

대승기신론소·별기에 나타난 인식론의 유아교육적 의미 연구 I - 삶의 근원과 본질을 중심으로 -

권은주* · 신양재**

[요약]

본 연구는 『대승기신론소·별기』를 인식론적 관점에서 분석하여 인식의 근원과 본질에 대해 해명하고, 이를 통해 유아교육이 갖는 교육적 함의를 알아보았다. 우선 『대승기신론소·별기』에 나타난 인식의 근원은 마음(二門一心)이고, 마음은 본체적인 진여(眞如)와 일체의 인식을 나타내는 현상적인 생멸심(生滅心)의 두 측면으로 서로 다르면서 하나인 중층 구조를 이룬다. 또한 인식 본질에 대해서는 인식 대상은 별도의 실체적 존재가 아닌 마음이 구성한 것으로, 대상은 마음의 구성물이라고 보았다. 『대승기신론소·별기』의 이러한 인식론적 관점에서 볼 때, 유아교육에서 삶의 과정은 맑고 참된 보편적 진여가 원인이 되어 생멸하는 마음이 현상적 이해를 하며, 동시에 이러한 이해는 진여를 구현해가는 순환적 과정이다. 또한 유아교육내용에 있어서 지식이 갖는 주체의 주관성과 구성적 특성이 충분히 반영될 것을 제시하고 있다.

주제어: 인식론, 삶의 근원, 삶의 본질, 일심, 진여, 생멸심

* 동국대학교 유아교육과 교수 / 제1저자

** 동국대학교 유아교육과 강사 / 공동저자

I. 서론

교육과정은 학습자가 교육 사태에서 갖는 경험을 중심으로 전개되는 교육적 노력과 과정이다. 일반적으로 교육과정은 교육 목표, 교육내용의 선정과 조직, 학습경험과정, 평가 등의 요소로 이루어진다(김중서·이영덕·정원식, 1988: 40-47). 그러나 이러한 교육과정은 어떤 가치론적 입장과 인식론적 전제에 기초했는가에 따라 그 실체가 달라진다(양옥승, 2001: 225). 특히 유아교육의 인식론 논의는 지식이 무엇이며 유아가 어떻게 지식을 습득해가는 가에 대한 근본적인 방향을 제시하여 유아교육내용과 학습 방법에 대한 기본적 시각을 제공해주므로(임상도, 2011), 유아교육현장에서 다룰 지식의 내용과 방법 선정의 출발이 된다.

인식론은 앎에 관한 학문, 혹은 앎에 관한 지식 체계로서, 앎이란 무엇인가, 어떻게 형성되는가, 참된 앎의 조건은 무엇인가 등을 중심으로 지식에 관한 문제를 추구해 왔다. 이는 전통적 인식론에서는 합리론과 경험론의 대립 속에서 그리고 칸트로 대표되는 비판론에서 인식 주체를 중심으로 한 앎의 근원에 대한 규명이 있어 왔으며, 한편으로는 실재론과 관념론의 대립 속에서 인식 대상의 본질과 성격에 대한 앎의 본질에 대한 설명을 해 왔다(세계철학대사전, 1992: 910). 앎의 근원에 대한 해명에서 합리론은 일체의 불변의 지식은 감각에 의해서가 아니라 이성에 의해서 파악된다고 보고 인간 이성에 절대적 권한을 주어 왔고, 경험론은 지식의 형성에서 감각지각에 의한 경험만이 전적으로 믿을 수 있는 방법이라고 주장해 왔다. 한편 앎의 본질에 대한 해명에서 중심이 되어 왔던 실재론자는 인식 주체와 독립적으로 순수하고 오염되지 않은 실재가 있다고 보고 그것을 설명할 수 있는 객관적 지식이 가능하다고 보았다. 이것은 실증주의 인식적 기반이 되어 교육학, 심리학 등의 사회과학 대부분의 영역에서 경험적 사실 위주의 과학주의 패러다임이 지배적 위치를 가지게 하였다.

그러나 이러한 인식론의 기반은 최근 들어 흔들리고 있는데, 장상호(2000: 45-75)는 이를 정초주의의 해체라고 하였다. 즉 데카르트 이래로 확고부동한 지식의 토대로 강조되어 왔던 이성 주체를 해체하거나 탈중심화하는 경향이 증가하고 있고, 역사 속에서 발견된 합리성은 절대적이지 않으며, 여러 삶과 문화에 상이한 성격의 합리성이 존재한다는 것이다. 한편으로는 지식은 외부 대상에 직접 대응되는 표상이나 재현이라는

경험론에 대해, 구성주의는 지식이란 마음이 만들어내는 구성물이라는 반격을 하고 있다. 또한 대상 세계의 독립성이나 실재성은 인간 의식으로부터 자유로울 수 없으므로 중립적 관찰은 가능하지 않다고 하여 귀납주의, 경험론, 논리실증주의의 원리는 공격의 대상이 되고 있다. 지식 기반에 대한 이러한 해체적 분위기에서 지식 형성의 중심축을 담당하고 있는 교육은 현재 다루고 있고, 장차로 추구할 지식의 성격에 대한 근본적 검토가 필요하며, 여기에서 유아교육과정에 대한 인식론적 논의는 필연적 요청이라고 하겠다.

이러한 요청은 유아교육의 인식론적 기초가 되어온 합리주의 전통의 문제점을 중심으로 한 다양한 논의에서 확인된다. 그 예로 유아교육과정의 중심이론이 되어온 Piaget의 구성주의에 대한 일련의 반성을 들 수가 있다. Piaget의 발생적 인식론은 지식이 아동의 적극적 구성 활동이라는 인식 주체 중심의 발상 전환을 주도했음에도 불구하고, 생득적 기제를 전제하지 않고서는 상위의 사고로 이행할 수 없다는 구성주의자 오류와 심리학 이론을 유아교육현장에 직접 적용하는 일방적 관계에 대한 심리학자 오류가 내재해 있으며(김희연, 2001), 인식론적 전제를 합리주의 전통에 두고 있어서 논리형식적 사고를 우선시하여 감정적, 지각적, 미적 사고 등의 교육의 기본 영역을 소홀히 다루고 있다는 지적(최정실, 1997)이 있어 왔다. 또한 인지론적 학습이론은 학습을 지식축적의 연속과정으로 보고 있어 유아의 선논리(先論理)적 특성과 생활세계적 경험에 근거한 개별적인 특수성이 유아교육과정에 반영되지 않음으로써 유아의 실존이 부정되어온 실정에 대해 유아교육과정에 대한 현상학적 관점에서의 재개념화에 대한 주장(김애자, 2007)도 있었다. 이러한 주장과 궤를 같이하여 현상학적 입장에서 유아의 지각 우위성에 대해 재해석(이화도, 2010)과, 메를로퐁티의 ‘몸’ 중심의 일원론적 인간관을 기반으로 하는 유아교육과정의 새로운 방향성 모색(이화도, 2009)도 제기되었다. 또한 논리적 개념과 과학성에 편향된 이성적 차원의 인식에서 벗어나 지금까지 간과되었던 특수하고 개별적이며 주관적인 감성과 같은 미적 차원의 인식을 포섭할 수 있는 새로운 차원의 지식 구성도 제기(송진영 · 임부연, 2011)되었다.

또한 발달이론에 기반을 두고 있는 교육과정에 대한 문제점 역시 거론되어 왔다. ‘발달에 적합한 실제(DAP)’는 많은 긍정적 측면이 있지만 발달 적절성의 무분별한 적용은 오히려 교육과정의 이론과 실제에 혼란을 가져올 수 있다는 지적(황운세 · 강현석, 2003)과 더불어, 유아교육과정이 지식 우위와 발달 중심이어서 유아의 삶과 유리된

교과 지식을 강요하며 유아를 보편적 발달단계론의 결정주의에 희생시키고 있으며(김희연·정선아, 2006), 이는 현재 유아교육과정은 서구의 발달이론과 교육모형에 지나치게 의존하여 보편적 발달 특성을 기준으로 한 ‘발달적 적합성’ 관점에서 교육과정을 보아왔기 때문이라는 지적(양옥승, 2006)이 있었다. 또한 발달이론 자체 내에서도 연구 결과들이 서로 상이하여 유아발달의 보편적 기준으로서의 신뢰도가 낮으며, 보편성과 가치중립성을 근간으로 하고 있어 가치 지향적인 유아교육활동에서 ‘교육 목적’에 대한 담론이 유아교육과정 연구에서 배제되어 왔다(File, 2012). 이러한 한계에 대해 유아교육 일각에서 과학적 접근에 의한 사실적 지식을 추구하는 과학주의가 지배적인 유아교육 풍토를 우려하면서 유아교육이 가치를 추구하는 활동임에도 불구하고 교육 목적과 같은 당위성에 대한 담론이 유아교육에서 지속적으로 배제되어 온 문제점을 지적하면서 유아교육에 대한 철학적 접근을 학제화하자는 주장(임상도, 2011)은 당연한 요청이라 할 수 있다.

