

保育者養成における身体表現の授業実践

眞崎 雅子

Educational Practice on Body Expression for Training Child Care Professionals

Masako MASAKI

はじめに

近年、保育者に必要な資質能力・専門性の一つとして、身体性を位置づけた研究報告が少なからず見られるようになった。西(2001)は、幼児は言葉が未発達なために、日々の生活の中でからだを通して人や物と主体的にかかわる中で発達していくことから、保育者の身体が、子どもと豊かにかかわれるよう「柔らかなからだ」としての身体性を築くことを目的として保育者を対象に身体表現活動のワークショップを行った。その結果、保育者が自分自身の身体に呼び起こされた「共振」の感覚から、子どもを理解する新しい視点を築くことができたと報告しており、さらに西ら(2005)は、保育者養成課程での身体表現の授業において作成した「身体表現活動における共振の発現するプロセスのモデル」(西, 2003)の指標を用いて、3つの大学の保育者養成課程における身体表現の授業を行った結果、身体的感性の一つの側面が一定の割合で育成される可能性を示唆した。この「共振」に関して井上(2008)は、保育実践の観察を通して、子どもとかかわる保育者の「身体的応答性」に見られる共振や同調を「揺らぎ」と「揺るぎなさ」という新たな視点として捉え、保育者の在りようを明らかにしている。また、鈴木(2012)は幼児期の感性は「独自の感受と創出」「能動的な応答」「情緒的、道徳的な共感」の3因子で具現化されるとし、保育者には、それらと同等以上の身体的感性が自身の資源として必要であると述べている。そして、新山(2014)は、即興表現を中核とした身体表現の授業実践を通して、学生の学びと保育実践への有用性について検証している。これらの先行研究を踏まえ、保育の現場では、日々、刻一刻と移り変わる時空間には、応答的、即興的、そして創造的に保育者と子どもの身体がかかわりを持って息づいているのを確認することができる。そしてこの営みの中に垣間見る保育の本質的な要素を抽出して整理をすることにより、養成教育における授業実践へとつなげていくことが急務の課題であると考えられる。

本研究では、新山(2014)の研究を援用して、即興を中心とした身体表現の授業実践における学生の学びを、①身体表現に係る行為、②相互交流の促進に係る行為、③身体的感性に係る行為という3つの観点から検証し、保育者に期待される身体的感性を育成するための基礎的資料、及び授業改善のための示唆を得ることを目的とする。

対象と方法

1 対象とする授業と実践の概要

N大学の児童教育学科2年次の学生対象に開講される授業「保育の表現技術I (体育)」(保育士養成必修科目) 15回のうち、身体表現の内容を学ぶ7回を対象とし、授業実践は平成26年5月～6月にかけて実施された。実践者は筆者である。7回の授業のねらいは、即興的な身体表現を通して、自らの思いやイメージを表現する力、及び他者とのコミュニケーション力を身に付けることを中心とした。

授業時間は1回90分のうち、前半の30分は「体ほぐし」の要素を取り入れ、リズムダンス、ペアストレッチ等、身体の調整や学習者同士とのコミュニケーションを通じたウォームアップを行い、残りの60分は、身体表現を通じたコミュニケーションを高めるための即興を中心とした活動を行った。授業内容は、新山(2014)の研究を援用し、表現を高めるための即興を中心とした活動を基礎・発展・応用の3段階に分けて、活動する人数や課題の内容を段階的に発展させて計画した。ただし、3段階構成の区切り方や、即興表現内容については、独自のやり方で受講生の状況に合わせて、追加やアレンジを加え実施した。授業実践の概要を表1に示す。

