

生活科との接続を図る総合的な学習のカリキュラムモデルの開発

小 菌 博 臣 [鹿児島大学教育学部附属小学校]
廣 瀬 真 琴 [鹿児島大学教育学系(教育学)]

Development of an integrated study curriculum model connected with life environment studies

KOZONO Hiroomi · HIROSE Makoto

キーワード：総合的な学習の時間、生活科、カリキュラム開発、接続

1. はじめに

生活科が平成元年に誕生し、それに続き、総合的な学習の時間（以下、総合）が、平成10年に創設された。総合のカリキュラム作りや実践に当たっては、生活科創設の際の経験を活かして行われた。ところで、生活科の創設も、現在の総合に類するような過去の実践によって後押しされている。生活科の創設に当たっては、研究開発校で行われていた「総合学習」が参考になっていた（中野1992）。このように、生活科と総合は、互いの創設に、互いの理論と実践を基盤にしたという歴史がある。

こうした経緯に関わらず、生活科と総合の両者を接続する具体的なカリキュラムの開発は進展してはいない。生活科・総合の内容が、学校や地域、児童の実態に応じた独自性の強いものになっており、学校現場では、そういった学校の特色に応じるといった部分が重視され、生活科と総合をつなぐ系統的な考え方があまりなされていなかったのではないかと考えられる。しかし、両者の接続が、児童の主體的な学びの連続性や教師のカリキュラム編成能力といった点から重要であると指摘されている（木村2003）。これを踏まえると、両者の接続は、喫緊の課題であると言えよう。

そこで、本研究では、筆者の先行実践を再検討し、生活科との接続を図る総合的な時間カリキュラムの基本的な考え方を明らかにし、そのカリキュラムをデザインする際のモデルを開発することを目的とする。

この目的に迫る上で、本研究では、以下の3つのStepを踏んだ。

- ① 生活科と総合を比較して、両者の接点を整理
- ② 見出したポイントを基にした、実践事例の検討
- ③ 検討を基に、両者の接続を図るカリキュラムモデルを開発

なお、本研究は、その目的の性質上、研究方法として、アクションリサーチを援用した。筆者は、2008～2014年の7年間、所属校において生活科の研究及び実践を行ってきた。そして、2015年に同校第3学年の担任となった際、生活科の実践及び研究経験を踏まえ、総合の実践及び研究を行った（小菌2015）。

まず、①のStepは、実践事例においてどのようなアクションを行うべきかについて、理論的な検討を進めた部分である。次に、②のStepにおいて、①を踏まえつつ行った実践の結果を検討する。そして、検討を踏まえて、③のStepへと進み、両者の接続を図るカリキュラムモデルの開発を行った。

2. 総合と生活科の目標及び内容における両者の接点

総合と生活科の目標及び内容のうち、共通性のある部分を、総合と生活科の接点として捉えた。

まず、目標について比較を行う。総合の目標は「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。」である。一方、生活科の目標は「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。」である。共通点として、双方に、自己認識に関する記述がある。しかし、総合では、この自己認識が最終目標としての位置にあるのに対して、生活科では、「自分自身や自分の生活について考えさせる」が、「自立への基礎」という最終目標へのプロセスとして位置付けられているように捉えることができる。

次に、内容について比較を行う。総合の内容は、地域や学校、児童の実態に応じた内容を設定することになっており、全国一様ではない。学習指導要領解説総合的な学習の時間編には、総合の内容を「学習課題」「学習対象」「学習事項」で内容を説明しているが、学習課題については、「横断的・総合的な課題」「児童の興味・関心に基づく課題」「地域や学校の特色に応じた課題」の3つを例示している(文科省 学習指導要領解説総合的な学習の時間編 2008)。その中で行われる学習活動は、例えば、インタビューをしたり資料を使ったりして事象を調べ、調べたことをグラフや表、新聞や手紙などに表現するなど、教科等での学びを生かした活動が行われている。これらの活動は、児童にとって、教科等で学んだことを生かす活動であると自覚的になされていることが多い。

