

【研究論文】

宮坂哲文の生活指導論に関する一考察

——生活綴方の位置づけを中心に——

川 地 亜弥子

はじめに

本稿は、宮坂哲文（1918-65）の生活指導論について、主に生活綴方の位置づけを中心に考察することを目的とする。

宮坂は、戦後1950年代から60年代前半の日本において、生活指導運動の中心的な指導者として活躍した人物である。彼は、1959年日教組第八次教育研究集会において全国生活指導研究者協議会（翌年、全国生活指導研究協議会と改称、以下全生研と略記）を結成し、以後死に至るまで、その常任委員会代表、編集長として運動の先頭に立った。同時に、彼は生活指導研究の第一人者として、全生研の活動を理論的にも支えてきた。また彼は、運動の実践的・理論的進展によって、自らの生活指導論を再構築してきたのである。

宮坂の研究史については、『宮坂哲文著作集』の編者らによって、次のような時期区分がされている。前期が禅林教育史研究と特別教育活動・ガイダンス研究を中心とする時期、中期が『生活指導』（1954年）を代表的著作としその発刊以後の時期、後期が「学級集団の解放と組織」（『現代学校経営事典』明治図書、1961年）以降の『生活指導の基礎理論』（誠信書房、1962年）を代表的著作とする時期である⁽¹⁾。

本稿でも、以上の時期区分を採用し、特に宮坂が生活指導運動の中心となった中期から後期における彼の生活指導論に注目したい。宮坂は、生活綴方の歴史的・実践的検討を基盤として生活指導概念を形成しており、生活指導において生活綴方と集団主義をいかに定位するかは、中期から後期にかけての中心的な研究テーマであった。よって、彼の生活指導論における生活綴方の位置づけを中心に検討していくことは分析の視角として有効であると考えられる。

具体的には、まず『生活指導』から1957年までの宮坂の生活指導論に注目し、生活綴方がいかなる観点から生活指導に位置づいたか明らかにする。次に、宮坂が1958年以降二度行った生活指導の概念規定のそれぞれについて、とくに集団主義との関係から生活綴方の位置づけを検討する。最後に、それらに対する先行研究を整理し、宮坂の生活指導論の意義と限界について考察する。

1. 『生活指導』における生活綴方の位置づけ

宮坂の中期の代表作『生活指導』は、彼が生活綴方を生活指導として位置づけたものである。宮坂によれば、戦後日本の生活指導ではガイダンスが主流をなしていたが、「たださまざまなテストの実施即ガイダンス」⁽²⁾ (p.58) と受けとめられ、技術主義的偏向に陥っていた。その結果、日本の教師たちは、「アメリカのガイダンス運動からなにものかを学ぶべき当の主体たる日本の生活指導そのもの」(p.11) を忘却、もしくは否定してしまい、教師の主体性および自信の喪失が生まれたと考えた。そのため宮坂は、日本における生活指導の源流を明らかにすることを試み、その中で特に生活綴方に注目するに至った。

宮坂が生活綴方を生活指導として位置づけた理由としては、以下のものが挙げられる。まず、生活の実態から出発した生きた討議題材や、個々の子どもの生活の事実を教師が知っていること、教師の側に「生活指導の目標」として明確な問題意識・目的意識や主体的な生き方への探求があること、また、指導のための記録の工夫がなされていることである (pp.41-60)。

彼は、生活綴方が展開した生活指導の重要な局面として、次のような指摘を行っている。「綴方を通して、子どもたちの実践的な生きかたを理解し、それを問題にしていこうとする方法的態度、いなそれに止まらず、子どもたちの現実の生活のなかにあつての『真実』な生きかたとりわけ実践的な生きかたの探求こそが綴方表現そのものを『真実』なものにする根柢であることの確認、いわば実践的な問題発見的問題解決の態度の重視が、すでに、生活綴方の展開した生活指導のありかたとしてあきらかにされてきている」、「学級の子どもたちがかいた綴方のなかからさまざまな問題を拾い出して、それを学級の集団討議にかけ、教師と生徒とともどもに現実の問題をめぐつての共同思考を行つ [マ] ていく」(p.51、傍点宮坂)。

