

# 지속가능발전과 여성의 권한강화를 위한 문해교육

*Literacy Programmes  
for Sustainable Development  
and the Empowerment of Women*



United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization



UNESCO Institute  
for Lifelong Learning



United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization

유네스코  
한국위원회  
Korean National  
Commission for UNESCO



**지속가능발전과  
여성의 권한강화를 위한 문해교육**

© UNESCO Institute for Lifelong Learning  
© Korean National Commission for UNESCO,  
2015, for the Korean Translation

First published by UNESCO Institute for Lifelong Learning  
Feldbrunnenstraße 58, 20148 Hamburg, Germany  
Revised and updated for KNCU Bridge Asia Partners  
Training Workshop(Korea, 24–27 November 2015) in October 2015

Author:  
Anna Robinson-Pant, School of Education and Lifelong Learning,  
University of East Anglia

Acknowledgements:  
Guidance and materials provided by Ulrike Hanemann and  
Alena Oberlchner from UIL have contributed greatly to this paper.

© 유네스코한국위원회, 2015  
유네스코한국위원회 간행물등록번호: YT/2015/BK/1

이 자료에 실린 특정 사실의 선택과 전달, 관련 의견의 표현에 대한 책임은 저자에게 있는 것으로, 유네스코평생학습연구소와 유네스코한국위원회의 견해를 대변하는 것은 아닙니다.

이 자료는 유네스코평생학습연구소가 2014년에 발간한 『Literacy and Education for Sustainable Development and Women's Empowerment』를 유네스코한국위원회가 유네스코 및 유네스코평생학습연구소와의 합의 하에 제작한 것으로, 교육부의 지원으로 발간되었습니다.

## 목차

- 요약	7
1 서론	11
2 지속가능발전: 개념장(Conceptual Field) 개관	13
3 여성의 권한강화: 슬로건을 넘어서는 변화	23
4 지속가능발전과 여성의 권한강화를 위한 성인문해 프로그램의 분석틀	27
5 젠더를 고려한 지속가능발전 교육 시각에서 본 성인문해 프로그램	37
6 우수사례의 원칙과 주요 과제	59
7 향후 활동을 위한 권고	67
- 감수의 글	73
- 약어표	77
- 참고문헌	141



## 요약

전 세계 비문해 인구의 3분의 2는 여전히 여성이다. 이러한 사실은 지난 수십 년간 무시할 수 없는 걱정거리였다. 그런데 여성문해에 대한 이러한 고민은 연구와 정책적 논의에서 종종 문해교육의 접근성과 성과에만 초점을 맞추는 경향으로 이어졌다. 이와 달리, 이 글은 여성문해에 대한 보다 광범위한 관점에 입각해 문해 프로그램들의 실제에 대한 검토는 물론, 문해 프로그램들이 지속가능발전과 권한강화 과정에 왜 그리고 어떻게 이바지하는지 살펴보고자 한다. 문해학습 사례와 개발 관련 실천활동에 대한 심도 있는 고찰을 통해서만 2030 지속가능발전 의제를 위한 문해의 달성과 문해활동에서의 성 격차 완화 문제를 다룰 수 있다는 것이 이 글이 주장하고자 하는 바이다.

이 글의 제1절에서는 교육과 지속가능발전, 문해와 여성의 권한강화와 관련한 개념적 지형(conceptual terrain)을 살펴본다. 지속가능발전을 둘러싼 논쟁에서는 특히 빈곤의 여성화(feminisation of poverty)와 관련해 양성불평등 문제를 다루었다. 그러나 지속가능발전교육(ESD) 정책에서는 지금까지 젠더 문제에 거의 주목하지 않았다. 양성평등과 여성의 권한강화가 2030 지속가능발전목표 달성에 요체임이 거듭 강조됨에 따라, 교육이나 평생학습 정책들도 이 목표를 반영해야 할 필요성이 커졌다. 한편, ESD 는 비판적 사고를 증진하고 개발(development)에 대한 한층 전체적인(holistic) 접근 방식을 취하기 위해 더욱 참여적인 교육(participatory pedagogy)을

제시한 바 있다(Parker and Wade 2012). 지속가능발전목표 상호 간의 연관성은 형식학습과 비형식학습에 대한 이러한 접근 방식을 통해 강화될 수 있다(UN 2015 참조).

민족지적(ethnographic) 참여 연구에 따르면, 권한강화는 여성이 처한 상황과 대상 여성이 누구냐에 따라 다르게 나타나며, 결과보다 과정(“목적지가 아닌 여정”)으로서 개념화해야 한다(Cornwall in DFID 2012: 3). 마찬가지로, 문해를 사회적 실천(social practices) 차원에서 바라보는 접근법에서도 여성의 정체성 변화, 역할, 권력 관계와 관련하여 문해 실천사례 조사의 중요성을 강조한다. 이는 “문해는 진공 상태에서 실천으로 옮길 수 있는 것이 아니다. 문해는 활동의 사회문화적 배경 속에 내재”(Rogers and Street 2017: 17)하고 있음을 말하는 것이다. 이러한 개념들을 종합할 경우, 젠더 기반의 지속가능발전교육 관점을 활용한 문해 프로그램 분석틀이 제출될 수 있다. 이로써, 개발 프로그램 안과 밖 모두에서 형식학습, 비형식학습, 무형식학습을 통해 여러 종류의 문해사례, 기능, 생계활동이 여성의 권한강화 과정을 어떻게 촉진하는지 살펴볼 수 있다.

이 글의 제2절에서는 여러 가지 성인문해 프로그램을 지속가능발전교육의 세 기둥(pillar)인 경제성장, 사회적 평등, 환경적 지속가능성과 관련하여 검토한다. 앞서 도입한 분석틀을 활용하여 이러한 사례 연구에서 나타난 우수사례의 원칙을 여성의 권한강화 전략 및 문해 및 교육 방법론과 관련 지어 논의한다. 어떤 프로그램들은 전통적으로 남성의 노동 영역에 여성이 종사하고, 새로운 문해활동에 참여하며, 권력언어를 습득하거나 성적 억압에 도전하는 캠페인을 전개함으로써 성별 역할과 고정관념에 정면으로 저항하는 것을 목표로 삼았다.



이와는 반대로, 다른 개입 사례들은 여성의 전통적인 역할, 정체성 그리고 토착 문해 사례들을 지원하기 위해 마련되었다. 이 사례 연구들은 성 불평등에 대한 맥락적 이해가 전제되고, 공동의 경험을 가진 특정 여성 집단을 대상으로 한다면, 두 가지 접근 방식 모두 여성의 권한을 강화할 수 있다는 것을 증명하였다. 앞으로 해결해야 할 중요한 과제라면, 적절한 자원의 부족으로 대부분의 문해 프로그램이 자원봉사자나 보수가 낮은 강사에 의존하였다는 점이다. 이는 문해와 지속가능발전 활동의 수준에 영향을 미칠 뿐만 아니라 여성문해를 이류(second-class) 교육으로 보는 인식을 강화할 수 있다.

이 글에서는 아래 네 가지 향후 행동을 권고하는 것으로 결론을 맺는다.

- 문해 정책은 좀더 전체적인 접근방법을 개발하기 위해 지속가능발전의 세 기둥 간의 상호연관성을 바탕으로 하는 동시에 상호관련성을 강화하여야 한다. 이로써 부문간 상호작용을 촉진하고 여성의 권한강화를 지원할 수 있다.
- 문해 정책과 계획을 위한 다양한 연구 근거가 필요하다. 민족지적 연구를 통하여 권한강화, 문해 및 지속가능발전의 과정에 대한 구체적인 통찰을 얻을 수 있다. 참여적 접근법은 정책 논의와 프로그램 계획에 성인여성과 여아의 의견이 더욱 잘 반영되도록 할 수 있다.
- 지속가능발전목표 4와 5가 젠더와 교육 문제에 초점을

맞추고 있으므로, 젠더적 측면을 향후 지속가능발전교육(및 지속가능발전목표의 교육적 차원)을 위한 정책 개발에 더욱 강력하게 반영하여 여성의 권한강화에 대한 변혁적(transformative)이고 전체적인 접근을 촉진할 수 있다.

- 성인교육과 평생학습을 위한 적절한 자원 동원의 첫 단계로서, 2030 지속가능발전 의제 및 17개 지속가능발전 목표와 관련하여, 지속가능발전과 여성의 권한강화를 위한 문해의 중요성을 분명하게 인식하고 증진하여야 한다.

## 1. 서론

전 세계 비문해 인구의 3분의 2는 여전히 여성이다. 이러한 사실은 지난 수십 년간 무시할 수 없는 걱정거리였다. 유네스코의 LIFE 사업(Literacy Initiative for Empowerment Programme)을 비롯하여 여성을 주 대상으로 하는 강도 높은 문해개입 사례가 다양하게 이루어졌음에도 여전히 많은 국가에서 남녀 간 문해율 격차가 존재한다(UIL 2013). 그러나 여성 문해에 대한 이러한 생각은 종종 문해교육의 접근성과 성과에만 초점을 맞추는 경향으로 이어졌다. 교육정책 입안자와 결정자들이 여성 참여의 장벽을 파악하여 극복하고자 하였다면, 연구자들은 여성문해에 따른 사회·경제적인 편익을 측정하는 데 관심을 기울였다(Robinson-Pant 2004). 여성문해가 미치는 영향에 대한 근거로 여러 통계적인 상관관계가 제시되었다. 예를 들어, 파키스탄에서 남성 간 문해 능력에 따른 소득 차이는 33%에 불과한 데 비해, 높은 수준의 문해능력을 보유한 여성은 문해 능력을 보유하지 못한 여성보다 95% 더 많은 소득을 얻었다(UNESCO 2012: 196). 또한 참여를 가로막는 장벽을 구조적 요소(시기, 위치, 여학교와 공학의 비교 등)와 사회적 요소(결혼, 빈곤, 언어적 위계)에 따라 분석하였다. 그러나 이러한 분석에서 문해학습 및 지속가능발전과 연관된 사회적 과정은 그다지 주목을 받지 못하였다.

이 글은 문해에 대한 보다 광범위한 관점에 입각하여 프로그램의 실제에 대한 검토는 물론, 문해 프로그램이 지속가능발전과 권한강화 과정에 왜 그리고 어떻게 이바지하는지 살펴보고

고자 한다. 여성문해를 이러한 관점에서 바라보면 “어떻게 하면 좀더 많은 여성들이 문해에 이르도록 할 수 있을까”라는 통상적이지 않은, 대안적 질문이 가능해진다. 지속가능발전 및 여성의 권한강화라는 관점에서 문해에 접근한다는 것은 다음의 문제들에 대한 더욱 섬세한 이해가 가능하다는 것을 뜻한다. 서로 다른 개발 접근법에서 제기되는 다양한 문해의 양상에는 어떤 것이 있으며, 이러한 다양한 문해 양상이 어떻게 서로 다른 개발 접근법을 지원하는가? 또한, 여성은 어떠한 방식으로 변화의 과정에 참여하는가? 지속가능발전 프로그램과 문해는 어떠한 관련이 있는가? 서로 다른 상황에 놓인 다양한 여성에게 권한강화가 어떠한 의미를 지니는가? 어떠한 종류의 연구 근거 및 지식을 기반으로 문해 프로그램과 정책이 구축되는가? 어떻게 성인교육이 경제적·사회적·환경적 변화를 촉진할 수 있는가? 이 글에서는 이처럼 광범위한 질문을 지침으로 삼아 지속가능발전과 여성의 권한강화 및 문해를 한층 정교하게 개념화하고, 또 여러 문해 프로그램들을 검토할 것이다. 이 글은 문해 달성 과정에서 성 격차 해소라는 과제의 해결은 문해교육 및 개발 실제의 과정에 대한 심도 있는 고찰을 통해서만 가능하다는 것을 기본 가정으로 삼는다.

## 2. 지속가능발전: 개념장(Conceptual Field) 개관

### 2.1. 간략한 개념사

1987년 세계환경개발위원회(WCED)가 브룬트란트 보고서(『우리 공동의 미래』 Our Common Future)에서 처음 소개한 ‘지속가능발전’이라는 개념은 경제 및 사회적 불평등, 환경 파괴, 인구 증가 및 기후변화 등의 잠재적 영향에 대한 인식이 높아진 데 따른 응답으로 볼 수 있다. 2010년 8월 반기문 사무총장에 의해 출범한 유엔 사무총장 세계 지속가능성 고위급 패널에 따르면, 경제성장, 사회적 평등 실현 및 환경적 지속가능성을 위한 이 새로운 패러다임이 이론의 여지가 거의 없음에도 불구하고, 정치권의 의지 부족으로 25년이 지난 시점까지 지속가능발전은 실천으로 이어지지 않았다(UN 2012a: 4). 이 점에 주목하여, 패널 보고서인 『회복하는 사람들, 회복하는 지구: 선택할 가치가 있는 미래』(Resilient People Resilient Planet: A future worth choosing) 역시 “지속가능발전을 위한 공통의 언어”를 개발하여 사회활동가, 경제학자 및 환경학자가 함께 작업하여 주류 경제학에 이러한 개념을 반영하여야 한다고 지적하였다(UN 2012a: 5). 이 패널은 여성을 경제에서 배제할 경우 발생하는 비용을 지적하고, 또 여성인력을 최우선순위로 하는 훈련을 실시해 기술 부족을 해소할 수 있다는 점에 주목하면서, 지속가능발전과 여성의 권한강화를 위해 꼭 필요한 경제성장은 다른 두 가지 “기둥”(사회적 평등 및 환경적 지속가능성)을 토대로 해야 한다는 점을 강조하였다.



세네갈 토스탄 지역 역량강화 프로그램에 참여하는 여성들

패널들은 “미래의 글로벌 성장은 여성의 경제적 권한강화에서 비롯될 가능성이 높다”고 보았다(UN 2012a: 6). 또, 양성평등은 지속가능발전의 필수적인 차원이며 공공과 민간 부문에서 여성을 리더로 보고 지원하는 것이 필요하다고 주장하였다. 이 패널은 역량구축을 위한 형식 교육·훈련기관의 역할에 대하여 논의하였고, 의사결정 과정에 청년층의 참여를 높이고 그 영향력을 증대하기 위해 인터넷 포럼, 블로그 등 “새로운 네트워크와 청년 커뮤니티”의 잠재력을 강조하였다(UN 2012a: 16).

참여와 양성평등을 둘러싼 이러한 생각들은 2012년 6월에 열린 유엔 지속가능발전 정상회의(Rio+20 UN CSD)에서 좀 더 깊이 논의되었다. 이 회의 보고서인 『우리가 원하는 미래』(The Future We Want) (UN 2012b: 44)는 “변화의 리더, 참

여자, 주체로서 지속가능발전에 참여하고 기여하며 지속가능 발전에서 혜택을 얻을 수 있는 여성의 잠재력이 무엇보다 지속가능한 사회·경제적 및 정치적 불평등으로 인하여 완전히 실현되지 않았음"을 인식하고 "지속가능발전의 동인인 여성들이 잠재력을 발휘"할 수 있도록 해야 한다는 결론을 내렸다 (UN 2012b: 45). 특히, 지속가능한 농업 증진을 위한 시골 여성의 역할에 유의하여, 무형식 부문에서 성폭력과 불평등한 노동조건 등 시골 여성이 직면한 구체적인 과제의 해결이 시급함을 지적하였다. '녹색 경제'(green economy)에 요구되는 '하드 스킬'과 기술(technology) 측면뿐만 아니라 협동조합의 발전, 토착지식 증진, 지속가능하며 포괄적이고 균등한 성장을 보장하는 데 필요한 지속가능발전의 환경적 차원에 대해서도 논의하였다. 보고서에 사용된 지속가능발전 개념은 세 가지 축의 상호연관성을 강하게 인식하고, 권리, 발언, 사회 정의 등을 특히 강조하였다. 또한, 지속가능발전이 포괄적이며 인간 중심적이어야 한다고 보았다.

최근 유엔(2015년 9월)이 발간한 결과 문서인 『2030 지속가능발전 의제』(Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development)는 양성평등과 사회정의 구현이 2030 의제의 방향을 설정하는 핵심 원칙임을 명확히 하고 있다. 서문에서는 지속가능발전 17개 목표 및 169개 세부 목표는 "모두의 인권 실현 및 양성평등과 모든 여성 및 여아의 권한강화 달성"을 위한 것임을 언급하고 있으며, 이 목표를 다섯 개 비전인 "인류, 지구, 번영, 평화, 협력"(UN 2015: 2)에 반영하고 있다. 지속가능발전목표는 새천년발전목표(MDGs)에 바탕을 두되 "앞서 달성하지 못한 사항을 완성"(UN 2015: 1)하기 위한 것으로, 별도의 정책 영역을 나타내기보다는 좀더

통합적이고 상호연계된 것으로 볼 수 있다. 다음과 같이 새로운 접근법과 “통합적인 해법”에 대한 요구가 있다. “지속가능 발전은 모든 형태와 차원을 막론한 빈곤 타파, 국가 내 및 국가 간의 불평등 해소, 지구의 보전이 서로 연계되어 있으며 상호의존적인 문제임을 인식한다”(UN 2015: 4). 이에 따라 젠더 문제가 다양한 목표 속에서 교차적인 관심사와 관점으로 다루어진다. 목표 2(기아의 종식, 식량안보 확보, 영양상태 개선 및 지속가능농업 증진)에서는 성 주류화 접근법의 한 가지 사례를 볼 수 있는데, 2.3에서 소규모 식량 생산자인 여성의 주요 역할을 인식하고 있다.

이 문서는 특히 “포용적이고 평등한 양질의 교육을 보장하고 모든 이의 평생학습의 기회를 증진한다”는 언급을 통해 목표 4와 깊은 연관성을 지닌다. 세부목표에서 중점적으로 다루는 사항은 남성과 여성의 문해 및 “관련 기술” 습득(4.6 및 4.4), 초등, 중등 및 영유아 단계의 발달과정에 존재하는 성 격차 해소와 관련한 동등한 정규교육 기회, 그리고 “모든 여성과 남성이 대학을 포함하는 양질의 기술, 직업 및 고등교육을 저렴하게 받을 수 있는 동등한 기회 보장”(UN 2015: 17)이다. 목표 5(양성평등 및 모든 여성의 권한강화 달성)는 형식교육을 언급하지는 않았지만 “여성의 권한강화를 위해 특히 ICT를 비롯한 기술을 활용”할 것을 강조하였다. 여성에게 “정치, 경제 및 공적 생활 모든 수준의 의사 결정에서 동등한 리더십이 주어질 기회”(5.5)와 더불어, 이러한 언급은 권한강화에 대한 전체적 접근으로 나아가기 위해서는 비형식교육이 중요하다는 점을 인식한 데서 비롯된 것으로 볼 수 있다. 목표 5의 세부목표는 여성의 권한강화와 관련하여 강도 높은 인권적인 관점을 시사하며, 양성평등에 대한 이전의 논의(UN 2012a)



를 확장하여 젠더 폭력, 경제적 착취 및 정치적 대표성을 둘러싼 문제를 언급한다.

지속가능발전교육과 관련된 세부목표(4.7)는 이러한 접근법의 바탕이 되는 목적과 가치인 “평화의 문화와 비폭력, 세계 시민성, 문화다양성의 존중”(UN 2012a: 17)을 강조한다. 그러나 어떤 학습법을 지칭하는지 나타나 있지 않으며, “모든 학습자”라는 언급은 또 다시 형식부문이 중점적으로 다루어질 가능성이 있음을 보여준다. 다른 목표들 중에는 목표 13(기후변화 및 그 영향에 대한 긴급 대응)만이 해결책의 일환으로 교육의 역할 및 인식 제고를 명확히 언급하고 있다(13.3). 전반적으로, 2030 의제의 토대가 되는 지속가능발전 개념은 기후변화와 평등 증진이라는 중대한 과제를 기초로 형성되었다. 취약계층의 교육 기회 보장과 관련하여 교육의 역할을 강조하고 있으나, 교육을 지속가능발전을 구성하는 세 가지 기둥간의 상호연관성을 강화할 수 있는 부문간 학습 과정으로 보지는 않는다.

## 2.2. 교육, 문해와 지속가능발전

교육은 오랫동안 녹색 경제로의 변화와 이행에 필요한 인간의 기능과 역량을 증진하여 지속가능발전이라는 이상을 실현하는 데 핵심 요소로 간주되었다. 유네스코 국제농촌교육연구훈련센터(UNESCO-INRULED)는 ① 개발에 있어서 소외계층의 혜택 보장, ② 빈곤의 여성화에 대한 대응, ③ 빈곤계층뿐 아니라 모두를 위한 지속가능한 생산과 소비 보장을 통해 지속가능발전의 세 가지 중심 요소를 둘러싸고 형성

되는 교육, 훈련 및 지원전략에 대한 통합적인 접근(integrated approach)의 중요성에 주목하였다(UNESCO-INRULED 2012: 23). 또한, 지속가능발전교육10년(DESJ 2005-2014)은 “지속가능발전을 위해 우리의 사고와 행동 방식을 변화시켜야 한다. 교육은 이러한 변화를 만들어 내는 데 결정적인 역할을 한다”(UNESCO 2013: 1)고 언급함으로써, 미래에 요구되는 새로운 가치와 실천을 촉진하고 지원하는 데 교육이 지닌 중요성에 초점을 맞추었다. DESJ 후속 글로벌 실천 프로그램을 위한 제안에서는 민간 부문을 포함한 형식, 무형식 및 비형식 환경에서 ESD를 강화해야 할 필요성과 청년층을 위한 전자학습(e-learning)과 원격학습 기회의 증대를 강조하였다(UNESCO 2013: 4). 함께 제시된 지속가능발전교육의 일곱 가지 원칙에서는 “학습자가 지속가능발전을 실천할 수 있도록 권한을 강화하고 동기를 부여하는 혁신적이고 참여적인 교수 및 학습법”(UNESCO 2013: 2)을 강조함으로써 참여적인 교육이 지닌 변화의 잠재력을 인식하고 있다. 그러나 지속가능발전에 관한 다른 정책문서에서 빈곤의 여성화에 대해 강한 우려를 제기한 것(앞의 절 참조)과는 대조적으로, 이 제안서는 양성평등이나 여성의 권리를 언급하지 않고 있다. DESJ 기간 중에는 ‘잊혀진 우선과제’(Forgotten Priority)에 관한 논문이 양성평등 증진을 위한 핵심적인 단계로서 ESD 전략 계획에 젠더적 접근을 발전시킬 것을 제안한 바 있다(UNESCO 2009).

지금까지 지속가능발전을 위한 교육을 살펴보았다. 앞서 언급한 유엔 패널과 회의 토론에서 나온 입장에 따른 것이다(UN 2012a, 2012b). 대안적인 접근이라면 지속가능발전의 원칙, 실행 및 가치를 성인교육이나 평생교육과 비교하는 것

이다. Mauch(2014)는 DESD가 “성인학습 및 성인교육이 지속가능발전을 이룩하는 데 크게 이바지할 수 있다는 기존의 인식을 강화하였다”(Mauch 2014: 1)고 주장하면서, 지속가능발전은 DESD 전부터 이미 성인교육의 핵심 목표로 인식되었음을 지적한다. 지속가능발전과 성인학습 및 성인교육은 모두 평생교육 개념에서 출발한 것이다. 그러나 모두를 위한 교육(EFA) 정책 의제가 학교교육과 형식교육에 역점을 두고 있다는 사실은 지금까지 이러한 목표가 제대로 구현되지 않았음을 의미한다. 『성인학습 및 교육에 관한 글로벌 보고서』는 여러 국가에서 성인교육이 여전히 우선순위에 있지 않다는 점을 주목하였다(UIL 2009). 아시아남태평양 성인교육협의회(ASPBAE)(2012: 18)에서 인도, 필리핀, 인도네시아 및 파푸아뉴기니의 협력기관들과 함께 조사를 진행한 결과, 성인교육 및 문해에 사용된 것은 국가 교육예산의 1% 미만이었다(UIL 2009). 이러한 성인교육의 재원 문제와는 별도로, EFA 의제는 ESD를 아우름으로써 정규 학교교육에 대해 좀더 폭넓고 비판적인 관점을 취할 수 있다. 파커와 웨이드는 “EFA가 ESD와의 동반 성장을 강화하지 않은 채 보편적인 초등교육에만 지나치게 초점을 맞출 경우, 현행 학교체제의 파편화된 교과 중심 및 교육과정 지배 모델의 의미 없는 반복에 그칠 위험이 있다”고 경고한 바 있다(Parker and Wade 2012: 7).

