

유아교육·보육 평가체제의 통합 방향과 미래과제

박창현·정수지·정다솔

연구보고 2025-06

유아교육·보육 평가체제의 통합 방향과 미래과제

저

자

박창현, 정수지, 정다솔

연 구 진

연구책임자 박 창 현 (육아정책연구소 연구위원)

공동연구자 정 수 지 (육아정책연구소 부연구위원)

공동연구자 정 다 솔 (육아정책연구소 연구원)

육아정책연구소
Korea Institute of Child Care and Education

연구보고 2025-06

**유아교육·보육 평가체제의 통합 방향과
미래과제**

발행일 2025년 10월 31일
발행인 황옥경
발행처 육아정책연구소
주소 서울특별시 중구 소공로 70 서울중앙우체국청사 9층
전화 02) 398-7700
팩스 02) 398-7798
홈페이지 <http://www.kicce.re.kr>
인쇄처 씨 승리 디엔씨 02-2271-2581

보고서 내용의 무단 복제를 금함.
ISBN 979-11-6865-118-0 [93370]





유아교육과 보육의 일원화 추진이 국가적 의제로 본격화되고 있는 지금, 우리 사회는 영유아에게 제공되는 교육과 돌봄의 질을 어떻게 보장할 것인가라는 근본적 질문 앞에 서 있다. 교육부 체제에서 유보일원화가 추진되고 있으나, 유치원과 어린이집 간 제도와 운영의 이원화는 여전히 현장의 부담과 불균형을 심화시키며, 질 관리 체계의 통합적 재정립 필요성이 더욱 뚜렷해지고 있다. 특히 평가체계는 단순한 행정 절차가 아닌, 유아의 삶과 권리를 보호하고 공공성을 구현하는 핵심 기반으로서 새로운 방향을 모색해야 하는 시점에 와 있다.

본 연구는 이러한 환경 변화 속에서 유아교육·보육 평가체계의 현황을 면밀히 진단하고, 질 관리 체계의 재구조화를 위한 방향을 제시하고자 마련되었다. 유치원과 어린이집이 서로 다른 지표와 절차 속에서 운영되면서 발생하는 구조적 단절과 현장의 어려움을 살피고, 국내외 정책 흐름과 국제 비교 분석을 통해 통합 평가체계의 가능성을 모색하였다. 더불어 유아 중심, 현장 중심의 질 개념을 재구성하고, 평가를 통제와 관리의 도구가 아닌 성찰과 협력의 과정으로 전환하기 위한 철학적·제도적 기반을 제안하였다.

연구 수행 과정에서 현장의 다양한 목소리와 여러 전문가의 의견은 통합 평가체계가 지향해야 할 가치와 방향을 더욱 분명하게 하는 데 큰 도움이 되었다. 이 자리를 빌려 바쁜 일정 속에서도 자문과 논의에 참여해 주신 교수님들과 실천가 여러분께 깊이 감사드린다.

2025년 10월

육아정책연구소

소장 황옥경



목차

요약	1
I. 서론	17
1. 연구의 필요성 및 목적	19
2. 연구내용	21
3. 연구방법	26
4. 연구의 범위 및 한계점	28
5. 이론적 배경 및 관련 문헌 검토	29
II. 유아교육·보육 평가체계 현황과 과제	47
1. 유치원·어린이집 평가 제도 및 기준 비교 분석	49
2. 이원화된 평가체계 운영 현황 및 실태 진단	87
3. 평가체계 통합을 위한 정책적 시사점	92
III. 해외 유아교육·보육 질 평가체계 분석	97
1. 분석의 목적 및 관점	99
2. [중앙 주도형] 외부평가 중심 체계 사례	104
3. [혼합형] 외부평가와 자기평가의 병행 사례	128
4. [자율·성찰형] 내부평가 기반 체계 사례	144
5. 유보통합 질 평가체계 구축을 위한 정책적 시사점	168
IV. 전문가 의견 조사 및 콜로키움 결과 분석	183
1. 전문가 델파이 조사 분석 결과	185
2. 전문가 콜로키움 결과 분석	211
3. 종합 결과 및 정책적 시사점	218

V. 유아교육·보육 평가체제의 통합 방향과 정책제언	225
1. 통합 평가체계의 정책 실행 방향	227
2. 제도 설계 전략 및 실행상 고려사항	229
3. 정책 제언 및 로드맵	235
참고문헌	245
부록	261
1. 1차 전문가델파이 조사지	261
2. 2차 전문가델파이 조사지	271



표 목차

〈표 I-5- 1〉 국내 유아교육·보육 평가 연구 동향(2020-2025)	39
〈표 I-5- 2〉 국내 유아교육·보육 평가 연구 동향(2020-2025)	41
〈표 II-1- 1〉 유치원 평가제도의 법적 근거: 유아교육법 및 시행규칙	50
〈표 II-1- 2〉 2025 지역별 유치원 자체평가 영역 및 지표	56
〈표 II-1- 3〉 2025 지역별 유치원 자체평가 평가 위원 구성 기준	61
〈표 II-1- 4〉 어린이집 평가제도의 법적 근거: 영유아보육법 및 시행규칙	65
〈표 II-1- 5〉 평가인증제도 시행 경과	68
〈표 II-1- 6〉 연도별 평가인증 통과율	68
〈표 II-1- 7〉 연도별 평가인증 유지율	69
〈표 II-1- 8〉 인증어린이집 등급분포(통합지표)	69
〈표 II-1- 9〉 어린이집 평가 유지율	70
〈표 II-1-10〉 2024년 개정 평가제와 기존 평가제의 주요 특징 비교	73
〈표 II-1-11〉 자체평가 사례: 절차 및 내용	75
〈표 II-1-12〉 조직역량진단(STEP) 결과에 따른 개선행동 예시	80
〈표 II-1-13〉 놀이중심 상호작용(PIN) 결과에 따른 개선행동 예시(교사)	81
〈표 II-1-14〉 유치원과 어린이집 평가 관련 법령 비교	84
〈표 II-1-15〉 유치원 vs 어린이집 평가제도 비교	87
〈표 II-2- 1〉 2024 지역별 유치원 평가 기관수	88
〈표 III-1- 1〉 분석대상 주요국의 평가제도 유형 및 특징	104
〈표 III-2- 1〉 중앙 주도 외부 평가 중심형 국가 비교	128
〈표 III-3- 1〉 혼합형(외부평가 + 자기평가 병행) 국가 비교	143
〈표 III-4- 1〉 자율·성찰 기반 내부 평가형 국가 비교	168
〈표 IV-1- 1〉 통합의 장애요인 중요도 1차 분석 결과	186
〈표 IV-1- 2〉 통합의 장애요인 해결방안 중요도 1차 분석 결과	187
〈표 IV-1- 3〉 통합평가의 원칙에 대한 동의 정도 1차 분석 결과	187
〈표 IV-1- 4〉 미래형 평가체계 핵심 요소의 중요도 1차 분석 결과	189
〈표 IV-1- 5〉 미래형 통합평가 지표군에 포함되어야 할 핵심 영역의 중요도 1차 분석 결과	190
〈표 IV-1- 6〉 차별화·연령구분·환류 구조 관련 동의 정도 1차 분석 결과	191
〈표 IV-1- 7〉 실행 체계(거버넌스·운영) 관련 동의 정도 1차 분석 결과	192

〈표 IV-1- 8〉 단기 최우선 과제에 대한 중요도 1차 분석 결과	193
〈표 IV-1- 9〉 통합의 장애요인 중요도 2차 분석 결과	194
〈표 IV-1-10〉 통합의 장애요인 해결방안 중요도 2차 분석 결과	194
〈표 IV-1-11〉 통합평가의 원칙 중요도 2차 분석 결과	195
〈표 IV-1-12〉 미래형 평가체계 핵심 요소의 중요도 2차 분석 결과	196
〈표 IV-1-13〉 미래형 통합평가 지표군에 반드시 포함되어야 할 핵심 영역의 중요도 2차 분석 결과	197
〈표 IV-1-14〉 차별화, 연령구분, 환류구조 영역에서의 중요도 2차 분석 결과	198
〈표 IV-1-15〉 실행 체계(거버넌스·운영) 중요도 2차 분석 결과	199
〈표 IV-1-16〉 단기적으로 가장 우선해야 할 과제에 대한 중요도 2차 분석 결과	200
〈표 V-3- 1〉 1단계 주요 목표-전략-성과지표	238
〈표 V-3- 2〉 2단계 주요 목표-전략-성과지표	239
〈표 V-3- 3〉 3단계 주요 목표-전략-성과지표	239
〈표 V-3- 4〉 공통 코어지표 구성 예시	240
〈표 V-3- 5〉 선택·심화지표 예시	240
〈표 V-3- 6〉 평가 방식과 증거 유형 예시	241



그림 목차

[그림 I -2-1] 1차 콜로키움 포스터	24
[그림 I -2-2] 2차 콜로키움 포스터	25
[그림 I -2-3] 3차 콜로키움 포스터	25
[그림 II -1-1] 어린이집 평가 운영체계	72
[그림 II -1-2] 2024 개정 어린이집 평가지표	74
[그림 II -1-3] 2025 자율관리 추진체계	78
[그림 II -1-4] 자율관리 연차별 운영 체계	79
[그림 II -2-1] 평가 참여에 따른 어린이집 질 개선 도움 영역: 1+2순위	91
[그림 II -2-2] 어린이집 평가 준비 시 어려움: 1+2순위	92
[그림 V-2-1] 유-보 통합 평가체계의 정책 실행 방향 및 작동구조	235
[그림 V-3-1] 유-보 통합 평가지표 모델(안)	241



요약

1. 서론

가. 연구의 필요성과 목적

- 유치원, 어린이집 평가체계 통합은 행정 효율화가 아니라 유아의 권리와 삶을 중심으로 한 질의 재구성이라는 철학적 과제를 내포함.
- 현재 유치원과 어린이집의 평가체계가 별도로 운영되며, 지표 구성·운영 방식·결과 환류 측면에서 단절이 심화되고 있음.
- 국제 연구 및 사례에서 질 향상은 접근성, 인력, 교육과정, 평가, 거버넌스가 상호작용할 때 가능함을 강조함.
- 본 연구는 유보통합 체제에 적합한 통합 평가체계의 철학적 기반을 정립하고, 현행 제도의 구조적 한계를 진단하며, 해외 최신 동향을 반영한 참여적, 성찰적 평가모델을 제안하는 것을 목적으로 함.

나. 연구내용

- 유아교육과 보육의 질의 사회문화적 구성과 평가의 철학적 전환 필요성 검토
- 유치원·어린이집 평가제도의 법·운영 구조, 지표 체계, 사후관리 등 비교.
- 국외 17개국을 3유형으로 구분하여 질 평가체계 분석을 통해 시사점 도출
 - [중앙 주도형] 외부평가 중심 체계(영국(잉글랜드, 웨일즈, 아일랜드), 일본, 대만, 네덜란드, 미국)
 - [혼합형] 외부평가와 자기평가의 병행(호주, 싱가포르, 덴마크, 프랑스)
 - [자율·성찰형] 내부평가형(핀란드, 스웨덴, 독일, 노르웨이, 캐나다, 뉴질랜드)
- (전문가 의견조사 및 숙의) 3차례 콜로키움과 멜파이 조사로 통합 평가체계의 개념·구조·이행 전략 합의 도출

다 연구방법

- 문헌분석, 제도 비교, 델파이조사(2차), 전문가 자문 및 정책협의회, 콜로키움(3회) 등 다층적 방법 병행

2. 유아교육·보육 평가체계 현황과 과제

가. 유치원·어린이집 평가 제도 및 기준 비교 분석

평가 주체 및 운영 구조

- 유치원은 시·도교육청 중심의 분산·자율형 운영, 어린이집은 교육부 총괄, 중앙 표준화·집중형 운영.

평가 방식 및 지표 구성

- 유치원은 지역별 지표 상이, 어린이집은 실행 과정과 상호작용 질 강조

평가 결과 활용 및 사후관리

- 유치원과 어린이집 모두 정보공시 수행, 전반적으로 체계적 환류 구조 미흡

현장 반응 및 수용성

- 유치원은 유치원 평가의 실효성에 대한 비판 공존, 어린이집은 업무 부담은 있으나 최근 과정 중심 평가에 대한 수용성 증가

나. 이원화된 평가체계 운영 현황 및 실태 진단

최근 현황

- 어린이집은 최근 놀이·상호작용 중심 지표 강화, 서술형 결과·자체평가·컨설팅 환류 고리 강화, 유치원은 자율평가·성찰 기능 강화 움직임

신뢰 저해 요인

- 안전·학대 사건관리와 교육질 평가·공시의 회로 단절 → 중대한 사건과 평가·공시 간 비동기화

평가를 감시가 아닌 성장의 장치로 전환, 관찰의 신뢰도 확보, 서술품질 편차, 지역·기관 유형 간 실행 격차를 줄일 필요가 있음.

3. 해외 유아교육·보육 질 평가체계 분석

가. [중앙 주도형] 외부평가 중심 체계 사례

□ 법·거버넌스

- 잉글랜드(Ofsted)·네덜란드는 중앙정부가 질 기준을 제시, 외부 감독기관이 평가·판정하는 중앙 주도 외부 평가형, 최소 질·형평·공공성 확보에 강점, 웨일스·북아일랜드는 감독기관 이원화로 질 관리가 분절되고 행정 부담 증가 문제 발생
- 일본·대만은 중앙 기준 + 지방 집행 혼합형이나 외부 평가 강제성이 여전히 중심
- 시사점: 중앙 주도 외부 평가의 장점을 활용하되, 통합 질 프레임을 상위법에 명시하고 중앙-지방-기관 역할·책임을 명확히 할 필요 있음.

□ 지표·평가 방법

- 중앙 주도 외부 평가는 법정 지표·감독 기준을 명확히 해 일관성과 비교 가능성을 확보.
- 잉글랜드·네덜란드는 관찰·면담 포함하되 외부 기관이 판정 권한 보유 → 객관성·공신력 강화, 등급화·형식화 위험 존재.
- 일본·대만은 중앙 표준 지표 중심 + 일부 맥락 요소 허용으로 경직성 완화.
- 미국은 관찰 도구-코칭-인센티브-공시를 결속한 CQI형 지표체계 구축.
- 시사점: 중앙 주도 외부 평가 기준 유지하면서 관찰·기록 기반 과정질 중심 지표로 이동, 공통 표준 + 자율 선택 병행 필요.

□ 실행 기반·자율성

- 중앙 주도 외부평가는 준수·감독 중심이라 행정 신뢰성 높으나 실행 자율성 제한 경향.
- 일본·미국은 평가결과를 자체점검-개선-지원-재평가로 연결하는 CQI 순환을 제도화해 실행 개선 유도.
- 웨일스 공동점검은 행정 효율성은 높였으나 복지 중심 규정으로 실행 개선 연계 미흡.

- 시사점: 중앙 주도 외부 평가 유지하되 CQI 순환시스템을 핵심으로 설계해 실행 개선이 실제로 작동하도록 해야 함.

□ 결과 활용·사후관리

- 중앙 주도 외부 평가는 평가 결과 공시·사후조치로 강한 책무성 확보.
- 잉글랜드·웨일스는 위험 기반 점검·공시로 투명성 강화, 그러나 단순 등급 소비는 낙인/방어 행정 유발 위험.
- 미국·일본은 평가 결과를 컨설팅·멘토링·연수와 연결하여 질 개선 선순환 형 성, 제재 성격 완화.
- 시사점: 평가-개선-지원-재평가가 하나로 이어지는 통합형 CQI 질 개선 체계 구축 필요.

□ 질 개념·목적성

- 중앙 주도 외부 평가는 질 개념 설정이 중요 전제.
- 잉글랜드는 성과 중심 → 과정질·전문적 판단으로 질 개념 확장 중, 웨일스는 질 철학 부재 시 교육·복지 이원화로 아동 경험 총체성 포착 어려움.
- 네덜란드는 준수형 감독 → 학습형 감독으로 전환 시도.
- 일본은 보장적 질 → 관계·놀이·참여 중심 CQI로 점진 전환. 미국은 책무성 + 개선 결합 도구형 과정질 모델.
- 시사점: 중앙 주도 외부 평가를 전제로 아동 경험 총체성 중심 질 개념을 정립하고, 공공성·형평 보장과 자율·개선 촉진을 통합해야 함.

나. [혼합형] 외부평가와 자기평가의 병행 사례

□ 법·거버넌스

- 혼합형 거버넌스는 자기평가 → 외부 검증 → 지원 → 재평가가 분절되지 않고 연속적으로 작동하도록 설계됨.
- 호주는 국가 품질 기준(NQS)과 주·준주 중심의 다층 구조로 최소 질을 보장하면서 실행 역량을 확보함. 싱가포르는 SPARK 2.0이 기관의 자기평가와 외부 검증을 연결하여 질 개선 여정의 소유권을 현장에 부여함.
- 시사점: 한국은 중앙의 질 철학·공통 기준을 법·지침에 명시하고, 거버넌스

역할선과 환류 책임을 명확히 해 통합평가의 지속성을 확보해야 함.

□ 지표·평가 방법

- 혼합형 모델은 공통 표준 유지 + 자기평가 기반 증거 체계를 운영함.
- 호주는 NQS를 통해 영역별 관찰·기록·면담을 결합하고, 개선계획(QIP)과 외부평가를 연결함. 싱가포르는 SPARK 2.0 자기평가 도구로 실행 증거·개선 과제를 구조화함.
- 덴마크·프랑스는 서술형·대화형 평가를 중심으로 지표를 구성함.
- 시사점: 한국은 관찰·기록 기반의 과정적 질 중심 지표로 전환하고, 자기평가 산출물을 실행 개선 설계도로 기능하도록 지표 언어와 증거 유형을 재설계해야 함.

□ 실행 기반·자율성

- 실행 개선은 자기평가의 동력화 + 지원 체계 결속으로 결정됨.
- 호주는 질 개선계획(QIP)을 의무화하고 외부평가가 검증하면서 실행을 제도화함. 싱가포르는 평가자를 점검자 → 코치형으로 정의하며 기관의 자율적 성장을 촉진함.
- 덴마크·프랑스는 지방 지원조직·교육청이 팀 기반 성찰·컨설팅을 운영함.
- 시사점: 한국형 체계는 자기평가 표준 도구 + 지역 지원 인프라를 함께 설계하여, 평가 이후 지원·실행 변화 확인 절차가 순환체계로 작동해야 함.

□ 결과 활용·사후관리

- 혼합형 모델은 공시·사후조치와 지원 환류를 결합하여 낙인을 최소화함.
- 호주는 개선계획 개선과 지원을 결속해 평가 결과가 단발 판정으로 끝나지 않도록 함. 싱가포르는 SPARK 2.0을 통해 인증과 개선 순환을 정례화함.
- 덴마크·프랑스는 서술형 공시 + 개선협약/연수 환류로 지원과 투명성을 함께 운영함.
- 시사점: 한국은 공시 결과를 실시간 입력 데이터로 활용하고, 공시·지원·추적·재평가가 유기적으로 연동되는 질 개선 순환체계를 구축해야 함.

□ 질 개념·목적성

- 혼합형 모델은 질을 단순 결과의 합이 아니라 과정·관계·경험의 총체로 정의함.

- 호주는 최소 질 보장과 함께 상호작용·놀이·리더십·조직 학습을 질 핵심으로 두고 평가를 설계함. 싱가포르는 아동 중심·성찰적 실천을 질 개념의 핵심으로 공식화함.
- 덴마크·프랑스는 참여·포용·형평을 질 정의에 포함시킴.
- 시사점: 한국형 통합평가체계는 관계적·포용적·과정 중심의 질 개념을 최상위 가치로 명시하고, 공공성·형평과 자율·개선의 균형을 하나의 체계 안에 통합해야 함.

다. [자율·성찰형] 내부평가 기반 체계 사례

□ 법·거버넌스: 분권·지원형 협치 구조

- 핀란드: 중앙이 평가 철학·공통 가치 제시 + 지방·기관이 실행·환류를 공동 책임지는 분권형 협치 구조 운영→ 직접 통제·서열화 최소화, 자율성과 지원의 균형 제도화.
- 노르웨이·스웨덴: 교육부 중심의 유보통합·교육 서비스 일원화, 공립 비율 높고 교사 전문성 체계화 등 정부·지방 협력형 거버넌스.
- 캐나다: 주정부 자율 평가체계와 지역별 실행 자율성을 병행. 뉴질랜드: 교육부 주도 아래 지역·기관 실행 책임을 함께 하는 질 개선 거버넌스.
- 시사점: 평가 철학·공통 기준을 법·지침에 명시하고, 중앙-지방-기관 역할·책임을 분명히 해 분권·지원형 거버넌스를 구축해야 함.

□ 지표·평가방법: 과정적 질 중심 평가

- 핀란드: 평가가 법적 책무로 규정되며 자기평가와 외부평가가 함께 운영, 평가 목적이 품질 개발·학습 지원에 초점.
- 노르웨이·스웨덴: 관찰·기록·포트폴리오를 중심으로 과정적 질을 주요 평가 증거로 활용.
- 캐나다·뉴질랜드: 평가 도구는 결과보다 아동 경험·상호작용 중심으로 설계.
- 시사점: 평가 지표를 관찰·기록 기반 과정질 중심으로 전환하고, 실천 증거(관찰·서술)를 중심으로 지표 언어와 증거 유형을 재설계해야 함.

□ 실행 기반·자율성: 점검 → 학습·코칭으로 전환

- 핀란드: 자기평가 의무화 + 외부기관 지원형 평가 → 실행 개선을 위한 순환

형 구조.

- 스웨덴·노르웨이: 평가가 감독이 아닌 교사·기관 성찰 및 개선 도구로 운영됨.
- 캐나다·뉴질랜드: 평가자가 코치/퍼실리테이터 역할 수행, CQI형 순환 구현.
- 시사점: 자기평가 표준 도구와 지역 지원 인프라를 동시에 설계하여 평가 이후 지원·실행 변화 확인 절차가 순환체계로 작동해야 함.

□ 결과 활용·사후관리: 설명형 공시 + 지원 결속

- 핀란드: 평가 결과는 내부 품질 향상 자료로 활용, 제재보다는 개선 지원 중심.
- 스웨덴·노르웨이: 서열화보다 내부 환류·지원 계획 중심의 공시·사후관리 운영.
- 캐나다·뉴질랜드: 질 개선 계획과 지역 학습공동체 피드백이 결합된 사후관리 구조.
- 시사점: 공시를 설명형 중심으로 재구성하고, 공시-지원-추적-재평가가 유기적으로 연동되는 질 개선 순환체계를 구축해야 함.

□ 질 개념·목적성: 관계·포용·학습 중심

- 핀란드: 질 개념이 단지 준수가 아니라 프로그램과 학습 조건 전반으로 정의됨.
- 스웨덴·노르웨이: 관계·평등·전인발달 중심 질 정의 강조.
- 캐나다·뉴질랜드: 질은 아동 경험·상호작용 중심으로 재정의됨.
- 시사점: 한국형 통합평가체계는 관계적·포용적·과정 중심의 질 개념을 최상위 가치로 명시하고, 공공성·형평 보장과 자율·개선 촉진을 하나의 체계로 통합해야 함.

라. 유보통합 질 평가체계 구축을 위한 정책적 시사점

□ 평가의 목적과 질 개념 재정의

- 질 평가는 단순 준수 확인·서열화 도구가 아니라, 아동 경험과 관계·과정 질 중심의 학습 인프라로 전환해야 함.
- 고품질 ECEC 체계는 과정적 질 중심의 관찰·서술 기반 지표화가 핵심임.

□ 평가-지원-환류-재평가의 순환 시스템 내재화

- 정책 설계는 평가 결과가 개선 설계(QIP) → 컨설팅·연수 지원 → 재평가로 자동 연결되는 순환 구조를 법·예산·운영에 내재화해야 함.

- 호주 CQI(지속적 질 개선) 모델, 평가가 실행 변화 촉진.

□ 공통 코어 + 선택 포트폴리오 지표 설계

- 공통 코어지표는 건강·안전·상호작용·놀이 등 최소 질 보장 기준으로 고정하고, 기관 철학·특성에 따라 선택 가능한 포트폴리오형 지표를 허용함.
- 평가 문서는 관찰 포인트-사례 증거-다음 행동/지원 요구 구조로 표준화하여 학습·개선 중심 언어로 전환해야 함.

□ 공시 및 사후관리 방식의 전환

- 공시는 등급·숫자 중심 → 설명형 프로파일(강점·개선·지원 계획·향후 변화 지표)로 전환하여 낙인 위험을 줄이고 신뢰를 회복해야 함.
- 공시에는 평가 결과뿐 아니라, 지원 제공 내역·개선 경로를 함께 제시해야 함.

□ 디지털 기반은 보조 도구로 기능

- 디지털 시스템은 증거 수집과 환류 속도 향상을 돋는 보조 인프라로 설계하고, 전문 판단과 피드백의 질을 보완해야 함.
- 중복 입력 제거 및 지원 자동 결속 기능 중심으로 활용해야 함.

□ 연령별·발달별 평가 구조 설계

- 영아(0~2세)와 유아(3~5세)의 발달적 특성을 반영한 층위화된 지표 설계를 도입하여 공정성과 적절성을 확보해야 함.

□ 3층 거버넌스 구조 정립

- 중앙정부: 질 철학·공통 코어지표·데이터 윤리·평가자 인증을 마련.
- 지방정부: 지역 코칭팀·추적 방문·현장 지원을 운영.
- 기관: 내부평가·QIP 수립·실행·재평가 루틴을 정착.

□ 지원 중심 위험 기반 설계

- 위험 기반 접근은 제재 중심이 아니라 지원 중심으로 설계되어야 함.
- 고위험 기관에는 강화된 지원 패키지, 저위험은 절차 간소화 + 지속적 자체 개선 체계로 설계.

□ 평가자 전문성 확보

- 평가자는 감독자 → 코치/학습 촉진자로 역할을 재정의하고, 관찰 신뢰도,

질적 피드백 역량 등 전문성 기준과 인증 체계를 마련해야 함.

□ 현장 수용성 및 노동 배치 재설계

- 평가가 현장의 노동 부담으로 작동하지 않도록, 문서 생산 → 실행 성찰·개선 설계로 노동 자원을 재배치함.
- 내부평가, 컨설팅, 재평가가 단일 데이터 흐름으로 연결되어 종복 보고를 줄여야 함.

4. 전문가 의견 조사 및 콜로키움 결과 분석

가. 전문가 델파이 조사 분석 결과

□ 통합의 장애요인

- 법·제도 요인이 가장 큰 장애요인으로 나타남(높은 합의 수준). 재정·인력 부족, 현장 수용성 부족, 운영절차 및 지표 불일치 등이 뒤를 이룸.
- 제도와 현장 간 불일치가 통합 실행의 주요 리스크로 지적됨.

□ 장애요인 극복 방안

- 제도 보완(법·지침 정비, 거버넌스 조정)이 최우선 과제로 제시됨.
- 현장 지원(재정·인력 지원, 연수·컨설팅 강화), 단계적 이행(시범→보완→확대), 기관 다양성 존중(공통+선택 지표) 등이 높은 합의를 얻음.

□ 통합평가의 원칙

- 평가는 개선 중심이어야 하며 서열화·낙인은 지양해야 한다는 데 높은 합의가 형성됨.
- 평가는 교직원 성장 및 전문성 향상을 촉진해야 함. 반면 위험 기반·비례성 원칙은 낮은 합의 수준으로 실행 우선순위가 낮은 것으로 평가됨.

□ 미래형 평가체계의 핵심 요소

- 과정의 질(상호작용·놀이·정서적 안녕)과 교사 전문성 연계(연수·컨설팅)가 가장 중요한 요소로 확인됨.
- 아동 권리·참여, 안전·보건·위기 대응, 공공성·형평성도 핵심 구성요소로 합의됨.

- 디지털 기반(데이터 허브·자동화 기록)은 상대적으로 낮았지만 합의 수준에 포함됨.

□ 통합평가 지표군(필수 영역)

- 놀이중심 교육과정, 방과 후 과정 운영, 교직원 역량·전문성이 최고 합의 영역.
- 영유아 주도적 배움·상호작용, 건강·안전·위기 대응, 교육환경·운영관리, 리더십·민주적 의사결정, 가정·지역사회 협력 등도 중요 영역으로 확인됨.
- 철학·공동체성·자율성은 상대적으로 낮은 평균이었으나 합의 기준을 충족하여 평가에 포함 가능하며 서술형·포트폴리오 형태로 배치하는 것이 적합함.

□ 차별화·연령구분·환류 구조

- 평가-개선-재평가의 환류 고리 강화는 높은 합의로 중요 요소로 인식됨.
- 선택지표를 통한 차별화는 낮은 합의로, 현장 부담 및 형평성 우려가 반영된 결과임.

□ 실행체계(거버넌스 및 운영)

- 상위법-하위지침 정렬에 대한 합의가 매우 높음.
- 위험기관 점검 강화 및 데이터 허브 구축도 합의 수준을 충족함. 반면 교육청 단일 자율평가 일원화, 인센티브 연계, 부모 공시 등은 낮은 합의로 즉각적인 일원화보다 단계적 접근 필요성이 드러남.

□ 단기 우선과제

- 단기적으로 가장 높은 합의를 보인 과제는 거버넌스 합의임.
- 로드맵 설정, 공통지표 합의, 평가자 전문성 확보, 환류 고리 강화 등이 우선 과제로 제시됨.
- 반면 지역격차 완화, 공개 원칙 항목은 낮은 합의로 시범사업과 실증을 통해 보완 필요가 있음.

나. 전문가 콜로키움 결과 분석

□ 제1차 콜로키움: 전국 유아교육진흥원장 의견

○ 유치원·어린이집 평가의 현행 차이

- 유치원: 교육과정 중심 철학, 자율성·전문성·공동체 성찰 강조.

- 어린이집: 보호·양육·안전 중심 철학, 표준보육과정 기반 실행 중심 평가.
→ 지표 구성: 유치원은 배움·교수·학습 역량 중심, 어린이집은 안전·운영 안정성 중심.
- 평가 방식: 유치원은 내부 자율평가·성장 중심, 어린이집은 외부 평가 병행·공시·행정 연계 구조로 운영.

○ 단일 평가체계 구축의 가능성 및 방향

- 전문가 의견: “조건부 가능 – 신중 접근”으로 분류.
- 일부는 3~5세 공통 교육과정 기반 장기 통합 가능성 제시, 다수는 법령·철학·현장 문화 차이로 현 시점 단일화는 시기상조로 판단.
- 통합 전제: 유보통합의 제도적 기반 및 가치 합의 선행 필요, 공통 핵심 가치 합의 후 단계적 적용이 타당.

○ 통합 시 고려사항 및 우려

- 공통 원칙/구조: 공통 핵심 지표 + 선택지표 허용 혼합형 구조 필요, 아이의 놀이·발달 중심 철학 기준.
- 우려 요인: 철학 불일치, 동일 기준 적용 시 형평성 문제, 유치원 자율성 침해, 어린이집 표준성 약화, 형식적 통합이 혼란 가중 위험.

○ 공정성과 실효성의 선행 조건

- 평가 주체: 독립성·전문성 보장된 평가자 필요, 평가 결과는 서술형 피드백 중심 환류 필요.
- 지원 기반: 컨설팅·멘토링·CQI(지속 질 개선) 순환 제도화, 법적 기반·재정·인력·데이터 인프라, 설명형 공시체계 병행 필요.

○ 단일 체계의 장단점

- 장점: 중복 평가 해소, 공시·비교 용이, 형평성 향상, 행정 효율성 개선.
- 단점: 획일적 평가 위험, 현장 저항 증가 가능, 업무 과중, 어린이집 질 제고 효과 약화 우려→ 대부분 전문가가 단계적 접근 필요성 인식.

□ 제2차 콜로키움: 전국 육아종합지원센터장 의견

○ 평가 구조 및 현장 과제

- 유치원: 자율평가 존재하나 형식화·복불 사례·질 차이 은폐 문제 빈번.

- 어린이집: 외부 평가 중심 구조 한계(단발적 하루 관찰·행정 부담·지속 개선 부족).

○ 통합 논의 핵심 쟁점

- 자율평가 확대: 어린이집도 맥락·자율 기반 평가 전환 필요, 근거 중심 증거(포트폴리오) 및 학습공동체 전제 필요.
- 외부평가 보완: 일회성 평가 한계 극복 위해 컨설팅·멘토링·사후지원 정례화.
- 공시 및 참여: 표준화된 서술형 보고서·가독성 높은 공시 설계 필요.
- 인센티브 제도: 질 개선 동기 강화 긍정 vs. 경쟁 과열/형평성 훼손 우려 병존.
- 특수·소규모 기관: 차별화 기준 마련 필요.

○ 질 개선을 위한 장치

- 평가를 결과 중심 → 실행 중심 제도로 전환.
- 평가 중심에 과정적 요소(상호작용·놀이·일상 운영) 배치.
- 문제기관은 평가주기 단축 + 지원 병행 집중관리 필요.
- 평가 결과는 낙인 아닌 지원·개선 선순환으로 설계.

□ 제3차 콜로키움: 유치원 vs 어린이집 입장

○ 유치원 측

- 평가 기능: 자체평가의 전문성·성찰 기여는 인정하나, 일부는 형식 운영·우수 편향으로 질 차이 은폐 문제.
- 공시 문제: 현재 공시 신뢰성 낮음, 학부모들은 비공식 커뮤니티 정보에 의존 경향.
- 통합평가 논의 비판: 평가 통합 논의는 정책 순서 오류, 평가는 제도 하 위 수단이므로 철학·법제화 이후 논의해야 함.
- 자율성·다양성 요구: 획일적 지표 도입 반대, 평가가 교사 성장·내적 성찰 문화로 작동해야 함.

○ 어린이집 측

- 현행 평가 긍정 평가: 최근 체계 개편 후 부담 완화·놀이중심 반영 확대

긍정.

- 외부평가 유지: 안전·보건 등 법정 관리 영역에서 외부 점검 최소 유지 필요 주장.
- 통합 평가 장기 가능성: 조건부 조율 전제 시 통합 가능성 인정, 평가 주체는 어린이집 특수성·전문성 이해 필요.

○ 공통 요청 및 인식

- 인센티브 제도는 신중 설계 필요(동기 부여 vs. 경쟁/형평성 우려).
- 연령별 평가 층위화 필요: 0~2세: 돌봄·애착·루틴 중심, 3~5세: 놀이·탐구·초등 전이 중심
- 통합 추진 방식: 일괄적 통합이 아니라 단계적·맥락적 접근 필요.

□ 콜로키움 소결

○ 공통 진단

- 유치원·어린이집 평가체계는 질 관리 목적은 동일하나 제도적·운영적 차이 존재함. 유치원의 경우, 자율·전문성·내부 성찰 중심, 어린이집의 경우, 표준성·책무성·외부평가 중심
- 유치원은 자율평가 및 공시의 형식화에 대한 문제점 대두, 어린이집은 외부평가 유지, 개선되고 있으나 질평가의 개선 연계는 다소 미흡→ 두 체계 모두 신뢰성과 지속가능성 측면에서 구조적 한계 존재

○ 통합 방향 합의 포인트

- 통합의 선결 조건: 유보통합 철학·법제화·운영 틀 합의 선행, 통합평가는 목적이 아닌 수단이라는 공감.
- 공통 질 개념 기초 합의: 과정적 질(놀이·상호작용·일상 운영) 강조, 공통 핵심 가치 및 최소 기준 설정.
- 다양성·형평성 고려 통합 구조: 공통 코어 + 기관 유형·연령별 선택 포트폴리오, 서술형 피드백·컨설팅·학습공동체 + CQI 순환 내재화.

○ 평가 목적의 패러다임 전환

- 현장은 평가를 감시·서열 도구가 아닌 학습 인프라로 재정의할 것을 요구.

- 과정 중심 요소 확대, 서술형 환류/지원 연계, 순환 시스템 제도화가 필수 조건으로 확인.

5. 유아교육·보육 평가체제의 통합 방향과 정책제언

가. 통합 평가체계의 정책 실행 방향

- 유보통합의 목적은 제도 병합이 아니라 영유아 경험의 질적 연속성 보장에 있음. 평가체계는 행정 중심이 아니라 아동의 일상·놀이·관계 중심으로 재설계돼야 함.
- 유치원과 어린이집의 이원화된 평가 궤적은 질 관리의 일관성을 저해함.
- 국제적으로 질 관리는 구조적 질과 과정적 질을 함께 포착해야 함. 과정적 질은 영유아의 일상적 상호작용·관계 경험이며 발달·학습·안녕과 직결됨.
- 통합 평가는 서류 중심에서 학습·성찰 중심 평가로 전환돼야 함.

나. 제도 설계 전략 및 실행상 고려사항

질의 개념 재정의

- 평가는 행정 점검이 아니라 질 개선을 촉진하는 학습 도구로 재정의돼야 함.
- 상호작용·놀이·참여 중심 질 언어를 공통 기준으로 설정해야 함.

3층 거버넌스 정립

- 중앙은 평가철학·코어지표·평가자 기준·데이터 윤리를 담당함.
- 지역은 컨설팅·추적 지원 등 실행 지원 허브 역할을 수행함.
- 기관은 내부 성찰-개선-재평가를 내재화함.

평가자 역할 전환

- 평가자는 감독자가 아니라 코치·학습 촉진자로 전환돼야 함.

공시체계 재구조화

- 점수 공시에서 서술형 질 프로파일 공시로 전환해야 함.
- 개선·지원·재평가의 시간 흐름을 공시에 반영해야 함.

□ 데이터 기반 질 관리

- 데이터는 중복 없이 재활용하고 행정 부담은 최소화해야 함.

□ 연령·발달 층위화

- 0~2세는 애착·돌봄 중심, 3~5세는 놀이·탐구 중심으로 평가해야 함.

□ 현장 수용성 확보

- 평가체계는 단계적 전환과 전환기 지원을 전제로 도입해야 함.

다. 정책 제언 및 로드맵

□ 정책 제언

- 코어 + 포트폴리오형 평가모델을 채택해야 함.
- 평가-지원-환류-재평가 순환을 제도·예산에 내재화해야 함.
- 서술형 공시와 안전 사건 연계를 강화해야 함.
- 어린이집 평가의 단계적 교육청 이관을 추진해야 함.

□ 통합 평가체계 구현 로드맵

- 준비-시범-정착의 단계적 이행 구조를 적용해야 함.

□ 통합 평가지표 구성

- 공통 코어지표 + 선택·심화지표 이중 구조를 채택해야 함.
- 과정적 질은 관찰, 발달 지원은 서술, 구조적 질은 체크리스트로 평가함.

□ 입법 과제와 행정 정렬

- 평가 목적을 질 개선과 지속 지원으로 법에 명시해야 함.
- 중앙은 기준 설계, 지역은 실행 지원 역할을 담당해야 함.

I

서 론

- 01 연구의 필요성 및 목적
- 02 연구내용
- 03 연구방법
- 04 연구의 범위 및 한계점
- 05 이론적 배경 및 관련 문헌 검토

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

정부는 무능과 불통의 담론을 종식시키고 질(quality) 높은 교육과 보육을 실현하기 위한 유보통합을 국가 최우선 과제로 제시하며, 공공성 강화와 국가책임체계로의 전면적 전환을 강조하고 있다(대한민국 정부, 2025). 현장 혼란을 초래해 온 유치원과 어린이집 간 이원화 구조를 근본적으로 개편하고, 유아 중심, 현장 중심의 통합체계를 실현하겠다는 정책 방향 아래(교육부, 보건복지부, 2023), 평가체계 개편 또한 통합의 질적 성패를 가르는 전략적 의제로 부상하고 있다. 이러한 국가 정책 기조 속에서 평가체계의 통합은 단지 행정 편의나 절차적 조정의 문제가 아닌, 유아의 삶과 권리를 중심에 둔 철학적·구조적 재구성이라는 과제로 새롭게 자리 잡고 있다(박창현, 2025a, 2025b).

보통합 정책 논의가 본격화되는 과정에서, 유치원과 어린이집에 분리되어 적용되어 온 평가체계는 교육·보육 전반의 질 관리가 일관되게 작동하는 데 제약 요인으로 작용할 가능성이 제기되고 있다. OECD는 최근 교육정책 전망에서 유아교육·보육(ECEC)을 교육정책의 핵심 영역으로 위치시키며, 질 관리와 평가가 단순한 행정적 점검이나 비교·서열화에 머물러서는 안 되고, 공공성 확보와 질 개선을 지원하는 정책적 기반으로 기능해야 함을 강조하고 있다(OECD, 2025b). 이러한 관점에서 유아교육·보육 기관에 대한 평가는 유아의 권리 보장과 형평성 제고, 그리고 교육·돌봄의 질 향상을 뒷받침하는 제도적 장치로 재정의될 필요가 있다(OECD, 2025b).

특히 최근 OECD(2025b)는 개별 기관에 대한 단편적 점검을 넘어, 시스템 전체의 질을 실시간으로 진단하고 정책적 개입으로 환류하는 지능형 모니터링 시스템으로의 패러다임 전환을 강력히 권고하고 있다. 유아기의 교육·돌봄은 장기적 삶의 경로를 형성하는 데 결정적인 영향을 미치며, 이를 담당하는 기관의 질은 개인의 발달뿐 아니라 사회적 형평성과 국가의 미래 경쟁력에까지 중층적으로 작용하

기 때문이다(OECD, 2025a; 2025b).

그러나 정부조직법 통과로 교육부 체제 하이 유보통합이 추진 중임에도 불구하고, 평가는 여전히 이원화된 행정 체계 아래 분리 운영되고 있으며, 이로 인해 평가지표 구성, 평가 주체, 결과의 공시 및 환류 방식 전반에서 제도적 단절이 심화되고 있다(관계부처합동, 2023). 유치원 평가는 시·도교육청의 자율성에 따라 다양하게 운영되면서 평가의 일관성과 비교 가능성이 저해되는 이중 구조가 형성되어 있다(서울특별시교육청육아교육진흥원, 2025a). 반면 어린이집 평가는 교육부와 한국보육진흥원이 공동으로 주도하는 전국 단위의 표준화된 평가체계를 유지해 왔으며, 제3차 어린이집 평가인증을 거치며 지표 중심의 관리 체계를 구축해 왔다(교육부·한국보육진흥원, 2019). 이후 2024년 개정 평가체계에서는 기존의 점검·인증 중심 방식에서 벗어나 기관의 일상적 질 관리와 실행 과정을 중시하는 자율관리 기반 운영체계로의 전환을 명확히 제시하고 있으며, 이를 위해 자율관리 안내서와 시범사업을 통해 단계적 이행을 추진하고 있다(교육부·한국보육진흥원, 2025a; 2025b; 2025c; 2025d). 이러한 평가 운영 방식의 차이는 동일한 공공서비스를 제공받는 아동 간 질 보장의 형평성을 저해할 뿐 아니라, 유보통합 정책이 지향하는 통합적 질 관리체계의 실질적 이행을 가로막는 결정적 구조적 장애 요인으로 작용하고 있다.

NESET 보고서(2024)는 유럽연합(EU) 회원국들 또한 비슷한 구조적 문제에 직면해 있음을 보여준다. ECEC의 질은 접근성, 인력, 교육과 평가 및 모니터링, 거버넌스와 재정의 다섯 가지 요소가 상호 연결된 전체론적 접근을 통해서만 의미 있는 향상이 가능하다(Hulpia et al., 2024). 특히 2025년 EU는 단순한 규제 중심 모니터링에서 벗어나, 데이터 기반의 상시 피드백과 교사의 성찰적 실천을 지원하는 역량 강화형 모니터링을 새로운 국제 표준으로 제시하였다(European Commission/EACEA/Eurydice, 2025a). 이는 평가가 기관을 통제하는 기술적 도구를 넘어, 질을 지속적으로 생성해내는 동력이 되어야 함을 시사한다.

실제로 우리나라의 평가체계는 통합된 질 모니터링 거버넌스가 부재하여 평가의 목적과 도구 그리고 환류 구조 등이 체계적으로 정비되지 못하고 있다(OECD, 2015). 이러한 문제는 유보통합 환경에서도 평가의 일관성 확보를 어렵게 만들며, 유치원과 어린이집이 동일한 목적을 지니고 있음에도 서로 다른 기준 아래 운영되면서 질 보장의 불일치를 초래한다(Kagan & Kauerz, 2012; OECD, 2015). 더

육이 기존의 평가방식은 대체로 정량 중심 지표에 근거하여 현장의 복잡성을 충분히 반영하지 못하고 있다(OECD, 2018). Biesta(2009)는 측정 지표가 교육의 본질적 목적을 암도하는 현상을 경계하며, 교육의 질적 평가가 측정 가능한 것에 매몰되지 않고 가치 있는 것을 향해야 함을 강조한다. Dahlberg et al.(2013) 또한 질이란 객관적 수치로 포착될 수 없는 사회문화적 구성물임을 지적하며, 평가 역시 결과 중심의 단선적 구조에서 벗어나 맥락과 해석, 관계성의 과정을 포괄하는 질문적 실천으로 전환되어야 한다고 역설한다.

OECD(2021; 2025c)는 질 개선을 위한 평가체계가 문서화된 절차를 넘어 교사의 전문성, 반성적 실천, 참여적 리더십이 통합된 조직 문화 속에서 의미 있게 작동해야 함을 강조한다. 특히 유아교육 분야에서는 평가자의 전문성 확보와 기관 차원의 자율적 질 관리 시스템이 핵심적인 조건으로 제시되며, 이는 개별 기관의 책무성을 넘어 질을 공동으로 형성해 가는 과정으로 이해되어야 한다. 이러한 접근은 최근 시행되는 어린이집 자율관리 기반 평가제의 방향성과도 궤를 같이하며, 향후 통합 평가체계 설계에 있어 중요한 시사점을 제공한다(한국보육진흥원, 2025d; 2025e).

이러한 국내외 상황을 종합적으로 고려할 때, 본 연구의 목적은 다음과 같다. 첫째, 유보통합 체제에 부합하는 유아교육·보육 통합 평가체계의 철학적 정당성과 정책적 필요성을 이론적으로 정립한다. 둘째, 현행 유치원과 어린이집 평가체계의 이원화 문제를 실증적으로 진단하고, 지표 구성, 평가 방식, 결과 활용 측면에서의 통합 가능성과 한계를 정밀하게 분석한다. 셋째, OECD 및 EU의 최신 평가 모니터링 전략을 반영하여, 기술적 관리를 넘어 유아와 교사, 부모가 함께 질을 구성해 나가는 참여적, 성찰적 통합 평가 모델을 제안한다. 본 연구는 평가를 질 관리의 도구로 한정하는 관점을 넘어, 교육과 돌봄의 관계성을 반영하는 성찰적 과정으로 재구조화함으로써 한국형 유아교육체제의 질적 전환을 견인할 정책적 기반을 마련하고자 한다.

2. 연구내용

가. 이론적 배경 및 선행연구 고찰

첫째, 유아교육·보육 평가의 개념적 기반을 정립하고, 평가가 질 관리 수단으로

서 수행하는 기능과 그 한계를 이론적으로 고찰한다. 특히 질(quality) 개념의 다 층성과 사회구성주의적 특성을 고려하여, 평가는 단순히 결과를 수치화하는 도구가 아니라 교육과 돌봄의 관계성, 윤리성, 맥락성을 반영하는 실천적 과정임을 강조하였다. 이를 통해 질 개념이 기술적·정량적 지표를 넘어, 교육적 가치와 공동체적 의미 구성의 문제임을 드러내고자 하였다.

둘째, 본 연구는 기존의 지표 중심, 외부 주도, 결과 관리형 평가체계가 지니는 구조적 한계를 비판적으로 분석하고, 이에 대응하는 평가 패러다임의 철학적 전환 필요성을 제기하였다. 특히 Biesta(2009, 2010)는 교육 평가가 무엇이 효과적인지라는 기술적, 도구적 질문에 머무를 경우 교육의 목적과 가치를 왜곡할 위험이 있음을 지적하며, 평가의 중심 질문을 무엇이 교육적으로 바람직한지라는 규범적, 윤리적 판단으로 전환해야 함을 강조하였다. 또한 Dahlberg et al.(2013)은 유아교육·보육의 질을 객관적 지표로 환원하는 접근을 비판하며, 평가를 사회문화적 맥락 속에서 의미를 공동으로 구성해 가는 질문적 실천으로 재개념화할 것을 제안하였다. 이러한 이론적 논의는 NESET 보고서(2024)가 제시한 ECEC 질의 시스템적 관점과도 맞닿아 있으며, 접근성, 인력, 교육과정, 평가·모니터링, 거버넌스와 재정이 상호 연결된 구조 속에서 평가가 성찰적, 참여적으로 작동해야 함을 시사하였다(Hulpia et al., 2024). 이와 같은 관점에서 본 연구는 관계적 평가, 참여적 평가, 성찰적 평가, 돌봄 중심 평가 등 대안적 평가 개념을 통합적으로 검토하고, 향후 유보통합 체제에 적합한 통합 평가체계 설계를 위한 철학적 기반을 정립하고자 하였다.

셋째, 국내외 유아교육·보육 평가제도의 구조와 발전 경향을 개관하였다. 국내에서는 유치원의 경우 교육청 단위의 자체평가와 국가수준의 국가평가가 병존하며, 어린이집은 보건복지부와 한국보육진흥원이 주관하는 평가인증제를 중심으로 운영되어 왔다. 이처럼 법적, 행정적, 실행적 측면에서 평가체계가 이원화되어 있으며, 이는 체계적 질 관리의 단절성을 초래하고 있다. 국외 사례로는, 영국의 Ofsted 평가체계, 호주의 NQF(National Quality Framework), 뉴질랜드의 Te Whāriki 기반 평가, 스웨덴의 자율 기반 자기평가 중심 모델 등 다양한 형태의 통합 또는 지역 자율 모델이 공존하며, 질 개념과 평가 운영 방식의 철학적 차이를 보여주고 있다. 이러한 비교를 통해 한국형 통합 평가체계 구축에 필요한 이론적 기반과 정책적 시사점을 도출하고자 하였다.

나. 유치원, 어린이집 평가제도 분석

본 연구는 유보통합 평가체계 구축의 기초자료를 마련하기 위해 유치원과 어린이집의 평가제도를 다각적으로 분석하고자 하였다.

첫째, 유치원과 어린이집의 평가체제를 비교·분석하였다. 이를 위해 양 제도의 법적 근거, 주관 부처 및 운영 주체, 평가지표의 구성 체계, 평가 방식 및 절차, 결과 공개 수준, 사후관리 및 개선 지원 절차 등을 포괄적으로 검토하였다. 이러한 비교를 통해 구조적 이원화로 인한 실행 편차, 기관 간 형평성 문제, 평가결과의 비교 가능성과 정책적 활용도 차이를 도출하고, 향후 질 관리 통합체계 구축을 위한 핵심 쟁점을 정리하였다. 아울러, 철학적 수준의 평가 개념 재정의, 공통 지표 설계, 공동 거버넌스 기반 행정체계 전환, 단일 평가기구 설립 등의 제도 통합 시나리오 설계를 위한 대안 요소들을 발굴하고자 하였다.

둘째, 유치원 및 어린이집 평가 운영의 실태를 실증적으로 분석하였다. 최근 5년 간의 평가결과보고서, 관련 행정자료, 공식 통계자료를 종합 수집하여, 평가 참여율, 주요 지표별 충족 수준, 피드백 제공 방식, 사후관리 체계의 실효성 등을 정량적, 정성적으로 분석하였다. 이를 통해 지역 간, 기관 유형 간, 평가 주체 간 차이와 편차를 확인하고, 현행 체계의 구조적 한계와 개선 방향을 도출하였다.

셋째, 주요 해외 국가들의 평가제도 및 질 관리 체계를 종합적으로 분석하였다. 영국(잉글랜드, 웨일스, 북아일랜드), 일본, 대만, 네덜란드, 미국, 호주, 싱가포르, 덴마크, 프랑스, 핀란드, 스웨덴, 독일, 노르웨이, 캐나다(온타리오), 뉴질랜드의 17개의 사례를 중심으로, 공통 질 기준 설정 방식, 평가자 자격 및 전문성 개발 체계, 자기평가와 외부평가 간 연계 구조, 평가결과의 공개 범위와 방식, 사후지원 및 개선 컨설팅 체계 등을 비교 검토하였다. 이러한 비교를 통해 각국의 질 관리 전략과 평가의 정책적 연계 구조를 이해하고, 한국적 맥락에 부합하는 통합 평가체계 설계를 위한 시사점을 도출하였다.

다. 전문가 숙의 및 실행 전략 도출

유보통합 이후 통합 평가체계의 개념적 정합성과 제도적 실행 가능성을 확보하기 위해, 본 연구는 총 3회의 전문가 콜로키움을 기획, 운영하였다. 각 회차는 정책

학, 교육행정, 유아교육 및 보육 분야의 학계 전문가, 중앙 및 지방정부 정책 실무자, 현장 관리자, 기관 종사자 등이 참여한 가운데, 숙의 중심의 토론 방식으로 진행되었으며, 논의된 핵심 쟁점과 정책 대안을 체계적으로 정리하여 실행 전략 수립의 기초자료로 활용하였다. 콜로키움은 ‘유보통합 시대, 유치원과 어린이집 평가는 어디로 가야 하는가?: 하나의 평가체계를 향한 철학, 제도, 실행의 경계 넘기’를 주제로 구성되었으며, 총 3회차로 진행하였다.

[그림 I-2-1] 1차 콜로키움 포스터

육아정책연구소 콜로키움 1차

유아정책연구소
Korea Institute of Child Care and Education

유보통합 시대, 유치원·어린이집 평가는 어디로 가야 하는가? “하나의 평가체계를 향한 철학, 제도, 실행의 경계 넘기”

유보통합의 전환기, ‘하나의 평가체계’는 가능한가?
본 콜로키움은 유치원과 어린이집 평가제도의 통합 가능성과
현장의 요구, 미래의 질 평가지표를 함께 논의합니다.
현장과 정책, 연구가 만나는 협력의 장에 여러분을 초대합니다.

일 시 2025년 6월 30일(월) 오후 2시
장 소 육아정책연구소 5층 대회의실
주 최 육아정책연구소, 교육부
참석 대상 전국 시·도 유아교육진흥원장, 교육청 및 연수원 평가담당자
연 구 진 육아정책연구소 박창현, 정수지, 정다솔

참석문의 및 연락처 : 02-398-7789, pch0407@kicce.re.kr

콜로키움 핵심 의제

Session 1 하나의 평가체계, 가능한가?
- 유치원과 어린이집의 철학과 제도,
평가의 기준을 어떻게 통합할 것인가

Session 2 유치원 평가, 질 향상의 도구가 되려면?
- 현재 유치원 평가의 한계와 개선점은 무엇이며,
현장은 무엇을 요구하는가

Session 3 미래의 기관의 질 평가, 아이와 교사를 중심에 두다
- ‘삶의 질’을 중심에 둔 평가, 교사의 전문성과
자율성을 살리는 새로운 상상

[그림 I -2-2] 2차 콜로키움 포스터



[그림 I -2-3] 3차 콜로키움 포스터



각 콜로키움은 유아교육진흥원과 육아종합지원센터 운영자, 유치원과 어린이집 현장 전문가들을 중심으로 유치원과 어린이집 평가제도의 발전방향, 추후 통합 평가제도로의 발전 가능성, 유아교육과 보육의 질제고를 위한 방향성을 탐색하는 회의를 진행하였다. 각 회차에서 도출된 실천적 논점과 제도 설계 아이디어는 이후 멜파이 조사와 정책실무협의회에 연계되어, 최종 실행 전략의 타당성과 현실 적합성을 높이는 데 기여하였다.

라. 전문가 멜파이 조사 및 실행 우선과제 도출

유아교육·보육 통합 평가체계 설계에 필요한 정책적 쟁점에 대해 합의 수준과 실행 우선순위를 도출하기 위해 2차에 걸친 멜파이 조사를 실시하고자 하였다. 1차 조사에서는 통합 평가지표의 구성 범주 및 기준 설정, 평가 운영 주체 및 구조 설계, 사후관리 및 질 개선 지원체계에 대한 중요도·실행 가능성 평가 등을 다루고, 2차 조사에서는 1차 결과에 대한 환류 정보를 제공하여 재응답 실시, 쟁점 간 우선순위 도출하였다. 전문가 패널은 정책(정부), 연구(학계), 행정(지자체), 현장(교사 및 원장) 영역의 균형을 고려하여 20명 내외로 구성하였다.

3. 연구방법

가. 문헌분석

본 연구는 유아교육·보육 통합 평가체계의 이론적 기반과 제도 설계를 정교화하기 위해 다음과 같은 세 가지 측면에서 문헌분석을 실시하였다.

첫째, 유아교육·보육의 질 개념, 평가의 개념과 기능, 대안적 평가관점에 관한 국내외 선행연구 및 이론 문헌을 분석하였다. 특히 관계적 평가, 참여적·성찰적 평가, 돌봄 중심 평가, 비판적 평가 등 다양한 철학적 관점에 기반한 이론들을 검토하고, 현행 평가체계의 개념적·실천적 한계와 통합의 이론적 필요성을 비판적으로 고찰하였다.

둘째, 국내 유치원·어린이집 평가제도의 법적 근거, 운영 주체, 지표 구성 방식, 평가 실행 구조, 사후관리 체계를 중심으로 제도적 특성을 비교, 분석하였다. 이를

위해 시도교육청 평가보고서, 한국보육진흥원의 어린이집 평가 통계자료 등 공식 문서를 수집하여 평가 참여율, 피드백 항목, 개선 권고사항 등을 정량·정성적으로 분석하고, 이를 통해 지역별, 기관유형별, 평가영역별 편차와 구조적 경향성을 도출하였다.

셋째, 17개 해외 주요국의 질 중심 평가체계를 조사하고, 국내 적용 가능성과 정책적 시사점을 도출하였다. 각국의 관련 법제, 평가체계 구성 원리, 실행 매뉴얼, 피드백 및 컨설팅 구조 등을 문헌 및 공식 문서를 통해 종합 분석하였으며, 특히 질 개념에 대한 정의와 평가의 목적, 실행 방식에 내재된 철학적 접근 차이를 비교함으로써 한국 통합 평가체계 수립에 유의미한 방향성을 제시하고자 하였다.

나. 전문가 의견 분석

본 연구는 유치원·어린이집 통합 평가체계 설계와 관련된 정책 쟁점의 중요도와를 도출하기 위해 2차 델파이 조사를 실시하였다. 1차 조사에서는 선행연구와 정책 문헌 분석을 통해 도출한 주요 쟁점에 대해 중요도를 5점 리커트 척도로 평가하도록 하였고, 2차 조사에서는 1차 결과에 대한 요약 정보를 제공한 후 재응답을 요청하여 쟁점별 합의 수준과 우선순위를 정제하였다. 델파이 패널은 유아교육·보육 정책 전문가, 행정 실무자, 현장 관리자, 연구자 등 약 20명으로 구성하였으며, 비대면·익명 방식으로 조사를 실시하여 응답의 독립성과 신뢰도를 확보하였다.

다. 전문가 자문회의 및 정책실무협의회

연구의 타당성과 실효성을 높이기 위해 유아교육·보육 분야의 학계, 정책, 현장 전문가들이 참여하는 자문회의 및 정책실무협의회를 개최하였다. 본 회의는 대면 및 비대면 방식으로 병행하여 운영되었으며, 현장의 실천적 관점과 정책적 실행 가능성을 반영한 다양한 의견을 수렴하고, 연구 방향 및 주요 내용에 대한 심층적 검토와 개선 방안을 도출하였다.

라. 전문가 숙의 콜로키움

철학적 정합성과 제도 실행 가능성을 확보하기 위해, 본 연구는 총 3회의 전문가

콜로키움을 실시하였다. 각 회차는 주요 쟁점을 중심으로 주제를 설정하고, 학계 연구자, 정책기관 전문가, 행정 실무자, 협장 교사 등 다양한 분야의 전문가들이 발표자 및 패널로 참여하여 심층적인 숙의 토론을 진행하였다. 토론 과정에서 제기된 발언과 논의 내용을 체계적으로 정리·분석하여, 핵심 정책 쟁점과 대안적 평가 체계 설계를 위한 방향성을 도출하였다.

마. 정책 실행 방향 및 전략 설계

본 연구는 유보통합 시대에 유아교육·보육 평가체계를 단순히 제도적으로 통합하는 방안을 제시하기보다는, 영유아 경험의 질적 연속성을 중심에 두고 평가체계 전반을 재구성하기 위한 정책 실행 방향과 전략을 도출하는 데 목적을 두었다. 이를 위해 통합 평가체계의 정책적 지향점과 실행 원칙을 정리하고, 단계적 이행을 전제로 한 로드맵, 공통 코어지표와 선택·심화지표로 구성되는 평가지표 체계, 평가지원·한류·재평가가 연결되는 운영 구조, 그리고 이를 뒷받침하기 위한 법적·행정적 정렬 방안을 종합적으로 검토하고자 하였다.

본 장에서 제시하는 정책 실행 방향은 전면적 일괄 통합이 아닌 준비-시범-정책의 단계적 접근을 기본 전제로 하며, 이후 정책제언에서는 통합 평가체계 설계 원칙, 제도 운영 전략, 거버넌스 재편, 평가자 역할 전환, 공시 및 데이터 관리 체계, 입법 과제와 행정 조정 방안을 구체적으로 제시하고자 하였다.

4. 연구의 범위 및 한계점

본 연구는 유보통합을 전제로 유치원과 어린이집의 이원화된 평가체계를 즉각적으로 통합하는 방안을 제시하기보다는, 통합 논의의 철학적 기반을 정립하고 현행 제도 하에서 질을 실질적으로 제고할 수 있는 평가체계 개편 방향을 모색하는 데 목적을 두었다. 이에 따라 연구는 평가의 개념과 질 관점, 제도 구조와 운영 논리를 중심으로 통합 평가체계의 방향성과 실행 원칙을 도출하는 데 범위를 한정하였다.

이러한 연구 범위 설정은 현 정부의 유보통합 정책 방향이 아직 구체적인 제도 설계와 이행 일정으로 명확히 제시되지 않은 상황에서, 평가제도의 전면적·즉각적

통합을 전제로 한 정책 대안을 제시하기에는 제도적·정치적 제약과 현장 저항 가능성이 크다는 현실적 판단에 따른 것이다. 실제로 유치원과 어린이집 평가제도는 법적 근거, 행정 주체, 운영 방식이 상이하게 축적되어 있어, 단기간 내 통합을 추진할 경우 현장 혼란과 제도적 반발을 초래할 가능성이 있다.

이로 인해 본 연구는 평가체계의 단계적 전환과 질 중심 개편을 우선 과제로 설정하였으며, 향후 통합을 본격적으로 추진할 경우 발생할 수 있는 행정·재정 비용, 이해관계자 간 갈등 조정, 평가 주체 재편 등 보다 공격적인 쟁점과 시나리오 분석 까지는 충분히 다루지 못하였다. 또한 현장 교사·기관 운영자·학부모를 대상으로 한 대규모 실증 조사보다는 문헌 분석과 전문가 논의를 중심으로 연구가 수행되었다는 점에서, 실제 실행 국면에서의 세부적 맥락을 모두 반영하는 데에는 한계가 있다.

그럼에도 본 연구는 유보통합 논의가 제도 병합 논리에 머무르지 않고, 평가의 철학과 질 개념을 재구성하는 방향으로 전환되어야 함을 분명히 제기하였다는 점에서 의의를 지닌다. 특히 당장 통합이 어려운 정책 환경 속에서, 현행 평가체계를 어떻게 재편해야 이후 통합 논의가 가능해지는지를 구조적으로 제시하였다는 점에서 향후 제도 설계와 정책 논의의 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다.

5. 이론적 배경 및 관련 문헌 검토

가. 이론적 배경

1) 유아교육·보육에서 '질'의 개념과 다층적 의미

질(quality)은 유아교육·보육 담론에서 핵심적인 개념으로 자리하고 있지만, 그 만큼 복잡하고 다의적인 의미를 내포하고 있다. 이는 단순히 교육서비스의 좋고 나쁨을 이분법적으로 판별하는 지표가 아니라, 교육의 목적과 사회적 가치, 정책 철학, 아동 권리 담론이 교차하는 핵심 쟁점이기 때문이다(OECD, 2021). 곧 질은 무엇이 좋은 교육인지에 대한 사회문화적, 철학적 응답이며, 이는 시대적 상황과 정책 맥락에 따라 다양하게 구성되고 재구성된다(OECD, 2018; OECD, 2021).

초기 ECEC 정책에서 질은 주로 산출 중심 혹은 투입 기반 접근에 따라 정의되

어 왔으며, 이 관점에서는 교사의 자격 수준, 아동-교사 비율, 물리적 환경, 교재 및 교구 등 측정 가능하고 규정 가능한 구조적 질(structural quality)이 핵심 기준으로 활용되어 왔다(OECD, 2018). 이러한 접근은 정책적 관리와 국제 비교에 유용하다는 장점을 지니지만, 유아의 실제 경험, 관계성, 정서적 안정, 참여의 질과 같은 맥락적 요소를 충분히 포착하는 데에는 한계를 가진다(OECD, 2018). 이러한 한계에 대한 문제의식은 질을 단순한 외부 기준의 충족이 아니라, 교육공동체의 성찰과 상호작용 속에서 형성되는 과정으로 이해해야 한다는 논의로 확장되고 있으며, OECD 역시 구조적 기준만으로는 교육·보육의 질을 충분히 보장할 수 없음을 반복적으로 지적하고 있다(OECD, 2018).

특히 OECD(2024)는 유아교육·보육의 질을 단일 지표로 환원하기 어려운 다차원적 개념으로 제시하며, 교사-유아 간 상호작용의 질, 교육과정의 실제 실행, 일상적 교수·학습 과정에서 형성되는 관계적 상호작용을 질 관리의 핵심 요소로 강조한다. 이 보고서는 질을 고정된 상태로 판단하기보다, 상호작용과 실행을 통해 지속적으로 개선되고 발전하는 과정으로 접근할 필요가 있음을 제시한다(OECD, 2024).

국내 실증 연구 역시 질 개념의 다층성을 뒷받침한다. 예컨대 어린이집 평가인증 3차 지표 중 보육활동과 상호작용 영역에서 교사들이 인식하는 필요 수준이 현재 수행 수준보다 높게 나타난 연구는, 과정적 질 요소로서 상호작용의 중요성이 현장에서 상대적으로 크게 인식되고 있음을 보여준다(서은주 외, 2017). 이러한 결과는 교사의 교육적 역할과 유아와의 상호작용이 질 관리 논의에서 중요한 고려 요소임을 시사한다.

또 다른 국내 연구에서도 어린이집 평가인증 3차 지표 전반에 대한 교사 인식을 분석한 결과, 보육환경과 같은 구조적 요인뿐 아니라 보육과정 운영, 보육활동 및 상호작용과 같은 과정적 요소에서 중요도와 실행 인식 간의 차이가 확인되었다. 이러한 결과는 질이 단순한 물적 조건이나 제도적 기준에 국한되지 않고, 교사의 실천과 상호작용을 포함한 과정적 요소로 인식되고 있음을 시사한다(김남희, 김미진, 2016)

국제적으로도 이러한 흐름은 점차 강화되고 있다. NESET 보고서(2024)는 양질의 ECEC가 고정된 모델이나 단일 기준으로 정의되기 어렵고, 다양한 사회문화적

맥락과 정책 환경에 따라 구성되는 복합적 개념임을 강조한다(Hulpia et al., 2024). 또한 질을 이해하고 개선하기 위해 접근성, 교직원, 교육과정, 평가 및 모니터링, 거버넌스와 재원 등 ECEC 시스템 전반을 통합적으로 고려할 필요가 있음을 제안한다(Hulpia et al., 2024).

유럽연합 차원의 최근 정책 논의 역시 유아교육·보육의 질이 단일 기준이나 고정된 모델로 환원되기 어렵다는 점을 강조하고 있다. Eurydice는 질에 관한 정책 설계가 공공성, 형평성, 포용성, 지역적 맥락, 아동의 권리와 안녕 등 핵심 가치와 긴밀히 연계되어야 함을 제시하며, 양질의 교육·보육을 교수·학습의 효과성만으로 한정해서는 안 된다고 지적한다(European Commission/EACEA/Eurydice, 2025). 이러한 관점에서 유아교육·보육의 질은 유아의 일상적 경험과 돌봄, 관계, 참여를 포괄하는 개념으로 이해될 필요가 있다.

UNESCO(2018)는 유아교육·보육의 질을 기술적 기준이나 관리 지표로 한정하기보다, 유아·교사·가족·지역사회 등 다양한 주체의 참여와 협력을 통해 형성되는 가치로 접근할 필요가 있음을 강조한다. 이러한 관점에서 질은 정부나 전문가에 의해 일방적으로 점검·관리되는 대상이라기보다, 참여와 협의, 성찰적 대화를 통해 지속적으로 개선·형성되는 실천적 과정으로 이해될 수 있다.

요컨대 유아교육·보육에서의 질 개념은 구조 중심에서 과정 중심으로, 정량 중심에서 정성 중심으로, 외부 평가 중심에서 내부 성찰 중심으로, 표준화 중심에서 맥락 중심으로, 기술 중심에서 관계 중심으로 패러다임이 전환되고 있다. 이러한 전환은 단순한 학술적 논의의 변화가 아니라, 유아를 권리의 주체로 인정하고 교사를 실천적 전문가로 존중하며, 기관을 학습하는 공동체로 이해하려는 교육철학적 변화의 반영이라 할 수 있다. 따라서 유아교육·보육의 질을 논의할 때에는 무엇을 질로 볼 것인가에 대한 정의뿐 아니라, 그 질을 누구와 함께, 어떠한 방식으로 구성해 갈 것인가에 대한 실천적 전망이 함께 제시되어야 한다.

2) 기존 평가체계의 한계와 비판

한국의 유아교육·보육 평가체계는 교육부 소관 유치원과 보건복지부 소관 어린이집으로 이원화된 행정 구조 속에서 수립·운영되어 왔으며, 그 결과 평가지표의 구성 방식, 평가 목적과 철학, 실행 주체와 운영 방식, 결과의 해석과 활용 전반에

서 구조적 불일치와 단절이 누적되어 왔다. 이러한 이원화는 단순한 행정적 중복의 문제가 아니라, 동일한 공공서비스 영역에서 질을 어떻게 개념화할 것인가에 대한 철학적 전제가 제도적으로 분리되어 왔다는 점에서 본질적 한계를 지닌다.

유치원 평가는 시·도교육청의 자율 운영 원칙에 따라 지역별로 상이한 기준과 방식으로 실행되고 있으며, 국가 수준의 공통지표와 지역교육청이 개발한 자율지표가 병존하는 이중 구조는 평가의 일관성과 국가 차원의 정책 환류를 제약하는 요인으로 작용해 왔다. 반면 어린이집 평가는 보건복지부 주도 하에 한국보육진흥원이 운영하는 전국 단위 표준화 지표 중심 체계를 기반으로 하고 있으며, 최근에는 자율적 질관리와 컨설팅 중심의 현장 지원 요소가 일부 강화되었으나, 여전히 현장의 맥락성과 실천 기반을 충분히 반영하지 못한다는 비판이 지속되고 있다.

이와 관련하여 OECD는 유아교육·보육 분야에서 평가의 목적이 질 개선과 조직 학습, 전문성 증진에 있다면, 단순한 외부 모니터링이나 정량적 지표 중심 접근은 실질적인 질 개선으로 이어지기 어렵다는 점을 지적하고 있다(OECD, 2021). OECD는 교사와 기관 내부의 자기 성찰, 협력적 질 논의, 전문적 학습공동체를 기반으로 한 내재적 질 관리 체계의 구축을 핵심 과제로 제시하고 있다(OECD, 2021).

EU 집행위원회 산하 네트워크인 NESET(2024) 역시 외부 통제와 점검 중심의 평가 방식이 지니는 한계를 지적하고 있다. NESET는 유아교육·보육의 질을 고정된 기준이나 단일한 측정 지표로 환원하기보다, 관계와 맥락, 실행 조건을 고려한 동적인 개념으로 접근할 필요가 있음을 강조하며, 정적이고 통제 중심적인 평가 관행에서 질 개선을 지원하는 방향으로의 전환을 제안한다.

이러한 국제적 논의는 평가를 행정적 점검이나 예산 집행의 관리 도구로 인식해 온 한국의 전통적 접근과 대비된다. Biesta는 성과와 측정 중심의 평가가 교사의 교육적 판단과 성찰을 대체하는 방식으로 작동할 경우, 교육의 본질적 가치가 약화될 위험이 있음을 지적한다(Biesta, 2009; 2010). 그는 교육의 질을 단순한 효과성이나 성취도의 문제가 아니라, 무엇이 교육적으로 바람직한가에 대한 가치 판단의 문제로 규정하며, 평가는 이러한 판단을 가능하게 하는 성찰의 장으로 기능해야 함을 강조한다.

OECD는 최근 유아교육·보육 평가와 질 논의에서 접근성 중심의 관점을 넘어,

형평성과 포용성을 질 관리의 핵심 원리로 확장할 필요성을 강조하고 있다(OECD, 2023; OECD, 2024). 이러한 논의에서는 포용적 질의 실현을 위해 평가가 참여 기반으로 설계될 필요가 있으며, 교사, 아동, 보호자, 지역사회 등 다양한 주체의 관점이 반영되고, 평가 결과 역시 단일한 점수나 등급이 아니라 해석과 대화를 통해 이해·활용될 수 있어야 함이 제시된다.

종합하면, 현재의 유아교육·보육 평가체계는 단순한 행정적 이중화를 넘어 질 개념에 대한 해석과 제도 설계의 철학적 기반이 근본적으로 정합되지 않은 상태에 놓여 있다. 그 결과 평가제도는 유아교육·보육의 질을 실질적으로 향상시키는 정책 수단으로 기능하기보다는 형식주의와 통제 중심의 운영 문화를 재생산해 온 측면이 있다. 향후 평가체계는 두 제도의 형식적 결합을 넘어 질 개념의 철학적 재구성과 평가 목적의 전환을 전제로 설계되어야 하며, 이를 위해 관계성, 돌봄, 참여성, 해석 가능성을 핵심 원리로 하는 새로운 평가 패러다임의 정립이 요구된다.

3) 대안적 평가관점의 탐색

기존의 유아교육·보육 평가체계가 표준화된 정량 지표를 중심으로 효율성과 책무성을 강조해 왔다면, 대안적 평가관점은 평가의 목적을 재검토하고 교육적 실천이 지닌 윤리적·맥락적 차원을 회복하려는 전환으로 이해할 수 있다. 이는 단순한 평가 방법의 보완을 넘어, 무엇이 교육적으로 바람직한가에 대한 가치 판단을 다시 질문하는 접근과 연결된다. 이러한 관점에서 평가는 성과를 증명하거나 통제하기 위한 수단이 아니라, 교육적 판단과 성찰을 가능하게 하는 과정으로 재위치되며, 교육의 목적과 의미를 지속적으로 성찰하는 실천적 장으로 기능해야 한다(Biesta, 2010).

가) 관계성 기반 평가

관계성 기반 평가는 유아교육·보육의 질을 고정된 기준이나 정량적 지표로 환원하기보다, 유아와 교사, 또래, 환경 간 상호작용과 관계의 특성 속에서 이해하려는 접근으로 설명할 수 있다. 이러한 관점에서 평가는 기술적 점검이나 관리 절차에 한정되기보다는, 교육공동체의 실천과 상호작용 맥락을 고려하는 과정으로 재위치

된다. UNESCO는 지속가능발전교육(ESD) 2030 로드맵과 유아기 관련 논의에서 유아의 발달과 학습을 지탱하는 핵심 조건으로 정서적으로 안정된 상호작용과 관계적 환경의 중요성을 강조하며, 유아교육의 질이 유아-교사-환경 간 관계의 특성 속에서 이해될 필요가 있음을 시사한다(UNESCO, 2021). 이러한 논의는 평가 역시 개별 요소의 분절적 점검을 넘어, 관계적 맥락을 고려한 방식으로 설계될 필요가 있음을 함의한다.

유럽연합 집행위원회 산하 NESET의 최근 보고서는 유아교육·보육의 질을 고정된 속성이나 단일한 측정 기준으로 환원하기보다, 관계와 맥락, 실행 조건을 고려한 동적인 개념으로 접근할 필요가 있음을 강조한다(Hulpia et al., 2024). 이러한 관점은 정적이고 측정 중심적인 평가 관행에서 벗어나, 질 개선을 지원하는 평가로의 전환 필요성을 제기한다. 한편 Dahlberg와 Moss는 질을 상호작용과 관계 속에서 형성되는 의미 구성의 과정으로 이해하며, 평가자를 감시자나 판정자가 아니라 실천의 의미를 해석하고 대화를 촉진하는 역할로 재개념화한다(Dahlberg & Moss, 2005). 이러한 논의는 관계성 기반 평가가 단순한 기술적 점검을 넘어, 신뢰, 응답성, 상호 인정과 같은 질적 요소에 주목해야 함을 시사한다.

나) 참여적, 성찰적 평가

참여적 평가는 교사, 보호자, 유아, 지역사회 등 다양한 주체가 평가의 기획, 실행, 환류 전 과정에 참여하는 구조를 지향한다. 이러한 접근은 평가를 외부에서 부과되는 점검 절차가 아니라, 교육공동체 내부의 학습과 성장을 촉진하는 집단적 과정으로 전환시키며, 평가의 민주성과 현장 수용성을 제고하는 데 기여할 수 있다 (NESET, 2024).

OECD는 양질의 ECEC 시스템은 외부 감독 중심의 통제 체계가 아니라, 교사와 기관 내부의 성찰 구조와 조직 학습에 기반한 개선 메커니즘을 통해 유지된다고 보고한다(OECD, 2023). OECD는 일방향적 외부 평가가 교사의 자율성과 전문성을 약화시킬 위험이 있음을 지적하며, 자기평가, 동료 협의, 사례 기반 성찰과 같은 내부적 질 관리 방식의 중요성을 강조한다. 이러한 흐름은 핀란드, 노르웨이, 스코틀랜드 등에서 제도적으로 구현되고 있으며, 이들 국가는 교사 주도의 자기평가, 동료 피드백, 포트폴리오, 사례 기반 대화 등을 통해 평가를 전문성 학습의 과정으

로 운영하고 있다. Biesta는 이러한 접근을 교육적 판단을 가능하게 하는 평가로 개념화하며, 평가의 중심은 성과 측정이 아니라 의미에 대한 탐구와 교육의 방향성을 숙의하는 과정에 놓여야 한다고 주장한다(Biesta, 2009). 이 과정에서 교사는 평가의 객체가 아니라 주체로 자리매김하며, 평가에 대한 소유권은 실천에 대한 책임감과 전문성을 강화하는 토대로 작동한다

다) 돌봄 중심 질 개념

돌봄은 유아교육·보육의 핵심적 요소임에도 불구하고, 기존의 평가체계에서는 비가시적이거나 비교육적인 요소로 간주되어 측정 대상에서 배제되어 왔다. 그러나 Nel Noddings는 돌봄을 도덕적 상상력과 관계적 책임이 실현되는 윤리적 실천으로 규정하며, 돌봄을 평가의 중심에서 배제하는 체계는 유아교육의 실천성을 근본적으로 약화시킬 수 있다고 비판한다(Noddings, 2005).

OECD 역시 유아의 정서적 안정, 애착 관계, 소속감이 발달과 학습의 핵심 조건임을 강조하며, 돌봄의 질은 교육적 효과성과 분리될 수 없다고 지적한다(OECD, 2021). 이에 따라 돌봄 중심 평가는 신뢰와 정서적 유대의 형성, 유아의 감정 표현에 대한 민감한 반응, 교사의 정서적 노동을 전문성의 일부로 인정하는 관점으로 전환될 필요가 있다. 이는 단순히 정서적 분위기를 기술하는 수준을 넘어, 돌봄의 실행이 어떠한 윤리적 판단과 구조적 지원 속에서 전문적 실천으로 구현되는지를 분석하는 평가 과정으로 이해되어야 한다.

4) 통합 평가체계를 위한 철학적 원리 도출

유보통합 시대의 평가체계는 단순히 지표를 통합하거나 행정 기능을 병합하는 수준을 넘어, 무엇을 평가할 것인가보다 왜 평가하는지, 어떻게 평가해야 하는지, 그리고 누구에 의해 평가가 이루어져야 하는지에 대한 철학적 질문을 출발점으로 삼아야 한다. 평가는 기술적 도구나 관리 절차가 아니라, 유아교육·보육의 목적과 가치, 그리고 실천의 방향을 규정하는 핵심 제도 장치이기 때문이다. 이러한 관점에서 통합 평가체계는 다음과 같은 철학적 원리를 기반으로 설계될 필요가 있다.

가) 아동권리 중심 접근

아동은 보호의 대상이 아니라 권리의 주체이며, 교육과 평가는 아동의 권리를 실질적으로 실현하는 방식으로 구성되어야 한다. 유엔아동권리협약은 아동의 참여권, 발달권, 보호권을 핵심 권리로 규정하고 있으며, 이는 유아교육·보육 평가가 아동의 경험과 관점을 존중하는 방향으로 설계되어야 함을 명확히 시사한다 (United Nations. 1989). 이러한 권리 기반 접근에서 평가는 아동을 선별하거나 분류하는 수단이 아니라, 아동의 전인적 발달과 존엄을 지원하기 위한 공적 책임의 일부로 이해된다. OECD(2024)는 교육 접근성의 확대만으로는 형평성 문제가 해결되지 않으며, 특히 유아교육·보육 영역에서는 아동의 사회적·문화적 배경을 고려한 질 개념과 평가 접근이 병행되어야 함을 강조한다.

나) 관계 기반의 질 개념과 평가 구조

유아교육·보육의 질은 고정된 속성이나 단일한 기준으로 환원될 수 있는 대상이 아니라, 교사와 유아, 환경 간의 상호작용 속에서 구성되는 관계적 실천이다 (OECD, 2021). 따라서 통합 평가체계는 정량적 표준이나 결과 지표 중심의 접근을 넘어, 관계의 질, 정서적 상호작용, 신뢰성, 응답성과 같은 관계적 요소를 핵심적으로 다루어야 한다(OECD, 2018; OECD, 2021). 이러한 관점에서 평가는 결과를 점검하는 사후적 절차가 아니라, 일상의 교육·보육 실천 과정 속에서 질이 어떻게 형성되고 유지되는지를 성찰하는 과정 중심 평가로 재구성될 필요가 있다 (OECD, 2021; Biesta, 2009).

