

韓国における
識字・基礎教育の展開と課題

暫定版

編集・発行：日韓基礎教育共同プロジェクト

社団法人全国文解・基礎教育協議会

日韓共同ブックレット発行にあたって

本書は、韓国と日本における識字・基礎教育活動の実情を紹介しようとするものです。韓国と日本の識字・基礎教育について、このようなかたちで両国の状況をあわせ述べた書籍は、これまで存在しませんでした。初めての取組が実現した背景と本書の意義や内容を簡単に紹介しておきたいと思います。

【韓国と日本のこれまでの交流】

韓国と日本との、識字をテーマとする交流は、「国際識字年」の1990年頃からありました。1990年にASPBAE（Asia South Pacific Bureau of Adult Education:アジア南太平洋成人教育協議会）が主催し、インドネシアで開催された「識字と平和教育」をテーマとするワークショップで、識字を軸に社会教育に関わろうとするアジア各地の実践者や研究者が出会いました。そこに日本や韓国からも参加者がありました。日韓の参加者は初めて顔を合わすメンバーが多かったのですが、そこから交流の話は始まったといえます。このワークショップを企画した1人、韓国の黄宗建（ファン・ジョンゴン）さんが、日本の識字に関する森実の報告を聞いて「日本にこんな取組があるとは知りませんでした」と話しかけました。黄宗建さんは、リテラシー（literacy）という英語を「文解」という韓国語に訳し、これを定着させる上で重要な役割を演じた方です。インドネシアでのワークショップから共同セミナーの開催まではトントン拍子にすすみました。韓国と日本は、「近くて遠い国」と語られてきました。それまでなかなか出会うチャンスがなく、識字・文解についてお互いの状況に関心を寄せながらも、つながるきっかけがなかったのです。その両者が、1990年を機につながり始めました。いわば、「国際識字年」が韓国と日本の識字・文解・基礎教育の実践者や研究者をつないでくれたということになります。

これをきっかけに識字をおもなテーマとする「日韓社会教育共同セミナー」が毎年開かれることとなりました。第1回（1991年）がソウル、第2回（1992年）が大阪、第3回（1993年）がテグ、第4回（1994年）

が川崎市で行われたのです。回が重ねられる中で、さまざまな成果やドラマがありました。このセミナーに関わっては紹介したいエピソードがたくさんありますが、ここでは省略せざるをえません。重要なのは、1990年頃から交流はあったということです。それぞれセミナーのたびに現場への訪問も位置づけられていました。

その後、さらに現場に近い人たちによる交流も重ねられました。たとえば、生徒を中心とする日本の夜間中学関係者が韓国を訪問して交流することがありました。また、韓国の文解・基礎教育関係者が日本を訪れることもありました。たとえば 2016 年には、韓国の諸組織の代表が大阪を訪れ、「よみかきこうりゅうかい」という学習者の交流会に参加するとともに、夜間中学を視察しました。

本書に直接つながる交流が始まったのは、2017 年からです。トヨタ財団の助成を受け、日韓の識字・基礎教育をつなぐプロジェクトが始まりました。プロジェクトの活動内容となったのは、お互いの訪問だけではありません。お互いの実践や政策、法律などについて学びあうなかで、それぞれの課題の解決につなごうとする研究が位置づけられました。また、両国の学習者が交流して共同宣言を作成するワークショップも行われました。2019 年 9 月 27 日には、「日韓識字学習者共同宣言」を発表するイベントが行われました。

本書も、それらの一環として位置づけられています。これほど長い交流を踏まえつつ、お互いの取組をまとめる書籍ができようとしていることは、1990 年の識字・文解・基礎教育をめぐる交流の最初からの 30 年近い歴史を考えると感慨深いものがあります。

【韓国と日本の違いと接点】

本書を編むにあたっては、いくつかのことが特に重要になりました。韓国と日本のあいだには、言語の文法的体系が似ていることやともに漢字文化圏にあることなど、重要な共通性があります。しかし、他方で、問題を捉える際に重要になるポイントがあります。それらの点について述べておきたいと思います。

① 識字と日本語学習、文解と韓国語学習の関係の違い

日本における識字－日本語学習と、韓国における文解－韓国語学習とのあいだには、さまざまな違いがあります。例えば、国内で生まれ育った人の識字・文解学習と移民の韓国語学習や日本語学習との間の関係が日韓で異なります。これは、おもに法律や制度や政策に関わることです。韓国では、文解は文解として政策が展開され、一方で外国人の韓国語学習は韓国語学習として、法律も制度や政策もそれぞれ別個に組み立てられています。その影響もあって、韓国では文解運動は移民の韓国語学習運動とは別個に存在しています。それに対して日本では、法律や政策が立ち後れています。識字の法律や政策もほぼなく、その一方で何よりも移民政策が存在せず、当然のように移民のための日本語学習を促進する政策がこれまでありませんでした。そのために日本では、それぞれの地域で現状に即して形成されてきた識字教室や夜間中学にたくさんの移住外国人が来るようになってきました。そのことによって、さらに現場が混乱していると言わなければなりません。この混乱は、2016年に制定された「教育機会確保法」（「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」の略）によって収まるどころか、むしろ拡大されている面さえあります。2019年6月には「日本語教育推進法」（日本語教育の推進に関する法律）が制定されました。日本では、理念だけの法律が少なくないのですが、民間の積極的な動きがなければ、この法律もその類いに終わるおそれがあります。

韓国は法律によって文解活動が促進された面がありますが、逆に法律に縛られて「進学」促進などを強いられる面があります。日本では法律がないために条件整備が進みにくいのですが、自由に展開されている面があります。こういう違いがハッキリすれば、お互いに自国の特性や課題がわかりやすいかもしれません。

② 識字・文解運動における学校教育と社会教育の位置づけ

日韓のズレのもう一つは、学校教育と社会教育との関係です。韓国では、文解教室を卒業して学校教育に進学することが奨励されています。

この是非はともかく、制度的に学校教育と社会教育とが結びつけられようとしていると言えます。学校教育でも社会教育でも、専門的トレーニングを受けた人が教えるスタイルをとっています。それに対して日本では、両者の結びつきが弱いと言わなければなりません。結果として、日本では、夜間中学で教えているのはおもに公務員として採用された教員です。その一方で、社会教育で学習者に伴走するのは市民ボランティアです。意義深い活動を展開しているボランティアや教室もあります。しかし、社会の未成熟もあって、ボランティアが自分の居場所を求めて「日本語を教える」活動をするにとどまっている例もあるのが実情です。一方で、夜間中学の教員の方も、子どもの教育を担当する教員として採用された人たちで、おとなの学習を担当する専門家ではありません。悪くすれば子どもにするような教育をしてそれだけで終わってしまう例も見られます。けれども、両方の場で、学習者に即して取り組んでいる人たちは、社会教育や学校教育の枠を超えて学習者の生活と権利を守るために活動を展開しています。制度が確立していないことにかかわって、良い面が生まれているかもしれないということです。

③ 日韓をつなぐ存在として在日韓国・朝鮮人の積極的位置づけ

もう一つ、日韓の関係に関連して押さえるべきは、歴史的な事柄です。上のようなことも関連して、日本では被差別部落の識字運動と、在日韓国・朝鮮人の人たちをおもな学習者とする夜間中学という二つの集団が識字運動の大きな担い手となってきました。被差別部落の側が社会教育中心で、在日韓国・朝鮮人の側が夜間中学という学校教育中心だったということです。このことは、様々な意味を含んでいます。

在日韓国・朝鮮人の存在は、日本による朝鮮侵略を抜きに考えられません。いわば、在日韓国・朝鮮人の人たちは識字・文解運動という面でも日本と韓国をつないでくれる重要な存在だということになります。それにもかかわらず、これまで日韓の文解・識字活動を論じる際に、在日韓国・朝鮮人について両国をつないでくれる存在として十分描き切れていない面があります。

学習者の主体に注目すれば、日本においては、被差別部落と在日韓国・朝鮮人だけではなく、たとえばニューカマーの識字・日本語学習、障害者の識字学習、アイヌ民族にとってのアイヌ語学習、などなど、さまざまな課題が浮かび上がってきます。こうした学習者の存在についても、被差別部落や在日韓国・朝鮮人の識字運動と関連付けて展開することができるはずですが、しかし、この点もこれまで十分できているわけではありません。

ここで述べておきたいのは、そういう広がりも、部落と在日、とりわけ在日韓国・朝鮮人の学習支援を考えることによって生まれやすくなるのではないかということです。

【本書の特徴】

本書の第1の特徴は、以上のような交流をふまえて、それぞれの実践や研究に関わるメンバーが執筆しているということだといえます。これまでの日韓でのやりとりをふまえて、それぞれの原稿は、歴史、制度、政策、現場の実践などを盛り込むかたちで作成されています。

第2の特徴は、「このブックレットが現場の人たちにとって意味あるものにしたい」という思いを抱きつつ、執筆に当たったということです。それぞれの国の現場に関わっている人たちにとって、自分たちの取組を振り返るきっかけとなることを願っています。

第3の特徴は、論点を明確にしたり、日韓のズレをわかりやすく描いたりするために、さまざまな試みを行っているということです。お互いの国から学ぶことによって、それぞれの国の政策や実践を前に進めることができるはずですが。

本書が歴史的にどのような意味を持つようになるのかは、ひとえに読者のみなさんが本書をどう評価されるかに係っています。「近くて遠い国」と言われてきた両国が、歩み寄り、歴史を共有し、未来へと道を拓いていくきっかけのひとつとなることを願っています。

日本側編集担当 森 実

もくじ

日韓共同ブックレット発行にあたって……………	1
I . 韓国識字教育の出発……………	7
1. 識字教育の概念	
2. 識字教育登場の背景	
3. 識字教育の必要性	
4. 識字学習者の特性	
II . 韓国識字教育の流れと現状……………	20
1. 識字教育の流れ	
2. 識字教育の段階	
3. 識字教育活動の現況	
4. 識字教育活動の意味	
III . 韓国識字教育の課題……………	74
1. 基本権としての課題	
2. 基礎教育対象と教育時期の拡大	
3. 学習者中心の基礎教育の強化と持続可能性の確保	
4. 教育疎外階層の基礎教育への参加機会の拡大	
5. 基礎教育保障のための単独法案と学会設立	
[付録 1] 韓国の識字学習者の日常記録……………	86
[付録 2] 韓国の識字教育団体紹介……………	91

I. 韓国識字教育の出発

1. 識字教育の概念

識字¹教育に関わる概念を理解する前に、社会教育や成人教育、平生教育²(生涯教育)といった概念を理解する必要がある。文献を検討すれば、社会教育は、教育が行われる空間に注目し、学校の中と外を区分する概念であることが分かる。つまり、学校教育が正規の教育課程で行われるのに対して、社会教育は、正規課程以外の、社会で行われるすべての教育(ファン・ジョンゴン、1978年; ファン・ジョンゴン、1994年; 肥後耕生、2006年再引用)を指す。これに対して成人教育は、文字通りに18歳以上の成人を対象とする教育で、これは、正規の教育課程(高校まで)を終えた成人の年齢別基準で区分された概念だということができる(教育学用語辞典、1995)。平生教育については、2つの学説が存在する。まず、平生教育は、学校教育と社会教育を包括する概念で、幼年期から生涯最後まで垂直的基準を土台に、学校と家庭を含む水平的内容を統合する定型的(formal)・非定型的(non-formal)・無定型的(informal)教育活動(チャ・ガップ、2014)のすべてを指すという考え方である。しかし、韓国の平生教育法に提示されたところによると、平生教育は「学校の正規課程を除いた学歴補完教育、成人基礎・文字解得教育、職業能力向上教育、人文教養教育、文化芸術教育、市民参加教育などを含むすべての形態の組織的教育活動」と定義されている。このように、韓国の平生教育法では、平生教育は正規の学校教育を除外しており、社会教育と同様に、非定型的(non-formal)教育だけを指している。ユネスコでも、平生教育(Life-long Learning)は伝統的な学校教育がもつ問題に対する批判から生まれた。すなわち、学校教育は、教育者中心で、堅い組織的・構造的制度の下で進められ、強制的性格を強く持つ環境整備と支援

¹ 訳注：韓国で識字は、「文解」という。文解(ムンヘもしくはムネ)とは、文字解得、文字理解能力で、暮らしの基本能力である。

² 訳注：平生教育は、lifelong educationの韓国語での訳語であり、これは、日本では生涯教育と訳されている。

活動だというのである。それに対して、平生教育は、自律的学習と学習者中心の教育を意味している。

社会教育や成人教育、平生教育の概念は、空間と年齢、学習方式を基準に、学校教育とは違うアプローチで、社会の中で正規の学校課程を終えた人びと（成人）が主体的に参加する、日常生活と関連したすべての教育を指す。ファン・ジョンゴンは、『現代教育叢書 社会教育』において、社会教育は、学校以外の教育活動、または生涯を通じた継続的学習であり、自己成長と社会生活適応、職業、余暇、経済、文化、成人教育、地域社会開発、農村指導（訳注：日本の農業改良普及事業）、国民教育運動などを含むものとした。特に、社会問題を解決する集団プロセスとしての社会教育（肥後耕生、2006）を強調し、社会生活に直接寄与できる成人を対象に、生涯にわたる継続的学習を指し、義務教育を終えた学校以外の青少年及び成人のために組織された教育活動を総称する概念であるとした（ファン・ジョンゴン、1978年；ファン・ジョンゴン、1994年；肥後耕生、2006年再引用）。したがって、社会教育は英語の「Adult Education」と同意語として使用している。

1976年、ファン・ジョンゴンは他の社会教育研究者と協力して韓国社会教育協議会を設立し、社会教育に関する研究と社会教育団体の実態調査、社会教育団体に対する専門的支援活動に取り組んだ。それとともに、社会教育制度及び法制定などを推進し、ユネスコ成人教育部と密接に連携して活動してきた。そして、国連（1987）が「2000年までの10年間に全世界の非識字者をなくすという目標をたて、1990年を国際識字年と定めるとともに、すべての国に対して識字教育を推進することを求める」という趣旨の宣言文を採択すると、それに同意して、韓国社会教育協議会の中に文解教育分科³を1989年に設立して、「大都市貧困地域女性の

³ 訳注：ファン・ジョンゴンは、英語の literacy を「文解」と韓国語に訳した。そのように訳した背景には、中国と日本では literacy が「識字」と訳されていることを踏まえたうえで、ハングルでは、「識字(식자)」が「識者」と同じ表記になってしまう。また、literacy には、さまざまな意味合いが含まれており、文字を知ることだけに止まるものではない。そこで、文字を理解する、文章を理解する、文化を理解する、文化を解放する、などさまざまな意味合いを込めて literacy を「文解(문해)」と訳したのである。韓国の

識字⁴調査」を実施した。この組織は、現在では、(社)韓国文解教育協会⁵へと名称を変更し、民間識字教育機関との連携、識字教育研究、識字教育関係者の地位向上と親睦などに継続して取り組んでいる(肥後耕生、2006)。

以上の歴史から分かるように、識字教育は、社会教育という大きい枠組みの中で語られはじめ、いまでは社会教育の一分野として独立して論じられるようになってきている。国連が1990年を「国際識字年」と定め、万人のための教育プログラムを展開したのは、人権宣言に明示された万人の教育を受ける権利(第26条)を重視したからであり、基礎教育の普遍化を推進しようとしたからである(ファン・ジョンゴン、1990年;韓国文解教育協会、2005)。教育を受ける権利は万人のものであり、教育から排除されたり教育において差別されたりする人はなくしていく必要がある。そのため、政府は、国民だれもが学習機会を制限されることのないように、義務教育を保障しなければならないのである。

平生教育法第2条によると、文字解得とは、日常生活に必要な基礎能力が不十分で、家庭、社会及び職業生活で不便を感じる人たちが読み書き能力を身につけるように組織化された教育プログラム(教育科学技術部・韓国教育開発院、2012)として明示されている。また、平生教育法施行令によると、文字解得プログラムへの参加者及び履修者の条件は、

2007年の改正平生教育法における「文字解得教育」は、その定義より狭く定義されていた。

⁴ ここでの識字は、基本的には文字解得を意味するが、イ・ジョンによれば、文字と解得は、何を意味するのかによって重層性を有しており、識字能力が生活の中でどのように出てくるのかを考慮しなければならない(イ・ジョン、2004年)。

⁵ 韓国文解教育協会の努力で、1987年に4カ所(ソウル2カ所、大邱2カ所)であった識字教育機関が10年後には全国200カ所まで拡大した。また同協会の働きかけを受け、ASPBAE(アジア・南太平洋成人教育協議会)が選定したテーマ別活動に識字教育が含まれるようになり、アジアの第2地域(韓国・中国・台湾・日本・ベトナム・マレーシア・シンガポール・インドネシア・オーストラリア・ニュージーランド・南太平洋諸島などを含む)で韓国はモンゴルの基礎識字教育のための指導者教育、外国人労働者のための識字教育、識字の後続プログラム開発、国家間の識字教育ネットワークの推進などを担ってきた(ユン・ボクナム、1992年)。その後、識字教育は成人教育と関連づけて、成人識字教育とされたのである。

小学校、中学卒業未満の学歴で、満 18 歳以上の成人と規定されている。

したがって、非識字者が読み書き能力を身につけるように支援する一連の成人基礎教育が、識字教育であるといえる。そのためには、すべての人が小学校及び中学校の教育課程を履修できるように、国家が教育機会を安定的に提供しなければならない。また、いかなることによっても学習機会が制約されないように、社会全体にわたって制度的な支援システムを整えることが何よりも重要である。識字教育は社会教育という文脈で捉えると、自己成長、職業、文化、成人教育など、日常生活に必要な全般的な教育課程といえることができる。そして、平生教育的側面からみれば、学校教育課程以外の一生涯にわたった自己学習である。さらに、成人教育的側面からは、満 18 歳以上を対象に行われる基礎教育だということになる。

2. 識字教育登場の背景

先行研究をみると、識字教育に対する社会的要求は、歴史的背景となった事実を通してダイナミックに現れてきた。識字問題の背景となるおもな歴史的事実とは、大きく朝鮮時代の社会構造(両班、階級社会)、日本の植民地期の民族文化抹殺政策、解放後の朝鮮戦争などである。これらが、非識字者を数多く生み出し、民衆に対する教育の必要性を社会的に認知させたのである。また、解放後の政府の政策推進過程で、政治的に「文盲退治教育」を推進したことや、それ以降の経済開発優先政策によって識字施策が中断された時期があったということも、韓国の識字問題を考える上で重要な歴史的事実であるといえよう。政府支援が公式に中断された後も、民間による草の根民衆運動で識字教育は活発に展開された。そのような努力が積み重ねられた結果、2006 年から再び政府の識字事業が展開されるに至る。このように、教育権排除の歴史的事実が、識字教育を登場させる背景となり、識字教育を推進する重要な動因ともなったのである。

朝鮮時代の両班中心の社会構造の下で、教育は支配権力が構造を維持するための特権であった。国民は生まれた瞬間から教育の機会が保障さ

れた人とそうでない人との区分された。その上、漢字を中心とした教育であっただけに、学び習うのも難しかった。朝鮮時代の初期の世宗大王が訓民正音⁶を創製して、国民が分かりやすく文字の読み書きをできるようにしたが、すべての階層に普及させるまでには至らなかった。支配層の両班階級は、ハングル⁷を見下したのであり、両班集団は引き続き漢字中心の社会を維持しようとした。文字が分かることと権力を持つこととはひとつのものであり、生まれながらの地位を意味する時代であった。つまり、両班階級だけが学問を身につけることができ、学問を学び、立身出世ができたわけで、賤民や庶民が文字を学ぶことそのものが制度の権威に抵抗する行為だと見なされた。既得権を持つ両班階級は、ハングルが制度的地位関係を乱すという理由から、その普及を妨害した。

識字教育は人間が生活を営むための基礎教育で、享受すべき権利である。そういった側面から考えれば、国が基礎教育として、識字教育を保障し義務化しなければならない。朝鮮時代には、識字教育が民間の人びとによって非公開で行われてきた。植民地時代には、日本によって学校が設立され、政策的に日本語教育を強要されるという、事実上私たちの文化と言語を抹殺しようとする措置がとられた。

植民地時代に識字教育の灯火が絶えることなく続いたのは、国民の自発的な努力があったからである。韓国民衆は、日本の弾圧に対抗してハングルの独立新聞を発刊し、朝鮮語学会（後のハングル学会）と国文普及事業などを通して、ハングルを普及させた（ファン・ジョンゴン、1989）。

⁶「訓民正音」とは、民を教える正しい音、正しい音で民衆を教えるという意味である。

⁷歴史的にみると、ハングルが国レベルで公文書及び教科書、新聞など、印刷物において本格的に用いられたのは、高宗のときである。民衆が学ぶには、漢文よりハングルの方が便利で分かりやすかったので、押さえつけられても少しずつ民衆の間にハングルが普及し、長い時間をかけて、ようやく朝鮮時代の終わりになってから、ハングルを国民が自由に使用できるようになったのである。

識字教育の必要性が台頭したことによって、朝鮮日報⁸、東亜日報⁹などが国文普及と民衆啓蒙、農村啓蒙運動などを活発に推進した。また、市民社会団体では、各種の講習会と夜学¹⁰が活性化した。近代的教育機関が設立される前までは、書堂が中心となって開花期以降のハングルと西洋の文物を教えた。識字教育の炎を燃やし続ける上で、これらが大変重要な役割を果たした（ファン・ジョンゴン、1990）。

しかし、日本政府の激しい弾圧によって自由な教育機会は剥奪され、国民の非識字率は急速に上昇してしまった。1930年代の国勢調査の統計結果によると、6歳以上の国民の77%が非識字状態であり、就学年齢である6～9歳の児童だけをみると、88.4%が非識字であったという。

＜表 1＞国勢調査資料（1930年）

朝鮮人総人口	20,438,000人（日本人及びその他の外国人除く）	
識字者	4,549,000人	23.3%
非識字者	15,883,000人	77.7%
男性		63.9%
女性		92.0%

出典：ファン・ジョンゴン、1989年；韓国文解教育協会、2005年

これまでみたように、植民地国家の国民に対する教育剥奪と弾圧が続

⁸ 朝鮮日報は、1926年に「知ることが力」、「学ばなければいけない」というスローガンのもとで、国文普及班を作って国文教科書を発行して、学生たちを中心に組織的啓蒙運動を実施した。この過程の中で学用品や日用品を配布して優秀な学生には学資補助金などを与えた（ファン・ジョンゴンほか、1966年；ファン・ジョンゴン、1989年）。

⁹ 東亜日報は、1931年に「ブ・ナロード」という掛け声で、外国にいる留学生など、学生たちが農村地域の住民に識字教育などのボランティア活動で、農村啓蒙運動に積極的に参加するよう、広報し薦めた。

¹⁰ 夜学や講習会はすべて夜間に開かれた共通点があり、おもに地域の有力者か個人によって設立され、ボランティアが教育を行った。対象者のレベルに従って、教育は段階的に実施され、ほとんどは基礎識字（3R）で、国文解得と次の段階である朝鮮語教育が中心となった（ファン・ジョンゴン、1989年）。

く中で、国民の間では民族運動¹¹が継続して起きた。民族運動レベルで最も重要に扱われたのは、民衆に対する識字教育であった。

フランスの作家アナトール・フランス (Anatole France)¹²は、「一つの民族がその国の言葉と文字を使うことができず、読むことができなければ、それは監獄の中にいるのと同じである。しかし、そういった支配状況においても、自国の言語をもって暮らすのは、その監獄のカギをもっているのと同じである」(ファン・ジョンゴン、1989年再引用)とした。日本の植民地支配期、私たちの言葉と文字は使うことが難しかった時期だった。そのため、解放当時に韓国の非識字率は国民の78%であるとされたが、こうした事実が国レベルの国文普及と成人教育事業が登場する背景となったのである。

3. 識字教育の必要性

識字という概念は、それが用いられる脈略と意図によって、また社会的背景によって多様な意味を有する (Scribner, 1984; イ・ジョン、2004年再引用)。そこで、多くの研究者は、識字の意味を単純にひとつのものとしてみるのではなく、多様性と重層性を土台に据えて段階化して、レベルで区分している。