一方、生活科は、「学校と生活」「家庭と生活」「地域と生活」「公共物や公共施設の利用」「季節の変化と生活」「自然や物を使った遊び」「動植物の飼育・栽培」「生活や出来事の交流」「自分の成長」という9つの内容をもっている(文科省 学習指導要領解説生活編 2008)。これらの内容は全て、児童にとって身近な事象ばかりである。具体的な活動や体験を重視する生活科では、児童にとって身近な事象でないと、触ったり、嗅いだり、聞いたりすることができないからである。また、生活科で行われる学習活動は、他教科等に比べ、「遊びの要素」が強い。

以上のことを踏まえ、表1のように、生活科と総合の目標と内容の共通点と差異点をまとめた(表1)。

表1 生活科と総合の共通点と差異点(キーワードで記述)

観 点		生 活 科	総 合
目 標	共通	自己認識を深める	
	差異	自立への基礎	自己の生き方を考える
内 容	共通	人・社会・自然を一体として扱う、教科横断的・総合的な内容	
	差異	学習課題：児童の身近なものを扱う 学習活動：遊びの要素が強い、無自覚的な活動もある。	学習課題：社会が抱える問題も扱う 学習活動：自覚的に、学んだことを生かして取り組む活動

3. 両者の接点を基にした実践事例

3.1. 接点を踏まえた総合的な学習カリキュラムに求められる3つのポイント

まず、接点を踏まえた総合的な学習カリキュラムの目標に求められるポイントを明らかにしたい。学習指導要領解説生活編では、生活科の目標である「自立への基礎」について、「学習上の自立・生活上の自立・精神的な自立」の3つの自立で説明されている。そのうち、自己認識が強く表れているのが「精神的な自立」である。精神的な自立とは、自分への自信や学習や生活に対する意欲のことである。総合は、この自信や意欲を生かすようにしたい。初めて学習する総合が、児童にとって困難な活動ばかりを並べられては、折角培ってきた自信や意欲を剥いでしまいかねない。また、総合の目標「自己の生き方を考える」とは、学んだことを現在及び将来の自己の生き方につなげて考えることである（文科省 学習指導要領解説総合的な学習の時間編 2008）。これらのことを踏まえ、接点を踏まえた総合的な学習カリキュラムの目標に求められるポイントを、「生活科で培ってきた自分に対する自信と学習や生活への意欲を活かし、最終的に、自己の生き方を考える姿へとつなげていくこと（ポイントA）」とした。

次に、接点を踏まえた総合的な学習カリキュラムの内容に求められるポイントを明らかにする。ここでは、学習課題と学習活動を視点にして述べていくこととする。まず、学習課題について述べる。そもそも、生活科において、学習課題という表現はあまりなされない。それは、生活科の場合、児童が自他に対して何らかの課題を感じて学習対象や学習活動に向かうのではなく、児童にとって、そのものに、興味や関心があるから向かっていくという側面が強いからであろう。したがって、生活科との接点を踏まえた総合的な学習カリキュラムの内容に求められるポイントを、「学習課題を、児童の興味や関心のある課題から始まり、学習対象が抱える現実的な課題へと発展させること（ポイントB）」とした。

最後に、学習活動の視点について述べる。生活科では、探検や栽培、ものづくりや他者との交流活動など、多様な学習活動を経験する。これらの活動は、総合に比べ、「遊びの要素」が強い。幼稚園教育要領解説（文科省 2008）では、「遊びの本質は、人が周囲の物事や他の人たちと思うがままに多様な仕方で応答し合うことに夢中になり、時の経つのも忘れ、そのかわり合いそのものを楽しむことにある。すなわち遊びは遊ぶこと自体が目的であり、人の役に立つ何らかの成果を生み出すことが目的ではない。」と述べられている。このことから、ここでは「遊びの要素」を、「そのかわりが、児童にとって楽しいものであり、夢中になれる」、「その活動そのものが、児童にとっての目的である」の2つに整理した。つまり、生活科の学習活動は、この2つの要素を強く含んでいると言える。したがって、生活科との接点を踏まえた総合的な学習カリキュラムの内容に求められる2つ目のポイントを、「遊びの要素を含んだ学習活動を設定し、そこから「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」といった探究的な学習活動へと発展させること（ポイントC）」とした。

以上、ポイントABCを基に、4にて、実践事例の検証及びカリキュラムモデルの具体化を図っていく。

3.2. 実践事例の概要

2015年に、第3学年で行った実践である。学習課題を、里山が抱える問題として設定した単元である。単元名は「附属探検隊 山へ行く！」全70時間である。表2に学習の流れと上記ABCの対応を示した。

