JAIST Repository
https://dspace.jaist.ac.jp/

Title	学生参画型大学運営のナレッジマネジメント―創価大学の事例研究―
Author(s)	河島，広幸
Citation	
Issue Date	2014-03
Type	Thesis or Dissertation
Text version	author
URL	http://hdl.handle.net/10119/11971
Rights	
Description	Supervisor:梅本 勝博，知識科学研究科，修士

JAIST
JAPAN
ADVANCED INSTITUTE OF
SCIENCE AND TECHNOLOGY

Japan Advanced Institute of Science and Technology

第１章　序論

1.1.　研究の背景

本研究は、これまで為されてきた大学改革の広がりと、それに伴って起こってきた大学における学生参画型の取り組みを背景としている。

大学の起源とされる中世のボローニャ大学が学生大学と称されるように、元来、大学とは、学問を志す者たちのウニヴェルシタス（共同体や組合という意味）である（この語は、ユニバーシティーの語源となっている）。中世ボローニャ大学のように、大学の運営が学生たちの手によって行われていたことを鑑みれば、欧州などにみられる制度化された大学運営への学生参画は、大学の本来のあり方に近いものであると言える。

欧州における学生参画は、その淵源を世界最初の大学である中世のボローニャ大学に求めることができる。そうした歴史的、文化的、伝統的な素養と、EU 統合の一環である「欧州高等教育圏」の確立という政策が合致して、欧州各国で学生参画型大学運営が行われている。欧州では、大学の最高意思決定機関での正式な委員として学生が参画しており、その他の委員と同等の権限を持ち、尊重されている。

我が国では、１９９０年以降、大学設置基準の大綱化や国立大学の法人化がなされるなか「学生中心の大学」への視点の切り替え[1]が主張され、大学の管理・運営の在り方にも変革が求められるようになってきた。過去５年間では、ファカルティー・デベロップメント[2]（以降 FD という）とキャリア教育が義務化され、次代に適応した大学教育の開発や大学教育の質的な転換[3]などが強調されており、大学の管理・運営から教育内容に至る広い範囲において改革を推進することが求められている。

近年では、「学生中心」という考え方を大学憲章に明記し、「学生中心の大学づくり」を進めている大学[4]が出てきている。より学生側の立場に立った大学の在り方と

---

[1] 「教員中心の大学」から「学生中心の大学」へと視点を切り替えることが指摘されている（文部省 2000）。
[2] 本来は教員の職能開発の意であるが、詳細については後述する。
[3] 中央教育審議会（2012）
[4] 例えば、愛媛大学、佐賀大学などがある。

して、充実した学生支援（面倒見の良さ）を特徴とする大学[5]も出てきている。これらの大学では、学生同士による学習支援（ピアサポート）の充実化や学生代表と大学側が協働で教学改善活動を行うなど、学生が教学に関する取り組みに携わる機会が増えている

こうした「学生中心の大学」という考え方の浸透に伴い、一部の大学からはじまった「学生 FD」（学生とともに行う FD）といわれる活動（木野 2012）が、徐々に全国的な広がりをみせている。この「学生 FD」活動の一環として、学生企画による授業などが開講され、学生の主体性や積極性を促す教学の取り組みとして注目されている。

さらに、中央教育審議会は、知識基盤社会の到来によって、ますます高まる知識の重要性について様々に議論している（中央教育審議会 2008）。知識に対する関心は、大学を取り巻く環境のみならず、現代社会のあらゆる分野において急激に高まっている。

知識に対する関心の高まりのなかで、知識に関する研究が進んでいる。なかでも 1990 年代から世界中から注目を集めているのがナレッジマネジメントの研究である。ナレッジマネジメントは、知識を暗黙知と形式知とに分けて考え、知識創造をそれらの相互作用および相互変換を 4 つのモードとして（SECI モデル）して説明している。

2012 年頃からは、知識（情報・データを含む）のやり取り、生成が爆発的に増大していることから知識爆発（あるいは情報爆発）という現象がにわかに顕かになってきた。この爆発現象は、当然大学にも影響を及ぼしており、大学図書館に対する影響のいくつかが明らかにされている。また、これにより生じた課題に対しての対応策も検討されている[6]。

さらに、大学教育にも爆発現象をみることができる。これまで、オープンエデュケーションの考え方から、すでに数多くの教材が自由に取得できる状態にあったが、米国の有名大学がはじめた MOOCs（大規模オープン・オンライン・コース）の登場によって、その流れがいっそう加速されたといえる。

MOOCs には、数百万の受講者が集まっており、一つの授業を数十万の人が受講

[5] 特に金沢工業大学などが「面倒見の良さ」を前面に押し出している。
[6] 知識爆発の節を参照のこと。

するということが可能になっている。物理的な大学で行われていることの多くをインターネット上で行うことができ、MOOCs が発行する修了証が大学の正式な単位として認められる事例も出てきている。大学教育（高等教育）のオープン化の爆発は、教材数の爆発、受講者数の爆発などを誘発しており、既存の大学教育のあり方を根底から揺さぶることになるだろうという指摘もなされている。しかし、一方では、バーチャルな大学教育が、いかにリアルな大学教育に取って代わられようとも、大学は研究機関としての未来を指向することができるという予測も主張されている。

こうした、大学（大学教育）と大学を取り巻く環境の変化は「大学運営のあり方の見直し」の必要性が非常に高いことを意味している。特に、MOOCs の台頭は、これまでの大学と学生の関係に著しい変化をもたらすことが予測される。つまり、入学試験などで大学から選ばれていた学生が、今後は学生が大学（個々の科目・授業）を実質的に選ぶ側になるということである。

教育をサービスとしてみるならば、昨今の大学に関わる様々な変化は、サービス（教育）の提供者（大学）とサービスの受益者（学生）の間に、これまでにない関係が構築されることが考えられる。MOOCs 後の大学教育では、今まで以上に学生の声（意見・要望など）が重要視されるとともに、（より多くの学生が受講する授業を提供するために）大学と学生による共創関係の創出にいずれの大学も注力することになると推測される。言い換えれば、大学（大学教育）をサービス・ドミナント・ロジックの考え方で捉えるということである。

大学運営への学生参画は、大学史的にみれば、その最初期には、ボローニャ大学のような学生が学頭（レクトール）を務める形からはじまったものの、教員の権限と学生の参画が交互に入れ替わりながら変遷を繰り返してきたといえる。1960 年代頃に世界中で起こったスチューデント・パワーという極端な学生参画を求める運動も、80 年代以降は完全に衰退するが、現在に至って「学生 FD」活動が広がりはじめていることを鑑みれば、振り子のように参画と非参画が交互に訪れる流れをみることができる。こうした「学生 FD」活動は、過激な方法論や教員との敵対とは全く無縁の新しい学生参画を求める運動になっている。

これらのことから本研究は、国内のいくつかの大学でみられる「学生中心の大学づくり」のなかでも、学生が中心的な存在として大学運営を進めている大学に焦点

を当てナレッジマネジメントの視点で分析する。

1.2. 研究の目的とリサーチ・クエスチョン

本研究の目的は、学生参画型大学運営におけるナレッジマネジメントの新たな理論的モデルを構築することである。具体的には、創価大学の大学運営における学生参画型の取り組みを対象にした事例研究を行う。創価大学は、開学以来「学生参加」「学生中心」「学生第一」という考え方を中心的な教育・運営方針にしており、現在も学生参画型大学運営が続けられている。

本研究では、メジャー・リサーチ・クエスチョン（MRQ）を以下のように設定する。

MRQ:「学生参画型大学運営にかかわる知識の創造・共有・活用に学生は
どのように貢献してきたのか？」

また、3 つのサブシディアリー・リサーチ・クエスチョン（SRQ）を設定し、MRQ 明らかにする。これらを明らかにすることで、知識を創造し続ける学生参画型大学運営（学生参画型大学運営のナレッジマネジメント）を浮かび上がらせることができる。

SRQ1:「学生参画型大学運営のどのような仕組みがいかに構築されてきたの
か？」
SRQ2:「学生のどのような知識がいかに創造・共有・活用されているのか？」
SRQ3:「学生参画は大学運営にどのような影響を与えているのか？」

1.3. 研究の意義

これまで教育の分野では、「Collaborative Learning」（Kagan & Kagan 2009）や「参画教育」（林 1994、2002）などの学生とともに授業をつくる教授法が、高い教育効

果を持つことがわかっており、学生が教育環境に積極的に関与することで多くの成長が期待できることが指摘されている（Astin 1984, Kuh 2003）。

教育改善に学生を加える試み（いわゆる「学生 FD」）に関しては、いくつかの報告（清水ほか 2009、清水ほか 2012、木野 2012）があるが、研究の対象として学生参画型大学運営に言及しているものはほとんど見当たらない。大学のナレッジマネジメントに関する研究（Kidwell, Vander, Johnson 2000, 俣野・梅本 2006 ほか）では、学生の知識を活かし大学運営に適用する事例の研究は少なく、本研究が新たな取り組みであることがいえる。

創価大学の学生参画型大学運営においては、教学に関する学生参画の取り組みも行われている。経済学部が取り組んだ SA（ステューデント・アシスタント）制度の拡充などは、2007 年に文科省の「特色ある大学教育支援プログラム（特色 GP）」に採択されている（川島・福田 2012）。このような創価大学の学生中心、学生参画の取り組みは、創価大学の「学生参加の原則」という理念に裏付けされたものである。創価大学の草創期には、この理念に基づいて理事と学生が協同で学費の改訂に取り組むなどしている。さらに、学長、理事長、教職員と学生の代表によって構成される協議会は、これまでに 300 回以上開催されており、三者[7]（ないし四者）がともに大学運営を行っている。

こうした取り組みは、全国的にも類をみない「Extreme Case[8]」（Williams 1991, p.232.）であるが、徐々に全国に広がりつつある「学生 FD」のあり方・方法について十分な示唆を得られることが考えられる。

本研究は、大学教育、学生参画、大学運営のそれぞれの分野を横断する学生参画型大学運営に関する研究であることが特色である。また、ナレッジマネジメントの分野では、未だ検討されていない事例の研究を通じて、ナレッジマネジメントの新たな理論的モデルを構築するところに学術的意義がある。

---

[7] 教員、職員、学生の三者と理事を加えた四者のこと。

[8] 「Extreme Case（極端な事例）」を研究することは、通常の事例を理解することに寄与することがわかっている（Williams 1991, p.232.）。

1.4. 研究の方法

研究ストラテジーとして、事例研究[9]を採用する。創価大学を事例とし、大学運営における学生参画型の取り組みを分析する。データ収集・分析方法としては、文書分析と面接調査を行う。全学協議会（以降、全協という）の議事録、特色ＧＰの報告書、学生自治会作成の文集などを文書として採用する。また、全協を構成する四者（理事、教員、職員、学生､）のそれぞれから一名ないし数名を対象にして面接調査[10]を行う。

具体的には、全学協議会の各委員（理事、教員、職員、学生）への半構造化インタビュー[11]を主な証拠源とし、補足的な面接調査を大学運営に参画している（また、その経験のある）学生に対しても行う。面接調査における質問内容の構築と得られた証言の分析には、質的データ分析法[12]や質的統合法[13]などを参考にした。これらをナレッジマネジメントの視点から創価大学の事例を分析することで、学生参画型大学運営におけるナレッジマネジメントの理論的モデルを構築する。

1.5. 論文の構成

本論文の構成は次の通りである。第 2 章では、本研究を進めるうえで関連する分野の先行研究レビューを行う。第 3 章は、事例分析として、創価大学の学生参画型大学運営の経緯、現状、そして、その効果を明らかにする。第 4 章は、結論として本研究における発見事項をまとめるとともに、学生参画型大学運営におけるナレッ

---

[9] 「どのように」と「なぜ」の問題が研究の焦点となる場合は、事例研究が有用である（イン 2011）。また本事例研究では、分析的一般化を目指すことにより理論的モデルを構築する。

[10] 調査的面接法（面接調査）は、面接対象者の意見、考え、感情、経験などをデータとして収集・分析することにより、分析結果の一般化、物事の本質究明、現実の把握、さらに複雑な人間の心理や社会現象についてより普遍的な仮説や理論を生成し検証することを目的としている（鈴木 2012）。

[11] 半構造化面接法（半構造化インタビュー）は、調査的面接法のなかでもっとも一般的な方法である（鈴木 2012）。

[12] 佐藤（2008）によれば、すぐれた質的研究（「分厚い記述」）の対義語に当たる「薄い記述」の質的研究に陥らないためには、事例 - コード・マトリクスが有効である。

[13] 質的統合法は、混沌とした質的情報を統合して秩序を見出す仕組みであり、KJ 法を基礎として看護分野などにおける質的研究法として実践的に発展してきた（山浦 2012）。

ジマネジメントの理論的モデルを構築し、理論的・実務的含意を述べる。最後に、今後の研究への示唆を提示する。

第２章　文献レビュー

2.1. はじめに

本章では、本研究に関連する主要な先行研究のレビューを行う。本研究のテーマにしたがって、まず、近年注目されはじめた「学生中心の大学」について俯瞰する。さらに参画の理論と実践に関する先行研究を踏まえて「学生中心の大学」づくりにおいては、ほとんどの場合にみることができる各種学生参画の取り組みを整理する。そして、これまで各大学で進められてきた大学改革の文脈のなかで「学生中心の大学」づくりを捉えながら、学生参画型大学運営、ナレッジマネジメント、高等教育におけるナレッジマネジメントの先行研究レビューを行う。最後に、これら先行研究の知見を活かし、これまでの研究のなかで本研究がどのように位置づけられるかを明らかにして全体をまとめる。

2.2. 学生中心の大学

1998 年にユネスコで採択された *World Declaration on Higher Education for The Twenty-First Century: Vision and Action*[14]では、学生を高等教育機関における主たる行為者として捉え、主に次の三点が第 10 条（C）項[15]で宣言されている。

- 国および教育機関の意思決定者は、学生と学生のニーズを関心の中心に置かなければならないこと。
- 学生は主なパートナーであり、責任ある利害関係者であること。

---

[14] http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm 2013 年 9 月 30 日アクセス

[15] **Article 10 - Higher education personnel and students as major actors**
(c) National and institutional decision-makers should place students and their needs at the center of their concerns, and should consider them as major partners and responsible stakeholders in the renewal of higher education. This should include student involvement in issues that affect that level of education, in evaluation, the renovation of teaching methods and curricula and, in the institutional framework in force, in policy-formulation and institutional management. As students have the right to organize and represent themselves, students' involvement in these issues should be guaranteed.
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm 2013 年 9 月 30 日アクセス。

- 様々な面で学生の参画が保証されること。

わが国でも 2000 年に文部省高等教育局により出された『大学における学生生活の充実方策について（報告）―学生の立場に立った大学づくりを目指して―』（以下、廣中レポートという）において「学生中心の大学」を目指すことの重要性が指摘された。この報告書では、教員の研究に重点を置く「教員中心の大学」から学生の教育・指導に重点を置く「学生中心の大学」への転換が主張された。廣中レポートの発表は、高等教育における学生支援への注目をもたらし（高石 2009）、充実した奨学金、メンタルヘルス、学習支援や就職活動支援など「面倒見の良い大学[16]」を特徴とする大学が出てくるようになった。さらに、「学生中心の大学」という考え方を（文言そのものを）前面に打ち出している大学[17]や国公立大学の法人化以後の一部の大学では、大学憲章を策定し「学生中心」という文言を明記する大学[18]が出てきている。

いくつかの大学で「学生中心の大学」への転換が進むなかで、大学間の連携による「学生中心の大学づくり」もはじまっている。山形大学と立命館大学では、「学生中心の大学づくり」を目指した包括的協力協定[19]を 2008 年に締結し、両大学の構成員の交流がなされている。この交流の特筆すべき点は、学生同士の触発から生まれた「学生 FD サミット[20]」である。2009 年から毎年行われており、現在では、各地の大学がサミットに参加している（木野 2012）。こうした大学は徐々に全国に広がりつつあり、追手門大学や岡山大学などは、学生参画型の教育改善活動を通して「学生中心の大学」を目指している（木野 2013、清水・橋本・松本 2009）。

さらに、「学生中心の大学」づくりが、学生支援の充実、大学教育の改善を通した大学の組織開発として進められている大学[21]があることが、林ほか（2012）の報告から確認することができる。これらの大学では、「学生中心の大学」づくりと学

[16] 金沢工業大学などがある。
[17] 愛媛大学などがある。
[18] 佐賀大学、香川大学などがある。
[19] 立命館大学ホームページ
http://www.ritsumei.jp/pickup/detail_j/topics/2659/date/12/year/2008　2013 年 9 月 30 日アクセス。
[20] 詳しくは後述する
[21] 京都産業大学では、教職学（教職員と学生）が一体となって、より良い大学を創る Organization Development として「『京産共創』プロジェクト」が行われている（林ほか 2012）。

生中心の「大学づくり」（言い換えれば、学生目線の教育・運営がなされている大学をつくっていく取り組みを学生が中心者となって進める大学づくり）が同時並行的に行われており、廣中レポートで強調されている学生の立場に立った大学改革が進んでいる[22]。

2.3. 参画の理論と実践

参画とは、組織開発における重要概念として、ボトムアップの情報収集、トップダウンの意思決定、相談は横体制、執行は縦体制などの組織のあり方とともに川喜田（1996）によって提唱された考え方である。他にも、組織開発と問題解決の技法として KJ 法、パルス討論、衆目評価法、W 型問題解決法などが提案されている。特に、「創造性開発法」（川喜田 2008、2009）、「発想法」（川喜田 2008、2009）の実践として確立された KJ 法は、教育の中にも取り入れられており、学習者が教育環境に参画することで、学習者の主体性[23]が涵養されることがわかっている（渡辺 1984、新田 1984）。

一般的に参画とは、事業や計画などに加わることを意味するが、川喜田（1996）の用いる参画は、単に加わるという意味を超えたものであり、参画がなされた社会について以下のように述べている。

> 私が用いる「参画」の語は、……自分の必要から採用したのである。「参加」という語感ではなお力強さに欠け、私の意味するところから遠い感じがする。私が「参画社会」というのは、一人ひとりの成員が、「私はこの組織の運営に確かに参画している。そしてそれはすばらしいことだ」と、心から実感できる組織、あるいはそういう組織で満たされた社会のことである（p. 427.）。

[22] 廣中レポートは、大学改革が実効性のあるものになるためには、「各大学で進められている組織改革やカリキュラム改革の取組は……学生の立場に立ったものとして進められる必要が」あると述べている（文部省 2000）。

[23] 主体性に関する議論は多くのものがあるが、ここでは「自分の目標を自分で見出す力」（安西 2013 p.31）を主体性として考える。

ボーム（2007）は、「参加（Participation）」の元来的な意味である「分かち合い」と現在主流になっている「何かに加わる」という意味を総合して、参加とは「何かが一体化している感覚や感情」（p.179.）と述べており、林（2002）の「参画（にないあう）」という考え方との共通点が見出すことができる。川喜田（1996）は、日本語の参加（あるいは、Participation の直訳としての参加）の語感が弱いとして参画の語を用いている。

> 「参画する」とは、その場への参加者が、当事者として関係者とその場の全体像を共有化しながら、意識的・自省的・実践的に計画段階から実施・評価・伝承段階に至るまで、自らその「場づくり」そのものにかかわり、自らその部分を担い主体的（開放的・創造的・包括的）にその場に参加すること（林 2002, p. 236.）。

2.3.1. 参画理論

参画の概念は、林（2002）によって、参加の発展段階、参加の類型などに整理され、「一般参画理論」として体系化が試みられている。また、人が喜んで何事かに参加する意識を「参画意識」と呼び、参加の量ではなく、参加の質の飛躍・転換から「参加の 3 段階理論」を説明している。

参加の 3 段階理論のうち参集とは、参加の第 1 段階であり、参加者同士または、参加者と主催者との交流は行われない。この段階は、知識を量的に広める場合に適している。参加の第 2 段階である参与では、参加者は参加者同士または主催者との交流があり、知識は理論的に総合化され、認識が形成される。最後に、参加の最終到達段階である参画においては、参加者は、自身が参加する「場[24]」の担い手となり自ら企画、実施、伝承していく営みに参加する。この段階では、知識は常に創造され、実際の行動のもとになる意識のレベルに到達する。

[24] 「共有された文脈―あるいは知識創造や活用、知識資産記憶の基盤（プラットフォーム）になるような物理的・仮想的・心的な場所を母体とする関係性」（野中・紺野 1999 p. 161.）。

表 2.1　参加の 3 段階

段階	コンセプト	キーワード	行動のレベル	参加の局面	理解の程度	参加の姿勢	情報の流れ	知の在り方
第1段階	参集 Attendance	いあわす	個人的	局所状況	断片的	受動的	一方向	知識
第2段階	参与 Collaboration	かかわる	集団的	小状況	部分的	能動的	双方向	認識
第3段階	参画 Commitment	にないあう	組織的	大状況	包括的	自省的	多方向	意識

（出所）林（2002）p. 194. より転載

林（2002）によれば、これら参集、参与、参画は連続的なものではない。参集から参与へ、参与から参画への移行は自動的にはなされず、それぞれに参加の質的な転換・飛躍がある。まず、参集から参与への移行のためには、参加者は（個人は）集団に対して（他者に対して）直接的・具体的・実際的な関わり合いを持たなければならないという飛躍が必要である。さらに、参画への移行では、参加者は、自身が参加している場そのものの場づくりを担うという飛躍がなされなければならない。言い換えれば「自分の目標を自分で見出す力[25]」（安西 2013 p.31）の飛躍的な増大が参加の段階を次へと進めるということである。

図 2.1. は、参加の度合いが次段階に移行する際の飛躍を端的に示したものである。ここでは、2 度の主体性の転換・飛躍によって参加の度合いが次段階へ移行されることがわかる。つまり「個人の目標を見出す力」から、「組織の目標を見出す力」への発展であり、最終的には、「組織[26]の目標を自分自身が担う力」の発揮であるということがいえる。そして、この主体性は確かな参画の自覚と喜びが伴うものであることが参画理論にとって重要な要素[27]である。

[25] 安西（2013）は、「自分の目標を自分で見出す力」を主体性と説明している。
[26] ここでの組織とは、団体や集団あるいは、機構や機関という意味のみにとどまらず、参加者が（人が）参加している参加の場という意義がある。この意義における組織とは、社会運動、企業経営、自治体運営などの他に家族や友人同士といった最小単位の人間集団も含んだものとして考えられる。
[27] 林（2002）が「参画意識」と呼ぶもの。

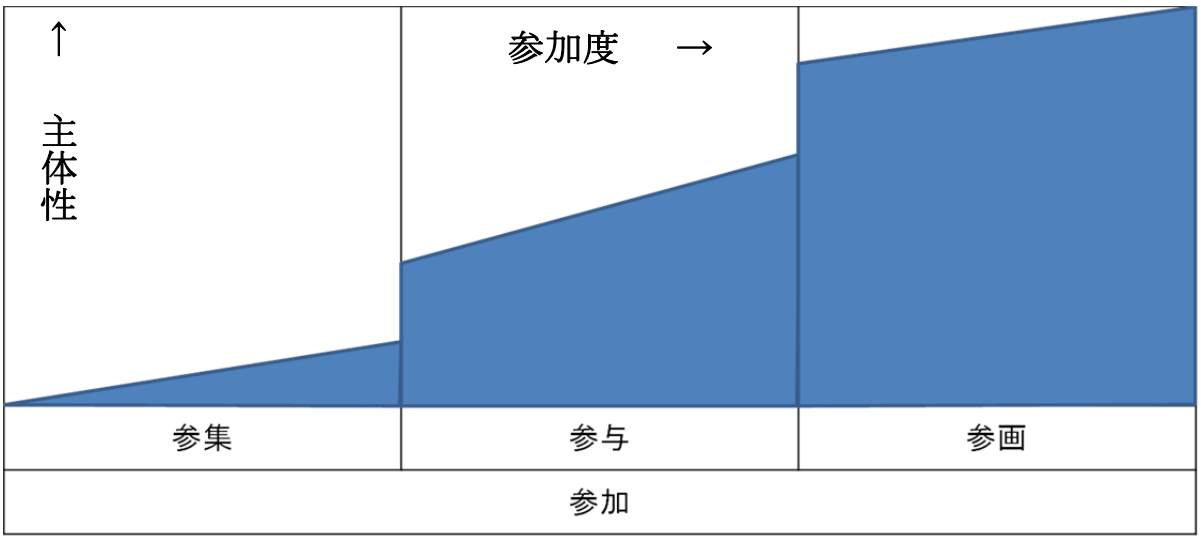


図 2.1　コミュニティーの参加の 3 段階モデル

（出所）林（2002）p. 88. より転載

2.3.2. 参画と教育

参画の概念（参加者の参加の場への最大限の参加）を教育に応用した実践として、林（1994、2002）の学生参画授業がある。林（1994）によれば、学生参画授業とは「教師の教育的配慮のもとに、学生が主体的に、授業の企画・実施・伝承に参画する授業」（p.10.）であると定義されている。学生参画授業では、KJ 法などにみられるカードを用いた学習を通して、自身の学びを作品化する。また、この学習が行われる場[28]では、ワークショップの授業が行われ、その科目で学修するべき内容をいくつかの学生グループ（あるいは個人）が分担し研究、発表を行うというものを採用している。さらに、学生参画授業では、学生が授業運営[29]を担い、学生同士の学習支援[30]を促進する仕組みを備えている（林 1994）。

[28] 校舎内の一教室という空間的なものだけでなく、同じクラス、ゼミの仲間同士という（文脈、関係性にもとづく）学びの共同体（コミュニティー）のことも含む。
[29] 学生は、授業の進行や記録（ビデオ撮影など）を担当して授業運営を行う。
[30] 近年、ピア・サポートの名称で行われている学生間（先輩と後輩など）学習支援のことをいう。

表 2.2. 授業参加の 3 段階

	コンセプト（呼び方）	学生行動	イメージⅠ（関係） イメージⅡ（情報）	アナロジーⅠ（演劇） アナロジーⅡ（経済）	学生の参加の範囲
第1段階	参集	出席 視聴 記録	いあわせる 広まる	客席の観客 消費者	学習程度 （どこまで）
第2段階	参与	発信 交流 生産	かかわる 深まる	舞台上の出演者 生産者	学習内容 （なにを）
第3段階	参画	企画 実行 伝承	にないあう 高まる	舞台裏の設営者 所有者	学習目的 （なんのために）

（出所） 林（2002）p. 87. より転載

近年では、このような学習者の能動的な学習法を総称してアクティブ・ラーニングといわれている。アクティブ・ラーニングでは、学習者の積極的な発言が求められるディスカッションやプレゼンテーションを行う場合が一般的であるが、その授業形態は様々である（溝上 2010）。

- 学生参加型授業
  コメント・質問を書かせる、フィードバック・理解度を確認する、クリッカーを使用する、授業の最初や最後に小テストやミニレポートを行うなど。

- 各種の協同学習を取り入れた授業
  協調学習、協同学習など。

- PBL を取り入れた授業
  Problem-Based Learning, Project-Based Learning の二つを PBL と呼ぶ。

2012 年の中央教育審議会の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換にむけて―生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ―」でも、アクティブ・ラーニングの重要性について次のように言及している。

従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、論理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、学習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる（中央教育審議会 2012 p.9.）。

数あるアクティブ・ラーニング類のなかでも PBL（Problem-Based Learning）は学生の能力を大幅に成長させる学習法としても期待されている。大手前大学の PBL 導入事例（芦原 2013）によれば、講義型授業科目を受けた学生の約 21%が能力の伸長を自覚しているのに対して、PBL 型授業科目では、約 55%の学生が能力の伸長[31]を自覚していることがわかっている。

安西（2013）は、PBL について、PBL は、与えられた課題（Problem）を解決するためのスキルを身に付ける学習ではなく、学生自らが答えの無い問題を自分で考え、他者との関わりを通して何か新しいものを生み出していく積極的な学習であると述べている。また、PBL が抱える課題として、PBL を単なる教育テクニックと考える教員がおり、マニュアルに従えばよいという考え方に陥ってしまう傾向があることや教育者が安易に答えを提示してしまい結果として学生の主体性を引き出せないことが挙げられている。PBL の効果をより高める方法として教員にも答えの解らない問題に対して教員と学生が一緒に挑戦する「半学半教」の姿勢が必要であると指摘している。

また、Project-Based Learning（*PBL*[32]）に取り組んでいる大学[33]では、企業や団体、

[31] 特に論理的思考力、分析力、プレゼンテーション力、コミュニケーション力、チームワーク力の伸長が講義科目、演習科目に比べて高いことがわかっている。

[32] Project-Based Learning を略した PBL については、Problem-Based Learning と区別するため斜体にした。

[33] 青山学院大学・上智大学・東京理科大学・明治大学・立教大学の 5 大学と企業 6 社による「Future Skills Project」（東山 2013）、同志社大学の「プロジェクト科目」（山田 2013）などがある。

その他個人などと共同で授業を開発し、これまでの日本の大学にはない教育のあり方を提案している。*PBL* を通して学んだ学生の多くは、コミュニケーション、チームワークまたは社会性に関する能力について影響を受けたと感じている（東山 2013、山田 2013）。

