多動症、限局性学習症などの発達早期からさまざまな形態でみられる脳機能不全と考えられている（今村ら 2018）。2005年に施行された発達障害者支援法の下で、早期発見や発達支援（医療的、福祉的、教育的援助）、学校教育における支援、就労支援、発達障害者支援センターの設置などが進められている（総務省 2022）。

生活訓練の利用者には特別支援学校高等部の教育課程を経ているものが少なくないが（伊藤 2015）、近年、多くの特別支援学校の作業学習において流通・サービス系の作業種に加え、園芸が取り入れられている（新野・池本 2020）。これは園芸が身近な題材を扱い多様な作業が準備できることや、体力向上・情操面の安定などの効果が期待でき（新野・池本 2020）、子どもの発達保障あるいは発達支援として重要な役割を担っていることによる（木島 2002）。知的障害や精神障害のある人々にとっても園芸体験は「明るくなった」「情緒が安定した」「積極性が出てきた」等の精神的効果や「周囲との会話が増えた」「戸外を好むようになった」等の社会的効果（藤田・萩原 2003）、また一定の健康改善効果がある（豊田・山本・中本・剣持 2022）ことも明らかになっている。

これらの指摘から生活訓練への園芸導入の効果が示唆されるが、一方で園芸を障害福祉事業所に導入することで職員の業務にどのような影響があるのかはこれまで検討されていない。園芸導入の効果を明らかにすることによって利用者、支援職員双方にとって有意義な支援のあり方の展望が開けるのではないか。それを踏まえ本稿では、生活訓練を実施する事業所で園芸を導入することで、職員の業務にどのような影響があるのかを検討する。

2 自立訓練（生活訓練）と発達障害者支援をめぐる論点整理

まず生活訓練事業所の実態について、事業所職員への調査事例からみていきたい。事業所へのインタビュー調査を実施した重田史絵、東海林崇、野中猛（2012）は、事業所の抱える課題として、国が定めた生活訓練の指針では具体的に何を行えばよいかわかりづらいことや、職員配置が十分ではなく日々の利用者対応に追われ効果的な訓練内容の検討が進まないことを指摘している。それを踏まえ重田らは、職員が具体的な支援方法や事例を学ぶ研修を全国的に実施していくことが求められるとしている（重田・東海林・野中 2012）。

一方で生活訓練だけでなく障害福祉サービス全般を対象とした施設職員へのアンケート調査からその仕事観を分析した中山慎吾（2019）は、利用者との関わりの楽しさや利用者の成長が、

職員のやりがいや楽しさ、満足といった肯定的仕事観につながっていること指摘している（中山 2019）。しかし同時に、利用者の抱える障害と、そこから生じる対応方法の多様性や、同じ利用者でも日々によって心身の状態の変化が大きいこと、さらに職員側の意図を利用者にわかりやすく正確に伝えることの難しさなども析出されている（中山 2019）。

こうした研究は、生活訓練をはじめとする障害者支援に従事する職員の困難と、それらに対応する方法論の必要性を指摘している。職員にとって効果的な業務遂行方法がわからないことや学ぶ機会が十分でないこと、また多様な障害特性を持つ利用者への対応の負担を解消するための方法論が求められている。本稿ではその方法論の一つとして、園芸導入の意義について考えてみたい。

それでは、発達障害者支援について社会的にはどうアプローチされてきたのだろうか。山下亜紀子・河野次郎（2013）は、発達障害児を持つ母親の生活困難について検討している。発達障害児を持つ母親は、発達障害児の言動への対応に負担を抱えているのみならず、参考にするべき子育てモデルのなさや専門的な支援環境にアクセスしにくいこと、さらに周囲の他者との関係構築の難しさもあいまって、負担や葛藤を日常的に抱え込んでいる状況がある。そうした背景には、現代社会では学校で子どもが問題なく過ごすことに価値が置かれており、それが親の責任とされている状況がある（山下・河野 2013）。そのなかで母親たちは、子どもの障害に理解のある教育の場を探して学校を変えるなど問題解決に努めようとするが、それでも解決につながらない場合は、「完璧を求めない」「他人の目を気にしないようにする」という意識管理がなされたり、親同士のつながりのなかで解決策を模索したりするような方向性がとられる。つまり母親たちの自助努力を前提とした問題解決の枠組みしか用意されていないといえる（山下 2015）。

また発達障害児と放課後児童クラブの指導員の関係性について分析した保坂克洋（2017）は、支援の場で発達障害児と健常児の間で問題が生じる前に職員が予防的に介入するという対処方法が採用されることによって、実際の子ども同士の相互行為から発達障害児が排除される可能性を指摘している（保坂 2017）。職員のそうした対応には、発達障害児には合理的理由なく行動をとってしまう「衝動が強い」側面があるという指導員の認識枠組みが存在しているという。発達障害児の成長機会を損なわないため、そうした認識枠組みを相対化し、発達障害児の持つ認識枠組みを聞き取るという支援実践が求められる（保坂 2017）。

こうした指摘からは、発達障害児者、（母）親などの家族、直接的関わりのある支援者という閉じられた関係性のなかで支援が展開されることの困難が示されている。つまり、親や家族が頼ることのできる支援者の知識や技能を向上させる機会の提供や、支援者の負担を分散させるために専門知識や技能を持つ職員の配置を拡充すること、さらには専門機関同士の連携促進などによって、支援に関わる人々の関係性を開いていくことが求められている。本稿では、そうした指摘に応えうる方法論の一つとしても園芸導入を位置づけ、その効果を検討したい。

3 調査概要

調査概要を確認する。以下ではまず、本稿で取り上げる A 氏、B 氏が勤務する多機能型事業所 C（以下、事業所 C）、ならびに事業所 C を運営する社会福祉法人 D（以下、D）の概要についてみていく。