表2 実践事例における主な学習の流れ

主な学習活動	ポイント		
① ウェッピング図を使い、「山」のイメージを広げる。その後、次回、山で活動を行うことを知った。			
② 山へ出かけて、山の探検と秘密基地作りを行った。ここで、森林ボランティアの方々との出会い、秘密基地作りの手伝いをしてもらった。	A		C
③ 次の秘密基地作りに向けて、活動場所である山にある素材(枝や葉、木の実)を使って、秘密基地に必要なものを作った。素材については、森林ボランティアの方に、学校に持ってきてもらった。	A		
④ 竹を使って、箸・コップ・箸置きを作る。森林ボランティアの方に、作り方を教えてもらいながら製作した。材料である竹は、ボランティアの方に学校に持ってきてもらった。	A		
⑤ もう一度、山へ出かけて、ボランティアの方々に手伝いをもらいながら、秘密基地を完成した。	A		C
⑥ 国語科単元「里山は未来の風景(光村図書 教科書)」で、「里山」という言葉に出会い、里山について調べ学習を行った。インターネットや図書を使って、里山における土地利用の仕方やそこに住む生き物などについて調べた。その中で、里山が抱える問題として「竹林の増加」「ゴミ(不法投棄)問題」「人間の山離れ」などの問題について知った。	A	B	
⑦ 里山のためにできることは何かを話し合った。ゴミ拾い、募金、山の整備など、やってみたい活動が出てきたが、森林ボランティアの協力を得て、除伐体験をさせてもらうことになった。	A		
⑧ 山へ出かけ、前回作った秘密基地の片付けと除伐体験をした。除伐体験後は、林内が明るくなり、その様子から、達成感を感じることができた。	A		
⑨ ここで、改めて、里山のためにできることは何か話し合った。ここで、ポイントにしたのは、これまで山での活動を続けてきた自分たちだからこそできることは何か、という視点で話し合った。その結果、「里山イベント」を開いて、自分たちが学んだことを、広く、街の人へ訴え、里山に興味をもってほしいという願いが出てきた。	A		
⑩ 里山イベントの準備を行った。発表班、広報班、レクリエーション班、募金班、体験コーナー班、小物作り班の6班に分かれ、準備を進めた。森林ボランティアの方々やかごしまみどりの基金の方々に協力をしてもらいながら、準備を行った。募金をしてくれた人に、除伐材を使った小物を渡すことにした。	A		
⑪ 里山イベントを商店街のイベント広場で開催した。内容は、発表班を中心とした学びの発表、その後は、緑の羽募金の呼びかけを行ったり、街の人に除伐材を使った工作体験をしてもらったりした。募金に関しては、かごしまみどりの基金の緑の羽募金への協力をするという形で行った。	A		
⑫ 最後に、これまで学習を支えてもらった森林ボランティアの方に来校してもらい、話を聞いて、振り返った。全員が、1年間の活動に満足感とイベントでの成果に達成感を感じることができた。	A		

4. 実践事例を基にしたポイントの検証

4.1 ポイントAの妥当性

このポイントは、生活科と総合の両者の目標の接続を図ろうとするものである。したがって、実践事例の単元導

入に設定した雑木林での秘密基地作り (②) と、単元終末の「里山イベント」の開催 (⑩～⑪) の際の児童の姿を基にして、ポイントAの妥当性を考察する。

まず、②の秘密基地作りについて述べる。第3学年に進級したばかりの児童は、中学年になり、学習や生活に高い意欲をもっていた。そのような中、導入で行った秘密基地作りは、児童が生き生きと主体的に取り組むことができる活動であったであろう。したがって、児童の意欲をそのままに、単元の導入としての体験活動がなされていたのではないかと分析する。

次に、⑩～⑪の単元終末に設定された「里山イベント」が、自己の生き方を考える姿の具現化につながっていたかどうかを検証したい。「里山イベント」の目的は、「多くの人に、里山の問題について知ってほしい」「多くの人に、里山に興味をもって、行ってほしい」という児童の切実な願いから生まれたものであった。このような願いから生まれたイベントに向けて準備をする姿こそ、自己の生き方を考える姿といってよいのではないだろうか。実際に単元終了後の児童のワークシートには「これからも、みどりの羽募金に協力していきたい」「もっと、里山を使っているいろいろな活動をしてみたい」といった、今後の自分の生き方について語る姿も見られた。

