원효 화쟁론과 인성교육*

김태수(金泰洙)**

〈요약문〉

원효(元曉, 617~686) 화쟁론은 일심이라는 바탕에서 중생들을 이롭게 하는 이념의 실현이라는 점에서 교육적 측면과 연계된다. 즉 일심이라는 문제로부터 분화된 진여/생멸문 간의 상호작용을 통해 대립적 견해를 공통의 해(解)로써 조화하는 화쟁론은 인성교육 분야에도 적용된다. 단 인성 논의를 존재론이 아닌 연기나 이제(二諦) 등의 인식론적 관점에서 회통한다. 이로써 관점에 따라 그르면서도 맞거나, 맞지도 않고 그르지도 않을 수 있음이 모두 허용되는 열린 변증론의 특성을 나타낸다. 논의 전개 과정에서 핵심적인 화쟁교육 요소로는 이해와 소통 및 공감 등을 들 수 있다. 연기적, 조건적 이해가 소통을 통해 문제를 해결하는 지적 조건이라면, 공감, 자기성찰, 인정, 수용 등은 정서적 조건이다. 정서적 조건 함양을 위해서는 자신을 분별하고 집착하는 말나식의 전도된 경향에서 벗어날 것 등이 제시된다. 나아가 "동의하지 않기에 이치(理)에 위배 되지 않지만, 동의하지 않는 것도 아니기에, 정(情)에 어긋나지 않는다."라는 중도적 방식으로 화쟁적 조건을 실천하는 교육방안을 보여준다. 이러한 인성교육관은 연기적 조건에 따른 배움, 즉 연기≡공≡중도, 의타기 실상≡원성실성이라는 이해에 바탕한 교육관이다. 이로써 끊임없이 새로운 의미를 창출하는 중도 교육을 지향한다. 이는 중생심과 다르지 않은 일심, 붓다와 다르지 않은 중생이라는 평등심에 따라 각자의 특이성과 일의성을 계발하면서 차별 없는 소통을 지향하는 평등일미의 중도 교육관이라고 할 수 있다.

●주제어: 화쟁론, 인성교육, 연기, 중도, 이해, 공감

* 이 논문 또는 저서는 2021년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2021S1A5B5A16077294)

** 대진대학교 연구교수(tskim1003@daejin.ac.kr)

차례

Ⅰ. 머리말: 화쟁의 정의와 화쟁 방법
Ⅱ. 화쟁 방식과 인성교육 문제: 연기, 이제, 삼성, 반야, 불성 논의에 나타난 열린 사유와 인성교육과의 연관성
Ⅲ. 화쟁적 인성교육의 조건과 특성
Ⅳ. 원효의 중도적 교육방안
Ⅴ. 맺음말

Ⅰ. 머리말

화쟁(和諍)이란 7세기 신라에 물밀듯이 밀려들어온 다양한 불교 교리 내의 대립적 이론들을 화회(和會)하기 위해 원효(元曉, 617~686)가 제창한 불교 사상을 말한다. 이는 일심이라는 열린 마음의 지평에서 이론적 극단을 버리고 긍정과 부정을 아우르며 경전 내용을 다각도로 이해함으로써 쟁론을 조화하는 방식으로 전개된다. 한편『열반종요(涅槃宗要)』〈회통문〉에는 '회통(會通)'이라는 표현이 사용된다.『대반열반경(大般涅槃經)』에 따른 이 표현은 "상이한 문장을 통하게 하고, 후에 공통된 의미를 모은다(初通文異 後會義同)"[1]라고 정의된다. 이렇게 볼 때, 원효가 제시한 화쟁 또는 회통이란 경전 속의 다른 견해들의 차이를 검토하고 이 속에서 공통된 결론을 도출함으로써 대립이나 모순을 해결하는 방법이라고 할 수 있다.

구체적 논의방식으로는 제기된 문제로부터 몇 가지 부문으로 논의를 분화시켜 견해 간의 차이를 검토한 후, 공통의 해(解)를 산출하는 형태가 많

1 『涅槃宗要』(『韓佛全』1), pp.543下15-16.

다. 특히, 몇 가지 부문 간의 상의 상관적 연기 구조 속에서 상대적 상호작용을 통해 화쟁이라는 규정으로 산출하는 인식론적 의미생성 논법을 전개한다. 이를 위해 총별(總別)이나 개합(開闔) 논리를 구사한다. 예컨대 원효는 불성이라는 문제와 관련해서, 불성 유무로 대립하는 견해를 하나의 문제에서 분화한 특정 관점(부문)으로 나누어 부정했다가 모아서 긍정하는 것과 같은 상대적 관계 논리를 구사한다.

한편 이러한 방식으로 산출되는 화쟁 구도는 실천적 · 교육적 측면과도 맞물려 있다. 일심이라는 이념과 연계하여 발산 · 수렴(개합)되지만, 각 이론의 가치를 인정하는 화쟁의 완성을 '일심의 근원에 돌아가 중생들을 이롭게 하는(歸一心源 饒益衆生)' 이념의 실현으로 볼 수 있기 때문이다. 이때 일심이라는 이념과 그 이념의 실현(歸一心源 饒益衆生)으로서의 화쟁은 불일불이로 연계된다. 이렇듯 화쟁을 문제인 일심으로부터 분화된 진여/생멸문이 상호작용하여 산출한 해(解)로서, 본래의 문제/이념들과 불일불이로 연관된 원형 구도의 개합 방식으로 보면, 실제 수행이나 교육에 적용할 여지는 더욱 많아진다. 물론 화쟁은 상반된 불교 교리와 해석을 일관되게 이해하려는 시도이다. 하지만 원효는 화쟁을 통해 부조화된 현실을 조화로 이끄는 실천행을 모색한 만큼 인성교육 분야에도 적용할 수 있다고 본다.

예컨대 원효는 불성 유무에 대한 논의에서 법성 계열(유성론)과 법상 계열(무성론)이라는 상충 되는 학파 간의 이론적 대립을 관점에 따라 교차시키며 화쟁한다. 즉, 모든 중생이 성불할 수 있는 것은 아니라는 무성론과 악인인 일천제(一闡提)까지도 성불할 수 있다는 유성론의 고정된 이해를 각기 비판한 후, 의지문과 연기문과 같은 상이한 관점에서 두 입장을 교차적

으로 포섭한다.[2] 인성을 불성의 유무라는 존재론적 구별이 아니라 연기나 이제(二諦) 등의 인식론적 관점에서 회통하는 것이다. 이러한 점에 주목, 인식 전환하기, 다르게 보고 느끼기, 낯섦 창조하기 등의 방법을 인성교육에 응용할 수 있다.

화쟁론의 원천이라는 시각에서 보면, 『대승기신론(大乘起信論)』의 본각, 시각과 불각, 유성과 무성에 대한 논의도 일심이라는 바탕에 의거, 불성과 인성(人性) 간의 열린 수행 구도를 통해 인간의 잠재성과 존엄성을 고양하는 교육철학으로 이해할 수 있다. 궁극적 실상의 측면에서 화쟁논법의 원천으로서의 일심이라는 바탕은 유무와 이제를 넘어 세제와 제일의제 모두를 비추는 붓다(여래)의 대원경지나 열반과 같이, 일법계를 체득한 초탈의 관점일 것이다. 그렇지만 일심이 진여/생멸이라는 양상으로 드러날 때는 연기≡공≡중도, 의타기성≡원성실성이라는 내용과 의미를 가지게 되므로 화쟁논리의 원천으로 기능할 수 있다고 본다.

한편 선행연구 중에는 원효가 일심을 궁극적 동일성이나 절대적 진(眞)의 세계에 대한 개념태로 설정하고 이에 근거해서 모순을 화회했다고 보거나, 모순 극복의 근원으로 본체를 상정했다는 점에서 화쟁론을 전통적 변증법의 한 형태로 바라보는 경우가 있다.[3] 이에 대해 김형효 등은 원효의 '차이의 동거'의 사유를 탈근대 해체주의 관점에서 재해석한다.[4] 박태원은 데리다 텍스트 이론으로 원효 사상을 독해하는 김형효의 일관성을 높이 사면서도 상반된 이항에 근거, 양자 간의 상호 의존이나 문자학적 차이의 얽힘으

2 『涅槃宗要』(『韓佛全』 1), pp.542a1-14.

3 박종홍, 「원효의 철학사상」, 『韓國思想史』 제2권, 서울: 형설출판사, 1980, 104-105쪽.

4 김형효, 「元曉의 화쟁적 사유와 대승적 세상보기에 대한 이해」, 『정신문화연구』 제25집, 한국학중앙연구원, 2002, 110-118쪽; 김형효, 『원효의 대승철학』, 서울: 소나무, 2006, 263-274쪽.

