

불교교육학의 학문적 성격

박 선 영
(동국대 교수)

〈요약〉

이 연구는 불교교육학의 의의와 영역 및 구조와 방법 등에 대한 검토를 통해 그 학문적 성격을 분명히 하여, 불교교육학을 하나의 독립된 학문으로 정립하는 데에 이바지함으로써 앞으로 이 방면의 학문발전에 기여코자 하는 의도에서 출발하고 있다. 이를 위해 우선 학문, 교육학, “불교의 세계관” 등의 성격에 대한 검토를 차례로 진행시켜 가는 방법을 통해 불교교육학의 의미규정 즉 정의를 이끌어 낼 것이다. 이어서 이 분야의 학문적 대상에 따른 영역을 확인하고, 이 확인된 내용을 토대로 불교교육학의 학문적 구조를 구안해 보고자 한다. 나아가 학문의 일반적인 연구방법을 검토하고, 이 결과에 기초하여 불교교육학은 방법에 있어서 어떠한 독자적 특색을 지닐 수 있을까 하는 문제에 대해 검토하려 한다. 이 검토에서는 추리와 관찰의 문제에 초점을 맞춰 불교의 논리학과 직관이 어떠한 성격의 것인지를 논의할 것이다. 이상의 작업과정과 함께 불교교육학이 앞으로 교육학 일반에 어떻게 기여할 수 있는 것인가 하는 점도 자연스럽게 시사될 수 있을 것이다.

I. 연구의 성격

이 연구는 불교교육학의 의의와 영역 및 방법 등에 대한 검토를 통해 불교교육학의 학문적 성격을 분명하게 함으로써 이 방면의 학문적 발전에 조금이나마 기여해보고자 하는 데에 그 의도를 지니고 있다. 여기에서 의의는 의미규정이라는 뜻으로 사용할

것이며, 이 의미규정 다시 말해 정의에는 불교교육학의 학문적 목적도 함축하고 있다. 그리고 영역은 불교교육학의 학문적 대상에 대한 분류를 뜻하는 것으로, 이 분류는 불교교육학의 학문적 구조를 구성함에 있어서 그 기초가 되는 것이라 할 것이다. 한편 학문의 행위는 한 마디로 압축하면 결국 연구행위 즉 탐구행위라 할 것인 바, 하나의 독립된 학문으로서의 학의 성격은 그것이 추구하는 학문적 목적이 어떠하며, 그 연구의 대상은 무엇이고, 또 그 연구방법이 어떠한가에 따라 결정된다 하겠다. 따라서 불교교육학의 학문적 성격을 논의함에 있어서 이 연구의 방법은 그 학문의 의의 및 영역과 더불어 결코 빠질 수 없는 중요한 문제라 해야 할 것이다.

벽두에서 이미 밝혔듯이 이 연구는 불교교육학의 학문적 발전에 조금이나마 기여해 보고자 하는 의도를 지니고 있다. 하지만 이러한 의도에 대해서 사족 같지만 한마디 덧붙여 두고자 한다. 여기에서 이 의도에는, 본 연구자 나름으로는 불교교육학의 학문적 성격에 대한 하나의 정설을 모색해 보겠다는 의욕이 결코 없는 것은 아니지만, 그렇다고 해서 이 연구의 내용이 전혀 비판적 검토 없이 받아들여지기를 바라지도 않고 또 그렇게 되지도 않을 것이며, 그리고 또 그래서도 안된다고 생각한다. 다만 이 연구가 불교교육학의 학문적 성격을 학문적 차원에서 본격적으로 논의하게 되는 하나의 계기를 제공할 수 있게 되는 것만으로도 이 분야의 학문발전에 크게 기여하는 것이라고 생각하고 있다. 어떤 점에서 그러하다고 생각하고 있는가. 이 분야의 학문적 시도가 시작된 것은 비교적 근래의 일이고, 이에 따라 이 분야의 학문적 성격에 대한 본격적인 논의나 검토가 아직까지 별로 없었던 점이 그 하나의 이유이다. 그리고 어느 학문이나 그 학문의 발전을 위해서는 그 분야의 학문적 성격에 대한 본격적인 논의 내지 검토가 필수적으로 요청된다고 하는 것이 또 하나의 이유이다.

II. 불교교육학의 정의

불교교육학의 의미규정을 위해서는 우선 “학”(science, *Wissenschaft*) 다시 말해 학문의 의미를 검토하는 것이 필요할 것 같다. “학” 즉 학문의 의미는 인간의 특정한 행위로서의 차원과 그 행위의 결과로 획득되는 지식의 차원 두 측면으로 나누어 볼 수 있을 것 같다. 이 가운데 앞의 인간의 특정한 행위로서의 “학”의 의미는 간단히 말해서 인간의 체계적인 탐구행위를 뜻한다 하겠다. 여기에서 탐구행위는 그 “무엇”에 대해 알고자 하는 인간정신의 표현이라 하겠고, 이 경우 그 “무엇”은 탐구의 대

상 즉 연구의 대상을 뜻한다 하겠는 바, 특히 이 곳에서 “체계적”이라는 한정어를 탐구행위 앞에 사용한 것은 단답식의 어떠한 하나의 답만을 단순히 알아보기 위한 것이 아니라 그 나름의 논리에 의해 타당화될 수 있고 정당화될 수 있는 “패러다임”(paradigm)¹⁾에 입각하고 있어야 하는 것을 뜻하는 것이다. 그리고 이 패러다임에는 그 구성요인과 그것들의 양상, 방법론, 문제영역, 해결기준 등에 대한 일정한 관점을 일관되게 반영하고 있다 하겠다(Kuhn, 1970 enlarged ed. 2: 100-105, 111-112). 한편 이와 같은 탐구행위 결과로서의 지식의 차원에서 본 “학”의 의미는 체계적인 지식이나 그 지식의 체계 자체를 뜻한다 하겠다. 여기에서 “체계” 또는 “체계적”이라는 말의 의미는 좀 전에 언급한 바에 의해서 다시 되풀이할 필요가 없다고 할 것이다. 다만 여기에서 한 마디 더 부연한다면 지식의 체계여부 문제는 그 지식 하나하나가 단편적인 것이 아니고 일정한 기준이나 원리에 의해 서로 유기적인 관계를 형성하여, 상호 긴밀하게 질서 지워져 있느냐 여부의 문제라 하겠다. 위와 같은 견해가 받아들여질 수 있다면 “학” 즉 “학문”이란 인간의 체계적인 탐구행위, 또는 이 탐구행위의 결과로서 얻어진 체계적인 지식이나 그 지식의 체계 자체를 뜻하는 것으로서 이 모두는 인간이 지니고 있는 탐구정신의 표현에 의한 것이라고 할 수 있다.

“학” 즉 “학문”을 위와 같이 정의할 수 있다면 하나의 독립된 학문으로서 “교육학”(science of education, *Erziehungswissenschaft*)은 어떻게 의미 규정될 수 있을까. 이 문제는 결국 앞서의 학의 정의방식에 따라, 하나의 특정한 학문인 교육학에 있어서 연구의 대상과 그 대상에 대한 연구결과 획득되는 내용으로서의 체계적인 지식이나 지식의 체계 자체가 어떤 성격의 것인가를 究明함으로써 해결된다 하겠다. 그렇다면 교육학의 연구대상은 어떤 것인가. 그것은 간단히 말해서 “교육의 여러 사항” 또는 “교육의 여러 문제”라 하겠고, 이 교육의 여러 사항 또는 교육의 여러 문제는 달리 표현하면 결국 “교육현실”(Erziehungswirklichkeit)이 될 것이다. 그리고 이 교육현실에는 사실로서의 교육현실과 머리 속에 그려보는 이상 즉 과제로서의 교육현실 두 차원이 있다. 이러한 관점에 서서 앞서의 학문정의의 방식을 따라 교육학의 의미 규정을 시도해본다면, 잠정적으로 교육학이란 교육현실의 여러 사항을 체계적으로 탐구하는 학문이라고 정의할 수 있다. 그리고 여기에서 탐구한 결과로서 획득되는 지식

1) 쿤(Thomas S. Kuhn)에 의하면 “패러다임”은 학계에서 인정 받은 실제 학문연구의 사례들 - 법칙, 이론, 적용, 도구화 등을 포함하여 - 이 모형을 제공함으로써 학문연구에 있어서 일관성 있는 전통을 발생하게 할 수 있는 특성을 제시하기 위한 의도에서 사용한 용어이다(Kuhn, 1970 enlarged ed. 2: 10-11).

은 한 마디로 압축하면 교육의 이론 즉 인간형성(formation of human)의 이론이라 할 것이다. 여기에서 교육학의 지식이 교육 또는 인간형성이라고 하는 문제에 대한 하나의 특정한 “이론”이라고 할 때 교육학의 지식은 단순히 단편적인 지식이 아니라 그 나름의 일정한 체계를 갖추고 있는 지식을 뜻한다고 하는 것은 두말할 필요도 없다 하겠다. 이런 점에서 본다면 교육학에서의 지식체계 자체는 어디까지나, 결국 동어반복이 되겠으나, 교육의 이론체계 즉 인간형성의 이론체계이어야 하는 것이다. 본 연구자는 이상과 같은 논의과정을 통해 교육학을 “인간형성의 이론을 구축하기 위해 교육현실의 여러 사항을 체계적으로 탐구하는 학문”이라고 정의하고자 한다.