다) 맥락성과 해석 가능성

평가는 문화적·사회적 맥락에 민감하게 설계되어야 하며, 단일한 규준이나 획일적 기준의 적용은 현장의 다양성과 복합성을 왜곡할 위험이 있다. Hulpia et al. (2024)은 평가가 특정 제도나 문화적 맥락을 벗어난 보편적 잣대로 작동할 경우, 오히려 교육·보육 실천의 의미를 축소할 수 있음을 지적한다. 이에 따라 통합 평가 체계는 기관과 지역의 특수성, 구성원의 문화적 배경, 유아의 발달적 맥락을 고려한 해석 가능성을 내재한 구조로 설계되어야 하며, 이는 평가 결과를 단일 점수나

등급이 아니라 대화와 성찰의 출발점으로 활용하기 위한 필수 조건이다.

라) 탈이원화와 실천 중심 통합성

통합 평가체계는 교육과 보육, 국가와 민간, 형식과 비형식, 관리와 실행이라는 이원적 구분을 단순히 병렬적으로 연결하는 데 그쳐서는 안 된다. 핵심은 이러한 구분 자체를 해체하고, 유아의 삶 전체를 포괄하는 총체적 질 개념으로 평가를 재구성하는 데 있다. 이는 제도 차원의 통합을 넘어, 가치와 실천의 통합을 지향하는 철학적 전환이며, 궁극적으로는 유아의 일상과 경험을 중심에 둔 삶 중심 유보통합 평가체계로 나아가기 위한 전제 조건이다.

(마) 민주적 숙의 기반 평가 설계

평가의 설계와 실행은 위계적인 정책 결정이나 외부 전문가 중심의 판단에 의존하기보다, 교사, 보호자, 지역사회, 그리고 가능한 범위 내에서 아동의 목소리까지 포함하는 다중 주체의 숙의와 합의를 기반으로 이루어져야 한다. OECD(2021)가 제시한 분산적 리더십과 학습하는 조직의 개념은 평가를 통제의 도구가 아니라 공동 학습과 책임의 과정으로 전환하는 이론적 토대를 제공한다. 이러한 민주적 평가 문화는 평가 결과의 수용성과 실행 가능성 높이는 동시에, 현장의 전문성과 자율성을 실질적으로 강화하는 기반으로 작동한다.

나. 선행연구 고찰

1) 국내 유아교육·보육 평가 연구·정책 동향(2020-2025)

2020년 이후 국내 유아교육·보육 평가 관련 연구와 정책은 평가를 점검·인증 중심의 행정 절차로 유지해 온 기존 방식의 한계를 성찰하고, 평가의 목적과 작동 방식을 질 개선과 실천 지원 중심으로 재구성하려는 방향으로 전환되고 있다. 특히 2023년 이후 유보통합 논의가 본격화되면서, 평가는 단순한 제도 관리 수단이 아니라 질 개념의 재정의, 운영 논리의 전환, 현장 실행 조건의 재설계를 요구하는 핵심 정책 장치로 다루어지고 있다.

먼저 학술 연구에서는 평가가 구조 지표와 서류 중심으로 작동할 경우 현장의

실천 변화를 촉진하기 어렵다는 문제의식이 분명히 제기된다. 정선아, 안소영, 박보영(2023)은 국제 비교를 바탕으로 국내 어린이집 평가체계가 구조적 질 중심에서 벗어나 과정적 질, 경험의 질, 상시적 질을 중심으로 재편되어야 하며, 기관의 자체적·지속적 질 관리 노력과 결합될 필요가 있음을 제언하였다. 이는 평가를 외부 점검 중심 체계에서 벗어나 내재적 질 관리 메커니즘으로 전환해야 한다는 국내 논의의 대표적 근거로 기능한다.

제도적 측면에서는 2024년 어린이집 평가제 개편이 중요한 전환점으로 나타난다. 한국보육진흥원이 제시한 개편 자료는 평가등급제 폐지, 자체평가 강화, 서술형 결과 제공을 핵심으로 하여 평가의 규제적 성격을 완화하고 기관의 자율적 질 관리 역량을 강화하려는 운영 논리의 변화를 보여준다(한국보육진흥원, 2024a). 이러한 변화는 그간 학술 연구에서 제기되어 온 과정 중심 평가와 질 개선을 위한 환류 구조 강화 요구가 제도 운영 수준에서 일정 부분 반영된 사례로 해석할 수 있다.

최근 국내 연구의 또 다른 중요한 흐름은 평가 이후 지원과 컨설팅의 작동 조건에 대한 실증적 탐색이다. 김정화 외(2021)는 보육교직원을 대상으로 컨설팅 참여 동기와 요구를 분석한 결과, 컨설팅이 행정 점검이나 형식적 절차로 인식될 경우 참여 의지와 만족도가 낮아지는 반면, 현장 문제 해결 중심의 맞춤형 지원과 전문적 상호작용이 보장될 때 실질적인 도움이 된다고 인식하는 경향이 높음을 보고하였다. 이 연구는 평가 이후 컨설팅이 질 개선으로 이어지기 위해서는 내용과 방식 뿐 아니라 보육교직원의 참여 동기와 요구를 반영한 구조적 설계가 중요함을 분명히 보여준다.

2025년에 발표된 연구는 이러한 흐름을 유보통합이라는 구조적 전환 맥락에서 구체화한다. 정미영과 김남희(2025)는 유치원과 어린이집 교사를 대상으로 한 인식 분석을 통해, 통합 평가체계가 성공적으로 작동하기 위한 조건으로 공통지표와 자율지표의 병행, 자체평가와 사후 컨설팅의 결합, 요약 보고서 중심의 결과 공개, 행정 부담 경감을 제시하였다. 이는 통합 평가체계가 단순한 제도 통합이 아니라 현장 실행 가능성과 수용성을 전제로 한 설계 문제임을 분명히 보여준다.

〈표 I-5-1〉 국내 유아교육·보육 평가 연구 동향(2020~2025)

구분	저자	내용	시사점
1	김정화, 신나리, 강정원, 권기남, 김유미, 조우리 (2021)	보육교직원의 컨설팅 참여 동기와 요구를 설문·통계 분석을 통해 규명함. 컨설팅이 행정 점검이나 형식적 절차로 인식될 경우 참여 의지와 만족도가 낮아지며, 현장 문제 해결 중심의 맞춤형 지원과 전문적 상호작용이 보장될 때 실효성이 높아짐을 제시함.	평가 이후 컨설팅은 형식적 사후조치가 아니라, 보육교직원의 참여 동기와 요구를 반영한 문제 해결 중심 구조로 설계되어야 함. 통합 평가체계는 평가·컨설팅 연계를 핵심 구성 요소로 포함해야 함.
2	정선아, 안소영, 박보영 (2023)	OECD TALIS Starting Strong 및 주요 국가 평가체계를 비교 분석하여 국내 어린이집 평가제가 구조 중심 지표에서 과정적 질, 경험의 질, 상시적 질 중심으로 전환되어야 함을 제안함. 기관의 자체적·지속적 질 관리 노력과 평가의 결합 필요성을 강조함.	통합 평가체계는 단발성 점검이 아니라 과정 중심·상시적 질 관리 구조로 설계되어야 하며, 기관의 자체평가 역량을 제도적으로 강화할 필요가 있음.
3	한국보육진흥원 (2024a)	어린이집 평가제 개편을 통해 평가등급제를 폐지하고, 자체평가 강화와 서술형 결과 제공을 도입함. 평가의 목적을 규제·통제에서 질 개선 지원으로 전환하는 운영 논리를 제시함.	평가체계는 점수·등급 중심 결과 관리에서 벗어나 서술형 환류와 성찰 중심 구조로 전환되어야 하며, 통합 평가 설계 시 제도 운영 방식의 전환에 핵심 고려되어야 함.
4	정미영, 김남희 (2025)	유보통합을 전제로 유치원·어린이집 교사의 평가체계 통합 인식을 분석함. 교사들은 공통지표와 자율지표 병행, 자체평가와 사후 컨설팅 결합, 요약 보고서 중심 결과 공개, 행정 부담 경감을 통합 평가체계의 핵심 조건으로 인식함.	통합 평가체계는 중앙집중적 단일 지표 체계가 아니라, 공통성과 자율성을 조정하는 구조로 설계되어야 하며, 현장 실행 가능성과 수용성을 핵심 기준으로 삼아야 함.

- 자료: 1) 김정화, 신나리, 강정원, 권기남, 김유미, 조우리. (2021). 보육교직원의 참여 동기와 요구 분석을 통한 어린이집 컨설팅사업의 개선 방안 모색. *한국보육지원학회지*, 17(4), 1~26.
 2) 정선아, 안소영, 박보영. (2023). 보육서비스의 질 제고를 위한 어린이집 평가제의 방향 탐색: 구조에서 과정 중심으로의 패러다임 전환. *영유아교육과정연구*, 13(3), 27~51.
 3) 한국보육진흥원. (2024a). 어린이집 평가제 개편 안내 및 운영 자료.
 4) 정미영, 김남희. (2025). 유보통합에 대비한 유아교육기관 평가체계 통합에 대한 유아교사의 인식 비교. *생태유아교육연구*, 24(3), 71~100.

이상의 표에 제시된 국내 연구와 제도 자료를 종합하면, 2020년 이후 국내 유아교육·보육 평가 논의는 평가를 행정적 점검이나 인증 절차로 유지해 온 기존 방식에서 벗어나, 과정 중심 질 관리와 지속적 개선을 지원하는 구조로 전환하려는 흐름이 뚜렷하게 나타난다. 특히 최근 연구들은 평가 이후 컨설팅과 지원이 질 개선으로 이어지기 위한 작동 조건을 실증적으로 밝히고 있으며, 평가체계 설계에서 교직원의 참여 동기, 현장 문제 해결성, 행정 부담 조정이 핵심 변수임을 공통적으로

제시한다.

또한 2024년 어린이집 평가제 개편과 2025년 유치원 평가 운영 기조는 평가의 목적을 규제와 통제에서 성찰과 지원으로 전환하려는 제도적 방향을 명확히 보여 준다. 이는 통합 평가체계가 단순히 유치원과 어린이집의 지표를 결합하는 문제가 아니라, 평가의 철학과 운영 논리를 재설계하는 문제임을 시사한다. 국내 동향은 통합 평가체계가 과정 질 중심 평가, 자체평가와 컨설팅의 결합, 공통성과 자율성의 조정이라는 원리를 중심으로 설계되어야 함을 분명히 보여준다.

2) 국외 유아교육·보육 평가 연구·정책 동향(2023-2025)

2020-2025년 국외 유아교육·보육평가 연구를 종합하면, 평가 논의의 중심은 지표와 등급의 정교화에서 벗어나 평가가 실제로 어떻게 작동하며, 어떤 조건에서 질 개선으로 이어지고 어떤 부작용을 낳는지를 분석하는 단계로 이동했음을 확인 할 수 있다. 연구들은 공통적으로 평가를 기술적 측정 도구가 아니라, 참여 구조·운영 방식·정책 환류·현장 경험이 결합된 제도적 작동 체계로 다루고 있다.

먼저 QRIS를 다룬 초기 연구들은 지표 중심 평가의 한계를 실증적으로 드러낸다. Markowitz et al.(2020)은 다수의 지표를 결합한 QRIS가 아동 학습 성과에 대한 예측력을 자동으로 높이지 않음을 보여주며, 평가의 핵심 쟁점이 지표의 양적 확장이 아니라 설명력과 해석 가능성에 있음을 제기한다. Jenkins et al.(2021)은 여기에 더해 QRIS 참여가 선택적으로 이루어진다는 점을 분석함으로써, 평가 결과가 현장 전체를 대표하지 못할 수 있다는 형평성 문제를 전면화한다. 이는 평가 체계가 단순히 측정의 공정성만이 아니라, 접근과 참여 구조까지 포함해 설계되어야 함을 시사한다.

이후 연구들은 평가의 기능 자체를 재정의하는 방향으로 확장된다. 영국 Ofsted의 연례 보고서와 회복 점검 자료는 평가가 성과를 판정하는 규제 장치가 아니라, 위기 국면에서 취약 지점을 식별하고 회복과 개선의 우선순위를 설정하는 정책적 정보 체계로 작동할 수 있음을 보여준다(Ofsted, 2021b, 2022). OECD 역시 질 보장과 개선을 개별 지표의 문제가 아니라 과정 질을 중심으로 거버넌스, 인력, 데이터, 모니터링이 상호 연계된 시스템 과제로 제시하며, 평가를 정책 레버 전반과 결합된 질 관리 구조로 재위치시킨다(OECD, 2022).

2023년 이후 실증 연구들은 QRIS의 효과를 조건부로 해석하는 경향을 강화한다. Schmitt et al.(2023)은 QRIS로 높은 질로 분류된 공공 유아교육 프로그램 참여가 아동의 학교 준비도와 연관될 수 있음을 보여주지만, 그 효과가 프로그램 유형과 맥락에 따라 달라질 수 있음을 명확히 한다. Elicker et al.(2022) 역시 QRIS 질 수준과 영어·유아 발달 궤적의 관계를 종단적으로 분석하며, 일부 발달 영역에서는 연관성이 나타나지만 질 평가가 전면적인 발달 개선으로 직결된다고 보기는 어렵다는 점을 제시한다. 이들 연구는 평가 결과를 단선적으로 해석하기보다, 어떤 조건과 지원 구조에서 평가가 의미 있는 신호로 작동하는지를 함께 분석해야 함을 강조한다.

2025년으로 갈수록 평가의 언어적·정서적·윤리적 효과에 대한 분석이 두드러진다. Castro-Kemp & Kemp(2025)는 영국 Ofsted 점검 보고서를 코퍼스 분석하여, 점검 판단이 반복적 언어 패턴과 표준 문구 중심으로 수렴할 수 있으며 이로 인해 유아의 참여와 상호작용 같은 과정 질 요소가 충분히 드러나지 않을 위험을 제기한다. Fitzsimons & Smith(2025)는 점검 경험이 교원과 종사자에게 예측 불안과 수행주의, 정서적 부담으로 작동하는 메커니즘을 분석함으로써, 평가가 질 개선을 촉진하기보다 현장을 방어적이고 형식적인 실천으로 이끌 수 있음을 경고한다. 이는 평가체계 설계에서 윤리적 보호와 정서적 안전이 부차적 고려사항이 아니라 핵심 요소가 되어야 함을 시사한다.

한편 호주 QRIS를 분석한 Staton et al.(2025)은 평가 효과가 지표의 세분화보다 공정한 적용, 충분한 평가 빈도, 판단의 충실도, 그리고 개선을 촉진하는 관계적 상호작용과 같은 운영 원리에 의해 좌우된다는 점을 실증적으로 제시한다. 이는 평가 설계의 초점을 항목 확장에서 운영 규칙과 실행 구조로 이동시켜야 한다는 흐름을 분명히 보여준다. 이를 정리하면 다음의 표와 같다.

〈표 I-5-2〉 국내 유아교육·보육 평가 연구 동향(2020-2025)

구분	저자	내용	시사점
1	Markowitz et al. (2020)	미국 QRIS의 지표 단순화 가능성을 분석하여, 다수의 지표가 아동 학습 성과에 대한 질 판단의 예측력을 반드시 높이지는 않음을 실증함.	지표의 양적 확장이 질 관리의 해법이 될 수 없으며, 핵심 지표의 설명력과 해석 가능성에 기반한 평가 지표 구조 재설계의 필요성을 시사함.

구분	저자	내용	시사점
2	Jenkins et al. (2021)	QRIS 참여 기관의 특성을 분석하여 제도 참여가 선택적으로 이루어지며 대표성과 형평성 문제가 발생함을 지적함.	평가체계는 참여 격차 자체를 형평성 문제로 인식할 필요가 있음을 시사하며, 참여 촉진과 지원 설계를 평가 구조에 함께 고려해야 함.
3	영국 Ofsted (2021b)	연례보고서를 통해 조기교육 분야 점검 결과와 근거를 종합적으로 제시하며, 점검 데이터가 조기교육 정책 판단과 개선 방향 설정에 중요한 근거로 활용됨을 보여줌.	위기 국면에서 평가는 단순한 성과 판정보다는, 현장의 취약 지점을 파악하고 회복과 개선의 우선순위를 설정하는 정보 도구로 기능함을 시사함.
4	영국 Ofsted (2022)	팬데믹 이후 조기교육기관의 운영 및 교육 회복 상황을 점검 자료를 통해 분석함.	위기 국면에서 평가는 성과를 가르는 기준이 아니라, 회복을 지원하고 개선이 필요한 영역을 식별하는 데 기여해야 함을 시사함.
5	OECD (2022)	ECEC 질 보장과 개선을 다른 종합 리뷰에서, 과정 질을 중심으로 거버넌스, 인력, 데이터·모니터링이 상호 연계된 질 관리 체계의 필요성을 제시함.	평가는 단일 지표의 문제가 아니라, 거버넌스·인력·모니터링 등 정책 레버 전반과 연계된 질 보장·개선 시스템 설계 과제로 접근해야 함을 시사함.
6	Schmitt et al. (2023)	주(州) 차원의 QRIS 평가에서 ‘높은 질’로 분류된 공공 유아 교육 프로그램에 참여한 아동의 학교 준비도를 실증적으로 분석함. QRIS 평가 결과와 아동의 초기 학업·발달 성과 간의 연관성을 검토함.	QRIS 등급이 일정 조건에서는 아동 발달 성과와 연계될 수 있음을 보여주지만, 효과는 프로그램 유형과 맥락에 따라 달라질 수 있음을 시사함. 평가 지표의 존재 여부보다, 어떤 맥락과 조건에서 작동하는지가 중요함을 제기함.
7	Elicker et al. (2021)	QRIS로 평가된 보육환경의 질이 영어·유아의 발달 경로(자기조절, 사회·정서 발달 등)와 어떻게 연관되는지를 종단적으로 분석함. QRIS 질 수준과 발달 궤적 간의 관계를 실증적으로 검토함.	QRIS 질 지표가 일부 발달 영역과는 연관될 수 있으나, 질 평가가 곧 바로 전면적인 발달 개선으로 이어진다고 보기는 어려움을 시사함. 질 평가 결과 해석 시 발달 영역별 차이와 과정적 맥락을 함께 고려할 필요성을 제기함.
8	Chung et al. (2025)	영국과 한국의 유아교육 평가정책을 비교하여, 서구의 평가 강화 모델이 서로 다른 정책·문화적 맥락에서 상이한 효과와 위험을 낼 수 있음을 분석함.	통합 평가체계는 국제적 평가 동향을 단순 수용하기보다, 제도 이식 시 발생할 수 있는 서류화·데이터화·실천 위축의 부작용을 선제적으로 차단하는 설계가 필요함.
9	Castro-Kemp & Kemp (2025)	영국 조기교육기관의 Ofsted 점검 보고서를 코퍼스 및 감성 분석 기법으로 분석하여 점검 판단에서 사용되는 언어 패턴과 포커스의 일관성을 밝힘. 보고서 텍스트는 검사 기준과 구조적 표현 중심으로 수렴되고, 실제 유아의 참여와 상호	점검 기반 평가는 반복적 언어 패턴과 표준 문구 중심 판단을 지양하고, 다중 근거와 맥락적 해석 가능성을 보장하는 평가 방식으로 설계될 필요성과 한계를 보여 줌

구분	저자	내용	시사점
		작용 등의 과정적 질 요소가 충분히 반영되지 않을 수 있음을 시사함.	
10	Fitzsimons & Smith (2025)	영국 Ofsted 점검 경험을 분석하여, 점검이 교원·교육종사자에게 예측 불안과 수행주의를 유발하고 정서적·정신적 부담으로 작동하는 메커니즘을 질적 연구로 제시함.	평가·점검 체계는 질 제고 효과뿐 아니라, 종사자의 정서적·심리적 영향과 조직 문화에 미치는 효과를 함께 고려해야 하며, 통합 평가체계 설계 시 윤리적 보호와 정서적 안전을 포함한 접근의 필요성을 시사함.
11	Staton et al. (2025)	호주 국가 차원의 QRIS 운영 사례를 분석하여, 평가 결과의 신뢰성과 질 개선 효과가 공정한 적용, 충분한 평가 빈도, 판단의 충실도, 그리고 개선을 촉진하는 관계적 상호작용에 의해 좌우됨을 실증적으로 제시함.	평가체계 설계는 단순한 지표 세분화가 아니라, 공정성·시의성·충실도·관계성을 중심으로 구성되어 평가가 실제 질 개선으로 이어질 수 있도록 구조화할 필요성을 시사함

- 자료: 1) Markowitz, A. J., Bassok, D., & Player, D. (2020). Simplifying quality rating systems in early childhood education. *Children and Youth Services Review*, 112, 104947. <https://doi.org/10.1016/j.chillyouth.2020.104947>
- 2) Jenkins, J. M., Duer, J. K., & Connors, M. (2021). Who participates in Quality Rating and Improvement Systems? *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 219–227.s
- 3) Ofsted. (2021b). The Annual Report of His Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2020/21. Ofsted.
- 4) Ofsted. (2022). Education recovery in early years providers: spring 2022. GOV.UK.
- 5) OECD (2022). Quality assurance and improvement in the early education and care sector. OEC D Education Policy Perspectives, No. 55. Paris: OECD Publishing.
- 6) Schmitt, S., Elicker, J., Purpura, D. J., Duncan, R. J., Schmerold, K. L., Budrevich, A., Bryant, L. M., & Finders, J. K. (2023). The effects of a high quality state-run preschool program as rated by a quality rating and improvement system on children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 62, 89-101.
- 7) Elicker, J., Gold, Z. S., Mishra, A. A., Lane, S., & colleagues. (2022). Toddlers' developmental trajectories as a function of QRIS rated child care quality. *Child & Youth Care Forum*, 51, 633-660.
- 8) Chung, J., Choi, G., Suh, H.-S., Jun, H.-J. (2025). Evaluation and assessment in English and South Korean ECEC. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 19(1), 5-23.
- 9) Castro-Kemp, S., & Kemp, P. (2025). Ofsted inspection reports in early childhood education settings narrowly focussed: A corpus and sentiment analysis. *Journal of Early Childhood Research*, 23(2), 197-211.
- 10) Fitzsimons, S., & Smith, D. S. (2025). "Don't do anything special for us coming": The mental health impact of Ofsted inspections on teacher educators in England. *Cambridge Journal of Education*, 55(1), 93-111.
- 11) Staton, S., Houen, S., Rankin, P., & Thorpe, K. (2025). Improving Australia's quality rating and improvement systems for early childhood education and care. *Australian Educational Researcher*, 52(6), 4243-4268.

종합하면 2020~2025년 국외 ECEC 평가 동향은 평가를 무엇을 얼마나 측정할 것인가의 문제에서, 평가가 어떤 구조와 원리로 작동해야 질 개선으로 이어지는가의 문제로 전환시키고 있다. 초기 연구가 지표 단순화와 참여 구조의 문제를 제기 했다면, 이후 연구들은 평가의 운영 방식, 형평성, 도구의 타당성, 그리고 평가가 현장에 미치는 언어적·정서적 효과까지 포괄하며 평가를 시스템 수준의 질 관리 과제로 재정의한다. 이는 통합 평가체계가 단순한 지표 통합이나 평가 강화가 아니라, 거버넌스, 지원, 데이터, 전문성 개발, 윤리적 보호가 결합된 질 관리 방식 자체의 재설계 과제임을 분명히 보여준다.

3) 국내·국외 ECEC 평가 선행연구 동향 비교와 정책적 함의

2020~2025년 국내·국외 유아교육·보육 평가 동향을 종합하면, 양쪽 모두 평가 체계를 점검·등급·지표 중심의 기술적 관리 단계에서 벗어나 질 개선이 실제로 작동하기 위한 구조와 조건을 재설계하는 단계로 이동하고 있음을 확인할 수 있다. 국내에서는 유보통합 논의의 본격화와 함께 평가가 단순한 제도 관리 수단이 아니라 과정 질 중심의 질 개념 재정의, 운영 논리의 전환, 현장 실행 조건의 재설계를 요구하는 핵심 정책 장치로 부상하고 있으며(정선아 외, 2023; 한국보육진흥원, 2024), 국외에서는 QRIS와 점검 체계의 누적 운영 경험을 바탕으로 평가의 작동 조건과 부작용을 함께 다루는 시스템 논의가 강화되고 있다(Markowitz et al., 2020; OECD, 2022).

국내 동향의 특징은 통합 평가체계가 설계·도입되는 초기 국면에서 현장 수용성과 실행 가능성을 최우선 쟁점으로 부각한다는 점이다. 연구들은 평가가 구조 지표와 서류 중심으로 작동할 경우 실천 변화를 촉진하기 어렵다는 문제의식을 공유하며, 과정적 질·경험의 질·상시적 질 중심 평가로의 전환과 자체평가 역량의 제도적 강화가 필요함을 제안한다(정선아 외, 2023). 또한 평가 이후 컨설팅이 행정 점검이나 형식적 절차로 인식될 때 참여 의지와 만족도가 낮아지고, 현장 문제 해결 중심의 맞춤형 지원과 전문적 상호작용이 보장될 때 실효성이 높아진다는 실증 결과는 평가-지원-개선의 순환 구조가 통합 평가체계의 핵심 메커니즘임을 분명히 한다(김정화 외, 2021). 이러한 논의는 2024년 어린이집 평가제 개편에서 등급제 폐지, 자체평가 강화, 서술형 환류 도입으로 제도화되며, 평가의 목적을 규제·통제

에서 성찰과 질 개선 지원으로 전환하려는 운영 논리의 변화로 나타난다(한국보육진흥원, 2024b). 더 나아가 유보통합을 전제로 한 교사 인식 연구는 공통지표와 자율지표의 병행, 자체평가와 사후 컨설팅 결합, 행정 부담 경감이 통합 평가체계의 필수 실행 조건임을 제시함으로써, 통합이 단순한 지표 결합이 아니라 실행 가능성과 수용성을 중심으로 한 설계 문제임을 구체화한다(정미영, 김남희, 2025).

국외 동향의 특징은 평가 강화가 일정 수준 이상 진행된 이후의 국면을 반영하며, 평가의 타당성뿐 아니라 참여 구조, 운영 원리, 언어적·정서적 효과까지 포괄하는 방식으로 논의가 확장되고 있다는 점이다. QRIS 관련 초기 연구는 지표의 수와 복잡성이 질 판단의 예측력을 자동으로 높이지 않는다는 점을 실증하고, 참여가 선택적으로 이루어질 경우 대표성과 형평성 문제가 발생할 수 있음을 지적함으로써, 평가의 핵심을 지표 설계에서 운영 방식과 참여 구조로 이동시킨다 (Markowitz et al., 2020; Jenkins et al., 2021).

이후 연구들은 QRIS 등급과 아동 발달 결과의 관계를 조건부로 제시하며, 평가 결과는 프로그램 유형과 맥락에 따라 다르게 나타날 수 있음을 보여주어, 평가의 해석은 단선적 등급 판단이 아니라 맥락과 조건을 포함하는 방식으로 이루어져야 함을 강조한다(Schmitt et al., 2023; Elicker et al., 2022). 동시에 영국 Ofsted 자료는 팬데믹 이후 회복 국면에서 평가가 성과 판정보다 취약 지점 식별과 회복·개선 우선순위 설정에 기여하는 정보 체계로 작동할 수 있음을 보여주며 (Ofsted, 2021b; Ofsted, 2022), OECD(2022)는 평가를 거버넌스, 인력, 데이터·모니터링과 결합된 질 보장·개선 시스템 과제로 재위치시킨다.

한편 최근 연구들은 점검 보고서 언어가 표준화된 표현으로 수렴하며 맥락과 과정 질 요소가 충분히 반영되지 않을 수 있음을 보여주고, 점검 경험이 종사자의 예측 불안과 수행주의, 정서적 부담으로 작동할 수 있음을 제시함으로써 평가의 윤리성과 현장 영향 관리가 핵심 의제로 부상했음을 확인하게 한다(Castro-Kemp & Kemp, 2025; Fitzsimons & Smith, 2025). 호주 QRIS 연구는 평가 효과가 지표 확장보다 공정한 적용, 충분한 평가 빈도, 판단의 충실도, 관계적 상호작용 같은 운영 원리에 의해 좌우된다는 점을 실증적으로 제시하며, 평가 설계의 초점을 항목 확장에서 운영 규칙과 실행 구조로 이동시키는 흐름을 보여준다(Staton et al., 2025).

이러한 비교는 한국형 통합 평가체계가 처한 전략적 위치를 제시해준다고 볼 수

있다. 국내는 통합 평가체계 설계가 본격화되는 단계에서 국외에서 축적된 시행착오를 학습할 수 있는 조건에 놓여 있으며, 실제로 영국과 한국의 평가정책 비교 연구는 서구식 평가 강화 모델을 맥락 고려 없이 이식할 경우 서류화·데이터화·실천 위축 같은 부작용이 나타날 수 있음을 경고한다(Chung et al., 2025). 따라서 통합 평가체계는 국제 동향을 단순 수용하는 방식이 아니라, 국내 제도 변화(어린이집 평가제 개편, 유치원평가 운영 원리 변화)와 결합하여 부작용을 선제적으로 차단하는 설계 원리를 명확히 해야 한다.

종합하면, 국내·국외 동향은 통합 평가체계에 대해 공통된 다섯 가지 설계 요구를 제시한다. 첫째, 지표 확장보다 핵심에 집중한 지표 구조와 해석 가능성이 필요하다(Markowitz et al., 2020). 둘째, 참여 격차와 실행 부담을 완화하는 운영 설계와 지원 구조가 필수적이다(정미영, 김남희, 2025; Jenkins et al., 2021). 셋째, 평가를 결과 판정보다 회복과 개선 우선순위 설정에 기여하는 정보 체계로 재구성 할 필요가 있다(Ofsted, 2022; OECD, 2022). 넷째, 평가의 언어와 정서적 효과를 관리하지 않을 경우 수행주의와 형식주의가 강화될 수 있으므로, 윤리적 보호 장치와 맥락 기반 해석 가능성을 포함해야 한다(Castro-Kemp & Kemp, 2025; Fitzsimons & Smith, 2025). 다섯째, 평가 결과가 실제 개선으로 환류되기 위해 서는 지원, 데이터, 거버넌스를 결합한 시스템 설계로 접근해야 한다(OECD, 2022; Staton et al., 2025).

결국 국내·국외 비교가 제시하는 결론은 다음과 같다. 통합 평가체계의 성공 여부는 평가를 얼마나 정교한 지표 체계로 만들 것인가가 아니라, 평가가 현장을 감시하는 도구로 작동할 것인지, 아니면 질을 함께 만들어 가는 공적 장치로 기능할 것인지에 달려 있다. 2020~2025년 국내·국외 근거는 한국이 후자의 경로를 의도적으로 선택하고 제도화할 충분한 경험적·정책적 근거를 제공하고 있으며, 이는 통합 평가체계 설계가 철학과 운영 논리를 동시에 재설계하는 정책 과제임을 제시하고 있다.

II

유아교육·보육 평가체계 현황과 과제

- 01 유치원·어린이집 평가 제도 및 기준 비교 분석
- 02 이원화된 평가체계 운영 현황 및 실태 진단
- 03 평가체계 통합을 위한 정책적 시사점

II. 유아교육·보육 평가체계 현황과 과제

1. 유치원·어린이집 평가 제도 및 기준 비교 분석

가. 유치원 평가 제도 분석

1) 법적 근거 및 운영 체계

「유아교육법」 제19조는 유치원 평가의 법적 근거를 명시하며, 유아교육의 효율적 운영을 위해 교육감이 유치원 운영 실태 등에 대한 평가를 실시할 수 있도록 규정하고 있다(국가법령정보센터, 2025). 이에 따라 유치원 평가는 중앙정부가 직접 수행하는 제도가 아니라, 시·도교육감의 권한과 책임 하에 이루어지는 제도로 위치 지워진다. 평가 대상 역시 「유아교육법 시행령」 제20조에 근거해 국립·공립·사립 유치원 전체를 포괄하도록 규정되어 있어, 유치원 평가는 특정 유형의 기관에 한정되지 않는 보편적 질 관리 장치로 설계되어 있음을 확인할 수 있다(국가법령정보센터, 2025).

평가의 기준은 시행령 제21조에서 비교적 포괄적으로 제시된다. 해당 조항은 교육과정의 편성·운영 및 교수·학습 지원, 방과후 과정 운영, 교원 연수 지원, 유아의 건강과 안전 관리 등 유치원 운영 전반을 포괄하는 영역을 평가 기준으로 설정하고 있으며, 동시에 ‘기타 유치원 운영에 관하여 교육감이 필요하다고 인정하는 사항’을 포함함으로써 평가 기준 설정에 상당한 재량을 시·도교육감에게 위임하고 있다(국가법령정보센터, 2025). 이는 유치원 평가가 획일적 기준보다는 지역 여건과 정책 방향을 반영해 운영될 수 있도록 설계되었음을 의미한다.

한편 표에서 확인되듯, 법령은 평가의 구체적인 주기나 단계별 절차를 명시하지 않는다. 법률과 시행령은 평가 실시 권한과 기준, 결과 공개 가능성만을 규정할 뿐, 평가가 몇 년 주기로 이루어져야 하는지, 평가 이후 어떤 사후관리 조치를 반드시 수반해야 하는지에 대해서는 직접적인 의무 규정을 두고 있지 않다. 평가 결과의

공개 역시 「유아교육법」 제19조 제3항과 시행령 제22조에서 인터넷 홈페이지 등 을 통한 공개가 가능함을 규정하고 있으나, 공개의 범위와 방식, 결과 활용에 대해서는 구체적인 기준을 제시하지 않고 있다(국가법령정보센터, 2025).

이러한 법적 구조는 유치원 평가제도가 법령 차원에서는 평가 실시와 공개에 초점을 두고 있으며, 평가 결과의 활용과 사후 개선은 주로 시행규칙이나 시·도교육청의 평가 기본계획과 지침에 의해 보완되는 구조임을 보여준다. 다시 말해, 유치원 평가는 법적으로는 평가를 할 수 있도록 근거를 마련한 제도이지만, 평가 결과가 운영 개선, 행·재정 지원, 재평가 등으로 반드시 연결되도록 강제하는 제도는 아니다. 이 점은 앞서 분석한 유치원 자체평가의 결과 환류와 사후관리 체계가 상대적으로 취약하게 작동하는 구조적 배경으로 해석될 수 있다.

〈표 II-1-1〉 유치원 평가제도의 법적 근거: 유아교육법 및 시행규칙

구분	내용
평가 주체	교육감(유아교육법 제19조 제1항)
평가 대상	국립·공립·사립 유치원 전체(유아교육법 시행령 제20조)
평가 주기	법령에 특정 주기 명시는 없음. 시·도교육청 유치원 평가 기본계획에 따라 정기적으로 운영됨
평가 기준	- 교육과정의 편성·운영 및 교수·학습 지원 - 방과후 과정의 편성·운영 - 교원 연수 지원 - 유아의 건강 및 안전 관리 - 기타 유치원 운영에 관하여 교육감이 필요하다고 인정하는 사항(유아교육법 시행령 제21조)
평가 절차	① 교육감이 유치원 평가 실시 여부 및 기본계획을 수립·시행함(유아교육법 제19조 제1항) ② 평가의 기준·방법 등은 시행령에서 정함(유아교육법 시행령 제21조) ③ 평가 결과를 공개할 수 있음(유아교육법 제19조 제3항, 시행령 제22조)
평가위원회	평가위원회 구성·운영에 관한 사항은 교육감이 정함(유아교육법 제19조 제2항)
평가 결과 공개	인터넷 홈페이지 등을 통한 평가 결과 공개 가능(유아교육법 제19조 제3항, 유아교육법 시행령 제22조)
사후 관리	법령에 '평가 결과에 따른 운영 개선 및 행·재정 지원'을 직접 규정한 조문은 없음 사후 개선·지원·컨설팅·재평가 등은 시행규칙 또는 시·도교육청 지침·기본계획에서 운영됨

자료: 국가법령정보센터. 「유아교육법」.

국가법령정보센터. 「유아교육법 시행령」.

국가법령정보센터. 「유아교육법 시행규칙」(접속일: 2025.07.03). <https://www.law.go.kr>

유치원 평가는 2007년 교육인적자원부와 육아정책개발센터(현 육아정책연구소)가 공동으로 개발한 평가지표를 바탕으로 시범 운영된 이후, 2008년부터 전국 단위 제1주기 평가가 실시되었다(교육인적자원부·육아정책개발센터, 2007a; 장명립 외, 2010). 제1주기 평가는 4개 영역, 14개 항목, 28개 지표로 구성되었으며, 자체평가와 서면평가, 현장 방문평가를 병행하는 방식으로 운영되었다. 이후 유치원 평가는 약 3년 단위 주기로 운영되며, 각 주기마다 지표 수와 평가 절차를 조정해 왔다(장명립 외, 2010; 교육부, 2014).

제5주기 유치원 평가는 2020년부터 2022년까지 운영되었으며, 외부평가위원에 의한 현장 방문평가를 폐지하고 유치원 자체평가 중심으로 운영된 것이 특징이다(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2020; 경기도교육청, 2025). 평가 결과는 점수나 등급 산정보다 총족 여부 확인과 서술형 종합의견 제시를 중심으로 구성되었으며(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2020), 이는 평가의 규제적 성격을 완화하고 기관의 자율적 질 관리 노력을 강화하려는 정책적 전환으로 해석된다.

현재 진행 중인 제6주기 유치원 평가는 2023년부터 2025년까지 시·도교육청을 주체로 운영되고 있다. 제6주기 평가는 제5주기의 자체평가 중심 운영 틀을 유지하면서, 일부 평가지표의 용어를 조정하고 정성적 서술 항목을 강화하는 방향으로 조정되었다(경기도교육청, 2025; 서울특별시교육청유아교육진흥원, 2025a). 평가 운영의 실무는 각 지역 유아교육진흥원이 담당하며, 유치원은 자체평가를 실시한 후 결과 보고서를 제출하는 방식으로 평가에 참여한다(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2025a).

평가 지표는 시·도별 자율성을 보장하되, 시도 간 비교 가능성과 질적 균형을 확보하기 위해 공통 영역을 중심으로 구성된다. 대부분의 지역에서 유아·놀이 중심 교육과정 및 방과후과정, 교육환경 및 운영관리, 건강·안전, 교직원, 교육공동체 또는 민주적 운영 영역을 공통 축으로 설정하고 있으며, 평균적으로 12개에서 20개 내외의 세부 지표를 활용하고 있다(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2025a; 인천광역시교육청, 2025).

평가 방식은 정량적 평정과 정성적 서술을 혼합한 형태로 이루어진다. 다수 지역에서 영역별 5점 척도 평정과 함께 종합의견 서술을 병행하고 있으며, 일부 지역은 유치원이 자율적으로 설정한 중점 과제나 특색 프로그램을 ‘자체지표’로 평가에 포함하

고 있다(충청북도유아교육진흥원, 2025a; 충청남도교육청유아교육진흥원, 2025). 이러한 운영 방식은 평가가 획일적 기준에 따른 관리 도구를 넘어, 각 기관의 교육 철학과 운영 방향을 반영하는 맥락 기반 질 관리 도구로 기능하고 있음을 보여준다.

2) 지표 구성 및 평가 방식

가) 제 1주기 평가(2008~2010)

제1주기 평가는 교육인적자원부가 유치원 평가의 기본계획 수립과 국가 공통지표 개발, 평가위원 연수 등을 총괄하고, 시·도교육청이 이를 기반으로 현장 평가를 수행하는 구조로 설계되었다(교육인적자원부·육아정책개발센터, 2007). 2007년에는 국공립 유치원과 사립 유치원 각 50개 기관을 대상으로 시범평가가 실시되었으며, 이를 토대로 2008년부터 전국 단위 제1주기 평가가 본격 시행되었다(교육인적자원부·육아정책개발센터, 2007).

이 시기의 평가지표는 총 4개 영역(교육과정, 교육환경, 건강·안전, 운영관리), 14개 항목, 28개 지표로 구성되었고, 자체평가와 서면평가, 현장 방문평가를 병행하는 방식으로 운영되었다(장명림 외, 2010). 평가의 목적은 유아교육의 공교육화 조기 정착, 평가 결과에 근거한 유아교육 진흥 정책 개발, 학부모의 기관 선택 지원으로 제시되었으며, 이는 제도적 기반을 구축하는 데 초점을 둔 단계로 해석된다(교육인적자원부·육아정책개발센터, 2007).

나) 제 2주기 평가(2011~2013)

제2주기 평가는 제1주기 평가 과정에서 제기된 지표별 점수 부여의 객관성 부족 문제를 보완하고, 공통지표의 중복성과 모호성을 조정하기 위해 개편된 시기이다(장명림 외, 2011). 제1주기에서 사용된 4개 공통 영역은 유지하되, 중복·유사 지표를 통합하고 교육목표의 적합성, 종일반 운영과 관련된 지표를 기본지표로 포함하는 방향으로 지표 체계가 조정되었다(장명림 외, 2011).

또한 평가 점수 체계는 총점 200점에서 100점으로 변경되었으며, 이 가운데 교육과정 영역에 40점을 배정함으로써 교육과정 영역의 비중을 상대적으로 강화하였다(장명림 외, 2011). 제1주기에서 자체평가와 현장평가 시 판단 기준이 불명확

하다는 지적을 반영하여, 제2주기 매뉴얼에서는 각 평가지표와 요소에서 핵심적으로 확인해야 할 사항을 명시적으로 제시하도록 하였다(장명림 외, 2011).

다) 제 3주기(2014~2016)

제3주기 평가는 평가 담당자와 현장 교원의 의견을 반영하여 평가지표를 축소·체계화하고, 유치원 현장의 행정 부담을 경감하는 데 초점을 둔 단계이다(교육부, 2014). 이 시기에는 각 지표별 평가 요소를 2~3개 수준으로 조정하고, 공통지표 90점과 시·도 자체지표 10점을 결합하는 점수 체계를 운영하였다(교육부, 2014).

자체평가 보고서 작성 시에는 지표별 세부 내용을 나열하기보다 종합의견 중심으로 서술하도록 하고, 기존에 이미 보유하고 있는 서류를 활용하도록 안내함으로써 추가적인 문서 작성 부담을 줄이고자 하였다(교육부, 2014). 또한 17개 시·도가 공동으로 평가 운영에 참여하는 협의 구조를 마련하여, 평가 운영의 일관성과 지역 간 협력을 강화하고자 하였다(교육부, 2014).

다) 제 4주기(2017~2019)

제4주기 평가는 유치원·어린이집 평가체계 통합 논의를 반영하여 평가 영역과 지표 구성을 재조정하고, 평가 결과 제시 방식과 절차를 조정한 시기이다(충청북도 유아교육진흥원, 2019). 이 시기에는 평가 결과를 등급 형태로 제시하는 방식이 도입되었으며, 평가 절차 역시 자체평가와 현장 방문평가, 종합평가를 중심으로 간소화되었다(충청북도유아교육진흥원, 2019).

다만 제4주기 평가의 세부 지표 수와 등급 산정 방식은 시·도별 운영 자료와 매뉴얼에 따라 차이가 존재하므로, 본 연구에서는 지표 통합과 평가 결과 제시 방식의 변화라는 구조적 특징에 초점을 두어 해석한다(충청북도유아교육진흥원, 2019).

라) 제 5주기(2020~2022)

제5주기 평가는 유치원 평가의 규제적 성격을 완화하고, 유치원의 자율적 질 관

리와 책임성을 강화하는 방향으로 운영 방식이 전환된 시기이다(서울특별시교육청 유아교육진흥원, 2020). 제4주기까지 운영되던 외부평가위원 중심의 현장 방문평가는 폐지되고, 단위 유치원별로 구성된 자체평가위원회를 중심으로 한 자체평가가 핵심 운영 방식으로 자리 잡았다(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2020).

이와 함께 평가지표는 4개 영역, 17개 지표, 47개 항목으로 재구성되었으며, 평가 방식은 충족(Y)·미충족(N) 여부를 확인하는 정량적 평가와 영역별 종합의견을 서술하는 정성적 평가를 병행하도록 설계되었다(경상남도교육청, 2021). 평가 결과는 유치원알리미를 통해 공개되고, 평가 이후에는 결과 환류와 후속 컨설팅을 통해 차년도 유치원 교육과정 운영에 반영하도록 안내되었다(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2020)

3) 평가체제의 현황

현재 유치원 평가는 2023년 제6주기 평가를 시작으로 2025년까지 시·도교육청을 주체로 운영되고 있다(경기도교육청, 2025; 서울특별시교육청유아교육진흥원, 2025a). 제6주기 평가는 제5주기의 자체평가 중심 운영 틀을 유지하면서, 시·도별 자율성을 보장하는 방식으로 추진되고 있으며, 동시에 시도 간 비교 가능성과 질적 균형을 확보하기 위해 공통 평가영역을 중심으로 지표를 구성하고 있다(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2025a; 인천광역시교육청, 2025).

구체적으로, 유아·놀이 중심 교육과정 및 방과후과정 영역은 국가수준 교육과정 이행과 놀이 중심 운영 실태를 중심으로 평가되며, 교육환경 및 운영관리 영역은 물리적·행정적 조건과 기관 운영의 안정성 및 효과성을 점검한다(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2025a; 경기도교육청, 2025). 건강·안전 영역은 유아의 신체적 보호와 관련된 예방 및 대응 체계를 평가하고, 교직원 영역은 교사의 구성, 전문성, 연수 참여 및 역할 수행을 중심으로 다루어진다(인천광역시교육청, 2025; 충청북도유아교육진흥원, 2025a). 마지막으로 교육공동체 또는 민주적 운영 영역은 교직원, 학부모, 지역사회 간 협력 수준과 의사결정 참여 구조를 반영하는 영역으로 설정되어 있다(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2025a; 충청남도교육청유아교육진흥원, 2025).

대부분의 시·도에서는 이러한 핵심 평가영역을 중심으로 평균 12개에서 20개 내

외의 세부 지표를 설정하여 유치원 질 평가를 실시하고 있다(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2025a; 인천광역시교육청, 2025; 충청북도유아교육진흥원, 2025a). 평가 방식은 정량적 평정과 정성적 서술을 혼합하여 운영되며, 대표적인 정량 평가 방식으로는 영역별 5점 척도 평정이 활용되고, 정성적 방식으로는 총족 여부를 확인하는 체크리스트(Y/N)와 영역별 종합의견을 서술하는 방식이 병행된다(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2025a; 광주광역시교육청유아교육진흥원, 2025).

2025년 유치원 자체평가 체계가 전국적으로 상당한 수준의 구조적 정합성을 확보하고 있음을 보여주는 동시에, 평가 영역의 묶음 방식과 교직원·공동체·운영 요소의 배치에서 지역별 강조점의 차이가 존재함을 드러낸다. 유치원 평가가 전국적으로 일정한 공통 틀을 유지하면서도, 평가 영역의 조직 방식과 지표·항목 구성에서 지역별 강조점의 차이를 보이고 있음을 보여준다(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2025a; 인천광역시교육청, 2025). 표에 제시된 영역 수는 3개에서 5개까지 분포하나, 이는 평가 내용의 본질적 차이라기보다 평가 요소를 어떻게 묶어 제시하는가에 따른 조직 방식의 차이로 해석하는 것이 타당하다.

우선 평가 영역의 공통점을 보면, 대부분의 시·도는 유아·놀이 중심 교육과정, 건강·안전, 교육환경 및 운영관리, 교직원 또는 교육공동체 관련 영역을 공통적으로 포함하고 있다(광주광역시교육청유아교육진흥원, 2025; 강원특별자치도교육청, 2025). 이는 유치원 자체평가가 단순한 행정 점검을 넘어, 교육과정 실행과 유아의 안전, 기관 운영의 안정성을 질 관리의 핵심 축으로 설정하고 있음을 의미한다. 특히 교육과정 영역은 다수 지역에서 4~5개의 지표와 비교적 많은 항목 또는 평가요소를 포함하고 있어, 유아·놀이 중심 교육과정의 실행 여부가 여전히 유치원 평가의 중심에 놓여 있음을 확인할 수 있다(전라남도교육청, 2025; 경상북도교육청연구원, 2025a).

건강·안전 영역은 거의 모든 시·도에서 독립된 영역으로 유지되며, 대체로 4개의 지표와 9~14개 수준의 항목 또는 평가요소로 구성되어 있다(인천광역시교육청, 2025; 전북특별자치도교육청, 2025). 이는 건강과 안전이 유치원 평가에서 최소한의 공공성과 책임성을 담보해야 하는 핵심 영역으로 비교적 표준화되어 있음을 보여준다. 반면 교육환경 및 운영관리 영역은 지역에 따라 2개 지표로 단순화되거나, 4개 지표로 비교적 세분화되는 등 구성 방식에서 차이를 보인다(경기도교육

청, 2025; 울산광역시교육청유아교육진흥원, 2025a). 이러한 차이는 운영관리 요소를 교육과정이나 교직원 영역에 통합해 다루는지, 혹은 별도의 관리 영역으로 강조하는지에 대한 지역별 판단을 반영한다.

교직원 관련 요소 역시 지역별로 다르게 배치된다. 인천, 강원, 전북, 전남, 울산 등은 교직원을 독립 영역으로 설정해 교사의 전문성과 역할 수행을 직접 평가하는 반면, 서울이나 광주, 대전은 민주적 운영이나 교육공동체 영역 안에 교직원 관련 요소를 통합해 다루는 경향을 보인다(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2025a; 광주광역시교육청유아교육진흥원, 2025). 이는 교직원을 질의 핵심 축으로 전면화 할 것인지, 아니면 운영·거버넌스의 일부로 포괄할 것인지에 대한 지역별 가치 선택으로 해석할 수 있다.

표에서 주목할 또 하나의 특징은 충청북도와 충청남도의 사례다. 두 지역은 공통 지표 외에 자체지표를 별도 영역으로 설정해, 기관이나 지역의 중점 과제와 특색을 평가 구조 안에 포함시키고 있다(충청북도유아교육진흥원, 2025a; 충청남도교육청유아교육진흥원, 2025). 이는 획일적 평가의 한계를 보완하려는 시도로 볼 수 있으나, 동시에 자체지표가 실질적 개선과 지원으로 연계되지 않을 경우 형식적 요소로 남을 위험도 함께 내포한다.

세종특별자치시의 경우, 다른 시·도와 달리 ‘지표’나 ‘항목’ 대신 ‘평가요소’라는 용어를 사용하고, 교원용 자체평가와 학부모용 만족도 조사를 구분해 제시한다는 점에서 구조적으로 특수한 사례다(세종특별자치시교육청, 2025). 다만 세종 역시 공통 평가 영역과 자체평가 중심 운영이라는 기본 틀을 따르고 있어, 이를 제도적 이탈이라기보다 동일한 평가 체계 위에서 참여 방식과 표현을 확장한 사례로 해석하는 것이 적절하다. 이를 확인하면 다음의 표와 같다.

〈표 II-1-2〉 2025 지역별 유치원 자체평가 영역 및 지표

지역	영역 수	평가 지표 수 (항목/평가요소수)	평가 영역	평가 방법
서울	3	4(17)	유아·놀이 중심 교육과정 및 방과 후 과정	- 정량평가(영역별)
		3(15)	교육주체가 참여하는 민주적 유치원 운영	- 정성평가(종합의견)
		5(20)	유치원의 건강과 안전	- 자체지표(3영역)

II. 유아교육·보육 평가체계 현황과 과제

지역	영역 수	평가 지표 수 (항목/평가요소수)	평가 영역	평가 방법
인천	4	3(11)	교육과정 및 방과후 과정	- 정량평가(영역별)
		3(8)	교육환경 및 운영관리	- 정성평가(종합의견)
		4(14)	건강·안전	- 건강·안전영역 (3년간 1회, 세부항목평가)
		4(9)	교직원	
광주	4	4(19)	유아·놀이 중심 교육과정 및 방과후 과정	- 정량평가(영역별)
		4(12)	교육환경 및 운영관리	- 정성평가(종합의견)
		4(14)	건강·안전	
		3(15)	교육공동체가 함께하는 유치원자치	
경기	4	2(5)	교육과정 및 방과후 과정	- 정량평가(영역별)
		2(4)	교육환경	- 정성평가(종합의견)
		4(11)	건강·안전	- 교육공동체 협력 (단위유치원 학교자율 과제 항목 기재)
		3(7)	교육공동체 협력	
강원	4	5(12)	교육과정 등	- 정량평가(영역별)
		4(7)	교육환경 및 운영관리	- 정성평가(종합의견)
		4(12)	건강·안전	
		4(7)	교직원	
전북	4	5(11)	교육과정 등	- 정량평가(영역별)
		4(6)	교육환경 및 운영관리	- 정성평가(종합의견)
		4(9)	건강·안전	
		4(7)	교직원	
전남	4	5(14)	교육과정	- 정량평가(영역별)
		4(9)	교육환경 및 운영관리	- 정성평가(종합의견)
		4(14)	건강·안전	
		4(10)	교직원	
부산	4	4(5)	교육과정 및 방과후과정	- 정량평가(영역별)
		3(3)	교육환경 및 운영관리	- 정성평가(종합의견)
		3(8)	건강·안전	
		2(4)	교직원	
대구	3	4(7)	교육과정 및 방과후 과정	- 정량평가(영역별)
		4(10)	건강·안전	- 정성평가(종합의견)
		2(5)	교육환경 및 조직관리	
대전	3	5(12)	놀이로 배움이 일어나는 교육과정	- 정량평가(영역별)
		4(12)	소통과 협력의 유치원 경영	- 정성평가(종합의견)
		4(14)	건강하고 안전한 유치원	

지역	영역 수	평가 지표 수 (항목/평가요소수)	평가 영역	평가 방법
울산	4	5(14)	교육과정 등	
		4(9)	교육환경 및 운영관리	- 정량평가(영역별) - 정성평가(종합의견)
		4(14)	건강·안전	
		4(6)	교직원	
경북	4	5(13)	교육과정	
		3(4)	교육환경	- 정량평가(영역별) - 정성평가(종합의견)
		4(9)	건강·안전	
		5(9)	교직원 및 운영관리	
경남	3	2(5)	교육과정 및 방과후 과정	
		4(7)	교육환경 및 조직관리	- 정량평가(영역별) - 정성평가(종합의견)
		4(9)	건강·안전	
충북	5	5(14)	교육과정 등	
		4(9)	교육환경 및 운영관리	- 정량평가(영역별) - 정성평가(종합의견)
		4(14)	건강·안전	
		4(10)	교직원	
		1(1)	자체지표	(중점사업 운영)
충남	5	2(5)	교육과정 등	
		4(7)	교육환경 및 운영관리	
		4(12)	건강·안전	- 정량평가(영역별) - 정성평가(종합의견)
		4(6)	교직원	
		1(1)	자체지표	
세종	3 (공통평가)	5	유치원 운영	
		7	교육과정 운영	
		1	교육성과(만족도)	
	2 (교원용)	5	유치원 운영	- 공통평가 - 자율평가
		7	교육과정 운영	- 희망유치원 외부평가 - 조직진단워크숍 운영
		1	교육성과(유치원 자율지표)	- 열린평가의 날운영
	3 (학부모용)	4	유치원 운영	
		6	교육과정 운영	
		1	교육 성과(만족도)	
제주	3	5(12)	교육과정 등	
		4(14)	교육환경 및 운영관리	- 정량평가(영역별) - 정성평가(종합의견)
		4(10)	건강·안전	

주: 충청남도의 경우, 병설유치원 평가지표는 13개 지표, 25개 항목으로 5개 항목 제외됨(보건 급식 등)
세종의 경우, 평가영역, 평가요소 중심으로 구성

- 출처: 1) 서울특별시교육청유아교육진흥원(2025a). 2025 유치원 평가 기본계획(안). 누리집.
 2) 부산광역시교육청유아교육진흥원(2025). 유치원평가 기본계획. 누리집.
 3) 대구광역시교육청유아교육진흥원(2025). 2025학년도 유치원 평가 매뉴얼. 누리집.
 4) 인천광역시교육청(2025). 제6주기 유치원 평가 기본계획. 누리집.
 5) 광주광역시교육청유아교육진흥원(2025). 2025학년도 유치원 평가 시행 계획. 내부자료.
 6) 대전광역시교육청유아교육진흥원(2025). 2025학년도 유치원평가 기본계획. 내부자료.
 7) 울산광역시교육청유아교육진흥원(2025a). 2025 유치원 평가 계획. 누리집.
 8) 세종특별자치시교육청(2025). 세종 유치원 평가. 내부자료.
 9) 경기도교육청(2025). 2025학년도 유치원 평가 기본계획. 누리집.
 10) 강원특별자치도교육청(2025). 2025학년도 유치원 평가 운영 계획. 내부자료.
 11) 충청북도유아교육진흥원(2025a). 2025 유치원 평가 기본 계획. 내부자료.
 12) 충청남도교육청유아교육진흥원(2025). 2025 유치원 평가 계획(안). 내부자료.
 13) 전북특별자치도교육청(2025). 2025 유치원 평가 기본 계획. 누리집.
 14) 전라남도교육청(2025). 2025학년도 전라남도 교육청 유치원 평가 기본계획. 내부자료.
 15) 경상북도교육청연구원(2025a). 제6주기 유치원 평가 업무매뉴얼. 누리집.
 16) 경상남도교육청유아교육진흥원(2025). 2025 유치원 평가 시행 계획. 누리집.
 17) 제주유아교육진흥원(2025). 2025 제6주기 유치원 평가 매뉴얼. 누리집.

문항별 평가는 유치원이 제출하는 운영계획서, 자체평가 보고서, 정보공시 자료 및 서면평가용 증빙서류 등을 근거로 이루어지며, 평가 결과는 영역별 보고서와 종합의견 형태로 정리되는 방식으로 설계되어 있다(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2020). 또한 평가 과정에는 교직원 및 학부모를 대상으로 한 만족도 조사, 모니터링과 설문조사 등이 평가 운영 요소로 포함되며, 필요 시 설문조사와 면담을 병행할 수 있는 것으로 제시된다(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2020; 경상남도교육청, 2021).

이러한 평가 운영은 자체평가 결과를 공유하고 토론하는 절차를 포함하며, 논의 결과를 차년도 교육활동과 운영 계획에 반영하도록 환류 체계를 구성하는 방향으로 안내되고 있다(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2020). 다만 증빙자료 중심의 운영은 자료의 충실한 정리·제출이 평가의 핵심 작업으로 인식될 가능성을 내포하므로, 평가가 실질적인 질 개선으로 이어지기 위해서는 결과 환류와 후속 지원이 함께 작동하는 구조가 중요하다는 점이 문서 전반에서 시사된다(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2020; 경상남도교육청, 2021).

한편 유치원 평가는 유치원평가운영위원회 또는 유사 기구를 구성하여 추진하도록 제시되며, 위원회는 교직원과 학부모 등이 참여하는 방식으로 운영될 수 있도록 구성 기준이 제시되어 있다(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2020). 유치원평가 운영위원회 구성이 어려운 경우에는 유치원운영위원회 등 유사 위원회와의 통합

운영을 허용하는 원칙이 명시되어 있으며, 제4주기 유치원평가 중앙연수 자료에서도 평가위원회 또는 유사 위원회의 통합 운영 가능성이 제시된 바 있다(교육부, 2017; 서울특별시교육청유아교육진흥원, 2020). 따라서 자체평가가 형식적 절차에 그치지 않고 실제 질 개선으로 이어지기 위해서는 평가위원회 운영이 단순한 구성 요건 충족을 넘어, 평가 결과의 공유·토론·환류가 내실 있게 작동하도록 지원하는 체계가 병행될 필요가 있다(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2020).

2025 지역별 유치원 자체평가 평가 위원 구성 기준을 살펴보면, 시·도교육청별 유치원 자체평가위원회 구성 기준이 법령의 공통 틀 아래에서 서로 다른 운영 강도로 적용되고 있음을 보여준다. 모든 시·도는 자체평가위원회를 평가 수행의 핵심 기구로 설정하고 있으나, 위원 구성 방식과 외부 참여자의 포함 여부는 지역 지침에 따라 상이하게 규정되어 있다(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2025a; 부산광역시교육청유아교육진흥원, 2025).

우선 서울, 대구, 광주, 울산, 경남 등 일부 지역은 학부모 또는 외부위원을 반드시 포함하도록 명시하여, 자체평가위원회 구성에서 외부 참여를 제도적으로 강화하고 있다. 예를 들어 서울은 학부모 위원을 최소 2명 이상 포함하도록 규정하고 있으며, 대구는 외부위원 1인 이상을 필수로 포함하도록 명시한다(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2025a; 대구광역시교육청유아교육진흥원, 2025). 광주와 울산 역시 외부위원(학부모 가능)을 포함한 구성을 의무 또는 준의무 수준으로 제시하고 있으며, 경남은 학부모위원 또는 외부인사 1인 이상 포함을 명문화하고 있다(광주광역시교육청유아교육진흥원, 2025; 울산광역시교육청유아교육진흥원, 2025a; 경상남도교육청유아교육진흥원, 2025).

반면 인천, 경기, 충북, 전남, 전북 등 다수 지역은 학부모 또는 외부인사의 참여를 권장하거나 유치원 여건을 고려한 자율 구성으로 규정하고 있다. 이들 지역에서는 위원 수의 범위만 제시하고, 외부 참여의 비율이나 필수 포함 여부를 염격히 규정하지 않는 방식이 나타난다(인천광역시교육청, 2025; 경기도교육청, 2025; 충청북도유아교육진흥원, 2025a; 전라남도교육청, 2025; 전북특별자치도교육청, 2025). 이는 평가 운영의 유연성을 확보하는 장점이 있으나, 외부 감시와 객관성 확보의 강도는 지역별로 달라질 수 있음을 시사한다.

세종특별자치시는 학부모와 외부인사 참여를 ‘권장’ 사항으로 제시하면서, 교원

용 자체평가와 학부모용 만족도 조사를 병행하는 구조를 통해 참여 기반 평가를 확장하는 방식을 취하고 있다(세종특별자치시교육청, 2025). 충남의 경우 업무 담당 교직원과 관리자 중심의 위원회 구성을 기본으로 하되, 공립단설유치원에서는 필요 시 유치원운영위원회 위원의 참여를 허용하는 등 운영 중심의 평가위원회 구조를 채택하고 있다(충청남도교육청유아교육진흥원, 2025).

또한 다수 지역은 자체평가위원회 구성이 어려운 경우 유치원운영위원회 등 유사 기능을 가진 기구와의 통합 운영을 허용하고 있으며, 이는 평가위원회 운영의 실무적 부담을 완화하기 위한 운영 선택으로 해석할 수 있다(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2025a; 경기도교육청, 2025). 그러나 이러한 통합 운영 허용 역시 외부 참여의 실질적 보장 수준은 지역별 지침에 따라 차이가 나타난다.

종합하면, 유치원 자체평가위원회가 전국적으로 공통된 평가 수행 기구로 설정되어 있음에도 불구하고, 외부 참여의 규정 강도와 위원회 구성의 독립성·공정성 확보 방식이 시·도별로 상이함을 보여준다. 이는 유치원 평가제도가 법령상 교육감 권한에 위임된 구조 속에서 운영되고 있음을 반영하는 동시에, 평가의 객관성과 사회적 수용성이 지역별로 다르게 구현될 수 있는 제도적 조건을 형성하고 있다. 따라서 자체평가가 형식적 절차에 그치지 않고 실질적인 질 개선으로 이어지기 위해서는, 위원회 구성과 운영에 관한 최소한의 공통 가이드라인과 평가 결과 환류를 뒷받침하는 제도적 지원이 병행될 필요가 있다.

〈표 II-1-3〉 2025 지역별 유치원 자체평가 평가 위원 구성 기준

지역	평가 위원 구성
서울	교직원과 학부모 총 5명 이상 11명 이하로 자율적 구성 ※ 학부모 2명 이상 반드시 포함
부산	유치원 교원, 유치원 자체평가위원회 학부모위원, 외부위원, 보건/영양교사: 건강·안전영역 만 평가
대구	교직원, 외부위원(학부모 가능) 1인 등 간사(유치원 평가 업무담당자) 포함 3~6명으로 구성 ※ 외부위원 1인 이상 필수 포함
인천	교직원, 학부모 등으로 자율적 구성
광주	외부위원(학부모) 1명 이상 포함하여 의무 구성, 유치원의 유사한 위원회와 통합하여 구성 가능
대전	교직원, 학부모 등 유치원의 특성과 여건을 고려하여 4~11명 이내 자율적으로 구성 ※ 학부모는 반드시 1명 이상 포함
울산	교직원 및 외부위원(학부모 가능)을 포함한 3~5명으로 구성 ※ 유치원 여건을 고려하여 자율로 결정하되 외부위원(1인) 포함

지역	평가 위원 구성
세종	유치원평가위원회는 학부모, 교(직)원, 외부인사 등으로 구성 ※ 관리자, 교(직)원 3~8인, 학부모회 추천 위원 1인, 외부 전문가 1인 총 5~10인, 학부모 위원, 외부위원은 한 명 이상 참여 권장
경기	교직원, 학부모 또는 외부 인사 등을 포함하여 구성하되, 위원의 수 등은 유치원 여건을 고려하여 자율적으로 결정
강원	3인 이상(교직원, 학부모 등) ※ 학부모 포함 의무 없음
충북	원감, 겸임원감을 위원장으로 하고 교직원, 학부모 또는 외부인사 등을 포함하여 구성하되, 위원의 수 등은 유치원 여건을 고려하여 자율적으로 결정
충남	업무 담당 교직원 및 관리자(교감, 교장) ※: 공립단설의 경우 필요시 유치원운영위원회 위원 중 1명이 참여
전북	유치원 실정에 맞는 자체평가위원회 구성
전남	유치원 실정에 따라 자체평가위원회 3~9명 내외로 구성·운영 (외부위원 1명 구성 권장)
경북	유치원평가위원회 구성·운영(4명 내외-학부모위원 포함 권장)
경남	유치원 여건과 상황에 맞게 자율적으로 구성하되, 교직원, 학부모위원 또는 외부인사 1인 이상 포함하여 구성
제주	유치원 교직원, 학부모, 운영위원회 위원, 퇴직 교원 등으로 이루어진 4~6명으로 구성

- 출처: 1) 서울특별시교육청유아교육진흥원(2025a). 2025 유치원 평가 기본계획(안). 누리집.
 2) 부산광역시교육청유아교육진흥원(2025). 유치원평가 기본계획. 누리집.
 3) 대구광역시교육청유아교육진흥원(2025). 2025학년도 유치원 평가 매뉴얼. 누리집.
 4) 인천광역시교육청(2025). 제6주기 유치원 평가 기본계획. 누리집.
 5) 광주광역시교육청유아교육진흥원(2025). 2025학년도 유치원 평가 시행 계획. 내부자료.
 6) 대전광역시교육청유아교육진흥원(2025). 2025학년도 유치원평가 기본계획. 내부자료.
 7) 울산광역시교육청유아교육진흥원(2025a). 2025 유치원 평가 계획. 누리집.
 8) 세종특별자치시교육청(2025). 세종 유치원 평가. 내부자료.
 9) 경기도교육청(2025). 2025학년도 유치원 평가 기본계획. 누리집.
 10) 강원특별자치도교육청(2025). 2025학년도 유치원 평가 운영 계획. 내부자료.
 11) 충청북도유아교육진흥원(2025a). 2025 유치원 평가 기본 계획. 내부자료.
 12) 충청남도교육청유아교육진흥원(2025). 2025 유치원 평가 계획(안). 내부자료.
 13) 전북특별자치도교육청(2025). 2025 유치원 평가 기본 계획. 누리집.
 14) 전라남도교육청(2025). 2025학년도 전라남도 교육청 유치원 평가 기본계획. 내부자료.
 15) 경상북도교육청연구원(2025a). 제6주기 유치원 평가 업무매뉴얼. 누리집.
 16) 경상남도교육청유아교육진흥원(2025). 2025 유치원 평가 시행 계획. 누리집.
 17) 제주유아교육진흥원(2025). 2025 제6주기 유치원 평가 매뉴얼. 누리집.

3) 결과 활용 및 사후관리

유치원 평가는 「유아교육법」 제19조 제1항에 근거하여 시행되며, 국가와 시·도 교육청이 유치원의 교육과정 운영, 교직원 관리, 안전·위생, 학부모 참여 등 교육 운영 전반을 점검하는 제도적 장치로 규정되어 있다. 평가 결과는 유치원 정보공시 시스템인 유치원알리미를 통해 공개되며, 이를 통해 학부모와 시민의 알 권리를 보장하고 유아교육의 책무성과 공공성을 제고하는 것을 제도적 목적으로 삼고 있다

(대한민국 법령정보센터, 2025). 유치원알리미에는 영역별 평가 결과와 종합 의견이 게시되며, 일반 시민 누구나 접근할 수 있도록 설계되어 있다.

그러나 실제 운영되는 유치원 평가 결과 공시 내용은 유치원 간의 실질적인 질적 차이를 충분히 드러내기보다는, 유사한 문구와 정형화된 서술, 지표 충족 여부 중심의 결과 제시에 머무르는 경향이 반복적으로 지적되어 왔다. 국회 교육위원회는 유치원 평가 결과가 대부분 ‘적정’ 또는 ‘우수’ 판정으로 수렴되는 구조 속에서, 평가가 학부모의 선택을 실질적으로 지원하거나 시민에게 의미 있는 정보를 제공하는 기능을 충분히 수행하지 못하고 있다고 지적한 바 있다(국회 교육위원회, 2021). 이는 평가 결과의 공개가 형식적으로 이루어지고 있음에도 불구하고, 공시 정보의 내용과 해석 가능성에 제한적이라는 점에서 제도의 실효성에 근본적인 의문을 제기하게 한다.

특히 현행 유치원 평가는 자체평가를 중심으로 운영되는 구조적 특성을 지니고 있어, 평가가 형식적 보고로 흐르기 쉬운 한계를 내포하고 있다. 다수의 시·도교육청이 공개한 유치원 평가 운영계획과 평가 안내 자료에 따르면, 평가는 체크리스트 기반의 지표 충족 여부, 내부 문서, 연간 운영계획, 자체평가 보고서 등 제출 자료를 중심으로 이루어지는 경향이 뚜렷하다(시·도교육청 유치원 평가 운영계획, 2023-2024). 이러한 방식은 평가의 객관성과 행정적 효율성을 확보하는 데에는 기여할 수 있으나, 실제 유아의 경험, 교사-유아 상호작용의 질, 일상적 돌봄과 교육의 맥락을 충분히 포착하는 데에는 구조적 제약을 지닌다.

학부모 및 지역사회 의견 수렴 역시 일부 평가 과정에서 설문조사 등의 형태로 병행되고 있으나, 이러한 의견이 평가 결과의 해석이나 사후 조치에 실질적으로 반영되는 구조는 제한적인 것으로 나타난다. 다수의 시·도교육청이 공개한 유치원 평가 운영계획과 평가 안내 자료에 따르면, 자체평가 및 외부 확인 절차에서 학부모 의견은 참고 자료로 활용되지만, 평가 점수 조정이나 사후 조치로 직접 연계되는 사례는 드문 것으로 확인된다(시·도교육청 유치원 평가 운영계획, 2023-2024). 이로 인해 평가 과정은 절차적 요건 충족에 초점을 둔 운영으로 귀결되고, 결과적으로 다수의 유치원이 유사한 긍정적 평가 판정을 받는 경향이 반복된다(국회 교육위원회, 2021).

이러한 구조적 한계는 2021년 국회 국정감사를 통해 보다 구체적으로 드러났

다. 국회 교육위원회 소속 박찬대 의원은 교육부 및 시·도교육청으로부터 제출받은 자료를 분석한 결과, 최근 3년간 아동학대 혐의로 검찰에 송치된 교사가 근무했던 유치원이 다수 존재하며, 이들 중 상당수가 사건 발생 전후 시점에서 유치원 평가에서 높은 평가를 받은 사실을 지적하였다(국회 교육위원회, 2021). 일부 지역에서는 중대한 사건 발생 시 상위 기관이 별도로 확인하고 평가 결과를 조정하는 사례가 존재하나, 이러한 절차가 전국적으로 일관되게 제도화되어 있다고 보기는 어렵다(국회 교육위원회, 2021). 이는 평가 결과가 실제 현장의 위험 요인이나 운영상의 문제를 충분히 반영하지 못하고 있음을 보여주는 사례로 해석될 수 있다. 이후 2024년 서울시의회 행정사무감사에서도 유사한 문제가 다시 제기되었으며, 평가 결과와 실제 안전관리 체계 간의 단절이 여전히 해소되지 않고 있음이 지적되었다(서울특별시의회, 2024).

따라서 향후 유치원 평가제도는 결과의 실질적 활용도와 사후 개선 연계성을 강화하는 방향으로 재구조화될 필요가 있다. 첫째, 평가 결과 공개 방식은 단순 점수 제시와 정형화된 서술을 넘어, 정성적 설명, 비교 가능한 맥락 정보, 평가 판단의 근거를 포함하도록 개선될 필요가 있다. 둘째, 평가 결과와 연계된 사후 컨설팅, 현장 재확인, 실행 점검과 피드백 체계가 제도적으로 정렬되어야 한다. 셋째, 아동 학대와 같은 중대한 위기 사건 발생 시 평가 결과와 직접 연동되는 조정·보류·재평가 체계가 마련되어야 하며, 평가의 신뢰성 회복을 위한 외부 전문가 또는 독립적 검증 메커니즘 도입 역시 검토될 필요가 있다. 무엇보다도 유치원 평가는 단순한 행정 점검을 넘어, 교육과 돌봄의 질을 사회적으로 성찰하고 개선을 촉진하는 공적 책무로 기능할 수 있도록 근본적인 전환이 요구된다.

나. 어린이집 평가 제도 분석

1) 법적 근거 및 운영 체계

어린이집 평가제도는 보육의 질을 제고하고, 부모의 알 권리와 선택권을 보장하며, 국가의 보육서비스 책임을 실현하기 위해 도입된 법정 평가제도이다. 그 법적 근거는 「영유아보육법」 제30조와 같은 법 시행규칙 제31조, 제32조, 제32조의3에 명시되어 있다(국가법령정보센터, 2025). 어린이집 평가는 「영유아보육법」에 따라

교육부장관이 모든 어린이집을 대상으로 정기적으로 실시하도록 규정되어 있으며, 원칙적으로 3년마다 주기적으로 이루어지는 의무적 평가제의 성격을 지닌다(영유아보육법 제30조 제1항, 시행규칙 제31조 제1항).

법령에 따르면, 어린이집 평가의 기준은 보육환경, 보육과정 운영, 보육인력의 전문성, 이용자 만족도 등으로 구성되며, 이는 법률 차원에서 명시적으로 규정되어 있다는 점에서 제도의 법적 구속력이 비교적 강한 편이다(영유아보육법 제30조 제1항, 시행규칙 제31조 제3항). 또한 평가 결과의 공표, 재평가 사유, 평가 이후의 질 관리 및 지원 제공에 이르기까지 평가의 전 과정이 법과 시행규칙에 비교적 상세하게 규정되어 있어, 국가 차원의 보육 질 관리 체계를 제도적으로 구축하고 있다는 특징을 지닌다(영유아보육법 제30조 제2항·제3항·제4항·제5항; 시행규칙 제32조, 제32조의3).

〈표 II-1-4〉 어린이집 평가제도의 법적 근거: 영유아보육법 및 시행규칙

구분	내용(영유아보육법 및 시행규칙)
평가 주체	교육부장관(영유아보육법 제30조 제1항)
평가 대상	모든 어린이집(영유아보육법 제30조 제1항, 시행규칙 제31조 제1항)
평가 주기	- 3년마다 실시(시행규칙 제31조 제1항) - 특정 사유 발생 시 평가 조정 또는 재평가 가능(영유아보육법 제30조 제4항, 시행규칙 제31조 제1항, 제32조)
평가 기준	- 보육환경, 보육과정 운영, 보육인력 전문성, 이용자 만족도 (영유아보육법 제30조 제1항, 시행규칙 제31조 제3항)
평가 절차	법령상 세부 절차 규정 없음(구체적 절차는 평가 매뉴얼에서 제시)
평가 결과 공개	영역별 평가 결과 공표 의무 (영유아보육법 제30조 제3항, 시행규칙 제32조의3 제1항·제2항)
사후 관리	- 재평가 실시(영유아보육법 제30조 제4항, 시행규칙 제32조) - 보육의 질 관리를 위한 지원 제공(영유아보육법 제30조 제2항·제5항)

자료: 1) 국가법령정보센터, 영유아보육법, <http://www.law.go.kr/법령/영유아보육법>
 2) 국가법령정보센터, 영유아보육법 시행규칙, <http://www.law.go.kr/법령/영유아보육법시행규칙>

어린이집 평가제도는 2005년 전국 627개 보육시설을 대상으로 한 시범평가를 통해 처음 도입되었으며, 2006년부터 본격적으로 시행되었다. 초기에는 어린이집의 자발적 참여를 전제로 한 인증제 방식으로 운영되었고, 제도 운영은 보건복지부와 한국보육진흥원이 공동으로 담당하였다. 이후 「영유아보육법」은 2018년 12월 11일 일부개정됨으로써 평가인증제도의 임의적 시행 구조를 개선하고 모든 어린

이집을 대상으로 한 평가제의 법적 근거를 마련하였다(법률 제15892호, 영유아보육법 일부개정, 2018). 이에 따라 2019년 6월 12일부터 기존의 신청 기반 평가인증을 넘어 전국 모든 어린이집에 대한 정기적인 의무평가 체계가 시행되었다(보건복지부·한국보육진흥원, 2024). 2024년에는 「2024 개정 어린이집 평가 매뉴얼」이 공식 발표되어, 평가 지표와 운영 기준, 절차 등이 실무적으로 개편되었다. 이 개정 매뉴얼은 평가의 목적과 운영체계를 보다 현장 지향적으로 정비한 것으로, 보육서비스 질 관리의 일관성 강화와 평가 운영의 명확한 기준 제시를 목표로 한다(교육부·한국보육진흥원, 2024a).

2) 지표 구성 및 평가 방식

가) 제1차 평가인증기 (2006~2009)

제1차 어린이집 평가인증기는 평가제도가 처음 도입되어 정착되던 시기로, 자발적인 참여를 기반으로 운영되었다. 2005년에는 800여 개 어린이집을 대상으로 시범운영이 실시되었고 이 중 627개가 인증을 획득하면서 제도의 가능성을 확인하였다(여성가족부 정책브리핑, 2005. 12. 23). 2006년부터 2009년까지 운영된 이 시기에는 전체 어린이집 중 약 86.8%인 29,084개소가 평가에 참여하였으며, 그중 14,548개소가 인증을 획득하였다(보건복지가족부, 2009). 이 시기의 평가지표는 총 6개 영역(보육환경, 운영관리, 보육과정, 상호작용과 교수법, 건강과 영양, 안전), 70개 지표, 218개 평가항목으로 구성되었으며, 서류 기반 평가와 현장 관찰 평가를 병행하였다. 평가의 핵심 목적은 부모가 보육기관을 선택할 때 활용할 수 있는 공신력 있는 정보를 제공하는 것이었으며, 이는 초기 평가제도의 정보 제공 기능에 방점이 찍혀 있음을 보여준다. 2006년 본격 시행 이후 해마다 인증 통과 기관 수도 지속적으로 증가하였으며, 점차 참여율 제고뿐만 아니라 사후관리의 중요성이 부각되었다(보건복지부·한국보육진흥원, 2020).

나) 제2차 평가인증기 (2010~2017.10)

제2차 평가는 무상보육 확대와 누리과정 도입 등 보육환경의 변화에 대응하여 평가 내용과 방식이 개편된 시기이다. 제2차 어린이집 평가인증 시행 중 무상보육, 누

리과정이 전면 도입되면서 3차 시범지표가 개발하여 지표를 세분화 및 고도화하고자 하였다(보건복지부·한국보육진흥원, 2014: 4), 그 결과 3차 시범지표에서는 달성도가 높은 항목은 상향 조정되고 유사 지표는 통합하였다(보건복지부·한국보육진흥원, 2020). 특히 보육과정 및 교사와 유아 간의 상호작용 항목이 신설되었고, 교사의 전문성을 중시하는 방향으로 평가가 설계되었다는 점이 강점이다. 어린이집은 2차 지표와 3차 시범지표 중 선택하여 평가에 참여할 수 있도록 운영되었다.

평가 방식에도 큰 변화가 있었다. 이 시기에는 평가 과정의 공정성 제고도 중요한 과제로 다뤄졌다. 인증과정에 소요되는 기간을 단축하고, 현장관찰 비중을 확대되고, 관찰자 관리 체계가 강화되었다(보건복지부·한국보육진흥원, 2017). 재인증 제도도 도입되어 인증유효기간 만료 기관에 대해서도 다시 평가를 실시하였다(보건복지부·한국보육진흥원, 2017. 5: 14). 또한 2011년에는 영유아보육법 개정을 통해 인증 결과 공표제가 도입되었고, 2012년에는 인증 유효기간 제도가 도입되어 보육기관에 대한 사회적 책임성과 부모의 선택권 보장이 강화되었다. 2013년 영유아보육법 개정을 통해 평가인증 결과를 공개하고, 부모만족도 조사 실시 여부를 평가지표에 반영하는 수요자 중심의 체제가 확립되었다(보건복지부·한국보육진흥원, 2017). 평가 방식은 항목별 점수를 합산하는 절대평가 방식이 유지되었으며, 여전히 자발적 참여에 기반하여 평가가 운영되었다. 그러나 사회적 관심이 커지면서 평가 참여 기관 수는 증가하였고, 제도의 영향력도 확장되는 양상을 보였다.

다) 제3차 평가인증기 (2017.11~2019.6)

제3차 평가인증 시기에는 국무조정실 유보통합추진단의 「유치원·어린이집 평가 체계 통합방안」이 추진되어 이를 기초로 기존의 2차와 3차 지표를 통합한 ‘통합지표’ 체계를 도입하였다(이미화, 박원순, 원혜경, 2019: 32 재인용). 통합지표는 4개 영역(① 보육과정 및 상호작용, ② 보육환경 및 운영관리, ③ 건강·안전, ④ 교직원), 총 21개 지표, 123개 평가단위로 간소화되었으며, 이는 이전에 비해 대폭 정리된 형태였다. 또한, 보육의 질과 직결되는 교직원 및 상호작용 영역의 비중이 높아지고, 건강과 안전 기준도 강화되었다. 부담 완화를 위해 관찰과 면담의 비중을 늘리고 평가항목 및 서류도 대폭 간소화되었다(보건복지부·한국보육진흥원, 2019).