かつての識字教育は、「文盲退治」に比重を置いていた。したがって、植民地支配期や解放以降は、読み書きに焦点をあてる「3R (Reading, wRiting, aRithmetic、読み書き計算)」方式が重点的に進められた。しかし、社会文化的に発展した現代社会では、単に 3R ではなく、社会、政治・経済的知識、文化的力量、人文学的素養、コミュニケーション及び対人関係スキルなど、多様な基礎教育が求められる。グローバル化の時代に、国際市民としての意識を高め、多文化社会に多様な民族と人種、

¹¹ イ・クァンスは、1932年に朝鮮民族運動の3大基礎事業として、民衆の「文盲打破」を取り上げていた。つまり、朝鮮人の大多数である農民と労働者の「文盲」を打破することが民族運動の基礎となる (ファン・ジョンゴン、1989年) と強調した。

¹² 本名は、Francois-Anatole Thibault である。

文化を理解して共存するなど、より多くの知識と認識が必要となってきた。

識字教育は、基礎的識字 (basic literacy) から機能的識字 (functional literacy)、批判的識字 (critical literacy) へとつながっている。基礎的識字は簡単な文章を読み書く程度の「文盲退治」に意味を置いたが、社会が少しずつ発展していく中で、機能的識字に関する研究が活発に行われるようになった。機能的識字は銀行や洞¹³事務所、講演会、平生教育などのサービスを利用するにあたって、自由に申請できて、知識やコミュニケーション機能を持つなど、問題を解決できる程度の読み書き能力を意味する。機能的識字と関連して、チェ・ウンシル (1990) は、生活機能的識字を、家庭及び社会生活、衣食住の生活管理、健康、保健、財産管理、消費生活、市民常識及び交通通信の利用能力などであると説明した (イ・ジョン、2004年再引用)。ユネスコでは、「自分が属する社会で文化を理解して、政治、経済、社会、職業など、暮らすのに不便を感じないコミュニケーション能力」であるとし、識字の測定領域を、簡単な文の読み書き (prose literacy)、文書識字 (document literacy)、数量識字 (quantity literacy) に分類した (イ・ヒス、2001)。

ユン・ポクナム (1990) は、ユネスコの基準をもとに、機能的識字とは、政治集会、宗教活動、平生教育講座など、必要な知識とコミュニケーション機能を持つことを指すと述べ、加減乗除、会計業務もできる水準であるとした (ノ・ビョンユン、2013年；キム・ゾンチョン、2014年再引用)。また、キム・シニル (1990) は、識字の意味は機能的識字に近いもので、社会が発展するにつれ、少しずつ高くなるとした (ノ・ビョンユン、2013)。

機能的識字とは違う批判的識字の観点から、識字教育を説明する代表的な研究者がフレイレ (1970) である。彼は、識字とは、単なる読み書きを超え、世界を読み取り、文化を創り出していくプロセスであるとみなした。識字は、社会に適応し社会を生きるための道具という意味を越

¹³ 訳注：「洞」は、韓国の行政単位の末端で、日本の町に該当する。

えて、主体性や参加意識を伴うものとして識字能力を把握しなければならないと主張した。また、ハン・スンヒ（1997）は、機能的識字に対する批判を通して、識字教育が機能的次元に止まって識字を道具とのみ捉えるのを乗り越えていくべきだと主張した（イ・ジョン、2004年再引用）。しかし、批判的識字は、機能的識字を拒否したり、機能的識字の意味自体を排斥したりするわけではない。機能的識字の意味を正確に知り、機能的識字を通じた主体的成長、変革の主体として世界を知り、文化を創り上げていく人間としてのエンパワメントを強調しているということである。このようにフレイレは、識字教育の意味を技術的側面に限定せず、価値観中心に捉えてその意味を大きく拡大した。結局、識字教育は機能的識字と批判的識字が相互連携して構成されるのであり、機能的識字と批判的識字は相互排他的であるよりは重層的概念であるといえる。

社会が変化発展することに対して、それに合わせられない人々は、だれもが非識字者になってしまう恐れがある。時代と社会が識字をどういうものと規定するかによって、識字の意味は絶え間なく変化し発展する（韓国文解教育協会、2005）。知識と技術が継続して発展している今の社会では、識字のレベルは持続的に高くなるであろう。識字に求められる水準が高くなり続けることを考えれば、完全な識字社会を実現することは不可能かもしれない。

識字教育の目標水準は、その社会の発展状況と比例している。結局識字教育の目標水準が高いということは、その社会が識字教育の水準を高く設定していることを意味しているのであり、その社会構成員の識字教育に対する認識が高いことを示している。こういった点で、韓国の識字教育の認識は、もっと高くなる必要がある。依然として韓国で識字教育は基礎的識字として認識する傾向が強く、機能的識字のレベルを超えて論じられる場合は多くない。識字教育の意味を簡単な読み書きに限定するか、小学校課程に限定して捉える場合が少なくないのである。この状況から考えれば、学歴認定制度により小学校卒業の初等学歴だけでなく中学校卒業の学歴の課程を開設して支援するとともに、機能的識字が識字教育機関によって多様な体験学習などとして行われているのは、前向

きな動きである。しかし、学習者の主権意識や民主的市民参加、社会に対する批判意識と、能動的で主体的な社会変革への参加を導き出せる批判的識字への実践努力は、まだ不十分なのが実態である。これは、依然として識字学習者を受動的対象とみなしており、教育内容は体制を維持するための性格が強く、実践を伴う参加型のやり方というよりは、理論や知識涵養に合わせた講義形式が多いことを反映している。

4. 識字学習者の特性

一般的に言って、非識字者が生み出される要因は、適切な教育機会が与えられなかったか、その機会の提供範囲から外れていたか、自ら拒否したかなど、多様である。この間の韓国の識字学習者の場合、非識字者となったのは、これまで見てきたとおり、制度的・家庭的・文化的要因によって学習の機会が適切に提供されないなど、排除と差別と疎外によるものである。

成人識字学習者の参加動機に関する研究は、多様に行われてきた。ミラー（Miller, 1967; Long, 1983）は個人の要求と社会的勢力間の相互作用¹⁴によって、ルベンソン（Rubenson, 1977）は、教育を通して有意味に成功した結果に対する期待と価値に対して持つ感情¹⁵によって、クロス（Cross, 1981）は、一連の行為の中で現れる連鎖的反応の結果¹⁶によって、ダクンワールドとメリアン（Darkenwald&Merriam, 1982）は、

¹⁴ ミラーは、マズローの欲求階層説とレヴィンの「場の理論」をつかって「力学場的」モデルを開発し、個人の学習行動を左右するのは、個人と社会の学習推進力と抑制力の関係であるとした。つまり、学習に対する社会からの期待が大きく、それを実行しようとする個人の内在された力（欲求）が大きいほど、学習参加が発生しやすくなるとみていた。

¹⁵ 教育には意味があるということを前提としており、それを達成したときにもつであろう結果に対する期待感と、教育の価値に対して有する個人の感情の根本性（Valency）が高ければ学習参加が拡大される。これを、期待-誘因モデル（Expectancy-Valency Model）という。

¹⁶ 従来いくつかのモデルを再構成して行為の結果が連鎖的反応として現れるという連鎖反応モデル（Chain of Response Model）である。これは自己評価と教育に対する態度、生活の過渡期、期待、情報、機会及び障害の連鎖作用で、教育参加が発生する。

学校教育と社会化により形成された社会経済的地位と圧力によって¹⁷、クッスン (Cookson,1986) は、人格特性・所有した情報・知的能力、態度的性向と状況変数¹⁸によって、ヘンリーとバシル (Henry&Basil, 1994) は、参加理由、情報、教育課程、障害要因、機関に対する評価などによって、それぞれ教育参加が決定される (イ・ジョン、2004年再引用) と考えた。

このような参加動機を阻害する要因に関する研究では、学習を妨げる要因として、大きく個人的要因、制度的要因、性向的要因 (クオン・ドゥスン、1999)、又は個人的、機関的、状況的要因 (チェ・スヒョン、2000) などをあげて説明している (イ・ジョン、2004年より再引用)。しかし、研究結果を一つのモデルをもって明確に説明するには限界がある。諸研究に共通する要因としてあげられるのは、成人学習者が置かれている個人的、文化的、社会的状況と特性であり、これらについて正確にその文脈を把握して考えるべきだということである。あわせて、成人学習者の教育参加は、環境と構造的要因によって現れる点をも見落としてはならない。

韓国の非識字者たちが生まれたのは、おもに歴史的出来事と社会構造的側面によるものである。日本の植民地支配の時代には、教育機会が全面的に統制された。本格的な識字教育が進められた解放以降は、朝鮮戦争による教育施設の不在、貧困による教育参加機会の制限と必要性への理解のなさ、教育機会の提供における性差別、生計を優先する状況と生存の問題、経済活動優先政策により、多数の非識字者が生み出された。また、韓国の伝統的な「男児選好思想」という文化的慣習が教育差別につながり¹⁹、非識字者は女性に多い。こういった現象の結果、不安の時代と経済開発の過渡期を体験した当時の学齢期世代たちが、いまの高齢人

¹⁷ 心理社会的相互作用モデル (Psychosocial Interaction Model)

¹⁸ ISSTAL モデル。外的状況と社会的背景及び役割を土台とする。

¹⁹ 男性中心社会の影響で、高等教育など特定の教育機会が男性に集中する現象である。

口になってきている。そのため、現在では高齢の非識字学習者が多くなったと思われる。

韓国の識字教育の学習者の特徴を分析したイ・ジョン（2004）の研究内容をもとにみても、次のとおりである。まず、識字学習者の年齢は、おおよそ60代が最も多く、その次が50代、70代の順であり、性別は女性が圧倒的に多く、先行研究の論文（チェ・ウンシルほか、1990年；イ・ヒス他、2002）においても、女性が男性より多いとされる。職業的には、ほとんどの学習者が無職である。職業に就いている場合、簡単な学習だけで働くことが可能な建設労働者、食堂の従業員、自営業などが多い。健康に関しては、良好であるという答えが最も多かったが、高齢による関節や血圧、心臓系統の病気を持っている人が多いようである。就学経験については、ほとんどが未就学か、小学校1～2年生の経験に止まっており、世帯的には一人で暮らす場合が多かった。家族構成員は、積極的に協力するというよりも、だいたい「傍観」や「反対しない」という消極的な協力の割合が多く、なかには勉強をやめさせようとする場合や、家族が非識字者であることを知らない場合が多かった。

それとも関連して、識字教育に参加するようになる過程にさまざまな困難が立ちはだかっているようにみえる。それは、暮らしの中で排除され差別された経験が大きく変わらずに残っているからである。非識字者たちは、羞恥心や内面的感情のため、自尊感情の低下と自信の不足が起こり、自分を人の前で開示しにくく、社会もそれを広く議論の対象としこなかった。結局、参加者の参加動機が潜在化して、目標意識が不明確になり、社会的・家庭的にも識字教育に対する認識が不十分であった。そのため、本人も意志が欠如しているかのように映った。こうした内面的困難に加え、高齢・健康問題・経済的困難・居住環境の不便など、学習者の特性自体が、身体的、物理的側面から参加を難しくするのである。

識字教育の参加動機は、家族や隣人、放送などの媒体を通して識字教育機関を知り、文字が分からないという恥ずかしさから脱するために参加するようになるという。こうした参加者は、教育に対する目標が明確で、モチベーションも高く、学習参加が持続的に行われる。これは、成

人学習者の場合、過度な目標よりは実現可能な目標、具体的な実践目標を立てることと、プロセスの適切性（Garrison、1985）と、教育参加当時のレディネス（読み書き算に関する準備）の程度（Drikk & Jha、1994）によって、教育参加の持続性が維持されるといわれる。つまり、識字学習者の場合、無学歴に対する恥ずかしさがあり、そのために隠れたり避けたりすることが、参加を阻む障害となる同時に、学習に参加させる動機になったりもするのである。

したがって、かれらの参加動機をより高める方法をさらに模索する必要がある。また、女性学習者が多数になりがちであるが、そこに男性学習者²⁰も参加できるように組み立てることが求められる。それには、識字教育を権利として認識し、国が支援する主要政策として認識できるよう多角的に広報するとともに、いろいろなルートで参加できるようにするなど、積極的な政策的努力が必要である。また、家族の識字実態調査を通して家族構成員の認識を高め、家族が支持者として識字活動に関われるように市民教育と人権教育がより強化される必要がある。

²⁰ 男性の場合、女性よりも外部的要因（人間関係、社会的地位、経済活動など）に影響を受ける。

Ⅱ. 韓国識字教育の流れと現状

韓国の識字教育は、日本の植民地支配からの解放後、本格的に議論されるようになった。これまで韓国社会で識字が人々の成長と発展にどのような役割を担い、国と社会の民主化と経済発展過程にどのように寄与したのか検討する必要がある。国の成長と発展には、「教育」が重要な役割を果たすのであり、そのためにはまず識字問題が解決されなければならない。国の運営と発展のためには、専門的な知識と多様な能力を備えた人材が必要であり、その養成は、教育を通して初めて可能となる。多様な領域で専門性をもった人たちが集まり、成長発展の原動力となる。その根底に必要なのは、「識字能力」である。

本章では、韓国識字教育の変遷プロセスと実際の現場における現状を中心に、(社)全国文解・基礎教育協議会の観点から述べることにする。まず、識字教育の歴史的流れを述べた上で、識字教育の進行プロセスを論じ、最後に国の支援が現場に及ぼす影響と意味などに言及する。

1. 識字教育の流れ

韓国の識字教育は、日本の植民地支配から始まり、戦争と産業化の過程まで続く長い歴史を有している。識字教育は、時代状況と社会的要求に応じて、識字の基準と認識を変えながら変化してきた。

韓国識字教育の歴史と変遷に関する研究は、それほど資料が多くない。それは、識字教育が、夜学運動とはまた異なる対象と領域で民間団体の主導で進められたこともあって、研究者の研究領域として注目されてこなかったためである。最近の資料としては、韓国教育開発院(2002)が行った『韓国識字実態調査』がある。この研究では、1945年の植民地支配からの解放以降の識字教育を「時代別」に区分した。このような状況を踏まえて、韓国識字教育の歴史的変遷についてみていく。

1) 植民地支配からの解放以降の国文普及としての識字教育

識字教育が私たちの認識の中で解決すべき問題として位置づけられるようになったのは、日本の植民地支配における韓国の言葉と文字に対す

る弾圧が始まりである。「日本帝国主義による植民地化（韓日合併²¹）」以降の約 10 年間の暗黒期を経て、1920 年頃から国文普及運動が活気づくようになった。1921 年の朝鮮語学会の創設とその後の活動で、識字教育は活発に行われた。朝鮮語学会は、草創期から学会で独自に研究した標準語の普及と、一般民衆のための文盲打破などの講習を継続して実施してきた。例えば、中央基督教青年会館で 1930 年 7 月から 8 月まで 1 か月間、ハングル普及のために支援した学会独自の講習会または講師派遣などの活動などを取り上げることができる（ゴン・ウンファ、2008）。

（1）植民地支配下における韓国語の言葉と文字に対する弾圧

日本による植民地支配下での代表的な識字教育活動は、朝鮮日報と東亜日報を通じた「文盲退治」事業である。1929 年に朝鮮日報は、学生たちを中心に、夏・冬休みを利用して農漁村の国文普及運動を展開した。その年に参加した学生たちは 409 人であったが、この活動を通して文字解得をした人は、約 12,000 人であると推計された。朝鮮日報の国文普及運動は 1934 年まで続いた。しかし、1935 年に総督府の禁止令で中断され、同年 12 月に国文教材 10 万部を印刷し、農村に配布した。

1931 年に東亜日報は、第 1 回ブ・ナロード（民衆の中へ）運動と一緒に朝鮮語学会の後援で、ハングル講習会を開いた。この講習会には、イ・ユンジェ、キム・ユンギョン、イ・ビョンギ、チェ・ヒョンベ、イ・ヒスン、チャン・ジヨン、イ・マンギョなど、著名なハングル学者も参加した。東亜日報の農村啓蒙運動であるブ・ナロード運動は、1931 年に始まったが、それより先の 1928 年 4 月にハングル学会が「文盲退治」運動を全国に展開しようとしたが、総督府の禁止令で中断された（ハングル学会、1971）。

1930 年 10 月 1 日に実施した国勢調査の結果、6 歳以上の朝鮮人の非識字率が 77.7%であった。資料の中で注目すべきなのは、6 歳から 9 歳までの非識字率が、当該年齢の 88.4%だったという事実である。これに

²¹ 日本は、1910 年 8 月 29 日に韓国の統治権を奪い、植民地にした。韓国では、庚戌国恥、国権被奪、日帝強占、日帝併呑などと呼ばれる。

基づき、東亜日報は、「義務教育と成人教育を並行せよ」という社説で、児童の義務教育実施、簡易社会教育機関の設置と国庫補助を促した。

当時伝統的に初等レベルの学校教育の機能を担っていたのは、書堂であった。しかし、正規の学校教育が発達し、書堂は、教育の内容と方法において政府の規制をそれほど受けない社会教育機関の形で発達した。書堂は、おもに漢文を教えていたが、担当する者によっては朝鮮語も教えていた。特に、正規の学校が設立されなかった農村地域に普及し、日本式教育に反対する人々にとっては、民族教育を守る役割をしていた。

1921年の統計によると、書堂2万3千カ所に約30万人の子どもたちが通っていたが、次第に減り始め、1931年には9千カ所に14万6千人、1938年には5千600の書堂に17万2千人と参加者数が減少した。このような流れは1930年代から日本式小学校の普及と、夜学や朝鮮語教育に対する日本の規制が強化した結果である。総督府は、1934年に「簡易学校」を設置し、朝鮮語教育を廃止して日本語教育のための社会教育制度を始めた。

簡易学校の設立目的は、皇民化教育政策であり、日本国民の精神涵養とともに、日本語を読み書き話す能力を育成することなどである。1937年には都心にも簡易学校が設置されはじめた。

<表 2> 簡易学校の状況（1934～1942年）

年度	学校数	教員	生徒
1934	384	395	17,669
1936	579	629	35,636
1939	1,145	1,331	76,192
1942	1,680	1,636	117,211

出典：ユン・ポクナム（1990）『韓国識字教育の社会史的考察』
高麗大学大学院博士学位論文

(2) 植民地支配からの解放以降の韓国政府による国文普及のための識字教育

解放後に発足した李承晩政府は、向き合うべきさまざまな懸案に直面していた。そのようなもとで、民衆が民主主義に対する目覚めと理解をすすめる、社会への参加を求めるようになるにつれ、基本課題として教育の重要性を考えざるを得なくなった。その中でも、非識字者のための基礎教育と市民教育の問題が、社会の関心と責任として取り上げられていた。

1945年の解放時点で、国内の12歳以上の人口に非識字者が占める比率は約78%にのぼっており、国レベルの支援には、米軍政の識字支援事業と韓国政府の国文普及事業5カ年事業があった(ノ・ビョンユン、2014)。

米軍政庁の識字教育支援は、「民主主義の導入、国民統合、新生独立国家の建設」という観点から進められた(キム・ゾンチョン、2006)。その時、文教部に成人教育係を設置して、1945年12月に成人教育委員会を組織し、全国単位の識字教育事業(国文普及事業)を推進した。この時期、80%近くにも達していた非識字率を下げようと、「成人教育基本計画」を立て、そのために成人教育を指導する指導者訓練課程を開設した。この計画の核心は、中央で指導者教育を実施して、そこで教育を受けた人々が地方と地域の指導者を再び養成することにあった。これは、アメリカの農民共済会、農業局、全国教育協会が使用した方法を参考にしたものであった(ノ・ビョンユン、2009)。

識字教育支援の中心は、国文普及運動のための講習所設置、成人教育指導者の養成、成人識字学習者を対象とした公民学校の設立と運営であった。このときの識字教育の目的は、政治参加と社会構成員としての役割遂行を助けることにあった(キム・ゾンチョン、2006)。

解放以降、朝鮮戦争中も政府レベルの識字教育振興政策では、引き続き非識字率を下げるために政府と学校、社会団体、教会などの努力を続けた。この時期の識字教育は、民主市民としての資質を育むための啓蒙と教化が中心であった。そのため、政府は1953年に公民学校国文普及班で識字教育を実施し、教材84万部を制作して配布した(韓国教育開

発院、2002)。

文教部は、全国国文普及5カ年計画(1954年～1958年)を樹立するが、これは、1954年に予定されていた民議院(訳注:日本の衆議院)選挙を控えて、文字が読めない人たちの「記号式投票²²の一扫」という名目で国务会議において議決されたものであった(韓国教育開発院、2002)。

文盲退治の第1次事業において、文教部は教育を、内務部は就学を、国防部は非識字兵士の文盲退治を担当した。第2次事業は、文教部が推進し、内務部は就学の督励、広報は公報室で担った。第3次事業は、文教部が推進し、農林部、保健社会部、内務部の協力で実施した。第4次事業は、12歳以上から45歳以下の非識字者全体を対象に、文字解得を実施して非識字率を8.3%まで減らした。第5次は、4次と同じく、12歳以上の1,145,293人の非識字者を対象に、39,364人の教育指導者が33,185の教育場で教育を実施した。

その成果で、1,145,293人の非識字者の中で、582,000人の識字者を輩出し、非識字率は、4.1%まで減少する(韓国教育開発院、2002)。

このような活動により<表3>のように国主導の文盲退治事業が成功したが、それは、1960年～1970年代の識字教育が政府政策から外されるきっかけとなった。

<表3> 政府の国文普及5カ年事業

次数	期間	教育数(班)	講師数	国文解得者	非識字率
第1次	1954年3月 -5月(75日)	84,190個	88,700人	1,972,115人	14.0%
第2次	1955年3月 -5月(81日)	62,192個	65,168人	1,053,000人	12.0%
第3次	1956年1月 -3月(71日)			712,000人	10.0%
第4次	1957年1月 -3月(90日)	20,694個	24,345人	419,000人	8.3%
第5次	1958年1月 -4月(70日)	33,185個	39,364人	582,300人	4.1%

出典: ユン・ポクナム(1990)『韓国識字教育の社会史的考察』
高麗大学大学院博士学位論文

²² 訳注: 記号式投票とは、1950年代に投票率を高めるために、投票用紙の記号を「一、二、三」から「|、||、|||」というふうに「棒」で表示したことである。

(3) 民間が参加した時期の識字教育

政府の関心から遠のいた識字教育は、政策的支援が途絶え、人々の記憶からも忘れられかけていた。識字教育に対する国の支援と役割が減ると、必要性を感じ志をもっていた人たちによって、その命脈は保たれた。民間が中心となって識字教育に取り組んでいた時期に、歴代の政府は、識字教育に対して、どういった観点と関心を示していたのか、ここでみることにする。

朴正熙政権は、再建国民運動本部を中心に、全国レベルの識字教育を実施した。再建国民運動本部は、1961年5月16日の革命後に政治的に組織され、同年6月に法律の公布とともに、政府機構として出発する。同年12月になると文盲退治事業は、文教部から再建国民運動本部に事業が移管された。それによって、文教部は、識字事業から退いて、再建国民運動本部が文盲退治教育に着手することになった（キム・ゾンチョン、2006）。

この時期に、全国里・洞まで拡大した文盲退治事業に参加し活動した成人教育指導者は、教師、軍警、公務員、地元の有力者、青年会、婦人会、学生会の会員たちであった（韓国教育開発院、2002）。事業推進は、1964年までに「文盲なきまち」を築くことを目標に、1962年には60万人を、1963年には30万人を教育した（大韓教育連合会、1964）。1964年には16～30歳未満の非識字者25万人を教育する計画であったが、1963年12月に民政復帰問題で、存廃危機と法的地位問題で、識字教育事業は計画通りに進められなかった。結局1964年8月14日を期して、再建国民運動本部は解体された（ユン・ポクナム、1990）。

<表 4> 12歳以上の文盲者数（再建国民運動本部）

年度	男性	女性	合計	非識字率（％）
1961年	370,664人	1,139,334人	1,509,998人	8.1%
1962年	344,394人	1,249,735人	1,594,129人	9.5%

出典：韓国教育開発院（2002）『韓国成人の非識字実態研究』48頁

<表 4>によると、1961 年の非識字率は 8.1%、1962 年は 9.5%となっており、これらは 1959 年の文教部の統計資料 4.1%よりも高い。再建国民運動本部の統計資料で非識字者率が高く出たのは、小学校卒業と識字教育以降に、継続成人教育プログラムへとつながらなかったことから生じた現象であったといえる（ユン・ポクナム、1990 年：キム・ゾンチョン、2006）。

