初等中等教育－065

令和８年度プロジェクト研究
「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」報告書

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）

令和８年（2026 年）10 月

研究代表者　藤原文雄

（国立教育政策研究所　教育政策・評価研究部長）

はしがき

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。

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上の重要な課題となっており、研究の蓄積も国際的に進んでいる。「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。

「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。開花は、何が人間にとって「よく生きること」であるかという価値判断をより明示的に含む点に特徴がある。

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、いく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「良い状態」と捉えるかには価値判断が伴い、その向上を過度に求めることが、特定の価値観の押し付けや、ウェルビーイングの実現に対する過度な責任を個人に負わせることにつながる可能性がある。さらに、生徒及び教師のウェルビーイングは相互に支え合う関係にある一方、必要な条件整備が伴わなければ、一方のウェルビーイングの向上を目指す取組が他方の負担を増大させるなど、両者の間に緊張関係が生じる可能性にも留意する必要がある。

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。

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、⑴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、⑵安心感や所属感、主体的・対話的で深い学び、良好な人間関係や学校風土等を通じてウェルビーイングを支え、高めること、⑶自他のウェルビーイングを実現す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流通しているその概念は、主として西洋社会の思想や学問を背景として発展してきた。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概念や枠組みを、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。

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、それらを無条件に肯定し、固定的な基準とすることも適切ではない。日本社会も時代とともに変化し、その内部には多様な価値観や生き方が存在する。このため、国際的な理論や知見を参照しながら、日本の文化、教育制度及び教育実践の意義と課題を批判的に検討し、社会の変化や多様性を踏まえて、ウェルビーイングの意味やその実現の在り方を不断に問い直していく必要がある。

日本においては、令和5年6月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」という表現のもとで、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概念を日本の教育政策の文脈に即して受容・解釈し、再文脈化することが試みられている。一方、日本においても、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、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、その実現に必要な知識・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、日本におけるその意味付けや経験、ウェルビーイング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、ウェルビーイングが教育政策の基本的な方向性を示す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の検討に向けて、「ウェルビーイング」という用語をどのように位置付けていくのかを考える上でも、諸外国におけるその受容と教育政策上の位置付けを比較することには重要な意義がある。「ウェルビーイング」という用語やそれをめぐる政策的関心は国際的に広がっている一方、その受容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。

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。

本研究では、これら三つの研究課題に基づき、イギリス、アメリカ、カナダ、オーストラリア、ニュージーランド、フィンランド、ドイツ、フランス、シンガポール、韓国及び中国の 11 か国（国によっては、特定の州又は地域を主たる分析対象としている。）並びに国際機関を対象として、教育政策におけるウェルビーイングの位置付け、その具体的な施策、さらに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。

なお、本研究の対象国の正式名称は、グレートブリテン及び北アイルランド連合王国、アメリカ合衆国、カナダ、オーストラリア連邦、ニュージーランド、フィンランド共和国、ドイツ連邦共和国、フランス共和国、シンガポール共和国、大韓民国及び中華人民共和国であるが、本研究では、記述の簡潔性及び統一性を図るため、それぞれ「イギリス」、「アメリカ」、「カナダ」、「オーストラリア」、「ニュージーランド」、「フィンランド」、「ドイツ」、「フランス」、「シンガポール」、「韓国」及び「中国」の通称を使用する。

表記については、公用文における表記を基本とし、各執筆者の個人的な見解によるものではない。用語については、「教師のウェルビーイング」という用語を除き、原則として「教員」と表記する。また、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。加えて、本報告書に記載された内容は、各執筆者の責任において取りまとめたものであり、文部科学省又は国立教育政策研究所の公式な見解を示すものではない。

本報告書で得られた知見が、ウェルビーイングを教育政策上の目標として位置付けることの意義と課題の双方を踏まえつつ、我が国における生徒及び教師のウェルビーイングの向上を支える教育環境及び学校の在り方を検討する一助となることを期待している。最後に、御多用の中、本研究に御協力いただいた関係者の皆様に、心より感謝申し上げる。

令和 8 年 10 月

研究代表者　藤 原　文 雄
（国立教育政策研究所教育政策・評価研究部長）

研究組織			
	氏名	所属･職名	備考
研究代表者	藤原 文雄	教育政策・評価研究部長	管理職班長、 インタビュー班長
研究分担者（所内）	卯月 由佳	教育政策・評価研究部副部長・総括研究官	課題設定班長
	植田 みどり	教育政策・評価研究部総括研究官	諸外国班長
	妹尾 渉	教育政策・評価研究部総括研究官	離職意向班長
	宮﨑 悟	教育政策・評価研究部総括研究官	地域連携班長
	梅澤 希恵	教育政策・評価研究部研究員	事務局
	廣谷 貴明	教育政策・評価研究部研究員	支援スタッフ班長・ 事務局長
	志々田 まなみ	生涯学習政策研究部総括研究官	
	白水 始	初等中等教育研究部長	
	飯窪 真也	初等中等教育研究総括研究官	
	大塚 尚子	国際研究・協力部副部長・総括研究官	
	矢木澤 崇	国際研究・協力部総括研究官	
	掘越 紀香	幼児教育研究センター副センター長・総括研究官	
	宮古 紀宏	生徒指導・進路指導研究センター副センター長・ 総括研究官	
研究分担者（所外）	青木 栄一	東北大学大学院教育学研究科教授	フェロー
	露口 健司	愛媛大学大学院教育学研究科教授	フェロー
	山下 絢	日本女子大学人間社会学部教授	フェロー
	新井 聡	文部科学省総合教育政策局調査企画課 外国調査第二係長	フェロー
	生田 淳一	福岡教育大学教育心理ユニット教授	所外委員
	柏木 智子	立命館大学産業社会学部教授	所外委員
	諏訪 英広	川崎医療福祉大学医療技術学部教授	所外委員
	神林 寿幸	明星大学教育学部准教授	所外委員
	佐久間 邦友	日本大学文理学部准教授	所外委員
	市野 亮太	日本大学文理学部助手	所外委員
	高木 亮	兵庫教育大学大学院学校教育研究科准教授	所外委員
	清水 優菜	国士舘大学文学部准教授	所外委員
	青木 麻衣子	北海道大学教育イノベーション機構教授	所外委員
	坂野 慎二	玉川大学教育学部教授	所外委員
	佐藤 仁	福岡大学人文学部教授	所外委員
	園山 大祐	大阪大学人間科学研究科教授	所外委員
	出羽 孝行	龍谷大学文学部教授	所外委員
	平田 淳	佐賀大学学校教育学研究科教授	所外委員
	福本 みちよ	東京学芸大学大学院教育学研究科教授	所外委員
	渡邊 あや	津田塾大学学芸学部教授	所外委員

目次

はしがき …… 1
研究組織 …… 5
目次 …… 7

第Ⅰ部　総論・比較分析
第一章　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研究 …… 11
　１．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 …… 17
　２．諸外国の生徒・教師のウェルビーイングに関する施策 …… 26
　　（1）生徒のウェルビーイングに関する施策 …… 26
　　（2）教師のウェルビーイングに関する施策 …… 41
　　（3）学校全体アプローチ（ホールスクールアプローチ） …… 52
　　（4）日本の生徒・教師のウェルビーイングに関する施策 …… 57
　３．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 …… 63
　終わりに …… 75

第Ⅱ部　アングロサクソン文化型諸国
第二章　イギリス …… 85
第三章　アメリカ …… 99
第四章　カナダ …… 113

第Ⅲ部　オセアニア文化型諸国
第五章　オーストラリア …… 131
第六章　ニュージーランド …… 145

第Ⅳ部　北欧・福祉文化型諸国
第七章　フィンランド …… 161

第Ⅴ部　大陸ヨーロッパ文化型諸国
第八章　ドイツ …… 177
第九章　フランス …… 191

第Ⅵ部　東・東南アジア文化型諸国
第十章　　シンガポール …… 207
第十一章　韓国 …… 219
第十二章　中国 …… 231

第Ⅶ部　国際機関
第十三章　国際機関 …… 247

（執筆者）

第一章　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研究
…… 藤原 文雄　(国立教育政策研究所)
第二章　イギリス …… 植田 みどり (国立教育政策研究所)
第三章　アメリカ …… 佐藤 仁　(福岡大学)
第四章　カナダ …… 平田 淳　(佐賀大学)
第五章　オーストラリア …… 青木 麻衣子 (北海道大学)
第六章　ニュージーランド …… 福本 みちよ (東京学芸大学)
第七章　フィンランド …… 渡邊 あや　(津田塾大学)
第八章　ドイツ …… 坂野 慎二　(玉川大学)
第九章　フランス …… 園山 大祐　(大阪大学)
第十章　シンガポール …… 藤原 文雄　(国立教育政策研究所)
第十一章　韓国 …… 出羽 孝行　(龍谷大学)
第十二章　中国 …… 新井 聡　(国立教育政策研究所)
第十三章　国際機関 …… 梅澤 希恵　(国立教育政策研究所)

第Ⅰ部

総論・比較分析

第一章　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研究

はじめに

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。「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（山田 2025; 前野・前野 2022）[1]。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[2]。

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。ウェルビーイング及び開花をめぐる多様な哲学的・心理学的立場を整理し、それらの相違を超えて、開花を教育目的とする上で共有可能な考え方を示すことを試みた Curren et al.（2024）は、教育目的として捉えた場合、ウェルビーイングは開花としばしば同一視されるとした上で、ウェルビーイング（well-being）は人の「人生の質（quality of a person’s life）」に関わり、開花は「その人の人生がどの程度よくいっているか」を包括的に捉える概念であるとしている（Curren et al. 2024 p.119）。さらに、ウェルビーイングの最も一般的な意味を、その人の「人生がうまくいっている（life is going well）」ことであるとしている。その上で、開花については、ウェルビーイングの総体を最も包括的に捉える概念の一つとして位置付け、「称賛に値する資質を示す潜在可能性の実現を伴い、本人にとって意味があり、満足でき、楽しめる、継続的で健全な成長と機能（ongoing healthy growth and functioning）」と定義している（Curren et al. 2024 pp.122-123）。

以上を踏まえ、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と整理できる。また、開花は、力や可能性の発揮、成長、意味のある生に加えて、そこに「称賛に値する」という価値的要素を明示的に含む点で、ウェルビーイングよりも規範的な側面が前面に現れる概念であると捉えることができる。

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

---

[1] 本研究では、表記そのものを問題にするときは「用語」、その意味内容や思想・考え方を問題にするときは「概念」、政策体系における機能を問題にするときは「政策概念」とする。

[2] なお、「ウェルビーイング」という英語由来の用語を起点として各国・地域の教育政策を比較することが、西洋社会を中心に形成されてきた概念枠組みを分析の基準とすることにつながり得るとの批判も考えられる。本来、人間の「良き状態」や「よく生きること」に関する理念は、各国・地域の言語、文化及び思想の中で多様に形成されてきたものであり、それぞれに固有の概念を起点として相互に比較・対話するという方法もあり得る。本研究では、この点に留意しつつ、国際的な教育政策において「ウェルビーイング」という用語及び概念がどのように受容され、位置付けられているのかを明らかにするという研究目的に即して、同用語又はその直接的な訳語を分析上の手掛かりとしている。今後は、「ウェルビーイング」を共通の基準として各国・地域の概念を位置付けるだけでなく、それぞれの言語、文化及び思想に根差した「良き状態」や「よく生きること」に関する概念を起点として、それらを相互に参照し、対話を進める比較研究も求められる。

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、教育分野においても、ウェルビーイングや全人的な発達を重視する多様な教育アプローチが国際的に広がっている（Wortham et al. 2020）。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という文脈である。近年、教育分野におけるウェルビーイングへの関心が高まった背景には、生徒のメンタルヘルス上の課題への認識や、生徒及び教員が経験する高いストレスがあることが指摘されている（Curren et al. 2024）。第二は、教育の目的そのものを見直す動きである。Curren et al.（2024）は、従来の教育政策において支配的であった人的資本論が、教育を知識・技能の形成を通じて個人の生産性や経済成長に寄与するものとして捉えてきたのに対し、近年のウェルビーイングを重視する教育を、こうした教育目的を問い直す動きとして位置付けている。これは、人的資本の形成や経済的生産性を高めることの意義を否定するものではないが、それだけでは教育の目的として狭すぎるとして、教育を通じて、生徒がよりよく生き、その潜在可能性を発揮することを可能にするという、より包括的な観点から教育目的を捉え直すものである。その上で、生徒が生涯にわたって開花することを可能にする学習と発達を促進することを、教育の包括的な目的として位置付けている（Curren et al. 2024）。

Hargreaves and Shirley（2022）も、学校におけるウェルビーイングを、生徒の心理的状態の改善や個人的な資質・能力の育成に限定して捉えることを批判的に検討し、学校や教育制度、さらには社会的・環境的条件を含めて捉える必要性を指摘している。その議論は、ウェルビーイングを学習成果を高めるための手段としてのみ位置付けるのではなく、それ自体を教育において重視すべき価値として捉え、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、ウェルビーイングの観点から問い直すものと理解することができる。

以上のように、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いう「問題への対応」の文脈と、教育を通じて何を実現するのかという「教育目的の見直し」の文脈の双方から捉えることができる。

「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、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（Schwimmer 2023）。

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、生徒及び教師のウェルビーイングについては、個人の状態だけでなく、両者の関係性や、それを支える学校組織、制度及び社会的条件を含め、その意義のみならず、そこに含まれる価値判断や実現条件、意図せざる影響についても多角的かつ批判的に検討する必要がある。

こうした留意点は、開花を教育目的として位置付ける場合にも当てはまる。開花という概念は、教育の目的を、生徒の継続的で健全な成長や潜在可能性の実現という観点から捉え直す契機を提供する一方、「成長」や「自己実現」を望ましいものとして一律に求めることには慎重である必要があ

る。とりわけ、精神的な困難を抱えている生徒や不登校状態にある生徒にとっては、成長や自己実現への期待そのものが新たな規範的圧力として作用する可能性がある。そのため、潜在可能性の実現を重視する視点だけでなく、安全・安心な環境、居場所、心理的安定など、現在の生活や学習を支える基盤的な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。

第一に、心身の健康上の問題や生活上・学習上の困難を予防・早期発見し、必要な相談・支援につなげるとともに、困難な状況からの回復を支援することである。ここには、メンタルヘルスへの支援、相談体制の整備、個別のニーズに応じた支援などが含まれる。

第二に、安全・安心で包摂的な学校環境を整備するとともに、相互尊重や信頼、安心感、所属感等を基盤とする肯定的な学校風土を形成し、生徒の学校生活や学びへの参加を支えることである。また、主体的・対話的で深い学びや、対話、協働、相互承認、社会参加等の機会を教育活動及び学校生活の中に位置付け、他者との関係や学校という場を通じてウェルビーイングを支え、高めることも含まれる。

第三に、学力や知識・技能に加え、自己効力感、レジリエンス、セルフケア、協働性、市民性及び社会参画に関する資質・能力など、現在及び将来にわたって自らのウェルビーイングを支え、高めるとともに、他者や社会のウェルビーイングにも寄与するために必要な資質・能力を育成することである。

このような動向の下、経済協力開発機構（Organisation for Economic Co-operation and Development：OECD）、国際連合（United Nations：UN）及び世界保健機関（World Health Organization：WHO）をはじめとする国際機関においても、ウェルビーイングやGDPを超えた社会の進歩を捉えるための概念枠組みや指標の検討が進められ、各国の政策形成にも影響を及ぼしてきた[3]。とりわけOECDは、「Better Life Initiative」や『How's Life?』を通じて、人々の生活の質やウェルビーイングを多面的に把握するための指標体系を提示してきた。教育分野においても、OECD生徒の学習到達度調査（Programme for International Student Assessment：PISA）を通じて、学力のみならず、生徒の生活満足度、学校への帰属意識、テスト不安、人間関係など、ウェルビーイングに関わる多様な側面を測定している。特にPISA 2015以降、ウェルビーイングに関する調査及び分析が拡充されており、教育成果を捉える国際的な視点は、学力のみならずウェルビーイングを含む多面的な成果を重視する方向へと広がっている（国立教育政策研究所 2017; 藤原 2026a）。

もっとも、国際機関による指標の提示や政策提言は、各国に対して直接的な法的拘束力を有するものではない。しかし、国際比較やベンチマーキング、政策に関する知識やモデルの提示等を通じて、各国の政策形成に間接的に影響を及ぼす仕組みは、「ソフト・ガバナンス（soft governance）」として論じられている（Martens et al. 2010; 佐藤 2015より再引用）。とりわけOECDについては、PISA 等による国際比較を通じて各国の状況や政策課題を可視化・相対化し、各国の政策形成

[3] 組織・機関名については、日本語表記を基本とし、初出時に英語の正式名称及び略称を併記する。略称が広く用いられている場合又は本文中で繰り返し言及する場合は、原則として2回目以降は略称を用いる。なお、日本語の定訳がない固有名称については、英語名称を用いることがある。

や制度改革に影響を及ぼしてきたことが指摘されている。

一方、こうした国際比較や指標化の基盤となるウェルビーイング概念それ自体が、文化的に中立かつ普遍的なものであるとは限らない。ウェルビーイングは普遍的な概念として論じられることが多いものの、その理解や実現の在り方は、各国・地域の歴史、文化、宗教、教育思想及び社会制度によって異なり得る（内田 2025）。さらに、Rappleye et al.（2024）は、OECD の PISA における生徒のウェルビーイングの測定枠組みを批判的に検討し、一見すると客観的・普遍的にみえる測定基準も、教育や人間の望ましい在り方に関する特定の西洋的な文化的ナラティブを反映し得ると指摘している。この指摘は、国際機関が提示するウェルビーイングの概念や指標を、文化的に中立な普遍的基準として自明視するのではなく、その文化的・社会的背景を踏まえて捉える必要性を示している。

実際、「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は、主として西洋社会の思想や学問を背景として発展してきた。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、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。

もっとも、こうした立場は、人間の尊厳や権利など、社会や文化の違いを超えて尊重されるべき普遍的価値を否定するものではない。また、文化的文脈を重視することは、各国・地域の文化を固定的・均質的なものとして捉えることを意味しない。日本社会についても、その文化や価値観は歴史的に変化しており、その内部には多様な価値観、生き方及び社会的経験が存在している。このため、「日本社会に根差す」ことを、特定の日本文化や伝統を固定的な基準として捉えることと同一視することは適切ではない。

同様に、日本の既存の教育理念、教育制度及び教育実践についても、それ自体を無条件に肯定することはできない。全人的な人間形成、協働、学校共同体等、日本の教育において重視されてきた理念や実践の意義を捉える一方で、それらが、生徒の主体性、多様性、権利及び包摂性等の観点からどのような課題を有し得るのかについても、批判的に検討する必要がある。したがって、本研究において「日本社会に根差したウェルビーイング」を検討することは、特定の日本的な価値や既存の教育実践を所与のものとして肯定することではなく、普遍的に尊重されるべき価値を踏まえつつ、日本社会に蓄積されてきた思想や文化、教育理念及び教育実践を批判的に捉え直し、多様な生徒及び教師のウェルビーイングを支える在り方を検討することを意味する。

こうした、西洋を唯一の基準とすることなく、同時に自らの社会や文化をも問い直すという研究姿勢を考える上で示唆的なのが、Chen（2010）の提起した「方法としてのアジア（Asia as Method）」である。Chen は、西洋を主要な参照点としてきた知識生産の在り方を問い直し、アジアの諸社会が互いの歴史的経験や社会的実践を参照点とすることを通じて、自らの社会や自己理解を捉え直すことを提起している。そこでは、西洋に代えて「アジア」を新たな固定的な基準とするのではなく、参照点を複数化し、それらとの相互参照を通じて、自らの社会や認識の枠組みそのものを問い直すことが重視されている。

したがって、本研究では、人間の尊厳や権利など普遍的に尊重されるべき価値を基盤としつつ、国際的な理論や知見を重要な参照枠として位置付ける。その上で、西洋社会を中心に形成され、国際的に流通してきた「ウェルビーイング」という用語及び概念を自明のものとして捉えるのではなく、そ

れが異なる歴史的・文化的・制度的文脈の中でどのように受容され、意味を付与され、教育政策の中に位置付けられているのかに着目する。同時に、日本を含む各国・地域の教育文化や教育実践についても固定化・理想化することなく、複数の国・地域との比較及び相互参照を通じて問い直すこととする。

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、「2040 年以降の社会を見据えた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」としている。このように、日本においても、「日本社会に根差した」という考え方の下で、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」という用語及び概念を日本の教育政策の文脈に即して受容・解釈し、再文脈化することが試みられている。

近年では、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、「ウェルビーイング」という用語及び概念が教育政策においてどのような意味を付与され、既存の教育理念や政策概念との関係の中でどのように位置付けられているのかについて、国際比較を通じて検討した政策研究は、なお十分に蓄積されているとは言い難い。

こうした状況を踏まえ、本研究は、OECD 等の国際機関によるソフト・ガバナンスの影響を視野に入れながら、「ウェルビーイング」という用語に着目し、この用語及びそれによって表される概念が、対象国・地域において、いかなる理念的・政策的文脈の下で受容され、どのような意味を付与され、教育政策の中に位置付けられているのかを比較分析することを目的とする。その際、各国・地域が必ずしも同一の意味で「ウェルビーイング」という用語を用いているとは捉えず、それぞれの歴史、文化、教育理念及び教育制度との関係の中で、この用語及び概念がどのように受容・解釈され、再文脈化され、具体的な政策や施策へと結び付けられているのかを検討する。さらに、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についても比較する。これらを通じて、日本の教育政策における「ウェルビーイング」という用語及び概念の位置付けとその特徴を相対的に捉え、第 5 期教育振興基本計画を含む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提示する。

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。

本研究では、異なる教育文化及び政策モデルを有する 11 か国を対象とし、国によっては特定の地域を主たる分析対象として、2026 年 3 月から 8 月までの約 6 か月間にわたり文献研究を実施し

た。連邦制国家等については、教育制度上の権限配分を踏まえ、必要に応じて州等を分析単位とした。分析は、教育行政学等を専門とする研究者が担当した。本研究の特色の一つは、ウェルビーイングを個人の心理的状態に還元することなく、「ウェルビーイング」という用語及び概念が教育政策・制度の中でどのように位置付けられているのかを捉えるとともに、その実現を支える教育行政及び学校組織上の条件を分析する点にある。

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た。その上で、異なる歴史的・文化的・制度的背景を有する国・地域を相互に参照し、その特徴を比較するための便宜的な分析枠組みとして、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、国際的に流通する「ウェルビーイング」という用語及び概念が、異なる歴史的・文化的・制度的文脈の中で、どのように受容され、意味を付与され、既存の教育理念や政策概念との関係の中で受容・解釈され、再文脈化されているのかを相対的に把握するための比較分析上の参照枠である。

これらの国・地域との比較は、諸外国を日本が模倣すべきモデルとして位置付けるものではない。異なる歴史的・文化的・制度的背景を有する複数の国・地域を参照点とすることにより、日本において「ウェルビーイング」という用語を用いることの意味や、その教育政策上の位置付けを相対的に捉え直すことを意図している。対象国・地域及びその文化型による整理を表１に示す[4]。

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

また、各国の教育政策の形成に影響を及ぼしている国際的な議論を把握するため、OECD、国際連合教育科学文化機関（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization：

[4] 本研究の対象国の正式名称は、グレートブリテン及び北アイルランド連合王国、アメリカ合衆国、カナダ、オーストラリア連邦、ニュージーランド、フィンランド共和国、ドイツ連邦共和国、フランス共和国、シンガポール共和国、大韓民国及び中華人民共和国であるが、本研究では、記述の簡潔性及び統一性を図るため、それぞれ「イギリス」、「アメリカ」、「カナダ」、「オーストラリア」、「ニュージーランド」、「フィンランド」、「ドイツ」、「フランス」、「シンガポール」、「韓国」及び「中国」の通称を使用する。

UNESCO)、国際連合児童基金（United Nations Children's Fund：UNICEF）及びWHOにおけるウェルビーイング概念の整理並びに関連する政策及び研究動向についても検討した。

分析対象は、教育関係法令、教育政策の基本方針、主要な政策文書及び学術論文等とした。比較分析に当たっては、⑴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、⑵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、それはどのような特徴と課題を有しているのか、⑶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、という三つの観点から検討を行った。

なお、本研究における「教育政策」とは、主として初等中等教育に関する学校教育政策を指す。本報告書に記載された内容は、各執筆者の責任において取りまとめたものであり、文部科学省又は国立教育政策研究所の公式な見解を示すものではない。

１．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

本節では、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、「ウェルビーイング」又は各国語におけるその直接的な訳語が、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を分析する。あわせて、この用語が必ずしも明示的に用いられていない場合についても、既存の教育理念や政策概念との関係に着目する。

なお、本節の分析においては、連邦制国家のうち、連邦レベルにおいて教育政策が形成されているアメリカ、オーストラリア及びドイツについては、主として連邦レベルの政策を分析対象とした。一方、連邦レベルで統一的な教育政策を形成する制度的枠組みを有しないカナダについては、オンタリオ州を分析対象とし、以下、表を除き「オンタリオ州」と表記する。また、イギリスについては、地域ごとに教育制度及び教育政策が異なることから、イングランドを分析対象とし、以下、「イギリス」と表記する。

以上の観点から比較分析を行った結果、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、「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。その結果を表２に示す。

類型の第一は、教育目的型である。この類型は、「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、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・地域をいう。ここでいう教育目的型は、ウェルビーイングを学校教育の最終目的として位置付けている場合に限定するものではなく、学校教育を通じて実現すべき主要な教育成果の一つとして明示している場合を含む。

第二は、政策理念型である。この類型は、「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・地域をいう。日本はこの類型に分類される。

第三は、非中核型である。この類型は、「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・地域をいう。

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」をめぐるそれぞれの哲学的・文化的背景があり、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。また、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。

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）、フィンランドを渡邊あや（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。

次に、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の具体を表３に示す。

表３：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の具体

文化型	国名	教育政策における位置付け	教育政策における位置付けの具体
アングロ・サクソン文化型	イギリス	教育目的型	2026 年の学校白書『Every Child Achieving and Thriving』では、学業達成（achieving）とともに、生徒が成長し充実した状態で生きること（thriving）を学校改革の目標として掲げている。また、教育省は学校全体で生徒の mental health and wellbeing を促進することを求めており、ウェルビーイングを、教育を通じて実現すべき重要な成果として位置付けている。
	アメリカ（連邦レベル）	非中核型	全ての生徒の学業達成を中核にした公正な教育機会の提供を目指す中で、その構成要素の一つとして、ウェルビーイング関連施策が位置付けられているが、連邦レベルにおける全国共通の学校教育目的とはいえない。学業達成のみではないバランスの取れた教育や、アカウンタビリティの指標の一つである学校風土においてウェルビーイングが言及されている。
	カナダ（オンタリオ州）	教育目的型	「Student Achievement and Well-being」が教育政策の基本的な組合せとなっている。州規則でも、「生徒の参加とウェルビーイング」が、基礎学力及び将来の成功への準備と並ぶ州教育上の優先事項として明記されている。したがって、ウェルビーイングは明確な学校教育目的である。ただし、ウェルビーイングは優先事項の一つではあるが、あくまでも第一の優先課題は「学力達成（achievement）」であり、その土台としてのウェルビーイングの促進という位置付けである。
オセアニア文化型	オーストラリア（連邦レベル）	教育目的型	国家教育指針「アリス・スプリングス教育宣言」（2019）の前文で、教育は生徒のウェルビーイングの向上に資するものと明記され重視されている。「オーストラリア生徒のウェルビーイング・フレームワーク」（2018）では、他者とのつながりを感じ、安全で信頼できる人間関係を築くことで学習成果が最大化すると説明される。学校のウェルビーイングの向上が、オーストラリア社会に長期的に、社会・健康・経済的利益をもたらすと考えられている。
	ニュージーランド	教育目的型	2020 年「教育訓練法」でウェルビーイング／hauora は、学習成果や公平性と並ぶ中核的な教育政策目標として位置付けられている。学習者のウェルビーイングは学力向上の前提条件と捉えられており、学校経営における「ウェルビーイング文化の醸成」や「カリキュラム全体を通じたウェルビーイングの推進」を求めている。ウェルビーイングは、教育課程を通じて育成すべき資質・状態であるとともに、学校教育全体を支える目的として位置付けられている。
北欧文化型	フィンランド	教育目的型	基礎学校の長期ビジョンである『基礎学校 2045』において、ウェルビーイングは学びの前提条件であり、学びはウェルビーイングを高めるものであるとされており、両者が相互に高め合う関係にあることが示されている。さらに、ウェルビーイングは、個人の目標であると同時に、学校コミュニティの目標としても理解されており、「学びの基盤となるものであり、学びによって生み出されるもの」と考えられている。
大陸ヨーロッパ文化型	ドイツ（連邦レベル）	非中核型	教育政策でウェルビーイングという用語は中核的地位を占めているとは言えない。EU や OECD のウェルビーイング概念の広がりを受け、2016 年に連邦政府が「生活の質」評価指標を提案した。教育もその１要素となっている。ドイツの教育政策上の文脈において「教育機会の公正さ」が重視されている。多様性を前提に、社会経済的弱者や移民の背景を持つ者等への支援による公正

			さ確保が中心的な課題である。
	フランス	非中核型	教育政策でウェルビーイングという用語は中核的地位を占めているとは言えない。とはいえ、校内の生徒及び教師のウェルビーイング、出席・欠席率、いじめ、ハラスメント等において調査が実施され、全ての人のための学校及び労働環境の改善、安全、安心な場（学校風土）に向けた指標として取り入れている。
東・東南アジア文化型	シンガポール	教育目的型	ウェルビーイングは、全人発達、人格形成、社会情緒的発達及び将来に向けた資質・能力の育成といった、より包括的な教育目的との関係の中に位置付けられている。2025 年の「共に成長する：教育の可能性を最大限に引き出す（Thriving Together: Maximising the Potential of Education）」、「ホリスティック・ヘルス・フレームワーク（Holistic Health Framework: HHF）」などに具体化されている。
	韓国	非中核型	「幸福教育」や生徒の精神健康、学校生活の改善に関する政策は展開されている。ウェルビーイングという文言を直接用いて全国的な学校教育目的が明示されてはいないものの、2024 年から段階的に施行されている 2022 改定教育課程では重点的に育成されるべき六つのコンピテンシーの中に、自己管理コンピテンシーや共同体コンピテンシー、 協力的意思疎通コンピテンシーなどが示されている。教育の根本目的は、弘益人間、人格形成、民主市民の育成等に置かれている。
	中国	非中核型	教育政策でウェルビーイングについて明示的な言及はなされていないが、1980 年代から始まる生徒の資質の全面的発達を促す「資質教育」の導入や、「資質教育」の到達点を明確にした 2016 年のキー・コンピテンシーの導入、それらに基づく課程改革などで、点数に基づく評価を重視しない、資質の全面的発達を目指すとともに、学力、体力、視力、体重、心理、食品安全・栄養、生命・安全などの面で安心感や幸福感を持続的に達成するための「健康第一」を重視する教育を実施している。
	日本	政策理念型	経済的な豊かさのみならず、精神的な充実や健康まで含めて幸福や生きがいを捉える考え方の広がりを背景とし、令和 5 年に閣議決定された第 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ウェルビーイングを計画のコンセプトとして重視している。知・徳・体を一体で育む全人教育により、獲得的要素と協調的要素を調和的・一体的に育む「調和と協調」に基づくウェルビーイング向上が目指されている。

（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）、アメリカを佐藤仁（福岡大学）、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）、フィンランドを渡邊あや（津田塾大学）、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）、シンガポールを藤原文雄（国立教育政策研究所）、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）、日本を藤原文雄（国立教育政策研究所）がそれぞれ作成した。

本研究の結果から、全ての対象国・地域において、何らかの形でウェルビーイングに関連する教育施策が展開されている一方、「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しているか否かについては、国・地域による相違がみられることが明らかとなった。

具体的には、イギリス、アメリカ（連邦レベル）、オンタリオ州、オーストラリア（連邦レベル）、ニュージーランドなどアングロ・サクソン文化型及びアングロ・サクソン系文化の影響を受けたオセアニア文化型の諸国では、「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している傾向がみられた[5]。

なお、教育目的型に分類される国・地域の間でも、ウェルビーイングの法的・政策的な位置付けには一定の強弱がみられる。例えば、オンタリオ州では、法令においてウェルビーイングが教育上の目標として明示されている。一方、イギリスでは、法令上の教育目的として明示されているわけではないものの、2026 年の教育白書や学校におけるウェルビーイングに関する政策等を通じて、学校教育が実現すべき主要な成果の一つとして位置付けられている。2026 年には、子供の安全、社会的養護、家庭への支援、教育機会等、子供のウェルビーイングを支える諸条件の改善を図る Children's Wellbeing and Schools Act 2026 が制定された。同法は、ウェルビーイングそのものを定義するものではないが、教育とケアの制度全体を通じて、全ての子供が「achieve and thrive」できることを目指し、安全、ケア、教育環境等に関する幅広い改革を法制化している。

したがって、同じ教育目的型であっても、ウェルビーイングが法令上の教育目的として明示されている場合から、政策やカリキュラムを通じて教育上の重要な目標として位置付けられている場合まで、その位置付けの程度や根拠には差異がある。

一方、ドイツ（連邦レベル）、フランス、韓国、中国など大陸ヨーロッパ文化型及び東・東南アジア文化型の諸国では、「ウェルビーイング」又はその直接的な訳語を、主要な教育成果又は教育政策全体の理念・方向性を示す政策用語として明示的に用いないものの、学校保健、メンタルヘルス、学校風土、包摂、人格形成及び生徒支援等の個別の政策領域を通じて、ウェルビーイングに関連する施策を展開する傾向が確認された。

このような相違の背景には、各国・地域における言語的背景も一因として考えられる。英語を主要な言語として使用する国・地域では、「ウェルビーイング」という用語をそのまま教育政策上の用語として受容しやすいのに対し、非英語圏では、翻訳や既存の類似概念との関係を含め、その受容の在り方が異なり得る。なお、東・東南アジア文化型に属するシンガポールが教育目的型に分類されることについては、英語が公用語の一つであり、教育政策においても広く使用されていることから、国際的に展開されてきた「ウェルビーイング」という用語及び概念を受容しやすい言語的環境にあることとの関連も考えられる。

加えて、今日国際的に流通しているウェルビーイング概念の思想的・学問的背景と、各国・地域に固有の教育文化との関係も考慮する必要がある。今日国際的に流通しているウェルビーイング概念は、西洋の思想や学問を主要な背景として発展してきた。一方、人間が「よく生きる」とはどのようなことか、また、よりよい生や社会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・地域の文化、宗教及び思想の中でそれぞれ独自に論じられてきた。

現代の西洋社会で発展してきたウェルビーイング概念についても、その理論的枠組みには継続的に検討が加えられており、今日では、個人のウェルビーイングだけでなく、組織や社会全体のウェルビーイングにも関心が広がっている。しかし、その初期の理論形成においては、個人の選択、自己実現、生活満足度及び主観的評価を重視する傾向がみられ、その背景には個人主義的な人間観の

[5] なお、イギリスにおいて教師のウェルビーイング支援を行っている Education Support の最高経営責任者（CEO）であるシネイド・マクブライアティによれば、ウェールズでは、「ウェルビーイング」と「予防的アプローチ」を教育システムの四つの柱の一つとして位置付け、担当大臣自らがこの政策課題に多くの時間を割いているとされる（マクブライアティ「教師のウェルビーイング：イギリスの捉え方」（国立教育政策研究所（2026a）『教育改革国際シンポジウム報告書　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－』、https://www.nier.go.jp/06_jigyou/symposium/_uploads/2026/08/r07_03symposium_report.pdf、（参照 2026 年 8 月 25 日））。

影響を見いだすことができる。

これに対して、大陸ヨーロッパ諸国では公共性、市民性、社会的連帯及び人格形成が重視され、東・東南アジア諸国ではヒンズー教、仏教、儒教、道教などの影響を受け、努力、責任、家族・共同体との関係及び社会的調和が重視されてきた。このため、これらの諸国では、「ウェルビーイング」という用語を学校教育の目的を示す中核概念として直接的に位置付けるのではなく、自国において従来から形成されてきた「よく生きること」や「よりよい社会」に関する理念との関係の中でウェルビーイング概念を受容し、受容・解釈され、再文脈化しながら、既存の教育理念や政策体系の中にその構成要素を選択的に取り込む傾向がみられる。

例えば、フランスでは、1882 年以降の共和制学校制度の展開の中で、共和主義、世俗性（ライシテ）、平等及び社会的結束を重視する教育理念に基づいて教育政策が形成されてきた。Lézé（2017）によれば、こうしたフランスの共和制教育は、「一にして不可分の」世俗的共和国のための共通道徳を基礎とし、個人よりも社会集団や社会的結束を重視する傾向を有する。このため、個人の成長や発達を重視するポジティブ心理学や主観的ウェルビーイングの考え方は、フランスの共和制教育が伝統的に重視してきた合理主義的・義務論的な教育理念とは必ずしも親和的ではなく、主観的ウェルビーイングは教育政策の中核的な目標として位置付けられてこなかった。むしろ、フランスでは、学習能力の形成や社会的不平等の是正が学校教育の主要な目的とされ、ウェルビーイングは、個人に直接働きかけることによって実現するものというよりも、学校風土や学習環境の改善を通じてもたらされる集団的な成果（collective outcome）として位置付けられている（Lézé 2017）[6]。

また、ドイツでは、ウェルビーイング概念が国際的に普及する以前から、Bildung（自己形成・人間形成）の伝統が教育思想において重要な位置を占めてきた。そのため、今日、ウェルビーイングや開花として論じられている人間の成長や可能性の実現等と共通する要素を、Bildung の理念の中にも見いだすことができる。Lea（2024）は、Bildung とアリストテレスの開花を、それぞれ異なる思想的伝統に基づく概念として区別しつつ、両者が、人間に内在する可能性の実現を重視し、それを継続的な形成過程として捉える点で共通性を有することを指摘している。ただし、ドイツにおいて、ウェルビーイングが教育政策の中核的概念として位置付けられているわけではなく、近年では、教育機会の公平性や包摂性の確保等が重要な教育政策課題となっている。

アングロ・サクソン文化型に属するアメリカの位置付けについては、慎重な検討が必要である。同国では、連邦レベルにおいて、ウェルビーイングが統一的な教育理念の中核概念として確立しているわけではない。2015 年に成立した全ての子どもが成功する法（Every Student Succeeds Act: ESSA）では、No Child Left Behind Act（NCLB）の下で読解や数学等の主要教科に重点が置かれ

6 ライシテに基づく教育政策は、公立学校を宗教的・政治的に中立な公共空間として維持することを重視しており、宗教的標章の着用等、個人の宗教的自己表現には一定の制約が課されている。一方、文化的ウェルビーイングの観点からは、自らの文化的・宗教的アイデンティティを維持・表現し、所属する文化や共同体とのつながりを持つことも、ウェルビーイングを構成する重要な要素となり得る。例えば、ニュージーランドでは、文化的アイデンティティや文化とのつながりがウェルビーイングと密接に関わるものとして重視されている。この観点からみれば、ライシテに基づく宗教的自己表現への一定の制約は、一部の生徒にとって、文化的ウェルビーイングとの間に緊張関係を生じさせる可能性がある。他方、フランスの共和主義的教育理念において、ライシテは個人の文化的・宗教的アイデンティティそのものを否定するものではなく、特定の宗教的・文化的帰属を超えて、全ての生徒が平等かつ自律した市民として共に学ぶための条件として位置付けられている。したがって、両者の相違は、文化的・宗教的多様性を尊重するか否かという単純な対立ではなく、文化的アイデンティティの維持・表現と、全ての生徒に共通する公共空間の形成をどのように両立させ、それをウェルビーイングとの関係でどのように位置付けるかという考え方の相違として捉える必要がある。

てきたことを踏まえ、多様な教科・活動を含む豊かなカリキュラムや教育経験を保障する「バランスの取れた教育（well-rounded education）」が重視されている。また、これと併せて、安全で支援的な学校環境の整備や、生徒の社会情緒的・行動的ニーズへの支援等も進められている。しかし、これらは、ウェルビーイングを教育理念の中核に据えるものではない。連邦レベルでは、学力の向上や教育機会の均等が引き続き教育政策上の主要な目標となっており、ウェルビーイングは、それ自体が包括的な教育目的として位置付けられるというよりも、これらの目標の実現を支える条件又は関連する政策領域として位置付けられていると考えられる。この点で、アメリカは、同じアングロ・サクソン文化型に属しながらウェルビーイングを教育上の主要な成果として明示的に位置付けるイギリス等とは異なり、ウェルビーイングの政策上の位置付けが相対的に限定されている。

北欧文化型に属するフィンランドでは、ウェルビーイングに相当する「hyvinvointi（ヒュヴィンヴォインティ）」が、教育政策及び教育法令における重要な概念として位置付けられている。フィンランドでは、従来から hyvinvointi が健康、福祉及び良い生活を含む概念として用いられてきた（岩竹 2019）。また、全国コアカリキュラムにおいても、学習、相互作用、参加、ウェルビーイング及び持続可能な生活を促進する学校文化の形成が重視されている。さらに、2026 年に教育文化省が公表した基礎学校の長期ビジョンである「基礎学校 2045（Basic Education 2045: For Life）」では、ウェルビーイングを「学習の基盤であり成果」と位置付け、ウェルビーイングは学習の前提条件であると同時に、学習によって高められるものとされている。また、ウェルビーイングは個人的かつ共同体的なものとして捉えられ、学校共同体全体の心理的、社会的及び身体的ウェルビーイングが重視されている。

また、オセアニア文化型に属するニュージーランドは、学校教育制度の目的を、全ての学習者が生涯学習者となり、労働市場・社会・コミュニティに十分参加するために必要な技能・知識を獲得できるようにすることとし、その実現のための事項の一つとして well-being の支援を置いている。歴史的にはイギリス由来の教育制度・教育思想の影響を受けてきたが、1980 年代以降、マオリの言語、文化、世界観及び価値観を尊重する教育改革が進められており、先住民文化に根差した Hauora（ハウオラ）の考え方が教育政策に積極的に取り入れられている。Hauora は、身体的、精神・情緒的、社会的及びスピリチュアルな側面を含む包括的な概念であり、全体的なウェルビーイング（holistic wellbeing）として捉えられている（Higgins & Goodall 2021）。このように、ニュージーランドでは、国際的に用いられる wellbeing という概念とともに、マオリの文化や世界観に根差した Hauora が教育政策や教育課程に取り入れられており、ウェルビーイングを多面的・全体的に捉える考え方がみられる[7]。

このように、フィンランドとニュージーランドは、いずれもそれぞれの歴史的・文化的背景の下で、今日のウェルビーイングと関連する独自の概念を形成・発展させてきた国である。近年では、それぞれの概念を国際的な政策概念であるウェルビーイングと対応付けながら教育政策に位置付け、学校教育の理念及び目的を支える中核的な概念として展開している。

---

[7]「保健体育の分野において、「ハウオラ」という言葉の使用は、メイソン・デュリーの「テ・ファレ・タパ・ファ」モデル（Durie 1994）に基づいている。「ハウオラ」と「ウェルビーイング」は同義語ではないものの、多くの共通点がある。「タハ・ワイルア」は精神的なウェルビーイング、「タハ・ヒネンガロ」は精神的・感情的なウェルビーイング、「タハ・ティナナ」は身体的なウェルビーイング、「タハ・ファナウ」は社会的なウェルビーイングを指す」と解説されている（Ministry of Education, New Zealand. (n.d.). *The New Zealand Curriculum - Health and physical education.* https://newzealandcurriculum.tahurangi.education.govt.nz/the-new-zealand-curriculum---health-and-physical-education/5637209122.p (accessed 2026-08-22).）。

東・東南アジア文化型に属するシンガポールでは、教育省（Ministry of Education：MOE）の『Singapore Curriculum Philosophy』を基盤とする『人格・市民性教育（Character and Citizenship Education: CCE）2021』において、価値、人格、市民性とともに、「social-emotional well-being」の育成を全人的発達の重要な構成要素として明示している。また、2025 年度予算審議において、教育省は、生徒の全人的な発達を促進し、その潜在能力を最大限に引き出すことを目的とした「Thriving Together: Maximising the Potential of Education（共に成長する：教育の可能性を最大限に引き出す）」を公表している。また、「ホリスティック・ヘルス・フレームワーク（Holistic Health Framework: HHF）」が策定され、ウェルビーイングの向上が重視されている。

