

総説

学校の自己改善力を育成する第三者評価と学校支援  
－ニュージーランドの自律的学校経営の事例から－

白川 正樹<sup>1)\*</sup>

【要旨】

ニュージーランドは、1980年代後半以降の抜本的な教育行政改革（明日の学校改革）により、それまで100年以上続いていた中央集権的な教育委員会制度を廃止し、保護者や地域住民を中心とする学校理事会を学校経営主体とする分権的な自律的学校経営システムを導入した。同国では、この新たな学校ガバナンス構造を支え、アカウンタビリティを確保するために、学校に対する評価と支援のネットワークづくりが行われてきた。本稿は、同国の自律的学校経営システムを支える ERO の第三者評価と多様な支援機関による学校支援の取組、政策推移、機能変容を考察する。その上で、学校の自己改善力の育成に向けた第三者評価と学校支援のシステムづくりの観点から、同国の評価と支援のネットワークに係る意義と課題を示す。

キーワード：学校評価、第三者評価、ERO、自律的学校経営、学校支援

Review

A Study on External Review and School Support to Foster a School's Self-Improvement  
－ Autonomous School Management in New Zealand －

Masaki SHIRAKAWA<sup>1)\*</sup>

【Abstract】

Due to drastic reforms to the educational administration (the “Tomorrow’s Schools” reform) since the late 1980s, New Zealand has abolished the centralized board of education system that had existed for more than 100 years, and introduced in its place a decentralized and autonomous school management system where the school board, led by parents and local residents, is the main operating entity of schools. It has built a network of evaluation and support for schools to support this novel governance structure and ensure accountability. This paper provides an overview of the discussions on the external review of the ERO—which supports New Zealand’s autonomous school management system, the practice of school support from various support organizations, policy transitions, and functional changes. Based on these, this paper will present issues related to New Zealand’s attempt to build a network of evaluation and support from the perspective of creating a system for external review and school support that fosters the ability of schools to self-improve.

**Key words:** Autonomous school management, External review, BOT, ERO, School support

1. はじめに

ニュージーランドは、1980年代後半以降の抜本的な経済・行政改革に伴う「ニュー・パブ

リック・マネジメント（以下 NPN）」型の教育行政改革（明日の学校改革）により、それまで100年以上続いていた中央集権的な教育委員会

<sup>1)</sup> 順天堂大学・国際教養学部 (Email: m.shirakawa.um@juntendo.ac.jp)

\* 責任者名：白川 正樹

[2020年9月26日原稿受付] [2020年12月18日掲載決定]

制度を廃止し、保護者や地域住民を中心とする学校理事会 (Board of Trustees, 以下 BOT) を学校経営主体と位置付ける自律的学校経営システムを導入した (高橋, 2015)。同時に、BOT による自律的学校経営を支え、教育の質を担保するため、「1989 年教育法」(Education Act1989) により、教育省から独立した外部評価機関として教育機関評価局 (Education Review Office、以下 ERO) を設置した。中央集権的な教育行政の中核であった旧教育省は機能別 (教育省 / NZ 資格審査機関 / 教員登録委員会) に分割され、ERO が新教育省から独立した形で教育機関評価局担当大臣に対して直接責任を負い、学校に対する第三者評価を行うことが制度化された。このようにして 100 年以上行われてきた学校視学官による視学制度 (Thrupp & Smith, 1999) から ERO による第三者評価制度へと大きく変容した。

教育委員会が廃止された背景には、1980 年代の経済不況に伴い、複雑な教育行政制度が問題とされ、NPM 的な行財政改革の一環としてコストを抑えた効率的な教育行政の実現が目指されたことがある (高橋, 2007)。1980 年代後半に展開された学校の自律性を核とするこの新たなガバナンス構造は、「生徒の保護者や地域住民を中心に組織される BOT を核とする共同統治システム」「自律的学校経営下での教育の質を担保するための第三者評価を含む学校評価システム」「自律的学校経営を下支えする学校支援システム」(福本, 2017, P.369-370) を特色とする。

一方で、Wylie (2012) は、同国の自律的学校支援システムの根本的な問題点として、学校の自律性 (self-management) を学校の孤立的な運営 (standing alone) と同一視していること、政府の教育行政機関が分断化 (fragmentation) されて責任の所在が曖昧になっているため、一貫的、総合的な教育行政の推進に支障が生じていること、学校の分権化に伴う個々の学校の事務的業務の増大等の非効率性など、隠れたコス

トが発生している点を挙げている。また、その結果として生じている校長や教員同士の学校を超えた協働的な学びと職能開発の機会の減少、教育行政と学校の繋がり希薄化、学校の孤立化、地域の教育課題への対応、支援の一貫性・継続性の確保等の課題に対処する必要性を指摘している。

現在のニュージーランドの主要な教育機関は図 1 の通りである。同国の教育は、図のように中央政府の管轄となっており、明確な地方教育行政機関は存在しない。教育省の地方事務所はあるものの、その機能は事務処理や連絡調整が主体で、明確な行政権限はない (高橋, 2019a)。

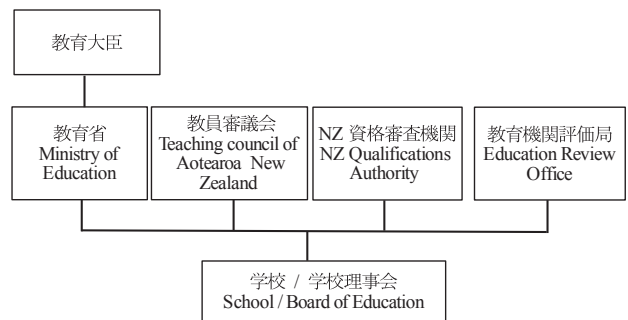


図 1. ニュージーランドの主要教育機関

NZ Ministry of Education HP : Education agencies をもとに作成

日本においても、1990 年代以降に地方分権改革が進行し、それまで中央集権的と認識されてきた教育行政や学校経営のあり方の見直しが求められた。具体的には、1998 年の中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について」で、「公立学校が地域の教育機関として、家庭や地域の要請に応じ、できる限り各学校の判断によって自主的・自律的に特色ある学校教育活動を展開できるようにする」ことが示された。それ以降、今日まで学校の自主性・自律性を高める様々な施策が展開されている。

一方、日本の学校評価は、2002 年の小学校 (中学校) 設置基準の制定以降、急速に制度化されてきた経緯もあり、学校現場では未だにやられるもの (大脇, 2011) (中留, 2010)、「仕事」「別物」(石村・藤森, 2015, p.136) と他律的に捉えられている現状が指摘されている。