D は1991年 3月に設立され、現在障害者支援施設 1 か所、グループホーム 1 か所、児童通所施設 2 か所、就労系事業所 1 か所、相談支援事業所 1 か所、高齢者居宅介護事業所 1 か所の計 7 施設を運営している。また受託事業としては、県より障害児等療育支援事業、発達障害者支援センター事業、障害者等相談支援コーディネート事業が、市より基幹相談支援センター事業、タイムケア事業がある。

そのなかで事業所 C は、就労継続支援 B 型（以下、B 型）事業、生活訓練事業を実施している。職員は管理者 1 名、B 型担当職員 6 名、そして生活訓練担当職員 2 名である。現場のサポート体制として、発達障害者支援センターから年 3 回、特別支援教育を専門とする大学教員から年 3 回の計 6 回（2 か月に 1 回の頻度）で開設時より指導助言を受けている。

本稿の目的は、発達障害者が利用する生活訓練事業の一環として園芸を導入することの効果職員を職員の視点から検討することである。園芸は 2 時間の活動を週に 1 回、計 12 回実施している（詳細は 4.1 を参照されたい）。導入効果の検討については、事業所 C で生活訓練を担当する A 氏（50 代女性）、B 氏（40 代女性）に半構造化インタビュー調査を実施した。A 氏には 2023 年 2 月、3 月、B 氏には 2023 年 2 月、5 月にそれぞれ 1 時間半程度第一著者が実施し、これまでの来歴や業務内容、やりがいや困難、そして園芸導入に対する意識を聞き取った。調査の趣旨、ならびにインタビュー内容の録音については事前に説明をし、実施に対する同意を得ている。

以下の分析ではまず、インタビューデータをもとに、事業所 C における A 氏、B 氏の勤務状況、ならびに来歴について確認していく。その後、園芸導入に対する意識から、園芸導入が A 氏や B 氏の勤務にどのような影響を与えたのかをみていく。

4 調査結果

4.1 事業所 C における生活訓練と園芸導入の概要

はじめに、事業所 C で生活訓練事業がどのように展開されているのかをみていく。事業所 C の生活訓練は、利用者の 2 年間の通所利用が想定されている。2017 年に生活訓練事業が開始してから、これまでの利用者は延べ 14 名となっている。調査時点（2022 年度）の利用者は 1 年生 3 名、2 年生 4 名の計 7 名だった。とはいえ、4 月に利用開始し 2 年後の 3 月に卒業するという、当初想定していたスケジュールで実施できたのは 2022 年度が初めてで、それまでは利用者が集まらず、問い合わせから見学、体験を経て随時利用開始となっていた。「4 月始まりの利用者が 2023 年 3 月でやっと一周するんですよ。6 人くらいの人数でやっと 1 年通せた」（A 氏によ

る語り。以下A氏)とのことで、4月始まりで3月終了という計画的な生活訓練の実施はまだ始まったばかりといえる。

それでは2022年度はどのようなスケジュールで生活訓練が行われていたのか。表1は1週間のスケジュールを示している。

表1 事業所Cにおける2022年度の生活訓練スケジュール

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
午前	生活	ゼミ	生活(1年生) 就労(2年生)	心理	運動
午後	グループワーク	生活	教養	生活 もしくは教養	グループワーク

月曜日から金曜日まで、1日午前と午後に1コマ(2時間)ずつの講義形式で実施される。基本的にどのコマも1年生と2年生が合同で受講し、利用者の前に立ち様々な講義を行う主担当がA氏、その補助として受講者の様子確認や部分的な作業補助を行う副担当がB氏となっている。これはB氏が人前に立つことに苦手意識を持っているからだという。水曜午前のコマでは1年生が「生活」、2年生が「就労」を受講するなど、学年で分かれて受講する場合もあり、その際は2年生をA氏が担当し、1年生をB氏が担当している。休みは正月と盆くらいで、1年間通して様々な科目の講義がなされる。

ここで各科目内容を説明しておく。「生活」は家事、金銭管理、身だしなみ、公共交通機関の利用方法など、生活に必要なスキルに関する座学である。「グループワーク」は、「自分の気持ちの効果的な伝え方」といったテーマを毎回決め、ディスカッションなどを行う。掃除道具の管理方法など事業所Cで生じた問題をテーマとすることもある。「ゼミ」は各利用者が調べるテーマを決め、年末の発表会とそれに向けた準備を行う。「教養」は絵を描くなど主に創作活動を実施しているが、今後は「生活」の内容の一部取り入れる形で行うという。「運動」はストレッチやヨガ、ダンスなど動画を見ながら体を動かす内容となっている。「心理」は座学を通じてストレスマネジメントや自身の感情、行動の仕組み、発達障害特性に関する知識などについて、外部講師を呼び心理学的なアプローチから学ぶ。「就労」は2年生のみが受講する科目で、就労イメージがわくよう就労パスポート²⁾の作成やB型事業所での就労体験、ハローワークでの就労体験も実施している。

園芸はこうした科目の1つを入れ替える形で、5月～8月にかけて実施した。園芸の内容とスケジュールは表2に示した。

園芸の内容選定と提供は園芸療法士の資格を持つ第三者によって行われた。A氏、B氏は内容の選定には関わっておらず、また講義の際も利用者の活動補助を担当した。2回目以降の講義では冒頭に前回の復習を行った。園芸導入の効果は、後にA氏、B氏のインタビュー結果から検討する。

