http://dx.doi.org/10.17999/SOHE.2026.93.01

역사교육에서 학생의 역사적 가치판단을 위한 원리와 절차

권오현*

목 차

Ⅰ. 서론
Ⅱ. 이론적 배경
Ⅲ. 개념 및 쟁점 분석
Ⅳ. 가치판단 기준의 모색
Ⅴ. 결론

Ⅰ. 서론

1. 연구 필요성과 목적

역사교육에서 학생들에게 역사적 가치판단을 어떻게 지도할 것인가는 오래된 과제이면서도 오늘날 더욱 중요한 의미를 갖는 연구 주제이다. 최근 역사적 사건과 인물, 사실 등에 대한 해석은 학문적 논의를 넘어 정치적·사회적 갈등의 대상이 되고 있으며, 동일한 역사적 사실을 둘러싸고 상반된 해석과 가치평가가 공존하는 상황이 일상화되고 있다. 더욱이 디지털 미디어와 생성형 인공지능의 확산은 역사 관련 정보의 접근성을 크게 높인 반면, 사실과 해석, 의견과 선동이 뒤섞인 다양한 정보가 빠르게 유통되는 환경을 만들어 냈다. 이러한 상황에서 학생들은 단순히 역사적 사실을 아는 것을 넘어 서로 다른 주장과 가치가 충돌하는 역사적 쟁점에 대해 스스

* 경상국립대학교 역사교육과 교수

로 근거를 검토하고 책임 있게 판단할 수 있는 능력을 갖추어야 한다.

이는 민주사회에서 주권자로 살아갈 시민에게 요구되는 핵심 역량이기도 하다. 민주주의 사회의 시민은 역사적 기억과 사회적 갈등을 둘러싼 공적 논의에 참여하여 자신의 판단을 형성하고 타인과 숙의할 수 있어야 한다. 따라서 역사교육은 과거에 관한 지식을 전달하는 데 그치는 것이 아니라, 학생들이 역사적 증거와 맥락을 바탕으로 자신의 가치판단을 형성하고 정당화할 수 있는 능력을 기르는 데에도 중요한 책무를 지닌다.

그러나 이러한 가치판단을 역사교육에서 어떻게 다루어야 하는가에 대해서는 여전히 두 가지 상반된 위험이 존재한다. 극단적 가치상대주의에 머물 경우, 인류가 오랜 역사적 경험을 통해 형성해 온 인권, 자유, 평등, 평화, 인간의 존엄과 같은 보편적 가치를 충분히 다루지 못할 위험이 있다. 모든 가치판단을 유보하거나 모든 문화적 관점을 동등하게 취급한다면, 심각한 인권 침해나 폭력조차 단지 '당시의 관습'이라는 이유로 정당화하는 결과를 초래할 수도 있다. 반면에 이러한 보편적 가치를 현재의 기준으로 과거에 직접 적용할 경우, 시대와 문화의 차이를 간과한 채 과거를 현재의 잣대로 재단하는 시대착오에 빠질 위험이 있다. 역사교육은 보편적 가치와 역사적 맥락 사이의 긴장을 동시에 고려해야 하는 과제를 안고 있는 것이다.

이러한 이중의 딜레마를 극복하면서 학생들이 역사적 맥락에 대한 이해를 바탕으로 주체적이고 책임 있는 가치판단을 형성할 수 있도록 하기 위해서는, 역사교육에서 활용할 수 있는 가치판단의 이론적 틀을 마련할 필요가 있다. 그러나 기존 역사교육 연구는 가치판단이 역사적 사고의 중요한 요소임을 인정하면서도, 무엇을 근거로 어떠한 절차를 거쳐 판단해야 하는지에 관한 이론적 틀은 충분히 제시하지 못하였다. 이에 본 연구는 역사교육에서 적용 가능한 가치판단의 이론적 틀을 정립하는 것을 목적으로 한다.

2. 연구 문제

이상의 문제의식을 바탕으로 본 연구는 다음의 세 가지 연구 문제를 설정한다.

첫째, 역사학·역사철학과 역사교육학은 역사에서의 가치판단을 어떻게 이해해 왔으며, 역사교육에서 가치판단은 어떠한 이론적 정당성을 갖는가?

둘째, 도덕철학과 윤리학은 보편성과 상대성의 문제를 어떻게 설명하며, 이는 역사교육의 가치판단 기준에 어떠한 시사점을 제공하는가?

셋째, 역사학의 맥락성과 도덕철학의 보편성을 역사교육의 관점에서 통합할 때, 역사교육의 가치판단 체계는 어떠한 원리와 절차에 기초하여 구성될 수 있는가?

이러한 연구 문제를 탐구하기 위하여 본 연구는 먼저 연구 방법을 제시한 후(제Ⅰ장 제3절), 역사학·역사철학, 도덕철학·윤리학, 역사교육학의 선행연구를 검토하여 역사교육에서 가치판단의 이론적 토대를 분석한다(제Ⅱ장). 이어 역사교육에서 가치판단과 관련된 핵심 개념과 보편성 및 맥락성 사이의 딜레마를 구조화하고(제Ⅲ장), 이를 바탕으로 역사학의 맥락성과 도덕철학의 보편성을 역사교육의 관점에서 통합하여 가치판단을 위한 원리와 절차를 제안한다(제Ⅳ장). 본 연구는 역사교육의 가치판단을 위한 원리와 절차를 이론적으로 구성하는 것을 목적으로 하며, 여기서 제안한 원리와 절차를 실제 역사수업의 교수·학습 과정과 평가에 어떻게 구현할 것인가는 본 연구의 범위를 넘어서는 과제로서 후속 연구에서 별도로 다루고자 한다.

3. 연구 방법

본 연구는 문헌연구를 기반으로 개념분석과 논리적 재구성을 수행하는 이론 연구(theoretical study)이다. 문헌연구는 역사학·도덕철학·역사교육

학에서 이루어진 주요 논의를 체계적으로 검토하기 위한 방법이며, 개념분석은 각 학문 분야에서 사용되는 핵심 개념의 의미와 상호 관계를 명료화하기 위한 방법이다. 이러한 분석을 토대로 본 연구는 각 학문 분야의 논의를 비교·종합하여 하나의 논리적 체계로 재구성하고, 이를 바탕으로 역사교육에서 적용 가능한 가치판단 원리와 절차를 제안하고자 한다. 이와 같은 연구방법은 제Ⅱ장의 이론적 배경 검토와 제Ⅲ장의 개념 및 쟁점 분석을 거쳐 제Ⅳ장에서 가치판단 원리와 절차를 도출하는 전 과정에 일관되게 적용된다.

이러한 연구방법의 철학적 근거는 교육철학의 분석적 전통에서 찾을 수 있다. 셰플러(Israel Scheffler)는 교육에서 사용되는 핵심 개념들이 일상적 언어 속에서 모호하게 사용되고 있음을 지적하고, 그 개념이 전제하는 논리적 구조와 사용 조건을 분석함으로써 교육이론의 토대를 명료화하고자 하였다.[1] 피터스(R. S. Peters) 역시 교육의 규범적 개념을 개념적으로 분석하여 교육 개념의 논리적 구조와 성립 조건을 밝히는 것이 교육철학의 핵심 과제라고 보았다.[2]

본 연구가 역사학·도덕철학·역사교육학의 문헌을 분석하여 가치판단, 맥락화, 보편적 가치, 역사적 사고 등의 핵심 개념을 조작적으로 정의하고, 이들 사이의 관계를 하나의 분석틀(matrix)로 구조화하는 작업은 이러한 분석철학적 전통의 방법론을 원용한 것이다. 본 연구에서 구성한 분석틀은 단순한 개념 정리나 선행연구의 요약에 머무르지 않는다. 역사학이 제시하는 맥락성의 원리, 도덕철학이 제시하는 보편적 가치의 원리, 그리고 역사교육학이 제시하는 역사적 사고와 가치판단의 교수·학습 원리를 하나의 논리적 체계로 재구성함으로써, 제Ⅳ장에서 역사교육의 가치판단 원리와 절

1) I. Scheffler, *The Language of Education* (Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1960).

2) R. S. Peters, *Ethics and Education* (London: George Allen & Unwin, 1966).

차를 도출하기 위한 분석의 준거로 활용된다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 역사학·역사철학의 논의

역사교육에서 가치판단의 문제를 다루기에 앞서 역사학 내부에서 '가치중립'이 어떻게 이상화되었고 또 어떻게 도전받아 왔는지를 검토할 필요가 있다. 이는 크게 세 단계－실증주의적 가치중립의 확립, 해석의 불가피성에 대한 인정, 그리고 상대주의적 도전과 그에 대한 반작용인 현재주의 논쟁－로 전개되어 왔다.

근대 역사학의 방법론적 토대를 마련한 것으로 평가받는 랑케(Leopold von Ranke)는 역사 서술의 목표를 "사실 그대로(wie es eigentlich gewesen)"[3] 보여주는 데 두었다. 그는 헤겔식의 사변철학적 역사, 즉 역사를 보편 정신의 실현 과정으로 파악하는 목적론적 서술에 반대하며, 인간의 모든 행위와 관념은 그것이 발생한 고유한 역사적 맥락과 원인에 따라 설명되어야 하고 후대의 잣대로 재단되어서는 안 된다고 보았다. 이것이 이른바 역사주의(Historismus)의 핵심 명제이며, 여기서 '당대의 맥락을 존중해야 한다'는 가치중립의 이상이 도출된다.[4] 그러나 랑케가 사실을 있는 그대로 재현하기만 하면 된다고 믿었다고 보아 그를 소박한 실증주의자로 이해해서는 안 된다. 문제의 문구가 등장하는 원문의 맥락을 살펴보

3) L. von Ranke, *Geschichten der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1514*(Leipzig: G. Reimer, 1824), Vorrede(서문). 이 표현은 여러 영역본에서 "as it actually was" 또는 "as things really were"로 번역된다.

4) 역사주의(Historismus)는 모든 인간 행위와 관념이 그것이 발생한 고유한 역사적 원인과 맥락에 따라 설명되어야 하며, 당대의 실천이 아닌 현대의 관행으로 판단되어서는 안 된다는 입장을 가리킨다.

면, 그는 "역사에는 과거를 심판하고 미래를 위해 사람들을 가르치는 기능이 부여되어 왔다"고 전제한 뒤, 자신의 저작은 그러한 소임을 자처하지 않는다고 밝히고 있다.[5] 즉 랑케가 거부한 것은 사실 그 자체가 아니라, 당대에 널리 퍼져 있던 교훈적·목적론적 역사서술—역사를 통해 도덕적 판결을 내리려는 태도—이었다.

이러한 가치중립의 이상은 20세기 중반 카(E. H. Carr)와 콜링우드(R. G. Collingwood)에 의해 근본적인 도전을 받는다. 카는 1961년 케임브리지 트레벨리언 강연을 정리한 『역사란 무엇인가』에서, 과거의 재구성이 경험적 증거에 의존하기는 하지만 그 자체로 경험적 과정은 아니라고 주장한다.[6] 사실은 스스로 말하지 않으며, 사실의 선택과 구성이라는 해석적 과정 자체가 '역사적 사실'을 구성해 낸다는 것이 그의 핵심 논지다. 다만 카가 완전한 상대주의로 나아간 것은 아니라는 점에 유의할 필요가 있다. 그는 사실의 존재 자체를 부정하는 것이 아니라, 사실의 선택과 구성에 역사가의 관점이 필연적으로 개입한다는 점을 지적할 뿐이다.

콜링우드는 사후 출간된 『역사의 이념』에서 한층 급진적인 주장을 편다. 그에 따르면 모든 역사, 정확히는 사상의 역사는 역사가 자신의 정신 속에서 이루어지는 과거 사고의 재연(re-enactment)이다.[7] 그런데 본 연구의

---

5) 해당 구절은 랑케 저작의 서문에 등장하며, 최근 연구들은 '랑케=소박한 사실주의자'라는 통념이 20세기 미국 역사학계에서 '실증적 객관성의 신화적 영웅(mythic hero of empirical science)'으로 선택적으로 전유되며 형성된 것이라는 재평가가 있다. 이 재평가의 대표적 전거는 P. Novick, *That Noble Dream: The "Objectivity Question" and the American Historical Profession* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988), 특히 pp.26-31이며, G. G. Iggers & J. M. Powell, eds., *Leopold von Ranke and the Shaping of the Historical Discipline* (Syracuse, NY: Syracuse University Press, 1990)에 실린 관련 논의도 함께 참조.

6) E. H. Carr, *What is History?* (London: Macmillan, 1961), 제1장 "The Historian and His Facts" 참조.

7) R. G. Collingwood, "Epilegomena", §5 "History as Re-enactment of Past Experience", *The Idea of History* (Oxford: Clarendon Press, 1946).

논지에서 결정적으로 중요한 것은, 콜링우드가 이 재연을 결코 수동적인 이해 행위로 규정하지 않는다는 사실이다. 그는 역사가가 과거의 사고를 재연할 때, 자신이 지닌 지식이라는 맥락 위에서 그것을 재연한다고 주장한다. 그리고 재연하는 바로 그 행위 속에서 과거의 사고를 비판하고, 그 가치에 대한 자신의 판단을 형성하며, 발견 가능한 오류를 교정한다고 명시한다.[8] 다시 말해 콜링우드에게 있어 '이해'와 '가치판단'은 순차적으로 분리된 두 단계가 아니라 재연이라는 하나의 인식 행위 안에 내재된 계기이다. 이는 이해와 판단을 이분법적으로 대립시키는 통상적 도식을 근본에서부터 재검토하게 하는 이론적 토대가 되며, 본 연구가 제Ⅳ장에서 제안하는 '맥락화 이후 판단'이라는 절차적 모델의 철학적 근거로 원용될 수 있다.

카와 콜링우드가 공통적으로 시사하는 바는, 역사가의 해석적 개입이 불가피하다는 것을 인정하면서도 그것이 곧 '무엇을 말해도 좋다'는 상대주의로 직결되지는 않는다는 점이다. 그러나 이러한 절제된 입장은 이후 신문화사와 포스트모던 역사이론에 의해 한층 급진화된다. 화이트(Hayden White)는 『메타역사』에서 역사서술이 은유·환유·제유·아이러니와 같은 수사적 형식과 로망스·비극·희극·풍자와 같은 서사구성 방식에 의해 형성된다고 주장하며, 역사 서술 역시 문학적 서사와 마찬가지로 구성된 담론이라는 관점을 제시하였다.[9] 젠킨스(Keith Jenkins)는 이러한 문제의식을 더욱 급진화하여 역사 서술의 진리 주장 자체를 해체하는 방향으로 나아간다.[10] 이에 대해 에반스(Richard Evans)는 역사 서술이 해석적 성격을 지

8) Collingwood(1946), 같은 절 후반부. 콜링우드는 재연이 "다른 이의 정신에 수동적으로 굴복하는 것이 아니라 능동적이고 따라서 비판적인 사고의 노동"이라고 명시한다.

9) H. White, *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1973).

10) K. Jenkins, *Re-thinking History* (London: Routledge, 1991).

