

関東学院大学
高等教育研究・開発センター
年 報

第11号



関東学院大学 高等教育研究・開発センター

関東学院大学版 FD の定義

2017年12月20日
高等教育研究・開発センター

本学の教育目的は、キリスト教に基づく建学の精神と校訓「人になれ 奉仕せよ」¹⁾のもと、全学の教育理念・教育方針と目標・使命および各学部の方針と目標等を実現することにある。この目的を踏まえ、本学における Faculty Development (FD) とは、教員と職員が協働して学生一人ひとりの成長と真摯に向き合い、以下に示す主体・対象・方法のもと、自発的かつ組織的に不断の努力をすることと定める。

1. FD の主体：各学部を主体とし、全学組織（館・部・センター等）がこれを支援する。
2. FD の対象：①3つのポリシー²⁾ およびカリキュラムの体系、②授業力向上に関わる事項全般、③学生の学習動機・意欲の向上のための諸施策、④教育の充実に資する研究および社会貢献活動。
3. FD の方法：上記に掲げた「FD の対象」について、改善のための諸施策の立案と実行、妥当性・適切性の検証、更なる改善の推進を、必要に応じて学生の協力を得つつ実施する。

上記の定義のもと、本学に所属するすべての教員と職員は協働し、大学において教育に携わる者としての学識と矜持をもって、FD を責務として継続的に実行するものとする。

以上

1) 関東学院大学の建学の精神

<https://univ.kanto-gakuin.ac.jp/about-university/the-spirit-of-the-founding.html>

2) 関東学院大学の3つのポリシー

<https://univ.kanto-gakuin.ac.jp/about-university/univ-3policy.html>

目 次

巻頭言

高等教育研究・開発センター長 吉田 広毅	3
----------------------	---

研究論文

「第三の専門職」研究の現在地—2020年代の研究動向を踏まえた考察— 高木 航平	7
---	---

高等教育研究・開発センター活動報告、記録

2024年度 高等教育研究・開発センター 事業報告	27
高等教育研究・開発センター員会議開催記録	28
高等教育研究・開発センター部会 活動報告	34
教育実践力向上セミナー開催記録	36
2024年度ヨコハマFD連絡協議会 開催記録	37
高等教育研究・開発センター構成員	38
高等教育研究・開発センター規程	39
高等教育研究・開発センター部会設置要綱	42

巻頭言

2018年11月26日に中央教育審議会から、「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」が発表され、各高等教育機関がその教育理念に基づき学習者が「何を学び、身に付ける」かを学位授与方針において明示するとともに、学習成果を学習者が実感できる教育を行うことが示されました。また、2020年1月22日には中央教育審議会大学分科会から、「教学マネジメント指針」が発表され、高等教育機関が既存の「供給者目線」のシステムから脱却し、主体的に学習に取り組む自律的な学習者を育成する「学修者目線」のシステムに転換する必要性が強調されました。

当センターは、本学の校訓「人になれ 奉仕せよ」に基づき、生涯にわたって教養を身に付け、人格を陶冶し、文化的背景が異なる多様な人々と協働し、人のため、社会のために貢献できる人材を育成する教育を推進・支援するための教育研究・開発を行うことを目的として、2013年4月に設置されました。現在は、教育の質の保証と向上を図ることを目的とする教学マネジメント委員会と緊密に連携しながら、本学の理念および各種方針・計画に基づき、教育の内部質保証を推進する教育改善・改革の支援組織として機能しています。

2024年度は、本学の教訓に基づき推進されている「社会連携教育」を通じて身につく力を具体化すべく、全学「学位授与方針」を改定しました。新たな「学位授与方針」は、従来の12項目から、「社会連携教育のフレームワーク（「知る」「みる」「考える」「働きかける」）」に沿った4つの観点に統合・整理されました。また、教員が実施する授業を対象とする従来の「授業改善アンケート」を、学習成果を可視化し学習者の学びの振り返りと改善に役立てるツールとしての「学習と授業に関するアンケート」に改定し、2025年度から本格実施することとなりました。さらに、教育課程の体系性、系統性を示す仕組みとしてのナンバリング方式を従来の「教育課程の編成・実施方針」を基点としたものから、「学位授与方針」を基点としたものに改定しました。

こうした当センターの事業・活動の報告や高等教育に係る論稿、横浜市内4大学とのFD・SD連絡協議会の開催記録などを収録し、「高等教育研究・開発センター年報」として毎年度にわたって発刊しており、今回、第11号を数えることになりました。ご執筆いただきました皆様方におかれましては、ご多忙の折、玉稿を賜りましたことに心から感謝申し上げます。今後とも、当センターの諸活動に対するご理解・ご協力を賜りますよう、何卒よろしくお願いいたします。

2025年7月

高等教育研究・開発センター長
吉田 広毅

研究論文

「第三の専門職」研究の現在地 —2020年代の研究動向を踏まえた考察—

高木航平

要旨

大学における「第三の専門職」の研究について、近年の英語圏における動向を整理する。第三の専門職はCelia Whitchurchによって提唱された概念であり、従来型の教員とも職員とも異なる専門職のことを指す。日本の高等教育研究でも、FD、IR、URA等の新たな専門職の広がりと呼応しながら研究テーマとして膾炙している。本稿では、2020年代に発表された主要な文献をレビューし、研究動向の現在地を確認した。コロナ禍をはじめ高等教育を取り巻く環境が変化するなかで、英国やオーストラリアでは大学運営において第三の専門職が担う役割が拡大しており、組織的育成や管理・活用をテーマとした研究が広がっていること、そして大学組織における越境や協働の役割が重視されていることが明らかになった。

1.はじめに

本稿では、大学における「第三の専門職（Third Space Professionals、以下TSP）」に関する研究について、近年の英語圏における研究動向の整理を行う。TSPは従来型の大学教員とも大学職員とも異なる新たな専門職のことを指し、Whitchurch（2008; 2009; 2012; 2013）によって提唱されたのち、高等教育研究において国際的に広がった概念である。日本でも、若手キャリア教員をめぐる状況に焦点を当てた二宮ら（二宮他, 2017; 2019; 二宮, 2022; 2023）の一連の研究をはじめ、ファカルティ・ディベロップメント（FD）、ユニバーシティ・リサーチ・アドミニストレーション（URA）、インスティテューショナル・リサーチ（IR）といった業務領域の政策主導的な展開とともに検討されてきた（齋藤, 2017; 丸山他, 2020など）。

一方で、TSPは英国やオーストラリアの大学職員制度と密接に結びついた概念であることから、日本の教職員論と十分に適合してきたとはいえない。また、Whitchurchの初期の研究（2008; 2013）は多くの文献で参照され、TSPというアイディア自体は受容されているものの、その後の研究動向は日本において十分フォローされているとはいえない。そこで本稿では、近年発表された主要な文献のレビューを通じてTSPの研究動向の現在地を確認したい。Whitchurchによる初期研究は大学組織における第三領域（Third Space）の現れを概念化し、そこに関わる教職員の実態を解明することが主な目的であった。近年の研究では、コロナ禍をはじめとした高等教育を巡る変化と結びつきながら第三領域

が拡大するとともに、TSPをキャリアパスとして捉えた組織的育成や管理のあり方や、越境的・協働的な役割に対する関心が高まっている。

2. 「第三の専門職」研究の特徴

2-1. 概念の特徴と理論的基盤

まずは、大学における第三領域とTSPの概念的特徴を確認したい。Whitchurchの研究(2008; 2013)は、教育・研究をはじめ学術的な役割を担う伝統的な大学教員(academic staff)と、大学運営・支援的業務といった非学術的な役割を担う大学職員(non-academic staff)という二分法に対して、非伝統的で多様な任務、専門性、組織的位置づけを伴った教職員の現れに着目したものである。この新しい教職員群を「第三領域」の「専門職」と表現し、新たな領域の特徴や、新しい専門職の背景や任務の実態について明らかにしようとしたものである。

まずWhitchurch(2008)は、大学職員の専門化の方向性として、①境界型(bounded)、②境界横断型(cross-boundary)、③無境界型(unbounded)、④混合型(blended)という4類型ⁱを示した。従来的な職員像は①境界型であり、職務や組織上の担当領域が明確に規定されている。それに対して、複数の部門に関する知識や経験を活用しながら戦略的に組織的境界を横断する②境界横断型、組織外の経験やネットワークを大学に持ち込みながら境界を越えたプロジェクトに取り組む③無境界型、そして、実務と学術の両方の資格や能力を持ち、両領域に跨った業務に携わる④混合型といった、新しいパターンの専門職が現れていると指摘した。

