

**教養教育に関する  
人間・環境学研究科・文系群会の考え**

**教養教育専門委員会**

## 目 次

「教養教育に関する人間・環境学研究科・文系群会の考え」成立までの経緯	
高橋由典	1
教養教育に関する人間・環境学研究科・文系群会の考え	3
1 教養教育における講義の特質	3
2 匿名性と一回性の意義	6
3 放置の問題	9
4 基礎ゼミナールという授業形式	10
5 提言	12

## 「教養教育に関する人間・環境学研究科・文系群会の考え」 成立までの経緯

人間・環境学研究科 / 高等教育研究開発推進センター  
高橋由典

人間・環境学研究科文系群会(同研究科の人文・社会系教員の集合)は、2004(平成16)年6月に標記の文書をまとめた。以下にこの文書がまとめられるに至るまでの経緯を簡単に記しておきたい。

2002(平成14)年11月1日から2日にかけて、「京都大学教養教育ワークショップ」が開催された。このワークショップは、当時の「カリキュラム専門委員会全学共通科目在り方検討WG」(座長・荒木光彦工学研究科教授)の呼びかけで行われたものであり、その趣旨は、総合人間学部、人間・環境学研究科のA群科目担当者と各部局代表者がA群科目の理念、現状をめぐって忌憚なく話し合おうというものであった。すでに述べたように(『A群科目に関する「学生による授業評価」報告書』平成16年2月、1頁)こうした機会はこれまでになく、京都大学の教養教育を進めるという観点から見て、この試みには画期的な意義があった。

人間・環境学研究科文系群会は、このワークショップでの議論を通して、自分たちに二つの課題が課せられていることを自覚するに至った。一つは京都大学で行われている教養教育に対する受講者側の態度の把握であり、もう一つは、教養教育に関する文系群会全体としての考えの提示、である。それらはいずれも、その時点の文系群会内のどこを探しても見つからない類の情報であった。文系群会の努力はそこから始まった。

前者については、ワークショップ以降、二度にわたって独自の「学生による授業評価」を実施し(2003年6月から7月にかけて、基礎論系講義科目20科目について「学生による授業評価」を実施、また2003年末から2004年1月にかけて基礎ゼミナールについての「学生による授業評価」を実施)情報を蓄えつつある。この独自方式の「学生による授業評価」は今後も継

続いていく予定である。

後者(教養教育に関する文系群会全体としての考えの提示)については、まとまった成果は出されないまま一年半あまりの時間が経過してしまったが、今回ようやく文書の成立を見た。なぜこれほどの時間がかかったのか。京都大学における教養教育は、授業担当者の自由を最大限生かす方向で行われている。こうした方式は、人文・社会系の学問の特徴に即したものであり、旧教養部以来の長い歴史を経て選び取られてきたものだ。この「自由放任」とも「個人商店方式」ともよびうるような方式は、質の高い授業を提供する上では最善の方式なのだが、授業担当者の集団(文系群会)が集団としての意志を形成しようとするにあたっては、逆にネックになってしまう。教養教育とは何かについて統一見解を出そうとしても、それぞれの教養教育観に基づくいろいろな意見が出て、なかなかまとまらないのだ。というわけで、教養教育についてまとまった考えを提示するには時間がかかった。しかしそうした地道な議論の場を経て、ともかくここに「教養教育に関する人間・環境学研究科・文系群会の考え」をまとめるに至ったのである。

一読してもらえればすぐわかるように、「教養教育に関する人間・環境学研究科・文系群会の考え」の文体は、この種のものとしてはかなり異色である。この文体の由来について一言コメントしておきたい。上述のように、文系群会内部での教養教育をめぐる議論はなかなかまとまらない。そこで高橋が、それらの議論を下敷きにしかつ自らの経験や考えなどをもとに、ともかく原案を作ってみることにした。そしてその文案を文系群会メンバーに開示し、修正を加えてもらうことになった。

2004年6月3日、文系群会WGでの検討を経た高橋の文案が、文系群会ミーティングにおいて提示された。そこで脚注の付加、若干の字句修正などが行われたのち、文系群会の総意を示す文書として正式に承認された。そこでは文体の修正はなされなかった。文体自体は個人のものも、そこで展開されている論理はすべてのメンバーに共通のものであると判断されたためである。