닌다는 점을 인정하면서도, 사료 비판과 경험적 검증이라는 역사학의 절차가 역사를 문학적 허구와 구별해 준다는 반론을 제기하였다.[11]

포스트모던 상대주의에 대한 반론은 이른바 현재주의(presentism)와 시대착오(anachronism)를 둘러싼 논쟁에서 가장 첨예하게 드러난다. 이 논쟁의 고전적 기원은 버터필드(Herbert Butterfield)의 『휘그적 역사해석』으로 거슬러 올라간다. 그는 현재에 한쪽 눈을 두고서 과거를 연구하는 태도야말로 역사학의 모든 오류와 궤변의 근원이며, 그중 가장 단순한 형태가 바로 시대착오라고 비판하였다.[12] 그는 이러한 오류의 전형으로 이른바 '휘그 역사관'을 비판하였다. 휘그 역사관은 영국의 역사를 자유와 진보를 향한 필연적 발전 과정으로 서술하면서, 현재의 가치와 제도를 정당화하는 방향으로 과거의 사건을 선택하고 해석하는 역사 서술을 말한다. 버터필드는 이러한 역사 해석이 과거를 현재의 기준으로 재단하는 현재주의의 전형이라고 비판하였다. 피셔(David Hackett Fischer)는 이러한 문제를 역사적 오류의 한 유형으로 체계화하면서, 후대에 형성된 지식이나 가치, 규범을 과거에 소급 적용하여 당시의 행위와 결정을 평가하는 오류를 '현재를 과거에 투사하는 오류(nunc pro tunc)'라고 설명하였다.[13]

이 논쟁은 최근에도 매우 구체적인 형태로 재점화되었다. 2022년 미국역사학회(AHA) 회장이었던 스위트(James Sweet)는 역사가의 임무가 과거의 요소들을 현재의 렌즈가 아니라 당대 행위자들의 세계 안에서 해석하는 데 있다고 주장하며 현재주의를 비판하는 칼럼을 발표하였다.[14] 이 칼

11) R. J. Evans, *In Defence of History* (London: Granta Books, 1997).

12) H. Butterfield, *The Whig Interpretation of History* (London: G. Bell and Sons, 1931), 시대착오 관련 핵심 논의는 서두 부근에 등장한다.

13) D. H. Fischer, *Historians' Fallacies: Toward a Logic of Historical Thought* (New York: Harper & Row, 1970).

14) J. H. Sweet, "Is History History? Identity Politics and Teleologies of the Present", *Perspectives on History*, American Historical Association(Aug.

럼은 인종과 정체성 정치를 둘러싼 논쟁과 맞물려 역사학계에서 큰 반향을 불러일으켰으며, 결국 스위트는 자신의 표현에 대해 공개적으로 사과하였다.[15] 이에 대해 폴리(Malcolm Foley)와 사티아(Priya Satia)는 현재주의에 대한 스위트의 비판을 재검토하며 역사학의 공공적 책임과 현재적 실천의 중요성을 강조하는 비판적 응답을 제시하였다.[16] 그러나 이러한 논쟁은 새로운 것이 아니라, 헌트(Lynn Hunt) 역시 이미 2002년 역사학이 현재적 문제의식과 과거의 맥락 사이의 긴장을 피할 수 없음을 지적한 바 있다.[17] 이 논쟁은 '당대 맥락의 존중'과 '현재적 가치와 정의의 관점' 사이의 긴장이 오늘날에도 여전히 역사학계의 핵심 쟁점으로 남아 있음을 보여주는 사례이며, 본 연구가 다루는 가치판단의 딜레마가 현재진행형의 이론적·실천적 과제임을 시사한다.

이상의 논의를 종합하면, 순수한 몰가치적 재구성만을 강조하는 맥락주의도, 현재의 가치와 규범을 과거에 무비판적으로 적용하는 단순한 현재주의도 오늘날 역사학계에서는 충분한 지지를 얻지 못하고 있다. 오히려 최근의 논의는 역사적 재구성과 윤리적 평가를 개념적으로 구분하는 방향으로 전개되고 있다. 즉, 역사적 재구성은 특정 시대의 사고와 행위가 어떠한 맥락에서 어떻게 이루어졌는지를 규명하는 작업이고, 윤리적 평가는 그러한 행위의 정당성을 검토하는 작업이다. 중요한 것은 이 두 과정을 대립적인 것으로 보지 않는다는 점이다. 윤리적 평가는 역사적 재구성을 대체하는 것이 아니라, 충분한 맥락적 이해를 토대로 이루어져야 한다는 것이 최

2022).

15) J. H. Sweet, "An Update on 'Is History History?'", *Perspectives on History,* American Historical Association(Aug. 19, 2022), 저자 본인의 공개 사과문.

16) Malcolm Foley & Priya Satia, "Responses to 'Is History History?'", *Perspectives on History*, American Historical Association(Oct. 2022).

17) L. Hunt, "Against Presentism", *Perspectives on History*, American Historical Association(May 2002).

근 논의의 공통된 방향이다.[18] 이러한 절차적 접근은 본 연구가 제Ⅳ장에서 제안하는 '맥락화 이후 판단'이라는 순차적 모델과도 일치하며, 그 이론적 정당성을 뒷받침하는 근거가 된다.

2. 도덕철학·윤리학의 논의

역사학 내부의 논의가 '가치판단이 불가피한가'라는 인식론적 물음에 집중되어 있다면, 도덕철학의 논의는 그보다 한 걸음 더 나아가 '그 판단을 어떤 기준에 따라 내릴 것인가'라는 규범적 물음에 답을 모색해 왔다. 이 물음을 둘러싸고 도덕철학은 크게 보편주의, 문화상대주의, 그리고 양자를 절충하려는 중간적 입장으로 삼분되어 전개되어 왔다.

보편주의의 철학적 원형은 칸트(Immanuel Kant)의 의무론적 윤리학에서 찾을 수 있다.[19] 정언명령으로 대표되는 그의 도덕 법칙은 특정한 문화나 시대의 관습에 의존하지 않고 이성적 존재라면 누구나 승인할 수 있는 보편적 원리를 지향한다. 이러한 보편주의적 발상은 20세기 국제인권 담론의 철학적 토대로 계승되었으며, 1948년 세계인권선언(UDHR)은 그 제도적 결실이라 할 수 있다.[20]

그러나 이러한 보편주의는 처음부터 문화상대주의 진영의 강력한 도전에 직면했다. 그 도전을 상징적으로 보여주는 사례가 1947년 미국인류학회(AAA)의 '인권에 관한 성명'이다. 당시 학회장이었던 허스코비츠(Melville

18) 이러한 절충적 입장에 대한 최근의 정식화로는 D. Armitage, "In Defense of Presentism", D. M. McMahon, ed., *History and Human Flourishing* (Oxford: Oxford University Press, 2022)를 참조할 수 있다.

19) 칸트의 정언명령은 『윤리형이상학 정초』(1785)의 핵심 개념으로, 도덕법칙이 특정 개인이나 문화의 경향성에 의존하지 않고 이성적 존재 일반에게 보편적으로 타당해야 한다는 요구를 담고 있다.

20) United Nations General Assembly, Universal Declaration of Human Rights, Resolution 217 A(1948).

Herskovits)가 집필한 이 성명은 유엔의 세계인권선언 초안 작성 과정에서 미국인류학회를 대표하여 유엔인권위원회에 제출된 공식 의견서였다. 이 성명은 모든 인간에게 적용되는 인권 선언이라면 서유럽과 미국의 가치만을 보편적 기준으로 삼아서는 안 된다는 문제를 제기하였다.[21] 허스코비츠는 '보편적 인권'이라는 개념 자체가 서구 중심의 개인주의와 사유재산 관념을 보편적 규범으로 일반화한 것에 불과하며, 결과적으로 제국주의적 목적에 봉사하게 될 것이라고 우려하였다. 이 성명은 이후 반세기 가까이 인류학계 내에서 보편적 인권 담론에 대한 문화상대주의적 비판의 준거점으로 기능하였다.

하지만, 이러한 입장은 이후 변화하기 시작하였다. 1999년 미국인류학회가 채택한 '인류학과 인권에 관한 선언(Declaration on Anthropology and Human Rights)'은 문화적 다양성의 중요성을 유지하면서도 보편적 인권의 원칙을 명시적으로 수용하고 이를 옹호하는 방향으로 학회의 입장을 수정하였다.[22] 1947년 성명과 1999년 선언 사이에 나타난 이러한 변화는 보편주의와 문화상대주의의 관계가 고정된 대립이 아니라 시대적 조건과 학문적 성찰에 따라 재조정되어 온 역동적 논쟁임을 잘 보여준다.

이처럼 순수한 보편주의와 순수한 상대주의가 모두 한계를 지닌다는 인식 아래, 20세기 후반 이후의 도덕철학은 양자의 긴장을 조정하려는 다양한 이론적 시도를 전개해 왔다. 그 대표적인 사례가 왈저(Michael Walzer)의 '두꺼운(thick)' 도덕과 '얇은(thin)' 도덕의 구분, 그리고 센(Amartya Sen)[23]·누스바움(Martha Nussbaum)의 역량 접근(capability approach)이다.

---

21) American Anthropological Association, "Statement on Human Rights", *American Anthropologist*, 49(4)(1947), pp.539-543.

22) American Anthropological Association, "Declaration on Anthropology of Human Rights"(1999).

23) A. Sen, *Development as Freedom*(New York: Knopf, 1999).

왈저는『두꺼운 도덕과 얇은 도덕』에서 도덕적 논변을 두꺼운 도덕과 얇은 도덕으로 구분하면서, 각각은 최대주의적(maximal)·지역적(local) 도덕과 최소주의적(minimal)·보편적(universal) 도덕에 대응한다고 설명한다.[24] 그에 따르면 두꺼운 도덕은 공동체가 축적해 온 의미 체계와 상징, 역사적 맥락 속에 깊이 뿌리 내린 도덕인 반면에, 얇은 도덕은 문화와 사회를 넘어 공유될 수 있는 최소한의 보편적인 도덕 원칙을 가리킨다. 특히 주목할 것은, 왈저가 통념과 달리 "도덕은 처음부터 문화에 깊이 뿌리내린 '두꺼운' 형태로 존재하며, 풍부한 의미망 속에서 이해된다. 다만 특별한 상황에서만 이러한 도덕은 '얇은' 보편적 원칙의 형태로 드러난다."[25]고 주장한다는 점이다. 즉 보편적으로 공유될 수 있는 최소한의 도덕 원칙은 존재하지만, 그것은 언제나 각 문화에 내재한 두꺼운 도덕으로부터 추상화되어 드러나는 것이지 처음부터 독립적으로 존재하지는 않는다는 것이다. 이러한 관점은 보편적 가치의 존재를 인정하면서도 그것을 최소한의 '얇은' 층위에 한정한다는 점에서, 본 연구가 모색하는 '최소한의 보편적 가치판단 기준'을 정당화하는 중요한 이론적 시사점을 제공한다.

한편, 센과 누스바움의 역량 접근은 인간다운 삶을 위한 보편적 규범의 토대를 제시하려는 시도이다. 누스바움은 인간의 존엄한 삶에 필수적인 핵심 역량(central human capabilities)의 목록을 제시하면서, 이러한 접근이 인간다운 삶을 보장하기 위한 보편적 최소 기준을 제공하는 동시에 종교적·문화적 다양성을 존중할 수 있다고 주장한다.[26] 다만 그녀는 이 목록을

---

24) M. Walzer, *Thick and Thin: Moral Argument at Home and Abroad* (Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1994).

25) Walzer(1994), 제1장(Moral Minimalism). "Morality is thick from the beginning, culturally integrated, fully resonant, and it reveals itself thinly only on special occasions."

26) M. C. Nussbaum, *Women and Human Development: The Capabilities Approach* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000).

개방적(open-ended)이며 수정 가능한 것으로 규정하여, 새로운 논의와 문화적 맥락에 따라 지속적으로 보완될 수 있음을 인정한다. 주목되는 점은 동일한 역량 접근 내부에서도 센과 누스바움 사이에는 중요한 입장 차이가 존재한다는 사실이다. 누스바움은 센이 보편적으로 적용 가능한 핵심 역량의 목록을 제시하지 않았으며, 자신의 역량 접근이 전제하는 아리스토텔레스적 인간관과 규범적 토대도 의도적으로 명시하지 않았다고 비판한다.[27] 이는 보편주의 진영 내부에서도 '얼마나 두꺼운 보편적 기준을 세울 것인가'를 둘러싼 정도의 차이가 존재함을 보여준다. 그러나 이러한 차이에도 불구하고 두 사람 모두 인간다운 삶을 위한 최소한의 보편적 기준이 필요하다는 점에서는 입장을 같이한다. 이는 본 연구가 모색하는 '최소한의 보편적 가치판단 기준'을 뒷받침하는 중요한 이론적 근거가 된다.

이상의 논의를 종합하면, 최근 도덕철학과 정치철학의 주요 흐름은 보편주의와 상대주의 가운데 어느 하나를 절대화하기보다 양자의 긴장을 조정하려는 방향으로 전개되고 있다고 정리할 수 있다. 첫째, 완전한 문화상대주의는 극단적인 인권 침해조차 정당화할 위험을 안고 있다는 점에서 설득력을 갖기 어렵다. 둘째, 반대로 강한 보편주의는 특정 문화의 가치와 규범을 보편적 기준으로 일반화한다는 점에서 자문화중심주의와 문화제국주의라는 비판에 직면한다. 셋째, 이러한 한계를 극복하기 위한 절충적 방향으로, 인간의 존엄성·생명권·신체의 온전성 등과 같은 최소한의 핵심 가치만을 보편적 기준으로 인정하고, 그 구체적 실현 방식과 나머지 도덕적 영역은 각 문화와 시대의 맥락에 맡기는 '얇은 보편주의'라 부를 수 있는 입장을 도출할 수 있다. 이러한 '얇은 보편적 기준과 두꺼운 문화적 맥락'이라는 구도는 역사교육에서 학생들이 과거를 판단할 때 최소한의 보편적 기준은

27) Nussbaum(2000), pp.11-15, pp.70-96; Martha C. Nussbaum, *Creating Capabilities: The Human Development Approach*(Cambridge, MA: Harvard University Press, 2011), pp.18-39.

유지하되 그 판단이 반드시 역사적 맥락에 대한 충분한 이해를 토대로 이루어져야 한다는 본 연구의 기본 입장을 이론적으로 정당화하며, 제Ⅳ장에서 제안하는 역사교육의 가치판단 원리와 절차를 구성하는 핵심적인 이론적 토대로 활용된다.

3. 역사교육학의 선행연구

역사학 및 도덕철학의 논의가 가치판단의 인식론적·규범적 토대를 제공한다면, 역사교육학은 그 토대를 실제 교실에서 어떻게 구현할 것인가라는 실천적 물음에 답해 왔다. 이와 관련된 선행연구를 검토하기에 앞서, 역사교육학에서 사용하는 '이차개념(second-order concepts)'이라는 용어를 미리 규정할 필요가 있다. 이차개념은 왕, 혁명, 산업화 등 역사 서술의 내용을 구성하는 일차개념과 달리, 증거·인과·감정이입·다중관점·도덕적 판단과 같이 학생들이 역사를 '역사답게' 사고하도록 만드는 사고의 절차와 원리를 의미한다. 다시 말해 일차개념이 '무엇을 배우는가'를 규정한다면, 이차개념은 '어떻게 역사를 사고하는가'를 규정하는 개념이다.