表1 授業実践の概要

段階	回数	授業内容	即興表現の内容とねらい
基礎的段階	1	概要説明/VTR鑑賞/体ほぐし(ペアストレッチ、リズムダンス)/2人組で行う簡単なリズム即興表現	弾むリズムの楽曲で2人組で手を繋いで回ったり、跳んだり、脚の間をくぐったり、じゃんけんやゲームを取り入れ、リーダーの真似をして即興的に動く。【ねらい】授業の概要・方向性の理解、2人組の即興的な身体コミュニケーションを楽しみ、自由に動ける
	2	体ほぐし/2人組で行う簡単なリズム即興表現	弾むリズムの楽曲で2人組で手を繋いで回ったり、跳んだり、脚の間をくぐったり、じゃんけんやゲームを取り入れ、リーダーの真似をして即興的に動く。【ねらい】2人組の即興的な身体コミュニケーションを楽しみ、自らの身体を意識して自由に動ける
発展的段階	3	体ほぐし/2人組から、4、5人で行う即興表現	2人組での即興的なかわりから、4、5人のグループでの活動に発展させ、リーダーになったり、リーダーの即興表現に即時に回答したり能動的に動く。【ねらい】グループの一体感を捉えながら自由に動ける
	4	体ほぐし/ミラーリング、割りばしワーク	2人組で棒を介して相手の動きを察知し繊細に動く。相手と向き合いミラーリングによる動きの模倣を通して多様な動きを学び、呼吸を合わせて動く。【ねらい】相手の気持ちを読み取り、慎重に寄り添い共感して動ける
	5	体ほぐし/エアスポーツ、4、5人のグループでスポーツの動きの即興表現	スポーツ場面での動きを創作、模倣、表現する。他者とイメージを共有した即興的な動きを創出する。【ねらい】イメージの共有、個性の理解、ダイナミックな表現へと発展させることができる
応用的段階	6	体ほぐし/身近なものや人の動きの表現、ミニ即興作品づくり	3～4人のグループでカルタを使って遊び感覚で即興的に動きを創出する。身近な生活の中から表現に相応しい場面を選択し、短い即興作品を作り発表して見せ合う。【ねらい】グループで即興的に動きを創出し、作品にまとめ、他のグループ作品の鑑賞・批評ができる
	7	体ほぐし/身近なものや人、スポーツ場面の表現、即興作品づくり	3～4人でカルタを使って遊び感覚で即興的に動きを創出する。スポーツの場面や身近な生活の中から表現に相応しい場面を選択し、ストーリー性をとらえた短い即興作品を作り発表して見せ合う。【ねらい】グループで即興的に動きを創出し、作品にまとめ、他のグループ作品の鑑賞・批評ができる

2 学生の内省記述分析のための手続き

受講生には、7回の授業終了後、3日以内に、①授業内容、②授業の感想についての気づき

や学びを記述した内省を、テキストデータにて提出するよう依頼した。提出先には、学内ネットワークの利用を促し、N大学の教職員と学生が情報を共有するための授業用フォルダを活用した。研究への協力依頼について、初回の授業時に本研究の趣旨を説明し、内省記述の提出に関しては成績に反映しないことや結果を公表する際には匿名性を確保することを伝え、受講生の同意の意思を書面で確認した。授業の受講生は2クラスで64名であったが、授業の欠席者および内省記述の未提出者をすべて除いた14名を分析対象とし、これらの受講生から得られた14名×7回分の98件のテキストデータを取り扱った。分析にはテキストマイニング（TRUSTIA Mining Assistant・ジャストシステム株式会社）を活用した。

3 テキストマイニング・TRUSTIAによる分析

授業を受講した学生が授業内容を振り返り、気づきと学びを自由に記述した内省をCSV形式でデータ化し、データベースを作成した。TRUSTIAを用いた分析では、統計情報として、分析データベースの本文に含まれる文書数や語句数、多く使われている語句や係り受けなどが数量的に示され、全テキストデータの全体的傾向や着目点を確認できる。主題分類の機能では、内容が似ている文書を抽出しグルーピングが行われ、傾向把握の評価・感性分析なども可能である。属性を条件として登録すれば、属性ごとの傾向や分布などが確認でき、キーワードを語彙登録し、語彙セットを利用して属性別の集計を行った結果をグラフ表示することも可能である。本研究においては、学生が記述した頻出語句から全体的な傾向を把握することと、7回の授業について、学生の身体的感性に係る学びの傾向と推移を確認するため、①身体表現に係る行為、②相互交流の促進に係る行為、③身体的感性に係る行為の3つの観点を設け、それぞれに語彙セットを登録して集計し、授業回毎に分析を試みた。