성인학습 및 성인교육의 목표는 지속가능발전과 관련된 역량의 증진이며, 이러한 역량은 비판적 사고, 미래 시나리오 예측, 참여적 교수 및 학습 등을 포함한다(Mauch 2014: 9). 성인교육 기회를 설계하려면 형식, 무형식 및 비형식 학습이 어떻게 상호작용하는지 좀더 깊이 이해할 필요가 있다. “적극적인 시민인 성인의 요구에 대응할 수 있으며 매력적인 학습

환경과 과정”을 제공할 필요성이 있다(Mauch 2014: 14). 파커와 웨이드가 “ESD는 형식교육부터 훈련은 물론, 대중의 인식제고까지 포함할 뿐만 아니라, 사회화를 통해 자리잡은 교육을 어떻게 개선 및/또는 보존해야 하는지도 고려한다”고 언급한 바와 같이(2012, 23), 다양한 형태의 학습 간 상호작용은 ESD의 핵심 요소이다. UIL(2009)에서 주장하는 바와 같이, 문해에 대한 권리 중심적 접근과 소외계층 우선 방침은 사회적 불평등 해결에 중점을 둔 지속가능발전의 관심사와 분명 일맥상통한다. 그러나 평생학습 정책과 관련된 논의에서 양성평등에 대한 고려는 분명 결여되어 있다(Rogers 2006). ESD와 평생교육 워크숍에도 이러한 점이 반영되었으나(Ouane and Singh 2009), 젠더와 관련한 문제는 제외한 채 사회정의 및 재분배 문제에 대해서만 논의하였다.

지속가능발전의 나머지 두 기둥인 경제성장과 환경적 지속가능성은 성인교육 프로그램의 내용에 크게 영향을 미쳤고, 기능적 문해를 통해 여성의 권한강화에 대한 ‘도구적’인 접근을 촉진하였다. 경제적 차원을 고려할 때, 프로그램 설계에서 소득 발생에 초점을 맞추어 기록을 위한 산술능력 및 문해 능력과 직업 기술 훈련을 결합한 성인교육은 지속적으로 인기가 있다(ASPBAE 2012). 하네만(U. Hanemann)은 문해와 생계를 결합한 이전의 접근법에 대한 논의에서 대부분의 프로그램이 소득 발생 활동을 최우선순위에 둠으로써 ‘제한적인 경제적 생활관’을 채택하였고, 그 결과 사회 및 문화적 자원을 아우르는 학습자 각자의 ‘생활관’을 고려하지 못했음을 보여주었다(Hanemann 2005: 102). 성인교육 및 문해와 경제활동에 필요한 ‘하드 스킬’로서의 문해 및 직업 기술을 연계함으로써, 지속가능발전과 이전의 생계 위주 접근법 모두 편협한 시

각에서 여성의 권한강화에 접근하며 기능으로서의 기술을 젠더 인식과 정치적 동원보다 우선순위에 두는 경향을 보였다.

환경적 차원과 관련하여, 기능적 문해 프로그램은 지역사회와 삼림자원 보호와 같은 환경문제를 소개하는 데 많이 활용되기도 하였다. 그러나 이러한 프로그램들은 교훈적인 접근법을 채택하는 경우가 많았는데, 토양 악화나 기후변화와 같은 환경문제를 다룬 이야기나 기사를 통해 지속가능발전에 대한 메시지를 전달하고자 하였다. 이는 개별 학습자가 각자의 상황과 환경문제를 연관 지을 수 있도록 하는 데 의도가 있었으나, 실제로는 문해 강사가 환경적인 메시지를 전달하면서 학습자의 암기와 반복을 요구하는 데 초점을 맞추는 일이 잦았다. 이와 대조적으로, ESD는 비판적 사고를 촉진하기 위해 좀더 참여적인 교육법을 증진하고, 개발에 대해 한층 전체적인 접근방법을 채택한다. 강사의 훈련과 고용에 필요한 자원이 제한되어 있기 때문에, 문해 프로그램들이 많은 강사와 학습자가 학교에서 경험하는 판서식 또는 주입식 교육으로 귀결되지 않도록 하는 것이 주요 과제로 남아 있다.



### 3. 여성의 권한강화: 슬로건을 넘어서는 변화

여성의 권한강화는 수 십년간 교육 정책과 프로그램, 특히 성 인문해에 초점을 맞춘 프로그램의 공식 목표였다. 여성의 경험과 요구가 연령, 문화, 민족 및 교육에 따라 서로 다르다는 인식이 높아지면서 여성을 동질 집단으로 간주하는 경향을 보이던 종전의 개발 관행이 도전 받게 되었다. 이제 “서로 다른 상황에 놓인 여성에게 권한강화의 의미는 각기 다르며”(UIL 2014: 3), 교육만으로는 이러한 사회·정치적 변화를 촉진할 수 없다는 인식이 널리 자리잡게 되었다. 그러나 ‘여성의 권한강화’를 과정이 아닌 결과로 바라보는 경향은 여전하며, 여성의 권한강화를 분석하는 데 사용된 연구 근거가 이를 반영하고 있다. 여성의 문해, 의사 결정 및 경제활동 참여에 대한 통계적 측정은 여성의 삶과 정체성의 변화에 대한 민족지학적 이해보다 정책에 더 많은 영향을 끼친다. 솔카미(H. Sholkamy)가 다음과 같이 언급했듯이, 정책과 실천 모두를 충분히 이해하기 위해서는 여성의 권한강화에 대한 기계적 관념에서 벗어날 필요가 있다. “국제기구는 정책 청사진을 설계하여 이를 실시하고 규모를 확대하는 식으로 여성의 권한강화 의제를 다루는 경우가 많다. 그러나 정책 구상, 협상, 형성의 각 단계에서 실제로 일어나는 일은 전혀 다를 수 있다”(DFID 2012: 9). 또한, 이는 우리가 앞서 논의한 비판적 문해교육을 대규모로 시행하는 데 따른 실질적인 난관과, 지역 수준에서 참여자와 프로그램 인력이 예상 외의 방법으로 프로그램을 만들었던 경우를 말한다.



XO 컴퓨터를 이용해서 해양 환경 보전에 대해 학습하는 케냐 여성들

여성 권한강화의 길 프로그램(Pathways of Women's Empowerment Programme)(DFID 2012)은 참여 연구와 민족지학적 연구를 통하여 여성의 생생한 경험을 경청하고 이를 파악하는 작업을 시작하였다. 이는 전형적인 시선에서 벗어나는 것을 목표로, “여러 가지 모순의 균형을 잡고, 여성 각자의 의견이 발현되는 맥락에 알맞은 다양한 비전과 형태의 권한강화를 인정함으로써, 목표가 아닌 여정으로서의” 권한강화 프레임 설정하고자 하였다(Cornwall, DFID 2012: 3). 연구 근거를 통해서도 “특정 맥락에서 여성의 삶을 변화시키는 데 효과가 있었던 접근법이 다른 맥락에서 반드시 같은 효과를 내지 않는다”는 것을 알 수 있다(Cornwall, DFID 2012: 9). 이처럼 여성의 권한강화 모델이 크게 변화하면서, 지속가능발전교육에 대한 시선, 그 중에서도 여성이 변화를 조직하는 일의 중요



성에 대한 시선에도 영향을 미치고 있다.

영국 국제개발부(DFID) 보고서는 ESD에서와 같이 형식 교육을 새로운 역량, 기능, 열망 등을 개발하는 데 필요한 주요 수단으로 보지 않는다. 오히려, 무형식교육에 우선순위를 두는 데, 이를 위해 여성이 TV 시청 등을 통해 새로운 가능성을 발견하고 다양한 경험을 쌓는 방법이나 여성의 권한강화 과정을 뒷받침하는 여성 간의 관계 형성을 위한 여성 조직의 중요성 등을 통찰력 있게 살핀다. “여성 스스로에 대한 인식과 여성에 대한 타인의 인식을 변화시키기 위해서 여성의 창의력은 물론 여성의 삶이 지닌 물질적인 측면에 대해서도” 연구한다는 개념은 좀더 도구적이고 경제적 목적의 여성 권한강화를 촉진하고자 하는 정책적 접근과 분명한 대조를 이룬다(Cornwall, DFID 2012: 10). 경제적 권한강화에 대한 관점도 더욱 넓어져, 여성의 자원 통제력과 ‘양질’의 일자리를 강조한다. 보고서는 사회적, 경제적, 정치적 구조에 젠더를 고려한 관점을 적용함으로써 어떻게 교육을 개선하고 참여를 확대할 수 있을지 살펴본다. 이에 대해 방글라데시의 탈림(taleem) 교실(경전 토론 집단)에서 전통적인 관행을 발전시키고 질문을 던지고 비판하기 위해 이슬람 경전을 이해하고자 하는 여성의 사례가 제시된다(Cornwall, DFID 2012: 12). 롱위(S. Longwe)는 잠비아의 루부바족 여성들이 난민캠프에서 “전통적으로 젠더의 영향력이 미치는 영역”과 식량의 공평한 분배가 점차 통제력을 상실하면서, 어떻게 여성위원회를 결성하여 자발적으로 단체행동을 취했는지 기술하였다(Longwe 2008: 31).

이처럼 교육과 여성의 권한강화에 대한 한층 폭넓은 시각은 지속가능발전과 계획된 개발개입의 한계를 어떻게 규정할 것인가라는 질문을 제기한다. 여기 서술된 상향식 및 과정지

향적 여성 권한강화 모델은 앞서 논의된 지속가능발전의 접근 방식과 마찬가지로 평등에 초점을 맞추고 있다. 여성의 조직화와 경제적·사회적 행동이라는 새로운 영역으로 전진하는데 필요한 ‘소프트 스킬’을 강조하는 것 역시 이와 유사하다. 그러나 지속가능발전을 위한 교육과는 대조적으로, 여성의 권한강화를 위한 이러한 접근법은 발전과 학습이 자발적이고 자유로운 절차를 거쳐 이루어질 수 있다는 사고와, 성과를 예측하는 계획적인 개입의 한계에 대한 인식을 기초로 삼고 있다. ESD에서 비판적 분석 기술을 개발하고 신뢰를 구축하기 위해 참여적인 교수 및 학습법을 장려하기는 하지만, 발전의 의미와 누구의 가치를 촉진할지, 또한 이것을 결정할 주체가 누구인지에 대한 광의의 질문으로서의 참여는 거의 고려되지 않았다. 이러한 질문이 양성평등과 여성의 권한강화에 관련해 특히 중요하게 다루어야 하는 문제이다.

## 4. 지속가능발전과 여성의 권한강화를 위한 성인문해 프로그램의 분석틀

지속가능발전과 여성의 권한강화에 대한 이상의 논의를 통해, 서로 다르지만 서로 관련되기도 하는 이 두 가지 변화 과정을 뒷받침할 수 있는 교육의 종류에 대해 몇 가지 핵심적인 측면이 나타났다. 지속가능발전의 세 가지 차원인 경제성장, 사회적 평등 및 환경적 지속가능성은 평생교육의 틀 안에 자리하고 있고, 또 인간에게 필요한 새로운 지식, 기능, 기술 및 가치 측면에서 논의된다. 여성의 권한강화를 위한 변혁적 접근법은 학교교육에서 양성평등의 필요성을 인정하는 한편, 형식교육 기관 및 프로그램의 범위를 넘어 여성들이 미디어나 사회조직, 이주 및 노동을 통해 어떤 방식으로 서로 다른 학습에 참여하는지를 고려한다. 이 절에서는 정책과 프로그램 동향에 대한 검토를 목적으로 지속가능발전과 여성의 권한강화라는 관점을 채택하는 것이 성인문해와 성인학습에 어떤 의미를 지니는지에 대해 초점을 맞추고자 한다.

### 4.1. 소프트 스킬, 하드 스킬, 및/또는 그린 스킬?

ESD와 여성의 권한강화 사업 모두에서 ‘소프트 스킬’ 개발의 중요성에 대한 인식이 높아지고 있다. 기능(skill) 개발은 ‘기술적 역량’(technical competences)보다 넓은 개념이어야 하며(UNESCO-INRULED 2012: 13), 커뮤니케이션, 팀워크, 창의적 기술 그리고 대인관계 행동 같은 능력을 향상시켜야

한다. ‘소프트 스킬’과 관련하여 ‘그린 스킬’(green skill)이라는 개념에 대해서도 논의가 이루어졌다. ‘그린 스킬’은 리더십 기술, 새로운 기술을 응용할 수 있는 적응성, 환경에 대한 인식(UNESCO-INRULED 2012: 30)과 3R(절감, 재사용, 재활용)에 대한 인식 전환을 아우른다(UN 2012b: 26). 특히 청년층이 토지와 자원 접근성이 급격히 줄어들면서 위험도가 높아지고 급변하는 촌락 농업환경에 대응하려면 이러한 역량이 필요하다(IFAD-UNESCO 2014). 그러나 ‘소프트 스킬’만으로는 불충분하다. 유네스코 국제농촌교육연구훈련원은 문해 기술, 새로운 직업 부문에 필요한 전문적인 ‘그린 스킬’을 포함한 생산 기술, 삶의 질과 관련된 요소 및 기타 지원(대출 기회 제공이나 토지소유권 관련 법 개혁 등)과 연계된 “다각적인 접근”을 촉구한다(UNESCO-INRULED 2012: 22). 이처럼 기능 개발에 대한 전체적인 접근법은 기능 훈련이 ‘형식, 비형식 및 직업훈련 환경’에서 이루어진다고 보고 학습공동체(learning community)라는 개념을 제안한다(UNESCO-INRULED 2012).

여성의 권한강화와 관련해, “여성을 위한 새로운 학습 환경”을 탐구하자는 제안이 있었다. 특정 기술 영역은 매우 젠더화된 상태이거나 여성은 안전한 환경에서 ‘소프트 스킬’을 “따라잡아야” 한다는 인식에 따른 것이다. “어떤 기술과 누구의 지식”이 교육과정을 통해 전달되는가라는 질문은 여성에 대한 연구를 통하여 검토되었고, 참여적 계획의 중요성을 강조한다. 민주주의 교육에 참여한 팔레스타인 여성은 조사원과의 인터뷰에서 “항상 같은 주제, 커뮤니케이션 워크숍, 민주주의에 대해서만 배워서 너무 지겨우며, 우리의 몸에 대한 교육이 더 나올 것”이라는 불만을 토로하였다(DFID 2012: 18). 기



아르간 협동조합 여성 대상으로 한 모로코의 기능문해 프로그램 참가자

능개발 사업을 보다 참여적인 방식으로 발전시킴으로써 생산자가 지역 시장의 필요에 적응할 수 있으며, 따라서 더 나은 고용 기회를 보장할 수 있다.

이에 따라, 성인학습과 기능 개발에 대한 폭넓은 시각을 갖는 것의 의미, '하드 스킬'과 '소프트 스킬'을 상호의존적으로 간주하는 문제, 참여적 계획 접근법을 촉진하여 다양한 '소프트 스킬'을 모색하는 문제 등 여러 쟁점이 나타날 수 있다. 많은 프로그램들은 여성의 생생한 현실과 미래에 대한 비전을 검토하기보다 (젊은 팔레스타인 여성을 위한 민주주의 교육 사례와 같이) 여성의 역할과 흥미에 대한 추정을 기반으로 실시되는 경향이 있다. 기능 개발만으로는 충분하지 않다는 점을 인식하는 것 또한 중요하다. 예를 들어, 가난한 시골 여성은 대출, 토지나 법적 지원 제도를 필요로 할 수 있다.

## 4.2. 여성문해에서 여성의 권한강화로

성인문해 정책은 종종 이른바 “효율성” 접근법을 채택하였다 (Morser 1993). 이 방법은 여성들이 자신들의 출산 역할에 초점을 맞추게 함으로써 더욱 효율적으로 아내와 엄마의 역할을 수행하고, 또 경제적 동기에 따라 행동하게 하는 것을 목표로 한다. 이러한 프로그램들은 성 불평등에 직접 도전하기보다는, 기초 문해학습을 위생, 모성/아동 보건, 영양과 가족계획 등과 연계함으로써 기능적 문해를 촉진하는 경우가 많다. 이와 대조적으로, 성인문해를 좀더 정치화된 ‘권리’로서 접근하는 방식은 프레이리의 비판적 문해교육에 바탕을 두고 여성들이 젠더화된 전통적인 성 역할에 대한 성찰을 집단 행동의 출발점으로 삼게 한다. 프레이리의 문답식 접근을 기반으로 하는 학습 집단인 성찰(REFLECT)은 남성들도 젠더화된 관계와 역할을 논의하고 개선하는 데 참여하도록 한다.

최근 여성문해에 대한 논의는 참여적 여성문해 접근법조차 여성 개개인의 흥미나 정체성을 무시한 채 표준화된(one-size-fits-all) 프로그램에 따라 실시되고 있다고 보고 정책을 실천으로 옮기는 데 따른 어려움을 강조하였다(Eldred et al. 2014). 인도의 고스와 조쉬는 “젠더가 지속적으로 생물학적 범주로 이해되며 여아와 여성은 ‘대상 집단’으로 여겨진다”고 언급하면서 다음과 같이 주장한다. “젠더를 접근성 문제뿐만이 아닌 권력관계 측면에서 이해할 필요가 있다. . . . . 여성의 삶을 결정하는 교육 콘텐츠, 교실수업의 실제, 구조, 이데올로기 내에서의 권력문제를 따져야 한다”(2012: 117). 교실뿐만 아니라 문해 프로그램의 자원 조달과 경력개발 구조도 젠더적 관점에서 살펴볼 수 있다. 여성문해 프로그램은 여

성 자원교사에 의존한다는 점에서 종종 이류 교육으로 간주된다. 이들 자원교사는 프로그램 운영 기간이 짧기 때문에 경력 개발 기회를 갖지 못하는 경우가 많다. 또한, 프로그램에서 차지하는 위상이 낮기 때문에 여성들이 학습자에게 역할모델이 될 가능성이 과소평가되는데, 이는 여성의 권한강화를 결과가 아닌 과정으로 보아야 한다는 앞의 논의와 관련된다. 비판적·기능적 문해접근법 모두에서 권한강화는 프로그램 내의 양성 평등 문제를 전체적인 시각으로 접근하기보다는 문해수업 참여자의 관점에서만 고려될 수 있다.

여성의 권한강화를 위한 변혁적인 접근방법을 채택하려면, 가족 안의 역할, 노동의 유형 또는 관계에서 전형적인 여성의 역할을 받아들이는 것이 아니라 여성의 현재 위치를 이해해야 한다. 여성의 생생한 현실을 검토하는 일은 문해계획과 문해 프로그램 운영에 영향을 미칠 수 있는데, 여기에는 일상생활에서 여성과 남성이 다양한 언어를 사용하고 이에 접근하는 방식에 대한 이해에서 비롯된 언어정책의 실시, 세대 간 무형식학습의 관행 구축, 여성 정체성의 다양화와 변화(농민으로서의 정체성과 학생으로서의 정체성의 충돌 등. Anyidoho et al. 2012)에 대한 대응 등이 포함된다. 젊은 남성은 평생 동안 훨씬 큰 자율권을 얻을 수 있는 반면(토지 및 자원 상속, 자유로운 이동), 여성들은 반대의 상황이 현실이라는 인식을 바탕으로 생애과정(life course) 접근법을 채택할 필요가 있다(Bennell 2011). 교육과 매체가 가치, 실천, 욕구에 미치는 영향을 인식하는 것, 즉 “여성의 상상력”뿐만 아니라 이 물질적 조건을 고려하는 것(DFID 2012)은 이러한 역동적인 상황에 대응할 수 있도록 문해 프로그램이 융통성을 갖고 참여적인 계획을 설정할 필요가 있다는 것을 의미한다.

이러한 분석은, 여성의 권한강화이든, 공식 경제활동에 여성의 통합이든, 어머니 역할 개선이든, 여성문해 증진의 목적과 취지가 무엇인지를 규명하는 것이 중요하다는 점을 가리킨다. 많은 프로그램들이 ‘여성의 권한강화’라는 용어를 사용하지만, 이 용어는 대부분 성적 불평등과 젠더기반 폭력에 대한 저항의 의미가 아닌, 기능적 기술의 습득(“발전이 여성에게 기여하는 바가 아닌 여성이 개발에 기여하는 바”, Heward and Bunwaree 1999)과 연관되어 사용된다. 여성의 권한강화가 결과가 아닌 과정이라는 점에 초점을 맞춘다는 것은 단순히 학습/교수법을 따로 떼어 분석하는 것이 아니라, 문해 프로그램에 대해 좀더 폭넓은 관점을 채택하는 것을 의미한다. 이는 역할 모델을 통한 학습이나 프로그램 안에서 여성인력의 지위 탐구와 같은 비형식학습을 조사하는 것과 관련될 수 있다. 또, 여성이 프로그램 이외의 경로(예를 들어, 미디어)로 새로운 생각과 가치를 습득하는 방식을 검토하거나 공동체의 특정 언어에 불평등한 접근에 대해 질문하는 것을 의미할 수 있다. 문해 정책은 여성의 권한강화가 서로 다른 여성에게 각각 다른 의미를 지닌다는 점을 인식할 뿐만 아니라, 권한강화의 의미가 여성 개개인의 생애 동안 변화한다는 사실도 반영할 필요가 있다.

#### 4.3. 어떤 문해 그리고 언제

‘상황적 문해’(Barton, Hamilton and Ivanic 2000)에 대한 연구는 학교의 지배적인 문해방식(‘표준’ 텍스트의 읽고 쓰기)에 집중하는 접근법의 한계를 강조한다(Street 1995). ‘상황적’



접근법은 종교 서적, 농촌 현장지도 안내서, 이력서, 대출 신청서, 휴대전화 메시지, 라디오 또는 텔레비전 프로그램 등 일상 생활에서 마주치는 다양한 언어, 형식(시각, 구두, 서면, 디지털) 및 문자(script)를 중요하게 생각한다.

이런 개념적 틀은 성인학습과 지속가능발전 프로그램을 통해 어떤 종류의 문해활동이 도입되고 뒷받침 받는지 분석할 수 있다. 다중언어 환경에서는 문해교육을 위한 언어 선택으로 인해 갈등이 빚어질 수 있으며, “복잡한 언어생태계가 학습에 미치는 영향”을 인식하는 것이 중요하다(Hanemann 2005: 104). 여성의 권한강화와 관련하여, 언어 간 위계적 관계와 특정 공동체 내 젠더 관계에서 그 관계가 어떤 식으로 전개되는지 이해하는 것이 필수적이다.

