

パネルシアターの教育的価値についての一考察

—日本とベトナムの幼児教育の比較から—

A Study on the Educational Value of Panel Theater:
Comparing Early Childhood Education in Japan and Vietnam

酒井 基宏

藤田 佳子

Motohiro SAKAI

Yoshiko FUJITA

日本とベトナムの国際比較からパネルシアターの教育的価値について、文献研究及び研修会に参加した教育者への質問調査の分析により検討することを目的とした。両国とも子どもを中心とした教育活動を行っているが、パネルシアターの特性を構成する3つの観点「作る視点」「演じる視点」「見る楽しみ」は、日本では「相互に楽しむ」を介して効果へと繋がっていたが、ベトナムでは直接的に効果を期待する結果となった。パネルシアターは言語発達等の知識や技術の習得のみならず、心の育ちにおいても教育的価値が示されるものの、文化や歴史、パネルシアターに関する経験値によって期待する効果には相違が示された。

キーワード：パネルシアター 児童文化財 幼児教育 特別支援教育 ベトナム

I. 問題と目的

保育現場では数多くの児童文化財が活用されている。藤田（1967）¹によると児童文化の領域は5群に分類され、具体的には「施設に関するもの」「資材・遊具・教材に関するもの」「精神活動の所産（芸術）に関するもの」「制度及び生活（慣習）に関するもの」「マス・メディアに関するもの」と幅は広いが、保育現場においては教育的意図をもち伝達・創造していく観点から、絵本や紙芝居、ペープサート、パネルシアター、人形劇などが主な児童文化財として取り扱われている。2018年に保育士養成課程が改正され、その教授内容においても、子ども自らが児童文化財（絵本、紙芝居、人形劇、ストーリーテリング等）に親しむ体験²が示されており、保育のなかで児童文化財が重視されることが読み取れる。これらの文化財は表現的視聴覚文化財とも呼ばれ、尾崎（2012）³は操作や操演という動きを伴い、かつ子どもとやりとりすることにより、文化財としての価値が高まっていることを示唆している。表現的視聴覚文化財の代表とも言える人形劇を日本の保育に導入したのは、東京女子高等師範学校附属幼稚園の主事であった倉橋惣三であるが、倉橋はその教育的意義について、おはなしの立体的表現によつて、幼児の想像と印象とを強くし深くし得ることに特有の効果がある⁴と述べている。経験の浅い子どもたちに

にとって概念を形成していく力は乏しく、想像性を補うためには視覚に訴える児童文化財の活用は非常に有効的と考えられる。齊木（2018）⁵は児童文化財の効果的な活用方法について、各児童文化財の性格にふさわしい内容を選ぶよう吟味する必要があると述べており、社会のグローバル化が進むなかでは、多様性を尊重する視点をもって、児童文化財の適切な選択と活用が望まれる。

紙芝居、ペープサート、パネルシアターは日本発祥の児童文化財であり、海外でもその教育的効果から活用がなされているが、中でも近年注目されているのが、1973年に誕生したパネルシアターである。パネルシアターとは、起毛性のある布（パネル布）を貼ったパネル板にざらつきのある不織布（通称Pペーパー）で作った絵を貼ったり外したりしてお話、歌遊び、ゲーム等を展開していく⁶児童文化財のことである。創案者の古宇田亮順が浄土宗の住職であったことから、1980年にカンボジア難民キャンプへ訪問しており、これを契機にアジア諸国を中心として多くのパネルシアター活動家が各国で上演を行うようになっている。そのため、先行研究ではインド（田中 2024・矢野ら 2016）、韓国（中村 2024）、オーストラリア（田中 2024）、プータン（田中 2020）、ベトナム（藤田 2020）、タイ（藤田ら 2017）、モーリシャス（田中ら 2014）におけるパネルシアターの導入法や指導法、教材研究といった実践

報告がなされているが、いずれも日本の研究者による検討に留まっている。そのような中で、2024年にベトナムの NGUYỄN THỊ CẨM HƯỜNG は特別支援教育におけるパネルシアターの活用を教育訓練省より認定され、日本に先駆ける形で国家レベルでの教育的価値が認められることになった。門松 (2022)⁷によると、ベトナムは就学前教育の粗就学率が高く、保育理論や方法に関する研究が進み、従来の詰め込み型の教育から子どもを中心とする教育に転換しており、日本の幼児教育観に共通する点が多いとされている。今日の幼児教育実践はモンテッソーリ教育やSTEAM教育をはじめとした諸外国の保育理論が、自国の保育文化と融合して組み込まれたものであり、国際比較を通じてパネルシアターに期待する教育的価値も新たに明らかになってくると考えられる。そこで本研究では、幼児教育における日本とベトナムでのパネルシアターの取り扱いに着目し比較することにより、パネルシアターの教育的価値を検討することを目的とする。

II. 方法

1. 文献研究

ベトナムにおける幼児教育及びパネルシアターの現状についての検討を行う。先行研究での偏りが生じないように、幼児教育を専攻する学士課程のテキストとして使用されている『NGUYỄN THỊ HOÀ (幼児教育カリキュラム)』⁸ (2008)、ベトナム初のパネルシアターに関する学術書である『PHÁT TRIỂN KĨ NĂNG XÃ HỘI CHO TRẺ RỐI LOẠN PHỔ TỰ KỈ THÔNG QUA CẦU CHUYỆN XÃ HỘI BẰNG BẢNG VẢI (パネルシアターを活用した自閉症児の社会的スキルの向上)』⁹ (2024) を取り寄せ、ベトナムにおける指標として用いることにする。原語の検索・出力は、Google 翻訳を翻訳ツールとして使用した。尚、用語の統一として門松 (2022)¹⁰を参考に、ベトナムにおいては「幼児教育」「教師」という語句が一般的に用いられているため、本研究では「教育」「幼児教育」には「保育」の意が、「教師 (教員)」「教育者」には「保育者」の意が含まれている。

2. 質問調査

日本とベトナムで実施するパネルシアター研修会終了後、留置法にて質問調査を行う。いずれも敬愛短期大学研究倫理規程第7条の規定に基づき「人を対象とする研究に関する計画書」の提出及び承認を得て実施

している (承認番号：敬短大第 182 号)。

(1) 淑徳大学におけるパネルシアター一日研修会

【研修概要】

パネルシアターへの理解と習熟を目的に鑑賞・制作・演示を通して学ぶ研修会で、2012年よりパネルシアター発祥の学園である淑徳大学後援のもと継続して行われている。筆者らも所属するパネルシアター教育研究会が主催となって、技術指導を行っている。

【研究対象及び概要】

研修会に参加した保育士、幼稚園教諭、特別支援教諭、大学教員、子育て支援員、読み聞かせボランティアを対象に、パネルシアターに関する意識調査として以下を実施する。

- ・調査日：2024年7月14日
- ・調査方法：設問と自由記述による質問調査
- ・回答者数：79名
- ・調査項目：「教員年数 (現場経験年数)」 「パネルシアターの経験年数」 「パネルシアターの上演予定場所」 「研修会を受講して得られた気づき・感想」 「今後のパネルシアターの活用場面」 「研修会への期待・要望」
- ・回答率：項目ごとに未記入・未回答はあったが、全体として有効ではないとみなされるものはなく、全ての回答が有効であった。

(2) WESTERN HANOI SCHOOL におけるパネルシアター一日研修会

【研修概要】

パネルシアターへの理解と習熟を目的に鑑賞・制作・演示を通して学ぶ研修会で、2018年より開催地を変えながらベトナム国内で継続して行われている。本研修会は、ハノイ教育大学の NGUYỄN THỊ CẨM HƯỜNG、PiPi (日越児童文化研究所) のコーディネートによって実現し、指導者として筆者らが招聘され、技術指導を行っている。

【研究対象及び概要】

研修会に参加した小学校教諭、幼稚園教諭、特別支援教諭を対象に、パネルシアターに関する意識調査として以下を実施する。回答内容の翻訳はPiPiに依頼する。

- ・調査日：2023年12月24日
- ・調査方法：設問と自由記述による質問調査
- ・回答者数：27名
- ・調査項目：「自身の担当する子どもの学年 (年齢)」 「教員年数」 「パネルシアターの経験年数」 「研修会

を受講して得られた気づき・感想」「今後のパネルシアターの活用場面」「研修会への期待・要望」・回答率：項目ごとに未記入・未回答はあったが、全体として有効ではないとみなされるものはなく、全ての回答が有効であった。