위에서 인간형성이나 교육현실이라는 용어를 사용했는 바, 여기에서는 암암리에 교육과 인간형성을 같은 의미로 전제하고 있는 것이다. 이는 그 나름으로 교육에 대한 일정한 관점을 나타내는 것이라 할 것이다. 교육의 의미는 인간에 대한 이해의 다름에 따라 여러 가지로 달라질 수 있으며 또 다르게 규정되고 표현되어 왔다. 교육사상사에 나타나는 자각·훈육·造成·助成·육성·성장·도야·化育·教化·化導·矯氣質·변화·사회화 등 교육을 의미하는 서로 다른 표현들은 바로 이를 단적으로 증거한다 하겠다. 그러나 이와 같은 차이에도 불구하고 여기에는 몇 가지 인간에 대한 공통적인 관점이 전제되어 있다 할 것이다. 현재에 있어서의 인간은 인간으로서의 완전한 존재가 아니라는 관점이 그 하나라고 한다면, 그럼에도 불구하고 하기에 따라서는 보다 바람직하게 될 수 있다는 것을 전제하고 있다는 관점이 또 다른 하나라 하겠다. 이렇게 볼 때 교육은 본질적으로 현재의 인간에 대한 부정적인 관점과 동시에 가능성의 차원에서 미래의 인간에 대한 긍정적인 관점을 동시에 지니는 인간관을 전제로 해서 성립되는 것이라 할 것이다. 그러면 여기에서 보다 바람직하게 되어 끝내는 완전한 인간에 접근 내지 도달하게 된다고 할 때, 그것은 구체적으로 무엇을 뜻하는 것인가. 이 문제는 인간의 삶(life, *Leben*)을 떠나서는 결코 해명될 수 없는 것이라 하겠다. 교육에서 “바람직하다” 또는 “완전한 인간이다” 할 때 이 모두는 인간의 삶이 어떠해야 하느냐와 관련된 가치판단이라 하겠다. 그리고 이러한 가치판단은 내면적 정신에 있어서나 외현적 실천에 있어서나 그 나름의 기준에 따른 바람직한 삶의 틀을 전제하고 있는 것이다. 이런 점에서 볼 때 교육은 간단히 말해서 인간 개개인으로 하여금 보다 바람직한 삶을 살아가도록 하는 일이라 하겠으며, 이는 곧 인간 개개인에게 바람직한 “삶의 틀”(the form of life)을 형성하게 하는 일이라 할 것이다. 이러한 보다 바람직한 또는 보다 완전한 삶의 틀 또한 삶을 통해서 형성되는 것이다. 과학성을 표방하는 사실교육학에서는 가치중립성을 확보하기 위해 “경험”(experience)이나

“행동”(behavior)이라는 용어를 사용하곤 하지만 이 또한 삶 이외의 것이 아니다. 이러한 점에서 보면 교육이란 “인간이 인간의 삶을 통해 보다 바람직 내지 완전하게 삶을 살아가도록 하는 것이다”라 할 것이며, 이는 곧 삶을 통해서 보다 바람직 내지 완전한 삶의 틀을 형성하도록 하는 일인 것이다. 따라서 인간의 삶의 현장은 모두가 교육의 현장이자 학습의 현장이기도 한 것이다. 그러나 이곳에서 “삶의 틀”이라는 말은 너무 기계적인, 그래서 지나치게 고정되어 인간의 자유의지나 창조적인 삶을 제약하는 의미로 이해되어서는 안될 것이다. 여기에서 본 연구자가 사용하고 있는 삶의 틀이란 敎育理想의 차원에 있어서 내면적 정신과 외현적 실천 모두를 포함하여 자주적으로 실현하는 바람직한 또는 완전한 “삶의 방식”(the ways of life)을 의미하는 것일 뿐이다.

이제 불교교육이란 어떤 성격의 교육인가를 검토할 차례가 되었다고 생각된다. 본 연구자는 “불교교육”(Buddhist education)을 “불교의 교육”(education of Buddhism)과 “불교적 교육”(Buddhistic education)으로 구별하고자 한다. 일찍이 듀웨이(John Dewey)는 “종교”(a religion)와 “종교적”(the religious)이라는 말을 구별하고, “종교”라는 實名詞(a noun substantive)에 의해 의미될 수 있는 것과 “종교적”이라는 형용사에 의해 지시될 수 있는 경험의 質(quality) 사이에는 차이가 있다고 말한 바 있다. 그에 의하면 “종교”는 역사적으로 성립된 제도화된 조직을 가진 특정한 신념과 실천의 체계를 말하며, “종교적”은 여러 가지 풍부한 경험을 증가시켜 줄 수 있고 활력 있게 하는 근본적 質(quality)로서 일종의 태도, 경험, 견해 등을 가리킨다. 따라서 “종교적인” 것은 특정교파의 신앙이나 교리와는 관계 없이 일어나는 것이며 본질적으로 심미적·과학적·도덕적·정치적 모든 영역의 경험에 속할 수 있는 것으로 특별하게 별다른 것이 아니라고 한다. 이러한 입장에서 그는 “종교”의 교육은 배격하면서도 “종교적” 교육은 매우 중요한 것으로 강조하고 있다(Dewey, 1972; 朴先榮, 1978). 듀웨이의 이러한 견해에는 많은 논란과 비판의 여지가 있는 것(朴先榮, 1978: 78-82)이기는 하지만, 그럼에도 불구하고 불교와 교육과의 관계를 생각할 때 불교의 입장에서 교육을 수용하는 것과 교육의 입장에서 불교를 채택하는 것과는 개념적으로 차이가 있을 수 있다는 것을 시사하는 것이라 하겠다. 그리하여 본 연구자는 불교의 입장에서 교육을 수용하는 관점의 교육을 “불교의 교육”이라 하고, 교육의 입장에서 불교를 채택하는 교육을 “불교적 교육”이라 하고자 한다. 이를 보다 구체적으로 말해 본다면 앞의 불교의 교육은 불교의 가르침을 믿고 이해하며 실천하도록 하게 하기 위한 교육으로서 승려교육이나 在家의 불자교육 또는 불교의 포교 차원에서의 교육에서 그

전형적인 형태를 찾을 수 있다 하겠다. 이와는 달리 뒤의 교육의 입장에서 불교를 채택하는 불교적 교육은 바람직한 인간형성에 있어서 불교에서 가르치고 있는 정신세계나 실천적 삶의 방식 등이 매우 貴하고 重한 가치라고 판단하고 이를 교육의 가치로 도입한 교육을 뜻한다. 따라서 이 불교적 교육에서는 불교신자가 되도록 하는 것은 제일차적 관심사항이 아니다. 극단적으로 말하면 불교의 가르침에 대한 체계적인 이해도 없고 불교에서 제시하고 있는 信行을 특별하게 닦지 않더라도 모든 극단주의를 벗어나 나와 너가 들이 아닌 경지에서 지혜와 자비를 발휘하면서 살아가게 하는 교육이라면 이러한 교육은 바로 불교적 교육이라고 해야 할 것이다. 물론 교육의 실재에 있어서 이러한 교육이 이루어지기 위해서는 거의 대부분 일정수준 이상의 불교에 대한 이해와 실천이 있어야 하겠지만 개념적으로나 실재에 있어서나 이러한 불교적 교육은-불교가 자각을 강조하고 있는 측면을 고려할 때-가능하다고 해야 할 것이다. 이 상과 같은 의미에서의 불교의 교육과 불교적 교육 모두를 본 연구자는 불교교육이라고 하고자 한다.

이러한 불교교육은 어떻게 의미규정될 수 있을까. 이 문제는 근본적으로 세계관(view of world, *Weltanschauung*)의 문제와 결부되는 것이라 할 것이다. 여기에서 세계(world, *Welt*)는 사실과 가치 모두를 포함하는 인간의 인식의 대상 전체를 말하는 것이고, 이러한 세계는 곧 의미의 세계이기도 한 것이다. 따라서 세계관이란 모든 사물을 그 어떤 의미 속에서 이해하고 판단하며 살아가는 일관된 관점을 말한다 하겠다(Dilthey, 1977: 75-118; 朴先榮, 1992: 897-899). 이러한 의미에서 불교교육은 한 마디로 말하여 불교의 세계관에 입각한 교육이라고 할 수 있다. 물론 불교교육 가운데 불교적 교육에서는 교육적 가치가 반드시 불교의 고유한 용어로 표현되어야만 하는 것은 아니겠지만 의미론적으로는 불교의 세계관에 터해 있어야 불교교육이라 할 수 있다 하겠다.

그렇다면 불교의 세계관은 어떠한 세계관인가. 釋尊 자신의 발언에 의하면 한 인간으로서의 고타마 싯달타가 불다가 된 것은 “緣起法”(Paticca-samuppada, ⑤ prattitya-samutpada)²⁾ 깨달음에 의한 것이었고, 이 불다 석존이 중생들에게 분석하고 가르치며 깨우치고 보여주는 것 또한 이 연기법이었던 것이다(雜阿含經12: 85b)³⁾. 이

2) 이 곳의 “P”는 Pali 다시 말해 스리랑카 또는 버마 등 남방불교 경전에서 사용되는 “파리語”를, 그리고 “S”는 Sanskrit 즉 “梵語”를 뜻한다. 앞으로도 이와 같다.

3) 여기 “雜阿含經12”에서 12는 “卷第十二”를 뜻하고, “85b”에서 85는 “8쪽”을 그리고 이 쪽 다음의 a, b, c는 각각 上段, 中段, 下段을 가리킨다. 이하 漢典 佛教文獻의 주는 이러한 방식으로 표기하기로 한다.

