『종교와 문화』 제44호
서울대학교 종교문제연구소, 2023. pp. 41-67

다종교 사회의 종교문해력
: 역량 개념에 기초한 종교문해력 진단을 중심으로

박 범 석*

Ⅰ. 서론
Ⅱ. 다종교 사회와 문해
1. 문해의 이해와 실천
2. 종교문해의 개념 형성
Ⅲ. 종교문해 역량의 구성
1. 역량중심의 문해 수준
2. 문해력 진단의 예시
Ⅳ. 결론

Ⅰ. 서론

한국인에게는 유교의 윤리, 불교의 생사관, 기독교의 구원, 무속의 친근함이 일상에서 큰 갈등 없이 다종교를 수용하는 방식으로 체화되어 왔다. 외견 상으로는 한국이 다른 국가에 비해 다양한 종교들이 상호 존중하고 대화하는 것처럼 보일 수 있다. 그러나 종교 공동체 구성원 간 오해와 갈등이 근래의 사회 문제로 빈번하게 드러나고 있다. 국가별 갈등 인식 비교에 따르면 한국은 종교를 가진 사람일수록 정치 갈등을 가장 높게 인식하는 나라로 보고되고 있다.[1] 사회구성

* 남서울대학교 교양대학 강사

1) 2021년도 퓨 리서치의 각 나라별 갈등 인식 조사에 의하면 한국에서는 종교를 가진 사람이 정치 갈등을 가장 심각하게 인식한다고 보고되었다. 이러한 결과로 한국의 종교와 정

원이 종교 간 갈등을 크게 인식할 경우 종교 공동체 전반에 대한 회의와 불신으로 이어질 수 있는 점에서 세심한 주의를 필요로 한다. 종교 간 갈등이 큰 사회일수록 종교와 관련없는 다수의 구성원에게 종교에 대한 고정관념이나 혐오를 유발하므로 다종교의 공존을 어렵게 할 수 있다.[2)]

해외의 종교 간 갈등은 미해결 상태로 지속되고 있다. 팔레스타인의 유대교와 이슬람교 분쟁, 인도의 이슬람교와 힌두교 간의 테러 등에서 보이듯이 종교 간 분쟁은 일단 시작될 경우 끝을 짐작할 수 없는 맹목적 갈등 상황으로 나아간다. 영국, 미국, 호주와 같은 비교적 선진적인 다인종·다종교 국가에서도 종교 이해의 부재로 인한 사회 갈등이 해소되지 않고 있다. 대학은 다양한 종교 배경의 유학생들이 자연스럽게 학문을 공유하는 고등교육 기관이지만 일상 생활에서도 종교로 인한 갈등이 지속적으로 문제가 되고 있다.[3)] 자신이 신앙하는 종교 행사로 강의, 시험, 면접에 참석하지 못하는 대학생을 배려하는 문제, 학교 식당과 매점에서 할랄 푸드 지원을 요청하는 이슬람 교도의 문제 등은 영국 대학 내의 대표적인 종교 갈등 사례들이다.

종교 간 갈등 극복을 위해서는 종교 구성원 간의 분쟁을 예방하는 제도와 법의 정비가 선행되어야 한다. 그러나 대중이 종교문화를 향유할 수 있도록 건전한 종교관 형성을 안내하는 장기적인 문화 이해가 수반될 경우에만 실효성이 있다.

치의 관계를 단정지을 수는 없으나, 다른 나라에 비해 한국은 종교 신앙이 정치 신념과 밀접하게 연계되어 있거나 종교를 가진 사람들이 정치 갈등에 민감한 상황이라고 추정될 수 있다(한국61%, 프랑스56%, 미국49% 순). https://www.pewresearch.org/global/2021/10/13/diversity-and-division-in-advanced-economies/pg_2021-10-13_diversity_0-02 참조.

2) 단군에 대한 거부운동, 지역 전통 설화의 축제화에 대한 우상숭배 논란, 타종교 상징물 훼손 등의 문제들은 우리 사회에서 종교 간의 갈등이 상존하고 있음을 보여주는 사례이다.

3) 영국의 경우 다양한 종교 배경의 유학생이 주로 대학에서 자신의 신앙을 적극적으로 표현하기 때문에 갈등이 부각된다. 대학강의나 대중 강연에서 종교 분쟁과 관련하여 특정 종교를 옹호하거나 비판하는 허용의 범위가 논란의 대상이 된다. 이스라엘 시온주의나 이슬람 근본주의의 배타적인 입장을 견지하는 구성원들은 자기 종교에 대한 비판이나 지적을 수용하지 못하므로 학문과 언론의 자유가 종교 신념과는 양립할 수 없다고 본다. Adam Dinham and Matthew Francis, “Religious literacy: contesting an idea and practice,” in *Religious Literacy in Policy and Practice* (Bristol: Policy Press, 2015), 9.

종교공동체 역시 자신에 대한 건설적 비판과 문제의식을 탄압이나 억압이 아닌 자성의 과정으로 수용하는 포용력이 요구된다. 서구에서는 이러한 종교 간 이해를 도모하는 종교교육 연구의 한 분야로서 종교문해력(religious literacy)에 대한 탐구가 90년대부터 진행되어 왔다. 30여 년간 이루어진 종교문맹 퇴치를 위한 학술적 실천이라고 할 수 있다. 이에 비해 우리나라의 경우 종교문해력을 다룬 연구는 전혀 이루어지지 않고 있다. 종교교육 관련한 본격적인 연구 역사가 짧은 탓도 있겠으나 다양한 종교들이 크게 갈등없이 공존해왔기 때문에 문해력의 필요를 상대적으로 덜 느낀 분야일 수도 있을 것이다. 그렇다 하더라도 종교문해력 용어 자체가 종교학이나 종교교육학의 영역에서 전혀 언급되지 않은 상황은 주목할 만한 점이다.

2023년도 전반기에 검색된 국내 자료를 보면 다양한 영역에 적용되는 문해력 관련 학위논문이 800여 편이 넘고 학술지 논문은 700여 편에 달한다. 문해력에 대한 학술적 관심과 사회적 요구가 지속적으로 증가된 것에 비해 종교의 영역에서 문해력을 접근한 예를 찾을 수 없다. 한국에서는 'literacy'에 대한 번역어로서 리터러시, 문식성(文識性), 문해력(文解力)의 세 가지 용어를 사용하고 있다. 이들 키워드로 검색된 학위논문과 학술지 논문의 구체적인 수치는 다음과 같다.

<표-1> 리터러시 관련 국내 연구

검색 키워드	학위논문	학술지 논문
리터러시	500여 편 (박사논문 63편)	350여 편
문식성(文識性)	200여 편 (박사논문 38편)	230여 편
문해력(文解力)	130여 편 (박사논문 16편)	90여 편

다양한 영역의 문해력 연구가 상당히 많이 축적된 것에 비해 종교문해력에 대한 연구만 없는 것은 사회 경향뿐만 아니라 학술적 관점에서 해석되어야 할 것으

로 여겨진다.[4] 30여 개의 영역에서 리터러시를 적용한 연구가 진행되어 왔음을 본다면 한국 사회에서 종교의 문해력에 관심을 두지 않은 이유를 별도로 탐구해야 할 정도로 설명이 필요한 사항이 될 것이다.