지금까지 유아교육과정의 기반이 되어 온 인식론적 전제와 그 문제점에 대한 논의들은 현상학, 해석학, 비판론 등 포스트모더니즘으로 대표되는 유아교육과정 탐구에 대한 일련의 재개념론적 접근(양옥승, 2000)으로 볼 수 있다. 이러한 시도는 유아교육 내용에서 인식 주체와 독립적으로 외재해있는 획일적이고 보편적인 지식이 아닌, 지식 구성의 사회적 맥락성(Mueller, 2012)과 특수성, 개별성, 주관성(송진영·임부연, 2011)을 강조한 유아교육과정의 재개념화의 요청이라 할 수 있다. 특히 지금 강조되고 있는 지식의 맥락적 특성을 고려해 볼 때, ‘우리의 지적 전통’이라는 맥락을 고려한 교육내용에의 모색은 필연적 요청이라 할 수 있다. 특히 우리나라 교육과정 연구는 ‘번역에 의한 교육과정연구’라고 할 정도로, 미국 중심의 교육과정 연구를 영어에서 한국어로 번역하여 우리의 교육 연구와 현장에 접목해옴으로써 교육과정의 식민화가 초래되었고, 미국을 중심으로 한 서구의 이론 체계에 맡긴 채로 안주해왔다는 지적(김영천, 2006: 553-558)이 적지 않다. 또한 한국 유아교육의 주체성 확립을 위해 ‘우리 역사속의 전통’ 이해가 한국 유아교육의 방향 설정에 필수적 과정임이 강조되어 왔다(문미옥, 2004). 따라서 우리의 지적 전통에서 나온 인식틀로 현재의 유아교육내용을 검토하고 반성하는 작업이 필요하다고 본다.

이에 본 연구에서는 원효의 『대승기신론소(大乘起信論疏)』와 『대승기신론별기(大乘起信論別記)』를 유아교육의 인식론적 입장에서 고찰해보고자 한다. 불교가 우리의

지성사에서 중요한 축을 담당해온 것은 주지의 사실이며, 특히 교육학적 의의로 볼 때 한국 불교의 인간형성이론은 ‘재전환’, ‘외연(外緣)으로서의 교사’, ‘자각(自覺)’, ‘자리(自利)와 이타(利他)의 겸수·겸존’, ‘통합성’ 등의 의의를 갖는다(박선영, 1983: 222-225). 특히 원효는 신라의 불교사상가인 원광, 자장과 더불어 그의 일승사상으로 대승불교의 꽃인 화엄(華嚴)적 사유방식을 도입하여 신라불교의 이념을 수립하였다(한국철학회, 1987: 196). 특히 『대승기신론』의 소(疏)와 별기(別記)는 여래장사상에 입각해서 인간 심성의 기미를 밝히고 있어(한국철학회, 1987: 212) 원효의 인간관을 알 수 있다.

지금까지 『대승기신론소·별기』에 대해 불교사상적 측면에서 행해진 연구는 많지만, 교육학 입장에서 이루어진 연구는 소수가 있을 뿐이다. 관련 연구로는 『대승기신론』을 대상으로 하여 깨달음(覺) 개념에 대한 교육목적론적 측면에서 본 연구(정석환, 2002), 칸트의 선형적 철학과 관련지는 논의(이홍우, 2006: 270-300)가 있고, 『대승기신론소』에 대해 인간 누구나가 본래적으로 갖추고 있는 ‘진여일심’에 의한 모든 인간의 교육 가능성(박상주, 1996)과 교육방법으로서의 훈습(薰習) 개념을 다룬 연구(박상주, 2000)가 있다. 특히 『대승기신론소·별기』는 원효의 사상적 요체가 되는 마음(一心)을 인식의 문제로 다루고 있어, 교육의 중요한 목적인 심성함양을 인식론 측면에서 접근할 수 있게 해준다. 또한 궁극의 깨달음을 위한 종교수양서이기기는 하지만, 현상적 인식이 전개되는 과정을 소상히 밝히고 있어 자신과 주변 세상에 대한 지식 구성이 활발히 진행되는 유아의 인식 구성에 대한 많은 함의를 담고 있어 유아교육의 인식론적 측면에서 고찰해 볼 가치가 많은 문헌이다 하겠다. 앞선 논의에서 지적된 바와 같이 보편적, 객관적, 이성중심의 지식의 해체와 이에 대한 대안 모색을 위해 교육이 다루는 지식에 대해 인식론적 논의가 필요하며, 현재 유아교육에 팽배해 있는 과학주의와 맞물려 교과 내용이 지성우위의 능력개발과 발달심리가 중심이 되어 올바른 삶을 위한 유아의 심성 함양과 같은 교육 목적에 대한 철학적 논의는 교육과정연구에서 뒷전으로 물러나있는 현 실정에서, 우리의 지성사에서 중요한 위치를 차지하고 있는 원효와 그의 『대승기신론소·별기』를 인식론의 입장에서 규명해 보는 것은 유아교육 과정 연구에 중요한 기여를 할 것으로 전망된다.

따라서 본 연구에서는 원효의 『대승기신론소·별기』를 인식론의 측면에서 접근하여 연구 I에서는 삶의 근원과 본질을, 그리고 연구 II에서는 인식 과정과 구성 원리에 대한 논리적 분석을 해보고자 한다. 본 연구의 초점이 유아교육사태에서의 지식 형성

에 두고 있으므로 그 범위를 주로 현상적 인식의 전개에 국한해 분석하였다. 인식은 인식하는 주체와 인식되는 대상이 있어 양자 간의 관계에서 인식이 성립하는 것이므로 인식주체와 인식대상의 양자 관계가 전제된다. 앞서 논의된 바와 같이 앎의 근원에 대한 규명은 인식 주체에 대한 해명이므로 지식 형성의 주체인 유아에 대한 이해이며, 앎의 본질의 규명은 인식 대상에 대한 해명으로 인식 내용이 되는 지식의 특성에 대한 분석이다. 따라서 본 연구에서는 원효의 『대승기신론소·별기』에 나타난 인식론에서 앎의 근원과 본질을 분석하여 인식주체와 인식대상에 대한 논리적 전제를 규명하고, 유아교육에서 진행되는 앎의 과정에 대한 함의를 논의해보고자 한다.

II. 원효와 『대승기신론소』 · 『대승기신론별기』

원효(元曉, 617~686: 신라 진평왕 39년~신문왕 6년)는 세계불교사상사에서 인정받는 불교경전 해석의 공로자이다. 그는 종파성을 벗어난 객관적 위치에서 가장 깊이 불교의 진수를 체득한 주체적 입장에서 불타의 교법을 관석한 것으로 평가되고 있다. 그의 경전 해석은 선행한 중국의 불교사상가들의 오류를 시정하는데 도움이 되었고, 무엇보다도 『대승기신론(大乘起信論)』의 발굴과 대승보살윤리(大乘菩薩倫理) 사상의 전파가 그의 교판(敎判)에 의해서 확고히 준비되었으며, 화엄적 사고방식을 보급하였고, 현실생활에서 심성을 함양하여 무애자재(無碍自在)한 생활태도를 가지고 살게 하는 선풍(禪風) 조성에 기여하였다(한국철학회 편, 1987: 218-219). 원효의 불교사상은 개(開)·합(合), 입(立)·파(破), 여(與)·탈(奪) 등의 논법을 구사하여 일미(一味)·절언(絶言)으로 회통(會通)시키는 화쟁사상(和諍思想)이며, 이 화쟁의 논법을 통해 실질적으로 해명하고자 한 중심 문제는 언제나 일심(一心)의 문제였다(박선영, 1983: 178). 그는 중생 제도의 방편으로 불교 경전을 해석하였으므로 특정한 하나의 경(經)이나 논(論)에 치우치지 않고 모든 사람들이 오직 자기 자신의 마음(一心)에 되돌아가기를 염원하였으며, 이는 당시에 지배계층의 사상적 기반이었던 불교를 민중교화의 교육사상으로 전환하였고 지배사상으로서의 교화가 아닌 모든 사람의 주체적인 깨달음을 위한 교화라는 면에서 만인 평등의 교육사상을 펼쳤다. 또한 그의 일심사상(一心思想)은 현대 교육철학적 논의에서도 많은 의미를 가지며, 특히 현대의 휴머니즘사상과 마찬가지로

로 진실된 인간모습의 회복을 자각시키는 인간교육의 교육적 인식을 요청한다(한국교육학회 교육사연구회, 1987: 14)는 면에서 교육이론으로서 재해석해 볼 가치를 충분히 지닌다고 하겠다. 특히 그의 『대승기신론소』와 『대승기신론별기』는 궁극적 목적인 깨달음을 올바른 마음의 구현으로 보고 이를 인식의 문제로 해법을 제시하고 있어, 이를 통해서 추구해야할 교육의 인식론적 전제와 함의를 모색해 볼 수 있다.

