

# 障害幼児支援における支援者の専門性育成に関する一考察

—コンピテンシー研究を起点とした体験型研修プログラムの開発に向けて—

A Preliminary Discussion on the Professional Development of Practitioners Supporting  
Young Children with Disabilities:  
Toward the Design of an Experiential Training Program Based on Competency  
Research

著者名：藤田久美、湯澤美紀、永瀬開

Kumi Fujita, Miki Yuzawa, Kai Nagase

所属：山口県立大学、ノートルダム清心女子大学、広島大学

Yamaguchi Prefectural University

Notre Dame Seishin University

Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

要旨

障害のある幼児への支援において、児童発達支援センター等に勤務する支援者の専門性は、支援の質に直結する重要な要素である。しかし、現場における専門性育成は、属人的な経験に依存しやすく、体系的に学ぶ機会が限られている。近年、ヒューマンサービス領域では、専門職能力を知識・技能・態度・思考様式等から統合的にとらえる概念として「コンピテンシー」が導入され、職能開発や教育評価の枠組みとして活用が進んでいる。また、Kolbや Schön の理論に示されるように、専門性は経験と省察の往還を通して深まることが指摘され、体験型研修の有効性が示唆されている。

本稿では、児童発達支援における専門性育成のあり方を検討するため、①ヒューマンサービス領域におけるコンピテンシー研究の動向、②省察的実践を中心とした体験型研修の知見をレビューした。その結果、支援者の専門性育成には、経験を語り、省察し、実践に還元する循環的学習と、学びを可視化する評価指標の組み合わせが有効であることが示された。

さらに、筆者が開発した「障害児支援者コンピテンシー」のうち「実践と省察」の22項目を中核とし、わらべうたの体験を媒介として支援実践を振り返る施設内体験型研修プログラムの構想を提示した。今後は、短期型研修の試行と評価を通じて、その有効性や汎用性について検証していく。

Keywords

コンピテンシー、省察的実践、体験型研修、障害幼児支援、専門性育成

## 1. 問題の所在

近年、障害のある子どもへの早期発見・早期支援の重要性が広く認識されるなかで、児童発達支援センターや児童発達支援事業所（以下、児童発達支援）の果たす役割は、地域における発達支援の中核としてますます重要性を増している。これらの施設には、障害の診断を受けた子どもや医療的ケアを必要とする子どもに加え、診断の確定には至っていないものの、コミュニケーションや行動面に課題を抱える子どもなど、市町村保健センターや児童相談所、医師などによって療育（発達支援）の必要性が認められた子どもも支援対象となっている。そうした多様な発達ニーズを有する乳幼児に対して、児童発達支援の場では、保育・療育・福祉・医療などの専門職が連携しながら、個別性の高い支援が求められている。このような多職種連携と多層的支援が求められる児童発達支援において、支援者の専門性とその質が支援の成果に大きく影響することは明らかである。しかしながら、多くの支援現場においては、支援者の専門性育成やその評価のための体系的な枠組み・研修制度・評価手法が十分に整備されておらず、依然として経験則や個人の力量に依存しがちな実践状況が散見される。

児童発達支援に従事する支援者は、保育士、社会福祉士、児童指導員、作業療法士、公認心理師など多様な資格や専門性を有しているが、障害児支援に特化した知識や実践を体系的に学ぶ機会は限られている。そのため、支援者は実践を通じて子どもや保護者と向き合いながら、個別支援計画の作成や支援方法の工夫を試行錯誤し、実践的な知識と技能を蓄積していく傾向が強い。

とりわけ幼児期の障害児支援においては、障害理解に加えて、発達の視点に基づいた子どもの理解と支援、保護者の心理社会的支援、地域社会との連携、次の育ちの場（保育所・幼稚園・小学校等）への移行支援など、複合的で実践的な専門性が支援者に求められる（厚生労働省、2024）。

また、支援者自身も、子どもや仲間と「共に育つ」存在として、専門職としての力量を高め続けることが期待されており、初期キャリア層だけでなく、経験豊富な支援者にとっても継続的な学びの場の整備が重要である。