평가 방식 및 결과 공개 범위에도 변화가 있었다. 절차별 배점을 합산하는 방식

에서 현장평가 결과를 100% 반영하는 방식으로 변화하였다. 또한 법 위반이나 행정처분 이력이 있으면 낮은 등급을 받도록 하였다. 평가 방식도 점수 기반의 절대 평가에서 등급제(A~D 등급)로 전환하고 그 결과를 공개하였다. 평가결과에 따라 유효기간을 다르게 적용하여, A등급은 4년, B와 C는 3년, D는 불인증으로 평가하였다. 특히 기준에 미인증 신규 어린이집에만 적용하던 재참여를 신규 어린이집뿐 아니라 재인증 참여 어린이집에도 확대하여 적용하였다. 또한, 인증 어린이집만 결과를 공개했던 방식에서 평가받은 모든 어린이집의 결과를 공개하는 방식으로 변화하였다(보건복지부 보도자료, 2017. 6. 30). 평가인증제도 도입부터 3차 평가인증기까지 시행 내용을 시기별로 살펴본 내용은 아래 표와 같다.

〈표 II-1-5〉 평가인증제도 시행 경과

구분	시기	내용
도입	2003. 4. ~ 12.	보육시설 평가인증제도 실시모형 개발 관련 연구용역 실시
	2004. 1.	보육시설 평가인증제도 도입 근거 마련(영유아보육법 제30조)
시범 운영	2005	보육시설 평가인증 시범사업 운영
1차 시행	2006 ~ 2009	제1차 어린이집 평가인증 시행
2차 시행	2010 ~ 2017. 10.	제2차 어린이집 평가인증 시행
	2013. 9.	어린이집 평가인증 결과공표 시행
	2014. 11.	3차 시범지표 적용
	2016. 6.	유치원·어린이집 평가체계 통합방안 발표 (국무조정실 영유아교육보육통합추진단)
3차 시행	2017. 11. ~ 2019. 6.	제3차 어린이집 평가인증 시행(통합지표 적용)

자료: 보건복지부·한국보육진흥원(2020). 2020 개정 어린이집 평가 매뉴얼, p. 4 표1.

2019년 의무평가제를 도입하기 이전, 어린이집 평가인증제 연도별 통과율, 평가인증 유지율, 등급분포(통합지표)는 다음과 같다.

〈표 II-1-6〉 연도별 평가인증 통과율

단위: 개소, %

구분	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019. 10.
참여접수 (A)	3,525	4,956	6,605	8,446	8,847	12,299	13,328	14,033	13,036	11,821	11,682	11,747	12,110	6,225
인증통과 (B)	2,804	4,181	5,644	7,303	6,899	11,331	11,506	12,746	12,018	11,222	11,152	11,362	11,303	5,780

구분	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019. 10.
통과율 (B/A)	79.5	84.4	82.7	86.5	78	87.8	86.3	95.1	96.8	95.5	95.5	96.7	96.5	92

주: 2019년 10월 말 기준으로 작성함.

자료: 교육부·한국보육진흥원(2025). 2024 개정 어린이집 평가 매뉴얼, p. 7 표2.

〈표 II-1-7〉 연도별 평가인증 유지율

단위: 개소, %

구분	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019. 10.
전체(A)	28,367	29,233	30,356	33,489	36,580	39,801	38,412	40,257	43,703	43,242	42,517	41,064	40,283	39,171	37,362
인증유지 (B)	622	1060	4500	9683	16686	21154	24536	27057	30955	33062	34986	32735	32630	31265	31504
유지율 (B/A)	2.2	3.6	14.6	28.9	45.9	55.6	62.4	67.3	70.7	76.6	78.3	79.8	81	79.7	84.3

주: 2019년 10월 말 기준으로 작성함.

자료: 교육부·한국보육진흥원(2025). 2024 개정 어린이집 평가 매뉴얼, p. 8 표3.

〈표 II-1-8〉 인증어린이집 등급분포(통합지표)

단위: %

구분	2017	2018	2019.10.
A등급	85.1	89.3	89.5
B등급	12.8	9.6	9.6
C등급	2.1	1.1	0.9

주: 2019년 10월 말 기준으로 작성함.

자료: 교육부·한국보육진흥원(2025). 2024 개정 어린이집 평가 매뉴얼, p. 9 표7.

라) 어린이집 평가제 도입(2019. 6. ~)

제3차 평가인증은 국가수준의 정기적인 어린이집 평가제를 마련하였다는 점에서 높이 평가되었다. 그러나 평가내용과 방법에 있어서 지속적인 문제제기가 되었으며, 특히 시설 및 환경과 같은 구조적 질 평가의 비중이 크다는 점과 평가를 위한 서류 준비 부담이 문제로 지적되었다.

2018년 12월 영유아보육법 개정으로 영유아의 건강한 성장과 발달을 위해 모든 어린이집을 대상으로 하는 의무평가제의 법적 근거가 마련되었다(국가법령정보센터, 2025). 이후 2018년 12월부터 2019년 3월까지 평가제 시행방안 연구용역을

실시하였고, 2019년 중앙보육정책위원회의 심의를 받아, 2019년 6월 12일부터 어린이집 평가제가 시행되었다. 평가제는 평가의 사각지대를 해소하기 위해 미인증 어린이집을 우선적으로 평가를 하였고, 시행 초기인 2019년에 평가제 참여 어린이집은 전체의 5.5%에 불과하였지만, 지속적으로 증가하여 2024년 4월 말 기준 전체 어린이집의 95.8%가 평가제를 유지하였다(교육부·한국보육진흥원, 2025a: 10). 평가제 참여 어린이집의 평가 등급의 분포는 2024년 4월 기준으로 A등급 77.0%, B등급 20.5%, C등급 1.8%, D등급 0.7%로 나타났다(교육부·한국보육진흥원, 2025a: 11).

〈표 II-1-9〉 어린이집 평가 유지율

단위: 개소, %

구분	2019	2020	2021	2022	2023	2024
전체(A)	37371	35352	33246	30923	28954	27,741
인증유지(B)	2070	6802	12069	19571	26809	26,574
유지율(B/A)	5.5	19.2	36.3	63.3	92.6	95.8

주: 2024년 4월 말 기준으로 산출함.

자료: 교육부·한국보육진흥원(2025). 2024 개정 어린이집 평가 매뉴얼, p. 11 표9.

3) 평가체제의 현황

가) 2024 주요 개정내용

2024 개정 어린이집 평가제는 단순한 형식 변경이 아닌, 평가의 철학과 실행 방식 전반에 걸친 본질적 전환을 의미한다. 기존의 점수 중심 정태적 평가에서 벗어나, 보육의 실행 과정과 일상의 흐름을 중심으로 한 ‘과정 중심 질 평가’로 방향을 전환하였다. 교육부·보육진흥원의 ‘2024 개정 어린이집 평가 매뉴얼’에 따르면, 개정 어린이집 평가제의 주요 특징은 ‘과정적 질 중심으로의 평가 전환’과 ‘어린이집 자율관리 역량 강화’이다(교육부·보육진흥원, 2025a: 15). 이에 따라 관찰과 면담 등 실제 보육 현장에서의 상호작용과 활동의 질을 심층적으로 들여다보는 정성적 평가가 강화되었다.

2024 개정의 핵심은 ‘자율성과 전문성 기반의 품질관리’로, 형식적인 문서 작성이나 외부 점검 중심 운영에서 벗어나, 보육교직원의 전문성과 어린이집의 자율적

인 질 개선 노력을 존중하는 체계로 전환되었다. 이에 따라 기존에는 지자체나 제3의 점검기관이 중심이던 평가 주체가, 어린이집 스스로가 주도하는 ‘자체평가 중심’의 구조로 바뀌었다.

새롭게 바뀐 핵심적 내용을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 개정 어린이집 평가제는 영유아의 일과를 중심으로 하는 과정적 질을 평가하는 방식으로 개편되었다. 평가지표에서 기존의 구조적 질, 환경 평가와 관련된 내용이 대폭 축소되고, ‘영유아 중심 일과 운영’, ‘영유아가 주도하는 배움 지원’, ‘영유아 존중 상호작용 지원’, ‘보육과정 실행과 평가’와 같은 과정적 질을 평가하는 지표가 확대되었다. 과정적 질을 평가하기 위해 평정 방식 또한 관찰과 면담 위주로 변경되었다. 또한 기존의 A~D 등급제 평가에서 영역별 서술형 평가로 전환하였다.

둘째, 어린이집 자율관리 역량 강화를 위해, 어린이집 자체평가를 강화하였다. 기존 평가제에서 지자체와 어린이집이 실시하던 ‘기본사항 확인 및 자체점검’ 과정을 어린이집이 자율적으로 실시하는 ‘자체평가’로 개편하였다. 사후관리 방식도 기존의 사후방문 및 확인점검에서 연차별 자율관리 및 컨설팅 제공으로 전환되었다.

더불어, 평가절차 또한 보다 체계화되었다. 구체적으로는 한국보육진흥원이 평가 대상 기관을 통보하면, 각 어린이집이 자체적으로 성찰을 바탕으로 한 자체평가를 실시하고, 이후 관찰과 면담 중심의 현장평가가 이루어진다. 그 결과를 바탕으로 종합평가가 진행되며, 마지막으로 평가 결과가 공표되고 환류된다. 운영체계는 한국보육진흥원이 평가대상 통보, 지표 개발, 평가 운영, 결과 분석 및 공표까지 총괄한다. 평가 단계는 다음과 같이 이루어진다: 1. 평가 대상 통보, 2. 어린이집 자체평가, 3. 현장평가 (관찰, 면담 중심), 4. 종합평가 (정성적 분석 및 보완), 5. 결과 발표 및 피드백 제공.

평정방식도 단순 정량평가가 아닌 실행 기반 정성평가로 변화하였다. 이를 통해 어린이집이 표면적인 결과에만 집중하지 않고, 실질적인 질 향상을 위한 성찰과 실행 중심의 보육에 집중할 수 있도록 유도하고 있다. 2024 개정 평가는 궁극적으로 보육현장의 자율성과 책임성을 동시에 높이는 품질관리 시스템으로, 향후 유보통합 체계에서도 중심 축이 될 수 있는 평가 모델로 자리매김하고 있다.

또한, 지표 차원에서도 변화가 있다. 2024 개정 어린이집 평가제는 보육과정의 운영 및 상호작용과 같은 과정적 질 지표를 확대하였다. 보육환경, 건강·안전, 교

직원 관련 구조적 질 지표는 간소화되었다. 새롭게 구성된 지표는 ‘영유아 권리 존중’을 지표 전반에 반영하는 방향으로 수정되었다(교육부·보육진흥원, 2025a: 16). 일과운영에 있어서도 ‘영유아 중심’ 일과 운영을 하는지 평가하도록 하거나, 보육과정 운영에 있어서도 ‘영유아가 주도하는’ 배움 지원을 하는지 평가하도록 하고, 상호작용 측면에서도 ‘영유아 존중’ 상호작용 지원을 하는지 평가하도록 구성되었다. 또한 보육과정 운영을 평가할 때, 일과 중심의 평가영역을 추가하여, 영유아의 경험을 분절하지 않고 총체적으로 평가하도록 한다는 점에서 영유아를 중심으로 개편되었다고 할 수 있다. 또한 평가 방식에 있어서도 문서 중심의 평가에서 보육과정 실행 중심의 평가로 전환하면서 준비 서류를 간소화하고 관찰 및 면담 중심의 평가를 실시하였다(교육부·보육진흥원, 2025a: 16).

[그림 II-1-1] 어린이집 평가 운영체계

| 그림 1 | 어린이집 평가 운영체계



출처: 교육부·보육진흥원(2025). 2024 개정 어린이집 평가 매뉴얼. p. 21.

〈표 II-1-10〉 2024년 개정 평가제와 기존 평가제의 주요 특징 비교

구분	평가제	2024 개정 평가제
평가지표	<ul style="list-style-type: none"> - 4영역, 18지표, 59항목 - 정량평가(N/Y) - 구조적 지표(보육환경 등) > 과정적 지표(보육과정 등) 	<ul style="list-style-type: none"> - 6영역, 15항목 - 정성평가(서술형) - 구조적 지표(보육환경 등) < 과정적 지표(보육과정 등)
평가절차	<p>평가대상 통보(한국보육진흥원)</p> <ul style="list-style-type: none"> → 기본사항 확인 및 자체점검(자체체, 어린이집) → 현장평가(한국보육진흥원) → 종합평가(종합평가위원회) 	<p>평가대상 통보(한국보육진흥원)</p> <ul style="list-style-type: none"> → 자체평가(어린이집) → 현장평가(한국보육진흥원) → 종합평가(종합평가위원회)
평가결과	평가등급 제공(A, B, C, D)	영역별 서술형 결과서 제공
평가주기	<ul style="list-style-type: none"> - A, B등급 3년 - C등급 2년 	3년
사후관리	<ul style="list-style-type: none"> - 사후방문·확인점검 - 최하위 등급 조정 	<ul style="list-style-type: none"> - 연차별 자율관리 및 컨설팅 - 재평가

출처: 교육부·보육진흥원(2025). 2024 개정 어린이집 평가 매뉴얼. p. 15.

나) 평가지표 및 평정방식

2024 개정 어린이집 평가제의 평가지표는 과정적 질(process quality)을 중점적으로 평가하도록 평가지표의 영역과 항목 체계가 조정되었다. 개정 전 평가체계가 4개 영역, 18개 지표, 59개 세부항목으로 구성되었던 것과 달리, 2024년 개정 평가제에서는 6개 영역, 15개 항목 중심의 구조로 재편되었다(한국보육진흥원, 2024a).

특히 과정적 질 평가를 강화하기 위해, 개정 전 ‘보육과정 및 상호작용’ 영역에 포함되었던 평가지표가 네 개의 독립 영역으로 확대·세분화되었다. 구체적으로는 ① 영유아 중심 일과 운영, ② 영유아가 주도하는 배움 지원, ③ 영유아 존중 상호작용 지원, ④ 보육과정 실행과 평가의 네 영역으로 재구성되었으며, 이를 통해 일과 운영, 놀이와 배움, 상호작용, 교육과정 성찰을 구분하여 평가하도록 설계되었다(한국보육진흥원, 2024a).

한편 개정 전 ‘보육환경 및 운영관리’, ‘건강·안전’, ‘교직원’ 영역은 일부 지표가 과정적 질 평가 항목으로 재배치되는 동시에, 전체 구조는 두 개의 영역, 즉 ⑤ 원장의 리더십과 보육교직원 역량 강화, ⑥ 건강 및 안전 영역으로 간소화·통합되었다. 이 과정에서 기존 18개 지표 체계는 중복성과 형식성을 줄이기 위해 15개 항

목 중심으로 정비되었다(한국보육진흥원, 2024a).

평가기준에 대한 현장의 이해를 돋기 위해, 2024 개정 어린이집 평가 매뉴얼에서는 각 영역과 항목별 평가 취지와 핵심 관점을 서술형으로 상세히 제시하고 있다. 또한 각 항목마다 부적절한 수준과 적절한 수준의 수행 예시를 구체적으로 제시함으로써, 단순 점검이 아닌 실행의 질을 중심으로 한 판단이 이루어지도록 구성되어 있다(한국보육진흥원, 2024a).

평가지표의 평가방법은 관찰, 면담, 기록 확인을 종합하여 이루어진다. 관찰은 현장평가자가 어린이집을 방문하여 등원부터 하원까지의 하루 일과를 중심으로 보육환경, 보육과정 운영, 영유아와 교사의 상호작용 등을 종합적으로 관찰하는 방식으로 진행된다. 면담은 원장과 보육교직원을 대상으로 실시되며, 이를 통해 평가지표의 실행 맥락과 운영 의도를 확인한다. 아울러 어린이집이 작성·관리하는 각종 기록을 열람함으로써, 평가지표의 실제 실행 여부와 지속성, 개선 노력 등을 함께 확인하도록 하고 있다(한국보육진흥원, 2024a).

[그림 II-1-2] 2024 개정 어린이집 평가지표

개정 전		4영역 18지표 59항목	개정 후		6영역 15항목
	영역(4개)	지표(18개)	확대 세분화	영역(6개)	항목(15개)
I	보육과정 및 상호작용	1-1 영유아 권리 존중 1-2 보육계획 수립 및 실행 1-3 놀이 및 활동 지원 1-4 영유아 간 상호작용 지원 1-5 보육과정 평가		1 영유아 중심 일과 운영	1-1 일과의 충실히 운영 1-2 따뜻하고 편안한 일상생활 지원
II	보육환경 및 운영관리	2-1 실내 공간 구성 및 운영 2-2 실외 공간 구성 및 운영 2-3 기관 운영 2-4 가정 및 지역사회와의 연계		2 영유아가 주도하는 배움 지원	2-1 영유아의 놀이를 위한 공간 구성 및 운영 2-2 배움을 위한 자료 제공
III	건강·안전	3-1 실내외 공간의 청결 및 안전 3-2 급·간식 3-3 건강증진을 위한 교육 및 관리 3-4 등·하원의 안전 3-5 안전교육과 사고예방		3 영유아 존중 상호작용 지원	3-1 교사와 영유아의 반응적 상호작용 3-2 영유아 또래 간 상호작용 격려
IV	교직원	4-1 원장의 리더십 4-2 보육교직원의 근무환경 4-3 보육교직원의 처우와 복지 4-4 보육교직원의 전문성 제고		4 보육과정 실행과 평가	4-1 관찰 및 실행 계획 4-2 보육과정 평가
				5 원장 리더십과 보육교직원 역량 강화	5-1 보육의 질 향상을 위한 리더십 5-2 상호 존중하는 소통과 협력 5-3 보육교직원 역량강화
				6 건강 및 안전	6-1 실내외 공간의 청결·쾌적성 6-2 급·간식 운영의 적합성 6-3 실내외 공간, 시설·설비의 안전한 관리 6-4 영유아의 안전한 보호

출처: 한국보육진흥원(2025). 2024 개정 어린이집 평가지표 p.5.

다) 자체평가

2024 개정 어린이집 평가제도에서 가장 주요한 변화 중 하나는 어린이집 자체 평가의 도입이다. 자체평가는 표준보육과정과 어린이집 평가지표를 바탕으로 어린이집이 주체적으로 부모와 함께 보육의 질을 점검, 보완, 개선해나가는 과정이다 (교육부·한국보육진흥원, 2025b: 6). 자체평가는 계획-실행-평가-환류의 과정으로 이루어지며, 자체평가를 통해 어린이집의 장점 및 보육운영의 주체인 원장, 보육교사, 부모가 어린이집을 어떻게 인식하고 있는 이해할 수 있게 된다. 자체평가는 외부 평가에 수동적으로 대비하는 차원에서 나아가, 어린이집이 자율관리 체계를 마련하고, 자발적으로 보육의 질을 관리 및 개선할 수 있는 역량을 키울 수 있는 기회를 제공한다(교육부·한국보육진흥원, 2025b: 7).

어린이집 자체평가는 자체평가위원회에 의해 이루어진다. 자체평가위원회는 원장, 교사, 원아 부모 각 1인 이상을 포함한 3~7인 이내로 구성된다(교육부·한국보육진흥원, 2025b: 8). 자체평가 위원들은 체크리스트의 평가항목을 하나씩 개별적으로 평가하게 된다. 자체평가 안내서에 부모용 자체평가 체크리스트가 제시되어 있으며, 체크리스트 항목은 현장평가의 6개 영역 아래 15개 항목과 동일하게 구성되어 있다. 각 평가항목에 대해서 전혀 그렇지 않다(1점)부터 매우 그렇다(5점)까지 5점 리커트 척도로 평가한다. 원장은 자체평가가 종료된 후 자체평가 보고서를 작성하여 한국보육진흥원에 제출한다. 자체평가 보고서에는 체크리스트 항목별 점수를 5점 척도로 표시하고, 아래 총평을 작성한다. 체크리스트 점수는 자체평가 위원회의 최종결정을 반영하고 표시하고, 총평란에는 장점, 개선사항, 컨설팅 필요사항을 기재한다. 부모 종합의견란에는 부모 위원이 작성한 내용을 그대로 기재한다. 실제 자체평가 진행 절차 및 내용을 제시한 사례는 아래 표와 같다.

〈표 II-1-11〉 자체평가 사례: 절차 및 내용

구분	예시 내용
계획	<ul style="list-style-type: none"> - 회의 시 교사들과 자체평가의 취지와 방법을 공유 - 어린이집에 적합한 자체평가 방식 결정 <p>1. 1차 교사회의</p> <ul style="list-style-type: none"> - '자체평가 안내서' 참고 자체평가의 취지와 방법 공유, 평가영역별 담당자 지정 <p>2. 2차 교사회의</p> <ul style="list-style-type: none"> - 영역 담당자가 영역의 평가지표, 평정기준 설명, 서로의 생각을 공유하며 이해도 높임

구분	예시 내용
	<p>3. 3차 교사회의</p> <ul style="list-style-type: none"> - 자체평가 체크리스트의 평가항목별로 확인 장소와 방법 등을 논의 및 결정 - 자체평가 위원회 구성 - 자체평가 실행 일정 수립(시간과 동선 결정) <p>4. 부모 위원 구성</p> <ul style="list-style-type: none"> - 가정통신문으로 자체평가 참여 신청 안내 - 세 명의 부모 위원 모집(한 명은 서면으로 참여) - 부모 위원들에게 '자체평가 안내서' 배부, 평가 항목에 대해 숙지하도록 함
실행 및 평가	<p>1. 진행안내</p> <ul style="list-style-type: none"> - 부모 위원에서 자체평가 진행 방법과 평가지표 안내 및 설명 <p>2. 영유아 놀이 관찰</p> <ul style="list-style-type: none"> - 교사 및 부모 위원이 팀을 이루어 한 팀은 영아반, 한 팀은 유아반 관찰 <p>3. 어린이집 환경 관찰</p> <ul style="list-style-type: none"> - 어린이집의 안전·위생 상태 및 보육교직원의 근무환경 중심으로 관찰 <p>4. 배식 및 급식 관찰</p> <ul style="list-style-type: none"> - 점심 배식이 위생적으로 이루어지는지, 교사의 지도가 적절한지 관찰 <p>5. 결과 공유 및 협의</p> <ul style="list-style-type: none"> - 위원별로 체크한 수준이 다른 항목을 최종 수준을 협의하려 결정 - 부모 위원이 확인하지 못한 항목은 교사 위원이 사례 설명 후 결정 <p>6. 참여 소감 및 인사 나누기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 소감과 건의사항 자유롭게 나누고 자체평가 종료
환류	<ul style="list-style-type: none"> - 자체평가 결과에서 장점은 지속적으로 유지하고, 개선이 필요한 사항에 대해서는 보완 계획을 세워서 교사회의 및 운영위원회에서 공유

자료: 교육부·한국보육진흥원(2024b). 개정 어린이집 평가 자체평가 안내서, pp. 10-13.

자체평가는 교직원의 자체적 내부 점검 및 부모 참여를 제도화하여, 어린이집 운영의 자율성과 책무성을 동시에 강화하였다. 어린이집의 현재 장점, 개선사항, 컨설팅 필요사항을 자체적으로 확인함으로써 다음해 어린이집 운영계획 및 보육계획의 방향을 제시하고, 이로써 보육의 질을 높일 수 있다. 보고서와 체크리스트 결과는 기관 내부뿐 아니라 학부모 및 지역사회에도 공유될 수 있어서 어린이집 운영의 투명성과 신뢰성을 높인다.

라) 결과 활용 및 사후관리

어린이집 평가제의 결과 활용과 사후관리 체계는 제도의 발전 과정에 따라 점진적으로 변화해 왔다. 초기 제도 시행기인 제1차 및 제2차 평가인증기에는 결과 활용이 주로 인증 여부에 집중되었으며, 이는 부모의 보육기관 선택을 지원하는 데 중점을 두었다. 당시에는 인증 획득 여부 자체가 기관의 질을 상징하는 중요한 지

표로 작용했으며, 공신력 있는 인증기관의 판단이 부모의 선택을 유도하는 역할을 했다.

그러나 제3차 평가인증기 이후부터는 보다 정교한 질 구분을 위한 인증 등급제가 도입되었고, 평가 결과에 따라 평가 주기를 차등적으로 적용하는 제도가 병행되었다. 또한 평가 결과의 공표 범위가 확대되면서, 보육기관의 질에 대한 사회적 투명성과 책임성을 높이려는 노력이 이루어졌다. 이를 통해 평가는 단순한 통과 여부를 넘어, 기관 운영의 질적 수준을 파악하고 비교할 수 있는 근거로 활용되기 시작했다.

2024년 개정 어린이집 평가제가 도입되면서, 평가 결과의 활용 방향은 다시 한번 중요한 전환점을 맞이하게 되었다. 새로운 평가는 단순히 결과를 고지하거나 등급을 부여하는 방식에서 벗어나, 각 평가영역에 대해 서술형 평가 결과를 제공함으로써 어린이집이 질 개선을 위한 실질적 피드백을 받을 수 있도록 하는 체계로 전환되었다. 평가 결과서에는 영역별 실행 수준과 특징이 구체적으로 서술되며, 이를 통해 기관별 강점과 보완점을 명확히 인식하도록 설계되었다. 이러한 결과는 이후 컨설팅 및 지원 체계와 연계되어 맞춤형 사후지원을 가능하게 하는 근거로 활용된다.

특히 사후관리 강화를 위해 지역 단위의 컨설팅 체계가 운영되고 있으며, 보육교직원을 대상으로 한 전문 연수와 자문 지원이 평가 결과와 연계되어 제공되고 있다. 한국보육진흥원은 평가 이후의 사후관리 체계에서 핵심 운영 주체로서, 평가 결과 분석 자료 제공, 역량 강화를 위한 연수 기획, 현장 맞춤형 컨설팅 등을 통해 어린이집의 자율적 질 개선을 지원하고 있다. 이러한 변화는 평가가 일회성 점검에 그치지 않고, 지속적인 질 성장을 촉진하는 제도적 장치로 기능해야 한다는 평가제도의 방향 전환을 반영한 것으로 해석할 수 있다.

4) 어린이집 자율관리 사업

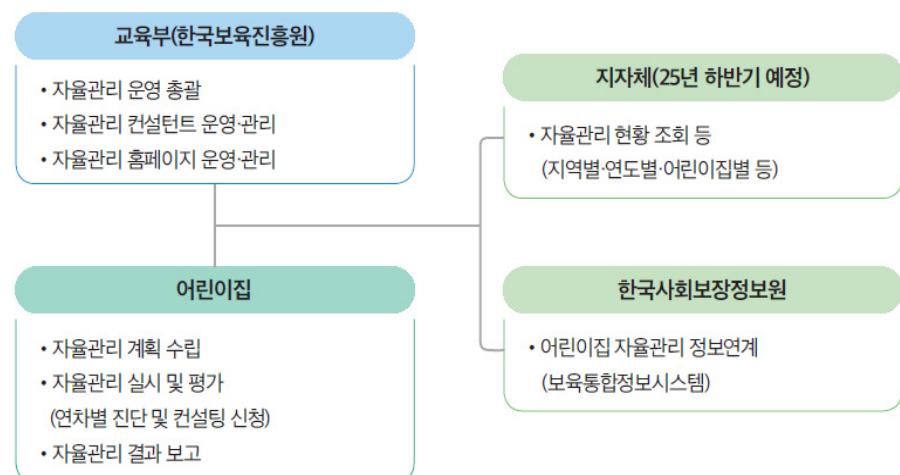
가) 어린이집 자율관리

어린이집 자율관리란 평가를 받지 않는 해에 어린이집이 주체가 되어 ‘계획-실행-평가-환류’의 과정을 통해 전반적인 운영을 진단하고 개선하는 과정을 의미한

다(교육부·한국보육진흥원d, 2025: 6). 자율관리는 평가제도에 따른 의무적 평가 외에도, 어린이집이 자체적으로 기관 운영의 질을 점검하고 개선하기 위해 수행되는 내부 질 관리 과정으로 운영된다. 자율관리 과정에서 어린이집은 스스로 개선 필요 영역을 도출하고 개선 행동을 실행함으로써, 자율적으로 보육의 질을 제고하는 운영체계를 구축하는 것을 목표로 한다.

자율관리는 질 관리의 주체로서 보육교직원의 자율성을 증진하고, 보육교직원과 부모가 일련의 과정에 참여함으로써 구성원으로서의 참여성을 강화하며, 보육전문가로서의 사회적 책무를 이행하고, 증거 기반 관리에 따른 환류 체계를 확보하는 방향으로 추진된다. 자율관리 운영은 한국보육진흥원이 제도 전반을 총괄하고, 개별 어린이집이 자율적으로 계획-실천-평가-환류 과정을 수행하는 구조로 이루어진다. 이 과정에서 지방자치단체 및 한국사회보장정보원은 정보 조회 및 행정적 연계를 중심으로 협력 역할을 수행한다(교육부·한국보육진흥원, 2025d). 구체적인 추진 체계는 아래 그림과 같다.

[그림 II-1-3] 2025 자율관리 추진체계



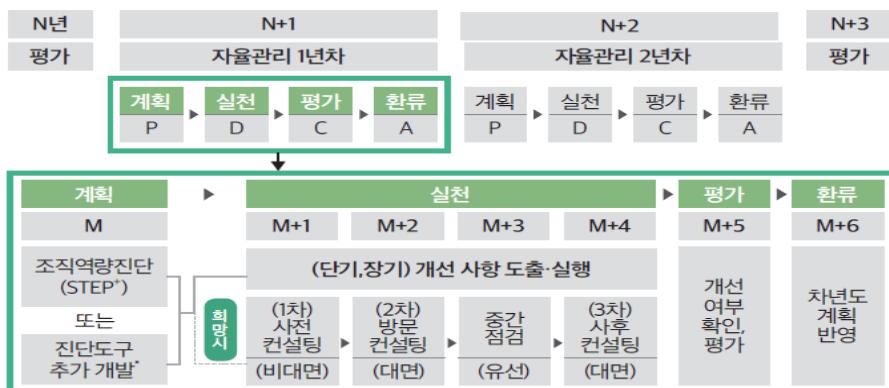
출처: 교육부·보육진흥원(2025d). 2025 어린이집 자율관리 안내서. p. 7.

자율관리는 평가가 실시되지 않는 해에도 어린이집이 자율적으로 수행하는 질 관리 과정으로, 3년을 주기로 실시되는 어린이집 평가 사이의 연도에 운영된다. 자

율관리는 계획-실천-평가-환류의 순환 구조를 바탕으로 추진된다. 계획 단계에서는 조직역량진단도구(STEP) 등을 활용하여 기관의 운영 전반을 진단하고, 진단 결과를 토대로 사전 컨설팅, 방문 컨설팅, 중간 점검, 사후 컨설팅을 연계하여 개선 과제를 도출하고 실행하는 과정을 거친다. 이후 개선 실행 여부를 평가하고, 그 결과를 차년도 자율관리 계획에 반영함으로써 환류 체계를 형성한다(교육부·한국보육진흥원, 2025d: 8). 구체적인 연차별 평가와 자율관리 운영 체계는 다음과 같다.

II

[그림 II-1-4] 자율관리 연차별 운영 체계



* 25년 진단도구 추가 개발 및 시범운영 예정

출처: 교육부·보육진흥원(2025d). 2025 어린이집 자율관리 안내서. p. 8.

자율관리 과정에서 기관 진단과 개선 과제 도출을 위해 현재 조직역량진단도구(STEP)가 활용되고 있다. 조직역량진단도구는 공유가치(Shared values), 직무역량(Training ability), 업무지원환경(Environmental support), 조직문화 증진(Promotive organization)의 4개 영역으로 구성되며, 총 36개 문항으로 이루어져 있다. 각 문항은 ‘원의 운영방침에 고유한 보육 신념과 철학을 반영함’과 같은 진술에 대해 전혀 그렇지 않다(1점)에서 항상 그렇다(5점)까지 응답하는 자기보고식 척도로 구성되어 있다. 모든 문항에 응답하면 4개 영역 및 하위 영역별 진단 결과가 그래프 형태로 제시되며, 이를 바탕으로 기관의 강점과 개선 필요 영역을 종합적으로 파악할 수 있도록 설계되어 있다(교육부·한국보육진흥원, 2025: 24-25).

진단 결과를 토대로 개선 행동 도출 및 실행 과정에서 전문적인 지원이 필요한 경우, 어린이집은 한국보육진흥원에 상시 자율관리 컨설팅을 신청할 수 있다. 컨설팅을 통해 개선 영역과 개선 과제, 구체적인 개선 행동이 도출되며, 이후 개선 행동을 실행하고 그 이행 여부를 점검한 뒤 차년도 계획에 반영함으로써 지속적인 환류가 이루어진다(교육부·한국보육진흥원, 2025: 26-33).

〈표 II-1-12〉 조직역량진단(STEP) 결과에 따른 개선행동 예시

영역	개선과제	원장	교사
공유가치 (Shared values)	S1. 원의 운영방침에 고유한 보육신념과 철학을 반영함	원장은 어린이집 운영계획서의 각 장마다 고유한 보육 시념이 반영되었는지 확인하고, 보완 사항을 첨기하여 기록한다(월 1회).	교사는 교사회의 시, 고유한 어린이집 보육 신념에 의한 것으로 보여줄 만한 좋은 사례를 한 개씩 발표한다(월 1회).
직무역량개발 (Training ability)	T3. 영유아의 개별적인 욕구를 존중하여 일상생활을 지원함	원장은 매일 정기적으로 개별적 지원이 필요한 영유아의 상태를 확인하고 교사의 일상생활 지도를 지원한다.	교사는 영유아의 일상생활(식습관, 배변습관, 수면습관 등) 중 1가지를 선택하여 관찰 및 지원 내용을 보육일지에 기록한다(주 1회).
업무지원환경 (Environmental support)	E6. 업무 매뉴얼에 따른 업무를 진행함	원장은 업무가 월활하게 진행될 수 있도록, 교사회의 시 각자 매뉴얼에 따른 업무절차 및 수행정도를 공유한다(월 1회).	교사는 예상치 못한 상황에 적절히 대응하기 위해, 공유된 주간 일정에 따라 각자 맡은 역할과 보고 체계를 숙지한다(주 1회).
조직문화증진 (Promotive organization)	P1. 구성원 의견 반영 기회(회의, 면담 등)를 정기적으로 제공함	원장은 교사 회의 시, 모든 보육 교직원이 1인1발언을 통해 생각과 의견을 공유하고 협의하도록 한다(월 1회).	교사는 교사회의 시 1인 1발언 원칙에 따라 1가지 이상 자신의 의견을 제시한다(월 1회).

출처: 교육부·보육진흥원(2025d). 2025 어린이집 자율관리 안내서. pp. 24-33.

나) 2025 어린이집 자율관리 시범사업 - 놀이중심 상호작용(PIN)

한국보육진흥원은 자율관리 컨설팅에서 활용할 수 있는 진단도구를 확장하기 위해 추가적인 도구 개발을 추진하고 있다. 최근 수행된 2025 어린이집 자율관리 시범사업에서는 놀이중심 상호작용(PIN)을 적용한 컨설팅이 운영되었다. 해당 시범사업은 개정 어린이집 평가지표에서 강조된 과정적 질 평가 영역, 즉 ① 영유아 중심 일과 운영, ② 영유아가 주도하는 배움 지원, ③ 영유아 존중 상호작용 지원에 초점을 두고, 이와 연계된 전문적 컨설팅을 제공하기 위해 놀이중심 상호작용 진단도구를 자율관리 컨설팅 과정에 도입하고자 기획되었다(교육부·한국보육진흥원, 2025e: 20).

놀이중심 상호작용(PIN) 진단도구는 주도적 놀이 및 놀이 환경 지원, 적절한 상호작용 지원, 일상생활 지원의 세 가지 영역으로 구성되어 있으며, 질 높은 놀이중심 상호작용을 구현하기 위한 핵심 실천 기준을 포함하고 있다. 진단도구는 원장용 27개 문항과 교사용 45개 문항(영아반·유아반 공통 구조)으로 구성되어 있으며, 진단 참여 이후에는 세 영역과 각 하위영역별 점수가 산출되어 그래프 형태로 제시된다. 이를 통해 기관 전체 수준, 영아반·유아반 연령집단별 수준, 원장과 개별 교사 수준의 상호작용 특성을 종합적으로 파악할 수 있도록 설계되어 있다(교육부·한국보육진흥원, 2025e: 21-22).

진단 결과는 상호작용의 강점과 개선 필요 영역을 도출하는 기초 자료로 활용되며, 이를 바탕으로 개선 행동을 설정하고 교직원 간 협력적 실천 계획을 수립하도록 안내된다. 이러한 과정은 단순한 진단에 그치지 않고, 자율관리 컨설팅과 연계된 실천 중심의 질 개선을 목표로 한다(교육부·한국보육진흥원, 2025e: 22-23).

〈표 II-1-13〉 놀이중심 상호작용(PIN) 결과에 따른 개선행동 예시(교사)

영역	개선과제	영아반 교사	유아반 교사
주도적 놀이 및 놀이 환경 지원 (Play support)	(영아, 유아) P2. 놀이 중 나타나는 유아의 시도(행동, 언어표현)를 격려한다.	영아의 놀이 의도에 긍정적 시선, 미소, 간단한 대화 중 최소 1개 이상으로 반응하고, 영아 스스로 계속 시도하도록 기다려준다.	유아가 새로운 시도를 할 때, 교사는 시선, 미소, 간단한 대화 중 최소 1개 이상으로 반응하여 유아가 계속 시도하도록 격려한다.
적절한 상호작용 지원 (Meaningful Interaction)	(영아) I10. 영아 간 갈등 상황 시 적절히 개입한다. (유아) I9. 유아 간 일상적 다툼이나 문제상황 발생 시 스스로 해결해볼 수 있는 기회를 제공하며 적절히 개입한다.	공감적 언어로 각 영아의 감정을 읽어주고, 대안을 제시한다.	또래 간 해결 과정에서 필요시 유아가 자신의 감정을 표현하거나 문제를 밝혀보도록 기회를 주고, 적절한 언어적 표현을 지원한다(예: “난 지금 속상해”, “같이 놀고 싶었어”)
일상생활 지원 (Nurturing routine)	(영아) N4. 영아가 안정감을 느끼도록 일관성 있게 하루일과를 운영한다. (유아) N1. 일상에서 관찰된 유아의 욕구를 파악하고 개별적 특성을 고려하여 반응하고, 상태에 맞추어 일과를 융통성 있게 운영한다.	다음 일과를 시작하기 전에 미리 2~3차례 예고하고, 충분한 전이 시간을 제공하여 영아가 다음 일과에 대해 안정감을 느끼도록 한다.	실내·외 놀이는 분절되지 않고 긴 시간 운영되거나 식 먹기, 일과 쟁기기 등으로 인해 놀이시간이 끊어지지 않도록 하며 놀이 흐름을 반영하여 융통성 있게 일과를 조정한다.

출처: 교육부·보육진흥원(2025e). 2025 어린이집 자율관리 시범사업 안내서. pp. 23-29.

4) 어린이집 평가제 운영의 시사점

어린이집 평가제의 운영 과정에서 나타나는 주요 시사점은 다음과 같다. 첫째, 실행 중심 평가의 강화가 필요하다. 여전히 일부 기관에서는 문서 중심의 평가 관행이 잔존하고 있으며, 평가의 본질적 목적이 일상 운영의 질을 진단하고 개선하는데 있다는 점을 감안할 때, 실제 실행을 중심으로 한 관찰 평가가 제대로 작동할 수 있도록 평가자의 전문성 확보와 충분한 시간 배정이 핵심 과제로 남아 있다.

둘째, 교직원의 자율성 실현이 중요한 과제로 제기된다. 2024 개정 평가제는 기관의 자율성과 교직원의 전문성을 존중하는 방향으로 평가 철학과 운영 기준을 조정하고 있으나, 이에 상응하는 실행 기반이 뒷받침되지 않을 경우 자율성은 책임 전가로 왜곡될 위험이 있다. 이를 방지하기 위해서는 교사를 대상으로 한 심화 연수, 현장에서 실제 활용 가능한 지원 자료 제공, 평가 이후 피드백 중심의 운영체계 정비가 병행되어야 한다.

셋째, 질 개념의 재구성이 필요하다. 그동안 어린이집 평가제는 안전 관리와 물리적 환경 중심의 지표에 상대적으로 비중을 두어 왔으나, 향후에는 관계성, 돌봄의 질, 영유아의 주체적 참여와 같은 포괄적이고 역동적인 질 개념으로의 전환이 요구된다. 이는 단순히 평가지표 항목을 조정하는 차원을 넘어, 보육과정 운영과 상호작용을 바라보는 관점의 근본적인 변화와 연계되어야 한다.

넷째, 평가 결과의 신뢰성 제고가 시급한 과제로 부각되고 있다. 최근 우수 등급을 받은 어린이집에서 아동학대 사례가 발생한 사실이 국회 국정감사 등을 통해 지적되면서, 현행 평가체계의 타당성과 실효성에 대한 사회적 신뢰가 훼손된 바 있다(국회 교육위원회, 2021). 평가는 기관의 질을 진단하고 부모의 선택을 지원하는 핵심 수단인 만큼, 평가 절차와 결과의 객관성 확보, 평가자 훈련의 표준화, 사후관리 체계의 실질적 작동을 포함한 제도적 보완이 필수적이다.

2024 개정 어린이집 평가제는 단순한 지표 조정이나 형식적 개편이 아니라, 보육의 질을 어떻게 이해하고 관리할 것인가에 대한 철학적 성찰과 실행 구조 전반의 재설계를 의미한다. 이 제도는 평가가 형식적인 통과 절차에 그치지 않고, 실제 기관의 질 향상을 견인하는 도구로 기능하도록 방향 전환을 시도하고 있다. 특히 유보통합 체계가 본격화되는 시점에서, 어린이집 평가제는 유치원 평가와의 연계를 통해 질 관리 체계를 통합적으로 설계할 수 있는 중요한 기반으로 작동할 수 있다. 이를 위해서

는 평가 이후 연계되는 행정적 지원, 교직원 전문성 개발, 사후 피드백과 컨설팅 체계가 상호 분절되지 않고 하나의 품질관리 시스템으로 유기적으로 연결되어야 한다. 궁극적으로 평가제의 목적은 기관의 점수를 산출하는 데 있는 것이 아니라, 영유아의 일상과 삶의 질을 실질적으로 향상시키는 데 있음을 다시금 환기할 필요가 있다.

다. 유치원, 어린이집 평가제도 비교분석

1) 법적 근거 및 제도 도입 배경

유치원과 어린이집은 제도적 출발점과 법적 근거에서 명확히 구분된다. 유치원 평가는 「유아교육법」 제19조에 따라 유아교육의 효율적인 운영을 도모하기 위하여 필요하다고 인정되는 경우 유치원 운영실태 등에 대한 평가를 할 수 있도록 규정되어 있다(「유아교육법」 제19조 제1항). 또한 「유아교육법 시행령」 제20조부터 제22조까지는 평가의 대상, 기준, 절차 등을 규정하고 있다. 평가 대상은 국립·공립·사립유치원으로 명시되어 있으며(시행령 제20조), 평가 기준은 ① 교육과정의 편성·운영 및 교수·학습 지원, ② 방과후 과정의 편성·운영, ③ 교원에 대한 연수 지원, ④ 유아의 건강 및 안전 관리, ⑤ 그 밖에 유치원 운영에 관한 사항으로 교육감이 필요하다고 인정하는 사항으로 구성된다(시행령 제21조 제1항).

평가 절차와 관련하여, 교육감은 매 학년도 시작 전 유치원 평가에 관한 기본계획을 수립하여 평가대상 유치원에 통보하여야 하며, 유치원 운영실태에 대한 평가는 원칙적으로 정량평가를 실시하되, 정량평가만으로 정확한 평가가 곤란하다고 인정되는 경우에는 서면평가, 설문조사, 관계자 면담 등의 방법을 활용한 정성평가를 병행할 수 있도록 규정되어 있다(시행령 제22조 제1항~제3항). 이와 같이 유치원 평가는 필요 시 실시되는 비정기적·재량적 평가의 성격을 지닌다.

반면 어린이집 평가는 「영유아보육법」 제30조에 따라 교육부장관이 영유아의 안전과 보육서비스의 질 향상을 위하여 어린이집의 보육환경, 보육과정 운영, 보육 인력의 전문성, 이용자 만족도 등에 대해 정기적으로 평가를 실시하여야 하는 의무적 제도로 규정되어 있다(「영유아보육법」 제30조 제1항). 같은 법 시행규칙 제31조에 따르면, 교육부장관은 해당 평가를 3년마다 실시하여야 하며(시행규칙 제31조 제1항), 현장평가, 서면평가, 면담 등의 방법을 활용하여 평가를 실시하고, 필요

한 경우 평가 대상 어린이집의 대표자에게 관련 서류 제출을 요구할 수 있도록 하고 있다(시행규칙 제31조 제2항).

어린이집 평가는 유보통합 이후 교육부 소관으로 이관되어 교육부장관 주도의 평가체계로 정비되었으나, 제도 도입 초기에는 보건복지부 소관 하에 사회복지 행정체계의 일환으로 운영되었다. 이는 어린이집이 단순한 보육을 넘어 보호와 돌봄이라는 사회적 기능을 수행하는 기관으로 인식되어 월음을 반영하며, 제도 설계 전반에 공공복지 관점과 국가 책임 강화 논리가 강하게 작용했음을 의미한다. 이러한 법적 기반과 제도 도입 배경의 차이는 이후 평가의 목적, 운영 방식, 결과 활용 및 사후관리 구조 전반에 지속적인 영향을 미쳐 왔다.

〈표 II-1-14〉 유치원과 어린이집 평가 관련 법령 비교

구분	유치원(유아교육법)	어린이집(영유아보육법)
평가 주체	교육감: 유치원 운영 평가(법 제19조 제1항) 교육부장관: 시·도교육청 유아교육 전반 평가(법 제19조 제2항)	교육부장관(법 제30조 제1항)
평가 대상	국립·공립·사립 유치원(시행령 제20조)	모든 어린이집(법 제30조 제1항, 시행규칙 제31조 제1항)
평가 주기	필요 시 실시(정기적 의무 규정 없음)(법 제19조 제1항·제2항)	3년마다 실시(시행규칙 제31조 제1항) 특정 사유 시 조정·재평가 가능(법 제30조 제4항, 시행규칙 제32조)
평가 기준	교육과정 편성·운영, 방과후 과정, 교원 연수, 유아 건강·안전, 기타 교육감 인정 사항(시행령 제21조 제1항) 시·도교육청 평가 기준: 예산, 설립·운영, 지원체계, 인력 배치, 복지 등(시행령 제21조 제2항)	보육환경, 보육과정 운영, 보육인력 전문성, 이용자 만족도(법 제30조 제1항, 시행규칙 제31조 제3항)
평가 절차	학년도 시작 전 기본계획 수립·통보 → 정량 평가 + 필요 시 정성평가 병행(시행령 제22조 제1항~제3항)	영역별 결과 공표 의무(법 제30조 제3항, 시행규칙 제32조의3)
평가 결과 공개	영역별 결과 공표 의무(법 제30조③, 시행규칙 제32조의3①·②)	학년도 종료 전까지 인터넷 홈페이지 공개(법 제19조③, 시행령 제22조⑤)
사후 관리	- 법령상 세부 규정 없음	재평가 및 질 관리 지원 명시(법 제30조 제2항·제4항·제5항)

- 자료: 1) 국가법령정보센터, 영유아보육법, <http://www.law.go.kr/법령/영유아보육법>
 2) 국가법령정보센터, 영유아보육법 시행규칙, <http://www.law.go.kr/법령/영유아보육법시행규칙>
 3) 국가법령정보센터, 유아교육법, <http://www.law.go.kr/법령/유아교육법>
 4) 국가법령정보센터, 유아교육법 시행령, <http://www.law.go.kr/법령/유아교육법시행령>

2) 평가 목적 및 철학

유치원 평가는 공교육 기관으로서의 책무성과 공공성을 강화하기 위한 수단으로, 학부모의 알 권리를 보장하고 교육기관의 운영과 교육과정의 적정성을 외부적으로 점검·확인하는 목적을 지닌다. 이러한 평가의 철학은 제도적으로 교사 역량, 교육환경, 조직 운영 등 교육 여건과 운영의 적정성을 중심으로 질을 확인하는 데 초점이 맞추어져 있으며, 궁극적으로는 양질의 유아교육 제공에 대한 공적 책무성을 확보하기 위한 평가 체계로 이해할 수 있다(국가법령정보센터, 2025).

이에 비해 어린이집 평가는 돌봄과 보호 기능을 핵심으로 하는 사회적 서비스에서 출발하여, 보육의 질 향상, 보호자 선택권 보장, 국가 책임 강화를 주요 철학적 축으로 발전해 왔다. 최근의 어린이집 평가제는 단순한 보육 제공 여부를 넘어, 유아와 교사의 상호작용, 일상 운영의 과정, 놀이와 돌봄의 질과 같은 과정적 질에 대한 평가를 중시하는 방향으로 전환되고 있으며, 이러한 철학은 평가지표 구성과 평가 방식 전반에 반영되고 있다(한국보육진흥원, 2024a).

요약하면, 유치원 평가는 교육성과와 운영 적정성을 중심으로 한 결과·책무성 기반의 평가 성격이 상대적으로 강한 반면, 어린이집 평가는 과정 중심의 발달 적합성과 상호작용, 돌봄의 질을 강조하는 평가 철학을 지닌다고 볼 수 있다.

3) 평가 주체 및 운영 구조

유치원 평가는 시·도교육청이 주체가 되어 평가 지표를 개발하고 평가를 운영하는 구조를 가진다. 이러한 체계는 지역 여건과 교육청의 정책 방향을 반영할 수 있다는 장점이 있으며, 평가위원회 역시 외부 전문가와 협력 교원 등을 포함하여 비교적 공공성과 전문성을 확보하려는 방식으로 구성된다. 다만 교육청별로 평가 지표와 운영 방식에 차이가 발생할 수 있어, 평가의 일관성과 통일성 확보에는 구조적 한계가 존재한다.

반면 어린이집 평가는 중앙 차원에서 표준화된 지표와 절차를 기반으로 운영된다. 제도적으로는 교육부 장관이 평가 책임을 지며, 실제 운영과 평가지표 관리, 평가자 양성 등은 한국보육진흥원이 총괄한다. 지역 단위에서는 육아종합지원센터 등이 실무를 지원하지만, 평가 기준과 방식은 중앙에서 통일적으로 설계·관리된다.

이로 인해 전국 단위의 비교 가능성과 체계적 질 관리가 용이하다는 장점이 있다.

이러한 차이는 유치원이 지역 중심의 자율적·분산형 운영 구조를 갖는 반면, 어린이집은 중앙 중심의 통일적·표준화된 운영 구조를 갖는다는 점에서 평가체계의 성격을 분명히 구분짓는다.

4) 평가 방식 및 지표 구성

유치원 평가는 사전 문서 제출과 현장 방문을 결합한 방식으로 운영되며, 비교적 정형화된 기준에 따라 이행 여부를 확인하는 문서 중심 평가의 비중이 크다. 평가 문항은 시·도별로 자율적으로 구성되기 때문에 지역 간 평가 기준의 일관성이 낮을 수 있으며, 교육 현장의 질적 맥락이나 실행 과정의 차이를 세밀하게 반영하는데에는 한계가 존재한다.

어린이집 평가는 초기부터 관찰 중심 평가를 핵심 방식으로 채택해 왔으며, 최근에는 이를 더욱 강화하여 교사-유아 상호작용, 놀이 운영, 일상 돌봄 과정 등 실행의 질을 직접 확인하는 평가 방식으로 발전하고 있다. 평가자는 현장을 방문하여 관찰과 면담을 병행하고, 각 항목에 대해 이행 여부를 판단하되 과정적 질 요소를 함께 고려하도록 설계되어 있다(교육부·한국보육진흥원, 2025a).

5) 평가 주기 및 등급 체계

유치원 평가는 법적으로 정기 의무평가가 명시되어 있지 않아, 통상 3~5년 주기로 운영되며 평가 결과는 종합 서술 형태로 제시된다. 이러한 결과는 기관 운영 개선을 위한 참고 자료로 활용되는 성격이 강하다.

어린이집 평가는 3년 주기의 의무평가로 운영되며, 평가 결과는 영역별 서술 형태로 제시된다. 평가 결과를 바탕으로 연차별 자율관리 및 컨설팅 또는 재평가를 실시하여 사후지원이 연계된다(교육부·한국보육진흥원, 2025c).

6) 평가결과의 활용 및 사후관리

유치원 평가는 평가 결과 공개를 원칙으로 하여 유치원알리미와 교육청 홈페이지 등을 통해 공시된다. 그러나 평가 이후의 체계적인 피드백이나 환류 구조는 제

도적으로 충분히 정비되어 있지 않아, 실제 질 개선으로의 연결이 제한적이라는 비판이 지속적으로 제기되고 있다(국회 교육위원회, 2021).

이에 비해 최근 개정된 어린이집 평가는 평가 이후 컨설팅, 연수, 전문가 연계 등을 포함한 사후관리 체계가 구조적으로 내재화되어 있다. 평가 결과를 토대로 기관별 맞춤형 질 개선 지원이 이루어지며, 평가와 지원이 하나의 순환 구조로 설계 되어 있다는 점이 특징이다(교육부·한국보육진흥원, 2025c).

II

7) 평가제도에 대한 현장 반응 및 수용성

유치원 현장에서는 평가 제도의 제도적 정착에도 불구하고 무용론 또는 형식주의에 대한 비판과 실질적 개선 효과에 대한 회의적 인식이 공존하고 있다. 반면 어린이집은 평가로 인한 업무 부담에 대한 문제 제기가 존재함에도 불구하고, 최근 과정 중심 평가와 피드백·지원 연계에 대해서는 수용적인 인식이 점차 확산되고 있다(국회 교육위원회, 2021; 한국보육진흥원, 2025a).

〈표 II-1-15〉 유치원 vs 어린이집 평가제도 비교

구분	유치원	어린이집
법적 근거	유아교육법 제19조 및 시행령	「영유아보육법 제30조 및 시행규칙
평가 목적·철학	공공성·책무성, 결과·운영 적정성 중심	보육 질 향상, 국가 책임, 과정·상호작용 중심
평가 주체·구조	시·도교육청 중심, 분산·자율형	중앙 총괄, 표준화·집중형
평가 방식	학교평가 방식, 문서 기반, 정성+정량, 시도별 문항 구성	문서기반, 외부평가, 정성+정량, 최근 자율관리 강화
평가 주기·등급	3~5년 주기, 서술형 결과	3년 주기, 등급제 폐지
결과 활용·사후관리	정보공시, 환류 약함	컨설팅·지원 연계 구조화, 환류 약함
현장 수용성	형식주의의 비판 존재	최근 과정 중심 평가에 대한 수용성 증가

2. 이원화된 평가체계 운영 현황 및 실태 진단

가. 유치원 평가 운영 현황

2024년 기준 지역별 유치원 평가 실시 현황은 〈표 II-2-1〉에 제시되어 있다.

공개되었거나 시·도교육청을 통해 확인된 자료를 바탕으로 지역별 평가 참여 현황을 분석한 결과, 다수 지역에서 높은 평가 참여율을 보이며 유치원 평가제도가 제도적으로 정착 단계에 진입한 것으로 나타났다. 예를 들어 서울은 전체 유치원 744개 중 733개가 평가에 참여하여 98.5%의 높은 실시율을 기록하였으며, 부산·대전·울산·광주 등 일부 지역은 관할 유치원 전 기관이 평가를 완료한 것으로 확인되었다. 평가에 참여하지 않은 유치원의 대부분은 개원 1년 미만으로 평가 대상에서 제외된 사례였다.

반면 대구·인천·경기 지역은 지역 단위의 종합적인 평가 결과 자료가 공개되지 않았거나 ‘자료 없음’으로 처리되어, 전체 유치원에 대한 평가 현황을 외부에서 종합적으로 파악하는 데 한계가 있었다. 이들 지역은 개별 유치원의 자체평가 결과를 교육청 내부 자료로만 관리하는 방식으로 평가를 운영하고 있는 것으로 확인되었다. 한편 세종특별자치시는 유치원 단위의 기관 평가를 실시하지 않고, 교직원과 학부모를 대상으로 한 온라인 설문조사 결과를 중심으로 평가를 대체하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 방식은 현장 실사나 기관 운영 전반에 대한 구조적 진단이 포함되지 않는다는 점에서, 정량적 비교나 평가 결과의 신뢰성 확보에 일정한 한계를 지니는 평가 운영 방식으로 해석될 수 있다.

이처럼 유치원 평가 운영은 지역별로 평가 주체, 평가 방법, 결과 공개 수준에 있어 상당한 차이를 보이고 있다. 특히 자체평가 중심의 현행 제도는 시·도교육청의 재량과 해석에 따라 운영 방식이 상이하게 나타나며, 이는 제도의 일관성, 신뢰성, 그리고 지역 간 비교 가능성에 구조적인 영향을 미칠 수 있다.

〈표 II-2-1〉 2024 지역별 유치원 평가 기관수

(단위: 개원)

지역	대상 유치원수	평가 실시 유치원수	국공립(단설)	국공립(병설)	사립(법인)	사립(사인)
서울	744	733	48	244	122	319
부산	352	352		131		221
대구	자료 없음					
인천	자료 없음					
광주	254	254		124		130
대전	236	236			자료 없음	
울산	166	166		88		78

지역	대상 유치원수	평가 실시 유치원수	국공립(단설)	국공립(병설)	사립(법인)	사립(사인)
세종		유치원 기관 평가 미실시. 교직원 및 학부모 대상 온라인 설문 실시				
경기			자료 없음			
강원	338	338	265		73	
충북	299	297	231		65	
충남	449	449	340		109	
전북	427	427		자료 없음		
전남	462	462	42	342	78	
경북	208	208	208		0	
경남			자료 미제공			
제주		45	38		7	

- 출처: 1) 서울특별시교육청유아교육진흥원(2025b). 유치원 자체평가 결과보고서. 내부자료.
 2) 부산광역시교육청유아교육진흥원(2024). 유치원 자체평가 결과보고서. 누리집.
 3) 광주광역시교육청유아교육진흥원(2024). 유치원 자체평가 결과보고서. 내부자료.
 4) 대전광역시교육청유아교육진흥원(2024). 유치원 자체평가 결과보고서. 내부자료.
 5) 울산광역시교육청유아교육진흥원(2025b). 유치원 자체평가 결과보고서. 내부자료.
 6) 세종특별자치시교육청(2024). 유치원 자체평가 결과보고서. 내부자료.
 7) 강원특별자치도교육청(2024). 유치원 자체평가 결과보고서. 내부자료.
 8) 충청북도유아교육진흥원(2025b). 유치원 자체평가 결과보고서. 내부자료.
 9) 충청남도교육청유아교육진흥원(2024). 유치원 자체평가 결과보고서. 내부자료.
 10) 전북특별자치도교육청(2024). 유치원 자체평가 결과보고서. 내부자료.
 11) 전라남도교육청(2025). 내부자료.
 12) 경상북도교육청연구원(2025b). 2024년 제6주기 2년차 유치원 평가 결과 종합 보고서. 누리집.
 13) 제주유아교육진흥원(2025). 유치원 자체평가 결과보고서. 누리집.

유치원 자체평가 결과의 수합 이후 활용 방식 역시 시·도별로 상이한 양상을 보이고 있다. 서울특별시는 평가 결과를 단순 집계에 그치지 않고, 영역별 결과를 정량화·평균화하여 서울시 전체 유치원의 운영 현황을 계량적으로 분석한 종합 보고서를 발간하고 있다. 이러한 분석은 정책 제언과 개선 과제를 포함한 형태로 정리되어, 유치원 교육의 질을 진단하고 행정적 개선 방향을 도출하는 데 활용되고 있다.

광주광역시 또한 자체평가 결과를 영역별로 구조화한 분석 보고서를 통해 운영 상 강점과 취약점, 개선 과제를 체계적으로 제시하고 있으며, 이는 단위 유치원 피드백을 넘어 지역 차원의 정책 기획 자료로 기능하고 있다.

반면 일부 지역에서는 자체평가 결과를 수합한 이후 별도의 종합 분석이나 정책적 환류 없이 내부 보관 자료로 관리하는 경우도 확인된다. 이러한 지역 간 활용 격차는 평가제도의 실효성과 지속 가능성에 영향을 미칠 수 있으며, 향후 유치원

자체평가 결과를 표준화된 방식으로 분석·환류하는 국가 또는 광역 단위의 지원 체계 마련이 중요한 과제로 제기된다.

나. 2024 개정 어린이집 평가제 실시 현황

2024년 전국보육실태조사(어린이집 조사)는 2024년 7월 3일부터 시행된 개정 어린이집 평가제의 운영 현황을 반영하고 있다. 해당 조사에 따르면, 조사에 참여한 어린이집 중 86.7%가 평가를 완료하여 결과를 통보받았으며, 11.1%는 평가가 진행 중인 것으로 나타났다. 이를 종합하면 전체의 97.8%가 평가를 받았거나 받고 있는 상태로 조사되었는데, 이는 개정 평가제가 전국 어린이집을 대상으로 실질적으로 시행되고 있음을 보여주는 결과이다. 특히 미평가 기관 중에는 신규 개원 어린이집이 포함되어 있음을 고려할 때, 의무평가제가 제도적 취지에 부합하게 현장에 안착되고 있다고 평가할 수 있다(양미선 외, 2024: 477-478).

평가 컨설팅 지원 여부에 대한 조사 결과, 전체 조사 대상 어린이집의 75.5%가 육아종합지원센터를 통해 평가 컨설팅을 지원받은 것으로 나타났다. 어린이집 유형별로는 국공립어린이집의 컨설팅 수혜율이 79.5%로 가장 높았으며, 가정어린이집(76.5%), 법인·단체 등(75.5%), 민간어린이집(73.0%), 사회복지법인(69.6%), 직장어린이집(66.9%) 순으로 나타났다(양미선 외, 2024: 479-480).

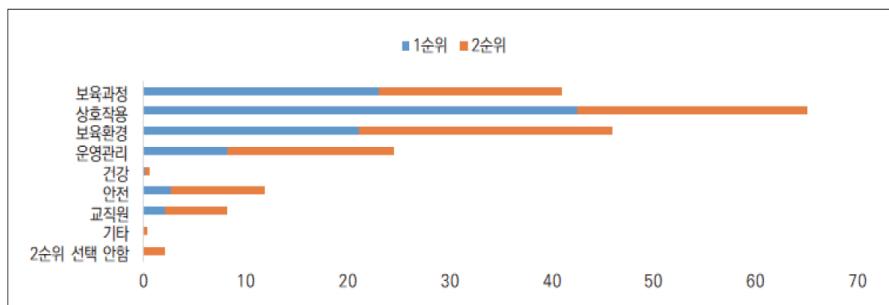
컨설팅을 받지 않은 이유로는 ‘불필요하다’는 응답이 41.6%로 가장 많았고, ‘다른 경로로 컨설팅을 받았다’(31.0%), ‘정보 부족’(10.6%), ‘신청했으나 받지 못했다’(5.8%)는 응답이 뒤를 이었다. 특히 어린이집 규모에 따라 응답 경향에 차이가 나타났는데, 규모가 큰 기관일수록 ‘다른 경로를 통한 컨설팅’을 활용하는 비율이 높았던 반면, 규모가 작은 기관일수록 ‘불필요’ 또는 ‘정보 부족’을 이유로 응답한 비율이 상대적으로 높았다(양미선 외, 2024: 480).

평가제가 질 개선에 실질적으로 도움이 되었는지를 묻는 문항에서는 전체 응답 기관의 74.5%가 ‘도움이 되었다’고 응답하였다. 이 중 ‘매우 도움이 되었다’는 응답은 34.2%, ‘어느 정도 도움이 되었다’는 응답은 40.3%였으며, 5점 척도 기준 평균 만족도는 4.0점으로 나타났다. 어린이집 유형별로는 국공립어린이집(4.1점), 가정어린이집(4.0점), 직장어린이집(4.0점)의 만족도가 상대적으로 높았고, 민간·

법인·단체 등(3.9점)과 사회복지법인(3.8점)은 다소 낮은 수준을 보였다(양미선 외, 2024: 481-482).

평가 참여를 통해 질 개선에 도움이 된 영역을 살펴본 결과, 1순위와 2순위 응답을 합산했을 때 ‘상호작용’ 영역이 65.1%로 가장 높은 비율을 차지하였다. 이어 ‘보육환경’(46.0%), ‘보육과정’(41.0%), ‘운영관리’(24.0%) 순으로 나타났다. 특히 상호작용 영역에서의 높은 개선 효과는 개정 평가제가 강조하는 과정 중심의 질 평가가 현장에 긍정적으로 작용하고 있음을 시사한다(양미선 외, 2024: 481-482).

[그림 II-2-1] 평가 참여에 따른 어린이집 질 개선 도움 영역: 1+2순위

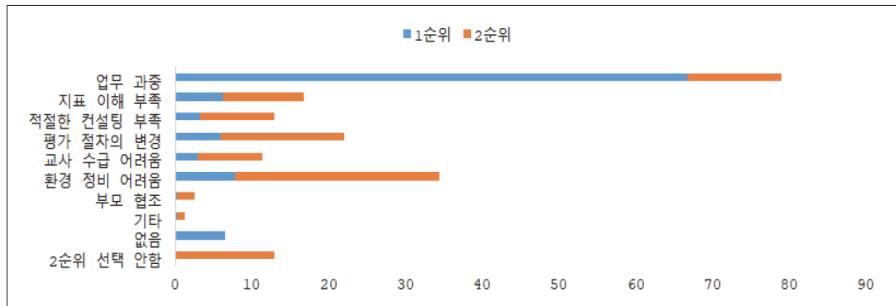


출처: 양미선 외(2024). 2024년 전국보육실태조사 어린이집 조사. p. 482.

2024년 전국보육실태조사 결과에 따르면, 어린이집이 평가를 준비하면서 가장 큰 어려움으로 인식한 요인은 ‘업무과중’으로, 1순위 응답 비율이 66.7%에 달했다. 또한 1순위와 2순위 응답을 합산한 결과, ‘환경 정비의 어려움’(34.6%), ‘평가 절차 변경으로 인한 어려움’(22.0%)이 뒤를 이었다(양미선 외, 2024: 483-484). 이는 개정 평가제가 서류 부담 완화와 실행 중심 평가를 지향하고 있음에도 불구하고, 현장에서는 여전히 평가 준비 과정이 상당한 업무 부담으로 인식되고 있음을 보여준다.

한편 평가 절차의 적절성에 대한 인식 조사에서는 비교적 긍정적인 응답이 우세하였다. ‘평가 후 자율적 품질관리 지원 강화’, ‘과정 중심의 질 평가’, ‘증복 점검 최소화’, ‘평가 문서 간소화’ 항목에 대해 ‘적절’ 또는 ‘매우 적절’하다고 응답한 비율이 높게 나타나, 개정 평가제의 전반적인 방향성과 철학에 대해서는 현장에서 일정 수준의 공감과 긍정적 평가가 이루어지고 있음을 시사한다(양미선 외, 2024: 478-479).

[그림 II-2-2] 어린이집 평가 준비 시 어려움: 1+2순위



출처: 양미선 외(2024). 2024년 전국보육실태조사 어린이집 조사. p. 479.

이상의 결과를 종합하면, 2024 개정 어린이집 평가제는 전국 대부분의 어린이집을 대상으로 평가를 수행하고 있어 의무평가제로서의 제도적 목적을 충실히 이행하고 있는 것으로 나타난다. 특히 상호작용 영역에서의 질 개선 효과가 현장에서 실질적으로 체감되고 있으며, 이는 개정 평가제가 지향하는 과정 중심 질 평가의 철학이 일정 부분 성과를 거두고 있음을 보여준다. 다만 컨설팅 참여의 편차와 평가 준비 과정에서의 업무과중 문제는 향후 제도의 지속 가능성과 현장 수용성을 높이기 위해 보완이 필요한 핵심 과제로 남아 있다.

3. 평가체계 통합을 위한 정책적 시사점

가. 소결

유치원과 어린이집의 평가체계는 질을 확보한다는 공통 목적을 향하지만, 서로 다른 제도적 궤적을 따라 축적되어 왔다. 유치원은 교육기관으로서의 정체성에 기대어 자율, 전문성, 공동체 성찰을 중심축으로 삼아 왔고, 어린이집은 사회적 보호의 계보 속에서 공공성, 안전, 형평의 언어를 먼저 다져 왔다. 이러한 출발선의 차이는 지표의 구성, 평가 주체, 운영 방식, 사후관리의 층위까지 연쇄적으로 파급되는 경향이 있다.

유치원 평가는 내부 보고와 자체 성찰의 비중이 큰 만큼 과정적 질의 미시적 양상이 충분히 드러나지 않는다는 지적이 반복되어 왔고, 어린이집 평가는 제도 보편

성과 투명성을 키우는 대신 준비 부담, 단발성 관찰의 한계, 평가 이후 사후관리의 실효성 문제 등이 지속적으로 제기되어 왔다. 다만 최근 어린이집 평가는 놀이, 상호작용, 일과 운영으로 중심을 이동시키고, 서술형 결과, 자체평가, 컨설팅을 잇는 질 순환의 환류 고리를 강화하려는 정책 전환을 보이고 있다(한국보육진흥원, 2024a). 유치원에서도 자율평가의 성찰 기능을 실질화하려는 시도가 일부 지역에서 관찰되나, 이는 전국적으로 균질하게 제도화되었다고 보기는 어렵다.

두 체계 모두에서 신뢰를 저해하는 구조적 요인은 사건 관리, 교육의 질 평가, 정보 공시가 분절되어 운영된다는 점이다. 중대 사건의 발생과 평가 결과가 서로 어긋나는 비동기화는 공시의 설득력을 약화시키고, 제도의 공적 정당성에 균열을 야기한다(국회 교육위원회, 2021). 그럼에도 현장에서는 평가를 감시와 통제의 수단이 아니라 기관의 성장 기제로 전환해야 한다는 방향에 일정 정도 의견이 수렴되고 있으며, 과정 중심 증거 확보, 평가와 지원의 결속, 서류 부담 경감, 그리고 0~2세와 3~5세의 발달적 특수성을 고려한 층위화 설계 필요성에 대해서는 공감대가 확산되는 것으로 보인다. 다만 관찰의 신뢰도 확보, 서술형 피드백 품질 편차 해소, 지역 및 기관 유형 간 실행 격차 완화 등 구현 방식에 대해서는 추가 논증과 정책적 조정이 요구된다.

나. 시사점

1) 유치원과 어린이집 평가체제

첫째, 질의 언어를 다시 세팅할 필요가 있다. 결과나 규정 이행 중심 언어는 제도적 비가시성을 줄이는 데 기여했으나, 상호작용, 놀이, 일과 조정 같은 과정적 질을 충분히 포착하기에는 한계가 있었다. 관찰과 사례서술, 공동 성찰 기록을 1차 증거로 인정하는 설계가 요구되며, 이는 문서의 축소가 아니라 관찰 단위, 증거 단위, 개선 단위가 정합을 이루도록 문서 체계를 재배치하자는 방향에 가깝다. 관찰 단위가 상호작용 에피소드와 놀이 흐름이라면, 증거 단위는 학습 이야기, 사례 메모, 맥락 주석이 결합된 기록이 될 수 있고, 개선 단위는 다음 행동과 지원 요구로 명시되어야 한다. 이 템니가 맞물릴수록 평가는 점검표가 아니라 실행의 서사로 읽힐 수 있다.

둘째, 거버넌스는 분산과 집중의 대립을 완화하는 방향에서 역할을 재배치해야 한다. 중앙은 질의 철학, 공통 코어지표 원칙, 데이터 윤리, 평가자 역량 표준을 규정하는 규범적 역할을 담당하고, 지역은 대화, 컨설팅, 추적 방문 같은 실행 지원을 일상화하며, 기관은 내부평가와 학습을 주기적 루틴으로 돌리는 구조가 필요하다. 이때 권한과 책임, 지원이 같은 축 위에서 설계되는지 여부가 핵심이다. 지원 없는 책무는 통제로, 책무 없는 자율은 형식주의로 흐르기 쉽다.

셋째, 공시와 신뢰는 정보량의 문제가 아니라 설명 방식의 문제로 접근할 여지가 크다. 점수는 신호의 속도를 높이지만 낙인과 오판 위험이 있고, 장황한 서술은 가독성과 비교성을 떨어뜨릴 수 있다. 강점, 개선, 지원, 향후 12개월 로드맵을 핵심 문단으로 요약하고, 상세 서술은 선택적으로 열람하는 설명형 프로파일은 두 극단을 완화하는 방안이 될 수 있다. 특히 사건 관리와 평가·공시의 즉시 연동은 신뢰 회복의 최소 조건이다. 사실관계, 즉각적 개선조치, 지원 제공 내역을 병기하는 방식은 제재 중심을 넘어 회복과 개선의 경로를 사회에 설명하는 기능을 가질 수 있다.

넷째, 평가자 역할의 재규정이 필요하다. 외부평가는 위험과 형평을, 내부평가는 맥락과 성장을 다루는 데 강점이 있다. 평가자를 감독자에 머물게 하지 않고 코치로 기능하게 하려면 관찰 신뢰도(교차평정·보정), 서술형 피드백 품질 기준, 문화적 응답성, 포용적 조정, 리더십 코칭 등 모듈형 역량 표준이 제도적으로 공유되어야 한다. 표준이 부재하면 유치원은 좋은 글쓰기 편차에, 어린이집은 심사 대비 기술 편차에 흔들릴 여지가 커진다.

다섯째, 연령별 층위화는 기술적 선택이 아니라 질 개념의 골격에 해당한다. 0~2세는 돌봄, 애착, 루틴의 안정이 핵심이고, 3~5세는 놀이, 탐구, 전이의 정합성이 중요하다. 공통 철학과 코어지표를 공유하되, 관찰 단위와 증거 단위는 연령별로 다르게 설계하는 것이 타당하다. 혼합연령은 필수 최소와 맥락 선택으로 단순화하면 측정 잡음을 줄이면서 현장 자율을 보장할 수 있다.

여섯째, 데이터 구조와 업무부담의 역학을 제도 설계의 중심으로 다뤄야 한다. 현장 피로는 평가 자체보다 파편화된 입력과 반복 보고에서 비롯되는 경우가 많다. 내부평가, 개선계획, 컨설팅, 재평가가 단일 파이프라인에서 흐르고, 한 번 입력한 자료가 단계별로 재사용되며, 자동화는 전문 판단을 보조하는 수준에 머물 때 평가는 관리 시스템이 아니라 학습 인프라로 체감될 가능성이 커진다. 개인정보 보호와

윤리 방어선 역시 신뢰의 필수 조건으로 취급되어야 한다.

일곱째, 형식주의와 통제주의의 역작용은 통합 국면에서 증폭되기 쉽다. 유치원은 복불과 전원우수로 요약되는 형식주의로, 어린이집은 평가 대비와 원상회귀로 요약되는 통제주의로 되돌아갈 위험이 있다. 이를 억제하기 위해서는 지속적 질 개선의 시간성, 설명형 공시와 지원 병기, 평가자 코치 역할이 함께 작동해야 한다.

2) 유보통합 질 평가체계를 위한 시사점

유치원과 어린이집 평가제도의 비교 분석을 바탕으로 유보통합 질 평가체계 설계를 위한 시사점은 다음과 같이 정리될 수 있다.

첫째, 출발점의 차이를 인정한 유형별 통합에서 시작해야 한다. 유치원과 어린이집은 교육법과 보육법에 기반하여 출발한 제도이며, 평가의 철학과 목적, 운영 구조가 상이하다(국가법령정보센터, 2025). 따라서 초기에는 공통 철학과 원칙을 공유하되, 지표와 방식은 연령, 운영 특성, 기관 유형에 따라 탄력적으로 적용하는 구조가 현실적이다.

둘째, 중앙의 기준과 지역 실행 자율성의 조화를 설계해야 한다. 중앙은 질 개념과 공통 원칙을 제시하고, 지역은 실행 지원과 환류를 담당하는 혼합형 구조가 필요하며, 이는 분산형 유치원 평가와 표준화된 어린이집 평가가 갖는 장단점을 상호 보완하는 설계로 연결될 수 있다.

셋째, 문서 점검과 실행 관찰을 병행하되 실행 중심 요소의 비중을 강화해야 한다. 관계성, 놀이, 교사 전문성과 같은 핵심 과정 요소가 지표 체계에 반영되어야 하며, 평가는 관리가 아니라 질 개선 진단으로 기능해야 한다.

넷째, 피드백과 사후지원 연계를 제도화해야 한다. 유치원은 공시 중심 운영 속에서 환류가 약한 반면, 어린이집은 컨설팅과 지원 체계가 구조적으로 결합되어 있다. 통합 체계에서는 피드백, 컨설팅, 지속 개선의 순환 구조가 제도적으로 정렬될 필요가 있다.

다섯째, 결과 중심에서 과정·관계 중심의 질 개념으로 전환해야 한다. 유아의 경험과 교사-유아 관계, 놀이 중심 실행 맥락이 질 평가의 핵심 축이 되어야 하며, 이는 돌봄과 교육을 함께 묶는 유보통합의 철학과 정합을 이룬다.

여섯째, 현장 수용성과 평가 피로도를 고려한 단계적 전환 전략이 필요하다. 시범 운영과 단계적 확대, 지원적 평가 모델로의 전환이 병행될 때 신뢰와 참여가 가능해진다.

일곱째, 질 평가는 제재가 아니라 학습과 성찰의 기회로 설계되어야 한다. 통합 체계는 점검과 통제 중심 운영이 초래하는 방어적 형식화를 억제하고, 교사 전문성과 기관 문화의 성장으로 이어지는 학습 중심 평가로 재구조화되어야 한다.

마지막으로, 현재 유치원 자체평가의 주요 과제는 무엇을 평가할 것인가보다는, 이미 평가한 결과를 어떻게 해석하고 어떤 변화로 연결할 것인가에 있다. 평가 구조는 비교적 정렬되어 있으나 결과 활용과 사후관리 체계가 충분히 설계되지 않으면 평가는 공시와 기록 중심 절차로 인식되기 쉽고, 그 과정에서 무용론과 형식화 인식이 지속될 가능성이 높다.

III

해외 유아교육·보육 질 평가체계 분석

- 01 분석의 목적 및 관점
- 02 [중앙 주도형] 외부평가 중심 체계 사례
- 03 [혼합형] 외부평가와 자기평가의 병행 사례
- 04 [자율·성찰형] 내부평가 기반 체계 사례
- 05 유보통합 질 평가체계 구축을 위한 정책적 시사점

III. 해외 유아교육·보육 질 평가체계 분석

1. 분석의 목적 및 관점

가. 분석의 목적과 접근 방법

3장에서는 유보통합이라는 정책 전환기 속에서, 해외 주요국의 유아교육·보육질 평가체계를 체계적으로 분석함으로써 한국형 질 평가체계(Quality Assurance and Improvement, QAI) 설계에 필요한 핵심 시사점을 도출하고자 하였다. 이를 위해 해외 평가체계를 거버넌스의 위치와 평가 방법의 성격을 기준으로 구조화하여, 중앙 주도 외부평가형, 혼합형(외부평가와 자기평가 병행형), 자율·성찰 기반 내부평가형의 세 유형으로 분류하였다. 각 유형별 대표국가를 대상으로 제도 논리와 운영 메커니즘, 장·단점, 정책적 효과를 공통 분석틀에 따라 심층 비교함으로써, 법-지표-프로세스-역량-데이터의 다섯 축을 중심으로 한국형 질 평가체계 설계에 요구되는 원리와 조건을 도출하고자 하였다.

본 분석의 비교 준거는 OECD Starting Strong 시리즈와 OECD의 질 관리·형평성·상호작용 중심 연구에서 제시한 QAI 원리에 두었다. 특히 질 보증과 질 개선을 이분법적으로 분리하지 않고, 과정적 질(process quality), 의미 있는 상호작용, 지속적 질 개선(CQI), 형평성과 포용성의 제도적 내재화라는 관점을 공통 기준으로 삼았다(OECD, 2015; OECD, 2018; OECD, 2021; OECD, 2022; OECD, 2023).

비교 대상 국가는 다음의 세 가지 기준에 따라 선정하였다. 첫째, 평가제도가 일정 기간 안정적으로 운영되며 정책적 학습과 제도적 조정이 축적된 국가를 우선하였다. 둘째, 공공성과 자율성, 책무성과 전문성, 형평성과 다양성 등 질 평가의 핵심 가치가 법적 근거와 지표 구성, 운영 방식 전반에서 어떻게 조정되고 구현되는지가 비교 가능하게 드러나는 국가를 포함하였다. 셋째, 한국의 통합 평가체계 설계에 실질적인 시사점을 제공할 수 있을 만큼 제도 구조와 운영 근거가 명확한 국가를 분석 대상으로 삼았다.

이러한 접근은 질 평가를 단순한 규제 도구가 아니라, 질 보증과 질 개선이 결속된 정책 장치로 이해하는 최근 OECD의 분석 틀과 정합된다(OECD, 2022; OECD, 2025a; OECD, 2025b). 이에 본 연구는 평가체계를 거버넌스와 방법의 조합 방식에 따라 유형화하고, 각 유형을 법적 근거와 운영 체계, 지표 구성과 평가 방식, 실행 기반과 자율성 보장 정도, 결과 활용과 사후관리, 질 개념과 평가 목적 성이라는 다섯 분석 축을 중심으로 비교 분석하였다.

나. 분석틀 구성 및 비교 항목

1) 법적 근거 및 운영 체계

질 평가체계의 법적 기반은 평가의 정당성과 집행력, 지속가능성을 동시에 좌우한다. OECD는 질 평가가 효과적으로 작동하기 위해서는 평가의 목적과 범위, 책임 주체, 자료 활용과 공시 방식이 명확히 규정되어야 하며, 평가 결과가 개선 지원으로 연결될 수 있는 제도적 통로가 함께 설계되어야 함을 강조한다(OECD, 2015; OECD, 2022). 최근 OECD 정책 분석 역시 중앙–지방–기관 간 역할 분담이 불명확할 경우, 평가가 행정 점검으로 수렴될 위험이 크다는 점을 지적한다(OECD, 2024).