表2 導入した園芸活動の内容とスケジュール

回次	活動日	活動内容（テーマなど）
1	5月9日	講師の自己紹介、野菜の定植（座学25分、実習50分）
2	5月16日	ローズマリーの挿し芽（座学15分、実習60分）
3	5月24日	夏野菜の支柱たて（座学20分、実習40分）
4	5月30日	ペットボトルのじょうろの作成、ローズマリーの移植、観葉植物の植え替え（座学20分、実習50分）
5	6月6日	ベビーリーフの播種（座学15分、実習40分）
6	6月13日	寄せ植え制作（座学20分、実習60分）
7	6月20日	支柱たて、ベビーリーフ収穫（座学15分、実習60分）
8	6月27日	寄せ植えの管理、フラワーアレンジメント制作（座学15分、実習40分）
9	7月4日	収穫した農産物を用いての調理実習（ピーマンの肉詰め、シシトウと砂肝の塩だれ炒め）（実習60分）
10	7月11日	フラワーアレンジメント制作（幼児との交流の際にプレゼントする）（座学20分、実習60分）
11	7月25日	ベビーリーフの播種（座学15分、実習40分）
12	8月1日	寄せ植え制作（座学20分、実習60分）

4.2 A氏・B氏の来歴

4.2.1 A氏の来歴

それではA氏、B氏の来歴をみていく。まずA氏である。A氏は子が2人（長男28歳、次男25歳）おり、次男は小学校入学直前の2005年2月に広汎性発達障害の診断を受けた。発達障害者支援法の施行が2005年4月であり、A氏によれば「〔相談する場所が〕まだ全然ない頃」（A氏。〔 〕内は筆者による補足。以下同様）だった。情報収集のため本やインターネット、役所を利用したが成果は得られなかった。

その後偶然、次男が診断を受けた病院に、入学予定だった小学校の教員で、大学院で発達障害の研究をしている人物が定期観察にきていたという。A氏はその人物に次男のことを相談したところ、近隣の発達障害者支援センターを紹介され、月1回の個別療育を受け始めることになった。

同時にA氏は、発達障害の相談場所が少ないことを発達障害者支援センターの職員に伝えた際、親の会の立ち上げを勧められたという。「〔相談場所が〕ないんや、と言ったら、『作ったら』と言われて、〔親の会を〕作ったんです」（A氏）と、助言を受けたA氏は早速2005年6月に親の会を立ち上げた。親の会の内容は月1回の座談会と不定期のイベント開催で、専業主婦で時間のあったA氏は「とにかく情報が知りたい」（A氏）という思いで運営に携わった。この親の会は2015年頃までA氏が代表を務め、主に発達障害特性のある子を育てる親が参加している。2015年以降はともに立ち上げた別のスタッフに代表を交代し、A氏は事務局担当となった。

次男が小学校に進学して以降、A氏は月1回の療育利用と親の会の運営を継続していた。し

かし療育先の発達障害者支援センターでは、個別の療育事業は開始から2、3年して委託内容の変化により廃止となったため、A氏は利用しなくなる。しばらくして近隣の市町村で療育を実施する別事業が立ち上がり利用を開始するが、この事業も半年で終了となる。その他にも療育先を探したものの、距離的に遠く放課後には通えない場所ばかりだったため、専門機関での療育は小学校3年生までの利用となった。

その後A氏は、家で自ら療育を代替実施できるよう、資格取得を視野に入れた勉強を始めた。もともと大学時代に教育学部で児童心理を学んでいたA氏は、大学時代に取得した小学校の教員免許に加えて、独学で特別支援教育士³⁾、教育カウンセラー⁴⁾、自閉症スペクトラムサポーター⁵⁾、臨床発達心理士⁶⁾、公認心理師⁷⁾の資格を取得する。また次男の中学、高校への進学に合わせて、A氏はパソコン教室や小学校の臨時職員などで徐々に働く時間を増やしていた。その後2019年に事業所CでB型事業と生活訓練事業を組み合わせた多機能型事業が開始することになり、発達障害者支援センター利用時に次男の療育にも携わったことがある職員の紹介で、生活訓練の担当職員として2019年から事業所Cで働き始めた。

4.1でみた講義内容やカリキュラムは、「心理」を除いて、A氏が次男のために勉強した知識や自宅で行っていた療育の内容がもとになっている。A氏は次男のために「情報を求めて走り回っていた」(A氏)当時のことを、「めっちゃ大変だったけど、楽しかった」(A氏)と振り返っており、発達障害者支援についても下記のような認識を持っている。

次男が診断受けた時点で、「なんだ、原因があるんだったら何か手があるだろう」って思ってたんで。「じゃあ、[対策] やったらいいやん」って。(中略) 疲れたとかはあるんですよ。その[事業所Cで利用者に対応する]瞬間瞬間でやっぱりハードな局面もあるんで、疲れたってのはあるんですが、「そうきたか、面白いな。次はどうカリキュラム組もうか」みたいな感じですよ。(A氏。2023年3月)

A氏は発達障害特性の多様性を踏まえて、個々の利用者にあったアプローチやカリキュラム応用の必要性を認めたとうえで、「対象がわが子なのか、他人なのかだけで[柔軟に対応するのは]一緒ですね」(A氏)とも語っている。

こうしてみればA氏は、事業所Cで生活訓練業務を開始する以前から発達障害者支援に携わり、その経験を活かして事業所Cでのカリキュラム編成や授業運営を主導しており、生活訓練事業に関する知識や経験が豊富な職員として位置づけられる。

4.2.2 B氏の来歴

次にB氏である。B氏は現在シングルで、高校2年生になる発達障害の長男と2人で暮らしている。B氏が離婚したのは長男が生まれて間もない頃で、昼間は保育所に預けスーパーで働き、夜は近くに住む両親に預け運送会社で働き生計を立てていた。長男が広汎性発達障害の診

断を受けたのは3歳児健診のときだった。もともとてんかんの持病があり、2歳半の頃に発作で病院に運ばれて入院した後、診断を受けたという。当時は2013年頃で、診断を受けた後に市の療育機関を紹介された。しかし療育は月1回で半年間（6回）しか利用できなかったうえ、「その〔療育を受ける〕とき保健師さんが息子を見て『この子は典型的な面倒をかける子やね』って笑った」（B氏）ため、保健師に対する印象も悪く信用することができなかった。