개별 이차개념에 관한 연구는 서로 다른 시기에 다양한 연구자들에 의해 발전해 왔으며, 그 연구의 전개 과정 역시 단선적이지 않다. 따라서 이하에서는 연구의 발표 순서를 따르기보다는 가치판단과의 관련성을 중심으로 각 이차개념이 역사적 사고를 어떻게 심화시켜 왔는지를 검토한 뒤, 이를 통합한 영국·캐나다의 역사적 사고 틀을 살펴보고, 이어 국내 역사교육학과 도덕교육학에서 이루어진 가치판단 관련 연구를 검토하고자 한다.

먼저 와인버그(Sam Wineburg)의 연구는 역사적 사고가 어떠한 절차를 통해 이루어지는지를 구체적으로 보여주었다. 그는 역사가와 우수한 고등학생이 동일한 사료를 읽더라도 전혀 다른 방식으로 사고한다는 사실을 실증적으로 밝히고, 역사가들이 사료를 해석할 때 습관적으로 사용하는 핵

심적인 인지 전략으로 출처확인(sourcing), 맥락화(contextualization), 상호대조(corroboration)를 제시하였다.[28] 출처확인은 사료의 작성 주체와 의도를 검토하는 것이고, 맥락화는 사료가 생산된 시대적 상황 속에서 의미를 재구성하는 것이며, 상호대조는 서로 다른 사료를 비교하여 주장과 증거의 타당성을 검증하는 절차이다. 그는 이러한 사고 전략이 자연스럽게 습득되는 것이 아니라 명시적인 교수를 통해 길러져야 하는 역사적 사고 기능이라고 보았다.[29] 이러한 연구는 역사적 사고를 단순한 사실의 습득이 아니라 절차적 사고 능력으로 이해하도록 전환시키는 계기가 되었다. 특히 맥락화는 본 연구가 제Ⅳ장에서 제안하는 맥락화 원리의 인지적 토대를 이루며, 출처확인과 상호대조는 각각 절차적 합리성과 다중관점 원리의 기초를 제공한다.

와인버그가 역사적 사고의 기본 절차를 규명하였다면, 역사적 감정 이입(historical empathy)에 관한 연구는 학생들이 과거의 행위자와 그들의 관점을 어떻게 이해할 수 있는가라는 문제로 관심을 확장하였다. 영미권 역사교육학에서 역사적 감정이입(historical empathy)은 단순한 정서적 공감이 아니라, 특정한 역사적 행위자가 처했던 사회·문화적 조건과 그가 지녔던 관점을 이해하여 그 선택과 행동을 설명하는 능력으로 개념화되었다.[30] 이

---

28) S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia: Temple University Press, 2001), 특히 1장 "Historical Thinking as a Cognitive Operation" 참조. 사료의 출처확인(sourcing)·맥락화(contextualization)·상호대조(corroboration)라는 세 가지 인지 전략을 실증적으로 규명한다.

29) Wineburg(2001), 서론(Introduction). 와인버그는 역사적 사고가 자연스럽게 습득되는 것이 아니라 명시적 지도를 요하는 "부자연스러운 행위(unnatural act)"라고 규정한다.

30) P. Lee & R. Ashby(2000), "Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14", in P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg, eds., *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (New York: New York University Press, 2000), pp.199-222의 정의로, 후속 연구에서

것은 콜링우드의 '재연' 개념을 역사교육학적으로 발전시킨 것으로 이해할 수 있다. 리(Peter Lee)와 셰밀트(Denis Shemilt)는 학생들의 역사적 이해가 단계적으로 발달한다는 점을 밝히면서, 특히 증거 개념은 '과거의 그림으로서의 증거'에서 '맥락 속의 증거'에 이르는 여러 단계를 거쳐 발달한다는 진행모형을 제시하였다.[31] 다만 후속 연구들은 증거, 감정이입, 인과 등 서로 다른 이차개념들이 반드시 동일한 속도로 발달하는 것은 아니라는 점도 함께 확인하였다.[32] 이러한 논의는 역사적 감정이입이 과거 행위자의 관점을 재구성하는 이해의 절차인 동시에, 그 행위의 의미와 정당성을 평가하는 가치판단의 인지적 토대를 형성한다는 점을 보여준다.

역사적 감정이입 개념은 이후 엔다콧(Jason Endacott)과 브룩스(Sarah Brooks)에 의해 인지적 차원과 정서적 차원을 통합한 모델로 정교화되었다. 이들은 역사적 감정이입을 역사적 맥락화, 관점 취하기(perspective taking), 정서적 연결(affective connection)의 상호작용으로 설명하면서, 학생들이 과거 행위자의 자긍심·공포·절망과 같은 정서를 이해할 때 비로소 그들의 선택과 행동이 지닌 역사적 의미를 깊이 있게 해석할 수 있다고 보았다.[33] 특히 이들이 제시한 실제 수업에서 제안한 "과거에 무엇이 옳고 그른지 어떻게 판단할 것인가?"라는 발문은 감정이입이 단순한 이해 자체

널리 재인용된다. 이후 언급되는 이 계열의 관련 논문은 편의상 저자·연도만 표기한다.

31) P. Lee & D. Shemilt(2003), "A Scaffold, Not a Cage: Progression and Progression Models in History", *Teaching History*, 113(2003), pp.13-23의 증거 개념 진전모델(progression model) 연구. '그림으로서의 증거'란 사료를 있는 그대로 보여주는 재현물로 이해하며 사료의 작성 맥락이나 의도, 관점을 고려하지 않고 과거의 사실을 직접 보여주는 것으로 간주하는 초기 수준의 증거 이해를 의미한다.

32) P. Lee & R. Ashby(2000); B. VanSledright(2002) 등이 서로 다른 이차개념 간 발달의 비병행성을 지적한다.

33) J. L. Endacott & S. Brooks, "An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy", *Social Studies Research and Practice*, 8(1)(2013), pp.41-58.

에 그치는 것이 아니라 도덕적 판단으로 자연스럽게 연결될 수 있음을 보여주는 대표적 사례이다.[34]

그러나 역사적 이해는 개별 행위자의 관점을 이해하는 데에서 그치지 않는다. 동일한 사건도 서로 다른 집단과 개인은 각기 다른 경험과 해석을 제시할 수 있으므로, 학생들은 다양한 관점을 비교하고 그 근거를 비판적으로 검토할 수 있어야 한다. 이러한 문제의식을 체계화한 것이 스트래들링(Robert Stradling)의 다중관점(multiperspectivity) 개념이다. 그는 다중관점을 역사학이라는 학문 분과의 절차와 탐구 방법을 활용하여 역사적 사건·인물·발전·문화·사회를 서로 다른 관점에서 이해하는 사고 방식으로 정의하였다.[35] 다중관점의 핵심은 다양한 관점을 단순히 병렬적으로 제시하는 데 있는 것이 아니라, 학생들이 자신의 관점 역시 특정한 역사적·문화적 맥락 속에서 형성된 하나의 관점임을 성찰하도록 하는 데 있다.[36] 이러한 성찰은 서로 다른 역사적 해석이 어떠한 근거와 맥락에서 형성되었는지를 비교·검토하게 함으로써, 학생들이 상충하는 여러 해석 가운데 어느 것이 역사적으로 더 타당하고 설득력 있는지를 스스로 판단하도록 이끈다. 이처럼 다중관점은 가치판단을 다양한 해석을 비교·평가하는 역사적 사고 과정 속에 위치시키는 역할을 수행한다.

이러한 논의는 역사교육의 목적에 대한 재검토로 이어졌다. 바턴(Keith Barton)과 레브스틱(Linda Levstik)은 역사교육의 목적을 탐구적 이해에만 한정하지 않고 '도덕적 반응(moral response)'까지 포함하는 방향으로 논의하였다. 이들은 학생들이 과거의 행위에 대해 정서적으로 반응하고 그

34) Endacott & Brooks(2013), p.54.

35) R. Stradling, *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers* (Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003), p.14.

36) Stradling(2003), p.14. K. P. Fritzsche(2001)의 논의도 함께 참조(Stradling(2003), p.14에서 재인용). 원문은 다중관점을 "타인의 관점을 자신의 관점에 더하여 고려하는 이해의 전략(a strategy of understanding)"으로 규정한다.

정당성을 숙고하는 것 자체가 역사교육의 정당한, 나아가 필수적인 목표라고 주장하였다.[37] 이는 가치판단을 역사적 사고의 외부에 부가되는 요소가 아니라 역사적 이해 과정에서 자연스럽게 형성되어야 하는 핵심 요소로 위치시키는 관점이라 할 수 있다. 이상의 연구들은 가치판단이 역사적 사고와 분리된 독립적인 활동이 아니라 증거, 감정이입, 다중관점, 도덕적 반응 등 다양한 이차개념과 긴밀하게 연결되어 있음을 보여준다.

한편, 영국 역사교육학에서 역사적 사고를 구성하는 이차개념들을 체계적으로 탐구하려는 연구가 전개되었으며, 그 대표적인 사례가 리(Peter Lee) 등을 중심으로 수행된 CHATA(Project Concepts of History and Teaching Approaches) 연구이다. 이들은 일차개념(substantive concepts)을 역사의 실질적 내용을 구성하는 개념으로, 이차개념을 그러한 내용을 역사적으로 탐구하고 해석하기 위한 사고의 도구로 구분하였다. 특히 이차개념은 수업에서 명시적으로 다뤄지지는 않지만 학생들이 역사적으로 사고하도록 하는 핵심적인 개념적 틀이라고 보았다.[38]

이러한 개념적 구분은 이후 캐나다의 역사적 사고 벤치마크(Benchmarks of Historical Thinking) 연구에서 역사적 중요성, 증거, 연속과 변화, 원인과 결과, 역사적 관점, 그리고 도덕적 차원(moral dimension)의 여섯 가지 이차개념으로 체계화되었으며, 교육과정과 평가의 준거로 활용되는 역사적 사고 틀로 발전하였다.[39] 이러한 틀을 이론적으로 더욱 정교화한 레베크

37) K. C. Barton & L. S. Levstik, *Teaching History for the Common Good* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004).

38) P. Lee, R. Ashby, & A. Dickinson, “Progression in Children’s Ideas about History: Project CHATA(Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14)”, paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, Liverpool(Sept. 11, 1993), ERIC ED388531.

39) C. Peck & P. Seixas, “Benchmarks of Historical Thinking: First Steps”, *Canadian Journal of Education*, 31(4)(2008), pp.1015-1038.

(Stéphane Lévesque)는 도덕적 차원 역시 다른 다섯 가지 이차개념과 동등한 역사적 사고의 핵심 요소로 제시하였으며, 도덕적 판단도 역사 교수·학습을 통해 발달시킬 수 있는 역사적 사고의 한 차원으로 이해하였다.[40]

본 연구에서 특히 주목하는 것은 도덕적 판단이 증거·원인과 결과·역사적 중요성 등과 나란히 하나의 독립적인 이차개념으로 명시되었다는 점이다. 이는 가치판단을 역사적 사고의 오염 요소로 배제하려는 태도와도, 역사교육 전체를 도덕적 교화의 수단으로 환원하려는 태도와도 구별되는 제3의 접근을 보여준다. 즉 도덕적 판단은 증거 평가나 인과 분석과 마찬가지로 나름의 발달 단계와 숙련도를 지닌 역사적 사고 기능으로서, 명시적으로 지도되고 평가될 수 있는 대상으로 간주된다.[41] 이러한 관점은 이후 다중관점의 도입, 충분한 실질적 지식의 제공, 맥락화의 스캐폴딩, 정서적 차원의 활용, 현재주의적 판단에 대한 비판적 성찰과 학생의 도덕적 반응을 함께 촉진하는 교수 학습 방안에 대한 연구로 이어졌다. 다만 이러한 연구들은 도덕적 판단을 역사적 사고의 정당한 범주로 확립하는 데에는 기여하였지만, 학생들이 어떠한 규범적 기준과 절차에 따라 역사적 가치판단을 내려야 하는가에 대해서는 충분한 답을 제시하지 못하였다.

이 여섯 차원의 틀을 교실 수업으로 구체화한 세이샤스와 모튼(Seixas & Morton, 2013)은 윤리적 차원을 세 개의 가이드포스트(guidepost)로 정식화한다. 첫째, 역사가는 서술 과정에서 암묵적이든 명시적이든 윤리적 판단을 피할 수 없다. 둘째, 합리적인 윤리적 판단은 행위자가 처했던 당대의 맥락을 고려하여 이루어져야 한다. 셋째, 그러한 판단에서 현재의 기준을 과거에 그대로 투사하지 않도록 유의해야 한다.[42] 이 세 가이드포스트

---

40) S. Lévesque, *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century* (Toronto: University of Toronto Press, 2008).

41) Peck & Seixas(2008). 참여 교사들에게 역사적 중요성 판단 과제(카드 30장 중 10개 선정 및 근거 제시)를 실습시킨 워크숍 사례 참조.

는 본 연구의 맥락화 원리, 그리고 뒤에서 다룰 딜레마 매트릭스가 경계하는 위험과 상당 부분 공명한다. 그러나 이 틀은 판단이 결코 유보될 수 없는 최소 기준이 무엇인지, 그리고 여러 이차개념 혹은 가치가 서로 충돌할 때 무엇을 우선할 것인지에 대해서는 침묵한다. 실제로 셰이샤스 자신도 윤리적 판단을 도덕교육과 동일시하지 않으며, 어떤 가치가 옳은가에 대해서는 의도적으로 중립을 지킨다. 본 연구의 보편성 원리와 다섯 원리 간 우선순위 규칙은 바로 이 두 공백—불가침선의 실체적 내용과 원리 간 충돌 해결—을 메우려는 시도이다.

한편, 국내 역사교육학에서도 역사적 판단의 중요성은 오래전부터 지속적으로 강조되어 왔다. 대표적으로 역사적 사고력을 탐구력·상상력·판단력의 세 층위로 구조화하는 논의에서는, 판단력을 역사교육이 궁극적으로 지향해야 할 가장 높은 수준의 사고로 이해하였다. 여기에서 판단력이란 역사적 사실과 해석을 종합하여 역사적 의미와 가치를 성찰하는 능력을 의미하며, 학생이 자신의 판단을 하나의 절대적 진리로 받아들이기보다 역사적 근거와 해석에 기초한 하나의 견해로 인식하도록 지도해야 한다는 점이 함께 강조되었다.[43] 이러한 논의는 가치판단을 역사교육의 정당한 목표로 인정하면서도, 그 판단의 절대화를 경계하는 균형적 관점을 제시하였다는 점에서 의의를 지닌다.