研究の限界

受講生の内省記述を分析するために使用したテキストマイニングには限界がある。テキストマイニング分析は、大量の言語情報（テキストデータ）を短時間で処理し、それらの傾向や着眼点を把握できる大変有用性の高い分析であるが、言語は極めて個人的なものであるため、学生の内省記述に出現した言葉が、それぞれに同じ意味において用いられているかどうかは疑わしい。分析技術の中に精度を向上させるための技能も備えているものの、言語情報を正確に捉えるためには、量的分析と並行して質的分析を行うなどの作業も必要であるため限界がある。

結果と考察

1 学生の内省記述の全体的傾向を捉える

TRUSTIAの統計情報の機能により、学生の内省記述全テキストデータ98件から、1文書あたりの平均258語390文字で、出現した語句の頻度と割合については、名詞句3,530（24%）、動詞句2,899（19%）、形容詞句855（6%）、副詞句504（3%）、その他7,140（48%）であった。頻出語句の出現回数上位30語句を書き出し、表2に示した。

表2 学生の内容記述における頻出語句 (上位30語句)

思う(282) / する(241) / できる(190) / やる(170) / 動き(149) / 楽しい(132) / 子ども(129) / なる(117) / ある(99) / 感じる(98) / 子ども(85) / 動く(11) / 自分(85) / 子(62) / 体(60) / 人(59) / 相手(56) / 考える(56) / 踊る(53) / 難しい(53) / 活動(50) / 今回(50) / いい(49) / 見る(46) / みんな(48) / 授業(39) / 違う(36) / 面白い(35) / 表現する(35) / ダンス(33)

※ () 内は出現回数

頻出語句上位30のうち、約半数の13語句が動詞であることから、本授業では即興的な身体表現を中心とした実践であったため、動作、行為を示す動詞句が多く出現していることがわかる。

2 即興的な身体表現に係る行為の時系列変化

出現した動詞句の中で、授業で行った即興的な身体表現の主要行為である、「動く」「作る」「見る」「関わる」の4つの語彙を代表語句として設定した。学校教育におけるダンス学習は、創造的な運動表現体験として導入され、「踊る - 創る - 観る」の学習内容で構成される。一方、実際に学生によるダンスの学習評価結果をもとに因子分析した松本ら(1996)や中村ら(2007)の研究によると、ダンスの学習構造を示す因子を「踊る」「創る」「観る」などに加え両者ともに「関わる」の因子を抽出している。そこで、本研究では、即興表現を通して、自らの思いやイメージを表現する力、及び身体的なコミュニケーション力を身に付けることをねらいとした活動であるため、学生の自省記述から抽出した「動く」「作る」「見る」「関わる」を主要行為として捉える。次に、代表語句の語彙セットを登録し、その出現回数を集計することにより、授業回毎に実施された活動の傾向や特性について確認した。語彙セットとは、より精度の高い分析を行うために、語彙名とそれに対応する語句を語彙セットとして登録することを意味する。語彙「動く」には、対応する語句として「動き」「動かす」「動作」「動ける」等を登録した。同様に「見る」には、「見える」「発見」「見れる」「見習う」等、「作る」には、「創作」「作れる」「作り出せる」「作り出す」等、「関わる」には、「関係する」「合わせる」「絡む」等を語彙セットとして登録した。4つの身体表現に係る行為についての時系列変化を図1に示す。