このような背景のもと、支援者の専門性を高める有効な手立てとして注目されているのが、実践をふりかえることを中心とした体験型の施設内研修である。五十嵐（2024）は、自らの保育実践を中核に、参加者が保育研究のテーマにもとづいた知見の共有を園内で重ねていくといった「循環型研修会」を通して自己省察を含む保育実践への肯定的な学びの意識を得ていることを明らかにしている。また、各キャリア段階（新任・中堅・熟練）で研修ニーズや学び方に違いがあることから、階層別・キャリアパスに応じた研修設計の必要性が指摘されている。近年、研修形態も、従来の「伝達型」から、保育者同士の対話や省察を含む「協働型」「循環型」へと移行してきており（例えば、高嶋ほか、2021）、学びの質の転換が求められている。では、そこで支援者は何を学び、どのような力を獲得しているのだろうか。その問いを体系的・構造的に把握する手がかりとして、「コンピテンシー」という枠組

みが有用である。

コンピテンシーとは、「ある職種または特定の状況において高い成果を生み出す人物に共通する行動特性や価値観、思考パターン」(Spencer & Spencer, 1993) と定義され、医療・看護・教育・福祉などのヒューマンサービス領域において、職務に必要な知識・技能・態度・思考様式の統合的枠組みとして広く活用されている(宗村, 2007; 武村・佐藤, 2014)。

とりわけ保育や児童福祉の分野では、保育士や子育て支援者の養成において、教育効果測定や実践評価の基盤としてコンピテンシーの活用が進められており、職能開発や人材育成の視点から注目されている(高山, 2009)。

こうした動向をうけ、障害児支援の専門性を多面的・実践的に捉える評価指標として「障害児支援者コンピテンシー評価指標」が開発されている(藤田, 2019)。この指標は、以下の5領域から構成されており(表1)、支援者の専門性を可視化し、研修設計・人材育成・実践評価に活用することを可能とする。

表1 障害児支援者コンピテンシーの5領域

領域	概念	項目数
関心意欲態度	障害児の発達支援、家族支援、地域支援に関心や意欲を持ち、支援に臨む態度が備わっている。	24
社会人基礎力	社会人としての基礎的な能力及びコミュニケーション力、ストレス対処能力が備わっている。	33
知識	児童発達支援を利用する幼児期の障害児の発達支援、家族支援、地域支援の知識を持っている。子ども一人一人の障害の特性や発達の状態を理解した上で、発達支援、家族支援、地域支援を行っていくための知識を持っている。	27
技術	児童発達支援を利用する障害のある子ども本人の最善の利益を保障する支援を行う技術を兼ね備えている。 障害児の発達支援、家族支援、地域支援を行うためのアセスメントの技術、児童発達支援計画、評価を行う技術を兼ね備えている。 家族、障害児の利用する他機関、関係機関と連携できる力を持っている。	36
実践と省察	日々の実践を通して、障害のある子ども一人一人の理解、家族の理解を深める努力をし、よりよい支援を創り出していく実践ができる。 記録を書くことやスタッフミーティング及び研修等で自己の実践をふりかえり、ふりかえた内容を実践に生かす努力ができる。	22

特に、初期キャリア層の支援者においては、日々の実践と省察を通じて専門性を獲得していく様子が明らかにされており(藤田・永瀬, 2021; 藤田, 2021; 藤田, 2023)、特に、上記の5領域のうち「実践と省察」に着目したグループワーク形式の体験型研修プログラムを試行した藤田(2023)の研究は、一定の効果をj確認している。

このように、児童発達支援における専門性育成のあり方として、実践の省察を中心とする研修とコンピテンシー評価の導入が有効である可能性が示唆されている。

## 2. 本稿の目的

本研究は、児童発達支援に携わる支援者の専門性育成について、「体験型研修」を通じた「コ

ンピテンシー」の向上の可能性を検討することを目的とする。具体的には、ヒューマンサービス領域における先行的なコンピテンシー研究の動向を概観した上で、「実践」と「省察」に着目した文献レビューを行い、児童発達支援における支援者の専門性育成の方向性と、今後の研修プログラム開発に向けた視座を提示する。

### 3. ヒューマンサービス領域におけるコンピテンシーと省察的実践の理論的展開

コンピテンシー (competency) とは、特定の職務や状況において高いパフォーマンスを発揮するために必要とされる知識・技能・態度・価値観・思考様式などを含む、統合的な資質を指す概念である (Spencer & Spencer, 1993)。近年、福祉・医療・教育といったヒューマンサービス領域において、このコンピテンシー概念は、職能開発や人材育成の枠組みとして広く導入されてきた。特に「実践的力量」の可視化と段階的育成に向けた取り組みが各分野で進展している。