2) 지표 구성 및 평가 방식

지표는 질을 측정하는 기술적 수단이 아니라, 무엇을 좋은 교육·보육으로 정의하는지에 대한 정책적 선언이다. OECD는 구조적 조건보다 상호작용과 놀이, 교사 전문성, 학습 경험의 질과 같은 과정적 질 지표가 아동 발달과 더 밀접하게 연결된다고 보고한다(OECD, 2018; Slot, 2018). 최근 연구에서도 QRIS와 같은 평가체계가 과정질을 충실히 반영할 경우, 아동의 학교 준비도와 긍정적 발달 성과로 이어질 가능성이 확인되고 있다(Schmitt et al., 2023).

3) 실행 기반 및 자율성 보장

질 평가가 현장 개선으로 이어지기 위해서는 실행 기반이 필수적이다. OECD는

자기평가, 외부 피드백, 전문성 개발, 재평가로 이어지는 CQI 순환이 제도 내부에 내재화될 때 평가의 학습 효과가 발생한다고 분석한다(OECD, 2022; OECD, 2025b). 동시에 교사와 기관의 전문적 판단과 맥락적 자율성이 존중되지 않을 경우, 평가는 형식화되고 실천과 분리될 위험이 있다(Dahlberg et al., 2013).

4) 결과 활용 및 사후관리

평가 결과는 단발적 점검의 종착점이 아니라, 개선을 위한 출발점으로 기능해야 한다. OECD는 평가 결과가 연수, 컨설팅, 재정 지원과 구조적으로 연동될 때 질 개선 효과가 극대화된다고 강조한다(OECD, 2022; OECD, 2025a). 또한 최근 형평성과 다양성 논의는 평가 결과 해석과 공시 과정에서도 맥락과 지원 조건을 함께 제시하는 방식의 중요성을 부각시키고 있다(OECD, 2023).

III

5) 질 개념과 평가 목적성

마지막으로 질 평가체계는 어떠한 질 개념을 전제로 하는지에 따라 전혀 다른 방향으로 작동한다. OECD는 돌봄, 관계성, 참여, 형평성을 질의 핵심 요소로 재정 의하며, 평가의 목적을 아동의 권리 보장과 교사의 전문성 성장, 기관의 조직 학습에 둔다(OECD, 2021; United Nations, 1989). 이러한 관점은 질을 고정된 기준이 아닌 사회적·윤리적 선택의 결과로 이해하는 비판적 질 담론과도 맞닿아 있다 (Dahlberg et al., 2013).

다. 유형 구분의 기준

본 장에서는 해외 유아교육·보육 질 평가체계를 평가 주체의 위치와 평가 방식의 성격에 따라 중앙 주도 외부 평가 중심형, 혼합형, 자율·성찰 기반 내부 평가형의 세 유형으로 구분하였다. 이러한 유형화는 질 평가가 통제와 점검 중심으로 작동하는지, 혹은 학습과 개선의 순환 구조로 기능하는지에 주목한 구조적 구분이다 (OECD, 2015; OECD, 2022). 각 유형별로 대표국가를 선정하여 제도 논리와 운영 메커니즘, 제도적 강점과 한계, 그리고 한국형 통합평가체계 설계에 주는 시사

점을 비교·분석하였다. 이하의 국가 사례 서술과 비교 요약은 기존 원고의 유형 분류와 국가 구성에서 중대한 오류는 확인되지 않았으며, 네덜란드의 과정질 중심 전환, 영국의 공시 방식 개편 논의, 호주와 싱가포르의 CQI 내재화, 북유럽과 영연방 국가의 내부 평가 강조라는 전체 흐름 역시 국제 문헌에서 제시하는 최근 경향과 정합적으로 일치한다(OECD, 2015; OECD, 2021; OECD, 2022).

1) 중앙 주도 외부 평가 중심형

중앙 주도 외부 평가 중심형은 중앙정부 또는 국가 차원의 감독기관이 법적 권한을 바탕으로 표준화된 기준과 절차에 따라 기관을 외부에서 점검·평가하는 구조를 핵심으로 한다. 이 유형은 공공성과 책무성 확보를 주된 목표로 하며, 대표국가로는 영국, 일본, 대만, 네덜란드, 미국 등이 포함된다(OECD, 2015; OECD, 2022).

영국은 교육감사청(Ofsted)을 중심으로 한 외부평가 체계가 장기간 정착되어 왔으며, 2019년 교육감사 프레임워크 개편 이후 단일 등급 중심 평가가 초래한 낙인효과와 단순화의 한계를 인식하고 설명형 공시의 비중을 점진적으로 확대해 왔다(Ofsted, 2021b). 최근에는 단일 등급의 축소 또는 폐지와 기관 특성을 반영한 프로필형 보고 방식으로의 전환이 논의되면서, 공공성과 투명성을 유지하되 개선 촉진 기능을 회복하려는 제도적 조정이 이루어지고 있다(Ofsted, 2022).

네덜란드는 국가교육감청의 정기 점검 체계를 유지하면서도 관찰과 피드백을 중심으로 과정질을 포착하는 방향으로 평가 방식을 조정하고 있으며, 미국은 주별 QRIS를 통해 외부 평가와 등급 체계를 운영하되 상호작용과 교수·돌봄의 질을 관찰 도구를 통해 표준화하려는 노력을 병행하고 있다(OECD, 2018; Schmitt et al., 2023). 이 유형은 국가 차원의 최소 질 기준을 명확히 설정하는 데 강점을 지니지만, 평가가 과도하게 표준화·서열화될 경우 기관 자율성과 다양성이 제약될 위험이 지속적으로 지적되고 있다(OECD, 2022).

2) 혼합형(외부 평가 + 자기평가 병행형)

혼합형은 외부평가와 기관 내부의 자기평가를 제도적으로 결합하여 객관적 질 보증과 맥락적 성찰이 순환적으로 작동하도록 설계된 유형이다. 대표국가는 호주,

싱가포르, 덴마크, 프랑스 등이다(OECD, 2015; OECD, 2022). 호주의 국가 질 표준(NQS)은 평가-계획-실행-성찰로 이어지는 지속적 질 개선(CQI) 사이클을 제도에 내장함으로써 평가 결과가 자동적으로 개선계획과 전문성 개발로 연결되도록 설계되어 있다(OECD, 2018; Staton et al., 2025). 싱가포르 역시 자기점검과 외부 평가, 인증과 재점검을 단계적으로 결합하여 자기성찰, 품질 보증, 정부 지원이 결속된 구조를 형성하고 있다(OECD, 2022). 이 유형은 외부의 책무성과 비교 가능성을 확보하면서도 내부 성찰과 실행 기반 개선을 동시에 강화할 수 있다는 점에서, 한국이 지향하는 통합평가체계와 제도적 친연성이 높은 유형으로 평가된다(OECD, 2022; OECD, 2025b).

3) 자율·성찰 기반 내부 평가형

자율·성찰 기반 내부 평가형은 평가를 행정적 점검이 아니라 학습과 성찰, 관계적 성장의 과정으로 인식하는 유형이다. 교사와 기관이 질의 핵심 주체로 참여하며, 핀란드, 스웨덴, 독일, 노르웨이, 캐나다, 뉴질랜드 등이 대표적이다(OECD, 2015; Hulpia et al., 2022). 이들 국가는 국가 또는 지역 차원의 공통 기준을 제시하되, 평가의 중심을 기관 내부의 자기평가와 전문적 성찰에 두고 있다. 관찰과 기록, 대화와 피드백을 통해 과정질을 드러내며, 외부 기관은 점검자가 아니라 지원자 역할을 수행한다(OECD, 2021). 이러한 접근은 질을 고정된 기준이 아닌 사회적·윤리적 구성물로 이해하는 비판적 질 담론과도 맞닿아 있다(Dahlberg et al., 2013).

종합하면, 중앙 주도 외부 평가 중심형은 공공성과 책무성의 강력한 지렛대이나 자율성 제약의 위험을 내포하고, 혼합형은 외부 보증과 내부 성찰을 결합한 CQI 순환을 제도화하여 실행 기반 개선에 유리하며, 자율·성찰 기반 내부 평가형은 관계와 참여, 돌봄의 질을 교사와 기관의 학습 문화로 심화시킨다(OECD, 2015; OECD, 2022; OECD, 2025a). 한국의 통합평가체계는 이 세 유형의 장점을 결합하여 최소 질 보장과 자율적 질 개선이 동시에 작동하는 구조를 설계할 필요가 있다.

〈표 III-1-1〉 분석대상 주요국의 평가제도 유형 및 특징

유형	대표 국가	주요 특징
[중앙 주도형] 외부평가 중심 체계	영국, 일본, 대만, 네덜란드, 미국	법적 규제와 외부 평가 중심, 최소 질·안전·형평 보장, 등급·공시 기반 책무성, 과정질 요소는 제한적으로 반영
[혼합형] 외부평가와 자기평가의 병행	호주, 싱가포르, 덴마크, 프랑스	외부 점검과 자기평가 병행, CQI 기반 질 개선, 평가-지원-학습의 순환 구조
[자율·성찰형] 내부평가형	핀란드, 스웨덴, 독일, 노르웨이, 캐나다, 뉴질랜드	자기평가 중심, 교사·기관 자율성 강화, 관계·실행 중심의 성찰 문화, 외부 평가는 보조적

이상의 논의를 바탕으로, 본 장에서는 위의 표에 제시된 주요 국가들의 유아교육·보육 질 평가체계를 세 가지 유형으로 구분하여 분석하고, 이를 통해 한국에 주는 정책적·제도적 시사점을 도출하고자 한다.

2. [중앙 주도형] 외부평가 중심 체계 사례

가. 국가별 사례 분석

1) 영국(잉글랜드): Ofsted 중심 외부평가-등급에서 설명형 공시로

가) 제도 배경과 역사적 맥락

잉글랜드는 1992년 국가 차원의 교육·아동서비스 감독기관으로 교육감사청(Ofsted, Office for Standards in Education, Children's Services and Skills)을 설치한 이후, 학교와 유아교육·보육 기관 전반에 대한 정기 외부평가 제도를 일관되게 발전시켜 왔다. 2000년대 이후 보육과 교육 영역을 포괄하는 규제·감사 체계가 단계적으로 정비되면서, 유아교육·보육 기관 역시 학교와 동일한 국가 질관리 프레임 안에서 평가·감독을 받는 구조로 편입되었다(Department for Education, 2021). 이러한 제도적 전개는 외부평가, 결과 공시, 사후 조치로 이어지는 책무성 기반의 순환 구조를 통해 최소 질 보장과 행정적 투명성을 확보하려는 국가적 전략으로 이해된다(Ofsted, 2019)..

특히 2019년 도입된 Education Inspection Framework(EIF)는 성취 자료와 결과 중심 점검에서 벗어나, 교육의 질 그 자체를 핵심 판단 기준으로 재정렬한 전환점으로 평가된다(Ofsted, 2019). EIF는 교육과정을 의도(intent)-실행(implementation)-

영향(impact)의 삼단 구도로 분석하며, 문서 검증이나 결과 수치에 대한 확인이 아니라 교실과 놀이 현장의 관찰, 교사 및 기관 리더와의 전문적 대화를 통해 교육적 실행을 해석하도록 설계되었다. 이러한 접근은 유아교육 영역에서도 놀이 중심 교수·학습, 언어와 상호작용의 질, 학습 경험의 누적성과 일관성을 중점적으로 살펴보는 방식으로 구현되고 있다.

한편 2023년 이후에는 단일 등급 중심 외부평가가 초래한 낙인 효과, 과도한 단순화, 현장의 방어적 대응에 대한 사회적 비판이 본격화되었다. Ofsted는 대규모 의견수렴 과정인 Big Listen을 통해 기존 평가 방식의 한계를 공식적으로 인정하고, 설명형(서술형) 공시 강화와 단일 등급 체계의 조정 가능성을 포함한 제도 개편 방향을 검토하기 시작하였다(Ofsted, 2024a; Ofsted, 2024b). 이는 외부평가의 목적을 통제와 판정에서 개선과 학습으로 이동시키려는 정책적 보정으로 해석된다.

III

나) 법적 근거·운영 체계

유아교육·보육 영역의 법적 기준은 「Early Years Foundation Stage(EYFS)」에 제시되어 있으며, 이는 학습·발달 요구와 더불어 보건·안전·복지에 관한 법정 준수사항을 함께 규정한다. EYFS는 교육부(DfE) 고시이지만 법적 구속력을 가지며, 모든 등록 유아기관은 이에 부합해야 한다(Department for Education, 2021).

Ofsted는 「Education Act 2006」과 「Childcare Act 2006」을 근거로 유아기관의 등록, 정기 점검, 시정 명령, 등록 취소에 이르기까지 강한 공적 집행 권한을 행사한다. 이처럼 법률-지침-운영 핸드북으로 이어지는 삼총 구조는 중앙 표준의 일관성과 현장 집행력을 동시에 담보하는 장치로 기능한다(Ofsted, 2019).

운영 측면에서 Ofsted는 위험 기반 점검 스케줄링을 적용하여, 과거 평가 결과, 민원·신고, 시정 이력에 따라 점검 주기와 강도를 차등화한다. 특히 안전과 보호는 비협상적 핵심 영역으로 설정되어, 위반이 확인될 경우 즉각적인 행정 개입과 보호 조치가 가능하다(Ofsted, 2019).

다) 지표·평가 방식

EIP의 판단 영역은 교육의 질, 행동과 태도, 개인 발달, 리더십과 관리의 네 가지로 구성된다. 유아교육기관 점검에서는 놀이와 상호작용의 질, 언어 환경과 대화 촉진 전략, 초기 읽기와 수 개념 경험, 교육과정의 누적적 설계가 핵심 관찰 대상이 된다(Ofsted, 2019). 점검은 수업·놀이 관찰, 아동의 학습 산출물 검토, 교사·보조 인력·리더 면담, 부모 의견 수렴 등 다원적 증거를 결합하여 이루어진다. 특히 의도-실행-영향의 연결성이 실제 교실 실행에서 논리적으로 성립하는지를 관찰과 대화를 통해 사슬 검증(chain of evidence)하는 방식이 강조된다. 이는 결과 지표에 대한 간접 추론이 아니라, 과정적 질을 직접 포착하려는 시도로 평가된다.

최근 Ofsted 핸드북 개정에서는 교육과정의 계열성과 경험의 누적성, 취약계층과 특별한 교육적 요구를 지닌 아동의 접근성과 참여성 평가가 한층 강화되었다. 이러한 변화는 성과 중심 평가에서 벗어나, 교실 안에서 실제로 제공되는 경험의 질을 중심에 두려는 방향 전환으로 해석된다(Ofsted, 2019; Ofsted, 2024b).

라) 실행 기반·자율성

최근 잉글랜드 체계는 관찰과 전문적 대화를 강화함으로써 문서 중심 평가의 한계를 보완하려는 의도를 분명히 드러낸다. 그러나 구조적으로는 여전히 중앙 감독·등급 중심 외부평가의 성격이 강해, 기관의 교육철학이나 맥락적 교수 전략이 표준화된 판단 틀에 수렴되는 경향에 대한 비판도 지속된다(Ofsted, 2024a). 특히 평가 결과가 교사 연수, 현장 코칭, 전문성 개발로 자동 연계되는 제도적 CQI 순환 시스템은 아직 충분히 하드코딩되어 있다고 보기 어렵다. 현장 보고에 따르면 평가 준비를 위한 기록과 증빙 부담이 잔존하며, 이는 교사의 실행 시간과 아동과의 상호작용 밀도를 잠식할 위험 요인으로 지적된다(Ofsted, 2019).

마) 결과 활용·사후관리

Inadequate(부적합) 또는 Requires Improvement(개선 필요) 판정을 받은 기관은 추가 점검과 시정 명령의 대상이 되며, 특히 Inadequate의 경우 아동의 안전·복지·학습이 국가 기준에 현저히 미달하는 상태로 간주되어, 개선이 이루어지지 않

을 경우 등록 제한이나 등록 취소까지 가능한 강한 집행력이 작동한다(Ofsted, 2019). Requires Improvement는 최소 기준은 충족하였으나 교육·보육의 질이 충분히 양호하지 않은 상태로, 일정 기간 내 질 개선을 전제로 한 재점검과 감독 강화가 뒤따른다. 다만 이러한 공시와 재재 중심 구조는 평판 리스크를 매개로 기관의 방어적 대응과 형식적 준수를 유발할 가능성도 내포한다. 이에 대해 최근 Ofsted는 설명형 공시의 강화, 등급의 상대적 비중 축소, 맥락 정보의 병기를 통해 결과 공시를 처벌적 판정이 아닌 개선을 위한 설계도로 전환하는 방안을 공식적으로 검토하고 있다(Ofsted, 2024a; Ofsted, 2024b). 이러한 방향은 평가 결과를 사후 지원과 질 개선으로 연결해야 한다는 OECD의 설명형 공시 및 사후지원 결속 모델과도 정합된다(OECD, 2015; OECD, 2022).

바) 질 개념·목적성

잉글랜드의 질 평가 개념은 역사적으로 안전, 복지, 학습 준비도와 같은 책무성 지표에 무게를 두어 왔다. 그러나 EIF 도입 이후에는 아동 경험과 상호작용의 질, 교육과정의 일관된 제공, 교사의 전문적 판단을 질의 핵심 요소로 재구성하려는 흐름이 분명해지고 있다(Ofsted, 2019; Ofsted, 2024a). 이러한 전환은 의미 있는 상호작용을 과정적 질의 핵심으로 제시한 OECD(2021)의 권고와도 부합한다. 평가 목적 역시 감시와 통제에서 성찰과 개선으로 이동하고 있으며, 설명형 공시는 공시의 사회적 기능과 현장의 학습 기능을 동시에 달성하려는 균형적 장치로 이해될 수 있다(Ofsted, 2024a).

2) 영국(웨일스): Estyn-CIW 공동점검—이원 프레임 결속의 기회와 한계

가) 제도 배경과 역사적 맥락

웨일스의 유아교육·보육 질 관리체계는 영국 내에서도 독특한 이원 감독 모델(dual inspection system)로 알려져 있다. 교육 분야는 교육감사청 Estyn이, 보육·복지 분야는 Care Inspectorate Wales(CIW)가 각각 담당하며, 2010년대 초반부터 두 기관은 비유지(non-maintained) 유아기관을 대상으로 공동점검 시범 운영을 시작하였다(Estyn, 2017; Care Inspectorate Wales, 2017). 2017년 공동 가이드

라인 제정 이후, 2022년 개정된 공동 점검 지침은 비유지 유아기관에 대한 공동 방문, 절차 조율, 보고서 공동 발행을 통해 두 기관의 점검 방식과 일정, 평가 언어를 최대한 정렬하려는 시도를 제도화하였다(Estyn, 2022; Care Inspectorate Wales, 2022).

웨일스 정부는 2023-2024년 동안 공동점검 운영에 대한 내부 평가와 공개 점검보고서 분석을 통해 이 모델의 효율성과 개선 과제를 재검토하였다. 그 결과, 공동점검은 행정 중복을 줄이고 기관 부담을 완화하는 데 긍정적 역할을 했으나, 교육성과 중심 평가와 복지 중심 점검 간의 질 개념 불일치가 여전히 구조적 한계로 남아 있음이 반복적으로 지적되었다(Estyn, 2023; Care Inspectorate Wales, 2023). 즉, 협력의 행정적 효율성은 확보되었으나, 철학적·개념적 통합은 아직 미완의 상태라는 평가다.

나) 법적 근거·운영 체계

교육 평가는 「Education Act 2005」, 보육·복지는 「Children and Families (Wales) Measure 2010」 및 「National Minimum Standards for Regulated Childcare」에 근거하며, 두 기관은 법적 독립성을 유지한다. Estyn은 웨일스 교육부 장관의 법적 위임 하에 학교 및 유아기관의 교수·학습과 교육성과를 점검하고, CIW는 웨일스 정부 산하 감독기관으로서 보육서비스의 등록·운영·복지 기준을 관리한다.

비유지 유아기관의 경우, 두 기관은 공동 점검 지침에 따라 하나의 방문으로 평가를 병행한다. 이 지침은 방문 시기, 평가 절차, 증거 수집 방식, 보고서 작성 구조를 통합적으로 제시하며, 각 기관은 담당 영역을 구분하되 결과보고서를 공동으로 발행한다(Estyn, 2022a; Care Inspectorate Wales, 2022).

다) 지표·평가 방식

Estyn은 교수·학습의 질, 교육성과, 커리큘럼 실행, 평가와 피드백, 리더십과 관리에 초점을 두며, CIW는 아동의 복지·건강·안전, 물리적 환경, 리더십·관리, 관계·참여성을 평가한다. 양 기관은 현장 관찰, 문서 검토, 면담, 부모 및 아동 의견

수집 등을 병행하되, 각 기관의 평가 프레임은 독립적으로 유지된다. 즉, 공동 방문은 이루어지지만, 이원 프레임 구조를 유지하는 특징을 지닌다(Estyn, 2022).

2022년 이후 보고서 작성에서는 Estyn과 CIW의 핵심 영역을 병렬적으로 제시하고, 교육과 복지 판단을 연결하는 공동 서술문(joint narrative)을 포함하는 방식이 강화되었다. 그러나 지표 체계가 여전히 상이하여 학습성과 중심의 교육평가와 복지·보호 중심의 점검 사이의 개념적 불연속성이 완전히 해소되지는 못한 상태이다(Estyn, 2023; Care Inspectorate Wales, 2023).

라) 실행 기반·자율성

Estyn의 교육점검은 교실·놀이 관찰과 교사 면담을 중심으로 하며, 평가 이후 개선 권고가 지방 교육당국의 지원과 컨설팅으로 이어지는 구조를 갖는다. 반면 CIW의 복지점검은 규정 준수와 안전 확인에 초점을 두기 때문에, 실행 자율성이 상대적으로 제한적이다. 결과적으로 교육 분야에서는 실행 기반 개선 연계(CQI)가 일정 부분 작동하는 반면, 복지 분야에서는 감독·규제 중심 설계가 지배적이다. 이러한 이중 구조로 인해 기관은 교육적 자율성과 행정적 책무성 사이에서 이중 대응 부담을 경험한다(Estyn, 2022; Care Inspectorate Wales, 2022).

마) 결과 활용·사후관리

공동점검 결과는 Estyn과 CIW 웹사이트에 모두 공시되며, 부모, 지방정부, 정책결정자에게 공개된다. 위험도와 점검 결과에 따라 재점검 주기가 조정되며, 개선 이행이 미흡한 기관은 추가 방문을 받는다. 최근 점검 결과 분석에서는 공동점검이 데이터 결속과 행정 효율 측면에서는 성과를 보였으나, 질 판단의 종합성과 해석 일관성 측면에서는 여전히 개선 여지가 있음을 지적하고 있다(Estyn, 2023).

바) 질 개념·목적성

웨일스의 질 개념은 구조적으로 이원적이다. 교육 영역에서는 교수·학습과 교육 성과 중심의 질이, 보육 영역에서는 복지·건강·안전을 중심으로 한 질 개념이 적용된다. 이로 인해 Estyn의 학습 중심 질과 CIW의 돌봄 중심 질 간 개념적 간극이

지속되며, 이는 공동점검 체계의 근본적 한계로 작동한다(OECD, 2020a).

3) 영국(북아일랜드): ETI-RQIA 병렬 감독-공통 언어의 부재

가) 제도 배경과 역사적 맥락

북아일랜드의 유아교육·보육 질 평가체계는 교육감사청(Education and Training Inspectorate, ETI)과 보건·복지감독청(Regulation and Quality Improvement Authority, RQIA)이 병렬적으로 운영하는 이월 감독 체계를 유지하고 있다. ETI는 2017년 전 교육단계를 포함하는 Inspection and Self-Evaluation Framework를 도입해, 유아기관부터 중등학교까지 동일한 질 관리 원리를 적용하고 있다 (Education and Training Inspectorate, 2017).

반면, 보육·복지 영역은 RQIA가 The Children (Northern Ireland) Order 1995와 Minimum Standards for Childminding and Day Care에 따라 기관 등록, 위생·안전 점검, 복지서비스 질 관리를 담당한다(Regulation and Quality Improvement Authority, 2012; 2021). 이로써 동일한 연령대 아동을 대상으로 교육·보건·복지 세 영역이 분절된 법체계 하에서 별도의 감독기관이 병존하는 구조가 고착화되었다.

나) 법적 근거·운영 체계

ETI는 북아일랜드 교육부(Department of Education) 산하 기관으로, 모든 유아기관을 대상으로 Inspection and Self-Evaluation Framework 기준에 따라 정기점검을 수행한다. 이 프레임워크는 교수·학습, 리더십, 성취, 평가 및 개선 프로세스를 포함하며, 모든 단계에서 자체평가를 핵심 원리로 강조한다(Education and Training Inspectorate, 2017). 반면 RQIA는 북아일랜드 보건부 산하 기관으로 보육기관의 등록과 감독을 수행하며, 건강·위생·안전 기준 준수 여부를 중심으로 점검한다(Regulation and Quality Improvement Authority, 2021). 양 기관은 법령과 운영체계 모두에서 독립적으로 작동하며, 평가 일정·방식·보고체계가 분리되어 있어 기관은 이중 행정 절차를 감당해야 한다.

다) 지표·평가 방식

Education and Training Inspectorate(ETI)의 Inspection and Self-Evaluation Framework는 교육적 측면의 질을 교수·학습의 질, 아동 성취, 리더십과 관리, 지속적 개선 문화의 네 가지 핵심 영역으로 구성하며, 점검은 교실 관찰, 교사 인터뷰, 리더십 협의, 문서 분석 등을 통해 수행된다(Education and Training Inspectorate, 2017). 반면 Regulation and Quality Improvement Authority(RQIA)는 안전·위생·건강·시설 관리 등 법·보건 규범 준수 여부를 중심으로 점검하며, 정량적 체크리스트와 문서 검토 중심의 평가 방식을 적용한다(Regulation and Quality Improvement Authority, 2021). 그 결과 두 기관의 평가 프레임은 적용 목적과 초점이 상이하여 교차 활용 가능성이 낮고, 평가 언어·지표 체계·데이터 형식에서도 구조적 차이가 나타난다. ETI는 질을 교육적 효과성과 학습 성과의 개선으로, RQIA는 질을 복지적 안전성과 규범 준수로 정의함으로써, 동일 기관이 서로 다른 질 개념에 근거한 평가를 동시에 받는 구조적 긴장이 발생한다.

라) 실행 기반·자율성

ETI의 점검은 관찰 기반 개선형 구조로 설계되어 있으며, 기관은 점검 이후 개선계획을 제출하고 교육청 차원의 지원과 컨설팅을 받을 수 있다(Education and Training Inspectorate, 2017). 반면 RQIA의 감독은 규제 중심 구조로, 자율적 실행 개선보다는 법적 의무 충족에 초점이 맞춰져 있다(Regulation and Quality Improvement Authority, 2021). 이러한 차이로 인해 기관은 한편으로는 교사 성찰 기반 개선을, 다른 한편으로는 행정적 점검 대응을 동시에 수행해야 하는 이중 부담을 겪는다.

마) 결과 활용·사후관리

TI와 RQIA는 각각의 점검 보고서를 소관 부처에 제출하며, 교육부와 보건부 차원에서 위험도에 따라 재점검 주기 조정과 조건부 운영 조치를 시행한다. 그러나 양 기관 간 결과 공유나 통합 데이터베이스는 존재하지 않아, 정보 단절 문제가

반복적으로 지적되어 왔다(Regulation and Quality Improvement Authority, 2021).

바) 질 개념·목적성

북아일랜드의 질 평가는 법제 이원화로 인한 개념 불일치가 구조적으로 내재되어 있다. 교육 영역은 학습성과와 교사 역량 중심의 질 개념을, 보육·복지 영역은 건강과 안전 중심의 질 개념을 유지하며, 두 부문을 연결하는 공통의 질의 언어가 부재하다(Education and Training Inspectorate, 2017). OECD는 이러한 구조가 이원적 평가체계의 가장 큰 취약점이라고 지적하면서, 통합적 질 개념 정립과 평가 목적의 재구성이 필요함을 강조하였다(OECD, 2020a).

4) 일본: 광역 등록평가기관의 제3자 평가 — 표준화와 자율의 제도적 병존

가) 제도 배경과 역사적 맥락

일본의 유아교육·보육 질 관리체계에서 제3자 외부평가가 제도적으로 도입된 계기는 2004년 사회복지법(社会福祉法) 개정이다(Ministry of Health, Labour and Welfare, 2004). 해당 개정은 보육소(保育所)를 대상으로 제3자에 의한 외부 평가 제도를 법적 틀 안에 포함시켜, 시설 운영의 투명성과 책무성을 제고하는 것을 목적으로 하였다(Ministry of Health, Labour and Welfare, 2014). 이후 지방분권이 진전되면서 각 도도부현은 사회복지협의회, 비영리 전문기관, 대학 부설 연구기관 등을 제3자 평가기관으로 등록·관리하고, 공통적으로 제시된 가이드라인에 따라 문서 검토, 현장 관찰, 관계자 면담을 결합한 외부평가를 실시하게 되었다(Ministry of Health, Labour and Welfare, 2014).

이 과정에서 일본의 중앙정부는 아동의 안전, 권리 보호, 발달 지원을 질 관리의 기본 원리로 제시하고, 평가의 구체적 집행과 운영은 지방자치단체가 담당하는 중앙 표준-지역 실행 구조를 형성하였다(Ministry of Health, Labour and Welfare, 2014). 한편 유치원과 보육소의 기능을 통합한 인정어린이원(認定こども園) 제도는 2006년 도입 이후 단계적으로 확대되었으며, 2015년 「자녀·자육 지원 신제도」의 시행을 계기로 전국적 확산과 제도적 정착이 본격화되었다(Cabinet

Office of Japan; Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology; Ministry of Health, Labour and Welfare, 2017).

이 제도는 유치원(학교교육법)과 보육소(아동복지법)의 법적 체계를 유지한 채 동일 기관 내에서 교육과 보육 기능을 병행하도록 설계되었다(Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2017). 이에 따라 질 관리의 범위도 안전·위생 중심 점검에서 교육과정 실행, 교사 전문성, 아동의 놀이와 학습 경험까지 확대되었고, 문부과학성·후생노동성·내각부가 공동으로 교육·보육 가이드라인과 해설서를 제시하는 다부처 협력 체계가 구축되었다(Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2017).

나) 법적 근거·운영 체계

일본의 유아기관 질 평가는 사회복지법, 아동복지법, 학교교육법이라는 복수 법 체계를 토대로 운영된다(Ministry of Health, Labour and Welfare, 2014; Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2017). 보육소는 아동복지법에 근거하여 제3자 외부평가를 받을 수 있도록 제도화되어 있으며, 유치원은 학교교육법에 따라 자체평가와 정보공개를 중심으로 한 학교평가 제의 적용을 받는다(Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2017).

인정어린이원은 유치원과 보육소의 법적 지위를 동시에 가지므로, 교육과 보육 양 체계에서 요구하는 질 기준을 함께 충족해야 한다(Cabinet Office of Japan et al., 2017). 운영 구조의 핵심은 도도부현 단위의 등록 평가기관 제도이다. 각 광역자치단체는 제3자 평가기관을 등록·관리하고, 평가자의 자격, 연수, 윤리 기준을 감독한다(Ministry of Health, Labour and Welfare, 2014). 중앙정부는 공통 가이드라인과 평가 방향을 제시하며, 지방자치단체는 평가 집행, 결과 공개, 사후 지도와 컨설팅을 담당하는 역할 분담 구조를 유지한다(Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2017).

다) 지표·평가 방식

제3자 평가의 지표 구성은 도도부현별 세부 차이를 허용하되, 공통적으로 안전·보건·위생, 물리적·교육적 환경, 보육·교육 실행과 상호작용, 교직원 전문성과 조직 운영, 보호자·지역 연계, 정보 공개와 운영 투명성의 범주로 구성된다(Ministry of Health, Labour and Welfare, 2014). 평가 절차는 기관의 자체 점검, 제3자 평가기관의 문서 검토, 현장 방문 관찰, 교직원 및 보호자 면담, 종합 판단의 단계로 운영된다(Ministry of Health, Labour and Welfare, 2014). 일부 도도부현에서는 등급화와 서술형 평가를 병행하고 있다(Ministry of Health, Labour and Welfare, 2014). 인정어린이원을 대상으로 한 평가에서는 교육과정의 목표, 실제 실행, 아동의 경험 간 연계성이 주요 평가 요소로 제시되고 있다(Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2017). 국제 비교 관점에서 일본의 질 평가체계는 과정적 질, 특히 상호작용과 놀이 경험의 질을 평가 범주에 포함시키고 있는 국가로 분류된다(OECD, 2021).

라) 실행 기반·자율성

일본의 질 평가 운영에서는 외부평가와 함께 기관의 자체평가 보고서 작성과 공개가 병행되고 있다(Ministry of Health, Labour and Welfare, 2014). 제3자 평가 결과는 개선계획 수립과 연수, 컨설팅으로 연계되는 구조를 갖추고 있으며, 형식적 판정보다는 질 개선을 지원하는 장치로 기능한다(Ministry of Health, Labour and Welfare, 2014). 또한 기관은 표준 지표에 따른 자료 제출 외에도 교육·보육의 특성화된 실천을 서술형 자료나 포트폴리오 형태로 제시할 수 있고, 평가자는 이를 문서 검토와 현장 관찰을 통해 종합적으로 확인한다(OECD, 2020a).

마) 결과 활용·사후관리

평가 결과는 기관 또는 지방자치단체가 운영하는 포털을 통해 공개되며, 보호자가 기관을 선택할 때 참고할 수 있는 정보로 활용된다(Ministry of Health, Labour and Welfare, 2014). 평가 결과가 미흡한 기관에 대해서는 행정지도와

개선 권고, 후속 점검이나 재평가 절차가 적용되며, 이는 처벌보다는 질 개선을 유도하기 위한 관리·지원 수단으로 운영된다(Ministry of Health, Labour and Welfare, 2014). 한편 우수한 평가를 받은 기관에 대해서는 직접적인 등급 보상보다는 재정 지원 사업 참여, 연수·컨설팅 기회, 시범 사업 선정 등에서 상대적으로 유리한 조건이 부여되는 방식으로 제도적 인센티브가 연계된다(Ministry of Health, Labour and Welfare, 2014).

바) 질 개념·목적성

일본의 유아교육·보육 질 개념은 전통적으로 안전과 관리, 책무성을 중시하는 기준 중심 접근을 토대로 형성되어 왔다(Ministry of Health, Labour and Welfare, 2014). 인정어린이원 제도 이후에는 놀이 중심 학습, 일상 경험의 교육적 의미, 연령 전이기의 연계성이 질 평가 문서에 포함되고 있다(Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2017). 국제 비교에서는 일본의 질 평가체계가 의미 있는 상호작용과 일관된 교육 경험을 질의 핵심 요소로 다루는 체계로 분류된다(OECD, 2021).

4) 대만: 의무평가·전면공시—보장적 질의 제도화

가) 제도 배경과 역사적 맥락

대만의 유아교육·보육(Early Childhood Education and Care, ECEC)은 오랜 기간 민간 공급의 비중이 큰 구조 속에서 운영되어 왔으며, 이에 따라 기관 간 서비스 질의 편차, 비용 부담, 공공성 확보 문제가 정책 의제로 지속적으로 제기되어 왔다(Leung, 2014; OECD, 2015). 대만의 유아교육·보육 정책을 검토한 연구와 국가 통계는 공공 부문의 확대에도 불구하고 민간 기관이 여전히 상당한 비중을 차지해 왔음을 보여준다(Leung, 2014).

이러한 구조적 배경 속에서 2012년 제정된 「幼兒教育及照顧法(Early Childhood Education and Care Act)」은 영유아의 교육·돌봄 권리를 국가가 보장해야 할 공적 책무로 규정하고, 중앙과 지방의 역할, 평가와 정보 공개 의무를 법체계 안에 명시하였다(Early Childhood Education and Care Act, 2012). 해당 법은 중앙

정부가 교보 서비스 정책, 평가 계획, 수납 항목과 금액, 평가 결과 및 불리 처분 등 기본 자료를 수집·관리·공개하도록 규정함으로써 질 관리의 법적 기반을 마련하였다(Early Childhood Education and Care Act, 2012).

2013년 이후 시행된 국가 차원의 질 평가제도는 공·사립 유아기관을 포괄하여 통일된 질 기준을 적용하고, 평가 결과의 공개를 제도적으로 결합함으로써 유아교육·보육 서비스의 질에 대한 투명성과 공공적 통제를 강화하였다(Early Childhood Education and Care Act, 2012; OECD, 2015). 이러한 접근은 공공성·책무성 기반 질 관리 프레임을 강조해 온 국제적 논의와 방향성을 공유한다(OECD, 2015; Council of the European Union, 2019).

다만 제도 설계의 출발점이 질 개선을 위한 학습 체계라기보다 질 격차 해소와 최소 기준 보장에 있었던 만큼, 대만의 질 평가제도는 보장적 질 중심의 성격을 강하게 띠게 되었으며, 이러한 성격은 2025년 현재까지도 제도 전반에 유지되고 있다(OECD, 2021).

나) 법적 근거·운영 체계

대만의 질 평가제도는 「幼兒教育及照顧法」과 그 하위 규정인 「幼兒園評鑑辦法 (Regulations on Kindergarten Evaluation)」에 근거한다(Early Childhood Education and Care Act, 2012; Regulations on Kindergarten Evaluation, 2012). 법령은 교육부가 중앙 차원의 표준 지표와 절차를 수립하고, 지방정부가 평가 집행을 담당하는 중앙 표준-지방 집행형 거버넌스 구조를 명시한다(Regulations on Kindergarten Evaluation, 2012).

모든 유아기관은 등록 후 법령에 따라 정해진 주기에 맞춰 기초평가를 의무적으로 수검해야 하며, 이를 이행하지 않을 경우 등록 갱신 제한이나 행정 제재가 가능하다(Early Childhood Education and Care Act, 2012). 중앙정부는 통일된 지표 체계, 평가위원 구성 원칙, 평가자 연수 및 평가 결과의 검증을 총괄하고, 지방 정부는 기관 방문, 자료 검토, 평가 보고서 작성 등 집행의 실무를 담당한다(Regulations on Kindergarten Evaluation, 2012).

이와 같은 운영 구조는 질 평가를 행정 관리체계 내부에 깊이 통합함으로써 법

적 책무성과 집행의 일관성을 확보하는 데 효과적이었다(OECD, 2015). 동시에 이러한 강한 중앙 표준-의무 집행 구조는 질을 설명하고 학습하는 과정이라기보다 충족해야 할 기준으로 이해하도록 유도하는 경향을 지닌다(OECD, 2021).

다) 지표·평가 방식

대만의 유치원 평가지표는 행정 관리, 교육 환경, 보육·교육 실행, 아동의 안전과 권리 보호, 가정 및 지역사회 연계의 다섯 영역으로 구성된다(Regulations on Kindergarten Evaluation, 2012). 이 범주적 구조는 112-116학년도(2023-2027) 기초평가에서도 유지되었으며, 교육부 공고를 통해 세부 문항과 검토 자료가 실제 운영 조건에 맞게 조정·보완되었다(Early Childhood Education and Care Act, 2012; Regulations on Kindergarten Evaluation, 2012).

112-116학년도 지표 조정은 구조적 변경보다는 세부 기준의 정밀화에 초점을 두고 이루어졌으며, 수납 요금 규정의 명확화, 고정형 실외 놀이시설 안전 점검 기준 강화, 위생·건강 관리 증빙 요구의 구체화, 긴급 사건 대응 절차의 명문화 등이 평가 검증 자료에 반영되었다(Early Childhood Education and Care Act, 2012; Regulations on Kindergarten Evaluation, 2012).

지표는 시설 기준, 인력 배치, 문서 요건과 같은 정량 요소와 함께 교사 상호작용, 교육 실행의 적합성, 아동 참여 수준과 같은 정성 요소를 병행하여 평가하도록 설계되어 있으며, 평가 절차는 서류 검토, 현장 관찰, 교직원 및 보호자 면담을 결합한 방식으로 운영된다(Regulations on Kindergarten Evaluation, 2012; OECD, 2015). 평가 결과는 점수화된 등급과 서술형 코멘트를 함께 제시한다(Regulations on Kindergarten Evaluation, 2012).

2025년 국제 질 평가 논의 기준에서 볼 때, 이러한 지표 체계는 행정 관리와 규정 준수 항목에 상대적으로 높은 비중을 두고 있어, 실행 과정에서의 전문성 학습과 과정 질 개선을 적극적으로 촉진하는 데에는 일정한 제약이 있는 구조로 평가 할 수 있다(OECD, 2015; OECD, 2021).

라) 실행 기반·자율성

대만의 질 평가는 현장 관찰과 교사 면담을 포함하고 있으나, 운영 전반에서는 법적 기준과 행정 절차의 준수 여부 확인이 여전히 중심을 이룬다(Early Childhood Education and Care Act, 2012; Regulations on Kindergarten Evaluation, 2012). 평가 과정에서 기관은 교육 일지, 안전 관리 기록, 보호자 연계 활동 자료 등 다양한 증빙 문서를 제출해야 하며, 이러한 요구는 현장에 상당한 행정적 부담으로 작용하는 것으로 보고된다(OECD, 2015).

자율성 측면에서 기관의 자기평가(self-review)는 제도적으로 허용되어 있으나, 이는 법적 의무나 질 개선의 핵심 장치로 설계되어 있지 않다. 즉 대만의 평가체계는 기관의 주체적 질 성찰과 개선을 촉진하기보다는, 중앙정부가 설정한 표준의 충족 여부를 확인하는 기능에 더 큰 비중을 둔다(Early Childhood Education and Care Act, 2012; OECD, 2015).

2025년 국제 동향과 비교하면, 이러한 구조는 공공성 확보와 책무성 제고에는 효과적이지만 교사의 전문성 성장과 실행 기반 혁신을 제도적으로 지원하는 체계로 작동하기에는 한계를 지닌다(OECD, 2021).

마) 결과 활용·사후관리

대만의 질 평가제도는 평가 결과의 공개를 핵심 운영 원리로 삼고 있다. 「幼兒教育及照顧法」과 시행규칙에 따르면 평가 결과는 중앙 및 지방정부 차원에서 관리·공개되어 부모와 지역사회가 기관의 질 정보를 참고할 수 있도록 활용된다(Early Childhood Education and Care Act, 2012; Regulations on Kindergarten Evaluation, 2012). 평가 결과는 보조금 지원, 행정 지도, 재평가 주기와 직접적으로 연계되며, 기준에 미달할 경우 시정 명령, 재평가, 운영 정지 또는 등록 취소가 가능하다(Early Childhood Education and Care Act, 2012). 이러한 전면 공시-행정 연계 구조는 질 보장의 강력한 수단으로 기능하지만, 평가 결과가 곧바로 낙인이나 행정 불이익으로 해석될 위험 또한 동시에 내포하고 있다(OECD, 2021).

바) 질 개념·목적성

대만의 질 평가체계는 질을 주로 보장적 질, 즉 법적 기준과 절차의 준수를 통해 확보되는 질로 정의한다(Early Childhood Education and Care Act, 2012; OECD, 2015). 이러한 접근은 OECD가 구분한 형식적 질 중심 모델에 가장 근접한 유형으로 해석된다(OECD, 2015). 최근 국제 정책 담론에서는 질을 아동의 권리 보호, 공공성 강화, 형평성 확보라는 공공선 실현의 수단으로 재해석하는 흐름이 확산되고 있다(OECD, 2021; Council of the European Union, 2019). 이러한 관점에서 보면, 2025년 현재 대만의 질 평가제도는 보장적 질의 제도화를 통해 최소 기준과 책무성을 강하게 확보한 사례이지만, 질을 형성되고 지원되어야 할 과정으로 재구성해야 할 과제 또한 분명히 드러낸다(OECD, 2021).

6) 네덜란드: 법정 최소기준 준수형에서 교육학적 질의 순환형(Pedagogical Quality Cycle¹⁾)으로의 전환

가) 제도 배경과 역사적 맥락

네덜란드는 2005년 「보육법(Wet Kinderopvang)」 제정을 통해 보육을 사적 서비스가 아닌 공공서비스로 명확히 위치 짓고, 모든 보육기관이 법적으로 등록되며 정기적인 감독을 받도록 하는 제도적 기반을 확립하였다(Childcare Act, 2005). 이 법은 보육의 접근성과 안전성뿐 아니라, 국가가 보육의 질에 대해 책임을 진다는 점을 법적으로 명문화했다는 점에서 중요한 전환점으로 평가된다(OECD, 2015).

보육법은 중앙정부가 질관리의 기본 틀과 기준을 설정하고, 지방정부가 이를 집행하는 구조를 명시함으로써 국가 차원의 최소 질 기준을 제도화하였다(Childcare Act, 2005). 이로써 네덜란드는 보육의 질을 시장 자율에 맡기지 않고, 공적 감독을 통해 보장해야 할 공공의 책무로 다루기 시작하였다(OECD, 2015).

보육법 제정 이후 초기 감독의 초점은 주로 보건·안전, 교사 자격, 교사-아동 비율, 시설 기준 등 구조적 요건의 준수 여부에 맞추어져 있었다(OECD, 2015). 이

1) 본 장에서 사용하는 '교육학적 질의 순환형(Pedagogical Quality Cycle)'은 단일 법제나 부처 보고서의 공식 명칭이 아니라, 네덜란드 교육감독청이 보육 감독에서 실제로 활용하고 있는 관찰-피드백-개선의 반복적 감독 방식을 분석적으로 개념화한 용어이다. 즉 이는 법적 제도 명칭이 아니라, 감독 실천의 방향 전환을 설명하기 위한 분석 틀로 사용된다.

는 보육 서비스의 급속한 확장 과정에서 최소한의 안전과 형평을 확보하기 위한 합리적 선택이었다. 그러나 이러한 구조적 기준 중심 감독은 시간이 지날수록 보육의 실제 교육적 질, 즉 교사-아동 상호작용과 일상적 교육 실행의 질을 충분히 포착하지 못한다는 한계를 드러내기 시작하였다(OECD, 2015).

이러한 문제의식 속에서 2010년대 중반 이후 네덜란드 교육감독청은 감독의 초점을 점차 교육적 상호작용과 보육·교육 실행의 질로 이동시키기 시작하였다 (OECD, 2015; Inspectie van het Onderwijs, 2022). 이 변화는 법적 최소기준 준수를 전제로 하되, 감독이 단순한 규정 점검에 머무르지 않고 현장의 실제 실행을 관찰하고 해석하는 방향으로 확장되었음을 의미한다. 이러한 감독 인식의 전환은 2025년 현재에도 유지되고 있으며, 감독이 질의 상태를 판정하는 절차라기보다 질이 어떻게 형성·유지되는지를 이해하는 과정이라는 관점이 점차 강화되고 있다 (OECD, 2015).

나) 법적 근거·운영 체계

네덜란드의 보육 질 관리체계는 중앙-지방 이원 구조로 운영된다. 지방정부 (Gemeenten)는 보육기관의 등록, 허가, 행정 조치 등 집행 기능을 담당하고, 교육감독청은 전국 단위에서 보육기관이 법적 기준을 준수하고 있는지, 그리고 교육적 질이 적절히 유지되고 있는지를 감독한다(Childcare Act, 2005). 보육법과 하위 시행 규정은 기관이 법적 최소 기준을 충족하지 못할 경우 시정 명령, 재점검, 운영 중단 또는 등록 취소를 가능하게 한다(Childcare Act, 2005). 이러한 강한 법적 장치는 최소 질과 안전을 보장하는 핵심 장치로 기능한다(OECD, 2015).

동시에 네덜란드의 감독 체계는 정기 감독 과정에서 기관이 자신의 교육 실행과 개선 노력에 대해 설명하고 성찰하도록 요구한다(Inspectie van het Onderwijs, 2022). 즉 감독은 규제와 처분만을 위한 장치가 아니라, 기관이 자신의 질을 언어화하고 개선 방향을 제시하도록 요구하는 제도적 압력으로 작동한다. 이 운영 방식은 2025년 현재에도 유지되고 있으며, 감독의 목적이 처분보다 설명과 개선 경로의 확인에 있다는 점이 제도 운영 전반에서 일관되게 나타난다(OECD, 2015).

다) 지표·평가 방식

네덜란드 보육 감독의 평가지표는 보건·안전, 교사 자격과 전문성, 아동-교사 상호작용의 질, 교육 환경, 운영 관리 등으로 구성된다(OECD, 2015). 이 지표 체계는 구조적 기준과 과정적 질을 동시에 다루려는 목적을 반영한다. 교육감독청은 체크리스트 중심 점검 방식을 기본으로 유지하되, 이를 보완하기 위해 교사-아동 상호작용과 일상적 교육 실행을 관찰 기반으로 평가한다(Inspectie van het Onderwijs, 2022). 감독관은 기관을 방문하여 일과와 놀이 활동을 직접 관찰하고, 교사 및 책임자와 면담하며, 교육 계획과 운영 문서를 함께 검토한다(OECD, 2015).

감독 결과는 단순히 기준 충족 여부를 판정하는 데서 끝나지 않는다. 관찰 결과는 기관의 강점과 개선 과제를 중심으로 서술형으로 제시되며, 이를 통해 기관이 자신의 실행을 되돌아보고 다음 단계의 개선 방향을 설정하도록 유도한다(Inspectie van het Onderwijs, 2022). 이러한 관찰-서술-환류 방식은 2025년 현재에도 네덜란드 감독 실무의 핵심 특징으로 유지되고 있으며, 감독이 실행 변화의 단서를 제공하는 역할을 수행하고 있다(OECD, 2015).

라) 실행 기반·자율성

네덜란드 보육기관은 교육 프로그램과 교수·학습 접근, 교육 철학을 자율적으로 설계할 수 있으며, 중앙정부는 특정 교육 접근이나 교육과정을 강제하지 않는다(Childcare Act, 2005). 이는 보육의 다양성과 현장 적합성을 존중하는 제도적 선택이다(OECD, 2015). 그러나 감독 체계는 법적으로 외부 감독 중심으로 운영되기 때문에, 평가 과정에서 기관의 자율성은 법적 기준의 틀 안에서 제한된다(OECD, 2015). 특히 감독 결과가 허가 유지와 행정 조치에 영향을 미칠 수 있어, 현장에는 일정한 행정적 대응 압력이 존재한다(Inspectie van het Onderwijs, 2022).

2025년 현재 이 구조는 완화되기보다는 유지되고 있으나, 감독 과정에서 기관의 실행 맥락과 설명을 보다 중시하는 방향으로 운영되고 있다. 즉 자율성의 범위를 확대하기보다는, 자율성이 행사되는 조건과 실행의 질을 감독을 통해 해석·확인하는 방식으로 제도적 균형이 유지되고 있다(OECD, 2015).

마) 결과 활용·사후관리

감독 결과는 교육감독청의 공식 보고서 형태로 공개되며, 기준 미달 기관에 대해서는 시정 조치와 재점검이 이루어진다(Inspectie van het Onderwijs, 2022). 반복적인 기준 위반이 확인될 경우 등록 취소가 가능하며, 이 경우 부모에게는 대체 보육시설 정보가 제공된다(Childcare Act, 2005). 한편 감독 결과가 양호한 기관은 전문성 연수, 질 개선 프로그램, 정보 공유 활동에 참여할 수 있는 기회를 제공받는다(OECD, 2015). 이러한 사후관리 구조는 감독을 단순한 제재 수단이 아니라, 보육기관의 질 개선을 유도하는 관리 장치로 기능하게 한다. 2025년 현재에도 감독 결과의 활용은 처벌보다는 개선 가능성의 판단에 초점을 두고 운영되고 있다(OECD, 2015).

바) 질 개념·목적성

네덜란드의 보육 질 개념은 전통적으로 법적 기준 충족을 중심으로 한 보장적 질에 기반해 왔다(OECD, 2015). 이는 최소 질과 형평, 안전을 국가가 책임진다는 점에서 중요한 의미를 갖는다. 그러나 감독 담론에서는 점차 질을 고정된 상태나 점수로 이해하기보다, 교육적 상호작용과 일상적 실천을 통해 지속적으로 형성되는 과정으로 이해하는 관점이 강화되고 있다(Inspectie van het Onderwijs, 2022). 이러한 인식은 질을 ‘달성 여부’의 문제가 아니라 ‘어떻게 만들어지고 유지되는가’의 문제로 전환한다.

이러한 접근은 질을 지속적 실행과 성찰의 산물로 이해하는 OECD의 질 개념과 정합적이다(OECD, 2015). 네덜란드의 감독 체계는 2025년 현재에도 법적 최소 기준을 엄격히 유지하면서, 교육학적 질의 형성과 개선 과정을 함께 관찰하고 환류하는 방향으로 점진적으로 운영되고 있다.

7) 미국: 질등급제(QRIS)와 CLASS 관찰—도구화된 과정의 질 평가와 인센티브 결속 구조

가) 제도 배경과 역사적 맥락

미국은 1990년대 후반부터 주(州) 단위 유아교육·보육(Early Childhood

Education and Care)의 질적 불평등을 완화하고, 최소 질 보장과 개선 유인을 결합하기 위해 질등급·개선체계(Quality Rating and Improvement System, QRIS)를 도입하였다(OECD, 2015; Tout et al., 2010). QRIS는 주정부가 평가 주체가 되어 기관의 질을 등급화하고, 평가 결과를 재정 지원과 기술 지원에 연계하는 구조로 설계되었다(OECD, 2015).

연방 차원에서는 헤드스타트 프로그램 성과 기준에 따라 교사-아동 상호작용의 질을 핵심 질 요소로 규정하였으며, 2000년대 중반 이후 교실 관찰 도구인 CLASS를 공식 평가 도구로 채택하였다(U.S. Department of Health and Human Services, 2020). 이에 따라 미국의 질 평가는 구조적 요건 점검 중심에서 상호작용을 포함한 과정적 질 측정으로 확장되었다(OECD, 2015).

QRIS는 단순한 등급 산출 장치가 아니라, 기관의 현재 질 수준을 가시화하고 향후 질 개선을 유도하기 위한 정책 도구로 설계되었다(Tout et al., 2010). 2010년대에는 Race to the Top-Early Learning Challenge 사업을 통해 연방정부가 QRIS 도입과 표준화, 인센티브 연계를 재정적으로 촉진하였다(OECD, 2017).

2024-2025년 시점에서 QRIS는 등급 고도화만으로는 정책적 정당성을 유지하기 어렵다는 평가를 받고 있다. 다수의 주정부와 연방 정책 문헌에서는 부모 선택 정보로서의 실효성, 참여 비용과 행정 부담, 형평성 효과가 동시에 쟁점으로 제기되고 있다(OECD, 2020a; U.S. Department of Health and Human Services, 2024).

나) 법적 근거·운영 체계

QRIS는 연방 단일 법률에 의해 운영되는 제도가 아니라, 각 주의 유아교육·보육 인허가 관련 법과 행정 규정에 따라 설계·집행된다(OECD, 2015). 주정부는 자체 평가 지표, 등급 체계, 인센티브 구조를 마련하고, 연방정부는 보조금과 행정 지원을 통해 제도 정합성을 유도한다(U.S. Department of Health and Human Services, 2024).

헤드스타트 프로그램은 헤드스타트법에 근거하여 운영되며, CLASS 관찰 평가를 필수적으로 적용한다(U.S. Department of Health and Human Services, 2020). 헤드스타트 기관은 정기적인 CLASS 평가를 받으며, 점수가 일정 기준에 미달할 경우 추가 모니터링이나 지정 개선 절차에 들어가게 된다(U.S. Department

of Health and Human Services, 2025). QRIS는 주별 인허가 체계에 결합되어 운영되며, 다수의 주에서 참여 의무화, 정기 평가, 결과 공개, 질 개선계획(Quality Improvement Plan) 수립을 포함한다(OECD, 2015). 펜실베이니아, 노스캐롤라이나, 워싱턴주 사례는 법적 근거를 갖춘 강제 참여형 QRIS로 인용된다(OECD, 2015).

2024-2025년 제도 변화에서 중요한 점은 두 가지다. 첫째, 헤드스타트 지정 간접 체계에서 CLASS 교수 지원 영역 기준 상향 적용 시점이 2025년에서 2027년으로 조정되었다(U.S. Department of Health and Human Services, 2024). 둘째, 2024년 개정된 보육개발기금(CCDF) 최종 규칙은 2025-2027년 주정부 계획 수립 기준을 변경하여, 접근성·안정성·형평성을 질 관리의 핵심 운영 목표로 명시하였다(U.S. Department of Health and Human Services, 2024).

다) 지표·평가 방식

QRIS는 구조적 지표와 과정적 지표를 결합한 평가 체계를 사용한다(OECD, 2015). 구조적 지표에는 교사 자격, 교사-아동 비율, 환경 평가 도구(ECERS-R, ITERS-R 등)가 포함되며, 과정적 질 평가는 CLASS 관찰을 통해 보완된다(OECD, 2015). CLASS는 정서적 지원, 교실 조직, 교수 지원의 세 영역과 10개 세부 항목으로 구성되며, 각 항목은 1점에서 7점까지의 척도로 평가된다(Pianta et al., 2008). 관찰은 표준화된 절차와 훈련을 이수한 평가자에 의해 수행된다(Pianta et al., 2008). 이와 같은 도구화된 접근은 관찰 신뢰도와 비교 가능성을 높이는 장점을 가지지만, 상호작용의 문화적 맥락과 관계적 의미를 충분히 반영하지 못할 위험도 지적되어 왔다(Weiland, Yoshikawa, 2013). QRIS 평가 결과는 단계 등급으로 공시되며, 기관은 평가 이후 질 개선계획을 수립하고 코칭·컨설팅을 거쳐 재평가를 받는다(OECD, 2015; OECD, 2020a).

라) 실행 기반·자율성

QRIS는 평가 이후 실행 개선을 유도하기 위한 구조를 포함한다. 기관은 평가 결과에 따라 질 개선계획을 수립해야 하며, 다수의 주에서는 기술지원센터를 통해

코칭, 연수, 관찰 피드백을 제공한다(Tout et al., 2010). 일부 주에서는 CLASS 관찰 결과를 활용하여 동영상 기반 코칭과 피드백 프로그램을 운영하고 있다(U.S. Department of Health and Human Services, 2020). 기관은 자체 개선계획을 수립할 수 있으나, 그 방향은 주정부가 제시한 질 기준과 평가 프레임에 부합해야 한다(OECD, 2020a). 최근 정책 문현에서는 QRIS 참여와 개선 성과가 기술지원 접근성, 행정 부담, 재정 안정성과 밀접하게 연관되어 있음을 지적하고 있다(OECD, 2020a; U.S. Department of Health and Human Services, 2024).

마) 결과 활용·사후관리

QRIS 평가 결과는 공시되어 보호자의 기관 선택 정보로 활용되며, 등급에 따라 보조금과 재정 지원이 차등 지급된다(OECD, 2015). 일부 주에서는 우수 등급 기관에 교사 처우 개선 지원이나 시설 개선비를 우선 배정한다(OECD, 2015). 헤드 스트арт 프로그램에서는 CLASS 결과가 지정 갱신 판단의 핵심 근거로 활용된다(U.S. Department of Health and Human Services, 2020). 점수가 낮은 기관은 추가 모니터링과 개선 요구를 받으며, 일정 기준 미달 시 재경쟁 절차가 적용된다(U.S. Department of Health and Human Services, 2025). 최근 연방 정책 문현에서는 등급 공시와 인센티브가 질 개선을 촉진하는 동시에 지역·기관 간 격차를 확대할 수 있다는 점을 공식적으로 언급하고 있다(U.S. Department of Health and Human Services, 2024).

바) 질 개념·목적성

미국의 유아교육·보육 질 평가는 책무성과 개선을 결합한 절충형 모델로 분류된다(OECD, 2015). 질의 개념은 구조적 요건 충족을 넘어, 교사-아동 상호작용의 질과 학습 경험의 질을 포함하도록 확장되어 왔다(OECD, 2015; Pianta et al., 2008). CLASS를 중심으로 한 과정적 질에 대한 평가는 관찰 신뢰도와 데이터 기반 의사결정을 강화하는 기술적 진전으로 평가된다(U.S. Department of Health and Human Services, 2020). 반면 질을 수치화할수록 문화적 다양성과 관계적 맥락이 희석될 수 있다는 비판도 지속적으로 제기되어 왔다(Weiland & Yoshikawa, 2013).

나. 종합분석 및 시사점

1) 종합분석

가) 법·거버넌스

잉글랜드의 Ofsted와 네덜란드의 Childcare Act 기반 감독체계는 중앙정부가 질 기준을 설정하고 외부 감독기관이 이를 점검·판정하는 중앙 주도 외부 평가 중심형의 전형으로서, 법적 강제력과 표준화를 통해 최소 질과 형평을 안정적으로 확보한다. 이러한 체계는 평가의 공공성과 집행력을 담보하는 데 강점을 지닌다. 반면 웨일스와 북아일랜드의 사례는 감독기관이 이원화될 경우, 외부 평가가 통합적으로 작동하지 못하고 질 관리의 분절과 기관의 행정 부담이 심화될 수 있음을 보여준다. 일본과 대만은 중앙이 기본 표준을 제시하고 지방이 집행하는 혼합형 구조를 취하지만, 외부 평가의 강제성과 중앙 표준의 영향력이 여전히 핵심적으로 작동한다. 한국의 통합평가체계는 중앙 주도 외부 평가의 장점을 살리되, 상위법에서 통합 질 프레임을 명시하고 중앙-지방-기관 간 역할과 책임선을 명확히 함으로써 법적 정합성과 실행 유연성을 동시에 확보해야 한다.

나) 지표·평가 방법

중앙 주도 외부 평가 중심형 국가들은 법정 지표와 감독 기준을 명확히 규정함으로써 평가의 일관성과 비교 가능성을 확보한다. 잉글랜드와 네덜란드는 관찰·면담을 포함하되, 외부 감독기관이 판정 권한을 보유함으로써 평가의 객관성과 공신력을 강화한다. 그러나 이러한 구조는 지표의 등급화·형식화 위험을 동반한다. 이에 비해 일본과 대만은 중앙 표준 지표를 중심으로 하되 일부 맥락적 요소를 허용하는 방식으로 외부 평가의 경직성을 완화하고 있으며, 미국은 중앙·주 정부의 외부 평가를 기반으로 관찰 도구-코칭-인센티브-공시를 결속한 CQI형 지표체계를 구축하였다. 한국은 중앙 주도 외부 평가의 공통 표준을 유지하되, 지표의 핵심을 관찰과 기록 기반의 과정질로 이동시키고 공통 표준과 자율 선택 항목을 병행하여 형평성과 다양성을 조화시킬 필요가 있다.

다) 실행 기반·자율성

중앙 주도 외부 평가 중심형 체계에서 실행 기반은 외부 감독의 방식에 의해 크게 좌우된다. 잉글랜드와 네덜란드는 준수와 감독 중심 구조로 행정적 신뢰성을 높으나, 외부 평가가 강하게 자동할수록 현장 실행의 자율성은 제한되는 경향을 보인다. 일본과 미국은 외부 평가 결과를 자체점검-개선-지원-재평가로 연결하는 CQI 순환시스템을 제도화함으로써, 중앙 주도의 외부 평가를 실행 기반 개선으로 전환하는 장치를 마련하였다. 웨일스의 공동점검은 외부 평가의 행정 효율성을 높였으나, 복지 분야의 규정 중심 구조로 인해 실행 기반 개선 연계가 충분히 작동하지 못했다. 한국은 중앙 주도 외부 평가를 유지하되, 평가 이후 실행 개선이 실제로 작동하도록 CQI를 제도 설계의 핵심 순환시스템으로 내재화해야 한다.

라) 결과 활용·사후관리

중앙 주도 외부 평가 중심형 국가들은 평가 결과의 공시와 사후 조치를 통해 강한 책무성을 확보한다. 잉글랜드와 웨일스는 위험 기반 점검과 공개 보고를 통해 투명성을 강화하지만, 외부 평가 결과가 단순 등급으로 소비될 경우 기관 낙인과 방어적 행정 대응을 유발할 위험이 있다. 이에 따라 설명형 공시와 사후 지원 결속이 중앙 감독체계 내부에서 보완 장치로 강조되고 있다. 미국과 일본은 외부 평가 결과를 컨설팅·멘토링·연수로 연결하여 질 개선의 선순환을 형성함으로써, 중앙 주도 외부 평가의 제재적 성격을 완화하고 있다. 한국은 평가 결과를 공시-지원-재평가로 연계하는 통합형 CQI 순환체계(평가-개선-지원-재평가가 하나로 이어지는 질 개선 순환체계)를 구축하여, 외부 평가를 행정 제재가 아닌 성장형 피드백 과정으로 재정의해야 한다.

마) 질 개념·목적성

중앙 주도 외부 평가 중심형 체계에서 질 개념은 제도 설계의 핵심 전제다. 잉글랜드는 학습성과 중심에서 과정질과 전문적 판단으로 질 개념을 확장 중이며, 네덜란드는 법적 준수형 감독에서 학습형 감독으로 전환하고 있다. 웨일스의 사례는 단일한 질 철학이 부재할 경우 외부 평가가 교육과 복지를 병렬화하고, 아동 경험의

총체성을 포착하지 못할 수 있음을 보여준다. 일본은 보장적 질에서 관계·놀이·참여 중심의 CQI로 점진 전환 중이며, 미국은 책무성과 개선을 결합한 도구화된 과정질 모델을 구축하였다. 한국은 중앙 주도 외부 평가라는 유형적 선택을 전제로, 통합평가체계의 최상위 목표를 아동 경험의 총체성으로 명시하고 공공성·형평의 보장과 자율·개선의 촉진을 통합하는 질 개념을 재정립해야 한다.

〈표 III-2-1〉 중앙 주도 외부 평가 중심형 국가 비교

국가	법·거버넌스	지표·평가 방식	실행·자율성	결과·사후관리	질 개념·목적
잉글랜드	Ofsted 중심 중앙 감독	EIF 관찰·면담·문서	감독 중심, 자율 제한	공시·시정·설명 형 공시 전환	성과→과정질 확장
웨일스	Estyn-CIW 이원	공동 방문·병렬 서술	교육·복지 이종 구조	위험기반 주기·공시	이원 질 개념
북아일랜드	ETI-RQIA 병렬	관찰 vs 체크리스트	이종 행정부담	부처별 사후관리	공통 언어 부재
일본	법정 의무평가	표준 지표 중심	준수 중심, 자율 제한	전면 공시·제재 결속	보장적 질
대만	법정 의무평가	표준 지표 중심	준수 중심, 자율 제한	전면 공시·제재 결속	보장적 질
네덜란드	Childcare Act 감독	관찰+서술 피드백	감독 중심·개선 유도	시정·취소·지원	학습형 감독
미국	주별 QRIS+연방 유도	CLASS 관찰 결합	조건부 자율성	인센티브·재경쟁	책무+개선 절충

주: 본 표는 연구진의 비교 분석 결과를 바탕으로 핵심 내용을 재구성한 것임.

3. [혼합형] 외부평가와 자기평가의 병행 사례

가. 국가별 사례 분석

1) 호주: NQS 기반의 외부 인증과 자체 개선 순환체계

가) 제도 배경 및 역사적 맥락

호주는 2012년 국가 영유아교육·보육 질 관리체계(National Quality Framework)를 전면 시행하면서, 주·준주별로 분산되어 있던 기준과 절차를 국가 차원의 통합 질 표준(National Quality Standard)과 「교육 및 돌봄 서비스 국가

법(2010)」 체계 하에 재구성하였다(ACECQA, 2023a). 국가 질 관리체계 도입 이전에는 주·준주별 라이선싱 요건, 점검 기준, 평가 주기가 상이하여 서비스 간 질 편차와 행정 중복이 구조적으로 발생하고 있었으며, 이러한 문제는 공식 정책 평가를 통해 반복적으로 지적되었다(Productivity Commission, 2014).

이에 따라 호주는 연방정부와 주·준주 정부 간 협치 거버넌스 구조를 전제로, 국가 차원의 질 표준 설정과 지역 단위의 집행을 분담하는 개편을 추진하였다. 그 결과 ACECQA가 국가 표준 개발, 평가 지침 수립, 평가자 훈련, 국가 데이터 관리 및 연구 기능을 총괄하고, 각 주·준주의 규제 당국이 등록, 현장 평가 및 시정 조치를 집행하는 이원적 운영 구조가 정착하였다(ACECQA, 2023a; OECD, 2021).

이 제도는 단순한 점검 기준 통일을 넘어, 서비스가 자체평가, 질 개선계획 수립, 외부 평가, 재평가를 반복 수행하도록 질 개선 순환 구조를 제도 내부에 내재화했다는 점에서 특징적이다(ACECQA, 2023b). OECD는 이러한 구조가 평가를 단발적 판정이 아니라 실행 변화를 촉진하는 정책 메커니즘으로 작동하게 만든다고 분석한다(OECD, 2021).

나) 법적 근거·운영 체계

호주의 영유아교육·보육 질관리체계는 「교육 및 돌봄 서비스 국가법(2010)」과 이에 따른 국가 시행규칙에 근거하여 운영되며, 모든 영유아교육·보육 서비스는 법적으로 등록과 정기 평가를 받을 의무를 진다(Commonwealth of Australia, 2010). 국가법은 영유아교육·보육 서비스의 목적과 기본 원칙, 국가·주·준주 간 거버넌스 구조를 규정하고, 시행규칙은 교직원 인력 기준, 아동의 건강·안전 요건, 평가 절차 및 행정 집행 방식 등 운영 전반의 세부 요건을 명시한다(ACECQ, 2023a). 운영 구조상 ACECQA는 국가 차원의 품질표준과 평가 체계, 평가자 역량 기준을 마련하고, 국가 데이터 관리와 연구 기능을 담당한다. 반면 각 주·준주의 규제당국은 개별 기관의 등록, 현장 평가, 조건 부과 및 제재 조치 등 행정 집행 권한을 행사한다(ACECQA, 2023a). 이와 같은 역할 분담 구조는 국가 차원의 품질 기준의 일관성을 확보하는 동시에, 지역의 행정 여건과 서비스 맥락에 대응할 수 있는 집행 유연성을 보장하기 위한 제도적 설계로 설명된다(OECD, 2021).

다) 지표 구성 및 평가 방식

국가 품질표준은 7개 질 영역, 15개 표준, 40개 요소로 구성되며, 교육과정 및 실행, 건강과 안전, 물리적 환경, 인력 구성, 아동과의 관계 형성, 가족 및 지역사회 파트너십, 리더십과 관리 영역을 포괄한다(ACECQA, 2023c). 평가는 현장 관찰, 문서 및 기록 검토, 교직원 면담을 결합한 방식으로 이루어지며, 모든 서비스는 평가 이전에 자체평가를 실시하고 질 개선계획(Quality Improvement Plan)을 수립·갱신해야 한다(ACECQA, 2023b). 외부평가자는 관찰된 실행과 문서화된 증거가 질 개선계획에 제시된 목표와 정합적인지, 그리고 해당 실행이 아동의 학습 경험과 상호작용의 질을 실제로 개선하고 있는지를 기준으로 평가하도록 규정되어 있다(ACECQA, 2023b). 평가 결과는 단계별 등급으로 산출되며, 그 결과는 국가 차원의 공시 시스템을 통해 공개된다(ACECQA, 2023d).

라) 실행 기반 및 자율성 보장 정도

질 개선계획은 관찰된 실행, 개선 목표, 실행 전략, 성과 추적을 연결하는 공식 문서로 규정되어 있으며, 모든 서비스는 이를 상시적으로 관리·갱신해야 한다(ACECQA, 2023b). 각 주·준주의 규제당국은 평가 이후 현장 자문, 리더십 지원, 전문성 개발 연계 프로그램을 제공할 수 있으며, 이러한 지원은 국가 품질관리체계 운영 지침에 근거해 이루어진다(ACECQA, 2023a). 최근 2025년 개정 동향에서는 형식적 문서 충족 여부보다 실제 실행 변화와 아동 안전 관련 실천의 증거를 중점적으로 확인하도록 평가자 지침이 강화되었다. 특히 디지털 환경에서의 아동 보호, 아동 학대 의심 사건의 신속 보고, 안전 문화 구축 여부가 평가 과정에서 명시적으로 점검되도록 조정되었다(ACECQA, 2025). OECD는 이러한 변화를 평가, 지원, 재평가가 결속된 실행 중심 품질관리 모델의 심화 단계로 분석한다(OECD, 2021).

마) 결과 활용 및 사후관리 방식

평가 결과는 국가 공시 시스템을 통해 공개되며, 기준에 미달한 서비스는 질 개선계획 보완, 추가 점검, 재평가 대상이 된다(ACECQA, 2023d). 2025년 이후에

는 아동 안전 관련 규제 강화에 따라, 학대 의심 사건 보고 지연, 디지털 자료 관리 부적절, 안전 문화 미흡 등이 확인될 경우 보다 즉각적인 행정 조치와 후속 점검이 연계된다(ACECQA, 2025). 우수 평가를 받은 서비스는 전문성 개발 프로그램 참여, 우수 사례 공유, 다른 기관에 대한 멘토링 역할을 수행할 기회를 부여받으며, 이는 평가 결과를 학습과 확산의 기제로 활용하려는 정책적 장치로 설명된다(OECD, 2021).

바) 질 개념의 철학적 구성 및 평가의 목적성

국가 품질표준은 질을 구조적 요건보다 교육 과정과 상호작용의 질, 놀이 기반 학습 경험, 리더십과 조직 운영의 질 중심으로 정의하고 있다(ACECQA, 2023c). 2025년 개정 논의에서는 여기에 아동 안전 문화와 디지털 환경에서의 보호 역량이 질 개념의 핵심 요소로 명확히 포함되었으며, 이는 질 평가가 교육 경험뿐 아니라 보호와 돌봄의 조건을 통합적으로 다루도록 확장되고 있음을 보여 준다(ACECQA, 2025). OECD는 이러한 방향이 의미 있는 상호작용과 안전한 학습 환경을 질의 필수 조건으로 결합하려는 최근 국제적 흐름과 부합한다고 분석한다(OECD, 2021). 국가 품질관리체계 문서에서 평가의 목적은 서비스의 적합 여부 판정이 아니라 지속적 질 개선과 전문적 학습 촉진에 있음을 명시하고 있다(ACECQA, 2023b).

2) 싱가포르(Singapore): SPARK 중심의 자기평가·외부 컨설팅 연계 모델

가) 제도 배경 및 역사적 맥락

싱가포르는 2000년대 중반, 여성 고용 확대, 출산율 저하, 다문화 사회로의 이행이라는 구조적 변화를 배경으로 영유아교육·보육의 질 제고를 국가 핵심 의제로上げ했다. 2008년 교육부와 사회가족부가 공동 출자한 싱가포르 영유아발달청(Early Childhood Development Agency: ECDA)를 설치하면서 정책, 규제, 전문성 개발 기능을 단일 창구로 통합했다(ECDA, 2020). 이 단일 집행기관 모델은 정책의 정합성과 실행 속도를 동시에 높였고, 기관 평가는 등록·규제, 교사 질(자격·전문성 개발)과 패키지로 연동되기 시작했다(ECDA, 2020; OECD, 2021).

이 통합의 제도적 산물이 2011년 출범한 SPARK(Singapore Preschool Accreditation Framework)다. SPARK는 자기평가, 외부 검증, 인증을 결합한 혼합형 품질관리 구조로, 기관이 자체 진단 도구를 통해 개선 과제를 도출하면 컨설팅형 외부 검증이 동반되는 지원형 평가를 표방한다(ECDA, 2020). OECD는 SPARK를 평가를 학습의 순환 장치로 전환한 대표 사례로 소개하며, 감시와 제재 보다 성장과 동기 부여를 평가의 1차 목적에 둔 점을 특징으로 제시한다(OECD, 2015; OECD, 2021).

2025년 싱가포르는 SPARK 운영 성과를 검토한 결과를 바탕으로 SPARK 2.0을 공식 도입했다. SPARK 2.0은 기존 SPARK의 철학을 유지하면서도 기관이 질 개선 여정에 대해 더 큰 소유성과 성찰적 실천 역량을 갖도록 재설계된 품질 프레임워크다(ECDA, 2025a).

나) 법적 근거·운영 체계

SPARK는 법정 강행 규정이라기보다 정책 준거에 가깝지만, 국공립 및 AOP/POP 등 공공보조 기관에는 사실상 의무적 기준으로 작동한다. 영유아발달 청은 지표·도구(SAT) 개발, 평가자 인증·훈련, 자료·사례 보급을 총괄하고, 외부평가단은 점검자보다 동반자로서 기관과 공동 문제해결을 수행한다(ECDA, 2020). 운영 논리는 권고+인센티브이다. SPARK 참여는 전면 의무화 대신 재정 지원, 전문성 개발, 브랜드 신뢰 상승을 통한 유인 설계로 자발적 참여를 촉진한다(ECDA, 2020; OECD, 2021). 동시에 등록·안전 준수는 별도로 엄격하게 집행되어 보장적 질과 개선형 질이 이중선로로 작동한다(OECD, 2021).

다) 지표 구성 및 평가 방식

SPARK는 7개 영역-21개 세부지표로 구성되며, 영역은 리더십·조직문화, 교직원 역량·인사관리, 교육과정 설계·정합성, 교수·학습 실행, 아동평가·발달 관찰, 안전·복지·환경관리, 가족·지역 파트너십이다(ECDA, 2020). 각 지표에는 실행 예시와 증거 유형이 제시돼 혼합 증거 수집을 유도한다. 절차는 SAT → 외부 검증 → 인증(기본/SPARK, Star 1-3)의 발달수준 모델이다. 평가 결과는 등급+서술형

프로파일로 제시되어 강점-개선과제-후속 계획을 함께 제시한다(ECDA, 2020; OECD, 2021).

SPARK 2.0 하에서는 기존 품질 평가척도(Quality Rating Scale, QRS)를 개편된 평가 도구로 대체해 정량적 기준 중심 접근을 완화하고, 기관의 맥락적 실천과 성찰에 대한 서술기반 검증을 강조한다(ECDA, 2025b). 이 도구는 기관의 질 개선 여정을 자체 진단으로부터 제3자 검증까지 이어지는 선순환 구조로 강화하고, 다양성과 기관 특성을 반영할 수 있도록 설계된다(ECDA, 2025b).

라) 실행 기반 및 자율성 보장 정도

SPARK의 작동점은 자기평가의 동력화다. 기관은 SAT로 강점-개선 과제-행동 계획을 도출하고, 내부 PLC(전문성공동체)에서 동료 관찰·사례 회의로 실행을 조정한다. 이 과정은 기관 주도로 이뤄지며, 외부평가자는 컨설팅형 피드백으로 지원한다(ECDA, 2020). ECDA는 SPARK가 기관의 자기성찰로 시작함을 명시한다(ECDA, 2020). 자율성은 교육과정 맥락화에서 보장된다. 싱가포르는 다양한 운영 주체와 커리큘럼을 인정하며, 문화·언어·지역 특성에 따라 선택지표를 제시할 수 있도록 유연하게 설계했다(OECD, 2021).

III

마) 결과 활용 및 사후관리 방식

결과는 영유아발달청 포털에 공개되며, 부모의 선택과 기관의 대외 신뢰 제고에 기여한다. 공개의 목적은 경쟁 유발이 아니라 투명성과 설명 책임 제공에 있다. 인증 결과는 재정 지원, 리더십·교사 연수, 현장 컨설팅, 프로그램 공모 참여 우선권 등 인센티브와 결속되어 평가→지원→재평가의 질개선 순환체계가 상시 가동된다(ECDA, 2020). 낮은 성숙도 기관에는 타깃 코칭과 현장 기술 지원이 제공되고, 일정 기간 내 재점검으로 개선의 증거를 확인한다((ECDA, 2020; OECD, 2015)).

2025년 SPARK 2.0 도입과 함께 여러 기관들이 새로운 프레임워크로 인증을 획득하며 질 개선 주체로서의 기관 역할을 강화하고 있다. 특히 정부는 SPARK 2.0 평가 결과를 기반으로 포괄적 실천 사례 공유, 전문성 개발 자료 제공, 디지털 기반 질 개선 도구 보급 등을 추진해, 결과 활용과 지원 연계를 확대하고 있다

(ECDA, 2025b).

바) 질 개념의 철학적 구성 및 평가의 목적성

SPARK의 질 철학은 아동 중심·실행 중심·학습공동체 기반이다. 영유아발달청은 품질을 고정 표적이 아니라 지속적 성찰·개선에 대한 공동 약속으로 규정한다 (ECDA, 2020). 질은 점수가 아니라 관계와 실행의 변화로 이해되며, 평가는 합격/불합격 판정이 아닌 성찰-개선-학습 촉진의 도구다(ECDA, 2020; OECD, 2021).

OECD는 SPARK를 지원형 책무성의 대표 사례로 보며, 표준-집행-지원 체계를 하나의 시스템으로 묶는 설계가 현장 변화를 이끄는 핵심 요인이라고 분석한다 (OECD, 2021). SPARK 2.0은 아동 중심 질, 기관 개선 여정에 대한 자기 주도성, 그리고 성찰적 실행을 강조하는 질 개념을 공식화한다(ECDA, 2025a). 특히 평가 도구와 검증 체계는 기관이 자체 실천을 해석·성찰·개선하는 구조로 정렬되어 있으며, 이는 질 평가의 목적이 단순한 등급 판정이 아닌 지속적 실천 개선에 있음을 강화한다(ECDA, 2025b; OECD, 2021).

3) 덴마크(Denmark): 「보육법(Day-Care Act)」 이후 참여형 거버넌스의 제도화

가) 제도 배경 및 역사적 맥락

덴마크의 유아교육·보육은 1960~1980년대를 거치며 보편적 접근성과 사회적 권리를 중심으로 확대되었으며, 2007년 「보육법(Day-Care Act)」 개정을 통해 교육적 실행이 법률의 핵심 범주로 명시되었다(Ministry of Children & Education, 2021). 이는 보육을 단순 돌봄이 아닌 교육적 실천의 영역으로 명확히 위치시키는 제도적 전환이었다.

이후 2020년 전면 개정된 「보육법(Day-Care Act)」은 질 관리를 점검과 단속 중심의 접근에서 벗어나, 국가 목표-지방 실행-기관 학습을 연계하는 질 개발체계로 재구성하였다. 해당 개정은 국가 수준의 교육과정 틀, 지방자치단체의 질 개발 책임, 기관 단위의 자체평가와 교육 실행 문서화를 법과 하위 지침에 명시했다

(Ministry of Children & Education, 2021).