上述において、生活綴方は認識の指導であるとの当時の一般的な理解を超えて、宮坂が「実践的な生きかたの探求」に着目している点は重要である。特に、「真実」な「生きかた」と綴方表現の「真実」さの関係について注目している点で、生活綴方独自の生活指導についての考察が行われているといえる。さらに、「集団討議」「共同思考」を重視していることにも、注目しておきたい。

宮坂は「生活指導の本質」(1956年)⁽³⁾ に、初めて生活指導の本格的な概念規定を展開した⁽⁴⁾。そこで宮坂は「生活指導」を「生きかたについての指導だ」と端的に述べた。「生活指導で考えていかなければならぬ子どもの『生きかた』とは、具体的な行動のしかたであると同時に、その行動のしかたを生みだし、またそれを与えている、もの見かた、考えかた、感じかたも大きく含めたもの」(p.15) であり、「[子どもたちによって] 表現された人間的眞実」を、「子どもたちの生活意識」として定着させ、「さらに深いものにしていくこと」(p.31) が必要であると述べた。さらに小西健二郎『学級革命』(牧書房、1955年)などに学びながら、上述のような指導のためには「基礎的な知能や技能の習得」だけでなく、「学級集団の人間関係の問題」が「前提」とし

てあるとした (p.33)。宮坂はこの論文において、生活綴方に対する理解を深めると同時に、生活指導における学級集団の重要性に注目したのである。

これらの理論的考察をふまえて、宮坂は1957年に生活綴方的学級づくりの定式化（以下「定式化」と略）を行った。「定式化」とは、「1 学級の中に何でもいえる情緒的許容のふんいきをつくること。2 生活を綴る営みを通して、ひとりひとりの子どもの真実を発現させること。3 ひとりの問題を皆のもんだいにする」⁽⁵⁾ というものである。

しかし、宮坂の生活指導論における教師の児童理解については、竹内常一によって厳しい批判がなされている。竹内は、宮坂が「教師側の絶対的寛容、教師の感情移入的な児童理解、自然主義的児童観」に立っていると指摘し、これは生活綴方や、集団主義的教育が「教師は児童の生活現実の認識と子どもの生活認識との対立、いいかえれば認識のしかたの争奪をとおして子ども理解をすすめると同時に生活指導を展開する」ことと「本質的に対立する」⁽⁶⁾（傍点引用者）という。

同様に、生活綴方のもつリアリズムの継承の重要性を指摘したのとして城丸章夫の指摘を位置づけることができる。城丸は「定式化」について、これは「子どもの意識の指導」にとどまり、「子どもの実践（行為・行動）が欠落している」ため生活指導の方法としては重大な欠落を持っていると指摘した。さらに、「情緒的許容」と「何でもいえる」学級とは別のものであること、「情緒的許容」は「許しあう諸個人」を生み、これは「『真実の発現』＝＜リアリズムの追求＞」を制約するものであること、「ひとりの問題が皆の問題となる」段階で初めて特定の子ども以外も「何でもいえる」ようになるはずであるから、この「情緒的許容」の段階の設定は無用であり、「何でもいえる」という段階はむしろ教育の所産であると指摘した⁽⁷⁾。

竹内、城丸両者の批判は、教師による直接的指導や、学級集団づくりの質を規定するものとして必要不可欠なリアリズムという観点を、宮坂は継承していないのではないかという指摘であったといえよう。

2. 「機能論」の提起と生活指導概念規定

宮坂は1958年と1962年にそれぞれ生活指導概念の規定を行っている。まず、宮坂の生活指導の位置づけを知るために、宮坂がこの頃表したいわゆる「機能論」について紹介する。次に、二つの生活指導規定について検討し、その上で生活綴方的生活指導と集団主義的生活指導の違いについての宮坂の見解を示す。

宮坂は、1958年に、「教科（指導）は教科外（指導）とともにむしろ領域概念であり、これにたいして生活指導は学習指導（狭義）とともに機能概念としてとらえるべき」であるとする「機能論」を発表した。学習指導は「客観的な教材に即して展開されるいわゆる学習指導というはたらき（機能）」であり、生活指導は「主体的な個々の生徒に即して展開されるはたらき（機能）」