もっとも、シンガポールにおけるウェルビーイングの捉え方は、英米にみられる個人中心的なウェルビーイング概念とは必ずしも一致しない。Chong and Lee（2015）は、シンガポールの情操教育が、個人の幸福や自己実現よりも、国民を結び付ける共通の価値観や家族との結び付きを重視しており、個人主義的なモデルとは異なる特徴を有すると指摘している。このように、シンガポールは、国際的な政策概念としてのウェルビーイングを積極的に受容しつつ、それを人格・市民性教育を中心とする既存の教育理念や社会的価値観と結び付けながら再構成し、教育政策に位置付けている。

もっとも、シンガポールにおけるウェルビーイングの捉え方は、欧米に由来する個人主義的なモデルとは必ずしも一致しない。Chong and Lee (2015) は、シンガポールの社会・情動的学習 (SEL) が欧米に由来するモデルの影響を受けながらも、その情操教育では、個人の幸福や自己実現のみならず、国民を結び付ける共通の価値観や家族との結び付きが重視されていると指摘している。このように、シンガポールでは、ウェルビーイングに関する国際的な政策動向を取り入れつつ、それを人格・市民性教育を中心とする既存の教育理念や、家族、共同体及び社会との関係を重視する社会的価値観と結び付けながら、教育政策に位置付けている。

こうした比較を踏まえてさらに注目されるのは、東・東南アジア文化型に位置付けられる日本のウェルビーイング概念の受容である。日本は、「ウェルビーイング」という用語やその背景にある概念との言語的・文化的な距離がある中でも、その導入を回避するのではなく、これを積極的に受容し、その意味内容を日本の教育文化に即して再構成している。

第 4 期教育振興基本計画では、「2040 年以降の社会を見据えた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」が計画の基本的なコンセプトとして掲げられている。ただし、日本において「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として位置付けられているのではなく、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点には留意する必要がある。

そもそも、日本では、教育基本法第 1 条において、教育の目的を「人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成」と定めている。また、同法第 2 条では、幅広い知識と教養、豊かな情操と道徳心、健やかな身体、自主及び自律の精神、他者との協力、公共の精神などが教育の目標として掲げられている。こうした規定には、知・徳・体の調和のとれた発達を重視する、いわゆる全人教育（education for holistic development）に通じる理念を見いだすことができる[8]。教育基本法制定時の「教育基本法制定の要

[8] 人格教育（Character Education）に関する研究を先導してきたバーミンガム大学のジュビリー人格・徳センター（Jubilee Centre for Character and Virtues）は、人格教育について、「人格教育は決して新しい概念ではない。古代から 20 世紀に至るまでの学校教育の歴史を振り返れば、人格の育成は、通常、教育上の最優先事項の一つとされてきた。ただし、20 世紀末の数十年間は例外であり、さまざまな理由から、この目標は多くの西側民主主義諸国の教育課

旨」では、「人格の完成」について、個人の価値と尊厳の認識に基づき、人間の備えるあらゆる能力を、できる限り、しかも調和的に発展させることと説明されている[9]。とりわけ重要なのは、個人の人格の完成がそれ自体で完結するものではなく、他者との関係や、平和で民主的な国家及び社会の形成に主体的に参画することと結び付けられている点である。

こうした全人的な人間形成の理念を具体化する教育実践として、日本の学校では、教科教育に加え、特別活動や道徳教育などを含む幅広い教育活動が展開されてきた。とりわけ特別活動では、学級活動、児童会・生徒会活動、学校行事等を通じて、他者と協働しながら集団や社会の形成に参画する経験が重視されている。このような教育理念や実践は、今日のウェルビーイングや開花をめぐる議論と同一のものではないものの、人間の全人的な発達や、他者との関係の中でよく生きることを重視する点で一定の親和性を有している。この意味において、日本の教育には、ウェルビーイングにつながる価値や実践の基盤が従来から存在していたと捉えることができる。この観点からみれば、日本の全人的な教育は、個人としての開花にとどまらず、他者との関係の中で「共に開花すること（Flourishing Together）」を志向するものとして捉え直すこともできる。

文部科学省は、第 4 期教育振興基本計画において、日本社会に根差したウェルビーイングを「調和と協調（Balance and Harmony）に基づくウェルビーイング」と位置付けている。そこでは、自己肯定感や自己実現などに代表される獲得的要素（acquired elements of well-being）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（cooperative elements of well-being）を調和的・一体的に育むことが重視されている。すなわち、個人の幸福や自己実現をそれ自体で完結するものとして捉えるのではなく、他者との信頼関係、協働、利他性及び社会貢献といった関係性との相互作用の中で捉えるウェルビーイング観が示されている。なお、第 4 期教育振興基本計画では、ウェルビーイングの「協調的要素」という表現に加え、「協調的ウェルビーイング（cooperative well-being）」という表現も用いられている。

第 4 期教育振興基本計画におけるウェルビーイングの捉え方の特徴の一つは、個人の状態のみならず、「場」や人間関係にも着目している点にある。同計画では、ウェルビーイングの向上に当たって、個人のウェルビーイングだけでなく、人とのつながりや関係性、さらにそれらが形成される「場」を重視する視点が示されている。こうした考え方に立てば、個人のウェルビーイングは、他者との関係性や「場」の在り方によって支えられる一方、一人一人のウェルビーイングの向上は、よりよい人間関係の形成を促し、「場」全体のウェルビーイングを高めることにもつながる。そして、ウェ

程において十分に重視されなくなった」と指摘している。その上で、同センターは、人格（character）を「特定の道徳的感情を生み出し、動機付けの基盤となり、行動を方向付ける一連の個人的特性及び気質」と定義するとともに、人格教育を「若者が『徳（virtues）』と呼ばれる肯定的な人格的強みを育成することを支援する、明示的及び暗黙的なあらゆる教育活動」と定義している（Jubilee Centre for Character and Virtues (n.d.). What is Character Education? University of Birmingham. https://www.jubileecentre.ac.uk/about/what-is-character-education/ （参照 2026 年 9 月 28 日））.これに対して、日本では、教育基本法第 1 条において教育の目的を「人格の完成」と規定し、戦後一貫して教育の基本理念として掲げてきた。もっとも、教育基本法における「人格の完成」と、今日のウェルビーイング、開花及び人格教育は、それぞれ異なる思想的・理論的背景を有する概念であり、これらを同一視することはできない。しかし、いずれも、学力等の特定の能力の獲得のみに教育目的を限定せず、人間の人格形成や全人的な発達を重視する点では一定の親和性を有する。この意味において、日本の教育には、近年国際的に重視されているウェルビーイングや開花、人格教育等の概念を受容し、それらを日本の教育理念との関係から捉え直すことを可能とする理念的基盤が従来から存在していたと考えられる。なお、本稿では、「全人教育」を education for holistic development と仮訳する。

[9] 文部科学省（年不詳）「昭和 22 年教育基本法制定時の規定の概要」、https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/004/index.htm、（参照 2026 年 8 月 19 日）。

ルビーイングの高い「場」が、再びそこに属する個人のウェルビーイングを支え、高めていく。すなわち、同計画では、個人のウェルビーイングと「場」のウェルビーイングが相互に高め合う「循環」が重視されている。循環という観点からみれば、「自らがよく生き、成長すること」と「他者と共によく生き、成長すること」は、相互に支え合い、高め合う関係として捉えることができる。

こうした考え方は、国際的なウェルビーイング概念を単に受容したものではなく、日本の教育が従来から重視してきた全人的な人間形成、公共性、調和及び社会的責任といった理念と接合することによって、その意味内容が再構成されたものと捉えることができる。すなわち、日本は、国際的な政策概念としてのウェルビーイングを主体的に翻訳し、自国の教育文化との関係の中で受容・解釈され、再文脈化した事例として位置付けることができる（藤原 2026a）。こうした日本におけるウェルビーイング概念の翻訳及び再構成には、文化心理学（内田 2025）におけるウェルビーイング研究の知見も影響を与えている。とりわけ、ウェルビーイングの在り方が文化によって異なり得ることや、個人の達成や自己実現のみならず、他者との関係性や社会との調和を重視する東アジア的なウェルビーイングの特徴に関する研究は、日本におけるウェルビーイングの協調的要素の概念形成にも影響を与えている。

もっとも、このことは、従来の教育文化を無批判に継承することを意味するものではない。共同体への適応や社会的調和が過度に強調された場合には、個人の自己表現や多様な価値観との間に緊張関係が生じる可能性があり、両者の均衡をどのように図るかが重要な課題となる。実際、第 4 期教育振興基本計画においても、「協調的幸福」は、「同調圧力」につながるような閉じた協調ではなく、他者とのつながりや関わりの中で共創する基盤としての協調を意味するとともに、物事を前向きに捉える姿勢が重要であることが示されている。さらに、同計画では、獲得的要素と協調的要素を調和的・一体的に育む「日本発のウェルビーイング」の実現を目指すことが求められており、「調和と協調（Balance and Harmony）」に基づくウェルビーイングの考え方を国際的にも発信していくことの重要性が示されている。

このように、日本の教育政策におけるウェルビーイングの受容は、国際的な政策概念をそのまま導入する過程ではなく、従来の教育理念や文化との接合を通じて、その意味内容を受容・解釈され、再文脈化する過程として捉えることができる。そこでは、個人の主体性や自己実現と、他者とのつながり、協働及び社会への貢献を対立的に捉えるのではなく、両者を調和させ、相互に支え合うものとして位置付けることが志向されている。

２．諸外国の生徒・教師のウェルビーイングに関する施策

（1）生徒のウェルビーイングに関する施策

本研究では、まず、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の整理・分析を行った。その上で、比較分析の結果、生徒のウェルビーイングに関する行政施策を表 4 に示す五つの政策領域として整理した。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。

以上の分析枠組みに基づき、対象国・地域における生徒のウェルビーイングに関する施策を整理した結果を表 5 に示す。表 5 では、五つの政策領域ごとに、ウェルビーイングの向上に関連する施策が確認された場合に「〇」を付している。

表 4：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

なお、ドイツ、フランス、韓国及び中国では、「ウェルビーイング」又はその直接的な訳語が、学校教育を通じて実現すべき主要な教育成果を示す包括的な政策概念として明示的に位置付けられているわけではない。そのため、個々の施策とウェルビーイングとの関連についても、政策文書等において必ずしも明示されていない。これらの国についても、ウェルビーイングに関連する施策を幅広く捉え、相互に比較することは可能であるが、本研究では、比較可能性を確保する観点から、表 5 における比較分析の対象を限定することとした[10]。

一方、アメリカでは、連邦レベルにおいてウェルビーイングが統一的な教育理念の中核概念として位置付けられているわけではないものの、州レベルではウェルビーイングやホール・チャイルド（whole child）等の考え方を踏まえ、生徒の社会的、情緒的、身体的及び精神的な発達を包括的に支える教育政策や施策が展開されている。このため、アメリカについては、連邦レベルの政策を踏まえつつ、州レベルの取組に着目した[11]。

以上を踏まえ、表 5 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[12]。以下、表を除き、「デラウェア州」と表記する。その他の対象国・地域について、本研究の分析枠組みに基づき各担当研究者が整理したウェルビーイング関連施策については、それぞれの国・地域を扱う章を参照されたい。

10 冒頭で本研究の課題として指摘したとおり、「ウェルビーイング」という英語由来の用語を起点として各国・地域の教育政策を比較すること自体が、西洋社会を中心に形成されてきた概念枠組みを分析の基準とすることにつながり得るという課題がある。

11 なお、ホール・チャイルド（whole child）とは、子供を学力や学業成績のみから捉えるのではなく、身体的、社会的、情緒的及び認知的な発達等を含め、子供の発達を全体的・包括的に捉える考え方である。一方、バランスの取れた教育（well-rounded education）は、特定の教科や学力に偏ることなく、広い教育内容、活動及び教育経験を提供することに着目した概念と理解することができる。

12 なお、本文中の「第三章　アメリカ」では、デラウェア州に加え、ペンシルベニア州についても分析を行っているため、併せて参照されたい。

表5：諸外国の教育政策における生徒のウェルビーイング関連施策

文化型	国名	①教育理念・教育課程	②学校組織・学校風土	③人的資源	④生徒支援	⑤データ活用	生徒のウェルビーイングに関する具体的な施策
アングロ・サクソン文化型	イギリス	○	○	○	○	○	「児童の権利条約」の批准以降、子供の人権の保障の観点から、子供の安全、安心な環境整備、及びニーズに応じた教育支援の充実が目指されている。具体的には、朝食クラブや家庭支援も含めた出席率向上のための支援や、NHS と連携した「Mental Health Support Teams in School」によるメンタルヘルス面での支援、特別支援教育（SEND）の拡充整備、サポートスタッフによる学習支援などが実施されている。
	アメリカ（デラウェア州）	○	○	○	○	○	バランスの取れた教育の推進を踏まえて、学校風土を生徒のウェルビーイングを支える重要な学校環境として位置付け、安全で健康的かつ支援的な学校環境の形成を推進している。また、社会情緒的学習（SEL）を学校に統合することを通じて、生徒の社会的・情緒的・行動的ウェルビーイングの向上を図るとともに、学校風土調査等のデータを学校改善に活用している。
	カナダ（オンタリオ州）	○	○	○	○	○	生徒に関しては、具体的政策の一つとして、教育法第 301 条を根拠として「学校にいる全ての者」が守るべき規範としての「州行動規範」が策定されている。内容としては、他者への尊敬や礼節、シティズンシップ、平和的紛争解決、アルコール、違法薬物の禁止、いじめの防止等が盛り込まれている。また各教育委員会も州行動規範の内容に沿って「教育委員会行動規範」を策定することが求められている。
オセアニア文化型	オーストラリア（連邦）	○	○	○	○	○	「オーストラリアの生徒のためのウェルビーイング・フレームワーク」は、安全、ウェルビーイング、学習の間に強い関連性があることを示す証拠に基づき策定された。全体的なビジョンと五つの主要な要素（リーダーシップ、包摂性、生徒の声、パートナーシップ、支援）から構成される。
	ニュージーランド	○	○	○	○	○	教育省（ウェルビーイング・サポートサービス）では、生徒及びその家族を対象に①実践的支援（カウンセリング等）②包括的アプローチ（社会的支援を得るためのサポート）③短期的支援（緊急対応）を提供している。教育機関評価局（ERO）が、学校におけるウェルビーイングについて、継続的に調査研究を行っている。現在、特に専門的学習支援の充実に向けた予算が投資されており、学習支援コーディネーターの配置が急速に進められている。
北欧文化型	フィンランド	○	○	○	○	○	生徒のウェルビーイングは、全ての子どもに保障される権利として、あるべき状態として、身につけるべき資質能力として教育課程基準や教育関連法に規定されている。生徒はまた、学校コミュニティやエコシステムのウェルビーイングの構築を担う主体としても位置付けられている。学びの前提条件として、学校福祉等を通じて支援が行われるほか、教育課程基準において、学校文化を方向付ける基本原理として位置付けられている。

東・東南アジア文化型	シンガポール	○	○	○	○	○	教育省は、生徒のウェルビーイングを支援するために、身体的健康、社会的・情緒的発達、及び必要に応じた心理的支援を網羅する包括的なアプローチを採用している。学校制度や教育制度の設計の見直し、全人教育の推進、学校と保護者の連携などに取り組んでいる。

※五つの政策領域ごとに、ウェルビーイングの向上に関連する施策が確認された場合に「○」を付している。
（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）、アメリカ（デラウェア州）を佐藤仁（福岡大学）、カナダ（オンタリオ州）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）、フィンランドを渡邊あや（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）がそれぞれ作成した。

以下では、各政策領域について分析を行う。なお、データを活用した政策及び実践の改善については第 3 節で詳述するため、ここでは取り上げない。また、本分析の枠組みには含めていないものの、シンガポールでは、学業成績や試験を過度に重視することに伴う生徒の不安や競争を軽減し、ウェルビーイングの向上につなげる観点から、評価制度そのものの見直しも進められている。例えば、小学校卒業試験（Primary School Leaving Examination: PSLE）では、従来の T-score による相対評価から Achievement Level（AL）による基準準拠型の評価へと変更され、成績の過度に細かな序列化や不必要な競争、生徒の不安を軽減することが図られている。また、学校においても、成績表から生徒の順位等を除くことや中間試験を廃止するなど、学業成績の過度な重視を弱め、学ぶ喜びを育むための評価改革が進められている（Chue & Lin 2024）

①教育理念・教育課程

この政策領域は、教育理念や教育課程にウェルビーイングを位置付け、教育の目標や内容を通じてその実現を図るものである。以下では、特に教育課程に焦点を当てて検討する。

全ての対象国・地域では、ウェルビーイングを、教育課程全体を方向付ける理念として位置付けるか、又はウェルビーイングの実現に必要な知識・技能や資質・能力等を教育課程に位置付けている。とりわけ、保健体育は、多くの国・地域においてウェルビーイングに関する教育の中核を担う教科として位置付けられており、心身の健康、社会情緒的な資質・能力、健康的な生活習慣等に関する知識及び技能の育成が図られている。一方、ウェルビーイングの位置付けや教育課程への組み込み方には、各国・地域の教育理念や教育課程制度を反映した相違がみられる。これらは表 6 に示す三つの類型に整理できる。

表 6：諸外国の教育課程上のウェルビーイングの位置付け

類型	主たる位置付け	国・地域	教育課程上の主な特徴
I 教育課程全体の理念型	ウェルビーイングを教育課程全体を方向付ける理念として位置付ける	フィンランド	生徒のウェルビーイング（hyvinvointi）は、就学前教育、初等教育及び前期中等教育において不可欠な役割を果たすものとして位置付け、その保障を全国教育課程基準に組み込む。教科横断的な資質・能力、各教科の目標及び学校文化にも組み込む。
		ニュージーランド	ニュージーランド・カリキュラムの「ビジョン」において、社会的、文化的、経済的及び環境的ウェルビーイングへの貢献を目指す若者像として提示する。健康・体育（Health and Physical Education）では健康・ウェルビーイングに関する哲学である Hauora 等を基礎概念として位置付ける。

		シンガポール	全人的教育の理念に基づき、人格・市民性教育（Character and Citizenship Education: CCE）を中核として、価値観、人格、社会情緒的ウェルビーイング及び市民性を相互に関連付けて育成する。
Ⅱ 教科横断型	ウェルビーイングを教育課程を横断する共通的な枠組みや事項として位置付ける	オンタリオ州	「生徒のメンタルヘルス及びウェルビーイング」を教育課程全体に共通する「Considerations for Program Planning」として位置付ける。保健体育（Health and Physical Education）でも具体化する。
		オーストラリア	オーストラリアカリキュラム「Curriculum Connection: Mental health and wellbeing」により、複数の学習領域、General Capabilities 及び Cross-curriculum Priorities に含まれる内容を教科横断的に関連付ける。健康・体育（Health and Physical Education）が中核的な学習領域となる。
		デラウェア州	社会情緒的学習（SEL）及びメンタルヘルスに関するコンピテンシーを K-12 を通じて教科横断的に活用する。Mental Health Literacy Competencies では、心身全体の健康とウェルビーイングの促進を位置付ける。
Ⅲ 特定教科・教育領域型	ウェルビーイングを特定の教科又は教育領域を中心として位置付ける	イギリス	健康教育（Health Education）に mental wellbeing を独立した学習領域として位置付ける。 Relationships Education 及び RSE と併せて RSHE として体系的に展開する。

第一は、ウェルビーイングを教育課程全体を方向付ける理念として位置付ける国・地域である。フィンランドでは、生徒のウェルビーイング（hyvinvointi）は、就学前教育、初等教育及び前期中等教育において不可欠な役割を果たしており、その保障は法令や全国教育課程基準にも組み込まれている。また、全国基礎教育課程基準（National Core Curriculum for Basic Education 2014）では、ウェルビーイングが教科横断的に育成すべき資質・能力の目標や各教科の指導に組み込まれるとともに、ウェルビーイングを促進する学校文化の形成が重視されている[13]。

ニュージーランドでは、全国教育課程基準であるニュージーランド・カリキュラム（The New Zealand Curriculum: NZC）の「ビジョン（Vision）」において、目指す若者像の一つとして、「ニュージーランドの社会的、文化的、経済的及び環境的なウェルビーイングに貢献する」ことが掲げられている。このように、ウェルビーイングは、個人の状態にとどまらず、社会全体のウェルビーイングへの貢献を含む、教育課程全体の方向性として位置付けられている。また、学習領域の一つである「健康・体育（Health and Physical Education）」では、その基礎となる四つの概念として、⑴マオリの健康・ウェルビーイングに関する哲学である「ハウオラ（Hauora）」、⑵態度と価値観：生徒自身のウェルビーイングに対する前向きで責任ある態度、他者や環境に対する敬意、思いやり、配慮、そして社会正義の感覚、⑶社会生態学的視点：個人、他者、社会の間にある相互関係を捉え、理解する考え方、⑷健康増進：身体的・感情的に支えとなる環境を構築・維持し、生徒が個人的及び集団的な行動に参加することを促すプロセス、が位置付けられており、生徒自身、他者及び社会のウェルビーイングに焦点を当てている[14]。

[13] Finnish National Agency for Education. (n.d.). *Promoting wellbeing. https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/promoting-wellbeing* (accessed 2026-08-22)
[14] Ministry of Education. (n.d.). *The New Zealand Curriculum - Health and physical education.*

シンガポールでは、教育課程の設計・実施を方向付ける「シンガポール・カリキュラム・フィロソフィー（Singapore Curriculum Philosophy）」において、価値観、社会情緒的ウェルビーイング及び人格形成を中心とする全人的教育（holistic education）が基本的な理念として掲げられている。また、人格・市民性教育（Character and Citizenship Education: CCE）では、価値観、人格、社会情緒的ウェルビーイング及び市民性を相互に関連付けた一貫性のある包括的なアプローチが採られており、「アイデンティティ（Identity）」、「人間関係（Relationships）」及び「選択（Choices）」という三つの大概念（Big Ideas）が、学習内容を構成する中核的な概念として位置付けられている[15]。
第二は、ウェルビーイングを教育課程を横断する共通的な枠組みや事項として位置付ける国・地域である。オンタリオ州では、「生徒のウェルビーイングとメンタルヘルス」が、教育課程全体に共通する「Considerations for Program Planning」（教育課程実施上の配慮事項）として位置付けられている。そこでは、生徒の健康とウェルビーイングは、あらゆる教科における学習能力に寄与し、その学習は、ひいては生徒の全体的なウェルビーイングの向上につながるとされている。また、ウェルビーイングと学業上の成功の双方を重視し、身体的・精神的健康、社会情緒的学習及びインクルージョンを促進する、幅広くバランスの取れた教育経験を提供することが重視されている。その上で、「保健体育（Health and Physical Education）」では、心身の健康及びウェルビーイングを支える知識・技能の育成が具体化されている[16]。

オーストラリアでは、Australian Curriculum Version 9 に「Curriculum Connection: Mental health and wellbeing」が設けられ、複数の学習領域、General Capabilities 及び Cross-curriculum Priorities に含まれるメンタルヘルス及びウェルビーイングに関する内容が教科横断的に関連付けられている。その内容は、「つながりと帰属意識」、「自己及び他者との関わりを管理する力」、「健康と安全を管理するための信頼できる情報及びサービスへのアクセス」、「健康を促進する行動」の四つの側面から整理されている。とりわけ「保健体育（Health and Physical Education）」は、メンタルヘルス及びウェルビーイングを扱う中心的な学習領域として位置付けられ、自ら及び他者の健康とウェルビーイングを維持・向上させるための知識、理解及び技能の育成が図られている[17]。

デラウェア州では、社会情緒的学習（SEL）に関するコンピテンシーが教科横断的に活用されている。また、K-12 Mental Health Literacy Competencies では、コンピテンシーの下位項目として「心身全体の健康とウェルビーイングを促進する（Promote the health and wellbeing of the whole person）」ことが明示されている。さらに、州規則では、全ての学区等に対し、K-12 の各学年において、州が採用したコンピテンシーに沿った SEL 及びメンタルヘルスに関する教育プログラムを実施することが求められている[18]。

---

https://newzealandcurriculum.tahurangi.education.govt.nz/the-new-zealand-curriculum---health-and-physical-education/5637209122.p (accessed 2026-08-22).

[15] Ministry of Education, Singapore. (2021). *Character & Citizenship Education (CCE) syllabus: Primary.* https://www.moe.gov.sg/api/media/b7c7c81d-cc3e-4103-806f-b56142d6f4dc/2021-primary-character-and-citizenship-education.pdf (accessed 2026-08-22).

[16] Ministry of Education. (n.d.). *Considerations for program planning: Student well-being and mental health.* https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/program-planning/considerations-for-program-planning/student-well-being-and-mental-health (accessed 2026-08-22).

[17] Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (n.d.). *Understand this Curriculum connection – Mental health and wellbeing.* https://www.australiancurriculum.edu.au/curriculum-information/understand-this-curriculum-connection/mental-health-and-wellbeing (accessed 2026-08-22).

[18] Delaware Department of Education. (n.d.). *DE Mental Health Literacy Competencies.* https://education.delaware.gov/educators/academic-support/standards-and-instruction/digital-de/supporting-the-whole-child/mental-health-literacy/de-mental-health-literacy-competencies/ (accessed 2026-08-22).

第三は、ウェルビーイングを特定の教科又は教育領域を中心として位置付けている国・地域である。イギリスでは、Health Education において「Mental wellbeing」が明示的な学習内容として位置付けられ、身体的健康及び精神的ウェルビーイングに関する知識及び技能を体系的に育成することが求められている。また、Relationships Education（初等教育）及び Relationships and Sex Education（RSE）（中等教育）では、良好で安全な人間関係の形成や他者の尊重等を通じて、生徒の健康及びウェルビーイングを支えることが重視されている。これらの Relationships Education、RSE 及び Health Education は、総称して RSHE（Relationships, Sex and Health Education）と呼ばれている[19]。

以上のように、対象国・地域におけるウェルビーイングの教育課程への位置付け方は、その主たる位置付けに着目すると、⑴教育課程全体を方向付ける理念として位置付ける型、⑵教育課程を横断する共通的な枠組みや事項として位置付ける型、⑶特定の教科又は教育領域を中心として位置付ける型、の三類型に整理することができる。もっとも、これらは相互に排他的なものではなく、多くの国・地域では、教育課程全体の理念、教科横断的な取組及び特定の教科・教育領域における取組を組み合わせながら、ウェルビーイングに関わる教育を体系的に展開している。

②学校組織・学校風土

このアプローチは、学校運営や学校環境を改善し、学校全体でウェルビーイングの向上を図るものである。以下では、特に学校風土に焦点を当てて検討する。

本研究の比較分析からは、対象国・地域において、「学校風土（school climate）」、「学校文化（school culture）」、「エートス及び環境（ethos and environment）」及び「肯定的な学習環境（positive learning environment）」など、多様な概念が用いられていることが明らかとなった[20]。

イギリスでは、教育省のガイダンス Promoting and Supporting Mental Health and Wellbeing in Schools and Colleges において、学校全体アプローチ（Whole School Approach）の構成要素として、尊重（respect）を促進し、多様性（diversity）を重視するエートス及び環境（ethos and environment）の重要性が示されている[21]。

デラウェア州では、全ての生徒に安全で、安心でき、支援的な学習環境（safe, secure and supportive learning environment）を形成することが重視されている。また、社会情緒的学習（SEL）を学校や教室における実践や生徒と相互作用に組み込み、生徒の社会的・情緒的・行動的ウェルビーイングを支える取組が進められている。さらに、Delaware School Climate Survey を通じて、生

---

[19] Department for Education. (2025). *Relationships and sex education (RSE) and health education.* https://www.gov.uk/government/publications/relationships-education-relationships-and-sex-education-rse-and-health-education (accessed 2026-08-22).

[20] Chawla（2026）によれば、学校エートス（school ethos）は学校文化（school culture）と互換的に用いられることも多いが、両者は学校風土（school climate）を含めて区別して捉えることができる。学校文化は、学校において形成されてきた価値観、歴史、暗黙のルールなど、学校のアイデンティティを特徴付ける組織の深層構造を指す。これに対して、学校風土は、安全感や所属感を含む日常的な学校経験について、生徒や教職員がどのように認識しているかという主観的かつ集合的な認識を意味する（Moore 2025）。そして、学校エートスは、こうした学校文化を、公式な方針、リーダーシップ上の意思決定、人間関係等を通じて意図的に表現するものであり、学校文化と学校風土をつなぐ「橋渡し」として位置付けられる。すなわち、学校風土が「学校がどのような状態にあると認識されているか」を表すのに対し、学校エートスは、学校全体の取組を通じて変革し得る、学校という生きた生態系の性格を形づくる能動的な要素として捉えられている。

[21] Department for Education. (2021). *Promoting and supporting mental health and wellbeing in schools and colleges.* https://www.gov.uk/guidance/promoting-and-supporting-mental-health-and-wellbeing-in-schools-and-colleges (accessed 2026-08-23).

徒、教職員及び保護者の学校環境に対する認識を把握し、その結果を学校風土に関するニーズの把握や取組の改善・評価に活用している[22]。

オンタリオ州では、Policy/Program Memorandum No.128 において、肯定的な学校風土（positive school climate）が、生徒の学業達成及びウェルビーイングを支える重要な基盤として位置付けられている[23]。さらに、Policy/Program Memorandum No.145 において、学校風土を学校及び学校コミュニティにおける学習環境と人間関係として捉え、肯定的な学校風土を、学校コミュニティの全ての構成員が安全で、包摂され、受け入れられている（safe, inclusive, and accepting for all students）と感じる状態として説明している[24]。

オーストラリアでは、Australian Student Wellbeing Framework において、ウェルビーイングを支える五つの主要な要素として、リーダーシップ、包摂、生徒の意見反映（Student Voice）、パートナーシップ及びサポートが示されている。このうちリーダーシップでは、校長等が、学校コミュニティ全体が包摂され、つながりを感じ、安全で尊重されていると感じられる（included connected, safe and respected.）肯定的な学習環境（positive learning environment）を形成することが重視されている[25]。

ニュージーランドでは、Positive Behaviour for Learning School-Wide（PB4L-SW）が、学校全体にわたって肯定的で、安全かつ包摂的な学習環境（positive, safe and inclusive learning environments）を形成するための枠組みとして位置付けられている。PB4L-SW は、学校全体と個々の生徒の双方を対象とし、その各要素を通じて、生徒のウェルビーイング、肯定的な行動及び学習へのエンゲージメントを支えている[26]。

フィンランドでは、National Core Curriculum for Basic Education 2014 において、学習、相互作用、参加、ウェルビーイング及び持続可能な生活様式（learning, interaction, participation, well-being and a sustainable way of living）を促進する学校文化（school culture）の形成が目標とされている。学校文化の形成を導く原則では、学校を学習共同体（learning community）として捉えることが重視されている。また、全ての生徒のウェルビーイングと安全を確保することも目標とされている[27]。

シンガポールでは、Singapore Curriculum Philosophy において、学習はケアに満ちた安全な学習環境（caring and safe learning environments）の中で促進されるとの考え方が示されている。また、人格・市民性教育（Character and Citizenship Education: CCE）では、肯定的な教員と生徒の関係（Positive Teacher-Student Relationships）及び生徒相互の支援と関係（Peer Support and

---

[22] Delaware Department of Education. (n.d.). *Whole Child Support.* https://education.delaware.gov/educators/whole-child-support/ (accessed 2026-08-23).

[23] Ontario Ministry of Education. (2024). *Policy/Program Memorandum 128: The Provincial Code of Conduct and School Board Codes of Conduct.* https://www.ontario.ca/document/education-ontario-policy-and-program-direction/policyprogram-memorandum-128 (accessed 2026-08-23).

[24] Ontario Ministry of Education. (2018). *Policy/Program Memorandum 145: Progressive Discipline and Promoting Positive Student Behaviour.* https://www.ontario.ca/document/education-ontario-policy-and-program-direction/policyprogram-memorandum-145 (accessed 2026-08-23).

[25] Australian Government Department of Education. (n.d.). *Australian Student Wellbeing Framework.* https://www.education.gov.au/student-resilience-and-wellbeing/australian-student-wellbeing-framework (accessed 2026-08-23).

[26] Ministry of Education, New Zealand. (n.d.). *Positive Behaviour for Learning.* https://www.education.govt.nz/education-professionals/schools-year-0-13/learning-support/positive-behaviour-learning (accessed 2026-08-23).

[27] Finnish National Agency for Education. (n.d.). *Promoting wellbeing.* https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/promoting-wellbeing (accessed 2026-08-23).

Relationships）が重視されている[28]。

このように、調査対象国・地域では、「学校風土（school climate）」、「学校文化（school culture）」、「エートス及び環境（ethos and environment）」、「肯定的な学習環境（positive learning environment）」など、用いられる概念や制度上の位置付けには相違がみられるものの、安全性、包摂性、尊重や良好な人間関係、生徒の参加等が共通して重視されている。こうした学校環境の形成は、生徒のウェルビーイングを支える重要な基盤として位置付けられている。

こうした政策的な位置付けは、学校風土に関するこれまでの学術研究とも整合する。学校風土（school climate）は、生徒の学業面、行動面及び社会情動面の成果と関連する重要な学校環境要因として捉えられてきた（Wang & Degol 2016; 国立教育政策研究所 2026b）。Wang and Degol（2016）は、学校風土を、学業（academic）、コミュニティ（community）、安全性（safety）及び制度的環境（institutional environment）の四つの領域から構成される多次元的な概念として整理している。

学校風土が重視される背景には、生徒のウェルビーイングや生徒指導上の諸課題が、個人の要因だけでなく、教職員や他の生徒との関係、学校・学級の雰囲気、学校への所属意識等を含む学校環境と密接に関連していることがある。良好な学校風土は、生徒の認知面、社会性、感情面及び身体面を含む全人的な発達を支えるとともに、ストレスや不安の軽減等のメンタルヘルスとも関連することが示されている（国立教育政策研究所 2026b, pp.3-4）。

また、学校風土には、教職員の働き掛けや学校の組織的取組によって改善し得る側面がある。例えば、教員による支援や保護的な規律は、学級の雰囲気の改善や学級ストレスの低減と関連し、それらを通じて学校への好感や所属意識としての「学校とのつながり」の形成に結びつくことが示唆されている（国立教育政策研究所 2026b, pp.6-7）。このことから、生徒個人への支援に加えて、学校環境そのものを改善することを通じて生徒のウェルビーイングを支えることが重要である。

日本においても近年、学校風土への政策的関心が高まっている。2023 年に策定された「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLO プラン）」では、「学校の風土の『見える化』を通して、学校を『みんなが安心して学べる』場所にする」ことが三つの柱の一つとして掲げられた。そこでは、授業への満足感、教職員への信頼感、学校生活への安心感等を把握し、学校評価を通じて学校運営の改善につなげることが求められている。さらに、授業改善、いじめ等の問題行動への対応、生徒の主体的な参加による校則等の見直し、学校環境の整備等を一体的に推進することにより、学校風土の改善を通じて、不登校の予防や生徒が安心して学ぶことのできる環境の形成を図るアプローチが示されている。

③人的資源

この政策領域は、教員、校長及び専門スタッフの専門性やリーダーシップの向上を通じて、生徒のウェルビーイングを支える人的基盤を整備するものである。以下では、特に教員及び校長の専門職基準やリーダーシップに関する枠組みに焦点を当てて検討する。

（ア）教員専門職基準及びこれに準ずる枠組みにおけるウェルビーイングの位置付け

教員に着目すると、対象国・地域では、生徒のウェルビーイングを支えるために教員に求められる専門性を、専門職基準又はこれに準ずる枠組みに位置付けるとともに、教員養成や継続的専門能

[28] Ministry of Education, Singapore. (n.d.). *Singapore Curriculum Philosophy.* https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-teachers/singapore-curriculum-philosophy (accessed 2026-08-23).

力開発（Continuing Professional Development: CPD）等を通じて、その形成・向上を図る取組がみられる。本節では、このうち専門職基準及びこれに準ずる枠組みに着目する。

イギリスでは、Teachers' Standards において、生徒のウェルビーイングが教員の専門的責務の一つとして明示されている。具体的には、教員には、生徒に尊厳をもって接し、相互尊重に根差した関係を構築するとともに、法令に基づき生徒のウェルビーイングを保障する必要性に配慮することが求められている[29]。

デラウェア州では、教員専門職基準（Delaware Professional Teaching Standards）において、「生徒のウェルビーイング」という用語そのものは明示されていないものの、教員には、生徒の認知的、言語的、社会的、情緒的及び身体的な発達を理解するとともに、肯定的な社会的相互作用、主体的な学習への参加及び自己動機付けを促す学習環境を形成することが求められている[30]。

オンタリオ州では、2026 年に改訂された教員の専門職基準（Professional Standards）において、生徒のウェルビーイングが複数の基準に明示的に位置付けられている。例えば、「ケア（care）」では、生徒のウェルビーイング及び学習へのコミットメントを、肯定的な働き掛け、専門的判断及び共感に基づく実践を通じて示すことが求められている。また、専門的知識に基づく実践を通じて生徒の学習を改善し、ウェルビーイングを促進することや、専門職間の協働を通じて、生徒の学習及びウェルビーイングを促進する安全な環境を形成することも求められている[31]。

オーストラリアでは、Australian Professional Standards for Teachers において、「安全で支援的な学習環境を形成・維持すること（Create and maintain supportive and safe learning environments）」が教員の専門職基準の一つとして位置付けられている。特に、生徒の安全（student safety）に関する基準では、学校や教育制度、教育課程及び法令上の要件に基づき、学校内における生徒のウェルビーイング及び安全を確保することが求められている[32]。

ニュージーランドでは、2026 Standards for the Teaching Profession において、教員が学習者やその世界に対する理解のみならず、将来の社会のウェルビーイングにも影響を及ぼす存在であるとの認識が示されている。また、この基準を位置付ける包括的な枠組みでは、教員及びリーダー自身のウェルビーイング（hauora / wellbeing）を育むことも重視されている。その上で、専門職としての生産的な関係（productive professional relationships）に関する基準では、教員が同僚、保護者・養育者及び地域社会と建設的に協働し、一人一人の生徒の学習及びウェルビーイングを支えることが求められている[33]。

フィンランドでは、多くの教員資格で修士号取得を要件とする大学ベースの教員養成制度が整備されており、教員は高度な専門性と自律性を備えた専門職として位置付けられている。教員は、教授方法、教材、生徒の評価等について専門的な裁量を有するとともに、各地域・学校における教育

---

[29] Department for Education. (2021). *Teachers' Standards.* https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards (accessed 2026-08-23).
[30] Professional Standards Board. (n.d.). *1597 Delaware Professional Teaching Standards.* https://archive.regulations.delaware.gov/AdminCode/title14/1500/1597.shtml (accessed 2026-08-23).
[31] Ontario College of Teachers. (2026). *Professional Standards.* https://www.oct.ca/en-ca/public-protection/professional-standards (accessed 2026-08-23).
[32] Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2011). *Australian Professional Standards for Teachers.* https://aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-resources/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf (accessed 2026-08-23).
[33] Teaching Council of Aotearoa New Zealand. (2026). Move to the 2026 Standards. https://teachingcouncil.nz/en/code-and-standards/our-code-our-standards/move-to-the-2026-standards (accessed 2026-08-23).

課程の策定にも関与している。こうした高度な専門性と教員の自律性は、National Core Curriculum for Basic Education 2014 に示されたウェルビーイング、参加等の理念を各学校で具体化するための人的基盤となっていると考えられる[34]。

シンガポールでは、教員養成の基本理念である Enhanced V³SK Model において、生徒と教員双方のウェルビーイングが位置付けられている。Professional Values は、生徒の全人的発達及び全般的なウェルビーイング（overall well-being）を育む教員の実践を方向付けるものとされている。また、Leadership and Agency では、他の教育者、関係者及び地域社会と協働し、生徒の学習及びウェルビーイングを支えることが求められている。一方、Personal Growth and Development では、教員自身が自己調整を行い、自らのウェルビーイング（personal well-being）を育むことが求められている。さらに、教員に必要な知識として、健康及びメンタル・ウェルビーイング（Health & mental well-being）が明示されている[35]。

以上のように、制度的枠組みには相違がみられるものの、教員に求められる専門性には、教科指導に関する知識・技能に加えて、安全で包摂的な学習環境の形成、生徒との良好な関係の構築、その発達や多様なニーズへの理解など、生徒のウェルビーイングを支える資質・能力が含まれている。すなわち、教員は、知識や技能の教授を担うだけでなく、生徒が安全・安心に学び、成長することのできる環境を形成する専門職として位置付けられている。

以上のように、制度的枠組みには相違がみられるものの、教員に求められる専門性には、教科指導に関する知識・技能に加えて、安全で包摂的な学習環境の形成、生徒との良好な関係の構築、その発達や多様なニーズへの理解など、生徒のウェルビーイングを支える資質・能力が含まれている。すなわち、教員は、知識や技能の教授を担うだけでなく、生徒が安全・安心に学び、成長することのできる環境を形成する専門職として位置付けられている。一方、教員自身のウェルビーイングの位置付けには相違がみられる。多くの専門職基準では、生徒のウェルビーイングを支えることが教員の専門的責務として位置付けられているのに対し、教員自身のウェルビーイングへの明示的な言及は限定的である。ただし、シンガポールの Enhanced V³SK Model では教員自身の personal well-being が、ニュージーランドの 2026 Standards を支える包括的な枠組みでは教師及びリーダーの hauora/wellbeing が明示されている。この点について、Ledger et al.（2025）は、各国の専門職基準では生徒のウェルビーイングを支える教員の責任が強調される一方、教員自身のウェルビーイングについては「沈黙（silence）」がみられることを指摘している。

（イ）校長専門職基準及びこれに準ずる枠組みにおけるウェルビーイングの位置付け

校長をはじめとするスクールリーダーに着目すると、対象国・地域では、安全で包摂的な学校文化の形成、生徒の安全及びウェルビーイングを支える学習環境の整備、教職員の専門性や協働を支える組織づくりなど、学校全体で生徒のウェルビーイングを支えるリーダーシップが重視されている。

イギリスでは、Headteachers' Standards 2020 において、校長には、生徒が肯定的で豊かな学校

---

[34] Ministry of Education and Culture, Finland. (2016). *Teacher Education in Finland.* https://okm.fi/documents/1410845/4150027/Teacher%2Beducation%2Bin%2BFinland/57c88304-216b-41a7-ab36-7ddd4597b925 (accessed 2026-08-23).

[35] National Institute of Education, Office of Teacher Education. (2023). TE21: Empowering Teachers for the Future: The Enhanced V³SK Model and Graduand Competency Dimensions. https://repository.nie.edu.sg/server/api/core/bitstreams/c951805c-5243-4638-b696-cfaeaa2730f5/content (accessed 2026-08-23).

生活を経験できる学校文化を形成するとともに、学校コミュニティにおける肯定的で尊重に基づく関係や、安全で秩序ある包摂的な環境を構築することが求められている[36]。また、校長の専門職学習の枠組みである National Professional Qualification for Headship（NPQH）では、School Culture を含む学校経営上の主要領域について、校長に必要な専門的知識及びリーダーシップの育成が図られており、生徒のウェルビーイングや、教職員相互の信頼と尊重に基づく支援的な専門職環境についても扱われている[37]。

デラウェア州では、デラウェア州管理職専門職基準（Delaware Administrator Standards）において、生徒一人一人の「学業上の成功とウェルビーイング（academic success and well-being）」を促進することが、教育リーダーに求められる基本的な責務として位置付けられている。また、教育リーダーには、教職員の個人的・職業的な健康、ウェルビーイング及びワークライフバランスを促進するとともに、自らも健全なワークライフバランスを維持することが求められている。このように、同州では、生徒のウェルビーイングを支えることに加え、教職員のウェルビーイングや、教育リーダー自身のワークライフバランスに配慮することも、教育リーダーの専門的役割として明確に位置付けられている[38]。

オンタリオ州では、Ontario Leadership Framework（OLF）において、生徒の学業達成及びウェルビーイングの向上に向けたリーダーシップが重視されている。具体的には、財政、人的資源、教育資源及び専門的能力開発に関する資源を、生徒の学業達成及びウェルビーイングに関する優先事項と整合させて配分すること、学校内外の関係者が協働し相互に学び合う文化を形成することなどが求められている。また、現在の実践を問い直し、対話を通じて改善と成長を促すとともに、フィードバックを生徒の学業達成及びウェルビーイングの改善につなげる「勇気ある対話（courageous conversations）」を実践することも重視されている[39]。

オーストラリアでは、Australian Professional Standard for Principals において、校長に求められる専門的実践として、教育と学習の主導、自己及び他者の育成、学校改善・イノベーション・変革の主導、学校経営の主導、地域社会との協働が示されている。これらを通じて、安全で包摂的な学習環境を形成し、多様性を尊重するとともに、生徒及び学校コミュニティのウェルビーイングを支えることが、校長の重要な役割として位置付けられている。また、Australian Student Wellbeing Framework では、リーダーシップが五つの中核的要素の一つとして位置付けられ、校長等には、学校コミュニティ全体が包摂され、つながり、安全で尊重されていると感じられる肯定的な学習環境を形成することが求められている。さらに、Australian Professional Standard for Principals では、校長自身についても、その役割の複雑性に対応するため、継続的な専門職開発に取り組むとともに、自らの健康及びウェルビーイング（personal health and wellbeing）を維持することが求め

---

[36] Department for Education. (2020). *Headteachers' Standards 2020.* https://www.gov.uk/government/publications/national-standards-of-excellence-for-headteachers/headteachers-standards-2020 (accessed 2026-08-23).

