

豊中市教育保育 環境ガイドライン



平成 31 年(2019 年)4 月 策定
(令和 7 年(2025 年)3 月 改訂)

も く じ

1.	はじめに（背景及び趣旨）	1
2.	目 的	1
3.	教育・保育の質の確保にかかる市の取り組みと、ガイドライン の位置づけ	2
4.	教育・保育の質の確保にかかる各園での取り組み（各教職員に おける自己評価と園評価）	4
5.	環境ガイドラインの活用方法	4
6.	評価結果シート	15
7.	評価シート＜乳児編＞	19
8.	評価シート＜幼児編＞	51
9.	【参考資料1】施設監査 指摘区分 一覧表	82
10.	【参考資料2】確認監査 指摘区分 一覧表	83
11.	【参考資料3】リーダーシップについて	85
12.	【参考資料4】「保育政策の新たな方向性について」（こども 家庭庁）	87
13.	【参考資料5】適切な保育を行っていくために	89
14.	おわりに	94

豊中市教育保育環境ガイドラインについて

1. はじめに（背景及び趣旨）

乳幼児期は生涯にわたる人格形成の基礎を培う時期であり、教育・保育の質の重要性が着目されています。

全国的に待機児童解消が重要課題と位置づけられ、子ども・子育て支援制度において「必要とするすべての家庭が利用できる」支援をめざすとともに、「量の確保」と「質の確保」両面からの支援を基本としています。

また、平成 30 年度（2018 年度）に施行された幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明記されました。必ずしも、その姿まで育てなければならないといった「到達目標」ではありませんが、子ども達に付けてほしい力、小学校への円滑な接続のために必要な力として、小学校の学習指導要領と繋がった形で書かれています。これらの要領や指針では、「環境に関わって、子どもが主体的、対話的で深い学びができるように」という方向は示されていますが、ねらいを達成させるための具体的な活動については、それぞれの園に委ねられています。

豊中市では、平成 30 年度（2018 年度）当初の待機児童解消をめざし、既存園に加え、新規事業者の参入や新たな施設形態である「小規模保育事業所」を認可するなど、「量の確保」を進めてきました。これらは子ども健やか育み条例、人権保育基本方針の趣旨のもと進めてきていますが、豊中市内のすべての就学前の子ども達が、「質」の高い教育・保育を受けることができる状況を作るためには、小規模保育事業所を含め、すべての幼稚園、保育所、こども園などの教育・保育内容の実態を把握することが必要です。

また教育・保育の基準や振り返りのしくみを作り、課題を見つけて改善していくこと、つまり教育・保育の質の評価をすることが求められています。多様な保育方針の中で、質の確保のために最低限必要な環境や関わり、子ども理解などについて評価の基準を豊中市として定める必要があります。

以上のことから、教育・保育内容の評価のしくみ作りの土台となる公民共通の保育環境評価ツールとして、「豊中市教育保育環境ガイドライン」（以下、「環境ガイドライン」という。）を策定しました。

2. 目 的

環境ガイドラインは、各園で活用されることにより、以下の観点から市として最低限の教育・保育レベルを確保するとともに、主体的・継続的な教育・保育の質の向上のサイクルに寄与することをめざしています。

- 要領、指針に書かれている、幼児期の終わりまでに育って欲しい10の姿など、学びの基礎になる力を、豊中市の全就学前の子ども達がつけるために、すべての教育・保育施設において質の確保を行う。
- 「豊中市子ども健やか育み条例」「人権保育基本方針」などを土台にしながら、豊中のこれまで積み重ねてきた教育・保育を継承し、さらなる質の確保を行う。

【豊中市子ども健やか育み条例・子どもの健やかな育ちの推進にかかる基本理念】

- ・ 子どもの人権の尊重をすべての取り組みの基礎とする
 - ・ 子どもの年齢及び成長に応じ、その思いや意見を尊重し、子どもにとっての最善の利益を実現するために必要なことを子どもと大人がともに考える
 - ・ 子どもが自らの個性や能力を最大限に発揮しながら成長できるよう、子どもの力を信頼し、または認めるとともに、その個性や能力を発揮することができる機会を提供するほか必要な支援を行う

【豊中市人権保育基本方針の基本理念】

- 一人ひとりの人権を大切にする保育
 - ・ 子ども一人ひとりの願いや、思いが大切にされる保育
 - ・ 自尊感情を育む保育
 - ・ 仲間との豊かな関係で輝いて生きる保育

3. 教育・保育の質の確保にかかる市の取り組みと、ガイドラインの位置づけ

(1) これまでの市の取り組み

各就学前施設においても教職員の自己評価や第三者評価などを実施していますが、豊中市としての教育・保育の質の確保のための主なしくみは下記のとおりです。

○ 施設監査・確認監査

豊中市では、すべての特定教育・保育施設等に対し、子どもの安全と適正な施設等の運営、また、教育・保育の質を担保するため、認可制度等に基づく指導監査（施設監査）と、確認制度に基づく指導監査（確認監査）等を実施しています。

特定教育・保育施設等に対する指導監査については、年1回すべての施設に立ち入り、「職員処遇」「利用者支援」「食事提供関係」「施設会計」などを確認し、改善事項の指摘とその改善の確認等を行っています。確認監査については、集団指導と実地指導により、運営規程や重要事項説明書、職員配置、施設型給付費等について指導を行っています。

（☞ 各評価項目については資料 82～84 ページ参照）

認可外保育施設に対しては、「認可外保育施設指導監督基準」に基づき、運営状況や設備状況等について年1回立入調査を実施しています。

○ 就学前施設全体研修

就学前施設それぞれにおいても園内・園外研修を行っていますが、豊中市では認可外保育施設を含めたすべての施設を対象に、年間を通じて研修を開催しています。教育・保育実践研修、障害児保育研修、人権研修、今日的課題（実技・接遇・乳児保育・制度など）研修、幼保こ小連絡協議会主催研修、保健研修など様々なテーマにおいて、外部研修の機会を提供しています。

(2) 教育・保育の質とガイドラインの位置づけ

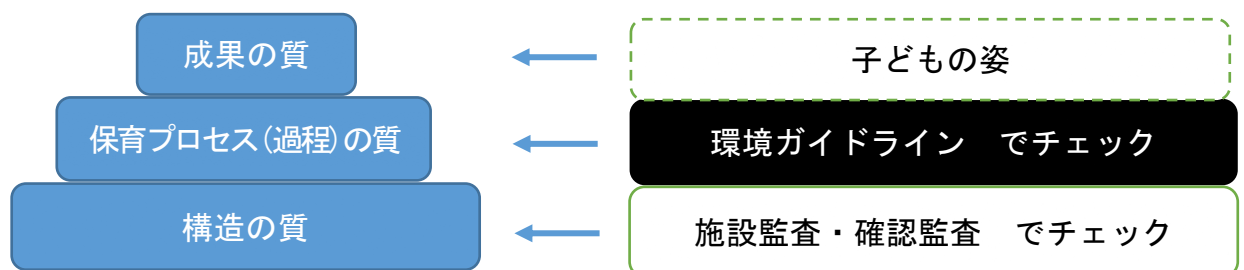
教育・保育の「質」については様々な先行研究があり、社会や文化の価値に基づく相対的・多元的な概念を含むため、単純に定義することは難しいといわれていますが、主に「構造の質」、「保育プロセス(過程)の質」、「成果の質」の3つが挙げられます。

構造の質については、前述の指導監査などによって担保できると考えています。

成果の質については子どもの姿に現れるものであり、特に単年度では測ることが難しいものです。

保育プロセス(過程)の質については、それぞれの園の特色ある教育・保育は尊重されるものですが、子ども達にとって必要なことが守られているのかについて把握し、全体的な計画の中に示されている活動や配慮、関係について共有する必要があるものを抜き出して、評価項目として生かしていくことが大切です。

そこで、保育プロセス(過程)の質について、環境ガイドラインでチェックできるよう「新・保育環境評価スケール ECERS<3歳以上>」(テルマ・ハームス+リチャード M. クリフォード+デヴィ・クレア著 埋橋玲子訳 法律文化社 2016 年)(以下、「ECERS」という。)を参考にしながら、豊中市内の保育所、幼稚園、認定こども園、小規模保育事業所など、公立・民間園(社会福祉法人、学校法人、宗教法人、株式会社等)の保育教諭などで構成する「質の評価検討作業部会」を平成 29 年度(2017 年度)に設置し、各園で大切にしていることを出し合いながら、豊中市独自のチェック項目を作成しました。



(3) 育ち合い支え合う保育リーダーシップ

就学前施設では、組織としては一般的な企業や行政などのトップダウンのピラミッド型の形態とは違い、施設長が権限をすべて持つものではなく、同僚性等が発揮されやすいよう、教職員一人ひとりが平等でありフラットな関係性の中で業務が行われます。その中で施設長の意識や思い・価値観・能力によってその組織の運営は大きく左右されます。特に保育という営みは人との関わりを基本とした活動であり、その人的な環境が保育の質や内容に大きく影響を与えます。保育の質を高めるため

に重要なことは、その組織の人材の活性化であり、フラット型の組織運営の中では、それぞれが権限と責任を持ちながら業務に当たります。保育の質の確保に向けた組織的な取り組みとしての、様々なリーダー的役割が必要になってきます。

4. 教育・保育の質の確保にかかる各園での取り組み (各教職員における自己評価と園評価)

園全体と教職員の主体的な質の向上を図るためには、以下2つの評価を行う必要があります。

☆教職員個々の指導力など自己課題を見つける⇒教職員個々の「自己評価」

☆総合的な、園としての課題を見つける⇒「園評価」(「環境ガイドライン」など)

教育・保育施設は、各施設類型の法令によって園評価を実施する義務があることから、各園所が個々に園評価を実施しています。中には第三者評価を受審し公表している施設もありますが、環境ガイドラインは市内就学前施設の共通評価ツールであることから、各教職員における自己評価への活用、さらには園評価に活用することで、市内就学前施設全体で質の確保、向上に向けた取り組みが進みます。

このほか、園において研修体系を整備するなど、施設長及び教職員の保育リーダーシップについては上述したような視点で、常に質の向上に取り組む必要があります。

5. 環境ガイドラインの活用方法

(1) 環境ガイドライン評価項目のポイント

環境ガイドラインは、各園が個々に教育・保育を振り返ることができるよう下記のポイントをもとに評価項目を作成しています。

① 幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の視点から

平成30年度(2018年度)から施行された「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」及び「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」には、以下のように書かれています。

(1) 評価について

「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」

『幼児理解に基づき、遊びや生活の中で幼児の姿がどのように変容しているかを捉えながら、そのような姿が生み出されてきた様々な状況について適切かどうかを検討して、指導をより良いものに改善するための手がかりを求めることが評価である。』

「保育所保育指針」

『保育士等による自己評価に当たっては、子どもの活動内容やその結果だけでなく、子どもの心の育ちや意欲、取り組む過程なども十分配慮するように留意すること。』

保育所は、保育の質の向上を図るため、保育の計画の展開や保育士等の自己評価を踏まえ、当該保育所の保育の内容等について、自ら評価を行い、その結果を公表するよう努めなければならない。

【保育士等の自己評価に基づく保育所の自己評価】 保育所の自己評価は、施設長や主任保育士等のリ

ダーシップの下に、保育の内容とその運営について、組織的・継続的に行われる。この自己評価は、保育士等の自己評価結果に基づいて、施設長と職員との話し合いを通して行われる。』

(2) 生きる力の基礎をはぐくむための視点

A 育みたい資質、能力

「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」

これら3つの柱は、個別に取り出して身に付けさせるものではなく、「遊びを通しての総合的な指導を行う中で、一体的に育んでいくことが重要」としています。

B 幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿

「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性、規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり、生命尊重」「数量、図形、標識や文字等への関心、感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」

乳幼児期にふさわしい遊びや生活を積み重ねることにより、育みたい資質・能力が育まれている具体的な姿が示されています。

C 体験の多様性と関連性（主体的・対話的で深い学び）

幼児が様々な人やものとの関わりを通して、多様な体験をし、心身の調和のとれた発達を促すようにしていくこと。その際幼児の発達に即して主体的・対話的で深い学びが実現するようにするとともに、心を動かされる体験が次の活動を生み出すことを考慮し、一つ一つの体験が相互に結び付き、幼稚園生活が充実するようにすること。（幼稚園教育要領より）

これらのことを遊びで総合的に指導するためには、子ども理解を出発点として、遊び活動の指導の改善をしていく必要があります。乳幼児期における評価とは、子どもが「たのしい」「もっとやりたい」「こんな風にやってみたい」などの**非認知能力の育ち**が重要で、達成度の評定をしないということです。

非認知能力とは、

『挑戦・試す・試行・安定・安心・満足感・観察力・自発性・主体性・能動性・葛藤・共有・つながる・思いやり・一体感・目的を持つ』などがあげられ、これらは「豊中市人権保育基本方針」の中でねらいにしてきたこと（「安心・葛藤・思いやり・一体感・つながる・共有」など）と共通する部分も多く、人間性を育むということでは、中心となるポイントとなっています。

また、教職員の役割として、一人ひとりの特性に応じた教育・保育を考えていくためには、子ども理解に基づく環境の構成が必要です。

これらのことから、生活と遊び、関係と活動の面から、物的環境、人的環境が必要だと考えられます。

① 先行研究から、保育の質とは？

ECERS〈3歳以上〉、保育環境評価スケール ITERS〈乳児版〉 (テルマ・ハームス+リチャードM. クリフォード+デビィ・クレア著 埋橋玲子訳 法律文化社 2004年)

ECERS では、あそびや生活は、先生と子どもの相互関係を通してなされ、子どもの主体的な遊びとそこに主体的に関わっていく教職員両者の協同により、子どもの広い範囲にわたる有能性がさらに発揮されることになると考えています。

日本語訳をされた埋橋は、論文「諸外国の評価スケールは日本にどのように生かされるか (2018)」の中で、次のように述べています。

特徴 ECERS/ITERS は「見た目」で単純なチェックリストと受け取られたり、教材・遊具・設備等のモノがあるかないかの構造的な要素に目が向かれがちであったりする。しかしながら、単純なチェックリストではなく、保育の構造的な質に注目するものでもない。モノだけでなく、保育者の関わりも重要な環境の要因として捉えている(*表2参照)。モノのありよう(量、種類)と関わりのレベルを段階的に記述することで、質を段階的に捉えている。このとき、モノ・関わりのある・なし、あるいはありようを問うことによって、そのモノによって生じる子どもの経験の可能性の有無とレベルを問うのである。つまり、「子どもの経験」というプロセスの質に注目しているのである。

考慮すべき点 ECERS/ITERS の日本語版は原著の記述にできるだけ忠実に翻訳されたものであり、中には日本の状況からすれば違和感が生じるものがあったとしても不思議ではない。大切なのはその違和感を感覚的なものととどめず言語化し、日本の保育の特質と目指すところを明らかにすることである。あるいは新鮮な発想を得て実践に取り入れ、その可能性を試すことである。(下線は環境ガイドラインのために加筆しています。)

*表2

項目 21 ごっこ遊び(見立て・つもり・ふり・役割遊び) 抜粋 (不適切)

- 1.1 2人の子どもが楽しく遊べるようなごっこ遊びのための遊具 / 教材や家具がない。
- 1.2 ほとんどのごっこ遊びのための遊具 / 教材が壊れていたり、不揃いであったり、使えない状態であったりする。
- 1.3 保育者が、問題行動以外にはごっこ遊びをしている子どもを無視している。
(最低限)
- 3.1 観察時間中、最低25分はごっこ遊びのための遊具 / 教材が使えて、子どもは家族ごっこをして遊ぶことができる。
- 3.2 保育者が、子どものごっこ遊びにある程度応答している。
- 3.3 保育者の関わりは肯定的あるいは自然なものである。
(よい)
- 5.1 人形、子どもサイズの家具、おもちゃの食べ物、ままごと道具、男の子・女の子用の衣装など、量も種類も多い。ごっこ遊びのための遊具 / 教材 がある。
- 5.2 ごっこ遊びの活動センターがあり、観察時間中、5.1 で示されている遊具 / 教材で最低1時間は遊べる。
- 5.3 保育者は、子どもが遊んでいるときに遊びに加わるが主導するのではなく、会話を交わしている。
(とてもよい)
- 7.1 ごっこ遊びの中に多様性を表す例が少なくとも4つある。
- 7.2 保育者が、子どもにとって意味のあるやり方で、ごっこ遊びの中の文字や数字について子どもと話す

また、評価されることに対して、抵抗感があるという教職員もいます。しかし、環境ガイドラインは、保育の評定（質や価値を決定した成績をつける）を目的にしているわけではなく、課題を見つけ、よりよい保育を創造していくためにあります。ECERS の“はじめに”の中で、

「点数をつける」という行為は、保育という営みにそぐわない、なじみにくいものにみえるかもしれません。しかし実際には、項目や指標をもとに保育を「みつめる」ことは自らの保育を問い直すことであり、「なぜその点数になったか」の根拠を示すことは、とりもなおさずその保育者の「保育に対する思い」の発露であり、スケールの使用は保育に対する一人ひとりの保育者の「語り」を生むものでした。（埋橋）

とあるように、評価が低いことが問題ではなく、自分がどのような保育をしたいと思っているのかを明らかにして取り組みを進めていくために使うものと考えられるのではないのでしょうか。

また、質、評価などについては、幼児教育のことを示しているように捉えがちですが、乳児から教育をしていることは保育所保育指針でも明らかですし、就学に向けて0歳からの子どもの育ちがつながってきていることも明らかです。乳児保育の質を高めるということについて積極的に取り組むために、環境ガイドラインの評価シートを「乳児編」「幼児編」と分けて使えるようにしています。

【NICHHD（アメリカ国立子ども人間発達研究所）－発達初期の保育と子どもの発達に関する研究－】

- * 乳児期からの育ちを保育園に預けられて育てられた子と、そうでない子で、その発達に特に差がないという事がわかった。
- * 良質な環境であれば、低年齢からの保育は、子育ての孤立化というような今の子育ての状況や課題を考えるとむしろ望ましいという見方もある。

上記研究から、良質な保育の内容が重要であることがうかがえます。

ここでいう質の良い保育とは、構造的な内容（教職員と子どもの人数、子どものグループの人数など）と保育プロセス（過程）の質のことです。そして、プロセスの質としては、教職員のポジティブな関わりなどが、良質な保育として挙げられています。

【「保育プロセスの質」評価スケール（SSTEW）（イラム・シラージ+デニス・キングストン+エドワード・メルウィッシュ著 秋田喜代美+淀川裕美訳 明石書店 2016年）】

イギリスで ECERS にならって作られ、経験や関係の育ちについて評価するような内容の評価スケールとなっています。その中で、質の高い保育とは

- * 保育者の子どもたちへの関りが、温かく、応答的であること
- * とともに考え、深め続けること

とされ、「ともに考え、深め続けること」がポイントになっています。

つまり、保育内容としては「子ども主導の遊びや活動、子どもが中心で教職員がつなぎ発展させる遊びや活動が多い」保育と言えるかもしれません。

① 環境要因から

環境要因には物的環境と人的環境があり、以下の視点で項目を作成しています。

- 物的環境 … 物や場所があるかどうか
- … 十分（必要）な時間がとられているかどうか
- 人的環境 … 子ども理解をして、発達に応じた対応ができているか
- … 一人ひとりに応じた援助ができているか
- … 遊びたいと思える大人や友だちとの関係があるか

※ 評価項目においては、人的環境の評価項目には **10-10** のように、項目番号に枠囲みをしています。

(2) 実施方法

教育・保育の質の確保、向上のために、環境ガイドラインを園全体の評価にのみ活用するのではなく、各教職員の自己評価、日々の保育の振り返りのために、繰り返し活用し、自らの教育・保育の内容を改善していくことが効果的です。

具体的には、日々の振り返りやクラスミーティング、公開保育などの機会を利用し、教育・保育の課題とその改善点を具体的に出していくためのツールとして、環境ガイドラインを活用します。子どもを観察し理解することで課題が明確になり、ねらいをもって計画を作り、実践し、振り返りを行い、改善していくということが重要です。

『環境ガイドライン』を使う時は

- ☆ 全部を評価するのではなく、気になる項目から取り組む
- ☆ 一つの項目を糸口に、視点が広がる

良し悪しをつけるのではなく**気づく**ことが重要

同じ言葉でも、一人ひとりの解釈や観点の違いがあることに気づく

- ☆ あいまいさの良さ
- ☆ 子どもの育ちを支える方向や柱ははっきりある

あいまいさとは？

時間や数（例：4つ以上のコーナーがある、30分以上の時間があるなど）については、様々な保育形態がある中で利用してもらうことを想定しているので、敢えてあいまいにしている部分があります。

「評価される」ではなく、自分（園）の保育を評価して、保育のヒントとして使う

- ☆ 保育の中で、「どうしたら…」と行き詰まったら、「一人で」「クラスで」「園で」ガイドラインを使ってみる
- ☆ チェックできないところがあれば、なぜチェックできないのか（課題）を出し合い、どう保育を進めていくのか環境の改善を進めていく
- ☆ 一人で環境を変えようとしても難しいので、クラスや学年、園（またはチーム）全体で取り組む必要がある

課題の洗い出しとその改善に全体で取り組んだ結果が園評価になる

園評価では、園内研修や公開保育、保育会議などで課題を出して、その課題がどのように改善されて、子どもの姿がどのように変わったかを記録します。

クラス	課題 →改善後	評価	
		当初	改善後
3歳児 くま組	少人数で遊べるコーナーが少なく、おもちゃが散らかり、子ども同士のトラブルが多い。(I - ② 2 - 1) →3つのコーナーを作り、落ち着けるスペースを作る。教職員ができるだけ元の状態に片づけることで、子ども達も元に戻すようになった。	1	3
1歳児 りす組	一斉に同じ活動をしように思っても、入ってこない子が多い。(V - ② 2 - 3) →少人数で遊べるように、分かれて活動をする。一人ひとりが、今楽しんでいることを取り入れて遊ぶようにする。一斉に遊べなかった子も、少人数での活動の中では友だちと遊ぶことが楽しくなってきた。	1	4

公開保育で環境ガイドラインを利用することの意義

- * 他園との交流（環境をはじめとする実践の交流）ができる
- * ガイドラインを使ってみることで、使い方がわかる
- * 自分の保育の見直しをすることができる（公開保育実施園も参加者も）



公開保育でガイドラインを使う = 公開保育に参加しやすくなる

- 担当年齢が違ってても、初対面でも話すことができる
→同じ“ものさし”（子どもを支える方向や柱）があることで、何を見るか、何を話すかがはっきりしている
- なぜチェックしたか、チェックしなかったか
→公開保育を通した気づきが見つかる
→項目に応じた担当クラスや自園の実態がわかる

このように、ガイドラインを活用した公開保育の中でお互いの保育を尊重して意見を出し合うことが、保育の質を高めていくことにつながります。

具体的な項目から、保育のヒントについて考えてみる

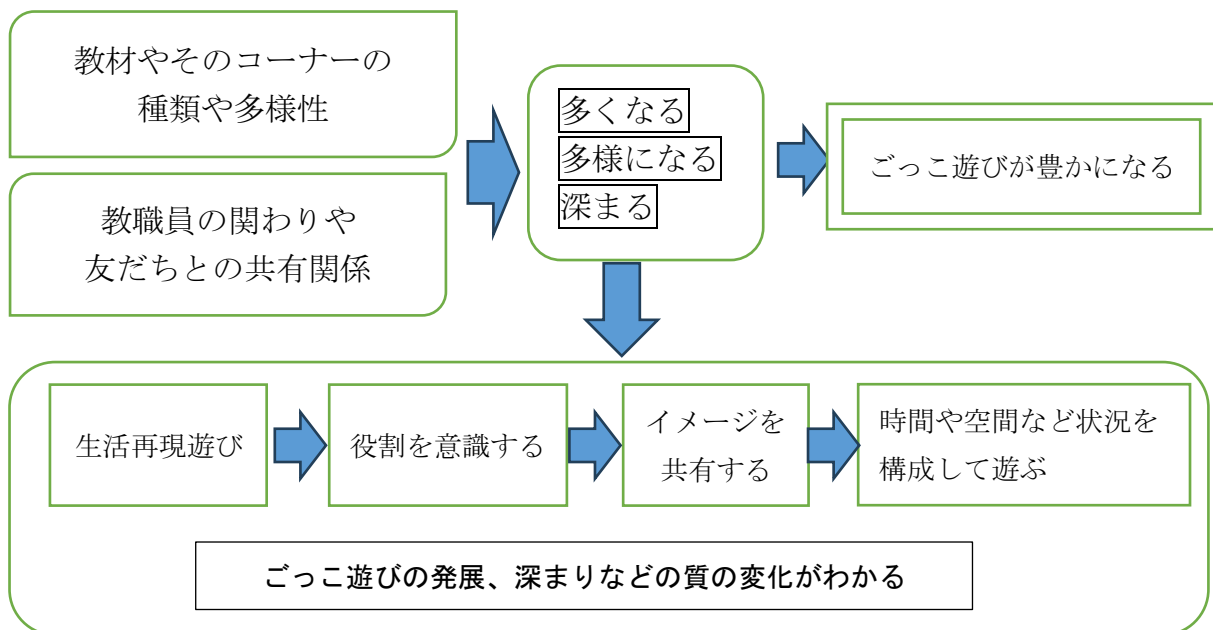
保育の
ヒント
になる事例

課題を改善していくために、次の3つの事例を挙げています。環境、子どもの姿、人との関係をどの視点で見て課題をたてるのかについて具体的に考えてみましょう。

事例1 **IV 活動** ⑤ごっこ遊び（見立て、つもり、ふり、役割遊びの内容について）

- ① ごっこ遊びの遊具、教材の量や状態（幼児編 1-1・1-2→2-1）
- ② 遊具・教材の質的な内容（種類・多様性）（幼児編 2-2→3-1・3-2・3-3）
- ③ 教職員の関わり（幼児編 1-3→2-3→3-5→4-2）
- ④ イメージの広がり（幼児編 3-4→4-1）

ごっこ遊びという子どもの活動を可能にする環境と、ごっこ遊びが発展していくことに関してチェックできるような項目になっています。



事例2 **つもりの違い、遊び方の違い**

I 空間と家具 ②遊びのための室内構成 **IV 活動** ⑥積み木

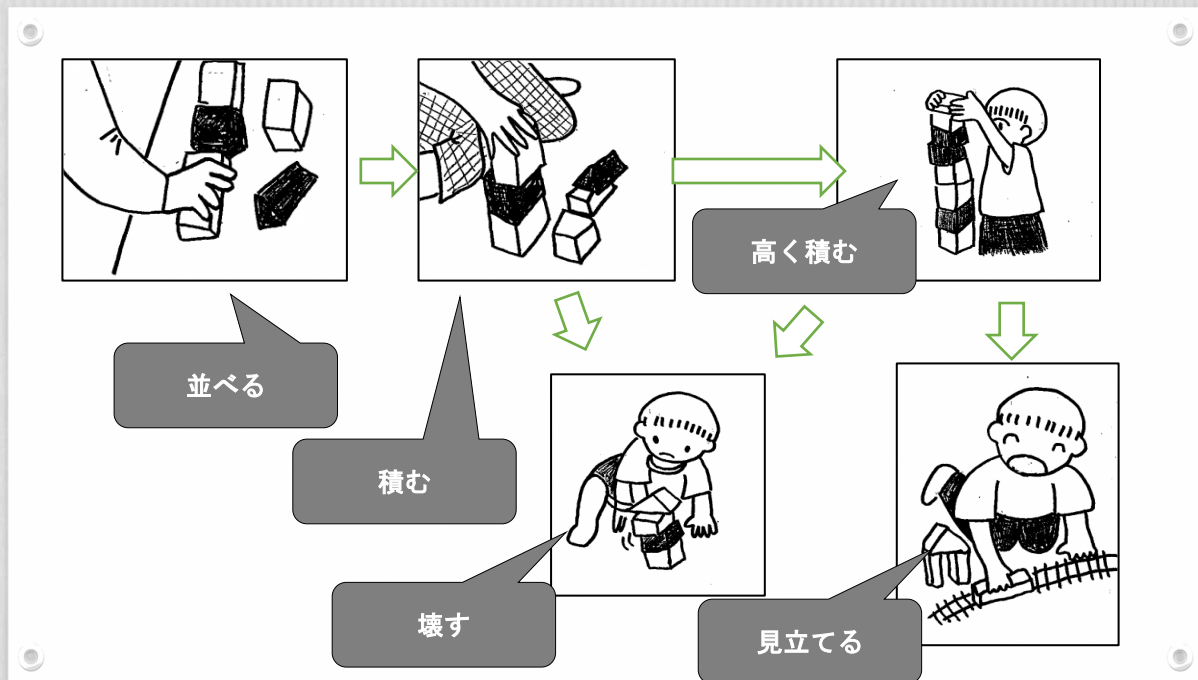
つもりの違い、遊び方の違いを積み木で考えると、並べたり二つの積み木を積んだりする遊びから、教職員が高く積むと、まず壊すことを楽しみ、だんだん自分で高く積む遊びへと遊びは発展していきます。

「高く積みたいあっちゃんと積んだ積み木を壊すことが面白いおうちゃん。二人は、いつもトラブルになっています。どう解決しますか？」

友だちと一緒に仲よく遊ぶことだけがいいわけではありません。壊せる、高く積むことが保障されるコーナーがあって、どちらも十分に楽しめることが必要です。

教職員が、お互いの楽しんでいることを知らせ、友だちの遊び方を大事にする気持ちを伝えることで、壊すことを我慢したり、譲ったりする関係になればいいのではないのでしょうか。

保育の
ヒント
になる事例



I 空間と家具 ②遊びのための室内構成

＊ 積み木の楽しみが保障され、納得できるまで遊ぶ

(1-1 1-3→2-1→3-1 3-3→4-3)

＊ 友だちの楽しんでいることを知る (2-3→4-4)

＊ 子ども自身が選択し、遊び方を発展させる (2-4→4-1 4-4)

＊ 教職員の関わり (1-2→2-2→3-2→4-2)

積み木遊びの発展については、IV活動 ⑥積み木 でチェックすることができます。

事例3 科学 自然の素材と保育の展開

IV 活動 ⑧ 自然・科学

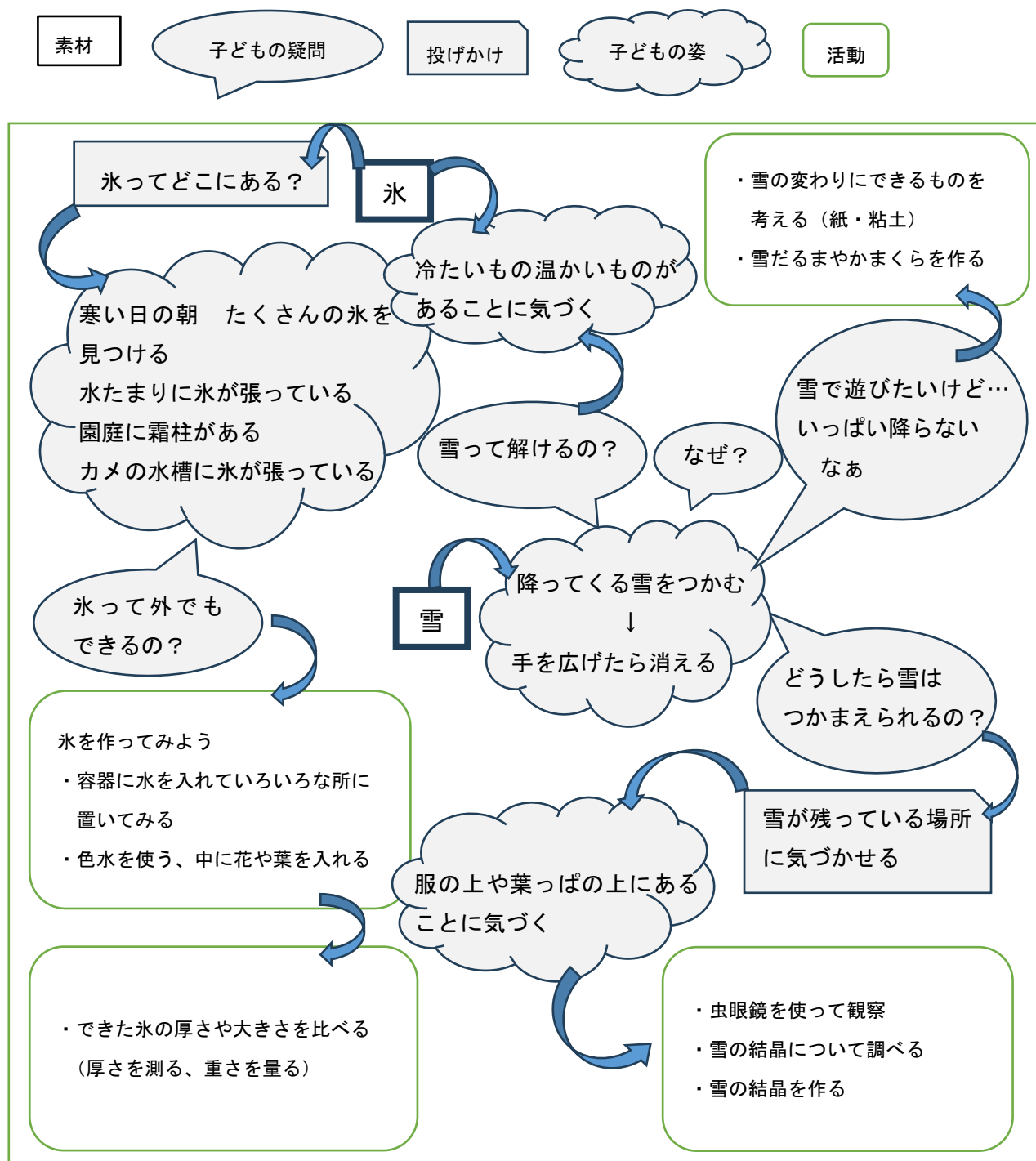
評価項目3-1 日常的に、自然物や科学遊びの素材に触れることができる (幼児編)