看護分野においては、患者中心のケア、臨床判断、倫理観、多職種連携などを含む複合的能力がコンピテンシーとして整理されてきた。Benner (1984) の「From Novice to Expert」の理論では、実践を通じた知の深化と省察的思考の必要性が強調されており、今日の臨床看護教育における段階的な力量モデルの基盤となっている。

社会福祉分野においては、実習教育における学生のコンピテンシー形成が注目されている。池田 (2005) は、社会福祉実習教育における学生の「自己コンピテンス・アセスメント」の活用を提案し、自己評価を通じた力量形成の重要性を示している。この研究では、学生が自らの実習経験を振り返り、実践的能力を点検・再構成するプロセスが学習において効果的であるとされている。また、相談援助職や地域福祉実践者の専門性を対象に、社会資源活用力・倫理的判断・連携調整力などがコンピテンシーとして整理されてきた (宗村・笠松, 2013)。特に地域包括ケアやソーシャルワーク実践において、クライアント中心支援・共同体支援・制度理解と実践力をつなぐ能力が焦点となっている。評価手法としては、質的インタビュー、ケーススタディ、自己省察記録などが用いられており、育成研修では対話・グループワーク・エクスペリエンシャルラーニングが多用されている。

保育分野では、コンピテンシーを基盤とした養成課程の設計が進んでいる。高山 (2009) は、保育者養成におけるコンピテンシーモデルを提示し、「知識」「実践」「省察」の三軸で保育者の専門性を構造化した。特に「子どもの成長理解」「遊びの構成」「環境設定」「保護者連携」などが中核項目として挙げられ、これらを段階的に育成する仕組みとして演習・実習・フィードバックが重視されている。

また、厚生労働省 (2017) によって策定された「保育士等キャリアアップ研修ガイドライン」では、保育士の専門性向上に向けた研修体系において、コンピテンシー的視点が導入されている。このガイドラインでは、保育士の職層や経験年数に応じた段階的な研修体系が構築されており、実践的力量の定義と評価指標が明確化されている点が特徴である。以上のように、ヒューマンサービス領域におけるコンピテンシー概念は、領域ごとに異なる実践文脈に応じて展開されつつも、「実践に基づく省察的学習」「関係性構築力」「倫

理的判断力」といった共通要素が繰り返し強調されている。今後は、領域を超えた共通コンピテンシーの枠組みづくりと、評価と育成を往還的に統合した教育プログラムの開発が求められる。

このように、ヒューマンサービス領域におけるコンピテンシー概念は、実践に根ざした省察的思考を基盤とした学習と成長を促進する理論的枠組みとして展開されており、専門職養成や継続教育における人材育成の中核的な視点となっている。さらに近年では、コンピテンシーを「静的な能力モデル」として捉えるのではなく、経験に根ざした省察を通じて自己の実践を再構成する「動的・発達のプロセス」として捉える動向が強まっている。Schön (1983) は、省察的实践 (reflective practice) の概念を提唱し、専門職の熟達とは、日々の実践の中で経験を振り返り、意味づけ、理論と照らし合わせながら自己の実践を更新し続ける営みであると論じた。このような省察的实践の視点は、対人支援の現場における「その場の判断力」や「即興的対応」の重要性と結びつき、支援者の専門性を一義的に測定可能な知識や技術ではなく、継続的な学びと関係性を通じて涵養される資質として捉え直す契機となっている。特に障害児支援のように、支援の「正解」が一義的に定まらない文脈においては、省察を通じて支援者が自らの実践を言語化し、他者と共有し、自己変容へとつなげる姿勢こそが、専門性の中核といえる (藤田, 2023)。こうした実践的力量的育成には、支援者が自身の実践を語り合い、他者からのフィードバックを通じて省察を深めるという「語りを基盤とした研修プロセス」が有効であることが報告されている。たとえば、保育現場を対象とした実践研究においては、施設内における体験共有や対話的振り返りが、支援者同士の経験知を交換し、省察的思考と専門性の深化を促す効果を持つことが明らかにされている (守随, 2012; 畠山, 2019)。このような研修設計は、「経験 → 対話 → 再構成 → 実践への応用」という省察的学習の循環モデルを支える構造となっている。これらの理論的知見を踏まえると、対人支援専門職における専門性の育成には、①実践の再構成を促す省察的な対話の場、②経験知を共有・内省可能にする仕組み、③明確な評価指標としてのコンピテンシーの可視化が不可欠であるといえる。

