# 「諸外国の教育政策におけるウェルビーイングの位置付けに関する調査研究（中間報告）」概要について

本報告書は、国立教育政策研究所プロジェクト研究「日本の子供・教師のウェルビーイングを高める学校革新に関する研究（令和 7～9 年度）」の成果の一部を取りまとめたものである[1]。

近年、生徒及び教師のウェルビーイング（wellbeing / well-being）の向上は、日本をはじめ世界各国の教育政策における重要な政策課題となっており、研究の蓄積も国際的に進んでいる（国立教育政策研究所 2017）。ウェルビーイングは、その理論的背景や学問領域によって多様に定義される概念であるが、一般には、身体的、精神的及び社会的に良好な状態にあることなど、人の「良き状態」や「よく生きること」に関わる概念として理解されている。本研究では、国際的に流通している英語の “wellbeing / well-being” という用語を分析上の起点とし、以下、原則としてこれを「ウェルビーイング」と表記する。

ウェルビーイングと密接に関連する概念として、「開花（flourishing）」がある。両者は相互に重なり合う概念であり、その用法も必ずしも一様ではないが、両者の重点の違いを簡潔に示せば、ウェルビーイングが人の「良き状態」や「よく生きること」に広く関わる概念であるのに対し、開花は、自らの力や可能性を発揮し、成長しながら、自らにとって意味のある生を生きることに、より重点を置く概念である（Curren et al. 2024）。Curren et al.（2024）の整理では、開花には、可能性の実現のみならず、それが望ましい性質を備え、本人にとって意味があり、満足や喜びを伴うことも含まれており、何が人間にとって「よく生きること」であるかという価値的側面をより明示的に含む概念として捉えられている。

また、Curren et al.（2024）は、「健やかな成長（thriving）」について、身体、行動、情緒、社会性、認知、言語等の多面的な側面において健全に成長・発達している状態を表す語であり、成人やコミュニティが様々な側面で良好な状態にあることを表す場合にも用いられるとしている。その上で、健やかな成長と開花を、ウェルビーイングの総体、すなわち人の人生がどの程度うまくいっているかを最も包括的に表す概念として位置付けている（Curren et al. 2024, pp.122-123）。したがって、本研究では、教育政策において「ウェルビーイング」という用語が明示的に用いられている場合だけでなく、開花や健やかな成長が教育の目的や目指す人間の状態として位置付けられている場合についても、ウェルビーイングと関連する政策理念として分析の対象とする。

近年、ウェルビーイングの向上を志向する教育政策が多くの国で展開されている。この背景には、大きく二つの文脈がある。第一は、生徒及び教員のストレスやメンタルヘルス上の課題への対応である。近年、生徒のメンタルヘルス上の課題や、生徒及び教員が経験するストレスへの関心が高まり、その予防や改善への対応が求められるようになっている（Curren et al. 2024）。第二は、教育目的そのものを見直す動きである。教育を知識・技能の習得や人的資本の形成にとどめず、生徒が現在及び将来にわたってよりよく生き、その潜在可能性を発揮できるようにするという、より包括

[1] 本研究が主として学校における子供のウェルビーイングを研究対象としていることから、原則として「生徒」と表記する。

的な観点から教育の目的を捉える動きが広がっている（Curren et al. 2024）。また、Hargreaves and Shirley（2022）も、ウェルビーイングを学習成果を高めるための手段に限定せず、それ自体としての価値を認め、学習や学業達成を中心としてきた教育の成功の捉え方を問い直している。このように、教育におけるウェルビーイングへの関心の高まりは、ストレスやメンタルヘルス上の「課題への対応」と、「教育目的の見直し」という二つの文脈から捉えることができる。

このように、「ウェルビーイング」は教育政策上重視されているものの、この用語を教育政策において使用する上では、幾つかの検討課題が残されている。まず、ウェルビーイングは、規範的性格を有するとともに、心理学、教育学、医学、経済学、社会学など、多様な学問領域にまたがる学際的かつ多次元的な概念である。そのため、国際的にみても、その定義や構成要素について統一的な理解はいまだ確立されておらず、明確なコンセンサスが形成されているとは言い難い。

また、生徒及び教師のウェルビーイングの向上は、それ自体を無条件に望ましいものとして捉えるのではなく、その意味や実現の在り方を批判的に検討する必要がある。何を「良き状態」や「よく生きること」と捉え、誰がそれを定義するのかには価値判断が伴い、特定の「良き状態」や「よく生きること」を押し付けたり、その実現の責任を個人に過度に負わせたりする可能性がある。また、生徒と教師のウェルビーイングは相互に関連しており、双方のウェルビーイングを持続的に向上させるためには、人的・制度的条件の整備が重要である。このため、ウェルビーイングを個人の状態としてのみ捉えるのではなく、生徒と教師の関係性、学校組織、制度及び社会的条件を含む包括的な視点から捉える必要がある。

こうした点は、開花を教育目的とする場合にも当てはまる。生徒の成長や潜在可能性の実現を一律に求めることが新たな規範的圧力とならないよう、安全・安心、居場所、心理的安定など、現在の生活や学習を支えるウェルビーイングを保障する視点も不可欠である（卯月 2026）。

こうしたことから、本研究では、生徒及び教師のウェルビーイングの向上を、①心身の健康を守り、困難を予防・早期発見し、回復を支援すること、②安全・安心な環境、良好な人間関係や学校風土、教育活動等を通じてウェルビーイングを支え、高めること、③自他のウェルビーイングを支え、高めるために必要な知識・技能を含む資質・能力を育むこと、という三つの側面から捉える。また、これらを推進するためには、既存の教育実践、学校の在り方や制度、さらには社会の在り方についても、ウェルビーイングの観点から見直していく必要があるという認識に依拠している。