구체적으로 중앙정부는 국가 공통의 교육과정 범주와 원칙을 제시하고, 지방자치단체는 이를 지역 질 개발계획(Local Quality Development Plan)으로 구체화 하며, 각 기관은 연례 자체평가와 교육 실행 보고서를 통해 실행 결과와 개선 과정을 기록하도록 규정되어 있다(Ministry of Children & Education, 2021).

최근 2024-2025년을 거치며 덴마크는 질의 형평성과 일관성을 보완하기 위한 정책 조정을 병행하고 있다. 특히 교직원 배치 기준(child-staff ratio)이 공공 부문에 이어 2025년 민간 기관까지 단계적으로 확대 적용되었으며, 이는 질 확보를 위한 구조적 조건 강화 조치로 보고된다(European Commission, 2025b). 이러한 인력 기준 강화는 지역 간 질 편차를 완화하려는 목적을 가지지만, 동시에 추가 인력 확보라는 실행 과제를 동반하는 것으로 분석된다(European Commission, 2025b). 국제 비교 연구에서는 덴마크가 감시 중심의 품질보증 체계에서 참여 기반의 품질개선 체계로 전환한 사례로 분류된다(European Commission/EACEA/Eurydice, 2025b; OECD, 2021).

나) 법적 근거·운영 체계

2020년 개정 「보육법(Day-Care Act)」은 중앙정부, 지방자치단체, 기관의 역할과 책임을 명확히 구분한다. 중앙정부는 국가 교육과정과 평가·개선의 기본 원칙을 제시하며, 지방자치단체는 지역 차원의 평가 집행, 현장 자문, 학습 네트워크 운영을 담당한다(Ministry of Children & Education, 2021). 각 기관은 매년 자체평가 보고서를 작성해 교육 실행의 강점과 과제를 서술하고, 지방자치단체가 운영하는 지역 대화 구조(Local Dialogue Forum)를 통해 지방-기관-부모 간 공동 개선협약(Co-development Agreement)을 체결한다. 이 협약은 후속 점검과 지원 자원 배분의 근거로 활용되며, 다음 주기 실행계획과 연동된다(Ministry of Children & Education, 2021).

2024년 말과 2025년을 전후해 제도 운영 방식에서도 조정이 이루어졌다. 일부 행정 문서 제출 요건과 정기 점검 주기가 완화되었으며, 이는 지방자치단체와 기관의 행정 부담을 줄이기 위한 조치로 설명된다(European Commission, 2025b).

이러한 변화는 덴마크의 질 관리 체계가 기본 구조를 유지하면서도 실행 여건에 따라 조정되고 있음을 보여준다. 지방자치단체는 교육전문가, 아동발달전문가 등으로 구성된 컨설턴트 체계를 운영하며, 평가 결과나 기관 요청에 따라 맞춤형 자문과 연수를 제공하도록 규정되어 있다(Ministry of Children & Education, 2021). 이 운영 방식은 지방정부가 단순 감독 주체가 아니라 현장 실행을 지원하는 촉진자 역할을 수행하도록 설계되어 있다.

다) 지표 구성 및 평가 방식

덴마크의 평가체계는 국가 교육목표와 직접 연계된다. 국가 교육과정(Pedagogical Curriculum)은 놀이, 언어, 사회적 관계, 자연, 문화, 민주적 가치의 여섯 영역을 제시하며, 각 영역에서 관찰해야 할 교육적 실행을 서술형 기준으로 제시한다 (Ministry of Children & Education, 2021). 예를 들어 놀이 영역에서는 놀이가 자유로운 탐색과 또래 상호작용을 통해 학습으로 이어지는지 여부를 관찰 대상으로 삼고, 민주적 가치 영역에서는 아동의 의견이 일상적 의사결정 과정에 반영되는지를 주요 기준으로 제시한다(Ministry of Children & Education, 2021).

평가 방법은 관찰, 문서 검토, 대화를 결합한 구조로 설계되어 있다. 현장 관찰 기록과 교사·기관장·부모 간의 대화 자료가 주요 증거로 활용되며, 정량적 점검표는 보조 자료로 사용된다(Ministry of Children & Education, 2021). 덴마크의 이러한 내부 자기평가 중심 구조는 교육과정 기반의 질 보증 장치로 기능하며, 국가 및 지방 수준의 질 분석 체계와 병행되는 방식으로 유지되고 있다(European Commission/EACEA/Eurydice, 2025b).

라) 실행 기반 및 자율성 보장 정도

덴마크 제도에서는 기관이 국가 교육과정을 재해석해 지역과 기관의 특성을 반영한 실행 계획을 수립할 수 있도록 허용한다. 교사와 기관장은 연중 교육적 성찰과 팀 기반 실행 분석을 수행하며, 관찰 자료와 실행 기록을 바탕으로 내부 논의를 진행한다(Ministry of Children & Education, 2021). 지방자치단체 소속 컨설턴트는 이러한 논의를 촉진하고, 실행 결과를 향후 계획으로 연결하는 과정에서 자

문 역할을 수행한다(Ministry of Children & Education, 2021).

OECD는 덴마크 사례를 중앙 기준의 안정성과 지역 실행의 자율성이 결합된 구조로 설명하며, 이 구조가 교사의 전문적 책임성과 실행 지속성을 제도적으로 뒷받침하고 있음을 분석한다(OECD, 2021).

마) 결과 활용 및 사후관리 방식

덴마크는 평가 결과를 등급이나 순위 형태로 공시하지 않는다. 기관은 서술형 요약(profile)을 지역 포털에 공개하며, 해당 문서에는 강점, 개선 과제, 지원 계획이 함께 포함된다(Ministry of Children & Education, 2021). 이 요약은 공동 개선협약의 기초 자료로 활용되며, 지방자치단체는 일정 기간 내 후속 방문을 통해 실행 변화 여부를 확인한다(Ministry of Children & Education, 2021).

중앙정부는 지방자치단체가 제출한 질 보고서를 종합해 국가 차원의 질 동향 분석에 활용하며, 이를 연수 정책과 지원 체계에 반영한다(European Commission/EACEA/Eurydice, 2025b; OECD, 2021). 2025년 기준으로도 덴마크에서는 지방자치단체의 감독 기능과 국가 차원의 질 분석 기능이 병행되며, 평가 결과가 제도 개선과 연계되는 구조가 유지되고 있다(European Commission, 2025b).

바) 질 개념의 철학적 구성 및 평가의 목적성

덴마크의 공식 문서에서 질은 규정 준수 여부가 아니라 교육 실행과 상호작용의 과정으로 정의된다. 평가 절차는 이러한 실행을 기록하고 공유하며 검토하기 위한 제도적 장치로 제시되어 있다(Ministry of Children & Education, 2021). 유럽 연합 차원의 분석에서도 덴마크의 질 개념은 참여, 대화, 공동 책임을 제도적으로 포함하고 있으며, 질 관리가 단일 평가 사건이 아니라 지속적 개선 과정으로 설계되어 있음을 확인할 수 있다(European Commission/EACEA/Eurydice, 2025b; OECD, 2021). 2025년 현재 시행 중인 인력 기준 강화와 행정 절차 조정 역시 이러한 질 개념의 기본 방향을 유지한 채, 실행 여건을 보완하기 위한 정책적 조치로 병행되고 있다(European Commission, 2025b).

4) 프랑스: 교사 자기평가 + 교육청 지원형 점검의 교육성 강화 모델

가) 제도 배경 및 역사적 맥락

프랑스의 유치원(*école maternelle*)은 국가 교육체제(*Éducation nationale*)의 일부로서 유아 단계부터 교육과정, 평가 및 연수가 교육부(MENJS, *Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports*)에 의해 일체적으로 관리된다. 이 구조는 유치원이 공교육 체계 속 기본 학제로 자리 잡았음을 의미하며 질 관리는 교육적 성과와 포용·형평성 관점에서 규정된다(MENJS, 2021). 유아 학교는 만 3세부터 의무교육으로 운영되며 의무 교육 시행 이후에도 높은 참여율과 포용 기반 유치원 교육이 지속되고 있다(European Commission, 2025a).

최근 프랑스는 2025/2026 학년도부터 시행될 새로운 유아학교 교육과정을 발표했다. 이 교육과정은 구두 및 문자 언어 발달, 기초 수리 능력 강화를 중심으로 설계되어, 유치원 단계의 교육과정 실행과 평가·질 보증 간의 연계를 명확히 하고자 한다(European Commission/EACEA/Eurydice, 2025g). 이러한 흐름은 유치원 질 관리가 교육과정 중심으로 더욱 강화되는 정책 방향임을 보여준다.

최근 개편된 *Évaluation des écoles maternelles*는 평가를 교사의 자기평가(self-evaluation)에서 출발하여 지역 교육청(*Inspection académique*)의 지원형 점검(coaching supervision)이 뒤따르는 이중 순환시스템으로 재설계하였다(MENJS, 2021). 핵심 전환은 평가 목적을 통제와 서열에서 벗어나 전문성 학습 촉진으로 재정의하는 것으로, 평가는 단순 점검이 아니라 실행 개선을 유도하는 설계도 역할을 수행한다(MENJS, 2021; OECD, 2020a).

나) 법적 근거·운영 체계

운영은 MENJS 지침 및 순환 문서에 근거한다. 학교는 주기적으로 자체평가 보고서(*rapport d'auto-évaluation*)를 작성하며, 여기에는 교육과정 실행의 강점과 개선과제를 증거 중심으로 기술해야 한다. 이어 *Inspection académique*는 수업 관찰, 리더십 면담, 문서 검토를 수행해 학교의 자기평가 타당성과 실행 역량을 검증한다. 이 점검은 징계나 제재가 아니라 맥락적 권고를 도출하는 데 집중한다(MENJS, 2021). 평가 결과는 학교 운영위원회(*conseil d'école*)와 보호자 대표에

게 공유되어 내적 책무성을 강화하며, 아카데미(academy) 차원의 연계 연수 및 현장 컨설팅이 설계되어 교사·리더의 전문성 개발과 교육과정 개선을 지원한다(MENJS, 2021; OECD, 2020a).

다) 지표 구성 및 평가 방식

프랑스 평가지표는 교육과정 실행, 교수-학습의 질, 포용·평등, 평가문화, 리더십·조직관리 다섯 축으로 구성된다(OECD, 2020a). 교육과정 실행에서는 의도-실행-영향이 수업 기록·관찰·학습 사례로 논리적으로 연결되는지를 확인하며, 교수-학습 질에서는 언어·수리·사회·정서 영역에서 의미 있는 상호작용이 구현되는지를 중심으로 평가한다(OECD, 2020a). 증거 수집은 수업 공개(lesson study/공개수업), 동료 관찰(peer observation), 사례 분석(clinical case discussion), 아동 포트폴리오 등 실행 중심 접근을 채택한다. 최종 보고서는 서술형(narrative)으로 강점-개선과제-이행계획을 명기하며, 등급화·순위화는 원칙적으로 지양한다(MENJS, 2021).

라) 실행 기반 및 자율성 보장 정도

프랑스 모델의 핵심은 교사 주체성이다. 학교는 지역·학생 특성에 맞춘 프로젝트형 교육과정을 자율 설계하고, 평가는 이를 맥락적 성찰로 안내한다. 감독관(inspection)은 단순 점검자가 아니라 코치(coach)로 수업 관찰 이후 교사와 공동 분석(collective analysis)을 수행하며, 필요 시 교과 전문관/연구자를 연계해 맞춤형 연수·자료를 제공한다(OECD, 2020a; MENJS, 2021). 자율성과 책무성은 내적 책무성(학교 내부 공유·자기설계)과 공적 책무성(교육청 지원형 감독)의 이중 구조로 병립하며, 이는 평가가 규정 준수가 아니라 전문성 문화 강화를 지향하도록 설계되어 있다(MENJS, 2021).

마) 결과 활용 및 사후관리 방식

평가 결과는 공개 요약 형태로 제공되며, 이는 학교의 투명성을 높이고 학부모 및 지역사회 신뢰를 강화한다(MENJS, 2021). 더욱 중요한 것은, 이러한 결과가

아카데미 차원의 연수와 현장 컨설팅으로 즉시 환류되어 전문성 개발 및 교육과정 개선의 지속적 순환을 형성한다(MENJS, 2021; OECD, 2020a). 학습공동체(PLC)가 제도적으로 뒷받침되어 동료 관찰과 수업 공개를 통해 교사가 상호 학습하며, 우수 실천 사례는 지역·국가 수준으로 확산된다(MENJS, 2021).

바) 질 개념의 철학적 구성 및 평가의 목적성

프랑스에서 질은 학습의 질과 포용·평등의 결합으로 정의된다. 즉, 질은 아동의 언어·수리·예술·정서·사회적 발달을 촉진하는 교육 경험의 질이자, 모든 아동이 배움에 접근할 수 있도록 보장하는 질의 형평성이다(OECD, 2020a). 평가는 학습 촉진 도구로서, 제재가 아닌 성찰-지원-개선의 정책 순환시스템으로 재정의되었다 (MENJS, 2021). 2025년 새로운 교육과정 도입과 함께 질 평가 체계는 교육과정 실행 중심 질 보증을 강화하는 방향으로 진화하고 있으며, 사회경제적 참여 격차 문제는 지속적 질 개선 과제로 남아 있다(European Commission, 2025a).

나. 종합분석 및 시사점

1) 종합분석

가) 법·거버넌스

호주와 싱가포르, 덴마크, 프랑스의 혼합형 모델은 외부평가를 제도적 책무성 장치로 유지하되, 자기평가를 제도의 출발점으로 위치시키고 평가 이후 지원과 학습이 작동하도록 거버넌스를 설계한다는 점에서 공통적이다. 호주는 국가 차원의 공통의 질 기준과 평가 체계를 고정하면서 주·준수가 등록과 집행을 담당하는 다층 거버넌스를 통해 최소 질의 일관성과 지역 실행 역량을 동시에 확보한다(ACECQA, 2018; OECD, 2021). 싱가포르는 SPARK 체계를 통해 자기평가와 외부 검증을 제도적으로 결속하고, 정책 집행과 질 개선 지원을 하나의 행정 파이프라인으로 운영함으로써 평가가 개선과 지원으로 연결되도록 설계한다(ECDA, 2020; ECDA, 2025a; ECDA, 2025b). 덴마크는 중앙-지방-기관의 책임을 분화해 중앙은 교육 과정 원리와 국가 틀, 지방은 지역 차원의 질 개발과 지원 조직화, 기관은 실행의

기록과 성찰을 담당하도록 하여 참여 기반 거버넌스를 제도화한다(Ministry of Children & Education, 2021; European Commission, 2025b). 프랑스는 공교육 체계 안에서 학교 자체평가와 교육청의 지원형 감독이 결합되는 구조를 운영하면서, 평가가 학교 개선과 전문성 성장을 위한 체계로 기능하도록 설계한다(MENJS, 2021). 한국은 혼합형을 선택할 경우 중앙의 통합 질 프레임을 상위 법·지침에 명시하되, 자기평가-외부 검증-지원-재평가가 분절되지 않도록 중앙-지방-기관의 역할선과 환류 책임을 제도적으로 고정해 통합평가의 지속성을 확보해야 한다(OECD, 2021).

나) 지표·평가 방법

혼합형 모델은 공통 표준을 유지하면서도 지표가 점검·판정 중심으로 수렴하지 않도록 자기평가 기반의 증거 체계를 설계한다. 호주는 국가의 질 표준을 영역·표준·요소 체계로 구조화하고 관찰·면담·기록 검토를 결합하되, 기관이 질 개선계획을 통해 실행 개선 과제를 설정하고 외부평가가 이를 검증하는 구조를 통해 과정 질 중심의 평가 논리를 강화한다(ACECQA, 2018; OECD, 2021). 싱가포르는 자기평가 도구를 통해 관찰 포인트와 실행 증거, 개선 과제를 구조화하고, SPARK 2.0에서는 기관의 지속적 자기성찰과 개선 여정을 확인·검증하는 접근을 강화함으로써 정량 판정 중심의 평가를 완화한다(ECDA, 2020; ECDA, 2025a; ECDA, 2025b). 덴마크는 국가 교육과정의 주제와 교육환경을 서술형으로 다루고 관찰·문서·대화를 결합한 평가를 중심 절차로 운영하여, 지표를 체크리스트가 아닌 의미 해석과 실행 개선의 언어로 구성한다(Ministry of Children & Education, 2021; European Commission, 2025a). 프랑스는 학교평가 틀에서 자체평가와 외부평가를 결합하고 교육과정 실행, 포용·형평, 교수-학습의 질을 준거로 삼아 서술형 보고와 연계 연수 환류를 통해 지표가 실행 개선으로 이어지도록 설계한다(MENJS, 2021; OECD, 2020a). 한국은 공통 표준 지표를 유지하되 핵심을 관찰·기록 기반의 과정 질로 이동시키고, 자기평가 산출물이 외부평가 제출용 문서가 아니라 실행 개선의 설계도와 증거 체계로 기능하도록 지표 언어와 증거 유형을 제도적으로 명문화할 필요가 있다(OECD, 2021).

다) 실행 기반·자율성

혼합형 모델에서 실행 기반은 자기평가의 동력화와 지원 체계의 결속 수준에 의해 결정된다. 호주는 기관이 질 개선계획을 의무적으로 수립·갱신하고 이를 외부 평가가 검증하는 방식으로 기관의 실행 개선을 제도화하며, 규제당국의 코칭·리더십 지원을 통해 평가 이후 실행을 보강한다(ACECQA, 2018; OECD, 2021). 싱가포르는 평가자를 점검자가 아닌 코치로 정의하고, SPARK 2.0에서 기관의 소유성과 성찰적 실천을 핵심 원리로 제시함으로써 자율적 개선을 촉진하는 평가 문화를 강화한다(ECDA, 2025a; ECDA, 2025b). 덴마크는 지방자치단체가 촉진자로서 컨설턴트 체계를 운영하고 기관의 교육과정 문서화와 팀 기반 성찰을 지원함으로써 감독과 지원의 경계를 구조적으로 결합한다(Ministry of Children & Education, 2021; European Commission, 2025b). 프랑스는 학교 내부의 자기평가와 동료 학습 구조를 전제로 하고, 교육청의 지원형 감독이 성찰 대화와 연계 연수로 환류되도록 설계해 교사 주체의 전문성 학습을 제도화한다(MENJS, 2021; OECD, 2020a). 한국의 통합평가체계는 감독에서 학습으로, 점검에서 실행 개선으로 전환이 실제로 작동하도록 자기평가의 표준 도구와 지역 지원 인프라를 함께 설계하고, 평가 이후 지원의 제도화와 실행 변화 확인 절차를 통합 순환시스템에 내재화해야 한다(OECD, 2021).

라) 결과 활용·사후관리

혼합형 모델은 결과 공시와 사후조치를 유지하되 낙인과 방어행정을 최소화하고 지원 환류를 구조화한다. 호주는 평가 결과의 공개와 재평가 구조를 운영하면서도 개선계획 갱신과 지원을 결속해 평가가 단발 판정으로 끝나지 않도록 한다(ACECQA, 2018; OECD, 2021). 싱가포르는 인증 결과를 통해 대외 신뢰를 제공하면서도, SPARK 2.0에서 자기평가-개선-점검의 순환을 정례화해 결과가 개선의 출발점으로 기능하도록 설계한다(ECDA, 2025a; ECDA, 2025b). 덴마크는 등급·순위 공시 대신 서술형 요약과 개선협약, 추적 방문을 결합해 낙인 없는 투명성과 실행 개선 확인을 함께 운영하며, 최근에는 인력 기준 강화와 행정 절차 조정 등 실행 여건 보완을 통해 질 개선의 지속성을 뒷받침하고 있다(European Commission,

2025b; Ministry of Children & Education, 2021). 프랑스는 평가 결과를 학교 운영 개선과 연계 연수의 기초자료로 활용하여 평가-지원-학습의 선순환을 공공정책 차원에서 제도화한다(MENJS, 2021). 한국은 평가 결과를 단순 점검 자료가 아니라 지원 설계의 실시간 입력 데이터로 활용하고, 공시와 지원, 추적과 재평가가 유기적으로 연동되는 통합형 질 개선 순환체계를 구축해야 한다(OECD, 2021).

마) 질 개념·목적성

혼합형 모델의 공통 전제는 질을 결과 지표의 합이 아니라 과정적 질과 관계적 경험의 총체로 정의하고, 평가를 실행 개선의 장치로 재구성한다는 점이다. 호주는 최소 질 보장을 출발점으로 하되 상호작용과 놀이, 리더십과 조직 학습을 질의 핵심으로 두고, 평가를 개선 메커니즘으로 설계한다(ACECQA, 2018; OECD, 2021). 싱가포르는 아동 중심, 질 개선 소유성, 성찰적 실천을 질 개념의 핵심으로 공식화하고, 평가를 성장과 지원의 도구로 정렬한다(ECDA, 2025a; ECDA, 2025b). 덴마크는 교육과정 기반 질 개념을 바탕으로 참여와 대화, 공동 책임을 질 관리의 핵심 운영 논리로 포함시키며, 최근의 인력 기준 강화는 질의 실행 조건을 보완하는 방식으로 병행되고 있다(European Commission, 2025a; European Commission, 2025b). 프랑스는 학습 경험의 질과 포용·형평을 결합한 질 개념을 공교육의 준거로 명시하고, 평가를 교사 전문성 성장과 교육과정 실행의 일관성을 강화하는 학습 촉진 장치로 설계한다(OECD, 2020a; MENJS, 2021). 한국형 통합평가체계는 행정적 준수나 결과적 성취를 넘어 관계성과 포용성, 아동 경험의 총체성을 최상위 가치로 명시하고, 공공성·형평의 보장과 자율·개선의 촉진을 한 체계 안에서 통합하는 질 개념으로 재정립해야 한다(OECD, 2021; European Commission, 2025a).

〈표 III-3-1〉 혼합형(외부평가 + 자기평가 병행) 국가 비교

국가	법·거버넌스	지표·평가 방식	실행·자율성	결과·사후관리	질 개념·목적
호주	국가 표준 + 주 집행	NQS 관찰·기록·면담	QIP 기반 자율 실행	QIP 기반 자율 실행	과정질 중심 CQI
싱가포르	ECDA 단일 집행	자기평가 + 외부 검증	코칭형 평가, 자율 보장	인증·지원 결속	학습·성찰 중심 질

국가	법·거버넌스	지표·평가 방식	실행·자율성	결과·사후관리	질 개념·목적
덴마크	중앙·지방·기관 분화	대회형 서술 평가	촉진자 모델, 맥락 자율	요약 공시·개선협약	참여·관계 기반 질
프랑스	자체평가 + 교육청 지원	서술형 보고·관찰	교사 주체성 중심	연계 연수·PLC 환류	포용·학습 촉진 질

주: 본 표는 연구진의 비교 분석 결과를 바탕으로 핵심 내용을 재구성한 것임.

4. [자율·성찰형] 내부평가 기반 체계 사례

가. 국가별 사례 분석

1) 핀란드: 자율성과 성찰 중심의 실행 기반 질 개선 문화

가) 제도 배경 및 역사적 맥락

핀란드는 유아교육과 보육이 완전 통합된 대표적 국가로, 교육적 돌봄(Educare) 개념을 제도 전반의 철학적 기반으로 삼고 있다. 1990년대 초반부터 교육·보건·복지가 결합된 사회정책 체계를 유지해 왔으며, 2018년 제정된 「유아교육법(Act on Early Childhood Education and Care, 540/2018)」을 통해 유아교육을 아동의 공적 권리로 명문화했다(Ministry of Education and Culture, 2025; Finlex, 2018). 이 법은 유아교육의 목적을 돌봄과 교육의 통합을 통해 아동의 전인적 발달을 지원하고, 평등과 민주적 가치에 기반한 사회참여를 촉진하는 것으로 규정한다(Finlex, 2018).

핀란드의 유아교육 평가체계는 강제적 외부 감독이나 등급화 제도 대신, 자율적 실행과 교사의 성찰을 중심으로 발전했다. 1990년대 후반 이후 국가 교육위원회(EDUFI)와 교육평가원(FINEEC)이 제시한 국가수준 교육과정과 자기평가 프레임 워크는 중앙이 판정하는 점검체계가 아니라, 지방과 기관이 자율적으로 질을 탐색하고 개선하는 학습형 거버넌스로 설계되었다(FINEEC, 2018; FINEEC, 2020). OECD(2020)는 이를 감시형 평가에서 실행·성찰 중심 질 관리로의 구조적 전환이라고 분석한다.

2025년 기준으로도 이 기조는 유지되며, 다만 법·교육과정 운영 측면에서 실행 기반을 정렬하는 조정이 진행되고 있다. Eurydice는 2025년 1월부터 유아교육법

개정에 따라 지방·제공자의 자체 교육과정 작성 의무가 조정되었고, 이에 대응해 국가 수준 교육과정(국가 공통 교육과정) 업데이트가 추진되고 있음을 정리한다 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025a). 이는 자율성을 약화시키는 변화라기보다, 지역 실행의 질 편차를 줄이기 위한 국가 가이드의 재정렬로 이해될 수 있다.

나) 법적 근거 및 운영 체계

핀란드의 질 관리 구조는 「유아교육법(540/2018)」의 평가 조항에 근거한다. 법은 유아교육 제공자에게 자체평가를 수행하고 결과를 질 개선에 활용할 책임을 부여하며, 동시에 외부평가에도 참여하도록 규정한다(Finlex, 2018). 또한 평가의 목적을 법 목적의 이행 보장, 유아교육의 개발 지원, 아동의 발달·학습·웰빙을 촉진하는 조건의 강화로 제시한다(Finlex, 2018).

국가 차원의 외부 등급제나 중앙 감독기관이 등급·판정을 수행하는 체계는 존재하지 않는다. 대신 FINEEC이 독립적 전문기관으로서 국가 수준 외부평가(주제 평가·체계 평가)를 수행하고, 지방·기관의 자체평가 및 질 관리 역량 강화를 지원한다 (European Commission, 2025c; European Commission/EACEA/Eurydice, 2025a; FINEEC, 2024). 이러한 운영체계는 공유된 책임 원리에 기반한다. 중앙은 평가의 철학과 기준을 제시하되, 실행 주체는 지방과 기관이며, 지방은 기관의 자체평가 결과를 종합해 지역 단위 질 개선 계획, 연수, 지원 배분의 근거로 활용한다(OECD, 2021).

다) 지표 구성 및 평가 방식

핀란드의 평가지표는 중앙에서 강제적으로 고정된 등급 지표가 아니라, 공통 참조 틀을 제공하고 지방과 기관이 이를 맥락에 맞게 재구성해 사용하는 방식으로 운영된다. FINEEC이 제시한 유아교육 질 평가 권고와 지표 체계는 교육과 돌봄의 통합성, 상호작용의 질, 아동의 참여와 자기결정권, 놀이 중심 학습 환경, 협력과 팀워크를 핵심 범주로 제시한다(FINEEC, 2018; FINEEC, 2020).

첫째, 교육과 돌봄의 통합성은 아동의 일상적 루틴 속에서 학습과 돌봄이 분리되

지 않고 통합적으로 이루어지는지를 평가하며, 이는 핀란드의 에듀케어 철학을 직접 반영한다. 둘째, 상호작용의 질은 교사와 아동 간 감정적 지지와 언어적 교류의 깊이를 중심으로 학습이 관계 속에서 발생하는지에 주목한다. 셋째, 아동의 참여와 자기결정권은 유아가 학습 주체로서 의견을 표현하고 활동 결정 과정에 실질적으로 반영되는지를 살펴본다. 넷째, 놀이 중심 학습 환경은 놀이가 학습의 매개이자 탐구의 수단으로 작동하는지를 평가한다. 마지막으로, 협력과 팀워크는 교사 간 상호 피드백과 공동 성찰이 제도적으로 내재화되어 있는지를 판단한다(FINEEC, 2020).

이 범주들은 정량 점수보다 질적 서술과 관찰 중심의 개방형 지표로 구성되며, 기관은 이를 자율적으로 재구성해 지역·문화적 맥락에 맞게 활용한다(FINEEC, 2020; OECD, 2020a). 질적 증거 수집 방식으로는 관찰, 교사·아동 인터뷰, 학습 일지, 부모 설문, 성찰저널, 공동 분석 등이 활용되며, 수집된 자료는 판정이 아니라 이해와 개선 설계를 위한 근거로 간주된다(FINEEC, 2020).

라) 실행 기반 및 자율성 보장 정도

핀란드는 기관이 국가가 제공한 프레임워크를 기반으로 자체 평가 도구를 개발하고, 교사들이 직접 데이터를 수집·분석·성찰하는 실행 기반 체계를 갖고 있다. 교사는 평가받는 대상이 아니라 평가의 주체로 간주되며, 이는 교사양성의 연구기반 전문성 구조와 긴밀히 연결된다(OECD, 2020a). 교사들은 주기적으로 팀 성찰 회의를 열어 관찰 결과를 논의하고 교육과정 개선안을 도출한다. 이러한 공동 성찰은 기관의 집단적 학습조직을 강화하고 교사 간 지식 교류와 상호 지원을 촉진한다(FINEEC, 2020).

2025년 기준으로도 FINEEC의 평가계획에는 유아교육·보육의 질 관리 현황을 점검하는 국가 수준 평가가 포함되어 있으며, 이는 자율·성찰형 체계가 현장에서 어떻게 작동하는지에 대한 근거 기반 진단과 환류를 제공하는 장치로 기능한다(FINEEC, 2024; European Commission/EACEA/Eurydice, 2025a).

마) 결과 활용 및 사후관리 방식

핀란드의 평가 결과는 외부 등급이나 순위로 공시되지 않으며, 평가의 1차 목적은 내부 개선에 있다. 기관은 결과를 바탕으로 다음 해의 교육과정과 실행계획을 수립하고, 지방정부는 기관별 자체평가를 종합해 지역 단위의 질 개선 계획을 마련하며 교사 연수·컨설팅·예산 배분을 조정한다(FINEEC, 2020). 동시에 법은 평가가 법 목적의 이행과 질 개발을 지원해야 함을 명시하고, 체계 수준의 평가 정보가 축적·활용될 수 있는 조건을 제도적으로 설정한다(Finlex, 2018). 중앙의 FINEEC은 국가 단위 외부평기를 통해 지역별 격차, 실행 특성, 질 향상 경향을 분석하고 결과를 공개 보고와 권고로 환류한다(FINEEC, 2024; European Commission/EACEA/Eurydice, 2025a). OECD(2020)는 핀란드에서 평가-연수-정책이 순환형 지식구조로 작동한다고 분석한다.

한편 2025년 유럽 집행위원회의 국가 보고는 핀란드의 ECEC 참여가 최근 개선되고 있음을 제시하면서도, 연령대별 참여 양상은 정책 점검의 대상으로 남아 있음을 보여준다(European Commission, 2025c).

바) 질 개념의 철학적 구성 및 평가의 목적성

핀란드의 질 개념은 관계적 질(Relational Quality)이다. 질은 사전에 존재하는 기준이나 점수로 정의되는 것이 아니라, 교사-아동-환경-부모-지역사회 간 상호작용 속에서 생성되는 역동적 개념이다(Moss, 2010; Dahlberg et al., 2013). 따라서 평가의 목적은 질을 판정하는 것이 아니라, 질이 형성되는 과정을 이해하고 촉진하는 것이다.

OECD(2020)는 핀란드의 질 평가를 성찰적이고 학습지향적인 질관리 체계로 설명하며, 교육과정·평가·실행이 동일한 언어체계로 정렬되어 있음을 강조한다. Eurydice(2025)도 핀란드의 질 보증이 제공자의 자체평가와 국가 차원의 외부평가가 병행되는 구조이며, 목적이 통제나 등급화가 아니라 질 개발과 목표 달성을 지원에 있음을 정리한다(European Commission/EACEA/Eurydice, 2025a). 요컨대 평가는 제재·인증이 아니라 실행의 성장이고, 질은 수치가 아닌 관계로 이해된다.

2) 스웨덴: 교사 주도 자기평가와 교육공동체 중심의 질 문화

가) 제도 배경 및 역사적 맥락

스웨덴의 유아교육은 복지국가의 핵심 공공서비스로서, 교육과 보육의 완전 통합형 제도를 가장 이른 시기부터 실현한 국가 중 하나이다. 1996년 「교육법(Skollagen)」 개정을 통해 유아교육이 정식 교육체계에 편입되었으며, 이후 2010년 제정된 「교육법(Skollagen 2010:800)」에 따라 국가교육청(Skolverket)이 유아교육의 교육과정, 질 관리, 교사 연수를 통합적으로 관할한다(Skolverket, 2019; 2020). 이로써 유아교육은 보건·복지 체계가 아니라 초등교육과 동일한 법적 틀을 갖는 교육체계의 일부로 규정되었다.

스웨덴은 중앙정부의 규제보다는 지방자치단체(municipalities)의 실행 자율과 교사 전문성에 대한 신뢰를 제도 운영의 핵심 원리로 유지해 왔다. OECD(2021)는 스웨덴의 질 관리체계를 신뢰 기반 거버넌스로 규정하며, 정기적인 외부 등급 평가나 중앙 점검 대신 교사 주도 자기평가와 교육공동체의 성찰이 제도적 질 관리의 중심을 이룬다고 분석한다. 이러한 접근은 1970년대 사회민주주의 교육개혁의 맥락에서 형성되었다. 스웨덴 정부는 감시와 통제 중심의 관료적 평가가 교사 자율성과 교육의 창의성을 약화시킨다고 보고, 평가를 교육적 성장과 전문성 학습의 촉진자로 전환하였다(Dahlberg et al., 2013).

2025년 기준으로도 이러한 기본 기조는 유지되고 있다. 다만 최근에는 기존의 자율·성찰 중심 질 관리 구조를 유지한 채, 관찰과 성찰이 특정 정책 과제와 보다 밀접하게 연동되도록 하는 제도적 보완이 이루어지고 있다. 유럽연합 차원의 최신 분석에 따르면, 스웨덴은 여전히 외부 등급제나 국가 차원의 표준화된 성취 평가를 도입하지 않으면서도, 유아교육 단계의 언어 발달과 형평성 문제를 질 관리 체계 내부에서 보다 명확히 다루기 위한 정책 조정을 진행 중이다(European Commission, 2025d; European Commission/EACEA/Eurydice, 2025c).

나) 법적 근거 및 운영 체계

유아교육의 질 관리는 「교육법(Skollagen 2010:800)」 제4장에 규정된 질 관리 및 개선 작업(systematic quality work)에 근거한다. 해당 조항은 모든 유아교육

기관이 연례적으로 질 관리 주기(plan-do-follow up-develop)에 따라 자체평가를 수행하고, 그 결과를 교육과정 실행 개선에 활용할 것을 의무화한다(Skolverket, 2020). 다만 이 보고는 중앙정부의 등급 산출이나 제재를 위한 것이 아니라, 지속적 개선과 교육적 대화를 촉진하기 위한 내부 책무성 장치로 규정된다.

운영체계는 분권적이다. 중앙의 Skolverket은 국가 수준의 교육과정(Läroplan för förskolan, Lpfö18)과 질 관리 지침을 제공하지만, 실제 평가 실행과 개선 판단은 지방자치단체와 기관의 자율권에 맡긴다. 지방정부는 기관이 교육과정 목표 달성을 여부를 체계적으로 성찰할 수 있도록 지원하며, 필요 시 현장 코칭, 리더십 개발, 전문성 연수를 조직한다. 교사·기관장·부모의 협력 구조가 질 관리의 기본 단위로 설정되어 있으며, 중앙은 감독자가 아니라 조력자 역할을 수행한다 (Skolverket, 2020; OECD, 2021).

이와 같은 분권적 운영 구조는 2025년에도 유지되고 있으나, 최근에는 국가 차원에서 제시하는 지원 도구와 지침의 성격이 보다 구체화되고 있다. 특히 Skolverket은 유아기의 언어 발달을 체계적으로 관찰·기록·성찰할 수 있도록 돋는 지침과 자료 개발을 국가 과제로 수행하고 있으며, 이는 법적 틀을 변경하지 않으면서도 질 관리의 실행 초점을 조정하는 방식으로 평가 체계와 연동된다 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025d).

다) 지표 구성 및 평가 방식

스웨덴의 질 평가는 교육과정(Lpfö18)에 제시된 핵심 가치와 학습 목표를 중심으로 구성된다. 교육과정은 아동의 주체성, 놀이와 탐구, 민주적 가치, 평등, 지속 가능성을 핵심 원리로 제시하며, 평가는 이러한 원리가 일상적 실행 속에서 어떻게 구현되는지를 성찰하는 데 초점을 둔다(Skolverket, 2018).

국가 차원의 통일된 평가 지표나 등급제는 존재하지 않는다. 대신 각 기관은 교육과정을 기반으로 자체 질 지표를 설계한다. 예컨대 아동이 자신의 생각을 표현할 기회를 충분히 갖고 있는지, 놀이와 학습이 통합적으로 이루어지는지, 성평등과 문화적 다양성이 실제 교육과정 실행에 반영되는지와 같은 개방형 질문형 지표가 일반적으로 활용된다(Skolverket, 2020).

평가 방식은 관찰과 대화 중심이다. 교사는 일상 속에서 아동의 놀이, 언어 사용, 관계적 상호작용을 관찰하고, 이를 사진, 영상, 기록 노트 형태로 문서화한다. 이후 교사 간 회의와 팀 성찰 과정에서 이러한 기록을 분석해 교육과정 실행의 강점과 개선점을 도출한다. Skolverket는 이를 교육적 기록(pedagogical documentation)이라 정의하며, 평가의 목적은 판단이나 판정이 아니라 이해와 성찰임을 명시한다 (Skolverket, 2020).

2025년 제도 변화는 이러한 평가 방식의 기본 틀을 유지한 채, 관찰의 초점이 보다 명시적인 발달 영역으로 확장되는 양상을 보인다. 특히 언어 발달과 관련하여, 교사의 관찰 기록과 성찰 자료가 교육과정 개선과 추가 지원 설계에 활용될 수 있도록 국가 차원의 지원 도구가 보완되고 있다(European Commission/EACEA/Eurydice, 2025c).

라) 실행 기반 및 자율성 보장 정도

스웨덴은 교사 자율성을 질 관리의 핵심 조건으로 본다. 교사는 국가가 제시한 최소 기준을 토대로 자신의 교육철학과 아동 집단의 특성에 맞게 교육과정을 재해석할 수 있으며, 이러한 재구성은 평가 과정에서도 존중된다. 기관은 매년 자체 개선 보고서를 작성해 지방정부와 공유하지만, 중앙 차원에서 결과를 서열화하거나 공개하지 않는다(Skolverket, 2019).

교사는 성찰적 실천가로 간주되며, 평가 과정에서 자신의 실천을 관찰하고 동료 교사와 함께 피드백을 주고받는다. 이를 통해 평가는 교사의 성찰 역량과 전문적 판단을 강화하는 학습 기회로 기능한다. 부모 또한 평가 과정에 참여할 수 있으며, 학기 말 면담이나 가정-기관 간 대화를 통해 교육 실천에 대한 의견을 제공한다. 이러한 과정은 행정 보고가 아닌 실천적 성찰의 일부로 제도화되어 있다(OECD, 2021; Skolverket, 2020).

2025년에는 교사와 기관장을 대상으로 한 국가 차원의 전문성 개발 프로그램이 단계적으로 도입되면서, 평가와 전문성 개발 간의 연결이 한층 강화되고 있다. 기관의 질 관리 과정에서 도출된 과제는 교사의 개별 성찰뿐 아니라 조직 차원의 학습과 연수 설계로 연동되며, 이는 평가를 교원 역량 강화의 출발점으로 활용하는 기준 스웨덴 모델을 제도적으로 보완하는 역할을 한다(European Commission/EACEA/Eurydice, 2025c).

마) 결과 활용 및 사후관리 방식

스웨덴의 평가 결과는 외부에 등급이나 점수 형태로 공시되지 않는다. 기관은 내부적으로 결과를 공유하고, 이를 다음 해의 교육과정 실행 계획(plan for pedagogical development)에 반영한다. 지방정부는 기관의 보고서를 종합해 지역 단위의 공통 과제를 도출하고, 연수, 컨설팅, 리더십 네트워크를 구성한다 (Skolverket, 2020). 또한 중앙의 Skolverket은 각 기관과 지방정부의 질 개선 사례를 수집해 국가 차원의 질 개발 데이터로 축적하고, 이를 교사 연수, 정책 자료, 연구 과제 설계의 근거로 활용한다(Skolverket, 2021). 이로써 평가, 정책, 현장이 하나의 지식 순환 구조로 연결된다.

2025년 정책 변화 역시 이러한 사후관리 구조 안에서 작동한다. 언어 발달 지원, 교원 전문성 강화, 형평성 확대와 관련된 새로운 정책 과제는 평가 결과와 현장 성찰 자료를 토대로 설계되며, 외부 평가나 제재적 조치를 도입하지 않은 채 기존의 학습 기반 환류 구조를 통해 실행되고 있다(European Commission, 2025d).

바) 질 개념의 철학적 구성 및 평가의 목적성

스웨덴에서 질은 과정적 질이자 관계적 질로 정의된다. Dahlberg et al. (2013)는 질이 사전에 고정된 기준으로 존재하는 것이 아니라, 교육의 실행 속에서 관계적으로 구성된다고 보면, 스웨덴의 평가체계가 이러한 관점을 제도적으로 구현하고 있다고 분석한다. 질은 기준 충족 여부가 아니라 놀이, 탐구, 의사소통을 통해 형성되는 경험의 의미로 이해된다.

평가의 목적은 교사나 기관의 성과를 측정하는 데 있지 않다. Skolverket(2020)는 공식 문서에서 평가의 궁극적 목적이 아동의 학습 경험을 심화시키는 것이라고 명시한다. 따라서 평가의 초점은 아동의 점수가 아니라, 교사가 어떻게 아동의 호기심과 배움을 지원하는지, 기관이 어떻게 평등하고 지속가능한 학습 환경을 제공하는지에 있다. 이러한 철학은 평가를 행정적 절차가 아니라 교육적 탐구의 과정으로 재구성한다.

3) 독일: 주(州) 분권과 부모 참여 중심의 자기평가 체계

가) 제도 배경 및 역사적 맥락

독일의 유아교육·보육은 연방 분권(föderal) 체계 위에 서 있다. 즉, 기본 권리와 아동·가족 지원에 관한 연방 수준의 틀법(특히 「사회법 제8권, SGB VIII」)이 존재 하되, 실제의 운영·교육과정·평가는 주(州, Länder) 법령과 지침에 의해 자율적으로 설계·집행된다(BMFSFJ, 2022). 이 구조는 다양성과 지역 맥락의 풍부함을 보장 하지만, 동시에 질 관리의 표준화와 비교가능성이라는 도전에 직면해 왔다. 이를 보완하기 위해 연방가족부(BMFSFJ)는 2019년 이후 Gute-KiTa-Gesetz(일명 ‘좋은 키타법’)을 통해 연방 재원을 주 정부에 배분하며, 비율 개선, 보육료 감면, 인력 자격·연수, 접근성 확대 등 질 요소를 선택·조합해 추진하도록 유도해 왔다 (BMFSFJ, 2022).

이 연방 차원의 질 지원 정책은 2023년부터 KiTa-Qualitätsgesetz(2023–2026)로 전환·연장되었으며, 2025년 기준에서도 유지되고 있다. 다만 최근에는 연방 재정 지원이 단순한 투입 중심이 아니라, 주별 자체평가 결과와 질 개발 전략에 근거해 우선순위를 설정하도록 요구하는 방향으로 정교화되고 있다. 이는 연방이 단일 평가 기준이나 외부 판정을 도입하지 않으면서도, 자기평가 기반 질 개발이 실제 정책 집행과 연결되도록 유도하는 방식이다(European Commission/EACEA/Eurydice, 2025e).

역사적으로 독일은 교회·복지법인·부모협동조합 등 다양한 설립 주체 (Trägerpluralität)가 공존하고, 발도르프·몬테소리·레지오 등 교육철학의 다원성이 살아있는 생태계다. 질 평가는 이를 단일 등급으로 환원하기보다, 기관의 정체성과 철학을 내면화한 자기평가로 구현하는 경향이 강하다(DJI, 2021; Bertelsmann Stiftung, 2022). 따라서 평가가 곧 서열화나 인증으로 작동하기보다는, 기관 내부의 대화·성찰·개선이라는 문화가 제도 운영의 기본값으로 자리 잡았다.

나) 법적 근거 및 운영 체계

연방 차원에서는 SGB VIII §22–24가 유아교육·보육의 교육·양육·돌봄의 통합적 과업과 질 보장·발전(§79a)에 관한 공공책임을 명시한다. 그러나 구체적 평가

방식과 도구 선택은 주·지자체·운영주체(*Träger*)의 자율 영역이다(BMFSFJ, 2022). 다수의 주는 주 교육계획(예: 바이에른 교육·양육계획(BEP Bayern), 베를린 교육프로그램(BBP Berlin) 등)과 더불어 기관 단위의 연례 질 개발 프로세스 (Qualitätsentwicklung)와 자체평가 보고(Selbstevaluationsbericht)를 의무화하거나 권고하고, 지자체(Jugendamt)는 전문 컨설팅 인력(Fachberatung)을 배치해 평가-개선-지원의 고리를 촉진한다(DJI, 2021).

운영 체계의 핵심은 외부 감사를 최소화하고, 운영 주체(*Träger*)–기관(Einrichtung)–지자체(Jugendamt)가 합의 기반의 질 개발 협약(Qualitätsentwicklungsvereinbarung)을 체결하는 방식이다. ‘기타 질 향상법(KiTa-Qualitätsgesetz, 2023-2026)’은 인력 비율·보수·연수·인프라 등 질 요소를 지역 상황에 맞게 선택·투입하도록 설계되었으며, 각 주는 자체평가 결과(Selbstevaluationsergebnisse)와 질 모니터링 지표(Qualitätsmonitoring-Indikatoren)를 근거로 선택과 우선순위를 정한다(BMFSFJ, 2024; Bertelsmann Stiftung, 2022). 이로써 책무성과 자율성이 지원·협치의 프레임에서 접합된다. 2025년 Eurydice의 독일 국가 프로필은 이러한 구조를 분권적 책임 하의 질 보증 체계로 규정하며, 질 보증의 1차 책임이 유지주체(*Träger*)와 지방정부에 있음을 명시한다(European Commission/EACEA/Eurydice, 2025f).

다) 지표 구성 및 평가 방식

독일은 연방 공통의 단일 평가지표·도구를 두지 않는다. 대신 주(州)·운영 주체(*Träger*)·학계가 공동으로 개발한 기타 자체평가 도구군(Selbstevaluation Kita)이 현장에서 널리 활용된다. 공통적으로 다루는 범주는 아동의 정서적 안전과 관계, 상호작용·놀이·탐구의 질(과정적 질), 포용·다문화·장애 지원, 팀워크·전문성 개발, 부모·지역사회 파트너십, 운영·리더십 등이다(DJI, 2021).

방법론은 관찰(field observation), 교사 성찰지(reflection protocols), 학부모·팀 설문, 사례 회의(case conferences), 포트폴리오를 병행하는 질적·혼합형 접근이 주류다. 평가는 대체로 연 1회 이상 수행되며, 기관의 교육철학·환경·아동 구성에 맞게 지표를 재구성할 수 있다. 이때 외부 평가자 대신 지자체 전문 컨설팅 인력(Fachberatung)이 코치로 참여하여 관찰 결과(Beobachtungsergebnisse)

를 해석하고, 팀과 함께 질 개발 계획(Qualitätsentwicklungsplan)을 공동으로 설계한다(DJI, 2021; BMFSFJ, 2024). 이러한 방식은 숫자 중심 단일 점수가 아닌, 맥락적 서술과 대화를 통해 기관 고유의 질 언어를 풍부하게 만든다. Eurydice는 2025년 독일의 질 보증 체계를 내부 자기평가를 핵심으로 하고, 외부 평가는 개선을 지원하는 보완적 장치로 설명한다(European Commission/EACEA/Eurydice, 2025f).

라) 실행 기반 및 자율성 보장 정도

독일 모델의 핵심은 현장 실행과 자율성이다. 기관은 교육철학·프로그램·운영 리듬(일과)을 자율 설계하고, 평가도구·주기·참여 범위를 자체 규약으로 정한다. 팀은 동료 관찰과 사례 토론을 통해 전문적 학습 공동체를 형성하고, Träger는 연수·멘토링·대체인력 지원 등 실행 여건을 보완한다(Bertelsmann Stiftung, 2022).

부모 참여는 평가의 구조적 요소다. 학부모 위원회·포커스 그룹·정기 협의에서 기관 강점·개선 요구·가정-기관 연계가 논의되며, 이는 질의 사회적 정당성을 높이는 동시에 아동권 관점(참여·의견 청취)을 구현한다. 이러한 공동 생산은 평가를 통제 장치가 아니라 교육공동체 학습의 매개로 전환한다(DJI, 2021).

마) 결과 활용 및 사후관리 방식

자체평가 결과는 기관 내부 보고(Selbstevaluationsbericht)와 운영 주체(Träger)·지자체(Jugendamt) 공유 형식으로 환류되며, 대외 공시(öffentliche Veröffentlichung)나 등급화(Ranking)는 일반적 관행이 아니다. 대신 결과는 연차 실행계획과 주·지자체 질 전략에 반영되고, 필요한 곳에 타깃 지원(추가 인력, 전문 컨설팅, 연수)이 투입된다(BMFSFJ, 2024). 베르텔스만 재단(Bertelsmann Stiftung)의 영유아기 교육·보육 체계 주(州)별 모니터(Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme)는 주 단위의 질, 접근성, 투자 수준을 거시 지표로 비교·시각화하여 정책적 논의를 촉진하되, 개별 기관을 서열화하는 방식은 지양한다(Bertelsmann Stiftung, 2022).

2025년 기준으로는 연방 차원의 질 지원 정책이 질 평가 결과의 정책 환류 기능을 보다 명시적으로 강화하는 방향으로 운영되고 있다. 주 정부는 자체평가와 질

모니터링 결과를 근거로 연방 재원의 사용 영역을 설정하고, 언어 발달 지원, 인력 비율 개선, 전문성 연수 확대 등 특정 질 과제를 중심으로 후속 지원을 설계한다 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025e).

바) 질 개념의 철학적 구성 및 평가의 목적성

독일의 질 개념은 관계적·실행적 질이다. 질은 교사-아동-환경 상호작용 속에서 공동 구성되며, 단일 지표·등급으로 환원될 수 없다는 인식이 강하다. 질은 발견되는 것이 아니라 현장에서 의미로 창조된다는 관점이 제도 설계에 깊이 스며 있다 (Moss, 2010; Dahlberg et al., 2013). 평가의 목적은 감시·제재가 아니라 성찰·개선이다. 평가는 교육공동체의 의미 대화를 촉발하고, 전문성 정체성을 강화하며, 다양한 철학·문화를 질의 자원으로 전환하는 데 초점을 둔다. 연방-주-지자체-운영주체-부모의 다중 거버넌스는 질의 민주적 정당성을 높이는 방향으로 기능한다 (BMFSFJ, 2024; DJI, 2021).

4) 노르웨이(Norway): 자체보고 + 지역 대화(Local Dialogue)의 관계성 기반 평가

가) 제도 배경 및 역사적 맥락

노르웨이의 유아교육·보육(바르네하계, Barnehage)은 국가교육청(Utdanningsdirektoratet, Udir)이 국가적 방향과 기준을 제시하고, 기초지자체(Municipality)가 소유·운영·질 관리의 공공책임을 지는 분권 체제 위에서 발전해 왔다. 이 체제의 핵심 국가 문서인 유치원 교육과정 총괄 계획(Framework Plan for Kindergartens)은 유아교육의 목적, 핵심 가치, 내용 영역을 규정할 뿐 아니라, 질 관리의 방식 역시 참여·관계·대화 중심으로 설계할 것을 요구한다(Udir, 2017). 이는 평가를 외부의 일방적 통제나 감사가 아니라, 현장이 주도하는 성찰과 협력의 과정으로 이해해야 한다는 국가적 합의가 제도화된 결과다.

역사적으로 노르웨이는 아동권, 민주성, 포용을 유아교육의 토대로 삼아 왔다. 교육과정은 아동의 목소리와 참여, 놀이, 돌봄을 상위 가치로 명시하고, 질을 아동의 웰빙과 배움이 관계 속에서 형성되는 과정으로 정의한다(Udir, 2017). OECD

는 이를 감시형 평가에서 역량과 관계 중심의 질 관리로 전환한 대표적 모델로 분석하며, 평가가 교사·리더·부모·지역사회 간의 공동 의미구성을 촉진하도록 설계되어 있음을 강조한다(OECD, 2020a; 2021).

2025년 기준으로도 이러한 기본 기조는 유지되고 있다. 다만 최근에는 유아교육 단계에서 언어 발달, 포용성, 지역 간 질 격차 문제가 정책적으로 보다 전면화되면서, 기존의 관계성 기반 평가를 안에서 관찰과 성찰의 초점을 특정 발달 영역과 지역 과제에 보다 명확히 연동하는 방향으로 제도 운영이 조정되고 있다(Udir, 2025).

나) 법적 근거 및 운영 체계

법적으로 지자체는 공공책임 하에 자원·인력·질 관리체계를 갖추어야 하며, 기관 차원의 자체평가(self-evaluation)와 연차 보고를 운영 규약으로 내재화한다. 국가 차원의 감독은 카운티 총독(County Governor)을 통해 법정 준수 여부를 점검하지만, 질 개선의 중심 축은 지자체-기관-부모가 참여하는 지역 대화(Local Dialogue)에 두고 있다(Udir, 2017).

운영상, 기관 자체평가 → 지자체 협의 → 개선 협약(improvement agreement)의 순환 구조가 법과 지침에 의해 정착되어 있으며, 취약지역이나 특정 과제(예: 언어 발달, 다문화 맥락)에 대해서는 타깃 지원이 결합된다. 이러한 지원형 감독은 평가를 공동 탐구의 과정으로 이해하는 철학과 맞닿아 있다(Moss, 2010; OECD, 2021).

2025년에는 이 운영 체계가 정책 환류 구조와 더욱 밀접하게 결합되고 있다. 지자체는 자체평가 결과를 근거로 지역 차원의 언어 지원 프로그램, 다문화 가정 연계 전략, 교사 전문성 연수 계획을 수립하도록 요구받고 있으며, 국가는 이를 재정·자료·연수 지원으로 뒷받침한다(Udir, 2025). 이는 외부 평가의 강화가 아니라, 자체보고와 지역 대화의 정책적 실효성을 높이기 위한 정렬로 이해된다.

다) 지표 구성 및 평가 방식

노르웨이는 국가 차원의 단일 점수화 도구나 등급제를 두지 않는다. 대신 유치원

교육과정 총괄 계획(Framework Plan)에 제시된 핵심 가치(놀이, 돌봄, 학습, 형평, 민주성)와 내용 영역(언어, 사회성, 자연, 예술 등)을 질 평가의 공통 기준선으로 삼는다. 수집되는 증거는 현장 관찰, 교육활동 기록(pedagogical documentation), 아동·부모와의 대화, 팀 성찰 노트 등 질적 자료가 중심이며, 수치화는 보조적으로 활용된다(Udir, 2017).

평가 방식은 대화적 평가(dialogic evaluation)이다. 지자체 코디네이터와 교사·기관장이 함께 왜 무엇을 어떻게 개선할 것인지를 협의하며, 지표 해석은 맥락 민감성을 원칙으로 한다. 문화·언어·지역 특성은 평가 언어의 일부로 인정되며, 표준화된 판정보다는 공동 해석과 합의가 강조된다(OECD, 2020a).

2025년에는 이러한 평가 방식의 기본 틀을 유지한 채, 언어 발달과 아동 참여 관찰에 대한 기록 지침이 보다 구체화되고 있다. 이는 점수화나 표준화로의 전환이 아니라, 질적 증거의 해석과 공유를 보다 일관되게 하기 위한 보완으로, 평가의 관계성과 대화성을 강화하는 방향이다(Udir, 2025).

라) 실행 기반 및 자율성 보장 정도

기관은 교육철학과 프로그램을 자율적으로 설계하고, 지자체는 촉진자이자 동반자(facilitator-partner)로서 실행을 지원한다. 교사는 관찰, 일지, 포트폴리오를 통해 자신의 실천을 분석하는 자기주도 전문가이며, 팀 회의에서 동료와 함께 공유·수정한다. 이러한 전문적 학습 공동체(Professional Learning Community, PLC) 기반의 질 문화가 자기평가의 내재화를 가능하게 한다(Udir, 2017; OECD, 2021). 다만 안전·위생 등 법정 준수 위반에 대해서는 카운티 총독이 시정 명령을 내릴 수 있다. 즉, 보장적 질(assured quality)과 관계적 질을 감독과 지원의 균형 프레임으로 조율하는 설계다.

2025년에는 교사와 기관장을 대상으로 한 지역 기반 전문성 강화 프로그램이 확대되면서, 평가 과정에서 도출된 과제가 교사 개인의 성장을 넘어 조직 차원의 학습과 연수 설계로 연결되는 경향이 강화되고 있다(Udir, 2025).

마) 결과 활용 및 사후관리 방식

평가 결과는 요약 보고 형태로 공유될 수 있으나, 서열화나 등급화는 지양된다. 핵심은 개선 협약과 추적 방문의 제도화이며, 지자체는 맞춤형 연수와 코칭을 결합한다. 또한 지방 네트워크와 국가 보고를 통한 집합적 학습이 작동한다(OECD, 2021). 특히 다문화·언어다양성 맥락에서는 부모·지역사회 파트너십을 질의 핵심 요소로 보고, 결과 환류를 가정-기관 연계의 실천 과제(예: 가정 언어 지원, 공동 프로젝트)로 제시한다(Udir, 2017). 2025년에는 이러한 환류 구조가 지역별 정책 과제와 직접 연계되어, 평가 결과가 다음 연도 지자체 실행계획의 근거 자료로 활용되는 비중이 확대되고 있다(Udir, 2025).

바) 질 개념의 철학적 구성 및 평가의 목적성

노르웨이에서 질은 민주적 참여, 관계성, 아동권으로 구성된 가치 중심 개념이다. 평가는 감시가 아니라 참여를 통한 개선이며, 목적은 아동의 웰빙과 배움을 관계적 맥락에서 최대화하는 데 있다(OECD, 2020a; Udir, 2017). 이 철학은 질은 결과가 아니라 만들어지는 것이라는 규범으로 요약된다. 노르웨이의 평가는 바로 이 질의 생산 과정에 교육공동체 전체를 참여시키는 제도적 장치이며, 2025년의 정책 변화 역시 평가를 통제 수단이 아닌 정책 설계, 전문성 개발, 지역 실행을 연결하는 학습 인프라로 정교화하는 방향에서 이루어지고 있다(Moss, 2010; Dahlberg et al., 2013; OECD, 2020a; OECD, 2021; Udir, 2017; Udir, 2025).

5) 캐나다(Canada, 온타리오 중심): 분권-공통 커리큘럼·자기평가 결합의 실행 문화

가) 제도 배경 및 역사적 맥락

캐나다는 헌법상 교육이 주(Province)의 권한이므로, 유아교육·보육 역시 주·준주 분권 구조로 운영된다. 그중 온타리오(Ontario)는 2000년대 이후 관계-놀이-참여를 핵심 축으로 하는 교육철학-평가-전문성 개발의 삼위일체 혁신을 지속적으

로 추진해 온 대표적 사례다.

2007년 「모든 아동을 위한 조기학습(Early Learning for Every Child Today, ELECT)」은 유아 발달의 연속성과 놀이 기반 학습의 구조를 제시했으며(OMOE, 2007), 2014년 「배움은 어떻게 일어나는가?(How Does Learning Happen?, HDLH)」는 유아기 페다고지의 네 가지 토대—소속(Belonging), 웰빙(Well-being), 몰입(Engagement), 표현(Expression)—를 공표하며 관계 중심 질 개념을 정책의 전면에 세웠다(OMOE, 2014). 이어 2016년 「유치원 교육과정(The Kindergarten Program)」은 만 4~5세 유치원의 교육과정과 평가 언어를 HDLH와 정합화하여, 놀이·탐구·문해를 관찰·서술 기반 평가로 일상화하였다(OMOE, 2016).

이러한 전환은 ECEC 질을 외부 점검이나 점수화로 관리하던 기준 관성에서 벗어나, 교사의 반성적 실천(reflective practice)과 교육공동체의 대화 속에서 실행 과정으로 생성되는 질을 관리하겠다는 선언이었다. 온타리오 교육부는 HDLH에서 관계 속에서 학습이 일어난다고 천명하며, 평가를 학습 촉진 장치로 설계하는 원리를 제도화했다(OMOE, 2014). OECD는 이를 성과 측정 중심에서 과정적 질(상호 작용·놀이·참여) 중심으로 이동한 대표 사례로 소개한다(OECD, 2020a; OECD, 2021).

2025년을 기준으로 이러한 기조는 유지되면서도, 데이터 공개와 환류를 통해 성찰을 제도적으로 강화하려는 보완적 흐름이 병행되고 있다. 캐나다 온타리오에서는 학업 성취도(EQAO)와 읽기 권리(Right to Read) 이행과 관련된 핵심 지표가 공개·추적되며, How Does Learning Happen?(HDLH)의 성찰 중심 철학이 데이터가 곧바로 프로그램 개선을 위한 전문적 대화로 연결되는 구조와 결합되고 있다(EQAO, 2025; Ontario Ministry of Education, 2014). 이는 평가를 단순한 점검이나 판정으로 환원하지 않으면서도, 증거 기반 성찰과 책임성을 제도적으로 강화하려는 조정으로 이해될 수 있다.

나) 법적 근거 및 운영 체계

온타리오의 규제 틀은 「아동보육 및 조기학습법(Child Care and Early Years Act, CCEYA, 2014)」이 제공한다. CCEYA는 서비스 등록·허가·안전·교사 대 아

동 비율·자격 요건 등 보장적 질(assured quality)에 관한 법적 기준과 감독 근거를 마련한다. 다만 질 개선의 핵심 메커니즘은 법정 점검 자체라기보다, 교육부가 제시한 How Does Learning Happen?(HDLH, 2014)와 각 기관의 자체평가·전문성 학습·교육과정 실행의 결합을 통해 작동한다(Ontario Ministry of Education, 2014). 즉, 구조적 안전과 최소 기준은 CCEYA가 담당하고, 관계·참여 중심의 과정 질은 HDLH와 유치원 교육과정이 담당하는 이중 구조가 상호 결속된 체계로 운영되고 있다.

운영은 분권형이다. 교육부는 HDLH와 Kindergarten Program이라는 공통 커리큘럼·평가 프레임을 제공하고, 교육청·지자체·기관은 이를 지역 맥락에 맞게 해석·실행한다. 대도시권에서는 「질 개선을 위한 평가(AQI, Assessment for Quality Improvement)」와 같은 지역 프레임을 병행 활용하여, CCEYA의 준수 점검과 HDLH의 실행 개선을 감독·지원 결합모형으로 운영한다(City of Toronto, 2015). 이때 평가 담당자는 감사자(inspector)가 아니라 코치(coach)로 배치되어, 문서 점검보다 현장 관찰과 대화를 통해 개선을 촉진한다.

2025년을 전후로 이 구조는 주 차원의 데이터 공개와 환류 체계와 더욱 긴밀히 결합되고 있다. 특히 브리티시컬럼비아(BC)는 「학생학습향상 프레임워크(Framework for Enhancing Student Learning, FESL)」에 따라 교육청이 매년 학습 성과와 실행 증거를 분석·공개하고, 이를 다음 연도의 실행계획과 개선 전략에 반영하도록 요구하고 있다(BC Ministry of Education, 2023; BC Ministry of Finance, 2025). 주정부 포털은 주요 지표를 시각화해 현장의 해석과 성찰을 지원하며, 이러한 구조는 평가를 단순한 점검이 아니라 연례 탐구에 기반한 지속적 질 개선(CQI) 순환체계로 제도화하는 역할을 한다.

다) 지표 구성 및 평가 방식

HDLH(2014)는 정량 지표를 최소화하고, 네 가지 토대(소속·웰빙·몰입·표현)를 중심으로 개방형 지표(open indicators)를 제시한다. 평가는 이 토대를 관찰과 서술로 가시화하는 방식이며, 학습 이야기(learning stories), 아동 포트폴리오, 사진·영상 기록, 동료 관찰이 핵심 증거로 인정된다(OMOE, 2014).

「유치원 교육과정(The Kindergarten Program, 2016)」은 성취기준을 점수로

판정하는 대신, 관찰-대화-교육실천의 언어 중심의 서술 평가를 채택했다. 교사는 우리가 본 것-의미-다음 단계(What we noticed-What it tells us-What next)의 서술 구조로 증거 사슬을 형성하고, 이를 학부모와 공유한다(OMOE, 2016). OECD는 이를 관찰·문서화가 교사의 실천 문해력을 높여, 평가가 곧 교실 개선의 언어가 되게 하는 설계로 평가한다(OECD, 2020a).

2025년에는 이 방식이 데이터 공유-지표 활용-교사 성찰을 잇는 구조로 확장되고 있다. BC에서는 학생경험 설문(Student Learning Survey)과 전환 지표가 분해·분석되어 학교 수준 성찰 회로에 직접 투입되며, 평가체계 개선을 통해 시의적 절한 데이터 제공이 명시된다(BC Ministry of Finance, 2025). 이는 점수화 강화가 아니라, 질적 성찰을 돋는 증거 접근성의 개선에 가깝다.

라) 실행 기반 및 자율성 보장 정도

온타리오는 평가의 주체를 교사와 기관으로 명시한다. 교사는 교육학적 기록(Pedagogical Documentation)—관찰 기록, 사진, 영상, 아동 작업물, 교사 주석—to를 축적하고, 교사학습공동체(Professional Learning Community, PLC)에서 동료와 함께 공동 성찰(co-reflection)을 수행한다. 교육청과 기관은 공개 수업, 동료 관찰(peer observation), 사례 회의를 지원하며, 평가 담당자는 코칭형 피드백을 제공해 자율적 실행 개선을 촉진한다(OMOE, 2014; OMOE, 2016). 이때 문서주의를 경계하고, 관찰·이야기·대화를 1차 증거로 인정한다는 원칙이 유지된다.

자율성은 교육과정의 맥락화(contextualization)에서 보장된다. HDLH는 표준화된 획일성을 비판하며(OMOE, 2014, p. 5), 지역·문화·언어 맥락에 맞춰 토대의 의미와 실행 전략을 재구성하도록 요구한다. 다언어·다문화 현장, 원주민(First Nations, Métis, Inuit) 커뮤니티와의 협업, 특수교육 요구 아동 지원에서는 가족·커뮤니티 파트너십이 평가의 핵심 증거로 작동한다. 즉, 교사는 규정 준수가 아니라 맥락의 해석자로 기능한다.

2025년에는 BC를 중심으로 교사 데이터 리터러시(data literacy) 강화 파일럿과 대학-주정부 협력 과제가 진행되며, 지표가 교사 전문학습 설계의 입력값으로 사용되는 경향이 강화되고 있다(University of Victoria, 2025). 이는 평가를 교사 학습과 분리하지 않는 캐나다식 실행 문화를 보강한다.

마) 결과 활용 및 사후관리 방식

온타리오의 결과 환류는 경쟁이 아니라 소통에 방점이 있다. 기관은 학부모 대화, 전시, 서신을 통해 내러티브 공유(narrative sharing)를 수행하고, 정량 등급·순위는 지양한다. 대신 결과는 리더십 연수, 멘토링, 협장 코칭과 결속되며, 교육 청·지자체는 평가 자료를 바탕으로 취약지역 타깃 지원(언어 지원, 상담, 교사 증원 등)을 설계한다(OMOE, 2014; City of Toronto, 2015). 사후관리에서 중요한 것은 예산 라인의 결속이다. 예컨대 AQI는 점검 결과를 현장 컨설팅, 전문성 개발, 환경 개선 예산과 연결해, 평가가 행정보고가 아닌 변화의 시작이 되도록 설계한다. 또한 기관 내부에서는 평가-실행-재성찰의 CQI 사이클을 연차 계획에 내재화해, 질 개선을 상시 운영으로 만든다.

바) 질 개념의 철학적 구성 및 평가의 목적성

온타리오에서 질은 관계성(relationship), 참여(participation), 표현(expression), 웰빙(well-being)으로 구성된 가치·경험·상호작용의 총합이다. HDLH는 질은 점수가 아니라 관계 속 학습의 질이라고 규정하며, 관찰·문서화·대화가 질을 만들어낸다고 본다(OMOE, 2014). 이는 Dahlberg et al.(2013)이 제시한, 질을 수치가 아닌 의미의 언어로 평가해야 한다는 관점과 정합적이다. 평가의 목적은 통제가 아니라 성찰·개선·공유이다. 교실에서 아동의 목소리가 어떻게 드러났는지, 교사의 상호작용이 어떻게 변화했는지, 가족·커뮤니티 파트너십이 어떤 학습을 가능하게 했는지에 주목한다. OECD(2020)는 이를 과정질 중심 평가의 교범으로 언급하며, 평가가 교사의 전문성 정체성을 강화하고 조직 학습을 촉진하는 도구가 되었음을 지적한다.

6) 뉴질랜드: Te Whāriki-ERO ‘내부평가(Internal Evaluation for Improvement)’의 학습형 모델

가) 제도 배경 및 역사적 맥락

뉴질랜드는 1996년 세계 최초의 국가 유아교육과정 ‘테 와리키(Te Whāriki)’를 도입하면서 유아교육의 패러다임을 문화·관계·참여로 전환했다. 2017년 개정판은 이 철학을 한층 명료화하여, 조약(Te Tiriti o Waitangi)에 근거한 이중문화 책무,

마오리 가치체계(가족 whānau, 관계 whanaungatanga, 권위 mana, 돌봄 manaakitanga, 상호학습 ako 등)와 태평양 문화권에 대한 응답성을 교육과정의 상위 원리로 내장한다(Ministry of Education, 2017). Te Whāriki는 네 가지 원리(역량 Whakamana, 전인성 Kotahitanga, 가족·공동체 Whānau Tangata, 관계 Ngā Hononga)와 다섯 개의 줄기(웰빙 Mana Atua, 소속 Mana Whenua, 기여·정체성 Mana Tangata, 언어·의사소통 Mana Reo, 탐색·탐구 Mana Aotūroa)로 설계되어, 질을 외재적 성과가 아니라 아동의 살아있는 경험과 관계적 상호작용으로 정의한다(Ministry of Education, 2017).

이 철학을 제도적으로 뒷받침하기 위해, 독립 정부기관 교육평가청(ERO, Education Review Office)은 2020년 ‘개선을 위한 평가(Evaluation for Improvement in ECE)’ 프레임워크와 질 지표 ‘테 아라 포우타마(Te Ara Poutama)’를 채택했다. 핵심은 외부 감사자가 판정을 내리는 체계에서 벗어나, 기관이 스스로 내부평가를 주도하고 ERO는 코칭형 동반자(coaching partner)로 개입해 질 개선의 연속적 순환체계를 작동시키는 것이다(ERO, 2020). 평가는 감시가 아니라 학습을 촉진하는 제도적 메커니즘으로 재구성되었다.

2025년 기준에서도 이 기본 기조는 유지되고 있다. 다만 최근에는 언어 발달, 형평성, 문화적 응답성을 국가 우선 과제로 재확인하면서, 기존의 내부평가 구조 안에서 관찰·문서화·성찰의 초점을 특정 발달 영역과 집단의 학습 경험에 더 분명히 연결하도록 정책적 조정이 이루어지고 있다(ERO, 2024; 2025).

나) 법적 근거 및 운영 체계

「교육 및 훈련법(Education and Training Act 2020)」은 모든 ECE 서비스가 ERO의 주기적 리뷰 대상임을 명시한다. 그러나 ERO는 자신의 역할을 판정자(judge)가 아니라 개선 촉진자(improvement facilitator)로 규정한다(ERO, 2020). 기관은 연중 기획-실행-성찰-조정으로 이어지는 내부평가를 수행하며, ERO는 Te Ara Poutama 지표를 바탕으로 코칭형 피드백과 현장 동반 평가를 제공한다(ERO, 2019; 2020).

운영상의 특징은 형평 중심의 총화 지원이다. ERO는 마오리·태평양계·저소득

지역 서비스를 대상으로 타깃 평가(Targeted Evaluation)와 맞춤형 개선 코칭을 운영해, 질 관리의 목적을 공정한 학습 기회 보장으로 재정렬한다(ERO, 2020). 2025년에는 이 체계가 한층 정교화되어, 내부평가 결과가 언어 지원, 가족 파트너십, 리더십 역량 강화와 같은 정책 프로그램과 보다 직접적으로 연계되고 있다(ERO, 2025).

다) 지표 구성 및 평가 방식

ERO의 Te Ara Poutama는 Te Whāriki의 원리와 줄기를 질 지표로 번역한 구조다. 예컨대 웰빙(Mana Atua)은 안전·정서적 안정·응답적 돌봄을, 언어(Mana Reo)는 다언어 환경과 의미 있는 의사소통 기회를, 팀색(Mana Aotūroa)은 탐구·문제해결·놀이 기반 학습을 지시하는 관찰 지점으로 구체화된다(ERO, 2019). 지표는 성과가 아니라 조건과 과정을 본다. 교사·아동 상호작용, 환경 구성, 문화적 응답성, 가족·공동체 파트너십을 관찰·기록으로 증거화한다(ERO, 2019; 2020).

내부평가 절차는 탐구 사이클(inquiry cycle)로 설계된다. 문제 정의 → 증거 수집(관찰·학습 이야기·부모 대화) → 공동 분석(무엇이 일어나고 있는가, 왜 그런가) → 개선 전략 수립 → 영향 확인의 단계가 서술형 증거로 문서화된다(ERO, 2020). 2025년에는 이 과정에서 언어·문화적 응답성 증거를 체계적으로 축적·비교하도록 지침이 보완되어, 질적 자료의 해석과 공유가 보다 일관되게 이루어지도록 하고 있다(ERO, 2025).

라) 실행 기반 및 자율성 보장 정도

뉴질랜드 모델의 작동점은 실행 중인 근거(evidence-in-practice)다. 교사와 리더는 학습 이야기(learning stories), 관찰 영상, 아동·가족 포트폴리오 등 문화적으로 응답적인 자료(culturally responsive artefacts)로 학습을 가시화하고, 이를 공동 분석의 텍스트로 사용한다(Ministry of Education, 2017; ERO, 2020). 이러한 문서화는 단순 기록이 아니라, 교사들이 자신의 교육 실행을 읽고 다시 쓰게 하는 실천의 문해력(literacy of practice)으로 기능한다(Carr, 2001).

자율성은 교육과정 맥락화에서 보장된다. 기관은 지역·언어·문화에 맞는 교수

전략과 평가 방법을 선택할 수 있으며, ERO는 원리 충실도(principle fidelity)와 맥락 자율(contextual autonomy) 균형을 감독한다(ERO, 2020). 2025년에도 표준화된 도구의 획일적 적용이 아니라, Te Whāriki의 원리를 각 기관의 문화적 언어로 번역하도록 돕는 접근이 유지된다.

마) 결과 활용 및 사후관리 방식

평가 결과는 공개 보고서로 제공되지만, 설명형 요약(narrative summary)과 개선 과제 중심 구성을 취해 낙인을 최소화한다(ERO, 2020). 이후 기관은 개선 실행-추적 모니터링-재평가의 질개선 순환체계를 가동하고, 필요 시 타깃 코칭을 지원받는다. 국가 차원에서는 사례은행(case repository), 전문성 학습 네트워크 (PLD/PLC)를 통해 우수 실천이 공유되며, ERO와 교육부는 축적된 증거를 연수 설계와 정책 조정에 재투입한다(ERO, 2020; Ministry of Education, 2017).

2025년에는 이러한 사후관리 구조가 형평 지향 지원과 더욱 밀접하게 결합되어, 마오리·태평양계 아동과 저소득 지역 서비스에 언어·문화 매개 인력, 가족 파트너십 프로그램, 리더십 코호트가 연계된다(ERO, 2025).

바) 질 개념의 철학적 구성 및 평가의 목적성

뉴질랜드에서 질은 관계(*whanaungatanga*)·문화적 응답성(*kaupapa Māori*)·성찰적 실천(*ako*)으로 구성된 가치 중심 개념이다. 학습은 관계 속에서 의미를 공동 구성하는 과정이며, 평가는 이 공동구성을 촉진하는 전문적 대화다(Ministry of Education, 2017). ERO는 이를 개선을 위한 평가(Evaluation for Improvement)로 공식화해, 평가 목적을 주의-성찰-행동-영향의 순환적 변화로 규정한다(ERO, 2020). 따라서 평가는 합격·불합격 판정이 아니라 교사·기관의 성찰과 성장을 견인하는 제도다. 아동의 웰빙, 정체성, 참여의 확장을 최우선 가치로 삼고, 문화·언어·공동체 관계를 질의 증거로 인정한다는 점에서, 뉴질랜드 모델은 사회 정의로서의 질을 실천하는 대표적 사례다. 2025년의 정책 변화 역시 평가를 통제 수단이 아닌 정책 설계-전문성 개발-지역 실행을 연결하는 학습 인프라로 정교화하는 방향에서 이루어지고 있다(ERO, 2025).

나. 종합분석 및 시사점

1) 종합분석

가) 법·거버넌스: 분권·지원형 거버넌스의 정착과 중앙 철학의 명문화

자율·성찰 기반 내부 평가형에 속하는 6개국은 공통적으로 중앙의 직접 통제나 서열화된 외부 평가를 최소화하고, 분권과 지원 중심의 거버넌스를 통해 질 관리를 제도화하고 있다. 핀란드와 노르웨이는 중앙이 평가의 철학, 공통 원리, 지침을 제시하되, 실제 실행과 환류는 지방정부와 기관이 책임지는 공동책임형 구조를 채택하고 있다. 스웨덴과 독일 역시 지방자치단체와 기관의 실행 자율성을 제도적으로 보장하는 한편, 중앙은 평가의 공통 가치와 윤리적 기준을 명문화하는 역할에 집중한다. 캐나다는 주정부 단위의 자율적 평가체계(온타리오의 HDLH 등)를 통해 문화적 다양성과 지역 특성을 반영하고, 뉴질랜드는 Te Whāriki-ERO 내부평가 순환시스템을 국가 차원에서 명시함으로써 중앙의 철학적 일관성과 현장의 자율적 실행을 동시에 달성한다. 이들 사례는 한국이 통합평가체계를 설계할 때, 중앙의 원리·가치 규범을 명확히 하면서도 지방·기관의 실행 권한과 책임을 병행 보장하는 협치형 구조가 필수적임을 시사한다.

나) 지표·평가방법: 과정질 중심의 관찰·서술 기반 평가로의 전환

자율·성찰 기반 내부 평가형 국가들은 결과 지표나 점수화된 성취 평가보다 과정 중심 평가를 일관되게 강조한다. 핀란드는 지원형 플랫폼을 통해 관찰과 기록을 제도화하고, 스웨덴은 교사 주도 자기평가와 교육적 기록을 질 관리의 핵심 절차로 삼는다. 독일과 노르웨이는 내부평가를 기본으로 하되, 외부 전문 컨설팅이나 지역 대화를 결합한 이중 순환형 평가체계를 운영한다. 캐나다는 HDLH 프레임을 통해 개방형 지표, 문서화, 가족 참여를 병행하며, 뉴질랜드는 학습 이야기(learning stories)와 포트폴리오를 1차 증거로 활용해 아동 경험의 서사를 제도화한다. 즉, 이 유형의 국가들은 모두 관찰·기록·서술에 기초한 실행 증거를 평가의 주된 근거로 삼고 있으며, 이는 한국이 점검·서류 중심 평가에서 벗어나 놀이·상호작용·교직 실행을 가시화하는 과정질 지표체계로 전환해야 함을 분명히 보여준다.

다) 실행 기반·자율성: 점검에서 학습으로, 감독에서 코칭으로의 이동

6개국의 또 다른 공통점은 평가를 통제가 아닌 학습과 성장의 과정으로 이해한다는 점이다. 핀란드와 독일은 자체평가-전문 컨설팅-연수의 CQI 순환을 제도화해 기관 주도의 개선과 조직 학습을 지원한다. 스웨덴은 교사 주도 팀 성찰과 동료 관찰을 평가의 핵심 절차로 포함시켜 자율성과 전문성을 병행 보장한다. 노르웨이는 지방정부가 지원형 감독을 담당하며, 평가자를 점검자가 아닌 퍼실리레이터 (facilitator)로 재정의한다. 캐나다와 뉴질랜드 역시 평가자=코치 원리를 명시하고, 코칭과 리더십 개발을 연계해 평가가 교사의 실천적 역량을 성장시키는 기제로 작동하도록 설계한다. 이들 사례는 한국형 체계에서도 평가자 역할을 감독자에서 학습 촉진자로 전환하고, 기관이 스스로 개선을 설계·추진하는 실행 기반 CQI를 내재화해야 함을 시사한다.

III

라) 결과 활용·사후관리: 설명형 공시와 지원 결속을 통한 낙인 최소화

자율·성찰 기반 내부 평가형 국가들은 평가 결과의 활용 목적을 지원과 개선에 두며, 등급화나 비교 공시를 공통적으로 지양한다. 스웨덴과 핀란드는 평가 결과를 외부 공시가 아닌 내부 환류용 자료로 활용해 개선 계획 수립의 근거로 삼는다. 독일과 노르웨이는 평가 결과를 바탕으로 지방-기관 간 개선협약을 체결하고, 재정 지원, 연수, 추적 평가를 결속시킨다. 캐나다는 평가 결과를 PLC와 지역 학습공동체의 피드백 자료로 활용하며, 뉴질랜드는 설명형 공시를 통해 강점-개선 과제-지원 현황을 병기함으로써 낙인을 최소화한다. 이러한 흐름은 한국이 통합평가체계에서 등급·순위 대신 설명형 환류와 지원 연계형 사후관리 시스템을 제도화해야 함을 보여준다.