こうした視座を統合した研修プログラムの開発と実践こそが、児童発達支援における質の向上と専門性の持続的発展に資する取り組みとなるだろう。次節では、その具体的構想について検討する。したがって、障害幼児支援における専門性の育成には、実践的な状況に即した学びの中で、支援者自身が自らの支援を振り返り、他者と対話しながら省察する機会が不可欠である。そして、それらの学びを明確なコンピテンシーとして定義・可視化し、組織的に活用していく視座が求められている。

#### 4. 児童発達支援における体験型研修プログラムの開発に向けて

これまで整理した理論的基盤を踏まえて、児童発達支援における体験型研修の可能性とその構成要素について検討する。

## 1) 体験型研修の理論的背景と他分野での展開

体験型研修は、座学や知識伝達型研修とは異なり、支援者が実際の経験に基づいて学びを深めることを重視する学習方法である。その理論的基盤には、Kolb (1984) による経験学習理論 (Experiential Learning Theory: ELT) がある。この理論では、「具体的経験 (Concrete Experience)」「省察的観察 (Reflective Observation)」「抽象的概念化 (Abstract Conceptualization)」「能動的実験 (Active Experimentation)」という4つのプロセスを循環的に繰り返すことによって、深い学習が成立するとされる。特にヒューマンサービス分野においては、学習者が実践を通して得た経験を省察し、それを理論的に整理しながら次の実践につなげていくというプロセスが、職能の形成において重要な意義を持つとされている。

また、体験型研修の実効性を高める鍵となるのが「省察的実践 (Reflective Practice)」の概念である。Schön (1983) は、専門職に求められる知のあり方として「実践の中の省察 (Reflection-in-action)」と「実践後の省察 (Reflection-on-action)」を提示し、不確実性の高い実践場面において、支援者が自らの思考・行動を振り返る力が不可欠であることを示した。こうした考え方は、今日の保育・福祉・医療などの対人援助職養成においても広く取り入れられており、支援者の力量形成の中心に位置づけられている。

他分野における体験型研修の展開を見ても、近年、ヒューマンサービス領域において「体験型研修」が支援者育成において有効であるという実証的報告が増えてきている。例えば、看護教育の場において、Benko & Peršolja (2023) は、266名の看護学1年生を対象に10時間の高齢者ロールプレイ・ワークショップを実施し、その後のアンケート調査より「知識・技能の獲得」「理論知識と実践の統合」「コミュニケーション能力・感情理解・共感の向上」が確認された。また、教育領域では、(Machost & Stains, 2023) が、実践を振り返る「省察的実践 (reflective practice)」の意義を整理しており、教育者研修における体験・振り返り・対話の構造化が、専門性育成の枠組みにおいて有効であることを示している。これらの成果から、「体験 → 対話・省察 → 再実践」というサイクルを組み込んだ研修モデルが、支援者の専門性深化・コンピテンシー育成に資することが示唆される。特に、支援者が所属する施設内で、日常的実践を契機とし、仲間との語り・省察・実践再構築をパッケージ化した体験型研修は、知識・技能・態度に加え、応答的实践力・関係性構築力・省察力といったこれまで可視化されにくかった要素の育成に向いている。こうした他分野での知見を踏まえ、児童発達支援における体験型研修構想を位置づけることができる。また、社会福祉領域においては、加藤 (2019) が省察的実践における価値、知識、方策、方法という4つの枠組みから、支援者が経験に意味づけを行い、実践の意味を再構築していく重要性を指摘している。加藤 (2019) の議論は、研修中での経験・対話・省察の循環が専門職能力の涵養に寄与することを示唆したものと見える。こうした観点からも、「体験 → 対話・省察 → 再実践」という研修モデルは、支援者に必要な実践知と応答力を育成するうえで有効な枠組みであると考えられる。