본 연구에서는 이러한 배경을 토대로 한국의 현실에 맞는 종교문해력 연구에 대한 시론적 연구 진행을 목표로 한다. 다종교 사회로 급격히 진행되는 한국의 현실에서 종교문해가 요청되는 학술적, 교육적 맥락을 검토하고 역량 중심의 종교문해 개념과 그 실천 방향이 논의될 것이다. 문해 수준을 검토할 수 있는 역량의 영역과 주요 요인들을 살펴보고 이에 해당되는 예시 문항들을 제시하고자 한다.

Ⅱ. 다종교 사회와 문해

1. 문해의 이해와 실천

문해력(literacy)은 라틴어 어원 ‘litteratus’에서 유래한 ‘배운 사람’을 뜻하는 말이다. 초기에는 ‘문학(literature)’의 개념을 중심으로 ‘문학에 정통한 사람(person acquainted with literature)’이라는 의미로 쓰였다. 중세에는 성경을 이해할 수 있는 ‘라틴어를 읽고 쓸 수 있는 사람’을 뜻했고, 종교개혁 이후로는 ‘모국어로 읽고 쓸 수 있는 능력’으로 의미가 변화된다.[5] 19세기 영국의 산업혁명 이후로는

---

4) 문해력(리터러시)을 한정하는 수식어 혹은 문해력을 대상으로 연구된 키워드는 30여 개에 달한다. 크리티컬(비판적), 미디어, 디지털, 데이터(정보), 비주얼(시각), 푸드, 네트워크, 교육과정, 에니메이션, 뉴스, 스마트, 트랜스미디어, 문화, 심미적, 고전, 역사, 문법, 다문화, 정책, 생태, 영화, 컬러, 페미니즘, 피지컬, 헬스, 배구, 스포츠, 댄스, 식품 등이 있다. 문해력의 대상에 거의 제한이 없다고 볼 수 있다.

5) 어원에 따른 literacy의 의미는 ‘문자인(person of letters)’ 혹은 ‘문인(literati)’으로서 고전문학을 이해하고 감상할 수 있는 사람을 뜻한다. Gert Biesta et al., “Religious literacy: A Way forward for religious education? A report submitted to the Culham St Gabriel’s Trust,” (*Brunel University London & Hampshire Inspection and Advisory Services*, Retrieved November, 27, 2019), 5.

숙련공을 필요로 하는 산업현장에서 복잡하고 정교한 메뉴얼을 이해할 수 있는 '읽고 쓸 줄 아는 사람'을 말하게 된다. 오늘날의 일반적인 의미로서 '읽고 쓸 줄 아는' 기능적 의미(functional literacy)를 처음 제시한 그래이(W.S. Gray)에 이르기까지 문해력의 개념은 시대에 따라 요구되는 일종의 적응적이고 기능적인 의미로 사용되었음을 알 수 있다.6)

1990년대 초 국어교육 영역에서 'literacy'가 도입된 이후로는 학문 영역에 따라 우리말 번역이 다양하게 사용된 점이 주목된다. 국어교육의 영역에서는 주로 '문식성(文識性)'으로 번역되었고 교육학의 영역에서는 '문해력(文解力)'으로 쓰였다. 문화를 비롯한 그 이외 분야에서는 '리터러시'라는 발음 그대로 쓰이고 있다. 문해(文解)는 문자를 이해하는 포괄적인 성질, 능력, 행위를 뜻한다. '문식성(文識性)'은 문해의 의미에서 성질 혹은 상태를 강조하는 표현이고, '문해력(文解力)'은 능력 혹은 역량을 중시하는 표현이다. 본 연구에서는 종교교육을 통해 얻을 수 있는 문해의 역량을 강조하는 면에서 '문해력'이라는 표현을 사용하였다. 상황에 따라서는 포괄적인 의미로서 '문해' 사용을 병행할 것이다. 종교교육의 한 분야로서 literacy가 강조될 경우에는 종교 현상을 이해하고 종교적 실천 역량을 부각시키는 의미로서 종교문해력이 적절할 것으로 판단된다.

2000년 이후의 '새로운 문해력 연구(New Literacy Studies)'는 문해력이 개인의 기능적 활동을 넘어서 사회적 실천 수준으로 나아가도록 활발하게 논의해 온 경향을 보인다. 물론 새로운 문해력 연구 이전에도 문해력이 순수하게 개인의 인지적 능력이나 문자 이해 수준에만 머물렀다고는 볼 수 없다.7) 그러나 기존의 심리 수준의 문해력 연구와 달리 사회 실천에 주목하여 공동체 역량을 키울 것을 강조한 것은 상당한 차이점이다. 새로운 문해력은 다양한 영역의 활동을 광범위하게 포괄하는 면에서 일종의 다중문해력(multi-literacies)을 전제한다. 다중문해력은 해석 대상이 되는 텍스트를 무엇으로 보느냐에 따라 디지털 문해력, 금융 문해력,

---

6) 최근의 기능적 문식성(functional literacy)은 주로 비판적 문식성(critical literacy)과의 구분을 위한 기본적인 리터러시의 개념으로 쓰인다. Mike Baynham, *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts* (New York: Longman, 1995), 138-139.

7) Deborah Brandt and Katie Clinton, "Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice," *Journal of Literacy Research* 34(3) (2002): 339.

정서 문해력, 신체건강 문해력 등과 같이 전방위적인 실천 영역으로 확산된다.[8)]

사회적 실천으로서의 문해력은 실제적인 적응이 요청되는 사회적 상황을 텍스트로 인식하고 적극적으로 해석하고 참여하는 활동이라고 설명된다. 실천은 단순히 읽고 쓰는 텍스트와 관련된 활동만이 아니라 가치, 태도, 감정, 사회관계와 밀접하게 연계된다. 바톤과 해밀톤(Barton과 Hamilton)은 문해력 실천이 개인적인 성질이 아니라 공동체 내의 사람들과의 관계에서 형성된다는 점을 강조하며 문해력의 실천적 본질을 여섯 가지로 명시하고 있다.[9)]

1. 문해력은 일련의 사회적 실천으로 보는 것이 가정 적절하다.
2. 다양한 삶의 영역에서 다양한 형태의 문해력이 관련된다.
3. 문해력의 실천은 사회제도와 권력관계로 이루어지며 일부 문해력은 다른 문해력보다 더 지배적이고 가시적인 영향력을 갖는다.
4. 문해력 실천은 목적이 있으며 더 넓은 사회 목표와 문화 실천에 내재되어 있다.
5. 문해력은 역사적으로 위치 지워진다.
6. 문해력 실천은 변화되는 것이며 비형식적 학습과 의미의 형성 과정에서 새롭게 얻어진다.

이와 같은 사회적 실천으로서의 문해력은 문해 활동이 정형화된 기술이 아니며 역사적 상황에 따라 유연하게 적용되어야 하는 점에 주목한 개념이다. 문해의 능력 또한 고정적이고 비인격적인 일종의 지능처럼 개인의 성취에 의존하는 결정론적 의미에 한정되지 않는다. 기능적 능력의 도달점을 설정하여 이를 달성하기 위한 교육의 과정에 집중한다면 문해 활동의 사회적 의미는 지극히 제한적일 수밖에 없다.

---

8) Gert Biesta et al., “Religious literacy: A Way forward for religious education? A report submitted to the Culham St Gabriel’s Trust,” 7.

9) 영국 Lancaster Literacy Research Center에 기반을 둔 바톤과 해밀톤은 사회적 실천으로서의 문해력 이론을 발전시킨 대표적인 학자로 알려진다. D. Barton & M. Hamilton, *Local Literacies: Reading and Writing in One Community* (London: Routledge, 1989), 8.