さらに、「ウェルビーイング」という用語及び今日国際的に広く流通しているその概念や枠組みの多くは、西洋社会を中心に発展してきた思想や学問的枠組みの影響を受けている。一方、人間の「良き状態」や「よく生きること」とは何か、また、それらをいかに実現するかという問いは西洋に固有のものではなく、各国・地域の哲学、思想、文化及び社会的経験の中で多様に論じられてきた。このため、人間の尊厳や権利など普遍的に尊重されるべき価値を踏まえつつも、西洋社会を中心に形成されてきた特定のウェルビーイング概念やその枠組みを、そのまま普遍的なものとして他の社会に適用することには慎重である必要がある（内田 2025; Rappleye et al. 2024）。

他方、日本社会の歴史、文化及び教育思想を重要な文脈として捉えつつも、日本の文化や教育実践を無条件に肯定し、それ自体を固定的な基準として捉えることも適切ではない。日本の文化や社会も時代とともに変化しており、その内部には多様な価値観や生き方が存在している。Chen（2010）の「方法としてのアジア」が示唆するように、西洋を唯一の参照点とするのでも、自らの社会や文化を固定的な基準とするのでもなく、参照点を複数化し、それらとの相互参照を通じて自らの社会を捉え直すことが重要である。このため、本研究においても、国際的な理論や知見に加え、アジア

を含む諸外国・地域の多様な思想や実践を参照しつつ、日本の文化、教育制度及び教育実践についても、その意義と課題の双方を批判的に検討し、社会の変化や多様性を踏まえながら、ウェルビーイングの意味やその実現の在り方を考えていく必要がある。

日本においては、2023 年に閣議決定された第 4 期教育振興基本計画において、コンセプトの一つとして「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」が掲げられている。同計画では、ウェルビーイングを「身体的・精神的・社会的に良い状態にあることをいい、短期的な幸福のみならず、生きがいや人生の意義など将来にわたる持続的な幸福を含むもの」としており、「子供たちのウェルビーイングを高めるためには、教師のウェルビーイングを確保することが必要であり、学校が教師のウェルビーイングを高める場となることが重要である」と述べられている。

このように、日本においても、「日本社会に根差した」という表現の下で、日本社会の歴史、文化及び教育思想を重要な文脈として捉えつつ、「ウェルビーイング」という用語及びそれによって表される概念を、日本の教育政策の文脈に即して受容・解釈され、再文脈化することが試みられている。一方、生徒及び教師を対象としたウェルビーイング研究は着実に進展しているものの、理論的枠組みの整理、国際比較を踏まえた教育政策分析、さらには日本の教育制度や文化的・社会的文脈を踏まえた政策研究については、なお十分な蓄積があるとは言い難い。

こうした状況を踏まえ、本研究では、①生徒及び教師のウェルビーイングについて、国際的な研究動向も参照しながら、日本の教育文化や社会的文脈を踏まえた尺度を検討すること、②日本の生徒及び教師のウェルビーイングに影響を及ぼす要因とその向上に資する方策を明らかにすること、③教師のウェルビーイングと生徒のウェルビーイングとの関係を明らかにすること、④諸外国における生徒及び教師のウェルビーイングに関する教育政策並びに施策について、その位置付けや具体的な取組を把握し、比較分析することを目的とする。

本研究では、これらの分析を通じて、こうした生徒及び教師のウェルビーイングの向上に資する政策的・制度的要因を明らかにするとともに、それらを踏まえた学校革新の方向性について分析的に検討する。

そのため、本プロジェクト研究では、以下のとおり、四つの研究課題（Research Questions：RQ）を設定し、総合的な研究を進めている。

RQ１．教育政策におけるウェルビーイング概念は、どのような理論的枠組み及び政策目的のもとで導入されてきたのか。【文献研究】

RQ２．日本の生徒及び教師は、学校文脈においてウェルビーイングをどのように意味づけ、経験しているのか。【インタビュー調査】

RQ３．生徒及び教師のウェルビーイングはどのような実態にあり、それを高める要因は何か。また、両者のウェルビーイングにはいかなる相互関連構造が認められるのか。【量的調査】

RQ４．諸外国の教育政策において、ウェルビーイングという用語及び概念はどのような位置を占め、どのような施策が講じられているのか。また、ウェルビーイングの向上を支えるための調査及び教育行政データの収集、分析及び活用の仕組みは、どのように整備、運用されているのか。【比較研究】

これら四つの研究課題は、それぞれ独立したものではなく、相互に関連するものとして設定しており、特定の研究課題の成果を他の研究課題に先立つ前提や分析枠組みとするものでもない。相互

に参照しながら研究を進めている。

本報告書は、RQ4 に関するものである。生徒及び教師のウェルビーイングを守り、支え、高めるとともに、そのために必要な知識・技能を含む資質・能力を育む教育政策や学校の在り方を検討するためには、日本におけるウェルビーイングの意味付けや実態、それに影響を及ぼす要因等を明らかにすることに加え、諸外国との比較を通じて、日本の教育政策や学校の在り方を相対的に捉えることが重要である。

特に、日本では、第 4 期教育振興基本計画において、「ウェルビーイング」という用語が、教育政策の基本的な方向性を示す政策概念として明示的に導入された。第 5 期教育振興基本計画を含む今後の教育政策を検討するに当たり、「ウェルビーイング」という用語及び概念を政策上どのように位置付けるのかを考えるためには、諸外国において、「ウェルビーイング」という用語及び概念がどのように受容・解釈され、再文脈化、教育政策に位置付けられているのかを比較することが重要である。「ウェルビーイング」という用語や概念、それをめぐる政策的関心が国際的に広がる一方、この用語及び概念の意味付けや教育政策上の位置付け、具体的な施策、データ活用の仕組みは、対象国・地域の教育文化、教育制度及び政策課題等によって異なる。こうした相違を比較分析することにより、日本における「ウェルビーイング」という用語及び概念の政策上の位置付けや関連施策の特徴及び課題を相対的に明らかにするとともに、今後の教育政策や学校の在り方を検討するための比較参照枠を得ることができる。