であり、両者とも「学校教育の全面にわたって同時に統合的に現れるべき学校教育の基本的機能」⁽⁸⁾であると述べるのである。

このように生活指導を学校教育に位置づけた上で、まず宮坂は、1958年に以下のように生活指導を規定した。「生活指導とは、教師が子どもたちと親密な人間関係を結び、一人一人の子どもが現実に日々の生活のなかでいとなんでいるものを見かた、考えかた、感じかた、ならびにそれらに支えられた行動のしかたを理解し、そのような理解を、その子どもたち自身ならびにかれら相互間のものにする事によって、豊かな人間理解にもとづく集団をきずきあげ、その活動への積極的参加のなかでひとりひとりの生きかたを（生活認識と生活実践の双方を、つまり両者を切りはなさずに統一的に）より価値の高いものに引きあげていく教師のしごとである」⁽⁹⁾（以下「1958年規定」とする）。この規定は、生活綴方を中心とした教師と子どもの関係づくりとそれによる教師の子ども理解、および子ども相互の理解を前提として集団が築かれるというもので、「定式化」の三段階論を継承したものとなっている。

その後、宮坂は、「定式化」の三段階論に対して全国教研集会などで批判を受けるなかで、生活綴方による学級集団づくりについて「子どもの集団の質的変革をとおしての人間づくり」がかならずしも中心的なねらいにはなっておらず、むしろ「文章表現をとおしての意識づくり」が「固有のしごと」である、との見解を表明していく⁽¹⁰⁾。1961年8月にはついに「生活指導とは集団づくりのことだ」と明言するに至った。その集団づくりは、体制づくりと意識づくりの2つの側面があり、両者は「集団づくりという一つの実践のもつ二つの局面にすぎない」とした。

1962年の規定は次のとおりである。「個々の子どもおよび子どもの集団の現実に直接はたらきかけ、かれらじしんが自己をふくめた環境（集団）を民主主義的原理にたって変革的に形成する能動的な集団的組織的態度・能力をかくとくするようにみちびくしごとであり、それによって人格の全面的発達を可能にする独自の道をひらき、教科指導の固有な任務と相俟って、学校教育の基本的目標の達成に寄与すべき教育作用」⁽¹¹⁾（以下「1962年規定」とする）。

「1958年規定」と「1962年規定」の共通点としては、まず、生活指導が集団づくりと深く関わっていること、生活指導が子ども個人だけでなく子ども集団の現実の姿に直接的にはたらきかけるものであること、さらに、子どもの発達にとって、個人の発達と集団の形成とが相互に作用し合うものであることが挙げられる。

相違点としては、後者では、教科指導との関連が問題とされていることが挙げられる。さらに、生活指導の目的が、「1958年規定」では生活認識と生活実践の双方の統一されたものとしての「生きかた」を価値の高いものに引き上げることにあるが、「1962年規定」では「能動的な集団的組織的態度・能力」を獲得することに變化し、そのことによって「人格の全面発達」を目指すという叙述になっている。「1962年規定」は明らかに集団主義教育の成果を色濃く反映している。

一方、このころ宮坂は、集団主義が体制づくりを担当し、生活綴方が意識づくりを担当するという機械的な二元化を否定し、それらを生活指導という一つの方法体系に位置づけようとしてい

た。その上で、生活綴方と集団主義教育との相違点は以下のように述べられた。第一に、子どもの行動変革という生活指導の究極的な目標に対して、生活綴方的生活指導は「子どもの行動を生み出し支えるものとしての生活意識の層への働きかけ」をその特質とする。これに対して、集団主義教育は「子どもたちの行動そのものへの直接的なはたらきかけにより行動様式を直接組み替えようとする」とその特質とし、「その過程で意識変革をも同時になしとげようとする」(傍点引用者)。しかもこれらの過程全体に対する前提として、「教科をとおしての科学的世界観と社会主義的モラルの形成という認識発展のための系統的指導」を必要とする。第二に、「両者の集団観もしくは人間像の相違」であり、「生活綴方がひとりひとりの意識の解放により人間的真実、人間的要求を生活のなかに掘り起こしてそれを結集することによって集団的共感にまでもりあげる」という方向性を示すのにたいして、「集団主義はまず民主的集団体制のなかに一挙に子どもたちを導入し、個々人の解放を集団的に保障するための体制の確立をはかろうとする」ものである。これを宮坂は、「前者はひとりひとりがよくなれば社会全体もよくなるという発想に立つのにたいし、後者は、社会全体がよくならなければ個人の解放も幸福もありえないという発想に立つといえる」と端的に言いかえている⁽¹²⁾。

