

ALPS ブックレット シリーズ ▶▶ vol.11

教育と研究のはざまで

—大学院生に求められる学びの支援を考える—



アカデミック・リンク 教育・学修支援専門職養成プログラム
ACADEMIC LINK PROFESSIONAL STAFF DEVELOPMENT PROGRAM for EDUCATIONAL and LEARNING SUPPORT

千葉大学アカデミック・リンク・センター

教育関係共同利用拠点

(新たな時代の大学教育を創造する「教育・学修支援専門職」養成拠点)



ALPSプログラム 第11回シンポジウム

教育と研究のはざまで

— 大学院生に求められる学びの支援を考える —

千葉大学アカデミック・リンク・センター

教育関係共同利用拠点

(新たな時代の大学教育を創造する「教育・学修支援専門職」養成拠点)

はじめに

第11回ALPSシンポジウム報告書を刊行できることを改めて喜びたいと思います。

千葉大学アカデミック・リンク・センターは平成27年度に文部科学大臣より教育関係共同利用拠点としての最初の認定を受けました。その後2度の更新を経て、現在は「新たな時代の大学教育を創造する『教育・学修支援専門職』養成拠点」として活動をしています。この間、教育・学修支援についての理解を深めたところですが、アカデミック・リンク・センターがそもそも学部における教養教育の支援・強化ということから始まっていたという歴史的事実が示すように、教育・学修支援は、学部教育と深く関わるものとして理解されてきたのではないのでしょうか。

このような背景があるものの、第11回シンポジウムは、「教育と研究のはざまで：大学院生に求められる学びの支援を考える」というテーマとし、大学院教育を対象とした学修支援について議論するものとしたしました。「大学院生に対して学修支援が必要なのか？」という疑問を持たれる方も多いだろうと思います。しかしながら、今日^{こんにち}大学院生は多様化し、同じ大学内で学部課程修了後直ちに関連の大学院に進学するという学生ばかりではなくなっています。例えば学ぶということから一旦離れた社会人がリカレント教育を目的として大学院に戻ってくるといったケースも増加しており、さまざまなバックグラウンドを持つ大学院生が学ぶようになってきているという事実を直視する必要があります。また、かつては博士課程に学ぶ大学院生の進路としてはアカデミアでの研究に従事することしか想定されていなかったと思われませんが、『博士人材活躍プラン』が示すように、博士人材が社会課題の解決に取り組めるような、多様なキャリアを開拓していくことも社会的要請として顕在化しています。

本シンポジウムでは、大学院教育をめぐるこのような状況を踏まえ、本学の小澤弘明理事（教育・国際）に基調講演をお願いしました。また、すでに学際大学院機構を設置し大学院生に対する学修支援を実施している大阪大学から田尾俊輔先生をお招きし、具体的な取り組みについてお話しいただくとともに、本学の国際未来教育基幹の田川翔先生、アカデミック・リンク・センターの國本千裕先生から、ご自身のご経験、また海外の事例などについても報告いただき、参加者からの質問を起点に多角的かつ俯瞰的な討議を行いました。

ここにその成果をブックレットとして刊行することで、当日ご参加いただけなかった方々の参考になれば幸いです。千葉大学アカデミック・リンク・センターの活動に引き続き皆様方のご支援を賜りますようよろしくお願いいたします。

令和8年3月

千葉大学アカデミック・リンク・センター長
竹内 比呂也

目 次

はじめに

目次

プログラム

挨拶・趣旨説明 7

千葉大学副学長（教育改革・学修支援）、アカデミック・リンク・センター長、
附属図書館長、国際未来教育基幹高等教育センター長、大学院人文科学研究院教授 竹内 比呂也

第1部：講演

●基調講演

知識資本主義の時代と大学院生：新たな学修支援を考える 10

千葉大学理事（教育・国際） 小澤 弘明

はじめに 10

1. 日本における大学院政策 12

2. 大学院で何を学ぶのか 14

3. 従来の学修支援とこれからの学修支援 16

4. 資料① 19

●事例報告1

大学院での学びをデザインするということ：大阪大学の事例から 34

大阪大学学際大学院機構助教 田尾 俊輔 氏

はじめに 34

1. 多様な学びが求められる背景 35

2. 大学院生の学びの多様化 36

3. どのように学べば良いのか 38

4. 資料② 42

●事例報告 2

自分の経験から考える大学院生を支える取り組みの事例について	51
-------------------------------	----

千葉大学国際未来教育基幹助教 田川 翔

はじめに	51
1. 大学院生の居場所づくり	52
2. 多様な学習機会の提供	54
3. 大学院生の成長実感の見える化	56
4. 大学外で、大学院での経験は活かしたか	57
5. おわりに	58
6. 資料③	60

●事例報告 3

大学院生に対する支援の事例：

オーストラリア University of Technology Sydney (UTS) の事例から	70
---	----

千葉大学アカデミック・リンク・センター准教授・副センター長 國本 千裕

はじめに	70
1. オーストラリアの高等教育	71
2. University of Technology Sydney (UTS) の大学院生支援	74
3. 資料④	81

第2部：パネルディスカッション

●パネルディスカッション	92
--------------	----

千葉大学ALPSプログラム 第11回シンポジウム

教育と研究のはざままで

— 大学院生に求められる学びの支援を考える —

日時：2025年11月4日（火）14：00～16：45

会場：Zoomによるウェビナー形式での開催

プログラム

司会：竹内 比呂也

(千葉大学副学長（教育改革・学修支援）、アカデミック・リンク・センター長、附属図書館長、国際未来教育基幹高等教育センター長、大学院人文科学研究院教授)

- 14：00 挨拶・趣旨説明 竹内 比呂也
- 14：05 基調講演「知識資本主義の時代と大学院生：新たな学修支援を考える」
小澤 弘明（千葉大学理事（教育・国際））
- 14：35 事例報告1「大学院での学びをデザインすること：大阪大学の事例から」
田尾 俊輔 氏（大阪大学学際大学院機構助教）
- 14：55 事例報告2「自分の経験から考える大学院生を支える取り組みの事例について」
田川 翔（千葉大学国際未来教育基幹助教）
- 15：15 事例報告3「大学院生に対する支援の事例：オーストラリア University of Technology Sydney (UTS) の事例から」
國本 千裕（千葉大学アカデミック・リンク・センター准教授・副センター長）
- 15：35 休憩
- 15：50 パネルディスカッション
- 16：45 閉会



挨拶・趣旨説明

千葉大学副学長（教育改革・学修支援）、
アカデミック・リンク・センター長、附属図書館長、
国際未来教育基幹高等教育センター長、
大学院人文科学研究院教授

竹内 比呂也

皆様、ご参集いただきまして、ありがとうございます。千葉大学アカデミック・リンク・センター長の竹内比呂也です。

本日は千葉大学ALPSプログラム第11回シンポジウムにご参加いただきまして、まことにありがとうございます。ただいまより16時45分までの予定で、このシンポジウムを進行していただきたいと考えております。

今回のシンポジウムは、「教育と研究のはざまで：大学院生に求められる学びの支援を考える」というタイトルで開催いたします。

皆様には釈迦に説法かもしれませんが、日本の大学院教育は今日大きな転換点を迎えていると考えています。日本の大学における研究力の問題が長らく議論されてきたところですが、イノベーションの創出という観点から、大学院の強化、特に高度な専門知識を持つ博士人材の育成ということが、重要な政策的課題となってきています。そのような状況下で、「科学技術・イノベーション基本計画」等において、博士課程人材の強化ということで、大学院生に対する経済的支援の強化などが、国の政策として動いているというところです。

それと同時に、「博士人材活躍プラン」というのが2024年に文部科学省より出されておりますが、そこで示されているように、博士人材が狭い意味でのアカデミアに進んで研究をするということだけではなく、多様なフィールドで活躍できる社会を実現しようということも言われてきているわけです。

つまりここには2つの異なる方向性があるわけですし、非常に高度な研究力を持ち、今後のアカデミアでの研究の担い手として進んでいく博士人材と、いわゆるマルチキャリアと呼ばれているように、進むべき方向に広がりを持つ博士人材というふうに見えてくる部分があるということになります。

また最近話題になっていますが、高等教育における「2040年問題」があります。2040年問題というのは2035年から2040年にかけて18歳人口が急激に減少するというのですが、それへの対応として、国立大学では、学部教育中心の大学経営モデルから大学院を中心としたモデルへの転換が求められています。このような状況に対して、多くの大学で「どのように対応しようか」ということを議論をしていると思いますが、私どもアカデミック・リンク・センターでは、これまで教育・学修支援ということを中心に教育・学習のあり方を考えてきたわけで、今後このように大学院生が増えていけば、支援のあり方というのはどういうふうに考えていけばいいのかということについて検討も必要になってくるというのが、現在の我々の置かれている立場であるというふうに考えているところです。

そこで本日は、私どもの教育・国際担当理事である小澤弘明先生に基調講演をお願いし、これからの大学院教育をどのように考えるのかということについて、俯瞰的かつ広い視野でお話をいただくことにしました。また、既に学際大学院機構をスタートさせて、大学院生に対する学修支援に取り組んでいらっしゃる大阪大学から田尾俊輔先生にご来場いただきまして、大阪大学での取り組みについてお話をいただくということになっています。また本学からは、国際未来教育基幹の田川翔先生、そしてアカデミック・リンク・センターの國本千裕先生から、それぞれご自身が大学院生として経験してきた、さまざまな学びの支援であるとか、あるいは海外の事例ということで、オーストラリアにおける大学院生を対象とした学びの支援の実例等についてお話をいただくということで、多角的にこれからの大学院教育とそのための支援の実際ということについてディスカッションができればと考えているところです。

皆様方からなるべく多くのご質問をいただいて、それを軸にパネルディスカッションを進めていきたいと考えていますので、ぜひとも多くのご質問をいただけますようよろしくお願いいたします。

それではただいまより開始をさせていただきます。どうもありがとうございました。

第 1 部

講 演



知識資本主義の時代と大学院生：新たな学修支援を考える

千葉大学理事（教育・国際）

小澤 弘明

はじめに

ただいまご紹介いただきました小澤と申します。私はもともと歴史研究者で、高等学校の「世界史探究」や「歴史総合」の教科書を書いている執筆者でもあります。そのため、何か時間軸に沿った遠い話をしろということでしたので、まずは、現在の状況の歴史的立場についてお話をさせていただきたいと思います【資料①-2】。

18世紀の後半に産業革命がイングランドで始まり、現在はそこから260年ぐらいたっています。これを産業資本主義あるいは工業資本主義の時代といいます。産業資本主義の時代は18世紀の後半に始まって、例えば日本もその時代に入ったのは19世紀の終わりぐらからです。百何十年という時代をかけて世界化したわけです。

この世界化した産業資本主義の時代が大体1970年前後ぐらいから終わり始めたというのが私の考え方です。まだ完全には終わってないので、終わりの始まりの時代と言ってもいいかもしれません。ではそれにかわるものは何かというと、工業製品という物をつくるのではなく、知識や情報の格差を利用して蓄積を行う、そういう時代が変わってきたと。これを知識資本主義や情報資本主義と呼んだりします。

この資本主義の形態については色々な言葉が使われています【資料①-3】。なかでも有名なのは3番目の「知識基盤社会」という言葉です。これは別に知識が大事にされる社会という話ではなくて、知識を経済にかえていく、そういう社会に我々は足を踏み入れているという事態を表現しています。小泉内閣のときには日本を知財立国にするという路線が出てまいりましたし、近年では無形資産経済——intangible economy——形のない資産が大事だ、日本は無形資産大国を目指すという言い方をされていて、これも知識資本主義のあらわれだと思えます。

こうした知識経済への流れはいまや世界規模で進んでいます【資料①-4】。一番左側にはインドのイノベーション、知識経済について書かれた本で、*Indovation*というタイトルになっています。真ん中はアラブ首長国連邦（UAE）の事例、*From Oil to Knowledge*、石油から知識に産業構造を転換させなければならない、もはや石油という資源に依拠してはならないと考えられています。

そして、最近国際問題になっているイスラエルについても『知立国家』という本が書かれています。知識に立脚する国家で生きていくということです。こうした知識資本主義への動きは、実はアフリカでもヨーロッパでも、世界規模で進んでいるわけです。

ではその知識資本主義が何で支えられているかという点、トリプルヘリックスという、DNAは二重螺旋^{らせん}ですが、三重螺旋という言い方をしています。大学と産業界と政府、つまり産官学の三重螺旋によって、知識経済への転換を支えていくのだといえます【資料①-5】。このモデルは1980年代米国のバイ＝ドール・システムですが、2000年代の日本では、「産官学総力戦」という言葉で表現されていました。

したがってこれは国策でもあるわけで、国全体の経済を知識経済に立脚したイノベーション創出に転換していく動きをNIS: National Innovation Systemと呼びます。右側に掲げた本は、NISの構築の中で大学がいかなる役割を果たすかという趣旨の論文集です。大学がイノベーション政策の中核に置かれるというのは世界的な潮流であり、日本では高等教育政策・大学政策は文部科学省の所管ですが、世界ではむしろ経済政策・イノベーション政策を担う官庁の所掌であることが一般的になっています。

さて大学が経済政策の中心になっていく流れにはいくつかの背景があります。日本に即していくつかの論点を示しておきます。特に企業がそれまで独自に持っていた研究機能がどんどん失われてきているということがあります【資料①-6】。なかでも基礎研究を企業が持つことができなくなっており、この代替として、大学が基礎研究を担う、可能であれば大学が応用研究も担うことが求められているのです。

研究機能だけではなく、教育機能も低下している【資料①-7】。かつては教育については、企業内教育をやるから大学の教育には期待しないという考え方でした。そのため、大学はスクリーニング機能さえあれば良く、大学入学時の偏差値で輪切りになっていればいいということでした。大学で何を学んできたかは関係なく、企業に入ってから教育をするというわけです。しかし、日本的経営の変容に応じて企業自体の教育機能が低下したことの反映として、大学が実質的な教育機能を果たすべきという、大学に対するきわめて強い要望が生み出されてきたわけです。

です。ここ数年の事例に限ってみても、日本経団連や経済同友会といった経済団体が中心となって、大学や大学院の教育改革、博士人材をどう生み出していか、女性理工系人材をどう拡充していくか、矢継ぎ早の提言が出ています【資料①-8】。これは、経済界は大いに危機感を持っているのに、大学がなかなかそれに追随してこないことへの焦燥感のあらわれでもあるわけです。もちろん2000年代の初めからこうした提言を継続的に出しているのに、それでも大学は大きく変わっていないというのが経済界の批判の主旨です。

1. 日本における大学院政策

それでは知識資本主義とトリプルヘリックスの中で日本の大学院はどう位置付けられているのか、ということを考えてみましょう。日本はOECD加盟諸国の中で最も低学歴な国家だと言われています。その低学歴という意味は、ほとんどが学部教育・学士課程教育に中心があって、大学院生をちゃんと養成していないということです。日本では、慶應の塾長が大学院の学位授与式の式辞で述べているように、大学院進学率が非常に低い、OECD平均から見ても極めて低いのです【資料①-9】。

文科省が大学院について作成した資料のうち、人口100万人当たりの学位取得者数について見てみましょう【資料①-10】。まず修士号からですが、日本は全般的に非常に低いことは明らかだと思いますが、それに加えて、諸外国では人文社会科学に非常に厚みがあります。これに対して、日本はそこが一番少ない、人文社会科学の分野で大学院生を養成していないということです。

これは博士に行っても同じですね【資料①-11】。日本の場合は、やはり自然科学の領域が中心であって、人文社会科学で博士は非常に少ない、諸外国と比較しても極めて少ないことが明らかになっているわけです。

伸び率という観点から見ても、フランスがちょっと停滞していますが、韓国は非常に伸びている。ほかも伸びているのに、日本はむしろ減っているわけです。つまり、ここ数十年の流れでいうと、日本だけでどんどん低学歴化が加速していると言えます。

とはいえ、現実には大学院で学位を取得しているということが色々な専門職の条件になってきています【資料①-12】。国際公務員も、外務省が派遣するジュニア・プロフェッショナル・オフィサーもそうです。それから、学芸員の資格自体は学部で取れますけれども、実際に学芸員になるためには修士ないし博士が既に応募条件になっていま

す。こういう現実が存在しているのに、なかなか大学院への進学率が向上しない。

次に学校教員について見てみましょう【資料①-13】。初等・中等教育の教員の割合ですが、学校教員統計調査を見ると、日本の場合は大学院修了が高等学校で16.5%ですが、ほかは（公立の）小学校が5%、公立の中学校が8%ぐらいしか大学院を出ていません。私が留学していたオーストリアでは、中学校教員で、臨時任用は別ですがけれども、パーマネントに職を得るためには修士号が前提になっています。それから現在中国では急速に修士・博士の初等・中等教育への投入というのが始まっていて、初等・中等教育の教員は基本的に修士号がないと、例えば中学校の先生にはなれない、そういうことが進んでいます。

これと比べてみると、（日本は）非常にプリミティブな段階である。つまり日本の教員も諸外国と比べると極めて低学歴だ、低学歴でも教員になれる、そういう仕組みだということが明らかです。

大学院進学率を見ますと【資料①-14】、千葉大学は下段にありますように、全国平均に比べるとたいへん優秀な成績をおさめていると言って良いでしょう。本学では、理学、工学、農学（園芸学）については全国平均のほぼ倍ぐらいは大学院に行くという文化になっています。これに対して文学部は言ってみれば全国平均か、あるいは全国平均よりずっと少ないコースを抱えているということです。

これを何とかしなきゃいけないということは、千葉大でもこれからさまざまに議論されていくと思います。この議論のうちの一つの方向は、大学院を出たからアカデミアに行かなきゃいけない——この図の真ん中ですね、そういう話ではないということです【資料①-15】。これは文科省が、「博士をとろう」という資料の中で示しているもので、民間企業、アカデミア、国際機関、起業家（アントレプレナー）、公的機関、教員と言っていて、こういう広い分野でどんどん博士人材を輩出し活用していこうと考えているわけです。

千葉大学に即して考えると、もちろんアカデミアに進む道はあります。それから2025年4月にようやくアントレプレナーシップセンターをつくったので、今後、起業家という進路をふやしていくことがあり得る。けれどもほかの分野はどうでしょうか。大学全体として意識的に力を入れてふやしているとまでは言えない、そういう状況があります。

このように社会的な要請として出てくる大学院の問題と、それから現実に日本の大学院で、例えば千葉大学の大学院で行われている教育あるいはキャリア支援との間には、

まだ大きな懸隔があると思います。

もちろん政府、文科省や経産省も大学院政策が大事だと考えて、最近十数年間、大学院政策にかかわる文書を次々としています【資料①-16】。下から3番目の「大学院関連参考資料集」は毎年改訂されているので、もっと新しいものもあります。大学院教育を抜本的に変えていかなければ、このイノベーションに対応する、私の言葉で言えば、知識経済や知識資本主義の時代に応じた人材育成がままならない、そういう危機意識のあらわれがこれらの文書です。

2. 大学院で何を学ぶのか

では、社会が大きく変わろうとしている状況の中で、大学院で一体何を学んでいくことが必要なのでしょうか。従来の、例えば、これまでのディシプリン、学問分野の骨格は大体19世紀にできているものですが、それだけを考えていたのでは多分だめだと見られています【資料①-17】。知識資本主義の時代、ドイツ語圏では第4次産業革命という言い方をし、日本は（政府が）Society 5.0と呼んでいる、そういう時代にどう対応するのか。

未来が見通せる時代であれば、この先はこう進む、こう発展するということを簡単に言えますが、先が見えない混沌とした時代になってきた。VUCAという言葉はよく知られていますが、BANIという言い方も最近はあるようです。これまでとは違う、先の見通しを容易に立てることができない社会にどう対応していくのか。その中では、多分、知識knowledgeや理解understandingも、その意味が変わっていかざるを得ない。こうした知識・理解の高度化を大学院でどう学んでいくのか、養成していくのか、が大きな課題になると考えております。

一つの方向性は、どんな学問分野であっても、どのマルチキャリアの方向に進んでいったとしても、必要な資質——これを汎用的スキルや、トランスファラブルスキルと呼びますが、そういう能力を大学院では積極的に養成していくべきだということです。いろいろな文書、テキストが読める、あるいは課題を発見し、課題解決をまとめる力がある、それをプレゼンする能力がある、そういったことです。

千葉大学では大学院共通教育というものを設定して、この図にあるように境界領域に8つの部門が置かれていて、現在、大学院共通教育はこの8つの分類に応じて運営されています【資料①-18】。データサイエンスがあったり、英語も含めたコミュニケーション

ン能力があったり、社会実装・地域連携、グループでさまざまな形でアイデアを出し合っていくアイデアソンの領域とか、こういう形で共通教育が運営されています。

こういう能力を身につけてもらうことが一つの方向性です。千葉大学はまだこの大学院共通教育が必修化されていないので、大学院生が個々に意識的に学ばないといけないというのが現状の姿です。

三つ目は、先ほど少し触れましたが、学問領域ではなくて、むしろ問題領域が大事だという考え方です【資料①-19】。文科省の資料によると、企業アンケートで専門性以外に何を求めるかという話のときに、「課題設定・解決能力・探究力」が最多の回答とされています。

下段もまた別の観点からですが、最後のところに、「課題解決型の教育プログラム(PBL等)の充実」が掲げられていて、高度な実践的な能力を持った大学院生を輩出していきたいと示されているわけです。

そうすると、これまでのように学問の体系性や基礎をどんどん深掘りしていただくだけではなくて、問題解決・課題解決ですから、ある程度、実践を伴っていかないといけない、実践的、あるいはプラクティカル、実用的という方向性が模索されています。

そのため、課題が先にあるので、文系、理系という言い方、学問分野や高等学校の教科目に応じた分類はもうしないと思います。「文理混合」というのは千葉大で2016年に国際教養学部をつくったときのスローガンでありましたが、今なお、文理混合とか文理融合と言わざるを得ない状況が続いています。文系、理系という概念は実は日本語にしかない。試みに文系、理系を英語で何とというか考えてみてください。そのため最近は何を言われているかというと、「総合知」という言い方が中心です【資料①-20】。

つまり、社会の諸課題というものを解決するためには、もはや文系の学問とか理系の学問とか言っていられない。あらゆる学問領域を動員し、その総合知の力によって、社会全体の再設計、あるいはこれを担う人材育成が求められるんだというのが基本的な考え方です。

下に書いてあるように、これまでの科学技術政策とか教育政策は専門知や分野知をどう深めるかが中心であったのに対して、これを融合・統合して、社会が直面する複雑・重層的な課題に対応するための知を生み出していくことが必要だと述べられているわけです。

3. 従来の学修支援とこれからの学修支援

こうした変化、変容を前提として、学修支援のあり方も当然変わっていかざるを得ないということになります。従来私たちが取り組んできた学修支援の特徴を四点にまとめてみましょう。

第一に、大学の学修でつまずく学生をどう支援していくかという、ある種のリメディアル教育に力を置いて、いろんな科目の教育とかレポート作成の支援をやってきました【資料①-21】。これ自体としては非常に成果が上がってきていて、本学でもALSAによるピアサポートがうまく機能してきたと言えます。