まず、全体を通して「動く」「見る」が多く出現しているのに対し、「作る」「関わる」が少ない出現回数で推移していることから、受講生の行為への意識は前者に集中していることが分かる。特に4回目の授業回において身体表現に係る行為の合計が最も突出していることから、この授業回で行った、ミラーリングや割り箸ワークの即興表現は、身体表現に係る行為として

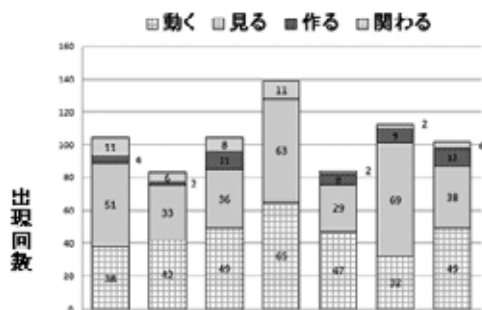


図1 身体表現に係る行為

特徴づけられる活動であると考えられた。この結果について、新山の研究においてもほぼ同様に報告されており、「身体表現の授業の特徴を最も表している」という新山の考えを支持する結果となった。また「動く」「見る」がほぼ同数で多く出現し、「関わる」も他の授業回に比較し最多であることから、相手の動きを見て、かわりを持って動くといった同調や受信的行為が中心に行われており、そのことが学生に新鮮な活動として印象に残ったと推察される。これに対し、「作る」が一回も出現しなかったこ

とから、相手と身体的に関わる行為がともに「作る」「作りだす」と認識する段階にまで、学生の意識が及ばなかったと考えられる。学生の記述では、この授業回において「難しかった」という語句が最多であったことから、難しさを乗り越え能動的行為へと展開するための、仕掛けや工夫が必要であると考えられる。6回目の授業回においては、「動く」の出現回数が最少となり、反対に「見る」が最多を示した。4回目ではほぼ同数で出現したこの二つの行為が、6回目で拮抗したのは興味深い。この理由として、この回では、受講生たちが4、5人のグループで即興的に作品制作に取組み、お互いに発表し鑑賞しあう活動に重きを置いた。そのため、身体表現の多様性や面白さに気付いた内省も多く見受けられており、このことから、お互いの動きを「見る」、作品を「観る」体験が印象に残ったことが推察できる。

3 相互交流の促進に係る行為の時系列変化

先に分析した、身体表現に係る行為「動く」「作る」「見る」「関わる」以外の動詞句について、新山(2014)の研究において抽出された、「感覚的行為」「関係性から生じる行為」「思索的行為」「理解や判断の行為」の4つの語彙セットの出現回数における時系列変化を確認した。語彙セットの登録は「感覚的行為」に対応する語句として「感覚」「感じる」「感じ」「感動」「実感」等を、「関係性から生じる行為」には、「伝わる」「伝える」「以心伝心」「合わせる」「触れ合う」等、「思索的行為」には、「考える」「考え」「考えつく」「考え方」等、「理解や判断の行為」には、「分かる」「決める」「理解」「学ぶ」等とした。これらは身体表現を通して相互の交流を促進するための行為であることから、「相互交流の促進に係る行為」とした。4つの行為の時系列変化を図2に示す。