점은 분다가 중생들에게 가르침을 편 것은 중생들이 모두 연기법을 깨달아 분다가 되게 하려는 의도를 지나고 있었음을 보여주는 것이라고 할 것이다. 여기에서 연기법이란 모든 사물이 직접, 간접으로 무수한 상호관계에 의해서 생겨나고 지속하며 사멸한다는 존재의 理法을 말하는 것으로, 불교의 존재에 대한 명제로서 널리 알려져 있는 “모든 것은 끊임없이 변한다”(諸行無常)나 “모든 사물은 실체가 아니다”(諸法無我)라는 것은 바로 이 연기법의 통찰에 의한 당연한 사실판단이었던 것이다. 그리고 이 연기법에서 볼 때 그 어떤 것도 일방적으로 집착하고 고집하는 것 또한 바르지 못한 극단주의 이외의 것이 아니었던 것이다. 그리하여 석존은 당시의 종교계나 철학계에 유행하던 쾌락주의와 고행주의, 실재주의와 허무주의 등을 모두 바르지 못한 극단주의라 하여 배격하고 中道 만이 가장 바른 길 즉 正道라고 하면서 이 중도의 정도는 바로 연기법의 삶이라고 선언했다(雜阿含經34: 245b; 中阿含經56: 777c-778a). 이러한 중도의 연기법을 깨달으면, 모든 것을 實體化하여 나와 너를 分別하고 이에 기초하여 자기중심성에 사로잡히는 삶에서 벗어나, 나와 나가 하나인 경지에서 자주적으로 지혜와 자비를 실천하면서 진정 평화롭고 행복한 바른 삶을 실현할 수 있다고 가르쳤던 것이다(朴先榮, 1981: 48-55). 그리하여 석존은 자기자신이 이 緣起의 正法을 공경· 존중하여 받들어 모시며 섬기고 供養하면서 이 연기의 正法에 의지하여 살 것이며, 과거의 모든 부처님들도 다 이렇게 살았고 그리고 미래의 모든 부처님들도 또한 다 이렇게 살 것이라고 가르쳤다(雜阿含經44: 321c- 322a). 따라서 釋尊 이후의 불교에 있어서 교리의 발달이나 修行法의 다양화과정은 모두 이 연기법의 수행을 통해 그 내용을 이론적으로나 실천적으로나 심화시키고 풍부화해 온 과정이라고 할 수 있다. 이렇게 볼 때 불교의 세계관은 단적으로 말해서 위와 같은 의미세계로서의 緣起의 세계관이라 할 것이다.

이상 이곳에서 논의해 온 내용을 토대로 불교교육학의 정의를 내려본다면 “불교교육학은 불교의 세계관 즉 緣起의 세계관에 기초하여 삶을 통해 자주적으로 지혜와 자비를 실현할 수 있는 인간형성의 이론을 構築하기 위해서 존재로서의 사실과 가치로서의 理想 모두를 포괄하는 의미에 있어서 교육현실의 여러 사항을 체계적으로 탐구하는 학문이다”라고 할 수 있을 것이다.

III. 불교교육학의 영역과 구조

이 연구에서 추구하고 있는 불교교육학의 학문적 성격에 대한 확인작업은 어디까지나 하나의 새로운 교육학을 구축하기 위한 것이며 불교학 자체의 새로운 구축을 위한 것은 아니다. 다만 이 불교교육학의 문제가, 이미 앞서 불교교육학의 의미규정 문제를 논의하는 과정에서도 밝혀졌듯이, 불교의 세계관에 기초한 인간형성이론의 문제이기 때문에 불교교육학은 불교학과 불가분의 밀접한 관계에 있다 하겠다. 불교학에서 구명되어진 불교의 세계관은 불교교육학의 이론구축에 있어서 기초가 되기 때문이다. 그러나 그것은 불교학에서 究明된 내용 그대로가 아니라 교육학의 관점에서 재검토·재음미·재해석되어 교육학의 언어로 번역 또는 창조되어서 인간형성의 이론체계 속에 녹아들어 다시 구축되어야 한다. 불교교육학은 어디까지나 하나의 교육학이기 때문이다. 이러한 불교교육학의 성과는 거꾸로 불교학의 시야나 관점에 새로운 지평과 시사점을 줄 수도 있을 것이다. 이러한 관점에 설 때 불교교육학의 영역은, 불교의 세계관에 비추어 보아 별다른 마찰이나 문제점이 없는 한, 교육학의 영역분류에 준해야 할 것이다.

무릇 학문의 영역은 그 연구의 목적과 대상의 내용이나 성격에 따라 크게 세 부분으로 나누어진다고 하겠다. 존재로서의 사실 그 자체를 객관적으로 구명하는 事實學이 그 하나의 영역이라 한다면, 실천을 통해서 성취해야 할 과제로서의 가치나 규범의 원리를 밝히려 하는 實踐學이 또 하나의 영역이라 하겠고, 이러한 학문탐구에 있어서 활용되는 도구의 합리성이나 타당성의 원리를 탐구하는 道具學이 또 다른 하나의 영역이라 할 것이다. 그리고 철학은 이러한 모든 문제들을 그 자체에 있어서 근원적이면서도 전체적이고 또한 통합적인 관점에서 탐구할 때 성립한다고 하겠다. 이런 관점에서 불교교육학의 학문영역을 교육사실학과 교육실천학 그리고 교육학도구론을 포함하는 교육학방법론의 세 가지로 나누고자 한다. 이러한 세 영역에, 같은 영역 속에서도 세부적으로는 연구의 대상을 서로 달리하는 “교육학의 각 분과학” 들을 배정하면 다음 쪽의 <교육학 학문구조표>와 같이 될 수 있을 것이다.

이 <교육학 학문구조표>에는 오히려 논란을 야기할 소지가 없지 않다고 여겨진다. 뿐만 아니라, 본 연구자의 과묵한 탓이라고 생각되지만, 아직 교육학의 학문구조에 대한 깊이 있는 연구물을 본 적이 별로 없다. 때문에 생소하게 여겨지는 면도 있으리라 생각된다. 이 구조표에는 불교의 관점도 부분적이거나 반영되고 있어 더욱 그러하리라 예견되기도 한다. 따라서 이 구조표의 작성에 있어서 본 연구자의 의도 내지 견해를 덧붙여 밝히는 것이 필요할 것 같다. 그러나 교육학계에서는 거의 상식화되어 있는 각 분과의 학이나 론의 성격 또는 연구의 대상이나 내용에 대해서는 논의를 자제

하려 한다.

이 구조표에서 교육실천학은 한국교육학계에서는 일반적으로 교육과학으로 불려지고 있다. 과학(science, *Wissenschaft*)이란 용어는 그 자체가 본래 학문을 뜻하는 말이다. 물론 독일의 일부 경우에서 보듯이 학문(*Wissen*)과 과학(*Wissenschaft*)을 엄밀하게 구분하기도 한다. 그리하여 철학이나 종교, 예술 등 학문에 대립한 개념으로서, 경험을 통해 특수대상을 객관적으로 탐구하는 과학을 내세우기도 한다. 이 경우 과학은 거의 물리학이나 화학과 같은 자연과학을 뜻하는 것이다. 과연 교육과학으로 부르는 교육사실학에 있어서 자연과학에서처럼 방법론적으로 엄밀한 경험적 객관성을 어느 정도 확보할 수 있는지는 매우 의심스럽다 하겠다. 더욱이 엄밀한 객관성과 엄정한 논리성으로 해서 과학 가운데 과학이라고 일컬어지는 이론물리학에 있어서조차도 뉴우턴(Sir Isaac Newton)으로 대표되는 고전물리학의 거시세계를 넘어서서 아원자의 저변에, 의식적이든 무의식적이든, 자연과학 만이 가장 정확하며 객관성을 지녔다고 미시세계에 들어가면 물질과 비물질의 구별이 모호해지고 있음에라(Capra, 1975: 207-223). 만약 교육사실학을 특별히 따로 떼어 내서 교육과학이라고 부르는 심리적 믿고 되도록이면 이러한 자연과학적 방법을 모델로 하고자 하는 생각이 개재되었다면 이러한 발상이나 사고방식은 재고되어야 할 것이라 하겠다.

한편 교육사학이 단순히 교육사실학에 한정되는가에 대해서는 異論이 있을 수 있다. 특히 이러한 이론 제기의 가능성은 엄밀한 객관성에 의한 과학성을 표방했던 19세기 랑케(Leopold von Ranke)류의 實證史學을 비판하면서 나타난, 20세기 역사적 상대주의(Historical Relativism)의 입장에서 있을 때 더욱 크다 할 것이다. 어떤 점에서 그러할까. 역사적 상대주의에 의하면, 역사학에서 탐구하는 과거의 '역사적 사실'은 과거 그 자체의 사실이 아니라 어디까지나 현재의 관점에서 바라본 과거의 사실이라는 것이다. 그리고 이러한 역사적 사실의 탐구는 현재의 문제를 알고 해결하기 위한 의도가 암암리에 깔려 있다는 것이다. 따라서 역사가는 단지 과거의 사실을 구명할 뿐 만 아니라 현재의 입장에서 과거의 역사적 사실에 대해 가치판단을 하지 않을 수 없다는 것이다(李基白·車河淳, 1976: 84-110; 車河淳, 1978: 117-133; Carr, 1970: 56-108). 역사적 상대주의의 이런 견해에 대해 대체적으로 동의하는 입장에서 역사학은 단순히 경험과학의 성격만을 지닌 것이 아니라 규범과학의 성격도 아울러 지니고 있다고 생각한다. 그럼에도 불구하고 교육사학을 교육사실학의 범주에 배정한 것은 역사학의 학문탐구에 있어서 역사적 사실의-어떤 의미에서이든 그 나름의-실증은 제일차적 전제가 된다는 점을 고려한 것이다. 그리고 이와 동시에 교육사학을 교육학의

전 영역을 포괄하는 위치에 다시 배정하여 오른 쪽에 둔 것은, 교육학 전 영역에 있어서 그것이 어떤 이론이라 하더라도 과거의 것인 한 교육이론사 연구의 대상이 될 수 있다는 관점에서의 조치이다. 이 점에서는 교육철학에 대해서도 마찬가지로라는 관점에서 비록 위와 아래라는 차이는 있지만 교육사학과 교육철학을 같은 위치에 두고 서로가 서로에 대해서 연구의 대상으로 하고 있음을, 다시 말해 서로가 서로를 자신의 학문영역으로 할 수 있다는 것을 표현하고자 했다. 따라서 이 구조표에서 교육철학과 교육사학의 위·아래는 학문적인 상·하의 위계관계를 나타내는 것은 결코 아니다. 다만 사족 같지만 여기에서 한 마디 분명하게 확인해 둘 것은 교육이론사가 진정 교육사학의 한 분야이기 위해서는 과거의 교육이론들이 역사적 사실로서 취급되어 역사학의 방법에 따라 연구되어질 것을 전제로 한다는 점이다.