一方で、こうした研修を実際の現場に実装する際には、時間や人員といったリソース制約、

学びを職場に定着させる仕組み、継続的な評価とフィードバックの構築など、多くの課題が指摘されている。たとえば、教員養成・研修の実践研究では、「体験・対話型研修」が自己効力感の変容を促す一方で、職場（校内）での継続的な仕組みや省察の支援が不十分な場合にはその効果が定着しにくいことが示されている（柏木ほか，2022）。さらに、校内研修を主体的に学び合う場として設計した研究では、振り返り（省察）と仲間との対話を意図的に構成することで、職能成長が促されたという事例もある（松本，2023）。看護職の定着に関する調査では、研修プログラム導入だけでなく、職場環境・支援体制・評価仕組みの整備が定着化の鍵であると報告されており（坂本ほか，2020）、これらを踏まえると、研修成果を一過性にせず、実践に浸透させるには「組織的学びの文化（organizational learning）」の構築が不可欠であると言える。

こうした実装課題を克服するためには、組織内における“学びの文化”の形成や、リーダー層・中堅層を巻き込んだ支援体制の構築が求められる。つまり、体験・省察・対話のサイクルを単発的な研修に留めず、日常的実践の中に埋め込む形で設計することが、体験型研修の意義を最大化する鍵となる。

特に、児童発達支援の現場では、支援者の職種や経験年数の幅が広く、研修の設計には柔軟性と段階性が求められる。しかしながら、現行の研修は講義中心の一斉型が多く、実践の省察や他者との対話による学びが構造的に組み込まれていないことが多い。こうした背景をふまえ、本研究では、障害のある幼児を対象とする支援者が、現場での経験をもとに省察を行い、実践知を再構築できるような体験型研修プログラムの開発をめざす。

次節では、こうした他分野の知見を参照しながら、児童発達支援における体験型研修の設計構想と、わらべうたを用いたアプローチの可能性について検討する。

## 2) 児童発達支援における体験型研修プログラムの開発構想に向けて

児童発達支援の実践においては、発達に特性のある子ども一人ひとりの姿に応じた柔軟な対応、日々変化する子どもの状態の読み取り、保護者との信頼関係の形成など、専門性の高い実践力が求められる。そうした実践的専門性は、知識や技術の習得だけでなく、支援のなかで生じる出来事をいかに意味づけ、自らの経験を振り返るかという「省察的なまなざし」によって培われていくものである。

本稿では、これまでのコンピテンシー研究の知見およびヒューマンサービス領域における体験型研修の実践動向を踏まえ、児童発達支援において有効な研修モデルの開発を展望する。とりわけ、本研究では、日々の実践を省察し、他者と語り合いながら専門性を深化させていく「施設内体験型研修」に着目し、その構想的枠組みを示すことを目的とする。

### ① 「実践」と「省察」の往還を軸とした研修の意義

このような体験型研修の設計は、筆者がこれまでに取り組んできた「障害児支援者コンピテンシー」（藤田，2023）における5領域——①社会人基礎力、②関心・意欲・態度、③知識、

④技術、⑤実践と省察——のうち、特に「実践と省察」の育成に焦点を当てて構想している。同領域には、「子どもの行動の意味を考える」「かかわりの意図をふりかえる」「他者の支援を参考にしながら自らを省みる」「保護者とのやりとりをふりかえる」など、実践と省察の往還にかかわる 22 項目のアセスメント指標が含まれており、支援者の内省的姿勢と専門的判断力を捉える視点として活用されている。こうした省察的实践力の育成においては、①支援現場で生じた体験を素材として語ること、②仲間からの多角的フィードバックを得ること、③他者の語りに学び、自己の枠組みを相対化することが重要である。体験型研修は、こうした「語り・聴き・ふりかえる」プロセスを重視し、支援者の中に眠っている実践知を掘り起こす機会を提供するものである。

## ② わらべうたアプローチを媒介とした体験の共有

本研究における体験型研修では、障害のある子どもへの支援実践の一環として、筆者らが子育て支援や保育所・幼稚園・認定こども園、児童発達支援等の子どもの育つ場で導入を試みてきたわらべうたを取り入れた活動を媒介とする予定である。わらべうたは、身体性・音楽性・対人関係性を同時に含む遊びの文化資源であり、子どもの発達特性に応じたかかわりの幅をもつ。その実践には、子どもの応答や表情、仕草などに感受性豊かに応じ、発達の芽生えを引き出す支援者の姿勢が問われる。体験型研修では、支援者が実際に子どもとわらべうたを楽しんだ体験をふりえりながら、それをもとに対話的に振り返るセッションを設定する予定である。例えば、「わらべうたで子どもと遊んでどう感じたか」「子どもの反応から何を感じ取ったか」「子どもの反応にどのように応じたか」「そのかかわりは子どもの何を育てていたか」といった問いを通じて、支援の意味を省察することを想定する。