로 보는 사유의 한계를 지적한다. 즉, 이 사유는 유/무를 분별하는 사유 범주 자체를 넘어 해탈, 일심 등의 초탈적 관점을 충분히 드러내지 못한다는 것이다. 이에 따라 일심과 화쟁을 차이철학의 관점에서 통섭을 가능하게 하고 구현하는 핵심 조건으로 본다.[5]

안승대 또한 화쟁사상이 동일성을 지닌 자아가 아니라 불일불이적 연기적 자아 개념에 기초해 있음에 주목한다. 나아가 관계적, 생태적 가치와 함께 대안적 교육론으로서 화쟁교육을 논의한다.[6] 단, 일심을 전체성의 최종적 근거이자 보법으로서 세계를 연기시키는 바탕으로 보는 이효걸과 마찬가지로, 일심과 무애를 체로, 화쟁을 실천적 용으로 파악한다.[7] 그밖에 원효사상에서 교육론을 검토한 연구들은 주로『대승기신론소』·『별기』의 체상용에 의거한 마음이론이나 훈습론에 초점을 두고 있다.[8]

이러한 점에 주목하여 본 연구에서는 동일성에 근거한 본체론과 대비되는 차이철학의 인식론적 관점에서 연기, 공, 이제, 삼성, 불성 논의에 나타난 화쟁론의 열린 특성을 인성교육에 적용할 경우 어떤 형태를 창출할 수

5 박태원,『원효의 통섭철학: 치유철학으로서의 독법』, 서울: 세창, 2021, 20쪽.

6 안승대,「원효의 화쟁사상과 화쟁교육론의 대안교육적 가능성」,『동아인문학』제52집, 동아인문학회, 2020, 217-247쪽.

7 안승대,「원효의 화쟁사상과 화쟁교육론의 대안교육적 가능성」, 228쪽; 이효걸,「원효의 화쟁사상에 대한 재검토」,『불교학연구』제4집, 불교학연구회, 2002. 23-26쪽.

8 李孝玲,「元曉의 敎育思想에 관한 硏究」(I),『한국사상과 문화』제3집, 한국사상문화학회, 1999, 117-141쪽; 이효령,「元曉의 敎育思想에 관한 硏究」(II),『한국사상과 문화』제4집, 1999, 301-345쪽; 정석환,「敎育目的論의 立場에서 본『大乘起信論』」,『敎育思想硏究』제11집, 한국교육사상연구회, 85-102쪽; 박상주,「원효의 인격수행론 연구:『대승기신론소』를 중심으로」,『교육철학』제18집, 한국교육철학회, 2000, 91-109쪽; 박상주,「원효의 자아(自我) 및 자아실현(自我實現)에 관한 연구: ≪대승기신론소≫와 ≪금강삼매경론≫을 중심으로」,『교육철학』제84집, 2022, 157-182쪽; 김주후,「상호작용 관점에서 본 원효의 훈습론」,『한국불교사연구』제1집, 한국불교사연구소, 2012, 169-205쪽; 신영숙,「원효의 교육사상에 근거한 도덕교사의 역할 탐구」, 한국교원대 석사논문, 2014 참조.

있는지 검토하고자 한다.

Ⅱ. 화쟁 방식과 인성교육 문제: 연기, 이제, 삼성, 반야, 불성 논의에 나타난 열린 사유와 인성교육과의 연관성

원효는 화쟁의 잠재적 바탕이자 문제로 기능하는 일심에서 다른 측면(부문)들을 분화시킨 후, 각 부문 간의 상대적 관점이나 상호작용 등의 형태로 공통의 해를 도출한다. 화쟁론에 나타난 이러한 연기적·관계론적 특성은 특정 문제에 대한 다양한 견해를 조율하여 공통된 해를 산출하는 열린 형식을 갖는다는 점에서 불교 이외의 교육 현장이나 사회통합 부문 등에도 적용 가능성이 있어 보인다. 차이를 존중하는 화쟁 방식을 현대 사회에서 만연한 이분법적 대립 구도, 양극화 및 이에 따른 사회 갈등, 그리고 고등교육 문제에 적용하면, 다양한 이견을 수용하고 조화를 이룸으로써 갈등 상황 해소와 교육 문제 해결에 기여할 수 있기 때문이다. 예를 들어, 최유진이 제시한 (1) 부정 (2) 긍정과 부정의 자재 (3) 공통이념에 대한 광범위한 이해[9]라는 구도를 연기론적 관점에서 적절히 응용하면 갈등 해소에 도움이 될 수 있을 것이다.

박태원의 화쟁 원리 역시 차이 철학의 관점에서 인성교육에 적용할 수 있는 유용한 방법론을 제공한다. 이 원리들은 다음과 같다.

(1-1) 각 주장의 부분적 타당성(일리)을 변별하여 수용하기 (2-1) 모든 쟁론

9 최유진, 「元曉의 和諍思想 硏究」, 서울대 박사논문, 1988, 63-80쪽.

의 인식 토대에서 벗어날 수 있는 마음지평(일심) 열기 (3-1) 언어 환각에서 깨어나 언어 사용하기.[10]

교육 현장에서 이 세 가지 원리를 적용할 경우, 각 항목을 탐구해야 할 문제나 방법으로 보고, 연기적 조건에 따라 문제 해결(해) 능력을 배양할 수 있다. 예를 들어, 첫 번째 원리인 '(1-1) 부분적 타당성 변별과 수용'은 '(1-1-1) 일리를 식별하는 능력' 배양에 달려 있다. 그런데 일리를 변별하려면 각 견해의 의미 맥락을 식별할 수 있어야 하며, 이를 위해서는 '부분적 일리에 집착하지 않는 마음 능력'이 필요하다. 나아가 '집착하지 않는 능력 향상을 위해서는 (1-1-2) 견해 계열(문)에 따른 화쟁 방식을 익혀야 한다. 그런데 이 (1-1-2) '문' 구분은 연기적 사유 방식에서 비롯된다. 따라서 모든 것이 조건 인과적으로 성립된 것임을 파악하는 훈련이 필요하다. 이로써 자신의 견해가 만들어진 조건들을 합리적 인과에 따라 밝혀내는 힘, 즉 모든 것을 조건 의존적으로 파악하는 능력이 성장하게 된다.

뿐만 아니라 이런 능력 배양을 위해서는 (1-1-3) 무조건적 진술을 조건적 진술로 바꿀 수 있는 역량도 필요하다. 이러한 과정 속에서 많은 문제 상황이 치유될 수 있으며, 이는 사성제나 팔정도 등의 치유력과 유사하다. 따라서 박태원의 화쟁 원리 중 첫 번째인 (1-1) 부분적 타당성의 변별과 수용은 연기적 사유와 다르지 않다[11]고 볼 수 있다. 두 번째(2-1)와 세 번째(3-1) 원리 역시 첫 번째(1-1) 원리를 더욱 완전하게 익히기 위한 조건으로 제시된다. 이처럼 관계적 사유를 전제한다면 화쟁론은 서로 다른 견해들을 통합

10 박태원, 『원효의 통섭철학: 치유철학으로서의 독법』, 앞의 책, 41쪽.
11 위의 책, 42-43쪽.

하고 상호 수용하는 구조로서 교육 현장에 적용할 수 있다.[12]

특히, 화쟁 모델을 인성교육에 활용하면 입장의 배타적 고수로 인한 쟁론을 완화할 수 있다. 더 나아가 갈등 상황을 오히려 발전의 계기로 삼을 수도 있다. 예를 들어 참여 관찰 중에서 다양한 변인/차이와 관계 맺기, 자율적으로 되어 가기(자기 주도 학습), 새로움 창출하기(자기조절 능력 향상) 등의 구체적인 인성교육 방법으로 특정 이념이나 상대방의 입장에 대해 경청하고 자율적으로 이해하는 능력을 증진할 수 있다. 이처럼 상대방에 대한 이해가 깊어지면 타인과 자신 사이의 상호영향(상호훈습) 관계에서 보다 나은 논의 패턴과 결론을 도출할 수 있게 된다.

이처럼 인성교육에 활용 가능한 화쟁 방법과 관련하여 『金剛三昧經論』에서는 반대도 하지 않고 허용도 하지 않는 설법을 통해 정에도 벗어나지 않고 도리에도 어긋나지 않을 수 있다고 설명한다.

> 각기 다른 견해로 쟁론이 일어날 때란, 유라는 견해에 동조하여 말하면 공의 견해와 다르게 되고, 공이라는 주장에 동조하여 말하면 유라는 주장과 다르게 되어, 동조건 반대건 한층 그 쟁론만 조장하게 된다. 또 저 두 견해에 모두 동조하면 스스로 그 안에서 모순을 일으켜 논쟁하게 되고, 두 견해에 모두 반대하면 그 두 견해와 논쟁하게 될 것이다. 따라서 따르지도 않고 반대도 하지 않고 말해야 한다. 따르지 않는다는 것은 모두 다 허용하지 않는다는 것이요, 반대하지 않는다는 것은 뜻을 따라 말하면 허용하지 못할 것이 없다는 것

12 결국, '문 구분을 통한 화쟁'은 문제에 대한 계열 분화(문 구분)와 상호연계(서로 통하고 수용함)를 통해 공통의 해답을 도출한다는 점에서 들뢰즈식 '열린 변증법적 화쟁 독법'과 상통점이 있다. 김태수, 「『無量壽經宗要』의 '佛智'에 대한 의혹' 논의에 나타난 회통 구도: 들뢰즈 사유와의 연관을 중심으로」, 『원불교사상과 종교문화』 제91집, 원광대학교 원불교사상연구원, 2022, 294쪽 참조.