한편 교육철학은 교육사학과는 다른 이유에서 교육학 전 영역을 대상으로 하고 있어 그 모두가 교육철학의 영역으로 포괄된다. 교육철학을 사실과 가치 모두를 포함하여 교육현실의 여러 사항들을 철학적 차원에서 탐구하는 학문이라고 한다면, 이 글에서도 잠시 언급한 바 있거니와, 교육철학은 교육현실의 여러 사항들에 대해 근원적이고도 전체적이며 통합적으로 탐구한다 하겠다. 여기에서 “근원적”이라는 것은 그 어떤 전제나 가정도 없이 시작한다는 뜻이다. 모든 학문에는 연구의 대상이나 탐구방법에 있어 존재론적으로나 인식론적으로 일정한 가정이나 전제를 하고 있다. 철학에서는 이 전제나 가정 자체를 문제 삼아 비판적으로 검토함으로써 모든 학문의 근거를 정초 지운다. 그리고 “전체적”이라는 것은 연구의 대상에 대해 그 어떤 일부의 측면이나 부분을 보려는 것이 아니라 대상을 그 자체에 있어서 전체적으로 성격규정하려 하는 것을 말한다. 이렇게 해서 규정된 성격은, 각 부분학들이 그 대상에 대해 각각 다른 전제나 가정에서 구명해 낸 서로 다른 내용을 하나의 일관된 이론으로 체계 있게 통합하는 근거나 시점 또는 원리가 된다. 그리하여 여러 부분학들의 이론을 하나의 일관된 이론으로 통합한다. 여기에서 철학의 “통합적” 성격이 어떤 것인지 분명해 진다 하겠다. 이와 같이 교육철학은 교육현실의 여러 문제에 대해 근원적이고도 전체적인 질문을 통해 교육학 자체와 교육학의 여러 분과학들의 학문적 근거를 정초 지우고 인간을 존재론적으로 성격규정하여 여러 교육분과학들의 연구성과를 통합하려 한다. 그리하여 하나의 일관된 교육이론을 구성해 낸다. 교육철학은 교육학 자체는 물론이고 교육학의 모든 분과학과 방법론까지를 대상으로 하여 자신의 영역으로 한다는 것은 바로 교육철학의 이러한 성격을 말하는 것이다.

胎敎論은 그 동안 교육학에서는 별로 다루어지지 않았다. 혹 다루고 있다 해야 그

胎敎論은 그 동안 교육학에서는 별로 다루어지지 않았다. 혹 다루고 있다 해야 그것은 대부분 과거 선조들의 습속이나 지혜로서 소개하는 수준에 머무르는 정도의 것이었다. 그러나 의학계에서는 產科學 내지 인체발생학의 발달에 의해 임부의 영양과 건강 및 정서에 따라 태아가 장차 육체적으로나 지능, 정서, 성격 등에 있어서나 그 영향을 받게 된다는 것이 점차 분명해져 가고 있다. 胎內야말로 인생에 있어서 최초의 중요한 환경이라 하겠다. 이제 태교의 문제가 교육실천학의 차원에서 본격적으로 연구되어야 하리라고 생각된다. 특히 불교에서는 수태와 더불어 현세 인간의 삶이 시작된다고 보고 있으며(白庚任, 1985; 吳亨根, 1985; 朴先榮, 1993a: 282-287), 뿐만 아니라 불교의 각 經論에는 여러가지로 태아의 발달단계를 논하고 있는 점을 고려해 본다면 불교교육학에서는 태교론에 대한 학문적 관심을 등한히 할 수 없다 하겠다.

여기 <교육학 학문구조표>에서 “생명관 차원”이란 말은 매우 생소할 것으로 생각된다. 오늘날 천연자원의 고갈 및 환경의 오염과 파괴, 이로 인해 늘어만가는 자연 생태계의 파괴와 지구의 사막화 현상 등은 인류의 미래를 어둡다 못해 매우 심각하게 하고 있다. 이 문제야말로 인류가 시급히 해결하지 않으면 안될 최대 최우선의 과제라 할 것이다. 교육 또한 이 과제 해결을 위해 적극적으로 노력해야 한다. 불교의 세계관에서 볼 때 이토록 심각한 상태에 이르게 한 데에는 인간의 절제할 줄 모르는 탐욕이 그 근원적 원인으로 자리하고 있고, 인간과 인간 이외의 사물을 서로 다른 것으로만 보고 인간 이외의 것은 인간을 위한 도구나 수단으로 생각해 온 인간중심의 사고방식 즉 휴머니즘이 그 주범으로 작용하고 있다 하겠다. 삼라만상 모두는 직접 간접으로 서로 영향을 주고받으면서 함께 존재하는 생명세계의 연결고리들이다. 더욱이 너와 나 그리고 그것이 하나인 自他不二의 차원에서 볼 때에는 산천초목까지도 佛性의 존재이다(大乘玄論3: 40a-41b). 따라서 산업도 모두 자연과 親和的이어야 한다. 이와 같이 생명관 자체에 대한 전반적인 전환이 있지 않고는 위에서 제기한 과제해결의 전망은 어렵다 할 것이다. 구미지역과 일본에서는 근래 실천적 성과에 있어서나 이론적 연구에 있어서나 꾸준한 발전을 거듭해 오고 있는 평화교육의 영역 또한 근본적으로는 생명관과 직결되어 있는 것이라 할 수 있다. 이러한 문제들과 관련하여 구미의 학계 일각에서는 불교에 대한 관심이 커가고 있으며, 그 가운데에는 주목스런 연구성과도 나오고 있다(Schumacher, 김정우 옮김, 1987; Galtung, 1988). 이 구조표에 생명관 차원의 영역을 넣은 것은 이러한 관점과 배경이 깔려 있음을 밝혀 둔다.

그리고 이 구조표에서는 교수-학습이론이나 학습평가론은 교육과정론에 포함시킬 수 있다고 생각하여 생략했다. 또한 학습평가론보다 더 넓은 의미의 교육평가론은 부

분적으로는 교육과정론, 교육행정학, 교육경영학 등에 그리고 교육통계이론이나 교육 측정이론 또한 교육학도구론이나 교육학연구방법론에 포함될 수 있다고 판단하여 배정하지 않았다.

불교교육학에 관심을 가지고 연구하고자 하는 사람은 누구나 불교의 세계관에 대해 정확한 이해와 체험을 가지고, 앞서 <교육학 학문구조표> 가운데 어떤 영역에서이든, 항상 비판적으로 검토하는 것을 게을리 해서는 안된다 하겠다. 그리하여 보다 적극적으로 불교의 세계관에 입각하여 새로운 이론을 제시하여 기존의 이론이 지니는 한계점이나 문제점을 보완해 주고 해결해 주면서 새로운 대상과 영역을 개발해 내고, 한 걸음 더 나아가 교육학의 학문구조 자체를 개선해 줌으로써 한국은 물론이고 세계의 교육학계에 기여하도록 노력해야 할 것이다. 이는 곧 보다 가치 있고 바른 교육을 통해 인류를 濟度하는 길과 직결되는 것이기도 하다 할 것이다. 이야말로 불교교육학도들이 지녀야 할 誓願이며 불교교육학도들이 누릴 수 있는 최대의 보람 또한 여기에 있다 하겠다.

IV. 불교교육학의 연구방법

널리 알려져 있듯이 학문에 있어서 그 연구방법에는 이론적 연구법, 실증적 연구법, 실험적 연구법, 역사적 연구법의 네 가지가 있다(大河內一男 외 2人 監修, 1980: 202-348).

주지하듯이 이론적 연구법은 논리학을 도구로 한 추리를 통해 지식을 발견하고 창출해 내는 방법을 말한다. 여기에서 추리란 당연히 논증도 포함하고 있는 의미로 사용하고자 한다. 교육학에서 이 방법을 주로 사용하고 있는 분야로는 교육철학이 가장 대표적이라 하겠다. 그러나 이 이론적 방법은 모든 연구법에서 거의 다 함께 겸용하는 기본적 방법이기도 하다. 예를 들면 실증적 연구법이나 실험적 연구법에서 어떤 가설을 유도해 내거나 설정하는 과정은 추리의 과정이며, 구체적인 사실에서 그 어떤 법칙이나 원리를 이끌어 내는 것 또한 추리의 과정을 통해서인 것이다. 뿐만 아니라 역사적 방법에서 남아 있는 문헌이나 유물들을 통해 역사적 사실을 재구성해 내는 것이나 과거의 여러 개별적 사실들을 상호 관련시켜 역사의 전체적인 추세나 흐름을 발견해 내는 과정은 모두 다 추리의 과정인 것이다.