昼間働いているため親の会にも参加できず、療育も半年で終了したため、B氏は救いを求めて専門書から知識を得ようとしていた。しかし、「こういう場合はこう対応しましょうとか書いてあっても、実際息子がその状態になったときは上手いこといかず」（B氏）、「〔専門書〕見れば見るほど『将来この子はどうなるんだろう』『一般的な成長をとげていかないのではないか』と落ち込んでしまって」（B氏）いた。そのため専門書を読むのは一切やめ、可能な限り療育先を探し長男を連れて行ったという。

その後B氏は、発達障害児向け支援プログラムを実施する複数の施設に就学前まで長男を通わせた。小学校に進学後は特別支援学級に通いながら、県立のリハビリテーションセンターの小児科への通院や放課後デイサービスの利用も始めた。このリハビリテーションセンターは18歳まで通うことができるため、高校2年になる現在まで通っており、主に長男のカウンセリングと数か月に1回はB氏もカウンセリングを受けているという。

複数の支援機関の利用を経て、B氏は長男が中学校の入学式で集団行動になじめているように見えた。そのため「ついつい親のエゴで、他の子と同じようにいける〔通常学級で学校生活を送れる〕んじゃないかと期待した」（B氏）ものの、1週間ほどで長男は体調を崩してしまったという。「泣きながら『頑張ったけど、ごめんな』と言って」（B氏）くる長男を見て、「これからはこの子にあった居場所を見つけられるようにしていかなと」（B氏）とB氏は思うようになった。中学校でも特別支援学級に通った後、長男は県内にある発達障害に理解のある通信制高校に進学することになる。

こうした経験からB氏は、長男の進路の選択肢として就労継続支援B型の利用を考えるようになった。長男が中学校に進学した頃から栄養士として調理の仕事をフルタイムで再開していたものの、障害を抱えた人々の働き方を知ることで長男の参考にしたいと思い、事業所Cが募集していた求人に応募する。この求人は生活訓練を担当するスタッフの募集だった。しかしB氏は、利用者の相談やB型事業所までの引率などを行うB型事業担当の求人と勘違いして応募してしまい、それにもかかわらず採用されてしまった。そのため、「もともとB型の担当で働きたいと思っていたし、私はちゃんとした資格も持っていないし、人に物事を教えるっていう予定とか気持ちもなかったし、何か授業を自分で展開していく能力は持ち合わせていない」（B氏）と、生活訓練を担当することに戸惑いと難しさを感じながらも、2021年度から事業所Cで勤務することになった。

B氏は勤務開始当初から、「〔事業所Cの〕管理者に、もう何度か『〔B型事業のほうに〕交代してくれ』っていうのは伝えて、愚痴はこぼしましたけど、『すぐには難しい』といわれ」（B

氏) たという。A 氏もまた「彼女の授業のテキストとか教え方みてると、センスいいんですよ」(A 氏) と語る一方で、「[B 氏が] 私みたいに [考えていることを] 言い切れないというか、『自信がないし私には難しい』という感じがよく出てくるんです」(A 氏) と、B 氏の生活訓練に対する自信のなさや苦勞を感じ取っていた。

B 氏自身も生活訓練の難しさとして「あまりにもいろんなタイプの方がいらっしゃるので、最初はどういうふうに接したらいいかなとか、その後も毎回毎回観察しながら対応するっていうのは、難しいかなと思いますね。その人によってどれくらい距離を詰めたらいいのかなとか。私はそれがちょっと難しいですかね」(B 氏) と、利用者の特性の多様性をあげている。そのなかで B 氏は自身の役割について、「やっぱり私は、自分の立場として、[利用者にとって] ちょっと話しやすい人がおるっていうぐらいになれたらいいかな。場の雰囲気をちょっと時には和ませたり」(B 氏) という意識で勤務に臨むようにしているという。

以上、A 氏と B 氏の来歴を見てきた。ともに発達障害を抱える子を持っているが、複数の資格を持ち親の会の運営経験もある A 氏に対し、B 氏は勤務経験が短く当初の想定とは勤務内容が異なっていたこともあり、戸惑いや不安を抱えながら生活訓練を担当していることが明らかになった。それでは、こうした 2 人の来歴の違いや現在の勤務状況が、園芸導入の効果とどのように関連してくるのだろうか。この点は考察で触れることとしたい。

4.3 A 氏・B 氏から見た園芸導入の効果

次に A 氏、B 氏から見た園芸導入の効果についてみていこう。インタビューからは、「職員の負担減少」「利用者特性把握の機会」「利用者間でのコミュニケーション能力の向上」「通常科目の学びの応用機会」の 4 つの効果に関する回答が得られた。以下、各項目について順にみていきたい。

4.3.1 職員の負担減少

まず職員の負担減少についてである。普段実施されているカリキュラムの 1 コマの時間を使って外部講師（第三著者）が主担当で園芸を実施することで、A 氏、B 氏の講義負担の減少につながるということである。A 氏、B 氏は講義に必要な用具の準備をすることもあるが、カリキュラム作成から講義まではすべて第三著者が行う。もちろん、カリキュラム作成にあたっては、第三著者と A 氏、B 氏、そして管理者での打ち合わせのなかで、活動内容や進め方に関する要望は伝えることができる。そのため職員にとっては、「結構お任せできて助かるな」(A 氏) という認識で、講義負担を減らすことにつながっていた。

4.3.2 利用者特性把握の機会

次に利用者特性把握の機会があげられる。園芸を外部講師が担当することにより、その時間 A 氏、B 氏は講義内容の理解や作業に困難を抱えている利用者の補助をしたり、利用者全体の