『대승기신론』은 인도에서 당시 대립하던 중관파와 유식파의 사상을 보다 높은 차원에서 화합시킨 논서로서, 여래장과 무명이 일체화된 ‘아라야식’을 토대로 인식의 전개와 번뇌의 소멸을 보여주는 대승불교시대 후기에 나타난 가장 뛰어난 불교사상서 중에 하나이다. 『대승기신론』은 인연분(因緣分), 입의분(立義分), 해석분(解釋分), 수행심분(修行信心分), 권수이익분(勸修利益分) 등의 다섯 부분¹⁾으로 되어 있다. 『대승기신론』에서 대승(大乘)은 사람의 ‘마음’으로서 우리 마음의 자성정성심, 여래장을 가리키는 것으로 일심(一心), 이문(二門), 삼대(三大)²⁾를 나타내며, 기신(起信)은 4신과 5행³⁾을 나타낸다. 원효는 이 『대승기신론』에 대한 7종의 연구서를 내었고 그 중 현존하는 것이 『대승기신론소』, 『대승기신론별기』이다. 원효는 이 논서에서 모든 존재, 진리를 나타내는 법(法)의 본체가 사람들의 ‘마음’(一心)이라고 보았다. 이 마음이 바로 불성(佛性)으로서, 원효는 밝고 깨끗하며 고요하고 참되고 바르며 변치 않는 본체인 마음과 그 회복을 ‘인식’의 문제로 설명하고 있다. 이는 유아교육에서의 심성함양이라는 교육 목적에 대한 중요한 방향을 제시해준다. 유치원 교육과정에 ‘인격 도야’에 대한 항목이 들어 있음에도 불구하고, 유아교육의 목표는 유아의 기본 능력을 기르는 데 중점을 두어 생활상의 유용성을 증진시키는데 주력하고 있다. 이는 교육의 이유를 목적-수단 관계에 가치를 두고 외적 결과만을 중시하고 있어 인간이 지녀야 할 이상적 심성이 도외시하는 결과를 낳았고, 교육에서 마음을 문제해결 능력 위주의 수단으

- 1) 인연분에서는 이 논서를 짓게 된 이유를 말하였고, 입의분에서 일심(一心), 이문(二門), 삼대(三大)를 제시하였고, 해석분은 가장 핵심적인 부분으로, 일심, 이문을 구체적으로 논술하였고, 이 부분은 다시 현시정의(顯示正義), 대치사집(對治邪執), 분별발취도상(分別發趣道相)의 셋으로 나뉜다. 수행심신분에서는 사신(四信), 오행(五行), 타력염불(他力念佛)을 설명하였고, 권수이익분에서는 이 논서를 믿고 수행하면 큰 이익이 있을 것을 설명하고 있다(은정희, 1991: 13).
- 2) 마음의 훌륭한 성질을 義라고 하고, 이것을 體大, 相大, 用大의 삼대로 나타낸다. 체대는 진여 자체를 말하며, 상대란 진여가 갖추고 있는 훌륭한 덕성을 말하며, 용대는 중세구제작용을 말한다.
- 3) 4신은 신근본(信根本), 신불(信佛), 신법(信法), 신승(信僧)이며 5행은 보시(布施), 지계(持戒), 인욕(人慾), 정진(精進), 지관(止觀)

로 볼 때 인간 역시 수단화되어 도구적 존재로 전락할 위험이 있다(신춘호, 2010). 이 논서의 ‘마음’은 필요를 충족시켜주는 능력으로서의 마음이 아닌, 순수한 이상적 인간적 심성에 대한 이해를 제시하고 있어, 교육의 외재적 가치를 넘어서 순수한 내재적 가치 지향과 접근의 가능성을 시사해줌으로서 유아교육의 진정한 방향을 정립해 볼 수 있게 해준다. 이는 우리의 교육적 전통⁴⁾(손인수, 1993)에서 그 맥을 지니고 있어 고려시대 연구(신양재·권은주, 2004)에서 영아기를 미성숙한 상태가 아닌 온전한 상태로 인식하고 보고, 듣고, 말하는 것에 의해서 혼탁해지지 않는 것을 중요시하고 있어 유아교육 목적차원에서 원효의 이 논서들은 충분히 살펴볼 가치가 있는 문헌이다. 본 연구에서는 한국불교전서 제 1책 『대승기신론소기회본』과 번역서로는 은정희(1991), 이홍우(2006)를 근거자료로 하였다. 은정희(1991)는 본문 표현에 가깝게 번역하였으므로 『대승기신론소·별기』의 자료로 삼았으며, 이홍우(2006)는 교육학적인 면에서 접근하기 쉽게 번역하였으므로 『대승기신론』의 자료로 삼았다.

Ⅲ. 앞의 근원

『대승기신론소·별기』에서는 마음(一心)을 인식의 근원을 보고 있다. 원효는 『대승기신론』의 마음에 대한 부분⁵⁾에 대하여 ‘일체의 모든 법⁶⁾이 별다른 체가 없고, 오

4) 손인수(1993)는 교육적 전통이란 조상들의 창조적인 교육활동을 통해서 끊임없이 이룩된 교육의 유산을 말하며, 계승할만한 교육의 유산은 영구적 교육적 생명을 지닌다고 하였다.

5) 한국불교전서 제 1책 『대승기신론소기회본』, [논] p.739. 3단. 10행 - 21행.

摩訶衍者總 說有二種 云何爲二 一者法 二者義 所言法者 謂衆生心 是心則攝一切世間法出世間法 依於此心顯示摩訶衍義 何以故 是心眞如相 卽示摩訶衍體故 是心生滅因緣相 能示摩訶衍自體相用故

‘마하야아아나’는 크게 두 가지로 설명할 수 있다. 하나는 ‘큰 수레’라는 것은 무엇을 가리키는가 하는 것이요, 또 하나는 그것을 어째서 ‘큰 수레’라고 부르는가 하는 것이다. 첫째로, ‘큰 수레’라는 것은 ‘중생의 마음’을 가리킨다. 이 ‘마음’은 일체의 경험적 사실과 초경험적 관념을 포괄한다. 마하야아아나에 관한 일체의 교설은 오로지 이 ‘마음’과 관련되어 있다. 보다 구체적으로 말하면, 마음은 ‘실재’와 ‘현상’이라는 두 측면에서 파악될 수 있으며, 이 중에서 실재의 측면은 마하야아아나의 본체를, 그리고 현상의 측면은 마하야아아나의 본체의 외적 표현으로서의 양상과 기능을 나타낸다(이홍우, 2006: 316).

6) 법(法)은 범어로 dharma의 번역어로, 자성으로 존재하고 있는 일체의 ‘존재’를 가리킨다. 색법(色法), 심법(心法), 일체제법(一體諸法), 만법(萬法) 등이라고 하는 법은 모든 존재를 의미한다(불교학대사전, 1988: 499). 『대승기신론』에서 모든 법은 본체적 측면과 현상적인 면의 두 면을 가지는데, 본

직 마음으로 그 자체를 삼아 ... 이 마음이 모든 법을 통섭(通攝)하며, 모든 법 자체가 오직 이 마음이다⁷⁾라고 하여 마음이 인식을 주관한다고 하였다. 그리고 이 마음을 『대승기신론』에서는 심진여(心眞如)과 심생멸(心生滅)의 두 가지 모습으로 설명하고 있다⁸⁾. 즉 마음은 있는 그대로의 본래적인 모습의 본체적인 마음인 ‘진여⁹⁾와 움직이고 변화하여 일체 만물에 대한 인식을 내는 현상적인 마음인 ‘생멸심¹⁰⁾의 두 측면을 갖

체적인 면은 주로 체(體)나 리(理)라는 말로 부르고, 현상적인 면은 상(相)이나 사(事)라는 말로 부른다(교익진, 2002: 65).

- 7) 한국불교전서 제 1책 『대승기신론소기회본』, [소] p.740. 1단. 8행 - 12행.

一切諸法皆無別體 唯用一心爲其自體 故言法者謂衆生心也 言是心卽攝一切者 顯大乘法異小乘法 良由是心通攝諸法 諸法自體唯是一心

- 8) 한국불교전서 제 1책 『대승기신론소기회본』, [논] p.740. 3단. 21행 - p.741. 1단. 1행

依一心法有二種門 云何爲二 一者心眞如門 二者心生滅門 是二種門皆各總攝一切法 此義云何 以是二門不相離故

마음은 하나이지만 그것은 두 개의 상이한 측면에서 파악될 수 있다는 것이다. 그것은 각각 ‘실체의 측면에서 파악되는 마음’과 ‘현상의 측면에서 파악되는 마음’이라고 부를 수 있다. 이 두 측면은 각각이 ‘총체로서, 각각 일체의 사물과 현상을 포괄한다. 이것은 곧 이 두 측면이 오직 개념상으로 구분될 뿐, 각각 별도로 존재하는 것은 아니라는 뜻이다(이홍우, 2006: 324).

- 9) 한국불교전서 제 1책 『대승기신론소기회본』, [논] p.743. 2단. 14행 - 19행.

心眞如者 卽是一法界大總相法門體 所謂心性不生不滅 一切諸法唯依妄念而有差別 若離心念 則無一切境界之相 是故一切法從本已來 離言說相 離名字相 離心緣相 畢竟平等 無有變異 不可破壞 唯是一心 故名眞如

‘실체의 측면에서 파악되는 마음’은 오직 하나의 실제, 일체의 사물과 현상을 총체적으로 포괄하는 본체를 가리킨다. 이것이 곧 마음의 본성이다. 그러므로 마음은 그 본성에 있어서는 시작도 끝도 없고 거기에 하등의 구분도 변화도 있을 수 없다. 사물이 각각 상이한 성질을 가진 것으로 나타나는 것은 오직 우리의 상념(妄念)의 작용에 의해서이다. 만약 우리가 상념을 버릴 수만 있다면 우리가 지각하는 모든 대상, 그리고 그 대상이 나타내는 상이한 성질도 따라서 없어진다. 그러므로 모든 사물과 현상은 ‘그 본래의 모습에 있어서는’ 말로 형용할 수도, 이름을 붙일 수도, 생각을 품을 수도 없다. ‘실체의 측면에서 파악하는 마음’은 일체의 구분이 배제된 절대적 세계이며, 그것은 변화를 겪는 일도, 송두리째 파괴되는 일도 없다. 그것은 ‘오직 하나인 마음’일뿐이며, 이런 뜻에서 그것을 ‘참으로 그러한 것’(眞如)이라고 부른다(이홍우, 2006: 326).