第二に留学や進路の相談・支援があります。2020年に千葉大学はENGINEプランの中で全員留学を始めました【資料①-22】。その前には、2016年に国際教養学部が全員留学を始めているわけです。そうすると全員留学が千葉大学で開始されてからもう10年たつ、本当に全学で全員になってからも5年以上の時間がたっています。

そうすると、例えばどういう地域に、どれだけの期間、何を目的に留学するかについても、それから自分のキャリア形成についても、さまざまな形で相談をしたいということになります。これまでは、例えば就職であれば就職支援という文脈でしか考えられなかったわけですが、日々の学修の中にもキャリアを考える要素が織り込まれていくことになるわけです。この支援が二番目の課題です。

第三はこころと生活についての支援です。ありていに言って、私は国際教養学部を最初につくるときはこういうことは想定してなかった。こういうこころの支援とか生活支援【資料①-23】がここまで必要になると思っていませんでした。現状、例えば国際教養学部のSULAの人たちの多様な活動や相談項目を見ると、実はここは非常に重い状況になっているわけです。千葉大の場合は学生相談室や総安機構など窓口はいろいろあります。あるいは、24時間対応のホットラインが運営されてもいます。しかし、こういうものが学修支援と切り離されて存在しているかという、そうではなく、やはり学修支援の中でもこころと生活の支援をうまく捉えていかなければいけない状況に変わりつつあると思います。

第四はピアサポートという学生の相互支援の仕組みです。これは千葉大は非常によくやってきたと思います【資料①-24】。チューター制度があったり、メンターがあったり、それからALSAがあったり、学生のアクティビティを活かす試みは多様に存在します。それからSULAについても現状国際教養学部ではStudent SULAという形で、学生

のピアサポートが動いていて、履修計画や留学相談、進路相談について実体験にもとづく支援が行われています。それから今、学内ではさまざまな形でラーニング・コモンズを形成して、あるいは学修デザイン支援とか、こういうものを実行しています。アカデミック・リンク・センターはそれらを進めるエンジンとしての役割を果たしてきましたし、これからも発展が期待されるところです。また、学修ポートフォリオ——これはeポートフォリオの形式ですけれども、機能し始めていると言っていいでしょう。

しかし大学院の学修支援ということになると、これだけではやはり足りないと思います。初めの方で述べましたように、ディシプリンというか、この学問分野を修得したら大学院生です、あるいは学位です、今後はそういう話になっていかないわけです。そのためには、第一に、継続的に自分でいかに学び続けていくのかという力を身につけることが大事で、言ってみればある種の学修プロセスをずっと継続的に追っていくことが必要になります【資料①-25】。生涯にわたる自律的学習力の涵養ということです。AIもそれに役立てることが必要になっていくわけで、資料に事例を挙げておきましたが、学び続ける力 learning how to learn をどのように育成していくかが一つの課題です。

二つ目は課題解決です【資料①-26】。先ほど申し上げたような課題解決への応用力や展開力の育成をどのように進めていくかということです。もちろん大学院ですから、すべての大学院生が専門知を有しているのは言うまでもありません。それを社会課題の解決や異分野の研究課題に接続したり、応用・展開する力を育成していかなければいけない。それを進めるためには、社会課題や異分野の課題についての見通しを得ること、接続・応用・展開の道筋やGPの実践学修が必要です。これもAIによる支援が必要になってくると思います。

第三は、デザイン思考と表現力ということですね【資料①-27】。そうして培った構想力・俯瞰力をどのように可視化するか、他者に伝達していくか、ということが重要になっていくわけです。その意味でいえば、単純に自分の考え方だけではなくて、それをどう人に伝え、「協働的創造」と書いておきましたが、共創につなげていくかということです。こうしたデザイン思考についても、マインドマップやプレゼンの自動生成を含め、さまざまな形でAIの支援が見込めると考えています。

そして最後に第四の方向性として、総合知への橋渡しということが必要で、いろんな知を接続するとか越境するとか連携させるとか、そういうことをどう実践していけばいいのかということですね【資料①-28】。

これも、単純に総合知が大事ですよと言うだけではなくて、総合知を培うような支援

を考えていく必要がある。**【資料①-28】**の最後のところに、Cross-Disciplinary AI Searchとか、いろんな、今現在も行われ始めているような実例を挙げておきましたけれども、こういうものによって意識的に総合知に至る道筋を示すことが必要となります。総合知の獲得はかなり努力しないとイケないし、教える側も意識的にそちらの方向に向いていくような形にしないとならない。専門知に自足するのはたいへん楽なので、放っておけばその方向に後退していく。そこから一步を踏み出すのは非常に大変なことだ、指導する教員にも総合知の資質が求められていくと考えています。

【資料①-29】はこれまでお話ししたことのまとめですが、従来の学修支援の特徴を生かしながら、新しい、特に大学院の学修支援というものに積極的に展開していく必要があると思います。そのために必要なさまざまな支援というものを具体的に考えることが今後は求められるのではないかと考えているところです。

大雑把な話でまことに申しわけありませんけれども、時間となりましたので、これで私の話を終えることにいたします。ありがとうございました。

【資料①-1】

知識資本主義の時代と大学院生
 —新たな学修支援を考える—
 基調講演: 第11回 ALPS シンポジウム

小澤 弘明
 千葉大学
 2025年11月4日


 CHIBA UNIVERSITY

【資料①-2】

知識資本主義の時代

時期区分	事項
商業資本主義	遠隔地交易を媒介に国内市場との価格差から利潤を生み出す 農村の過剰人口の存在から構造的に差異を創り、利潤を生み出す
産業資本主義 (工業資本主義)	
知識資本主義	情報・知識の商品化と格差を基軸に差異を創り出す

Table: 資本主義の構造転換 (岩井克人ら)

1
28

[資料①-3]

知識資本主義の言語

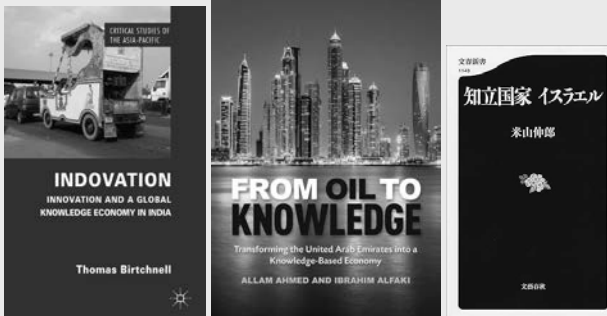
- 知識経済 (knowledge economy)
- 知識基盤経済 (knowledge-based economy)
- 知識基盤社会 (knowledge-based society)
- 知識社会 (Wissensgesellschaft)
- ニューエコノミー (new economy)
- 知財立国 (2002-)
- 無形資産と経済成長 (『通商白書』2022 年版)
(intangible economy)

2

28

[資料①-4]

世界の知識資本主義



3

28

【資料①-5】



【資料①-6】

企業の(基礎)研究機能の縮小・低下

- 1990 年代後半: ソニー中央研究所解体
- 2007 バイエル(神戸・再生医療研究所閉鎖)
- 2009 パイオニア(埼玉・総合研究所閉鎖)
- 2011 武田薬品工業(筑波リサーチセンター閉鎖)
- 2015 日立製作所(3 研究所を解体・再編)
- 2020 NEC(筑波研究所閉鎖)
- 2021 三菱製紙(つくば R&D センター閉鎖)
- 2025 東芝(グループ内 5 研究開発部門を統合)

5 28

【資料①-7】

企業の教育機能の低下

- 終身雇用と年功序列の解体⇒「内部育成」の動機低下
- 即戦力志向・経営戦略の短期化
- 組織の流動化と知識継承の断絶
- 組織帰属意識の低下⇒企業内教育へのモチベーション低下
- 個人化⇒リスクリング政策⇒「企業が育てる」から「個人が学ぶ」への転換
⇒ 大学への要望も、かつての screening から schooling へ変容

6

28

【資料①-8】

経済団体の提言

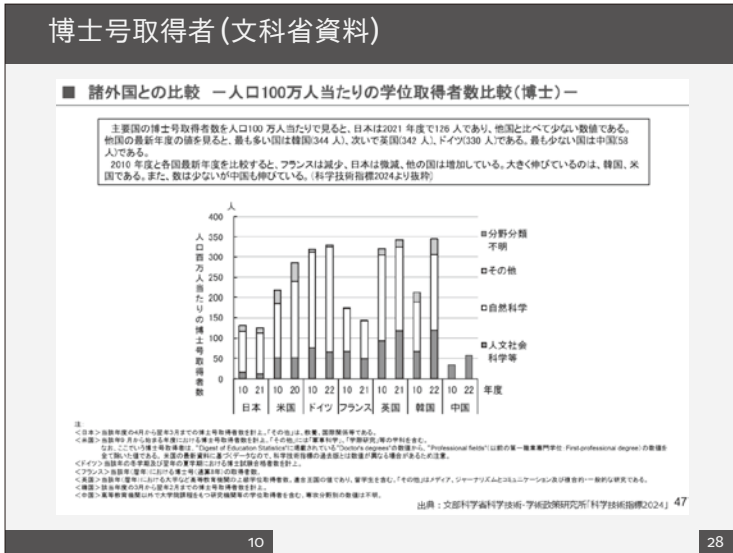
年月	組織	提言
2022年1月	経団連	「新しい時代に対応した大学教育改革の推進」
2023年4月	同友会	「価値創造人材の育成に向けた教育トランスフォーメーション（EX）」
2024年2月	経団連	「博士人材と女性理工系人材の育成・活躍に向けた提言」
2024年4月	経団連	「産学連携による高度専門人材育成と未来志向の採用を目指して」
2025年3月	経団連	「2040年を見据えた教育改革」提言
2025年5月	同友会	「科学技術立国として再興するために～活・博士人材～」

Table: 日本経団連と経済同友会の提言(2022年以降)

7

28

【資料①-11】



【資料①-12】

- ### 修士号以上が実質的な条件になっている職種
- 国際公務員(修士プラス実務経験2年、博士)
 - 外務省のジュニア・プロフェッショナル・オフィサー派遣(修士号を必須)
 - 学芸員(全国の学芸系職員の32%が修士号以上を取得)⇒ 展示・調査・保存・教育普及に関わるポジションでは、修士号または博士号が応募条件・審査認定基準

【資料①-13】

修士号・博士号を持つ教員の割合

初等・中等教育の教員

令和4年度学校教員統計調査

- 公立幼稚園：大学院修了 1.0 %
- 公立小学校：大学院修了 5.1 %
- 公立中学校：大学院修了 8.4 %
- 公立高等学校：大学院修了 16.5 %

オーストリアでは、中学校教員の恒久的任用には修士号が前提。

中国でも都市部では修士号が前提に。

12

28

【資料①-14】

大学院進学率

- 全国平均
 - ▶ 理学 43～44 %
 - ▶ 工学 38 %
 - ▶ 農学 26～27 %
 - ▶ 文学 10 %前後
- 千葉大学
 - ▶ 理学 70～80 %
 - ▶ 工学 70～75 %
 - ▶ 園芸 45～51 %
 - ▶ 文学 3～21 % (コースによる差異)

13

28

【資料①-15】

博士のマルチキャリア(文科省資料)



民間企業



アカデミア



国際機関



起業家 (CEO等)



公的機関



教員

14 28

【資料①-16】

文科省・経産省の大学院政策

年	組織	文書
2019	文科省	「2040年を見据えた大学院教育のあるべき姿」
2021	経産省	「産学連携による博士人材活躍促進ガイドライン」
2022	経産省	「人的資本投資強化パッケージ」
2022	文科省	「大学院設置基準等の一部改正」
2023	文科省	(第4期)「教育振興基本計画」
2024	文科省	「大学院関連参考資料集」
2024	文科省	「博士人材活躍プラン～博士をとろう～」
2025	経産省	「イノベーション政策の方向性について」

Table: 文科省と経産省の大学院政策 (2019年以降)

15 28

【資料①-17】

大学院で何を学ぶのか: 高度化

「知識」「理解」の意味と高度化

- 知識資本主義の時代
- Industrie 4.0, Society 5.0
- VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) の時代
- BANI (Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible) の時代

16 28

【資料①-18】

大学院で何を学ぶのか: 汎用的スキル

汎用的スキル、トランスファラブルスキル

- 千葉大学の大学院共通教育

大学院共通教育

17 28

の相関図

【資料①-19】

大学院で何を学ぶのか: プロブレム(課題)

ディシプリンからプロブレムへ

- 企業が採用選考基準として、専攻分野における専門性以外に、他の学位（文系修士は学士）と比べて特に高いレベルを求めているものは、理系博士・文系博士ともに「課題設定・解決能力、探究力」が最も多い。（文科省「大学院関連参考資料」）
- 大学院修了者の産業界での活躍等の観点から、今後優先的に取り組むべき大学院改革の施策として、「大学院教育における産学連携の充実、共同研究への大学院生の参画促進」、「課題解決型の教育プログラム（PBL等）の充実」が挙げられている。（同上）

18

28

【資料①-20】

大学院で何を学ぶのか: 総合知

文理混合、総合知

『「総合知」の基本的考え方及び戦略的に推進する方策」中間とりまとめ（令和4年3月）』（内閣府 CSTI 事務局）より

- 「我が国の科学技術やイノベーションが、世界と伍していくためには、「あらゆる分野の知見を総合的に活用して社会の諸課題への的確な対応を図る」ことが不可欠。」
- 「こうした課題に対応するため、自然科学のみならず人文・社会科学も含めた多様な『知の』創造と、『総合知』による現存の社会全体の再設計、さらには、これらを担う人材育成が避けては通れない状況となっている。」

↓

従来、科学技術政策・教育政策が「専門知／分野知（例：自然科学、工学、あるいは人文社会科学）」の深化に重きを置いてきたのに対し、「総合知」はあらゆる分野の知見を融合・統合して、社会が直面する複雑・重層的な課題（少子高齢化、脱炭素、災害・レジリエンス、well-being など）に対応するための知を意味している。

19

28

【資料①-21】

従来の学修支援: リメディアル教育

リメディアル教育

- 目的・対象: 入学後の基礎学力補完
- 典型的取組: 数学・英語・初年次教育・レポート作成・アカデミックスキル講座
- 背景・政策文脈: 学士課程教育の質保証、初年次教育推進

20 28

【資料①-22】

従来の学修支援: 留学・進路相談

留学・進路相談

- 目的・対象: キャリア形成・国際経験支援
- 典型的取組: 留学ガイダンス、キャリア相談、就職支援
- 背景・政策文脈: グローバル人材育成、キャリア教育強化

21 28

【資料①-23】

従来の学修支援: こころと生活の相談

こころと生活

- 目的・対象: 生活・メンタル支援
- 典型的取組: 学生相談室、学生相談ホットライン、総合安全衛生管理機構
- 背景・政策文脈: 学生支援 GP、障害学生支援諸法・施策

22

28

【資料①-24】

従来の学修支援: ピアサポート

ピアサポート

- 目的・対象: 学生相互の学修支援・コミュニティ形成
- 典型的取組: チューター制度、メンター制度、ALSA, Student SULA
- 背景・政策文脈: 学修者本位の教育改革、ラーニング・コモンズ整備

学修支援概念を: 「ティーチング・ラーニング支援」「学修デザイン支援」などに拡張 (例: アカデミック・リンクセンター、学修ポートフォリオ、eポートフォリオ等)。

23

28

【資料①-25】

大学院に対応する新学修支援: 学び続ける力

Learning how to learn

- 内容: 自律的学修力・メタ認知・生涯学習者としての基盤形成
- 背景・政策文脈: 博士人材活躍プラン、リカレント教育推進
- AI 実装: AI 学修アドバイザー、Learning Companion Bot

24 28

【資料①-26】

大学院に対応する新学修支援: 課題解決への応用力・展開力

Learning how to solve problems

- 内容: 専門知を社会課題や異分野課題に応用・展開する力
- 背景・政策文脈: 博士後期課程の質保証指針、課題設定・課題解決力重視
- AI 実装: AI-based Hypothesis Assistant, 機械学習による「知識マップ」「知識グラフ」の生成

25 28

【資料①-27】

大学院に対応する新学修支援: デザイン思考と表現力

Design Thinking

- 内容: 構想力・俯瞰力・可視化・伝達・協働的創造
- 背景・政策文脈: Society5.0 人材、STEAM 教育、共創の場形成
- AI 実装: テキストから図解・マインドマップの自動生成、Design Sprint AI Tutor、プレゼンの自動生成

26

28

【資料①-28】

大学院に対応する新学修支援: 総合知への橋渡し

Convergence Knowledge

- 内容: 専門知と他分野知の接続、越境・融合・連携力
- 背景・政策文脈: 総合知創出・活用方策 (CSTI)、学際融合研究大学院
- AI 実装: Cross-Disciplinary AI Search, AI 議論分析ツール (Debate Map 等)

27

28

【資料①-29】

まとめ

- 従来の学修支援＝リメディアル、キャリア・留学、メンタル・生活、ピアサポート
→「支援サービス中心」「個別相談・基礎力補完型」
- 今後の学修支援(特に大学院)＝学び続ける力、応用・展開力、デザイン思考・表現力、総合知への橋渡し
→「学修設計支援」「知の創出・社会接続を支える知的デザイン支援」「越境・共創型」「AI実装」

28 / 28



大学院での学びをデザイン するということ：大阪大学 の事例から

大阪大学学際大学院機構助教
田尾 俊輔 氏

はじめに

ご紹介いただきありがとうございます。大阪大学学際大学院機構で教員をしております、田尾俊輔と申します。本日はお招きいただきありがとうございます。タイトルは「大学院での学びをデザインするということ：大阪大学の事例から」ということで、簡単にではありますが、ご紹介をさせていただきます。私自身、まだキャリアが浅いほうでありますので、なかなか恐縮しているところではありますけれども、等身大といえますか、私の視点からのお話をさせていただけたらと思っております。よろしくお願いいたします。

最初に簡単に自己紹介をさせていただきます。田尾俊輔と申します。大阪大学の学際大学院機構の横断型教育統括部門に所属しております。専門は言語学や英語学なのですが、がちがちの理論研究で、辞書をつくる、検討するといった感じの人間であります。ここ【資料②-2】に「実践方言学」とありますけれども、そのような理論的な話をどう社会に応用していけばよいのかといった研究もしています。言語的な研究をしているところが専門になっております。今回お話しするのは業務でやっているほうですので、下の2つですね。大学院生向けの副専攻の教育プログラムあるいは学際科目を当部門では担当しておりますので、そういった話をさせていただけたらと思っております。

本日の事例報告の概要ですけれども、こちら【資料②-3】に書かせていただいている3点に沿って進めていきたいと思っております。最初に、これは簡単に、先ほどもお話がございましたので少しでよいかと思っておりますけれども、「多様な学びが求められる背景」をお話した後に、「大学院生の学びの多様化」——こちらは学びの種類の話ですね——、大阪大学でどのようなプログラムあるいは教育がなされているのかを

ご紹介したいと思います。そして3点目に「どのように学べばよいのか」。これは時間軸の話と書いておりますけれども、たくさんのプログラムがあっても、どういうふうに（学びを）積み重ねていけばよいかという視点ですね。これに関しては、（プログラムの）種類があってもなかなか難しいということもあつたりしますので、時間軸の話も含めてお話をさせていただきたいと思います。

1. 多様な学びが求められる背景

まず前提として、多様な学びが求められる背景として、先ほどもご紹介がありましたけれども、文科省から出されている「博士人材活躍プラン～博士をとろう～」があります【資料②-4】。先ほどは図がありましたが、（【資料②-4】では）文字だけになっておりますけれども、アカデミアだけでなく、多様なフィールドで活躍できる博士人材を育成しようというところで、民間企業だったり、国際機関だったり、起業をしたり、小中高校の教員とか、色々なフィールドで活躍できる博士人材が今求められているところがあります。

あと、下のほうですね。先ほどと同じ文書に書かれているのですが、博士学位というものは、日本では「博士＝研究者」という意識が結構根強いといえますか、そういうインプレッションがあるわけです。ただ、グローバルスタンダードに見ていくとそうでもなくて、「専門分野にとどまらず複雑な課題への解決策を提示できる者に与えられる国際的な能力証明であって、社会の課題解決・発見に挑む際のスタートライン」になる。これが日本ではまだなかなか浸透していない部分があるのかなと思っています。ここで「専門分野にとどまらず」ともあるので、多様な学びが求められているところがあるのかなと思います。

また、関係するところだけを抜き出していますけれども、内閣府が出している「科学技術・イノベーション基本計画」【資料②-5】にも、情勢変化が激しい時代、先ほどVUCAあるいはBANIの時代という表現もございましたけれども、そのような時代において「総合知」による社会変革というものが求められてきています。では、教育でどういうことをしていけばよいのか。この文書に書かれている文言を抜き出しただけにはなりませんけれども、「一人ひとりの多様な幸せと課題への挑戦を実現する教育・人材育成」が必要であり、もう少し具体的に言うのであれば、「大学等における多様なカリキュラムやプログラムの提供、そしてリカレント教育を促進する環境・文化の醸成」が求められているという前提がございます。ですので、先ほどの文科省の資料にしましても、こ

こちらの内閣府の資料にしましても、大学院生に対して多様な学びが求められているのがわかってきます。

2. 大学院生の学びの多様化

これまでにお話ししたことを受けて、大阪大学でどういう教育をしているのかをお話しさせていただきます。大阪大学の大学院教育です。

先に概念図を見ていただいたほうがよいかと思うのですが、「学際融合・社会連携を指向した双翼型大学院教育システム」と呼ばれるものになっていまして、こちらの下の図になります【資料②-6】。大学院生各自が自分の専門分野というものがあつたときに、従来の大学院教育の場合はその専門性を伸ばしていく（知の探究）。上への軸というふうに考えてもらったらよいと思います。これが従来の教育になると思うのですが、今はそれだけでは不十分といいますか、もっと視野を広げていく必要があるということで、左のほうを見てもらいますと「知と知の融合」と書いてあります。共同研究や他の分野のことを学ぶことによって、自分の分野がどういうふうに見えてくるかという内容ですね。右側に視点を持ってもらいますと、「社会と知の統合」と書かれておりますが、社会課題の解決、つまり社会とのかかわりにおいてどういうふうに学ぶのか、そういった内容にも視野を広げた教育を提供しています。この図がちょうど鳥が翼を広げているような図に見えるので、「双翼型大学院教育システム」、英語では「Double-Wing Academic Architecture」と呼ばれています。大阪大学内ではDWAAという略称で知られております。この左右、すなわち「知と知の融合」と「社会と知の統合」の領域で実施される科目・科目群を合わせて、「知のジムナスティックス」と呼んでおります。