이다. 반대하지 않기 때문에 정에 어긋나지 않고, 따르지 않기 때문에 도리에 어긋나지도 않는다. 정에 대해서나 도리에 대해서나 서로 어긋나지 않기에 '서로 응하여 말한다'라고 한 것이다.[13]

위의 설명에서 나타나듯이 원효는 연기적 조건, 즉 특정 의견에 동조하거나 따를 경우와 반대하거나 따르지 않을 경우를 나눈 후, 같지도 않고 다르지도 않은 비일비이 형태의 화쟁론을 펼친다. 특징적인 것은 이해의 측면과 정서적 측면을 의타기적으로 연계해서 논의한다는 점이다. 즉, 동조건 반대건 조건과 맥락에 따른 것이지 확정적인 것이 아니므로, 따르지도 않고 반대도 하지 않은 채 말한다는 것이다. 차이를 인정하는 언설에 관한 이러한 연기적 사유는 안팎과 주객의 경계를 무너뜨리는 힘을 지닐 수 있다.

한편 이러한 화쟁 방식을 민주사회의 인성교육 현장에 적용할 경우, 일심과 같이 가능한 화쟁 이념(이상)으로는 어떤 것이 있을까? 민주 · 자유 · 평등 · 인권 등 다양한 가치 이념 가운데 교육의 일반적 목적인 전인적 인간상 추구를 고려하면 인성교육 목표의 하나로서 '전인(全人)'과 같은 이상을 생각해 볼 수 있다. 여기서 전인이란 인간 본래의 자질과 요소를 온전하게 갖춘 원만한 인격체를 의미한다. 하지만 열린 형태의 화쟁론 구도에서 '전인'이나 '인성' 개념은 모든 사람의 본질로서의 성(性)을 말하지 않는다. 오히려 세속제 수준에서 "개별적인 사람, 즉 '나'라고 이름 붙일 수 있는 사람의 특성을 말한다."[14] 교과부(2011)에 따르면 '인성'은 개개인의 독특한 특성

13 『金剛三昧經論』卷中(『韓佛全』1), p.638上.

14 김민수, 「'인성교육' 담론에서 '인성' 개념의 근거」, 『교양교육연구』 제8권 4호, 한국교양교육학회, 2014, 191쪽.

을 바탕으로 형성되는 특정인의 됨됨이[15]이다. 그리고 인성교육은 전인(全人)적 인간이 되기 위해[16] 자신의 내면을 바르고 건전하게 가꾸고 타인 · 공동체 · 자연과 함께 살아가는 데 필요한 인간다운 성품과 역량 배양을 목표로 하는 교육으로서, 개인의 인지와 정서, 그리고 외부로 드러나는 행동과정 사이에 복잡하게 관여하는[17] 특징을 갖는다.

이러한 특성을 전제로 각 인격에게 고유한 이념으로서의 전인 개념을 적용한다면, 개성과 가치를 상호 존중하고 소질과 역량을 발전시켜 특정 사안의 조건에 따라 의견 충돌을 조율하는 화쟁 방식과 연계할 수 있다. 예를 들어, 앞에서 제시한 인성교육 이념에 따라 모든 교육구성원을 차이가 있지만 동등한 의미를 지닌 일의적 존재로 보고, 자신 안에서 자신을 통해[18] 자기 스스로 존재 역량의 차이를 계발하도록 독려할 수 있다. 특히 전인적 인간이 되도록 교육하는 것을 목표(문제)로 제시함으로써 교육과정을 학습자 자신(존재)의 내적 잠재력과 거기서 분화되는 독특한 차이를 개성 있게 표현하는 생동감 있는 학습으로 안내할 수 있다.

더 나아가, 이견을 조율하며 공통의 의미를 정립하는 화쟁 능력도 함께 발전시킬 수 있다. 예컨대, 화쟁적 해로서 배움을 생성하는 능력 배양을 위해 연기적 상호관계론이나 훈습론에 기반한 교육 프로그램을 운용할 수 있다. 연기적 시각에서 인성은, 습관을 의미하는 에토스(ethos, 도덕/윤리)라는 말의 어원을 고려할 때, "습관에 따라 형성되며, 고정된 것이 아니라 과정적

15 이호진, 「공감과 소통을 통한 인성교육 실천 연구: 중학교 영어과 교수학습을 중심으로」, 국제신학대학원대 석사논문, iv, 21쪽.

16 한국교육학회, 『인성교육』, 서울: 문음사, 1998, 18-19쪽.

17 『특수교육학사전』, 2009; 이호진, 위의 논문, 21쪽 재인용.

18 김재춘 · 배지현, 『들뢰즈와 교육: 차이생성의 배움론』, 서울: 학이시습, 2016, 54쪽.

성격을 지닌 도덕의 바탕에 '나'를 세움으로써 형성되는 것이다."[19] 이러한 사유에 따라 "체화된 마음", "연기와 훈습" 등 좋은 습관을 양성할 수 있는 교과/실습 과정을 개설한다면 화쟁적 가치를 내재화(체화)하는 데 도움이 될 것이다. "사회를 구성하여 살아가는 사람들이 관습적으로 지키는 원리·규범의 특성을 도덕성"[20]이라고 한다면, 연기와 훈습에 대한 이해는 고정된 기존의 습관, 관점, 이해가 재현되지 않게끔 혁신하는 데 일조하게 된다. 더 나아가 새로운 이념들의 세계와 습관의 체득, 즉 차이생성 학습을 통해 학습자들이 매 순간 독특한 존재로 변화하도록 내적 역량을 확장시킬 수 있다.

이러한 원리를 교육과정에 응용하면, 학습자들의 감성적 지각 능력을 배양하기 위해 명상 실습이나 문제중심 자기주도학습(Problem based learning: 이하 PBL), 참여 학습 등의 방식으로 공감 능력을 향상할 수 있다. 또 대상을 해석하는 힘을 기르기 위해, 상상력, 기억, 사유 능력과 같은 공통의 감각을 배양함으로써 한층 생생하게 잠재적 수준의 이념들을 인식할 수 있다. 이로써 학습자는 이념, 곧 문제를 인식하고 해결하는 능력을 배양하여 의미를 현실화할 수 있게 된다. 이 현실화 과정 중 학습자의 의식 속에서 감성적으로 맞닥뜨리는 것은 모순이 아닌 차이이다. 따라서 차이를 인식하고 이해하는 힘을 기름으로써 상대의 개별적 요구와 바람에 한층 효과적으로 답할 수 있다.

이렇듯 인간 및 다른 존재와의 차이와 연관성을 강조하는 열린 형태의 인성교육은 특정 문제에서 분화된 부문 간의 상호 연관 속에서 해를 찾고,

19 김민수, 앞의 논문, 192쪽.
20 이호진, 앞의 논문, 24쪽.

자율적 학습을 통해 지식을 탐구하는 화쟁의 방식이기도 하다. 이 전개 과정에서 화쟁 교육의 핵심 요소로는 이해, 소통 및 공감이 있다. 경청과 이해가 소통을 통해 문제를 해결(화쟁)하는 지적 조건이라면, 공감은 정서적 조건으로 기능한다. "인간은 자신의 정서에 대한 이해를 바탕으로 타인을 이해할 수 있으며, 이러한 이해력이 확장됨에 따라 존중과 배려, 공감, 소통 등 사회적으로 바람직한"[21] 관계 가치를 획득할 수 있기 때문이다. 이러한 점에 유념하여 다음 장에서는 화쟁 원리를 교육적으로 적용하기 위한 두 가지 조건, 즉 지적 조건과 정서적 조건에 대해 살펴볼 것이다.

Ⅲ. 화쟁적 인성교육의 조건과 특성

화쟁교육의 조건 또는 요소와 관련하여, 우선 인성교육 조건 중 지적 조건을 살펴보겠다. 화쟁론에 따르면 언어의 의미는 각 입장이나 의미 맥락에 따라 고정적이지 않고 유동적이다. 따라서 상호교섭을 통해 합의를 이루는 논의 절충 과정에서 화자(話者)와 청자(聽者)가 함께 의미를 만들어가는 과정이 필요하다. 원효에 따르면, 쟁론의 원인은 진리에 대해 알지 못하고 자기 입장에만 집착하는 데 있다. 화쟁적으로 잘 이해하면 상대 입장에도 일리(一理)나 도리(道理)가 있는 법이다. 반면 자기 의견만 고집하는 것은 붓다의 가르침(佛說)에 위배 된다.

마찬가지로 교육 현장에서 교사나 학습자의 견해에 대한 경청과 이해 없

21 송인숙, 「역량기반 인성교육과 불교의 팔정도: '자기조절'을 중심으로」, 동국대 석사논문, 2018, 9쪽.