以上を Kolb (1984) による経験学習理論 (Experiential Learning Theory: ELT) に対応させると次のようになる。発達支援場面において、多様な子どもの実態を適切にアセスメントするといった技術と、応答的な関わりが求められ、そうした知識・技能の習得にわらべうたは有効であるととらえる。そうした専門性を育むうえで、発達支援の場での子どもとのわらべうたを介した関わりは、「具体的経験 (Concrete Experience)」にあたる。対話的不振り返りは、自らの実践における子ども理解を深め、実践力の見直しを促すものであり「省察的観察 (Reflective Observation)」に対応する。また、継続的な研修会構想は、回数を重ねるごとに、児童発達支援において求められるものは何かといった支援の本質への気づきを促すことが期待され、すなわち「抽象的概念化 (Abstract Conceptualization)」を導く。また、新たに得たわらべうたに関する知識や技法は、日常への応用場面が多いことに加え、実際に研修のなかでわらべうたを子どもたちと遊ぶといった共通体験は、遊びの連続性をもたらし、保育者による「能動的実験 (Active Experimentation)」を容易にする。したがって、わらべうたを介した研修もまた、Kolb (1984) が示す 4 つのプロセスの循環を意図する。そして、発達支援の現場での実践的かつ継続的研修の実施は、「組織的学びの文化 (organizational learning)」の醸成にもつながると期待する。

以上、具体的な体験を素材に他者と語り合う過程そのものが、省察的実践力の育成の場となりうるを考える。

## 5. 今後の研究課題

本稿では、ヒューマンサービス領域における専門性やコンピテンシーの理論的枠組みを踏まえ、省察的実践の重要性に着目しながら、児童発達支援における体験型研修の可能性を検討してきた。とりわけ、わらべうたを媒介とした支援実践を通して、支援者が子どもとの関係性の中でどのような気づきや学びを得るのかに注目し、実践知の生成と専門性育成の接点を明らかにした。

筆者らは現在、児童発達支援センターを主たるフィールドとして、短期型（約3か月間）の体験型研修プログラムの開発を構想している。本プログラムの特徴は、保育士、指導員、心理士、看護師など多職種の支援者がクラスの子どもたちと共にわらべうたを体験し、その体験をもとに語り合い、振り返る機会を意図的に設ける点にある。このような「子どもと共に学ぶ」実践を通して、支援者自身の専門性が深化し、省察的実践力が高まることが期待される。

今後は、当該プログラムの試行的実施と評価研究を通して、その有効性や汎用性を実証的に検証していく予定である。特に、筆者が先行研究（藤田，2013）で示した障害児支援者コンピテンシーの5領域のうち、「実践と省察」に該当する22項目との関連性に着目し、本プログラムが支援者の専門性育成に与える影響を明らかにしていきたい。また、こうしたプロセスの中で得られる実感・感情・フィードバック・意味づけの営みを、いかに理論化・可視化していくかという課題にも取り組んでいく。

省察的学びを支える継続的かつ柔軟な研修の枠組みを構築することは、児童発達支援に携わるすべての支援者の成長と実践の質の向上につながる。今後も「支援実践と省察実践の統合」という視点を軸に、実践と研究の往還を通じた知見の蓄積に努めていきたい。

## 引用文献

- Benko, E., & Peršolja, M. (2023). Nursing students' views of the impact of geriatric role-play workshops on professional competencies: Survey. *BMC nursing*, 22(1), 203.
- Benner, P. (1984). *From Novice to Expert: Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*. Pearson
- Chan, C. K., & Lee, K. K. (2021). Reflection literacy: A multilevel perspective on the challenges of using reflections in higher education through a comprehensive literature review. *Educational Research Review*, 32, 100376.
- 藤田久美. (2019). 幼児期の障害児通所支援に携わる支援者の専門性向上のためのコンピテンシーモデルの検討. *山口県立大学学術情報*, 12, 25-37.