とりわけデータ活用に着目するのは、データがウェルビーイングの実態把握、政策形成、政策評価、学校改善及び個別支援を支える重要な基盤として機能し得る一方、その収集、分析及び活用には様々な課題が伴うためである。第一に、何をウェルビーイングとして測定し、指標化するのかという問題は、社会において何を価値あるものとみなすかという規範的判断と密接に関わっている。第二に、ウェルビーイングに関するデータが、本来意図された支援や学校改善のための活用を超えて、学校間の比較や評価、説明責任、さらには個人や学校の過度なモニタリングの手段として用いられる可能性にも留意する必要がある。第三に、データの収集、分析及び活用に当たっては、個人情報保護をはじめとする法的・倫理的課題に加え、データの品質や相互運用性等の技術的課題にも対応する必要がある。

今般、RQ4 に関する比較研究について一定の研究成果が得られたことから、その成果を中間報告書として取りまとめることとした。今後も、対象国・地域における教育政策や施策等の動向を踏まえつつ、引き続き比較研究を進め、その成果を次年度に最終報告書として取りまとめる予定である。

RQ4 では、「教育政策におけるウェルビーイングの位置付け」、「ウェルビーイングに関する教育施策」、「ウェルビーイングに関するデータ活用」という三つの観点から、次の研究課題を設定した。

RQ４－１. 諸外国の教育政策において、ウェルビーイングという用語及び概念はどのように位置付けられているのか。

RQ４－２. その位置付けを踏まえ、生徒及び教師のウェルビーイングに関して、どのような施策が展開されており、それらはどのような特徴と課題を有しているのか。

RQ４－３. ウェルビーイングに関する調査及び教育行政データの収集、分析及び活用の仕組みは、どのように整備、運用され、それらはウェルビーイングに関する政策及び実践とどのように結び付けられているのか。

比較分析に当たっては、各国・地域の教育制度のみならず、その形成に影響を及ぼしてきた歴史的・文化的背景や国家と教育との関係にも着目し、比較分析上の便宜的な枠組みとして、対象国・地域を五つの文化型に整理した。すなわち、①自由主義及び個人主義の影響が相対的に強いアングロ・サクソン文化型、②多文化主義や包摂性を重視する政策的特徴を有するオセアニア文化型、③高水準の社会保障と普遍主義的な福祉制度を特徴とする北欧文化型、④自己形成（Bildung）や共和国理念等の教育思想を背景とする大陸ヨーロッパ文化型、⑤儒教文化等の影響がみられる東・東南アジア文化型である。

ただし、これらの文化型は、各国・地域を固定的な文化的特性によって分類したり、それぞれに単一の価値観や教育観が存在することを前提としたりするものではない。また、一つの国・地域が必ずしも一つの文化型の特徴のみを有するものでもなく、歴史的変化、社会の多様化、国際的な政策交流等を通じて、複数の特徴が重なり合う場合もある。本研究における文化型は、あくまで、各国・地域において「ウェルビーイング」という用語がどのように受容・意味付けされ、教育政策の中で受容・解釈され、再文脈化されているのか、その特徴を相対的に把握するための比較分析上の参照枠である。

対象国・地域及びその文化型による整理を表１に示す。本研究では、この比較分析上の参照枠を踏まえ、①教育政策における「ウェルビーイング」という用語及び概念の位置付け、②ウェルビーイングに関する具体的な教育施策、③ウェルビーイングに関する調査及び教育行政データの収集、分析並びに活用の在り方について比較分析を行った。

表１：本研究の調査対象国・地域

| |
|---|
| ①アングロ・サクソン文化型：イギリス、アメリカ、カナダ（オンタリオ州） |
| ②オセアニア文化型：オーストラリア、ニュージーランド |
| ③北欧文化型：フィンランド |
| ④大陸ヨーロッパ文化型：ドイツ、フランス |
| ⑤東・東南アジア文化型：シンガポール、韓国、中国 |

（出典）執筆者作成

## Ⅰ．諸外国の教育政策におけるウェルビーイングの位置付け

本研究では、諸外国の教育政策におけるウェルビーイングの位置付けについて比較分析を行った。具体的には、「ウェルビーイング」という用語又は各国語におけるその直接的な訳語が、対象国・地域の教育政策においてどのように受容され、位置付けられているのか、あるいは必ずしも明示的に採用されず、既存の教育理念や他の政策概念の下で関連施策が展開されているのかを明らかにするため、教育法令、教育課程、教育政策の基本方針、主要な政策文書及び学術論文等を基に整理・分析した。比較分析の結果、対象国・地域は、ウェルビーイングの教育政策上の位置付けの違いに応じて、表２に示す「教育目的型」「政策理念型」「非中核型」の三つの類型に整理することができた。

表２：諸外国の教育政策におけるウェルビーイングの位置付け

| 類型 | 類型に分類される国・地域 | 文化型 |
|---|---|---|
| 教育目的型：「ウェルビーイング」という用語又は各国語におけるその直接的な訳語を、学校教育を通じて実現すべき主要な教育成果を示す中核的な政策用語として、教育法令、教育課程、教育政策の基本方針等において明示的に使用している国・地域 | イギリス | アングロ・サクソン文化型 |
| | カナダ（オンタリオ州） | アングロ・サクソン文化型 |
| | オーストラリア | オセアニア文化型 |
| | ニュージーランド | オセアニア文化型 |
| | フィンランド | 北欧文化型 |
| | シンガポール | 東・東南アジア文化型 |
| 政策理念型：「ウェルビーイング」という用語又は各国語におけるその直接的な訳語を、学校教育を通じて実現すべき主要な教育成果を示す中核的な政策用語としては使用していないものの、教育政策全体の理念・方向性を示す包括的な政策コンセプトとして、教育政策の基本文書において明示的に使用している国・地域 | 日本 | 東・東南アジア文化型 |
| 非中核型：「ウェルビーイング」という用語又は各国語におけるその直接的な訳語を、学校教育を通じて実現すべき主要な教育成果又は教育政策全体の理念・方向性を示す中核的な政策用語として、教育政策の基本文書において使用していない国・地域 | アメリカ | アングロ・サクソン文化型 |
| | ドイツ | 大陸ヨーロッパ文化型 |
| | フランス | 大陸ヨーロッパ文化型 |
| | 韓国 | 東・東南アジア文化型 |
| | 中国 | 東・東南アジア文化型 |