このような新たな専門職を広く含有した概念が第三領域であるが、そこには専門職化した職員だけでなく、センターのような全学部門から大学全体へのサービスを担う教員職や、大学外の専門性に基づいて雇用される実務経験者など、幅広い立場の教職員が含まれている。TSPが担う業務領域は多様だが、学生に対するアドバイジング、キャリア教育、学生の多様化、学習スキルやアカデミック・ライティングなどの学習支援、地域連携、研究活動における社会連携、IRなどが例示される(Whitchurch, 2012)。近年の研究では、オンライン教育に代表される教育工学、ダイバーシティ&インクルージョン、研究成果の事業化や知識移転、地域社会へのエンゲージメントなどが新たな領域として挙げられている(Whitchurch, 2023)。

日本語の「専門職」にはprofession(al)とspecialist/expertという二種類の意味がある(齋藤, 2017)。法曹や医療の専門家を想定した教科書的定義によれば、professionalは教育や訓練によって獲得された専門知識に基づいて実践に取り組むものを指し、試験等

i 類型名称の和訳は浅沼(2019)を踏襲した。

を伴う資格制度、倫理・行動規範の遵守、職務上の自律性といった特徴がある（Abbott, 1988）。現実には多様化が進んでおり明確な定義づけは難しいものの、分野に基づいた専門的知識・能力を持ち、実践に適用すること、そして実践を通してクライアントのニーズに応えることが基本的な性質だと考えられる（Eraut, 1994; Nilsson, 2007; 齋藤, 2017）。これに対して specialist は知識・能力や業務の深度を表したものである。Professional には特定分野の specialist としての性質が含まれているが、それに加えてキャリアを通じた学びや能力開発に取り組み、複数の専門性を獲得することや、分野に係る全般的（generalist）な知識・能力を有することも、professional の規範とされる（Eraut, 1994, pp.215-220）。

さて、Whitchurch の理論は日本も含め国際的に受容されているが、その背景としていくつか留意すべき特徴がある。まずは、Whitchurch 自身が大学職員として第三領域に関わるキャリアを積み重ねた後に教員職へと移行した研究者であり、その問題意識には自身の経験と、研究対象となった英国、オーストラリア、米国の制度が前提となっている点である（Whitchurch, 2013, p. xii）。英国では職員のなかでも特に専門性や上級学位を要する職種を「プロフェッショナル・スタッフ」（professional staff）と称しており、オーストラリアでは学術以外の任務を担う職員（non-academic staff）をこの名称で呼んでいるⁱⁱ（Gander et al., 2019）。プロフェッショナルという名称には、ノン・アカデミック（non-academic）でも、支援（support）職員や事務（clerical）職員でもない、独自の専門性を持った職員として把握しようという制度的意図が端的に表れている。また、英国ではかつて学術関連職（academic-related staff）という中間的カテゴリーがあり TSP 雇用の受け皿となってきたが、賃金等級の体系化のための制度改革に伴って、殆どの大学ではアカデミックとプロフェッショナルの二系統のみになった（Denney, 2022）。なお、同国の制度を踏襲した香港ではいまでも同カテゴリーが存在しており TSP の雇用のために活用されている（Takagi, 2015）。第三領域自体は様々な立場や雇用関係にあるスタッフが担い得るが、TSP の研究としては、英国やオーストラリアのプロフェッショナル・スタッフや学術関連職の職務経験者を中心とした当事者研究として進められてきた側面がある（McIntosh & Nutt Eds., 2022; Thorpe & Patridge, 2024）。

もうひとつは、理論的基盤として用いられる第三領域の概念的特徴である。第三領域は、教員と職員、学術と実践、大学と社会といった二分法では捉えきれない中間的領域を可視化するための概念装置である。またそれだけでなく、二分法的なアイデンティティや文化が、境界を超えて混成（hybridity）（Bhabha, 1994）することで創出される新たな領域

ii 本稿で参照した文献中では、「professional staff」がカテゴリーとしての大学職員全体を指す場合と、上級職員や専門職を指す場合が混在している。この区別は明確ではないが、可能な限り、前者の意味合いが強い場合は大学職員ないし職員、後者の場合はプロフェッショナル・スタッフと訳し分けることとする。

を概念化するという狙いもある。即ち、教員と職員という境界が曖昧化するだけでなく、曖昧化を経ることで、いずれの領域にもカテゴライズできない独自のアイデンティティや文化を備えた専門職群が形成されることが議論の前提となっている。そのためTSPの研究には、今日の高等教育機関における様々な境界的役割を担いながら、緊張や不連続性や調整に苦慮している新たな専門職の役割やアイデンティティ、働き方を捉えるための視点を確立させようという積極的な姿勢が見られる（Whitchurch, 2013, p. 44）。

2-2. 教職員組織と第三の専門職の関係

今日の大学において第三領域が拡大する背景には、大学運営における業務の専門化や組織化・管理化、それに伴う構成員の変化がある。英国の大学における雇用状況の変化を分析したWolf & Jenkins（2020）によれば、調査対象期間の2005年から2018年にかけて、職員のうちプロフェッショナル・スタッフや経営管理層に当たる人員が占める割合は18.4%から25.3%へと最も大きく増加していた。次に増加幅が大きい職務は学生支援やキャリア・アドバイザーといった学生サービスで、全体に占める割合が4.3%から7.7%へと増加した。他方で、アウトソーシングの浸透もあり、秘書や事務補佐員、清掃・警備・食事サービスなどの業務に従事する人員は削減されている。大学教員についても、教育のみを任務とした教員（teaching-only staff）が増加しており、特に研究大学群であるラッセル・グループでこの傾向が著しい（Wolf & Jenkins, 2020）。

大学教員の雇用環境の劣化やキャリア形成機会の減少が進んでおり、特に非正規やテニュアトラック外の教員や、教育・研究・サービスのうち特定の役割のみを担う教員の増加が問題視されてきた（Schuster & Finkelstein, 2006）。Macfarlane（2011）は、教授職が全方位的に担うべき教育・研究・大学運営の役割の切り離し（unbundling）とともに、ノン・アカデミック・スタッフが専門化したパラ・アカデミック（para-academic）の形成が進んでおり、伝統的な大学運営を変容させていると批判する。このような視座からはTSPの台頭は伝統的な大学運営の変容を象徴している。また、TSPの担い手には民間企業などの大学外の経験者も含まれており、より一層、伝統的な教授職規範との緊張関係を内包している。しかし、そもそも近代的大学の運営がMacfarlane的なアカデミック・リーダーシップによって担えるのか。実際には、多様化・複雑化する大学のミッションを達成するには、様々な境界を越えて専門性を発揮する教職員が必要であり、そのような人々のアイデンティティや組織的貢献を積極的に捉えようと試みるのが、TSPの議論だといえる（Akerman, 2020）。そこには、Whitchurch（2008）から最近の研究（例えば、McIntosh & Nutt Eds., 2022）まで繰り返し表明される、伝統的な研究者型教員や経営層における、TSPの存在や貢献への認識の欠如という問題意識がある。

一方で、第一の領域（アカデミック）と第二の領域（プロフェッショナル）を静的に把

握することへの注意も必要である (Hall, 2022)。例えば、コロナ禍では分野や所属組織に関わらず、教育工学や教育デザイン的な知見を獲得しながらオンラインでの教育活動に柔軟に対応した教員がいたように、あるいは伝統的な職員組織が創意工夫によって様々な環境変化に対応するように、第一・第二領域も変化し続けている。第三領域の存在や必要性に目を向けつつも、そのあり方は大学組織全体との関係性から検討され続ける必要がある。

2-3. 日本における受容

日本の高等教育では、FD、IR、URA、学生支援、研究推進、国際交流といった業務領域において教職員の区分に捉われない取り組みが必要という認識が広がり、政策主導で新たな専門職の設置が進められてきた (大場, 2014)。二宮 (2023) は、TSP の議論に触れながら、日本における新たな専門職を「特定の職務を短期間または中期間担当する職種」(p. 54) と表現し、次のような問題点を指摘する。FD や IR のような業務は若手キャリア研究者を中心に担われるが、競争的補助金による任期付き雇用の場合には、専門的知識や技術を獲得し学内ネットワークを構築するインセンティブが見出しにくい。また、そもそも専門職としての専門性の習得は個人の独学に頼り、組織的対応に欠ける傾向がある。第三領域の仕事を専任の職員が担う場合もあるが、ジョブローテーションによってジェネラリストとして養成されがちであるため、必要な専門性なしに担うことになる。職員が当該分野でのキャリア形成を希望したとしても、ジョブ・セキュリティの観点から任期付きの専門職に転職することは考え難い。さらには、キャリア教育や産学連携のような領域については大学の伝統的規範と相容れない側面もあるため、専門性自体が組織内で認められない、あるいは政策主導による「大学改革」の先兵 (二宮, 2022, p.78) として扱われるといった、「専門職であるがゆえの隘路」(二宮, 2023, p.66) があるとする。