表 2.3. 企業と大学（学生）で取り組んだ *PBL* におけるプロジェクトの例

サントリーホールディングス（株）	あなたは人事本部から「人材育成革新プロジェクト」のメンバーとして指名されました。社会人・企業人に求められるものを考察し、新入社員の育成について、具体的な施策を提案しなさい。
（株）資生堂	あなたは、SEA BREEZE の担当者です。競合ブランドから首位を奪い、NO.1 のポジションを盤石化するためのブランド育成戦略を提案しなさい。
野村證券（株）	あなたは野村證券の社員です、より良い社会を実現するために魅力的と考える投資対象を決め、その根拠を示しなさい。

（出所）東山（2013）p. 41. から抜粋

我が国においては、近年特に注目されつつあるアクティブ・ラーニングであるが、学習者同士の学び合いや学習者が積極的に学習環境に関わるための理論と実践、そしてその効果や影響に関する研究は古くから存在している。特に、協同学習の淵源は古く、その研究も長年にわたって行われている（ジョンソン、ジョンソン&スミス 2001）。

協同学習という考え方の淵源として、ユダヤ教の聖典（Talmud）や古代ローマの修辞学者クィンティリアヌス（Quintilianus）や哲学者セネカ（Seneca）などが、人々がお互いに学び合うことの重要性を説いていること。18 世紀後半には、ランカスター（Joseph Lancaster）とベル（Andrew Bell）がイングランドで協同学習グループを大規模に活用していたこと。さらに、デューイ（John Dewey）がプロジェクト・メ

ソッドの一部として協同学習グループの利用を奨励していたことなどから、ジョンソン、ジョンソン&スミス（2001）は、協同学習は教育における一つの伝統であると指摘している。もう一つの伝統的な教育のあり方（と考えられている）に、教員から学習者への一方向的な知識の伝達（いわゆる一斉授業、講義型授業）があるが、これは比較的新しい発明物であることがわかっている[34]。

杉江ほか（2004）によれば、「協同」とは、集団による意欲づけの条件であり、「競争」と対置して考えられている概念である。すなわち、仲間とともに伸びる過程で感じ取る活動の有意味さによって意欲を高めるための条件が「協同」である。ジョンソン、ジョンソン&ホルベック（2010）は、ロバート・L・ヘルムライヒの競争意識[35]の高さと成果には、マイナスの相関関係が認められることを明らかにした研究[36]を通して、協同の優位性を主張しており、その他の研究においても協同学習は、競争や個別学習に比べて、学業の達成、積極的で協力的な対人関係、そして、社会的能力、精神的健康、自尊感情を高めることが実証されていると述べている。また、ジョンソン、ジョンソン&スミス（2001）は、授業が協同的であるための基本要素として次の 5 点を挙げている。

- 互恵的な相互依存関係

  学生は、グループ課題の遂行のためにお互いを必要とすることを自覚している。この関係を構築するには、共通目標、資料の共有、役割の分担などの手法がある。

- 対面的で促進的な相互交流

  学生は助け合い、共有し合い、学ぶことに対する取り組みを励まし合うことによって、お互いの学習を増進する。教員は、学生が膝を突き合わせて座り、課題の各側面を話し合えるようにグループをつくる。

---

[34] 18 世紀の英国が発祥といわれている（中原 2009）。

[35] 競争意識とは、対人状況の中で勝利することへの願望であり、成功は他者の失敗によるところが大きいと考える傾向のこと（ジョンソン、ジョンソン&ホルベック 2010）。

[36] この研究では、社会的成功者が競争的ではないことが明らかになった。成功者は卓越性（挑戦しがいのある仕事に立ち向かおうとすること）と勤労意欲（勤勉に対する積極的な態度）の得点が高く、競争意識の得点が低いことがわかっている。

- 個人のアカウンタビリティ
  各学生の学習状況はしばしば査定され、結果はグループと個人に返される。

- 社会的技能
  必要とされる社会的技能を学生が身につけていないと、グループは効果的に機能することができない。教員は学習技能と同じように、意図的に、そして正確にこれらの技能を教える。

- 協同活動評価
  グループは、いかによくグループの目標を達成し、メンバー間の効果的な作業の関係を維持しているかを話し合う特定の時間を必要とする。教員は、いくつかの協同活動を評価するための課題をグループに与えることで活動評価を組織する。

（p.85.）

アクティブ・ラーニングは、調べる、話す、発表する、あるいは体を動かすといったことを通した学習方法であるだけでなく、協同的あるいは参画的な環境で学ぶことを意味している。このような協同的・参画的な学習は、学習の到達点を高め、学習者間の到達度の格差を縮める効果があり、良好な人間関係を築き、今日特に求められている社会的技能[37]の開発に寄与することが Kagan & Kagan（2009）によって明らかにされている。さらに、近年注目されはじめた「学生中心の大学」に向けた大学づくりを進めている大学では、アクティブ・ラーニングが導入されている。

2.3.3. Student Involvement, Student Engagement

大学が提供する教育的な機会や場への学生の関与の度合いが、学生の成長にどのような効果を及ぼすかを検証するカレッジ・インパクト[38]の研究における環境要因

[37] わが国では、「専攻分野についての専門性を有するだけではなく、幅広い教養を身に付け、高い公共性・倫理性を保持しつつ、時代の変化に合わせて積極的に社会を支え、あるいは社会を改善していく資質を有する」人材を「21 世紀型市民」として、その養成の必要性が強調されている（中央教育審議会 2008 p.3.）。

[38] 学生の入学前状況を基礎として、大学の環境がいかに成果に寄与するかを検証する研究。

として Astin（1999）が提唱しているのが Student Involvement[39]である。Astin（1999）は、Involvement を Commit, Devote, Engage, あるいは、Participate などいくつかの動詞を挙げて、これらの振る舞いから見て取れるものであると説明している。

Involvement とは、学生が大学（大学生活、大学教育）において注ぎ込んだ肉体的・精神的エネルギーという意義を含みながら、Integration や Engagement などとも重複する大変に複雑な概念であり、研究者ごとに異なる概念として用いられることがしばしばみられている。これまで高等教育において広く研究されてきた分野である Student Involvement 研究は、Involvement の度合いが高い学生ほど、認知や記憶、満足感などに肯定的な結果が出ていることを明らかにしている（Sharkness & DeAngelo 2011）。

Involvement は肉体的・精神的エネルギーの投資行為であり、その対象（投資先）は、広く一般的なもの（大学生活における学生の体験・経験）や極めて限定的な場面（化学実験のための準備）など様々である。また、Involvement は量的、質的な側面を持ち、何時間勉強しているか、あるいは、論文をどのように理解しているかなどで測ることができる。これらを前提として Student Involvement 研究がなされており、大学教育の学生に対する影響は、学生の Involvement をどれだけ伸長できるかによって直接左右されるものであることが明らかになっている（Astin 1999）。

この Student Involvement 研究を受けて、Chickering & Garmson がまとめた「優れた授業実践のための 7 つの原則」が中井・中島（2005）によって翻訳され、さらに具体的な実践手法を 239 項目に分けて整理されている。これらの原則にもとづいた実践手法には、教員は単なる知識伝達者としての教師像にとどまらず、学生に対してメンターやアドバイザーとして接する行動が含まれており、広く学生の発達に関与する人物像が反映されている。

[39] 我が国においては、Student Involvement が「学生関与」と訳されているものがみることができる。溝上・及川（2012）は、The Study Group on The Conditions of Excellence in American Higher Education（1984）が発表した *Involvement in Learning* を引用して、「学生関与 Student Involvement」を「学生が学習に対してどのくらい時間、エネルギー、努力を割いたかを問うもの」と紹介している。

表 2.4.「優れた授業実践のための 7 つの原則」

1. 学生と教員のコンタクトを促す
2. 学生間で協力する機会を増やす
3. 能動的に学習させる手法を使う
4. 素早いフィードバックを与える
5. 学習に要する時間の大切さを強調する
6. 学生に高い期待を伝える
7. 多様な才能と学習方法を尊重する

中島・中井（2005）p. 286. より転載

他方、学生の学習と成長に関する教育活動に特化した調査に Student Engagement 研究があるが、京都大学高等教育研究開発推進センター[40]によれば、Student Involvement と Student Engagement の実質的な定義の差異はないと考えられている。Student Engagement の研究者 Kuh（2003）は、アクティブ・ラーニング（あるいは協同学習）の導入を奨励しており、Astin（2000）も近年我が国でも注目されているサービス・ラーニング[41]が学習環境や学生間・学生教員間への関与（Involvement）に影響を及ぼし、学生の学習成果（学業成績など）や価値観、リーダーシップに関して良い結果が出ていることを示している。

2.4. 大学改革

我が国では、明治維新以降、近代国家形成のための人材養成を目的とした高等教育がはじまり、それらは帝国大学として整備された。さらに戦後の学制改革によって、それまでの高等教育機関及び旧制高等学校、予科の大部分が吸収される形で新制大学が成立した（太田和 2003、丸山 2004）。

新制大学の発足以降、日本の大学改革は、大学内外で高まる批判の声と改革を求

[40] 京都大学高等教育研究開発推進センター http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/pictures/subpages_j/0047%28StudentEngagement%29.html 2013 年 9 月 30 日アクセス。

[41] 教育活動の一環としておこなう社会奉仕活動あるいは、社会奉仕活動を活用した教育・学習プログラムのこと。

める圧力に従う形で行われてきている。こうした批判は、1960 年代後半には大学紛争・学生反乱という形で学生から発せられ、1970 年代から 80 年代かけては、大学進学をめぐる激しい受験競争とその根底にある学歴社会に対して向けられた批判が、社会問題・政治問題へと拡大している。日本の産業界も、高度な専門的人材の育成を大学に期待しつつもそれに応えない大学に対して常に批判的な声をあげている。1990 年代に入ると、日本経営者団体連盟、経済同好会、日本商工会議所などが大学の改革を求める提言や報告書を発表するようになっている（天野 1998）。

こうした批判や圧力によって強いられてきた大学改革であるが、日本の大学の本格的（政策的）な「大学改革[42]」の出発点となったのが、1987 年の大学審議会[43]設置であったと古藤（2011）と 太田和（2003）が指摘している。この大学審議会の設置により、それまで設置認可行政だった大学行政が政策優位のものになっている（古藤 2011、太田和 2003）。

2.4.1. 大学の規制緩和

1987 年に設置された大学審議会がはじめに取り組んだのは、大学設置基準の大幅な改訂である（天野 1998）。1991 年 2 月に出された大学審議会の答申『大学教育の改善について』は、次のような提言が大きなインパクトを大学にもたらしたと、林（2003）は述べている。

> 大学教育改善の方策として各大学が自由で多様な発展を遂げ得るよう大学設置基準を大綱化するとともに、自らの責任において教育研究の普段の改善を図ることを促すための自己点検・評価のシステムを導入すること（福田 2010 p.22.）。

1991 年 6 月に改訂がなされるまでは、人文科学、社会科学、自然科学でそれぞれ 12 単位、外国語については二か国語それぞれ 8 単位、保健体育科目は 4 単位を必修

[42] 1987 年の大学審議会設置以降に行われてきた大学の制度や教育に関する改革。

[43] 大学審議会は中央省庁の再選統合によって 2001 年以降は、中央教育審議会の大学分科会として引き継がれており、大学設置基準や教養教育に関する事項、第三者評価制度などが議論されている。

としている。しかし、大学設置基準の改定に伴い、一般教育と専門教育の区分、一般教育内の科目区分（一般［人文・社会・自然］、外国語、保健体育）が廃止されている。この改定により、大学設置基準は大綱化・簡素化がなされ、各大学は 4 年間の学部教育を自由に編成できるようになった（林 2003、丸山 2004）。

一般教育と専門教育の区分が廃止されたことに伴い、一般教育課程あるいは教養部の改組・解体が多くの大学で進行していったことを林（2003）や丸山（2004）は、専門教育を重視し、教養教育の内容を弱体化させた大学が多くあったことは否定できないと述べている。教養教育をめぐっては、「教養部が残ること自体が大綱化の理念や改革と矛盾する」（冠野 2001, p.139.）という考え方から、教養部の存続はありえないとされ、国立大学のほとんどすべてで一般教育を担ってきた教養部組織が解体された（冠野 2001）。

このような大学改革は、1980 年中頃から経済界を中心に広がっていった規制緩和[44]の文脈の中で起こっており、大学設置基準の改訂も日本の教育システム全体に関わる規制緩和の一部であると指摘されている。一般教育と専門教育の区分の廃止は、教育課程編成の自由化をもたらし、大学間の「改革競争」を進めるなど大きな影響を及ぼした（天野 1998）。

さらに、2004 年 4 月からは、国公立大学法人が誕生して、独自の運営が可能となっている。これにより国公立大学の管理運営体制は、学校法人に近いものとなり大学の本部機能、学長権限が飛躍的に強化され、民間企業の経営論理に近いものが導入された（横山 2004）。こういった規制緩和のなかでも経営感覚の鋭い大学の理事や大学教育に危機感を持った一部の大学教授らが改革の担い手となり、教育課程の改革、シラバス（講義要綱）の作成、教授法の革新、学生による授業評価の導入などが進んでいった。

多くの大学が学部教育の再編成に乗り出し、新学部設置の増加やそれに伴う学部の名称の多様化が進むなど、大学を取り巻く環境に様々な変化が起こっていった。こうした大学改革の中心は、大学の「教育」改革にあり、日本の大学にとって「革

[44] 企業や地方自治体など各種の団体･組織体に対する規制の撤廃、さらに国家公務員の定員削減、財政支出の削減、国営企業の民営化、競争原理の導入といった構造改革・規制緩和の一環として大学設置基準の大綱化や国立大学の法人化が行われた（長江 2004）。

命」ともいえる大きな変化となっている。大学のあり方に関する改革[45]の後にも、大学教育の改善を組織的に行うことの義務化[46]や学生の卒業後の職業生活等への移行支援に関する指導体制を整えなければならないこと[47]など、「大学改革」は「大学で行われるべき教育」についても変革を求めるようになってきている（天野 1998）。

2.4.2. 学生参画型授業による大学教育改革

近年、我が国の大学では、ほとんどの大学が「大学改革」に取り組んでいる。その具体的な内容は様々であるが、学部の統合・再編や新学部、新コース、新カリキュラムの構築など、これまでの大学にはない充実した教育を前面に打ち出すことで改革の実質化を図る大学[48]も出てきている。教育に関する改革が進むなか、廣中レポートの影響を受けた一部の大学では、学生参画型の授業が大学教育改革の推進力となっている（木野 2012）。

学生参画型授業とは、授業内容に対して学生が参画する授業であるが、いわゆるアクティブ・ラーニングとの違いは、授業そのものが学生の発案によって開講されているものがある点である。さらに、アクティブ・ラーニングは、学生がいかに能動的に学べるかという点に着目しているが、大学教育の改革・改善という文脈の上から語られる学生参画型授業は、ほとんどの場合は「学生と変える大学教育」（清水ほか 2009）、「『学生とともに作る』という大学教育」（木野 2012）といった大学教育改革の視点が含まれている。

---

[45] 大学設置基準の大綱化、国立大学の法人化などの大学の在り方に大きな変化をもたらした改革。特に国公立大学の法人化について、横山（2004）は「明治時代の帝国大学の創設、戦後の新制大学の発足に匹敵する大改革」であると述べている。

[46] いわゆる FD の義務化【大学設置基準　第二十五条の三】を根拠とする。
【大学設置基準　第二十五条の三】大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする。

[47] いわゆるキャリア教育の義務化【大学設置基準　第四十二条の二】を根拠とする。
【大学設置基準　第四十二条の二】大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする。

[48] 1990 年に新設された慶應義塾大学の総合政策学部、環境情報学部など、これまでの大学が設置してきた伝統的な学部（法、文、医、神、工など）とは一線を画した学部を設置することによる教育の充実化を図る大学がある（漢字四文字の名を冠するものが多い）。

すでにいくつかの大学[49]では、「学生と変える、学生とともに作る大学教育」が実践されている。なかでも岡山大学の取り組み[50]は、2005 年度に文部科学省によって「特色ある大学教育支援プログラム[51]（通称: 特色 GP）」に選定され、これをきっかけに「学生と変える、学生とともに作る大学教育」が他大学にも波及しつつある（橋本 2009）。

このような取り組みの例として、2007 年度に新規開講した大分大学の「大分大学を探ろう」（尾澤・市原 2009）や 2009 年度からはじまった京都文教大学の「京都文教入門」（木野 2012）などが挙げられる。学生参画型の大学教育改革は、以前から行われている FD のなかに組み込まれ（あるいは、学生参画型の大学教育改革が FD を取り込み）学生の参画がなされた FD が、ここ数年の間に各大学で行われはじめるようになった。

2.4.3. 学生 FD

学生 FD とは、木野（2012）による言葉で、「学生とともに進める FD」という意味である。木野（2012）によれば「学生とともに進める FD」とは、「学生自らの意思と主体性のもとに進められることが基本であり、大学の FD 企画への動員や大学の FD 活動の下請けであってはならず、また大学や教職員側から方針が与えられるのではなく、あくまで学生の視点からの活動であること」（木野 2012, p.9.）が保障された大学（大学教育）の改革・改善活動である。

立命館大学では、FD を学生の参画を得て行うものと定義して、2007 年に学生 FD 組織を立ち上げている。その後、学生 FD 組織は、2009 年に立命館大学で開催された「学生 FD サミット」を主催しており、回を増すごとに参加者、参加大学を増やしている。このサミットへの参加をきっかけに学生 FD 活動をはじめる大学[52]も出てきており、徐々に全国、各大学に広がりつつある活動になってきている。

---

[49] 岡山大学、法政大学、大阪大学、追手門学院大学、京都文教大学、愛知教育大学などがある。

[50] 学生の提案による正課科目の開講。開講された科目は、「岡山未来創造計画」、「大学授業改善論」、「ドラえもんの科学」などがある。

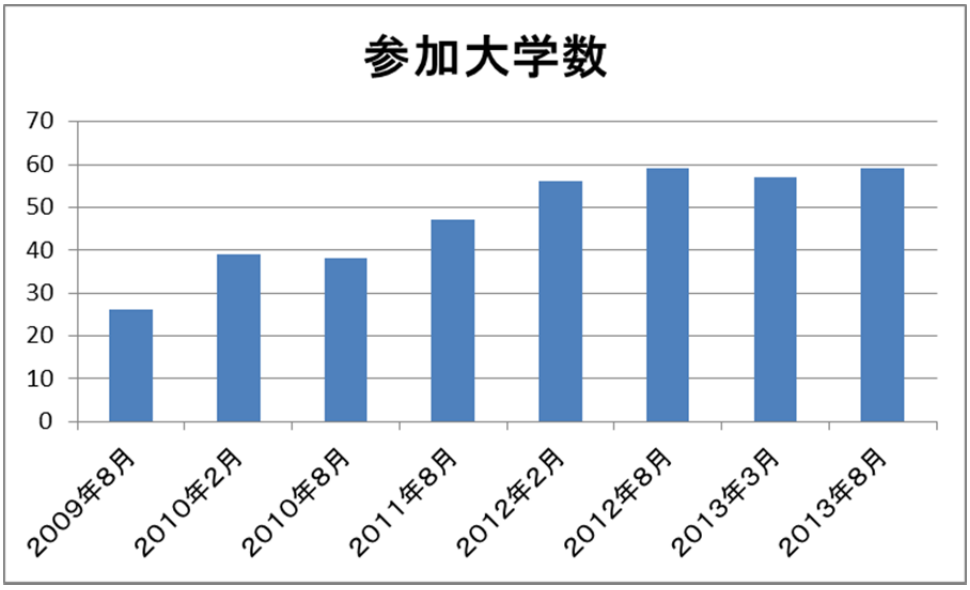
[51] 通称「特色 GP」と呼ばれる文部科学省が選定する大学教育の改善に資する特色ある優れた取り組み。選定された事例は、広く社会に情報提供することで、今後の高等教育の改善に活用される。

[52] 下関市立大学などがある。

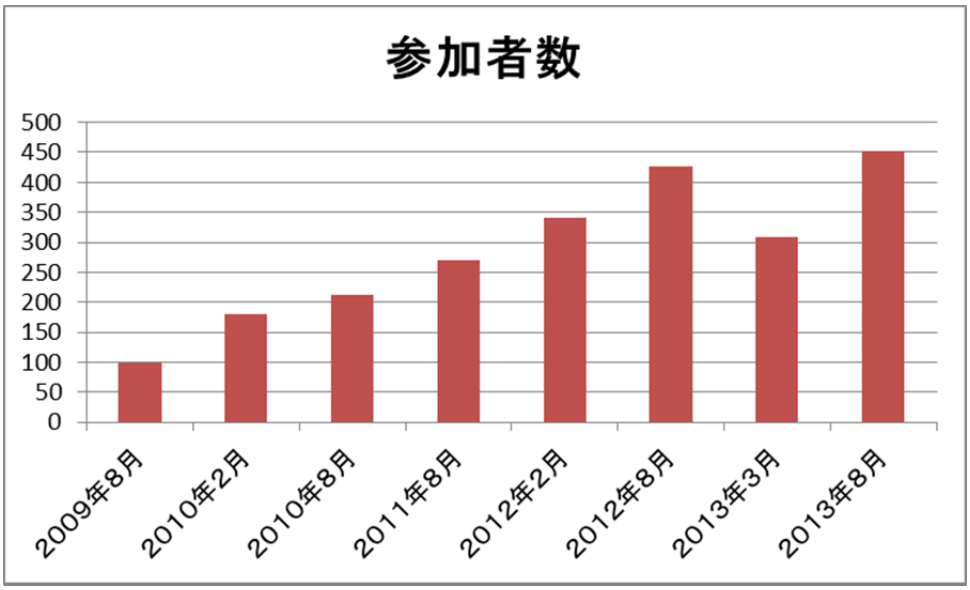
サミットには、北海道から九州の大学[53]、国公立、私立の大学[54]など各地から様々な大学が参加している。立命館大学からはじまった「学生 FD サミット」は、立命館大学と山形大学が結んだ包括的協力協定[55]をきっかけにはじまった両大学の学生同士の交流を通して発案されたものである。両大学間で行った「学生中心の授業づくり」についてなどのグループ・ワークの成果を両大学の学長に報告する際に、学生から提案されたのが「学生 FD サミット」構想である。その後、大学コンソーシアム京都主催の FD フォーラムや大学教育学会などで、この構想が知られることになり、いくつかの大学から賛同と協力を得て、2009 年 8 月の第一回「学生 FD サミット」の開催されている（木野 2012）。

表 2.5. 「学生 FD サミット」への参加大学数と参加者数の推移

2009 年 8 月: 26 大学、100 名	2012 年 2 月: 57 大学、340 名
2010 年 2 月: 39 大学、180 名	2012 年 8 月: 59 大学、427 名
2010 年 8 月: 38 大学、212 名	2013 年 3 月: 57 大学、309 名
2011 年 8 月: 47 大学、271 名	2013 年 8 月: 59 大学、453 名



[53] 小樽商科大学、札幌大学、鹿児島大学、長崎大学など。
[54] 岡山大学、大阪大学、下関市立大学、大阪府立大学などの国公立大学と青山学院大学、東洋大学、法政大学、立命館大学などの私立大学。
[55] 教育・研究・その他の諸活動の教学的および文化的交流を深めることを目的としている。



（出所）「学生 FD サミット」配布資料などから著者が作成

廣中レポートの発表以来、注目を浴びてきた「学生中心の大学」への転換と、以上のような「学生 FD」の波及のなかで、授業改善の枠を越えた学生参画型の取り組みがはじまっている大学も出てきている。いくつかの例として、京都産業大学で行われている、より良い大学づくりのための教職学（教員、職員、学生の略）が一体となった様々な活動（林ほか 2012）や富山大学の University Development[56]といったものがある。このような、より良い大学の創造（大学教育の開発・改善・改革などを含む）と、そしてそれに関わる人々（教職学）と組織の開発にまで及ぶものを活動の目的とした、教育や授業の改善にとどまらない類の「学生 FD」が一部の大学でみられるようになっている。

「学生 FD」は、ごく近年、一部の大学でみられるようになったものであり、この活動についての先行研究はほとんど存在しない（服部 2012）。学生 FD が捉えている射程は、それが行われている大学ごと、組織ごとに様々であり、京都産業大学や富山大学の例にあるような教育内容の改善活動のみにとらわれない取り組みもあるため、今後の研究を待たなければならない。

[56] 大学の構成員である学生・教職員だけでなく、大学教育に関心を持つ卒業生や一般市民も巻き込んで大学教育の改善・充実・進化・発展を推進する富山大学発のムーブメント（2013 年 8 月「学生 FD サミット」資料）。

他方で、現にいくつかの大学で行われている「学生 FD」活動の抱える実践上の課題について、服部（2012）が以下の三点にまとめている、すなわち、① 活動のための学生（スタッフ）確保の困難さ、② 学内に対する活動の認知度の低さ、③ 学生の主体性と教職員の関与のバランスである。また、研究上の課題として、「学生 FD サミット」などの効果や大学間連携・協力による改善・向上システム可能性の分析、さらに学生への教育効果の検証、職員の位置づけ、教育改善への効果などが挙げられている。

2.5. 学生参画型大学運営

2000 年に「教員中心の大学」から「学生中心の大学」への転換が文部省のレポート[57]により主張され、2008 年には大学設置基準改正に伴い FD が義務化されるなかで、FD に学生が関わる取り組みがいくつかの大学[58]で行われはじめている。さらに、それらの活動（「学生 FD」など）は、大学教育に関する事項以外にも大学の組織開発や大学づくりそのものにまで射程を広げて展開されている大学[59]も出てきている。

日本の大学では、北海道医療大学で導入されている「Student Campus President(SCP)制度」によって、学生が「学生キャンパス副学長」に任命され、大学運営に参画している。「学生キャンパス副学長」は、各学部から 1 名ずつ合計 4 名が学生の投票により選出される。任命された学生たちは、それぞれ 30 万円の活動費を与えられ、授業や施設の改善、大学ブランドグッズの企画・開発、学内ベンチャーの支援、高校生徒の交流など幅広い活動を通して、大学改革に取り組むことになっている（『Between』ホームページ[60]）。北海道医療大学が導入した SCP 制度は、主にヨーロッパで行われている学生参画型大学運営における一制度であり、日本ではあまりみることのできない学生参画の制度・文化がヨーロッパには根付いていることが伺える。

---

[57] 廣中レポートのこと。
[58] 岡山大学、立命館大学などがある。
[59] 京都産業大学、富山大学などがある。
[60] http://berd.benesse.jp/berd/center/open/dai/between/2009/01/03toku_kikaku_13.html
2013 年 9 月 30 日アクセス。

2.5.1. 世界最初の大学

今日、大学とよばれるものの起源とされているのが、13 世紀初頭に発生した[61]ボローニャ大学[62]とパリ大学[63]である（丹野 2013、シャルル&ヴェルジェ 2009、ハスキンズ 2009）。ハスキンズ（2009）は、時期的に最も古い総合的な大学とされるのがボローニャ大学であり、事実現代の大学は、それら中世の大学の直系の子孫であると述べている。

1155 年、ボローニャにあった法律学校は、当時の皇帝から特別な庇護を認められるほど有名であったが、1190 年ごろから大きな変化が起こりはじめる。それまで、法学の権威のもとに集っていた学生が、学生の出身地ごとに集結するネチオ（ネーション＝同郷会、国民団）を形成するようになった。その後、いくつかのネチオは、統合されウニヴェルシタス（同業組合）を結成するに至る（丹野 2013、シャルル&ヴェルジェ 2009）。

学生たちが当時のイタリアでみられたギルドに倣って組織を形成していったのは、ヨーロッパのいたるところから集まった、いわゆる外国人（ボローニャ生まれではない）学生が弱い立場にあったために団結して様々な権利や特権[64]を得るためである（丹野 2013、シャルル&ヴェルジェ 2009、ハスキンズ 2009）。

ボローニャのウニヴェルシタス[65]は、学生の組合であり、当然その組合長（現代の大学でいうところの学長）も学生が務めた。この組合長は、学頭（レクター）と呼ばれ、誠実で品行方正な 25 歳以上の聖職者から選ばれている（丹野 2013）。ハスキンズ（2009）によれば、ボローニャのウニヴェルシタスでは、教授は一日たりとも許可なしに休講してはならず、正規の講義に 5 人の聴講者を集めなければならなかった。これらは初期の学則[66]に明記され、違反すれば罰金を支払わなければならなかった。

---

[61] 創設者もなく、いつからはじまったかなどの明白な記録もなく自然発生的に組織されていった。
[62] 1158 年、神聖ローマ帝国皇帝の特許状が下される。
[63] 1231 年、教皇の勅書によって設立される。
[64] 家賃や生活必需品の不当な値上げなどに対して抗弁できる権利や課税免除などが民法や教会法によって認められる。
[65] 当初は、4 つの組合であったものが、アルプス以北組合と以南組合の 2 つに収斂されていった。
[66] 始業時間や終業時間なども厳しく決められており、決められた時間に授業が終わらないなどの違反があれば罰金を徴収された（丹野 2013）。