지속가능발전교육 정책은 점점 중요성이 커지고 있는 디지털문해를 강조한다(UN 2014, 목표 5.b 양성평등 참조). 유네스코의 문해교육 지원 사업인 유네스코 LIFE 프로그램을 시작하면서, 탕(2005: 28)은 LIFE 프로그램의 주요 문해 사업은 원격교육과 교사교육을 위한 온라인 플랫폼 등 ICT의 혁신적인 활용을 통한 생활 기술, 소득 창출, 지속가능발전과 연계된다고 설명하였다. 휴대전화는 원격교육 기회를 확대할 뿐만 아니라 촌락의 생활 전략을 보조하는 수단(예를 들어, 상품의 시장가격 확인)으로 점점 부각되고 있다. 조사에 따르면, 특히 청년층의 경우 읽거나 쓰기 능력이 없는 경우에도 시각적 상징의 이해와 동급생 간의 학습을 통하여 휴대전화 사용 방법을 익혔음을 알 수 있다(IFAD-UNESCO 2014). 다른 문해실천 사례와 마찬가지로 휴대전화 소유 및 사용에 있어서도 젠더에 따른 격차가 존재할 수 있다. 예를 들어, 이집트 촌락의 젊은 여성들은 휴대전화를 사용해 부적절한 관계를 맺을 수도

있다는 우려 때문에 결혼 전까지 자신들이 휴대폰을 소유할 수 없다고 말하였다(IFAD-UNESCO 2014). 마찬가지로, 파키스탄 사례 연구에 따르면(UIL 2013), 남성은 아내에 대한 통제권 상실을 염려하여 여성이 학습을 위해 휴대전화를 사용하는 것을 꺼리는 것으로 나타났다.

문해교육의 시기와 방법에 대한 질문은 문해 프로그램 분석틀에서 또 다른 중요한 부분이다. 문해를 ‘사회적 실천’(Street 1995)으로 접근하는 것은 “문해는 진공 상태에서 실천으로 옮길 수 있는 것이 아니다. 문해는 활동의 사회문화적 배경 속에 내재해 있다”는 인식을 포함하고 있다(Roger and Street 2012: 17). 연구자들은 문해를 습득한 사람만이 문해활동에 참여할 수 있다고 생각하기보다는, 비문해자가 문자로 된 텍스트를 어떻게 익히는지도 검토하였다. 예를 들어, 파키스탄의 어느 채소 상인이 어떻게 채소와 과일의 이름을 “읽을” 수 있었는지(Nabi et al [2009]이 정의한 ‘숨겨진 문해’) 조사하였던 것이다. 이 문해모델은, 문해가 전통적 관점의 학교중심 문해(schooled literacy)처럼 개별적이 아닌, 협업을 통해 이루어진다는 것과 문해활동을 위한 지원 네트워크를 개발하여야 한다는 점을 제안한다. ESD 정책과 프로그램의 맥락에서는 문해 교수의 조직과 구조가 특정한 영향을 미친다. 학습자가 문해수업을 받드시 듣고 난 뒤 개발 활동에 읽기와 쓰기 기술을 적용하는 것이 아니라, 형식 및 무형식적 방식에 내재한 문해를 규명하고 지지하기 위한 생계 활동으로 프로그램을 시작할 수 있다. 이는 지속가능발전과 초기 문해학습을 연계함으로써 많은 기능적 문해 프로그램의 토대가 된 ‘문해 우선’ 접근법(로저스가 비판한 사항, Rogers 2000)과 대조를 이룬다. ‘문해 차선화’(literacy second) 또는 ‘내재적 문해’(em-

bedded literacy) 접근법에서는 비문해자를 위한 별도의 프로그램을 편성하는 대신, 무형식 학습 및 지원 네트워크를 중요하게 생각한다. 예를 들어, 스리랑카에서는 비문해 농민이 문해자 농민과 함께 해충과 농약에 대한 교육 프로그램에 참여함으로써 문해 기술을 익혔다(Daluwatte and Wijetilleke 2000).

‘문해’는 종종 여성문해 정책과 프로그램의 맥락 하에서 더 넓은 의미를 지닌다. 이때 문해는 여성이 문해 개입을 통해 참여하는 ‘소프트 스킬’ 개발 등과 같은 다른 형태의 학습을 포함하는 경우가 많다. ‘여성의 권한강화’의 의미가 여러 가지인 것처럼, 이와 같은 논의에서는 ‘문해’를 단순히 읽기와 쓰기, 또는 ‘문해실천 사례’라는 개념이 지칭하는 “문화적 맥락에서 행해지는 읽기와 쓰기 행위에 대한 특정한 사고 방식의 넓은 개념”이라고 정의할 수 없다(Rogers and Street 2012: 16). 마찬가지로, 하네만(2005: 102)은 이론의 여지가 있는 ‘생활 기술’의 의미를 지적하며, 문해가 “읽기, 쓰기, 셈하기와는 다른 차원의 문제 해결 능력, 팀으로 일하는 능력, 네트워크, 커뮤니케이션, 협상 및 비판적인 사고” 등을 의미한다고 하였다. 2014년 6월에 함부르크에서 국제성인교육협회(ICAE)와 유네스코평생학습연구소(UII)가 주최한 세미나에서 들로르가 정의한 교육의 4대 축(알기 위한 교육, 행동하기 위한 교육, 존재하기 위한 교육, 함께 살기 위한 교육)이 생활 기술에 대한 가장 적합한 정의라는 결론을 내렸다. ESD 정책 담화에서 ‘문해’와 ‘생활 기술’이라는 개념이 차지하는 중요성은 크다. 따라서, 여성문해가 어떻게 권한강화의 과정을 촉진할 수 있는지를 고려할 때 이러한 다양한 정의에 대해 생각할 필요가 있다.

여성의 역할, 정체성 및 일상에서의 문해실천 사례의 다양

성에 대한 민족지학적 연구는 교육 및 개발 계획을 사회문화적으로 접근하는 것이 중요함을 강조한다. 그러나 이러한 접근방식을 프로그램에 특히 대규모로 적용하는 경우 많은 어려움이 따른다. 이에 대해 바운(L. Bown)은 다음과 같이 경고한 바 있다. “우리가 처한 가장 큰 문제는 우리가 문해, 현지 여성의 흥미, 문해 학습 방법의 다양성에 관심을 가지는 반면, 정책 입안자는 비용이나 통일성에 관심이 많다는 점이다. 과연 수렴될 가능성이 있을까?” (Bown 2004: 249). 오늘날의 표준적인 여성문해 프로그램은 형식교육 개입이 여아 및 여성의 권한강화를 위한 핵심 방법으로 간주되는 한 이러한 긴장이 계속될 것임을 시사한다. 개발의 맥락과 정규 프로그램 외의 무형식 교육에 주목하고 여성의 권한강화를 목표가 아닌 과정으로 간주하는 것이 여성문해를 사회적 실천으로 접근하는 첫 번째 단계이다.

이 글은 문해가 어떻게 지속가능발전에 관련되어 있고, 서로 다른 상황에 있는 여성에게 권한강화란 무엇인지에 대하여 서론에서 제기한 최초의 질문에 일정 부분 답변이 된다. 어떻게 여성이 개발과 문해실천 사례에 참여하는지에 민족지적, 참여적 연구를 동원함으로써 여성의 전형적인 역할이나 여성이 필요로 하는 기술과 그 이유에 대한 추정에 기대지 않은 기준을 제시하였다. 지속가능발전의 세 축과 관련하여 무형식 학습의 중요성이 드러났다. 지속가능발전과 여성의 권한강화에 대한 논의의 태도와 행동의 변화에 초점을 맞추어 보았을 때, 어떻게 정규 및 비형식 프로그램이 무형식학습을 촉진하고 구축할 수 있는지 질문을 던지는 것이 매우 중요하다.

## 5. 젠더를 고려한 지속가능발전교육 시각에서 본 성인문해 프로그램

이 절에서는 지속가능발전 및 여성의 권한강화를 위한 교육과 관련하여 앞서 소개한 다양한 성인문해 프로그램을 검토한다. 먼저 ESD의 세 가지 차원인 경제성장, 사회적 평등, 환경적 지속가능성에 초점을 맞추어, 다양한 프로그램들이 여성문해와 관련하여 이러한 차원들을 어떻게 다루었는지 분석할 것이다. 강조할 만한 점이라면, 문해 프로그램의 대부분이 최소한 세 가지 차원 중 두 가지를 결합하여 실시되었다는 사실인데, 이 프로그램들이 세 가지 차원 간에 어떤 방식으로 시너지 효과를 만들어 냈는지 확인하는 것이 중요하다. 그러나 문해와 각 차원 간의 관계를 좀더 깊이 살펴보기 위해, 일단 각 프로그램이 세 가지 차원 중 어디에 중점을 두고 무엇을 출발점을 삼았는지에 따라 분류하였다.

### 5.1. 문해와 환경적 지속가능성

환경문제를 교육과정에 포함하는 문해 프로그램이 많지만 (예: 삼림 보호나 수자원 오염 방지 등), 환경적 지속가능성을 핵심 주제로 삼는 경우는 드물다. 말레이시아 사바의 마요그 (Mayog) 가족 문해 프로그램은 한 가지 예외이다 (Gunigundo 2012). 이 프로그램은 가장 큰 토착집단인 카다잔두순 (Kadazandusun) 족 여성을 대상으로 하는데, 이 토착집단의 토지

1. 이 사례연구들은 유네스코평생학습연구소(2013)와 유네스코의 효과적인 문해, 수문해 실천사례 데이터베이스에서 발췌함. (LitBase, <http://www.unesco.org/ui/litbase/>)



오늘날의 경제 개발로 인한 환경 위협에 대해 배우고 있는 아르간 협동조합의 여성들

와 생계는 벌목 및 기타 착취로 인하여 즉각적인 위협에 놓여 있다. 이 사업은 환경에 대한 토착민들의 믿음(자연물마다 각각의 영혼이 깃들어 있음)과 이런 믿음들을 다음 세대에 전승해야 한다는 필요에서 시작하였다. 이 사업의 특별한 점은 비문해 여성을 대상으로 했을 뿐만 아니라, 문해 및 비문해 여성이 모둠을 이루어 자신의 경험을 자신의 언어로 적는 과정을 통하여 동료학습(peer learning)까지 촉진하였다는 점이다. 산사태, 생물 자원 남획, 사막화 등 환경문제를 다룬 11개의 이야기는 책으로 발행되었다. 여성들은 이 책을 자녀에게 읽어 주었고, 이후 삼림보호에 대한 토착지식을 소개할 목적으로 교육대학의 공식 교육과정에 포함되기도 하였다. 이 사업은



모로코 아르간 협동조합의 여성 기능문해 프로그램

토착 및 무형식학습을 바탕으로 여성의 기존 지식을 이해하고 지역사회에서 아동용 책을 집필, 편집, 출판함으로써 여성들이 자신들의 역할 및 역량을 개발할 수 있도록 도왔다.

모로코에서는 비정부기구인 이븐 알바이타르(Ibn Albaytar)가 운영하는 아르간 협동조합의 여성 대상 기능적 문해프로그램이 비슷한 동기로 시작하였다. 이 프로그램은 오늘날 경제개발로 인한 환경적 위협에 대응하고 “인간과 자연 간의 균형 있는 관계를 증진하고 실현”하는 데 목적을 두고 있다. 아르간 나무는 사하라 사막에서 확대되는 사막화의 완충 작용을 하며, 요리, 화장품 산업, 전통 약재 등에서 다양하게 사용되는 아르간 오일의 주 원료이다. 이 지방 여성들은 전통적

으로 아르간 오일 거래에 종사해 왔으며, 이혼 여성 또는 미망인 여성들은 이 프로그램을 통하여 협동조합 설립 지원을 받을 수 있었다. 이 새로운 프로그램은 베르베르어(Berber)의 일종으로서 여성들이 사용하는 언어인 아마지그어(Amazigh)로 진행되었으며, 협동조합 운영과 관련된 실용적 기능(법령 관련 지식 등)을 아르간 삼립보전의 중요성에 대한 인식 증진과 결합하였다. 또한 특히 이혼 여성의 지위와 관련하여 새로운 가족법 정보를 소개하기도 하였다. 이 사업에는 지속가능발전의 세 가지 차원이 모두 결합되어 있을 뿐만 아니라, 특정 여성집단(이혼자, 베르베르어 사용자, 아르간 오일 거래 종사자)을 대상으로 함으로써 실용적이며 전략적인(장기적) 젠더적 요구에 대응할 수 있었다(Moser 1993). 이 프로그램은 정부의 녹색계획(Projet Vert)과 밀접하게 연계되어, 아르간의 경험과 전문성을 지속하고 통합할 가능성이 있음을 보여준다.

이 두 가지 프로그램을 통해 문해활동이 어떻게 전통적인 여성의 역할을 증진하고 환경에 대한 지식을 전파할 수 있는지 알 수 있다. 이와 달리, 새로운 문해실천 사례와 지식 역시 환경 및 문해 프로그램의 출발점이 될 수 있다. 케냐의 비정부 기구인 동아프리카 인도양 연안 연구개발 연구소(CORDIO East Africa)와 아발라인 케냐(Avallain Ltd Kenya)가 운영하는 프로그램인 ‘ICT를 통한 더 나은 교육과 대안 생계 활동을 모색하는 자조 단체의 권한강화’는 연안 지역 공동체에 “문해 및 환경 콘텐츠를 활용한 지역사회의 쌍방향적 교육 단위”를 통해 해양 환경보전 방법을 가르친다. 이 프로그램은 스위스에 본사를 둔 사회적 기업으로서 전자학습과 전자출판 분야의 전문성을 보유한 아발라인과 협력하여, 고용 기회를 확대하기 위해 기초 기술과 ICT 기술을 환경문제에 접목하였다. ‘아발



라인 오서' 소프트웨어를 사용하여 어업, 관광 및 환경에 초점을 맞춘 시뮬레이션 사례 연구가 수행되었으며, 스웨덴의 참여학습 모델로서, 시민교육원(Folkbildning)이라는 학습 서클에 기반하여 프로그램을 만들었다. 여성에게 노트북을 제공하였는데, 전통적인 교실 환경과 달리 함께 바닥에 둘러앉아 사용할 수 있어서 인기를 얻었다. 일부 여성은 연령과 시력 저하로 인해 어려움을 겪었으나, 참여자들은 컴퓨터로 인터넷에 접속하고 판매와 회의를 기록하고 계산하는 방법을 학습하였다. 빈곤한 시골 지역에서 이러한 프로그램을 수행하는 데 따르는 높은 비용과 기반 시설의 부족을 우려하는 의견도 있었다. 그러나 이 사업은 비문해자 여성이 해양 보전에 대한 지식을 얻고 생계를 개선할 수 있는 방법의 일환으로 새로운 디지털 문해 습득의 잠재력을 보여준다.

이들 사업이 지역사회 내에서 수행된 것과 대조적으로, 나미브사막 환경교육 트러스트 (NaDEET) 환경문해 사업은 나



대안적 생활기술 활동의 일환인 ICT 교육을 통해 자조(self-help) 모임들의 역량을 강화하고자 케냐에서 활용된 XO 컴퓨터

미비아 남부 하르다프 주에 위치한 나미브란드 자연보호구역(NamibRand Nature Reserve)의 환경교육센터에서 시행되었다. 이 센터는 환경운동가 단체가 운영하며, 아동과 성인을 모두 대상으로 지속가능한 삶 및 기후변화와 관련한 체험 학습과 경험을 실생활에 반영할 수 있는 기회를 제공한다. 이 센터는 환경문제를 다루는 ‘부시 텔레그래프’(Bush Telegraph) 등 여러 간행물을 발간하기도 한다. ‘부시 텔레그래프’는 청년 잡지로서, 나미비아 전국지 발행부수의 절반 이상인 18,000부 이상이 배포된다. 이곳의 지속가능성 소책자 시리즈는 PDF 버전으로도 내려 받을 수 있다. 말레이시아 마요그 프로그램과 마찬가지로 이 사업도 비문해 여성뿐만 아니라 좀더 다양한 이들의 참여를 목표로 한다. 참여자는 소책자를 통해 공해를 줄이고 지속가능한 삶을 사는 방식(종이 쓰레기로 연료벽돌 만들기 등)을 배운 뒤 집으로 돌아가 학습한 내용을 가족이나 지역사회와 공유할 수 있다. 이러한 방법은 토착어로 된 교재 개발에 필요한 자원 부족 때문에 제약을 받고 있다.

환경문제가 이 사업들의 출발점일 수는 있지만, 앞선 세 가지 사례 역시 사회적 평등과 경제활동을 프로그램에 통합하여 환경변화를 뒷받침한다. 여성의 권한강화와 관련하여, 참여적 계획법을 활용하는 정도, 여성의 기존 젠더 역할(오일 거래)이나 전통적인 문해실천 사례(토착민들의 환경 이야기)와 새로운 문해나 학습방식(케냐의 ICT, 나미비아의 청년 잡지) 가운데 어느 것을 출발점으로 삼는지는 사업마다 다르다. 기술적 전문성과 자원(특히 케냐 사례의 컴퓨터 하드웨어 및 소프트웨어) 지원을 보장하기 위한 부문 간 협력 역시 이들 문해 프로그램의 주요 요소이다. 주목할 것은 이 프로그램들 모두에서 다양한 지식, 교수법, 강사 및 타 지역의 기술을 통한 문

화 간 학습이 변화를 촉진하는 데 필수적이었다는 점이다.

## 5.2. 문해와 경제적 권한 강화

대다수의 여성문해 프로그램은 기능적 문해 접근법을 통하여 문해학습과 소득증대활동을 연계한다. 이러한 프로그램은 경제 면에서 여성의 전통적인 역할을 어느 정도 타파하는 것이 목적인지, 또 농가 활동을 어느 정도로 우선순위에 두는지에 따라 다양한 양상을 띤다. 학습 및 교수법 측면에서 대부분의 프로그램이 ‘문해 우선’ 접근법(선 문해 후 기술 프로그램)을 취하는 반면, 일부 프로그램은 소득 증대나 생계 활동에 내재한 문해교육 지원을 제공한다.

케냐성인학습자협회(KALA)의 경제적 권한강화와 기능적 성인문해 프로그램은 환경 파괴와 기후변화로 인해 취약성이 증대되고 있는 농민의 현실을 인식하고 농가 활동 이외에 초점을 맞춘다. 이 프로그램은 케냐 국립 성인문해 교육과정을 기반으로 기업가 정신 및 경영 보충 교육은 물론, 인권, 경제적 권한강화 및 환경 보전 등 여성에게 영향을 미치는 문제도 통합한 프로그램이다. 이 프로그램은 형식 및 비형식 성인교육 과정을 갖추고 있으며, 동료간 교류 프로그램을 통한 무형식학습을 촉진하여 경험을 공유하고 새로운 비즈니스 네트워크를 개발할 수 있도록 한다. 또한, 기업가 정신 교육 및 문해 교육을 보완하는 기금을 제공하여 여성이 사업을 시작하거나 기존 기업을 개선할 수 있는 기회를 제공한다.

이와 대조적으로, 남아프리카의 ‘성인문해 및 기술교육 프로그램’은 농업에 중점을 두고 ‘문해 차선’ 접근법을 채택



지역 시장에서 상품을 팔고 있는 농부들

한다. 비정부기구인 오페레이션 업그레이드(Operation Upgrade)는 25세에서 50세 사이의 여성에게 채소 터널을 제공하여, 이들이 20명씩 한 조를 이루어 협동조합 벤처로서 관리하도록 한다. 다양한 채소를 생산하는 동안 참여자가 그룹 내 역할 관리와 근무 일정 계획, 판매 실적 기록, 예금 및 상품 홍보 등을 학습하는 과정을 통해 문해교육이 수행된다. 터널은 가족에게 양질의 채소와 수익을 동시에 안겨준다. 한 집단은 남아프리카의 대형 슈퍼마켓에 시금치를 제공하는 계약을 맺기도 하였다.

특히, 교육 부문 이외에서 농업 및 과학 기술 개발 지원에 문해교육을 활용한 사례를 찾을 수 있다. 예를 들어, 라이베리아의 아프리카개발은행(AfDB)에서 실시한 농업부흥 프로젝트(ARP)는 농민 공동체에 새로운 농업 기술에 대한 인식

을 창출하고 기능적 문해 기술, 산술 기술, 장부 작성 등을 도입함으로써 기업식 농업을 더욱 개선된 방식으로 운영할 수 있도록 하였다(AfDB 2014). 서부 차드에 있는 유엔 식량농업기구(FAO)는 채소생산에 점적 관개(drip irrigation)과 같은 신기술을 도입하였는데, 여성 가장 가계를 대상으로 하였다. 그 결과, 여성 집단은 토지 담보 대출 계약 등을 협상할 수 있었고, 관개 농업이 가능한 비옥한 토지를 자신의 명의로 경작할 수 있었다(FAO 2014). 이 프로그램은 신뢰와 네트워크와 같은 ‘소프트 스킬’의 중요성과 여성 집단에 대한 법적 및 재정적 지원의 중요성을 인지한 좀더 전체적인 접근법으로, 농업 생산과 품질을 증진하는 데 가장 중점을 두었다. 우간다에서 시행된 두 사업에 대한 국제농업개발기금(IFAD) 평가에서 문해교육이 여성의 가계 수입에 대한 영향력 증대를 돕는다는 사실이 밝혀졌다. 그러나 여성은 기초적인 산술 기술을 습득하더라도 개인 계좌를 보유하기를 기피하였는데, 이것은 지금까지 남성의 영역으로 생각되어 왔기 때문이다. 반대로 남성은 기능적 성인문해 수업을 여성의 영역으로 보았다. 일부 여성은 해당 수업을 ‘경영관련 교육’으로 소개했을 경우



남아프리카 공화국의 Operation Upgrade 'Literacy Garden' 사업

비문해자 남성의 참여율이 높아질 것이라고 언급하였다(FAO 2014). 이러한 사례는 여성의 권한강화를 위해서는 단순히 기능적 기술이나 문해 개발 이상의 것이 필요하며 문해와 생계 실천이 어떻게 젠더적인 특색을 지니는지 이해하는 것이 중요하다는 점을 보여준다.

여성의 역할과 직업에 대한 성별 고정관념 타파가 경제적 권한을 강화하는 또 다른 방법이다. 인도네시아의 교육부는 형식교육 중퇴자인 13세 이상의 여성을 대상으로 무형식 동등 교육 프로그램을 수립하였다. 이 프로그램은 마을 학습센터와 파트너십을 맺고 농업 센터에 전통적으로 남성의 학습 영역이었던 유기농 농법과 가축에 대한 교육 부문에 여성 대상 직업 교육을 도입하였다(Eldred 2013: 24). 새로운 업무 영역에서 여성이 자격요건을 얻고 고용됨에 따라, 성 역할에 대한 좀더 폭넓은 태도 변화의 가능성이 생겨났다. 기타 문해 프로그램도 여성에게 기초 문해 기능뿐만 아니라 정규직 고용으로 이어지는 자격 요건을 갖추는 기회 제공이 중요함을 인식하고 있다. 알제리의 비정부기구인 문해교육협회(IQRAA)의 ‘문해교육과 여성의 통합 프로그램’은 여성이 자격요건을 획득하여 스스로의 권한을 강화할 수 있도록 지원하며, 문해 인증을 받기 위해 직업교육부와 협상해 왔다. 브라질 교육부의 성인 및 청년교육 국가 프로그램은 직업 및 사회 인증을 통합한 대안적 접근 방식을 채택하였다. 이 접근 방식은 형식교육 체제에서 기초교육과 직업교육을 구분하는 오래된 이분법을 따르는 대신, 플레이리의 접근 방식에 따라 직업을 사회적 실천으로서 생각하고 가족농업에 다시 초점을 맞춘다.