## 教養教育に関する人間・環境学研究科・文系群会の考え

京都大学では、全学共通教育を教養教育、専門基礎教育、外国語教育の3つに分けている。そのうちの教養教育には、教養としての理系科目や「スポーツ実習」、あるいは「少人数ゼミナール」なども含まれるが、科目数や履修者数の多さという点で、教養教育の中心が人文・社会系科目（A群科目）にあることは明らかだろう。そしてこのA群科目の教育を中心となって担っているのが、人間・環境学研究科の人文・社会系の教員であり、その教員の集合は、研究科内部で「文系群会」とよばれている。以下では、私たち人間・環境学研究科・文系群会が、教養教育についてどのような考えをもっているかを示したいと思う。

### 1 教養教育における講義の特質

人文・社会系の全学共通科目という言葉から連想されるごく一般的なイメージは、大教室にさまざまな学部の（つまり雑多な、均質的でない）学生が集まり、教師が一方向的に講義するのを聴いている、というものだろう。実際のA群科目の中には、講義形式の授業ばかりではなくゼミナール形式のものもかなり含まれている。したがってこのイメージはA群科目の全体を覆うものとはいえない。だが少なくとも講義形式の授業に関しては、この画像は現実にそのまま重なるといってよい。定員数百人の教室で教師が語るのを聴くだけ、という授業は実際かなりあるのだ。そしてこの種の授業形態は、通常ネガティブな評価の対象となる。たとえば安易な単位認定の温床になっている、あるいは双方向性を欠いた授業が学生の興味を減殺している、といったように。

教養教育をめぐるこうした現実を出発点にして、まず講義形式の授業について考えてみたい。

A 群科目の大人数授業に対する否定的評価は、そこにおける教員と学生の関係の希薄さについての認識を背景にして行われている。本来あるべき教師と学生の関係がそこにはまったく欠けている。そのような希薄な関係であるがゆえにさまざまな無責任や怠惰がまかり通る、といわれる。いま「関係の希薄さ」と書いた。そのことをもう少し正確に述べてみよう。大人数授業における教員と学生の特徴はおそらく次の二点に要約される。すなわち(1)匿名性と(2)一回性である。教員が受講者である学生個人を識別することは物理的に難しい。教員にとって受講者である学生たちは、あくまで匿名の存在として立ち現れている。これが「匿名性」の意味である。また当該授業における教員と学生の関係は、その授業が続く半期限りのものである。単位が認定されてしまえば、関係は途絶する。その科目一回だけの関係という意味で「一回性」という特徴づけが可能だろう。この匿名性と一回性という特徴が、「希薄さ」の内実をなしている。

上に述べたように、匿名性や一回性という特徴の認識は、無責任や怠惰という大人数授業への否定的評価と容易に結びつく。だがこれらの特徴についてはまったく別の見方をすることも可能である。そのことに言及するために、教養教育における講義の特質とは何なのかをまず確認しておきたい。

大人数の授業におけるコミュニケーションが一方向的であることはたしかであるし、教員の側から見て学生が匿名の存在にしかすぎないこともたしかだ。教員と学生が個人的に親しく話すことなどほとんどないにちがいない。では彼らがまったく疎遠な関係かということ、そう簡単に言い切ることはできない。両者のあいだには一種独特なつながりがある。そのつながりの核にあるものは何か。それはひと言でいえば、その授業で語られる事柄への興味・関心の共有である。教員はそれぞれの専門分野で研究を進める研究者である。その立場から、学生にとって有意味と思われるテーマを講義の主題に設定するだろう。「有意味と思われる」ということは、その教員がそのテーマを端的に「面白い」と思っているということだ。この感情は敏感な学生にすぐ伝染する。講義を聴き続けている学生は、教師の

興味・関心に共鳴している者たちであるにちがいない。語る事柄への教師自身の興味・関心が学生の興味・関心を喚起するのである。

だが「語られる事柄への興味・関心の共有」などといったことは、たとえば学部専門科目の授業においても見られることではないか。教養教育に固有のことであるはずがない。どこに教養教育にしかない特徴があるのか。この至極もっともな疑問に対しては、教養教育における「興味・関心」の特徴を示すことによって答えることが最善である。学問上の興味・関心を引き起こす契機となるのは、さまざまな意味での差異の発見である。これまで当然とされてきた事柄に反する何かが見つかった。あらゆる学的探求はここから開始される。この差異に言及しなければ、講義は面白いものとなるはずがない。この点に関しては教養教育であろうが専門教育であろうが、異なるところはない。問題は言及される差異の中味である。