雰囲気を観察したりすることが可能になる。観察された利用者の興味関心や得手不得手などを通じて、A氏やB氏は利用者の発達障害特性を把握しやすくなるということである。

発達障害特性については、特に自閉症スペクトラムにおいてこだわりの強さが指摘されている(菅原・丹治 2022)。インタビュー調査でも、A氏はある利用者の園芸に対する取り組み方をあげた。表2に示した第4回目の講義の際にペットボトルじょうろを作成することになった。その際ある利用者が、育てる予定だった花の開き方に合わせて、水やりのしやすいじょうろを作成しようとしたという。そこでその利用者は、ペットボトルを一人だけ10本も使用し、キャップの穴のあけ方や数にこだわりを持って調整していた。しかしその後実際に水やりが必要な時期が来ると、その利用者は全く水やりをせず、他の利用者だけが水やりをすることになったという。A氏は、「すごく彼のこだわりが出てるのを実感しました。同じ工程をみんなでやったとしても、それぞれ興味を持つところが違うことがよく分かった」(A氏)と語っている。

導入した園芸には、毎回活動のテーマ(例えば、苗の準備をする、定植を行う、収穫をするなど)が設定され、それら複数回のテーマがつながり、一つの成果に結びついていく側面が顕著に表れている。そのため、その成果物に興味があるのか、準備作業に楽しさを見出すのか、効率的に作業できる道具を探すことに関心があるのかは発達障害者以外の人々でも互いに異なると考えられるが、当事者にとってはそのこだわりの差が激しく生じる可能性が高く、園芸を通じてそうした場面が顕在化しやすくなっている。それによって職員が利用者の性格や考え方の傾向をつかみやすくなるという利点が、園芸にはあるといえる。

4.3.3 利用者間でのコミュニケーション能力の向上

次に利用者間でのコミュニケーション能力の向上である。園芸導入によって、講義時間だけでなくそれ以外の時間にも、次回の園芸の準備のために利用者同士で話し合ったり、必要な道具や材料を準備したりする必要が生まれる。その際に、利用者同士のコミュニケーションが促進されるということである。

今回導入した園芸では、花苗を植える作業があり、利用者が植えたい植物の苗を購入しに行く機会があった。その際にB氏は「みんなでその苗を買って持って帰るために『交代しながら持とう』とか声かけしあう」(B氏)場面がみられたという。A氏もまた「あの子とあの子が今日はつながったとか、園芸があることでうまくコミュニケーションがとれたとか、あの子が『手伝って』と他の利用者と言えたとか、そういうところをよく見えました」(A氏)と語っている。

また2年生が1年生に教えたり、共同作業を率先してリードしていた場面も多くみられたという。

やっぱり2年生のほうが先輩なんですよ。1年生に教えてあげるみたいな、そういう面が出てきます。〔2年生からの〕親切な説明を受けて、〔1年生の〕飲み込みもやっぱり

変わりますし。自然に助けたりしてますもんね。彼ら〔2年生〕は自分が通ってきた道があるので、〔1年生が〕困っているとかもわかるんですよ。(A氏。2023年3月)

B氏もまた、「次に新しい1年生が入ったら、今度は彼ら〔新2年生〕が伝えていく必要が出てきて、人に何かを伝える、教えるっていう練習にもなる」(B氏)と語っている。

4.3.4 通常科目の学びの応用機会

最後に、通常科目の学びの応用機会である。園芸以外に実施されている科目で学んだ内容を実践する機会を園芸が与えてくれるということである。通常実施されている「グループワーク」のテーマとして、4.3.3でみたような「コミュニケーション能力の重要性」を取り扱うことも多く、「困っている人がいたら声かけしましょう」と利用者は教えられる。しかし利用者は、「どのようなタイミングでどのような言葉を選んで声かけをすればよいか分からない」(A氏)ことも多い。にもかかわらず「グループワーク」は『何かあったときのための練習』どまり」(A氏)にならざるを得ない。発達障害者にとっては、様々な支援プログラムのなかで教えられた内容と、日常生活の場面につながりを見出すことに課題があり、学びの実践機会を担保する工夫が求められている(塚本・西尾2022:66)。

それに対してA氏は、園芸は「いわゆる『何かが実際に起こっている場』になっている」(A氏)と語った。「やっぱり実際目の前に〔作業対象となる〕『もの』がある。これが大きい」(A氏)という。4.3.2では、ペットボトルじょうろを熱心に作成したものの、水やりをしなくなった利用者が印象に残っているというA氏の語りをみた。園芸の内容には、花苗や夏野菜の栽培管理が含まれている。水やりをしない利用者の代わりに、他の利用者が水やりを多くしなければ、花苗や夏野菜は育たない。実際にB氏は「水やりでも、やらない人とか休みの人がいたら『自分が代わりやっときます』と」(B氏)利用者から伝えられたことがあるという。花苗や夏野菜の育成という目標に向かって取り組む際に、ミスをカバーしあう場面が生じることが、利用者の経験にとって大きいとA氏も考えていた。

また、こうした学びの応用機会が、いきなり事業所Cの外部で用意されるのではなく、あくまで事業所内の科目として実施されていることも重要であるという。A氏によれば、これまでの人生で周囲から否定される経験が多かった利用者にとって、少しの失敗やそれにとまなう他者からの否定が、対人関係を上手く構築できないことにつながる理由になっている。それに対して事業所Cであれば、「安心して失敗できる環境」を提供できるという。

土が苦手とか虫が苦手とか抵抗あるんです。終わったら「めっちゃ嫌だ」みたいな〔ことをいう〕。でも〔園芸を〕しないって選択はしないので。あかん人は絶対どんな場面でも動かないので。なんだかんだ言いながら最終的には参加するってことは、彼らは〔園芸を〕やりたいんですよ。そうやって、「ちょっとやってみて大丈夫だった」という経験を積んで

いくっていうのも彼らにはすごく大事なこと。一人だとトライできないけど、事業所 C である程度安心が保証された場だからトライできるんです。何言っても否定されないっていうのが〔事業所 C の〕基本なので。18年間の人生を駄目出しの嵐で生きてきた彼らなので、何かちょっと「これはこう」っていうと、「うるさい。聞きたくない」って感じなんですよ。(A 氏。2023年 3月)