第三者評価に関しては、「学校運営改善についての専門的助言」「新たな気付きをもたらす評価」「学校運営全般についての専門的視点からの評価」等の機能が期待されているものの（トーマツ，2010 など）、学校評価ガイドライン（平成22年改訂）に「学校とその設置者が実施者となり、その責任の下で、第三者評価が必要であると判断した場合に実施する」と記されたように、第三者評価を実施するか否かは設置者と学校の判断に委ねられており、法令上の実施義務や努力義務が課されていないこともあり、極めて低い実施率に留まっている。文部科学省によると、2014年時点で、公立学校の自己評価の実施率が99.9%、学校関係者評価も96%に達しているのに対して、第三者評価は小学校4.7%、中学校5.0%、高等学校13.7%という非常に限定的な実施状況となっている（文科省，2014，p.36）。その要因として、公立学校では、「第三者評価を実施する必要性が現時点では乏しいと考えられる（48.6%）」「第三者評価の委員の確保が困難なため（43.9%）」という認識や課題があることが示されている（同上，p.37）。2009年（平成21年）4月から始まった「学校の第三者評価のガイドラインの策定等に関する調査研究協力者会議」の議論やトーマツ（2010）の調査においても、予算や評価者の確保、研修と人材養成、評価と支援のリンク、負担軽減、受審のメリットの付与等が第三者評価の普及に向けた課題であると指摘された（白川，2018）。

評価を受けての支援に関しても、学校評価ガイドライン（平成22年改訂）に「各学校の設置者等が、学校評価の結果に応じて、学校に対する支援や条件整備等の改善措置を講じることにより、一定水準の教育の質を保証し、その向上を図ること」と規定されただけで、支援の具体的な内容や方法については示されていない。特に小規模自治体では、指導主事の配置人数が少ないこともあり、学校に対する十分な支援を提供することが困難な実態も看取される（池本，2020）。また、設置者管理主義（学校教育法5条）

が強く機能している日本においては、評価結果を受けた学校に対する支援が、設置者である教育委員会による他律的な指導・監督や改善措置を前提としている実態が見られ（加藤，2013）、学校改善支援における学校の主体性と外部からの統制性の相克も争点となっている（高妻，2015）。木岡（2005）も、学校評価を学校改善のツールとして活用する上での学校の自律性や主体性の重要性、第三者評価を含めた学校評価の支援機能の必要性を示唆している。このように、日本における学校評価、特に第三者評価の歴史は浅く、その実践やシステムづくり、理論構築は緒に就いたばかりである。評価結果を受けた学校に対する支援も制度的に十分に整備されているとは言い難い（白川，2018）。

そこで、本稿は、今後の日本の第三者評価と学校支援のあり方を構想する上での示唆を得るため、「世界で最も進んだ学校制度の一つ」（Nusche，2012，p.9）と称されるニュージーランドの1980年代後半以降の自律的学校経営システムとEROの第三者評価、多様な支援機関による学校支援の実践、政策推移、機能変容に着目する。その上で、学校の自己改善力の育成に資する第三者評価と学校支援の機能やシステムづくりの観点から、同国の自律的学校経営を支える「評価と支援のネットワーク」（福本，2007，p.262）に係る意義と課題を示す。

もちろん、教育制度や社会的・文化的文脈の異なる日本とニュージーランドでは、学校に対する評価と支援に関する制度設計や実践には異なったアプローチが必要である。しかしながら、湯藤（2010，p.80）が「個々の学校において提供される教育の質を豊かにするためには、第三者評価も含めた学校評価の支援機能の充実が不可欠」であり、「自助努力と教育委員会等の支援によって、学校改善が達成される一連の流れは、個々の学校の主体的な取り組みからしか生まれない」と指摘しているように、学校教育の質の向上を図るためには、学校の自律的な改善を支える評価と支援機能の充実が求められると

いう点は通底する課題である。

本稿は、1980年代以降のニュージーランドにおける自律的学校経営の取組を学校の自己改善力の育成に向けた評価と支援のネットワークのあり方の観点から考察することで、今後の日本における第三者評価を含む学校評価と学校改善支援の組織やシステムづくりに関する一定の知見を析出することを目的とする。

## 2. ニュージーランドの自律的学校経営と ERO の第三者評価

### 2.1. BOT の組織と機能

1984年から始まったロンギ (Lange, D.) 率いる労働党政権は、NPM 理論に基づく行政改革を断行した。新政権による一連の行政改革は民営化、合理化、競争原理の導入を特色とするものであった (福本, 2007)。教育分野においても、1987年から NPM 型教育改革が展開され、「1989年教育法」により教育委員会制度が全面的に廃止され、新たな学校ガバナンスの担い手として BOT 制度が創設された。同法第 75 条が「自らがその学校にとって適切と判断する学校経営のあり方を管理する全決定権を有する」と明記しているように、BOT は学校の単なる助言・補助機関ではなく、人事や予算等の広範な権限と責任を有する自律的学校経営の主体であり、国立病院、公正取引委員会等と同様の公的組織の一形態であるクラウン・エンティティ (Crown Entity) と位置づけられた。

BOT は保護者代表 3 名～7 名、校長、教職員代表 1 名、生徒代表 1 名 (中等学校)、共同選出による代表 (保護者代表の人数未満の範囲) で構成される。BOT の委員は 3 年ごとの選挙によって選出される (New Zealand School Trustees Association, 2020)。

BOT の権限や責務は「1989年教育法」に、具体的な枠組みについては、「全国学校経営指針 (National Administration Guidelines, 以下 NAG)」に定められている。BOT は校長を含む教職員の雇用主となり、校長評価も重要な責務

の一つとして担っている (NAG3)。NAG7 のチャーター (Charter) は、BOT の活動の基盤となるものであり、BOT は保護者や地域住民と協議した上で、学校の教育目標や人材育成、予算、教育財産の管理等についての方針や計画、具体的取組を記したチャーターを毎年作成し、教育省の承認を受けることが義務づけられている。このチャーターの記載内容にもとづく学校の適切な運営状況は、学校の自己評価結果とともに、ERO が第三者評価を行う際の重要な基礎資料として参照される (ERO, 2019)。

このように、ニュージーランドの学校制度は、従来の教育省、教育委員会を中心とした中央集権体制から、BOT による自律的学校経営を核とした学校分権体制 (高橋, 2015) へと転換され、各学校に多大な権限や裁量権が与えられた。その結果、多くの学校の校長や BOT は、以前と比較して学校予算の計画・執行や教育環境の改善等を柔軟かつ迅速に行えるようになった。しかしながら、自律的学校経営の中核と位置付けられた BOT は、広範な権限、責務を担っているにも関わらず、教育についての専門的知識や実務経験を持たない素人の保護者代表を中心に組織されており、特に、所得の低い地域や地方にある学校、小規模校にとって自律的学校運営を行うことには困難が伴った (Wylie, 2012)。校長の勤務時間や事務的業務も増大した (Wylie, 2009)。したがって、各学校の円滑な学校運営の推進とアカウントビリティの確保に向けては、BOT と学校を支える支援体制の整備が不可欠となった。そのため、ERO による第三者評価と民間を含めた多様な支援機関による『『評価と支援のネットワーク』を土台とする新しいガバナンスの構図』(福本, 2007, p.263) が要請された。ニュージーランドでは、この新たなガバナンス構造を有効に機能させるため、今日まで学校に対する評価と支援のネットワークづくりに関する様々な制度変更と機能変容が繰り返されてきた。