마) 질 개념·목적성: 질의 철학적 전환-관계성·포용성·학습의 통합

자율·성찰 기반 내부 평가형 6개국은 공통적으로 질을 결과가 아닌 관계와 과정의 산물로 정의한다. 핀란드는 질을 공동 학습의 관계로, 스웨덴은 평등·포용·지속 가능성의 사회정의적 가치로, 독일과 노르웨이는 민주적 참여와 공동 생산의 실천으로, 캐나다는 문화적 응답성과 형평으로, 뉴질랜드는 학습공동체의 성장과 문화

적 존중으로 확장시켰다. 이처럼 질은 무엇을 달성했는지가 아니라 어떻게 함께 배웠는가로 재정의된다. 따라서 한국의 유보통합 평가체계는 행정적 통제의 언어에서 벗어나, 아동 경험의 총체성, 교사·가족·지역의 관계성, 포용·형평·지속가능성의 가치를 중심에 둔 질 개념으로 재구성되어야 한다.

〈표 III-4-1〉 자율·성찰 기반 내부 평가형 국가 비교

국가	법·거버넌스	지표·평가 방식	실행·자율성	결과·사후관리	질 개념·목적
핀란드	중앙 원리 제시·지방 실행	관찰·서술 중심 자체평가	교사 주도 성찰	내부 환류·지원	관계·공동학습
스웨덴	지방 자율·중앙 윤리	교사 자기평가	팀 성찰 중심	내부 환류	평등·포용
독일	연방 틀·주 자율	자기평가	컨설팅 연계	개선협약·지원	민주적 공동생산
노르웨이	중앙 철학·지방 책임	대화형 내부평가	지원형 감독	개선협약·주적	관계·아동권
캐나다	주정부 자율	HDLH 개방형 지표	PLC·코칭	예산·연수 결속	문화적 응답성
뉴질랜드	중앙 철학 명문화	학습이야기·내부 평가	ERO 코칭	설명형 환류	형평·사회정의

주: 본 표는 연구진의 비교 분석 결과를 바탕으로 핵심 내용을 재구성한 것임.

5. 유보통합 질 평가체계 구축을 위한 정책적 시사점

가. 유형별 비교 분석 종합

본 연구에서는 유아교육·보육 질 평가체계는 크게 중앙주도 외부평가형, 혼합형(외부·자체 병행형), 자율·성찰형 내부평가 중심형으로 구분하여 분석하였다. 중앙주도형 체계(영국, 네덜란드, 대만 등)는 법적 근거와 국가 표준에 기반하여 최소질, 형평, 안전을 강력히 보장하지만, 등급화와 행정주의로 인해 질 개선의 자율 동기를 약화시킬 위험이 있다 반면 호주, 싱가포르, 일본 등 혼합형 체계는 공통 코어지표와 기관 자율 포트폴리오를 병행하고, 자체평가-컨설팅-재평가의 CQI(Continuous Quality Improvement) 순환시스템을 법·지침·예산에 내재화하여 실행 개선의 선순환을 실현한다.

여기서 유형 구분의 요지는 운영 방식의 차이가 아니라, 질을 무엇으로 규정하고

무엇을 증거로 인정하는가라는 제도 언어의 차이에 있다. 중앙주도형은 질을 법정 기준의 준수 여부로 환원하기 쉬워 공공성의 하한선을 빠르게 안정화하지만, 평가가 등급과 처분 중심으로 작동할수록 기관은 학습보다 위험 회피에 최적화된 행동을 선택하게 된다. 이때 문제는 평가의 강도가 아니라, 평가가 개선 지원과 분리된 채 단독으로 서열화 장치가 되는 데서 발생한다. 반대로 혼합형은 코어지표와 포트폴리오를 결합하되, 포트폴리오를 단순 자율증빙이 아니라 개선 설계의 도구로 가능시키는 데 성공했을 때 비로소 지속적 질 개선 순환체계가 제도 안에서 실제로 작동한다. 싱가포르의 SPARK 2.0은 자기성찰을 위한 안내 질문과 영역별 기준을 제공하며, 기관이 성찰과 개선 여정을 체계적으로 운영하도록 설계한다는 점에서, 포트폴리오를 학습 장치로 전환한 사례로 해석할 수 있다.

핀란드, 스웨덴, 노르웨이, 뉴질랜드 등 자율·성찰형 체계는 교사 주도 내부평가와 대화형 환류를 통해 질을 결과가 아닌 관계와 실행의 과정으로 정의하며, 평가를 행정 절차가 아닌 학습과 성찰의 제도로 전환하였다. 이들 국가는 평가자=코치(coach) 모델을 도입해 감독관을 성장 촉진자로 재정의하고, 설명형 서술중심의 보고와 지원적 책무성으로 낙인을 최소화하였다.

자율·성찰형이 제공하는 가장 중요한 통찰은, 질을 측정값이 아니라 관계의 질로 이해할 때 평가의 기능이 점검에서 의미 있는 대화로 이동해야 한다는 점이다. 이 체계에서는 내부평가가 교사 개인의 업무가 아니라 팀 단위 성찰의 절차로 제도화되고, 외부평가는 판정이 아니라 내부평가의 질을 높이는 지원과 메타피드백의 기능을 수행한다. 또한 낙인 최소화는 공시의 부재를 의미하지 않는다. 공시는 존재하되, 서열화 신호를 최소화하고 개선 설계와 지원 경로를 함께 제시하는 설명형 정보로 전환되는 것이 핵심이다. NESET이 강조한 지원적 책무성의 요지는 바로 여기, 책무성을 처분이 아니라 개선 가능성은 보장하는 공적 장치로 재정의하는 데 있다.

결국 성공적인 국가들의 공통점은 평가를 통제의 도구에서 학습과 신뢰의 인프라로 전환했다는 데 있다. 이들은 공통적으로 과정적 질 중심의 관찰·서술 기반 지표화, 평가-지원-환류-재평가 순환시스템의 제도·재정적 내재화, 설명형 공시와 지원 병기의 결합, 중앙-지방-기관의 3층 거버넌스 정렬, 포용과 형평의 가치 내재화를 제도 설계의 핵심 원리로 삼았다.

이 공통점은 다섯 가지 요소의 병렬 나열이 아니라, 하나의 설계 논리로 연결된다. 관찰·서술 기반 지표화는 무엇을 질의 중심으로 둘 것인가라는 가치 선택이고, 평가·지원·환류·재평가의 지속적 질 개선 순환체계 내재화는 그 가치 선택이 실행 변화를 낳도록 만드는 운영 장치이며, 설명형 공시와 지원 병기는 신뢰를 훼손하지 않으면서 공공 책무성을 유지하는 커뮤니케이션 설계다. 또한 3층 거버넌스 정렬은 조직 배치가 아니라 책임선과 데이터 흐름을 일치시키는 문제이며, 포용과 형평의 가치 내재화는 별도 항목을 추가하는 것이 아니라 모든 판단 기준에 형평 렌즈가 관통하도록 만드는 구조적 설계다. 이 다섯 요소는 분리해서 도입할 때 효과가 약해지고, 묶음으로 설계될 때만 체계가 안정적으로 작동한다.

정책적 시사점을 정리하면 다음과 같다. 우선, 잉글랜드의 Ofsted 모델은 국가 표준·법정 집행·공시의 강한 축으로 최소질과 형평, 안전을 확고히 담보한다는 점에서 매력적이다. 다만 등급 중심의 서열화와 낙인을 줄이려면 설명형 공시로 전환하고, 점검 결과를 컨설팅·연수·재정지원과 자동 결속하는 체계를 함께 설계해야 한다. 관찰·기록에 근거한 과정질 중심으로 지표의 무게중심을 옮기고, 평가·개선계획·지원·재평가의 CQI 순환시스템을 법·예산·조직역량에 제도에 내재할 때, 한국 통합평가 체계는 공공성·보장과 자율·개선을 동시에 달성하는 가교를 확보할 수 있다.

여기서 추가로 분명히 할 지점은, Ofsted식 강한 집행을 그대로 따라가는 것이 아니라, 강한 집행이 질 개선의 동학과 충돌하지 않도록 기능을 분화하는 설계가 필요하다는 점이다. 즉 감독이 다루는 위험과 질 평가가 다루는 과정질을 같은 평가 사건에 과적재하면, 현장은 필연적으로 규정 준수에 몰리고 관계와 놀이의 질은 주변화된다. 따라서 최소질 보장 기능은 감독 체계에서 신속히 처리하되, 질 평가 체계는 관찰·피드백·개선 설계의 언어로 별도 운영되고 지원과 자동 결속되어야 한다. 이것이 서열화의 압력을 낮추면서도 공공 책무성을 유지하는 현실적 경로다.

둘째, 웨일스의 Estyn-CIW 공동점검은 통합 초기의 마찰비용을 낮추고 중복 점검·보고를 줄이는 과도기 해법으로 유효하다. 그러나 교육과 복지라는 이원 프레임이 유지되는 한 질 개념의 철학적 일체성은 미완에 머문다. 한국은 공동점검으로 출발하되, 단일 질 철학을 상위법·지표·보고체계에 일관되게 내재화하고, 데이터·공시를 통합하여 결과 해석을 아동 경험의 총체성으로 환류시키는 중장기 전환을 명시해야 한다.

공동점검이 단순히 점검표를 하나로 합치는 방식으로 추진되면, 표준화는 진행되지만 질 개념의 단절은 유지된다. 따라서 전환의 핵심은 보고체계의 통합이 아니라, 공통 코어지표가 표현하는 질 철학이 교육과 돌봄의 경험 전체를 설명할 수 있도록 지표 언어를 재구성하는 데 있다. 이때 데이터 통합은 단지 플랫폼 문제가 아니라, 동일 사건을 동일 개념으로 해석할 수 있는 분류체계와 공시 표준의 문제로 취급되어야 한다.

셋째, 북아일랜드의 분절된 감독체계는 법적·제도적 통합 부재가 현장에서 이중 평가와 행정 부담, 질 해석의 단절로 직결된다는 점을 보여준다. 한국은 통합법 제정 단계에서 교육-복지 질 프레임을 상위법에서 일원화하고, 통합 데이터·공시를 구축해 평가 언어의 일관성과 정책 책임선을 명확히 해야 한다. 통합이 선언이 아니라 구조와 데이터의 수준에서 작동하도록 설계하는 것이 핵심이다.

이 대목은 교육부 내 일원화된 법체계와 교육부 내 일원화된 체계하의 조정·정렬 논의에서 특히 중요하다. 법체계와 거버넌스가 일원화되어도, 감독과 질 평가의 데이터 흐름이 분절되면 현장은 여전히 이중 서류와 이중 설명을 요구받는다. 반대로 데이터·공시·지원이 하나의 흐름으로 결속되면, 조직 체계의 조정은 현장 체감으로 연결된다. 즉 통합의 성공 기준은 조직도보다 데이터와 지원의 자동 결속 여부로 재정의될 필요가 있다.

넷째, 일본의 중앙 표준-지역 실행 모델은 국가가 공통 코어지표로 최소질을 보장하면서, 현장은 선택지표와 포트폴리오로 맥락 적합성을 구현하는 결합 방식을 제시한다. 제3자 평가-자체점검-컨설팅-재평가로 이어지는 CQI 순환시스템과 설명형 공시 전환은 낙인을 줄이고 신뢰를 높이며, 관찰·사례 기반의 과정질을 지표 중심에 재배치함으로써 행정주의를 넘어 교사 전문성 개발과 조직학습을 촉진한다. 한국형 통합평가의 공공성-자율의 균형 설계에 직접 이식 가능한 준거다.

여기서 일본형 모델의 정책적 요점은 코어와 선택의 병렬이 아니라, 선택지표가 지역 실행 역량과 지원 체계로 연결되는 방식이다. 선택지표가 허용되더라도, 이를 해석하고 개선으로 연결할 코칭 인프라가 없으면 선택은 형식이 되고, 지역별 역량 격차가 질 격차로 고착된다. 따라서 코어+포트폴리오 설계는 지원 인프라 상시화와 함께 설계될 때만 공공성-자율의 균형이 성립한다.

다섯째, 대만 모델은 강력한 법적 근거와 주기적 외부평가로 민간 중심 시장에서

도 최소질과 형평을 견인한다는 점에서 보장성 측면의 모범을 보여준다. 동시에 형식주의를 넘어 개선이 실제로 작동하려면, 평가 이후 컨설팅·멘토링·연수로 이어지는 CQI 구조와 교사 자율성에 기초한 실행 피드백 문화를 함께 구축해야 한다. 한국은 보장성을 제도화하되, 성장성을 촉발하는 학습형 평가로의 전환을 병행해야 한다.

대만 사례가 주는 추가 함의는 규제의 강화 자체가 안전과 형평을 일정 수준까지 끌어올릴 수는 있으나, 과정질과 관계적 질을 끌어올리는 장치가 되려면 평가 이후의 지원 경로가 제도적으로 보장되어야 한다는 점이다. 즉 강한 외부평가를 도입하더라도, 개선 지원이 선택형 사업으로 남으면 체계는 통제 중심으로 고착되고, 반대로 개선 지원이 위험도·필요도에 따라 자동 결속되는 지원 패키지로 설계될 때 체계는 학습 인프라로 전환된다.

여섯째, 네덜란드는 중앙 표준 명시-지방 집행의 Childcare Act를 통해 책무성과 일관성을 양립시키면서, Pedagogical Quality Cycle로 관찰 기반 과정질 개선을 제도화했다. 한국은 법적 기준 준수-과정질 개선-공공 투명성의 삼각 구조를 균형 있게 설계해 행정 신뢰성과 교육적 자율성을 함께 확보해야 하며, 지표는 규정준수 점검을 넘어 교사의 전문적 실행과 학습 순환을 촉진하는 방향으로 정렬되어야 한다.

네덜란드형 접근이 한국에 주는 설계 상의 핵심은 감독과 질 평가를 서로 대체 시키지 않는 것이다. 감독은 위험과 준수의 언어로, 질 평가는 상호작용과 놀이의 언어로 작동하되, 두 체계는 단일 데이터 허브와 단일 지원 체계를 통해 결속되어야 한다. 이렇게 해야만 현장은 동일한 실행 증거로 감독의 요구와 질 개선의 요구를 동시에 충족할 수 있고, 이중 입력과 중복 보고가 구조적으로 감소한다.

일곱째, 미국의 QRIS-CLASS는 관찰 도구-코칭-인센티브-공시가 촘촘히 결속된 데이터 기반 CQI의 전형이다. 한국은 데이터 허브와 자동 연동형 CQI 순환 시스템을 설계할 때, 관찰-코칭-재정 인센티브를 일체화하는 구조를 참조하되, 주별 편차가 넣는 형식주의와 격차 확대의 위험을 경계해야 한다. 중앙-지방 표준화 가이드와 격차 완화 재정장치를 병행할 때, 측정 가능성과 관계적·문화적 질이 균형을 이룬다.

미국형 접근을 참조할 때 특히 중요한 것은 인센티브의 구조가 평가의 의미를

바꾼다는 점이다. 인센티브가 강할수록 점수 관리가 강화되고, 점수가 강한 기관이 더 많은 자원을 가져가는 구조가 형평을 약화시킬 수 있다. 따라서 한국형 설계에서는 관찰 점수가 곧바로 서열과 재정 배분으로 전환되지 않도록, 설명형 서술과 개선 설계의 근거가 동시에 작동하는 이중 증거체계를 내장할 필요가 있다. 또한 중앙 차원의 표준화 가이드는 단순 지침이 아니라 관찰 신뢰도와 피드백 질을 담보하는 평가자 인증 체계와 함께 설계되어야 한다.

나. 정책적 시사점

정책적 시사점을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 호주형 CQI 통합모델의 핵심은 제도적 내재화와 과정질 표준화다. 호주는 국가 최소질을 보장하는 공통 코어지표(건강·안전, 놀이·상호작용, 교직 역량·리더십, 운영 책무성, 가족·지역)를 명확히 고정하고, QIP(Quality Improvement Plan) 의무화를 통해 평가-지원-환류의 CQI 순환 시스템을 법·예산·조직 역량 속에 정착시켰다. 이는 평가가 행정 점검을 넘어 기관의 학습과 개선을 유도하는 장치로 기능하도록 만든다. 특히 공시는 등급 대신 설명형 서술 형태로 전환해 낙인을 줄이고, 평가 결과가 컨설팅·연수·재평가로 이어지는 정책 결속을 강화하였다. 한국형 통합평가체계 또한 이러한 구조를 채택해, 관찰·기록 중심의 과정질 지표(놀이·상호작용·교실조직)를 표준 문서에 명시하고, 평가가 교실 실행 변화를 촉발하는 제도적 촉매로 작동하도록 설계할 필요가 있다.

호주형 모델의 정책적 강점은 QIP가 단순 제출 문서가 아니라, 현장 내부의 개선 대화를 촉발하는 공동 언어로 기능하도록 설계되어 있다는 점이다. 한국 적용에서는 QIP가 서류 과제가 되지 않도록, QIP의 핵심 요소를 관찰 근거, 개선 가설, 다음 행동, 지원 요구로 제한하고, 이 네 요소가 코칭과 예산 지원으로 자동 결속되는 운영 규칙을 함께 설계해야 한다.

둘째, 싱가포르의 SPARK 모델은 평가자=코치, 평가=학습이라는 패러다임 전환을 제시한다. SAT-컨설팅-인증-재평가의 CQI 순환 시스템을 법·지침·예산에 내재화함으로써, 평가를 단발적 점검이 아닌 성장형 순환 시스템으로 정착시켰다. 내부평가 서식을 관찰 포인트-사례 증거-다음 행동·지원 요구로 표준화해 관찰과 서

술을 1차 증거로 인정하며, 평가는 점검자가 아니라 학습 촉진자로 재정의된다. 평가자/코치 인증제에는 관찰 신뢰도, 질적 피드백, 문화적 응답성, 포용 조정, 리더십 코칭이 포함되어 있다. 또한 설명형 공시와 지원 병기를 통해 낙인을 최소화하고, 다언어·다문화·장애·저소득 아동기관에는 언어·문화 매개 인력과 리더십 코호트를 상시화하여 형평성을 보장한다. 무엇보다 국가 차원의 학습 포털을 구축해 평가 결과가 연수와 정책 개선으로 재순환되는 구조를 마련했다는 점에서, 싱가포르 모델은 평가를 현장 변화의 인프라로 전환한 대표적 사례다.

SPARK 2.0은 기관이 자기성찰을 지속적으로 수행하도록 돋는 도구와 안내 질문을 제공한다는 점에서, 내부평가를 형식이 아니라 실제 성찰로 이끄는 설계의 사례로 확인된다. 한국 적용에서는 평가자 역량을 단순 절차 이해가 아니라 관찰 신뢰도와 질적 피드백 역량으로 재정의하고, 코치 인증과 재인증, 사례 기반 보수교육을 의무화하는 방식으로 제도화할 필요가 있다.

셋째, 덴마크의 참여형 평가체계는 평가=대화라는 새로운 질 관리 문화를 보여준다. 기관 내부평가-지역 대화-개선협약-추적의 순환시스템을 제도에 내재화해, 보고서 중심의 점검을 성찰적 학습 과정으로 전환하였다. 평가는 감사관이 아니라 퍼실리레이터로, 지방정부는 현장 코칭팀과 리더십 코호트를 상시 운영하며, 성과지표는 문서 완성도가 아닌 교실 실행 변화에 두고 있다. 공시는 설명형 서술과 지원 병기를 결합해 낙인을 최소화하며, 다언어·장애·저소득 아동기관에는 언어·문화 매개 인력, 환경조정, 교사 가산 등의 형평 패키지를 자동 결속한다. 또한 중앙-지방-기관 간 역할을 재배치해 중앙은 원리·표준·데이터 윤리를, 지방은 실행·지원, 기관은 학습·성찰을 맡도록 함으로써, 질을 지표가 아닌 관계와 학습의 산물로 재정의했다.

덴마크의 사례는 제도 설계에서 지방의 역할이 단순 집행자가 아니라 학습 촉진 자라는 점을 분명히 보여준다. 또한 Eurydice의 덴마크 질 보장 설명은 지방 차원의 질 보고와 평가 규정이 제도적으로 구축되어 있음을 확인한다. 한국형 설계에서도 지방의 역할은 점검 대행이 아니라 코칭과 대화형 환류를 운영하는 상시 역량으로 재배치되어야 한다.

넷째, 프랑스의 통합적 질 관리체계는 평가·연수·지원의 일체화를 제도화한 모범이다. 자체평가-지원형 감독-연계 연수의 삼각 결속은 평가를 통제수단이 아닌

전문성 성장의 촉진 장치로 전환하였다. 서술형 공시를 통해 낙인을 최소화하면서 개선 설계의 구체성을 강화하고, 교육과정-평가-연수의 일체화 원리를 상위 지침에 명시하여 제도적 연속성을 확보했다. 교사 주도 PLC와 동료 관찰·사례분석을 평가 증거의 중심으로 옮김으로써, 평가가 교사 공동체의 학습을 촉발하는 구조로 운영된다. 마지막으로, 포용과 평등을 질의 핵심 원리로 명문화해, 질 평가가 단순한 행정 절차가 아니라 사회적 형평을 개선하는 방향으로 작동하도록 했다.

프랑스의 경우 최근 국가 차원의 영유아기 수용 서비스 질 기준을 제시하는 국가 참조문서가 제시되어 있으며, 품질 논의가 아동권리와 발달 이해를 토대로 구성되는 흐름을 확인할 수 있다. 한국형 설계에서도 상위 참조문서는 단순 기준집이 아니라, 질을 설명하는 언어와 개선을 촉진하는 질문을 포함하는 형태로 구성될 필요가 있다.

정책적 시사점을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 핀란드의 평가는 한국형 통합평가 체계가 지향해야 할 지원형·학습형 평가문화의 원형을 제시한다. 무엇보다 자체평가의 의무화와 실행 기반 증거의 제도화가 핵심이다. 기관이 스스로 관찰·기록·성찰을 수행하고, 중앙은 FINEEC처럼 지원형 평가 플랫폼을 구축해 이를 촉진해야 한다. 또한 평가-연수-정책의 순환구조를 제도화해, 평가 결과가 곧 교사 연수 내용과 정책 개선의 근거가 되는 체계를 마련함으로써, 평가를 단순 보고서가 아닌 질 개선의 실질적 동력으로 전환해야 한다. 질을 관계적 개념으로 재정의하여, 평가의 목적을 공동 학습과 관계 속 성장으로 확장하는 것이 한국형 체계 설계의 철학적 출발점이 되어야 한다.

NESET 보고서는 팬데믹 시기 ECEC의 질 거버넌스가 취약해지기 쉬웠던 조건과, 이를 보완하기 위한 국가 차원의 지원과 협력의 중요성을 강조한다. 한국형 통합평가체계에서는 위기 대응을 포함한 질 보장 장치가 감독 기능에만 과부해되지 않도록, 내부 성찰과 지원이 유지되는 구조로 설계할 필요가 있다.

둘째, 스웨덴의 교사 주도 자기평가 구조는 평가를 교사의 전문성 성장과 성찰의 과정으로 전환한 대표적 모델이다. 교사의 관찰·기록·팀 성찰을 제도화하고 이를 평가의 핵심 증거로 인정하는 시스템을 통해, 평가는 교사 주도 학습의 촉매로 기능한다. 평가 결과는 서열화된 공시가 아니라 내부 환류와 개선을 위한 설명형 보고서로 구성되며, 중앙은 공통 프레임워크를 제시하되 지자체와 기관이 맥락에 따

라 재구성할 자율성을 가진다. 교육과정-평가-연수의 일체화 구조를 통해 평가에서 도출된 과제가 전문성 개발로 이어지고, 질은 평등·포용·지속가능성의 실현이라는 사회정의적 가치로 정의된다. 한국의 통합평가체계 또한 질을 아동의 권리와 배움에 대한 사회적 약속으로 재정의해야 한다.

이때 핵심은 교사 자율성의 선언이 아니라, 자율성이 실행으로 이어지도록 만드는 제도적 조건의 정렬이다. 내부평가가 실제로 작동하려면 팀 단위 성찰 시간, 기록의 최소 표준, 동료관찰의 안전한 규칙, 그리고 개선을 뒷받침하는 지원이 함께 제공되어야 한다. 그렇지 않으면 교사 주도성은 책임 전가로 해석될 위험이 있다.

셋째, 독일의 분권형 질 관리체계는 협치기반의 실행 구조를 보여준다. 중앙은 질 관리의 기본 원칙과 재정·법적 틀을 마련하고, 지방과 기관은 평가-개선-지원의 실행 자율성을 확보하는 다층형 모델이다. Selbstevaluation-Fachberatung-Fortbildung으로 이어지는 평가-컨설팅-연수 결속 구조는 조직학습을 촉진하며, 평가를 행정 점검이 아닌 학습 생태로 기능하게 한다. 또한 부모와 지역사회의 참여가 제도적으로 내재화되어, 평가가 공동생산의 과정이자 사회적 신뢰 형성의 장으로 작동한다. 이러한 구조는 평가의 민주화와 질의 사회적 맥락화를 강조하는 Hulpia et al. (2024)의 원칙에 부합하며, 한국형 체계 역시 통제 중심에서 신뢰·참여 기반의 질 문화로 전환해야 함을 시사한다

독일의 경우 BMFSFJ가 질 개선을 위한 연방 차원의 지원과 주 단위 계약, 품질 향상 법제 틀을 통해 질을 지원해 온 흐름이 확인된다. 한국에서도 중앙의 역할은 기준을 제시하는 데 그치지 않고, 지역의 실행 역량을 상시화하기 위한 재정과 인력 지원의 규칙을 함께 제공하는 것으로 설계되어야 한다.

넷째, 노르웨이는 지속적 질 개선(CQI)의 사회적 모델을 제도화한 국가로, 자체 평가-지역 대화-개선 협약-추적의 순환시스템을 법제화했다. 지자체는 지원형 감독의 중심 주체로서 기관과의 협력적 파트너십을 형성하며, 감독의 목적은 점검이 아니라 개선 지원이다. 평가에는 아동과 부모의 참여가 핵심 요소로 포함되어, 평가가 공동체 학습의 생태계로 작동한다. 이는 질을 행정적 성취가 아니라 관계적·참여적 과정으로 이해하는 전환적 관점을 보여준다. 한국은 노르웨이처럼 지역 단위의 대화형 평가 구조와 아동·부모 참여를 핵심 축으로 내재화하여, 평가를 민주적 성찰의 장으로 설계해야 한다.

노르웨이 Framework Plan은 유치원의 가치와 과제를 인권과 아동권리, 포용의 관점에서 명시하고 있어, 질 평가의 언어가 교육과정 가치와 연결되는 구조를 확인할 수 있다. 한국형 체계에서도 교육과정 가치가 평가 지표의 언어로 번역되어야 하며, 이때 번역은 체크리스트화가 아니라 관찰과 서술의 질문으로 구현되어야 한다.

다섯째, 캐나다의 HDLH(How Does Learning Happen?) 기반 평가는 자율·성찰형 품질관리체계의 전형으로, 평가를 현장 전문성 문화 구축의 도구로 설계했다. HDLH의 개방 지표, 관찰·문서화, PLC, 가족 참여의 결합을 통해 평가가 현장의 실천적 문해력을 강화한다. 감독-지원 결합모형은 CCEYA(2014)가 보장하는 구조적 질과 HDLH가 지향하는 관계 중심 질을 연계하며, 평가-컨설팅-연수-재평가의 CQI 순환 시스템을 행정과 예산에 내재화한다. 또한 원주민·다문화·다언어 맥락에서 문화적 응답성을 질의 상위 원리로 명시하여, 평등과 포용의 질 개념을 구현한다. 한국의 통합평가체계도 중앙-지역-기관 간 역할을 재정의해, 중앙은 철학·가이드라인을, 지역은 실행도구 설계를, 기관은 자율적 실천을 담당하는 구조로 전환할 필요가 있다.

이 부분에서 한국 적용의 핵심은 문화적 응답성을 선택 항목으로 두지 않고, 모든 평가 판단의 전제 조건으로 삼는 것이다. 다문화, 장애, 농어촌, 저소득 가구의 맥락은 포트폴리오 영역으로만 남기면 주변화될 수 있다. 따라서 코어지표 내부에 형평 렌즈를 삽입하고, 지원 패키지가 자동 결속되도록 설계해야 한다.

여섯째, 뉴질랜드의 Te Whāriki-ERO 순환 시스템은 평가를 통해 배우는 시스템을 구현한다. 계획-실행-성찰-조정의 내부평가를 연차 의무화하고, 설명형 공시를 통해 낙인을 최소화하며, 외부 지원은 점검이 아닌 코칭형 파트너십 리뷰로 전환한다. 질은 문화적 응답성과 형평에 기반하며, 학습 이야기나 포트폴리오 같은 서술 기반 증거가 교사의 실천 역량을 강화하는 중심 자료로 사용된다. 평가자는 감시자가 아니라 학습의 촉진자로서 기능하며, 평가는 교육공동체가 함께 성장하는 학습의 생태계로 운영된다. 이는 한국형 평가체계가 행정적 통제를 넘어, 지원·성찰·형평 중심의 생태계로 전환하는 구체적 청사진을 제공한다(OECD, 2020a; ERO, 2021).

뉴질랜드형 모델이 주는 추가 함의는 내부평가를 의무화하는 것 자체가 목표가 아니라, 내부평가가 실제 개선으로 이어지는 조건을 제도적으로 제공하는 데 있다.

내부평가의 품질을 높이는 코칭과 사례 은행, 동료학습 구조가 없으면 내부평가는 문서 순환으로 봉고한다. 따라서 내부평가의 의무화는 학습 플랫폼 구축과 한 묶음으로 설계되어야 한다.

다. 한국 적용 가능성 및 제도 설계 방향

1) 문제의식: 평가가 무엇을 바꾸는가

한국의 유치원·어린이집 평가는 유아교육법과 영유아보육법을 기반으로 전국 단일 체계를 확립하였으며, 책무성과 공공성 측면에서는 제도적 안정성을 확보하였다. 그러나 현장에서는 문서주의와 과정적 질의 비가시성이 주요 문제로 지적된다. 내부 문서와 사진, 체크리스트 중심의 평가방식은 교사-유아 상호작용, 놀이, 참여 등 핵심적 과정질 구성요소를 측정하지 못하며, 결과 공시가 유사 서술로 반복되어 신뢰성을 잃고 있다. 또한 일부 아동학대·안전사건이 발생한 기관이 평가에서 매우 우수 등급을 받은 사례는 감독과 교육질 평가 루트의 단절이라는 구조적 결함을 드러낸다.

여기서 문제의식은 평가의 존재가 아니라 평가가 바꾸는 대상이 문서에 머문다는 점이다. 평가가 문서를 바꾸면, 현장 피로는 누적되고 실행 변화는 미세해진다. 평가가 실행과 관계를 바꾸면, 평가는 국가적 학습 제도가 된다. 따라서 한국형 통합평가체계의 첫 설계 질문은 지표를 무엇으로 통일할 것인가가 아니라, 평가가 어떤 실행 변화를 의도하는가로 이동해야 한다.

반면 2024년 개편된 어린이집 평가제는 이러한 한계를 실질적으로 전환하기 시작했다. 평가의 중심을 문서·환경에서 관찰·면담 중심의 과정적 질 평가로 옮기고, 자체평가를 평가의 출발점으로 재배치했으며, 등급 대신 서술형 결과서(report narrative)를 도입했다. 전국보육실태조사에 따르면, 평가가 질 개선에 도움이 되었다는 응답은 74.5%, 상호작용 영역에서 개선을 체감했다는 응답은 65.1%로 나타났다. 이는 평가 언어의 전환이 실제 현장의 실행 변화를 촉진함을 입증한다.

다만 이 성과가 지속되려면, 관찰과 면담의 질을 담보하는 평가자 역량과 지원 인프라가 동시에 강화되어야 한다. 과정질 중심 평가는 문서 부담을 줄이는 대신 관찰 신뢰도와 피드백 역량을 요구한다. 따라서 평가자 인증과 재교육 체계, 코칭

과 연수의 접근성, 대체인력 지원이 결합되지 않으면, 과정질 평가는 또 다른 형태의 부담으로 전환될 수 있다.

그러나 행정 부담(66.7%), 절차 변경 적응(22.0%), 컨설팅 접근성(10.6%) 등은 여전히 개선 과제로 남아 있다. 따라서 한국의 과제는 제도의 부재가 아니라 언어·거버넌스·순환시스템의 전환에 초점을 맞추어야 한다. 평가를 단발적 점검이 아니라 배움으로서의 평가로 재정의하고, 질을 점수·문서가 아닌 관계·참여·과정의 언어로 재개념화하며, 중앙-지방-기관의 3층 거버넌스 속에 CQI 순환 시스템을 법·예산에 내장해야 한다.

여기서 배움으로서의 평가는 현장에 더 많은 일을 요구하자는 의미가 아니다. 동일한 시간과 자원을 문서 생산이 아니라 실행 성찰과 개선 설계에 사용하도록 제도의 노동 배치를 바꾸자는 의미다. 또한 3층 거버넌스 내재화의 핵심은 회의체 구성이나 조직 명칭이 아니라, 지원이 자동 결속되는 규칙과 데이터 흐름의 정렬이다.

III

2) 법·거버넌스: 중앙-지방-기관 3층 구조의 제도화

호주의 NQF는 중앙기구 ACECQA가 표준·지침·평가자 인증을 담당하고, 주정부 규제기관이 등록·평가·후속조치를 수행함으로써 일관성과 현장 대응성의 균형을 확보했다. 덴마크의 Day Care Act(2020)는 국가 수준 교육 목표-지방 질 개발 계획-기관 자체평가-지역 대화(Local Dialogue)-개선협약을 법제화하여 참여형 거버넌스를 구현했다. 프랑스는 MENJS 지침 하에 자체평가-코칭형 감독-연계 연수의 평가-학습 일체화 모델을 제도화했으며, 핀란드는 ECEC Act(540/2018)를 통해 자체평가 의무화와 지방 질계획을 규정하고, FINEEC가 지원형 평가기관으로 기능한다.

덴마크의 경우 Eurydice가 지방 차원의 질 보고 체계를 포함한 질 보장 구조를 설명하고 있어, 지방이 단순 집행이 아니라 질 관리의 주체로 제도화되어 있음을 확인할 수 있다. 또한 싱가포르는 ECDA가 SPARK의 자기성찰 도구를 제공하며 기관이 질 향상 여정을 체계화하도록 돋는다는 점에서, 중앙이 도구와 학습 인프라를 제공하는 방식의 거버넌스가 가능함을 보여준다.

이러한 사례에 근거할 때, 한국의 통합법(가칭)에는 중앙-지방-기관의 기능 분담

이 명시되어야 한다. 중앙은 철학·코어지표·데이터 윤리·공시 표준, 평가자/코치 인증, 국가 학습포털을 담당하고, 지방은 지역 코칭팀을 상시 운영하며 지역 대화-개선협약-추적방문을 제도화하는 방법도 제시될 수 있다. 기관은 연 1회 내부평가-QIP-코칭-재평가의 CQI 순환 시스템을 상시화할 필요도 있다. 이 구조가 법·지침·예산에 삽입될 때, 평가는 점검을 넘어 변화를 창출하는 제도적 장치가 된다.

여기서 통합법이라는 표현은 교육부 내 일원화된 법체계와 교육부 내 일원화된 체계하의 조정·정렬로 재구성할 필요가 있다. 핵심은 법체계 일원화가 곧 평가 혁신이 아니라, 일원화된 법체계가 평가와 지원의 자동 결속 규칙을 담아낼 때 비로소 현장 변화가 발생한다는 점이다.

3) 지표·평가방법: 코어+포트폴리오의 이원 설계와 관찰·서술의 언어화

지표는 곧 정책의 가치 선언이다. 호주의 NQS와 미국 CLASS, 뉴질랜드의 Te Ara Poutama는 모두 의도-실행-영향의 논리 사슬을 관찰과 대화, 증거로 가시화 한다. 핀란드와 스웨덴은 질을 놀이·참여·관계의 언어로 기술하며, 교육적 기록과 공동성찰을 제도화하였다. 한국형 체계는 공통 코어지표(건강·안전, 상호작용·놀이, 리더십·조직학습, 가족·지역, 형평)를 국가 최소 질로 고정하고, 기관 철학·특성(생태·예술·레지오·발도르프 등)을 반영한 포트폴리오형 선택지표를 허용하되 서열화는 배제해야 한다. 내부평가 템플릿은 관찰 포인트-사례 증거-다음 행동/지원 요구의 3열 구조로 표준화하고, 관찰·서술을 1차 증거로 인정해야 한다. 이러한 구조는 문서주의를 해체하고, 평가 문서 자체를 학습의 언어로 전환할 필요가 있다.

미국 HHS와 USDA의 공동 모니터링 가이던스는 QRIS를 포함한 다양한 품질 보장 체계가 규제, 프로그램 품질, 재정과 연결되는 구조를 언급한다. 또한 QRIS의 효과와 부작용을 함께 검토한 정책 리뷰들은 낮은 초기 등급이 이용 감소로 이어질 수 있는 등 형평상의 부작용을 지적해 왔다. 이는 한국이 코어+포트폴리오를 설계할 때, 점수와 등급이 곧바로 낙인과 시장 신호로 작동하지 않도록 설명형 서술과 지원 결속을 함께 설계해야 한다는 근거가 된다.

또한 관찰·서술을 1차 증거로 인정한다는 것은 객관성의 포기가 아니라, 객관성의 정의를 측정값에서 합의된 관찰과 근거 기반 피드백으로 전환하는 것이다. 따라

서 관찰 신뢰도 확보, 평가자 캘리브레이션, 피드백 문장 표준의 개발이 지표 설계와 동시에 추진되어야 한다.

4) CQI(지속적 질 개선): 행정 캘린더와 예산 라인에 내장하기

SPARK(싱가포르)는 SAT-외부검증-인증을 인센티브·컨설팅과 자동 결속시켰으며, NQS(호주)는 QIP(품질개선계획서)를 연례 의무화하여 평가가 곧 실행 설계도로 가능하게 했다. 뉴질랜드 ERO는 내부평가-공동분석-코칭-재평가의 평가 개선의 순환 시스템을 구축하여 평가를 기관 학습의 제도로 전환했다. 한국은 이를 벤치마킹해 연간 주기(가을 내부평가-연말 QIP 제출-상반기 코칭·연수-하계 추적-연말 재평가)를 행정 캘린더로 고정하고, CQI 운영 예산(코칭 인건비, PLC 운영, 리더십 코호트, 대체인력)을 정액 편성해야 한다. 성과지표는 문서 완성도가 아니라 교실 상호작용의 질, QIP 이행률, PLC 가동률, 가족 참여, 형평 지표 개선으로 재설계할 필요가 있다.

여기서 가장 중요한 보완은 순환체계의 설계 단위를 기관 내부로만 두지 않는 것이다. 순환체계가 기관 내부에서만 돌면, 지역 격차는 개선되지 않는다. 따라서 순환체계는 지역 단위 코칭팀과 연계되어야 하고, 중앙의 데이터 허브는 단순 수집이 아니라 지원 배분의 근거로 작동해야 한다. 즉 내부평가가 제출되는 순간, 위험도·필요도에 따라 코칭, 연수, 대체인력 지원이 자동 결속되는 규칙을 설계해야 한다. 이 자동 결속이 없으면 순환체계는 행정 캘린더의 반복으로 퇴행한다.

5) 공시·사후관리: 리포트 프로파일과 지원적 책무성과의 결합

영국은 2023년 이후 단일 등급체계의 한계를 인정하고 설명형 공시로 전환을 추진하고 있다. 프랑스는 서술형 결과보고-연계 연수를, 덴마크는 요약-개선협약-추적방문 순환시스템을 제도화했다(MENJS, 2021; Ministry of Children and Education, 2021). Hulpia et al. (2024)은 이를 지원적 책무성이라 정의하며, 질 평가의 궁극적 목적을 성장을 위한 책무성으로 재정의했다. 위기 상황에서의 질 거버넌스와 지원 방식에 대한 학술적 분석으로 공식 발간되어 있어, 지원적 책무성의 근거로 활용 가능하다.

덴마크의 질 보장 설명 또한 공시와 평가 규정이 제도적으로 존재함을 보여준다. 한국의 공시체계는 강점 3항목, 개선 3항목, 지원 계획·이행 현황, 향후 로드맵으로 구성된 서술형 프로파일로 개편될 필요가 있다. 평가 결과-컨설팅-연수-재평가를 자동 결속시키고, 안전·학대 사건은 감독 루트에서 처리하되 교육의 질을 공시 할때는 사실-개선-지원 정보를 병기해야 한다. 이를 통해 낙인 최소화와 신뢰 회복을 동시에 달성할 수 있다.

추가로, 설명형 공시가 신뢰를 확보하려면 동일한 문장 양식의 반복을 피해야 한다. 이를 위해 공시 문서의 최소 표준을 정교화할 필요가 있다. 첫째, 관찰 근거가 포함된 강점 진술, 둘째, 개선 과제에 대한 실행 가설, 셋째, 지원 계획과 일정, 넷째, 다음 점검에서 확인할 변화 지표가 포함되어야 한다. 이 네 요소가 포함될 때 공시는 단순 홍보나 낙인이 아니라, 공공 책무성과 학습을 동시에 담보하는 장치가 된다.

국제 비교의 결론은 다음과 같다. 문서만으로는 관계가 보이지 않는다. 관찰·서술·대화의 언어로 질을 새롭게 쓰고, CQI 순환 시스템을 행정과 예산에 내재화하며, 설명형 공시와 지원적 책무성 정책으로 낙인 없이 개선을 촉진할 때, 평가는 통제가 아니라 국가적 학습 제도가 된다. OECD(2021)가 강조하듯, 평가를 통해 배우는 시스템이야말로 유보통합 시대의 핵심 인프라이다. 한국형 질 평가체계는 이 방향에서 문서의 통합을 넘어 가치와 실천의 통합, 즉 관계로서의 질을 구현하는 단계로 나아가야 한다. 여기에 한 가지를 더 덧붙이면, 평가를 통한 학습 시스템은 디지털화 그 자체로 달성되지 않는다. 디지털은 증거의 이동과 환류의 속도를 높일 수 있지만, 관찰과 서술의 질, 피드백의 전문성, 지원의 자동 결속이 없으면 디지털은 입력 부담을 증폭시키는 방향으로 작동할 수 있다. 따라서 한국형 설계에서 디지털은 보조화 원리 하에, 증거의 중복 입력을 제거하고 지원의 자동 결속을 가능하게 하는 방향으로만 기능해야 한다.

IV

전문가 의견 조사 및 콜로키움 결과 분석

- 01 전문가 텔파이 조사 분석 결과
- 02 전문가 콜로키움 결과 분석
- 03 종합 결과 및 정책적 시사점

IV. 전문가 의견 조사 및 콜로키움 결과 분석

1. 전문가 델파이 조사 분석 결과

가. 조사의 개요

본 연구는 유아교육·보육 평가체제의 통합 방향과 미래 과제를 도출하기 위해 2라운드 델파이 조사를 실시하였다. 패널은 총 20인으로 구성하였으며, 내용타당성 비율(Content Validity Ratio, CVR)의 판단 기준은 Lawshe(1975)가 제시한 CVR 임계값 표에 따라 패널 수 20명일 경우 최소 기준인 0.42를 적용하였다. 또한 항목별 응답 분산과 수렴도를 점검하기 위해 변동계수(Coefficient of Variation, CV)를 병행 산출하였으며, CV가 0.50 미만일 경우 응답이 충분히 수렴된 것으로 판단하여 추가 라운드가 필요하지 않다는 기준을 적용하였다(English & Kernan, 1976).

조사 설계는 서술형(질적) 응답과 문항형(양적) 응답을 병행하였다. 1차 라운드에서는 중요도 문항에 대해 평균과 표준편차를 산출한 후, 각 문항의 CVR과 CV를 함께 분석하여 내용타당성과 응답 수렴도를 동시에 점검하였다. 한편 동의 정도 문항군은 탐색적 성격을 고려하여 기술통계만 제시하고 CVR 및 CV 판정은 실시하지 않았다.

1차 분석 결과는 2차 라운드의 문항 재정의, 서술 보완, 용어 정비에 반영하였으며, 2차 라운드에서는 중요도 문항 전체에 대해 평균, 표준편차, CVR, CV를 재산출하여 합의 수준과 수렴도의 변화를 재검증하였다. 특히 2차 결과표에서는 CVR 기준 충족 여부와 CV 기준 충족 여부를 동시에 제시하여 각 항목의 내용타당 합의와 응답 수렴도를 한눈에 비교할 수 있도록 구성하였다. 이상의 절차에 따라 본 연구의 델파이 결과는 합의 수준(CVR)과 수렴도(CV)를 동시에 고려한 체계적 근거에 기반하여 해석하였다.

나. 1차 분석 결과

유아교육·보육 평가 체제의 통합 방향과 미래 과제 도출을 위한 1차 텔파이 조사 실시 결과는 다음과 같다.

1) 통합의 장애요인 및 해결방안 중요도 1차 분석 결과

먼저, 통합의 장애요인의 중요도를 분석한 결과, 가장 높은 평균을 보인 요인은 법·제도 요인으로 평균 4.80(표준편차 0.52), CVR 0.90으로 나타나 기준을 충족했으며, 중요도에 대한 전문가 합의가 도출되었다. 다음으로, 현장 요인은 평균 4.20으로 중요성은 높았으나 CVR 0.40으로 기준치 0.42를 충족하지 못했다. 운영 요인과 재정·인력 요인은 각각 평균 4.15로 나타났으며, CVR은 각각 0.50과 0.60으로 기준을 충족하여 합의 수준이 확보되었다. 한편 모든 항목의 CV값은 0.50 미만으로 나타나 응답 분산은 낮은 편이었으나, CVR 기준 미달 항목(현장 요인)은 2차 라운드에서 문항 정제 및 재확인을 위해 유지하였다.

〈표 IV-1-1〉 통합의 장애요인 중요도 1차 분석 결과

문항	평균	표준 편차	CVR	CV
1) 법·제도 요인(교육부/복지부 이원 구조, 상위법 미비 등)	4.80	0.52	0.90	0.11
2) 운영 요인 (지표·절차 불일치, 행정부담 등)	4.15	1.04	0.50	0.25
3) 현장 요인 (기관 수용성 부족, 특성화 기관 반발 등)	4.20	0.89	0.40	0.21
4) 재정·인력 요인 (안정적 지원 부족 등)	4.15	1.14	0.60	0.27

통합의 장애요인 극복을 위한 실질적인 해결방안에 대한 중요도 분석 결과, 제도 보완이 평균 4.85(표준편차 0.49), CVR 0.90으로 가장 높은 중요성과 중요도에 대한 합의를 보였다. 단계적 이행과 현장 지원은 평균이 각각 4.50으로 비교적 높게 나타났으며 CVR이 0.80, 0.70으로 기준을 충족하여 합의가 확보되었다. 기관 다양성 존중은 평균 4.35로 다소 낮았으나 CVR 0.60으로 기준을 충족하였다. 결과적으로 모든 항목이 CVR 기준을 충족했으며, 법·제도 정비와 단계적 추진, 현장 지원, 기관 다양성 존중 모두 중요한 방안으로 확인되었다.

〈표 IV-1-2〉 통합의 장애요인 해결방안 중요도 1차 분석 결과

문항	평균	표준 편차	CVR	CV
1) 제도 보완 (법·지침 정비, 거버넌스 조정 등)	4.85	0.49	0.90	0.10
2) 단계적 이행 (시범사업 → 점진적 확대 등)	4.50	0.95	0.80	0.21
3) 현장 지원 (재정·인력 확충, 연수·컨설팅 제공 등)	4.50	0.89	0.70	0.20
4) 기관 다양성 존중 (공통지표+선택지표 구조 설계 등)	4.35	1.04	0.60	0.24

2) 통합평가의 원칙에 대한 동의 정도 1차 분석 결과

통합평가의 원칙에 대한 동의 정도를 분석한 결과, “자체평가는 단순 점검이 아니라 성찰·대화 기반으로 운영한다” 원칙의 경우 20명의 전문가 모두 5점을 선택했다. 이어 “평가는 상호작용·놀이·정서적 안녕 등 과정의 질을 우선한다”, “평가는 교직원의 성장과 전문성 향상을 촉진한다”가 평균 4.95로 높게 나타났으며, “평가는 개선 중심이어야 하며, 서열화·낙인을 지양한다”, “평가는 데이터 처리 전 과정에서 아동 개인정보 보호와 윤리를 준수한다” 두 문항이 모두 평균 4.90으로 높게 나타났다. 상대적으로 “평가는 위험 기반·비례성 원칙을 적용한다”는 평균 3.90으로 원칙 중에서 비교적 동의 정도가 낮게 나타났다. 본 연구에서는 동의 정도 문항군의 탐색적 성격을 고려하여 기술통계를 중심으로 해석하되, 응답 수렴도와 내용타당 합의를 보조적으로 파악하기 위해 CVR과 CV를 함께 제시하였다.

〈표 IV-1-3〉 통합평가의 원칙에 대한 동의 정도 1차 분석 결과

문항	평균	표준 편차	CVR	CV
철학·가치 기반 원칙	4.74	0.54	0.93	0.11
1 평가는 아동권·참여·관계성·돌봄을 핵심 가치로 삼는다.	4.65	0.67	0.80	0.14
2 평가는 상호작용·놀이·정서적 안녕 등 과정의 질을 우선한다.	4.95	0.22	1.00	0.05
3 평가는 형평성·포용성(장애·이주·저소득 등)을 별도 영역으로 반영한다.	4.45	0.94	0.90	0.21
4 평가는 개선 중심이어야 하며, 서열화·낙인을 지양한다.	4.90	0.31	1.00	0.06
참여·전문성 원칙	4.85	0.11	1.00	0.07
5 교육·보육 공동체는 평가의 설계-실행-환류 전 과정에 참여한다.	4.75	0.44	1.00	0.09

문항		평균	표준 편차	CVR	CV
6	평가는 교직원의 성장과 전문성 향상을 촉진한다	4.95	0.22	1.00	0.05
7	평가는 자율성과 책임성의 균형을 유지하며, 기관의 규모·지역·철학을 존중한다.	4.85	0.37	1.00	0.08
	연령·다양성 반영 원칙	4.48	0.83	0.80	0.19
8	평가는 0~2세와 3~5세의 발달 차이를 지표와 방법에 반영한다.	4.55	0.83	0.80	0.18
9	기관 특성(숲·생태, 발도르프, 레지오, 다문화·다언어 등)은 선택지표로 반영한다.	4.25	1.16	0.60	0.27
10	평가는 증빙을 최소화하고 행정부담을 줄이는 것을 원칙으로 한다.	4.65	0.49	1.00	0.11
	윤리·데이터·공개 원칙	4.88	0.04	1.00	0.07
11	평가는 데이터 처리 전 과정에서 아동 개인정보 보호와 윤리를 준수한다.	4.90	0.31	1.00	0.06
12	평가 결과 공개는 요약·사례 중심으로 하고, 서열화·낙인을 최소화한다.	4.85	0.37	1.00	0.08
	보완/추가 원칙	4.66	0.31	0.84	0.13
13	평가는 교육·보육의 연속성을 반영한다.(예: 0~2세 → 3~5세 → 초등 전이의 일관된 품질 보장)	4.75	0.72	0.90	0.15
14	평가는 모든 아동의 접근성을 보장한다. (예: 장애, 다문화·다언어, 저소득 등 배경과 무관하게 동등한 참여)	4.80	0.52	0.90	0.11
15	평가는 보편적 학습설계(UDL)와 합리적 조정을 반영한다.(예: 발달 수준·언어에 맞는 자료 제공, 장애 아동 환경 조정 등)	4.75	0.55	0.90	0.12
16	평가는 위험 기반·비례성 원칙을 적용한다. (예: 사고·문제 이력이 많은 기관은 더 자주·엄격하게, 안정적이고 규모가 작은 기관은 덜 자주·간단하게 평가)	3.90	1.17	0.20	0.30
17	평가는 지속가능한교육 요소(환경·기후·생태)를 포함한다.(예: 친환경 자원 사용, 기후위기 교육, 지속 가능한 기관 운영)	4.50	0.76	0.90	0.17
18	평가는 안전·보건·위기 대응 요소를 포함한다. (예: 아동 안전 관리, 위생·건강 관리, 화재·감염병 등 비상 상황 대처 능력)	4.75	0.44	1.00	0.09
19	평가는 평가자의 전문성과 공정성을 제도적으로 관리한다.	4.85	0.49	0.90	0.10
20	자체평기는 단순 점검이 아니라 성찰·대화 기반으로 운영한다.	5.00	0.00	1.00	0.00
21	평가는 특성화 기관(발도르프·숲·레지오·다문화 등)의 자율성을 보장한다.	4.65	0.59	0.90	0.13

3) 미래형 평가체계 핵심 요소의 중요도 1차 분석 결과

미래형 평가체계 핵심 요소의 중요도 분석 결과, 가장 높은 평균을 보인 요소는 과정의 질(상호작용, 놀이, 정서적 안녕)로 평균 4.95(표준편차 0.22), CVR 1.00으로 나타났다. 이어서 교사 전문성 성장 연계(연수·컨설팅 지원)가 평균 4.90(표준편차 0.31), CVR 1.00으로 나타나 기준을 충족했고, 아동 권리·참여 보장은 평균 4.80(표준편차 0.52), CVR 0.90으로 기준을 충족했으며, 해당 요소의 중요성에 대한 전문가들의 높은 합의가 확인되었다. 안전·보건·위기 대응은 평균 4.70(표준편차 0.57), CVR 0.90으로 기준을 충족하여 안전성과 대응력이 필수 요소임을 시사했다.

한편, 교육·보육 연속성과 초등 전이는 평균 4.40(표준편차 0.75), CVR 0.70으로 기준을 충족했으나, 다른 항목에 비해 평균 점수가 상대적으로 낮았다. 특수기관 존중(숲·발도로프·레지오·가정어린이집 등) 역시 평균 4.35(표준편차 0.49), CVR 1.00으로 기준을 충족하였으며, 다양한 기관 특성을 존중해야 한다는 전문가 합의가 확보되었다. 마지막으로 디지털 기반(데이터 허브, 자동화 기록)은 평균 4.15(표준편차 0.81)로 가장 낮은 점수를 보였으며, CVR은 0.70으로 기준을 충족했지만 다른 항목에 비해 중요도 수준이 상대적으로 낮았다.

〈표 IV-1-4〉 미래형 평가체계 핵심 요소의 중요도 1차 분석 결과

문항	평균	표준 편차	CVR	CV
1) 아동 권리·참여 보장	4.80	0.52	0.90	0.11
2) 과정의 질(상호작용, 놀이, 정서적 안녕)	4.95	0.22	1.00	0.05
3) 기관 맞춤형 평가(자율성, 맥락 존중)	4.60	0.60	0.90	0.13
4) 교사 전문성 성장 연계(연수·컨설팅 지원)	4.90	0.31	1.00	0.06
5) 가족·지역사회 협력	4.55	0.60	0.90	0.13
6) 공공성·형평성(장애, 다문화, 저소득 등)	4.65	0.49	1.00	0.11
7) 디지털 기반(데이터 허브, 자동화 기록)	4.15	0.81	0.70	0.20
8) 지속가능성·기후·생태 요소	4.40	0.75	0.90	0.17
9) 안전·보건·위기 대응	4.70	0.57	0.90	0.12
10) 교육·보육 연속성과 초등 전이	4.40	0.75	0.70	0.17
11) 특성기관 존중(숲·발도로프·레지오·가정어린이집 등)	4.35	0.49	1.00	0.11

4) 미래형 통합평가 지표군에 포함되어야 할 핵심 영역의 중요도 분석 결과

미래형 통합평가 지표군에 포함되어야 할 핵심 영역의 중요도 분석 결과, 가장 높은 평균을 기록한 항목은 놀이중심 교육과정·방과후과정 운영과 교직원 역량 및 전문성으로 각각 평균 4.90을 기록했으며, 두 항목 모두 CVR 기준을 충족했다. 다음으로 영유아 주도적 배움·상호작용 지원은 평균 4.85(표준편차 0.49), CVR 0.90으로 나타나 기준을 충족했고, 높은 중요도 인식이 확인되었다. 건강·안전·위기 대응은 평균 4.70(표준편차 0.66), CVR 0.80으로 기준을 충족했으며, 영유아의 안전과 보호를 위한 핵심 요소로 합의가 도출되었다. 마지막으로 철학·공동체 성·자율성 반영은 평균 4.45, CVR 0.80으로 나타났으며 기준은 충족했지만 핵심 영역 중에서는 상대적으로 낮은 평균을 기록했다.

〈표 IV-1-5〉 미래형 통합평가 지표군에 포함되어야 할 핵심 영역의 중요도 1차 분석 결과

문항	평균	표준 편차	CVR	CV
1) 놀이중심 교육과정, 방과후과정 운영	4.90	0.45	0.90	0.09
2) 영유아 주도적 배움·상호작용 지원	4.85	0.49	0.90	0.10
3) 교육환경·운영관리	4.65	0.59	0.90	0.13
4) 건강·안전·위기 대응	4.70	0.66	0.80	0.14
5) 교직원 역량 및 전문성	4.90	0.31	1.00	0.06
6) 원장의 리더십·민주적 의사결정	4.50	0.69	0.80	0.15
7) 가정·지역사회 협력	4.65	0.75	0.90	0.16
8) 철학·공동체성·자율성 반영	4.45	0.69	0.80	0.15

5) 차별화·연령구분·환류 구조 관련 동의 정도 1차 분석 결과

차별화·연령구분·환류 구조와 관련하여 전문가의 동의 정도를 분석한 결과는 다음과 같다. 가장 높은 평균을 기록한 항목은 “통합평가 결과가 개선계획 수립 → 맞춤형 컨설팅·연수 지원 → 재평가·환류로 이어져야 한다”로 평균 4.50(표준편차 0.76), CVR 0.90으로 나타났다. 이는 기준 충족뿐만 아니라 전문가 합의가 비교적 강하게 형성되었음을 의미한다. 다음으로 “공동지표 외에 선택지표(특색지표)를 반영하는 것이 필요하다”는 평균 4.10, CVR 0.50으로 기준을 충족했으나 표준편

차가 1.17로 다소 높아 의견 분산이 존재함을 시사했다. 반면 “0~2세와 3~5세 아동의 발달 차이를 고려해 연령별로 지표군을 구분해야 한다”는 평균 4.00(표준편차 1.38), CVR 0.40으로 나타나 CVR 기준치 0.42를 충족하지 못했다.

〈표 IV-1-6〉 차별화·연령구분·환류 구조 관련 동의 정도 1차 분석 결과

문항	평균	표준 편차	CVR	CV
1) [차별화] 공통지표 외에 별도의 선택지표(특색지표)를 반영하는 것이 필요하다.	4.10	1.17	0.50	0.28
2) [연령 구분] 0~2세와 3~5세 아동의 발달 차이를 고려하여, 연령별로 구분된 지표군을 별도로 두는 것이 필요하다.	4.00	1.38	0.40	0.34
3) [환류 구조] 통합평가 결과는 개선계획 수립 → 맞춤형 컨설팅·연수 지원 → 재평가·환류로 이어져야 한다.	4.50	0.76	0.90	0.17

6) 실행 체계(거버넌스·운영) 관련 동의 정도 1차 분석 결과

실행 체계(거버넌스·운영) 관련 동의 정도 분석 결과, “상위법은 원칙을, 하위 고시·지침은 세부 운영 기준을 담는 방식으로 법·제도를 정립해야 한다” 문항이 평균 4.70(표준편차 0.47), CVR 1.00으로 나타나 전문가 전원의 동의를 확인할 수 있었으며, 실행 체계의 핵심 과제로 확인되었다. 이어 “에듀파인과 연계된 질 관리 데이터 허브를 구축해야 한다”는 평균 4.60(표준편차 0.50), “사고·학대 위험 기관은 컨설팅 중심 지원과 현장 점검을 강화해야 한다”는 평균 4.55(표준편차 0.69) 순으로 높게 나타났으며 CVR 기준치를 상회했다. 한편 “부모 공시는 단일 템플릿으로 제공하고 아동학대·중대사건은 반드시 공시해야 한다”는 평균 3.90(표준편차 1.21), CVR 0.50으로 기준을 충족했으나 평균이 낮아 상대적으로 동의 수준은 제한적이었다. 로드맵과 관련하여 “단기 병행 운영 후 장기적으로 교육청 단위 자율평가 단계로 이행해야 한다”는 평균 3.95(표준편차 1.10), CVR 0.50으로 나타나 기준을 충족했다. 반면 “가정어린이집·소규모 기관에는 간소화·맞춤형 기준을 적용해야 한다”는 평균 3.75(표준편차 1.07), CVR 0.40으로 기준 미만이었다. “중장기적으로 통합평가는 교육청(교육감) 단위 자율평가 체계로 일원화(문항 1)”, “통합평가에서는 3년 1회 정기평가 + 1.5년 중간 점검, 위험 기반 차등 적용 방식 적용(문항 3)” 역시 CVR이 0.30으로 기준 미만으로 나타나 합의가 충분히 형성되지 않았다.

〈표 IV-1-7〉 실행 체계(거버넌스·운영) 관련 동의 정도 1차 분석 결과

문항	평균	표준 편차	CVR	CV
1) [주관 체계] 중장기적으로 통합평가는 교육청(교육감) 단위 자율평가 체계로 일원화	3.95	1.32	0.30	0.33
2) [법·지침 정렬] 통합평가에서는 상위법은 원칙을, 하위 고시·지침은 세부 운영 기준을 담는 방식으로 법·제도를 정렬	4.70	0.47	1.00	0.10
3) [평가 주기] 통합평가에서는 3년 1회 정기평가 + 1.5년 중간 점검, 위험 기반 차등 적용 방식 적용	3.95	0.94	0.30	0.24
4) [디지털 허브] 통합평가에서는 에듀파인과 연계된 질관리 데 이터 허브를 구축해야 한다.	4.60	0.50	1.00	0.11
5) [인센티브 연계] 통합평가에서는 평가 결과를 재정 지원·교사 연수·가점 등 인센티브와 연계해야 한다.	3.90	1.07	0.50	0.27
6) [위험군 컨설팅] 사고·학대 이력 등 위험군 기관은 컨설팅 중심 지원과 현장 점검 강화가 필요하다.	4.55	0.69	0.80	0.15
7) [공시 체계] 부모 공시는 단일 템플릿(핵심항목)으로 제공하고, 아동학대·중대사건은 반드시 공시해야 한다.	3.90	1.21	0.50	0.31
8) [유형별 특례] 가정어린이집·소규모·다양한 운영 철학을 가진 기관은 간소화·맞춤형 기준을 적용해야 한다.	3.75	1.07	0.40	0.29
9) [로드맵] 통합평가는 단기 병행 운영 → 중기 교육청 이관 → 장기 교육청 단일 자율평가 단계로 이행해야 한다.	3.95	1.10	0.50	0.28

7) 단기 최우선 과제에 대한 중요도 1차 분석 결과

통합평가를 설계·운영할 때 단기적으로 가장 우선해야 할 과제를 선정하기 위해 단기 최우선 과제에 대한 중요도를 분석했다. 그 결과 가장 높은 평균을 보인 항목은 거버넌스 합의(교육청, 한국보육진흥원, 유아교육진흥원 역할 조정)로 평균 4.80(표준편차 0.41), CVR 1.00으로 나타났다. 이어 로드맵 설정(단기-중기-장기 단계 이행 계획)이 평균 4.75(표준편차 0.44), CVR 1.00으로 나타나 기준을 충족했으며 단계별 이행 전략의 중요성에 대한 합의가 강하게 형성되었다. 공통지표 합의(유치원·어린이집 공동 영역 설정)도 평균 4.70(표준편차 0.80), CVR 0.80으로 기준을 충족했다. 반면 공개 원칙(부모 공시 템플릿, 낙인 최소화)은 평균 3.85(표준편차 0.99), CVR 0.30으로 기준치 미만이었고, 지역 격차 완화(도시-농촌, 수도권-비수도권 차이 해소) 역시 평균 3.95(표준편차 1.05), CVR 0.40으로 기준 미만으로 나타나 중요도에 대한 합의가 부족했다.

〈표 IV-1-8〉 단기 최우선 과제에 대한 중요도 1차 분석 결과

문항	평균	표준 편차	CVR	CV
1) 공통지표 합의(유치원·어린이집 공통 영역 설정)	4.70	0.80	0.80	0.17
2) 0~2세 특화(영아 발달 차이에 맞는 지표 설계)	4.30	1.13	0.60	0.26
3) 형평성 패키지(장애·다문화·저소득 지원 반영)	4.20	0.89	0.60	0.21
4) 데이터 허브 구축(에듀파인 연계 질관리 시스템)	4.25	0.85	0.70	0.20
5) 평가자 전문성(자격, 윤리)	4.45	0.89	0.70	0.20
6) 행정부담 경감(증빙 최소화, 자동화)	4.35	0.88	0.70	0.20
7) 컨설팅 연계(평가-개선-재평가 환류 고리 강화)	4.45	0.60	0.90	0.14
8) 공개 원칙(부모 공시 템플릿, 낙인 최소화)	3.85	0.99	0.30	0.26
9) 거버넌스 합의(교육청, 한국보육진흥원, 유아교육진흥원 역할 조정)	4.80	0.41	1.00	0.09
10) 선택지표 반영(숲·발도르프·레지오·가정어린이집 등)	3.95	0.94	0.60	0.24
11) 지역 격차 완화(도시-농촌, 수도권-비수도권 차이 해소)	3.95	1.05	0.40	0.27
12) 인센티브 제도(재정, 연수, 가점 등 동기부여)	4.25	0.72	0.70	0.17
13) 로드맵 설정(단기-중기-장기 단계 이행 계획)	4.75	0.44	1.00	0.09

다. 2차 분석 결과

유아교육과 보육 평가체제에 대한 1차 렐파이 조사 분석 결과를 토대로 2차 렐파이 조사를 실시했으며, 각 항목별 중요도를 분석한 결과는 다음과 같다. 중요도는 각 문항의 평균, 표준편차, CVR 값, CV값으로 분석했으며, 모든 문항의 CV값은 0.50 미만으로 나타나 응답 분산은 낮은 편이었다. 다만 CV는 수렴도 지표이므로, CVR 기준 미달 항목은 2차에서도 합의 수준을 별도로 확인하여 해석하였다.

1) 통합의 장애요인 및 해결방안 중요도 분석 결과

가장 높은 평균을 보인 요인은 법·제도 요인(교육부-복지부 이원 구조, 상위법 미비 등)으로 평균 4.80(표준편차 0.40), CVR 1.00으로 나타났으며, 중요도에 대한 전문가 전원의 합의가 이루어졌다. 이어 재정·인력 요인(안정적 지원 부족 등)은 평균 4.30(표준편차 0.64), 현장 요인(기관 수용성 부족, 특성화 기관 반발 등)은 평균 4.20(표준편차 0.75), 운영 요인(지표·절차 불일치, 행정부담 등)은 평균 4.10(표준편차 0.89) 순으로 중요도 평균이 높게 나타났다.

〈표 IV-1-9〉 통합의 장애요인 중요도 2차 분석 결과

문항	평균	표준 편차	CVR	CV
1) 법·제도 요인 (교육부-복지부 이원 구조, 상위법미비 등)	4.80	0.40	1.00	0.08
2) 운영 요인 (지표·절차 불일치, 행정부담 등)	4.10	0.89	0.70	0.22
3) 현장 요인 (기관 수용성 부족, 특성화 기관 반발 등)	4.20	0.75	0.60	0.18
4) 재정·인력 요인 (안정적 지원 부족 등)	4.30	0.64	0.80	0.15

2) 통합의 장애요인 극복을 위한 실질적인 해결방안 중요도 분석 결과

통합의 장애요인 극복을 위한 실질적인 해결방안의 중요도 분석 결과, 가장 높은 평균을 보인 요인은 제도 보완(법·지침 정비, 거버넌스 조정 등)으로 나타났으며 평균 4.80(표준편차 0.40)으로 확인되었다. 이어 현장 지원(재정·인력 확충, 연수·컨설팅 제공 등)은 평균 4.45(표준편차 0.74), 단계적 이행(시범사업 → 점진적 확대 등)은 평균 4.35(표준편차 0.91), 기관 다양성 존중(공통지표+선택지표 구조 설계 등)은 평균 4.15(표준편차 0.73) 순으로 중요도 평균이 높게 나타났다. 4개 문항 모두 CVR 기준을 충족하여 중요도에 대한 합의가 확보되었다.

〈표 IV-1-10〉 통합의 장애요인 해결방안 중요도 2차 분석 결과

문항	평균	표준 편차	CVR	CV
1) 제도 보완 (법·지침 정비, 거버넌스 조정 등)	4.80	0.40	1.00	0.08
2) 단계적 이행 (시범사업 → 점진적 확대 등)	4.35	0.91	0.80	0.21
3) 현장 지원 (재정·인력 확충, 연수·컨설팅 제공 등)	4.45	0.74	0.90	0.17
4) 기관 다양성 존중 (공통지표+선택지표 구조 설계 등)	4.15	0.73	0.80	0.18

3) 통합평가의 원칙 중요도 분석 결과

통합평가의 원칙에 대한 중요도 분석 결과, 가장 높은 평균을 보인 원칙은 “자체 평가는 단순 점검이 아니라 성찰·대화 기반으로 운영한다”로 평균 5.00(표준편차 0.00), CVR 1.00을 기록하였으며, “평가는 개선 중심이어야 하며, 서열화·낙인을 지양한다” 또한 평균 4.95(표준편차 0.22), CVR 1.00을 기록해 중요도에 대한 전문가 전원의 합의가 이루어졌다. 교직원의 성장과 전문성 향상 촉진(평균 4.95, 표

준편차 0.22) 역시 평균이 높았으며, 과정의 질 우선(평균 4.90), 평가자의 관리(평균 4.90), 데이터 보호와 윤리 준수(평균 4.85), 평가 결과 공개의 요약·사례 중심(평균 4.80) 순으로 높은 중요도와 합의가 확인되었다. 반면 위험 기반·비례성 원칙 적용은 평균 3.60(표준편차 0.73), CVR 0.10으로 CVR 기준치에 미치지 못한 것으로 나타났다.

〈표 IV-1-11〉 통합평가의 원칙 중요도 2차 분석 결과

구분	문항	평균	표준 편차	CVR	CV
1	평가는 아동권·참여·관계성·돌봄을 핵심 가치로 삼는다	4.65	0.48	1.00	0.10
2	평가는 상호작용·놀이·정서적 안녕 등 과정의 질을 우선 한다.	4.90	0.30	1.00	0.06
3	평가는 형평성·포용성(장애·이주·저소득 등)을 별도 영역으로 반영한다.	4.35	0.73	0.90	0.17
4	평가는 개선 중심이어야 하며, 서열화·낙인을 지양한다.	4.95	0.22	1.00	0.04
5	교육·보육 공동체는 평가의 설계-실행-환류 전 과정에 참여한다.	4.65	0.48	1.00	0.10
6	평가는 교직원의 성장과 전문성 향상을 촉진한다	4.95	0.22	1.00	0.04
7	평가는 자율성과 책임성의 균형을 유지하며, 기관의 규모·지역·철학을 존중한다.	4.70	0.46	1.00	0.10
8	평가는 0~2세와 3~5세의 발달 차이를 지표와 방법에 반영한다.	4.45	0.74	0.90	0.17
9	기관 특성(숲·생태, 발도르프, 레지오, 다문화·다언어 등)은 선택지표로 반영한다.	4.00	0.95	0.60	0.24
10	평가는 증빙을 최소화하고 행정부담을 줄이는 것을 원칙으로 한다.	4.65	0.48	1.00	0.10
11	평가는 데이터 처리 전 과정에서 아동 개인정보 보호와 윤리를 준수한다.	4.85	0.36	1.00	0.07
12	평가 결과 공개는 요약·사례 중심으로 하고, 서열화·낙인을 최소화한다.	4.80	0.40	1.00	0.08
13	평가는 교육·보육의 연속성을 반영한다.(예: 0~2세 → 3~5세 → 초등 전이의 일관된 품질 보장)	4.70	0.56	0.90	0.12
14	평가는 모든 아동의 접근성을 보장한다. (예: 장애, 다문화·다언어, 저소득 등 배경과 무관하게 동등한 참여)	4.80	0.40	1.00	0.08
15	평가는 보편적 학습설계(UDL)와 합리적 조정을 반영한다.(예: 발달 수준·언어에 맞는 자료 제공, 장애 아동 환경 조정 등)	4.65	0.48	1.00	0.10

구분	문항	평균	표준 편차	CVR	CV
16	평가는 위험 기반·비례성 원칙을 적용한다. (예: 사고·문제 이력이 많은 기관은 더 자주·엄격하게, 안정적이고 규모가 작은 기관은 덜 자주·간단하게 평가)	3.60	0.73	0.10	0.20
17	평가는 지속가능한 교육 요소(환경·기후·생태)를 포함한다. (예: 친환경 자원 사용, 기후위기 교육, 지속가능한 기관 운영)	4.40	0.58	0.90	0.13
18	평가는 안전·보건·위기 대응 요소를 포함한다. (예: 아동 안전 관리, 위생·건강 관리, 화재·감염병 등 비상 상황 대처 능력)	4.60	0.49	1.00	0.11
19	평가는 평가자의 전문성과 공정성을 제도적으로 관리한다.	4.90	0.30	1.00	0.06
20	자체평가는 단순 점검이 아니라 성찰·대화 기반으로 운영 한다.	5.00	0.00	1.00	0.00
21	평가는 특성화 기관(발도르프·숲·레지오·다문화 등)의 자율성을 보장한다.	4.45	0.59	0.90	0.13

4) 미래형 평가체계 핵심 요소의 중요도 분석 결과

미래형 평가체계 핵심 요소에 대한 중요도 분석 결과, 가장 높은 평균을 보인 요소는 과정의 질(상호작용, 놀이, 정서적 안녕)로 평균 4.90(표준편차 0.30), CVR 1.00을 기록했다. 이어 교사 전문성 성장 연계(연수·컨설팅 지원)는 평균 4.80(표준편차 0.40), CVR 1.00으로 나타났다. 아동 권리·참여 보장(평균 4.75), 안전·보건·위기 대응(평균 4.65), 공공성·형평성(평균 4.60) 등도 높은 평균과 CVR 기준 충족으로 확인되었다. 반면 디지털 기반(데이터 허브, 자동화 기록)은 평균 4.10으로 상대적으로 낮았으며, CVR 0.80으로 합의 기준은 충족했으나 중요도 수준은 다른 항목에 비해 낮게 나타났다.

〈표 IV-1-12〉 미래형 평가체계 핵심 요소의 중요도 2차 분석 결과

문항	평균	표준 편차	CVR	CV
1) 아동 권리·참여 보장	4.75	0.43	1.00	0.09
2) 과정의 질(상호작용, 놀이, 정서적 안녕)	4.90	0.30	1.00	0.06
3) 기관 맞춤형 평가(자율성, 맥락 존중)	4.45	0.50	1.00	0.11
4) 교사 전문성 성장 연계(연수·컨설팅 지원)	4.80	0.40	1.00	0.08
5) 가족·지역사회 협력	4.45	0.50	1.00	0.11

문항	평균	표준 편차	CVR	CV
6) 공공성·형평성(장애, 다문화, 저소득 등)	4.60	0.49	1.00	0.11
7) 디지털 기반(데이터 허브, 자동화 기록)	4.10	0.70	0.80	0.17
8) 지속가능성·기후·생태 요소	4.40	0.58	0.90	0.13
9) 안전·보건·위기 대응	4.65	0.57	0.90	0.12
10) 교육·보육 연속성과 초등 전이	4.50	0.50	1.00	0.11
11) 특성기관 존중(숲·밸도르프·레지오·가정어린이집 등)	4.15	0.48	0.90	0.11

5) 미래형 통합평가 지표군에 반드시 포함되어야 할 핵심 영역의 중요도 분석 결과

미래형 통합평가 지표군에 반드시 포함되어야 할 핵심 영역에 대한 중요도 분석 결과, 8개 핵심 영역 모두 CVR 값이 기준치를 상회했다. 가장 높은 평균을 보인 영역은 놀이중심 교육과정·방과후과정 운영과 교직원 역량 및 전문성으로 모두 평균 4.95를 기록했다. 이어 영유아 주도적 배움·상호작용 지원(평균 4.90, 표준편차 0.30), 건강·안전·위기 대응(평균 4.75, 표준편차 0.54), 교육환경·운영관리(평균 4.65, 표준편차 0.48), 가정·지역사회 협력과 원장의 리더십·민주적 의사결정(각각 평균 4.50, 표준편차 0.50) 순으로 높은 중요도와 합의가 확인되었다. 다만 철학·공동체성·자율성 반영은 평균 4.25(표준편차 0.54)로 기준은 충족했으나 다른 핵심 영역에 비해 중요도 평균이 상대적으로 낮았다.

〈표 IV-1-13〉 미래형 통합평가 지표군에 반드시 포함되어야 할 핵심 영역의 중요도 2차 분석 결과

문항	평균	표준 편차	CVR	CV
1) 놀이중심 교육과정, 방과후과정 운영	4.95	0.22	1.00	0.04
2) 영유아 주도적 배움·상호작용 지원	4.90	0.30	1.00	0.06
3) 교육환경·운영관리	4.65	0.48	1.00	0.10
4) 건강·안전·위기 대응	4.75	0.54	0.90	0.11
5) 교직원 역량 및 전문성	4.95	0.22	1.00	0.04
6) 원장의 리더십·민주적 의사결정	4.50	0.50	1.00	0.11
7) 가정·지역사회 협력	4.50	0.50	1.00	0.11
8) 철학·공동체성·자율성 반영	4.25	0.54	0.90	0.13

6) 차별화, 연령구분, 환류구조 영역에서의 중요도 분석 결과

차별화, 연령구분, 환류구조 관련 중요도 분석 결과, 가장 높은 평균을 보인 항목은 환류 영역(평가-개선-재평가 고리 강화)으로 평균 4.55(표준편차 0.50), CVR 1.00으로 확인되었다. 이어 연령 구분(0~2세/3~5세 구분) 역시 평균 4.00(표준편차 0.95), CVR 0.50으로 기준을 충족했다. 반면 차별화(공통지표 외 선택지표 반영)는 평균 3.90(표준편차 0.83)으로 나타났으나 CVR 0.40으로 기준 미만이었다.

〈표 IV-1-14〉 차별화, 연령구분, 환류구조 영역에서의 중요도 2차 분석 결과

문항	평균	표준 편차	CVR	CV
1) [차별화] 공통지표 외에 별도의 선택지표(특색지표)를 반영하는 것이 필요하다.	3.90	0.83	0.40	0.21
2) [연령 구분] 0~2세와 3~5세 아동의 발달 차이를 고려하여, 연령 별로 구분된 지표군을 별도로 두는 것이 필요하다.	4.00	0.95	0.50	0.24
3) [환류 영역] 통합평가 결과는 개선계획 수립 → 맞춤형 컨설팅·연수 지원 → 재평가·환류로 이어져야 한다.	4.55	0.50	1.00	0.11

7) 실행 체계(거버넌스·운영) 중요도 분석 결과

실행 체계(거버넌스·운영)와 관련한 중요도 분석 결과, 가장 높은 평균을 보인 항목은 상위법-하위 지침 정렬로 평균 4.60(표준편차 0.49), CVR 1.00을 기록했다. 이어 사고·학대 위험기관 점검 강화는 평균 4.45(표준편차 0.67), 데이터 허브 구축은 평균 4.35(표준편차 0.48)로 나타났으며 CVR 기준을 충족했다. 반면 장기 교육청 단일 자율평가 단계로 이행(평균 3.75, 표준편차 0.99), 장기적으로 자율평가 체계로 일원화(평균 3.70, 표준편차 1.23), 3년 1회 정기평가 + 1.5년 중간 점검 및 위험 기반 차등 적용(평균 3.60, 표준편차 0.73), 인센티브 연계(평균 3.55, 표준편차 0.97), 부모 공시(평균 3.50, 표준편차 1.02), 다양한 기관 간소화·맞춤형 기준 적용(평균 3.50, 표준편차 0.81) 등은 평균이 낮고 CVR 기준 미만으로 나타나 중요도에 대한 합의가 충분히 형성되지 않았다.

〈표 IV-1-15〉 실행 체계(거버넌스·운영) 중요도 2차 분석 결과

문항	평균	표준 편차	CVR	CV
1) 장기적으로 통합평가는 교육청(교육감) 단위 자율평가 체계로 일원화	3.70	1.23	0.30	0.33
2) 통합평가에서는 상위법은 원칙을, 하위 고시·지침은 세부 운영 기준을 담는 방식으로 법·제도를 정렬	4.60	0.49	1.00	0.11
3) 통합평가에서는 3년 1회 정기평가 + 1.5년 중간 점검, 위험 기반 차등 적용 방식이 적절하다.	3.60	0.73	0.10	0.20
4) 통합평가에서는 에듀파인과 연계된 질관리 데이터 허브를 구축해야 한다.	4.35	0.48	1.00	0.11
5) 통합평가에서는 평가 결과를 재정 지원·교사 연수·가점 등 인센티브와 연계해야 한다.	3.55	0.97	0.10	0.27
6) 사고·학대 이력 등 위험군 기관은 컨설팅 중심 지원과 현장 점검 강화가 필요하다.	4.45	0.67	0.80	0.15
7) 부모 공사는 단일 템플릿(핵심항목)으로 제공하고, 아동학대·중대사건은 반드시 공시해야 한다.	3.50	1.02	0.20	0.29
8) 가정어린이집·소규모·다양한 운영 철학을 가진 기관은 간소화·맞춤형 기준을 적용해야 한다.	3.50	0.81	0.00	0.23
9) 통합평가는 단기 병행 운영 → 중기 교육청 이관 → 장기 교육청 단일 자율평가 단계로 이행해야 한다.	3.75	0.99	0.40	0.26

8) 단기적으로 가장 우선해야 할 과제에 대한 중요도 분석 결과

단기적으로 가장 우선해야 할 과제에 대한 중요도 분석 결과, 가장 높은 평균을 보인 항목은 거버넌스 합의(교육청, 한국보육진흥원, 유아교육진흥원 역할 조정)로 평균 4.70(표준편차 0.46), CVR 1.00으로 나타났다. 그 다음은 공통지표 합의(유치원·어린이집 공동 영역 설정)로 평균 4.65(표준편차 0.73), CVR 0.70으로 나타나 기준을 충족했으며, 기관 간 지표 일관성 확보가 중요한 과제임이 확인되었다. 평가자 전문성(자격, 윤리)은 평균 4.55(표준편차 0.59), CVR 0.90으로 나타나 기준을 충족했다. 반면 지역 격차 완화(도시-농촌, 수도권-비수도권 차이 해소)는 평균 3.75(표준편차 0.77), CVR 0.30, 선택지표 반영(숲·발도르프·레지오·가정어린이집 등)은 평균 3.70(표준편차 0.84), CVR 0.40으로 기준 미만이었다. 공개 원칙(부모 공시 템플릿, 낙인 최소화) 역시 평균 3.70(표준편차 0.56), CVR 0.30으로 나타나 기준 미만으로 확인되었다.