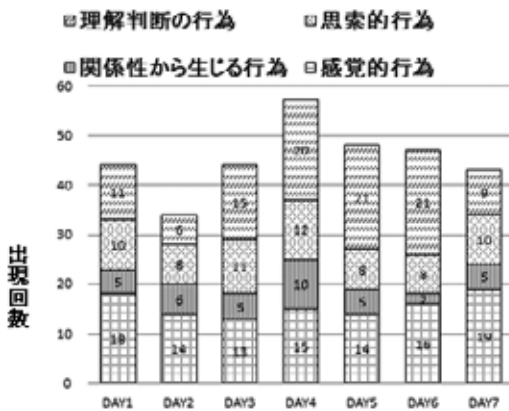


図2 相互交流の促進に係る行為

「理解判断の行為」の出現回数は、最初の2回、そして最後の授業回で顕著に少なくなった。基礎的段階1、2回では、2人組で行う即興的な身体コミュニケーションをゲーム感覚で行い、他者と接する楽しさや即興的な応答力を養う活動であった。そのため、理解や判断が求められる活動というより、唯一「感覚的行為」が多く出現していることから、他者と接することで新鮮な感覚を味わったことが印象に残る活動であったと考えられる。7回目で顕著に少なかったことについて、授業内容と実践を振り返って推測すると、3回目からはグループ活動や即興作品制作など、発展的、応用的に授業が展開されており、目新しい発見や認識が継続的に実感できた。しかし、7回目は6回目の復習的な要素が強く、授業方法論的には新しい展開がなく結果的に前回の課題を繰り返す形態となった。そのため、授業課題に対する慣れが生じ、理解や学びの印象が薄れたのではないかと推察できる。「関係性から生じる行為」は4回目に顕著に高くなるが、それ以外は常に最少で推移しており、次の「思索的行為」、「感覚的行為」の順で7回の出現回数が多くなるものの、それぞれの行為について全7回の差は顕著に認められなかった。新山(2014)の研究結果では「関係性から生じる行為」と「感覚的行為」に親和性があるのではないかと推察されているが、この点に関して、本研究においても、両者間の親和性

が確認できた。しかしながら「思索的行為」もほぼ同じように似通った推移を辿っていたことから、本研究においては「伝えること」、「感じること」、そして「考えること」に、親和性があるのではないかと推察できる。4回目にすべての行為がほぼ最多を示したのは、この回に実施したミラーリングや割り箸ワークの教材自体が、相手との関係を築くため、「感じる」、「考える」、「理解する」、「伝える」といった「相互交流の促進に係る行為」が総じて動員される状況を、自然と作り出していたためと考えられる。

4 身体的感性に係る行為の時系列変化

鈴木 (2013) は幼児期の感性は「独自の感受と創出」「能動的な応答」「情緒的、道徳的な共感」の3因子で具現化されるとし、保育者には、それらと同等以上の身体的感性が自身の資源として必要であると述べている。そこで、鈴木 (2013) の研究を参考に、幼児の感性尺度3因子の項目の中から主要な語句を取り出し、それぞれの語彙セットとして登録した。「独自の感受と創出」に対応する語句として「考える」「見つける」「アイデア」「探求」「試行錯誤」等を、

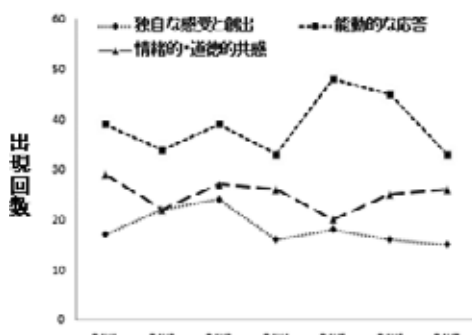


図3 身体的感性に係る行為

「能動的な応答」には、「精一杯」「表情」「反応する」「やりたい」「知りたい」「みたい」等、「情緒的、道徳的な共感」には、「共感」「情緒」「助ける」「応援する」等とした。「独自の感受と創出」「能動的な応答」「情緒的、道徳的な共感」を身体的感性に係る行為とし、出現回数の時系列変化を確認した。3つの行為の時系列変化を図3に示す。なお、この行為に関しては、新山の研究の援用ではなく、違った観点を加えての検討を試みた。