日本とベトナムでの教育者が捉えるパネルシアターの意義を検討するため、本研究では「研修会を受講して得られた気づき・感想」に焦点を当て、KJ法を用いて分析を行った。KJ法は明らかにされていない事柄の構造を図解によって可視化し、新たな発想や仮説を生み出すことに優れた分析方法である。分析には自由記述内容の文脈が損なわれないよう筆者ら2名がオープンコーディングの方法で切片化し、ラベルづくり後に図解化及び叙述化を行った。分析の妥当性を確保するため、パネルシアターに知見を有するスーパーバイザー6名より助言を得ながら取りまとめている。

Ⅲ. 結果

1. 先行研究におけるベトナムの現状

(1) ベトナムの幼児教育と歴史

ベトナム社会主義共和国は東南アジアのインドシナ半島東部に位置し、1986年のドイモイ(Đổi Mới)政策によって市場経済が導入されると、2018年にはGDP成長率が7%を超えるなど、目覚ましい経済成長を遂げている国家である。それに伴い幼児教育市場も過熱しているが、ベトナムの幼児教育はその歴史と大きく関係している。ベトナムは19世紀後半から20世紀初頭にかけてフランスの植民地であり、この時代はハノイを中心とした大都市で富裕層向けに幼稚園が開設されたが、多くの子どもは家庭において育てられていた。1945年の8月革命はベトナムの独立運動のみならず幼児教育においても転換点となり、箕浦ら(2007)¹¹は、革命政権は女性の生産活動、社会活動への参加を奨励し、それを可能にするために、幼児のケアが政策課題となったと述べている。1946年に幼児学校は7歳未満の児童を受け入れることが政令で定められ、同年制定された憲法には国家が母子の権利を保護し幼稚園や保育所を整備することが盛り込まれることになった。1949年にベトナムでは初めてとなる幼稚園会議が開催され、幼稚園教育の目的¹²を次の通りに示している。富豪や独裁者、植民地主義者、封建主義者として抑圧や搾取を行うのではなく、あらゆる階層の人々の連携や協力に基づいた政府として、新しい民主主義国家の国

民となる子どもたちを指導していきます。母親が育児から解放され、勉強や社会的な労働、生産的な労働に時間を割くことができるよう貢献します。

1954年に第一次インドシナ戦争が終結すると、1955年から1965年は平和回復後の幼児教育と言われ、幼稚園を管轄する教育訓練省では幼稚園教諭を対象に幼児教育プログラムのための研修が実施され、その研修内容は幼児教育の意義、子どもの発達、児童教育コンテンツ、カリキュラム及び指導方法と多岐に渡っている。4ヶ月以上の長期研修ではより体系的に行われ、音楽、描画、造形、ストーリーテリング、人形劇などが取り入れられ、現在もこうした研修制度は続いている。また、筒井(2014)¹³によると、出生数の増加により都市部を中心に民間の幼稚園が多く開設されて、1960年末には1818園と3年間で30倍にも膨れ上がっているが、都市部と地方での格差は大きいとされている。教育行政は国・省・市町村の各レベルで担当されているが、この頃、教育訓練省を中央行政機関とした幼児教育の制度化が国全体で展開されていった。ベトナム戦争の激化に伴い、女性の労働力確保の観点から都市部では民間の保育園が相次いで開設されると、3歳までがその後の成長にとって特別な時期という認識が広がり、さらに就学前の幼児教育が重視されるようになっていった。1966年に第2回全国幼稚園会議が開催され、幼稚園の役割¹⁴を次の通りに示している。遊びを通して、子どもの身体的、道德的、知的、美的感覚の総合的な発達を導きます。

1987年の行政機構改革によって幼稚園と保育所は共に教育訓練省の管轄となり、制度的に一元化の運びとなった。大久保ら(2018)¹⁵によると、1998年に国として教育のあり方を規定する「教育法」が初めて制定され(2005年に制度改正あり)、幼児教育プログラムについて次の通りに示している。幼児教育のプログラムは、幼児教育の目的を考慮しながら、異なった年齢段階の子どもの育成、保護、教育について必要な具体化を行い、子どもの体力的、情緒的、知的及び審美的な発達を支える諸活動の組織化を規定し、幼児教育年齢での発達を評価するガイドラインを定める。

現在、ベトナムの教育制度における就学前教育は、保育園(3ヶ月から3歳が対象)、幼稚園(3歳から6歳が対象)、認定こども園(3ヶ月から6歳が対象)が担っている。近年ベトナムでは共働きが主流となっており、箕浦(2007)¹⁶によると就学前教育における年齢別の就園率は3ヶ月から3歳児が29%、3歳から5歳未満児が75%、5歳児が98%となっている。3ヶ月か

ら3歳児の就園率が低い原因として、ベトナム社会保険法では母親は出産前後6ヶ月間のみ産休を取得できるため、産休期間後は各家庭の状況によって違いが生じ、親族やシッター、低価格の無認可園に預けることが一般的とされている¹⁷⁾。また、ベトナムの保育園及び幼稚園の6割が私立園であることから差別化が図られ、教育方法や教育内容に高い関心が寄せられている。門松(2020)¹⁸⁾によると、モンテッソーリ・メソッドは

2003年頃に導入されているが、これを契機にレッジョ・エミリア・アプローチやSTEAMカリキュラムが取り入れられ、日本式教育についても注目を集めている。

(2) 幼児教育の特色

日本の幼児教育の特色を、中坪(2018)¹⁹⁾は以下に示している。「遊びを通しての総合的な指導」や「環境を通じた教育」など、子どもの主体性とそれを取り巻く

表1 『保育所保育指針解説』と『NGUYỄN THỊ HOÀ』での幼児教育の目標・方法

	保育所保育指針解説(2018)	NGUYỄN THỊ HOÀ(2008)
幼児教育の目標	<p>ア.保育所は、子どもが生涯にわたる人間形成にとって極めて重要な時期に、その生活時間の大半を過ごす場である。このため、保育所の保育は、子どもが現在を最も良く生き、望ましい未来をつくり出す力の基礎を培うために、次の目標を目指して行わなければならない。(ア)十分に養護の行き届いた環境の下に、くつろいだ雰囲気の中で子どもの様々な欲求を満たし、生命の保持及び情緒の安定を図ること。(イ)健康、安全など生活に必要な基本的な習慣や態度を養い、心身の健康の基礎を培うこと。(ウ)人との関わりの中で、人に対する愛情と信頼感、そして人を大切にすることを育てるとともに、自主、自立及び協調の態度を養い、道徳性の芽生えを培うこと。(エ)生命、自然及び社会の事象についての興味や関心を育て、それらに対する豊かな心情や思考力の芽生えを培うこと。(オ)生活の中で、言葉への興味や関心を育て、話したり、聞いたり、相手の話を理解しようとするなど、言葉の豊かさを養うこと。(カ)様々な体験を通して、豊かな感性や表現力を育み、創造性の芽生えを培うこと。イ.保育所は、入所する子どもの保護者に対し、その意向を受け止め、子どもと保護者の安定した関係に配慮し、保育所の特性や保育士等の専門性を生かして、その援助に当たらなければならない。</p>	<p>幼児教育の目標は、子どもの身体的、感情的、知的、美的発達を援助し、人格形成の土台として就学に向けた準備を行うことです。就学前児童（誕生から6歳までの児童）の教育は、一人ひとりの生涯にわたる人格の形成と発達の基礎を築く極めて重要な役割を果たしています。家庭と協力して包括的かつ同時並行的に児童教育の課題を遂行することが児童教育の原則になります。子どもの年齢や個性に応じて、それぞれの教育課題の具体的な内容や適切な実施方法・援助を選択してください。子どもを教育するという課題は密接に関連し、相互に補完し合って形成されています。人格形成と教育的影響は相乗効果をなし、子どもが総合的に発達していくためには次の条件があります。(2.1)子どもたちへの健康教育。(2.2)子どもたちの認知活動を教育し発達させる。(2.3)子どもの言語発達。(2.4)道徳的及び社会的感情について子どもたちを教育する。(2.5)美的教育(審美教育)。</p>
幼児教育の方法	<p>(ア)一人一人の子どもの状況や家庭及び地域社会での生活の実態を把握するとともに、子どもが安心感と信頼感をもって活動できるよう、子どもの主体としての思いや願いを受け止めること。(イ)子どもの生活のリズムを大切に、健康、安全で情緒の安定した生活ができる環境や、自己を十分に発揮できる環境を整えること。(ウ)子どもの発達について理解し、一人一人の発達過程に応じて保育すること。その際、子どもの個人差に十分配慮すること。(エ)子ども相互の関係づくりや互いに尊重する心を大切に、集団における活動を効果あるものにするよう援助すること。(オ)子どもが自発的・意欲的に関わられるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にすること。特に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように、生活や遊びを通して総合的に保育すること。(カ)一人一人の保護者の状況やその意向を理解、受容し、それぞれの親子関係や家庭生活等に配慮しながら、様々な機会をとらえ、適切に援助すること。</p>	<p>幼児教育理論では、幼児教育や指導方法をさまざまに分類することができます。それぞれの分類は特定の基準に基づき、これらの基準は異なる教育方法を分類するための基準となります。就学前児童を分類し、指導するために一般的な方法を以下に挙げます。(3.1)未就学児向けの情報源に基づいた方法。a.直感的な方法（視覚的な方法）。b.口頭による方法（言葉を使ったコミュニケーション、質問、パズル、提案、詩の朗読、民謡、物語など）。c.実践的且つ経験的な方法（子どもたちを取り巻く新しい物事や現象を学び、理解する過程）。d.教育的状況を作り出す方法（子どもたちの教育活動を組織する過程）。e.子どもたちの概念と信念を形成する方法（未就学児の道徳的および美的感情の教育）。(3.2)教師または子どもの活動の特性に基づいた方法。a.教師からの直接的教育方法（子どもたちの活動を体系的に組織化）。b.間接的教育方法（遊び、芸術、探索など子どもたちの自己発見活動を独立させて組織化）。</p>