具体的にどういう教育をしているのかという話になりますけれども【資料②-7】、表の文字が小さくて恐縮なのですが、これだけの数のプログラムがあるということをご認識いただければよいかなと思っております。こちらの表は、上に行けば行くほど求められる単位数が多いプログラム、下に行けば行くほど（求められる）単位数が少ないプログラムあるいは単発の授業を表しているわけですが、実に多様なプログラムがあります。これらは一般的な名称なので、これらのプログラムの中に具体的なプログラムが下位分類としてあるという形になっています。例えば上だと14単位以上取得すれば修了できるプログラム、C3という区分だと7単位以上13単位以下、C2だと6単位以下という形で、さまざまな修得単位数で修了できるプログラムを提供している形になっ

ております。学際大学院機構は、この「知のジмнаスティックス・プログラム」を（全学的に）運営している、管理統括しているという部署になるわけです。

そのようなプログラムを提供しているのですが、提供するだけでなく、大学院の修了単位に組み込むこともできる、これがひとつ特徴的だと思っております【資料②-8】。修士課程、いわゆる博士前期課程の学生が取らなければならない単位数が30単位あるとしたときに、専門科目は20単位取りましょ、国際的な科目を2単位取りましょというのは必須であるわけですが、その他に高度教養と書かれているところは2単位、その他6単位というふうな形で割り振っています。特にこの高度教養といわれる部分は、いわゆる学際的な科目だったり研究科が出しているものもあつたりしますが、他の研究科等の授業をとって単位を認めるという形に当たるものです。その他は、専門科目をとっても国際的な科目をとっても高度教養をとってもよい、何でもよいという6単位にはなるわけですが、ここの赤枠で示した部分を合わせてもらうと8単位分になります。先ほどご紹介したプログラムは色々な単位数のプログラムがありましたけれども、そういったものを取ってここの8単位分に充当することによって、大学院修了をするための単位としても認めることができるという形です。もちろん研究科によっては認められないケースもあつたりはするわけですが、多くの場合は認められますので、修了単位の中に組み込む形でぜひ受けてくださいと学生に促しているところであります。

このような形で、大阪大学としては色々な学びの形があつてよいというところで、こういう図で描いています【資料②-9】。従来的な学びは別にあつてもよいとは思いますが、つまり、真ん中の下の図、「1つの分野を深く掘り下げる」という方向の学び、もちろんこれも良いと思うのですが、色々な学びの方法があり得ます。例えば左上に目を向けてもらいますと、「異分野の視点を取り入れる」学び、あるいは「専門研究以外のスキルを身につける」学びもあつてよいだろうし、「研究を社会で実践する」学びもあつてよいだろうし、「複数の分野にまたがって研究をする」ことがあつてもよい。あるいは「専門を軸に複数の分野をつなぐ」方向に進むこともあるかなというところで、色々な学びの形というものを想定しながら、先ほどご紹介したプログラムを運営して、ぜひ受けてくださいと言っています。

ちょっと抽象的な話をしてきたのですが、もう少し私たちの部門でやっていることをご紹介しておきたいと思えます。ここ（【資料②-10】）に副専攻プログラムと書いているのですが、プログラム一覧はこのQRコードから見ていただくことができるの

で、もしご関心があれば見ていただけたらと思っております。副専攻あるいは高度副プログラムという枠組みで提供しているものでして、単位数が大きな違いかなと思います。副専攻のほうは14単位以上修得が必要なので、結構ヘビーなものにはなるわけですが、もう少し気軽にやるのであれば、高度副プログラムは5単位からなので、プログラムによって（単位数が）まちまちではあったりするのですが、少ない単位で修了できるプログラムも取りそろえているところです。今年度のデータにはなりませんけれども、副専攻プログラムは22プログラム、高度副プログラムは51プログラムを開講しています。そういう状況です。

これらのプログラムを大学院生にアピールをするときに、色々な文言、チラシを毎年つくりかえるというのもあるのですが、例えばこういう文言で今まで宣伝をしてきました。「専門を活かす、専門外の学びを」、あるいは「自身の学びをデザインする」。先ほども関連する内容があったかと思うのですが、自分で学びを考えていく。専門だけではなくて、それにどういうふうに組み合わせればよいのか、そういった学びをいかにデザインするのかということ、こういったプログラムを活用できます。

これらのプログラムですけれども、2008年度から開始をしております、これまでに累計の履修者数は1万人を超えている状況です。新規の履修者数は、最近のデータだと年間400から500人程度で、ちょっと減ってきているので、少しアピールをしなければいけないというところは課題としてあるのですが、このような推移であります。

こちら【資料②-11】も簡単にご紹介しておきますけれども、大学院生に話を聞くと、忙しいから5単位のプログラムでもなかなか取りづらいということもあったりするのですが、もっと単位数を少なくしたプログラムです。これは今年度から開始したプログラムになります。「高度教養モジュール」という名称のプログラムです。今（今年度）この中には10個のモジュールがあるのですが、そういったプログラムを提供して、これをまずは受けてもらって、もっと単位数が多いプログラム（高度副プログラム、副専攻プログラム）の履修へと促すという形ですね。そういう狙いを持っております。

3. どのように学べば良いのか

多様な学び方や色々なプログラムがあるというご紹介をさせていただいたのですが、最後に、どういふふうに学びを積み重ねていけばよいのかという話に移っていきたいと思います。

それを考える際に、大学院生が抱える不安というものですね【資料②-12】。これは授業等で学生に聞いたことやアンケートをとってまとめたもので、このような例があります、ということでご紹介をしたいのですが、例えば「研究室への拘束時間が長く、研究と学際的なプログラムの両立が想像できない」、そもそも「今大阪を離れて研究をしているので対面で授業を受けることができないので、オンラインで完全対応しているとか、対面だったら集中講義でやってほしい」。あるいは、「プログラムを履修・修了したときに、大学内だったらそれなりに価値は認められているけれども、学外に対して十分アピールできる材料になっているのかどうかも結構重要なところとしてあるから、もしそれがあまりなかったら履修しようと思えない」といったことを言う学生もいます。

これらの3つの悩みをざっとまとめてみると、「自分と似た人はどういうふうに学んでいるのか」が結構知りたいというか、気になるところなのだろうと思います。ですので、大阪大学学際大学院機構として進めようと思っているのは、アカデミック・アドバイジングを取り入れようということもあります。ここ（【資料②-13】）の最初に書いてあるのは、多様性あふれる博士人材を育成しましょうとか、キャリアパスをデザインしていきましょうという話とか、リカレント、リスキリング教育という話はこれまでにしてきたのですが、自分と同じような立場、具体的には（同じような）専門とか経歴とか職種の人がどういうふうに学んでいるのかというのを把握して、自分の学びの参考にしようということですね。これまで大阪大学で過去に自分と似たような専門を持った人は、こんなふうに学んできました、こういうプログラムや授業をとってきましたというデータが蓄積はされていると思うので、それをどういうふうに引っ張り出して、活用していくのか。例えばAIを活用してそういうアドバイジングができるようになったり、それにプラスして、支援人材としてアカデミック・アドバイザーも配置して、大学院生に対して学びのアドバイスをしていくということも考えたりしています。

あとは簡単に今やっていることをご紹介して終わりにしたいと思いますが、そういった（上述の）取り組みを今後していきたいのと、手前味噌ではあるのですが、現状としても学び方を考える授業をしていますというご紹介になります【資料②-14】。「新しい学び方」とキャッチーな感じに書いてはいるのですが、3日間の集中講義で自分の専門分野の話をまずは考えてもらう。そして共同研究を考えてもらう。そして研究の社会関与を考えてもらう中で、自分の専門を活かすためにどういうふうな分野外の学びをしていけばよいのかということを考える。そういう授業を展開して、オリジナル

テキストの作成、配付等もしています。

また先ほど、自分と似たような境遇の人はどういうふうに学んでいるのかが気になるということもありましたので、学際的なプログラムを修了した学生あるいは社会人へのインタビューを月1回程度行って、興味のある人は（聴講で）参加をしてもらってディスカッションするという機会も設けています【資料②-15】。

先ほど、大学院生への授業をしていますという話はしたのですが、学部生に対しても同じような授業を展開しています【資料②-16】。これは今年度から始めたのですが、下に書いてありますが、総合大学としての大阪大学の学習環境を生かして、所属する学部での学びを一層深めるために、他の一般教養の科目や他学部の科目をどういうふうに組み合わせるとよいかについて考えて、実践できるようにしましょうということです。やっていることは先ほどの大学院の授業の学部版という形にはなるのですが、そういったことをしています。

なぜ、学部生にまで視野を広げるのか【資料②-17】。これは私見になるのですが、学びの幅を考えたときに、1～2年生で一般教養の授業で広がった学びをするわけで、（3～4年生で）専門に進んだらちょっと狭まります。ただ、大学院に進んでまた広げてくださいという感じに今なっているので、大学院に入った瞬間にいきなり「広げて」と言われても難しいというところはあったりするのかなと思います。そうであれば学部1～2年生の頃から先を見据えた学び方を考えることは、ひとつキーになるのかなということです。大学院に進学しようが社会に出ようが、自分の専門だけではなく他の分野の学びを広げていくことは大事だとは思っていますので、そういった学びのあり方というものを学部1～2年生の頃から意識づけしておくことは大事なのかなと思っております。

最後になりますけれども、これはおまけにはなりますが、学生に対してアプローチするだけでなく、こういった学際的なプログラムの有用性を教職員に対しても伝えていくことは大事だと思っています【資料②-18】。ですので、FD研修を開催したり、『(大阪大学学際教育授業実践)ガイド』を作成して、授業を学際的にするにはどういうふうにしたらいですかというTipsや授業に幅広い（分野の）学生を受け入れることのメリットを紹介したりしています。また、学際的なプログラムを受講した学生がどういう能力を身につけているのか、そういう（学際教育の）効果検証の研究も進めて発信をしています【注1】。

簡単にではございましたけれども、大阪大学が現在行っている大学院教育についてご紹介をさせていただきました。私からは以上でございます。ありがとうございました。

【注1】

例えば、以下を参照してください。

李明・田尾俊輔・堀井祐介・佐藤浩章・島村道代（2025）「学際的大学院教育における学習効果の評価：『知のジムナスティックスプログラム』を対象に」大阪大学全学教育推進機構『大阪大学高等教育研究』14, 71-79.

【資料②-1】

千葉大学ALPSプログラム第11回シンポジウム 2025/11/4
「教育と研究のはざまで：大学院生に求められる学びの支援を考える」
【事例報告】

大学院での学びをデザインする ということ：大阪大学の事例から

大阪大学 学際大学院機構

田尾俊輔



大阪大学学際大学院機構
Institute for Transdisciplinary Graduate Degree Programs

【資料②-2】

自己紹介

- 田尾俊輔（たお しゅんすけ）
- 大阪大学 学際大学院機構 横断型教育統括部門
- 専門：言語学、英語学、実践方言学
- 大学院生向けの副専攻プログラム
- 学際科目



【資料②-3】

本日の事例報告の概要

- 多様な学びが求められる背景
- 大学院生の学びの多様化（学びの種類の話）
- どのように学べば良いのか（学びの時間軸の話）

2

【資料②-4】

前提：博士人材活躍プラン（文部科学省）

- アカデミアだけでなく、多様なフィールドで活躍できる博士人材の育成。例えば、民間企業、国際機関、起業、小学校・中学校・高校での教員など。
- 博士学位：専門分野にとどまらず複雑な課題への解決策を提示できる者に与えられる国際的な能力証明であり、社会の課題発見・解決に挑む際のスタートラインである。

博士人材活躍プラン～博士をとろう～ https://www.mext.go.jp/a_menu/jinzai/1278386_00002.htm

3

【資料②-5】

前提：科学技術・イノベーション基本計画（内閣府）

- 情勢変化の激しい時代
- 総合知による社会変革
- 一人ひとりの多様な幸せと課題への挑戦を実現する教育・人材育成→大学等における多様なカリキュラムやプログラムの提供、リカレント教育を促進する環境・文化の醸成

第6期科学技術・イノベーション基本計画 <https://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeikaku/index6.html>

4

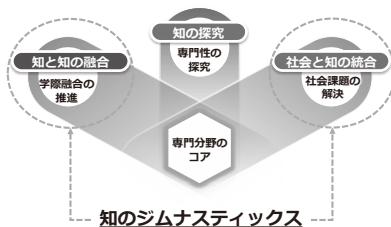
【資料②-6】

大阪大学の大学院教育



↑詳細はこちら

- 学際融合・社会連携を指向した双翼型大学院教育システム (Double-Wing Academic Architecture：通称DWAA)



DWAAにおいて新たな2つの領域で実施される科目・科目群を併せて「知のジムナスティックス」と呼称している。

5

【資料②-7】

大阪大学の大学院教育

知のジムナスティックス・プログラムの種類

令和7年4月時点

区分 <small>Category</small>	プログラム名称	修習対象所属範囲	選抜の有無	修了認定証の発行	学位記への付記
C4 ※1 E4S	・卓越大学院プログラム ・博士課程教育リーディングプログラム ・大学院副専攻プログラム	全学部 ^{※2} 又は 所定の 範囲限定	あり	卓越 ^{※3} リーディング ^{※4}	○
C3 ※1 E3S	・卓越大学院プログラム ・博士課程教育リーディングプログラム ・オナー大学院プログラム	全学部 ^{※2} 又は 所定の 範囲限定	あり	卓越 ^{※3} リーディング ^{※4} オナー ^{※5}	○ リーディング [○] オナー [×]
	・大学院等高度副プログラム ・Osaka University International Certificate Program	全学部 ^{※2}	なし (一部あり)	○	×
C2 合計単位数が 6単位以下	・大学院等高度副プログラム ^{※2} ・高度教養モジュール ・Osaka University International Certificate Program ・Osaka University International Certificate Program -S	全学部	なし (一部あり)	○	×
C1	・高度教養教育科目 等	全学部	—	—	—

複数科目で
修得したプログラム

単位の
修得状況を

※1 S（スペシャル）…特別な履修条件（学生の所属の限定、進考等）があるプログラム、または、JSIや文科省のスキームの中で提供されるプログラム
 ※2 C2区分の大学院等高度副プログラムは合計単位数が5単位以上必要となる
 ※3 超域イノベーション博士課程プログラムについては全部局（高等司法除く）を対象とする
 ※4 但し、一部の科目群は所属部局を限定している
 ※5 修士課程教育リーディングプログラムについては、コースワーク修了認定証を発行するが、プログラムの修了には研究科課程の修了も必要となる

6

【資料②-8】

大阪大学の大学院教育

- ・大学院の修了単位に組み込むことが可能。




- 知のジムナスティックスプログラムの科目を修了要件に含まれる場合も

例えば、修了単位として必要な3つの柱（専門、高度教養、高度国際）以上に履修する6単位を、高度教養の2単位と合わせて知のジムナスティックスとして取り扱う


7

【資料②-9】


大学院での多様な学びの形




異分野の視点を取り入れる




専門研究以外のスキルを身に付ける




研究を社会で実践する



2つの分野にまたがる



一つの分野を深く掘り下げる




専門を軸に複数の分野をつなぐ

8


【資料②-10】

副専攻・高度副プログラム



↑プログラム一覧

- ・副専攻プログラム（14単位～）22プログラム
- ・高度副プログラム（5単位～）51プログラム
- ・「専門を活かす、専門外の学びを」
- ・「自身の学びをデザインする」
- ・2008年度から開始
- ・累計履修者数は1万人超
- ・新規履修者数は年間400～500人程度



9

【資料②-11】

高度教養モジュール

- 2025年度から開始
- 2～4単位の「負担が少ない」プログラム
- 2025年度は10のモジュールが開講
- 副専攻・高度副プログラムの履修へと促す



↑モジュール一覧



10

【資料②-12】

大学院生が抱える不安の例

- 研究室への拘束時間が長く、研究とプログラムの両立が想像できない。
- 現在大阪を離れて研究を行っているため、オンライン完全対応したプログラムや対面であれば集中講義を開講してほしい。
- プログラムの履修・修了は、履歴書などでアピールして十分に理解・評価されるのか。

→自分と似た人はどのように学んでいるのだろうか。

11

【資料②-13】

アカデミック・アドバイジング

- 多様性あふれる博士人材
- 学生のキャリアパス・セルフデザイン
- リカレント、リスキリング教育として
- 自分と同じような立場（専門、経歴、職種等）の人がどのように学んでいるのかを把握できるようにする
- ウェブサイトに履修相談フォームを設置
- AIの活用&アカデミック・アドバイザーの配置

12

【資料②-14】

学び方を考える授業の実践（大学院）



↑ 報告記事はこちら

- 大阪大学版 大学院での新しい学び方 –学際と社会関与をデザインする–
- 2024年度から開講
- 全研究科大学院生対象 3日間集中講義
(1日目) 大学院での学びと異分野間研究発表
(2日目) 共同研究を考える
(3日目) 研究の社会関与を考える
- 授業オリジナルテキストの制作



<https://itgp.osaka-u.ac.jp/wp-content/uploads/2024/06/studyguideR6.pdf>

13

【資料②-15】

プログラム修了生へのインタビュー



↑開催一覧はこちら

- 修了生にプログラムでの学びを専門研究やキャリアにどのように活かしているかを聞く（聴衆あり）



14

【資料②-16】

学び方を考える授業の実践（学部）

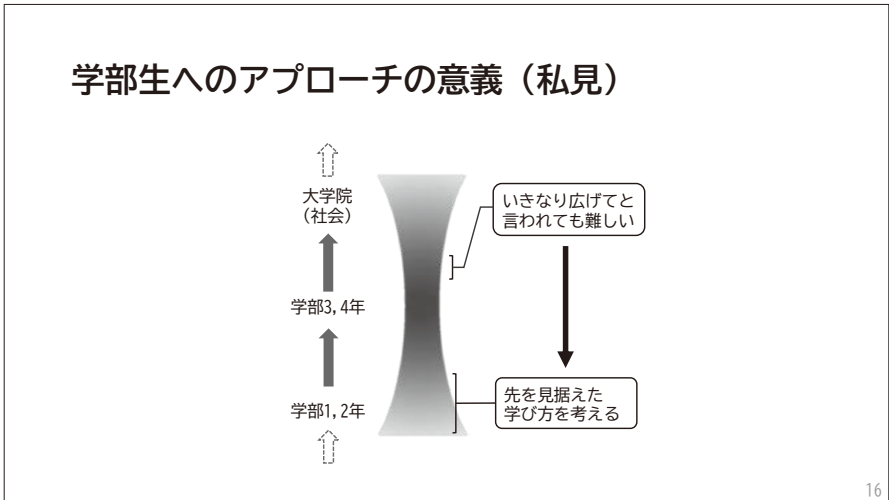


↑報告記事はこちら

- 大阪大学での学びをデザインする
- 2025年度から開講
- 全学部生対象、15週、2単位
- 総合大学としての大阪大学の学習環境を活かし、自身が所属する学部での学びや研究を一層深めるために、一般教養の科目や他学部・他学科・他専攻の科目などをどのように組み合わせて履修すると良いかについて考え、実践できるようにする。

15

【資料②-17】



【資料②-18】

教職員へのアプローチ

↑ガイドの中身はこちら

- FD研修の開催
 - 学際教育の方法
 - プログラム担当者間の情報交換会
- 『大阪大学学際教育授業実践ガイド』の制作
 - 授業を学際的にする際のTips
 - 授業に幅広い分野の学生を受け入れることのメリット
- プログラムの効果検証の研究

大阪大学
学際教育
授業実践ガイド

https://itgp.osaka-u.ac.jp/wp-content/uploads/2025/03/25_03_class_practice_guide.pdf

17



自分の経験から考える大学院生を支える取り組みの事例について

千葉大学国際未来教育基幹助教
田川 翔

はじめに

ご紹介いただき、ありがとうございます。千葉大学国際未来教育基幹の田川と申します。「自分の経験から考える」ということで、一人称の語りになってしまう部分も多いかと思いますが、進めていければと思います。発表の途中でもぜひZoomで、皆様の反応をいただけると嬉しいです。よろしくお願いいたします。

まず、自分のバックグラウンドを紹介させていただきます【資料③-4】。中学・高校は、宮崎の田舎にいました。九州の真ん中ですね。学校の裏に行くところの風景で【資料③-5】、冬は雪が積もるところでした。その後、都会へ出てきて、知り合いも少ないなかで大学生活が始まります。多くの友達と一緒に入学すると状況は異なるとは思います。私の場合はポツンと来たような感じでした。そのような人から見た事例ですので、少し変わっているかもしれません。

入学後は、地元で見た星が大変きれいで宇宙に関心をもったこともあって、理工系大学の地球惑星科学科というところで学びました。これはどんな学問領域かというと、地球の起源やその後の46億年間に地球でどんなことが起きたのかを解き明かす学問です。左側にありますように、地球誕生時の地球内部を知るために、ラボの中に高温高圧状態を再現して、研究をしていました【資料③-2】。その後、大学院に進み、リーディング大学院(大学院の特別課程)にて2分野融合で、学ぶ機会を得ます。地球惑星科学というイメージされるのは「石」ですよ。でも、地球の中心核を構成するのは金属です。自分は、金属核を研究しなかったため、そのような進路を選びました。その後、ラボの異動にあわせ、他大学に移りました。

学位を取得した2020年は、コロナ禍のタイミングです。授業の学び方が変わる機運

がありました。そこで、大学総合教育研究センターという、FD(ファカルティ・ディベロップメント)を企画したり、教え方を研究したりといった領域に移りました。今であれば生成AIの教育活用の実践、当時であればZoomやオンラインツールをいかにうまく使って、学びをどう良くするかという領域です。それが、現在の千葉大学での業務に繋がっております。更に、実は航空会社の事務系総合職というのも、途中で2年間、経験しています。IT/空港業務の企画や現場に入っただけの概念実証を進めていくことに取り組んでいました。

私は、「よい課題を設定できる」、とか、「他者ととともに課題を解決できる」といった信念があったので、キャリアを違和感なく選んできました。その信念の形成は、大学院の学びの中にあっただと思っています。そこで、なぜそうした信念を持つような学び方を自分はできたのか、についてこの発表では考えられればと思います。

先ほど小澤先生から「理系と文系を分けただめだ」とのお言葉を頂いた手前、理系色の強い話となり恐縮です。しかし、理系ならではの院生生活、分野を超えた居場所という意味での大学のあり方、そして理学系博士が事務系で働くことについて、触れられればと思います。カリキュラムや経済的支援以外の内容が主になります。周囲から伺った語りと自分自身の経験をもとに、お話しさせていただきます【資料③-3】。

1. 大学院生の居場所づくり

最初に重要だと思うのは、「大学院あるいは大学の中に居場所を感じられること」です【資料③-6】。

母校は理工系の大学でとてもフラットな風土でした。先生方あるいは職員の方々と共に、学生も大学を作っている感覚があった環境です。「支援される側」と「支援する側」ではなく、共に大学を作る仲間なのだ、という役割を学生もなんとなく感じていたように思います。ラボに訪問しやすく、フラッと伺ったら、学ぶとは何かというのを語って頂いたこともありました。また、その大学の特徴として、学内のアルバイトや教員・職員・学生協働の事例というのが多数ありました。

例えばこの風景は、大規模オンライン授業(MOOC:ムーク)の作成に予算がついたときの写真です。大学側で進んだ話題でしたが、制作は学生と進めれば良いのではないかと。それで授業の制作を——写真には教員と職員と大学院生2名、学部生が写っているわけですが——こういうメンバーでチームを組み、世界に授業を発信する取組み