실증적 방법은 경험적 사실을 근거로 하여 존재로서의 사실에 대한 지식을 발견해

내는 방법을 말한다. 여기에서는 근거가 즉 경험적 사실이 객관성을 지니고 있으나 여부가 지식의 眞僞를 판단하는 데에 있어서 제일차적인 기준이 된다. 교육학에서는 교육사회과학에서 주로 이 방법을 사용하고 있다.

실험적 방법은 실증적 방법 가운데 하나이다. 다만 실험적 방법은 현재 존재하고 있는 그대로의 사실이 아니라 연구의 목적에 따라 어떤 사실이 일어나는 조건을 인위적으로 통제하고, 다시 말해 조작하고 관찰한다는 데에 그 특징이 있을 뿐이다. 따라서 같은 실증적 방법이지만 그대로의 사실을 근거로 하는 것과 어떤 인위적 조건 통제 속에서의 사실을 근거로 하는 것과의 차이에 따라 앞의 것을 실증적 방법으로, 그리고 뒤의 것을 실험적 방법으로 구별하고 있는 것이다. 교육학에서 이 실험적 방법을 주로 사용하는 분야는 교육심리학으로 대표될 수 있을 것이다

역사적 방법 역시 실증적 방법 가운데 하나이다. 따라서 경험적 사실을 근거로 하는 것은 위의 실증적 또는 실험적 방법과 같지만 이 역사적 방법에서는 현재의 경험적 사실의 근거가 아니라 과거의 人間事에 대한 경험적 사실을 나타내는 기록이나 유물 등의 史料를 근거로 한다는 점이 다른 실증적 방법과 다르다. 여기에서는 과거의 사실이 제도이거나 실천이거나 아니면 사상이거나 모두 사회적 현상으로 전제하고 있는 것이 현대 사학에서의 일반적인 경향임도 유의해야 할 것이다. 앞서의 교육학의 학문구조를 논하는 자리에서도 잠시 언급한 바 있거니와, 역사가는 단순히 과거의 사실을 구명하는 데에만 머무르는 것이 아니라 구명한 역사적 사실에 대해 가치판단도 한다는 입장에 설 때에는 지금까지 여기서 논의한 역사적 방법을 통해 실증적으로 구명해 낸 역사적 사실에 대해 이론적 방법을 통해 철학적 차원의 가치판단을 하는 것이라 하겠다.

이렇게 볼 때 학문에 있어서 연구방법의 핵심문제는 추리와 관찰의 문제라 할 것이다. 이는 人間事의 모두가 다 그러하듯이 학문에 있어서도 사고방법과 관찰방법이 지니는 중요성은 아무리 강조해도 지나치지 않다고 하는 것을 알게 하는 것이라 하겠다. 따라서 불교교육학의 탐구에 있어서는 석존의 극단배제와 직관이 주목되어야 할 필요성이 부각된다 하겠다. 어떤 이유에서인가. 이미 정의했듯이 불교교육학은 불교의 세계관에 기초하여 교육현실의 여러 사항을 체계적으로 탐구하는 학문이라 했는 바, 이 불교의 세계관은 곧 緣起의 세계관이고 이 연기의 세계관은, 석존에 의하면, 일체의 극단을 배제 또는 넘어서는 중도의 세계관이기 때문이며, 그리고 이러한 중도의 세계관은 직관의 통찰을 통해 체험되어 확립된 세계관이기 때문이다. 여기에서 중도의 세계관을 사고방식의 차원에서 말한다면 어느 일방적인 사고방식에서 벗어나 조화의

중심점에 서서 전체적이고도 통합적으로 思惟하는 사고방식이라 할 수 있고, 직관의 통찰을 통한 체험은 불교에서의 앎이 단순히 감각적 지각을 매개로 한 객관적 경험의 차원에 머무르는 것이 아니라 일체의 전제나 가정 또는 선입관을 벗어나 스스로 그 자체에 있어서 직시하여 나타나는 체험적 앎이라는 것을 뜻한다 하겠다. 이제, 12緣起에 대한 석존의 해설에 있어서 일종의 귀납적 사고 또는 인간이 직면하고 있는 현실의 문제상황에서 출발하여 그 근원으로 더듬어 가는 逆推理의 逆觀과, 그리고 근원적 원인에서 출발하여 그것이 어떤 단계를 거쳐 어떻게 현재 인간이 당면하고 있는 문제상황에 이르게 되었는가를 해명해 나아가는 일종의 연역적 사고라 할 順觀을 함께 동원하고 있는 것(朴先榮, 1993b: 52-55)이 좀 전에 논의한 바, “조화의 중심점에 서서 전체적이고도 통합적으로 思惟하는” 중도의 사고방식과 결코 무관하지 않음을 엿보기에 충분하다 하겠다. 또한 석존을 위시해서 불교에서 추구하는 앎은 단지 객관적 대상으로서의 지식을 넘어서는, 다시 말해 자신의 마음을 집중시켜 淨化시켜감으로써 이루어지는 실천적 지식으로서의 지혜라는 것은 불교에 기초적인 이해만 있다면 누구나 다 긍정할 수 있는 것이라 할 것이다.

이 중도의 사유방식은 대승의 中觀佛敎를 거쳐오는 가운데 더욱 심화되어진다. 그리고 이는 서양 형식논리학의 원조가 되는 아리스토텔레스의 논리학에 있어서 합리적 사고의 법칙과는 완전히 대조적이다. 잘 알려져 있듯이 서양의 일반논리학에서는 전통적으로 논리적 思惟에서 自명한 公理이며 최고의 원리로 전제하고 있는 것들이 있다. 이들 가운데에서도 가장 근본적인 것은 同一律(principle of identity, *Satz von der Identität*), 矛盾律(principle of contradiction, *Satz vom Widerspruch*), 排中律(principle of excluded middle, *Satz vom ausgeschlossenen Dritten*)의 세 가지가 있다(朴鍾鴻, 단기4293 訂正12판: 14-19). 여기에서 동일률이란 “a는 a이다”라는 원칙이고, 모순률은 “a는 非a이지 않다”는 원칙이며, 배중률은 “x는 a이거나 아니면 非a이다”라는 원칙이다. 이는 명백하게 흑백논리인 것이다. 한편, 주지하듯이 아리스토텔레스는 서양에 있어서 최초로 논리학을 하나의 학문으로 정립시켰을 뿐만 아니라 형식논리학의 최초 완성자이기도 하다. 따라서 아리스토텔레스는 전통적으로 서양의 논리학에 거의 결정적이라 할 만큼 크나큰 영향을 미쳐왔다고 할 것이다. 그런데 이러한 아리스토텔레스의 논리학은 근본적으로 위에서 언급한 세가지 공리가 전제되고 있다고 해야 할 것이다. 그리고 이러한 전제는 그의 존재론과 밀접한 관계가 있다. 다시 말해서 그의 존재론에서는 모든 사물에 다 그 실체가 내재해 있다는 입장을 취하고 있다. 따라서 그에게 있어서 명제는 실체로서의 주어와 그 실체의 形相(form)을 나타

내는 술어로 이루어지는 것이었다(Aristotle, 1962. 1966. 1965). 그러나 불교에서 말하는 바, 모든 사물은 직접, 간접의 무수한 상호관계에 의한 것으로 그 자체로서는 어떤 사물도 독립된 실체가 아니라고 하는 緣起法에 의한 無我觀에서는 “a는 非a이다”라고 판단하게 된다. 이러한 논법은 다시 “a는 非a이다”라는 명제를 부정하여 “a는 非a이지 않다”고 하게 된다. 그리하여 “x는 a이면서, 동시에 非a이기도 하다”고 한다. 여기서 마지막의 “x는 a이면서, 동시에 非a이기도 하다”는 명제를, 서로 反立的인 두 극단을 동시에 포용하여 인정하는 중간점을 철저히 배제하는 아리스토텔레스의 배중률에 대비하여, 서로 반립적인 두 극단을 모두 포용하여 인정하는 중간점을 허용한다는 의미에서 본 연구자는 “容中律”이라고 이름 붙이고 있다. 이러한 사상을 체계 있게 가다듬어 하나의 論法으로 발전시킨 사람은 “제2의 釋迦” 또는 “八宗의 祖師”로 일컬어지는 인도의 나아가아르주나(ŚNagarjuna, 龍樹)이었고(中論), 이를 계승해서 더욱 심화시켜 발전시킨 것이 고구려의 僧朗에 연원을 둔 중국 三論宗의 “二諦合明中道說”(金荊石, 1963; 朴先榮, 1981: 97-101)이며, 중국 天台에 있어서 “空·假·中”의 “三諦圓融說”(妙法蓮華經玄義2下: 698b-705b)이나 화엄철학의 “眞空妙有說”(修華嚴奧旨妄盡還源觀: 637c-638b)또한 이러한 사유의 논법에 의한 것이었다. 그리하여 모든 것은 “서로 다르면서 같은 하나이고, 같은 하나이면서 서로 다르다”고 하게 된다. 이러한 논법의 논리학을 본 연구자는 중도의 논리학이라고 부르고 있다.