（出典）表の内容は、イギリスを植田みどり（国立教育政策研究所）、カナダを平田淳（佐賀大学）、オーストラリアを青木麻衣子（北海道大学）、ニュージーランドを福本みちよ（東京学芸大学）、フィンランドを渡辺あや（津田塾大学）、シンガポールを藤原文雄（国立教育政策研究所）、日本を藤原文雄（国立教育政策研究所）、アメリカを佐藤仁（福岡大学）、ドイツを坂野慎二（玉川大学）、フランスを園山大祐（大阪大学）、韓国を出羽孝行（龍谷大学）、中国を新井聡（国立教育政策研究所）がそれぞれ作成した。

「教育目的型」は、「ウェルビーイング」という用語又はその直接的な訳語を、学校教育を通じて実現すべき主要な教育成果を示す中核的な政策用語として、教育法令、教育課程、教育政策の基本方針等において明示的に使用している国・地域であり、イギリス、カナダ（オンタリオ州）、オーストラリア、ニュージーランド、フィンランド及びシンガポールがこれに該当する。「政策理念型」は、「ウェルビーイング」という用語又は各国語におけるその直接的な訳語を、学校教育を通じて実現すべき主要な教育成果を示す中核的な政策用語としては使用していないものの、教育政策全体の理念・方向性を示す包括的な政策コンセプトとして、教育政策の基本文書において明示的に使用している国・地域であり、日本がこれに該当する。「非中核型」は、「ウェルビーイング」という用語又は各国語におけるその直接的な訳語を、学校教育を通じて実現すべき主要な教育成果又は教育政策全体の理念・方向性を示す中核的な政策用語として、教育政策の基本文書において使用していない国・地域であり、アメリカ、ドイツ、フランス、韓国及び中国がこれに該当する。

ただし、この類型化は、各対象国・地域におけるウェルビーイング関連施策の充実度や優劣を示すものではなく、あくまで「ウェルビーイング」という用語が教育政策上どのように位置付けられているのかを比較するためのものである。「非中核型」に分類された国・地域においても、「良き状態」や「よく生きること」とは何か、また、それらをいかに実現するかについて、それぞれの哲学的・文化的背景を有している。さらに、ウェルビーイングと重なり合う既存の教育理念や政策概念の下で関連施策が展開されているほか、学校風土、メンタルヘルス、生徒支援、教師支援等を通じ

て、生徒や教師のウェルビーイングを実質的に支える取組もみられる。したがって、本類型は、各国・地域がウェルビーイングを重視しているか否かではなく、「ウェルビーイング」という用語を教育政策の中でどのように受容し、位置付けているのかの違いを示すものである。

この比較枠組みに照らすと、日本は「政策理念型」として特徴付けることができる。日本は、「ウェルビーイング」という用語を積極的に受容するとともに、その概念内容を日本の教育文化に即して再文脈化している。第 4 期教育振興基本計画では、「持続可能な社会の創り手の育成」とともに、「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」が基本的なコンセプトとして掲げられている。ただし、ウェルビーイングは学校教育の目的そのものを示す中核概念ではなく、教育政策全体の理念と方向性を示す包括的な政策概念として位置付けられている（藤原 2026）。

第 4 期教育振興基本計画は、こうした基盤を踏まえつつ、調和と協調（Balance and Harmony）を重視し、自己肯定感や自己実現などの獲得的要素と、人とのつながり、利他性、協働性、社会貢献意識などの協調的要素を調和的・一体的に育む「日本社会に根差したウェルビーイング」を提示している。これは、個人の幸福や自己実現を他者との関係から切り離して捉えるのではなく、関係性や社会との相互作用の中で捉えるものである。

さらに、その特徴は、個人だけでなく、人とのつながりや関係性、それらが形成される「場」に着目する点にある。個人のウェルビーイングが関係性や「場」によって支えられるとともに、一人一人のウェルビーイングがよりよい関係性や「場」の形成につながり、それが再び個人のウェルビーイングを支える。このような個人と「場」が相互に支え、高め合う循環に、日本のウェルビーイング政策の特徴を見いだすことができる。

## Ⅱ．諸外国の生徒・教師のウェルビーイングに関する教育施策

本研究では、対象国・地域において、生徒及び教師のウェルビーイングの向上を支えるために、どのような施策が講じられているのかを比較分析した。具体的には、アメリカ（デラウェア州）、イギリス（本稿ではイングランドを指す）、カナダ（オンタリオ州）、オーストラリア、ニュージーランド及びフィンランドを対象とした [2]。紙幅の関係で、ここでは生徒のウェルビーイングに焦点を当てる。

対象国・地域の教育法令、教育政策の基本方針、主要な政策文書及び学術論文等を基に、生徒のウェルビーイングに関する教育政策及び関連施策を整理・分析した。その結果、生徒のウェルビーイングに関する行政施策を、表 3 に示す①教育理念・教育課程、②学校組織・学校風土、③人的資源、④生徒への支援・サービス、⑤データを活用した政策・実践改善の五つの政策領域に整理した。なお、具体的な施策の展開状況を明らかにするため、連邦制国家については、連邦政府の政策に加え、州政府が実施する教育政策及び施策についても分析対象とした。比較分析の結果、対象とした全ての国・地域において、程度や具体的な形態には違いがあるものの、これら五つの政策領域に対応する取組が確認された。

[2] ここでは、「ウェルビーイング」又はその直接的な訳語を、学校教育を通じて実現すべき主要な教育成果を示す政策用語として明示的に位置付けている国・地域に加え、アメリカについては、州レベルの政策及び施策を比較分析の対象とし、デラウェア州を取り上げた。

