

선행경험학습인정(RPL)의 이론 및 연구 동향 탐색*

이정표(한양여자대학교, 부교수)†

요약

이 연구는 선행경험학습인정('RPL')의 이론적 관점과 연구 동향을 탐색하는 데 목적을 두고 있다. RPL의 주요 이론으로는 교육적 행위 및 평가 활동에 다양한 관점을 제공하는 인적자본론, 비판적 사회이론, 후기구조주의, 상징적 상호작용론을 중심으로 살펴보았다. 또한 사회과학분야 DB를 탐색하여 이론적 관점에 기반을 둔 RPL의 연구동향을 분석하였다. 마지막으로 RPL의 개념 및 속성, 모델을 중심으로 4개의 이론적 관점을 상호 비교하고 향후 RPL 연구의 발전에 주는 의미를 제시하였다.

최근 수십년간 RPL은 전 세계적으로 인적자원개발 및 평생학습 실현의 핵심 전략으로 강조되어 왔으나 주로 실용적이고 기술적인 연구에 기초하여 적용되어 왔다. 그러나 RPL 연구 및 활동이 발전하기 위해서는 RPL을 비판적으로 설명하고 예측하기 위한 다양한 이론적 탐구 활동이 이루어질 필요가 있다.

주제어 : 선행경험학습인정, 경험학습, 인적자본론, 비판적 사회이론, 후기구조주의, 상징적 상호작용론

I. 서론

최근 수십년 간 선행경험학습인정(Recognition of Prior Experiential Learning, 이하 RPL)‡ 은 전 세계적으로 국가 및 사회, 개인의 발전 전략으로 인식되어 왔다. 1970년대 초에는 RPL이 고등교육의 접근 기회를 제공하는 수단으로서 사회적 평등 및 정의를 실현하는 인본주의 담론(McKelvey and Peters, 1993; Rubinson, 2004; Fejes and Dahlstedt, 2012)으로 출

* 이 연구는 2015년 한양여자대학교 교내연구비의 지원을 통해 수행되었음.

† 주저자: 이정표(04763, 서울특별시 성동구 살곶이길(200) 한양여자대학교, leejp@hywoman.ac.kr)

‡ 선행경험학습인정은 RPL(Recognition of Prior Experiential Learning), APEL(Assessment of Prior Experiential Learning), PLAR(Prior Learning Assessment and Recognition), APL(Assessment of Prior Learning), REAL(Recognition of Experiential & Accredited Learning) 등 국가 간, 조직 간에 매우 다양한 용어로 사용된다. 또한 형식학습, 비형식학습, 무형식학습 등 인정대상 선행학습의 범위에 따라 용어가 달리 적용되고 있다. 이 글에서는 경험학습(Experiential Learning)에 초점을 두고 RPL로 용어를 사용하였다.

발하였다. 1980년대 및 1990년대에는 RPL이 경제적 성장과 고용가능성 제고(Fejes, 2010)에 초점을 두는 인적자본주의(Human capital theory) 담론으로 전환되었다. 2000년대 이후에는 일터학습(workplace learning)에 대한 관심 증가로 비형식학습(informal learning) 및 경험학습 인정의 필요성과 함께 평생학습 담론이 자리를 대신하게 되었다(Gallacher and Feutrie 2003; 현영섭, 2009: 24). 최근에는 국가자격체계의 구축으로 RPL이 일과 교육을 연계하는 핵심적 장치의 하나로 강조되고 있다(Anderson, Fejes and Sandberg, 2013: 405-406; Velciu, 2014).

그동안 RPL을 실현하고 성과를 제고시키기 위해 국가 및 조직 수준에서 많은 연구들이 수행되어 왔다. 호주, 캐나다, 유럽, 남아프리카, 미국 등을 중심으로 RPL 제도의 발전적 운영을 지원하기 위한 다양한 정책 연구 사업이 추진되어 왔다. 이 연구들은 대부분 정부 및 유관기관의 재원을 바탕으로 RPL의 접근 기회를 확대하고 인력개발의 효율성 및 비용효과적 관점에서 RPL 운영 및 인증 시스템을 구축하는 데 목표를 두고 있다(Harris and Wihak, 2011: 4; Andersson, Fejes and Sandberg, 2013). 이와함께 이 연구들은 활동연구, 사례연구, 시범사업 평가 등과 같이 소규모의 질적 및 회고적(retrospective) 방법을 적용하고 RPL 정책 및 사업의 성과를 진단하고 확인하는 기술보고서(technical report)의 형태를 띠거나 국제기구 및 국가간 조사와 사례 등으로 진행되어 왔다(Velciu, 2014). 이와 같이 대부분의 RPL 연구들은 실용적인 목적에서 비이론적(a-theoretical)이고 무비판적(uncritical)으로 이루어졌고 RPL의 도입 적용을 당연한 것으로 인식하였다(Harris and Wihak eds., 2011: 7).

RPL에 대한 이론적 시도가 이루어진 것은 최근에 들어서이다(Andersson & Harris, 2006; Harris, Breier, & Wihak, 2011; Sandberg, 2012a, 2012b). 그동안 RPL 연구는 주로 Kolb를 중심으로 한 경험학습 모델 및 철학에 기반을 두고 제한적으로 이루어져 왔다(Sandberg, 2012a: 105). 최근에는 다양한 사회이론적 관점들을 적용한 연구들이 시도되고 있으나(Andersson, Fejes and Sandberg, 2013) RPL을 연구하는 공동체는 여전히 광범위하게 형성되어 있지 못한 상황이다(Harris and Wihak, 2011: 7).

RPL연구 및 활동이 보다 체계적이고 객관적으로 발전하기 위해서는 RPL을 설명하고 예측하기 위한 이론적 탐구 활동이 선행되어야 한다. RPL의 적용 가능성과 타당성을 검증하고 성과를 극대화하기 위해서는 RPL에 대한 이론적 접근이 강화될 필요가 있다. 우리나라에서 이론적 접근을 통한 RPL 연구는 전무한 실정이며, 대부분 사례 중심, 현장 위주의 연구를 중심으로 수행되어 왔다. RPL연구가 다양한 이론적 기반에 근거하지 않고 개별적이고 기술적 방법에 의존하는 한 RPL의 발전적 탐색 및 논의, 확대 적용은 한계를 가질 수 밖에 없다. 보다 객관적이고 비판적인 안목에서 RPL에 대한 이론적 접근이 이루어질 때 RPL 연구의 지속

적 축적 및 발전 실행을 위한 담론이 형성될 수 있다.

이러한 배경에서 이 글에서는 RPL의 개념과 경험학습의 의미를 살펴보았다. 또한 RPL에 대한 주요 이론적 관점을 탐색하고 각 이론적 관점을 기반으로 수행된 RPL 연구 동향을 살펴보았다. 이와 함께 RPL 이론적 관점의 특징을 상호 비교 분석하고 RPL 연구의 방향에 주는 의미와 시사점을 제시하였다.

이 연구는 RPL에 대한 이론적 관점을 도출하기 위해 다양한 사회과학방법론 관련 자료를 수집 분석하였으며, RPL 연구동향을 파악하기 위하여 RPL 관련 책자 및 논문을 수집하여 분석하였다. 특히 이론적 관점에 기초한 RPL 연구동향을 파악하기 위하여 1990-2014년간 수행된 RPL 관련 연구논문을 광범위하게 탐색하였다. 대표적으로 사회과학 및 교육 관련 데이터베이스인 Academic Search Complete, Educational Resources Information Centre(ERIC), Science Direct 등을 중심으로 핵심 용어로 assessment, recognition, experiential learning, prior learning을 검색하였다. 이 밖에도 informal learning, work-based learning 등을 결합하여 검색함으로써 이론적 관점을 적용하여 수행된 RPL 논문을 선정하여 분석하였다.

II. RPL 및 경험학습에 대한 이해

RPL은 개인이 정규 교육훈련이나 자격 등으로 인정받지 못한 다양한 선행학습 및 경험학습을 객관적이고 공식적인 절차를 통해 평가 인정하는 것을 의미한다. 선행학습 및 경험학습의 인정 대상 및 내용은 국가 및 조직 간에 다소 차이가 나타난다. 학습의 유형은 크게 형식 학습(formal learning), 비형식 학습(nonformal learning), 무형식 학습(informal learning)으로 구분된다(OECD, 2005: 5). 이 중에서 경험학습은 무형식학습의 하나로 근로경험 및 삶의 경험을 통해 학습자가 주도적이고 자발적으로 배우거나 알게 되는 학습경험이라고 할 수 있다.

RPL은 평가인정 대상의 선행학습이 무엇인가에 따라 용어가 달리 사용된다. 형식학습과 비형식/무형식학습 전반을 포괄해서 평가인정하는 APL(Assessment of Prior Learning)과는 차별적으로 APEL(Assessment of Prior Experiential Learning)은 경험 등의 무형식학습 결과만을 적용한다. 호주의 경우에는 RPL을 형식학습 이외의 비형식, 무형식학습에 대해서만 적용하고 형식학습 인정은 학점이전(Credit transfer)이라는 용어로 차별화하여 사용한다(AQF Advisory Board, 2004).

한편, RPL에는 평가인정 대상 학습의 유형이 무엇인가의 의미뿐만 아니라 시간적 흐름을

포함하는 선행(prior)의 의미가 내포되어 있다. 이는 선행학습을 평가인정하는 시점의 문제인데 그동안 RPL은 일반적으로 교육기관 입학 이전의 시점을 적용해 왔다. 그러나 이와 같은 보편적 적용에 대비되는 개념으로 Breier(2005)는 'rpl'로 명기하고 입학시점 이후의 평가인정에 주목해 왔다. 이는 RPL의 인정 시점을 입학 시점 이전 뿐만 아니라 입학 이후에도 적용할 수 있는 여지를 제공하며 일과 학습을 병행해 나가는 성인학습자의 현장경험학습을 더욱 적극적으로 인정해 줄 수 있는 가능성을 보여준다.

