

おさえておきたい重要人物

保育の心理学

子どもの保健

子どもの食と栄養

保育実習理論

発達概念 (下巻P.24～)

| 人物名 | 解説 |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ゲゼル | 成熟優位説 。発達の規定要因として、 成熟 を重視した。発達は、 レディネス (成熟に適した内的準備状態)が必要であるとし、そのレディネスを待ってそれにふさわしい課題を与えることが大切であると考えた。 |
| ワトソン | 学習優位説 (環境論) 。発達は生後の環境のあり方によって支配され、先天的に決定されるものではないととらえた。 |
| ジェンセン | 環境閾値説 (相互作用説) 。遺伝と環境は 相互 に関係しあうととらえた。ある遺伝的要因の発揮には、環境的要因の一定水準(閾値)が必要であり、また、学習を有効に発揮するためにも遺伝的要因の閾値が必要であると考えた。 |
| ブロンフェンブレンナー | 生態学的システム論 (生態学的発達研究)。人の発達を環境との相互作用としてとらえ、その環境を 入れ子構造 (ロシア人形マトリョーシカのように幾重にもはめ込まれている構造)で、 マイクロシステム 、 メゾシステム 、 エクソシステム 、 マクロシステム の4つに分けた。さらに、時間的な概念として、 クロノシステム という時間軸もある。 |

子どもの発達理解 (下巻P.28～)

| | |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ファンツ | 乳児にさまざまな図形パターンを提示し、どれをより長く見るかという観測(嗜好注視法)を行った。その結果、 人の顔 の図版を最もよく注視していた。 |
| ルイスとブルックスガン | 自己の認知について マークテスト を行った。子どもが、鏡に映った姿を自分であると認識するのは、おおむね 2歳 前後である。 |
| ルイス | 誕生時、満足、興味、苦痛という3つの原初的情動を備えており、その後 一次的感情 (生後1年めに現れる)、 二次的感情 (1歳半頃～)が現れる。 |
| プレマックとウッドルフ | こころの理論 を提唱。他者の心を推測し、理解する能力(こころの理論の獲得)は 幼児期(4歳頃) に成立する。獲得の有無を調べるために「 誤信念課題 」がよく使われる。 |
| ピアジェ | 子どもの認知の発達には、質的に異なる4つの段階があると考え、「 感覚運動期 」「 前操作期 」「 具体的操作期 」「 形式的操作期 」に区切った。 <ピアジェのその他のキーワード> ・ シエマ 、 同化 、 調節 ・自己中心性 ・象徴機能 ・循環反応 ・物の永続性 ・アニミズム ・保存の概念 |

言葉と社会性の発達 (下巻P.36～)

| | |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ヴィゴツキー | ・言葉を 外言 と 内言 というとらえ方をした。思考に用いる内言は、本来声を出さないが、未熟な幼児は声を出してしまい、 ひとりごと となる。 ・子どもは、自力のできる水準と他者の援助があってできる水準の2つの間で発達するとし、この間を「 発達の最近接領域 」と呼んだ。 |
| バンデューラ | 他者の行動およびその結果を観察することによって、自らの行動を変容させたり新しい行動を獲得したりする 観察学習 (モデリング) を唱えた。 |
| パーテン | 子どもの遊びを、何もしていない状態、 ひとり遊び 、 傍観 、 平行遊び 、 連合遊び 、 協同遊び に分類した。 |

人のかかわりと発達 (下巻P.43～)

| 人物名 | 解説 |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ボウルビー | 愛着 (アタッチメント) 理論 を提唱。乳幼児が特定の養育者にもつ、心理・情動的な絆を 愛着 (アタッチメント) と呼んだ。愛着対象がいると安心し、愛着対象者を 安全基地 とし、探索行動が活発になる。幼児期には、子どもの心の中に形成された愛着対象のイメージ (内的ワーキング・モデル) を想起することによって、安心感を得ることができるようになる。 |
| エインズワース | ボウルビーの愛着理論に基づき、 ストレンジ・シチュエーション法 というアタッチメントの個人差の研究を行った。その結果、子どもの反応を「安定型 (B型)」「回避型 (A型)」「抵抗型/アンビバレント型 (C型)」の3つに分類した。後に「無秩序型 (D型)」が加えられた。 |
| エリクソン | ライフサイクル論 。人間のライフサイクルを8つの段階に分け、全生涯にわたる自我 (人格) 形成にかかわる 発達課題 を示した。発達課題の達成は、各発達段階において考えられた心理社会的に否定的な要素 (危機) を乗り越えることであり、それによって次の段階に進むと考えた。 |