さらにここで検証したいことは、「なぜ、里山イベントが、自己の生き方を考える姿へとつながったのか」である。このことを考えるにあたり、里山イベントの内容ではなく、そこに至るまでの学習過程に着目したい。すると、単元導入に設定した秘密基地作りに遡る。里山イベントに対する切実な願いは、里山(雑木林)での秘密基地作りという楽しい思い出があったからではないだろうか。実際に、単元の終了後のワークシートに、「また、里山で秘密基地作りをしたい」と書かれている児童も多かった。

これらのことから、生活科で培ってきた自信や意欲を活かすというポイントAの考え方は、生活科との接続を図るという点に加えて、総合の目標をよりよく達成するという点においても有効であると分析できる。

なお、このポイントAは、総合の目標に由来するものであるため、総合の本質ともいうべき点であろう。したがって、次に述べる考え方2・3の基盤となると考える。

4.2 ポイントBの妥当性

このポイントBは、学習課題に関するものである。単元導入期の②～⑤の学習活動における課題は「秘密基地を作ろう」という課題であった。そして、⑦～⑪からは、「里山のために、自分たちだからこそ、できることは何だろうか」という里山が抱える問題へと児童の課題が発展している。ここでは、それらの学習課題の質的な違いや発展性から、ポイントBの妥当性を述べていく。

②～⑤における学習課題は、課題というよりは、生活科で言うところの思いや願いに近い。児童は、何かのために、秘密基地を作るのではなく、秘密基地を作ること自体が楽しくて、活動そのものが目的になっているのである。その後、⑦～⑪では、「里山のために、自分たちだからこそ、できることは何だろうか」という課題へと質的に高まってきていると考えている。それは、主観的な側面が強い課題がより客観的な課題になっていること、活動そのものが目的だったものが、手段になっていること、シンプルな課題がより複雑になっていることから、児童の課題意識が、児童の興味や関心に由来するものから、社会的な問題に由来するものへと高まってきていると分析できる。

では、なぜ、このような課題意識の変容が見られたのだろうか。ここで、両者の課題をつなぐ⑥の活動に着目したい。⑥の活動は、②～⑤までの活動と質的に異なっている。②～⑤が、里山に直接的・身体的に働きかけている

のに対して、⑥は、インターネットや図書などを介して、間接的・知的に働きかけている。このことによって、里山を客観的に捉え、里山が抱える問題に出合っているのである。これまで児童は、秘密基地を作ったりものづくりをしたりして、「里山は楽しいところだ」と感じていた。ところが実際には、里山は減少し、放置林が増えてきているという「現実と理想のギャップ」みたいなものに出合ったのである。その結果、「あの楽しい里山を守りたい」「里山のために、自分たちに何かできることはないか」という切なる願いが生まれてきたのであろう。

このように、生活科との接点を踏まえて、児童の課題意識を変容させていくことは、より児童の期待感や切実感を高め、総合がねらう自己の生き方を考える必然性を高めていくことができると言える。

加えて、児童の興味や関心のある課題（生活科的な課題と言えよう）から、総合特有の学習対象が抱える現実的な課題へと高めていくには、実践事例⑥の活動のように、それまでかかわってきた学習対象に対して、客観的にアプローチするプロセスが必要であることが見出すことができた。

4.3. ポイントCの妥当性

このポイントCは、学習活動に関わるものである。実践事例において、「遊びの要素を含んだ学習活動」は、秘密基地作り(②～⑤)である。また、「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」といった探究的な学習活動は、⑥～⑩の過程にあたる。ここでは、秘密基地作りには、遊びの要素が含まれていたかどうかを検証した上で、この活動が、その後の探究的な学習活動にどのように影響していたのか分析する。これを踏まえて、ポイントCの妥当性を述べていく。

ではまず、秘密基地作りの遊びの要素について、明らかにしたい。表3に、前述した2つの遊びの要素を視点として、秘密基地作りに含まれる遊びの要素を、具体的な児童の姿を挙げながら整理した(表3)。このように、秘密基地作りは、自然と友達と協力・分担する姿、没頭する姿、真剣に取り組む姿から、遊びの要素を強く含んでいる活動であったと言ってよいだろう。