「身体的感性に係る行為」のうち、「能動的応答」が他の2つの行為に比べ、多く出現しており、とくに5回目に最多となった。5日目の授業回では、スポーツ場面における即興表現を中心に行ったため、受講生にとって動きの特徴が捉えられて表現しやすく、ダイナミックな動きへの発展がスムーズに進められる様子が見られた。また、バレーボールのチーム対抗戦の活動では、現実には存在しないボールがあるものとして試合をするため、その虚偽性を動きで補う必要があった。受講生同士が、互いに動くボールを認知できるよう、さまざまな場面をイメージの共有によって演じており、より大きな表情や表現で身体を積極的・能動的に動かす様子が見られた。この活動の様子及び内省記述から、5回目前後から即興的表現に対する抵抗や恥ずかしさが軽減した様子が見受けられ、イメージを共有し応答しあう楽しさがより強く印象に残ったのではないかと推察できる。以上のことから、「身体的感性に係る行為」としての「能動的な応答」は、とくに躍動的でイメージしやすい動きの即興表現や、イメージの共有、そして応答性の強い誇張表現などの活動に特徴づけられると考えられる。

結論

本研究では、即興的な身体表現を中心とした授業実践を行い、受講生から得られた内省記述

により、授業内容と学生の学びとの関連について明らかにした。

学生の内省記述をテキストマイニングにより分析した結果、4回目の授業回で行ったミラーリングや割り箸ワークの、2人組でお互いの動きや呼吸を感じ取りながら即興的に動く活動において、「身体表現に係る行為」及び「相互交流の促進に係る行為」を示す語句が他の授業回と比較して多く出現した。このことから、ミラーリングや割り箸ワークの活動は、学生の身体表現活動を特徴づける、相互交流を促進させる活動であることが示された。また、5回目の授業回で行ったスポーツ場面を設定したイメージしやすい躍動的な即興表現の活動において、「身体的感性に係る行為」の「能動的な応答」を示す語句が突出して多く出現した。このことから、スポーツ場面の即興表現は、学生の身体的感性における能動的な応答性を高める活動であることが確認された。他に、それぞれの行為を示す語句の出現回数が顕著に少なかった授業回においては、受講生の発見や新たな気づきを継続させ、学びを深めるための、指導者による授業展開方法の工夫や、教材の吟味、受講生への働きかけなどが重要であると考えられた。

以上のことから、授業内容と学生の学びとの関連について3つの観点から検証することにより、教材の持つ特性による学生の学びを確認し、授業改善に向けて一定の示唆を得ることができた。今後、本研究で得られた結果を踏まえて授業改善を進める一方で、保育者にふさわしい身体的感性を育成する授業構築のための研究を継続していく予定である。

今後の課題

今後の課題として、一つ目には、新山の研究を援用して実施した授業実践であるが、あくまでも授業内容の大枠のみを参考にしたものであり、実践の中には筆者独自の方法やアレンジを加えているため、結果を比較するには困難であると判断し、同様の結果と思われる点のみ、多少の説明の記述に留めた。

二つ目には、学生の内省記述を分析するために使用したテキストマイニング分析の精度の問題である。本研究では3つの観点より語彙セットを登録して、授業回毎の即興表現の中で出現する行為の傾向を調査したが、言語は極めて個人的なものであり、個々の癖等も存在するため、学生の内省記述に出現した同じ言葉が、それぞれに同じ意味において用いられているかどうかは疑わしい。例えば、「考えた」「分かった」「気づいた」をどのような意味で使っているのかは一人ひとりに確認しなければ正確には捉えられないという限界がある。言語分析を行う場合には、記述されたデータを精読し、複数の専門家に協力を依頼して文脈において使用される言葉の意味を捉えたり、学生本人にインタビューをしたりするなどして、語彙の意味の統一を図った上で実施することにより精度を上げることができる。今後はこのことを視野に入れてテキストマイニングの有用性を検討していきたい。

三つ目に、本研究における授業実践の内容、回数、そして対象者の人数について設定を変えて検証してみる必要がある。本研究は週1回の開講で7回実施され、対象とした受講生14名から得られた内省記述を分析して結果を得たが、7回という回数を変更して実施した場合や、授業内容についてもねらいの設定をより限定して行った場合、また対象者を増やした場合で同じような結果が得られるかなど、継続して実践及び検証を行うことにより、授業内容と受講生の学びの関連性についてより正確に把握し、受講生の身体的感性の育成に向けた授業構築へとつなげることができるであろう。