胎児期から幼児期の発達 (下巻P.48～)

| | |
|-------|-----------------------------------------------------------------------|
| ポルトマン | 人間の新生児はほかの哺乳動物に比べて未熟なまま生れてくることを 生理的早産 や 二次的就業性 としてとらえた。 |
|-------|-----------------------------------------------------------------------|

学童期から老年期の発達 (下巻P.53～)

| | |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| バルテス | 生涯発達心理学 を提起。生涯発達を常に 獲得 (成長) と 喪失 (衰退) が混合して起こる過程であると考え、生涯における可塑性と限界を明らかにした。衰えの多い老年期でも発達の可能性を明確にし、新たな視点をもたらした。 |
| マーシア | アイデンティティ達成に至るまでのプロセスを4つに分類した。アイデンティティの状態を客観的に把握することを アイデンティティ・ステータス という。 |

発達に応じた保育 (下巻P.58～)

| | |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| トマスとチェス | 気質の9つ の特性を見出し、さらにそれらの特性の組み合わせから「扱いやすい子」、「扱いにくい子」、「立ち上がりが遅い子」の3タイプに分類した。 |
| ガードナー | 人には 8つ の知能が存在し、強いものと弱いものがあると考えた。8つの知能は、それぞれに独立しているものが重なりあっていて、学習等に発揮されるとして「 多重知能論 」を提唱した。 |
| ギブソン | アフォーダンス理論 を提唱。環境の価値や意味は、人間の心の働きによって生まれるのではなく、環境自体がもつものであると唱えた。 |

子どもの発達障害と精神疾患の特徴と対応

保育の心理学

子どもの保健

子どもの食と栄養

保育実習理論

| 障 害 | 症状・特徴 | 保育現場での対応 |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 知的能力障害 (知的障害) | <ul style="list-style-type: none"> 一般的にはIQ70以下 (IQ100が標準)。 | <p>基本的には具体的に簡潔な対応をする。家庭と連携をとり、基本的生活習慣の習得に力を入れ、将来の自立に備える。</p> |
| 自閉スペクトラム症 (ASD) | <ul style="list-style-type: none"> 社会的コミュニケーションおよび相互関係における持続的障害。 限定された反復する様式の行動、興味、活動。 | <p>新しいことへの活動や習得が苦手なので、なるべく変化を少なくし、シンプルにやるべきことを明確に示す。絵等の視覚的な手がかりが有効であることが多い。特に人とのかわり方を根気よく教えていく。視線を合わせる、挨拶をする、人の表情を読み取る、会話を続けるなど、少しずつ工夫しながら対応する。</p> |
| 注意欠如・多動症 (ADHD) | <ul style="list-style-type: none"> 落ち着きがない。異常になれなれない。気分が不安定で、かんしゃくがひどい。自分勝手な行動が多い。学業成績不良。 | <p>外からの刺激に対する精神的な処理がうまくできないので、1対1で静かに、ゆっくりと落ち着いて対応する。</p> |
| 反応性愛着障害 (反応性アタッチメント障害) | <ul style="list-style-type: none"> 他人と適切にかかわることができない。人に対して警戒心が強く、親しい関係に慣れない傾向がみられる。 | <p>保育士 (特に子どもが信頼する保育士) とのかかわりを大切にし、安全基地 (内的ワーキングモデル) の形成ができるように配慮する。</p> |
| 選択性緘黙 (場面緘黙) | <ul style="list-style-type: none"> 特定の場所やある場面だけで話せなくなる。家では盛んにしゃべるのに、保育所ではまったくしゃべらないなど。 | <p>話さなくてもできる活動 (お絵描きやゲーム等) や遊びを通して自分を表現できるように援助していく。心理的な原因がある場合も多いので、専門家の心理療法を組み合わせた対応もよい。</p> |
| チック症 | <ul style="list-style-type: none"> 自分の意思ではなく、突発的に体や筋肉が部分的に素早く動く (顔をしかめたり、まばたきをしたり、肩を上下させたりなど) = 運動チック 無意識に声を出したり、鼻を鳴らしたりする = 音声チック | <p>一過性のものや日常生活に大きな支障がないものは、基本的に特別な対応をしなくてよい。ストレスがたまって悪化しないように留意する。</p> |
| トゥレット症候群 | <ul style="list-style-type: none"> 運動チックと音声チックがともなうもの。重症が多い。 | |
| 心的外傷後ストレス障害 (PTSD) | <ul style="list-style-type: none"> 過去の精神的な傷を思い出し、再生されてパニックを起こす。 思い出を回避したり、警戒心が強くなったりする。 | <p>本人の状態をそのまま受け入れて、本人に寄り添い安心させるように配慮する。また、専門家の治療を中心にして専門的な助言を受ける。</p> |
| 悪夢障害 | <ul style="list-style-type: none"> 怖い夢にうなされる。目覚めた後、意識ははっきりしており、夢の内容を覚えている。 | <p>うなされたとき、夜中であっても十分になだめ、落ち着かせてストレスにならないように相手をすることを保護者に助言する。</p> |