인도의 비정부기구인 니란타르(Nirantar)의 ‘새로운 물결’(Khabar Lahariya) 프로그램은 시골 여성을 교육한 뒤, 이



인도의 Khabar Lahariya (새로운 물결) 출신의 저널리스트

들이 뉴스를 수집하여 현지어로 지역사회의 문제를 알리는 저비용의 주간 촌락신문을 발행하게 하였다. 이 사례는 남성 지배적인 사회경제적 공간에 여성이 기자로 참여할 수 있게 하는 동시에 다른 여성이 신문을 읽음으로써 젠더 문제에 관심을 가질 수 있는 계기를 마련하여 좀더 광범위한 권한강화를 이끈 이례적인 사례이다. 니란타르는 학습자에게 기초문해, 인터넷과 디지털 카메라를 사용하는 ICT, 저널리즘에 대한 기술적인 측면을 집중적으로 교육하였다. 교육과정은 보건, 환경관리와 보건, 국내외 정치, 성폭력, 카스트 제도의 변화 그리고 생활공동체의 개발과 같은 다양한 주제의 모듈을 포함하였다. 이 신문은 “마을의, 마을을 위한, 마을에 의한 저널리즘”이라 일컬어졌으며(UIL 2013: 49), 독자들은 일부 신문기사를 개발 사업 시행, 관료주의적 태만 및 젠더 기반 폭력 사

례에 대한 공무원의 대처를 촉구하는 데 사용하였다. 또한, 정식 기자로 고용됨에 따라 가족과 지역사회 내에서 여성의 지위가 향상되었다. 신문은 토착어의 위상을 높이는 데에도 도움이 되었다. 니란타르는 여성의 전통적인 역할을 지원할 목적으로 문해 수업을 시작하지는 않았다. 니란타르는 여성이 교육을 통해 침투할 수 있고 사회에 더 광범위한 파급 효과를 일으킬 수 있는 남성의 직업 영역을 찾는 데서 출발하였다. 다른 여성 조직들도 지금은 신문을 만들고 있다.

위에서 검토한 바와 같이, 문해 프로그램을 통해 경제적 권한강화를 촉진하는 다양한 접근법은, 기능적 문해가 소규모의 소득증대 사업을 지원하고 여성의 생계를 증진할 수 있으며, 특히 특정 여성집단에 초점을 맞추고 기존 직업을 기반으로 할 경우 더욱 성공적일 수 있음을 보여준다. 성별에 따른 전통



분야드 재단의 파키스탄 성인 보건  
기능문해 프로그램



적인 노동분업에 도전하고, 변혁적인 의미에서 여성의 권한강화를 출발점으로 삼아 또 다른 젠더 역할모델을 제시할 가능성도 있다.

### 5.3. 문해와 사회적 평등

위 사례 연구에서 보듯, 빈곤 타파와 경제활동 촉진을 목적으로 하는 문해 프로그램들은 종종 사회적 평등 차원에 크게 영향을 미친다. 경제적 차원에서와 마찬가지로, 이 프로그램들은 그 목적이 여성의 전통적인 출산 및 생산 역할과 성별 위계 질서를 타파하는 것인지 혹은 지지하는 것인지에 따라 매우 다양하다. 여성문해 프로그램에서 사회변화는 생식보건(reproductive health)을 비롯한 보건 인식 개선에 초점을 맞추거나 단순히 여성교육의 대안적 경로를 제시하는 경우가 많다. 문해, 직업·사업·생활 기능 교육은 물론 시민교육, 보건, 농업교육까지 제공하는 파키스탄 분야드(BUNYAD) 재단의 성인 보건 기능 문해프로그램(AHFLP)을 사례로 들 수 있다. 이 프로그램은 딸이 코란을 읽는 방법을 배우기를 원하는 부모의 욕구에 대응하기 위해 아랍어와 우르두어를 통합한 교육과정을 개발하였다. 재봉 및 재단 등의 직업기술 개발이 포함되어 있기는 하지만, 주 목표는 젊은 여성이 읽고 쓰기를 배우으로써 더욱 독립적인 삶을 영위하도록 지원하는 것이다. 이 프로그램은 많은 미성년 여성이 이동에 제약을 받고 통학을 저지당하는 지역에서 문해를 통해 사회변화를 촉진하면서, 여성 혼자 외출해서는 안 되며(참여자의 가정에서 수업 진행) 경전에 충실해야 한다는 전통적인 관점에도 부응하였다.



볼리비아의 교육문화체육부의 '생식 보건 문해 사업'

비형식교육증진협회(APENF)가 운영하는 ‘부르키나파소의 극심한 빈곤에서 생활하는 여성의 권한강화’ 프로젝트와 유사하게 문해, 소득증대 활동, 보건교육(HIV/AIDS 및 말라리아에 대한 인식 개선 중심)을 제공한다. 이 프로그램은 기능적 문해 접근법을 도입하는 대신, 환경보호, 토지 비옥화, 시민 의식과 젠더 등과 같은 광범위한 주제들에 대한 논의를 용이하게 하기 위해 참여적 촌락평가(Participatory Rural Appraisal)의 시각적 방법과 프레이리의 방법론을 결합한 “성찰”(REFLECT)을 사용하였다. 그 결과, 더 많은 여성이 자신들의 향상된 지위와 자신감에 대한 표현으로 출생증명서, 신분증, 혼인증명서를 신청하였다. ‘디딤돌과 성찰’(STAR) 접근법은 성교육과 HIV/AIDS 예방을 다루기 위해 특별히 개발되었으며, 말리의 청년과 발전(Jeunesse and Developpement)

이 추진한 지역사회 개발 프로그램이 한 가지 예이다. 볼리비아 교육문화체육부의 ‘생식보건에 있어 이중언어 문해 사업’ 역시 유사하게 프레이리식 방법론을 사용하여 여성이 보건, 임신, 아동 또는 젠더 관계와 같은 주제어에 관한 자신의 경험을 비판적으로 성찰하도록 촉진하였다. 이 사업은 토착집단 내에서 케추아어와 스페인어의 이중언어 기술을 개발함으로써 민족적·문화적 정체성을 강화하고 여성의 언어권력 접근성을 높였다.

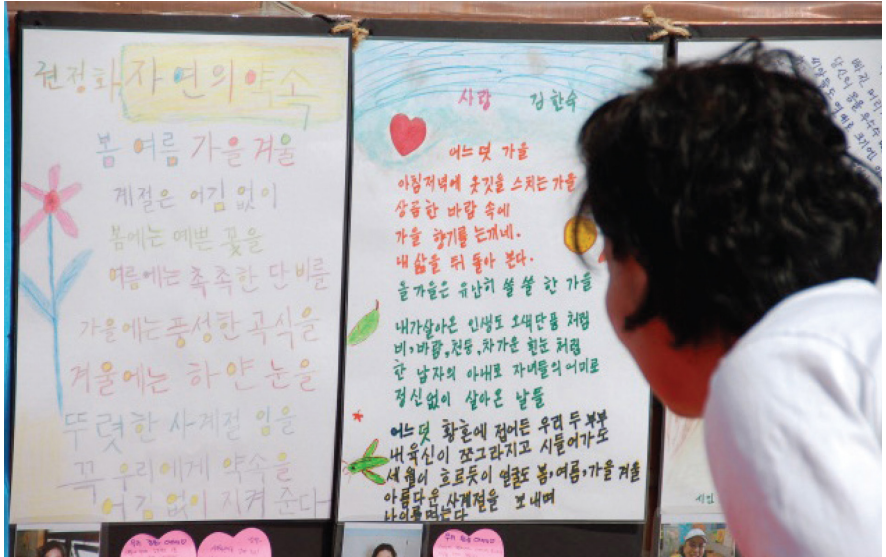
한국의 푸른시민연대 어머니학교는 1950년대 한국전쟁과 1960-70년대 경제적으로 빈곤했던 시기에 교육 적기를 놓친 노년 여성을 대상으로 삼았다. 이 프로그램은 한국 사회에서 비문해는 일종의 낙인이 될 수 있음을 인식하고, 초등학교 교과서를 이용한 세 가지 수준의 문해 수업을 제공한다. 또한, 자서전 쓰기 수업과 학습자 주도 연극으로 여성이 자신의 이야기를 말할 수 있는 기회를 얻고 자신감을 획득할 수 있도록



볼리비아 2개 언어에 대한  
문해 기술 개발

교육과정을 보충한다. 이 프로그램은 초기 형식교육 접근법을 활용해 ‘학교교육형’ 문해를 촉진하는 것으로 볼 수 있다. 참여자들은 초기에는 교실 수업과 학문적 연습을 선호하고 교실 밖에서의 시민교육 활동인 연극 집단 같은 활동은 거부하였다. 이 사례는 여성 참여자들과 강사들이 권한강화 교육을 구성하는 요소에 대해 상반된 의견을 지니고 있음을 보여준다.

사회변화는 프로그램이 추구하는 전체 목적과 가치에 따라, (한국의 사례처럼) 일견 전통적인 문해방식을 통해 일어날 수 있다. 예멘에서 ‘시 교육을 통한 문해 사업(Literacy Through Poetry Project)’은 젊은 여성들이 자신들 어머니들의 시적 전통을 부활하고 계승할 수 있도록 여성들의 시를 인식하고 재확인하였다(Adra 2008: 127). 시골에 사는 35세 이상의 예멘인들은 전통적으로 2행에서 4행 사이의 짧은 시를 지어 내면의 감정과 국내외 문제에 대한 의견을 표현하였다. 그러나 이 전통은 TV 등 새로운 매체의 영향과, 여성의 구술 전통을 이슬람당지 못한 것으로 폄하하는 이슬람의 새로운 보수적 해석 때문에 사라져 가고 있다. 이에 강사들은 참여적 접근 방식을 이용하여 여성들이 이야기, 시 또는 운율을 지닌 속담 등을 통해 자신의 글을 만들도록 독려하였으며, 이 글들은 점차 다듬어져 수업용 교재로 만들어졌다. 지역사회 구성원들은 처음에는 이와 같은 교수 방식을 기피하였고, 사람들이 교재 부족에 대해 불평하자 강사들은 달력이나 신문과 같은 문서 자료를 제공하였다. 또한 일부 반대하는 젊은 남성들이 교실에 난입하여 학습 자료를 훼손하는 사태에 직면하기도 하였다. 시골에 사는 일부 젊은 여성들은 시를 세련되지 못한 구식 전통으로 여겨 시에 대해 전혀 모르는 척하였다. 그러나 이 사업은 여성이 읽고 쓰기를 배우는 것은 물론 지역사회에서 의



‘푸른시민연대 어머니학교’ 의 시화전

견을 더 강하게 표명할 수 있게 됨에 따라 결국 여성의 구전 전통의 회복이 사회변화를 일으키고 양성 불평등 해소에 기여할 수 있음을 증명하였다.

세네갈의 비정부기구인 토스탄(Tostan)의 ‘지역사회 권한 강화 프로그램’은 유사한 참여적 접근법을 통해 노래, 극, 시 및 스토리텔링과 같은 아프리카 전통 기술을 사용하는 여성과 여아를 위한 비형식교육 프로그램을 개발하였다. 이 프로그램은 서아프리카 여러 나라에서도 시행되었다. 인권에 기반한 토스탄의 접근법은 거버넌스, 교육, 보건, 환경, 경제 성장이라는 다섯 가지 사회 변화를 가능하게 하였다. 프로그램은 두 가지 단계로 되어 있다. 첫번째로 ‘코비(Kobi)’라고 부르는 단계이다. 이는 만딩카어로, ‘땅을 고르다’라는 뜻이다. 이 단계에서는 주로 지역사회 복지 문제를 다루는 구두 토론이

포함되어 있다. 두 번째는 ‘Aawde’ 단계로, 폴라니어로 ‘씨를 뿌리다’라는 의미이다. 이 단계에서는 문해수업과 함께 소득 증대 사업의 타당성을 평가하는 프로젝트 경영 훈련을 실시한다. 여성 할례, 일부 이슬람 학교의 남아 착취, 아동/강제 혼인과 같은 해로운 사회적 관행의 해결을 촉진할 수 있는 집단적 행동과 함께 지역사회 동원의 중요성이 강조된다. 이 프로그램은 여성이 인도에서 태양열 기술자 교육을 받을 수 있도록 지원하고 휴대전화를 문해 및 발전에 활용하는 모듈을 개발함으로써 신기술을 촉진하였다. 참여자들은 통화 대신 훨씬 저렴한 문자 메시지를 현지어로 주고받는 법을 익힌다. 토스탄의 접근법은 토착 문화적 관행을 찾아서 타파한다는 점뿐만 아니라, 새로운 문해실천 사례와 지식을 적극적으로 차용한다는 점에서도 이례적이다. 이 프로그램은 여성뿐만 아니라 남성을 포함하여 모두의 인권을 신장시키는 젠더적인 관점을 가지고 있다. 토스탄의 전체적(holistic) 접근법은 권한강화에 대한 보다 복합적인 이해를 발전시키고, 사회적 행동은 좀더 폭넓은 사회적 권력 체계 내에서 제한을 받기 쉽다는 점을 인식한다. 일례로, 1997년 여성 30인이 여성 할례를 거부하기로 했을 때, 이들은 이웃의 근친 결혼 지역사회에서도 이 관행을 버리지 않는 한 지속가능성을 이룩할 수 없다는 사실을 깨달았다. 토스탄 프로그램 개발에서 나타난 지속적인 영향과 권력관계 변화에 대한 분석을 통해 여성의 권한강화가 목적지가 아닌 여정임을 알 수 있다.

위에서 분석한 몇몇 사업에는 평화 구축이나 분쟁 해결의 성격을 강하게 띠는 갈래들이 있는데, 이는 거버넌스, 평화, 안보 등 지속가능발전교육 내의 교차 주제를 반영한다. 예멘의 ‘시 교육을 통한 문해 사업’은 시가 과거에 갈등 조정



전통적인 아프리카 노래와 춤을 독려하는 토스탄 지역 역량강화 프로그램

에 사용되었다는 것을 인식하였다. 토스탄은 지역사회 구성원과 기관을 강하게 연결하고 사회적 동원 수단인 모바일 기술을 사용하여 합의와 협력 구축을 뒷받침하였다. 분쟁 지역에서는 스토리텔링 기술을 사용하여 트라우마와 차별 그리고 폭력을 경험한 사람들이 발언할 수 있도록 하였다. ‘스토리텔링, 읽기와 쓰기를 통한 트라우마 치료’ 프로젝트는 비정부기구인 ‘마음에 양분주기’(Feed The Minds)가 운영하고 있으며 (Newell-Jones and Crowther 2014), 스토리텔링이 분쟁의 다양한 측면을 공유함으로써 평화를 구축하는 데 어떻게 사용될 수 있는지 규명하였다.

이와 같이, 문해 프로그램이 어떻게 사회 변화를 촉진하는지 검토하면, 여성의 기존 역할, 가치 및 실천에 대한 인식을 토대로 한 상향식 접근을 채택할 가치가 있음을 알 수 있다.



여성 할례와 같은 해로운 사회 관습에 대한 인식 제고를 위한 세네갈 토스탄의 지역 활동

어떤 문화적 맥락에서는 여성의 권한강화가 토착 관습, 언어 및 지식을 강화하는 데 중점을 두는가 하면(예멘의 시 교육을 통한 문해 사업), 다른 상황에서는 새로운 디지털 문해 실천 사례와 기술이 시골 여성에게 새로운 기회를 제공할 수 있다(토스탄에서 같은 휴대전화와 태양열 기술). 사회적 평등을 증진하는 것을 목표로 하는 이들 많은 사업에서는 세대 간 학습과 행동에 주목하는 것이 중요하다. Aube(2010: 46)은 서구 발전 프로그램이 노년층을 간과하는 경우가 많음을 지적하였다. 세네갈에서 여성 할례 문제를 해결하기 위해 월드비전 프로그램에 참여한 할머니들은 “우리가 손녀들에게 여성 할례를 시행한 것은 결코 악의에서가 아니라 교육적 목적에서 비롯된 것이었지만 이제는 우리가 할머니로서 이러한 관행을 종식시켜야 할 책임이 있다는 것을 이해하고 있다”고 언급하



였다(Aubel 2010). 이러한 프로그램은 모두 여성을 동질 집단으로 여기고 대상으로 삼기보다, 여성들이 훨씬 높은 수준의 사회적 평등을 누릴 수 있도록 여성의 정체성, 상황 및 꿈의 특수성을 이해하는 일이 중요함을 보여준다.



## 6. 우수사례의 원칙과 주요 과제

지금까지 지속가능발전과 여성 권한강화의 관점에서 성인문해 프로그램을 분석하였다. 그 결과, 여러 방법과 실천사례가 광범위하게 존재하는 것이 밝혀졌다. 여기서는 분석 결과 드러난 우수사례의 원칙을 규명하고 그것이 정책과 계획 과정에 미치는 의미를 생각해 보고자 한다. 이 분석은 4절에서 소개한 기준에 바탕을 두고 지속가능발전과 여성의 권한강화를 위한 문해와 관련해 아래의 차원들을 살펴본다.

- 여성의 역할 관련 지원 대상이 되는 기술: 새로운 분야의 일과 전통적 분야의 일 가운데 어느 것인지, ‘남성’ 기술영역 혹은 ‘여성’ 기술영역 가운데 어느 것인지, ‘하드 스킬’과 ‘소프트 스킬’을 어떻게 조합하는지, 다른 지원들은 기능 개발과 어떻게 통합되는지 등
- 여성의 권한강화에 대한 접근 방식: 기능적 기술과 젠더에 대한 인식 가운데 어디에 초점을 두는지, 양성 불평등 문제가 프로그램 이행과정에서 어느 정도로 다루어지고, 문해 교육과정에서 어느 정도 도입되고 있는지 등
- 문해실천 사례의 도입 방식과 유형: 프로그램이 익숙한 사례와 새로운 사례 가운데 어디에 어느 정도로 바탕을 두는지, 토착 언어인지 주류 언어인지, 새로운 기술을 사용했는지 전통적 기술을 사용하였는지, 다른 활동에 문해 학습이 ‘내재’되었는지 ‘문해 우선’ 접근이 촉진되었는지, 통합적인 문해 교수 접근법이었는지 평생학습 프로그램과 결합하여 개별적인 맞춤형으로 접근하였는지 등

## 6.1. 여성의 권한강화 전략

연령, 사회적 지위, 민족 또는 직업 면에서 이해관계를 공유하는 특정 여성집단(한국의 노년 여성이나 아르간 오일 거래업에 종사하는 이혼여성)을 대상으로 한 프로그램들은, 일반적으로 가난한 시골 여성을 대상으로 하는 대다수 프로그램과는 달리, 문해와 교육을 위한 여성의 실질적 욕구에 대응할 수 있을 뿐만 아니라, 여성의 지위에 영향을 주는 사회적·법적·정치적 요소에 대한 발언을 가능하게 한다. 이와 유사하게, 특정 지역사회에서의 젠더 관계에 대한 이해는 이와 같은 프로그램(예: 세네갈의 토스탄 프로그램)에 대한 남녀의 참여 여부와 그 방법을 결정하였다. 여성의 전통적인 역할과 정체성을 설계하는 사업(예멘의 '시 교육을 통한 문해 사업' 참조)은 전통적인 성 역할을 타파하기 위해 '남성'의 기술 영역에 직접 접근할 수 있도록 하는 계획(인도네시아의 교육부 프로그램 참조)만큼 혁신적일 수 있다. 프로그램은 매체나 이주를 통해 여성이 갖게 되는 비전(Longwe 2008)과 같은 프로그램 외적 변화과정을 어느 정도 고려하는지에 따라 다양하게 나누어진다. 전체적, 젠더 고려, 권리 관점의 접근법(니란타르의 저널리스트 교육 프로젝트 참조)은 여성의 권한강화가 프로그램 중심 목표로 자리잡게 하는 핵심요소이다.

## 6.2. 문해와 지속가능발전을 위한 교육

여기에서 검토한 프로그램들은 문해 교수법과 촉진하고자 하는 교육과정에 따라 다양하다.

접근 방식은 프레이리의 접근 방법(볼리비아의 이중언어 문해, 생식보건 사업과 ‘REFLECT’ 사업 참조)에서부터 기능적 문해(파키스탄의 AHFLP 참조)와 가족 문해(말레이시아의 마요그 가족 문해 사업), 전통적인 ‘학교교육적’ 문해 방법(한국의 어머니학교 참조)에 이르기까지 다양하다. 프레이리 접근법이라고 해서 반드시 여성의 권한강화에서 정치적 측면을 강조할 필요가 없었다. 기능적 문해 프로그램과 같은 몇 가지 ‘REFLECT’ 프로그램은 소득증대를 통한 경제적 권한 강화에 초점을 맞추었다. 많은 프로그램이 사업가 정신, 신뢰 구축, 협상 기술과 같은 ‘소프트 스킬’ 개발에 치중하였다. 동시에 여성이 전통적으로 일하지 않는 특정 직업 영역에 대한 교육도 진행하였다(세네갈 토스탄의 태양열 관리, 인도네시아의 교육부, 인도 니란타르의 저널리즘). 일부 프로그램은 직업교육이나 지역사회 동원 활동을 통한 문해 지원 및 교육을 도입함으로써 명백한 내재적 문해나 ‘문해 차선’적 접근 방식을 취하였다. 이러한 접근법은 더욱 개별적인 맞춤형 문해 지원을 제공하고 삶에 즉시 영향을 미친다.

문해 교수·학습에 대한 교실 기반의 형식교육 접근법이 심지어 비형식 프로그램에서도 지배적이었던 것으로 보인다. 학교교육에서 남성을 따라잡고 싶다는 여성의 욕구와 학교 교육이라는 상징적 가치 때문인 경우가 많았다(한국의 사례 연구 참조). 모바일 구조와 참여적 학습법은 정규 수업 출석에 있어 여성들이 직면한 제약을 극복하기 위해 개발되었다. 평생학습 개념의 영향을 받은 소수의 프로그램은(나미비아의 NaDEET 환경문해 프로젝트 참조) 또래 학습과 세대 간의 생각과 기술 공유를 장려하여 청년층과 노년층, 문해 학습자와 비문해 학습자를 모두 포함한 접근 방법을 만드는 데 성공

하였다. 토착 집단에서의 여성과 관련된 프로그램은(말레이시아의 토착 여성의 권한강화 참조) 그들의 지식과 기술을 더 넓은 지역사회에서 문해학습과 인식 제고의 자원으로 사용하였다. 문화 간 학습은 종종 성공적인 프로그램의 숨겨진 요소였다. ‘외부’ 강사가 여러 프로그램들을 만들었다는 것은 주목할 만한 사실이다. 강사들이 습득한 문화, 환경, 사회 관습에 대한 학습과 대안적 시각은 결과적으로 프로그램의 대상 지역사회에서 비판적인 성찰과 대화를 이끌어내는 데 이바지하였다(토스탄의 지역사회 권한강화 프로그램 참조).

이들 프로그램이 도입하고 개발한 문해의 종류를 고려할 때, 새로운 문해실천 사례와 전통적/토착적 문해실천 사례 모두 여성의 권한강화에 기여할 수 있다는 것은 분명하다. 일부 프로그램들은 토착 문해실천 사례를 부활시켜 여성의 역할을 강화한 반면(예멘의 ‘시 교육을 통한 문해 사업’ 참조), 다른 프로그램은 새로운 디지털문해 기술에 여성들의 접근을 촉진하는 것이 권한강화의 핵심이라고 보았다(케냐 아발라인 사업의 ICT 사용과 인도 니란타르의 신문 편집용 디지털 카메라 사용 등). 어떤 문해 프로그램들이, 토스탄 프로그램의 문자메시지와 같이, 여성들이 친숙하거나 이제 막 사용하기 시작한 것들을 바탕으로 새로운 문해실천 사례를 만들었다는 것은 분명하다. 기술교육과 문해실천 사례는 젠더적으로 구분될 수 있다(IFD 2014, 우간다 여성은 장부 작성을 남성의 문해실천 사례로 파악함). 문해 교수나 문해 사용과 관련해 언어간의 위계를 고려하기도 하였다. 케추아어 사용 여성을 위한 볼리비아의 이중언어 프로그램에서 볼 수 있듯이, 문해 프로그램은 여성의 권력언어에의 접근에 대한 불평등과 모국어로 자신의 생각을 표현해야 할 필요성 모두를 다룰 수 있다.