그동안 경험학습은 평생학습 및 성인학습의 담론이 활발해지면서 중요한 학습 요소 및 내용으로 강조되어 왔다. 경험학습은 경험과 학습의 관계 속에서 3가지 측면으로 이해된다(Lewis and Williams, 1994: 5). 첫째, 경험 그 자체가 학습과정이다. 인간에게 있어 경험 과정은 구조화되지 않은 학습, 무형식적이고 우연적 학습과정이다. 인간이 경험하는 순간에 학습이 동시에 이루어지며, 학교에서뿐만 아니라 살며 생각하며 사랑하는 과정 전체가 학습과정이 된다. 둘째, 인간은 얻어진 경험에 대한 메타적 성찰 과정을 통해 비판적 성찰 및 구조적인 인식에 도달하게 된다. 이때 경험 내용은 학습 소재가 되고 이를 성찰함으로써 상위의 학습을 달성할 수 있게 된다. 셋째, 경험학습은 이전 경험을 통해 습득한 학습결과를 공식적으로 인증하는 과정을 포함한다. 즉 현장에서 배운 경험을 학점이나 졸업장 등 형식학습의 결과로 번역해 나가는 과정이다.

학자들은 경험학습의 개념 및 성격을 중심으로 경험학습의 형태를 유형화하고 있다. Weil과 McGill(1989)은 경험학습에 대한 관심 집단 및 사상을 크게 4개의 집단(Villages)으로 구분하고 있다. 집단 1은 고등교육으로 진출하는 새로운 통로를 만들기 위한 기초로서 생활 및 근로 경험을 통해 얻은 학습을 평가하고 인증하는 데 관심을 둔다. 집단 2는 후기중등교육의 구조, 목적, 교육과정의 변화를 유도하기 위한 기초로서 경험학습에 초점을 둔다. 집단 3은 집단 의식 고양, 지역사회행동 및 사회적 변화를 위한 기초로서 경험학습에 강조를 둔다. 집단 4는 자아인식 및 집단 효과성을 증대시키는 경험학습 접근과 개인 발전 및 성장에 관심을 둔다.

Gibbons 외(1994)는 지식의 유형을 크게 Mode 1과 Mode 2로 구분한다(Chisholm and Davis, 2007: 48). Mode 1 지식은 학문적인 권위에 뿌리내린 선형(linear), 원인적(causal), 누적적(cumulative), 폐쇄적인 시스템을 형성한다. 이는 연구과정을 통해 생산된 학문적 지식체계인 'knowing that'에 기반을 두고 있다. 이에 비해 Mode 2 지식은 현장적합성(relevance)을 통해 신뢰성을 갖춘 것으로 경험학습에 해당된다. 이 지식은 사회적 맥락에서 생산된 다변인적이고 비체계적이며, 창조적인 열린체계로 구성된다(Armsby, 2012: 135). 학자들은 RPL에 있어서 Mode 2에 해당되는 경험학습이 Mode 1 시스템에 의해 비교되고 평가받는 데 따른

문제를 제기한다(Harris, 2000: 5, Thomson, 2006).

경험학습은 교과에 의한 인지적 측면에 중점을 두는 아동학습과 대조적으로 성인의 경험 과정과 관련된 비판적 성찰(critical reflection)이라는 속성으로 인식된다(한승희, 2004: 331). 경험학습에 관한 연구는 공통적으로 다양한 경험을 중심으로 변화, 성장, 축적하는 성인학습자의 의식적 노력과 성찰의 중요성에 주목한다. 인지심리학 연구는 경험학습 이론을 더욱 보강하는 데 기여해 왔다(Penelope, 1996).

경험학습이론의 출발은 Dewey에서 시작된다. 듀이에 의하면 인간은 경험을 가지고 경험에 대해 인식하게 되며 관찰한 바에 대해 성찰하고 그에 따라 행동한다. 듀이의 경험 및 성찰 중심의 학습개념은 구성주의(constructivism)에 기반을 두고 Knowles(1980), Kolb(1984) 및 Schön(1987) 등을 중심으로 한 성인학습모형으로 발전해 왔다. 이와 함께 듀이의 경험학습론은 상징적 상호작용주의와 결합하면서 Merizow(1990, 1991)에 이르러 관점전환이론(transformative learning theory)으로 발전해 왔다.

III. RPL의 이론적 관점 및 연구 동향

RPL의 이론적 관점은 사회과학연구의 이론과 맥을 같이 하며 발전해 왔다. 1970년대 중반까지는 인적자본론 등 구조기능주의가 인간, 교육 및 사회에 대한 학문적 접근의 주를 이루었다. 이후 1980년대 및 현재에 이르기까지 갈등론과 해석학적 관점 등이 구조기능주의의 대안적 이론으로 자리매김하고 있다. 여기에서는 RPL을 접근하는 대표적인 이론적 관점으로 인적자본론, 사회적 비판이론, 후기구조주의, 상징적 상호작용론을 중심으로 살펴보았다. 이 밖에도 다양한 사회과학이론들이 존재하지만 4가지 이론을 선정하게 된 배경은 다음과 같다. 첫째, 이 이론들은 RPL과 같은 교육현상에 대한 사회적 관점을 다양하게 포괄하고 있기 때문이다. 인적자본론은 기능론적 관점을, 사회적 비판이론 및 후기구조주의는 갈등 및 비판주의적 관점을, 상징적 상호작용론은 미시적 및 해석학적 관점을 대표한다. 따라서 다각적인 교육 및 사회적 관점과 시각에서 RPL 현상 및 평가 행위를 조망해 볼 수 있다. 둘째, 기존 RPL연구에서 활용된 대표적인 이론적 관점임을 고려하였다. 사회과학 및 교육분야의 데이터베이스에서 확인한 RPL연구물 중 학자들이 취급한 주요한 이론적 관점임을 주목하고 이론들을 선정하였다.

1. 인적자본론(Human capital theory)

인적자본론은 교육을 미래에 보상을 받을 인적 자본에 대한 투자로 설명한다. 인간이 교육을 통해 지식과 기술을 갖추게 될 때 개인의 경제적 가치는 증가한다(Schultz, 1961). 교육에 대한 투자는 개인 측면 뿐만 아니라 국가의 경제적 발전이나 정치적인 측면에 긍정적으로 기여한다(Hurn, 1978: 36). 학교교육은 사회적 통합 및 합의에 기반을 두고 능력위주의 선발 기능을 잘 수행하는 것으로 인식된다. 학교에서 가르치는 지식은 이미 주어진 것으로 객관적이고 가치중립적인 것으로 간주된다.

인적자본론에서는 학교교육을 비형식, 무형식교육에 우선하여 가치를 두고 표준으로 삼는다(Dyson and Keating, 2005). 경험학습이 사회적으로 인정받기 위해서는 학교교육을 통해 객관적으로 측정가능하고 정규 교과목 및 자격 내용과 연계되어 학점으로 인정받을 수 있어야 한다. 경험학습은 학교교육 수준의 학습, 이론과 응용간의 균형, 등록된 학위 프로그램과의 연관성, 경험 자체가 아닌 경험을 통한 학습결과에 대해서만 인정된다(Penelope, 1996; Falconer and Troy, 2007).

인적자본론에 기반한 규범적이고 기능주의적 패러다임은 RPL의 실증적이고 객관적인 평가 및 인정 절차의 중요성을 강조한다. 인적자본론은 생산현장에서 습득하는 경험학습의 특성이나 맥락을 고려하지 않고 형식적인 교육이나 훈련만을 강조한다. RPL은 경험학습 결과를 객관적이고 체계적으로 평가인정하고 성과를 가시화함으로써 대학학점이나 자격으로 적극 반영하는 데 있다. 따라서 경험학습에 대한 가치를 부여하고 보편적이고 비교가능한 표준을 개발하며 객관적으로 측정할 수 있는 평가지표를 개발하고 기관 간 연계 강화와 소통 및 조정을 제고시키는 데 주목한다(Skule, 2004: 9-10). RPL 과정 및 절차 상에서 질 보장(quality assurance) 장치를 마련하는 것이 중요한 해결과제이다.

인적자본론의 담론을 기반으로 수행된 RPL연구는 오랫동안 과정보다는 결과나 성과에 초점을 두는 학점 및 자격인정보형(credit exchange model, credential model)에 기반을 둔다. 자격인정보형에 대한 RPL 표준안은 미국의 성인경험학습위원회(CAEL: The Council for Adult and Experiential Learning)에 의해 개발 보급되어 왔다. 대부분의 RPL 연구들은 CAEL의 표준안에 준하여 각국 대학들이 활용할 수 있는 RPL 가이드라인을 개발 보급하고(Whittaker, 1989; Pitman, 2009; Wheelahan, 2009; Whittaker and Brown, 2012; Gibson and Whittaker, 2012), RPL의 좋은 사례 및 성공 요소를 도출하여 보급하는 데 목적을 둔다(Harris, 2000; Nyatanga, Foreman and Fox, 1998; QAA, 2004). 최근에는

세계적으로 활발하게 구축되고 있는 국가자격체계(NQF: National Qualification Framework)와 연계하여 RPL이 일터 경험학습 인정을 위한 핵심 기반으로 강조되고 있다(Schmitt and Gibbs, 2009; Armsby, 2012: 147; Anderson, Fejes and Sandberg, 2013: 1). 또한 성인학습자의 평생 직업능력개발 지원 및 사회적 형평을 고려하는 평생학습에 대한 담론(Rmaniuk and Snart, 2000: 33; Colardyn and Bjornåvold 2004; Skule, 2004: 8; Anderson, Fejes and Sandberg, 2013: 3)이 활발하게 형성되면서 일터 경험학습의 인정 필요성과 연계하여 RPL이 강조되고 있다(Gallacher and Feutrie, 2003: 72; Dyson and Keating, 2005; Scott, 2010: 20; Werquin, 2010).