「平成27年度乳幼児栄養調査」

(厚生労働省) 結果の概要 (一部)

保育の心理学

子どもの保健

子どもの食と栄養

保育実習理論

| | |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 授乳期の栄養方法 | 10年前に比べ、 母乳栄養 の割合が増加。生後 1 か月で 51.3% 、生後3か月で54.7%。混合栄養(母乳栄養と混合栄養の合計)も含めると、 母乳 を与えている割合は、生後 1 か月で 96.5% 、生後3か月で89.8%。 |
| 母乳育児の妊娠中の考え | 「ぜひ母乳で育てたいと思った」者の割合は43.0%、「母乳が出れば母乳で育てたいと思った」者の割合は50.4%。合わせると 93% が 母乳で育てたい と考えていた。 |
| 授乳について困ったこと | 授乳について困ったことは、「 母乳が足りているかどうかわからない 」が40.7%、「母乳が不足気味」が20.4%の順。授乳1か月後に「 困ったことがある者 」の割合は、混合栄養が 88.2% 、人工栄養が69.8%、母乳栄養が69.6%。医療機関等で母乳育児に関する指導を「妊娠中に受けた」より「 出産後に受けた 」割合が上回った。 |
| 離乳食に関する状況 | 離乳食の開始時期、「 6 か月」が最も多く、10年前より1か月 遅い 。離乳食開始の目安は、「 月齢 」が最も多い。離乳食の完了時期は、「 13~15 か月」が最も多く、完了時期は前回よりも 遅い 。 |
| 離乳食に関する状況 | 離乳食について困ったことは、「 作るのが負担、大変 」33.5%、「もぐもぐ、かみかみが少ない」28.9%、「食べる量が少ない」21.8%の順。母親の 75% は、離乳食について困りごとを抱えていた。離乳食の進め方を学ぶ機会があった母親は、約 84% 。 |
| 主要食物の摂取頻度 | 「毎日 2 回以上」の食物は、 穀類、お茶等甘くない飲料、野菜、牛乳・乳製品 の順。菓子、果物は「毎日 1 回」、肉、卵は「週 4~6 日」、魚、大豆・大豆製品は「週 1~3 日」の割合が高い。 |
| 間食の状況 | 与え方は、「 時間を決めてあげることが多い 」が最も多い。飲み物やお菓子を1日にとる回数は、どの年齢階級も「 1 回」が最も多い。2回以上とっている者の割合は、2~3歳未満が最も高い。 |
| 食事で気をつけていること | いずれの年齢でも「 栄養バランス 」72%、「一緒に食べること」約70%の順。ほとんどの保護者は子どもの食事について、何らかの気をつけていることがあった。 |
| 食事で困っていること | 2~3歳未満は「 遊び食べをする 」、3~5歳以上は「 食べるのに時間がかかる 」が最も多い。5歳以上は「 特になし 」が最も多い。保護者の約 80% が子どもの食事で困りごとを抱えていた。 |
| 起床就寝時刻 | 平日・休日とも起床は午前 7 時台、就寝は午後 9 時台が最も多い。 |
| 共食の状況 | 家族等、誰かと食事をする子どもの割合は、朝食 95% 、夕食 99% 。 |
| 子どもの朝食習慣 | 朝食を「 必ず食べる 」子どもは 93% 、欠食する子どもは 6% 。 保護者の朝食習慣 が子どもの欠食の傾向に強く影響していた。 |
| 子どもの肥満度、むし歯、排便 | 肥満度が高い者は約 5% 、低い者は約 3% 。 むし歯 がある者は約 20% 、本数は1本が最も多い。毎日午前6時前に起床している者の 82% は、毎日排便習慣があった。 |
| 食事によるアレルギー状況 | 食事が原因でアレルギーを起こしたことがある者は約 15% 、そのうち医療機関を受診した者は約 88% 、食物アレルギーと医師に診断された者は約 76% 。 |
| 社会経済的要因と食物の摂取頻度 | 摂取頻度が高い食物は、「ゆとりあり」では 魚、大豆・大豆製品、野菜、果物 。「ゆとりなし」では、 菓子 (菓子パン含む)、インスタントラーメンやカップ麺。 |