개인의 능력 중심의 기술적이고 기능적인 문해 개념을 넘어서도록 주장한 관점은 비판적 문해력에서도 찾을 수 있다. 비판적 문해력은 기능적인 문해력이 작동하는 억압적인 사회구조를 비판하며 일종의 해방적 읽기로서 문해 활동이 이루어져야 함을 강조한다.[10] 비판적 문해력의 입장에서는 문해력이 단지 교육현장에서 지적 능력의 차원으로 논의되는 중립적인 표현이 아니라 이미 그 자체가 정치적인 행위라고 전제한다. '문해력이 인권이다'는 표현처럼 적절한 문해력을 획득하지 못할 경우 행복을 추구할 수 있는 기본 권리도 영위할 수 없게 된다.[11] 일차적으로는 문해력이 높을수록 경제적 이익을 얻을 가능성이 높다. 경제적 이익 이외에도 문해력을 통해 사회화 수준, 정체성 발달, 민족과 공동체의 소속감 형성에 기여할 기회가 커진다. 비판적 문해력의 상세한 내용을 다루는 것은 본 논문의 주제를 넘어선 것이므로 문해 활동이 사회적 실천의 한 양상으로서 기능적 순응성을 극복하려는 일종의 참여 행위임을 언급해 두고자 한다.

종교문해력은 앞서 언급된 사회적 실천 문해력과 다중문해력의 영역에 광범위하게 걸쳐 있다. 종교문해력의 기능적 측면만으로는 종교에 대한 교리와 역사, 비교종교 관련 지식의 습득으로 그 영역이 제한된다. 그러나 사회적 실천의 관점에서는 다른 문해력과 달리 종교문해력이 갖는 체험과 참여의 무게에 따라 더 많은 요인이 고려되어야 한다. 개인의 신앙체험, 수행과정, 종교 공동체와의 유대관계에 따라 종교 문해 활동이 집단 귀속적인 배타성에서 자유로울 수 없기 때문이다. 학습자가 특정 신앙에 귀속된 조건에서는 종교문화를 객관적으로 이해할 수 있는 기회가 줄어들게 되고 자신이 참여하는 공동체에 대한 비판적 성찰의 여지가 차단될 수도 있다.

최근의 한국 사회는 종교문해가 절실히 요구되면서도 그 확산이 어려운 상황

---

10) 차이의 정치학에 기초한 비판적 문해력은 학습자에게 특정 계층, 인종 또는 성적 주체성에 관계없이 경계를 넘는 기회를 제공한다. 따라서 비판적 문해력은 특정 권력 관계 내에서 역사적으로 구성된 자신의 경험을 의식하는 과정으로서 읽고 쓰는 법을 배우는 것이다. Elizabeth Bishop, "Critical literacy: Bringing theory to praxis," *Journal of Curriculum Theorizing* 30(1) (2014): 51.

11) Gert Biesta et al., "Religious literacy: A Way forward for religious education? A report submitted to the Culham St Gabriel's Trust," 6.

에 놓여 있다. 다른 문해 분야가 새롭게 관심을 확장시켜 나가는 것과 달리 종교 인구수 감소와 대중의 종교에 대한 불신이 커지면서 종교에 대한 무관심이 사회의 주요 현상으로 나타나고 있다. 일부 종교인이 근본주의 입장에서 정당화하는 과격한 배타성, 종교인이 세속 정치에 참여하며 지지하는 특정 정치 성향, 반사회적 종교지도자의 중대 범죄 행위 등이 증가하면서 일반인들의 종교에 대한 회의와 피로감이 가중되고 있다.

종교문해력이 저하된 이유를 공교육에서 종교에 대한 상대적이고 객관적인 접근을 강화하고 신앙고백적 종교교육을 금지시킨 것에서 찾기도 한다.[12] 교회에서 담당하던 교육과 복지의 역할을 국가가 대신하면서 종교의 신앙교육이 공교육에서 유지될 명분을 갖지 못했다는 점이다. 한국에서는 입시위주 교육상황에서 종교교육이 입시에 반영되지 않으므로 무관심하게 방치된 특징적 현상으로 볼 수도 있다. 종교교육이 입시에 반영된다고 해서 종교문해력 향상을 기대하는 것도 불가능하다. 마치 도덕이나 윤리 과목이 입시에 반영된 순간에 그 취지와 상관없이 암기교과로 전락된 점을 반면교사로 삼아야 할 것이다. 그럼에도 공교육의 장에서 특정 신앙이나 교리를 옹호하는 호교론적 한계를 극복하려 노력한 점은 긍정적으로 평가될 수 있다. 그러나 종교 자체에 대한 무지와 오해를 적극적으로 대처할 수 있는 건강한 소통 구조를 형성하는 데에 소극적이었다는 비판을 면하기는 어렵다.

2. 종교문해력의 개념 형성

롸이트(Wright)는 종교교육 관점에서 종교문해력의 개념을 다룬 초기 학자로 평가된다. 롸이트는 종교문해력을 학문적 입장이 강화된 신학과 철학의 관점에서 성찰하고자 하였다. 그가 정의하는 종교문해력은 '종교 현상을 정보에 입각하여 지적이고 정교한 방식으로 성찰하고 소통하고 행동하는 것'이다.[13] 그는 영국

12) Adam Dinham, "Public Religion in an Age of Ambivalence: Recovering Religious Literacy after a Century of Secularism," in *Issues in Education and Religion: Whose Religion?* ed. L. Beaman and L. van Arragon (Leiden: Koninklijke Brill, 2015), 20.

13) Andrew Wright, *Religious Education in the Secondary School: Prospects for Religious*

의 중등학교 종교교육은 종교에 대한 지식 습득으로서의 기능적 문해력에 머물렀다고 보았다. 기능적 문해력은 종교에 대한 이해 능력을 직접적으로 연결하여 종교에 대해 '읽고, 쓰는' 기본 소양으로서의 문해력에 한정된다. 롸이트의 입장은 이러한 낮은 수준의 문해력을 넘어서려는 비판적 종교교육의 관점을 취한다.[14] 비판적 종교교육은 비판적 교육이론과 유사한 표현으로 혼란의 여지가 있는데 사회학적 비판이론의 입장보다는 학술적인 성찰이 강조된 개념이다.

그는 교육의 장에서 종교문해력이 저하된 원인이 신앙고백적 종교교육이 붕괴된 이후 객관적인 지식을 중시하는 분위기에 있다고 지적한다. 그렇다고 신앙중심적인 종교 접근으로의 회귀를 옹호하는 것은 아니다. 계몽주의적인 이성적 접근과 체험 중심의 신앙적 접근을 다시 결합할 수 있는 비판적 종교교육 관점을 취한다.[15] 비판적 종교교육을 통해 어린이는 자신의 현실 세계와 만나고 종교에서 주장하는 진리와 지식의 장에 참여할 수 있게 된다. 그가 말하는 종교적으로 교육받은 어린이는 지혜, 통찰력, 지성과 정보로 균형잡힌 판단력을 증가시키고 종교와 대화할 수 있는 능력을 갖게 된다. 이러한 그의 종교교육의 접근은 초기의 접근이라고 하더라도 다소 선언적이고 이상적인 형태로 보인다.

롸이트는 잉글랜드와 웨일즈의 공립학교 사례를 토대로 비판적 종교교육의 두 가지 성취목표를 제시한다. 그 첫 번째는 '종교에 대한 배움(learning about religion)'으로서 학생들이 의미와 진리를 추구하기 위한 궁극적인 질문에 대해 해석하고 분석하고 설명하도록 장려한다.[16] 학생들이 커리큘럼 내용을 재생산하거나 단순 사실을 암기하도록 하는 것이 아니라 신학적 진리 주장에 대한 심층의 의미를 탐구할 수 있도록 요구한다.[17] 그는 종교교육이 관용을 증진하는 핵심 역

Literacy (London: Fulton, 1993), 47.