2. 비판적 사회이론(critical social theory)

인적자본론 등 기능론적 관점에 기반을 둔 RPL연구는 학교에서 가르치는 지식은 사회 및 역사적인 조건을 초월하여 객관적이고 중립적으로 유지되며, 학교 밖 경험학습에 비해 우월적 지위에 있음을 가정한다. 그러나 1960년대 후반부터 학교 교육내용의 절대적 가치에 대해 의문을 제공한다. 대표적으로 Habermas(1984, 1987)의 의사소통행위이론(communicative action)과 Honneth(1995, 2007)의 인정이론(recognition theory), Bourdieu(1977)의 문화적 재생산론, Bernstein(1971)의 교육과정론을 들 수 있다.

비판적 사회이론은 헤겔 및 마르크스 이론의 영향을 받아 초기에는 독일의 프랑크푸르트 대학을 중심으로 발전해 왔다. 비판이론의 핵심은 인간의 지식 및 의식이 사회경제 및 정치적 제약 하에서 형성되는 자본주의 사회의 문화와 이데올로기를 비판하고 인간의 자유로운 의식의 형성을 억압하고 왜곡하는 요인들을 분석하여 인간정신의 해방을 실현하는 데 있다.

Habermas의 도구적 합리성 비판과 의사소통적 합리성 옹호는 비판이론의 핵심적 개념이다. 그는 의사소통행위론(Theories des Kommunikativen Handelns, 1981)에서 보편 화용론을 바탕으로 언어와 의사소통의 문제를 집대성하고 발전시켰다. 그는 서양 근대에 걸쳐 발전해 온 계몽주의 및 실증주의 이론에 기반한 도구적 합리성에 대조되는 개념으로 의사소통적 합리성이라는 개념을 제시하였다. 도구적 합리성은 경제 및 관료행정 분야에서 효율성에 따른 합목적적 행위가 주된 역할을 하는 시스템(system)에서 작동된다. 반면에 의사소통적 합리성은 생활세계(life world)에 존재한다. 시스템과 생활세계는 사회 발전 과정에서 필연적으로 분리되는데, 시스템은 의사소통에 수반되는 성찰적인 일상적 실천에서 멀어지게 되며 생활세계의 식민화를 초래한다. 그러나 생활세계는 인간해방의 영역이고 의사소통행위의 합리화는 생활세계의 탈식민지화로 가는 열쇠이다. 의사소통행위는 개개인의 행위를 서로 성찰하고 비판

하는 과정이며 개인의 주관적 의미를 객관적으로 비판하고 검증할 수 있도록 한다. Habermas의 의사소통행위이론은 성인의 의사소통학습에 중요한 의미를 주는데 의사소통학습은 학습자 스스로 생활세계를 통해 축적된 경험을 담론적 지식으로 생산해내는 적극적이고 실천적인 과정을 의미한다(변종임, 2002: 251-253).

한편, 프랑크푸르트학파의 3세대라 할 수 있는 Honneth(2012)는 초기 헤겔의 인정(recognition) 투쟁모델에서 한 단계 발전시킨 인정이론을 제시하였다. Honneth는 Habermas의 의사소통행위이론의 상호주관성 개념을 수용함으로써 우리는 타인의 인정을 통해 자신을 인식한다고 보았다. 개인 자신에 대한 믿음이나 존중감은 타자로부터 인정받는 경험에서 생겨난다. 그는 하버마스의 생활세계의 문화적 측면에 주목하여 가치부여는 ‘생활세계에서 습득된 가치평가적 지식 획득과정에서 다룰 줄 알게 된 반응 유형’에 달려 있다고 제시하였다(Honneth, 2012: 377 재인용; 김천기, 2014: 141). Honneth의 지각 모델에서 인정행위는 타인의 가치에 대한 평가 근거와 그것이 결합된 습관의 다발로 구성된다. 타인의 가치에 대한 평가 근거는 자신의 생활 세계(문화) 속에서 습득한 가치평가적 지식에 의거하며 인정행위는 사회화과정을 통해 습득한 가치평가적 지식을 공개적으로 평가하는 것이다.

Bourdieu는 프랑크푸르트학파와 동일한 맥락에서 권력과 재산을 가진 지배집단이 개인의 의식을 통제하기 위한 도구로서 문화적 수단을 사용한다고 주장한다(Horkheimer and Adorno, 1975: 121). 그는 문화를 계급 구분의 지표로 보고 계급은 생산관계에 의해 결정되는 것이 아니라 생활의 유형(styles of life)에 기반을 둔 문화적 실천 가운데 드러나는 취향(taste)에 의해 결정된다고 본다. 그의 주장에 따르면 학교는 중립적이고 객관적인 지식을 전달하는 것이 아니라 지배계급이 승인한 문화만을 주입시키고 이를 정당화함으로써 위계화된 기존 사회질서를 자연스러운 것으로 오인하게 만드는 기제이다. 다시 말해 학교는 문화적 자의성(cultural arbitrary)을 강제하는 상징적 폭력 행사를 통해 사회의 불평등한 질서의 재생산 과정에 기여하는 제도이다. 상징적 폭력은 지배계급의 문화가 정당성을 획득하기 위해 사용되는 권력 수단이며 학교는 상징적 폭력을 행사하는 권력기구이다. 따라서 학교에서의 교육행위는 문화의 유전자인 아비투스를 형성하기 위해 지속적으로 문화적 자의성을 주입하는 행위이다(Bourdieu and Passeron, 1977 재인용, 2000; 이건만, 2006).

Bernstein(1971: 202) 역시 학교에서 운영되는 교육과정은 사회통제의 원리를 반영하고, 기존체제를 유지하는 데 기여한다고 주장한다. 그는 지식사회학적 관점에서 사회가 교육적 지식을 선별하고 분류·분배·전달하며 평가하는 방식은 사회 내 권력의 분배와 사회통제 원리를 반영한다고 본다. 학생들의 정체성은 학교의 세가지 전달매체(three message system)인 교육과정, 교수방법, 교육평가에 의해 형성된다는 것이다. 또한 그는 분류화(classification)와

구조화(frame)의 강약 정도에 따라 교육과정을 4가지 유형으로 구분한다. 분류화는 교과목간, 전공분야간, 학과간 경계 구분의 선명도를 의미한다. 구조화는 과목내 또는 학과 내 조직의 문제로서 가르칠 내용과 가르치지 않는 내용의 구분이 뚜렷한 정도, 계열성의 엄격성 정도, 시간배정의 엄격성 정도를 나타내는 개념이다. 한 사회 내에서 경험학습이 얼마나 중요하게 인식되고 학교교육에 얼마나 적극적으로 평가인정되는가 하는 것은 Bernstein이 설명하는 교육과정 개념으로 설명된다. 강한 분류화와 강한 구조화가 발견되는 국가 및 조직에서는 경험 학습 및 RPL의 도입 적용은 제한적일 가능성이 높다.

이상과 같이 비판적 사회주의 관점은 RPL에서의 경험학습 가치나 평가인정 활동에 대한 새로운 통찰력을 제공한다. 학교에서 가르치는 지식의 권위나 표준화에 의문을 제기하고 삶의 공간에서 획득하는 경험학습의 중요성과 가치를 확인한다. 또한 평가인정과정에 참여하는 평가자의 권력이나 기득권을 문제시하고 평가자와 피평가자 간의 평등한 관계, 상호간 신뢰 및 인정의 중요성을 강조하며 RPL 과정에서 학습자가 성찰적 사고 및 인간해방을 추구해 나갈 수 있음에 주목한다.

Habermas 이론은 RPL 연구의 접근 틀로 널리 활용되어 왔다. Armsby, Costley와 Garnett(2006)는 RPL이 지식을 독점해 왔던 전통적 대학만이 아니라 지식의 구성 및 사회적 구성방식에 대한 도전이라고 주장한다. 특히 RPL을 현장중심학습(Work-Based learning)을 통해 대학에 접근하는 데 도움이 되는 장치로 인식한다. Sandberg와 Andersson(2011), Sandberg(2010, 2011, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2014)는 Habermas의 의사소통행위이론에 기초하여 스웨덴의 후기중등교육기관 및 대학에서의 의료보건분야 종사자들의 RPL과정 및 튜터와의 상호작용을 실증적으로 분석하면서 RPL을 상호이해과정으로 이해한다. 이들은 RPL 과정에서 당사자 간의 상호작용을 통해 의사소통학습이 이루어질 수 있지만 여전히 생활세계의 식민화로 변질될 수 있음을 비판한다. Houlbrook(2012)은 비판이론의 접근 틀로 고등교육기관의 RPL을 경험하는 현장중심학습을 이수한 학생의 성향과 진행과정을 분석하고 RPL이 효과적으로 이루어질 수 있는 전략을 제시한다.