対象となる文献をもとに筆者が作成

環境を重視する考え方は、1989 年の『幼稚園教育要領』（文部科学省 1989）改訂以降、日本の幼児教育の基本とされている。（中略）日本の幼児教育は、子どもの主体的な遊びを通して学びの芽生えを育む「芽生えの教育」を基本とするのであり、したがって保育所、幼稚園、認定こども園では、子どもの主体性の発揮や遊びにおける彼（女）らの体験の質を問うことが求められる。

こうした日本の幼児教育の考え方は、フレーベルの理論に学び、誘導保育の実現に注力した倉橋惣三の功績が大きいとされるが、『NGUYỄN THỊ HOÀ』（2008）²⁰では倉橋の保育観を、愛情をもって子どもと関わること、心を育てること、遊びを通した保育を行うこととし、紹介している。また、同書では 6 点ある幼児教育の原則の冒頭に、子どもを中心とした積極的な活動を促すために教師はその機会を導き出す協力者として示され、門松（2022）²¹、伊澤（2019）²²がベトナムにおける幼児教育の特色を「子どもを中心とする教育」と考察していることから理解できるように、日本とベトナムでは幼児教育において多くの共通点が見受けられる。『保育所保育指針解説』（2018）²³と『NGUYỄN THỊ HOÀ』（2008）で示された幼児教育の目標と方法をまとめたのが、表 1 の通りとなる。『NGUYỄN THỊ HOÀ』では未就学児に乳児を含んでいることから、『保育所保育指針解説』を比較対象とした。

幼児期の教育は生涯に渡る人格形成の基礎を培うものであり、幼児期にふさわしい教育のあり方として、健やかな成長のために適当な環境を与えることが共に謳われている。養護と教育が一体となって展開することが幼児教育の目標からも読み取れ、保育所保育指針解説では「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の 5 つの領域から説明がなされているが、NGUYỄN THỊ HOÀ はかつての 6 領域に近い項目で「健康」「言葉」の他に、「社会」（認知活動と道徳性）、「自然」「絵画制作」「音楽リズム」を併せ持った「美」から構成されている。幼児教育の方法については、子どもの発達過程への理解、個人差に考慮した方法が求められており、いずれも自ら考え探究し、知識や経験を積み重ねていくための教育者の関わりが示されている。「直接的な教育方法」と「間接的な教育方法」は倉橋が唱えた、子ども自身をありのままの姿を前提とし教育者が整えた環境に誘発されて自己充実を高めていく「誘導保育」そのものと言える。

(3) パネルシアターのあり方

『保育用語辞典（第 8 版）』²⁴によれば狭義の児童文化

財として、遊び、お話、玩具、図書、紙芝居、人形劇、音楽、映画、テレビ、ビデオが示され、ベトナムの幼児教育現場においても絵本や人形劇などが教材として用いられている。中には、大久保（2018）²⁵や藤田（2020）²⁶が述べているように保育室ごとに PC モニターが設営されて動画視聴を行っている園もあり、地域差はあるものの児童文化財における ICT 化も進んでいる。一方、ベトナムの文化を語る上で切り離せないのが人形劇であり、水上人形劇は伝統芸能でありながら身近な文化財として親しまれ、実際に筆者が訪れた幼稚園では、教員がたらいに張った水面で人形を操作し、子どもたちにお話を演じていた。伊澤（2018）²⁷によればベトナムにおける人形劇の教育的効果は、Hoàng Kim Dung が示す「想像力」「再現性」「象徴性」「芸術性」「親近感」「娯楽」「音楽との親和性」の 7 つに分類されるとしている。しかし人形劇を自ら作りあげることは容易ではなく、そこに登場したのがパネルシアターである。

藤田ら（2017）²⁸によるとアジアでのパネルシアター上演は、1980 年から 2017 年までの 37 年間で 12 ヶ国に及び、本研究の対象となるベトナムは、筆者が 2018 年から取り組んでいる淑徳大学とベトナム国家大学との共同研究「ベトナムの幼児・初等教育へのパネルシアターの導入と普及」が契機となっている。パネルシアターは乳幼児の言葉の育ちのみならず、表現や人間関係といった幅広い領域での活用が期待されている児童文化財である。田中（2008）²⁹はその教材特性による効果として、パネルシアターは課題に没入でき、操作のしやすい教材と述べ、酒井（2024）³⁰もまた、パネルシアター自体、貼付（貼ったりはずしたりできること）や移動（絵人形が位置交換・転回・分解・集合等できること）といった自由度の高い表現手法をもつことから、子どもが自分たちで遊びを試したり工夫したりすることのできる、主体性の優位な児童文化財、保育教材と捉えることができる、と述べている。ベトナムでもこうした特性を生かして研究がなされ、パネルシアターを年長児クラス（5 - 6 歳児）での教育活動に取り入れた Đoàn Nguyệt Linh（2019）³¹は、「授業を記憶する力」「集中力があり、活動に興味がある」「表現力豊かな言語」「自信をもって活動に参加する」といった 4 つの領域での発達レベルが高くなったことを明らかにしている。藤田（2020）³²が示しているように、ベトナムの教育形態では、同じ題材を異なる教材を用いて繰り返し行われているが（例：様々な職業が登場する絵本を読み、同じ内容をパネルシアターで演じて見せ、対話でどんな職業があったのか質問を行う）、そのよう

な場面での教材としてパネルシアターを活用したことによって、以下の考察が述べられている。教師の毎回のレッスンは常に待ち遠しく、教師と子ども、その両方に喜びと興奮をもたらした。これによって、子どもたちが授業をよりよく理解し、活動的な遊びを通して積極的に参加するようになり、子どもたちの総合的な教育に還元された。

パネルシアターの活用は幼児教育現場に留まらず、特別支援教育の現場にも広まっている。NGUYỄN THỊ CẨM HƯỜNG ら (2023)³³ は、パネルシアターを用いて社会的スキルを教え、その前中後の姿を観察したところ、子どもたちの間で挨拶や友達と一緒に遊ぶといった行動、身振り、言葉、感情表現における大幅な改善が示されたことを明らかにしている。また NGUYỄN THỊ CẨM HƯỜNG (2024)³⁴ は、パネルシアターが自閉症スペクトラム障害児の新しい教育方法として期待できるものであることも示唆している。表 2 は、NGUYỄN THỊ CẨM HƯỜNG (2024)³⁵ が特別支援教育に携わる教師を対象に、パネルシアターを用いた読み聞かせについてアンケート調査を実施した結果である（非常に適しているを 3 点とし、適していないを 0 点としている）。