識字教育は、再建国民運動本部が積極的に取り組んだ活動で、1960 年代の教育の重要な要素であったが、この事業は、当初より政治的動機をもった特定勢力によって組織されていたため、最初から失敗に帰結する恐れがあったと言える。

韓国の識字教育に関する統計資料が調査機関により異なるのは、識字教育を専門的に分析する基準と調査マニュアルが整備されていなかったからである（ユン・ポクナム、1988）。非識字について概念に合意がなく、識字に関する調査方法が調査ごとにちがったため、各年度別の非識字率は調査ごとに違う結果となった。比率に違いがあるとはいえ、解放以降の積極的な活動で、識字教育を始めてから約 15 年ぶりに、識字率 80%を達成したのは、目を見張る成果であるといえよう（ノ・ビョンユン、2009）。

しかし、1960 年代以降、識字教育は韓国社会で注目されなかった。それは、解放以降に続いた^ㄱ^ㄴ文盲退治運動と、1960 年度の義務教育就学率 96%達成で、国内に非識字者はこれ以上存在しないであろうという一面的な考えがひろがったためである（ファン・ジョンゴン、2001）。こうした意識により、韓国の教育政策は急増するニーズに対応するべく、学校教育の拡張に偏ってしまい、識字教育は放置されることとなった（韓国教育開発院、2002）。

2) 民主化過程後の基礎教育としての識字教育活動

国文普及がきちんとされていなかった開化期と解放期の非識字率は 77%に達した。それ以降、男性中心の国文普及が進められ、ある程度国文普及率は上昇したと判断される。ところが、植民地支配を経て、解放

と戦争、産業化の過程で新たに非識字者が生まれているのであり、そこでみられる非識字者の状況は、韓国社会の歴史的状況に起因している。

一つ目の状況は、戦争と産業化の過程における経済的貧困により、教育機会から排除された人々が登場したということである。韓国は、資本主義が日本の植民地主義によって導入されたため、封建主義を自ら克服する機会をもてなかった。そのため、封建主義的残骸であった男性中心主義の思想がそのまま維持される現象が生まれた。結果として、韓国社会で基礎教育を受けられなかった国民のほとんどは女性となった。

二つ目の状況は、産業化の過程で現れた。農業社会から産業化社会へと急激に変動した時期に、韓国社会は産業社会の労働力不足を補うために、女性を都市に集中させる政策を展開する。もはや農業で生計を維持することができなくなった「麦の峠（春窮期：訳注）」²³世代の女性たちは、都市労働者となり、低賃金で長時間労働をすることで、産業化成功の神話を支えることになる。こうした現実の中で、基礎教育の機会を逃した人びとにも、やはり女性が絶対的に多かった。

三つ目の状況は、産業化の過程を経たあとに家庭を築いた女性たちは、今度は夫と子どもの基礎教育と成功を助けるために際限のない犠牲に耐えた。「オモニ（訳注：お母さん）」としての人生を負い、産業化以降にも基礎教育が提供されなかった対象として存在することになる。このような過程を通して、韓国の非識字者のほとんどは、解放と戦争、産業化を経験した1930年代生まれから1950～1960年代生まれの女性²⁴に集中している。

韓国社会は、長い独裁時代を終えて、1987年6月に民主抗争という国民的抵抗を通して民主化社会へと進展した。しかし、その成果は未完成のままで、第6共和国²⁵を発足させ、そのあとも民主化の課題と社会的

²³ 訳注：前年の秋に収穫した食糧が底を尽き、麦はまだ実っていない5～6月（旧暦で4～5月）、農家の生活で食糧事情が最も困難な山場のことである。

²⁴ 戦後のベビーブームに生まれた世代。アメリカでは、第2次世界大戦後から、1960年代にかけて生まれた世代を指すが、韓国では、戦後世代、特に、1955～1963年に生まれた世代のことを指す。

²⁵ 訳注：第6共和国は、1987年6月の民主化宣言の後に、法律の改正で大

問題を解決していく過程を経験していく。政府は、いまま産業化を第一の課題に位置付け、基礎教育や国民の人権の課題は優先順位から外したままである。これは、政府が1959年の4.1%の非識字率と、1960年度の96%の義務教育就学率を根拠に、1960年代末から1985年まで、実際には存在する非識字者から目を背けて、政策に反映してこなかった事実からもわかるであろう。

この時期の識字教育は、政府だけでなく、社会教育においても議論の対象にならなかった。〈表5〉のように、1985年の人口センサスによると、成人人口28,324,000人の10%に相当する2,845,557人が小学校の不就学者である。これに、小学校は卒業したが中学校は不就学という人を合わせると、全体の成人人口の30%に及ぶ。

〈表5〉性別地域別の非識字の実態：15歳以上（1985年基準）

	地域	人口数	不就学者数	%
女性	農村	4,841,579	1,288,547	26.6
	都市	9,514,218	814,621	8.6
男性	農村	4,899,821	539,519	11.0
	都市	9,068,722	202,870	2.2
合計		28,324,340	2,845,557	10.0

1987年にユネスコ韓国委員会では、APPEAL (Asia and the Pacific Programme of Education for All=アジア太平洋地域におけるすべての人々のための教育プログラム) 国内委員会を組織し、韓国識字教育に世界的関心が集まった。これをきっかけに、アジア南太平洋成人教育協議会 (ASPBEA) は、ソウル、大邱、光州地域で「貧困地域の女性たちの非識字実態調査」を実施した。アジア地域に世界の非識字者の4分の3が存在していることを深刻に受けとめたからである。1989年には、「韓

統領直接選挙制が導入され、同年12月に直選制で盧泰愚大統領が選ばれた。1988年2月に始まった第6共和国は、今日につながっている。

国の文盲の実態及び識字教育の現況」を公表し、韓国社会教育協会と韓国教育開発院²⁶が主導して、韓国識字教育の歴史と現況を検討しはじめた。同年8月には、ユネスコ韓国委員会と韓国社会教育協会の主催でワークショップを開催して「韓国文解教育協会」が発足する。

韓国教育開発院が1989年と1990年に基礎的識字と生活機能的識字を調査分析した報告書では、当時10%以上の非識字者が韓国社会にいたっていた。OECDは、人間が暮らしを営むうえで、識字能力と生活技術能力が知識基盤社会の核心能力だとみなしている。このような認識にしたがって、識字が人間の基本権であり、生涯学習社会の基本的能力として認識され、再評価されるようになった。それまでの約30年間、韓国における識字教育は政府の政策的支援がない状態で、民間の活動家たちと志のある研究者によって、識字の灯火は続いてきたのである。

(1) 韓国の夜学活動

韓国の夜学は、110年間にわたって貧しい民衆に教育の機会を提供してきた。朝鮮王朝時代の民衆は、封建的身分社会を生きていた。当時の民衆は、自分の人生が両班に支配され、抑圧された状態であった。かれらには公式的な教育はなく、経験を通じての学びのみが存在していた。かれらは人間として生まれたが、主人のために運命をささげる存在に過ぎなかった。身分によって階級が存在していた時代の「民衆」は人間ではなく「奴隷」であった。人間は自分自身の自由をもつ主体的な存在である。19世紀半ばを過ぎて、眠っていた民衆の意識が少しずつ目覚めてきた。朝鮮の社会構造である封建制が崩れていき新しい主体が全面に登場するが、夜学の歴史もこの時期に出発する(チョン・ソンホ、2009)。

夜学の辞書的な意味は、夜間に授業をする非正規学校又は講習会を指す。夜学は、おもに民間団体や学生たちが、勤労青少年や正規教育を受けられなかった成人などを対象に運営する非正規教育機関である。夜学は日本の植民地支配の時代に大きく発展し、それをもとに、解放以降は

²⁶ 訳注：韓国教育開発院は、1972年に設立された政府出資機関で、日本の国立教育政策研究所に相当する。

学生団体や宗教団体が勤労青少年や貧困児童などを対象に夜学を実施してきた（韓国民族文化大百科事典）。

夜学活動の初期である植民地支配期には、私設の場合、公式名称を私設学術講習会であるとした。この時期の法的統制は、1913年に公布された「私設学術講習会に関する件」に従って実施されたが、私設学術講習会はおもに夜に実施されたために、講習会自体を夜学と通称で呼んでいた。

夜学は官立もあったが、それは、日本語普及を目的に地方行政当局が公立普通学校に付随した事業として実施されたものであった。しかし、ほとんどの夜学は私設で、その私設の夜学が歴史的に貢献したところが大きい。

夜学の歴史的背景を振り返ってみると、一つ目に、三・一独立運動以降に民族としての実力を養成する運動が展開し、教育熱も高まったことをあげることができる。これは、民族の実力を養成するためには、教育と産業を振興していくべきであるという文化啓蒙主義的運動の一環であった。三・一独立運動以降に、農民・労働者・女性など従来教育から疎外されてきた民衆たちが、教育を受けることによってのみ自己の向上が可能であると信じるようになり、子どもたちは必ず教育を受けなければならないという意識が民衆の間に広がった。

二つ目に、日本の植民地教育政策で教育施設が不足していたことを指摘できる。植民地教育政策は、非自主的で初歩的な労働能力のみをもつ植民地人の養成を目的としたために、高等教育を抑制しただけでなく、初等教育さえ、きちんと普及しなかった。

三つ目に、私立学校に対する弾圧の影響をあげることができる。日本は、私立学校を民族教育の温床地とみなし、弾圧を強化した。日本の弾圧で私立学校の設立が難しくなると、教育に志を置いていた人たちは、正規の学校の代わりに夜学を設立した。こういった傾向は、すでに三・一独立運動以前から続いていた。

四つ目に、民衆の経済的貧困をあげることができる。日本の植民地支配の時代には義務教育制度が実施されず、初等学校に就学するにも莫大

な教育費がかかった。そのため、当時極めて貧困な民衆は正規の学校に就学することができなかった。

最後に、すでに学齢期を逃した成人たちの学習要求を挙げることはできる。就学の機会を逃し、非識字者になった成人たちは、仕事に従事しなければならず、夜間に教育を受けるしかなかった。

このように、夜学は植民地支配期には大きく私設と官立に分けられ、私設には、さらに、農民夜学・労働夜学・女性夜学などに分かれ、発展してきた。

チョン・ソンホ（2009）によれば、『韓国夜学運動史』で、日本が文化政策を施行した 1920 年代には、普通学校の数と同じぐらい夜学が急成長したが、1930 年代に日本の弾圧が始まると、一部親日の性格をもった改良夜学のみ生き残った。解放以降、1960～1970 年代の夜学は民衆啓蒙、教育機会の提供という理念を掲げ、都市地域を中心に発展した。1980 年代になると軍事政権に対する反独裁闘争と階級意識高揚のための場所へと変貌した。そのときのおもな学習者は、働く青少年たちであった。

しかし、1990 年代半ばを過ぎると、夜学に来る学習者は中高年の成人学習者たちへと変わり、それによって、夜学も 1980 年代の階級・労働・闘争といった言葉で形容される性格から脱し、社会の少数者に対する検定考試（卒業程度認定試験：訳注）など、基礎教育の方に方向転換している。この間の夜学活動を振り返ってみると、時代状況と合わせて、ときには進歩と保守を選択しながら運営されてきたことが分かる。これに対して、チョン・ソンホ（2009）は、「夜学は進歩と保守という二つの流れの中で成長してきた。もし夜学が一つの理念だけをめざしていたのであれば、100 年あまりにわたって力強い生命力を保障できなかった」と主張する。

このように、韓国の識字教育を論じるときに、夜学について触れる理由は、識字教育活動の源泉となる民衆教育実践が夜学の運動の歴史にみとれるからである。

(2) 基礎教育としての識字教育活動

基礎教育の辞書的な意味は、制度化された教育機関に通えなかった人々に実施する教育を指す。つまり、学齢期に学校に通えなかった人たちを対象に教育機会を提供して、経済及び社会生活に必要な基本知識と態度及び技術を取得し、自主的に生活できて、地域社会の経済と社会発展により効果的に貢献できるように支援する教育を意味するのである。しかし、本来の基礎教育を必要とする者は児童なのか成人なのかを考えなければならない。人間が人生を営むには教育が必要であり、初等・中等・高等教育課程の教育が提供されなければならないが、基礎教育を受けなければ、それ以後の教育を受けることはできないのである。それにもかかわらず、成人になるまで、基礎教育の機会さえなかったとすれば、それは基礎教育機会の排除にとどまらず、それ以後の学習権と、人権全般に関わる問題として取り上げなければならない。

韓国社会では、1987年に民主化の要求と権利を主張し、疎外され弱い立場の人びとが声を少しずつ出しはじめていた。こういった動きは、1987年以降の韓国社会の変化につながり、現れてきた。その中で代表的なものが、地域社会中心の多様な社会問題に対応する草の根地域運動の登場である。中央政府中心の民主化の要求ではなく、地方政府を対象に、又は、住民の生活圏に出てくる人権・教育・女性・環境などの地域課題に対応する地域運動が活性化される時期なのである。韓国社会の基礎教育としての識字教育は、こうした時代状況から出発している。こうして識字教育は、個人の問題を乗り越え、他者と共に生きていくことを学び、人間として身につけるべき基本教育としてのアイデンティティを確立していくのである。

(3) 草の根地域運動、民衆運動としての識字教育活動

1987年以降の韓国社会の民主化の進展は、その運動の焦点を国全体から地域²⁷へと移していく。取り上げる課題も、国家権力から地方自治権

²⁷ 首都ではない地方。ソウルの場合は自治区単位の区域。

力に、国家から地方、生活へと変化していく時期である。特に、地方で浮彫となったのは、人権問題、所得の二極化による疎外階層の福祉問題、環境問題などであり、それらがおもに注目を浴びることになる。

80年代後半に、基礎教育を受けられなかった成人女性たちの問題が地域運動団体に注目されるようになり、再開発を控えた貧困地域、低所得地域などで、そういう成人女性たちのハンゲル教育を進める試みとして識字教育は始まった。当初より識字教育という課題を十分に認識していたというよりは、産業化の犠牲の世代であり、男女差別の犠牲者である成人女性たちにハンゲルを教える人権と福祉の運動と受けとめられていた。しかし、識字教育をリードしていた民主化運動世代の人たちは、非識字者である成人女性たちとの出会いを通して、基礎教育を受けられなかった非識字者の現況と教育を受ける権利、共同体教育、民衆教育として識字教育のアイデンティティを確立していくのである。

そのことをよく示しているのは、1999年発足の「全国文解・基礎教育協議会」(以下、「全文協」と略す)に所属する識字教育機関が1980年代後半から1990年代初頭に集中的に形成しはじめ、いまなお識字教育の専門機関としての役割を果たしているということにも表れている。現在韓国の識字教育の中心となる識字教育の専門機関は、そのルーツが地域の草の根運動・女性運動・福祉人権運動にあり、そういうさまざまな団体が集まって「全国文解・基礎教育協議会」を創立(1999年、初代会長はマン・ヒ)して、草の根運動の価値、教育を受ける権利保障を通じた教育平等などを目標に、識字教育の流れを作り出してきた。

現場を中心に活動している識字教育機関の中で、全文協の活動内容は、次のようになっている。

一つ目は、識字及び成人基礎教育の社会的支援体系を整えることである。したがって、国と地域社会に非識字者の実態と識字教育の必要性を広く知らせ、政策と制度に対する関心と支援を求めた。

二つ目は、識字教育及び成人基礎教育の専門家を養成することである。今まで識字教育の現場を守りリードしてきた人びとは、識字学習者たちをめぐる時代的状况と、それに伴う責任感をもとに犠牲的・献身的に活

動してきた。識字教育機関の運営は、自発的な参加活動が基本となっているが、教育を担当する専門領域としての必要性に応じて、識字教育機関が独自で行う教育のためであり、全国の自治体の要請に応じてであり、識字教育専門家を養成している。全文協は、協議会独自の教育として、毎年スタッフ研修と学習者スタッフ教育を実施している。また、「韓国文解教育協会」(以下、「韓文協」)も多様なスタッフ教育と支援者大会を開いて、識字教育の支援者を養成・育成している。

三つ目は、草の根市民教育プログラムの開発と実行である。現場には、多様な要求と関係者が存在する。地域と機関、個人の要求と特性に合わせた教育プログラムを研究開発し、さらには、現場に適用して実践と普及を同時に推進している。例えば、全文協は、毎年ハングルの日²⁸を記念して「全国識字ひろば」を開催し、全国の各機関とのネットワークと学習者たちとの出会いの場を通して連帯感を育むようにしている。

四つ目に、識字及び基礎教育団体と、施設の運営コンサルティングをしている。2000年代半ば以降、識字教育に対する国の関心と社会的認識が変化するとともに、新しい識字教育機関が数多く登場した。そうした機関が確かな理念と哲学をもつ機関として活動できるように、運営のコンサルティングをし、さらに、識字教育機関としての活動を支援する。

五つ目に、識字教育の参加者を対象に学習者のリーダーを養成している。学校の主体は学習者である。学習者たち自らが、自分自身の主権を取り戻し、権利を主張できるように、毎年定期的な教育を通して、学習者の中からリーダーを養成している。学習者リーダー養成課程に参加した学習者たちは、自分の所属する機関に戻って、役員としてリーダーシップを発揮し、個人の成長と機関の発展に寄与していると聞いている。

このような活動の結果育った人びとは、草の根教育共同体の構成員となり、参加者が個人的に成長するとともに、社会経済発展に共に参加して、民主主義の価値実現に関わる民主市民教育をも含む幅広い運動の指導者となっている。草の根地域運動と民衆教育運動から出発した全文協

²⁸ 10月9日であり、ハングルの優秀性を広く知らせ、世宗大王が「訓民正音」を頒布したことを記念するための日である。

に所属した会員団体の発足時期をみると、次の〈表 6〉のとおりである。

〈表 6〉全文協のおもな所属機関の出現

	現在の機関名	発足背景	発足時期
ソウル地域	蘭谷(ナンゴク)愛の家 南部教育センター(冠岳区)	蘭谷地域の貧民運動の過程で 夜学から出発	1973年
	(社)マドゥル・ガッチ付設 マドゥル共に学ぶセンター (蘆原区)	上溪同の再開発地域の貧民運 動で「上溪オモニ学校」として 出発	1990年
	ソウルオモニ学校(鐘路区)	社会改革国民運動連合の進歩 的大衆事業として出発	1993年
	プルン市民連帯付設プルン オモニ学校(東大門区)	民衆政治連合東大門支部地域 事業として出発	1994年
京畿道地域	安養市民大学	安養地域民主青年会付設「ヒキ ガエル・ハングル学校」として 出発	1995年
	安養市民学校	安養分かち合い女性会議付設 機構で出発	2005年
	河南模範平生教育院	社会教育、夜学などで出発	1988年
	富川春衣福祉館付設春衣成 人識字学校	富川春衣福祉館の社会教育、地 域社会組織などの目標で出発	1993年
忠清地域	堤川ソルメ学校	堤川地域「民衆の愛」青年会分 科事業として出発	1993年
	社会協同組合「働く人々」	清州地域青年会「働く人々」分 科活動で出発	1993年
	忠州文化学校	忠州地域「民衆の愛」青年会付 設で出発	1993年
	報恩フッ・サラン(土愛)	報恩地域民衆運動で出発	2006年
	槐山ドゥレ学校	地域民衆運動として出発	2009年
釜山慶南地域	ソンジ文化院付設 ソンジオモニ学校	地域の低学歴女性労働者のた めのハングル学校から出発	1999年
	カトリック女性会館付設ハ ンウル学校	地域青少年のためのハンウル 夜学として出発	1984年
	大邱美しい学校	大邱シンアム教会の基礎教育 の欠損を解消するためのハン グル班で出発	1988年
	開かれたシメント・ヘボム	釜山女性会所属機関で、地域の 教育疎外階層支援事業として 出発	2004年

2. 識字教育の段階

人間の人生を営為するのに、言葉と文字は自分の存在を表すのに重要な役割を担っている。

韓国では、識字に対してユネスコの基準を参考に、非識字(Illiteracy)、基礎的識字(Basic Literacy)、半識字(Semi-literacy)、機能的識字(Functional Literacy)の四段階で分類している(ユン・ポクナム、1990)。非識字は、文字の読み書きができないことであり、基礎的識字は、文字は少しだけ読み書きができる程度、半識字は、読み書きはできても正確な意味を知らない状態を指す。ここで、半識字は、非識字と基礎的識字の中間段階に位置している。キム・シニル(1990)は、一般的に国が提示する識字の基準は「基礎的識字」というよりは、「機能的識字」に近く、社会発展に応じて、その基準は少しずつ高くなるとした。したがって、識字の基準は、その国や時代の状況によって違って現れてくる。

人間には、社会構成員として生きるために基本的教育を受ける義務²⁹と同時に、学習する権利がある。こういった観点から、基本能力の確保のための基礎的識字、問題解決のための機能的識字、認識変化のための意識化識字、共に生きるための共同体識字に分けて考えることができる。

1) 基本能力の確保のための基礎的識字

人間が識字力をもっているとすれば、その人は教育機会の恩恵を受けたことを意味しているのであり、識字能力の活用は、個人の権利を実現する基本前提となる。これは、変化する社会の中で共に生きるためのもので、人間にとって識字能力の獲得と活用は非常に重要である。ユネスコ(1951)は、識字者を「日常で文字を読み、書くことができ、短い

²⁹ 訳注：韓国では、憲法に規定される6大義務があり、納税の義務(第38条)と国防の義務(第39条第1項)、勤労の義務(第32条第2項)、財産権行使の公共福利適合の義務(第23条第2項)、環境保全の義務(第35条第1項)とともに、教育の義務(第31条第2項；すべての国民はその保護する子女に少なくとも初等教育と法律で定める教育を受けさせる義務を持つ)があるとされている。そのため、教育は義務であるとともに権利であるとみなされる。

文章が理解できる人」と定義づけている。しかし、最近では、識字能力のレベルを、文字の読み書きができる機能的能力を超え、暮らし全体に影響を及ぼす基礎・基本・基盤能力の確保とみなしている。このような識字能力に対する認識は、一生涯に影響し、社会変化への適用及び生存のための基本領域で、問題解決能力、コミュニケーション能力、リーダーシップなどを含む重要な生涯能力にまで広がっている。

これは、国際機構（ユネスコ、EU、OECD）の成人基礎能力の概念を探索するプロセスで確認でき、基礎的識字の新しい観点は、識字教育の持続的に進化している（パク・インジョン、2013）。

ユネスコは、識字教育に関する初期事業で、文字の基礎的解得能力を備えることを目標に、「文盲退治、又は文盲率の減少」に焦点をあわせた。それ以降、世界人権宣言を通して「すべての人々に教育を受ける権利」があることを宣布し（1948年12月10日）、成人の基礎的識字に対する教育は、個人の努力では克服できず、政府レベルで優先して実施することを主張した。

チェ・ウンシル（1990）は、読み書き計算の基礎的識字以外に、日常生活に必要な機能的識字の重要性を主張した。チェは、人生を送る上で、政治・文化・経済などの社会全般にまたがる分野に要請される基本的な能力と機能を包括する新しいアプローチが必要であるとみたのである。これに対して、ユ・ソンサン（2001）は、過去の識字は自分の名前を書くか、簡単な文章が読める程度としていたが、最近では自分が属する社会の文化を理解して、共同活動に参加し、さらには、職業生活に不便を感じないもので、社会関係のネットワークに必要なコミュニケーション能力を備えるものとした。一歩進んでイ・ヒス（2003）は、識字は21世紀の学習社会、知識社会、市民社会を開いていくマスター・キーで、人間を学習する社会的動物といえるのは、人間のみのできる識字があるからとしていた。このように、識字者になるということは、単に読み書きができる以上のことを意味し、社会状況から発生する基底価値観と暗黙的情報を取得（Duke & Hinzen、2005）することを意味するものである（ゾ・ミギョン、2012）。