아울러 전국역사교사모임과 역사교육연구소가 공동으로 수행한 역사의

---

42) P. Seixas & T. Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Toronto: Nelson Education, 2013), “The Ethical Dimension”장. 이 저작은 Peck & Seixas(2008)의 벤치마크 연구를 교실 수업용으로 확장·정교화한 것으로, “도덕적 차원(moral dimension)”이라는 초기 명칭이 이 책에 이르러 “윤리적 차원(ethical dimension)”으로 재명명되었다. 이 개념의 온라인 요약본으로는 The Historical Thinking Project의 웹페이지(이 논문 각주 69)도 함께 참조할 수 있다.

43) 최상훈, 「역사적 사고력의 하위 범주와 역사학습목표의 설정 방안」『역사교육』73, 2000, p.21. 판단력을 역사적 사고의 최고 수준으로 규정하며, 학생이 자신의 판단을 하나의 견해로 인식해야 한다는 유의점을 명시한다.

식 조사 연구는 중·고등학생들이 현대사의 사건과 인물에 대해 실제로 어떠한 기준으로 역사적 중요성과 가치를 판단하는지를 실증적으로 분석하였다.[44] 이 연구는 학생들의 가치판단 양상을 경험적으로 드러냈다는 점에서 중요한 성과를 거두었지만, 학생들이 어떠한 절차와 규범적 기준에 따라 가치판단을 수행하도록 지도할 것인가에 대해서는 충분한 이론적 틀을 제시하지는 않았다. 결국 국내 역사교육학은 역사적 판단력의 중요성을 일관되게 강조해 왔음에도 불구하고, 학생들이 역사적 가치판단을 수행할 때 적용할 수 있는 이론적 원리와 판단 절차에 대해서는 여전히 충분한 연구를 축적하지 못한 것으로 평가할 수 있다.

바로 이러한 지점에서 국내 도덕과 교육의 가치판단 지도 방법론은 중요한 시사점을 제공한다. 국내 도덕과 교육과정은 성실·배려·정의·책임 등의 핵심 가치를 내면화하는 것을 일차적 목표로 삼는 동시에, 이를 토대로 학생이 자신의 삶과 사회의 문제를 성찰하며 도덕적으로 판단하고 실천하는 능력을 기르는 것을 지향한다.[45] 이를 위한 대표적인 교수·학습 모형으로는 콜버그의 도덕성 발달이론에 기초하여 도덕적 딜레마를 통해 추론 능력을 발달시키는 가치추론모형(도덕적 토론수업모형),[46] 학습자가 자신의 가치를 선택·존중·행동화하도록 돕는 가치명료화모형, 그리고 가치 문제를 비교적 체계적인 절차에 따라 분석하도록 하는 가치분석모형이 제시되어 왔다.[47]

---

44) 방지원, 「중·고등학생들의 현대사 인식과 역사교육-전국역사교사모임, 역사교육연구소의 '역사의식조사' 결과를 중심으로-」『역사교육』130, 2014, pp.41-81.

45) 교육부, 『도덕과 교육과정』, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 6](2015).

46) L. Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development* (San Francisco: Harper & Row, 1981).

47) 가치명료화모형의 원형은 L. E. Raths, M. Harmin, & S. B. Simon, *Values and Teaching* (Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1966)에서, 가치분석모형의 원형은 J. R. Fraenkel, *How to Teach about Values: An Analytic Approach* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977)에서 각각 제시되었다.

이들 모형은 가치판단의 절차를 구조화하고 학생들의 도덕적 추론을 촉진하는 데 효과적인 방법론을 제공한다는 점에서 역사교육에도 충분한 시사점을 제공한다.

그러나 이러한 방법론을 역사교육에 그대로 적용하기는 어렵다. 도덕과의 가치판단은 기본적으로 '지금 여기'의 도덕적 딜레마나 학습자 자신의 삶을 대상으로 이루어지는 반면, 역사교육에서 가치판단의 대상은 현재와는 다른 사회적 규범과 문화적 조건 속에서 살아간 과거의 인간과 사건이다. 따라서 역사교육에서의 가치판단은 현재의 기준을 곧바로 적용하는 것이 아니라, 먼저 당시의 역사적 맥락과 행위자의 관점을 충분히 이해하는 과정을 선행해야 한다. 다시 말해 도덕과의 가치판단 절차는 역사교육에 중요한 시사점을 제공하지만, 역사학이 강조해 온 맥락화(contextualization), 다중관점(multiperspectivity), 그리고 시대착오(anachronism)의 방지라는 원리를 함께 고려하는 방향으로 재구성될 필요가 있다.

이상의 선행연구를 종합하면, 영미권 역사교육학은 가치판단이 역사적 사고를 구성하는 정당한 이차개념임을 이론적으로 확립하였고, 국내 역사교육학은 역사적 판단력을 역사교육의 중요한 목표로 제시하였다. 또한 국내 도덕교육은 가치판단을 구조화할 수 있는 체계적인 절차와 교수·학습 방법을 축적해 왔다. 그러나 영미권 역사교육학은 가치판단의 구체적인 규범적 기준을 충분히 제시하지 못하였고, 국내 역사교육학은 판단의 중요성에 비해 판단의 기준과 절차에 대한 논의가 상대적으로 미흡하였으며, 도덕교육은 역사학 특유의 시간성과 맥락성에 대한 고려가 충분하지 않았다. 따라서 본 연구는 역사학과 역사교육학이 축적해 온 맥락화, 감정이입, 다중관점의 원리를 가치판단에 선행하는 탐구 원리로 설정하고, 이를 도덕교육의 가치추론 및 가치분석 방법과 통합하여 재구성함으로써, 역사교육에 적합한 가치판단 원리와 절차를 이론적으로 제안하고자 한다.

Ⅲ. 개념 및 쟁점 분석

1. 핵심 개념의 조작적 정의

본 연구가 사용하는 핵심 개념들인 역사적 가치판단, 가치중립, 가치상대주의, 보편적 가치, 역사의식은 일상어에서는 다양한 의미로 사용되어 개념적 혼란을 초래하기 쉽다. 따라서 본 절에서는 앞 장에서 검토한 역사학·역사철학, 도덕철학·윤리학, 역사교육학의 논의를 바탕으로 이들 개념을 본 연구의 목적에 맞게 조작적으로 정의한다.

먼저 역사적 가치판단의 개념을 명확히 하기 위해서는 가치판단과 가치중립을 구별한 베버(Max Weber)의 방법론적 논의를 먼저 검토할 필요가 있다. 베버는 사회과학 연구에서 '가치중립(Wertfreiheit)'과 '가치연관(Wertbeziehung)'을 구분하였다. 그가 요구한 것은 연구자가 가치로부터 완전히 자유로워지는 것이 아니라, 경험적 사실에 관한 진술과 그 사실의 바람직함에 대한 연구자의 규범적 판단을 명확히 구분하는 일이었다.[48] 연구 주제 선정과 문제의식 형성은 연구자의 가치와 무관할 수 없지만(가치연관), 일단 연구가 시작된 이후에는 사실 진술과 가치평가가 혼동되지 않아야 한다는 것이다(가치중립). 이러한 베버의 구별은 역사적 가치판단에서도 사실에 관한 판단과 규범적 가치 평가를 구분할 필요가 있음을 시사한다. 즉, 역사적 가치판단은 단순한 사실 확인을 넘어, 역사적 사실에 대한 판단과 규범적 평가를 연결하기 위한 별도의 판단 원리와 규범적 근거를 필요로 한다. 이상의 논의를 바탕으로 본 연구는 역사적 가치판단을 가치교육 일반이나 역사적 판단 일반을 의미하는 것이 아니라, 역사적 증거와

48) M. Weber, "'Objectivity' in Social Science and Social Policy", E. Shils & H. Finch, trans. and ed., *The Methodology of the Social Sciences* (New York: Free Press, 1949), pp.76-81; M. Weber, "The Meaning of 'Ethical Neutrality' in Sociology and Economics", *Ibid.*, pp.1-47.

맥락, 그리고 규범적 가치에 비추어 역사적 사건·인물·행위의 정당성이나 옳고 그름을 평가하는 사고 과정과 그 결과로 정의한다. 또한 가치중립은 가치의 부재를 의미하는 것이 아니라, 분석 과정에서 사실에 관한 진술과 가치평가를 구분하려는 방법론적 태도로 규정한다. 따라서 본 연구에서 가치중립은 흔히 오해되듯 완전한 몰가치성을 의미하는 개념이 아니라, 사실과 가치평가를 혼동하지 않으려는 학문적 절제의 원칙을 의미한다.

가치상대주의는 앞 장에서 검토한 1947년 미국인류학회 성명이 전형적으로 보여주듯, 도덕적 판단의 타당성은 그것이 속한 문화적·사회적 맥락 내부에서만 성립하며 문화를 초월한 보편적 기준은 존재하지 않는다는 입장으로 정의한다. 이에 대응하여 보편적 가치는 왈저의 '얇은 도덕' 개념과 누스바움의 핵심 역량 개념을 원용하여, 인간의 존엄성, 생명권, 신체의 온전성 등 문화와 시대를 초월하여 최소한의 합의가 가능한 소수의 핵심 가치로 한정하여 정의한다.

이상의 개념 정의와 관련하여, 본 연구가 사용하는 인접 개념들인 가치중립, 가치상대주의, 문화상대주의, 현재주의, 시대착오 사이의 차이를 분명히 해 둘 필요가 있다. 가치중립과 가치상대주의는 규범적 판단에 대한 태도를 설명하는 개념이다. 가치중립은 사실 진술과 가치판단의 구분을 요구하는 방법론적 원칙이며, 가치상대주의는 문화와 시대를 초월한 판단 기준 자체의 존재를 부정하는 규범적 입장을 의미한다. 문화상대주의는 가치상대주의의 하위 유형으로서, 보편적 가치의 부정 근거를 특히 문화적 차이에서 찾는다는 점에서 보다 좁은 개념이다.

반면, 현재주의와 시대착오는 판단의 가능 여부가 아니라 판단 기준의 시간적 위치와 관련된 개념이다. 현재주의는 현재의 가치와 관점을 규범적 기준으로 삼아 과거를 해석하거나 평가하려는 경향을 의미하며, 시대착오는 그러한 경향이 개별 사례에서 구체화되어 후대에 형성된 지식이나 규범을 근거로 특정한 과거의 사건이나 행위를 평가하는 오류를 가리킨다. 요

컨대 가치중립·가치상대주의·문화상대주의가 판단의 가능성과 근거에 관한 개념이라면, 현재주의와 시대착오는 판단 기준의 시간적 위치에 관련된 개념으로 서로 다른 분석 층위에 속한다. 그럼에도 본 연구에서 이 개념들을 함께 논의하는 이유는 보편적 판단 기준을 부정하는 입장(가치상대주의)과 현재의 기준으로 과거를 해석하거나 평가할 때 발생하는 현재주의와 시대착오의 문제가 함께 작용하여 서론에서 제기한 역사교육의 이중의 딜레마를 구성하기 때문이다.

끝으로 역사의식은 뤼젠(Jörn Rüsen)의 유형학을 토대로 정의한다. 그는 역사의식을 전통적, 전형적, 비판적, 발생적이라는 네 유형으로 구분하였다.[49] 전통적 유형은 역사적 지식을 비판 없이 수용하는 데 머무르며,[50] 전형적 유형은 과거로부터 현재를 위한 교훈과 행위규범을 도출하는 데 초점을 둔다.[51] 비판적 유형은 기존 전통과 권위를 성찰적으로 검토하고 해체하는 기능을 수행한다.[52] 발생적 유형은 역사적 변화와 시간성을 성찰적으로 이해하고 이를 바탕으로 현재와 미래를 지향하는 가장 발전된 형태의 역사의식으로 제시된다.[53] 뤼젠은 이 네 유형을 상호 배타적인 범주가 아니라 각각이 다음 단계의 전제조건이 되는 발달적 연속체로 이해하였다.[54] 이러한 관점은 역사교육은 학생들로 하여금 역사적 변화와 맥락을

---

49) J. Rüsen, “Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development”, P. Seixas, ed., *Theorizing Historical Consciousness* (Toronto: University of Toronto Press, 2004), pp.63-85.

50) Rüsen(2004), p.79.

51) Rüsen(2004), p.79. 전형적 유형은 역사를 통해 행위규범을 이끌어내는 것을 특징으로 하며, 이는 버터필드가 비판한 목적론적·교훈적 역사서술과 상통하는 지점이 있다.

52) Rüsen(2004), p.79. 비판적 유형은 기존의 서술 전통이 전제하는 연속성의 근거 자체에 의문을 제기하는 유형으로 규정된다.

53) Rüsen(2004), p.79. 발생적 유형은 변화 자체를 서술의 원리로 삼아 역사화하는 유형으로 규정된다.

이해하고 다양한 역사적 해석을 성찰하며 이를 바탕으로 책임 있는 가치판단을 형성하도록 돕는 것을 중요한 과제로 삼아야 함을 시사한다. 이상의 논의를 바탕으로 본 연구는 역사의식을 과거와 현재를 시간의 흐름 속에서 이해하고 그 의미를 미래의 삶과 연결하는 역사 이해 방식으로 정의한다.

2. 딜레마의 구조화

위에서 조작적으로 정의한 개념들은 역사교육에서 가치판단을 구성하는 핵심 요소들을 제시하지만, 이들 사이의 관계와 가치판단이 직면하는 딜레마의 구조를 충분히 보여주지는 못한다. 이를 구조화하기 위해서는 역사적 가치판단이 어떠한 시간적 준거를 참조하며, 그 준거와 규범적 기준을 어떠한 태도로 다루는지를 구분하여 살펴볼 필요가 있다.

버터필드의 시대착오 비판은 이러한 분석틀의 한 축을 제공한다. 그의 논의는 과거를 이해하고 판단하는 출발점을 과거의 맥락에 둘 것인가 현재의 관점에 둘 것인가라는 시간적 차원의 문제를 제기한다. 여기에 역사적 가치와 규범을 성찰적으로 검토하는가 그렇지 않은가라는 판단 태도의 차원을 결합하면, 서론에서 제기한 가치판단의 딜레마를 하나의 매트릭스로 재구성할 수 있다. 이 매트릭스는 해석의 기점이 과거(당대의 맥락)에 있는가 현재(오늘의 관점)에 있는가라는 축(가로)과, 판단의 준거에 대한 태도가 성찰적 평가인가 비성찰적 수용인가라는 축(세로)을 교차시켜 구성된다. 아래 <표 1>은 이러한 구조를 도식화한 것이다.

---

54) Rüsen(2004), p.79. 다만 이 발전론적 독해에 대해서는 후속 연구에서 이견도 존재하므로, 본 연구에서는 발전 단계로서보다 '분석적 유형 구분'으로 활용한다.