この結果はパネルシアターの教材特性を、操作性、教具化、応答性、速度の変化、戻り、ストーリー性、場面作り、保存性、耐久性の 9 つの観点から示した田中 (2008)³⁶ の分析とも重なっている。パネルシアターの創案者である古宇田 (2011)³⁷ はパネルシアターの特性について次の通りに述べている。色でも数でも、パネ

ルシアターだと自然に楽しみながら理解ができるのです。楽しむことで、どうなっているんだろうという向学心につながるのです。工夫することによって、世の中が楽しくなるんだろうということだと思います。

以上からベトナムにおいて子どもの発達を促す優れた児童文化財としての認知は進んでいるが、パネルシアターの材料となる P ペーパーやパネル布の入手はベトナム国内では難しく、新たな教育方法としての浸透には課題が山積している。

2. 質問調査における日本とベトナムのパネルシアターに関する意識の比較

(1) パネルシアターに関する経験値

日本とベトナムで開催されたパネルシアター研修会に参加した回答者のパネルシアターに関する経験値を図にしたものが、以下の図 1 から図 6 となる。

図 1・2 は「パネルシアターを見たことがあるか」の問いに対する両国の回答となる。日本は「見たことがある」94 %、「見たことがない」0 %であるのに対し、ベトナムは「見たことがある」26 %、「見たことがない」74 %であった。両国においてのパネルシアターの認知度に大きな開きが見られている。

図 3・4 は「パネルシアターを演じたことがあるか」の問いに対する両国の回答となる。日本は「演じたことがある」88 %、「演じたことがない」6 %であるのに対し、ベトナムは「演じたことがある」11 %、「演じたことがない」89 %であった。パネルシアターの操演経験は両国とも、認知度に比例している。

表 2 自閉症スペクトラム障害児の社会的スキルを育むためのパネルシアターの活用についての適切性の検証

	内容	平均点
1	社会的スキル獲得に応じたイメージを簡単に想像することができる	2.67
2	子どもの感覚や特性に合わせた素材を使用している	2.67
3	生活場面での変化を子どもたちに分かりやすいイラストで表現している	2.63
4	絵人形のイラストと動きは社会的スキルを明確に示しているため、子どもたちは簡単に真似をすることができる	2.67
5	動き・歌詞・音楽を組み合わせた画面構成は、子どもたちの注意を引きつけ記憶力を育む	2.75
6	パネルシアターを操作する技術は簡単である	2.38

対象となる文献を参考に筆者が作成

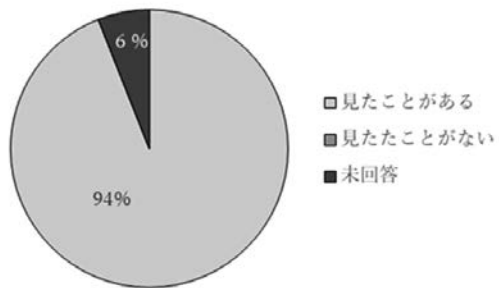


図 1 パネルシアターを見たことがあるか（日本）

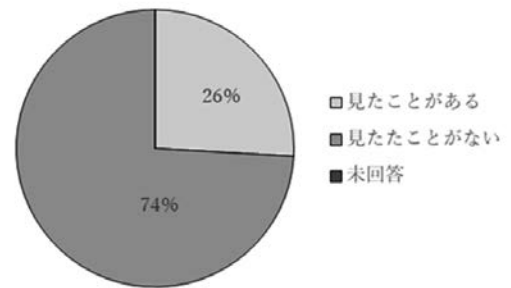


図 2 パネルシアターを見たことがあるか（ベトナム）

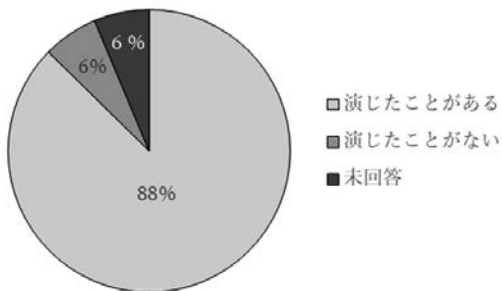


図 3 パネルシアターを演じたことがあるか（日本）

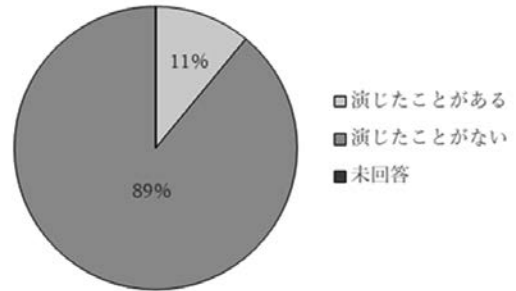


図 4 パネルシアターを演じたことがあるか（ベトナム）

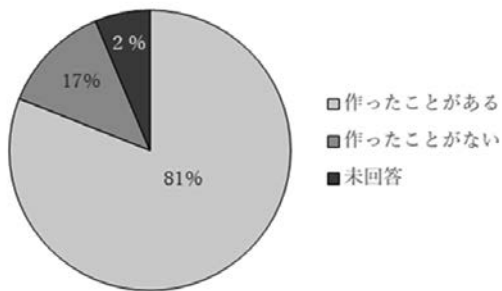


図 5 パネルシアターを作ったことがあるか（日本）

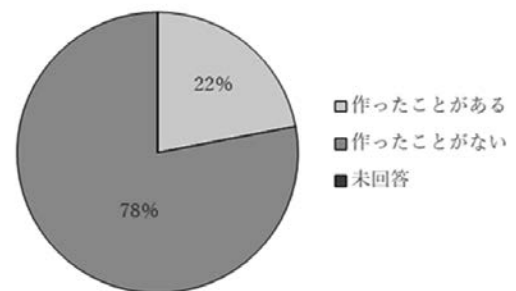


図 6 パネルシアターを作ったことがあるか（ベトナム）

図 5・6 は「パネルシアターを作ったことがあるか」の問いに対する両国の回答となる。日本は「作ったことがある」81%、「作ったことがない」17%であるのに対し、ベトナムは「作ったことがある」22%、「作ったことがない」78%であった。日本は操演経験と比べて制作経験が低い数値を示していたが、対照的にベトナムは操演経験よりも制作経験が高い数値を示していた。

(2) 自由記述の内容分析

「パネルシアター研修会を受講して得られた気づきや

感想をお書きください」の問いに対し、日本 86%、ベトナム 100%で自由記述の回答が得られた。記述内容を意味あるひとまとまりの文章として切片化しラベルづくりを行うと、日本は 101、ベトナムは 73 となった。グループ編成の過程は、表 3 の通りである。日本は 101 のラベルから小グループ表札 18、次に中グループ表札 3、大グループ表札 1 が編成され、ベトナムは 73 のラベルから小グループ表札 13、次に中グループ表札 3、大グループ表札 1 が編成された。

表 3 グループ編成

	ラベル数	グループ編成のプロセス	小グループ表札	中グループ表札	大グループ表札
日本	101	101→18→3→1	18	3	1
ベトナム	73	73→13→3→1	13	3	1