Hamer(2012)는 호주 직업교육훈련시스템 내에서 RPL이 성공적으로 이루어지지 못하는 점에 착안하여 Honneth의 인정이론에 근거하여 평가자와 신청자간에 이루어지는 RPL과정을 분석하였다. 그녀는 존재론적 접근이 소외된 성인학습자들의 RPL 접근이나 성공률을 높이는 체계가 될 수 있음을 주장한다. Sandberg와 Kubiak(2013)는 Honneth의 인정이론에 근거하여 영국과 스웨덴의 보건사회의료 분야의 준전문가 근로자들의 RPL 사례 연구를 실시하고, RPL이 이 과정에 참여한 개인들에게 보다 긍정적인 관계성을 발전시킴으로써 학습 및 개인발달을 제고해 나갈 수 있다고 보고하였다.

Cooper(2011)는 Bourdieu의 하비투스, 자본, 장의 개념을 이론적 분석 틀로 활용하여 장애권리활동가 집단이 RPL을 통해 석사학위 프로그램에 참여하는 사례 연구를 실시하였다. 그녀는 이들이 습득한 선행경험지식이 대학원 학문능력을 성공적으로 취득하는 데 작동될 수 있는가를 탐색하였다. Pitman과 Vidovich(2012)는 Bourdieu의 지위유지(position-taking) 개념을 중심으로 호주 고등교육기관에서 이루어지는 RPL 정책 및 실행을 분석하였다. 이들은 대학들이 자신들의 평판과 상징적 권력을 강화하고 잠재적으로 향상시키기 위해 '품질(quality)'과 평등(equity)의 담론을 선별적으로 적용하고 있음을 밝힌다.

이와 함께 Bernstein의 교육과정 이론에 근거를 두고 비판적 관점에서 RPL을 분석한 연구들이 존재한다. Breier(2005)는 남아프리카의 2개 대학에서 노동법 과정에서 무형식학습이나 경험에 초점을 두고 강사와 학생간에 이루어지는 상호작용을 RPL에 대한 3가지 접근인 기술/시장 접근, 비판/진보적 접근, 자유/인본적 접근에 비추어 분석하였다. Cameron(2006)은 호주에서 RPL이 소외계층의 교육접근 장치로서 작동하지 못하는 원인을 Bernstein의 페다고지, 상징적 통제 및 정체성 이론에 근거하여 탐색하였다. RPL은 교육기관 내에서 이루어지는 단순히 미시적인 평가 장치의 한 유형이 아니라 사회구조, 계급, 권력관계와 연계한 이론적 접근 틀을 통해 분석될 필요가 있음을 주장하였다. Shalem & Steinberg(2006)는 남아프리카의 한 대학에서 수행된 포트폴리오 기반 RPL 프로그램에서 RPL 평가자/촉진자와 신청자간에 이루어지는 평가의 사회적 관계를 Bernstein의 2개의 페다고지 유형(명시적, 비가시적)에 기초하여 분석하였다. 이들은 RPL 프로그램 전반에 평가기준이 모호하고 포괄적인 비가시적 페다고지가 지배한다고 주장한다. Cooper와 Harris(2013)은 대학원 과정에서의 RPL을 통해 지식이 어떻게 교육과정으로 형성되고 변화되는가를 분석하고 지식의 유형을 도출하기 위해 Bernstein의 개념을 도입 적용하였다.

3. 후기구조주의(Poststructuralism)

구조주의 철학은 교사, 교육과정, 교육제도 등의 관점 형성에 중요한 영향을 주었다(노상우·안오순, 2008). 특히 지식관에 있어서 정당화된 지식, 정당화되지 않은 지식으로 이원화함으로써 정당화된 지식은 중심이면서 절대성을 갖는 것으로 간주한다. 구조주의에서는 학교교육을 통해 습득한 지식은 근원적이고 통합적이며 보다 차원높은 진리임에 비해 경험학습은 비근원적이고 무질서하며 열등하고, 정당화되지 않은 지식으로 이해된다.

후기구조주의는 구조주의가 주장하는 이원론의 구조를 비판하고 구조주의의 절대적이고

보편적인 지식관을 재검토한다. 후기구조주의 학자인 Foucault는 사회내 통용되는 지식체계가 권력의 산물임을 주장한다. 오랫동안 절대적이고 객관적인 지식으로 간주되던 지식관을 재검토하고 새로운 지식관을 탐색할 수 있는 통찰력을 제공한다. 그는 그동안 무비판적으로 규범화, 절대화, 표준화되어 학생들에게 전달되고 있는 학교교육의 절대적 신뢰성에 대해 문제를 제기하고, 지식의 절대성과 객관성을 부정하는 상대주의적 입장을 취한다(홍은숙, 1999: 271).

후기구조주의자 Derrida는 의식의 내면 세계나 마음의 깊은 곳에 진리의 중심이 있다는 정신주의 철학을 거부한다는 점에서 오늘날 구성주의 지식관과 맥을 같이 한다. Vygotsky와 같은 구성주의 학자들은 지식이 인간의 경험 밖에 존재하지 않고 경험을 바탕으로 새롭게 만들어진다고 주장한다. 후기구조주의는 모든 지식의 의미는 계속적으로 변화·생성되어가는 과정에 있다는 열린 지식관을 갖고 있다(노상우·안오순, 2008: 166-167).

후기구조주의는 학교 지식과는 별개로 경험학습의 독자성을 인정한다. 오히려 경험학습은 지식을 창출하는 근원이자 결과로 이해한다. 이같은 후기구조주의 관점으로 RPL을 검토하는 연구가 수행되어 왔다. Michelson(1996: 185)은 현행 RPL은 보편화된 학문적 규범에 의해 설정된 관점으로만 경험학습을 인정하는 문제를 제기한다. 그녀는 지식은 상황적인 것이므로 학문적 앎의 방식에서 벗어나지만 지식의 가치를 부여(승인)해야 하고, 경험학습과 학문적 권위 간의 관련성을 재기술해야 한다고 주장한다.

Michelson(1996)은 후기구조주의 이론에 입각하여 경험학습에 대한 전통적인 이해나 실행이 계몽적 인식론에 사로잡혀 있다고 보고 RPL과 포트폴리오 개발에 대한 새로운 관점을 제시하였다. 경험이 중립적인 지식 산출 경로가 아니라 ‘사회적으로 생산된 주관성’으로 인식하여 전통적인 학문의 앎의 방식에서 벗어난 가시적인 지식으로 인정함으로써, 경험과 지식과의 관계를 질문하고 재검토하여 RPL이 본래적 위치로 되돌려질 것을 주장한다. 따라서 RPL은 다양한 지식 간에 동등한 지위를 부여하는 데 기여해야 한다고 본다.

Peters(2006)은 Foucault의 담론, 권력 및 지식, 생체권력과 권력공학의 개념을 사용하여 RPL이 학문적인 헤게모니에 도전하거나 신청자들에게 자신감을 부여하는 기능을 하지 못하는 이유를 탐색하였다. 그녀는 경험적 연구를 통해 신청자들은 자신이 소유한 선행 지식을 제도에서 규정한 지식과 다른 것으로서 인식하는 반면에 평가자들은 자신들에게 익숙한 학문적 지식 성과를 요구할 뿐 신청자들이 습득한 선행 지식의 맥락에 대해서는 거의 관심을 갖지 않는다고 분석하였다. 따라서 RPL이 해방주의를 지향하기 위해서는 평가자들이 신청자들의 언어에 좀더 맞추어 나가야 한다고 주장한다. Guo와 Andersson(2006)은

캐나다와 스웨덴에서 영어구사력이 부족한 이민자들이 자국에서의 취득자격과 이미 습득한 일 경험을 인정받는 과정을 분석하기 위해 Foucault의 권력-지식과 비판적인 다름의 정치학(politics of difference) 개념을 적용하였다. 또한 Osman(2006)은 신청자 및 촉진자들의 포트폴리오 개발 경험을 탐색하기 위해 상황적 지식(situated knowledge) 및 학습과 비판이론을 적용하였다. 그녀는 남아프리카의 고등교육이 변화되기 위해서는 성인학습자들을 학문적으로 가치있고 신뢰할만한 지식의 공동 생산자로서 인식하는 ‘포괄적(inclusive)’ 이론화에 기반을 둔 인식론과 페다고지가 필요하다고 주장한다. Anderson(2008)은 Foucault의 개념을 적용하여 스웨덴 생산현장에서 이민자들의 유입과 배척을 위한 기법 및 실제로서 RPL이 어떻게 작용하는가를 분석하였다. Fejes과 Andersson(2009)는 경험, 성찰, 학습 및 지식은 실생활에서 사실상 분리되지 않고 통합되어 있다는 인식에 기초하여 구성주의적 관점(constructivist perspective)에서 RPL 과정을 분석하였다. 성인교육에 대한 전통적인 아이디어가 어떻게 수행되는가를 분석하면서 경험, 선행학습 및 새로운 학습은 성인교육 장면에서 항상 동일하게 상호작용하지 않음을 제시하였다.

4. 상징적 상호작용론(Symbolic interactionism)

상징적 상호작용론은 해석학적 패러다임의 한 유형으로서 앞서 살펴본 인적자본론 및 후기구조주의, 비판적 사회이론과 같은 거시적 접근과는 달리 개별 행위자에 초점을 두는 미시적 접근 이론이다. 상징적 상호작용론은 개인을 세계의 창조자이며 동시에 세계의 산물로 보고, 의사소통과 언어의 두 개념에 주목한다. 인간은 세계에 대해 그들이 지니는 의미에 근거하여 행동하는데 이러한 의미는 사회적 상호작용의 산물이다. 또한 의미는 대화에 참여하는 사람들에 의해 행해지는 해석적 과정을 통해 수정되고 조정된다(Meltzer et al. 1975: 54).