## 2.2. 第三者評価の機能変容

1987年設置の教育行政調査委員会（Taskforce to Review Education Administration）の報告書「卓越を求める管理（Administering for Excellence）」、いわゆる「ピコット報告」（1988）は、学校ガバナンスの主体としてのBOTの創設と、その機能に対する監査を行う「評価・監査機関（Review and Audit Agency、以下RAA）」の設置を提言した。さらに、「ピコット報告」の4カ月後に出された「明日の学校（Tomorrow's Schools）」では、RAAの会計監査機能が強調されるとともに（福本・加藤，2004）、教育省に対する助言機能を付加することが提言された。しかし、「1989年教育法」により、最終的にはRAAではなく、「教育機関評価局（ERO）」による第三者評価の義務化が規定された。また、1990年7月からの第三者評価の本格的な実施時には、EROの評価の目的が会計監査から「教育の質の向上への寄与」（福本，2013，p.305）に変更された。しかし、新たに始まったこのEROの第三者評価に対しては、学校現場からその専門性や妥当性、実施方法に対する批判があった（Wylie，2012）。

そこで、1996年に誕生した連立政権は、教育機関評価局担当大臣ポストを新設し、外部評価の見直しに着手した。1997年に出された「外部評価の在り方に対する評価報告書（Achieving Excellence: A Review of the External Evaluation Services）」は、「自律的学校経営・自己評価・自己改善」（Self-management, Self-review, Self-improvement）の理念に基づき、学校の自己改善力の育成と、外部機関による自己評価のより効果的な活用の必要性を提言した。さらに同報告は、EROの第三者評価は評価者の資質・能力に課題があること、評価のみで支援機能がないこと、評価基準が明確に示されていない点が課題であると指摘し、EROによる評価計画や評価基準の明示、学校に対する支援の実施、学校の自己評価の最大限の活用等の改善勧告を行った（福本，2001）。この評価報告書の改善

勧告やRobertsonら（1997）の研究の影響、および2002年に導入された評価方式等により、EROの第三者評価は、コンプライアンス重視から自己改善力育成重視へとその重点を移した（高橋，2015）。以降、学校の自己評価を基軸にしながら、学校の自己改善力の育成を重視した第三者評価を行い、評価結果から明らかになった学校の課題に対するフォローアップ機能の強化を核とするERO改革が展開されていった（福本，2010）。

## 2.3. EROの組織と機能

EROの業務は教育機関評価局長官（Chief Review Officer）が統括している。現在、教育の専門家から採用され評価に関する専門的な訓練を受けた約150名の担当官（Review officer）が、全国4カ所の地方事務所に所属して活動している<sup>1)</sup>。

EROの主な役割は、第三者評価と評価プログラムを実施すること、学校の自己評価能力を高めるための研修等を実施すること、国の教育政策に関する調査研究を通じてニュージーランド教育における公平性を高め、教育の質の改善に寄与することなどである。またEROが第三者評価を通じて収集した情報は教育省に報告され、教育政策策定の資料として活用されている。

EROの具体的な機能は、①教育大臣の要望に応じて、または主任調査官が主導して行う国の教育政策に対する評価（National evaluations）、②学校や就学前教育機関に対する第三者評価（Education evaluations）、③新設校の管理運営やカリキュラムの適切性を保証するための評価（New school assurance reviews）、④私立学校の登録基準の達成度に対する評価（Private school reviews）、⑥ホームスクーリングの評価（Home-schooling reviews）、⑦通常の第三者評価以外に必要なに応じて行われる特別評価（Special reviews）である（ERO，2019）。

EROの現在の第三者評価のプロセスは以下の通りである<sup>2)</sup>

- ①「学校評価の事前通知 (Advance notice of review)」。通常、各学校には訪問評価まで4～6週間の準備期間が与えられる。
- ②「評価資料の依頼と提出 (Information request and return)」。各学校は訪問評価2週間前までに評価に必要な諸資料(自己評価書、チャーター、年次報告書など)を提出する。
- ③「事前協議 (Pre-review discussion)」。評価チームのリーダーが電話やメールで評価の流れや重点について学校に説明する。学校側はこの機会に評価担当者に質問するなど協議することができる。
- ④「訪問評価 (ERO's visit)」。評価チームが学校を訪問評価し、BOTの委員や管理職、教職員、サポートスタッフ、必要に応じて生徒、保護者、地域住民からも意見聴取を行う。評価者は学校から提出された資料の分析を行う。
- ⑤「初期所見 (Initial findings)」。訪問評価終了後すぐに、初期所見が学校に伝えられる。学校はその中身について評価者と話し合う機会を得ることができる。
- ⑥「評価報告書の草案 (Draft 「unconfirmed」 report)」。評価チームは、学校訪問によって得られた情報をもとに、学校訪問から約4週間後に評価報告書の草案を学校に送付する。草案の内容に事実誤認や重大な欠落、コメントがある場合、学校はEROに通知する。
- ⑦「最終報告書 (Final report)」。評価チームは学校の意見を参考に最終報告書を完成して、学校と教育省に送付する。報告書の主な目的は、学校及び広く学校関係者に学校の強みと改善すべき項目についての理解を深めてもらうことである。10営業日後に評価レポートがEROのウェブサイトに掲載される。
- ⑧「学校改善 (Making improvements)」。各学校は報告書の内容に基づいて学校改善を実施する。評価チームは、懸念がある学校に対しては、教育省に改善に向けた支援等の介入を求

める。

EROはチャーターや自己評価結果等を基礎資料として第三者評価を行う。自己評価では、2003年度からエビデンス (evidence) を重視した「学校計画の立案と報告に関する枠組み」(Planning & Reporting framework : PRF) が導入されている<sup>3)</sup>。

EROによる第三者評価の目的は次の2点である。1点目は学校の教育の質を高めるための支援、2点目は自律的学校経営の中核であるBOTの説明責任(アカウントビリティ)の確保である(伊藤, 2006)。評価の主眼は、前回の第三者評価の結果を受けてどのような改善が行われたかについて評価することであり、学校の自己評価を中心とした自己改善能力の育成を図ることが重視されている(高橋, 2015)。

従来、EROによる第三者評価は3年に1度のサイクルで行われてきた。しかし、2009年度からは重点化サイクル方式が導入され、3年サイクルに加えて、1～2年サイクル、4～5年サイクルが追加された。この方式では、高い自己評価能力と自己改善能力が認められる学校に対する評価を4～5年サイクルに間引きする一方、危機的状況にある学校や、何らかの課題があると判断した学校に対しては1～2年の短いサイクルで第三者評価を行い、学校の自己評価能力と自己改善力の育成に向けた取組をより緊密に評価、支援する体制に変更した。また、同年にBOTや校長、ミドルリーダー向けの自己評価に関する研修も開始した。この方式への変更により、課題を抱えた学校に対するより緊密な評価と支援の体制が強化された一方で、4～5年サイクルとなる学校にとってはEROの第三者評価を活用して学校改善を図る機会が以前と比べて減少する結果となり、学校の教育力の向上に対する影響が懸念された(Wylie, 2012)。

そこでEROは、2019年に重点化サイクル方式を廃止し、学校の様々な情報を用いて前回の評価から何が変わったかについて毎年評価する

方式に変更するとともに、学校の改善度を「Strong（優秀）」「適切（Well Placed）」「改善中（Developing）」「要改善（Needs Development）」という4段階の名称で判定する方式を導入した（ERO, 2019, p.11）。EROは、この新方式により、個々の学校のリアルタイムな変化に対応して、評価の対象や重点をより柔軟に調整することができるとした。