ハスキンズ（2009）は、ボローニャ大学は、学生の大学[67]（ウニヴェルシタス）であると述べており、丹野（2013）もこうした学生中心の形態は、現在の大学を考える上でも大いに参考になると述べている。

2.5.2. 欧州の事例

ハスキンズ（2009）が今でもイタリアの学生は、大学のことがらに発言権を要求しがちであると言うように、ヨーロッパでは、ウニヴェルシタス（組合）からはじまった大学という文化性が現在でも継承されている。さらに、現在では、ヨーロッパの多くの国では、学生が大学運営に関わることが法令等によって定められている[68]（大場 2005）。

ヨーロッパの高等教育改革は、EU 統合政策の一環として、1998 年にドイツ、英国、フランス、イタリアの 4 か国の教育関係大臣が「ヨーロッパ教育圏」を謳う「ソルボンヌ宣言」に署名をしたことに端を発する。この宣言では、学部と大学院の 2 段階に分けて各国で共通する教育課程を設けることや、学生、教員の移動の促進とそのための障壁となるものを取り除くことが主張されている。

翌年の 1999 年には、EU 加盟の 15 か国を含むヨーロッパ 29 か国の教育関係大臣が「ソルボンヌ宣言」を継承し「ボローニャ宣言」としてまとめている。「ボローニャ宣言」以降は、2010 年までに「ヨーロッパ高等教育圏」を構築するために 2 年おきでヨーロッパの高等教育関係大臣会議が開かれ、それぞれプラハ・コミュニケ、ベルリン・コミュニケ、ベルゲン・コミュニケとしてまとめられている（木戸 2005）。

「ソルボンヌ宣言」および「ボローニャ宣言」では、学生の参加については言及されていないものの、2001 年のプラハ会合から欧州学生団体連合（ESIB）が正式に参加している。プラハ・コミュニケでは、「学生は高等教育の全面的な当事者である」として、ESIB を活動の当事者に含めることを決定した（大場 2005）。さらに、ベルリン・コミュニケでは、学生は、高等教育のガバナンスにおける全面的な当事者（パートナー）であるとして、ヨーロッパ高等教育圏において学生参画は法

---

[67] 学生組合としての大学が発生する一方で、教授たちも組合（カレッジ）を結成している。パリ大学は教員中心に組織された組合を原型としている（丹野 2013、ハスキンズ 2009）。

[68] 大学運営に対する学生の参画を法律で保証する例は、欧州の他にもニュージーランドがある。ニュージーランドでは、Education Act 1989 を根拠法として、学生自治会が大学運営における意思決定機関に属することが認められている。

的に保障されなければならないと示している[69]。

このような政策によって、ヨーロッパの多くの大学では、学生が大学の意思決定機関に正式に参画しており、また、大学教育の質保証機関にも正式な委員、または理事として参画している。ヨーロッパ各国の学生参画型大学運営に関する法制度や全体状況に関する調査報告書（Persson 2004）では、欧州各国の法律または憲法によって学生参画が保障されていることが明らかにされている。また、学生が大学運営において最も影響を行使できるのは、社会・環境問題、教授法・教育内容であり、逆に影響力を行使できないとされるのは、予算、教員採用基準、学生入学に関する事項であることも明らかになった。

2.5.3. 学生参画型大学運営の実際

フランスにおける学生参画型大学運営については大場（2005）が詳しい。フランスは、全ての大学が国立であり、管理運営に関することは法令で定められている。重要な意思決定機関として、学長と三つの評議会[70]があり、そのいずれにおいても学生は教員などの委員と同様の権限が与えられ正式な委員になっている。

議決機関である管理運営評議会の委員数は、30～60 名でその内 20～25%が学生委員で占められている。管理運営評議会は、大学政策の策定や予算や会計に関する事項、あるいは、教職員の定員、教育・研究に関する事項などついて権限を持っており、当然、学生委員も議決に加わっている。その他の制度として、フランスでは、約 10 の大学を除いて、全ての大学に学生副学長制度がある。その使命・職務は一定ではないものの全学生の代表者として、大学運営に関わることが学則などで規定されている（大場 2005）。

また、ノルウェーでは、学内の最高議決機関である理事会に 2 名の学生委員を置いており、その他の会議体においても総議席数の 20%を学生の議席としなければならないことが、「大学と高等実科学校に関する法律」で定められている。オスロ大学では、全学レベルの学生組織（学生議会）と学部レベルの学生組織（学部生委員会）があり、それぞれの学生組織は、大学側の組織である理事会、各学部運営会議

[69] http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_Berlin_communique_final.1066741468366.pdf 2013 年 9 月 30 日アクセス。

[70] 評議会は、管理運営評議会（議決機関）、学術評議会、教務・大学生活評議会（諮問機関）の三つである。

に関わっている。特に学生議会は、学業を休学して学生議会の職務に専念する 5 名を選出し、そのうち 2 名を大学理事会の理事として参画させている。廣内（2012）に調査によれば、学部生委員会が考える主な職務領域として挙げられるのは、教職員の就業態度に関する事項であり、次いで、施設・設備等に関する事項であることが明らかになっている。

英国では、高等教育質保証機構（Quality Assurance Agency 通称: QAA）に、訓練を受けた 100 名を超える学生が評価委員[71]のメンバーになっている。これらの学生は、「学びの専門家」あるいは、「本格的かつ建設的な対話のパートナー」として認められて高等教育の質保証に参画している[72]。他にも、大学訪問チームへの学生の参加や大学の自己評価報告書に学生意見書を含めることなどが義務化されている（川嶋 2011）。

欧州高等教育質保証協会（the European Association for Quality Assurance in Higher Education 通称: ENQA）では、欧州学生ユニオン（European Student Union 通称: ESU）によって選出された学生メンバーが加わっている[73]。ENQA は、高等教育の質保証には、学生参画型大学大学運営が欠かせないことを「欧州高等教育圏における質保証の基準とガイドライン」で示しており、この文脈から沖ほか（2011）は、学生 FD 活動を学生参画型大学運営と位置付けている。

沖ほか（2011）によれば、愛媛大学の Student Campus Volunteer（SCV）や立命館大学の学生 FD、さらに大学当局と学生代表が懇談の場をもつ大学、あるいは、学生ピア・サポートを通した授業改善活動などは、我が国における学生参画型大学運営の実践事例であると述べている。これらの活動の広まりから「FD が教員の『授業の内容および方法の改善を図るために組織的な研究および研究』と解されてきた時代は急速に転換しつつある」（p.77.）と考察している。

2.5.4. 学生参画型大学運営の課題

学生参画型大学運営の課題としていくつかの事項が挙げられている。まず、挙げ

[71] 特に学生経験（Student Experience）つまり、学生が大学における経験する学習や生活に関する事項に焦点を当てた評価に関する委員会。
[72] 平成 25 年度「大学評価フォーラム」配布資料。
[73] 平成 25 年度「大学評価フォーラム」配布資料。

られるものは、学生参画型大学運営に対する学生の無関心・消極的態度である。フランスの例では、大学管理運営評議会の学生委員を選出するための選挙における学生の投票率は 2 割に満たなく、また、選出された学生委員の出席率も 2 割程度と学生参画型大学運営が十分に機能しているとはいえない状況である（大場 2005）。

ノルウェーのオスロ大学でも、学部学生委員会の委員を選出する選挙の投票率は極めて低く、2009 年に行われた社会科学部学生委員会委員選挙では、約 6000 名の学生がいるにも関わらず、投票数はわずか 20 票であったとされる。オスロ大学では、学生の無関心や、学生代表の確保が困難であること、また、学生参画型大学運営に関する制度が周知されていないなどが課題となっている（廣内 2012）。

その他の課題として、学生の大学運営に参画する権利やその役割についての規定がある一方で、学生参画の実態が伴わない形骸化の問題である。フランスでは、ほとんど全ての大学で、学生副学長が置かれているものの、その多くは、意思決定過程から外されおり、制度上の学生参画型大学運営になっているとの指摘がある（大場 2005）。

このような学生参画に纏わる課題は、服部（2012）がまとめた我が国でみられる学生 FD の実践上の課題と共通する点があると考えられる。学生参画型大学運営の課題を大きく二つに絞れば、一つは、大学運営とそれへの参画に対して学生が無関心かつ消極的であること、二つ目は、学生参画型大学運営制度の形骸化あるいは空洞化であるといえる。

2.6. ナレッジ（知識）とは何か

ナレッジ（知識）とは何かという問いかけの歴史は大変に古い。プラトンの時代から、知識とは「正当化された真なる信念」であるとされてきた。しかし、Gettier（1963）により「正当化された真なる信念」であっても知識とはいえない例があることが示され、この伝統的な定義については、現在でも議論がなされている（中山 2009）。

知識をいくつかの状態に分けて捉えた場合、まずデータから情報へ、情報を経て知識に至るとする視点がある。Kidwell, Vander & Johnson（2000）は、データとは加工されていない事実や数値であり、それらのデータを文脈の中に入れることで情報

となる。そしてその情報が経験と判断に統合されるときに知識になると説明している。

また、データは「何事かに関する事実の集合」（ダベンポート 2000 p. 17.） であり、情報とは「見たり聞いたりできるコミュニケーションという形を取ったメッセージ」（ダベンポート 2000 p. 19. ）であると考えられている。野中・遠山・平田（2010）が「知識は単なるデータや情報を集積したものではなく、『意味のある情報』」（p. 6. ）としており、これまでの議論を総合した説明であると考えられる。

2.7. ナレッジマネジメント

ナレッジマネジメントを定義したもので、最も簡潔なものは、梅本（2012）の「知の創造・共有・活用の実践と、それを理解し説明する学問分野」（p. 276. ）である。知の創造と活用という枠組みでナレッジマネジメントをみると、知識創造活動と知識資産活用のダイナミックな連動と捉えることができる（紺野 2002）。

実践としてのナレッジマネジメントは、1990 年代以降、企業などでさかんに取り入れられている。しかし、それらは、ICT（情報通信技術）を使った、データや情報の管理（知識管理）としてのナレッジマネジメントであると指摘されている（野中・紺野 1999、梅本・野中 2000、梅本 2012）。

野中・紺野（1999）は、いわゆるベストプラクティス集や専門知識を電子化し共有・活用しやすくする情報システム的な形態を狭義のナレッジマネジメント述べている。ナレッジマネジメントの本質的意義（いわゆる広義のナレッジマネジメント）は、知識の共有・活用だけにとどまらず、連続的・継続的に知識を創造しイノベーションを創出し続けることである（梅本 2008）。

2.7.1. 組織的知識創造理論

野中・竹内（1996）は、日本企業成功の最大要因は「組織的知識創造[74]」であると述べている。組織的知識創造理論とは、暗黙知と形式知の相互作用と両者の変換のプロセスから導き出された一般理論である（野中・竹内 1996）。暗黙知と形式知

[74] 個人、グループ、組織の三つのレベルで起こる個人と組織の知識を通した相互作用。

を端的に言い表せば、前者は明示的には説明し難い知識であり、後者はその逆に、言葉で説明できる知識である（藤波 2008）。暗黙知についてポランニー（2003）が、「私たちは言葉にできることより多くのこと知ることができる」（p.18.）というように、知識には表現しがたい側面があることがわかっている。これら暗黙知と形式知については、野中・紺野（2003）が表 2.6. の通りまとめている。

暗黙知と形式知の相互作用には、四つの知識創造のモード[75]がある。すなわち、暗黙知を共有する「共同化」、暗黙知からコンセプト（形式知）を創造する「表出化」、既存の知と新しい知を組み合わせて形式知を創造する「連結化」、そして、それら体系的な形式知を体験することで暗黙知として身体化する「内面化」である（野中・竹内 1996、野中・梅本 2001、野中・紺野 2003）。

四つのモードを通して行われる知識変換では、個人からグループ、グループから組織へ、そして組織の境界の超越に至るかたちで知識は増幅されていく。このように四つのモードのスパイラルは、一周すれば終わるというものではなく、個人の知識から組織の知識へと増幅され、それらの知識が再び個人へと内面化され、より豊かな知識創造へとつながるダイナミックなプロセスである（野中・梅本 2001）。

暗黙知と形式知の相互作用を通して行われる知識創造は、時間的・空間的スペース、すなわち「場」のなかに発生する（遠山 2008）。紺野（2002）によれば、休憩室の雑談、オフィスでの会議、大規模なコンファレンスなどのあらゆる場が「場」になりえると述べている。「場」の実体は、空間そのもの（物理的な空間）ではなく、知識が創造・共有・活用される空間・状況・文脈であり、日本語にある「場を読む」といった言葉が表すような、その時、その場所の意味・文脈というものである。

このような「場」は、会議室といった実体のある空間やインターネット上にあるチャットルームなどのバーチャルな空間、あるいは共有された体験や思想、理想などもその概念の範疇である（野中・遠山・平田 2010、野中・梅本 2001）。さらに、近年は ICT の高度化などに伴い、知識創造の場（ナレッジマネジメントの舞台）が集団や組織の枠を越え、社会や国家への波及する場合やその逆に個人のナレッジマネジメントということが言われている。

[75] 図 2.2. が知識創造の 4 つのモード。

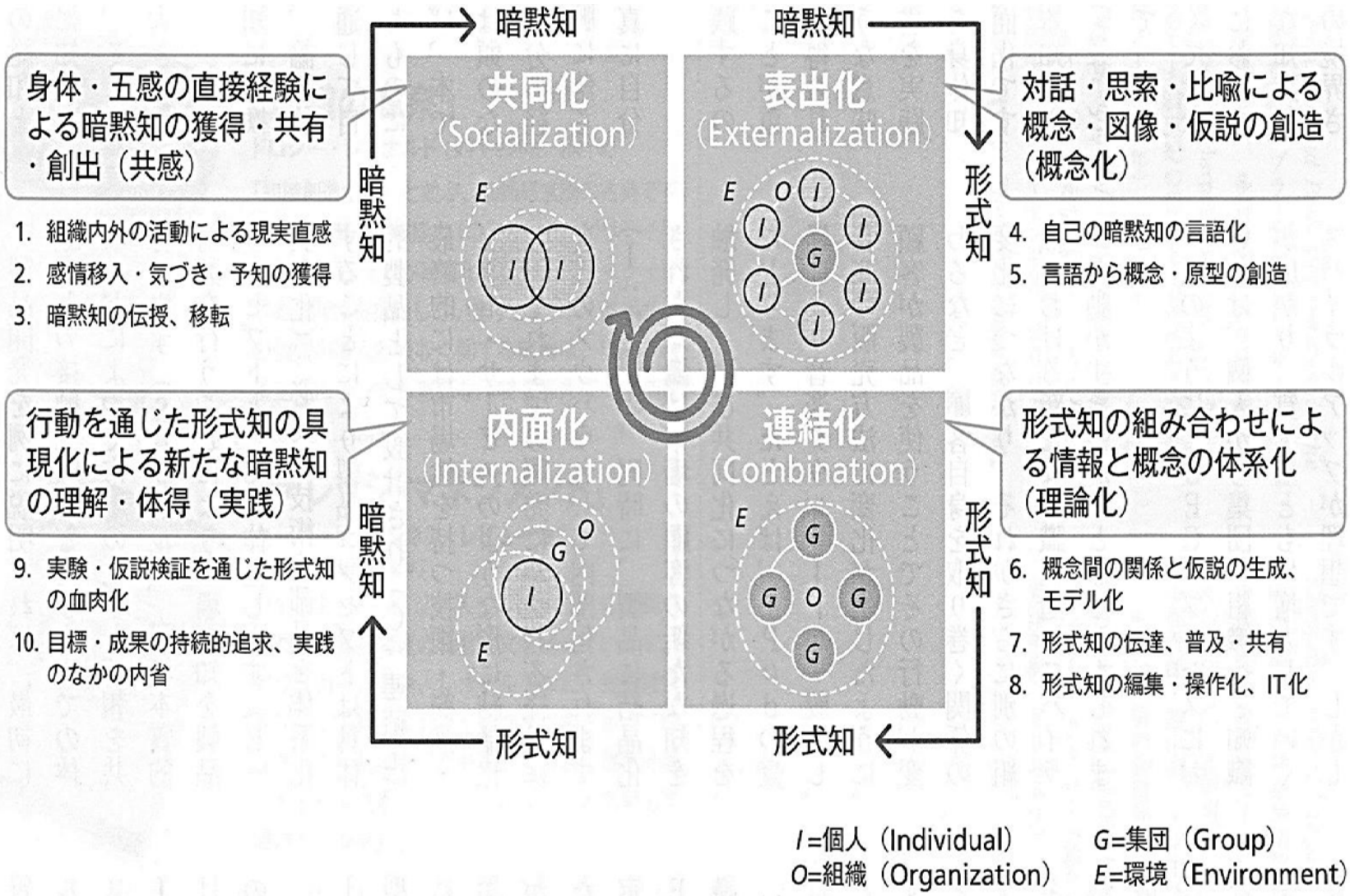


図 2.2. 四つの知識変換モード（SECI モデル）

（出所）遠山（2011） p. 115. より転載

表 2.7. 暗黙知と形式知の比較

暗黙知（Tacit Knowledge）	形式知（Explicit Knowledge）
● 言語化しえない・言語化しがたい	● 言語化された明示的な知識
● 経験や五感から得られる直接的知識	● 暗黙知（区切られた）から分節される体系的知識
● 現時点（今、ここ）の知識	● 過去の（区切られた）知識
● 身体的な勘どころ、コツと結びついた技能	● 明示的な方法・手順、事物についての情報を理解するための辞書的構造
● 主観的・個人的	● 客観的・社会（組織）的
● 情緒的・情念的	● 理性的・理論的
● アナログ知、現場の知	● デジタル知、コードの知
● 特定の人間、場所、対象に特定・限定されることが多い	● 情報システムによる補完などにより時空間を超えた移転、再利用が可能
● 身体経験をともなう共同作業により共有、発展増殖が可能	● 言語的媒介をつうじて共有、編集が可能

（出所）野中・紺野（2003）p. 56. より転載

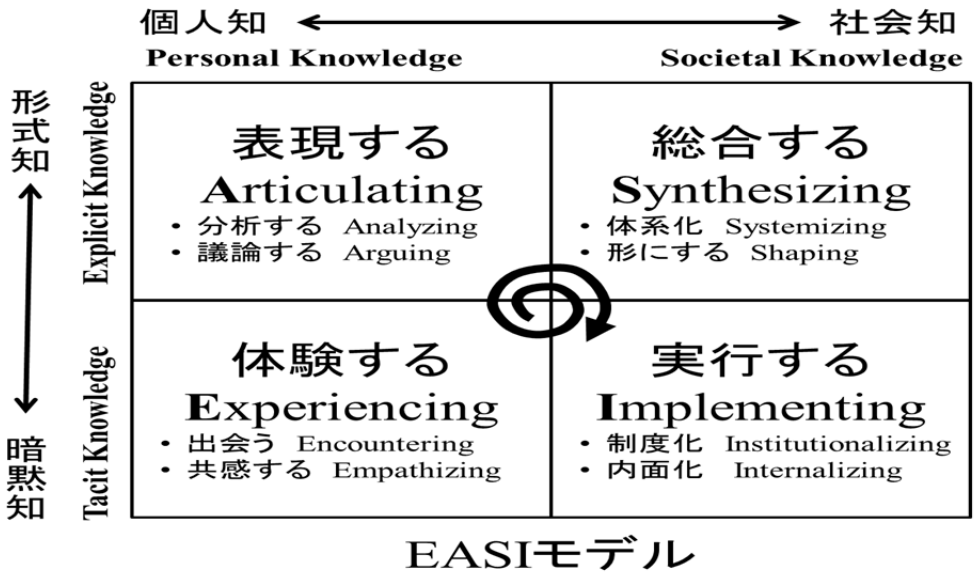


図 2.3. 知識創造プロセスの EASI モデル

（出所）梅本・大串（2000）より転載

さらに、一般社会（自治体など）における知識創造プロセスについて、梅本（2004）は「思いを言葉に、言葉を形に、そして形をノウハウに」（p. 11. ）と表現しており、図 2.3.にあるモデルを提唱している。さらに、このような動向について、様々な性質をもったナレッジマネジメントの可能性について言及している（梅本 2012）。

2.7.2. 知識爆発

近年、「ビックデータ」という言葉が急速に注目を浴びている[76]。米国では、2012 年に、ビックデータの研究開発に 2 億ドルを投じることが発表されて話題となった（喜連川 2013）。我が国では、平成 24 年版の情報通信白書[77]でビックデータを取り上げており、この言葉は、益々広く浸透していくものと考えられる。喜連川（2013）によれば、現在、ビックデータの細かい定義はなく、情報の流れや情報生成量[78]が近年、非常に膨大化していることを指してビックデータと表現されており、この現象を「情報爆発」と呼んでいる。

情報爆発は、二つの視点で捉えることができる。一つは、増え続ける情報に対して人が必要とするものを的確に検索することが非常に困難になっているというネガティブな側面、もう一つが、いままで見つけられなかった「価値のしずく」を絞り出せる可能性があるとポジティブに捉える側面である（喜連川 2011）。

こうした「情報爆発」（あるいは爆発的に情報が増え続けていく現象）は、大学、特に大学図書館にも影響を及ぼしている。現在、大学図書館には、様々な形態であらゆる種類の情報（データから思想、文化的価値感など）があり、個人的知識から図書館相互貸借やデータバンクなどの外部リソースに至るまでを扱っている。情報爆発は、図書館利用者に対して情報の検索を誤らせ、情報に対する不安を生じさせる原因となり、図書館にとっては、図書の収集、カタログ化と選別、さらに参照サービスなどが困難になるなどの影響を及ぼしている。これらのことを踏まえて、大

---

[76] 著者が「ビックデータ」をキーワードに指定して、日経テレコン https://t21.nikkei.co.jp/index.html（10 月 2 日アクセス）で検索したところ、日本経済新聞で「ビックデータ」を取り扱った記事の総数は 1123 件で、そのうち 2010 年は 1 件、11 年は 61 件、12 年は 385 件、さらに 2013 年 1 月 1 日から 10 月 2 日までに 675 件と急激に伸びている。

[77] 総務省ホームページ http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h24/html/nc121410.html 2013 年 10 月 2 日アクセス

[78] 一日にペタバイト、年間にエクサバイト、今後はゼッタバイト単位で情報量が語られるようになると考えられている。

学図書館は、ITC などを全面的に活用することで、図書館利用者に対して、沢山の不要な情報から、本当に重要なものを探し出すための手助けを可能にしなければならないと主張されている（Israel 2010）。

こうした情報爆発の影響は、大学教育にもこれまでにない変化をもたらしている。飯吉（2010）は、二十世紀型の教育モデルが「小種多量」だとすると、二十一世紀型の教育モデルは「多種少量」に対応することが求められ、ロングテールモデルに基づく高等教育のオン・デマンド化を進めることが重要であると述べている。こういった多種多様な教育は、オープンエデュケーション[79]という教育のあり方によって提供されており、その代表的な例がマサチューセッツ工科大学（以下、MIT）のオープンコースウェアである。MIT は、大学と大学院の全講義で用いられる教材をインターネット上で無料公開しており、世界中の大学教員・学生が自由に利活用することが可能となっている。現在では、2000 以上の講義の教材が提供され、現在までに 1 億 2 千 5 百万の訪問者がウェブサイトにアクセスしている（飯吉 2010、MIT Open Course Ware ホームページ[80]）。

また、2000 年にライス大学で開始された Connexions プロジェクトでは、世界中の大学や高等学校の教員などによって作られた教材が 1 万 6 千点以上公開されており、カリフォルニア州立大学機構が中心となって立ち上げられた MERLOT（Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching）プロジェクトでは、2 万 5 千点近くの教材が公開されており、どちらも増え続けている[81]（飯吉 2010）。

電子文書からビデオ教材、さらに仮想の会議室（教室）でのディスカッションなど、物理的に存在する大学でできることのほとんどがオープンエデュケーションによって可能になりつつある。それらの教材は、自由に使用が可能であるばかりではなく、利用者が再編集することも可能であり、さらに多くの教材（情報・知識）が

---

[79] オープンテクノロジー、オープンコンテンツ、オープンナレッジの三要素から構成され、ローカルな教育的知識や経験をオープン化し共有し、グローバルに積み重ねていくことによって、教育ツール・教材・カリキュラム・教育方法の個別的・全体的な改善を目指すもの（Iiyoshi & Kumar 2008）。

[80] http://ocw.mit.edu/index.htm　2013 年 10 月 2 日アクセス

[81] どちらの数字も 2010 年時点の数字。

生み出されていくある種の爆発現象[82]をみることができる。

2.7.3. 大規模オープン・オンライン・コース

こうしたオープンエデュケーションのなかでも、現在最も注目されているのがMOOCs（大規模オープン・オンライン・コース）である。代表的なものが、Edx[83]、Coursera[84]、そして、Udacity[85]である。MOOCs では、ハーバード大学やスタンフォード大学、MIT などの世界的に有名な大学の講義を無料で受講することができ、修了者には、修了証[86]も発行される（修了証の発行は有料）。講義内容はビデオで配信され、コンピューター上での学習が可能になっている。さらに、効果的なオンライン試験監督システムやレポート等の剽窃度チェックシステム、オンライン・ビデオ・チャット・システムなどが整備されており、物理的な大学でできることの多くが、このバーチャルな大学で行うことができる。ひとつの授業に 5 万人、15 万人という受講者が履修する例もある（金成 2013、藤本 2013）。

土屋（2013）は、これまでの大学を理解する枠組みとして「学生消費者主義[87]」と「学位生産工場モデル[88]」を挙げ、これらの大学のあり方に対する批判と MOOCs の台頭により、これまでの大学（つまり二つの枠組のなかに存在する大学、あるいは高等教育機関としての大学）は「死滅」するであろうと示唆している。一方で、研究と高等教育を一体のものとして考える大学の在り方が通用しなくなった時代の研究機関としての大学と MOOCs との関係についても考察している。

---

[82] 教材や資料のみならず、オンライン講義の講師や受講者による発言やレポート、その他の多くのやり取りが絶え間なく行われ、蓄積され、またさらに、それら（教材・発言・レポート）に対して誰もが自由にアクセスし、取得が可能であることから情報や知識は爆発的に増え続けていくことが考えられる。

[83] https://www.edx.org/　2013 年 10 月 2 日アクセス（日本の大学からは京都大学が講義を提供している）

[84] https://www.coursera.org/　2013 年 10 月 2 日アクセス（日本の大学からは東京大学が講義を提供している）

[85] https://www.udacity.com/　2013 年 10 月 2 日アクセス

[86] 修了証は、一部の大学では単位として認められはじめている（ジョージア州立大学、ワシントン大学など）。

[87] 高等教育を商品として捉えて大学を分析する発想であり、学生はその商品の消費者であるとする見方。

[88] 中等教育修了者に一定の知識、技能を付加し、「学位（とくに学士）」という品質保証ラベルを付与された学生（商品）を市場（雇用市場）に送り出すという考え方。

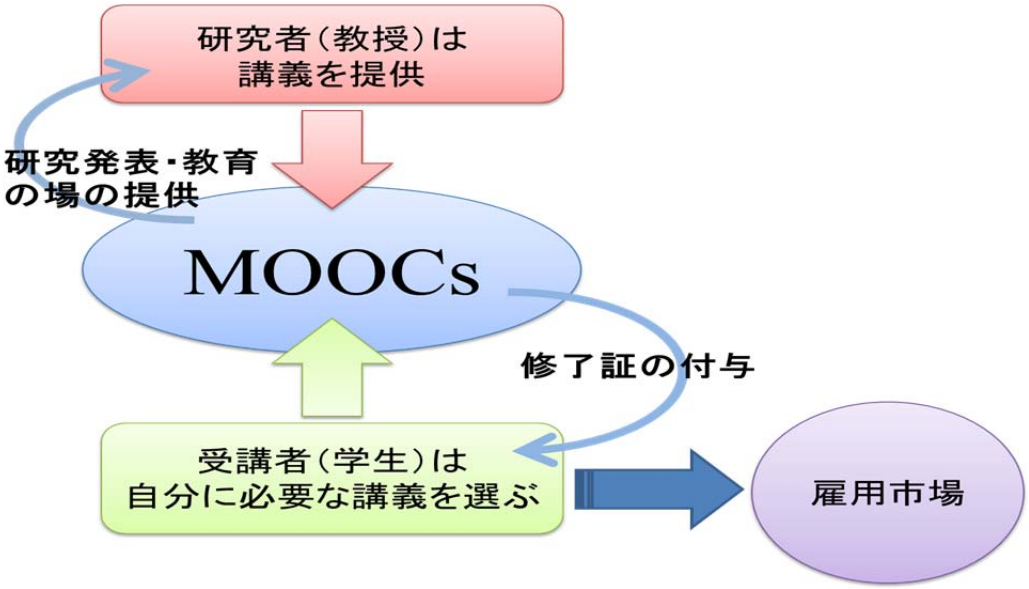


図 2.4. MOOCs 後の一つの可能性としての高等教育の姿

（出所）土屋（2013）が提起した議論をもとに著者が作成

2.8. 価値共創

これまで、商業論、流通論あるいは、マーケティング論では、価値あるモノ・コトの交換（商人によるやりとり）を中心とした研究が主流であったが（石川 2011）、近年では、Vargo & Lusch（2004）が提唱したサービス・ドミナント・ロジックがそれら伝統的な考え方に影響を与えはじめている。Vargo & Lusch（2004）は、伝統的な製品中心のグッズ・ドミナント・ロジックに代わって消費者との相互作用に重点を置き、共創の概念を取り入れたサービス・ドミナント・ロジックが重要な役割を持つだろうと指摘している。