이 진정한 소통은 어렵다. 따라서 의사소통 조건의 배양을 위해 귀 기울이기, 공감하기, 긍정 언어로 표현하기, 일리(一理) 있음을 인정하기 등의 훈련이 필요하다. 이로써 화쟁론 모델은 이론적 다툼을 화해하는 데 일조할 수 있다. 화쟁론은 언어에 대한 집착이 쟁론을 유발한다는 언어관에 기초해 있기 때문이다.

『涅槃宗要』에서 원효는 불성의 본체나 유무에 대한 여러 주장을 소개한 후, 모든 논의가 '그렇지 않지만 그렇지 않지도 않음(非然非不然)'이라는 중도적 방식으로 언어 문자에 대한 집착에서 벗어나게끔 각 의미를 풀이한다. 이로써 네 가지 구 모두 각 수준에서 뜻이 통함을 나타낸다. 이와 관련하여 일천제 지위의 불성 유무에 관한 논의 중 원효가 제시한 4번째 의미에 대한 설명을 보자.

> 넷째 의미란 두 극단에서 벗어나게 하고자 네 가지 구를 설했다는 것이다. 처음 두 구는 극단에서 벗어남을 차별적으로 드러냈고 뒤의 두 구는 극단에서 벗어남을 종합적으로 드러냈다. 차별적으로 드러낸다는 것은, 첫 구에서 말한 '일천제 된 자에게는 있다'가 반드시 없다는 극단을 막기 위함이지 반드시 있다는 뜻에 근거한 것이 아니라는 것이다. 둘째 구에서 말한 '일천제 된 자에게는 없다'란 반드시 있다는 극단을 막기 위함이지 반드시 없다는 것을 고집한 것은 아니다. … 뒤의 두 구가 극단에서 벗어남을 종합적으로 드러냈다는 것은, 셋째 구에서 말한 '두 사람 모두에게 있다'는 것이 불성이 토끼뿔 같은 것이 아님을 규명한 것이다. 즉, 없는 것은 아니라는 뜻에서 있다고 이름한 것이다. 넷째 구에서 말한 '두 사람 모두에게 없다'는 것은 불성이 허공과 같은 것이 아님을 드러낸 것이니 있는 것은 아니라는 뜻에서 없다고 이름

한 것이다.[22]

위 인용문에서 볼 수 있는 바와 같이, 원효는 4가지로 제시된 각 구의 의미를 총별, 개합 등의 관점에서 모두 회통한다. 이를 위해 화쟁적 문제 해결에서는 언어와 진리의 관계가 상호의존적이며, 언어로 표현된 진리는 전체를 보여주지 못한다는 대승적 전제를 토끼뿔의 비유 등을 통해 시사적으로 나타낸다. 이는 특정 의견이 상황과 맥락에 따라 달리 해석될 수 있고, 언어로 표현되지 않는 부분도 있기에 어떤 문자나 언어도 절대시해서는 안 된다는 다원적 입장이다. 또 '일천제' 존재에 대한 이해란 명제 수준에서 해석될 수 있는 것이 아니고, "개념화가 불가능한 차이, 내재적 양상을 통해 언표 되는 하나의 동등한 목소리"[23]일 뿐이라는 차이 존중의 이해를 보인다. 이렇듯 평등성으로서의 존재 이해를 나타내기 위해 원효는 세부 항들의 분별 수준에서, 자신과 다른 것의 배제를 통해 의미를 드러내는 '차전(遮詮)'과 '대상을 직접적으로 지시해서 나타내는 표전(表詮)' 양태로 의미 맥락을 구분한다. 이러한 항들의 구별에 주의하면서, 성인과 범부, 일천제 지위에 따른 불성 유무에 대한 후속 논의를 살펴보자.

…만약 네 가지 구 모두 하나의 결과라는 속성(과성)에 의거한다면 전체적

22 『涅槃宗要』(『韓佛全』 1), pp.542中16-下05, "第四義者 爲離二邊故說四句. 謂前二句別顯離邊 後之二句總顯離邊. 言別顯者 謂初句言闡提人有遮定無邊非據定有. 第二句言闡提人無 止定有邊不著定無. … 如就闡提遮止二邊 對善根人當知亦爾. 言後二句總顯離邊者 第三句言二人俱有 是明佛性不同菟角依非無義說名爲有. 第四句言二人俱無 是顯佛性不同虛空約不有義說名爲無."; 가은 역주, 『교정국역 열반경종요』, 부산: 원효사상실천승가회, 2004, 191-192쪽.

23 한산동, 「하이데거와 들뢰즈의 '존재의 일의성'에서 나타나는 생성 존재론」, 『철학사상』 제82집, 서울대학교 철학사상연구소, 2021, 90쪽.

인 것과 차별적인 두 의도에 어떠한 차이가 있는가? 앞의 두 사람에 대한 두 구는 차전의 의미에 따라 두 극단을 보냈고, 뒤의 두 사람에 관한 두 구는 표전 법문에 따라 중도를 나타내 보였다. 중도라는 의미는 두 사람에게 공통되기에 그런 이유로 합해서 말했지만, 두 극단에 대한 집착은 사람에 따라 달리 일어나므로 차별해서 말한 것이다.[24]

위와 같이 성불할 수 없는 일천제에 관한 사구 논의에서 원효는 '일천제와 선근을 지닌 사람(善根人)에 대해 제1구와 제2구를 말한 것은 차전의 뜻에 따라 두 극단을 떠난 것이고, 제3구와 제4구에서 두 경우를 모아 구를 나타낸 것은 표전의 입장에서 중도를 세운 것이기 때문'이라는 설명을 통해 각항의 차별적 의미를 나타낸다. 나아가 '중도의 뜻은 두 경우 모두에 통하기 때문에 종합해서 설한다'는 상호연계 방식으로 회통적 해를 산출한다. 한편 '두 극단에 대한 집착은 각 개인에 따라 달리 일어나기 때문에 개별적으로 차별해서 설명한다'는 관점적 · 교차적 설명을 부가한다. 즉, 사람에 따라 차전을 통해 양극단을 벗어나게 하기도 하고, 표전을 통해 중도를 세우기도 하며, 일천제나 선근과 관련된 극단적 생각을 고집하지 않게끔 차별적으로 설명하는 이 모든 것이 방편적 의미임을 천명한다. 고정된 해답이 있는 것이 아니라 조건에 따라 처방을 달리한다는 해석이다. 이로써 '불설과 관련된 네 가지 구의 의미는 많지만, 그 차별과 종합은 두 극단을 떠나는 방편의 뜻을 나타낸다'는 개합(발산과 수렴)과 종요 형태로 불성 유무에 관한 논의를 회통한다. 위의 논의와 같이, 화쟁 교육을 위한 지적 조건에는

24 『涅槃宗要』(『韓佛全』 1), pp.542下14-20: "若依如是離邊之意 四句皆望當果佛性. 若使四句齊望一果 總別二意有何異者. 前二人說二句者 依遮詮義以遣二邊 後總二人立句者 依表詮門以示中道. 中道之義通於二人 是故合說 二邊之執隨人各起 所以別說."; 가은 역주, 앞의 책, 194쪽.

조건적 이해와 이에 따른 소통, 그리고 방편적 언어관과 차이를 존중하는 관점이 포함될 수 있다.

인성교육에서 두 번째 화쟁적 조건으로는 정서적 측면을 고려할 수 있다. 인성 능력 척도의 하위 구성 요인 중, 연기적, 조건적 이해가 핵심적 지적 요인이라면, 정서적 요인으로는 화쟁적 정서를 들 수 있다. 원효의 인성 관련 논의에서 자기성찰, 인정, 수용, 공감 등 정서 관련 요인은 인지적 조건 및 좋은 습관의 내재화(훈습)와 같은 행동적 조건과 연계해서 논의되는 경우가 많다. 특히 원효는 화쟁의 정서적 조건인 공감 능력 배양을 위해 자신에 대해 잘못된 분별과 집착을 일으키는 말나식의 전도된 경향에서 벗어날 것을 제시한다. 이로써 자신을 바르게 알아차리고 인정하며, 자신과 대상으로서의 자신을 있는 그대로 성찰할 수 있다는 것이다.

『二障義』의 '승의(勝義)를 안으로 증득하는 도리'에 대한 논의에서, 원효는 자신을 있는 그대로 바라보지 못하고 어리석음, 자존심, 탐애 등에 빠지는 이유를 '항상 자아를 생각하여 헤아리는 말나식의 속성'과 관련짓는 물음을 통해 제시한다. 즉, "말나식(意)은 늘 4가지 심적 번뇌(惑)와 상응하여 모든 때에 생각하여 헤아리는 것을 자성으로 삼기에 출세간의 말나식을 세울 수 없다. 늘 자아를 생각하여 헤아리기 때문이다."라는 의문에 대해 다음과 같은 두 가지 의미의 답을 기술한다.