齋藤 (2018) によれば、URA のような第三領域は政策主導的に新設されるが、そこには政府と大学、大学執行部と新設部署・専門職という、プリンシパル－エージェント関係の入れ子構造がある。学内のプリンシパルである執行部は新設部署・専門職が持つべき専門性を熟知しておらず、また本来の政策的アイディアに加えて学内の個別状況を勘案するため、曖昧なミッションや条件に基づいた雇用・配置が行われる。結果として、「新設エージェントは任された業務の本来の目的、執行部の意図、学内情勢などを総合的に判断し、時には執行部の判断の是非を吟味しながら業務を進めていく」ことで、大学と学外の接点に関わるバウンダリーワークに、「明示されることも意図することもなく」取り組んでいると指摘している (齋藤, 2018, p. 802)。他地域の先行研究でも、政治環境や公財政の悪化、質保証枠組みへの対応、学生の学びや参画の重視といった、高等教育セクターをめぐる環境変化が第三領域に与える影響が言及されているが、日本の先行研究では政策主導による大学改革という文脈が特に重視されているように見られる。

大学職員論でも TSP は海外における事例として参照されてきた（大場, 2014; 浅沼, 2019; 松村, 2025 など）が、日本の大学職員の専門職化の方向性として本格的に検討されてきたとはいえない。近年の大学職員研究ではむしろメンバーシップ型（濱口, 2021）組織でのジェネラリスト養成を前提とした能力育成への関心が強いようだ。例えば木村（2023）は、大学職員は、特定業務に係る知識・経験の深さだけでなく、人事異動によってもたらされた「職務遂行上で密接に関係する多業務分野の知識・経験」（p.243）を活用することで、独特の「専門性」を発揮していると論じる。ジェネラリストとして組織全体的な知識と視野を持ちながら、スペシャリスト的な知識・経験を活用するプロフェッショナルという大学職員論におけるひとつの規範が実態としても有効であることが論じられている（同, pp.31-32）。「大学職員」というカテゴリーを前提とした議論では、業務遂行の高度化や、組織にとって有用な能力の獲得や開発が主な関心となっているといえる（木村, 2023; 増田, 2024）。

他方で、国際教育交流の担当者の研究では、分野の専門職としての資質やアイデンティティを主な関心事としており、TSP の議論との接続が積極的に試みられてきた（藤井他, 2021）。渡部・星野（2016）は、国際教育交流担当者が職員と教員、有期雇用・無期雇用といった境界を跨ぎながら同分野でのキャリアを形成していると論じる。肩書、経験や知識、キャリア志向、ネットワークといった多様な特徴を持つ教職員が組織的境界を越えながら国際教育交流の実務や学術的活動に携わる、まさに第三領域であることが示されている。Takagi（2018）は、同分野の特任教員が国際経験、語学力、国際的なネットワーク、プロジェクト業務への対応力といった資質を活用しながら業務に取り組んでいることを指摘しつつも、任期付き雇用に伴うキャリアの継続性や発展性の欠如、伝統的な教員職に対して下位の立場として認識されるという問題点を指摘している。

3. 2020年代の研究動向

3-1. TSP 研究の主要な論点

まずは、TSP に関する研究の全体像について大掴みに見てみたい。論文検索サイトの Google Scholar にて、「third space professionals」というキーワードで言語を問わずに検索した。該当する検索結果数は1,910件であり、このうち2020年以降が発表日となっている文献は1,040件であったⁱⁱⁱ。また、同サイトに Whitchurch の著作への引用状況を調べてみると、TSP の概念がはじめて言及された Whitchurch（2008）を引用した文献は1,136件中533件、初期の研究成果をまとめた単著である Whitchurch（2013）を引用した文献は778件中483件がそれぞれ2020年代に発表されており、近年の研究でも広く参

iii 2025 年 5 月 2 日の検索結果。以下の検索結果も同様である。

照されていることが分かる。

これだけの量の関連文献を網羅することは難しいため、本稿では特に重要な研究成果として三種類の文献を取り上げる。まずは、本テーマに関する文献レビュー論文2点（Veles et al., 2023; Thorpe & Patridge, 2024）である。これらは2000年以降の広い期間の先行研究を対象としたものであるが、TSP研究における議論の特徴を概覧するために用いる。次に、TSPを主なテーマとして2020年以降に発表された著書2点（Veles, 2022; McIntosh & Nutt Eds., 2022）である。それぞれTSP研究に継続的に取り組んでいる研究者が著者あるいは編著者であるため、TSP研究の現在地を確認するための分析対象として適していると考えた。そして最後に、TSPの提唱者である Whitchurch による最新の研究群を取り上げたい。

まずは文献レビュー論文である。Thorpe & Patridge (2024) によるスコーピング・レビューによれば、2000年から2022年までに発表された査読付きジャーナル掲載論文のうち、高等教育における第三領域を主なテーマとし、新たな知見を提示しているものは54点である。このうち45点が質的研究に基づいた研究であり、代表的な手法を挙げると、31点がインタビュー調査、8点が自己省察、5点がドキュメント分析を用いている。半数以上の論文が大学職員を研究対象としており、Whitchurch (2008) の4類型では境界横断型（cross-boundary）のスタッフを対象とした研究が最も多い。そして、レビュー対象論文における知見を次のテーマに分類している。即ち、1. TSPとしての役割やアイデンティティが伝統的な大学教員などの他者から十分認識されず、組織的な位置付けや権限が不十分である状況。2. TSPとしての役割や組織への貢献。3. 組織的境界や他者との関与・協働。4. 報酬と評価、キャリア上の問題。そして、5. MOOCsなどの技術的变化に基づいた第三領域の拡大、である。

次に Veles et al. (2023) は、2000年から2020年に発表されたプロフェッショナル・スタッフに関する研究の系統的文献レビューを実施し、そのなかで第三領域に関する議論に着目している。レビューを通じて三つのテーマを抽出している。まずは、プロフェッショナル・スタッフの役割の複雑化とアイデンティティの変化である。レビュー時期前半の研究では、教員が職員を画一的な集団と認識したり、支援的業務や下位業務を担う人員として捉える傾向があることに対する批判的視点が重視されていた。後半では、第三領域の議論と重なりながら、教育開発やリサーチ・アドミニストレーターのよう新しい職種を取り上げ、専門性や多様性、あるいは立場の複雑さを扱う研究が主流となっていった。二つ目のテーマが、教育・研究と専門的サービスが交差する新しい領域の表れである。例えば図書館を対象とした研究では、当初は独自の専門的機能を持った境界型組織として論じられていたものが、徐々に教員のほかITや研究支援の専門家が交流・協働する場として図書館を把握した研究が発表されていくようになる。Whitchurchの研究の受容も契機となり、

組織の伝統的な境界を越えた専門職のあり方が研究対象として取り扱われるようになった。そして三つ目のテーマが、教員・職員間および職員間での協働についてであり、好意的な意見から懐疑論まで多様な見解がある。共同スペースの設置や組織体制の特徴など、協働が成功するための物理的・象徴的な要因についても検討が行われている。

3-2. 第三領域の拡大とTSPのキャリア開発

次に、2020年代に発表された著書のレビューである。まずはVeles（2022）であるが、キャリア開発の実務経験を持つ著者が、オーストラリアの大学と海外キャンパスで遂行されたプロジェクトをケースとして取り上げ、プロジェクトに携わったTSPの経験を分析したものである。著者の専門分野に基づき、自己決定理論（Ryan & Deci, 2000）をはじめとしたキャリア理論を援用しながら、TSPによる越境（boundary crossing）と協働の実態を明らかにしたものである。取り上げられたケースは、研究成果の商業化、医学教育における地域連携、ウェブ上の研究情報ポートフォリオ開発、研究所における研究活動の活性化、海外キャンパスでの心理学コースの新設、である。

Veles（2022）は、TSPにとっては、自身が関与するプロジェクトや関与の度合いを選択できる自律性（autonomy）、プロジェクトに関連する専門知識や能力といったコンピテンス（competence）の活用、学内外の関係者との関係性（relatedness）という三つの基本的欲求（Ryan & Deci, 2000）に加えて、様々なステークホルダーとの協力関係を築く越境能力が重要であることを指摘している。大学職員は自発的な越境経験を積み重ねることで、業務範囲、働き方や組織慣習、物理的かつ認知的空間としての職場を変化・拡張していき、徐々に第三領域へと移行すると論じられている（同, p.5）。各ケースについて、識別（identification）、調整（coordination）、内省（reflection）、変容（transformation）という4つの越境学習メカニズム（Akkerman & Bakker, 2011）^{iv}と照合させながら、TSPが経験した越境学習を描写している。単純化してまとめるならば、協働の初期段階では自身の所属やアイデンティティに基づいた境界が引かれる、あるいは他者への拒否反応が生まれるが、コミュニケーションや共同作業を通じて相互理解や協働関係が醸成されていき、徐々に協働が行われる「領域」に基づいたアイデンティティが形成されるというものである。