- 10) 한국불교전서 제 1책 『대승기신론소기회본』, [논] p.745. 3단. 7행 - 9행; p.747. 2단. 13행; p.748 2단 4행.

心生滅者 依如來藏故有生滅心 所謂不生不滅 與生滅和合 非一非異 名爲阿黎耶識(此識有二種義 能攝一切法 生一切法)(云何爲二 一者覺義 二者不覺義

‘현상의 측면에서 파악되는 마음’이라는 것은 이른바 ‘여래장(如來藏)을 근거로 하여 전개되는 일체의 정신작용을 일컫는다. 여래장은 실제(不生不滅)와 현상(生滅)이라는 마음의 두 측면이 동일하지도 상이하지도 않은 상태로 결합되어 있는 것을 가리킨다. 여래장은 [특히 그 심리적인 측면에서 파악될 때] 아라야식이라고도 불린다. 아라야식은 모든 사물과 현상을 포괄하며 모든 사물과 현

는다. 진여는 생각에 의해서 상(相)을 반영하여 분별하여 일체의 실상을 만들어 내지만, 원래 적정·칭정·평등한 마음이다.¹¹⁾ 이러한 진여가 움직여 인식작용이 일어나면서 일체 현상이 나타나게 되는 것은 생멸심의 작용으로서 이 둘은 다르면서도 하나인 마음이다. 원효는 이에 대해 『대승기신론별기』에서 다음과 같이 설명하고 있다.

진여문은 모든 법의 통상(通相)이며, 통상 밖에 다른 법이 없어서 모든 법이 다 통상에 의하여 포괄된다. 이는 미진이 질그릇의 통상이며, 통상 밖에 다른 질그릇이 없어서 질그릇이 모두 미진에 의하여 포섭되는 것처럼, 진여문도 이와 같다. 생멸문이란 바로 이 진여가 선과 악의 인인지라 연과 화합하여 모든 법을 만들어 내는 것이니, 사실 모든 법을 만들어내지만 이 법들이 항상 진성(眞性)을 무너뜨리지 않기 때문에, 이 생멸문에서도 진여를 포함하고 있는 것이다. 이는 미진의 성질이 모여서 질그릇을 이루지만 항상 미진의 성상을 잃지 않기 때문에 질그릇의 문(門)이 바로 미진을 포괄하는 것처럼 생멸문도 이와 같은 것이다. 가령 두 문(門)의 체(體)가 다르지 않더라도 두 문이 서로 어긋나서 상통하지 않는다면 곧 진여문에서는 이(理)는 포괄하지만 사(事)는 포괄하지 않아야 하며, 생멸문 중에선 사(事)는 포괄하지만 이(理)는 포괄하지 않아야 할 것이나, 이제 두 문이 서로 융통하여 한계가 구분되지 않기 때문에 모두 일체의 이(理)·사(事)의 모든 법을 통섭하는 것이며, 그러므로 두 문이 서로 여의지 않는다고 한다(은정희, 1991: 89-90).¹²⁾

상을 만들어 낼 수 있다. 아라야식은 ‘깨달음’과 ‘깨닫지 못함’이라는 두 가지 상호 관련된 측면으로 이루어져 있다(이홍우, 2006: 336).

- 11) 한국불교전서 제 1책 『대승기신론소기회본』, [소] p.744. 1단. 5행 - 10행.

이는 허공 중에 새의 자취가 차별을 짓는 것과 같은 것이니 새의 모양을 따라서 허공의 모양이 나타나는 것이므로 나타나는 모양이 실로 차별이 있지만 볼만한 모양의 차별을 여의었음을 말하는 것이다. ... 모든 혼습을 따라서 차별이 나타나지만 말할만한 본성의 차별을 떠난 것이다. 이미 말할만하고 반연할 만한 차별을 떠났다면 바로 이것은 평등한 진여의 도리이다...(은정희, 1991: 106). (如虛空中鳥迹差別 謂隨鳥形空相顯現 顯現之相實有差別 而離可見之相差別...隨諸熏習差別顯現 而離可言之性差別 既離可言可緣差別 即是平等眞如道理)

- 12) 한국불교전서 제 1책 『대승기신론소기회본』, [별기] p.741. 2단. 13행 - 3단. 3행.

眞如門是諸法通相 通相外無別諸法 諸法皆爲通相所攝 如微塵是瓦器通相 通相外無別瓦器 瓦器皆爲微塵所攝 眞如門亦如是 生滅門者 卽此眞如是善不善因 與緣和合變作諸法 雖實變作諸法 而恒不壞眞性 故於此門亦攝眞如 如微塵性聚成瓦器 而常不失微塵性相 故瓦器門卽攝微塵 生滅門亦如是 設使二門雖無別體 二門相乖不相通者 則應眞如門中攝理而不攝事 生滅門中攝事而不攝理 而今二門互相融通際限無分 是故皆各通攝一切理事諸法 故言二門不相離故

『대승기신론소 · 별기』의 여러 곳에서 다르면서도 하나인 마음을 진여문과 생멸문은 대립적으로 구별하고 있으나¹³⁾ 이문(二門)은 하나의 마음(一心)이다. 이처럼 진여문과 생멸문은 서로 단절되어 있는 것이 아니고 전체의 나누어진 부분도 아닌 각각이 모든 것을 포섭하는 전체이고 서로 떨어져 있지 않고 한 마음을 이루기 때문에 또한 둘이 아닌 것이며, 여기서 문(門)이라고 이름한 것은 마음이 진여로 나타나는 측면과 생멸로 나타나는 측면을 열어서 통하게 하여 각각 자기 안에 간혀 있지 않고 하나의 전체를 이루고 있기 때문이다(정영근, 2002: 487-488). 이러한 이문일심(二門 一心)은 마음의 중층구조로 나타내 볼 수 있다. 즉 마음과 사물이 구분되지 않는 오로지 마음만으로 되어 있어 경험적 사고와 언어적 표현이 전적으로 배제된 마음과, 마음과 그것이 구분하는 사물로 이루어져서 경험적 사고와 그것을 표현하는 언어가 정상적으로 적용되는 마음으로서(이홍우, 2000: 17), 중층으로 다르면서도 하나인 마음으로 이해해 볼 수 있다.

이처럼 마음은 진여와 생멸심의 다르면서도 하나인 마음으로서, 생멸심은 전변하면서 개별적 인식을 내는데, 『대승기신론』은 이 과정을 생멸하는 마음인 아라야식이 의(意)와 의식(意識)으로 전변하고 이를 오의(五意)로서 제시하고 있다.¹⁴⁾아라야식은

13) 진여문은 본체적인인 체(體), 리(理)의 영역이며, 생멸문은 현상적인 상(相)이나 사(事)에 속하고, 진여는 일체의 차별이 없는 통상(通相)이나 생멸문은 제법의 연기(緣起)로 인한 차별성의 별상(別相)이고, 진여문은 생의(生義)가 없으나 생멸문은 염·정(染淨) 일체법을 생할 수 있으며, 제법의 현상적인 사(事)를 나타내는 술어에 있어서 진여문은 분별성이라 하고, 생멸문은 의타성이라 하여 대립을 하고 있다(고익진, 2002: 65-69).

14) 한국불교전서 제 1책 『대승기신론소기회본』, [논] 759 2단. - 3단. 10행.

復次生滅因緣者 所謂衆生依心 意 意識轉故 此義云何 以依阿梨耶識 說有無明 不覺而起 能見 能現 能取境界 起念相續 故說爲意 此意復有五種名 云何爲五 一者名爲業識 謂無力不覺心動故 二者名爲轉識 依於動心能見相故 三者名爲現識 所謂能現一切境界 猶如明鏡現於色像 現識亦爾 隨其五塵 對至即現 無有前後 以一切時任運而起 常在前故 四者名爲智識 謂分別染淨法故 五者名爲相續識 以念相應不斷故

현상계의 모든 변화는 중생의 마음속에서 ‘의지’(意)와 사고(意識)가 발생, 발달함으로 말미암아 나타난다. 이것은 곧 아라야식이 무명의 근거가 된다는 것을 뜻한다(이홍우, 2006: 359). 의지라는 것은 깨닫지 못한 상태에서 발생하여 인식의 주체와 대상을 성립시키며 대상에 대한 인식과 집착 등 상념을 끊임없이 일으키는 심리작용을 가리킨다. 이 의지에는 그것을 가리키는 측면에 따라 다섯 가지 이름이 있다. 첫째는 무명을 발동시키는 의지(業識)이다. 이것은 의지가 무명의 작용에 의하여 깨닫지 못한 마음을 일으키는 것을 가리킨다. 둘째는 인식 주체를 성립시키는 의지(轉識)이다. 이것은 의지가 깨닫지 못한 마음의 태동에 의하여 인식의 주체를 성립시키는 것이다. 셋째는 인식 대상

생멸심으로서, 『대승기신론소』에서는 ‘처음 가운데 아라야식이라고 말한 것은 위에서 말한 마음이니 곧 생멸의 인(因)이고, 무명이 있다고 한 것은 아라야식에 있는 것이니 곧 생멸의 연(緣)이다. 이 인연에 의하여 의와 의식이 전변하게 된다’¹⁵⁾라고 하여 모든 인식의 원인으로 보고 있다. 이러한 아라야식¹⁶⁾은 『대승기신론』이 중관사상과 유식사상을 보다 높은 차원에서 종합하고 있음을 잘 나타내고 있다. 유식설에서는 의식과 아라야식간의 작용을 설하되 진여는 숨은 세계로 생각되어 아라야식에의 소통을 인정하지 않는다. 그런데 중관사상의 팔불중도(八不中道)¹⁷⁾의 원리 가운데 불일불이(不一不二)원리에 의해서 진여가 자성청정심이면서 동시에 생멸심과 같은 것이며, 그 때문에 진여와 아라야식이 상호교섭하며 진여가 작용을 갖는다면 다른 것으로부터 영향을 받는 것이 불가피하게 된다. 따라서 불생불멸의 진여와 생멸심이 불일불이(不一不二)로 화합해 있는 것이 아라야식이고 이것은 진망의 화합식이 되어 여래장엄기사상이 『대승기신론』에서 완성된 근거가 된다(平川彰, 1987: 153-155). 이에 대해 원효는 『대승기신론별기』에서 다음과 같이 ‘지극한 이치이면서 언어적 표현을 할 수 없다고 나타내고 있다.