### 6.3. 프로그램의 성공적 이행을 위한 과제

지금까지의 분석에서 도출된 가장 강력한 원칙은 삶과 변화에 대한 여성과 남성의 열망을 깊이 살피고 무엇이든 거기에 바탕을 두어야 한다는 점이다. 새로운 기술이나 문해실천 사례의 도입이 어떤 맥락에서는 여성의 권한강화로 이어지지만, 또다른 여성 집단들은 자신들의 전통적인 역할이나 노동 영역의 강화를 더 선호할 수 있다. 몇몇 프로그램들은 여성들이 '남성'의 전통적인 노동 영역에 종사하고, 새로운 문해활동에 참여하며, 권력 언어를 습득하거나 성적 억압에 맞서게 함으로써 성 역할과 고정관념에 정면으로 저항하는 것을 목표로 삼았다. 이와는 반대로, 다른 형태의 개입 활동은 여성의 전통적인 역할, 정체성 그리고 토착 문해활동들을 지원하였다. 사례 연구들은 두 가지 접근 방식 모두 성 불평등에 대한 맥락적 이해에 바탕을 두고, 경험을 공유한 특정 여성집단을 대상으로 한다면 여성의 권한을 강화할 수 있다는 것을 입증하였다. '만능' 해결책이란 없다. 또한 많은 사례 연구가 거론한 제약들은 이 원칙들을 넓은 범위의 정책과 실천으로 옮기는 과정에서 어떤 과제와 마주하게 되는지 알 수 있게 한다.

이 글에서 검토한 거의 모든 문해 프로그램은 그 운영을 자원봉사자나 보수가 아주 낮은 강사에 의존하고 있었다. 거의 모든 사례 연구가 지적한 주요 제약은 충분한 자원과 장기적으로 사업을 지속할 적절한 구조의 결여였다. 한 가지 예외라면 토스탄 프로그램이었다. 이 프로그램은, 프로그램을 튼튼하게 만드는 길은 강사에게 충분한 보수를 제공하는 것임을 보여주었다. 수당을 받지 않는 여성 강사에게 문해 프로그램 운영을 의지하는 것은 문해 과정 입문서에 나타난 여성의

권한강화에 대한 메시지를 훼손할 수도 있다. 또, 비형식 문해 프로그램이 형식교육과 비교하여 여성이나 받는 이류 교육이라는 인식을 심어줄 수도 있다. 무엇보다 지속가능발전을 위한 문해는 평생학습 전략의 한 요소로 간주되어야 한다.

양질의 성인문해 프로그램 재원을 어떻게 마련할 것인가는 계속 제기되는 문제이다. 국가 교육 예산에서 성인문해 프로그램의 우선순위가 낮기 때문이다. 민간 기업과 협업을 하는 사례도 있다. 아발라인은 케냐의 프로그램에 쓰일 소프트웨어 개발과 노트북 제공을 위해 기금을 조성하였다. 그러나 가난한 시골지역에서 이러한 기술과 ICT 기반 시설을 유지하는 일의 어려움은 큰 제약으로 인식되었다. 정책 대화를 통한 부문간 협력과 정부 부처와의 협업은 장기적인 지속성을 위한 중요한 전략 중의 하나이다(아르간 사업과 모로코 정부의 녹색 프로젝트 참조). 이러한 협력관계는 기능적 문해 프로그램에서 ‘하드 스킬’ 개발에 필요한 기술적 전문성을 보장하는 데 도움을 줄 수 있다. 예를 들어, 이집트에서 통합 해충 관리 사업은 성인교육에 관심이 있는 다른 정부 기관들과 협력하여 문해와 기술적 투입을 통합하였다(IFAD-UNESCO 2014 참조).

참여적 계획법은 지역 여성들로 하여금 자신이 원하는 교육 프로그램 종류를 말할 수 있게 하는 데 핵심적인 것으로 보인다. 또한 이 방법은 프로그램을 시행할 때 예상되는 제약에 대한 여성들의 현실적인 이해 공유를 위해서도 중요하다. 여러 사례연구는 새로운 문해 방법에 대해 남성뿐만 아니라 여성들도 저항할 수 있음을 보여주었다. 이는 지역사회와의 지속적인 협상이 중요하다는 것을 보여준다(지역의 요구에 따라 종교적 문해 활동에 초점을 둔 파키스탄의 AFFLP 참조). 많은 수행 조직들은 여성들로 하여금 위원회를 만들고, 문해



와 지속가능발전 프로그램의 운영에 관여하도록 하였다. 이는 리더십, 문해, 갈등해결과 같은 기능들( 타당성 조사 방법 배우기 포함, 토스탄 사례 참조)을 개발하는 “직접적인” 기회뿐만 아니라 프로그램을 장기간 지속하는 데에도 도움을 줄 수 있다.



## 7. 향후 활동을 위한 권고

이 글은 여러 가지 문해 프로그램들을 검토하기 위해 쓰여졌다. 미시적 수준에서 프로그램들이 시사하는 바 뿐만 아니라, 지속가능발전과 문해간 관계, 여성의 권한강화가 서로 다른 맥락에서 어떤 의미를 가지는지, 그리고 어떻게 성인학습이 변화를 가능하게 하는지 등 거시적인 질문까지 다루고자 하였다. 이 절에서는 문해 프로그램이 지속가능발전목표에 부응하고, 지속가능성(sustainability)을 위한 교육이 여성의 권한강화를 위해 변혁적인 접근방법이 될 수 있도록 향후 행동을 위한 네 가지 영역을 개괄적으로 기술한다.

**1] 문해 정책은 좀더 전체적인 접근방법을 개발하기 위해 지속가능발전의 세 기둥 간의 상호연관성을 바탕으로 하는 동시에 상호관련성을 강화하여야 한다. 이로써 부문간 상호작용을 촉진하고 여성의 권한강화를 지원할 수 있다.**

우수사례의 검토는 문해개입이 지속가능발전의 세 차원 간 관계를 강화하는 데 도움이 된다는 것을 보여준다. 그러나 문해 정책은 여전히 단 하나의 기둥(보통 경제적 또는 사회적, 드물게 환경적 차원)만을 우선시하는 경우가 많다. 문해 프로그램들은 한 가지 기둥을 출발점으로 선택하여 거기에 초점을 맞추더라도, 상호작용하는 다른 기둥/실천영역에 유의하여 확장할 필요가 있다. 가장 중요한 것이라면, 문해정책은 더욱 전체

적인 관점에서 개발 개입활동과 행위자(actor)를 바라보아야 하고, 처음부터 부문간 상호작용과 지원을 극대화하고 지원할 필요가 있다는 점이다.

### 행동 방침

- 각국 정부와 국제개발기구: 세 기동/차원 사이의 상호 작용을 극대화하기 위해 지속가능발전이라는 틀을 통해 성인문해와 직업능력(vocational skill)개발 프로그램을 계획하고 평가한다.
- 프로그램 수행 인력: 부문간 협업을 인식하고 증진하여 양성불평등 해소의 기회를 창출하는 교육과정 및 교수 학습법을 개발한다.
- 교육정책 입안자와 기획자: 지속가능발전 사업에서 문해와 ‘소프트 스킬’ 개발의 역할에 대한 이해를 증진하기 위해 다른 부문 관계자와 협업하며, 지속가능발전목표 및 양성평등 달성과 관련한 태도 변화를 위해 노력한다.

## 2) 문해정책과 계획을 위한 다양한 연구 근거가 필요하다.

‘문해’와 ‘여성의 권한강화’라는 개념은 서로 다른 지역, 서로 다른 사람에게 다른 의미를 지닌다. 여성문해와 개발(development) 분야는 여성의 재생산 역할에 대한 고정관념이나 정량화된 근거에 의존하여 영향력을 평가하는 하향식 정책 및 기획 방식을 특징으로 하는 경우가 많다. 이 글은 어떻게 서로 다른 종류의 연구가 서로 다른 문제들에 해답을 제공하고, 서로 다른 목적에 부합하도록 하는지 설명하였다. 문해 프로그램에

대한 심층적인 민족지적 연구는 지속가능발전과 교육활동을 통해 여성의 정체성과 문해의 의미, 그리고 권한강화의 과정에 대한 큰 통찰력을 제공할 수 있다. 이처럼 맥락화한 이해는, 어떤 문해 교수법을 채택하고, 특정 여성집단과 남녀 일반 중 누구를 대상으로 하며, 기존의 성적 억압에 대해 어떻게 저항하고 다른 어떤 지원책(법률적, 재정적, 조직적, 기술 개발)을 제공할지 등의 문제를 결정하는 데 필수적이다.

### 행동 방침

- 국제개발기구: 문해와 발전 간의 연관성을 입증하는 통계적 근거를 심도 있게 이해하고 이를 보완하기 위해 협력기관 내 연구역량을 구축한다.
- 유네스코: 문해 기획자의 교육 자료로 사용할 수 있도록 사례 연구를 제공하고 우수사례를 공유한다. 이 교육 자료에는 지속가능발전교육과 여성의 권한강화 관점에서의 원칙 분석이 포함된다. 유네스코 브릿지 아시아 협력기관 연수워크숍과 같은 사업은 문해와 성인학습 활동을 전개하는 기관간에 협력적인 방식으로 이러한 자원을 개발할 수 있는 토대를 제공한다.
- 정책 입안자: 국가적/지역적 수준에서 가난한 시골 여성과 여아들의 의견이 문해정책 토론과 프로그램에 영향을 미칠 수 있도록 참여적 연구방법을 장려한다.
- 문해 교사와 프로그램 종사자: 이들이 활동에 관한 연구를 수행할 수 있도록 교육 및 관련 지원을 제공하여 지속적으로 업무의 질과 타당성을 검토하고 향상하도록 한다. 이는 연수워크숍 참가자들이 할 수 있는 또 다른

후속 조치 활동이다.

**3] 지속가능발전목표 4와 5가 젠더와 교육에 초점을 맞추고 있음을 고려할 때, 젠더적 측면을 향후 지속가능발전교육(및 지속가능발전목표의 교육적 차원)을 위한 정책 개발에 더욱 강력하게 반영하여 여성의 권한강화에 대한 변혁적이고 총체적인 접근을 촉진할 수 있다.**

지속가능발전교육에 관한 종전의 정책 문서들은 젠더문제를 소홀히 다루는 경향이 있었다. 여성의 권한강화를 위한 변혁적인 접근방법은 특히 지속가능발전교육의 사회적 평등 차원을 고려하여 개발할 필요가 있다. 지속가능발전목표 4와 5에 각각 나타난 교육과 젠더 문제에 대한 관심으로 미루어 볼 때, 향후 교육정책에서는 지속가능발전 정책에 나타난 포용적이고 인간 중심적 접근 방식을 개발할 여지가 있다.

### 행동 방침

- 유네스코 브릿지 아시아 협력기관 연수워크숍 참가자: ‘2030 지속가능발전 의제’에서 강조하는 양성평등을 더욱 강력히 반영할 수 있도록 젠더를 고려한 문해 및 개발 프로그램의 분석과 여성의 권한강화에 대한 변혁적인 접근이 국가적/지역적 수준의 교육 및 평생학습 전략에 영향을 줄 수 있도록 촉구한다(UN 2015년 9월).
- 국내외 정책 기관: 형식교육 영역뿐만 아니라 사회변화를 위한 무형식학습 및 비형식학습의 중요성을 인식하고 교육 및 평생학습 전략을 개발한다.
- 성 인지적(gender awareness) 능력 개발과 국내외 정책

기관을 위한 계획 수립: 문해를 통해 좀더 전체적이고 맥락적인 접근법의 개발을 목표로 지원한다.

**4] 성인교육과 평생학습을 위한 적절한 자원 동원의 첫 단계로서, 2030 지속가능발전 의제 및 17개 지속가능발전목표와 관련하여, 지속가능발전과 여성의 권한강화를 위한 문해의 중요성을 분명하게 인식하고 증진하여야 한다.**

문해 프로그램을 위한 적절한 자원 조달은 가장 큰 장애물로서, 이 문제는 지속가능발전 및 교육 프로그램 내에서 여성의 지위를 “이류”로 고착화하는 것을 막기 위해 시급히 해결할 필요가 있다. 이 글은 성인문해 프로그램에 있어서 주목할 만한 우수사례들을 보여주었으나 대부분의 프로그램은 적절한 자원 부족으로 인해 그 범위와 지속성 면에서 제약을 안고 있다.

### 행동 방침

- 유네스코 브릿지 아시아 협력기관 연수워크숍 참가자: 포스트-2030 지속가능발전목표에서 강조하는 태도와 행동의 변화는 적절한 자원이 충분히 제공되는 성인학습 기회에 달려 있다는 점을 이해하고, 자국의 네트워크와 부문간 교차(cross-sectoral) 프로그램 안에서 평생학습과 성인 대상 기초학습의 중요성에 대한 인식을 제고하여야 한다.
- 각국 정부와 국제공여기관: 성인문해 프로그램과 지속가능발전 프로그램에서의 문해 요소에 우선적으로 더 많은 예산을 배정한다.

- 국제기구: 새로운 기술과 재원에 대한 접근을 개선하기 위해 민간기업(특히 ICT부문)을 동원하여 국가적 성인 문해 프로그램과 파트너십을 발전시켜야 한다.



## 감수의 글

유성상 교수, 서울대학교  
sungsang@snu.ac.kr

2015년 이후 국제사회가 협력하여 실현해야 할 사회에서 교육은 어떤 역할을 담당해야 할까? 형식교육으로서 체계화된 학교교육의 모습이 교육의 전부가 아니라면 교육의 어떤 모습들이 사람들의 삶에 있어 지속가능성과 개발을 담보할 수 있을까? ‘교육은 천부적으로 주어진 인권’이라는 슬로건이 전지구적 프로그램의 흔한 수사적 표현 이상의 실천을 의미한다면, 그것은 어떤 실천으로 실현되어야 하는가?

이에 대한 답변으로 Anna Robinson-Pant 교수(UEA)는 문해교육, 그것도 여성의 권한을 증대하는 문해교육에 초점을 두고 논의를 전개하고 있다. 2015년 이후 전지구적 개발협력의 과제는 ‘지속가능한 발전’을 어떻게 실현할 것인지에 대한 대답으로 구성되어 있다. 여성과 교육을 연계하여 지속가능한 발전을 실현할 수 있기 위해서는 이들에게 보편적인 교육의 기회가 주어져야 하며, 이들이 공동체 논의와 생산의 과정에 적극 참여할 수도록 터전을 일구어 나가야 한다. ‘지속가능발전과 여성의 권한강화를 위한 문해교육’은 2015년 이후 전지구적 교육개발의제로서 문해교육의 중요성을 다시 한 번 더 강조하고, 개발도상국의 지속가능한 발전을 위하여 여성의 권한강화

와 여성의 역할이 얼마나 중요한지 새삼 환기시키고 있다.

교육이 중요하다는 것은 새삼스러운 이야기가 아니지만, 정작 우리의 삶 가운데서 교육은 오히려 전통적인 위계질서를 온존시키고 변화를 거부하도록 하기 위한 방편으로 사용되는 데 더 큰 힘을 발휘하고 있다. 가부장적 사회체제가 깨지기 어려운 문화 속에서 여성이 배움에 대한 욕구를 깨닫고, 배움의 장에 나와 스스로의 무지를 넘어서서 또 다른 삶의 가능성을 내다보는 것은 매우 어려운 과정이다. 어쩌면 한 개인 스스로 결코 꿈꾸기 어려운 것이라고 해도 과언이 아니다. 문해교실이 열리면 글을 읽지 못하는 여성들이 구름처럼 모여들어 경쟁하듯 배울 것 같지만, 이런 일은 결코 일어나지 않는다. 영화 ‘책 읽어주는 남자’(원제 The Reader)에서 주인공 여인은 자신의 재판정에 참석한 사람들에게 스스로의 비문해상태를 드러내지 않으려고 죽음을 택하지 않았던가? 교육은 누군가에게 통제하고 관리하는 도구이지만, 교육의 구성요소로서 배움과 앎은 누군가의 목숨을 살리고, 누군가에게 희망을 싣티우는 필수요소이다. 여기서 더 나아가 문해교육은 전통적인 여성들의 역할을 확대함으로써 환경의 지속성을 증진하고(말레이시아의 마요그 가족 문해교육프로그램, 모로코의 아르간 협동조합의 여성문해 프로그램, 케냐의 대안생계활동 모색 프로그램, 남미비아 환경문해사업), 경제적 생산성을 동반할 수 있고(케냐 성인학습자 협회 프로그램, 남아프리카 성인문해 및 기술교육 프로그램, 라이베리아의 농업부흥 프로젝트, 인도네시아 여성대상 직업교육프로그램, 인도의 새로운 물결 프로그램), 정의로운 사회로의 변혁을 가져올 수 있다(파키스탄 분야드재단의 프로그램, 부르키나파소의 여성권한강화 프로젝트, 한국의 푸

른시민연대 어머니학교, 세네갈 토스탄의 공동체 권한강화 프로그램)고 보았다. 앞으로도 이러한 변화를 향한 문해교육의 성과와 사례들은 차곡차곡 축적될 것이다.

여전히 우리는 ‘모든 이를 위한 교육(EFA)’의 온전한 목표로서 모든 이를 위한 문해를 실현해 나가야 한다. 문해교육은 단지 글을 잘 읽고 수업을 틀리지 않게 하는 삶의 기술에 안주하지 않는다. 글자로 상징되는 사회의 복잡 다단한 문제들을 인식하도록 하고, 세계 속에 위치한 자신의 모습을 성찰하도록 함으로써 세계와 사회 속에서 주체적으로 살아갈 수 있게 하는 힘을 부여한다. 이 힘은 자신의 살아가는 힘을 의미할 뿐만 아니라, 더불어 살아가는 공동체의 현재와 미래를 천천히 변화시켜나가도록 하는 핵심 동력이다. 이것이 전제군주, 식민제국, 그리고 독재 개발국가에서 그토록 대중의 앓을 가로막고자 했던 이유였다. 비록 문해를 통해 빠른 성과를 기대할 수 없고 엄청난 재화 생산으로 이어지지 않는다고 하더라도, 결코 개인과 공동체의 핵심 토대이자 삶의 자유로운 선택을 확장하는 도구로서 문해, 여성문해, 그리고 여성들의 권한 강화를 포기할 수 없는 또 다른 이유이다.

본 번역서의 발간을 통하여 전지구적 개발의제로서 문해교육과 여성의 권한강화에 대한 관심이 증폭되기를 바란다. 아울러 교육, 특히 문해교육이 지속가능발전목표의 하나가 아니라, 전지구적 개발을 이끌어나가는 핵심동력이자 윤리적 기반이 될 수 있도록 이에 대한 논의의 장이 커지기를 기대한다.



## 약어표

AfDB	African Development Bank 아프리카개발은행
AHFLP	Adult Health Functional Literacy Programme 성인 보건 기능적 문해 프로그램
APENF	Association for the Promotion of Non-Formal Education 비형식교육증진협회
ARP	Agriculture Sector Rehabilitation Project 농업 부흥 프로젝트
CORDIO East Africa	Coastal Oceans Research and Development in the Indian Ocean East Africa 인도양 연안 연구개발 연구소
DESD	Decade for Education for Sustainable Development 지속가능발전교육 10년
DFID	Department for International Development 영국 국제개발부
EFA	Education for All 모두를 위한 교육
FAO	Food and Agriculture Organization of the United Nations 유엔 식량농업기구
ICAE	International Council of Adult Education 국제성인교육협회
IFAD	International Fund for Agricultural Development 국제농업개발기금

IQRAA	Algerian Association for Literacy 알제리문해협회
KALA	Kenya Adult Learners' Association 케냐성인학습자협회
NaDEET	Namib Desert Environmental Education Trust 나미브 사막 환경교육 트러스트
UIL	UNESCO Institute of Lifelong Learning 유네스코평생학습연구소
UN CSD	Rio+20-UN Conference on Sustainable Development 유엔 지속가능발전 정상회의
UNESCO- INRULED	UNESCO International Research and Training Centre for Rural Education 유네스코 국제농촌교육연구훈련원
WCED	World Commission on Environment and Development 세계환경개발위원회







**Literacy programmes  
for sustainable development  
and the empowerment of women**



---

## SUMMARY

The fact that women still constitute two-thirds of the world's non-literate population has been a pressing concern for several decades. However, this starting point for thinking about women's literacy has often led to a narrow focus on literacy access and outcomes within research and policy debates. By contrast, this paper sets out to develop a wider perspective on women's literacy, exploring not only 'what works', but investigating how and why literacy programmes can contribute to sustainable development and processes of women's empowerment. The paper argues that only by looking in depth at literacy learning and development practices can we begin to address the challenge of narrowing the gender gap in literacy attainment and work towards the 2030 Sustainable Development Agenda.

The first section of the paper reviews the conceptual terrain in relation to education and sustainable development, literacy and women's empowerment. Although sustainable development debates addressed gender inequality, particularly in relation to the feminisation of poverty, there was previously a notable absence of attention to gender in education for sustainable development (ESD) policy. The strong reiteration of gender equality and the empowerment of all women and girls as central to the achievement of the 2030 Sustainable Development Goals (UN 2015) has reinforced the need to ensure that education and lifelong learning policy initiatives also reflect this aim. Education for sustainable development envisaged promotion of a more participatory pedagogy in order to facilitate critical thinking and took a more holistic approach to development (Parker and Wade 2012). The interconnections between the Sustainable Development Goals (signalled in UN 2015) could be strengthened through such an approach to informal and formal learning.

Ethnographic and participatory research reveals that empow-

empowerment is different for different women in different contexts and should be conceptualised as a process rather than an output ('a journey rather than a destination'). A social practice approach to literacy similarly emphasises the value of investigating literacy practices in relation to women's changing identities, roles and power relationships. Bringing together these concepts, a framework is proposed for analysing literacy programmes through a gendered ESD lens, looking at how different kinds of literacy practices, skills and livelihood activities facilitate processes of empowerment for women – both within and outside development programmes, through informal as well as nonformal and formal learning.

The second part of the paper reviews a range of adult literacy programmes in relation to the three pillars of ESD: economic growth, social equality and environmental sustainability. Principles of good practice emerging through these case studies are discussed in relation to strategies for women's empowerment and approaches to literacy and education, using the framework introduced earlier. Some programmes aimed to challenge gender roles and stereotypes directly by enabling women to enter traditional 'male' areas of work, engage with new literacy practices, learn languages of power or campaign against forms of gender oppression. Conversely, other interventions were designed to support women's traditional roles, identities and indigenous literacy practices. The case studies demonstrated that both approaches could empower women, if informed by a contextualised understanding of gender inequalities and targeting a specific group of women with shared experiences. A key challenge was the reliance of most literacy programmes on volunteer or low paid facilitators, due to a lack of adequate resources. This could affect not only the quality of literacy and sustainable development activities, but also reinforce the notion of women's literacy as a second-class form of education.