〈표 IV-1-16〉 단기적으로 가장 우선해야 할 과제에 대한 중요도 2차 분석 결과

문항	평균	표준 편차	CVR	CV
1) 공통지표 합의(유치원·어린이집 공통 영역 설정)	4.65	0.73	0.70	0.16
2) 0~2세 특화(영아 발달 차이에 맞는 지표 설계)	4.20	0.93	0.50	0.22
3) 형평성 패키지(장애·다문화·저소득 지원 반영)	4.10	0.70	0.60	0.17
4) 데이터 허브 구축(에듀파인 연계 질관리 시스템)	4.15	0.48	0.90	0.11
5) 평가자 전문성(자격, 윤리)	4.55	0.59	0.90	0.13
6) 행정부담 경감(증빙 최소화, 자동화)	4.25	0.54	0.90	0.13
7) 컨설팅 연계(평가개선-재평가 환류 고리 강화)	4.40	0.49	1.00	0.11
8) 공개 원칙(부모 공시 템플릿, 낙인 최소화)	3.70	0.56	0.30	0.15
9) 거버넌스 합의(교육청, 한국보육진흥원, 유아교육진흥원 역할 조정)	4.70	0.46	1.00	0.10
10) 선택지표 반영(숲·빌도르프·레지오·가정어린이집 등)	3.70	0.84	0.40	0.23
11) 지역 격차 완화(도시·농촌, 수도권-비수도권 차이 해소)	3.75	0.77	0.30	0.20
12) 인센티브 제도(재정, 연수, 가점 등 동기부여)	4.00	0.63	0.60	0.16
13) 로드맵 설정(단기·중기·장기 단계 이행 계획)	4.50	0.50	1.00	0.11

라. 질적(서술형) 문항 분석 결과

1) 배경진단

가) 현행 평가제도의 개선방안

(1) 유치원 자체평가

- 주요: 자체평가 한계 → 제3자 평가·상호평가·외부 검증 도입 필요. 지표·기준 표준화, 현장 맥락 반영, 주관적 항목 정교화.
- 기타: 학부모 체크리스트·설문 도입. 소규모 유치원 공동평가협의체 운영 지원.

(2) 어린이집 자체·현장평가

- 주요: 서류·증빙에 따른 행정부담 경감(전자화·핵심 항목 중심). 기관 특성 반영(맞춤·선택 지표). 평가와 지원의 연계(컨설팅·연수로 직결).
- 기타: 외부 전문가 병행 평가. 자체평가 가이드·피드백·자기점검 체계 보강.

나) 평가체제 통합 가능성

- 가능 조건(① 가능하다)

▷ 법·제도 정비(이원 법령 통합·정렬). 단계적 도입(시범 → 보완 → 확대).

재정·인력 확보(인센티브·컨설팅트).

▷ 지표 혼합(공통 + 기관 특성), 주관 기준 단일화, 연령 정렬, 주기 조정, 인식 제고.

- 어렵다/불가능(②/③)

▷ 법·제도 미비(유아교육법·영유아보육법 이원). 기관·운영 차이. 현장 수용성 부족.

▷ 기타: 교육부 정책 의지 부족, 평가 인력 양성 체계 미흡.

다) 통합의 장애 요인과 해결

- 의견 1

▷ 컨트롤타워 구축(상위 거버넌스 협의체). 공통 영역 우선 통합(안전·위생·상호작용·환경) → 특수 영역은 단계적 수렴.

▷ 질 관리·운영 실적 포함, 현장 공론화(포럼·공청회·시범 공개).

▷ 재정 분담 명확화(국가·지방), 교사 인건비·시설 개선비 단계적 확대

- 의견 2

▷ 이원 운영의 역사적 결과이나 현재 통합 필요. 자격·환경·주체·절차·주기 차이를 고려한 설계 필요.

▷ 운영 이관 선호: 교육지원청·육아종합지원센터 활용(선호 높음), 한국보육 진흥원 평가사업 이관(선호 높음).

▷ 컨트롤타워·전문성 확보: 중앙 평가 수행 기관 지정, 평가자 전문성·윤리 관리 필요.

▷ 핵심 장애-해결(서술 보충)

- 법·제도: 두 법의 통합 또는 평가 조항 일원화 + 중앙 통합평가위원회 설치.

- 운영·지표 불일치: 기관 특성 반영 지표 및 절차 조정.

- 현장 저항: 컨설팅·연수·인센티브를 통한 완화.

- 유형·지역 차이: 맞춤 지표·지역 반영·시범 검증.
- 재정·인력: 교사 수급 안정, 맞춤형 컨설팅, 환류 강화.
- 거버넌스: 태스크포스(TF) 설치 및 이해관계자 합의 구조 마련.

라) 평가 철학(핵심 논리)

- 아동 최선의 이익 원칙(권리·발달·행복 중심).
- 교사 전문성과 성찰 강조(평가-연수-코칭-자기평가 연계, 성장 도구로서의 평가).
- 기관 다양성 존중(공통 지표 + 선택 지표).
- 보완 가치: 공공성·형평성·책무성, 부모 참여, 교육-보육-초등 연속성.

마) 미래형 평가체계 핵심 요소(중요·실행)

- 필수 요소: 평가 책무성(최고점), 재정 연계(최고점), 행·재정 공공성에 대한 이해(최고점).

바) 미래형 통합 지표군(핵심·조정)

- 통합 권고
 - ① 놀이 중심·방과후 과정 + 주도적 배움·상호작용 지원(단일화)
 - ② 교직원 역량·전문성 + 리더십·민주적 의사결정(조직관리 측)
 - ③ 건강·안전 + 교육환경(건강·안전·환경 측)
 - ④ 철학·공동체성·자율성: 단독 평가 대신 운영·환경과 통합하거나 서술형·포트폴리오 방식 활용
- 추가·정비 사항: 행·재정 공공성·책무성, 포용성·다양성, 지역 연계, 위기 대응 용어 정비, 중복 세부 지표 정리.

사) 공통지표 / 별도 유지 / 선택 지표

- 공통 지표: 건강·안전, 놀이·주도적 배움, 교직원 역량, 운영 책무성, 가정·지역 협력.

- 별도 유지: 0~2세 지표군, 연장·방과후 과정, 설립·운영 특성, 유치원 고유 환경·운영관리.
- 선택 지표: 기관 철학(숲·발도르프·레지오·몬테소리 등), 예술·체육·STEAM, 다문화·다언어, 자체 질 목표, 지역 협력.
 - ▷ 조건: 공통 최소 질 총족을 전제로 신청형 포트폴리오 및 가점 방식 적용.
 - ▷ 대안 의견: 선택 지표 없이 공통 지표 내 서술로 맥락 반영.

아) 연령 분리·혼합반 평가

- 연령 분리 3개 영역
 - ① 상호작용·돌봄: 0~2세(애착·민감성·기본 욕구), 3~5세(또래 상호작용·의사소통·자기조절)
 - ② 놀이·탐구: 0~2세(감각·기초 놀이·안전 탐색), 3~5세(주제·프로젝트·상징 놀이·협력·언어 확장)
 - ③ 건강·안전·위기 대응(발달 차 반영) + 아동 참여·권리(0~2세 비언어적 욕구, 3~5세 의견 표현·집단 참여)
- 혼합반 공정성 확보 방안: 연령별 관찰 앵커 분리·가중치 차등, 시간대 분리 관찰, 교사 조정 역량 평가, 혼합반의 긍정적 효과에 대한 정성 평가 반영.

자) 추가의견·공동 질 향상

- 맞춤형 컨설팅·연수(영아 위생·안전 / 유아 놀이·탐구).
- 인센티브 연계(기관 재정·시설, 교원 경력·보수·가점, 공모 우선권).
- 행정부담 완화(간소화·중복 방지), 자율 환류 체계(요청형 컨설팅).
- 선도 기관·멘토링, 공동 연수·학습 공동체, 우수 사례 공유, 지역 네트워크 구축.
- 지표 개선 선행, 리더십 교육·교사 성찰 일지, 아동 경험·부모 만족 지표, 대체 인력 및 시간 확보.

차) 주관체계·법·주기·데이터 허브

- 주관 체계: 중앙(교육부) 총괄 + 지역(교육청) 집행·지원, 전환기 공동협의체

운영 → 중장기적으로 교육청 자율평가 체계 확립(중앙은 표준·데이터·인센티브 총괄 유지).

- 법·규정 계층 구조

- ▷ 상위법: 목적·원칙·자료·공시·이의신청·지원, 책임 주체, 기본 방향(공통 + 선택, 지원·환류, 자체평가 후 외부 보정).

- ▷ 시행령·시행규칙: 주기·공시·절차·역할 분담.

- ▷ 고시·지침: 지표 해설·관찰 앵커·특수 영역·환류 절차.

- ▷ 현장 자율: 특색 지표 운영·개선 계획·부모·지역 참여.

- 평가 주기: 3년 정기 평가 + 1.5년 간소 중간 점검(자기보고 방식); 위험 기반 차등 적용은 찬반 의견 병존.

- 소규모 기관 배려: 동일 주기 원칙 유지 + 절차 간소화(서류 축소·관찰 중심), 대체 인력·표준 서식·멘토링 지원.

- 데이터 허브 구축: 자동 연동·증빙 간소화, 환류 대시보드 제공, 보안·프라이버시 강화(최소 수집·권한 차등·익명화·암호화), 부모 공시 요약, 맞춤형 리포트 제공, 표준화.

- ▷ 우려·해소 방안: 업무 부담(원스톱·인력 지원·인센티브), 디지털 격차(UI 개선·교육·코칭·헬프데스크), 개인정보 보호(분리·가명 처리·접근 통제), 낙인 방지(요약·사례 중심 공시, 확정 사건 한정).

카) 인센티브·위험 기관 지원·공시·소규모·철학 반영

- 인센티브 유형

- ▷ 기관: 시설 개선·운영비 가산, 우수 기관 행정 간소화.

- ▷ 교사: 연수 바우처·전문·해외 연수, 경력·호봉 반영, 연구 휴가·멘토링·복지 지원.

- ▷ 설계 유의점: 서열·낙인 방지, 장기 질 향상 연동, 소규모 기관 배려, 투명성·지속 가능성 확보.

- 위험군 판정·지원

- ▷ 판정 기준: 학대·중대 사고, 반복 지적·법 위반, 재정 부실, 인력 불안정(교사 변동률), 건강·안전 미흡, 부정 수급.

- ▷ 지원 방식: 맞춤형 컨설팅, 재방문·추가 점검, 필수 연수, 재정·시설·심리·법률 지원, 별도 관리 트랙 운영.
- 부모 공시
 - ▷ 핵심 항목: 기관 기본 현황, 안전·건강, 과정·철학·특색, 교사 전문성·안정성, 평가 요약·개선 내용.
 - ▷ 낙인 최소화: 사건 맥락과 개선 조치 병기, 중대성·유형 구분, 확정 사건 한정 공개, 강점·성과 병행 제시, 표준 문구·공시 기간 제한.
- 소규모·철학 반영
 - ▷ 소규모 기관: 서류 최소화·자동 연동, 관찰 중심 평가, 대체 인력 지원.
 - ▷ 철학 반영: 공통 + 선택 지표 이원화, 관찰·사례 중심 정성 평가, 철학별 전문가 풀 구성, 국가 수준 기준과의 정합성 확보.

타) 로드맵·장애요인

- 총평: 중앙 컨트롤타워의 역할이 중요하며, 교육청 자율평가 단독 운영은 지역 격차 및 정치 주기 리스크를 동반할 수 있음.
- 단기(1-2년): 통합 지표·도구 개발, 공통 코어 시범 운영, 법·지침 정비안 마련, 공동협의체 구성, 가이드·설명회 운영.
- 중기(3-5년): 교육청 중심 단일 운영 체계 확립, 선택 지표 도입, 데이터 허브·공시 체계 구축, 평가자 풀·공동 연수, 맞춤형 컨설팅·환류 정착.
- 장기(5년 이상): 통합법 제정·권한 일원화, 교육청 자율평가 정착, 위험 기반 차등 적용(양호 기관 완화·위험 기관 집중), 빅데이터 기반 질 관리.
- 장애·대응 요약
 - ▷ 법·제도 불일치 → 공통 표준·시범(단기) → 법·령 정비(중기) → 통합법 제정(장기).
 - ▷ 이해관계자 갈등 → 상설 협의·공론화, 선택 지표·자율성 보장, ‘지원 도구’로서 평가 홍보, 갈등 조정.
 - ▷ 재정·인력 부족 → 평가자 풀·연수 확대, 중앙 허브 구축, 디지털·인센티브 활용, 대체 인력 지원.

- ▷ 공통 지표 적용 난제 → 전문가 태스크포스, 공통 + 선택 구조, PDCA 기반 시범 운영.
- ▷ 정치·외부 변수 → 법제화·표준화·데이터 운영으로 안정성 확보.

파) 성공·실패 요인 및 최적 모델

- 성공 요인 3가지:
 - ① 법·제도·거버넌스의 정렬,
 - ② 아동 권리·철학 중심 지표,
 - ③ 현장 수용성과 지원 체계(평가-환류-지원 일체형, 데이터 허브, 행정부담 완화).
- 실패 요인 3가지:
 - ① 행정·문서 부담 과중,
 - ② 점수·등급 중심 낙인,
 - ③ 기관 특성 무시 및 획일화.
- 최적 모델: 단계적 로드맵(단기 시범 → 중기 교육청 자율 → 장기 공통 + 선택·전국 환류), 중앙-지역 협력 거버넌스, 공통 + 선택 지표 체계, 평가-환류-지원 일체형 운영, 행정부담 최소화와 데이터 허브 구축, 인센티브 연계.

마. 델파이 조사 소결

1) 통합의 장애요인

2차 델파이 결과에서 전문가들은 통합평가 추진의 가장 큰 장애요인으로 법·제도 요인을 지목하였다(평균 4.80, CVR 1.00, CV 0.08). 이는 교육부와 복지부 계열로 분절되어 축적된 거버넌스 구조가 평가 목적, 권한, 절차, 공시, 사후지원의 논리를 서로 다른 궤도로 운용하게 만들고, 통합평가의 상위 원칙과 책임 주체를 정합적으로 규정하지 못한 상태가 통합의 구조적 병목으로 작동함을 의미한다. 그 다음으로 재정·인력 부족, 현장 수용성 미비, 운영 절차 및 지표 불일치 요인이 뒤를 이었다. 특히 1차에서는 현장 요인이 CVR 기준에 미달했으나, 2차에서 문항 정의를 명료화한 이후에는 현장 요인이 기준을 충족한 점을 고려할 때, ‘현장 수용

성'은 단순한 저항이 아니라 지원·로드맵·책무성 설계가 함께 제시될 때 합의가 형성될 수 있는 조건적 변수로 해석할 수 있다. 종합하면 법·제도 정렬이 통합의 출발점이되, 재정·인력 패키지와 운영·지표 정렬, 현장 수용성 제고가 동시에 결합되어야 통합평가가 실행 단계로 이동할 수 있으며, 상위법-하위지침 정렬과 재정·인력 패키지의 동시 추진이 선결 과제임을 시사한다.

2) 장애요인 극복 방안

통합의 장애요인 극복을 위한 실질적 방안 중 제도 보완(법·지침 정비, 거버넌스 조정 등)이 평균 4.80, CVR 1.00으로 최우선 과제로 제시되었다. 이어 현장 지원(재정·인력 확충, 연수·컨설팅 제공), 단계적 이행(시범→보완→확대), 기관 다양성 존중(공통+선택 지표 구조 설계)이 모두 CVR 기준을 충족하여 높은 합의가 확인되었다. 이는 통합평가체계의 성공적 도입이 '제도 정비'만으로 달성되지 않으며, 실행 기반을 포함한 현장 지원이 병행될 때 제도의 실효성이 확보된다는 점을 의미한다. 특히 연수·컨설팅·전문인력 확충을 포함한 현장 패키지 지원과 단계적 확산 전략의 결합이 유효한 추진 방향으로 제시되었다. 또한 기관 다양성 존중이 기준을 충족했다는 점은, 통합평가가 획일화로 인식될 때 저항이 증폭될 수 있음을 전제로, 공통지표 중심의 최소 질 보장 위에 기관 맥락을 반영하는 설계가 수용성 확보에 기여할 수 있음을 보여준다. 따라서 제도 보완을 출발점으로 삼되, 현장 지원과 단계적 이행을 하나의 묶음으로 설계하는 것이 가장 합리적인 정책 조합으로 정리된다.

3) 통합평가의 원칙

통합평가의 원칙 항목에서는 '평가는 개선 중심이어야 하며 서열화·낙인을 지양한다'와 '평가는 교직원의 성장과 전문성 향상을 촉진한다'가 각각 평균 4.95, CVR 1.00으로 가장 높은 합의를 보였다. 또한 '과정의 질 우선', '데이터 윤리 준수', '평가결과의 요약·사례 중심 공개' 등도 CVR 1.00을 기록하여 전원 합의에 도달하였다. 이는 통합평가체계가 성과 판정이나 점수 산출이 아니라, 질 개선과 교직원 성장 촉진을 제도적으로 뒷받침하는 장치로 설계되어야 한다는 방향을 분명히 한다.

반면 ‘위험 기반·비례성 원칙’은 평균 3.60, CVR 0.10으로 기준 미달로 나타나 합의 수준이 낮았다. 이는 위험기반 설계가 공정성 훼손과 낙인 효과를 동반할 수 있다는 우려, 그리고 소규모·취약 지역 기관에 불리하게 작동할 수 있다는 인식이 반영된 결과로 해석된다. 따라서 위험기반 접근은 전면 적용이 아니라 고위험군에 한정한 점검·지원 강화, 저위험기관의 절차 간소화 등 ‘지원 우선’의 완화형 구조로 재설계하고, 적용 기준과 절차를 투명화하여 수용성을 확보할 필요가 있다.

4) 미래형 평가체계의 핵심 요소

미래형 평가체계의 핵심 요소 중 과정의 질(상호작용, 놀이, 정서적 안녕)과 교사 전문성 성장 연계(연수·컨설팅 지원)이 평균 4.90, 4.80으로 가장 높은 중요도와 합의를 보였다. 또한 아동 권리·참여 보장, 안전·보건·위기 대응, 공공성·형평성 요소도 모두 CVR 기준을 충족하여 핵심 구성요소로 확정되었다. 이는 미래형 통합평가가 물리적 환경 점검 중심에서 벗어나, 관계·돌봄·상호작용의 과정적 질을 핵심 축으로 삼아야 한다는 인식이 정량적으로 확인된 결과다. 반면 디지털 기반 (데이터 허브, 자동화 기록)은 평균 4.10으로 상대적으로 낮았으나 CVR 0.80으로 합의 기준에는 부합하였다. 전문가들은 디지털 요소를 질관리의 보조수단으로 한정하고, 중복 기록 제거, 행정부담 경감, 정보 투명성 확보에 중점을 두는 것이 적절하다고 보았다. 이는 기술적 효율성의 확대 자체보다 교육·보육의 본질적 가치와 관계 중심 질 향상을 우선시해야 한다는 원칙이 미래형 요소 선정에도 반영되었음을 보여준다.

5) 통합평가 지표군(필수 영역)

미래형 통합평가에 포함되어야 할 핵심 영역으로는 놀이중심 교육과정·방과후 과정 운영과 교직원 역량·전문성이 평균 4.95, CVR 1.00으로 가장 높은 합의를 얻었다. 이어 영유아 주도적 배움·상호작용, 건강·안전·위기 대응, 교육환경·운영 관리, 리더십·민주적 의사결정, 가정·지역사회 협력이 높은 중요도와 합의를 보였다. 철학·공동체성·자율성 반영은 평균 4.25로 상대적으로 낮았으나 CVR 0.90으로 기준을 충족하였다. 따라서 공통지표는 상기 8개 영역을 모두 포함하되, 철학·

공동체성 항목은 공통 원칙으로 유지하면서 기관별 서술형·포트폴리오 증거로 반영하는 방식이 타당하다. 특히 차별화(선택지표) 항목이 기준 미달로 나타난 결과를 고려하면, 다양성 반영은 선택지표의 확장보다 ‘공통지표 중심의 최소 질 보장’ 위에서 서술형 맥락 근거로 보완하는 방식이 현장 부담과 공정성 우려를 동시에 완화할 수 있다.

6) 차별화·연령구분·환류 구조

차별화·연령구분·환류 구조 항목에서는 ‘평가-개선-재평가의 환류 고리 강화’가 평균 4.55, CVR 1.00으로 가장 높은 합의를 보였다. 이는 통합평가가 일회성 점검이 아니라 지속적 개선의 순환 구조로 운영되어야 한다는 강한 요구를 의미한다. 또한 0-2세와 3-5세의 발달 차이를 반영한 이원 지표군 구성 역시 CVR 기준을 충족하여 합의가 확인되었다. 반면 선택지표를 통한 차별화는 평균 3.90, CVR 0.40으로 기준 미달로 나타났으며, 이는 현장 부담과 공정성 우려가 반영된 결과로 해석된다. 이에 따라 공통지표를 기본으로 하되, 기관이 자율 신청하는 포트폴리오형 선택지표로 다양성을 보완하는 완화형 구조가 적절하다. 동시에 연령 이원화는 지표 항목의 단순 분리보다 관찰 단위와 증거 단위를 총위화하는 방식으로 구체화할 때 실행 가능성과 합의 수준을 함께 높일 수 있다.

7) 실행체계(거버넌스 및 운영)

실행체계 부문에서는 ‘상위법-하위지침 정렬’이 평균 4.60, CVR 1.00으로 가장 높은 합의를 보였으며, ‘위험기관 점검 강화’(평균 4.45, CVR 0.80)와 ‘데이터 허브 구축’(평균 4.35, CVR 1.00)도 기준을 충족하였다. 반면 ‘교육청 단일 자율평가 일원화’, ‘위험기반 주기 조정’, ‘인센티브 연계’, ‘부모 공시’, ‘소규모기관 간소화’ 등은 CVR 0.42 미만으로 나타나 합의가 부족하였다. 이는 통합평가의 실행체계를 설계할 때, 기준과 원칙의 정렬에 대한 합의는 높지만 운영 주체의 완전한 일원화나 공시 확대, 인센티브 설계 등은 이해관계와 부작용 우려가 큰 쟁점임을 보여준다. 따라서 단기적으로는 현행 병행운영을 유지하면서 역할 조정과 표준 정비, 위험기관 지원 체계 강화에 집중하는 것이 바람직하며, 교육청 중심 일원화는

중장기 검토 과제로 유보할 필요가 있다. 부모 공시는 핵심 안전항목 중심의 요약형 공개로 제한하고, 서열화·낙인 방지 원칙과 확정 사건 중심 공개 원칙을 명문화해야 한다는 의견이 확인되었다.

8) 단기 우선과제

단기적으로 가장 높은 합의를 보인 과제는 거버넌스 합의(교육청·보육진흥원·유아교육진흥원 역할 조정)로 평균 4.70, CVR 1.00으로 나타났다. 이어 공통지표 합의, 평가자 전문성, 환류 고리 강화가 높은 합의 수준을 보였으며, 0~2세 특화 지표 설계, 형평성 패키지, 데이터 허브 구축, 행정부담 경감, 로드맵 설정도 기준을 충족하였다. 이는 단기 실행 전략이 ‘역할 조정과 공통지표 합의’라는 거버넌스 기반 위에, 평가자 역량 표준, 연령 특화 설계, 환류 체계, 행정부담 경감을 함께 묶어 추진해야 함을 뜻한다. 반면 선택지표 반영, 지역격차 완화, 공개 원칙 항목은 CVR 0.42 미만으로 나타나, 즉각적인 제도화보다는 시범사업과 단계적 검증을 통해 보완이 필요하다. 종합적으로 2차 엘파이 결과는 1차 조사에서의 쟁점이 정의 명료화와 서술 정비를 통해 실질적 합의로 전환되었음을 보여준다. 통합평가체계는 법·제도 정비와 현장 지원을 결합하고, 과정 중심 평가와 환류 강화를 핵심 축으로 하며, 공통지표 중심 구조 위에 최소 부담의 다양성 반영 장치를 보완하는 방향으로 발전시켜야 한다. 이는 향후 유보통합 평가체계가 형식적 통합을 넘어 관계·성장·공공성 중심의 질적 전환으로 나아가야 함을 시사한다.

9) 질적(서술형) 문항 분석 결과

첫째, 현행 평가제도의 개선 방향은 신뢰성 확보와 행정부담 완화로 요약된다. 유치원은 자체평가의 신뢰성 한계를 보완하기 위해 제3자·상호평가 등 외부 검증 체계를 도입하고, 지표와 보고서 형식을 표준화하여 현장 중심으로 재설계할 필요가 있다. 어린이집은 방대한 행정서류를 간소화하고 전자화 시스템을 도입해 부담을 줄이며, 기관의 철학과 규모를 반영한 맞춤형 지표를 정비해야 한다. 또한 평가 결과는 단순 점수화가 아니라 질 개선과 연수·컨설팅으로 직결되는 지원 연계형 체계로 전환되어야 한다.

둘째, 통합 추진의 핵심 조건은 법·제도 정비와 단계적 이행이다. 유아교육법과 영유아보육법의 이원 구조는 통합의 최대 걸림돌로 확인되었고, 상위법 통합 또는 평가 조항의 일원화가 선행되어야 한다는 의견이 다수를 차지했다. 동시에 시범·보완·확대의 점진적 도입과 재정·인력 확보가 필수 조건으로 제시되었으며, 상위 거버넌스 협의체 설치, 지역 전달체계 정비, 평가자 전문성·윤리 기준 마련이 요구되었다.

셋째, 평가 철학과 지표 체계는 아동권·과정 중심·다양성 존중을 기초로 재편되어야 한다. 공통지표는 건강·안전, 놀이·주도적 배움, 교직원 역량, 운영 책무성, 가정·지역 협력의 핵심 축을 중심으로 정렬하되, 기관 철학·특성화 영역은 신청형 포트폴리오 지표로 보완하는 이원 구조가 적합하다. 0~2세와 3~5세의 발달 차를 반영한 연령별 지표와 혼합연령반에 대한 관찰·정성평가 기준을 병행하고, 철학·공동체 성 항목은 독립 점검이 아니라 서술형·사례형 근거로 반영하는 것이 바람직하다.

넷째, 실행체계는 중앙·지역 협력형 거버넌스와 디지털 기반 효율화가 핵심이다. 중앙은 표준 지표와 데이터 윤리, 평가자 역량 표준을 총괄하고 지역은 집행·컨설팅·연수·환류를 수행하는 역할 분담이 적절하며, 데이터 허브는 행정 간소화와 환류 관리를 지원하는 보조 인프라로 설계되어야 한다.

다섯째, 통합평가의 지속가능성은 인센티브-지원-로드맵에서 완성된다. 평가 결과는 개선계획 수립, 맞춤형 컨설팅, 연수 지원, 재점검으로 이어져야 하고, 기관과 교사에게 실질적 인센티브를 제공하며, 위험기관에는 회복 패키지를 제공하는 방식으로 모든 기관이 성장 경로 위에 설 수 있도록 해야 한다. 결국 법·제도 정렬, 과정 중심 평가, 현장 지원, 환류 강화, 디지털 효율화의 다섯 축이 한국형 통합평가체계의 핵심 방향으로 정리된다.

2. 전문가 콜로키움 결과 분석

가. 제1차 콜로키움: 전국 유아교육진흥원장 의견

1) 유치원·어린이집 평가의 현행 차이

현장의 공통 인식에 따르면, 유치원과 어린이집 평가는 운영 철학, 지표 구성, 평가 주체에서 근본적인 차이를 보인다.

유치원은 「유아교육법」에 근거한 교육기관으로서, 교육과정 중심의 운영 철학을 지닌다. 자율성과 전문성, 공동체 성찰이 중요한 가치로 자리하며, 질 관리는 자율 평가를 중심으로 이루어진다. 반면 어린이집은 「영유아보육법」에 기반한 보육시설로 출발해 보호와 양육, 안전한 돌봄 환경 조성 등 보육 중심 철학을 발전시켜 왔다. 최근에는 표준보육과정과 누리과정을 바탕으로 놀이·상호작용 중심의 과정질 평가로 전환하는 흐름이 강화되고 있다.

지표의 구성 또한 이 철학적 차이를 반영한다. 유치원은 유아의 배움과 참여, 교사의 교수·학습 역량, 교육과정 실행, 전문성 개발 등 교육적 질 중심 지표를 두는 반면, 어린이집은 안전과 위생, 상호작용, 운영 안정성, 교직원 역량 등 관리·보호 중심 지표를 갖추고 있다.

평가 방식에서도 유치원은 자체평가위원회를 중심으로 한 내부 자율평가가 주류이며, 등급을 부여하지 않고 성장 중심 피드백을 강조한다. 어린이집은 외부 전문가의 현장평가와 자체평가를 병행하며, 3년 주기 평가 결과가 공시·재정지원·행정 조치와 연계되어 제도적 강제성이 크다.

2) 단일 체계 구축의 가능성과 방향

유보통합 평가체계 구축 가능성에 대한 입장은 “조건부 가능·신증 접근”으로 갈린다. 일부에서는 3~5세 공통 교육과정 기반이 마련되어 있으므로 장기적으로 하나의 평가 체계를 구축할 수 있다고 본다. 그러나 다수는 설립 목적과 법령 체계, 현장 문화의 차이를 이유로 현 시점의 단일화는 시기상조라고 판단한다. 유보통합의 제도적 기반과 가치 합의가 먼저 이뤄진 이후에야 평가의 일원화가 가능하다는 의견이 지배적이다.

3) 통합 시 고려사항과 우려

통합 논의에서 가장 자주 언급된 원칙은 아이의 놀이와 발달 중심 철학이다. 이를 구현하려면 공통의 핵심 지표를 설정하되, 기관별 특성·규모·지역 맥락에 따라 선택지표를 허용하는 혼합형 구조가 적절하다는 제안이 많았다.

반면, 철학 불일치와 동일 기준 적용으로 인한 형평성 문제, 유치원의 자율성 침

해와 어린이집의 표준성 약화 등 양방향 리스크에 대한 우려도 높았다. 무엇보다 평가 통합만 선행되는 “형식적 통합”은 현장 혼란을 심화시킬 것이라는 지적이 다수였다.

4) 공정성과 실효성의 선행 조건

평가 주체의 전문성과 독립성을 확보하고, 기관별 맥락을 반영한 유연한 평가체계가 필요하다는 의견이 공통적으로 제시되었다. 또한, 평가 결과를 서술형 피드백 형태로 환류하고, 컨설팅·멘토링 등 지원과 결속된 CQI 순환시스템을 제도적으로 보장해야 한다는 주장이 제기되었다. 이를 위해 통합 법적 기반, 재정·인력 지원, AI 기반 데이터 관리, 설명형 공시체계 등 인프라가 병행되어야 한다는 점도 강조되었다.

5) 단일 체계의 장단

단일화의 장점으로는 이중평가 해소, 공시·비교의 용이성, 형평성과 행정 효율성 제고가 제시되었으며, 단점으로는 획일화, 현장 저항, 업무 과중, 어린이집 질 제고 효과 약화 등이 지적되었다. 결론적으로 단계적 접근이 불가피하다는 것이 다수의 공통된 인식이었다.

IV

나. 제2차 콜로키움: 전국 육아종합지원센터장 의견

1) 평가 구조와 실태

센터장들은 유치원과 어린이집 평가가 각기 다른 구조적 한계를 지니고 있다고 진단했다. 유치원의 경우, 자율평가 중심의 체계가 정착되어 있으나, 실제로는 복불·형식화 현상이 발생하고 기관 간 질 차이가 가려진다는 비판이 많았다. 어린이집은 표준화된 외부평가 중심 구조를 유지하고 있지만, 하루 방문의 관찰 한계, 평가 준비에 따른 행정 과중, 평가 이후의 지속 개선 미비 등이 반복되는 문제가 보고되었다.

2) 통합 논의의 쟁점

가장 큰 공통 요구는 자율평가 확대였다. 어린이집도 기관 특성과 맥락을 반영할 수 있도록 자율평가 중심 구조로 전환해야 하지만, 형식화를 막기 위해 근거 중심 증거자료(포트폴리오)와 학습공동체 운영이 전제되어야 한다는 의견이 많았다. 외부평가는 일회성의 한계를 지닌 만큼, 컨설팅·멘토링·학습공동체 등 사후지원의 정례화가 필요하다는 목소리가 높았다.

또한, 부모 참여와 정보공개의 실질화를 위해 표준화된 서술형 보고서와 가독성 높은 결과공시를 마련해야 한다는 제안이 이어졌다. 인센티브 제도에 대해서는 기관의 질 개선 동기를 높일 수 있다는 긍정적 평가와 함께, 경쟁 과열과 형평성 훼손을 우려하는 의견이 병존했다. 발도르프·숲유치원·가정어린이집 등 특수·소규모 기관의 특성 반영과 차별화된 기준 마련도 중요한 과제로 제시되었다.

3) 질적 개선을 위한 장치

센터장들은 평가를 결과 중심 제도에서 실행 중심 제도로 전환해야 한다고 강조했다. 이를 위해 과정 중심 요소(상호작용·놀이·운영 실행)를 평가의 중심에 두고, 문제 기관에 대해서는 평가 주기 단축과 지원을 결합한 집중관리 체계를 도입할 것을 제안했다. 평가의 결과는 낙인을 남기기보다는 지원과 개선의 선순환을 만드는 방향으로 설계되어야 한다는 점이 공통된 결론이었다.

다. 제3차 콜로키움: 유치원(공·사립 연합회, 교사노조) VS. 어린이집
(총연)

1) 유치원 측 관점

유치원 관계자들은 자체평가가 교사들의 성찰과 전문성 신장, 공동체 학습의 기회를 제공해왔다는 점을 인정하면서도, 일부 기관에서 형식적 운영·복불 사례·모두가 우수 평가로 귀결되는 현상에 문제의식을 드러냈다. 공시 제도 또한 부모와 사회가 신뢰하기 어려운 형식적 절차로 변질되었다는 비판이 이어졌다. 실제로 학부모들은 ‘유치원알리미’보다 지역 커뮤니티와 구전 정보를 통해 기관을 선택하고

있으며, 이는 현재 공시체계의 신뢰성과 영향력이 미미하다는 것을 방증한다.

무엇보다 유치원 측은 ‘통합평가’라는 표현 자체가 부적절하다고 지적했다. 아직 유보통합의 방향과 제도적 구도가 구체화되지 않은 상태에서, 평가체계의 통합을 논의하는 것은 정책 순서상 잘못된 접근이라는 것이다. 평가는 제도의 하위 수단이지, 상위 구조가 될 수 없으며, 유보통합의 가치·철학·법제화가 확정되지 않은 상황에서 통합평가 논의는 실효성이 없다는 의견이 강했다. 따라서 유치원 측은 통합보다는 질적 개선에 초점을 맞추어야 하며, 현 시점에서는 통합을 논의하기보다 교육과 보육의 본질적 목적 차이를 인정하면서 각 체계의 발전 방향을 조율하는 것이 우선이라고 보았다.

또한, 유치원은 규모와 유형, 지역의 다양성이 큰 만큼 단일 지표의 획일적 적용은 부적절하며, 자율성과 다양성을 보장해야 한다고 제안했다. 과도한 서류작업과 증복 공시로 인한 행정 부담을 완화하고, 평가가 교사 성장과 기관 개선을 위한 내적 성찰의 문화로 작동하도록 설계해야 한다는 점도 강조되었다.

2) 어린이집 측 관점

어린이집 측은 최근 개편된 평가제에 대체로 긍정적인 평가를 내렸다. 이전의 점수 중심 평가에 비해 부담이 완화되었고, 놀이중심 보육과정이 반영되면서 교사의 성장 경험이 확대되었다는 것이다. 그러나 여전히 평가받는다는 압박감이 존재하며, 외부평가를 완전히 폐지하는 것은 위험하다고 판단했다. 특히 안전·보건 등 법정 관리 영역은 외부 점검이 불가피하므로, 평가를 지원형 컨설팅 중심으로 재편하는 것이 바람직하다는 의견이 다수였다. 통합 가능성에 대해서는 제도적 조율이 전제된다면 장기적으로 실현 가능하다고 보되, 어린이집의 특수성과 전문성을 이해하는 평가 주체가 반드시 필요하다고 강조했다.

3) 제도 설계의 공통 요청

유치원과 어린이집 모두 인센티브 제도의 부작용(과열·형평성 해손)에 신중해야 한다는 데 의견을 같이했다. 또한 0~2세와 3~5세의 발달적·교육적 차이를 고려한 평가 기준의 이원화가 필요하다는 인식도 폭넓게 공유되었다. 통합 추진의 방식은

일괄적 통합이 아니라 물들어가기식 단계적 접근으로 추진되어야 한다는 점에서 세 주체의 의견이 일치했다.

4) 공통 인식과 입장 차이의 요약

어린이집, 보육 측은 평가를 감시가 아닌 학습과 개선의 도구로 재정의해야 한다는 점에서 의견이 일치했다. 상호작용·놀이·참여를 중심으로 한 과정 중심 전환, 평가-지원-환류의 CQI 구조 내재화, 공통 코어 + 선택 포트폴리오의 유연한 지표 설계, 부모 참여와 서술형 공시 강화, 특수·소규모 기관 배려, 서류·증복보고 최소화는 광범위한 합의사항이다.

반면, 입장 차도 뚜렷했다. 평가 주체에서 유치원은 자율·내부평가 중심을, 어린이집은 안전 영역의 외부평가 유지 필요성을 주장했다. 단일 체계 도입의 시기·범위에 대해서는 진흥원장과 센터장은 시기상조, 조건부 가능 입장을 보인 반면, 교원단은 시기상조와 다양성 보장을 강조했다. 공시의 효용성에서도 유치원은 형식화와 낮은 실효성을 지적했지만, 어린이집은 공시를 책무성과 질 제고의 수단으로 비교적 긍정적으로 평가했다.

라. 콜로키움 소결

세 차례 콜로키움에서 확인된 공통된 결론은 명확하다. 현장은 유치원과 어린이집 평가체계를 단순히 하나로 합치는 문제 이전에, 유보통합이 지향하는 방향과 가치가 무엇인지부터 분명히 설정되어야 한다고 보고 있다. 다시 말해 통합평가는 목표가 아니라 수단이며, 유보통합의 철학·법제·운영 구조가 정렬되지 않은 상태에서 평가체계의 단일화를 논의하는 것은 정책 순서를 전도시킬 위험이 있다는 인식이 광범위하게 공유되었다.

콜로키움 참여자들은 유치원과 어린이집 평가가 같은 질 관리 목적을 지니면서도 서로 다른 제도적 궤적 위에서 축적되어 왔음을 지적했다. 유치원 평가는 교육 기관 정체성에 기반해 자율성과 전문성, 공동체 성찰을 강조하는 내부평가 중심 구조로 발전해 왔고, 어린이집 평가는 보호·안전·운영의 표준성과 책무성을 강조하는 외부평가 중심 구조를 통해 제도적 강제력을 강화해 왔다. 이 차이는 지표 구성,

평가 주체, 결과 활용과 사후지원 방식에서 분명히 드러나며, 현장은 이러한 차이를 무시한 단일 기준 적용이 오히려 질 관리의 실효성을 약화시킬 수 있다는 점을 우려하고 있었다.

동시에 현장은 두 체계 모두가 구조적 한계에 직면해 있다는 점에도 의견을 같이했다. 유치원 평가는 자율평가가 성찰과 학습의 잠재력을 지니고 있음에도 불구하고, 일부 지역과 기관에서 형식화·복붙·전원 우수로의 수렴이 발생하면서 실제 질 차이를 가지고 공시의 신뢰성을 약화시키는 문제가 반복되고 있다. 어린이집 평가는 표준화와 공시, 재정·행정 연계로 제도적 실효성을 유지해 왔으나, 하루 방문 관찰의 한계, 평가 준비에 따른 업무 과중, 평가 이후 지속적 개선으로 이어지지 못하는 구조적 한계가 지적되었다. 즉 한쪽은 자율의 형식화, 다른 한쪽은 통제의 피로가 누적되는 방식으로 평가체계 전반에 대한 신뢰와 지속가능성이 동시에 흔들리고 있다는 진단이 공통적으로 제기되었다.

이러한 문제의식 속에서 콜로키움의 논의는 ‘통합 여부’보다는 ‘통합의 조건과 방식’으로 수렴되었다. 다수의 참여자는 3~5세 공통 교육과정과 놀이·상호작용 중심의 질 개념이라는 공통 기반을 인정하면서도, 설립 목적과 법적 체계, 현장 문화의 차이를 고려할 때 현 시점에서의 일괄적 단일화는 시기상조라는 입장을 보였다. 대신 공통의 핵심 가치와 최소 질 기준을 먼저 합의하고, 그 위에 기관 유형·규모·지역 맥락을 반영할 수 있는 유연한 실행 구조를 단계적으로 구축해야 한다는 의견이 지배적이었다.

특히 세 차례 콜로키움에서 가장 강하게 합의된 방향은 평가의 목적 전환이다. 현장은 평가제도를 폐지하거나 유지할 것의 이분법을 넘어서, 평가를 통해 배우는 체계로의 전환을 요구하고 있었다. 이는 평가를 감시와 통제, 서열화의 도구로 유지하는 것이 아니라, 기관과 교사가 자신의 실천을 성찰하고 개선을 설계할 수 있도록 돋는 공공적 학습 인프라로 재구성해야 한다는 요구로 구체화되었다. 이를 위해 과정 중심 요소(상호작용·놀이·일과 운영)의 비중 확대, 서술형 피드백의 표준화, 컨설팅·멘토링·학습공동체와 결합된 CQI 순환 구조의 제도화가 필수 조건으로 제시되었다.

다만 실행 방식에 대해서는 입장 차이도 분명했다. 유치원 측은 자율성과 다양성 침해에 대한 우려를 강하게 제기하며, 평가 통합 논의 자체가 유보통합의 상위 가치

와 법제화 논의 이후에 이루어져야 한다고 강조했다. 반면 어린이집 측은 최근 개편된 평가의 긍정적 효과를 인정하면서도, 안전·보건 등 법정 관리 영역에서는 외부 점검의 최소 유지가 필요하다는 입장을 보였다. 인센티브 제도에 대해서도 질 개선 동기 부여라는 장점과 함께 경쟁 과열과 형평성 해손에 대한 우려가 병존했다.

종합하면, 콜로키움은 통합평가의 정답을 제시했다기보다 통합평가가 설계되어야 할 원칙과 전제 조건을 현장의 언어로 분명히 드러냈다. 통합의 핵심은 형식의 통일이 아니라 방향의 합의에 있으며, 공통 철학의 정렬, 과정 중심 질 개념의 확립, 지원과 환류의 제도화, 그리고 다양성과 형평을 동시에 보장하는 설계가 선행되어야 한다는 점이 반복적으로 확인되었다. 따라서 이후 제시되는 미래형 평가 설계 청사진은 이러한 현장 진단을 토대로, 평가를 통제의 수단이 아닌 공공적 학습 인프라로 재구성하는 전략적 제안으로 이어질 필요가 있다.

3. 종합 결과 및 정책적 시사점

이번 장에서 전문가 델파이 조사와 전문가 콜로키움 분석결과는 서로 다른 층위의 증거를 제공했지만, 결론은 하나의 방향으로 수렴하였다. 전문가 델파이 조사에서는 무엇이 합의되었고 무엇이 합의되지 않았는지, 어떤 원칙과 요소가 통합평가 설계의 핵심 축을 형성하는지를 정량적으로 보여주었다. 전문가 콜로키움 분석 결과에서는 그 합의가 현장에서 어떤 언어로 받아들여지고 어떤 방식으로 왜곡되거나 저항을 낳는지, 그리고 통합평가를 단순한 제도 병합으로 추진할 때 어떤 부작용이 발생하는지에 대한 실행 지도를 제공했다고 판단한다. 두 결과를 함께 교차해 보면, 유보통합 질 평가체계 통합은 제도의 접합이 아니라 질 개념과 운영 방식의 전환이며, 통합평가의 성패는 지표 설계 이전에 거버넌스, 환류, 지원의 시간 구조를 어떻게 재배치하는가에 달려 있다는 점이 보다 분명해진다는 점을 알 수 있다.

첫째, 통합평가의 출발점은 형식의 통일이 아니라 방향의 합의다. 콜로키움에서 반복된 메시지는 통합평가를 논의하기 전에 유보통합이 무엇을 향하는지부터 명확히 하라는 요구였다. 이는 평가가 상위 구조를 대체할 수 없다는 현장의 직관에 근거한다. 전문가 델파이 조사결과에서도 통합의 최대 장애요인이 법·제도 요인으로 확인되었고, 가장 우선적인 해결책 역시 법·지침과 거버넌스 조정이었다. 이 조

합은 통합평가 체제 구축의 문제는 기술적 도구의 문제가 아니라 규범과 책임의 재배치 문제라는 것이다. 따라서 유치원과 어린이집 통합 평가의 설계도는 통합지표부터 시작하는 것이 아니라, 상위 원칙을 담는 법·제도 틀과 책임 주체, 자료 처리와 공시의 원칙, 환류와 지원의 의무를 먼저 명시하는 방식으로 시작되어야 할 것이다. 현장은 평가 측면에서의 유-보 단일화 자체를 부정한다기보다, 통합의 순서가 뒤집힐 때 발생하는 형식적 통합의 위험을 경고하였다.

둘째, 통합평가의 목적은 통제나 서열화가 아니라 성장과 지원이라는 합의가 매우 강하였다. 전문가 델파이 조사결과에서 개선 중심, 낙인 지양, 교직원 성장 촉진이 최상위 합의로 확인된 것은 결코 우연이라고 볼 수 없다. 전문가 콜로키움 분석 결과에서도 평가를 폐지하느냐 유지하느냐의 이분법을 넘어, 평가를 통해 배우는 체계로 전환하라는 요구가 반복되었다.

이 합의는 유-보 통합 평가의 성격을 재정의할 수 있다. 어떤 형태이든 평가가 점검을 목표로 설계되면 필연적으로 문서량이 늘고 방어적 대응이 강화되며, 형식적 행위로 남게 된다. 반대로 평가가 학습과 개선으로 설계되면, 평가의 중심은 관찰과 사례, 협의와 계획으로 이동하고, 결과는 지원과 재점검으로 연결된다. 이러한 전환은 평가 관련 문서 축소라는 단선적 처방이 아니라, 증거가 무엇인지, 판단이 무엇을 겨냥하는지, 제도가 어떤 변화 경로를 제공하는지를 다시 설계하는 문제인 것이다. 즉 유-보 통합평가는 평가의 목적을 바꾸는 수준에서부터 출발해야 하며, 그 목적이 제도 전 단계에서 일관되게 구현되도록 운영 구조가 재배치되어야 하는 것이다.

셋째, 질 개념은 결과나 이행 중심에서 과정·관계 중심으로 이동해야 한다. 전문가 델파이 조사결과에서 과정의 질, 상호작용, 놀이, 정서적 안녕이 가장 높은 중요도와 합의를 보인 것은 평가의 중심축이 물리적 조건이나 형식적 준수에서 교사와 아동의 실제 경험으로 이동해야 한다는 현장과 전문가가 주는 메시지라고 볼 수 있다. 전문가 콜로키움에서도 과정 중심 전환은 공통 합의였다. 다만 현장은 동시에 경고하였다. 과정 중심이라는 구호가 지표를 늘리고 관찰을 늘리며 기록을 늘리는 방식으로 구현되면, 그 역시 피로를 증폭시키고 형식화를 낳는다. 따라서 과정 중심 전환은 관찰의 양을 늘리는 것이 아니라 관찰의 단위를 바꾸어야 한다. 놀이의 흐름과 상호작용의 에피소드, 일과 조정의 결정과 그 근거, 아동 참여가 실제로

작동한 장면을 핵심 증거로 삼고, 그 증거가 개선 행동과 지원 요청으로 곧바로 연결되도록 해야하는 것이다. 과정의 질은 측정 항목의 확장이 아니라 실행을 설명하는 언어의 재구성으로 구현되어야 한다.

넷째, 공공성과 다양성의 균형은 통합평가 설계의 핫 이슈이다. 평가지표를 고려할 때, 공통지표와 선택지표의 이중 구조는 직관적으로 설득력 있지만, 전문가 델파이 조사결과의 수치가 보여준 것은 선택지표에 대한 경계도 상당히 높다는 것이었다. 차별화와 선택지표가 기준 미달로 나타난 것은 다양성 자체를 부정한다기보다, 선택지표가 현장 부담을 높이거나 공정성 논란을 유발할 수 있다는 우려를 반영한다. 콜로키움에서도 선택지표는 필요하다는 의견과 부작용 우려가 병존했다.

이 지점에서 생각해볼 점은 다양성 반영은 선택지표를 늘리는 방식으로 해결되지 않는다는 것이다. 오히려 공통 코어 지표를 단단히 하고, 다양성은 서술형 증거와 포트폴리오 방식으로 제한적으로 수용하되, 서열화 금지와 최소의 질 우선 원칙을 제도적으로 고정하는 편이 더 안정적이다. 즉 공통 코어는 국가 최소 질을 보장하겠다는 일종의 계약이고, 다양성은 그 계약을 흔들지 않는 범위에서 맥락을 설명하는 장치로 설계되는 것이 바람직할 것이다. 다양성 반영의 핵심은 항목의 추가가 아니라 설명의 질, 평가자의 해석 기준, 지원의 공정성에 있다.

다섯째, 환류 고리는 통합평가를 작동시키는 엔진이다. 전문가 델파이 조사결과에서 환류 구조가 최고 수준 합의를 얻은 것은 유-보 통합평가가 결과로 끝나는 순간 다시 형식주의로 회귀할 것이라는 현장의 경험적 판단이 반영된 결과다. 콜로키움에서도 외부평가의 단발성, 유치원 자율평가의 형식화는 결국 사후지원이 제도화되지 않은 구조에서 발생한다고 진단하였다. 통합평가를 개선 도구로 만들려면 평가 결과가 개선계획으로 이어지고, 개선계획이 컨설팅과 연수로 연결되며, 그 실행이 재점검으로 확인되는 선순환을 예산과 일정에 내장해야 한다. 이러한 환류는 좋은 의지의 문제가 아니라 제도 설계의 문제인 것이다. 지원이 없는 책무는 통제로 인식되고, 책무가 없는 자율은 형식화로 흐른다. 유-보 통합평가의 환류 설계는 이 균형을 제도적으로 구현하는 장치로 작동해야 할 것이다.

여섯째, 거버넌스는 중앙의 기준과 지역의 실행 자율성을 기능적으로 분업해야 한다. 전문가 델파이 조사결과에서 법·지침 정렬이 최고 합의였고, 콜로키움에서 전문성과 독립성 확보, 지역 맥락 반영이 공통 요구로 제시된 점을 함께 보면, 통합

평가의 주관을 단순히 중앙으로 모으거나 지역으로 넘기는 방식은 모두 한계를 가진다. 중앙은 질 철학과 공통 코어, 데이터 윤리, 평가자 역량 표준을 정의하는 규범 역할에 집중하고, 지역은 컨설팅과 멘토링, 추적 점검, 학습공동체 지원 같은 실행 지원을 상시화하며, 기관은 내부평가와 개선 루틴을 주기적으로 돌리는 구조가 필요하다. 여기서 중요한 것은 권한과 책임, 지원이 한 축 위에서 움직이도록 설계하는 것이다. 중앙이 원칙을 정하고 지역이 집행하되, 지역이 실행할 수 있는 인력과 재정, 도구가 함께 내려가야 하며, 기관이 자율을 수행하되 그 자율이 외부 검증과 학습 구조로 보정되어야 할 것이다.

일곱째, 위험 기반·비례성은 제재 중심이 아니라 지원 중심으로 재설계해야 한다. 전문가 델파이 조사결과에서 위험 기반·비례성 원칙이 반복적으로 낮은 합의를 보인 것은 위험 관리를 부정해서가 아니라 낙인과 형평성 훼손을 우려하기 때문이다. 콜로키움에서도 안전·보건 영역은 외부 점검이 필요하다는 의견이 존재하지만, 공시와 제재가 결합되는 순간 현장은 방어와 대비로 움직이고 원상복귀 현상이 발생한다는 경험이 공유된다. 따라서 위험 기반 설계는 고위험군에 대한 점검 강화와 동시에 회복 패키지 형태의 지원을 우선 연동하는 방식으로 설계되어야 한다. 저위험기관 간소화도 제재의 완화가 아니라 행정 부담을 줄이되, 기관이 자체점검과 개선을 정기적으로 이어갈 수 있도록 하는 조건으로 설계해야 한다. 위험 기반은 차등 치별이 아니라 차등 지원의 논리로 전환되어야 한다.

여덟째, 디지털 전환은 핵심 가치의 보조 인프라로 위치시켜야 한다. 전문가 델파이조사에서 데이터 허브는 합의는 충족하지만 평균이 낮았다. 이는 디지털이 반대되었다기보다, 디지털이 질의 본질을 대체할 수 없다는 경계가 반영된 결과다. 콜로키움에서도 AI 기반 데이터 관리가 언급되지만, 전제는 행정 부담을 줄이고 환류를 돋는 기능이다. 따라서 디지털 설계의 원칙은 명확해야 한다. 최소 수집, 가명 처리, 접근 권한 차등, 로그 투명성 같은 보호 장치가 우선이고, 자동화는 전문 판단을 대체하지 않는 범위에서 증빙의 중복을 제거하는 수준이어야 한다. 공시도 데이터의 양을 늘리는 것이 아니라 설명 가능한 요약과 사례 중심으로 재구성해야 한다. 디지털 전환의 성공은 기술의 도입이 아니라 신뢰의 확보에 달려 있는 것이다.

아홉째, 연령 층위화는 선택이 아니라 질 개념의 골격이다. 전문가 델파이 조사 결과에서 연령 구분은 2차에서 기준을 충족했고, 콜로키움에서도 0~2세와 3~5세

의 발달적 차이를 고려해야 한다는 인식이 폭넓게 공유됐다. 유-보 통합평가가 같은 잣대로 영아와 유아를 재면 한쪽의 본질이 흐려지고, 결국 공정성 논란과 현장 저항이 동시에 커진다. 따라서 공통 철학과 코어 지표를 공유하되, 관찰 단위와 증거 단위는 연령별로 다르게 설계해야 한다. 혼합연령은 필수 최소 기준과 맥락 서술을 결합하여 측정의 잡음을 줄이는 방식이 현실적이다. 연령 층위화는 항목을 늘리는 것이 아니라, 무엇을 증거로 인정할지에 대한 설계의 정교화라고 볼 수 있다.

열째, 공시의 문제는 정보량이 아니라 설명 방식이며, 공시와 지원이 결속될 때 신뢰가 회복된다. 콜로키움에서 유치원 공시의 낮은 실효성과 비공식 채널 의존이 반복적으로 언급된 것은 공시가 신뢰를 주지 못한다는 뜻이다. 전문가 델파이 조사 결과에서도 요약·사례 중심 공개에 대한 합의가 높고, 낙인 지양이 핵심 원칙으로 확인되었다. 따라서 공시는 점수와 등급이 아니라 강점, 개선, 지원, 향후 로드맵을 핵심 단락으로 제시하고, 사건은 사실, 개선조치, 지원 내역을 함께 병기하는 방식으로 설계해야 한다. 공시는 제재의 창구가 아니라 회복과 개선의 경로를 사회에 설명하는 장치가 되어야 한다. 이때 공시와 사후지원의 결속이 없으면 공시는 다시 불신의 대상이 될 수 있다.

열한째, 통합평가의 실행 전략은 단기·중기·장기 로드맵으로만 설명할 수 없고, 시간과 인력의 배치가 포함되어야 한다. 전문가 델파이 조사결과에서 거버넌스 합의, 공통지표 합의, 평가자 전문성, 환류 고리 강화가 단기 최우선으로 확인되었고, 콜로키움에서도 평가자 전문성과 독립성 확보, 지원의 정례화가 공통 요구였다. 이는 단기 단계에서 제도 문서를 만드는 것만으로는 부족하며, 평가자 훈련과 코치 역량 표준, 지역 컨설팅팀의 상시 운영, 대체 인력과 시간 확보 같은 실행 자원이 동시에 설계되어야 한다는 의미다.

현장의 피로는 평가 제도의 존재 그 자체보다도, 동일한 내용을 여러 차례 입력하고 서로 다른 보고서로 반복 제출해야 하는 구조에서 주로 발생한다. 따라서 통합평가에서는 내부평가, 개선계획 수립, 컨설팅, 재점검이 서로 분리된 절차로 운영되지 않도록 하고, 한 번 작성한 자료가 이후 단계에서도 계속 활용될 수 있는 연계 구조를 제도적으로 마련할 필요가 있다. 통합평가의 실현 가능성은 제도의 선언이나 지표 문구에 달려 있는 것이 아니라, 현장에서 실제로 일이 어떻게 흘러가고 시간이 어떻게 배치되는지에 의해 결정된다.

마지막으로, 이번 전문가 델파이 조사와 전문가 콜로키움 결과를 결합해 볼 때 가장 중요한 새로운 시사점은 다음과 같다. 유-보 통합평가를 성공시키려면 지표를 먼저 합치기보다, 기관과 교사가 평가 이후 무엇을 점검하고 어떻게 개선해 나갈 것인지를 함께 묶는 구조를 먼저 만들어야 한다. 다시 말해 평가의 핵심은 점검 방식의 통일이 아니라, 평가 결과가 성찰·개선·재점검으로 이어지는 흐름을 제도적으로 연결하는 데 있다. 이러한 흐름이 작동하기 위한 조건은 법·제도의 정렬, 지원의 제도화, 과정 중심의 증거 체계, 설명 중심의 공시 방식, 디지털 도구의 보조적 활용, 연령별 평가 구조의 분화, 그리고 이를 실제로 운영할 수 있는 지역 실행 역량의 상시적 확보이다. 이러한 조건들이 하나의 체계로 설계될 때에만 통합평가는 형식적 통합을 넘어 관계·성장·공공성을 중심으로 한 질적 전환으로 기능할 수 있다.

V

유아교육·보육 평가체제의 통합 방향과 정책제언

- 01 통합 평가체계의 정책 실행 방향
- 02 제도 설계 전략 및 실행상 고려사항
- 03 정책 제언 및 로드맵

V. 유아교육·보육 평가체제의 통합 방향과 정책제언

1. 통합 평가체계의 정책 실행 방향

유보통합의 궁극적 목적은 단순히 제도의 병합에 있지 않고, 영유아가 경험하는 삶의 질적 통합에 있다. 즉, 기관이 유치원이든 어린이집이든 상관없이 아이의 일상·배움·돌봄의 경험이 분절되지 않고 하나의 흐름으로 이어지도록 설계되어야 한다. 이러한 관점에서 평가체계의 통합은 행정적 일원화나 단기간의 제도 결합을 넘어, 영유아의 경험이 연속적으로 유지되도록 보장하는 방향으로 조직되어야 한다.

현재 한국의 유치원과 어린이집 평가는 제도적 기원, 운영체계, 평가언어에 있어 뚜렷한 차이를 보여 왔다. 본 연구는 유치원과 어린이집이 같은 궁극적 목적(영유아의 배움·복지·성장)을 지향함에도 불구하고, 운영철학·법적 근거·지표 구성·평가주체·사후관리 방식에서 서로 다른 궤적을 형성해 왔음을 밝힌다. 유치원은 교육기관으로서 자율성·전문성·공동체 성찰 중심의 질관리 문화를 축적해 왔으며, 반면 어린이집은 보호·양육 중심의 출발점에서 공공성·안전·형평성 확보를 중심으로 한 관리·운영 체계를 먼저 발전시켰다.

이러한 출발점의 차이는 평가제도의 근간에도 영향을 미쳤다. 유치원의 평가는 문서·결과 중심의 지표가 다수를 차지했고, 평가 주체는 내부 자율평가 중심이며 사후관리·환류는 상대적으로 약하다는 진단이 반복됐다. 반면 어린이집 평가는 상호작용·놀이·일과 운영 등 실행 중심의 관찰지표가 강조되었고, 외부점검과 지원 중심의 사후관리 체계가 일정 수준 구축돼 왔다. 이러한 서로 다른 방향성은 궁극적으로 영유아의 일상 경험과 맞물리는 질 관리의 일관성을 떨어뜨리는 요인이 되고 있다.

국제자료 역시 이러한 논의를 뒷받침한다. OECD(2022)는 질관리 정책이 단순히 제도 준수 여부를 확인하는 데 머물러서는 안 되며, 구조적 질과 과정적 질을

모두 포괄하는 포괄적 접근이 필요함을 강조한다. 질관리 체계는 공공 책임을 이행 할 뿐 아니라, 서비스의 강점과 약점을 피드백하여 질 개선을 위한 후속 조치를 촉진해야 한다는 점이 중요하게 제시됐다.

또한 OECD(2015)는 과정적 질은 영유아가 실제로 경험하는 일상적 상호작용, 교사-유아 관계, 가족·지역사회와의 연결 등을 포착하는 핵심적 요소라고 규정했다. 과정적 질은 단지 물리적 조건이나 문서적 요소가 아니라 아동의 일상적 상호작용을 중심으로 하며, 이 경험이 발달·학습·안녕과 직접적으로 연결된다는 점을 명확히 밝혔다.

이러한 국제적 통찰을 바탕으로, 한국형 통합 평가체계의 실행 방향은 근본적으로 재정렬되어야 한다. 곧, 평가의 중심은 행정적 절차나 서류가 아니라, 아이의 일상과 놀이, 상호작용 그리고 관계의 질에 자리 잡아야 한다. 이를 위해서는 평가를 받는 제도에서 벗어나 평가를 통해 배우는 제도로의 전환이 핵심이며, 이는 유보통합이 지향하는 아이 중심, 현장 중심, 학습 중심의 통합과 정확히 맞닿아 있다. 따라서 향후 통합 질 평가체계는 다음 방향을 지향해야 한다.

첫째, 질의 출발점을 영유아의 경험에 두어야 한다. 유치원과 어린이집의 제도적 차이를 인정하되 모든 평가지표의 출발점을 영유아의 경험에 두어야 한다. 질의 정의는 행정적 구분이 아니라 아이의 관점에서의 좋은 삶과 의미 있는 배움으로 구성되어야 한다. 이는 국제적 질 관리 담론에서도 강조되는 방향이며, 평가체계가 궁극적으로 아동의 발달과 일상적 경험을 포착하고 강화하는 구조로 작동할 때 진정한 질 향상을 담보할 수 있다.

둘째, 평가를 학습적 질 관리체계로 전환해야 한다. 행정평가 중심의 구조를 넘어, 교사·부모·지역사회가 함께 참여하는 학습적 질 관리체계로 전환해야 한다. 평가는 더 이상 단순한 점수 부여나 규정 준수 확인 도구가 아니라, 현장의 성찰·학습·실행·공동체적 성장을 촉진하는 구조가 되어야 한다. 교사는 평가의 대상이 아니라 질을 만들어가는 주체로 재위치되어야 한다. 이를 위해 평가체계는 교사와 기관이 평가 과정 자체에서 개선 전략을 함께 만들어가는 방식으로 설계, 적용할 수 있도록 설계돼야 한다. 논의의 핵심은 평가와 실행이 분리되지 않고 연결되는 구조이며, 이것이 바로 평가를 학습의 도구로 전환하는 실질적 조건이 된다.

셋째, 변화의 질을 중시하는 평가로 전환해야 한다. 평가의 주기나 형식보다 평

가가 만들어내는 변화의 질을 우선하여 설계해야 한다. 평가는 점수나 등급의 산출이 목적이 아니라, 실행과 반성, 개선과 지원이 순환적으로 연결되는 과정으로 이 해돼야 한다. 이를 위해 평가지표는 단발적으로 측정 가능한 정량적 지표뿐 아니라, 시간 축의 변화를 포착하는 정성적 지표를 포함해야 한다.

넷째, 평가언어를 관찰, 서술, 대화 중심의 언어로 재구성해야 한다. 질은 단지 표로 표현되는 결과가 아니라 관계와 상호작용 속에서 드러나는 삶의 결로 이해되어야 한다. 따라서 평가도구와 언어는 문서·수치 중심에서 벗어나 관찰, 서술, 대화 중심의 질 언어로 재구성돼야 한다. 예컨대, “교사-유아 상호작용이 놀이 흐름 속에서 어떻게 드러나는가”와 같은 서술형 질적 증거를 중심으로 한 근거수집 체계가 필요하다. 이런 관점은 평가가 현상의 깊이와 의미를 포착하고, 평가 결과가 질 개선 및 지원 전략으로 이어지도록 하는 데 핵심적이다.

다섯째, 철학, 언어, 실행의 통합적 패러다임 전환을 지향해야 한다. 이러한 전환은 단기적인 제도 통합이 아니라 철학, 언어, 실행의 통합을 전제로 한다. 유보통합의 목표는 제도 일원화가 아니라, 서로 다른 시스템이 아동의 관점에서 동일한 가치를 향해 협력하도록 만드는 것이다. 평가철학은 규정 준수의 틀을 넘어 질의 본질적 의미를 아우르는 공통 언어가 되어야 하며, 이 언어는 유아의 일상 경험과 사회적 맥락 속에서 전개되는 학습과 관계, 참여의 질을 반영하는 방향으로 설계되어야 한다.

국제적 겸증과 실제 정책 설계 간의 간극은 유보통합 평가체계 설계의 핵심 도전 중 하나다. OECD는 질 관리가 단지 제도 준수 여부를 확인하는 데 머물러서는 안 되며, 구조적 질과 과정적 질을 함께 포착하는 포괄적 질 관리 시스템이 필요하다고 강조한다. 평가체계는 공공 책임을 다하면서도, 질 개선을 위한 데이터 및 피드백 시스템 역할을 수행함으로써 현장과 정책을 연결하는 학습 기반 정책 도구로서 기능해야 한다

2. 제도 설계 전략 및 실행상 고려사항

유아교육·보육 통합 평가체계의 설계는 단순한 프레임워크 개발이나 제도 구조의 병합이 아니라, 현장 실행 역량과 지속 가능한 질 개선 시스템을 구축하기 위한 전략적 접근이다. 이상에서 살펴본 국제 ECEC 질 관리 연구는 단일 차원의 평가

가 아니라 구조적 질과 과정적 질을 동시에 포괄하며, 평가 자체가 현장 학습·성찰·지원으로 연결되는 지속적 개선 메커니즘이어야 한다고 강조하고 있다.

한국의 유치원과 어린이집은 운영 철학, 제도적 기반, 평가 방식 등에서 서로 다른 경로를 걸어왔으며, 이로 인해 평가체계도 형식 중심 vs. 실행 중심, 내부 평가 vs. 외부 중심 평가, 약한 환류 vs. 체계적 지원이라는 상이한 특성을 보인다. 이러한 차이는 통합 평가체계 설계에서도 핵심 고려사항으로 반영돼야 한다. 다음은 총 체적 질 정의에 따른 설계 원칙과 실행 시 고려해야 할 세부 전략을 정리한 것이다.

가. 질의 개념 재정의: 배움으로서의 평가

통합 평가체계 설계의 출발점은 무엇을 평가할 것인지가 아니라 평가를 어떻게 바라볼 것인지에 대한 관점이다. 평가철학은 기존의 행정적 준수 확인 중심에서 벗어나, 질 개선을 촉진하는 학습 및 실행 촉매로 전환해야 한다. 이상의 연구결과에서 제시한 바와 같이 주요국의 사례들은 질 관리 정책이 단순한 규정 준수 확인을 넘어 교육과 보육이 실제로 어떻게 이루어지는지를 포착하고 개선하는 방향으로 설계돼야 한다고 강조한다.

한국의 유치원과 어린이집 질관리 체계는 그간 독립적으로 발전해 왔으며, 유치원은 내부 성찰 기반의 질관리 문화, 어린이집은 외부 평가 중심의 지원 체계를 누적해 왔다. 이 경험적 차이는 평가 지표 구성, 평가자 역할, 사후 환류 시스템 등 설계 전반에 반영돼야 한다. 이를 위해 다음과 같은 설계 원칙이 필요하다.

1) 질의 중심을 변화의 동력으로 재정의

평가 영역을 시설·운영조건 중심에서 상호작용·놀이·참여·교사 리더십·형평 중심으로 전환한다. 이는 두 기관 유형 모두에서 공통으로 적용 가능한 아동 경험 중심의 질 언어이다.

2) 평가도구·절차의 재설계

전통적 체크리스트·문서 중심 평가에서 벗어나 관찰·사례·서술·대화 기반 증거를 중심으로 평가도구와 절차를 설계한다. 각 지표는 관찰단위 → 증거수집 → 개

선과정의 흐름을 갖도록 만들어야 하며, 이는 질 개선의 실행 서사를 구축하는 기반이 된다.

3) 내부 성찰과 외부 지원의 결합

유치원과 어린이집 모두 내부 평가가 존재하지만, 성찰 결과가 체계적 질 개선으로 연결되는지는 충분히 검증되지 않았다. 따라서 평가결과 → 개선계획(QIP) → 실행지원 → 재평가로 이어지는 피드백 순환 시스템이 체계적으로 설계되어야 한다.

4) 공통 질 언어 조기 설계

두 기관이 즉시 전체 평가지표를 동일하게 통합하지 않더라도, 공통질 언어 및 주요 평가영역을 조기에 설계하여 기관 유형 간 평가 편차를 줄이고, 아동 경험의 연속성을 확보해야 한다. 이처럼 질을 단순 점검도구가 아닌 학습 촉진 기반으로 재정의할 때, 평가체계는 질 개선을 위한 공공적 인프라로 자리매김할 수 있다.

나. 3층 거버넌스의 정립: 중앙-지방-기관 역할 재배치

한국형 통합 평가체계는 제도, 철학, 현장문화의 정렬을 선행하지 않은 상태에서 단순 병합되면 현장 혼란을 초래할 수 있다. 따라서, 3층(중앙-지방-기관) 거버넌스 구조를 명확히 설계해야 하며, 기관 유형 간 과도기적 병존 가능성을 전제로 다음과 같이 역할을 배치할 필요가 있다.

1) 중앙정부(교육부)

통합 평가철학 수립, 공통 코어지표 설정, 데이터 윤리·보안 기준 마련, 평가자 및 코치 인증체계 구축, 국가 차원의 평가-지표-환류-지원 시스템 표준과 법제적 기반을 정비한다. 특히 어린이집 평가가 교육청 평가체계로 이관될 경우 이를 위한 전환 로드맵을 법령 수준에서 명문화해야 한다.

2) 지방정부(교육청·지자체)

지역 코칭팀 운영, 지역 학습공동체 활성화, 추적방문·대화지원 기능 수행, 평가 체계 이관과정에서 기관의 부담 완화와 전문지원 역할을 강화한다.

3) 기관(유치원·어린이집)

내부 성찰-개선 실행-재평가의 과정을 내재화하며, 이를 통해 질 개선 문화를 실질적으로 운영한다. 이때 권한·책임·지원이 균형 있게 설계되어야 하며, 어린이집 평가를 교육청 체계로 이관하는 과정에서는 지원패키지(대체인력지원·시간가산제·연수비 지원 등)를 포함할 필요가 있다. 또한 거버넌스는 단일 시점의 전환이 아니라 단계적 이행(초기 병존→점진 수렴→안정화) 구조를 기준으로 설계돼야 한다.

다. 평가자의 전문성 및 역할 전환

평가자가 단순 감독자에 머물 경우, 현장에서는 평가를 부담과 위협으로 인식할 가능성이 크다. OECD 등 국제 연구는 교사·기관 리더·평가자가 공동 학습체계로 기능할 때 질 개선 가능성이 높아진다고 보고한다. 통합 평가체계에서 평가자의 변환 역할을 다음과 같이 설계해야 한다.

1) 평가자 인증체계 구축

관찰 신뢰도, 서술형 피드백 작성 역량, 문화적 응답성, 포용적 조정, 조직학습촉진 역량 등을 포함하는 평가자 역량모델을 설계한다.

2) 전환 연수 프로그램 운영

평가자 및 기관 관계자에게 필요한 기관유형 간 차이, 내부 평가 중심 전환, 증거 기반 평가방법 등을 포함하는 포괄적 연수 프로그램을 제공한다.

3) 코치형 역할 강화

평가자는 점수 부여자가 아니라 기관이 개선계획을 수립·실행·평가하는 데 실질적 도움을 주는 학습 촉진자로서 기능해야 한다.

4) 평가언어 전환

수치 중심 언어에서 관찰·서술·대화 중심의 질적 언어로 전환하여 평가 결과가 실행과 개선으로 직접 연결되는 언어 체계를 구축한다.

라. 공시체계의 재구조화

평가 결과의 공개는 제도 신뢰성과 책무성을 확보하는 중요한 장치이나, 단순 결과 공개만으로 질 개선으로 자동 연결되지는 않는다. OECD 질관리 정책에서도 맞춤형 지원 및 질 개선 전략과 함께 데이터 공개 체계를 결합할 필요가 강조된다. 통합평가 공시체계는 다음 방향으로 설계돼야 한다.

1) 서술형 프로파일 중심 공시

평가결과를 강점·개선영역·지원계획·향후 12개월 로드맵으로 구성된 서술형 프로파일 형태로 공시한다. 이는 평가 결과가 단순 통계가 아닌 질 개선의 출발점이 되도록 한다.

2) 공통 양식 및 입력지원

기관 유형 간 공시 양식과 언어를 정렬하고, 입력 부담을 경감하도록 지원한다.

3) 시간 흐름을 담는 공시 설계

평가 시점뿐 아니라 개선 실행·지원 제공·재평가 결과까지 시간 흐름으로 담아내는 구조를 설계한다.

4) 사건관리체계와의 연계

아동 안전 사건 등과 평가공시가 비동기화하지 않도록 즉시 연동되는 구조를 마련한다. 이와 같은 공시체계는 기관·교사·아동·부모·지역사회가 질 정보를 공동으로 해석·활용하는 생태계로 기능하도록 설계되어야 한다.

마. 데이터 기반 질 관리와 업무 부담 경감

평가체계가 안정적으로 정착하기 위해서는 데이터 인프라 설계와 행정 부담 경감을 병행해야 한다. 기관이 입력하는 데이터는 평가-개선-환류-재평가 과정에서 중복 입력 없이 재활용될 수 있도록 설계해야 하며, 자동화·지원 키트·현장 연수 등을 통해 부담을 최소화해야 한다. 또한 데이터 시스템은 가명처리·역할기반 접근권한·로그 투명성과 같은 데이터 윤리 기준을 포함하여 설계돼야 한다.

바. 연령·발달에 따른 층위화 설계

영아(0~2세)와 유아(3~5세)는 돌봄·애착·루틴 중심과 놀이·탐구·전이 중심이라 는 서로 다른 발달 축을 갖는다. 동일한 잣대로 평가할 경우 본질이 왜곡될 수 있다. 따라서 공통 코어 지표 외에도 연령별 선택지표 포트폴리오를 구성하고, 연령 대별 특성화 지표를 통해 기관 유형별 적합한 평가체계를 설계해야 한다.

사. 현장 수용성과 지속가능성 확보

어떠한 제도 설계도 현장의 수용성이 없으면 실행이 어려울 수 있다. 평가체계 도입은 단계적·학습적 전환으로 설계해야 하며, 병존기간 동안 전환 지원 인센티브(대체인력 지원·시간가산·연수비 지원 등)를 포함하는 실효성 있는 실행 전략을 마련해야 한다.

[그림 V-2-1] 유-보 통합 평가체계의 정책 실행 방향 및 작동구조



3. 정책 제언 및 로드맵

이번 연구는 유치원과 어린이집 평가체계가 동일한 궁극적 목표(영유아의 배움, 복지, 성장)를 지향함에도 불구하고, 운영철학, 법적 근거, 지표 구성, 평가주체, 사후관리 방식에서 상이한 궤적을 형성해 웃음을 확인했다. 이러한 차이는 평가지표의 본질, 평가 실행의 결과, 그리고 환류 과정 전반에까지 영향을 미쳤다. 국제적으로도 질 관리 정책은 구조적 질과 과정적 질을 모두 포착하는 포괄적 프레임워크를 필요로 하며, 단순 준수 확인에 머물러서는 안 된다는 점이 명확히 제시되었다. 이에 따라 유보통합 평가체계는 제도의 단순 병합이 아니라, 아동의 경험이 분절되지 않고 삶의 질적 연속성을 갖도록 설계되어야 한다. 이를 위한 정책 제언을 아래와 같이 제사하고자 하였다.

가. 정책 제언

1) 평가제도 설계 및 시행의 코어 + 포트폴리오 모델 챕터

중앙정부는 공통 코어지표(건강·안전, 상호작용·놀이·참여, 리더십·조직학습, 가족·지역협력, 형평)를 최소 질 기준으로 설정하고, 기관은 이를 기반으로 자율

선택 포트폴리오 지표를 구성할 수 있도록 해야 한다. 선택 지표는 기관의 개별 특성·교육철학·혁신 요소를 반영하여 서열화되지 않는 자율성과 혁신의 장으로 설계한다.

2) 평가-지원-환류-재평가 순환시스템의 예산·제도 내재화

질 개선 순환(CQI) 시스템은 연간 평가 일정과 예산에 반영되어야 한다. 예를 들어, 가을 내부 평가 → 연말 QIP 제출 → 상반기 코칭·연수 → 여름 평가 재검토의 주기적 질 개선 흐름을 정례화한다. 예산에는 코칭 인건비, PLC 운영비, 대체인력비 등이 포함돼야 하며, 성과 평가는 질의 실행 중 변화를 포착하는 지표로 재설계한다.

3) 평가공시 체계의 신뢰 회복 설계

공시는 서술형 프로파일 중심으로 전환하고, 아동 안전 사건관리 체계와 즉시 연동되도록 설계해야 한다. 이를 통해 평가가 점수표를 넘어서 학습·회복·지원의 출발점으로 자리매김할 수 있도록 한다.

4) 어린이집 평가의 교육청 이관 및 학교평가 연계

현실적으로 당장 평가체계 전체를 완전 통합하기 어렵다면, 병존 구조를 유지하면서 단계적 이관 전략을 추진한다. 특히 어린이집 평가를 점진적으로 교육청 평가 체계로 이관하고, 유치원 평가는 학교평가 제도와 정렬하여 공동의 질 개선 제도를 형성해야 한다.

5) 현장 참여형 설계 및 인센티브 기반 구조 강화

평가 제도의 수용성을 확보하기 위해 교사·기관 관리자·가족의 참여형 코디자인 방식으로 제도 설계에 참여할 수 있는 구조를 마련한다. 인센티브는 경쟁 유도가 아니라 지원 기반 강화를 목표로 설계하며, 우수 기관에는 책무 완화, 취약 기관에는 맞춤형 집중 지원을 제공한다.

6) 데이터 혁신과 행정 부담 경감 병행

디지털 입력 플랫폼, 자동화 자료 변환, 현장지원 키트 등을 통해 행정 부담을 경감하고, 데이터는 전문 판단을 보조하는 수준으로 활용하도록 설계한다. 데이터 윤리 기준 역시 설계 초기부터 포함한다.

나. 유아교육·보육 통합 평가체계 구현 로드맵

1) 단계별 이행 구조의 기본 방향

유보통합 평가체계는 단일 시점의 전면 전환이 아니라, 제도, 현장, 데이터 역량의 성숙도를 고려한 단계적 이행을 전제로 설계되어야 한다. 이에 따라 로드맵은 준비·기반 구축, 시범 운영·수렴 조정, 전면 실행·정책의 3단계로 구분되며, 각 단계는 평가철학의 구체화, 지표의 정교화, 실행 역량의 축적이라는 서로 다른 정책적 과제를 중심으로 구성된다.

2) 1단계: 준비 및 기반 구축 (연도 1~2)

1단계는 통합 평가체계의 규범적 토대를 구축하는 단계로, 평가철학과 질 개념을 명확히 하고 이를 제도와 도구로 번역하는 데 초점을 둔다.

첫째, 통합 평가철학을 공식 문서로 정립하고 법·제도적 근거를 정비한다. 유보통합 평가는 아이 중심, 과정 중심, 지속 개선이라는 핵심 가치를 명시적으로 선언해야 하며, 이는 단순한 슬로건이 아니라 이후 지표 설계와 운영 방식의 판단 기준으로 기능해야 한다. 평가의 목적은 점검이나 서열화가 아니라, 기관이 스스로 질을 해석하고 개선하도록 지원하는 데 있음을 분명히 해야 한다.

둘째, 공통 질 코어지표의 구조와 적용 원칙을 설계한다. 건강·안전, 상호작용·놀이·참여, 가족·지역 연계와 같이 유치원과 어린이집 모두에 공통적으로 요구되는 최소 질 영역을 중심으로 코어지표의 골격을 확정하되, 연령군과 운영 특성에 따른 관찰 단위와 증거 단위의 차이를 전제한 설계를 병행한다.

셋째, 통합 데이터 인프라 설계를 시작한다. 질 지표, 평가 결과, 개선 이력, 지원 이력이 단절되지 않고 하나의 흐름으로 연결되도록 데이터 구조를 기획하며, 평

가·지원·환류가 동일한 파이프라인에서 작동하도록 설계한다. 이는 현장 보고 부담을 줄이기 위한 기술적 장치이자, 평가를 학습 인프라로 전환하기 위한 제도적 조건이다.

넷째, 평가자와 현장 역량 강화의 기초체계를 마련한다. 평가자 인증모델과 연수 과정 프레임워크를 설계하고, 유치원과 어린이집 공통 교육과정 이해를 기반으로 한 연수 구조를 구축한다. 이 단계에서 평가는 감독자가 아니라 관찰과 해석을 돋는 전문 코치로 규정된다.

다섯째, 시범기관을 유형별로 선정하고 시범모델을 설계한다. 도시·농촌, 대규모·소규모, 0~2세 중심·3~5세 중심 기관 등 다양한 맥락을 반영하여 이후 단계에서 지표의 적합성과 실행 가능성은 검증할 수 있는 기반을 마련한다.