〈표 1〉 역사교육 가치판단의 딜레마 구조

	해석의 기점: 과거(맥락화 수행)	해석의 기점: 현재(맥락화 생략)
비성찰적 수용(보편 가치 판단 결여)	① 당대 규범의 답습: 과거의 규범·서술을 그대로 수용 →가치 판단 기준의 부재	④ 비성찰적 현재주의: 현재의 통념을 과거에 투사→맥락화와 보편 가치 부재
성찰적 평가(보편 가치 판단)	③ 맥락화 이후 판단: 당대 맥락을 이해한 뒤 보편 가치로 평가하고 현재로 환류→본 연구의 지향점	② 탈맥락적 도덕 평가: 보편 가치로 평가하나 맥락화 없이 적용→시대착오적 평가, 현재주의의 위험

세로축의 '성찰적 평가'는 판단의 준거를 왈저의 '얇은 도덕'과 누스바움의 핵심 역량 접근에서 도출되는 최소한의 보편 가치에 비추어 검토하며 판단하는 것을 뜻한다. 반대로 '비성찰적 수용'은 당대 또는 현재의 규범과 통념을 그러한 검토 없이 받아들이거나 적용하는 것을 뜻한다. 따라서 특정 이념이나 민족주의적 관점에서 강하게 평가하는 서술이라 하더라도, 그 준거가 보편 가치에 비추어 검토되지 않았다면 이 매트릭스에서는 비성찰적 수용에 해당한다. 한편, 가로축은 옳고 그름의 준거가 아니라 행위를 이해하기 시작하는 기점을 가리킨다. 과거는 당대의 맥락에서 행위를 이해하는 맥락화가 수행됨을, 현재는 그것이 생략된 채 현재의 관점에서 곧바로 출발함을 의미한다.

①번 칸(비성찰적 수용×과거)은 과거의 규범과 서술을 비판적으로 검토하지 않고 답습하는 경우이다. 이때 역사적 행위는 당대의 규범과 질서 안에서만 이해되고 평가되므로, 보편 가치에 비추어 성찰하는 판단이 이루어지지 못한다. 그 결과 가치판단은 당대의 규범을 재확인하는 데 그칠 위험, 곧 가치판단 기준이 부재할 위험을 갖는다.

④번 칸(비성찰적 수용×현재)은 현재의 지배적인 담론이나 가치관을 비판적 검토 없이 과거에 그대로 투사하는 경우이다. 실제 역사교육 현장이나 대중의 역사 인식에서는 이러한 사례가 적지 않게 나타난다. 이 경우 과거의 맥락을 이해하는 절차와 준거를 성찰하는 절차가 모두 생략되므로,

역사적 가치판단의 절차적 정당성이 확보되지 못한다.

②번 칸(성찰적 평가 × 현재)은 보편 가치를 준거로 과거를 적극적으로 평가하되, 현재의 관점에서 곧바로 출발하여 당대의 맥락을 이해하는 절차를 생략한 경우이다. 예컨대 조선의 신분제를 인권 침해로 규정하는 데 그치고 당대 사람들이 처했던 조건과 선택지를 살피지 않는 경우가 이에 해당한다. 이러한 평가는 판단에 적극적으로 개입하고 준거를 갖춘다는 점에서 ④번 칸과 구별되지만, 행위자의 조건을 고려하지 않으므로 시대착오적 단죄로 흐를 위험이 있다. 극단화될 경우 버터필드가 비판한 휘그 역사관이나 시대착오의 문제로 이어질 수 있다.

본 연구가 지향점으로 설정하는 것은 ③번 칸, 즉 과거의 맥락에서 출발하되 보편 가치에 의한 성찰적 평가로 나아가는 유형이다. 여기서 현재의 가치와 보편적 가치는 구별할 필요가 있다. 현재의 가치는 특정 시대와 사회에서 형성되고 널리 수용되는 가치와 규범을 의미하며, 그 자체로 보편적 정당성을 갖는 것은 아니다. 반면 본 연구에서 말하는 보편적 가치는 특정 시대나 사회의 통념을 그대로 일반화한 것이 아니라, 인간의 존엄성, 생명, 신체의 온전성 등 역사적·문화적 차이를 넘어 최소한의 규범적 기준으로 정당화할 수 있는 가치로 한정한다. 따라서 현재 사회에서 널리 받아들여지는 가치라는 이유만으로 이를 과거에 그대로 적용해서는 안 되며, 보편적 가치 역시 역사적 맥락에 대한 이해를 거친 뒤 그 적용 가능성과 정당성을 성찰적으로 검토할 필요가 있다.

다만 ③번 칸은 당대의 기준으로 과거를 평가한다는 의미가 아니다. 그렇게 해석하면 그 시대의 규범이 곧 판단의 기준이 되어 역사주의적 상대주의로 귀결될 수 있기 때문이다. 본 연구가 ③번 칸에서 상정하는 판단은 다음 세 단계로 구성된다. 첫째, 행위를 당대의 맥락 속에서 이해하는 맥락화이다. 이 단계는 현재의 기준을 과거에 투사하는 시대착오를 차단한다. 둘째, 맥락화를 통해 확보한 이해를 토대로 최소한의 보편 가치를 준거로

행위를 평가하는 보편 가치에 의한 평가이다. 이 단계는 당대의 규범을 판단의 종착점으로 삼지 않게 한다. 셋째, 평가의 결과를 현재와 미래의 함의로 재구성하는 현재로의 환류이다.

이러한 매트릭스화 작업을 통해 역사교육의 가치판단 딜레마는 더 이상 추상적인 대립으로 남지 않는다. 가치판단 기준의 부재라는 위험(①, ④)과 현재의 기준을 과거에 직접 적용하는 현재주의의 위험(②, ④)은 각각 행과 열이라는 서로 다른 차원의 문제로 구조화되며, ④번 칸은 두 위험이 겹치는 지점으로 나타난다. 그리고 ③번 칸은 이 두 위험을 함께 고려하면서 역사적 판단을 구성할 수 있는 방향을 제시한다. 이러한 구조화는 제Ⅳ장에서 제안할 가치판단의 원리와 절차가 어떠한 문제를 해결하기 위해 설정되는지를 설명하는 이론적 토대가 된다. 즉, 역사적 맥락화는 현재주의와 시대착오의 위험을 완화하고, 보편 가치의 설정은 가치판단 기준의 부재 문제를 극복하기 위한 규범적 기반을 제공하며, 다양한 관점과 근거를 검토하는 절차는 성찰적 판단을 가능하게 하는 조건으로 작용한다.

Ⅳ. 가치판단 기준의 모색

제Ⅲ장에서 구성한 매트릭스는 역사교육에서 가치판단이 직면하는 딜레마의 구조를 진단하는 개념적 장치이다. 그러나 이 매트릭스는 가치판단이 어떠한 원리와 절차를 통해 형성될 수 있는지에 대해서는 구체적으로 제시하지는 않는다. 본 장은 이 한계를 보완하기 위해, 가치판단을 구성하기 위한 다섯 가지 원리–보편성 원리, 맥락화 원리, 다중관점 원리, 절차적 합리성 원리, 성찰적 균형 원리–를 제안한다. 이 다섯 원리는 개별적으로 병렬된 목록이 아니라, 역사적 가치판단 과정이 형성되는 과정에서 서로 영향을 주고받는 상호의존적 원리 체계를 구성한다.

1. 보편성 원리

제Ⅲ장의 매트릭스에서 ①번 칸(비성찰적 수용 × 과거)은 과거의 규범과 전통을 비판적으로 검토하지 못하고 수용함으로써, 역사적 행위에 대한 성찰적 가치판단이 이루어지지 못하는 위험을 나타낸다. 이러한 위험을 극복하기 위해서는 역사적 맥락에 대한 이해와 함께, 어떠한 상황에서도 검토의 대상이 되어야 할 최소한의 규범적 기준이 필요하다. 본 연구에서 보편성 원리는 이러한 최소한의 판단 기준선을 제공하는 역할을 한다.

보편성 원리의 철학적 근거는 인간 존엄성에 기초한 보편주의적 윤리 논의에서 찾을 수 있다. 칸트의 정언명령은 인간을 단순한 수단이 아닌 목적으로 대해야 한다는 원칙을 제시하였으며, 이후 국제인권 담론은 이러한 인간 존엄성의 관념을 생명권, 신체의 온전성, 고문과 노예제의 금지와 같은 구체적 규범으로 발전시켜 왔다.[55]

그러나 본 연구는 이러한 보편주의를 특정한 도덕 체계 전체를 역사적 판단의 기준으로 적용하는 방식으로 이해하지 않는다. 오히려 왈저의 '얇은 도덕(thin morality)' 개념을 활용하여, 다양한 문화와 역사적 맥락에서도 최소한으로 공유될 수 있는 제한적 보편성으로 재구성한다. 왈저에 따르면 도덕은 구체적 사회와 문화 속에서 형성되는 '두꺼운 도덕(thick morality)'을 기본으로 하며, 얇은 도덕은 서로 다른 문화적 맥락을 넘어서는 최소한의 공통 규범으로 나타난다.[56] 이러한 관점은 문화적 차이를 인정하면서도 극단적인 인권 침해를 정당화할 수 없다는 점을 설명하는 데 유용하다. 또한 누스바움의 핵심 역량 접근 역시 인간다운 삶의 조건을 적극적으로 제시한다는 점에서 왈저의 얇은 도덕과 동일한 층위에 있지는

55) I. Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*(Riga: Johann Friedrich Hartknoch, 1785); United Nations General Assembly, Universal Declaration of Human Rights(1948).

56) Walzer(1994), 제1장.

않다. 다만 인간 존엄을 실질적으로 보장하기 위해 필요한 조건을 탐색한다는 점에서 본 연구가 보편적 가치의 경계를 검토하는 데 참고할 수 있는 논의를 제공한다.

그렇다면 역사적 가치판단에서 적용할 수 있는 '얇은 보편적 가치'의 내용은 무엇인가? 본 연구는 이를 특정한 가치체계 전체가 아니라, 서로 다른 윤리적 전통과 국제적 규범에서 반복적으로 확인되는 최소한의 공통 기준으로 한정한다. 이를 위해 본 연구는 두 가지 기준을 적용한다. 첫째, 철학적 수렴성 기준이다. 이는 의무론·자유주의적 정의론·공리주의·국제기구의 정책 담론·인정이론 등 서로 다른 출발점을 가진 철학적 윤리적 전통들이 어떤 동일한 지점에서 공통적으로 수렴하는가를 살피는 것이다. 이들 여러 전통이 우연히 같은 결론에 이른다면, 이는 해당 가치가 특정 학파나 문화의 자의적 산물이 아니라는 점을 뒷받침하는 하나의 정당화 근거가 된다. 둘째, 국제 규범적 승인 기준이다. 이는 특정 가치의 침해가 국제사회에서 강행규범(jus cogens)으로 인정되는 수준에 해당하는지 여부를 검토하는 것이다.[57] 이러한 두 기준은 특정 문화나 철학 전통의 가치관을 보편적 기준으로 일방적으로 확대하는 위험을 줄이는 역할을 한다. 이 두 기준을 적용하여 정치철학·윤리학에서 문화적 차이를 넘어 수렴적으로 제시되어 온 후보들을 종합한 결과는 <표 2>와 같다.[58]

---

57) International Law Commission, Draft Conclusions on Identification and Legal Consequences of Peremptory Norms of General International Law(Jus Cogens), with Commentaries(2022); Vienna Convention on the Law of Treaties, Opened for signature 23 May 1969, 1155 UNTS 331(entered into force 27 January 1980), Art. 53.

58) 여기서 각 논의와 가치 범주의 관계는 해당 이론이나 규범 체계의 전체 내용을 그대로 역사적 판단에 적용한 것이 아니라, 그 핵심적인 논의에서 역사적 판단에 적용할 수 있는 최소한의 규범적 요구를 추출하여 본 연구의 목적에 맞게 재구성한 것이다.

〈표 2〉 얇은 보편적 가치(thin values)의 이론적 근거와 본 연구의 분류

이론적 전통	대표 학자	핵심 주장	본 연구의 분류
의무론	칸트(Immanuel Kant)	인간은 목적 그 자체이며 결코 수단으로만 취급되어서는 안 된다.	불가침선(인간 존엄·신체 온전성)
자유주의적 정의론	롤스(John Rawls)	기본적 자유(정치적·양심적·표현의 자유)는 모두에게 평등하게 보장되어야 한다.	불가침선과 맞닿는 경계(신체 안전과 결부된 부분)
공리주의	밀(John Stuart Mill)	타인에게 해악을 끼치지 않는 것이 자유의 한계이다(해악 원칙).	불가침선(해악·폭력의 금지)
국제기구 정책담론	유엔개발계획(UNDP)	국가 안보가 아니라 개인의 안전—굶주림·질병·폭력으로부터의 안전—을 우선한다(인간안보).	불가침선(생명·신체의 안전)
인정이론	호네트(Axel Honneth)	부당한 배제와 차별은 그 자체로 인간 존엄을 훼손한다.	불가침선과 두꺼운 층위의 경계(차별 금지는 포함, 적극적 인정 요구는 제외)
담화윤리	하버마스(Jürgen Habermas)	모든 이가 평등하게 논의에 참여할 수 있는 조건이 보장되어야 한다.	두꺼운 층위(맥락화·절차적 합리성의 논의 대상)
역량 접근	누스바움(Martha Nussbaum)	인간다운 삶을 위한 핵심 역량(교육, 건강, 놀이, 문화 등)이 보장되어야 한다.	두꺼운 층위(맥락화·절차적 합리성의 논의 대상)
수렴 결과	**(종합)**	**다섯 전통이 독립적으로 인간 존엄·생명·신체의 온전성·폭력 금지에서 공통적으로 수렴함**	**불가침선의 최종 구성 요소**

<표 2>의 수렴 결과에서 알 수 있듯이 여러 전통들이 공통적으로 강조하는 핵심 가치는 인간 존엄성, 생명의 보호, 신체의 온전성, 폭력과 잔혹한 처우의 금지로 정리될 수 있다. 칸트의 존엄성 논의는 인간을 수단화할 수 없다는 원칙을 제시하며, 롤스(John Rawls)는 기본적 자유(정치적 자유, 양심의 자유, 표현의 자유)와 인간을 동등한 도덕적 주체로 대우해야 한다는

원칙을 강조한다.[59] 밀(John Stuart Mill)은 타인에게 해악을 끼치지 않는 한도를 자유의 한계로 설정하는 해악 원칙을 통해 불필요한 폭력과 고통의 금지를 정식화하였다.[60] 한편, 유엔개발계획(UNDP)의 인간안보 논의는 국가가 아니라 개인의 생명과 안전을 보호의 중심에 두며, 굶주림·질병·폭력으로부터의 안전을 보편적 가치로 제시하였다.[61] 호네트(Axel Honneth)의 인정이론은 부당한 배제와 차별이 인간 존엄을 훼손한다는 점을 강조하였다.[62] 하버마스의 의사소통 윤리처럼 정당한 판단 형성의 절차적 조건을 강조하거나, 누스바움의 핵심 역량처럼 인간다운 삶의 적극적 조건을 강조하는 논의도 있으나,[63] 이는 그 실현 방식이 사회·시대에 따라 상당히 달라질 수 있다는 점에서 '두꺼운' 층위에 더 가깝다.