表 3：教育政策における生徒のウェルビーイング関連施策の政策領域

| 政策領域（行政の介入対象） | 対応する施策 |
|---|---|
| ① 教育理念・教育課程：教育の方向性や教育課程を通じてウェルビーイングを実現する。 | 教育目標・政策理念への位置付け、カリキュラムを通じた資質・能力の育成 |
| ② 学校組織・学校風土：学校運営を改善し、学校全体でウェルビーイングを推進する。 | 安全で包摂的な学校環境の整備、学校全体で取り組む体制の構築 |
| ③ 人的資源：教員・校長・専門スタッフの専門性やリーダーシップを高め、ウェルビーイングを支える人的基盤を整備する。 | 教職員及び学校リーダーの資質・能力の向上 |
| ④ 生徒支援：予防的支援から専門的支援、家庭・地域との連携まで、多層的な支援体制を構築する。 | 予防・早期発見及び専門的支援の多層化、生徒の参加及び意見表明の保障、家庭・地域・関係機関との連携 |
| ⑤ データの活用：データ収集・分析、活用を通じて施策・実践の質を継続的に向上させる。 | データの収集・分析、活用及び政策・実践改善 |

（出典）執筆者作成

また、今回の比較分析からは、生徒のウェルビーイングの向上に向けて、個々の生徒への働き掛けとどまらず、教育理念・教育課程、学校組織・学校風土、人的資源、生徒支援、データの活用等を相互に関連付け、学校全体で取り組む「学校全体アプローチ（Whole School Approach）」を政策上の方向性として重視する傾向が確認された。また、生徒のウェルビーイングだけでなく、教職員自身のウェルビーイングも学校全体の取組の一部として位置付ける例がみられた。

こうした比較結果からは、ウェルビーイングを個人の心理的・身体的状態や能力だけで捉えるのではなく、それを支える人間関係、学校風土、組織及び環境との関係の中で捉える方向への広がりを見いだすことができる。これは、関係的ウェルビーイング（relational well-being）や、学校・コミュニティ等の集合的なレベルに着目するコレクティブ・ウェルビーイング（collective well-being）の考え方とも重なる（Ferraro and Sarmiento Barletti 2016; Lindskov 2026）。すなわち、生徒のウェルビーイングの向上を個人の努力や能力のみに求めるのではなく、それを支える関係的・組織的・制度的条件を整備することの重要性が示されている。

とりわけ、対象国・地域では、安全性、包摂性、良好な人間関係、安心感、所属感、生徒の参加及び協働等に関わる「学校風土・学校文化」の形成を重視する取組がみられた。こうした学校風土・学校文化は、生徒及び教職員のウェルビーイングを支える重要な環境的条件として位置付けることができる（国立教育政策研究所 2026a）。

さらに、対象国・地域では、ウェルビーイングを支える重要な条件として、学校リーダーシップ、教職員の専門性、人的資源、役割分担等を位置付ける取組もみられた。このことから、学校全体でウェルビーイングを持続的に支えるためには、理念や個別の取組を示すだけでなく、それらを実施できる人員、予算、組織体制、制度等を整えることが重要である。特に、生徒のウェルビーイングを高めるための取組が教職員の新たな負担とならないよう、生徒と教職員双方のウェルビーイングを一体的に捉え、それらを支える条件を整備する必要がある。

加えて、今回の比較研究では、対象とした全ての国・地域について、ウェルビーイングに関する政策目標、施策、指標・データ、評価及び改善がどの程度体系的に接続されているかを統一的な基準によって検証するには至っていないものの、これらの接続が比較的明確に確認された事例として、表 4 に示すオーストラリア・ニューサウスウェールズ州が注目される。

ニューサウスウェールズ州では、州教育計画 Our Plan for NSW Public Education において、

「生徒のウェルビーイングと発達の強化（Strengthen student wellbeing and development）」を重点領域として位置付け、その実現に向けて、エビデンスに基づく学校全体のウェルビーイング・アプローチ、肯定的な学校文化の形成、生徒の声の尊重、生徒・家庭との連携による支援等を位置付けている。

また、州教育計画では、生徒が学校にどの程度所属感（sense of belonging）を感じているかを成功指標（success measures）の一つとし、生徒調査を通じて継続的に把握している。NSW Public Schools Surveys（NPSS）では、所属感に加えて、つながり、学校への関与、包摂性、生徒の声、学校における支援等、ウェルビーイングに関連するデータを収集している。これらのデータは、学校における計画、評価及び改善に活用されるとともに、州教育省における政策・実践の形成や改善にも活用されている。また、州教育省内の Centre for Education Statistics and Evaluation（CESE）は、教育データの分析や研究・評価を通じて、政策及び学校実践の改善を支えている。

教職員のウェルビーイングについては、政策目標と成果指標との接続がより明確である。州レベルの成功指標として、公立学校職員のウェルビーイングを 2023 年の 48%から 2027 年には 59%へ、教員については 41%から 55%へ高めるという具体的な数値目標を設定し、NSW People Matter Employee Survey によって毎年その状況を把握している。

以上から、ニューサウスウェールズ州では、生徒及び教職員のウェルビーイングについて、政策目標を設定し、その実現に向けた施策を展開するとともに、指標・データによってその状況を把握し、得られたデータやエビデンスを政策及び学校における評価・改善に活用するという一連の接続がみられる。このことから、ニューサウスウェールズ州は、「政策目標－施策－指標・データ－評価・改善」という政策連鎖を比較的明確に確認することのできる事例として位置付けることができる[3]。

表 4：ニューサウスウェールズ州におけるウェルビーイング政策の政策連鎖

| | |
|---|---|
| 政策目標 | 州教育計画 Our Plan for NSW Public Education において、「生徒のウェルビーイングと発達の強化（Strengthen student wellbeing and development）」を重点領域として位置付けている。教職員のウェルビーイングについても、州教育計画の成功指標を設定している。 |
| 施策 | エビデンスに基づく学校全体のウェルビーイング・アプローチ、肯定的な学校文化の形成、生徒の声の尊重、生徒・家庭との連携による支援等を位置付けている。 |
| 指標・データ | 生徒については、州教育計画の成功指標の一つとして所属感（sense of belonging）を設定している。NPSS では、所属感、つながり、学校への関与、包摂性、生徒の声、学校における支援等を把握している。教職員については、公立学校職員及び教員のウェルビーイングについて具体的な数値目標を設定し、NSW People Matter Employee Survey によって毎年把握している。 |
| 評価・改善 | NPSS 等のデータを学校における計画、評価及び改善に活用するとともに、州教育省における政策・実践の形成や改善にも活用している。また、CESE は、教育データの分析や研究・評価を通じて、政策及び学校実践の改善を支えている。 |