謝 辞

本研究の実施に際し、研究対象者となった名古屋女子大学文学部児童教育学科の2年生2クラスの学生の皆さんには快くご協力いただきました。深く感謝し、御礼申し上げます。

本論文作成にあたり、岡山県立大学の新山順子先生には、博士論文を参考とさせていただくことに快諾していただいた上、大学で開講されている授業の見学までさせていただきました。親切丁寧なアドバイスを頂きましたお蔭で本研究に着手することができました。深く感謝申し上げます。中京大学の近藤良享先生には、論文の作成にあたり手厚いご指導を賜りました。ここに厚く御礼申し上げます。

文 献

- 井上知香 (2009) 共振的かわりにみる保育者の身体的応答性：「揺らぎ」と「揺るぎなさ」の存在. 人間文化創成科学論叢, 11 : 349-357.
- 大津泰子 (2010) 保育士の専門性を高めるための課題－保育士養成の動向から－. 近畿大学九州短期大学研究紀要, 40 : 13-26.
- 鈴木裕子 (2009) 幼児の感性を具体化する試み幼児期の感性尺度の開発を手がかりとして. 保育学研究, 47 (2) : 132-142.
- 鈴木裕子 (2013) 保育者の資質能力としての身体表現の理解. 保育学研究, 51 (3) : 175-178.
- 鈴木裕子 (2013) 「幼児の感性尺度」の効果的な活用に向けた検証 - 保育者の捉える「幼児の感性」の分析を通して -. 愛知教育大学幼児教育研究, 17 : 3-10.
- 鈴木裕子 (2011) 「身体的な感性」の概念化に関する論考. 名古屋柳城短期大学研究紀要, 33 : 23-36.
- 中村恭子・浦井孝夫 (2007) 学習成果から見たダンスの教材特性の検討 - 生徒の学習評価の観点から-. 順天堂大学スポーツ健康科学研究, 11 : 10-20.
- 新山順子・高橋敏之 (2003) 保育者としてふさわしい身体を養成する身体表現の可能性とその実践. 保育学研究, 41 (2) : 16-23.
- 新山順子・高橋敏之 (2013) 保育を学ぶ学生と障害児が交流する身体表現の実践とその教育的価値. 21 (1) : 5-15.
- 新山順子・高橋敏之 (2014) 保育者養成における身体表現教育に関する研究の動向と課題. 教育実践学論集, 15 : 79-87.
- 新山順子・西山修 (2014) 保育者養成における即興表現の授業実践と学びの特性. 保育学研究, 52 (2) : 110-122.
- 新山順子 (2015) 保育者養成における人との関わりから展開する即興的な身体表現の実践. 兵庫教育大学大学院 博士 (学校教育学)
- 西洋子・本山益子 (1998) 幼児期の身体表現の特性 I. 保育学研究, 36 (2) : 25-37.
- 西洋子 (2001) 保育者と身体性. 保育学研究, 39 (1) : 12-19.
- 西洋子・野口晴子 (2005) 保育者としての身体的感性を育てる教育－授業での身体表現の体験による共振の形成とその段階的变化－. 保育学研究, 43 (2) : 42-51.
- 西洋子・野口晴子 (2005) 保育者としての身体的感性の育成～授業での身体表現の経験による共振の段階的变化～. 東洋英和女学院大学人文・社会科学紀要, 22, 13-30.
- 西洋子・本山益子 (1998) 幼児期の身体表現の特性 I－動きの特性と働きかけによる変化－. 保育学研究, 36 (2) : 25-37.
- 松本富子, 高橋健夫, 長谷川悦示 (1996) 子供から見たダンス授業評価の構造－中学校創作ダンス授業に対する評価の分析から-. スポーツ教育学, 16 : 47-54.
- 本山益子・西洋子 (2000) 幼児期の身体表現の特性 II－身体表現と認識との関連－. 舞踊学, 23 : 53-64.