共創とは、企業の顧客への迎合ではなく、企業と顧客の協同による価値創造である（Prahalad & Ramaswamy 2004）。企業が行う顧客との共創とは、企業が主導権を握っているとする考え方が前提にあったが、昨今は消費者によるモノ・コトのアレンジ[89]が新たな価値を創造し、逆に消費者が企業をエンパワーする[90]といった現象

[89] 消費者が企業の意図とは関係なく手を加えることで、製品ないしはコンテンツの機能や意味などの新たな価値を創造する活動（畠山 2012）。

（共創）も出てきている（畠山 2012）。

さらに、サービス提供者と受益者の両者による価値共創を劇場にあてはめて考える、サービス劇場モデルは、共創を理解するうえで示唆的である。サービス劇場モデルとは、役者と観客の相互作用によってより良い演劇が生まれるというアナロジーを活用することで、人対人の様々なサービス場面を理解することができる。例えば、大学の講義では、講義に対して学生[91]が反応する、そうした学生に教員[92]が対応する、そしてさらに学生が新しい課題に挑戦するといったスパイラルで、講義がより良いものになっていくという両者の相互作用によって価値を創造していくサービス劇場モデルであるといえる（小坂 2010）。こうした大学教育の共創は、一部の大学や大学間連携によって実践が試みられている[93]。

2.9. 高等教育におけるナレッジマネジメント

高等教育におけるナレッジマネジメントに関して、Kidwell, Linda & Johnson（2000）は、大学は、その使命（研究、教育、社会貢献）に対してナレッジマネジメントを導入する非常に大きな機会を持っていると述べている。ナレッジマネジメントの教育への導入は、教員や教授団が、いかなる教授法がどの学習環境に適しているか、それらが最も効果的に作用する限られた教育現場とはどのような場合かなどに関する知識を集め共有することに寄与することがわかっており、これを Petides & Nodine（2003）は知識の民主化と呼んでいる。

ナレッジマネジメントの導入と実践に関する英国の事例研究[94]では、ナレッジマネジメント副学長（Vice Principal Knowledge Management）などの役職者が強力なリーダーシップを発揮して全学に対してナレッジマネジメントを次代の経営手法に

---

[90] 意図せざる共創では、どのように共創プロセスにアレンジを組み込み、主導権を取り返していくかが重要になる（畠山 2012）。

[91] サービス劇場モデルによれば観客。

[92] サービス劇場モデルによれば役者・シナリオライター。

[93] 北陸 4 大学（富山大学、金沢大学、北陸先端科学技術大学院大学、福井大学）による「大学共創プロジェクト」（林 2013）や共創の概念を取り入れた山口大学の「共育ワークショップ」http://www.yamaguchi-u.ac.jp/weeklynews/_2739/_2994.html（2013 年 10 月 2 日アクセス）がある。さらに、京都産業大学では、大学創り、組織開発を視野に入れた学生参画型 FD 活動の「京産共創プロジェクト」（林ほか 2012）などが行われている。

[94] この事例研究では、英国内 7 つの大学を対象に質的調査が行われた。

押し上げていることがわかり（Cranfield & Taylor 2008）、バンコク大学の事例研究でも同様に、強力なリーダーシップの大きな関与が重要であることを説明している（Worashinchai & Arntzen Bechina 2006）。

日本における事例研究でも、強力なリーダーシップと大学としてのまとまり（タイト・カプリング・モデル）が知識創造を促進すると結論している（俣野・梅本 2006）。また、知識創造の観点から梅本・大串（2000）は、教員は既存の知識と学生（生徒）たちが新しく発見・獲得した知識を総合し、新しい体系知を創造するのを支援するマネージャーとしての振る舞いを述べており、Adams & Schmelkes（2008）は、教員がクラスの絶対者であり、学生はノートを取り、それを試験のために暗記するだけといった伝統的な大学の先生像を忘れなければならないと主張している。

2.10. 創価大学に関する文献

これまで、創価大学に関する書籍がいくつか発刊されている。近年、創価大学が進めてきた経済学部の教育改革などは、川島・福田（2012）が詳細にまとめている。また、教員の養成に焦点を絞ったドキュメント（平尾 2013）や、創価大学を概観したものに悠木（1996）の著作がある。大学の理念や創立に関する考察、さらに創価大学が志向する創価教育に関する詳しい論稿が『創価教育研究』、『創価教育』として発行されており、なかでも正木・寺西（2006）には、大学創立当初の学生参画型大学運営の仕組みづくりの端緒となった出来事についての詳細が記されている。

学生自治会発行の『創立者の語らい[95]』には、大学の設立構想時代から現在に至るまでの創立者の訓示・告示などがほぼすべて網羅されており、大学の理念や創立の意義などについて知ることができる。その他にも日経 BP ムック「変革する大学」シリーズ（日経 BP 企画 2005、2008）で特集がされており、各種雑誌にも教育特集、就職特集のなかで取り上げられている。

[95] 大学内の生協にて購入することができる。

2.11. おわりに

本章では、「学生中心の大学」という考え方とこれまでの動向、参画の概念および理論と実践、大学改革、学生参画型大学運営、さらにナレッジマネジメントと高等教育におけるナレッジマネジメントに関する先行研究レビューを行った。

本章においてレビューした、「学生中心の大学」、「参画の理論と実践」、「学生参画型大学運営」など踏まえて「MOOCs の台頭」をみれば、極言すれば、大学の原点回帰[96]といえるのではないだろうか。つまり、学生が講師と科目を選び、教員は自身の研究を講義という形で広めるといった営みが、大学という制度や建物に囚われずに行われていくということである。

これまでの議論から、我が国では「学生中心の大学」を指向しているものの、未だ「学生参画型大学運営」の例は少なく[97]、したがってその事例研究はほとんどないことがわかった。さらに、知識基盤社会（知識社会）といわれる現代では、大学運営においてもナレッジマネジメントの視点は欠かせないものであることがいえる。

現在、大学改革は大学教育を根本的に変革するという事態に直面しており、他方ではオープンエデュケーション（MOOCs など）が高等教育機関の機能をほとんど代替してしまいかねないという現実が迫ってきている。これらのことを踏まえて、本研究を「学生中心の大学」を「学生も中心」となって創っている事例の研究、つまり学生参画型大学運営をナレッジマネジメントの視点で分析し、大学の構成員たる教員、職員、学生がいかに相互作用し合って（三者の共創で）知識を創造、共有、活用しているかの理論的モデルを構築するものと位置付けたい。加えて、MOOCs

---

96 例えば、MOOCs 受講生が寄り集まって共同体的なものをつくれば 、それはまさにボローニャ大学的な大学になるであろうし、MOOCs に自身の研究成果を提供する研究者（教員、講師）たちが研究をより進めるため、（あるいは、より受講生を獲得できる授業を行えるようになるため）に組合的なものをつくればそれはパリ大学的な大学といえるのではないだろうか。現に存在する大学に照らし合わせて考えれば、前者が学部で後者が大学院のような意義を持ってくる可能性が考えられる。いずれにせよ、歴史は繰り返されるという結論に至るよりも、大学（大学教育）、教員（研究者）、学生の相互作用による新しい価値の共創を可能にするための新しい三者の関係を見出すほうが、ずっと建設的であると思われる。

97 「学生参画型大学運営」をどのように定義するかにもよるが、沖ほか（2011）が指摘したように、いわゆる学生 FD を「学生参画型大学運営」とみれば、その数は少なくとも約 60 大学程度になると考えられる。

と学生参画型大学運営の関係、それぞれが今後どのように影響し合っていくかなどについては、実務的含意として考察したい。

第３章　事例分析

3.1. はじめに

本章では、開学以来 40 年以上にわたって、学生中心の大学づくり[98]に取り組んでいる創価大学を事例に取り上げて、ナレッジマネジメントの視点から分析を行う。まず、創価大学の概要を述べ、大学の理念、教育・運営方針を明らかにする。次に、学生参画型大学運営の主な仕組みである「全学協議会」と、学生中心の大学づくりに資すると考えられる様々な学生参画型大学運営の取り組みについてナレッジマネジメントの視点から分析する。さらに、学生参画の原動力となっていると考えられる学生の「参画意識[99]」について言及する。

3.2. 創価大学の概要[100]

創価大学は、東京都八王子市丹木町に本部を置く私立大学である。1964 年に大学設立構想が発表され、1971 年に開学、以後、1982 年に通信教育部が開設、1987 年にはロサンゼルス分校が開校し、2001 年にはアメリカ創価大学が開学するなどの発展を遂げている。また、これまで約 6300 名の教員採用試験合格者を輩出しており教員養成の大学という一面を持っている。

2013 年時点で、7673 名の学部生と 470 名の大学院生が在籍しており、7 学部・10 学科、4 研究科、法科と教職の専門職大学院と通信教育部を設置している。また、同じ敷地内に創価女子短期大学がある。2013 年 4 月には看護学部が新設され、2014 年 4 月からは国際教養学部の設置が予定されており、近年は学部の新設、再編などが進んでいる。

2003 年には、文科省によって「『学生中心の大学』のための教育・学習支援―教育・学習活動支援センターの取り組み―」が特色ある大学教育支援プログラム（特

[98] 全国的には（一般的には）、端緒についたばかりの大学改革の一方向性である。
[99] 差核の理論と実践の説を参照のこと。
[100] 創価大学ホームページ http://www.soka.ac.jp/ 2013 年 10 月 28 日アクセス。

色 GP）に採択された。さらに 2007 年には「学生が協調的に作問可能な WBT（Web Based Training）システム―ICT（Information and Communication Technology）を活用した自律的学習の推進―」が現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現題 GP）に採択されている。

最近では、創価大学の取り組みが、「若い世代の『内向き志向』を克服し、国際的な産業競争力の向上や国と国の絆の強化の基盤として、グローバルな舞台に積極的に挑戦し活躍できる『人財』の育成を図るため、大学教育のグローバル化を推進する取組を行う事業に対して、重点的に財政支援することを目的[101]」とした「平成 24 年度グローバル人材育成推進事業」に採択されている 。

創価大学は、「人間教育の最高学府たれ」「新しき大文化建設の揺籃たれ」「人類の平和を守るフォートレスたれ」を建学の三精神とし、開学時に創立者[102]が提案した二つの指針[103]に基づいて「創造的人間」の育成を「創価教育」の眼目としており、「創造的人間」の輩出を大学の使命としている。

こうした大学の理念、目的、教育目標とそれに伴う人材育成等の目的（創造的人間の育成）を具現化するために 2001 年 5 月 1 日に「創価大学 21 世紀委員会規則」が制定され、理事間の諮問機関として「創価大学 21 世紀委員会」が発足している。これは、1994 年 9 月に設置された「創立 25 周年記念事業委員会」が母体となっており、創価大学のトータルプランを策定することが目的なっている。現在は、理事長、学長、短大学長に中堅・若手の大学構成員を含めた 17 名で構成されている。

同委員会は、1998 年以降、毎年発表されている「教育ヴィジョン」を策定し、その他学内外の諸課題について協議している。2005 年度の夏季集中討議では、次の項目について議論がなされ、全学的な問題の共有と解決のために全委員が積極的に関与している。

---

[101] 日本学術振興会ホームページ http://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/gaiyou.html 2013 年 11 月 21 日アクセス。

[102] 創価大学の創立者は、池田大作氏。創価大学ホームページに詳細が掲載されている http://www.soka.ac.jp/about/philosophy/founder/ 2013 年 11 月 4 日アクセス。

[103] 「英知を磨くは何のため　君よそれを忘るるな」と「労苦と使命の中にのみ　人生の価値は生まれる」の二つ。

- 中教審答申をめぐって
- キャンパス整備計画
- 改組転換等将来構想
- 創立 35 周年寄付事業
- 学生の育成に関する事項
- 教育の充実
- 就職・進路問題
- 短大
- 法科大学院
- 国際交流

3.2.1 創価大学のグランドデザインと「教育ヴィジョン」

創価大学では、2010 年に次の 3 点を柱に 2020 年の創立 50 周年に向けた「創価大学グランドデザイン[104]」を策定している。

- 建学の精神を根本に本学で学んだ人材を社会に輩出する使命
- その人材を養成するための具体的な教育・研究システム
- その教育・研究をサポートする大学の総合的な環境の整備

「創価大学グランドデザイン」は、創立 50 周年の創価大学像を「建学の精神に基づき『創造的人間』を育成する大学」と定め、知力と人間力を鍛えるなかで「自分力を発見し開花させる」ことにより「創造的人間」の育成を行うことが謳われている。「創価大学グランドデザイン」の骨子は、次のようになっている。

1. 創立 50 周年の創価大学は「建学の精神に基づき『創造的人間』を育成する大学」となる。
2. 創価大学は、学生一人ひとりが有している可能性を「自分力」と宣言する。
3. 創価大学の教育は、「知力」と「人間力」を向上させ、「自分力」を発見し、

[104] 創価大学ホームページにて参照可能 http://www.soka.ac.jp/about/grand_design/ 2013 年 10 月 25 日アクセス。

その可能性を開花させてゆくものである。

4. 「知力」とは「読む・書く・聞く・話す」力を基礎とした「分析する力・統合する力・創造する力」のことをいう。
5. 「人間力」とは、「信念を実践的に継続する力・他者と協同する力」のことをいう。
6. 創立 50 周年までを 3 つのステージに分割し、グランドデザインの各分科会で検討された内容を基礎としながら、毎年アクションプランを発表する。
7. 創立 50 周年の創価大学像とグランドデザインを効果的に発信し、創価大学のブランド力を向上する。
8. 教職員は、全学的な取り組みはもとより、各学部・各部課・個人において、創立 50 周年を目指した創価大学像の具現化のために、間断なき努力を続けていく。

以上の骨子を基に、教育戦略、研究戦略、国際戦略、学生支援強化戦略、キャンパス・財政計画、管理運営計画、広報計画、生涯教育・通信教育の 8 つの取り組み分類を設けて、それぞれの取り組みにおいて PDCA サイクルを実践している。いくつかの例として、自校教育科目の充実を通じた「建学の理念」の理解（教育戦略）、若手教員の研究支援の推進と、学部や大学の枠を越えた研究者ネットワークの構築を推進する「次世代共同研究プロジェクト」の実施（研究戦略）、さらに全学教授会に代わる、機動的かつ効率的な意思決定システムの構築を目指した「大学教育研究評議会」の設置（管理運営計画）などがある。

1998 年 4 月の第 1 回目から、学長が毎年度のはじめに「教育ヴィジョン[105]」を発表している。「教育ヴィジョン」は、広く学内各部局関係者の声を反映し、達成・実現度を年度末に総括する。その過程で、次年度の「教育ヴィジョン」の策定に入るというサイクルができあがっており、大学運営の骨格をなしている。最新の「教育ヴィジョン」では、① 新学部開設ならびに改組転換の推進、② 教育戦略、③ 教員の研究・教育活動のさらなる活性化、④ 学生支援の充実、⑤ 国際交流の推進、⑥ 通信教育部の改革、⑦ キャンパスの整備・財政計画、⑧ 新たな大学運営体制

[105] 創価大学ホームページ http://www.soka.ac.jp/about/grand_design/　2013 年 10 月 25 日アクセス。

の整備の八つについて発表している。発表されたものの冒頭には、学生を筆頭にして大学関係者と共に「創価大学グランドデザイン」の構想を実現することが学長の使命であると明示されており、創価大学らしい特徴[106]をみることができる。

3.2.2 自己評価と外部評価

創価大学では、大学、大学院、通信教育の各学則に基づいて自己点検と評価を行い、その結果を公表している[107]。1993 年には、「創価大学自己点検・評価実施規定」を定め、委員会等実施組織体制を整備し、自己点検・評価活動を進めている[108]。2004 年度から 2012 年度までの自己点検・評価報告書は大学ホームページにて確認することができる。また、2007 年度の報告書は、大学基準協会に提出され基準適合の認定を受けている。

大学基準協会の総評では、創価大学は「『学生第一』、『教育第一』といった教育環境の提供、『人間教育』の理念を体現した学生の育成といった目標を据え、それらの目標を達成すべく教育・研究組織の整備が進められており、大学改革も堅実に進めている[109]」と評価されている。大学基準協会に提出された報告書には、次のように述べられており創価大学の「学生中心の大学づくり」が学生参画型の大学運営によって進められてきたことが伺える。

> 開学（1971 年）にあたり、創立者より「学内の運営に関しても、学生参加の原則を実現し、理想的な学園共同体にしていきたい」という指針が示された。以来、本学においては「学生参加」、「学生中心」、「学生第一」という考え方が中心的な教育・運営方針となった（創価大学ホームページより「2007 年度 自己点検・評価報告書」から抜粋[110]）。

---

[106] 創価大学は、「学生参加」、「学生中心」、「学生第一」という考え方を大学の教育・運営方針にしおり、発表される文書などでは学生を筆頭に挙げることがよくみられる。
[107] 創価大学ホームページ http://www.soka.ac.jp/about/usr/evaluation/ 2013 年 10 月 25 日アクセス。
[108] 図 3.1. が自己点検・評価システム。
[109] 創価大学ホームページ http://www.soka.ac.jp/about/usr/evaluation/ 2013 年 11 月 4 日アクセス。
[110] 創価大学ホームページ http://www.soka.ac.jp/about/usr/evaluation/ 2013 年 10 月 25 日アクセス。

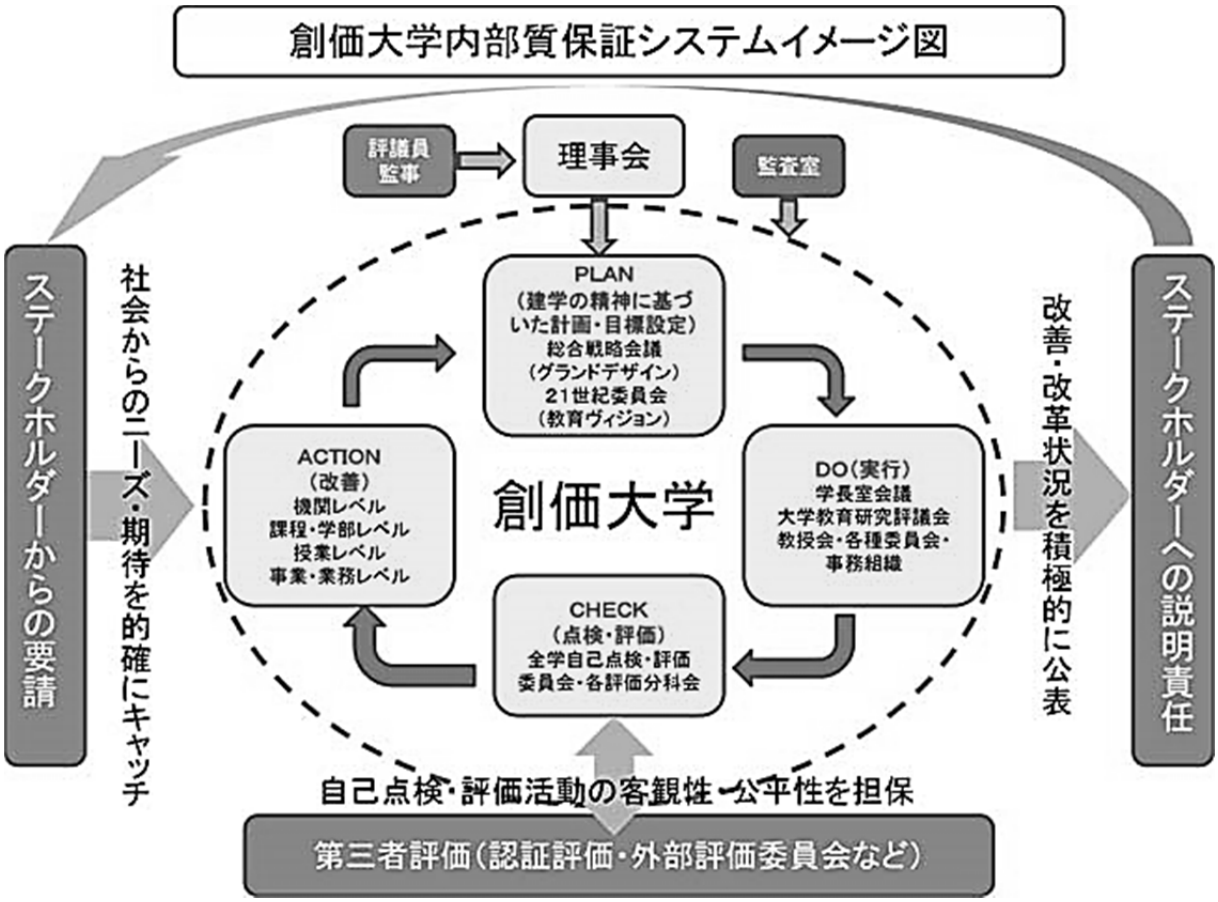


図 3.1. 創価大学の自己評価システム

（出所）創価大学ホームページより転載[111]

外部からの評価としては、大学基準協会から認定の期間を 2008 年から 2015 年とし認定証を受けている。さらに創価大学は、各種雑誌などにも特集されており、教育内容や就職状況などが注目されている。いくつかの例として、朝日出版の雑誌「AERA」に卒業生が掲載され様々な業種で活躍する OB･OG が評価されている[112]。

他にも、別冊宝島「2013 年度版 成功する大学選び」（宝島社 2012, p. 74.）では、創価大学の特色ある教育プログラムである GCP（Global Citizenship Program）が特集されている。また、日経 BP ムック「変革する大学シリーズ」（日経 BP 企画 2005、2008）では、2006 年度‐2007 年度版と 2008 年度‐2009 年度版にて教育の質の高さや「学生参加」「学生中心」「学生第一」という考え方（教育・運営方針）について

[111] 創価大学ホームページ http://fd.soka.ac.jp/houkoku/ 2013 年 10 月 25 日アクセス。
[112] 創価大学ホームページ http://www.soka.ac.jp/career/aera/ 2013 年 10 月 25 日アクセス。

の特集が出版されている。

さらに週刊ダイヤモンドでは、東京大学を蹴って創価大学に来る学生が毎年いる「偏差値では測れない大学」（ダイヤモンド社 2012, p. 58.）として大企業、法曹界、教育界など幅広い分野に人材を輩出していることを特集している。週刊東洋経済調べの「本当に強い大学 2012」（東洋経済新報社 2012, p.41.）では、創価大学は、旧帝大を抑えて 14 位に挙げられている。近年[113]（2011 年から 2013 年）のランキングでは、毎年上位 20 位以内に入っており、他大学と比較して高い評価を得ている。

3.3. 創価大学における学生参画の起源

創価大学の「学生参加」「学生中心」「学生第一」という考え方は、大学の設立構想にその淵源をみることができる。創価大学の設立構想が初めて発表されたのが 1964 年のことであり、以後、1968 年、1969 年、1970 年に創価大学が目指す大学像や、現在の「建学の三精神」、「学生参加の原則」などの構想が発表されている（創価大学学生自治会 1995, pp.23-34.）。

岡安[114]（2005）によれば、当時の様子を最もよく伺える資料として小説『新・人間革命[115]』の「創価大学」の章が、いわゆる「歴史でいう正史」（p.173.）であると述べている。他にも、正木・寺西[116]（2006）や石井[117]（2011）も当時を振り返る際に上記の資料を参照している。創価大学が発行している『創価大学 創立の精神を学ぶ』（創価大学創価教育研究所（編）2007）にも「創価大学」の章（pp.8-170.）が掲載されており、現在の学生たちにとっても大学の精神・理念と「草創期のドラマ」

[113] ウェブサイト http://toyokeizai.net/articles/-/12876、http://toyokeizai.net/articles/-/7981、http://matome.naver.jp/odai/2136167407178575401、2013 年 10 月 25 日アクセス。

[114] 岡安博司氏は、創価大学設立準備委員会の事務長を務め、開学後は大学事務局長をとして草創期の創価大学を知る人物である。

[115] 創価大学の創立者である池田大作氏の著作。「創価大学」の章は、『新・人間革命』の第 15 巻に掲載されている。また、創価大学創価教育研究所（編）の『創立の精神を学ぶ』にも集録されている。

[116] 正木正明氏は創価大学 3 期生で、現在は大学同窓会の委員長。寺西宏友氏は創価大学 4 期生で、現在は創価大学副学長。

[117] 石井秀明氏は、創価女子短期大学の元学長。

を知るための資料となっている[118]。

創価大学の開学は 1971 年であり、その時代背景はいまだ「ステューデント・パワー」、「学園紛争」が盛んであったころである[119]。こういった文脈のなかで、1969 年に発表された設立構想には、教授と学生の対等な関係と大学運営への学生参画が謳われている。

> 教授と学生の関係は、相互に対峙する関係ではなく、ともに学問の道を歩む同志として、あえていえば、先輩と後輩といった、あくまでも民主的な関係でなくてはならない。今日の大学問題の行き詰まりも、直接的な原因をたずねてみれば、やはり教授と学生の隔絶感、対立思想にある。かつての西洋中世の封建的な師匠と弟子との関係から生まれた相対的な考え方では、これからの青年達、学生達を納得させ、引っぱっていくことは、もはやできません。したがって、創価大学は、学内の運営に関しても、学生参加の原則を実現し、理想的な学園共同体にしていきたい（創価大学学生自治会（編）1995, p.29.）。

さらに、藤原（2002）は、次の創立者のスピーチを引用して、「学生が主体である」、「学生参加の原則を貫く」、「全員が創立者である」という考え方が、創価大学を軌道に乗せて発展させてきたと述べている。

> 創価大学は、学園紛争の火がもえあがっているさなかに、新しい、真の学園・教育の場を現出すべき必然性の意味を含んで建設された大学です。当初は、昭和 48 年に発足する予定だった。しかし、余りに学園紛争が激しく、色々な意味を考えて、昭和 46 年に開校した。それゆえに、1 期生、2 期生の諸君は、どうか自分たちがこの大学の創立者であると自覚をし、本気になってもらいたい。（略）私が諸君に

[118] 全学協議会委員（教員）へのインタビュー（2013 年 4 月 24 日）より。運営役員、入学式実行委員（オープンキャンパス学生スタッフ）へのインタビュー（2013 年 11 月 10 日）より。

[119] 1969 年には、東京大学で、いわゆる「安田講堂事件」があり当該大学はじまって以来の入学試験中止を決定するなど激しい「学生運動」が社会問題になっている。

期待する真心を汲みとって、創立者の学生になってもらいたい。私は
諸君を心から尊敬し、また信頼もしております（p.60.）。

学生一人ひとりが創立者であるという考え方は、悠木（1996）が行った創価大学の学生、卒業生へのインタビューのなかで「何度も耳にした言葉」（p.19.）であるというように、創価大学のなかでは浸透した考え方になっている。高村（2002）は、こうした学生を「“大学建設”の主体」（p.68）すなわち、学生が創立者として[120]大学づくりに貢献する創価大学のあり方が、創立者によって築かれてきたことを述べている。

これらのことから、創価大学では設立以前からいわゆる草創期を経て、現在に至るまで、次のことが学風、あるいは大学の文化として定着していったことがわかる。

- 大学運営のあり方は「学生参加の原則」に基づくこと。
- 教授と学生の関係は民主的なものであること。
- 学生も大学運営に参加すること。
- 学生による「大学建設（大学運営への学生参画）」は創立者としての責任感を持つこと、つまり「創立者としての自覚」を持つこと。

3.3.1. 学費問題

創価大学における学費問題とは、1972 年の 10 月半ばに理事会から学費値上げについて掲載されたパンフレットが全学生に配布されたことをきっかけにおこった出来事である。この学費問題は、学生が自ら学費の値上げを大学側に提案するという劇的な結末を迎えるのであるが、この出来事が現在の創価大学における学生参画型大学運営の原型を形成する重要な時期であったことが指摘されている（正木・寺西 2006、創価大学創価教育研究所（編）2007, pp.84-95. 悠木 1996, pp.20-24.）。出来

[120] 創立者としての責任感を持つこと。創立者が構想する大学像を実現すること。石井（2011）は、創立者が学生を子ども（生徒）として扱わない、むしろ立派な大人として相対している姿（言動）を通して、自分たち（学生）が責任をもって大学をつくっていかなくてはならない、学生こそが主役なのだと感じたと述べている。

事の詳細は『新・人間革命[121]』などを通して、創価大学の教職学にとって周知のものになっている[122]。

創価大学における学生参画型大学運営の仕組みづくりにとって、この問題が重要である理由は、学費問題の劇的な結末ではなく、その過程にある。1972 年に理事会から発表された学費値上げであるが、当時の学生はこれに猛反発をし、理事会に対して白紙撤回を要求した。結果として、理事会は学費値上げの告知後すぐに、値上げを撤回する旨を学生側に通達することになる。