상징적 상호작용론의 집대성 및 체계화에 가장 영향력을 주었던 Mead(1934)는 개인의 자아는 사회 맥락을 벗어나서 발전할 수 없고 사회적 경험과 관계성으로 규정된다고 주장한다. 상징적 상호작용론의 특징을 보면(Manis & Meltzer, 1969) 첫째, 개인의 자아의식 형성은 사회적 상호작용의 결과이며, 개인들은 타인의 눈을 통해 자신을 확인한다. 둘째, 타인과의 상호작용으로 의미를 이해하고 사회적으로 주어지는 의미를 기반으로 우리 생활을 조직한다. 셋째, 사회적 관계는 상대방이 각자의 행동에 대해 어떻게 대응할 것인지 예견하고 상호 용납할 수 있는 방법으로 상황을 정의하고 행동의 한계를 설정해 준다.

상징적 상호작용론은 교육에 관여하는 모든 사람의 일상적 실제와 관점을 구체적이고 현실감있게 파악할 수 있고, 그들의 실제 교육활동의 의미가 무엇인가를 탐구할 수 있는 안목

을 제공한다. 또한 학교지식과 학교현실의 사회적 구성(social construction) 과정과 의미부여 과정도 탐구할 수 있다(김병욱, 2010). 학교 내 구성원간의 상호작용 및 의미부여 과정에 대한 탐구는 사회적 정체성이론(social identity theory)에서도 설명된다. 사회적 정체성이론에서는 개인들이 자신의 고유한 특성에 기초하여 개인적·사회적 정체성을 갖게 되며, 이를 통합하여 자신의 정체성을 증가시키기 위해 노력한다고 본다(Ashforth & Mael, 1989; Miller et al. 2000). 개인들은 집단을 통해 자신을 정의하고 집단에 의해 자신의 지위 가치를 평가받는 것을 매우 중시한다.

Whittaker, Whittaker and Cleary(2006)는 상징적 상호작용론을 근거로 RPL을 설명하고 RPL에 대한 새로운 이론적 지평을 제안한다. 저자들은 RPL에서 중요한 타자 즉 RPL 촉진자와 신청자 간의 상호작용을 비교 분석한다. RPL 신청자들은 경험으로부터 학습을 인식하고, 교육과정에 자발적으로 참여하게 된다. 또한 타인들과 함께 어울리며 변화를 수용하고 스스로 학습자로 인식하여 미래학습에 참여하고자 하는 의지를 갖게 된다. RPL 과정 자체가 인지적, 평가적이고 정서적 구성요소를 가진 사회적 맥락을 제공하며 정체성을 재규정하도록 자극하고 강화시킨다고 본다. 저자들은 RPL이 전통적 장소보다는 학습을 광범위하게 이해할 수 있는 장소에서 실시함으로써 평생학습의 이론과 실제 모두에 기여하도록 해야 한다고 주장한다.

IV. RPL 이론적 관점 특징 비교 및 논의

그동안 RPL에 대한 이론적 논의는 활발하게 이루어지지 않았으나 사회과학이론에 기반하여 RPL의 학문적 지평을 넓히기 위한 다양한 시도가 이루어졌다. 여기에서는 앞서 살펴본 인적자본론, 비판적 사회이론, 후기구조주의, 상징적 상호작용론을 중심으로 각 이론에서 주장하는 교육 및 지식에 대한 담론의 특징과 RPL 관점을 비교하였다(<표 1> 참조).

<표 1> RPL의 이론적 관점 특징 비교

이론	기능주의/ 인적자본론	비판적 사회이론	후기 구조주의	상징적 상호작용론
접근모형	합의 모형(거시)	갈등 모형(거시)	갈등 모형(거시)	해석 모형(미시)
RPL 개념	학교교육은 사회 적으로 합의되고	학교지식은 지배 계급의 문화를 정	학교지식과 경험 학습의 이원적	RPL 행위를 이에 참여하는 사람들

이론	기능주의/ 인적자본론	비관적 사회이론	후기 구조주의	상징적 상호작용론
	정당하며 가치로운 것이므로 객관적인 절차를 통해 경험학습의 결과를 최대한 가시화하고 학점 및 자격으로 인정해 주는 것이 중요	당화하고 위계화된 사회질서를 반영한 것이라는 것을 비판하고 삶의 공간에서 이루어지는 경험학습의 중요성과 가치 발견	구분을 비판하고 RPL을 통해 경험학습의 맥락과 상황적 지식을 인정하여 경험학습 자체를 독자적인 지식으로 인정	간의 상호작용관계로 인식하고 평가자와 학습자간의 상호작용을 통해 성인학습자가 자신의 경험학습에 의미를 부여하고 해석해 나가는 과정에 주목
경험학습의 가치	주관적이고 정당화되지 않은 경험학습 결과를 객관적으로 평가하여 표준화된 학교지식으로 인정하고 정당성 부여	경험학습은 생활세계의 경험을 기반으로 축적된 것으로 성찰적 사고 및 인간해방 추구 가능	지식은 경험을 바탕으로 창조된다는 점에서 경험학습의 독자성을 인정하고 절대적 진리로 정당화될 수 있음	경험학습 자체에 대한 판단보다는 평가과정에 참여한 평가자와 신청자 간 이루어지는 상호 의미부여 및 해석 여부에 관심
평가상의 주안점	<ul style="list-style-type: none"> · 학습결과 (outcome) 인정에 초점 · 평가자 중심 · 등가성 강조 	<ul style="list-style-type: none"> · 평가과정 (process)/학습 결과 모두 중시 · 학습자 중심 · 등가성 강조 	<ul style="list-style-type: none"> · 경험학습의 자체 성과 평가 및 인정 · 학습자 중심 · 경험학습 독자성 강조 	<ul style="list-style-type: none"> · 평가과정 (process)에 초점 · 평가자/학습자간 상호작용에 주목
RPL 모델	<ul style="list-style-type: none"> · credential model · credit exchange model 	<ul style="list-style-type: none"> · development model 	<ul style="list-style-type: none"> · personal/career development model 	<ul style="list-style-type: none"> · transformational model
	<ul style="list-style-type: none"> · technical/market perspective 	<ul style="list-style-type: none"> · critical/radical perspective 	<ul style="list-style-type: none"> · liberal/humanist perspective 	<ul style="list-style-type: none"> · liberal/humanist perspective

인적자본론에서는 학교 지식을 사회적으로 합의되고 가치로운 것으로 인식한다. 이에 비해 경험학습은 불완전하고 맥락적이며 임의적인 지식이라는 점에서 RPL이라는 객관적이고 체계적인 평가인정 절차와 방법을 통해 표준화되고 형식화된 지식을 기준으로 적극 인정할 필요가 있다. 이는 정규교육기회를 놓친 성인학습자들에게 일의 세계에서 습득한 경험학습을 기반으로 형식교육에 접근 기회를 제공하는 효과를 부여한다. 사회적 형평성을 제고하는 것만 아니라 개인 및 국가사회적으로 경험학습의 성과를 적극 활용하고 사회적으로 통용화함으로써 인적자본 및 사회적 자본을 강화하는 효과를 기대할 수 있다. 이 이론에서는 학교지식에 부합하는지의 여부가 경험학습의 가치를 결정하는 기준이 되며 평가자 주도의 객관적인 평가

가 중요시된다.

비판적 사회이론은 학교지식의 정당성 및 합리적 가치를 주장하는 기능론적 관점에 반기를 들고 비판적 안목에서 RPL을 둘러싼 경험학습 및 평가인정 절차를 분석한다. 경험학습은 오히려 인간해방이 이루어지는 생활세계에서 습득가능하고 의사소통행위를 통해 비판적 및 성찰적 사고가 가능하다. 그러나 학교지식에 기반한 RPL은 경험학습의 가치가 왜곡되고 일상적 실천에서 멀어질 수 있다. 따라서 RPL을 통해 학교지식의 독점성을 거부하고 경험학습의 중요성과 가치를 확인하며, RPL과정에서 평가자와 학습자 간의 신뢰 및 인정을 기반으로 학습자의 성찰적 사고 및 인간해방을 추구해 나가도록 도와주어야 한다. 이와 관련하여 이 이론은 경험학습 결과나 평가과정 모두 중요하며 학습자 중심의 평가인정 과정을 강조한다.

후기구조주의는 학교지식과 경험학습을 이원화하여 경험학습의 가치나 중요성을 제한적으로 보는 관점을 문제시하고 경험을 바탕으로 지식을 창출하는 경험학습의 독자성 및 중요성을 강조한다. 따라서 RPL을 통해 경험학습을 학교지식으로 표준화하고 객관화하려는 시도를 거부하고 경험학습의 독자적 지위 및 특성을 인정할 필요성을 제기한다. 이런 점에서 평가자들은 성인학습자들이 경험학습을 습득하는 맥락과 문화를 이해하고 학습자들의 언어에 맞추어 평가인정 절차에 참여해야 함을 강조한다.

앞서 3가지 유형의 이론이 거시적 접근인 것에 비해 상징적 상호작용론은 RPL이 이루어지는 과정에 초점을 둔다는 점에서 미시적인 접근을 시도한다. 상징적 상호작용론은 RPL에 참여하는 평가자 및 학습자 간의 의사소통과 언어에 초점을 둔다. 따라서 경험학습의 가치나 결과 자체에 대한 고려보다는 평가인정 과정에 참여하는 구성원들의 상호작용 및 의미 부여 과정에 주목한다. 평가자와 학습자는 RPL에 참여함으로써 상호 중요한 타자로서 인식하고 개인적·사회적 정체성을 형성해 나갈 것이 요구된다.