保育の
ヒント
になる事例

「日常的に科学遊びの素材に触れることができるって、どのような素材を用意したらいいんだろう。できていないから“いいえ”になるなあ」

「できていないなら、次のステップに進むために何を用意する？」と、何か特別なことをする必要があるように感じてしまいます。

例えば、雪が降った日の子どもの姿から保育の展開を考えてみましょう。



この評価項目3-1について、備考では以下のように書かれています。

自然に関わる科学遊びとは、子どもが生活の中で簡単に触れることができる、雨や雪などから、雨が傘から流れて落ちること、雪が解けることなど体験し、不思議に思うなども含む。特別な教材というより、乳児では、子どもの身近なところから、体験できることを教職員が一緒に楽しむ。幼児では、様々な体験から、なぜそうなるかを調べる、遊びの中でやってみるなども含む。

特別な教材というより、子どもの身近なところから、体験できることを教職員が一緒に楽しむことが基本となる。

※備考には、実践につながる具体的な内容を入れています

保育の
ヒント
になる事例

雪を見た子ども達の反応から、活動（雪の観察、他のもので雪遊びをする、氷につなげて氷を作るなど）につなげていくと、必要な環境（虫眼鏡、図鑑、パソコン、たくさんの紙、氷を作る容器など）や教職員の関わり（投げかけ、言葉かけ、子どもの発想をクラスの遊びにするなど）が見えてきます。また、次のように

Ⅲ―①語彙の拡大・思考力を育てる語り掛け②伝え合い・コミュニケーション

Ⅳ―③造形⑦砂・水⑨算数・数⑩ICTの活用

Ⅴ―②教職員と子どものやり取り③子どもと子どものやり取り

Ⅵ―①一人ひとりが自由に遊びを選択して遊ぶ活動②クラス集団で遊ぶ活動
(幼児編)

など、他の評価項目で保育のヒントになる項目がたくさんあります。子どもの興味や遊びの展開に沿ってほかの項目も参考にさせていただけたらと思います。

一人ひとりがその遊びの何を楽しんでいるのか、その遊びの楽しさを、子ども同士がどう共感して遊びを発展させていくのかで、遊びの深まりや豊かさは変わってきます。

遊びを豊かにしていくためには子ども理解が必要ですし、「何を楽しんでいるのか」「遊びの発展はどうか」を知っておく必要があります。そのうえで、環境や関係、遊び方の発展を考える必要があります。

項目のチェックをすると、子どもの現状や環境、関係の発展や課題が明確になり、今、どのような環境設定が必要かということや、今後の遊びの見通しを持つときのヒントになるのです。課題の改善をしていくことが、質の向上につながります。

【大阪府幼児教育センター 幼児教育リーフレット「子ども理解編」】

子ども理解とは？

「子ども理解」とは、子どもとの関わりの中で、その姿や周囲の状況等をとらえ、思いや考えを受け止めるとともに、一定期間に見られた育ちや一人ひとりの「その子らしさ」を理解しようとすることです。

「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」

乳幼児期にふさわしい教育及び保育を行う際に必要なことは、園児一人一人に対する理解を深めることである。

保育教諭等は園児と生活を共にしながら、その園児が今、何に興味を持っているのか、何を実現しようとしているのか、何を感じているのかなどを捉え続けていく必要がある。園児が発達に必要な体験を得るための環境の構成や保育教諭等の関わり方も、園児を理解することにより、適切なものとなる。

＊幼稚園教育要領、保育所保育指針にも子ども理解について言及されている。

(下線は、環境ガイドライン用に加筆しています。)

気を付けよう！子どもへの関わり方

☆一般的な発達の目安からの優劣の捉え

☆子どもと子どもの比較

☆「この子はこうだ」といった決めつけや思い込みによる解釈など

＊保育者の関わりによって、子どもの興味・関心の持ち方が方向付けられることがあります

＊保育者が何気なく使う言葉・態度がそのまま子どもの中に取り込まれることもあります



【「豊中市立幼保連携型認定こども園全体計画」のめざす子ども像、教育・保育課程、発達の姿など】

めざす子ども像

A 健やかな心と体をもつ子ども

- ＊ 自分自身がかけがえない命をもって生まれてきたことを実感し、生きる意欲をもち、自分の体を大切にする子ども
- ＊ 病気や障害のある子どもも含めてその子どもなりの感覚を自ら働かそうとし、身体を動かすことが楽しいと思う子ども

B 主体的に考え行動する子ども

- ＊ 自ら見通しをもって主体的に遊び、生活する子ども
- ＊ 友だちと一緒にすることや協力することで、遊びが楽しくなったり豊かになったりすることを実感する子ども

C 豊かな感性をもつ子ども

- ＊ 自分が好きで、自分のことを大切に思う子ども
- ＊ 意欲的に身近な環境や人とのかかわっていく子ども

D 自分なりに表現する子ども

- ＊ 思いや感じたことを自分なりの表情やしぐさ、言葉で表現する子ども
- ＊ 経験したことや絵本などのイメージを、友だちと共有して様々な表現を楽しむ子ども

豊中市立幼保連携型認定こども園全体計画

めざす子ども像

教育・保育課程



発達の姿



評価結果シート

評価結果シートは、
評価シートで出た各項目の評点をとりまとめたものです。

10～13 ページの「保育のヒントになる事例」のように保育のヒントとして使うとともに、評価を実施した時点の園やクラスのエ育・保育を点数化して表すこと（評点化）ができます（8～9 ページ）。年度はじめと年度終わりなど、複数にわたって評価を行うことで、教育・保育の中での深まりなど質の変化を確認できますので、その年の園評価としてご活用ください。

*活用例

- ①教育・保育における課題を、評点化することで把握する。
- ②課題に対してどう取り組んでいくか、いつまでに達成するかを計画する。
- ③計画したことを状況に応じて修正しつつ取り組みを進めていく。
- ④適切な時期に再評価し、取り組んできた中での変化を評価として把握する。

※評価シートを使った評価の出し方					
段階1	不適切	一つでも「はい」がある	段階1の評価項目がすべて「いいえ」	段階1の評価項目がすべて「いいえ」	段階1の評価項目がすべて「いいえ」
段階2	最低限		段階2の評価項目の一つでも「いいえ」がある	段階2の評価項目がすべて「はい」	段階2の評価項目がすべて「はい」
段階3	よい			段階3の評価項目の一つでも「いいえ」がある	段階3の評価項目がすべて「はい」
段階4	とてもよい				段階4の評価項目の一つでも「いいえ」がある
評価	段階1	段階1	段階2	段階3	段階4
6月実施					
12月実施	評価結果				
	I 空間と家具			1	2
	①日常のケア、遊び・学びのための教材・家具・備品				○
	②遊びのための室内構成(安心して落ち着ける空間)			○	
12月実施	③粗大運動遊びのための空間設備・備品(滑り台・三輪車など)				○
	II 養護				
	6月の評価によって、環境の見直しを行う				
	・遊びコーナーの内容を見直し、子どもたちの興味に合わせた複数のコーナーを設置				
12月実施	②掛				
	・ざわざわしていることが苦手な子が、気の合う友だちとゆっくり関わることができる空間を設置				
	・発達に合わせた安全に体を使ってチャレンジできる遊びコーナーを設置				
	I 空間と家具			1	2
12月実施	①日常のケア、遊び・学びのための教材・家具・備品				○
	②遊びのための室内構成(安心して落ち着ける空間)			○	
	③粗大運動遊びのための空間設備・備品(滑り台・三輪車など)				○

豊中市教育保育環境ガイドライン 評価結果シート（乳児編）

◇乳児編の評価をするときの留意事項

- * 乳児期は、特に月齢差が大きいので、一般的な年齢や発達だけを基準にしないで評価することが必要です。子ども理解をどのようにしているか、そのことに対して、どのように環境を整え、関わりを考えているかを評価する必要があります。
- * 乳児期は、要領や指針に示されている10の姿(5ページ参照)に向かう基礎の時期なので、一つ一つの姿が、10の姿にどのようにつながっていくのかを意識的に見ていく必要があります。その姿を個別の育ちとして、丁寧に見ていきましょう。
- * 幼児とは違って、集団で同じことをするということが前提ではなく、例えば協同するというのも、できるかどうかではなく、自分の思いを出してやり取りし、折り合いをつけながら主体的に選択して行動しているかや、教職員や友だちの真似をするなど、友だちを意識して関わっているかというようなことを見ていくようにしましょう。

プロセス(過程)の質 評価の柱

実施日:

クラス:

評価者:

評価結果

I 空間と家具	1	2	3	4
①日常のケア、遊び・学びのための教材・家具・備品				
②遊びのための室内構成(安心して落ち着ける空間)				
③粗大運動遊びのための空間設備・備品(滑り台・三輪車など)				
II 養護個人的な日常のケア (生活の環境づくり)	1	2	3	4
①食育				
②排泄				
③午睡				
④保健衛生				
⑤安全				
III 言語と文字、思考力	1	2	3	4
①聞くこと話すこと (言葉の理解を助ける)				
②伝え合い(コミュニケーション)				
③絵本 (印刷文字に親しむ環境)				
IV 活動 (環境があるかどうか)	1	2	3	4
①運動(粗大運動・体を使う)				
②運動(微細運動・手や指を使う)				
③造形				
④音楽リズム				
⑤ごっこ遊び				
⑥積み木				
⑦砂・水				
⑧自然・科学				
⑨算数・数				
⑩ICTの活用				
⑪多様性の受容				
V 相互関係	1	2	3	4
①個別的な指導と学び(子ども理解と子ども理解の上に立った教職員の関わり)				
②教職員と子どものやり取り(教職員と子どもの関係)				
③子どもと子どものやり取り				
④望ましい態度・習慣の育成				
VI 保育の構造(日課)	1	2	3	4
①一人ひとりが自由に遊びを選択して遊ぶ活動				
②クラス集団で遊ぶ活動				
③障害のある子どもへの配慮				
④家庭に配慮を要する子どもへの関わり				

【総合評価・メモ】(見えてきた課題など)

豊中市教育保育環境ガイドライン 評価結果シート（幼児編）

プロセス(過程)の質 評価の柱				
実施日:		クラス:		評価者:
評価結果				
I 空間と家具	1	2	3	4
①日常のケア、遊び・学びのための教材・家具・備品				
②遊びのための室内構成(1人、2人のための空間・子どもに関する展示)				
③粗大運動遊びのための空間設備・備品(滑り台・三輪車など)				
II 養護個人的な日常のケア（生活の環境づくり）	1	2	3	4
①食育				
②排泄				
③休息				
④保健衛生				
⑤安全				
III 言語と文字、思考力	1	2	3	4
①語彙の拡大・思考力を育てる語り掛け				
②伝え合い・コミュニケーション(話し言葉の促進)				
③絵本（印刷文字に親しむ環境）				
IV 活動（環境があるかどうか）	1	2	3	4
①運動(粗大運動・体を使う)				
②運動(微細運動・手や指を使う)				
③造形				
④音楽リズム				
⑤ごっこ遊び				
⑥積み木				
⑦砂・水				
⑧自然・科学				
⑨算数・数				
⑩ICTの活用				
⑪多様性の受容				
V 相互関係	1	2	3	4
①個別的な指導と学び(子ども理解と子ども理解の上に立った教職員の関わり)				
②教職員と子どものやり取り(教職員と子どもの関係)				
③子どもと子どものやり取り				
④望ましい態度・習慣の育成				
VI 保育の構造(日課)	1	2	3	4
①一人ひとりが自由に遊びを選択して遊ぶ活動				
②クラス集団で遊ぶ活動				
③障害のある子どもへの配慮				
④家庭に配慮を要する子どもへの関わり				
【総合評価・メモ】(見えてきた課題など)				



評価シート

<乳児編>

I 空間と家具

段階 1:不適切 2:最低限 3:よい 4:とてもよい

① 日常のケア、遊び・学びのための教材・家具・備品

〈項目の視点〉

- * 基本的な家具・ロッカーの設置
- * 誰もが出入りできる室内
- * パーソナルな場所、落ち着ける場所
- * 遊びのための室内構成

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	生活のための必要な家具や設備がない(自然の採光がなく、換気も十分でない)			
	1-2	保育室が狭く、出入りできる人が限られているなど生活のための動線が考えられていない			
	1-3	自分の持ち物を整理しておく場所がないなど個人のスペースがない			
	1-4	遊べるスペースが十分ではなく、十分に遊ぶことができない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	日常の決まったケア(食事、睡眠、遊びなど)をするために十分な家具や設備がある			
	2-2	教職員、保護者、子どもが自由に出入りでき、日常のケアのためのスペースが確保できる			
	2-3	自分の持ち物を整理しておく場所があり、個人マークや、背の高さに合わせるなど配慮されている			
	2-4	遊べるスペースがあり、コーナーが確保されている			
3	3-1	生活のための家具が年齢や個別ケアに対して充実している			
	3-2	子ども達の動線を見据えて生活スペース・遊びのスペースが確保されている			
	3-3	遊びのコーナーの中に、一人または少人数で遊べるスペースがある			
	3-4	子どもの興味関心のある遊びのコーナーが2つはある			
4	4-1	生活のための家具は誰もが使いやすく工夫されている			
	4-2	生活する場(食事・着替え)と遊びを楽しむ場のスペースが分かれていて遊びの継続が確保できる			
	4-3	選べる量と種類の玩具があり、子ども自らがじっくりと遊べるような空間が確保されている			

備考(注釈・事例など)

2-1 採光と共に外が見える窓がある。(自然の採光があり、保育室は明るく換気も十分できる)

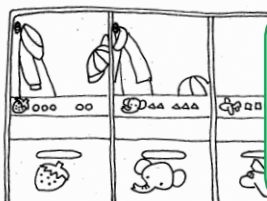
2-2 床材に工夫がある。(畳・マット)



天井が低くゆったりできるコーナー



柔らかい布を敷いた横になれるコーナー



自分の持ち物を整理しておくロッカー

個人マーク

3-1 個々の成長に合わせた椅子や机が理想だが、足台・背当てなどの工夫をしている。

3-3 感覚過敏のある子どもへの配慮がある。(友だちがたくさんいてざわざわしているところが苦手な子が、一人や少人数でゆったり遊べる場所がある)



一人や少人数で遊べる場所



ねんね しましょ

4-3 子ども自身が主体的に遊びを選べるコーナーが、常時構成されている。(教職員に伝えておもちゃを出すということではなく、子どもが選んでおもちゃを自分で出して遊ぶことができる)



遊べるコーナーが常時構成されている環境



子どもが自分で選んで、出して遊べるコーナー

② 遊びのための室内構成(安心して落ち着ける空間)						
〈項目の視点〉		* 2つ以上の1人または2人で遊べるスペース * 教職員の見守りと援助 * 遊びのコーナー * 展示スペース				
段階	評価項目		いいえ	はい	memo	
1	1-1	少人数で落ち着ける空間がなく、年齢や育ちに合わない玩具の提供が煩雑にあり整理されていない				
	1-2	教職員は、少人数で遊んでいる子どもたちに関わらない				
	1-3	コーナー遊びが確保されず、遊びの時間がない				
	1-4	子どもの絵の展示や子どものための展示がない				
段階	評価項目		はい	いいえ	memo	
2	2-1	少人数で落ち着ける空間があり、特別な配慮を要する障害のある子が遊べる場がある				
	2-2	少人数の子ども達が遊んでいるところに教職員がいて、安全に配慮しながら言葉掛けをしている				
	2-3	遊びを見守りやすいように空間(コーナー)は低く仕切られている				
	2-4	展示物・写真などが子どもの目の高さにある				
3	3-1	年齢や育ちに合った玩具や道具があり、子どもが安心してゆったりと過ごせるスペースがある				
	3-2	教職員は、1人または2人で遊べる室内構成を見直したり、見守っている				
	3-3	コーナーで子どもが納得できるまで遊ぶことのできる時間の確保がある				
4	4-1	自ら遊びを選択して、遊び込むことができるスペースがある				
	4-2	教職員は、子どもの興味のあることを見つけ、継続して遊べるように関わっている				
	4-3	部屋を区切ることで多様な遊びができる空間を作り、その中で十分遊べる時間の確保がある				
	4-4	子どもが自発的に興味を持つような展示の工夫がなされている				
備考(注釈・事例など)						
2-1 発達に応じて、間仕切りを用意する。(簡単に倒れないもの、倒れても危険ではないものなど。子どもが遊んでいるところが十分確認できる高さのもの)		3-1 子ども自身が一人でじっくり、安全に遊べると思える場所がある。(教職員が見守れる場所)		4-1 遊びこむことができるとは、他の子に邪魔されないということ。気に入ったおもちゃを置いておく、並べた積み木を置いておくことができるスペースがあるかどうか。		
2-4 モビール・写真・手作りおもちゃなど。(動物・家族や友だちなど身近なものを子どもの目線に合わせて展示する)		ソフトブロックや動物のぬいぐるみなど手の届くようなところにやわらかいおもちゃがある。(個人の人形など)				
<div>ついたて</div> <div></div>		<div></div>				
<div></div> <div>座ったり寝転んだりしていても遊べる遊具</div>		0歳児クラスでは、数が多くなくても、一人ひとりが興味のある活動ができる融通の利く場所が必要である。1、2歳児クラスでは、いろいろな遊びができるいくつかのスペースが必要である。		<div>少人数でゆっくりできる場所</div> <div></div>		

③ 粗大運動遊びのための空間設備・備品(滑り台・三輪車など)

〈項目の視点〉
 *体を動かして遊べるスペース・遊具
 *安全性(年齢と能力の適正)
 *年齢発達に応じた遊具、障害がある子どもも使える遊具

段階	評価項目	いいえ	はい	memo
1	1-1 体を動かすことができるスペースが戸外にも室内にもない			
	1-2 危険箇所が放置されていて使用できない遊具が数か所ある			
	1-3 年齢や発達に応じた遊具が整備されていない			
段階	評価項目	いいえ	はい	memo
2	2-1 体を動かすことができるスペースが戸外にあり、雨の日には室内で体を動かすことができるスペースがある			
	2-2 年齢や能力に応じた遊具が整備され、安全に遊ぶことができる			
	2-3 安全で自由に体を動かせるスペースがある(園庭・散歩先の公園など)			
	2-4 乳児が遊べるすべり台や三輪車(固定遊具や体を使って遊べる遊具)がある			
3	3-1 体を動かして遊ぶ場所にどの年齢の子どもも容易に行くことができる			
	3-2 ハイハイ、走るなどその子の発達に合わせて、安全に遊べるスペースや遊具がある			
	3-3 乳児用の遊具(滑り台や、ペダルがないなど様々な種類、サイズの三輪車など)がある			
4	4-1 一つ一つの異なった遊びが互いに妨げにならないよう遊べるスペースがある			
	4-2 遊具は定期的に点検され、年齢や発達に応じて、組み合わせ、場所などが変えられている			
	4-3 年齢・育ちに合った遊具の種類や量が豊富に用意され、子どもは待ち時間なく遊ぶことができる			
	4-4 障害のある子どもの必要に応じた遊具がある			

備考(注釈・事例など)



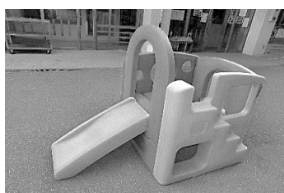
3-1 いつでも、どこにでも行けるということではなく、走る、ジャンプするなどの遊びを行えるスペースや時間が確保され、行動範囲を広げられる自由度があるということ。

3-2 一人ひとりに合わせた体を動かして遊ぶスペースがあり、楽しんで遊ぶことができるように工夫する。(ハイハイすること、立つこと、歩くこと、少しの段差や階段など、できるようになるとそれ自体が遊びになるので、子どもの意欲や集中に合わせてできるようなスペースや時間をつくる)

4-3 身体のような部分を使って遊べる遊具がある。
 例えば、坂道や段差などを使ったサーキット遊びも、待ち時間がないように遊ぶことができる工夫をする。



雨でも体を動かして遊べる場所



体を動かす遊び
クッション型トランポリン
乳児用滑り台
トンネル遊び



屋根のある芝生テラス

Ⅱ 養護個人的な日常のケア(生活の環境づくり)

段階 1:不適切 2:最低限 3:よい 4:とてもよい

① 食育

〈項目の視点〉*栄養・量
*衛生面
*食事の内容・時間・食事の仕方など年齢への適正と個別配慮
*教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目	いいえ	はい	memo
1	1-1 栄養や量が適切でない			
	1-2 衛生面での配慮が不十分である			
	1-3 同じメニューが繰り返されるなど、月齢や年齢に応じた内容になっていない			
	1-4 食事を楽しんで食べられるような雰囲気ではなく、教職員は楽しめるような関わりをしていない			
段階	評価項目	はい	いいえ	memo
2	2-1 栄養や量が適切で、アレルギー児には代替メニューが用意されている			
	2-2 配膳スペースは清潔で、食前の手洗いが徹底され、清潔習慣が示されている			
	2-3 食事・間食が子どもの状況に応じたメニュー・大きさ・量で、食事バランスに配慮している			
	2-4 教職員は、落ち着いて食事をする空間を保障し、安心して食事に興味を持てるよう言葉掛けするなど関わっている			
3	3-1 栄養バランスや彩りに配慮された献立になっていて、個別に量などを調整できる			
	3-2 配膳時、食事中も衛生的な配慮がされていて、子ども達も理解して行っている			
	3-3 食材そのものに触れる機会(じゃが芋・人参の水洗い、菜園活動など)があり、食材に興味を持つ工夫がされている			
	3-4 教職員は、楽しい雰囲気を作り、子どもが食べてみようと思えるように関わる			
4	4-1 アレルギーや宗教食など、個別に対応できるメニューがすべて提供されている			
	4-2 安全な食事の提供のため消毒や検便が行われ、研修などで、全教職員に徹底されている			
	4-3 伝統的な食べ物、いろいろな地域や国の食文化に触れたり、身近な野菜の栽培をしたりする			
	4-4 保護者とともに、食事が、楽しく豊かになる取り組みを進める教職員がいる			

備考(注釈・事例など)

☆ 食育の計画を作成し、それに基づいて取り組む。(2-4、3-3、4-3、4-4、4-5など)

1-3 乳幼児の食事が麺ばかりでよいというわけではない。また、メニューが、どんぶり物ばかりであったり、主食・副食が分かれておらず全てが器の中に入っていたりなど、注意して見ていく。

2-1 アレルギー児への配慮として、食べる場所、食器などについても配慮する。

2-3 主菜といくつかの副菜で構成された食事の提供があり、年齢に合わせた食材の切り方などの配慮がある。

3-3 素材そのものが味わえるようなメニューになっている。素材に親しむ機会がある。

3-4 料理の仕方や食材によっていろいろな食具を使って食べる。



4-3 日本の伝統食献立(七草がゆなど)や外国のメニューなどがあり、菜園でできた野菜を調理して食べるなど多様な食の経験をする。





4-4 全体計画の食育指導計画を参考にする。




給食に使用する玉ねぎの皮をむく
菜園で取れた野菜に親しむ、食べるなどの経験をする






教職員は、給食時、完食させることを重視するのではなく、食べることを楽しむ雰囲気を大切にしている



② 排泄					
<div> <div> (項目の視点) * 衛生面 * 場所や備品 * 教職員の関わり * プライバシーの配慮 </div> <div> ※項目番号に枠囲みしている項目は、 人的環境の評価項目です </div> </div>					
段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	トイレが衛生的でない			
	1-2	必要な備品などが揃っていない			
	1-3	教職員は子どもにトイレへ行くことを強制したり、反対に注意を払わなかったりなどの対応をしている			
	1-4	おむつ交換するなどの場所が確保されていない、また、誰からでも見られる場所である			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	トイレやおむつ交換台は、衛生的で清潔である			
	2-2	自分で排泄できる便器(高さ・大きさなど)がある			
	2-3	必要な衛生用品(トイレットペーパー・ペーパータオル・消毒用石鹸など)が揃っている			
	2-4	教職員の見守りがあり、必要な言葉掛けなどがなされている			
	2-5	年齢に応じたプライバシーが守られている			
3	3-1	トイレは明るく衛生的で常に清潔が保たれている			
	3-2	少なくとも2時間に1回オムツを見て確認するなど個人別のスケジュールになっている			
	3-3	教職員は子ども一人ひとりの性質や必要性に対応した言葉掛けや促しを行っている			
4	4-1	トイレは明るく衛生的で使いやすい作りになっている			
	4-2	障害児用や発達に応じた排泄場所が整備されている			
	4-3	教職員の見守りのもと子どもが自分で後始末しようとしたり手を洗ったりするなどの一連の動作ができる			
備考(注釈・事例など)					
☆	排泄を強制したり一斉に行くような指示で子どもを動かしたりするのではなく、個々の排泄リズムを知り、誘ったり促したりする関わりがあるかを見ていく。				
2-1	オマルが使用されているときは、専用の流しで使用后すぐに洗浄されている。	3-3	クラス全員で一斉にトイレに行かせるのではなく、個別のタイミングに合わせて言葉掛けをする。子ども自身の気持ちを優先して関わっていく。	4-1	家庭と同じように使えるなど温かい雰囲気になっている。
2-3	一人ひとりのおむつ交換マットを使っている。場所が決まっている。			4-3	子どもが一連の流れをわかって行動できているかを見るのではなく、安心して排泄し、自分でやりたいという気持ちを持っているか(発信できているか)などを見ていく。
2-4	低年齢児用はいつでも言葉を掛けられる場所にある。				
2-5	年齢に応じてトイレのドアが設置されている、着替える場所が衛生的で、プライバシーが守られている。				
 <div>プライバシーを考慮したオムツ交換場所</div>		 <div>トイレ・沐浴</div>			
 <div>オマル</div>					

③ 午睡						
<div> <div> (項目の視点) <ul style="list-style-type: none"> * 衛生面 * 休息するスペース * 個別対応 * 教職員の関わり </div> <div> ※項目番号に枠囲みしている項目は、 人的環境の評価項目です </div> </div>						
段階	評価項目			いいえ	はい	memo
1	1-1	寝具は定期的に洗濯するなどされておらず、シーツやタオルケットなどの清潔が保たれていない				
	1-2	明るい、騒々しいなど休息できる場所がない				
	1-3	眠たくなくても寝かされ、真っ暗で一人ひとりの子どもの様子を見ていない				
段階	評価項目			はい	いいえ	memo
2	2-1	衛生的な寝具があり、定期的に洗濯するなど、清潔が保たれている				
	2-2	静かに寝ることができるスペースがある				
	2-3	午睡の間、教職員が適切な見守りを行っている				
3	3-1	個々のリズムに応じて、寝たり静かに過ごせたりする場所がある				
	3-2	寝たい時に寝ることができる場所がある				
	3-3	個々の状況に合わせて、休息できるように関わりを変えている				
4	4-1	個別に適した休息の場所が保障されている				
	4-2	早く目覚めた子どもや眠らない子どもが静かにゆったりと過ごせる場所がある				
	4-3	教職員は、子どもの状態を把握し、個別に応じて柔軟に調整して、休息や午睡の時間を過ごせるように関わっている				
備考(注釈・事例など)						
☆	午睡時は、真っ暗で子どもの表情が見えなかったり絶えず音楽が鳴って落ち着かなかったりすることのないよう、寝かしつけるときの雰囲気配慮する。また、継続的な見守りができているかを点検し、何か変化が見られた時に緊急対応できるようにしておく。					
2-3	乳幼児突然死症候群を防止するため、あおむけ寝にする。 午睡チェック表をつけるなど適切な見守りをする。	3-2 静かに寝ることが保障できる環境を保持する。(コットやベビーベッドなどを使って、邪魔されことなく体を休めるスペースがある。年齢が低い場合は特に、その子どもの体調に合わせて眠ることができるようにする)	4-1 個々に応じた休息をすることができる環境である。 4-2 0歳児はベビーベッドから出て遊べるようにする。			
		 <div>適切な見守りが されている</div>				
		 <div>個々のリズムに合わせた心地 良い関わりがされている</div>				

④ 保健衛生					
<div> <div> (項目の視点) <ul style="list-style-type: none"> * 衛生面 * 保健衛生に関わる備品 * 教職員の関わり </div> <div> ※項目番号に枠囲みしている項目は、 人的環境の評価項目です </div> </div>					
段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	保育室の清掃がされていない。おもちゃや家具が汚れている(消毒などほとんどされていない)			
	1-2	手洗い石鹸・紙タオル・消毒・ティッシュなどの整備がされていない			
	1-3	教職員は、子どもの保健的行動(手洗い・鼻水を拭くなど)にはほとんど注意を払っていない			
	1-4	教職員は、子どもの様子に意識が持っていない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	保育室の行き届いた清掃がされていて、玩具は定期的に消毒がされ清潔である			
	2-2	手洗い石鹸・紙タオル・消毒・ティッシュなどが常備され衛生環境が整っている			
	2-3	外遊びの後などには手洗いやうがいを促す教職員の言葉掛けや一緒に行うなどの動作をわかりやすく伝えている			
	2-4	公的機関からの保健情報が保護者に伝えられている			
3	3-1	保育室は行き届いた清掃がなされ園全体が清潔である			
	3-2	手洗いやうがいなど教職員が保健的行動のモデルになるとともに、歌や絵で示すなど正しい方法が身につくような環境がある			
4	4-1	子どもにとっても使いやすいように、衛生用品(ティッシュなど)の置き場が明確になっている			
備考(注釈・事例など)					
☆ 熱中症・感染症に対する自分を守る行動について、子どもが意識できるように教職員が丁寧に言葉掛けをする。					
1-3 手洗いの声掛けがない、鼻水が出ていても拭かない、布団をかけていてもそのままにしているなど。 2-1 感染予防対策として口に入れたおもちゃなどは消毒し、常に清潔な状態で遊べるようにしている。 2-2 鼻水が出ていた時などに、自ら清潔にしようと気づける環境がある。(子どもの手の届く場所にティッシュがある。教職員がいつもきれいに拭いてあげている)		2-3 教職員が手洗いやうがいの必要性を理解し、子ども達に意味をしっかりと伝えていく。言葉の理解ができるかどうかではなく、大切なことだということを伝えること。子ども自身が、大切さに気づいて自分の体を守る行動につなげていけるように援助すること。		4-1 「自分でしたい」という気持ちが出てきたときに、実現できるような環境を用意する。	
 <div> 子どもが使いやすい 手洗い場 </div>					
<div> 乳幼児期は、教職員と一緒にすることから始めていく そこから「自分でしたい」という気持ちを大切に促していく </div>					