이러한 논리는 종래의 동일률, 모순률, 배중률에 입각한 서양적 사고방식에서는 전혀 타당치 않고 불합리한 것이어서 이해할 수 없는 괴변이거나, 아니면 기껏해야 관념의 유희에 불과한 것이라고 할 지도 모른다. 그러나 사태는 전혀 다르게 전개되고 있다. 이 연구에서도 잠시 언급한 바 있지만 과학 가운데 과학이라고 말해지는 현대의 이론물리학에서는 아원자의 미시세계에 들어가면 물질의 최소단위인 소립자와 비물질인 공간과의 구분이 모호해지게 되는 것이다. 보다 정확하게 말하면, 소립자가 공간에 해소되는가 하면 그 공간에서 소립자가 출현하여 물질과 공간이 서로 “하나이면서 다르고, 다르면서 하나”인 현상이 나타나고 있는 것이다. 다시 말해 “물질이 공과 다르지 않고 공이 물질과 다르지 않아, 물질이 곧 공이고 공이 바로 물질이다”(色不空 空不異色 色即是空 空即是色)라고 하는(般若波羅蜜多心經: 848c), 불교에서 말하는 현상이 나타나는 것이다. 그리하여 물리학자 자신이 “空”이야말로 다양한 모든 形相(form)을 출현시키는 동시에 그 모든 다양한 형상들을 거두어 들이는 창조적 기능을 지닌다고 말하고 있다(Capra, 1975: 207-223). 이렇게 볼 때 이른 바 불교의 중도논리학은 단순한 관념의 유희도 아니고 괴변은 더더욱 아니라 하겠다. 위에서 보듯이, 중

도의 논리학은 물질세계에서 그 타당성과 합리성이 아리스토텔레스의 논리학에 기초해 온 자연과학 자체에 의해서 입증되어 가고 있거니와, 이 중도의 논리학은 물리학적 차원을 지니면서도 그 차원을 넘어서는 人間事의 세계에서 더더욱 그 타당성과 합리성을 발휘할 수 있고 또 있어야 할 것이다.

앞서, 학문의 연구방법을 논의하는 자리에서 이미 밝혔듯이, 이론적 연구법은 가장 기초적이고 기본적인 연구법이며 이 연구법에서는 논리학을 그 도구로 하고 있다. 따라서 학문에 있어서 그 목적과 대상이 같다 하더라도 어떤 논리학의 사고원리에 의존하느냐 하는 것은 그 학문의 내용과 성격을 근본적으로 좌우한다 할 것이다. 그렇다면 중도의 논리학에 의거할 때 교육학에서는 어떤 변화가 예상되는가. 이 자리에서 본 연구자는 지금까지의 중도논리학의 기본법칙에 대한 사고를 한 걸음 더 진전시켜 나가고자 한다. 그리하여 아리스토텔레스의 동일률, 모순률에 대응시켜 중도논리학의 “a는 非a이다”와 “a는 非a이지 않다”는 두 명제를 각각 “부정률”과 “부정의 긍정률”로 명명하고자 한다. 그리고 “x는 a이면서, 동시에 非a이기도 하다”라는 명제는 아리스토텔레스의 배중률에 대비하여 “容中律”이라고 불러 왔다는 것은 이미 언급한 바와 같다. 이러한 논리의 방식에 의거할 때 교육학에 있어서 고전적인 관념론과 실재론, 사회적 실재론과 유명론, 그리고 심리적, 사회적, 물질적 기타 일체의 환원론 등은 모두 극단주의로서 부정되어야 한다. 그러나 이러한 부정에만 머무른다면, 이는 그것들이 각각 지니는 일면의 진실성까지 모두 부정하는 일종의 허무주의나 “無”를 實在化하는 또 하나의 실재주의에 빠지게 된다. 다시 말해 부정 일변도라는 또 하나의 극단주의가 된다. 따라서 “空도 또한 다시 空이다”(空亦復空)라는 대승의 中觀思想(朴先榮, 1981: 86-87, 97-102)에서 확인되듯이 불교의 중도논리학에서는 부정도 다시 부정되는 것이다. 그리하여 부정되었던, 서로 反立的인 관계에 있기 때문에 양립이 불가능한 모든 극단주의가 동시에 다시 긍정되면서 통합되어야 한다. 바꾸어 말한다면 각각 그 장점을 특색 있게 발휘하면서도 하나의 整合된 인간형성의 이론으로 통합되게 해야 한다. 이 점이야말로 불교교육학이 스스로 담당하여, 앞으로 세계 교육학계에 공헌해야 할, 가장 중요하고도 값진 임무라 할 것이다.

한편 불교교육학의 연구에 종사하는 사람은 불교의 학문에 있어서 면면히 계승되어 온 태도라고 할까, 아니면 자세라고 할까, 또는 신념이라고 할까 하는 전통을 계승해야 한다고 생각한다. 이는 두 가지 관점에서의 견해이다. 그것은 첫째 학문적으로 추구하는 지식이 단순히 논리적 사변에 의한 귀결로서의 지식이나 또는 객관적 대상에 대한 경험적 사실로서의 지식이기보다는 명상을 통해서 일체의 전제나 가정 또는 일

상적인 관념이나 선입관에서 벗어나 대상 자체를 그 자체에 있어서 직시하는 체험적 지식으로서의 지혜이며, 둘째 그것은 釋尊의 생애에서 가장 전형적으로 확인될 수 있듯이 인생 전체를 걸고 탐구하는 求道的 자세로서의 진지성이다. 이러한 전통에 의한 학문은 불교교육학도들에게 무엇을 시사하는 것일까. 진정한 불교학도의 학문행위는 그 학문행위 자체가 항상 일상적인 삶과 직결되는 행위라는 점이 그 하나라 하겠다. 이는 오늘날 지식의 객관성 강조 속에서 지식의 가치중립성이나 몰가치성을 내세우는, 그리하여 지식과 삶이 유리되어서 앞 따로 삶 따로인 것과는 크게 대조되는 것이라 하겠다. 지식추구 그 자체가 자신의 삶에 변혁을 가져오는, 그래서 학문생활 자체가 삶의 질을 향상시키는 과정이 되어야 한다. 이러한 경향의 학문탐구는 심리학계의 일각에서 이미 나타나고 있다. 주지하다시피 근대 이래 심리학에서는 객관성의 확보를 위해 종래의 내관법을 배제해 왔다. 그 결과 심리현상은 量化되어 추상화되고 일반화됨으로써 개개인의 구체적인 체험을 반영할 수 없게 되었다. 이에 대한 반성과 비판은 이른바 제3심리학의 등장으로 나타나고 있음은 널리 알려져 있는 바와 같다. 이 가운데 불교교육학도들에게 특히 주목을 끄는 것은 인도의 요가나 초기불교의 위빠사나(④vipassana, ⑤vipaśyana, 毘婆舍那), 또는 禪 등 명상의 수련을 통해 자기 자신의 정신세계를 직시하고, 이에 기초하여 인간의 정신세계를 기술하고 밝혀 가고자 하는 새로운 경향의 심리학이다. 이러한 경향을 대표하는 것으로서는 1969년부터 매년 2회씩 발간하는 학회지를 통해 꾸준히 발전해 오고 있는 미국의 超個人心理學(Association for Transpersonal Psychology, 1969-1994)이라 하겠다. 그리고 이러한 경향성을 지닌 연구는 최근 한국에서도 이미 시도되고 있다(김정호, 1993·1994, 1994). 이러한 학문탐구는, 인식주관인 탐구자와 인식객관인 대상을 분리시켜 놓고 그 대상에 대한 객관적 지식을 추구하는 탐구행위와는 달리 체험을 통한 실천적 지식을 추구하는 행위이기 때문에, 그 자체가 求道的 성격을 띠 수 밖에 없다 할 것이다. 따라서 이러한 학문에의 입문은 불교에서의 出家에 버금가는 진지성과 결단을 요한다고 할 수 있다. 본 연구자는 이 점과 관련하여 그러한 진지성과 결단의 정신적 한 모퉁이를 북인도의 衆賢(⑥Saṃghabhadra, 僧伽跋陀羅)論師에게서 짐작할 수 있지 않을까 한다. 중현논사는 世親(⑦Vasubandhu, 婆藪槃豆)의 俱舍論을 論破하기 위해 刻苦의 精進으로 12년이라는 긴 기간 동안 연구한 끝에 마침내 세친의 구사론을 반박하는 順正理論 80권을 짓고, 다시 세친을 직접 만나 시비를 가리려고 이 저서를 가지고 세친이 있는 남인도로 갔다가 뜻을 이루지 못한 채 결국 병으로 죽고 만다(大唐西域記4: 891b-892b). 물론 중현논사의 이러한 노력에는 자신이 속한 부파의 교리가 정당함을

확인하고 방어하기 위한 護敎의 동기가 개재되어 있지만, 그럼에도 불구하고 자신이 확신하고 있는 진실을 확인하여 시비를 가리고자 하는 그 진지성과 결단에 기초한 不退轉의 精進은 학문에 종사하는 사람에게 많은 것을 생각하게 한다 할 것이다.