表3 実際の児童の姿から見る、秘密基地作りに含まれる遊びの要素

遊びの要素	秘密基地作りに含まれる遊びの要素
人・社会・自然とのかかわり合いが、児童にとって楽しいものであり、夢中になれる	児童は、秘密基地作りの中で、友達やGT、里山にはある樹木や昆虫などの生き物とかわり合う。それらとのかかわり合いは、児童にとって、新鮮で、楽しいものであったと思われる。活動後のワークシートには、秘密基地作りや友達と協力する楽しさを記述したものが多く見られた。
その活動そのものが、児童にとっての目的である	活動前から、秘密基地作りという活動そのものに、児童は、期待感を膨らませているようであった。活動中も、どの児童も必死で、活動に没頭している様子であった。秘密基地作りは、それ以外の何かのために行われたのではなく、秘密基地作りがしたいという思いや願いから、行われていたと推測される。

では、この秘密基地作りが、その後の探究的な活動にどのように作用していたのだろうか。

秘密基地作りは、木や竹など雑木林にある素材と持参した紐だけを使って、全員が中に入ってお弁当が食べられるくらい大きさの基地を、4～5人の班で作っていく活動である。雑木林で基地作りという、自由度が高そうだが、実際には、木を切る、集める、運ぶ、組み立てるなど、困難なことの方が多い。そこで児童は、友達と目標を共有しながら協力・分担する経験、粘り強く取り組む経験、GTとうまくコミュニケーションを図る経験を主体的に積んでいくことになる。これらの経験は、その後の探究的な学習活動を進める際の資源となったと考えられる。例えば、里山イベントに向けた準備では、発表原稿を何度も何度も書き直すことが必要であった。また、イベントに必要な大量の小物は、友達と協力・分担しなければならなかった。さらに、児童とGTとの関係には、温かいものがあり、音楽発表会に招待したいという声まで上がるほど、親密になっていった。秘密基地作りでの経験がなくとも、このようなことはなしえたのかもしれないが、秘密基地作りの経験が、その後の探究活動でも生かされていたことは想像できる。

このように、生活科との接点を踏まえて、遊びの要素を含む活動を取り入れることは、総合で大切にしている探究的な学習活動への素地として効果的に作用すると言える。ことさら、遊びの中で得た経験は、児童の中でより豊かな資源となるのではないだろうか。

さらに、接続という視点から特筆したいことは、実践事例では、秘密基地遊びという遊びの要素を含んだ活動を2回設定していることである。これは、生活科における、児童の思いや願いを基に活動を繰り返し行うという考え方に近い。実践事例では、秘密基地作りの楽しさ、山遊びの楽しさを十分に実感することが、その後の探究活動の基盤にあった。このように、接続期に、遊びの要素を含む活動を繰り返し設定することは、接続の観点からも、総合の目標達成の観点からも効果的な手立てであろうと思われる。

5. 両者の接続を図るカリキュラムモデルの開発

図1は、これまで述べてきた考えを、「総合と生活科の接続—接続を図る総合カリキュラムに必要なポイント—接続を図る総合的な学習カリキュラムに必要な学習活動」の順序で関係性を表した図である(図1)。