続いて、図解化によって得られた表札及びラベルは、
表4・5の通りとなる。

表のグループが大きくなるに連れて意味の抽象度は
上がっており、表内の斜線は中グループ及び大グルー
プとして編成されず、独立して意味合いをなしている。

各グループの表札は以下に示した。

【小グループ表札】

日本：「見る楽しみ」「作り方の学び」「仕かけの工
夫」「子どもを意識した作品づくり」「パネルシアター

表4 研修会後の感想から得られたパネルシアターの特性（日本）

大グループ表札	中グループ表札	小グループ表札	代表的なラベル
◎パネルシアターの特性		・見る楽しみ	「たくさんの先生方のパネルシアターを見せていただきとても楽しく」「今まで見たことないパネルシアターがたくさんあって楽しかったです」
		・作り方の学び	「パネルの作り方を丁寧に教えてくださり」「実際にアドバイスをもらいながら作れて」
	●作る視点	・仕かけの工夫	「新しい仕掛けをたくさん知ることができ楽しかったです」「パネルシアターは様々な仕掛けを工夫することにより見ていてわくわくする」
		・子どもを意識した作品づくり	「子どもたちの視点を意識して作られていると思いました」「子どもたちへの思いがパネルシアターという作品になり」
		・パネルシアターにおけるメッセージ性	「社会的な問題をパネルにして感じてもらう」「SDGsや平和教育などのメッセージの伝え方など大変勉強になりました」
		・演じ手が楽しむ	「とても親切に先生方が教えてくださったのでやっている側がとても楽しく作ることができました」
	●演じる視点	・演じ方の学び	「演じるポイントなども聞くことができてとても参考になった」「絵人形の動かし方や生き生きとした動きに感動しました」
		・演じ方の工夫	「パネルを始める前に導入も大切だと思いました」「テンポやタイミング、声の抑揚などの変化があるとより一層楽しくなると実感できました」
		・演じ手の個性	「演じる方が違うと違う感じのパネルを感じました」「演者のキャラクターによってそれぞれ違った感じになり」
		・演じ手の主体性	「自分も参加しているのだと感じられるようなものであると学ぶことができました」
		・演じ手が楽しむ	「楽しんでやるのが大切」「演じる人が楽しんでいてとみている側も自然と体が動いて楽しく参加できるんだなと思いました」
		・子どもとのやりとり	「台本通りに演じなくても子どもたちとのやりとりで進めてみても面白いということを教えていただいた」「パネルシアターを通して子どもたちとのやりとりにつなげたり」
		・相互に楽しむ	「演じる方も見ている方も一緒に楽しむ」「一緒になって演じることで心に響くんだと思いました」
		・子どもにとってのパネルシアターの効果	「パネルシアターを通して面白い楽しいだけでなく子どもたちはいろいろなものを学んでいるのだと思いました」「子どもたちに見せることで想像力や反応、対応力がつくと感じた」「楽しみながら見て学ぶことができるのはとても良いことだと思った」
	●表現方法	・パネルシアターの種類	「歌に合わせたりブラックライトを使った作品を見ることができてよかったです」「手話、手遊び、クイズ、体操と色々な楽しみ方がありますね」
		・他の児童文化財との比較	「パネルシアターは横からは見れないけれど後ろの方までよく見えて紙芝居よりもいいなと思いました」
		・実践への期待	「早く職場の保育園でやりたいなと思ってます」「たくさん演じられるようになり子どもと楽しい時間を増やしていきたい」
		・研修会自体への感謝・要望	「毎年楽しみにしています」「じつとパネルシアターについて学ぶ機会は初めてだったのでとても勉強になりました」

表 5 研修会後の感想から得られたパネルシアターの特徴 (ベトナム)

大グループ表札	中グループ表札	小グループ表札	代表的なラベル
◎パネルシアターの特徴		・見る楽しみ	「面白い上演を見せてくれて」「パネルシアターの上演が面白く」
	●作る視点	・作り方の学び	「パネルシアターの制作技術が分かり」「またテーマによる教材の作成方法も分かってきた」
		・材料	「パネルシアターに使う材料が分かった」「パネルシアターの材料は複雑で細かい」
		・仕かけの工夫	「先生たちも子どもたちもパネルシアターの内容に驚かすポイントがあって興味深く感じた」
		・子どもを意識した作品づくり	「子どもと遊ぶために自分の想像力が刺激された」
	●演じる視点	・演じ方の学び	「自分が作った絵人形を使って上演もできた」
		・子どもとのやりとり	「交流の方法を学びました」「ただ語るだけでなく先生は子どもともやりとりができるし」
		・子どもにとってのパネルシアターの効果	「授業に使えば子どもの集中力が高められると思う」「子どもに色々なものが教えられる」「感情も伝えられるようになる活動だと思う」「パネルシアターは子どもたちに興味を持たせる形式で」「判断力や想像力を高める方法」「パネルシアターを通じて子どもたちが運動ができる」「子どもたちの言語発達・インタラクションスキルを促す活動だと思う」
	●パネルシアターの今後の活用	・実践への期待	「ベトナムの曲を作曲し子どもたちと一緒に遊びたい」
		・仕事の有効性	「面白くて自分の仕事に役立つと思う」
		・パネルシアターの種類	「子どもたちと一緒に多くの歌や遊び方」
		・研修会自体への感謝・要望	「わざわざ日本から来てくださった先生方に感謝」「今日のパネルシアター研修会に参加できて本当に嬉しかった」
		・問題点	「日本の歌を使ってパネルシアターにする際にまだベトナム語を自然に使うことが難しいと感じています」

におけるメッセージ性」「演じ手が楽しむ」「演じ方の学び」「演じ方の工夫」「演じ手の個性」「演じ手の主体性」「演じ手が楽しむ」「子どもとのやりとり」「相互に楽しむ」「子どもにとってのパネルシアターの効果」「パネルシアターの種類」「他の児童文化財との比較」「実践への期待」「研修会自体への感謝・要望」の 18 項目が得られた。

ベトナム：「見る楽しみ」「作り方の学び」「材料」「仕かけの工夫」「子どもを意識した作品づくり」「演じ方の学び」「子どもとのやりとり」「子どもにとってのパネルシアターの効果」「実践への期待」「仕事の有効性」「パネルシアターの種類」「研修会自体への感謝・要望」「問題点」の 13 項目が得られた。

【中グループ表札】

日本：「作る視点」「演じる視点」「表現方法」の 3 項目が得られた。

ベトナム：「作る視点」「演じる視点」「パネルシアターの今後の活用」の 3 項目が得られた。

【大グループ表札】

日本：「パネルシアターの特徴」の 1 項目が得られた。
ベトナム：「パネルシアターの特徴」の 1 項目が得られた。

グループ編成後、図解化した結果が図 7・8 となる。この図解をもとに文章化を以下に試みた。

日本：「●作る視点」として「・作り方の学び」「・仕掛けの工夫」「・子どもを意識した作品づくり」といった制作時の基本と共に、「・パネルシアターにおけるメッセージ性」という演じ手の願いや「・演じ手が楽しむ」という演じ手自身の感性によって構成されている。「●演じる視点」として「・演じ方の学び」を操演時の基本とし、「・演じ方の工夫」「・演じ手の個性」