14) Gert Biesta et al., "Religious literacy: A Way forward for religious education? A report submitted to the Culham St Gabriel's Trust," 19.

15) Andrew Wright, "Critical religious education and the national framework for religious education in England and Wales," *Religious Education* 103(5) (2008): 518.

16) DES/QCA, *Religious education: The non-statutory framework* (London: DES/QCA, 2004), 35.

17) 롸이트는 잉글랜드와 웨일즈의 종교교육이 문화적 관용을 강화하는 수단이 되면서 도덕 교과의 형태로 축소되었다고 비판한다. Andrew Wright, "Critical religious education

할을 하지만 학문적 엄밀성에 일차적인 책임이 있으며 학생 스스로 명확한 정보에 입각한 지성의 방식으로 접근해야 선택과 행동의 자유가 보장된다고 보았다.

두 번째는 '종교로부터의 배움(learning from religion)'을 제시한다. 학생들은 자신이 탐구한 종교의 관점에서 자기 경험을 성찰하고 그에 대해 적절하게 대응할 것이 요구된다. 자신의 정체성, 가치와 헌신, 타인과의 관계, 삶의 의미와 목적, 궁극의 진리에 대한 질문들이 성찰의 대상이 된다. 이러한 질문에 대한 답을 스스로 해석하고 평가하고 전달하는 방법을 배움으로써 삶에서 직면하는 기회와 도전에 대비할 수 있으며 자신만의 신념과 행동 패턴을 개발할 수 있게 된다. 물론 롸이트는 종교에 대한 배움과 종교로부터의 배움은 분리될 수 없으며 동전의 양면과 같다고 말한다. 개방적이고 지성적인 궁극의 진리 추구와 개별적인 신앙의 형성은 분리가 될 수 없다는 의미이다.[18]

롸이트의 이러한 주장은 최근의 종교교육 관점에서는 크게 새로울 것 없이 일반화된 내용들이다. 그럼에도 당시로서는 선구적으로 종교문해력의 의미를 환기시켰으며 비판적 사고를 통해 적극적으로 종교와 삶의 문제를 연결시키는 주장으로 평가된다. 그는 신앙이 종교 신자들만의 전유물이 아니며 무신론자, 유신론자, 불가지론자 모두가 일정한 형태의 신념 체계를 중심으로 삶을 지향하고 있음을 상기시켰다. 이들 모두에게는 적절한 교육적 지원을 통해 자신의 세계관을 성찰하고 비판적으로 검토할 수 있는 종교문해력이 요구된다고 보았다. 그에게서 종교문해력은 종교뿐만 아니라 세속적인 신념체계를 이해하는 광범위한 개방적 이해 활동의 하나이다.

롸이트 이후로 종교문해력에 대한 연구는 프로데로(Prothero)와 무어(Moore)로 이어진다. 프로데로는 북미의 종교교육 상황이 롸이트의 비판과는 다른 맥락에 있음을 강조한다. 말그대로 열악한 수준의 종교문해를 해결할 수 있는 긴급한 수준의 종교교육이 요구된다고 보았다.[19] 그는 최근 수십년 동안 미국인의 종교문

---

and the national framework for religious education in England and Wales," 519.

18) Andrew Wright, "Critical religious education and the national framework for religious education in England and Wales," 520.

19) 2007년의 프로데로의 대표적인 저작 *Religious Literacy: What Every American Needs to Know –And Doesn't*는 제목에서 알 수 있듯이 문화문해력을 제시한 허치(Hirsch)의 선

해력이 밑바닥까지 떨어졌다고 말한다. 실질적으로는 대다수가 종교문맹에 해당되므로 기능적 문해력의 저하로 인한 사회참여의 장애 형태로 드러나게 된다.[20] 그는 종교 지식과 이해가 부족한 현실을 비판하는 대신에 어떠한 형태의 지식이 필요하고, 어떠한 방식의 교육이 필요한가의 현실적인 요구에 집중한다.

그가 말하는 종교 문해력은 종교 전통의 기본 구성 요소인 주요 용어, 상징, 교리, 관습, 말, 인물, 은유 및 이야기를 일상에서 이해하고 사용하는 능력을 의미한다.[21] 그는 보편화된 일반 언어로 문해가 이루어질 수 없듯이 종교 역시 추상적인 문해력이 불가능하다고 보았다. 개별 언어에 따른 문해력이 필요한 것처럼 종교문해력은 개신교문해, 불교문해, 이슬람문해와 같이 특정한 종교의 문해를 뜻하게 된다. 예를 들어 개신교 문해는 개신교 개혁의 역사, 신조, 성경의 기본 상징, 영웅, 주요 이야기들을 아는 것이다. 마찬가지로 불교문해와 이슬람문해는 각각의 주요 용어, 상징, 이미지, 신념, 관습, 경전, 성인, 이야기를 이해하고 사용하는 능력을 말한다.[22]

프로데로는 종교문해력이 필요한 이유를 종교가 중시되는 국가와 세계에서 시민들이 사회, 정치, 경제 생활에 온전하게 참여할 수 있도록 돕는 것이라고 보았다. 그에 의하면 오늘날의 미국에서 가장 중요한 것은 기독교문해력이다. 미국에는 현재 세계 역사상 가장 많은 기독교인이 있으며 정치인 대다수가 기독교인으로 구성된다. 상원과 하원의 20년간의 의회 기록에서 일상적으로 성경 구절이 인용되고 있으며 1000회 이상의 황금률과 500회 이상의 선한 사마리아인의 예화가 언급되고 있다.[23] 예수의 주요 행적은 물론 다윗과 골리앗과 같은 성서의 주요

구적인 저서 *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (1987)에서 영감을 받은 것으로 알려져 있다.

20) 프로데로는 종교교육이 특정 종교의 미덕을 가르치는 것이 아니라 사실적 지식에 초점을 두어 시민적 가치를 익히는 것으로 보았다. 종교 소양을 통해 시민사회의 참여가 가능하다는 점에서는 문해력의 기본 개념에 해당하는 기능적 문해력을 중시한 것으로도 볼 수 있다. Benjamin P. Marcus and Allison K. Ralph, "Origins and Developments of Religious Literacy Education," *Religion & Education* 48(1) (2021): 23.

21) S. Prothero, *Religious Literacy: What Every American Needs to Know – And Doesn't* (NY: HarperCollins, 2007), 12.

22) S. Prothero, *Religious Literacy: What Every American Needs to Know – And Doesn't*, 12.

인물의 이야기를 알고 있어야 미국 미디어에서 제시하는 사회와 문화 이슈의 기독교적 은유를 온전히 이해할 수 있게 된다.

프로데로가 이처럼 시민사회 참여에 요구되는 기독교 중심의 주류 종교 문해에 중점을 두었다면 무어는 문화적 총체의 관점에서 종교에 접근할 것을 주장한다. 종교의 내용과 범위를 아는 것 이상으로 탐구하는 방법이 중요하다는 점을 강조한다. 무어에 의하면 종교문해력은 사회, 정치, 문화 생활의 근본적인 교차점을 다양한 렌즈를 통해 식별하고 분석하는 능력을 뜻한다. 따라서 종교와 종교적 영향의 맥락을 인간 경험의 모든 차원에서 이해하지 않으면 안 된다.[24] 프로데로가 직접적인 종교 지식을 중시했다면 무어는 문화가 집약된 종교를 다양한 방식으로 접근해야 함을 강조하고 있다. 무어에게서 종교는 인종, 민족, 성별, 계급과 함께 역사와 사회를 이해하는 중심 개념이 되고 종교문해력은 복수의 민주주의를 해석할 수 있는 효과적이고 필수적인 삶의 기술로 간주된다.