ニュージーランドでは、ナショナルテストやその結果を学校間比較に用いることに対して強い反対があり、EROの評価報告書も学校間の比較や競争を意図したものではないとされる（Nusche, 2012）。しかしながら、特に高等学校に関しては、学校のランク付けを目的に、メディアがEROの報告書の分析結果を報道するケースがあり、保護者がEROの報告書を学校選択の際の重要資料として活用している実態もみられる。したがって、EROの報告書は学校にとって重大な結果をもたらす評価とみなされているという側面もある（New Zealand Ministry of Education, 2010）。学校の改善度を明瞭な4段階の名称で判定するEROのこの新たな試みは、学校のランク付けや学校間競争を助長する危険性を孕むものといえる。学校現場に対する今後の影響を注意深く見守っていく必要があるだろう。

その他、EROが近年始めた取組に「Leadership Partners」がある。このプログラムでは、成果を上げている学校の校長等のリーダーがEROの第三者評価の評価者として訓練を受けたり第三者評価に参加したりする機会が与えられる。この事業により、EROの第三者評価に優れた実践を行っているリーダーからの価値ある示唆が得られるだけでなく、参加者自身が互いの学校を相互評価（ピア・レビュー）することで、学校の改善に向けた評価のあり方について理解を深めることができるという利点がある。さらに、近年、学校支援機関のひとつであるAskYourTeamと共同で学校の自己評価を支援するツールやプログラムの開発も行っている。こ

のプログラムにより、校長や教員、生徒、保護者がEROの評価指標（ERO, 2016a）に照らした学校の改善度についての共通認識を得ることができるとしている。他にも、模範的な優れた取組を行っている学校に対する評価を特別に実施し、その評価内容を紹介する事業も実施している（Exemplar Reports）。効果的な自己評価の理念や実施方法を記載した文書等も発行している。このように、EROは第三者評価だけではなく、学校の自律的な改善を支援する様々な取組を精力的に展開している（ERO, 2019）。

### 3. 学校支援システムの変遷と新たな動き

#### 3.1. 自律的学校経営を支える学校支援

ニュージーランドでは、教育省が学校支援政策の立案を行い、支援機関とコントラクト方式で契約を結んで財政負担を行っている。各学校は、支援機関や大学、個人コンサルタント等の多種多様な外部機関から支援を受けることができる。このように、同国には学校経営や教育活動に関する専門的な助言を提供する多くの外部機関があり、その支援の多くが教育省の財政的援助により無料で提供されていることから、学校に対する支援が身近なものとなっている。また、多くの支援機関が補助金獲得に向けて支援プログラムの質を競い合うという競争原理が働いていることが支援の質の担保に繋がっているとされる（福本, 2018）。

学校支援の主な内容は、「学校の管理職や教職員、またBOT委員をはじめとする学校のガバナンスに関わる人材の資質向上をねらいとした研修プログラムの提供（研修機能）」「個々の学校経営の状況に応じたコンサルテーション（コンサルテーション機能）」「危機的状況にある学校に対する教育省による法的介入（学校介入）」（福本, 2017, p.371）の3段階である。

学校（BOT）に対する支援の中核となっているのが「全国学校理事会協会（New Zealand School Trustees Association, 以下 NZSTA）」である。非営利の全国組織であるNZSTAには

BOT の 92% が参加しており、全国 4 カ所の地方事務所に所属している約 50 名の常駐スタッフやアドバイザー等が学校 (BOT) に対する支援業務を行っている<sup>4)</sup>。NZSTA の年会費は必要であるが、支援サービスは基本的に無料である。NZSTA の主な活動は、人事・労務管理に関する専門的な助言や研修プログラムの提供、ヘルプデスクの設置、加盟 BOT の総意を国の教育政策へ反映させることなどである。その他、機関紙“STA News”や手引き (New Zealand School Trustees Association, 2016) 等の様々な出版物の発行、学校理事会選挙の管理等の業務も行っている。また、年に 1 回、NZSTA の全国大会を開催して、専門家による講演やワークショップ型研修等を行っている。

### 3.2. 学校に対する支援システムの政策展開

本節では、自律的学校経営システムの導入以降、新たな学校ガバナンス体制を支えるために、試行錯誤を繰り返しながら展開されてきた同国の学校に対する支援システムの政策推移を概観する。

1990 年代に実施された学校支援策として挙げられるのが「School Support Project」(1994 年～2000 年) である。同プログラムの開始に伴う学校支援の制度化により、民間を含む多様な支援機関が生まれ、教育省による契約方式の競争的資金の獲得に向けた支援プログラムの充実を図るといった質的競争が促進された (福本, 2017)。1995 年に始まった「Safety Net Strategy」では、全国学校理事会協会、ニュージーランド校長連盟、ニュージーランド PTA 協会、教員養成カレッジ等の学校支援機関と ERO が共同し、支援が必要な学校に対して、第三者評価の結果に基づいた支援プログラムが提供された。この学校支援策では、学校からの支援依頼だけでなく、ERO の第三者評価に基づいて教育省のコーディネートにより被支援校が選定される。続いて、Safety Net の支援機関と学校が改善点や課題を話し合い具体的な支援プログラム

を計画、実行する (同上)。さらに、1996 年には、「School Improvement Strategy」が導入された。この学校支援政策は、個別の学校に対する支援ではなく、共通の地域性や課題を有した複数の学校 (クラスター) に対する支援である。支援の目的は危機的状況の未然防止であり、教育省と学校、地域のパートナーシップの形成が鍵となった (同上)。しかしながら、これらのクラスターに対する支援では、各クラスターが初期段階の計画を完成させるまで 1～2 年を要するケースが多かった。その理由のひとつとして、ニュージーランドでは基本的に児童・生徒数に応じて学校予算が配分されるため、学校間で児童・生徒の獲得を競い合っているという関係性があり (高橋, 2019b)、このことがクラスター内の合意形成に向けた信頼関係の構築に負の影響を与えているという側面が指摘されていた (McCauley & Roddick, 2001)。

このように、1990 年代に入って自律的学校経営を支えるための支援プログラムの提供が開始された。しかし、学校に対するこれらの支援は決して十分ではなく、特に教育省からの支援や助言に関しては、満足していると答えた小学校の校長は 53%、中等学校の BOT が 39%、小学校の教員に至っては 28% にとどまった。校長や教員、BOT は財政的支援だけでなく、学校に対するより多くの支援や外部との連携を求めている (Wylie, 2012)。

2000 年に入ると、自律的学校経営に必要とされる教育力や学校運営能力の向上により焦点を当てた政策や支援が行われるようになった (同上)。2001 年には「1989 年教育法」が改正され、教育省による法的介入がシステム化された。しかしながら、ニュージーランドの法的介入はイギリスやアメリカのような管理的、制裁的な色彩は薄く (Nusche, 2012)、危機的状況が軽度の学校に対しては、基本的に学校の主体性と自己改善力の育成を重視した助言や研修等の支援が行われる。それでも状況の改善が見られない場合のみ、BOT の解散等も含めた教育省