学生たちの理事会に対する反感は、学費の値上げそのものではなく、一方的に学費の値上げを通告してきた理事会のやり方にあり、それは「学生参加の原則」に反するものではないかというものである。そして、1975 年には、当初の白紙撤回要求とはまったく逆の学費値上げ要求という形に収束するのである（正木・寺西 2006）。当時の学生自治会のビラには、学費値上げの白紙撤回は「学生参加の原則」を実現するための第一歩として記されている。

> これは、学生の勝利というものでもなければ終局点でもない。すなわち今を出発点として、学生参加の実質的な第一歩がふみだされ、全学が一体となって創立者の示された理想的な学泉共同体実現への斗いが開始されたのである（正木・寺西, 2006, pp.112-113.）。

当時の理事たちの心境も創価大学が目指す新しい大学像[123]を実現するためには、学生たちの反対を押し切って学費の値上げを断行することはできないというものであった。つまり、「学生参加の原則」は絶対に最優先されなければならないというものである。そして、理事会も学生が主張する学生参加のあり方を具体的に実現するために、教員、職員、学生、理事で構成する「全学協議会」の設置に向けて尽力することになる（創価大学創価教育研究所（編） 2007, pp.88-89.）。

学生の手による学費値上げという結論に至るまでには、いくつか注目するべき学

[121] 学費問題当時の当事者である正木正明氏は、『新・人間革命』の「創価大学」の章の 50 から 57 までを読めば、学費問題については、「なんの説明も、解説もいらない」と述べている（正木・寺西 2006, p. 111.）。
[122] 全学協議会委員（教員）へのインタビュー（2013 年 4 月 24 日）より。
[123] 学生も大学の運営に参加するという大学運営のあり方。

生側の活動がある。全協の発足と同時に、学生の側でも学費審議委員会を設置し学費問題について議論がなされている。また、学費の値上げという問題を学生の側の問題として捉えなおすためにクラスやゼミ単位で活発な討論が行われた。学生のなかには、自分たちの学費はそのままで、今後入学してくる後輩たちの学費を論ずることははばかられるという意見や、後輩の学費を値上げするのなら自分たちの学費も値上げするべきだという声があった。クラスやゼミ単位の議論をとおして、「カンパを募り、学債の購入にあてる」、「仮称『創価大学経済援助学生機構』をつくり経済的な援助を行う」、あるいは、「卒業生からカンパを募り奨学金制度をつくる[124]」などの援助の提案も行われた。

最後に、創価大学の学費問題において、注目するべき点は、学生たちの責任感である。これについても川喜田（1996）や林（2002）が提唱する「参画」の概念と共通する点がみられる。つまり、「創大生としての責任」や「若き大学の創立者」としての自覚を当時の学生のみならず、現在の学生たちにとっても強烈に意識せざるえない出来事になっている（正木・寺西 2006）。

> 学生参加とは、その形態を追求することにあるのでもなく、単なる要求行為のみにとどまるものでもない。自己の全存在をかけた自らが、大学を守り、築くために一体何をなしうるか、また何ができるのを自己に問いかけ、行動すること（正木・寺西 2006, p.115.）。

> “学生参加”の原則とは、学生自らが、大学運営の主体者としての自覚に立ち、責任をもとうとすることから始まる。学生がその自覚に立たず、無関心、無責任な傍観者である限り、本来、学生の自治などありえない。いな、それは、学生自らが、自治を放棄した姿といってよい（創価大学創価教育研究所（編）2007, p.93.）。

創価大学の学生参画型大学運営は、学生たちの非常に強い大学に対する責任感と、創立者の構想・理念を実現しようという熱い思いが満ちており、大学側と学生側の

[124] 現在では、創価大学卒業生の同窓会である創友会が奨学金制度を設けている。

間にある「相互信頼[125]」や「共通目的[126]」によって支えられている。

3.3.2. 学生の自治

創価大学学生自治会は、開学の翌年（1972 年）の 2 月に正式に発足する。この年の 10 月には、理事会から学費値上げを伝えるパンフレットが全学に配布され、いわゆる学費問題の大きな波紋が全学に広がっている。

学生自治会の正式な発足に至るまでには、第一期生たちの間で様々な議論がなされている。「理想実現に向けて、何ものかを生み出す創造的な場を」と謳われた自治会設立を訴えるビラが 1971 年の 5 月ごろには学生たちの目に入るようになった。当時は、大学紛争が終局に向かいつつあったが、学生自治会は大学と対立する組織であるという強いイメージが支配的である時代であり、当然、自治会不要論、時期尚早論などが噴出している。そのなかにあって、1971 年 6 月に設立準備会議が主催する全学生集会を経て、1972 年 1 月に行われた全学生署名による学生の賛同のもとに執行委員長選挙が行われ、2 月に正式発足となった（石井 2011）。その数年後には、各学部の学生自治会体制が整い、各学部の代表を置いている。

現在の学生自治会の体制は、中央執行委員会、国際部、広報部、企画部、そして各学部の執行部となっている。いずれも学生参画型大学運営を担う活動を行っており、特に全学の代表である中央執行委員会と各学部生の代表である学部執行部は、全学協議会と学部協議会の委員として、運営、決議、執行に携わっている。

3.3.3. 学生自治会の役割[127]

中央執行委員会は、全協の委員であり、その運営も行っている。また、学生課職員と組織する「連絡協議会」の運営、さらに大学行事（入学式・卒業式）の運営も

---

[125] 川喜田（1996, p. 429.）は、大学は、学生を信じて任せることによって、学生の自治能力が磨かれる。また、「学生参加をかち取れ」ではなく、参画の責任を果たそうとせぬ学生などは大学に入れるべきではないと主張している。全学協議会委員（職員）（インタビュー【2013 年 6 月 27 日】）も、大学と学生の相互の信頼が、学生参画型大学運営を円滑に進めていると述べている。これらのことから、学生を信じて大学運営を任せるということは、学生参画にとって重要な要素であるといえる。

[126] 教員、職員、学生、理事会が創立の精神・理念（創立者の構想）を実現しようという目的を共有していること（全学協議会委員（職員）へのインタビュー6 月 27 日）。

[127] 全学協議会委員（学生）へのインタビュー（2013 年 1 月 29 日）、（2013 年 3 月 14 日）と第 43 回創大祭 学生自治会展示資料より。

行っている。主に学生のみで行う活動として、学生大会の主催、自治会の会計監査、その他学生組織（学生寮、学友会[128]、各種実行委員会）の代表で構成される協議会の運営を行っている。

国際部の主な役割は、海外からの賓客に対する歓迎式典の企画・運営である。歓迎式典の企画では、賓客への贈り物[129]の作成と進呈行う、また、創価大学の姉妹校であるアメリカ創価大学との交流会の企画・運営を行っている。

広報部は、新聞担当、『創立者の語らい』担当、行事宣伝担当、そして Facebook 担当の 4 つの担当がある。新聞は毎年の入学式、学生大会、創大祭[130]の際に「創大学生新聞」を発行している。『創立者の語らい』担当は、創価大学創立者の訓示・告示の類を収録して、『創立者の語らい』として発刊している。

企画部は、上映会担当、全学代議員会担当、21 世紀文明論担当、行事担当、内部企画の 5 つに分かれている。上映会担当は、録画・録音された入卒式の上映会を主催、運営している。21 世紀文明論担当は、いわゆる学生発案型授業である「21 世紀文明論[131]」の企画・運営を行っている。入学式、卒業式などの大学行事が行われる際には、行事担当がその運営に参画する。他に、内部企画担当は、中央執行委員会、国際部、広報部、各学部執行部に対する、勉強会や懇親会などの企画・運営を行う。

各学部の執行部は、各学部生の代表として、それぞれの学部長などと学部協議会[132]を運営し、学部ごとの学生参画型運営を担っている。他にも、新入生歓迎会や各種行事の広報、『創立者の語らい』などを活用して建学の精神や大学の理念への理解を深める勉強会を主催している。また、執行部の委員は、各学部における各クラスの担当者となり、特に新入生に対するピア・サポート[133]を主な活動としている。

---

[128] 創価大学の学生組織である学友会は、学内の学生組織（部、サークル）を総合総括する組織である。各部、サークルへの予算配分や部室の割り当て、組織の承認などを行っている。

[129] 創価友誼之証と盾を手作りしている。

[130] 創価大学の大学祭。

[131] 創価大学における学生発案型授業。オムニバス形式で講師が講義を行う。単位が認定される科目であり、教員、職員、学生の三者で事前の打ち合わせを行っている。

[132] 各学部生の代表である学部執行委員長は、全学協議会の委員でもある。

[133] 新入生が直面する新生活、大学生活に関するあらゆる問題に対して支援を行う。深刻な問題に関しては、大学と十分な連携を取り、学生と大学の仲介役を担う。

3.4. 学生参画型大学運営の主な仕組み

創価大学には、「学生第一のための教職員倫理規定」が定められており、「学生第一の大学」として、学生自らが主体となり教職員とともに創価大学の歴史と伝統を築いていくことと学生が大学建設の主体者であることをすべての教職員の信念とすることが謳われている。教員と職員の倫理綱領[134]は、「創価大学に対する倫理」、「教育者、研究者としての倫理」、「学生に対する倫理」などで構成され、各節には細かい項目が設けられている。

ほぼすべての項目には、学生を第一義的に捉えて学生のための教育を提供することや学生の学ぶ権利を最大に尊重することなどが明記されており、「学生中心の大学づくり」における教職員の倫理、行動原理が示されている。

3.4.1 全学協議会

創価大学は、1971 年の開学にあたり、大学創立者から「学内の運営にかんしても、学生参加の原則を実現し、理想的な学園共同体にしていきたい」（創価大学学生自治会 1995, p. 29.）との指針を受け、「学生参加」、「学生中心」、「学生第一」という考え方を中心的な教育・運営方針としている。開学当初に表面化したいわゆる「学費問題[135]」を契機に、準備委員会を経て 1974 年に「全学協議会」（以下、全協という。）が発足した。

第一回の全協は 1974 年 4 月 18 日に開催され、2012 年 5 月時点で通算 320 回開催されている[136]。この協議会は、「創価大学全学協議会規則[137]」に基づいて運営されており、教員・職員・学生に理事会を含めた四者によって構成されている。全協に参画する学生のなかでも、主要な役割を担うのが学生自治会の中央執行委員長と各

---

[134] 教員、職員の倫理綱領はともに 2004 年に制定され 2009 年に改定されている。

[135] 詳しくは「学費問題」の項を参照のこと。

[136] 1974 年の第一回から毎月行われており、2011 年 10 月以降は隔月開催に変更されている（創価大学ホームページ http://www.soka.ac.jp/news/information/2013/03/4282/ 2013 年 10 月 28 日アクセス）。

[137] 全協開催のために必要な委員参加者数などが定められている（全学協議会委員【学生】へのインタビュー【2013 年 1 月 29 日】、【2013 年 3 月 14 日】より）。

学部執行委員長である。各執行委員長は、学生による選挙[138]によって信任されている。

2007 年度の「自己点検・評価報告書」では、全協委員の合計を 38 名としており、状況によって合計数が前後するものの約 40 名弱の委員で構成されている。全協は、「最高意思決定機関 」ではないものの、大学の重要事項を協議する機構であり、全協で検討・提案されたことは、理事会や各学部教授会などで尊重、反映されている。

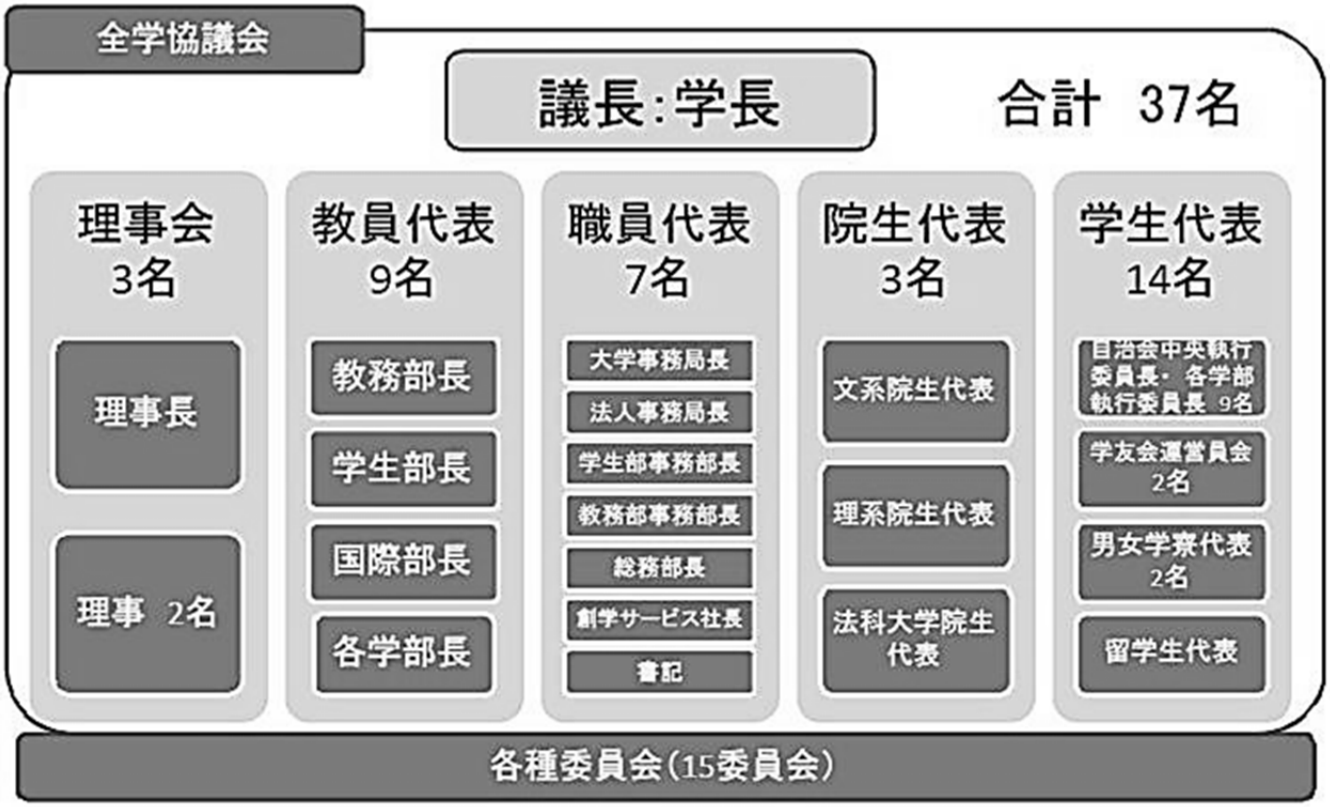


図 3.2. 全学協議会組織図

（出所）全国私立大学 FD 連携フォーラム資料より転載[139]

[138] 執行委員長選挙では、毎回 5 割以上の投票率を維持しており全学生の過半数が執行委員長（全協委員）の選出に関わっている。2012 年度からは、候補者が 1 名だった場合に無投票での信任を認めるようになっている（全学協議会委員【学生】へのインタビュー【2013 年 1 月 29 日】【2013 年 3 月 14 日】より）。

[139] 創価大学ホームページ http://www.soka.ac.jp/news/information/2013/03/4282/ 2013 年 10 月 28 日アクセス。

表 3.1. 全学協議会における主な議案内容

教学体制に関わる事項	学生生活に関わる事項	大学経営に関わる事項
● セメスター制の導入 ● キャリア教育の導入 ● 講義要綱とシラバスの適正化 ● 出席確認システムの改善	● 構内バリアフリー化 ● 全学防災訓練 ● 全学禁煙化運動 ● AED の設置と拡充 ● 学食に関する事項	● 学費の更新について ● 学費スライド制の導入

（出所）全国私立大学 FD 連携フォーラム資料[140]などから作成

3.4.2. 各種委員会

全学協議会には、下部組織として様々な委員会がある。すべての委員会は、教員、職員、学生から構成されており、適宜、理事会からも委員を選出している。これらの委員会は、全協に答申することを旨とするだけではなく、具体的な活動を行っているものもある。

- **運営に関する委員会**
  「全学協議会運営委員会」
- **教学に関する委員会**
  「教育学習改善委員会」、「授業アンケート検討委員会」、「文系・理系院生検討委員会」
- **学生生活に関する委員会**
  「学生生活向上委員会」、「交通・防犯委員会」、「学内ゴミ対策委員会」、「メンタルヘルスサポート委員会」
- **学内環境に関する委員会**
  「構内施設委員会」、「バリアフリー委員会」、「防災委員会」

[140] 創価大学ホームページ http://www.soka.ac.jp/news/information/2013/03/4282/
2013 年 10 月 28 日アクセス。

- その他の委員会

「海外交流委員会」、これらの他に全学の禁煙化を進める委員会や新設の校舎、学部について話し合いを行う委員会などがあり、全学協議会によって適宜、設置、再編などがなされている。

3.4.3. 各種委員会における学生参画の例[141]

各種委員会には、必ず学生が委員として参画している。学生は、いわゆる学生の声を大学側に伝えるだけではなく、学生ならではのアイデアと行動力で委員会の活動を支えている。例えば、全学で実施されている授業アンケート[142]の内容は学生によって作成されている項目があり授業評価そのものに学生の視点が加えられている。

「バリアフリー委員会」では、億単位の予算が関わる校舎や学内環境の整備を行うものであるが、この委員会にも学生が参画している。そもそも、この委員会は、学生から全学協議会に提案されたものであり、全学協議会の承認に基づき、教員、職員、学生[143]そして理事会によって構成されている委員会である。理事会から委員に選出された全協委員によれば、学生発案の委員会であっても全協の委員会として発足した以上、学生が委員になることは全協運営のあり方に則したものであると述べている。

バリアフリー委員会のように、多額の予算に関わる委員会であっても、学生が委員として関わることは、創価大学にとって当然のことであることがインタビューにより明らかになった。バリアフリー委員会における学生の活躍は、車いす生活の学生などの声を全協に届けるだけではなく、そのような学生とともに委員会を構成したことにある。この委員会では、そういった学生や学内の社会福祉系学生サークルと協働して、「学内における車いす生活」体験を実施して、学内環境の問題点をあぶり出し、各種の改善を行っている。また、学生委員による独自の取り組みとして、車いす生活者による体験発表や講習会を開催して、学内の「心のバリアフリー化」

[141] 全学協議会委員（職員）へのインタビュー（2013 年 5 月 10 日）、（2013 年 6 月 27 日）と全学協議会委員（理事会）へのインタビュー（2013 年 8 月 1 日）より。
[142] 授業アンケートの他に学生調査アンケートの作成・実施に学生が参画している。
[143] 学生委員には、車いす生活者などの学生も含まれている。

促進活動を行っている。

その他、様々な委員会での学生の活躍は、教員、職員、理事会に認識されており、長年の活動を通して強い相互信頼関係を構築している。

創価大学における学生参画型の大学運営では、全学協議会とその下部組織である各種委員会が主な学生参画の仕組みになっているが、全協と各種委員会以外においても学生の存在感は大きいと全協委員は語っている[144]。特に、創価大学を訪れる来賓の歓迎式典における学生による歓迎行事[145]やオープンキャンパスの学生スタッフなどや、創価大学の最重要行事である入学式・卒業式においてもなくてはならない存在になっている[146]。

3.4.4. 学部協議会[147]

全学協議会とその他委員会とは別に、各学部においても協議会が設置されている。「学部協議会」（以下、学協という）の運営方法や議題内容などは、各学部により様々である。学協の最も基本となる構成員は、学部長と学生自治会の学部生の代表者[148]であり、その時々の学部の事情にあわせて柔軟に運営されている。

2010 年度の法学部学部協議会では、学協の構成員は学部長、学部長補佐、学部事務局長、そして数名の学生代表（学生自治会の学部代表者を含む）で構成されている。毎月数回の頻度で開催され、議長などを置かず[149]学部長の研究室にて懇談的に行われている。2014 年度の学部カリキュラム改定に向けたカリキュラム骨子の作成や法学部棟内の自習スペースの拡充、オープンキャンパスの打ち合わせ、さらに学部生の勉学意識向上を目指した「勉強会」の設置と法学検定試験の学内受験の実施などについて教職学が協働で取り組んでいる。

---

[144] 全学協議会委員（職員）へのインタビュー（2013 年 6 月 27 日）。

[145] 創価大学には、海外の大学、大使館などから多くの学識者や政府高官が訪れている。ゴルバチョフ元ソ連大統領など国家元首級の来賓であっても例外なく学生による歓迎行事が行われている。

[146] 全学協議会委員（職員）へのインタビュー（2013 年 6 月 27 日）。

[147] 2010 年度 法学部学部協議会資料より。

[148] 学部執行委員長が学部生代表として学部協議会の委員となっている。各学部の執行委員長は、各学部生の投票により信任される。学部執行委員長を選出する選挙は、投票率 5 割以上をもって成立する。

[149] 学協開催のために必要な委員参加者数なども特に定めていない。

3.4.5. 学生大会

創価大学の学生参画型大学運営における仕組みの一つとして、重要な役割を担っているのが「学生大会」である。学生大会は、毎年 5～6 月ごろに開催され、毎回約 3000 名から 4000 名[150]（委任状を含む）の学生が大会に関与している。学生大会に挙げられる議題は多岐にわたっており、以下の通りである。

- 学費制度や改訂について。
- 各種委員会の設置、委員の承認について。
- カリキュラム、一般教養科目、セメスター制度導入などの教学について。
- 定期試験における不正行為の処分強化などの提案。
- 平和活動などについて。
- 「創立の日」制定などの記念日について。

特に、学費に関するものについては、必ず学生大会にて決議を行う。この大会には、大学の理事長も出席するなどして、学生の意思表明を尊重している。大会で審議される議案については、まず、各クラス・ゼミ単位の検討会議において吟味される、また、ここで新たに議案を作成することもある。いくつかの議案は、各クラス・ゼミの代表者たちで構成される代議員会[151]にて審議にかけられ、承認されたものが本大会（学生大会）の議題となる。こうしていくつかの過程を経ることで、一定程度の議論を学生間で行い、学生大会においては、議題に関する議論は中心とはならず、主に可決か否決を問うのみとなっている。

毎年行われている「学生大会」の際には、クラス・ゼミ単位での議案検討会議が開かれており、全学部の各クラス・ゼミの代表者で構成される全学代議員会や各学部の学部代議員会を通して、大学に関する重要課題を議論している。こういった形式の組織のあり方は、川喜田（1996）のいう、「くみたて民主主義[152]」（pp. 203-215. p. 430.）に通ずるものがあり、「学費問題」から今日に至るまで、創価大学では「参

---

[150] 2013 年度の学生大会では、会場に 2800 名の学生が参加した https://ja-jp.facebook.com/sokaSU2013 2013 年 11 月 6 日アクセス。

[151] 全学規模で行う場合は全学代議員会、学部規模の場合は学部代議員会となる。

[152] まず、小集団の話し合いからはじまり、膨大な人々の知恵を集める方法。

画社会[153]」的なあり方で大学運営を行っていることをみることができる。

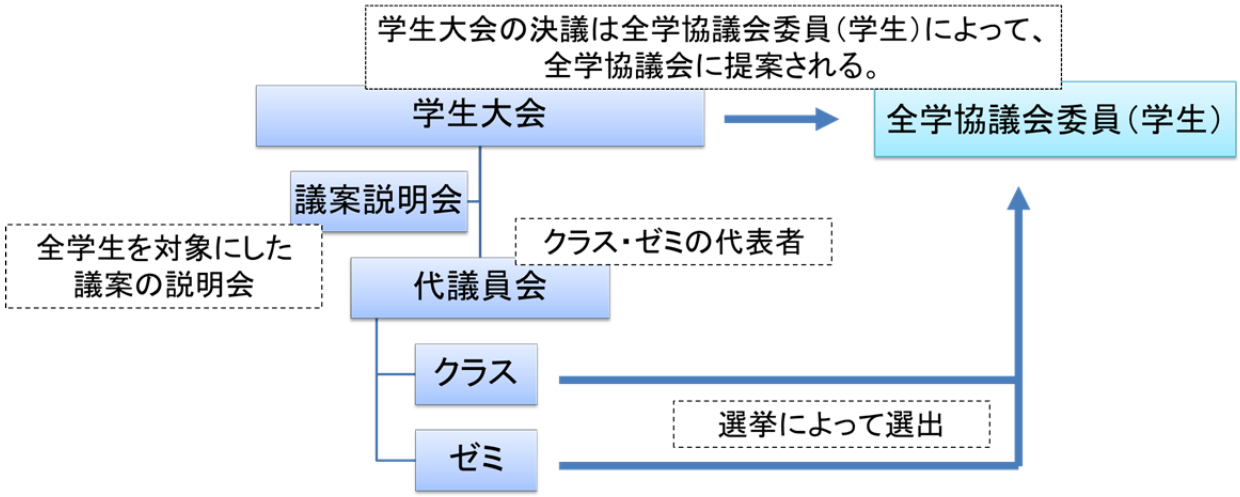


図 3.3. 創価大学版「くみたて民主主義」[154]

3.4.6. 入卒式実行委員会[155]

創価大学では、学生による「入学式実行委員会」、「卒業式実行委員会」が組織されている。学生が様々な企画を行い、行事の運営に携わるという点では、他の多くの大学でもみることができる、いわゆる大学祭実行委員会と共通するところがある。

実行委員会は、100 名以上の学生有志によって組織されており、式典の司会、学内の装飾・設営、入卒生への記念品作成、その他企画の立案・運営を行っている。入学式と卒業式は、大学の行事であるので、当然、大学側と学生側で十分な意思の疎通がなされている。各行事に向けての準備や当日の具体的な運営については、引き継ぎ資料として代々学生たちの間で引き継がれており、それに従って行われている。大学側からの信頼も厚く、大学から学生に対して細かな指示や方針を打ち出すことはほとんどみられない。

---

153 参画の理念と実践の節を参照のこと。

154 学生の最小単位の共同体である、クラス・ゼミから議論がはじめられる。次に、クラス・ゼミの代表者からなる学部規模と全学規模の代議員会で議案の検討を行い、学生大会の議題を決定される。決定された議題は、全学生を対象とした議案説明会で議論される。これらの過程を経て、学生大会で決議された事項は、全学協議会委員（学生）によって全協に提案される。

155 入学式実行委員へのインタビュー（2013 年 11 月 10 日）より。

2011 年度は、東日本大震災の影響で入卒式共に開催されることがなかったが、それでも実行委員会は組織されており、開催に向けた活動もなされている。特に、2011 年度の入学式においては、学生側（実行委員会）から式典開催の要望を大学側に強く要請するなどのやり取りが行われている。両者の協議の末、式典は中止になったものの、同年度の秋に新入生の歓迎式典を開催することが決定された。実行委員会は、その式典の際に新入生に贈呈する記念品[156]の作成を行っている。

3.4.7. 運営役員[157]

創価大学では、大学行事である入学式、卒業式の行事運営に学生組織が参画している。この学生組織は、運営役員（通称: 運役）と呼ばれ、入卒式の他に、大学祭と自治会主催の行事[158]の運営にも携わっている。運営役員は、会場整理や人の誘導、会場入場者の持ち物検査や入場券の確認などのセキュリティーに関する業務などを主な役割としており、円滑で事故の無い行事運営を目的としている。運営役員は、ボランティアであり、大学側からいわゆるバイト代は支払われておらず、学生が自主的に組織する任意団体である。したがって、役員の募集や組織自体の運営などはすべて学生たちが独自に行っている。

運営役員は、開催される行事ごとに組織され[159]、主要な役員は約 80 名前後である。学部の 3 年生と 2 年生が主要役員となり、3 年生が責任者を担っている。主要役員の他に、「スーパー」と呼ばれる 4 年生のベテラン運営役員が、後輩の指導役と当日役員を兼ねている。また、行事当日には、当日のみの役員（全学部生が対象）も運営に参加しており、3 日間行われる大学祭には、のべ 600 名の学生が整理・誘導、安全面などの業務に携わっている。

入卒式の際にも数百名の学生がその運営に携わっており、特に約 4000 名が収容

---

156 記念品の作成は、大学側からの指示で行っているものではなく、学生の主体的な発案で行われており、そのすべてが学生の手作りによるものである。2011 年度に新入生に贈呈された記念品は、古今の有名な詩人の言葉（箴言）などをカード（または、しおり）にしたものが作成されている。

157 運営役員へのインタビュー（2013 年 11 月 10 日）より。

158 録音・録画された入学式や卒業式を上映する行事。この行事は、学内の大講堂（池田記念講堂）を使用するため、大講堂の使用について熟知している運営役員が運営に携わる。

159 行事が行われる 3 週間から 1 ヶ月半前から組織される。

可能な大講堂[160]での整理・誘導は、運営役員によって行われている。会場外でも多数の人な流れを整理し、団体での入場者、車いす利用者などの会場への誘導も運営役員の主な役割となっている。このような整理・誘導のほぼすべてを担っている運営役員は、会場の配席についても事前に大学側に提案をしており、大学側も運営役員の提案に従って入場者の座席を指定している[161]。