무어는 종교적으로 문해력을 갖춘 사람이 지니는 두 가지 특성을 제시한다. 첫째로는 특정 사회, 역사, 문화의 맥락에서 형성되고 지속되어 온 여러 종교 전통의 역사, 주요 문헌, 신념, 관습, 현대적 표현에 대한 기본적인 이해이다. 둘째로는 시간과 장소를 초월한 정치, 사회, 문화 표현의 종교적 차원을 식별하고 탐구하는 능력이다.[25] 이렇게 두 가지 특성으로 나눈 이유는 특정한 맥락에서 형성된 종교문화의 개별성과 시공을 초월한 종교신념의 보편성을 아우르기 위한 것으로 이해된다. 무어의 이러한 입장은 삶의 문제에 대해 '성경에서 말하는 것을 탐구하는 것'과 같은 기존의 관행적인 종교 이해가 부적절하다는 것을 드러낸다.

---

23) 9.11테러 1주년 기념으로 전국에 방송된 조지 부시 대통령의 연설은 요한복음 1장 5절의 "빛이 어두움에 비치되 어두움이 깨닫지 못하더라"는 인용으로 마치고 있다. 미국의 정치와 미디어의 의도를 정확히 이해하기 위해서는 성서의 주요 구절, 이야기, 상징들을 알고 있어야만 한다. S. Prothero, *Religious Literacy: What Every American Needs to Know–And Doesn't*, 12.

24) Diane L. Moore, "Diminishing religious literacy: Methodological assumptions and analytical frameworks for promoting the public understanding of religion," in *Religious Literacy in Policy and Practice* (Bristol: Policy Press, 2015), 31.

25) Diane L. Moore, "Diminishing religious literacy: Methodological assumptions and analytical frameworks for promoting the public understanding of religion," 30-31.

롸이트에서 무어에 이르는 일련의 종교문해력에 대한 관점들은 종교문해력이 단일한 방식으로 정의되는 것이 아니라 다중적인 형태로 구성될 수밖에 없음을 보여준다. 종교문해력에 대한 개별 학자들의 접근을 다른 종교문화권에 일반화시키기에는 제약이 따르는 것도 분명하다. 롸이트의 경우 종교에 대한 배움과 종교로부터의 배움은 종교문해에 접근하는 두 차원일 수 있으나 주류 종교에 속하지 않거나 종교에 대해 회의적인 종교 '타자'들에 대한 배려를 염두에 두지 않았다. 프로데로 역시 개신교 중심의 미국 종교문해를 논의하며 시민사회의 참여를 강조하다 보니 개신교 이외 종교와의 대화와 공존에 대해서는 구체적으로 다루지 않는다. 이러한 문제는 종교문해력 자체의 제한점이기보다는 종교문해력이 어떠한 목적을 갖느냐에 따라 다르게 정의되고 수행될 수밖에 없음을 보여주는 예시가 될 것이다.

종교와 관련된 지식이나 역사를 많이 안다고 해서 종교적 관용이나 다원성이 저절로 키워진다고 말할 수는 없다. 종교문해력이 요구되는 구체적인 사회 환경, 문화 특성, 다종교 환경 등이 고려되어 해당 공동체에서 요구되는 종교문해력의 목적과 목표가 상세하게 논의될 필요가 있다. 한국에서의 종교문해력은 한국적인 다종교 현상과 교육 문화가 면밀하게 검토되어 다양한 연구들이 축적되고 논의되는 과정이 요구된다.

Ⅲ. 종교문해 역량의 구성

1. 역량중심의 문해 수준

종교문해력을 명확히 정의하는 것은 종교교육의 목표에 부합되는 절차이기도 하지만 내용과 방법을 설계하는 데에도 중요한 지침이 될 수 있다. 프로데로와 무어의 정의를 앞서 상세하게 논의하였지만 이들 연구가 종교문해력의 영역을 제시하거나 종교교육 커리큘럼을 구성하는 방향으로는 나아가지는 않는다. 다만

쇼우(Shaw)는 딘햄(Dinham)의 종교문해력 구분에 근거하여 종교교육 모델을 제시한 바 있다. 딘햄은 종교문해력을 범주(category), 성향(disposition), 지식(knowledge), 기술(skills)의 네 영역으로 구분하였다.[26] 각각의 범주는 종교문해력을 구성하는 요인으로 기능한다. 쇼우는 딘햄의 이러한 네 영역을 종교와 세계관(Religion & worldview) 모델로서 확장하려 했으나 종교교육의 목적을 오히려 모호하고 추상적으로 인식하는 결과를 낳았다. 세계관이 종교와 밀접하게 관련되거나 중첩될 수는 있으나 세계관을 종교와 병렬적인 범주로 두는 것은 종교교육의 목적에도 부합되지 않는다. 아울러 종교와 관련한 구체적인 개인적, 사회적 문제 상황을 파악하는 데에 딘햄의 네 영역 구분이 분명하게 적용되기 어려운 한계가 지적된다.

한국의 종교 상황에서 이들 모델을 적용하는 것이 적절한 것인지는 추후의 논의가 필요하겠지만 번역된 용어만으로는 직관적으로 쉽게 와닿지 않는다. 한국의 종교문해력 연구가 전무한 상태이므로 선행 연구를 검토하여 종교문해력 전반에 대한 시사점을 얻는 데에도 어려움이 있다. 이러한 선행 연구의 제약을 극복하기 위해서는 초·중등 교육과정(‘2015 교육과정’, 제2018-162호)에서 명시한 ‘핵심 역량’에 따른 학습자의 능력에 주목할 필요가 있다. 역량 개념에 따라 종교문해력을 구성하는 요인을 검토하여 문해 수준을 파악하는 하나의 척도를 추출해 볼 수 있다. 2015 개정 교육과정에 역량 개념이 구체적으로 어떠한 취지로 도입되었는지를 살펴본다면 그 역할이 구체화될 것이다.[27]

---

26) 범주(category)는 종교 개념에 대해 비판적으로 사유할 수 있는 사회학적 관점을 말한다. 성향(disposition)은 종교와 종교 아닌 것, 타인의 종교에 대한 관점을 묻는 것이다. 지식(knowledge)은 특정 체계의 종교와 믿음에 대해 알아야 할 것을 말한다. 기술(skills)은 지식을 능숙하게 통합할 수 있는 능력이라 할 수 있다. 쇼우는 딘햄의 네 영역을 종교와 세계관(Religion & worldview)의 교육모델로서 확장하기 위해 학교현장에서의 반응을 분석하였다. Martha Shaw, “Towards a religiously literate curriculum – religion and worldview literacy as an educational model,” *Journal of Beliefs & Values* 41(2) (2020): 151-158.

27) 2015 개정 교육과정에서는 ‘자기관리 역량’, ‘지식정보처리 역량’, ‘창의적 사고 역량’, ‘심미적 감성 역량’, ‘의사소통 역량’, ‘공동체 역량’ 범교과적인 6개의 역량으로 총론에 제시하였다. 이들 역량은 개별 교과들에 동일하게 적용되어 하위 개념들을 구성하게 된다.