「食育基本法」一部抜粋

2005(平成17)年施行

保育の心理学

子どもの保健

子どもの食と栄養

保育実習理論

前文【一部抜粋】

- 食育を、生きる上での基本であって、**知育**、**徳育**及び**体育**の基礎となるべきものと位置付ける。
- 様々な経験を通じて「**食**」に関する**知識**と「**食**」を**選択する力**を習得し、健全な食生活を実践することができる人間を育てる食育を推進することが求められている。
- 「食」をめぐる環境の変化の中で、**国民**の「食」に関する考え方を育て、健全な食生活を実現することが求められる。
- 消費者と生産者の**信頼**関係を構築・**食文化**の継承・**食料自給率**の向上。
- 今こそ、家庭、学校、保育所、地域等を中心に、**国民運動**として、食育の推進に取り組んでいくことが、我々に課せられている課題である。

【目的】

第1条 この法律は、近年における国民の食生活をめぐる環境の変化に伴い、国民が生涯にわたって**健全な心身**を培い、**豊かな人間性**をはぐくむための食育を推進することが緊要な課題となっていることにかんがみ、食育に関し、基本理念を定め、及び国、地方公共団体等の責務を明らかにするとともに、食育に関する施策の基本となる事項を定めることにより、食育に関する施策を総合的かつ**計画的**に推進し、もって現在及び将来にわたる**健康**で**文化的**な国民の生活と**豊か**で**活力ある**社会の実現に寄与することを目的とする。

【国民の心身の健康の増進と豊かな人間形成】

第2条 食育は、食に関する適切な**判断力**を養い、生涯にわたって健全な食生活を実現することにより、国民の心身の**健康の増進**と豊かな**人間形成**に資することを旨として、行われなければならない。

【食に関する感謝の念と理解】

第3条 食育の推進に当たっては、国民の食生活が、**自然の恩恵**の上に成り立っており、また、食に関わる人々の様々な活動に支えられていることについて、**感謝の念**や理解が深まるよう配慮されなければならない。

【食育推進運動の展開】

第4条 食育を推進するための活動は、国民、民間団体等の自発的意思を尊重し、地域の特性に配慮し、地域住民その他の社会を構成する多様な主体の参加と協力を得るものとするとともに、その連携を図りつつ、**あまねく全国**において展開されなければならない。

【子どもの食育における保護者、教育関係者等の役割】

第5条 食育は、父母その他の保護者にあつては、家庭が食育において重要な役割を有していることを認識するとともに、子どもの教育、保育等を行う者にあつては、**教育、保育等における食育**の重要性を十分自覚し、積極的に子どもの食育の推進に関する活動に取り組むこととなるよう、行われなければならない。

【食に関する体験活動と食育推進活動の実践】

第6条 食育は、広く国民が家庭、学校、保育所、地域その他のあらゆる機会とあらゆる場所を利用して、食料の生産から消費等に至るまでの食に関する様々な**体験活動**を行うとともに、自ら食育の推進のための活動を実践することにより、食に関する理解を深めることを旨として、行われなければならない。

【伝統的な食文化、環境と調和した生産等への配慮及び農山漁村の活性化と食料自給率の向上への貢献】

第7条 食育は、我が国の伝統のある優れた**食文化、地域の特性**を生かした食生活、環境と調和のとれた食料の生産とその消費等に配慮し、我が国の食料の需要及び供給の状況についての国民の理解を深めるとともに、食料の生産者と消費者との交流等を図ることにより、**農山漁村**の活性化と我が国の**食料自給率**の向上に資するよう、推進されなければならない。

【食品の安全性の確保等における食育の役割】

第8条 食育は、食品の**安全性**が確保され安心して消費できることが健全な食生活の基礎であることにかんがみ、食品の安全性をはじめとする食に関する幅広い情報の提供及びこれについての意見交換が、食に関する**知識と理解**を深め、国民の適切な食生活の実践に資することを旨として、国際的な連携を図りつつ積極的に行われなければならない。