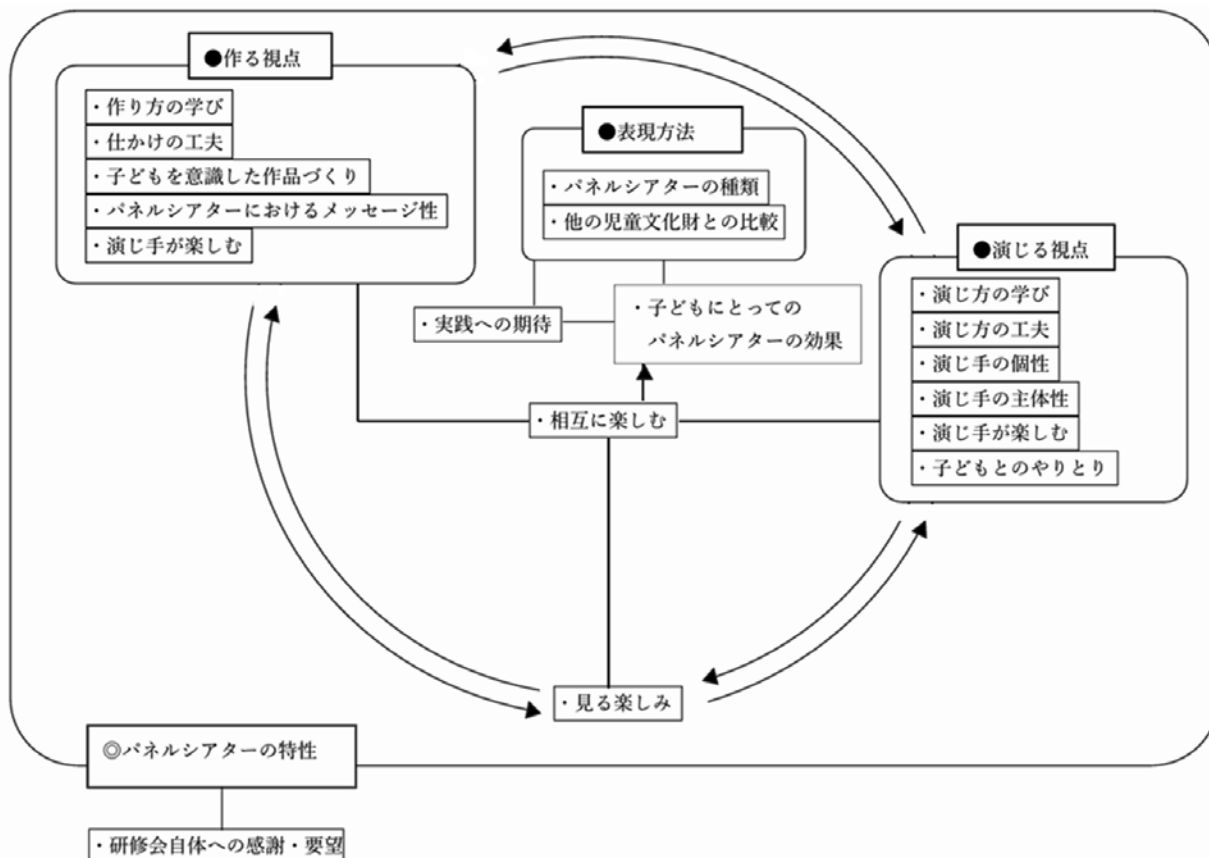


図7 3つの観点から成り立つパネルシアターの特性（日本）

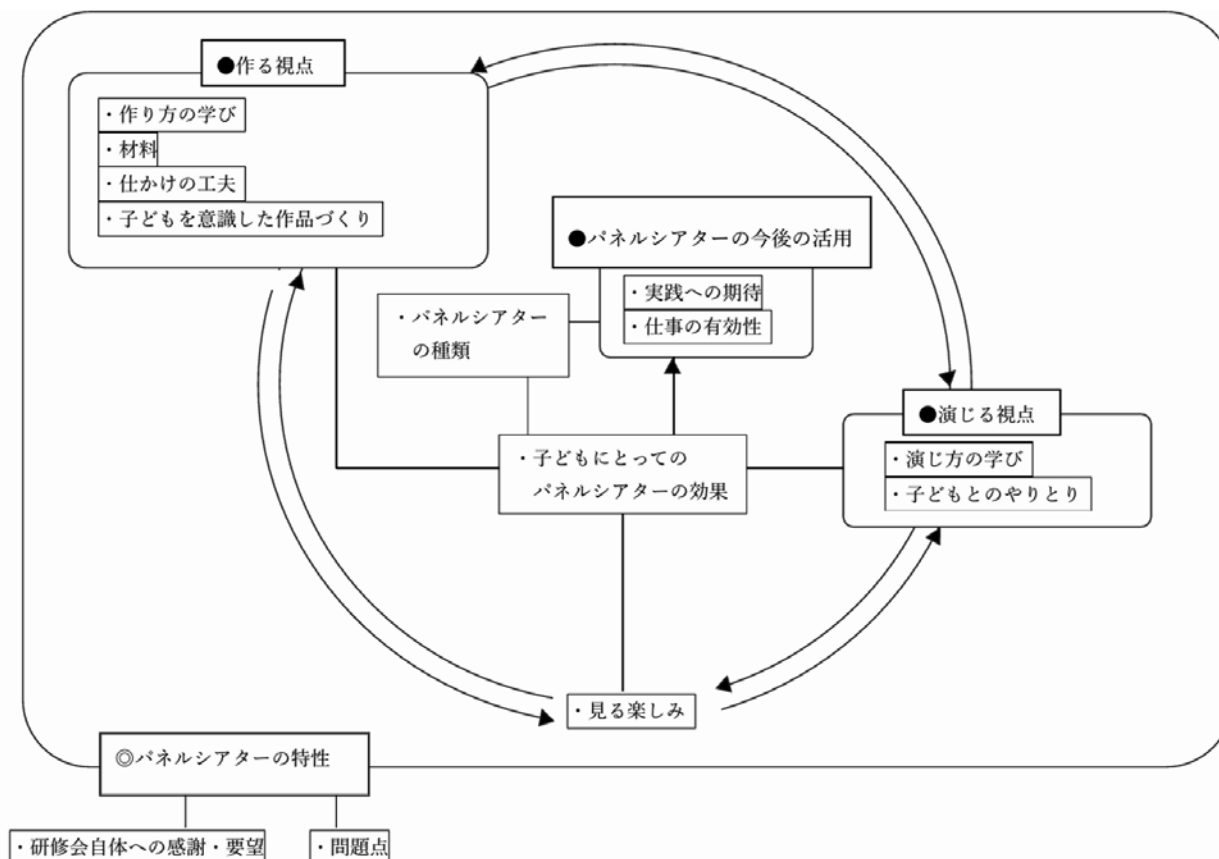


図8 3つの観点から成り立つパネルシアターの特性（ベトナム）

「・演じ手の主体性」といった独自性の他、「・子どもとのやりとり」という関係性、そして「・演じ手が楽しむ」という演じ手自身の感性によって構成されている。この「●作る視点」「●演じる視点」に加えて「・見る楽しみ」が相互に関係し合い、それらは「・相互に楽しむ」を介して繋がっている。「・相互に楽しむ」ことで「・子どもにとってのパネルシアターの効果」が生まれ、「・子どもにとってのパネルシアターの効果」は「●表現方法」及び「・実践への期待」と関係している。「●表現方法」は「・パネルシアターの種類」「・他の児童文化財との比較」で構成されている。これら全体は「◎パネルシアターの特性」としてまとめ、**「◎パネルシアターの特性」**は「・研修会全体への感謝・要望」と関係している。

ベトナム：「●作る視点」として準備過程である「材料」が、それを土台に「・作り方の学び」「・仕掛けの工夫」「・子どもを意識した作品づくり」といった制作時の基本によって構成されている。「●演じる視点」として「・演じ方の学び」を操演時の基本とし、「・子どもとのやりとり」という関係性によって構成されている。この「●作る視点」「●演じる視点」に加えて「・見る楽しみ」が相互に関係し合い、それらは「・子どもにとってのパネルシアターの効果」を介して繋がっている。「・子どもにとってのパネルシアターの効果」は「●パネルシアターの今後の活用」を生み、「・パネルシアターの種類」と関係している。「●パネルシアターの今後の活用」は「・実践への期待」「・仕事の有効性」で構成されている。これら全体は「◎パネルシアターの特性」としてまとめ、**「◎パネルシアターの特性」**は「・研修会全体への感謝・要望」「・問題点」と関係している。

IV. 考察

本研究では、日本とベトナムでの幼児教育におけるパネルシアターのあり方について、文献研究及びパネルシアター研修会に参加した教育者に対して行った質問調査の分析によって、両国の比較を通じてパネルシアターの教育的価値を検討することを試みた。日本とベトナムは共に「子どもを中心」とした教育活動を行っており、それは環境、つまり遊びを通して行う教育のことを意味している。また本研究で取り扱ったパネルシアターは児童文化財の一つであり、児童文化財の教育的な働きには、知育・徳育・美育³⁸が挙げられる。これらを踏まえて、パネルシアターの教育的価値につ

いて、以下の二点から考察をしていく。

1. 遊びを通して得られる価値

日本の幼児教育では、子どもは充実感や満足感を味わうことで、好奇心や自分から関わろうとする意欲をもってより主体的に環境と関わるようになる³⁹と謳われており、楽しく充実した関わりこそが子どもの経験を深めていくのである。パネルシアターの魅力について創案者の古宇田（2009）⁴⁰は、見る・演じる・つくる立場から説いているが、図7では「●作る視点」「●演じる視点」「・見る楽しみ」の3つの観点が相互に関わり合い、子どもと教育者が「・相互に楽しむ」ことを通じて、「・子どもにとってのパネルシアターの効果」へと導かれている。倉橋惣三が人形劇を保育に取り入れた理由を「私が好きだから」⁴¹と答えているように、子どもの遊びから学びを捉える際には、好きや楽しいといった教育者自身の快に通じる感情が欠かせない。赤木（2019）⁴²は、大人が遊びに対して、『楽しみたい』と思うからこそ、子どもを巻き込んで、遊びをより遊びらしくしていくことにつながると述べているが、子どもの遊び、つまり本研究においてはパネルシアターの教育的価値は教育者自身の当事者性、あるいは子どもとの間に育まれる共感性が重要になると考えられる。一方、ベトナムにおけるパネルシアターの特性を示した図8では、「●作る視点」「●演じる視点」「・見る楽しみ」の3つの観点は「・相互に楽しむ」を介することなく、直接に「・子どもにとってのパネルシアターの効果」へと繋がっている。該当するラベルには「授業に使えば子どもの集中力が高められると思う」「子どもに色々なものが教えられる」「感情も伝えられるようになる活動だと思う」「パネルシアターは子どもたちに興味を持たせる形式で」「判断力や想像力を高める方法」「パネルシアターを通じて子どもたちが運動ができる」「子どもたちの言語発達・インタラクションスキルを促す活動だと思う」と示され、日本における同グループのラベルである「パネルシアターを通して面白い楽しいだけでなく子どもたちはいろいろなものを学んでいるのだと思いました」「子どもたちに見せることで想像力や反応、対応力がつくと感じた」「楽しみながら見て学ぶことができるのはとても良いことだと思った」と比較すると、パネルシアターを通して具体的にどのような学びを得られるのかを明確に言及していることが分かる。田中（2022）⁴³はベトナムの教育について、情報を確実に伝達することに教育の重点が置かれているようだ、と述べているが、子どもにとっ