을 성립시키는 의지이다. 이것은 의지가 인식의 대상인 모든 사물과 현상을 나타나게 하는 것을 가리킨다. 이 면에서의 의지의 작용은 비유컨대 거울이 사물 앞에서 그것을 비추는 것과 같다. 의지는 오관(五塵)의 대상(五塵)을 대면하면 즉각적으로 그것을 비추어낸다. 의지는 언제 어느 때든지 적절한 조건만 갖추어지면 반드시 발동하며 그 결과로 인식의 대상은 언제나 오관 앞에 나타나 있다. 넷째는 차별적 지각을 일으키는 의지(智識)이다. 이것은 의지가 마음의 본성에 지각되는 것과 상념에 지각되는 것을 분별하는 것을 가리킨다. 다섯째는 지각을 계속시키는 의지(相續識)이다. 이것은 상념을 끊어지지 않게 하는 것이다(이홍우, 2006: 360-361).

15) 한국불교전서 제 1책 『대승기신론소기회본』, [소] 759 2단. 9행 - 12행.

初中言阿梨耶識者 是上說心即是生滅之因 說有無明者 在梨耶識即是生滅之緣 欲明依此因緣意識轉

16) 유식설에서 아라야식은 망식으로서 전생의 업과 과보의 식이므로 윤회의 주체이므로 깨달음의 정법을 발견할 수가 없다. 이에 비해 여래장의 사상은 번뇌로 오염된 마음에 오염되지 않은 자성청정심이 있어 이를 아라야식에 포함시켜 진망화합식으로 성립시킨다. 이 망(妄)과 진(眞), 염(染)과 정(淨)이라는 본래 합일 불가능한 것을 합일시키고 아라야식의 전개를 설하는 것이 대승기신론이다(平川彰, 1987: 154).

17) 일체 법은 진리의 본체에서 보면 동일한 원리이지만 현상계의 사물이 서로 다른 것을 일시적인 것이 아니라 영원히 다른 현상인 것처럼 집착하는 견해를 부정한 것이다. 따라서 내면적인 원리와 현상계의 모습이 영원히 다르다는 극단적인 편견을 버리고 진리는 하나이면서 다르고, 다르면서도 하나인 원리이다(교양교재편찬위원회, 1988: 177).

그 체가 텅 비었음이며, 태허와 같아서 사사로움이 없으며, 그 체가 넓음이며, 큰 바다와 같아서 지극히 공변됨이 있다. 지극히 공변됨이 있기 때문에 동정이 뒤따라 이루어지며, 사사로움이 없기 때문에 영정이 이에 융합된다. 영정이 융합되므로 진속이 평등하며, 동정이 이루어지므로 승강이 가지런하지 않으므로 감응의 길이 통하며, 진속이 평등하므로 생각하는 길이 끊어졌다. 생각하는 길이 끊어졌기 때문에 이 대승을 체득한 이는 그림자와 울림을 타서 방소가 없고, 감응의 길이 통하기 때문에 이 대승을 구하는 이는 명상을 초월하여 돌아가는 데가 있다. 타는 바의 영향을 나타낼 수도 없고, 설명할 수도 없으며, 이미 명상을 초월하였으니 무엇을 초월하고 어디로 돌아가겠는가? 이를 이치가 없는 지극한 이치라 하며, 그러하지 않으면서 크게 그러한 것이라 이르는 것이다(은정희, 1991: 20).¹⁸⁾

또한 오의(五意)에 대해 원효는

의(意)가 전변함은 … 소의인 심체가 무명의 혼습으로 말미암아 전체가 일어나 움직이는 것이니 곧 이것은 업식(業識)이고 … 저 심체가 차츰 능견을 이루는 것이니 이는 전식(轉識)이고, … 저 심체가 다시 능현을 이룬 것이니 곧 현식(現識)이고 … 현식이 나타낸 경계를 취할 수 있으니 이는 지식(智識)이며 … 취한 바의 경계에 대하여 모든 추념을 일으키니 이것은 상속식(相續識)이다. 이 다섯 가지의 뜻이 차례로 전성함에 의하여 모든 경계에 대하여 의식(意識)을 낼 수 있게 때문에 이 다섯 가지를 의라고 한다(은정희, 1991: 218).¹⁹⁾

라고 하여, 일어나서 움직이는 작용의 업식, 업식이 작용하여 인식의 주관 작용이 생기는 전식, 전식이 인식 대상의 경계상으로 나타낸 현식, 현식을 실재로 존재한다고 인식하는 지식(智識), 그리고 이러한 대상에 대해 분별을 하여 그것이 계속되게 하는

18) 한국불교전서 제 1책 『대승기신론소기회본』, [별기] 733 1단. 18행 - 2단. 4행.

其體也 曠兮其若太虛而無其私焉 蕩兮其若巨海而有至公焉 有至公故 動靜隨成 無其私故 染淨斯融 染淨融故 眞俗平等 動靜成故 昇降參差 昇降差故 感應路通 眞俗等故 思議路絕 思議絕故 體之者 乘影響而無方 感應通故 祈之者 超名相而有歸 所3乘影響 非形非說 既超名相 何超何歸 是謂無理之至理 不然之大然也

19) 한국불교전서 제 1책 『대승기신론소기회본』, [소] 759 3단. 12행 - 22행.

次釋意轉 所依心體 由無明熏 舉體起動 卽是業識也…卽彼心體轉成能見 是爲轉識 …卽彼心體 復成能現 卽是現識…能取現識所現境界 是爲智識…於所取境起諸麤念 是相續識 依此五義次第轉成 能對諸境而生意識 故說此五以爲意也

상속식으로 전변하면서 마음은 인식작용을 한다. 원효는 오의 중에서 업식, 전식, 현식을 아라야식에 두고²⁰⁾, 지식은 말나식에, 상속식은 의식으로 하여 8식의 과정²¹⁾으로 보고 있다.

이상의 내용을 통해서 우리의 마음은 앎의 근원으로서, 마음에 ‘나’와 ‘대상’을 분리하여 이들이 실재 있다고 여기며 이에 대해 호오를 부여하고 계속해서 집착하며 의지작용과 다양한 행위를 낼 수 있다. 그러나 동시에 인식을 주관하면서 순수하고 평등하며 선한 상태에 이르려는 자성청정심의 작용이 함께 함을 알 수 있다. 이러한 마음의 본성인 진여는 주객으로 분열된 대상적 인식으로는 인식할 수 없지만, 인식작용 이면에서 다르면서 하나인 마음으로서 작용하는 것이다. 따라서 유아의 인식과정은 현상계에 대한 분별적 이해를 구성해가는 과정인 동시에 자신의 순수하고, 평등하며, 선한 상태가 함께하는 과정인 것이다. 이는 유아의 마음은 상념(인식)과 자성청정심이 연속과 단절로 뒤엎힌 것이 아니며, 불상(不常)과 부단(不斷)이 하나인 것이며 연속과 단절의 이원적 결합이 아닌 것이다. 이러한 입장에서 볼 때 유아교육과정에 명시되어 있는 교육 목적인 인격도야란 기르는 것도, 만드는 것도 아닌 유아의 자성청정심인 진여가 내인(內因)으로서 외연(外緣)으로서의 교육에 의존해서 발현되는 과정이 되는 것이다.

20) 원효는 『대승기신론소』에서 ‘이 중에서 업식(業識)이란 무명의 힘에 의하여 불각심(不覺心)이 움직이기 때문에 업식이라 이름하며, 또 동심(動心)에 의하여 굴러서 능견(能見)을 이루기 때문에 전식(轉識)이라고 이름하는 것이다. 이 두 가지는 모두 아라야식에 있다(은정희, 1991: 125)(識者 因無明力不覺心動 故名業識 又依動心轉成能見 故名轉識 此二皆在梨耶識位)고 하였고(한국불교전서 제 1책 『대승기신론소기회본』, [소] 746 2단. 12행 - 14행), 『대승기신론별기』에서는 ‘비유하자면 밝은 거울이 모든 물체의 형상을 간직하는 것과 같아서 현식의 처소를 나타내는 것과 같다. 이글에서 현(現)의 뜻을 말하기를 어느 때든지 임의로 일어나서 항상 앞에 있기 때문이다 하였으니, 현식은 반드시 팔식에 있음을 알아야 한다. 그 업식 등이 이것과 더불어 본식이 되어 그 상이 더욱 미세하니 어떻게 억지로 가져다가 칠식 가운데 두는 것이 옳겠는가?(은정희, 1991: 221-222)(譬如明鏡持諸色像 現識處現亦復如是 又此文中說現義云 以一切時任運而起常在前故 當知現 識定在第八 其業識等與此作本 其相彌細 如何強將置七識中)’이라고 하여(한국불교전서 제 1책 『대승기신론소기회본』, [별기 760 1단. 23행 - 2단. 4행), 업식, 전식, 현식을 아라야식에 둔다.