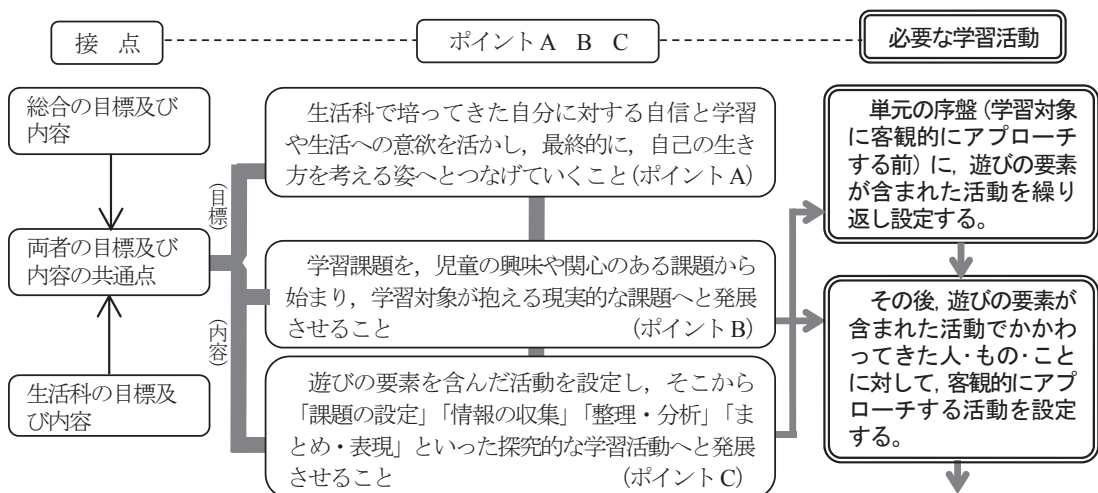


図1 総合と生活科の接続を踏まえた、総合的な学習カリキュラムに必要な学習活動

5.1. 単元の序盤（学習対象に客観的にアプローチする前）に、遊びの要素が含まれた活動を繰り返し設定する

単元の序盤（学習対象に客観的にアプローチする前）の段階で、遊びの要素が含まれた活動を繰り返し設定することによって、学習対象の魅力や学習活動の面白さを存分に味わい、それらに対する愛着や親近感をもたせることができる。さらに、遊びの要素が含まれた活動では、友達と目標を共有しながら協力・分担する経験、粘り強く取り組む経験、GTとうまくコミュニケーションを図る経験を主体的に積むことができる。このように、遊びの要素が含まれた活動で生まれた思いや経験は、その後の探究的な学習活動で発揮される資源となる。

なお、繰り返し行う際に、注意したい点がある。それは、活動と活動の間に言語活動を入れ、児童の認識レベルで次の活動との差別化を図っていくことである。言語活動を入れることで、次回への目的意識を明確にしたり、計画や段取りを児童に考えさせたりすることができる。

5.2. 遊びの要素が含まれた活動でかかわってきた人・もの・ことに対して、客観的にアプローチする活動を設定する

いつまでも、遊びの要素が含まれる活動をやっている、総合の目標へと達することはできない。「自己の生き方を考える」ためには、遊びの要素が含まれる活動でかかわってきた学習対象が抱える社会的な問題に出合わせる言語活動が必要となり、その設定のタイミングがここであろうと思われる。例えば、事例においては、インターネットや写真資料、GTからの話などから、里山における生物多様性の減少や雑木林に放置されるごみ問題、人間の山離れといった問題に出合っている。すると児童は、「楽しい里山が減少するのは残念。ゴミ問題も許せない。」「自分たちが里山を守る。」といった切実な願いを抱き始めるのである。その他、川遊びの例で述べると、河川事務所の方に、水質汚染や防災、資源利用などの視点から川が抱える問題について話をしてもらうなどの方法がある。

このように、この段階で「自分たちがかかわってきた～は、実は、こんな問題を抱えていたのだ。」と、児童がそれまでの経験で捉えてきた知識や理想が、現実社会においては、そうでないことに気付かせることによって、児童が、学校を飛び出し社会へと意識を向かわせていくことへとつながっていくと考える。

5.3 生活科との接続を図る総合的な学習のカリキュラムモデル

ここでは、これまでの考えを基にして、生活科との接続を図る総合的な学習のカリキュラムモデルを作成する。これまで、総合特有である、現実的な社会問題を課題とした探究的な学習活動の、前段階の学習活動の設定について論じてきたことになる。つまり、図1に示した学習活動の次に、学習対象が抱える社会的な問題を解決していこうとする探究的な学習活動が設定されることになる。

学習対象に客観的にアプローチする中で生まれた、社会に開かれた切実な思いや願いは、児童自らが直面する問題であり、その後の問題解決の基盤となる。児童が、社会的な問題に対して、主体的に考え、判断し、行動していく姿こそ、「自己の生き方を考える」姿といってよいだろう。つまり、「自己の生き方を考える」という具体的な姿は、単元終了直前に表出するのではなく、児童が本質的な問いに直面し、「自分たちにできることは何か」と考え、試行錯誤しながら自己決定していくプロセスに、表出されると考える。