---

The paper concludes with recommendations for four areas of future action:

- Literacy policy should build on and seek to strengthen the interconnections between the three pillars of sustainable development in order to develop a more holistic approach, which can facilitate greater cross-sectoral interaction and support women's empowerment.
- A wider range of research evidence is required to inform literacy policy and planning. Ethnographic research can help provide detailed insights into processes of empowerment, literacy and sustainable development; and participatory approaches can allow women and girls to have a greater voice in policy debates and programme planning.
- Given that Sustainable Development Goals 4 and 5 focus on gender and education, there is an opportunity for future policy development on Education for Sustainable Development (and for the educational dimension of the Sustainable Development Goals) to incorporate a stronger gender dimension, promoting a transformative and holistic approach to women's empowerment.
- The importance of literacy to sustainable development and the empowerment of women should be explicitly recognised and promoted in relation to the post-2030 Agenda for Sustainable Development and all seventeen Sustainable Development Goals, as a first step towards mobilising adequate resources for adult education and lifelong learning.



---

## 1. Introduction

The fact that women constitute two-thirds of the world's non-literate population has been a cause for concern for several decades now. Despite a number of high profile literacy interventions targeting women specifically – including UNESCO's LIFE initiative – the gender disparity between male and female literacy rates still persists in many countries of the world (UIL 2013). This starting point for thinking about women's literacy has however often led to a narrow focus on literacy access and outcomes. Whilst educational policy makers and planners have attempted to identify and overcome women's barriers to participation, researchers have directed their attention to measuring the social and economic benefits of women's literacy (see Robinson-Pant 2004). Statistical correlations have been presented as evidence of the impact of women's literacy: for instance, that in Pakistan, women with a high level of literacy earned 95% more than women with no literacy skills yet there was only a 33% differential amongst men (UNESCO 2012: 196). Barriers to participation have been analysed in terms of structural (timing, location, women-only versus mixed gender) and social (marriage, poverty, language hierarchies) factors (see Ballara 1991). Within such analysis however, little attention has been given to the social processes associated with literacy learning and sustainable development.

By contrast, this paper sets out to take a wider lens on literacy in order to explore not just 'what works' in practical terms of encouraging women to participate programmes, but also to look at how and why literacy programmes can contribute to sustainable development and processes of empowerment. Taking this perspective on women's literacy involves asking alternative questions from the more usual 'how can we make more women literate?' Approaching literacy from the perspective of sustainable development and women's empower-

ment means that we focus instead on developing a nuanced understanding of how different kinds of literacy emerge from or support various development approaches and how women engage with such processes of change. How is literacy related to sustainable development programmes? What does empowerment mean to different women in different situations? What kind of research evidence and knowledge are literacy programmes and policy building on? How can adult learning facilitate economic, social and environmental change? These larger questions will guide the conceptual exploration of sustainable development, women's empowerment and literacy, as well as the review of literacy programmes presented in this paper. The starting assumption is that only by looking in depth at such processes of literacy learning and development practice can we begin to address the challenge of narrowing the gender gap in literacy attainment.



---

## **2. Sustainable development: mapping the conceptual field**

### **2.1. A short history and current understanding of sustainable development**

First introduced in 1987 by the World Commission on Environment and Development in the Brundtland report ('Our Common Future'), the concept of sustainable development can be viewed as a response to increasing awareness of the possible impact of economic and social inequalities, environmental degradation, population growth and climate change. The UN Secretary-General's Panel on Global Sustainability launched by UN Secretary-General Ban Ki-moon in August 2010 noted that this new paradigm for economic growth, social equality and environmental sustainability remained largely undisputed but that twenty-five years later, sustainable development had still not been put into practice due to a lack of political will (UN 2012a: 4). Their report (Resilient People Resilient Planet: A future worth choosing) also pointed to the need to develop a 'common language for sustainable development' so that social activists, economists and environmental scientists could begin to work with each other to bring these ideas into mainstream economics (ibid: 5). The panel emphasised the economic growth imperative for sustainable development and women's empowerment above the other two 'pillars' (social equality and environmental sustainability) – noting the costs of excluding women from the economy and the need for training to prioritise women so that skill shortages could be met. They suggested that 'the next increment of global growth could well come from the economic empowerment of women' (ibid: 6). Gender equality was considered an essential dimension of sustainable development, requiring support for women as leaders in the public and private sectors. The panel discussed the role of formal educational and



Women participating in the Senegalese *Tostan Community Empowerment Programme*

training institutions in capacity building, and noted the potential of ‘non-conventional networks and youth communities’ (ibid: 16), such as internet forums and blogs, for facilitating young people’s participation and influence on decision making.

These ideas around participation and gender equality were developed further at the Rio+20 UN Conference on Sustainable Development in June 2012. The conference report, *The Future We Want* (UN 2012b: 44) recognised that ‘the potential of women to engage in, contribute to and benefit from sustainable development as leaders, participants and agents of change has not been fully realised, owing to, inter alia, persistent social, economic and political inequalities’ and resolved to ‘unlock the potential of women as drivers of sustainable development’ (ibid: 45). Noting particularly rural women’s role in enhancing sustainable agriculture, the report identified a pressing need to address the specific challenges they face, including sexual violence, and the challenge of ensuring equitable working conditions within the informal sector. The environmental dimension of sustain-

able development was discussed not only in terms of the hard skills and technology for a 'green economy' but also the soft skills required to develop cooperatives, promote indigenous knowledge and ensure sustained, inclusive and equitable growth. The concept of sustainable development used in the report conveyed a strong sense of the interconnectedness of the three pillars, and placed a particular emphasis on rights, voice and social justice. Sustainable development, it suggested, must be inclusive and people-centred.

It is clear from the recently published UN (September 2015) outcome document *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, that gender equality and social justice are key principles informing the direction of the 2030 agenda. The preamble to the document notes that the 17 Sustainable Development Goals and 169 targets set out to 'realize the human rights of all and to achieve gender equality and the empowerment of all women and girls' and introduces them as around 'People, planet, prosperity, peace and partnership' (UN 2015: 2). Building on the Millennium Development Goals to 'complete what they did not achieve' (ibid:1), the Sustainable Development Goals are to be seen as more integrated and interconnected, rather than signalling discrete policy areas. There is a call for a new approach and 'integrated solutions': 'sustainable development recognizes that eradicating poverty in all its forms and dimensions, combating inequality within and among countries, preserving the planet... are linked to each other and are interdependent' (ibid: 4). Accordingly, gender is addressed through the various goals as a cross-cutting concern and perspective. An example of this gender mainstreaming approach can be seen under Goal 2 (End Hunger, achieve food security and improved nutrition and promote sustainable agriculture) with the recognition of women's major role as small-scale food producers under 2.3.

Of particular relevance to this paper is Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Within the targets, there is a focus on achieving literacy and 'relevant skills' for men and women (4.6 and 4.4) and equal access to formal education, with reference to eliminating

gender disparities in primary, secondary and early childhood development, and ‘to ensure equal access for all women and men to affordable and quality technical, vocational and tertiary education, including university’ (UN 2015: 17). Goal 5 (Achieve gender equality and empower all women and girls) by contrast does not mention formal education but emphasises the ‘use of enabling technologies, in particular ICT, to promote women’s empowerment’. Together with women’s ‘equal opportunities for leadership at all levels of decision-making in political, economic and public life’ (5.5), such statements seem to recognise the importance of informal learning in moving towards a holistic approach to empowerment. The targets for Goal 5 indicate a strong rights perspective on women’s empowerment, expanding the previous debates on gender inequality (UN 2012a) to address issues around gender violence, economic exploitation and political representation.

The specific target concerned with education for sustainable development (4.7) highlights the aims and values underlying this approach: ‘promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity’ (ibid: 17). However, there is no indication of the modes of learning and the reference to ‘all learners’ suggests that the focus may again be on the formal sector. Looking through other goals, only Goal 13 (Take urgent action to combat climate change and its impacts) makes explicit reference to the role of education and awareness-raising as part of the solution (13.3). Overall, the concept of sustainable development underpinning the 2030 Agenda is shaped by the critical challenges of climate change and commitment to greater equality. The role of education is emphasised in relation to ensuring access of disadvantaged groups to learning opportunities, but not as a cross-cutting learning process that could strengthen the interconnections between the three pillars of sustainable development.

## 2.2. Education, literacy and sustainable development

Education has long been identified as key to translating the ideals of sustainable development into practice through enhancing people's skills and capacities to respond to change and transition to the green economy. UNESCO-INRULED (2012: 23) noted the importance of an integrated approach to education, training and relevant supportive strategies shaped around the three central elements in sustainable development: i) claiming a stake for the marginalized in development; ii) coping with feminisation of poverty; and iii) sustainable production and consumption for all, not just for the poor. The Decade for Education for Sustainable Development (2005 - 2014) focused attention on the importance of education as supporting and facilitating the new values and practices required in future: 'Sustainable development requires changes in the way we think and act. Education plays a crucial role in bringing about this change' (UNESCO 2013: 1). This proposal for a follow-up global action programme after DESD emphasised the need to strengthen ESD in formal, non-formal and informal settings, including the private sector, and enhancing e-learning and mobile learning opportunities for young people (ibid: 4). In the seven ESD principles outlined, there is recognition of the transformative potential of participatory education: 'innovative, participatory teaching and learning methods that empower and motivate learners to take action for sustainable development' (UNESCO 2013: 2). However, the proposal makes no reference to gender equality or women's rights, in contrast to the strong concerns around the feminisation of poverty in policy documents on sustainable development (see previous section). During the DESD, a discussion paper on 'the Forgotten Priority' (UNESCO 2009) had proposed developing a gendered approach to ESD strategic planning as a key step towards promoting gender equality.

So far, this paper has looked at education for sustainable development, the stance taken by the UN panel and conference discussions above (see UN 2012a, 2012b). An alternative perspective is to compare the principles, approaches and values of sustainable develop-

ment with those underpinning adult education and lifelong learning. Mauch (2014) points out that sustainable development was already recognised as a core objective for adult learning before DESD: the decade 'reinforced an existing consciousness that ALE (adult learning and education) could provide a core contribution to achieving sustainable development' (ibid: 1). Both sustainable development and adult learning and education are informed by the concept of lifelong learning. However, the dominant focus on schooling and formal education within the Education for All policy agenda until now has meant that this vision has rarely been realised in practice. The Global Report on Adult Learning and Education (UIL 2009) noted that adult education remained a non-priority for many countries. In research with partners in India, the Philippines, Indonesia and Papua New Guinea, ASPBAE (2012: 18) found that less than 1% of the national education budget was spent on adult education and literacy (see also UIL 2009). Aside from the resource implications for adult education, incorporating ESD could help the EFA agenda to take a wider and more critical perspective on formal schooling too. Parker and Wade (2012: 7) warn: 'Without more synergy with ESD, the danger for EFA in focusing so strongly on universal primary education (UPE) is that this is likely to uncritically reproduce the fragmented subject-led and curriculum-dominant model of current school systems'.

Adult learning and education aims to promote competencies associated with sustainable development, such as critical thinking, imagining future scenarios, participatory teaching and learning (Mauch 2014: 9). Designing adult learning opportunities involves greater recognition how non-formal, formal and informal learning interact. There is a need to provide 'learning contexts and processes that are attractive and responsive to the needs of adults as active citizens' (ibid: 14). As Parker and Wade (2012: 23) note, this interaction between different modes of learning is a key element of ESD: 'ESD not only stretches from formal education, to training, to raising public awareness, but also considers how entrenched learning through socialisation may need to be challenged and/or preserved'.

The rights-based approach to literacy and prioritising marginalized groups advocated in UIL (2009) clearly fits with the focus of sustainable development on addressing social inequalities. However within lifelong learning policy discourses, there has been a notable lack of reference to gender equality (Rogers 2006). This was reflected in a workshop on ESD and Lifelong Learning (Ouane and Singh 2009) which discussed issues around social justice and redistribution but not in relation to gender.

The other two pillars of sustainable development - economic growth and environmental sustainability - have influenced particularly the content of adult learning programmes and tended to promote a more 'instrumental' approach to women's empowerment through functional literacy. Considering the economic pillar, adult learning projects which focus on income generation and combine vocational skill training with numeracy and literacy for record keeping, have continued to be popular with programme planners (ASP-BAE 2012). Discussing the earlier literacy and livelihoods approach, Hanemann (2005: 102) suggested that most programmes adopted a 'restricted economic view of livelihoods' by prioritising income-generating activities, which prevented them taking account of people's own views of 'livelihood' as also encompassing social and cultural resources. By linking adult education and literacy with the 'hard' literacy and vocational skills required for economic activities, both sustainable development and the earlier livelihoods approach have tended to take a more narrow approach to women's empowerment - prioritising functional skills over gender awareness and political mobilisation.

In relation to the environmental pillar, functional literacy programmes have also proved a popular approach to introducing environmental issues, such as protection of community forest resources. However, such programmes have often adopted a didactic approach to conveying messages about sustainable development through stories or articles addressing environmental topics like soil degradation or climate change. Although the intention may have been to encourage the individual learner to relate the issues to their own situation,

in practice, literacy facilitators have frequently focused only on conveying and asking learners to memorise/repeat the environmental messages. By contrast, ESD envisages promotion of a more participatory pedagogy in order to facilitate critical thinking and takes a more holistic approach to development. With limited resources for training and employing facilitators, a major challenge remains how to ensure that literacy programmes do not end up simply reproducing the 'chalk and talk' or rote learning approach that many facilitators and participants have experienced in school.



---

### **3. Women's empowerment: moving beyond the slogan**

For many decades, women's empowerment has been a stated objective of educational policy and programmes, particularly those focused on adult literacy. Growing recognition that women's experiences and needs differ according to age, culture, ethnicity and education has challenged conventional development practices, which have tended to target women as a homogeneous group. There is now widespread recognition that 'empowerment means different things for women in different situations' (UIL 2014: 3) and that education alone is rarely sufficient to facilitate such social and political change. However, the tendency to regard 'women's empowerment' as an output rather than a process still persists and this is reflected in the kind of research evidence used to analyse women's empowerment. Statistical measures of women's literacy, decision-making and economic participation have a greater influence on policy than ethnographic insights into how women's lives and identities are changing. As Sholkamy (in DFID 2012: 9) has suggested, we need to move beyond a mechanistic notion of women's empowerment to a deeper understanding of both policy and practice: 'Women's empowerment is often treated by international agencies as something that can be designed as a policy blueprint, rolled out and scaled up. What actually happens when policy is conceived, negotiated and shaped may be altogether different'. This relates also to our earlier discussion on the practical difficulties of implementing critical literacy pedagogies on a large scale and the unanticipated ways in which participants and staff may shape a programme at local level.

Through participatory and ethnographic research, the Pathways to Women's Empowerment Programme (DFID 2012) set out to listen to and learn about women's lived experiences. Aiming to move away from stereotypes, this approach to empowerment aimed to



Women learning about preserving marine environments in Kenya using XO computers

‘countenance contradictions and celebrate plural visions and versions of empowerment that fit with the contexts in which they are voiced’ and framed empowerment as ‘a journey not a destination’ (Cornwall in DFID 2012: 3). Research evidence demonstrates that ‘what works in one context to transform women’s lives will not necessarily produce the same effects in another’ (ibid: 9). This broader transformative model of women’s empowerment has implications for how we view education for sustainable development, particularly the significance of women organising for change.

Rather than seeing formal education as the main vehicle for developing new capacities, skills and aspirations (as within ESD), the DFID report prioritises informal learning – drawing on insights into how women are learning about new possibilities and different experiences through watching TV, for instance, and the importance of women’s organisations to develop relationships with other women to support processes of empowerment. The notion of working ‘with women’s imaginations as well as with material aspects of their

lives and for changing the way women see themselves and are seen by others' (ibid: 10) stands in sharp contrast to policy approaches which promote women's empowerment for more instrumental economic purposes. A broader perspective is also taken on economic empowerment, emphasising women's control over resources and the importance of 'decent' work. By taking a gendered perspective on social, economic and political structures, the report looks at how education can be transformed and owned by participants. An example is given of how women in a taleem (discussion groups on religious texts) class in Bangladesh wanted to learn a textual understanding of Islam in order to understand, question and critique traditional practices (ibid: 12). In Zambia, Longwe (2008: 31) described how Lububa women spontaneously took collective action through forming women's committees, because their 'traditional sphere of gender influence' and control over equitable distribution of food had worsened within the refugee camp context.

This broader lens on education and women's empowerment raises questions about how we define sustainable development and the limitations of planned development interventions. This bottom-up and process-orientated model of women's empowerment shares a focus on equity with the sustainable development approaches discussed earlier. There is also a similar emphasis on the 'soft skills' required for women to organise and move into new areas of economic and social action. However, in contrast to education for sustainable development, this approach to women's empowerment is informed by a notion of development and learning as spontaneous, unbounded processes and recognition of the limitations of planned interventions with predicted outcomes. Although participatory teaching and learning approaches are promoted within ESD in order to develop skills of critical analysis and build confidence, participation is rarely considered in relation to the larger questions around who decides what development means and whose values are promoted. These are particularly significant issues to consider in relation to gender equality and women's empowerment.



---

## **4. Towards a framework for analysing adult literacy programmes for sustainable development and women's empowerment**

Through this discussion of sustainable development and women's empowerment, several key aspects have emerged with regard to the kind of education that could support these two different but interconnected processes of change. The three dimensions of sustainable development – economic growth, social equality and environmental sustainability – are situated within a framework of lifelong learning and discussed in terms of the new knowledges, skills, technologies and values required. Whilst recognising the need for gender parity in schooling, transformative approaches to women's empowerment move beyond formal educational institutions and programmes to consider how women engage in different kinds of learning through the media, social organisation, migration and work. This section focuses on the implications of taking a sustainable development and women's empowerment perspective on adult literacy and learning, with the aim of reviewing policy and programming trends.

### **4.1. Soft skills, hard skills and/or green skills?**

There is growing recognition of the importance of developing soft skills within both ESD and women's empowerment initiatives. Skill development should be broader than 'technical competencies' (UNESCO-INRULED, 2012: 13), and needs to enhance various capacities such as communication, teamwork, creative skills and interpersonal behaviour. The concept of 'green skills' has also been discussed in relation to soft skills: leadership skills, adaptability to apply new technologies, environmental awareness (ibid: 30) and attitude change around the three Rs (reduce, reuse, recycle) (UN 2012b: 26). Young people in particular require such capacities to respond to

the rapidly changing and risky rural agricultural environment, with ever shrinking access to land and resources (IFAD-UNESCO 2014). However, soft skills alone are not sufficient. UNESCO-INRULED (2012: 22) calls for a 'multi-pronged approach' linking literacy skills, production skills (including some specialised green skills for new occupational categories), quality of life components and other support (such as access to credit or legal reforms around land ownership). This more holistic approach to skill development proposes the concept of a learning community, seeing skill training as occurring in 'formal, non-formal and on-the-job settings' (ibid: 10).

With regard to women's empowerment, there have been proposals to explore 'new learning spaces' for women (DFID 2012), in recognition that certain skill areas are strongly gendered or that women need to 'catch up' on soft skills in a safe environment. The question of 'which skills and whose knowledge?' are conveyed through a curriculum has been explored through research with women and points to the importance of participatory planning. In interviews, women in Palestine who had attended training on democracy complained: 'really we are bored from always hearing the same subject, communications workshop, democracy. Learning about our bodies would be better' (DFID 2012: 18). A participatory approach to developing skill development initiatives has also allowed providers to adapt to local market needs, thereby ensuring greater chance of employability.

The issues emerging here are: the value of adopting a broad perspective on adult learning and skill development, to consider hard and soft skills as interdependent, and to explore a range of soft skills through facilitating participatory planning approaches. Many programmes have tended to work from assumptions about women's roles and interests (illustrated by the provision of training on democracy for young women in Palestine) rather than investigating their lived realities and visions. It is also important to recognise that skill development alone is not enough: poor rural women may also require access to credit, land and supportive legislation.



Participant of the Moroccan *Functional Literacy Programme of Women of the Argan Cooperative*

## **4.2. Moving from women's literacy to gender empowerment**

Adult literacy policy has often adopted what has been termed an 'efficiency' approach (see Moser 1993), aiming to make women more efficient in their roles as wives and mothers through focusing on their reproductive role and informed by an economic rationale. Rather than challenging gender inequalities directly, such programmes frequently promote a functional literacy approach, linking basic literacy learning with knowledge about sanitation, maternal/child health, nutrition and family planning. By contrast, the more politicised 'rights' approach to adult literacy builds on Freirean critical literacy pedagogy to encourage women to reflect on traditional gendered roles as the starting point for collective action. REFLECT circles, based on Freire's dialogic approach, have involved men as well in this process of discussing and challenging gender relations and roles.

Recent discussion of women's literacy has stressed the difficulties of translating policy into action – noting that even participatory approaches to women's literacy may be implemented through a one-size-fits-all programme that disregards women's diverse interests and identities (Eldred et al 2014). Ghose and Joshi (2012: 117) note that 'gender continues to be largely understood as being a biological category, with girls and women being identified as "target groups"'. They argue that 'gender goes well beyond access issues and needs to be understood in terms of power relations ... interrogating issues of power within education content, classroom practices and structures and ideologies that determine women's lives'. Beyond the classroom, the career structures and resourcing of literacy programmes can be investigated from a gendered perspective. Women's literacy programmes are often seen as a second-class education, due to reliance on female volunteer teachers, who lack opportunities for career progression as programmes are inevitably run on a short-term basis. The potential of such women facilitators as role models for those whom they teach is undermined by their low status within many development programmes. This links to the earlier discussion of women's empowerment as a process rather than an output – within both critical and functional approaches to literacy, empowerment may be considered only in terms of the literacy class participants, rather than looking more holistically at gender equality within the programme as a whole.

Taking a transformative approach to women's empowerment requires understanding where women are now – rather than accepting stereotypes of women's roles in the family, types of work or relationships. Exploring women's lived realities has implications for literacy planning and programming – such as working out language policy from an understanding of how women and men use and have access to various languages within their everyday lives; building on informal and intergenerational learning practices and responding to women's multiple and changing identities (such as the often conflicting identities of farmer and student, see Anyidoho et al 2012). A life course approach needs to be adopted – recognising that though



young men may gain greater autonomy over their lifetime (inheriting land and resources, gaining mobility), for women, the opposite may be true (Bennell 2011). Taking account of the influence of education and the media on values, practices and aspirations – working with ‘women’s imaginations’ as well as the material conditions (DFID 2012) – means that literacy programmes need flexibility and participatory planning approaches to respond to this dynamic situation.

This analysis points to the importance of identifying the aims and rationale for promoting women’s literacy – whether these are around empowerment, better integrating women into the formal economy or improving their roles as mothers. Although many programmes use the term ‘women’s empowerment’, it is more often associated with acquiring functional skills (‘what women can do for development rather than what it can do for them’, Heward and Bunwaree 1999) rather than challenging gender inequalities and gender-based violence. Focusing on women’s empowerment as a process rather than a product implies taking a broader perspective on literacy programmes than analysing curriculum and learning/teaching approaches in isolation. This might involve investigating informal learning – such as learning through role models, the status of women staff within the programme; how women engage with new ideas and values outside the programme such as through the media or unequal access to informal learning of certain languages in communities. As well as recognising that women’s empowerment means different things to different women, literacy policy also needs to reflect that the meaning of empowerment will change for each individual too over the course of her lifetime.

