

# 保育者の身体性への気づきを促す演劇ワークショップの可能性

—S市のこども園での実践事例から—

村井尚子

(教育学科教授)

坂田哲人

(大妻女子大学家政学部)

保育者の身体性への気づきを促し、行為の変容へとつなげることを目指し演劇的ワークショップを2園・計27名に実施し、事後アンケートと翌日インタビュー(計8名)で評価を収集した。開始時は緊張や不安が多いが、共同で身体を動かす活動を通して雰囲気は和らぎ「楽しい」「参加してよかった」へ転じた。中核の「彫刻家になろう」では、話しかけづらさ/やすさが視線・姿勢(腕組み)・向き・高さなどの非言語要素に具体化し、保育者同士の関係性も影響すると気づいた。さらに姿勢を変えると気持ちが追従する/作れない日もあるという省察も得られた。翌日の保育で、視線を子どもの高さに落とす、背を向ける時間を減らす等の微小な行動変容が報告された一方、気づきの個人差や言語化・定着の支援が課題として残った。

キーワード：演劇ワークショップ, 保育者の身体性, リフレクション, 感受性, 非言語的コミュニケーション

## 1. 研究の背景

筆者らは、2018年度より、全国の2つの保育所において保育者を対象とした保育のリフレクションの実践的検証の研究に着手し、以降対象園を5園まで拡大しつつ現在に至っている。

本研究の経過に関しては、これまでも村井・坂田(2018, 29-36)を皮切りに随所で公表を続けてきている。そのため本稿では、保育のリフレクションについての詳述は避けるが、リフレクションに関しての基底となる考え方は、オランダの教師教育学者コルトハーヘン(F. Korthagen, 1947-)のALACTモデルである。

ALACTモデルでは、上図のように、①行為(Action)を②振り返る(Looking Back on The Action:「以下、振り返り」)ことで③本質的な諸相への気づき(Awareness of Essential Aspects:以下「気づき」)が得られ、④行為のオルタナティブ的な方法を創り(Creating Alternative Methods of Action:以下、「選択肢の拡大」)、選択を行うことで⑤次の行為(Trial)へと繋げていくことが重視されている。

③の本質的な気づきを得るためには、保育者と子どもの行為の背景にある思考・感情・望みについてのリフレクションが有用であり、それを促進するツールとして「8つの窓」(図2)を活用してきた(坂田・村井ら, 2021など)。

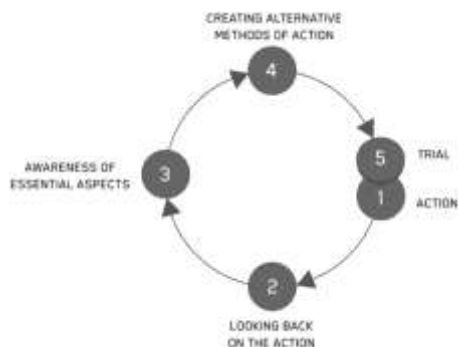


図1 ALACTモデル(Korthagen<sup>1)</sup>)

	保育者	子ども
行為		
思考		
感情		
望み		

図2 8つの窓

しかし、リフレクションを通じた保育者の成長の研究を続けるうちに、8つの窓のリフレクションを通じて、自身の保育観に気づき（ALACTモデルの③気づき）、場合によっては保育のあり方も変更していくことがより子どもに寄り添った保育ができるようになると感じいた（ALACTモデルの④選択肢の拡大）としても、それがその後の行動の変容になかなか結び付かないという課題に直面するようになった。つまり、ALACTモデルの④から⑤への移行問題が生じていることになる。

これは、ジェフリー・フェファーとロバート・サットンによって knowing-doing gap として名づけられた問題であると言えるだろう<sup>2)</sup>。つまり、自覚的に意識する瞬間がリフレクションによって得られ、他の選択肢（alternatives）がその場では得られたとしても、それが実践に反映されず、一見すると以前と同様の動きを繰り返しているという実態である。

ALACTモデルの番号間の移行については、その段階ごとにおいて常に移行問題が議論されている。特に実践者から、その難しさが挙がってくるのは②振り返りから③気づきである。熟達者や研究者から挙がってくるのは、③気づきから④選択肢の拡大の移行であるが、本稿では、さらに先の④から⑤への移行問題について議論する。

この問題に対して、これまでに筆者が工夫したのは、④を実行可能なレベルまで落とし込むことである（具体的に短手順で実行できるようなものにするなど）。つまり、すぐに取り組める小さな課題（スモールステップと称した）を決めて、フォローアップを行っていく取り組みを行った（村井・坂田、2023、87-95）。

この取り組みは、⑤の実行段階まで推移するケースが多くみられるようになるなど、一定の効果を得るに至ったが、一方で、小さな変化のレベルにとどまってしまう結末も考えられた。リフレクションの特徴や趣旨を鑑みるならば、こうした小さな変化を得ながら、ALACTモデルの「2周目」に取り組むことにより、継続的に小さな変化をもたらす（ひいては大きな変化