⑤ 安全					
〈項目の視点〉					
		* 危険箇所の把握・対応(遊具・戸外・室内) * 安全の保持、点検 * 教職員の関わり	※項目番号に枠囲みしている項目は、 人的環境の評価項目です		
段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	戸外・室内の両方で子どもの安全が守られておらず、危険な場所が2か所以上ある			
	1-2	固定遊具など園内を定期的に安全点検していない			
	1-3	教職員の見守りが不適切で、子どもの行動に注意を払っていない			
	1-4	安全に関するマニュアルもしくはそれに準ずるものがない			
	1-5	教職員は、子どもの出席状況を確認・把握していない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	戸外・室内両方で子どもの安全を考えた配慮がされていて、重大な事故をまねきそうな場所はない(指づめ防止扉・コンセントの位置・面取り柱・床など)			
	2-2	安全点検日を設定し定期的に遊具、園舎などの点検が行われている			
	2-3	保育室に教職員がいる、園庭では全体を見守る教職員を配置するなど子どもの行動に注意を払い、危険はないか見守っている			
3	3-1	戸外・室内に大きなけがをしそうな危険な場所がなく、教職員の見守りの中でいろいろな経験をしている			
	3-2	子どもの危険を招きそうな行為を止めている教職員がいる			
4	4-1	起こりえる危険と子どもの特性を見極めて、適切な遊具の配置や点検が行われている			
	4-2	子どもが教職員と一緒に繰り返してきたことなら、子ども自ら安全予測ができる			
	4-3	子どもが、安全に対する意識が高まるような関わりをする教職員がいる			
備考(注釈・事例など)					
☆ 戸外は、園庭だけでなく屋上、散歩時の道路・横断歩道・公園なども含む。					
1-1	薬品や洗剤、殺虫剤、エアゾールまたは「子どもの手の届かないところに置く」と表示されたものについて、鍵のかからないところにある場合も含まれる。	3-2	マニュアル、ルールなどを共有するとともに、理解して、教職員が主体的に行動している。 危険なことをダメと止めるだけでなく、なぜ危険なのか、どうすればいいのかなどを丁寧に伝えていく。そうすることで、子ども自身の危険なことがわかって行動できる力につなげていく。	4-1	マニュアルやルールなどについて、改善が必要な場合、改善して取り組んでいる。 繰り返して経験したことで、子どもの興味や関心、友だちとの関係などで危険な場所や遊具は変わってくるので、そのたびに点検する必要がある。
1-3	見守りがあるだけでなく、保育の中で危険な行動をさせていないかについても意識できているかどうか。(例えば、身長より高いところからジャンプしていないかなど)				
1-4	マニュアルとは、災害時対応に関する内容が含まれたものなどをさす。監査指摘区分(参考1・参考2(82ページ))にも関係するので作成は必須であるが、把握されていない、または、点検などをしていない。				
2-1	例えば、床の硬さが年齢に応じて違うなど、成長を妨げず促せるような配慮。				
2-2	安全点検チェックリストを月に1回必ずつける。 飲み込み防止(のどつめ)についても気をつけていく。 こども家庭庁から出ている「事故防止ハンドブック」などを参考にする。 教職員は場面転換・場所移動の際に子どもの顔を目視して人数確認を行うなど、マニュアルに沿って点検が行われ、ルールなどの共有が行われている。	 コンセントカバー 家具の角をガードする		4-2	繰り返して経験することで危険を予測する力を生活の中でつけていく。(教職員と一緒に、安全意識を持つ)
					
					飲み込み防止のため、 乳児はおもちゃの大きさに気を付ける 39mm×51mm以上 6～20mmのものは 特に危険である



コンセントカバー
家具の角をガードする



飲み込み防止のため、
乳児はおもちゃの大きさに気をつける
39mm × 51mm 以上
6～20mmのものは
特に危険である

① 聞くこと話すこと(言葉の理解を助ける)

〈項目の視点〉

- * 子どもへの語り掛け(言葉の理解を助ける)
- * 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目	いいえ	はい	memo
1	1-1 教職員は、子どもに話し掛けることがほとんどない			
	1-2 教職員は、子どもが話しかけていても、応答しないか決まっているいくつかの言葉だけで話している			
	1-3 教職員は、言葉以外の表現では反応しない			
段階	評価項目	はい	いいえ	memo
2	2-1 教職員は、生活や遊びの中で、常に子どもに話し掛けている			
	2-2 教職員は、生活や遊びの中で子どもが伝えようとしていることを、肯定的に受け止め解釈している			
	2-3 教職員は、子どもの行動に言葉を添えたり、物と名前が一致するように伝えたりしている			
3	3-1 教職員は、様々な場面で子どもの言葉やしぐさなど話を聞き、場面に応じたやり取りをしている			
	3-2 教職員は、子どもとその子の興味に基づいてやり取りをしている			
	3-3 教職員は、子どもの疑問や関心ごとに個々に応じて分かりやすく説明している			
	3-4 教職員は、子どもの言葉に新たな言葉を付け加え、行動(行為)と言葉をつなげている			
4	4-1 教職員は、年齢や個人差を考えて、気持ちの表現や新しい言葉などを使って語り掛けている			
	4-2 教職員は、子どもに簡単な質問をして好奇心を引き出すようにしている			
	4-3 教職員は、子ども同士が関わり合い、やり取りできるように支えている			

備考(注釈・事例など)

2-1 子どもの話を肯定的に受け止め、聞くことに重点を置く。例えば、姿勢を低くして聞く、理解しようとするなど聞いてもらえる安心感を持てるようにする。そして、子ども同士のやり取りや言葉でのコミュニケーションができるように教職員が近づいていく。

2-2 しぐさや表情からその子の要求を読み取る。それが不適切な表現(たたく、噛む、大声を出すなど)であっても、まずは、要求を表現していることを肯定的に受け止める。

3-1 個々の育ちを理解し、その子に応じた言葉掛けをする。子どもが「ぎゅうにゅう」と言った時に「牛乳おかわりいるのね」とコップに牛乳を入れる行為をすることで言葉と行動をつなげていく。

3-3 まず、子どもの興味や疑問を教職員が聞くということを主にして、聞いてもらえるから話そうとする雰囲気大切に促す。

3-4 気持ちカードや、「かおかおどんなかお」の絵本などを通して、行動だけでなく、気持ちの表現についても伝えていく。
(気持ちカード・大阪人権教育研究協議会「いま、どんなきもち?」・「かおかおどんなかお」こぐま社・柳原 良平作)

4-3 相手に伝わるコミュニケーション(言葉だけでなくしぐさやジェスチャー、表情なども含む)は、大人の支えが必要なので、代弁したり、行動の実況中継をしたりすることで、遊んでいることや気持ちが伝わるようにする。(楽しく遊んでいる時にこそ教職員の声掛けを!)

お散歩で電車みたね
一緒だね



「どうぞ」「ありがとう」のやり取りを楽しむ



「ボール転がってきたね」
「どうぞしてくれるの ありがとう」
「Oちゃんボール持ってきてくれたね」
「小さいボールや大きいボールがあるよ」
「ころころって転がるかなあ」
「もう一回やってみる?」



子どもの様子を言葉にして伝える

② 伝え合い（コミュニケーション）

〈項目の視点〉* 教職員の応答
* コミュニケーションツールのモデル
* 子ども同士のコミュニケーション
* 言葉以外の表現方法に触れる

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階		評価項目	いいえ	はい	memo
1	1-1	教職員は、子どもが仕草や表情・言葉で表出していることに応答しない			
	1-2	教職員は、子どもが話そうとするのを止めている			
	1-3	子どもと教職員あるいは子ども同士の関わりがなく言葉のやり取りが起こらない			
段階		評価項目	はい	いいえ	memo
2	2-1	教職員は、子どもが仕草や表情・言葉で表出していることを肯定的に受け止め応答している			
	2-2	教職員は、子どもとコミュニケーションをとる時に単純・的確な言葉を使っている			
	2-3	教職員は、年齢や個人の育ちを理解したうえでその子が言おうとしていることを理解しようとしている			
	2-4	子ども同士が関わり合える仕草や言葉のやり取りがある			
3	3-1	教職員は、生活や遊びの中で子どもの様々な表出にタイミングよく応答し、やり取りの経験ができるようにしている			
	3-2	教職員は、気持ちを表現する表情やしぐさ、言葉があることを知らせている			
	3-3	教職員は、子どもが伝えたい気持ちがある時に、言葉ではなくても伝え方が解り、それを支えている			
	3-4	教職員の支えで、友だちの表現の仕方（言葉・言葉以外）がわかって、やり取りすることができる			
	3-5	言葉以外の表現方法（手話など）や外国の言葉などに触れられるような展示や教材がある			
4	4-1	教職員は、子どもが自分の思いを自分の言葉で伝えられるようにじっくりと聞き、周りの子ども達と気持ちを伝え合えるように語りかけている			
	4-2	教職員は、聞くことと話すことのバランスが取れている			
	4-3	教職員は、楽しいことの共感などすべての子どもがやり取りに参加できるようにしている			
	4-4	言葉に困難を持っている子どもの特別な配慮（手話・点字の教材）があり、周りの子どもも触れられる			

備考（注釈・事例など）

2-1 朝は「おはよう」、ご飯を食べる時には「いただきます」など、あいさつの見本になる教職員がいる。
方言は文化や生活の一部として捉えるなど、子どもの発言を否定しない。

2-4 「かして」「かわって」など、同一事象に対して決まった言葉を使うことで教職員が子どもの言葉のモデルとなる。（言葉だけでなく、しぐさやジェスチャーなどでやり取りする楽しさを子どもが経験できるようにする）

（タッ）チ！



（タッ）チ！

おはようのタッチだね！
うれしいね！



3-2 玩具の取り合いや遊びを巡るトラブルなどは、互いの思いを代弁しながら仲立ちをしていく。気持ちを言葉やしぐさで表現できるように、年齢やその子に合わせた言葉やジェスチャーなどの表現を使う。

3-3 何回も経験してきたことなら、言葉でなくても友だちの伝えたいことがわかり、やり取りして楽しめる遊びがあるかどうか。トラブルでも同じで、否定的な言葉だけでなく解決を教職員と一緒にするために、思いを伝えようとしているかどうか。

飛行機だね
ばいばい



4-1 教職員も子どもも一方的な話ではなく、お互いに聞きあう関係で話しているかどうか。そのためには、それまでに「丁寧に聞いてもらえる」という子どもとの関係をつくっておく必要がある。

4-3 言葉を使って、楽しい経験を共有するために、教職員は気持ちを言葉にしてたくさん語り掛けるようにする。顔を見合わせるなどお互いに共有できていることについても知らせるようにする。



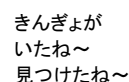
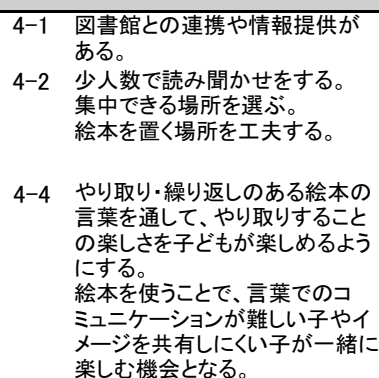
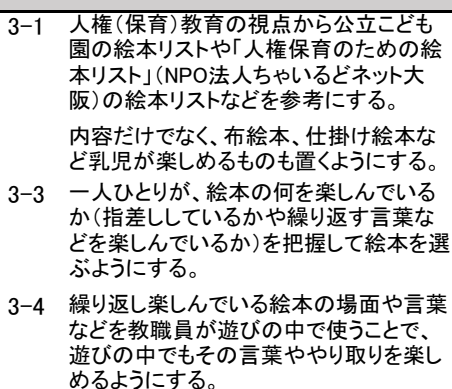
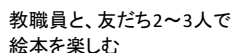
あ！

〈項目の視点〉	<ul style="list-style-type: none"> * 絵本の環境 * 絵本に触れる時間 * 教職員の関わり * 絵本を使う取り組み
---------	---

段階		評価項目	いいえ	はい	memo
1	1-1	子どもが手に取れるような絵本がほとんどない			
	1-2	子どもが絵本に触れる時間がない			
	1-3	教職員は子どものために本を読むことがほとんどない			
段階		評価項目	はい	いいえ	memo
2	2-1	絵本コーナーなどが設けられていて、子どもが手に取れる場所に本がある			
	2-2	絵本に触れられる環境や時間がある			
	2-3	教職員は、1日に1度は絵本の読み聞かせを行っている			
	2-4	絵本を見る(読む)時は、子どもは喜んで集まり、読み手とやり取りがある			
3	3-1	絵本の種類が豊富で、絵本コーナーが設けられている			
	3-2	絵本に触れている環境や時間が適切にある			
	3-3	教職員は、子どもの興味を持った絵本を個別的に読み聞かせている			
	3-4	教職員は、絵本で子どもが楽しんでいるやり取りなどを、遊びにつなげている			
4	4-1	絵本の部屋(図書室)があり、年齢に応じた絵本や興味に合った絵本が常に手に取れるところに置いてあり、絵本の入れ替えが適切に行われている			
	4-2	自分で絵本を選び触れることのできる時間が十分に確保されている			
	4-3	教職員は、読み聞かせの時間に配慮の必要な子どもがいる場合は、特別な手立てを行っている			
	4-4	教職員は子どもが興味を持った絵本を題材としたごっこ遊びなどを楽しめるようにしている			

2-3 絵本の読み聞かせをCDばかりに頼らず
教職員が行っている。
乳児期では特に、2〜3人で、教職員の読
んでくれる絵本を楽しむ経験をする。

2-4 絵本を通して、絵や言葉に親しみ、思っ
たこと、感じたことを伝えあう機会として
大切にする。



絵本で親しんだことが遊びに
発展していける環境設定

IV 活動(環境があるかどうか)

段階 1:不適切 2:最低限 3:よい 4:とてもよい

① 運動(粗大運動・体を使う)

〈項目の視点〉* その遊びができる場所(空間)
* その遊びができる遊具(おもちゃや道具)
* 遊ぶ時間
* 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	体を動かして遊ぶ空間や遊具がない			
	1-2	身体を使って遊ぶことができる時間がほとんどない			
	1-3	教職員は、安全の確保が十分でなく、子どもが楽しんでいることに共感していない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	体を動かして遊ぶ(寝返り、ハイハイ、つかまり立ち、歩く、走るなど)空間がある			
	2-2	決められた時間ではあるが、体を動かして遊ぶことができる			
	2-3	教職員は、見守りによって安全を確保している			
3	3-1	色々な動きを体験できたり、自分から体を動かしたいと思えたりする環境・自然がある			
	3-2	子どもが主体的に選び、遊ぶことができる遊具がある			
	3-3	決められた時間だけではなく、自由に遊ぶことができる時間がある			
	3-4	教職員は、子どもの発達や興味に合わせて、柔軟に対応している			
4	4-1	主体的に遊びたい、体を動かしたいと思える環境・自然が用意されている(自然環境だけでなく、それに近い遊具などを使った環境がある)			
	4-2	好きな遊びができる時間が十分にある			
	4-3	教職員は、十分な安全を確保するとともに、挑戦する姿を止めずに最後まで見守っている			
	4-4	教職員は、子どもが今楽しんでいることから、次の発達を見通した提案をしている			

備考(注釈・事例など)

1-1 公園や屋上など、体を動かすことができるスペースが、園の中だけでなく、近くにもない。

2-1 ハイハイやつかまり立ちをしても危険のない場所や、少しの段差、スロープ、ふとん山、クッションマット、ボールプール等、またはそれに代わるような安全に体を動かして遊べる遊具やスペースが園の中、あるいはすぐに行ける場所にあるかどうか。

2-2 年齢に合わせて必要な時間の設定をする(少なくとも15分以上)。悪天候でなければ、週3回以上は戸外で過ごす機会を持つ。

3-1 自然の中で、そのような場所が確保できれば理想的。

3-2 年齢に合わせた環境を考える。(例えば、歩き始めた子が登れるちょっとしたスロープや、身長に合わせて選べる鉄棒など)



4-1 一つの活動だけでなく、複合的にいろいろな遊び方や体の使い方ができるもの。例えば、坂道や階段の組み合わせ、アスレチックのようなものなど。

4-4 乳児期は発達が早いので、その時期に子どもが挑戦しようとしていることと、発達の姿から次を見通した遊びを考える必要がある。

体を使う遊びは、子どもの楽しんでいることから考える

つかまり立ちで遊ぶことができるおもちゃの工夫



② 運動（微細運動・手や指を使う）

〈項目の視点〉 * その遊びができる場所(空間)
* その遊びができる遊具(おもちゃや道具)
* 遊ぶ時間
* 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目	いいえ	はい	memo
1	1-1 いくつかの決まった道具やおもちゃがなく、変化したり工夫したりできるものがない			
	1-2 スプーンなど発達に即した道具を使う機会がほとんどない			
	1-3 道具(手や指を使って遊ぶのに適切な教材)を自由に使う時間がない			
	1-4 教職員は、子ども達の微細運動に関心をもって関わっていない			
段階	評価項目	はい	いいえ	memo
2	2-1 感触を楽しめるなど、指先を使って遊ぶことができる数種類の素材がある			
	2-2 ブロックやポットン落としなど手や指を使う遊具が十分にあり、遊ぶことができる			
	2-3 スプーンなど目的にあった道具を試したり、使ったりする機会がある			
	2-4 その時間だけでなく、くり返して取り組むことができる			
	2-5 教職員は、子どもの作ったものを肯定的に認めている			
3	3-1 様々な感触や変化することを楽しめる素材があり、いつでも指先を使うことができる遊びがある			
	3-2 一つのことに没頭したり、こだわったりすることができる時間や空間がある			
	3-3 生活の中に、手先を使う活動(ティッシュをとる、おやつを開けるなど)がある			
	3-4 教職員は、発達に合わせた道具や遊具で遊ぶときに、上手いように一緒に遊んだり見守ったりしている			
	3-5 教職員は、子どもが作ったものを肯定的に褒め、丁寧に扱っている			
4	4-1 何度でも繰り返せるように、素材や道具、遊具は十分な量がある			
	4-2 繰り返して取り組むことができ、子どもが満足できるまで作ることができる素材や遊具、時間が用意されている			
	4-3 教職員は、一人ひとりの興味や関心に合わせて、次の課題を提案している(素材、作り方、道具の種類や使い方など)			

備考(注釈・事例など)

2-1 柔らかい粘土や砂、つるつる、ざらざらなど感触の違うもの。
2-2 握る、入っては出すなど手指を使うおもちゃ。
2-3 生活の場面で必要な道具やペン、クレパスなど年齢に応じた必要な用具について、使う機会があるかどうか。

3-1 粘土(片栗粉や小麦粉などで作ったものも含む)寒天、氷、砂や石、花や葉などのように特別なものではなく、保育で触れることのできるものが豊かにあるかを考える。

3-3 生活で使うもの(スプーンなど)を使うために、手首がやわらかく使える遊びを考えて入れていく。

3-4 発達に合わせた道具や遊びなどは、「豊中市立幼保連携型認定こども園全体計画」の教育・保育課程を参照。




4-2 一人ひとりが十分取り組めるような素材や道具の数・量を用意する。特に乳児では、集中時間や興味を持つ時期などに大きな違いがあるため、興味を持った時に取り組める環境が必要。こだわって作りたい子には、満足できるまで取り組めるよう援助する。



教職員と一緒に→集中して遊ぶ
おもちゃ・紙・粘土・自然物など



③ 造形					
<div> <div> <項目の視点> <ul style="list-style-type: none"> * その遊びができる場所(空間) * その遊びができる遊具(おもちゃや道具) * 遊ぶ時間 * 教職員の関わり </div> <div> ※項目番号に枠囲みしている項目は、 人的環境の評価項目です </div> </div>					
段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	子どもが主体的に作ることができる環境がない(造形の用具、材料に触れる機会がない)			
	1-2	教職員は、子どもが造形活動をするに関心がなく援助していない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	造形活動を楽しむことができる場所や用具がある			
	2-2	必要な(いろいろな感触を感じたり、ちぎる、丸める、描くなどができるような)道具が用意されていて、その使い方を経験できる			
	2-3	教職員は、発達に応じた活動を計画し、子どもに経験させようとしている			
3	3-1	子どもが主体的に自由な発想で作れる道具や素材がある			
	3-2	道具や可塑性の高い素材が多様に用意されている			
	3-3	モデルとして、本物に出会う機会が十分に用意されている			
	3-4	教職員は、子ども一人ひとりの思いが実現できるように援助をしたり、作ったものについて子どもと話をしている			
4	4-1	工夫したり多様に表現できたりする道具や素材が十分に用意されている			
	4-2	自分が納得できるまで作ることができる空間や時間がある			
	4-3	作ったものを多くの方に見てもらえる場所などがある			
	4-4	教職員は、子どもの発達や興味に合わせて、方法、材料などを提案している			
備考(注釈・事例など)					
2-2 乳児の手の大きさや力に合わせたクレパスや、手を使って表現できる素材を用意する。(例えば、柔らかい粘土やちぎれる紙、シール、指絵の具など)		3-3 本物を見る(例えば、咲いている花を見たり、虫の飼育をしたり、食材に触れる、動物を見る、触る)機会がある。(直接製作につながらなくてもよい)		4-1 0歳児や年度当初は単純な材料から始め、いろいろな素材や材料が使えるようにする。 4-3 保護者だけでなく、地域の方が見学できる機会をつくるなど場所や機会を考える。	
<div> <div> 好きなものを使っていいよ スタンプや筆もあるよ どんな絵が描けるかな？ </div>  </div>		<div> <div> 手に付けてみよう </div>  </div>		<div> <div> 手につけた絵の具でお絵描き出来るよ！ </div>  </div>	
<div> <div> いろんな色に触ってみよう </div>  </div>		<div> <div> あ！手が赤くなった </div>  </div>			

④ 音楽リズム						
<div> <div> <項目の視点> * その遊びができる場所(空間) * その遊びができる遊具(おもちゃや道具) * 遊ぶ時間 * 教職員の関わり </div> <div> ※項目番号に枠囲みしている項目は、 人的環境の評価項目です </div> </div>						
段階	評価項目		いいえ	はい	memo	
1	1-1	日常的に使える楽器、歌、わらべ歌など音楽に触れる環境がない				
	1-2	リズムに合わせて体を動かす機会がない				
	1-3	常に大きな音でいつも音楽が流れている				
	1-4	音楽や歌などに親しむことができるような教職員の関わりがない				
段階	評価項目		はい	いいえ	momo	
2	2-1	種類や数は限られているが、子どもが自由に鳴らすことができる楽器がある				
	2-2	時間は限られているが、曲に合わせて歌ったり踊ったりすることができる				
	2-3	教職員は、年齢や季節に応じた音楽や自然の音などいろいろな音と出会う機会を作っている				
3	3-1	打楽器や鍵盤楽器など子どもが自由に鳴らすことができる楽器が多様にある				
	3-2	楽器を自由に鳴らすことができる時間が十分にある				
	3-3	子どもが教職員と一緒に自分で曲を選択して歌ったり踊ったりできる環境がある				
	3-4	教職員は、子どもと楽しんで歌ったり演奏したり踊ったりしている				
4	4-1	様々な音楽や楽器に触れる機会があり、子どもがしたいと思う時に、教職員と一緒にできる				
	4-2	いろいろな楽器の生演奏を聴く機会がある				
	4-3	教職員は、子どもの興味が広がるように、音楽や楽器などを用意して子どもと一緒に楽しんでいる				
備考(注釈・事例など)						
1-3 活動やその時の雰囲気に関係なく、常に音楽が流れている状態。 2-3 年齢に合わせた歌や音楽を選ぶだけでなく、楽器の基礎となるような音(自然の音や、楽器ではない、いろいろなものをたたく音など)と出会える機会を作る。		3-4 わらべ歌など、遊びや生活の中で常に触れたり使ったりする機会を持ち、子どもの言葉から自然に歌につながるようなフレーズなども取り入れながら、歌う楽しみを教職員と共感していく。		4-1 楽器を使うときには、大切なものとして触るようにする。使い方も、教職員が主として伝えるようにする。 4-3 乳児期には、教職員がいろいろな楽器を演奏し、音を聞くことが楽しいと思えるような活動をする。		
<div>風鈴の音色を楽しむ</div>  <div>手作りマラカス</div>  <div>日常的に心地よい音に触れることができる環境設定</div> 						

⑤ ごっこ遊び

〈項目の視点〉 * その遊びができる場所(空間)
* その遊びができる遊具(おもちゃや道具)
* 遊ぶ時間
* 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目	いいえ	はい	memo
1	1-1 ままごと(生活再現遊び)をするために必要な場所がない			
	1-2 多様なごっこ遊びを楽しめるおもちゃが不ぞろい、壊れているまたは用意されていない			
	1-3 教職員は子どものごっこ遊びに関心がなく、一緒に遊んでいない			
段階	評価項目	はい	いいえ	memo
2	2-1 ごっこ遊びにつながるいろいろな生活経験を再現して楽しむことができる(食事を楽しむ、散歩で身近な動物を見る、買い物に行くなど)			
	2-2 ごっこ遊びに必要な場所やおもちゃ(本物に近いもの)があり、日常的に利用できる			
	2-3 教職員は、ごっこ遊びと一緒に楽しんでいる			
3	3-1 年齢に応じたごっこ遊びができるように、必要な材料が多様に用意されている			
	3-2 様々なものに見立てられる素材(毛糸、布など)がある			
	3-3 ごっこ遊びの種類によりコーナーに分けられた空間がある			
	3-4 イメージが膨らませやすい環境や、継続して取り組める場所がある			
	3-5 教職員は、子どもの発想を肯定的に受け止め、より面白くするためにモデルになっている			
4	4-1 教職員と一緒に絵本や経験から子どもが主体的にごっこ遊びを展開することができる			
	4-2 教職員は、子どもがイメージしたことを実現させ、発展させるために必要なことを提案している			

備考(注釈・事例など)

2-1 ままごと、食べることが楽しい気持ちや大好きな大人の真似から始まる。食事を楽しめているか、真似したいと思う大人がいるかが前提。

2-2 ごっこ遊びで使うおもちゃは、年齢が低いほど本物に近いおもちゃを用意する。(安全面に気を付け、扱いやすいものを選ぶ)

2-3 ごっこ遊びの何を楽しんでいるかは、一人ひとり違う(経験や発達によって、かなり違うと考えられる)ので、教職員と一緒に遊ぶことで何を楽しんでいるかを把握することが必要(一緒に遊ぶことで気づくことができる)。おもちゃを容器に入れて混ぜているだけなのか、食べ物に見立てているのか、お母さんのつもりになっているのか、同じように食べ物を混ぜている動作でも、楽しんでいることは違う。

きいろいのは
すっぱいんだね

あまいジュース
はどれですか？



すっぱいジュース
です。
どうぞ！

3-2 素材は、乳児が口に入れたり、なめたりしても安全なものを選ぶ。

3-3 一つのごっこ遊びが十分遊べるように、コーナーを分けて遊ぶ。友だちの遊びに興味が出てきたら、他のごっこ遊びを真似っこできるようにするなど年齢や時期、遊び方によって変えられる空間が必要。



道具を使ってつかむ、身近なものに見立てるなど、発達と興味に応じたあそび道具や素材がある



4-1 コーナー・材料・モデルなどイメージが膨らむようなものが身近にある。(服などの身に着けるもの、段ボールの電車など見立てて使えるものなど)多様なごっこ遊びができる。(男の子・女の子両方が使えるもの、外国の文化や障害を持っている人が使うもの、肌の色の違う人形などが用意されている)例えば、“男だからこの役”というような固定概念で教職員がごっこ遊びの役割分担をすることのないように関わる。

友だちとイメージを共有できる道具(おもちゃ)がある



⑥ 積み木

〈項目の視点〉 * その遊びができる場所(空間)
* その遊びができる遊具(おもちゃや道具)
* 遊ぶ時間
* 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	自由に使える積み木がない			
	1-2	積み木で遊んでいる子どもに関心を持って、楽しさを共感する教職員がいない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	自由に使える積み木がある			
	2-2	一人ひとりが、じっくり作れる場所や時間がある			
	2-3	教職員は、作っているときに見守り、必要な時には共感したり肯定的に受け止めたりしている			
3	3-1	自由に使える色々な大きさの積み木が十分ある			
	3-2	友だちや教職員の真似をして作ったり、何度でもくり返し作ったり壊したりすることができる			
	3-3	教職員は、イメージが膨らんだり、工夫したりできるように援助している			

備考(注釈・事例など)

2-1 子どもの人数、興味・関心、遊び方により積み木の数や種類を考える。積むこと、壊すことの両方が楽しめることはもちろん、見立てることができる、高くあるいは、長くしたいという要求にこたえられるような量を確保する(期間を決める、他クラスのものをあつめて用意するなど)。あくまでも子どもの状況に合わせて考える。

3-1 年齢によっては、倒すことが楽しい子、並べることが楽しい子、積むことが楽しい子などそれぞれの遊びの保障ができるような空間がある。別々に遊んでいても、友だちのしていることに気づけるような教職員の声掛けが必要。

3-3 積み木として使うだけでなく、見立てて遊ぶための材料やおもちゃが近くにあり、遊びをつなげたり、発展させたりできる。



積んだり、壊したり、試したり
子どもが何を楽しんでいるのかを教職員が理解して援助している



じっくり遊べる時間と空間が保障されている

⑦ 砂・水

〈項目の視点〉 * その遊びができる場所(空間)
* その遊びができる遊具(おもちゃや道具)
* 遊ぶ時間
* 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	水や砂を使って遊ぶ場所がない			
	1-2	汚れることを気にせず感触遊びを楽しむ場所や時間がない			
	1-3	感触遊びの楽しさより、汚れることを気にする教職員がいる			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	水や砂遊びができる園庭や公園がある			
	2-2	砂や土、水を使って自由に遊べる時間がある			
	2-3	教職員は、砂や土、水などの感触と一緒に楽しんでいる			
3	3-1	砂や土、水を日常的に自由に使うことができる			
	3-2	必要なおもちゃがすぐ取り出せる場所にある			
	3-3	教職員は、一緒に感触を楽しみ、気持ちや発見に共感している			
	3-4	ほとんどの教職員が汚れることを気にせず、楽しんでいる			
4	4-1	発達や興味・関心に応じて、選択できる複数の場がある			
	4-2	水を混ぜる、流すなど展開して遊ぶ幼児の遊びを見たり、真似をしたりすることができる			
	4-3	教職員は、砂や土の性質の違いなどの知識があり、遊び方のモデルになっている			

備考(注釈・事例など)

- 2-1 感触を楽しんだり型抜きをしたり、スコップなど道具を使ったりして遊ぶことができる環境。
- 2-3 年齢などによっては、口に入れてしまうことがあるので、楽しめるような配慮をしておく。(シートを敷く、口に入れてもいいおもちゃを用意するなど)

- 3-1 水をどのように自由に使うかについては、子どもの興味などを考えて用意する。幼児になった時に主体的に自分たちで使い方を考えられるように、教職員の投げかけやモデルが必要。
- 3-2 年齢や時期によって、使うおもちゃや数は変わってくる。すぐに取れるということが重要なのではなく、子ども達の遊び方や興味に合わせて必要なおもちゃや道具が出せるかどうか大事。その把握を教職員がしっかりできているかを見ていく。

- 4-1 壊したい子、作りたい子が互いに十分楽しめるよう、活動が保障できるような空間。
- 4-3 乳児期は特に一緒に遊ぶことでモデルとしての役割を担う。幼児の遊ぶ姿を真似していくためにも、教職員がともに遊んでいく。子どもの主体性を引き出すためにも、教職員が遊び方を伝えていくことは必要。



砂や土を使って遊び
方や興味に合わせた
おもちゃがある

大人や友だちのしていることを
モデルにした遊び

⑧ 自然・科学

〈項目の視点〉 * その遊びができる場所(空間)
* その遊びができる遊具(おもちゃや道具)
* 遊ぶ時間
* 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	植物や小動物、虫など自然に触れることができる場所が身近にない			
	1-2	自然事象などを体験したり、見たりすることができない			
	1-3	教職員が、自然事象などの不思議さや美しさなどに共感しない、話をしない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	身近に植物や昆虫など自然に触れられる場所がある			
	2-2	教職員は、自然に関わって感じた不思議さや発見に共感している			
3	3-1	日常的に、自然物や科学遊びの素材に教職員と一緒に触れることができる			
	3-2	教職員は、自然に関わる遊び、科学遊びを子どもと共感し、モデルになっている			
4	4-1	日常的に自然に触れられる環境があり、継続的に取り組むことができる			
	4-2	不思議だと思える仕掛けが園内にある(意図的あるいは意図的でない)			
	4-3	教職員は、自然や科学について知識を持ち、子どもの遊びが深まる指導をしている			

備考(注釈・事例など)

2-1 園庭など自然に触れる場所や、外に出られなくても窓があって外が見えるなど。

身近な自然物(昆虫、植物など)に触れることができる



かがみあそび

3-1 教職員と一緒にすることで、安心して触れることができる。また、興味を持てるように、まず、教職員が楽しむ。

自然に関わる科学遊びとは、子どもが生活の中で簡単に触れることができる雨や雪などから、雨が傘から流れて落ちること、雪が解けることなど体験し、不思議に思うなども含む。特別な教材というより、子どもの身近なところから、体験できることを教職員と一緒に楽しむことが基本となる。

(光が)キラキラだ～



継続的に遊べる環境

あわあわ～



4-2 自然に起きたことをそのままにしておく(風で落ちた枯れ葉、雨の後でできた水たまり)など、教職員がしかけるだけでなく、子どもが気づけるような環境。

きいろとあおと...みえるよ!