それぞれの行事が行われる際には、運営役員と大学側で数回の全体会が行われ、当日の打ち合わせが行われている。全体会の他に、大学側の担当者[162]と運営役員の責任者でほぼ毎日、様々なことについての話し合いがもたれている。この話し合いは、事務的な打ち合わせだけではなく、「対話[163]」が頻繁に行われている点が特徴的である。

例として、2013 年度の大学祭での運営役員と大学側担当者でほぼ毎日行われた対話がある。この対話を通して、当初使用の許可が下りなかった講義室の使用を実現させることができたと運営役員（11 月 10 日インタビュー）は語っている。この対話では、「なぜその講義室が使用できないか」と「なぜ（運営役員は）その講義室を使用したいのか」を大学側と学生側（運営役員）が十分に理解し合うまで話し合われている。

長い時間と根気をかけてお互いの理解が深まった時点で、「どのようにしたらその講義室が使用可能になるのか」について、両者で事務的な打ち合わせが行われている。担当の職員も「学生の負担（運営役員の負担）を少しでも軽減できれば」との想いもあり、両者の努力の末に講義室の使用に許可が下りている。

3.4.8. オープンキャンパス学生スタッフ[164]

創価大学のオープンキャンパスでは、多くの学生の姿をみることができる。これ

---

[160] 池田記念講堂のこと。

[161] 運営役員へのインタビュー（2013 年 11 月 10 日）によれば、入卒式における池田記念講堂の使用に関していえば、大学職員より、運営役員のほうが（これまで先輩方から受け継ぎ蓄積されてきた）経験や引き継ぎ資料の面で豊富であると語っている。

[162] 総務課職員など。

[163] 「単なる『情報の移動』ではない、聞き手の共感や行動・考え方の変化を引き出すコミュニケーション」（中原・長岡 2009, pp. 65-66. ）。

[164] 入学式実行委員（兼オープンキャンパス学生スタッフ）へのインタビュー（2013 年 11 月 10 日）。

ら学生スタッフは、ボランティアでオープンキャンパスの企画・運営を行っている。学生が担当するのは、オープンキャンパスのメイン企画である、各学部企画である。スタッフの構成や組織運営の仕方については、各学部で様々であるが、どの学部でも学部長や学部事務局長と学生スタッフの代表（学生自治会執行部である場合が多い）が事前に打ち合わせをしたうえで行われている。

法学部の学生スタッフは、オープンキャンパス実行委員会という体裁で組織されている。2010 年度頃までは、学生自治会の法学部執行部が主要スタッフとなり数名の学部生と合わせて組織されていた[165]。近年では、自治会執行部とは別に、オープンキャンパス経験者が主要な役割を担い、合計で 30 名から 40 名ほどで組織されるオープンキャンパス実行委員会を立ち上げている。

各学部においても学生組織のあり方については、多少の変遷があるものの大学祭のような活気に満ちた行事になっている。学生スタッフ（現役生）が受験生に与えるインパクトは大きく、受験生の志望動機にオープンキャンパスでの現役生との出会いが挙げられている。そのインパクトは、受験生としてオープンキャンパスに来た中高生が、入学後にオープンキャンパス学生スタッフとして活躍するようになるほど印象深いものであるようである。これらのことから、教員からも学生なしにはオープンキャンパスは成り立たないと言われている[166]。

3.4.9. ピア・サポート

ピア・サポート[167]という制度は、現在、広く注目されている（山田 2010）。このピア・サポートは、日本における学生参画型大学運営の最たる例としても注目されている（沖ほか 2011）。こうした、ピア・サポート制度は、創価大学にも根付いており、制度と学風の両面をみることができる。

制度としてのピア・サポートは、大学が正式に採用している制度であり、キャリアセンター（いわゆる就職支援課）や学部などと学生が協同で運営している。一方、学風としてのピア・サポートは、学生が自主的に行っている活動である。

---

165 当時のスタッフの合計は 10 名程度。

166 入学式実行委員（兼オープンキャンパス学生スタッフ）へのインタビュー（2013 年 11 月 10 日）。

167 「学生生活上で支援（援助）を必要としている学生に対し、仲間である学生同士で気軽に相談に応じ、手助けを行う制度」（日本学生支援機構 2009）

表 3.2. 各種のピア・サポートの例

ピア・サポート（大学の制度）		
	形態	支援分野
CSS（Career Support Stuff）	ボランティア（学部生）	進路支援
RSS（Recruit Support Stuff）	ボランティア（学部生）	就職活動支援
TA（Teaching Assistant）	雇用（大学院生）	授業補助
SA[168]（Student Assistant）	雇用（学部生）	学習補助
SSS（Soka Student Supporters）	ボランティア（学部生）	学習補助

ピア・サポート（学風、学生の自主的な活動）		
	形態	支援分野
クラス担当	ボランティア（学部生）	学生生活支援
学生寮役員	ボランティア（学部生）	寮生活支援
法学検定勉強会	ボランティア（学部生）	試験対策
サークル・部担当	ボランティア（学部生）	課外活動補助

（出所）創価大学ホームページ[169]などから著者が作成

制度上のピア・サポートの例である CSS と RSS は、キャリアセンターが採用している制度であり、約 100 名の 4 年生（企業内定者）が 1・2 年生を対象とした進路支援（CSS）と 3 年生（就活生）を対象とした就職活動支援（RSS）がある。

教育に関するものでは、雇用型の授業補助（TA）や学習支援（SA）があり、経済学部では、学生たちが学部教育改革に寄与している（川島・福田 2012）。2012 年度からは、いわゆるラーニング・コモンズ（総合学習室）と学生の協同で学部生同士の学び合いを支援する SSS が発足している。

学風としてのピア・サポートの例としては、新入生の新生活に関する様々な支援を目的とした、学生自治会のクラス担当や新入寮生（1 年生）の寮生活を援助する

[168] 経済学部の SA 制度は、文科省の「特色ある大学教育支援プログラム」にも採択され、経済学部教育改革を大きく前進させた（川島・福田 2012）。
[169] 創価大学ホームページ http://www.soka.ac.jp/ 2013 年 11 月 22 日アクセス

学生寮役員などが学生による任意団体ながら組織されている。

いずれの場合も、ピア・サポート活動に従事する学生たちは、「後輩には自分以上に成長してもらいたい」という想いとともに、就職実績や資格合格実績、さらには、学業の面で少しでも大学に貢献したいという考え方を共有している[170]。「先輩たちにお世話になったから、自分も後輩たちに良くしたい」、「先輩たちの後輩に尽くす姿に憧れた」あるいは、「後輩と一緒に成長したい」といった声は、学生へのインタビューを通してよく聞かれた学生たちの率直な想いである。こうした「後輩を自分以上に」という考え方は、ピア・サポート制度の導入と相まって、大学の文化（学風）として浸透しているといえる。

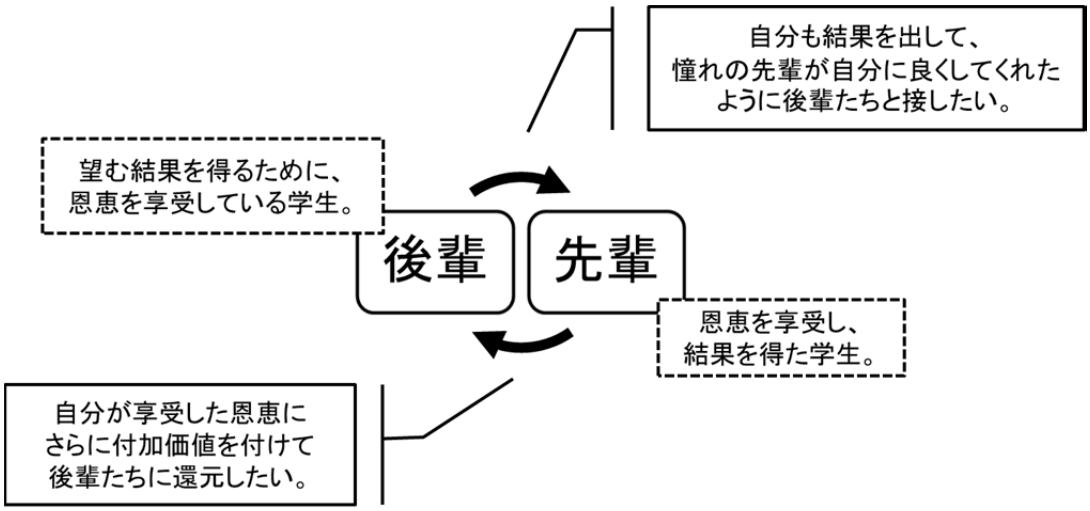


図 3.4. ピア・サポート循環[171]

3.5. 学生参画型大学運営のナレッジマネジメント

創価大学の学生参画型大学運営は、全協と各種委員会、さらに創価大学版の「くみたて民主主義」ともいえる学生大会が主要な仕組みとなっている。こうした仕組みは、学生たちに参画の場を提供するのと同時に、学生ならではのアイデア（大学

[170] 元 RSS への電話インタビュー（2013 年 11 月 23 日）より。

[171] 学生は、先輩学生から様々な支援を受けて、自身の目指す目標を達成している。そうした恩恵を享受し、結果を得ることができた学生は、後輩学生に対して、同様に（またそれ以上に）振る舞い、自身が受けた恩恵を次の後輩学生に還元している。

運営のための活動案の素案となるもの）を創出する知識創造の「場」になっている。

知識創造の「場」あるいは、参画の場は、クラスやゼミといった小さな単位から、全学の単位まで、そのサイズは様々である。このように、学生の集まりをいくつかのサイズに整理することによって、数千単位の膨大な学生の声（情報・データ）を収集することを可能にしている。さらに、全協や学協においては、収集された学生の声が直ちに理事、学長、教職員に共有されることも可能である。

学生たちによって集められた情報・データは、学生たちによってそれらの意味解釈や再構成が行われる。学生たちの文脈のうえで学生の声（情報・データ）が理解され、大学運営に必要な（学生たちが必要と考える）各種の提案（学生集団の知）が創出されている。これらの提案（学生集団の知）は、当然、全協や学協などで慎重に吟味され、学生、教員、職員の三者（一部には理事も含む）の協働による実際の活動案（運営方針、実施要項なども含む）が決定される。学生のみの提案（知識）に教職員の大学運営に関する知識が統合されて、実効性と現実性に富んだ活動案（新たな知識）になっている。

こうした個別の情報・データを知識に、さらに組織の知（あるいは総合知）として創造し、活用するためには、知識創造のドライビングフォースが不可欠である。創価大学の学生参画型大学運営では、大学の理念（「学生参加の原則」など）が非常に強力なドライビングフォースとなっている。また、具体的な学生参画型大学運営の仕組みづくりのきっかけとなった「学費問題」は、大学の理事と学生、さらに教職員が「創価大学は学費に関する事項であっても学生の参画を得なければならない。それが、創価大学の『学生参加の原則』である。」といった共通の見解を構築しており、現在でもこのような理解が重要視されている。「学費問題」の解決は、大学の理念をドライビングフォースとして、「全学協議会」の設置という、これまでにない新しい仕組み（大学運営に関する知識）を生み出すに至っている。

学生は、大学の構成員としては短い期間のみを過ごすものであるが、創価大学では、学生間の知識の継承が円滑に行われている。図 3.4. で示したように、創価大学では先輩から後輩へ、そして次代の学生たちへという形で、ピア・サポートの循環がなされている。この循環は、「先輩は後輩に尽くす」という伝統（文化・学風）が継承されることで成り立っている。さらに、「先輩から受けたもの以上を後輩に還す」、「後輩には自分以上に成長してほしい」という循環は、後の世代ほどその傾

向（と後輩への恩恵）が強まることが期待できる[172]。

この循環は、入卒式員会や運営役員などの組織でもみることができる。そうした組織では、先輩は、自身が活動している姿を後輩に見せることによって伝統を継承している。さらに、運営のノウハウや全体のスケジュールなどがまとめられた引き継ぎ資料も代々受け継がれており、毎年一定の運営の質が確保されている。

創価大学の学生参画型大学運営の仕組みは、大学の構成員に対して「参画」を求める構造になっており、構成員も自身の意識を「参集」から「参画」へと高めることを目指している。創価大学は、長年の積み重ねにより、教員、職員、学生が大学運営を担い合うという「参画」段階にあることがわかる。

3.6. 学生の「参画意識」

学生参画型の大学運営や「学生 FD」の実践上の課題として挙げられるのは、学生の母校に対する関心の低さと、それ故の活動の広がりの困難さである（廣内 2012、大場 2005、服部 2012）。この課題は、ほぼ全国の「学生 FD」活動にみられる現象であり、学生 FD スタッフが企画・運営する学内向け行事[173]などに参加する学生[174]は多くはない。

創価大学には約 8000 名の学生が在籍しており、そのうちの数千名が毎年行われる学生大会に参加し、委任状を提出した学生（当日会場に来れない学生）も含めれば、全学生の約半数が大学に関わる様々な議題の決議に関与している。他にも多くの学生が、入学式・卒業式、オープンキャンパスやピア・サポートなどで大学運営に関わっている[175]。こうした行事に関わる学生数だけを見ても創価大学の学生たちの母校に対する関心は高いといえる。

全学協議会委員[176]（学生）によれば、創価大学の学生には、大学を世界一にしたいという勢いがある、母校に対して誇りを持っている学生がいるという点で、他の

---

[172] 「出藍の誉（而青於藍）」の故事に通ずる。

[173] 一方で、「学生 FD サミット」や大学間連携による行事（学外向けの行事）などには、多くの学生 FD 活動関係の教員・職員・学生が集まり、活発な議論や交流がなされている。

[174] 特に、非学生 FD 活動関係者（いわゆる一般学生）の関心を掴むことは大変に困難であるとされている（服部 2012）。

[175] 運営役員、入学式実行委員へのインタビュー（2013 年 11 月 10 日）より。

[176] 全学協議会委員（学生）へのインタビュー（2013 年 1 月 29 日）、（2013 年 3 月 14 日）より。

大学の学生とは違うのではないかと述べている。さらに、創立者が示した大学の構想・理念（「学生参加の原則」を含む）を実現したいと考え、行動する学生が、創価大学の学生参画型大学運営を支えていると感じていると語っている。

その一方で、自治会主催の行事への参加者数の多少に関わらず、学生たちの主体性や主張の欠如が感じられている。学生大会を開催するにあたり、議案の説明会などを開いても、議案に興味や関心を持つ学生は多くなく、特に目立った質疑応答や議論が展開されることがないとのことである。つまり、学生は、ただそこにいるだけであり、創価大学の伝統と制度にタダ乗りしている姿がみられるようである。

これは、川喜田（1996）の言う、参画社会とは逆の「参画の実感もよろこびもない」学生が確かにいるということを、全学協議会委員（学生）は感じているのではないだろうか。林（2002）の「参加の 3 段階[177]」でいえば、「参集」段階の学生参加の状態があるということである。

創価大学の学生参画型大学運営の仕組みそのものは、極めて根付いており、多くの学生がその仕組みに関与するという、ある種の学風・文化が浸透している。学生が参加するのは当たり前で、制度上も学生の参画がなされ、学生の声（要望、意見）が当然のように反映されている一方で、学生参加のマンネリ化、そういった「権利の上に眠る学生[178]」がいることに全学協議会委員（学生）は不安と懸念を抱いている。こうした現象は、欧州の学生参画型大学運営が抱える「形骸化[179]」とは、別の意味での学生参加の形骸化、形式化があることを示していることが伺える。

3.6.1. 創立の精神を学ぶ

創価大学生を大学運営に参画させている動機となっているのが、創価大学の創立の精神である。全協委員（学生）を筆頭に、大学運営に参画している各種学生組織のすべてに共通している点は、いずれの組織においても創立の精神を学ぶ機会を設けている点である。

学生たちは、学生自治会編纂の『創立者の語らい』や創価大学創価教育研究所編

---

[177] 表 2.1. を参照のこと。
[178] 全学協議会委員（学生）へのインタビュー（2013 年 1 月 29 日）、（2013 年 3 月 14 日）より。
[179] 制度上は学生が意思決定機関に加わっているものの、実際には学生の意見が反映されないという問題。

の『創立の精神を学ぶ』を主な教材[180]として、精神性や現在ある学生参画型大学運営の仕組みの成り立ちを学んでいる。創価大学は「学生が主体の大学である」、「学生が創る大学である」といった精神と伝統は、すべての組織の学生が知っており、また、自身の活動を通して体感している。

それぞれの組織には、それぞれ役割があり、達成すべき目標が設定されている[181]。すべての組織の学生たちは、それらの目標を達成するのは、母校をより良くしたい、大学に少しでも貢献したいという、より大きな目的を果たすためであると語っている。彼らは、それは「大学建設[182]（創大建設）」であり、「創立者の構想を実現する」ことであると語っている[183]。

3.6.2. 「参画意識」の涵養

「参画意識」とは、「私はこの組織の運営に確かに参画している、そしてそれはすばらしいことだ」（川喜田 1996, p.427.）という意識をいう。大学運営に参画しているすべての学生組織では、必ず「対話[184]」が行われている。この「対話」は、対話会や研鑽会などといった会合形式で行われる場合と、個々人の間で行われる場合との二つがある。対話会と研鑽会の違いは、前者では、対話テーマが設定される場合と自由に構成員同士がお互いを知りあう場合とがある。後者では、「草創三部作[185]」とよばれる創立者の訓示・告示を『創立者の語らい』などから抜粋した研鑽資料をもとに、お互いの感想や意見を述べ合うものである。

こうした対話は、学生間ではごく一般的に行われているが、学生と職員、学生と

---

[180] こうした資料（創立者の訓示・告示類）を教材として学ぶのは、創立以来の学生たちの伝統であり、それら資料を学生独自で編纂・発刊する活動があるのは創価大学の学生の特徴である。

[181] 全協であれば、大学運営全般について教職学で協議し、各種政策を立案・実施すること。入卒式実行委員会は、式典の企画を成功させることなど。

[182] 母校をより良いものにしよう、創価大学に貢献したいという考え方。大学運営に参画する活動はもちろんのこと、難関資格に合格すること、就職実績を示すこと、学業で優秀な成績を修めることなども大学への貢献につながると考えている。

[183] これまで行った学生へのインタビュー（2013 年 1 月 29 日）、（2013 年 3 月 14 日）、（2013 年 11 月 10 日）より。

[184] 「単なる『情報の移動』ではない、聞き手の共感や行動・考え方の変化を引き出すコミュニケーション」（中原・長岡 2009, pp. 65-66. ）

[185] 『創立者の語らい』（学生自治会（編）1995）や『創立の精神を学ぶ』（創価大学創価教育研究所（編）2007）に集録されている創立者の訓示・告示類。第三回入学式、第二回滝山祭、第四回入学式での創立者の講演内容を指す。

教員の間でも行われている。例としては、全協委員（学生）と学生課職員や運営役員と行事担当職員の間で行われている。教職員と学生の間で行われる対話は、両者の主張を理解し合うことに寄与している。大学祭では使用できないとされた講義室を学生と職員が協働で使用可能な状況を作り出した例や、車いす学生が感じている日常の不便を理事や教職員が体験することを通して構内のバリアフリー化を進める例など、教職学の間における相互理解と共感を対話によって生み出している。

3.6.3. 対話と参加型思考

ボーム（2007）は、対話とは、「人々の間を通って流れている『意味の流れ』……そこから何か新たな理解が現れてくる」（pp.44-45.）ものと述べている。この理解に照らして、創価大学で行われている対話をみると、「学生参加の原則」などを含めた「創立の精神」や「建学の理念」、そして「大学建設（創大建設）」という大目的が、大学構成員[186]の間で流れている一種の「意味の流れ」と解釈することができる。そうした「意味の流れ」は、構成員同士で共有・共感され構成員の行動・考え方に変化を及ぼしている。

きっかけは、「先輩に声をかけられたから」、「たまたまやることがなかったから」などと各組織[187]の学生が語っているように、現在では大学運営に欠かせない存在である学生たちも当初から「参画意識」に溢れていたわけではない。各組織で日常的に行われている対話を通して[188]、ごく普通の大学生が「参加型思考[189]」（ボーム 2007, pp.176-193.）で物事を捉えていくようになるのである。

こうした対話と様々な大学運営への参画体験によって、学生たちは学生経験を積み上げ、「自分なりの学生参加の原則」を実現させている。学生たちの「自分なり

---

[186] 理事、教員、職員、学生。

[187] これまで行った学生へのインタビュー（2013 年 1 月 29 日）、（2013 年 3 月 14 日）、（2013 年 11 月 10 日）より。

[188] 一対一の対話を組織の全構成員（規模は様々）と行う学生は決して珍しくはない。創価大学 OB（元 大学祭の実行委員）によれば、「自分が所属していたグループは 30 名ほどいたが、その全員と対話した学生は少なくない」と語っている（電話インタビュー11 月 25 日）。

[189] 「参加型思考」とは、目にするものの一部に自分たちが参加していると感じる思考。ボーム（2007）によれば、「参加（Participation）」とは、元来「分かち合う」という意味であり、林（2002）のいう「にないあう」という参画の理解とも共通する見解から捉えた「参加」の意味解釈である。ボーム（2007）の「何かを集団で行う場合には、参加意識が絶対に必要である」（p. 182. ）という主張は、川喜田（1996）、林（2002）にもみることができる。

の学生参加の原則」は、「偏差値では測れない大学」（ダイヤモンド社 2012, p.58.）と形容されるような大学づくり[190]を学生、理事、教員、職員らがともに担い合っている。

3.6.4. 学生の「参画意識」の表れ

2011 年 6 月 22 日発刊の「創大学生新聞」の一面には「創大建設は学生（わたしたち）が担い立つ！」、そして、同年度の 10 月 8 日発刊の一面には「今こそ！創立者と同じ心で前進！」の文字が大きく載っている。また、創価大学の学生は、自身を大学の当局者でも部外者でもない、当事者であると表現している（創価大学三十年誌編纂学生委員会 2001）。

このような精神性（あるいは学風）は、正木・寺西（2006）、藤原（2002）、悠木（1996）、高村（2002）らが述べているように、草創期の学生から現在の学生まで脈々と受け継がれてきたものである。これらは、学生一人ひとりが、創立者であるという責任や使命といったものを自覚し、また大学運営に参画する喜びを感じるという「参画意識」の表れである。こうした、学生の「参画意識」は、大学が発刊する大学史とは別に、学生独自の視点で作成された、「大学誌」の制作にも表れている。学生の手作りによる『創価大学三十年誌［学生編］』の「発刊の辞」が大変に印象的であったので、ここで紹介する（太字は著者による強調）。

> 観測史上に残る猛暑の夏を越えて、今秋、私たち編纂委員会は、本書の発刊事業が提示されてから五度目の秋を迎えます。さまざまな人の手を経て、ようやく皆さんの手元に本書が届くことを、まずは嬉しく思います。
>
> 創立三十周年 ― 世界の大学史、あるいは近代日本の大学史から見ても、すいぶんと幼いキャリアに違いありません。しかし、どの大学にとっても、初発の三十年は最もエキサイティングなドラマに満ちた時代であったと思われます。若い大学にいる私たちの幸福とは、まさ

[190] 創価大学の学生参画型大学運営の仕組みを構築すること、教員採用試験合格者を多数輩出すること、学部教育の改革に寄与すること、あるいは就職実績を示すことなど、非常に多様な形で現れる創価大学建設。

にそのドラマを「現在」として生きたという一点に尽きます。創価大学の三十年は、静的な過去として扱うにはまだ熱が冷めていない、私たちの現在と地続きの時間にほかなりません。

それを踏まえて、**私たちは、本書のスタイルを「大学史」ではなく、「大学誌」としました。**もちろん、本書は公式の歴史書でも客観的な研究書でもなく、かといって、フィクションを前提とした物語というわけでもありません。**あえて本書の特質をいえば、それは学生の編になること、それ自体に求められます。**本書では、本文中において創価大学を「本学」と呼ぶことは原則として避けられていますが、このことは本書の性格の深い部分に起因しています。本書の編纂主体である私たち学生は、大学の当局者でも、部外者でもありません。**人生のある一時期を確実に当事者として過ごし、やがて社会へ旅立つ学生の存在を、創価大学は大学の主体者として位置づけようと試みてきました。**「学生を主役に」― このテーマは、創立者池田大作先生の願いを源として、大学のさまざまな局面において表現され、**大学と学生・卒業生との関係に新しいモデルを確立しつつあるといえるでしょう。**本書の編纂もまた、この願いの延長線上にあります。**学生が大学の主役であるならば、大学とその歴史を語る言葉もまた、学生独自のものが生まれなければなりません。**もちろん、学生に限らず多くの関係者の協力がなければ本書が存在しないことも事実です。

……巻頭に創立者より貴重な一文を賜りました。スタッフ一同にとって、これほどの喜びはありません。また、日本とアメリカの学長、創友会委員長からも祝福の言葉をいただきました。編纂にかかわった者の総意として、心から感謝を捧げたいと思います（pp.7-8.）

3.7. おわりに

創価大学は、開学以来「学生参加」、「学生中心」、「学生第一」を中心的な教育・運営方針にしている（「2007 年度 自己点検・評価報告書[191]」）。大学の設立構想においては「学生参加の原則」が提案されており、学生参画型の大学運営が特徴の大学である。これらの理念は、学生参画型大学運営を行う上での非常に強力なドライビングフォースとなっている。大学の理念は、学生参画型大学運営の基盤となる全学協議会とその下部組織を構築した。さらに様々な学生組織やピア・サポート活動などを行う上での原理・原則として根付いている。

創価大学の学生参画型大学運営の仕組みは、学生と教職員、理事が大学運営に関する知識の共有する「場」としても有用である。全協などからは、学生たちの「声（通常、その数は膨大なものになる）」を大学運営のための知識としてまとめあげていくプロセスをみることができる。こうした仕組みは、学生参画型大学運営の「場」、大学運営に関する知識創造の「場」として 40 年以上、有効に機能していることが明らかになった。

また、様々な学生組織やピア・サポート活動などでは、先輩から後輩へ、そして次代の後輩へと、「学生参加の原則」の理念（大学の理念）や運営のノウハウなどが確実に引き継がれている。さらに、学生参画型大学運営を経験した学生は、「大学建設（創大建設）」に関して、強い意欲を持っており、卒業後も継続的に大学に対して（後輩に対して）献身的な活動を続けている[192]。

こうした学生参画型大学運営のあり方は、学生間または、学生と教職員の間で行われている対話活動によって、現在でも大学草創期の瑞々しさを保っている。学生たちにとって対話は、創立の精神を学び、「参画意識」を高めるために不可欠な活動であることが学生へのインタビューから明らかになった。さらに、対話は、学生と教職員（場合によっては理事も含む）の協働による成果[193]を生むことに資してお

---

[191] 創価大学ホームページ http://www.soka.ac.jp/about/usr/evaluation/result/ 2013 年 11 月 25 日アクセス。

[192] 司法試験や公認会計士などの各種国家試験対策として OBOG（合格者）が現役生を指導する体制が整っている。創価大学ホームページ https://www.soka.ac.jp/career/national_exam/ 2013 年 11 月 25 日アクセス。

[193] 学生参画型大学運営の仕組みづくり、学部教育改革など。

り、学生の大学運営に関する知識を実際の大学運営に活用するためにも有効な活動であることがわかった。

これらのことから、創価大学では、全学協議会を主とした、各種の学生参画型大学運営の仕組みが定着おり、「学生中心の大学」を「学生も中心となって」つくっている大学であることがわかる。そして、創価大学の学生参画型大学運営は、「大学と学生・卒業生との関係に新しいモデルを確立しつつある」（創価大学三十年誌編纂学生委員会 2001, p.7.）ことが伺える。

第４章　結論

4.1. はじめに

本章では、事例分析による発見事項をまとめて、本研究から得られた理論的含意と実務的含意について記述する。理論的含意では、学生参画型大学運営のナレッジマネジメントの理論的モデルを提示する。実務的含意では、学生参画型大学運営が抱える課題を指摘し、より円満な学生と教職員の関係に基づいた「学生中心の大学」づくりについて提案する。最後に、将来研究への示唆を提示する。

4.2. 発見事項のまとめ

創価大学の事例研究からの発見事項を序論で設定したサブシディアリー・リサーチ・クエスチョンに答える形で提示していき、最後にメジャー・リサーチ・クエスチョンへの回答としてまとめる。

SRQ1: 学生参画型大学運営のどのような仕組みがいかに構築されてきたのか？

- 全学協議会とその下部組織の各種委員会、学部協議会、学生大会
  「学費問題」を契機として、大学の設立構想で提案されている「学生参加の原則」に基づき、理事、教員、職員、学生の代表からなる協議会が設置された。さらに、全学生の約半数が関わる学生大会を毎年開催するという伝統も形成されている。

- 入卒式実行委員会、運営役員、オープンキャンパス学生スタッフ
  「学生参加の原則」の理念は、大学行事の運営への学生参画という形でも実現されている。これら委員会などは、学生が自主的に組織しているものであり、学生の手作りによる大学の理念の具体化である。こうした学生の