を行っていました。

学生当時、お世話になっていた職員の方に、どんなマインドでそんなことを思いつくのですか、と伺ったところこんな回答でした。「通常、職員は、学生や職員と対峙するというか、向かい合う姿がありがちなのですが、同じ方向を向いて何かを進めることで、ふだんだどりに着けないようなものにできるのではないかと、そうした感覚を持って進めていました。」

そのほかにもいろいろな方々に聞いてみました【資料③-7】。例えば、「学振の特別研究員の受付とかあるのですが、そのときには『一緒に採択を目指す人』になれるようにしました」、とか。あるいは活動を企画していく上での工夫として、「お膳立てし過ぎると学生のやる気を削いでしまう。なるべく自主性に任せつつ、でも必要ところで手を差し伸べる工夫をした。」といった点も伺いました。学生が失敗しても学びに活かせる場を、うまくデザインされていたようです。教員の方にも伺ったところ——授業中の教員のような遠い存在でも、指導教員のような上下関係ではなく——第三の教員の立場でかかわれることの重要性を語っていただきました。「共通の目的があって学生と一緒に考えるからこそ、学生の居場所になれたのではないかと」ということです。また、学生と一緒に取り組むのが「純粹に楽しかった」というコメントも頂きました。

自分自身は、田舎から上がってきて知人も少なかったのもあり、大学のコミュニティの中でいろんな経験をさせていただきました【資料③-9】。2011年にキャンパスガイドを始めて、図書館サポーターとして図書館内で働き、その後2015年からはオンライン授業支援サポーターということでMOOCをつくっていました。2020年からは企画側の教員として、オンライン教育支援をFDとして機能させつつ、同時に院生の居場所や学びの場として機能させる場作りに取り組みました。学生も一緒に大学をよくできるということ、同時に役割を担うことが大学院生の居場所になり支援につながるという認識が広がると嬉しいです。

大学院生を支援する取組みとして、授業内容や経済的支援に目が向きがちですが、他者と話し、気づきを得られる場がある、というソフト面も支援なのではないでしょうか。これらは、職員の皆さんがかなり関われる部分だと思っています。そういう居場所を持てていれば、研究や学びで困難にいきあたったときに、話せる大人や友人が近くにいるわけです。職員の皆様には在学中、自分の「斜め上の先輩」として、大変お世話になりました。

「学びの場づくり」というのは私の中でもキーワードになりまして、ラボの運営の中でも、

いかに後輩たちに対して居場所をつくってあげるかを気にしていました【資料③-10】。これは、ラボの後輩からインタビューした結果です。「こんな研究をしたらおもしろいよねと夢を語ってもらえた先輩だったので、よかった」とか、私が実験室にいる時間が長く、——これは何も朝から四六時中いると言っているわけじゃないんですけども——「先輩がいて孤独に感じる事がなかったから、自分のほうは研究ができました」と言ってくれた後輩もいました。あと、時間がたてばたつほど、研究上の悩みを言いづらくなるけども、これに対して初めに相談をできるのはラボの先輩ではないか、という後輩もいました。

ラボの雰囲気をつくったり、あるいは動かしたりしていく上で、大学院生の力は大きいように思うのですね。特に理系のラボの場合はそうだと思います。一方、先輩として後輩とどのように効果的にコミュニケーションできるかは、部活動や対人関係の経験値により、大きく変わってくるのではないのでしょうか。メンターとしての先輩になり、研究室の活動をどう軌道にのせるかという視点でも、大学院生を支援する方法はあるのではないかと感じています。

2. 多様な学習機会の提供

2点目として、「多様な学習機会があること」は重要だと思います【資料③-11】。

修士の途中に私はUC Berkeleyというアメリカのカリフォルニアの大学に短期留学する機会がありました。また修士課程修了後、理工系の大学から総合大学のほうに移りました。なお、博士課程から大学院が変わると大変で、もともと地元の友達もいませんので、ますます知り合いがいなかった時期でした。このような実験設備を使いつつ——これは指導教官ですけども、非常にお世話になって——、頑張っておりました。

修士時代から研究者に憧れた一方、自分の中には、このまま専門性を磨くだけでは、キャリアが先細っていくのではないかという不安もありました。特に分野の特性として理学の場合、大学の研究者に残ろうとすると非常に狭い門になります。周囲の知り合いともある意味で戦わないといけない。さらには、論文を出し、修士課程や博士課程が修了できるのかという不安もずっとありました。

そういう不安の中で留学というのは、ある種の清涼剤みたいなところがあります。UC Berkeleyには当時、Visiting Student Scholarというポスドクの大学院生向けバージョンとでもいべき留学プログラムがありました。これは、研究型のプログラムで、

あまり高い英語力がなくても留学できるプログラムでした。大学で相談にのって頂き、この留学プログラムとマッチングしていただいた職員さんにも、非常に感謝しています。渡航後、カリフォルニアの晴れた空の下、楽しくやっていました。

このときに驚いたのは、授業ではない形での大学院生の支援が多数あったということです【資料③-12】。例えばライティングとかコミュニケーションスキルについての勉強会をやっていて、それをVisiting Student Scholarにも開放していました。ほかに、プロフェッショナルデベロップメントの各領域で構成されたコンピテンスがあり、講演会などがありました。研究の道具立てを学ぶ機会が、大学院教育の課程外学習の中に織り込まれていたのが、印象的でした。あと、大学の寮には入れたのもあって、周囲の友人と話していました。

そういうカリキュラム外での学習機会を得るのは、千葉大であれば例えば、アカデミック・リンク・センターもしていると思います。こうした道具や知り合いが増えることの価値は、本当に重要なのだと、当時感じました。

授業の中での支援も有効だと思います。大学院共通教育の価値について、続いてお話できればと思います。

修士までいた理工系の大学院は、くさび型の教養教育を謳っていました。第二次世界大戦の惨禍の後、理工系のみを学ぶ専門課程への問題意識から、その大学はカリキュラムを大幅に変えました。そして、修士・博士まで含めて教養教育をとれる形に変わりました。修士で数単位必要でしたし、例えばアントレプレナーシップや学際的な学び——第二外国語が大学院でも開講されているとか——独特な特長がありました。本を講読するゼミ、なんてものも授業にありました。理系としての専門が形成されたあと、文系の授業を楽しみに教室に来るわけです。自分の場合も、10人ぐらいのゼミの授業に夜、出ていました。こういった本を読みながら——文系の方には「大学院生になってこんなものなの」と言われそうですけど——みんなで議論していました。そのような、分野外の知を題材に、全く違う分野の人が集まり語れる場というのは貴重だったなと思います。専門の外を考える意識づけになりました。

博士で所属した別の大学院では、全学の大学院生向けの共通教育は多くありませんでした。しかし、印象に残っているのは、プレFD——教員や企業で、自身の専門について授業・研修を行いたいと考える大学院生が、教え方を学ぶ——授業です【資料③-14】。授業のつくり方とか大学教員ってどんな職業なのか、気づく機会でした。左の写真は、YouTubeに残っていた、実際に自分が模擬授業をしている風景です。それからアカデ

ミック・ポートフォリオを作る機会もあります。これは、自分にとっての価値は何で、これまでどんな経験をして、今後自分はどうしたいのかを、一枚物でまとめる、「自分を知る」機会です。こちらもいろんな分野の大学院生が集まるゆえの面白さがありました。先ほど田尾先生がおっしゃったように、同世代の大学院生が専攻をこえてつながる機会は貴重で、関心を持って取り組んでいました。

3. 大学院生の成長実感の見える化

最後、お伝えしたいのは、「成長した実感があること」です。

大学院時代、うまくいくことなんてそうないと思うのです【資料③-15】。そもそも答えがない問いに取り組んでいるわけで——アドバイスを頂ける人はたくさんいますけど——自分が挑んでいる問が、答えの出る問題なのかどうかですら、世界中、誰も知らないわけです。私が選んだ問題は、そもそも実験のプロトコルが確立されていなくて、どんな方法をすればよいかわからない状態でした。データが出ないまま、博士2年の冬を迎えました。これはもう留年かなという状況です。最終的にそのときに一緒に実験して下さった方々のお力添えもあって、どうやらシグナルが出そうだぞ、という瞬間に立ち会えたのです。

そうして、無事卒業できたのですが、上手くいかないことを失敗だと片付けていたら、自分は心が折れていたと思います。結果が出なかった時間に、こうしたら成功に近づくのではないかと、いろいろな人が相談に乗って下さいました。研究としては進んでないかもしれないけども、自分としては前に進んでいるはずだ、と。そうした感覚が積み上がる環境で博士課程の間に学べたのは、非常に大きかったです。

成長の可視化が、大学院では難しいと思います。本来、実験の後戻りの中にだって、成長はあるのです。この点は、なんか、テクノロジーを活用し、支援できないかと思っています。例えば、AIを用いたアプリでも可視化できるかもしれません。私自身も、RPG(ロールプレイングゲーム)のような感覚で日常の習慣の達成を可視化できるアプリに、関心をもっています。そのようにして小さなことに対し、自分ができたことを積み上げていく機能は、ICTでかなりできると思います。学ぶきっかけが多様で、試行錯誤の続く大学院の期間だからこそ、成長の実感を持てる工夫が重要なのではないのでしょうか。

失敗が続き、褒められず喜びも少ない時代を、どう乗り越えるかという話なのですが

ども、人と話すこと、外に目を向ける時間をつくることを私は意図的に行うようにしました【資料③-16】。後輩に質問したらやはり、実験や研究のメンタリングが欲しいといった声もありました。大学院生の期間、藻掻いてなんとか結果をださないといけない局面は、多いです。それを伴走してあげる他者、あるいは一緒に考えてあげる仕掛けの重要性は、当時自分が感じた問題意識でした。

4. 大学外で、大学院での経験は活かしたか

ここまで、大学院の中での支援として、居場所づくり、多様な学習機会、成長実感の見える化という話を3つお伝えしました。ここからは、大学院を終えた後、博士課程で学んだことが民間企業でどのように活かされたか、という話をできればと思います。

最初に説明したように、もともと空が好きで飛行機も好きだったので、民間に挑戦するかということで、2022年に国際航空貨物の総合職事務系に運よく御縁を頂きました【資料③-17】。周囲に理学の博士卒なんて、だれもない現場なのでですね。研究の理論的な仕事とうってかわって、本当に現場のなかで「ああだ」「こうだ」と議論しながら進める局面が多くありました。世界各国の空港を回りながら、現地のスタッフと課題の解決を進めることもありました。たくさんの人に仕事を教えてもらって、それを自分の得意なこと——さっき小澤先生の発表にあったように、博士課程修了者なら得意なこと、例えば、課題設定、論理性、批判的思考、データ処理など——をとおして、会社に貢献する機会を会社の中に作ってもらえました。

「博士後期課程修了者の進路について」という文科省の資料によれば、民間企業・公的機関に就職しかつ研究開発職に就いていない博士課程修了者は、15%弱しかいないそうです【注1】。この中には公務員やコンサルタントも含まれるので、これが一般的な民間企業の事務系となるともっと少ないと思われます。それでも最終的に会社としては、よかったと言ってもらえたのが、私は嬉しかったです。実際、博士人材を採用した企業で、博士課程修了者の評価を「ほぼ期待通り」や「期待を上回った」と答える割合は年々高まっていると言われていています。最終的に親会社が変わったことで、退社することになるのですが、非常に良い経験と成長の機会を与えて頂き、いまでも深く感謝しています。専門職や研究開発職以外でも、活躍の場はあると思いました。

理系で博士まで学んだことは、無駄ではなかったと実感したのがこの時です。少々逆説的ですが、専門そのものは扱わなくても、考え方のフレームワークは身につけていま

した。また、当時の同僚から、「(私が) 相手の立場に立って物事を考えられるって、すごいですよ」と言われたこともあります。研究で藻掻いた経験とか、いろんな人と話した蓄積がこうした印象につながっているのかなと思いました。なので、単なる「博士課程修了者に期待する能力」だけではなく、人間性やトランスファラブルスキルについても、大学院で身につくのではないかと、考えています。博士課程の学びはそれを活かす文脈をもっていれば、どこでも役立つ力です。大学院の学びが活かせるキャリアは相応に広いのではないのでしょうか。

5. おわりに

最後に自分が感じてきたことに、3点、触れさせて下さい。

まず、学生が、「支援を活用するマインドを持つ」きっかけがあるべきだと思います。大学院として、機会をつくり与えるだけでは、学生は動けないと思います。例えば、場所だけ作って、「その中で自由に活動して下さい」と言われても、なかなか動けないわけです。機会を単に与えていくだけではなくて、人やAIが支援と個々の学生の文脈を結びつけ、学生が支援を自ら活用できるような、風土と仕組みの醸成は、重要だと思います。

それから、教員、カリキュラム、研究活動といった、制度的な意味での「大学院」の高度化だけでは、支援の限界があるのではないかと、という点です。例えば、なかなか研究室外での学びの重要性は、語りづらいように思います。幸い自分は指導教官も外の学びの重要性を感じている人でした。しかし、そんな環境ではないことも多いと思います。誰かがそういうふうな外の学びの価値を語るべきなのではないのでしょうか。或いは、異分野の学生や教職員も含めて、同じ目的下で経験を共有する「場」の必要性です。これは最初に出てきた理工系大学で紹介しました。研究室の外にも、同じ視座から考えられる人がいる。成長を伴走できる。異分野の授業を共に学びあえる。メンタリングも受けられる。そうした居場所づくりが包括的な支援になるのではと思います。与えるだけではなく、自ら参画する場としての支援のデザインは、自分の関心です。

最後は、ラボの外で道具や手法を身につけ、あるいはさまざまな分野の知を使う体験が必要なんじゃないか、ということも思っています。生成AIの台頭もあって、かなりの部分が自力で学べるようになってはいますが、同時に進展も速く、期待される水準もあがって、自力で習得するだけでは間に合わない状況になった気がしています。私自身

も今、データサイエンスを学び直しているのですが、学ぶコミュニティがあるのが助かっています。大学は、興味を同じくする仲間と学んだことを試し、フィードバックを専門家からもらえるような——安全に失敗できるような——、よい「練習問題」を提供できる場でもあるのだと考えるようになりました。

もちろん大学の規模や特色によって、大学院生を支援する戦略は異なると思っています。支援のスコープにしても、例えばラボのレベルなのか、大学院の共通教育のレベルなのか、副専攻や特別のプログラムレベルなのか、いろんな方策があり得るのかなと思っています。

最初の問いへの答えですが【資料③-19】、たくさんの人に出会い、専門分野外の知識を吸収できたことが、自分の信念を形作っていた理由でした。それが、今の自分の課題感やキャリアを形成しています。自己効力感——つまり自分はできるということを感じる信念——の先行要因を得る場として、大学院が機能していたのだと思います。自己効力感を形作る要素には、成長できた体験を積むとか、他者の成功や失敗から学ぶ、ということがあります。今思えば、そうしたものを自分の中に蓄積する時間が、大学院でした。

まとめです【資料③-20】。居場所や学びの場づくりの重要性、総合的に学ぶ機会の必要性、成長実感を持てる仕掛けの有効性を中心に、お話をさせて頂きました。専門性を否定しているわけではありません。博士課程修了者として、高い専門性を持っていることは前提です。しかし、本発表で触れた「大学院生が自ら関わる」支援があれば、自らの可能性を高めよりよい大学院生活を送れるのではないのでしょうか。そして、そのような学びから気づけた「専門」の活かし方は、社会に出てからも役立つと認識しております。

以上で、発表を終わります。パネルディスカッションでも、よろしくお願ひします。

【注1】

以下を参照してください。

文部科学省科学技術・学術政策局人材政策課「博士後期課程修了者の進路について」
https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/hyouka/haihu144/144_honpen3.pdf
(2026/2/25確認)

【資料③-1】

CHIBA UNIVERSITY

ALPSプログラム第11回シンポジウム
「教育と研究のはざまで:大学院生に求められる学びの支援を考える」

自分の経験から考える

大学院生を支える取り組みの 事例について

2025/11/4

千葉大学 国際未来教育基幹
助教 田川 翔

【資料③-2】

私の紹介

ALPSプログラム
第11回シンポジウム

①元々は理学の人

地球誕生時を再現し、
海の起源を探る
地球に落下する
微惑星
マグマ
オーシャン
超高温・高温
四方反応(5000K)の
化学反応
マグマ中の
水成分が核へ
鉄の
中心核

②事務系総合職も

Nippon Cargo

- 航空のIT・企画
プロジェクトの実施
現場での概念実証

③AIと大学教育へ

「大学で
教える」
大学
教える
FFP
FFP

- 教育の企画
授業方法のブレFD
生成AIと大学教育

信念: 「良い課題を設定できる」、「他者と共に解決できる」

【資料③-3】

自分は、皆様に何をお伝えできるだろう？

ALPSプログラム
第11回シンポジウム

なぜ自分は、課題設定・協調性への**信念**を
大学・大学院で形成することができたのだろう？

語り得るのは、自分が経験したこと

- 理系分野の院生生活
- 分野を越えた居場所
- 理学博士の民間事務系総合職

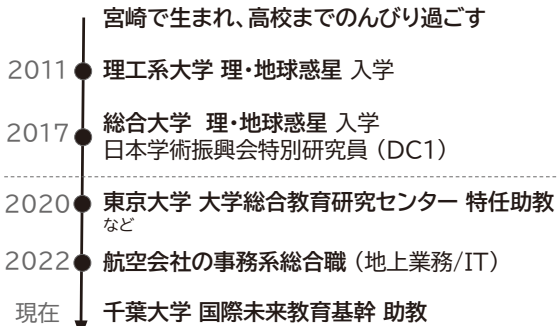


周囲の方から伺えた「語り」をもとに、
時系列にそってエピソードをお話させて下さい

【資料③-4】

田川の年表

ALPSプログラム
第11回シンポジウム




信念: 「良い課題を持てる」、「他者と共に解決できる」

【資料③-5】

① 大学(院)に居場所を感じられること

ALPSプログラム
第11回シンポジウム

地理院地図(国土地理院ウェブサイト)



宮崎で生まれ、高校までのんびり過ごす

浪人

3.11




2011 ● 理工系大学 理・地球惑星 入学

2017 ● 理工系大学 理・地球惑星 修了

居場所の無さ / 不安 / ロールモデルの不在


【資料③-6】

① 大学(院)に居場所を感じられること

ALPSプログラム
第11回シンポジウム

母校の良さ:大学教職員との近さ・フラットさ

- 1) 学部入ってすぐから、学ぶとはなにか、面白い話を聞いた
- 2) 職員の方と働ける学内アルバイトや、教・職・学協働事例が複数あった







職員





特に職員の多くは、教員・学生とは普段、どちらかと言うと「対峙して」関わり合っていることが多いかと思います。そうではなく、同じ方向を向いて何かを進めることで、普段は辿り着けないような目標も達成できるようになると感じています。

他者に相談できることを実感

【資料③-7】

	① 大学(院)に居場所を感じられること	ALPSプログラム 第11回シンポジウム
職員と学生の協働のために、何が必要と感じますか？		
 職員	学振の申請受付なんかは、 学生にとっては「書類の提出先」 でしかないと思われていそうなところを、「一緒に採択を目指す人」(≒有用な情報を出してくれる人)になれるよう努めたりしました。(略)結果としてその後大学全体では採択率の大幅アップ ...	
 職員	初回、2回目のアイスブレイク。あとはなるべく学生の自主性に任せる。お膳立てをしすぎることは、やる気を削いでしまいかねないと思いました。(今しか出来ない)失敗は大いにしてほしい場でありました。	
 教員	共通の目的を共有して活動できたからではないかと、今は思っています。おそらく私自身も教員ではありますが、皆さんの指導教員ではなく、第三の教員のような立場だったから実現できたのかもしれない。	
 職員	学生と一緒に何かを考えるのは、 純粹に学生に戻った気持ちで仕事をする ことができることが多々あり、楽しかったです。	
「斜め上の先輩」としての職員		

【資料③-8】

	① 大学(院)に居場所を感じられること	ALPSプログラム 第11回シンポジウム
難しかった点はなんですか？		
 職員	あくまでも教職員が管理して遂行しているプロジェクトの中で、新しい提案をしてもらって伴走できるというのが良いと思います(自由に進めすぎると、学生がしたいことと教職員がしてほしいことが乖離して、進む方向をコントロールできなくなってしまう)。	
 職員	プロジェクトには新しいことにチャレンジしたいという学生が集まっているので、リーダーとなる学生はそのワクワク感を潰さずにある程度のスピード感でメンバーの特性を生かしながら進めていくことが大事。	
 職員	こちらが働きかけても「対峙する相手」としか認識されないことがあることです。(実際、職員を味方と思わないのは、職員側の対応にきっかけがあるケースも多いと思いますので、なかなか難しい話ですよ。)	
 職員	学生の質が毎年変わるので、何か企画運営した際に、サービスの質のコントロールが難しい。学生さんは、その時のリーダーや熱意によって、プロジェクトでできるかできないかが決まるので、今年は難しい、というようなことがあった。	
簡単には、実装出来ず、試行錯誤が必要		

【資料③-9】

① 大学(院)に居場所を感じられること

ALPSプログラム
第11回シンポジウム

自分が経験した教・職・学生協働 他大学の事例は例えば、
木野（2012 ナカニシヤ出版）や中里（2022）大学教育学会誌など

2011	● キャンパスガイド（院生含む）	ニコ生、テレビ紹介etc…
2012	● リバラルアーツセンター学生プロジェクト	大学の教養授業改革でのグループワークに発展
2012	● 図書館サポーター（院生含む）	
2015	● 大規模オンライン授業サポーター（院生）	留学生とも協働
2020	● オンライン教育支援サポーター（院生含む）	東大uteleconの一部へ
現在	↓ 千葉大学での勤務 + （ALPS履修証明プログラム）	

学生も一緒に、大学をより良く出来る + 居場所に

【資料③-10】

① 大学(院)に居場所を感じられること

ALPSプログラム
第11回シンポジウム

大学のラボでも居場所づくり

理系は、集団作業というイメージがあるからこそ、却って孤独を感じやすい（フィリップス&ピュー 2018）

先輩

先輩と「こんな研究したら面白いよね、Natureかもね」という議論やアウトプットが行えたこと、楽しく未来に希望を持って研究を進めていくことは、そもそもメンタル的にもとても大事だと思います。外食しながらアイデアを伺ったときのワクワクは今も鮮明に覚えています。夢を語る研究に情熱的な先輩だったのはとても良かったです。

後輩

実験室にいる時間が長かった。→研究していて孤独に感じる事が少なかった。田川さんの方が実験していたので、自然と自分も研究に向き合う時間が増えた。

後輩

人柄的にも、つかまりやすいという意味でも、話しかけやすい、という点が後輩としては助かりました。わからないことや行き詰ったことがあるときに相談ができないと結構なタイムロスを生んでしまい、時間がたてばたつほど言いづらくもなってきます。