となりうる）ことも期待されたのだが、この点に関してはまだ実証段階には至っていない。

一方で、リフレクションが本来ターゲットとする保育者自身の内面に関する言語的なリフレクション（感情や望みといった要素も言語化することによってリフレクションの対象にするという意味も含む）を超えて、自身の「身体の有様」が周りにどのような影響を及ぼすかの覚知、言い換えるならば、「自身の身体知についてのリフレクション」も、これまでに示したリフレクションの方策（言語的なリフレクション）とは別の流れで行為の変容に貢献しうる（ALACTモデルの⑤番に到達しうるプロセスを創造しうる）のではないかという仮説を立てた。

この仮説に横たわる主要な概念は、「自分がある人間に関わることによって、その人間が自分にある一定の反応を返してくるアフォーダンス」としての対人関係的アフォーダンス（河野、2023、114）の考えに基づくものである。

保育者は子どもからのアフォーダンスを感受し、それへの応答としての保育行為を行っているし、保育者のアフォーダンスもまた、子どもに影響を与えている。

このように、保育行為を生態学的な観点から見ると、保育という場にいる人、もの、環境全てが相互に影響を与え合い、そのことが子どもの育ち、保育者の育ちに与していると言える。一方で、保育者の身体そのものが濃密な自己表現として存在しているという事実もある。河野はこの点に関して以下のように述べている。

人間の身体は、本人が知らないうちに、本人も気がついていない自己についての情報を、その身体の形で、その大きさで、その動きで、その音で、その重さで、その熱で、その匂いで、その肌触りで、あらゆる表情で、すべての動作で、息づかいの変化で、あらゆる身体の特徴で表現している。身体は、人間のその人の心理状態、思考、感情などと呼ばれるものたちを不断に周囲に撒き散らし、その人の来歴や記憶までもが見抜けるほどに濃厚に漂わせ、過去を背中

に長く引きずって私たちの前に現れているのである（河野、2025、34）。

保育者が子どもの前に立つとき、子どもと共にあるとき、どのような身体のありようなのか、そのことをまずリフレクションすることが、保育者の自己のありようへのリフレクションにとって非常に重要な意味を持つ。しかしながら、自らの身体性を自ら観察することは困難であるし、また心理的安全性の側面から鑑みて好ましくないことも想定される。

そこで本研究では、保育者同士のコミュニケーションのあり方のリフレクション、保育者の身体性が子どもに与える影響、身体的な観点からの自身の行為へのリフレクションにかかわる演劇ワークショップを実施した。このうち、本稿では保育者の身体性が子どもに与える影響に焦点を絞って検討を行う。

保育者の身体性のあり方については、たとえば、白澤(2023、39-58)が保育者に求められる身体スキルについて研究を行っている。また古賀(2023)は、身体性の側面から保育者の専門性を規定している。田代(2023)は、身体・感覚の視点から保育を読み解く試みを行っている。教育の視点からは、齋藤(2025)が教師の身体について一連の研究を行っている<sup>3)</sup>。本研究は、身体性を探究するにあたって演劇的手法を用いている点で上記の研究とは方法論を異にする。

一方の演劇的手法については多くの研究があるが、なかでも渡辺・藤原(2020)が参考になる。演劇ワークショップに関してもまた、多くの研究があるが、平田、蓮行ら(2009)のそれが本研究において参考になると考えられる。村井(2025、69-79)は、「演劇における自己と他者の『あいだ』—中村雄二郎と木村敏を手がかりとして—」において、自身が演劇ワークショップに参加した経験を基にしつつ、木村敏と中村雄二郎の所論を援用しながら、演劇において紡がれる他者との関係性のあり方について原理的に検討した。

## 2. 研究方法

上述の仮説を実証的に検証するために、演劇ワークショップをふだんから実施している俳優の協力を得て、演劇的なワークショップを用いた実験を実施した。概要は以下の通りである。

### 日時

(S市Hこども園ワークショップ) 2025年10月30日(木) 16時から18時 同園遊戯室

(S市Hこども園聞き取り調査) 2025年10月31日午前4名(1名30分程度の半構造化インタビュー調査)

(S市Fこども園ワークショップ) 2025年10月31日(金) 16時から18時 同園遊戯室

(S市Fこども園聞き取り調査) 2025年11月1日(土) 午前4名(1名30分程度の半構造化インタビュー)

(質問紙調査) 両園のワークショップ終了後、参加者に対して Google フォームによるアンケート回答を依頼、収集し、分析を行った。

ワークショップの参加者 述べ27名(H園14名、F園13名)

研究倫理 本研究は、京都女子大学研究倫理審査委員会受付番号: 2025-19 研究課題名: 「演劇ワークショップを通じた保育者の他者感受の育ち」の審査を経て実施している。

## 3. 演劇的ワークショップの設計

今回実施対象としている2園は、これまでリフレクションの取り組みを継続してきており、職員間にリフレクションの考え方等については共有されている。一方で、上述してきたようにリフレクションに取り組むにあたっての課題にもさまざま直面している。

これらの状況も踏まえ、ワークショップ設計にあたっての事前打ち合わせを、俳優D氏とそれぞれの園の園長(計2名)、ならびに筆者とで2025年10月16日にオンラインにて実施し、本研究の目的についての共有を行った。