### **4.3. What kind of literacy and when?**

Research on ‘situated literacies’ (Barton, Hamilton and Ivanic 2000) has emphasised the limitations of focusing only on the one dominant literacy (reading and writing ‘standard’ texts) associated with school (Street 1995). Such an approach recognises and values the

multiple languages, modes (visual, oral, written) and scripts that people encounter in everyday life, such as religious books, agricultural extension leaflets, forms for applying for a job or a loan, mobile phone texts and radio or TV programmes. This conceptual framework can help us to analyse what kind of literacy practice is being introduced or supported through adult learning and sustainable development programmes. In multilingual situations, there may be conflicts around the choice of language for literacy training and it is important to recognise ‘the implications of complex linguistic ecologies for learning’ (Hanemann 2005: 104). With regard to women’s empowerment, understanding of hierarchical relationships between languages, and how these play out through gender relations within a specific community is essential.

Education for sustainable development policy emphasises the growing importance of digital literacy (see also UN 2014 Goal 5.b in relation to gender equality). Launching UNESCO’s LIFE programme, Tang (2005: 28) explained that the core literacy work would be linked to life skills, income generation and sustainable development through the innovative use of ICTs, including distance education and an online platform for teacher training. As well as supporting distance-learning opportunities, mobile phones are increasingly being used within rural livelihood strategies (such as finding out market prices for goods). Research has revealed that young people in particular have learned to use mobile phones, even if they are unable to read and write, through developing visual symbols and learning with their peers (IFAD-UNESCO 2014). As with other literacy practices, use and access of mobile phones may be gendered. For instance, young women in a rural community in Egypt explained that they were not allowed to own a mobile phone until they were married due to family concerns about them starting illicit relationships (ibid). Similarly, a case study from Pakistan (UIL 2013) revealed that men were reluctant to let their wives use mobile phones for learning, as they associated this with a lack of control.

The question of when and how people should learn literacy is also an essential part of our proposed framework for analysing literacy

programmes. Taking a 'social practice' (Street 1995) approach to literacy involves recognising that 'literacy is not practised in a vacuum: it is embedded within some socio-cultural set of activities' (Rogers and Street 2012: 17). Rather than assuming that only literate people can participate in literacy activities, researchers have explored how non-literate people also learn to negotiate written texts – for instance, how a vegetable seller in Pakistan could 'read' the names of vegetables and fruits (what Nabi et al (2009) term 'hidden literacies'). This model of literacy proposes that literacy is collaborative (rather than individual as in traditional perspectives on 'schoolled' literacy) and that people develop networks of support for literacy activities. Within the ESD policy/programming context, there are specific implications arising for the organisation and structuring of literacy teaching. Rather than assuming that learners should attend a literacy class, then later apply reading and writing skills to development activities, programmes can start from livelihood activities with the aim of identifying and supporting embedded literacy in either formal or informal ways. This contrasts with the 'literacy first' approach (critiqued by Rogers 2000) shaping many functional literacy programmes which set out to link initial literacy learning to sustainable development. Rather than setting up separate programmes for non-literate people, the 'literacy second' or 'embedded literacy' approach also recognises informal learning and networks of support. For instance, in Sri Lanka, non-literate farmers learned literacy skills alongside literate farmers while engaged in a training programme about pests and pesticides (Daluwatte and Wijetilleke 2000).

The term 'literacy' often takes on a wider meaning in the context of women's literacy policy and programmes to encompass other kinds of learning, particularly the soft skill development that women engage in through literacy interventions. Like the varied meanings of 'women's empowerment', we cannot take 'literacy' in such discussions as necessarily meaning reading and writing or even the 'broader conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural context' signalled by the term 'literacy practices' (Rogers and Street 2012:16). Similarly, Hanemann (2005: 102)

pointed to the contested meaning of 'life skills', suggesting that the term was used for 'other dimensions of literacy than reading, writing and numeracy, such as problem-solving skills, working in teams, networking, communicating, negotiating and critical thinking'. A recent seminar of ICAE and UIL in Hamburg (June 2014) arrived at the conclusion that life skills was best defined by Delors' four pillars of learning to be, to know, to do and to live together (UNESCO 1996). Given the centrality of the terms 'literacy' and 'life skills' within ESD policy discourse, these varying definitions need to be taken account of when considering how women's literacy can facilitate processes of empowerment.

Ethnographic findings into the diversity of women's roles, identities and everyday literacy practices suggest the importance of adopting a social practice approach to educational and development planning. However, there are many difficulties in implementing this approach within programmes, particularly on a large scale. As Bown (2004: 249) warned: 'Our main predicament is that we are concerned about diversity in literacies, in women's interests in locales and methods of literacy learning, while policy makers, with costs in mind, are concerned about uniformity. Is there any hope of convergence?' The predominance of one-size-fits-all women's literacy programmes today suggests that this tension will continue whilst formal educational interventions are seen as the main route to girls' and women's empowerment. Seeing women's empowerment as a journey not a destination, with greater attention given to informal learning within development contexts and outside formal programmes, is a first step towards implementing a social practice approach to women's literacy.

This paper has gone some way to answer the initial questions posed in the introduction about how literacy is related to sustainable development and what empowerment means to different women in different situations. By drawing on ethnographic and participatory research into how women engage with development and literacy practices, a framework has been developed which does not rely on stereotypes of women's roles, assumptions about what skills they

need or why. The importance of informal learning has emerged in relation to all three pillars of sustainable development. Given the focus on attitudinal and behavioural change within sustainable development and women's empowerment, a critical question is how formal and non-formal programmes can facilitate and build on such informal learning.



---

## **5. Investigating adult literacy programmes through a gendered ESD lens**

This section will review a wide range of adult literacy programmes in relation to the ideas about education for sustainable development and women's empowerment introduced above. The first focus will be on each of the three pillars of ESD (economic growth, social equality and environmental sustainability) to analyse how various programmes have addressed these dimensions in relation to women's literacy. It is worth emphasising here that the majority of literacy programmes set out to combine at least two of these dimensions and an important part of this analysis is to identify how programmes have developed the synergy between the three dimensions. However, in order to look in more depth at the relationship between literacy and each pillar, programmes have been categorised initially according to which SD dimension is their main focus or entry point.

### **5.1. Literacy and Environmental Sustainability**

Whilst many literacy programmes have incorporated environmental issues into their curriculum (for instance, protecting the forest, reducing pollution of water sources), there are few that have made environmental sustainability their core concern. An exception is the Mayog Family Literacy Programme in Sabah, Malaysia (Gunigundo 2012), working with women from the largest indigenous group, the Kadazandusun, whose land and livelihoods were being immediately threatened by logging and other kinds of exploitation. The project began from exploring indigenous beliefs about the environment – that nature has its own spirit – and the need to pass these ideas on to the next generation. What was unusual is that the project not only targeted non-literate women, but also encouraged peer learning,



*Women of the Argan Cooperative learning about current threats of economic exploitation to the environment*

through literate and non-literate women writing together in groups about their experiences in their own language. Eleven themed stories about environmental issues – including landslides, bio-piracy, deforestation – were published. The books were read by women to their children, and later introduced to teacher training colleges with the aim of incorporating indigenous knowledge about forest conservation into the formal curriculum. By building on indigenous and informal learning, this project recognised women’s existing knowledge and helped develop their roles and capacities through writing, editing and publishing books for the children in their community.

In Morocco, the national NGO Association Ibn Albaytar’s Functional Literacy Programme of Women of the Argan Cooperative has similar origins in terms of responding to current threats of economic exploitation to the environment and aiming to ‘promote and demon-





*Functional Literacy Programme of Women of the Argan Cooperativ, Morocco*

strate a balanced relationship between people and nature.’ The Argan tree serves as a buffer against desertification from the Sahara desert, but is also a source of oil used in cooking, the cosmetics industry and for traditional medicine. Women have traditionally worked in the Argan oil trade and through this programme, divorced or widowed women were supported to set up their own cooperatives. A new literacy programme was designed in Amazigh, a Berber language spoken by the women, and combined practical skills around running the cooperatives (including knowledge of legislation) with awareness-raising about the importance of preserving the Argan forest. The project also introduced knowledge about new family laws, especially those concerning the status of divorced women. All three dimensions of sustainable development were combined in this project – and through targeting a specific group of women (divorced,

Berber speaking and in the same Argan oil trade), it was possible to address both their practical and strategic (longer term) gender needs (Moser 1993). The programme links closely with the Government's *Projet Vert* (Green Plan), suggesting possibilities for sustaining and integrating their experience and expertise in the Argan sector.

These two programmes show how women's traditional roles and knowledge around the environment can be enhanced and disseminated through literacy activities. By contrast, new literacy practices and knowledge can also become an entry point for environmental and literacy programmes. The NGO Coastal Ocean Research and Development in the Indian Ocean (CORDIO East Africa) and Avallain Ltd Kenya's Empowering Self-Help Groups in Kenya through ICT for Better Education and Alternative Livelihood Activities teaches coastal communities how to preserve marine environments through 'interactive community training units with literacy and environmental content'. Working with Avallain, a social enterprise based in Switzerland which offers expertise in e-learning and e-publishing, the programme combined environmental issues with basic skills and ICT skills to foster employability. 'Avallain Author' software was used to develop simulated case studies around fishery, tourism and the environment, based on the Swedish model of participatory learning in study circles known as 'folkbildning'. Women were provided with laptops, which proved popular as they could use them while sitting together on the ground rather than in a classroom. Participants learned to use the computer to access the internet, record their sales and meetings, and make calculations – though some women struggled due to age and failing eyesight. There were also issues around the inadequate infrastructure and high costs of implementing this programme in such a poor rural area. However, the project shows the potential for non-literate women to engage with new digital literacy, as a way of gaining knowledge about marine conservation and enhancing their livelihoods.

In contrast to these projects implemented within local communities, the NaDEET (Namib Desert Environmental Education Trust) Environmental Literacy Project set up an environmental education

centre on the NamibRand Nature Reserve in Namibia's southern Hardap Region. Run by a group of environmental activists, the centre works with both children and adults to provide hands-on experiential learning and the opportunity to reflect on their real-life experiences in relation to sustainable living and climate change. The centre also produces publications, including the Bush Telegraph, a youth magazine covering environmental topics with a distribution of over 18,000 (over half of the readership of the Namibian national newspaper). Their sustainable booklet series is also available as downloadable pdf versions. Like the Mayog programme in Malaysia, this project aims to include a broad range of people – not only non-literate women. Through the booklets, participants who have learned new ideas about pollution solutions (e.g. making fuel bricks out of paper litter) can share these ideas with their family and community members when they return home. This approach has been constrained by the lack of resources to develop materials in indigenous languages.

It can be seen that though environmental issues may be the entry point of these projects, the first three cases also incorporate social



XO computers used in Kenya to empower self-help groups through ICT for alternative livelihood activities

equality and economic activities into the programmes as integral to supporting environmental change. With regard to women's empowerment, projects differ in how far they adopt participatory planning approaches and whether they recognise and start from women's existing gendered roles (in the oil trade) or traditional literacy practices (indigenous stories about the environment) or set out to introduce new literacy practices or ways of learning (ICT in Kenya, youth magazine in Namibia). Intersectoral collaboration is also key to several of these programmes – to ensure that literacy instruction was supported by the necessary technical expertise and resources (particularly the computer hardware and software in the Kenya project). What was striking in all these programmes was how intercultural learning was integral to facilitating change (through different knowledge, pedagogy, facilitators and technology from outside the region).

## **5.2. Literacy and Economic Empowerment**

The vast majority of women's literacy programmes take a functional literacy approach to link literacy learning with income generating activities. These vary in how far they aim to challenge women's existing economic roles and whether they prioritise non-farm or agricultural activities. In terms of learning/teaching approaches, whilst most programmes take a 'literacy first' approach (literacy programmes followed by skills training), some programmes offer support for literacy embedded in income generating or livelihood activities.

Kenya Adult Learners' Association's (KALA) Economic Empowerment and Functional Adult Literacy Programme focuses on non-farming activities, in recognition of farmers' increasing vulnerability due to climate change and environmental degradation. The programme is based on the Kenyan national adult literacy curriculum integrated with supplementary entrepreneurship and management training, as well as issues affecting women around human rights, economic empowerment and environmental conservation. The programme has both formal and non-formal adult education



Farmers selling goods on a local market

courses, and also facilitates informal learning through peer exchange programmes to share experiences and develop new business networks. The entrepreneurial training and literacy is complemented by provision of a capital savings grant, enabling women to set up a new business or improve existing enterprises.

By contrast, the Adult Literacy and Skills Training Programme in South Africa focuses on agriculture and adopts a 'literacy second' approach. The NGO Operation Upgrade, primarily targeting adult women aged 25 – 50 years, provides a vegetable tunnel to a group of 20 learners who manage it as a cooperative venture. Literacy is taught through the production of a variety of vegetables as the participants learn to manage intra-group dynamics, organise work rosters, keep sales records, deposit money in the bank and market their products. The tunnels have provided families with both nutritious vegetables and an income – with one of the groups being given a contract to supply spinach to a major South African supermarket.

Other examples of literacy being used to support agricultural skill

and technology development can be found particularly outside the education sector. For instance, the African Development Bank in Liberia launched the Agriculture Sector Rehabilitation Project which created awareness of new farming technologies among farming communities and introduced functional literacy life skills, numeracy and book keeping to help improve their agribusiness practices (AfDB 2014). An FAO programme in Western Chad introduced new technologies, such as drip irrigation for vegetable production, targeting women-headed households. They facilitated women's groups to negotiate land-loan agreements so that they could use irrigable and fertile ground and farm it in their own names (FAO 2014). These programmes suggest that the primary focus is on enhancing agricultural production and nutrition through a more holistic approach - developing 'soft skills' such as confidence, networking and offering legal and financial support to women's groups. An IFAD (2014) evaluation of two projects in Uganda revealed that linking literacy training to credit helped enhance women's control over income but that even when women acquired basic numeracy skills, they were reluctant to keep their own accounts as this was seen as men's domain. Conversely, men saw functional adult literacy classes as women's domain and women suggested that if these were presented as 'business training' then more non-literate men would attend (ibid). Such



The Operation Upgrade  
'Literacy Garden' in South  
Africa

examples suggest that empowering women is dependent on more than providing functional skill or literacy development alone and the importance of understanding how literacy and livelihood practices are gendered.

Challenging gender stereotypes around women's roles and work has proved another route to economic empowerment. In Indonesia, the Ministry of National Education (MoNE) established non-formal educational equivalency programmes which were targeted particularly at young women over the age of 13 who had dropped out of formal education. Partnerships were established with community learning centres – a farm centre introduced vocational training in organic farming and livestock training for young women, traditionally male areas of study (Eldred 2013: 24). Through women gaining qualifications and employment in these new areas of work, there was the potential to change attitudes more widely around gender roles. Other literacy programmes have also recognised the importance of providing women with the opportunity to gain not only basic literacy skills, but also a qualification that can lead to formal employment. The NGO Association Algerienne Alphabetisation's (IQRAA) Literacy Training and Integration of Women programme in Algeria supports women to empower themselves through gaining a qualification and has negotiated with the Ministry of Vocational Training for their literacy certificate to be recognised. The Ministry of Education's National Programme of Adult and Youth Education integrated with Vocational and Social Qualification in Brazil took an alternative approach of working within the formal education system to challenge the historical dichotomy between basic education and vocational training and refocus on family agriculture through a Freirean approach and the notion of work as social practice.

The NGO Nirantar's 'Khabar Lahariya' (New Waves) programme in India trained rural women in news gathering and production through setting up a low-cost weekly rural newspaper reporting on issues of importance to these communities in their own language. This example of enabling women to break into male-dominated socio-economic spaces as journalists is unusual in that the programme



Journalist from the *Khabar Lahariya* (*News Waves*) Programme in India

had a wider empowering influence through simultaneously providing a way for other women to engage with gender issues (through reading the newspaper). Nirantar provided trainees with intensive training in basic literacy, ICT (using the internet and digital cameras) and in the technical aspects of journalism. The course included modules on a variety of subjects, such as health, environmental management and conservation, national and international politics, gender violence, dynamics of the caste system and livelihood community development. The newspaper is described as ‘journalism by the village, of the village, for the village’ (UIL 2013: 49) and readers have used some of the articles to demand action from state officials regarding the implementation of development projects, bureaucratic negligence and cases of gender-based violence. The provision of formal employment opportunities through becoming journalists has raised women’s status within their families and communities. The newspaper has also helped to enhance the status of local languages. Rather than starting with literacy classes or aiming to support wom-



en's traditional roles, Nirantar began this initiative by identifying a male area of work which women could move into through training and that could have a ripple effect in society. Other women's organisations are now starting to set up newspapers too.

The wide range of approaches to facilitating economic empowerment through literacy programmes reviewed above indicate that functional literacy can help to support and generate small-scale income generating projects to enhance women's livelihoods, particularly if focusing on specific groups of women and building on their existing work. However, there is also potential to challenge the gender division of labour and provide different gender role models through taking women's empowerment in a transformative sense as the starting point.



BUNYAD's Adult Health  
Functional Literacy  
Programme in Pakistan

### 5.3. Literacy and social equality

As the case studies above illustrate, literacy programmes aiming to address poverty and initiate economic activities often have a strong social equality dimension. As with the economic dimension, programmes vary greatly in terms of whether they aim to challenge or support women's traditional reproductive and productive roles and gender hierarchies. Social change in women's literacy programmes is often focused on health awareness, particularly around reproductive health, or simply offering an alternative route to education for women. An example is BUNYAD's Adult Health Functional Literacy Programme in Pakistan which offers literacy, vocational, business and life skills training as well as civic, health and agricultural education. The programme developed a curriculum integrating learning in Arabic and Urdu in order to respond to parents' desires for their daughter to learn to read the Qur'an. Although vocational skill development (such as cutting and sewing skills) has been included, the main aim has been for young women to lead more independent lives through learning to read and write. In an area where many girls



Developing bilingual literacy skills in Bolivia



The Ministry of Education, Culture and Sport's 'Bilingual literacy project in reproductive health' in Bolivia

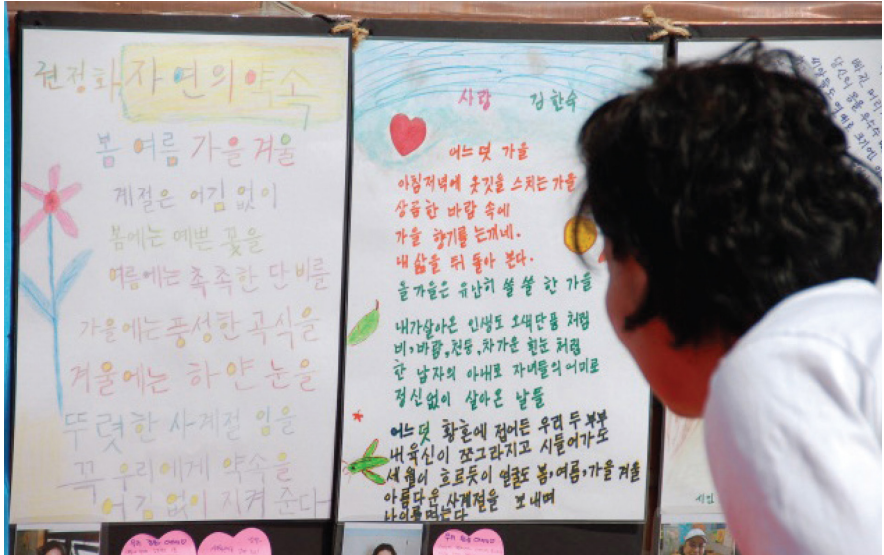
have restricted mobility and are prevented from going to school, the programme is facilitating social change through literacy, whilst also responding to traditional views that women should not leave their homes unaccompanied (classes are held close to participants' homes) and that the focus should be on religious texts.

The Association for the Promotion of Non-Formal Education's (APENF) 'Empowerment of women living in extreme poverty in Burkina Faso' project is similar in terms of offering literacy, income generating and health education (particularly awareness of HIV/AIDS and malaria). Rather than adopting a functional literacy approach, this programme uses REFLECT – a combination of PRA (Participatory Rural Appraisal) visual methods and Freirean methodology - to facilitate discussion on wide-ranging topics such as protection of the environment, soil fertility, citizenship and gender. The project has led to many more women applying for birth certificates, national identity cards and marriage certificates, signalling their enhanced status and confidence. The Stepping Stones and REFLECT

(STAR) approach was developed to specifically address issues around sexuality and HIV/AIDS prevention – an example being Jeunesse and Developpement's Community Development Programme in Mali. The Ministry of Education, Culture and Sport's 'Bilingual literacy project in reproductive health' in Bolivia used a similar Freirean approach to encourage women to reflect critically on their experiences in relation to thematic words such as health, pregnancy, children or gender relations. By developing bilingual literacy skills within the indigenous population (in Quechua and Spanish), the project helps to strengthen ethno-cultural identities whilst also facilitating women's access to the language of power.

The Purun Citizen Community's Korean Mothers' School targets older women – many of whom missed out on education during the Korean war in the 1950s and economic crisis in 60s and 70s. Recognising that illiteracy can be a stigma in Korean society, the programme offers three levels of literacy instruction, using textbooks from elementary schools. These are supplemented by autobiography writing classes and learner-led theatre so that women have an opportunity to tell their own stories and gain confidence. This programme could be seen to promote 'schooled' literacy through the initial formal academic approach. The participants preferred classroom instruction and academic exercises and initially rejected the civic education activities outside the classroom, such as theatre groups. This example shows that the women participants and the facilitators had contrasting ideas of what empowering education should consist of.

Social transformation can take place through apparently traditional literacy approaches (as in the Korean example), depending on the overall aims and values promoted. In Yemen, the Literacy Through Poetry Project set out to recognise and reaffirm women's poetry, in order to encourage younger women to revive and continue their mothers' poetic traditions (Adra 2008: 127). Rural Yemenis over the age of 35 traditionally compose short poems of two to four lines, which express their inner feelings as well as about international or local issues. However the tradition was dying out due to the influence of new media such as television and new imported



Poetry exhibition in the Purun Citizen Community's Mothers' School, Republic of Korea

conservative interpretations of Islam denouncing women's oral traditions as 'un-Islamic'. Using participatory approaches, facilitators encouraged women to create their own texts through stories, poems and rhyming proverbs, which were gradually developed and typed up as a collective book for the class. There was resistance initially by community members to the teaching methods and complaints about the lack of textbooks led some facilitators to supply written materials such as calendars and newspapers. The project also faced opposition from some young men who raided classrooms and destroyed learning materials. Some younger women in rural settings pretended not to know any poetry, regarding this as an outdated and unsophisticated tradition. This project showed eventually however that reclaiming women's oral tradition could initiate social change and help address gender inequality, since women learned to read and write, as well as gaining greater voice in their communities.

The NGO Tostan's Community Empowerment Programme in Senegal used a similar participatory approach to develop a non-for-

mal education programme for women and girls, drawing on traditional African techniques such as song, dance, theatre, poetry and storytelling. The programme has also been implemented in a number of other West African countries. Based on human rights, the Tostan approach has facilitated social change in five areas: governance, education, health, environment and economic growth. The programme has two phases – the first called the ‘Kobi’, a Mandinka word meaning ‘to prepare the field for planting’ is primarily oral discussions on issues related to the community’s wellbeing. The second phase is called the ‘Aawde’, a Fulani word meaning ‘to plant the seed’ and involving literacy lessons plus project management training to assess the feasibility of income-generating projects. There is a strong emphasis on community mobilisation and collective action has been facilitated to address harmful social practices such as female genital cutting (FGC), exploitation of young boys in some Islamic schools and child/forced marriage. The programme has promoted new technologies, sponsoring women to train as solar engineers in India and developing modules around the use of mobile phones for literacy and development. Participants learn how to send and receive texts in local languages instead of making calls, which are much more expensive. The Tostan approach is unusual in both challenging and working through indigenous cultural practices, as well as actively engaging with and incorporating new literacy practices and knowledge. The programme has a gender focus, which includes men and women and focuses on human rights for all. Tostan’s holistic approach involves developing a more complex understanding of empowerment, recognising that social action is often constrained within broader systems of social power. For instance, in 1997 when 30 women decided to abandon FGC, they realised that unless people in neighbouring intra-marrying communities also abandoned the practice, sustainability would not be possible. The ongoing reflection and analysis of changing power relations evident in the development of the Tostan programme suggests that women’s empowerment is viewed very much as a journey rather than as a destination.