最後に、これまでの考えを基にして、図2に生活科との接続を図る総合的な学習のカリキュラムをデザインする際のモデルを表した（図2）。

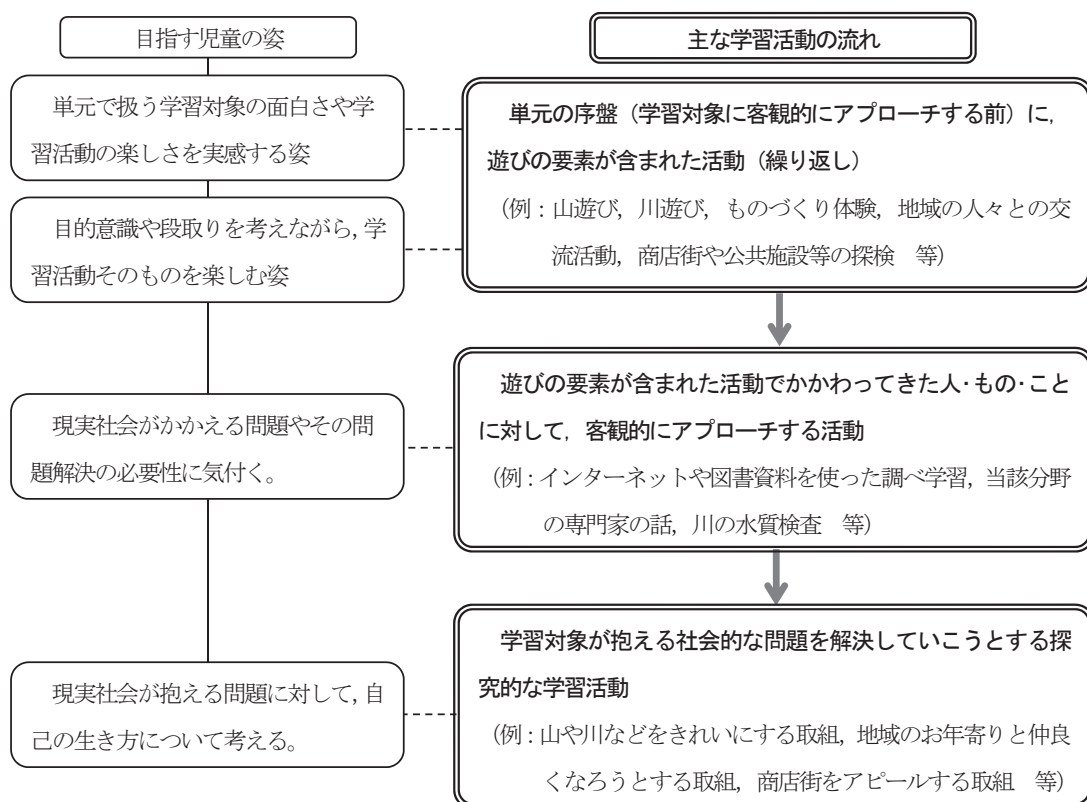


図2 生活科との接続を図る総合的な学習のカリキュラムモデル

6. 終わりに

本研究は、生活科との接続を図る総合的な時間カリキュラムの基本的な考え方を明らかにし、そのカリキュラムをデザインする際のモデルを開発することを目的とした。その結果、カリキュラムモデルが開発できたことは、成果である。また、その過程において、総合と生活科の接点や、両者の接続に必要なポイントなども整理することができた。今後は、この考え方が、総合のあらゆる内容に応じたものであるか、実践を重ね、さらなる検証を重ねていく必要がある。

<参考文献>

- 中野重人（1992）生活科の理論と実践，東洋館出版社，東京
- 木村吉彦（2003）生活科の新生を求めて～幼少連携から総合的な学習まで～，日本文教出版，大阪
- 小藪博臣（2015）他人事が自分事になる総合的な学習の時間を指して～里山の教材化への試み～，鹿児島大学教育実践研究紀要，25，331-338
- 文部科学省（2008）小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編，東洋館出版社，東京
- 文部科学省（2008）小学校学習指導要領解説 生活編，日本文教出版，大阪
- 文部科学省（2008）幼稚園教育要領解説，フレーベル館，東京