21) 육식설(六識說)에서는 심(心)과 의(意)와 식(識)은 비슷한 것으로 다만 이름만 다를 뿐인데, 팔식설(八識說)에서는 마음을 아라야식(阿賴耶識), 의를 말나식(末那識), 식을 의식(意識) 및 안(眼) 등의 오식(五識)에 배당한다. 전육식(前六識)은 대상을 식별하는 작용이 현저한 식이므로 요별경식(了別境識), 제 7 말나식은思量識(思量識) 특히 제 8식의 見分을 항상 사랑, 제 8 아라야식은 이 숙식(異熟識)이라 한다(불교학대사전, 1988: 916).

IV. 앞의 본질

원효는 일체에 대한 인식은 ‘무명의 힘에 의하여 불각하여 마음이 움직이고, 일체의 경계 등을 나타낼 수 있기 때문에 마음이 생기면 여러 가지 법이 생긴다’²²⁾고 하여 인식 대상을 독립적인 실체로 존재하고 있는 것이 아니라 마음이 구성한 것으로 보았다. 이는 『대승기신론』에서 일체법이 마음에서 일어나 그것을 분별한 것이라 하였고²³⁾, 원효는 다음과 같이 논리적 근거를 제시하고 있다.

만약 꿈 가운데 보는 모든 일처럼 이와 같은 소견(所見)이 실제로 있는 것이라면 능견과 소견 두 가지 상이 있을 것이나, 그 꿈 가운데에는 실로 두 가지 법이 없다. 삼계의 모든 마음은 다 이 꿈과 같으니 마음을 떠난 밖에는 분별할 만한 것이 없기 때문에 모든 분별은 곧 자심(自心)을 분별하는 것이라고 말한 것이다. 또한 자심에 나아가서 스스로 볼 수 없는 것이니 칼이나 손가락 등이 스스로 자르거나 가리키지 못함과 같기 때문에 마음은 마음을 보지 못한다고 말한 것이다. 이미 볼 만한 대상이 없으며 또한 스스로 볼 수도 없으니 소견(所見)이 없기 때문에 능견(能見)도 성립하지 못하는 것이다. 능소(能所)의 두 가지 상이 모두 얻은 것이 없기 때문에 상을 얻을 만한 것이 없다고 말한 것이다(은정희, 1991: 228).²⁴⁾

22) 한국불교전서 제 1책 『대승기신론소기회본』, [소] 761 3단. 20행 - 22행.

依無明力不覺心動 乃至能現一切境等 故言心生則種種法生也

23) 한국불교전서 제 1책 『대승기신론소기회본』, [논] p.759. 3단. 6행 - 10행.

以一切法 皆從心起 妄念而生 一切分別 卽分別自心 心不見心 無相可得 當知世間一切境界 皆依衆生無明妄心而得住持 是故一切法 如鏡中像 無體可得 唯心虛妄

모든 사물과 현상은 마음의 작용으로 말미암아 나타나며 상념에 의하여 생겨난다. 모든 분별은 마음이 마음을 대상으로 이루어진다. 그러나 마음이 마음을 본다는 것은 논리적으로 불가능하다. 그것은 대상이 없는 것을 보는 것이기 때문이다. 요컨대 현상계의 모든 대상은 우리의 무명과 그로인한 헛된 마음으로 말미암아 인식에 자리 잡게 된다. 그러므로 일체의 사물과 현상은 거울에 비친 그림자와 같다. 그것은 실체가 없이 ‘오직 마음’으로 되어 있으며 따라서 허망하다. 즉 마음이 생김에 온갖 사물과 현상이 생기며 마음이 없어짐에 온갖 사물과 현상이 없어진다(이홍우, 2006: 362-363).

24) 한국불교전서 제 1책 『대승기신론소기회본』, [소] p.761. 2단. 2행 - 11행.

若如夢中所見諸事 知是所見是實有者 則有能見所見二相 而其夢中實無二法 三界諸心皆如此夢 離心外無可分別 故言一切分別卽分別自心 而就自心不能自見 如刀指等 故言心不見心 既無他可見 亦不能自見 所見無故 能見不成 能所二相皆無所得 故言無相可得也

『대승기신론소·별기』에서는 이처럼 인식 대상은 마음이 만들어 낸 것으로서 인식을 떠난 어떤 실체도 없다고 보았다. 앎의 본질에 대한 인식론적 접근은 대상의 본질과 성격을 밝히는 것으로서, 실재론과 관념론적 입장으로 대별해 볼 때 『대승기신론소·별기』는 관념론적 입장이라 할 수 있다. 관념론에서는 실재 세계에 대한 인식 가능성 여부와는 상관없이 지식을 인간의 구성의 결과로서 본다. 또한 불교의 인식론에서는 대상은 감각기관에 의거하여 인식하게 되는데 각 기관은 한 가지의 특정 종류의 자료(예를 들어 눈은 시각자료만, 귀는 청각자료만)를 다루기 때문에, 두 가지 이상의 감각기관에 의해서 인식되는 대상은 그 감각자료를 합치는 순간 그 대상을 직접 지각하지 못하고 정신적 구성물을 통해서 그 대상을 지각하기 때문에 우리는 직접적으로 그 존재를 알 수 없으며 우리의 인식이 구성된 개념을 통해서만 대상을 파악하게 된다(Hays, 2009: 107-110). 따라서 우리가 알고 있는 대상은 실재하는 것이 아니라 마음의 구성물로서 감각적 지각에 비해 이차적 실재일 뿐인 것이다.

이러한 마음의 구성에 의한 인식결과인 지식을 보편-특수 관계로 이해해 볼 수 있다. 앞선 논의에서 살펴보았듯이 다르면서도 하나인 마음의 진여는 형이상학적 궁극적 상태로 이(理)를 포괄하는 ‘보편’으로서, 담고 있지 않는 것이 없으며, 동시에 생멸문은 사(事)를 관장하여 현상 세계에 대한 이해를 가능하게 하는 인식을 구성하는 현상적 ‘특수’를 생산한다고 볼 수 있다. 마음의 인식구성을 이러한 보편-특수의 관계로 본다면 유아가 사물을 파악하는 지식을 구성해가는 과정은 보편이 특수와 연결되는 관계인 것이다. 이는 Kant의 아프리오리의 작용인 ‘규정적 판단’에 대한 이해를 통해서 더 분명하게 파악해 볼 수 있다. Kant는 인식이 어떻게 가능한가를 설명하기 위해 선형적 순수주관성인 아프리오리의 존재를 논리적 원인으로서 가정하였고, 판단은 이 아프리오리가 가지고 있는 작용 양상으로 보편에서 특수로의 작용을 하는 ‘규정적 판단’과 특수에서 보편으로의 ‘반성적 판단’으로 이 두 판단은 동시에 작용하는 다르면서도 하나인 것으로 보았다(신춘호, 2010; 정혜진, 2010). 여기서 규정적 판단은 현상 세계에 대한 이해를 가능하게 하는 개념을 구성하는 작용으로, 『대승기신론소·별기』에서 마음(생멸문)이 인식을 전개해 나가는 과정과 같다. 이는 마음에 근거를 둔 주관성이 유아의 지식 구성에서 중심이 되는 것으로, ‘주관성’ 개념이 중요하다 하겠다. 서론에서 논의한 바와 같이 이성을 중심으로 한 보편적, 객관적, 획일적 지식 특성은 흔들리고 있어, 유아교육과정은 맥락적이고, 특수하며, 개별적이고, 주관적 지식 특성으로 재

개념화가 요청되어 왔다. 이러한 재개념화의 요청에 근거가 되는 지식의 주관적 구성성은 『대승기신론소·별기』가 갖고 있는 앎의 본질에 대한 전제와 그 맥을 같이 하고 있다. 그러나 『대승기신론소·별기』에서는 이러한 인식은 실재 있는 그대로가 아닌 마음이 만들어 낸 인식이므로 전환의 필연성 또한 제시하고 있다.