ラボの雰囲気を作るのは院生 ▶ 学び支え合う場作り

【資料③-11】

② 多様な学習機会があること

ALPSプログラム
第11回シンポジウム

UC Berkeley 短期留学

2017 ● 理工系大学 理・地球惑星 修了
総合大学 理・地球惑星 入学

友達いない

大学院共通教育で救われる

2020 ● 総合大学 理・地球惑星 修了
博士(理学)取得

先細りへの不安 / 修了できるかの不安

【資料③-12】

② 多様な学習機会があること

ALPSプログラム
第11回シンポジウム

UC Berkeleyでの院生支援

教員・研究者たらしめる能力の確立





- ✎ ライティングとコミュニケーションスキル
- 👤 リーダーシップとコラボレーション
- 🤝 公正さとインクルージョン
- 👨‍🏫 教える力とメンタリング
- 🔍 研究力・データ分析力
- 🎯 キャリア探索とその準備

**道具立て・
機会の幅・
回数の差**


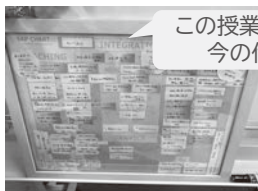
<https://grad.berkeley.edu/professional-development/guide/>
 ※ 国内だと、名古屋大学のフレームワークなどあり

話せる場 + Writing Centerなどの大学院生支援

【資料③-13】

<h2 style="margin: 0;">② 多様な学習機会があること</h2>	ALPSプログラム 第11回シンポジウム 配布のみ
<h3 style="background-color: #e0e0e0; padding: 5px;">院生時代に欲しかったことはなんですか？</h3>	
<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="margin-bottom: 10px;">  <p>後輩・同期</p> </div> <div style="margin-bottom: 10px;">  <p>同級生</p> </div> <div style="margin-bottom: 10px;">  <p>先輩</p> </div> <div>  <p>後輩</p> </div> </div>	<h3 style="margin: 0;">アカデミックライティング支援</h3> <p>大学院生支援か…。授業が少なくなって行動範囲が意識しないと狭まるから、学内のイベント情報とかを積極的に流してもらえると嬉しいかも。分野外の人と関わる機会減るよね。</p> <p>先輩の就活経験や博士課程の実際などを後輩に教えてもらえると大学院生は嬉しい気がします。指導教員には教えられないと思いますので。</p> <p>雑談したりする溜まり場的なスペースと時間の余裕。 過去の先輩のナレッジやデータ。</p>
<h2 style="margin: 0;">授業外の学びの支援のコメント多数</h2>	

【資料③-14】

<h2 style="margin: 0;">② 多様な学習機会があること</h2>	ALPSプログラム 第11回シンポジウム
<h3 style="background-color: #e0e0e0; padding: 5px;">大学院共通教育の価値</h3>	
<p>フューチャー ファカルティ プログラム プレFD：授業の作り方や大学教員の「教え方」を学ぶ</p>	
 <p>模擬授業 & フィードバック</p>	 <p>この授業が転機で、今の仕事に。</p>
<p>アカデミック・ポートフォリオ</p> <h2 style="margin: 0;">気分転換 + 自分を知る + 「同志」を得る</h2>	

【資料③-15】


③ 成長した実感があること

ALPSプログラム
第11回シンポジウム

大学院時代、うまくいくことなんて、そう、ない

そもそも、答えがない問いに取り組んでいる
アドバイスはくれても、世界で誰も、正解は知らない

Goal



自分が選んだ問い
→ 実験プロトコルがない
博士2年の冬まで全く光が見えない

失敗は成功に
近づく過程

① Nature Communications
https://www.nature.com/articles/ このページを読む |
Experimental evidence for hydrogen incorporation into ...
S Tagawa 著 2021 | 発行所数: 153 | Tagawa, S., Sakamoto, N., Hirose, K. et al. Experimental
evidence for hydrogen incorporation into Earth's core. Nat Commun 12, 2588 (2021).

信じて一緒に実験して下さった、教員・皆様に感謝

【資料③-16】


③ 成長した実感があること

ALPSプログラム
第11回シンポジウム

褒められない/喜びも少ないとき、どう乗り越える？


① 人と話すこと / 外に目を向ける時間を作ること

② メンター制度や成長を可視化するアプリ/AIがあればなあ…



後輩

論文講読や実験手法の議論を通じて一緒に勉強して下さった。
研究の進め方のメンタリングにあたる？



先輩

実験メンタリングが最も重要と思います。PIは必ずしも研究テーマにおけるデータ
採取のスペシャリストとは限らず、学生がPIより詳しいということはよくあります。

院生時代の「もがき」を伴走する他者/仕掛けの重要性

【資料③-17】

そして、大学院を終えた後

ALPSプログラム
第11回シンポジウム



2022年、
中規模の国際航空貨物会社の総合職事務系に。
周囲には、博士卒なんていませんでした。

沢山の人に教えてもらい、現場で共に話し、自分の得意を活かす機会を頂きました。



本当に話しやすいですね。どんなに忙しくてもいつも笑顔だし、色んなこと教えてくれるし、ご飯に誘ってくれるし、良いところがたくさんあります。
(中略)相手の立場に立って物事を考えるって大切なことですが、なかなかできないことです。

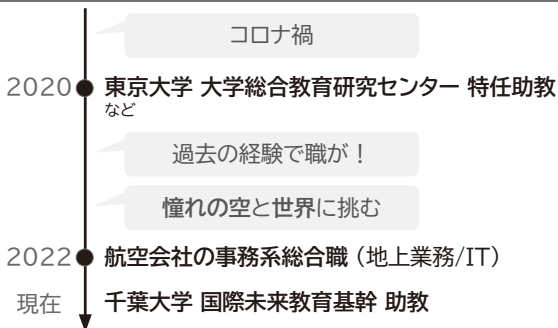
案外、もがいた経験はトランスファラブルスキルや課題設定力になっている…？

自分のもがきは、無駄でなかったことを知る

【資料③-18】

そして、大学院を終えた後

ALPSプログラム
第11回シンポジウム



信念: 「良い課題を持てる」、「他者と共に解決できる」

そんな信念に繋がる、大学院教育やAI活用を構想できる機会と思っています

【資料③-19】

最初の問いへの、自分なりの答え

ALPSプログラム
第11回シンポジウム

なぜ、自分は大学/院で信念を持てたのか？

多くの人に出会い、支えてもらったこと
専門と専門外の両方に、多くの機会があったこと
機会を自ら掴む、価値観を持っていたこと

▶ 自己効力感の先行要因

- 遂行行動の達成：自分自身が実際に成功体験を積むこと
- 代理経験：他者の成功や失敗の観察
- 言語的説得：他者からの励ましや説得
- 生理的・情動的状態：ストレスや不安などの身体反応

Bandura, A. (1977). "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change." *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

【資料③-20】

まとめ

ALPSプログラム
第11回シンポジウム

大学院の学生を支える取り組みで
自分が重要と考えること

- ① 居場所づくりや学びの場作り
- ② 学びの掛け算（道具立て、共通教育、専門外）
- ③ 成長実感をなんらか感じられる仕掛け

後ほどのパネルディスカッションでも、
よろしく願いいたします。

エピソードを頂いた、教員、職員、後輩、同期、同僚の皆様へ感謝します。



大学院生に対する支援の事例： オーストラリア University of Technology Sydney (UTS) の 事例から

千葉大学アカデミック・リンク・センター准教授・副センター長
國本 千裕

はじめに

よろしくお願いたします。副センター長の國本です。

私も自己紹介から始めます【資料④-2】。院生支援の事例、なぜ、私がこれをお話しているかという話になります。私は、アカデミック・リンク・センターでリサーチ・コモنز部門の部門長という立場で、附属図書館と共に大学院生支援の取り組み(Encourage YOUR Research!)をやっています。この中で「院生に対する支援フレームワークをつくろう」、つまり、ばらばらに大学院生を支援するサービスを作って……もいいんだけど、「体系化して、きちんと学生に見える化しよう!」ということを考えました。

さらに、支援を受けたらどういう能力が獲得できるのかが、院生に提示できたらいいと思ったので、世界中のいろんな支援フレームワークを、みんなで1年がかりで調べて、各国を調べた中に、本日ご紹介するUniversity of Technology Sydney (UTS)のものがありません。

ちなみに、我々のやっている院生支援とはどのようなものを、もしお知りになりたい方は、このポータルサイトの方をご覧ください。中身は、ここに書いてあるようなことを色々やっております。

私の経歴ですが、普段、あまりここまで細かくは書かないんですが、今回は、この有期とか特任とかいうところに、色をつけています。私は、人文社会学系の大学院を出てまして、専門は図書館情報学です。いわゆる、文系院卒の人がキャリアを構築しようとすると、これだけ苦労するという典型のようなキャリアを歩んでいまして……。ただ、その結果、色々な大学の、色々な立場で働くことができたもので、「大学院生のキャリ

ア構築って、言うほど簡単ではない] ですし、大学院生のときに、たとえば修士とかまで論文が書けたとしても、その後、「それを生かしてキャリアを積むのはそんなに簡単ではない」と分かっていますよ、それでも、という前提で、今日はお話をします。

我々の院生支援——黄緑色をつけているところは、全てリンクがついていますのでPDFをお持ちの方はリンクを押していただければと思うんですが——院生支援と言っている支援ですが、開始当初は「大学院生に向けた研究支援です」という説明をしながら始めました【資料④-3】。というのは、院生支援と言うと、「学生支援なのか、教育支援なのか、何支援なのかよく分からない」という反応が、学内で多数だったので、あえて研究支援という言い方をしながら始めたのです。

この2行目をご覧頂きたいんですけども、実際には、我々の支援はもう少し幅広いんです。大学院での生活や、研究活動、あと、先ほど基調講演で小澤先生も仰っていたとおり、メンタルケアって、結構、大学院生にとっては大事でして。そういう様々なものをサポートすることも含めて、比較的広めにとった支援を始めています。

このYOURの部分、色で強調していますが、これにも意味があります。海外では院生のResearch Journeyや、大学院を出た後、何をを目指すのかまで含めた、自己決定と自律を支援する取り組み——今ここに出したのはニュージーランドとカナダの例ですが——それらは、既に結構あるんですね。Game Planという言い方をしたりもしますが。これから大学院で研究を行う院生にも、その長い旅路で、何らかの道標や道案内がないと迷うよ、ということのアナロジーだと思うんです。

なぜ、それが必要になっちゃったかという話なのですが、ここにも書いているんですが、進学者自体が学部から大学院への進学者が増加してきていて、大学院の方で学生をとってこうという風潮がある。しかも、そのとき多様な学生が来るわけですね。学部からストレートでその大学へ来たわけではないとか、あとそれから、留学生も多数来る。そうすると、さっき田川先生のお話にもありましたが、「自分は誰に何を聞いたらいいか？自分はどうしたらいいんだ？これは人に聞くようなことではないのでは？」と迷ってしまう学生さんがいっぱい出てくる。そういう人たちも支援しよう、そういう人たちが自分で何かを決められるようにしましょう、というのがResearch Journey、我々の行う院生支援の本質です。

1. オーストラリアの高等教育

オーストラリアの高等教育において、UTSの事例は面白いな、と思っているので今回紹介するわけなんです。その前に、オーストラリアは高等教育の背景自体がすごく複雑なので、ちょっと背景の説明をさせてください。

オーストラリアというのは【資料④-5】、地理的特徴からいいますと、日本の20倍、アラスカを除く米国とほぼ同じ大きさの国だと言われています。移民が全人口の5割で、多様性重視の政策をとっています。今、6州のところ黄色の色をつけていると思うんですが、これは要するに、都市名で見るとブリスベン、シドニー、メルボルンになります。オーストラリアは、南東部に人口と高等教育機関が極度に集中してるんですね。その結果、何が起きたかということ、学生はオーストラリアの各地域に散っているわけなので、遠隔教育が非常に進んでいます。高等教育も、コロナの前から、リモートですとか色々なものが進んでいたという、非常に面白い国です。

ただ、教育制度がちょっと特殊でして、基本的に教育制度は州政府が管轄しています。つまり、連邦政府じゃなくて、各州が独自の教育制度を持っていて、学校制度も州ごとに異なるんですね。しかも、高等教育を卒業した後は、これはちょっとドイツと似てると思うんですけども、義務教育終了後の進路に職業訓練課程みたいなものもあります。そうすると、この統一試験を受けた後に、その職業訓練のほうの道に行く人とか、多様に進路が分かれてしまうわけです。だけど、その後大学に戻ってくるという人もいます。

それから、連邦政府レベルで高等教育に関わる政策をみるときに、日本のような感覚でいわゆる文科省に当たる「教育省」だけを見ていると、非常に困ったことになります。オーストラリアの場合「教育から就労へ」という言い方で、とにかく就労人口を増やそうとしています。教育に関わるお金の大部分、さらにカリキュラムに対して、結構な強い権力を持っているのがこの「教育雇用労働省」だったりします。ですので、この2省庁を見ないと、教育行政の全体像が見られない、という非常に複雑な国になっています。

さきほど「多様な進路」と言いましたが、これもどういうことかということ、こういう図になります【資料④-6】。まず、小・中・高と来て、その後統一試験を受けます。赤字は全部私が色をつけたところなんです。試験を受けた後も、高等教育へ進む人の進路はさらに多様です。準学士を取って学士号——緑のところですね——に行くと、さら

に学士にも色々あって、さらに、マスターとドクターも2～3種類ずつある、というような構成になっています。

ほかにも、統一試験の後、職業訓練校に行ってから大学に戻ってくる人もいれば、準学士を取ってから大学に来る人もいれば、あと、社会人になってから大学に戻ってくる人もいます。さらに、先ほど申し上げたとおり、実は、留学生がものすごく多い国なので、各国の違う教育制度を経た人が入ってくる形にもなる。とても多様な進路——Study PathwayとかLearning Pathwayといいます——を経て学生が集まる、という状況になっています。

オーストラリアの高等教育の興味深い点を、もう1つあげると【資料④-7】、公立大学が36校ありまして、そのほとんどが州立になっています。先ほど申し上げたとおり、学士課程も大学院課程も色々なパスがあります。有力校もありましてそれらは、Group of Eightと言って、QSランキングでもかなり上位に入ります。Group of Eightはいま青字になっています。今回、私が事例として扱う大学（UTS）はこの90位の大学です。ちなみに、大阪大学はこの辺（80位）です。ここ（43位）までがGroup of Eightなんですけど、UTS（90位）はその1個下です。日本でいうと「七帝に入れない、旧六の一番上」みたいな感じの大学だと思って頂けると——ちょっと会場で笑いが起きていますけれど——University of Technology Sydneyはちょうどその位置にあります。

ただ、QSランキングって、非常に学術研究が高度に行われて、特に学術論文をかなり査読つきで出していないと、上位に入らないというランキングですので、UTSはよく職業訓練重視の大学みたいな言われ方をするんですが、決して、研究がおろそかな大学ではないと思って頂きたいために、今この表を出しました。

全体的にざっくりまとめたので、高等教育の方に怒られそうですが、オーストラリアの高等教育は、専門的なキャリア形成の支援——もともと政策的な背景と政治的な背景とか色々あるんですが——に重きを置いて、80年代からずっと「教育から就労へ」を強調してきたという特徴があります。就労人口の増加と、税収増加がそもそもの狙いだったんですが、とにかくそういう傾向があります。あと、積極的な留学生の受け入れですね。2025年時点で、最新の数値が80万4,555人となっておりますが、大学にもよりますが、現状、各大学の3～4人に1人は、もはや留学生というカウントです。

そういう多様な人達が大学に来て、先ほど申し上げたとおり、しかも色々なPathwayを経てきているので、どうにかして学生が持つてるスキルをはかる努力をしています。

トランスファラブル・スキルの涵養、つまり「今あなたはどんなスキルを持っていて、これからどんなスキルを身につけたいですか？」ということを重視して、大学のカリキュラムとの整合を、うまくとろうとずっとしている国でもあります。

よって、ちょっと流しますけれども、Australian Qualifications Framework (AQF) という非常に有名なフレームワーク等もありまして【資料④-8】、豪州全体で、特に連邦政府全体のレベルで見るときには、みんなのPathwayをみて、さらに教育制度も各州ごとに違うのでそれらをきちんとふまえて、「どのような能力を身につけた人か」をきちんと見るための、学位資格認定制度のようなものもあります。興味のある方は、リンク先を見て頂ければ分かるのですが、ものすごく多くのスキルやレベルがあり「これらをきちんと満たしていれば、あなたは高校3年次を終わったレベルとみなすので学士課程に行っていけますよ」とか、そういうことができるようになっています。

あと、スライドでは赤字にしましたけれども、職業訓練のセクターにも比較的たくさんの方の学生さんがいるので、その人たちが大学における教育課程にスムーズに入れるように、逆に教育課程から労働市場にうまく人材を出せるようにということも考えられています。そこら辺の連結も、うまくやろうとしているフレームワークです。何年かごとに、こうしたフレームワークが出てきては、また消えるのがオーストラリアの特徴なんですが、今のところこれ (AQF) は長めに生き残っています。

学位の特徴ですが【資料④-9】、このスライドは、すみません、これからシドニーの説明をするときにHDRという言葉がたくさん出てくるので、その説明のために作りました。実は、オーストラリアは、学士号だけでも、授業を履修して取れる学士号もあれば、成績が優秀でかつ卒論を書いて取れる優等学位もあれば、準学士——これは基本的に授業履修、Courseworkだけで取れる学位です——とかもあります。修士号についても、授業を受ければ取れるものと、研究しないと取れないMasters degree by Researchとか、いろいろな学位があります。博士号も同様で論文を書かなくても取れる博士もあつたりします。

これから、私が説明するなかに出てくるHDR、特に院生のHDRと言っているのは（授業履修だけではなく）調査研究をして学位を取得するものを指していると思っています。かなり大ざっぱで乱暴な理解ですが、日本で一般的に考える修士の学生、博士の学生は、オーストラリアでいうところの「HDR院生」に当たることが多いです。

2. University of Technology Sydney (UTS) の大学院生支援

それで、UTSの話にやっと入れるんですけども【資料④-11】、UTSは学生数が4万7,000人、うち留学生が1万3,000人ですから、やはり3~4人に1人は留学生です。大学院生自体はCourseworkの学生さんのほうが多いです。これはオーストラリアでは結構メジャーな話で、今や、論文を書かない院生のほうが多いのは、諸外国では割と多くみられる事例と思いますが、こちらの大学も例外ではありません。一方で、Higher Degree Researchの大学院生の人数自体は少ないが、ただ、研究成果は教員も含めて結構多く出している、そういう特徴があるというように、科学技術政策の文書を見ると出ています。

学部の方が——カウントがすごく難しくてですね——高等教育の方には釈迦に説法なんですけれども、マイクロレデンシャル的ないろいろな単位の出し方をするので、ここではプログラム数で出しています。そうすると、学部プログラムが173、大学院プログラム数が114、コースで無理やり考えると13コースぐらいあるんですが、ショートコースはもっとたくさんあるという形になります。分野で見ると、やはり実学的なものは多いです。テクノロジー系の大学なので、工学系も多いかと思いきや、意外に社会科学、法学、教育もあったりして幅広いです。

全体像としては、このような大学なのですが、院生を支援することにすごく熱心です。我々がこの大学に注目した最大の理由は、GRSと彼らが呼ぶ、Graduate Research Schoolという院生支援のための、研究担当副学長直轄の特別部門があるためです【資料④-12】。これを見て頂くと分かりますが、この組織図ではVice-Chancellor (Research)の下に、このGRSという組織があります。リサーチ・オフィスとかと同様、研究担当のVice-Chancellorの下にあり、GRSは非常に強い権限を持っています。場合によっては、きちんと院生を指導できてない監督者の懲戒とか、奨学金の支給停止とかも行えるそうです。

HDRの院生は修論や博論を書く際に登録が必要で、いわゆるCandidate（候補生）というものになるんですけども、GRSはその選考もします。オーストラリア全土から優秀なCandidateをリクルートするようなこともやっています。かなり集中的に、大学院をきちんとマネジメントしようということをしています。主な業務の1番目はそれだそうです。

2番目の業務として、そのHDRの院生さんたちの、研究能力開発の目標設定と方針

の決定、それから、実際に能力を開発するための支援プログラムの提供をしています。後々スライドで示しますが、田川先生のスライドでも出てきたような、いろんなスキル習得のためのプログラムもやっています。「居場所とつながり」というお話がさきほどありましたけれど、学生が自分ひとりでは、研究や学習のパートナーを探したり、色々なネットワークをつくったりするのが難しいので、その支援もします。非常に支援活動が幅広いです。

ただ、一番上を見ていただくと——ちょっとさっき飛ばしたんですけど——GRSは実際には「School」です。そういう立場をあえてとっているんですね。つまり、GRSは研究科（研究組織）でもあるので、ここ実は教職協働組織なんですけど、ここにいらっしゃる教員の方は自分でも研究をしていて、学生も育ててます。職員の方は、実務をやっているのかと思いきや、職員もちょっと調査分析をやったりしています。教員のほうもちょっと実務もやっています。教職協働組織で、かつ、研究も教育もやるんだけど、実務としての院生支援もやる、という特殊な組織になってます。

さらに、GRSの活動で一番目立つものとして、Graduate Research Study Planがあります【資料④-13】。彼らはGRSPと略して呼んでましたけれども、これはHDRの院生と指導教員の間で交わされる文書です。一見いわゆる研究計画書のように見えますけど——リンクを張ったのでよろしければ詳細をご覧ください——よく見ると、実際には院生と教員が「この能力を身につけよう」と決めた能力やスキル項目が左側についています。そして右側で「だからこういう計画を立てる」「それはどれくらい達成された」ということを書き込むような、非常に複雑な計画書になっています。

これは、HDRの院生と指導教員の先生の間で、「この学生が成長するために各自にはどんな能力を身につけて、それを身につけるためにどんなサポートが必要か」を合意形成するための文書になっています。自身のResearch Journeyを、学生自身が自律的に組み立てられるようになっていきます。と同時に、いまスライドでは下線を引いてますが、UTS HDR Capability Frameworkという、大学が事前に提示する、能力フレームワークの能力をちゃんと身につけたか、もしくはそれが要らないんだとしたら、なぜ要らないのかみたいなものをきちんと考えて、説明可能な形にするという、すごく詳細なプラン・シートなのです。

HDRの学生さんは、最初に、現在の自分がもつスキルはどれで、そして、目指す将来像にはほかにどんな能力やスキルが必要かを描きます。その後、指導教員と面談や相談をして、後で説明する3つのStageごとに、それぞれの段階で5つの能力アウトプツ

トや、さらにUTS HDR Capability Frameworkに記載された必要能力を習得するには、どんなインプットが必要か、必要なリソースや知識は何か、それらは学内・学外のどこにあるのか、その他キャリア向上に活用できるものは何か、といったことを、すごく詳細にプランニングしていきます。これらを目標設定し、さらに各段階での達成事項もシートに記入していきます。