[37] Department for Education. (2021). *Promoting and Supporting Mental Health and Wellbeing in Schools and Colleges.* https://www.gov.uk/guidance/promoting-and-supporting-mental-health-and-wellbeing-in-schools-and-colleges (accessed 2026-08-23).

[38] Department for Education. (2021). *Promoting and Supporting Mental Health and Wellbeing in Schools and Colleges.* https://www.gov.uk/guidance/promoting-and-supporting-mental-health-and-wellbeing-in-schools-and-colleges (accessed 2026-08-23).

[39] Institute for Education Leadership. (2013). *The Ontario Leadership Framework: A School and System Leader's Guide to Putting Ontario's Leadership Framework into Action.* https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/8814/9452/4183/Ontario_Leadership_Framework_OLF.pdf (accessed 2026-08-23).

られている[40]。

ニュージーランドでは、2018 年に策定された、校長に限らず様々な立場でリーダーシップを発揮する教員・リーダーを対象とする Educational Leadership Capability Framework において、教育リーダーに求められる九つの能力が示されている。このうち、「リーダーとしての自らの学びとウェルビーイングへの配慮（Attending to their own learning as leaders and their own wellbeing）」では、リーダー自身が自らのウェルビーイングに積極的に配慮することが求められている。また、組織及び教職員の実践を学習成果及びウェルビーイングとの関係から評価することが求められ、その際には学習者のウェルビーイングとともに教職員のウェルビーイング（staff wellbeing）も重視されている。さらに、人々やその考えが尊重され、健康、安全及びウェルビーイングが高められるケアに満ちた環境を形成することも、教育リーダーに求められている[41]。

フィンランドでは、National Core Curriculum for Basic Education 2014 において、学校の活動文化（operating culture）が教育課程を実現する重要な要素として位置付けられ、学校の全ての構成員のウェルビーイングを促進するとともに、安全性、参加、相互作用、包摂性及び持続可能な生活を重視する学校文化の形成が求められている。こうした学校文化は学校全体で形成されるものであり、その形成・発展において、学校組織を主導する校長のリーダーシップは重要な条件の一つになると考えられる。

シンガポールでは、教育省（MOE）が校長を含む職位ごとに role profile を設定しているが、校長の role profile は一般には公開されていない。このため、公開された基準に基づいて校長に求められる役割とウェルビーイングとの関係を直接検討することには限界がある。一方、校長候補者の育成においては、国立教育学院（National Institute of Education：NIE）と MOE が連携して実施する Leaders in Education Programme（LEP）が重要な役割を担っている。LEP では、変化する教育環境に対応し、将来を見通して学校を変革することのできるリーダーの育成が重視されている。また、シンガポールの教育政策では、生徒の全人的発達、人格形成及び社会情緒的ウェルビーイングが重視されており、校長には、こうした教育理念を学校の教育活動や学校文化に具体化する教育リーダーとしての役割が求められていると考えられる[42]。

以上のように、対象国・地域では、制度的枠組みに相違がみられるものの、校長に求められる専門性には、学校管理や教育課程の運営に加え、安全で包摂的な学校文化の形成、教職員の専門性及び協働の促進、生徒を支える学習環境の整備など、学校全体で生徒のウェルビーイングを支える組織的リーダーシップが含まれている。すなわち、生徒のウェルビーイングは、個々の教員による教育実践のみならず、校長が学校組織、学校文化及び教育環境をどのように形成するかというスクールリーダーシップの重要な課題として位置付けられている。

さらに比較上重要なのは、教員専門職基準では教員自身のウェルビーイングへの明示的な言及が

---

[40] Finnish National Agency for Education. (2016). *New National Core Curriculum for Basic Education: Focus on School Culture and Integrative Approach*. https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum-basic-education-focus-school (accessed 2026-08-23).

[41] Education Council of Aotearoa New Zealand. (2018). Educational Leadership Capability Framework. Wellington: Education Council of Aotearoa New Zealand. https://poutamapounamu.org.nz/assets/resources/site/Leadership_Capability_Framework.pdf（2026 年 8 月 23 日閲覧）

[42] National Institute of Education, Singapore. (n.d.). *Leaders in Education Programme*. https://www.ntu.edu.sg/nie/admissions/professional-programmes/leaders-in-education-programme (accessed 2026-08-23).

限定的である一方、校長等のスクールリーダーに関する基準や枠組みでは、リーダー自身又は教職員のウェルビーイングまでリーダーシップの対象として位置付ける例がみられることである。例えば、デラウェア州では、教職員の健康、ウェルビーイング及びワークライフバランスを促進するとともに、教育リーダー自身も健全なワークライフバランスを維持することが求められている。オーストラリアでは、校長自身の健康及びウェルビーイングへの配慮が求められている。また、ニュージーランドでは、Educational Leadership Capability Framework において、リーダー自身のウェルビーイングへの配慮が九つの中核的能力の一つとして位置付けられるとともに、学習者のウェルビーイングに加えて、教職員のウェルビーイングも組織や実践を評価する際の重要な事項として明示されている。こうした傾向は、オーストラリア、カナダ、英国及び米国の専門職基準を比較した Ledger et al.（2025）の分析とも整合しており、同研究は、教員専門職基準では教員自身のウェルビーイング及びレジリエンスへの言及が乏しい一方、スクールリーダーに関する基準では、リーダー自身又は教職員のウェルビーイングに関する記述がみられることを指摘している。

日本では、任命権者が教員育成指標を策定する際に参酌すべき「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」（令和８年３月９日改正）において、「教員の資質の向上に当たっては、校長のリーダーシップの下、職場における心理的安全性を確保しつつ、多様な教職員が協働しながら学校が直面する教育課題を組織的に解決できるよう、学校組織全体として主体的かつ自律的な研修を推進する体制及び教員等が学びに向き合うことのできる研修環境を整備することが重要である」と示されている。このように、日本においても、校長のリーダーシップの下で心理的安全性を確保し、教職員が協働しながら学び続けることのできる学校組織の形成が重視されている。ただし、こうした学校組織の形成と生徒及び教職員のウェルビーイングとの関係は、必ずしも明示的に位置付けられていない。

諸外国との比較からみると、日本の校長に求められる資質・能力は、教職員の育成や組織マネジメントを重視している一方、安全で包摂的な学校文化の形成や、生徒及び教職員のウェルビーイングの向上を、校長の専門性や責務として明示的に位置付けるという点では、今後検討する必要がある。また、諸外国にみられるように、スクールリーダーシップや学校経営に関する研究知見やエビデンスを参照しながら、校長に求められる資質・能力を検討していくことも重要である。

④生徒支援

この政策領域は、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ものである。

対象国・地域における生徒のウェルビーイングを高める支援体制を分析すると、全ての生徒を対象とする普遍的・予防的支援を基盤としつつ、個々のニーズに応じて早期支援やより専門的・集中的な支援へと接続する、多層的な支援構造がみられる。こうした多層的な支援の考え方は、多層的支援システム（Multi-Tiered System of Supports：MTSS）に典型的にみられるように、全ての生徒を対象とする普遍的支援、一定のリスクやニーズが認められる生徒に対する対象を絞った支援、より高度なニーズを有する生徒に対する個別的・専門的支援を連続的に構成するものである。ウェルビーイングの向上は、特定の問題を抱える生徒に対する事後的な対応のみによって実現されるものではなく、日常的な教育活動、学校環境の整備、早期発見・早期支援及び専門的支援を相互に関連付けることによって支えられるものとして捉えられている。

また、一部の国・地域では、メンタルヘルスに関するスティグマの軽減と援助要請の促進も、支

援体制の重要な課題として位置付けられている。例えばシンガポールでは、メンタルヘルスに関する知識及び理解を教育課程の中で育成するとともに、援助要請を弱さではなく肯定的な行動として捉えることや、メンタルヘルスに関するスティグマを軽減することが明示的に重視されている。こうした取組を通じて、困難を抱える生徒が早期に必要な支援へアクセスできる学校環境の形成が図られている。すなわち、支援体制には、問題への対応のみならず、支援を求め、利用することに伴う心理的障壁を低減する役割も含まれている。

さらに、生徒が経験したトラウマへの理解及び配慮も、ウェルビーイングを支える体制の重要な要素の一つとなっている。虐待、家庭内暴力、災害、いじめ、差別、喪失などの深刻な経験は、生徒の感情、行動、対人関係及び学習等に持続的な影響を及ぼす可能性がある。そのため、生徒の行動上又は学習上の困難を、単なる規律違反や意欲不足として捉えるのではなく、その背景にある経験や環境を理解し、それを踏まえて教育的支援を行うトラウマ・インフォームド（trauma-informed）な視点が重視されている（CESE 2020）。

こうした多層的な支援体制を機能させる上では、学校内外における多職種協働も重要な条件となる。教員のみでは対応が困難な課題について、各国・地域の制度に応じて、学校カウンセラー、心理職、ソーシャルワーカー、保健・医療職等の専門職や、学校外の保健・医療・福祉機関等と連携しながら支援を提供する体制が整備されている。これは、生徒のウェルビーイングを教育のみの課題として捉えるのではなく、多様な専門性を結集して支える必要があるという認識を反映したものといえる。

また、保護者についても、単なる支援対象又は情報提供先としてではなく、生徒の状況を共有し、支援方針を学校とともに形成する協働主体として位置付ける取組がみられる。学校、家庭及び地域社会が相互に連携し、それぞれの役割を果たすことによって、生徒を継続的に支える包括的な支援体制の構築が目指されている。

もっとも、多層的な支援体制を整備すること自体が、生徒のウェルビーイングの向上を保証するわけではない。支援を必要とする生徒を早期に把握する仕組みは、適切な支援への接続を可能にする一方、その運用の在り方によっては、生徒を過度に分類・ラベリングしたり、継続的な観察やデータ収集を通じて管理の対象として捉えたりすることにつながる可能性もある。

さらに、生徒のウェルビーイングを重視することが、あらゆる困難やストレスを取り除くことを意味するわけではない。Ng（2020）は、シンガポールの教育を分析する中で、生徒のウェルビーイングを狭く捉え、その時点で生徒が心地よい状態にあることのみに焦点を当てれば、将来の困難に対応するためのレジリエンスが十分に形成されない可能性を指摘している。また、生徒のウェルビーイングとは、単に挑戦を取り除いてストレスを軽減することではなく、生徒が健全な目標を設定し、ストレスを管理しながら逆境を乗り越えることのできる力を形成することでもあるとしている。その上で、生徒を困難から過度に保護するのではなく、適切な学習上の挑戦と、それを乗り越えるために必要な支援とを組み合わせることの重要性を論じている。

この指摘は、ウェルビーイングを支える教育において、困難やストレスをどのように捉えるかという重要な論点を提起している。教育には、生徒を過度なストレスや深刻な困難から保護する役割がある一方、挑戦や適度な困難を経験し、それを乗り越える過程を通して、レジリエンスや自己効力感を形成する役割もある。そのため、一時的なストレスや失敗の経験を一律に排除するのではなく、生徒が安全で支援的な環境の下で、必要な支援を受けながら困難に向き合い、回復し、成長する機会を保障することが重要である。

したがって、生徒のウェルビーイングを高める支援体制には、困難やストレスを一律に除去することを目的とするのでも、逆に困難への適応を生徒個人の責任に帰するのでもなく、普遍的・予防的な環境整備と、個々のニーズに応じた早期支援及び専門的支援を組み合わせながら、生徒が適切な挑戦に向き合い、必要なときには支援を求め、困難から回復し成長できる条件を整えるという、均衡のとれた視点が求められる。

⑤データを活用した政策・実践改善

データを活用した政策・実践改善は、生徒のウェルビーイングを支える上で重要な論点であるが、その具体的な内容については第3節で詳述するため、ここでは扱わない。

（2）教師のウェルビーイングに関する施策

教師のウェルビーイングに関する施策は、多くの国・地域において、教育の質の向上及び教育改革の持続可能性を支える基盤的条件として位置付けられている。その背景には、教員不足への対応、人材の確保・定着、長時間勤務やバーンアウトの防止、生徒のウェルビーイング及び学習成果の向上、さらには教育改革への対応など、対象国・地域が直面する多様な政策課題が存在している。

とりわけ重要なのが、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である。韓国の公州教育大学のホ・ジュ教授は、生徒のウェルビーイングを高めるための取組が教師の負担を増大させる場合があるなど、両者のウェルビーイングがトレードオフの関係になり得るとの見解を示している。これに対し、イギリスの Education Support のシネイド・マクブライアティ代表は、教師又は生徒のいずれか一方のウェルビーイングの最大化を目指すのではなく、両者のウェルビーイングを「最適化」する視点が重要であると指摘している（国立教育政策研究所 2026a）。すなわち、教師と生徒のウェルビーイングを単純な二者択一として捉えるのではなく、双方のウェルビーイングを支え、高めることのできる持続可能な教育環境を形成することが求められる。

なお、本節では主として教師のウェルビーイングに焦点を当てるが、学校教育は、教員のみならず、校長、副校長・教頭、学校事務職員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー等、多様な専門性を有する職員の協働によって成り立っている。実際、日本を含む多くの国・地域では、この数十年間に、学校事務職員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ICT 支援員等の教育支援専門職の配置が進み、学校は多様な専門職によって構成される組織へと変化してきた。その背景には、生徒のニーズの多様化・複雑化に伴い、教員のみで教育課題に対応することが困難となり、教育、心理、福祉、保健、情報等の専門性を組み合わせた支援体制の必要性が高まっていることがある（国立教育政策研究所 2013）。

このような状況の下、教員には、授業や生徒への指導に関する専門性に加え、多様な専門職と協働しながら教育活動を組織的に展開する能力が一層求められるようになっている。「チームとしての学校」の理念は、こうした多職種協働を制度的・組織的に推進するものであり、それぞれの専門職が相互補完的に専門性を発揮することによって、教育の質及び生徒のウェルビーイングの向上が期待されている。

こうした学校組織の変化は、学校職員のウェルビーイングをどのように捉えるかという点にも影響を及ぼす。教師のウェルビーイングが引き続き重要な政策課題であることに変わりはないが、学校組織全体の持続可能性という観点からは、教員のみを対象として捉えるのではなく、学校事務職員をはじめとする教育支援専門職を含む全ての学校職員のウェルビーイングを視野に入れた政策

的・組織的対応が求められる[43]。

近年、OECD や UNESCO などの国際機関においても、教師のウェルビーイングに関する提言が相次いでいる。例えば、OECD が 2025 年に公表した『OECD Teaching Compass: Reimagining Teachers as Agents of Curriculum Change』は、「Future of Education and Skills」プロジェクトの一環として策定されたものであり、『OECD Learning Compass 2030』を踏まえつつ、教員という専門職の視点から、教員の役割や専門性の在り方を示した概念的枠組みである。同枠組みにおいて、教師のウェルビーイングは、「教員が専門職として成長するためのウェルビーイング（teacher well-being for thriving professionals）」として位置付けられており、教師が個人的にも専門職としても「健やかな成長」を遂げ、生徒を教育し、鼓舞し、関わり続ける力を持続できるようにすることが重視されている。

その基盤として重視されているのが、専門職としてのアイデンティティと目的意識（sense of purpose）である。Teaching Compass では、専門職としてのアイデンティティを、教員が仕事に持ち込む中核的な価値、目的及び意味に関わるものとして捉え、それが変化に対応する際の「錨」となるとされている。また、明確な目的意識は、教師の職務満足、動機付け及びレジリエンスを高め、教師のウェルビーイングを支えるものとして位置付けられている。

ここで示される教師のウェルビーイングは、単にストレスや健康上の問題がない状態を意味するものではなく、専門職としての目的意識を基盤として、教師が個人的にも専門職としても成長し、その力を持続的に発揮できる状態を意味している。Teaching Compass が教師について「thriving」や「flourish」という表現を用いていることからも、このような捉え方は、意味や目的、成長及び可能性の実現を重視する開花の考え方と密接に関連していると捉えることができる。具体的には、教師のウェルビーイングは、表 7 に示すとおり、三つの側面から多面的に捉えられている（OECD 2025a, p.30）。なお、OECD は 2025 年 10 月 20 日に『OECD ティーチング・コンパス（教師の羅針盤）』の日本語版を公開しており、以下の表における用語の訳出については、同日本語版に従った。

表 7：OECD Teaching Compass（2025）における教師のウェルビーイングの次元と構成概念の例

教員の ウェルビーイングの類型	身体的・物理的環境ウェルビーイング	認知的ウェルビーイング	社会情動的 ウェルビーイング
次元と構成概念の例	・労働条件 ・ワークライフバランス ・身体的健康と安全	・知的エンゲージメント ・当事者意識 ・職業的成長	・自己価値とその認識 ・レジリエンスとセルフ・コンパッション ・共感、信頼、協働

（出典）OECD(2025) OECD Teaching Compass: Reimagining Teachers as Agents of Curriculum Change, 29-32.

第一は、身体的・物理的環境ウェルビーイング（physical well-being）であり、労働条件、ワークライフバランス、身体的健康や安全などが含まれる。これは、適切な報酬や業務量、安全で快適な職場環境など、教員が健康を維持しながら持続的に職務に従事するための基盤となる側面である。

[43] イギリスの Education Staff Wellbeing Charter（2021）は当初から「全ての教育スタッフ」を対象とするとされていたが、その内容は教師・管理職を中心としており、サポートスタッフ固有の課題が十分に反映されていないとの批判を受けた。その後、2021 年 11 月の改訂版では、サポートスタッフを含むことがより明確に位置づけられた（UNISON. (2021). *School support staff finally included in wellbeing charter.* https://www.unison.org.uk/news/2021/11/school-support-staff-finally-included-wellbeing-charter/ (accessed 2026-07-30)）。

第二は、認知的ウェルビーイング（cognitive well-being）であり、知的関与、当事者意識、職業的成長などがその構成概念とされる。これは、単に精神的な不調がないことを意味するものではなく、教員が専門職として知的な刺激を受け、自らの専門的学習や学校における意思決定に主体的に関与しながら、継続的に学び成長できる状態を意味する。とりわけ、過重な事務負担や複数の業務を同時に処理することによる認知的過負荷は、創造性や省察を妨げ、認知的ウェルビーイングを損なう可能性があるとされている。

第三は、社会情動的ウェルビーイング（socio-emotional well-being）であり、自己価値や承認、レジリエンスや自己への思いやり、共感、信頼、協働などが含まれる。これは、教員が自らの専門性や貢献に価値を見いだし、周囲から認められるとともに、困難に対応する力を持ち、生徒、同僚、管理職等との共感や信頼に基づく関係の中で働くことのできる状態に関わるものである（OECD 2025a）。

『Teaching Compass』では、報酬、業務量、労働時間、学級規模等の構造的要因が教師のウェルビーイングにとって重要であることを認めつつ、それらのみでは、教員が専門職として経験する多層的な意味や充実感を十分に捉えることはできないとしている。そのため、勤務条件や身体的健康に加えて、教師が専門職として知的に刺激を受け、自らの仕事や学習に主体的に関わり、専門性を高めること、さらに、自らの仕事に価値や意味を見いだし、他者との信頼関係の中で働くことまでを含めて、教師のウェルビーイングを包括的に捉えている。

このように、OECD では、教師のウェルビーイングを、単に健康状態や勤務条件の問題としてではなく、身体的、認知的及び社会情緒的側面から構成される多面的な概念として捉えている。こうした捉え方は、教師の負担やストレスを軽減することにとどまらず、教師が専門職として主体的に学び、成長し、その専門性を持続的に発揮できる条件を整えることまでを、ウェルビーイングの問題として位置付けるものである。さらに、こうした概念枠組みの構築とともに、TALIS 等を通じた教員の勤務環境、職務満足度、ストレス等に関する国際比較データの収集・分析も進められており、教師のウェルビーイングを概念面・実証面の両面から把握し、教育政策につなげようとする取組が継続的に展開されている（藤原 2026a）。

TALIS 2024（中学校）におけるウェルビーイング関連指標について、OECD 平均と日本の結果を表 8 に示す。TALIS（Teaching and Learning International Survey）は、教員及び校長の勤務環境や学校の学習環境に関する国際比較調査であり、専門的学習の機会、学校運営、指導体制等について自己申告データを収集し、教育政策の検討に資することを目的として実施されている。OECD による初の教員及び校長を対象とした国際調査である一方、自己申告データは回答者の認識や文化的背景、回答傾向等の影響を受ける可能性があることに留意する必要がある。また、各国・地域によって教育制度や教員の雇用・勤務形態等が異なることから、TALIS の結果を解釈する際には、単純な国際比較や順位付けではなく、指標間の関連性や各国・地域の政策的・制度的背景を踏まえて分析することが重要である。

これらの結果から、身体的・物理的環境ウェルビーイングの観点では、日本の教員は OECD 諸国と比較して長時間勤務の傾向が顕著であり、ワークライフバランスも低い水準にある。一方、疲労感やストレスに関する指標については、勤務時間の長さに比して OECD 平均との差が限定的な項目もみられる。その背景には、職業意識のみならず、雇用制度、労働市場、さらには自己申告調査

表 8：TALIS2024（中学校）におけるウェルビーイング関連指標

次元	概念	質問項目	OECD 平均	日本
身体的・物理的環境ウェルビーイング	労働条件	直近の 1 週間において、職務に関連する業務に何時間費やしたか	41.0 時間	55.1 時間
	ワークライフバランス	私生活を送る時間を確保できている	47.1%	24.7%
	身体的健康と安全	職務上のストレスを感じる	48.6%	52.4%
		教員としての職務が精神的に悪影響をもたらしている	28.0%	31.4%
		教員としての職務が身体的に悪影響をもたらしている	23.1%	29.5%
認知的ウェルビーイング	知的エンゲージメント	教えているとき、しばしば幸せだと感じる	94.0%	88.4%
		概して、熱意をもって教えている	96.3%	94.2%
		教えることの面白さややりがいに満足している	89.8%	91.8%
	当事者意識	この学校では、教職員が学校の意思決定に積極的に参画する機会を提供している	78.2%	74.0%
		授業の計画と準備において裁量がある	93.1%	88.4%
	職業的成長	専門的な学習活動は、指導に対し全体的に良い影響がある	55.2%	39.6%
		他にやるべきことやらなければならないことがあるため、専門的な学習に時間が割けない	63.4%	85.6%
		生徒に勉強ができると自信をもたせる（効力感）	85.3%	28.3%
		生徒間の学力格差を縮める（効力感）	59.3%	18.2%
社会情動的ウェルビーイング	自己価値とその認識	全体としてみれば、この仕事に満足している	89.4%	78.8%
		教員であることは、悪いことより、良いことの方が明らかに多い	73.9%	71.9%
		現在の学校での自分の仕事の成果に満足している	92.0%	53.6%
		職務に対して支払われる給与に満足している	38.7%	28.6%
		給与以外の教員としての雇用条件に満足している	68.4%	37.3%
		今後 5 年以内に授業をする立場を離れる可能性（定年退職を除く）がある	16.6%	8.0%
	レジリエンスと自己への思いやり共感、信頼、協働	勤務校においては、教員は、互いに信頼しあうことができる	85.8%	76.9%
		勤務校においては、お互いに助け合う協力的な学校文化がある	82.4%	80.7%
		校長は、教職員に対して有益なフィードバックを行っている	77.2%	68.8%
		勤務校では、教員は生徒に高く評価されている	70.7%	54.2%
		勤務校では、教員は保護者に高く評価されている	65.4%	45.0%
		国や地域では、教員はメディアに高く評価されている	19.8%	9.2%

（出典）OECD(2025) Teaching Compass: Reimagining Teachers as Agents of Curriculum Change, 29-32 をもとに TALIS2024 におけるウェルビーイング関連指標を抽出した。なお、ここで掲載している質問項目は、ウェルビーイングに影響を及ぼす労働環境やウェルビーイングのアウトカムに分類が可能なものも含まれている。本表は、OECD による公式な整理ではないことには留意されたい。数値は原則として、「非常に当てはまる」「当てはまる」など 4 件法による回答で肯定的な回答をした教員の割合。質問項目の翻訳は筆者が行ったものである。

における回答傾向等、様々な要因が影響している可能性があり、慎重な解釈が必要である。ただし、教員不足が深刻化するとともに、若手教員を中心に転職に対する意識にも変化がみられる中、病気休職や離職に至る前の予防的な取組を充実させ、教員が健康を維持しながら持続的に働くことのできる環境を整備することが重要な課題となっている。

認知的ウェルビーイングの観点では、日本の教員の知的エンゲージメントは OECD 諸国と同程度に高く、教育活動に知的な関心を持って取り組む姿勢は維持されていると考えられる。その一方で、専門的な学習に充てる時間が十分に確保されておらず、専門的な学習が実践の改善につながっているという実感や、教員としての自己効力感も低い傾向にある。こうした結果からは、教員の専門的な学びや成長への意欲そのものよりも、それを継続的な専門的学習や実践の改善へと結び付けるための時間や機会、支援環境の確保に課題があることが示唆される。

社会情緒的ウェルビーイングの観点では、仕事に対する満足度は OECD 平均を下回るものの、約８割の教員が職務に満足しており、教職に対する肯定的な意識は一定程度維持されていると考えられる。他方、自らの仕事の成果に対する満足感や、社会、保護者、メディア等から評価・承認されているという認識は低い傾向にある。また、離職意向は相対的に低い。このことから、日本の教員の社会情緒的ウェルビーイングについては、教職への肯定的な意識や職務の継続意向が一定程度維持されている一方、自らの仕事に対する成果実感や、専門職として社会から認められているという感覚に課題があることが示唆される。

以上から、日本の教員は、教育活動への意欲や教職に対する肯定的な意識を一定程度維持している一方、長時間勤務、専門的な学習のための時間や機会の不足、自己効力感や社会的承認の低さなど、教師のウェルビーイングを支える環境には課題がみられる。したがって、教師のウェルビーイングを高めるためには、勤務時間の短縮や業務負担の軽減にとどまらず、教員が専門職として学び、成長し、その成果を実感するとともに、学校内外からその専門性や貢献を認められる環境を形成していくことが重要である（藤原 2026a）。

本研究では、まず、生徒のウェルビーイングに関する施策の分析に用いた対象国・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、教師のウェルビーイングに関する教育政策及び関連施策の整理・分析を行った。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。諸外国の教育政策の比較分析を踏まえ、教師のウェルビーイングに関する行政施策を、行政による介入の対象に応じて、表９に示す五つの政策領域に類型化した。

表９：教育政策における教師のウェルビーイング関連施策の類型

政策領域（行政の介入対象）	具体的な施策例
① 政策理念・制度：教師のウェルビーイングを教育政策及び教員政策の目標として位置付ける。	教育計画・教員政策への位置付け、教員ウェルビーイング政策やチャーターの策定の策定、教員確保政策との一体的推進
② 学校組織・勤務環境：学校組織、業務改善及び勤務条件を見直し、教員が安心して働くことのできる職場環境を整備する。	業務削減、勤務時間管理、柔軟な働き方、事務職員・専門スタッフの配置、校務 DX、校長による組織マネジメント、学校文化の改善
③ 人的資源・専門性：教員及び学校リーダーの専門性の向上、キャリア形成及び多職種との協働を推進し、ウェルビーイングを支える人的基盤を整備する。	教員養成、初任者研修、現職研修、管理職研修、メンタリング、専門職学習共同体、キャリアパスの整備

④ 健康・福利厚生：教員の心身の健康を維持・向上するための支援を提供する。	メンタルヘルス支援、カウンセリング、従業員支援プログラム、ストレスマネジメント、健康増進プログラム、休職・復職支援
⑤ データの活用：教師のウェルビーイングを継続的に把握・評価し、その結果を学校改善及び教育政策の改善に活用する。	全国調査、教員意識調査、勤務実態調査、ウェルビーイング指標の開発、学校評価・政策評価、データに基づく資源配分

（出典）執筆者作成

政策領域の第一は、「政策理念・制度」である。これは、教師のウェルビーイングを教育政策又は教員政策の重要な政策目標として位置付ける領域であり、教育計画や教員政策への明記、教員ウェルビーイングチャーターの策定、教員確保政策との一体的な推進などが含まれる。

第二は、「学校組織・勤務環境」である。教員が安心して専門性を発揮できるよう、勤務条件や学校組織を改善することを目的とする。具体的には、業務削減、勤務時間管理、柔軟な働き方、校務DX、事務職員や専門スタッフの配置、学校文化の改善及び校長による組織マネジメントなどが挙げられる。

第三は、「人的資源・専門性」である。教員及び学校リーダーの専門性やキャリア形成を支援することを通じて、教員の自己効力感や専門職としての成長を促進する領域である。教員養成、初任者研修、現職研修、管理職研修、メンタリング、専門職学習共同体（Professional Learning Community: PLC）、キャリアパスの整備などが含まれる。

第四は、「健康・福利厚生」である。教員の身体的・精神的健康を維持・向上するため、カウンセリング、従業員支援プログラム、メンタルヘルス支援、ストレスマネジメント、健康増進施策、休職・復職支援などを提供するものである。

第五は、「データを活用した政策・実践改善」である。教師のウェルビーイングを継続的に把握し、その結果を政策改善や学校改善に活用する領域である。勤務実態調査や教員意識調査、ウェルビーイング指標の開発、学校評価・政策評価、データに基づく資源配分などが含まれる。以上の分析枠組みに基づき、諸外国における教師のウェルビーイングに関する施策を整理した結果を表9に示す。表 10 では、五つの政策領域ごとに、教師のウェルビーイングの向上に関連する施策が確認された場合に「〇」を付している。

なお、ドイツ、フランス、韓国及び中国では、「ウェルビーイング」又はその直接的な訳語が、教員に関する教育政策の主要な政策概念として明示的に位置付けられているわけではなく、個々の施策と教師のウェルビーイングとの関連についても、政策文書等において必ずしも明示されていない。このため、表10における比較分析は、「ウェルビーイング」又はその直接的な訳語を教員に関する政策用語として明示的に用い、その向上に関連する施策を展開している国・地域を中心に行うこととした。

一方、アメリカでは、連邦レベルにおいて教師のウェルビーイングが統一的な教育政策の中核概念として位置付けられているわけではないものの、州レベルでは、教師のウェルビーイングを支える政策及び施策が展開されている。このため、本研究では、連邦レベルの政策動向を踏まえつつ、州レベルの取組を比較分析の対象とし、デラウェア州を取り上げた。その他の国・地域について、本研究の分析枠組みに基づき各担当研究者が整理したウェルビーイング関連施策については、それぞれの国・地域を扱う章を参照されたい。

表 10：諸外国の教育政策における教師のウェルビーイング関連施策

文化型	国名	①政策理念・制度	②学校組織・勤務環境	③人的資源・専門性	④健康・福利厚生	⑤データ活用	教師のウェルビーイングに関する具体的な施策
アングロ・サクソン文化型	イギリス	○	○	○	○	○	教員の早期離職対策による教員不足改善や、柔軟な働き方に基づくワークライフバランスの実現等の労働環境整備を目指している。具体的には、「The education staff wellbeing charter」の締結校拡大策、サポートスタッフ増加のためのサポートスタッフの労働環境整備、EdTech の活用効果の検証に基づく労働環境整備、School and College Voice Omnibus Survey 等による教員の声の継続的収集分析活用などがある。
	アメリカ（デラウェア州）	○	○	○	○	○	州教育局は、教員を含む学校職員のセルフケアや情緒的レジリエンスを重視し、共感疲労や二次的トラウマへの対応を通じてバーンアウトを軽減するとともに、質の高い教職員の定着を支えることを目指している。また、2025-2028 年州教育戦略計画においても、教員の確保・定着を重要な政策課題として位置付けるとともに、教育職員のウェルビーイングの向上がその関連施策として明示されている。
	カナダ（オンタリオ州）	○	○	○	○	○	教員に関しては主に労働条件がそのウェルビーイングの内容を規定するものと思われるが、具体的な労働条件に関しては、教員組合と州政府・教育委員会間で行われる団体交渉を通して締結される労働協約によって定められている。
オセアニア文化型	オーストラリア（連邦）	○	○	○	○	○	コロナ禍以後、教師のウェルビーイングは最重要課題の一つとされる。「全国教員確保行動計画」では、教員不足への対応、教員の業務負担の軽減・地位向上を通じ、教師のウェルビーイングの向上に取り組んでいる。毎年実施される教員調査でも 2023 年以後、教師のウェルビーイングに関する質問項目が追加され、その後の取り組みに反映させるべく、調査が行われている。
	ニュージーランド	○	○	○	○	○	新型コロナウイルス感染症（COVID-19）対応を契機に、2020 年に教職員向け「ウェルビーイング支援パッケージ」が導入され、メンタルヘルス支援等 Employment Assistance Programme が多様な専門機関を通じて提供されている。教育省と教職員団体では、教員の業務負荷への対応を教育労働力戦略（Education Workforce Strategy）の重要課題に位置付け、ウェルビーイング手当等の諸手当の充実や労働協約による適切な労働環境の確保に努めている。
北欧文化型	フィンランド	○	○	○	○	○	教職員については、学校コミュニティのウェルビーイングの向上が、教職員等を含む全ての学校コミュニティ構成員のウェルビーイングを促進するとの認識のもとで、その向上を図ることが教育課程基準に記されている。基本的な労働条件については労使間の交渉を経て結ばれる労働協約に定められている。また、一般労働政策（『職場のウェルビーイング 2030』）として、職場のウェルビーイングの向上を図る取り組みが実施されている。

東・東南アジア文化地型	シンガポール	○	○	○	○	○	教師のウェルビーイングについては、教員の業務量管理、デジタルテクノロジー活用による事務負担軽減と教育・学習支援、学校における前向きな文化構築など教師のウェルビーイング支援と業務の再調整に多角的アプローチにより取り組んでいる。

※五つの政策領域ごとに、ウェルビーイングの向上に関連する施策が確認された場合に「○」を付している。
（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）、アメリカ（デラウェア州）を佐藤仁（福岡大学）、カナダ（オンタリオ州）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）、フィンランドを渡邊あや（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）がそれぞれ作成した。

諸外国において教師のウェルビーイングが重視される背景には、大きく二つの側面がある。第一は、教員を単に教育を提供する人的資源としてではなく、一人の人間であるとともに専門職として捉え、そのウェルビーイングや開花を支えること自体に価値を認める考え方である。第二は、教員のメンタルヘルスの悪化、長時間勤務や過重な業務負担、教員不足、離職等の現実的な政策課題への対応に加え、教師のウェルビーイングを教育の質や生徒のウェルビーイングを支える基盤的条件として捉える考え方である。

こうした共通する背景がある一方、教師のウェルビーイングが教育政策上の重要課題として位置付けられる具体的な背景は、対象国・地域が直面する教育課題によって異なる。特に、教員の確保・定着をめぐる状況に着目すると、その政策的背景は大きく二つに整理することができる。

第一は、教員の確保・定着との関連が相対的に強い場合である。イギリス、デラウェア州、オーストラリア及びニュージーランドでは、教員不足や離職、人材確保上の課題等を背景として、教員の勤務環境やウェルビーイングへの関心が高まってきた。本研究の対象国・地域の多くは、地域、学校種、教科等による程度の差はあるものの、何らかの教員確保上の課題を抱えている。一方、計画的な教員養成・配置を行うシンガポールでは、こうした課題の現れ方は異なっている。その中でも、上記の四か国・地域では、教員の確保・定着を図る観点から、勤務環境やウェルビーイングの改善が特に重視されている。

イギリスでは、代表的な施策である『Education Staff Wellbeing Charter』において、教職員のウェルビーイング及びメンタルヘルスを守ることは、士気や生産性を高め、優れた人材を採用・定着させる上で重要であるとともに、雇用者が従業員の健康、安全及び福祉を確保するという法的責務とも関連するものとされている[44]。また、教職員のウェルビーイングは、教育水準局（Office for Standards in Education, Children's Services and Skills: Ofsted）による学校査察においても考慮される。同憲章は、教育省（Department for Education: DfE）及びOfstedに加え、教職員団体、地方自治体、学校、メンタルヘルス関係団体等の参画の下で共同策定されており、教職員のウェルビーイングを教育システム全体で支える枠組みとして位置付けることができる[45]。

[44] Department for Education. (2021). *Education Staff Wellbeing* Charter. https://www.gov.uk/guidance/education-staff-wellbeing-charter (accessed 2026-08-23).
[45] また、教育水準局による学校査察については、査察が管理職のメンタルヘルス及びウェルビーイングに及ぼす影響への懸念を背景として、査察制度自体の見直しも進められている。2026年2月には、管理職組合NAHTが教育水準局及び教育省との協議を経て、新たな査察枠組みが管理職のウェルビーイングに及ぼす影響を評価・監視する独立諮問グループ（independent advisory group）を設置し、教育水準局及び教育省が常任メンバーとして参加することが合意された。同グループの委員長には、2025年に新たな査察枠組みに関するIndependent Wellbeing Impact Assessmentを取りまとめたEducation Supportの最高経営責任者（CEO）Sinéad McBrearty が就任している。また、教育水準局による学校査察については、査察が管理職のメンタルヘルス及びウェルビーイングに及ぼす影響への懸念を背景として、査察制度自体の見直しも進められている。2026年2月には、管理職組合NAHTが教育水準局及

デラウェア州では、教師のウェルビーイング支援は、教員の確保・定着政策との関連の中で展開されている。デラウェア州教育省は、「Educator Self-Care and Emotional Resilience（教育職員のセルフケアと情緒的レジリエンス）」を掲げ、教員を含む学校職員のセルフケアや情緒的レジリエンスを重視し、共感疲労や二次的トラウマ（compassion fatigue and secondary trauma）への対応を通じてバーンアウトを軽減するとともに、質の高い教育人材の定着を支えることを目指している[46]。また、2025-2028 年州教育戦略計画では、「Educator Workforce Growth and Retention」を優先事項の一つとして位置付け、教員の確保・定着を図るとともに、トラウマに配慮した包摂的な学校環境の形成等を通じて、教育職員のウェルビーイングを向上させることが示されている[47]。このように、同州では、教育職員のウェルビーイングの向上と、質の高い教育人材の確保・定着とを関連する政策課題として位置付けている。

オーストラリア（連邦）では、教師のウェルビーイングは、全国的な教員不足への対応という文脈の中で重視されている。2022 年に策定された National Teacher Workforce Action Plan では、「より多くの人を教職へ引き付け、より多くの教員を定着させる」ことを基本的な方向性とし、教員供給、教員養成、現職教員の定着、教職の魅力向上及び教員労働力に関するデータ整備を重点領域としている。その中では、Australian Teacher Workforce Data（ATWD）を通じて、教師のウェルビーイング及びキャリア継続意向に関する全国的なデータを整備し、教員の定着に向けた施策の開発に活用することが示されているほか、不要な業務負担の軽減等も、現職教員の定着を図るための重要な取組として位置付けられている[48]。

ニュージーランドにおいても、教員の勤務環境やウェルビーイングの改善は、教育人材の確保・定着や勤務条件の改善等と関連しながら進められている。ただし、教師のウェルビーイングに関する取組が単一の包括的な政策として体系化されているというよりも、複数の制度・施策を通じて展開されている。例えば、教育省は、教員確保が困難な学校への教員の確保・定着を図る Teacher Bonding Scheme を実施しているほか、労働協約を通じた勤務条件の整備や業務負担への対応、メンタルヘルス及びウェルビーイングに関する支援等を行っている。このように、ニュージーランドでは、教育人材の確保・定着、勤務環境の改善及び教職員のウェルビーイングに関する取組が、それぞれの政策・制度を通じて進められている[49]。

第二は、勤務環境や専門職としての持続可能性との関連が相対的に強い場合であり、オンタリオ州、フィンランド及びシンガポールがこれに該当する。オンタリオ州及びフィンランドにおいても、

び教育省との協議を経て、新たな査察枠組みが管理職のウェルビーイングに及ぼす影響を評価・監視する独立諮問グループ（independent advisory group）を設置することが合意された。同グループの委員長には、2025 年に教育水準局改革案に関する Independent Wellbeing Assessment を取りまとめた Education Support の最高経営責任者（CEO）Sinéad McBrearty が就任し、教育水準局及び教育省も常任メンバーとして参加している（NAHT. (2026). New measures agreed to better support school leaders' mental health and wellbeing during inspection. https://www.naht.org.uk/News/Latest-comments/Press-room/ArtMID/558/ArticleID/2964/New-measures-agreed-to-better-support-school-leaders%E2%80%99-mental-health-and-wellbeing-during-inspection (accessed 2026-08-23).）。

[46] Delaware Department of Education. (n.d.). *Student Wellbeing.* https://education.delaware.gov/educators/whole-child-support/student-wellbeing/ (accessed 2026-08-23).

[47] Delaware Department of Education. (2026). *Strategic Plan 2025–2028.* https://education.delaware.gov/about-doe/strategic-plan-2025-2028/ (accessed 2026-08-23).

[48] Australian Government Department of Education. (2022). *National Teacher Workforce Action Plan.* https://www.education.gov.au/teaching-and-school-leadership/resources/national-teacher-workforce-action-plan-publication (accessed 2026-08-23).

[49] Ministry of Education, New Zealand. (2026). *Teacher Demand and Supply 2025 report released.* https://www.education.govt.nz/news/teacher-demand-and-supply-2025-report-released (accessed 2026-08-23).