따라서 본 연구는 왈저의 얇은 도덕을 보편성 원리의 이론적 틀로 활용하되, 역사교육에서 적용가능한 실질적 내용은 인간 존엄성에 기초한 생명권, 신체의 온전성, 폭력과 비인간적 처우의 금지로 한정한다. 이를 바탕으로 이러한 최소한의 보편적 가치를 잠정적인 '판단 불가침선(non-negotiable floor)'으로 규정한다. 반면 정치적 참여, 사회적 인정, 인간다운 삶의 적극적 조건과 같은 항목은 그 자체로 중요한 가치이지만 문화·시대에 따라 구현 방식이 크게 달라질 수 있으므로, 본 연구의 불가침선에는

---

59) J. Rawls, *A Theory of Justice* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971), 제2장(§11-§14) 기본적 자유의 우선성 논의.

60) J. S. Mill, *On Liberty* (London: John W. Parker and Son, 1859), 제1장.

61) UNDP, *Human Development Report 1994: New Dimensions of Human Security* (New York: Oxford University Press, 1994), pp.22-23.

62) A. Honneth, *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*, trans. J. Anderson(Cambridge, MA: MIT Press, 1995).

63) J. Habermas, *Moral Consciousness and Communicative Action*, trans. C. Lenhardt & S. W. Nicholsen(Cambridge, MA: MIT Press, 1990); M. C. Nussbaum, *Women and Human Development* (2000), pp.78-80의 핵심 역량 목록 참조.

포함시키지 않고 맥락화 원리 및 절차적 합리성 원리의 논의 대상으로 남겨둔다.

역사교육에서 보편성 원리는 이러한 '판단 불가침선'을 통해 구현된다. 예컨대 노예제, 집단학살, 전쟁범죄와 같은 소재를 다룰 때, 교사는 "당시에는 이 행위를 어떠한 법과 규범으로 규정했는가"라는 맥락적 질문과 "그럼에도 이 행위가 인간의 신체적 온전성과 생명을 침해하였는가"라는 불가침적 질문을 명확히 구분하여 제시할 필요가 있다. 전자는 후술할 맥락화 원리의 영역에 속하지만, 후자는 어떠한 맥락화로도 유보될 수 없는 보편성 원리의 영역에 속한다는 점을 학생들이 인식하도록 지도하는 것이 관건이다.

이러한 제안에 대해서는 두 가지 반론이 예상된다. 첫째는 무엇이 '얇은' 보편적 가치에 속하는지 그 경계 자체가 결국 문화마다 다르게 설정될 수밖에 없어 이 원리 역시 은폐된 형태의 상대주의에 불과하다는 반론이다. 그러나 이러한 지적은 오히려 본 연구가 이 원리를 '두꺼운' 보편주의가 아니라 의도적으로 '얇은' 보편주의로 좁게 설정한 이유를 뒷받침한다. 목록의 경계에 대한 지속적 논쟁 가능성을 인정하는 것과 그 목록 자체가 무의미하다고 결론짓는 것은 별개의 문제이며, 왈저 역시 얇은 도덕이 두꺼운 맥락 위에서만 예외적으로 표면화된다고 보았을 뿐 그것의 실재 자체를 부정한 것은 아니었다.[64] 둘째는 보편적 가치를 설정하는 행위 자체가 서구 중심적 개념틀을 다른 문화의 역사에 투사하는 문화제국주의에 해당한다는 허스코비츠가 1947년에 제기한 유형의 우려이다.[65] 그러나 이 우려는 구체적이고 상세한 가치체계 전체를 강제하는 '두꺼운' 보편주의에는 정당하게 적용될 수 있으나, 신체적 온전성이나 생명권과 같은 극히 제한

64) M. Walzer, *Thick and Thin* (1994), 제1장.

65) American Anthropological Association, "Statement on Human Rights", *American Anthropologist*, 49(4)(1947), p.539.

된 목록에는 그 설득력이 현저히 약화된다. 오히려 1999년 미국인류학회 스스로가 입장을 선회한 사실이 시사하듯,[66] 완전한 상대주의가 논리적으로 귀결시키는 문제—모든 인권침해가 문화적으로 정당화될 수 있다는 결론—가 더 심각한 위험으로 남는다. 셋째는 <표 2>의 범주 가운데 어디까지를 불가침선에 포함하고 어디부터를 제외할 것인지, 그 경계 설정 자체가 자의적이지 않느냐는 반론이다. 이 반론은 본 연구도 전적으로 수긍한다. 신체의 온전성과 생명이라는 핵심조차 경계 사례(예: 정당방위, 안락사)에서는 논쟁의 여지가 남으며, 참여·인정과 같은 항목을 완전히 배제한 결정도 잠정적인 것에 불과하다. 다만 이러한 미확정성은 본 연구가 채택하는 성찰적 균형 원리에 따라 새로운 논의와 사례를 통해 지속적으로 재검토되어야 할 대상이지, 목록 자체를 포기할 이유는 되지 않는다.

이러한 경계 사례들이 실제 수업 상황에서 문제가 될 때 교사가 일차적으로 참조할 수 있는 절차적 우선순위도 이론적 차원에서나마 간략하게 제시해 둘 필요가 있다. 첫째, 하나의 불가침선 내부에서 상충하는 두 요구가 충돌하는 경우(예: 정당방위 상황에서 가해자의 생명권과 피해자의 신체적 온전성)에는, 하버마스적 담화 조건—그 물리력의 행사가 대안적 소통·회피 수단이 모두 소진된 상황에서 최후 수단으로만 동원되었는가—을 일차적 판별 기준으로 제안한다.[67] 둘째, 국가 권력에 대한 혁명적 폭력(예: 프랑스 혁명, 4·19 혁명 당시의 폭력)처럼 불가침선의 침해(생명·신체의 훼손)와 또 다른 보편적 가치(억압에 대한 저항권, 자기결정권)가 충돌하는 경우에는, 제Ⅳ장 제4절에서 다룰 절차적 합리성 원리가 개입하여 그 대의

66) American Anthropological Association, “Declaration on Anthropology of Human Rights”(1999).

67) J. Habermas, *Moral Consciousness and Communicative Action*, trans. C. Lenhardt & S. W. Nicholsen(Cambridge, MA: MIT Press, 1990), 특히 담화윤리의 이상적 발화 조건에 관한 제3장 논의 참조.

의 정당성과 그 대의를 실현하는 수단의 정당성을 구분하여 논증하도록 안내한다. 이에 대한 보다 구체적인 검토는 후속 논문의 과제로 남겨둔다.

2. 맥락화 원리

보편성 원리만으로는 제Ⅲ장 매트릭스의 ②번 칸(성찰적 평가 × 현재)이 나타내는 위험, 즉 역사적 맥락에 대한 이해 없이 현재의 기준을 과거에 직접 적용하는 현재주의와 시대착오의 위험을 방지하기 어렵다. 맥락화 원리는 판단에 앞서 반드시 당대의 조건에 대한 이해를 선행시킬 것을 요구함으로써 이러한 위험을 견제한다.

이 원리의 이론적 근거는 뤼젠과 콜링우드의 역사 이해론에서 찾을 수 있다. 뤼젠은 발생적 역사의식이 역사적 변화를 그 시대의 맥락 속에서 이해하고, 이를 토대로 현재와 미래의 의미를 구성하는 역사 이해 방식이라고 보았다. 콜링우드의 재연설은 역사 이해를 과거 행위자의 사고를 그가 처한 상황 속에서 재연하는 과정으로 보았으며, 이러한 재연 속에서 맥락적 이해와 비판적 평가는 서로 분리되지 않는 하나의 역사 이해 행위로 이루어진다고 보았다. 본 연구는 이러한 통찰을 역사교육의 절차로 재구성하여, 학생들이 성급한 현재주의를 피할 수 있도록 먼저 역사적 맥락을 충분히 이해한 뒤 그 이해를 토대로 가치판단을 수행하도록 제안한다.

아울러 버터필드의 휘그 역사관 비판과 피셔가 정식화한 '현재를 과거에 투사하는 오류(nunc pro tunc)'[68]는 맥락화를 생략한 판단이 낳는 위험을 구체적으로 보여주며, 캐나다 역사적 사고 프로젝트의 '윤리적 차원'—역사적 인물이 행위했던 당대의 윤리적 틀을 이해하되 현대 기준의 소급 적용

68) H. Butterfield, *The Whig Interpretation of History* (London: G. Bell and Sons, 1931); D. H. Fischer, *Historians' Fallacies: Toward a Logic of Historical Thought* (New York: Harper & Row, 1970).

을 경계해야 한다는 규정[69]—은 이 원리의 교육학적 적용으로 이해될 수 있다.

이 원리를 수업에 구체적으로 어떻게 적용할 것인지—예컨대 '맥락 재구성 단계'를 어떤 절차와 자료로 구현할 것인지—는 소재의 성격에 따라 크게 달라질 수 있으므로, 그 구체적 실행 방안은 별도의 연구를 통해 다룰 필요가 있다. 다만 그 일반적 방향만을 밝히면, 역사적 결정을 평가하기에 앞서 학생들이 당대에 이용 가능했던 정보, 당대의 지배적 규범, 행위자가 처했던 제약을 먼저 재구성하는 과제를 수행하도록 하는 것이 골자이며, 이는 역사적 감정이입—행위자의 관점이 특정 상황에서 실제로 그의 행위에 어떻게 영향을 미쳤는가를 이해하는 능력[70]—을 수업 절차 속에 구현하는 하나의 방식이라 할 수 있다.

이 원리에 대해서는, 맥락화를 지나치게 강조할 경우 결국 "그 시대에는 그것이 정상이었다"는 식의 면죄부로 흐르게 되어 사실상 ①번 칸(당대 규범의 답습)으로 회귀하는 것이 아니냐는 반론이 제기될 수 있다. 그러나 이러한 반론은 맥락화 원리가 독립적으로 작동한다고 가정할 때에만 성립한다. 본 연구가 제안하는 다섯 원리는 개별적으로가 아니라 결합적으로 작동하도록 설계되어 있으며, 맥락화는 판단을 대체하는 절차가 아니라 판단에 선행하는 이해의 단계일 뿐이다. 콜링우드가 명시하였듯 재연은 그 자체로 비판적 평가를 내포하며,[71] 맥락화 이후에는 반드시 보편성 원리에 의한 최종 검토가 뒤따르도록 구조화되어 있다. 이러한 구조는 맥락화가 역사적 행위를 무비판적으로 정당화하는 방향으로 귀결되지 않도록 하는

---

69) "Historical Thinking Concepts", The Canadian Encyclopedia, s.v. "The Ethical Dimension", https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/historical-thinking-concepts(검색일자: 2026.07.09.).

70) P. Lee & R. Ashby(2000)의 논의 참조.

71) R. G. Collingwood, *The Idea of History*(1946), Epilegomena, §5.

절차적 장치로 기능한다.

3. 다중관점 원리

맥락화가 역사적 행위가 이루어진 당대의 조건을 이해하는 절차라면, 다중관점은 그 조건과 사건을 둘러싼 다양한 행위자·사료·해석의 관점을 비교·검토함으로써 특정한 관점에 대한 편향을 완화하고 성찰적 이해를 가능하게 하는 절차이다. 맥락화는 역사적 판단에 필수적인 절차이지만, 그 과정이 특정 행위자나 집단의 관점에만 편중될 경우, 그 관점을 역사적 사실 전체로 일반화하는 또 다른 편향에 빠질 위험이 있다. 다중관점 원리는 서로 다른 행위자와 집단의 관점을 함께 검토함으로써 이러한 한계를 보완한다.

스트래들링은 다중관점을 역사학의 탐구 방법을 역사교육에 적용하여 사건·인물·역사적 변화를 서로 다른 관점에서 이해하고 해석하도록 하는 접근이자 그러한 성향으로 정의한다.[72] 그는 그 핵심이 학생들이 자신의 관점 또한 문화적·사회적 맥락 속에서 형성된 하나의 관점임을 자각하고 성찰하는 데 있다고 강조한다.[73] 이는 역사적 사실의 선택과 해석에는 관점이 필연적으로 개입한다는 카(E. H. Carr)의 논의와도 맞닿아 있다.[74] 이러한 점은 역사 이해가 단일한 관점이 아니라 다양한 관점을 비교·검토하는 과정을 필요로 함을 시사한다.

수업에서 이 원리를 어떤 사료와 발문으로 구현할 것인지에 대한 구체

---

72) R. Stradling, *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers* (Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003), p.14.

73) 본 연구에서는 이러한 다중관점의 적용 범위를 구체화하기 위해 관점을 크게 당대 행위자·집단의 위치와 경험에 따른 관점과 후대의 역사가나 사회가 동일한 사건을 해석하고 기억하는 관점으로 구분한다. 전자는 역사적 행위가 이루어진 상황과 행위자의 조건을, 후자는 동일한 사건에 대한 역사적 해석과 기억의 형성 과정과 그 근거를 검토하는 데 기여한다.

74) E. H. Carr, *What is History?* (London: Macmillan, 1961).

적 방안은 후속 연구를 통해 제시한다. 다만 일반적 원리로서는, 하나의 쟁점에 대해 두 개 이상의 상충하는 1차 사료 또는 서술을 병치하여 제시하고 학생들로 하여금 각 관점이 어떤 입장에서 형성되었는지를 분석하게 하는 방식이 요청되며, 이때 교사 역시 자신의 해석이 가능한 여러 해석 가운데 하나임을 명시적으로 밝히는 것이 스트래들링이 강조한 성찰적 다중관점의 핵심 요건이다.[75]

이 원리에 대해서는 모든 관점을 동등하게 병치할 경우 결국 각자의 관점이 다 옳다는 상대주의로 귀결되어 보편성 원리와 정면으로 충돌하는 것이 아니냐는 반론이 제기될 수 있다. 그러나 다중관점 원리가 요구하는 것은 모든 관점의 '존재'를 인정하라는 것이지 모든 관점의 '타당성'이 동등하다고 주장하는 것이 아니다. 스트래들링 자신도 관점들을 단순히 나열하는 데 그치지 않고 그것들이 서로 어떻게 관계 맺는지를 분석적으로 검토하도록 요구하였으며,[76] 이러한 분석적 절차는 뒤이어 적용되는 절차적 합리성 원리와 보편성 원리를 통해 그 타당성과 규범적 정당성이 검토된다. 요컨대 다중관점은 판단을 위한 자료의 폭을 넓히는 절차이지 판단 자체를 무효화하는 절차가 아니라는 점에서 그 반론은 다른 원리와의 결합 없이 이 원리만을 고립적으로 적용했을 때 발생하는 오해라고 할 수 있다.

4. 절차적 합리성 원리

앞의 세 원리－보편성, 맥락화, 다중관점－는 역사적 가치판단에 필요한 최소한의 규범적 기준과 역사적 이해의 절차를 제시한다. 그러나 이러한 요소들이 실제로 하나의 역사적 가치판단으로 연결되기 위해서는, 학생이 어떠한 근거와 논증 과정을 거쳐 결론에 도달하였는지를 검토할 수 있는

75) R. Stradling(2003), p.14.
76) Stradling(2003).

절차가 필요하다. 절차적 합리성 원리는 보편성 원리가 제시한 최소한의 규범적 기준, 맥락화 원리가 요구하는 역사적 이해, 다중관점 원리가 요구하는 다양한 관점의 검토를 하나의 논증 과정 속에서 종합하여 역사적 가치판단의 정당성을 확보하는 기능을 수행한다.