각 이론이 지향하는 주장과 관점을 명료히 하는 차원에서 그간 학자들이 제기해 온 RPL 모델과의 연관성을 살펴볼 필요가 있다. 그동안 세계적으로 시행되어 온 RPL은 크게 2개 인정(recognition)모델로 구분된다(Butterworth, 1992; Trowler, 1996; Harris, 1999; Cameron and Miller, 2004; Andersson and Harris, 2006; Cameron, 2006, 2012: 90; Cedefop, 2009: 29; Andersson and Fejes, 2010; Scott, 2010: 24; Berglund and Andersson, 2012: 75; Whittaker and Brown, 2012, 정혜령, 2013). 하나는 발달모델(developmental model)이고 다른 하나는 학점 및 자격인정모델(credit exchange model, credential model)이다. 우선 발달모형은 성인학습자의 자신감 형성과 개인 및 진로발달(personal/career development)에 초점을 두어 인정이 이루어지며, 주로 RPL 과정에서 이루어지는 형성평가에 초점을 둔 인정 형태를 띤다. 이에 비해 자격인정모델은 과정보다는 결과나 성과에 초점을 둬으로써 계속교육과정에

진입하거나 자격 획득에 필요한 학점을 취득하기 위한 총합적 인정(summative recognition)에 초점을 두고 이루어진다. 자격인정모델은 학자에 따라 구조맞춤형모델(정혜령, 2013), ‘프로크루스테스형(Procrustean) RPL’(Harris, 1999)로 명명되기도 한다.

발달모형과 자격인정모델은 일직선상의 양극단에 두고 있으나 상호보완적 성격을 띠므로 연속선상에서 이해할 필요가 있다(Trowler, 1996). 만약 자격인정모델에만 초점을 둘 경우 학습자가 처한 맥락이나 관점을 이해하지 못하고 학습의 인정 범위와 내용을 제한하게 된다. 아무리 유용한 경험학습을 습득했다고 하더라도 요구되는 지식이나 모듈로 구체적으로 제시하지 못할 경우 자격으로 인정받지 못하게 된다(Scott, 2010: 25). 따라서 RPL에 있어서 단순한 자격인정 범위를 넘어서서 개인의 발달적 측면을 제고시키기 위한 노력이 요구된다(Cameron, 2006: 121; Stevens, Garber and Hendra, 2010: 401).

Osman(2004, 2006)은 발달모델과 자격인정모델 이외의 제3의 모형으로서 변형모델(transformational model)을, 정혜령(2013)은 지식재구성모델을 제시하였다. 경험학습은 기존의 학문적 지식과 연계되거나 매치되어서는 안되고 학문적 지식 그 자체로서 인정되어야 한다. 성인학습자가 대학외부에서 얻은 지식은 가치로운 것으로 인정을 받아야 하며, 고등교육기관들은 성인학습자를 지식의 공동생산자로 간주해야 한다. 이러한 변형모형은 형식교육기관 이외의 영역에서 발생하는 비가시적인 지식을 폭넓게 포괄하게 된다(Stenlund, 2010: 788).

한편, Osman(2004)는 RPL의 관점을 크게 기술 및 시장적 접근(technical/market perspective), 비판 및 진보적 접근(critical/radical perspective), 자유 및 인본주의적 접근(liberal/humanist perspective)으로 구분한다(Breier, 2005: 82-87). 기술 및 시장적 접근은 경제에 유익이 되는 지식, 기술, 가치를 우선시하는 인적자본론에 기초한다. 이러한 접근에서 RPL은 비형식경험으로부터 학습을 인정하는 것을 포함하여 이미 규정된 학습 성과와 매치되면 결과지향 포트폴리오(outcome-orientated portfolios)를 통해 학점으로 인정된다. 비판 및 진보적 접근은 교육을 개인 및 사회를 변화시키는 수단으로서 보는 비판적이고 해방적인 담론에 기초한다. 경험학습은 급진적인 형태로 집단의회-고양, 지역사회행동 및 사회변화를 위한 기초로서 간주된다. RPL은 사회 교정을 위한 전략으로 이해되며 소외집단들이 헤게모니 담론의 권한을 도전하고 학문에 접근할 수 있는 수단이 된다. 자유 및 인본주의적 접근은 학습자, 특히 성인학습자의 선행경험은 가치있는 것이며 계속학습을 위한 자원으로 사용되어야 한다고 본다. 또한 학습은 자발적이고 의미있는 것이며 실생활 주제와 관련되어야 한다고 강조한다. 여기에서 RPL은 성인학습자의 경험을 성찰하고 자기개발을 유도하며 인식론적 접근을 지원하는 장치로 이해된다.

RPL에 대한 다양한 이론적 관점 및 모형은 RPL을 설명하는 데 각기 장점 및 단점을 내포

하고 있다. 또한 한 관점 및 모형 내에서도 이해의 범위나 성격이 각기 다를 수 있다. 그러나 RPL에 대한 이론적 작업은 RPL의 가치나 철학을 명료화함으로써 사회 내에서 RPL를 통해 추구하고자 하는 목적이나 목표를 체계적이고 적극적으로 탐색할 수 있는 정보를 제공해 준다. 또한 RPL을 운영하는 과정에서 국가사회의 목표나 발전은 물론 개인의 발전 및 성장에 유용한 장치로서 설게 운영되고 있는가에 대한 지속적인 점검 및 판단, 개선을 위한 근거를 제공한다.

이런 점에서 향후 RPL 연구에 주는 시사점으로는 첫째, RPL에 대한 다양한 이론적 관점을 활용한 연구를 수행함으로써 RPL 현상 및 활동을 체계적으로 분석, 해석, 논의할 수 있는 담론을 형성해 나갈 필요가 있다는 점이다. 자격인정모델이 현행 RPL 패러다임으로 자리잡고 있는 상황에서 발달모델 및 변형모델과 같은 새로운 패러다임으로 전환 필요성을 인식하고 활용에 관심을 가질 필요가 있다. RPL을 왜 적용하고 이를 어떻게 수행하고 실행해 나갈 것인가에 대해 비판적이고 체계적인 안목을 통해 다양한 대안과 해결책을 도모해 나갈 수 있을 것이다. 이론적 관점에 기초한 RPL 연구가 지속적으로 이루어질 때 RPL 현상 및 활동에 대한 체계적인 경험 및 지식의 축적과 함께 RPL의 교육적이고 사회적인 가치와 목적을 확장시켜 나갈 수 있다.

둘째, RPL 연구를 위한 학문적 공동체가 형성될 필요가 있다. RPL이 활발하게 이루어지고 있는 외국의 경우에도 일부 학자들에 제한되어 연구가 이루어지고 있다. 이같이 RPL 관련 연구 공동체가 취약한 것은 RPL의 학문적 접근이 활발하지 못한 것과 무관하지 않다. 국가 간 활발한 학문적 교류 및 협력을 통해 RPL 경험 및 지식을 공유해 나가는 노력이 요구된다. 학문적 공동체를 기반으로 한 연구활동이 활성화될 때 RPL의 이론화 작업을 기대할 수 있다.

V. 맺는 말

RPL 도입 필요성 및 활성화를 위한 논의가 전 세계적으로 활발하게 이루어진 것에 비해 RPL에 대한 학문적, 이론적 접근이나 논의는 상대적으로 미약한 것이 사실이다. 그 이유는 RPL이 당초 평생학습사회 실현 및 인적자원개발이라는 정책 목표를 달성하기 위한 수단과 전략으로서 도입되었기 때문이다. 따라서 RPL을 둘러싼 비판적인 통찰력보다는 RPL을 통해 일터에서의 경험학습을 얼마나 적극적으로 가시화하고 객관적으로 평가 인정할 것인가라는 기술적 측면에 집중하여 연구가 이루어졌다. 특히 전 세계적으로 국가자격체계의 도입과 더불어 RPL을 자격 및 학점취득을 위한 중요한 장치로 인식하면서 RPL연구는 평가 및 인정

절차나 방법에 초점을 둔 자격인정보형에 기반을 두고 이루어져 왔다(이정표, 2014).

우리나라에서도 평생학습을 활성화하고 일과 학습의 연계를 강화하며 현장 근로자의 계속 교육을 지원하는 정책 수단으로 RPL의 필요성이 지속적으로 제기되어 왔다(관계부처합동, 2012a, 2012b). 또한 전문대학 및 산업대학에 제한을 두고 있기는 하지만 「고등교육법」 개정을 통해 고등교육기관이 RPL을 도입 운영할 수 있는 법적 근거를 마련해 놓고 있다. 더 나아가 최근에는 국가직무능력표준(NCS)개발과 함께 2017년부터 국가자격체계(KQF)의 도입이 예고되어 있는 상황에서 RPL의 실행에 대한 논의가 본격화될 전망이다. 그동안 전문대학 및 방송대 등 고등교육기관에서 RPL을 어떻게 설계 운영할 것인가에 대한 연구들(이정표 외, 2001, 2007, 2008; 이해영 외, 2011; 정혜령 외, 2012; 이정표, 2013)이 수행되어 왔고, RPL 운영모델의 한국적 적용 가능성을 탐색하는 연구(정혜령, 2013)가 수행되기도 하였다.

그러나 우리나라에서의 RPL에 대한 논의는 매우 완만한 채 뚜렷한 진전을 보이지 못하고 있다. 정책적으로는 평생직업능력개발의 수단으로서 RPL의 도입 운영이 지속적으로 거론되어 왔으나 구체적으로 이를 어떻게 설계하여 운영할 것인가에 대한 정부 차원의 관심이나 의지는 미약하고 불분명하게 나타난다. 그 결과 RPL 도입에 대한 대학 현장의 이해야 노력을 기대하기 어려운 상황이고 RPL에 대한 표준화된 가이드라인이나 매뉴얼도 부재한 상황이다. 그러나 일과 학습 병행을 기반으로 한 평생 직업능력개발과 국가자격체계 구축이라는 정책적 기조와 목표가 가시화되고 있는 가운데 조만간 RPL의 제도적 도입이 현실화 될 전망이다. RPL에 대한 기술적이고 이론적인 접근이 여전히 미약하고 관련 연구 공동체가 제대로 형성되지 못한 우리의 현실은 향후 RPL의 도입시 그 목표나 가치를 충실하게 달성하는 데 제약 요인으로 작용할 수 있다.