地域や教科等によって教員の確保が課題となっているものの、イギリス、デラウェア州、オーストラリア及びニュージーランドと比較すると、教師のウェルビーイングを教員の確保・定着との関連において前面に位置付ける傾向は相対的に弱い。むしろ、教員が専門職として継続的に成長し、その専門性を発揮しながら働き続けることのできる勤務環境や組織的条件を整えるという観点が相対的に強くみられる。もっとも、オンタリオ州では、教員の需給や教職の人気は、その時々の政権の教員政策等の影響を受けて変動することが指摘されている（平田 2022）。近年では、オンタリオ州をはじめ、一部の地域や教科において教員不足が顕在化しており、教員の確保・定着も政策課題となっている（児玉 2025）。一方、シンガポールでは、教員を計画的に養成・配置する仕組みが整備されており、教員不足への対応が教育政策上の中心的課題となっている国々とは状況が異なる。しかし、若手教員の離職意向や教員の職務負担等は課題となっており、教師のウェルビーイングは、人材確保・定着の観点のみにとどまらず、教員が専門職として成長し、その専門性を継続的に発揮するための勤務環境や条件に関わる課題として捉えることができる。

まず、シンガポールでは、イギリスと並び、教師のウェルビーイングを比較的明確な政策領域として推進している。教育省は、教員を生徒の成長及び全人的発達を支える中心的な専門職と位置付ける一方、教員の職務が複雑化し、その負担が増大していることを認識し、教員が教育活動により専念できるよう、「教員が何を行うのかを再調整し、働き方を再考すること（recalibrating what teachers do and rethinking how teachers work）」を重視している。2026 年に公表された Supporting Teachers' Well-Being and Recalibrating Their Work では、カウンセリングやウェルビーイングに関するプログラム等の個人への支援に加え、業務配分の適正化、業務プロセスの見直し、事務・支援職員の配置、デジタル技術の活用等を通じて教員の負担を軽減し、教師のウェルビーイングを支える方向性が示されている[50]。

これに対して、オンタリオ州及びフィンランドでは、教師のウェルビーイングを独立した包括的な政策領域として明示的に体系化しているとは言い難い。オンタリオ州では、労使交渉を通じて締結される労働協約により、給与、勤務時間、休暇、業務条件等が定められるなど、教員の勤務条件の整備を通じてウェルビーイングを支える制度的基盤が形成されている。一方、フィンランドでは、学校コミュニティにおけるウェルビーイングの形成に加え、労働安全衛生、職場におけるウェルビーイング及び労働条件の整備等を通じて、教師のウェルビーイングが支えられている。とりわけ、労使交渉を通じて締結される労働協約は、給与、勤務時間、休暇等の勤務条件に加え、職場におけるウェルビーイングに関わる事項も対象としており、教師が専門職として持続的に働くための重要な制度的基盤となっている[51]。このように、オンタリオ州とフィンランドでは、教師のウェルビー

[50] Ministry of Education, Singapore (2026) "Supporting Teachers' Well-Being and Recalibrating Their Work," 5 January 2026. https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/20260105-supporting-teachers-well-being-and-recalibrating-their-work （2026 年 9 月 29 日参照）

[51] なお、フィンランド教育文化省が 2026 年に公表した『基礎学校 2045（Peruskoulu 2045）』は、2045 年に向けた基礎教育の長期的なビジョンを示す政府文書であり、教員のウェルビーイングについても言及している。同文書では、教員の仕事の意味・やりがいを支えることと、労働条件を体系的にマネジメントすることが、仕事を続けていく力と教育的ウェルビーイング（pedagoginen hyvinvointi）を強化するとしている。さらに、教員の仕事の意味・やりがいを支える主要な要素として、①生徒と人間的に関わり、その学習と成長を支えること、②専門職としてのエージェンシーと自律性が保障されること、③十分な資源と時間的余裕の下で、仕事の成果や手応えを得られること、の三点を挙げている（同 p. 94）。このうち、専門職としての自律性は、教員が単独で仕事を行うことを意味するのではなく、相互に省察する専門職文化に参加し、専門職として尊重され、信頼されることと結び付けて捉えられている。また、意味のある仕事を実現するためには、十分な人的・物的資源を確保するとともに、教員が過度に時間に追われることなく、その専門性を発揮できる条件を整備することが重視されている。加えて、学校の組織文化についても、教員の

イングを単独の包括的な教育政策として体系化するというよりも、職員支援、健康的な職場環境の形成、労働安全衛生及び労働条件の整備等の既存の制度や施策を通じて、その向上を図っている点に特徴がある。

以上のように、諸外国における教師のウェルビーイングに関する政策は、その背景から、①教員の確保・定着を重要な政策課題とし、その一環として教師のウェルビーイングや勤務環境の改善を推進する場合と、②勤務環境の改善、専門職としての持続可能性、教育の質等の観点から教師のウェルビーイングを推進する場合に大別することができる。ただし、両者は相互に排他的なものではなく、教員需給や教育政策上の課題の変化によって、その重点も変化し得る。いずれの場合においても、教師のウェルビーイングは、教員個人の福利厚生にとどまらず、教育の質及び教育システムの持続可能性に関わる重要な条件として捉えられるようになっている。

なかでも、本研究の対象国・地域のうち、教師のウェルビーイングを比較的明示的な政策課題として位置付けているのが、イギリスとシンガポールである。両国に共通しているのは、教師のウェルビーイングを教員個人の問題として捉えるのではなく、教職員との対話と、業務や組織の在り方の改善とを組み合わせて推進している点である。

イギリスでは、『Education Staff Wellbeing Charter』にみられるように、教育行政、学校、教職員団体等が教職員のウェルビーイングについて役割と責任を共有し、教職員との対話を通じてウェルビーイング戦略や組織文化の改善を進めることが重視されている。実際、同憲章は、教育省及び教育水準局だけでなく、複数の教職員団体、地方自治体関係団体、学校、関係団体等との共同策定によるものである。

シンガポールにおいても、教育省と教員組合との協調的な関係の下で継続的な対話が行われている。教員から寄せられた勤務上の課題を集約し、必要に応じて政策課題として教育省との協議につなげるとともに、教育省と教員組合がそれぞれの立場や制約を共有しながら解決策を検討する取組が行われている。実際、シンガホール教員組合 U へのインタビューでは、こうした取組が「joint sense-making」として説明されている[52]。したがって、教師のウェルビーイングに関しても、教育省による業務や組織の見直しだけでなく、教員の声を把握し、対話を通じて勤務環境や政策の改善につなげることが重視されている。これと併せて、教育省及び管理職による業務管理、人員配置、業務プロセス及び学校運営の見直しを通じて、教員が授業や生徒の育成という中核的な職務に集中できる環境の整備が進められている。2026 年に示された方針においても、学校プログラムや事務手続の合理化、調達業務の効率化、行政スタッフによる業務支援、AI・デジタル技術の活用等を通じて、教員の業務そのものを再調整する方向性が示されている。

このように、イギリスとシンガポールでは、いずれも教職員との対話と業務・組織の改善を組み合わせながら教師のウェルビーイングを推進している。ただし、その具体的な制度や政策形成の過程は、それぞれの教育行政制度や労使関係の在り方を反映している。

労働ウェルビーイング、仕事への意欲や熱意、仕事へのコミットメントを支える重要な条件として位置付けられている（同 p. 95）。このように、『基礎学校 2045』では、教員のウェルビーイングを個人の心身の健康のみの問題として捉えるのではなく、仕事の意味、専門職としての自律性やエージェンシー、十分な資源と時間、さらにそれらを支える学校の組織文化を含むものとして捉えている（Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2026). Peruskoulu 2045: Elämää varten: Visio suomalaiselle peruskoululle. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/items/0b712f6a-44d8-4bb7-a4d4-6051dc042112 (accessed 2026-08-28).）

[52] 2026 年 9 月 3 日に実施した Singapore Teachers' Union（STU）関係者へのインタビューによる。

（3）学校全体アプローチ（ホールスクールアプローチ）

今回の対象国・地域においても、イギリス、オンタリオ州、オーストラリア、ニュージーランド等では、学校全体アプローチ（whole-school approach）が重視されている。学校全体アプローチとは、特定の授業や個別の取組に限定するのではなく、教育課程、学校運営、教職員間の協働、生徒の参加、保護者・地域との連携等、学校を構成する様々な側面を相互に関連付けながら、学校全体として課題に取り組む考え方である。こうしたアプローチは、ESD 等の分野において発展してきたが、近年では、生徒及び教師のウェルビーイングを含む学校全体のウェルビーイングを高めるための基本的な考え方としても重視されている[53]。

例えば、イギリスでは、学校全体アプローチを具体化する要素として、①尊重を促進し、多様性を価値あるものとして認める学校風土及び環境（ethos and environment）の形成、②情緒的健康及びウェルビーイングを推進するリーダーシップ及びマネジメント、③教職員自身のウェルビーイング及び生徒のウェルビーイングを支える教職員の能力開発、④レジリエンス及び社会情緒的学習を育成する教育課程及び教育活動、⑤生徒の意見を学校運営に反映する仕組み、⑥支援ニーズの把握及び介入効果の継続的な評価・モニタリング、⑦対象を絞った支援及び専門機関への紹介、⑧保護者及び養育者との連携・協働が示されている。特に、教職員の専門的能力開発については、生徒だけでなく、教職員自身のウェルビーイングを支えることが明示されており、生徒と教職員のウェルビーイングを学校組織全体の取組を通じて支える枠組みとして捉えることができる[54]。

こうした学校全体アプローチの国際的な原型の一つは、WHO 等が推進してきた Health Promoting Schools（健康を促進する学校）に求めることができる。1986 年に採択された「オタワ憲章」は、健康を包括的かつ肯定的に捉え、個人の能力形成だけでなく、健康的な公共政策の形成等を含む多層的な取組を求めるものであり、学校におけるホールスクールアプローチの出発点の一つとして位置付けられている（Dadaczynski et al. 2020）。その後展開されてきた Health Promoting Schools では、従来の健康教育のように、生徒の知識、態度及び行動の変容を図ることにとどまらず、学校の物理的・社会的環境、人間関係、学校経営、政策、教育・学習条件等を含む学校組織そのものの改善が重視されている。すなわち、健康及びウェルビーイングを個人の状態や能力のみから捉えるのではなく、個人と社会的・経済的・文化的要因との複雑な相互作用の中で形成されるものとして捉え、学校全体を通じてその向上を図るアプローチへと発展してきたと位置付けることができる（Dadaczynski et al. 2020）。

さらに、WHO 及び UNESCO は、2018 年に、全ての学校を Health-promoting School とすることを目指すイニシアティブを発表し、その一環として、2021 年に『Making Every School a Health-promoting School: Global Standards and Indicators for Health-promoting Schools and Systems』を公表した。同文書では、「生徒、教職員及び地域社会の健康とウェルビーイングを促進しなければ、教育システムは効果的たり得ない」との考え方が示され、健康及びウェルビーイングを教育課程だけでなく、学校生活のあらゆる側面に組み込むことの重要性が強調されている。

そのための具体的な枠組みとして、①政府の政策及び資源、②学校の方針及び資源、③学校ガバ

---

[53] もともと、ESD に関する研究において「学校全体アプローチ」という用語が用いられており（佐々木 2023）、国立教育政策研究所（2015）においても「学校全体アプローチ（Whole School Approach）」という訳語が用いられている。このため、本報告書では、「学校全体アプローチ（whole-school approach）」と表記することとした。

[54] Department for Education. (2021). *Promoting and Supporting Mental Health and Wellbeing in Schools and Colleges*. https://www.gov.uk/guidance/promoting-and-supporting-mental-health-and-wellbeing-in-schools-and-colleges (accessed 2026-08-23).

ナンス及びリーダーシップ、④学校と地域とのパートナーシップ、⑤教育課程、⑥学校の社会情緒的環境、⑦学校の物理的環境、⑧学校保健サービスからなる八つの国際基準が示されている。また、学校全体アプローチについて、教室における教育内容や指導方法にとどまらず、学校ガバナンス、地域等との連携、学校施設の管理等を含む学校生活のあらゆる側面を対象とし、学校コミュニティを構成する多様な関係者が協働して、生徒の学習、行動及びウェルビーイングと、それらを支える諸条件を総合的に改善するアプローチとして位置付けている（WHO・UNESCO 2021）。

UNESCO においても、学校全体アプローチと共通する考え方を有しつつ、学校内部にとどまらず、教育政策・教育システムを含むシステム全体の包括的なアプローチを志向する考え方が展開されている。UNESCO（2024）は、『Why the World Needs Happy Schools: Global Report on Happiness in and for Learning』において、Global Happy Schools Framework を提示している。UNESCO は、「Happy School」を、学校コミュニティ全体の学習、健康、ウェルビーイング及び日々の喜びを支える場として捉えている。すなわち、Happy School とは、協働、コミュニケーション、相互理解、共感、意欲、積極的な関与、好奇心、レジリエンス、エンパワーメントなど、生涯にわたる学びを支える肯定的な態度や資質を、学校コミュニティの構成員が身に付け、発揮することを可能にする諸条件が整えられた場である（UNESCO 2024, p.17）。ここでいう happiness は、単なる一時的な楽しさを意味するものではない。UNESCO は、happiness には、意味や目的のある人生から得られる持続的な充実や満足に関わるユーダイモニックな側面と、日々経験される喜びや肯定的感情に関わるヘドニックな側面があるとしている。Happy Schools における「happy」はその双方を包含しており、持続的なウェルビーイングや開花と、日々の喜びや肯定的感情の双方を含む概念として捉えられている。こうした考え方を具体化した Global Happy Schools Framework は、People、Process、Place 及び Principles の四つの柱から構成される。People は、学校コミュニティにおける人間関係、身体的・社会情緒的ウェルビーイング、肯定的な態度や資質、Process は、教育課程、教育方法及び評価、Place は、健康、安全及び包摂性を支える物理的・デジタル環境、Principles は、学校コミュニティを支える基本的な価値や原則を対象としている。さらに、この枠組みは生徒だけを対象とするものではない。教員、管理職、支援職員、保護者、教育行政関係者、地域住民等を含む学校コミュニティ全体を対象としており、教員についても、勤務条件、専門職としての自律性や承認、専門性開発、管理可能な業務負担等が具体的な構成要素として位置付けられている。 このように、Happy Schools は、生徒や教員のウェルビーイングを個人の心理状態や個人の能力の問題としてのみ捉えるのではなく、人間関係、教育課程・教育方法、勤務条件、専門性、学校環境、学校を支える価値や文化等を含む学校全体の諸条件との関係の中で捉え、その改善を通じて学校コミュニティ全体のウェルビーイングと学習を高めようとするアプローチとして位置付けることができる。UNESCO 自身も、この枠組みについて、学習者の幸福にとどまらず、教員、管理職を含む学校コミュニティ全体の幸福を対象とするシステム全体の視点へと拡張したものとしている[55]。

また、UNESCO IITE が 2025 年に刊行したブリーフにおいて、Marchuk et al.（2025）は、ウェルビーイングを心理社会的ウェルビーイング（psychosocial well-being）として捉え、そこには心

[55] 一方で、幸福の捉え方は人や文化によって異なることから、UNESCO は幸福について固定的・普遍的な定義を設定したり、個人レベルの幸福を測定するための統一的な指標を設けたりするのではなく、それぞれの文脈に応じて幸福を捉えることを重視している（UNESCO 2024, p.17）。

理的ウェルビーイング（psychological well-being）に加え、社会的又はコレクティブ・ウェルビーイング（social or collective well-being）、すなわち集団の中における個人のウェルビーイングと集団全体のウェルビーイングが含まれるとしている。また、健康及びウェルビーイングを高めるための有効な方策として学校全体アプローチ（whole-school approach）を重視し、教育課程のみならず、学校運営、安全な学校環境、教員への研修・支援、保健・社会サービスとの連携、家庭・地域との協働等を含む学校全体の環境の中で、健康及びウェルビーイングを支えることの重要性を示している。

OECD（2025b）は、OECD Teaching Compass の Concept Note において、教育が目指すべきウェルビーイングを、個人のウェルビーイング（individual well-being）、コレクティブ・ウェルビーイング（collective well-being）及びプラネタリー・ウェルビーイング（planetary well-being）の三つの側面から捉えている。これらは、OECD Learning Compass 2030 において「Future We Want Goals」として示されたものであり、OECD Teaching Compass においても引き続き中心的な教育目標として位置付けられている（OECD 2025b p.2）。そのうち、個人のウェルビーイングは、個人の成長、充実及びレジリエンス等に、コレクティブ・ウェルビーイングは、社会的結束（social cohesion）、包摂性（inclusivity）、協働（collaboration）、多様性の尊重及び責任の共有（shared responsibility）等に関連付けられている。また、プラネタリー・ウェルビーイングは、持続可能性、環境に対する責任及び地球規模のスチュワードシップ等に関わるものとされている。さらに、これら三つのウェルビーイングは相互に深く依存しており、個人のウェルビーイングはコレクティブ及びプラネタリー・ウェルビーイングへの貢献を可能にする一方、コレクティブ・ウェルビーイングは個人及びプラネタリー・ウェルビーイングが開花するための条件を形成するとされている。

こうした議論は、ウェルビーイングを個人の幸福や心理状態のみに還元するのではなく、他者との関係性や共同体、さらには社会や地球環境との関係にまで視野を広げて捉える国際的な議論の展開を示すものといえる。

以上の国際的な議論を踏まえると、学校全体アプローチは、学校全体を一つのシステムとして捉え、教育課程、学校組織、支援体制、学校環境、家庭・地域との連携等を相互に関連付けながら、健康及びウェルビーイングを総合的に推進する学校改革・改善のアプローチとして位置付けることができる。その際、安全性、包摂性、良好な人間関係、参加、協働、相互尊重等を特徴とする学校風土・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条件となる。さらに、こうした学校風土・学校文化の下で、学校コミュニティを構成する人々の間に信頼、帰属感、協働及び相互支援が形成されることは、個々人のウェルビーイングを支えるとともに、学校コミュニティ全体のコレクティブ・ウェルビーイングの形成にもつながり得る。

ここで、学校全体アプローチと近年のウェルビーイング研究との関係を考える上で重要となるのが、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、他者、社会、文化、制度、場所及び物質的環境等との関係の中で捉える視点である。従来のウェルビーイング研究の一部では、生活満足度、肯定的感情、自己効力感、レジリエンス等、個人の状態や特性に焦点を当てる傾向がみられた。これに対して、ウェルビーイングを社会的・文化的・制度的文脈から切り離して捉えることや、その実現に対する責任を過度に個人に帰属させることへの批判が示され、ウェルビーイングの関係的・文脈的側面に着目する研究が展開されている。

Atkinson（2013）は、ウェルビーイングを個人が所有する固定的な状態としてではなく、人々、場所、物質的環境等との関係の中で生成・再生成されるものとして捉え、ウェルビーイングを「関係的（relational）」かつ「状況に埋め込まれた（situated）」ものとして理解する視点を提示してい

る。このような関係的な理解において重要なのは、良好な人間関係を個人のウェルビーイングを高める一つの要因として捉えるだけではなく、ウェルビーイングそのものが、他者、場所、物質的環境等との関係性の中で形成されると考える点にある。

また、Ferraro and Sarmiento Barletti（2016）は、近年、特に政策の領域において、ウェルビーイングが欧米（Euro-American）の実践や言説に基づく測定可能な指標として捉えられ、それが普遍化される一方で、ウェルビーイング、場所（place）及び文化の間の「構成的な相互作用（constitutive interactions）」には十分な注意が払われてこなかったと指摘している。その上で、ウェルビーイングを場所や文化から切り離された普遍的・個人的な状態として捉えるのではなく、場所や文化がウェルビーイングの理解や実践を形成することに着目する必要性を、人類学的視点から示している。ここでいう「場所」は、単なる物理的な空間や、人々の経験が生じる静的な「容器」ではなく、人々が関係、活動、感情、想像等を通じて形成し、意味付ける「場」として捉えられている。

こうした議論を踏まえ、Lindskov（2026）は、表 11 のとおり、生徒のウェルビーイングに関する個人主義的な理解と関係的･集団的な理解について､その基礎となる前提の違いを整理している。

表 11：生徒のウェルビーイングに関する個人主義的な理解と関係的・集団的な理解

観点	個人的理解	関係的・集団的理解
基本的理解	個人の状態	関係性・環境との相互作用による動的な状態
学習者観	自律的・独立した個人	社会的関係の中に位置付けられた存在
支援	個人のスキル・自己調整	関係的支援・共同的取組・組織的変革
責任	個人	個人・コミュニティ・制度・社会による共有
主要概念	レジリエンス、自己改善等	コミュニティ、関係性、集団行動、構造的条件等

（出典）Lindskov (2026), Table 1 を基に筆者作成。

個人主義的な理解では、生徒を自律的かつ独立した存在として捉え、ウェルビーイングを個人の選択、習慣及び努力によって形成される状態とみなし、その向上に向けて自己調整やレジリエンス等の個人の能力や資源を重視する。これに対して、関係的・集団的な理解では、生徒を社会的関係の中に位置付けられた存在として捉え、ウェルビーイングを個人、社会及び環境の相互作用を通じて形成される動的なプロセスとみなす。そのため、ウェルビーイングの向上に向けては、個人への働き掛けだけでなく、コミュニティにおける関係的支援や共同的取組、さらには構造的・制度的・組織的な変革が重視され、その実現に対する責任も、個人のみならず、コミュニティ、制度及び社会によって共有されるものと捉えられる。ここで重要なのは、個人のウェルビーイングと集団的なウェルビーイングを単純に並置するのではなく、個人のウェルビーイングそのものが他者との関係の中で形成されるという相互依存性である。Lindskov（2026）は、生徒の語りや学校生活の観察から、ウェルビーイングが友人関係、帰属感、相互支援及び共有された経験と密接に結び付いていることを示している。その上で、Vittersø（2025）による Tomasello（2019）の議論を援用し、「私のウェルビーイングはあなたのウェルビーイングに不可欠に依存している（my wellbeing is vitally dependent on your wellbeing）」との考え方を示している（Lindskov 2026, p.10）。

このような観点からみると、日本の教育政策が掲げるウェルビーイングの協調的要素も、個人のウェルビーイングを他者との関係性や社会とのつながりから切り離して捉えないという点で、こうした国際的な議論と一定の共通性を有している。第 4 期教育振興基本計画の策定過程には、文化心

理学の立場からウェルビーイングを研究する内田由紀子が中央教育審議会委員として参画し、ウェルビーイングの概念整理や測定等に関する議論に関与している。内田自身も、同計画にウェルビーイングの概念をどのように位置付けるかについて議論しながら策定に関わったことを述べている。

内田（2025）は、ウェルビーイングを個人に関わる状態として捉えつつ、それを個人の内部に完結するものとは捉えていない。すなわち、個人は「場」から影響を受ける一方で、一人一人もまた「場」の雰囲気を形成する存在であり、個人のウェルビーイングと他者やコミュニティ、「場」の状態との間に相互的・循環的な関係があることに着目している。このように、個人のウェルビーイングを他者や「場」との関係の中で捉える点に、その特徴がある。

こうした考え方は、第 4 期教育振興基本計画におけるウェルビーイングの捉え方にもみられる。同計画では、ウェルビーイングを個人の状態に限定せず、個人を取り巻く場や地域、社会が持続的に良い状態であることを含む包括的な概念として捉えている。また、社会全体のウェルビーイングの実現に向けて、個人のウェルビーイングが様々な「場」において高まり、個人の集合としての「場」や「組織」のウェルビーイングが高い状態が実現され、そのような場や組織が社会全体に広がっていくことが必要であるとされている。さらに、子供一人一人が幸福や生きがいを感じられる学びを、保護者や地域の人々とともにつくることによって、学校に携わる人々のウェルビーイングが高まり、その広がりが再び一人一人の子供や地域を支え、世代を超えて「循環」していく在り方が示されている。

このように、第 4 期教育振興基本計画は、個人のウェルビーイングと、学校や地域等の「場」や「組織」のウェルビーイングを相互に関連するものとして捉えている。この意味で、日本の教育政策におけるウェルビーイングの捉え方は、個人を超えて学校や地域等の集合的なレベルのウェルビーイングを重視する点で、コレクティブ・ウェルビーイングの議論と一定の親和性を有している。ただし、同計画は、組織や社会を優先して個人のウェルビーイングを犠牲にするのではなく、「個人の幸せがまず尊重される」ことを前提としており、個人と集合の双方を重視している。

学校という「場」に着目した場合、こうした個人と場・組織との関係を媒介する重要な要素の一つが、学校風土・学校文化であると考えられる。学校風土・学校文化は、生徒、教職員等の相互作用を通じて形成されるとともに、そこで共有される価値、規範、人間関係、安心感、所属感、参加や協働の在り方等を通じて、個々の生徒や教職員のウェルビーイングにも影響を及ぼす。この意味で、学校風土・学校文化は、個人のウェルビーイングと学校という「場」のウェルビーイングを結び付ける組織的・関係的条件として位置付けることができる。

また、第 4 期教育振興基本計画は、自己肯定感や自己実現等の獲得的な要素と、人とのつながり、利他性、社会貢献意識等の協調的な要素を調和的・一体的に育むことを重視している。したがって、日本の教育政策が重視するウェルビーイングの協調的要素は、個人のウェルビーイングを否定するものではなく、個人の幸せを尊重することを前提としつつ、他者や社会との関係、さらには学校や地域等の「場」との関わりを重視するものと理解することができる。

このような理解に立つと、学校全体アプローチは、日本の教育政策が重視するウェルビーイングの協調的要素を学校教育において具体化していく上で、有力な実践的枠組みとなり得る。すなわち、生徒個人の心理状態や能力の向上だけに働き掛けるのではなく、生徒と教職員の関係、学校風土・学校文化、学校組織、教育課程、支援体制、教職員のウェルビーイング、家庭・地域との連携等を相互に関連付けながら改善することによって、個人のウェルビーイングと学校という「場」及び学校コミュニティ全体のウェルビーイングが相互に支え合う好循環を形成していくことが期待される。

ただし、学校全体アプローチが、生徒のウェルビーイングを高めるための新たな業務を教師に付

加することになれば、その持続的な実施は困難となる。学校全体アプローチの効果に関する研究が蓄積される一方、その実施過程や、学校の状況に応じて持続的な取組として定着させるための条件については、なお研究の蓄積が求められており、近年では、その実施条件に着目した研究も進められている。

例えば、Hennessey et al.（2025）は、英国の 10 校を対象として、Well Schools という学校全体アプローチの実施状況及びその実施に影響を及ぼす要因を分析している。同研究では、実施に当たって、時間や教職員の実施能力、他の業務との優先順位の調整等が課題となることが示されている。特に、新たな取組を単純に付加するのではなく、既存の学校生活や実践の中に自然に組み込むことによって、教職員に追加的な業務負担として受け止められないようにする工夫がみられた。また、不要な業務の削減やウェルビーイングに関わる役割分担の見直し、教職員自身のウェルビーイングへの支援も行われていた。さらに、校長・管理職によるリーダーシップと教職員の理解・参画、各学校の状況やニーズに応じた柔軟な実施、学校間ネットワークを通じた実践の共有と相互学習等が、取組の実施・継続を支える要素となっていた。このように、学校全体アプローチは、理念や枠組みを提示するだけで実現するものではない。学校風土・学校文化や日常的な教育実践の中に具体化するとともに、新たな取組を単純に付加するのではなく、既存の業務や役割分担を見直し、教職員自身のウェルビーイングにも配慮しながら、持続的な実施を可能とする組織的条件を整えることが重要である。さらに、学校間の実践共有や外部機関との連携等を通じて、個々の学校の取組を学校外から支える仕組みを整えることも求められる。

（4）日本の生徒・教師のウェルビーイングに関する施策

既に述べたとおり、日本は、「ウェルビーイング」又はその直接的な訳語を教育政策全体の理念・方向性を示す中核的な政策概念として位置付ける「政策理念型」に分類することができる。

これまでの議論を踏まえ、日本におけるウェルビーイングの特徴は、表 12 に示す三つの観点から整理することができる。

表 12：日本の教育振興基本計画におけるウェルビーイングの特徴

観点	日本の特徴	理論的な意味
⑴ 獲得的ウェルビーイングと協調的ウェルビーイングのバランス	自己実現、自己肯定感、達成等の獲得的要素と、人とのつながり、協働、利他性等の協調的要素の双方を重視する	何をウェルビーイングとして重視するかという価値・内容の次元
⑵ 集合的ウェルビーイングの重視	個人のウェルビーイングだけでなく、他者、学校、家庭、地域、社会を含む「私たち」のウェルビーイングを重視する	誰のウェルビーイングかという分析単位の次元
⑶ 関係性・「場」を重視する関係的ウェルビーイング	ウェルビーイングを個人内部の状態としてだけでなく、他者との関わりや学校等の「場」との相互作用の中で形成され、個人と「場」のウェルビーイングが相互に高め合い、循環するものとして捉える	ウェルビーイングがどのように形成されるかという関係的・プロセス的次元

（出典）執筆者作成

第一は、獲得的ウェルビーイングと協調的ウェルビーイングのバランスを重視する点である。自己肯定感、自己実現、達成等の獲得的要素と、人とのつながり、協働、利他性等の協調的要素のいずれか一方を重視するのではなく、両者を調和的・一体的に育むことが志向されている。

第二は、個人を超えた集合的ウェルビーイングを重視する点である。ウェルビーイングを個人の幸福や良好な状態に限定せず、他者、学校、家庭、地域、社会を含む「私たち」のウェルビーイングへと広げて捉える視点がみられる。

第三は、ウェルビーイングが形成されるプロセスとして、関係性や「場」を重視する点である。ウェルビーイングは個人内部の状態としてのみ捉えられるのではなく、他者との関わりや、学校風土・学校文化を含む「場」との相互作用を通じて形成されるものとして捉えることができる。こうした特徴を関係的ウェルビーイングの視点から捉えれば、個人のウェルビーイングと集合的ウェルビーイングを相互に独立したものとしてのみ捉えるのではなく、人と人、人と「場」との関係を通じて相互に形成され、高め合うものとして理解することができる。

こうしたウェルビーイングの捉え方は、単なる政策理念にとどまるものではなく、学校教育における具体的な教育活動とも結び付けられている。第 4 期教育振興基本計画においては、「道徳教育や特別活動（清掃や学校給食を含む）、体験活動、個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実、生徒指導など、学校教育活動全体を通じて子供たちのウェルビーイングの向上を図る」ことが示されており、ウェルビーイングという政策理念と具体的な教育活動との関係についても一定の方向性が示されている。

もっとも、教育基本法をはじめ、日本の教育には、開花やウェルビーイングの実現につながる価値や実践の基盤が従来から存在していたと捉えることができる。このため、ウェルビーイングという概念が導入されたことによって、直ちに学校に新たな教育活動が求められるようになったわけではない。ウェルビーイングは用語としては新しいものの、それと関連する考え方は従来から日本の学校教育において志向されてきたものであり、政策担当者によって「古くて新しい」用語であるとも説明されている（藤江 2023）。

しかし、現状では、これらの教育活動がウェルビーイングのどのような側面と関連し、いかなる過程を通じてその向上に寄与するのかについて、必ずしも体系的に整理されているわけではない。そこで、本研究で設定した生徒のウェルビーイングに関する五つの政策領域に即して、日本の主な関連施策を整理すると、表 13 のとおりである。

表 13：日本の教育政策における生徒のウェルビーイング関連施策

政策領域	目的	日本における取組
教育理念・教育課程	学びそのものを通じて現在のウェルビーイングを支え、高めるとともに、知識・技能を含む資質・能力を、将来にわたって自他のウェルビーイングの実現に主体的に発揮できる人間を育成する。その中には、自己理解、自己調整、関係形成、レジリエンス、エージェンシーなど、ウェルビーイングに直接関わる資質・能力の育成も含まれる。	主体的・対話的で深い学び、各教科等における資質・能力の育成、道徳教育、特別活動、総合的な学習（探究）の時間、健康・メンタルヘルスに関する学習
学校組織・学校風土	全ての生徒が安全・安心と尊重、所属感を得られ、他者との関係や学校への参画を通じて、ウェルビーイングを経験し、高めることのできる包摂的な学校コミュニティを形成する。	安全で支援的な学校環境、肯定的な人間関係、所属感、児童生徒の意見表明・参画、多様性の尊重、失敗や挑戦を認める学校文化
人的資源	生徒のウェルビーイングを守り、高め、その実現に必要な資質・能力を育成できるよう、教師自身のウェルビーイングと専門性を支え、持続可能で協働的な学校組織を形成する。	教師のウェルビーイング、働き方改革、教師の専門性の向上、協働的な学校組織、管理職のリーダーシップ、専門職・事務職員等との連携

生徒支援	心身の不調、困難、障害その他の多様なニーズを早期に把握し、一人一人に応じた支援を行うことによって、ウェルビーイングを守り、回復を支援するとともに、全ての生徒が学び、成長し、可能性を発揮できるようにする。	メンタルヘルス支援、教育相談、特別支援教育、不登校児童生徒への支援、いじめへの対応、ＳＣ・ＳＳW等の専門職を含む多職種による支援
データの活用	生徒及び教師のウェルビーイング、学習、学校生活等の状況やニーズを把握し、個別の支援、教育実践及び学校環境・学校経営の継続的な改善につなげる。	児童生徒・教職員調査、学校生活に関する調査、出欠・学習データ等の活用、ニーズの早期把握、データに基づく個別支援・学校改善

（出典）執筆者作成

これらのうち、日本の学校教育の特徴の一つとして挙げられるのが、全人的な人間形成の理念を、教科教育のみならず、道徳教育、特別活動、総合的な学習（探究）の時間、さらには学校生活全体を通じて具体化してきた点である。とりわけ特別活動では、学級活動、児童会・生徒会活動、学校行事等を通じて、他者と協働しながら集団や社会の形成に主体的に参画する経験が重視されている。また、学校給食、学校清掃、部活動等を含む学校生活においても、他者と共に活動し、役割や責任を分かち合い、共通の目標に向けて協働する機会が設けられてきた。こうした教育課程及び学校生活における生徒のウェルビーイングに関連する主な取組を整理すると、表 14 のとおりである。

表 14：教育課程及び学校生活における生徒のウェルビーイング関連施策

アプローチ	ウェルビーイングとの主な関連	学びのアプローチ
主体的・対話的で深い学び	生徒の資質・能力、主体性、学ぶ喜びを育む	他者との対話や協働を通じて学ぶ
総合的な学習（探究）の時間	自らの関心や強みを生かして探究することを促す	共通の課題の解決や社会への貢献に向けて、他者と協働して取り組む
道徳教育	自己理解、価値観、よりよく生きることについて考えを深める	他者の尊重、共感、責任、他者と共に生きることを学ぶ
特別活動（Tokkatsu）	自主性・主体性、自信、所属感を育む	対話、意思決定、協働、責任の共有を通じて学ぶ
学校給食	健康、望ましい食習慣、食への感謝を育む	役割を担い、他者と協力することを学ぶ
学校清掃	責任感と身の回りの環境を大切にする態度を育む	共通の場に対する責任を分かち合い、学校共同体に貢献する
課外活動（部活動）	興味・関心や強み、主体性、粘り強さを育む	共通の目標に向けた協働、異年齢での活動、役割と責任、人間関係の形成

（出典）執筆者作成

このように、日本の学校教育には、個人の成長や自己実現を支えるとともに、他者との関係性、協働、所属感、社会参加等を育む教育活動が、教育課程及び学校生活の中に幅広く組み込まれている。しかし、ウェルビーイングという観点から既存の日本の教育理念や教育活動を捉え直すことは、それらをそのまま肯定し、現状を追認することを意味するものではない。むしろ、ウェルビーイングという概念を通して既存の教育実践に新たな意味付けを行い、その在り方を改めて問い直すことが求められる（内田 2025, pp. 174-175）。

ウェルビーイングは、心身ともに良好な状態にあることに加え、生活の様々な側面においてよりよく生き、人間として成長し、自らの可能性を実現していくことを含む概念である。この観点に立てば、日本の教育が重視してきた全人的な人間形成、他者との協働、責任、共同性等の理念や実践

を継承しつつ、それらが一人一人の安心や充実、他者との関係の中での成長や可能性の実現に、実際にどのようにつながっているのかを検証することが重要となる。

以上を踏まえ、本研究で設定した五つの政策領域に即して、日本の学校教育が従来重視してきた理念・実践と、ウェルビーイングの視座から改めて検討すべき問いを整理すると、表 15 のとおりである。同表は、現在の日本の教育政策を記述したものではなく、本研究の国際比較及び日本の教育政策の分析を踏まえ、既存の理念・実践をウェルビーイングの視座から再検討するための分析枠組みとして整理したものである。

表 15：ウェルビーイングの視座から日本の学校教育を再検討するための分析枠組み

政策領域	日本の学校教育で 重視されてきた理念・実践	ウェルビーイングの視座から 改めて問われること
① 教育理念・教育課程	人格の完成、知・徳・体の調和のとれた発達を目指し、教科教育に加え、道徳教育、特別活動、総合的な学習（探究）の時間等を通じて、全人的な人間形成を図る。また、努力や挑戦、他者との協働等を通じた成長を重視する	一人一人が自らのウェルビーイングを実現するとともに、他者と共によりよく生きるために必要な資質・能力が育まれているか。教育活動が実際に一人一人のウェルビーイングにつながっているか。成長につながる適切な挑戦を保障しつつ、ウェルビーイングを損なう過度な負担、競争、同調圧力、排除等を生じさせていないか。
② 学校組織・学校風土	集団生活や教職員の協働を通じて、規律、協働、責任、良好な人間関係、学校への所属等を重視する。また、学級活動、児童会・生徒会活動、学校行事等を通じて、生徒の参加を促す	生徒及び教職員を含む全ての構成員にとって、安全・安心で、互いに尊重され、所属感を持ち、多様性が包摂され、ウェルビーイングが支えられる学校となっているか。生徒や教職員が単に学校活動に参加するだけでなく、その声が尊重され、意思決定や学校改善に生かされているか。協働や共同性が、過度な同調や排除につながっていないか。
③ 人的資源	教員の専門性、管理職のリーダーシップ、教職員の協働、多様な専門スタッフとの連携を通じて、生徒の学習と成長を支える	教員、校長及び専門スタッフが、生徒のウェルビーイングを支えるために必要な専門性やリーダーシップを備えているか。また、生徒のウェルビーイングを支える人々自身のウェルビーイングが支えられ、その専門性を持続的に発揮できる人的・組織的基盤が整備されているか。
④ 生徒支援	教育相談、生徒指導、特別支援教育、不登校生徒への支援等を通じて、課題や困難を抱える生徒を支援する。また、必要に応じて家庭、地域、専門機関等と連携する	問題が顕在化した後の事後的支援だけでなく、全ての生徒を対象とする普遍的・予防的支援を基盤として、早期支援、個々のニーズに応じた支援、専門的支援へとつながる多層的な支援体制が整備されているか。生徒が必要なときに必要な支援へアクセスできているか。また、困難を生徒個人の問題としてのみ捉えず、その背景にある関係性や学校環境にも働き掛けているか。
⑤ データの活用	学力、出欠、問題行動等に関するデータを把握し、生徒への指導・支援や学校改善、教育政策の形成・評価等に活用する	学力や出欠等だけでなく、ウェルビーイング、安全・安心、所属感、人間関係、生徒や教職員の声等を含めて学校の状況やニーズを把握し、個別支援、学校環境・学校風土の改善及び政策改善につなげているか。また、データ活用が評価・管理・監視や学校間の競争に偏ることなく、生徒及び教職員のウェルビーイングを支えるものとなっているか。

（出典）執筆者作成

こうしたウェルビーイングの視座から日本の教育理念や教育実践を見直すに当たっては、二つの基本的な視点が重要となる。第一は、ウェルビーイングの形成における人と人との関係や学校とい

う「場」をどのように捉えるかという視点である。第二は、生徒や教職員を、ウェルビーイングの形成においてどのような主体として位置付けるかという視点である。

第一の視点は、ウェルビーイングを個人に閉じた状態としてのみ捉えるのではなく、他者との関係や学校という「場」との相互作用の中で捉えることである。生徒のウェルビーイングは、本人の資質・能力や自己調整だけによって形成されるものではなく、友人、教員、家族等との関係や、学級・学校における相互作用によって支えられたり、損なわれたりする。また、生徒、教員、管理職等のウェルビーイングもそれぞれ独立したものではなく、学校における関係性、学校風土・学校文化及び組織的条件を介して相互に影響し合っている。

このような捉え方は、個人のウェルビーイングそのものを他者、社会、文化、場所等との関係の中で成立するものとして捉える関係的ウェルビーイングの視点とも親和性を有する。また、学校を構成する人々の関係性や学校風土・学校文化を通じて、学校という「場」全体のウェルビーイングを捉えることは、コレクティブ・ウェルビーイングの議論とも接点を有する。日本の教育政策における協調的ウェルビーイングは、これらと同一の概念ではないものの、個人のウェルビーイングを他者や「場」との関係から切り離さず、個人と「場」や「組織」のウェルビーイングが相互に支え合うことを重視する点で、両者と一定の親和性を有している。

この視点に立てば、生徒のウェルビーイングと教職員のウェルビーイングを別個の政策課題としてのみ捉えることは十分ではない。教職員が安心して働き、専門性を発揮できることは生徒への支援の質に関わる一方、生徒との肯定的な関係やその成長を実感できることは教職員のウェルビーイングにも関わる。重要なのは、一方のウェルビーイングを他方の犠牲の上に実現するのではなく、生徒、教員、管理職等が相互に尊重され、そのウェルビーイングが相互に支えられる関係性と学校風土・学校文化を形成することである。

さらに、このことは、日本の教育が従来重視してきた関係性や共同性を、ウェルビーイングの視座から捉え直すことにもつながる。その際、日本の教育文化や伝統的価値を固定的なものとして捉えるのではなく、現代の社会や教育が直面する課題との関係から批判的かつ建設的に捉え直すことが重要である。Sim and Choo（2025）は、アジア太平洋地域の価値観教育について、欧米で形成された理論をそのまま適用するのでも、アジア固有の価値を固定的に捉えるのでもなく、地域に蓄積されてきた思想的・文化的資源を生かしつつ、他の思想や価値との対話を通じて、その意味を文脈に即して再構成する必要性を指摘している。

この観点から、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もつ人々が、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。これらは、一人一人を同じ方向に合わせたり、差異や異論を抑制したりすることを意味するものではない。日本の教育が重視してきたこれらの価値についても、無条件に肯定するのでも、集団主義や同調圧力として一面的に否定するのでもなく、一人一人のウェルビーイングをどのように支え、また場合によっては損なうのかを検証する必要がある。

特に、日本社会に根差したウェルビーイングを考える際には、調和を同調（conformity）や画一性（uniformity）と区別することが重要である。Choo（2024）は、アジアの思想的資源を踏まえ、調和を画一性や同調ではなく、多様な差異の中で形成されるメタ徳（meta-virtue）として捉えており、これは儒教の「和而不同」、すなわち異なるものが異なるまま共にあるという考え方とも重なる。

したがって、教育における調和とは、意見の対立を避けたり、全員が同じ考えを共有したりすることではなく、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、学習及び共同的な問題解決へとつなげていくことのできる関係の在り方として捉えることができる。そのためには、自らの考えを表明する力、異なる意見に耳を傾け、その背景や理由を理解する力、互いの考えを問い直しながら対話を続ける力など、差異や対立を建設的に扱うための力を育成する必要がある。こうした協働の捉え方は、異なる考えをもつ他者とのやり取りを通じて、一人一人が自らの考えを問い直し、再構成することによって理解を深めていくことを重視する、学習科学における「建設的相互作用」の考え方とも親和的である（白水 2020）。

そして、このような「差異を内包する調和」を実現するためには、一人一人が自らの意見、経験、ニーズを表明し、それが尊重されることが不可欠である。また、集団の中で他者と共に生きることのできる人間を育成するだけでなく、学校という「場」そのものが、多様な一人一人の声を尊重し、そのウェルビーイングを支えるものであることが求められる。このことは、第二の視点、すなわち生徒や教職員を、ウェルビーイングの形成に主体的に関与する存在として位置付けることにつながる。

第二の視点は、生徒や教職員を、単にウェルビーイングを「測定される対象」や「支援される対象」としてではなく、自らのウェルビーイングと学校コミュニティのウェルビーイングを共につくる主体として位置付けることである。ウェルビーイングには本人の主観的な経験や意味付けが重要であるため、その実態を把握し、向上を図る上では、本人の声（voice）を聴き、それを学校環境や教育活動の改善に反映することが重要となる。また、自らの意見が尊重され、意思決定に参加できること自体も、エージェンシー、所属感及び他者との信頼関係を支え、ウェルビーイングの形成に関わる。

さらに重要なのは、生徒を単に「声を聴かれる存在」としてではなく、何が自らにとってのウェルビーイングであるのかを意味付け、問い直していく主体として捉えることである。Schwimmer（2023）は、教育者が生徒にとってのウェルビーイングや開花の在り方をあらかじめ定めるのではなく、生徒自身が多様な生き方に触れ、経験や対話を通じて、自らにとっての開花とは何かを定義していく余地を保障することの重要性を指摘している。これは、教育者による支援や働き掛けを否定するものではなく、生徒の発達段階に応じた支援を行いつつ、一人一人が自らにとって何がよりよく生きることなのかを考え、意味付けていく余地を保障することを意味する。

この点について、諸外国では、生徒を自らの学習やウェルビーイング、さらには学校づくりに主体的に関与する存在として位置付ける考え方がみられる。例えば、オーストラリアの Australian Student Wellbeing Framework では、生徒の声（Student Voice）が学校におけるウェルビーイングを支える主要な要素の一つとされている[56]。また、ニューサウスウェールズ州では、生徒が自らの教育経験に関わる意思決定に参加し、その声が学校改善に反映されることが重視されている[57]。イギリスにおいても、Whole School or College Approach の原則の一つとして、「学生の意見が意思

[56] Australian Government Department of Education. (n.d.). The Australian Student Wellbeing Framework. https://www.education.gov.au/student-resilience-and-wellbeing/australian-student-wellbeing-framework (accessed 2026-08-23).

[57] NSW Department of Education. (n.d.). Student voice, participation and leadership. https://education.nsw.gov.au/schooling/students/student-voices/student-voice-and-leadership (accessed 2026-08-23).
NSW Department of Education. (n.d.). Why student voice matters. https://education.nsw.gov.au/schooling/students/student-voices/student-voice-and-leadership/why-student-voice-matters (accessed 2026-08-23).