> ⑴ 우선 세간에서 가설적으로 이름(名)과 뜻(義)으로 모든 때에 생각하여 헤아리는 것을 자성으로 삼는다고 말했지만, 그 실제 뜻에 의하면 모든 때 자아와 대상으로서의 자아(我塵)를 생각하여 헤아리는 것은 아니다. 이처럼 명칭은 임시로 가설적으로 말한 것이니, 반드시 일체가 모두 실제의 뜻과 같은 것은 아니다. ⑵ 또 이 말나식이 전도됨이 있을 때는 자아와 대상으로서의 자

> 아를 생각하여 헤아리지만, 전도를 떠날 때는 무아를 생각하여 헤아려 항상 의식 및 대상과 함께 전변하기에 의식의 공유되지 않는 의지처(不共所依)라고 했다. … 또 말나식의 자성은 본래 청정하지만 오직 상응함에 의해 오염된 것일 뿐이다. 그러므로 전도를 떠나면 곧 바르게 생각하여 헤아리게 된다.[25]

위와 같이, "말나식(의근)은 늘 아치 · 아애 · 아집 · 아소집 · 아만이라는 4가지 심적 번뇌(惑)와 상응하여 모든 때에 생각하여 헤아리는 것을 자성으로 삼기에 출세간의 말나식을 세울 수 없다."라는 한 논사의 물음에 대해, 원효는 말나식의 속성이 항상 자아를 생각하여 헤아리는 것을 자성으로 한다고 한 것은 맥락에 따라 가설적으로 말한 것임을 첫 번째 답으로 제시한다. 이어서 말나식이 전도를 떠날 때는 무아를 생각하여 의식, 대상과 함께 전변하므로, 의식 고유의 감각 기반인 의근(意根)의 자성이 청정하다는 점을 두 번째 답으로 내세운다. 나아가 의식의 수행도의 힘으로 상응하는 4가지 번뇌를 떠날 수 있다는 설명을 부가한다.

특징적인 것은 말나식의 자성이 염오성이기에 염오를 대치하는 법이 있어야 청정함이 생긴다는 주장에 대한 반론 근거를 말나식의 다른 측면인 의근 고유의 특성에서 찾는 차이생성의 관점이다. 말나식이라면 뜨거운 감자인 자성 문제를 벗어나기 어렵다. 하지만 의근이라면 의식의 공유되지 않는 감각 기반이기에 의식의 힘을 통해 번뇌를 끊을 수 있다. 이처럼 의근 자체에 염오성이 있는 것이 아니라면, 의근이라는 감관능력이 "자신과 차이나는 대상을 움켜쥐는 배제적 방식이나 동일화 사유가 아닌 차이를 수용

25 원효, 『二障義』, 은정희 역주, 서울: 소명출판, 2004, 169쪽.

하는 방식을 선택"[26]할 때, 청정한 자성을 드러낼 수 있게 되는 것이다. 이처럼 원효는 그의 불성관과 마찬가지로 정서적 측면에서도 교육을 통한 변화 가능성을 지지하고 있다.

나아가 원효는 4종 아견이 아만을 발생시키는 과정을 자신의 의지 기반을 대상으로 하는 세부 부문(계열)과 타인의 의지 기반을 대상으로 하는 세부 부문 및 그에 따른 항들로 나눈 후, 양자를 서로 연계시켜 논의한다. 이러한 교차 형태의 열린 변증론의 특징은 『二障義』 전체에 나타난다. 특히 원효는 지적, 정서적 장애인 소지장과 번뇌장이라는 두 가지 번뇌와 관련된 다양한 문제를 현료문(顯了門)과 은밀문(隱密門)이라는 두 가지 부문 안에서 총과 별로 연계시켜 토의한다. 8종 분별 논의에서도 비록 자성, 차별, 총집분별이 소지장 안의 분별을 모두 포섭한다 해도, 소지장이 번뇌장을 낳는 증상연 작용을 나타내기 위해 나머지 5종 분별을 서로 연계시켜 논의한다. 이로써 소지장과 번뇌장, 이해와 정서 문제가 상호 연계되어 영향을 미치고 있음을 다양한 각도에서 조망한다.

이처럼 이해와 정서 문제를 교차적으로 연계시키는 『二障義』의 관점은 인성교육 문제에 새로운 시사점을 제공한다. 예를 들어, 다양한 가치가 혼재된 상황에서 집착이나 장애를 벗어나 올바른 가치를 지닌 행동 대안을 선택하여 습관이나 태도를 바꾸도록 유도하는 교수학습 과정 설계에 유용할 수 있다. 또한 상담에서 사용하는 공감 기법으로 "선택하기, 존중하기, 행동(활용)하기, 내면화(체화)하기"[27] 등을 훈련함으로써 인식과 감성의 범위를 확장하는 가치화 과정도 지도할 수 있다. 한편, 정서와 관련된 특정 언

26 박태원, 『원효의 통섭철학: 치유철학으로서의 독법』, 앞의 책, 376-378쪽.
27 이호진, 앞의 논문, 61쪽.

설의 경우, 맥락에 따라 가설적으로 말하는 경우가 많기 때문에 집착할 필요가 없음을 인식시키는 것이 중요하다. 이럴 때 특정 상황과 조건들을 성찰하고 검토하는 명상 실습이 활성화될 수 있다. 이를 통해 전체적으로 조망하는 힘뿐만 아니라, 자기 비하나 그 반대인 자기 우월감 및 타인을 무시하는 성향 등이 개선될 수 있다.

『涅槃宗要』에서는『大般涅槃經』의 장님 코끼리 만지기 비유 등을 통해 각 이론이 한 부분만을 표현한다는 점을 나타내며, 이를 통해 쟁론의 위험성을 드러낸다. 더 나아가 이러한 한계가 다양한 견해를 각 측면에서 긍정하는 방식이 될 수 있음을 보여준다. 이는 코끼리의 실상은 얻지 못했으나 연기적 관계의 한 부분을 말하지 않은 것은 아니듯이, 불성에 대한 여섯 논사의 입장도 진실 그 자체는 아니지만, 각자의 의미를 얻었기에 진실을 벗어난 것도 아니라는 비일비이 관점이다. 한편, 이러한 이해는 갈등의 존재 자체가 문제로 인식되지 않고 오히려 문제의 은폐된 측면을 반성적으로 볼 수 있게 하는 계기임을 인정하는 정서적 수용 기제로 기능할 수 있다. 선입견 없이 다양성과 차이를 인정하고 상대 상황을 경청·이해함으로써 공감과 소통력을 기를 수 있기 때문이다. 학습자들은 스스로의 수용력 향상을 위해 자신의 심신 구성 요소들 사이에 관통하는 차이 감각을 체험하는 훈련을 할 수 있다. 이러한 비인격화(비아) 체험 훈련[28]은 지적 및 정서적 수준에서 일심에 바탕한 고유성과 무한한 차이의 역량 계발에 도움이 될 것이다.

28 John Protevi, "Preparing to learn from difference and Repetition," Journal of Philosophy: A Cross-Disciplinary Inquiry(Nepal), Vol. 5, No. 11, 2010, pp.35-36.

Ⅳ. 원효의 중도적 교육방안

1. 원효의 중도적 교육방안

원효의 화쟁적 교육방안은 부문 간의 복합적 상호연계와 분화를 통해 한 가지 의미(義)에 집착하지 않고 공통의 해를 도출함으로써 지적 · 정서적 고착을 치유하는 효용이 있다. 또한 논의 과정에서 의타기 실상을 통찰(반야)함으로써 자신과 대상을 모두 분별하여 집착(변계소집)하는 인식과 정서 요소를 교정할 수 있다. 나아가 상대 주장의 근본 의도와 목적을 이해하고, 표명된 이론이 방편적 · 도구적 성격임을 환기하는 한편, 자신의 부정 역시 소통을 끌어내기 위함임을 인식할 수 있다. 이와 관련하여, 원효가 제시한 "동의하지 않기에 이치(理)에 위배 되지 않지만, 동의하지 않는 것도 아니기에 정(情)에 어긋나지 않는다."라는 화쟁론에서 중도적 교육방안으로 알려진 내용을 좀 더 살펴보겠다.

이것은 두 번째로 따로 방편을 전개한 것이다. 그중에 곧 네 가지 방편을 전개하였는데, 첫째는 '때를 아는 방편', 둘째는 '근기를 아는 방편', 셋째는 '이끌어 들어가게 하는 방편', 넷째는 '벗어나게 하는 방편'이다. '때를 아는 방편'이란 경에서 "만일 후세에 적절하지 않은 때에 있는 그대로 설명하지 못하면 시기와 이익이 함께 하지 못한다"고 한 것과 같다. … 근기를 아는 방편이라는 것은 경에서 '혹은 따르는 것으로 말하고 혹은 따르지 않는 것으로 말하며, 같지도 않고 다르지도 않게 하여 서로 응하게 말해야 한다'고 한 것과 같다. '혹은 따르는 것으로 말하고 혹은 따르지 않는 것으로 말한다'고 한 이유는, 다만 저들의 마음에 따라 말할 경우 잘못된 집착을 움직

이지 못하기 때문이다. 또 만약 단순히 따르지 않는 것으로 말하면 바른 믿음을 일으키지 못하여 저들의 의도와 어긋나며, 이치에 따르지 않는 것으로 말하면 바른 이해를 일으키지 못하여 도리에 어긋나기 때문이다. 그러므로 믿음과 이해를 얻게 하기 위해선 따르는 것이나 따르지 않는 것 등 여러 관점에서 설명해야 한다.[29]

위의 설명과 같이 원효가 제시한 중도적 교육 방안은 학습자들이 특정 측면에 집착하지 않으면서도 바른 이해와 믿음을 얻을 수 있도록, 이치와 마음에 따르거나 따르지 않는 방식으로 진행되는 방편행임을 알 수 있다. 이는 유무, 동일성과 차별성(一異)에 대한 고정된 사고에 집착하지 않고 열린 형태로 학습자들의 생각과 정서(도리)를 화쟁적으로 이끌어야 한다는 것을 의미한다. 다음 내용은 이러한 방편행의 성격과 목표를 더욱 명확하게 보여준다.