活動は、長年続けられており、教職員から厚い信頼を得ることで、学教職[194]の協働で各種行事が運営されている。

- ピア・サポート

  学生も中心となって大学づくりを担う（教職員・理事と担い合う）という参画の仕組みは、上記の他にも学生同士の支援（ピア・サポート）という形で成立している。学生が学生参画型大学運営を体験することは、「母校をより良いものにしたい」、「母校のために尽くしたい」という想いを学生たちに抱かせている。この想いは、先輩学生から後輩学生、そして次代の学生たちへと受け継がれており、後の世代ほど参画の意欲（つまり、大学建設への意欲）が高まるような循環型の関係である。

SRQ2: 学生のどのような知識がいかに創造・共有・活用されているのか？

- 創立の精神のテキスト化と引き継ぎ資料

  創価大学の学生には、創立者の訓示・告示類から創立の精神を学ぶという伝統がある。学生たちは、創立の精神を学ぶことで、より積極的に大学に貢献しようという思考を獲得できることを経験的に知っている。現在では、学生自治会編の『創立者の語らい』にほぼすべての訓示・告示類が集録されており、創立の精神のテキスト化（文章化、教材化）が進んでいる[195]。さらに、各種行事運営に関しては、これまでのノウハウが資料にまとめられて、引き継がれているため「前回の成功」の再現が容易になっている。

---

[194] ここでは、学生参画型大学運営を強調するために、学生の「学」を頭にして「学教職」としている。さらに、「学教職」を教員、職員、学生の三者による協働という意味を含めて使用している。

[195] 創立の精神を学ぶ、資料を編纂するという活動は、開学以来の学生たちの伝統になっている。「草創三部作」と呼ばれる、創立者の訓示・告示は、現在では創立の精神を学ぶための「定番教材」となっているが、こうした定番を生み出したのも学生たちである。

- 対話活動

  創立の精神、「学生参加の原則」の理念などは、対話によって学生間で共有されている。対話の際には、上述した資料が用いられる場合と、そうでない場合の二通りがある。こうした対話は、一部の教職員と学生の間でも行われており、相互の理解と共感を生み出すことに寄与している。さらに、この対話は、学教職の協働による活動の基盤になっている。

- 創価大学ならではの学生経験の積み重ね

  学生参画型大学運営の取り組みは、学生たちの参画意識を高めて「大学建設（創大建設）」への意欲を向上させている。学生たちの参画意識の高まりは、個人の活動（資格試験の合格、就職・進学実績を示すなど）と大学への貢献を結び付けており、卒業後の母校への貢献活動にもつながっている。貢献活動の例として、試験のノウハウなどを後輩たちの育成に役立てる活動などがある。

SRQ3: 学生参画は大学運営にどのような影響を与えているのか？

- これまでにない大学と学生・卒業生の関係の確立

  創価大学では、大きな枠組みでの大学運営から各種行事の運営、さらにはピア・サポートなどにおいて、学生はなくてはならない存在になっている。これは、「学生参加の原則」の理念が学生と教職員・理事で共有されているだけではなく、学生と教職員・理事が共通の目的を目指していることに起因する。創価大学の学教職と理事は、創立の精神のもとに、強固な理解・共感・信頼で結ばれた関係を確立している。

- 教育の改善・改革

  いわゆる学生発案型授業科目の開講や学生同士の学習支援活動（ピア・サポート）によって教育の改善・改革が進んでいる。経済学部における SA の活躍は学部教育改革を推し進めることに寄与し、特色 GP の認定を受ける

ことにもつながっている。

- 「偏差値では測れない大学」
  「東京大学を蹴って創価大学に来る学生が毎年いる」（週刊ダイヤモンド編集部 2012、p. 58. ）とは、これを端的にあらわした表現である。こうした学生も創価大学の学生経験を積み重ねることで（つまり「学生中心の大学」づくりに参画することで）、創価大学ならではの魅力（つまり「偏差値では測れない大学」）を形成している。

MRQ: 学生参画型大学運営にかかわる知識の創造・共有・活用に、学生はいかに貢献してきたのか？

「学費問題」をきっかけに発足した全学協議会（その下部組織の各種委員会など）と学生大会は、前者は代表制、後者は「くみたて民主主義」（川喜田 1996, pp. 203-215.）に類するものである。特に後者に関しては、学生が独自に見出した手法であり、代表制とともに民主的な学生参画の持続に 40 年以上貢献してきている。

学生によって編纂、引き継がれてきた各種資料と学生が作り上げてきた対話する組織という伝統（学風）は、学生同士による創立の精神の理解と参画意識の涵養に貢献している。さらに、学生と教職員の間で行われる対話は、両者の相互理解と共感を生むことに寄与し、円滑な学教職の協働活動に貢献してきている。

こうした、制度、精神、そして各種資料は、40 年以上学生の手から手へと途切れることなく継承されている。つまり、学生参画型大学運営にかかわる知識（制度、精神、各種資料）を、学生は、「創立者の理念・構想[196]」に基づいて創造し、対話と実際の参画体験（さらには、そうした理念・構想の体現者としての姿を後輩などにみせること）によって共有・活用することに貢献してきたといえる。

[196] 「学生参加」、「学生中心」、「学生第一」という教育・運営方針や「学生参加の原則」などの理念。

4.3. 理論的含意

本事例研究によって得られた発見事項から、学生参画型大学運営にかかわる知識の創造・共有・活用を次の図にまとめた。

- 学生参画型大学運営のナレッジマネジメント・モデル
  まず、① 広く全学から「学生の声」を収集する。次に、② 集めた「学生の声」を学生からの「提案（問題提起や活動案の素案など）」として作成する。③ 学生からの提案が実際に実行可能かを学教職で吟味して、正式に決定する（または、実行可能な活動案に修正する）。最後に、④ 学教職の協働によって実行される。① と ② は、学生によって行われ、③ と ④ は、学教職の協働によって行われる（一部、理事が加わることもある）。

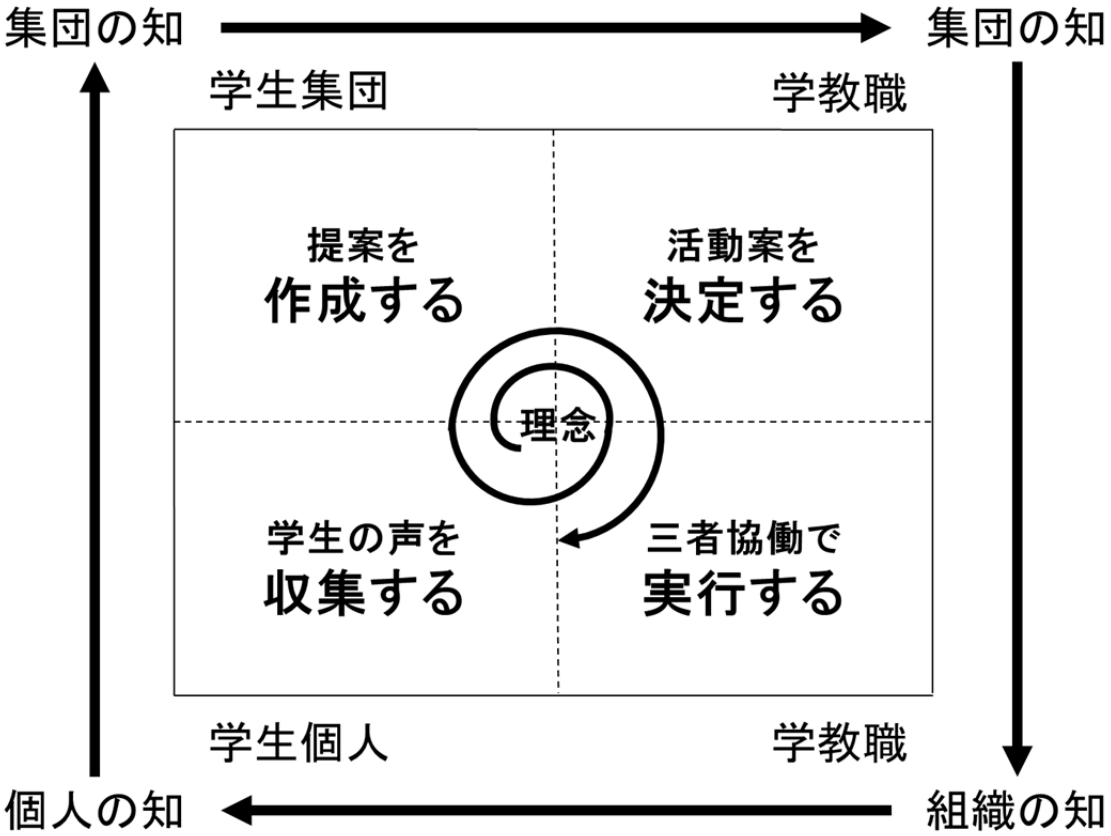


図 **4.1.** 学生参画型大学運営のナレッジマネジメント・モデル

学生個人から発せられた個々別々の「声（意見や要望など）」は、一時的に文脈から切り離された情報やデータの類であるといえる。それらの「声」をそれぞれの学生組織が学生独自の視点で解釈し、より良い大学運営のための提案としてまとめることで学生集団の知を生成する。こうした提案は、「学生ならではの（大学運営に関する）知識」であるが、大学は学生のみによって運営されているものではないので、必然的に教員、職員との協働が必要になる。

学生の知識（集団の知）は、教職員と共有された後に、三者で協働可能な活動案（集団の知）として決定される。ここでは、教員、職員、学生のそれぞれが持つ知識が総合されて、新たな知識（集団の知）が創造されている。この活動案（集団の知）は、三者による実行の段階で、いくつかの（あるいはいくつもの）トライアル＆エラーを重ねることもあるが、そのなかから最大公約数的な知識（組織の知）を導き出している。

しかし、そうして為された各種の活動後も学内環境や学生の変化によって既存の知識が有効ではなくなる場面が出てくる。次の問題に対しては、次の段階における新たな「学生の声」が収集され、学生参画型大学運営に関する知識創造が行われる。こうして知識創造が行われ続けるスパイラルへと発展していくのである。

大学の理念は、「学生参画型大学運営のナレッジマネジメント・モデル」のドライビングフォースになっている。大学の理念をドライビングフォースとして有効に活用するためには、大学の理念に三者が（特に学生が）共感することと、その理念を体現することを絶え間なく行っていく必要がある。

大学の理念への共感では、大学の理念そのものへの共感と、三者のそれぞれがお互いの考え方（想いなど）を共感し合うことが行われる。共感は、学生間、学生と教職員間で行われている対話によって促進される。

大学の理念の体現では、理念の具体化や実践が行われる。実際の体験を通して、理念を理解し、理念への共感を深めることができる。また、理念の体現者の姿は、他者の共感に影響を与え、共感の輪を広げることに寄与している。対話は、理念の体現を助け、体現者同士の対話は、さらに深い共感を生むことができる。

対話は、理念の共感と体現を実現するために絶えず行われており、「学生参画型大学運営のナレッジマネジメントモデル」をスパイラル・アップで移行させることを助ける重要な役割を持っている。大学の理念がドライビングフォースとなり、

スパイラル・アップ型のフェイズ移行によって、「参画の確かな実感と喜び（つまり『参画意識』）」を涵養することができる。

こうした共感と体現が繰り返し行われることによって、「参画意識」が涵養され、「ただそこにいるだけ」という「参集」から、「にないあう」という「参画」の段階へと参加の度合いを高めることができる。

4.4. 実務的含意

学生参画型大学運営では、学生と教職員が大学運営を「にないあう（参画する）」ことが重要であり、運営の仕組みと構成員の意識が「参画」の段階で一致することが求められる。このバランスが崩れた場合に起こる問題として、形骸化、空洞化、形式化などが挙げられる。

例えば、全学協議会などの制度があっても学生が提案できない、あるいは、そうした制度がないにもかかわらず、大学側が学生に対して「参画意識」を求める場合である。さらに、学生の意見が大学運営に反映されているように見えるが、その内実には、学教職の「にないあい（参画）」が失われている場合も運営の仕組みと構成員の意識の不均衡であるといえる。または、学生参画がアリバイ的[197]に行われて、改善などの変化が一切なされていない状態などである。こうした状況を現出されるのは、活動とそれを支えるための対話がマンネリ化することに起因することが考えられる。いわゆるマンネリ化から脱却するためには、新しい刺激によって組織の活性化につながることが期待できる、学外との交流活動などを行う必要がある。

現在は、緒についたばかりであるが、「学生中心の大学」づくりや学生参画型大学運営を進める大学や学生が全国に広がりつつある。これを好機と捉えて、各大学、教職員、学生の積極的な交流が行われることが望まれる。

さらに、2012 年以降、急速に注目を集めている MOOCs の衝撃は、学生参画型で大学運営を行っている大学に対しても大きなものになることが予想される。MOOCs においては、学生が大学に所属することなく、自分で教員と科目を選び、

[197] 学生の意見をもとに活動案を実行するという制度は運用されても、その活動案を必ず成功させようという意識が大学構成員のなかで乏しい状態。

わずかな費用で修了書を得ることができる。つまり、MOOCs 時代においては、学生は大卒者になるのではなく、科目修了生になるということであり、大学（特に教育機関としての大学）という制度そのものへの影響が考えられる。

学生参画型大学運営では、MOOCs の衝撃を脅威と捉えるのではく、より豊かな参画を目指すことができる好機であると捉えたい。MOOCs は、これまでにない多様で、多数の学生（科目履修生）と大学をつなぐことができる可能性を持っている。実務家教員と呼ばれる大学の先生がいるように、実務家学生などと呼ばれるような人が、科目を履修することは珍しくないものになるであろう。こうした、多様で、多数の学生（科目履修生）の参画を得ることで、新しい大学像、新しい大学と教職員、学生・卒業生（科目修了生）の関係を築いていくことが期待される。

4.5. 将来研究への示唆

本研究は、開学以来 40 年以上にわたって学生参画型大学運営に取り組んでいる創価大学を事例に、学生参画型大学運営のナレッジマネジメントの理論的モデルを構築した。本研究を踏まえて、今後の学生参画型大学運営あるいは「学生中心の大学」づくりについて、将来研究への示唆を提示する。

本研究の事例は、長年、学生参画型大学運営に取り組み、「学生中心の大学」づくりを行ってきた「Extreme Case（極端な事例）」である。したがって、今後増えると思われる、新規に学生参画型大学運営を行う大学の事例も研究されることが望まれる。

また、海外（特に欧州）における学生参画型大学運営のあり方（法制度化された学生参画）の日本の大学への援用とその適正性についての研究が期待される。さらに、MOOCs の台頭など、これからの大学を取り巻く環境は、ますます激しい変化にさらされることが予想される、大学は変遷期にあり大学と学生のより良い関係（より新しい関係）を見出すことができる研究が必要である。

参考文献リスト

Adams, P. and Schmelkes, C. (2008) *Knowledge Management: A Challenge for Higher Education*. Trafford Publishing.

赤井益久（2010）「エンロールメント・マネジメントに基づく大学の教学経営―『学士課程教育の構築に向けて』答申の具体化に向けて―」『国学院大学教育開発推進紀要』1, pp. 3-17

安西裕一郎（2013）「『主体性』を身につける」『大学時報』349, pp. 30-37

Arsenijevic,J.(2010) *Knowledge Management in Higher Education: Development of Knowledge Management Model in Higher Education Institutions.* Saarbrucken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG.

芦原直哉（2013）「C-PLAS® 能力開発のための PBL＋SDL 型学修への転換」『大学時報』349, pp. 52-59

Astin, A.W. (1993) What Matters in College? *Liberal Education*, 79 (4), pp. 4-15.

――――― (1999) Student Involvement: A Development Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40, pp. 518-529.

Astin, A.W. and Antonio, A.L. (2012) *Assessment for Excellence second edition: The philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Astin, A.W., Astin, H.S., Lindholm, J.A. (2011) *Cultivationg The Spirit: How College Can Enhance Students' Inner Lives.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Astin, A.W., Vogelesang, L.J., Ikeda, E.K., and Yee, J.A. (2000) *How service Learning Affects Students.* Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, University of California LA.

ボーム、デヴィッド（著）金井真弓（訳）（2007）『ダイアローグ 対立から共生へ、議論から対話へ』英治出版

Boland, J.A. (2005) Student Participation in Shared Governance: a Means of Advancing Democratic Values? *Tertiary Education and Management*, 11, pp. 199-217.

ボイヤー、E. L.（著）喜多村和之・舘昭・伊藤彰浩（訳）（1996）『アメリカの大学・

カレッジ＜改訂版＞―大学教育改革への提言―』玉川大学出版部
シャルル、クリストフ＆ヴェルジェ、ジャック（著）岡山茂・谷口清彦（訳）（2009）『大学の歴史』白水社
中央教育審議会（2005）「高等教育の将来像（答申）」文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm 2012 年 9 月アクセス
――――――（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm 2012 年 9 月アクセス
――――――（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて―生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ―（答申）」文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm 2012 年 9 月アクセス
中央教育審議会大学分科会大学教育部会（2012）「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（審議まとめ）」文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1319183.htm 2012 年 9 月アクセス
Cranfield, D. and Taylor, J. (2008) Knowledge Management and Higher Education: a UK Case Study. *Electronic Journal of Knowledge Management,* 6, pp. 85-100.
ダベンポート、トーマス・H.、ブルサック、ローレンス（著）、梅本勝博（訳）（2000）『ワーキング・ナレッジ―「知」を生かす経営―』生産性出版
ダベンポート、トーマス・H.、ブルサック、ローレンス（著）、梅本勝博（訳）（2001）「ナレッジマネジメント―今後の課題―」『人工知能学会誌』16 (1), pp. 15-20.
ダイヤモンド社（編）（2012）「週刊 ダイヤモンド」9 月 29 日号 p. 58.
ディクソン、ナンシー・M（著）梅本勝博・遠藤温・末永聡（訳）（2003）『ナレッジ・マネジメント 5 つの方法』生産性出版
藤本徹（2013）「世界的な大規模公開オンライン講座（MOOC）の動向と東京大学の取り組み」『JUCE Journal』1, pp. 12-16.
藤波努（2008）「経験知／暗黙知　個人・社会の中の暗黙知をいかに伝達するか」『ナレッジサイエンス　知を再編する 81 のキーワード』近代科学社 pp. 100-101.

藤原誠（2002）「創立者と学生―全員が創立者の精神で―」『創価教育研究』pp.57-64.
福田博子（2010）「大学における教養教育についての考察」『八洲学園大学紀要』6, pp. 19-28.
船守美穂（2013）「MOOCs が高等教育へ与えるインパクト」『リクルート カレッジマネジメント』183, pp. 45-49.
福島一政（2010）『大学経営論―実務家の視点と経験知の理論化―』日本エディタースクール出版部
古藤晃（2011）「漂流する『大学改革』論議　90 年代に急浮上した『大学改革』問題の背景を探る」『別冊 環 2 大学革命』pp. 152-170.
Gettier, E. (1963) Is Justified True Belief Knowledge? *Analysis,* 23, pp. 121-123.
濱名篤「全学ガバナンスの確立と日本版 K16 の構築を―求められる能動的参画―」日本私立大学協会 http://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/arcadia/0487.html　10 月 7 日アクセス
服部憲児（2010）「学生参画型の教育の展開」早田幸政・諸星裕・青野透（編）（2010）『高等教育論入門―大学教育のこれから―』ミネルヴァ書房 pp. 82-88.
ハスキンズ、C.H,（著）青木靖三・三浦常司（訳）（2009）『大学の起源』八坂書房
橋本勝（2008）「学びの主権者としての学生力―教育を受ける立場から教育を創る立場へ―」『大学と学生』pp. 14-18.
橋本勝（2009）「学生が創る教養科目―学生参画型教育改善～学びの主権者と共に―」『大学マネジメント』5(6), pp. 8-11.
服部賢児（2012）「学生参画型 FD の現状と実践上の課題」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』38, pp. 197-213.
林正人（2003）「大学設置基準大綱化後の共通（教養）教育のかかえる問題」『大阪工業大学紀要』48 (2), pp.13-26.
http://www.oit.ac.jp/japanese/toshokan/tosho/kiyou/jinshahen/48-2/jin-sya_2/index.html 2013 年 9 月アクセス
林隆二・乙倉考臣・山内尚子・中沢正江（2012）「共創風土を醸成する『燦 Presents「京産共創」プロジェクト』―学生を中心とした Organization Development の取り組み―」『高等教育フォーラム』2, pp.91-98
林伸二（2005）『大学改造』大学教育出版

林透（2013）「大学共創プロジェクトの軌跡―大学間連携による人材育成・能力開発の試み―」『Between』p.38.
http://shinken-ad.co.jp/between/backnumber/pdf/2013_04_kikou.pdf　2013 年 10 月アクセス

林義樹（1994）『学生参画授業論―人間らしい「学びの場づくり」の理論と方法―』学文社

―――（2002）『参画教育と参画理論―人間らしい「学び」と「くらし」の探究―』学文社

東山高久（2013）「企業と大学が協同し、学びに関わることで学生の主体性は引き出されたか　『Future Skills Project』の取り組み」『大学時報』349, pp. 38-45.

平尾俊郎（2013）『教育で「未来」をひらけ　創価大学の果敢な挑戦ドキュメント』毎日新聞社

廣内大輔（2012）「大学運営に関する学生参加の実際とその課題」『広島大学高等教育開発センター大学論集』43, pp. 255-270.

Howard, R.D.（編）大学評価・学位授与機構 IR 研究会（訳）（2012）『IR 実践ハンドブック―大学の意思決定支援―』玉川大学出版

畠山仁友（2012）「消費者主導の意図せざる共創―共創プロセスへの『アレンジ』の組み込み―」『商学研究科紀要』74, pp. 33-50.

Huisman, J., Boer, H de., Goedegebuure, L. (2006) The Perception of Participation in Executive Governance Structures in Dutch Universities. *Tert Edue Manag*, 12, pp. 227-239.

飯吉透（2010）「高等教育 2.0: 知識基盤社会とオープンエデュケーション」『メディア教育研究』7(1), pp. 1-8.

Iiyoshi, T. & Kumar, M.S.V.（2008）Introduction: An Invitation to Open Up the Future of Education. In Iiyoshi, T. & Kumar, M.S.V. (Eds). *Opening Up Education: The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge,* Cambridge, MA: MIT Press. pp. 1-10.

井上義和（2013）「大学構成員としての学生　『学生参加』の歴史社会学的考察」広田照幸・吉田文・小林傳司・上山隆大・濱中淳子（編）白川優治（編集協力）『シリーズ大学 6　組織としての大学―役割や機能をどうみるか―』岩波書店 pp.

167-196.
石井秀明（2011）「創立者と学生の絆―自身の体験を通して―」『創価教育』4, pp. 53-68.
石川和男（2011）「S-D（サービス・ドミナント）ロジックと商業論・流通論」『専修ビジネス・レビュー』6 (1), pp. 1-12.
Israel, I.G. (2010). Information explosion and university libraries: Current trends and strategies for intervention. *Chinese Librarianship: an International Electronic Journal*. http://www.white-clouds.com/iclc/cliej/cl30ifijeh.pdf　2013 年 10 月アクセス
伊藤隆敏・飯村明美・梶谷拓史（2009）「学生による学生のためのオープンキャンパス―専修大学『入学センター学生スタッフ』―」『大学マネジメント』5(6), pp. 12-17.
ジョンソン、D.W.、ジョンソン、R.T.、& ホルベック,E.J. （著）石田裕久・梅原巳代子（訳）（2010）『学習の輪　学び合いの協同教育入門』二瓶社
ジョンソン、D.W.、ジョンソン、R.T.、& スミス、K.A.（著）関田一彦（監訳）（2001）「学生参加型の大学授業―共同学習への実践ガイド―」玉川大学出版
Kagan, S. and Kagan M. (2009) *Kagan Cooperateive Learning.* San Clemente CA: Kagan Publishing
金成隆一（2013）「無料オンライン授業の衝撃と学びの革命」『JUCE Journal』1, pp. 2-11.
冠野文（2001）「国立大学における教養部の解体―共通・教養教育のあり方をめぐって―」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』27, pp. 137-157.
勝山美奈子（2009）「学生の参加・参画による教育改革―オリター制度による学びの仕組み作り―」『大学マネジメント』5(6), pp. 28-31.
川喜田二郎（1996）『川喜田二郎著作全集第 7 巻組織開発論』中央公論社
川喜田二郎（2008）『続・発想法』中央公論社
川喜田二郎（2009）『発想法』中央公論社
川喜田二郎研究所（1984）『人間のルネッサンス』プレジデント社
川島直子・福田泰子（著）（2012）『「世界基準の授業」をつくれ―奇跡を生んだ創価大学経済学部 IP―』時事通信社
川嶋太津夫（2011）「評価の中心に学生を　英国の質保証の新たな方針」『アルカディア学報』463. https://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/arcadia/0463.html　2013 年 9 月アクセス
河野香織（2009）「清泉女子大学における学生スタッフを活用した就職活動支援」『大

学マネジメント』5(6), pp. 18-22.
木戸裕（2005）「ヨーロッパの高等教育改革―ボローニャ・プロセスを中心にして―」『レファレンス』685, pp. 74-98.
Kidwell, J.J., Vander Linde, K.M. and Johnson, S.L.(2000) Applying Corporate Knowledge Management Practices in Higher Education. *Educause Quarterly*, 4, pp. 28-33.
絹川正吉・小笠原正明（2011）『特色 GP のすべて―大学教育改革の起動―』ジアース教育新社
木野茂（2009）「学生とともに進める FD―第一回学生 FD サミットを開催して―」『大学マネジメント』5(6), pp. 2-36.
木野茂（編著）（2012）『大学を変える、学生が変える―学生 FD ガイドブック―』ナカニシヤ出版
木野茂（監修）梅村修（編集）（2013）『学生 FD サミット奮闘記―大学を変える、学生が変える 2： 追手門 FD サミット篇―』ナカニシヤ出版
喜連川優（2008）「特定領域研究『情報爆発（Info-plosion）』: 本格稼働から 2 年を経過して」『情報処理』49(8), pp. 881-888.
――――（2011）「情報爆発のこれまでとこれから」『電子情報通信学会誌』94(8), pp. 662-666.
――――（2013）「ビッグデータの潮流とデータエコシステム」『情報管理』55(10), pp. 705-711.
紺野登（2002）『ナレッジマネジメント入門』日本経済新聞社
小坂満隆（2010）『＜知の成長モデル＞へのアプローチ　イノベーション創造に対する知の創造・活用・事業化』社会評論社
高等教育研究会（編）（1992）『大学は生き残れるか―21 世紀への大学改革―』機関紙共同出版
久保田賢一・岸磨貴子（編著）（2012）『大学教育をデザインする―構成主義に基づいた教育実践―』晃洋書房
Kuh, G. D. (2003) What We're Learning about Student Engagement from NSSE. *Change*, 35(2), pp. 24-32.
京都大学高等姜維研究開発推進センター（編）松下佳代（編集代表）（2011）『大学教育のネットワークを創る―FD の明日へ―』東信堂

Lizzio, A. and Wilson, K. (2009) Student Participation in University Governance: The Role Conceptions and Sense of Efficacy of Student Representatives on Departmental Committees. *Studies in Higher Education*, 34(1), pp. 69-84.

正木正明・寺西宏友（2006）「草創の大学建設を語る―学費値上げ問題と学生の自治」『創価教育研究』5, pp. 110-125.

俣野秀典・梅本勝博（2006）「知識社会における大学経営―金沢工業大学の事例研究―」『大学行政管理学会誌』10, pp. 141-147.

丸山正樹（2004）「国立大学の法人化後の教養教育」『大学出版』63, pp.2-5.

McNeil, R. (2011) Application of Knowledge Management for Sustainable Development in Institutions of Higher Education. *Dalhousie Journal of Interdisciplinary Management*, 7, pp. 1-13.

Menon, M.E. (2003) Student Involvement in University Governance: a Need for Negotiated Educational Aims? *Tertiary Education and Management*, 9(3), pp. 233-246.

――――― (2005) Student's Views Regarding Their Participation in University Governance: Implications for Distributed Leadership in Higher Education. *Tertiary Education and Management*, 11, pp. 167-182.

Metcalfe,A.S.(2005) *Knowledge Management and Higher Education: A Critical Analysis.* Hershey PA: Information Science Publishing.

三村隆介（2012）「大学教育への学生参加に関する一考察―FD の再検討を通じて―」『麗澤大学紀要』94, pp. 87-154.

三尾忠男・吉田文（編）（2002）『FD（ファカルティ・デベロップメント）が大学教育を変える―大学教員と授業改善　その実践と課題―』文葉社

文部省（2000）「大学における学生生活の充実方策について（報告）―学生の立場に立った大学づくりを目指して―」文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm 2012 年 9 月アクセス

水野りか（2011）『教育・研究のための携帯電話・パソコンによる Web 調査の簡易作成・管理システム: QCAS 』ナカニシヤ出版

溝上慎一（2010）「アクティブ・ラーニングとは」『河合塾ガイドライン』pp. 44-51.