まず、H園園長からは、「自園での保育についての語り合いが本音の部分でなされるようにな

ってほしい、ネガティブな感情も出し合って共有できるようになると良い」、F 園園長からは「先生たちの関係性がさらによくなってほしい」という願いが語られた。



図 3 円になってワークショップの説明を聞いているところ

筆者の一人である村井からは、「（現在 8 つの窓のリフレクションで課題となっている）感情面のリフレクションを身体性への気づきを通してさらに深めることをめざしたい、互いに感情を言葉にすることで身体を通じて「分かる」関係性になることが望ましいと考える」といったことを伝えた。これらの話し合いを経て、本ワークショップのねらいを「自分の感情に目を向ける、他者と関わることで自分を知る」とし、参加者に伝えた。

このねらいに向けて、次に示す 6 つのワークを実施することとした。

- ① 名前交換
- ② マルチタスク
- ③ 嘘つき散歩
- ④ アーティスト粘土
- ⑤ 彫刻家になろう
- ⑥ 感情伝達ゲーム

以下、6 つのワークにおけるワークショップのねらいと概要について簡単に紹介する。なお、⑤については、本稿でさらなる議論の対象とするため別で詳述する。

①の名前交換では、それぞれの胸に貼った「なりたいものの名前（例：うさぎなど）」を二人組での自己紹介の際に名乗り、相手の名前を自分の名前と交換する。次に二人組になった際に、先ほど交換した名前を自分の名前として名乗り、また相手と交換する。これを自分の名前が自分

のところに戻ってくるまで続けるというワークである。

このワークはまずはアイスブレイクを目的として行われた。ワークショップの開始にあたって、D 氏が「演劇と聞いて緊張している人はいますか？」と問いかけた時、大多数の参加者が挙手をした。「演劇」と聞くと、子どもの頃の学芸会、学習発表会の「劇」のイメージを抱き、身構えてしまう参加者が多いことが分かる。このような緊張をできる限り解す意味でも、「相手の名前を覚えきれず間違えること」をよしとし、「うまくいかないことを楽しめる」場をまずもって作ることで重要であると考えられた。

とりわけ今回の参加者は、それぞれ日々共に働いている同僚であるだけに、ふだんの呼び名である「〇〇先生」が、「うさぎ」「ぎんちゃん」などの全く馴染みのない名前をもった相手として現れること自体が新鮮な経験であると言える。

さらにその相手の名前を自分の名前と交換し、自分が「うさぎ」などの名前を纏うことで、ある種違ったアイデンティティを一時的にでも身につけることになる。この経験自体が「演じる」「なる」ことに繋がっていると言えるだろう。

②のマルチタスクは、一度にいくつものタスクを互いに助け合いながらこなしていくことをめざすワークである。同僚とのチームワークをどのようにすれば高められるかを創意工夫することがめあてとして考えられた。

③の嘘つき散歩は、二人組になって嘘をつきながら歩き回るものである。嘘をつくことで、逆に自分がなにを「ほんとうだ」と考えているのかが顕になる点で、リフレクシオンの行為の一つと言える。

④のアーティスト粘土は、三人組になってモデル、アーティスト、粘土をそれぞれ交代で演じる。モデルが任意にとったポーズを、アーティスト役が身振りや手振りを用いずに、言葉だけで粘土役に伝えてどれだけモデルのポーズを真似られるかを試すワークである。身振り手振りを用いないことで、言葉だけで思いを伝えることの難しさに気づくこと、身体全体を見てポーズをよく観察することがねらいとして考えら

れた。

⑥は、伝言ゲームのかたちを取りながら、「先生、あのね」といった決まった言葉を用いて、怒りや喜び、驚きなどの感情を伝達していく。同じ言葉でも、表現の仕方で異なる感情が込められていることに気づくワークである。

以上6つのワークショップを行ったが、本稿では本研究の趣旨に最も近い「彫刻家になろう」のワークの説明とその結果について考察を行う。

#### 4. 「彫刻家になろう」ワークがもたらす身体的なりフレクシオンの意義と効果

##### (1) 「彫刻家になろう」のワークの説明

参加者は、俳優D氏のファシリテーションのもとでここまで約1時間かけて①から④のワークを行い、演劇ワークショップ自体に慣れ、身体を動かすこと、メンバーと共にワークを行うことへの抵抗がほぼなくなってきた。

ここで、D氏から「彫刻家になろう」のワークの説明が行われた。二人組になり、彫刻家と彫刻の役をそれぞれ決める。彫刻家と彫刻は交替してどちらも経験することになる。

「お題を出すので、その人のことをよく観察し、その人の身体を見ながら、作品を作ってください。彫刻の身体に触れて動かしたり、言葉で指示したりして、かたちやポーズ、表情を作ってください。そして、その作品をこの部屋（会場になっている遊戯室）のどこに配置すればよいかも彫刻家にお任せします」。この説明のもと、「子どもから見て話しかけづらい先生」の彫刻、「子どもから見て話しかけやすい先生」の彫刻を制作する。