## Ⅲ．諸外国の生徒・教師のウェルビーイングに関するデータ活用

本研究では、対象国・地域において、生徒及び教師のウェルビーイングの向上を支えるために、どのようなデータが収集され、どのように活用されているのかを比較分析した。具体的には、アメ

[3] ただし、ウェルビーイング政策だけに独立した政策連鎖があるというより、州レベルの計画・成果指標・報告と、学校レベルの School Excellence Cycle という改善システムの中に、ウェルビーイングが組み込まれている。

リカ（デラウェア州）、イギリス、カナダ（オンタリオ州）、オーストラリア（連邦レベル）、ニュージーランド及びフィンランドを対象とした[4]。

本研究が分析対象とするのは、国、州、地方自治体、教育委員会その他の教育行政機関又はこれらと連携する公的機関が、ウェルビーイングに関するデータの収集、管理、分析、還元又は活用に係る制度若しくはシステムの設計又は運用に関与している取組である。ここでいう「ウェルビーイングに関するデータ」とは、生徒又は教師の心理的、社会的若しくは情緒的ウェルビーイング、メンタルヘルス、生活満足度、所属感、安心感等、ウェルビーイング又はこれに密接に関連する状態を直接的に把握するデータを指す。

このため、出席状況や学力等の行政データについては、それ自体がウェルビーイング又はこれに密接に関連する状態を直接的に把握することを目的として収集されたものでない場合には、原則として分析対象に含めない。ただし、これらの行政データがウェルビーイングに関するデータと連結又は組み合わせて分析され、ウェルビーイングの要因分析、政策形成、学校改善等に活用されている場合には、そのデータ活用の仕組みを分析対象とした。

ウェルビーイングの向上に向けたデータ活用は、その主たる目的及び活用主体に着目すると、表5のとおり、大きく二つに区分することができる。第一は、国・州等の教育行政機関や研究機関がウェルビーイングに関するデータを収集・分析し、教育政策・施策の形成、改善及び評価に活用する「政策改善型（EBPM：Evidence-Based Policy Making）」である。第二は、教育行政機関、教育委員会及び学校がウェルビーイングに関するデータを学校・地域の課題把握や、教育活動及び学校運営の改善に活用する「学校改善型（School Improvement）」である。ただし、これらの類型は相互に排他的なものではなく、実際の制度は複数の機能を併せ持ち得る。そのため、本研究では、対象国・地域におけるデータ活用の主たる目的、活用主体及び制度的特徴に基づき、その主要な性格を類型化した。

表5：ウェルビーイング向上に向けたデータ活用の類型

| 理念的類型 | 主な活用主体 | 目的 |
|---|---|---|
| ① 政策改善型（EBPM：Evidence-Based Policy Making） | 国・州等の教育行政機関、研究機関 | ウェルビーイングに関するデータを収集・分析し、教育政策・施策の形成、改善及び評価に活用 |
| ② 学校改善型（School Improvement） | 教育行政機関、教育委員会、学校 | ウェルビーイングに関するデータを学校・地域の課題把握、教育活動及び学校運営の改善に活用 |

（出典）執筆者作成

ここでは、その違いを示す事例として、国レベルでの政策の立案、改善及び評価への活用を重視するイギリスと、学校レベルでの自己評価と改善への活用を重視するニュージーランドを取り上げる。

（1）イギリスー政策改善を中心としたデータ活用

[4] ここでは、「ウェルビーイング」又はその直接的な訳語を、学校教育を通じて実現すべき主要な教育成果を示す政策用語として明示的に位置付けている国・地域に加え、アメリカについては、州レベルの政策及び施策を比較分析の対象とし、デラウェア州を取り上げた。なお、シンガポールについては、ウェルビーイングに関するデータ活用の取組が確認されるものの、その制度の現状及び具体的な運用について公開資料から十分に把握することができなかったため分析を行っていない。

イギリスでは、生徒及び教職員のウェルビーイングを教育政策上の重要な成果及び政策課題の一つとして位置付け、その実態を把握するため、表6に示す全国規模の標本調査を継続的に実施している。

表6：イギリスのウェルビーイング向上に関連する調査や行政データ

| 調査名 | 対象 | 方法 | 頻度 | 主な内容 |
|---|---|---|---|---|
| Parent, Pupil and Learner Voice Survey | 生徒<br>保護者<br>学習者 | 標本調査 | 学年度中に複数回 | 学校への帰属意識、安全感、主観的ウェルビーイング（ONS4）、孤独感、学校生活や教育に関する意識、保護者の意識、教育政策上の諸課題 |
| Working Lives of Teachers and Leaders Survey | 教員<br>管理職 | 標本調査<br>（縦断パネル調査） | 毎年 | 教師のウェルビーイング（ONS4）、勤務時間、業務負担、ワークライフバランス、職務満足、離職意向、専門能力開発、学校風土、柔軟な働き方等 |
| School and College Voice | 教員<br>管理職 | 標本調査<br>（オムニバス調査） | 年数回<br>（政策課題に応じて実施） | 教職員のウェルビーイング（ONS4）、生徒のメンタルヘルス、教員不足、特別支援教育、学校運営上の課題、ウェルビーイング施策の実施状況・認知度等 |
| School Workforce Census | 州立学校の全教職員 | 行政データ<br>（悉皆調査） | 毎年 | 教職員数・配置、属性、資格、給与、勤務形態、採用・離職・定着、欠員、病気休暇等 |
| National Pupil Database (NPD) | 州立学校の全生徒 | 行政データ<br>（悉皆データ） | 継続的<br>（毎年度更新） | 学力、出席・欠席、特別支援教育及び障害、属性情報、進学等 |