アイスクリームつくってるの

⑨ 算数・数

〈項目の視点〉
 * その遊びができる場所(空間)
 * その遊びができる遊具(おもちゃや道具)
 * 遊ぶ時間
 * 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
 人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	日付や時計、その他数字に触れることができる環境がない			
	1-2	形、量、大きさ、重さなどに触れられるような環境がない			
	1-3	数や量に触れられるような環境の配慮をする教職員がいない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	カレンダーや時計など生活の中で子どもが触れられる数の環境がある			
	2-2	数、量や大きさの違いが分かるような体験(比較)が生活の中でできる			
	2-3	形、大きさ、量などを子ども達が気づけるような教職員の関わりがある			
3	3-1	生活の場面で、教職員と一緒に日付や時間を確認したり、数量を比べる、重さを量るなどの体験ができる			
	3-2	生活の中で、楽しみながら数量の違い、重さの違いなどに触れることができる			
	3-3	教職員が、数(算数)に楽しみながら触れられるよう配慮している			
4	4-1	子どもが教職員と一緒に遊びや生活の中で、自由に計ったり、比べたりできる道具がある			
	4-2	数や量について実体験で出会える機会が豊かにある			
	4-3	教職員は、数える、計る、比べることを利用して活動を上げられるよう援助している			

備考(注釈・事例など)

2-1 カレンダー、時計など、生活に必要なものは、子どもと一緒に見ることができるようにしておく。

3-1 おやつや給食を配るときに、多い、少ない、大きい、小さいなど量に触れる。また、体重測定など生活の中で「はかる」ことに触れる機会を作る。

4-1 大きさや重さをはかることを教職員と一緒に経験できるようにする。(はかる:量る・測る・計る)



遊びの中でいろいろな形に触れる

いち、に、さん！
 しかくがいっぱい！

10.1キロ
 グラム






身体測定

おおきく
 なってる？



ながーくなってきたね
 ○○みたいだね

⑩ ICTの活用					
<div> <div> <項目の視点> <ul style="list-style-type: none"> * その遊びができる場所(空間) * その遊びができる遊具(おもちゃや道具) * 遊ぶ時間 * 教職員の関わり </div> <div> ※項目番号に枠囲みしている項目は、 人的環境の評価項目です </div> </div>					
段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	生活や遊びの中に、ICTを活用する機会がない			
	1-2	年齢にふさわしくない使い方をしている(ゲームの時間が長い、テレビを見せっぱなしにしているなど)			
	1-3	ICTについて知識がなく、保育の中で利用しようとする教職員がいない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	生活や遊びの中で、調べる一つ的手段としてPCなどを利用することがある			
	2-2	テレビを見る時は時間を決めている			
	2-3	保育内容が広がるように、デジタル教材、カメラ、DVDなどを利用する			
	2-4	教職員は、調べたり、情報を共有したりするためにデジタル教材などを利用している			
備考(注釈・事例など)					
<p>ICTとは Information and Communication Technology の略</p> <p>「いつでも・どこでも・なんでも・だれでも」簡単にネットワークが利用でき、世代や地域を超えたPCの利用や人と人、人とモノを結ぶコミュニケーションを重視。文部科学省では、公立学校においてPCやデジタルテレビを導入し、子ども達の情報活用能力の育成を図るための「ICT環境整備事業」を展開している。</p>					
<p>2-1 教職員が積極的にデジタル機器を使うようにして、子どもがそれを見る機会を増やす。</p> <p>2-4 子どもの疑問や興味のあることを、乳児だからわからないだろうと取り合わないのではなく、教職員がしっかり調べ、遊びや興味が広がるような関わりをする。</p>		<div>  <div> 生活で馴染みのあるスマートフォンのおもちゃ 家庭では、おとなしくさせるために使われることが多いので、遊びに有効に使えることを保育の中で取り組んでいくようにする </div> </div>			

⑪ 多様性の受容					
<div> <div> <項目の視点> * その遊びができる場所(空間) * その遊びができる遊具(おもちゃや道具) * 遊ぶ時間 * 教職員の関わり </div> <div> ※項目番号に枠囲みしている項目は、 人的環境の評価項目です </div> </div>					
段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	多文化など日本とは異なる社会や文化に親しむ環境がない			
	1-2	多様性を受容できるような環境や保育の計画がない			
	1-3	教職員がステレオタイプの対応をしている			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	いろいろな国があることを写真やイラストで子どもに知らせる環境がある			
	2-2	子どもが多様性に触れる機会がある			
	2-3	子どもが自分の地域や国の文化などを生活の中で触れる機会がある			
	2-4	教職員は、多文化など多様性を理解して、違いを認め、積極的に関わっている			
3	3-1	クラスに応じた多文化への興味・関心が広がる教材がある(ダンス、歌、絵本、言葉、食育、写真やイラスト、映像などで)			
	3-2	様々な国、家族構成、肌や体の違い、多様な性などを認め合えるような環境がある			
	3-3	自分の園のことや地域、国のことなどを知る機会がある			
	3-4	教職員は、多様性を受容し、決めつけた見方で見ないで、認めたり、知っていかようとしている			
4	4-1	子どもが多様な文化に触れる機会をもつ			
	4-2	自分の知っている言葉やジェスチャー、文化など、子どもが発信できる機会がある			
	4-3	教職員は、多様性を受容できるような援助ができる			
備考(注釈・事例など)					
☆ 「多様」とは「いろいろ異なるさま。異なるものの多さ。」(広辞苑) 保育における多様性とは、性別・国籍(ルーツ)・宗教・障害の有無・家庭環境などの違いを受け入れ、誰もが安心して育ちあう保育環境を創り出すこと。マイノリティ・マジョリティどちらの立場も重視し、一人ひとりの良さ・可能性を生かし、ともに育ちあう豊かな保育を展開していくこと。					
☆ 91・92ページの資料を参考に取り組みましょう。					
1-3	具体例)「男の子は泣かないよ」「女の子はピンク、男の子は青」などの固定的な概念で保育をする、個人マークを「お花は女の子」「乗り物は男の子」などステレオタイプで選択する。	3-2	具体例)肌の色が違う人形がある、自分の好きな色が選べる、自分と違う事象(例えば、めがね、車いすなど)との出会いになる写真や絵本、掲示がある。	4-1	例えば、「言葉」では手話・色々な国の言葉・ジェスチャーなどに触れるということ。
2-4	性教育など多様性について教職員間で学び合う機会や研修を行っている。			4-2	乳児の場合は、教職員が保護者から自国の料理・歌を教えてもらったり、子育て観などを他の保護者と交流できる機会を設けたりする。
2-4	固定的なイメージにつながるような教材、遊具について見直していくことが必要。様々な違い(多様性)を受け入れることで、一人ひとりが豊かになるように保育の中に生かしていく。	<div> <div>どっちのお洋服にする？</div> <div>  </div> <div>自己選択でき、自己選択したことを尊重される環境がある</div> </div>			
		<div> <div>どっちのお洋服にする？</div> <div>  </div> <div>(こっちがいい)</div> </div>			

① 個別的な指導と学び(子ども理解と子ども理解の上に立った教職員の関わり)


〈項目の視点〉* 個々の子どもも理解
* 個々の子どもに対する適切な援助
* 多様な教職員の援助
* 教職員間の連携

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	教職員主導で、子どもは同じやり方、同じ活動をしなければならない			
	1-2	教職員は、子どもに個別に注目することがなく、子どもを理解していない			
	1-3	教職員は、問題が起こらない限り、子どもを見ていない			
	1-4	教職員間で子どものことを話す機会がない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	教職員は、子どもの表情、言葉、行動から、子どもを理解している			
	2-2	教職員は、クラスの子どもの興味や関心、発達に沿った遊びや生活の設定をし、援助している			
	2-3	教職員は、管理性の強い関わりではなく、共感したり、見守ったりして関わっている			
	2-4	援助の仕方について、教職員間で話し合う機会がある			
3	3-1	教職員は、表情や行動などを観察・記録し、遊びの何を楽しんでいるか、生活の何に困っているかなど内面を理解しようとしている			
	3-2	教職員は、個々の興味や関心のあることを見つけ出し、その思いや関心に沿った援助をしている			
	3-3	子どもとの対等性を大事にしながら、共感、見守りだけではなく、モデル、共同作業者としての援助を教職員がしている			
	3-4	子どもの内面の育ちについて話し合いを行い、日々の姿や、変化、関わり方などについて、教職員間で共有できている			
4	4-1	複数の教職員が、観察、分析を行い、客観的な子ども理解を行っている			
	4-2	教職員は、子どもの内面の理解から、援助してほしいと思っていること(次の遊びの展開や生活につながるようなこと)を理解した上で援助している			
	4-3	教職員は、対等性を大事にしながら、共感、見守り、モデル、共同作業者など姿や時期・発達に応じた援助をしている			
	4-4	子どもの内面の育ちを言葉にし、映像化して話し合うことで、教職員間で関わりや課題を共有している			

備考(注釈・事例など)

☆ 89・90ページの資料を参考に取り組みましょう。

2-1	子ども理解の方法はいろいろあるが、園で工夫して理解しようとしているかどうか。	3-1	子ども理解について、記録したり、分析したりできているか。場合によっては、カリキュラムを参考にする。	4-2	子どもが何を楽しんでいるか、教職員や友だちとどのような関係で遊んでいるかを把握し、どのような援助が必要かを判断する。子どもがやりたいと思っていることより高度な遊び(子どもの発達や興味にあていない遊び)をさせることも子どもの姿から見直していく。
2-3	具体例)「管理性の強い関わり」 ・大人が子どもの手を引っ張って移動させる ・大人が選んだ単独のおもちゃでしか遊べない	3-2	子どもと関わって、その子が何を楽しいと思っているかを理解することが活動や教職員の援助に影響する。遊びが発展すれば、その子の遊びも豊かになる。		
2-4	子どもの人権の視点に立った援助になっているかを、自己評価、園の取り組みなどにおいて教職員間で振り返り、確認できる機会がある。	3-3	子どもを尊敬することが大切。教職員も子どもも主体的にお互いに主張して、折り合いをつけていけるような関係。放任でもなく、過干渉でもないように、活動や時期によって関わり方を考える必要がある。	4-3	教職員だけでなく、子ども同士の関わりがあるかどうかを見ることで、教職員の関わり方も見えてくる。
		3-4	教職員間で会議やカリキュラムなどを参考にする。	4-4	ドキュメンテーションやポートフォリオなど映像や写真、子どもの言葉や行動などから課題を考える。教職員だけでなく、保護者とも保育の課題を共有する。
					
教職員間で振り返りや課題の共有がされている					

② 教職員と子どものやり取り(教職員と子どもの関係)

〈項目の視点〉

- *特定の教職員との関わり
- *子どもが安心できる教職員の関わり
- *人との心地よい関わりモデルや、援助

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	必要なことがない限り、教職員と子どもが関わるのがない			
	1-2	教職員は、関わるのが難しい子どもに対して、関心がなく、関わらない			
	1-3	年齢や時期、子どもの姿に合わせるがなく、いつでも教職員が援助している			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	子どもに関わっていく教職員がいる			
	2-2	教職員が関わると、子どもは喜んでやり取りしている			
	2-3	教職員は、子どもの姿に合わせて援助の仕方を変えている			
3	3-1	どの子にも、やさしい声で視線を合わせての声掛け、スキンシップなど子どもが安心できる教職員の関わりがある			
	3-2	教職員は、言葉だけでなく、しぐさや表情などから、子どもの気持ちを時間をかけて聞くなど、子どもの気持ちを大切にしている			
	3-3	教職員は、年齢や発達に合わせた援助をしている			
4	4-1	教職員は、どのような場面でも子どもと対等に、応答的に関わっている			
	4-2	人との心地よい関わりモデルとなる教職員がいて、子どもが真似をして行動している			
	4-3	教職員は、年齢や発達だけでなく、一人ひとりの様子や、家での様子を把握して、その子に合わせた関わりをしている			

備考(注釈・事例など)

☆ 乳児期は、特に大人との愛着関係が大切なので、心地よい教職員との関係を作ることが基本となる。

☆ 個々の生活背景や育ちなどに留意して関わるのが重要。特定の教職員との愛着関係が必要な場合は、ゆるやかな担当制をとるなど、保育の工夫を行う。

☆ 年齢や発達、子どもの姿に合わせた関わりが必要である。

- 2-1 子どもに関わるとは、子どもの表現を否定せず、気持ちに共感することが基本。怒る、注意する関わりは、ここでは関わるとは言わない。
- 2-2 定型文的に挨拶をするのではなく、教職員の顔を見て、反応を確かめてやり取りしているかを丁寧に見ていく。
- 2-3 子ども理解を前提に、その子の課題や年齢に合わせた援助や関わりがあるかどうかを見ていく。(例えば、衣服の着脱や排泄など、一斉にみんなができるようにするのではなく、一人ひとりに合わせて援助する)

3-3 会議は、子どもの今の姿から始めていくなど、教職員同士で子ども理解を共有できる資料の工夫を行い、それをもとに話していくことが大切。会議の中で援助の仕方についても共有していく。

4-1 教職員は、子どもの年齢に関わらず子どもが発信していることやしようとしていることを尊重して関わり、共感し、折り合いがつけられるような丁寧な対応をしていくことが必要。丁寧に対応することは、子どもの発信に対して、肯定的に関わり、やり取りすることである。教職員が一方的に意見を押しつけるような関わりになっていないかを見ていく。



視線を合わせての応答的な関わり



教職員との安心できる関係

③ 子どもと子どものやり取り

〈項目の視点〉

- * 友だちと過ごすことができる環境
- * 子ども同士のやり取りのモデルとなる教職員
- * 友だちとのやり取りを共感したりつなげたりする教職員

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	教職員主導の保育がほとんどで、友だちと一緒に過ごすことがない			
	1-2	子ども同士のやり取りがほとんど否定的である			
	1-3	教職員は、子ども同士の肯定的なやり取りを指導することがなく、けんかを止めるなどの必要な時だけ関わっている			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	遊びの中で、友だちと一緒に過ごす空間や楽しさを共感できる時間がある			
	2-2	子ども同士がやり取りするなど関わるができる機会があり、関わり方のモデルになっている教職員がいる			
	2-3	教職員は、子ども同士のやり取りがうまくいかないときには、互いの思いを出すようにし、子ども同士をつなげている			
3	3-1	自由遊びなどの時に、ほとんどの子が、友だちを気にしてみたり、真似したりして遊んでいる			
	3-2	教職員は、遊びや生活の中で、子どもが共通して使えるしぐさや言葉を提案している			
	3-3	子ども同士の否定的なやり取りについては、教職員が互いの思いを聞きあって解決する			
4	4-1	ほとんどの子が、友だちと関わって遊ぶ楽しさを知っている			
	4-2	泣いている子がいるなど、友だちの様子に気づいて関わっていかうとする子がいる			
	4-3	生活経験をもとにした遊びや、発達、個々の姿に応じた遊びを教職員がしかけ、やり取りして遊ぶことのできる遊びが豊かにある			
	4-4	否定的な関わりがあった時に、物の取り合いなど、何度も解決していることは、子ども同士でやり取りし、教職員と一緒に解決しようとする姿を援助している			

備考（注釈・事例など）

- 2-1 教職員が、子ども同士の関係を理解しているかどうか大切。どんな関係性で遊んでいるのかを把握しておく。そのために、子ども理解の中で、関係性について記録、分析することが必要。
- 2-3 子ども同士のおもちゃの取り合いなどけんかについては一つの関係性として大切に。思いを伝えることの弱い子どもはけんかをするかもしれないので、自分の思いを伝えられるようにすることが必要。

電車が欲しいの？
〇〇ちゃんが使ってるね
「かして」っていってみようか



- 3-1 子ども同士の関係性を育てるためには、教職員の関わりが必要。教職員がモデルになったり、子どもが友だちのことを気にして関わる姿を応援したりしていく。



友だちを気にしながら遊ぶ

- 4-2 前提として、教職員がモデルとなっていていろいろな解決の方法を知らせていることが必要。そうすることで真似をする子どもが出てくる。

泣いている子に対して、教職員が「また泣いている」というような関わりをすれば、友だちも同じような関わりになっていく。「なぜ泣いているのか」「どうすれば気持ちを出せるのか」と寄り添い、「見ているよ」「気にしているよ」と肯定的に捉えることで、子どもが「ここでは泣いてもいいんだ」「気持ちを出してもいいんだ」と思えるようになる。また、周りの友だちもその子の気持ちを知らうとするようになる。



泣いている子を気にして関わる

④ 望ましい態度・習慣の育成

〈項目の視点〉

- * 園での様々なルールを子どもに伝える
- * 心地よい人との関わり方を教職員がモデルになって知らせる
- * 良い行動を褒め、成功体験をもとに望ましい行動ができるような関わりをする

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目	いいえ	はい	memo
1	1-1 教職員から管理的にルールなどを示し、手を上げるといった体罰や、声を荒げる、食事をさせないなど子どもの人権を無視した方法で守らせようとする			
	1-2 ほとんど決まりや統率がなく、教職員は子どもが危険なことをしていても関心がない			
	1-3 望ましい行動が年齢にふさわしくなく、教職員は望ましくない行動に対して怒っているだけである			
段階	評価項目	はい	いいえ	memo
2	2-1 園での様々なルールを子どもに分かるように伝え、教職員と一緒に守るようにしている			
	2-2 子ども達に分かるように(絵や文字で)掲示している			
	2-3 教職員が、心地よい人との関わり、年齢にふさわしい関わりを意識してモデルになっている			
	2-4 教職員は、子どもの望ましい行動を認め、望ましくない行動に対して、なぜだめなのかを丁寧に伝え、繰り返し伝えることで、子ども自身が気づけるようにしている			
3	3-1 教職員は、園で生活するために必要なことを年齢に合わせて子ども達に伝え、子ども達と一緒に守ろうとしている			
	3-2 友だちとの関係や遊びの中で、上手いかわらないなどの問題を解決していくために、気持ちを伝え合ったり、関わり方や方法を教職員が伝えていき、経験している			
	3-3 教職員は、望ましくない行動に対して、なぜそうなってしまったかを聞き、良かった行動、上手い行動ができるように、教職員が認めていく			
4	4-1 子ども達が、安全でみんなが心地よく過ごせるためのルールを守る必要性を感じている			
	4-2 友だちとの関係や、遊びで上手いかわらない時など、何度も繰り返してきたことなら、教職員と一緒に子ども達がその解決に関わる			
	4-3 友だちの気持ちを共感したり、気づいたりすることができ、相手を思いやる、尊重する気持ちを持って関わるができる			

備考(注釈・事例など)

2-1 チェックポイントとしては、子ども自身が主体的に取り組めるような内容になっているかということが大切。

2-4 ルールや態度のベースは、子どもの命を大事にする、子どもの人権を守るということ。要領や指針にあるように、生きるための基礎を培うということは外さないようにする。

3-2 子ども達のコミュニケーション力につながる。一人ひとりの興味や関わり方を大事に、一律な関わりではなく教職員が肯定的に受け止めていきたい。

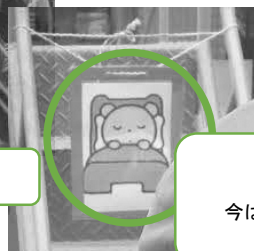
「ごめんね」「いいよ」のやり取りを教えるのではなく、しっかり気持ちを出して、納得できる経験を積み重ねる。例えば、解決の方法を教職員が選択肢をたくさん作りながら提案し、お互いに折り合いをつける経験をする。たたく、噛むなどの関わり方ではなく、やってほしい行動、言葉などを教職員が伝えていくなど。

3-3 気持ちの表現の仕方を教職員から認められる、好きと言ってもらえるなど、その子自身を認めてくれる大人がいることが、子どもの自己肯定感を高めることにもつながっていく。

4-1 子ども達に言い聞かせるということではなく、同じような場面で繰り返し体験することで、必要性を実感できるようにする。乳児期は特に繰り返すことが大事で、何度も経験し、うまくいった、よかったというような成功体験の積み重ねで知らせていくようにする。



遊具使用のやくそく



すべり台、
今はおやすみだね～



① 一人ひとりが自由に遊びを選択して遊ぶ活動

〈項目の視点〉

- * 時間
- * 適切な教材や活動
- * 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

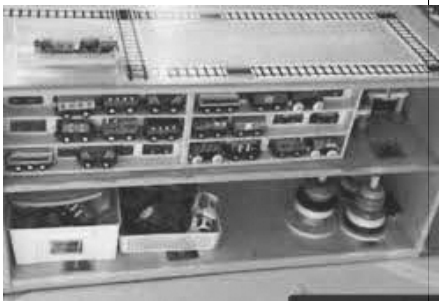
段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	子どもが自由に遊びを選択して楽しめる時間がない			
	1-2	自由に遊べる教材や遊具、空間がない、あるいは、教材があっても年齢や興味に合っていない			
	1-3	子ども達の遊んでいる姿に興味を持って関わる教職員がいない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	子どもが自由に遊びを選択して遊べる時間がある			
	2-2	子どもの年齢に合った教材などの環境が用意されている			
	2-3	子ども達一人ひとりが楽しめるように、遊びに入れていない・見つけられない子どもには教職員と一緒に遊ぶなど関わりがある			
3	3-1	子ども達が、自由に遊びを選択して遊べる時間がある(室内だけではなく、外で体を使って自由に遊べる時間がある。)			
	3-2	年齢や季節に合わせた教材が用意されていて、一人あるいは教職員や友だち(異年齢も含めて)と関わって遊ぶことができる時間や場所がある			
	3-3	教職員は、子どもの興味や関心に合わせて遊びを楽しみ、共感している			
	3-4	教職員は、一人ひとりが遊んでいるかを気にして関わっている(どんな遊びをしているのかを記録したり、継続して観察している)			
4	4-1	教材や遊具は、子どもの興味・発達に合ったもので、時期や子どもの姿に合わせて変えている			
	4-2	教職員は、自由遊びを通して全体の様子にも注意をし、子ども達の思考力・判断力・表現力が育つように興味関心を広げると共に、語彙豊かに関わっている			
	4-3	教職員は、一人ひとりの遊びに寄り添い遊ぶことで、どんな遊びで、何を楽しんでいるのかを把握している			

備考(注釈・事例など)

☆ 乳児期に経験することが必要な遊びを、教職員との応答関係を基本に自由遊びの中で経験していくことが大切。

☆ 同じ遊びしかしていない、人との応答的な関わりが少ない子どもに対しては、教職員の関わり方を配慮する。一人ひとりの遊び方、いろいろな遊びを選択できているかなどについて、観察して記録し、環境整備や関わり方に生かしていく。

- 2-1 自由に遊びを選択して遊ぶ活動とは、自発的・主体的に過ごすことができる時間ということ。
- 2-2 子どもの人数に対して極端に教材や遊具が少ない場合は、数をそろえることが必要になる。
- 教材や遊具の数は多ければいいということではなく、園内で、子どもの課題に合わせて意図的にコントロールされているかが重要。
- 自由に遊びを選択して遊ぶ時間に、物の取り合いや、けんかなどを経験し、解決してうまくいく体験をすることが大切。



- 3-3 環境を再構成していくなど配慮や援助をする
自由に遊びを選択して遊べる時間に、子どもが主体的に遊び始めたことを、教職員が方向づけして集団遊びにつなげるなど、放任するのではなく配慮していく。
- 3-4 教職員は、一人ひとりの子どもが遊びの何を楽しんでいるのかを把握しておく必要がある。
じっとしているだけのように見えても、外で揺れる葉っぱを見て楽しんでいる子、おもちゃを使っている子、いつも同じ遊び方だけで遊んでいる子もいる。自由遊びの中で、教職員が子どもと一緒に遊び、楽しさを把握する。その遊びから、次の面白さへどのようにつなげていくのかを見通して、遊びの提案をしていく必要がある。

4-1 教材や遊具は、既製品だけでなく、例えば、落ち葉や散歩中に見つけたものも教材として使える。教職員間で共有する時間や、連携が必要。

4-3 一人ひとりの遊びの興味に合わせて教材を用意するためには、一人ひとりが何を楽しんでいるかの把握が必要。子どもの今の姿から次の遊びの展開を教職員が見通すことで、子どもが選択できる遊びの内容を考える。

コーナーは2つ以上つくる

子どもが遊びたいと思えるように教職員が常に同じ場所に戻す

② クラス集団で遊ぶ活動

〈項目の視点〉

- * 時間
- * 適切な教材や活動
- * 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	話を聞く時間や待つ時間が長く、座っている・見ているだけになっている			
	1-2	子ども達にとって興味・関心のない活動で難しすぎるなど、子どもにとって何をしているのかわからない活動である			
	1-3	子どもにとって受け身の活動が中心で、どの子にも同じ活動をさせようとし、活動に入っていない子にも無理やりさせようとする			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	待つ時間が少なく、子どもが遊びを繰り返し楽しむことができる			
	2-2	子どもの興味・関心、年齢や季節に配慮して活動が考えられてい+ A9: Q35る			
	2-3	教職員は、個々の遊びを大切にしながら、年齢にあった集団遊びも楽しめる機会を作っている			
3	3-1	一人ひとりに合わせて時間が設定されている			
	3-2	子どもの興味・関心に合わせて、柔軟に活動を変えている			
	3-3	教職員は、子どもとの関係や関わり、子ども理解から、応答的で柔軟に活動の方法を変えている			
4	4-1	子ども達が年齢に応じた集団で楽しめる活動があり、遊ぶ時間の設定がある			
	4-2	子ども達の意見を反映して遊びを変えていき、子どもが楽しんで集団遊びをしている			
	4-3	教職員は、友だちをつなげる活動の発展を提案し方向づけている			
	4-4	一人で外れている子はいない。または、教職員は外れている子がいると必ず関わっている			

備考(注釈・事例など)

☆ 年齢によって、集団の大きさも変わる。子どもの姿から、無理のない集団の大きさ、活動を考える。

☆ 集団に入れる、活動に入れるというような見方ではなく、友だちと関わって遊ぶ活動として、「集団で遊ぶ活動」ととらえる。また、繰り返し活動して、どの子もが経験できるようにすることも大切。

2-2 年齢によっても活動が変わる。例えば、0歳児なら少人数の真似っこ遊びなどから始まり、2歳児クラスでは簡単な鬼ごっこなどへと年齢や時期に合わせ、変えていくことができているかを見る。

集団で遊んでいるかどうかということではなく、友だち同士が意識して、みんなで楽しんで遊べる集団になっているかが問題。

3-1 サーキット遊びなどでは、安全面のこともあって待つ時間が長くなることがあるが、教職員の配慮の仕方、同じ事を何度でもできたり、自分の好きなところに自由に行けたりするような設定の仕方も考える。

3-3 集団の捉え方として、クラス全員という捉えだけではなく、乳児保育においては、小集団(グループや担当)などで過ごす遊びを考える。また、子どもの遊び方や興味に合わせて、教職員が遊び方を変えて一緒に遊んでいく保育の進め方を考える。



年齢に応じた子どもが楽しめる活動

4-2 自由遊びの活動の中で、集団で遊ぶ活動に入れていない子の好んで遊ぶ活動や、クラスの子も達が楽しんでいる遊びを客観的に捉え、活動に取り入れることも大切。

クラス全員が同じ遊びをすることがあってもいいが、乳児期は特に一斉保育だけにならないように気をつける。同じ遊びでも、楽しんでいることが違うので、一人ひとりの楽しんでいることに合わせて保育を考える必要がある。例えば、同じ粘土で遊んでいても、ちぎることが楽しい子、丸めることが楽しい子、見立てで食べ物や動物などを作ろうとする子など、楽しんでいることは様々なのに、一斉にみんなでお団子を作りましょうというような保育の進め方では、楽しめる子とそうでない子ができてくる。

③ 障害のある子どもへの配慮

〈項目の視点〉

- * ともに育つ保育
- * 保護者への配慮
- * 合理的配慮
- * 環境や設備、遊具、道具などの配慮
- * 研修

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	障害のある子どもは、クラスの子と関わらず、個別に保育している			
	1-2	障害に対して、理解しようとしていない(教職員も子どもも)			
	1-3	困ったことがあるとなんでも保護者に解決をお願いするなど、保護者に対する配慮がない			
	1-4	その子どもの興味や障害に合わせた設備や遊具、道具などの配慮がない			

段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	障害のある子どもの支援計画、指導計画があり、クラスの一員として保育が行われている			
	2-2	保護者と悩みや保育内容について共に考えるなど、話をする時間や場所がある			
	2-3	その子どもが生活しやすい援助の方法を教職員が知っていて、対応することができる			
	2-4	その子どもに必要な設備や遊具、道具などが用意されている			
	2-5	障害児保育について全教職員が研修を受ける機会がある			
3	3-1	障害のある子ども一人ひとりを、子どもなりに理解しようとし、興味や特性などを配慮して活動をしている(障害のある子どもも含めて、お互いを認め合い育ちあっている)			
	3-2	その子どもが心地よく生活していくための援助の方法を子どもが知っていて、自然に援助している			
	3-3	障害のある子どもを園全体で理解し保育内容やその子に必要な設備や遊具、道具などがより良くなるように他機関との連携が定期的に行われている			
	3-4	ケース会議や小学校との引継ぎなどが必要に応じて行われている			
	3-5	保護者との対話があり、保育の進め方などについて、保護者の思いを大切に進められている			
	3-6	保護者同士の関係をコーディネートしている			

備考(注釈・事例など)

1-3	例えば、「部屋にいないので、いるように保護者さんから言ってください」など、ともに考え寄り添うのではなく、保護者に解決を依頼するようなこと。	3-2	理解を深めるための教材(絵本など)や、保護者からの聞き取りなどを通して、教職員だけでなく、クラスの子どもも理解できるようにする。	
2-1	豊中市の障害児保育基本方針などを参考にしながら、ともに育つという視点で保育できているかどうか。	3-3	他機関:児童発達支援センター、障害児通所施設、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、臨床心理士、医師などの専門職、支援学校、教育センターなど。 特別支援コーディネーターをたてて支援をしているか。(支援の方法について、その子の課題により、変えていけるような体制があるかなど、長期的な育ちの共有が必要)	

★環境を見るだけでは、わからないことが多いので、聞き取りを行う。(詳細をこちらにメモしておきましょう)