우리나라에서 이론적 관점에 기반을 두고 수행된 RPL 연구는 거의 부재하다. RPL을 어떻게 운영해야 할 것인가에 대한 기술적인 문제도 충분히 검토가 이루어지지 않는 상황에서 RPL에 대한 다양한 이론 및 학문적 연구를 기대하기는 어려운 상황이다. 그러나 RPL이 우리 사회에 본격적으로 도입되기 이전에 최소한 질 관리를 위해 어떻게 설계 운영해야 할 것인가에 대한 기술적 논의가 활발하게 이루어져야 하고, 이와 병행하여 RPL에 대한 다양한 이론적 담론이 활발하게 전개될 수 있는 연구들이 수행될 필요가 있다. RPL의 설계나 실행은 당해 국가의 역사, 문화, 경제 및 정치적 요인 등 다양하고 복잡한 환경 및 맥락 내에서 이루어진다는 점에서 RPL에 대한 정교하고 심도 있는 학문적 접근에 기초를 두고 이루어져야 한다. RPL에 대한 이론적 접근은 그동안 당연시 되어 왔던 RPL에 대한 비판적 논의를 가능하게 하며 RPL의 목적이나 실행에 대한 근본적인 질문을 던지고 해답을 찾아가는 렌즈가 된다. 따라서 RPL은 재이론화(re-theorizing)가 필요하면서도 새롭게 이론화 작업이 요구

되는 실행(practice)이다(Young, 2006: 326). 이런 점에서 국내외적으로 RPL에 대한 활발한 논의 및 적용이 이루어지기 위해서는 RPL에 대한 학문적 지평을 넓히는 작업이 활발하게 이루어질 필요가 있다.

참고문헌

- 관계부처합동(2012a). **선취업-후진학 및 열린고용 강화방안**.
- 관계부처합동(2012b). **제2차 직업능력개발기본계획**.
- 김천기(2014). 학교폭력에 대한 인정이론적 이해와 정책적 함의 탐색. **교육종합연구**, 12(2), 133-155.
- 김형식·이희수(2009). 성인학습이론에서의 경험의 본질에 관한 연구: Fenwick의 관점을 중심으로. **평생교육·HRD연구**, 5(3), 1-21.
- 노상우·안오순(2008). 후기구조주의의 탈근대교육적 함의. **교육학연구**, 46(1), 151-171.
- 변종임(2002). 정보사회에서 성인 의사소통학습이 갖는 의미와 시사점 탐색. **평생교육학연구**, 6(1), 235-261.
- 이건만(2006). 문화적 계급지배와 교육불평등: Pierre Bourdieu 문화재생산이론의 음미. **교육사회학연구** 16(2), 111-139.
- 이정표(2013). 고등교육기관에서의 선행경험학습인정제 도입 가능성과 한계: 사례연구를 중심으로. **고용직업능력개발연구** 16(2), 129-154.
- _____ (2014). 호주와 스코틀랜드의 일터 경험학습인정제(RPL) 비교 분석 및 시사점. **비교교육연구** 24(6), 1-23.
- 이정표 외(2001). **전문대학에서의 선행학습 평가인정체제 구축방안**. 교육인적자원부.
- _____ (2007). **전문대학의 평생직업교육체제 구축을 위한 선행학습 평가인정제 연구**. 교육인적자원부·한국전문대학교육협의회.
- _____ (2008). **선행경험학습의 자격인정 방안**. 한국직업능력개발원.
- 이해영 외(2011). **선행학습인정(RPL) 적용기반구축을 위한 운영 매뉴얼 개발 연구**. 평생교육진흥원.
- 정혜령(2013). 사전경험학습인정제 운영 모델과 한국에서의 시사점. **평생교육학연구** 19(3), 1-24.
- 정혜령 외(2012). **대학평생교육 활성화를 위한 선행학습인정제 운영방안 연구: 방송대 시범 운영 사례**. 교육과학기술부, 한국방송통신대학교.
- 한승희(2004). **평생학습론: 평생학습사회의 교육학**. 학지사.
- 현영섭(2009). 지식의 창의적 활용의 설명체계로서 경험학습의 가능성: 경험에 대한 반성, 일반화된 개념, 원전의의 관계. **산업교육연구** 18(3), 23-40.

- 홍은숙(1999). *지식과 교육*. 서울: 교육과학사.
- Andersson, P.(2008). Recognition of Prior Learning as a Practice for Differential for Differential Inclusion and Exclusion of Immigrants in Sweden. *Adult Education Quarterly*, 59(1), 42-60.
- Andersson, P., Fejes, A. and Sandberg, F.(2013). Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 405-411
- Andersson, P. and Harris, J.(Eds.). (2006). *Re-theorising the recognition of prior learning*. Leicester: NIACE.
- Andersson, P. and Fejes, A.(2010). Mobility of knowledge as a recognition challenge: Experiences from Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 201-218.
- Armsby, P.(2012). Accreditation of experiential learning at doctoral level. *Journal of Workplace Learning*, 24(2), 133-150.
- Armsby, P. Costley, C. and J. Garnett(2006). The legitimisation of knowledge: A work-based learning perspective of APEL. *International Journal of Lifelong education*, 24(4), 369-383.
- Ashforth, B. E. and Mael, F.(1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14(1), 20-39.
- Berglund, L. and Andersson, P.(2012). Recognition of knowledge and skills at work: In whose interests? *Journal of Workplace Learning*, 24(2), 73 - 84.
- Bernstein, B.(1971). *Class, Codes and Control*. London and Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. and Passeron, J. C.(2000). 재생산: 교육체제이론을 위한 요소들[*Reproduction in education, society, and culture*]. (이상호 역). 서울: 동문선. (원전은 1977에 출판)
- Breier, M.(2005). A disciplinary-specific approach to the recognition of prior informal experience in adult pedagogy: 'rpl' as opposed to 'RPL'. *Studies in Continuing Education*, 27(1), 51 - 65.
- Butterworth, C.(1992). More than one bite at the APEL. *Journal of Further and Higher Education*, 16(3), 39 - 51.
- Cameron, R.(2006). RPL and the disengaged learner: the need for new starting points. In

- Andersson, P. & Harris, J.(Eds.). *Re-theorising the recognition of prior learning*. (pp. 117-139). Leicester: NIACE, 117-140.
- _____ (2012). Recognising Workplace learning: The emerging practices of e-RPL and e-PR', *Journal of Workplace Learning*, 14(2), 85-104.
- Cameron, R. and Miller, P.(2004). RPL: Why has it failed to act as a mechanism for social change? paper presented to the Social Change in the 21st Century Conference, Centre for Social Change Research, Queensland University of Technology, Brisbane, 29 October.
- Cedefop(2010). *Changing qualifications: A review of qualifications policies and practices*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Chisholm, C. and Davis, M.(2007). Analysis and evaluation of factors relating to accrediting 100% of prior experiential learning in UK work-based awards. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(1), 45-59.
- Colardyn, D. and Bjornavold, J.(2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89.
- Cooper, L. (2011). Activists within the academy: The role of prior experience in adult learners' acquisition of postgraduate literacies in a postapartheid South African 11 university. *Adult Education Quarterly*, 61(1), 40 - 56.
- Cooper, L. and Harris, J.(2013). Recognition of prior learning: Exploring the 'knowledge question.' *International Journal of Lifelong Education*. 32(4), 447-463.
- Dyson, C. and Keating, J.(2005). *Skills, Knowledge and Employability: Recognition of prior learning policy and practices for skills learned at work*, Australia, Canada, New Zealand, South Africa, United States. Geneva: International Labour Office.
- Falconer, S. and Troy J.(2007). 'Credit where credit's due' Piloting the Accreditation of Experiential Learning: A case study. *Journal of Business and Society*, 20, 60-68.
- Fejes, A. (2010). Discourses on employability: Constituting the responsible citizen. *Studies in Continuing Education*, 32(2), 89 - 102.
- Fejes, A. and Andersson, P.(2009). Recognising Prior Learning: Understanding the Relations among experience, learning and recognition from a constructivist perspective. *Vocations and Learning*, 2(1), 37 - 55.