（出典）ウェブサイトの情報に基づき執筆者が作成

主なものとして、生徒、保護者及び16～19歳の学習者等を対象とするParent, Pupil and Learner Voice Survey（PPLV）、教員及び管理職を対象とするWorking Lives of Teachers and Leaders Survey（WLTL）、学校現場の状況を迅速に把握するSchool and College Voice（SCV）がある。

PPLVでは、政策課題に応じた調査項目に加え、ウェルビーイングを扱う調査回では、ONS4等を用いて、生活満足度、幸福感、人生で行うことの有意義さ、不安感等を把握している。WLTLは2022年に開始され、毎年実施されている縦断調査であり、教員及び管理職の勤務時間、業務負担、ウェルビーイング、専門能力開発、離職意向等を継続的に把握している[5]。SCVでは、教員及び管理職を対象として学年度中に複数回のオンライン調査を実施し、その時々の政策課題について学校現場の状況や意識を迅速に把握しており、調査回によってはウェルビーイングやメンタルヘルスに関する項目も含まれている。

これらの調査では、教育行政データも活用されている。例えば、PPLVではNational Pupil Database（NPD）等が、SCVではSchool Workforce Census（SWC）が、それぞれ標本抽出に用いられている。さらに、WLTLでは、調査回答とSWC等のデータを連結する仕組みが構築されており、ウェルビーイングや勤務実態等と教員・管理職及び学校の属性等との関連を分析することが可能となっている。また、承認された研究者は、英国国家統計局（Office for National Statistics: ONS）のSecure Research Service（SRS）を通じて、連結データを利用することができる。

[5] 英国国家統計局（Office for National Statistics: ONS）の4項目の主観的ウェルビーイング指標（ONS4）であり、生活満足度（life satisfaction）、幸福感（happiness）、自分がしていることをどの程度「価値がある／有意義」と感じるか（worthwhile）、不安感（anxiety）から構成される。

このように、イギリスでは、全国規模の標本調査によってウェルビーイングを含む生徒、教員及び管理職の状況や意識を把握するとともに、標本抽出やデータ連結に既存の教育行政データを活用し、さらに調査データと行政データを組み合わせて分析する仕組みが整備されている。こうしたデータを教育政策の形成、改善及び評価に活用している点で、イギリスは、本研究における「政策改善型（EBPM）」の代表例として位置付けることができる。

（2）ニュージーランド－学校改善を中心としたデータ活用

これに対して、ニュージーランドでは、各学校が自校の状況を把握し、学校全体の改善につなげるための自己評価（self-review）に活用する仕組みが整備されている。その代表的なものが、表 7 に示すニュージーランド教育研究所（New Zealand Council for Educational Research: NZCER）が運営する Wellbeing@School（W@S）である。NZCER は、New Zealand Council for Educational Research Act 1972 に基づく教育研究機関であり、教育に関する研究を推進するとともに、教育関係者等に情報、助言及び支援を提供することを法定の機能としている。

表 7：ニュージーランドのウェルビーイング向上に関連する調査や行政データ

| 調査名 | 対象 | 方法 | 頻度 | 主な内容 |
|---|---|---|---|---|
| Wellbeing@School（W@S） | 生徒（Years 5 - 8、Years 7 - 13）教員、学校 | Web 質問紙調査・学校自己評価 | 学校が必要に応じて実施 | 学校全体の文化と実践、教育と学習、生徒の文化と戦略、地域社会との連携、攻撃的な生徒の文化など |

（出典）New Zealand Council for Educational Research 及び New Zealand Ministry of Education の公表資料に基づき筆者作成。

W@S は、教育省のために NZCER が開発した、学校の自己評価と改善を支援するツールであり、安全で思いやりのある学校風土を形成し、いじめを抑止することを目的としている。W@S は自己評価サイクル（self-review cycle）を中心に設計されており、Years 5-8 及び Years 7-13 を対象とする二つの生徒調査、教員調査、学校自己評価ツール、改善に向けた次の取組を検討するためのモジュール、オンラインによる調査結果のレポート等から構成される。調査では、学校全体の文化及び実践、教育・学習、生徒の文化及び方略、地域との連携、生徒間の攻撃的行動等、学校生活の様々な側面が把握される。

W@S の特徴は、ウェルビーイングに関するデータを収集するだけでなく、その結果を学校の自己評価と継続的な改善に結び付ける仕組みが組み込まれている点にある。各学校は、W@S を利用して自校のデータを、機密性を確保しながら保存し、調査結果を確認するとともに、改善に向けた次の取組を検討し、経年的な変化を追跡することができる。データは各学校が所有し、NZCER がその管理を担っている。また、研究や教育省への報告にデータを利用する場合には、個人や学校を特定する情報を除去した上で利用される。このように、データを学校等が教育活動・学校運営の改善に活用している点で、ニュージーランドは、本研究における「学校改善型」の代表例として位置付けることができる。

一方、ウェルビーイングは、主観的、関係的及び文化的側面を含む多面的な概念であり、その全体を単一の指標によって把握することには限界がある。また、測定や説明責任を過度に重視することによって、ウェルビーイングの多様な側面が捨象されたり、調査そのものが学校現場の負担となったりする可能性にも留意する必要がある。したがって、データは学校間の比較や序列化、外部か

らの管理・統制を主たる目的として用いるのではなく、生徒や教師を含む関係者の対話と専門的判断を通じて解釈し、教育実践、学校改善及び政策改善につなげるために活用することが重要である（国立教育政策研究所 2026b）。

## Ⅳ．日本への示唆

以上の国際比較から、日本の教育政策及び学校の在り方を検討する上で、次の四点が示唆される。

第一に、ウェルビーイングをそれぞれの社会的・文化的・制度的文脈の中で捉えることである。対象国・地域では、「ウェルビーイング」又はその直接的な訳語を教育政策の主要な概念として位置付ける場合がある一方、既存の教育理念や政策概念の下で関連施策を展開する場合もみられ、その意味付けや政策上の位置付けも一様ではなかった。日本においても、国際的な概念や枠組みをそのまま受容するのではなく、諸外国の経験を参照しつつ、「人格の完成」や全人的な人間形成等、従来の教育理念や実践との関係の中でウェルビーイングを位置付けることが重要である。その際、「日本社会に根差す」ことを既存の教育文化や実践の無条件な肯定とせず、生徒の主体性、多様性、権利等の観点から不断に捉え直す必要がある。