V. 유아교육에서의 인식론적 함의

인식론은 앎의 근원과 본질에 관한 문제를 중심으로 논의되어 왔다. 앎은 교육의 중심활동이므로 앎의 본성은 무엇이며 어떻게 가능한가는 유아교육이 출발하는 기본 문제인식으로, 유아교육목적과 더불어 교육과정의 논리적 전제로서 반드시 짚어 보아야 할 문제이다. 또한 유아교육목적 실현 역시 앎의 과정 속에서의 이루어지는 것이라 볼 때 인식 경험에 대한 해명은 유아교육과정 구성에 선행될 작업인 것이다. 『대승기신론소·별기』는 인간의 올바른 앎의 실현을 마음의 문제로 보고 있으며, 올바른 마음 형성을 인식의 문제에서 그 해법을 찾고 있어, 유아교육의 근본 목적인 올바른 심성 함양에 대한 중요한 교육적 함의를 갖고 있다. 원효는 『대승기신론소·별기』에서 마음(一心)을 앎의 근원으로 보고 있다. 이 마음은 인식 이전의 일체의 분별이 없는 마음(진여)과, 마음에 주객을 분리하여 인식을 전개하는 마음(생멸심)의 다르면서도 하나인 마음으로, 생멸심의 전변과정이 인식과정인 것이다. 일체의 구분 이전의 마음인 진여는 우리나라의 다른 역사적 문헌에서도 확인된 바가 있는 청정(淸淨), 순일(純一), 적연(寂然)한 마음(신양재·권은주, 2005)이다. 이는 우리가 실현하려는 궁극적 마음으로, 생멸심에 논리적으로 앞선 전제이면서 원인이지만 동시에 현상적 마음인 생멸심의 인식 작용과 함께 한다. 즉 순수하고, 평등하며, 선한 궁극적 마음인 진여는 인식과정 안에서 발현되므로 인식의 사태인 교육 사태는 궁극적 마음인 진여의 발현 중심에 있게 되는 것이다. 따라서 앞서 논의한 바와 같이 유아교육 목적인 인격도야란 기르는 것도, 만드는 것도 아닌 유아의 자성청정심인 진여가 내인(內因)으로서 외연(外緣)으로서의 교육에 의존해서 발현되는 과정이 되는 것이다. 진여란 언어 표현 이전의 말로 표현될 수 없는 궁극적 상태로서, 유아의 의지작용과 행동 이면에서 논리적 원인으로서 규제하며 순수하고, 자타의 구별이 없는 평등하고 선한 것을 추구하는 마음으로서

작용하고 있는 것이라 할 수 있다. 이는 ‘말할 수 없는 것’이 유아의 삶에서 가장 중요한 것이며, 그것 없이는 ‘말할 수 있는 것’이 온전한 의미를 지닐 수 없다(신춘호, 2010: 191)고 할 수 있겠다.

이흥우(2006: 270-300)는 『대승기신론』의 마음에 대해 Kant의 ‘선험철학’과의 상호 보완적 이해를 통해서, 교육이론으로서의 해석 가능성을 시사하였다. 즉 Kant의 선험 형식(아프리오리)을 마음이라 한다면, 마음의 형이상학적 측면인 ‘이념’은 인식이전에 인식의 주관적 조건으로서 ‘개념’을 만들어내고, 마음의 현상적 측면인 ‘개념’을 통해서 ‘이념’을 구현해가는 즉 궁극적 마음을 실현해가는 관계로 볼 때, Kant의 이념은 『대승기신론』의 ‘진여’와 다르지 않고, 개념은 『대승기신론』의 ‘상념’이라 볼 수 있다는 것이다. 따라서 이러한 논리적 관계를 유아교육상황에 놓고 본다면, 교육은 개념을 획득하는 일이므로 개념을 획득하는 때 순간 궁극적 마음(진여)이 실현되어야 하는 것이다. 그러므로 교육내용은 이상적 마음의 실현을 이끌어 낼 수 있는 것이어야 한다. 이러한 노력은 서론에서 논의한 바와 같이 최근의 유아교육과정 연구에서 나타난 교과지식에 대한 개념화의 변화에서 그 예를 찾아볼 수 있다. 즉 이성을 중심으로 한 보편적, 객관적, 확실적 지식에서, 맥락적이고, 특수하며, 개별적이고, 주관적 지식 특성을 담을 수 있는 유아교육과정으로의 재개념화의 요청이 그 예라 볼 수 있다. 구체적 논의의 예로 유아의 완결성과 미완결성을 동시에 인정하는 유아의 관점(김희연·정선아, 2006)에서, 유아의 삶의 맥락을 고려한(양옥승, 2006), 유아의 선논리성(김애자, 2007), 유아의 의식의 지향성(이화도, 2010), 유아의 주관적 감성(송진영·임부연, 2011) 등이 교과에 반영되는 교육과정에 대한 모색에 대한 등이 의미 있는 노력들이라 볼 수 있다.

또한 인식론의 앎의 본질에 대한 분석에서 『대승기신론소·별기』는 인식 대상은 마음의 구성물로 보는 관념론의 입장을 갖는다. 불교 인식론에서 대상에 대한 지식은 우리의 의식에서 대상을 재인하는 순간 그것은 더 이상 그 대상에 대한 지식이 아닌 그 대상에 대한 정신적 상에 대한 마음의 구성이 되므로 추론적 지식이 되고(Bhatt, 1997: 419-421), 앞서 논의한 바와 같이 이차적 실재인 것이다. 인식 대상에 대한 이러한 관점은 Kant를 중심으로 한 관념론에서도 찾아볼 수 있으며, 최근의 급진적 구성주의도 그 궤적을 같이 한다. 급진적 구성주의는 Kant의 관념론에 Piaget의 발생적 인식론의 생물학적 원리를 더하여 지식은 감각을 통하거나 의사소통에 의해 수동적으로

받아들여지는 것이 아니라 인식 주체에 의해서 능동적으로 구성되며, 인식은 객관적 실재를 발견하는 것이 아니라 주체로 하여금 경험 세계를 조직하는데 도움을 주어 적합성이나 존속가능성을 높여 적응에 기여하는 것으로 보고 있다(Glaserfeld, 1995: 103). 또한 유아교육과정에 대한 일련의 연구들에서 지식의 주관적 구성에 대한 활발한 논의에서도 『대승기신론소·별기』에 나오는 대상 지식은 마음의 구성물이라는 전제에서 유아교육과정에 접근하자는 주장의 근거들을 확인할 수 있다. 그 예로 유아의 선논리성과 생활개념경험이 반영된 현상학적 관점에서의 유아교육과정의 재개념화(김애자, 2007), 사물과 현상 세계에 대한 유아들 자신만의 독특한 경험과 주관적 감정, 창조적 상상에 근거한 지식 구성을 수용할 수 있는 유아교육(송진영·임부연), 삶의 맥락과 교실에서의 순간순간의 만남이 반영된 발현적 교과로의 재개념화를 요구하는 비판적 관점(Gibson·Cahill, 2012) 등은 교과내용이 될 지식의 주관성과 구성적 특성에 기반을 두고 있다. 이러한 연구 결과들은 『대승기신론소·별기』가 갖고 있는 인식대상에 대한 가정과 그 입장을 같이 하고 있어 유아교육과정에서 지식의 주관적 구성적 특성에 대한 더욱 심도 있는 재고가 필요하리라 본다.

VI. 결론

본 연구는 『대승기신론소·별기』를 인식론적 관점에서 분석하여 얍의 근원과 본질을 해명해 보았고, 또한 이를 통해 현대 유아교육에 어떤 교육적 함의를 제시해주는가 알아보았다. 우리나라 불교사에서 신라시대에 여래장사상의 기반을 확립되었고, 여기에 대승불교의 꽃인 화엄적 사유를 확고히 한 원효가 여래장연기사상의 완성이라 볼 수 있는 『대승기신론』에 많은 주석서를 낸 것은 당연한 귀결이라 할 수 있다. 원효는 『대승기신론소·별기』에서 궁극적 깨달음의 구현을 마음(一心)에 두고 이를 인식의 문제로 해법을 제시함으로써, 유아교육의 목적론적 입장에서 고찰해 볼 계기와 교육내용을 이루는 지식에 대한 인식론적 검토의 길을 열어 주고 있어 유아교육과정에 이론적 질문과 답을 우리의 지성사 맥락에서 모색해 볼 수 있게 한다. 따라서 본 연구에서는 『대승기신론소·별기』에 나타난 인식론에서, 우선 얍의 근원이라는 문제에서 인식 주체인 유아에 대한 이해에 접근해 보았고, 얍의 본질의 문제에서 교육내용

을 이루는 지식의 특성에 대한 이해를 도모해 보았다. 그 결과, 마음이 앎의 근원이며, 이 마음은 ‘진여’와 ‘생멸심’의 다르면서 하나인 마음이라는 점을 밝혔다. 즉 마음은 있는 그대로의 본래적인 모습의 본체적인 진여와 마음이 움직이고 변화하여 일체의 인식을 나타내는 현상적인 생멸심의 두 측면으로 다르면서 하나인 중층 구조이다. 인식을 내는 생멸심은 아라야식으로서 업식, 전식, 현식으로 전변하면서 주·객이 분화되어 인식의 경계가 생겨 인식이 시작되고, 아라야식이 전변된 말나식인 지식(智識)이 선현적 호오로 분별하여 나에 대한 인식을 내며, 의식인 상속식에서 내·외를 모두 대상으로 각관 분별하여 고락(苦樂)을 내어 ‘나’와 ‘대상’에 대한 인식을 구성한다. 그리고 『대승기신론소·별기』에서 갖고 있는 앎의 본질에 대한 가정은 인식 대상은 외계에 독립적으로 실체적 존재로서 있는 것이 아니라 마음이 구성한 것으로 우리가 경험하는 세계는 마음이 펼친 세계인 것이다.