決定に影響を与えるようにする」が掲げられている[58]。

こうした生徒の主体性を重視する考え方は、子供の権利の保障とも密接に関係する。Schwimmer（2023）は、生徒のウェルビーイングへの関心が高まった背景として、二つの異なる議論を挙げている。第一は、主としてOECDによって提唱されてきた、生徒のウェルビーイングを学習や学業成績の向上、さらには国の経済発展に寄与するための条件として捉える議論である。第二は、1989年の「児童の権利に関する条約」の採択に端を発し、ウェルビーイングを生徒が享受すべき不可侵の権利として捉える議論である。

この権利の視点に立てば、生徒が安全・安心な環境で学ぶこと、自らに関わる事柄について意見を表明し、その意見が尊重されること、必要な支援を受けること、休息や余暇を確保することなどは、ウェルビーイングを実現するための手段であるだけでなく、それ自体が保障されるべき権利でもある。児童の権利に関する条約第12条は子供の意見表明の権利を、第31条は休息及び余暇等についての権利を保障している。したがって、ウェルビーイングを高める教育においては、生徒に既存の学校への参加や適応を一方的に求めるのではなく、生徒を権利の主体として位置付け、その声を尊重するとともに、必要な休息や多様な学び方・過ごし方を保障することが重要となる。とりわけ、不登校の生徒、特別な教育的支援を必要とする生徒、外国につながる生徒等、声が十分に届きにくい生徒の経験やニーズを丁寧に把握し、学校環境や教育活動の改善に生かすことが求められる。

同様に、教員や管理職についても、ウェルビーイングを施策や支援の「対象」としてのみ捉えるのではなく、自らと学校コミュニティのウェルビーイングを共につくる主体として位置付けることが重要である。その声が学校運営や勤務環境の改善に反映され、適切な休息や休暇が確保されることは、教職員自身のウェルビーイングを支えるとともに、生徒を持続的に支える学校組織の形成にもつながる。

以上から、ウェルビーイングの視座から日本の学校教育を見直すに当たっては、第一に、ウェルビーイングを個人に閉じたものとしてではなく、他者との関係や学校風土・学校文化を含む「場」との相互作用の中で形成されるものとして捉えること、第二に、生徒や教職員をウェルビーイングに関する施策や支援の対象としてのみ捉えるのではなく、自らと学校コミュニティのウェルビーイングを共につくる主体として位置付けることが重要である。この二つの視点から、既存の教育理念、教育実践、学校環境、学校風土・学校文化及び学校組織を検証し、必要な改善・変革につなげていくことが求められる。

３．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

生徒及び教師のウェルビーイングに関する施策の一環として、データ活用の取組も進められている。日本においても近年、全国学力・学習状況調査や各種実態調査の活用、EBPM（証拠に基づく政策立案）の推進等を通じて、ウェルビーイングに関するデータを教育政策の立案や改善に活用する取組が進展している。このため、データ活用は、今後更なる発展が期待される政策領域の一つと位置付けることができる。

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改善対象に着目すると、表16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

[58] Department for Education. (2021). Promoting and Supporting Mental Health and Wellbeing in Schools and Colleges. https://www.gov.uk/guidance/promoting-and-supporting-mental-health-and-wellbeing-in-schools-and-colleges (accessed 2026-08-23).

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や地域の実態及び課題の把握、教育活動や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。

表 16：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

本稿では、データの性格に着目し、特定の調査目的のために質問紙等を通じて収集されるデータを「調査データ」、行政機関や学校等が行政・業務の遂行に伴って収集・蓄積するデータを「行政データ」とする。

本稿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・システムの設計や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、児童生徒又は教師の心理的、社会的、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し、主として調査データとして収集される。

一方、出席状況や学力等の行政データは、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ものではないため、原則として分析対象としない。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調査データと連結又は組み合わせて分析され、ウェルビーイングに関する要因分析、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する。

また、個々の学校が独自に調査データを収集し、校内における学校改善や児童生徒及び教師への個別の支援に活用する取組については、原則として分析対象としない。一方、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設計・運用する共通の調査、ツール又はシステムを学校が利用し、その結果を学校改善等に活用する取組については、分析対象に含める。

本研究では、原則として、「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又は教育政策上の重要な概念として明示的に位置付けている国・地域を対象として、ウェルビーイングに関するデータ活用の特徴を整理した。なお、アメリカについては、連邦レベルにおいてウェルビーイングが統一的な教育理念の中核概念として位置付けられているわけではないものの、州レベルではウェルビーイングに関連する政策及び施策が展開されていることから、本研究で取り上げたデラウェア州を分析対象に含めた。一方、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対象には含めていない[59]。

なお、なお、対象国・地域の多くでは、生徒に固有の識別番号を付与するなどして、学籍、出席、学力、特別支援等に関する教育行政データを個人単位で管理し、複数のデータを連結・分析することのできる基盤が整備されている。こうした基盤の具体的な構成や対象となるデータは国・地域によって異なり、ウェルビーイングに関する質問紙データと教育行政データを実際に個人単位で連結しているか否かについても制度や取組によって異なる[60]。

（1）イギリス

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課題の一つとして位置付け、その実態や意識を把握するため、全国規模の標本調査を継続的に実施し、ウェルビーイングやメンタルヘルスに関する調査データを収集している。これらの調査では、生徒だけでなく、教員、管理職、保護者及び学習者等の多様な主体を対象としている。また、School Workforce Census や National Pupil Database（NPD）等、教職員や生徒に関する行政データも整備されている。こうした調査データは、必要に応じて行政データと組み合わせながら、教育政策の形成、改善及び評価等に活用されている。関連する主な調査及び行政データを表 17 に示す。

表 17：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	主な調査内容
Parent, Pupil and Learner Voice Survey	生徒 保護者 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 管理職	標本調査 （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 管理職	標本調査 （オムニバス調査）	年数回（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	教職員	行政データ （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)	生徒	行政データ （悉皆データ）	継続的 （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）英国教育省等のウェブサイト及び公表資料に基づき執筆者作成

59 なお、対象国・地域においては、学力、出席状況、在籍・履修状況等の児童生徒一人一人に関するデータを収集・管理し、個別の指導・支援、学校改善又は教育行政に活用する仕組みも広くみられる。しかし、本稿は教育データ一般の収集・活用を網羅的に分析することを目的とするものではないため、これらのデータそれ自体は分析対象としない。

60 教育データ標準に関する連絡協議会（2025）「ID 管理の実現方策についての検討」、https://www.mext.go.jp/content/20250428-mxt_syoto01-000028941_3.pdf、（参照 2026 年 8 月 25 日）。

第一に、生徒及び保護者を対象とした調査である[61]。教育省は、Parent, Pupil and Learner Voice（PPLV）を学年度中に複数回実施し、保護者、中等学校段階の生徒及び16～19歳の生徒・学習者等から、学校生活や教育政策上の諸課題に関する意識を把握している。調査項目は各回の政策課題に応じて設定されるが、ウェルビーイングを扱う調査回では、英国国家統計局（Office for National Statistics：ONS）が開発したONS4[62]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。同調査は、教育省が保護者、生徒及び学習者の視点を理解するための確かなエビデンスを収集し、より効果的な政策形成に活用することを目的としている。

PPLVの標本抽出には、National Pupil Database（NPD）等の行政データが活用されている。保護者及び学校に在籍する生徒についてはNPDから無作為抽出される。NPDを用いた抽出では、学校段階、特別な教育的ニーズ（SEN）、無償給食受給資格（FSM）、支援を必要とする児童（CiN）等の情報を用いた層化抽出が行われており、過去の学力等の行政データも利用可能となっている[63]。

第二に、教員及び管理職の勤務実態やウェルビーイング等を把握する調査である。Working Lives of Teachers and Leaders Survey（WLTL）は2022年に開始され、毎年実施されている縦断調査である。教育省は、同調査を通じて、教員及び管理職の勤務時間や業務負担、ウェルビーイング、柔軟な働き方、給与、専門能力開発、生徒の行動、キャリア計画、離職意向等を継続的に把握している。同調査は、過去の調査への回答者を追跡するとともに、新たな対象者を補充する縦断的な調査として設計されている。その結果は、教員の勤務実態やウェルビーイング、キャリア形成及び離職等の実態や関連要因を把握し、関連する政策を検討するためのエビデンスとして活用されている。2025年に実施された第4回調査には、10,808人の現職の教員及び管理職が回答している。ウェルビーイングについては、英国国家統計局（ONS）が開発したONS4を用い、生活満足度、人生で行うことの有意義さ、幸福感及び不安感の4項目をそれぞれ0～10点で把握している。これにより、教員及び管理職の主観的ウェルビーイングの経年変化を把握するとともに、ONSが実施する一般人口調査の結果との比較も可能となっている[64]。

第三に、学校現場の状況を迅速に把握するためのSchool and College Voice（SCV）である。同調査は、教員及び学校・カレッジの管理職を対象として、学年度中に短期間のオンライン調査を複数回実施するオムニバス調査である。調査項目は各回の政策課題に応じて設定され、生徒の行動、教職員の採用・定着、出席、SEND、カリキュラム、学校施設等の幅広い事項に加え、教員のメンタルヘルスに関する知識や自信、Mental Health Support Teams（MHSTs）等、メンタルヘルスやウェルビーイングに関連する事項も取り上げられている[65]。

---

[61] Department for Education. (2025). Parent, pupil and learner voice: May 2025. GOV.UK. https://www.gov.uk/government/publications/parent-pupil-and-learner-voice-omnibus-surveys-for-2024-to-2025/parent-pupil-and-learner-voice-may-2025 (accessed 2026-08-25).

[62] Office for National Statistics（ONS：英国国家統計局）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。

[63] Parent, Pupil and Learner Voice Technical report: 2025 to 2026 academic year（https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED680038.pdf (accessed 2026-08-25)）によれば、NPDのデータでは、Summer Censusの在籍情報だけでなく、KS1・KS2の過去の学力及び支援を必要とする児童に関するデータが結合されている。

[64] Department for Education. (2026). *Working lives of teachers and leaders: Wave 4. GOV.UK.* https://www.gov.uk/government/publications/working-lives-of-teachers-and-leaders-wave-4 (accessed 2026-08-25).

[65] Department for Education. (2026). *School and college voice: March 2026. GOV.UK.* https://www.gov.uk/government/publications/school-and-college-voice-omnibus-surveys-for-2025-to-2026 (accessed 2026-08-25).

これら三つの調査は、それぞれ異なる目的と対象を有している。PPLV は、生徒、保護者及び学習者等の視点から学校生活や教育政策上の諸課題を把握するものである。これに対して、WLTL は、教員及び管理職の勤務実態やウェルビーイング、キャリア等について、同一の回答者を追跡しつつ継続的・縦断的に把握することを目的としている。一方、SCV は、教員及び管理職を対象として、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するものである。

イギリスは、全国規模の標本調査を教育行政データと組み合わせ、政策形成及び政策評価に活用する「政策改善型（EBPM）」の代表例として位置付けることができる[66]。特に WLTL では、仮名化された識別子を用いて、質問紙への回答と School Workforce Census（SWC）、Database of Trainee Teachers and Providers（DTTP）、Get Information About Schools（GIAS）等の行政データを個人単位で連結する仕組みが構築されている。また、教職員については、SWC が WLTL 及び School and College Voice（SCV）の主要な標本抽出枠として用いられている。こうした仕組みにより、教員及び管理職のウェルビーイングや勤務実態等を、教員・管理職及び学校の属性等と関連付けて分析することが可能となっている。一方、WLTL のプライバシー通知では、分析は学校教職員について一般的なレベルで行われ、個々の教員、管理職又は学校のレベルに細分化した分析は行わず、分析結果や公表資料から個人又は学校が特定されないようにすることが明記されている[67]。

WLTL は、教育省が委託する縦断調査であり、IFF Research 及びユニバーシティ・カレッジ・ロンドン教育研究所（UCL Institute of Education : UCL IOE）が調査研究の実施に関与している。さらに、教育省は UCL IOE に委託し、WLTL の調査データと SWC の行政データを用いて、教員及び管理職の離職と勤務環境、ウェルビーイング等との関連を分析している[68]。

また、調査結果及び集計データ表が公開されているほか、デジタル経済法（Digital Economy Act,）に従い、承認を受けた研究者が個票データを利用することも可能となっている。WLTL の個票データは、英国国家統計局（Office for National Statistics: ONS）の Secure Research Service（SRS）を通じて提供されており、SWC 等の行政データが連結されたデータセットを用いた分析が可能となっている[69]。

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。

---

66 イギリスにおけるウェルビーイングに関するデータ活用の特徴の一つとして、政府による調査に加え、非営利団体による継続的な調査研究が行われていることが挙げられる。例えば、Education Support は、毎年 Teacher Wellbeing Index を実施し、教師、管理職及びサポートスタッフ等の教育職員を対象として、メンタルヘルスやウェルビーイングに関する全国的なデータを継続的に収集している。その結果は、教育職員のメンタルヘルス及びウェルビーイングの実態や経年変化を把握するとともに、政策提言等を行うための基礎資料として活用されている（Education Support. (2024). Teacher Wellbeing Index 2024. https://www.educationsupport.org.uk/media/ftwl04cs/twix-2024.pdf (accessed 2026-08-25).）。

67 Department for Education & IFF Research. (n.d.). *Working Lives of Teachers and Leaders: Privacy Policy.* https://www.workinglivesofteachers.com/privacy-policy/ (accessed 2026-08-25)

68 Department for Education (2026) Teachers and Leaders Leaving English State Education: Waves 1 to 3, Research Report RR1620/4.https://www.gov.uk/government/publications/teachers-and-leaders-leaving-english-state-education-waves-1-to-3.

69 Department for Education. (2026). How to apply for key DfE datasets. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/6a2a9924a3674dfd3eb506f2/How_to_apply_for_key_DfE_datasets_June_2026.pdf(accessed 2026-08-25).

（2）アメリカ（デラウェア州）

デラウェア州教育省（Delaware Department of Education：DDOE）は、生徒の社会的・情緒的・行動的ウェルビーイングを重視し、その向上に向けた取組を進めている。社会的・情緒的ウェルビーイングは、良好な人間関係の形成、適切な意思決定、感情の管理、責任ある行動を支えるものとされる。また、生徒の行動改善を通じて、停学・退学等の排除的懲戒（exclusionary discipline）への依存を減らすことにもつながるとされている[70]。

表 18：アメリカ（デラウェア州）のウェルビーイング向上に関連する調査・行政データ

調査名	対象	方法	頻度	主な内容
Delaware School Climate Survey（DSCS）	生徒（3〜12 年生）、教職員、保護者	Web 質問紙調査	原則年 1 回	教師と生徒の関係、生徒同士の関係、いじめ被害、全校生徒のエンゲージメント、学校の安全

（出典）Delaware Department of Education 及び Delaware Positive Behavior Support Project の公表資料に基づき執筆者作成。

ウェルビーイングに密接に関連するデータとしては、表 18 に示すデラウェア州学校風土調査（Delaware School Climate Survey: DSCS）がある。DSCS は、デラウェア大学（University of Delaware）の障害研究センター（Center for Disabilities Studies）に置かれたデラウェア州多層的支援システム（Multi-Tiered System of Support: MTSS）技術支援センター（Delaware MTSS Technical Assistance Center）によって州内の学校に提供されている学校風土調査であり、州が全校に実施を義務付ける調査ではなく、参加を希望する学校が登録して実施する仕組みとなっている。DDOE はデラウェア大学と連携して MTSS 及び学校風土改善の取組を進めており、DDOE の SEBW Plan においても、DSCS は学校風土に関するデータ源の一つとして位置付けられている[71]。

DSCS には、生徒、教職員及び保護者・養育者を対象とする調査があり、生徒調査は 3〜12 年生を対象としている。学校風土に関しては、教員と生徒との関係、生徒相互の関係、安全性、規則の明確性・公平性等を把握するほか、学校へのエンゲージメント、いじめ等についても調査している。このうち、学校における関係性、安全・安心感、学校への心理的関与等に関するデータは、生徒の社会的・情緒的ウェルビーイング又はこれに密接に関連する状態を把握するデータとして位置付けることができる[72]。

DSCS によって収集されたデータは、主として学校・集団レベルで学校風土の強みや課題を把握し、ニーズ評価、取組の検討・評価及び改善計画の策定に活用されている[73]。DDOE は、University of Delaware の Delaware Positive Behavior Support Project（デラウェア州ポジティブ行動支援プロジェクト）と連携して DSCS の活用を促進しており、学校及び学区が調査結果を用いて学校風土に関するニーズを把握し、取組の検討・評価や学校改善につなげられるよう、専門的学習やコーチ

---

70 Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. (2026). Promoting Social and Emotional Well-Being. https://ies.ed.gov/sites/default/files/rel-mid-atlantic/document/2026/09/REL-DE-Social-infographic.pdf (accessed 2026-09-30)

71 Delaware MTSS Technical Assistance Center. (n.d.). *DE-School Climate Survey.* https://www.delawarepbs.org/de-school-climate-survey/ (accessed 2026-08-26)

72 Delaware MTSS Technical Assistance Center. (n.d.). *DE-School Climate Survey.* https://www.delawarepbs.org/school-climate-modules/ (accessed 2026-08-26)

73 Delaware Department of Education. (2023). *Delaware Consolidated State Plan.* https://education.delaware.gov/wp-content/uploads/2023/11/DE_consolidatedstateplan_redlined-RLIS-10.27.2023.pdf (accessed 2026-08-26)

ング等の支援を行っている。したがって、デラウェア州におけるウェルビーイングに関するデータ活用は、州が全校を対象として共通に実施する評価制度というよりも、州と大学との連携の下で提供される任意参加の学校風土調査を通じて、学校・集団レベルの状況を把握し、その結果を学校改善へ還元する「学校改善型」の性格を有すると整理することができる。

（3）カナダ（オンタリオ州）

オンタリオ州では、教師のウェルビーイングに関する事項は、労使双方の合意に基づく団体交渉・労働協約を通じて勤務条件等に反映され得る。例えば、オンタリオ州中等学校教員組合（Ontario Secondary School Teachers' Federation: OSSTF）は、次期団体交渉に向けて会員の優先事項を把握する調査を実施しており、教師のウェルビーイングに関わる課題も、その結果に応じて交渉事項となり得る。また、オンタリオ州教員協会（Ontario College of Teachers：OCT）や教員組合等の多様な主体が、教職へのモチベーション、職場への帰属意識、勤務環境、職場暴力等、教師のウェルビーイングに関わる事項について、それぞれの役割に応じた調査を実施している。

このように、オンタリオ州では、「ウェルビーイング」を直接掲げた調査に限らず、その構成要素に関する多様なデータが収集され、教師の勤務環境やウェルビーイングの現状把握や改善に向けた検討等に活用されている。

政府機関によるウェルビーイングについての調査として、表 19 に示すとおり、教育委員会が実施する School Climate Survey がある。

表 19：カナダ（オンタリオ州）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
School Climate Survey	生徒 保護者 教職員	各教育委員会・学校による質問紙調査	少なくとも 2 年に 1 回（2026 年法改正前の Education Act で義務付け）	学校への帰属意識、安全感、いじめ、ハラスメント、学校風土、人間関係等

（出典）Ontario Ministry of Education、TDSB 等の公表資料に基づき執筆者作成。

2026 年改正前のオンタリオ州教育法第 169.1 条は、教育委員会に対し、生徒の学力及びウェルビーイングの促進、すべての生徒を包摂し、受け入れる積極的な学校風土（positive school climate）の促進並びにいじめ防止を義務付けていた。また、積極的な学校風土及びいじめ防止に関する政策の有効性を把握するため、生徒、学校職員及び保護者・養育者から少なくとも 2 年に 1 回、学校風土調査により情報を収集することを求めていた[74]。なお、School Climate Survey の実施を教育委員会に義務付けていた規定は 2026 年の法改正により廃止されたが、本研究では、オンタリオ州におけるデータ活用の制度的特徴を把握するため、改正前の制度を分析対象として取り上げる[75]。

調査項目が州全体で統一されているかについては、公開資料から十分に確認はできないものの、教育委員会が地域の実情や政策課題に応じて調査内容を設定・調整している例がみられる。例えば、トロント地区教育委員会（Toronto District School Board：TDSB）は、2025 年にオタワ大学（University of Ottawa）との共同研究である Health and Peer Relations Study の一環として School Climate Survey を実施した。同調査では、オタワ大学が作成した調査票を基礎としつつ、

[74] Government of Ontario (1990), *Education Act, R.S.O. 1990, c. E.2*.https://www.ontario.ca/laws/statute/90e02
[75] Government of Ontario (2026), *Putting Student Achievement First Act, 2026, S.O. 2026, c. 4.* https://www.ontario.ca/laws/statute/s26004.

教育委員会による調査内容の調整が可能とされ、TDSB では Student Census 2023 の一部の質問項目も追加された。調査では、学校への帰属感や人間関係、いじめ及び学校の安全、メンタルヘルス及びウェルビーイング、支援及び援助要請、差別及び包摂性等について把握している。

調査結果は、TDSB 傘下の各学校における学校改善計画（School Improvement Planning）を支援するための報告書の作成に活用されるほか、教育委員会レベルの改善計画や、PPM169（Student Mental Health）、PPM145（Positive Student Behaviour）、Student Achievement Plan 等に関する州教育省への報告にも活用されている。また、オタワ大学との共同研究として、調査結果は学術論文や学会発表等にも活用されることとされている[76]。

なお、School Climate Survey の実施を教育委員会に義務付けていた規定は、2026 年の法改正により廃止された。オンタリオ州人権委員会（Ontario Human Rights Commission：OHRC）は、この改正に対して懸念を示し、教育委員会が学校風土調査を用いて、生徒の経験、ウェルビーイング及び学校への帰属感を把握し、関連する政策の有効性をモニタリング・評価する義務がなくなることを問題点として指摘している[77]。

また、EQAO は、オンタリオ州の児童生徒の読解、作文及び数学の学力を主要な教育段階で評価し、その結果を州全体の教育改善に役立てる公的機関である。EQAO が州学力調査と併せて実施する Student Questionnaire では、学習に対する態度や学習環境に加え、調査年度や対象によっては、学校への帰属意識や包摂性等、ウェルビーイングと密接に関連する生徒の主観的認識についても把握している。例えば、2021-2022 年度のフランス語系中等学校を対象とした質問紙では、学校への帰属意識や包摂性等が調査され、そのデータを用いた分析が EQAO によって行われている[78]。

（4）オーストラリア（ニューサウスウェールズ州）

ニューサウスウェールズ州では、生徒のウェルビーイングを学校教育の中核的な成果として位置付けている。州教育省の The Wellbeing Framework for Schools では、ウェルビーイングを認知的、情緒的、社会的、身体的及び精神的側面からなる多面的なものとして捉え、そのウェルビーイングを学校教育において推進する中核的なテーマとして、「Connect（つながる）」「Succeed（成功する）」「Thrive（健やかな成長）」を掲げている。さらに、同 Framework は、生徒の個人的・集合的ウェルビーイング（individual and collective wellbeing）を支えることを NSW 公立学校の役割として位置付け、結論では、ウェルビーイングを形成・促進することを、公立学校において子供・若者に関わることに伴う究極の成果としている[79]。

ウェルビーイングに関するデータの収集については、2013 年から公立学校で Tell Them From Me（TTFM）が利用され、生徒のウェルビーイング、学校へのエンゲージメント、学校への帰属意識、友人や教員との関係、いじめの経験等に関するデータが収集されてきた。2025 年以前は、外部

---

[76] Toronto District School Board (2025), "School Climate Survey 2025 Implementation." https://www.tdsb.on.ca/research/Research/School-Climate-Survey-2025/Implementation

[77] Ontario Human Rights Commission (2026), *"Ontario Human Rights Commission Submission concerning the Putting Student Achievement First Act, 2026," May 13, 2026.* https://www.ohrc.on.ca/en/ontario-human-rights-commission-submission-concerning-putting-student-achievement-first-act-2026

[78] Education Quality and Accountability Office (2022), *Highlights of the Provincial Results, 2021–2022: Test provincial de compétences linguistiques (TPCL), Students in French-Language Schools*.https://www.eqao.com/wp-content/uploads/2021/08/faits-saillants-resultats-provinciaux-tpcl-2022.pdf

[79] NSW Department of Education and Communities. (2015). *The Wellbeing Framework for Schools*. https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/student-wellbeing/whole-school-approach/Wellbeing_Framework_for_Schools.pdf (accessed 2026-08-26)

機関である The Learning Bar が提供する TTFM の生徒・保護者・教員向け調査が利用されていたが、2025 年以降、州教育省が独自に開発した NSW Public Schools Surveys（NPSS）へと順次移行し、2025 年に Student Survey、2026 年に Parent Survey 及び School Staff Survey が導入された。なお、NPSS は、従来の TTFM で扱われていた主要なテーマを引き続き対象としているものの、調査内容が変更されたため、その結果を各学校が過去に TTFM で収集したデータと直接比較することはできない。

NPSS は年次調査として実施され、その結果は、各学校における学校計画や改善に活用されるとともに、州教育省において、生徒のエンゲージメント、学習経験及びウェルビーイングの向上に向けた政策や実践の形成にも活用されている。関連する主なデータを表 20 に示す。

表 20：オーストラリア（ニューサウスウェールズ州）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
NSW Public Schools Student Survey	公立学校の Year3 - 12 の生徒	全対象校に提供	年 1 回	学校への帰属意識（Sense of Belonging）、学校へのエンゲージメント、学習意欲、Student Voice、学校における支援的な大人との関係、いじめ、差別、インクルージョン、学習経験等
NSW Public Schools Parent Survey	保護者	全対象校に提供	年 1 回	学校とのコミュニケーション・協働、インクルージョン及び参加、安全、学校によるウェルビーイング支援、行動指導、教員と保護者の連携、学習支援、進路支援等
NSW Public Schools School Staff Survey	教員 学校職員	全対象校に提供	年 1 回	学校文化及び協働、リーダーシップ、授業・学習、専門的学習、データ活用、教職員のウェルビーイング及び所属感、業務負担、生徒のウェルビーイング等

（出典）ニューサウスウェールズ州教育省等の公表資料に基づき執筆者が作成。

現行の NPSS Student Survey では、生徒の学校への帰属意識をはじめ、学校へのエンゲージメント、学習経験及びウェルビーイングに関するデータが収集されている。また、Parent Survey では、安全性、インクルージョン、学校によるウェルビーイング支援等について保護者の認識を把握している。さらに、School Staff Survey では、学校・学級の有効性に関する項目に加え、「教職員のウェルビーイング及び所属感（Staff wellbeing and sense of belonging）」が調査項目として明示されている。このため、NPSS は、生徒だけでなく、教師を含む学校職員のウェルビーイングに密接に関連する状態を把握するデータ源となっている。

教育データの分析・レポーティング・ツールである Scout を通じて、学校への帰属意識等の調査結果が学校に還元されており、学校が自校の状況や 2025 年以降の推移を把握し、学校改善に活用できる仕組みが整備されている[80]。

さらに、州教育省内の教育統計評価センター（Centre for Education Statistics and Evaluation：CESE）は、TTFM によって収集された生徒のウェルビーイングや学校へのエンゲージメント等に関するデータを用いて、それらに関連する要因や、出席、学力等との関係について分析してきた。

[80] NSW Department of Education. (n.d.). *What is happening to belonging at my school?* https://education.nsw.gov.au/about-us/education-data-and-research/what-works-best/student-belonging/making-sense-of-belonging/what-is-happening-to-belonging-at-my-school (accessed 2026-08-26)

例えば、CESE は、学校への帰属意識等のエンゲージメント及びウェルビーイングに関する指標と出席との関係について検討している。また、TTFM による生徒のエンゲージメント等に関するデータと NAPLAN による学業達成データを組み合わせ、その関連についても分析している。さらに、学校への帰属意識については、TTFM データを用いた縦断的な分析等を通じて、その形成に関連する学校・教育上の要因を検討している。こうした分析結果は、研究報告書や学校改善のための資料として学校に還元されるとともに、州レベルの教育政策及び実践を支えるエビデンスとしても活用されている。このように、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データが、個々の学校における学校改善と、州レベルにおける政策及び実践の改善の双方に活用される仕組みが形成されている[81]。

（5）ニュージーランド

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 21 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[82]。

表 21：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（Years4 - 8、Years 7 - 13）教員、学校	質問紙調査・学校自己評価	学校が必要に応じて実施	学校全体の風土と実践、教育と学習、地域社会との連携、向社会的な生徒文化と方略、攻撃的な生徒文化など

（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[83]。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 4-8 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

[81] Centre for Education Statistics and Evaluation. (2016). *Primary school student engagement and wellbeing in NSW.* https://education.nsw.gov.au/about-us/education-data-and-research/cese/publications/research-reports/primary-school-student-engagement-and-wellbeing-in-nsw (accessed 2026-08-26)。同調査は、TTFM によって収集された生徒のエンゲージメントやウェルビーイングに関するデータと NAPLAN による学力データを用いて、両者の関連を分析している。例えば、TTFM による生徒の回答を NAPLAN の成績帯別に分析するなど、生徒の学校へのエンゲージメント等と学業達成との関連が検討されている。ただし、公表資料からは、両データを対応させるために用いられた識別子や具体的なデータ連結の方法までは確認できない。

[82] New Zealand Legislation. (1972). *New Zealand Council for Educational Research Act 1972.* https://www.legislation.govt.nz/act/public/1972/35/en/latest/ (accessed 2026-08-26)

[83] New Zealand Council for Educational Research. (n.d.). *Wellbeing@School survey tool.* https://www.nzcer.org.nz/assessments/surveys/wellbeing-at-school (accessed 2026-08-26)

な側面が把握される[84]。

W@S の特徴は、ウェルビーイングに関連する学校風土や学校生活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。W@S は各学校が必要に応じて利用するツールであり、参加した学校は、自校のデータにアクセスして全国参照データと比較するとともに、調査結果を踏まえて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。NZCER はデータの custodian（管理者）として、データを管理するとともに、調査ツールに関する支援や、機密性を確保した結果の分析・報告を担っている。学校レベルの結果は学校のリーダーに提供され、その活用は各学校の判断に委ねられている。また、学校や個人を特定できる情報は NZCER から第三者に提供されない。一方、匿名化されたデータは、教育省への全国的な報告に用いられ、教育セクターのモニタリングに活用されている。このように、W@S は、各学校が任意に参加し、ウェルビーイングに関連する学校風土や学校生活に関するデータを自己評価と改善に活用することを中心としつつ、匿名化されたデータについては、全国レベルのモニタリングにも活用する仕組みとなっている[85]。

（6）フィンランド

フィンランドでは、子供・若者の健康及びウェルビーイングに関する全国的な質問紙調査を実施し、その結果を国・地域レベルの政策形成に活用するとともに、自治体や学校に還元してウェルビーイングの向上に向けた取組に活用する仕組みが構築されている。その中心となるのが、表 22 に示すフィンランド保健福祉研究所（Finnish Institute for Health and Welfare：THL）が実施する School Health Promotion Study（Kouluterveyskysely）である。

School Health Promotion Study は、小学校 4・5 年生、中学校 8・9 年生、一般高校及び職業教育機関の 1・2 年生を対象として隔年で実施される全国的な質問紙調査である。健康、生活満足度、孤独感、学校生活、人間関係、いじめ、生活習慣等、子供・若者の健康及びウェルビーイングに関する幅広いデータを継続的に収集している。2025 年調査には約 27 万人が回答しており、全国規模で子供・若者のウェルビーイングの状況を把握する基盤となっている[86]。

フィンランド保健福祉研究所（THL）が実施する School Health Promotion Study の結果は、国レベルの状況把握にとどまらず、自治体及び学校における改善にも活用されている。例えば、ヴァンター市では、調査結果をデータに基づくマネジメントの基盤として位置付け、市レベルでは戦略策定、意思決定、ウェルビーイング・健康・安全に関する計画等に活用するとともに、学校では学校別の結果を活動計画、改善及び評価、生徒福祉等に活用している。また、調査結果の分析・還元・活用を担う市及び教育部門の組織体制を整備し、調査結果に基づく改善策の検討・実施から次回調査へとつなげる継続的な改善サイクルを形成している[87]。

このように、フィンランドでは、School Health Promotion Study を通じて子供・若者のウェル

---

[84] New Zealand Council for Educational Research. (n.d.). *Wellbeing@School survey tool.* https://www.nzcer.org.nz/assessments/surveys/wellbeing-at-school (accessed 2026-08-26)
[85] New Zealand Council for Educational Research. (n.d.). *Wellbeing@School toolkit.* https://www.nzcer.org.nz/research/projects/wellbeingschool-toolkit (accessed 2026-08-26)
[86] Finnish Institute for Health and Welfare. (2025). *Well-being of children and young people – School Health Promotion study 2025.* https://www.julkari.fi/handle/10024/152065 (accessed 2026-08-26)
[87] City of Vantaa. (2025). *Utilizing the School Health Promotion study.* https://www.vantaa.fi/sites/default/files/document/Utilizing%20the%20School%20Health%20Promotion%20study.pdf (accessed 2026-08-26)

ビーイングに関するデータを全国的・継続的に把握し、その結果を国・地域レベルの政策形成・評価と学校レベルの改善の双方に還元する仕組みが形成されている。このため、フィンランドのウェルビーイングに関するデータ活用は、政策改善型と学校改善型の双方の性格を有するものとして整理することができる。

表 22：フィンランドのウェルビーイング向上に関連する調査

調査名	対象	方法	頻度	主な調査内容
School Health Promotion Study（Kouluterveyskysely）	小学校 4・5 年生 中学校 8・9 年生 高校・職業学校 1・2 年生	全国 質問紙調査	隔年	健康、主観的ウェルビーイング、学校への所属感、人間関係、いじめ、安全性、生活習慣、学校保健・福祉サービス利用等

（出典）フィンランド教育庁、フィンランド保健福祉研究所（THL）の公表資料に基づき執筆者作成。

（7）ウェルビーイング政策の政策連鎖

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 23 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。

表 23：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、学校へのエンゲージメント、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の実感（sense of wellbeing）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。

ニューサウスウェールズ州では、公教育について今後の方向性と重点課題を示す戦略計画 Our Plan for NSW Public Education において、「すべての生徒が、公平で卓越した教育システムの中で、学び、成長し、所属感を持つこと（Every student learns, grows and belongs in an equitable and outstanding education system）」を最上位のコミットメントとして掲げている。その下に、①公平な成果・機会・経験の推進、②教職及び学校支援職員への信頼と尊重の強化、③子供の学びの最良のスタート、④卓越したリーダーシップ・教育・学習、⑤生徒のウェルビーイングと発達の強化、⑥有意義な卒業後の進路の提供、の六つを重点領域としている。

このうち、生徒のウェルビーイングと発達の強化については、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、肯定的な学校文化と生徒の声、生徒・家庭との連携、関係機関との

連携によるサービスへの公平なアクセス、スクールカウンセリングの拡充、学校段階間の移行支援、安全で包摂的な学校づくりを具体的な取組としている。また、教職員についても、ウェルビーイングの改善、業務負担への対応、専門的学習、キャリア形成、リーダー育成等を掲げている[88]。

さらに、州教育計画では、生徒の所属感（sense of belonging）を成功指標（success measure）の一つとして位置付け、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、学校へのエンゲージメント、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の実感（sense of wellbeing）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[89]。

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[90]。

終わりに

（1）総括的検討

本研究では、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がどのように位置付けられているのか、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、それらがどのような特徴と課題を有しているのか、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がどのように整備・運用され、それらが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、という三つの観点から比較検討を行った。これを通じて、日本の教育政策におけるウェルビーイングの位置付け及び今後の在り方を検討するための基礎的知見を得ることを目的とした。

第一に、ウェルビーイングの政策上の位置付けについてみると、ウェルビーイングは国際的に広く用いられる政策概念となっている一方、その受容、政策上の位置付け、関連施策及びデータ活用の在り方は一様ではなく、それぞれの教育理念、教育制度、歴史的・文化的背景及び政策課題との関係の中で異なる形で形成されていることが確認された。OECD 等の国際機関は、国際比較、指標、政策枠組み及び専門的知見の提示等を通じて各国の政策形成に影響を及ぼしているが、対象国・地域は、こうした国際的な議論をそのまま受容しているわけではなく、それぞれの文脈の中で受容・解釈し、再

[88] NSW Department of Education. (n.d.). Our Plan for NSW Public Education. https://education.nsw.gov.au/about-us/strategies-and-reports/plan-for-nsw-public-education (accessed 2026-09-13).
[89] NSW Department of Education, Centre for Education Statistics and Evaluation. (n.d.). About CESE. https://education.nsw.gov.au/about-us/education-data-and-research/cese/about-cese (accessed 2026-09-13).
[90] 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。

文脈化している。

この観点からみると、日本の特徴は、第４期教育振興基本計画において、ウェルビーイングを教育政策全体の理念・方向性を示す包括的な政策概念として位置付けるとともに、獲得的要素と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」を提示している点にある。これは、国際的に展開されてきたウェルビーイングをめぐる議論を受容しつつ、日本の教育理念や社会的・文化的背景との関係の中で受容・解釈し、再文脈化しようとする政策的試みとして捉えることができる。

ただし、「日本社会に根差す」ことは、日本の既存の教育文化、教育制度又は学校の在り方を無条件に肯定することを意味しない。ウェルビーイングには、何を「良い状態」や「よい生」と捉えるかという規範的な側面が含まれる。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基盤としつつ、日本において重視されてきた全人的な人間形成、他者との協働、学校共同体等の意義を捉え直すとともに、生徒の主体性、多様性、権利等との関係から、その課題についても継続的に検討する必要がある。「日本社会に根差したウェルビーイング」は、固定的な文化概念としてではなく、社会の変化や多様性を踏まえながら不断に問い直されるべき政策理念として捉える必要がある。

第二に、生徒及び教師のウェルビーイングに関する施策の比較からは、ウェルビーイングを個人の心理的状態や個人が獲得すべき能力の問題のみに還元しないことの重要性が確認された。本研究では、生徒及び教師のウェルビーイングに関連する施策を、それぞれ五つの政策領域に整理したが、対象国・地域及び国際機関の政策枠組みにおいては、安全性、包摂性、信頼、人間関係、帰属感、参加、協働等を含む学校風土・学校文化が、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られている。また、教育、健康、福祉及びウェルビーイングに関わる取組を相互に関連付け、学校全体を一つのシステムとして捉える学校全体アプローチも重視されている。

さらに、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。

第三に、ウェルビーイングに関するデータ活用については、その主たる目的及び活用主体に着目し、国・州等の教育行政機関や研究機関が政策形成、改善及び評価に活用する「政策改善型」と、教育行政機関、教育委員会及び学校が学校・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」に整理することができた。また、ニューサウスウェールズ州の事例にみられるように、ウェルビーイングに関する政策目標、その実現に向けた施策、指標・データ、評価及び改善を相互に接続し、データやエビデンスを継続的な政策及び実践の改善につなげていくことも重要である。

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、生徒や教員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。

藤原（2026b）は、日本におけるデータ駆動型教育について、強いアカウンタビリティや成果主

義を前提としたモデルを志向するのではなく、学校改善を中心に据えた「日本型データ駆動型教育」として構想することを提唱している。これは、外部からの管理・統制を主軸とするのではなく、授業研究に代表される、学校現場が培ってきた内発的・協働的な改善文化を基盤として、デジタル技術やデータの活用によってその取組を拡張・高度化しようとするものである。ウェルビーイングに関するデータについても、こうした考え方を基盤としながら、政策改善と学校改善の双方に活用する仕組みを構築していくことが求められる。

以上を踏まえると、ウェルビーイングを教育政策に位置付けることの意義は、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だけにあるのではない。むしろ、ウェルビーイングという視点から、既存の教育課程、教育実践、学校風土・学校文化、生徒支援、教職員支援、学校組織、人的資源、データ活用及び教育制度の在り方を相互に関連付けて捉え直し、生徒及び教員が共によりよく生き、成長することのできる条件を継続的に整え、改善していくことにある。本研究では、このように、ウェルビーイングという視点から学校教育を構成する諸要素を相互に関連付けて捉え直し、継続的な改善を図ることを、生徒及び教師のウェルビーイングを支える「学校革新」の重要な方向性として捉える。

（2）日本への示唆

以上の国際比較から得られる日本への示唆として、第一に、国際的なウェルビーイング概念をそのまま受容するのではなく、日本の教育理念、教育制度及び社会的・文化的背景との関係を踏まえて主体的に位置付けることが必要である。同時に、「日本社会に根差す」ことを、既存の教育文化や学校実践を無条件に肯定するものとして捉えるべきではない。日本の教育において重視されてきた全人的な人間形成、他者との協働等の理念の意義を捉え直すとともに、生徒の主体性、多様性、権利等の観点から、その課題についても批判的に検討し続ける必要がある。

第二に、生徒、教師及び管理職のウェルビーイングを相互に関連する政策課題として捉え、その実現を個人の努力に委ねるのではなく、学校組織及び教育制度の条件整備の問題として捉える必要がある。とりわけ、生徒への支援の拡充が教員の新たな業務負担につながることのないよう、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検討することが重要である。

第三に、安全性、包摂性、信頼、人間関係、帰属感、参加及び協働等を含む学校風土・学校文化を、生徒及び教師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必要がある。その上で、教育課程、教育活動、人的資源、生徒支援及び学校運営を個別に捉えるのではなく、相互に関連付けて改善することが重要である。学校全体アプローチはそのための一つの分析的・実践的枠組みとなり得るが、その実施に当たっては、学校リーダーシップのみならず、人的資源、時間、役割分担及び教職員の参加等の条件整備が不可欠である。

第四に、ウェルビーイングに関する政策目標、その実現に向けた施策、指標・データ、評価及び改善を相互に関連付け、「政策目標―施策―指標・データ―評価・改善」という政策連鎖を形成することが重要である。そのためには、生徒及び教師のウェルビーイングに関連する状況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へ還元する仕組みを構築することが求められる。その際には、ウェルビーイングを単一の指標によって評価したり、データを専ら説明責任や学校間比較のために利用したりすることには慎重である必要がある。量的データと質的情報を組み合わせるとともに、利用目的及び利用主体を明確にし、個人情報の保護や学校現場へ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。こうした取組を通して、学校における改善と教育政策の改善を相互に循環させることによって、生徒及び教職員の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。

（3）今後の研究課題

本研究は中間報告としての性格を有しており、その分析には一定の限界がある。今後は、本研究で得られた概括的な知見を基盤として、各国・地域におけるウェルビーイング政策の理念、制度及び具体的施策に関する分析をさらに精緻化するとともに、本研究で提示した比較分析枠組みの妥当性についても継続的に検討する必要がある。

第一に、ウェルビーイング及びこれに関連する概念が、各国・地域の教育政策においてどのように用いられているのかについて、より詳細に検討する必要がある。特に、本研究ではウェルビーイングと密接に関連する概念として開花を取り上げたが、両者の関係や用法は必ずしも一様ではない。今後は、開花という概念が、各国・地域の教育政策、教育課程及び教育研究において、ウェルビーイングとどのような関係で用いられ、教育目的としてどのように位置付けられているのかを比較検討する必要がある。

第二に、本研究では、主として「ウェルビーイング」という用語又はこれに相当する語が教育政策において用いられている国・地域を対象として分析を行った。しかし、人間が「よく生きる」とはどのようなことか、また、教育を通じてどのような人間や社会の在り方を実現するのかという問いは、「ウェルビーイング」という用語を明示的に用いる政策に限られるものではない。今後は、この用語を教育政策上の主要な概念として用いていない国・地域にも比較の対象を広げ、それぞれの教育理念、文化、思想及び教育実践の中で、「よく生きること」や望ましい人間形成がどのように捉えられているのかを検討することが重要である。その際、特定の国・地域を一方的な基準として他の国・地域を評価するのではなく、異なる社会の教育理念や実践を相互に参照することを通じて、それぞれを相対化し、日本におけるウェルビーイングの意味やその実現の在り方についても改めて問い直すことが求められる。

第三に、本研究では十分に検討することのできなかった課題について、分析を深める必要がある。具体的には、生徒及び教師のウェルビーイングとの関係における管理職のウェルビーイング、AI 等のデジタル技術とウェルビーイングとの関係、デジタルウェルビーイングに関わる教育、学校風土・学校文化の形成過程、学校全体アプローチを支える人的・財政的・組織的条件等が挙げられる。これらについては、理論研究に加えて、政策文書の分析、現地調査、学校レベルの実証研究等を蓄積し、生徒、教師及び管理職のウェルビーイングと、学校組織及び教育制度との相互関係を明らかにしていく必要がある。

第四に、ウェルビーイングに関するデータの収集、分析及び活用を支える行政機関及び専門機関の機能と組織体制について、さらに比較研究を進める必要がある。本研究では、生徒及び教師のウ

ェルビーイングに関するデータ活用において、教育を所管する省庁や専門機関が、それぞれ異なる形でデータの収集・分析及び政策・実践への還元を担っている事例が確認された。例えば、イギリスでは教育省が、生徒、教員及び管理職を対象とする全国調査や行政データを活用し、教育政策の立案及び評価に必要なエビデンスを継続的に収集・分析している。ニュージーランドでは、ニュージーランド教育研究所が Wellbeing@School（W@S）等の調査・評価ツールの開発・運用を通じて、学校によるウェルビーイングの実態把握及び学校改善を支援している。また、オーストラリア・ニューサウスウェールズ州では、州教育省内の教育統計・評価センターが、データ分析、政策評価及び学校への知見の還元に関わる機能を担っている。今後は、こうした行政機関及び専門機関について、指標設計、データ収集・分析、政策評価、学校へのフィードバック等の具体的な機能に加え、それらを支える組織体制、人員配置及び専門性について比較研究を進める必要がある。併せて、各国・地域において、「政策目標―施策―指標・データ―評価・改善」がどのように接続されているのかを共通の分析枠組みによって検証し、ウェルビーイングに関するデータが政策改善と学校改善の双方にどのように還元されているのかを明らかにすることも課題である。

（謝辞）本研究の推進に当たっては、所外委員、所内委員の皆様の多大なる御協力と御助言をいただいた。ここに記して深く感謝申し上げる。

藤原　文雄（国立教育政策研究所）

【参考文献】

岩竹美加子（2019）『フィンランドの教育はなぜ世界一なのか』新潮社（新潮新書）。
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）。
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（2013）『Co-teaching スタッフや外部人材を生かした学校組織開発と教職員組織の在り方に関する総合的研究（外国研究班）最終報告書』。
国立教育政策研究所（2015）『学校における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究〔最終報告書〕』。
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）『教育改革国際シンポジウム報告書「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―」』。
国立教育政策研究所（2026b）『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）』。
児玉奈々（2025）「カナダ（オンタリオ州）の教員の働き方改革」国立教育政策研究所『教育分野の公務労働に関する調査研究 報告書 3 諸外国における教員の働き方改革』、pp. 72-94。
佐々木織恵（2023）「ESD 実践におけるホールスクールアプローチの概念とその実態―横浜市の ESD 推進校の調査結果から―」『ESD 研究』第 6 号、pp. 38-47。

佐藤仁（2015）「PISA の浸透構造に関する比較教育学研究―日本とノルウェーにおける全国カリキュラムに着目して―」『福岡大学人文論叢』第 47 巻第 3 号、pp. 731-756。

平田淳（2022）「カナダ・オンタリオ州教員協会の組織構造と活動に関する一考察」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第 6 号、pp. 24-46。

藤江陽子（2023）「持続可能な社会の創り手の育成と日本社会に根差したウェルビーイングの向上をどう実現するか（Interview）」文部科学省「ミラメク」note、https://mext-gov.note.jp/n/n696c552330ce?magazine_key=m71b73b660bf2、（参照 2026 年 6 月 12 日）。

藤原文雄（2026a）「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―」『教育制度学研究』第 33 号、pp. 22-35。

藤原文雄（2026b）「「公正で質の高い教育」に向けた「データ駆動型教育」の在り方―日米比較から―日本の教育状況に根差した学校改善型の「データ駆動型教育」」国立教育政策研究所編『データ駆動型教育』東洋館出版社、pp. 102-113。

前野隆司・前野マドカ（2022）『ウェルビーイング』日本経済新聞出版。

山田鋭夫（2025）『ゆたかさをどう測るか―ウェルビーイングの経済学』筑摩書房（ちくま新書）。

白水始（2020）『対話力―仲間との対話から学ぶ授業をデザインする！』東洋館出版社。

Atkinson, S. (2013). Beyond components of wellbeing: The effects of relational and situated assemblage. *Topoi*, 32(2), 137–144.