이 원리의 핵심 통찰은 역사적 가치판단의 정당성을 결론 자체보다 그 결론에 이르는 논증 과정의 타당성에서 찾는다는 데 있다. 동일한 역사적 사건이라 하더라도 학생들이 서로 다른 결론에 도달할 수 있다. 중요한 것은 어떠한 결론에 도달했는가가 아니라 그 결론이 충분한 역사적 근거와 일관된 논증을 통해 도출되었는가이다. 이러한 관점은 역사적 가치판단을 단순한 도덕적 직관이나 개인적 의견의 표현이 아니라, 일정한 절차를 통해 학습하고 평가할 수 있는 역사적 사고의 한 형태로 이해한다는 점에서 의의를 지닌다.

이러한 관점은 캐나다 역사적 사고 벤치마크 연구가 '도덕적 차원'을 증거 활용, 인과성, 역사적 중요성과 마찬가지로 별도의 역사적 사고 기능으로 설정한 점과도 상통한다.[77] 이 연구는 역사적 가치판단 역시 일정한 사고 절차와 숙련도를 갖춘 학습 가능한 능력으로 이해하며, 학생들이 역사적 근거를 바탕으로 자신의 판단을 정당화하도록 요구한다. 이는 역사적 가치판단 역시 명시적인 교수·학습과 평가의 대상이 될 수 있음을 시사한다. 또한 국내 역사교육론에서 판단력을 지도할 때 학생이 자신의 판단을 절대적 진리가 아니라 하나의 해석 가능한 견해로 인식하도록 해야 한다는 논의 역시, 결론의 확정성보다 판단 과정의 성실성과 논증의 타당성을 중시하는 절차주의적 관점과 맥을 같이한다.

이러한 절차 중심적 관점은 채프먼의 역사적 인과 추론 연구와도 연결

77) C. Peck & P. Seixas, "Benchmarks of Historical Thinking: First Steps", *Canadian Journal of Education*, 31(4)(2008), pp.1015-1038.

된다. 채프먼은 역사적 설명이 단순한 의견이나 사실의 나열이 아니라, 역사적 증거를 토대로 원인과 결과의 관계를 논리적으로 구성하는 논증 과정이라고 보았다. 또한 그는 이러한 논증 과정이 학생들에게 명시적으로 교수·학습될 수 있으며, 그 타당성 역시 평가의 대상이 될 수 있음을 강조하였다.[78] 그의 논의는 역사적 인과 설명을 대상으로 한 것이지만, 역사적 가치판단 역시 역사적 근거와 보편적 판단 기준을 연결하여 자신의 판단을 정당화하는 논증 과정을 요구한다는 점에서 중요한 시사점을 제공한다. 이런 관점에서 절차적 합리성은 학생들이 역사적 근거에 기초하여 자신의 가치판단을 논증하고 정당화하는 능력이며, 실제 역사 수업에서 명시적으로 교수·학습되고 평가될 수 있는 역사적 사고의 한 영역으로 이해할 수 있다.

이 원리를 실제 수업과 평가로 구현할 때에는 학생들이 어떠한 결론에 도달하였는가보다 그 결론에 도달하는 과정이 역사적 가치판단의 절차를 충실히 따랐는가를 중심에 둘 필요가 있다. 다시 말해, 특정 인물이나 사건 등을 긍정적으로 평가하였는지 부정적으로 평가하였는지와 같은 결론 자체에 평가의 중심을 두기보다는, 학생들이 자신의 판단을 어떠한 절차와 근거를 통해 형성하고 정당화하였는지를 핵심 평가 대상으로 삼는 것이 바람직하다. 이를 위한 주요 평가 준거는 다음과 같다. 첫째, 판단 이전에 당대의 사회적, 정치적, 문화적 맥락을 충분히 재구성하였는가? 둘째, 서로 다른 행위자와 집단, 그리고 상충하는 사료와 해석을 비교, 검토하였는가? 셋째, 인간 존엄과 생명권 등 보편적 원리가 제시하는 판단불가침선을 자

78) A. Chapman, “Camels, Diamonds and Counterfactuals: A Model for Teaching Causal Reasoning”, *Teaching History*, 112(2003), pp.46-53. 인과 추론을 대상으로 한 논의이나, 역사적 논증이 임의적 견해의 나열이 아니라 근거와 결론 사이의 정합성을 갖춘 구조로 재구성·평가될 수 있음을 보여준다는 점에서 절차적 합리성 원리에 시사하는 바가 크다.

신의 판단 과정에서 명시적으로 고려하였는가? 넷째, 이러한 요소들을 종합하여 자신의 판단을 역사적 근거와 연결하고, 가능한 반론까지 고려하면서 일관된 논증으로 정당화하였는가? 이러한 접근은 학생들이 하나의 정답을 찾기보다 역사적 근거에 기초하여 자신의 판단을 논증하고 성찰하는 능력을 기르는 데 초점을 둔다는 점에서 역사교육에서 가치판단을 역사적 사고의 일부로 다루려는 본 연구의 문제의식과도 부합한다.

이 원리에 대해서는, 절차의 타당성만 확보된다면 어떠한 결론도 정당화될 수 있는가 하는, 다시 말해 절차주의가 또 다른 형태의 상대주의로 귀결되는 것이 아니냐는 반론이 제기될 수 있다. 그러나 절차적 합리성 원리는 독립적으로 작동하는 것이 아니라 보편성 원리가 제시하는 최소한의 규범적 기준 아래 작동하도록 설계되어 있다. 논증 절차가 아무리 충실해도 보편성 원리가 설정한 불가침선—예컨대 집단학살에 대한 정당화—을 침해하는 결론은 그 절차적 타당성 여부와 무관하게 허용되지 않는다. 따라서 이 원리가 보장하는 개방성은 모든 결론에 대한 무제한적 허용이 아니라, 보편적 원리가 허용하는 범위 안에서 역사적 근거와 논증에 기초한 복수의 합리적 결론이 성립할 수 있음을 인정하는 데 있다. 따라서 앞서의 반론은 절차적 합리성 원리를 다른 원리들과 분리하여 이해할 때 제기될 수 있는 우려이며, 본 연구가 제안하는 다섯 원리의 통합적 구조에서는 그대로 성립하기 어렵다.

5. 성찰적 균형 원리

지금까지 제시한 네 가지 원리는 역사적 가치판단의 기준과 절차를 설명하지만, 자칫 고정된 단계나 일회적인 판단 과정으로 이해될 위험이 있다. 그러나 실제의 역사적 가치판단은 새로운 사료와 해석, 관점이 제시될 때마다 기존의 판단을 끊임없이 수정하고 재구성하는 과정이다. 성찰적 균

형 원리는 앞서 제시한 네 원리가 고정된 절차가 아니라 지속적인 수정과 조정을 전제로 작동함을 밝힘으로써, 본 연구가 제안하는 역사적 가치판단의 원리 전체를 역동적인 과정으로 이해하도록 하는 역할을 한다.

이 원리의 이론적 근거는 롤스(John Rawls)의 '반성적 평형(reflective equilibrium)' 개념에서 찾을 수 있다. 롤스는 일반 원칙과 구체적 사례에 대한 숙고된 판단(considered judgments)을 반복적으로 조정하여 양자가 상호 정합적인 상태에 이를 때까지 수정해 나가는 방법을 제시하였다.[79] 특히 다니엘스(Norman Daniels)가 구분한 '좁은 반성적 평형'과 '넓은 반성적 평형'은 후자가 배경 이론과 경험적 지식까지 포함하여 정합성을 검토한다는 점에서 본 연구에 중요한 이론적 시사점을 제공한다.[80] 즉 역사적 가치판단은 개별 사례에 대한 판단을 보편성 원리, 맥락화 원리, 다중관점 원리, 절차적 합리성 원리에 비추어 지속적으로 검토하고, 새로운 사료와 해석, 관점이 제시될 때마다 앞서 제시한 네 가지 원리에 비추어 기존의 판단을 재검토하고 수정, 정교화해 나가는 과정으로 이해될 수 있다. 이러한 반복적인 조정 과정을 통해 역사적 가치판단의 정합성을 높여 가는 것이 본 연구에서 말하는 성찰적 균형의 의미이다.

이 원리를 단원 설계 차원에서 구체적으로 어떻게 구현할 것인지—예컨대 재판단의 기회를 어느 시점에 어떤 형태로 배치할 것인지—에 대해서는 후속 논문에서 다룬다. 다만 그 일반적인 방향은 단원 초반에 학생들이 잠정적 가치판단을 내리게 한 뒤, 새로운 사료나 해석, 관점이 추가로 제시될 때마다 자신의 판단을 재검토하고 수정하는 기회를 반복적으로 제공하는 데 있다. 또한 최종 평가에서도 학생들이 어떠한 결론에 도달하였는가보다

---

79) J. Rawls, *A Theory of Justice* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971), 특히 §4, §9.

80) N. Daniels, "Wide Reflective Equilibrium and Theory Acceptance in Ethics", *Journal of Philosophy*, 76(5)(1979), pp.256-282.

새로운 사료와 해석, 관점을 반영하여 자신의 판단을 얼마나 합리적으로 수정하고 정교화했는지를 중요한 성취 기준으로 삼는 것이 바람직하다.

이 원리에 대해서는 판단이 계속 수정될 수 있다면 학생들은 결국 어떠한 확고한 결론에도 도달하지 못한 채 우유부단에 머무르게 되는 것이 아니냐는 반론이 제기될 수 있다. 그러나 반성적 평형은 무한한 판단 유보를 의미하지 않는다. 롤스가 이 개념을 정의의 원칙을 정당화하기 위한 방법으로 제시하였듯이,[81] 성찰적 균형 역시 특정 시점에서는 충분한 근거에 기초한 잠정적인 결론에 도달하는 것을 목표로 한다. 다만 그 결론은 새로운 증거와 논거가 제시될 경우 언제든지 재검토될 수 있다는 인식적 개방성을 전제한다. 이러한 의미에서 성찰적 균형은 우유부단을 의미하는 것이 아니라, 뤼젠이 비판적 역사의식에서 강조한 지속적 자기성찰의 기능을 역사적 가치판단의 과정 속에 절차적으로 구현한 것으로 이해할 수 있다.

6. 다섯 원리의 유기적 관련성

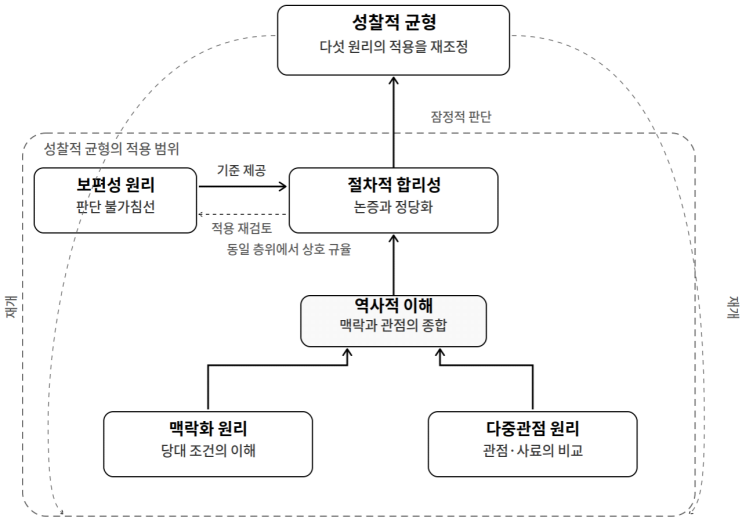
이상에서 제시한 다섯 원리는 서로 독립적으로 적용되는 규범이나 절차의 목록이 아니라, 역사적 가치판단을 하나의 정합적인 과정으로 구성하는 상호 의존적 원리들이다. 이들 원리의 관계는 <그림 1>과 같이 역사적 이해의 형성, 논증과 정당화, 그리고 지속적인 재조정이 순환적으로 이루어지는 구조로 이해할 수 있다.[82]

---

81) J. Rawls(1971), §9.

82) <그림 1>은 제Ⅱ장과 제Ⅲ장에서 검토한 논의를 바탕으로 본 연구자가 다섯 원리의 기능적 관계를 재구성한 이론적 모형이다.

〈그림 1〉 역사적 가치판단을 위한 다섯 원리의 순환적 적용 구조



먼저 맥락화 원리와 다중관점 원리는 역사적 가치판단에 앞서 역사적 이해를 구성하는 토대를 마련한다. 맥락화 원리는 역사적 행위가 이루어진 당대의 사회·정치·문화적 조건을 이해하도록 함으로써 현재의 기준을 과거에 성급히 투사하는 현재주의를 방지한다. 다중관점 원리는 동일한 사건에 대한 다양한 행위자와 집단, 그리고 상이한 사료와 해석을 비교·검토하게 함으로써 특정 관점에 대한 편향을 완화한다. 두 원리는 서로 다른 기능을 수행하지만, 함께 작동함으로써 학생들이 역사적 사건을 보다 입체적으로 이해하도록 하는 역사적 이해의 기반을 형성한다.

이와 같이 형성된 역사적 이해는 절차적 합리성 원리를 통해 하나의 역사적 가치판단으로 조직된다. 절차적 합리성 원리는 맥락화와 다중관점을 통해 확보한 역사적 이해를 토대로 학생들이 자신의 판단을 역사적 근거와 연결하여 논리적으로 논증하고 정당화하도록 요구한다. 따라서 역사적 가치판단의 타당성은 특정한 결론 자체보다, 역사적 근거와 논증 과정이 얼

마나 일관되고 정합적으로 구성되었는가에 의해 평가된다.

보편성 원리는 이러한 논증 과정 전체에 적용되는 최소한의 규범적 기준으로 기능한다. 보편성 원리는 인간 존엄에 기초한 생명권, 신체의 온전성, 폭력과 비인간적 처우의 금지라는 판단 불가침선을 제시함으로써, 역사적 맥락이나 다양한 관점에 대한 이해가 어떠한 경우에도 인간 존엄의 침해를 정당화하는 방향으로 귀결되지 않도록 한다. 동시에 절차적 합리성을 통해 도출된 판단 역시 이러한 최소 기준에 비추어 그 적용의 적절성을 지속적으로 점검받게 된다.

마지막으로 성찰적 균형 원리는 앞의 네 원리의 적용 전체를 지속적으로 재조정하는 메타 원리(meta-principle)로 기능한다. 역사적 가치판단은 새로운 사료와 해석, 관점이 제시될 때마다 기존의 역사적 이해와 논증, 그리고 보편성 원리의 적용 방식을 함께 재검토할 필요가 있다. 성찰적 균형은 이러한 반복적인 검토와 조정을 통해 다섯 원리가 고정된 절차가 아니라 새로운 증거와 논의에 개방된 역동적 체계로 작동하도록 한다. 이처럼 성찰적 균형은 역사적 가치판단의 특정 단계를 추가하는 원리가 아니라, 전체 판단 과정에 시간성과 자기 수정 가능성을 부여하는 원리라고 할 수 있다.