特に、協働や共同性を重視する際には、それが過度な同調や排除につながらないよう留意する必要がある。本報告書では、共同性を、人が他者とのつながりや相互依存の中で生きるという関係的な基盤、協働を、異なる立場や考えを持つ人々が、互いの差異を尊重しながら共通の目的や課題に向けて共に取り組むプロセス、調和（harmony）を、差異や異論を保持しつつ、互いを尊重し、共に生きることのできる関係の在り方として捉える。

したがって、教育における調和とは、差異や対立のない状態や、異なる人々を同じ方向に合わせることを意味するものではない。多様な声や異論が尊重され、それらを対話や熟議を通じて相互理解や共同的な問題解決につなげていくことのできる関係性であり、同調（conformity）や画一性（uniformity）とは区別して捉えることが重要である。

第二に、ウェルビーイングを個人の問題に還元せず、それを支える学校組織及び教育制度の条件を整備することが重要である。対象国・地域では、生徒への支援に加え、教職員の勤務環境、専門職による支援、学校リーダーシップ、人的資源等を含む取組がみられた。日本においても、生徒、教師及び学校管理職のウェルビーイングを相互に関連する課題として捉え、人的・財政的資源、業務分担、専門職による支援、勤務環境等を一体的に整備することが重要である。

第三に、個別の施策を相互に関連付け、学校全体でウェルビーイングを支えることである。イギリス、カナダ（オンタリオ州）、オーストラリア、ニュージーランド等では、教育課程、学校組織・学校風土、人的資源、生徒支援、家庭・地域との連携等を相互に関連付ける学校全体アプローチ（whole-school approach）が重視されている。日本においても、これらを個別に捉えるのではなく、相互に関連付けながら、生徒及び教職員のウェルビーイングを支える学校全体の環境を形成することが重要である。

第四に、政策目標、施策、指標・データ、評価・改善を接続することである。オーストラリア（ニューサウスウェールズ州）では、ウェルビーイングに関する政策目標と施策、指標・データを関連付け、その結果を政策及び学校の評価・改善に活用する接続が比較的明確に確認された。また、イギリスでは国レベルの政策改善、ニュージーランドでは学校レベルの自己評価・改善を主たる目的とするデータ活用がみられた。日本においても、ウェルビーイングを多面的かつ継続的に把握し、

そのデータを教育実践、学校改善及び政策改善に還元する仕組みを構築することが重要である。その際、単一指標による評価や学校間比較に偏ることなく、個人情報の保護や学校現場の負担にも配慮する必要がある。

以上を踏まえると、「ウェルビーイング」という用語を教育政策に導入する意義は、「ウェルビーイング」を冠した新たな個別施策を追加することにあるのではなく、既存の教育課程、教育実践、生徒・教職員支援、学校運営及びそれを支える教育政策を、ウェルビーイングの観点から振り返り、捉え直す機会を提供することにある。また、これまで個別に進められてきた施策をウェルビーイングの観点から相互に関連付けるとともに、ウェルビーイング研究の知見を生かして、生徒や教職員の状態や経験を測定・把握し、そのデータを教育実践、学校運営及び教育政策の改善に活用することができる。こうした取組を通じて、学校改善と教育政策の改善を循環させ、ウェルビーイングの向上に向けた学校革新を進めていくことが重要である。

【主要参考文献】


内田由紀子 (2025)『日本人の幸せ―ウェルビーイングの国際比較』中央公論新社 (中公新書 2887)。

卯月由佳 (2026)「教育政策におけるウェルビーイングの捉え方」国立教育政策研究所『子供・教師のウェルビーイングを高める学校改革―教育政策における「ウェルビーイング」の捉え方と取組―』(令和 7 年度国立教育政策研究所教育改革国際シンポジウム報告書)、pp. 17–23。

国立教育政策研究所 (2017)『PISA2015 年調査 生徒の well-being (生徒の「健やかさ・幸福度」) 報告書』。

国立教育政策研究所 (2026a)『不登校・いじめ等の生徒指導上の諸課題と学校風土等との関連及び効果的な取組等に関する調査研究―地域との中・長期的な連携を生かして―中間報告書 (学校風土・生徒指導改善調査チーム)』。

国立教育政策研究所編 (2026b)『データ駆動型教育：理論と実践』東洋館出版社。

藤原文雄 (2026)「教育政策におけるウェルビーイングの展開と課題―国際動向と日本の全人教育の接合可能性―」日本教育制度学会『教育制度学研究』第 33 号、pp. 22–35。

Chen, K.-H. (2010). Asia as method: Toward deimperialization. Duke University Press.

Curren, R., Boniwell, I., Ryan, R. M., Oades, L. G., Brighouse, H., Unterhalter, E., Kristjánsson, K., de Ruyter, D., Macleod, C., Morris, I., & White, M. (2024). Finding consensus on well-being in education. *Theory and Research in Education*, 22(2), 117–157.

Ferraro, E., & Sarmiento Barletti, J. P. (2016). Placing wellbeing: Anthropological perspectives on wellbeing and place. *Anthropology in Action*, 23(3), 1–5.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2022). *Well-being in schools: Three forces that will uplift your students in a volatile world*. ASCD. (木村優・篠原岳司・秋田喜代美監訳 (2026)『学校のウェルビーイング――変動する世界で子どもたちが輝くための 3 つの力』金子書房。)

Lindskov, C. M. (2026). Student wellbeing as a relational and collective process: Exploring voices, experiences, and enactments through educational ethnography. *Anthropology & Education Quarterly*, 57(3), e70092.

Rappleye, J., Komatsu, H., Uchida, Y., Tsai, J., & Markus, H. (2024). *The OECD's 'Well-being 2030' agenda: How PISA's affective turn gets lost in translation*. Comparative Education, 60(2), 239–258.