一般に専門教育においては相対的に小さな差異を問題とせざるをえないのに対し、教養教育において問題となるのは、相対的に大きな差異である。なぜか。専門分化の進んだ学問の現場にいる研究者たちは、その専門分化の当然の帰結としての小さな差異をめぐって日夜しのぎを削っている。彼らが競っているのは、研究の frontline にいる者にしかわからない微小な差異に関してである。専門教育においては、この研究者次元での差異がストレートに語られて一向に差し支えない。というよりむしろそのことが期待されている。なんといっても講義を聴くのが専門課程の学生たちなのだから。ところが教養教育においてはそうはいかない。聴いているのは、その分野を自らの専門にする可能性のほとんどない学生たちだ。彼らに研究者次元の小さな差異に付き合ってもらうことは難しい。そこで講義の焦点となるのは、研究者次元での差異ではなく、研究者と世の常識との差異ということにならざるをえない。この意味での差異は、研究者次元での差異に比して相対的に大きなものとなるはずだ。これも学問の専門分化の当然の帰結である。講義を聴く学生たちは、いわば「世の常識」を代表する人物として席についており、教師は研究者である自分と彼らとの大きな落差を意識して議論を展開する。

ごく一般的に考えるなら、小さな差異についての話より、大きな差異についての話の方が面白い。話す方もそうであるし、聴く方もそうだ。細々した話より「目からウロコ」の話の方が面白いに決まっている。教員は研究者の一人として小さな差異にこだわる日々を送っているはずだが、教員個々人の学問的営為をその基底において支えているのは、まちがいでなくここでいう大きな差異の方である。大きな差異に言及することは、教員の研究の根本動機に直接ふれることにほかならない。したがってこの種の話は、小さな差異についての話とは別の意味で個々の教員にとって切実な話であり、その限りで小さな差異についての話とはまったく別のルートで学生たちに研究現場の香気を伝えることになる。つまり A 群科目における「大きな差異」をめぐる講義は、聴く側の条件（非専門課程の学生）によって規定されるだけではなく、教員の側の内発的な動機づけから発している側面もあるということである。

## 2 匿名性と一回性の意義

匿名性と一回性の方に話を戻そう。教養教育における講義の特質が今述べたようなものだとすると、匿名性と一回性という「教員 学生関係」の特徴は、この種の講義の遂行にとってきわめて有利な条件として働く。このことを以下に説明しよう。教員は個々の学生のことを少しも知らない。学生の側から言えば、自分のいちいちの行動が教員によって把握される可能性はゼロに等しい。出席しようがしまいが、そのこと自体が問題となることはほとんどないのだ。ということは、この匿名性という条件下で講義を聴こうとする学生というのは、語られる主題によほど興味・関心をそそられている学生ということになるだろう。加えて一回性という条件がある。大多数の学生にとって、この科目・教員と付き合うのは、これ一回限りである。これからなされる卒論の指導のことを考えて教員に愛想よくしておこうとか、これから学ぼうとする専門科目の基礎としてこの科目を取っておこうとかいった配慮は、ここではあまり意味がない。ここでは「これから」よりは「いま」を優越させて構わないし、「世俗的ないし目的合理的



な判断」よりは自分自身の「興味・関心」に優先権を与えて一向に差し支えない。

というわけで、語られる事柄への興味・関心を全面展開する講義（教養教育における講義）と、匿名性・一回性というのは、思いのほか相性がよい。匿名性と一回性という条件によって事柄への興味・関心を強くもった学生がふるい分けられてくる。匿名性と一回性は、「語られる事柄への興味・関心」が純粹なかたちで析出してくるために欠くことのできない条件であるとさえいえるかもしれない。ともかくこの条件の下で事柄への興味・関心を第一義とする空間が成立してくる。そこには（やや大仰に言えば）語られる事柄への興味・関心の共有という事実しか存在しない。その空間内の教員と学生は、ただその一点だけでつながっている。学問的テーマへの興味・関心以外のものが排除されているという意味で、そこはきわめてアカデミックな空間である。A群科目の大人数の授業というのは、その外観とは異なり、知的な興味・関心が全面的に展開される類まれな空間なのである。