このような立場から、宮坂は、「[生活綴方には] 集団討議の厳しさが要求されるといっても、そこでの主眼は個々人の真実のたしかめにおかれている」という。そのため生活綴方は、「集団組織化の理論と方法をそのなかにとりいれ、それとの結合をとおして、はじめて、自己を教育のたんなる方法技術としての綴方教育から、教育の目的と方法をそのなかに統一的に包摂した一個の教育実践体系としての生活綴方にまでたかめることができるのではないか」(p.58)と主張されることになるのである。その一方で宮坂は、1962年に日本作文の会がいわゆる「方針転換」を行ったことを批判し、生活指導や集団づくりを除いた生活綴方は単なる「作文教育」となってしまっているのではないかと、生活綴方はその独自の集団づくりの理論を探究するべきであると主張したのである。この二つの主張からは、宮坂の生活綴方における集団づくり論が、集団主義との結合によるのか、それとも独自の理論を探究するのかという揺れをかいま見ることができる。

3. 宮坂の生活指導論に対する評価

以上の宮坂の生活指導の規定および生活綴方の位置づけについて、先行研究の評価を整理したい。この作業を通じて、生活綴方の立場のもの、集団主義の立場のものそれぞれの内部にも評価の温度差があり、宮坂の生活指導論がより立体的に明らかになると思われる。

(1) 「機能論」を批判する立場

小川は、宮坂の「機能論」について、「教科と教科外との本質的な差」がなくなってしまう「教科、教科外の別のない経験カリキュラムを理想とする」可能性がある」と危惧し、教科指導の

体系性が失われると主張した。また、歴史教育を例にとりながら、「過去の現象、歴史の法則についての一定の認識を与える仕事を、そのような個人の問題に結びつけることになり……鑑としての歴史の教育に陥りはしないだろうか」と指摘した⁽⁴³⁾。この点は、本稿の1で指摘した、宮坂におけるリアリズムの継承という問題と深く関わっており、今後の検討を要するだろう。

さらに小川は、1958年規定には『『ひとりのよろこびをみんなのよろこびに』という『生活綴方的な集団化の理念』しか内包していなかった』と批判した。一方、1962年規定は「集団そのものの組織化をとおして子どもの意識変革と行動変革を統一的になしとげるしごとを意図的計画的におしすすめようとする立場」にあること、つまり生活綴方の限界を認識し、集団主義の思想がとりこまれたことを評価した。その上で、生活綴方は固有な生活指導の役割があるという宮坂の主張を支持し、それは貧しい日本の「生活台」からの「教育と実生活の結合」であると主張した。

同様に、宮坂の機能論の主張に対して厳しく批判したのが竹内常一である⁽⁴⁴⁾。まず、宮坂が生活指導と学習指導を「学校教育の全面にわたって同時に統合的に現れるべき学校教育の基本的機能」であると主張していることは、宮坂自身の理論構成に反したことであるという。宮坂の理論構成に従えば「教育という仕事は人格形成としての学習指導という教育機能一元化であり、生活指導はその本質であり、狭義の学習指導はその形式」となるという。そして「人格形成としての学習指導を実践過程に即していえば、生活指導と学習指導（狭義）とは……生活法的学習指導の二つの側面である」というべきはずのところを、両者は「それぞれ独立した教育機能」であるといったのは誤りであるとした（p.64）。そのため竹内は、宮坂の生活指導概念は「学習法的生活指導」概念であると批判し、自らの「訓練論的生活指導」の立場と区別した。

また竹内は、宮坂の生活綴方理解についても批判を加えた。竹内は、宮坂が生活綴方を「生命主義的に理解していたために、生活綴方教育には集団主義的、ないしは生活訓練的思考が皆無であったという断定を前提にしている」（p.135）と指摘し、綴方教師は生活綴方と生活訓練の両方の要素を持っていたと主張した（p.275）。