##### (2) Hこども園での「彫刻家になろう」のワークの様子

まず、子どもから見て話しかけづらい先生の彫刻がつくられ始めた。保育者たちは、彫刻役となった保育者の姿をまずよく見て、手を加えていく。腕組みをさせてみたり、足を少し開かせてみたり、体の傾きを工夫したりする。彫刻の姿を少し離れたところから観察したり、さまざまな角度から眺めてみたりしてまた少し手を加える。

できあがった時点で、全体を二つに分け、彫刻の鑑賞とインタビューを行う。インタビューでは、工夫したポイントを詳しく聞く。お題は「話しかけづらい先生」であるが、保育者たちはとても楽しそうに自分の作品について語ったり、彫刻になってみた気持ちについて語ったり



図4 彫刻を作っているところ

している。さらにそれぞれの役を入れ替えて「話しかけづらい先生」を作り、同様に鑑賞とインタビューを行う。

次に、「子どもから見て話しかけやすい先生」の彫刻を作成するように説明がなされた。「話しかけづらい先生」の彫刻を作成する際は、ほとんどの保育者がすぐにイメージを思いついて制作に入っていたが、「話しかけやすい先生」の彫刻を作るように説明がなされた後、しばらくのあいだ保育者たちは動き出さずに構想を練っている様子であった（図5）。イメージが思い浮かんだ保育者からポーズをつけ始めると出来上がるまでの時間は「話しかけづらい先生」よりも短かった。

「話しかけやすい先生」のイメージを考えるのに時間を要したことは、「話しかけづらい先生」のイメージはすぐに思い浮かぶのに、「話しかけ

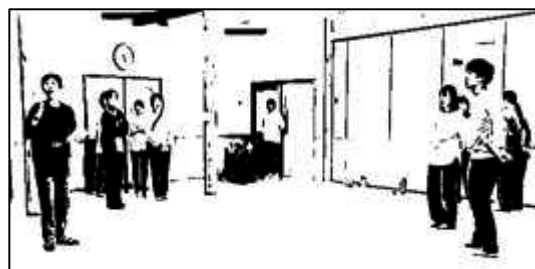


図5 話しかけやすい先生のイメージについて考えているところ

やすい先生」のイメージを思い浮かべることが難しいことを意味しているだろう。しかしこれは、「話しかけづらい先生」がより身近にあり、ふだんから意識しているというよりは、「話しかけやすい先生像」が自明になっているために、イメージをまとめるのに時間がかかったとも考えられるだろう。

「話しかけづらい先生」「話しかけやすい先生」のどちらの彫刻作りも和やかで楽しい雰囲気の中で行われた。彫刻役の保育者は、自分自身の姿ではなく、あくまで「彫刻」としての役割を演じているので、自分自身がふだんそのような姿勢をとっているわけではなく、ある意味客観的に自身の姿を見ることができる点がこのワークの利点であると考えられる。心理的安全性を担保したうえで身体性へのリフレクションが可能になると言えるだろう。

(3) F 幼稚園での「彫刻家になろう」のワークの様子



図 6 話しかけづらい先生の彫刻を制作中

F 幼稚園でも、H 幼稚園と同様の順序と時間配分で進行された。

図 6 は「話しかけづらい先生」の彫刻を作っているところである。真ん中に座り込んでいる像を除いてあとはいずれも遊戯室の端に立っているところが特徴的である。F 園でも、H 園と同様に彫刻家が言葉をかけて表情を作ったり身体に触れてポーズを調整したりしている。斜め 45 度など具体的な角度を告げて調整している組もある。

F 園では、彫刻家が全体に対して作品の工夫したポイントについて説明を行った。H 園では 2 つに分けてそれぞれが個別インタビューを行っていたが、この進行に時間がかかりすぎたこ

とを顧慮して、D 氏と筆者たちが相談の上で時間短縮のために実施したものである。結果的に、それぞれの彫刻についての工夫とこだわりについて全体での共有がなされ、鑑賞者の側からの気づきが全員に伝えられたという点で、より意義のある進行となったと言える。

(4) 「話しかけづらい保育者」と「話しかけやすい保育者」の彫刻と参加者の声

以下の図は、それぞれの園での「話しかけづらい保育者」と「話しかけやすい保育者」の写真と、参加した保育者（彫刻家および鑑賞者）の声を記録したものである。

〈H 園での彫刻の詳細〉

<p>話しかけづらい</p>	<p>〈左の彫刻を右手の彫刻家が解説〉 足を開いて強さを見せるようにした。子どもから見て威圧感がある。高さがあることで子どもから話しかけづらい様子を表した。</p>
<p>話しかけづらい</p>	<p>〈彫刻家より〉 登園してきた子どもが怖がるように、入り口に向けて睨んでいる。子どもたちの視線に合わせようとしてしゃがんでいる。</p>
<p>話しかけづらい</p>	<p>〈彫刻家より〉 怒りを表した。脚を開いて身体を大きく見せる感じを出した。（彫刻家が非常に嬉しそうに話している表情が特徴的）</p>
<p>話しかけづらい</p>	<p>〈彫刻家より〉 ポイントはホワイトボード。勉強している感じを出した。斜め 45 度に傾けた首はまっすぐよりも人を見下す感じになる。上から下を見ている。足元も偉そうに右足を出し、組んだ腕もできるだけ上にあげた。</p>