こうした質をもった空間は、受験の圧力の強い中学・高校の学校生活においてはむろんのこと、大学の専門課程においてもなかなか実現しがたいものであることに注意しよう。専門教育の授業においては、「これから」のことはじめとするもろもろの世俗的な配慮がどうしても侵入してきてしまうからだ。学生たちはさまざまな配慮から完全には自由にはなれない。教養教育の空間が「類まれ」と述べたのは、そうした現実を考慮してのことである。

教養教育における講義形式の授業に焦点を合わせて語ってきた。これまで提示してきたのは、京都大学における教養教育の本質と私たちが考える内容であり、A群科目の「現実」についての情報では必ずしもない。A群科目の授業が、すべて実際にこのようなものとして行われていると主張しているわけではないのだ。実際には「事柄への興味・関心」を前面に出さない授業もあるだろうし、「事柄への興味・関心」より「単位取得についての心配」によって授業に出てくる学生もいるかもしれない。

だが他面、上に論じたことは、現実から完全に遊離した単なる理想論でもない。2003年夏に実施した「A群科目に関する〈学生による授業評価〉」において、回答者の一人（理学部学生）が歴史学関連のある授業を評して「教官が〈オレは歴史が好きなんだー〉という熱意をふりまいていつもおもしろくきいている。ひきつけられる」と書いてきた（『A群科目に関する「学生による授業評価」・報告書』2004年2月、53ページ）。同種の回答はほかにもいくつかあった。主題に対する教員の側の興味・関心が、学生の中に潜在していた興味・関心に火をつけるのである。このような事実がある限り、これまで述べてきたことは、多少とも現実的な根拠のある議論ということになるのではなかろうか<sup>1</sup>。

---

<sup>1</sup> なお付言すれば、教養教育における講義形式の授業の本質を以上のように捉えてみると、1で言及したような、講義形式の授業へのネガティブな評価の理由「安易な単位認定の温床、双方向性の欠如など」は、いずれも講義形式に内在する本質的な問題ではなく、技術的に解決可能な問題であることがわかる。たとえば、双方向性の確保については、授業後の小レポートやウェブ掲示板によって学生との対話を試みるなど（前掲報告書、55-56ページ）、個々の教員の工夫によって対処がおこなわれている。

またA群科目に関しては、履修登録者が著しく多い授業（いわゆる「大規模クラス」）の存在が以前から問題として指摘されてきた。これに関しても、履修登録者数が376名（最大教室の定員）を超える科目については、平成15年度からそれらの科目の開講コマ数を増やすことによってクラス規模を適正化するという対策が講じられ、すでに一定の成果があがっている。具体的には、履修登録者数376名以上の授業は、平成13年度には28、平成14年度前期には24あったのに対し、平成15年度前期には16と減少している。さらにそのうちでも、履修登録者数1000名以上の超大規模クラスは、平成13年度には8、平成14年度前期には7あったのに対し、平成15年度前期には1と激減している。

さらに付け加えれば、講義形式の授業、とりわけ上記のような大規模クラスに顕著な問題として、履修登録のみおこなって実際には授業に出席しない学生が多数おり、そうした学生（特に二回生以上）の中には、学部専門科目と全学共通科目との重複登録をおこなっている学生が一定数存在することが指摘されてきた。この点を考慮し、各学部が実効性のある制度として重複登録の禁止を実現することにより、授業への学生の実質的参加を促進し、また大規模クラスの解消に資するべきであることを提言しておきたい。

### 3 放置の問題

語られる事柄に対する興味・関心に力点を置いて教養教育を論じると、必ず「興味のわからない学生はどうするのか、放っておいてかまわないというのか」といった反論が返ってくる。興味・関心のない学生に興味・関心をもたせようとするのが教育ではないか、という主張である。この主張の観点から見ると、これまでここで展開されてきた議論は放置容認の主張にしか見えない。講義内容に興味のある学生を相手にして授業が成立すると述べることは、興味のわからない学生は放置すると言っているのと同じではないか、とその人々は言う。しかしよく考えてみよう。その放置は、当該科目に関してだけのことなのである。A 群科目全体がシステムとして放置を容認しているわけではない。A 群科目には実に多彩な授業科目が含まれており、そのどれかにこの学生の興味をひくものがあるかもしれないからだ。個々の学生の知的興味・関心の内容は多様である。この多様な興味・関心に対応するためには、A 群科目の科目設定は必然的に多様とならざるをえない。多様であればあるほど、「放置」の現実回避されることになる。A 群科目全体は、「放置」の可能性に対して科目の多様性によって対応しようとしているわけだ。