（2）「意識づくり」の側面を發展させる立場

一方、同じ全生研内部から、宮坂が生活指導の側面に「意識づくり」を位置づけたことを積極的に継承しようとしたのは、城丸章夫である⁽⁴⁵⁾。彼は、生活綴方が「作文を媒介として生活を見るということ自体が、教師や仲間によって守られている生活から、校外の生活を見るという意味を担っている」として、生活綴方的生活指導を「校内での行動と校外での行動との統一と相互浸透の問題」、すなわち行動の問題として捉えようとする。1976年には彼は、宮坂の「意識づくり」を、行動を組織する「民主的交わり」として位置づけ、「集団づくり」が「自治集団の形成」と「民主的交わり」の両者を統一した概念であるとした。その際に、宮坂いう「意識づくり」の側面の取り組みからは、「自治という問題が發展しにくい」こと、そのため自治集団の形成の仕事は重要であると指摘しながらも、それに解消されない「民主的交わり」の独自の役割について

の探求の必要性を述べた。彼は、集団づくりの仕事を学齢期に限定せず、「乳幼児に育ってくる人間への関心をどう導くかということ、またその導きが自治集団の教育にまで系統的につらなっていく道筋」を探求する必要があることを主張するのである。このときの城丸の主張は、「民主的交わり」という概念が、学童期や、特に青年期においてどのような独自の役割を果たすのかという問題には答えていないが、行動の変革を目的とする生活指導における「意識づくり」の位置づけが、発展的に行われたといえよう。

坂元忠芳⁽¹⁶⁾も、城丸と同様に、宮坂が「意識づくり」の役割を重視したことを評価する。その上で坂元は、宮坂が生活綴方と集団主義の二つの方法体系を、集団観やめざす人間像において根本的に対立すると捉えた（本稿2参照）にもかかわらず、生活指導という一つの方法体系の中で統一しようとしたことは矛盾であると主張した。坂元は、生活綴方が子どもの文章表現指導をその固有の領域として生活指導を行ってきたと事実を重視し、生活綴方は行動の組織をめざす集団主義教育に対して、「媒介（行動と認識を結合させる）の役割をはたしながら、やはり『表現を組織する』という点で固有の領域を主張する」（p.66）（傍点引用者）と述べた。生活綴方は「生活表現の組織化を通して、集団主義教育に展望を与え、集団相互のつながりと各々の集団のはたすべき役割とをいっそう明確にする」ため、「子どもの表現形態を組織していく訓練体系」として、独自に探求していく必要があるという（p.69）。さらに、「生活に根ざし、生活を変えるという子どもの目的意識性を形成するという目標にむかって、まず子どもの行動と認識を結びつける働き」が生活綴方にあり、「この意味で表現は認識と行動を媒介することによって、子どもの発達の原動力を形成しようとする」という。また坂元は、クルブスカヤを引きながら、表現による相互理解が集団を組織し、それによって子どもが発達することを指摘している。この立場から、「生活綴方を訓練論としては集団主義養育へ、教授論としては各教科を貫くリアリズムへ」（p.66）と分化して研究すべきであるという見解にたいして、「生活訓練としての生活表現形態の指導」を集団主義教育の中へ「解消」するものであると批判した⁽¹⁷⁾。

坂元、城丸の両論は、宍戸健夫⁽¹⁸⁾によって高く評価された。宍戸は、坂元が生活綴方的生活指導を「生活訓練としての表現指導」として再構築しようとしたのに対して、城丸は「『行動』を組織するものとしての『民主的交わり』の指導」として再認識したと位置づけている。これら両論は「統一的な理論として再構成されなければならない」とのべ、これは「表現」と「生活」の問題にほかならないとされた。

（3）「機能論」に積極的な意味を見出す立場

坂元と同じく、生活綴方に対して学習指導、生活指導とは独自の役割を見出しながら、佐藤広和⁽¹⁹⁾は、それが「領域」としてではなく教育作用であると捉えられたことの意義を問うた。

佐藤は、宮坂が生活綴方における生活指導の独自の任務を、教授や訓練とは区別される態度の形成とし、それを「第三の教育作用」としたと主張する。佐藤はその内実について「『物の見か

た、考えかた、感じかた』の指導」であり、それは「一人ひとりの子どもの固有な思考方法と行動方法の基底にあるものを直接指導の対象とする」ものであるという。この規定は、宮坂が生活指導の側からは「学習法的生活指導」論として、教科指導の側からは態度主義として批判される原因となったものである。