相談にのる指導教員にも義務があります。オーストラリアではよくあることですが、UTSでは学生1名に対する指導教員は、原則2名です。各大学院の登録簿から、学生が指導教員を選択するんですが、その他にも指導者として学外の人材やネットワークが必要だと判断した場合には、外部指導教員を追加もできます。そして、各教員は、教員指導資格を取るときに、このGRSPの中身、さらに、UTSの能力フレームワークに関しては全項目何が書いてあって、各段階で自分は学生に対して何をしないといけないか等を、GRSが提供する研修プログラムを受けて、履修しないと、指導教員にそもそもなれません。しかも、怖いのは、GRSによる研修を通じて、その指導力のブラッシュアップも教員に求められています。違反すると、指導教員としての登録を抹消されてしまうこともあるそうです。外部指導教員は5年がその期限になっているので、5年ごとにまた履修しないといけない……となっていて、教員に対する義務もかなり大きい、という体制をとっています。

こちらは、字が小さいので読むのを諦めていただいて大丈夫なんですけれども、さきほど述べた3つのステージ、つまり、①研究開始時、②研究進捗確認時、③学位論文提出準備時の各33段階で、これだけ詳細なものを、学生と教員が一緒につくることになっています【資料④-14】。たとえば、最初の段階Stage 1では【資料④-15】——これを見ると研究計画書とは大分違うというのがわかるんですが——学生自身が現在持っているスキルを自己評価します。次に、自分の研究したい内容やプロジェクトにおいて必要なスキルと知識、あと人脈、1人じゃできないとか仲間が欲しいというときには、その確認をします。それに対して、教員は、どんな支援が必要か、誰と繋がればよいか、みたいなものも提案する。

このとき、開始段階なのにも拘わらず修了時のことを、つまり、学生には「ところで課程を修了したら、あなたはどうするつもり？」と、初めから考えてもらいます。自分がプロフェッショナルとしてどんな立場にいたいのか、というキャリアプランニングもします。重要なのは言語化をするということなんです。[他者に対して明確に説明できる]ということ、この大学ではすごく重視していて、demonstrateという単語をも

のすぐく使います。「他人に理解できるようにはっきりと説明する」という意味の英単語なんですが。

さらに、初期の能力目標をちゃんと立てて、教員と学生、それぞれが合意したプランを、オンラインで提出します。ポートフォリオ的なシステムがあって、それでちゃんと管理をしています。それから6~12カ月ごとに、それがちゃんと達成できているか、能力フレームワークにある項目をどのぐらい習得できたか、をちゃんと見ながら、このプランを適宜改定していく形をとっています。

能力フレームワークの方ですが【資料④-16】、主な大項目は5つほどあります。①研究知識とスキルの14の能力、②研究コミュニケーションの7つの能力、③ガバナンスと研究管理に関する10の能力。④インパクトとエンゲージメント能力というのは、市民とか社会に対して、専門を超えて自分の研究成果とか影響を説明できる、という言語化の能力です。ここでおもしろいのは、メディア活用能力とかもここに入っているんですけど、とにかく「外に向かってちゃんと説明できるか」を重視しています。あとは、⑤キャリア構築に関する能力セットなんですけれども、習得した専門知識とスキルを生かして、卒業後のキャリアをどう構築するかに必要な能力が最も多くて20個あります。一見、HDR院生にきちんと学位取得をさせるための丹念な研究指導のためのフレームワークにも見えるのですが、実際には、しっかり各自のキャリア構築と必要な能力育成もできるようになっています。

さらに、GRSが重視している院生支援の4側面についても示しました【資料④-17】。GRSが心がけていることの1番目がPartnership、つまり、支援をつなぐということです。それから、学びのパスを提示して、院生のコミュニティ形成を支援すること。先ほどの田川先生のプレゼンにあったアレですね。誰かと一緒に何かをするためのつながりをつくること。そしてGRSとしては、それらをエビデンスに基づき支援することになってます。

GRSによる研修プログラムも示します【資料④-18】。先ほど出てきたUC Berkeleyの例と似てるので、内容についてはちょっと省略しますが、実際には、これは課程外の支援、つまり、授業とは関係のない支援プログラムになっています。関連部署として、学内のすぐく多くの支援部署や人材が連携していて、大学図書館だったり、いわゆる研推だったり、就職支援課とも組んでいます。テーマも、単純に学位とか研究の話だけではなく、キャリア向上やウェル・ビーイングに関するものもあります。ハッピー・フライデーというのもあって「これ、何？」と聞いたら、「金曜の夜の飲み会です」と言っ

ていました。つまり、そういう学生同士のネットワーキングも支援に含めている。これ、ちなみに、わずか2か月分ぐらいのラインナップです。発表用にかなりまとめたので、本当はもっと数が多いんですが、多くの院生支援のためのプログラムを提供しています。

今回、この話を伺ったのは、GRSのDirector of Research Development and Trainingのトップの方でした【資料④-19】。Rees博士曰く、こうした院生支援は、豪州では全く珍しくないそうです。支援組織（GRS）に関しても「現状ではユニークけれども、こういう組織は、オーストラリアではわりと多くの大学で、今やこの方向に進み始めている」ということも言っていました。

あと、なぜGRSが教員組織なのかという話なのですが、院生を支援する部署なので、指導教員とも関係を構築しなければならないんですが「指導教員とうまくやるためには自分も指導教員でないといけない」と仰っていました。ただ、一方で、たとえば院生のキャリア支援をするとすると、職員の持っている多様なスキルや能力もフル活用しなければならないので、「教職協働組織であるということは、院生支援の鍵になる」という言い方もされていました。

それから「当事者としての大学院生を巻き込むのはすごく大事だ」とも仰っていました。オーストラリアに限らず、欧州の大学は特にGraduate Associationをうまく巻き込んでるんですけども、別の事例でモナシュ大学も同じようなことをしています。UTSの場合は、「大学院の研究の卓越性を促進するためにどうしたらいいか」という点を、大学院生と共に検討する特別プロジェクトを持っているそうです。

それから、データ駆動型支援に関しても。これもまたUC Berkeleyが拠点となっているS-E-R-Uコンソーシアムという、学生調査を統合的に行って、国際比較するコンソーシアムがあるんですが——ちなみに大阪大学も入ってるそうですけれども——ここでUTSの院生が、他大学の院生とはどう異なるのかを国際比較し、自学の大学院生の特徴を明確化していると仰っていました。

一番大事にしているのは結局、「大学院に進学した後、学位だけが取れたんじゃ意味がない。その“学位取得の経験”を通じて、学生一人一人が、どんな能力を“戦略的に”習得したかを重視している」という言い方もされていました【資料④-20】。

ここに書いてあるように、彼らの原動力の1つは生涯学習支援だそうです。オーストラリアでは、卒業生のほとんどが——UTSでは特にHDRの大学院生のほとんどが——修了後に大学で働くわけではない。その場合に「学位は持ってます。でもそれだけじゃ

なくてこんな能力も持ってます」と言える機会をつくりたい、そのための仕組みを整えることが非常に重要なんだ、という説明の仕方をなさっていました。

ですので、これはまとめですけれども、各大学の事例から日本が学べることとして、UTSのまねをすることが大事なのではなくて、この姿勢の方を学ぶべきではないかと個人的に思います。自学の院生が、そもそもどのような学生で、その特色が何であるか。そして、彼らが——学位を取るのが大事なのはもちろんですが——、その過程で、つまり、大学院で何を経験して、習得し、自分はどんな能力と強みを持っているかを自覚できること。他者に説明できるようになっていること。さらに修了後にどうなることが目標なのかを自覚できること。最後に、院生がこれらを達成するために、我々はどんな支援をすればいいかを考えていくのが、今後の、大学院生支援の肝ではないかと考えます。

ちょっと全体的にざっくりしたまとめになってしまいましたけれども、私の発表はこちらで終わりにさせて頂きたいと思います。どうもありがとうございました。

【資料④-1】



【資料④-2】

自己紹介

- Academic Link Center (ALC) 副センター長
- リサーチ・コモンス部門 部門長
- 大学院生支援の取組み（Encourage YOUR Research !）を統括
 - ・ 支援フレームワーク：EYRJ Frameworkの作成とマッピング¹⁾
 - ・ 支援ポータルサイト：Encourage YOUR Research Journey !
 - ・ 多人数・講義型ウェビナー（英語）：初めての英語論文セミナー
 - ・ 小人数・実習型の対面セミナー：15Min.Session
 - ・ 1対1・ネイティブによる英語論文執筆支援：Academic English Consultation
- 研究データ管理・公開支援
 - ・ 研究データ管理・公開支援ポータル
 - ・ 大学院共通教育 研究マネジメント領域「研究データの保存・管理・公開の基礎」
- 経歴
 - ・ 2009-2011: 慶尚義塾大学 文学研究科 大学助教 (有期・研究奨励) + 非常勤講師 (多数)
 - ・ 2011-2014: 千葉大学 アカデミック・リンク・センター 特任助教 (1年更新) 私立・人文系大学院
 - ・ 2014-2017: 駿河台大学 メディア情報学部 専任講師 (デュオトラック) 私立・学部教員
 - ・ 2017-2022: 千葉大学 アカデミック・リンク・センター 特任准教授 国立・実務系センター
 - ・ 2022-現在: 千葉大学 アカデミック・リンク・センター 副センター長/准教授

1) 稲米 珠花, 谷 奈穂, 國本千裕. EYRJ Frameworkに基づく大学院生支援のマッピング. 大学図書館研究. 128, 2025 (参照: 2025/11/03) 2

【資料④-3】

院生支援？

■ 「このサイトについて」

- Research Journeyとは？
- なぜ今、大学院生支援なのか？
- 支援内容

■ Encourage YOUR Research! : 大学院生に向けた研究支援

- 大学院生や、院進学を希望する 学部高年次生(3・4年生) を対象に、大学院での生活や研究活動をサポートする取り組みを2017年より開始

■ Research Journey : 進学後何を目指すのか？ (自己決定と自律)

自分自身で目的地を設定し、計画を立て、たどり着くための準備・装備を整え、(道筋を修正しながら) 旅路を切り開いていく

進学者が増加
→ 多様な学生が来る
人に聞くようなことではないのでは？
誰に、何を聞いたらいいのだろう？

➢ 研究という旅路 (Research Journey)

これから大学院で研究を行う大学院生には、なんらかの道標・道案内が必要

必要な情報の提供・知識習得・戦略立案など、幅広く支援する試み

研究に取り組み、進展させ、学位論文を提出してその先へ進むために、進め方・論文の書き方・大学の制度等について知り戦略を立てる必要

例) ニュージーランド：オタゴ大学 The Research Journey
研究計画の立て方、文献レビュー、論文執筆と公表の手順等、論文執筆に焦点を合わせたスキルや戦略を紹介

例) カナダ：プリティッシュコロロンビア大学 The Graduate Game Plan
大学院での研究生生活を、①研究開始時、②大学院（初年）、③大学院課程半ば、④修了間近の4ステージに分け、各段階で取り組むべき内容と戦略のアドバイス

【資料④-4】



オーストラリアの高等教育 (事例の背景説明)

【資料④-5】

オーストラリア

地理的特徴¹⁾

面積：768万8,287平方km (日本の20倍、アラスカを除く米国とほぼ同じ)
 人口：2,720万人 (2024年6月)
 民族：アングロサクソン系、中東系、アジア系、先住民等
 公用語は英語、キリスト教43% (無宗教38%)、移民が全人口の5割、多様性重視
 行政：連邦政府、州・テリトリー政府、地方政府

6州 (ニューサウスウェルズ、クィーンズランド、南オーストラリア、タスマニア、ビクトリア、西オーストラリア)
 2テリトリー (首都特別地域、北部準州)

教育制度²⁾

- ・ 州政府が教育制度を管轄 (学校制度が州ごとに異なる)
 - ・ 義務教育はYear 1からYear9または10 (6~16歳)
 - ・ 義務教育終了後の進路
 - ・ 進学希望者は11~12年生入進学し、統一高等学校資格試験 (HSC) を受験
 - ・ 職業教育訓練課程 (Vocational Education and Training: VET) へ進む学生も
- ・ 連邦政府は各種グラントやプログラム提供による財政的支援
 - 教育省 (Department of Education)
 - 教育雇用労働省 (Department of Employment and Workplace Relations)

1) 外務省。オーストラリア連邦。基礎データ。https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/australia/data.htm (参照：2025/11/03)
 2) Australian Government: Department of Education. [About] the Department。https://www.education.gov.au/about-department (参照：2025/11/03)

2025/11/4 5

【資料④-6】

多様な進路 (Study Pathway) を経て、
様々な学生が大学へやってくる

図1 教育制度と資格制度の対応

1) 佐藤克敏ら。オーストラリアの教育制度の概観。2007。38p (図1)。国立特別支援教育総合研究所。https://www.nise.go.jp/jisa/kankobutsu/pub./f/134/f/134_3.pdf (参照：2025/11/03)
 AL/ALPSセミナー「教育と研究のはざま：大学院生に求められる学びの支援を考える」

2025/11/4 6

【資料④-7】

オーストラリアの高等教育

大学および大学外高等教育機関 (Non-University Higher Education Institutions)¹⁾

- 公立大学36校（国立1・州立35）、私立大学6校
※ 有力大学Group of Eightは、2024年のQSランキング上位¹⁾
- 学士課程・大学院課程（ともに様々な学位授与コースあり）

職業教育訓練課程²⁾

- 各州が管轄・運営する公立学校（Technical and Further Education）
- 民間の公認職業教育訓練機関（Registered Training Organization）
※ 100を超える機関が存在

特徴

- 専門的なキャリア形成支援「教育から就労へ」³⁾ 就労人口の増加がねらい
- 積極的な留学生受入（2025年時点で80万4555人）³⁾
- トランスファラブル・スキル（汎用スキル）涵養を重視

順位	大学名
1	Massachusetts Institute of Technology (MIT)
...	
14*	The University of Melbourne
...	
19	The University of New South Wales
19*	The University of Sydney
...	28 東京大学
34	Australian National University
...	
42*	Monash University
43*	The University of Queensland
...	46 京都大学
72	The University of Western Australia
...	80 大阪大学
89	The University of Adelaide
90.	University of Technology Sydney

1) Quacquarelli Symonds, S World University Rankings 2024. <https://www.quacquarellisymonds.com/world-university-rankings/2024/> (参照：2025/11/03)

2) Australian Government, Australian education system: Higher Education, Study Australia. <https://www.studyaustralia.gov.au/learn-prepare-australia/australian-education-system/m1> (参照：2025/11/03)

3) Australian Government Department of Education, International student numbers by country, by state and territory. <https://international.education.data.gov.au/> (参照：2025/11/03)

2025/11/4 7

【資料④-8】



Australian Qualification Framework : AQF

- AQFとは？¹⁾**
 - 豪州全体を対象とした資格認定制度
 - 中学～大学院（職業訓練機関含む）までの学位・資格を統合
 - AQFにより異なる教育課程（Pathway）への進学が容易に
- AQFの目的**
 - 学習者が達成した成果について「連邦全体で」一貫した認証を授与し、義務教育後の学習経験（職業経験）を単位換算する認証基盤を整備
 - 教育・訓練セクターと労働市場間での流動性を高める
 - 資格取得の促進、教育訓練の励起、成果への道筋提示により生涯教育に貢献
 - 職場の求める要件（職業的なニーズを満たす資格）を意識し、量的・質的に高品質の職業教育や訓練を提供する

1) Australian Qualifications Framework. <https://www.aqf.edu.au/> (参照：2025/11/03)

AQF qualification type learning outcomes descriptors

Qualification Type	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5
Certificate
Diploma
Bachelor
Master
Doctoral

Source: Australian Qualifications Framework (AQF) 2013

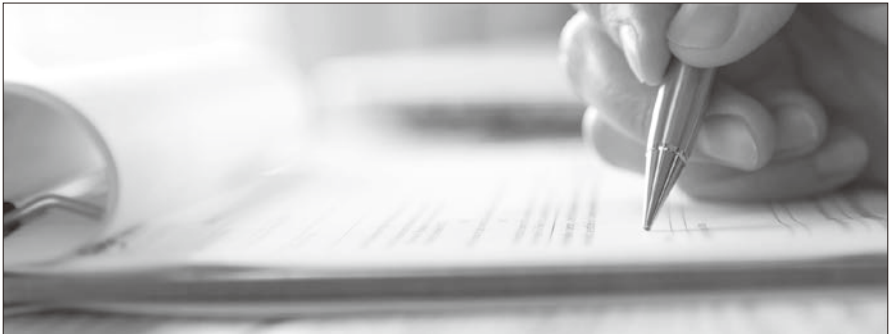
【資料④-9】

学位の特徴 (HDR : Higher Degree by Research)			
学位	期間	特徴	条件
学士号 Bachelor degree	3年	授業履修のみ	授業履修 + 優秀な成績で学士号取得 + 大規模なプロジェクトまたは論文 (12000~20000語のエッセイ) を提出
+ 優等学位 (with honors)	+ 1年	+ 追加 1 年間で課題研究を行う (卒論)	
(準修士号) ① Graduate Certificate	6か月	・ 各自のキャリアに必要な知識・スキル習得、 転職支援、Graduate Diplomaへの進学経路 ・ TAFFなどの高等教育機関でも発行可能	授業履修
② Graduate Diploma	1年	・ 豪州資格枠組み (AQF) レベル 8 相当	授業履修 ただし Graduate Certificate の 2 倍の学習単位が必要
修士号	1-2年	・ 複雑な課題の解決が求められる専門コース ・ 博士号取得への経路 (研究課題の発見)	
① Masters degree by Research		・ 専門分野における研究成果の創出、 または新たな知識の獲得が目的	大規模なプロジェクトまたは論文 (20,000~40,000語の長文エッセイ) の提出
② Masters degree by Coursework		・ 専門分野または研究分野の調査に重点	調査の一部としての大規模なプロジェクトまたは小論文 (12,000~20,000語の長文エッセイ) を提出
③ Extended masters degree		・ 専門分野の実務に重点	調査の一部としての大規模なプロジェクトまたは小論文 (12,000~20,000語の長文エッセイ) を提出
博士号 Doctoral degree/doctorate (PhD)	3-4年	・ 文献レビュー、実験、新しい手法の探究などを通して専門分野の知識向上に大きく貢献	多くの場合、大規模なプロジェクトや40,000から60,000語規模の論文を提出
① Doctor by Research		・ 哲学博士 (Doctor of Philosophy) と呼ばれ、 独創性のある研究を行うことが求められる アカデミック・キャリアのための経路	博士論文を提出して卒業する (博士の称号が授与される)
② Professional doctorate		・ 博士の称号も授与されるが、 それ以上に職業的な成果をもたらす経路	コースワークを完了する

調査研究
↓
学位取得
↓
HDR

9

【資料④-10】



University of Technology Sydney (UTS) の大学院生支援

【資料④-11】

University of Technology Sydney

- 学生数：47,913名（うち留学生：13,065名）
 - 学部学生 33,579名
 - 大学院生 Postgraduate Coursework 12,047名
Higher Degree Research 2,287名
- 教職員数：4,098名
- 学部プログラム数：173、大学院プログラム数：114
 - 13コース（ショートコース多数あり）
 - データサイエンス、ビジネス・経営、コミュニケーション・広報、デザイン・建築、工学、ヘルスサイエンス、GEM、情報技術、科学・数学、国際・社会科学、法学、教育、分野横断型イノベーション
- 沿革
 - 1964年 The New South Wales Institute of Technology 創設
 - 1988年 The School of Design of the former Sydney College of the Arts 統合
 - 1990年 The Institute of Technical and Adult Teacher Education
The Kuring-gai College of Advanced Education 統合
 - 2015年 The University of Technology Sydneyに名称変更



UTS Central viewed from Alumni Green, photography by Andy Roberts

AL/ALPSセンター 教育と研究のほがまで：大学教生に求められる学びの支援を考える 2025/11/4 11

【資料④-12】

Graduate Research School

UTS全学の院生支援を担当する部門

- 研究担当副学長直轄の中央管理ユニット
 - 奨学金の支給停止、監督者の懲戒、各種情報セキュリティ管理も担当
- 研究科（School）であるため教育・研究も行う

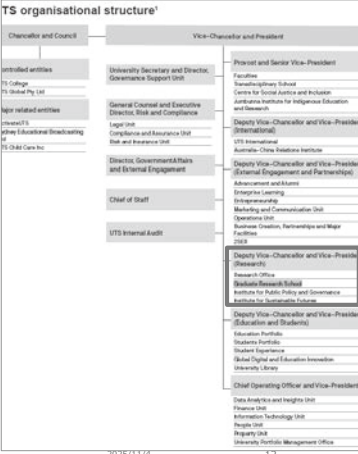
教職協働体制（8名＋25名）

- 教員（教育・研究・研修業務・そのほかの業務）
- 職員（調査分析・管理業務・そのほかの業務）

主な業務

1. HDR院生の選考とリクルート、認証、在籍管理
 - 学位論文の準備・提出・審査
 - 奨学金や資金援助に関する管理業務
2. 研究能力開発の目標設定と方針決定
3. 大学院生の能力開発・支援プログラムの提供
 - 進路に応じた専門職実践とスキル習得支援
 - 学外のパートナー企業やネットワークとの連携

TS organisational structure*



2025/11/4 12

【資料④-13】

Graduate Research Study Plan

- **対象**
 - HDR院生（研究して学位を取得する院生） + 指導教員
- **目的**
 - HDR院生とsupervisorの間で「研究者として成長するために各自が必要とするサポート」についての合意形成文書
 - HDR院生が自身の Research Journeyを、最初から最後まで、自律的に主導するための計画書
 - UTS HDR Capability Framework（後述）に基づいて作成
- **HDR院生**
 - **現在有するスキル** と **目指す将来像** を検討
 - 指導教員(Supervisor)の助言と支援を受けつつ、Stage1~3の各段階で、5つの能力アウトプットと必要なインプットをまとめる
 - 研究成果を生み出すために必要なリソース・知識・スキル、キャリア向上に活用できる能力は何か？をまとめる
 - 能力開発の目標を設定し、達成事例を記入していく
- **指導教員**
 - 原則2名（各大学院の登録簿から選択） + 外部指導教員を適宜追加できる（他分野・他機関も可）
 - 指導資格を得る前提として、GRSの研修プログラムを修了し、能力フレームワークと計画書（GRSP）に精通しておく
 - GRSによる研修等を通じて指導能力のブラッシュアップも求められる（違反すると登録抹消）

AL/ALPSセミナー 教育と研究のはざま：大学院生に求められる学びの支援を考える 2025/11/4 13

【資料④-14】

GRSPの例

Stage1：研究開始

修士：入学後6か月以内
博士：入学後2年以内

Stage2：研究進捗確認

修士：入学後1年-2年以内
博士：入学後2年-4年以内

Stage3：学位論文提出準備

修士：入学後2年半-3年以内
博士：入学後3年-4年以内

AL/ALPSセミナー 教育と研究のはざま：大学院生に求められる学びの支援を考える 2025/11/4 14

【資料④-15】

例：Stage1でのプラン作成

- 学生自身が現在持っているスキルを自己評価する
 - 自身のCV（履歴書）やレジュメにもとづき、まずは自己評価を行う
- 自分の研究プロジェクトに必要なスキル・知識・ネットワーク（人脈）の確認
 - 不足している場合に使える学内のリソースは？ 支援部署は？ 追加の指導者は？ 必要な情報は？
- HDR終了時（課程修了し資格を得た後）の進路
 - 自身がプロフェッショナルとして、どのような立場にいたいかを熟考し、言語化する
- 指導教員と相談し、「初期の能力開発目標」を設定・合意する
 - 作成・合意したプランは、オンラインフォームで提出
- 現在の目標・抱負・達成事項について、GRSPに反映できているか確認
 - 6～12か月ごとに適宜見直しを行う

AL/ALPSセミナー 教育と研究のはざまで：大学院生に求められる学びの支援を考える

2025/11/4

15

【資料④-16】

UTS:能力フレームワーク¹⁾



- HDR院生向けの能力開発フレームワーク（5つの能力）
GRSP（大学院研究学習計画）に取り組み際のアプローチ・ガイド
幅広いキャリアに対応するための各種知識・スキル・向上に必要な能力
をまとめたもの

- 研究知識とスキル（14の能力）
専門分野における研究課題の設定や、研究方法についての知識・スキル
- 研究コミュニケーション（7の能力）
研究コミュニティ以外の聴衆（FA・ジャーナリスト・市民）に向けた、
研究とその影響についてのプレゼンテーション・メディア活用能力を含む
- 研究ガバナンスと研究管理（10の能力）
研究倫理に加えて、プロジェクトマネジメントや各種ポリシーの理解
- インパクトとエンゲージメント（9の能力）
学術的・専門的ネットワークの中で人脈を築き、さらに専門を超えて
社会課題に取り組み、研究がもたらす社会的影響についての意識
- キャリア構築（20の能力）
プログラムで習得した専門知識とスキルを活用し、卒業後は幅広い
キャリアを意欲・計画する。そのための可能性を最大限引き出す方法

1) UTS HDR Capability Framework. <https://www.uts.edu.au/research/graduate/supervisors/uts-hdr-capability-framework> (参照：2025/11/03)

16

【資料④-17】

GRSによる大学院生支援の4側面

- **連携促進 (Partnership) : 研究科・関連部署・院生をつなぐ**
 - 研究遂行に必要なプログラム・施設・学外専門家を紹介
- **研修機会の提供 (Training) : 教育学的知見にもとづく学びのパスの提示**
 - 大学院生に対して、能力育成プログラムを提供
 - 指導教員や研究者に対して、研修プログラムを提供
- **コミュニティ形成 : 多彩な文脈や社会とのつながりを考慮**
 - 共同研究プロジェクトの支援 (企業等の紹介)
 - 共同学位プログラムの提供 (国際的なもの含む)
- **調査研究 (Research) : エビデンスにもとづく支援**
 - HDR院生についてのデータ分析を行い、データ駆動型の支援を実施

AL/ALPSセミナー 教育と研究のはざま：大学院生に求められる学びの支援を考える

2025/11/4

17

【資料④-18】

GRSによる研修プログラム (課程外)

- **関連部署と連携**
 - 大学図書館、研究高度化支援部門、就職支援課、キャリアハブetc.
- **幅広い支援 (テーマ)**
 - 学位取得、研究の卓越性、倫理と同意、研究データ管理、キャリア向上、ウェル・ビーイング (心身の健康) etc.