基礎的識字教育をすすめるべく、識字教育機関は、読み書き能力を向上するために様々なプログラムを実施している。

何よりも、韓国の第一世代の識字学習者は、自国民が中心であることに注目しなければならない。外国の非識字者が移住民であるのに対して、韓国は、自国民の非識字率が絶対的に高い。特に、非識字者は戦争と産業化の過程を経てきた女性がほとんどであり、被差別の実感は深刻である。しかも、韓国社会の教育熱は高く、韓国の非識字者の自尊感情を低下させた。学べなかったのは、非識字の現状への対策を国がしてこなかったからであるにもかかわらず、識字問題を個人の問題として認識させた。

基礎的識字教育を進めるにあたって、学習者の自尊感情を高めることは、何よりも重要である。学習段階で応援と支持、持続、学習機会の反復的な提供、体験学習などを通して、基礎教育の効果を高める活動を見ると、次のようになる。

一つは、癒しと回復の機会を提供することである。自己表現を通して自尊感情を高めるべく詩を書き、詩画展を行うことが、その一例である。「文字を学んで詩人になろう」という目標を提示し、文章を書く作文能力を向上させる。詩というジャンルでは短い作文を書くことによって人生の率直な感情を文字で表現できる。識字を専門的に行う学校で始まった詩作や詩画展は、現在国家平生教育振興院³⁰を通して、全国の非識字学習者が参加する代表的な行事となった。

短い文章で詩を通して表現できるとしたら、さらに、もっと長い文章を書くのが自伝である。自伝を執筆するには、まず、自分の物語を話すことから始まる。生い立ちや体験を友だちに打ち明け、まわりと自分自身からのねぎらいを経験する。識字学習者に共通な心の傷は、文字が学べなかったことそれ自体に加えて、それによって甘受しなければならなかった時間の両方である。勉強できなかった悲しみと恨みに満ちた人生の傷を振り返るだけでも、識字学習者の持つ傷は癒される。たとえ自分

³⁰ 訳注：国家平生教育振興院は、2008年1月に設立された教育部傘下の平生教育担当機関である。

自身は学べなかった人生だとしても、家庭をもち、子どもたちが大きくなるなかで、子どもだけはベストを尽くして育てたという自負と自信を回復できるようになる。次いで、言葉を文字にして、それを文章化し、直して短くする作業を通して、作文で他者とコミュニケーションできる段階を経験する。自伝を書くことは、読み書きという識字教育の基本目標を達成するばかりでなく、自分が生きてきた人生を振り返りながら、学べなかったことで傷ついた心を癒すことと同時進行で進むのである。

二つには、協同を学び、役割を担う機会を提供する。そのために、全国規模で学習者の特別活動や文化活動を通して全国あるいは地域の学習者たちとつながって自己表現する「識字ひろば」を開催している。学ぶことができなかつたために社会共同体の一員になれなかつた識字学習者たちが、歌・演劇・ミュージカル・多様なダンス・公演などを一緒に学び、ほかの識字学習者に表現するプロセスを通じ、世の中とコミュニケーションする力と学びの自信を高めることを大切にしている。このような文化行事は、まず地域で進めるが、毎年全国の識字学習者 1 千人が同じ場所に集まり、準備した公演をみんなに発表することで、自分だけが非識字者だと思い込んだ孤立感を克服するきっかけを提供して、同じような立場の学習者たちが、互いの学びを応援し、勇気づける機会としている。

＜写真 1＞全国成人識字学習者による詩画展・詩の朗読会

		
<p>国家平生教育振興院 全国詩画展</p>	<p>釜山地域詩画展 - ソンジ文化院</p>	<p>忠北平生教育振興院 の詩朗読会</p>

<写真 2> 自伝執筆及び出版記念会

		
<p>自伝 - プルンオモニ学校</p>	<p>出版記念会 - 蘭谷(ナンゴク)愛の家</p>	<p>漫画自伝 - 春衣成人識字学校</p>

<写真 3> 連合文化行事

		
<p>第16回全国識字ひろば (社)全国文解・基礎教育協議会</p>	<p>忠清地域開かれた 運動会</p>	<p>ソウル地域青春文化祭 (プルンオモニ学校)</p>

2) 問題解決のための機能的識字

機能的識字 (Functional Literacy) は、産業化が早く進む過程で暮らしに役立つことが求められて登場した概念である。関連文献をみると、第2次世界大戦中に専門家サークルが出てきたようだが、正確な時期はわからない (Levine、1982)。戦争当時、米軍は「基礎的な軍事的任務を遂行するのに必要な、書面で作成された命令書などの理解能力が不十分な人」を機能的に識字力が足りないと定義した (Harman、1970)。

これと関連して、ユネスコ (1966) は、実験的世界識字プログラム (Experimental World Literacy Programme) を5年間実行して、人間が経済と社会発展に参加し、安定した職業生活を維持できるようにする基礎的職業能力、暮らしに不可欠な計算能力などが必要であるとみた。

それまで、識字は従来の読み書き計算能力を有することを意味してい

たが、社会・経済的發展に結びついて経済活動をするのに必要な最小限の能力へと拡張すべきだと提唱し、それを「機能的識字」と呼んだのである。

チュ・ウンシル、ペク・ウンスン（1990）は、識字が単に読み書きのレベルを超えて、自分に与えられた環境と社会で読み書き計算能力に加えて、日常生活での活用を前提とした「社会的適応メカニズム」としての識字能力を強調した。

ユン・ポクナム（1990）は、機能的識字は、一人であっても役所や銀行で自由に用務をこなし、政治や講演会、そのほかの教育関連講座で必要な知識を得て、コミュニケーションに不自由のない状態であるとした。したがって、機能的識字は、日常生活とともに、職業生活における複雑な技術のような専門的業務に必要なことを身につける実用的な面を強調した（Knoblauch、1990；ゾ・ミギョン、2012）。

今日、国・社会・個人の發展と成長に必要な個別的で具体的なさまざまな機能が状況と必要に応じながら拡大しつつある。個人の暮らしには、基本的な読み書き計算だけでなく、知識情報化社会に必要なパソコン操作のような新しい能力が求められ、レベルの高い職業的能力が必要とされるようになってきた。それは、最先端の科学技術を必要とするこうした能力が、社会發展と国家間の競争力確保に重要な役割を果たすからである（ゾ・ジョンア、2010）。

機能的識字を身につけることは非常に重要である。読み書きできない状況で人の目を気にしながら生きてきた人たちが、暮らしに役立つ識字教育で自尊感情をたかめることになる。また、機能的識字課程が暮らしに役立てば、学習を続けるきっかけにもなる。

例えば、教室で銀行の窓口を疑似体験する学習がある。実際に銀行で使う書類を用いて、模型のお金を用意する。スタッフが銀行員の役割をする。このようにして銀行を擬似的に経験することで、識字学習者は実際のくらしで自信を高めることができる。カラオケを用いた学習もする。クラスの友だちとカラオケで、歌を歌いながら文字を読む練習をすれば、モニターに出てくる歌詞を読みこなす力も身につく。非識字者の場合は

文字が読めないので、はじめは歌の歌詞をほとんど覚えて歌うしかない。しかし、文字を読めるようになると、画面に出てくる字幕を読みながら歌を歌うことができるようになる。こういうふうにして歌詞を読み進める能力を楽しみながら身につけられるのが、カラオケ授業ならではの魅力である。最近では、スマートフォン時代に合わせて、スマートフォンの使用法とSMS（ショットメッセージサービス）を送る機能を習うことを学ぶが、ショットメッセージを送る授業は、スマートフォンの機能だけでなく、文字を読み書きする能力まで習うことになり、識字学習の新しいニーズとやり方で学習能力を高めているということができる。

歴史教科の場合、人気の歴史ドラマを題材に、学習者は時代背景と歴史的事実を勉強しながら歴史認識を広げていく。識字学習者は、歴史を知らないのではなく、すでに知っているが正確に理解し認識していないのである。歴史授業はその記憶を確かめるべく行われる。数学は、経済生活に不可欠な貨幣を用いて引き算を学び、ピザを分けて食べることで割り算を学ぶ。そんなふうにして、日常生活で活用しやすい授業を進めている。ほかに、特別授業と教室の外の参加授業を通して、日常生活に必要な金融識字、健康識字、ボイスフィッシング予防教育、アルツハイマー予防教育など、時代の変化に伴って求められる基礎的生活能力涵養のための生活識字教育を広げている。

＜写真 4＞ 特別授業の様子

		
スマートフォン授業	歴史授業	治癒の人文学授業

3) 認識変化のための意識化識字

ユネスコは、識字教育の重要性を認識して、「万人のための教育世界宣言」を「国際識字年」(1990年)に発表した。こうしたユネスコの宣言は、社会の健康な構成員として参加するための能力確保という意味合いで、識字の概念が定着していることを示している。このような文脈で、自分自身の存在を新しく認識し転換しようとする意識変化を主張する「批判的識字」(Critical Literacy)が登場する。批判的識字を代表する人物は、ブラジルの教育学者パウロ・フレイレ(Freire)であり、かれは識字教育をすすめるときの核心を「意識化」と呼んだ。学習参加者が自分の属している社会を批判する意識を学び、さらに、健康な社会構成員として参加し、成長していく過程は重要である。

批判的識字の考え方は、個人の成長と技能習得を中心に据える機能的識字の捉え方とは異なり、識字の社会・文化・政治的側面に注目した(ハン・スンヒ、1997)。

フレイレの主張によると、意識化が進む上で「学習」が重要な役割を演じる。成人は知識を増やすためだけではなく、思考と行為を変化させるために学習する。そのためには、批判的な視点が土台になければならない。フレイレはこれを「意識化」としてみるのだが、「意識化」とは、抑圧された者たちが、「変化と革新のためのふりかえり」と「行動」の実践(praxis)を基盤に、抑圧を批判的に認識し、ひいては、自分の解放のために闘争する信念をもつようになることを指す(ゾ・ミギョン、2012年；キム・ゾンチョン、2014)。

つまり、意識化は、生活を受け身的に受容する者としてではなく、自分の人生の主演として、日常生活を形作っている現実の世界と理想の世界との間で、成長と変化を求めようとするものであり、自らの内的能力を深く自覚するプロセスである。意識が現段階から次の段階へと移動し発展するプロセスには、必ず学習が必要である。そこで行われる学習は、課題提起型学習でなければならない(ゾ・ミギョン、2012)。

このような意識化識字のアプローチは、もともとフレイレが取り組んだブラジルの社会・文化状況を批判的に理解し実践していくためのもの

である。意識化がめざすのは人間尊厳の解放であるといえる。フレイレが主張した批判的識字という考え方は、基礎的識字と機能的識字というとらえ方をさらに広げるものとなった（シン・ミシク、2010）。

実際韓国社会で「無知である」とか「学べなかった」ということは、学歴がないとか、文字の読み書きができないといったことを意味するものではない。世の中の流れが理解できないとか、共同体の規則を侵した場合などに「無知である、無知な人」といわれるのである。識字学習者は、意識化識字、批判的識字教育によってはじめて「賢い市民」、ひいては、「民主市民へと成長するといえよう。

識字学習者は、学べなかったせいで、選挙のときに配偶者の指示に従って投票したり、自分と他者、さらに、社会で展開している多様な物事に対して理解し、判断し、コミュニケーションする過程から排除されたり、困難を経験したりすることになる。識字学習者にとって選挙は苦痛である。投票用紙を受け取って、読み、確認して候補に票を入れるまでのすべてが難しい。教室の自治会選挙では、このような投票と関連した授業を、選挙管理委員会から投票所と投票箱を借りて、実際に投票する機会を提供する。これが、主権者としての自分の権利を行使する能力を高めているのである。識字教育を通して、識字学習者は、数十年後によりやが自分支持する候補に直接投票できる。〈写真 5〉の詩からもわかるように、こうした経験は学びの効果として表れている。

＜写真 5＞投票をテーマで書いた識字学習者の詩
 （識字教育詩画展、2018）

投票

1番に投票しないといけないよ。
 今度は必ず2番に票をいれてね。
 選挙になると
 夫が教えるとおりに
 番号だけみてハンコを押した。
 今回も番号を決め、
 その番号にハンコを押すようにと
 いう。

投票所に入り

信頼できそうな人の
 名前3文字をきちんと読んで
 ハンコを押した。

投票所から出てきたら

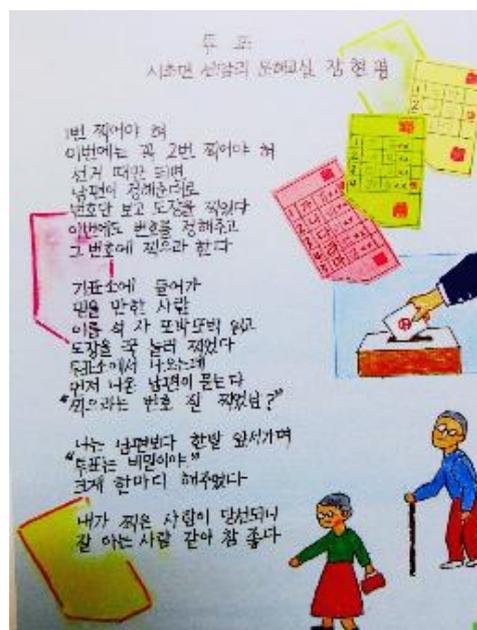
さきにきていた夫が聞く。

「押せといた番号にハンコを押
 したか」

私は夫より一歩先を歩きながら大
 きくひとこと言ってやった。

「投票は秘密だよ」

私が投票した人が当選したので
 よく知っている人のように感じて
 嬉しい。



この詩は、2018年に全国成人識字教育詩画展の優秀作品集に掲載された、舒川郡識字教室の学習者チャン・ヒョンミョンさんの詩である。彼女は、文字が分からず、選挙のたびに、自分が票を入れる候補の名前も知らず、夫から言われた候補の番号に票を入れていた。しかし、歳をとってから始めた識字学習で文字を学び、初めて自分で投票した。そのときめきと自信を表現した作品である。このように、文字を学ぶことは、世の中を知り、自分を表現する能力を獲得することでもあり、認識の変化は行動の変化へとつながることを示している。

非識字状態にあることは、一つの社会共同体で共有する知識と情報から排除されることを意味するのであり、それによって、社会共同体から切り離されて生きていかざるを得なくなる。識字教育は、そういう学習者が暮らしの情報と知識を知り、その知識を他者と共有しながら生きていけるような力を育んだ。識字教育で歴史を学び時事関連の文章を読んで、ほかの学習者たちと話し合うことにより、本人の人文学の素養を高めることができる。識字教育機関は、識字教材の文章や、新聞記事などの補助教材を読んで内容について討論する授業を行っている。他にも、個別の機関でさまざまな人文・社会特別講義や特別授業を実施しており、それらをきっかけに学習者は批判的識字力を高めている。識字教育に対する自治体の関心が高くなったおかげで、政治的問題や社会福祉、住民政策などの多様な情報が提供されるようになり、学習者はそれらを学ぶようになった。情報の一方的な伝達ではなく、学習者が話し合うことによって、客観的判断力が向上し、批判的認識の高い民主市民として成長する。学習者たちは、いつのまにか、識字教育に対する国や自治体の関心や予算規模などもわかるようになり、主権者として堂々と選択できるようになる。

＜写真 6＞ 特別体験活動

		
<p>市民議会教室への参加</p>	<p>学生会長選挙</p>	<p>環境実践EM授業</p>

4) 共に生きるための共同体識字

識字の領域を拡大していけば、個人にとどまらず、社会の中の自分の位置を把握し、自分が属する共同体という側面を理解する必要がある。共同体 (community) とは、同じ目的を共有する二人以上の組織体を指す。共同体識字 (Community Literacy) とは、「公共の利益」のために、社会の構成員の一人として社会発展に貢献することをめざしている。学習が共同体へとつながっていく意味を正確に把握するのは簡単ではない。しかし、「学習の意味」が「共同体にとっての意味」につながるようになったとき、新しい意味が生まれるのは明らかである (オ・ヒョンジン、2011)。

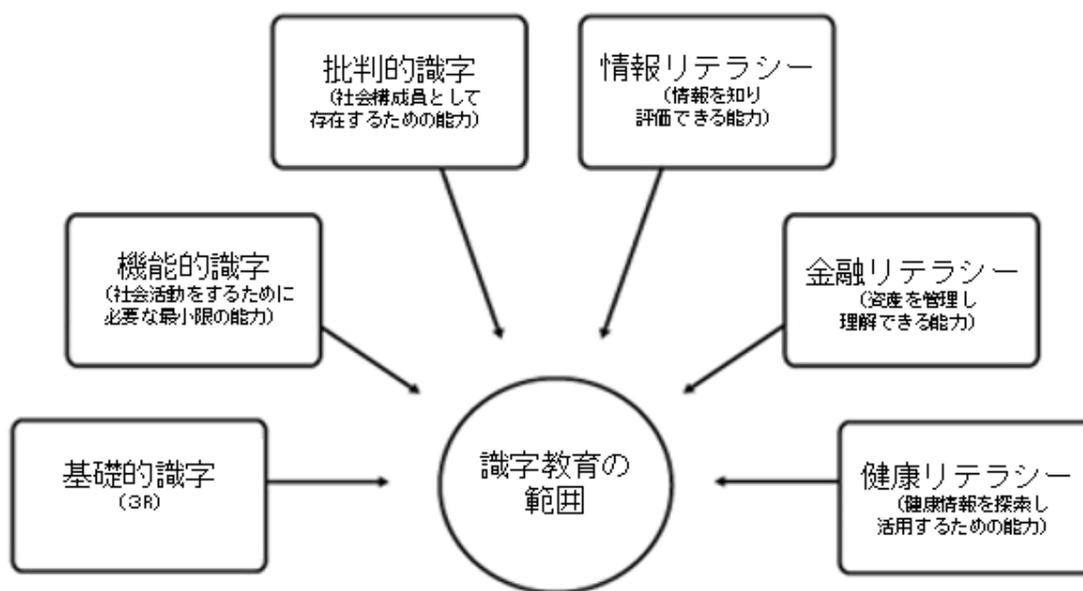
＜写真 7＞ 地域社会への参加活動

		
<p>キムチを漬ける</p>	<p>地域祭りでのボランティア活動「餅づくり」</p>	<p>こっそりサンタ</p>

識字教育という観点から考えると、共同体は共に生きるための方法という意味も持っており、互いが幸せになっていくため、ともに歩むこと

を意味する概念だということができる。こういうとらえ方に立つと、識字は単に個人が文字という道具を学習するにとどまらず、社会の中で役割を果たすことになって社会変変するような活動をしていることが分かる。このように、識字の領域は、少しずつ基礎的識字、機能的識字、批判的識字を超え、情報リテラシー、金融リテラシー、健康リテラシーまで、その範囲が拡大している（ビョン・ジョンイム、2014）。

<図 1> 識字教育の範囲の拡大（国家平生教育振興院、2014）



識字教育領域の拡大は、「共同体社会のための識字教育」という側面の必要性を意味している。つまり、個人と個人が集まって共同体をなし、共に生きるための識字の重要性を再認識させようとするものである。今後韓国社会では、学校に行けないまま高齢となった識字の潜在的学習者は時間とともに減少するであろう。しかし、国際結婚が増えるに伴って移住女性が増えるとともに、外国人労働者、北朝鮮からの離脱住民、不登校を経験した青少年など新しい集団が生まれ、識字教育の参加対象が変わってきている。これからも、識字の意味は、時代と社会の変化に応じて、多様化し拡大していくであろう。

3. 識字教育活動の現況

1) 民間主導の識字教育活動

韓国の識字教育の活動を考えるには、国家支援以前の民間活動をみなければならぬ。1960年から学校教育が普及し、韓国に非識字者はほとんどないという認識が広がった。非識字者は自分が読み書きできないことを出しにくくなった。公式な統計資料はないが、そのようなもとで、非識字者は自ら声を上げずに、識字力を獲得するために個人的に努力した。しかし、社会変化と経済発展のおかげで、国民生活のレベルが向上し、隠れていた非識字者の教育要求がゆっくりと表面化し始めた。

まさにそのようなとき、1980年代後半に国際的に識字教育運動が広がり、国内での民主化が進んで、地域運動や草の根運動が取り組んでいた民衆教育、さらには社会教育機関及び専門家の努力で識字教育機関が続々と設立され、活動がもりあがった。

民間識字教育機関は、地域福祉や疎外階層の教育支援などに端を発し、ハングル教室やオモニ学校として始まったが、しだいに基礎教育や識字教育としての性格を獲得していき、さらに、市民教育、共同体教育、平生教育として識字教育の本来のアイデンティティを確立していった。この時期、民間識字教育機関の教育プログラムの内容をみると、単なる読み書き教育だけでなく、韓国の第1世代の識字学習者の特性を考慮した癒しの学習活動が目立つ。長い間、学習から遠ざけられ学習機会を奪われてきたことによる心の傷を回復させるために、コミュニケーション、自尊感情の回復プログラム（演劇、自己表現など）を読み書きの学習と並行させることで、韓国識字教育の基本方向を構築していった。地域運動、つまり草の根運動が求める民衆教育としてのアイデンティティもこの時期に定着した。識字を学ぶようになるまでのプロセスにおける基本権・人権の問題を大切に扱い、学習者がそれを回復する主体となっていくことを重視することとなり、共同体教育・市民教育などの民衆教育論に基づいた教育カリキュラムが活発になった。これは、フレイレの民衆教育論と同じ方向で、韓国の識字教育を説明する基礎となった。

また、学習当事者の役割を重視し、機関における学習者の自治活動と

参加を促した。特に、全国文解・基礎教育協議会では、所属機関の学習者による自治会のリーダーを養成するため、全国機関の学習者リーダー（リーダーシップ）教育を1999年から2018年現在まで続けている。この教育プログラムは、受け身の学習者から主体的な学習共同体の主人公として成長することをめざしている。学校別に多様に研究され制作されている学習教材とプログラム教材などの開発も、後の制度化以降の識字教育の教材開発の土台になった。こういった教材開発は、多様な学習者の特性を考えた段階と例文などを豊かに提示しただけでなく、支援者たちの教授法を発展させ、識字教育のアイデンティティを教育に反映させるという成果も産み出した。

＜表 7＞全国文解・基礎教育協議会による学習者リーダーシップ教育

分類	内容		
開催年度	1999年～2018年（毎年1回実施）		
参加機関（人数）	会員団体15～20機関の学習者50～60人参加		
対象	会員機関の学生役員（機関別2～3人）		
場所	ソウル、京畿、忠清、釜山など、全国の地域巡回		
教育プログラム内容	<ul style="list-style-type: none"> ・識字教育で「私」を取り戻し、学校と地域社会で主体的に生きるためのリーダーシップ教育（1泊2日） ・識字学習者間のネットワークを構築する場をつくり、中間指導者としての力量を強化する教育 		
			
	2015年 学習者リーダー シップ教育	2016年 学習者リーダー シップ教育	2017年 学習者リーダー シップ教育

**<表 8> 学習教材及びプログラムの教材開発
：全国文解・基礎教育協議会**

分類	内容
基礎教育領域	<ul style="list-style-type: none"> ●国語 <ul style="list-style-type: none"> - 初級：ハングルの子音・母音の合成原理パッチム、基本文章の学習 - 中級：多様な形式の文章を読む、文章を書く、短文の理解 - 高級：中級課程の深化学習、作文など ●英語／数学／漢字など <ul style="list-style-type: none"> - 高齢者のためのアルファベット、発音、基礎英語の副教材 - 生活英語の副教材 - 数学基礎、生活数学、金融識字の副教材 - 漢字教材、四字熟語などの副教材 ●中学予備課程／科目別の副教材
人文学／生活識字領域	<ul style="list-style-type: none"> ●作文ガイドブック（案内書）、人権・環境・人文学教科書 <ul style="list-style-type: none"> - 成人学習者の自伝執筆案内書 - 人権、環境、女性など、民主市民教育課程の教科書 - 成人学習者のための癒やしの人文学教科書 - 両性平等、哲学教科書 ●地域歴史教科書 <ul style="list-style-type: none"> - 成人識字学習者のための地域社会の歴史と文化の理解を助ける地域別の歴史教科書 ●金融、健康識字などの副教材

（１）識字教育機関の現状³¹

韓国における識字教育活動を目的別に分類すると、識字だけを行う専門機関と識字以外にもとりくむ非専門機関に分けることができる。また、非営利機関（非営利民間団体、施設、公民学校、社会福祉館、平生学習館、宗教施設、女性会館など）と、営利機関（私設の塾、文化センターなど）に区分できる。その内容は、<表 9>のとおりである。