역량은 ‘competence’, ‘competency’, ‘capability’, ‘capacity’를 번역한 말로 능력으로 대체될 수 있으나 능력보다는 교육과정의 목표를 선명하게 부각시키려는 용어로 볼 수 있다.[28] 역량의 개념을 처음 사용한 화이트(White)는 ‘환경과 효과적으로 상호작용하는 개인의 능력’으로 정의하였다. 화이트는 유기체의 동기를 욕망이나 본능으로 환원하려 했던 당시의 교육학 경향을 비판하였다. 그는 환경을 다루는 유기체의 선택적이고 지속적인 특성으로 역량의 개념을 제시하고자 했다.[29] 이를 현대적인 개념으로 적용한 맥클레란드(McClelland)에 와서는 지능검사나 적성검사로 평가할 수 없었던 구체적인 수행장면과 실행능력을 측정하는 역량 검사도구가 개발되었다.[30]

역량 개념이 본격적으로 부상하여 전세계에 공유된 것은 OECD의 발표에 의한다. OECD에서 제시한 DeSeCo(Definition and Selection of Competencies) 프로젝트에서는 미래 사회에서 요구되는 생애의 핵심 역량을 첫째, 상호작용으로 여러 도구를 활용하는 능력(Use tools interactively), 둘째, 이질적 집단 간의 상호작용 능력(Interact in heterogeneous groups), 셋째, 자율적으로 행동하는 능력(Act autonomously)으로 제시하였다.[31] 이를 역량과 내용으로 다시 범주화한 것이 OECD Learning Framework 2030으로 발표된 내용이다.[32] 여기서 주목되는 것은 역량을 지식(Knowledge), 기술(Skills), 태도와 가치(Attitudes and Values)로 명료

---

28) 지능이나 적성이 타고난 성향이 강하다고 본다면 역량은 학습과 경험으로 통해 획득된다는 의도가 강조된 것으로 볼 수 있다. G. Biesta and M. Priestley, “Capacities and the Curriculum,” in *Reinventing the Curriculum: New Trends in Curriculum Policy and Practice* (London: Bloomsbury, 2013), 36.

29) 허지원, 「역량기반 교육개념체제의 이해와 조건 탐색을 통한 과제 제시」, 『핵심역량교육연구』 6(1) (2021): 3-4.

30) 역량의 다양한 정의에서 드러나는 특성을 총체성, 수행성, 맥락성, 학습가능성의 측면으로 정리하기도 한다. 윤정일 외 공저, 「인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원」, 『교육학연구』, 45(3): 239.

31) OECD, DeSeCo, *Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary* (2005) http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html.

32) 여기서는 핵심역량(key competencies)이 강조되지는 않았지만 역량이 교육과정의 주요 기조라는 점은 유지된다. OECD, *OECD Learning Framework 2030* (OECD Position Paper, 2018).

화하면서 방법론을 구체화한 점이다. 역량의 내용과 예시를 요약하면 다음과 같다.

<표-2> OECD의 Learning Framework 2030 역량

역량	주요 내용	예시
지식	규범적 지식	새로운 지식 개발
	절차적 지식	목표달성 수행방법
기술	인지 및 초인지 기술	비판적 사고, 창의적 사고, 자기조절
	사회적 및 정서적 기술	공감, 자기효능감 및 협력
	실용적 및 신체적 기술	새로운 정보 및 통신 기술 사용
태도와 가치	태도	동기, 신뢰, 다양성 및 미덕 존중
	가치	생명과 인간의 존엄성, 환경 존중

위의 표에서 보이는 지식, 기술, 태도와 가치는 세계 각국의 다양한 문해력 영역에서 역량의 요인과 내용으로 활용되고 있다. 아직 종교문해력과 관련한 역량의 요인들이 제시된 바가 없으므로 여기서는 핵심 역량을 지식, 공감, 실천의 영역으로 구분하고자 하였다. 이들은 인지, 정서, 행동으로 구분되는 심리학의 인간 이해와 전인교육의 교육철학 입장에서 크게 어긋나지 않는다고 판단되어 고려한 기준이다. 본 연구에서는 지식, 공감, 실천의 영역이 강조된 작업가설적 종교문해력의 정의로서 '종교문해력은 다종교 사회의 문화와 가치를 이해하고 소통과 배려를 실천할 수 있는 공감 능력'이라고 설정하였다. 이를 위해 지식, 공감, 실천의 핵심 역량을 설정하고 각각의 주요 요인과 내용들로 구체화하였다.

지식은 유형과 무형, 역사와 교리로 구분하였다. 유형은 인물과 장소와 관련된 내용이며 무형은 의례와 제도에 대한 내용으로 구성된다. 역사는 종교의 형성과 성장 과정에 대한 지식이며, 교리는 종교의 사상과 주요 개념으로 구성하였다.[33]

33) 지식과 관련한 요인은 한국적 특수성이 고려될 필요가 있다. 고등교육 진학률이 월등히 높은 우리나라의 경우 종교에 대한 지식을 묻는 경우는 주로 공교육 교과내용이 반영된

공감은 정서적인 영역으로서 수용과 존중, 체험과 표현으로 구분하였다. 수용과 존중은 자신의 종교뿐만 아니라 타종교를 수용하고 타종교인과 교감할 수 있는가의 여부를 다룬다. 체험과 표현은 종교와 관련한 영적 체험에 대해 어느 정도 공감할 수 있는가를 다룬다.

실천은 배려와 존중, 소통과 비판으로 구분하였다. 배려와 존중은 의무와 책임의 측면보다는 자신과 다른 종교의 입장을 공유하며 문화적으로 향유를 할 수 있는지를 다룬다. 소통과 비판은 타종교와 대화할 수 있으며 자신의 종교를 비판적으로 성찰할 수 있는지를 다루게 된다. 이를 표로 정리하면 다음과 같다.

<표-3> 역량별 주요 요인과 내용

역량	주요 요인	내용	문항 방식
지식	유형과 무형	인물과 장소/의례와 제도	선다형
	역사와 교리	형성과 성장/사상과 개념	
공감	수용과 인정	정서적 교감	5점 척도
	체험과 표현	영적 감수성	
실천	배려와 존중	문화적 향유	
	소통과 비판	대화와 성찰	

지식의 영역은 앞선 각주에서 언급했듯이 우리의 교육 상황에서는 마치 입시 위주의 암기과목 내용으로 받아들여질 수 있다. 종교문해력을 연구해 온 서구의 자료를 보면 여전히 종교에 대한 지식 중심의 퀴즈 형태로 종교문해력 진단이 이루어지는 것을 볼 수 있다.[34] 이들에게는 종교에 대한 기본 지식이 가장 중요

내용들이다. 종교와 관련된 지식 내용들은 국사, 사회, 윤리, 도덕 등의 교과들과 겹치는 점에서 세밀한 검토의 여지가 있다.

34) 종교문해력을 종교에 대한 상식이나 지식으로 이루어진 문항들을 확인하려면 다음의 사이트를 참고할 수 있다.
https://www.pewresearch.org/quiz/u-s-religious-knowledge-quiz
https://assets.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/11/2007/12/protheroquiz.pdf
https://www.discoverybound.org/wp-content/uploads/2016/04/Religious-Literacy-Quiz-with-

하다고 판단되어 강조된 것일 수 있다. 우리의 경우 다양한 종교들이 자연스럽게 일상에서 공존해 왔기 때문에 종교에 대한 기본 상식과 지식들이 크게 낯설게 느껴지지 않는다. 학교 교과에서도 종교와 관련된 사상과 개념들이 적지 않게 제시되고 있는 점도 종교 지식에 큰 거부감이 없는 요인이 된다. 따라서 한국 사회에서는 종교 지식 자체보다는 종교 지식을 어떻게 현실에 적용하느냐는 방법과 태도의 문제가 더 중요하다고 볼 수 있다.