の介入度が段階的に引き上げられていく。なお、学校介入には第1段階の情報提供から第6段階の法定監督者の指名まで6段階ある(78条)。

2004年に始まった「School Support Services」(~2009年)では、教育省と契約を結んだ6大学が支援プログラムの提供を行った。この学校支援策では、各大学が独自に開発した支援プログラムを学校が自由に取捨選択して活用する方式がとられた。具体的な内容は、「①自己評価力を高めるための研修プログラムの提供(研修機能)、②個々の学校経営の状況に応じたコンサルテーション(コンサルテーション機能)、③危機的状況にある学校に対する教育省による法的介入(学校介入)」(福本, 2017, p.374)の3段階であった。このプログラムにおける焦点や優先順位は、政府の政策や学校を取り巻く新たな課題に応じて毎年改定された(Sankar, 2010)。

このように、2000年代に入って教育省は学校に対する支援プログラムの充実を図った。また、先に述べた2003年の「学校計画の立案と報告に関する枠組み」(Planning & Reporting framework: PRF)の導入により、教育省は各学校の生徒の学習到達度や学校の課題をより詳しく把握できるようになった。さらに、各学校に担当アドバイザーを1名割り当てて、学校の年次目標や長期目標を校長と話し合う機会を設けるなど、学校との関係性も以前より強まった(Wylie, 2012)。しかし、学校とBOTのニーズをよりの確に把握し、その充足を図るためには、契約方式で学校支援を提供している諸団体から教育省がより組織的に情報を集約する必要性が指摘された(Office of the Auditor-General, 2008)。

2010年度以降は、それまでの学校のニーズに対応した学校支援から政府主導型の学校支援への転換が徐々に図られた。例えば、2010年度に導入された「Professional Learning & Development (PLD)、以下 PLD」では、従来のように支援機関が独自に開発した多様な支援プログラムの中から各学校が自校の状況に適合したものを選択

するという形式ではなく、教育省が決定した優先事項に合わせて支援機関が支援プログラムを開発し、学校に提供する構造に転換された。個別学校を対象とした長期的なコンサルテーションの予算規模は縮小される流れとなった(福本, 2017)。この政府主導型への政策転換の背景には生徒間・学校間・民族間の学習達成度の格差の問題がある。これらの課題に対応して、PLDでは校長や教員の専門性の向上に重点投資を行うことで学校全体の教育力を高め、国の中核目標である「生徒の学習達成度の向上」を図ることが目指されている。また、2011年には、生徒の学習活動を支援し、生徒の学習達成度を向上させるために、「生徒の学習達成度向上支援プログラム」(Student Achievement Function, 以下 SAF)が導入された。この新システムでは、教育省地方事務所の専門スタッフがEROの第三者評価結果や全国テストの結果等のデータを参考にして要支援校を選定し、26週を1支援サイクルとして支援を行う。短期間で支援を完結することにより、より多くの学校に支援を提供する狙いがある。つまりSAFでは、学校の主体的選択に基づく支援機能の提供ではなく、教育省の主導で危機的状況にある学校を選定して支援が行われる(同上)。

さらに、2014年に「教育的成功のための投資(Investing in Educational Success: 以下 IES)」政策の一環として導入されたのが学校間連携政策(Communities of Learning: 以下 COL)である。COLの目的は、各学校の人的・物的な教育資源を共有することで、COLに参加している複数の学校(教育省は8~12校を推奨)が連携、協力しながら教育力を高め、生徒の学習達成度の向上を図ることである(高橋, 2019b)。2020年7月時点で全国に221のCOLが設置されており、1,857校が参加している。COLにはCOL理事会(stewardship group)を代表する統括校長(lead principal)に加えて、学校間教員(across schools teacher)と学校内教員(within school teacher)が置かれる。学校間教員は、COL内

のどの学校にも勤務が可能で、優れた取組をCOL内に広げる役割を持つ。学校内教員は学校間教員との連絡・調整を行うことで勤務校とCOL内の他校との連携をファシリテートする。教育省地方事務所の担当アドバイザーが助言を行うなどの支援も提供されている。民間の支援機関との契約を結んで支援を受けることも可能である。

このように、1990年代以降の同国の学校支援システムに係る政策展開からは、学校の自律性を尊重しながらも、そこから生じる様々な課題に対処するために、評価と支援のネットワークの充実が図られてきた様相が看取される。しかしながら、同国の自律的学校経営システムにおいては、学校単位の活動に重点が置かれてきたため、COLで実践されたような学校間の連携や協働を含む取組は限定的であった(同上)。また、同国における学校支援は、多様な支援機関が契約方式で学校に対して個別に支援を提供する方式が中心であったため、それぞれの学校支援から得られる経験や知見、課題が国や地域全体、学校間、教育行政と学校の間で共有されにくいという課題が指摘されてきた。また、支援の提供が時限的で、その目的や内容も限定的、個別的であることから、学校の教育的課題に対する全体的な支援の提供や、支援の一貫性、継続性の確保にも課題がみられた。さらに、支援を受けることを学校運営の失敗(Failure)とみなされることを恐れて支援を求めることを躊躇する傾向もあり、本当に支援が必要な学校に適切な支援が提供されない可能性も指摘されてきた(Wylie, 2012)。後述するように、同国の教育をめぐる状況には今なお様々な課題が残されており、自律的学校経営のあり方を改めて根本的に見直す教育改革の動きが近年、顕在化することとなった。

### 3.3. 近年の教育改革の動向

2017年の労働党への政権交代を端緒に、新政権はこれまでのニュージーランドのBOTを核と

した学校ガバナンス体制を見直すため、2018年4月に「明日の学校検討専門委員会(Tomorrow's Schools Review Independent Taskforce)」を立ち上げた。同委員会の目的は、ニュージーランドの公教育制度が公平性と卓越性を高め、すべての生徒の学習達成度の向上を保障できているか否か、すなわち、学校の管理や運営、行政制度がすべての生徒の要求を満たすために適切に機能しているかという問題についての見直しを行うことであった。同委員会は、生徒や保護者、BOT委員、校長、教職員、サポートスタッフ、教育の専門家、教育機関等の関係者と200回以上の会議を国中で実施し、2274人にオンライン調査を実施し、94の公式な意見文書を受け取った。ソーシャルメディアにも319件の記事が掲載された。全ての政党の教育担当広報官との面会も実施した。それらの結果を受け、同委員会は、2018年11月に初期報告書として「学校教育の未来(Our Schooling Futures: Stronger Together)」を教育大臣に提出した(Tomorrow's Schools Independent Taskforce, 2018)。同報告書は同年12月7日に国民の意見を聴取するために公表された。同報告書は、ニュージーランドの多くの学校はいくつかの成果指標において効果をあげているものの、最も支援が必要な生徒にとって制度が有効に機能しておらず、公平性が達成されていない状況があると指摘した。また、現行の自律的学校経営制度が、生徒の学習達成度を向上させ公平性を改善するという初期の目的を果たせていないこと、高学力の生徒と低学力の生徒の学習達成度の格差が広がっていること、先住民族マオリや太平洋島嶼系民族、特別な支援が必要な生徒にとって制度が有効に機能していない状況があると指摘した。その上で、学校間の有害な競争や、すべての生徒のための教育、学習、福祉をBOTと校長が推進することを阻害している諸要因を取り除くことを目的として、抜本的な改革案を教育省に提言した。主な提言は以下の通りである。