④ 家庭に配慮を要する子ども※への関わり

※ 家庭に配慮を要する子どもとは、虐待ケースだけでなく、外国にルーツを持つ子どもなど社会的に差別を受けている家庭も含んでいる

〈項目の視点〉

- * 他機関との連携
- * 必要な配慮や援助
- * 虐待など見逃さない教職員の関わり(研修など)

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	他機関とどのように連携すればいいかわからないので連携していない			
	1-2	登園してこない子どもがいても、配慮や援助がない			
	1-3	虐待など、子どもの様子を把握していない。また、そのことについて、研修に参加したことがない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	保護者の話を聞く時間や場所があり、必要があれば他機関に繋げている			
	2-2	教職員は子どもの様子を見て気持ちを受け止めたり、保護者の話を聞いて共感したり、励ましたりしている			
	2-3	視診を徹底したり、生活の中で、身体の様子を把握したりしている			
	2-4	教職員が研修に参加し、虐待の基礎的な事を知り、理解を深めている			
3	3-1	他機関や専門分野の方との定期的な連携の機会(ケース会議など)があり、情報を共有し、アドバイスを受けている			
	3-2	子どもの姿や保護者の話を受け止め、その背景を理解して、配慮や援助をしている			
	3-3	子どもの家庭背景を踏まえた状況から、子ども自身が必要な力を付けるための援助方法を考えている			
	3-4	保護者の自立のために必要な援助を他機関と連携して積極的に行っている			
	3-5	教職員全体で研修の機会を持ち、対応の仕方や必要な援助など理解を深めている			
	3-6	虐待などの実態があれば、適切な対応をすることができる			

備考(注釈・事例など)

☆ 全ての保護者との信頼関係をつくるために、保護者対応が丁寧に行われているのかのチェックに使用する。

2-2	子どもが落ち着いて保育を受けられない場合には、落ち着けるように個別に対応するなど、保育内容の工夫をすることも必要。	<p>3-1 頻繁に、詳細な記録を取ることが必要。 (家庭支援日誌など) 他機関:豊中市児童相談所・はぐくみセンター・児童生徒課・児童虐待防止協会・警察など。</p> <p>3-2 保護者と話をするときには必要に応じて複数の教職員で対応する。</p> <p>3-3 例えば、ネグレクトなどで食事の用意をしてもらえない場合は、園でご飯を炊く体験をするなど子どもの生活に根ざした豊かな体験を増やす活動。(宗教的なことなど食事や行事と関わってくる問題もあるので、配慮が必要)</p> <p>3-4 保護者の現状から、何ができて何ができないかをはっきりさせたうえで丁寧な話し合いや支援を行う必要がある。</p>	
-----	---	---	--

★環境を見るだけではわからないことが多いので、聞き取りを行う。(詳細をこちらにメモしておきましょう)



評価シート ＜幼児編＞

① 日常のケア、遊び・学びのための教材・家具・備品

〈項目の視点〉

- * 基本的な家具・ロッカーの設置
- * 誰でも出入りできる室内(障害がある、あるいは保護者の出入り)
- * パーソナルな場所、落ち着ける場所
- * 遊びのための室内構成

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	生活のための必要な家具や設備がない(自然の採光がなく、換気も十分でない)			
	1-2	保育室が狭く、出入りできる人が限られているなど生活のための動線が考えられていない			
	1-3	自分の持ち物を整理しておく場所がないなど個人のスペースがない			
	1-4	遊べるスペースが十分ではなく、十分に遊ぶことができない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	生活(食事、休息など)や遊びのための必要な家具、設備が揃っている			
	2-2	教職員、保護者、子どもが自由に出入りでき、動線が考えられた生活スペースがある			
	2-3	子ども自ら持ち物の整理整頓ができるロッカーがある			
	2-4	遊べるスペースがあり、コーナーが確保されている			
3	3-1	生活のための家具が年齢や個別ケアに対して充実している			
	3-2	子ども達の動線を見据えて、生活スペース・遊びのスペースが確保されている			
	3-3	遊びのコーナーの中に、一人または少人数で遊べるスペースがある			
	3-4	子どもの興味・関心のある遊びのコーナーが2つはある			
4	4-1	生活のための家具は誰もが使いやすいよう工夫されている			
	4-2	生活する場(食事・着替え)と遊びを楽しむ場のスペースが分かれていて遊びの継続が確保できる			
	4-3	選べる量と種類の玩具があり、子ども自らが集中して取り組めるような空間が確保されている			
	4-4	コーナーがいくつかあり、連結して遊びを発展させ楽しむことができる空間がある			

備考(注釈・事例など)

- 2-1 自然の採光があり保育室は明るく換気も十分できる。
- 2-2 生活空間の中で給食配膳ができるコーナーが身近にある。



個人ロッカー

- 3-1 一人あるいは少人数で他の人に邪魔されずに遊ぶことができる場所。例えば、ざわざわした雰囲気が苦手な子が遊べるコーナーや、折り紙などを少人数で教えてもらえるコーナーなど。

- 3-3 全く孤立しているということではなく、ほっとできたり、リラックスできたりする場所が保障されるということ。また、ざわざわした所が苦手な子どもへの配慮として、静かに遊べる場所があるなど。

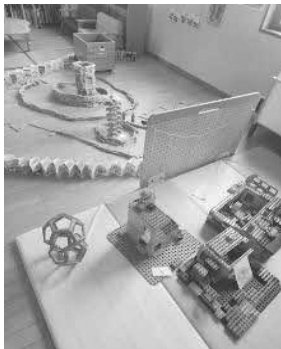
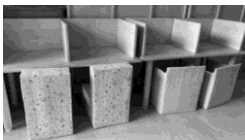
- 4-2 食事などの生活のスペースと、遊びのスペースとが分かれていて、生活の準備が支障なくできて、継続して遊びを進められる。


- 4-4 一人ひとりの楽しんでいることに気づき、友だちと一緒にできるように広げたり、複数の違う遊びをつなげてお店屋さんごっこにしたりなど子どもと一緒にコーナーを変えていくような取り組み。



遊びの継続を確保できるよう配慮された環境

コーナーの位置をすべて壁際にする
と中央でおもちゃが混ざり合いやすい
子どもがどう遊ぶかを予測し仕切りや
棚の場所・向きを考えて設置




② 遊びのための室内構成(1人、2人のための空間・子どもに関する展示)					
<項目の視点> * 2つ以上の1人または2人で遊べるスペース * 教職員の関わり * コーナー遊びの時間の確保 * 展示スペース			※項目番号に枠囲みしている項目は、 人的環境の評価項目です		
段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	少人数で落ち着ける空間がなく、年齢や育ちに合わない玩具の提供が煩雑にあり整理されていない			
	1-2	教職員は、少人数で遊んでいる子ども達に関わっていない			
	1-3	コーナー遊びが確保されず、遊びの時間がない			
	1-4	子どもの絵の展示や子どものための展示がない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	少人数で落ち着ける空間があり、特別な配慮を要する障害のある子どもが遊べる場がある			
	2-2	少人数の子ども達が遊んでいるところに教職員がいて、関わっている			
	2-3	コーナー遊びが確保され遊びの時間が30分以上ある			
	2-4	子どもの絵の展示があり、子どものための展示がされている			
3	3-1	1人や2人で遊びを楽しめる区切られたスペースがあり、玩具や道具は子どもの年齢や育ちに合ったものが提供され子どもが使いやすいように収納されている			
	3-2	教職員は、1人または2人で遊べるように遊具の工夫をし、少人数の遊びが保障されるよう見守っている			
	3-3	子どもが納得できるまで遊ぶことのできる時間の確保がある			
	3-4	遊びに興味を持ったり、自分の気持ちを話したりすることに展示が利用されている			
4	4-1	自ら遊びを選択して、遊び込むことができるスペースがある			
	4-2	教職員は、子どもの興味のあることを見つけ、継続して遊べるように関わっている			
	4-3	部屋を区切ることで多様な遊びができる空間を作り、その中で、十分遊べる時間の確保がある			
	4-4	立体的に作品や活動に必要な情報を展示するスペースがある			
備考(注釈・事例など)					
2-1 視覚的な刺激が多いところでは落ち着かないなど、その子に合わせた少人数で落ち着けるスペースが作られている。 2-3 子ども同士がやり取りができる遊具の設置をする。 (対面キッチンなど)		3-1 子ども自身が一人でじっくりと安全に遊べると思える場所がある。(教職員が見守れる場所・リラックスできるようなクッションや畳があり、寝転ぶことができるような場所) 子どもの見立てで他の用途に応用することができるような、くつろいだり安心できたりする玩具や道具がある。 3-4 展示とは、それを使って子どもと話すことができたり、興味があつて知りたいと思っている内容であること。興味や季節、保育内容によって変わるもの。		4-1 クラスの枠を超えていろいろな子どもが混ざり合って関われるスペースがある。 好きなことに集中して遊びこめるような、個別のスペースが確保されている。 4-2 子どもが何を楽しんでいるかを教職員が把握していることが前提。子どもに関わって一人ひとりの興味を把握していく。 4-3 生活のスペースとは別に遊ぶことができるスペースを確保している。可能であれば、部屋の中だけでなく、廊下やテラスなどを利用することを考える。	
 <p>子どもの作品展示</p>				 <p>集中して遊びこめる個別スペース</p>	
 <p>寝転ぶなどリラックスできる場所</p>					

③ 粗大運動遊びのための空間設備・備品(滑り台・三輪車など)					
〈項目の視点〉 * 体を動かして遊べるスペース・遊具 * 安全性 * 子どもがいつでも行ける、障害がある子どもも使える					
段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	体を動かすことができるスペースが戸外にも室内にもない			
	1-2	危険個所が放置されていて使用できない遊具が数か所ある			
	1-3	年齢や能力に応じた遊具が整備されていない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	体を動かすことができるスペースが戸外にあり、雨の日には室内で体を動かすことができるスペースがある			
	2-2	年齢や能力に応じた遊具が整備され、安全に遊ぶことができる			
	2-3	固定遊具や体を動かして遊べる遊具(三輪車などの車輪のある遊具やボールなど)で遊ぶスペースがある			
3	3-1	体を動かして遊ぶ場所に子どもが容易に行くことができる			
	3-2	つかむ、登る、ぶら下がるなどの粗大運動が保障される固定遊具がある			
	3-3	三輪車で走り回ったり、ボールなどで十分に遊ぶことができる広いスペースがある			
4	4-1	三輪車とボール遊びなど異なった遊びが互いに妨げにならないよう遊べるスペースがある			
	4-2	固定遊具の種類が豊富で使用するのに混み合わず使える			
	4-3	年齢・育ちに合った遊具の種類や量が豊富に用意されている			
	4-4	障害のある子どもの必要に応じた遊具がある			
備考(注釈・事例など)					
		3-1 行動範囲を広げられる自由度がある。 部屋から外に出ることが、常に子どもの好きなようにできるということではなく、安全を確保したうえで、子どもの意欲や興味に対応できる自由度があるかどうか。 3-2 自由に登れる木や遊具があり、十分に遊べる時間の確保がある。	4-3 年齢に応じた種類の三輪車がある。(サイズ・ペダルなど) 遊具や使い方が、その子の育ちにあっているかどうか。(スペースの確保も含む) 数の問題だけではなく、時間やスペースを気にせず遊べる工夫があるかどうか。		
					
			<div style="border: 1px solid green; padding: 5px; text-align: center;"> 年齢や発達に応じて選べる三輪車 </div> 		
<div style="border: 1px solid green; padding: 5px; text-align: center;"> 定期的に点検され安全に配慮された遊具 </div>					

Ⅱ 養護個人的な日常のケア(生活の環境づくり)

段階 1:不適切 2:最低限 3:よい 4:とてもよい

① 食育					
<div> <div> <項目の視点> <ul style="list-style-type: none"> * 栄養・量 * 衛生面 * 食事の内容・時間 食事の仕方が年齢への適正と個別配慮 * 教職員の関わり </div> <div> ※項目番号に枠囲みしている項目は、 人的環境の評価項目です </div> </div>					
段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	栄養や量が適切でない			
	1-2	衛生面で配慮が不十分である			
	1-3	同じメニューが繰り返されるなど、年齢に応じた内容になっていない			
	1-4	食事を楽しんで食べられるような雰囲気ではなく、教職員は楽しめるような関わりをしていない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	栄養や量が適切で、アレルギー児には代替メニューが用意されている			
	2-2	配膳スペースは清潔で、食前の手洗いが徹底され、清潔習慣が示されている			
	2-3	主菜といくつかの副菜で構成された食事の提供があり、年齢に合わせた食材の切り方などの配慮がある			
	2-4	教職員は、落ち着いて食事をする空間を保障し、見守りながら、食事に興味をもてるような会話をしている			
3	3-1	栄養バランスや彩りに配慮された献立になっていて、個別に量などを調整できる			
	3-2	配膳時、食事中も衛生的な配慮がされていて、子ども達も理解して行っている			
	3-3	食材そのものに触れる機会(じゃが芋・人参の水洗い、菜園活動など)があり、食材に興味を持つ工夫がされている			
	3-4	教職員は、楽しい雰囲気を作り、子どもが食べてみようと思えるように関わっている			
4	4-1	アレルギーや宗教食など、個別に対応できるメニューが提供されている			
	4-2	安全な食事の提供のために消毒や検便が行われ、研修などで、全教職員に徹底されている			
	4-3	伝統的な食べ物、いろいろな地域や国の食文化に触れるメニューがある			
	4-4	教職員は、植物や動物の命を頂いていることを知らせ、大切に食べることの大切さを保育の中で伝えている			
	4-5	菜園活動を通して収穫した野菜でクッキングをする機会がある			
備考(注釈・事例など)					
☆ 食育の計画を作成し、それに基づいて取り組む。(2-4、3-3、4-3、4-4、4-5など)					
1-3	乳幼児の食事が麺ばかりでよいというわけではない。また、メニューが、どんぶり物ばかりであったり、主食・副食と分かれておらず全てが器の中に入っているなど注意して見ていく。	3-3	素材そのものが味わえるようなメニューになっている。 素材に親しむ機会がある。	4-3	料理の仕方や食材に応じて、いろいろな食具を使って食べる経験をする。(手で食べる・ほかの国の文化に触れるなど)
2-4	食事に興味を持てるということは、さまざまな「食」の情報に触れ、食べる喜びや楽しさを感じているかということ。完食させることが目的ではなく、まずは楽しんで食べられることが大切。	3-4	大好きな先生や友だちがおいしそうに食べているから、苦手なものも食べてみようと思えるので、信頼でき共感してもらえる関係が大切。 調理室から匂いがしてくる、調理している様子が見えるなどの環境も大切。	4-4	全体計画で食育指導計画を立て、見通しを持って取り組む。五感を使って味わえるような工夫がされていたり、旬の食材を使ったりした献立がある。
				4-5	菜園活動などを通して、食材に親しむを持つ機会を作る。
					
菜園活動		給食材料の豆をむく		クッキング	

② 排泄					
<div> <div> 〈項目の視点〉 * 衛生面 * 場所や備品 * 教職員の関わり * プライバシーに関しての配慮 </div> <div> ※項目番号に枠囲みしている項目は、 人的環境の評価項目です </div> </div>					
段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	トイレが衛生的でない			
	1-2	必要な備品などが揃っていない			
	1-3	教職員は子どもにトイレに行くことを強制したり、反対に注意を払わなかったりなどの対応をしている			
	1-4	着替える場所が確保されていない、また、誰からでも見られる場所である			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	トイレは衛生的で清潔である			
	2-2	自分で排泄できる便器(高さ・大きさなど)がある			
	2-3	必要な備品が揃っている			
	2-4	教職員の見守りがあり、必要な言葉掛けなどがなされている			
	2-5	年齢に応じたプライバシーが守られている			
3	3-1	トイレは明るく衛生的で、常に清潔が保たれている			
	3-2	子どもは行きたい時にトイレに行けるなど大人の強制がなく、発達に応じた排泄への誘いかけや促しがある			
	3-3	教職員の見守りのもと、子どもが自分で後始末しようとしたり手を洗ったりするなどの一連の動作ができています			
4	4-1	トイレは明るく衛生的で使いやすいつくりになっている			
	4-2	障害児用や発達に応じた排泄場所が整備されている			
	4-3	教職員は子ども一人ひとりの性質や必要性に対応した言葉掛けや促しを行っている			
備考(注釈・事例など)					
1-2 備品 →トイレットペーパー、タオル、石鹸など 2-4 低年齢児用トイレはいつでも言葉を掛けられる場所にある。 2-5 年齢に応じてトイレのドアが設置されている。着替える場所が衛生的で、プライバシーが守られている。 * 衛生的であるかの基準は、こども家庭庁(厚生労働省)の、「保育所における感染ガイドライン」などを参考にします。		3-2 時間を決めて必ずトイレに行くということではなく、子どもが行きたい時に行ける、行きたくなければ「行きたくない」と言えることが大切。子どもが、トイレに行って排泄するほうが気持ち良いと思えるための教職員の関わりを考える。 3-3 例えば、用便の手順が分かり正しく実行できる。(そのために、教職員と一緒にしたり見守ったりする。)		4-1 家庭と同じように使えるなど、温かい雰囲気になっている。 4-3 子どもにトイレに行くことを促すのではなく、安心して排泄できていて、自分でしようという気持ち(その気持ちを育てようとする促しになっているか)をみていく。	
					
<div>衛生的で年齢に応じたプライバシーが守られたトイレ</div>					

③ 休息

〈項目の視点〉
 * 衛生面
 * 休息するスペース
 * 個別対応
 * 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
 人的環境の評価項目です




段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	寝具は定期的に洗濯するなどされておらず、シーツやタオルケットなどの清潔が保たれていない			
	1-2	明るい、騒々しいなど休息できる場所がない			
	1-3	教職員は、午睡時、眠たくなくても寝かそうとし、真っ暗で子どもの様子を見ていない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	衛生的な寝具があり、定期的に洗濯するなど、清潔が保たれている			
	2-2	静かに寝ることができるスペースがある			
	2-3	休息時に適切な教職員の見守りが行われている			
3	3-1	寝具が衛生的な状態で、休みたい時に休める場所がある			
	3-2	寝たくない時に静かに過ごせる場所がある			
	3-3	個々の状況に合わせて、休息できるように関わりや場所を変えている			
4	4-1	個別に適した休息の場所が保障されている			
	4-2	年齢や体力に合わせた午睡の取り方ができる			
	4-3	教職員は、子どもの状態を把握し、個別に応じて柔軟に調整して、休息の時間を過ごすようにしている(机上遊びなど)			

備考(注釈・事例など)

- 3-1 寝転ぶなどして休息できる場所がある。
- 3-2 午睡時間に起きていたい子どもの場所が確保されている。(本が読める、静かに過ごせる場所があるなど)
- 3-3 個々の生活の背景にも目を向け、年齢に関わらず休息できる場所や時間を作る。「休息イコール午睡」ではないので、体や気持ちを休めることが大切。長時間保育の場合、休息は必要と考えられるが、時間や場所など一人ひとりに合わせて行う必要がある。

- 4-3 早朝からの長時間保育の子どもは5歳児も午睡をするなど、一人ひとりに合わせた休息の取り方ができているか。



④ 保健衛生					
<div> <div> 〈項目の視点〉 <ul style="list-style-type: none"> * 保健衛生への注意 * 保健衛生に関わる備品 * 教職員の関わり </div> <div> ※項目番号に枠囲みしている項目は、 人的環境の評価項目です </div> </div>					
段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	保育室の清掃がなされていない			
	1-2	手洗い石鹸・紙タオル・消毒・ティッシュなどの整備がなされていない			
	1-3	教職員は、子どもの保健衛生(手洗いなど)にはほとんど注意を払っていない			
	1-4	子どもが保健衛生について理解する機会がない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	保育室の行き届いた清掃がなされていて、玩具は定期的に消毒がされ清潔である			
	2-2	手洗い石鹸・紙タオル・消毒・ティッシュなど常備し衛生環境を整えている			
	2-3	外遊びの後などには手洗いやうがいを促す教職員の声掛けがある			
	2-4	部屋の清掃やおもちゃの片づけなど、子どもと一緒に行われている			
	2-5	熱中症・感染症について公的機関と連携しており、必要な保健情報が保護者に伝えられている			
3	3-1	保育室は行き届いた清掃がなされ園全体が清潔である			
	3-2	歌や絵で示すなど、正しい手洗いの方法が身に付くような環境がある			
	3-3	教職員が手洗いやうがいのモデルになって行っている			
4	4-1	子どもにとっても使いやすいように、衛生用品(ティッシュなど)の置き場が明確になっている			
	4-2	年齢に応じて自分の健康を守るための保健衛生に興味を持てる環境がある			
備考(注釈・事例など)					
☆ 熱中症・感染症に対して自分を守る行動がとれるよう、子どもが意識できるように配慮する。					
2-2	鼻水が出ていたら自ら清潔にすることに気づけるような環境など。 (手の届く場所にティッシュを置く・教職員からの声掛けがあるなど)	3-2 手洗いの仕方を指導する機会がある。 (手洗いチェッカーなどを使った手洗い指導)	4-2 保健指導などの教材、絵本など。 保育室が清潔に保たれていることを子どもが実感できることが前提。その上で、手伝いや当番活動を通して清掃などの清潔を保つ経験をする。 そのような取り組みの積み重ねがあることで、自主的に取り組む姿につながる。 保健衛生の意味や必要性、清潔を保ってくれる人への感謝など、いろいろな仕事をしている人に興味を持ち、関わる経験をする。 (保健担当者、医師、薬剤師など)		
 <div>手洗いチェッカー</div>					

⑤ 安全

〈項目の視点〉

- * 危険個所の把握・対応(遊具・戸外・室内)
- * 危険行為の予測・対応
- * 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目	いいえ	はい	memo
1	1-1 戸外・室内(バス等を含む)の両方で子どもの安全が守られておらず、危険な場所が2か所以上ある			
	1-2 固定遊具など園内を定期的に安全点検していない			
	1-3 教職員の見守りが不適切で、子どもの行動に注意を払っていない			
	1-4 安全に関するマニュアルもしくはそれに準ずるものがない			
	1-5 教職員は、子どもの出席状況を確認・把握していない			
段階	評価項目	はい	いいえ	memo
2	2-1 戸外・室内両方(バス等を含む)で子どもの安全を考えた配慮がされていて、重大な事故をまねきそうな場所はない(指づめ防止扉・コンセントの位置・面取り柱・床・バス座席下など)			
	2-2 安全点検日を設定し、定期的に遊具・園舎・バスなどの点検が行われている			
	2-3 保育室に教職員がいる、園庭では全体を見守る教職員を配置するなど子どもの行動に注意を払い、危険はないか見守っている			
3	3-1 遊具や自然物も含め、大きなけがをしそうな危険な場所がない			
	3-2 子どもは、主体的にいろいろな経験をし、危険を予測する力を身に付けることができる			
	3-3 安全や遊び方などについての園で決めたルールを、教職員が共通理解している			
4	4-1 子どもが遊具を使うルールに気づくなど子ども自身の安全に対する意識が高い			
	4-2 子どもの発達に応じて安全予測を自らできるような関わりや見守りがある			
	4-3 教職員は起こりえる危険と子どもの特性を見極めて、適切な見守りを行っている			

備考(注釈・事例など)

☆ 戸外は、園庭だけでなく屋上、散歩や園外保育時の道路・横断歩道・公園なども含む。

- 1-3 教職員は場面転換・移動の際に子どもの顔を目視して人数確認を行っていない。
- 1-4 マニュアルとは、バスの安全や災害時対応に関する内容が含まれたものをさす。監査指摘区分(参考1・参考2(82ページ))にも関係するので作成は必須であるが、把握をしていない、マニュアルに沿って点検をしていないということ。
- 2-1 年齢に応じて床の硬さ(フロアのクッションなど)が違うなど、成長を妨げず促せるような建物作りをしている。
- 2-2 安全点検チェックリストを月に1回必ず見る。マニュアルに沿って、点検が行われていて、ルールなどの共有が行われている。

- 3-2 教職員の見守りや、援助のもと行う。危険なことについて、ダメと止めるだけでなくなぜ危険なのかを知らせて、子どものやりたいことを実現させるために他の方法(安全な)と一緒に考える。そうすることで、危険を予測する力につなげていく。
- 3-3 マニュアル・ルールなどを共有するとともに理解し、教職員が主体的に行動している。

- 4-1 危険を予測する力を繰り返し遊具を使っていろいろな遊び方をすることでつけていく(安全意識を持つ)。
- 4-2 生活の中で、教職員と一緒に繰り返し確認していくことで、安全意識を持つ。例えば、廊下を走っている年少児に声をかける、階段をゆっくり手をつないで降りるなどの関わり。
- 4-3 マニュアルやルールなどについて、実際の状況に合わせて改善して取り組んでいる。



送迎バス、園外保育バスでの安全配慮



避難扉の確認
避難訓練



乳幼児の人形を使った救命講習



遊具の安全点検



指づめ防止



コンセントカバー



Ⅲ 言語と文字、思考力

① 語彙の拡大・思考力を育てる語り掛け

〈項目の視点〉* 子どもの好奇心を引き出す教職員の語り掛け
* 教職員の関わり
* 新しい言葉の獲得
* 子ども自身が調べたり考えたりできる環境

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	教職員は「なぜ」などの子どもからの疑問や関心ごとを無視している			
	1-2	教職員は、子どもに対して決まったケアをするときにだけ、決まった語彙だけで話し掛ける			
	1-3	新しい言葉を教えるときに、子どもの経験に基づかないで教えている			
	1-4	疑問があっても、それを調べる教材や方法がない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	教職員は、子どもの興味を引き出すように会話をしている			
	2-2	教職員は、年齢や個人の育ちを理解したうえでその子が興味を持ち、行動に繋げられるように言葉を掛けている			
	2-3	子どもの行動に言葉を添えたり、物と名前が一致するように伝えたりする教職員がいる			
3	3-1	教職員は、子どもからの疑問や関心ごとに具体的な経験を用いて年齢と能力にふさわしい説明を論理的にしている			
	3-2	教職員は、ほとんどの子どもとその子の興味に基づいて個別の会話をしている			
	3-3	教職員は、見た事・感じた事・している事をすべて言葉にして話し掛けるなど、気持ちと言葉がつながるように話し掛けている			
4	4-1	教職員は、子どもの興味に即して考えを広げられるような情報を提示し、論理的に説明し、気づきを引き出す言葉掛けをしている			
	4-2	教職員は、子どもの年齢や個人の育ちに合わせて、考えて答えられるような投げ掛けをしている			
	4-3	教職員は、子どもが自分の発見したことや考えたことを伝えたり、深く調べたりできるように関わっている			
	4-4	言葉に困難を持っている子どもの特別な配慮(手話・点字など)があり、周りの子も触れることができる			
	4-5	言葉や興味を持ったことを調べたり、考えを伝えたりする教材・場所がある			

備考(注釈・事例など)

1-2 決まった語彙だけでなく、「それ」「あれ」など固有名詞を使わない言い方なども含む。

1-3 まだわからないのに、曜日だけで見通しを伝える、どのような花かわからないのに、花の名前だけ教えて、花のことを説明するなど。

2-2 言葉が出ていない子に対して、その子の行動や表情を言葉にし、つもりや見立てを明確にしたり、周りの友だちに知らせたりする。(教職員がやってほしいことを言うのではなく、実況中継のように行動や表情などを言葉にしてい)

2-3 食事の時に、メニューや食材の名前を知らせる。
食べる真似をする、動物になりきって動くなど子どもの行動に「おいしそう」「かわいいネコちゃんだね」など言葉を掛けることで、言葉と行動が一致する。

3-1 名前だけでなく、その性質を形容詞で表したり、他のものとの関係など、様々な方面から興味が深まるように話す。

3-3 「いま、どんなきもち？」(大阪人権教育研究協議会)のカードなどを使って自分の気持ちを伝えるなど、気持ちの表現を豊かにする。自分の気持ちから、どうしてほしかったのかを考えることにもつなげていく。



「いま、どんなきもち？」(大阪人権教育研究協議会)

4-1 子どもが言ったことの意味づけではなくて、新しいことを提案するような言葉掛け。例えば、水族館で見た魚の話から、海のいろいろな生き物のことや、他の国のことなどより広く考えを広げられるような言葉掛けを行う。

4-2 個人差や、言葉に困難を持っている子に合わせて、その子が興味を広げられるような関わりを心掛ける。



興味をもったことを調べられる環境

② 伝え合い・コミュニケーション(話し言葉の促進)

〈項目の視点〉* 教職員の関わり
* 子ども同士での言葉のやり取り
* 言葉以外でのやり取り
* コミュニケーションを促す教材

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	子どもが話しかけてきても応答しないか禁止言葉が多く、話すことを止められる			
	1-2	子ども同士が言葉のやり取りをする場面が見られない			
	1-3	言葉以外のやり取りがない			
	1-4	言葉や文字に興味を持てるようなものが何もない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	教職員は、様々な場面で子どもの語り掛けを肯定的に受け止め、子どもと会話している			
	2-2	子ども同士の言葉のやり取りの場面がある			
	2-3	言葉以外に、しぐさや手話など個別にやり取りできる方法を教職員が使っている			
	2-4	少人数でわらべうたなど言葉遊びを楽しんでいる			
3	3-1	教職員は、子どもが体験したことを言葉にして伝えられるような機会をいくつか作っている			
	3-2	子ども同士のやり取りの中で、友だちとの意見や考えの違いに気づき、互いを理解しようとしている			
	3-3	言葉以外の表現方法(手話など)や外国の言葉などに触れられるような展示や教材がある			
	3-4	子どもと教職員、子ども同士でやり取りが生まれるような教材がある			
4	4-1	教職員は、子どもが自分の思いを自分の言葉で伝えられるようにじっくりと聞いて関わり、子ども同士相談できるようにコメントをするなど、支えている			
	4-2	子ども同士での話し合いや友だちの意見を聞く機会があり、思いの伝え方を共有してやり取りをしている			
	4-3	言葉に困難を持っている子どもの特別な配慮(手話・点字など)があり、周りの子も触れることができる			
	4-4	考えたことを書いて知らせる機会や教材がある(郵便屋さんごっこなど)			

備考(注釈・事例など)

2-1 朝は「おはよう」、ご飯を食べる時には「いただきます」など子どもに対する挨拶も大事にする。
方言は文化や生活の一部として捉えるなど、子どもの発言を否定しない。

まず、教職員が話を聞くことを大切に開く。たくさん聞いてもらうことによって、相手の気持ちを聞こうとする気持ちが育つ。

2-3 言葉でのやり取りができて、目を見て話すことやたくさん人の前で話すことが苦手な子もいる。教職員が気持ちを伝えようとしている子の代弁をしたり、その子なりのやり取りを肯定的に受け止めて、人とやり取りすることの楽しさを知らせていく。



言葉にして伝え合ったり、友だちの意見を聞く

3-2 トラブルの時にそれぞれ子の思いを教職員が言葉にして代弁する。お互いの思いを出し合うことで、どう折り合いをつけていけばいいのかを一緒に考える。

3-3 その子の発するコミュニケーションを周りの子どもが理解できるように教職員が言葉を付け加える。



子ども同士で話し合う

4-2 年齢や個人差はあるが、教職員が代弁しすぎず子どもが伝え合う良い機会として、玩具の取り合いや遊びを巡るトラブルなどは話し合いなどで解決できるようにしていく。



郵便屋さんごっこ

③ 絵本(印刷文字に親しむ環境)

〈項目の視点〉

- * 絵本環境
- * 絵本に触れる時間
- * 文字に親しむ

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	子どもが手に取れるような絵本がほとんどない			
	1-2	子どもが絵本に触れる時間がない			
	1-3	教職員は、子どものために本を読むことがほとんどない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	絵本コーナーなどが設けられていて、子どもが手に取れる場所に本がある (10人に対して20冊程度)			
	2-2	絵本や文字に触れられる環境や時間がある			
	2-3	教職員は、1日に1度は絵本の読み聞かせを行っている			
3	3-1	絵本の種類が豊富で、テーマごとに整理された絵本コーナーが設けられている			
	3-2	絵本や文字に触れている環境や時間が適切にある			
	3-3	絵本やポスターや写真・絵カードなどを使った、文字に関心がもてる活動がある			
	3-4	教職員は、子どもの現状や興味に合った絵本を使って、ごっこ遊びをするなど取り組んでいる			
4	4-1	年齢に応じた絵本や現状に合った絵本が常に手に取れるところに置いてあり、絵本や言語教材の入れ替えが行われている			
	4-2	自分で絵本を選び触れることのできる時間が十分に確保されている			
	4-3	教職員は、子どもが興味を持った絵本を題材として、活動を展開している			
	4-4	教職員は、子どもの言葉を書き留めるなどして、文字に関心を持たせ、活動に生かしている			