しかし、佐藤は「学習指導と生活指導を機能とした積極的な意味」として、子どもの発達を実現するために必要な「子どものレベルをふまえ、それと矛盾をおこし、それを克服するような方法」で要求を提出できる点に求めた。そのために、宮坂は「個人の問題を個人の問題そのものとしても扱う必要がある」と考えて、科学・集団のどちらからのベクトルでも扱えない子どもの悩みそのものを扱うことができる「第三の教育作用」を位置させようとしたのだというのである。

坂元、佐藤とともに宮坂の生活綴方論について対立する観点からそれぞれ評価を下している。しかし看過してはならないことは、両者ともに子どもの発達と生活綴方の関係に注目している点である。坂元は「表現を組織する」ことをその本質的過程であるととらえ、一方佐藤は「個の問題を個の問題として」ととらえ、指導の契機として生活綴方独自の意義を見出している。今後はこの二つの関係について、小川—宮坂論争の成果もふまえながら検討していく必要があるだろう。

おわりに

今後の課題としては、先行研究の成果に基づきながら、特に宮坂におけるリアリズム理解および「機能論」の独自性の検討をふまえて、宮坂の生活指導論における「表現」の位置づけを明らかにすることが挙げられる。他日を期したい。

注

- (1) 『宮坂哲文著作集』Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ（明治図書、1975年再版）の竹内常一、城丸章夫、春田正治それぞれによる「解説」を参照。
- (2) 以下から、宮坂「生活指導の本質」の検討より前の段落の引用は、宮坂哲文『生活指導』（朝倉書店、1954年）による。
- (3) 宮坂哲文「生活指導の本質」『講座学校教育11 生活指導』明治図書、1956年。以下、同段落中の引用はこの書による。
- (4) 『宮坂哲文著作集Ⅰ』p.284。
- (5) 春田正治、宮坂哲文「第十分科会 生活指導」日本教職員組合編『日本の教育第六集（第六次教育研究集会全国集会報告）』国土社、1957年。実際は宮坂が執筆したものである。詳しくは春田正治『戦後生活指導運動私史』明治図書、1978年、p.35、参照。
- (6) 竹内常一『生活指導の理論』明治図書、1969年、p.31。
- (7) 城丸章夫「戦後生活綴方運動と生活指導（3）」『生活指導』1969年6月号。

- (8) 宮坂哲文「ホームルームの指導原理」『ホームルームの指導計画』国土社、1958年、p.32。
- (9) 宮坂哲文『生活指導と道徳教育』明治図書、1959年、p.23。なお、初出は「生活指導の本質と特設道徳時間」『教育科学』創刊号、1958年10月。
- (10) 宮坂哲文『現代学級経営2 学級づくりの理論と方法』明治図書、1961年、p.114。
- (11) 『生活指導の基礎理論』誠信書房、1962年、序文、p.ii。
- (12) 宮坂哲文『集団主義と生活綴方——生活指導の前進のために——』明治図書、1963年、pp.34-37。
- (13) 小川太郎『国民教育と教師』国土社、1959年、p.137。同じように教科の系統性を守る立場からの批判を行ったのが、長妻克恒を中心とする数学教育研究協議会である。
- (14) 以下、竹内に関する引用はすべて竹内常一『生活指導の理論』（明治図書、1969年）による。
- (15) 城丸章夫「生活綴方における民主主義の原則」『生活指導』1974年4月号。
- (16) 坂元忠芳「生活綴方の今日的意義——生活綴方教育と集団主義教育との関連を中心に——」『教育』1970年2月。以下、坂元に関する引用は、この論文による。
- (17) 村上純一も、宮坂の生活指導論の検討を通して「外から組織づくり論を導入するのではなく、綴方教師たちの組織づくり論をあくまで生活綴方のリアリズムとの関連で深めるという方向」の研究が必要であるという（村上純一「宮坂哲文の生活指導論と生活綴方論——晩年の生活指導概念規定の検討を中心に——」東京都立大学教育学研究室『教育科学研究』第8号、1989年7月、p.56）。
- (18) 穴戸健夫「生活指導論」小川利夫、柿沼肇編『戦後日本の教育理論』ミネルヴァ書房、1985年。
- (19) 佐藤広和「北方性教育運動研究に関する一試論——研究の課題と教育実践的方法の可能性について」『三重大学教育学部研究紀要』第30巻第4号、1979年2月、Ⅱの補注。

(博士後期課程)