<p>話しかけづらい</p> 	<p>〈彫刻家より〉 顔を隠して背中を丸くして座り込んでいる様子表現した。殻に閉じこもっているので話しかけづらいのではと思う。</p>
<p>話しかけやすい</p> 	<p>〈鑑賞者より〉 いずれも姿勢が低く、子どもの目線に合わせている。また、保育者の目線も子どもの高さに合っており、多くは手を広げている。</p>
<p>e 話しかけやすい</p> 	<p>〈鑑賞者より〉 二つの彫刻とも手招きをしている。 〈彫刻より〉 「(隣のポーズを見て) あ、一緒だ！」</p>
	<p>〈鑑賞者より〉 手のひらを上に向けて手招きしている。姿勢は屈んで子どもの目線に合わせている。</p>

図7 H園での「彫刻家になろう」のワーク

H園での実践では、「話しかけづらい保育者」の像は、立っている場合は身体を開いて威圧的な様子を示しているものが多い。座っている像は、壁に向かって後ろを向いていたり、膝を抱え込むようにして閉じた姿勢でいるという共通点が見られた。

逆に「話しかけやすい保育者」は、いずれも身体をかがめたりしゃがんだりして子どもの目線に合わせていることを意識して作られていた。両手を開き、手招きをしていたり、手のひらを上もしくは前に向けているという共通点がある。目線も前を向き、笑いかける表情である。

〈F園での彫刻の詳細〉








<p>話しかけづらい</p> 	<p>〈彫刻家より〉 ピアノの前で仁王立ちしている先怒っている生。工夫したポイント目は表情。 〈鑑賞者より〉 力強い感じがする。</p>
<p>話しかけづらい</p> 	<p>〈彫刻家より〉 連絡帳に保護者からのクレームが書いてあるのを見て、心ここに見入っている。</p>
<p>話しかけづらい</p> 	<p>〈彫刻家より〉 書き物をしていない話さずという草をしている。</p>
<p>話しかけづらい</p> 	<p>〈彫刻家より〉 感情が抑えきれずに表に表出してしまうという姿。</p>
<p>話しかけやすい</p> 	<p>〈鑑賞者より〉 左側は飛び込んでいくような感じ。右側は子どもの目線に合わせてしゃがみ、ニコニコ笑っている。</p>
<p>話しかけやすい</p> 	<p>〈鑑賞者より〉 両手を広げて視線が上になっている。左右対称になっている彫刻が多い。</p>
<p>話しかけやすい</p> 	<p>〈鑑賞者より〉 表情が穏やか、手を広げて飛んでいきたくなるという共通点がある。</p>

図8 F園での「彫刻家になろう」のワーク

F園での「話しかけづらい保育者」としては、連絡帳や書き物など、何か他のことに気を取られていて、子どもの方に気持ちが向いていない状態を示すものがいくつかみられた。H園での実践と同様に、仁王立ちしている像もあったが、しゃがみ込んだりしてうちに閉じこもっている感じの像は見られなかった。参加者からの気づきとしては、「手をグーにしている」「視線が合わない、うつろな感じ」「遊戯室の端に設置されている」などの意見が出された。

「話しかけやすい保育者」に関しては、時間の関係で個々のインタビューは省略し、全員で像を眺めて、鑑賞者からの意見を募るかたちとなった。「表情が穏やか」「手を広げているので飛び込んでいきたくなる」「左右対称なポーズが多い」などの意見が出された。また、彫刻を演じている側からも、「目尻が下がって笑っている人が多い」といった意見が出された。これを受けてD氏より、「気持ちがあってそのポーズになっているのか、ポーズになってその気持ちになっているのか」という質問が出された。それに対して、多くの彫刻は、その両方であると答え、気持ちもウェルカムになっているとのことであった。一方で、一部ではあるが、彫刻としてとることになったポーズと内面に齟齬があると答えた参加者もあった。具体的には、話しかけづらい保育者として怒っているポーズをとっていたが、気持ちとしては特に怒りを感じなかったというものである。

(5) 参加者はワークをどのように評価し、実践に反映させるのか

参加者全員を対象に、事後のオンラインアンケートを、さらに一部の参加者（各園4名、都合8名）には、翌日午前中にそれぞれ30分程度の半構造化インタビューを実施し、ワークの感想や評価、実践にどのように反映しうるのか等についての調査を行った。以下に証言をまとめる。

話しかけづらい／話しかけやすいと思わせる要素は何かについて参加者からもたらされたのは、主に「目線」「姿勢」並びに「向き」である。目線については、特に上から見下ろす視線を、

姿勢については、特に無関心な態勢をとっていること、そして向きについては向き合っていない、後ろ向きであることが挙げられた。一方で、表情（怒っている等）については、それまでの関係性が構築されていることを前提に、必ずしも「話しかけづらい」という要素に直結しなかったことが興味深い。

仮に怒っている表情であったとしても、子ども自身に関心を寄せている限りにおいては、必ずしも「話しかけづらい」という状況とはならず、一番話しかけづらさを生んでいるのは「無関心な様子（目線や姿勢）」であるということが総じて語られている。「腕組みをしている」様子が、多くのインタビューから「話しかけづらい保育者」として挙げられた。