だが、と放置批判論者は言うかもしれない。A 群科目の全体を見回してみても、自分の興味をひきそうなものは一つもない、実際にたくさんの A 群科目の授業を受けてみたが、どれもこれもつまらなかった、という感想を抱く学生についてはどうか。このような学生は、A 群科目の全体から放置されることになるのではないか。こうした学生をどうするのか。この反論に対して、A 群科目をさらに多様化するという方策によって対応することも考えられるかもしれない。だが現状の A 群科目全体に対して無反応な学生は、ひょっとしたら、どんなに科目を多様化しても相変わらず無反応であり続けるかもしれない。そのような学生に対してはいったいどのような方策が可能だろうか。

この問題を解く鍵は各学部で設定されている「卒業に必要な単位」にあ

るというのが、現在のところの私たちの考えである。無反応学生は、各学部で設定された「卒業に必要な単位」に押し出されて A 群科目を受講しようとしているにちがいない。A 群科目を受講を決めているのは、当人ではなく学部なのだ。となると、そもそもこの押し出す側の論理は何か、が問われることになるだろう。各学部は教養教育に何を期待し、どのような基準で「卒業に必要な単位」を算定しているのだろうか。理系学部に関してすでに指摘しておいたように（前掲報告書、45 - 46 ページ）、無反応学生という問題に関してはこのことこそがまず第一に考えられねばならない事柄なのではあるまいか。

#### 4 基礎ゼミナールという授業形式

語られる事柄に対する興味・関心が第一義的なものとして存在しているのが、教養教育における講義なのだった。「事柄に対する興味・関心」を一次的なものとするという思想は、講義科目に限らず教養教育全体を貫いていると考えてよい。A 群科目は、授業形式に関しては、講義と基礎ゼミナール（実習、講読などを含む）の二つに分けられる。これまでの議論はすべて講義に関するものだった。基礎ゼミナールという授業形式は、これまでの議論のどこからんでくるのか。基礎ゼミナールという授業形式の必然性はいったいどこにあるのか。

基礎ゼミナールという授業形式の特徴は、受講学生が自ら読み、考え、書くという作業を授業参加の必須の条件にするという点にある<sup>2</sup>。同じように「事柄に対する興味・関心」を中心にして展開しているといっても、この点が講義形式の授業と著しく異なる点だ。講義によって学生たちの知的関心に新たな風を吹き込むことは可能だが、講義という形式によってできることはそこまでである。講義担当者は、その後学生たちの思考がどのよ

---

<sup>2</sup> ここで基礎ゼミナールとよぶ科目の中には実習や講読などが含まれている。そこで実際に行われていることを考えると、読み、考え、書くということだけではなく、実際に見聞きする、自分で実際にやってみる、といった「体験」の次元に言及することがより正確である。ただここでは煩雑さを避けるため、「体験」という言葉は入れなかった。

うな軌跡を描くかについてフォローすることはできない。他方、学生たちの中に、聴くだけでは飽き足りない、自らの「事柄に対する興味・関心」を自らの手で展開したい、と考える者は一定程度必ずいる。私たちは、2004年1月に基礎ゼミナール受講者を対象にした調査（「基礎ゼミナールに関する〈学生による授業評価〉」）を実施したが、寄せられた回答を読んで驚かされるのは、学生の間にあるこうした類の願望の根強さだ。自分で読み、考え、書くという作業は、それ自体で彼らにとって大変魅力的であるようなのだ。

むろんすべての学生がこの作業を望むわけではない。それはその通りなのだが、その一方で「事柄に対する興味・関心」を焦点とする講義が活発に行われれば行われるほど、それに刺激された能動的精神が胚胎してくるというのも事実だろう。「事柄に対する興味・関心」を焦点とする講義が、その当然の帰結として、自ら読み、考え、書くことを願望する学生を生んでいく。「自学自習」を教育上の基本理念とする京都大学にとって（「京都大学の基本理念」参照）、このことはきわめて好ましい事態であるにちがいない。このような精神を自ら生み出しつつ、それに対し何の対応もしないのは、教育を旨とする組織として不誠実というものだろう。ここに基礎ゼミナールという授業形式が存在する必然性がある。教養教育をここで論じているような姿勢で実施していく限り、基礎ゼミナールという授業形式は必要不可欠の意味をもつ。教養教育においては、講義と基礎ゼミナールという二つの授業形式は、いわば車の両輪のようなものなのだ。