溝上慎一・及川恵（2012）「学生の学びと成長・支援」京都大学高等教育研究開発推

進センター（編）『生成する大学教育』ナカニシヤ出版 pp.119-169.
長江光男（2004）「国立大学法人化が私学経営、大学出版部に及ぼす影響について」『大学出版』63, pp. 10-13.
中留武昭（2012）『大学のカリキュラムマネジメント―理論と実際―』東信堂
中原淳・長岡健（2009）『ダイアローグ　対話する組織』ダイヤモンド社
中井俊樹・中島英博（2005）「優れた授業実践のための 7 つの原則とその実践手法」『名古屋高等教育研究』5, pp. 283-299.
中井俊樹・上西浩司（編）（2012）『大学の教務 Q&A』玉川大学出版部
中村正（2009）「近未来の学生参加・参画による『学びのコミュニティ』創り」『大学マネジメント』5(6), pp. 23-27.
中山康雄（2009）「正当化の帰属説を用いた命題的知識の分析」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』35, pp. 193-206.
日本学生支援機構（2009）「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取り組み状況」調査報告
日本教育行政学会研究推進委員会（編）（2009）『学校と大学のガバナンス改革』教育開発研究所
日経 BP 企画（2005）『日経 BP ムック「変革する大学シリーズ」創価大学 2006－2007 年版』日経 BP 企画
日経 BP 企画（2008）『日経 BP ムック「変革する大学シリーズ」創価大学　創価女子短期大学 2008－2009 年版』日経 BP 企画
新田實（1984）「一人ひとりを生かす『個別的創造体験』」川喜田二郎（編監修）『［KJ 法実践叢書 2］　人間のルネッサンス』pp. 173-212. プレジデント社
野中郁次郎（1999）「組織的知識創造の新展開」『ダイヤモンド・ハーバード・ビジネス』ダイヤモンド社 August - September, pp. 38-48.
野中郁次郎（著）紺野登（訳）（1999）「ナレッジ・クリエイティング・カンパニー」『ダイヤモンド・ハーバード・ビジネス』ダイヤモンド社 August - September, pp. 90-103.
野中郁次郎・紺野登（1999）『知識経営のすすめ―ナレッジマネジメントとその時代―』ちくま新書
――――――――（2003）『知識創造の方法論』東洋経済新報社

――――――――――（2012）『知識創造経営のプリンシプル』東洋経済新報社
野中郁次郎・竹内弘高（著）梅本勝博（訳）（1996）『知識創造企業』東洋経済新報社
野中郁次郎・遠山亮子・平田透（2010）『流れを経営する』東洋経済新報社
野中郁次郎・梅本勝博（2001）「知識管理から知識経営へ―ナレッジマネジメントの最新動向―」『人工知能学会誌』16(1), pp. 4-14.
小田隆治・杉原真晃（編著）（2010）『学生主体型授業の冒険―自ら学び、考える大学生を育む―』ナカニシヤ出版
小田隆治・杉原真晃（編著）（2012）『学生主体型授業の冒険 2―予測困難な時代に挑む大学教育―』ナカニシヤ出版
岡安博司（2005）「創価大学の開学を語る―創立者の大学構想を中心に―」『創価教育研究』4, pp. 173-185.
沖裕貴・宮浦崇・林素子・井上史子（2011）「高等教育における学生参画の制度―立命館大学の事例を中心に―」『日本教育情報学会年会論文集』27, pp.74-77.
沖清豪・岡田昭博（編）（2011）『データによる大学教育の自己改善―インスティテューショナル・リサーチの過去・現在・未来・展望―』学文社
横断型基幹科学技術研究団体連合シスナレ研究会（著）小坂光隆・舩橋誠壽（編）（2010）『横断型科学技術とサービスイノベーション』社会評論社
大場淳（2005）「欧州における学生の大学運営参加」『大学行政管理学会』9, pp. 39-49.
太田和良幸（2003）『大学マネージメントの理論と実際』黎明書房
大坪檀（2005）『大学のマネジメント・その実践―大学の再生戦略―』学法新書
尾澤重知・市原宏一「学生からの授業提案に基づく新規授業のデザイン」『大分大学高等教育センター紀要』1, pp. 69-91.
Pascarella, E.T. and Terensini, P.T. (2005) *How College Affects Student: Volume2 A Third Decade of Research.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Person, A. (2004) Student Participation in The Governance of Higher Education in Europe: Result of a Survey. In Siur Bergan(Eds.), *The University As Res Pubulica: Higher Education Governance, Student Participation and The University as a Site of Citizenship.* Strasbourg: Council of Europe Publishing, pp. 31-82.
Petrides, L.A. and Nodine, T.R. (2003) *Knowledge Management in Education: Defining The Landscape*. Half Moon Bay CA: The Institute for the Study of Knowledge Management

in Education.
Plantan,F. (2002) *The University as Sites of Citizenship and Civic Responsibility.* Final General Report-February 2002, CD-ESR (2002) 2, Council of Europe
Prahalad, C. K. and Ramaswamy, Venkat. (2004) Co-Creation Experience: The Next Practice in Value Creation. *Journal of Interactive Marketing, 18(3).* pp. 5-14.
ポランニー、マイケル（著）高橋勇夫（訳）（2003）『暗黙知の次元』ちくま学芸文庫
Rowley, J. (2000) Is Higher Education Ready for Knowledge Management?. *The International Journal of Educational Management.* 14(7), pp. 325-333.
龍慶昭・佐々木亮（2005）『大学の戦略的マネジメント―経営戦略の導入とアメリカの大学の事例―』多賀出版
佐藤郁哉（2006）『フィールドワーク増訂版―書を持って街に出よう―』新曜社
――――（2008）『質的データ分析法―原理・方法・実践―』新曜社
――――（2011）『フィールドワークの技法―問いを育てる、仮説をきたえる―』新曜社
関田一彦（2004）「創価大学における協同学習法の意味づけ」『創大教育研究』13, pp. 53-57.
Sharkness, J., DeAngelo, L. (2011) Measuring Student Involvement: A Comparison of Classical Test Theory and Item Response Theory in the Construction of Scales from Student Surveys. Res High Educ, 52, pp. 480-507
清水亮・橋本勝（編著）（2012）『学生・職員と創る大学教育―大学を変える FD と SD の新発想―』ナカニシヤ出版
清水亮・橋本勝・松本美奈（編著）（2009）『学生と変える大学教育―FD を楽しむという発想―』ナカニシヤ出版
篠田道夫「『教学経営』の確立を目指して―改革前進に向けた組織・運営課題―」日本私立大学協会 http://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/arcadia/0458.html　10 月 7 日アクセス
――――「教育改革にはマネジメント改革を―教学経営で質向上の好循環を作り出す―」日本私立大学協会 http://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/arcadia/0490.html　10 月 7 日アクセス
創価大学学生自治会（編）（1995）『創立者の語らい Vol.1』創価大学学生自治会

創価大学三十年誌編纂学生委員会（2001）『創価大学三十年誌［学生篇］』創価大学学生自治会
創価大学創価教育研究所（編）（2007）『創価大学 創立の精神を学ぶ』創価大学
杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ（2004）『大学授業を活性化する方法』玉川大学出版
鈴木淳子（2011）『質問紙デザインの技法』ナカニシヤ出版
――――（2012）『調査的面接の技法［第 2 版］』ナカニシヤ出版
高村忠成（2002）「学生こそ“大学建設”の主役！」『創価教育研究』pp. 65-80.
高石恭子（2009）「現代学生のこころの育ちと高等教育に求められるこれからの学生支援」『京都大学高等教育研究』15, pp.79-88.
宝島社（編）（2013）「別冊 宝島　成功する大学選び 2013 年度版」1 月 18 日号 p. 74.
丹野義彦（2012）「大学発祥の地ボローニャ（1）」『書斎の窓』626, pp.68-73.
寺崎昌男（2010）『大学自らの総合力―理念と FD そして SD―』東信堂
遠山亮子（2008）「場　知を創造するための空間」『ナレッジサイエンス　知を再編する 81 のキーワード』近代科学社 pp. 30-31.
――――（2011）「知識経営」『別冊　一橋ビジネスレビュー　はじめての経営学』1, pp. 111-117.
東洋経済新報社（編）（2012）『特集 本当に強い大学 2012』「週刊 東洋経済」10 月 27 日号
土屋俊（2013）「デジタル・メディアによる大学の変容または死滅」広田照幸・吉田文・小林傳司・上山隆大・濱中淳子（編）白川優治（編集協力）『シリーズ大学 1 グローバリゼーション、社会変動と大学』岩波書店 pp. 167-196.
塚原修一（編著）（2008）『高等教育市場の国際化』玉川大学出版
梅本勝博（2004）「知識創造自治体を目指して」『社会教育』696, pp. 8-15.
――――（2006）「教育経営を知識経営と地域経営の枠組みで考える」『日本教育経営学会紀要』48, pp.174-179
――――（2008）「ナレッジ・マネジメントのハイブリット戦略―二項対立を超えて―」日本ナレッジ・マネジメント学会（編）『「型」と「場」のマネジメント』かんき出版 pp. 83-102.
――――（2012）「ナレッジマネジメント 最近の理解と動向」『情報の科学と技術』

62(7), pp. 276-280.
梅本勝博・大串正樹（2000）「大学教育における総合的学習の必要性―知識創造の観点から―」『大学教育学会誌』22(2), pp. 69-73.
梅本勝博・大串正樹・俣野秀樹（2004）「大学のナレッジ・マネジメント―JAIST における実践―」『大学行政管理学会誌』8, pp. 74-84.
Vargo, Stephen L. and Lusch, Robert F. (2004) Evolving to a New Dominant Logic for Marketing. *Journal of Marketing, 68.* pp. 1-17.
Whiteley, M.A., Porter,J.D., Fenske,R.H. (1992) *The Primer for Institutional Research.* Tallahassee FL: The Association for Institutional Research.
Williams, Christine L. (1991) Case Studies and the Sociology of Gender. Feagin, Joe R., Orum, Anthony M., & Sjoberg, Gideon. (Eds.)　*A Case for Case Study.* USA: The University of North Carolina, pp. 225-243.
Worashinchai, L., Arntzen Bechina, A. (2006) An Innovative Knowledge Management Approach in Higher education: a Case Study of Bangkok University. *Asaihl-Thailand Journal*, 9, pp.71-88.
山口英里（2009）「授業評価に参加して―学生の立場から―」『大学マネジメント』5(6), pp. 33-36.
山田和人（2013）「PBL の学びを最大値にするために　同志社大学プロジェクト科目の場合に即して」『大学時報』349, pp. 46-51.
山田礼子（2012）『学士課程教育の質保証へむけて―学生調査と初年次教育からみえてきたもの―』東信堂
山田剛史（2010）「ピア・サポートによって拓かれる大学教育の新たな可能性」『大学と学生』pp. 6-15.
山本眞一（2006 a）「新しい大学経営プロフェッショナル―教員・職員の対立を超えて―」『高等教育ジャーナル』14,pp. 39-43.
――――（2006 b）『知識社会と大学経営』ジーニアス教育新社
――――（2010）「大学自治とオートノミー―法人化以降の国立大学運営の課題―」『広島大学高等教育研究開発センター大学論集』41, pp. 1-13.
山本眞一・田中義郎（編著）（2008）『大学のマネジメント』放送大学教育振興会
山浦晴男（2012）『質的統合法入門―考え方と手順―』医学書院

山内乾史（2004）『現代大学教育論―学生・授業・実施組織―』東信堂
山崎その（2012）『大学経営の評価システム―手法の開発とマネジメントへの応用―』晃洋書房
イン、ロバート・K（著）近藤公彦（訳）（2011）『新装版ケース・スタディの方法［第2版］』千倉書房
横山晋一郎（2004）「何が変わったのか　国立大学法人化」『大学出版』63, pp. 6-9.
米津直希（2012）「ニュージーランドの大学における学生自治会の位置づけ―法制度の変遷に着目して―」『大学創造』27, pp. 14-25.
米澤彰純（編著）（2011）『大学のマネジメント―市場と組織―』玉川大学出版
悠木夏文（1996）『シリーズ「大学は挑戦する」創価大学』栄光教育文化研究所
渡辺仁三（1984）「子どもがいきいき勉強するKJ法学習」川喜田二郎（編監修）『［KJ法実践叢書2］　人間のルネッサンス』pp. 97-169. プレジデント社
財団法人　大学セミナー・ハウス（編）（1999）『大学力を創る: FDハンドブック』東信堂

付録

（付録 1）インタビューリスト

2013 年 1 月 29 日　於 創価大学 A 棟
　全学協議会委員（学生）1 名（面接）

2013 年 3 月 14 日　於 創価大学 A 棟
　全学協議会委員（学生）4 名（面接）

2013 年 4 月 24 日　於 創価大学 A 棟
　全学協議会委員（教員）1 名（面接）

2013 年 6 月 27 日　於 創価大学 A 棟
　全学協議会委員（職員）1 名（面接）

2013 年 8 月 1 日　於 創価大学 本部棟
　全学協議会委員（理事） 1 名（面接）

2013 年 11 月 10 日　於 創価大学 E 棟
　運営役員 1 名（面接）

2013 年 11 月 10 日　於 創価大学 E 棟
　元入学式実行委員（兼オープンキャンパス学生スタッフ）1 名（面接）

2013 年 11 月 22 日
　元 SSS（Soka Study Supporters）1 名（電話）

2013 年 11 月 23 日

元 RSS（Recruit Support Stuff）1 名(電話)

2013 年 11 月 24 日（2013 年 11 月 10 日の追加インタビュー）

元入学式実行委員（兼オープンキャンパス学生スタッフ）1 名（電話）

2013 年 11 月 25 日

元創大祭実行委員 1 名（電話）

（付録 2）創価大学の沿革

1964 年 6 月	創価大学設立構想発表
1971 年 4 月	創価大学開学（経済・法・文学部）
1975 年 4 月	大学院経済学・法学・文学研究科修士課程開設
1976 年 4 月	経営・教育学部、通信教育部（経済・法学部）、別科開設
1977 年 4 月	大学院経済学・法学・文学研究科博士課程開設
1982 年 4 月	通信教育部教育学部開設
1985 年 4 月	創価女子短期大学（経営科・英語科）開学
1986 年 4 月	大学院文学研究科教育学専攻修士課程開設
1987 年 2 月	創価大学ロサンゼルス分校開校（現・アメリカ創価大学）
1988 年 4 月	文学部人文学科開設
1989 年 4 月	大学院文学研究科教育学専攻博士課程開設
1990 年 4 月	文学部日本語日本文学科・外国語学科（中国語専攻・ロシア語専攻）開設
1991 年 3 月	池田記念講堂落成
1991 年 4 月	工学部（情報システム学科・生物工学科）開設
1992 年 4 月	大学院文学研究科人文学専攻修士課程開設
1994 年 4 月	大学院文学研究科人文学専攻博士課程開設
1995 年 4 月	大学院工学研究科情報システム学専攻・生物工学専攻修士課程開設
1997 年 4 月	大学院工学研究科情報システム学専攻・生物工学専攻博士課程開設
1999 年 5 月	本部棟竣工
2001 年 5 月	アメリカ創価大学(SUA) オレンジ郡キャンパス開学
2003 年 4 月	工学部に「環境共生工学科」設置，「生命情報工学科」「情報システム工学科」に名称変更
2004 年 4 月	専門職大学院 法務研究科（法科大学院）開設 創価女子短期大学が「現代ビジネス学科」「英語コミュニケーション学科」に名称変更

2007 年 4 月	文学部が人間学科の1学科7専修に改組 大学院工学研究科に「環境共生工学専攻」開設、「情報システム工学専攻」「生命情報工学専攻」に名称変更
2008 年 4 月	専門職大学院 教職研究科（教職大学院）開設
2009 年 4 月	大学院文学研究科国際言語教育専攻開設
2011 年 4 月	文学部が 1 学科 8 専修に改組
2012 年 4 月	文学部が 1 学科 11 メジャー1 専修に改組
2013 年 4 月	看護学部看護学科開設

（付録 3）創価大学の統計データ

大学統計 2013 年 5 月 1 日現在

87 万平方メートル	創価大学と創価女子短期大学の校地面積
95 平方メートル	学生 1 人当たりの校地面積
8,143 名	創価大学の全学生数【学部生・大学院生】（2013 年 5 月 1 日現在）
7,673 名	創価大学の学部学生数（2013 年 5 月 1 日現在）
1,231 名	経済学部学生数（2013 年 5 月 1 日現在）
1,205 名	経営学部学生数（2013 年 5 月 1 日現在）
1,374 名	法学部学生数（2013 年 5 月 1 日現在）
1,883 名	文学部学生数（2013 年 5 月 1 日現在）
934 名	教育学部学生数（2013 年 5 月 1 日現在）
963 名	工学部学生数（2013 年 5 月 1 日現在）
83 名	看護学部学生数（2013 年 5 月 1 日現在）
470 名	創価大学の大学院（専門職大学院含む）学生数（2013 年 5 月 1 日現在）
195 名	工学研究科（修士・博士）学生数（2013 年 5 月 1 日現在）
90 名	文学研究科（修士・博士）学生数（2013 年 5 月 1 日現在）
25 名	法学研究科（修士・博士）学生数（2013 年 5 月 1 日現在）
22 名	経済学研究科（修士・博士）学生数（2013 年 5 月 1 日現在）
83 名	法科大学院学生数（2013 年 5 月 1 日現在）
55 名	教職大学院学生数（2013 年 5 月 1 日現在）
643 名	創価女子短期大学の学生数（2013 年 5 月 1 日現在）
354 名	現代ビジネス学科学生数（2013 年 5 月 1 日現在）
289 名	英語コミュニケーション学科学生数（2013 年 5 月 1 日現在）
315 名	創価大学の専任教員数

21 名	創価女子短期大学の教員数
26 名	創価大学教員1名当たりの学生数
31 名	創価女子短期大学教員 1 名当たりの学生数
2300 社以上	創価大学生就職内定上場企業数
約 6,300 名	教員採用試験合格者数（2013 年 1 月現在）
263 名	司法試験合格者数（2013 年 9 月現在）
207 名	公認会計士試験合格者数（2013 年 11 月現在）
178 名	税理士試験合格者数（2013 年 12 月現在）
（男）5.2 ： （女）4.8	創価大学の男女比
47 カ国・地域／142 大学	創価大学交流大学数（2013 年 9 月 22 日現在）
44 カ国・約 260 名	創価大学に学ぶ留学生数
約 700 名	年間海外留学体験者数
約 100 万冊	中央図書館の蔵書冊数

（付録 4）創価大学の建学の精神

人間教育の最高学府たれ

創立者は、価値を創造し、人類に還元していくことが創価大学の本来の使命であるとし、学生に「創造的人間たれ」と呼びかけました。

大学での教育は決して専門知識の伝授に止まるべきではありません。知識を智慧と錯覚しているのが、現代人の最大の迷妄であり、求められるのは刻々と変化する現実に応じて、知識を生かしながら、問題を解決するために自在に智慧を発揮していく人間です。こうした視点から、創価大学では「人間教育」を目指し、豊かな人間性を基盤として、人類が直面する個々の問題に真摯に取り組み、智慧を発揮していく創造的人間を育成します。

新しき大文化建設の揺籃たれ

中世ヨーロッパに誕生した大学は、キリスト教を基盤にスコラ哲学を発展させ、ルネサンス（人間復興）を生み出すのに大きな役割を果たしました。現代においては、新たなる地球文化を生み出すために、今一度、あらゆる学問、理性、感情等を統合し、正しく位置づける哲学が要請されています。その哲学の基軸となるのは「人間」であり、求められるべきは、真の「教養」をそなえた地球市民としての創造的人間にほかなりません。

地球市民とは、智慧と勇気と慈悲の人といえるでしょう。人種や民族や文化の差異を尊重し、理解し、成長の糧とする勇気。遠いところで苦しんでいる人々にも同苦し、連帯していく慈悲。その勇気と慈悲の心から、智慧は限りなく湧いてきます。創価大学は、地球市民すなわち創造的人間の連帯をもとに新たなる地球文化建設の揺籃たることを目指します。

人類の平和を守るフォートレスたれ

牧口常三郎と戸田城聖は、第 2 次世界大戦中に軍国主義に敢然と抵抗したために過酷な弾圧を受け、牧口は獄死しました。戸田は出獄後、牧口の平和への遺志を継ぎ、1957 年に「原水爆禁止宣言」を発表しました。そして創立者は、こうした平和思想の実現のために、世界で数多くの知性と対話を繰り広げ、民衆と民衆との交流を開いてきました。平和の探求は、創価教育の魂です。

牧口は、「人道的競争」こそ今後の人類の進むべき道であると指摘しました。軍事的競争でもなく、経済的競争でもなく、いかに人類に幸福をもたらすかの競争。今求められているのは、こうした人道的競争を担う創造的人間の育成にほかなりません。世界のあらゆる人々と開かれた対話を展開する平和のフォートレスを創価大学は目指します。

（付録 5）創価大学教員と職員の倫理要綱

教員の倫理綱領

創価大学に対する倫理

教員は、創価大学の構成員であることを深く自覚し、他の構成員に対し敬意をもって接し、ともに協力して、本学の目的の達成に尽くす。

1. 創価大学の建学の精神を尊重し、その実現に貢献する。
2. 学内外において、創価大学の宣揚に努め、名誉および信用を傷つける行為をしない。
3. 法令および学内諸規則を誠実に遵守するとともに、その運用に協力する。
4. 本務に専念するとともに、本学共同の事業に積極的に参加する。
5. 本学の資産を適性かつ効率的に管理し、正当な業務目的にのみ使用する。また、公私の区別を厳格にし、本学の資源を私的利益のために用いない。
6. 教員同士協力しあい教育の実をあげるとともに、事務職員とも真摯に協力し、相互の連携のもとに大学の円滑な運営に努める。
7. 役職の任にある者は、率先して関係部署内の倫理意識の向上に努める。
8. 取引のある業者等との関係は、公正を期する。

教育者としての倫理

教員は、教育が単に知識や技能の伝達にとどまらず、人格的行為であることを自覚し、学生の信頼に応えるとともに、自ら進んで自己開発に努める。

1. 学生の人格および人権を尊重し、いかなる差別、ハラスメントまたは人権侵害も行わない。
2. 学生の学習意欲を高めるよう努力し、教育内容や方法についても、学生の要望や志向を十分に考慮する。助言を求められた場合には誠実に対応する。
3. 授業においては十分な準備と熱意をもって臨み、明瞭かつ触発的な授業を心掛ける。

4. 授業内容および方法について点検するとともに、その改善に努める。
5. 成績評価、単位認定については公正性を確保する。
6. 教育活動について、学生からの意見や批判に真摯に耳を傾け、誠実に対応する。

研究者としての倫理

教員は、広く価値ある研究に努め、その成果を教育と連動させていくことをめざす。

1. 学問探究の旺盛な意欲をもって研究に精励し、その成果を公表する。
2. 研究成果を教育に反映させるよう努める。
3. 学内、学外いずれの研究費であっても本旨にしたがって、不正にこれを用いない。
4. 学術研究活動において高い倫理観を保持するように努め、ねつ造、改ざん、盗用他いかなる不正行為も行わない。
5. 他の研究者の学問的立場を尊重し、その評価に当たっては公正を旨とする。また自身への意見や批判には誠実に対応する。
6. 受託研究等を行う場合は、利益相反行為を未然に防止するように最大限の配慮をしなければならない。また、万が一利益相反が生じた場合には、その影響力を最小限にとどめるために、本学から要請される必要な事項に最大限協力をしなければならない。

社会に対する倫理

教員は、大学が社会的存在であること、また自らも社会人であることから、社会との接点を大切にし、その期待と信頼に応えるとともに、つねに本学の社会的評価を高めるよう努力する。

1. 大学が公益性をもつことに鑑み、社会への協力を惜しまず、地域社会との融合に努める。

2. 大学支援者、卒業生および学生の保護者に対して、敬意をもって接する。
3. 入学試験にあたっては、その公正かつ適正な実施に努めるとともに、受験生には懇切に対応する。
4. 本学および教員自らの社会的評価を高めるよう努める。
5. 正確な情報を積極的に公開するとともに、個人情報の保護、業務上知り得た秘密の保持および知的財産権の尊重に細心の注意を払う。
6. 環境問題を大学が社会的責任を果たしていく上での重要な課題の一つとして認識し、常に環境の保全や資源の保護を心がけた活動を推進する。
7. 安全衛生に対する意識を高め、その確立に向け不断の努力を重ね、不測の事態に対しては、迅速、的確に対処する。

以上

＜平成 16 年 4 月 1 日制定＞
＜平成 21 年 4 月 1 日改定＞

職員の倫理綱領

創価大学に対する倫理

創価大学職員は、創価大学の目的の達成に向け、貢献する。

1. 建学の精神を尊び、その実現に尽くす。
2. 創価大学の名誉と信用を傷つける行為を行わない。
3. 法令および学内諸規則を誠実に遵守する。
4. 教育・研究活動の支援を第一とし、他の教員・職員と協力し、業務にあたる。
5. 前例踏襲から価値創造へと、職員が自己改革に努め、業務向上のための努力を常に怠らない。
6. 本学の資産を適正かつ効率的に管理し、正当な業務目的にのみ使用する。また、公私の区別を厳格にし、本学の資源を私的利益のために用いない。
7. 取引のある業者等との関係は、公正を期する。

学生に対する倫理

創価大学職員は、学生の人格を尊重し、学生第一の大学を目指す。

1. 学生からの意見・要望・批判には真摯に耳を傾け、その対応に努力する。
2. 学生の成長を願い、育成するとともに、学生の学習活動を支援する。
3. 業務の遂行にあっては、誠実を旨とし、粗暴かつ権威的な態度で学生と接しない。
4. 人間教育の最高学府に勤める職員として、学生の模範となる品位ある行動をとる。
5. 学生の人格および人権を尊重し、いかなる差別、ハラスメントまたは人権侵害も行わない。

同僚に対する倫理

創価大学職員は、同僚職員・教員の固有の立場と職務を理解し、協力して創価大学の発展向上に努める。

1. 同僚職員・教員に敬意をもって接し、いかなる差別、ハラスメントまたは人権侵害も行わない。
2. 同僚の意見に真摯に耳を傾け、また同僚の評価を公正な視点で誠実に行う。
3. 互いに尊重し合い、創価大学発展のために、立場・年齢を越えて団結する。
4. 同僚であっても、反社会的行為を行った者に対しては、厳正に正す。

社会に対する倫理

創価大学職員は、その立場の公共性から、社会のルールを守り、社会の発展と向上に貢献する。

1. 法律を遵守し、教育機関に従事する者として責任ある行動をとる。
2. 社会への協力を惜しまず、地域社会との共存を目指す。
3. 大学支援者、卒業生および学生の保護者に対して、敬意をもって接する。
4. 学生が、社会規範に則った行動を身につけるよう、その指導と育成にあたる。
5. 教育研究活動において高い倫理観を保持し、教育研究活動におけるあらゆる不正行為が起こらない環境を整備する。
6. 入学試験にあたっては、その公正かつ適正な実施に努める。
7. 正確な情報を積極的に公開するとともに、個人情報の保護、業務上知り得た秘密の保持および知的財産権の尊重に細心の注意を払う。
8. 環境問題を大学が社会的責任を果たしていく上での重要な課題の一つとして認識し、常に環境の保全や資源の保護を心がけた活動を推進する。

以上

＜平成 16 年 4 月 1 日付制定＞
＜平成 21 年 4 月 1 日付改定＞

謝辞

本研究は、非常に多くの方々の御協力と御支援を賜ることによってまとめることができた。はじめに梅本勝博教授に感謝を申し上げたい。梅本先生には、分野転向者であり、多くの部分で不慣れな（また未熟な）私を粘り強く指導して頂いた。本研究を進めるうえで不可欠なリサーチ・クエスチョンの設定や、理論的モデルの構築の際にも重要な示唆を与えてくださったことに改めて感謝を申し上げたい。

本研究に協力してくださった創価大学の方々にも謝意を表したい。特にインタビューに快く応じてくださった全学協議会の委員の方々や、大学に対する熱い想いをぶつけてくれた学生たちに感謝を申し上げたい。創価大学の方々の全面的な御協力がなければ本研究は成り立たなかったといえる。また、研究をはじめる際の必要な手続きについて、様々に御助力を頂いた創価大学学事課職員の方にも感謝を申し上げたい。

さらに、御縁にて「大学共創プロジェクト」への参画を勧めて頂いた、北陸先端科学技術大学院大学 大学院教育イニシアティブセンター客員准教授の林透先生にも感謝を申し上げたい。「大学共創プロジェクト」への参画経験は、本研究を進めるうえで非常に有意義なものであった。また、イニシアティブセンターから頂いた様々な御支援のおかげでより良い研究をすることができた。

つい数年前まで学生として創価大学にいた私が、曲りなりにも一研究者として母校に関わることができたのは、大変に幸せであったと思う。そうした研究活動を支えてくださった、副指導教員の伊藤泰信准教授、副テーマ指導教員の国藤進特任教授に感謝を申し上げたい。

最後に、本研究に御協力、御支援頂いた多くの方々に重ねて甚深の謝意を表するとともに、これまでの学生生活を応援してくた両親と学生参画型大学運営という大学のあり方を示された創価大学の創立者に心から御礼を申し上げる。