学位取得オリエンテーション



文献検索・系統的レビュー・OA出版



アントレプレナーシップ養成



研究データ管理計画書の作成



オンライン・プレゼンス構築



研究における生成AI活用



研究成果・出版物のインパクト



ハッピー・フライデー

2024年8-10月のラインナップ

AL/ALPSセミナー 教育と研究のはざま：大学院生に求められる学びの支援を考える

2025/11/4

18

【資料④-19】

大学院生支援のカギは何か？

院生への支援

「こうした支援や研修は九州では珍しくありません」

支援組織について

「現状ではユニークですが、珍しくなくなるでしょう。UTSに似た大学の多くがこの方向へ進み始めています」

教職協働であること

「私たちは職員も教員と同じ専門家として扱います。支援には多様なスキルや能力を有する人材が必要です（中略）さらに私たち自身が指導教員であることで“同僚”として認識され一部教員との橋渡しに役立ちます」



Dr. John Rees
Graduate Research School
Director of Research Development and Training

当事者を巻き込む

「教員や院生コミュニティとともに活動する精神が重要です。研究科から『**入門のコースは作れない?』と言われれば、私たちは即対応します」

「HDR院生の代表グループ（HDRフォーラム）と定期的に会合し、大学全体で研究の卓越性を促進するための、共同プロジェクトを立ち上げました。先日はコンテンツも行い、審査自体も院生に担当してもらいました」

モナシユ大学の事例

The Monash Graduate Association
大学の意思決定会議に院生代表が参加
例) 研究関連：院生2名
・大学院研究運営委員会と運営委員系
例) 大学院コースワーク：院生1名
・教育委員会（旧・学修教育委員会）

データ駆動型支援

「UCバークレイが拠点のS-E-R-Uコンソーシアムに参加し、本学の院生は他とどう異なるのか？我々の特徴とは何か？を国際比較で明確化するようにしています」

AL/ALPSセミナー「教育と研究のはざまで：大学院生に求められる学びの支援を考える」

2025/11/4

19

【資料④-20】

大学院進学＋学位取得の経験を通じて、どのような能力を「戦略的に」習得したか？



私たちの研究戦略の原動力の一つは生涯学習です。UTSに来て、学位を取得して、それで終わり、ということはありません。私たちは、この卒業生のほとんどが大学で働かないことを理解しています。

彼らは学位の他に何を持っているのでしょうか？つまり、彼らの職業的な将来にとって、付加価値となるもの何か？

優秀な学生が「確かに私は環境科学の博士号を取得していますが、それだけではなく、幅広い専門職の実績と、こんな能力をもっています！」と言える機会を与える（中略）それがUTSの研究戦略なのです。



自学の院生はどのような学生か？その特色は何か？
彼らが大学院で何を経験し、習得し、どうなることが目標か？
そのためにはどのような戦略と支援が必要か？

AL/ALPSセミナー「教育と研究のはざまで：大学院生に求められる学びの支援を考える」

2025/11/4

20

第 2 部

パネルディスカッション

パネルディスカッション

(司会・竹内) それでは時間となりましたので、ただいまよりパネルディスカッションということにさせていただきますと思います。パネルディスカッションをやるときには、いろいろな質問が来ることを期待してあまり枠組みを考えない、というのが私のやり方なんですけれども、今日は困ったことにまだ質問があまり来ていないので、どうしたものかというふうに思っているところです。

基調講演の内容を受けて

(司会・竹内) 今日は小澤先生に基調講演として、「知識資本主義の時代と大学院生」ということで、大学院の教育そのものについて、どのように理解し、何をどのように変えていけばいいのか。そして、その中で、今日は特に新しい学修支援ということで4つ挙げていただきました。Learning how to learn、Learning how to solve problems、それからDesign Thinking、そしてConvergence Knowledgeという4つです。このことについては事例報告の中で、田尾先生、田川先生、國本先生、それぞれ関係のあるお話をしていただけたというふうに思うんですけれども、小澤先生の4つの領域とつなぎ合わせて、もう少し皆さんからコメント、あるいは補足の説明みたいなものをいただければというふうに思っています。

それでは、まず手前の田尾先生からよろしいでしょうか。よろしく願いいたします。

(田尾) ありがとうございます。そうですね、最初のLearning how to learnに関しては、学び方を教えるということも話題提供の中ではさせていただいたのですけれども、自分の専門の学びをどういうふうに深めていけばよいのかというのは、例えば指導教員の先生あるいは研究科の仲間で見られる部分は多くあるとは思いますが。ただ、さらにそれ（専門）を伸ばすために、他（の分野の学び）をどのようにつけ加えるかとなったときに、何をどう学べばよいのか。自分の専門だったらわかるけれども、他に何をどう学べばよいのかというのは恐らくわからないというふうになってきますし、多分、先生もどう指導してよいのかわからないというところはあると思います。そういったところを何かしら、全学的な立場というところになるとは思うのですが、支援してい



く必要性があるだろうというところで、私どもの学際大学院機構で支援していけたらよいのではないかとすることはひとつ考えているところではあります。

次の Learning how to solve problems のほうにも若干かかわってくるのですけれども、色々なプログラムがあるということは、一応パンフレットとかwebサイト等でもお知らせはするのですが、やっぱり把握されていないというか、十分に周知できていない部分があります。大阪大学が開講しているプログラムの中にも、社会課題にどうアプローチしていくか、自分たちで社会課題を考えて、「文理融合」という言葉をここで使うのが正しいかどうかはわからないですけれども、色々な研究科の人が集まって、社会課題に対してどう向き合っていくのか、解決していくのかを考えるプログラムもあります。ただ、その存在を知らなかったらそもそも受けられないという話にもなるかと思うので、(学びの種類と学びの時間軸の) 2つの軸で考えるのであれば、こういうふう色々な種類のもの(プログラムや授業)がありますということをしっかりアピールをするところはひとつあるのかなというところと、先ほどもお話しさせていただきましたけれども、ではどういうふうに学べばよいのか、どういうふうに(学びを)積み重ねていけばよいのかという時間軸の話になってくるかと思うのですが、それに関しては、多分個人によって違うというのはそうだと思うのですけれども、ただ、それでは(結局) どういうふうに学んでいったらよいのかというところですね。過去の事例から

(自分と) 似たような人を探して、そのデータを参考にするということが重要かと思えます。ただそれは恐らく、周りに同じような人たちがいればよいのでしょうけれども、先ほどもお話がありましたけれども、大学院生になったら一人でやりたいところで、周りになかなか仲間がいなくてというケースも結構多いとは思っています。そういったところをどういうふうに解決していくのかとなったときに、そういった学ぶシステムですよ。コミュニティをこちらのほうで、学際大学院機構として用意するというのも1つの手かなと思います。

Design Thinkingのところはちょっと難しいかなと思うので、またお話ができればとは思いますが、4つ目の総合知に関しては、色々なプログラムを提供しているところで、大阪大学はこのプログラム(の制度)自体の枠組みを決めてからこういった色々な授業を展開しているというよりも、2000年代からこれまでに色々な部署で色々な授業が開講されてきて、それを(後から)まとめたという形になります。それらをDWAAと呼ばれるシステムの中にまとめたという形です。色々なプログラムがあるというところで、そこにかかわっている人(先生や学生)が多いということをもって、大阪大学では総合知という考え方をしているのではないかと私は考えております。とりあえず、私からは以上です。

(司会・竹内) ありがとうございます。それでは田川先生、お願いできますでしょうか。

(田川) 小澤先生にご提示頂いた4つの新しい学修支援の枠組みの中で、既にリソースが何らか存在する部分と、そもそも存在しない部分に分かれてくると思っています。存在する部分、例えばHow to learnの部分は、本当は例えば教員や先輩などに聞ける人はいるはずなのに、聞ける場あるいは聞ける仕組みがない、ということではないでしょうか。なので、この点はつながりや情報の流れを生む効果的な方法はなにか、という仕組みづくりの課題を設定して考えられると思います。

一方、最後のConvergence Knowledge(総合知)のところは、仕組みづくりで単純に解決されない、かなりチャレンジングな課題だと思います。大学院生が総合知を高めて修了したいと入学時に考えたとしても、何の支援もない状況では、学生自身で学び方のデザインを見出しにくいのでは、と感じており、どのように大学院生が自律的に総合知へ手を伸ばすためのリソースや仕組みを作っていくかは、おもしろい論点だと考えます。

新しい大学院の学習支援を実現するためには、自分の発表にもあったように、さまざまな学修機会、学内外にある学びの場を自分の文脈に合わせて解釈し、自ら繋いでいくことを支える仕組みが鍵だと思います。まさにお話にあったようなLearning Companion Botとか、あるいは学修イベントに関して通知するようなAIアドバイザーみたいなものは、かなり現実味を帯びてきたと思っています。これまであった課題は、学習支援の機会と学生は多対多の関係なので、最も届けたい人になかなか届かないということです。でも、AIやICTは、その課題解決に、かなり使えるだろうと感じています。

もう1つは、AIによって学習支援の何が変わるか、という論点です。学修者自身の学びのコンパスになるようなものができるのかどうか。つまり、学修者が次に何を学びたいのかを半歩先でAIが考えながら可能性を提示し、個別の支援を生成する形になるのか、あるいはAIがバディのようにタグを組んで、対話しながら学生を支援するのか。はたまた、同じように興味がある学生と一緒に合うようなマッチングができる仕掛けとするのか。そうした学習支援の仕掛けに、AIやICTでなにができるのか、関心を持っているところです。

(司会・竹内) はい、ありがとうございます。AIに関してはQ&Aのほうにも質問をいただいておりますので、また後ほど、少し触れて深掘りをしたいと思います。それでは、國本先生、お願いします。

(國本) 私からは、何人かの先生が仰ったとおり、まず学生が自律的にやるのはちょっとハードルが高いというものが結構この4つの中に混じっている気がします。私がUTSは賢いと言うべきなのか、上手くやってるなと思うのは、Graduate Research Study Planが、たとえばLearning how to learnでいうならメタ認知なんですよ。メタ認知って、なかなか自分でやるのは難しいんですよ。ただ、あそこに書き込んで、先生に説明しようとするとならメタ認知をせざるを得ない。どこまで学んで、何ができているかということを見えざるを得ないというのが非常にうまくできていると思います。

あと、実は今この4つの観点で見直していたら、UTSの（能力フレームワークには）3つのステージがあるんですけど、ステージごとに割り振られているスキルの数が、少なくなっていくものと、多くなっていくものがあるんです。ご興味のある方はフレームワークを見ていただきたいのですが。

初めは学び続ける、How to learnのほうに必要なスキルをいっぱい身につけると言われるんですが、それが身についたら、今度は自分が手に入れた能力を、例えば社会に向けてきちんと説明しなさい。相手にわかる言葉で説明をしなさい。そうすると実はデザイン思考と表現力の伝達の力が必要になるんです。それを、最初は「自分の専門内の人に説明しなさい」ぐらいがステージ2。ステージ3になると「全く関係のない社会の一般企業の人に説明しなさい」みたいになっていて、多分、段階的にこの4つは徐々にやらせていくということもできるのかなというふうに思いました。

結局、スキルプロフィールとかも、色々身につけたスキルプロフィールはただあるだけじゃ勿体ないわけです。それをどうにかしてCVに落とししたり、人に説明する必要がある。(UTSの事例で)面白かったのが、例えば社会とつながるために、まず最初に、ステージ2ぐらいのときには、オンラインプロフィールを充実させなさいと言われる。日本では、学生さんはresearchmap (<https://researchmap.jp/>) はあまり入力していないと思うんですが、ああいうのをきちんと入力しなさいと。で、次のステージで入力して可視化したものをもとに、学外の人に、実際にコンタクトをとって、コミュニティをつくりなさいというのがあったんです。

それは、そう書いてあるので、やらざるを得なくなると思うんですけども。やろうとしたときに、事前に前の段階でそのスキル・プロフィールができていますので、次の段階で専門知と他分野の接続というところに進入ができる感じになっています。かなり階段状というか、スキヤフォールディングがうまくいっている。補助階段みたいなのができているというのがありました。この4つは、多分、個別ばらばらにやるというよりは、段階的に、1つクリアしたら次、1つクリアしたら次というふうにするということもできるのかなとちょっと感じました。以上です。

(司会・竹内) ありがとうございます。小澤先生からお示しいただいた4つの力のことに、どういうふうに対応し得るかということのかなり具体的なお話をさせていただきました。それもそれぞれ皆さんご経験を踏まえて、あるいは海外の事例を踏まえてということですが、今の内容について小澤先生のほうからコメントいただければと思います。いかがでしょうか。

(小澤) 私が提示したこの4つでいいのかどうかも含めて議論していただきたいところですが、自律性という話と個人化という話は別だと思えますよね。自律的になると個

人化するかというところではなくて、自律性を持った人間が協働する形式をどのようにつくっていくかが大きいわけです。現在という時代に一番問題となっているのはキョウドウ性——共同性、協働性、共働性、協同性、いろんな字を書きますけれども、自律性とキョウドウ性をうまく大学院生の資質としてちゃんとビルトインできる仕組みは何かを考える必要があるというのが1つ目です。

それから「課題」のほうでいうと、一度課題がある程度設定されると、そこから先は自律的に動いていくと思います。だから、最初の取っかかり、初発の課題の発見、あるいは課題を設定する力、そこをうまく後押しできるような形が必要です。そうすると、教員の側も大学院生の課題設定の妥当性をちゃんと判断できる力を持ってないといけないと思うんですね。

Design Thinkingというのは、要はそういう自分の発想をどうやって可視化しながら組み立てるかということなので、これにはいろんな方法があると思います。この可視化というのも、先ほど言ったキョウドウ性を利用して可視化していくというか、要はひとりよがりにならない形で可視化していくことが大事なのだと思います。

総合知は、言うてはみたものの、これはなかなか大変です。例えば私は一応歴史学が専門で、特殊に、そして個別的に言うと、19世紀20世紀の中部ヨーロッパの、どちらかという文化史より政治史、経済史が専門です。だけど、総合知ということが問題になるというのは、そういうミクロから出発したとしても、それをマクロに広げていく努力が必要で、1つは土地勘が必要ですね。つまり地域の差異というものを知って、別にヨーロッパだけじゃなくて、じゃあこの問題はほかの地域ではどうなのかをわかっていかなきゃいけない。そうすると、無理やりにでも、例えば「私、ヨーロッパ史の専門家です」、でも、「ラテンアメリカは語れません」じゃ困るので、そういう土地勘を持っていくことが求められます。

もう1つ歴史で大事なのは、「時代勘」というのがあって、ある時期が大事だとしても、ではそれが形成される、事象が形成される前はどうだったのか、あるいはその事象が形成されたことによって、後の時代がどんな変化をしていくのかについての見通しがないと時代勘は広げられないですね。

もう1個大事なことがあります。それは「勘」というかどうかわからないけど、分野や領域についての見通しももたなければいけない。私、さっき政治史とか経済史という話をしましたけれども、事柄はもっと人文寄りという思想史という領域もあるし、それからもっと自然科学寄りという科学史・技術史という領域も出てきたりする。そう

いう多様な分野について、やはり自分がやれる、やれないは別としても、関心を持って広げていくことがどうしても必要になってきます。しかし、これはどうやったら指導できるかというのはなかなか難しい問題ですね。

だから、逆に言うと、自分で全てを知ることはできないので、知っている人を知っているというのが大事ですね。この人に聞けばわかるんじゃないかとか、何といっても千葉大は総合大学なんですから、総合大学としての全体的な知的資源をうまく使えるという体制にどうやって持っていくかが大事なのかなと思いました。簡単ですが。

カリキュラムと支援の関係性

(司会・竹内) ありがとうございます。先ほど、小澤先生は「簡単ですが」とおっしゃいましたけど、非常に深い内容がたくさんあって、どういうふうに議論しようかとちょっと悩んでいるところなんですけれども、我々が学修を支援するということを考えたときには、一般的にはカリキュラムはカリキュラムとして存在していて、そこで普通は何らかのDPが前提としてあってカリキュラムがつくられているので、そのDPに書かれているような能力がきちんと身につくということを前提としたカリキュラムのもとで学んでいるということになるわけです。それを、言ってみれば外側から支援するというようなことを考えてきているわけなんですけれども、今の小澤先生のお話はむしろカリキュラムそのものがどういう形になるべきなのかということをはかなり多く含んでいたかなというふうには思います。

ですので、ちょっとその辺について、つまり大学院の教育そのもの、カリキュラムそのものはどう変わっていくべきなのかということと、それを外側から支援する支援をどう組み合わせっていくかということをもう少し突っ込んで考えるほうがいいかなというふうに思ったところです。

その辺についてももう少し伺ってみたいと思うので、まず田川先生に、理系の観点から見た場合に、カリキュラムとその外側から提供される支援というのをどういうふうに結びつけていけばいいかということについてコメントしていただけないでしょうか。

(田川) 理系の部分でということでもありますけども、まず、先ほど國本先生がおっしゃっていた、UTSの事例の中にあった「ステージ」とDPで可視化されること、そして、修論・博論を書いていく過程で向き合う出来事との関係性が気になりました。DP

の達成を目指しカリキュラムで積み上げていくのと同時に、様々な学びを横軸で通すことによって博士修了、あるいは修士修了のレベル感を保証していくという考え方もあるのだ、と気付きました。計測可能な目標という意味でのDPといったとき、授業外の学びをどう含めるかを考えていまして、大学院におけるDPのあり方の観点でも関心をもったところです。

DPや専門性の深化という文脈とは別に、理系の観点でいくと、やはり専門を学ぶほど、どんどん狭い視野になっていく、というのは仕方ない部分もあると思います。そこで、例えば理工系の僕の母校は大学院でも数単位を必ず文系科目から取ることにして「広がり」の機会を保証していました。そのようなカリキュラムになるべきだとは思いますが。一方、そこからさらに深く広く総合知に入って行って、自分自身が異分野の他者と何を協働するかレベルまでたどり着くことは、難しく感じます。理系の学生が自分の専門の中で、「この範囲が今、答えが出てない課題だから、これを解こう」というのは比較的わかりやすい話です。しかし、他者と一緒に社会課題を設定し、自分の専門を以って、どう関わるか構想するのは、困難を感じるのではないのでしょうか。そのような外と繋がる機会は、これまでの理系の大学院の学びに少ない気もしますので、広がると良いと思います。

なお、民間にいた経験から申しますと、結局、専門を乗り越えて矢面に立つしかないんですね。そうすると課題は目の前にあって、それは自分の持っているものと、ほかの人が持っているものを組み合わせて解くしかない。その修羅場をくぐってくると、専門で得られたこととその他が、結びついてくるように思います。その意味では、練習問題としては大学も設計に関わったインターンなど、外にひらかれた学修機会を支援の1つの形とする手もあるのでは、と感じました。

(司会・竹内) はい、ありがとうございます。今のお話からすると、カリキュラムの中にいろんなことを組み込む余地はあるというご意見だったかと思います。

じゃあ、そうですね、文系を代表してというわけではないんですが、田尾先生はもともとバックグラウンドが文系でいらっしゃるということでしたので、先ほど田川先生には理系ではということをお聞かせいただきましたけれども、文系ではどうかということについて、少しお話しいただければと思います。

(田尾) そうですね。文系の場合は、もちろんカリキュラムという話もあるとは思いますが、先ほど研究室という話もありましたが、本当に個人プレーがかなり大き

い部分があると思うので、もちろんカリキュラム、大阪大学だったら修了の単位数として認められますというものはあるのですが、それ以上の仕掛けというのが本当は必要なだろうなというふうには思っています。

先ほどもありましたけれども、他者とつながる力です。本当に孤立してしまうといいますが、それで相談センターに行っている大学院生の数も身の回りで多かったものから、そういったところですよ。カリキュラムももちろんですが、文系としては、大学院生個人個人が孤独にならないようなシステムが必要かなと思っています。もちろん先輩後輩でつながればよいのですが、なかなかそういうふうなものもなかったときに、ではどこに求めるのかといったら、分野外というか、別の領域の人とつながるということも1つの手段なのかなと思った次第です。ちょっと答えになっているかどうかはわかりませんが。