³¹ 識字教育現場の現況と展望（ムン・ゾンソク、2008年2月）、全国識字教育国際シンポジウム（利川市、全文協主催）主題発表3より。

＜表 9＞主目的別の分類

	非営利	営利
専門機関	非営利民間団体、施設、公民学校	私設の塾
非専門機関	社会福祉館、平生学習館、宗教施設、女性会館など	文化センター

識字教育の活動を類型別に分類すると、識字専門機関、識字教育重点機関、識字教育プログラム提供機関などで、類型別の基準は、＜表 10＞である。

＜表 10＞識字教育の類型別分類

区分	基準
識字教育専門機関	開設している教育の 75%以上が識字
識字教育重点機関	開設している教育の 50%～75%が識字
識字教育プログラム提供機関	開設している教育の 50%未満が識字

最近韓国では、識字教育を事業のごく一部とする識字教育プログラム提供機関が増えてきている。このような現状は、民間主導だった識字教育が、国と協力した時期を経て、国主導の政策中心に運営されるようになって、学歴認定などを通して識字教育を終わらせようとする政策意図から発生したものと思われる。しかし、識字教育は地域特性と設立目的が多様で、国家政策に従う機関もあり、反する機関もある。両方を踏まえて運営する場合もある。これは、識字教育機関の目的がどこにあるのかによって違ってくるものである。識字教育機関の内容をみると、社会福祉 56.4%、平生教育 31.9%、識字運動・地域運動 4.7%、宣教 3.6%、そのほか 3.4%となっており、識字教育を社会福祉的観点や平生教育的

観点から解決しようとする傾向が強まっていることがわかる。こういった観点からみると、識字運動及び地域運動性をもとに出発した識字教育機関は、時代の変化に適応できなければ、組織や事業としてのアイデンティティが混乱して機関運営が危機に陥りかねない。

＜図 2＞ 設立目的からみた識字教育機関



出典：ムン・ゾンソク

(2008年、利川市、全国識字教育国際シンポジウム)

設立目的が多様な民間の識字教育機関を類型、機関形態、設立目的の順で分類してみると、識字教育専門機関が 30.4%、識字教育重点機関が 7.6%、プログラム提供機関が 62.0%を占めていることが分かった。また、設立主体が法人である機関に限ると、設立目的が「福祉」である場

合が 45.9%で最も多かった。それに対して、社会団体または個人である団体に限ると、「教育」を目的に設立された場合が多かった。その内容は、次の〈表 11〉のとおりである。

〈表 11〉識字教育機関の総合分析 単位：箇所、%

類型別	機関の形態	設立目的	団体数	構成比率 (%)
識字教育専門担当 ・重点機関	市民団体	識字運動	32	8.4
	夜学	平生教育	84	22.0
	公共機関		29	7.6
識字教育プログラム 提供機関	社会福祉機関	福祉	175	46.0
	宗教団体	宣教	25	6.6
	そのほか		36	9.4
全体			381	100

〈表 12〉全国成人識字教育機関の実態調査（国家平生教育振興院）

・全国成人識字教育機関の現況（2011年基準）

夜学で識字 教育専門 の機関	非営利民 間団体	学校形態 平生教育 施設	自治体 直営	学 校	福 祉 館	教育庁 関連機関	宗教 団体	そ の 他	合計
206	217	162	384	7	230	25	45	60	1,336

・位置別の分布現況

（2011年基準、全体の母集団 1,336 機関中応答機関）

区分	住宅街	商店街	農漁村地域	そのほか	公団周辺	合計
箇所 (構成 比%)	318 (62.8%)	87 (17.2%)	59 (11.7%)	40 (7.9%)	2 (0.4%)	506 (100%)

・地域別の分布現況（2014年の調査結果）

区分	大都市	中小都市	農山漁村	合計
箇所 (%)	396(49.4%)	319(39.8%)	87(10.8%)	802(100%)

一方、韓国の識字教育機関の運営実態で最も目につくのは、農山漁村地域が大都市と中小都市とは異なる様子をみせていることである。地域

類型別の識字教育機関の現況をみると、国家平生教育振興院（2017）が把握した全国の識字教育機関 1,249 のうち、地方自治体直営が 40.3% で最も多く、その次が福祉館（26.7%）、民間団体（8.2%）、国公立学校（5.2%）、夜学（4.8%）、識字教育専門機関（4.1%）などの順である。大都市は福祉館などの民間機関に委託運営する形が最も多いが、農漁村の場合は地方自治体が地域内の施設を利用して識字教師を直接養成して派遣する「訪問識字教室」プログラムを運営する形が一番多いことが分かる。「訪問識字教室」は地域の多様な空間を拠点として、教育が必要とされるところでプログラムを運営するが、代表的な空間が農漁村の「マウル（町）会館（敬老堂）」である。識字教育機関関係者への調査の結果、地域単位で「訪問識字教育」を実施している比重をみると、大都市（15.9%）に対して中小都市（39.9%）や農漁村（71.2%）の比重の方が高く現れている。その内容は、以下の〈表 13〉のとおりである。

〈表 13〉 地域類型別の識字教育機関の現況 （単位：％）

区分		地域類型			全体 (n=1249)
		大都市 (n=384)	中小都市 (n=556)	農漁村 (n=309)	
機 関 の 類 型	自治体直営	15.9	39.9	71.2	40.3
	教育庁関係	5.2	2.3	1.3	3.0
	国公立学校	11.2	3.1	1.9	5.3
	その他国公立	0.8	1.8	0.6	1.2
	民間団体	7.8	8.5	8.4	8.2
	識字教育専門担当機関	5.2	3.8	3.2	4.1
	夜学	5.7	6.5	0.9	4.8
	福祉館	39.8	27.0	10.0	26.7
	私立学校、学校形態の平生教育施設	4.2	2.3	0.6	2.5
	宗教団体	2.1	1.6	0.6	1.5
	その他	2.1	3.2	1.3	2.4
合計		100.0	100.0	100.0	100.0

出典：国家平生教育振興院（2017）

(2) 韓国の識字教育機関の協議組織

韓国の識字教育機関は、2006年以前は、政府や地方自治体の支援がほとんどないもとの、有志の支援金とボランティア活動に依存しながら、民間中心の識字教育機関を運営してきた。そこでは、人間の基本権を保障するという使命をもって、非識字者のための文字解得だけでなく、社会の一構成員として自分の役割をきちんと果たすことができるように、識字教育プログラムの質を高めてきた。さらに、難しい状況であっても、識字教育機関は全国的ネットワークを構築しながらさまざまな方法を講じてきた。代表的な韓国の識字教育機関の組織は、「社団法人全国文解・基礎教育協議会（以下、全文協）」、「社団法人全国夜学協議会（以下、全夜協）」、「社団法人韓国文解教育協会（以下、韓文協）」である。民間主導で構成された3つの団体の運営目的と事業及び特性をみてみると、次のとおりである。

＜表 14＞ 韓国識字教育機関の協議組織の比較

	(社)全国文解・基礎教育協議会（全文協）	(社)韓国文解教育協会（韓文協）	(社)全国夜学協議会（全夜協）
目的	<ul style="list-style-type: none"> ・ 全国識字・成人基礎教育の社会的支援体系の整備 ・ 個人学習者の暮らしの質の向上 ・ 草の根の市民社会の建設 ・ 教育平等・幸せの分かち合い 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 韓国の成人及び青少年の識字及び基礎教育の振興を通じた国民生活の質的向上 ・ 国家社会の真の民主主義の発展に寄与 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 夜学、学校形態の平生教育施設などの自律的合意をもとにした相互協力 ・ 全国夜学機関の平生教育施設の健全な発展を図る
事業	<ol style="list-style-type: none"> 1. 識字及び成人基礎教育の社会的支援体系の整備 2. 識字成人基礎教育の専門家養成（独自教育、委託教育） 3. 草の根の市民教育プログラムの開発と 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 識字及び成人基礎教育に関する研究 2. 資料開発と普及を通じた教育振興 3. 識字学習関連の読書の振興 4. 識字指導者研究、学術会議の開催 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 会員団体に対する運営支援 2. 夜学をはじめとした平生教育施設に対する研究及び指導者（教師）研修 3. 地域別のネットワーク結成及び情報交

	<p>実施</p> <p>4.会員団体間の運営 コンサルティング</p> <p>5.教材とニュースレター制作</p>	<p>5.識字及び基礎教育に関する国際交流と協力</p> <p>6.識字教育功労者への表彰（韓国識字教育賞の授賞）</p>	<p>流の支援体系の整備</p> <p>4.教材とニュースレターの発刊</p>
特徴	<ul style="list-style-type: none"> ・地域協議会の共同代表 ・学生リーダーシップ教育 ・日韓識字交流会 ・「ハングルの日」作文大会 ・後援会（募金及び支援） ・会員団体対象の公募事業 ・政策提案と広報 	<ul style="list-style-type: none"> ・韓国の教育疎外集団の識字及び基礎教育の研究と振興のための団体 ・ユネスコ韓国後援会の識字成人基礎教育事業の協同団体 ・韓国平生教育総連合会の会員団体 ・アジア南太平洋成人教育協議会（ASPBEA）の会員団体 	<ul style="list-style-type: none"> ・年4回代表者会議 ・年1回広域市道別指導者ワークショップ ・年1回夜学連帯行事

出典：全国文解・基礎教育協議会-ムン・ゾンソク（2008）
；ノ・ビョンユン（2015）東方文化大学院大学博士学位論文

上記の〈表 14〉をみると、全文協の活動目的と特徴は、学習者中心の暮らしの質の向上という「現場活動」に重みをおいている点にある。韓文協は、識字教育を通じた民主主義発展への寄与という枠組みのもと研究を通じた普及のための「整理活動」に力点を置いている。3つの団体の中で最も長い歴史を有する全夜協は夜学機関どうしの相互協力を通じた発展をめざし、夜学関係者の参加と共感のための「連帯活動」をしていることが分かる。

このように、韓国を代表する識字教育の専門団体は、「全文協」、「韓文協」、「全夜協」などとみることができ、自らが追求する理念を中心に、それぞれの原則と方式で運営してきた。この3つの団体は、国が識字教育に関心がないのは、国家的責任を果たしていないことを意味すると判断し、各自の固有性を認めながらも、2005年に「韓国文解基礎教育連合会」（初代会長チョン・チャンナム）を結成した。この団体の結成目的は、識字教育に対する政府の政策と法的根拠整備の要求であった。韓国文解

基礎教育連合会は、識字基礎法の立法のためのセミナーなどを開催し、積極的に活動したが、各団体の価値観と固有性が衝突し、2007年に解散した。

民間の識字教育団体は、全国的なネットワークを構築し、経験を共有しながら識字教育の発展のために、一緒に力を合わせて国家の関心を導き出し、政策的土台をつくった点で意義を持つ。

2) 政府の政策支援活動

ユネスコは「世界中のすべての人々が文字を読み書きできるようになること」を目的に、識字率³²を高めるため、国連識字の10年（2003年～2012年）³³を通して、識字の重要性を世界中に知らせるために力を注いだ。ユネスコの活動に呼応して、志のある研究者と民間中心の教育団体が政府を相手に支援を求めた。それをきっかけとして識字教育に対する関心が高まり、国が支援要求を受け入れる。その結果、2007年12月に改正された平生教育法に「識字教育」が重要な領域として位置づくようになった。

(1) 識字教育に対する国家観点の用語的意味

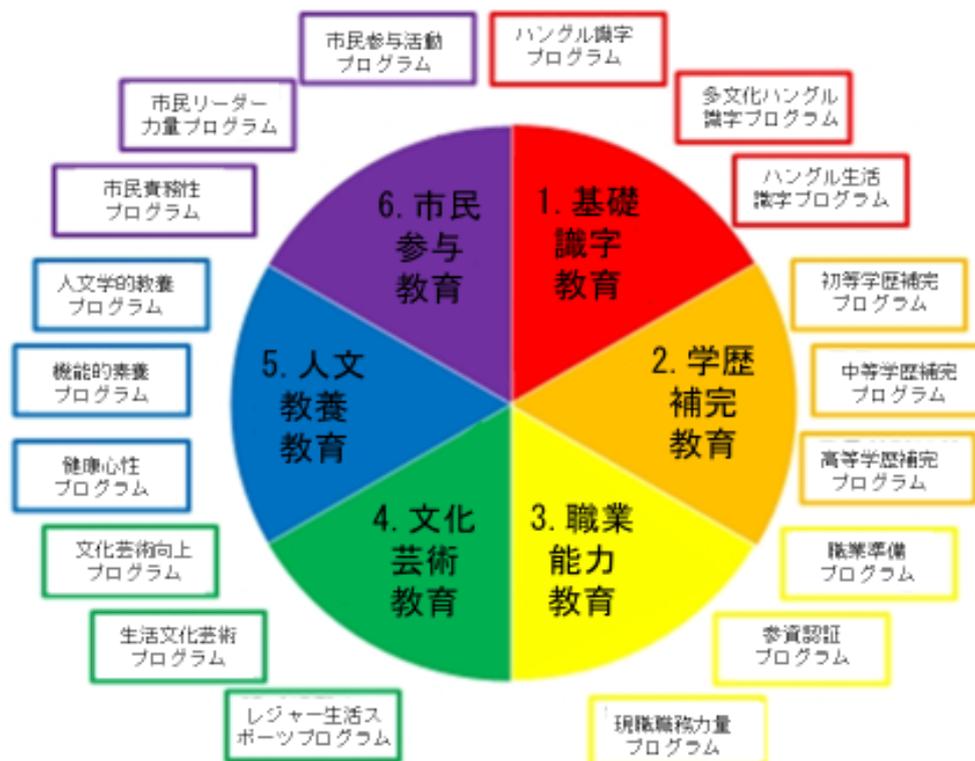
韓国における平生教育の定義は、平生教育法第2条を根拠としている。そこでは、「平生教育とは、学校の正規教育課程を除いた学歴補完教育、成人基礎文字解得教育、職業能力向上教育、人文教養教育、文化芸術教育、市民参加教育などを含んだ、すべての形態の組織的な教育活動」であると明示している。

このような平生教育振興のための6つの領域の区分と活動内容をみると、次のようになる。

³² 国民の中の字が分かる人々の比率。

³³ 「識字は自由である」という掛け声とともに、「貧困をなくし、児童死亡率を下げ、人口成長を抑制して、男女平等を成し遂げ、持続的な開発を保証し、平和と民主主義のための環境を醸成すること」を目的とした。

< 図 3 > 韓国平生教育の領域



出典：国家平生教育振興院（2013）
『成人識字教育支援事業運営報告書』資料一部修正

韓国平生教育の 6 つの領域の最初に位置づけられた基礎識字教育は、「平生教育法」に「文字解得教育」として規定されている。

< 表 15 > 平生教育法

平生教育法	「文字解得教育」とは、日常生活を営為するに必要な基礎能力が不十分で、家庭、社会及び職業生活で不便を感じる者を対象に、文字解得能力を備えるように組織化された教育プログラムを指す。
-------	------------------------------------------------------------------------------------------

出典：国家平生教育振興院（2013）
『成人識字教育支援事業運営報告書』資料一部修正

識字教育は、平生教育の重要な領域の 1 つを占めているが、「文字解得教育」という制限された用語で理解すれば、価値と意味を縮小させざるをえなくなる。

実際識字教育の現場では、「文字解得教育」というなじめない名称より

は、「識字教育」が一般的な表現であり、そのレベルと内容によって、「基礎的識字」「生活機能的識字」「批判的識字」「共同体識字」などの多様な意味の重層性をもっているものであり、文字解得教育という平生教育法上の識字教育に対する概念規定は改正される必要がある（ホ・ジュン、2010）。

この部分に対して、識字教育を、成人のための小学校及び中学校レベルの教育として見たときに、「文字解得教育」の明示は意味的矛盾を孕んでいる。この矛盾に対して、民間団体は、力を合わせて修正を要求し、2013年に「文字解得教育」から「識字教育」へと用語は訂正された。

（2）国の識字教育支援に関する規定

「平生教育法」は、「国及び地方自治体は、成人の社会生活に必要な文字解得能力など、基礎能力を高めるために努力しなければならない」（第39条1項）と規定し、国及び地方自治体による識字教育の財政支援義務（第39条3項）を明示している。このような法的根拠をもとに、2006年から進められた「成人識字教育支援事業」としては、平生教育の担当機関「国家平生教育振興院」が2008年に設立された。その後、2016年には振興院のなかに識字教育の担当機関「国家文解教育センター」が設置された。このように、成人識字教育プログラムに対する支援と、識字教育にかかわる調査、広域の拠点機関の運営、識字支援者研修、識字教科書の開発など、識字教育に対する支援が行われはじめた。識字教育機関プログラムの運営支援予算は、人件費（講師費、交通費）と事業費（教材費、行事・体験学習費）、経常運営費（施設の借料、広報費、その他運営費）を支援し、機関ごとに最大年間1,000万ウォン（日本円で約97万円）まで（対応投資70%³⁴）である。

識字教育政策のための中央政府の事業の総予算は、30～40億ウォン規

³⁴ 訳注：対応投資とは、一つの機関でもらえる最大の予算が1千万ウォンと決められているが、対応投資70%とは、もし1千万ウォンをもらうとしたら、3百万ウォンは教育部、7百万ウォンは地方自治体が出す仕組みで、一つの機関の運営支援予算の3割は教育部が、7割を地方自治体が負担するという意味である。

模である。予算の中に、直接成人識字教育プログラムを支援する予算は、年間 20～25 億ウォンで、2006 年に始まって以来、10 年間大きな変化はなかった。一方、成人識字教育プログラムの支援に対する自治体の対応規模は、11 年間（2006 年対比 2017 年）で 7 倍以上増加し、支援をうける自治体の数は 61 から 165 に、教育機関は、178 から 377 へと増えた。その恩恵を受けた人は 14,668 人（2006 年）から 36,039 人（2016 年）へと増加して、累積人数は、261,703 人（2006 年～16 年）である。国庫支援額を基準に、識字学習者 1 人あたりの支援額を具体的にみてみると、2006 年から 2014 年まで国庫支援額は 166 億で、学習者 1 人あたりの支援額は年間約 87,000 ウォンである。小学校一人当たりの公教育費 5,437,045 ウォン（OECD 教育指標 2010 年基準）に比べると、識字教育への支援金額は、1.8%にならないことが分かる（国家平生教育振興院、2015）。

結果的に、国の識字教育の支援方向は、中央政府の事業予算はそのままにして、自治体の対応投資の比率を高くしていることが分かる。実際に 2006 年には 30%であった対応投資率が、2019 年度には 70%へと高くなっている。全体的に識字教育の予算規模を少しずつ大きくしているが、国家が支援すべき責任を自治体に転嫁することによって、自治体もつ識字教育への認識程度によって、地域ごとの格差が生まれている。その結果、一部古い識字教育機関がきちんとした支援が受けられず、廃校の危機にさらされている。国の識字教育支援事業の年度別の支援実績と識字教育プログラムの開設現況は次のとおりである。

＜表 16＞ 識字教育プログラム国庫支援現況（2006～17）

区分	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	合計
支援額 (百万ウォン)	1,375	1,800	2,000	2,000	2,000	1,800	1,500	1,950	2,200	2,250	2,436	2,436	23,747
自治体対応 投資額	828	1,619	3,000	2,424	2,398	2,068	2,026	2,263	3,132	3,398	4,978	5,862	33,996
国庫支援 自治体	61	108	118	130	134	129	107	130	142	146	162	165	—
識字教育機関	178	356	439	353	348	360	189	261	306	318	384	377	—
恩恵を うけた人(人)	14,668	21,294	25,579	24,638	23,778	20,135	16,334	19,745	23,879	35,614	36,039	39,732	301,435

出典：国家平生教育振興院

上記の表における識字教育プログラムへの国庫支援の現況は、成人識字教育プログラムの支援費を中心としたもので、国民識字能力調査と識字教育活性化支援費などは含まれていない。

2017年に識字教育に対する国家支援事業で恩恵を受けた成人識字教育機関とプログラムの開設状況を地域別にみると、ソウルと京畿が一番多く、相対的に蔚山と済州地域が少ない。その内容は、次の〈表 17〉のようである。

〈表 17〉2017年成人識字教育支援事業プログラム開設現況
(単位：個、人)

地域	ソウル	釜山	大邱	仁川	光州	大田	蔚山	京畿	江原	忠北	忠南	全北	全南	慶北	慶南	済州	世宗	合計
機関	61	53	27	16	15	13	4	57	16	13	19	23	27	10	18	5	—	377
プログラム数	198	147	74	32	45	38	18	199	93	49	146	109	124	41	212	19	—	1,544

このような政策は、識字教育を人権と学習基本権としてみて支援しなければならないという現場の要求から目をそらすことであり、識字教育を選択的補助事業のレベルに格下げしてしまう現象である。それとともに、民間教育機関の協力体系の重要な資源と専門的経験、人的資源体系とネットワークを全く活用できず、識字の現場をきちんと理解できていない結果であろう。

それに対して、識字教育団体は、2016年に安定的で持続可能な教育環境を提供するための予算と、具体的で現実的な中長期的政策樹立を促す声明書を教育部に提出して、民間識字教育機関の教師と学習者400人がソウルの光化門広場に集まって標語パフォーマンス形式の「識字^{シンアンゴ}申聞鼓」の抗議集会を開いた(2016年5月)。識字学習者たちの希望を込めた標語パフォーマンスは、2017年に発足した文在寅政府でも続き、「新しい政府に望む」というテーマで、「国民^{シンアンゴ}申聞鼓」「国政企画諮問委員会光化

門 1 番地」に伝えた。その結果識字は、新政府の「100 大政課題」に選定され、教育部が成人非識字者の教育機会を拡大する計画を発表（2018 年 2 月）したが、まだ実質的な影響はみえてこない状況である。

（3）識字教育機関の運営（設置、指定）に関する規定

平生教育法は、識字教育プログラムの設置、運営及び指定に関する諸規定を、大統領令で明示（第 39 条）している。そのなかでは、識字教育のすそ野を広げ、学習環境を改善するために、公共機関と非営利民間団体などの識字教育機関が関与するプログラムを教育監が指定するようにしている。

「識字教育プログラムの設置及び運営」は、市道教育庁管轄の教育施設で運営する識字教育プログラムに関する記述であり、「識字教育プログラムの指定」は、学校以外の非営利教育施設の運営する識字教育プログラムに関する記述である。この規定に基づくと、教育監（訳注：教育長）は、市道教育庁所属の学校及びその他の教育施設に識字教育プログラムを設置及び運営することができる。また、学歴認定を受けずに識字教育プログラムを運営しようとする場合は、この規定に従う必要はなく、教育監は学校以外の非営利教育施設で運営しているプログラムを、平生教育法施行令第 70 条に従って識字教育プログラムとして指定することができる。しかし、該当する機関が、現在運営しているプログラムに対する学歴認定を望まない場合には、教育監から識字教育プログラムに指定される必要はなく、自由に開設、運営することができる（ホ・ジュン、2010）。

＜表 18＞ 学歴認定識字教育プログラム設置・指定現況
(2017年11月1日現在)

(単位、個)

区分	ソウル	釜山	大邱	仁川	光州	大田	蔚山	世宗	京畿	江原	忠北	忠南	全北	全南	慶北	慶南	済州	合計	
初等	設置	22	10	5		1			21			1				8		68	
	指定	28	8		6	3	1	6	1	30	7	5	20	10	14	5	5	1	150
	合計	50	18	5	6	4	1	6	1	51	7	5	21	10	14	5	13	1	218
中学	設置	1		1		1													3
	指定	1				1	1		2										5
	合計	2	0	1	0	2	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	8
初／中	設置																		0
	指定	11				1			5			1		1	1				20
	合計	11	0	0	0	1	0	0	5	0	0	1	0	1	1	0	0	0	20
合計	63	18	6	6	7	2	6	1	58	7	5	22	10	15	6	13	1	246	

出典：国家平生教育振興院

(4) 識字教育を通じた学歴認定に関する規定

平生教育法では、正規の学校教育の機会を逃した成人に義務教育及び学歴取得の機会を提供し、成人学習者が法律で定める識字教育プログラムを履修した場合、小学校及び中学校レベルの学歴を認定するようにしている。