Centre for Education Statistics and Evaluation. (2020). *Trauma-informed practice in schools: An explainer*. NSW Department of Education.

Chawla, R. (2026). Impact of school ethos on student mental health and wellbeing: A systematic review of whole-school approaches. Frontiers in Education, 11, 1827335.

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

Chong, W. H., & Lee, B. O. (2015). Social-emotional learning: Promotion of youth wellbeing in Singapore schools. In K. Wright & J. McLeod (Eds.), *Rethinking youth wellbeing: Critical perspectives* (pp. 166–177). Springer.

Choo, S. S. (2024). The significance of Confucian cosmopolitanism for global citizenship education in countering political wokeism, post-truth, and postmodernism of the 21st century. In H. M. Lim, S. Ji, & Y.-Y. Lee (Eds.), *Rethinking global citizenship education from Asia-Pacific perspectives* (pp. 16–45). UNESCO-APCEIU.

Chue, K. L., & Lin, R. (2024). Enhancing students' well-being through assessment practices: A Singapore perspective. In O. S. Tan, E. L. Low, I. S. Caleon, & E. L. Ng (Eds.), *Enhancing holistic well-being of children and youth: Insights from Singapore for research, policy and practice in education* (pp. 47–59). Springer Singapore.

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.

Dadaczynski, K., Jensen, B. B., Viig, N. G., Sormunen, M., von Seelen, J., Kuchma, V., & Vilaça, T. (2020). Health, well-being and education: Building a sustainable future. *Health Education*, 120(1), 11–19.

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。）

Hennessey, A., MacQuarrie, S., Pert, K., Mason, C., & Verity, L. (2025). Advocating for a holistic culture of school wellbeing—An evaluation of the Well Schools whole school approach to pupil and teacher wellbeing. *Frontiers in Education*, 10, 1675773.

Higgins, J., & Goodall, S. (2021). Transforming the wellbeing focus in education: A document analysis of policy in Aotearoa New Zealand. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 16(1), 1879370.

Lea, K. E. (2024). School as a place for Bildung and flourishing. *Journal of Philosophy of Education*, 58(5), 808–828.

Ledger, S., MacCallum, J., & Boadu, G. (2025). Resilience and wellbeing within schools: Contradictions and silences in global policy texts. *Educational Review*, 77(7), 2083–2107.

Lézé, S. (2017). The French "school climate policy": Wellbeing as a collective outcome. In H. O'Neill (Ed.), *CIDREE yearbook 2017: Wellbeing in the curriculum* (pp. 62–74). Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe.

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.

Marchuk, L., Yepoyan, T., Kateeva, M., & Yanchenko, A. (2025). How the educational environment and curricula contribute to learners' personality development, health, and well-being. UNESCO Institute for Information Technologies in Education (UNESCO IITE).

Ng, P. T. (2020). The paradoxes of student well-being in Singapore. *ECNU Review of Education*, 3(3), 437–451.

OECD (2025a). OECD teaching compass: Reimagining teachers as agents of curriculum changes. OECD Education Policy Perspectives, No. 123. OECD Publishing, Paris. （日本語訳が、https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/teaching-compass/Teaching%20Compass%20full%20document_Japanese%20translation ティーチング・コンパス%20REV.pdf に収録されている）

OECD (2025b). *Broader goals of education: Toward the "Future We Want". OECD Teaching Compass Concept Note, Section 2: Making the Future We Want a Reality.*

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.

Schwimmer, M. (2023). Should wellbeing be a goal of schooling? *Philosophical Inquiry in Education*, 30(3), 179–192.

Sim, J. B.-Y., & Choo, S. S. (2025). Advancing values education in the Asia-Pacific: Philosophical, policy, and pedagogical perspectives. *Asia Pacific Journal of Education*, 45(5), 1417–1430.

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and

impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352.

World Health Organization (WHO) & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021). Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators for health-promoting schools and systems. World Health Organization and UNESCO.

Wortham, S., Love-Jones, R., Peters, W., Morris, S., & García-Huidobro, J. C. (2020). Educating for comprehensive well-being. ECNU Review of Education, 3(3), 406–436.

UNESCO. (2024). Why the world needs happy schools: Global report on happiness in and for learning. Paris: UNESCO.

以上

第Ⅱ部
アングロサクソン文化型諸国

第二章　イギリス

【概要】
イギリス（イングランド）では、2010 年以降、OECD の Beyond GDP 等の影響を受けながら、国内で推進されていた EBPM の動向と関連させて、「個人、コミュニティ、国家として良好な状態にあることで、それが将来的に持続可能であること」と定義するウェルビーイングのエビデンスに基づく向上を政策課題として取り組んでいる。教育政策では、生徒の出席率やメンタルヘルス、教員の業務改善やメンタルヘルス等の視点から取り組んできた。具体的には、権利尊重学校アワード、学校メンタルヘルス支援チーム、無料朝食クラブ、ウェルビーイング憲章、柔軟な働き方などとして実施されている。その特徴を整理すると、第一に「ウェルビーイング測定全国ダッシュボード」などのデータベースが整備され、それらを活用したエビデンスに基づく政策立案及び取組の検証が行われていること、第二に学校全体で取り組むホールスクールアプローチが重視されていること、第三に学校への多様な支援体制が整備されていることである。

１．イギリス[1]の学校制度及び教員制度

（1）イギリスの学校制度

イギリスの義務教育[2]は、5 歳から 16 歳までの 11 年間である。この規定に基づき、ホームスクーリング（home education）が認められている。義務教育段階での学校体系としては、初等学校 6 年間、中等学校 5 年間を基本としている。

初等学校の前の 2 年間（3 歳から 4 歳）は、保育学校や初等学校付設保育学級、レセプションクラスなどで就学前教育（Early Years Foundation Stage：EYFS）を無償（週 15 時間）で受けることができる（貧困家庭は 2 歳から無償）。さらに中等学校の後の 2 年間は、大学進学を目指すシックスフォーム（又はシックスフォームカレッジ）、継続教育機関、職業訓練等のいずれかに在籍することが義務付けられ、無償の教育や訓練を受ける機会が提供されている。

この義務教育段階及び EYFS においては、教える教科と達成すべき基準（standard）を国が規定した全国共通教育課程（National Curriculum）に基づく教育課程を各学校が編成し、教育活動を展開する。なお、教科用図書の使用義務や検定制度はない。その学習成果はキーステージごとに設定されている試験（test）で測られる。そして義務教育終了段階で実施される義務教育終了資格試験（General Certification of Secondary Education：GCSE）に合格すること[3]で、生徒たちは大学や継続教育機関への進学、就職等の次のステージに進むのである。なお、義務教育段階においても停学や退学の措置が可能である[4]。

イギリスの学校を学校経営の観点から区分すると二つの種類がある。一つ目は、国費が投入されず、学校経営に関する独立性を持つ独立学校（private / independent school）である。二つ目は、

---

[1] 本稿でいうイギリスとはイングランドを指す。
[2] 「義務教育年齢に該当する全ての子供（children）に対して、学校への規則的出席、又はその他の方法により、その子供の年齢、能力及び適性に応じて、又は教育の特別なニーズがある場合にはそれに対応した効果的なフルタイムの教育を受けさせることは親の義務である」（1996 年教育法第 7 条）と規定されている。
[3] 最低 5 科目で合格点（Grade4、5 判定）を取得することで中等学校を終了し、義務教育終了の資格を取得できる。
[4] 退学等の処分を受けたり、その他の様々な理由で就学が困難な生徒を収容する Pupil referral units （PRU）等のオルタナティブな教育機関を設置することが地方当局に義務付けられている。

全ての運営費が国費で賄われる公営学校（state / state-funded school）である。公営学校には、企業や宗教団体が関与せず、地方当局（Local Authority : LA）[5]の管轄下にある公立学校（community school／local authority maintained school）と、地方当局の財政的な管理下にありつつも宗教団体等が設置者として一定の権限を持つ財団立（foundation school）及び慈善団体学校（voluntary school）と、地方当局の管理下から離脱し、全国共通教育課程の遵守義務がないなど、公立学校よりも独立学校に近い自由裁量権を持つアカデミー（academy）及びフリースクール（free school）がある。

学校制度の基盤は、1944 年教育法（Education Act 1944）において規定された。その後、1988 年教育改革法（Education Reform Act 1988）以降、自律的学校経営（Local Management of Schools : LMS）の理念の下で、地方当局から財政権も含めた全ての学校経営権限が学校に委譲されたことにより、学校の自律性を高めるとともに学校の説明責任（アカウンタビリティ）を求める改革が進められた。そして 2010 年以降は、複数の学校が連携協働、ネットワーク化することで各学校の自己改善能力を高め、持続可能な学校改善の仕組みを構築することを目指した自己改善型学校システム（Self-Improving School System：SISS）[6]や学校間支援システム（School-to-School Support）の理念の下で、複数のアカデミー及びフリースクールがネットワークを構築したマルチアカデミートラスト（Multi Academy Trust：MAT）の拡充整備が進められた[7]。

なお、本稿でいう学校とは義務教育段階の公営学校を指す。

（2）イギリスの教員制度

イギリスの学校の教員は公務職員（public sector employee）であり、公務員（civil servant）の身分を有していない。学校（アカデミー、フリースクールは除く）は、教員資格（Qualified Teacher Status : QTS）を持つ者を教員として雇用する義務がある。教員資格は、初等学校及び中等学校の学校段階や、教科等による区分はなく 1 種類である。教員資格を取得するプログラムは、大学卒業後に受講する 1 年間の PGCE（Postgraduate Certificate in Education）や、学校での実習等を中心とした SCITT（School Centered Initial Teacher Training）や Teacher Direct など多様である（佐藤 2024）。教員資格取得後は、教員登録機関（Teaching Regulation Agency : TDA）に、教員として登録され、教員番号（Teacher Number）が付与される。採用権を持つ学校は、その番号に基づいて教員資格及びその他の取得資格、倫理違反歴等を確認する。また、合わせて、司法省（Ministry of Justice）管轄の犯罪証明管理及び発行システム（Disclosure and Barring Service : DBS）[8]が発行する証明書の有無を確認して生徒への接近禁止リストに掲載されていないかなどの確認も行う。このような確認が行われた上で、各学校は教員と労働契約を結び、勤務が始まる。契約に当たっては、原則その教員が学士（Degree）及び教員資格取得プログラムで専攻した教科の教員とし

---

[5] 2004 年子供法（The Children's Act 2004）以前は「地方教育当局（Local Education Authority, LEA）」であった。しかし同法により、地方教育当局を児童サービス機関とし、その責任者を児童サービス局長（Director of Children's Service : DCS）としたことで、名称が「地方当局」となった。本稿では便宜上、時期に関係なく「地方当局」と統一して表記する。

[6] Hargreaves, D.らが調査研究に基づき『Creating a self-improving school system』等の報告書をとりまとめて構築した理論枠組みである（Hargreaves, D. 2010, 2011, 2012a, 2012b）。末松（2015）に自己改善型学校システムの成果と課題が整理されている。

[7] 2024 年度現在、公営学校の 51%をアカデミーが占めている（DfE 2026a）。

[8] イギリスでは、子供（children）に関わる職種（定義：18 歳未満の子供に 1 日 2 時間以上接するサービス）で働くことを希望する人は、DBS から発行される犯罪証明書が必要。

て雇用されるが、それ以外の教科についても学校の判断で教授させることも可能である。教員は採用後も、どのような勤務形態で働きたいのかなどの希望を伝えた上で、学校が提示する職務内容や労働条件について協議を行い、労働契約書（job description）の更新を行う。

各教員の労働条件等を定める際の基準とされているものが『学校教員の給与と労働条件に関する文書（School teachers' pay and conditions document：STPCD）』[9]である。STPCD には、教員の業務及び教員がすべきでない事務的業務[10]、給与スケール、勤務時間等が記載されている。教員（フルタイム）の勤務日数は、年間 195 日で、そのうち 190 日は教授活動に当てること、残りの 5 日は教授活動以外の教員としての業務日（研修等）に充てることとなっている。勤務時間は直接的勤務時間（Directed Time：DT）[11]として最大週 48 時間、又は年間 1,265 時間が規定されている。教員はこの 1,265 時間を 195 日に分割して勤務日として雇用契約上の職務を果たす。なお、校長及び副校長等には直接的勤務時間は適用されない。

２．イギリスの教育政策におけるウェルビーイングの位置付け

（1）国家政策におけるウェルビーイング

イギリスにおける「ウェルビーイング（well-being, wellbeing）」の定義は、国家統計局（the Office for National Statistics：ONS）において「個人、コミュニティ、国家として良好な状態にあることで、それが将来的に持続可能であること」と定義している[12]。このようなウェルビーイングが国家政策において重要な概念として登場し、具体的な政策が実施され始めたのは 2010 年ごろである。その契機は、2010 年 11 月に当時の Cameron 首相が、「政府としてウェルビーイングを測定し、何がその要因となっているのかを調査する」と発言したこととされている[13]。そして、その発言の背景としては、2009 年の EU Beyond GDP 会議やスティグリッツ委員会報告の影響があると言われている（ONS 2011；Smithson 2025）。

イギリスでは、2010 年に国家統計局が「The National Well-being Programme」を発表した。その中で、多様な指標で人々の暮らしの状況やそこでの意識について統計を取ること、その統計において社会がどの程度よい状況なのかを測定するための経済指標以外の人生の質やウェルビーイングなどの指標を設定し、政策評価の指標として位置付けることが示された。2012 年に最初の指標である「Measures of National Wellbeing Framework」が発表された。そしてこの指標に基づいて測定されたデータは「ウェルビーイング測定全国ダッシュボード（Measures of National Well-being Dashboard）」[14]として整理され、省庁及び地方公共団体の政策形成及び調査研究において活用される仕組みが整備された。指標は定期的に改訂されている。2026 年度の指標は、次の 10 領域で 59

---

[9] The School Teachers' Review Body (STRB)が多様なデータ（教員関係、一般の労働環境状況等）を基に報告書を取りまとめる。そのプロセスにおいて、校長会、教員組合との協議が行われる。教育大臣はその報告書に基づいて STPCD を毎年策定する。

[10] データ管理、公的試験の運営管理、生徒の欠席確認、生徒や保護者への一斉連絡、備品の管理、集金、欠席教員のカバー、日常的な服用薬への対応など 23 項目が STPCD に規定されている（DfE 2025:68-69）

[11] 直接的勤務時間とは、校長又は学校理事会が教員に対して直接業務を指示でき、教員はその指示された業務に従事しなければいけない時間である。直接的勤務時間には、授業や会議、保護者等への対応も含まれる。

[12]https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/wellbeing/articles/ukmeasuresofnationalwellbeing/dashboard (accessed 2026-7-31)

[13] https://www.gov.uk/government/speeches/pm-speech-on-wellbeing （accessed 2-26-7-31）

[14]https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/wellbeing/articles/ukmeasuresofnationalwellbeing/dashboard (accessed 2026-7-31)

項目が設定されている[15]。

・個人的ウェルビーイング（Personal (subjective) wellbeing）　・健康（Health）
・対人関係（Our relationships）　・活動・仕事（What we do）
・居住（Where we live）　・個人資産（Personal finance）
・教育・訓練（Education and skills）　・自然環境（The natural environment）
・経済（The economy）　・ガバナンス（Governance）

2022 年に政府白書『Levelling Up the United Kingdom』が発表され、全ての人に繁栄する機会を与えること、すなわち、人々がより長く、より充実した人生を送り、生活水準とウェルビーイングの持続的な向上から恩恵を受けることを目指した方針が提示された（HM Government 2022）。また、2024 年に発足した労働党政権においても保健サービス（National Health Service：NHS）等の改革を通して、メンタルヘルスなどの国民のウェルビーイングの向上を目指している（HM Government 2024）。

このような動向と並行して EBPM（Evidence Based Policy Making）の中においてもウェルビーイングが位置付けられた。2014 年には、WWC（What Works Centre）[16]の一つとして、What Works Centre for Wellbeing が設置された（2024 年終了）。この WWC の設置により、ウェルビーイングの検証結果を政策立案に活用して、よい政策や実践の成果を分析し、普及させる活動が行われることとなった。また、2018 年には、財務省（HM Treasury）が、EBPM における評価の基本的なガイドラインである『Green Book』の改訂を行い、政策評価の目的の中にウェルビーイングが位置付けられた。そして 2021 年の『Wellbeing Guidance for Appraisal: Supplementary Green Book Guidance』においてウェルビーイングの結果を政策形成のエビデンスに活用することと、対費用効果の枠組みを組み込む方法が提示された。

（2）教育分野におけるウェルビーイング

政府全体でウェルビーイングが注目され始めたころは、まだ教育政策では中心的な概念とはなっていなかった。例えば、2010 年の教育白書『Importance of Teaching』では、学校の役割の一つとしてウェルビーイングという言葉が使われる程度であった（DfE 2010, p.28）。

しかし、2016 年教育白書『Educational Excellence Everywhere』では、三つ設定された政策目標の一つとして、「健康とウェルビーイング」が設定された。「健康とウェルビーイング」という政策目標では、「全ての生徒は危害から守られ、弱い立場にある生徒たちは、他の生徒たちと同等の機会を得て成功できるよう支援されること」（DfE 2016, p.124）を目的として、生徒のメンタルヘルス、学力向上と安全、教員のメンタルヘルスとの関係で「ウェルビーイング」という概念が位置付けられた。

国家統計局が作成する「Measures of National Wellbeing Framework」に基づく検証において、成人のウェルビーイングの向上が確認されていたが、2020 年に行われた生徒のウェルビーイング[17]に焦点化した分析において、生徒のウェルビーイングが低下していることが明らかとなった[18]。ま

---

[15] 同上
[16] WWC とは、イギリスの EBPM の仲介者として、エビデンスを形成、伝達、適用する機能を持った組織である。
[17] 「ウェルビーイング測定全国ダッシュボード」では、子供（children）と若者（young people）に分けて指標を捉えている。指標の詳細についてはエムアールアイリサーチアソシエイツ（2024）を参照。
[18] https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/wellbeing/articles/childrensviewsonwellbeingandwhatmakesahappylifeuk2020/2020-10-02 （accessed 2026-7-31）

た、コロナ禍を経て、生徒の出席状況の悪化などの問題が増加していた。出席状況は生徒の学力向上や行動面に影響することから、生徒の出席状況を改善することが重要な政策課題となった。具体的には、2022 年の教育白書『Opportunity for all: Strong schools with great teachers for your child』において、行動面、特に出席との関係でウェルビーイングが位置付けられた。同白書では、生徒の身体的、精神的、社会的なウェルビーイングを高めることが重要であり、そのためには、学習指導だけでなく、行動面、特に出席状況を改善させることが重要であるとして（DfE 2022, pp.36-37）、出席状況の改善とウェルビーイングを関係付けた取組が提言された。

また、2026 年 2 月に発表された教育白書『Every child achieving and thriving』では、全ての生徒が学力向上と成長を実現する上では、生徒においては行動面とメンタルヘルス面との関係で、教員については業務改善とメンタルヘルス面との関係でウェルビーイングが重要な概念と位置付けられた（DfE 2026b）。そして同年 4 月に教育白書で提言されたことを具体的に推進するために、子供ウェルビーイングと学校 2026 年法（Children's Wellbeing and Schools Act 2026）が制定された。同法では、全ての生徒の学力向上と成長を実現するという方向性の中で、学校、学校外の社会福祉との連携を通して、学校内及び学校外での生徒たちの安全とウェルフェア（Welfare）なども含めたウェルビーイングの向上を実現するために、学校及び学校外の社会福祉関係等の機関が取り組む方策が盛り込まれた。具体的な取組としては、学校での生徒への朝食クラブの提供や出席管理の徹底などが盛り込まれた。

このような生徒に対する政策だけでなく、教員政策においても、2019 年の「教員の採用と定着戦略（Teacher Recruitment and Retention strategy）」の発表により、教師のウェルビーイングに着目した、教員の早期離職者数削減や定着率改善のための戦略が発表された。イギリスでは、2003 年「教育水準向上と教員の労務改革：全国協約（Raising standards and tackling workload: a national agreement）」に基づいて、教員がすべきでない業務を担ったり、生徒の個々のニーズに配慮した支援や指導を行うサポートスタッフの拡充整備、授業の計画・準備・評価のための時間（Planning, Preparation and Assessment Time：PPA time）[19]の導入などの具体的な施策の実施がなされてきた（ATL et.al. 2003）。しかし、教員の長時間勤務の問題は十分には解決されず、また、教員が求めている働き方や意識と実際の現状との間のギャップがあることなどの問題が明らかとなったことから、2019 年の「教員の採用と定着戦略」が発表されることとなったのである。この戦略に基づき、キャリアに応じた職能開発機会を保障するための専門職資格（National Professional Qualification：NPQ）改革や、柔軟な働き方（flex working）の拡充整備などにより教職の魅力化を図る取組等が実施された（DfE 2019）。

そして、2026 年の政策文書「6,500 additional teachers delivery plan」では、教員の増員政策として、人材確保（多様で優秀な人材が教職のキャリアをうまく開始できるような道筋の最適化）、人材定着（柔軟な働き方の確保、業務量と健康管理におけるベストプラクティスの普及、教員及び管理職がテクノロジーを活用できるような支援、公正な給与の確保）、人材育成（教員が専門知識を深め、リーダーシップへの移行も含めた専門分野を追求して、キャリアを通じた能力開発の機会の拡大）という三つの視点が示され、教員政策の最重要課題である教員数確保に向けた取組が始められている（DfE 2026c）。

---

[19] 教員の教授活動時間の 10%以上の時間を、授業の計画、準備、そして評価等の時間として学校が勤務する教員に提供することが義務付けられている。この時間は、生徒や他の教員（管理職含む）と接することなく自分で決めた業務に専念できる時間である。2019 年以降は学校外（自宅等）での取得が認められた。

3. イギリスの教育政策におけるウェルビーイング関連施策

（1）生徒のウェルビーイング

イギリスにおける生徒のウェルビーイングは、児童の権利条約との関係において生徒自身が安全や安心な環境などを享受する権利を保障するという側面と、生徒のメンタルヘルスサポートの拡充整備や出席状況の改善を図るための取組という支援的な側面があると整理できる。

①児童の権利保障を通しての生徒のウェルビーイング

（ア）権利尊重学校アワード

イギリスは 1991 年の児童の権利条約に批准後、2004 年子供法（The Children's Act 2004）、2006 年子供ケア法（The Child Care Act 2006）等の法整備を行った。そして学校における取組としてユネスコが提唱した「子供の権利教育（Child Rights Education）」の一環として「権利尊重学校アワード（Rights Respecting School Award：RRSA）」を実施している。

RRSA では、教員の研修、授業計画、ガイダンス等の活動を通して、生徒と大人が共に、生徒の権利を尊重する取組を行い、銅賞、銀賞、金賞と段階的に毎年表彰されることで、各学校での継続的な取組を推奨していく取組である。この活動では、アウトプット、アウトカムとインパクトが想定されている。その活動の一つとして、生徒の中で学力向上、ウェルビーイング、意欲という三つの要素が高まることで、生徒が成長することが意図されている（UNICEF 2020）。実際、RRSA の活動を通して、生徒自身が権利について知り、権利を行使できるようになり、自分が大切にされていると感じ、他人の権利を認めることができるようになることで、生徒のウェルビーイング、社会に積極的に参加する意欲、人間関係、自尊心等を高める成果があったといわれている（UNICEF 2024）。

②支援を通しての生徒のウェルビーイング

（ア）学校メンタルヘルス支援チーム

イギリスの地方公共団体には、保健及び衛生に関する行政サービスとしてNHSがある。そのNHSと学校が連携し、子供、保護者、そして教職員のメンタルヘルス面での支援を行う活動のための取組が、「学校メンタルヘルス支援チーム（Mental Health Support Teams (MHSTs) in schools）」である。2018 年度から導入された。

2024 年に発表された政府文書『Plan for Change』の中でも、「社会に参加し、社会で成功していく上での障壁となるものを取り除いていく上で、学校での学びと成長が重要である」としている（HM Government 2024）。そのためには、学校における生徒のメンタルヘルスとウェルビーイングへの支援を改善することが重要であり、その手段の一つとしてこの取組が位置付けられている。

これは、学校における良好なメンタルヘルスとウェルビーイングの基準を改善し、生徒が学習を通して教育成果を上げ、成長し、人生や仕事に良い基盤を築くことを目的として、地域の NHS が生徒、教職員へのメンタルヘルスに関する支援活動を学校で行うものである。学校では、校長や副校長等の学校管理職チームのメンバーをメンタルヘルスリーダー（senior mental health lead）に任命し、学校全体での取組の策定、監督を担う人材として育成する。

2025 年春時点で、700 以上の MHST が稼働し、1 万以上の教育現場で生徒と学習者の 52%が利用している[20]。

[20] the Chancellor of the Exchequer and Command of His Majesty (2025) *Spending Review* 2025

（イ）無料朝食クラブ

イギリスではこれまで、「全国朝食クラブ事業（National school breakfast club programme）」を展開し、学校が朝食クラブを実施する際の国による補助事業を展開していた。それを 2026 年 4 月からは、「無料給食クラブ（Free breakfast clubs）」として全ての生徒が無料で朝食を食べることができる事業へと展開させた。これは、全ての生徒がどのような背景であっても人生の良いスタートを切れることができるようにすること、全ての生徒が学校やその後の人生で成果を上げ、成長する障壁を取り除き、学習の準備ができていること、親の就労支援、貧困対策ということを目的として開始された取組である（DfE 2025b）。国が 8,000 万ポンドを投入して、2026 年度には、既に無料朝食クラブを成功裏に提供している 750 校に加え、さらに 2,000 校の新設校が参加予定である[21]。

これまでの調査研究（Graham, N. et.al. 2017；Crawford, C., et.al. 2019；EEF 2024）から朝食クラブを提供する学校は、行動の改善、出席率の改善、学力の向上が報告されていることから、その効果はあるとして、全国展開することが決められた。また、Iosos の Azarbadegan らが実施したこの事業のプレ実施の検証においてもその成果は認められた[22]。具体的な成果としては、生徒については、朝食クラブはただ食事をするだけでなく、自分が決めたことを自分のペースでできること、異年齢の交流があることで、落ち着いて一日のスタートを切ることができ授業にも落ち着いて臨み、集中できるようになっていることが報告された。また、保護者にとっても、他の保護者との交流の場となり、落ち着くことができるなどの効果があったことが明らかになった。

（2）教師のウェルビーイング

イギリスでは、1997 年の労働党政権発足以降、教育水準向上を図るために、教員の労働環境整備に積極的に取り組んできた[23]。2019 年の「教員の採用と定着戦略」が発表されてからは、教員が専門職としての自負を持ち、安心してキャリアを持続的に継続できるような労働環境整備を目的として様々な施策が実施されている。本稿では特に教師のウェルビーイング向上との関係で重要な取組について次の 2 つを紹介する。

①ウェルビーイング憲章

2021 年よりイギリスでは、「ウェルビーイング憲章（Education Staff Wellbeing Charter）」が導入された。各学校が「ウェルビーイング憲章」を作成し、学校に関わる全ての人のウェルビーイングとメンタルヘルスを保護、促進、向上させることを宣言し、学校で働く全ての人のウェルビーイングとメンタルヘルスが大切であるというメッセージを発信することで、学校内でのウェルビーイングに関する議論を促し、学校がウェルビーイングに関する取組に積極的に取り組むとともに、その活動の説明責任を校内外に対して示すことが目的である。そのため、この憲章を締結した学校においては、教育水準局（Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, Ofsted）の学校監査の際にその取組状況も含めて監査される。

---

[21] https://www.gov.uk/government/publications/free-breakfast-clubs-guidance-for-schools-and-trusts/free-breakfast-clubs-guidance-for-schools-and-trusts-for-phase-1-of-the-national-rollout-from-april-20262 （accessed 2026-7-31）

[22] https://www.gov.uk/government/publications/breakfast-club-early-adopters-interim-evaluation/free-breakfast-club-early-adopters-executive-summary-of-qualitative-findings (accessed 2026-7-31)

[23] 教員の労働環境整備の背景、政策動向及びその成果と課題については国立教育政策研究所（2025）に整理しているので参照

この憲章は教育省と締結するが、任意である。2026 年 4 月現在、全国で約 4,200 校（約 2 割）の学校が締結している。政府は全ての学校での導入を目指しており、現在、「ウェルビーイング憲章」の効果検証を行い、その後「ウェルビーイング憲章」の改訂を行う予定である。

「ウェルビーイング憲章」には、第一にウェルビーイングの向上の目的、第二にウェルビーイングの意味と重要性、第三に全ての人の役割と責任についての共通理解の原則、第四に実施していくための内容及びツールの内容が盛り込まれている（DfE 2021）。

この憲章の成果としては、ウェルビーイングを締結したことで、教職員のウェルビーイングを真剣に考えていることにつながった、教職員と学校管理職との間でウェルビーイングやメンタルヘルスについて話合いが始まった、学校内にウェルビーイング重視の文化が醸成されたなど学校文化や組織内での意識の変化に関する成果が報告されている（DfE 2024）。

②柔軟な働き方によるワークライフバランスの確保

教員自身が、仕事の量、タイミング、また、場所を変えることを自ら取り決めることができることをイギリスでは柔軟な働き方という。そしてそれは、1996 年雇用権法（The Employment Right Act 1996）及び STPCD で権利として認められているものである。

前述したとおり、2003 年の全国協約以降、様々な教員の労働環境整備に取り組んできた。しかし、長時間労働の問題（Jerrim, J. and Sims, S. 2019）や、教員の離職率や定着率の問題があったため様々な調査研究が行われた（Qing Gu et al. 2015；Sims, S. 2017；Bamford, S. et al. 2017；Worth, J., et al. 2017；2018）。それらの結果で柔軟な働き方が教員の職務満足度や教員の離職意向と関係していることが明らかとなったことから、2019 年の「教員の採用と定着戦略」においてさらなる柔軟な働き方の推進の方向性が提示された。

そして、様々な柔軟な働き方の効果を検証するためのパイロット研究として「Exploring flexible working practice in schools」が実施された（CooperGibson Research 2019a；2019b；2020a；2020b；2020c）。このパイロット研究の結果、柔軟な働き方により、経験豊富な教職員の定着を図ることができること、より広範な層から教員を採用できること、ウェルビーイング、ワークライフバランスそして精神面での改善が図られること、生徒への教育機会を拡充できること、教職員の人事計画の改善が図られること、教員の職能開発の機会を保障できることが明らかとなった。そこでパイロット研究の中で取り組まれた、パートタイム、ジョブシェア、時差出勤、年間労働時間、リモートワークなどの柔軟な働き方の普及が目指された。また、教育省は、「フレキシブルワークアンバサダースクールプログラム（Flexible Working Ambassador Schools programme）」[24]を実施して、柔軟な働き方を効果的に実施するためのツールキット[25]を開発した。

このほかに、「フレキシブルワークアンバサダーマルチアカデミートラスト及びスクール（Flexible Working Ambassador Multi-Academy Trusts and Schools, FWAMS）」を指定して（2023-2026 年度）、柔軟な働き方を推進するための実用的なアドバイスとリソースを他の学校に提供する拠点校とし、学校での柔軟な働き方の推進を支援する体制を整備した（CooperGibson Research 2026）。

イギリスでは柔軟な働き方の普及、促進が図られているが、実際には在宅勤務の困難さなどがあ

[24] https://www.findyourflex.org.uk/ （accessed 2026-7-31）
[25] https://improve-workload-and-wellbeing-for-school-staff.education.gov.uk/flexible-working-toolkit/ (accessd 2026-7-31)

り[26]、他の職種よりも柔軟な働き方を実現することは難しく、他の職に比してまだ十分でないことなどの課題が指摘されている（Mclean, D. et al. 2023）。しかし、学校での柔軟な働き方を組織的に行うことは困難な側面もあるが、リーダーシップのサポート、公正で透明性のあるプロセス、効果的なタイムテーブル管理があれば、実現可能性が高まることなども指摘されている（Harland, J. et al., 2023）。イギリスでは試行錯誤しながら、学校経営上の課題と教員の柔軟な働き方のよいバランスを追求している。

終わりに

イギリスでは、OECD の Beyond GDP などの動向と、自国での EBPM 推進の動向とを関連させ、ウェルビーイングに関する指標の開発を行い、その指標の検証と、その結果を集積したデータベースを作成し、そのデータに基づくエビデンス型の取組をしている点がイギリスの特徴の一つといえる。国全体では「ウェルビーイング測定全国ダッシュボード」を作成し、各省庁や地方公共団体が政策立案及びその検証に活用している。

教育政策においてもエビデンス型の取組が行われているが、教育省では「ウェルビーイング測定全国ダッシュボード」以外にも、教育省独自に実施している統計データや様々な調査結果も活用しながら取り組んでいる。例えば、教育省が民間機関に委託して、教員、保護者、生徒等の声（voice）を聞くための経年的な調査として「Omnibus surveys」（「School and college voice: omnibus surveys」、「Parent, pupil and learner voice: omnibus surveys」の 2 種類がある）を定期的（年に数回）に実施している[27]。この調査では、その時の政策課題となる事項を設問として設定し、政策や現状に対する意識等を収集分析し、政策の立案や検証に活用している。例えば、2025 年 10 月に実施された調査では、両方の調査で、ウェルビーイングが設問に入っている。

このような調査結果は、国や各省庁が政策立案や検証等に活用するだけでなく、民間の研究機関がこれらの調査結果を分析したり、独自の調査研究を行い、各学校や組織が活動の改善に活用できるように提供している。例えば、オックスフォード大学の Wellbeing Research Centre[28]は、世界的なネットワークの中で様々なメンタルヘルスやウェルビーイングに関する調査研究を行い、その研究成果を公表している。また、イギリスにおける教師のウェルビーイングに関する多様な支援活動を中心的に行っている Education Support は、Teacher Wellbeing Index というデータベースを作成し、ウェルビーイングに関する情報やデータを提供している[29]。NFER（National Foundation for Educational Research）も、様々な統計データを収集分析した年次統計レポート[30]や、データダッシュボード（Teacher recruitment and retention in England data dashboard）を作成して、研究成果の公表とともに、調査結果を分析した研究報告書を作成し、政策提言及び学校への助言などを

---

[26] 例えば 2026 年 1 月の School and college voice: January 2026 では、44%の教員が柔軟な働き方を申請しなかったことが明らかとなった。その理由としては、柔軟な働き方は今の役割と両立しない（30%）、柔軟な働き方を申請する自信がない（28%）と回答している。（https://www.gov.uk/government/publications/school-and-college-voice-omnibus-surveys-for-2025-to-2026/school-and-college-voice-january-2026、accessed 2026-8-10）

[27] https://www.gov.uk/government/collections/omnibus-surveys (accessed 2026-8-10)

[28] https://wellbeing.hmc.ox.ac.uk/ (accessed 2026-8-10)

[29] https://www.educationsupport.org.uk/resources/for-organisation/research/teacher-wellbeing-index/ (accessed2026-8-10)

[30] School Teacher Labour Market in England Annual Report、The Education Workforce in England、The School Support Staff Workforce in England Annual Report などを発表し、教員の労働環境の問題と学校でのメンタルヘルスやウェルビーイングの問題について継続的に調査研究を行っている。

行っている。例えば、2026 年 7 月には生徒のウェルビーイングの問題と欠席率との関係に関する報告書を発表した（Moore, E. et.al. 2026）。

第二の特徴としては、学校全体で取り組むという、「ホールスクールアプローチ」という手法がとられていることである。ホールスクールアプローチの特徴は、第一に尊重を促進し、多様性を重視する理念と環境、第二に感情の健康とウェルビーイングを促進する取組を支援し推進するリーダーシップとマネジメント、第三に教職員の育成は、自身や生徒・学習者の福祉を支援するためのものとすること、第四にレジリエンスを促進し、社会的・情緒的学習を支援する教育課程の指導と学習、第五に生徒の意見が意思決定に影響を与えることを可能にすること、第六に介入の必要性を特定し、その影響を監視すること、第七にターゲットを絞った支援と適切な紹介、第八に保護者との協働である（HM Government 2021）。

この手法を学校で実現する上で重要な役割を担う存在が、管理職であり、彼らが、学校内のウェルビーイングを実現する上で、リーダーシップを発揮し、現状をきちんと理解した上で、適切な取組を判断し、そのための学校内外の環境整備を行い、関係者の連携協働を促していくことが重視されている。そのため、「校長の専門職資格（the National Professional Qualification for Headship：NPQH）」の学校文化の項目において、「教員には生徒のウェルビーイング、意欲、そして行動に影響を与え、それらを向上させる力があることを学習し、それを向上させることについて管理職は学ぶこと」が記述され（DfE 2020,p.10）、管理職がそのような資質能力を備えることが求められている。

第三の特徴としては、多様な支援体制及び支援システムが整備されているということである。例えば、Education Support では、24 時間 365 日の相談窓口（Helpline）[31]を用意したり、各学校への個別のアドバイザーやコンサルティング事業や、管理職に対しての professional supervision[32]という個別相談などを行っている。また、教育省も、ウェルビーイングや柔軟な働き方、教員の労働環境整備など現在重視されている政策課題に各学校が取り組むためのツールキットや支援情報等に一元的にアクセスできるようなサイト（Improve workload and wellbeing for school staff）[33]を開設している。

イギリスの学校には、国の統計データや試験結果等を基に作成される教育活動及び学校経営に関わる全てのデータや情報が集積され、分析された情報管理システム（Management Information System：MIS）がある。各学校や管理職は多様な支援活動やツールを活用しながら、この MIS を活用して、的確に現状や課題を把握し、課題解決に取り組み、継続的な学校改善に取り組むことが求められている。教員も MIS を活用しながら、個々の生徒の状況に応じた個別指導計画等を作成し、指導に当たることが求められている。そのことが、教員の勤務負担やプレッシャーとなっていた（Independent Teacher Workload Review Group 2016）ことから、各学校において情報機器（EdTech）等を効果的に活用しながら、教員の負担軽減や教育効果の最大化を目指した取組が行われてきた。現在、生成 AI 機器を含めた情報機器の活用の取組が教員の労働環境や教員のストレス、ウェルビーイング、職務満足度、そして学習成果にどのような影響があり、どのような課題があるのかについて検証するための調査[34]が実施されている（DfE 2025c）。

---

[31] https://www.educationsupport.org.uk/get-help-for-you/helpline/ （accessed 2026-8-10）

[32] https://www.educationsupport.org.uk/get-help/help-for-your-staff/wellbeing-services/professional-supervision/ (accessed 2026-8-10)

[33] https://improve-workload-and-wellbeing-for-school-staff.education.gov.uk/ (accessed 2026-8-10)

[34] 生成 AI も含めた新しい情報機器（EdTech）を効果的に活用する方法を科学的なエビデンスに基づいて普及させていたために EdTech impact testbed を構築し、その結果を分析して今後の EdTech に関する政策を検討するための調査研究。

また、一方で、このようなエビデンスに基づく学校経営や自律的学校経営に基づく説明責任を重視した学校経営は、学校や管理職に過度なプレッシャーとなっていることもイギリスの課題の一つである[35]。2025 年から教育水準局の学校監査の在り方についての改革が進められ、「Ofsted Big Listen」[36]という当事者（校長、教員等）の声を収集することや、「Independent Wellbeing Assessment」（Mc Brearty, S. 2025）の取りまとめなどを経て、2025 年 9 月に「新しい学校監査の枠組み（School Inspection Framework）」[37]が発表された。合わせて、学校監査の取組状況をモニタリングする Independent Advisory Group の設置や、学校監査官の質管理と育成を図る Ofsted Academy の設置などの改革が実施されている。

イギリスでは、「個人、コミュニティ、国家として良好な状態にあることで、それが将来的に持続可能である」と定義されるウェルビーイングの実現とエビデンスの活用とのバランスに試行錯誤しながら取り組んでいることが分かった。このような取組は、今後教育 DX 等を進めていく日本においては参考になる事例と考えられる。

植田　みどり（国立教育政策研究所）

【参考文献】

エムアールアイリサーチアソシエイツ（2024）『諸外国等におけるこどものウェルビーイングの 概念と測定方法に関する調査報告書　2024』（令和 5 年度こども家庭庁委託調査）。

小田文子（2023）「公共政策における幸福度の活用：イギリス、ニュージーランドの政策展開と日本国内の動向」Sompo Institute Plus report / Sompo インスティチュート・プラス株式会社 編 82 38-65 頁。

国立教育政策研究所（2025）『教育分野の公務労働に関する調査研究　報告書 3　諸外国における教員の働き方改革』。

佐藤仁編著（2024）『多様な教職ルートの国際比較』学術研究出版。

末松裕基（2015）「イギリスにおける「自己改善型学校システム(self-improving school system)」の展開と課題」『東京学芸大学教育学講座学校教育学分野・生涯教育学分野『教育学研究年報』、34、33-48 頁。

ATL, DfES, GMB, NAHT, NASUWT, NEOST, PAT, SHA, TGWU, UNISON, WAG (2003) *Raising standards and tackling workload: a national agreement.*

Bamford, S. and Worth, J. (2017) *Teacher Retention and Turnover Research Research Update Is the Grass Greener Beyond Teaching ?*, NFER.