①教育省の地方事務所を廃止し、全国約20

か所に「教育ハブ (Education Hubs) 以下、教育ハブ」を新設する。BOT が有する法的権限の大部分を教育ハブに移譲する。各教育ハブは地域の約 125 校ずつを管轄、観察し、地域のすべての学校の教育に対する説明責任 (アカウントビリティ) を負う。

② ERO と「NZ 資格審査機関 (NZQA)」を廃止し、新たに「教育評価局 Education Evaluation Office (EEO)、以下 EEO」という名称の独立機関を創設する。EEO は学校に対する直接の評価を行わない。代わりに教育制度の成果を議会に報告し、教育省と教育ハブの評価を行う。また、NZQA が行ってきた質の保証に関するすべての機能を担う。

この提言は、ニュージーランドの自律的学校経営に伴う課題として従来から指摘されてきた学校と教育省及び学校間の連携の脆弱性、地域における教育行政の支援機能や権限、リーダーシップの不足、教育省のアカウントビリティの明確化の必要性、BOT の負担軽減等の問題 (Wylie, 2012) に対処することを目的とするものであり、同国の学校ガバナンス構造のあり方を改めて問う動きであった。

明日の学校検討専門委員会のリーダーを務めたハク (Haque, B) は、教育ハブは学校を管理する新たな階層構造ではなく、学校や保護者に対する支援機関であり、学校が教育により集中できる環境の整備に寄与すると指摘した。この報告書の公表以降、同委員会は、ステークホルダーと 100 回以上の公開会議を行い、報告書に対する 5000 以上の意見を受け取った。同委員会は 2019 年 7 月に教育大臣に最終報告書 (Tomorrow's Schools Independent Taskforce, 2019) を提出した。

政府は、同委員会の報告書と提言をめぐる様々な議論を精査し、同年 11 月に「すべての学校の成功を支援する：明日の学校制度改革 (Supporting all schools to succeed: Reform of the Tomorrow's Schools system)」を公表した (New Zealand Ministry of Education, 2019)。結果的に

は、同委員会が提言した ERO と NZQA の廃止や教育ハブの設置、BOT の権限の大幅な縮小等の抜本的な制度改革は見送られることとなった。

政府が発表した今回の改革に伴う主な制度変更は以下の通りである (Ministry of Education, 2019)。

- ①教育省の中に新たに「教育事業局 Education Service Agency (ESA)、以下 ESA」を設置。学校に対するより迅速で、利用しやすく、総合的な地域に根差した支援の提供。
- ②新たに設置されるリーダーシップセンターや地域のリーダーシップアドバイザーによる校長や BOT に対するより現場に近い (frontline) 支援の提供。
- ③生徒や保護者のための「紛争処理委員会 (disputes panels)」を新設。
- ④学校財産の管理を簡略化したり教育省に移管したりすることで BOT の業務負担を軽減。
- ⑤入学計画 (enrolment scheme) の策定や変更、協議を BOT から ESA に移譲。

この他にもいくつかの改革策が盛り込まれた。今回の政府の決定について、教育大臣のヒプキンス (Hipkins, C.) は、「1989 年教育法にもとづいた明日への学校改革は、学校が自律的に管理・運営を行う世界でも最も進んだ学校制度を生み出すとともに、地域の共同体を強化し、過度に官僚的だった制度を近代化した。学校の管理・運営や支援策の多くは機能している」と明日への学校改革のこれまでの成果を評価しながら、「一方で、徐々に学校間格差が生じるようになった。その結果、一部の生徒に対する支援が不十分になった。特に先住民族マオリや太平洋島嶼系民族、特別な支援や追加的な学びの必要性がある生徒などにとって厳しい状況になっている。このことは 2018 年のユニセフの報告書でニュージーランドが教育全般の公平性において先進国 38 カ国中 33 位になったことに象徴される」と制度の課題を指摘した。その上で、「政府が示したこれらの改革は、学校制度

を中央集権化したり、すでに高い成果を上げている学校を窒息させたりすることを企図するのではなく、幅広い賛同が期待できる現実的で実用的な改善策となっており、95億ドルの年間教育予算の使途に影響を与えるものである。その目的は、よりの絞った早期の支援とリーダーに対するより強力な支援を提供し、学校間の協働、学校と教育省の関係の見直しを行うことで、すべての学校をより良い場所とすることである<sup>5)</sup>と説明した。すなわち、「学習者中心の教育 (Learners at the center of education)」「バリアフリーな教育機会 (Barrier-free access)」「質の高い教授活動とリーダーシップ (Quality teaching and leadership)」「学びと仕事の未来 (Future of learning and work)」「世界水準のインクルーシブな公教育 (World class inclusive public education)」という5つの教育目標を具現化し、生徒や地域のコミュニティとの強固な結びつきを保障するために、①中央(政府・教育省)が提供する必要があるもの、②各学校の裁量や権限として残すことが適当なもの、③提供されるべきより良い支援、の3点の適切な調整を図ることが目指されたのである。

このように、今回の改革では、1989年教育法にもとづいて約30年にわたって展開されてきた自律的学校経営制度と学校改善支援システムの大枠は維持されることとなった。その上で、地域の教育委員会がないニュージーランドの自律的学校経営制度に内在する課題として指摘されてきた学校のBOT委員、校長、教員に対するより地域的、個別的で現場に近い支援の提供と負担軽減の必要性、学校間及び学校と教育省の連携による教育力の向上、学校の孤立化の防止、学校間・生徒間・民族間格差の解消等の課題(Nusche, 2012)への対処を目指す方向性が示された。

#### 4. まとめ(考察)

最後に本稿のまとめとして、ニュージーランドの自律的学校経営を支える評価と支援のネッ

トワークづくりに関する今日までの軌跡から、同国における自律的学校経営を支える第三者評価と学校支援に係る課題として以下の2点を指摘したい。

1点目は、第三者評価と学校改善支援における学校の自律性と政府の主導性のバランスである。全国的な第三者評価制度を導入している他国と同様、ニュージーランドにおいても、学校の自律的な改善とアカウンタビリティの両立は大きな政策課題とされている。Nusche (2012)も指摘しているように、学校評価の機能である「改善」と「アカウンタビリティ」は常に緊張関係にある。

ニュージーランドの自律的学校経営システムは、学校や教師の専門職性に対する強い信頼にもとづいている。EROによる第三者評価も、イギリスの教育水準局(Ofsted)が行っているような懲罰を含む厳しい監査的な評価ではなく、“We came as visitors”という言葉に象徴されるように、よき支援者として学校の自己改善力を育成する役割が期待されている(同上)。EROの第三者評価では、前回の評価を受けてどのような改善がなされたかが重視されており、全国テストやその結果をリーグテーブルのような形で学校間比較に用いることはない。このように、ニュージーランドでは学校の主体性や教師の専門職性が重視されてきた。