国家平生教育振興院は、「平生教育法施行令」第76条に依拠して「識字教育審議委員会」を構成し、識字教育カリキュラムを開発して教員を養成するなど、学歴認定制度と関連する支援を担う。国家平生教育振興院の「識字教育審議委員会」は、識字教育全体の主な案件を審議する役割を担当し、国家平生教育振興院と市道平生教育振興院で養成される識字教育教員の資格認定に関する事項を審議する。市道教育庁は、成人学習者の学歴を認定するための「識字教育審査委員会」を構成して、識字教育プログラムの設置・指定と、成人学習者の学歴を認定する役割を担う。そして、市道平生教育振興院は、学歴認定識字教育プログラムを運営する専門性のある教員を養成するための識字教育教員養成課程を運営

して、資格を備えた教員に履修証を与える。

学歴認定識字教育プログラムの設置・指定要件は、運営主体によって分類される。設置機関は、初中学校及び初中学校付設の平生教育施設に置き、指定機関は国家・地方自治体又は、その所属機関、平生教育機関、非営利法人又は団体などに行うことができる。設置・指定機関の設置基準などは、次のとおりである。

＜表 19＞学歴認定識字教育プログラムの設置・指定

区分	設置機関	指定機関
運営主体	小・中学校および小・中学校付設平生教育施設	国家・地方自治体またはその所属機関、平生教育機関非営利法人または団体
識字教育運営経験	管轄の平生学習館および図書館は実績なくても可能	識字教育3年以上運営した機関
識字教員	初等（学級ごと1名以上） 中学（3学級以内：学級ごと1名／3学級超過：1学級増加時1.5名以上）	
学級規模	学級ごとに30人以内（初・中学校課程共通）	
学習施設	*同時学習者が10名以下である場合：15平方メートル *同時学習者が10名を超える場合：同時学習者数×1.5平方メートル	
教育課程	教育部告示により教育課程の編成・運営	

出典：ソウル市教育庁（2018年基準）

学歴認定教育課程の編成は、教育部告示に依拠して、次のような授業時数及び履修時間を必ず実施しなければならない。1時間の授業は45分を原則とし、気候や季節、学習内容の性格などを考慮して弾力的に編成・運営することができる。段階別の編成時数は、各段階を履修するのに必要な最小の授業時数である。学歴認定の初・中学の教育課程は次のとおりである。

＜表 20＞初・中学教育課程編成

教育課程	初等学歴認定教育課程		中学学歴認定教育課程	
	授業時数	総履修時間	授業時数	総履修時間
1 段階	週 2 回以上、 6 時間	40 週 総 240 時間	週 3 日以上、 週当たり 10 時間以上	年 40 週 総 450 時間
2 段階	週 3 回、 6 時間	40 週 総 240 時間	週 3 日以上、 週当たり 10 時間以上	年 40 週 総 450 時間
3 段階	週 3 回、 6 時間	40 週 総 240 時間	週 3 日以上、 週当たり 10 時間以上	年 40 週 総 450 時間
合計	120 週、総 720 時間 (教科：600 時間、創意的体 験活動 120 時間)		120 週、総 1,350 時間 (教科：1,230 時間、創意的 体験活動 120 時間)	

出典：教育部告示、2018 - 157 号

教育部・国家平生教育振興院では、教科書として初等課程 15 巻、中学課程 15 巻、生活識字 3 巻など、総 33 巻を開発するとともに、識字学習者の基礎生活能力を涵養するための生活識字の補助教科書（金融リテラシー、交通安全リテラシー）などを開発普及している。成人識字教科書の開発の現況は次のとおりである。

＜表 21＞教育部が開発した識字教科書

課程名	教科書構成		ワーク ブック	教師用 指導書	合計
	レベル	巻数			
初等課程	1～2 年生（望みの木）	4 巻	1 巻	1 巻	6 巻
	3～4 年生（学びの木）	4 巻	1 巻	1 巻	6 巻
	5～6 年生（知恵の木）	4 巻	1 巻	1 巻	6 巻
中学校 課程	1 年生（国語・数学・社会・科学・英語）	5 巻		1 巻	6 巻
	2 年生（国語・数学・社会・科学・英語）	5 巻		1 巻	6 巻
	3 年生（国語・数学・社会・科学・英語）	5 巻		1 巻	6 巻
生活識字	金融リテラシー（金融詐欺の予防など）	1 巻			1 巻
	交通安全識字（安全な歩行など）	1 巻			1 巻
	情報リテラシー（メッセージングの活用法など）	1 巻			1 巻

出典：国家平生教育振興院

(5) 学歴認定識字プログラムの成果と課題

学歴認定識字教育がめざすのは、学齢期に正規教育の機会が得られなかった成人に対して、義務教育や学歴が取得できる機会を提供し、基礎教育を通じた個人の自尊感情の向上、階層別の知識格差の解消を通して、高齢者の自己実現を図ることである。学歴認定識字教育プログラムは、ソウル市教育庁が2011年に全国で初めて実施し、2017年には17の市道教育庁で初・中学の264プログラムを運営して、初等7,878人、中学924人の卒業生を輩出した(2017年11月1日現在)。

識字学習者にとって初・中等学校の卒業証書(資格)は一生涯の願いであるかもしれない。歳をとってから文字を読み書くという学びの楽しさも大きいですが、学習のプロセスでプレゼントのように卒業証書をもらうことは、満足度が非常に高いものである。詳しい結果を示す表は省くが、ソウル市教育庁の2017年の資料「学歴認定識字教育プログラム調査及び評価の結果報告」をみると、回答者全体の91.6%が、現在参加しているプログラムに「満足している」としていた。識字教育を通して文字を読み書くことについては、自信は85.6%、自らに対する誇りは89.5%という結果になっており、非常に満足度が高いことがわかる。けれども、学習者の回答者2,532人のうち2,420人(96.1%)が識字教育プログラムを履修した後でも、「引き続き学習を続けることを希望する」と答えている。継続学習の内容としては、ハングルについてより深く学ぶ教育と中学予備課程の教育を求めている。

成人識字学習者は、学歴認定課程である3年間の学習で読み書き能力が十分にはならないので、学習者自らが卒業を先延ばしにするか、継続教育を求めている。現在の学歴認定課程は、課程が終わったあとの学習に関する議論が十分ではない。これは、韓国の教育制度が上級学校への進学を念頭に設計されたもので、成人学習者には継続学習を妨げる要因となっている。また、成人識字学習者にとって、卒業証書は必要条件であるだけで十分条件ではないことを、国や現場は忘れてはならない。

ここで、識字教育現場から、成人学習者の持続的で安定的な学習を可

能にするために、いくつかの政策提言をしておきたい。

第1に必要なのは、学歴取得後の継続学習課程と補完プログラムの開発及び運営である。高齢の成人学習者に有益な基礎教育と生活識字教育など、多様な学習プログラムが開発・提供されるべきであり、社会教育レベルの持続可能な学習が行われるような制度的補完が必要である。初等学歴取得の後に中学課程を希望する学習者のための補充学習プログラムの運営と中学課程の改訂も一緒に行われなければならない。

第2には、識字支援者の専門性の確保のための研修が必要である。成人学習者の特性にあった教授方法、教材・教具の研究及び開発を通して識字教育の質を高めなければならない。最近識字の現場には、国家支援と広報の影響で多くの人たちが支援者として関わるようになったが、専門性を備えるためには、体系化された教育研究を通しての専門性の確保が必要である。

第3に必要なのは、民間識字教育機関の財政支援の拡大である。現在、学歴認定プログラムを運営する機関では、プログラム実施に伴って行政業務が増加して、機関を運営する予算と、成人学習者と持続可能な関係形成及び教育が可能な安定的な支援者とを確保するのが難しくなっている。また、公立小学校に識字教育プログラムを設置した識字プログラム設置校は、識字教育を運営する動機が弱まっていたり、運営の成果がみえなくなってしまうなど問題点が増加している。

識字教育における学歴認定制度には、成果もあるが同時に限界も表れており、ある面では識字教育制度が学歴認定へと偏りすぎているとも言われる。これは、識字教育の内容面の検討や開発がないがしろにされて、形式面にばかり重点が置かれているためである。制度の限界を確認し、それに対して根本的対策をとることが至急に求められる。

4. 識字教育活動の意味

韓国識字教育の歴史的変遷過程と現場活動、国家支援などの現況についてみてきた。韓国識字教育の変化は大きく「歴史的側面」と「活動的側面」に分けて考えることができる。

歴史的側面からのアプローチにより、識字教育に対する韓国の時代的背景と社会状況を理解することができる。活動的側面からのアプローチでは、識字領域が最近まで続いてきた現象を通じて、その裏側に内在する意味を把握することができよう。

1) 歴史的意味

韓国の識字教育の歴史は、日本の植民地時代を経て、韓国の言葉と文字に対する必要性が浮彫となり、解放以降から「文盲」という名前で具体化し始めた。キム・ジョンソ（2001）によると、韓国識字の歴史において解放以降に韓国政府が主導して公民学校を中心に文盲退治に力を入れ始めた。識字への取り組み方は、どのような観点で識字問題をとらえるのかという点に大きく左右される。解放以降の李承晩政府は、日本語はよくできるが朝鮮語を知らずに困っている人々、お金がなくて学校に通えなかった人々、家庭で家事だけをする女性のいずれもが、「文盲」というレッテルから自力で脱するよう求めた。これは、民主国家を形成する上で文盲は、世界的恥であり、早く消してしまいたいぐらい痛い植民地の歴史であるとみなしたからである（チョン・ソンホ、2009）。

キム・シニル（1990）は、非識字の問題は決して個人だけの責任ではなく、社会的、国家的観点から解決すべきマクロ問題であるとした。

ユン・ポクナム（1990）の研究においては、政府が教育法に成人義務教育を明示し、1954年から5年間行政力を総動員して全国文盲退治計画を実施した結果、1954年には14%であった非識字率が1958年には4%まで下がったとされていた。

ファン・ジョンゴン（2001）は、文盲退治5ヵ年計画が終わった後、朴正熙政府になってから産業近代化のプロセスで識字教育は国の政策的関心からはずれたとみている。その原因は、解放以降に集中的に行われた文盲退治運動と、高い義務教育就学率に照らして、非識字者の数も減ったという思い込みによるものである。

この歪曲された判断により、識字教育に対する国レベルの政策は1990年代までに休止したのである（ホ・ジュンほか、2011）。1999年に「平

生教育法」が制定され、再び識字教育に対する研究が活発となったが、韓国識字教育の歴史について解放以降から最近まで具体的な問題意識をもった研究を見つけるのは難しい。このような現象が起こったのは、識字教育が解放以降に国主導で運営された後、人々の識字に対する問題意識が弱まり、関心がなくなったからである。以降、2000年代初頭に非識字率に関する調査研究が実施されたのを皮切りに、識字教育研究は再び活性化してきたと見られる。

イ・ヒス他（2001）の研究では、2000年を基準に国民の中で学校に通った経験のまったくない非識字者は約265万人に達しており、かれらに対して、国と社会は関心をもつべきだと指摘した。このような研究の背景には、ユネスコが識字教育の重要性を強調し、韓国社会で制度的支援要求が再び力を得るようになってきたことがあげられる。これは、国が識字教育に対して関心をもつきっかけにつながり、疎外階層に対する財政支援を検討させた。特に疎外階層に対する支援を先に始めた理由は、韓国成人の平生教育への参加率が平均33.5%であるのに対し、低所得層は15%で非常に低かったからである（ゾ・ソクヨン、2013）。このころの識字教育支援は、疎外階層を支援する福祉レベルの性格が強かった。このような流れを受け、2002年の教育人的資源部の「第1次平生学習振興総合計画」には、社会発展と統合のためにマイノリティと疎外階層のための学習機会の拡大と基礎力量の強化のためには識字教育が必ず必要であるという内容が含まれていた（イ・ヒス他、2002）。

このように、疎外階層支援事業から始まった識字教育政策は、教育現場で活動する民間諸機関の体系的な支援と識字教育のインフラに対する具体的要求が広まるきっかけをつくった。以降、識字学習者のための教材開発や、学歴認定のような研究が行われ、2007年の平生教育法改正で公的に「識字教育」が取り上げられ、解放以降60年を経て再び国の責務という観点からとらえるようになった。

2) 活動的意味

韓国識字教育は政府政策の関心の外に置かれていた時期があったもの

の、民間の自発的活動によってその炎は消えることなく続いてきたが、その後国家支援を求め、国がそれを受け入れることで、官民が協力して発展するきっかけをつくった。

韓国の識字教育は、ユネスコが示した識字教育の必要性に基づいて活動してきた。韓国の識字活動は外国の事例（第 2 次世界大戦の参戦国）と比べて比較的早いスピードで発展した（韓国教育開発院、2002）。それは、民間の自発的活動があったから可能だったのである。

チョン・ジウン、キム・チヂャ（2013）は、韓国の識字教育の発展はユネスコが提示した内容を土台とした国家レベルの活動にではなく、民間団体の自発的活動にその答えを探すべきであるとみていた。韓国社会の識字教育の出発は、「平生教育総連合会」の前身である「韓国社会教育協会」（1976 年結成）が 1989 年に「韓国識字教育の現況と発展方向」をテーマにシンポジウムを開催したのがきっかけとなった。このシンポジウムを通して、識字教育は、韓国社会で最優先課題とすべきであることが確認され、ユネスコ韓国委員会の計らいと支援のもとで、韓国社会教育協会の最初の分科事業で「文解教育分科委員会」を組織し、会員の関心を促した。それ以降、識字教育に取り組んでいる民間団体が力を合わせて、全国に散らばっていた団体を集め、組織を結成して、政府を対象に「声」を出したことに重要な意味がある。これは、2003 年に全国文解・基礎教育協議会が主催した「識字学習権保障のための共同体宣言文」からもわかる。

文字社会で読み書き計算することを学ぶ識字学習は、すべての人々に必ず基本的に必要な要求である。識字学習は、国民が政治と社会、文化と生活領域でいかなる差別も受けず（第 11 条）、平等に教育を受ける権利（第 31 条 1 項）が憲法に規定された国で、国民として享受すべき堂々たる権利である。（中略）そこで、全国の識字学習共同体は、大韓国民の国民として、人間の基本的権利として、一生涯学べる権利として、「識字学習」は必ず必要である。したがって、教育正義と教育平等の実現のために、「識字」を国家的責務として規定する。

（「識字学習権保障のための共同体宣言文」より一部抜粋、全国文解・基礎教育協議会、2003）

「識字学習権保障のための共同体宣言文」のポイントは、「識字を社会と国の責務」と認識することを求めた点であった。つまり、関連部署は財政支援の根拠を明確に規定する成人基礎教育法を制定し、長い間民間で活動してきた諸団体を、法律と制度的根拠により支援せよということであった。

イ・ヒス他（2002）の研究によると、民間の識字教育機関が大変な状況の中でも全国的な識字教育機関のネットワークを構築しながら解決策を模索してきた。韓国の代表的な識字教育の全国的組織（全国文解・基礎教育協議会、全国夜学協会、韓国文解教育協会）は国家支援を導き出すために力を合わせる過程で、この3つの協議体に個別又は複数加入などの形態を見せながら、識字教育の発展のために一緒に力を合わせた。

チョン・ジウン他（2013）の研究は、民間識字教育の活動は、1980年代後半から漸次増え始め、1990年代に活性化したとみた。1989年に研究者を中心に「韓国文解教育協会」が発足する。当時は、現場の活動家は団体を結成していなかったが、1997年に「全国夜学協議会」（以下、全夜協）に続いて、1999年に「全国文解・基礎教育協議会」（以下、全文協）が発足した。全夜協は、全国55の夜学が連合して団体を構成し、全文協は、識字教育を実践する現場の6つの団体を中心に発足して、2003年には27団体にまで拡大した。このように構成された民間識字教育団体は、平生学習社会で必要な識字力を確保するために、国が全力投球することを求めた。こういった要求を受け入れ、識字教育の法制化が実現できたのである。

イ・ジヘ（2003）によると、学習社会で成人識字教育の意味は、学習者の特性を考慮したオルタナティブ・モデルを持つべきであるとした。これは、従来の学校教育モデルを完全に否定しようとするものではなく、ほとんどの識字教育現場では、実情に合うオルタナティブ・モデルをめざして変化するよう求めるものであった。

ビョン・ジョンイム他(2006)の研究では、成人識字教育支援事業は、成人学習者のための教材開発と講師の職務研修、支援事業に参加する自治体と識字教育機関の実態調査、及び学習者の満足度や要求の分析、さらに類型別の優れた事例の分析を通して、成人識字教育支援事業には平生教育法の体制の中で総合的発展方策が必要であるとみていた。

ホ・ジュン(2008)の研究分析は、平生教育法は国民の平生教育振興のための法律であるので、識字教育に対する支援、設置及び運営や指定、識字教育の学歴認定と、識字教育審議委員会の設置などは、識字教育の振興を目的とする規定で、学習者や教材、プログラム開発、学歴認定などに役立つものとみた。

このように、識字教育が国家政策に位置づけられるようになって役割分担がなされた。教育部は、識字教育の基本計画を策定し、事業推進状況を評価する役割を担った。国家平生教育振興院及び市道平生教育振興院は、詳細な事業計画の策定と識字教育支援対象の審査・管理業務を担当した。基礎自治体は、識字教育支援事業の申請書作成、国庫補助金と対応投資の執行支援、識字教育担当機関の指導・点検の役割を担い、識字教育現場では、実際の現場で学習者たちと学習過程を共にした。学歴認定実施、支援者研修、識字教材の開発、識字作文大会、識字ゴールデンベル、識字学習者の詩画展などの行事により、識字教育現場が地域別に拠点化していくこととなり、その機関を中心に事業を進めることとなった。

このような活動は、政府と自治体、及び識字教育団体が協力して制度化を求め、その過程で識字教育現場の問題を制度化の中で一緒に解決しようとする努力で可能となった。しかし、国と自治体が支援の根拠を整備していたとしても、民間の教育機関が積極的に参加しなければ、進めるのは難しかったかもしれない。

だからこそ、識字教育現場に焦点を合わせた深い研究が必要である。今後韓国識字教育の発展のためには、学歴認定ではなく学習者を中心にすえて韓国政府の支援と民間の活動がバランスよく協力し合い、牽制し合ったとき、より成長していくであろう。

Ⅲ．韓国識字教育の課題

今まで韓国識字教育の動向を歴史的な文脈と時代的な状況を踏まえて振り返ってみた。識字教育がなぜ生まれどのように活動してきたのか。そのなかで、国や草の根市民団体などがどのような実践や努力を積み重ねてきたのか。識字教育の概念や変遷、個人及び社会における意味、非識字の発生原因と特性、識字教育の推進過程でみられる民間活動に対する理解と、政策における識字教育の法的根拠と位置づけなどをみてきた。

本章においては、韓国識字教育が直面している問題を解決し、ひいては、成長を促すために、基本権としての課題と学習への参加機会の拡大、学習者中心の持続可能性の確保などに対する具体的な提言を示し、識字教育の発展に資することをめざす。

1. 基本権としての課題

韓国における識字基礎教育の現状をみると、現在韓国社会の基礎教育対象者と見られる人たちのうち、依然として中学校の学歴に満たない人口は600万人弱で、その中で文字の読み書きができない人々も260万人に及ぶという衝撃的な数値が確認できる。

大学進学率最高の国、教育強国などの見出し文句が恥ずかしいぐらい、韓国社会における教育疎外階層の現実は深刻である。これは、韓国社会の教育熱が嘘であるとか、国が教育責務をおろそかにしていたというより、常に前だけみて走ってきた韓国社会のものの見方にその原因があるといえる。

現在、基礎教育を受けることができなかつた人びとの中で最も大きい比重を占めている非識字者は、特定の時期と年齢に集中して表れている。日本の植民地支配から脱したあと、朝鮮戦争とその後の産業化の過程で財源が不足がちだったため、韓国社会は教育の機会を男性中心に投資することを選択してきた。儒教思想に基づいた社会意識と社会制度のみならず、家族構成員の中でも自然に男性中心主義が実践されてきた。そういった誤った認識により、女性はいつも男性を支える存在として正当な機会の優先順位からはずされていた。家庭では男性兄弟のために、結婚

した後は夫と子どもたちの成長のために、黙々と働き、自分に与えられた基本権さえも確保できずに生きてきた人たちが、現在の韓国社会の非識字者たちの姿である。

識字教育に関する韓国社会の間違った視点の誤りを正すためにいくつか提言したい。

一つは、韓国社会の行き過ぎた教育熱によって、識字教育に対する国の責任を論じるときに教育を受けられなかった責任がややもすると非識字者個人に転嫁されかねないことである。最小限の識字教育の制度的装置を整える観点から「国家はいつもきちんと教育の機会を提供したが、非識字者本人の過ちでその機会を活用してこなかった」という歪曲を生んではならない。

二つには、基礎的な教育機会の提供という人間の基本権は、年齢や状況に関係なくすべての人に平等に提供されなければならないということである。つまり、戦争と産業化という国の困難を克服するためにしかたなく犠牲になってきた非識字の女性たちの基本的な学習する権利は、たとえ時期が過ぎたとしても、当然の権利として必ず保障しなければならないということである。いま韓国社会では中学教育までを制度的に義務教育としているのであるから、これはすべての国民に適用すべきであり、基礎教育を提供する時期もまた弾力的に適用すべきだということである。

2. 基礎教育対象と教育時期の拡大

現在韓国社会で基礎教育の機会を提供されるべき対象を類型別に分けて考え、かれらに対する関心を高め、学習への参加時期を拡大することが必要である。一つは、高齢の女性たちへの拡大である。基礎教育の機会を逃した人びとの中で一番多いのは、戦争と産業化の過程で形成された60代以上の成人女性である。この人たちは、時間が過ぎれば過ぎるほど、年齢が高くなり、学習の選択権が失われていく。

二つ目は、障害者に対する関心と機会の拡大である。障害者の場合は、統合教育がうまく進められておらず、障害児学校中心の教育が提供されてきたが、彼らもまた家族が面倒をみる条件が不十分な場合に基礎教育

の機会が剥奪される。このような状況によって、障害者たちは教育機会から排除されるか差別される。

三つ目は、結婚移住女性と移民者、呼び寄せの子ども、北朝鮮からの移住民などに対する機会の拡大である。200万人を超える外国人が生活している韓国社会で、定住外国人の規模は次第に大きくなりつつある。呼び寄せの子ども³⁵の数も少しずつ増加している。現在、結婚移住者の韓国語教育は、法務部の社会統合履修制度韓国語教育や女性家族部の多文化家族支援センターで実施される韓国語教育が主流となっている。教育部が進めている成人識字教育に参加する例は極めて少ない。北朝鮮からの移住民の場合は、障害者と同じく、韓国社会で先住民との統合支援を受けてもらえず、基礎教育の機会が制限されている。

四つ目は、不登校だったり進学をあきらめたりした青少年に対する機会の拡大である。大学への受験教育に、学校教育を諦めた青少年が2016年に小中高全体で0.8%、高校に限ると1.4%で最も高い。このような青少年は、学校を離脱した青少年だけでなく、学業を諦めたまま卒業した青少年も基礎教育が必要な人たちとみるべきである。

このように、基礎教育が必要な人びとの増加に伴って教育機会の提供が必要であるが、それを支援する部署は、支援事業の中央政府機関³⁶ごとに異なる。これは、各対象別の支援制度が中央政府機関ごとにつくられたからである。それでも、基礎教育だけはばらばらな支援ではなく、基礎教育という教育権としての義務と権利という考え方に基づいて進めるべきである。これが先行しない限り、学習者に良質の教育機会は提供されない。支援政策を主担する中央政府機関は違っても、基礎教育の機会を安定的で持続可能に提供するために統合的支援体系の樹立が必要である。