ての遊びは学びの手段ではなく目的そのものであり、それ自体が楽しみとならなければならない。児童文化について問い続けてきた古田足日（1996）⁴⁴もまた、中山茂の言葉の一部を引用し、児童文化がある能力の発達と結びつくのではなく、基盤となる情緒や教養や体力の向上に寄与すると指摘している。何が得られるかではなく、なぜ得られたのかを考えていくことが幼児教育における使命と考える。ベトナムにおける遊びを通した教育について検討した伊澤（2019）⁴⁵は、次の通りに示している。子どもを中心とした教育とは、教員が中心となって知識や技能を提供して学ばせるのではなく、それぞれの子どもの意欲や必要に適した、子ども自身が自分で持てる能力を伸ばしていけるように手助けするという立場に立った教育であると認識されている。

つまり、古田の考えに通じる幼児教育観であり、結果（1）③に示したように Đoàn Nguyệt Linh（2019）もまた「教師と子ども、その両方に喜びと興奮をもたらした」と示していることから「・相互に楽しむ」ことが軽視されている訳ではないと考えられる。レティチャンら（2024）⁴⁶は、ベトナムは儒教に根差した文化が存在し、これまで年長者による政治的意思表明が支配されてきたことを、関口ら（2023）⁴⁷らは、2019年のベトナム教育法において「教育の発展は最重要の国家政策」と位置づけられていることから近年、高等教育の規模の拡大に伴って学歴社会へと変貌をしていることを指摘している。そのため、国の方針とベトナムが抱えている教育現場の現状とではある種の乖離が存在し、「・相互に楽しむ」ことよりも「・子どもにとってのパネルシアターの効果」にパネルシアターの特性である3つの観点が直接に繋がっているのではないだろうか。また、パネルシアターに関する経験値が日本と比べて低いこともこの結果に影響しているとも考えられる。

一方、日本では「・子どもにとってのパネルシアターの効果」を「子どもたちは色々なものを学んでいる」と抽象的に捉えているのに対し、ベトナムは「集中力」「感情表現」「判断力」「運動」「言語発達」など幼児教育における教育的効果を具体的に示している。これまで日本におけるパネルシアターの研究はその歴史や演技方・活用法など実践報告を中心に検討されてきたため、パネルシアターが単に「楽しい」ものではなく、幼児教育に取り入れることへの意義が改めて明らかになった。今回のベトナムで行った研修会では幼稚園教諭の他、特別支援教諭も多く参加していたことも一因

であり、日本でも廣瀬ら（2023）⁴⁸は知的障害児へのパネルシアターの子どもの参加の効果を検討している。パネルシアターの特徴について、指導者や仲間同士のモデル効果を高めて子ども自らの動作模倣や身体表現を行う能動的な参加が促されると考察しているが、特別支援教育をはじめとしたパネルシアターの教育的効果に関する研究について日本はまだ途上の段階であり、THỊ CẨM HƯỜNG（2024）による実証研究など、国外の動向も注目していく必要がある。

2. 知育・徳育・美育としての価値

古橋（2016）⁴⁹は、児童文化財の教育的な働きとして、知育・徳育・美育の3点を提唱しているが、学習指導要領の理念である、確かな学力、豊かな人間性、健康・体力の知・徳・体をバランスよく育てる⁵⁰に通じる観点であり、児童文化財そのものが生きる力の基礎を築くことに有用であることが伺える。まず知育については前述した通り、パネルシアターは言葉の領域を中心として知的好奇心の育ちが促されていくことが教育的効果として挙げられる。これについては田中（2021）⁵¹が言葉に対する感覚を豊かにする働きあることを、NGUYỄN THỊ CẨM HƯỜNG（2024）⁵²もまた言語コミュニケーションの育ちを高めると示唆しており、質問調査の分析で得られたラベルにも「言語発達を促す活動」「言語発達期の子どもたちに効果が高い」ことをベトナムの教育者は期待していた。

次に徳育であるが、人間としての生き方を学ぶことであり、情緒や感性、つまり心の育ちのことを意味している。日本とベトナムのいずれのラベルにも「楽しい」「面白い」「嬉しい」「感動」といった文言が多く見られた。増山（2016）⁵³は、子どもの文化活動の中心になるものを「“おもしろい、楽しい”—精神の集中・躍動・美的経験」と捉え、それをアニメーション（animacion）という考え方と同等であると示唆している。アニメーションとは、ラテン語に由来したアニマ（魂）の活性化を示し、その活動は「心地よい・気持ちいい」という経験をもたらすものとされている。酒井（2024）⁵⁴はパネルシアターにおける教育者の役割として、子どもたちの遊びが豊かにつくられていくためには、憧れを土台とし、教育者自身がワクワクドキドキする当事者性、楽しさの共感性が求められると述べており、パネルシアターによって魂が揺さぶられ（わくわくドキドキ）、それを原動力に遊びや学びへの意欲・向上心が育まれていく、まさにアニメーション活動そのものと捉えることができる。

最後に美育について、保育所保育指針解説（2018）では様々な体験を通して、豊かな感性や表現力を育み、創造性の芽生えを培うこと⁵⁵が保育の目標として示されている。そして、感性を育む上で重要なことに、美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会う⁵⁶ことが掲げられている。子どもはモノに触れて情報を得ることにより価値づけが行われているが、汐見（2020）⁵⁷はその価値づけを、驚きや喜び、感動、疑問等の感情が沸けば沸くほど、つまり価値づけのための感情が大きく沸けば沸くほど、深く起こると述べている。日本のみに見られた「・相互に楽しむ」のラベルでは、「一緒に歌って目で感じることで心に響くんだと思いました」とあり、パネルシアターは子どもの豊かな情操を育てる条件が含まれていると考えられる。倉橋惣三（1923）⁵⁸は、「藝術教育」は「情操教育」と言ふ方が適当であらうと述べているが、ベトナムの幼児教育においても芸術的な観点は重んじられており、結果（1）③に示したように NGUYỄN THỊ HOÀ（2008）では幼児教育の目標の一つに「Giáo dục thẩm mĩ（美的教育または審美教育）」が掲げられている。伊澤（2018）⁵⁹は美的教育（審美教育）について、美を理解する能力を育てる教育と定義し、その教育内容を、真善美を見極める目を涵養し、美醜を区別し、それに基づいて自ら発信、行動できるようにする教育と、Hoàng Kim Dung（人形劇芸術と幼少期の審美教育の問題を論じたベトナムの研究者）の幼児教育論からまとめている。本調査でベトナムでは具体的な知識や技術の習得が「・子どもにとってのパネルシアターの効果」として掲げられていたが、今後こうした心の育ちについてもパネルシアターに関する経験値が高まることで注目されていくのではないかと考える。

V. 今後の課題

本研究では、日本とベトナムの国際比較からパネルシアターの教育的価値を検討したが、国外の動向を知ることにより、パネルシアターの特性だけでなく、子どもを中心とした教育活動における教育者の期待も明らかになった。ベトナムでの質問調査の問題点に「日本の歌を使ってパネルシアターにする際にまだベトナム語を自然に使うことが難しいと感じています」が掲げられていたが、国際比較を行う上ではこうした文化的な相違を鮮明に見出していくことが求められる。また、国ごとに歴史に基づく児童文化財が存在し、ベトナムにおいても人形劇や絵本が教育現場で活用されて

いるが、本研究で得られた結果が他の児童文化財と比較した際に、特筆した教育的効果として示されているかは言及できていない。専門用語の翻訳についても、Google 翻訳を翻訳ツールとして使用したが、保育・教育の概念は、その国の歴史や文化、価値観に影響しながら成り立っており、必ずしも日本の現状と同一しているとは言い切れない。そのため歴史や文化、社会背景について理解しておかなければならないが、本研究では対象にした先行研究には限りがあるため、今後も資料調査と共に現地調査を行い、より教育現場におけるパネルシアターのあり方としての精度を高めていく必要がある。