그러나 본 연구자의 위와 같은 견해가 불교교육학에 있어서 경험적 사실에 대한 객관적 지식을 배격하는 것으로 오해되는 것을 원하지 않는다. 구태어 “철학적 인간학”의 이론(Max Scheler, 1975; Michael Landmann. 秦教勳 譯, 1977)을 빌리지 않더라도 인간에게는 여러 차원이 있다⁴⁾. 그리고 그 각각의 차원에서는 그 나름으로의 타당한 패러다임에 의한 학문적 노력에 의해 어느 한 측면의 부분적 진실을 구명할 수 있다는 것을 확신하고 있다. 그럼에도 불구하고 불교의 세계관에서 볼 때에는 전체적이고도 통합적인 안목이 필요한 것이며, 단순히 대상적인 지식 만으로서는 인간의 삶 자체를 질 높고 풍요롭게 할 수 없다는 생각을 지울 수가 없다. 특히 인간교육의 문제를 생각함에 있어서는 더욱 그러하다고 생각한다. 이 점과 관련하여 본 연구자는 한 물리학자의 견해를 상기하게 된다. 그에 의하면, 동양의 종교적 철학들은 언어와 시간을 초월한 신비적인 인식에 관심을 두고 있는 바, 그것은 물리학에 의해 결정적으로 증명될 수 있는 것이 아니라 직접적이고 직관적인 방법 즉 명상을 통해 체험되는 것이라고 한다. 이러한 동양의 종교적 철학의 견해는 우주의 모든 현상을 서로 분리할 수 없는 전체의 부분들로 보는 ‘유기적 세계관’으로서 고전물리학의 기계론적 세계관과는 다르다고 하면서, 이 기계론적 우주관은 과학과 공업에 그리고 유기적 우주관은 균형 있고 충만한 정신생활에 각각 모두 정당하고 유효하다고 한다. 일보전진하여 과학의 추론적인 것과 동양의 종교적 철학의 직관적인 것, 이 두 성능은 각각 인간정신이 지닌 상보적 표현이라고 한다. 그리고 여기에서 긴요한 것은 이 동양의 종교적 철학의 직관과 과학과의 사이에 역동적인 상호작용이라고 강조한다. 그리하여 이 점과 관련하여 그는 현대 과학자들을 강도 높게 비판하고 있다(Capra, 1975: 303-307). 본 연구자는 이러한 견해에 깊이 공감하고 있다. 위의 견해에서는 동양의 종교적 철학과 과학과의 종합에는 부정적인 입장을 취하고 있지만 과학의 세계가 불교의 세계관에 의해 의미부여될 수 있는 가능성을 시사하고 있는 것이라 판단되며, 그의 과학자들에 대한 비판은 바로 이와 관련된 것으로 이해될 수 있는 것이기도 하기 때문이다.

4) 셸러(Max Scheler)는 인간을 사물(Sache)·생명(Leben)·心意(Selle)·정신(Geist) 등 네 차원의 成層의 구조로 파악하고 있으며, 란트만(Michael Landmann)은 인간에 대해 종교·이성(주관적 정신)·생물·문화(객관적 정신) 등 네 측면에서 해명하고 있다.

V. 결 론

이 연구는 불교교육학의 학문적 성격을 정립하기 위한 시도에서 출발된 것이다. 그리하여 불교교육학의 의의와 영역 및 방법에 대해 검토해 보았다. 여기에서 의의의 검토는 불교교육학의 정의를 시도하기 위한 것으로, 이러한 시도는 “학” 다시 말해 “학문,” 교육, 불교의 세계관 등에 대한 검토를 통해 진행되었다. 여기에서 불교의 세계관을 검토하게 된 것은, 불교교육의 의의는 불교의 세계관과의 관계를 떠나서 추구될 수 없다는 관점에 의한 것이었다. 이러한 검토를 통해 불교의 세계관은, 모든 사물은 직접 간접의 무수한 연관관계에 의존한다는 이른바 緣起觀에 근거하고 있는 연기의 세계관이며 이 연기의 세계관은 모든 극단주의를 다 배격하는 중도의 세계관임을 확인하였다. 그리하여 불교교육이란 연기의 세계관에 기초하여 삶을 통해 자주적으로 지혜와 자비를 실현할 수 있도록 하는 교육이라고 보아, 불교교육학은 불교의 세계관 즉 緣起의 세계관에 기초하여 삶을 통해 자주적으로 지혜와 자비를 실현할 수 있는 인간형성의 이론을 構築하기 위해서 존재로서의 사실과 가치로서의 理想 모두를 포괄하는 의미에 있어서 교육현실의 여러 사항에 대해 체계적으로 탐구하는 학문이라고 정의하였다.

또한 불교교육에는 “불교의 교육”과 “불교적 교육” 두 가지가 모두 포함된다고 보았다. 앞의 불교의 교육은 승려교육이나 在家의 불자교육 또는 불교의 포교 차원에서 이루어지는 교육 등에서 그 전형적인 형태를 볼 수 있는 바, 불교의 가르침을 믿고 이해하며 실천하도록 하게 하기 위한 교육을 뜻한다. 그리고 뒤의 “불교적 교육”은 불교에 대한 이해나 信行과는 직접적으로 관계가 있는 것은 아닌 바, 모든 극단주의를 벗어나 나와 너가 둘이 아닌 경지에서 지혜와 자비를 발휘하면서 살 수 있게 하는 교육을 의미한다. 이러한 구별은 불교교육에서 불교와 교육과의 관계가 어떠하냐에 따른 구별이라 할 것이다. 다시 말해서 불교의 교육이 불교의 입장에서 교육의 가치를 수용하여 실천하는 불교교육이라 한다면, 불교적 교육은 불교의 가르침 속에 함축된 정신세계나 실천적 삶의 방식을 교육의 가치로서 貴하고 重하다고 판단하고 채택하여 실시하는 교육이라고 보았다.

한 편 학문의 영역은 그 연구의 목적과 대상의 내용이나 성격에 따라 달라진다고 할 것이다. 이런 관점에서 볼 때 학문의 영역은 크게 보아 존재로서의 사실을 대상으

로 하여 객관적으로 究明하는 事實學의 영역과, 실천을 통해서 성취해야 할 과제로서 가치나 규범을 대상으로 해서 그 원리를 밝히려 하는 實踐學의 영역, 그리고 학문연구에 있어서 활용되는 도구를 대상으로 하여 그 합리성이나 타당성의 원리를 탐구하는 道具學의 영역으로 나누어질 수 있다. 이러한 관점에서 교육학의 영역은 존재로서의 교육현실을 대상으로 하여 그 존재의 원리를 객관적으로 구명하는 교육사실학과, 실천을 통해서 성취해야 할 과제로서의 교육현실 즉 교육의 가치나 규범을 대상으로 하여 그 원리를 밝히려고 하는 교육실천학, 그리고 교육학에 있어서 연구의 도구문제를 포함한 방법을 대상으로 하여 그 합리성이나 타당성의 근거를 명백하게 하려고 하는 교육학방법론의 세 가지로 나누었다. 한 걸음 더 나아가 교육학의 각 분과학들을 이러한 세 영역에 배정함으로써 거칠게나마 교육학의 학문구조표를 構案할 수 있었다. 이와 함께 불교교육학이 불교라는 특정한 세계관에 기초한 교육학, 다시 말해 특정한 하나의 교육학인 이상 불교교육학의 대상, 이 대상들에 따른 영역의 구분, 그리고 이 대상과 영역의 구분에 기초한 구조는 교육학의 구조에 준해야 한다는 것도 밝혔다. 그러면서도 불교교육학은 그 자신이 기초하고 있는 불교의 세계관에 근거하여 기존의 교육학이 전제하고 있는 학문적 대상, 영역, 방법, 도구 등에 대해 끊임없이 비판적으로 검토하고 음미하여 새로운 대상과 영역 및 방법과 도구를 발견 내지 창출해냄으로써 기존의 교육학의 학문구조를 개선하고 재구성하는 데에 이바지해야 한다는 점도 강조하였다. 뿐만 아니라 이러한 입장에서 부분적이기는 하지만 불교적 세계관에 따른 관점의 반영을 <교육학의 학문구조표> 구안에서 시도하기도 했다.

학문의 연구방법에는 이론적 방법, 실증적 방법, 실험적 방법, 역사적 방법 등 네 가지로 나눌 수 있는 바, 간단하게나마 이들 하나하나를 검토한 결과 학문의 연구방법에 있어서 그 핵심의 문제는 바로 추리와 관찰의 문제라는 것을 확인할 수 있었다. 따라서 학문연구에 있어서 추리에서 도구로 활용되는 논리학의 중요성은 아무리 강조해도 지나치지 않다 하겠다. 이 점은 추리에 주로 의존하는 이론적 연구법은 앞서 언급한 바 있는 모든 연구법에서 공통적으로 겸용하고 있는 기본적인 연구법이라는 것을 생각할 때 더욱 그러하다 할 것이다. 이러한 점에 착안할 때 서양의 형식논리학의 원조가 되는 아리스토텔레스와는 완전히 다른 중도의 논리학은 불교교육학의 학문적 특성을 나타내게 하는 것이라 보았다. 이런 관점에서 아리스토텔레스 논리학에서의 동일률, 모순율, 배중률 등 기본법칙과 각각 대조시켜 부정률, 부정의 긍정률, 용중률로 명명할 수 있는 중도논리학의 타당성을 입증하려고 몇 가지 점에서 시도하였다. 아울러 이러한 중도논리학에 의거할 때 불교교육학은 지금까지의 교육학에서 어느 한

측면에서 만의 이론 또는 주의나 주장은 모두 부정되면서도, 이러한 부정 또한 그 한 측면에서의 진실성이나 유효성마저 부정하는 것이 됨으로 이 부정도 다시 부정해야 하는 입장에 있다 하겠다. 그리하여 각각의 서로 다른 이론 또는 주의나 주장들은 모두 그 나름으로 특성과 기능을 지니도록 하면서 하나의 整合된 인간형성의 이론으로 통합하는 역할을 해야 한다고 보았다.