また、「それまでの関係性によって左右される」という言及については、今回のワークとしては表現されない要素でもあるが、保育者としての感覚として「話しかけやすい／づらい」を左右する要因として語られたことについて、後程考察を加える。

しかし、インタビュー当日である翌日に保育をしている保育者からは、姿勢や目線に気がつかっている様子が語られた。具体的には、「話しかけづらい保育者」の要素を減らすことに意識を向けている。子どもと関わっている場面だけではなく、むしろパソコンを操作するときなどにも、外から見てどのように見えるかについて意識する様子が語られた。具体的な証言としては、「体も背けていたりもするし、目も合わせていないから、そういう時間を本当に少なくしよう」「子どもの視線より高い人が多かった…視線を子どもに高さにしながら」「しゃがんで、胸と胸を合わせてぎゅってすることを（中略）続けていこうと思う」などである。アンケートからは「彫刻作りでは、子どもたちにとって「話しかけやすい先生」の共通点をたくさん見つけたので、目線を合わせたり、笑顔で話しかけたり、両手を広げたりしながら関わっていきたくて感じた。」などという声を得られたのがその代表例である。

ワークに取り組むうえでの困難さについても

言及があった。具体的には短時間で彫刻を作り上げること、「話しかけづらい／やすい」をどのように身体的に表すかについて時間が必要だという点である。

(6) 身体的なりフレクシオンにつながるのか「彫刻家になろう」のワークにおいて、「彫刻」になった保育者が、その身体を通じて気づくことがありうるのか。これが本研究の核心ともいえる部分である。具体的には、彫刻役の保育者が、「話しかけづらい保育者」として彫刻を作成されている際に、「この姿かたちが話しかけづらいのか、普段からこの姿勢をしていることもありそうだな」という思いに至ったり、あるいは「普段はこういった姿かたちをすることは無いのだが、これが『話しかけやすい保育者』だな」というように、自身の身体感覚を通して体感的に理解や考えを深めていくことがありうるのかという点に関心があった。

このことについて、アンケートやインタビューから得られた証言には、確かにそういった気づきがあった、という内容があった一方で、特段そういったことには気づくことはなかったという証言も少なくなかった。総じてみれば、現状では、身体的なりフレクシオンを促す可能性がある(意義がある)という表現にとどまるのだろうか。

むしろ、「見ている」ことによってこうした気づきが得られたという証言の方が多くもたらされた。ワークの中で、彫刻作品を評論するという時間がとられたことも誘因しているとも考えられる。「子どもたちも、こちらの様子をよく見えています。」私が観察しているときはあまり寄ってこないのに、『話しかけやすい先生』のもとにはすぐ行くことがあります。昨日のワークを通して、「自分が何気なくとっている姿勢や視線が、子どもに影響しているんだ」と改めて思い、日常でも意識していこうと思いました。という証言などは、いわゆる「人の振り見て我が振り直せ」の振り返りが機能していたということなのであろう。

多くの保育者が、ワークに対する評価・感想として「コミュニケーション」というキーワー

ドを挙げていた。指示の方法が限定された(④身振り手振りのみで伝える、⑥特定の言葉の表現方法のみで伝える)ワークに取り組み、単純で明快な表現で伝えることの必要性や重要性に気づき、それが子どもとのコミュニケーションにも必要だという具合である。具体的な証言としては「子どもと関わる際にも職員同士の良好な関係を築く際にも、言葉だけではなく表情やボディランゲージを用いてコミュニケーションをとることがいかに大切か学びました。ワークショップを通して、全身で感情を表現する心地よさや受け止めてもらえることへの喜びや安心感、相手と和気藹々とコミュニケーションできる楽しさをすごく感じました」などである。

コミュニケーションをキーワードとしたときに、「彫刻家になろう」のワークを解釈していく切り口として、期待違反理論(Expectancy Violations Theory: EVT)を参照してみたい。この理論は、Burgoon & Jones (1976, 131-146)がこの理論体系の黎明期の論文だと評価されている。この論文では、人と人とのコミュニケーションにおいて、話す「距離」の期待がそれぞれにあり、その期待が破られる(violate: 期待よりも遠かったり、近かったりする)と、「注意が向く」対象になるというものである。この「注意が向く」ことは必ずしもマイナスのことだけを意味しているわけではなく、「普段と違うな」という認識を持つということであらわされている。

その後、「期待」の対象は、距離以外にも多様な要素に展開されていき、EVTとして理論体系が構成されてきている。

本ワークをこの理論に準えると、「話しかけやすい／づらい」彫刻は、各自が持っている暗黙の期待(腕組み・視線・距離・姿勢など)が、形として外在化することになる。その結果、自身の持つ期待と違う彫刻をされたときに感じる違和感であったり、個人が内面的に抱えている感覚から「みんなで見えるもの」になった際に、他者として感じる違和感が表面化されることになる。ここでいう違和感をEVTでは、違反(violate)と表記するわけであるが、「彫刻家に