Veles（2022）は、大学運営においてプロジェクトを成功させ、イノベーションをもたらすには、越境型の協働と学習が必要不可欠だと考える。そのためには、大学組織として越境と協働の意義を認識し、教職員がプロジェクトに取り組めるような環境整備を進めるべきだと主張している。TSPの仕事がプロジェクトと密接に結びついているという

iv 4つの越境学習メカニズムの和訳は藤澤・高尾（2020）を踏襲した。

Whitchurch (2013) の指摘から発展し、プロジェクトを通じてTSPが形成される過程についてキャリア開発理論を用いながら分析した点が本研究の成果だといえる。

次に、McIntosh & Nutt Eds. (2022) を取り上げる。前述のVeles (2022) は、コロナ禍が契機となって教育工学や学習デザインの専門家が関わるオンライン学習開発のプロジェクトが生まれたほか、学生参画、研究推進、社会連携といった業務領域でTSPが担う役割が増大していると指摘する (p. 5)。McIntosh & Nutt Eds. (2022) は英国と米国の高等教育分野の教職員や実務家による論文集で、まさにこの傾向に関連した事例を多数紹介している。教育・学習分野の実践者としてのナラティブを中心に構成されており、コロナ禍の影響や、学生支援への政策的関心の高まりがTSPに与える影響が広く扱われている。以下、収録論文のうち一部を取り上げて主要な論点を紹介する。

まずは、TSPが担う役割の現在地に関する論文である。Pistilli & Gardner (2022) は米国において学生のリテンション、学び、満足度、卒業率、就職率といった幅広い要素を含む「学生の成功 (Student Success)」が高等教育機関としての成果指標として組み込まれることで、新たな組織や業務領域として形成されていると指摘する。まだ研究分野としても形成途上にある「学生の成功」のための業務をどのような専門性や背景を持った教職員が担当すべきか、国内外の高等教育の文脈においてどのように位置づけられるべきか、といった進行中の課題を投げかけている。Denney (2022) は、学習支援やFDといった教育開発分野のTSPの役割について、大学経営層と教員や、異なる学問分野の教員間など、文化や言語の「橋渡し」にあるとする。経営とアカデミア、教員と職員といった二分法的カテゴリーのいずれにも属さず、独自の立場から、また高等教育の専門家として橋渡しを担うことの意義を主張する。特にコロナ禍においては、効果的なオンライン教育・学習活動を維持するための方策について、このような立場から上級管理職に助言し、現場の状況や個別ニーズを拾い上げて大学全体のポリシー策定に繋げる、といった役割も担うことになった。他にも、ピアサポートを通じた学生参画 (Ody, 2022)、知識移転 (Lock, 2022) など、大学経営や政策の観点から近年重視され、学術的知識と実務能力の統合が必要な領域の広がり紹介されている。

他にも、TSPの働き方の実態、アイデンティティ、組織的承認といった従来のトピックに加え、キャリアや組織的育成に焦点を当てた議論が多く掲載されている。Shotts & Shaw (2022) は、教職員がフラットな関係で意見を出し合えるような協働のプロジェクトを通じて、立場を超えた相互学習が促進され、プロフェッショナル・スタッフの能力や貢献が尊重される文化が醸成されると指摘している。また、プロフェッショナル・スタッフの自律的な能力開発を促す取り組みとして、英国の教育・学習分野の外部団体の表彰制度への申請を支援するワーキンググループやメンター制度が紹介されている。編者の一人であるNutt (2022) は、このような学内外の繋がりや教職員の協働がTSP育成を促進す

る一方で、人事制度上の制約を指摘する。例えば、伝統的な大学教員では教育・研究上の成果とキャリアが比較的連動し易いが、第三領域の専門職としてのアカデミックな成果は職場におけるキャリアにも給与にも反映され難い。また、TSPが行う研究活動は就労時間に含まれない場合も多いといった問題点もある (Nutt, 2022)。

そして、コロナ禍における緊急対応をはじめ、全学的な教育・学習活動の改革、英国における Teaching Excellence Framework、Research Excellence Framework、Knowledge Exchange Framework といった質保証枠組みへの対応など、全学的なプロジェクトにおいて TSP がリーダーシップを発揮すべき場面は増加しているという指摘がある (Akerman, 2022; Quinsee, 2022)。副学長などの上級役職者は伝統的な研究者＝大学教員であることが多く、TSP は全体方針に対する権限なしに実務上の責任を負う立場にある。全学的なプロジェクトでリーダーシップを担えるように TSP を組織的に育成することに加えて、TSP という非伝統的な教職員によるリーダーシップが許容されるよう、構成員の意識改革も必要ではないかと問いかけている (Quinsee, 2022)。

3-3. 概念の精緻化の試み

最後に、TSP 概念の提唱者である Whitchurch による近年の研究を取り上げる。Whitchurch (2022) では、大学における第三領域が一般化している状況を踏まえながら、そこで働く教職員の経験を「本格的な (fully-fledged) TSP」と「第三領域での仕事」に峻別している。前者は第三領域ならではの環境を好意的に捉えながら大学全体に貢献する専門家として活躍する状態であるのに対し、後者は所属組織における承認の欠如やミスマッチから第三領域に否定的な考えを抱く傾向にある。第三領域を担う組織体制としても、教育開発や研究推進のセンターのように大学全体を対象として確立された組織体がある一方で、個人的な関心や繋がりに基づいた局所的な場で担われることもある (Whitchurch, 2024)。これらの整理は、幅広い性質の教職員や組織に適用されてきた第三領域の概念を精緻化することで、特に困難を抱える教職員の特徴を明らかにする試みだといえる。そのうえで、TSP に共通的な資質として、多様な構成員との関係構築の重要性を指摘している。

Whitchurch (2023) では、Carayannis & Campbell (2016) によるモード3型の大学モデルにおける共創に着目し、社会へのエンゲージメントを担う境界組織における TSP のあり方を論じている。また、「第三のキャリア・トラック (third track)」を確立するために、大学組織や高等教育セクターとして対応すべき方策について具体的に言及している。例えば、プロフェッショナル・スタッフとして雇用されている TSP が、専門分野で教育活動を行い、研究費を申請し、勤務時間内に論文を発表できるようにし、これらの活動がキャリア評価となる制度を構築すべきと論じている。他にも、第三のキャリア・トラックの職務内容、報告体制、目標・評価と昇進の枠組み、キャリアパスを整備すること。

教職員が、自身の評価に不利益を被ることなく、第三のキャリアに恒久的または一定期間移行できるようにすること。まずは特定の学部や研究科においてパイロットプログラムを実施することを提唱している。さらに、協働型の第三領域のプロジェクトを遂行するためには、多様な関係者が参画するための、「緩く管理された」バウンダリー・オブジェクトが必要であることや、他の組織や上級管理者とのコミュニケーションを担うある種のリーダーを第三領域内に設置することを論じている。事例として、大学が運営するボタニカル・ガーデンが様々な教育活動、研究、地域社会との社会連携の舞台となることで、各活動の参加者がガーデンの管理運営に自律的に関与する状況が生まれたという（Whitchurch, 2023）。同様の議論はVeles（2022; 2024）によっても展開されており、学際共創やイノベーションのための知識創造が行われる場として第三領域を捉え、TSPが担う役割として協働資本（collaborative capital）の発揮に注目している。

4. まとめ

2020年代に発表されたこれらの研究からは、TSPの台頭（emergence）（Whitchurch, 2008）が大学における組織的境界や専門職の再概念化が大きな課題であった段階を超えて、大学における第三領域が拡大かつ常態化し、今日の大学の多様なミッションの実現に不可欠な存在としてTSPが認識されている状況がわかる。TSPの実態解明や、組織における位置づけ方の検討は引き続き重要な論点ではあるが、そこからTSPをどのように組織的に育成し、あるいは管理・活用するかといった問題意識へと重点が移行しつつある。特に、プロジェクトにおける協働や越境学習に着目したVeles（2022）では、第三領域での経験が教職員に与える影響について明らかにすることで、TSPの育成に向けて大学が取り組むべき方策についても議論している。

TSPの資質としては、越境型・協働型のプロフェッショナルとして把握される傾向が強くなっているようだ。専門分野に基づいた経験や上級学位を有し、学術と実践を往還・統合するという混合型の特性は前提化してきている。むしろ混合型の専門性を用いて学内外の多様なステークホルダーと協働し、プロジェクトの推進や共創を担うことが、TSPに共通的な役割や資質として認識されてきているといえよう。さらに、第三領域は大学運営における辺境ではなくなっており、TSPがリーダーシップを発揮するための育成、第三領域の経験を持った上級役職者の必要性など、リーダーシップの議論とも接続されている（Denney, 2022; Quinsee, 2022）。つまり、アカデミックとプロフェッショナルの混成の場のみならず、協働や越境の場としての第三領域の重要性が高まっており、研究動向にも反映されていると考えられる。

TSPに関する研究には課題も少なくない。手法としてはインタビュー調査をはじめとした質的研究が大多数であり、研究対象とする職務領域や職種の偏りもある。また、具体

的な政策提言に繋がるような実証研究はまだ限定的だといえる。当事者研究としての性質が依然として強く、なかでも教育学諸分野やキャリア開発の専門職による受容が中心であることが、研究動向の特徴に反映されている可能性がある。