備考(注釈・事例など)

2-2 1日の活動の流れが絵や写真で示されていて、文字に触れられる。
文字を教えるということではなく、興味があれば見たり利用したりができる環境を用意すること。

2-3 絵本の読み聞かせをCDばかりに頼らず教職員が行っている。



玄関の絵本コーナー
保護者と子どもと一緒に
絵本を選べる環境

3-1 人権(保育)教育の視点から公立こども園の絵本リストや「人権保育のための絵本リスト」(NPO法人ちやいどネット大阪)の絵本リストなどを参考にする。(フィクションとノンフィクションの両方あり)

3-4 視覚障害がある子どものための絵本、子どもの第一言語で書かれた絵本がある。子どもが好きな絵本のフレーズを使ったり、場面やキャラクターを使ったりして、いろいろな遊びにつなげている。



4-1 図書館との連携や情報提供がある。
4-3 子どもが興味を持っている内容や、流行っている遊びにつながるお話など。
小学校1年生の教科書に出てくるような話を知っていることで、就学後の文字の学習時にその経験がつながっていくなど、題材を考えると小学校との連携も意識していく。

絵本から劇遊びに発展



IV 活動(環境があるかどうか)

段階 1:不適切 2:最低限 3:よい 4:とてもよい

① 運動(粗大運動・体を使う)

<項目の視点> * その遊びができる場所(空間)
* その遊びができる遊具(おもちゃや道具)
* 遊ぶ時間
* 教職員の関わり

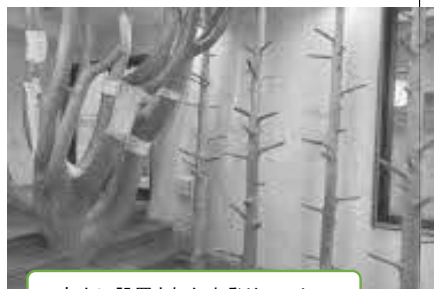
※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	体を動かして遊ぶ空間や遊具がない			
	1-2	身体を使って遊ぶことができる時間がほとんどない			
	1-3	教職員は、安全の確保が十分でなく、子どもが楽しんでいることに共感していない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	体を動かして遊ぶことができる環境・自然や体を動かして遊びたいと思える遊具(ジャンゲルジム、鉄棒、三輪車、ボール、なわなどのいくつか、あるいは全部)がある			
	2-2	決められた時間ではあるが(30分程度)、体を動かして遊ぶことができる			
	2-3	教職員は、見守りによって安全を確保している			
3	3-1	色々な動きが体験でき、自分から体を動かしたいと思える環境・自然がある			
	3-2	子どもが主体的に遊び、遊ぶことができる遊具がある			
	3-3	決められた時間だけではなく、自由に遊ぶことができる時間がある			
	3-4	体幹を鍛えるなど調整力を身に付けることを意識した遊びがある			
	3-5	教職員は、子どもの発達や興味に合わせて、柔軟に対応している			
4	4-1	主体的に遊びたい、体を動かしたいと思える環境・自然が用意されている(自然環境だけでなく、それに近い遊具などを使った環境がある)			
	4-2	少なくとも1時間以上好きな遊びができる時間がある			
	4-3	教職員は、十分な安全を確保すると共に、挑戦する姿を止めずに最後まで見守っている			
	4-4	教職員は、子どもが今楽しんでいることから発展できるように、次の発達を見通した提案をしている			

備考(注釈・事例など)

1-1 公園や屋上など、体を動かすことができるスペースが、園の中だけでなく、近くにもない。

2-1 園になくても、近隣施設などで体を動かす機会を保障している。
子どもの発達が阻害されることなく、豊かに体を動かして遊ぶ環境や時間があるということ。



室内に設置された木登りコーナー

3-1 自然の中で、そのような場所が確保できれば理想的。足を踏ん張る、急な坂道やバランスをとることが必要な場所、ぶら下がる、ジャンプする、ケンケンするなどの体を使った遊びが楽しんでもらえる環境を考える。

3-2 年齢に合わせた環境を考える。身長に合わせて選べる鉄棒、高さの違ううんてい、大きさの違う三輪車など。

3-4 あくまでも、トレーニングではなく楽しい遊びの中で体を使う遊びを考える。例えば、「鬼ごっこ」は、走る速さの調整、急な方向転換、全体を見て動くことなど楽しみながらいろいろな動きをするので、調整力や体幹が鍛えられる。



思いっきり遊べる環境・自然

4-1 木登りや障害物がたくさんあるサーキットやアスレチックなど、一つの活動だけでなく複合的にいろいろな遊び(体の使い方)ができるもの。

4-4 「ボールを使った遊び」や「ルールのある遊び」などの体を使う遊びで、より制限やルールがあって友だちと協力できるような遊びを計画していく。



園庭内の木を活用(木登り)

② 運動(微細運動・手や指を使う)

〈項目の視点〉* その遊びができる場所(空間)
* その遊びができる遊具(おもちゃや道具)
* 遊ぶ時間
* 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	いくつかの決まった道具や玩具しかなく、変化したり工夫したりできるものがない			
	1-2	のり、はさみ、クレパスなど発達に即した道具を使う機会がほとんどない			
	1-3	道具を自由に使う時間がない			
	1-4	教職員は、子ども達の微細運動に関心をもって関わっていない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	感触を楽しめるなど、指先を使って遊ぶことができる数種類の素材がある			
	2-2	ブロックなど手や指を使う遊具が十分にあり、作りたいものが作れる			
	2-3	のり、はさみ、クレパスなど手や指を使う、年齢にあった道具を使う機会がある			
	2-4	その時間だけでなく、継続して取り組むことができる			
	2-5	教職員は、子どもの作ったものを肯定的に認めている			
3	3-1	様々な感触や変化することを楽しめる素材があり、いつでも指先を使うことができる遊びがある			
	3-2	一つのことに没頭したり、こだわったりすることができる時間や空間がある			
	3-3	生活の中(当番活動など)や遊びで、手先を使う活動がある			
	3-4	教職員は、発達に合わせた道具や遊具で遊ぶ時に、子どもが考えたことを実現していけるように一緒に考え、関わっている			
	3-5	教職員は、作ったものを肯定的に褒め、丁寧に扱っている			
4	4-1	何度でも挑戦できるように、素材や道具、遊具は十分な量がある			
	4-2	継続して取り組むことができ、子どもが達成感を得られるまで作品を作ることができる環境や時間が用意されている			
	4-3	教職員は、一人ひとりの興味や関心に合わせて、次の課題を提案している(素材、作り方、道具の種類や使い方など)			

備考(注釈・事例など)

2-1 砂や水、粘土、紙、布などの素材糸通しやボタンはめなどの遊びも大きさや感触の違うものを用意する。



没頭できる時間と空間がある

3-3 生活の中で使うこと(スプーンやお箸を使う、水道の蛇口を開けるなど)も、遊びの中で取り入れて、道具を道具として使う経験や使うためにしなやかに体を使う経験をしておくことも必要。

3-4 発達に合わせた道具や遊びなどは、「豊中市立幼保連携型認定こども園全体計画」の教育・保育課程を参照。



給食配膳で手や指を使う

4-2 こだわって作りたい子には、完成させることができるまで取り組めるよう援助する。

4-3 教職員がいろいろな素材や道具についての豊かな知見を持ち、子どもが作りたいと思っているものを実現させるために提案できるということ。木を加工する、焼き物を作る、布を使うなどいろいろなものを使うことも想定しておく。



作っては壊しを繰り返しながら友だちと遊ぶ

③ 造形

〈項目の視点〉 * その遊びができる場所(空間)
* その遊びができる遊具(おもちゃや道具)
* 遊ぶ時間
* 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	子どもが主体的に作ることができる環境がない(造形の用具、材料に触れる機会がない)			
	1-2	教職員は、子どもが造形活動をすることに関心がなく援助していない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	造形活動を楽しむことができる場所や用具がある			
	2-2	必要な(切る、貼る、色を塗る、描くなどができる)道具が用意されていて、子どもがその使い方を知っている			
	2-3	色々な技法や工夫を経験することができる			
	2-4	教職員は、発達に応じた活動が計画されていて、子どもに経験させようとしている			
3	3-1	子どもが主体的に自由な発想で作れる道具や素材がある			
	3-2	道具や可塑性の高い素材が多様に用意されている			
	3-3	モデルとして、本物に出会う機会が十分に用意されている			
	3-4	教職員は、子ども一人ひとりの思いが実現できるように援助を行い、作ったものについて子どもと話をしている			
4	4-1	工夫したり多様に表現できたりする道具や素材が十分に用意されている			
	4-2	自分が納得できるまで作ることができる空間や時間がある			
	4-3	作ったものを多くの方に見てもらえる場所などがある			
	4-4	教職員は、子どもの発達や興味に合わせて、方法、材料などを提案して見守っている			

備考(注釈・事例など)

2-2 基本的には、はさみ・のり・クレパスなどだが、他の道具でも良い。
素材は感触の違うもの、描画では発色や線の太さの違いなどを経験して、子どもが知ることができているかを見ていく。

2-4 大人がよいと思える完成品を作ることがゴールではない。
させるのではなく「したくなる環境」を用意する。特に乳幼児期は完成した作品より、その作品を作るプロセスが大事。
例えば、絵の具を使った活動では、何か形になる絵を描くだけでなく、絵の具の特性を知ったり、色の広がりや感触を楽しむということも子どもが経験する活動と言える。見栄えのいいものにする、保護者が喜ぶようなものにして持ち帰らせるということが目的にならないようにする必要がある。

3-1 造形を楽しめるようなコーナーが常設されている。
3-2 一人ひとりのイメージで使え、楽しめる素材が用意されているかどうか。可塑性とは作ったものの形が保持されるもの。可逆性とは思うような形に変えることができるもの。楽しんでいることが違って、共通の素材で遊ぶことができるような素材を考える。

3-3 本物(例えば、咲いている花を見たり、虫の飼育をしたり、食材に触れる、動物を見る、触る)から、製作するような機会が持てるということ。
装飾についても、子どもの学びにつながっているのかを考える必要がある。(年齢や発達を考慮せず、同一の絵やキャラクターだけを使っていないかなど)

4-2 納得できるまでとは、いつまでもできるということではなく、継続できるように置いておく場所や時間があるかどうかということ。

4-3 保護者だけでなく、地域の方にも見学できる機会を作るなど。(参観・公開保育など)



地域の人が見学できるよう、廊下などに掲示

④ 音楽リズム

〈項目の視点〉 * その遊びができる場所(空間)
* その遊びができる遊具(おもちゃや道具)
* 遊ぶ時間
* 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目	いいえ	はい	memo
1	1-1 日常的に使える楽器、歌など音楽に触れる環境がない			
	1-2 リズムに合わせて体を動かす機会がない			
	1-3 常に大きな音で音楽が流れている			
	1-4 音楽や歌などに親しむことができるような教職員の関わりがない			
段階	評価項目	はい	いいえ	memo
2	2-1 子どもが自由に鳴らせる楽器が限られているがある (カステネット タンバリン 太鼓などどれか一つまたは全部)			
	2-2 BGMを流す場合は、場面や雰囲気に合わせてものになっている			
	2-3 時間は限られているが、曲に合わせて歌ったり踊ったりすることができる			
	2-4 教職員は、年齢や季節に応じた音楽を子どもと楽しんでいる			
3	3-1 打楽器や鍵盤楽器など子どもが自由に鳴らすことができる楽器が多様にある			
	3-2 楽器を自由に鳴らすことができる時間が十分にある			
	3-3 子どもが自分で曲を選択して歌ったり踊ったりできる環境がある			
	3-4 ほとんどの教職員が子どもと楽しんで歌ったり演奏したり踊ったりしている			
4	4-1 様々な音楽や楽器に触れる機会があり、子どもがしたいと思う時に音楽や楽器に触れることができる			
	4-2 音楽を選び、楽しむことができるCDやDVDが用意されている			
	4-3 いろいろな楽器の生演奏を聴く機会がある			
	4-4 作詞したり作曲したりすることを経験する機会や教職員の援助がある			
	4-5 教職員は、子どもの興味が広がるように、音楽や楽器など用意して楽しめるように工夫している			

備考(注釈・事例など)

2-2 遊んでいる時、午睡時などにずっと音楽を流している状況は、音の大小にかかわらず再考する必要がある。

2-3 年齢に合わせた歌や音楽が計画的に用意されているか。(参考:「豊中市立幼保連携型認定こども園全体計画」、年齢別指導計画など)



豊中市立幼保連携型認定こども園全体計画



本物の楽器演奏を聴く機会

3-1 自由に鳴らすと言っても、年齢や時期によって使う楽器は違う。また、扱い方や約束なども子どもが守りたいと思って使えるように、子どもと一緒に考えていく。大事に使うためには、教職員の使い方がモデルとなる。

3-2 子どもの気持ちの表現として楽器を使う。



歌ったり踊ったりできる環境がある

4-1 世界のいろいろな国の音楽や楽器、いろいろなジャンルの音楽に触れる機会を作る。

4-2 子どもがCDやDVDを選び、教職員の見守りの中で、自分で機械を操作してかけることができる。

4-3 ピアノなど園で身近な楽器だけでなく、弦楽器など身近にない楽器にも触れたり生で聞く機会があるなど。



色々な楽器に触れ楽しむ

⑤ ごっこ遊び

〈項目の視点〉 * その遊びができる場所(空間)
* その遊びができる遊具(おもちゃや道具)
* 遊ぶ時間
* 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	生活再現遊び(ままごとなど)をするために必要な場所がない			
	1-2	多様なごっこ遊びを楽しめるおもちゃが不ぞろい、壊れているまたは用意されていない			
	1-3	教職員は、子どものごっこ遊びに関心がなく、一緒に遊んでいない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	ごっこ遊びに必要な場所やおもちゃがあり、日常的に利用できる(キッチン、食器、食べ物、エプロンなど)			
	2-2	ごっこ遊びに必要なものを楽しみながら作ることができる			
	2-3	ごっこ遊びを一緒に楽しむことができる教職員がいる			
3	3-1	年齢に応じたごっこ遊びができるように、必要な材料が多様に用意されている			
	3-2	様々なものに見立てられる素材がある			
	3-3	ごっこ遊びの種類によりコーナーに分けられた空間がある			
	3-4	イメージが膨らませやすい環境や、継続して取り組める場所がある			
	3-5	教職員は、子どもの発想を肯定的に受け止め、より面白くするためのモデルになっている			
4	4-1	絵本や経験をもとに子どもが主体的にごっこ遊びを展開することができる			
	4-2	教職員は、子どもがイメージしたことを実現させ、発展させるために必要なことを提案している			

備考(注釈・事例など)

- 2-1 一人ひとりが見立てやつもりで遊べるもの(その子の興味があるものによって違う)を用意する。3歳児クラスでは、本物に近いものの方がつもりで遊びやすい。
- 2-2 教職員からではなく、子どもからの発信でやりたいと思うことを実現させるために作ること。楽しみながら作ることが大事。
- 2-3 ごっこ遊びを一緒に楽しむことで、一人ひとりの楽しんでいることを知る。一緒に遊ぶことで、子どもがどのようなつもりを持って遊んでいるかを言葉にして関わっている。

- 3-1 子ども達の中で流行っている遊びや、友だち関係を作ることが難しい子が楽しんでいる遊びを取り上げ、その遊びがより面白くなるための素材を用意する。
- 3-2 毛糸を麺にするなど、マカロニや豆、ビーズ、チェーンリングなど、料理の材料にできるような素材。
- 3-3 それぞれのごっこ遊びが十分遊べるようにコーナーを分けたり、いろいろなごっこ遊びを繋げて遊びを発展させたりするなど、年齢や時期、遊び方によって変えられる空間。
- 3-4

- 4-1 ごっこ遊びのための材料やおもちゃは多様であり、いわゆる男の子用・女の子用というような分け方ではなく、イメージを広げ、遊びが豊かになるような環境を用意する。
- 4-2 劇遊びでは、決められたセリフを覚えるということではなく、子ども達がストーリーやセリフを考えて、劇を作っていくプロセスに参加するということ。



紙で作ったドーナツ



チェーンリング

ごっこ遊びの素材



フェルトで作った食べ物



おうちごっこ遊び



いくつかのコーナースペース



いらっしゃいませ

いろいろなごっこ遊びがつながって
おみせやさんごっこを楽しむ

⑥ 積み木

〈項目の視点〉 * その遊びができる場所(空間)
* その遊びができる遊具(おもちゃや道具)
* 遊ぶ時間
* 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	自由に使える積み木がない			
	1-2	教職員は、積み木で遊んでいる子どもに関心を持ったり、楽しさを共感したりしていない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	自由に使える積み木がある			
	2-2	友だちと協力して大きなものが作れる場所や時間がある			
	2-3	教職員は、友だちと関わることや、工夫して作ることに共感したり肯定的に受け止めたりしている			
3	3-1	自由に使える色々な大きさの積み木が十分ある			
	3-2	作ったものを継続して使えたり、飾ったりできる			
	3-3	教職員は、イメージが膨らんだり、工夫したりできるように援助をしている			
4	4-1	大きさや素材の違う積み木が十分にあり、大きなものを作る場所が確保されている			
	4-2	じっくり考えたり、工夫したりすることができる場所や時間がある			
	4-3	立体に対してイメージが持てるような見本がある			
	4-4	教職員は、友だちと関わって協力して遊ぶことを大切に、次の課題を提案している			

備考(注釈・事例など)

2-1 年齢や時期、子どもの興味・関心に合わせて、積み木を用意する。多様な積み木がたくさんあればいいということではなく、子どもが積み木を使って実現させたいと思う子どもの主体的な目的や遊び方に合わせて用意しておくことが必要。

常になくても、子どもの興味に応じて対応できるように用意する。十分に用意ができないことから取り合いになるなどのトラブルは避けられるようにする。どの子どもも「こう使いたい」を実現することで、友だちの遊び方に興味を持ったり、真似をしたり、協力する遊びに発展していく。どの子どもも「こう使いたい」という思いを実現するには、空間や時間などを工夫していく。



積み木と段ボールで作ったうち

3-1 年齢によっては、倒すことが楽しい子、並べることが楽しい子、積むことが楽しい子などそれぞれの遊びの保障ができるような空間がある。

積む、並べる遊びから、つもりや見立ての遊び、空間を構成する遊びに発展させられるような積み木を用意する。

3-3 構成する遊びや見立てる遊びに発展するように、教職員は子どもと一緒に遊び、他の素材やおもちゃを利用して遊びを広げるなどモデルとなって遊ぶ。(積み木だけでなく、ごっこ遊びにつながるようなおもちゃをプラスしていく)



様々な形・大きさ・長さの積み木で遊ぶ



子どもが自分で選んで積み木を出せる工夫

4-1 多様な積み木を使う場合、種類別に片づけられる。

4-2 構成して遊ぶ遊びでは特に継続して遊べるようにし、一人ひとりの工夫やアイデアを生かせるような遊び方を考える。

4-3 教職員と一緒に遊びながら、一人ひとりのつもりや遊び方を知らせ、子ども同士をつなげていく。子ども同士が協力して遊ぶことで、ものを組み合わせて構成して作る遊びがより豊かになる。

4-4 一人ひとりのつもりや見立てを教職員が言葉にしていくことで、友だちにその子のつもりや見立てが伝わり、一緒に遊ぶことにつながっていく。積み木を使ってどんなごっこ遊びになっているのかを教職員が把握して周りの子ども達へ知らせていく。



子どものイメージを助ける写真

⑦ 砂・水

〈項目の視点〉 * その遊びができる場所(空間)
* その遊びができる遊具(おもちゃや道具)
* 遊ぶ時間
* 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	水や砂を使って遊ぶ場所がない			
	1-2	汚れることを気にせず感触遊びを楽しむ場所や時間がない			
	1-3	感触遊びの楽しさより、汚れることを気にする教職員がいる			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	水や砂遊びができる園庭や公園がある			
	2-2	砂や土、水を使って自由に遊べる時間がある			
	2-3	教職員は、感触を一緒に楽しんでいる			
3	3-1	砂や土、水を日常的に自由に使うことができる			
	3-2	必要なおもちゃがすぐ取り出せる場所にある			
	3-3	教職員は、一緒に感触を楽しみ、気持ちや発見に共感している			
	3-4	ほとんどの教職員が汚れることを気にせず、楽しんでいる			
4	4-1	発達や興味・関心に応じて、選択できる複数の場がある			
	4-2	水を混ぜる、流すなど遊びを展開できる素材や遊具がある			
	4-3	教職員は、砂や土の性質の違いなどの知識があり、遊び方のモデルになっている			

備考(注釈・事例など)

2-1 穴掘り、山づくり、トンネル、泥団子、型ぬき、水を流す、池を作るなど。
2-2 一人ひとりの興味に合わせて、自分の遊びたいように遊べるということ。
2-3 感触を一緒に楽しみ、教職員が楽しんでいる姿を見せることで、いろいろな感触のものに触れてみようとする。

教職員と一緒に楽しむことで、子ども一人ひとりが砂や水で何を楽しんでいるかを把握しておく。次の課題、活動を考えるうえで必要。



自由に水が使える環境
水が出る手押しポンプ

3-1 子どもが自由に使うということについて、教職員と子どもが相談し、どう使っていくかを決めていくということ。(時期や子どもの年齢によっても違ってくる)
3-2 時期や遊び方によって必要なおもちゃは変わる。(例えば、柄の長いスコップを使う時期や年齢・友だちを意識して遊べるようにおもちゃの数や種類の調整をすることも必要。)
3-3 子どもが、やってみて「できた」と思ったり、面白さを発見したりした時に必ず共感する教職員が必要。



砂・土・水を自由に使って遊びを展開

4-1 壊したい子、作りたい子がお互いに十分楽しめるよう、活動が保障できるような空間。
4-2 砂や水を使って構成する遊びを展開する。(といなどを使って水を流す、池を作る、つるピカだんごを作るなど)
4-3 遊びの環境を考えるためには、子どもが何を楽しんでいるのか、何を実現させていきたいのかによって違う。子どもの興味のあるものに対して環境を用意するために調べてみるなど、子どもの遊びが豊かになるような提案をしていく。



⑧ 自然・科学

〈項目の視点〉 * その遊びができる場所(空間)
* その遊びができる遊具(おもちゃや道具)
* 遊ぶ時間
* 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	植物や小動物、虫など自然に触れることができる場所が身近にない			
	1-2	自然事象などを体験したり、見たりすることができない			
	1-3	教職員が、自然事象などの不思議さや美しさなどに共感しないし、話をしない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	身近に植物や昆虫など自然に触れられる場所がある			
	2-2	不思議に思ったこと、興味があることを調べたり、試したりすることができる			
	2-3	教職員は、自然に関わって感じた不思議さや発見に共感している			
3	3-1	日常的に、自然物や科学遊びの素材に触れることができる			
	3-2	不思議に思ったことを追求できる教材がある			
	3-3	いろいろなもののリサイクルについて知る環境がある			
	3-4	教職員は、自然に関わる遊び、科学遊びを子どもと共に、一緒に調べるなどモデルになっている			
4	4-1	日常的に自然に触れられる環境があり、継続的に取り組むことができる			
	4-2	不思議だと思える仕掛けが園内にある(意図的あるいは意図的でない)			
	4-3	教職員は、自然や科学について知識を持ち、子どもの遊びが深まる指導をしている			

備考(注釈・事例など)

- 2-1 園庭など自然に触れる場所や、外に出られなくても窓があて外が見えるなど。
2-2 絵本、図鑑などの図書、視聴覚教材、色水など作る素材や道具、パソコンなど。

つめたいね
雨の音がする！



- 3-1 素材として、何か特別なものを用意することではない。自然・科学遊びとは、子どもが生活の中で簡単に触れることができる雨や雪などから、雨が傘から落ちて落ちること、雪が解けることなど体験し、なぜそうなるかを調べる、遊びの中でやってみるなども含む。特別な教材というより、子どもの身近なところから、体験できることを教職員と一緒に楽しむことが基本となる。

- 3-3 ゴミの処理(クリーンセンターの見学・体験学習など)やSDGsなどについて話す機会を作る。

- 4-1 生き物を育てる、畑で野菜を育てるなど、継続して関わるができる環境。

- 4-2 子どもが不思議に思うことを意図的に教職員が仕掛ける場合(例えば、バケツに入った水に太陽が反射して光が部屋に映るようにすると草花の色水に酢を入れて色を変えるなど)もあるが、園の生活の中で大人が当たり前と思っていることも、子どもが不思議に思っているなら、積極的に取り上げる。



継続して
生き物を観察できる環境



植物を使って色水づくり



⑨ 算数・数

〈項目の視点〉 * その遊びができる場所(空間)
* その遊びができる遊具(おもちゃや道具)
* 遊ぶ時間
* 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	日付や時計、その他数字に親しめるような環境がない			
	1-2	形、量、大きさ、重さなどを感じられるような環境がない			
	1-3	教職員は、数に興味を持てるような援助や、配慮をしていない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	カレンダーや時計など生活の中で子どもが触れられる数の環境がある			
	2-2	数、量や大きさの違いが分かるような体験(比較)ができる遊具や遊びがある			
	2-3	教職員は、子ども達が形、大きさ、量などに気づけるよう関わっている			
3	3-1	生活の場面で、日付や時間を確認したり、数量を比べる、重さを量るなどの体験ができる			
	3-2	遊びの中で、楽しみながら数量の違い、重さの違いなどに触れることができる			
	3-3	教職員は、数(算数)に楽しみながら触れられるよう教材を用意し、活動を考えている			
4	4-1	子どもが遊びや生活の中で、自由に計ったり、比べたりできる道具がある			
	4-2	数や量について実体験で出会える機会が豊かにある			
	4-3	教職員は、数える、計る、比べることを利用して活動を広げられるよう援助している			

備考(注釈・事例など)

1-1 「10までにしないとダメ」など子どもの行動を規制するために使っているものは、数の環境とは言えない。

2-1 カレンダーを子どもと作るなど生活に必要なところで、数字に触れる機会を作る。

2-2 菜園活動やおやつ、給食の場面で大きさや数を比べるような具体的な言葉掛け。(どっちが大きいかな 何個入っているかな など)

3-1 おやつを配る、グループの友だちの数だけ画用紙を取りに行く、時間内に片付けるなど当番活動やお手伝いなどの生活の中で、意識して数に触れられるようにする。

3-2 「多い」「少ない」が子どもの評価につながらないようにする。数に遊びや生活を通して楽しんで経験できるようにする。

4-1 子ども達が大きさや重さをはかりたいと思った時に、利用できるものが身近にある。(はかる:量る・測る・計る)

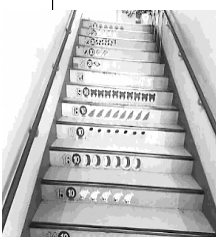
はかり・ものさしやメジャーを使っではかる。
器具を使わなくても比べられるようなはかり方(紐の長さを比べる・マスを使ってどちらが多いか数えるなど)を知っている。

4-3 ゲームや鬼ごっこを楽しむ中で大きい小さい、速い遅いなどの体験をしておく。(この体験が、速度や量などをはかるということのイメージにつながる)

5人グループで、今日は
1人休みだから・・・
1まい、2まい、3まい・・・



給食準備



数に触れることができる環境

トマトは
グループで
わけっこ
しましょう

どうする？
何個ほしい？



⑩ ICTの活用

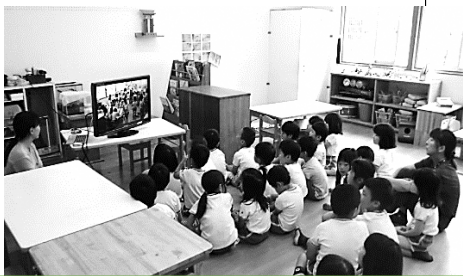
〈項目の視点〉 * その遊びができる場所(空間)
* その遊びができる遊具(おもちゃや道具)
* 遊ぶ時間
* 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	生活や遊びの中に、ICTを活用する機会がない			
	1-2	年齢にふさわしくない使い方をしている(ゲームやテレビを見るなどの時間が長いなど)			
	1-3	教職員は、ICTについて知識がなく、保育の中で利用しようとしていない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	生活や遊びの中で、調べる一つ的手段としてPCなどを利用することがある			
	2-2	テレビを見る時は時間を決めている			
	2-3	保育内容が広がるように、デジタル教材、カメラ、DVDなどを利用する			
	2-4	教職員は、調べたり、情報を共有するためにデジタル教材などを利用している			
3	3-1	DVD、CDプレーヤーやPCがあり、子どもが教職員と一緒に使うことができる			
	3-2	保育や子どもの疑問に答えるため、保護者への発信など、必要なときには積極的にICTを活用できる			
	3-3	教職員は子どもと一緒に、PCなどを使って情報活用しようとしている			
4	4-1	教職員の管理下で、時間を制限しつつ、タブレットを使って、映像、写真を見たり、調べたりすることができ、イメージを膨らませて遊ぶことができる			
	4-2	子どもが利用したい時に利用できるデジタル教材がある			
	4-3	教職員は、子どもの情報活用能力の育成のため、十分な知識と計画を持ってICTの活用をしている			

備考(注釈・事例など)

ICTとは、Information and Communication Technology の略。「いつでも・どこでも・なんでも・だれでも」簡単にネットワークが利用でき、世代や地域を超えたPCの利用や人と人、人とモノを結ぶコミュニケーションを重視。文部科学省では、公立学校においてPCやデジタルテレビを導入し、子ども達の情報活用能力の育成を図るための「ICT環境整備事業」を展開している。



クラスで振り返りを行う手段の一つとしてビデオを活用

3-2 タブレットやPCなどを使って、疑問に思うこと
3-3 とを調べるような経験をする。

4-1 YouTubeなどただ見るだけの使い方ではなく、遊びにつなげるなど
使い方を教職員が提案していく。

4-3 子どもが触れる機会を持つために、教職員が研修を受け、どう
使っていくのかについて計画的に
取り組む。



パソコンやタブレットを使って調べたり情報を共有したりする

⑪ 多様性の受容

〈項目の視点〉 * その遊びができる場所(空間)
* その遊びができる遊具(おもちゃや道具)
* 遊ぶ時間
* 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	多文化など日本とは異なる社会や文化に親しむ環境がない			
	1-2	多様性を受容できるような環境や保育の計画がない			
	1-3	教職員がステレオタイプの対応をしている			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	いろいろな国があることを、世界地図や旗などで子どもに知らせる環境がある			
	2-2	子どもが多様性に触れる機会がある			
	2-3	子どもが自分の地域や国の文化などを知る機会がある			
	2-4	教職員は、多文化など多様性を理解して、違いを認め、積極的に関わっている			
3	3-1	クラスに応じた多文化への興味・関心が広がる教材がある(ダンス、歌、絵本、言葉、食育など)			
	3-2	様々な国、家族構成、肌や体の違い、多様な性などを認め合えるような保育や環境があり、計画的に取り組んでいる			
	3-3	自分の園のことや、地域、国のことなど知っていて、そのことについて話せる機会がある			
	3-4	教職員は多様性を受容し、決めつけた見方で見ないで、認めたり、知っていこうとしている			
4	4-1	子どもが多様な文化に触れる機会をもつ			
	4-2	自分の知っている国のこと、地域のことなど、子どもが発信できる機会がある			
	4-3	教職員は、多様性を受容できるような援助ができる			

備考(注釈・事例など)