そして A 氏や B 氏が補助として園芸に参加していることも意義を持つ。主担当だと講義に専念しなければならず、また常に説明や解説の役割を担わなければならない。しかし、第三者者に園芸の講義や実習を任せることで、A 氏や B 氏は『前習ったことをここで使うんだよ』とか『(他の利用者に) こう言ったらいいんだよ』とか、言われた方にも『こうしてあげたらいいんだよ』っていうのを最初ちょっとだけ説明して、だんだんそれをフェードアウトしていくことができる。〔利用者同士〕自然に助け合える状況に〔補助だと〕できる」(A 氏) という。こうして園芸は普段の学びの内容を実践に活かす機会の提供につながっている。

5 考察

5.1 園芸導入効果の相互連関

調査結果の分析では、事業所 C の生活訓練を担当する A 氏、B 氏の来歴と勤務状況から、業務に対する意識や苦労などをみてきた。また園芸導入の効果として「職員の負担減少」「利用者特性把握の機会」「利用者間でのコミュニケーション能力の向上」「通常科目の学びの応用機会」の4つが析出された。以下では、インタビューで語られた園芸導入の4つの効果の相互連関について検討する形で、考察を進めたい。そのうえで、そうした園芸導入の効果が析出された背景に、A 氏や B 氏の勤務状況や事業所 C の現状がどのように位置づけられるのかを検討する。

園芸導入の4つの効果であるが、第1次的に職員の業務を円滑にする効果（以下、職員に対する効果）と、第1次的に利用者の自立を促進する効果（以下、利用者に対する効果）に分類できる。職員に対する効果としては、普段の講義負担を減らすという意味で「職員の負担減少」が、また把握された利用者の特性が園芸以外の時間でも業務が円滑に進むような知識になるという意味で「利用者特性把握の機会」が位置づけられる。利用者に対する効果としては、園芸を通じて利用者相互のコミュニケーションが促進されるという意味で「利用者間でのコミュニケーション能力の向上」が、普段学んでいるコミュニケーションの重要性や他者との協働のあり方などを実践する機会を園芸が提供するという意味で「通常科目の学びの応用機会」が位置づけられる。

こうした園芸の効果はそれぞれ独立して機能しているというよりも、相互に関連している(図1)。

職員に対する効果である「職員の負担減少」では、普段の科目で講義を担当する A 氏は教壇

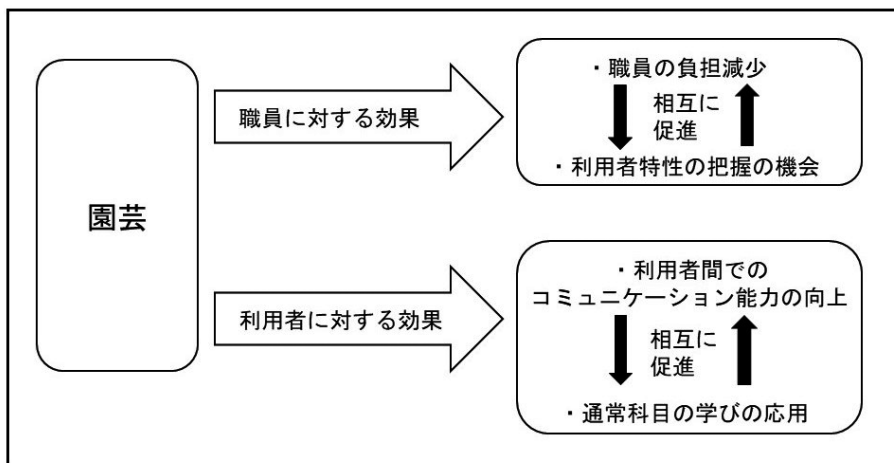


図1 園芸導入の効果に関する相互関係図

に立つ形で利用者に接する必要があるが、園芸ではその役割から離れることができる。それによって4.3.2でみたように、ある利用者のペットボトルじょうろの製作と水やりへの態度といった、園芸によって顕在化した「利用者特性の把握」に時間や労力を割くことができる。また「利用者特性の把握の機会」が担保されることによって、利用者の興味関心や作業の得手不得手に対する知識を得た職員は、園芸を補助する際、利用者ごとに異なる適切な声かけ等の見極めがしやすくなり、「職員の負担減少」はより促進されていくと考えられる。そうした知識は、園芸以外の講義でも利用者への働きかけの参考になることで、職員の負担減少につながるかもしれない。こうしてみると、「職員の負担減少」と「利用者特性の把握の機会」は相互に促進しあう関係にあるといえる。

利用者に対する効果についても同様である。園芸を導入することによって、通常科目で教えられる支えあいやコミュニケーションが有効、必要になる場面が生じる。そうした「通常科目の学びの応用」は、同じく園芸によってもたらされた効果である「利用者間でのコミュニケーション能力の向上」によって促進される側面があるだろう。また「通常科目の学びの応用」によって、利用者同士の支えあいの場面が増えたり、コミュニケーションが促進されたりすることでも「利用者間でのコミュニケーション能力の向上」はより進んでいくと考えられる。つまり「利用者間でのコミュニケーション能力の向上」と「通常科目の学びの応用機会」も相互に促進しあう関係にあるといえる。

5.2 園芸導入の効果が発揮される背景要因

こうした園芸導入の効果が得られた背景について、A氏、B氏の来歴や勤務状況との関連から考えてみたい。まずA氏、B氏が勤務する事業所Cであるが、事業所Cは2014年にB型事業のみで開設された後、2019年に生活訓練事業も実施する多機能型事業所として運営され始め

た。利用者の数もこれまで累計14名で、事業者Cが想定する1年を通したカリキュラムを2年間実施するという枠組みで利用者の支援を行えるようになったのも2022年度が初めてであった。つまり事業所Cにとって、生活訓練事業のノウハウの蓄積はまだ始まったばかりであるといえよう。