そのために、多様な人びとをカバーする教育の提供は、教育部レベル

³⁵ 結婚移民者が韓国人と結婚する前に本国での婚姻過程で生まれ成長した子どもが韓国人と結婚した後に、結婚移民者に連れて入国したケースを指す。

³⁶ 結婚移住女性の韓国語教育は、法務部と女性家族部、学校離脱青少年は女性家族部、北朝鮮からの移住民は統一部となる。

で基礎教育提供のための制度を整えて、より統合的・体系的で持続可能な学習になるようにしなければならない。

3. 学習者中心の基礎教育の強化と持続可能性の確保

韓国の教育制度の問題点の一つは、学歴中心教育である。すべての教育を入試中心の上級学校への進学に合わせて学歴を得ることが学力の向上より大事にされ、歪曲と誤謬が広がっている。このような現象は、学齢期教育のみならず、成人識字教育にも表れる。学歴中心教育制度の裏では、学習者に一定期間教育機会を提供して学習者が学歴を取得すれば、その義務を果たしたという誤った判断も発生する。その結果、その後の教育機会の提供に国や自治体の責務はないと思込ませやすい。これは、学歴中心教育が教育供給者中心、行政中心の制度だからである。学歴という発想で各段階に最小の教育機会を提供し、次の段階の学習に追いつけるような教育制度である限り、学習者中心の教育にはなりえない。まだ学齢期にある青少年なら、次の段階に進んだあとで補完・修正できるかもしれない。しかし、成人学習者は、いまの学習機会が最後だと思わざるをえなくなりやすい。そのため、成人学習ではなんとしても学習者中心の教育支援制度でなければならないのである。したがって、学歴接続をしつつ学歴課程以外の多様な学習課程を通して持続可能な学習が提供されるべきである。特に、韓国語を読み、書き、コミュニケーションできる能力を獲得するための多様な教育課程の提供と学習環境が整備されなければならない。

基礎教育対象者たちも、学力に基づいて上級学習段階に進学することが必要である。しかし、こういった学歴認定課程を基礎教育の主目的にしてはならない。学歴認定は絶対的な目標ではなく、学習の動機づけに関わって、必要に応じて目標となるべきであり、多様な学習課程の一部にとどめなければならない。

識字・基礎教育は、教育の基本を学ぶ課程であり、そこで獲得した学習能力をもとに、これからの人生で学びつづける可能性を拓ける土台とされるべきである。

4. 教育疎外階層の基礎教育への参加機会の拡大

韓国はすでに OECD 加盟国であり、世界第 10 位に入る経済力をもち、先進国の仲間入りを果たしている国である。開発途上国として、節約しながら誰かを犠牲にして成長だけを目標に走っていく時代はもう終わった。しかも、世界最高の教育熱で知られている。そのような現状であるにもかかわらず、教育の基礎を提供されず、現在も疎外されている国民がいることは、国として恥ずかしいことである。

識字教育は最近まで平生教育の基礎領域で最小限の制度的支援を受けてきた。その支援内容は、教育支援というにはあまりにも不十分である。学齢期の小学校に比べて支援予算は 1.8% にすぎない。基礎教育の機会を逃した学習者たちに安定的な基礎教育を提供するには、関心や支援など、すべてが不十分である。しかし、韓国の民間基礎教育機関は、ここ 20 年以上基礎教育を提供しなければならないという信念をもって現場を守り、教育機関を運営している。教育予算のわずか 1.8% というとんでもない政府支援の結果、民間の自発的で独立した機関運営が尊重されず、国が責務も果たしていないという不明瞭な状況が生まれている。こういう状況は、結局識字教育の質的レベルの低下につながり、安定的で持続可能な識字教育を受けるべき学習者に負担となっている。

こうした制度的限界が生じている状況には、いくつかの原因がある。とりわけ、識字教育制度を総括する法案が平生教育法の枠内に閉じ込められていることが重要であろう。

韓国社会で平生教育の概念は、基礎教育や義務教育の領域ではなく、選択的教育の領域として認識され、識字教育の教育基本権確保には不十分な点がある。もちろん平生教育の本来の意味である、一生涯にわたって提供される教育機会の提供という原則には同意するが、現実にはそうでない側面も多いと思われる。

教育疎外階層にとって、基本権は他のどの権利よりも切実である。特に、教育基本権は人間として享受すべき根本的自尊感情と、社会構成員

として堂々と社会参加し、共同体の中で自己成長をとげ役割を果たすという側面から、非常に意味のある権利である。しかし、韓国社会の教育現実は、依然として学齢期中心、学歴中心に偏っており、教育機会が拡大しても教育疎外階層の基本権をおろそかにしている。そのような現実からすると、依然として内面的には教育の後進性から抜け出していないといわざるをえないのである。

それに対して、多様な教育疎外階層のための基本権を整えるために、識字教育の関係者たちは、制度的準備と対策づくりのアクションにむけて、より広い連帯と参加を図らなければならない。現在、戦争と産業化の中で生まれた第1世代の非識字者たちは、教育の機会が得られないまま、高齢して少しずついなくなりつつある。その一方で、社会的状況と多文化社会の進展の中で生まれてきた、新しい教育疎外階層は対策の不在と無責任状況のもとで困難を抱えている。教育基本権の拡大と確保のための動きは、もう先送りできない課題である。

5. 基礎教育保障のための単独法案と学会設立

最近日本では、識字教育、移住民（多文化家庭）、障害者教育、不登校の子どもたちを含む教育疎外階層に、教育基本権の確保のための「教育機会確保法」（「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」の略）の立法運動を進め、2016年に法律が制定された。「基礎教育保障学会」の設立など、基礎教育の具体的拡大のための行動を展開する動きは、私たちに多くの示唆を与えている。

韓国も日本と同じく、平生教育の中に含まれる統合法ではなく、単独の「文解基礎教育法」が必要で、ひいては「文解・基礎教育学会」を設立して、識字教育に対する絶え間ない関心と持続的な研究が行われなければならない。こうした多様な領域における前向きな動きに支えられたときに、教育現場は学習者を中心とする夢が実現されるであろう。

そのためには、まず「文解基礎教育法」の制定要求である。成人識字教育、障害者識字教育、移住民韓国語教育、不登校青少年などに提供されるべき基礎教育の課題を、義務教育制度の観点から考えるべきである。

現在は、このような必要があるにも関わらず、基本的に提供されるべき基礎教育の義務をすべての年齢、すべての対象に提供できていない。これを解決するためには、現在の識字教育プログラム支援制度ではなく、基礎教育が受けられなかった国民に対する識字・基礎教育を支援する国家制度をつくり、地道で持続的に支援すべきである。

次いで、識字基礎教育研究のための学会をつくるべきである。国は自ら現場のために動いたり政策的に支援したりはしない。必ず社会的問題として認識され、世論が形成されたときに動く。客観的にいくら必要であっても、世論が形成されなかったり、妥当な根拠と論理的提示を通した要求がなかったりすると動かない。したがって、現場の実態を政策に反映し、支援を導き出すためには、必ず現場の客観的な研究の成果物が必要である。このような信頼度と妥当性のある資料によって、国は関心を持ってくれる。つまり、現場のことを世の中に発信するための学会の設立が必要である。韓国社会で一つの領域と分野がしっかりと位置付き持続的な発展を期待できるのは、現場の真摯な実践と研究を通じた提案が、政策支援につながったときである。現場の発展のためには、いま志のある研究者たちと学会をつくり、一緒に悩みながら、多様な実践内容を定期的に整理して世の中に知らせるべきである。

これを基盤にしたときに、韓国社会における識字教育の実践は、暮らしに必要な機能的学習を乗り越えて、暮らしの全般を貫く基盤、土台を構築する教育として価値がある。識字教育の核心は、自分の成長とともに、地域経済の発展に寄与し、ひいては、民主主義の価値実現に共に参加することである。いま国と民間がそれぞれの立場で互いに協力しなければならない。同時代を生きる私たちすべてが、識字教育に対する「責任性」「学習者擁護」「持続性」「公共性」などに対する意味を再認識し、その役割を果たすべきである。さらに、識字教育の利害関係者たちが、継続的に交流し議論を重ねることを通して、参加と連帯、協力を成し遂げるときにこそ、識字領域の発展を期待できるはずである。

参考資料

- クオン・ドゥスン（1999）『社会教育機関の実態調査分析を通じた成人教育参加率向上方案』教育部
- ゴン・ウンファ（2008）『成人識字教育機関の運営実態分析』慶北大学大学院修士学院論文。
- キム・シニル（2012）『教育社会学』教育科学社
- キム・シニル、パク・ブクオン（2006）『学習社会の教育学』学志社
- 教育科学技術部・韓国教育開発院（2012）『2011 経済発展経験モジュール化事業：韓国成人識字教育の発展過程と成果』
- 教育部（2018）『初・中学教育課程編成』
- キム・ゾンソ（2001）『韓国識字教育研究』教育科学社
- キム・ゾンチョン（2006）『韓国の成人識字教育の実態と活性化方案に関する研究』世明大学経営大学院修士学位論文
- キム・ゾンチョン（2014）『成人学習者の識字学習参加を通じた生涯経験と認識転換に関する研究』白石大学基督教専門大学院博士学位論文
- 国家平生教育振興院（2006～2017）識字教育プログラム国庫支援現況
- 国家平生教育振興院（2011年、2017）全国成人識字教育機関実態調査
- 国家平生教育振興院（2017）学歴認定識字教育プログラム設置・指定現況
- 国家平生教育振興院（2018）教育部識字教科書開発現況
- ノ・ビョンユン（2009）『韓国の成人識字教育の現況と成人識字教科書の活用に関する調査研究』世明大学教育大学院修士学位論文
- ノ・ビョンユン（2013）「解放後識字教育の歴史的照明」『韓国思想と文化』第74集
- ノ・ビョンユン（2014）『韓国民間識字教育の胎動・活動・成果に関する研究』東方文化大学院大学博士学位論文。
- ムン・ゾンソク（2008）「テーマ発表 3. 識字教育現場の現況と展望」『利川市全国識字教育国際シンポジウム』
- パク・インジョン（2013）「単位銀行制の成人学習者の参加実態と制度の効用性分析」『韓国平生教育』第1巻1号、119 - 149 頁

- ベク・ゾンジュ（2002）『低学力非識字女性の経験世界に関する研究：成人対象のハングル教育を受けた 30 - 40 代女性を中心に』梨花女子大学修士学位論文
- ビョン・ジョンイム、キム・ジェチュン、イ・ジヘ、イ・ギョンア、イ・セジョン（2006）『成人識字教育教科書開発研究』韓国教育開発院
- ビョン・ジョンイム（2013）「政府レベルの識字教育に対する役割と課題」『第 8 回春衣総合社会福祉館シンポジウム』
- ビョン・ジョンイム（2014）『識字教育政策フォーラム』国家平生教育振興院
- ソウル大学教育研究所（1995）『教育学用語辞典』ハウドンソル
- ソウル教育庁（2018）学歴認定識字教育プログラムの設置・指定
- シン・ミシク（2010）「一つの談論としての韓国識字教育の批判的研究」『韓国東北亜論叢』55、273 - 294 頁
- オ・ヒョンジン（2011）『地域共同体と平生教育』集文堂
- ユ・ソンサン（2001）「韓国識字教育の現況と背景」『激変する世界の識字教育問題 - 国際識字教育比較研究』アジア太平洋教育発展研究団
- ユン・ポクナム（1990）『韓国識字教育の社会史的考察』高麗大学大学院博士學位論文
- ユン・ポクナム（1992）「韓国文解教育協会の活動」『社会教育研究』第 17 卷、韓国社会教育協会
- ユン・ポクナム（2001）「解放前の韓国の識字教育運動」『社会教育研究』第 17 卷、韓国社会教育協会
- イ・ジョン（2004）『成人学習者の識字教育の参加持続に関する研究』ソウル大学修士學位論文
- イ・ジヘ（2003）「学習社会における成人識字教育の意味」『平生教育学研究』9（3）、57 - 74 頁
- イ・ヒス（2001）『韓国成人の識字実態に関する OECD 国際比較調査研究』韓国教育開発院
- イ・ヒス他（2002）『韓国成人の非識字実態調査研究』韓国教育開発院
- イ・ヒス（2003）「識字価値論の定立をめざして」『識字学習権の保障の

- ための政策提案』（識字ひろば）全国文解・成人基礎教育協議会
- チョン・ジウン、キム・チジャ（2013）「識字教育制度が学習者の人生に及ぼす影響」『韓国平生教育』第1巻、国家平生教育振興院
- チョン・チャンナム（1990）「女性生活研究員の識字教育：識字教育の診断と設計」『識字教育研究』第1集
- チョン・チャンナム、キム・ソンジャ、キム・ゾンチョン、ノ・ビョンユン（2017）『平生教育論』ヤンソ院
- ゾ・ミギョン（2012）『ユネスコの批判的成人識字教育の変遷過程及び動向分析』亜州大学大学院博士学位論文
- ゾ・ソクヨン（2013）『成人識字教育機関の学歴認定制度の受け入れの様相に関する研究』ソウル大学大学院修士学位論文
- ゾ・ジョンア（2010）『デジタル時代の識字の教育的含意』梨花女子大学大学院博士学位論文
- チャ・ガップ（2014）『第2版 平生教育論』教育科学社
- チョン・ソンホ（2009）『韓国夜学運動史』ハギシスッ
- チェ・スヒョン（2001）『主婦のインターネット教育参加者の参加動機と教育成果及び阻害要因に関する研究』梨花女子大学社会福祉大学院修士学位論文
- チェ・ウンシル（1990）「産業化と識字教育のアプローチ戦略」『識字教育研究』第1集、韓国文解教育協会
- チェ・ウンシル、ペク・ウンスン（1990）『韓国の識字の実態と識字教育』韓国教育開発院
- 韓国教育開発院（2002）『韓国成人の非識字実態調査研究』
- 韓国教育開発院（2004）『成人基礎教育運営事例集』
- 韓国教育開発院（2007）『韓国の成人識字教育の成果と発展課題』
- 韓国文解教育協会（2005）『韓国の識字教育』（社）韓国文解教育協会
- ハングル学会（1971）『ハングル学会50年史』
- ホ・ジュン（2008）「学習社会論に照らしてみた識字教育法制化の意味」『平生教育学研究』16（4）、57 - 81頁
- ホ・ジュン（2010）『2010年識字教育教員研修課程資料集』国家平生教

育振興院

- ホ・ジュン、ノ・イルギョン（2011）『成人識字教育支援事業資料集』国家平生教育振興院
- ハン・スンヒ（1997）「成人識字の文化談論的分析」『平生教育学研究』3（1）、韓国平生教育学会
- ファン・ジョンゴンほか（1966）『韓国の社会教育（韓国成人教育の変遷と現況）』中央教育研究所
- ファン・ジョンゴン（1978）『韓国の社会教育』教育科学社
- ファン・ジョンゴン（1989）「識字教育の歴史とこれからの展望」『識字教育シンポジウム』韓国社会教育協会・韓国教育開発院
- ファン・ジョンゴン（1990）「韓国識字運動の歴史と展望」『識字教育研究』第1集。韓国文解教育協会
- ファン・ジョンゴン（1994）『社会教育の理念と実際』明知大学社会教育大学院
- ファン・ジョンゴン（2001）「世界識字教育の動向と韓国の状況」『韓国成人の識字の実態と発展課題セミナー資料集』韓国教育開発院
- 肥後耕生（2006）「解放後韓国における社会教育学説の形成に関する研究（1）：黄宗建の社会教育論」『韓国教育問題研究所論文集』23、27 - 44頁
- Drikx, J.M & Jha, L., R (1994). Completion and attrition in adult education: A test two programmatic prediction model. *Adult Education Quarterly* 45(1).
- Duke, C. & Hinzen, H.(2005). Basic and continuing adult education policies. in Background paper for the Education for Global monitoring report 2006: literacy for life. Paris: UNESCO.
- Freire, P. (1970) *The pedagogy of the oppressed* (ソン・チャンソン (訳) 『ペダゴジー』ハンマダン) .
- Garrison, D.R (1985). Predicting dropout in adult education using interaction effects among school and non-school variables. *Adult Education Quarterly* 36(1).

- Harman, D.(1970). Illiteracy : An overview. *Harvard Educational Review*, 40, 226-243.
- Knoblauch, C. H.(1990). Literacy and the politics of education. in Professional context of *The right to literacy* . Lunsford, A. A., Moglen, H. & Slevin J.(eds). New York : The Modern Language Association of America.
- Levine, K.(1982). Functional literacy : fond illusions and false economics. *Harvard educational review*, 52(3), 249-266.
- UNESCO(1951). Report of the expert committee on standardization of educational statistics. Paris : UNESCO.
- UNESCO(1957), World Illiterate at Mid-century : A statistical study. Paris : UNESCO

<インターネット・サイト>

- ・ 国家平生教育振興院 : <http://www.nile.or.kr>
- ・ 全国文解・基礎教育協議会 : cafe.daum.net/literacy2007
- ・ 韓国文解教育協会 : cafe.daum.net/KoreaLiteracy
- ・ 全国夜学協議会 : cafe.daum.net/yahakcom
- ・ ユネスコ韓国委員会 : <http://www.unesco.co.kr>

[付録 1]

韓国の識字学習者の日常記録

「ギョンスンさんの一日」

- ・名前：キム・ギョンスン（71歳、女性）
 - ・出身：慶尚北道醴泉郡で生まれる
 - ・学歴：無学（原因は戦争と貧困のため）
 - ・現在：2015年から識字教室に通っている（喜び班の班長）
 - ・授業：毎週火、木、金（10：00～12：00）
- * 「ギョンスンさんの一日」は識字学習者の学校生活に関する理解を助けるために、ソウル市東大門区のプルンオモニ学校に通う学習者の日常を記録したものである。
- * 文章：クォン・グフン（ボランティア教師）

- 07：30～09：00

朝ごはんを食べて急いで外出する支度をしている、今年で71歳のギョンスンさんは、成人識字学校の学習者である。4年前から始めた勉強は、毎週雨が降っても雪が降っても一日も欠席することなく、熱心に通っている。子どものときに、学校に通うことができなかったが、いまになっても学校に通えるのは、すごくうれしいと、慌てて地下鉄駅に向かう。

- 09：00～09：20

今年の初めに、クラスの班長の選挙に出て、班長となったギョンスンさんは、だれよりも早く登校する。だれよりも早く来て、友だちと一緒に勉強する教室をきれいに掃除する。授業のある日には教室を掃いて拭いて、またピカピカと磨く。誰かから言われたことではないが、一日でも休むと大変なことにもなるみたいに思われ、自ら進んで掃除をしている。

- 09 : 20 ~ 09 : 55

掃除していると、一人二人と、クラスの友だちがあいさつをしながら教室に入ってくる。この間かなり寒くなってきたので、コートを着てマフラーも手袋もしている。鞆には、勉強する本とノートがいっぱい入っている。週末にあったこと、いとこの結婚式の話、咳をよくする隣のじいさんの話、孫が学校から満点をとった自慢話、午後一緒にどこか行きましょうという話をしていると、いつのまにか、10時の定刻となっている。誰かが面白い話をしたばかりだったので、「あははは」と笑っていると、教室のドアが開いて教室担当のスタッフが入ってくる。

- 10 : 00 ~ 10 : 50

ギョンスンさんは、班長らしく規律して「先生に挨拶」と言い、挨拶をする。「おはようございます!」。先生もきれいに笑いながら挨拶する。挨拶が終わって、クラスの掛け声を口にする。「喜び班! 楽しく! 一生懸命に! 勉強しよう!」。

緑色の教材を開いて、本日の詩を読む。「曲線」という詩である。「近道で行ったけど転ぶかもしれないし、石にひっかかるかもしれない。長くかかる道であったとしても、あせる必要はない…。勉強を始めてからいままで何年間学校に通いながら、毎日勉強していたことを思い出せないとしても、私は頭が悪いね、とつぶやいたことが本当に多かったけれど、ゆっくり一つずつ、楽しく勉強すれば、何が問題であろうか。詩を読んで感じたことを、一文字ずつしっかり書き続ける。そうしている最中でも、「作文はどうかけばいいんだろう? こういうふうには書けばいいのかなあ」と躊躇する言葉が出てしまう。習慣のように、いや、習慣である。作文をしようとするときはいつもそういったことが口から出てくる。鉛筆の音が親しげに聞こえてくる。

- 10 : 50 ~ 11 : 10

いつの間にか、休みの時間になった。友だちは鞆から何かを一つずつ取り出す。ある机にはどこどこで安く買ったというナツメが、籠いっぱい

いに出てくる。ほかの机には、柿のいい香りがする。教室の前にはお茶を注いでいて、教室の後ろには皿を並べている。右往左往しているうちに、隣のクラスの先生が、お餅をいっぱい持ってきた。

「うちの学校が初めてできてから 24 年になりました。学校の誕生日なので、学校が記念にお餅を作りました。おいしく召し上がってください」。「頂きます」。

しこしこしたお餅ともってきた食べ物をあっちこっち回しながら、和気あいあいな雰囲気をつくる。食べ物があり、友だちがあり、時間もあるから、話も欠かせない。どこかで始まったきのうの夜家族と一緒に食べた肉屋さんの話から、いつの間にか春に行った修学旅行の話まで続く。お酒を飲みながら一晩交わしていた面白い話、悲しい話、日常話、ありふれた話、平凡な話、わけのわからなかった話まで、色々な話を交わしていた、一緒に行った旅行。誰かにとっては初めての修学旅行で会った、美しく楽しかったあの旅行、大事な思い出。思い出に乗っかって、一緒に春の遠足に行った記憶、屋上に小さい家庭菜園を作って水をやりながら、スクスク大きくなっていくことをみて、一緒に楽しんでいた記憶、一緒に「識字ひろば」のダンスの練習をしていた記憶、演劇を準備して直接演技もしていた記憶、バザーをするために物を用意して行きかう人々に 1 千ウォン、2 千ウォンと叫んでいた記憶。学校に通って本当に幸せであるという話まで。

- 11 : 10 ~ 12 : 00

色々な話を交わしていると、時間はなぜあんなに早いのか、すでにスタッフが教室に入り、2 限目が始まる。今回は数学である。ギョンスンさんは、前の時間に出されたた宿題をうっかりして忘れたと笑う。何度も覚えていた九九だったので、すらすらと口から出てくる。2 段、3 段、4 段、5 段まではすらすらできる。6 段からは戸惑いはじめ、7 段はふら付き、8 段からはもうわからない、9 段はまだまだ遠い。それでも楽しい勉強の時間であったと一緒に笑う。先生も「あははは」、学習者も「あははは」、ギョンスンさんも「あははは」笑う。間違っていたら間違っただ、

正解していれば正解したことで、楽しい教室、1位もビリもない、本当に幸せな教室である。

「私、お父さん、お母さん、お兄さん、妹、お祖母さん、お祖父さんが家族写真をとりました。写真に写っている瞳はすべていくつなのでしょうか」

「いいや、一人でも目を閉じていたらどうしますか？」と言って「あははは」「くだらないことを聞いたね」と「あははは」。笑いは時間を催促する力がある。いつのまにか、12時で授業は終わる。お疲れさまでした。

「先生！来週また会いましょう！」。仲良く挨拶して教室から出る。

- 12:00~13:00

あ、きょうは学生会の集まりがある日である。授業が終わってクラスの班長たちと今年激しい選挙を経て選ばれた会長、そして、学校の多様な行事を調整するスタッフたちが、一緒に頭を突き合わせて、これからどういう行事をするのか、会議をする。

きょうの案件は、11月の行事を調整することである。教育庁が支援してくれる笑いセラピーのプログラムと、近隣の大学の博物館で実施する伝統文化の体験学習、そして、学校が準備しているスマートフォン教育、1年を振り返りながら互い書いた詩を読む詩の朗読会まで、色々なプログラムをいつするのが一番よいのか、話し合う。来週からは、キムチをつけないといけないから、その次の週から1つずつ日程を調整したほうがいいという意見を出す。隣の暮らしの班長は、詩の朗読会で忘年会を兼ねてやりましょうという話をする。みんないいねと拍手を送る。そうすると、こっちのクラスではキムチとおかずを持ってきて、あっちのクラスでは肉のおかずを作ってくる。私は、チヂミとお酒を準備してくるからね。会長のお母さんは、準備するものを配分する。あまりにも準備すべきものが多いのではないのでしょうか？先生たちは心配するが、大丈夫ですよ、と伝えておく。学校ですることであれば、すべて大丈夫。

- 13 : 00 ~ 14 : 30

学生会の集まりが終わり、近くの食堂に行ってみんなとお昼を取る。学校に来なかったら、一人で家で冷たいご飯に残ったおかずで適当に済ませていたはずなのに。一人のオモニが言う、なんて、そんなことを言うの。また、近くのカフェに場所を移動して、いまは堂々と注文をする。先週は教室でコーヒーについて学んだ。Hot、Cold、バリスタ、アメリカノ……「私は、暖かいアメリカノを下さい。バリスタさん」。バイトをしている若い女性がほほ笑む。「英語勉強したからアメリカノを飲むの?」。くだらない冗談に、みんなで「はあああ」と笑う。