〈표 V-3-1〉 1단계 주요 목표·전략·성과지표

구분	내용
핵심 목표	평가철학 정립, 공통 질 코어지표 설계, 통합 데이터 기반 구축
주요 전략	통합 평가철학 문서화, 코어지표 구조 확정, 데이터 파이프라인 설계, 평가자 인증모델 개발
성과지표	코어지표 세부지침 확정, 데이터 모델 프로토타입 구축, 평가자 연수 프레임워크 완료

3) 2단계: 시범 운영 및 수렴 조정 (연도 3~4)

2단계는 통합 평가체계를 실제 현장에 적용하여 운영 가능성과 체감도를 검증하는 단계이다.

첫째, 전국 기관의 일정 비율을 대상으로 코어지표 기반 평가를 시범 운영한다. 이 과정에서 관찰·서술·사례 기반 증거 수집 방식을 적용하고, 평가 결과가 피드백과 지원으로 어떻게 연결되는지를 집중적으로 점검한다.

둘째, 질 개선 순환 구조를 실증적으로 검증한다. 내부평가, 개선계획 수립, 외부 지원, 재평가로 이어지는 순환이 실제로 작동하는지, 그리고 상호작용 질이나 가족 참여와 같은 핵심 과정 지표의 변화가 포착되는지를 분석한다.

셋째, 데이터 플랫폼을 안정화하고 분석 체계를 구축한다. 시범기관 데이터를 기반으로 질 성과 추세를 모니터링할 수 있는 대시보드를 설계하고, 지표의 민감도와 해석 가능성을 점검한다.

넷째, 시범 결과를 토대로 지표와 절차를 조정한다. 특히 0~2세와 3~5세의 발달적 특성을 반영하여 관찰 단위와 평가 포인트를 보완하고, 현장 평가자와 교사를 대상으로 사례 중심 연수를 확대한다.

〈표 V-3-2〉 2단계 주요 목표·전략·성과지표

구분	내용
핵심 목표	운영 가능성 검증, 현장 체감도 점검, 질 프레임워크 조정
주요 전략	시범평가 실시, CQI 순환 검증, 데이터 분석체계 구축
성과지표	시범운영 분석보고서, 조정된 평가지표 반영, 순환 구조 검증 완료

4) 3단계: 전면 실행 및 정착 (연도 5+)

3단계는 통합 평가체계를 전국적으로 시행하고 질 개선 문화가 제도적으로 정착되는 단계이다. 모든 기관은 공통 코어지표와 선택지표를 기반으로 내부평가와 개선 실행을 정례화하며, 평가자와 교사를 대상으로 한 지속적 연수와 코칭, 전문적 학습공동체 운영이 병행된다. 평가 결과는 서술형 질 프로파일 방식으로 공시되고, 안전·질 관련 사건 관리와 즉시 연동되어 사회적 신뢰를 확보한다. 이 단계에서는 국제 비교와 학습을 통해 평가체계를 지속적으로 고도화한다.

〈표 V-3-3〉 3단계 주요 목표·전략·성과지표

구분	내용
핵심 목표	운전국 시행, 질 개선 문화 정착
주요 전략	전면 시행, 지속 연수·코칭, 공시 체계 정착
성과지표	전국 평가완료율, 개선계획 이행률, 정책 연계 지표

다. 유아교육·보육 통합 평가지표의 구성과 운영 논리

1) 통합 평가지표 설계의 기본 원칙

통합 평가지표는 아동 경험을 중심에 두고, 구조적 질과 과정적 질을 균형 있게 반영하며, 내부 성찰과 외부 검증이 순환하도록 설계되어야 한다. 또한 기관 유형과 연령군의 다양성을 고려한 층위화와, 평가 결과가 질 개선 계획으로 연결되는 지속 개선 지향성을 핵심 원칙으로 한다. 이러한 방향은 유아교육·보육 질 관리가

구조와 과정을 함께 포괄해야 한다는 OECD의 권고와도 정합을 이룬다.

2) 통합 평가지표의 이중 구조

통합 평가지표는 공통 코어지표와 선택·심화지표로 구성해 볼 수 있다. 공통 코어지표는 모든 기관에 공통 적용되는 최소 질 기준으로, 유아의 일상 경험에서 반드시 확보되어야 할 핵심 영역을 규정한다. 선택·심화지표는 기관의 연령 구성과 운영 특성을 반영하여 적용된다.

〈표 V-3-4〉 공통 코어지표 구성 예시

영역	핵심 평가항목	평가 포인트
아동-교사 상호작용	반응성, 정서적 안전	상호작용이 발달과 정서에 긍정적 영향을 주는가
놀이 및 학습 환경	놀이 설계, 탐구 지원	놀이가 일상 속에서 지속적으로 운영되는가
발달 지원 및 평가	관찰·기록·반영	관찰 결과가 계획에 반영되는가
건강·안전·환경	안전·위생 관리	환경이 기준을 충족하는가
가족·지역 연계	소통·참여	가족과 지역 자원이 연결되는가
조직 학습·전문성	연수·환류	질 개선이 체계적으로 이루어지는가
형평성과 포용성	접근성·다양성	모든 아동에게 공평한 질이 제공되는가

〈표 V-3-5〉 선택·심화지표 예시

구분	주요 내용
0~2세	애착 중심 상호작용, 루틴 안정, 개별 발달 지원
3~5세	놀이 확장, 탐구 역량, 학교 전이 지원
혼합·소규모	자원 융통성, 팀 운영, 지역 네트워크

3) 평가 방식과 증거 체계

통합 평가는 과정적 질에 대해서는 관찰 기반 평가를, 발달 지원과 전문성 영역에서는 서술 중심 사례 증거를, 구조적 질 영역에서는 체크리스트와 문서 검토를 병행한다. 이러한 증거 체계는 평가를 문서 점검에서 실행 해석으로 전환시키는 핵심 장치이다.

〈표 V-3-6〉 평가 방식과 증거 유형 예시

지표 유형	평가 방법	근거 자료
과정적 질	관찰	놀이 관찰 기록, 상호작용 사례
발달 지원	서술 사례	계획-실행 비교, 성찰 기록
구조적 질	체크리스트	안전 점검 자료, 인증 문서

[그림 V-3-1] 유-보 통합 평가지표 모델(안)



라. 유보통합 평가체계 구현을 위한 입법 과제와 행정 정렬 방안

유보통합 질 평가체계는 평가도구의 통합이나 지표의 조정만으로 완성될 수 없다. 평가가 실제로 작동하기 위해서는 법적 근거, 행정 구조, 인적 체계, 데이터 거버넌스가 하나의 논리로 정렬되어야 하며, 이 중 어느 하나라도 단절될 경우 평가는 형식화되거나 통제 장치로 전락할 위험이 크다. 본 장은 통합 평가체계의 실효적 구현을 위해 요구되는 입법 과제와 행정 정렬 방안을 네 가지 축으로 제시하고자 한다.

1) 법 개정 과제: 통합 평가의 법적 기반 재구성

현재 유치원과 어린이집 평가는 각각 유아교육법과 영유아보육법에 근거하여 운영되고 있으며, 평가의 목적·주체·결과 활용 방식이 분절적으로 규정되어 있다. 이로 인해 동일 연령대의 영유아가 이용하는 공공 서비스임에도 불구하고, 질 개념과 평가 논리가 이원화되어 적용되는 구조적 문제가 지속되어 왔다. 특히 평가 결과가 개선과 지원으로 연계되기보다는 행정 보고나 공시 중심으로 소비되는 경향은 평가의 공적 정당성을 약화시키는 요인으로 작용해 왔다.

유보통합 평가체계의 법적 기반은 단일 법률로의 즉각적 통합보다는, 교육부 내 일원화된 법체계 하에서 평가 관련 조항을 정렬·보완하는 방식이 현실적이다. 핵심은 평가를 점검이나 제재가 아니라 질 개선과 지원을 위한 공공 장치로 명시하는 것이다. 이를 위해 다음과 같은 입법 과제가 요구된다.

첫째, 유아교육법과 영유아보육법에 공통으로 적용되는 ‘질 평가의 목적 조항’을 신설하거나 개정하여, 평가의 목적을 영유아의 경험 질 개선과 기관의 지속적 성장 지원으로 명확히 규정해야 한다.

둘째, 통합 평가체계의 구성 요소로서 공통 코어지표, 선택·심화지표, 내부평가, 외부 지원, 재평가로 이어지는 질 개선 순환체계를 법적 개념으로 명시할 필요가 있다. 이는 평가의 범위와 한계를 명확히 하고, 평가 결과의 활용 방향을 제도적으로 고정하는 역할을 한다.

셋째, 평가 결과의 공시와 활용에 관한 조항을 정비하여, 점수 중심 공시가 아니라 서술형 질 프로파일 공시와 개선·지원 내역 병기를 원칙으로 규정해야 한다. 이는 평가가 낙인이나 서열화로 오용되는 것을 방지하기 위한 최소한의 법적 안전 장치이다.

2) 중앙-지역 역할 재배치: 혼합형 거버넌스의 제도화

유치원 평가는 지역 자율성이 강조된 반면, 어린이집 평가는 중앙 표준과 위탁기관 중심으로 운영되어 왔다. 이러한 이원적 구조는 각각 장점을 지니는 동시에, 지역 간 편차와 현장 체감도의 불균형이라는 한계를 노출해 왔다. 통합 평가체계에서 는 중앙과 지역의 역할을 기능 중심으로 재배치하는 혼합형 거버넌스가 요구된다.

중앙정부는 통합 평가체계에서 다음과 같은 규범적 역할을 담당해야 한다. 첫째, 질 개념과 평가철학, 공통 코어지표의 원칙을 명확히 제시하고 이를 법·지침·매뉴얼로 체계화한다. 중앙의 역할은 세부 실행을 통제하는 것이 아니라, 평가의 방향성과 해석 기준을 제공하는 데 있다. 둘째, 평가자 역량 기준과 인증 체계를 국가 수준에서 설계하고 관리한다. 이는 평가의 신뢰도와 일관성을 확보하기 위한 필수 조건이다. 셋째, 통합 데이터 거버넌스의 기준과 윤리 원칙을 수립하고, 개인정보 보호와 활용의 경계를 명확히 설정한다.

3) 지역의 역할: 실행 지원과 질 개선 허브

지역 교육청과 지자체는 통합 평가체계에서 실행과 지원의 중심 역할을 수행해야 한다. 지역은 평가 이후의 대화, 컨설팅, 추적 지원을 책임지는 질 개선 허브로 기능하며, 기관의 맥락을 이해한 맞춤형 지원을 제공해야 한다. 또한 지역 단위의 전문적 학습공동체 운영, 평가 결과 분석을 통한 지역 차원의 질 개선 전략 수립을 담당한다. 이를 통해 평가는 단발성 사건이 아니라 지역 단위 학습 과정으로 자리 잡을 수 있다.



참고문헌

1. 국내문헌

- 국회 교육위원회(2021). 제21대 국회 2021년도 국정감사 교육위원회. 국회 회의록
<https://record.assembly.go.kr/assembly/viewer/minutes/xml.do?idx=44590&type=view&spksort=573&temsrt=-1&&schwrd=%EA%B5%90%EC%9C%A1%EC%9C%84%EC%9B%90%ED%9A%8C>
- 관계부처합동 (2023). 유보통합 추진 관련 정부 합동보고서. 정부간행물.
- 교육부 (2014). 제3주기 유치원 평가 중앙연수. 누리집.
<https://www.korea.kr/archive/expDocView.do?docId=35266>
- 교육부 (2017). 제4주기 유치원 평가 중앙연수. 교육부 누리집.
<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=312&level=0&statusYN=C&s=moe&m=0301&opType=N&boardSeq=71252>
- 교육부·한국보육진흥원 (2019). 제3차 어린이집 평가인증 운영 지침. 한국보육진흥원.
- 교육부·한국보육진흥원 (2025a). 2024 개정 어린이집 평가 매뉴얼. 서울: 한국보육진흥원.
- 교육부·한국보육진흥원 (2025b). 2024 개정 어린이집 평가 자체평가 안내서. 서울: 한국보육진흥원.
- 교육부·한국보육진흥원 (2025c). 2024 개정 어린이집 평가 운영체계. 서울: 한국보육진흥원.
- 교육부·한국보육진흥원 (2025d). 2025 어린이집 자율관리 안내서. 서울: 한국보육진흥원.
- 교육부·한국보육진흥원 (2025e). 2025 어린이집 자율관리 시범사업 안내서 - 놀이중심 상호작용(PIN). 서울: 한국보육진흥원.
- 교육인적자원부·육아정책개발센터 (2007). 2007년도 유치원 평가 편람-시범평가 -. 육아정책개발센터
- 김남희, 김미진. (2016). 어린이집 평가인증 3차 지표에 대한 교사 인식 분석. 유아교육연구, 36(6), 525-547.
- 김정화, 신나리, 강정원, 권기남, 김유미, 조우리 (2021). 보육교직원의 컨설팅 참

- 여 동기와 요구 분석을 통한 어린이집 컨설팅사업의 개선 방안 모색. *한국 보육지원학회지*, 17(4), 1-26.
- 대한민국 정부 (2025). 이재명 정부 123대 국정과제, 국민이 주인인 나라 함께 행복한 대한민국.
- 박창현 (2025a). 새정부 국정과제와 유아교육·보육의 방향: 유보통합, 질적 전환과 새로운 상상. 2025년도 제2차 KICCE 정책토론회 자료집. 육아정책연구소.
- 박창현 (2025b). 유보통합, 질적 관점에서 다시 묻다: 최상의 교육·보육이란 무엇인가. 충청북도교육청 2025 유보통합 성과공유회 특강 자료집.
- 보건복지부 (2017). 어린이집 평가 정보, 더욱 믿을 수 있게 만든다. 보도자료.
- 보건복지부·한국보육진흥원 (2014). 어린이집 평가인증 안내(3차 지표 시범사업용).
- 보건복지부·한국보육진흥원 (2017). 제3차 어린이집 평가인증 설명회(통합지표 및 운영체계).
- 보건복지부·한국보육진흥원 (2019). 2019 어린이집 평가 매뉴얼(어린이집용).
- 보건복지부·한국보육진흥원 (2020). 2020 어린이집 평가 매뉴얼(어린이집용).
- 서은주, 흥순옥, 이명희, 최정화. (2017). 어린이집 평가인증 3차 지표에 대한 보육교사의 교육적 요구: 보육활동과 상호작용 영역을 중심으로. *유아교육 학논집*, 21(3), 143-161.
- 서울특별시의회 (2024). 제327회 정례회 행정사무감사 회의록. 서울시의회 정보 소통광장.
- 양미선, 배윤진, 이재희, 구자연, 박은정, 조미라, 오미애, 강민권. (2024). 2024년 전국보육실태조사: 어린이집 조사. 육아정책연구소.
- 여성가족부 (2005. 12. 23). 여성가족부, 627개 보육시설 첫 평가인증. 대한민국 정책 브리핑 <https://www.korea.kr/briefing/policyBriefingView.do?newsId=110084864&utm>
- 이미화, 박원순, 염혜경 (2019). 보육서비스 질 제고를 위한 어린이집 평가연계컨설팅지원 방안 연구(IV). 육아정책연구소.
- 장명립, 김은영, 이정원 (2010). 국가수준 유치원 평가 체계화 연구. 서울: 육아정책연구소.
- 장명립, 안정은, 백승선 (2011). 제2주기 유치원 평가 매뉴얼 개발 연구. 서울: 육아정책연구소.

아정책연구소.

정미영, 김남희 (2025). 유보통합에 대비한 유아교육기관 평가체계 통합에 대한
유아교사의 인식 비교. *생태유아교육연구*, 24(3), 71-100.

정선아, 안소영, 박보영 (2023). 보육서비스의 질 제고를 위한 어린이집 평가제의
방향 탐색: 구조에서 과정 중심으로의 패러다임 전환. *영유아교육과정연
구*, 13(3), 27-51.

한국보육진흥원 (2024a). 어린이집 평가제 개편 안내 및 운영 자료.

한국보육진흥원 (2024b). 한국보육진흥원, 어린이집 평가제 전면 개편 보도자료.

교육청 자료

강원특별자치도교육청 (2024). 유치원 자체평가 결과보고서. 내부자료.

강원특별자치도교육청 (2025). 2025학년도 유치원 평가 운영 계획. 내부자료.

광주광역시교육청유아교육진흥원 (2024). 유치원 자체평가 결과보고서. 내부자료.

광주광역시교육청유아교육진흥원 (2025). 2025학년도 유치원 평가 시행 계획.
내부자료.

경기도교육청 (2025). 2025학년도 유치원 안내서. 누리집.

경상남도교육청유아교육진흥원 (2021). 제5주기 2021학년도 유치원 평가 매뉴
얼. 누리집.

경상남도교육청유아교육진흥원 (2025). 2025 유치원 평가 시행 계획. 누리집.

경상북도교육청연구원 (2025a). 제6주기 유치원 평가 업무매뉴얼. 누리집.

경상북도교육청연구원 (2025b). 2024년 제6주기 2년차 유치원 평가 결과 종합
보고서. 누리집.

대구광역시교육청유아교육진흥원 (2025). 2025학년도 유치원 평가 매뉴얼. 누리집.

대전광역시교육청유아교육진흥원 (2024). 유치원 자체평가 결과보고서. 내부자료.

대전광역시교육청유아교육진흥원 (2025). 2025학년도 유치원평가 기본계획. 내
부자료

부산광역시교육청유아교육진흥원 (2024). 2024학년도 유치원 평가 결과보고서.
누리집.

부산광역시교육청유아교육진흥원 (2025). 유치원평가 기본계획. 누리집.

서울특별시교육청유아교육진흥원 (2020). 제5주기(2020-2022) 유치원 평가 기본 계획. 서울: 서울특별시교육청.

서울특별시교육청유아교육진흥원 (2025a). 2025 유치원 평가 기본계획(안). 누리집.

서울특별시교육청유아교육진흥원 (2025b). 유치원 자체평가 결과보고서. 내부자료.

세종특별자치시교육청 (2024). 유치원 자체평가 결과보고서. 내부자료.

세종특별자치시교육청 (2025). 세종 유치원 평가. 내부자료.

울산광역시교육청유아교육진흥원 (2025a). 2025 유치원 평가 계획. 누리집 및 내부자료.

울산광역시교육청유아교육진흥원 (2025b). 유치원 자체평가 결과보고서. 내부자료.

인천광역시교육청 (2025). 제6주기 유치원 평가 기본계획. 누리집.

전라남도교육청 (2025). 2025학년도 전라남도 교육청 유치원 평가 기본계획. 내부자료.

전북특별자치도교육청 (2024). 유치원 자체평가 결과보고서. 내부자료.

전북특별자치도교육청 (2025). 2025 유치원 평가 기본 계획. 누리집.

제주유아교육진흥원 (2025). 2025 제6주기 유치원 평가 매뉴얼. 누리집.

충청남도교육청유아교육진흥원 (2024). 유치원 자체평가 결과보고서. 내부자료.

충청남도교육청유아교육진흥원 (2025). 2025 유치원 평가 계획(안). 내부자료.

충청북도유아교육진흥원 (2019). 제4주기 유치원 평가 운영 매뉴얼. 청주: 충청북도교육청.

충청북도유아교육진흥원 (2025a). 2025 유치원 평가 기본 계획. 내부자료.

충청북도유아교육진흥원 (2025b). 유치원 자체평가 결과보고서. 내부자료.

충청북도유아교육진흥원 (2025). 2025 유치원 평가 기본 계획. 내부자료.

주요법령

국가법령정보센터 (2025). 유아교육법. (인출일: 2025년 12월 1일)

국가법령정보센터 (2025). 유아교육법 시행령. (인출일: 2025년 12월 1일)

- 국가법령정보센터 (2025). 유아교육법 시행규칙. (인출일: 2025년 12월 1일)
- 국가법령정보센터 (2025). 영유아보육법. (인출일: 2025년 12월 1일)
- 국가법령정보센터 (2025). 영유아보육법 시행규칙. (인출일: 2025년 12월 1일)

2. 해외 문헌

- ACECQA. (2018). Guide to the National Quality Framework (NQF): National Quality Standard & Quality Improvement Plan Guidelines. Sydney: Australian Children's Education and Care Quality Authority.
- ACECQA.. (2023a). Guide to the National Quality Framework. <https://www.acecqa.gov.au/nqf/about-national-quality-framework>
- ACECQA. (2023b). Guide to the National Quality Standard. <https://www.acecqa.gov.au/nqf/national-quality-standard>
- ACECQA. (2023c). National Quality Standard. <https://www.acecqa.gov.au/nqf/national-quality-standard>
- ACECQA.. (2023d). National Registers and ratings. <https://www.acecqa.gov.au/resources/national-registers>
- ACECQA.. (2025). National Quality Framework annual performance report and child safety updates. <https://www.acecqa.gov.au/national-quality-framework/child-safety>
- Bertelsmann Stiftung. (2022). Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (2022). Kindertagesbetreuung Kompakt. Berlin: Federal Ministry

- for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (2024). KiTa-Qualitätsgesetz 2023–2026: Implementation overview. Berlin.
- British Columbia Ministry of Education. (2023). Framework for Enhancing Student Learning. Victoria, BC.
- British Columbia Ministry of Finance. (2025). Budget and Fiscal Plan 2025–26 to 2027–28. Victoria, BC.
- British Columbia Ministry of Education. (2024). Student outcomes and district reporting guidance. Victoria, BC.
- Cabinet Office of Japan, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, & Ministry of Health, Labour and Welfare. (2017). Guidelines for certified centers for early childhood education and care (認定こども園教育・保育要領). Tokyo: Government of Japan.
- Care Inspectorate Wales. (2022). How we inspect childcare and play services. Welsh Government. <https://www.careinspectorate.wales/how-we-inspect-childcare-and-play-services>
- Carr, M. (2001). Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories. London: Paul Chapman Publishing.
- Castro-Kemp, S., & Kemp, P. (2025). Ofsted inspection reports in early childhood education settings narrowly focussed: A corpus and sentiment analysis. *Journal of Early Childhood Research*, 23(2), 197–211.
- Chung, J., Choi, G., Suh, H.-S., Jun, H.-J. (2025). Evaluation and assessment in English and South Korean ECEC. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 19(1), 5–23.
- City of Toronto. (2015). Assessment for Quality Improvement (AQI): A guide for early learning and child care programs. Toronto.
- Commonwealth of Australia. (2010). Education and Care Services National Law Act 2010. <https://www.legislation.gov.au/C2009A0>

0174

- Council of the European Union. (2019). Council Recommendation of 2 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems (2019/C 189/02). Official Journal of the European Union.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). Ethics and politics in early childhood education. London: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., Lenz Taguchi, H. (2013). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation (3rd ed.). London: Routledge.
- Department for Education (DfE). (2021). Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage: Setting the Standards for Learning, Development and Care for Children from Birth to Five. London: Department for Education.
- Deutsches Jugendinstitut (DJI). (2021). Qualitätsentwicklung in Kitas und Selbstevaluation. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Early Childhood Development Agency (ECDA). (2020). Singapore Preschool Accreditation Framework: A guide for centres. Singapore: ECDA. <https://www.ecda.gov.sg/docs/default-source/ecda/what-we-do/spark/spark-guide-for-centres.pdf>
- Early Childhood Development Agency (ECDA). (2025a). Singapore Preschool Accreditation Framework (SPARK 2.0): Introduction. Singapore: ECDA. <https://www.ecda.gov.sg/sparkinfo/introduction-spark-2>
- Early Childhood Development Agency (ECDA). (2025b). Singapore Preschool Accreditation Framework (SPARK 2.0): Framework. Singapore: ECDA. <https://www.ecda.gov.sg/sparkinfo/introduction-spark-2/newframework>
- Education and Training Inspectorate. (2017). Inspection and self-evaluation framework. Department of Education, Northern Ireland. <https://www.education-ni.gov.uk/publications/inspection-and-self-evaluation-framework>

- Education Review Office (ERO). (2019). Indicators of Quality for Early Childhood Education: What Matters Most. Wellington: Education Review Office.
- Education Review Office (ERO). (2020). Evaluation for Improvement in Early Childhood Education. Wellington: Education Review Office.
- Education Review Office (ERO). (2024). Annual Report 2023–2024. Wellington: Education Review Office.
- Education Review Office (ERO). (2025). Guidance on Internal Evaluation and Targeted Support in Early Childhood Education. Wellington: Education Review Office.
- Elicker, J., Gold, Z. S., Mishra, A. A., Lane, S., & colleagues. (2022). Toddlers' developmental trajectories as a function of QRIS rated child care quality. *Child & Youth Care Forum*, 51, 633–660.
- English, J. M., & Kernan, G. L. (1976). The prediction of air travel and aircraft technology to the year 2000 using the Delphi method. *Transportation Research*, 10(1), 1–8. [https://doi.org/10.1016/0041-1647\(76\)90094-0](https://doi.org/10.1016/0041-1647(76)90094-0)
- Estyn. (2017). Inspection arrangements for non-maintained nursery settings. Estyn. <https://estyn.gov.wales/our-approach-non-maintained-nurseries>
- Estyn. (2022). Our approach to inspection: Non-maintained nursery settings. Estyn. <https://estyn.gov.wales/our-approach-non-maintained-nurseries>
- Estyn. (2023). Annual report of His Majesty's Chief Inspector of Education and Training in Wales 2022–2023. Estyn. <https://estyn.gov.wales/annual-report-2022-2023>
- European Commission. (2025a). Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe 2025. Brussels: Eurydice Report, European Education and Culture Executive Agency.
- European Commission. (2025b). Education and Training Monitor 2025: Denmark. Luxembourg: Publications Office of the European

- Union. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/denmark.html>
- European Commission. (2025c). Education and Training Monitor 2025: Finland. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2025d). Education and Training Monitor 2025: Sweden. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2025a). National reforms in early childhood education and care: Finland. Eurypedia country profile.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2025b). Quality assurance in early childhood and school education – Denmark.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2025c). National reforms in early childhood education and care: Sweden. Eurypedia country profile.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2025d). Quality assurance in early childhood and school education – Sweden. Eurypedia country profile.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2025e). National reforms in early childhood education and care: Germany. Eurypedia country profile.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2025f). Quality assurance in early childhood and school education – Germany. Eurypedia country profile.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2025g). National reforms in early childhood education and care: France. Eurypedia country profile.
- Eurydice. (2025). Quality assurance in early childhood and school education: Finland. Brussels: European Commission.<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/finland/quality-assurance-ea>

rly-childhood-and-school-education

- EQAO. (2025). Ontario assessment and reporting: Early reading and achievement trends. Toronto: Education Quality and Accountability Office.
- FINEEC. (2018). Guidelines and recommendations for evaluating the quality of early childhood education and care. Helsinki: Finnish Education Evaluation Centre.
- FINEEC. (2020). Quality indicators for early childhood education and care. Helsinki: Finnish Education Evaluation Centre.
- FINEEC. (2024). National Education Evaluation Plan 2024–2027. Helsinki: Finnish Education Evaluation Centre.
- Fitzsimons, S., & Smith, D. S. (2025). “Don’t do anything special for us coming”: The mental health impact of Ofsted inspections on teacher educators in England. *Cambridge Journal of Education*, 55(1), 93–111.
- Hulpia, H., Sharmahd, N., Bergeron-Morin, L., De Pré, L., Crêteur, S., & Dunajeva, J. (2024). Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC): State of Play in the EU Member States Based on the European Quality Framework. NESET report, Publications Office of the European Union.
- Inspectie van het Onderwijs. (2022). The State of Education in the Netherlands 2022. Utrecht: Dutch Education Inspectorate.
- Jenkins, J. M., Duer, J. K., & Connors, M. (2021). Who participates in Quality Rating and Improvement Systems? *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 219–227.
- Kagan, S. L., & Kauerz, K. (2012). Early childhood systems: Transforming early learning. Teachers College Press.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575.
- Leung, S. K. Y. (2014). Evaluating the Free Early Childhood Education Policies in Taiwan with the 3A2S Framework. *International*

- Journal of Chinese Education, 3(2), 268-289. <https://doi.org/10.1163/22125868-12340040> (Original work published 2014)
- Markowitz, A. J., Bassok, D., & Player, D. (2020). Simplifying quality rating systems in early childhood education. *Children and Youth Services Review*, 112, 104947. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104947>
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS). (2021). Évaluation des écoles maternelles policy guidelines. Paris: MENJS.
- Ministry of Children & Education (Denmark). (2021). The strengthened pedagogical curriculum for day-care and after-school care. Copenhagen: Ministry of Children & Education.
- Ministry of Education (New Zealand). (2017). Te Whāriki: Early Childhood Curriculum. Wellington: Ministry of Education.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2017). Course of Study for Kindergarten (幼稚園教育要領). Tokyo: MEXT.
- Ministry of Health, Labour and Welfare. (2004). Social Welfare Act (社会福祉法) - Amendments related to third-party evaluation. Tokyo: Government of Japan.
- Ministry of Health, Labour and Welfare. (2014). Guidelines on third-party evaluation of childcare centers (保育所第三者評価事業ガイドライン). Tokyo: MHLW.
- Moss, P. (2010). Democracy and education in early childhood. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 101-114.
- Noddings, N. (2005). The challenge to care in schools: An alternative approach to education (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- OECD (2015). Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care. Starting Strong, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2017). Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. Paris: OECD

Publishing.

- OECD (2018). Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2020a). Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018. TALIS. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020b). Education at a Glance 2020: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2021). Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care. Starting Strong, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2022). Quality assurance and improvement in the early education and care sector. OECD Publishing.
- OECD (2023). Equity, diversity and inclusion in early childhood education and care. OECD Education Policy Perspectives, No. 83, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2024). Education at a Glance 2024: OECD indicators. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2025a). Reducing inequalities by investing in early childhood education and care. OECD Publishing.
- OECD (2025b). Education Policy Outlook 2025: Nurturing Engaged and Resilient Lifelong Learners in a World of Digital Transformation. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/c3f402ba-en>
- OECD (2025c). Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening early childhood education and care. OECD Publishing.
- Ofsted. (2019). Education inspection framework. GOV.UK publication.
- Ofsted. (2021b). The Annual Report of His Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2020/21. Ofsted.
- Ofsted. (2022). Education recovery in early years providers: spring

2022. GOV.UK.
- Ofsted. (2024a). Building a better Ofsted: the response to the Big Listen. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/news/building-a-better-ofsted-the-response-to-the-big-listen>
- Ofsted. (2024b). Ofsted Annual Report of His Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2023/24 https://assets.publishing.service.gov.uk/media/674ef3537cbc7f3d295da941/Ofsted_Annual_Report_23-24_WEB.pdf
- Ontario Ministry of Education (OMOE). (2007). Early Learning for Every Child Today (ELECT). Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- Ontario Ministry of Education (OMOE). (2014). How Does Learning Happen? Ontario's Pedagogy for the Early Years. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- Ontario Ministry of Education (OMOE). (2016). The Kindergarten Program. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- Ontario Ministry of Education (OMOE). (2022). Right to Read: Public Inquiry into Human Rights Issues Affecting Students with Reading Disabilities. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). CLASS: Classroom Assessment Scoring System manual. Paul H. Brookes Publishing.
- Productivity Commission. (2014). Childcare and Early Childhood Learning. Canberra. <https://www.pc.gov.au/inquiries/completed/childcare/report>
- Regulation and Quality Improvement Authority. (2012). Minimum standards for childminding and day care. Department of Health, Northern Ireland. <https://www.health-ni.gov.uk/publications/minimum-standards-childminding-and-day-care>
- Regulation and Quality Improvement Authority. (2021). How RQIA regulates and inspects early years services. <https://www.rqia.org.uk/what-we-do/how-we-regulate-and-inspect/early-years-services>
- Regulations on Kindergarten Evaluation. (2012). 幼兒園評鑑辦法. Taiwan

- Ministry of Education Legal System. <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000643>
- Schmitt, S., Elicker, J., Purpura, D. J., Duncan, R. J., Schmerold, K. L., Budrevich, A., Bryant, L. M., & Finders, J. K. (2023). The effects of a high quality state-run preschool program as rated by a quality rating and improvement system on children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 62, 89–101.
- Skolverket. (2018). Curriculum for the Preschool (Lpfö 18). Stockholm: Swedish National Agency for Education.
- Skolverket. (2019). Preschool curriculum and quality work. Stockholm: Swedish National Agency for Education.
- Skolverket. (2020). Systematic quality work in preschools: National guidelines. Stockholm: Swedish National Agency for Education.
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers*, No. 176. Paris: OECD Publishing.
- Staton, S., Houen, S., Rankin, P., & Thorpe, K. (2025). Improving Australia's quality rating and improvement systems for early childhood education and care. *Australian Educational Researcher*, 52, 4243–4268
- Tout, K., Zaslow, M., Halle, T., & Forry, N. (2010). Issues for the next decade of quality rating and improvement systems. *Child Trends*.
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2017). Framework Plan for Kindergartens: Contents and Tasks. Oslo: Norwegian Directorate for Education and Training.
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2025). Guidance and policy updates on quality development in kindergartens. Oslo: Norwegian Directorate for Education and Training.
- UNESCO (2018). Early Childhood Care and Education: Policy Brief. Paris: UNESCO. (UNESDOC Reference available at UNESCO UNESDOC repository).

- UNESCO. (2021). Education for sustainable development: A roadmap. Paris: UNESCO.
- United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. United Nations Treaty Series, 1577, 3.
- University of Victoria. (2025). Data literacy initiatives for educators: Provincial-university collaboration brief. Victoria, BC.
- U.S. Department of Health and Human Services. (2020). Head Start Program Performance Standards and Monitoring Guidance. Washington, DC: Administration for Children and Families.
- U.S. Department of Health and Human Services. (2024). Child Care and Development Fund Final Rule. Washington, DC: Administration for Children and Families.
- U.S. Department of Health and Human Services. (2025). Designation Renewal System Guidance. Washington, DC: Administration for Children and Families.
- Weiland, C., & Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a prekindergarten program on children's mathematics, language, literacy, executive function, and emotional skills. *Child Development*, 84(6), 2112-2130. <https://doi.org/10.1111/cdev.12099>

주요법령

- Childcare Act (Wet Kinderopvang). (2005). Laws and regulations of the Netherlands. Government of the Netherlands.
- Early Childhood Education and Care Act. (2012). 幼兒教育及照顧法. Taiwan - National Law Database, Ministry of Justice. <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0070031>
- Finlex. (2018). Act on Early Childhood Education and Care (540/2018), English translation.
- Ministry of Education and Culture. (2025). Legislation on early childhood education and care. Helsinki.

Province of Ontario. (2014). Child Care and Early Years Act, 2014
(CCEYA). Ontario e-Laws.



부록 1. 1차 전문가델파이 조사지

유아교육·보육 평가 체계의 통합 방향과 미래과제 도출을 위한 전문가 1차 델파이 조사지(1차)

안녕하십니까?

육아정책연구소는『유아교육·보육 평가 체계의 통합 방향과 미래과제』연구의 일환으로, 유치원과 어린이집 등 유아교육·보육기관의 평가 체계의 미래방향에 대해 전문가 여러분의 의견을 모으고자 1차 델파이 조사를 실시합니다.

본 조사의 목적은 현장 실천과 질적 전환을 반영한 평가의 기준을 탐색하고, 정부책임형 평가의 지표·방법에 대해 타당성·실행가능성·우선순위를 도출하는 데 있습니다. 이번 조사는 1차 조사로, 이후 1차 조사 결과를 토대로 2차 조사를 진행할 예정입니다. 1차에서는 각 문항을 5점 척도로 응답해 주시고 필요 시 이유나 구체적 제안을 덧붙여 주시면 됩니다.

예상 소요 시간은 약 25분이며, 회신 기한은 2025년 9월 20일까지입니다. 작성하신 조사지 회신은 이메일(subi0407@hanmail.net)로 부탁드립니다. 모든 응답은 철저히 익명 처리되며 연구 목적 외에는 사용되지 않습니다.

여러 전문가님의 경험과 통찰이 유보통합 통합평가 체계의 타당화와 현장 적용성 제고에 큰 밑거름이 될 것입니다. 많은 참여와 귀중한 의견을 부탁드립니다. 감사합니다.

2025년 9월

박창현 육아정책연구소 연구위원 외 공동연구진 드림
조사(평가연구) 문의: 박창현 육아정책연구소 연구위원 / 010-2766-7597

I. 배경 진단

1. [현행 평가제도의 개선방안] 아래 <표 1>을 참고하시어, 현재 시행 중인 유치원과 어린이집 평가제도의 개선이 필요하다고 생각되는 부분과 구체적 방안을 작성해 주십시오. (서술형: 각 제도별로 구분하여 작성)
 - ① 유치원 평가(자체평가중심)의 개선방안 (예: 신뢰성 확보, 보고서 형식 표준화, 부모·이동 참여 강화 등)
→
 - ② 어린이집 평가(자체평가·현장평가 중심)의 개선방안 (예: 행정부담 경감, 기관 특성 반영, 재정·인력 지원 연계 등)
→

〈표 1〉 유치원과 어린이집 평가제도 비교표

구분	유치원 평가 (자체평가 중심)	어린이집 평가 (자체+현장평가, 2024 개편)
운영 주체	교육부·사도교육청	보건복지부·한국보육진흥원
방식	자체평가 100% (외부 방문평가 없음)	자체평가 + 현장평가(평가자 방문) 병행
강조점	기관 성찰·자율, 지역 특색 반영	공통 지표 일관성, 과정 중심 지원·컨설팅 연계

2. [유치원과 어린이집 평가체제의 통합 가능성] 현 시점에서 유치원과 어린이집 평가체제를 통합하는 것이 가능하다고 보십니까?

① 가능하다 ② 조만간 가능하다 ③ 불가능하다

가능하다면: 필요한 조건(법·제도 개정, 시범·단계 도입, 재정·인력 지원 등)을 적어주십시오.

->

어렵다/불가능하다면: 핵심 장애 요인과 이를 극복할 대안을 적어주십시오.

->

3. [통합의 장애 요인과 해결 방안] 유치원과 어린이집 평가체제의 통합이 어렵다고 보신다면, 그 이유를 구체적으로 말씀해 주십시오.

- 3-1. 가장 큰 장애 요인은 무엇입니까? 아래 항목 중 해당한다고 생각하는 것을 모두 선택해 주시고, 각 항목별로 중요도에 모두 응답해주세요.

* 중요도: 해당 지표가 기관 평가에서 얼마나 중요한가? (1 전혀 중요하지 않음 ~ 5 매우 중요함)

요인 예시(숫자로 써주세요) 재정·인력 요인	중요도 (1~5)
1) 법·제도 요인 (교육부·복지부 이원 구조, 상위법 미비 등)	5
2) 운영 요인 (지표·절차 불일치, 행정부담 등)	
3) 현장 요인 (기관 수용성 부족, 특성화 기관 반발 등)	
4) 재정·인력 요인 (안정적 지원 부족 등)	
5) 기타 (직접 기재:)	

- 3-2. 이러한 장애 요인을 극복하기 위한 실질적 해결 방안은 무엇입니까? 각 항목별로 중요도에 모두 응답해주세요.

* 중요도: 해당 지표가 기관 평가에서 얼마나 중요한가? (1 전혀 중요하지 않음 ~ 5 매우 중요함)

해결방안 예시(숫자로 써주세요) 재정·인력 요인	중요도 (1~5)
1) 제도 보완 (법·지침 정비, 거버넌스 조정 등)	5
2) 단계적 이행 (시범사업 → 점진적 확대 등)	
3) 현장 지원 (재정·인력 확충, 연수·컨설팅 제공 등)	
4) 기관 다양성 존중 (공통지표+선택지표 구조 설계 등)	
5) 기타 (직접 기재:)	

- 3-3. (서술형)

선택하신 항목 중 본인이 가장 중요하게 생각하는 장애 요인과, 이를 해결할 수 있는 현실적 방안을 구체적으로 기술해 주십시오.

II. 유치원, 어린이집 평가체제 통합의 원리와 논리

4. [도입 논리] (서술형) 통합평가를 설계할 때 반드시 고려해야 할 핵심 논리·철학 2~3개와 그 이유를 구체적으로 기술해 주십시오.

* 응답 안내: 아래 예시를 참고하시되, 본인이 중요하다고 생각하는 논리·철학을 자유롭게 작성해 주십시오.

- 아동의 최선의 이익: 평가는 기관 운영자·정부가 아니라 아동 발달·행복을 최우선으로 해야 한다.
- 공공성·형평성 강화: 기관 유형·지역·재정 상황과 무관하게 모든 아동이 동등한 교육·보육을 누릴 수 있어야 한다.
- 교육·보육 연속성: 0~2세 보육, 3~5세 유아교육, 초등 전이를 포함하는 연속적 품질 관리가 필요하다.
- 교사 전문성: 평가는 단순 접점이 아니라 교사 역량 개발과 전문성 성찰·성장을 촉진하는 계기가 되어야 한다.
- 부모 신뢰·참여: 부모가 기관 평가 결과를 신뢰하고 이해할 수 있으며, 부모 의견이 반영되는 체계되어야 한다.
- 지역 격차 해소: 수도권과 비수도권, 농어촌, 도서지역 등 차이를 줄일 수 있는 방향으로 설계되어야 한다.
- 기관 다양성 존중: 숲·생태, 발도르프, 레지오, 다문화·다언어 등 철학과 특성을 가진 기관이 불이익 받지 않고 정당하게 평가받아야 한다.
- 성찰·내러티브 중심: 북유럽처럼 교사·기관이 자기 성찰과 사례 기록을 통해 학습·발전하는 평가여야 한다.

→ 4-1. (서술형) 본인이 가장 중요하게 생각하는 논리·철학을 2~3개 선택하고, 그 이유와 구체적 근거를 적어주십시오.

5. [통합평가의 원칙] 아래 제시된 원칙 각각에 대해 본인의 의견에 해당하는 칸에 V표시해 주십시오.

번호	원칙	① 전혀 동의 하지 않음	② 동의 하지 않음	③ 보통	④ 동의 함	⑤ 매우 동의 함
철학·가치 기반 원칙						
1	평가는 아동권·참여·관계성·돌봄을 핵심 가치로 삼는다		V			
2	평가는 상호작용·놀이·정서적 안녕 등 과정의 질을 우선한다.					
3	평가는 형평성·포용성(장애·이주·저소득 등)을 별도 영역으로 반영한다.					
4	평가는 개선 중심이어야 하며, 서열화·낙인을 지양한다.					
참여·전문성 원칙						
5	교육·보육 공동체는 평가의 설계·실행·환류 전 과정에 참여한다.					
6	평가는 교직원의 성장과 전문성 향상을 촉진한다					
7	평가는 자율성과 책임성의 균형을 유지하며, 기관의 규모·지역·철학을 존중한다.					
연령·다양성 반영 원칙						
8	평가는 0~2세와 3~5세의 발달 차이를 지표와 방법에 반영한다.					
9	기관 특성(숲·생태, 발도르프, 레지오, 다문화·다언어 등)은 선택지 표로 반영한다.					
10	평가는 증빙을 최소화하고 행정부담을 줄이는 것을 원칙으로 한다.					
윤리·데이터·공개 원칙						
11	평가는 데이터 처리 전 과정에서 아동 개인정보 보호와 윤리를 준수한다.					
12	평가 결과 공개는 요약·사례 중심으로 하고, 서열화·낙인을 최소화 한다.					
보완/추가 원칙						

13	평가는 교육·보육의 연속성을 반영한다. (예: 0~2세 → 3~5세 → 초등 전이의 일관된 품질 보장)				
14	평가는 모든 아동의 접근성을 보장한다. (예: 장애, 다문화·다언어, 저소득 등 배경과 무관하게 동등한 참여)				
15	평가는 보편적 학습설계(UDL)와 합리적 조정을 반영한다. (예: 발달 수준·언어에 맞는 자료 제공, 장애 아동 환경 조정 등)				
16	평가는 위험 기반·비례성 원칙을 적용한다. (예: 사고·문제 이력이 많은 기관은 더 자주·엄격하게, 안정적이고 규모가 작은 기관은 덜 자주·간단하게 평가)				
17	평가는 지속기능한교육 요소(환경·기후·생태)를 포함한다 (예: 친환경 자원 사용, 기후위기 교육, 지속기능한 기관 운영)				
18	평가는 안전·보건·위기 대응 요소를 포함한다. (예: 아동 안전 관리, 위생·건강 관리, 화재·감염병 등 비상 상황 대처 능력)				
19	평가는 평가자의 전문성과 공정성을 제도적으로 관리한다.				
20	자체평가는 단순 점검이 아니라 성찰·대화 기반으로 운영한다.				
21	평가는 특성화 기관(발도르프·숲·레지오·다문화 등)의 자율성을 보장한다.				

III. 미래형 평가체계 구성

6. [미래형 평가체계 핵심 요소] 향후 평가체계에서 반드시 포함되어야 한다고 생각하는 핵심 요소에 대해, 아래 2가지 차원에서 평가해 주십시오. 각 항목별로 중요도에 모두 응답해주세요.

* 중요도: 해당 지표가 기관 평가에서 얼마나 중요한가? (1 전혀 중요하지 않음 ~ 5 매우 중요함)

요소	중요도 (1~5)
예시(숫자로 써주세요) 아동권리참여보장	5
1) 아동 권리·침여 보장	
2) 과정의 질(상호작용, 놀이, 정서적 안녕)	
3) 기관 맞춤형 평가(자율성, 맥락 존중)	
4) 교사 전문성 성장 연계(연수·컨설팅 지원)	
5) 가족·지역사회 협력	
6) 공공성·형평성(장애, 다문화, 저소득 등)	
7) 디지털 기반(데이터 허브, 자동화 기록)	
8) 지속기능성 기후·생태 요소	
9) 안전·보건·위기 대응	
10) 교육·보육 연속성과 초등 전이	
11) 특성기관 존중(숲·발도르프·레지오·가정어린이집 등)	
12) 기타(직접 기재:)	

7. [미래형 통합평가 지표군] 현재 유치원 평가는 놀이중심 교육과정·방과후과정, 교육환경·운영관리, 건강·안전, 교직원, 민주적 의사결정 등을 중심으로 하고 있으며, 어린이집 평가는 영유아 중심 일과 운영, 주도적 배움 지원, 존중 상호작용, 보육과정 실행·평가, 원장의 리더십과 교직원 역량, 건강·안전 등을 중심으로 하고 있습니다. 이 두 제도의 공통점을 고려할 때, 향후 통합평가 지표군에 반드시 포함되어야 할 핵심 영역은 무엇이라고 생각하십니까? 아래 제시된 영역별로 중요도(1~5점)를 평가해 주십시오.

요소	중요도 (1~5)
예시(숫자로 써주세요)	
1) 놀이중심 교육과정, 방과후과정 운영	5
2) 영유아 주도적 배움·상호작용 지원	
3) 교육환경·운영관리	
4) 건강·안전·위기 대응	
5) 교직원 역량 및 전문성	
6) 원장의 리더십·민주적 의사결정	
7) 가정·지역사회 협력	
8) 철학·공동체성·자율성 반영	
9) 기타(직접 기재):)	

7-1: (서술형) 추가·삭제·통합이 필요하다고 생각하는 영역을 적어주십시오.

8. [공통지표 도출] 현재 유치원 평가는 놀이중심 교육과정·방과후과정, 교육환경·운영관리, 건강·안전, 교직원, 민주적 의사결정 등을 중심으로 하고 있습니다. 반면, 어린이집 평가는 영유아 중심 일과 운영, 주도적 배움 지원, 존중 상호작용, 보육과정 실행·평가, 원장의 리더십과 교직원 역량, 건강·안전 등을 중심으로 이루어지고 있습니다. 이처럼 두 제도의 평가 지표는 공통점도 많지만 강조점에는 차이가 있습니다. 통합평가 지표를 설계한다면, 다음 세 가지 측면에서 구분해 주십시오.
 (예: 공통 = 건강·안전 / 유지 = 유치원 교육과정, 어린이집 가정 연계 / 선택 = 숲·발도르프·레지오 등)
 *반드시 공통화해야 할 영역
 *별도로 유지해야 할 영역
 *선택지표로 두어야 할 영역
 (예: 공통 = 건강·안전 / 유지 = 유치원 교육과정, 어린이집 가정 연계 / 선택 = 숲·발도르프·레지오 등)

9. [차별화 영역 반영] 유치원과 어린이집에는 다양한 운영 철학을 가진 기관들이 있습니다.(예: 숲·생태 유치원, 발도르프, 레지오, 다문화·다언어 중심 기관, 가정어린이집(소규모) 등) 평가에서는 이러한 기관의 고유성을 보장하기 위해, 공통지표 외에 별도의 선택지표(특색지표)를 반영하는 것이 필요하다고 보십니까? 본인의 의견에 해당하는 칸에 V표시해 주십시오.

① 전혀 동의하지 않음	② 동의하지 않음	③ 보통임	④ 동의함	⑤ 매우 동의함

9-1. 보완의견(서술형):

10. [연령 구분 반영] 0-2세는 애착·기초감각·루틴(수면·식사·배변)·정서 안정·기초 상호작용이 핵심이고, 3-5세는 놀이 안에서의 언어·사회성·자기조절·탐구·프로젝트 활동과 아동 의견 반영이 중요합니다. 따라서 통합평가에서 연령별(0-2 / 3-5)로 다른 지표와 방법을 두어야 한다는 의견이 제기됩니다. 통합평가에서는 0-2세와 3-5세 아동의 발달 차이를 고려하여, 연령별로 구분된 지표군을 별도로 두는 것이 필요하다고 보십니까?

① 전혀 동의하지 않음	② 동의하지 않음	③ 보통임	④ 동의함	⑤ 매우 동의함

10-1. 연령별로 반드시 분리해야 한다고 보는 평가 영역 3가지를 적어주세요.(예: 상호작용/돌봄, 놀이·탐구 경험, 건강·안전·위기대응, 아동 참여·권리, 평가 자료원·방법 등)

10-2. 혼합연령반(0-5세가 함께 있는 반) 평가 시 공정성과 실효성을 높이는 방법을 제안해 주세요.
 (예: 동일 활동 내 연령별 관찰 앵커 적용, 지표별 연령 가중치 설정, 활동/시간대 분리 관찰 등)

11. [환류 구조] 현재 유치원과 어린이집 평가 결과는 보고서 제출이나 공시로 끝나는 경우가 많아, 실제 기관 운영과 교육·보육과정 개선으로 이어지지 못한다는 지적이 있습니다. 향후 통합평가에서는 평가 결과가 단순한 확인·보고 차원에 머무르지 않고, 기관의 운영 개선과 교육·보육과정 혁신으로 직접 연결되는 환류 구조가 반드시 필요합니다. 통합평가 결과는 개선계획 수립 → 맞춤형 컨설팅·연수 지원 → 재평가·환류로 이어져야 한다는 의견에 어느 정도 동의하십니까?

(1) 전혀 동의하지 않음	(2) 동의하지 않음	(3) 보통임	(4) 동의함	(5) 매우 동의함

11-1. 추가의견이 있으시면 작성해주세요.

12. [공동 질 향상 방안] 유치원과 어린이집이 한 체계에서 통합평가를 받게 되면, 단순히 점수를 매기는 것을 넘어서 기관 전체의 질을 공동으로 높이는 장치가 필요합니다. 평가 이후 개선 계획, 연수, 컨설팅, 지역사회 협력 등이 유기적으로 이어질 때 현장의 실제 변화를 기대할 수 있습니다. 유치원과 어린이집이 함께 평가를 받을 경우, 공동의 질 향상을 위해 필요한 구체적 방안은 무엇이라고 생각하십니까?
 <응답 안내(예시)>

교사 공동 연수 및 학습공동체 운영, 평가 결과 기반 맞춤형 컨설팅 공유, 우수 사례 발굴 및 상호 교류(멘토·멘티 매칭)
 지역사회 협력 네트워크 구축, 교육청·지자체와 연계한 공통 개선 프로그램 운영, 위험군 기관 대상 맞춤형 지원 패키지 제공
 → 위 사례를 참고하시되, 본인이 중요하다고 생각하는 방안을 자유롭게 제안해 주십시오.

III. 실행 체계 (거버넌스·운영)

13. [주관 체계] 현재 유치원 평가는 주로 시·도교육청 및 유아교육진흥원에서, 어린이집 평가는 한국보육진흥원이 중심이 되어 운영하고 있습니다. 그러나 유보통합 이후에는 이원화된 주관 체계를 하나로 일원화하는 것이 필요하다는 논의가 있습니다. 특히, 중장기적으로는 교육청(교육감) 책임 아래 자율 평가 체계로 통합·운영하는 방향, 전환기에는 교육청·한국보육진흥원·유아교육진흥원이 함께 참여하는 공동협의체 운영, 중앙기관의 역할 조정(보육진흥원은 현장 컨설팅·연수 중심, 유아교육진흥원은 지역 협력형 질지원 확대) 등이 주요 정점입니다. 중장기적으로 통합평가는 교육청(교육감) 단위 자율 평가 체계로 일원화해야 한다고 보십니까?

(1) 전혀 동의하지 않음	(2) 동의하지 않음	(3) 보통임	(4) 동의함	(5) 매우 동의함

13-1. 귀하게서 보시는 가장 현실적이고 바람직한 주관 체계 모델을 서술해 주십시오.

14. [법·지침 정렬] (5점 척도) 현재 유치원 평가는 「유아교육법」 제19조(유치원 평가)에, 어린이집 평가는 「영유아보육법」 제30조(보육서비스 질 관리)에 근거하고 있습니다. 그러나 유보통합 평가체계가 도입되면, 두 법률 간의 불일치를 조정하고 상위법·하위 규정 간 정렬이 필요합니다.

*상위법(법률): 평가의 목적, 원칙, 책임 주체, 기본 방향을 명확히 규정

*시행령·시행규칙: 평가 주기, 절차, 자료 공개 방식 등 세부 사항을 규정

*고시·지침: 평가 도구, 지표 세부 해설, 자료원, 환류 절차 등을 구체화

이렇게 정렬해야 법적 근거는 단단히 유지하면서도, 현장 적용은 유연하게 운영할 수 있습니다.

통합평가에서는 상위법은 원칙을, 하위 고시·지침은 세부 운영 기준을 담는 방식으로 법·제도를 정렬해야 한다고 보십니까?

(1) 전혀 동의하지 않음	(2) 동의하지 않음	(3) 보통임	(4) 동의함	(5) 매우 동의함

14-1. 보충 질문(서술형) 통합평가 체계 도입을 위해 유아교육법·영유아보육법을 어떻게 개정·정비해야 한다고 보십니까?

법률(상위법) → 시행령·규칙 → 고시·지침의 체계를 구분할 때, 상위법에 반드시 담아야 할 항목은 무엇인지, 하위 고시·지침으로 위임해도 되는 항목은 무엇인지, 현장 자율에 맡겨야 하는 영역은 무엇인지 제시해 주십시오

15. [평가 주기] (5점 척도) 현재 유치원 평가는 매년 자체평가 중심으로, 어린이집 평가는 3년 주기 종합 평가 + 중간 점검 방식으로 운영되고 있습니다. 향후 통합평가에서는 정기 평가 주기를 어떻게 둘 것인가, 그리고 위험 기반 차등 적용을 병행할 것인가가 중요한 쟁점입니다.

*정기 주기: 3년에 1회 정기평가 실시

*보완 주기: 1.5년마다 중간 점검(기관 개선 상황, 위험 요인 점검)

*위험 기반 차등: 사고·학대 이력, 운영상 반복된 문제, 재정·인력 불안정 등 위험군 기관은 평가 주기를 단축하거나 점검 강화

운영이 안정적이고 성과가 우수한 기관은 평가 주기를 완화하거나 간소화

이러한 구조는 평가의 효율성을 높이고, 위험군 집중 관리-우수기관 자율성 보장을 동시에 달성하기 위한 방안입니다.

통합평가에서는 3년 1회 정기평가 + 1.5년 중간 점검, 위험 기반 차등 적용 방식이 적절하다고 보십니까? 해당하는 칸에 V표시해 주십시오.

① 전혀 동의하지 않음	② 동의하지 않음	③ 보통임	④ 동의함	⑤ 매우 동의함

15-1. 보충 질문(서술형) 귀하께서 보시는 적절한 평가 주기는 무엇입니까? (예: 2년, 3년, 4년 등)

15-2. 위험 기반 차등 적용이 필요하다면, 어떤 기준(사고·학대 이력, 교사 변동률, 운영 불안정 등)을 설정하는 것이 바람직하다고 생각하십니까?

15-3. 평가 주기를 차등화할 때, 소규모 기관이나 가정어린이집은 어떻게 배려해야 한다고 보십니까?

16. [디지털 허브] 현재 유치원은 나이스·에듀파인, 어린이집은 보육통합정보시스템 등 서로 다른 전산 체계를 사용하고 있습니다. 이로 인해 자료 제출의 이중화·비효율 문제가 발생하며, 평가 결과가 기관 운영이나 개선과 충분히 연결되지 못한다는 지적이 있습니다. 향후 통합평가에서는 교육부 단위에서 에듀파인과 연계된 '질관리 데이터 허브'를 구축하여, 평가 자료를 자동으로 수집·연동하고, 평가-개선-컨설팅-재평가가 하나의 폐쇄순환 구조로 관리되며, 부모 공시와도 직결되는 체계를 마련해야 한다는 논의가 있습니다.

통합평가에서는 에듀파인과 연계된 질관리 데이터 허브를 구축해야 한다고 보십니까? 해당하는 칸에 V표시해 주십시오.

① 전혀 동의하지 않음	② 동의하지 않음	③ 보통임	④ 동의함	⑤ 매우 동의함

16-1. 보충 질문(서술형) 데이터 허브에 반드시 포함되어야 한다고 생각하는 기능 3 가지를 구체적으로 적어주십시오.

예시: 자동 증빙·간소화 기능 (출결, 안전기록, 놀이관찰 연계), 평가 환류 대시보드 (평가 결과-개선계획-컨설팅-재평가 연계), 보안·프라이버시 관리 (권한 기반 접근, 개인정보 최소 수집), 부모 공시 연동 기능 (단일 템플릿으로 요약본 자동 생성)

16-2. 현장에서 데이터 허브를 활용할 때 예상되는 우려나 장애 요인(예: 업무 부담, 디지털 격차, 개인정보 보호 문제)과 이를 줄일 방안을 제시해 주십시오.

17. [인센티브 연계] 지금까지 유치원·어린이집 평가는 결과가 행정 보고나 등급 공개에 머무르는 경우가 많아, 기관과 교사에게 실질적인 동기부여가 부족하다는 지적이 있었습니다. 향후 통합평가에서는 평가 결과를 단순히 점수화·공시하는 수준을 넘어, 재정 지원·교사 역량 강화·제도적 인센티브와 직접 연계하는 체계가 필요하다는 주장도 제기됩니다.

〈예시 인센티브〉

재정 지원: 시설 개선비, 보조금 가점, 신규 사업 참여 기회

교사 역량 강화: 전문 연수 바우처, 학습공동체 참여 기회

행정적 혜택: 공모사업 가점, 우수기관 인증, 컨설팅 우선 지원

홍보 효과: 부모 대상 공시에서 우수사례 소개

통합평가에서는 평가 결과를 재정 지원·교사 연수·가점 등 인센티브와 연계해야 한다고 보십니까? 당하는 칸에 V표시해 주십시오.

① 전혀 동의하지 않음	② 동의하지 않음	③ 보통임	④ 동의함	⑤ 매우 동의함

- 17-1. (서술형) 평가 결과와 연계할 때 가장 효과적인 인센티브 유형은 무엇이라고 생각하십니까?

(예: 재정 지원, 교사 연수, 행정적 가점, 우수기관 인증 등)

- 17-2. 인센티브를 설계할 때 주의해야 할 점은 무엇입니까?

(예: 서열화·낙인 효과 방지, 소규모 기관 배려, 단기 성과 위주 평가 억제 등)

- 17-3. 기관과 교사가 실질적으로 동기부여를 받을 수 있는 인센티브 방안을 자유롭게 제안해 주십시오.

18. [위험군 컨설팅] 일부 기관은 아동학대, 안전사고, 재정·운영 문제 등으로 반복적인 위험 요인을 드러내고 있습니다. 이런 기관은 단순히 점수화된 평가를 받는 것보다 컨설팅·지원 중심 평가와 현장 점검 강화가 필요합니다.

사고·학대 이력 등 위험군 기관은 컨설팅 중심 지원과 현장 점검 강화가 필요하다고 보십니까?

① 전혀 동의하지 않음	② 동의하지 않음	③ 보통임	④ 동의함	⑤ 매우 동의함

- 18-1. 보충 질문(서술형) 위험군 기관을 판정하는 기준(예: 아동학대 이력, 행정 지적 반복, 교사 변동률, 재정 부실 등)은 무엇이 적절하다고 보십니까?

- 18-2. 위험군 기관에는 어떤 지원 패키지(예: 전문 컨설팅, 재방문 점검, 교사 역량 강화 연수)가 필요하다고 생각하십니까?

19. [공시 체계] 현재 공시 체계는 기관마다 상이하고, 부모가 이해하기 어렵다는 지적이 있습니다. 통합 평가에서는 부모 친화적 단일 템플릿으로 공시하고, 아동학대·중대 사건은 의무적으로 공개해야 한다는 요구가 있습니다. 부모 공시는 단일 템플릿(핵심항목)으로 제공하고, 아동학대·중대사건은 반드시 공시해야 한다고 보십니까?

① 전혀 동의하지 않음	② 동의하지 않음	③ 보통임	④ 동의함	⑤ 매우 동의함

- 19-1.(서술형) 부모 공시 템플릿(핵심항목)에 반드시 포함되어야 할 핵심 항목은 무엇입니까?

- 19-2. 사건을 공시할 때, 낙인효과를 줄이는 방법은 무엇이 있을까요?

20. [유형별 특례] 가정어린이집·소규모 기관·다양한 운영 철학을 가진 기관은 대규모 기관과 동일한 기준을 적용하기 어렵습니다. 따라서 간소화·맞춤형 평가 기준이 필요하다는 논의가 있습니다. 가정어린이집·소규모·다양한 운영 철학을 가진 기관은 간소화·맞춤형 기준을 적용해야 한다고 보십니까?

① 전혀 동의하지 않음	② 동의하지 않음	③ 보통임	④ 동의함	⑤ 매우 동의함

20-1. 소규모·가정어린이집을 위해 반드시 간소화해야 할 지표나 절차는 무엇이라고 생각하십니까?

20-2. 운영 철학(숲, 밸도르프, 레지오 등)을 반영할 때, 어떤 방식의 맞춤형 평가 방법이 필요하다고 보십니까?

21. [로드맵] 통합평가는 한 번에 전환하기 어렵기 때문에, 단기(병행 운영) → 중기(교육청 이관) → 장기 (교육청 단일 자율평가) 단계로 이행하는 방안을 제안할수도 있습니다. 통합평가는 단기 병행 운영 → 중기 교육청 이관 → 장기 교육청 단일 자율평가 단계로 이행해야 한다고 보십니까?

① 전혀 동의하지 않음	② 동의하지 않음	③ 보통임	④ 동의함	⑤ 매우 동의함

21-1. 보충 질문(서술형) 단기(1~2년), 중기(3~5년), 장기(5년 이상) 단계에서 각각 우선 추진해야 할 과제는 무엇이라고 보십니까?

21-2. 로드맵 이행 과정에서 예상되는 가장 큰 장애 요인과 이를 극복하기 위한 방안을 제안해 주십시오.

V. 종합 제언

22. [우선과제] 통합평과를 설계·운영할 때는 여러 정책 과제들이 동시에 중요합니다. 그러나 모든 과제를 한 번에 추진할 수 없으므로, 단기적으로 가장 우선해야 할 과제를 선정하는 것이 필요합니다. 각 항목별로 중요도에 모두 응답해주세요.

* 중요도: 해당 지표가 기관 평가에서 얼마나 중요한가? (1 전혀 중요하지 않음 ~ 5 매우 중요함)

과제 목록 예시	중요도
예시(숫자로 써주세요)	1
1) 공통지표 합의 (유치원·어린이집 공통 영역 설정)	
2) 0~2세 특화 (영아 발달 차이에 맞는 지표 설계)	
3) 형평성 패키지 (장애·다문화·저소득 지원 반영)	
4) 데이터 허브 구축 (에듀파인·연계 질관리 시스템)	
5) 평가자 전문성 (자격, 윤리)	
6) 행정부담 경감 (증빙 최소화, 자동화)	
7) 컨설팅 연계 (평가 개선·재평가 환류 고리 강화)	
8) 공개 원칙 (부모 공시 템플릿, 낙인 최소화)	
9) 거버넌스 합의 (교육청, 한국보육진흥원, 유아교육진흥원 역할 조정)	
10) 선택지표 반영 (숲·밸도르프·레지오·가정어린이집 등)	
11) 지역 격차 완화 (도사·농촌, 수도권·비수도권 차이 해소)	
12) 인센티브 제도 (재정, 연수, 가점 등 동기부여)	
13) 로드맵 설정 (단기·중기·장기 단계 이행 계획)	
14) 기타(직접 기재:)	

23. [최종 제안] 마지막으로, 귀하의 전문적 의견을 종합적으로 듣고자 합니다. 그동안의 질문을 토대로 성공 요인, 실패 요인, 최적 모델을 제안해 주십시오. 다음 항목에 대해 자유롭게 기술해 주십시오.
- *통합평가 성공 요인 3가지
(예: 아동권 중심 지표 설계, 평가-환류-지원 일체형 구조, 교육청 단위 거버넌스 정착 등)
*피해야 할 실패 요인 3가지
(예: 행정부담 과증, 등급화·낙인, 기관 특성 무시 등)
- *현 시점 최적 모델(한 문단) 귀하게서 생각하는, 지금 가장 현실적이고 바람직한 통합평가 모델을 한 문단으로 기술해 주십시오. 예: “단기적으로는 공동협의체 운영, 중기에는 교육청 주관 자율평가 중심, 장기적으로는 공통지표+선택지표 체계 완성 및 전국 단일 환류 시스템 구축이 적합하다.”
→현 시점 최적 모델(한 문단)

성명:

소속:

해당분야 총 경력:

전문영역:

핸드폰 번호:

이메일주소:

부록 2. 2차 전문가델파이 조사지

유아교육·보육 평가 체제의 통합 방향과 미래과제 도출을 위한 전문가 2차 델파이 조사지

0 0 0 교수님,

델파이 조사에 참여해주셔서 대단히 감사합니다.

본 질문지는 유아교육과 보육 평가체제에 대한 지난 1차 델파이 조사의 결과에 대해 전문가의 의견을 수렴하고 최종적으로 타당도를 평가하기 위한 것입니다. 최종 평가를 위하여 각 항목에 대해 ① 지난 1차 델파이 전문가 20인의 응답을 분석한 결과를 검토하시고, ② 지난 1차 델파이에 본인이 응답하신 값을 확인하신 후, 조정 여부를 판단하시어 ③ 최종적으로 평가한 2차 결과를 노란색으로 표시된 부분의 해당하는 칸에 V 표기해 주시기 바랍니다. 참여해주셔서 진심으로 감사드립니다.

2025년 9월

박창현 육아정책연구소 연구위원 외 공동연구진 드립
조사(평가연구) 문의: 박창현 육아정책연구소 연구위원

〈평가준거〉

- ▶ 중요도: 해당 지표가 평가에서 얼마나 중요한가?
(1 전혀 중요하지 않음 ~ 5 매우 중요함)

〈분석항목〉

- ▶ M = 응답자 전체 평균(Mean)
- ▶ SD = 응답자 전체 표준편차(Standard Deviation)

〈응답 예시〉

		중요도 수준	1	2	3	4	5
			(전혀 중요하지 않음)	↔			(매우 중요함)
1	법·제도 요인 (교육부-복지부 이원 구조, 상위법 미비 등)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.79 (SD= 1.47)	
		귀하의 1차 응답		V			
		귀하의 2차응답					V

1. [통합의 장애 요인] 유치원과 어린이집 평가체제의 통합이 어려운 장애요인

	문항	중요도 수준	1	2	3	4	5
			(전혀 중요하지 않음)	↔			(매우 중요함)
1	법·제도 요인 (교육부·복지부 이원 구조, 상위법 미비 등)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.80 (SD= 0.51)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					
2	운영 요인 (지표·절차 불일치, 행정부담 등)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.15 (SD= 1.01)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					
3	현장 요인 (기관 수용성 부족, 특성화 기관 반발 등)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.20 (SD= 0.87)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					
4	재정·인력 요인 (안정적 지원 부족 등)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.15 (SD= 1.11)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					

2. [통합의 장애요인 해결방안] 장애 요인을 극복하기 위한 실질적 해결 방안

	문항	중요도 수준	1	2	3	4	5
			(전혀 중요하지 않음)	↔			(매우 중요함)
1	제도 보완 (법·지침 정비, 거버넌스 조정 등)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.85 (SD= 0.48)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					
2	단계적 이행 (시범사업 → 점진적 확대 등)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.50 (SD= 0.92)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					
3	현장 지원 (재정·인력 확충, 연수·컨설팅 제공 등)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.50 (SD= 0.87)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					
4	기관 다양성 존중 (공통지표+선택지표 구조 설계 등)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.35 (SD= 1.01)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					

3. [통합평가의 원칙] 통합평가의 원칙에 대한 의견

	문항	중요도 수준	1	2	3	4	5
			(전혀 중요하지 않음)	↔			(매우 중요함)
1	평가는 아동권·참여·관계성·돌봄을 핵심 가치로 삼는다	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.65 (SD= 0.65)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					
2	평가는 상호작용·놀이·정서적 안녕 등 과정의 질을 우선한다.	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.95 (SD= 0.22)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					
3	평가는 형평성·포용성 (장애·이주·저소득 등)을 별도 영역으로 반영 한다.	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.45 (SD= 0.92)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					

4	평가는 개선 중심이어야 하며, 서열화·낙인을 지양한다.	전체응답자의 평균 (표준편차)			$M = 4.90$ ($SD = 0.30$)	
		귀하의 1차 응답				
5	교육·보육 공동체는 평가의 설계·실행·환경 전 과정에 참여한다.	전체응답자의 평균 (표준편차)			$M = 4.75$ ($SD = 0.43$)	
		귀하의 1차 응답				
6	평가는 교직원의 성장과 전문성 향상을 촉진한다	전체응답자의 평균 (표준편차)			$M = 4.95$ ($SD = 0.22$)	
		귀하의 1차 응답				
7	평가는 자율성과 책임성의 균형을 유지하며, 기관의 규모·지역·철학을 존중한다.	전체응답자의 평균 (표준편차)			$M = 4.85$ ($SD = 0.36$)	
		귀하의 1차 응답				
8	평가는 0~2세와 3~5세의 발달 차이를 지표와 방법에 반영한다.	전체응답자의 평균 (표준편차)			$M = 4.55$ ($SD = 0.80$)	
		귀하의 1차 응답				
9	기관 특성(숲 생태, 별 도르프, 레지오, 다문화·다언어 등)은 선택지표로 반영한다.	전체응답자의 평균 (표준편차)			$M = 4.25$ ($SD = 1.13$)	
		귀하의 1차 응답				
10	평가는 증빙을 최소화하고 행정부담을 줄이는 것을 원칙으로 한다.	전체응답자의 평균 (표준편차)			$M = 4.65$ ($SD = 0.48$)	
		귀하의 1차 응답				
11	평가는 데이터 처리 전 과정에서 아동 개인정보 보호와 윤리를 준수한다.	전체응답자의 평균 (표준편차)			$M = 4.90$ ($SD = 0.30$)	
		귀하의 1차 응답				
12	평가 결과 공개는 요약·사례 중심으로 하고, 서열화·낙인을 최소화한다.	전체응답자의 평균 (표준편차)			$M = 4.85$ ($SD = 0.36$)	
		귀하의 1차 응답				
13	평가는 교육·보육의 연속성을 반영한다. (예: 0~2세 → 3~5세 → 초등 전이의 일관된 품질 보장)	전체응답자의 평균 (표준편차)			$M = 4.75$ ($SD = 0.70$)	
		귀하의 1차 응답				
14	평가는 모든 아동의 접근성을 보장한다. (예: 장애, 다문화·다언어, 저소득 등 배경과 무관하게 동등한 참여)	전체응답자의 평균 (표준편차)			$M = 4.80$ ($SD = 0.51$)	
		귀하의 1차 응답				
15	평가는 보편적 학습설계(UDL)와 합리적 조정을 반영한다. (예: 발달 수준·언어에 맞는 자료 제공, 장애 아동 환경 조정 등)	전체응답자의 평균 (표준편차)			$M = 4.75$ ($SD = 0.54$)	
		귀하의 1차 응답				
16	평가는 위험 기반·비례성 원칙을 적용한다. (예: 사고·문제 이력이 많은 기관은 더 자주·엄격하게, 인정적이고 규모가 작은 기관은 덜 자주·간단하게 평가)	전체응답자의 평균 (표준편차)			$M = 4.00$ ($SD = 1.10$)	
		귀하의 1차 응답				

17	평가는 지속기능한교육 요소(환경·기후·생태)를 포함한다 (예: 친환경 자원 사용, 기후위기 교육, 지속 가능한 기관 운영)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.50 (SD= 0.74)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					
18	평가는 안전·보건·위기 대응 요소를 포함한다.(예: 아동 안전 관리, 위생·건강 관리, 화재·감염병 등 비상 상황 대처 능력)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.75 (SD= 0.43)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					
19	평가는 평가자의 전문성과 공정성을 제도적으로 관리한다.	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.85 (SD= 0.48)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					
20	자체평가는 단순 점검이 아니라 성찰·대화 기반으로 운영한다.	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 5.00 (SD= 0.00)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					
21	평가는 특성화 기관(발 도르프·숲·레지오·다 문화 등)의 자율성을 보장한다.	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.65 (SD= 0.57)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					

4. [미래형 평가체계 핵심 요소] 향후 평가체계에서 반드시 포함되어야 한다고 생각하는 핵심요소

	문항	중요도 수준	1	2	3	4	5
			(전혀 중요하지 않음)	↔			(매우 중요함)
1	아동 권리·참여 보장	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.80 (SD= 0.51)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					
2	과정의 질(상호작용, 놀이, 정서적 안녕)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.95 (SD= 0.22)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					
3	기관 맞춤형 평가(자율성, 맥락 존중)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.60 (SD= 0.58)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					
4	교사 전문성 성장 연계 (연수·컨설팅 지원)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.90 (SD= 0.30)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					
5	가족·지역사회 협력	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.55 (SD= 0.59)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					
6	공공성·형평성(장애, 다문화, 저소득 등)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.65 (SD= 0.48)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					
7	디지털 기반(데이터 허브, 자동화 기록)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.15 (SD= 0.79)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					
8	지속기능성·기후·생태 요소	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.40 (SD= 0.73)	
		귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답					

9	안전·보건·위기 대응	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.70 (SD= 0.56)	
		귀하의 1차 응답					
		귀하의 2차응답					
10	교육·보육 연속성과 초등 전이	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.40 (SD= 0.73)	
		귀하의 1차 응답					
		귀하의 2차응답					
11	특성기관 존중(숲·발도 르프·레자오·가정어린 이집 등)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.35 (SD= 0.48)	
		귀하의 1차 응답					
		귀하의 2차응답					

5. [미래형 통합평가 지표군] 향후 통합평가 지표군에 반드시 포함되어야 할 핵심 영역

	문항	중요도 수준	1	2	3	4	5
			(전혀 중요하지 않음)	↔			(매우 중요함)
1	놀이중심 교육과정, 방과후과정 운영	전체응답자의 평균 (표준편차)					M = 4.90 (SD= 0.44)
		귀하의 1차 응답					
		귀하의 2차응답					
2	영유아 주도적 배움·상호작용 지원	전체응답자의 평균 (표준편차)					M = 4.85 (SD= 0.48)
		귀하의 1차 응답					
		귀하의 2차응답					
3	교육환경·운영관리	전체응답자의 평균 (표준편차)					M = 4.65 (SD= 0.57)
		귀하의 1차 응답					
		귀하의 2차응답					
4	건강·안전·위기 대응	전체응답자의 평균 (표준편차)					M = 4.70 (SD= 0.64)
		귀하의 1차 응답					
		귀하의 2차응답					
5	교직원 역량 및 전문성	전체응답자의 평균 (표준편차)					M = 4.90 (SD= 0.30)
		귀하의 1차 응답					
		귀하의 2차응답					
6	원장의 리더십·민주적 의사결정	전체응답자의 평균 (표준편차)					M = 4.50 (SD= 0.67)
		귀하의 1차 응답					
		귀하의 2차응답					
7	가정·지역사회 협력	전체응답자의 평균 (표준편차)					M = 4.65 (SD= 0.73)
		귀하의 1차 응답					
		귀하의 2차응답					
8	철학·공동체성·자율성 반영	전체응답자의 평균 (표준편차)					M = 4.45 (SD= 0.67)
		귀하의 1차 응답					
		귀하의 2차응답					

6. 차별화, 연령구분, 환류영역

	문항	중요도 수준	1	2	3	4	5
			(전혀 중요하지 않음)	↔			(매우 중요함)
1	공통지표 외에 별도의 선택지표(특색지표)를 반영하는 것이 필요하다	전체응답자의 평균 (표준편차)					M = 4.10 (SD= 1.14)
		귀하의 1차 응답					
		귀하의 2차응답					
2	0~2세와 3~5세 아동의 발달 차이를 고려하여, 연령 별로 구분된 지표군을 별도로 두는 것이 필요하다	전체응답자의 평균 (표준편차)					M = 4.00 (SD= 1.34)
		귀하의 1차 응답					
		귀하의 2차응답					

3	통합평가 결과는 개선계획 수립 → 맞춤형 컨설팅·연수 지원 → 재평가·환류로 이어져야 한다	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.50 (SD= 0.74)	
		귀하의 1차 응답					
		귀하의 2차응답					

7. 실행 체계 (거버넌스·운영)

	문항	중요도 수준	1 (전혀 중요하지 않음)	2	3	4	5 (매우 중요함)
1	장기적으로 통합평가는 교육청(교육감) 단위 자체 평가 체계로 일원화	전체응답자의 평균 (표준편차) 귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답		M = 3.95 (SD= 1.28)			
2	통합평가에서는 상위법은 원칙을, 하위 고시·지침은 세부 운영 기준을 담는 방식으로 법·제도를 정렬	전체응답자의 평균 (표준편차) 귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답			M = 4.70 (SD= 0.46)		
3	통합평가에서는 3년 1회 정기평가 + 1.5년 중간 점검, 위험 기반 차등 적용 방식이 적절하다	전체응답자의 평균 (표준편차) 귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답		M = 3.95 (SD= 0.92)			
4	통합평가에서는 에듀파인과 연계된 질관리 데이터 허브를 구축해야 한다	전체응답자의 평균 (표준편차) 귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답			M = 4.60 (SD= 0.49)		
5	통합평가에서는 평가 결과를 재정 지원·교사 연수·기점 등 인센티브와 연계해야 한다	전체응답자의 평균 (표준편차) 귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답		M = 3.84 (SD= 1.04)			
6	사고·학대 이력 등 위험군 기관은 컨설팅 중심 지원과 현장 점검 강화가 필요하다	전체응답자의 평균 (표준편차) 귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답			M = 4.55 (SD= 0.67)		
7	부모 공시는 단일 템플릿(핵심항목)으로 제공하고, 아동학대·증대사건은 반드시 공시해야 한다	전체응답자의 평균 (표준편차) 귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답		M = 3.90 (SD= 1.18)			
8	가정어린이집·소규모·다양한 운영 철학을 가진 기관은 간소화·맞춤형 기준을 적용해야 한다	전체응답자의 평균 (표준편차) 귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답		M = 3.75 (SD= 1.04)			
9	통합평가는 단기 병행 운영 → 중기 교육청 이관 → 장기 교육청 단일 자율평가 단계로 이행해야 한다	전체응답자의 평균 (표준편차) 귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답		M = 3.95 (SD= 1.07)			

8. [우선과제] 단기적으로 가장 우선해야 할 과제

	문항	중요도 수준	1 (전혀 중요하지 않음)	2	3	4	5 (매우 중요함)
			↔				
1	공통지표 합의 (유치원·어린이집·공통 영역 설정)	전체응답자의 평균 (표준편차) 귀하의 1차 응답 귀하의 2차응답				M = 4.70 (SD= 0.78)	

2	0-2세 특화 (영아 발달 차이에 맞는 지표 설계)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.30 (SD= 1.10)
		귀하의 1차 응답				
		귀하의 2차응답				
3	형평성 패키지 (장애·다문화·저소득 지원 반영)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.20 (SD= 0.87)
		귀하의 1차 응답				
		귀하의 2차응답				
4	데이터 허브 구축 (에듀파인 연계 질관리 시스템)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.25 (SD= 0.83)
		귀하의 1차 응답				
		귀하의 2차응답				
5	평가자 전문성 (자격, 윤리)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.45 (SD= 0.86)
		귀하의 1차 응답				
		귀하의 2차응답				
6	행정부담 경감 (증빙 최소화, 자동화)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.35 (SD= 0.88)
		귀하의 1차 응답				
		귀하의 2차응답				
7	컨설팅 연계 (평가-개선-재평가 환류 고리 강화)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.45 (SD= 0.59)
		귀하의 1차 응답				
		귀하의 2차응답				
8	공개 원칙 (부모 공시 템플릿, 낙인 최소화)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 3.85 (SD= 0.96)
		귀하의 1차 응답				
		귀하의 2차응답				
9	거버넌스 합의 (교육청·한국보육진흥원, 유아교육진흥원 역할 조정)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.80 (SD= 0.40)
		귀하의 1차 응답				
		귀하의 2차응답				
10	선택지표 반영 (숲·발도르프·레지오·기정어린이집 등)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 3.95 (SD= 0.92)
		귀하의 1차 응답				
		귀하의 2차응답				
11	지역 격차 완화 (도시·농촌, 수도권·비수도권 차이 해소)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 3.95 (SD= 1.02)
		귀하의 1차 응답				
		귀하의 2차응답				
12	인센티브 제도 (재정, 연수, 기점 등 동기부여)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.25 (SD= 0.70)
		귀하의 1차 응답				
		귀하의 2차응답				
13	로드맵 설정 (단기·중기·장기 단계 이행 계획)	전체응답자의 평균 (표준편차)				M = 4.75 (SD= 0.43)
		귀하의 1차 응답				
		귀하의 2차응답				

성명:

소속:

해당분야 총 경력:

전문영역:

핸드폰 번호:

이메일주소:

**유아교육·보육 평가체제의
통합 방향과 미래과제**

유아정책연구소
Korea Institute of Child Care and Education