今後の研究発展を考えると、より幅広い領域のTSPを対象とした研究に取り組んでいくことが考えられるが、明確な定義付けやカテゴリー化が難しい対象であることを踏まえると、方法論的な議論の蓄積も必要である。また、本レビューでは英語圏の先行研究を対象としたため、地域的な偏りもあった。日本をはじめ、雇用慣行や政策動向が異なる高等教育システムにおける教職員論とどのように比較ないし接続するかも、今後の研究の発展に向けて検討が必要な課題である。

参考文献

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. The University of Chicago Press.
- Akerman, K. (2020). Invisible imposter: identity in institutions. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 24(4), 126-130. <https://doi.org/10.1080/13603108.2020.1734683>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- 浅沼雅行 (2019). 「イギリスの部課長職の業務領域及び役割分担の変化と今後の日本の大学職員の職員像について」『大学アドミニストレーション研究』9, 29-40.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Carayannis, E.G., Campbell, D.F.J., & Rehman, S.S. (2016). Mode 3 knowledge production: systems and systems theory, clusters and networks. *Journal of Innovation & Entrepreneurship*, 5(17) <https://doi.org/10.1186/s13731-016-0045-9>
- Denney, F. (2022). Building bridges and connections: The language used to connect and define communities in the third space. In E. McIntosh & D. Nutt (Eds.), *The Impact of the Integrated Practitioner in Higher Education* (pp. 50-62). Routledge.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Routledge.
- 藤井基貴・太田知彩・高木ひとみ・星野晶成 (2021). 「日本における国際教育交流分野の「第三領域」に関する研究動向」『静岡大学教育研究』17, 111-119.
- 藤澤理恵・高尾義明 (2020). 「プロボノ活動におけるビジネス-ソーシャル越境経験がジョブ・クラブティングに及ぼす影響—組織アイデンティティとワークアイデンティティによる仲介効果—」『経営行動科学』31(3), 69-84.
- Gander, M., Girardi, A., & Paull, M. (2019). The careers of university professional staff: a systematic literature review. *Career Development International*, 24(7), 597-618. <https://doi.org/10.1108/CDI-07-2018-0191>
- Hall, J. (2022). Understanding and debating the third space: Achieving strategy. In E. McIntosh & D. Nutt (Eds.), *The impact of the integrated practitioner in higher education: Studies in third space professionalism* (pp. 26-32). Routledge.
- 濱口桂一郎 (2021). 『ジョブ型雇用社会とは何か—正社員体制の矛盾と転機』岩波書店.
- 木村弘志 (2023). 『大学職員人事移動制度の実証的研究：職務遂行高度化への効果検証』東信堂.

- Lock, D. (2022). Owned, shared, and contested spaces in higher education. In E. McIntosh & D. Nutt (Eds.), *The Impact of the Integrated Practitioner in Higher Education* (pp. 198-208). Routledge.
- Macfarlane, B. (2011). The Morphing of Academic Practice: Unbundling and the Rise of the Para-academic. *Higher Education Quarterly*, 65(1), 59-73. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2010.00467.x>
- 丸山和昭・齋藤芳子・東岡達也・夏目達也 (2020). 「第三領域における大学教員の仕事とキャリアー国立大学の入試担当と URA の調査から」『名古屋高等教育研究』 20, 445-464.
- 増田昌幸 (2024). 『ゼネラリストの人材育成・能力開発—メンバーシップ型雇用におけるゼネラリスト養成の課題』 中央経済社.
- 松村彩子 (2025). 「英国大学における事務職員はどのようにキャリアを積み上げているのか」『大学経営政策研究』 15, 179-194.
- McIntosh, E., & Nutt, D., (2022). Conclusion: Third spaces and integrated practice – concluding reflections. In E. McIntosh & D. Nutt (Eds.), *The impact of the integrated practitioner in higher education: Studies in third space professionalism* (pp. 265-277). Routledge.
- McIntosh, E., & Nutt, D., Eds. (2022). *The impact of the integrated practitioner in higher education: Studies in third space professionalism*. Routledge.
- Nilsson S. (2007). From Higher Education to Professional Practice: A comparative study of physicians' and engineers' learning and competence use. *Linköping Studies in Behavioural Science*, 120. Department of Behavioural Sciences and Learning, Linköping University.
- 二宮祐・小島佐恵子・児島功和・小山治・濱嶋幸司 (2017). 「高等教育機関における新しい「専門職」—政策・市場・職能の観点から—」『大学教育研究ジャーナル』 14, 1-20.
- 二宮祐・小島佐恵子・児島功和・小山治・浜島幸司 (2019). 「大学における新しい専門職のキャリアと働き方—聞き取り調査の結果から—」『大学評価・学位研究』 20, 1-25.
- 二宮祐 (2022). 「若手研究者問題としての「新しい専門職」—誰がそれを担い、どのような困難に直面しているか」 崎山直樹・二宮祐・渡邊浩一編『現場の大学論—大学改革を超えて未来を拓くために』 (pp. 65-78).
- 二宮祐 (2023). 「大学における「新しい専門職」とその養成」『高等教育研究』 26, 53-72.
- Nutt, D. (2022). Rewarding blended working and integrated practice. In E. McIntosh & D. Nutt (Eds.), *The Impact of the Integrated Practitioner in Higher Education* (pp. 252-264). Routledge.

- 大場淳 (2014). 「大学職員研究の動向—大学職員論を中心として—」『大学論集』 46, 91-106.
- Ody, M. (2022). The importance of integrated practice: Impacting and enabling student success in student peer education. In E. McIntosh & D. Nutt (Eds.), *The Impact of the Integrated Practitioner in Higher Education* (pp. 93-106). Routledge.
- Pistilli, M. D., & Gardner, J. N. (2022). The emergence of the newest “professional class” in US higher education. In E. McIntosh & D. Nutt (Eds.), *The Impact of the Integrated Practitioner in Higher Education* (pp. 40-49). Routledge.
- Quinsee, S. (2022). Leadership in the third space. In E. McIntosh & D. Nutt (Eds.), *The Impact of the Integrated Practitioner in Higher Education* (pp. 33-39). Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- 齋藤芳子 (2017). 「リサーチ・アドミニストレーターの日本における成立と発展に関する予備的検討」『名古屋高等教育研究』 17, 283-309.
- 齋藤芳子 (2018). 「URAはどこに向かうのか：大学における専門的職員という視座からの検討」『研究・イノベーション学会年次学術大会講演要旨集』 33, 709-804. <http://hdl.handle.net/10119/15661>
- Schuster, J. H., & Finkelstein, M. J. (2006). *The American faculty: The restructuring of academic work and careers*. Johns Hopkins University Press.
- Shotts, J., & Shaw, M. (2022). Recognising and developing talent: Rewarding integrated practice across boundaries. In E. McIntosh & D. Nutt (Eds.), *The Impact of the Integrated Practitioner in Higher Education* (pp. 236-243). Routledge.
- Takagi, K. (2015). Blurring Boundaries and Changing University Staff: The Case of the University of Hong Kong. *Frontiers of Education in China*, 10(4), 578-607. <https://doi.org/10.1007/BF03397089>
- Takagi, K. (2018). Accommodating project-based professionals in higher education institutions in Japan. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40 (3), 272-286. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2018.1462434>
- Thorpe, C., Partridge, H. (2024). The Third Space in Higher Education: A Scoping Review. *Higher Education Policy*. <https://doi.org/10.1057/s41307-024-00374-z>
- Veles, N. (2024). Critical thirding and third space collaboration: university

- professional staff and new type of knowledge production. *London Review of Education*, 22(1), 24. <https://doi.org/10.14324/LRE.22.1.24>.
- Veles, N., Graham, C., & Ovaska, C. (2023). University professional staff roles, identities, and spaces of interaction: systematic review of literature published in 2000–2020. *Policy Reviews in Higher Education*, 7(2), 127–168. <https://doi.org/10.1080/23322969.2023.2193826>
- 渡部留美・星野晶成 (2016) .「国際教育交流担当者の専門性と職能開発-現状と課題-」『大学職員論叢』 4, 21-30.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62 (4), 377–396. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x>
- Whitchurch, C. (2009). The rise of the blended professional in higher education: a comparison between the United Kingdom, Australia and the United States. *Higher Education*, 58(3), 407–418. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9202-4>
- Whitchurch, C. (2012). Expanding the parameters of academia. *Higher Education*, 64, 99–117. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9483-2>
- Whitchurch, C. (2013). *Reconstructing identities in higher education: the rise of third space professionals*. Routledge.
- Whitchurch, C. (2022). From ‘working in third space’ to ‘third space professionals’. *Third Space Perspectives – Exploring Integrated Practice*. <https://www.thirdspaceperspectives.com/blog/tothirdspaceprofessionals>
- Whitchurch, C. (2023). Rehabilitating third space professionals in contemporary higher education institutions. *Workplace: A Journal for Academic Labor*, 33, 23–33.
- Whitchurch, C. (2024). From ‘service’ to ‘partnership’: harnessing social capital in support of activity in third space environments. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 46 (3), 243–256. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2024.2344132>
- Wolf, A., & Jenkins, A. (2020). *Why have universities transformed their staffing practices? An investigation of changing resource allocation and priorities in higher education*. <https://www.kcl.ac.uk/policy-institute/assets/why-have-universities-transformed-their-staffing-practices.pdf>