이끌어 들어가게 하는 방편이라는 것은 경에서 '모든 정욕과 지견(知見)을 일체지의 바다에 흘러 들어가도록 이끈다'고 한 것과 같다. '모든 정욕'은 크고 작은 욕구의 차이를 의미하며, '모든 지견'은 공과 유에 대한 앎과 견해의 차별이다. 이러한 무리를 모두 도의 흐름에 따라 하나의 깨달음이라는 일체지의 바다에 들어가도록 이끄니, 위없는 보리의 깊고 넓은 의미이기 때문이다. 마치 모든 강물이 똑같이 큰 바다로 흘러 들어가면, 그 큰 바다는 깊고 넓기 때문에 똑같은 일미를 가진 것과 같다. 이와 같은 방법을 "이끌어 들어가게 하는 방편"이라고 한다. 반면, "벗어나게 하는 방편"이라는 것

29 원효, 『원효의 金剛三昧經論』, 은정희 · 송진현 역주, 서울: 一志社, 2000, 321쪽.

은 … 원만하고 공적하며 평등하기 때문에 '일미'로 일컬어진다. 여기서 중생들이 대열반을 바라고 모든 식의 물결을 멈추며 유전에서 벗어날 수 있도록 하는 것이다. 이와 같은 방법을 "벗어나게 하는 방편"이라고 한다.[30]

위 인용문과 같이 원효는 지혜와 정서, 즉 앎과 견해(지견) 및 욕구(정욕)의 측면을 동시에 아우르는 방편을 통해 수행자들이 허공과 같은 일미인 원성실 실상을 체득할 수 있도록 역점을 두었다. 이는 지견과 정욕, 공·유 등의 차별을 말 그대로 따르면 모두 허용될 수 없지만, 바다와 같이 평등일미인 일체지의 경지에서 다른 사람의 뜻과 마음을 살려 들으면 모두 허용할 수 있다는 인식론적, 조건적 이해이다.

이러한 연기적 이해와 수용하는 감성에 기반하여 학습자와 교육자는 뜻이나 정에 어긋나지 않고 선입견이나 제약 없이 서로의 입장을 수용하고 존중함으로써 새로운 의미와 시각을 형성하는 능력을 함께 발전시킬 수 있다. 예를 들어 교육자는 특정 문제에 대한 고정된 해를 전제함 없이 "함께 고민해보자"라는 방식으로 학습자가 창출한 문제(이념)에 대해 함께 고민하며 새로운 해를 찾아 나갈 열린 교육 방법론을 실천할 수 있다. 이때, 교육자가 이견이나 갈등 해소를 위한 의견 제시를 할 때도 특정 입장에 동의하거나 반대하지 않는 중도적 태도가 필요하다.

이처럼 원효의 인성교육 관점은 연기적 조건에 따른 차별화된 학습, 즉 연기≡공≡중도, 의타기 실상≡원성실성이라는 이해에 기반하여 교육자와 피교육자가 지적, 정서적으로 상호작용하는 중도적 방향을 취한다고 볼 수 있다. 다시 말해, 문제와 해, 이해와 정서를 상호 연결하여 끊임없이 새로운

30 위의 책, 322-323쪽.

의미를 창출하는 중도 교육을 지향한다.

2. 화쟁 방식의 인성교육에의 적용

위에서 논의한 연기적 조건에 따른 차이 생성과 의미의 순환을 특징으로 하는 화쟁 구조를 인성교육 현장에 적용하면 어떤 효과가 있을까? 우선, 학습자들의 생동적인 잠재력과 독특성을 기반으로 창조적인 인재를 양성하는 데 도움이 될 것이다. 예를 들어, 교육 참여자들은 고등교육의 목표인 전인과 같은 이념에 따라 자신과 타인의 이해, 성향, 욕구와 관련된 입장에 예민하게 반응할 수 있다. 이는 공감적인 피드백을 통해 문제나 목표를 개선해 나가는 데 기여한다. 이를 위해 학습자는 다양한 변수가 포함된 문제 상황에서 주어진 목표 없이 스스로 학습 대상에 관련된 문제를 설정해야 한다. 그리고 그에 따라 자신의 인식능력, 관점, 욕구를 개선하는 방식으로 문제중심학습(PBL)이나 플립러닝(FL) 같은 자기주도학습 기법을 활용할 수 있다. 이러한 접근법은 각 개별 학습자가 자신의 이해와 정서적 지평을 넓혀 나가는 데 도움이 된다.

이 방식에서는 학습자가 선택한 탐구 주제가 조건과 변수에 따라 다르게 정의될 수 있으므로, 배움의 결과(즉, 해) 역시 고정되지 않는다. 학습자들은 다양한 변인을 갖는 문제(이념)의 흐름 속에서 불필요한 이해, 욕구, 정서 등을 제거하고 새로운 것들을 접목함으로써 문제를 가장 잘 반영하는 해(즉, 배움)를 도출한다. 교육 결과로 산출된 해는 학습자들이 가진 독특한 이해와 정서 그리고 주어진 문제 상황에서 발생된 것이다. 하지만 주어진 문제(즉 이념) 자체가 학습자들의 이해와 정서에 지속적으로 차이와 새로움을 창출하는 방식이다. 따라서 이는 교육과정 자체가 연속적인 학습과 발

전을 촉진함을 의미한다.

교육과정에서는 각 견해의 일리나 도리를 이해하는 지적 능력을 개발하고, 문제 발생의 세부 조건들(부문과 항들)을 세분화하여 학습자들의 정서를 수용, 공감, 피드백 하는 교육 프로그램을 개발할 수 있다. 예컨대 프로그램 세부 항목으로 자신이 어떤 요소(오온)로 구성되어 있다고 생각하는지 인식하고 성찰하는 명상(재인지) 프로그램 등을 구성 가능하다. 이 모델은 전통적 인성교육보다는 공통 기반으로 작동하는 이념이나 정서 계발 면에서 안정적이지 않아 보일 수 있다. 그러나 상호의존적 연기 실상을 화쟁 이념의 공통 전제로 본다면, 이 모델은 각 이념에 특유한 일의적 정서와 그로부터 파생되어 연결되고 생성된 차이의 의미에 더욱 민감하게 반응할 장점을 가지고 있다. 자기주도적 학습 방식은 잠재적인 이념을 자유롭게 탐구하며, 굳어진 교육 목표에만 집중하지 않아도 학습자들의 관심과 잠재력에 따라 열린 마음(일심) 지평에서 계속해서 새로운 지식 수준을 형성해 나갈 수 있다.

세속적 · 실제적 차원에서도 선택적 의미와 공감력을 키워 개인이나 집단 간 갈등 해소를 돕는데 유효하다. 현실에서 몇 가지 화쟁 방안을 맥락에 따라 응용할 수 있기 때문이다. 예를 들어, 최유진의 화쟁 방안을 인성교육 현장에 적용하여 이해, 공감, 소통 등 인성교육의 목표가 되는 핵심 가치 덕목의 육성 방안을 고려해 볼 수 있다.

(1) 부정방식-이 방법은 특정 입장에 대한 집착을 견제하고, 상대를 극단에서 떠나게 하기 위한 화쟁 방안 중 하나이다. 언어가 지닌 진리 표현의 한계를 전제로, 한 가지 입장만이 진리가 아닐 수 있음을 환기하는 방식이다. 이를 교육현장에 적용하면 학생들은 언어가 진리가 아니라는 사실을 이해하고, 따라서 한 가지 입장에 고집하지 않을 수 있다. 또한, 상대의 주

장의 근본적인 의도를 전달하기 위한 표현 방식이 방편적이고 도구적인 성격을 가진다는 것을 인지함으로써, 자신의 정당성에 대한 입장과 이를 표현하는 방식에 대해 고집하지 않아도 됨을 깨닫게 될 수 있다.