京都大学の教養教育には少人数ゼミナールという科目カテゴリーがある。少人数ゼミナールと基礎ゼミナールは一見たいへんよく似ている。双方ともいかに全学共通科目らしく、異なった学部の学生がその異質性のゆえに互いに刺激しあう場となっている。両者のちがいはどこにあるのか。

二つのゼミナールはともに少人数単位で行われる演習形式の授業なのだが、よく注意してみると、実施形態が若干異なる。少人数ゼミナールは、一回生のみを対象にした前期開講科目（半期完結）である。他方基礎ゼミ

ナールの方は、ほとんどの場合、全回生を対象にした（事実上の）通年科目である<sup>3</sup>。この実施形態上のちがいは、両者の内容上のちがいを生み出す。少人数ゼミナールは、大学に入りたての学生相手の導入的な授業を行うことを狙いとしている。これに対し基礎ゼミナールにおいては、一年間ほぼ固定したメンバーが同じ主題について議論をし合う。そしてそこには一回生だけでなく、上回生も参加している。関心の持続という意味でも、あるいは参加者の広がりという意味でも、そこにあるのは、単なる「導入」ではなく、教養教育の本質すなわち「事柄に対する興味・関心」に基づいたきわめて知的、学問的な空間だといえそうである。

## 5 提言

人間・環境学研究科・文系群会の教養教育に対する考えは、およそ以上の通りである。最後に京都大学における教養教育の今後を視野に入れて、これまでの議論から導き出される実践的提言を二点にまとめておきたい。

先に A 群科目の多様性は、学生たちの興味・関心の多様性に対応するものだという趣旨のことを述べた。興味・関心が教養教育にとって本質的な要素であるとするなら、そして学生の知的関心に応えることが大学の責務であるとするなら、A 群科目の多様性は今後もできるだけ保持されていかなければならないだろう。多様性は、A 群科目という科目群にとっていわば本質にかかわることなのだ。よりよき教養教育を実現していくためには、A 群科目の科目設定は今後もできるだけ多様であることをめざすべきである。これが第一の提言である。

第二の提言は、基礎ゼミナールという授業形式に関係する。前述のように、基礎ゼミナールは教養教育の推進にとって不可欠の意味をもつ。ところがこの授業形式に関しては、1 コマあたりの履修者数の少なさゆえにし

---

<sup>3</sup> 「事実上の」という但し書きをつけたのは、基礎ゼミナールも形式的には半期科目として開講されているからである。多くの場合、「××基礎ゼミナールA」（前期）、「××基礎ゼミナールB」（後期）などといった科目名で開講されている。A、Bという表記でわかるように、その二科目は担当者によって連続したものとして認識され、連続した履修が推奨されている。つまり事実上の通年科目として機能している。

ばしば批判が投げかけられてきた。全学共通科目の第一の責務は、大量の学生に単位を供給することであり、少人数の学生にしか単位を与えない授業などは不要なのではないか、というわけである。私たちはむろん教養教育をこのように量的にながめる観点はとらない。先に述べたように、基礎ゼミナールは、講義とは異なった教育の質を提供できるがゆえに、教養教育にとってなくてはならぬものなのだ。この講義と基礎ゼミナールの並存という事態は、今後も維持されねばならないと考える。つまり、望ましい教養教育を実現していくために、A群科目においては講義と基礎ゼミナール（実習、講読などを含む）という二つの授業形式を今後も保持すべきである。これが私たちの第二の提言である。

2004年6月

京都大学大学院人間・環境学研究科・文系群会



## 教養教育に関する人間・環境学研究科・文系群会の考え

---

平成 16 年 8 月発行

編 集 京都大学高等教育研究開発推進機構  
全学共通教育システム委員会 教養教育専門委員会

発 行 京都大学共通教育推進部共通教育推進室  
〒606-8501 京都市左京区吉田二本松町 Tel 075-753-6690

---