☆ 「多様」とは「いろいろ異なるさま。異なるものの多いさま。」(広辞苑)
保育における多様性とは、性別・国籍(ルーツ)・宗教・障害の有無・家庭環境などの違いを受け入れ、誰もが安心して育ちあう保育環境を創り出すこと。マイノリティ・マジョリティどちらの立場も重視し、一人ひとりの良さ・可能性を生かし、ともに育ちあう豊かな保育を展開していくこと。

☆ 91・92ページの資料を参考に組み組みましよう。

1-3 具体例)「男の子は泣かないよ」「女の子はピンク男の子は青」などの固定的な概念で保育をする、個人マークを「お花は女の子」「乗り物は男の子」などステレオタイプで選択する。

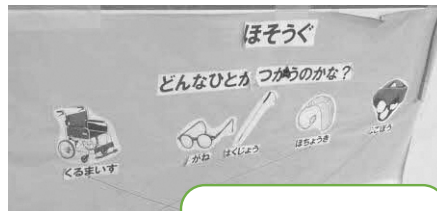


2-4 性教育など多様性について教職員間で学び合う機会や研修を行っている。

2-4 固定的なイメージにつながるような教材や遊具について見直していくことが必要。様々な違い(多様性)を受け入れることで、一人ひとりが豊かになるように保育の中に生かしていく。

3-2 具体例)肌の色が違う人形がある、自分の好きな色が選べる、自分と違う事象(例えば、めがね、車いすなど)との出会いになる写真や絵本、掲示がある。

3-3 その子自身が母国語で話せる環境がある。



多様性について
日常の中で触れることができるような環境設定



様々な肌の色の赤ちゃん人形で遊ぶ

4-1 例えば、「言葉」では手話・色々な国の言葉・ジェスチャーなどに触れるということ。

4-2 多様性について保護者が保育に参加して取り組む機会がある。



色々な国の
ことを知る
機会がある



V 相互関係

段階 1:不適切 2:最低限 3:よい 4:とてもよい

① 個別的な指導と学び(子ども理解と子ども理解の上に立った教職員の関わり)

〈項目の視点〉* 個々の子ども理解
* 個々の子どもに対する適切な援助
* 多様な教職員の援助
* 教職員間の連携

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目	いいえ	はい	memo
1	1-1 教職員主導で、子どもは同じやり方、同じ活動をしなければならない			
	1-2 教職員は、子どもに個別に注目することがなく、子どもを理解していない			
	1-3 教職員は、問題が起こらない限り、子どもを見ていない			
	1-4 教職員間で子どものことを話す機会がない			
段階	評価項目	はい	いいえ	memo
2	2-1 教職員は、子どもの表情、言葉、行動から子どもを理解している			
	2-2 教職員は、クラスの子どもの興味や関心・発達に沿った遊びの設定をし、援助している			
	2-3 教職員は、管理性の強い関わりではなく、共感したり、見守ったりして関わっている			
	2-4 援助の仕方について、教職員間で話し合う機会がある			
3	3-1 教職員は、表情や行動などを観察・記録し、遊びの何を楽しんでいるかなど内面を理解しようとしている			
	3-2 教職員は個々の興味や関心を引き出し、その思いに沿った援助をしている			
	3-3 教職員は、対等性を大切にしながら、共感や見守りだけではなく、モデル、共同作業員としての援助をしている			
	3-4 子どもの内面の育ちについて話し合いを行い、日々の姿や変化、関わり方などについて、教職員間で共有できている			
4	4-1 複数の教職員が、観察、分析を行い、客観的な子ども理解を行っている			
	4-2 教職員は、子どもの内面の理解から、援助してほしいと思っていること(次の遊びの展開につながるようなこと)をわかって援助している			
	4-3 教職員は、対等性を大切にしながら、共感、見守り、モデル、共同作業員など姿や時期・発達に応じた援助をしている			
	4-4 子どもの内面の育ちを言葉にし、映像化して話し合うことで、教職員間で関わりや課題を共有している			
	4-5 教職員は、保護者にドキュメンテーション、ポートフォリオなどで子どもの様子を伝えている			

備考(注釈・事例など)

☆ 89・90ページの資料を参考に取り組みましょう。

2-1 子ども理解の方法はいろいろあるが、園で工夫して理解しようとしているかどうか。

2-3 具体例)「管理性の強い関わり」
子どもの思いを尊重せず、行事の内容や役割を決める、または参加させないなど。

2-4 子どもの人権の視点に立った援助になっているかを、自己評価、園の取り組みなどにおいて教職員間で振り返り確認できる機会がある。



3-1 子ども理解について、記録したり、分析したりできているか。場合によっては、カリキュラムを参考にする。

3-4 教職員間で共有するための会議や、カリキュラムなどの共有について参考にする。



公開保育とその後の振り返り

4-3 子ども同士の援助や関わりが、対等な関係の中であるかどうかを見ることで、教職員の関わり方も見えてくる。



写真の活用

幼稚園教育要領の「教職員の役割」には、よりどころ、理解者、共鳴者、共同作業員、モデル、支援者としての役割があると記載されている

② 教職員と子どものやり取り(教職員と子どもの関係)

〈項目の視点〉

- * 特定の教職員との関わり
- * 子どもが安心できる教職員の関わり
- * 人との心地よい関わりや援助

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	必要なことがない限り、教職員と子どもが関わることはない			
	1-2	教職員は関わるのが難しい子どもに対して、関心がなく、関わらない			
	1-3	年齢や時期、子どもの姿に合わせる事がなく、いつでも教職員が援助している			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	子どもに関わっていく教職員がいる			
	2-2	教職員が関わると子どもは喜んでやり取りしている			
	2-3	教職員は、子どもの姿に合わせて援助の方法を変えている			
3	3-1	教職員のほとんどがやさしい声で目線を合わせての言葉掛けやスキンシップなどを行い、子どもが関わられることに安心している			
	3-2	教職員は、子どもが気持ちをうまく表現できない時(トラブルの時など)に、じっくりと関わる時間を持ち、子どもの気持ちを大切に対応している			
	3-3	教職員は、年齢や発達の姿に合わせた援助をしようとしている			
4	4-1	教職員は、どのような場面でも子どもと対等に、応答的に関わっている			
	4-2	教職員は、子どもがどのような感情の出し方をしている、肯定的に受け止め、やり取りしている			
	4-3	年齢や発達だけでなく、一人ひとりの様子や、家での様子を把握して、その子に合わせた関わりをしている			

備考(注釈・事例など)

2-1 子どもと一緒に遊んでいるかどうかを見ていく。(子ども理解をしようとするれば、子どもが何を楽しいと思って遊んでいるかを知る必要がある。そのためにも、子どもと一緒に遊んでいるかを見ていく必要がある)

2-3 子ども理解を前提に、その子どもの課題や年齢に合わせた援助・関わりがあるかどうかを見ていく。(たとえば、3歳児ではみんなの着脱を手伝うけれども、5歳児では、その子の課題にもよるが、自分でしようという意欲や、友だちに手伝ってもらってできることをめざすなど)

3-3 会議は、子どもの今の姿から始めていくなど、教職員同士で子ども理解を共有できる資料の工夫をして、それをもとに話していくことが大切。その中で援助の方法についても共有していく。

3-2 子どもの気持ちを大切に対応することとは、伝えたいと思っている気持ちを否定せず、共感しながら、気持ちの伝わる伝え方をともに考えているかどうか。

4-1 子どもと対等に関わるということは、子どもと意見が対立したとしても、お互いに相手の意見(思い)を聞き、折り合いをつけられるような関係になっているということ。

4-2 不適切な人との関わり(噛む、ひっかくなど他害がある、暴言を吐くなど)をしている場合でも、その行動は止める必要があるが、その子を否定することなく、思いに共感し、どう対応すればよいかをその子どもとともに考えていくということ。



子どもの目線に合わせた関わり



トラブルがあったときは
子どもの気持ちを大事にして
仲立ちしていく

③ 子どもと子どものやり取り

〈項目の視点〉

- * 友だちと過ごすことができる環境
- * 子ども同士のやり取りのモデルとなる教職員
- * 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	教職員主導の保育がほとんどで、子どもが仲間を見つけて遊ぶことができない			
	1-2	子ども同士のやり取りがほとんど否定的である			
	1-3	教職員は、子ども同士の肯定的なやり取りを指導することがなく、けんかなど止めることが必要な時だけ関わっている			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	遊びの中で、友だちと一緒に遊ぶ空間や楽しさを共感できる時間がある			
	2-2	教職員は、子ども同士がやり取りするなど関わるができる遊びを計画し、関わり方のモデルになっている			
	2-3	教職員は、友だちとの否定的なやり取りが続くときは、互いの思いを出すようにし、納得できるように解決している			
3	3-1	自由遊びなどの時に、ほとんどの子どもが、友だちを気にしたり、関わったりして遊ぶことができる			
	3-2	遊びや生活の中で、子ども達が自分で考えたり、教職員が提案したことをもとに考えたりする活動がある			
	3-3	教職員は、友だちとの否定的なやり取りも大切にして、互いの思いを聞きあうことで解決しようとし、それを見守ったり援助したりする関わりがある			
4	4-1	ほとんどの子どもが、友だちと関わって活発に遊んでいる			
	4-2	困っている子ども(泣いている子どもなど)がいることに気づいて関わっていかうとする子どもがいる			
	4-3	イメージを共有したり、協力したりする活動があり、自分達で遊びや生活を作っていくことができる			
	4-4	教職員は、否定的な関わり(友だちとのけんかや一方的な見方など)があった時に、どう解決すればいいか子ども達が気づいていけるような関わりをしている			

備考(注釈・事例など)

2-1 教職員が、子ども同士の関係を理解しているかどうか大切。どんな関係性で遊んでいるのかを把握しておく。そのためにも、子ども理解の中で、関係性について記録、分析することが必要。

2-3 子ども同士のけんかについては一つの関係性として大切にする。関係性の弱い子どもはけんかをするかもしれないので、けんかができるようになって、その子の成長を感じることもある。



トラブルも自分たちで解決

3-1 子ども同士の関係性を育てるためには、段階的に年齢でおさえるべき関わりがある。5歳になったから、話し合いができるということではないので、そこまでの道筋を、全体計画の発達の姿や、教育・保育課程などを参考におさえておくことも必要。

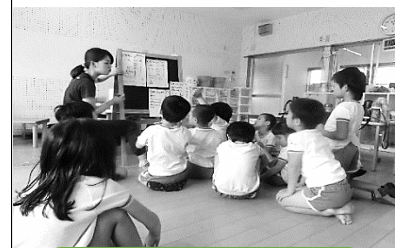
3-2 友だちと協力したり、上手く遊べるようにするためのルールを自分達で考えたりする活動。



友だちと一緒に考えながら製作



4-4 前提として、友だちの気持ちを尊重しながら解決できるようにする。また、年齢によって、解決の方法が違うが、子どもでは気づけないようなこと(例えば、ごっこ遊びでいつも同じ子が同じ役をやっている場合、役決めをじゃんけん決めていいのかなど)を、教職員が伝え、考えていけるようにするなど。



クラスでの話し合い
(運動会の役割決めの場面)

④ 望ましい態度・習慣の育成

〈項目の視点〉

- * 園での様々なルールを子どもに伝える
- * 心地よい人との関わり方を教職員がモデルになって知らせる
- * 良い行動を褒め、成功体験をもとに望ましい行動ができるような関わりをする

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階		評価項目	いいえ	はい	memo
1	1-1	教職員から管理的にルールなどを示し、手を上げるといった体罰や、声を荒げる、食事をさせないなど子どもの人権を無視した方法で守らせようとする			
	1-2	ほとんど決まりや統率がなく、教職員は子どもが危険なことをしていても関心がない			
	1-3	教職員の子どもに望んでいる行動が、発達や年齢に即していない			
段階		評価項目	はい	いいえ	memo
2	2-1	教職員は、園での様々なルールを、子どもに分かるように伝え、守れるように言葉を掛けている			
	2-2	子ども達がわかるように(絵や文字で)掲示している			
	2-3	教職員は、心地よい人との関わり、年齢にふさわしい関わりを意識してモデルになっている			
	2-4	教職員は、子どもの望ましい行動を認め、望ましくない行動に対して、なぜだめなのかを丁寧に伝え、繰り返し伝えることで、子ども自身が気付けるようにしている			
3	3-1	教職員は、園でのルールがなぜあるかを子どもに丁寧に説明し、その他に必要なことがないか、友だちと考えていくようにしている			
	3-2	友だちと一緒にルールがわかる掲示を考え、必要な場所に掲示している			
	3-3	友だちとの否定的な関係や、遊びの中での問題などを解決していくために、気持ちを伝え合ったり、関わったりする方法を教職員と一緒に考えている			
	3-4	教職員は、望ましくない行動に対して、なぜそうなってしまったかを聞き、どのような行動をとっていけばいいかを考えたり、伝えたりして、よかったことを積極的に認めている			
4	4-1	子ども達が、安全でみんなが心地よく過ごせるためのルールを守る必要性を感じて生活している			
	4-2	必要なことは子ども自身が考えて掲示物を作っている			
	4-3	友だち同士の否定的な関係や、遊びの中での問題など上手いかわからない時は、子ども達がその解決に積極的に関わっている			
	4-4	子ども達のほとんどが、友だちの気持ちに共感したり、気づいたりすることができ、相手を思いやる、尊重する気持ちを持って関わることができている			

備考(注釈・事例など)

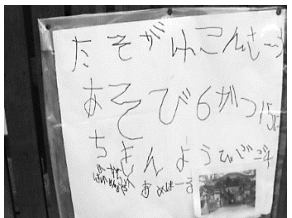
- 1-2 危険については、Ⅱ-⑤の項目でチェックする。
- 2-1 チェックポイントとしては、子ども自身が納得して、主体的に取り組めるような内容になっているかということが大切。
- 2-4 ルールや態度のベースは、子どもの命を大切に、子どもの人権を守ること。要領や指針にあるように、生きるための基礎を培うという外さえないようにする。大人の都合で決めない。

- 3-3 友だちとのコミュニケーション力につながる。一人ひとりの興味や関わり方を大切に、一律な関わりではなく子どもの行動を教職員が肯定的に受け止めていく。
- 3-4 関わり方を教職員が認めることや、好きと言ってもらえる大人がいることで、人と関わることの成功体験を積み重ねるとともに、子どもの自己肯定感を高めることにもつながっていく。
トラブルがあった時に、じっくりと話を聞き、解決を考えていくためには、「ごめんね」「いいよ」のやり取りだけで解決しないようにする。

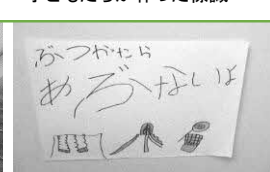
- 4-1 園での生活を子ども達が作っていく取り組み。例えば、段階3で廊下を走ると友だちとぶつかってけがをすることに気づき、走っている友だちに声をかける、掲示物を作るなど自ら必要なルールを意識する。



廃材を分類した棚



遊びに必要なものを作る(看板作り)



子どもたちが作った標識

① 一人ひとりが自由に遊びを選択して遊ぶ活動

〈項目の視点〉

- * 時間
- * 適切な教材や活動
- * 教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	子どもが自由に遊びを選択して楽しめる時間がない			
	1-2	自由に遊べる教材や遊具、空間がない			
	1-3	教材があっても、年齢や興味に合っていない			
	1-4	子ども達の遊んでいる姿に興味を持って関わる教職員がいない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	子どもが自由に遊びを選択して遊べる時間がある			
	2-2	子どもの年齢に合った教材などの環境が用意されている			
	2-3	子ども達が楽しめるように、教職員と一緒に遊ぶなど関わりがある(遊びに入れていない、見つけられない子には、教職員が関わる)			
3	3-1	子どもが見通しを持てるように、自由に遊びを選択して遊べる時間が毎日同じ時間にある(室内だけではなく、外で体を使って自由に遊べる時間が一日のうち1時間以上ある)			
	3-2	年齢や季節に合わせた教材が用意されていて、子ども達が自分達で準備できるなど、一人あるいは友だちと関わって遊ぶことができる(異年齢も含めて)時間や場所がある			
	3-3	教職員は子どもの興味や関心に合わせて遊びを楽しみ共感している			
	3-4	好きな遊びや友だちが見つからない子に、教職員が関わりとともに友だちとつなげていくような関わりをしている			
4	4-1	教材や遊具は、子どもの興味のあるもので、クラスのテーマや現状に合ったものである			
	4-2	教職員は、自由遊びを通して全体の様子に注意をし、子ども達の思考力・判断力・表現力が育つように興味・関心を広げ、語彙豊かに意識して関わっている			
	4-3	教職員は、一人ひとりの遊びに寄り添って遊ぶことで、どんな遊びで、何を楽しんでいるのかを把握している			
	4-4	教職員は、子どもの楽しんでいることを基に、次の展開や、楽しんでいることの違う子ども同士をつなげる活動を提案している			

備考(注釈・事例など)

2-1 自由に遊びを選択して遊ぶ活動とは、自発的・主体的に過ごすことができる時間ということ。

2-2 子どもの人数に対して極端に教材や遊具が少ない場合は、数を揃えることが必要になる。

教材や遊具の数は多ければいいということではなく、園内で、子どもの課題に合わせて意図的にコントロールされているかが重要。

自由に遊びを選択して遊ぶ時間に、物の取り合いやけんかなどを経験し、解決してうまくいく体験をすることが大切。



3-3 環境を再構成していくなど配慮や援助をする。
子どもが自由に遊びを選択して遊べる時間に、主体的に遊び始めたことを、教職員が方向づけして、集団で遊ぶ遊びにつなげるなど、放任するのではなく、教職員が配慮する。

3-4 友だちと遊び方が違う、自分の世界で遊んでいる、やり取りが難しいなどうまく遊べていない子の原因が何なのかを教職員は把握する必要がある。例えば、自分の世界で遊んでいて、友だちと共有することが難しい子に対しては、教職員がまず一緒にその世界で遊び、共有できるように世界を広げる。どんなことを楽しいと思って遊んでいるのかを教職員が言葉にすることで、友だちが気づき、一緒に遊ぶきっかけになる。一人ひとりに対して、その子が楽しんでいることを教職員が楽しむことからつながりは始まっていく。

自分のやりたい遊びを主体的に遊ぶ

4-1 教材や遊具は、既製品だけでなく、たとえば、台風で折れて集まった葉っぱや枝も、教材として使える。教職員間で共有する時間や、連携が必要。

4-4 クラスとして取り組んでいる遊びも、自由に遊びを選択できる時間に子どもたちが主体的に展開して遊んでいるときは、その遊びをクラス全体の取り組みに生かすようにすることも大切。

② クラス集団で遊ぶ活動

〈項目の視点〉

- *時間
- *適切な教材や活動
- *教職員の関わり

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	話を聞く時間や待つ時間が長く、座っている・見ているだけなど子どもが受動的な状態になっている			
	1-2	子ども達にとって興味・関心のない活動で難しすぎるなど、子どもにとって何をしているのかわからない活動である			
	1-3	教職員は、子どもにとって受け身の活動が中心で、どの子にも同じ活動をさせようとし、一緒に活動しない子にも無理やりさせようとしている			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	待つ時間が少なく、事前の言葉掛けなどにより、子どもがその日の流れを把握している			
	2-2	子どもの興味・関心、年齢や季節に配慮して活動が考えられている			
	2-3	教職員は、集団遊びに入って来ない子どもを無理に入れるのではなく、その子どもの気持ちに寄り添って、個別に対応する			
3	3-1	一人ひとりが集中して遊べる時間が設定されていて、子どもが見通しを持てるように目で見えてわかるスケジュールが示されている			
	3-2	教職員は、子どもと一緒に活動を考え、集団活動と自由遊びが同じように、クラスのテーマや現状、興味・関心に合わせた活動になっている			
	3-3	教職員は、子どもとの関係・関わりから、一緒に遊べていない子どもが楽しめる活動を子どもと一緒に考え、応答的で柔軟に活動の仕方を変えている			
	3-4	教職員は、活動を楽しめていない子どもに、周りの子どもを巻き込みながら一緒に活動する楽しさが味わえるようにしている			
4	4-1	クラスの子も達を楽しめる活動があり、遊ぶ時間の設定がある			
	4-2	子ども達の意見を反映して遊びを決めていき、子どもが積極的に活動に参加している			
	4-3	教職員は、子どもが何を楽しんでいるのかを把握して、友だちをつなげる活動の発展を提案するなど、遊びに参加している			
	4-4	集団で遊ぶ遊びを楽しめていない子どもはいない。または、楽しめていないと必ず関わる友だちがいる			

備考(注釈・事例など)

2-2 年齢によっても活動が変わる。例えば、3歳児なら集団から外れて遊ぶこともあり、見守りが必要だが、5歳児ではチームで助け合うなどの活動も重要になってくる。

集団で遊んでいるかどうかということではなく、友だち同士が意識して、みんなで楽しんで遊べる集団になっているかが重要。



クラスのテーマの活動
イメージを共有して一緒に作ることを楽しんでいる

3-2 年齢に合わせた活動ではあるが、慣習的に毎年している活動がある場合、そのクラスや学年の子どもに合わせたカリキュラムを変更するなど柔軟に取り組む。

3-3 いわゆる遊べている子に合わせて遊びを考えるのではなく、一人ひとりがどのような遊びに興味を持っているのかを把握して、ルールや遊び方を考え、友だち同士のつながりを作っていくようにする。特に遊びに入りにくい子の楽しんでいることについては、教職員と一緒に遊んで周りの子どもたちに発信していくことを考える。



4-2 自由に遊びを選択して遊ぶ活動の中で、集団で遊ぶ活動には入っていない子どもが楽しんでいる活動や、クラスの子も達を楽しんでいる遊びを取り上げることも大切。

行事の取り組みについても、教職員が全て決めてしまうのではなく、クラスとして、どう進めたいかを子ども自身が考えていけるような活動に取り組む。

4-3 5歳児であっても、まず、教職員が一人ひとりの楽しんでいることを把握するために一緒に遊ぶことを基本とする。遊びの協同作業、援助者としての役割。遊びに入っていない子、楽しさを共有できていない子については、まず教職員と楽しさを共有し、共有して遊べる友だちは誰かを見て、少人数からつなげていく。そうすることで、関わる子が一人でもいる状況を作っていく。

③ 障害のある子どもへの配慮

〈項目の視点〉

- * ともに育つ保育
- * 保護者への配慮
- * 合理的配慮
- * 環境や設備、遊具、道具などの配慮
- * 研修

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	障害のある子どもは、クラスの子と関わらず、個別に保育している			
	1-2	障害に対して、理解しようとしていない(教職員も子どもも)			
	1-3	困ったことがあるとなんでも保護者に解決をお願いするなど、保護者に対する配慮がない			
	1-4	その子どもの興味や障害に合わせた設備や遊具、道具などの配慮がない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	障害のある子どもに対する支援計画、指導計画があり、クラスの一員として保育が行われている			
	2-2	保護者と悩みや保育内容についてともに考えるなど、話をする時間や場所がある			
	2-3	その子どもが生活しやすい援助の方法を教職員が知っていて、対応することができる			
	2-4	その子どもに必要な設備や遊具、道具などが用意されている			
3	3-1	障害のある子ども一人ひとりを大人も子どもも理解しようとし、その子の興味や特性などを理解して活動をしている(障害のある子どもも含めて、お互いを認め合う集団の中で育ちあっている)			
	3-2	その子どもが心地よく生活していくための援助の方法を子どもが知っていて、自然に援助している			
	3-3	障害のある子どもを園全体で理解し、保育内容やその子に必要な設備や遊具、道具などがより良くなるように他機関との連携が定期的に行われている			
	3-4	ケース会議や小学校との引継ぎなどが必要に応じて行われている			
	3-5	保護者との対話があり、保育の進め方などについて、保護者の思いを大切に進められている			
	3-6	保護者同士の関係をコーディネートしている			

備考(注釈・事例など)

1-3 例えば、「部屋にいないのでもいいように保護者さんから言ってください」など、ともに考え寄り添うのではなく、保護者に解決をお願いするようなこと。

2-1 「豊中市障害児保育基本方針」など参考にしながら、ともに育つという視点で保育できているかどうか。



視覚支援(1日の時間割を絵や図で掲示)

3-2 理解を深めるための教材(絵本など)や、保護者からの聞き取りなどを通して、教職員だけでなく、クラスの子どもも理解できるようにする。

3-3 他機関:児童発達支援センター・障害児通所施設、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、臨床心理士、医師などの専門職、支援学校、教育センターなど。

特別支援コーディネーターをたてて支援をしているか。(支援の方法について、その子どもの課題により、変えていけるような体制があるかなど、長期的な育ちの共有が必要)



★環境を見るだけではわからないことが多いので、聞き取りを行う。(詳細をこちらにメモしておきましょう)

④ 家庭に配慮を要する子ども※への関わり

※ 家庭に配慮を要する子どもとは、虐待ケースだけでなく、外国にルーツを持つ子どもなど社会的に差別を受けている家庭も含んでいる

〈項目の視点〉

- * 他機関との連携
- * 必要な配慮や援助
- * 虐待など見逃さない教職員の関わり(研修など)

※項目番号に枠囲みしている項目は、
人的環境の評価項目です

段階	評価項目		いいえ	はい	memo
1	1-1	他機関とどのように連携すればいいかわからないので連携していない			
	1-2	登園してこない子どもなどがいても、配慮や援助がない			
	1-3	虐待など、子どもの様子を把握していない。また、そのことについて、研修に参加したことがない			
段階	評価項目		はい	いいえ	memo
2	2-1	保護者の話を聞く時間や場所があり、必要があれば他機関に繋げている			
	2-2	教職員は、子どもの様子を見て気持ちを受け止めたり、保護者の話を聞いて共感、励ましなど行っている			
	2-3	視診を徹底し、生活の中で、身体の様子を把握している			
	2-4	教職員が研修に参加し、虐待の基礎的な事を知り、理解を深めている			
3	3-1	他機関や専門分野の方との定期的な連携の機会(ケース会議など)があり、情報を共有し、アドバイスを受けている			
	3-2	子どもの姿や保護者の話を受け止め、その背景を理解して、配慮や援助をしている			
	3-3	子どもの家庭背景を踏まえた状況から、子ども自身が必要な力を付けるための援助方法を考え実施している			
	3-4	保護者の自立のために必要な援助を他機関と連携して積極的に行っている			
	3-5	教職員全体で研修の機会を持ち、対応の仕方や必要な援助など理解を深めている			
	3-6	虐待などの実態があれば、適切な対応をすることができる			

備考(注釈・事例など)

☆ 全ての保護者との信頼関係をつくるために、保護者対応が丁寧に行われているかのチェックに使用する。

2-2	子どもが落ち着いて保育を受けられない場合には、落ち着けるように個別に対応するなど、保育内容の工夫をすることも必要。	<p>3-1 記録をこまめにとっておく(家庭支援日誌など)。</p> <p>* 他機関: 豊中市児童相談所・はぐくみセンター・児童生徒課・児童虐待防止協会・警察など</p> <p>3-2 保護者と話をするときには必要に応じて複数の教職員で対応する</p> <p>3-3 例えば、ネグレクトなどで食事の用意をしてもらえない場合は、園でご飯を炊く体験を行うなど子どもの生活に根ざした豊かな体験を増やす活動。</p> <p>3-4 宗教的なことなど食事や行事と関わってくる問題もあるが、保護者にとって大切な問題なので、何ができて何ができないかはっきりさせたいので丁寧な話し合いをする必要がある。</p>	
-----	---	--	--

★環境を見るだけではわからないことが多いので、聞き取りを行う。(詳細はこちらにメモしておきましょう)

参考1 施設監査 指摘区分 一覧表

監査区分	詳細区分
○ 教職員処遇	1 有資格者等の教職員配置
	2 教職員会議・研修
	3 秘密保持
	4 人事関係書類
	5 就業規則(各種規程含む)
	6 勤務実態との相違
	7 給与支給・控除の状況
	8 社会保険等の制度完備
	9 各種協定の締結
	10 教職員の健康管理
	11 非常災害対策
	12 その他
○ 食事提供	28 運営形態
	29 給与栄養目標量の設定と適正な栄養量の確保
	30 食事内容
	31 書類の整備
	32 衛生管理の実態
	33 衛生管理の記録
	34 検食簿・食事会議
	35 適時・適温・環境
	36 栄養教育・他機関の指導等
○ 利用者支援	37 その他
	13 運営規程
	14 各種指針・マニュアル
	15 研修
	16 各種委員会
	17 苦情解決・第三者委員
	18 非常災害体制
	19 衛生管理
	20 安全管理
	21 支援計画
	22 保育記録
	23 保育実施状況
	24 保護者・地域連携
○ 施設会計	27 その他
	38 経理規程
	39 会計組織
	40 諸帳簿の整備
	41 貸借対照表(資産管理含む)
	42 資金収支計算書
	43 事業活動収支計算書
	44 その他

参考2 確認監査 指摘区分 一覧表

項目	
1 基本方針	(1) 全ての子どもが健やかに成長するための適切な環境の確保 (2) 子どもの意思及び人格の尊重 (3) 市町村、小学校、他の特定教育・保育施設等、福祉サービスを提供する者との密接な連携 (4) 子どもの人権の擁護、虐待の防止等のための責任者の設置等の体制及び研修の実施
2 利用定員に関する基準	(1) 支給認定子どもの区分ごとの利用定員の設定
3 内容及び手続の説明及び同意	(1) 重要事項説明書の交付及び説明 (2) 重要事項説明書の同意 (3) 同意を得た場合の利用者の署名・捺印 (4) 重要事項説明書と運営規程の内容の一致
4 応諾義務(保育所以外)	(1) 応諾義務(支給認定子どもの保護者から利用の申込みを受けたときは、正当な理由がなければ、これを拒んでいない) (2) 選考基準を定め、利用定員を超える利用申込みがあった場合の公正な方法による選考(1号) (3) 選考基準を明示し、利用定員を超える利用申込みがあった場合の保育を受ける必要性が高いと認められる子どもの優先的な選考(2・3号) (4) 自ら教育・保育を提供することが困難である場合は、適切な他の施設等を紹介する等の適切な措置
5 あっせん、調整及び要請に対する協力(認定こども園・幼稚園に適用)	(1) 市が行うあっせん及び要請に対する協力 (2) 利用調整への協力(認定こども園の2・3号)
6 私立保育所の委託拒否の禁止(保育所のみ)	(1) 私立保育所の委託拒否の禁止
7 受給資格等の確認	(1) 利用開始に際し、保護者の提示する支給認定証によって、支給認定の区分、有効期間及び保育必要量(保育標準時間、保育短時間)等の確認の実施
8 支給認定申請の援助	(1) 支給認定(新規)申請の援助 (2) 支給認定(変更)申請の援助
9 子どもの心身の状況の把握	(1) 子どもの心身の状況、その置かれている環境等の把握
10 小学校等との連携	(1) 小学校、他の特定教育・保育施設、その他の機関との密接な連携
11 教育・保育の提供の記録	(1) 提供した特定教育・保育等の記録
12 利用者負担の徴収	(1) 保育料(利用者負担額)の徴収 (2) 特定負担額(上乗せ)の徴収及び書面による事前同意 (3) 実費徴収及び事前同意 (4) 上記(1)～(3)における領収書の交付
13 施設型給付費等の額に係る通知等	(1) 給付費通知
14 特定教育・保育の取扱方針	(1) 各指針に基づく特定教育・保育等の提供
15 評価	(1) 自己評価の実施 ※幼保連携型認定こども園は公表すること (2) 学校関係者評価、第三者評価の実施
16 相談及び援助	(1) 子ども又はその保護者に対し、その相談に適切に応じるとともに、必要な助言・援助の実施
17 緊急時等の対応	(1) 緊急時の対応(安全管理体制等の確保)
18 利用者に関する市への通知	(1) 不正受給の防止
19 運営規程	(1) 運営規程の整備 (2) 適切な運営規程の内容 (3) 運営規程と実態の一致