CooperGibson Research (2019a) *Exploring flexible working practice in schools: Literature review,* DfE.

CooperGibson Research (2019b) *Exploring flexible working practice in schools Interim report* DfE.

[35] 2019 年の「教員の採用と定着戦略」においても学校監査のプレッシャーの問題が指摘され、枠組みの見直しが進められた。そのような中、2023 年 12 月に校長であった Ruth Perry が学校監査の結果を苦に自殺する事件が起こった。

[36] https://www.gov.uk/government/consultations/ofsted-big-listen (accessed 2026-8-10)

[37] 新しい学校監査では、全ての学校を対象とした学校監査とし、学校の良い点と改善点を総合的に記述する改善支援的な側面を重視した報告書とするなど、学校へのプレッシャーを軽減し、学校改善に活用できる点が重視された。

CooperGibson Research (2020a) *Exploring flexible working practice in schools: research appendix Example resources provided to research pilot schools,* DfE.
CooperGibson Research (2020b) *Exploring flexible working practice in schools Pilot school summaries*, DfE.
CooperGibson Research (2020c) *Exploring flexible working practice in schools Final report*, DfE.
CooperGibson Research (2026) *Flexible Working Ambassador Schools and MATs (FWAMS) Qualitative Research*, DfE.
Crawford, C., Edwards, A., Farquharson, C., Greaves, E., Trevelyan, G., Wallace, E., and White, C., (2019) *Magic Breakfast: Evaluation report and executive summary*, EEF.
DfE (2010) *The Importance of Teaching.*
DfE (2016) *Educational Excellence Everywhere.*
DfE (2019) *Teacher Recruitment and Retention strategy.*
DfE (2020) *National Professional Qualification (NPQ): Headship Framework.*
DfE (2021) *The Education Staff Wellbeing Charter.*
DfE (2022) *Opportunity for all : strong schools with great teachers for your child.*
DfE (2024) *The Department for Education's progress on our commitments in the Education Staff Wellbeing Charter.*
DfE (2025a) *School teachers' pay and conditions document 2025 and guidance on school teachers' pay and conditions.*
DfE (2025b) *Giving every child the best start in life.*
DfE (2025c) *Approaches to developing the education technology (EdTech) impact testbed Scoping report.*
DfE (2026a) *Academy Schools Sector in England Consolidated annual report and accounts: For the year ended 31 August 2024.*
DfE (2026b) *Every child achieving and thriving.*
DfE (2026c) *6,500 additional teachers delivery plan.*
EEF (2024) *Breakfast Interventions: Rapid Evidence Assessment.*
Graham, N., Puts, E., and Beadle,S., (2017) Evaluation of Breakfast Clubs in Schools with High Levels of Deprivation Research Report, DfE.
Hargreaves, D. (2010). *Creating a self-improving school system*. NCLS.
Hargreaves, D. (2011). *Leading a self-improving school system*. NCLS.
Hargreaves, D. (2012a). *A self-improving school system in international context*. NCLS.
Hargreaves, D. (2012b). *A self-improving school system: towards maturity.* NCLS.
Harland, J., Bradley, E., Worth, J., (2023) *Understanding the factors that support the recruitment and retention of teachers – review of flexible working approaches*, EEF.
HM Government (2021) *Promoting children and young people's mental health and wellbeing A whole school or college approach.*
HM Government (2022) *Levelling Up the United Kingdom*.
HM Government (2024) *Plan for Change*.
Independent Teacher Workload Review Group (2016) *Eliminating unnecessary workload*

associated with data management.

Jerrim, J. and Sims, S. (2019) *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Research Report*, DfE.

Mc Brearty, S. (2025) *Independent wellbeing impact assessment of the revised Ofsted framework, Education Support.*

McLean, D., Worth, J. Faulkner-Ellis McLean, H. (2023) *Teacher Labour Market in England*, NFER.

Moore, E., Martin, K., Classick, R. and Welbourne, S. (2026) *Pupil wellbeing and persistent absence,* NFER.

Nguyen, D., Huat See, B., Brown, C., Kokotsaki, D., (2023) *Reviewing the evidence base on school leadership, culture, climate and structure for teacher retention*, EEF.

ONS (2011) *Measuring national well-being*.

Qing Gu, Day, C., Lamb, H., Leithwood, K., Sammons, P., Neat, S., Armstrong, P., Hagger Vaughan, L. (2015) *Why teachers leave and return: Report on the feasibility study,* DfE.

Roberts, N., (2026) *2026 schools white paper: Plans for wider school reform*, House Commons Library.

Sharp, C., Smith, R., Worth, J. and Jens Van den Brande (2019) *Part-time Teaching and Flexible Working in Secondary Schools,* NFER.

Sims, S. (2017) *TALIS 2013: Working Conditions, Teacher Job Satisfaction and Retention Statistical working paper*, DfE.

Smithson, J. (2025) Wellbeing and Policy in the United Kingdom, Briguglio, M., Czop, V. N. and Laffan, K. edit., *Wellbeing and Policy: Evidence for Action*, Routledge, pp.208-219.

UNICEF (2020), *RRSA IMPACT 2020: THE EVIDENCE.*

UNICEF (2024), *RRSA IMPACT 2024: An update on evidence.*

What Works Centre for Wellbeing (2023) *Our Strategies.*

Worth, J., Giulia De Lazzari, Hillary, J. (2017) *Teacher Retention and Turnover Research: Interim Report,* NFER.

Worth, J., Lynch, S., Hillary, J., Rennie, C., Andrade, J. (2018) *Teacher Workforce Dynamics in England*, NFER.

第三章　アメリカ

【概要】
アメリカの教育政策では、「ウェルビーイング」という用語は教育政策の方向性を示すものではなく、公正な教育機会の提供や、学力達成を目指す上での構成要素の一つと位置付けられている。そのため、具体的な施策においても、安全安心な学習環境の整備や、社会情緒的学習の推進といった中でウェルビーイングが言及されるにとどまっている。教師のウェルビーイングをめぐっては、教員政策において重要なワードとして位置付けられており、特に教員不足という教員政策の中心的な課題への対応として、ウェルビーイングの向上が位置付けられている。具体的な施策としては、教員の労働状況を把握するための調査の実施、労働環境の改善としての給与の向上、メンタルヘルスに関する支援等が挙げられる。総じて、アメリカの教育政策においては、ウェルビーイングそのものが直接的に扱われている形ではないものの、ウェルビーイングに関連する施策が様々に展開されている。

１．アメリカの学校制度及び教員制度

（1）アメリカの学校制度

アメリカでは、連邦政府ではなく、州政府が教育に関する権限を有している。そのため、州ごとに学校教育制度や義務教育制度等が大きく異なる。例えば、初等及び中等教育制度は合わせて 12 年間であることは共通しているが、その段階の区分は多様である。歴史的には、8－4 制の学校制度が主流であったが、その後、我が国で導入された 6－3－3 制が登場し、さらに 1980 年代に入ると、初等教育段階の一部と前期中等教育段階の一部を統合するミドルスクールの隆盛によって、5－3－4 制を採用する州が多くなっている。義務教育制度に関しても、就学期間は 9－13 年間、就学年齢に関しては開始年齢が 5－7 歳、終了年齢が 16－19 歳と、州によって大きく異なっている 。

こうした多様な教育制度を支える教育行政の主体が、教育行政のためだけに設置されている学区（school district）である。学区の最大の特徴は、独自の課税権・財源が与えられている点にあり、地方政府として高い独立性を有している点にある。教育行政組織としては、意思決定機関としての教育委員会を有しており、その実務を担当する事務局（教育局等）が実際の行政を執り行うことになる。州と学区の関係を整理すれば、州は種々の法規を通して、教育制度に関するルールや枠組みを決定する権限を有する。一方で、それらの運用にかかる権限は学区にあるのが一般的である。本稿で着目する教員に関わる内容を例に挙げれば、州が教員養成制度や教員免許制度を構築し、教員養成機関の認定権限や教員免許・資格の管理権限を有している。これらの制度に基づき、学区は教員の採用や配置、給与、労働条件といった人事を管理したり、教員免許更新制度に基づいて研修を実施したりする。

連邦政府が教育行政において果たしている役割は、教育機会の均等や公正な教育の保障を目的に、州や学区に存在する格差を是正することである。それゆえに、州や学区に対する補助金を提供する立場にあり、補助金の受給に関わる条件を設定することを通して、教育制度の方向性を示すこともある。後述するように、州及び学区への補助金の根拠となる初等中等教育法（Elementary and Secondary Education Act）が 1965 年に制定され、その後の展開の中で、補助金の受給要件として学力テストに基づくアカウンタビリティ政策の構築を求めるようになっていった経緯がある。この

点は、教育政策における「ウェルビーイング（wellbeing／well-being）」という用語の位置付けとも大きく関わるため、詳しくは後述する。

（2）アメリカの教員制度[1]

アメリカの教員養成には、従来の大学における教員養成である伝統的ルート（traditional route）と、大学だけでなく学区やNPO等が教員養成を行ったり、従来の学位課程とは異なる形態（短期間であることや、学費が安価であること等）で教員養成を行ったりする代替ルート（alternative route）が存在する。連邦政府のデータ（2019-20年度）によると、教員養成プログラムを提供している主体は全米で2,190存在している（U.S. Department of Education, Office of Postsecondary Education 2023）。その中で、伝統的ルートに該当する機関が1,444、代替ルートを提供している高等教育機関が514、代替ルートを提供している大学以外の機関が232となっており、約66%が伝統的ルートである。

アメリカでは、州ごとに教員免許制度が構築されている。例えばワシントン州では、一般的に、州による認定を受けた教員養成プログラムの修了、学士号以上の保持、そして教員免許試験の受験・合格によって、日本の普通免許状に該当する臨床免許状（Residency Teacher Certificate）を取得することができる。教員の採用権限は、学区又は学校にある。そのプロセスは、一般的には大きく、募集、選抜、配置に分けられる（佐藤 2019）。募集の段階は、次年度に向けての教員の採用活動の情報を公開し、希望者を募る。選抜の段階では、応募してきた者に対して、書類審査や面接等を実施し、選抜することになる。そして配置の段階では、選抜された者の希望や適性、また、教員を必要とする校長のニーズ等を踏まえて、学校へ配置することになる。

教員の現職教育は、教員免許の更新制度と上進制度（上位の免許を取得する仕組み）の一環として機能している。教員は免許を更新すること、また上位の免許を取得することを目的の一つとして、現職教育を受ける。例えばワシントン州の教員免許状には、上述した臨床免許状を基礎として、上位の免許として専門免許状（Professional Teacher Certificate）がある。臨床免許状及び専門免許状ともに、有効期限は5年であるため、その間に更新する必要がある。二つの免許状ともに、5年の間で100時間（clock hour）の講習を受けることが求められている 。ワシントン州には、講習を提供する主体（学区、大学、NPO、教員組合等）が750以上あるが、全て州の認定を受ける必要がある。どの講習をいつ受けるかということは、原則、教員の自由となっている。

教員不足の状況についても触れておきたい。連邦政府教育統計センターの学校パネル調査（2024年10月）によれば、公立学校の全体の35%の学校において、教員の定員が埋まっていない状況にある。教員不足の背景の一つである離職をめぐっては、学校を異動する者（mover）と教職を離れる者（leaver）を分けて考える必要がある。アメリカでは人事異動の仕組みは存在しないため、勤務先の学校を変えるためには、一旦離職して新しい学区や学校に採用されることが一般的である。2021－22年度の連邦政府の調査によれば、学校を異動する者は年間で7.8%、教職を離れる者（高齢を理由にした退職も含む）は8.4%となっている（Taie and Lewis 2023）。教職を離れる理由に関しては、年齢による退職や個人的な理由（病気や介護等）による退職を除くと、教職以外のキャリアを目指すため、より高い給与の職に就くため、キャリアとしての教職に不満があるため、といったことが理由として挙げられている。

[1] 以下の内容については、佐藤（2026）の内容を基にしている。

教員給与については、教職員組合の調査によれば、平均年収は66,745米ドル（2021-22年度）となっている。この額を経年で確認すると、過去10年間上昇し続けており、2013-14年度に比べると約10,000米ドル高くなっているが、物価水準の上昇率を考慮すると、額面とは反対に10年間でおよそ6.4%減少している。また、教員の賃金（1週間当たり）は、他の大卒者の賃金と比べて、26.4%低いという調査結果も示されており、こうした教員の給与の低さに関しては、給与の損失（pay penalty）と指摘されている（Allegretto 2023）。

２．アメリカの教育政策におけるウェルビーイングの位置付け

（1）国家政策におけるウェルビーイング

アメリカでは、「ウェルビーイング」という用語は、基本的に公衆衛生政策において見られる。教育政策と同様に、公衆衛生政策も州の管轄事項であるが、全米レベルにおいて公衆衛生政策全体の枠組みの一つとなっているのが、全国的な健康増進のイニシアチブ『Healthy People』である[2]。連邦保健社会福祉省が主管している『Healthy People』では、10年単位の測定可能な公衆衛生目標が提示され、その達成に向けた進捗データが可視化されている。2020年8月に5回目の計画となる『Healthy People 2030』が公表されたが、この時に新たに盛り込まれたコンセプトがウェルビーイングである。

『Healthy People 2030』の枠組みとして示されたヴィジョン、ミッション、基盤となる原則では、「ウェルビーイング」という用語が健康（Health）とセットになって言及されている（表 1）。

表1：『Healthy People 2030』の枠組み

ヴィジョン	全ての人が、生涯を通じて、健康とウェルビーイングの潜在能力を最大限に発揮できる社会
ミッション	全ての人の健康とウェルビーイングの向上に向けた国の取組を推進し、強化し、評価する。
基盤となる原則	・全ての人とコミュニティの健康とウェルビーイングは、活気ある社会にとって不可欠である。 ・健康とウェルビーイングの促進及び疾病の予防は、身体的、精神的、社会的な健康を包括する、相互に関連した取組である。 ・全ての人の健康とウェルビーイングの潜在能力を最大限に発揮するための投資は、社会に価値ある利益をもたらす。 ・健康とウェルビーイングの実現には、健康格差の解消、全ての人の健康状態の改善、そしてヘルスリテラシーの向上が必要である。 ・健全な身体的、社会的、経済的環境は、健康とウェルビーイングを実現する可能性を高める。 ・全国的に健康とウェルビーイングを促進し実現することは、公共、民間、非営利セクターを含め、国、州、部族、地域社会の各レベルまたがる共有された責任である。 ・人々の健康とウェルビーイングの潜在能力を最大限に引き出すための取組は、あらゆるセクターにおける意思決定や政策立案の構成要素となる。

（注）下線部は筆者。Healthy People 2030のウェブページ https://odphp.health.gov/healthypeople/about/healthy-people-2030-framework, (accessed 2026-8-13）より筆者作成。

[2] 以下の情報は、『Healthy People 2030』のウェブページ https://odphp.health.gov/healthypeople,(accessed 2026-8-14)より。

ウェルビーイングをめぐっては、さらに表１に示したヴィジョンを評価するために、包括的な健康とウェルビーイングの指標が設定されている。この指標は、ウェルビーイング、健康寿命、死亡率及び健康状態の概要という三つの階層に分類されており、全部で８個が設定されている。ウェルビーイングに関しては、「包括的なウェルビーイング」という指標が設定されており、アメリカ疾病予防管理センターによる生活満足度の調査が活用される。具体的には、全体的に、自分の人生にどの程度満足していますか、非常に満足、満足、不満、又は非常に不満のどれに当てはまりますかという問いへの回答に関して、非常に満足及び満足と回答した割合の数値がモニターされることになっている。

（2）教育分野におけるウェルビーイング

連邦政府の教育政策を概観すると、「ウェルビーイング」という用語は連邦法や政策文書等に明示されていない。その意味では、ウェルビーイングが教育政策を方向付けているものではない。ただし、ウェルビーイングに関わる概念やワードは散見され、それらが教育政策の中で言及されている。そこで、以下、連邦教育政策の展開を整理しながら、ウェルビーイングがどのように位置付けられるのかを検討する。

①　連邦政府の教育政策の展開

連邦政府は 1965 年に初等中等教育法を制定し、州や学区に対して補助金を提供する仕組みを構築している。その背景の一つには、学区の財政格差に基づく教育格差という問題がある。学区は独自の課税権を有しているため、住民の社会経済的状況によって財政状況が学区間で大きく異なる。そのため、例えば貧困地域の学区の学校は施設や設備が十分ではなく、また、教員の給与が低いため優秀な人材を集めることができないといったように、教育の質に大きな問題を抱えることになる。こうした学区間の教育格差は、公正な教育機会の保障を阻害するものであるため、連邦政府が補助金を提供するわけである。

初等中等教育法に基づく連邦政府の補助金政策が大きく方向転換するのが、1980 年代以降である。そのきっかけの一つが、1983 年に連邦政府の教育の卓越に関する全米委員会が公表した報告書『危機に立つ国家』である。同報告書は、アメリカの生徒たちの学力低下や、成人の読み書き能力の低さといったアメリカの教育が抱える問題を指摘したものであり、この報告書以降、連邦政府が主導する形で学力向上政策が進められることになった。中でも、2001 年に初等中等教育法を改正する形で制定された、どの子も置き去りにしない法（No Child Left Behind、以下、「NCLB 法」と表記する）によって、学力テストの結果に基づいて厳格なアカウンタビリティを州、学区、そして学校に求める制度が構築された。具体的には、読解（reading）と数学（mathematics）の州学力テストを毎年実施し、年間到達目標を達成できなかった学校に対して改善及び是正措置が取られるものであり、複数年度にわたって達成できなかった場合は学校再編として教職員の入れ替え等も行われる厳格な仕組みであった。こうしたアカウンタビリティの仕組みは、その後の教育政策（例えば競争的資金プログラムである「頂点への競争（Race to the Top）」等においても堅持そして強化されていった。

学力テストを基盤とするアカウンタビリティの仕組みに対しては、期限付きであった NCLB 法の改正時期が近づくにつれて、多方面から批判の声が上がることになった。特に、学力テストが読解と数学に偏重していることや、学力テストが頻繁に行われること、さらに学力テストの結果が教員評価に利用されるようになったことといった点について、批判が高まっていた（岸本 2018）。その中で、2015 年に初等中等教育法を改正する形で、全ての子供が成功する法（Every Student

Succeeds Act、以下、「ESSA」と表記する）が制定された。ESSA は、学力テストを実施することやその結果を公表することといった点においては、NCLB 法と大きく変わるものではなかった。しかし、年間到達目標を設定することやそれに基づく是正措置は姿を消し、また学力テストの実施方法や学校改善等については州や学区の裁量を高める内容となっている。さらに、ESSA では、読解と数学に偏重している教育を解消すべく、新たに「バランスの取れた教育（well-rounded education）」の概念が導入された。この「バランスの取れた教育」にウェルビーイングが大きく関わっている。

②教育政策全体におけるウェルビーイングの位置付け

ESSA において、「バランスの取れた教育」は次のように定義されている。「バランスのとれた教育」という用語は、全ての生徒が充実したカリキュラムと教育経験にアクセスできるようにすることを目的として、英語、読解又は言語技術（language arts）、ライティング、科学、技術、工学、数学、外国語、公民、経済、芸術、歴史、地理、コンピュータサイエンス、音楽、キャリア教育、健康、体育、及び州又は地方教育当局が定めるその他の教科における授業、活動、プログラムを意味する（PUBLIC LAW 114–95, section 8002, (52)）。この定義にあるように、「バランスの取れた教育」は読解と数学に限定するのではなく、多様な教科を含んだ教育を意味していることが分かる。ESSA では、「バランスの取れた教育」を推進すべく、二つの方策がとられている。一つは、ESSA のタイトル I に規定されている補助金（学区間の財政格差を是正するための補助金）の受給に際して州が作成する計画書において、「バランスの取れた教育」の計画を盛り込むこと、そしてそれを実行することを求めている点である。もう一つが、生徒の学業到達度の向上を目的とした「包括的補助金（Student Support and Academic Enrichment）」の用途として、全ての生徒に「バランスの取れた教育」へのアクセスを提供すること、生徒の学習環境を改善すること、全ての生徒の学業到達とデジタル・リテラシーの向上に向けて、テクノロジーの活用を改善することという三つが示されていることである。これらは、基本的には「バランスの取れた教育」を軸に関連し合うものであり、さらに「ウェルビーイング」という用語を交えて、次のように説明されている。

> 「大学、キャリア、そして人生において成功するためには、高い読解力や数学の能力は不可欠であるが、単にこれらの分野における習熟度の証明のみに焦点を当てた教育システムを構築することは、「バランスの取れた」そして意欲的な生徒を育成する上で、決して十分ではない。「バランスの取れた教育」は、生徒が幅広い分野でスキルや知識を身につけながら、特定の分野における専門性と情熱を育み、さらなる探求への自信を持てるようにする。<u>大人と生徒の社会情緒的なウェルビーイングに配慮した安全で健全な学校環境</u>も、「バランスの取れた教育」の一部である。さらに、教育のテクノロジーを取り入れて生徒の学習成果を向上させることで、「バランスの取れた教育」はさらに充実したものとなる。」
>
> （U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education 2016, p.38）
> （＊下線部は筆者）

ESSA では、「バランスの取れた教育」においてウェルビーイングが触れられていることに加えて、アカウンタビリティ・システムにおいてもウェルビーイングに関わる内容が新たに盛り込まれている。上述のように、学力テストのスコアに偏重していたアカウンタビリティ・システムに対する批判を背景に、学力テスト以外の項目が設定された。具体的には、各州がアカウンタビリティと

して設定すべき指標として、ESSA では学業到達度、学業成長度（小・中学校）、卒業率（高校）、英語学習者の英語熟達度の進捗、そして、学校の質又は生徒の成功が設定されている（PUBLIC LAW 114–95, section 1111 (c) (4) (B)）。新たに加えられた、学校の質又は生徒の成功に関しては、生徒のエンゲージメント、教員のエンゲージメント、発展的科目（advanced coursework）へのアクセスと修了、中等後教育へのレディネス、学校風土（school climate）と安全、又はその他の指標を一つ含むこととされている。この中でウェルビーイングと関わるのが、学校風土である。学校風土とは、人々が学校生活において経験する様相を指し、学校生活を構成する規範、目標、価値、対人関係、教授・学習の実践、リーダーシップの実践、及び組織構造を反映したもの（National School Climate Center 2010, p.20）と定義される。良好な学校風土が生徒のウェルビーイングに大きな影響を与えることは、様々な研究においても示されており、連邦政府もそれを認識している[3]。この学校風土をアカウンタビリティの指標としている州は、2021 年 12 月の段階で 9 州となっているが、それ以外の州においても、アカウンタビリティとしてではなく、学校改善支援の目的で学校風土を調査している州もある（古田 2023）。

以上、連邦政府の教育政策に着目して、ウェルビーイングの位置付けを確認してきたが、いくつか整理しておきたい。まず、連邦政府の教育政策そのものは、学区間の教育格差の解消に見られるように、公正な教育機会の保障が大きな目的とされている。その一つの要素として、全ての生徒が一定の学力を達成することを目指しており、読解や数学に焦点化した学力テスト政策が進められてきた。しかし、求める学力が非常に狭い定義で示されていることへの批判が高まり、ESSA によって、「バランスの取れた教育」という概念を通して様々な教科の学びを求めたり、さらには学習環境の整備として学校風土や安全といった観点から学校の質を測定することを求めたりするようになっている。そして、「バランスの取れた教育」や学校風土をめぐって、ウェルビーイングが言及されている。こうした構造を踏まえると、ウェルビーイング自体は、アメリカの連邦教育政策全体の方向性を示すものではなく、あくまでも公正な教育機会の提供や、学力達成を目指す上での構成要素の一つという位置付けだと言えよう。

またウェルビーイングは、生徒の健康や学校安全の文脈の中で議論されている点も指摘できる。例えば、全米疾病管理予防センターは、学校におけるメンタルヘルスとウェルビーイングを促進するためのアクションプランを提示している（Center for Disease Control and Prevention 2023）。そこでは、生徒のメンタルヘルスリテラシーの向上、マインドフルネスの促進、社会的・情緒的・行動的学習の促進、生徒・教職員・家庭のつながりの強化、心理社会的スキルのトレーニングと認知行動的介入の提供、そして教職員（staff）のウェルビーイングの支援という六つの戦略が掲げられており、生徒のウェルビーイングを向上する上での学校の役割が示されている。また、学校安全をめぐっては、2022 年 6 月に成立した連邦法である、超党派のより安全な地域社会法（Bipartisan Safer Communities Act）において、銃規制の内容に加えて、学校におけるメンタルヘルスとウェルビーイングの向上に対する支援が含まれており、ESSA を通して学区等への補助金が提供されるようになっている（The White House 2024）。こうした状況は、「ウェルビーイング」という用語が、教育内容に関わるカリキュラムやスタンダードといった文脈で使われているわけではなく、健康や学校安全の領域の中で位置付けられていることを意味している。

[3] 例えば、学校安全に関する連邦政府によるポータルサイト SchoolSafety.com では、トピックの一つとして学校風土が挙げられており、そこでは「肯定的な学校風土は、生徒の成功・安全・ウェルビーイングに重大な影響を与える」と示されている https://www.schoolsafety.gov/school-climate?page=3, (accessed 2026-8-14)。

③教師のウェルビーイングの位置付け

教師のウェルビーイングをめぐっては、上述した全米疾病管理予防センターのアクションプランで示されているように、生徒の学習や学校安全、学校風土に影響を与える要素として、その存在が重視されている。つまり、生徒のウェルビーイングを支えるための一要素として、教師のウェルビーイングが位置付けられているという構図である。

他方で、教師のウェルビーイングそのものが特に教員政策において重視されている側面もある。それが、教員の労働環境の改善、そしてそれによる教員不足の解消という目的である。教員不足の状況については、先述したとおりであるが、教員の労働環境をめぐっては特に教師のウェルビーイングに問題が生じていることが指摘されている。シンクタンクであるランド研究所は、教師のウェルビーイングに関する全米調査を毎年実施している。教師のウェルビーイングを測定する項目としては、頻繁な仕事関連のストレス、仕事関連のストレスへの対処の困難さ、うつ症状、バーンアウトの四つが設定されている。2026 年 1 月から 2 月にかけて行われた調査では、四つ全ての項目に関して、類似した労働者に比べて高い値が示された（Steiner, Levine, & Doan 2026）[4]。例えば、頻繁な仕事関連のストレスを感じていると回答した教員は 55%であったのに対し、類似した労働者では 34%であった[5]。こうした仕事関連のストレスの原因としては、回答者の 52%が生徒の行動管理を挙げており、低賃金（33%）、契約時間外の過度な労働（32%）、過度な事務作業（32%）と続いている。

こうした状況の中で、初等中等教育法では、以前より、タイトルⅡ「高い質の教員、校長、その他の学校管理職を養成・訓練し、採用する」において、質の高い教員の定着（retention）に関わる州や学区の取組に対して、補助金を提供する仕組みが構築されている。同補助金に関する説明文書では、補助金の用途の一つとして労働環境の改善が挙げられており、教師のウェルビーイングを支える活動が教員の定着を導くと指摘されている（U.S. Department of Education 2024）。管理職を除く教員に関わる具体的な事例として、以下の項目が挙げられている。

- 学校風土調査等を実施して、その結果を労働環境の改善に活用すること。
- 教員が教育実践に集中する時間を確保すること。
- 追加的なスタッフ（カウンセラーやメンタルヘルスに関わるスタッフ等）を採用し、教員にとって良好な労働環境を整備すること。
- 専門職の学習共同体（professional learning community）のように、教員の協働の方法を開発すること。

以上のように、教師のウェルビーイングは、教員政策において対応すべき課題として明確にされており、特に労働環境の改善を通した教員の定着、そして教員不足の解消という目的の下に位置付けられていることが分かる。

---

[4] 同調査には、829 人の公立学校教員が回答している。また、類似した労働者とは、18－65 歳で学士号以上の学位を有しており、週 35 時間以上働いている人を指す。

[5] 頻繁な仕事関連のストレスに関しては、「どの程度仕事がストレスフルであったか」という問いに対して、「しばしば」又は「いつも」と回答した人の割合を示している。

３．アメリカの教育政策におけるウェルビーイング関連施策

（1）生徒のウェルビーイング

生徒のウェルビーイングをめぐる施策については、前節で示した「バランスの取れた教育」と学校風土の観点から、その特徴を検討する。なお、関連施策は州レベルで展開されていることから、本稿ではそれぞれデラウェア州とペンシルベニア州を事例として取り上げる。

①「バランスの取れた教育」におけるウェルビーイング施策：デラウェア州

ESSA の包括的補助金の中で示された「バランスの取れた教育」は、狭義では読解や数学に限定されない、様々な教科を学習することを意味するが、広義ではそうした学習を進める上での社会情緒的ウェルビーイングに配慮した安全で健全な学校環境の構築や教育のテクノロジーの活用も含むものとなっている。ここでは、広義の「バランスの取れた教育」に着目して、そこに位置付けられるウェルビーイング施策の特徴を検討する。

デラウェア州教育局が策定した『2025-2028 の戦略的計画』では、五つの領域の一つとして、「安全、支援的な学校」が設定されている。その中の優先項目として挙げられているのが、生徒のウェルビーイング、指導のリーダーシップ、教員の成長と定着である[6]。これらの優先事項に関して、以下の指標と戦略が示されている。

表 2：「安全、支援的な学校」に関する指標と戦略

指標	戦略
・2028 年 6 月までに、全ての新任教員の 3 年間の定着率を 72%から 75%に引き上げる。 ・2028 年 6 月までに、州の出席状況の統計に基づき、慢性的な欠席（登校日の 10%以上を欠席すること）の割合を 15%から 13%に削減し、生徒のウェルビーイングと所属感を向上させる。	・教員の専門職の学習を通じて、トラウマに配慮した包摂的な環境を構築し、生徒のレジリエンス、教師のウェルビーイング、及び身体的健康・メンタルヘルス・ウェルネス・栄養に関するサービスへのアクセスを向上させる。 ・里親家庭の生徒、ホームレス状態にある生徒、保護施設に入所している生徒、軍関係者を保護者にもつ生徒、あるいは慢性的な不登校に直面している生徒に対して、対象を絞ったサービスを提供する。 ・コーチングと継続的改善に重点を置いた養成、採用、メンタリング、リーダーシップ・ネットワーク、及び人員配置モデルを通じて、学校及び学区の強力なリーダーを育成する。 ・次のような州全体の教員人事戦略を実施する；教員養成における、自家養成（Grow Your Own）、レジデンシー、見習い制度を拡大する；キャリアラダーを強化する；教員免許取得の透明性を高め、奨学金やメンタリングを拡充する；高等教育機関と連携して、優れた読解指導や人材ニーズに対応できる教員を養成する。

（注）デラウェア州教育局のウェブページ https://education.delaware.gov/about-doe/strategic-plan-2025-2028/building-blocks/#bldg_block_2, (accessed 2026-8-14）より筆者作成。

[6] デラウェア州教育局のウェブページ https://education.delaware.gov/about-doe/strategic-plan-2025-2028/, (accessed 2026-8-14)より。

この戦略的計画から分かることとして、生徒のウェルビーイングが安全な学校環境と密接に結びつけられている点が挙げられる。「トラウマに配慮した包摂的な環境」という言葉にあるように、安全・安心して学べる環境を整備することがウェルビーイングの向上において重視されている。また、教員政策が生徒のウェルビーイング向上と結び付けられている点も指摘できる。ここには、先述したように、生徒のウェルビーイングを支えるための一要素としての教師のウェルビーイングという位置付けが具体化されている。

またデラウェア州教育局は、「全人的な子供支援（whole child support）」の一要素として生徒のウェルビーイングを含め、『社会的、情緒的、行動的ウェルビーイング計画』を策定している[7]。同計画では、州独自の多層的支援システム（Delaware Multi-Tiered System of Support : DE-MTSS）に基づいた様々な方策を各学区や学校で展開することを求めている。この多層的支援システムは、州規則において、「チームベースのリーダーシップとデータに基づく意思決定を最適化した統合的な多段階予防システムを通じて、生徒一人ひとりの全体的なニーズに応えるよう設計された枠組みであり、全ての生徒の学業面及び非学業面のニーズを満たすこと」を目的としている。質の高い中核的学業指導及び学業以外の実践が、全ての生徒に対するユニバーサルな支援として提供される。エビデンスに基づく介入及び支援は、生徒のニーズに合わせて調整され、継続的な進捗モニタリング及び付加的な形成的評価の結果を踏まえて実施される」（14 DE Admin. Code 508）と規定されている[8]。

具体的な内容をめぐっては、特に社会情緒的学習とメンタルヘルスの推進が重視されている。デラウェア州では、社会情緒的学習は、「生徒が、感情を理解しコントロールし、前向きな目標を設定して達成し、他者への共感を覚え示し、良好な人間関係を築き維持し、責任ある判断をするために必要な知識、態度、及びスキルを身につけるプロセス」（14 DE Admin. Code 508）と定義されている。その上で、州教育局は社会情緒的学習のコンピテンシーを開発し、自己認識、自己管理、社会的認識、対人スキル、責任ある意思決定の五つの領域からなる枠組みを作成している（Delaware Department of Education 2020）。この五つの領域に関しては、学年ごとにパフォーマンス指標が設定されている。さらにこのコンピテンシーは、教員が自らの教科の授業をする際にも参照できるようになっており、各教科における活動と社会情緒的学習との関連性が明確になるような資料も共有されている[9]。

メンタルヘルスの推進については、州教育局は 2022 年に全ての初等・中等教育段階の学校において、全州規模のメンタルヘルスプログラムを毎年度、全ての学年で実施することを決め、2024-2025 年度から開始されている（Delaware Department of Education 2026）。全州規模のメンタルヘルスプログラムとは、州教育局が承認した民間組織等が開発したプログラムであり、2024-25 年は全部で 13 のプログラムが設定されている。この時の条件の一つとして、「健康、ウェルビーイング、及び人間の尊厳を促進する生徒の理解、態度、行動を高めるために、メンタルヘルスや心身の健康の関係に関する指導を取り入れることによって健康の多面性を認識させるもの」（Ibid., p.2）と

---

[7] 全人的な子供支援（whole child support）には、生徒のウェルビーイングの他に、スクールカウンセリング、学校風土・規律、学校健康サービス、栄養、家庭サービスがある。以下、デラウェア州教育局のウェブページ https://education.delaware.gov/educators/whole-child-support/student-wellbeing/, (accessed 2026-8-14)より。

[8] 多層的支援システムの第 1 層に関する取組の一つには、学校風土調査も含まれている。デラウェア州では、州独自の学校風土調査（Delaware School Climate Survey）が開発されており、学校風土に関する項目だけではなく、社会情緒的学習にコンピテンシーやいじめに関する項目も設定されている。デラウェア州学校風土調査のウェブページ https://www.delawarepbs.org/de-school-climate-survey/, (accessed 2026-8-25)より。

[9] デラウェア州教育局のウェブページ https://education.delaware.gov/educators/whole-child-support/student-wellbeing/#seltoolkits, (accessed 2026-8-14)より。

あり、ウェルビーイングとの関係性も明示されている。また、メンタルヘルスプログラムを通して育成するメンタルヘルスリテラシーのコンピテンシーも開発しており、その中では全人的な健康とウェルビーイングの促進が示されている[10]。

②学校風土におけるウェルビーイング施策：ペンシルベニア州

ペンシルベニア州は、「バランスの取れた教育」を実施するための ESSA の補助金活用をめぐって、特に四つの優先的事項を設定している[11]。それらは、第一に全ての生徒に対し、バランスの取れた、厳格かつ個別化された学習体験を確保すること、第二に学校を基盤とした支援と地域社会との連携を通じて、生徒のニーズに対応すること、第三に幼児期から高等教育に至るまでの円滑な移行を促進すること、そして第四にポジティブな学校風土と社会情緒的学習の促進することである。

学校風土に関する活動については、州教育局にある、学校風土・ウェルビーイング部門（かつては学校安全部門）が主管している。同部門では、「州内の全ての学校が、全ての生徒と教職員（staff）にとって安全で、健康で、支援的な学習環境を提供できるようにする」[12]ことを目的に、学校風土、学校安全、メンタルヘルス、公正と包摂、いじめ防止、アルコール・薬物といった領域についての情報提供や、関係機関との連携を通した活動を行っている。学校風土に関しては、「ペンシルベニア学校風土調査」を開発・実施しており、学校が調査結果を活用できるようになっている。調査では、生徒への支援、社会情緒的学習、安全と尊重された風土の三つの領域に関して、質問項目が設定されている。生徒への支援については、生徒自身が学校において教職員（staff）からどの程度支援されたり、ケアされたりしているかを問うものとなっている。社会情緒的学習については、生徒もしくは教職員（staff）が学校に在籍する生徒たちがどの程度社会的スキルを有しているかを問うものである。そして、安全と尊重された風土に関しては、生徒又は教職員（staff）がどの程度物理的に安全と感じているか、また精神的に安全と感じているかを問うものである。

「ペンシルベニア学校風土調査」への参加は任意であるが、その結果を受けとった学校は学校風土の改善に活用することができる。学校風土・ウェルビーイング部門では、学校風土の改善に関して、全米学校風土センターが開発した「学校風土改善プロセス」の活用を推奨している。同プロセスは、準備、評価、計画立案、実行、省察の五つのステップから構成されている[13]。学校風土・ウェルビーイング部門は、州独自の学校風土調査を評価のステップにおける取組として位置付けて、活用を促している。

以上のデラウェア州とペンシルベニア州の事例から、生徒のウェルビーイング施策をめぐっては、

---

[10] デラウェア州教育局のウェブページ https://education.delaware.gov/educators/academic-support/standards-and-instruction/digital-de/supporting-the-whole-child/mental-health-literacy/de-mental-health-literacy-competencies/, (accessed 2026-8-25)より。

[11] ペンシルベニア州教育局のウェブページに掲載されている「Pennsylvania's Consolidated State Plan」による https://www.pa.gov/content/dam/copapwp-pagov/en/education/documents/schools/essa/pennsylvania%20consolidated%20state%20plan.pdf, (accessed 2026-8-14)。

[12] ペンシルベニア州教育局のウェブページ https://www.pa.gov/agencies/education/programs-and-services/schools/school-climate-wellbeing, (accessed 2026-8-14)より。

[13] 具体的な改善の内容に関しては、計画立案の段階においては、安全、いじめ防止、学業へのエンゲージメントと支援、社会情緒的学習、そして生徒中心の規律の五つの活動が示されている。ペンシルベニア州教育局のウェブページ https://www.pa.gov/agencies/education/programs-and-services/schools/school-climate-wellbeing/school-climate, (accessed 2026-8-14)より。

ウェルビーイング自体が明確に定義されているわけではないが、社会情緒的学習、メンタルヘルス、学校風土といったコンセプトが具体化され、それらが施策として展開されていることが分かる。中でも、ウェルビーイングと安全がセットにされており、学習環境としての安全性（いじめ、校内暴力、薬物等）だけではなく、社会情緒的スキルの育成やメンタルヘルスの向上を通して、教室内での人間関係構築を促進するといった精神的な安全性を通して、ウェルビーイングを向上させようとしている。その意味において、ウェルビーイングの議論が教科の学習といったような学業と直接的に関連付けられ、具体的な施策に落とし込まれているわけではない点も指摘できよう。

（2）教師のウェルビーイング

先述したように、教員の労働条件等は学区によって異なるため、教師のウェルビーイングに関連する施策は多岐にわたる。ただし、いくつかの共通する施策も確認できるため、ここでは州や学区の取組を踏まえながら政策的な提言を行っている報告書（CCSSO 2024; Fatahi & Warner-Griffin 2024; Tan, et al. 2026）等を参考にしながら、特に州の施策に焦点を当てて、その特徴を検討する。

教師のウェルビーイングに関連する施策の前提として、教師のウェルビーイングの重要性を教員政策や教育政策の中で明確に位置付けるケースが散見される。デラウェア州の「安全、支援的な学校」に関する戦略で見られたように、教師のウェルビーイングに関する施策がより全体の教育政策の枠組みの中で位置付けられている。また全体的なアプローチとして、教師のウェルビーイングに関するデータを収集し、それを活用する施策もある。ペンシルベニア州の「ペンシルベニア学校風土調査」は、教職員（staff）も回答することで、教師のウェルビーイングの状況を把握できる仕掛けとなっている。また、ノースカロライナ州では、州教育局が 2 年ごとに「教員の労働状況調査」を実施しており、調査項目には仕事に対する認識や学校環境の状況に加えて、安全とウェルビーイングが含まれている[14]。

教員の労働条件に関わる施策として、教員給与を引き上げる施策がある。多くの州において、教員給与を引き上げる規則が近年制定されており、連邦政府も ESSA のタイトルⅡの補助金を通して、その動きを促進している（Tan, et al. 2026）。例えば、2023 年にアーカンソー州では教育改革を遂行するための LEARNS 法が制定され、教員給与の最低 2,000 ドルの引き上げが保証されることになり、結果的に州が定める教員の最低給与が 36,000 米ドルから 50,000 米ドルに引き上げられた。また、テネシー州では 2023 年に教員給与保護法（Teacher Paycheck Protection Act）が制定され、最低給与を 4 年間にわたって段階的に 50,000 米ドルに引き上げることになった（Anglum, et al. 2025）。

教員に対するメンタルヘルスに関わる施策も、多方面から展開されている。例えばミシガン州では、教育局が社会情緒的学習について教員が学ぶためのモジュールを開発し、提供している[15]。ワシントン州では、教師のウェルビーイングを支える活動として、教員が生徒のトラウマ経験に対峙することによって生じる二次的トラウマストレスへの対応が重視され、教育局や学区が関係するリソースを提供したり、研修を提供したりすることが、法的に求められている[16]。さらに、メンタルヘ

[14] ノースカロライナ州教員労働状況調査のウェブページ https://www.nctwcs.org/index.html, (accessed 2026-8-14)より。
[15] ミシガン州教育局のウェブページ https://www.michigan.gov/mde/services/health-safety/social-emotional-learning-sel, (accessed 2026-8-14)より。
[16] ワシントン州教育局のウェブページ（https://ospi.k12.wa.us/student-success/health-safety/school-safety-center/mental-social-behavioral-health/workforce-secondary-traumatic-stress, (accessed 2026-8-14)より。

ルスを確保するために、教員の授業準備の時間を確保する取組や、労働時間そのものを縮小する取組を行っている州もある[17]。

教員不足対応と関係した施策として挙げられるのが、新任教員に対する支援体制の整備である。ワシントン州では、新任教員（1−2 年目の教員）に対する支援プログラムとして、包括的な導入プログラムと学校現場でのメンタリングの仕組みを整備している[18]。導入プログラムに関しては、オリエンテーションに始まり、メンタリングの活用、専門職の学習、フィードバックといった一連の支援プロセスをモデル化している。またメンタリングについては、実践基準が開発されており、新任教員を支援するメンターに求められる実践内容が示されている。例えば、学習を基盤に対話すること、省察的実践を促進すること、メンター自身の成長にも焦点を当てることなどが示されている。

教師のウェルビーイングに関連する施策は、ウェルビーイングの向上という目的はもちろんのこと、教員のストレスの軽減や満足度の向上を通した、教員の離職防止や教員不足の解消といった目的の下で展開されている。その意味においては、各州や学区で展開される様々な教員政策は、常に教師のウェルビーイングと結びついて展開されているとも言えよう。

終わりに

本稿では、アメリカの教育政策におけるウェルビーイングの位置付けを検討し、具体的な施策の特徴を明らかにしてきた。教育政策全体においては、ウェルビーイング自体は教育政策の方向性を示すものではなく、公正な教育機会の提供や、学力達成を目指す上での構成要素の一つという位置付けである。その関連施策もウェルビーイングを明示するわけではなく、社会情緒的学習や学校安全といった中で示されるにとどまっている。他方で教師のウェルビーイングをめぐっては、教員不足という教員政策の中心的な課題への対応として、ウェルビーイングの向上が重要な位置付けとなっている。ただし、そこでもウェルビーイングが直接的に目指されたり、言及されたりするわけではない点も看取できる。

総じて、アメリカの教育政策において、ウェルビーイングそのものは直接的に言及されているわけではないが、ウェルビーイングに関連する施策が様々に展開されていると言える。

佐藤　仁（福岡大学）

【参考文献】

岸本睦久（2018）「州や学区の学力向上策を支援する連邦法としての ESSA の特徴」『アメリカ教育研究』第 28 号、pp.29-36。

佐藤仁（2019）「アメリカにおける教員養成と採用の関係性―教員採用の実態と教員レジデンシープログラムの観点から―」『人文論叢』第 50 巻第 4 号、pp.961-978。

佐藤仁（2026）「アメリカの教師教育（2）」佐藤仁・高橋望編著『教師教育の国際比較』放送大学教育振興会、pp.40-47。

古田雄一（2023）「アメリカにおける「学校風土」調査に基づく学校改善とアカウンタビリティ政策

[17] Education Commission of the States, *3 State Policy Levers to Support Teacher Mental Health*. (https://www.ecs.org/3-state-policy-levers-to-support-teacher-mental-health/, (accessed 2026-8-14)

[18] ワシントン州教育局のウェブページ (https://ospi.k12.wa.us/educator-support/beginning-educator-support-team, (accessed 2026-8-14)より。

の展開―シカゴ学区における児童生徒への質問紙調査の活用事例を中心に―」『日本教育政策学会年報』第 30 号、pp.144-160。

Allegretto, S. (2023). *Teacher pay penalty still looms large: Trends in teacher wages and compensation through 2022*, Economic Policy Institute.
https://www.epi.org/publication/teacher-pay-in-2022/#full-report, (accessed 2026-8-13)

Anglum, J. C., Young, D., Gontram, J., & Ritter, G. (2025). "Pay Reform and the Early Teacher Pipeline", *Phi Delta Kappan*, v106, n7-8, pp.61-67.