이처럼 종교문해력의 진단은 문화권의 상황과 목적에 따라 역량과 요인의 규정이 달라질 수 있으므로 국내외의 종교문해력 진단 요인을 본격적으로 비교하고 검토하는 것은 별도의 논의로 미루고자 한다. 우리의 경우 기본적인 종교 지식도 중요하지만 자기종교 개방성, 타종교 수용성, 종교와 관련한 건전한 소통과 성찰이 가능한지를 묻기 위한 목적이 더 크다고 할 수 있다. 종교 간 갈등을 극복하기 위해서는 종교에 대한 지식뿐만 아니라 무엇보다 타종교 문화에 대한 열린 정서와 태도가 요구되는 점을 강조하고자 하였다.

Answers.pdf
https://www.playbuzz.com/intellectualtakeout10/religious-literacy-quiz
https://www.interfaithamerica.org/resources/interfaith-literacy-quiz/
https://www.uua.org/re/tapestry/youth/chorus/workshop4/173687.shtml
http://www.mybrotherfromanothermother.org/test-your-religious-literacy

2. 문해력 진단의 예시

1) 지식 역량의 예시

앞서 제시된 역량에 따라 주요 요인을 진단할 수 있는 문항을 예시해 보았다. 이들 요인이 유의미한지를 판단하기 위해서는 적절한 표준화 과정이 수반되어야 하므로 이를 위한 선행 단계로서 기본 문항을 구성한 것이다. 지식의 문항은 명확한 답이 정해져 있기 때문에 5지 선다형으로 구성하였다.[35)]

<표-4> 지식 역량 문항 예시

역량	주요 요인	내용	문항 예시
지식	유형과 무형	인물과 장소	1. 단군을 모시는 종교는? ① 천도교 ② 원불교 ③ 증산교 ④ 대종교 ⑤ 모름 3. 교황 제도가 있는 종교는? ① 개신교 ② 천주교 ③ 이슬람교 ④ 유대교 ⑤ 모름
		의례와 제도	1. 구약성경의 처음 5권(모세5경)이 아닌 것은? ① 창세기 ② 출애굽기 ③ 레위기 ④ 여호수아 ⑤ 모름 2. 일상에서 불교신앙인이 행하는 의례는? ① 사십구재 ② 수륙재 ③ 방생재 ④ 조석예불 ⑤ 모름

2) 공감 역량의 예시

공감의 역량은 스스로 어느 정도의 성향을 갖고 있는지 체크할 수 있도록 5점 척도로 구성하였다. 점수를 통해 각각의 요인에서 어떠한 부분에 자신이 가치를

35) 우연히 맞출 수 있는 가능성을 배제하기 위해 '모름'의 선택지를 두었다. 응시자에게는 모르는 문항에 대해 '모름'을 택하도록 안내할 필요가 있다. 주관식 문항이 더 적절할 수 있으나 선택지의 내용을 다양하게 접하는 것만으로도 학습의 기회를 제공한다는 의미에서 객관식 문항으로 제작하였다. 지식 문항은 반복 응시에 따른 학습의 효과를 방지하기 위해 문제은행식 출제를 필요로 한다.

두고 있는지 판단할 수 있도록 한다. 응시자가 점수의 정도에 따라 민감하게 반응하거나 불편함을 느낄 수 있으므로 점수의 높낮이로 성숙도를 판단하는 것이 아님을 미리 안내해 줄 필요가 있다.

<표-5> 공감 역량 문항 예시

역량	주요 요인	문 항
공감	수용과 인정	나는 모든 종교에 나름의 진리가 있다고 생각한다.
		나는 소수인의 종교도 존중되어야 한다고 생각한다.
		나는 다양한 종교들이 공존할 수 있다고 생각한다.
		나는 신흥종교도 종교로서 인정할 수 있다.
		나는 신앙할 자유와 신앙하지 않을 자유 모두를 인정한다.
	체험과 표현	나는 기도나 명상 같은 영적 수행이 필요하다고 생각한다.
		나는 다른 종교의 문화행사에 불편함없이 참여할 수 있다.
		나는 다른 종교의 봉사활동이나 동호회에 참여할 수 있다.
		나는 종교 교조들에게 예의(인사, 절)를 표할 수 있다.
		나는 다양한 종교의 신행과 의례에 관심이 있다.

3) 실천 역량의 예시

실천 역량은 공감과 마찬가지로 5점 척도로 구성된다. 실천과 공감의 요인이 어떠한 차이가 있는지 의문이 들 수 있다. 기본적인 태도면에서 유사할 수 있으나 실제로 내가 참여하거나 행동으로 구현할 수 있는지의 여부에서 공감과는 차이가 있다. 예를 들어 타종교인을 존중한다는 마음이 있을 수 있으나 타종교인을 자신의 가족 구성원으로 맞이하여 함께 생활할 수 있는지를 묻는 실천의 문제는 다를 수 있기 때문이다. 마찬가지로 타종교를 존중하지만 내가 거주하는 건물이나 이웃에 타종교 시설이 들어서는 것을 수용할 수 있는 것은 별도의 실천 역량으로 볼 수 있을 것이다.

<표-6> 실천 역량 문항 예시

역량	주요 요인	문 항
실천	배려와 존중	나는 종교(신앙)의 자유를 존중한다.
		나는 가족이 나와 다른 신앙을 가져도 존중한다.
		이웃에 나와 다른 종교 건물이 들어서도 수용할 수 있다.
		나는 다른 종교의 독실한 신자를 배우자로 맞을 수 있다.
		나는 다른 신앙을 가진 사위, 며느리를 받아들일 수 있다.
	소통과 비판	나는 모든 종교에 나름의 가치가 있다고 생각한다.
		나는 사회 변화에 따라 교리도 변해야 한다고 생각한다.
		나는 종교인도 법과 제도를 따라야 한다고 생각한다.
		나는 나의 종교를 객관적 입장에서 비판할 수 있다.
		나는 종교를 갖지 않는 사람의 신념도 존중할 수 있다.

이상과 같이 각각의 역량에 따른 설문 형식과 문항 내용을 살펴보았다. 구체적인 문항으로 작성하는 작업이 무모할 수도 있고 도전적인 과제가 될 수도 있을 것이다. 그럼에도 이러한 작업을 수행한 이유는 선행 연구로서의 시행착오를 전제하고 향후 양적이거나 질적인 심화작업을 위한 파일럿 연구가 될 수 있다고 기대했기 때문이다. 여러 제한점이 있을 수 있으나 위의 예시 문항에서는 종교를 갖지 않은 무신론자, 불가지론자 등의 응시자들을 위한 배려가 이루어지지 않았다. 이들을 위해 별도의 문항이 구성되어야 할 것으로 보인다.

Ⅳ. 결론

본 연구에서는 한국의 다종교 상황을 토대로 종교에 대한 이해와 실천에 기반을 둔 종교문해력의 필요성을 논의하고자 하였다. 초기 문해력 개념이 읽고 쓰는 최소한의 기능적 능력으로 시작된 것이라면 최근의 문해력은 창의적, 비판적, 공동체적 역량을 필요로 한다. OECD에서 제시한 핵심 역량 개념의 문해력은 오늘

날 전세계가 공유하는 사회적 실천의 전제가 되고 있다. 이에 따라 역량 중심의 종교문해력을 함양하기 위해서는 역량의 요인들과 내용들을 명확히 제시할 필요가 있었다.