また生活訓練を担当する職員はA氏とB氏だけであるが、支援の知識や経験を豊富に持つのはA氏のみである。B氏はそうした経験もなく、もともとB型事業で障害者雇用の現状を学びたいと思っていたため、生活訓練を担当することに戸惑いや苦勞を抱えている。生活訓練に関する知識や経験だけでなく、2名の職員には勤務に対する認識にも差がある。A氏は生活訓練に対して前向きに、かつ面白さを見出しながら関わることができている一方で、B氏は利用者の前に立ち講義を担当することに苦手意識を感じており、「もう無理だ」(B氏)と思うことも少なくない。

こうした勤務状況をどう評価すべきだろうか。事業所Cで生活訓練が開始して間もなく、2人のみで生活訓練を担当し、カリキュラム作成などは知識や経験のあるA氏にかかっている。A氏は「楽しい」(A氏)、「疲れたってのはあるんですが、『そうきたか、面白いな。次はどうカリキュラム組もうか』みたいな感じ」(A氏)と語っているが、実際の負担は少ないだろう。B氏も戸惑いや苦勞を抱えながら勤務するのが精一杯という状況である。こうした状況に対して、上述したように事業所Cは年に6回ほど外部から指導助言を受けており、職員の研修機会として位置づけられている。それでも調査結果からA氏の負担やB氏の不安が析出されたことは、利用者の発達障害特性ならびに二次障害への対応においては現状の研修機会では必ずしも十分ではないことや、研修を通じた職員の養成に時間がかかることを示唆している。

こうした状況だったからこそ、第三著者による園芸導入の効果が発揮されたのだろう。A氏にとっては、普段の科目ではほとんど主担当で講義を実施し、カリキュラムの作成に携わっているため、生活訓練に「講師」的な立場で関わるが多い。そのため、園芸を導入することによって、普段の「講師」としての役割から一時的に解放され、利用者全体の様子の観察に専念できる。B氏にとっても、園芸導入によって普段と変わらず補助として講義に携わる機会が多くなったが、それによって利用者と向き合う機会を確保でき、「場を和ませてくれる、話しかけやすい人」(B氏)という、B氏にとって目指すべき支援者像を持ち始めることができたのかもしれない。つまり、当初の園芸導入の目的としては想定していなかったものの、園芸の専門知識を持つ外部の研究者との連携によって、職員の利用者に対する特性把握や自己の職員イメージ像の構築が促進されたことで、勤務が円滑になったという側面がある。

こうしてみれば、園芸導入の効果に着目することによって、逆説的に、普段の事業所Cにおける職員の負担の大きさや経験の少なさが浮き彫りにされたともいえる。園芸導入が業務遂行を円滑にするという効果が析出されたということは、普段の業務のなかにA氏の負担やB氏の役割発揮の難しさといった潜在的な困難があることを明らかにしている。そのため先行研究が示唆するように、事業所における生活訓練の業務を外部に開いていくことも重要になってくる。

その端緒として、園芸導入を位置づけることもできるのではないか。

6 おわりに

本稿では、発達障害者に生活訓練を実施する事業所で園芸を実施することの効果、職員へのインタビュー調査から明らかにしてきた。職員に対する効果として「職員の負担減少」「利用者特性把握の機会」が、利用者に対する効果として「利用者間でのコミュニケーション能力の向上」「通常科目の学びの応用機会」が析出され、相互に関連して職員の職務を円滑にしていることが明らかとなった。また、本稿の事例となった事業所Cは、生活訓練のノウハウの蓄積が少なく職員の知識や技能に差があり、そうした状況下で園芸の効果が顕在化したとみることもできる。こうした本稿の知見は、先行研究で指摘されている障害者支援に携わる人々の困難を解消するための一つの方法論として園芸が位置づけられることを示しており、意義を持つと考える。

一方で本稿の限界にも触れておこう。まず上記の効果が園芸だけに限られたものであるかは議論の余地がある。例えば音楽療法等でも、外部の専門職との連携を通じて上記のような効果が得られるかもしれない⁸⁾。しかし園芸には楽器への習熟等、利用者の得手不得手が活動に色濃く反映されることはなく、また取り組みの成果が作物の成長といった形で利用者にとってわかりやすいことなどが園芸実践上の利点としてあげられる。今後は、園芸以外の分野における活動導入の効果や専門職との連携実態との比較検討が求められる。

また園芸導入による効果を検討するにあたり、実際に生活訓練に従事する職員へのインタビュー調査をデータとして用いた。その一方で、事業所Cの管理者や、B型事業に携わる職員の意識については検討することができなかった。外部の専門知識を持つ講師との連携にともなう困難や、A氏、B氏といった職員の負担をどのように捉えているのかも今後検討していくことが求められる。また、今回の調査結果からは園芸導入が利用者や生活訓練に従事する職員に与える負の影響は析出されなかった。この点については、ノウハウの蓄積があったり、十分な職員配置を行うことができている他の事業所との比較検討も有効になってくると言えるだろう。そうした論点も、残された課題として今後検討していく必要がある。

注

- 1) 本邦では、2006年に障害者自立支援法が施行されたことで、障害の種別に関係なく当事者の個々のニーズに基づき障害福祉サービスが選択・利用できるようになった。さらに2013年には、利用者負担の見直し(当事者の応能負担)、障害者の範囲の見直し(発達障害が法の対象となることの明確化)、相談支援体制の充実、障害児支援の強化、地域における自立した生活のための支援の充実、等の一部改正に基づき障害者総合支援法が施行されている。