「第三の専門職」研究の現在地
—2020年代の研究動向を踏まえた考察—

高木航平

The Current State of Research on Third Space Professionals
— A Reflection on the Literature of the 2020s —

Kohei Takagi

高等教育研究・開発センター活動報告、記録

Annual Report of Center for Research and Development of Higher Education, Kanto Gakuin University

2024年度 高等教育研究・開発センター事業報告

■学習成果の評価・活用

今日、教育の質は、「何を教えたか」から「何を学び、身に付けることができたのか」への転換が求められています。「教学マネジメント指針（中央教育審議会大学分科会）」では、DP（学位授与方針）に定められた特定の資質・能力を示した学習成果の把握に努め、評価することが求められています。これを踏まえ、毎学期に実施している「学生による授業改善アンケート」の見直しを行いました。アンケートの趣旨を「授業の改善」から「学習と授業の振り返りを通じた学びの改善」に変更し、設問を学生が授業を通じて身に付けた能力を軸に再編し、名称を「学習と授業に関するアンケート」に改めました。今年度は試行期間とし、次年度のWebシステム化による本運用に向けた検証を行いました。

また、DPに基づく学習成果をレーダーチャートで可視化する「DPチャート」の開発に取り組んでいます。教育改善を目的とした教育成果の評価に留まらず、学生自身が学習成果を把握し説明できることを目標としており、「学習と授業に関するアンケート」と連動するWebシステムとして、2026年度導入を目指し開発を進めています。

■全学的な教育のための企画・開発

全学共通キャリア教育科目群に「KGUキャリアスタディ」を新たに開講しました。本科目では、キャリアを通じた自己実現に向けて、社会人としての汎用的なスキル、学生のうちに身につけることが望ましい知識・スキルを学びます。自己分析と自己理解に基づき、必要な知識・スキルの習得を目指すeラーニング教材「My CareerStudy」を選択し、自律的に学習していくことを通じて、社会人として必要な資質・能力の向上を図るとともに、キャリア形成に向けた意識を醸成します。

また、教学マネジメント委員会と連携して、本学の特長である「社会連携教育」を推進すべく、「社会連携教育」によって身に付く資質・能力をDPに具体化するとともに、学生の学習成果を可視化すべく、DP項目の統合・整理を行いました。具体的には、「社会連携教育」を「知る」「みる」「考える」「働きかける」の枠組みで明確化し、これと対応させて、全学DPとして「知識・技能」「寛容さ・判断力」「思考力・表現力」「主体性・協働性」の能力領域を設定しました。教学マネジメント委員会での承認を経て、この4つの能力領域の下、各学部で身に付く能力をDP項目として掲げ、それぞれの特徴を出しています。

DPの改定に続き、ナンバリング方式の改正も行いました。今後はCP（教育課程の編成・実施方針）の改定を予定しています。

■教育方法の研究・開発

今年度は、オンラインの授業形式を整理・比較し、各形式に適した授業の特徴を検討しました。また、ハイフレックス型授業を実施し、事例を抽出して、その形成的評価を試みました。次年度は、ブレンド型授業の改善実施、及び形成的評価に基づく、運用に関するガイドライン等の開発を行う他、「社会連携教育」の実践事例を収集する予定です。

■FDに関する調査・研究

例年、本学及び神奈川大学、横浜市立大学、横浜国立大学の4大学による「ヨコハマFDフォーラム」を開催しています。今年度は本学が幹事校として、名称を「ヨコハマFD連絡協議会」に改め、授業評価（意義ある実践とFDへの接続に向けて）をテーマに、関内キャンパスで開催し、教員・職員の他、学生も参加して、活発な意見交換が行われました。

また、例年開催している「教育実践力向上セミナー」のプログラムを見直しました。参加者からのアンケート結果に基づき、「障害のある学生への合理的配慮と修学支援」や「生成AIを味方にする」をテーマにしました。本セミナーは新任教職員研修も兼ねていますが、新任教職員以外からも広く参加がありました。なお、セミナー名称について、大学設置基準の一部改正により、教員のSDの受講が義務づけられたことから、次年度から「FD・SDセミナー」に名称変更することにしました。

高等教育研究・開発センター員会議開催記録

2024年度

第1回センター員会議

日時：2024年4月24日（水） 17時06分～17時50分

場所：第4会議室（2号館2階）

I. 確認事項

1. 2023年度第12回高等教育研究・開発センター員会議議事録の確認について

II. 報告事項

1. 関東学院大学高等教育研究・開発センター規程について
2. 2024年度高等教育研究・開発センター員会議構成員について
3. 2024年度高等教育研究・開発センター事業計画について
4. 高等教育研究・開発センター年報第10号編集について
5. 高等教育研究・開発センター所属教員の研究倫理教育・コンプライアンス教育の実施計画について
6. 教育実践力向上セミナーの実施について
7. 学生による「学習と授業に関するアンケート」の実施について
8. 「公開授業」の実施について
9. 「授業ツールボックス」の活用について
10. ティーチング・アシスタントのFDについて
11. 2023年度各学部のFD活動報告について

III. 審議事項

1. 高等教育研究・開発センター部会員の委嘱について

IV. その他

特になし

第2回センター員会議

日時：2024年5月29日（水） 16時42分～17時08分

場所：第4会議室（2号館2階）

I. 確認事項

1. 2024年度第1回高等教育研究・開発センター員会議議事録の確認について

Ⅱ. 報告事項

1. 部会報告について
2. 高等教育研究・開発センター年報第10号について
3. 学生による「学習と授業に関するアンケート」の実施要領について
4. 2023年度秋学期授業改善アンケートの実施結果について

Ⅲ. 審議事項

1. 全学学位授与方針（DP）の改定について
2. 関東学院大学（KGU）版Can-doリストの開発について

Ⅳ. その他

特になし

第3回センター員会議

日時：2024年7月24日（水） 16時04分～16時28分

場所：第4会議室（2号館2階）

I. 確認事項

1. 2024年度第2回高等教育研究・開発センター員会議議事録の確認について

Ⅱ. 報告事項

1. 部会報告について
2. 全国私立大学FD連携フォーラム（JPFF）総会報告について
3. 年報第10号について
4. ヨコハマFDフォーラムの開催について
5. 2024年度春学期公開授業の実施結果について
6. ティーチング・アシスタントに対するFD実施状況について
7. 第1回教育実践力向上セミナーの開催について

Ⅲ. 審議事項

1. 関東学院大学（KGU）版Can-Doリストについて

Ⅳ. その他

特になし

第4回センター員会議

日時：2024年9月25日（水） 15時31分～16時00分

場所：第4会議室（2号館2階）

I. 確認事項

1. 2024年度第3回高等教育研究・開発センター員会議議事録の確認について

II. 報告事項

1. 高等教育研究・開発センター所属教員の「教員の教育研究活動に関する自己点検・評価」の実施結果について
2. 部会報告
3. 2024年度春学期学生による「学習と授業に関するアンケート」の実施結果について
4. 2024年度第1回教育実践力向上セミナーの実施報告について
5. 2024年度第2回教育実践力向上セミナーの開催について
6. 2024年度ヨコハマFD連絡協議会について

III. 審議事項

1. 2024年度自己点検・評価について
2. 2024年度事業計画の上半期進捗状況方向について
3. 全学学位授与方針（DP）の改定について
4. 2025年度以降における学生による「学習と授業に関するアンケート」の各学期実施回数について
5. 「KGUキャリアデザイン入門1」の見直しについて
6. 「KGUキャリアデザイン実践」のカリキュラムマップについて

IV. その他

特になし

第5回センター員会議

日時：2024年10月23日（水） 15時30分～15時48分

場所：第4会議室（2号館2階）

I. 確認事項

1. 2024年度第4回高等教育研究・開発センター員会議議事録の確認について

II. 報告事項

1. 高等教育研究・開発センター所属教員の研究倫理教育・コンプライアンス教育の実施結果について
2. 部会報告
3. 秋学期公開授業の実施について
4. 秋学期学生による「学習と授業に関するアンケート」の実施について
5. ヨコハマFD連絡協議会について

III. 審議事項

1. 2025年度予算要求について
2. 2025年度高等教育研究・開発センター所属非常勤講師の採用について
3. 2025年度高等教育研究・開発センター所属教員の他学部からの科目担当者推薦依頼について
4. 神奈川大学、関東学院大学、横浜国立大学及び横浜市立大学におけるFD・SD活動の連携に関する包括協定書の改訂について