연구를 통해 다종교 사회의 종교문해 역량을 지식, 공감, 실천의 세 영역으로 제시하여 종교교육에서 요구되는 출발점 행동을 진단할 수 있도록 하였다. 지식 역량에서는 유형과 무형, 역사와 교리를 배치하였고, 공감 역량에서는 수용과 인정, 체험과 표현으로 주요 요인을 구분하였다. 마지막의 실천 역량에는 배려와 존중, 소통과 비판을 주요 요인으로 배치하여 생각과 마음가짐뿐만이 아니라 실제 행동으로 옮길 수 있는지를 스스로 탐색할 수 있도록 하였다. 종교문해의 역량을 계량적으로 평가한다는 비판이 있을 수 있고 문항을 통해 양적 수준을 진단한다는 문제의식이 제기될 수도 있다. 그럼에도 이번의 연구가 종교문해력의 개념과 실제적 적용을 연구하는 기초 자료가 될 수 있다고 판단하였다.

다양한 종교들이 크게 갈등하지 않고 조화를 이루는 것처럼 보이는 우리 사회의 표면적 고요함이 향후에도 지속될 것이라는 보장은 없을 것이다. 역사적으로 어느 시기와 비교할 수 없는 한국의 출생률 급감과 이주민 증가를 고려한다면 우리 사회는 어느 문화권보다 앞서 다민족, 다인종, 다종교 공동체로 진입할 가능성이 크다고 할 수 있다. 다종교의 공존 논리에 있어서도 무관심과 무책임의 소극적인 공존을 유지하기보다는 적극적인 상생의 원리를 필요로 한다는 목소리에도 귀를 기울일 필요가 있다.

우리 사회가 임박한 다종교화 현상을 눈앞에 두고 정부와 일반 시민 모두 소극적이고 무관심하게 다종교 상황을 대하는 것은 안타까운 일이다. 시급한 사회, 문화, 경제 사안들로 인해 관심의 우선 순위에서 밀려난 이유도 있을 것이다. 그렇지만 서구에서는 30여 년이 넘는 종교문해력 연구 역사를 가지고 있음에도 불구하고 여전히 무관심한 우리의 종교교육 상황은 학계의 자성과 검토를 필요로 하는 부분이다. 우리 실정에 맞는 종교문해력의 목적과 요인들이 개발되어 심층적인 종교문화 이해와 실질적인 종교교육 활동으로 이어질 수 있기를 기대한다.

주제어: 종교문해력, 종교교육, 역량, 지식, 공감, 실천

원고접수일: 2023년 06월 14일
심사완료일: 2023년 06월 28일
게재확정일: 2023년 06월 29일

참고문헌

윤정일, 김민성, 윤순경, 박민정.「인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원」.『교육학연구』45(3) (2007): 233-260.

허지원.「역량기반 교육개념체제의 이해와 조건 탐색을 통한 과제 제시」.『핵심역량 교육연구』6(1) (2021): 1-22.

Barton, D. & M. Hamilton. *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge, 1998.

Baynham, Mike. *Literacy Practices : Investigating Literacy in Social Contexts*, New York: Longman, 1995.

Biesta, Gert, David Aldridge, Patricia Hannam, and Sean Whittle. *Religious Literacy: A Way Forward for Religious Education? A Report Submitted to the Culham St Gabriel's Trust*. Brunel University London & Hampshire Inspection and Advisory Services, June 2019.

Biesta, G., and M. Priestley. "Capacities and the Curriculum." In *Reinventing the Curriculum: New Trends in Curriculum Policy and Practice*, 35-49. London: Bloomsbury, 2013.

Bishop, Elizabeth. "Critical literacy: Bringing theory to praxis." *Journal of Curriculum Theorizing* 30(1) (2014): 51-63.

Brandt, Deborah, and Katie Clinton. "Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice." *Journal of Literacy Research* 34(3) (2002): 337-356.

DES/QCA. *Religious education: The non-statutory framework*. London: DES/QCA. 2004, 35.

Dinham, Adam, and Matthew Francis. "Religious literacy: contesting an idea and practice." In *Religious Literacy in Policy and Practice*, 3-26. Bristol: Policy Press, 2015.

Dinham, Adam. "Public Religion in an Age of Ambivalence: Recovering Religious Literacy after a Century of Secularism." In *Issues in Education and Religion: Whose Religion?*. edited by L. Beaman and L. van Arragon. Leiden: Koninklijke Brill, 2015.

Marcus, Benjamin P., and Allison K. Ralph. "Origins and Developments of Religious Literacy Education." *Religion & Education* 48(1) (2021): 17-36.

Moore, Diane L. “Diminishing religious literacy: Methodological assumptions and analytical frameworks for promoting the public understanding of religion.” in *Religious Literacy in Policy and Practice*. Bristol: Policy Press, 2015. 27-38.

Prothero, S. R. *Religious Literacy: What Every American Needs to Know–And Doesn’t*. NY: HarperCollins, 2007.

Shaw, Martha. “Towards a religiously literate curriculum–religion and worldview literacy as an educational model.” *Journal of Beliefs & Values* 41(2) (2020): 150-161.

Wright, Andrew. “Critical religious education and the national framework for religious education in England and Wales.” *Religious Education* 103(5) (2008): 517-521.

_____. *Religious Education in the Secondary School: Prospects for Religious Literacy*. London: Fulton, 1993.

http://www.mybrotherfromanothermother.org/test-your-religious-literacy

https://assets.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/11/2007/12/protheroquiz.pdf

https://www.discoverybound.org/wp-content/uploads/2016/04/Religious-Literacy-Quiz-with-Answers.pdf

https://www.interfaithamerica.org/resources/interfaith-literacy-quiz/

https://www.pewresearch.org/quiz/u-s-religious-knowledge-quiz

https://www.playbuzz.com/intellectualtakeout10/religious-literacy-quiz

https://www.uua.org/re/tapestry/youth/chorus/workshop4/173687.shtml

Abstract

Religious Literacy in Multi-religious Societies:

Focusing on Competency-Based Religious Literacy Diagnosis

Park, Beomseok (Namseoul Univ.)

This study discusses the necessity of religious literacy, which requires understanding of the theory and practice of religion. It focuses on the awareness of the problem of multi-religious situations in a multi-cultural society. If the early concept of literacy started with the minimum functional ability to read and write, the latest consensus is that literacy requires creative, critical, and communal capacities. Literacy as a core competency concept presented by the OECD has become a prerequisite for social practice shared worldwide today. Accordingly, in order to cultivate competency-centered religious literacy, it is necessary to clearly present the factors and contents of competencies. Through this study, the religious literacy competencies of multi-religious societies were presented in the three areas of knowledge, empathy, and practice, so that the starting point behavior required for religious education could be diagnosed. In the area of knowledge, both tangible and intangible knowledge, together with knowledge of history and doctrine were presented. In the area of empathy, the main factors were divided into acceptance and recognition, and experience and expression. Finally in the practice area, caring and respect, communication and criticism were placed as the main factors so that students could explore whether they could practice them not only on the level of thoughts and attitudes but also through action. One might raise questions regardingthe fact that the competency of religious literacy is evaluated quantitatively, and also regarding the fact that that the level is diagnosed through

questions. Nevertheless, it is argued that this study could serve as an opportunity for introducing the concept of religious literacy and stimulating practical research related to it.

Keywords: Religious literacy, religious education, competency, knowledge, empathy, practice