Within several of the projects analysed above, there is a strong



Tostan's *Community Empowerment Programme* draws on traditional African song and dance

peace-building and conflict resolution strand, reflecting the cross-cutting theme of governance, peace and security within education for sustainable development. The poetry project in Yemen recognised that poetry had been used for conflict mediation in the past. Tostan developed a strategy for getting powerful community members and institutions on board, using mobile technologies too as social mobilisation tools to help build consensus and alliances. In areas of conflict, storytelling techniques have been used as a way of enabling people who have experienced trauma, discrimination or violence to be heard. Feed the Minds' (Newell-Jones and Crowther 2014) 'Trauma healing through storytelling, reading and writing' project explored how storytelling could be used for peace building through sharing different perspectives on conflict.

This review of how literacy programmes have begun to facilitate social change indicates the value of adopting a bottom-up approach based on recognition of women's existing roles, values and practices. Whereas in one cultural context, the key to empowering wom-



Community mobilisation to address harmful social practices such as female genital cutting (FGC) by Tostan in Senegal

en may lie in strengthening indigenous practices, languages and knowledge (as in the Yemen poetry project), elsewhere, new digital literacy practices and technologies (such as Tostan – mobile phones and solar engineering) may open up new opportunities for rural women. An important element of many of these projects aiming at enhancing social equality is the attention to intergenerational learning and action. Aubel (2010: 46) noted that Western development programmes often sidelined elders: in Senegal, grandmothers participating in a World Vision programme to address female genital cutting commented: ‘we never practised cutting maliciously but rather to educate the girls. Now we understand that as grandmothers we have a responsibility to put an end to this practice’. Rather than regarding and targeting women as a homogeneous group, all these programmes show the importance of understanding the specificities of women’s identities, situations and dreams in order to support them to gain greater social equality.



---

## 6. Outlining principles of good practice and key challenges

This analysis of adult literacy programmes through the lens of sustainable development and women's empowerment has revealed a wide range of differing approaches and practices. Here we will identify principles of good practice emerging from the review of programmes in order to consider the implications for policy and planning processes. This analysis draws on the framework introduced in Section 4 through exploring the following dimensions in relation to literacy for sustainable development and the empowerment of women:

- What skills have been supported in relation to women's roles: whether new or traditional areas of work, 'male' or 'female' skill areas, what combination of hard and soft skills, how other support was integrated with skill development.
- What approach to women's empowerment has been taken: whether focusing on functional skills or gender awareness, how far gender inequalities are addressed within programme implementation as well as being introduced within the literacy curriculum.
- How and which kind of literacy practices have been introduced: how far programmes built on familiar or new literacy practices, in local and/or dominant languages, using new or old technologies; whether literacy learning was 'embedded' in other activities or a 'literacy first' approach was promoted; whether literacy teaching approaches were collaborative, tailor-made for individuals and/or integrated into lifelong learning programmes.

## **6.1. Strategies for women's empowerment**

Programmes focused on a specific group of women with shared interests around age, social status, ethnicity or profession (such as the Korean older women or the divorced Argan oil traders), as opposed to targeting poor rural women more generally, were able to respond not only to their practical needs for literacy/training but also address social, legal and political factors influencing their status. A similar understanding of gendered relations in specific communities informed the decision about whether and how to involve men as well as women in such programmes (see Tostan's programme in Senegal). Designing projects around women's traditional roles and identities (see Yemen Literacy Through Poetry Project) can prove as transformative as those initiatives which set out to challenge traditional gendered roles directly through providing access to 'male' skill areas (see MoNE programme in Indonesia). Programmes also varied in how far they took account of non-programme processes of change – the visions that women had gained through the media or migration (see Longwe 2008). Promoting a holistic, gendered, rights perspective from the outset (see Nirantar's journalist training project) seems to be key to ensuring that women's empowerment remains the central aim of the programme.

## **6.2. Approaches to literacy and education for sustainable development**

The programmes reviewed here varied in the literacy teaching approach and curriculum promoted – ranging from Freirean (see Bilingual Literacy and Reproductive Health project in Bolivia and REFLECT examples) to functional literacy (see AFFLP in Pakistan) and family literacy (Mayog Family Literacy Project in Malaysia) to conventional alphabetic 'schooled' literacy approaches (see Mothers' School in Korea). Taking a Freirean approach did not necessarily result in greater emphasis on the political dimension of women's

empowerment – several REFLECT programmes, like functional programmes, focused on economic empowerment through income generation. Many programmes engaged in soft skill development – such as entrepreneurship, confidence building and negotiation skills – alongside training in specific vocational areas, some of which were non-traditional women’s areas of work (solar maintenance – Tostan in Senegal, organic farming – MoNE in Indonesia, journalism – Nirantar in India). An embedded or ‘literacy second’ approach to literacy development was evident in some of these programmes – where literacy support and training was introduced through vocational or community mobilisation activities. Such approaches offered more individualised and tailor-made literacy support, immediately relevant to the task in hand.

There seemed to be a dominance of classroom-based formal approaches to literacy teaching and learning, even within non-formal programmes. Sometimes this was to respond to the symbolic value of schooling and women’s desires to catch up with men on a school education (see Korean case study). Mobile structures and participatory learning approaches had been developed to help overcome the constraints that women faced in attending regular classes. A few programmes influenced by the concept of lifelong learning (see NaDEET Environmental Literacy Projects Namibia) succeeded in developing approaches to involve both young and old, literate and non-literate learners, through encouraging peer learning and inter-generational sharing of ideas and skills. Programmes working with women from indigenous groups (see Empowering Indigenous Women project, Malaysia) used their knowledge and skills as a resource for literacy learning and awareness-raising in the wider community. Intercultural learning was a sometimes hidden element of successful programmes. It was notable that several programmes had been set up by an ‘outsider’ facilitator, whose own learning and alternative perspective on cultural, environmental and social practices had subsequently contributed to critical reflection and dialogue within the target communities (see Tostan Community Empowerment Program).

Looking at the kind of literacy introduced and developed by these programmes, it was evident that both new literacy practices and traditional/indigenous literacy practices could contribute to women's empowerment. Whilst some programmes were concerned to strengthen women's roles through reviving indigenous literacy practices (see Yemen poetry project), others saw enhancing women's access to new digital literacy skills as key to empowerment (see ICT in the case of the Avallain project in Kenya, and digital photography for newspaper editing in the case of Nirantar in India). It was also evident that some programmes had identified and were building on new literacy practices (such as texting – see Tostan) with which women were already familiar and beginning to use. As with skill training, literacy practices can also be gendered (see IFAD 2014 where women in Uganda saw account keeping as a male literacy practice). There was also consideration of language hierarchies in relation to literacy teaching and literacy use. Literacy programmes can address both women's unequal access to languages of power and the need for them to express themselves through writing in their mother tongue – as illustrated by the Bolivian bilingual programme for Quechuan speaking women.

### **6.3. Challenges to successful implementation of programmes**

The strongest principle to emerge from the above analysis is around the importance of investigating and building on an in-depth understanding of women's and men's lives and aspirations for change. Whereas introduction of new skills or literacy practices might lead to women's empowerment in one context, another group of women may prefer to strengthen their traditional roles and areas of work. Some programmes aimed to challenge gender roles and stereotypes directly by enabling women to enter traditional 'male' areas of work, engage with new literacy practices, learn languages of power or campaign against forms of gender oppression. Conversely, other

interventions were designed to support women's traditional roles, identities and indigenous literacy practices. The case studies demonstrated that both approaches could empower women, if informed by a contextualised understanding of gender inequalities and targeting a specific group of women with shared experiences. There is no 'one-size-fits-all' solution and the constraints noted in many of the case studies give an insight into the challenges likely to be faced in translating these principles into policy and practice on a wider scale.

Almost all the programmes reviewed in this paper relied on volunteer or very low-paid facilitators to run literacy programmes. The major constraint mentioned in each case study was the lack of adequate resources and structures to sustain the initiatives in the long term. An exception was the Tostan programme, which mentioned good remuneration for facilitators as an important factor in developing a strong programme. Reliance on unpaid female facilitators can serve to undermine messages about women's empowerment conveyed within a literacy course primer and contribute to the notion that non-formal literacy programmes is a second-class education suitable only for women as compared to formal education. Above all, literacy for sustainable development needs to be seen as one element of a coordinated lifelong learning strategy.

The question of how to finance high quality adult literacy programmes continues due to its low prioritisation within national educational budgets. There are examples of collaboration with private companies, as with Avallain funding the development of software and provision of laptops in the Kenya programme. However, the difficulties of sustaining such technology and ICT infrastructure in poor rural areas were noted as a major constraint. Cross-sectoral collaboration and coordination with Government departments through shared policy dialogue are an important strategy for long-term continuity (see Argan project and the Moroccan Government's *Projet Vert*). Such partnerships can help to ensure the necessary technical expertise is available for 'hard skill' development within functional literacy programmes – for instance, in Egypt, the Integrated Pest Control Project collaborated with different governmental bodies

concerned with adult education to integrate literacy with technical inputs (see IFAD-UNESCO 2014).

Participatory planning approaches seem key to ensuring that local women have a say in the kind of educational programmes they want – as well as sharing their grounded understanding of possible constraints in implementation. Several case studies revealed not only men’s but also women’s resistance to new literacy approaches, suggesting the importance of developing ongoing negotiation with communities (see AFFLP in Pakistan which focused on religious literacy practices in response to local requests). Many implementing organisations have mobilised women to form committees and become involved in the running of literacy and sustainable development programmes. This not only provides a ‘hands-on’ opportunity to develop such skills as leadership, literacy (including learning to write feasibility studies, see Tostan) and conflict resolution, but can also help to sustain programmes in the long term.

---

## 7. Recommendations for future action

This paper set out to review literacy programmes, not only in terms of ‘lessons learned’ at the micro level, but also to explore the larger questions around the relationship of literacy to sustainable development, what empowerment of women means in different contexts and how adult learning can facilitate change. This section outlines four areas for future action to help ensure that literacy programmes can respond to sustainable development goals and that education for sustainability takes a transformative approach to women’s empowerment:

**Literacy policy should build on and seek to strengthen the interconnections between the three pillars of sustainable development thereby developing a more holistic approach, which can facilitate greater cross-sectoral interaction and support women’s empowerment.**

The review of best practice suggests that literacy interventions can help to strengthen the connections between the three dimensions of sustainable development. Yet, all too often, literacy policy prioritises only one pillar (usually economic or social and in occasional cases, environmental). Whilst literacy programmes may choose to focus on one pillar as an entry point, that strand needs to be extended through attention to the other interconnected pillars/areas of activity. Most significantly, literacy policy needs to start from a more holistic perspective on development interventions and actors so as to maximise cross-sectoral interaction and support from the outset.

### **Action points:**

- National governments and international development agencies to plan and evaluate adult literacy and vocational skill development programmes through the framework of Sustainable Development in order to maximise interaction between the three pillars/dimensions.
- Staff at programme level to develop curriculum and learning/teaching approaches which recognise and promote collaboration across sectors in relation to the 2030 Sustainable Development Goals and create opportunities for addressing gender inequalities.
- Education policy makers and planners to collaborate with colleagues in other sectors to develop greater understanding of the role of literacy and soft skill development in sustaining development initiatives, working towards attitudinal changes in relation to the Sustainable Development Goals and facilitating gender equality.

### **A wider range of research evidence is required to inform literacy policy and planning.**

The terms ‘literacy’ and ‘women’s empowerment’ have different meanings for different people in different places. The field of women’s literacy and development is frequently characterised by a top-down approach to policy and planning based on stereotypes around women’s reproductive role and reliant on quantifiable evidence of impact. This review has illustrated how different kinds of research can help to answer different questions and serve different purposes. In-depth ethnographic research studies of literacy programmes can provide greater insight into women’s identities, meanings of literacy and processes of empowerment through sustainable development and educational activities. This contextualised understanding is essential to inform decisions about which literacy teaching approach



to adopt; whether to target a specific group of women, or women and men more generally; how to challenge existing forms of gender oppression and what other kind of support (legal, financial, organisational, skills development) may be required.

**Action points:**

- International development agencies to build research capacity within partner organisations in order to deepen understanding and complement statistical evidence of the links between literacy and development;
- UNESCO to continue to facilitate sharing of good practice through the dissemination of case studies, as a training resource for literacy planners – including analysis of principles through the lens of education for sustainable development and women’s empowerment. Initiatives such as the KNCU Bridge Asia Partners Training Workshop taking place in November 2015 provide the basis for developing such resources collaboratively across organisations active in literacy and adult learning;
- Policy makers to promote participatory research approaches at national and district level to ensure that the voices of poor rural women and girls can begin to influence literacy policy debates and programmes.
- Literacy teachers and programme staff to be trained and supported to conduct action research, so that they can continuously reflect on and improve the quality and relevance of their work. This is another potential follow-up activity for those participating in this KNCU workshop.

**Given that Sustainable Development Goals 4 and 5 focus on gender and education, there is an opportunity for future policy development on Education for Sustainable Development (and for the educational dimension of the Sustainable Development Goals) to incorporate a stronger gender dimension, promoting a transformative and holistic approach to women's empowerment.**

Policy documents on Education for Sustainable Development have previously tended to pay little attention to gender issues. A transformative approach to the empowerment of women needs to be developed, particularly in relation to the social equality pillar of ESD. Given the explicit attention to education and gender in Sustainable Development Goals 4 and 5 respectively, there is an opportunity to develop the inclusive and people-centred approach outlined in Sustainable Development policy statements in future educational policy development in this area.

**Action points:**

- Participants at this KNCU Bridge Asia Partners Training Workshop to advocate that a gendered analysis of literacy and development programmes and a transformative approach to women's empowerment informs educational and lifelong learning strategies at a national and regional level – in order to reflect the strong emphasis on gender equality promoted in 'Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development' (UN September 2015)
- National and international policy organisations to develop educational and lifelong learning strategy not only in relation to the formal sector, but also to recognise the importance of informal and non-formal learning in facilitating social change; and
- Capacity building in gender awareness and planning for

international and national policy organisations to be supported, with the aim of developing a more holistic and contextualised approach to women's empowerment through literacy.

**The importance of literacy to sustainable development and the empowerment of women should be explicitly recognised and promoted in relation to the post-2030 Agenda for Sustainable Development and all seventeen Sustainable Development Goals, as a first step towards mobilising adequate resources for basic adult education and lifelong learning.**

The resourcing of literacy programmes is the greatest obstacle and needs to be urgently addressed to avoid reinforcing the 'second-class' status of women within sustainable development and education programmes. This review has demonstrated an impressive range of good practice in adult literacy programmes, but most have been constrained in terms of scope and sustainability through a lack of adequate resources.

**Action points:**

- Recognising that the attitudinal and behavioural changes advocated within the post-2030 Sustainable Development Goals are dependent on well-resourced adult learning opportunities, participants at this workshop are urged to raise awareness of the importance of lifelong and adult basic learning within their national networks and cross-sectoral programmes;
- National governments and international donor agencies to prioritise greater budget allocation to adult literacy programmes and the literacy components of sustainable development programmes; and

- International agencies to mobilise private companies, particularly in the ICT sector, to develop partnerships with national adult literacy programmes for improving access to new technology and funding streams.

---

## List of References

Adra, N. (2008) Learning through heritage, literacy through poetry, *Adult Education and Development*, 70, pp 125-138, Bonn: DVV

AfDB (2014) AfDB innovative project unleashes rice farmers' potential in Liberia, downloaded 1/8/14 at: <http://www.afdb.org/en/news-and-events/article/afdb-innovative-project-unleashes-rice-farmers-potential-in-liberia-12568>

Anyidoho, N., Leavy, J. and K. Asenso-Okyere (2012) Perceptions and aspirations: a case study of young people in Ghana's cocoa sector, *IDS Bulletin*, Vol. 43/6 November 2012

ASPBAE (2012) *The power of literacy: women's journeys in India, Indonesia, Philippines and Papua New Guinea*, Manila: ASPBAE

Aubel, J. (2010) *Elders: a cultural resource for promoting sustainable development*, The Worldwatch Institute (State of the World, Transforming Cultures: from consumerism to sustainability)

Ballara, M. (1991) *Women and Literacy*, London: Zed Books

Barton, D., Hamilton, M. and R. Ivanic (2000) *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*, London: Routledge

Bennell, P. (2011) *Investing in the future: creating opportunities for young rural people*, Rome: IFAD

Bown, L. (2004) Afterword: Reading ethnographic research in a policy context, in Robinson-Pant, A. (ed) *Women, Literacy and Development: Alternative Perspectives*, London: Routledge

Daluwatte, M. and S. Wijetilleke (2000) *Reading the living environment: case study from Sri Lanka*, Mumbai: ASPBAE

DFID (2012) *Empowerment: a journey not a destination*, Pathways of

Women's Empowerment Research Programme Consortium, Brighton: IDS  
(downloaded on 30/7/14 from: <http://www.eldis.org/go/home>)

Eldred, J. (2013) Literacy and women's empowerment: stories of success and inspiration, Hamburg: UIL

Gunigundo, M. (2012) EFA-ESD Synergy in the Moyog Family Literacy Project in Sabah, Malaysia, in ACCU (2012) Sabah, Malaysia: Empowering indigenous women through literacy about their culture and environment, Tales of Hope III. EFA-ESD Linkages and Synergies, Tokyo: Asia/Pacific Cultural Centre for UNESCO, pp 23 - 38

Eldred, J. Robinson-Pant, A., Nabi, R., Chopra, P., Nussey, C. and L. Bown (2014) Compare Forum: Women's right to learning and literacy, Compare, Vol. 44/4, pp 655-675

FAO (2014) Women of Kanem taking the lead in agricultural development, downloaded 1/8/14 on: <http://www.fao.org/in-action/women-of-kanem-taking-the-lead-in-agricultural-development/en/>

Hanemann, U. (2005) Addressing challenges to literacy and livelihoods, in Commonwealth of Learning, Literacy and Livelihoods: Learning for life in a changing world, Vancouver: COL, pp 101 - 108

Heward, C. and Bunwaree, C. (1999) Gender, Education and Development: beyond access to empowerment, London: Zed Books

IFAD (2014) Uganda – Empowerment of rural women through functional adult literacy, downloaded 2/8/14 from: <http://www.ifad.org/gender/learning/sector/extension/52.htm>

IFAD-UNESCO (2014) Learning knowledge and skills for agriculture to improve rural livelihoods [Synthesis Report written by A. Robinson-Pant], Paris: UNESCO Available at: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/technical-vocational-education-and-training-tvet/learning-knowledge-and-skills-for-agriculture-and-rural-livelihoods/>

---

Joshi, S. and M. Ghose (2012) India: Literacy and women's empowerment, a tracer study in ASPBAE (2012) The power of literacy: women's journeys in India, Indonesia, Philippines and Papua New Guinea, Philippines: ASPBAE

Longwe, S. H. (2008) Education for women's empowerment: the example of a refugee camp in Zambia, *Adult Education and Development*, 70, pp 23-34, Bonn: DVV

Mauch, W. (2014) Education for Sustainable Development in Adult Education and Lifelong Learning, Background paper for the final report 2014, 'Celebrating a United Nations Decade of Education for Sustainable Development', Hamburg: UIL

Moser, C. (1993) *Gender Planning and Development: theory, practice and training*, London: Routledge

Nabi, R., Rogers, A. and B.V. Street (2009) *Hidden Literacies: ethnographic studies of literacy and numeracy practices in Pakistan*, Uppingham Press

Newell-Jones, K. and R. Crowther (2014) *Storytelling: a tool for promoting peace and literacy*, London: Feed the Minds (available on: [www.feedtheminds.org](http://www.feedtheminds.org))

Ouane, A. and M. Singh (2009) Report of the workshop No. 21. ESD and lifelong learning 31 March – 2 April 2009, UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development, Bonn, Germany

Parker, J. and R. Wade (2012) EFA and ESD synergies: taking forward the dialogues, in ACCU (2012) *Tales of Hope III. EFA-ESD Linkages and Synergies*, Tokyo: Asia/Pacific Cultural Centre for UNESCO, pp 3 - 21

Robinson-Pant, A. (2004) 'The illiterate woman': changing approaches to researching women's literacy' in Robinson-Pant, A. (ed) *Women, Literacy and Development: Alternative Perspectives*, London: Routledge

Rogers, A. (2006) Lifelong learning and the absence of gender, *International Journal of Educational Development*, 26, pp 189 - 208

Rogers, A. (2000) Literacy comes second: working with groups in developing societies, *Development in Practice* 10.2, pp 236-240

Rogers, A. and B. Street (2012) *Adult literacy and development: stories from the field*, Leicester: NIACE

Street, B.V. (1995) *Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*, London: Longman

Tang, Q. (2005) UNESCO's New Literacy Initiative for the Excluded (LIFE) in Commonwealth of Learning, *Literacy and Livelihoods: Learning for life in a changing world*, Vancouver: COL, pp 21 - 26

UIL (2009) *Global Report on Adult Education and Learning*, Hamburg: UIL

UIL (2013) *Literacy programmes with a focus on women to reduce gender disparities. Case studies from UNESCO Effective Literacy and Numeracy Practices Database (LitBase)*, Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning

UIL (2014) *Gender equality matters: empowering women through literacy programmes*, UIL Policy Brief 3, UNESCO/UIL

UN (2012a) *Resilient People Resilient Planet: A future worth choosing*, the report of the UN Secretary-General's High-Level Panel on Global Sustainability, January 2012

UN (2012b) *The Future We Want*, Rio+20 UN Conference on Sustainable Development, June 2012, Rio de Janeiro, Brazil

UN (2014) *Outcome Document – Open Working Group on Sustainable Development Goals*, downloaded on 2/8/14 from: <http://sustainabledevelopment.un.org/focussdgs.html>

UN (2015) *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 18th September 2015, UN General Assembly, downloaded from: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>



UNESCO (1996) Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Paris: UNESCO

UNESCO (2009) The forgotten priority: promoting gender equality in Education for Sustainable Development, Discussion paper to be discussed at the side event on 2nd. April 2009

UNESCO (2012) EFA Global Monitoring Report 2012, Youth and Skills: Putting Education to Work, Paris: UNESCO

UNESCO (2013) Proposal for a global action programme on Education for Sustainable Development as follow-up to the UN DESD after 2014, General Conference, 37th. Session, 4th. November 2013

UNESCO (2014) EFA Global Monitoring Report 2013/4, Teaching and Learning: Achieving quality for all (Summary Report), Paris: UNESCO

UNESCO-INRULED (2012) Education and training for rural transformation: skills, jobs, food and green future to combat poverty (Beijing)

**지속가능발전과  
여성의 권한강화를 위한 문해교육**

발행일 2015년 11월 24일  
발행인 민동석  
발행처 유네스코한국위원회  
서울시 중구 명동길(유네스코길) 26  
T.02-6958-4108 / F.02-6958-4255  
[www.unesco.or.kr](http://www.unesco.or.kr)

저자 애나 로빈슨판트  
감수 유성상  
편집 정용시, 김보영  
디자인 진지  
번역, 교열 이정훈, 신중범