しかしながら、2010年度頃から自律的学校経営に対する疑問が投げかけられるようになり(Wylie, 2012)、教育政策における政府の主導性が徐々に強まっている。2010年以降の学校に対する支援が「学校ニーズ対応型」から「政府主導型」のPLDへ転換したこと、2010年の初等教育へのナショナル・スタンダードの導入により児童のナショナル・スタンダードの達成度の確認と保護者への報告が学校に義務づけられたことや、ナショナル・スタンダードに照らした児童の学習達成度を4段階で評価することが学校に求められたことなど<sup>6)</sup>、アカウンタビリティの要素をより重視する側面がみられる

(Wylie, 2012) こともこの流れに沿う動きであったといえる。

これらの動向の背景には BOT の学校経営能力の格差、生徒間・民族間・学校間の学習達成度の格差の広がりなどが指摘されており (Nusche, 2012)、2018 年以降の教育制度の見直しの議論においても、中央が提供する必要があるもの、各学校の裁量として残すべきもの、提供されるべき支援をいかに調和させていくかが焦点となった。

ニュージーランドにおける一連の教育政策からは、自律的学校経営を支え、学校の自己改善能力を育成するために評価と支援のネットワークづくりを推進するという全体的な方向性は維持されているものの、近年は、「生徒の学習達成度」を向上させ、各種の格差を解消するために、学校の自律性の尊重と政府の主導性のバランスの見直しが行われていることがわかる。全体的な方向性としては、学校の自律性を尊重しながらも、中央の主導性とアカウンタビリティ確保の要素が漸増していく流れが看取できる。しかしながら、このような評価と支援における政府の主導性の高まりには批判の声もある (福本, 2017)。学校の自律性と政府の主導性には適切なバランスが求められる。

2 点目は、教育の公平性と学校支援の地域性の課題である。ニュージーランドでは、1989 年の教育委員会制度の廃止以来、BOT を核にした分権的学校制度が維持されてきたため、地方自治体は教育行政の権限を有しておらず、支援機能もない。教育省の地方事務所も明確な行政権限を有していない。ニュージーランドの自律的学校経営システムにおいては、各学校が自律的に教育活動や学校運営を行うため、学校同士の繋がりが希薄で学校の孤立化が生じやすい。地域全体の教育課題に対応する基盤も脆弱である。その結果、各学校の教育力に大きな格差が生じやすいという欠点があり、教育の公平性の確保が大きな課題とされてきた (Nusche, 2012)。また、多民族国家である同国では、民

族間の学習達成度の格差を解消し、教育の公平性を高めることが極めて大きな教育課題となっている (ERO, 2016b)。生徒間・地域間格差の解消や BOT 委員の人材確保、資質向上も必要である。先に述べた COL や、学校のリーダー等が ERO の第三者評価に参加して相互評価 (ピア・レビュー) を行う取組 (Leadership Partners) 等は、この問題に対処しようとする方向性の一端を示している。「明日の学校検討専門委員会」による地域の教育ハブの創設提言とそれに続く一連の政策議論も、これらの課題を強く意識したものである。結果的に教育ハブ構想は実現しなかったが、2019 年度に発表された新制度において、リーダーシップセンターが新たに設置され、リーダーシップアドバイザーが BOT や校長等に対してより現場に近い支援を提供する制度が整った (Ministry of Education, 2019)。これら一連の制度改革は、より地域に根差した学校改善支援と教育の公平性を推進しようとする動きといえる。しかしながら、これらの改革はまだ緒に就いたばかりであり、学習達成度における生徒間・学校間・民族間格差や BOT の学校経営能力の格差解消、教育の公平性の実現、学校間及び学校と教育省の連携の推進、支援の一貫性と継続性の確保等の課題にどの程度有効に機能するかについては今後の詳しい検証が必要である。

本稿でこれまで概観した 1980 年代後半以降のニュージーランドの取組からは、学校の自己改善力を育成する評価と支援の推進に向けては、自己評価を基軸にしながら学校の自己改善力育成を重視した第三者評価を行うことで、学校評価全体の充実を図ることが肝要であることがわかる。また、評価結果から明らかになった学校の課題を支援機関による支援に効果的に結び付ける評価と支援のネットワークづくりも不可欠である。さらに、第三者評価と学校改善支援の充実に向けた組織づくり、評価者・支援者の専門性の向上に資する研修の実施、評価と支援に関する効果的なプログラムやツールの研究

開発、支援機関に対する財政的支援も重要な課題である。教育委員会の組織体制の見直しや人材育成も必要である。しかし、指導主事だけが支援機能を担うことには限界があるため(木岡, 2005)、大学や民間等の学校支援機関の組織化も検討の余地があるだろう。加えて、学校の自律性と行政の主導性の適切なバランスを図ること、学校間連携やピア・レビュー等の取組の推進、教育の公平性の確保、地域の課題に対応した評価と支援も重要な論点といえる。

本稿は、1980年代後半以降のニュージーランドにおける自律的学校経営を支える評価と支援のネットワークづくりの変遷を概観した。同国における1980年代後半以降の学校の自己改善力育成に向けた30年にわたる取組の歴史は、今後の日本における第三者評価を含む学校評価と学校に対する支援機能の充実を図る上での組織や機能、プロトコルに係る理論構築や政策議論に多くの示唆を与えるものである。

しかしながら、本稿は、1980年代後半以降のニュージーランドの自律的学校経営下での学校の自己改善力の育成を重視した評価と支援のネットワークづくりの組織や取組、政策推移に係る概要紹介と萌芽的考察の段階に留まっており、EROの第三者評価や学校支援機関の支援についての個別具体的な事例研究や量的調査、その影響についての詳しい分析は今後の課題である。引き続き、同国における評価と支援の実態についてのより精緻な調査と分析を行ってきたい。

## 謝辞

本研究は、JSPS 科研費(若手研究 JP20K13852, 代表: 白川正樹)の助成を受けたものである。

## 註

- 1) ERO ウェブサイト About ERO  
<https://www.ero.govt.nz/footer-upper/about-ero/> (情報取得日, 2020年11月8日)
- 2) ERO ウェブサイト The review process for

early learning services and schools

<https://www.ero.govt.nz/how-ero-reviews/how-ero-reviews-early-childhood-services-and-schools/> (情報取得日, 2020年11月8日)

- 3) 現在の PRF は複雑かつ詳細で、本当に重要な点に焦点化されていないとして、2023年1月までに生徒の学習到達度に向けた目標や生徒・保護者・政府へのアカウントビリティにより焦点を当てた新たな枠組が導入される予定である。
- 4) NZSTA ウェブサイト <https://www.nzsta.org.nz/our-organisation/> (情報取得日, 2020年11月8日)
- 5) NZ 政府ウェブサイト Beehive.govt.nz release, <https://www.beehive.govt.nz/release/supporting-all-schools-succeed> (情報取得日, 2020年11月8日)
- 6) 2018年度以降はナショナル・スタンダードの活用が義務性から任意性に変更になった。その理由は、ナショナル・スタンダードが導入されている算数、読み、書きの指導に偏重する傾向がみられること、学習達成度が改善していないことなどである。