なろう」のワークでは、この違和感がワークの中で表出されてくることになると言える。鑑賞者として評論するシーンは、つまり、それぞれが持つ「期待」を評論することであり、これらのプロセスが、潜在的に気づきをもたらす仕掛けとなりうるとも考えられる。ワークショップをデザインする時点では、EVTを先行研究として参照していなかったこともあり、これ以上考察を深めることはここでは難しいが、身体的なリフレクションの機能や意義を説明する一つの手がかりになったといえるだろう。

総ずると、「彫刻家になろう」のワークでは、保育者が「自分の体が他人からどう見られているか」を意識する機会となり、あらためて「子どもたちから自分がどのように見られ、どのように感じられているのか」を意識する機会となったと言える。さらに、「話しかけられやすい」「話しかけられづらい」というそれぞれの場面における自分の身体感覚に気づくリフレクションを行うことで、子どもたちとの関わりのある方に、より感受性を高めることができると考えられる。

#### 5. 演劇的ワークショップがもたらすリフレクションの意義と効果（本稿における考察）

ワークショップ終了後すぐに、自由記述式のアンケート調査を行った。一部は、「彫刻家になろう」ワークの解題のところでは触れたが、それ以外のアンケート項目について触れながら、本研究における考察を述べる。

##### （1）保育者が演劇的ワークショップに取り組むことでもたらされたこと

今回ワークショップの実施を引き受けてくれた園の園長2名は、リフレクションに関心を寄せつつも、一方で「職員の関係性の改善」にも期待を寄せていた。職員が一堂に会して、普段の保育から離れて取り組む楽しい時間が、それに貢献することになってほしいという願いである。

この目的においては、参加者からの感想としてほぼすべての回答者からポジティブな意見が寄せられた。最初は「何をするか分からず不安

「緊張して憂鬱」「身構えた」という心持であったことも吐露しているが（こうしたことが感想で書けるということ自体にもワークの効果があるとも言えるだろう）、いざ始まると、ワークや雰囲気づくりで緊張が解け、最後は「参加してよかった」「とても楽しかった」「良い経験」というように述べている。

チーム（グループ）で取り組むワークが多かったことは、「一体となって助け合う」「結束が深まる」「チームワークを身体で感じた」など、協働感の獲得が強い成果として出ている。特に「②マルチタスク」にその要素が強いという証言も多く寄せられた。

普段は仕事以外で大人同士が関わる機会が少ない中で、ゲーム形式・演劇形式が「若い頃に戻った」「子どもになったみたい」と、心理的距離を縮める効果を持っていた。

##### （2）ワークを通して得られた気づき

加えて、他の職員のセンス・発想・面白さを知ることができた、保育以外の側面も見えた、という証言も寄せられている。2園とも「最も印象が変わった人物」についてインタビューにおいて共通して語られたことが興味深い。この点に関しては、今後更なる検討が求められる。

自分自身についても「不得意の発見」「分りにくい自分に気づいた」「本当の自分が出た気がした」など、自己理解が進んでいる。

コミュニケーションの難しさという側面から説明を試みている保育者もいる。例えば、自分の表現が相手に別解釈で伝わる／受け止め方が人それぞれであり、意図通りに伝えることが容易ではないことにも気づく。言葉だけでなく、表情・声色・ボディランゲージの重要性、そして、よいコミュニケーションのためには、「伝える」側だけではなく、「受け取る」側にも工夫が求められることが強調されている。それは、相手の表情や態度から推測した感情が、実は違ってもいいかもしれないという振り返りをしている保育者もいたことから分かる。この振り返りから、「子どもと意思疎通を図る際にも同じ」という考えに至っている。「目に見える姿だけが感情ではない」「表面に見えない思いがある」など、子

どもの内面理解への視点につながっている。

### (3) 保育実践への応用可能性

「彫刻家になろう」のワークで表出した「子どもが話しかけやすい保育者像（目線を合わせる、笑顔、開いた姿勢など）を再確認し、実践につなげている様子があったということは先述の通りである。

また、「ドキドキがワクワクに変わる瞬間＝子どもの心が動く瞬間と同じ」という振り返りもあった。自身が何かに興味関心を示しているその感覚も、子どももいろいろな場面で味わっているのかと思えば、通常抑止されてしまうような行動（例えば、ティッシュを延々と引っ張りだしている）も、すぐに抑止せずに、何を楽しんでいるのかなという気持ちで見ることができるとも思える、などと感情を軸にしたリフレクションへ接続している。

身体的なリフレクションを構想する際の出発点にあった、「気づきがあったとしてもなかなか行動につながらない」という点については、ワークの中で演じる姿が「そのまま」実践に応用できるという点において、学習の転移がしやすかったということは、今回の結果から少なくとも言えることだろう。

おわりに

本研究では、保育者のリフレクションにおける「knowing-doing gap」（気づきがあっても行動変容に結びつかない問題）を解決するため、言語的リフレクションに加えて身体的リフレクションの有効性を検証する試みを行った。2園でのワークショップの実践と翌日の半構造化インタビュー、事後アンケートの結果から以下の3点の成果が得られた。①心理的変容：演劇ワークショップに参加することを通じて、参加者は当初「緊張」「不安」を示したが、身体を動かす共同活動を通じて「楽しい」「参加してよかった」へと転じた。②身体性への気づき：中核ワーク「彫刻家になろう」を通じて、「話しかけやすさ/づらさ」を決定する以下の非言語要素を具体化することができた。目線(子どもと同じ高さか、上からか)・姿勢(腕組み、閉じた姿勢)、向