- 2) 就労パスポートとは、障害者が、働く上での自分の特徴やアピールポイント、希望する配慮などについて、支援機関と一緒に整理し、事業主などにわかりやすく伝えるためのツールとして、厚生労働省が活用を推奨しているものである。様式などは厚生労働省（2024b）を参照されたい。
- 3) 特別支援教育士とは、一般財団法人特別支援教育士資格認定協会により認定されている、LD、ADHD等のアセスメントと指導の専門資格である。「Special Educational Need Specialist」の頭文字をとって「SENS」（センス）と呼ばれることもある。（一般財団法人特別支援教育士資格認定協会 2024）。
- 4) 教育カウンセラーとは、学級経営や授業、特別活動や生徒指導、家庭訪問や三者面談、進路指導や道徳教育、個人教育プランやサイコエジュケーションなどにカウンセリングの発送や技法を駆使し展開できるプロフェッショナルと定義される（特定非営利活動法人日本教育カウンセラー協会 2024）。
- 5) 自閉症スペクトラムサポーターとは、自閉症スペクトラムの人々が社会で心地よく生活できるようにサポートする人と定義される。自閉症スペクトラムの独特な感じ方やニーズを理解し、よりよいサポートの方法を考え実施していくための基本的な専門知識と経験を持つ学生に、2005年度より日本自閉症スペクトラム学会から資格が発行されている（NPO 法人日本自閉症スペクトラム支援協会 日本自閉症スペクトラム学会 2024）。
- 6) 臨床発達心理士とは人の発達・成長・加齢に寄り添い、様々な困難を抱える人々を支援する幅広い専門家に開かれた資格であると定義される（一般社団法人臨床発達心理士認定運営機構 2024）。
- 7) 公認心理師とは、公認心理師登録簿への登録を受け、公認心理師の名称を用いて、保健医療、福祉、教育その他の分野において、心理学に関する専門的知識及び技術をもって、支援を要する人々の観察や相談支援、その関係者への助言などを行う人々のことである（厚生労働省 2024c）。
- 8) 音楽療法については、発達障害児にとって訓練的な雰囲気を感じさせないこと、非言語的コミュニケーションの手段となること、身体運動を誘発しやすく運動機能の発達につながること、グループ活動によって社会性を養えることなど（丸山 2002）が指摘されている。

文 献

- 藤田政良・萩原新, 2003, 「長野県下の福祉施設および医療施設における農・園芸活動の実態と療法的活用に関する調査研究」『信州大学農学部 AFC 報告』(1) : 35-50.
- 保坂克洋, 2017, 「発達障害児支援としての「予防的対応」——放課後児童クラブにおける相互行為に着目して」『教育社会学研究』100 : 71-91.
- 一般社団法人臨床発達心理士認定運営機構, 2024, 「臨床発達心理士とは」(2024年 2月20日取

- 得, <https://www.jocdp.jp/about/summary/>).
- 一般財団法人特別支援教育士資格認定協会, 2024, 「特別支援教育士とは」(2024年2月20日取得, <https://www.sens.or.jp/about-sens-index/about-sens/>).
- 伊藤修毅, 2015, 「自立訓練(生活訓練)事業の教育的機能に関する一考察」『立命館産業社会論集』51(1):177-92.
- 今村明・金替伸治・山本直毅・船本優子・田山達之・森本芳郎・松坂雄亮・山口尚宏・小澤寛樹, 2018, 「神経発達症(発達障害)とは」『最新医学』73(10):1304-10.
- 木島温夫, 2002, 「人間の発達と園芸活動(教育としての園芸)」『人間・植物関係学会雑誌』2(1):15-19.
- 厚生労働省, 2024a, 「障害福祉サービスの内容」(2024年1月31日取得, https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/shougaihashukushi/service/naiyou.html).
- , 2024b, 「就労パスポート」(2024年2月20日取得, https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyou/shougaihakoyou/06d_00003.html).
- , 2024c, 「公認心理師」(2024年2月20日取得, <https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000116049.html>).
- 丸山敬子, 2002, 「発達障害児への音楽療法」『新潟医療福祉学会誌』2:36-41.
- 中山慎吾, 2019, 「障害者施設職員の肯定的仕事観に関する研究——自由回答に基づく分析」『福祉社会学部論集』38(1):41-58.
- 新野美貴・池本喜代正, 2020, 「知的障害特別支援学校における農園芸班での指導のあり方——参与観察および聞き取り調査から」『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』7:525-8.
- NPO 法人日本自閉症スペクトラム支援協会 日本自閉症スペクトラム学会, 2024, 「学会認定資格」(2024年2月20日取得, <https://www.autistic-spectrum.jp/pages/15/>).
- 重田史絵・東海林崇・野中猛, 2012, 「知的・精神・発達障害者を対象とした地域生活を目指す生活訓練事業の現状と課題——社会生活力を高める視点から」『社会福祉学』53(2):82-93.
- 総務省, 2022, 「発達障害者支援に関する行政評価・監視」(2024年1月31日取得, https://www.soumu.go.jp/main_content/000458776.pdf).
- 菅原結香・丹治敬之, 2022, 「学齢期の自閉症スペクトラム児における不安定な経験世界——自閉症スペクトラムのある子どもの当事者手記の分析から」『岡山大学教師教育開発センター紀要』12:375-86.
- 特定非営利活動法人日本教育カウンセラー協会, 2024, 「【資格認定】教育カウンセラーとは」(2024年2月20日取得, <https://www.jeca.gr.jp/whatis/>).
- 豊田正博・山本俊光・中本英里・剣持卓也, 2022, 「農福連携で農作業を行う知的障害者および精神障害者の健康改善効果」『人間・植物関係学会雑誌』22(1):1-12.
- 塚本由希乃・西尾大輔, 2022, 「自閉スペクトラム症傾向のある青年期向け Transition Ogaru from School life to Society life Program (通称トスプログラム)の報告——就労スキルの土台とな

るスキルの習得を狙って」『自閉症スペクトラム研究』20(1)：65-72.

山下亜紀子，2015，「発達障害児の母親が抱える生活困難と社会参与についての研究」『社会分析』42：5-23.

———・河野次郎，2013，「発達障害児の母親が抱える生活困難についての研究」『日本社会精神医学会雑誌』22(3)：241-54.