IV. その他

特になし

第6回センター員会議

日時：2024年11月27日（水） 16時01分～16時14分

場所：第4会議室（2号館2階）

I. 確認事項

1. 2024年度第5回高等教育研究・開発センター員会議議事録の確認について

II. 報告事項

1. 年報第11号の発行について
2. 部会報告
3. 第2階第3回教育実践力セミナーの実施について

III. 審議事項

1. 2025年度事業計画について
2. 2025年度高等教育研究・開発センター所属非常勤講師の採用について
3. 高等教育研究・開発センター所属教員の科目担当者推薦依頼について

IV. その他

特になし

第7回センター員会議

日時：2025年1月29日（水） 12時30分～12時52分

場所：第6会議室（3号館4階）

I. 確認事項

1. 2024年度第6回高等教育研究・開発センター員会議議事録の確認について

II. 報告事項

1. 部会報告
2. 秋学期「公開授業」の実施結果について
3. 第2回、第3回教育実践力向上セミナーの実施について（再掲）
4. ヨコハマFD連絡協議会の実施報告について
5. 2024年度各学部のFD実施報告について（依頼）
6. 高等教育研究・開発センター講演会の開催について

III. 審議事項

1. 2025年度高等教育研究・開発センター所属教員の他学部からの担当者推薦依頼について
2. 2025年度版シラバスの公開前第三者チェックの実施について
3. 2025年度全学共通科目（地域志向科目）のレアプラン表について
4. ナンバリング方式の改定について

IV. その他

特になし

第8回センター員会議

日時：2025年2月26日（水） 16時32分～16時53分

場所：第4会議室（2号館2階）

I. 確認事項

1. 2024年度第7回高等教育研究・開発センター員会議議事録の確認について

Ⅱ. 報告事項

1. 部会報告
2. 秋学期学生による「学習と授業に関するアンケート」の実施結果について
3. 2025 年度全学共通科目（キャリア教育科目／情報教育科目）レアプラン表について

Ⅲ. 審議事項

1. 2025 年度高等教育研究・開発センター所属非常勤講師の採用について
2. 2025 年度高等教育研究・開発センター所属教員の他学部からの担当者推薦依頼について
3. 2024 年度事業報告（重点事業）について
4. 2025 年度「公開授業」の実施について
5. 2025 年度全学共通科目（地域志向科目）のレアプラン表について
6. 2025 年度教育実践力向上セミナーの実施について

Ⅳ. その他

特になし

第9回センター員会議

日時：2025年3月10日（月）10時00分～3月12日（水）10時00分

メール審議

Ⅰ. 確認事項

特になし

Ⅱ. 報告事項

特になし

Ⅲ. 審議事項

1. 全学共通科目「KGUかながわ学（行政）[B]」の成績評価の訂正について

Ⅳ. その他

特になし

高等教育研究・開発センター 部会 活動報告

2024年度

■ 教育方法研究・開発部会

部会長：山本 勝造

部会員：越智 信仁、神野 由紀、高木 航平、齋藤 邦男、梅村 俊行、佐野 敬介

開催記録

第1回 2024年5月21日（火）

- ・オンライン授業の実施方式の確認について

第2回 2024年9月26日（木）

- ・オンライン授業の実施方式の整理について
- ・ハイブリッド型授業の実践報告について

第3回 2025年2月13日（木）

- ・オンライン授業の形式・活用事例の総整理について

■ FD調査・研究部会

部会長：山本 勝造

部会員：石川 時子、宇都宮 遼平、堀田 智哉、青木 由美恵、高木 航平、千葉 隆行、
加賀谷 朝絵

開催記録

第1回 2024年5月20日（月）

- ・授業ツールボックスの開発、周知・普及について
- ・「学生支援（合理的配慮など）」に関わる授業ツールボックスについて

第2回 2025年2月13日（木）

- ・2025年度教育実践力向上セミナーについて
- ・FDツールボックスの追加について
- ・FDツールボックスの活用について

■ 学習成果評価・活用部会

部会長：江頭 幸代

部会員：石井 穰、粕谷 淳司、浮田 咲子、高木 航平、千葉 隆行、滝口 宣明、梅村 俊行

開催記録

第1回 2024年9月25日（水）

・「学習と授業に関するアンケート」の設問、各学期実施回数について

■ 全学教育企画・開発部会

部会長：吉田 広毅

部会員：（全学ポリシー）江頭 幸代、山岸 博之、高木 航平、近藤 陽一、川出 道紀、
滝口 宣明

（語学教育）児玉 晃二、高木 航平、山下 里香、本沢 彩、モーザー ジェイソン ケネス、
川出 道紀、加賀谷 朝絵

開催記録

（全学ポリシー）

第1回 2024年5月8日（水）

・現行の全学ポリシーの検証について

第2回 2024年7月11日（木）

・全学ポリシー改定案について

（語学教育）

第1回 2024年5月8日（水）

・関東学院大学版Can-Doリストの開発について

第2回 2024年6月19日（水）

・関東学院大学版Can-Doリスト（第一案）について

第3回 2024年7月16日（火）～7月18日（木）

・関東学院大学版Can-Doリストの修正について

教育実践力向上セミナー開催記録

2024年度

第1回

日 時	2024年9月2日（月）13:00-15:00
テ ー マ	半期の授業を振り返る
講 師	高等教育研究・開発センター准教授 高木 航平
参加人数	新任教員12名
実施内容	新任教員による関東学院大学での経験の振り返りをおこなった。春学期の授業や学生指導の経験からの気づきや悩みを共有するとともに、新任教員同士の交流機会を持った。

第2回

日 時	2025年3月4日（火）10:00-12:00
テ ー マ	障害のある学生への合理的配慮と修学支援
講 師	カウンセリングセンター課長補佐 小林 弥生
参加人数	26名（うち新任教員11名）
実施内容	障害者差別解消法の改正・施行の概要と、障害学生支援と合理的配慮の現状についてご解説いただいた。さらに、本学教職員対象のアンケート結果や支援事例を用いながら、実際の授業運営や学生対応における考え方や留意点についてご説明いただいた。

第3回

日 時	2025年3月4日（火）13:00-15:00
テ ー マ	生成AIを味方にする
講 師	理工学部教授 吉川 厚
参加人数	26名（うち新任教員10名）
実施内容	教育や研究指導における生成AIの活用方法と留意点について、最新の動向を踏まえながらご解説いただいた。授業等での不正利用対策だけでなく、多種多様なツールの使い分け、ラボ運営の効率化や自身の研究活動における活用など、生成AIを「味方にする」ためのTIPSを広くご共有いただいた。

※登壇者の所属・肩書はセミナー実施当時のものです。

2024年度ヨコハマFD連絡協議会開催記録

日 時 2024年12月21日（土）
場 所 横浜・関内キャンパス
参加人数 43名

関東学院大学、神奈川大学、横浜国立大学、横浜市立大学の4大学は、2017年2月にFD推進のための連携協定を締結し、毎年合同事業に取り組んでいる。2024年度は本学が幹事校を務め、「授業評価一意義ある実践とFDへの接続に向けて―」をテーマとした協議会を開催した。2023年度までの公開フォーラム形式から、4大学関係者による協議会形式へと変更することで、各大学における現状や課題について共有し、改善に向けたディスカッションを行うことを目指した。

本協議会では、授業評価や学習の振り返りのためのアンケートについて、回答率や回答の質をめぐる課題を中心とした意見交換が行われた。まずは外部講師として金沢大学教学マネジメントセンター副センター長の林透教授をお招きし、「授業評価アンケート見直しから始まった教学マネジメント改革～金沢大学における取組を通して～」と題して、金沢大学における授業評価ならびに一連の教学マネジメント改革の事例をご紹介いただいた。その後、横浜市内4大学における授業評価活動の詳細が共有された。

協議会の後半では、参加者が「回収率・回答の質の向上」、「アンケート結果の活用」、「教員へのフィードバック」、「実施方法」の4つのトピックに分かれてグループディスカッションを行った。ディスカッションには教職員だけでなく学生も参加し、「学生の回答に対する教員のコメントや授業改善が見られなければ、アンケート参加の意義を感じられない」、「授業評価や授業改善に対する個々の教員の考え方も知りたい」などの率直な意見や提案が出された。

参加者からは、4大学それぞれの現状や課題について「胸襟を開いて話し合える場」となったことや、教員・職員・学生という異なる立場の構成員間で意見交換ができたことなどから、本形式での開催について好意的な意見をいただいた。次年度以降も、各大学における実践や改善状況を継続的に共有することで、より有意義な大学連携として発展させていきたい。