앎의 근원과 본질에 대한 이러한 인식론적 전제에서 볼 때, 이문일심(二門一心)은 유아교육에서 앎의 과정은 현상적 마음인 생멸심의 작용이지만, 이 과정은 동시에 진여가 앎의 과정의 원인으로 작용하면서 순수하고 평등하고 선한 궁극적 마음인 자신을 실현해 가는 과정이라 볼 수 있다. 따라서 유아교육과정은 앞서 논의한 바와 같이 궁극적 마음인 진여를 향하는 활동을 보장해 줄 수 있어야 할 것이다. 또한 『대승기신론소·별기』의 인식대상에 전제는 마음에 근거를 둔 주관성이 유아의 지식 구성에서 중심임을 시사하고 있어 ‘주관성’ 개념이 중요하다 하겠다. 이는 현재 유아교육과정 연구에서 맥락성, 특수성, 개별성, 주관성의 지식 특성에 기반을 둔 재개념화의 요청과도 일맥상통하고 있어서 이론적 논의와 더불어 구체적인 적용 수준에서의 방법의 개발이 필요하다 하겠다.

지금까지 살펴본 바와 같이 『대승기신론소·별기』는 현재 유아교육에서 올바른 인격도야의 입장에서 볼 때 교육 목적론적 함의를 갖고 있으며, 유아교육과정 연구에서 근본적인 문제인 인식론적 전제에 대해 우리의 사상적 전통에서 나온 해석 틀을 가지고 유아교육의 의미에 대한 논리적 검토와 재해석의 가능성을 제시한다. 특히 현재 유아교육에 팽배해 있는 사실적 과학주의에서 철저히 배제되고 있는 철학적이고 이론적 탐색의 요구(임상도, 2011)와 유아교육과정에 대한 포스트모던적 재개념화의 요구에 맞추어, 우리의 지성사의 맥락에서 유아교육에 대한 이해의 틀을 규명해보고자 했다는 점에서 충분히 의미있는 작업이라 할 수 있다. 연구Ⅱ에서는 생멸심이 어떻게 앎을 전개

하는가를 중심으로 구체적인 인식과정과 원리를 해명해보고자 한다. 이러한 논의를 통해서 지나친 지성주의에서 벗어나서 인식 주체로서의 유아가 교육현장에서 체험하는 앎의 과정이 갖는 의미를 다시 생각해 보고, 경험적으로 새롭게 접근해 볼 수 있는 가능한 방법을 모색해보기 위한 전제로서의 이론적 함의를 마련해 보고자 한다.

참 고 문 헌

- 강영선 등. 1992. 『세계철학대사전대사전』. 서울: 고려출판사.
- 교양교재편찬위원회. 1988. 『불교학 개론』. 서울: 동국대학교출판부.
- 고익진. 2002. “원효의 『기신론소·별기』를 통해 본 진속원융무애관과 그 성립 이론”. 예문동양사상연구원·고영섭 편. 『한국의 사상가 10인 원효』. 서울: 예문서원. pp. 60-111.
- 김애자. 2007. “현상학적 관점에서 본 유아교육과정의 재개념화”. 『현상·해석학적 교육연구』 5(1): 69-87.
- 김영천. 2006. “탈식민주의와 교육과정 연구”. 김영천 편저. 『After Tyler: 교육과정 이론화 1970년-200년』. 서울: 문음사. pp. 549-585.
- 김종서·이영덕·정원식. 1988. 『최신 교육학개론』. 서울: 교육과학사.
- 김관수 등 역. 1999. 급진적 구성주의-앎과 학습의 길. E. V. Glasersfeld, 1995. Radical constructivism: A way of knowing and learning. 서울: 원미사.
- 김희연. 2001. “구성주의와 유아교육: Piaget의 구성주의의 분석을 통한 구성주의 유아교육론의 개념적 확장”. 『유아교육연구』 21(4): 157-188.
- 김희연·정선아. 2006. “어린이의 삶에서 본 유아보육·교육과정의 본질: ‘발달’과 ‘교과’에 대한 재해석을 중심으로”. 『유아교육연구』 26(5): 355-376.
- 노철현. 2010. 『칸트와 교육인식론』 경기도: 교육과학사.
- 문미옥. 2004. “한국 유아교육의 주체적 정체성 확립을 위한 논의”. 『유아교육연구』 24(6): 135-154.

- 박상주. 1996. “원호의 혼습론 연구”. 『교육학연구』 34(1): 23-45.
- 박상주. 2000. “원호의 인격 수행론 연구 - 『대승기신론소』를 중심으로-”. 『교육철학』 18: 91-109.
- 박선영. 1983. “한국불교사상과 현대교육적 의의”. 김인회 등 공저. 『한국교육사상연구』. 서울: 집문당. pp. 165-227.
- 송진영·임부연. 2011. “칸트 반성적 판단의 유아교육적 의미 탐구”. 『교육혁신연구』 21(1): 63-81.
- 신양재·권은주. 2004. “고려시대의 아동교육”. 『유아교육연구』 24(1): 5-27.
- _____. 2005. “고려 말 문집에 나타난 아동교육”. 『유아교육연구』 25(6): 35-58.
- 신춘호. 2010. 『교육이론으로서의 칸트 철학』. 경기도: 교육과학사.
- 양옥승. 2000. “재개념적 관점에서 본 유아교육과정 탐구”. 『한국영유아보육학』 22: 139-170.
- _____. 2001. “유아교육과정 이론”. 양옥승 외 공저. 『유아교육학 탐구』. 서울: 학지사. pp. 225-255.
- _____. 2006. “삶의 맥락에서의 영유아 보·교육과정 탐구”. 『유아교육연구』 26(6): 253-267.
- 은정희. 1991. 『원호의 대승기신론 소·별기』. 서울: 일지사.
- 이호근 역. 1991. 인도불교의 역사(하권). 平川彰, 1987. 印度佛敎史 下卷. 서울: 민족사.
- 이홍우. 2000. “마음의 신비와 교육의 신비”. 이홍우·이환기·김광민 편. 『마음과 교과 - 열린 교육의 이론적 쟁점-』. 서울: 성경재. pp. 1-40.
- 이홍우. 2006. 『본문번역과 주석 딸린 대승기신론 통석』. 경기도: 김영사.
- 이화도. 2009. “유아교육에서의 ‘몸’의 개념에 대한 현상적 이해: 메를로퐁티의 지각현상학을 중심으로”. 『유아교육연구』 29(1): 259-277.
- _____. 2010. “Piaget를 넘어서: 현상학적 이해를 통한 비판적 고찰”. 『유아교육연구』 30(6): 153-173.
- 임상도. 2011. “유아교육철학의 당위성과 접근방식 탐색”. 『유아교육연구』 15(3): 117-141.
- 장상호. 2000. 『학문과 교육(하): 교육적 인식론이란 무엇인가』. 서울: 서울대학교출

관부.

- 전관웅. 1988. 『불교학대사전』. 서울: 흥법원.
- 정석환. 2002. “교육목적론의 입장에서 본 『대승기신론』”. 『교육사상연구』 11: 85-102.
- 정영근. 2002. “원효의 사상과 실천의 통일적 이해”. 예문동양사상연구원 · 고영섭 편. 『한국의 사상가 10인 원효』. 서울: 예문서원. pp. 476-500.
- 최정실. 1997. “피아제의 발생적 인식론에 대한 현상학적 고찰”. 『교육학연구』 35(3): 67-82.
- 한국교육학회 교육사연구회. 1987. 『교육사상가평전(1) 한국편』. 서울: 교학연구사.
- 한국철학회. 1987. 『한국철학사 상권』. 서울: 동명사.
- 황윤세 · 강현석. 2003. “유아 교육과정 구성에서 DAP의 재개념화를 위한 예비적 탐색”. 『교육과정연구』 21(2): 193-219.
- Bhatt, S. R. 1997. “Logic and language in Buddhism.” pp. 413-434. In Companion encyclopedia of Asian philosophy, edited by B. Carr, and I. Mahalingam. London: Routledge.
- Cahill, E. J., and Gibson, T. L. 2012. “Using critical theories in the curriculum.” pp. 93-101. In Curriculum in early childhood education: Re-examined, recovered, renewed, edited by N file, Jennifer J. Muller, and Debora B. Wisneski. New York: Routledge.
- Hayes, R. 2009. “Sensation, inference, and language.” pp. 107-115. In Buddhist philosophy: Essential Readings, edited by W. Edelglass, and J. L. Garfield. New York: Oxford university press.
- Muller, Jennifer J. 2012. The curriculum theory lens on early childhood: Moving thought into action. pp. 54-66. In Curriculum in early childhood education: Re-examined, recovered, renewed, edited by N file, Jennifer J. Muller, and Debora B. Wisneski. New York: Routledge.

Abstract

**A Study on Taeseung Kieshin non So · Byelkie in
Epistemological Perspective of Early Childhood Education
- Focused on the Sources of Knowledge and the Natures of
Knowledge on Objects -**

Kwon, Eun-Joo · Shin, Yang-Jae

This study explores the epistemological implications to early childhood education in Taeseung Kieshin non So · Byelkie. The analysis on this Buddhist literature is focused on the sources of knowledge and the natures of knowledge. According to this analysis, the source of knowledge is mind-only, which has two different but identical structures, the ultimate mind and the phenomenal mind. Also, the nature of knowledge on objects is based on idealism that what seems real and objective to us is merely the result of our conceptualizations, thus the external world is not different from the consciousness that perceive it. The implication to early childhood education is that educational settings are where the circulation process between the ultimate mind and the phenomenal mind can take place, and ultimate mind is logical cause for learning knowledge and accomplished by the process of learning knowledge.

Keywords: epistemology, ultimate mind, phenomenal mind, sources of knowledge, natures of knowledge on objects

[논문투고일 : 2012. 3. 29, 논문심사일 : 2012. 4. 10, 심사완료일 : 2012. 5. 11]