(司会・竹内) はい、ありがとうございます。大変興味深いところで、やはり文系の場合はどうしても個人で学ぶということが中心になってきてしまうので、そのあたりの、言ってみればカリキュラムそのものが持っている性質、あるいは分野の持っている性質が、先ほど小澤先生からお話があったような、広がりそのものを拒絶する性質を持っていると言ってもいい、そういうところが少しあるのかもしれないというふうに思います。ありがとうございます。

Q&Aはまだまだお待ちしていますので、よろしくお願いします。

大学院での多様な学び

(司会・竹内) もう1つ、私のほうから論点として上げたいなと思っていたのが、先ほど田尾先生のお話の中であった、大学院での多様な学びの形といったようなものです。少しカリキュラムのほうの話になりましたけれども、どうしてもカリキュラムということを考えていくと、1つの分野を深く掘り下げるというのが、これまでの大学院のカリキュラムの基本的な考え方だったと思うんですね。そのこと自体は多分今でも変わっていないでしょうし、恐らく多くの大学の教員はいまだに多分強くそれを信じているというふうに思うんです。

しかしながら、田尾先生からお示しいただいたように、さまざまな学びの形があるんだよということなのですから、多様性ということと、それから1つの分野を深く掘

り下げるということをどういうふうを考えればいいのかということについて、もう少し深く議論したいなと思っています。このことについて、今度は國本先生のほうからということで、よろしいでしょうか。

(國本) 私、個人的経験の話をしなかったのですが、そっちからいくと、私自身が、すごく覚えていることなんですけれども。あまりにも、文学部の教養教育が楽し過ぎて、単位上限マックスまで履修して、指導教員に何をやってるんだと怒られたんです。

でも、すごく覚えているのが、まず教養教育の科目をフルセット上限まで取ったんですね。ドイツ語も取れば、理工学部のプログラミングもとれば全部取ったんですよ。何か延々とイギリスの詩を読んでいる講座とかも取ったり。色々それをやって、さらに(所属した)コースが、3つにカリキュラム上分かれているので、本当は必修としては1つのコースの授業を取ればいいんですが、私メディアコースだったんですが、図書館コースと検索コースの授業も取ったんです。

つまり、課題を自分で見つける前に、たくさん知識を身につけるということをして、修士に行ったとき、テーマを決めるのが逆に大変だった記憶はすごくあるんですが……。ただ、実はUTSの事例は、Higher Degree Researchの人が専門を突き詰めるということをやりながら、同時に横に広げることもやっている感じがして。それを(自分の経験も)ふまえて「どうやって整合をとっているんだ?」という話を先方に聞いたときに、「重点を置いているのは知識レジリエンスだ」という言い方をされていたんですよ。つまり、知識をうまく組み合わせ、何か課題や困難にぶつかったときに、それらを縫い合すような形にして解決するというやり方がある、という言い方をされていて。

私、その話を聞いたときに、ふと、自分のことを思い出したんです。私は、実は自分の師匠の研究と違うテーマで修士論文を書いたんです。なので、指導教員が本来は指導する領域じゃない——学術情報流通を専門とする先生のところで情報探索行動系の論文を書いていたので——違う領域の論文を書いたのですが、そのとき、自分が今まで身につけてきた知識と、師匠の教えてくれた面白いポイントをより合わせて、さらに、持っているスキルを使って「こういう論文が書けませんか?」という形で、修論を書き上げたという記憶があって。あれ、恐らく広めの知識を持っていて、それを深い課題に一点集中で注ぎ込むということをしなかったら、ちょっと難しかったな、という記憶があるんですね。

だから、当時の文学部の広くて散漫に見えるような学びにおける多様性を、何とか自分でつなぎ合わせるという、その支援をどうやってやったらいいのか、今、考えていまし

た。私には当時、かなりいろんな先生方、つまり、複数のメンターがいたのです。自分の指導教員以外にも、教えを請うている先生とか、読書会を一緒にやって下さった先生とか。そういう方が沢山いたので、そういう「外側の人の力」をうまく使って知識レジリエンス力を高めるといことをすれば、広くかつ深く、を両立するということはできるんじゃないかなと。個人的経験に基づいてで、恐縮なんですけれども、できるかなというふうにちょっと思いました。割と文系でうまくいっている人って、そういう学び方をする人が博士……院生に多いような気がいたします。

(司会・竹内) はい、ありがとうございます。先ほど小澤先生からもお話のあった、いろんな人に聞くことができるという環境をつくっていくということが重要だというお話だったかというふうに思います。それでは次に、田川先生お願いします。

(田川) 多様な学修機会といったときに、それが専門性と両立しないわけではないと思います。理系の分野にいますと、結局、博士課程を取るまでに論文を複数、必ず出さないといけない状況になっていて、さらに、専門性について深く考えた上で自分のテーマを決めるということまでは前提となります。そのときに苦しみというか、多様な機会に顔を出してなんとか解決する方法を見つけようと頑張った経験とか、あるいは課題を考える力、データ処理して説明したりする力があったからこそ、トランスファラブルスキルが形成され、会社の中で何とかやっていけたのかなというふうに思っています。自分は、研究の手法の点でも専門の外を志向しましたし、研究に倦んだときも外を見ればよいと思います。

なので、専門以外に目を伏せることを学生自身が選んでしまわなければ、専門性と多様な学びの機会を2つのレイヤーとして共存させつつ学ぶことは可能だと思います。その2つの素養があれば、専門に一度突き抜けた先で、自分の専門性を学びの表現系として活かして別のフィールドでやっていくようなことはできるので、あまり矛盾しないことのように感じました。

(司会・竹内) はい、ありがとうございます。それでは田尾先生、お願いしていいですか。

(田尾) 私も、色々なものを学びましょうというふうに言うと、何か知的好奇心旺盛というかそのような形になって、「いや、そんなことをせずに、自分の研究をして」とい

うふうに言われることもよくある話だと思います。けれども、自分の分野をきわめるといったときに、自分から見える自分の専門の見え方と、他の人から（分野外の人から）見える自分の専門の見え方は違うと思うのですよね。そうしたときに、分野外から見える（自分の専門の）見え方が違うのかといたら、多分それは正しい。ある意味正しい部分があると思うのですね。では、専門性を突き詰めるときに、自分の視点だけで突き詰めてよいのかといたら、恐らく他の視点が必要になってくる。先ほどの私の発表の中だったら、「専門を活かす、専門外の学びを」みたいなお話もさせていただきましたけれども、専門外を学ぶことは、実は専門を伸ばすことになっているのだと思うところがあります。

大阪大学の教育システムのDWAAの翼の図がありましたけれども、あれになぞらえて言うのであれば、恐らく真ん中（専門での学び）を伸ばし続けていけばいくほどアンバランスになって飛べなくなるのですよね。学際融合的なところとか、社会的なかかわりをどういうふうに持っていくのかということも一緒に伸ばして行って、（同時に）専門性も伸ばしていくということが恐らくあるのではないか。私の個人的なあの図の解釈なのですが、そういうふうを考えているところはあります。以上です。

（司会・竹内） ありがとうございます。田尾先生からいただいたプレゼンテーション資料の【資料②-8】の図だと、1つの分野を深く掘り下げるとというのが多様な学びの形の1つということで挙げられているわけですが、これが隠れているけれど実際にはこれが一番中心であって、その他のさまざまな分野が周りにあることというのは、やっぱり1つの分野を掘り下げていくための1つの手段だということになり得るということですね。はい、ありがとうございます。

小澤先生、じゃ今のことについていかがでしょうか。

（小澤） いろいろこういう話をして、私みたいな大学の執行部という立場の人間がこういことを言っているのかという問題がありますが、やっぱり大学が果たす役割の限界のようなものもあるんです。つまり、大学が全部を提供できるかというところではなくて、自分の経験も含めて言うと、視野の拡大に非常に寄与したものとしては大学院生のころのインターカレッジの研究会があって、他大学の大学院生と話ができるということ、あるいは他大学の若手研究者と話ができるというような機会が、視野の拡大に大きく寄与しました。



それから、私の経験では、今から考えると大学院生や若手研究者の労働力の搾取だと言えないこともないけれども、学会の仕事というものもあります。私は博士課程に入つてすぐに、ある学会の編集幹事をやらされました。そうすると、その当時は審査所見はみんな手書きなんですよ。でも、手書きで書いてもらおうと、内部で誰が審査したか筆跡でわかっちゃう、そのため編集幹事が全部の所見をリライトしました。私は「写経」と呼んでいましたけど。ありとあらゆる時代と分野の審査所見を書き直さなきゃいけない。これが無理やりにでも自分の視野を拡大することに寄与しました。

さらに、私は大学院の後半に予備校の講師をやっていたことがありました。そうすると、これは間違いなく個別史ではなく「世界史」を教えなきゃいけないんです。自分の専門という話ではないんですね。これは、田川さんがさっき言われたけど非常に厳しい世界で、職員が後ろで見て、受講生が何人出席してるのかとか、そういうものも全部チェックされるような舞台上で世界のことを語らなきゃいけない。このことも無理やりにでも視野を拡大する要因になりました。

そうすると、そういう大学外の経験と大学の経験がミックスされて自分をつくってきているということになると思います。そういう意味でいえば、個別の大学や大学院にとどまらない機会を——このシンポジウム自体も機会だと思いますけれども、うまく保証できるかというのは大きな問題だと思います。

(司会・竹内) はい、ありがとうございます。いずれにしても、今のお話は、1つの分野の専門家として道をきわめるための、さまざまな道筋の1つにそういった広がりがあるということであって、決して広がりを持つこと自体が1つの分野を深く掘り下げるという道を否定するものではないということですね。この点は、やはりきちんと確認をしておきたいと思います。

マルチキャリアの話をするとは必ずそういった誤解が生じてしまうんですね。広く浅くいろんなことができるようになればいいんでしょうということになるんですが、決してそうではないということを、今、かなり強い実感を持ってみなさんにお話しただけかなと思っています。

個人的にはアカデミック・アドバイジングがなぜ大学院に必要かということに突っ込みたいたいんですけども、質問をいただいていますので、ちょっと質問のほうに行かせていただきたいと思います。

質問 1

(司会・竹内) 1つはAIの問題です。AIというのは、今後の大学院生への支援の中でどういうふうに生きていくのかということについて、改めてパネリストの皆さんのご専門に引きつけたご意見、お考えについてお伺いしたいというご質問をいただいておりますので、それへの回答をお願いできないでしょうか。

どうでしょうか。いつも端から行っているのですが、今回ちょっとフェイントで、先ほどちょっとAIのことについてご発言いただいていた田川先生からまずお願いしたいと思います。

(田川) ありがとうございます。僕自身が「様々学べたらよいのに」と思ったとき、最初に手を出したのは、大規模オンライン授業、MOOCでした。多様な領域で、細かく分解されたコンテンツを必要に応じて短時間で把握できたからです。今であれば生成AIを自分の学びのインプットに活用したいと思います。

どんなプロンプトを入力するかによって変わってきますが、様々な学習支援の文脈で生成AIはある程度振る舞えるわけですね。学生に生成AIの使用例を聞くと、学習上わからないことを解説してもらう以外にも、学びや日常的な相談をしているということもあります。もっと深く突っ込めば、学び方を質問し、学習に伴走するかたちで深掘りす

ることでもできるわけです。

逆に言えば生成AIは汎用的で可能性は大変大きいけども、固定した使い方のマニュアルはないので、AIとの関わり方として伝えないといけないのかなと、思っています。

あと、学習支援のAIのアプリだとか、先生用の支援チャットボットとか、道具が今後は増えていくでしょう。今、実際にMOOCでも生成AIに質問できる状態になっています。学習動画の横にチャットがあって、そこに内容を読み込んでいるAIがいるので、どれだけでも質問できる状況になりつつあるのですね。問題を作成したり、要約したりすることもできます。大学院生自身がAIで学べる道具が揃ってきました。AIは学び方そのものを大きく変える、と感じているところです。

(司会・竹内) ありがとうございます。それでは、國本先生お願いします。

(國本) 実はさっき（講演から）落とした項目なんですけど。UTSがAIを機能的に大学院生支援にどう使おうとしているかという話をしたいと思います。実は、もうおそらく実装が済んでいると思うんですが、そのとき（訪問時）に未だできてなかった機能として、先ほど「リサーチプラン（GRSP）を、オンラインプラットフォームに上げる」という話があったと思うんですが、あれは、なぜそれをオンラインにアップさせているかという、実は、背後にポートフォリオ機能のあるシステムを使っているからだと思います。今後、AIでそれを解析し、さらに、カリキュラム外の研修とかを学生が予約したらその履歴も加えて、後ろで統合的に解析するそうで。データ・ドリブンというのがすごく好きな支援部署だったので、それが今後できるようになっていくと。

これは何が強みかという、例えば、私がさきほど申し上げたように、勝手気ままに自分の興味関心に沿って何かを修めていった学生が、結果、「自分は何が得意なのか」が自分では分からなかったとしても、AIが恐らくそれを解析して、「あなたはこういう関心を一筋持っているようですよ」というのを恐らく出してくれる。私はそれを自分のメンターとやったんですけれども、それを今後はAIがデータ・ドリブンで出してくれるという話ができるのではないかと。正確には「できるんじゃないかと思って期待して導入した」と言っていたんで、まだそのときはうまくいってなかったと思うんですけれども。

これは去年の話なので、今年になってAIが急速に日進月歩している状況を考えるに、たくさんの興味関心を持つ人が、結果、それが「実は最後に1本の糸になっていた」と

いうヒント、自分で気づかないヒント——広げるのか深くつながって一本化していくのかどちらかはちょっと分からないんですけども——AIを導入することでそういう学びの深さも、広さも含めた何か答えを——きっかけですかね？きっかけを引っ張り出してくれる可能性は、大いにあるのかなと思います。

(司会・竹内) はい、ありがとうございます。同じ質問で、田尾先生いかがでしょう。

(田尾) ありがとうございます。AIの活用のお話をさせていただいたときに、過去の履修生はどういうふうに学んでいたかというような文脈でお伝えしたのですが、その他に活用している事例としましては、かなり個別具体的な話にはなってくるのですが、ご紹介させていただいた授業（大阪大学版 大学院での新しい学び方 ——学際と社会関与をデザインする——）の中で、異なる研究科の大学院生同士でペアを組んで、その2人で共同研究を考えてもらうということをさせるのですね【注1】。最初からAIを使ったらあまり意味がないので、まずは自分たちの頭で（共同研究案を）考えてもらった後に、今度はChatGPTにプロンプトを入れてみるという形です。「2つの分野で共同研究するならば何がよいですか、A、B」みたいな形で分野名を入れます。そうしたら、結構答えが返ってくるわけですよ。ただ、それらが正しいか正しくないかというのは、その2人の間で議論をしなくてははいけない。実現可能かどうかということも議論しなくてははいけない。そういったところで自分の専門に対する力ということも見えてくるし、相手の専門も知ることができるというふうな仕掛けをしています。そのときに、私は言語学をやっていますが、「言語学」と入れたら必ず出てくるものがあって、私は英語をやっているのでも、「英語教育」と出てくるのですね。私は、英語教育は専門ではないわけですが、でも、英語教育を全く知らないのですかと言われたら、それは違うというか、それではいけないわけですよ。少なくとも、こういうふうな文献があって、あるいはこういうふうな研究者がいてということは何となくは知っておかなければならないとなったときに、そこからやっぱり見えてくるわけですよ。言語学といったら、そういった言語教育のほうも確かにあるなと気づけます。かなり具体的な授業のアクティビティの話にはなってしまいましたけれども、共同研究を考えてみようという形です。社会実装を考えてみようとなったら、また同じような形でChatGPTに投げると色々な答えが返ってくるのでおもしろいのですが、そういう使い方を授業ではしていません。個別的（な話）ですが、以上です。

質問 2

(司会・竹内) 大変具体的な事例でお話しいただきまして、ありがとうございます。この質問については小澤先生には答えていただかないことにして、次にもものすごく大きな重い質問をいただいているので、それについてぜひ小澤先生にお考えをお示しいただきたいと思っています。

どうのご質問かというと、大学院を目指す者にキャリアプランを描かせるだけの土台、いわゆる活躍できる場を日本の社会が提供できていないというような印象があります。なので、すぐれた一部の修了者は引く手あまたになって、自らその場を創生できる者だけが、これからそのレベルになろうとしている、なれる多くの人材はやはり不安なんじゃないか。それゆえ、保険として活躍の場があると心身の安定が得られるのではないか。それが用意できていない環境で大学院進学者のリクルートというのは、本当にそれが正しいのかどうか悩ましいというご意見です。個々の大学院に何ができるかということについてご意見をいただけないでしょうか、という質問です。ということで、これは小澤先生に振らせていただきます。

(小澤) この質問にお答えるのが難しいのは、つまり現在の日本社会がそうであるということと、広く世界を見渡してみるとどうなっているかということとの間にギャップがやはり存在していて、ここをいろいろ埋めていく努力が必要です。それにはもちろん大学も頑張らなきゃいけません、政府も頑張らなきゃいなくて。「博士をとろう」という博士人材活躍プランの言葉は、博士号を取りましょうという意味だけではなくて、博士を採用しましょうという企業への訴えかけでもあるんですね、あのスローガンというのは。

例えばマルチキャリアと言っても、なかなか活躍する場がないというようなところから変えていくという必要があって、それは何度も言わなきゃいけない。例えば政治家もそうです。私はオーストリアの研究をしていますが、オーストリアの大統領とか、首相とか、野党の党首とかみんな博士号を持っている。別にそれは政治学である必要はなくて、前のメルケルというドイツの首相は物理学の博士です。つまりアカデミアで訓練を受けたことが政治家の資質として重要だという社会の意識や政治文化が存在しているのです。それは某市長のように卒業証書あるなしという話ではないんですね。

だから、社会の側が、専門的知識を活かすというだけではなくて、アカデミズムで多様な訓練を受けているということが、社会の各所で、そしていろんな場面で、社会全体

の高度化に役に立っているという状況と認識をつくらないといけない。

逆に言うと、大学がやらなきゃいけないこともあるわけで。つまり、そういう社会のあり方を文化としてつくっていかねばならない。ちゃんと専門も勉強して専門知がある、かといって、視野狭窄に陥らないような総合知をもった人間を育てていく、再生産していかねばいけないと思います。

それから、大学院生にいろんな機会をつくっていく。例えばワークスタディの機会をつくっていくことも大切です。ワークスタディを通じて、大学自体の活動が大学院生の力に依拠するという、これも文化にもかかわることですが、そういう大学の文化を醸成していかねばいけないと思います。

これは鶏が先か卵が先かみたいな話で、じゃあ社会がそうなるまで待つかということ、そういうわけにはいきません。二人三脚で進んでいくしかないと思います。しかし、世の中にはもう既にそうなっている社会が幾つもある。先ほどご発言いただいたオーストラリアの事例もそうですが、やっぱりそういう社会を見ながら日本社会を変えていくということを、大学も力を尽くしてやっていかねばいけないと思います。

(司会・竹内) 最後にまとめのような話をさせていただきましてありがとうございました。これは議論していけばますます話は広がっていくだろうというふうに思いますけれども、時間もございますので、パネルディスカッションは以上とさせていただきますと思います。ご質問いただいた皆様方、ありがとうございました。またパネリストの皆様方、そして小澤先生ありがとうございました。

本日はこれからの大学院の改革ということが、大学の内在的な要因としても、また社会から求められる要因としても存在している中で、どのように変わっていかねばいけないのかということ的前提として、じゃそれを支える環境というのはどのようにつくっていけばよいのかということについて議論させていただきました。大変おもしろい話ができたなというふうに思っております。ただ、大学院についてこういう議論が必要だということ自体が、まだ現時点では日本のアカデミアの中では広く認知されていないだろうと思いますが、今日は非常に重要な第一歩を踏み出したのではないかと思っております。この時間を大変豊かにしてくださいました基調講演者の小澤先生、そして3名の事例報告者・パネリストに、心よりお礼を申し上げたいと思います。拍手をぜひよろしくお願いいたします。

【注 1】

この教育技法については、以下の論考を参考にしています。

Naganuma, S., Minematsu, T., Matsueda, K., & Oshima, J. (2024). Use of Generative AI for Boundary Crossing in Interdisciplinary Collaborative Research. In Clarke-Midura, J., Kollar, I., Gu, X., & D'Angelo, C. (Eds.), *Proceedings of the 17th International Conference on Computer-Supported Collaborative Learning-CSCL 2024* (pp. 67-74). International Society of the Learning Sciences.

小澤 弘明 (おざわ ひろあき)

千葉大学理事 (教育・国際)。専門はオーストリア史、世界史。千葉大学文学部史学科教授、国際教養学部長、千葉大学副学長などを経て、2023年4月より現職。著書に、『移動と革命ーディアスポラたちの世界史』(共編著)、『つながりと権力の世界史』(共編著) などがある。

田尾 俊輔 (たお しゅんすけ)

大阪大学学際大学院機構助教、全学教育推進機構助教 (兼任)、スチューデント・ライフサイクルサポートセンター助教 (兼任)。博士 (言語文化学) (2025年6月 大阪大学)。専門は英語学、言語学、実践方言学。大阪大学国際共創大学院学位プログラム推進機構助教などを経て、2024年4月より現職。

田川 翔 (たがわ しょう)

千葉大学国際未来教育基幹助教、アカデミック・リンク・センター助教 (兼務)。博士 (理学) (2020年3月 東京大学)。専門は高等教育論、地球深部科学、生成AIの教育利用。東京大学大学総合教育研究センター特任助教、東京工業大学地球生命研究所特任助教などを経て、2024年2月より現職。

竹内 比呂也 (たけうち ひろや)

千葉大学副学長 (教育改革・学修支援)、アカデミック・リンク・センター長、附属図書館長、国際未来教育基幹高等教育センター長、大学院人文科学研究院教授。図書館情報学専攻。著書に『図書館サービス論』(共著)、『図書館はまちの真ん中』(共著)、『変わりゆく大学図書館』(共編著) などがある。

國本 千裕 (くにもと ちひろ)

千葉大学アカデミック・リンク・センター准教授・副センター長。専門は図書館情報学。大学図書館を中心とした学習環境の設計と評価、大学生の学習支援、研究や学習を支援する専門人材の育成と実践知について研究を行っている。編集に携わった図書として『ラーニング・コモンズ』がある。

ALPS ブックレット シリーズ vol.11

ALPSプログラム 第11回シンポジウム

教育と研究のはざままで
ー大学院生に求められる学びの支援を考えるー

令和8年3月31日発行

発行者：千葉大学アカデミック・リンク・センター
(教育関係共同利用拠点 (新たな時代の大学教育を創造する「教育・学修支援専門職」養成拠点))
〒263-8522 千葉県千葉市稲毛区弥生町1-33
TEL: 043-290-2243
MAIL: alps-info@chiba-u.jp
表紙デザイン：西原 朝子 / 印刷：株式会社 正文社