학문의 방법에 있어서 추리와 함께 또 하나 중요한 문제로, 이미 좀 전에도 언급했듯이, 관찰의 방법이 부각되었다. 불교에 있어서 독특한 관찰법은 그 어떤 전제나 조건도 배제한 가운데 자기자신의 정신적 淨化에서 출발하여 사물을 그 자체에 있어서 직접 꿰뚫어 보는, 이른바 명상법이라고 흔히 부르는 직관법이다. 이러한 직관을 통해 나타나는 앎은 감각기관을 통한 지각의 경험을 매개로 하여 이루어지는, 대상에 대한 객관적 지식과는 그 성격을 달리한다. 앞의 직관에 의한 지식은 체험적 지식으로서 그 추구의 과정 자체가 인격변화를 가져오게 하는 지혜의 발현과정이기도 하다. 이에 비해서 감각기관을 통한 지각의 경험을 매개로 하여 이루어지는, 대상에 대한 객관적 지식은 관찰자로서의 인식주관과 관찰대상으로서의 인식객관이 서로 분리되어 있어 그 관찰에 의한 지식추구과정 자체가 직접적으로 인격의 변화를 가져오는 것은 아니라 하겠다. 여기에서 불교교육학도의 학문추구는 그 학문추구 자체가 求道的인 성격을 지니지 않을 수 없음을 확인하게 된다. 이러한 학문추구의 방법과 자세는 그 자체가 불교의 세계관에 기초한 학문추구의 방법이고 자세이며, 동시에 불교의 학문적 전통이기도 하다는 것을 밝혔다. 이러한 입장에서의 새로운 연구는 외국의 심리학계 일각에서 1960년대 말부터 본격적으로 시도되어 꾸준히 성과를 축적해 오고 있으며, 최근에는 한국에서도 시도되고 있음도 단편적이거나 소개했다. 그러나 본 연구자의 이러한 견해가 불교교육학에 있어서 경험적 사실에 대한 객관적 지식이 전연 무가치하다거나 불필요하다는 것은 아니다. 인간에게는 여러 차원이 있다. 따라서 그 각각의 차원에 있어서는 각각 그 나름의 타당한 패러다임에 의한 학문적 노력에 의해 각 차원의 진실을 구명할 수 있음에 틀림 없다. 그러나 진정 불교의 세계관에 기초하여 교육의 제반사항을 체계적으로 탐구하는 불교교육학도라면, 경험적 사실에 대한 객관적 지식 만에 머무를 수는 없다 하겠다. 불교의 세계관에 입각하여 직관을 통한 체험적 지식으로서의 지혜를 증진시키는 精進을 계속해 가면서 전체적이고 통합적인 안목을 열어 가야 한다고 생각한다. 그리하여 경험적 사실에 대한 객관적 지식들을 불교의 세계관이라는 거울에 비춰 검토하고 음미하여 하나의 정합된 인간형성의 이론 속에 의미 있게 통합할 수 있어야 할 것이다.

이 연구는 아직 여물지 못했고 곰삭지는 더더욱 못한 수준에서 시도되어 적지 않은 문제점이나 논란의 소지를 지니고 있을 수 있다. 그 동안 불교사상에 대한 교육학적 접근의 연구물이 전혀 없었던 것은 아니다. 그러나 그것도 학문적 차원에서 주목될 만큼 깊이 있고 체계적인 연구물이 나오기 시작한 것은 국내외적으로도 길게 잡아도 지금으로부터 20년을 크게 넘어서지 못한다 할 것이다. 더욱이 하나의 독립된 학문으로서의 불교교육학의 학문적 성격에 대한 정밀하고도 체계적인 연구는 아직까지 거의 전무한 상태이다. 이와 같은 상태에서 아직 여물지도 못하고 곰삭지도 못한 수준으로 이러한 논문을 시도한 것은 일종의 만용에 가까운 의욕이었는지도 모른다. 그러나 위에 언급한 이 방면의 깊지도 못하고 넓지도 못하며 그리고 체계적이지도 못한 국내외의 학계 전반의 현실과는 대조적으로, 불교사상에 대한 교육 내지 교육학 차원에서의 관심은 국내외적으로 점차 눈에 띄게 커져가고 있음을 보게 된다. 이에 따라 불교학이나 교육학의 어느 한 쪽에, 때로는 적지 않은 경우 양쪽 모두에 학문적인 기반이 견고하지 못한 수준에서 가다듬어지지 않은 생각을 “불교교육”이나 “불교교육학” 또는 이들과 유사하거나 관련되는 듯한 주제나 이름의 인쇄물들이 더러 나타나 이 방면에 관심을 가진 사람들에게 실망을 안겨 주기도 하는가 하면, 때로는 여러 가지로 혼란과 迷惑을 야기하기도 하고 있다. 이제 불교를 중심으로 하는 한국종교교육학회가 창립됨에 즈음하여, 그 동안 이 방면에 꾸준히 관심을 가져온 교육학자나 불교학자, 그리고 불교교육학에 직간접적으로 관련되는 인접학문 전공의 학자들로부터 비판과 질정을 거쳐 불교교육학을 하나의 독립된 학문으로 점차 가다듬어 확립해 가야 할 시점에 이르렀다고 생각된다. 이런 관점에서 볼 때 이 연구는, 비록 적지 않은 문제점과 논란의 요소를 지닐 수 있다 하더라도 결코 전연 의미가 없는 것은 아니라 하겠다.

< 참 고 문 헌 >

- * 漢典 佛敎文獻의 경우 “T,번호”는 大正新修大藏經에 수록된 “문헌번호”이고, ()안의 “Vol. 번호”는 이 大正新修大藏經의 製冊순서에 따른 “책(volume) 번호”이다.

- 金苐石(1963). 僧朗을 相承한 中國三論의 眞理性, 佛敎學報, 1. 서울: 東國大學校 佛敎文化研究所.
- 김정호(1993·1994). 인지과학과 명상. 인지과학, 4(2)·5(1). 서울: 한국인지과학회.
- 김정호(1994). 구조주의 심리학과 불교의 사념처(四念處) 수행의 비교. 韓國心理學會誌, 13(1). 서울: 한국심리학회.
- 朴先榮(1978). John Dewey의 宗教敎育觀. 師大論叢, 1. 서울: 동국대학교사범대학.
- 朴先榮(1981). 佛敎의 敎育思想. 서울: 同和出版社.
- 朴先榮(1992). 初期佛敎敎團의 倫理的 性格과 그 敎育的 意義. 伽山 李智冠스님 華甲紀念論叢 韓國佛敎文化思想史, 下. 서울: 伽山佛敎文化振興院.
- 朴先榮(1993a). 腦死者의 臟器移植에대한 佛敎的 地平과 그 敎育的 含意. 佛敎學報, 30. 서울: 東國大學校 佛敎文化研究院.
- 朴先榮(1993b). 佛敎와 父母의 子女敎育. 韓國佛敎學, 18. 서울: 한국불교학회.
- 朴鍾鴻(단기4293 訂正12판). 一般論理學. 서울: 白映社.
- 白庚任(1985). 佛典의 胎兒觀-胎兒發達段階說을 中心으로-. 韓國佛敎學, 10. 서울: 한국불교학회.
- 吳亨根(1985). 瑜伽論에 나타난 胎兒觀. 東國思想, 18. 서울: 東國大學校佛敎大學.
- 李基白·車河淳(編)(1976). 歷史란 무엇인가. 서울: 文學과 知性社.
- 車河淳(編著)(1978). 史觀의 現代的 照明. 서울: 청람문화사.
- 大唐西域記. T.2087(Vol. 51).
- 大乘玄論. T.1853(Vol. 45).
- 妙法蓮華經玄義. T.1716(Vol. 33).
- 般若波羅蜜多心經. T.251(Vol. 8).
- 修華嚴奧旨妄盡還源觀. T.1876(Vol. 45).
- 雜阿含經. T.99(Vol. 2).
- 中論. T.1564(Vol. 30).
- 中阿含經. T.26(Vol. 1).
- 大河內一男 外 2人 監修(1980). 敎育學の理論. 敎育學全集 增補版 第四刷, 1. 東京: 小學館.

- Aristotle(1962). The categories · On interpretation · Prior analytics. *Aristotle*. London: William Heinemann Ltd..
- Aristotle(1966). Posterior analytics · Topica. *Aristotle*. London: William Heinemann Ltd..
- Aristotle(1965). On sophistical refutations. *Aristotle*. London: William Heinemann Ltd..
- Association for Transpersonal Psychology(1969-1994), *The Journal of Transpersonal Psychology*, 1(1)-26(2). Palo Alto, California: Transpersonal Institute.
- Capra, Fritjof(1975). *The tao of physics*. Boulder, Colorado: Shambhala Publications, Inc..
- Carr, E.H.(1970). *What is history?*. London: Cox & Wyman Ltd..
- Dewey, John(1972). *A common faith*. New Haven and London: Yale University Press.
- Dilthey, Wilhelm(1977). *Weltanschauungslehre*. Wilhelm Dilthey · Gesammelte Schriften, VIII. Stuttgart: B. G. Teubner Verlagsgesellschaft.
- Galtung, Johan(1988). *Buddhism: A quest for unity and peace*. Honolulu: Dae Won Sa Buddhist Temple of Hawaii.
- Kuhn, Thomas S.(1970 enlarged ed.2). *The Structure of scientific revolution*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Landmann, Michael. *Philosophische Anthropologie: - Menschliche Selbstdeutung in Geschichte und Gegenwart -*. 秦教勳 譯, 哲學的 人間學(1977), 서울: 經文社.
- Scheler, Max(1975). *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Bern: Francke Verlag.
- Schumacher, E. F.. 김정우 옮김(1987). 불교와 경제-미래의 경제학-. 서울: 대원정사.