- 藤田久美・永瀬開. (2021). 初期キャリアにある障害児支援者の専門性の獲得過程. *山口県立大学学術情報*, 14, 9-22.
- 藤田久美. (2021). 障害児支援者の初期キャリアにおけるコンピテンシー形成に関する研究. *日本保育学会第74回大会*, ポスター発表. P-C-7-2
- 藤田久美. (2022). 初期キャリアにある障害児支援者を対象とした研修プログラムの開発. *日本保育学会第75回大会*, ポスター発表. P-C-6-03
- 藤田久美. (2023). 障害児支援者のコンピテンシー形成と研修プログラム開発. *現代保育問題研究会編. 保育・教育の実践研究*. 一藝社.
- 畠山寛. (2019). *保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」* (博士論文) 東京学芸大学.
- 五十嵐久美子. (2024). 「循環型」研修会による保育者の学びから捉えた園内研修の在り方. *新潟青陵学会誌*, 17, 1-10.
- 池田 雅子 (2005). 社会福祉実習教育における学生の自己コンピテンス・アセスメントの活用について—コンピテンシー評価結果の分析を通して—. *北星学園大学社会福祉学部北星論集*, 42,
- 柏木賀津子・宍戸隆之・矢田匠. (2022). 教員 21 世紀型スキルに資するグローバル教員研修に関する実践的研究: Edu21st 尺度による自己効力感の変容に着目して. *学校改善研究紀要*, 4, 62-82.
- 加藤由衣. (2019). 省察的实践の实践モデル構築に関する一考察: ソーシャルワーク実践の構成要素からの検討. *高知県立大学紀要社会福祉学部編*, 68, 55-70.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- 厚生労働省. (2017). *保育士等キャリアアップ研修ガイドライン*.  
([https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic\\_page/field\\_ref\\_resources/e4b817c9-5282-4ccc-b0d5-ce15d7b5018c/86b09b6b/20231016\\_policies\\_hoiku\\_61.pdf](https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/e4b817c9-5282-4ccc-b0d5-ce15d7b5018c/86b09b6b/20231016_policies_hoiku_61.pdf))  
(2025年10月30日閲覧)
- 厚生労働省. (2024). *児童発達支援ガイドライン*.  
([https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic\\_page/field\\_ref\\_resources/0ff6d844-e785-416a-9bbc-194938099218/583292ad/20240709\\_councils\\_shingikai\\_shougaiji\\_shien\\_0ff6d844\\_04.pdf](https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/0ff6d844-e785-416a-9bbc-194938099218/583292ad/20240709_councils_shingikai_shougaiji_shien_0ff6d844_04.pdf)) (2025年10月30日閲覧)
- Machost, H. & Stains M. (2023). *BioMed Central Reflective Practices in Education: A Primer for Practitioners* -, CBE-Life Sciences Education.
- 松本 秀之. (2023). *教師が主体的に学び合う校内研修の場のデザイン* (修士論文). 熊本大学教育学研究科
- 守隨香. (2012). *語りによる保育者の省察論: 保育との関連をふまえて*. 風間書房

- 宗村美江子. (2007). 看護師長はどのように選ばれ育てられるか：チーフナースのコンピテンシー-虎の門病院におけるコンピテンシーモデルの開発とその活用. *看護管理*, 17(10), 843-850.
- 宗村美江子・笠松由佳. (2013). コンピテンシーの概要. 虎の門病院看護部 (編). *看護管理者のコンピテンシー・モデル：開発から応用まで*, 2-14. 東京：医学書院
- 坂本貴子・福田広美・村嶋幸代・下條三和. (2020). 看護職の勤続年数に着目した職場定着につながる要因とマネジメントアウトカムモデルによる文献レビュー. *帝京大学福岡医療技術学部紀要*, 15, 15-28.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. John Wiley & Sons.
- 高嶋恵子, 岩田恵子, 松山洋平, 三谷大紀, 大豆生田啓友. (2021). 保育の質向上と保育者の成長を支える往還型研修—実践と研修の往還がもたらす新たな意味と価値の創造過程—. *保育学研究*, 59, 23-24.
- 高山静子. (2009). コンピテンシー理論に基づく保育士養成課程の考察. *保育士養成研究*, 26, 23-32.
- 武村雪絵・佐藤博子. (2014). コンピテンシーを活用した看護管理者の能力開発と実践支援. 武村雪絵 (編). *看護管理に活かすコンピテンシー：成果につながる「看護管理力」の開発*, 105-113. 東京：メヂカルフレンド社.