代表的な童謡と主な演奏記号

♪ 代表的な童謡

| 曲名 | 作詞 | 作曲 |
|-----------|---------|------|
| 犬のおまわりさん | さとうよしみ | 大中 恩 |
| うれしいひなまつり | サトウハチロー | 河村光陽 |
| おおきなたいこ | 小林純一 | 中田喜直 |
| おかあさん | 田中ナナ | 中田喜直 |
| お正月 | 東 くめ | 滝廉太郎 |
| かわいいかくれんぼ | サトウハチロー | 中田喜直 |
| サッチャン | 阪田寛夫 | 大中 恩 |
| さんぽ | 中川李枝子 | 久石 譲 |
| ぞうさん | まど・みちお | 團伊玖磨 |
| ちいさい秋みつけた | サトウハチロー | 中田喜直 |
| めだかの学校 | 茶木 滋 | 中田喜直 |
| やぎさんゆうびん | まど・みちお | 團伊玖磨 |

♪ 強弱に関する記号

| 記号 | 読み方 | 意味 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---------|
| <i>pp</i> | ピアノシモ | とても弱く |
| <i>p</i> | ピアノ | 弱く |
| <i>mp</i> | メゾピアノ | 少し弱く |
| <i>mf</i> | メゾフォルテ | 少し強く |
| <i>f</i> | フォルテ | 強く |
| <i>ff</i> | フォルテシモ | とても強く |
| <i>crescendo (cresc.)</i>  | クレッシェンド | だんだん強く |
| <i>decrescendo (decresc.)</i>  | デクレッシェンド | だんだん弱く |
| <i>diminuendo (dim.)</i> | ディミヌエンド | だんだん弱く |
| <i>sforzando (sf)</i> | スフォルツァンド | その音だけ強く |
| >、^ (<i>accento</i>) | アクセント | その音だけ強く |

♪ 速度に関する記号

| | | | |
|---------|-------------------|--------|-------------|
| 遅い | <i>grave</i> | グラーベ | 荘重に、ゆっくりと |
| | <i>largo</i> | ラルゴ | 幅広く、ゆっくりと |
| | <i>adagio</i> | アダージョ | ゆるやかに |
| | <i>lento</i> | レント | ゆるやかに |
| やや遅い | <i>andante</i> | アンダンテ | ゆっくりと歩く速さで |
| | <i>larghetto</i> | ラルゲット | ラルゴより少し速く |
| 中ぐらいの速さ | <i>moderato</i> | モデラート | 中ぐらいの速さで |
| やや速い | <i>allegretto</i> | アレグレット | やや速く |
| 速い | <i>allegro</i> | アレグロ | 快速に |
| きわめて速い | <i>vivace</i> | ビバーチェ | 活発に速く |
| | <i>presto</i> | プレスト | 急速に |
| その他 | <i>M.M.</i> | エムエム | メトロノームの速度記号 |

♪ 速度の変化に関する記号

| | | | |
|----------|-----------------------------|----------|--------------|
| 遅くする | <i>meno mosso</i> | メノ・モッソ | 今までより遅く |
| | <i>ritardando (rit.)</i> | リタルダンド | だんだん遅く |
| | <i>rallentando (rall.)</i> | ラレンタンド | だんだんゆるやかに |
| 速くする | <i>accelerando (accel.)</i> | アッチェレランド | だんだん速く |
| | <i>più mosso</i> | ピウ・モッソ | 今までより速く |
| もとの速さで | <i>a tempo</i> | ア・テンポ | もとの速さで |
| | <i>tempo primo</i> | テンポ・プリモ | 最初の速さで |
| 自由に | <i>ad libitum (ad lib.)</i> | アド・リビトゥム | 速度を自由に |
| | <i>tempo rubato</i> | テンポ・ルバート | 自由な速さで |
| 速さと強さの変化 | <i>allargando (allarg.)</i> | アラルガンド | 強くしながらだんだん遅く |
| | <i>smorzando (smorz.)</i> | スモルツァンド | 弱くしながらだんだん遅く |