## 引用文献

- 石村雅雄・藤森弘子(2015). 「現在の学校評価の問題点」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』第29号, 133-138頁.
- 池本美香(2020). 「諸外国で進む学校の第三者評価機関の設置とそこから得られる示唆: 子どもの権利実現に向けた学校参加・学校選択・学校支援」『JRI レビュー』7号, 83-112頁.
- 伊藤りさ(2006). 「学校運営協議会制度における評価と支援のあり方を巡って—ニュージーランドの制度を参考に」『レファレンス』第56号(3), 84-98頁.
- 大脇康弘(2011). 「学校をエンパワーメントする評価のあり方」天笠茂編集代表 大脇康弘編著『学校をエンパワーメントする評価

- 学校管理職の経営課題 これからのリーダーシップとマネジメント』ぎょうせい、2-18 頁。
- 加藤崇英 (2013). 「日本における学校評価システムの構築に関わる動向」 福本みちよ編著『学校評価システムの展開に関する実証的研究』玉川大学出版部、37-53 頁。
- 木岡一明 (2005). 「学校評価をめぐる組織統制論と組織開発論の展開と相克 — 日本における学校評価の取組実態をもとにして」『国立教育政策研究所紀要』第 134 号、59-80 頁。
- 高妻紳二郎 (2015). 「『支援』というキーワードの含意—提供する側と提供される側の往還関係構築に向けて」日本教育経営学会国際交流委員会編『学校改善の支援に関する国際比較研究』3-7 頁。
- 白川正樹 (2018). 「日本の学校評価にかかる政策と理論構築の概観 — 第三者評価を中心に」. 『現代学校経営研究』第 25 巻、69-81 頁。
- 高橋望 (2007). 「1980 年代ニュージーランドにおける教育行政制度の再編—教育委員会制度の廃止に着目して—」『比較教育学研究』第 34 号、44-64 頁。
- 高橋望 (2015). 「ニュージーランドの教育政策展開とその研究動向」『日本教育政策学会年報』第 22 号、166-173 頁。
- 高橋望 (2019a). 「ニュージーランドにおける地方教育行政の組織と機能」 渡邊恵子『地方教育行政の多様性・専門性に関する研究報告書 2 地方教育行政の組織と機能に関する国際比較研究』127-144 頁、国立教育政策研究所。
- 高橋望 (2019b). 「ニュージーランドにおける学校間連携政策の展開」『日本教育経営学会紀要』第 61 号、132-141 頁。
- 中留武昭 (2010). 『自律的な学校経営の形成と展開 臨教審以降の学校経営の軌跡と課題 第 3 巻 自律的経営の展開と展望』教育開発研究所。
- 福本みちよ (2001). 「ニュージーランドにおける外部機関方式による学校評価システム—学校による自己評価と外部機関評価の関連性に着目して—」『教育制度学研究』第 8 号、97-100 頁。
- 福本みちよ (2002). 「ニュージーランドの学校評価システムに関する研究 —外部評価機関の位置と役割に着目して—」『教育制度学研究』第 9 号、216-229 頁。
- 福本みちよ・加藤崇英 (2004). 「ニュージーランドの学校評価」 木岡一明・窪田眞二編著『学校評価のしくみをどう創るか 先進五カ国に学ぶ自律性の育て方』学陽書房、11-49 頁。
- 福本みちよ (2007). 「ニュージーランドにおけるガバナンス改革と評価」『日本教育行政学会年報』第 33 号 (0)、261-264 頁。
- 福本みちよ (2010). 「学校評価システムの展開過程に関する研究—日本・英国・NZ での学校評価システムの運用における支援とその特質に着目して—<ニュージーランドの場合>」『教育制度学研究』第 17 号、71-74 頁。
- 福本みちよ (2013). 「評価と支援のネットワークによる学校評価システム —ニュージーランド」 福本みちよ編著『学校評価システムの展開に関する実証的研究』玉川大学出版部、300-314 頁。
- 福本みちよ (2017). 「自律的学校経営と学校支援：ニュージーランドの学校支援システムにみる学校支援の機能変容」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』第 68 号 (2)、369-380 頁。
- 福本みちよ (2018). 「学校ガバナンス改革と外部アクターの人材育成：ニュージーランドにおける学校理事会委員のための研修システムを事例として」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』第 69 号 (2)、383-391 頁。
- 文部科学省 (2010). 「学校評価ガイドライン(平成 22 年改訂)」。
- 文部科学省 (2014). 「学校評価等実施状況調査

- (平成 26 年度間) 結果」.
- 有限責任監査法人トーマツ (2010). 「平成 21 年度 第三者評価の実践結果を踏まえた評価手法等の効果検証に係る調査研究 最終報告書」.
- 湯藤定宗 (2010). 「学校評価システムにおける支援機能に関する課題と展望」『教育制度学研究』第 17 号, 78-80 頁.
- Education Review Office. (2016a). *SCHOOL EVALUATION INDICATORS: Effective Practice for Improvement and Learner Success*.
- Education Review Office., Ministry of Education. (2016b). *EFFECTIVE SCHOOL EVALUATION: How to do and use internal evaluation for improvement*.
- Education Review Office. (2019). *Annual Report 2018/19*.
- McCauley, L., & Roddick, S. (2001). *An evaluation of Schools Support*. Wellington: Research Division, Ministry of Education.
- New Zealand Ministry of Education. (2010). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: New Zealand Country Background Report*.
- New Zealand Ministry of Education. (2019). *Supporting all schools to succeed: Reform of the Tomorrow's Schools system*.
- New Zealand School Trustees Association. (2016). *Trusteeship: a guide for school trustees 2016*.
- New Zealand School Trustees Association. (2020). *Making a difference School board member booklet*.
- New Zealand Taskforce to Review Education Administration., Picot, B. (1988). *Administering for Excellence : Effective Administration in Education*, Government Printer, Wellington.
- Nusche, D., et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand 2011*: OECD Publishing.
- Office of the Auditor-General. (2008). *Ministry of Education: Monitoring and Supporting school boards of trustees*. Wellington.
- Robertson, S., Thrupp, M., Dale, R., Vaughan, K., & Jacka, S. (1997). *A Review of ERO: Final Report to the PPPTA : Auckland UniServices Limited.*
- Sankar, M., Chauvel, F., & Jenkins, M. (2010). *Provision of School Support Services - an evaluation Report to the Ministry of Education*. Ministry of Education, New Zealand.
- Thrupp, M., & Smith, R. (1999). *A Decade of ERO: New Zealand Journal of Educational Studies*, 31 (1), 186-198.
- Tomorrow's Schools Independent Taskforce. (2018). *Our Schooling Futures: Stronger Together: report by the Tomorrow's Schools Independent Taskforce*. Ministry of Education, New Zealand.
- Tomorrow's Schools Independent Taskforce. (2019). *Our Schooling Futures: Stronger Together: Final report by the Tomorrow's Schools Independent Taskforce*: Ministry of Education, New Zealand.
- Wylie, C. (2009). *Tomorrow's School's after 20 years: can a system of self-managing schools live up to its initial aims?*. *New Zealand Annual Review of Education*, 19, 5-29.
- Wylie, C. (2012). *Vital Connections: Why We Need More Than Self-Managing Schools* : NZCER Press.