引用文献

- 1 藤田復生編『現代保育研究 第4巻 児童の文化』福村出版刊、1967
- 2 厚生労働省『保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容について』、2017
(<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/betten1.pdf>、2025年1月7日閲覧)
- 3 尾崎富美子「保育における「エプロン劇」の検討—表現的視聴覚文化財として—」白梅学園大学大学院子ども学研究科修士論文、2012
- 4 菊池フジノ・徳久孝子『幼児の為の人形芝居脚本』フレーベル館、1930
- 5 齊木恭子「児童文化財の活用を考える—「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」における領域「言葉」に視点を置いて—」鳥取短期大学研究紀要（76）、2018
- 6 古宇田亮順・松家まきこ・藤田佳子『実習に役立つパネルシアターハンドブック』萌文書林、2009
- 7 門松愛「ベトナムの保育者養成課程における保育技術の教授—教科書分析から—」名古屋女子大学紀要（68）、2022
- 8 Đại học Sư phạm Hà Nội編『NGUYỄN THỊ HOÀ』NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC SƯ PHẠM、2008
- 9 NGUYỄN THỊ CẨM HƯƠNG『PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG XÃ HỘI CHO TRẺ RỐI LOẠN PHỔ TỰ KỶ THÔNG QUA CẦU CHUYỆN XÃ HỘI BẰNG BẢNG VẢI』NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI、2024
- 10 門松愛前掲書（2022）
- 11 箕浦康子・矢田美樹子「ベトナムにおける就学前

- 幼児のケアと教育」『お茶の水女子大学人文科学研究 (3)』、2007
- 12 Đại học Sư phạm Hà Nội 前掲書 (2008)
- 13 筒井由起乃「ベトナム幼児教育の基礎—北ベトナム時代の展開から—」『アジア学科年報 (8)』、2014
- 14 Đại học Sư phạm Hà Nội 前掲書 (2008)
- 15 大久保淳子・余公裕次「ベトナムの就学前教育と絵本の位置づけ」『福岡県立大学人間社会学部紀要 (26)』、2018
- 16 箕浦ら前掲書 (2007)
- 17 キャピタルアセットマネジメント株式会社『ベトナムにおける就学前の幼児教育の現状』、2020 (https://www.capital-am.co.jp/research/pdf/2020/report_20200325.pdf、2025年1月7日閲覧)
- 18 門松愛前掲書 (2022)
- 19 中坪史典「レッジョ・エミリアの視点から読み解く日本の幼児教育—子どもの主体性と保育者のかかわりに着目して—」広島大学大学院教育学研究科紀要 (3)、2018
- 20 Đại học Sư phạm Hà Nội 前掲書 (2008)
- 21 門松愛前掲書 (2022)
- 22 伊澤亮介「ベトナムにおける遊びを通じた教育について」『滋賀短期大学研究紀要 (44)』、2019
- 23 厚生労働省編『保育所保育指針解説』株式会社フレーベル館、2018
- 24 森上史郎・柏女霊峰編『保育用語辞典 (第8版)』ミネルヴァ書房、2015
- 25 大久保ら前掲書 (2018)
- 26 藤田佳子「幼児教育におけるパネルシアター活用分野についての国際比較—ベトナムと日本の調査から—」『淑徳大学教育学部・経営学部研究年報 (3)』、2020
- 27 伊澤亮介「ベトナムの人形劇とその幼児への教育的効果—ホアン・キム・ズン (Hoàng Kim Dung) 著『人形劇芸術と幼少期の審美教育の問題』を手掛かりに—」『滋賀短期大学研究紀要 (43)』、2018
- 28 藤田佳子・澤村明子・石井光恵「チェンマイ大学におけるパネルシアター導入に向けての実践」『淑徳大学教育学部研究年報 (3)』、2017
- 29 田中正代「パネルシアターの教材としての可能性—子どもの理解様式に視点をあてて—」『大妻女子大学家政系研究紀要 (44)』、2008
- 30 酒井基宏「子どもの主体的な遊びとしてのパネルシアター—園内研修に基づく3歳児クラスの保育実践からの振り返り—」『千葉敬愛短期大学紀要 (46)』、2024
- 31 Đoàn Nguyệt Linh「VẬN DỤNG SẢN PHẨM BÀI HỌC VÀO DẠY TRẺ 5- 6 TUỔI TẠI TRƯỜNG MẦM NON DỊCH VỌNG HẬU」、2019
- 32 藤田佳子「ベトナムの幼児教育へのパネルシアター導入の試み」『淑徳大学教育学部・経営学部研究年報 (3)』、2020
- 33 NGUYỄN THỊ CẨM HƯƠNG・Đỗ Thị Hải, Phạm Hải Châu・Nguyễn Thị Ngọc Anh・Nguyễn Thị Kim Chi・Nguyễn Thị Hải Yến「PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG XÃ HỘI CHO TRẺ RỐI LOẠN PHỔ TỰ KỶ ĐỘ TUỔI TIỂU HỌC THÔNG QUA CÂU CHUYỆN XÃ HỘI BẰNG BẢNG VẼ」『Tập chí Giáo dục 23 (20)』、2023
- 34 NGUYỄN THỊ CẨM HƯƠNG 前掲書 (2024)
- 35 NGUYỄN THỊ CẨM HƯƠNG 前掲書 (2024)
- 36 田中前掲書 (2008)
- 37 古宇田亮順「スペシャル対談 パネルシアターの40年を振り返って」パネルシアター委員会編『夢と笑顔をはこぶパネルシアター—誕生40周年記念誌—』浄土宗、2011
- 38 古橋和夫『保育者のための言語表現技術—子どもとひらく児童文化財をもちいた保育実践—』萌文書林、2016
- 39 厚生労働省前掲書 (2018)
- 40 古宇田亮順編『実習に役立つパネルシアターハンドブック』萌文書林、2009
- 41 倉橋惣三「人形芝居の話」『幼児の教育 第30巻第6号』日本幼稚園協会、1930
- 42 赤木和重「遊びと遊び心の剥奪」『シリーズ子どもの貧困2 遊び・育ち・経験—子どもの世界を守る—』明石書店、2019
- 43 田中鉄成「ベトナムにおける教育の実態—文献研究、授業参観を通して見えたこと—」『在外教育施設における指導実践記録 (38)』東京学芸大学国際教育センター、2022
- 44 古田足日『児童文化とは何か』久山社、1996
- 45 伊澤前掲書 (2019)
- 46 レティ・チャン・山根真理・高綱睦美「ベトナム出身高学歴留学生のキャリア形成上の困難—インタビューデータを通じた考察—」『愛知教育大学研究報告 (73)』、2024
- 47 関口洋平・吉村夏帆「韓国およびベトナムにおける公教育の現状と課題に関する比較研究—学歴社会と教育格差という視点から—」『畿央大学紀要

- (20)』、2023
- 48 廣瀬由季奈・村中智彦「知的障害児のパネルシアターにおける子ども参加型の効果」『日本特殊教育学会第 61 回大会発表論文集』、2023
- 49 古橋前掲書（2016）
- 50 文部科学省『社会全体ではぐくむ「生きる力」』、2009 (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/pamphlet/20080328/01-16.pdf、2025 年 1 月 7 日閲覧)
- 51 田中正代「領域「言葉」におけるパネルシアターの保育教材としての有効性」『有明教育芸術短期大学紀要（12）』、2021
- 52 NGUYỄN THỊ CẨM HƯỜNG 前掲書（2024）
- 53 増山均「『精神の集中・躍動・美的経験』とアニメーション」増山均・汐見稔幸・加藤理『ファンタジーとアニメーション—古田足日「子ども文化」の継承と発展』子どもの文化研究所、2016
- 54 酒井前掲書（2024）
- 55 厚生労働省前掲書（2018）
- 56 厚生労働省前掲書（2018）
- 57 汐見稔幸「第 1 章 子どもの感性と表現」汐見稔幸・大豆生田啓友監修『保育内容「表現」』ミネルヴァ書房、2022
- 58 倉橋惣三「情操教育と藝術教育」『幼児の教育 第 23 巻第 9 号』日本幼稚園協会、1923
- 59 伊澤前掲書（2018）