高等教育研究・開発センター 構成員

2024年度

高等教育研究・開発センター

センター長 吉田 広毅（副学長（教育改革、産官学連携）・国際文化学部）

センター次長 江頭 幸代（教務部長・副学長（教学）・経営学部）

山本 勝造（経済学部教授）

センター所属教員 高木 航平

富田 茂美

センター員 児玉 晃二（国際文化学部）

石川 時子（社会学部）

石井 穰（経済学部）

越智 信仁（経営学部）

宇都宮 遼平（法学部）

堀田 智哉（理工学部）

粕谷 淳司（建築・環境学部）

神野 由紀（人間共生学部）

山岸 博之（栄養学部）

浮田 咲子（教育学部）

青木 由美恵（看護学部）

川出 道紀（教学支援部次長）

千葉 隆行（教務課担当課長）

事務局（教務課）

職員 加賀谷 朝絵（教学改革支援・教学IR推進担当）

梅村 俊行（教学改革支援・教学IR推進担当）

関東学院大学高等教育研究・開発センター規程

(2012年12月20日制定)

(設置)

第1条 本学の理念及び目的を実現するため、本学に関東学院大学高等教育研究・開発センター（以下「センター」という。）を置く。

(目的)

第2条 センターは、全学的な教育支援体制に係る諸施策の企画及び開発をするとともに、組織的かつ継続的に教育内容及び教育技法の改善を支援することによって、本学の教育の充実と発展に寄与することを目的とする。

(事業)

第3条 センターは、前条の目的を達成するため、次の事業を行う。

- (1) 高等教育に係る調査及び研究に関すること。
- (2) 高等教育に係るリファレンスに関すること。
- (3) 全学的な教授内容及び教育手法の改善に関すること。
- (4) ファカルティ・ディベロップメント（教員及び指導補助者の教育能力の向上、教育に係る研究活動、社会貢献等の諸活動の活性化を図る取組みをいう。）に関すること。
- (5) 全学的な教育効果の測定及び評価方法に関すること。
- (6) 全学的な教育のための企画に関すること。
- (7) センター刊行物の編集及び発行に関すること。
- (8) その他、センターの目的達成のために必要な事業に関すること。

(センター長及びセンター次長)

第4条 センターにセンター長及びセンター次長を置く。

- 2 センター長は副学長の中から学長が指名した者をもって充てる。
- 3 センター次長は2名とし、教務部長及び学長が指名した者をもって充てる。
- 4 前項の学長が指名したセンター次長の任期は2年とし、再任を妨げない。
- 5 センター長は、センターを代表し、センターの運営を統括する。
- 6 センター次長は、センター長を補佐し、センター長に事故があるとき又は欠けたときは、その職務を代理する。

(センター員)

第5条 センターにセンター員を置く。

- 2 センター員は、学部長からの推薦により、各学部1名を学長が委嘱する。
- 3 学長は、前項に定める者のほか、必要に応じてセンター員を委嘱することができる。
- 4 センター員は、第3条に定めるセンターの事業に関する業務に従事する。
- 5 センター員の任期は2年とし、再任を妨げない。

(部会員)

第6条 センターに部会員を置くことができる。

- 2 部会員は、第11条第1項の規定に基づき設置された部会ごとに7名以内とし、本学の専任教職員の中からセンター長の推薦によりセンター員会議の議を経て、センター長が委嘱する。
- 3 部会員は、部会の検討課題及び取り扱う業務に従事する。
- 4 前条第5項の規定は、部会員について準用する。

(専任教員)

第7条 センターに、専任教員を置くことができる。

- 2 専任教員の選考については、別に定めるところによる。

(委託研究員)

第8条 センターに、委託研究員を置くことができる。

2 委託研究員の職務、勤務条件、報酬等は、別に定める。

(非常勤講師)

第9条 センターに、非常勤講師を置くことができる。

2 非常勤講師の採用及び選考については、関東学院大学非常勤講師採用規程（平成元年11月16日制定）及び非常勤講師選考基準（昭和57年2月3日制定）による。

3 非常勤講師の給与及び通勤手当は、関東学院大学非常勤講師及びティーチング・アシスタント給与支給規程（昭和63年4月1日制定）により支給する。

(センター員会議)

第10条 センターに、センター員会議を置く。

2 センター員会議は、次の各号の委員で構成する。

(1) センター長

(2) センター次長

(3) 職制第70条の2に定める部長又は事務局次長の中から学長が指名した者1名

(4) センター員

(5) 教務課長

(6) 教務課担当課長のうちセンターの職務を担当する者（以下「教務課高等研担当課長」という。）

(7) センターの専任教員（専任教員を置いた場合に限る。）

3 センター員会議は、センター長が招集し、議長となる。

4 センター員会議は、構成員の過半数の出席をもって成立し、議事は、出席者の過半数をもって議決する。この場合において、可否同数のときは、議長がこれを決する。

5 センター員会議は、次の事項を審議し、学長に意見を述べるものとする。

(1) センターの運営に関する基本方針

(2) 第3条に定める事業に関する事項

(3) センターの予算及び人事に関する事項

(4) センター内及び部会間の連絡及び調整に関する事項

(5) センターの事業に係る自己点検・評価並びに改善及び改革に関する事項

(6) その他、センターの運営上必要な事項

6 センター員会議に議事録を作成するため書記を置き、議長が指名する。

7 議事録は、教務課高等研担当課長が保管する。

8 センター員会議は、議長が必要と認めた場合は、構成員以外の者を出席させることができる。

(部会)

第11条 センターに、第3条に定めるセンターの事業を専門的に検討するため、必要な部会を置くことができる。

2 部会の構成員は部会員及び委託研究員（置かれた場合に限る。）とする。

3 部会長は、部会員（センター員である者に限る。）の中からセンター員会議の議を経て、センター長が任命する。

4 部会長は、部会を統括する。

5 部会の設置及び廃止については、センター員会議の議を経て行う。

(事務の所管)

第12条 センターに関する事務の所管は、教務課とする。

(規程の改廃)

第13条 この規程の改廃は、学部長会議の議を経て、学長が行う。

附 則

1 この規程は、2013年4月1日から施行する。

2 この規程は、センターの運用状況、実施効果等を勘案し、第2条の目的の達成状況を評価した上で、この規程施行後3年以内に見直しを行うものとする。

附 則

この規程は、2013年7月8日から改正施行する。

附 則

この規程は、2014年3月19日から改正施行する。

附 則

この規程は、2014年6月13日から改正施行する。

附 則

この規程は、2014年7月12日から改正施行する。ただし、第12条第2項第3号の改正規定は、2015年4月1日から改正施行する。

附 則

この規程は、2015年3月19日に改正し、2015年4月1日から施行する。

附 則

この規程は、2016年4月14日から改正施行する。

附 則

この規程は、2019年4月3日に改正し、2019年4月1日から施行する。

附 則

この規程は、2019年4月6日に改正し、2019年4月1日から施行する。

附 則

この規程は、2019年12月4日に改正し、2020年4月1日から施行する。

附 則

この規程は、2022年3月2日から改正施行する。

附 則

この規程は、2023年4月5日から改正施行する。

附 則

この規程は、2023年12月6日に改正し、2024年4月1日から施行する。

関東学院大学高等教育研究・開発センター部会設置要綱

(設置)

第1条 「関東学院大学高等教育・開発センター規程」第11条の規定に基づき、関東学院大学高等教育研究・開発センター（以下、「センター」という。）に、次の各号に定める部会を設置する。

- (1) 教育方法研究・開発部会
- (2) FD調査・研究部会
- (3) 学習成果評価・活用部会
- (4) 全学教育企画・開発部会

(構成)

第2条 各部会に、「センター規程」第6条の規定に基づく、次の各号に定める部会員を置く。

- (1) 部長 1名（センター員である者に限る。）
- (2) 部会員 若干名
- (3) 委託研究員（置かれた場合に限る。）

(任期)

第3条 部会員の任期は1年とし、再任を妨げない。

(任務)

第4条 各部会は次の事項について協議し、及びこれを実施するものとする。

- (1) 教育方法研究・開発部会
全学的な教授内容及び教育手法の改善に関すること
- (2) FD調査・研究部会
ファカルティ・ディベロップメント（FD）に関すること
- (3) 学習成果評価・活用部会
全学的な教育効果の測定及び評価に関すること
- (4) 全学教育企画・開発部会
全学的な教育のための企画に関すること

2 部長は、部会の協議結果をセンター長に報告し、その実施に際しては必要に応じてセンター長の承認を得るものとする。

3 センター長は、必要があると認めるときは、2以上の部会を合同して協議させることができる。

(事務局)

第5条 各部会には、部会の円滑な運営を期するために、事務担当を置く。

(要綱の改廃)

第6条 この要綱の改廃は、センター会議の議を経て、センター長が行う。

附 則

この要綱は、2023年4月5日から施行する。

関東学院大学高等教育研究・開発センター年報 第11号

発行 2025年7月31日

発行者 関東学院大学高等教育研究・開発センター

〒236-8501 神奈川県横浜市金沢区六浦東 1-50-1

TEL 045-786-7008

E-mail kotoken@kanto-gakuin.ac.jp