⑵ 긍정과 부정의 자재를 통한 갈등 해소-이 방법은 상대 입장이 전적으로 옳다는 것을 부정한다고 해서 그 반대 경우가 성립하는 것이 아니라는 전제에 기반한다. 구체적으로는 부정의 부정, 즉 비일비이(非一非異) 논법으로 양극단에 대한 집착에서 벗어나게 한다. 긍정과 부정 모두 절대화해서는 안 되며, 단순히 긍정하는 것이 아니라 '긍정과 부정의 조화'를 체득하기 위해 다양한 프로그램들을 활용할 수 있다. 갈등이 존재한다면, 이것은 새로운 시각으로 바라볼 필요성을 알려주며, 서로 모순되어 보이는 의견들을 받아들일 수 있는 개방적인 태도를 함양할 수 있다. 이러한 과정을 통해 다양성과 차별성에 대한 감성적 인식이 향상된다. 또한, 타인의 입장을 이해함으로써 공감과 소통 능력이 강화된다. 이런 방식으로 선입견을 버리고 상대방의 의견에 귀 기울일 수 있는 태도를 배양하는 것이 가능해진다.

인성교육 현장에서 교육자는 '나'에 대한 집착이 쟁론을 낳는다는 관점에서, '논의에 임하는 자신이 절대적 본질을 지닌 존재가 아니며, 모든 것이 연기적 차이 관계 속에 있다는 점을 상기시키는 노력이 필요하다. 이에 따라 학습자는 '같지도 않고 다르지도 않음'을 인식하는 화쟁적인 지혜와 이를 바탕으로 한 공감 능력을 함께 배양해야 한다. 이를 위해 사례 연구와 공감 연습, 그리고 타인의 입장을 이해하고 공감하는 것을 돕는 그룹 토론 등의 학습 방법들이 사용될 수 있다.

⑶ 동의하지도 반대하지도 않는 방법-원효에 따르면, 동의하지 않는다고 해서 이치(理)에 위배되지 않는다. 하지만 그렇다 해서 동의하지 않는 것도 아니기에 정(情)에 어긋나지도 않아서 화쟁 가능성은 여전히 존재한다. 이

는 말 그대로 따르면 모두 허용될 수 없지만, 뜻을 살려 들으면 모두 허용할 수 있다는 관점적 이해이다. 마찬가지로 교육 현장에서 학생들과 교사들은 선입견 없이 상대방 의견을 경청하고 이해하는 훈련이 필요하다. 특히 갈등 해소를 위해 중재자 역할을 하는 교사가 특정 입장에 대해서 동의하거나 반대하지 않는 중립적인 태도를 유지할 필요가 있다. 교사들은 전인의 완성과 같은 화쟁 이념을 교육의 방향으로 설정한 후, 다른 의견들을 이해하고 공감하기 위해 단정적인 발언보다는 상대방의 의견을 먼저 듣고 인정하는 것으로 시작하여 자신의 견해를 보충하는 방식으로 대화 기술을 개선할 수 있다.

이를 위해서는 학생들의 학습 스타일을 이해하고, 그들의 인지 능력을 고려하여 교육 방법을 조절하는 것이 필요하다. 또한 학생들의 정서적 조건을 향상하기 위해서는 학생들의 감정을 인식하고 그 사이의 관계를 발전시키는 것이 중요하다. 교사들은 이러한 접근법을 바탕으로 학생들의 지적 및 정서적 역량을 향상시키기 위한 적절한 학습 환경을 구축할 수 있다. 또한, 대화법, 상담, 그룹 토론 등을 활용하여 공감력, 감정조절 능력, 자기통제 능력의 개선을 위한 교육 전략을 조정하는 등 교육학적 방법론을 적용할 수 있다.

⑷ 경전에 대한 폭넓은 이해-화쟁론에서는 대립적 이론 내용에 대해 열린 자세로 이해하려는 태도가 중요하다. 고등교육 현장에서도 마찬가지로, 공통 이념이나 상대방의 주장에 대한 깊은 이해가 필요하다. 특히 창의성의 원천이 독서라는 점에서 화쟁뿐만 아니라 인문고전이나 윤리·종교 교육 내용 등을 교재, 유튜브, 비디오, 오디오 등 다양한 자료 형태로 예습·준비한 후 개별·조별 활동이나 상황극 형태로 토론·발표하도록 유도할 수 있다.

학생들은 자신의 관심 분야에 대한 심화 학습을 통해 사고력, 표현력, 사회 및 정서 지능을 계발할 수 있다. 시야를 넓혀 문제를 바라보면, 문자적 내용에 대한 오해로 인한 갈등을 줄일 수 있다. 평가 과정에서도 학생이 스스로 제기한 문제에 대해 자신만의 해결책을 찾아내는 방식이 효과적이다. 또한 다양한 시각에서 문헌의 의미를 광범위하게 이해함으로써 교육자와 학습자 모두 상대와 더욱 긍정적으로 소통할 수 있다. 역지사지(易地思之)를 할 경우, 대립적으로 보이는 견해들이 근본적 측면에서 같은 내용임을 확인할 수 있기 때문이다.

위와 같은 방안들을 통하여 인식능력과 공감능력을 갖춘 학습자들은 견해의 차이를 분화(엶)하고 연계(묶임, 관계 맺음)하면서 끊임없이 새로운 의미를 구성하는 화쟁적 사유를 체화할 수 있다. 이를 위해서는 이념을 탐구하는 능력을 자신에게 집중하고 성찰하여, '유일무이한 존재'로서의 일의성을 회복하며 전인으로 성장할 수 있다. 나아가 공감을 통해 상대의 독특성을 존중하면서도 질문과 답, 문제와 해를 교환하면서 창의적 협력과 소통 능력을 기르게 된다.

공감능력 배양을 위해서는 경청, 소통, 협업, 공동체 놀이 등을 통해 서로 연계되어 있다는 정서적 안정감과 자존감을 증진할 수 있다. 나아가 상대를 인정하고 배려하며 격려하는 놀이학습 등도 활용 가능하다. 창의능력 개발에는 인문학적 사고에 바탕 한 비판적 사고와 질문, 경험, 토론 등으로 상상력과 몰입 능력을 계발하는 디자인 씽킹[31] 등 열린 교육 방식이 도입될 수 있다. 이러한 교육 환경에서 교육자적 피교육자들은 '할 수 있음'이라는

31 김정순, 「4차 산업혁명시대 속에서 인재 양성을 위한 교육적 제언: 공감 능력과 창의적 능력을 중심으로」, 백석대 박사논문, 2020, 193쪽.

자신만의 독특한 능력으로 창조적인 성장(자기실현)을 이룰 수 있다. 뿐만 아니라 '나'와 '타인'이 평등하게 대화하는 연대감(연계감) 속에서 잠재적 갈등을 중도적으로 해결하는 내부 역량을 갖춘 전인으로 성장할 수 있을 것이다.

Ⅴ. 맺음말

지금까지 논의한 열린 구도의 화쟁론 및 인성교육관과 관련하여, 화쟁사상의 근간에는 7세기 당시 삼국과 당과의 전쟁에서 분열되고 고통 받던 민중들을 아우르려는 원효의 통섭 정신이 깔려 있다. 원효는 화쟁을 통해 모두가 깨달음의 씨앗(잠재성)을 가지고 있지만, 조건에 따라 발현(현실화)되지 않은 것일 뿐이므로 모든 이를 존중해야 함을 주장했다. 나아가 이를 통해 사회통합 정신을 강화하고 갈등을 해소하려 하였다. 붓다에 따르면, 번뇌로 인해 집착이 생기며 그 집착으로 인해 쟁론이 발생한다. 이러한 맥락에서 원효는 쟁론의 원인인 집착과 번뇌 자체를 벗어나게 하는 바탕으로 일심과 불성 등의 문제(이념)를 제시하였다. 이러한 이념에 따라 잠재적 바탕인 문제 자체를 표면으로 끌어올린 후, 연기·공·이제·삼성 등의 물감과 꼴라쥬 형식으로 반죽해 화쟁이라는 해(解)를 산출하려 한 것이다.

이러한 화쟁 이념은 고등교육 현장에서도 유효하다. 특히, 연속적 차이생성 흐름으로서의 잠재적 이념을 부정과 긍정의 연계·분화를 통해 현실화하는 열린 구도를 인성교육이나 사회갈등 상황에 적용할 수 있다. 우선, 논의 과정에서 발생하는 역량 차이를 방편적으로 규정함으로써 인성과 적성의 차이를 존중하는 화쟁적 앎(해)을 산출할 수 있다. 이로써 '같지도 않고

다르지도 않음(非一非異)', '있지도 않고 없지도 않음(非有非無)'과 같은 부정이, '같기도 하고 다르기도 함(亦一亦二)', '있기도 하고 없기도 함(亦有亦無)'과 같은 긍정과 불일불이로 연계되어 있음을 인식하는 화쟁인재를 배양할 수 있다. 이런 인재는 개인과 사회가 연기적으로 상호 연관되어 있으며, 나와 함께 사회를 구성하는 타자 역시 내 마음(일심)과 불일불이로 연계되어 있다는 개방된 마음의 지평에서 자타불이(自他不二)적 혜안(반야)과 연민(자비)심을 체화한 교육자적 피교육자다. 공감력과 상호유대감, 그리고 다방면에 대한 통섭 능력을 갖춘 이들은 대립을 차이로 전환하는 화쟁적 이해를 갖춘 리더라 할 수 있다.