- Fejes, A. and Dahlstedt, M.(2012). *The confessing society: Foucault, confession and practices of lifelong learning*. London: Routledge.
- Gallacher, J. and Feutrie, M.(2003). Recognising and Accrediting Informal and Non-formal Learning in Higher Education: An analysis of the issues emerging from a study of France and Scotland, *European Journal of Education*, 38(1), 71-83.
- Gibson, H. and Whittaker, R.(2012). Quality Assurance and RPL: Developing a National RPL Framework for Higher Education in Scotland. QAA Scotland. http://www.eurashe.eu/wp-content/uploads/2012/04/EURASHE_Sem_RPL_121213-14_pres_WHITTAKER_and_GIBSON.pdf.
- Guo, S. and Andersson, P.(2006). The politics of difference: non/recognition of the foreign credentials and prior work experience of immigrant professionals in Canada and Sweden, In Andersson, P. & Harris, J.(Eds.) *Re-theorising the recognition of prior learning*. (pp. 183-203). Leicester: NIACE.
- Habermas, J.(2006). 의사소통행위이론 1권: 행위합리성과 사회합리화. 서울: 나남.
- Hamer, J.(2012). An ontology of RPL: Improving non-traditional learners' access to the recognition of prior learning through a philosophy of recognition. *Studies in Continuing Education*, 34, 113 - 127.
- Harris, J.(1999). Ways of seeing the recognition of prior learning: What contribution can such practices make to social inclusion? *Studies in the Education of Adults*, 31(2), 124-139.
- _____ (2000). *RPL: Power, pedagogy and possibility. Conceptual and implementation guides*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- _____ (2006). Introduction and overview of chapters, In Andersson, P. & Harris, J.(Eds.). *Re-theorising the recognition of prior learning*. (pp. 1-29). Leicester: NIACE.
- Harris, J., Breier, M. and Wihak, C.(Eds.)(2011). *Researching the recognition of prior learning: International perspectives*. Leicester: NIACE.
- Harris, J. and Wihak, C.(2011). Introduction and overview of chapters, In Andersson, P. & Harris, J.(Eds.). *Researching the recognition of prior learning: International perspectives*(pp. 1-13). Leicester: NIACE.
- Honneth, A.(2012). 인정투쟁: 사회적 갈등의 도덕적 형식론(문성훈·이현재 역). 서울: 사월의 책.(원전은 1992년 출간).

- Houlbrook, M. C.(2012). RPL practice and student disposition: Insights from the lifeworld. *Journal of Education and Work*, 25, 555-570.
- Hurn, C. J.(1978). *The limits and possibilities of schooling: An introduction to the sociology of education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jarvis, P.(2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*(3rd ed.). New York: Routledge Falmer.
- Knowles, M.(1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Chicago: Association Press.
- Kolb, D. A.(1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lewis, L. and Williams, C.(1994). Experiential learning: past and present. In *New Directions for Adult and Continuing Education*, 62, Summer, 5-16.
- McKelvey and Peters(1993). *APL: Equal Opportunities for All?* London and New York: Routledge.
- Merizow, J.(1990). How critical reflection triggers transformative learning. In Merizow, J. & Associates. *Fostering critical reflection in adulthood*(pp. 1-20). San Francisco: Jossey-Bass.
- _____ (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michelson, E.(1996). Beyond Galileo's telescope: Situated knowledge and the assessment of experiential learning. *Adult Education Quarterly*, 46(4), 185 - 196.
- Nyatanga, L., Foreman, D. and J. Fox(1998). *Good practice in the accreditation of prior learning*. London: Cassell.
- Osman, R.(2004). Access, Equity and Justice: Three perspectives on RPL in Higher Education. *Perspectives in Education*, 22(4), 139 - 146.
- _____ (2006). RPL: an emerging an contested practice in South Africa. In Andersson, P. & Harris, J.(Eds.). *Re-theorising the recognition of prior learning*. (pp. 205-221). Leicester: NIACE.
- Penelope, W.(1996). Experiential learning. *Liberal Education*, 82(3), 6-10. Black and White Photographs.
- Peters, H.(2006). Using critical discourse analysis to illuminate power and knowledge in

- RPL. In Andersson, P. & Harris, J.(Eds.). *Re-theorising the recognition of prior learning*. (pp. 163-182). Leicester: NIACE.
- Pitman, T.(2009). Recognition of prior learning: The accelerated rate of change in Australian universities. *Higher Education Research and Development*, 28(2), 227-240.
- Pitman, T. and Vidovich, L.(2012). Recognition of prior learning (RPL) policy in Australian higher education: The dynamics of position-taking. *Journal of Education Policy*. 27(6), 761-774.
- Quality Assurance Agency for Higher Education(QAA)(2004). Guidelines on the accreditation of prior learning. Gloucester: The Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Rmaniuk, K. and Snart, F.(2000). Enhancing employability: The role of prior learning assessment and portfolios. *Journal of Workplace Learning: Employee Counselling Today*, 12(1), 29-34.
- Rubinson, K.(2004). Lifelong learning: A critical assessment of the political project. In Alheit, P. et al.(Eds.), *Shaping an Emerging Reality - Researching Lifelong Learning*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Sandberg, F.(2010). Recognising health care assistants' prior learning through a caring ideology. *Vocations and learning*, 3(2), 99 - 115.
- _____ (2011). RPL for accreditation in higher education: As a process of mutual understanding or merely lifeworld colonisation? *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 36(7), 767-780.
- _____ (2012a). *Recognition of prior learning in health care: From a caring ideology and power, to communicative action and recognition*. Linköping: Linköping University.
- _____ (2012b). A Habermasian analysis of a process of recognition of prior learning for health care assistants. *Adult Education Quarterly*, 62, 351 - 370.
- _____ (2013a). A Habermasian analysis of a process of recognition of prior learning for health care assistants. In Murphy, M.(Ed). *Social theory and educational research, vol 1: Inequality, inclusion and education*. London: Sage.
- _____ (2013b). Applying Habermas' theory of communicative action in an analysis

- of recognition of prior learning. In Murphy, M.(2012). *Social theory and educational research: Understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida*. London: Routledge.
- _____ (2014). A reconstructive analysis of the potential for critical learning and change in recognition of prior learning: A Habermasian analysis. *British Educational Research Journal*. 40(4), 682-698.
- Sandberg, F. and Andersson, P.(2011). RPL for accreditation in higher education: As a process of mutual understanding or merely lifeworld colonisation? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36, 767 - 780.
- Sandberg, F. and Kubiak, C.(2013). Recognition of prior learning, self-realisation and identity within Axel Honneth's theory of recognition. *Studies in Continuing Education*, doi: 10.1080/0158037X.2013.768230
- Schmidt, R. and Gibbs, P.(2009). The challenges of work-based learning in the changing context of the European Higher Education Area. *European Journal of Education*, 44(3), Part I.
- Scott, I. (2010). Accreditation of prior learning in pre-registration nursing programmes 2: The influence of prior qualifications on perceived learning during the foundation year. *Nurse Education Today*, 30, 438 - 442.
- Shalem, Y. and Steinberg, C.(2006). Portfolio-based assessment of prior learning: a cat and mouse chase after invisible criteria. In Andersson, P. & Harris, J.(Eds.). *Re-theorising the recognition of prior learning*. (pp. 97-115). Leicester: NIACE.
- Skule, S.(2004). Learning conditions at work: A framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8(10), 8-20.
- Stenlund, T.(2010). Assessment of prior learning in higher education: A review from a validity perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(7), 783-797.
- Stevens, K., Gerber, D. and Hendra, R.(2010). Transformational learning through prior learning assessment. *Adult Education Quarterly*, 60(4), 377-404.
- Thomson, R. A.(2006). The Accreditation of Prior Learning in Scotland: Six things for Italian colleagues to consider. University of Strathclyde Centre for Lifelong

- Learning.
- Trowler, P.(1996). Angels in Marble? Accrediting Prior Experiential Learning in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 21(1), 17-30.
- Velciu M.(2014). Recognition of prior learning by competences' validation in selected European countries. *Contemporary Readings in Law and Social Justice*, 6(1), 217-222.
- Weil, S. W. and McGill, I.(1989). *Making sense of experiential learning: diversity in theory and practice*. Society for Research into Higher Education.
- Werquin, P.(2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. OECD.
- Wheelahan, L.(2009). From old to new: The Australian Qualifications Framework, In *Learning from the first qualifications frameworks*, ed. ILO, 91-138. Employment Working Paper 45, Geneva: ILO.
- Whittaker, R.(1989). *Assessing Learning: Standards, Principles and Procedures*. Chicago: CAEL.
- Whittaker, R. and Brown, J.(2012). Streamlining Recognition of Prior Learning Guidelines: Streamling and Enhancing Recognition of Prior Learning Support and Assessment. The Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Whittaker, S., Whittaker, R. and P. Cleary(2006). Understanding the transformative dimension of RPL. In Andersson, P. & Harris, J.(Eds.). *Re-theorising the recognition of prior learning*. (pp.301-320). Leicester: NIACE.
- Young, M.(2006). Endword. In Andersson, P. & Harris, J.(Eds.). *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (pp.321 - 326). Leicester: NIACE.

· 논문 접수 2015. 8. 18. / 수정본 접수 9. 15. / 게재 승인 9. 24.

· 이장표: 이화여자대학교에서 교육학과를 졸업하고 같은 대학에서 교육학 석사, 박사를 취득하였으며, 한국교육개발원과 한국직업능력개발원에서 연구위원을 거쳐 현재 한양여자대학교 아동복지학과에 재직하고 있음. 주요 관심분야는 교육사회학, 평생교육, 자격제도, 직업교육 등임.

Abstract

A Study on Theoretical Perspectives and Research Trends of Recognition of Prior Experiential Learning(RPL)

Lee, Jung Pyo(Hanyang Women's University)

The purpose of this study was to explore the current theoretical perspectives of RPL and research trends based on each theoretical perspective. For this study, it begins with a review of RPL and experiential learning concepts. Also four theoretical perspectives(human capital theory, critical social theory, poststructuralism, symbolic interactionism) were dealt as main RPL theories, and research trends based on each theoretical perspective were analysed. Finally, the comparison among four theoretical perspectives was made with basic concepts, implications and models relating RPL, followed by meaning and suggestions of RPL research field.

Most recent RPL research has been policy-driven and focused on the technical and administrative aspects with an absence of theory or an unproblematised acceptance of experiential learning. It needs to be approached with theorization of RPL to facilitate the RPL practices.

* Key words : RPL, Recognition of experiential learning, Theoretical perspectives, Human capital theory, Critical social theory, Poststructuralism, Symbolic interactionism