♪ 発想記号・その他の楽語

| | | |
|--------------------|---------|------|
| <i>poco</i> | ポコ | 少し |
| <i>poco a poco</i> | ポコ・ア・ポコ | 少しずつ |
| <i>molto</i> | モルト | 非常に |
| <i>sempre</i> | センプレ | 常に |

| | | |
|---------------------------|----------|----------|
| <i>comodo</i> | コモド | 気楽に |
| <i>dolce</i> | ドルチェ | やわらかく |
| <i>agitato</i> | アジタート | 激しく |
| <i>alla marcia</i> | アラ・マルチャ | 行進曲ふうに |
| <i>amabile</i> | アマービレ | 愛らしく |
| <i>appassionato</i> | アパッシヨナート | 熱情的に |
| <i>brillante</i> | ブリランテ | はなやかに |
| <i>cantabile</i> | カンタービレ | うたうように |
| <i>espressivo</i> | エスプレッシーボ | 表情豊かに |
| <i>leggero (leggiero)</i> | レジェーロ | 軽く |
| <i>maestoso</i> | マエストーソ | 荘厳に |
| <i>scherzando</i> | スケルツァンド | おどけて |
| <i>sostenuto</i> | ソステヌート | 音の長さを保って |
| <i>tranquillo</i> | トランウィットロ | 静かに |

♪ 演奏方法に関する記号

| | | | |
|---------------------------|--------|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>legato</i> | レガート | なめらかに | |
| <i>marcato</i> | マルカート | 1音1音ははっきりと演奏する | |
| <i>fermata</i> | フェルマータ | 音をほどよくのばす |  |
| <i>staccato</i> | スタッカート | 音を短く切って演奏する |  |
| <i>tenuto (ten.)</i> | テヌート | 音の長さを十分に保つ |  |
| <i>tie</i> | タイ | 同じ高さの音を結んでひとつの音として演奏する |  |
| <i>slur</i> | スラー | 違う高さの音を結んでなめらかに演奏する |  |
| <i>glissando (gliss.)</i> | グリッサンド | すべるように演奏する |  |

児童福祉施設一覽

| 施設名 | 対象 | 目的 | 主な職員 |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| 助産施設 | 妊産婦 (経済的な理由) | 助産 | — |
| 乳児院 | 保護を要する 乳児・幼児 | 養育／退所後の相談 ・援助 | (定員10名以上)看護師／医師または 嘱託医／家庭支援専門相談員／心理 療法担当職員／個別対応職員 |
| 母子生活支援施設 | 配偶者のない女子、ま たはこれに準ずる事情 にある女子とその児童 | 保護／自立促進のため の生活支援／退所 後の相談・援助 | 母子支援員／少年を指導する職員／嘱 託医／心理療法担当職員／個別対応職 員 |
| 保育所 | 保育を必要とする乳 児・幼児 | 保育 | 保育士／嘱託医／調理員 |
| 幼保連携型 認定こども園 | ①保育を必要とする 乳児・幼児 ②満3歳以上の幼児 | 健やかな育成が図ら れるよう適当な環境 を与えて、心身の発 達を助長する | 保育教諭 |
| 児童厚生施設 | すべての児童 | 健全な遊びを与える ／健康増進／情操を ゆたかにする | 児童の遊びを指導する者 |
| 児童養護施設 | ①保護者がいない児童 ②虐待されている児童 ③環境上養護を要する 児童 | 養護／退所後の相談 ・自立のための援助 | 児童指導員／保育士／嘱託医／家庭支 援専門相談員／心理療法担当職員／個 別対応職員 |
| 障害児入所施設 (福祉型・医療型) | 入所を要すると認め られた障害児 | 保護／日常生活の指 導／自立生活に必要な 知識技能の付与 ※医療型はこれに加 えて治療 | 児童指導員／保育士／児童発達支援管 理責任者／障害種に応じて嘱託医等 |
| 児童発達支援センター (福祉型・医療型) | 通所によるサービス が必要と認定された 在宅の障害児 | 日常生活における基 本的動作の指導／独 立生活に必要な知識 技能の付与／集団生 活適応の訓練 ※医 療型はこれに加えて 治療 | 児童指導員／保育士／児童発達支援管 理責任者／障害種に応じて嘱託医等 |
| 児童心理治療施設 | 社会生活への適応が 困難となった児童 | 心理に関する治療／ 生活指導／退所後の 相談・援助 | 児童指導員／保育士／看護師／医師／ 家庭支援専門相談員／心理療法担当職 員／個別対応職員 |
| 児童自立支援施設 | ①不良行為をした児童 ②不良行為をする虞(お それ)れがある児童 ③環境上、生活指導を 要する児童 | 児童の状況に応じた 必要な指導／自立支 援／退所後の相談・ 援助 | 児童自立支援専門員／児童生活支援員 ／医師または嘱託医／家庭支援専門相 談員／心理療法担当職員／個別対応職 員 |
| 児童家庭支援センター | 児童に関する相談を 要する者 | 専門的な知識技術を 要する相談に応じる ／必要な助言／市町 村の援助／児童相談 所、施設等との連絡 調節 | — |