이러한 전인적 리더를 양성하는 인성교육을 실현하기 위해서는 자신의 입장에만 집착하는 태도를 버리고 타자의 입장을 이해하고 공감하는 화쟁적 사유를 교육의 기본 방향으로 설정할 수 있다. 이에 따라 학생들은 다양한 상황에서 타인의 입장과 정서를 인식하고 감정적 상황에 대처할 수 있는 공감능력과 자기통제 능력, 그리고 경청, 이해 등의 소통 협력 역량을 강화하기 위해 함께 문제를 해결하며 협력하는 교육에 참여하게 된다.

구체적 방법론으로는 사례 연구와 공감 연습, 그리고 타자의 입장을 이해하고 공감하는 것을 돕는 대화형 학습, 그룹 토론, 팀 프로젝트 등이 활용될 수 있다. 우선, 학생들은 대화와 토론 활동을 통해 다양한 관점에 대해 듣고, 이해하며, 그에 따라 자신의 생각과 견해를 재구성하는 능력을 기르게 된다. 정서 교육의 경우, 학생들이 타인의 감정에 공감하고 반응하는 방법을 배우게 해준다. 역할극, 사례 연구 분석 등 다양한 활동을 통해 학생들은 타인의 감정 상태를 더 잘 이해하고 공감할 수 있는 기회를 얻게 된다. 또한 비판적 · 연계적 사고 교육은 학생들이 문제와 질문을 제기하고 여러 요소를 연계 지워 분석하는 기술을 배울 수 있게 해준다. 이를 통해 학생들

은 자신만의 입장에 집착하기보다는 타인의 입장도 고려하여 폭넓게 생각하는 법을 배울 수 있다. 다른 의견 간의 조화와 상호존중에 기초한 화쟁적 이해를 증진하기 위한 이러한 학습법을 통해 학생들은 상대의 의견을 더욱 효과적으로 경청, 이해, 공감, 수용하며 자신의 생각을 전달하고 상대와 소통할 수 있을 것이다.

이러한 특성과 유용성을 가진 화쟁적 인성교육은 '나'의 이미지를 일반화하는 동일성 교육이 아니라, 각자의 고유한 차이와 반복을 통해 존재 실상을 깨닫게 하는 교육이다. 이를 통해 궁극적으로는 중생심과 다르지 않은 일심, 붓다와 다르지 않은 중생이라는 평등심에 따라 각자의 특이성과 일의성 발현(귀일심원)을 촉진한다. 따라서 화쟁적 인성교육은 모든 존재들 간의 상호의존적인 현상을 인식시킨 후, 많은 사람들과 공감적인 소통을 이루어 자기 실현과 사회 개선을 동시에 추구하는 중도적 교육으로 볼 수 있다.

참고문헌

1. 약호 및 원전

『韓佛全』: 韓國佛敎全書

『大正藏』: 大正新修大藏經

『金剛三昧經論』(『韓佛全』1)

『起信論海東疏』(『韓佛全』1)

『無量壽經宗要』(『韓佛全』1)

『涅槃宗要』(『韓佛全』1)

『瑜伽師地論』(『大正藏』30)

『二障義』(『韓佛全』1)

원효, 『원효의 金剛三昧經論』, 은정희 · 송진현 역주, 서울: 一志社, 2000.

____, 『二障義』, 은정희 역주, 서울: 소명출판, 2004.

2. 단행본

가은 역주, 『열반경 종요』, 서울: 원효사상실천승가회, 2004.

김재춘 · 배지현, 『들뢰즈와 교육: 차이생성의 배움론』. 서울: 학이시습, 2016.

김형효, 『원효의 대승철학』. 서울: 소나무, 2006.

들뢰즈, 질, 『의미의 논리』, 이정우 옮김. 서울: 한길사, 1999.

_____, 『차이와 반복』, 김상환 옮김. 서울: 민음사, 2012.

박태원, 『원효의 화쟁철학: 문 구분에 의한 통섭』. 서울: 세창출판사, 2017.

_____, 『원효의 통섭철학: 치유철학으로서의 독법』. 서울: 세창출판사, 2021.

휴즈, 조, 『들뢰즈의 『차이와 반복』 입문』, 황혜령 옮김. 서울: 서광사, 2014.

Deleuze, Gilles, Difference and Repetition, translated by Paul Patton, New York: Columbia University Press, 1994.

Hegel, G. W. F., Wissenschaft der Logik I, Gesammelte Werke, Bd. 11, Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1981.

3. 논문류

김민수, 「'인성교육' 담론에서 '인성' 개념의 근거」, 『교양교육연구』 8.4, 2014.

김정순, 「4차 산업혁명시대 속에서 인재 양성을 위한 교육적 제언: 공감 능력과 창

의적 능력을 중심으로」, 백석대 박사논문, 2020.
김주후, 「상호작용 관점에서 본 원효의 훈습론」, 『한국불교사연구』, 한국불교사연구소, 2012.
김태수, 「원효의 화쟁논법에 대한 연구: 사구(四句) 논리를 중심으로」, 서울대 박사논문, 2018.
_____, 「『無量壽經宗要』의 '佛智에 대한 의혹' 논의에 나타난 회통 구도: 들뢰즈 사유와의 연관을 중심으로」, 『원불교사상과 종교문화』 제91집, 원광대학교 원불교사상연구원, 2021.
김형효, 「元曉의 화쟁적 사유와 대승적 세상보기에 대한 이해」, 『정신문화연구』 제25집, 2002.
박상주, 「원효의 인격수행론 연구: 『대승기신론소』를 중심으로」, 『교육철학』 제18집, 한국교육철학회, 2000.
_____, 「원효의 자아(自我) 및 자아실현(自我實現)에 관한 연구: ≪대승기신론소≫와 ≪금강삼매경론≫을 중심으로」, 『교육철학』 제84집, 2022.
박종홍, 「원효의 철학사상」, 『韓國思想史』 제2권, 서울: 형설출판사, 1980.
송인숙, 「역량기반 인성교육과 불교의 팔정도: '자기조절'을 중심으로」, 동국대 석사논문, 2018.
신영숙, 「원효의 교육사상에 근거한 도덕교사의 역할 탐구」, 한국교원대 석사논문, 2014.
안승대, 「원효의 화쟁사상과 화쟁교육론의 대안교육적 가능성」, 『동아인문학』 제52집, 동아인문학회, 2020.
이효걸, 「원효의 화쟁사상에 대한 재검토」, 『불교학연구』 제4집, 불교학연구회, 2002.
李孝玲, 「元曉의 敎育思想에 관한 硏究」(I), 『한국사상과 문화』 제3집, 한국사상문화학회, 1999.
정석환, 「敎育目的論의 立場에서 본 『大乘起信論』」, 『敎育思想硏究』 제11집, 한국교육사상연구회, 2002.
최유진, 「元曉의 和諍思想 硏究」, 서울대 박사논문, 1988.
한산동, 「하이데거와 들뢰즈의 '존재의 일의성'에서 나타나는 생성 존재론」, 『철학사상』 제82집, 2021.
Protevi, John, "Preparing to learn from difference and Repetition," *Journal of Philosophy: A Cross-Disciplinary Inquiry* (Nepal), Vol. 5, No. 11, 2010.

Abstract

Wonhyo's Theory of Reconciliation and Personality Education

Kim, Taesoo
Research Professor, Daejin Univ.

Wonhyo (元曉, 617~686)'s theory of reconciliation is related to the educational aspect, as it realizes the idea of benefiting all people based on the concept of one-mind. In other words, the theory of reconciliation, which harmonizes opposing viewpoints into a common solution through the interaction between the gate of suchness and that of arising and ceasing—differentiated from the problem of one-mind—is also applied to the field of personality education. However, the discussion of personality is approached not from an ontological standpoint, but from an epistemological perspective, considering concepts like dependent origination and the two truths theory. This illustrates the characteristics of an open dialectic that accommodates 'both right and wrong', as well as 'neither right nor wrong', contingent upon one's perspective. If co-dependent and conditional understanding serves as an intellectual foundation for problem-solving through communication, empathy, self-reflection, recognition and acceptance form the emotional underpinnings. To foster these conditions, a proposal suggests detaching oneself and moving away from the inverted inclination towards manas-driven obsession. Furthermore, it proposes an educational plan that embraces reconciliation conditions in a balanced manner, articulated as 'It neither violates principle by agreement, nor emotion by disagreement.' This view of personality education is based on the understanding of learning according to conditions, that is, the condition of dependent origination ≡ emptiness ≡ middle, and the condition of true nature of interdependence ≡ the perfect nature. In this way, we aim for middle-way education that constantly creates new meanings. This can be described as a perspective on middle-way education that promotes equality and unity. It aims for non-discriminatory communication while fostering each individual's uniqueness and univocity. This is in accordance with the one mind, which is no different from the mind of all sentient beings, and the equal mind,

which is not different from that of the Buddha.

● Key-words : Theory of reconciliation, Personality education, Dependent origination, Middle-way, Understanding, Empathy

· 논문투고일: 2023년 08월 31일 · 최종심사일: 2023년 09월 20일 · 게재확정일: 2023년 09월 25일