き(子どもに向き合っているか、背を向けているか)、表情よりも「無関心な態度」が「話しかけづらさ」の最大要因と捉えられた点である。③行動変容の可能性:インタビューの結果から、翌日の保育で以下の微小な変化が報告された。子どもの視線の高さにしやがむ、背を向ける時間を減らす パソコン作業時の姿勢への意識、腕組みの自覚がそれである。

これらの結果から、ALACTモデルの④(選択肢の拡大)から⑤(次の行為)への移行を促進しうる可能性が示唆された、すなわち身体知を通じたリフレクションが行動変容を促す新たなアプローチとしての演劇ワークショップの意義が明らかになったと言える。また、期待違反理論(EVT)による解釈可能性についても提示した。

一方で、身体的リフレクションの気づきに個人差があること、現時点で「見ること」による気づきが「なること」による気づきより多いという結果となったことが課題として残された。F園での「彫刻家になろう」のワークの際に、D氏より、「気持ちがあってそのポーズになっているのか、ポーズになってその気持ちになっているのか」という質問が出され、大多数の「彫刻」から、その両方であるとの回答があったことから、「なること」による気づきをさらに詳細に検討する必要があると言える。この点に関しては、Duclos(1989、100-108)らによる、表情や姿勢がその行動に特異的に対応する感情を生み出すとしている知見を援用することで、更なる検証が可能になると言える。すなわち、自身の身体性への気づきの言語化をいかに精緻にするかが課題となる。また、今回の変容が日常の保育実践へと定着していくための継続的支援も求められる。

注

1) <https://korthagen.nl/en/focus-areas/professional-development-teachers/>に掲載されている他、坂田哲人ほか(2019)『リフレクション入門』学文社でもALACTモデルについて詳述している。

2) ジェフリー・ペッファーとロバート・サットン

は、「組織マネジメントにおける大きな謎の1つ」として、「なぜ、なすべきことの知識があっても、その知識と一致する行動や振る舞いに結びつかないことが多いのか」と述べ、これを *knowing-doing gap* と名づけた（Jeffrey Pfeffer, Robert I. Sutton, *The Knowing-Doing Gap: How Smart Companies Turn Knowledge into Action*, Harvard Business School Press, 2000）。

3）齋藤孝（2025）『教師＝学びの身体技術1 構え』学芸みらい社のシリーズには、2 感知力、3 技化があり、いずれも教師の身体性について多くの示唆が得られる。

#### 引用文献

Burgoon, J. K., & Jones, S. B. (1976). Toward a Theory of Personal Space Expectations and Their Violations. *Human Communication Research*, 2(2), 131-146.

Duclos, at al., (1989) Emotion-Specific Effects of Facial Expressions and Postures on Emotional Experience, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 57, No. 1, 100-108

Jeffrey Pfeffer, Robert I. Sutton (2000), *The Knowing-Doing Gap: How Smart Companies Turn Knowledge into Action*, Harvard Business School Press.

河野哲也（2023）『アフオーダンスーそのルーツと最前線』東京大学出版会

河野哲也（2025）『教育哲学講義—子ども性への回帰と対話的教育—』勁草書房、2025年

古賀松香（2023）『保育者の身体的・状況的専門性：保育実践のダイナミック・プロセスの中で発現する専門性とは』萌文書林

齋藤孝（2025）『教師＝学びの身体技術1 構え』学芸みらい社

坂田哲人・村井尚子・落合陽子・松野敬・今井豊彦（2021）「8つの窓を使ったリフレクションは保育者にどのような気づきをもたらすか」日本保育学会第74回大会発表論文

白澤舞（2023）「保育者に求められる身体スキルとその育成法の検討—舞踊家の教育プログラムを応用した教育実践の試みを通して—」『こども学研

究』長野県立大学健康発達学部こども学科、5巻 田代和美（2023）『人と人がつながりあえる知と身体—保育・身体・中動態』子どもの未来社

村井尚子・坂田哲人（2018）「保育におけるリフレクションの必要性の検討」日本乳幼児教育学会第28回大会研究発表論文

村井尚子・坂田哲人（2023）「リフレクションを通じた保育者の育ち—新人保育者の事例を通じて—」『京都女子大学発達教育学部紀要』19号

村井尚子（2025）「演劇における自己と他者の「あいだ」：中村雄二郎と木村敏を手がかりとして」『京都女子大学教職支援センター研究紀要』7号 蓮行・平田オリザ（2009）『コミュニケーション力を引き出す演劇ワークショップのすすめ』PHP新書

渡辺貴裕・藤原由香里（2020）『なってみる学び—演劇的手法で変わる授業と学校』時事通信社

#### 謝辞

本研究の一部は、令和7年度京都女子大学学内研究経費助成「演劇的手法とエンパシーとの関連性に関する研究」および科学研究費助成（基盤研究C）「教師の身体知の編みなおしを可能とするリフレクションの手法の開発と検証」および同「保育実践の質向上への転換を図る保育者の専門性開発に関する研究」の助成を受けて実施している。