- 14 : 30 ~ 16 : 00

暖かいコーヒーを飲んでからは家に帰る。初めて学校に行くときは、看板もバスの路線図も読めなかったギョンスンさんは、いまとなつては、素早く路線図と看板が読める。147番のバスに乗って^{フエギ}回基市場で降りないといけない。その次は地下鉄に乗り換えないとね。

家に帰ると、久しぶりに長女が孫たちを連れて遊びにきていた。「あ、来ていたの?」「うん、お母さんは学校に行つて来たの?学校は楽しかった?」。ギョンスンさんは、鞆をおろして、かわいい孫たちを抱っこしながら答える。「もちろんよ、学校は本当に楽しい!年をとつてからも、このように勉強することができて、私は本当に幸せだよ」。

[付録 2]

韓国の識字教育団体紹介

1. (社) 全国文解・基礎教育協議会
2. (社) 全国夜学協議会
3. (社) 韓国文解教育協会

1. (社) 全国文解・基礎教育協議会

(Korean Literacy and Basic Education Association)

(1) 設立目的

(社) 全国文解・基礎教育協議会は、「民法」第 32 条及び「教育部所管非営利法人の設立及び監督に関する規則」に基づき、正規教育課程から疎外された非識字者たちに、識字基礎教育の機会を提供して、識字教育機関と識字教育プログラムの運営を支援、非識字学習者の平生教育機能を拡大して、全国の識字教育機関の健全な発展を図ることを目的とする。

(2) 団体のビジョン

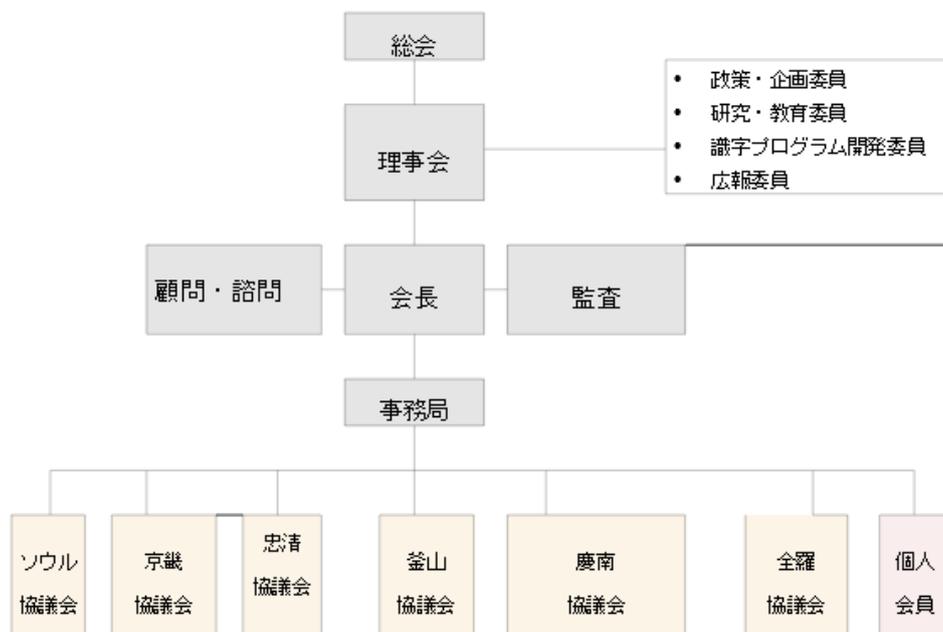
「教育平等・幸せの分かち合い」

- ・ 識字・成人基礎教育の社会的支援体系の整備
- ・ 識字・成人基礎教育の専門家養成
- ・ 市民教育プログラムの開発と実施
- ・ 識字・成人基礎教育団体と施設運営のコンサルティング

(3) 団体の現況

住所	ソウル市龍山区白凡路 77 ギル 10 龍山ビレッジ 303 号 ウェブ・ページ: http://literacy1999.org/ 団体カフェ: http://cafe.daum.net/literacy2007
連絡先	電話: 82 - 2 - 790 - 3100 / Fax: 82 - 2 - 790 - 2199 E-mail: munhae1999@hanmail.net

(4) 組織と構成



(5) 主な沿革

1999年 6月26日	全国文解・成人基礎教育協議会の設立
2000年	非識字低学歴女性の識字及び基礎教育
2001年	識字教育の専門家教育及び非識字成人学習者の中間指導者教育
2003年	基礎識字教材 1, 2, 3, 4 制作 ユネスコ識字 10 周年韓国識字年記念のハングルの日の作文大会 識字ひろば:「識字学習権保障のための共同体宣言文」の発表
2004年	「無学、低学歴女性の草の根教育共同体事業」の実施 第1次韓日識字交流国際シンポジウム(大阪、奈良、東京 10 か所訪問)
2005年	地域協議会構成(忠清、釜山、慶尚、ソウル、京畿など)
2006年	第2期学生指導者教育及び第2次韓日識字教育交流 「非識字成人の識字教育遂行の満足程度に関する研究」論文発表
2007年	成人識字教育事業の諮問: 教育部、情報通信部 韓日識字教育交流(福岡、大阪識字教室の韓国訪問)
2008年	国際シンポジウムの開催(利川市)、韓日識字学習者の交流 識字教育専門家の委託教育及びコンサルティング(全国自治体の多数)

2009年	識字教育ニュースレター「識字学習権は人権である」発刊
2010年	識字教育ワークブック（済州道） 全国自治体識字教師研究及びコンサルティング運営 第1回ソウル地域協議会識字学習者発表会「青春文化祭」
2011年	団体名称変更「全国文解教育協議会」
2012年	団体名称変更「全国文解・基礎教育協議会」 全国識字ひろば（国会議事堂議員丘）
2013年	韓日識字交流再開（近畿夜間中学の韓国訪問） 識字教育ニュースレター「睦まじい識字物語」発刊 忠清地域協議会第1回開かれた運動会（沃川）
2014年	全国識字ひろば（釜山市民公園／日本識字交流会出席） 政策フォーラム（国会図書館）識字教育3つ協議体の協力
2015年	全国識字ひろば （学習者参加、体験行事 - 忠北アンナム小学校）
2016年	団体の法人登録「社団法人全国文解・基礎教育協議会」 識字学習者の詩集『会いたいあなたへ』出版記念会 光化門広場「識字申聞鼓」識字学習者の抗議集会／標語パフォーマンス光
2017年	第15回全国識字ひろば（堤川市） 韓日基礎教育交流事業（トヨタ財団国際助成プログラム支援）
2018年	第18次定期総会、学生指導者教育（京畿地域） 第16回全国識字ひろば（富川市）

（6）主な事業



(7) 細部活動

1) 識字教員研修

成人識字教師の専門性を確保するために、定期教育、委託教育、補修教育及び識字教育機関のコンサルティング。

2) 非識字学生指導者教育

非識字学習者が文字を超えて世の中を学び、主人公になれるように、識字学習共同体を引っ張っていくリーダーシップ教育。全国識字学習者を対象に年1回以上実施。

3) 全国識字ひろば

2003年にユネスコ指定の「国連識字の10年」を迎え、非識字学習者の作文の学習増進と識字教育の全国的広報のために、青瓦臺(大統領府)大庭園で初めて実施し、毎年全国の識字教育機関の学習者と教師1,000人が参加して作文、詩画展、文化祭、地域体験活動などで行う。

4) 研究活動

- 識字教育機関実態調査
- 成人識字教科書及び副教材の開発
- 教育部、国家平生教育振興院の成人識字教科書の開発に参加
- 全文協の活動中心の歴史研究
- 韓国識字教育研究と実践 1、2「昨日を振り返り、あしたを明るく作っていこう」
- 識字スタッフのための補習教育教材『幸せな識字教室レシピ』開発
- 識字教育機関運営ガイド『会計行政核心ポイント』開発

5) 人権活動

識字学習者の教育権及び学習権保障宣言、識字養育法の制定のための署名運動、光化門広場「識字^{シンハンヨ}申聞鼓」 - 識字学習者の安定化した学習支援要求のための標語パフォーマンス

6) 広報活動

大韓民国平生学習博覧会及び平生学習フェスティバル参加、識字教育の学び場の事例とプログラムの広報・教材展示の広報館の運営、ニューズレターの発刊とメディア広報、カフェ運営

(<http://cafe.daum.net/literacy2007>)、社団法人全国文解・基礎教育協議会ウェブ・ページ (<http://literacy1999.org>)

7) 対外協力事業

識字教育活性化のための識字教育3つの協議体の連帯と協力

8) 政策提案

識字教育発展のための制度及び政策提案、識字教育活性化のための規制改善の建議、学歴認定運営関連の制度改善提案、識字教育支援と関連した識字現場の要求を入れた標語パフォーマンス、その他識字教育法関連条項改正の阻止及び新設要求

9) 韓日識字教育交流事業

韓日識字教育交流及び学習者交流、韓日基礎教育保障のための共同ネットワークの構築

2. (社) 全国夜学協議会

(Korean National Association of Popular Education)

(1) 設立目的

(社) 全国夜学協議会は、「民法」第32条及び「教育部所管非営利法人の設立及び監督に関する規則」に基づき、国民基礎教育から疎外された青少年、高齢者、女性に教育の機会を提供する夜学、学歴未認定学校形態の平生教育施設、識字教育基礎施設などの運営に関する協議と研究、調整を通して、相互に協力し、国民基礎平生教育機能を高めて、質的により高い国民教育の向上を図り、自主性と公共性を高めて、全国の夜学

機関の平生教育施設の健全な発展を図ることを目的とする。

(2) 団体のビジョン

- ・ 非識字・低学歴基礎学習者支援の非営利民間団体としての位相の定立
- ・ 平生学習時代にふさわしい平生教育支援専門機関としてのアイデンティティの確立
- ・ 学習疎外階層のための社会的・文化的成長を主導する専門教育団体への跳躍
- ・ 第2の学歴取得を支援する社会的教育ボランティア活動の専門性を高める

(3) 団体の現況

住所	法人：ソウル市中区乙支路4街54ボウンビル501号 事務局：慶尚北道慶山市ギョンアン路39ギル31 ウェブ・ページ： http://cafe.daum.net/yahakcom
連絡先	電話：82-53-816-6059 / Fax：82-53-811-6059 E-mail:yahak.net@hanmail.net

(4) 組織と構成



(5) 主な沿革

年月日	活動沿革
1997年 7月 27日	全国夜学協議会連帯結成（55機関）
2000年 3月	全国夜学協議会 1期（2000年 3月～2001年 7月、 チョン・ソンホ議長）
2001年 7月 14日	全国夜学協議会 2期（2001年 7月～2002年 12 月、イ・ウンジュ議長）
2003年 1月 5日	全国夜学協議会解体
2003年 8月 17日	臨時総会-活動再開決定 3期（2003年 8月～2004 年 2月、イ・ウンジュ議長）
2004年 2月 8日	第 3次定期総会（会長キム・ドンヨン）
2005年 5月 14日	社団法人全国夜学協議会創立総会
2005年 7月 29日	全国夜学協議会法人設立許可（ソウル市教育庁）
2005年 11月 12日	第 2次定期総会
2006年 12月 16日	第 3次定期総会
2008年 2月 16日	第 4次定期総会（事務所移転など）
2008年 4月 27日	第 5次臨時総会（支会登録要件の補完）
2009年 2月 14日	第 6次定期総会（会長チェ・ヨンジン）
2010年 2月 20日	第 7次定期総会（会長キム・ユングン）
2011年 2月 26日	第 8次定期総会
2011年 8月 15日	第 3回全国夜学活動家ワークショップ（慶州）
2011年 11月 11日	全夜協教育研究院開院（蔚山市民学校）
2012年 2月 25日	第 9次定期総会（会長キム・ユングン）
2012年 2月 25日	全夜協ニュースレター「広野」創刊号発刊
2013年 2月 16日	第 10次定期総会
2013年 4月 1日	識字教育協議会実務者懇談会結成 （全夜協、全文協、韓文協、国平院）
2014年 2月 15日	第 11次定期総会（会長パク・ヨンド）
2014年 11月 30日	全国夜学運営現況調査
2015年 2月 14日	第 12次定期総会
2015年 10月 10日	第 1回全国夜学交流ひろば開催 （龍仁、520人参加）
2016年 2月 13日	第 13次定期総会（会長パク・ヨンド）
2016年 9月 22日	第 5回大韓民国平生学習博覧会全国識字文化祭 と識字人の夜開催 （11自治体、15チーム 650人参加）
2017年 2月 11日	第 14次定期総会
2017年 9月 22日	第 1回全国夜学交流ひろば開催 （堤川、550人参加）
2018年 2月 10日	第 15次定期総会（会長パク・ヨンド）

(6) 主な事業

1) 夜学の平生教育政策に関する研究及び情報交換事業(連帯事業)

事業名	事業内容
夜学人ひろば	* 全国夜学連帯行事
市民社会連帯活動	* 関連団体と連帯活動の推進 * 大韓民国平生学習博覧会展示事業
全夜協教育研究院	* 研究事業：学習場、短期発展計画、学習プログラムの開発及び夜学モデル発掘事業、歴史発掘事業 * 研修事業：機関長研修 1 回、実務者職務研修 1 回、授業コーチングメント研修(巡回)、識字教育教員(巡回)、ワークショップ 1 回

2) 会員の国内外研修事業(教育訓練事業)

事業名	事業計画
全国夜学活動家ワークショップ	* 毎年 1 回全国教師ワークショップ * 地域単位の教師ワークショップ
平生教育研修	* 全国平生学習フェスティバルへの主体的参加、識字教育機関コンサルティング
識字教育指導者養成課程	* 平生教育/識字教育指導者の養成

3) 市民平生教育課程の教授方法の研究開発と普及事業

- 会員の国内外研修事業と並行して実施(教育訓練事業)

4) 夜学施設運営事業(基本事業)

事業名	事業内容
会議	* 年 2 回以上理事会開催 * 毎月事務局会議(オン/オフライン)
事務局運営	* 公募、配分、募金事業の企画と会員管理など
全夜協教育研究院	* 会員と後援者の拡大 * ニュースレター及び広報物の制作と配布 * 全国夜学に関する悉皆調査の推進 * ウェブ・ページ(ブログ)開発と運営 * CMS 及び寄付金の領収証の発行サービス実施
広報事業	* 地域別、広報及び講演実施 * 組織管理及び地域夜学に広報

5) 夜学の教材開発及び資料の発刊と普及事業

事業名	事業内容
研究開発	* 会員機関のための教材とマニュアル開発

6) その他の財政事業

事業名	事業計画	内容
募金事業	* ハッピー・ビーンへの加入と広報	会員夜学活用方法及び支援活動
公募事業	* 美しい財団、社会福祉共同募金会など	
配分事業	* 企業付設財団の協力事業の資金誘致	

3. (社) 韓国文解教育協会 (Korean Association of Literacy Education)

(1) 設立目的とビジョン

韓国文解教育協会（以下、韓文協）は、1989年9月に創立された。当時、ユネスコは1990年を「国際識字年」とすることを宣言していたが、それをきっかけとして、ユネスコと国際成人教育協議会（ICAE）が各国に識字教育団体の設立を勧告することとなった。それで、韓国においても、韓国社会教育協会（現在の韓国平生教育総連合会）とユネスコ韓国委員会が共同で「全国識字教育関係者ワークショップ（1989年8月）」を開催し、ワークショップの決意として、韓国文解教育協会の設立を発起し、創立することとなった（1989年9月2日）。

韓文協は、「韓国の成人及び青少年の識字と基礎教育事業を振興することで、国民生活の質的向上と国家社会の真の民主主義の発展に寄与すること」を目的としている。本団体の目的事業は次のとおりである。

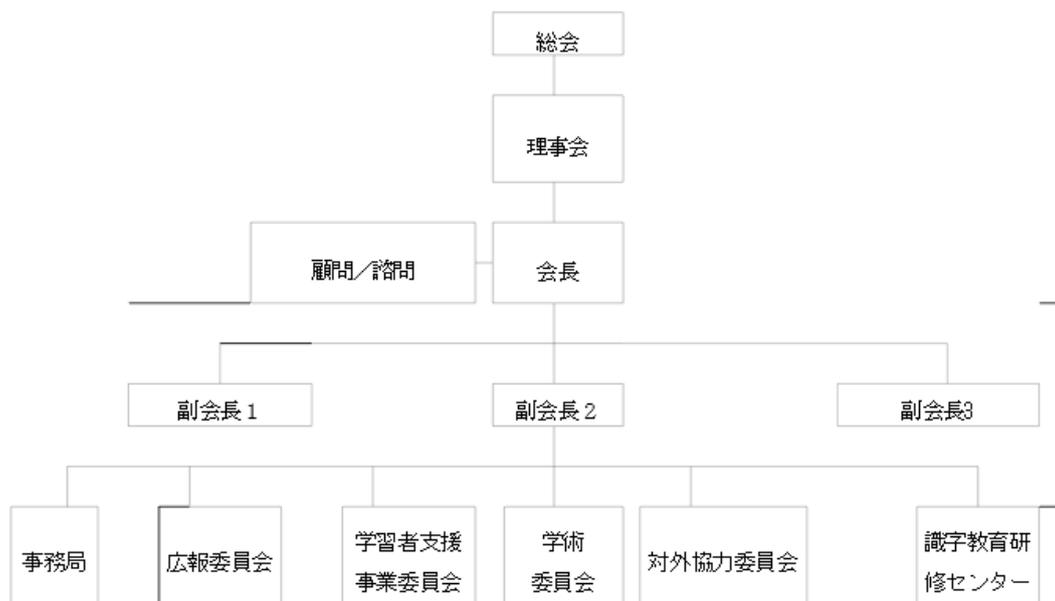
- ・ 識字及び成人基礎教育に関する研究
- ・ 資料開発・普及を通じた教育振興
- ・ 識字学習関連の読書振興
- ・ 識字教育指導者研究及び学術会議開催
- ・ 識字及び基礎教育に関する国際交流と協力
- ・ 識字教育功労者表彰（韓国識字教育賞）
- ・ 識字教育士資格証課程の運営

(2) 団体の現況

代表者	チョン・ウンギョン (全恩慶)
住所	- 法人：ソウル市麻浦区大興路 165 - 事務局：京畿道光明市日直洞 511-3, K-スクエア 1117 号 - ウェブ・ページ： http://cafe.daum.net/KoreaLiteracy
連絡先	- 電話：82 - 2 - 2689 - 0609 / Fax：82 - 2 - 898 - 0609 - E-mail:korealiteracy@hanmail.net (協会事務局)

(3) 組織

2018年現在韓文協組織は4つの委員会、1つのセンター、1つの事務局で構成されている。委員会では、学術委員会、対外協力委員会、学習者支援事業委員会、広報委員会があり、協会が出している民間資格（文解教育士）の研修を担当する識字教育研修センターがある。唯一の常勤職員は事務局長で、役員はすべて非常勤であり、外部から協会の運営を手伝っている。



(4) 主な沿革

1989年9月2日	韓国文解教育協会の創立及び初代ファン・ジョンゴン会長就任
1992年2月	第2代キム・ジェテ会長就任
1995年2月	第3代リム・ヨン Chol 会長就任
1998年2月	第4代キム・ジェテ会長就任
2005年6月27日	非営利社団法人の許可及び登録(ソウル市教育庁)
2005年7月2日	第5代イ・ソンジェ会長就任
2007年1月25日	韓国文解基礎教育連合会と統合
2008年7月	民間資格登録(文解教育士資格証 1,2,3級/韓国職業能力開発院民間資格センター)
2009年7月2日	第6代イ・ソンジェ会長就任
2013年7月29日	第7代チョン・ジウン会長就任
2016年7月1日	独立した事務空間の確保と移転(京畿道光明市所在)
2017年7月1日	第8代チョン・ウンギョン会長就任

(5) 主な事業(2017年~2018年)

1) 識字教育学術事業

- ① 2017年学術シンポジウム: 地方自治団体識字教育の成功戦略の模索
- ② 2017年ソウル市平生教育振興院平生学習大討論会識字教育領域共同主管(テーマ: 識字教育だれの責任なのか?)
- ③ 2017年平生教育白書(教育部・国家平生教育振興院)韓国文解教育協会の活動収録
- ④ 2018年学術研究の受託: 忠清南道成人識字教育発展方案研究(責任者: 全恩慶)
- ⑤ 韓国平生教育総連合会年次大会成人識字教育セッション主管(2018年7月6日~7日): テーマ - 識字教育の懸案を振り返る
- ⑥ ソウル教育庁平生教育学術シンポジウム識字教育セッション主管(2018年9月15日): テーマ - 識字教育学歴認定制度の展開と発展方案

2) 成人識字教師研修事業 (2017 年)

- ・首都圏研修：文解教育士 3 級養成課程
- ・江原道寧越郡、京畿道河南市、忠北永同郡、忠北陰城郡、江原道旌善郡、江原道太白市、慶北義城郡、忠南論山市、京畿道楊平郡、全南康津郡、世宗市、全南莞島郡、全北扶安郡、忠北鎭川郡、慶南昌寧郡、慶南固城郡、忠北曾坪郡、慶北安東市、京畿道烏山市：文解教育士 3 級養成課程
- ・首都圏補修教育
- ・京畿道安山市識字教師及び平生教育講師の力量強化課程（それぞれ 1 日課程）

3) 対外協力及び広報事業

- ① (事業委託) 2017 年忠南青楊郡成人識字作文大会事業
- ② (事業委託) 2017 年ソウル市教育庁平生学習フェスティバルの広報ブース運営
- ③ (事業委託 - 忠南青楊) 2018 年忠南青楊郡成人識字作文大会事業
- ④ (事業委託 - 京畿道安山) 2018 年京畿道安山市識字教育関係者学習旅行事業
- ⑤ (公募事業 - ソウル平生教育振興院) 2018 年韓国文解教育協会のアーカイブ事業
- ⑥ 2018 年第 6 回大韓民国平生教育博覧会識字広報ブース運営に参加

4) 学習者の手紙執筆及び教師の体験手記大会

- ・ 2017 年：第 12 回識字学習者手紙書く大会 (6,875 点応募)
第 4 回識字学習者体験手記、教師の体験手記(3,065 点応募)
- ・ 2018 年：第 13 回識字学習者手紙書く大会
(337 機関参加と 6,523 人応募)
第 5 回識字教師体験手記公募事業 (現在進行中)

5) 全国識字教師大会

- ・ 2018年：第9回全国識字教師大会 - 識字教師その光を加える
 - 特講及び識字教育優秀事例発表
 - 優秀事例事業ポスター展示及び識字教育資料の共有

6) 対政府活動

- ・ 中央政府
 - 関連団体と協力して新任大統領の成人識字教育支援の公約化活動
 - 国会議員の成人識字教育関連条項の改正阻止活動
 - 国家平生教育振興院国家文解教育センターと協力

- ・ 地方政府
 - 地方政府の条例制定支援活動（京畿道平澤市、抱川市など）
 - 識字教育活性化事業の提案及び建議（京畿道廣州市など）
 - 忠南平生教育振興院と業務協約の締結

- ・ 関連団体との協力
 - 韓国平生教育総連合会会員団体
 - 全国平生教育総連合会会員団体
 - 全国夜学協議会及び全国文解・基礎教育協議会などと協力事業

【執筆者】

- ・キム・インスク（(社) 全国文解・基礎教育協議会）
- ・ムン・ゾンソク（プルンオモニ学校）
- ・チェ・ソンボク（古康総合社会福祉館）
- ・キム・ゾンチョン（堤川ソルメ学校）
- ・ノ・ビョンユン（堤川ソルメ学校）

【翻訳】

- ・金侖貞（きむ・ゆんじょん、首都大学東京）

日本における識字・基礎教育の展開と課題

2019年10月15日初版第1刷発行

編集・発行：基礎教育保障学会（日本）、全国文解・基礎教育協議会（韓国）

（日本側担当：森 実、韓国側担当：文鍾碩）

*この冊子は、公益財団法人トヨタ財団国際助成プログラム「躍動する東アジアにおける基礎教育保障のための共同探求ネットワークの構築」（D17-N-0185）および科学研究費「東アジア先進国における基礎教育保障モデル構築にむけた日韓比較研究」（18K02350）により発行しています。