参考2 確認監査 指摘区分 一覧表

項目	
20 勤務体制の確保等	(1) 教職員の勤務体制の整備
	(2) 当該特定教育・保育施設等の教職員による特定教育・保育等の提供
	(3) 教職員の資質の向上のための研修機会の確保
21 定員の遵守	(1) 利用定員を超えた特定教育・保育等の提供の禁止
22 施設の運営に関する重要事項の掲示	(1) 重要事項の掲示
	(2) 教職員、保護者への運営規程の周知
23 差別の禁止	(1) 差別的取扱いの禁止
24 虐待等の禁止	(1) 虐待等の禁止
25 懲戒に係る権限の濫用禁止	(1) 権限の濫用禁止
26 秘密保持、個人情報保護	(1) 秘密保持の実践
	(2) 秘密保持、個人情報保護の必要な措置
	(3) 小学校等、他の特定教育・保育施設等、関係機関に子どもに関する情報を提供する際の保護者の同意
27 情報の提供等	(1) 特定教育・保育の内容に関する情報の提供
	(2) 虚偽、誇大広告の禁止
28 利益供与等の禁止	(1) 利用者からの利益供与の禁止
	(2) 他の特定教育・保育施設等からの利益供与の禁止
29 苦情解決	(1) 苦情解決に必要な措置
	(2) 苦情内容の記録の整備
	(3) 苦情に関して市が実施する事業への協力
	(4) 苦情に関して市が行う調査に協力するとともに、市から指導又は助言を受けた場合の当該指導又は助言に従っての必要な改善措置
	(5) 改善内容の市への報告
30 地域との連携	(1) 地域との連携・交流
31 事故発生の防止及び発生時の対応	(1) 事故発生、防止のための指針の整備
	(2) 事故の発生、危険性がある場合、当該事実が報告され、その分析を通じた改善策を従業者に周知徹底する体制の整備
	(3) 事故発生の防止のための委員会及び従業者に対する定期的な研修
	(4) 事故が発生した場合、速やかに市、保護者等に連絡を行う等の必要な措置
	(5) 上記、事故に際して採った処置についての記録の整備
	(6) 損害賠償の実施
32 会計の区分	(1) 特定教育・保育施設等ごとの会計処理
33 記録の整備	(1) 教職員、設備及び会計に関する諸記録の整備
	(2) 次の記録を整備し、その完結の日から5年間の保存
	① 特定教育・保育を提供した記録
	② 特定教育・保育の提供に当たっての計画
	③ 不正受給の防止に関する市への通知に係る記録
	④ 苦情の内容等の記録
	⑤ 事故の状況及び事故に際して採った処置についての記録
34 利用契約書の締結（保育所以外）	(1) 利用契約書の締結
35 業務管理体制の整備	(1) 法令遵守責任者の選任
36 施設型給付費等（処遇改善等加算）	(1) 教職員への周知

参考3 リーダーシップについて

☆ 施設長のリーダーシップ

- 乳幼児期の教育及び保育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要な役割を担っているものであり、その推進の要に施設長(園長)の存在がある。
- 園の教職員それぞれの専門性において、リーダー がつながり連携しながら教職員間で切磋琢磨して、子どもの育ちを支えていく。
- すべての教職員は、「人を育てる場所」として「人間性」「専門性」の向上を常にめざすことが不可欠である。

施設長(園長)の役割 (園経営力・外部折衝力・人材育成・教育保育の高い理念)

持続できる組織運営 : 園(全体)のマネジメントを行う ⇒ 園を一つのコミュニティとして考える視点を持つ

- 園目標の達成
 - ・ 高い教育・保育理念を持ち、教育・保育の目標の発信と目標達成をめざす
 - ・ 保護者、地域、関係機関に教育内容の理解を図り信頼を高める
- 職員管理
 - ・ 労働環境の質 ⇒ 働き続ける職場作りを行う
 - ・ 人事考課制度(昇給・処遇改善・給料表設置) 服務管理・メンタルヘルスなど
 - ・ 人事評価を十分理解し、効果的に活用しながら人材育成を行う
 - ・ 人材育成指導を行う
 - ⇒ 職員全体の保育の質及び専門性向上の為の環境の確保(人的・物的環境)
- 職員の質向上
 - ・ 職員の研修機会の確保を行う ⇒ 勤務体制の工夫など
 - ・ 職員のキャリアアップの構想を持つ ⇒ 保育の質向上など
- 外部対応・連携
 - ・ 園全体の評価を行い教育・保育の質の向上を図る ⇒ 学校評価、第三者評価など
 - ・ 小学校教育との接続に当たり、切れ目のない教育・保育に努める
 - ⇒ 幼保小連携の取り組みなど
 - ・ 地域に根付く施設だと理解し、住民理解の重さを自覚する
- 情報管理
 - ・ 個人情報などのセキュリティ対策、園の広報、ホームページ、ソフトウェアの管理などを行う
- 危機管理
 - ・ 危機管理、リスクマネジメントの意識を持つ
 - ・ 最終的な責任を取る姿勢を持つ

マネジメント	<ul style="list-style-type: none">・ マネジメントは、組織目的を実現するためのツールであり、手段である。 組織目標を達成することは、人をいかに活かすかという側面があり「人を通じて成果を出す」ものである。だから組織としての日々の有効性を保つ責任がある。・ 目標達成には、職員のモチベーションや人間関係、チームワークの構築が不可欠であり、施設超(園長)とミドルリーダーとの関係は、重要なものと考える。
--------	--

< 要領・指針より >

○保育所保育指針 第5章 職員の資質向上 2 施設長の責務

(1)施設長の責務と専門性の向上:

施設長は、保育所の役割や社会的責任を遂行するために、法令等を遵守し、保育所を取り巻く社会情勢等を踏まえ、施設長としての専門性等の向上に努め、当該保育所における保育の質及び職員の専門性向上のために必要な環境の確保に努めなければならない。

(2)職員の研修機会の確保等:

施設長は、保育所の全体的な計画や、各職員の研修の必要性等を踏まえて、体系的・計画的な研修機会を確保するとともに、職員の勤務体制の工夫等により、職員が計画的に研修等に参加し、その専門性の向上が図られるよう努めなければならない。

○幼保連携型認定こども園教育・保育要領 第1章 総則 第2節 1（4）

園長の方針の下に、園務分掌に基づき保育教諭等職員が適切に役割を分担しつつ、相互に連携しながら、教育及び保育の内容並びに子育ての支援等に関する全体的な計画や指導の改善を図るものとする。また各幼保連携型認定こども園が行う教育及び保育等に係る評価については、教育及び保育の内容並びに子育ての支援等に関する全体的な計画の作成、実施、改善が教育及び保育活動や園運営の中核となることを踏まえ、カリキュラム・マネジメントと関連付けながら実施するよう留意するものとする。

○幼稚園教育要領 第1章 総則 第6節 幼稚園運営上の留意事項 1 教育課程の改善と学校評価等

各幼稚園においては、園長の方針の下に、園務分掌に基づき教職員が適切に役割を分担しつつ、相互に連携しながら、教育課程や指導の改善を図るものとする。また各幼稚園が行う学校評価については、教育課程の編成、実施、改善が教育活動や幼稚園運営の中核となることを踏まえ、カリキュラム・マネジメントと関連付けながら実施するよう留意するものとする。

☆ 学び続ける組織のリーダーシップの方向性

育ちあうリーダー (ミドルリーダー)

園の中で、従来のトップダウンですべての業務内容などが進んでいくスタイルではなく、チーム全員が関わり、互いが影響し感化し合うことで、園の目標の達成をめざし、保育実践を行いながら、互いにエンパワメント(力づけ)し合う感覚を感じる。
その満足感や達成感が、職員のキャリアとしての意欲につながり、園内での自分の役割を認識し、それぞれがリーダーシップを発揮していく原動力となる。



保育の質に向けた組織的な取り組みとしての、様々なリーダー的役割が必要になってくる。



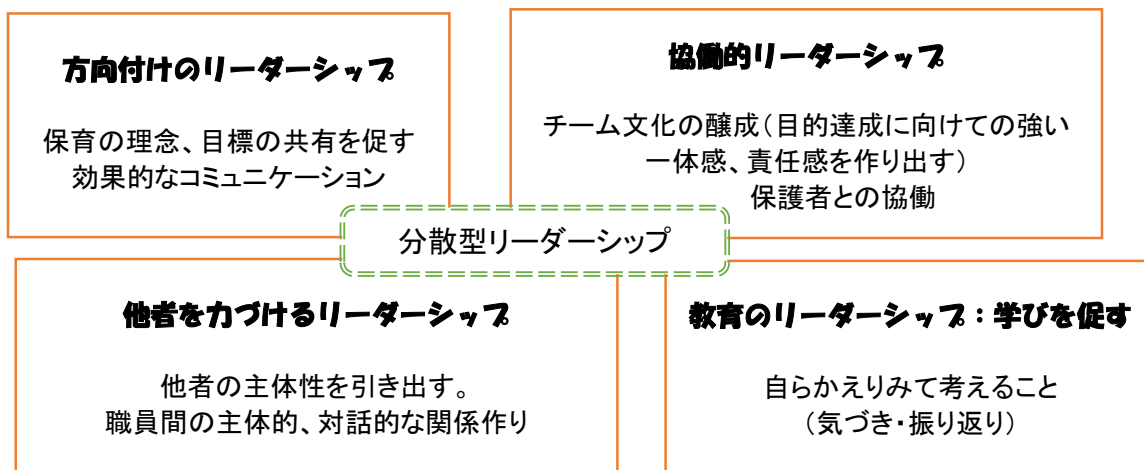
★ 分散型・協働的リーダーモデルとして、考えていく。

園を運営していくうえで、4つの分散型リーダーシップで取り組んでいくと・・・

- ・ 組織のどこにでもリーダーシップが存在する
- ・ 適切な知識や専門的技術を持ち、主導し、変化や新しい機会を捉え、挑戦する力のあるリーダーが出てくる

「育み支えあう保育リーダーシップ 協働的な学びを生み出すために」
イラム・シラージ+エレヌ・ハレット著 秋田喜代美 監訳・解説、明石書店(2017)より抜粋

『分散型リーダーシップ』の構造

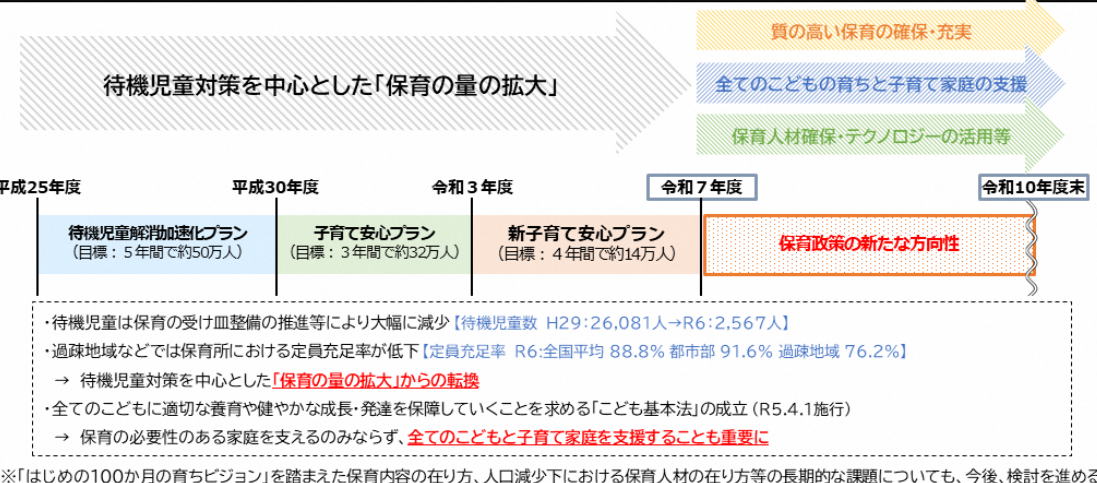
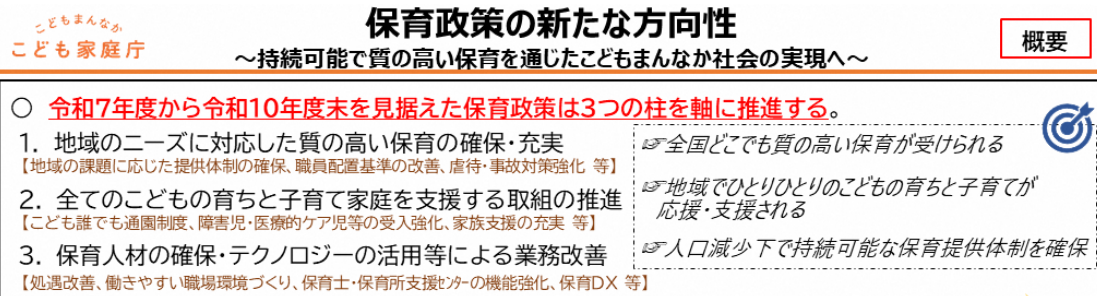


「育み支えあう保育リーダーシップ 協働的な学びを生み出すために」
p206の図2をもとに、加筆して作成しています。

参考4「保育政策の新たな方向性」について（こども家庭庁）



全国どこでも質も高い保育が受けられ、地域でひとりひとりのこどもの育ちと子育てが応援・支援されるような社会を実現するため、今後の保育政策の在り方についてお示しする「保育政策の新たな方向性」（令和6年12月20日公表）を取りまとめました。

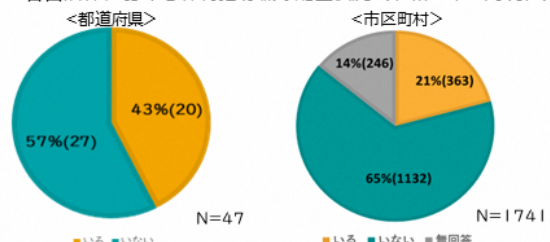


こども家庭庁 1.(3) 保育の質の確保・向上、安全性の確保：保育の質の確保・向上

現状・課題等

- 保育所等における保育の質の確保・向上を図るためには、各保育所等内の取組とともに、地域全体で持続的に取り組むことができる体制整備が求められる
- しかし、自治体において保育の質の確保・向上を中核的に担うべき、いわゆる保育指導職が十分に配置されておらず、また、保育の質の確保・向上に当たり大学や指定保育士養成施設と連携している市区町村は1割程度という状況がある

■自治体における保育指導職の配置状況（令和6年4月現在）



※出典：こども家庭庁調べ

- 保育所等では、自己評価が義務付けられているとともに、より多様な視点を取り入れる方法の一つとして、第三者評価の実施が努力義務となっているが、第三者評価については、必ずしも保育そのものの改善に十分踏み込めていないといった指摘がある
- 自己評価等に関する助言を行うために都道府県・市町村において保育所等への巡回支援の取組を進めているところ、各地域における課題を踏まえた一層の効果的な実施を促進することが必要

令和7年度以降の対応等

取組の方向性

保育人材の育成や保育の質の確保・向上のための地域における体制の整備を進め、保育の質の確保・向上を図る



✓対応のポイント

- 地域の保育の質の確保・向上に向けた体制整備
- 研修内容の充実と機会の確保
- 巡回支援や第三者評価等の推進

【保育の質の確保・向上のための地域における体制整備の促進】

○地域の実情を踏まえつつ、保育指導職の配置や、大学や指定保育士養成施設等との連携により、自治体が中核となり地域全体で保育の質の確保・向上を推進する体制整備を進める

【巡回支援の推進】

○地域における体制整備の促進や評価の推進と連携した効果的な巡回支援による保育所等の支援を推進する

【保育所保育指針等に基づく保育の質の確保・向上に向けた各保育所等の取組の推進】

○各地域の保育指導職等のための「保育実践充実推進のためのセミナー」の開催や各種調査研究等を通して、保育所保育指針等に基づく多様な取組や成果の共有、現場同士の学び合う開かれた取組を促進し、保育の質の確保・向上を推進する

【保育士等の養成や研修の充実】

○課題やニーズを踏まえた養成・研修内容の充実を図るとともに、保育士等が研修を受けられる環境整備を進める

【第三者評価等による質の評価・改善の推進】

○公定価格の加算措置により実施を支援するとともに、第三者評価の内容の改善と評価者の育成などを通じ第三者評価を推進する

【効率的・効果的な指導監査の推進】

○監査項目の標準化を行うとともに、保育業務施設管理プラットフォーム（令和8年稼働予定）を活用し、全国各地域での効率的・効果的な監査を推進



○各都道府県で保育の質の確保・向上に係る中核的な機能を構築する【都道府県：80%（令和8年度）】

1.(3) 保育の質の確保・向上、安全性の確保：安全性の確保

現状・課題等

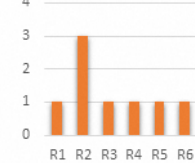
- 昨今の不適切事案を踏まえ、令和5年5月に「保育所等における虐待等の防止及び発生時の対応等に関するガイドライン」を发出するとともに、虐待等の未然防止に向けた保育現場の負担軽減と巡回支援の強化に取り組んできた
- 一方で、保育所等の職員による虐待については、児童養護施設や障害児者施設、高齢者施設の職員による虐待と異なり、法令上の通報義務等がない状況。また、ガイドラインにおいて示している「不適切な保育」について、その判断基準等が不明確であるとの指摘がある
- こどもへの性暴力防止の対策を推進するため、こども性暴力防止法が成立（R6.6）
- 事故対策については、保育所等に安全計画の作成と対応を義務付ける（R5～）とともに、「教育・保育施設等における事故防止及び事故発生時の対応のためのガイドライン」（平成28年3月发出）を浸透させるため、アンケート調査や啓発資料を作成し、SNSによる周知等に取り組んできた
- 一方で、教育・保育施設等における重大事故は、増加傾向にあり、特に誤嚥による死亡事故は、令和元年以降、8件発生しており、対策を強化していく必要がある
- 地震や豪雨などの災害が発生する中で、こどもの命を守るための対策の強化を進めるとともに、発災後の保育機能の確保や地域支援を進めていくことが求められている

■虐待等の不適切な保育の発生件数※1

事実確認件数※2	虐待件数※3
914件	90件

- ※1 出典：「保育所等における虐待等の不適切な保育への対応に関する実態調査」（調査対象期間：令和4年4月～12月）
- ※2 市町村が「不適切な保育」（子ども一人一人の人格を尊重しない関わりなど5つの類型に該当する行為）の事実を確認した件数。
- ※3 事実を確認した件数のうち、市町村が「虐待」と確認した件数。

■誤嚥による死亡事故件数



※出典：重大事故検証報告一覧ほか

令和7年度以降の対応等

取組の方向性

虐待や不適切な保育、事故等の防止・対応や災害への対応力を強化し、保育の安全性の確保を図る



✓対応のポイント

- 虐待や不適切な保育の防止及び対応の強化
- 事故対策の強化
- 災害への対応力の強化

【虐待や不適切な保育の防止・対応の強化、性暴力防止の対策推進】

- 児童福祉法等の改正により、保育所等の職員による虐待の通報義務等の仕組みを創設。適切な運用と事案の分析等を通じた対策強化を進める【**法律改正・できるだけ早期に**】
- 保育所等における不適切な保育に関する調査研究を踏まえ、虐待や不適切な保育の判断基準等について検討し、ガイドラインの見直しを行う【**R7**】
- こども性暴力防止法の施行（施行期限：R8.12）に向けた対応を推進するとともに、性被害を起こさない研修の充実等の取組を進める

【事故等の防止・対応の強化】

- 安全計画の作成・運用の徹底を図る
- 事故報告集計、事故情報データベース、事後検証等の分析結果を踏まえて、教育・保育現場の実状に即した対策を講じる
- 教育・保育施設等における食事中の誤嚥事故防止対策に関する調査研究を踏まえて作成する食材の調理方法や食事の提供要領等を示した啓発資料等の周知に取り組む【**R7**】
- テクノロジーを活用した安全確保を推進する

【保育所等における防災機能・対策の強化】

- 保育所等において避難計画の作成や避難訓練の実施を徹底するとともに、災害備蓄品の確保等を進める
- 発災後、保育機能の確保や地域支援が進められるよう、体制や取組の強化を進める



- 保育所等において、虐待・保育事故等が発生しない環境が整備されるようにする
- 【虐待・不適切な保育に係る相談窓口の設置割合（自治体）：100%（令和8年度）】

参考5 適切な保育を行っていくために

◆ 「不適切な保育」や「虐待等」について

<こども家庭庁>

「不適切な保育」や「虐待等」について、以下のとおり考え方や分類がまとめられ、ガイドラインが策定されています。

「昨年来の保育所等における不適切事案を踏まえた今後の対策について」より

〔「不適切な保育」や「虐待等」の考え方のイメージ図〕

こどもの人権擁護の観点から望ましくないと考えられるかわり

虐待等と疑われる事案(いわゆる「不適切な保育」)

虐待等

- 身体的虐待
- 性的虐待
- ネグレクト
- 心理的虐待

その他、こどもの心身に有害な影響を与える行為



こども家庭庁ホームページ 該当ページ

「保育所等における虐待等の防止及び発生時の対応等に関するガイドライン」



「保育所における自己評価ガイドライン」
2020年改訂版 厚生労働省



全国保育士会
「人権擁護のためのセルフチェックリスト」



虐待	「身体的虐待」、「性的虐待」、「ネグレクト」、「心理的虐待」に該当する行為
虐待等	「虐待」に加えて「こどもの心身に有害な影響を与える行為」を含んだ行為 ※児童福祉施設設備運営基準第9条の2で禁止される「法第三十三条の十各号に掲げる行為その他当該児童の心身に有害な影響を与える行為」と同義。
不適切な保育	「虐待等」と疑われる事案※
「望ましくない」と考えられるかわり	こどもの人権擁護の観点から「望ましくない」と考えられるかわり

(※) これまで「不適切な保育」と全国保育士会の「保育所・認定こども園等における人権擁護のためのセルフチェックリスト」の5つのカテゴリー（①子ども一人ひとりの人格を尊重しないかわり、②物事を強要するようなかわり・脅迫的な言葉かけ、③罰を与える・乱暴なかわり、④一人ひとりの子どもの育ちや家庭環境を考慮しないかわり、⑤差別的なかわり）とを同じものと解していたが、同カテゴリーの中には「不適切な保育」とは言えないものも含まれており、「不適切な保育」の位置づけを見直した。

<豊中市>

豊中市内の就学前施設において、虐待等と疑われる事案が発生した際は、以下のとおり対応します。

- ・虐待等と疑われる事案を教職員や市民、施設が発見した場合は、市へ通報します。
- ・施設においては、教職員等に対し、実態調査を行うとともに、当該児童・保護者へのフォロー等を行います。
- ・市は通報内容の確認のため、施設や教職員に対し実態調査を行います。
- ・市は調査結果、法令に基づき、対応方針を定めます。
⇒改善指導、改善勧告の他、改善命令など行政処分に至る場合があります。
- ・市はその他、こどもの安全・安心のため、幼児教育サポートセンターから該当施設を巡回し、保育内容の確認や子ども・保護者・教職員等の心のケアを含め、相談支援を行います。

自分や同僚の保育が「不適切な保育ではないか」と感じた際に、
確認できるツールとなるのが『豊中市教育保育環境ガイドライン』です。

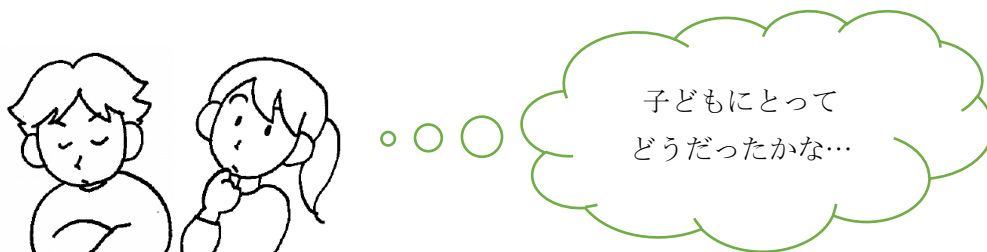
関連項目

- Ⅱ 養護個人的な日常のケア（生活の環境づくり）
（安全面やプライバシー 強要・脅迫されない言葉かけなどのチェック）
- V 相互関係
（教職員と子どもの関係、子ども理解に関することのチェック）
- Ⅵ 保育の構造（日課）
（家庭的な背景、その子にとって必要なケアなどのチェック）

◎未然防止や改善のために

- 各教職員や施設単位で、日々の保育実践における振り返りを定期的に行う
- 教職員一人ひとりが子どもの人権・人格を尊重する意識を共有する

ことが重要



* 振り返りを行う時には、常に「子どもにとってどうなのか」という
視点から考えていくことが何より大切です。

◆ 生命の安全教育（性教育・ジェンダー）について

虐待等と疑われる事案の中には、子どものプライバシーが守られていない、性的虐待と捉えられる事案もあります。また、性の多様性についても、保育内容として取り上げられることが多くなっています。

世界的にも、ユネスコが包括的性教育として国際的な性教育の到達点をまとめた「国際セクシュアリティ教育ガイダンス」が翻訳、出版されています。本ガイダンスの中には8つのキーコンセプトがあり、

- | | |
|---------------|--------------------|
| ①人間関係 | ②価値観、人権、文化、セクシャリティ |
| ③ジェンダーの理解 | ④暴力と安全確保 |
| ⑤健康と幸福のためのスキル | ⑥人間の体と発達 |
| ⑦セクシャリティと性的行動 | ⑧性と生殖に関する健康 |

があげられ、広範囲をカバーするものになっています。

主に乳幼児に関連する部分を抜粋すると、以下のようにまとめることができます。

①②⑤について

今までも保育の中で子どもたちに伝えてきていることではあるが、ユネスコの提唱する包括的性教育では、それらをもっと関連づけて考えていく、つまり、子どもという存在をどう見るか、大人の関わりから、子どもが「人として尊重されている」という実感を持てているかということが問われている。環境としての大人が子どもの人権を認め、信頼関係がある上で取り組めることが性教育ともいえる。

②③について

性の多様性について、保育の中でさらに取り上げていく必要がある。こうあらねばならないということではなく、自分らしく自分の好きなものやこうなりたいと思うものを大事にできるような保育が求められている。特に保育内容では、性別で活動を分ける、色を分ける等、疑問に思わず教職員が決めていることに対して、子ども自身が主体的に選べるものになっているか、職業選択、仕事に対する見方、伝統的な性別役割等に対して多様で豊かな見方を子どもたちにどう伝えているかが問われている。性の多様性などについて教職員自身の価値観や見方を考えるために、教職員一人一人が子どもの人権を尊重する意識の共有のための研修や職場環境づくりなどの対応が求められている。

③⑤⑥⑦⑧について

文部科学省から性暴力や性犯罪の防止の観点から、生命の安全教育として、教材や手引きが示されている。それを受けて、性教育について、取り組まれている園も増えてきている。



< 文部科学省
「生命の安全教育」 >

文部科学省「生命（いのち）の安全教育」指導の手引きより

⑥ 幼稚園・保育園等の施設全体で性暴力被害防止に取り組む際のポイント

- ・ 日常生活の中で、幼児同士で相手の体を触ったり、抱きついたりする場面がよく見られるが、一方が嫌がっている場合もあるため、それに教職員が気づき、そのときの状況や幼児の思いに配慮しながら、声を掛けたり、幼児同士のコミュニケーションを促したりすることが重要である。
- ・ 幼児が一斉に着替えるプール等の際に、着替えているところを見られたくないという幼児もいるため、教職員がこのような幼児の声に耳を傾け、必要に応じて個別に対応を行うことが重要である。
- ・ 自分は大切な存在という自尊心が育まれていないことが、自分や相手を傷つける行動につながることもあるため、日常生活の中で幼児の言動を観察し、頑張っていることやできていること等を認めて声を掛けることが重要である。
- ・ 相手が嫌がっているにも関わらず体を触ることや、水着で隠れる部分を無理に見ようとする等が性的ないじめにつながるといったことも幼児に伝える必要がある。ただし、その際は幼児の発達に応じた伝え方となるよう、例えば、相手が嫌がっているときに無理に体を触ってはいけなことをはっきりと伝えていくこと等が考えられる。

* 2024 年世界経済フォーラムで、ジェンダーギャップ指数（各国における男女格差を測る指数）が発表され、日本は 146 か国中 118 位（昨年は 125 位）でジェンダー格差の状況が改善されていない状況にある。

国連子どもの権利委員会から、2019 年に日本に対して「思春期の女子及び男子を対象とした性と生殖に関する教育が必修カリキュラムの一部として一貫して実施されることを確保すること」と勧告を受けている。思春期教育で、突然そのことについて取り組むということではなく、乳幼児期から、乳幼児でもわかる教材を使った性教育をする、性の多様性の理解に取り組むことなどが求められている。

参考： ユネスコ 国際セクシュアリティ教育ガイダンス ～科学的根拠に基づいたアプローチ～（2020 年翻訳）
子どもが中心の「共主体」の保育へ （大豆生田 啓友監修 おおえだ けいこ著）
文部科学省 性犯罪・性暴力対策の強化について（生命の安全教育 指導の手引き）

性犯罪や性暴力の加害者にも被害者にもならない取り組みが進められていることを考えて、園での性の多様性や性教育などの保育内容を深めていく必要があります。

関連項目

Ⅲ 言語と文字、思考力

（意思表示できているか、表現の豊かさのチェック）

Ⅳ 活動（環境があるかどうか）

（保育内容として、ジェンダーの理解や性教育などについて組んでいるかのチェック）

*特に⑪多様性の受容

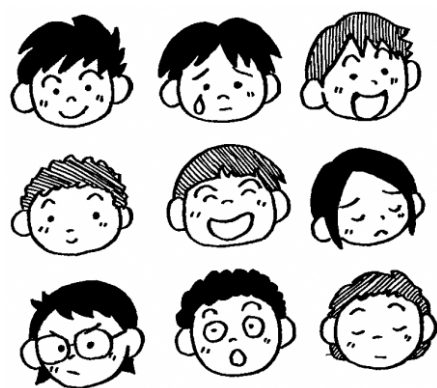
（外国籍の子どもの文化 家族構成 ジェンダーの問題などについて、固定的な見方、教材、遊具について見直していくこと、保育に生かしていくためのチェックポイントが項目として挙げられている）

Ⅴ 相互関係

（豊かな人間関係が築けているかのチェック）

Ⅵ 保育の構造（日課）

（個別の課題に向き合っているか、性教育について考える機会が作れているかなどのチェック）



おわりに

策定にあたりご協力いただきました皆様に厚く御礼申し上げます。

< 検討会委員 >

氏名	所属・役職等
有馬 英子	幼保連携型認定こども園 てしま保育園 主幹
稲岡 由佳	幼稚園型認定こども園 服部みどり幼稚園 主幹
酒井 美香	豊中市立原田こども園 副園長
櫻井 諭	アエレくまのだ 施設長
中尾 京子	ゆいゆい保育園 ゆいゆいつばめ桃山保育園 代表
中岡 優紀子	幼保連携型認定こども園 上野ひだまりこども園 園長
永富 奈緒美	豊中市立野田こども園 園長
瀬戸口 優子	幼稚園型認定こども園 東豊中幼稚園 副園長

敬称略 五十音順 令和7年（2025年）3月現在

< こども審議会義務教育就学前のあり方検討部会委員 >

氏名	所属・役職等
中橋 美穂	大阪教育大学 教授
土井 亜希子	市民
脇坂 久美	市民
安家 比呂志	豊中市民間保育園連合会 会長
北島 孝通	豊中市認定こども園協議会 会長
星屋 好武	豊中市手をつなぐ育成会 会長
三石 深雪	豊中市私立幼稚園連合会 会長

< 写真を提供いただいた施設 >

アエレくまのだ	豊中市立野田こども園
幼保連携型認定こども園上野ひだまりこども園	幼稚園型認定こども園服部みどり幼稚園
豊中市立北緑丘こども園	豊中市立原田こども園
豊中市立桜井谷こども園	豊中市立東丘こども園
認定こども園さくらづか保育園	豊中市立東豊中こども園
豊中市立てしまこども園	幼稚園型認定こども園東豊中幼稚園
幼保連携型認定こども園てしま保育園	豊中市立豊南西こども園
豊中市立とねやまこども園	豊中市立蛍池こども園
豊中市立ともだちこども園	ゆいゆい保育園
豊中市立西丘こども園	五十音順 令和7年（2025年）3月現在

< 事務局 >

こども未来部こども事業課



とよなかしこどもみらいが