이러한 관계를 종합하면, 역사적 가치판단은 맥락화와 다중관점을 통해 역사적 이해를 구성하고, 절차적 합리성을 통해 역사적 근거와 판단을 논증하며, 보편성 원리를 통해 그 판단의 최소한의 규범적 정당성을 확보하는 과정을 거친다. 이후 성찰적 균형은 새로운 사료와 해석이 제시될 때마다 이러한 네 원리의 적용을 다시 검토하고 조정함으로써 역사적 가치판단을 지속적으로 정교화한다. 따라서 다섯 원리는 선형적인 단계가 아니라 반복적으로 순환하는 하나의 통합적 구조를 형성한다고 이해할 수 있다.

다만 이러한 순환적 통합이 각 원리의 요구가 실제 판단 상황에서 항상 동시에 충족됨을 의미하는 것은 아니다. 역사적 사례에 따라서는 서로 다른 원리들이 긴장하거나 충돌하는 경우도 발생할 수 있다. 이에 본 연구는

다음과 같은 원리 적용의 우선순위를 제안한다.

첫째, 보편성 원리와 맥락화 원리가 긴장하는 경우에는 보편성 원리를 우선한다. 맥락화는 역사적 행위를 이해하기 위한 절차이지 그 행위를 정당화하기 위한 절차가 아니므로, 인간 존엄과 생명권 등 판단 불가침선의 침해가 확인되는 경우에는 역사적 맥락이 그 침해를 정당화하는 근거가 될 수 없다.

둘째, 다중관점 원리와 절차적 합리성 원리가 긴장하는 경우에는 절차적 합리성을 통해 논증을 계속한다. 서로 다른 관점이 존재한다는 사실만으로 판단을 유보하는 것이 아니라, 각 관점이 제시하는 역사적 근거와 논증의 타당성을 비교·검토하여 보다 정합적인 판단을 도출하도록 요구한다.

셋째, 이러한 우선순위를 적용한 이후에도 판단이 어려운 경우에는 성찰적 균형 원리에 따라 판단을 잠정적으로 유보한다. 이는 판단을 포기하는 것이 아니라, 새로운 사료와 해석, 관점이 제시될 때 다시 네 원리의 적용을 검토하고 판단을 재구성하기 위한 잠정적 유보를 의미한다.

다섯 원리가 실제 역사 수업에서 어떠한 발문과 평가 준거로 구현될 수 있는지를 소재 중립적 수준에서 예시하면 <표 3>과 같다. 다만 이는 원리의 일반적인 적용 방향을 제시한 것이며, 특정 역사적 사건을 중심으로 한 수업 설계와 교수·학습 활동, 평가 루브릭은 후속 연구에서 구체적으로 제시하고자 한다.

〈표 3〉 다섯 원리의 수업 적용 골격(소재 중립적 예시)

원리	발문 유형(예시)	평가 준거(예시)
맥락화	“당대에 이용 가능했던 선택지는 무엇이었는가?”	당대의 정보·규범·제약을 빠짐없이 재구성했는가
다중관점	“이 사건을 서로 다르게 규정하는 자료들은 각각 무엇을 근거로 다른 결론에 이르렀는가?”	상충하는 자료를 실제로 병치·비교하였는가

원리	발문 유형(예시)	평가 준거(예시)
절차적 합리성	“그 결론에 이르는 근거를 순서대로 제시한다면?”	결론이 아니라 논거 제시의 정합성과 일관성을 평가했는가
보편성	“이 사건에서 어떠한 정당화로도 유보될 수 없는 침해는 무엇인가?”	불가침선에 해당하는 침해를 명시적으로 고려했는가
성찰적 균형	“새로운 자료를 접한 뒤 처음의 판단은 어떻게, 왜 달라졌는가?”	새로운 정보에 따라 판단을 성실하게 재조정했는가

Ⅴ. 결론

본 연구는 역사교육에서 학생들의 가치판단을 어떻게 지도할 것인가라는 문제의식에서 출발하였다. 역사교육은 오랫동안 객관적 역사 이해와 가치판단의 정당성 사이에서 어려움을 겪어 왔다. 가치중립은 역사적 사실에 대한 객관성을 확보하는 데 기여하였으나 가치판단 자체를 배제하는 한계를 드러냈으며, 가치상대주의는 다양한 역사적 맥락을 존중한다는 장점을 지니는 반면 보편적 판단 기준의 부재라는 문제를 안고 있었다. 본 연구는 이러한 딜레마를 극복하기 위해 문헌연구와 개념분석을 중심으로 역사학, 도덕철학, 역사교육학의 논의를 종합하여 역사적 가치판단의 이론적 기준을 탐색하였다.

이를 위해 먼저 역사학과 도덕철학, 역사교육학의 주요 논의를 검토하고, 가치판단, 가치중립, 가치상대주의, 보편적 가치, 역사의식 등의 핵심 개념을 연구 목적에 맞게 재개념화하였다. 이어 역사적 가치판단이 직면하는 주요 딜레마를 구조화하고, 이를 토대로 보편성 원리, 맥락화 원리, 다중관점 원리, 절차적 합리성 원리, 성찰적 균형 원리라는 다섯 가지 원리를 제안하였다. 특히 이들 원리를 독립적인 판단 기준의 병렬적 제시가 아니라, 역사적 이해를 형성하고 이를 논증하며 다시 성찰적으로 조정하는 순환적 적용 체계로 통합하였다는 점이 본 연구의 핵심적인 성과이다.

이러한 논의를 통해 본 연구는 역사교육에서 가치판단의 문제를 ‘판단할

것인가 말 것인가'라는 선택의 문제가 아니라, '어떠한 원리와 절차를 거쳐 판단을 정당화할 것인가'라는 역사적 사고의 문제로 전환하였다. 또한 역사학, 도덕철학, 역사교육학에서 개별적으로 논의되어 온 이론적 자원들을 하나의 통합된 틀 안에서 재구성함으로써, 역사적 가치판단을 역사교육의 정당한 교수·학습 대상으로 설명할 수 있는 이론적 기반을 마련하였다.

물론 본 연구는 역사교육에서 가치판단의 기준을 이론적으로 정립하는 데 초점을 둔 연구라는 점에서 일정한 한계를 지닌다. 제시한 다섯 원리가 실제 역사 수업과 평가 상황에서 어떻게 구현될 수 있는지, 그리고 다양한 역사적 사례에 적용될 때 어떠한 설명력과 실천적 유용성을 갖는지는 충분히 검증되지 않았다. 특히 보편성 원리의 적용 범위와 한계에 대해서는 보다 면밀한 논의가 필요하다. 따라서 후속 연구에서는 2022 개정 교육과정의 성취기준과 다양한 역사적 사례를 바탕으로 다섯 원리를 실제 수업과 평가에 적용하고, 그 교육적 타당성과 실천 가능성을 검토할 필요가 있다.

역사교육에서 가치판단은 더 이상 회피하거나 개인의 가치관에만 맡겨 둘 문제가 아니다. 그렇다고 특정한 가치나 해석을 정답으로 제시하는 교육으로 귀결되어서도 안 된다. 본 연구는 역사적 가치판단을 보다 정합적이고 성찰적으로 다루기 위한 하나의 이론적 틀을 제시하였다는 점에서 의의를 갖는다. 다만 이 틀은 완결된 해답이라기보다 향후 역사 수업과 평가에서 검토되고 발전되어야 할 출발점이며, 실제 적용 과정에서 그 타당성과 실천 가능성이 지속적으로 검증될 필요가 있다.

투고일: 2026.08.28. 심사완료일: 2026.10.02. 게재확정일: 2026.10.03.

〈참고문헌〉

교육부, 『도덕과 교육과정』, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 6], 2015.

Barton, K. C., & Levstik, L. S., *Teaching History for the Common Good* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004).

Butterfield, H., *The Whig Interpretation of History* (London: G. Bell and Sons, 1931).

Carr, E. H., *What is History?* (London: Macmillan, 1961).

Collingwood, R. G., *The Idea of History* (Oxford: Clarendon Press, 1946).

Evans, R. J., *In Defence of History* (London: Granta Books, 1997).

Fischer, D. H., *Historians' Fallacies: Toward a Logic of Historical Thought* (New York: Harper & Row, 1970).

Fraenkel, J. R., *How to Teach about Values: An Analytic Approach* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977).

Habermas, J., *Moral Consciousness and Communicative Action*, trans., C. Lenhardt & S. W. Nicholsen(Cambridge, MA: MIT Press, 1990).

Honneth, A., *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*, trans., J. Anderson(Cambridge, MA: MIT Press, 1995).

Hume, D., *A Treatise of Human Nature* (London: John Noon, 1739).

Iggers, G. G., & Powell, J. M., eds., *Leopold von Ranke and the Shaping of the Historical Discipline*, Syracuse(NY: Syracuse University Press, 1990).

International Law Commission. Draft Conclusions on Identification and Legal Consequences of Peremptory Norms of General International Law(Jus Cogens), with Commentaries, 2022.

Jenkins, K., *Re-thinking History* (London: Routledge, 1991).

Kant, I., *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (Riga: Johann Friedrich Hartknoch, 1785).

Kohlberg, L., *The Philosophy of Moral Development* (San Francisco: Harper & Row, 1981).

Lévesque, S., *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century* (Toronto: University of Toronto Press, 2008).

Mill, J. S., *On Liberty* (London: John W. Parker and Son, 1859).

Novick, P., *That Noble Dream: The "Objectivity Question" and the American Historical Profession* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988).

Nussbaum, M. C., *Women and Human Development: The Capabilities Approach* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000).

_____, *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2011).

Peters, R. S., *Ethics and Education* (London: George Allen & Unwin, 1966).

Ranke, L., von. *Geschichten der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1514* (Leipzig: G. Reimer, 1824).

Raths, L. E., Harmin, M., & Simon, S.B. *Values and Teaching* (Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1966).

Rawls, J., *A Theory of Justice* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971).

Scheffler, I., *The Language of Education* (Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1960).

Seixas, P., & Morton, T., *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Toronto: Nelson Education, 2013).

Sen, A., *Development as Freedom* (New York: Knopf, 1999).

Stradling, R., *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers* (Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003).

UNDP. *Human Development Report 1994: New Dimensions of Human Security* (New York: Oxford University Press, 1994).

United Nations General Assembly, Universal Declaration of Human Rights, Resolution 217 A(1948).

VanSledright, B., *In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School* (New York: Teachers College Press, 2002).

Vienna Convention on the Law of Treaties. Opened for signature 23 May 1969, 1155 UNTS 331(entered into force 27 January 1980).

Walzer, M., *Thick and Thin: Moral Argument at Home and Abroad* (Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1994).

White, H., *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1973).

Wineburg, S., *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia: Temple University Press, 2001).

방지원, 「중·고등학생들의 현대사 인식과 역사교육-전국역사교사모임, 역사교육연구소의 '역사의식조사' 결과를 중심으로-」『역사교육』130, 2014.

최상훈, 「역사적 사고력의 하위 범주와 역사학습목표의 설정 방안」『역사교육』73, 2000.

American Anthropological Association, "Statement on Human Rights", *American*

Anthropologist, 49(4)(1947): 539-543.

_____, "Declaration on Anthropology of Human Rights"(1999).

Armitage, D., "In Defense of Presentism" In *History and Human Flourishing*, D. M., McMahon, ed.(Oxford: Oxford University Press, 2022).

Chapman, A., "Camels, Diamonds and Counterfactuals: A Model for Teaching Causal Reasoning", *Teaching History*, 112(2003): 46-53.

Daniels, N., "Wide Reflective Equilibrium and Theory Acceptance in Ethics", *Journal of Philosophy*, 76(5)(1979): 256-282.

Endacott, J. L., & Brooks, S., "An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy", *Social Studies Research and Practice*, 8(1)(2013): 41-58.

Foley, Malcolm, & Satia, Priya, "Responses to 'Is History History?'" *Perspectives on History*, American Historical Association(Oct. 2022).

Hunt, L., "Against Presentism", *Perspectives on History*, American Historical Association(May 2002).

Lee, P., & Ashby, R., "Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14", In *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*, P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg, eds.(New York: New York University Press, 2000): 199-222.

Lee, P., Ashby, R., & Dickinson, A., "Progression in Children's Ideas about History: Project CHATA(Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14)", Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, Liverpool(Sept. 11, 1993). ERIC ED388531.

Lee, P., & Shemilt, D., "A Scaffold, Not a Cage: Progression and Progression Models in History", *Teaching History*, 113(2003): 13-23.

Peck, C., & Seixas, P., "Benchmarks of Historical Thinking: First Steps", *Canadian Journal of Education*, 31(4)(2008): 1015-1038.

Rüsen, J., "Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development", In *Theorizing Historical Consciousness*, P. Seixas, ed., 63-85(Toronto: University of Toronto Press, 2004).

Sweet, J. H., "Is History History? Identity Politics and Teleologies of the Present", *Perspectives on History*, American Historical Association(Aug. 2022).

_____, "An Update on 'Is History History?'" *Perspectives on History*, American Historical Association(Aug. 19, 2022).

The Historical Thinking Project, “Historical Thinking Concepts: The Ethical Dimension”, The Canadian Encyclopedia.

Weber, M., “‘Objectivity’ in Social Science and Social Policy” and “The Meaning of ‘Ethical Neutrality’ in Sociology and Economics”, In *The Methodology of the Social Sciences*, E. Shils & H. Finch, trans. and ed.(New York: Free Press, 1949).

<Abstract>

Principles and Procedures for Students' Historical Value Judgments in History Education

Kwon Oh-Hyun*

This study examines how students' value judgments should be guided in history education. The issue involves a fundamental dilemma: value neutrality or relativism risks leading students to overlook universal values developed through human history, whereas an uncritical insistence on present-day values risks presentism by imposing contemporary standards on past societies shaped by different contexts.

Through a literature review and conceptual analysis, this study synthesizes scholarship in historiography, philosophy of history, moral philosophy, and history education. Tracing the debate from Ranke's ideal of value neutrality through the interpretive approaches of Carr and Collingwood, postmodern relativism, and presentism, the study identifies a persistent tension between historical contextuality and moral universality. It further explores how the opposition between Kantian universalism and cultural relativism has been addressed through intermediate frameworks such as Walzer's "thin morality" and Nussbaum's capability approach.

This study reconstructs the dilemma into an analytical matrix crossing two dimensions: criteria (past context versus present standpoint) and the stance toward the criterion of judgment (uncritical acceptance versus reflective evaluation). From this matrix, five core principles are derived to guide value judgment: universality, contextualization, multiperspectivity, procedural rationality, and reflective equilibrium. Rather than functioning as isolated criteria, these principles constitute a single cyclical procedure. Learners gather and examine historical materials, contextualize and compare multiple perspectives, formulate judgments through rational procedures, apply universal values as a normative constraint, and continuously refine their conclusions through reflective

* Professor, Department of History Education, Gyeongsang National University

inquiry.

This study establishes the theoretical foundation for these principles and procedures, leaving their application to concrete lesson designs grounded in the achievement standards of Korea's 2022 Revised National Curriculum for future research.

주제어(Key Words)

- Value judgment (가치판단)
- History education (역사교육)
- Value neutrality (가치중립)
- Thin morality (얇은 도덕)
- Historical consciousness (역사의식)
- Reflective equilibrium (성찰적 균형)