Center for Disease Control and Prevention (2023). *Promoting Mental Health and Well-Being in Schools: An Action Guide for School and District Leaders*.

Council of Chief State School Officers (CCSSO) (2024). *Moving Beyond Self-Care: Practice and Policy Conditions to Support Educator Wellbeing*.

Elizabeth D. Steiner, E. D., Levine, P. R., & Doan, S. (2026). *Teacher Well-Being, Pay, and Intentions to Leave in 2026: Selected Findings from the 2026 State of the American Teacher Survey*, RAND.

Delaware Department of Education (2020). *Delaware Social and Emotional Learning (SEL) Competencies: Introductory Guide*.

Delaware Department of Education (2026). *Mental Health Educational Programs Annual Report 2025*.

National School Climate Center (2010). *National School Climate Standards: Benchmarks to Promote Effective Teaching, Learning and Comprehensive School Improvement*.

Fatahi, N. & Warner-Griffin, C. (2024). *Approaches to Teacher Well-Being: White paper produced by AnLar and the Office of Elementary and Secondary Education*, Education Innovation and Research Program (EIR).

Taie, S., and Lewis, L. (2023). *Teacher Attrition and Mobility. Results From the 2021–22 Teacher Follow-up Survey to the National Teacher and Principal Survey (NCES 2024-039)*. U.S. Department of Education.

Tan, T., Wei, W., Carver-Thomas, D., & García, E. (2026). *Teacher Turnover in the United States: Who moves, who leaves, and why*. Learning Policy Institute

The White House (2024). A Report on the Implementation of the Bipartisan Safer Communities Act.

U.S. Department of Education (2024). *Using Title II, Part A Funds to Strategically Support Educator Recruitment, Retention, Professional Learning, and Improved Student Outcomes: Non-Regulatory Guidance*.

U.S. Department of Education, Office of Postsecondary Education (2023). *Preparing and Credentialing the Nation's Teachers: The Secretary's 13th Report on the Teacher Workforce*, U.S. Department of Education.

U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education (2016). *Non-Regulatory Guidance: Student Support and Academic Achievement Grants*, U.S. Department of Education.

第四章　カナダ

【概要】
カナダ（オンタリオ州）では、教育におけるウェルビーイングは、教育の目的との関連において、教育上の優先事項の一つとして、また州教育省や各教育委員会の責務として、法令によって規定されている。つまり、州の教育政策上重要な概念として位置付けられている。ウェルビーイングという概念自体が広範な含意を有するため、こうした法令に基づき実施されている各種政策も多種多様である。生徒に関しては、例えば州政府が行動規範を定め、学校コミュニティ全体として生徒のウェルビーイングを促進することになっており、また州行動規範の内容に沿って各教育委員会も独自の行動規範を策定することになっている。教員に関しては、教育委員会や関係団体がメンタルヘルス等に関する施策を実施してはいるが、ウェルビーイングの多くが勤務時間や学級規模など労働環境に関わるという点に鑑みると、教員の代理機関としての教員組合と教育委員会の間で締結される労働協約が重要な位置を占めていると言える。

カナダは 10 の州と三つの準州から構成される連邦国家であり、「カナダ憲法」[1]の一部を構成する 1867 年憲法法（Constitution Act, 1867）第 93 条「教育」において「各州において、州立法者は、以下の条件のもとで教育に関して専属的に法律を制定することができる」（松井 2012、p.329）と規定されていることを根拠として、教育は州の専属事項とされている。そのため、学校制度や教員制度は、各州独自の法令により規定されており、各種教育政策も独自の様相を呈している（平田 2020a）。しかも、北米で唯一のフランス語・文化圏であるケベック州は他の英語圏諸州とは異なる社会や教育のあり様を形成しており、また先住民は一定の教育自治を達成している（平田 2023a）。つまり、「カナダの教育」と一口で言ってしまうには、あまりに多様なのである。そこで本稿では、首都オタワや最大都市トロントを有するという意味でカナダを代表する州であり、それゆえに入手可能な情報も最も豊富であるオンタリオ州を対象とする。

１．カナダ（オンタリオ州）[2]の学校制度及び教員制度

（1）カナダ（オンタリオ州）の学校制度

カナダ建国の民は、先住民を除けば、イギリス系とフランス系であり、オンタリオ州ではそのような国家成立の歴史を反映する形で、言語と宗派の観点から 4 種類の学校が公費で運営（以下、公営学校[3]と表記）されている。すなわち、英語系公立（無宗派）学校、英語系カトリック学校、フランス語系公立学校、フランス語系カトリック学校である。これら 4 種類の学校に合わせる形で、教育委員会も 4 種類設置されている。教育委員会によっては、オルタナティブ・スクールやフレンチ

[1] カナダの憲法は、日本国憲法のような単独の憲法典ではなく、上記の 1867 年憲法法等約 30 の法令から構成されている。詳しくは、松井（2012）を参照されたい。
[2] 本稿では、オンタリオ州のみを扱うため、本文の記載としては、見出しは「カナダ（オンタリオ州）」とし、本文は「オンタリオ州」とする。
[3] 日本では国立以外で公費で運営される学校を公立学校と呼称し、これは英語では public schools と訳される。他方で、オンタリオ州で public schools というと無宗派の学校を意味するが、カトリック系学校も公費で運営されているという意味では公立である反面、これは public schools ではなく分離学校（separate schools）と呼称される。そのため、公費で運営されている学校を一括する場合は公費運営（公営）学校（publicly-funded schools）という表現が用いられる。

イマージョン・プログラムを提供している場合もある。教育委員会以外の地方教育行政機関としては、へき地や人口のまばらな地域の学校を運営する教育当局（school authorities）も設置されている。また、主に障害児やLDなど特別な支援を必要とする生徒を受入れる学校を運営する、州立教育当局（provincial school authorities）もある。公営学校以外への就学形態としては、私立学校とホームスクーリングがある。私立学校は政府から独立した存在であるため補助金制度はないが、州政府の査察を受入れている学校と受入れていない学校がある。例えば、私立の中等学校が「オンタリオ州中等学校修了資格（Ontario Secondary School Diploma）」を出すことを望む場合は、査察を受入れる必要がある。ホームスクーリングを望む保護者は、その旨を教育委員会に文書で伝えた上で、毎年家庭で満足いく教育を行っている証拠を文書で教育委員会に提出しなければならない。このように、多様な就学制度が採用されていることがオンタリオ州の特色の一つである（平田2020a）。

学校段階としては、基本的にはJK（junior kindergarten）・K（kindergarten）から8年生までが小学校（elementary schools）、9年生から12年生までが中等学校（secondary schools）とされるが、地域によっては小学校が6年生まで、中学校（intermediate schools/middle schools）が7－8年生、中等学校が9－12年生といった例もある。学年は、学校段階を問わず通しで数えることになっている。就学義務年齢は教育法において6歳から18歳とされているが、ここでの就学義務とは学齢にある子供[4]が就学する義務であると同時に、保護者が学齢にある子供を就学させる義務でもある。他方で、子供には学校に無償で出席する権利があるとも規定されている。つまり、就学は子供にとっては権利であると同時に義務であり、就学義務とは保護者が就学させる義務であると同時に子供が就学する義務であるという、二重の意味で二面性があるという構造になっている（平田2020a）。

（2）カナダ（オンタリオ州）の教員制度

教員制度に関して、教員資格[5]は州政府からは独立した、教員による自己規制団体（self-regulatory body）[6]とされるオンタリオ州教員協会（Ontario College of Teachers：OCT）が管理しており、オンタリオ州の教員はOCTの会員でなければならない。OCTは、教員養成課程等の課程認定（accreditation）も行うことになっている。教員資格に関しては、OCTの組織や運営について規定しているオンタリオ州教員協会法（Ontario College of Teachers Act, 1996, S.O. 1996, c. 12）に基づいて制定されている、オンタリオ州規則176／10：教員資格（O. Reg. 176/10: TEACHERS' QUALIFICATIONS）において規定されている。オンタリオ州における教員資格取得に際しては、従来は、理工学部等の各専門学部を卒業して学士号を取得したうえで、教育学部に進学し卒業することで教員資格を取得するということが一般的であった（平田・成島・坂本 2003；平田 2020b）。しかし、現在では、大学によっては専門学部での学修と併行して教員養成課程の受講が可能なプログラムもある。前者を連続プログラム（consecutive programs）と呼び、後者を併行プログラム

[4] 法律では条項によって「person」や「resident pupil」という表記である。原資料においてこのような表記の場合は、本稿では「子供」と表記する。

[5]オンタリオ州では教員の「免許」を表すのに「Qualification」という用語を使うのが一般的である。そこで本稿では、「教員免許」の意味として「教員資格」という訳語を使う。

[6] 1997年の創設以来、OCTは自己規制団体として運営されてきたが、2018年に州政権与党となった進歩保守党（Progressive Conservative Party：PC）によるOCTガバナンス改革により、自己規制的な側面が弱体化される一方で、政府による管理統制が強化され得るような改革が進められてきている。詳しくは拙稿（平田 2023b；2025）を参照されたい。

（concurrent programs）と呼ぶ。以前は教員養成期間は1年とされていたが、2015年以降は2年に延長されている（平田 2020b）。

オンタリオ州の教員資格に関しては、教員養成課程において取得する最も一般的な基礎資格（Basic Qualifications）として、「普通教育教員（General Education Teacher）」がある。オンタリオ州の教員資格は日本のように学校段階で区分されるのではなく、K－12 をプライマリー（Primary： K－3）、ジュニア（Junior：4－6）、インターミディエイト（Intermediate：7－10）、シニア（Senior：11－12）という四つのディビジョン（division）に区分したうえで、普通教育教員志願者は、これらから二つの連続するディビジョンの資格を取得することになっている。また、教員養成時には取得していない資格を教員になった後に追加資格（Additional Qualifications：AQ）コースを受講・修了することによって取得することもできる。AQ は英語やフランス語、数学等の通常の教科だけでなく、メディア科や先住民言語、特別支援教育など多岐にわたっており、教員として教える幅を広げるだけでなく（平田 2020b）、昇給や昇任の要件にもなっている（平田 2020c）。

２．カナダ（オンタリオ州）の教育政策におけるウェルビーイングの位置付け

（１）国家政策におけるウェルビーイング

上述のとおり、カナダでは憲法上教育は州の専属事項とされており、例外的に保留地に居住する先住民の生徒の教育は連邦政府のカナダ先住民サービス省（Indigenous Services Canada）が、軍関係者の生徒の教育は同じく国防省（Department of National Defence）が、それぞれ担っているが、教育に特化した省庁は連邦政府にはない（平田 2019）。他方で、連邦政府という位置付けではないが、カナダ各州教育相の連絡協議機関として、カナダ州教育担当大臣協議会（Council of Ministers of Education, Canada：CMEC）がある。CMEC は2016年に六つの「汎カナダ・グローバルコンピテンシー（Pan-Canadian Global Competencies）」を示しており[7]、それらは教育的達成や関係性、雇用、健康、ウェルビーイングといった結果に貢献するとしている。特に、「学ぶことを学ぶ／自己認識的であることと自己主導的であること（Learning to Learn/Self-Aware & Self-Directed）」というコンピテンシーにおける11の内容の一つとして、「人生の多様な側面、すなわち身体的、感情的（関係性、自己認識）、スピリチュアル、そしてメンタルのウェルビーイングを管理する」（CMEC, n. d., p. 8）ことが挙げられている。CMEC がこうした視点を提示しているということは、これがある意味各州に共通するアジェンダであるということは言えるだろう。とはいえ、CMEC は各州政府に対し何らかの指示等を行うような機関ではないため、影響力としては限定的であり、教育に関してはあくまでも州政府が自らの判断で行うということになる。

（２）教育分野におけるウェルビーイング

オンタリオ州における教育に関する最も基本的な法律は教育法（Education Act, R.S.O. 1990, c. E.2）であり、これを中心に教育法体系が整備されている。そこで教育法の規定を見てみると、冒頭の目的では、第0.1条（1）「強力な公教育制度」において、「強力な公教育制度は、繁栄した思いやりのある市民社会の基盤である」と規定されている。（2）「教育の目的」では、「教育の目的は、自分の潜在能力を実現し、社会に貢献できる高度に熟達した、知識豊かで思いやりのある市民に発達していく機会を生徒に提供することである」と規定している。この規定に続いて、（3）「教育部門に

[7] https://www.globalcompetencies.cmec.ca/global-competencies（accessed 2026-7-26）。

おけるパートナー」では、「教育相や教育省、教育委員会を含む教育部門の全てのパートナーは、生徒の達成とウェルビーイング（student achievement and well-being）を高め、生徒の達成度の格差を縮小し、オンタリオ州の公費で運営される教育制度における信用を維持することにおいて果たすべき役割を有している」と規定している。つまり、オンタリオ州の教育の目的との関連において生徒のウェルビーイングを高めることが教育法上明記されているということである。また、第 I 編（PART I）「教育訓練省（Ministry of Education and Training）」の第 11.2 条「州の優先事項に関する規則（Regulations re provincial priorities）」には、「政府は生徒の達成の領域における州の教育上の優先事項を規定する規則を制定することができる」と規定している。そしてこれを受けて制定されたオンタリオ州規則 224／23：教育における州の優先事項－生徒の達成（O. Reg. 224/23: PROVINCIAL PRIORITIES IN EDUCATION - STUDENT ACHIEVEMENT）（以下、優先事項規則と表記）には、「核となる学業上のスキルにおける学習成果の達成」を筆頭に、「将来の成功に向けての生徒の準備」、「生徒の参加とウェルビーイング」の三つを州の優先事項として規定している。さらには、教育法第 VI 編（Part VI）「教育委員会」「職務と権限」の冒頭で、「児童生徒の達成と資源の効果的な管理（Board responsibility for student achievement and effective stewardship of resources）」を規定している第 169 条 1（1）では、「全ての教育委員会は以下の義務を負う」としたうえで、その冒頭（a）で「生徒の達成とウェルビーイングを促進すること」とあり、教育委員会の第一の職務として生徒のウェルビーイングの促進が挙げられている。また、教育委員会委員の職務について規定している第 218 条 1（g）では、「生徒の達成とウェルビーイングへの焦点付けを維持すること」が挙げられており、第 VIII 編（Part VIII）「教育委員会の義務遵守（Compliance with Board Obligations）」第 230 条（1）では「本編の目的のために、以下は公益に関する事項である」としたうえで、1 で「教育委員会であろうと教育委員会委員であろうと教育長であろうと、適切な方法で本法に基づく職務を実行すること」とあり、同条（2）では「より明確にするために、そして（1）の一般性を制約しないために、（1）1 で言及された職務は、以下の事項に関連する職務を含む」とし、その（b）で「生徒の達成とウェルビーイング」と規定されている。つまり、教育法の冒頭で教育の目的との関連で言及され、規則において州における優先事項の一つとして規定され、教育省や教育委員会の職務としても規定されているということは、「ウェルビーイングの促進」が教育省及び教育委員会の政策課題としては優先順位の上位に位置付けられていることを示しているということであろう。

ところで、上述した教育法の第 0.1 条、第 169 条 1、第 218 条 1 が追加されたのは、2009 年 12 月[8]の法案 177 号（Bill 177）である 2009 年生徒の達成と教育委員会ガバナンス法（Student Achievement and School Board Governance Act, 2009, S.O. 2009, c. 25）（正式名称は生徒の達成、教育委員会ガバナンスとその他の事項に関して教育法を改正する法律（An Act to amend the Education Act with respect to student achievement, school board governance and certain other matters））の立法により教育法が改正されたことによる。この法改正に先立って、2008 年 11 月に Wynne 教育相（当時、後に州首相）は、教育法において教育委員会の義務や権限、アカウンタビリティを現代化し、明確化すること等に関して諮問するために「ガバナンス検討委員会（Governance Review Committee）」を設置した。当該委員会は、2009 年 2 月に『中間報告書（progress report）』

[8] https://news.ontario.ca/en/backgrounder/10268/mcguinty-government-wraps-up-busy-fall-session（accessed 2026-7-26）。

を出した後に、同年 4 月に『教育委員会ガバナンスー学力達成に焦点を当ててー（School Board Governance: A Focus on Achievement）』という報告書を教育相に提出した。当該報告書の内容の多くは、教育委員会の権限義務に関する見直しとその教育法への反映に関するものであるが、その中の一つとして、「教育法には生徒のためのミルク購入やフェンス設置は規定されているが、生徒の達成あるいはウェルビーイングについては何ら言及がない」、「そして教育委員会の核となる事業として教育成果を認識している箇所はどこにもない」（Governance Review Committee, 2009, p. 15）と指摘した上で、州教育相に 25 の勧告をしている。その勧告の第一として、「教育法を改正し、教育委員会の義務（mandate）は生徒の達成とウェルビーイングを促進し、効果的かつ適切な教育プログラムを生徒に提供し、教育委員会の資源を効果的に管理することであるという声明を含めること」（Governance Review Committee 2009, p. 45）を挙げている。つまり、生徒の達成とウェルビーイングを教育委員会の核の事業の第一として法定することを提言しているということである。また、第 11.2 条及び優先事項規則は、2023 年 7 月に、法案 98 号（Bill 98）である 2023 年より良い学校と生徒の達成法（Better Schools and Student Outcomes Act 2023, S.O. 2023, c. 11）（正式名称は教育と子供ケアに関する様々な法律を改正する法律（An Act to amend various Acts relating to education and child care））の立法による教育法改正に基づいて制定された。この法律は教育法を含む三つの法律の改正を一括したものであるが、その目的は生徒の達成に関する州の優先事項を設定することとされ、そのために教育委員や教育委員会上級職員に対し政府の優先事項を実施するためのスキルと能力を確実に身に付けるような州規模の義務化された研修を行うこと、教育長に対する標準化された業績評価を行うこと、教育委員に対する不偏的なインテグリティプロセスを設定すること等に関する教育法の変更を求めるものであったということである（Ontario Public School Boards' Association, n. d.）。更に第 230 条（1）（2）は、2025 年の法案 33 号（Bill 33）である子供生徒支援法（Supporting Children and Students Act, 2025, S.O. 2025, c. 12）（正式名称は子供・青年家族サービス、教育、カレッジと大学に関する様々な法律を改正する法律（An Act to amend various Acts in relation to child, youth and family services, education, and colleges and universities））の立法による教育法改正により設けられた。同法は教育法の他三つの法律の改正を一括したものであるが、教育法の当該改正に関する多くは教育委員会関連事項である。つまり、これらのウェルビーイング関連条項の改正は、いずれも教育委員会改革を契機としていたということである。

３．カナダ（オンタリオ州）の教育政策におけるウェルビーイング関連施策

（1）生徒のウェルビーイング

①2014 年『卓越性の達成』と 2016 年『教育のためのオンタリオ州ウェルビーイング戦略』

オンタリオ州の教育政策において「ウェルビーイング」を視野に入れた政策としては、2014 年に州政府が出した『卓越性の達成ーオンタリオ州における教育のための刷新されたビジョンー（Achieving Excellence: A Renewed Vision for Education in Ontario）』がある。この冒頭で、「オンタリオ州は全ての生徒と子供（every student and child）の成功とウェルビーイングに関与する」（Ontario Ministry of Education 2014, p.2）と述べた上で、それに向けた「教育のための刷新された目標」として、「卓越性の達成（Achieving Excellence）」、「エクィティの保証（Ensuring Equity）」、「ウェルビーイングの促進（Promoting Well-Being）」、「公的信頼の増進（Enhancing Public Confidence）」が挙げられており、それぞれの目標達成に向けた行動計画が示されている。特に「ウ

ェルビーイングの促進」においては、「子供と生徒（children and students）のウェルビーイングの意識が彼らをよりレジリエントに、そしてより良く困難を克服するようにするがゆえに、彼らのウェルビーイングの意識は彼らの学習を支援する。オンタリオ州の教育制度は、生徒が肯定的なウェルビーイングに関連する知識やスキルを形成し、健康的で活発な、従事する市民となるよう支援する。彼らのウェルビーイングを開発するということは、彼らの学業達成だけでなく彼らの認知的、感情的、社会的、身体的ウェルビーイングを含む子供の全て（the whole child）を支援することを意味する」（Ontario Ministry of Education, 2014, p. 14）と述べられている。そして、こうした成功を達成するための行動計画として、オンタリオ州は七つの事項を行うとしている。すなわち、①身体的に活発になることへの子供と青年（children and youth）間での関心と、健康的で活発な生活を送る動機付けを増加させるために、教育部門内外のパートナーと連携すること」、②「幼児期のプログラムやサービスをよりナビゲートしやすくし、保護者や家族にとってより良い利便性を提供するようパートナーと連携すること」、③「親、保護者、養育者（parents, guardians and caregivers）が利用可能な子供ケアや幼児期のオプションの範囲を認識するよう保証すること」、④「子供（children）の学習への親、保護者、養育者の関与のための広範な機会を認識し奨励すること」、⑤「リーダーとなり、学校やより広いコミュニティへの貢献者となるための方法の発見において全ての生徒や教職員（staff）を支援すること」、⑥「子供青年サービス省（Ministry of Children and Youth Services）や保健・長期ケア省（Ministry of Health and Long-Term Care）[9]を含む他省庁と協働して、『オンタリオ州のメンタルヘルス及び依存症戦略（Ontario's Mental Health and Addictions Strategy）』のために教育部門のイニシアチブへの支援を継続すること」、⑦「子供、青年と家族（children, youth and families）に対するサービスや現行の健康支援の最善の提供とそれへの最善のアクセスを支援するために、州や地方・地域の教育及び健康パートナーと連携すること」（Ontario Ministry of Education 2014, p. 16）である。そしてその進捗を評価するための行動計画として、①「生徒のウェルビーイングを支援する要因を認識し、その要因を測定する方法を採用するようパートナーと連携すること」、②「子供（children）が後の学年を通して利益を得続けることを保証するよう、全日制幼稚園卒園後の子供の成功（children's success）をレポートカード等の既存の仕組みを通してモニターすること」、③「安全で受容的な学校を構築するための努力が、2 年ごとに実施される学校風土調査からのデータを含む質の高いデータによって支援されることを保証するよう教育委員会と連携すること」（Ontario Ministry of Education 2014, p. 16）という三つの事項を行うとしている。以上のように、当該文書においては生徒のウェルビーイングが包括的概念として提示されているが、特に学習達成支援の土台としてウェルビーイングを捉えていることは、教育法のウェルビーイング関連諸条項において、達成とウェルビーイングがセットで規定されていることの理由を提示しているように思われる。

その後 2016 年にオンタリオ州教育省（Ministry of Education、以下、州教育省と表記）は、『教育のためのオンタリオ州ウェルビーイング戦略（Ontario's Well-Being Strategy for Education）』を打ち出した。これには複数の文書が存在する。例えば、『教育のためのオンタリオ州ウェルビーイング戦略ー保護者のためのファクトシート（Ontario's Well-Being Strategy for Education: Fact Sheet for Parents）』では、「ウェルビーイングは全体的な生徒の成功にとっての土台である。そし

[9] 子供青年サービス省は、現在、子供・コミュニティ及び社会サービス省（Ministry of Children, Community and Social Services）となっており、保健・長期ケア省は保健省（Ministry of Health）と長期ケア省（Ministry of Long-Term Care）に分割されている。https://www.ontario.ca/page/ministries（accessed 2026-7-20）。

て、学校を安全で歓迎されていると感じていない場合や、メンタルヘルスが危機にあり、健康的で活発なライフスタイルを学校内外で採用するためのツールや動機付けを持たない場合、生徒は学習することはできない。強い関係性や自己に対する肯定的感覚を有する生徒は、自分の潜在能力を完全に発揮する可能性が最も高くなる」（Ontario Ministry of Education 2016, p. 1）と述べている。そのうえで、州教育省のウェルビーイング戦略の構成要素として、「肯定的なメンタルヘルス（Positive Mental Health）」、「安全で受容的な学校（Safe and Accepting Schools）」、「健康的な学校（Healthy Schools）」、「エクィティとインクルーシブ教育（Equity and Inclusive Education）」（Ontario Ministry of Education 2016, p. 1）の四つを挙げている。

これらの文書は 10 年以上前のウェルビーイング施策に関する州教育省の基本的認識を示していると思われるが、言及されている文言は現在の州教育省ウェブサイト上でも多く見られるものであり、その認識には現在の制度・政策と通底するものがあるものと思われる。

②行動規範

州教育省ウェブサイトのトップページ[10]に並ぶ項目を見てみると、「安全で受容的な学校（Safe and accepting schools）」や「健康的な学校の創造を支援する（Helping to create healthy schools）」のように、上記文書で言及された文言が多く見られる。特に、「安全で受容的な学校」のページ[11]を見てみると、冒頭で、「生徒、教職員（staff）、保護者そしてコミュニティの誰もが歓迎され、安全で尊敬されると感じる、安全で包摂的かつ受容的な学校環境をどのようにして創造するのかを学ぶ」[12]という説明文が表示されている。その上で、「学校安全への私たちの関与」として、「私たちは、生徒と教職員（staff）が肯定的で敬意あふれた学校環境で学び働くことができる安全で包摂的な公教育制度に関与します。教育法に基づき、私たちは以下のことによって学校を安全な場所にします。すなわち、肯定的な生徒の行動を促進すること、早期の継続的な介入を提供すること、不適切な行動を防ぐこと、不適切な行動に対して適切な結果と支援で対応すること」とある。そして次の 10 の事項を具体的な課題として提示している。すなわち、「行動規範（Code of Conduct）」、「いじめ（Bullying）」、「進歩的な規律（Progressive discipline）」、「大麻と学校（Cannabis and schools）」、「生徒のメンタルヘルス（Student mental health）」、「肯定的な学校環境（Positive school environments）」、「スクールバスの安全性（School bus safety）」、「停学と退学（Suspensions and expulsions）」、「携帯電話と学校（Cellphones and schools）」、「安全な登校（Safe arrival）」である。つまり、これら全ての事項に関連するほどウェルビーイングとは多種多様な文脈で用いられる概念であるということである。以下では、ウェルビーイングに関する政策例として、教育法との関連が明確であり、上記事項の冒頭に提示され、後続の諸事項をその内容として包含し得る行動規範について詳しく見ていくこととする。

行動規範は、「政策及びプログラムに関する覚書 128 号（Policy/Program Memorandum 128：PPM 128）」[13]の形態を採っており、タイトルは、「州行動規範及び教育委員会行動規範（The

[10] https://www.ontario.ca/page/ministry-education（accessed 2026-4-2）。
[11] https://www.ontario.ca/page/creating-safe-and-accepting-schools（accessed 2026-4-2）。
[12] ウェブサイト上の記述であるため、ページの特定ができない。以下、ページを特定していない直接引用箇所は、同様の理由による。
[13] https://www.ontario.ca/document/education-ontario-policy-and-program-direction/policyprogram-memorandum-128（accessed 2026-4-2）。なお、オンタリオ州教育省のウェブサイトによると、「政策及びプログラムに関する覚書」とは、教育委員会や教育当局に対する州教育省の指示のことを指している。

Provincial Code of Conduct and School Board Codes of Conduct）」とされている。教育法第 XIII 編（Part XIII）「行動・規律・安全」の第 301 条「州行動規範」（1）では、「教育相は、学校の全ての者の行動を管理する行動規範を策定することができる」と規定されており、これが州行動規範の法的根拠となっている。行動規範というと日本の校則を思い浮かべるかもしれないが、オンタリオ州の行動規範は生徒だけでなく、教員を含む学校にいる全ての者が守るべき規範とされているのが特徴である。また第 301 条（2）では、州行動規範の目的として次の 7 項目が挙げられている。すなわち、「1. 学校コミュニティの全てのメンバー、特に権限のある立場にある人々が尊敬と威厳をもって対処されることを確保すること」、「2. 学校コミュニティの市民生活への適切な参加を奨励することにより、責任あるシティズンシップを促進すること」、「3. 争いと相違が尊敬と礼節を持って特徴付けられた方法で対応され得る環境を維持すること、「4. 争いを解決するために非暴力的方法の使用を奨励すること」、「5. 学校にいる人々の安全を促進すること」、「6. アルコールや違法薬物、医療用大麻を除く大麻の使用を抑制すること」、「7. 学校でのいじめを防止すること」である。このような教育法の規定を受けて制定された州行動規範には、「受容可能な行動基準（Standards of Acceptable Behaviour）」という項目があり、その中の「尊敬、礼節、責任あるシティズンシップ（Respect, civility, and responsible citizenship）」において、「学校の全てのメンバーは次の義務を負う」として、「誠実さと高潔さを示すこと」、「お互いに特に不合意や相違がある場合には対面とオンライン双方で威厳と尊敬をもって対処すること」、「他者の権利を尊重すること」、「他者に対して侮辱的な言葉を使ったり罵ったりすることを控えること」等 12 項目が列挙されている。また、「安全（Safety）」という項目においては、禁止事項として「ネットいじめ（cyberbullying）を含むいじめ行為に関与すること」、「武器や違法薬物を取引すること」、「火器を含む武器を所持すること」、「他者を脅したり威嚇したりすること」、「アルコールや大麻、タバコ、電子タバコ、違法薬物あるいはそれらに関連する物品を使用したりその影響下にあること」、「ヘイトプロパガンダやヘイトや偏見に動機付けられたその他の形態の行動」等の 13 項目が挙げられている。

このように州行動規範は、州レベルでの規範を示したうえで、「この州行動規範は、全ての生徒の達成やウェルビーイングを支援し、全ての人権を尊重する肯定的な学校風土を創造するのに役立てるために教育委員会が活用するための基盤を示すものである。教育委員会は、州行動規範が生徒や教職員（staff）、ボランティアや訪問者を含む学校コミュニティの異なるメンバーにどのように適用されるかを理解しつつ、以下の要件に従って州行動規範を実行しなければならない」として、教育委員会が自らの行動規範を策定する際の要件を以下のように示している。まず「教育委員会行動規範と関連政策（School Board Codes of Conduct and Related Policies）」においては、「教育委員会は最低でも州行動規範と一致する基準を実行するための自らの行動規範を策定し、更新しなければならない」、「教育委員会行動規範は当該地方で策定された基準を州の基準と関連する基準にリンクさせなければならない」、「教育委員会は州行動規範の基準を促進する機会が学校コミュニティの全てのメンバーにとって利用可能となることを確保しなければならない」、「教育委員会は特定の地域の学校に関連するニーズを示す行動規範を策定するよう校長に求めることができる。地域行動規範がすでに策定されている場合は、地域行動規範が州行動規範と一致し、教育委員会によって特定された要件を示すよう更新されなければならない」、「教育委員会はこの覚書と一致す

https://www.ontario.ca/document/education-ontario-policy-and-program-direction（accessed 2026-7-29）。

る形で、地域行動規範の策定のための明確なガイドラインを創造することによって地域行動規範を策定しあるいは見直すことにおいて校長を支援すべきである」とされ、教育委員会や学校に、州行動規範の内容を維持しつつ、特有の事情に合致した独自の行動規範を策定することを求めている。その上で、教育委員会行動規範が含むべき具体的事項として、「アルコール、タバコ、電子タバコ、ニコチン製品、嗜好用大麻、違法薬物等に関連する取締り（Enforcement Relating to Alcohol, Tobacco, Electronic Cigarettes, Recreational Cannabis and Related Products and Illegal Drugs）」、「学校での個人のモバイル機器の生徒の使用を制約する取締りに関する教育委員会政策（School Board Policy on Enforcement of Restrictions to Student Personal Mobile Device Use）」等が挙げられている。後者に関しては、小学校・中等学校レポートカード（通知表）を用いて保護者に授業の妨げになる行為に関する情報提供を行うこと、学校ネットワークにおけるソーシャルメディアへのアクセスを制限すること等が具体例として挙げられている。さらには、教育委員会行動規範及び関連政策や手続の策定及び見直しに際しては、教育委員会は生徒や教員、校長、その他の教育委員会職員、学校で働いているボランティア、保護者、学校協議会、一般人、保護者参加委員会（Parent Involvement Committee）、特別支援教育助言委員会（Special Education Advisory Committee）、先住民教育助言委員会（Indigenous Education Advisory Council）、ソーシャルサービス機関、メンタルヘルス機関、その他の適切なコミュニティ・パートナーから意見を求めなければならないとされている。つまり、教育委員会行動規範策定プロセスへの当事者参加を求めているのである。

上述のとおり、州行動規範は教育委員会に対し、州行動規範に倣いつつ、当該地域特有の事情を加味した独自の「教育委員会行動規範」の策定を求めている。そこでここでは、オンタリオ州最大の教育委員会であるトロント教育区教育委員会（Toronto District School Board：TDSB）の行動規範を見てみる。TDSB の行動規範[14]は、「運用手続 PR585（Operational Procedure PR585）」という文書形態[15]を採っており、タイトルは、「教育委員会行動規範（BOARD CODE OF CONDUCT）」（以下、TDSB 行動規範と表記）とされている。冒頭に策定の背景として、「TDSB 行動規範は、教育法及び政策及びプログラムに関する覚書 128 号と一致する形で策定された」ものであることを明示している。実際に TDSB 行動規範を見てみると、州行動規範に沿った内容となっており、同様の記述も多く見られる。その上で「6.4　学校行動規範（Local School Codes of Conduct）」として、各学校は TDSB 行動規範を当該学校の行動規範として採用することもできるが、独自の行動規範を策定すると決めた場合の留意事項として、以下の 5 点を挙げている。すなわち、（a）TDSB 行動規範や州の立法及びガイドラインと一致する形で尊敬や礼節、責任あるシティズンシップ、安全を促進し支援する行動規範を作成すること、（b）学校コミュニティの全てのメンバーにとって何が受容でき何が受容できないのかを明確に設定すること、（c）電子コミュニケーションあるいはメディア機器の適切な使用に関するアウトラインを設定すること、（d）生徒や教員、校長、教育委員会職員、学校で働くボランティア、生徒の保護者、学校協議会、一般人からのインプットを求め検討すること、（e）第一言語が英語ではない者やニューカマーを含む学校コミュニティの全てのメンバーに学校行動規範を周知することである。（d）では、教育委員会行動規範と同様、策定プロセスへの当事者参加が規定されている。

---

14 https://ppf.tdsb.on.ca/uploads/files/live/98/1714.pdf（accessed 2026-4-7）。

15 TDSB のウェブサイトによると、「運用手続」とは、教育委員会の方針の実施を管理したり、制度運営の一定の側面を調整・コントロールしたりするために必要とされる、教育長を通して発行される文書である。宛名は事項によって異なるが、行動規範に関しては「学校コミュニティの全てのメンバー」とされている。
https://www.tdsb.on.ca/About-Us/Policies-Procedures-Forms/Procedures（accessed 2026-7-30）。

（2）教師のウェルビーイング

ここまで、行動規範を素材としてウェルビーイング関連施策について見てきた。行動規範が適用されるのは生徒に限らず学校コミュニティの全てのメンバーとされているが、それは生徒のウェルビーイングのためにそうなっているのであって、生徒以外の当事者のウェルビーイングのためというわけでは必ずしもない。それは、州行動規範の目的が上述のとおり、「全ての生徒の達成やウェルビーイングを支援し、全ての人権を尊重する肯定的な学校風土を創造するのに役立てるために教育委員会が活用するための基盤を示す」ことであることからも分かる。他方で、教師のウェルビーイングに関しては、現在の日本における教員の働き方改革との関連で言えば、勤務時間や業務量、学級規模等の問題が注目されるが、これらに関連する教員の労働条件は、オンタリオ州においては教育委員会と教員組合間の団体交渉を通して締結される労働協約の形で決められることになっている[16]。そこでここでは、TDSB とオンタリオ州小学校教員組合（Elementary Teachers' Federation of Ontario: ETFO）間で締結されている労働協約（TDSB & ETFO or ETT 2025）の内容から、教師のウェルビーイングがどのように保障されているのかについて概観することとする。

まず勤務時間（就業時間及び食事時間）に関しては、日本の労働基準法に相当する雇用基準法（Employment Standards Act, 2000, S.O. 2000, c. 41）が、一日の最大労働時間を原則として 8 時間、一週間の最大労働時間を 48 時間と規定しているが、教員は適用除外とされている。そこで労働協約を見てみると、一日あるいは一週間の最大労働時間は明記されていないが、授業時間に関しては休憩時間を除いて通常一日 300 分とされている。授業時間には 10 日で 480 分の準備時間が含まれることとされているため、実際の授業時間は一日 252 分になる。また授業時間外の指導時間は５授業日で 80 分（一日 16 分）とされており、校庭や玄関ホールでの指導、バスの乗降指導、ランチルーム指導、授業間休憩時間の指導等はこれに含まれるが、特定的に割り振られていない事項に関する指導を求められることはないとされている。つまり、指導の名の下に際限なく仕事が増えるという状況は、少なくとも労働協約を見る限りではない、つまり想定はされていないと思われる。また、昼食時間が 40 分保証されているが、授業時間外の指導義務に「ランチルーム指導」が含まれていることから、これとは別に昼食時間をとることができるということ、裏を返せば給食時間に自ら食事をしながら給食指導をするということはない、ということであろう（平田 2026b）。

超過勤務に関しては、雇用基準法は一週間の最長労働時間を 48 時間としており、44 時間を超える場合には少なくとも 1.5 倍の手当を支払うものとしているが、これも教員は適用除外である。労働協約を見てみると、超過勤務手当に関する規定はない。それは、授業時間、準備時間、授業以外の指導時間等職務範囲が限定的に規定されているため、労働協約としては少なくとも就業時間を超えて膨大な時間を職務に費やすということは想定していないということであろう。もしそういうことがあれば、団体交渉の俎上に上がってくることになると思われる（平田 2026b）。

学級規模に関しては、教育法に基づいて制定されているオンタリオ州規則 132／12：学級規模（O. Reg. 132/12: Class Size）（以下、学級規模規則と表記）において、当該教育委員会内の幼稚園児（pupils enrolled in junior kindergarten or kindergarten）一名以上を含む学級の平均規模は 26 名を超えないこと、幼稚園児（pupils）のみから構成される学級の規模の制限は 29 名であること、プライマリー段階の児童（pupils）のみで構成される学級の上限は 23 名であること、4・5・6・7・8

[16] オンタリオ州における教育委員会－教員組合間の団体交渉及び労働協約については、拙稿（平田 2026a）を参照されたい。

年生の当該教育委員会内の平均学級規模は 24.50 名を超えないこととされている。これを受けて労働協約では、学級規模を各段階で幅を持たせて規制しており、幼稚園が 20 名＋／－5 名すなわち 15－25 名、プライマリーが 23 名＋／－6 名すなわち 17－29 名、ジュニアが 26 名＋／－6 名すなわち 20－32 名、小学校のインターミディエイト[17]が 30 名＋／－6 名すなわち 24－36 名とされている[18]。ただし、上記は教育法に従うことが求められる以上の教員数を雇用することを TDSB に要求するものではないともされているため、あくまでも学級規模規則の規定を踏まえたうえで、より望ましい規模を提示しているものと思われる（平田 2026b）。

終わりに

以上、オンタリオ州の学校におけるウェルビーイングの法令上の位置付けを明らかにしたうえで、生徒に関しては行動規範を、教員に関しては労働協約を素材として、そのあり様を見てきた。州教育省のウェブサイトでは、上述の「安全で受容的な学校」以外にも「健康的な学校の創造を支援する」というタイトルのページ[19]で、ウェルビーイング関連政策の説明がなされている。ここでいう「健康的な学校」政策とは、行動規範にも含まれている飲酒や喫煙、大麻等だけでなく、医療関連の知識やスポーツと健康、食事関連等を扱うものであり、「健康的な学校のための基礎－K-12 学校の効果フレームワークに向けての補助リソース（Foundations for a healthy school: a companion resource to the K-12 school effectiveness framework）」というページ[20]では、そうした「健康的な学校」の基礎には、「カリキュラム・教育と学習（curriculum, teaching and learning）」、「学校及び教室におけるリーダーシップ（school and classroom leadership）」、「生徒参加（student engagement）」、「社会的物理的環境（social and physical environments）」、「家庭・学校・コミュニティのパートナーシップ（home, school and community partnerships）」があるとして、より広い文脈において「健康的な学校」を捉えている。また、ウェルビーイングの中でもメンタルヘルスに特化すると、「政策及びプログラムに関する覚書 169 号（Policy/Program Memorandum 169: PPM 169）」[21]という形態を採り、「生徒のメンタルヘルス」というタイトルで政策化されている。また、オンタリオ州学校メンタルヘルス（School Mental Health Ontario : SMHO）が 2011 年以来、学校のメンタルヘルスに関する制度的で包括的なアプローチを開発するために州教育省や教育委員会等関係諸機関と連携し、生徒のメンタルヘルス向上や、教員や保護者の生徒のメンタルヘルス対応能力向上等に向けた取組を推進している[22]。SMHO のアプローチは「エビデンスに基づく（evidence-informed）、生徒中心で、オンタリオ・カリキュラムと合致するもの」とされている

---

17 上述のとおり基本的に小学校は 8 年生までであり、9 年生からは中等学校ということになるが、インターミディエイトは 7 年生から 10 年生であることから、「小学校のインターミディエイト（つまり 7・8 年生）」という表現になる。

18 プライマリー段階に関しては、学級規模規則上は上限が 23 名とされている反面、当該協約上は 23 名を超える場合も許容されることになっている。この齟齬はなぜ生じているのか、現時点では筆者には判然としないが、労働協約が規則に優先されるということはないと思われるため、かなり例外的な場合に限定されるのではないかと推察される。他方でジュニアとインターミディエイト段階に関しては、学級規模規則に規定されている 24.50 名という上限はあくまで当該教育委員会内の平均であるため、労働協約上の幅からはそれを超える規模の学級があったとしても、平均したときに上限を下回るものであれば問題ないという解釈であろう。

19 https://www.ontario.ca/page/helping-create-healthy-schools（accessed 2026-4-5）。

20 https://www.ontario.ca/page/foundations-healthy-school-companion-resource-k-12-school-effectiveness-framework（accessed 2026-4-5）。

21 https://www.ontario.ca/document/education-ontario-policy-and-program-direction/policyprogram-memorandum-169（accessed 2026-4-5）。

22 https://smho-smso.ca/about-us/（accessed 2026-7-28）。

[23]。例えば、2024 年に出された『＃オンタリオ州の今の声を聴こう－学校メンタルヘルスに関するオンタリオ州生徒の視点（#HearNowON: Ontario Student Perspectives on School Mental Health 2024）』（SMHO, 2024）という報告書では、データに基づく分析と知見、それに基づく勧告等がなされている。

教育委員会レベルに関しては、例えば、TDSB のウェブサイト においてウェルビーイングという言葉で検索してみると、メンタルヘルスとウェルビーイングという関連で多くの文書等が出てくる。例えば、生徒向けの「ウェルビーイング・ガイド」[24]は、英語・フランス語以外にもアラビア語や中国語、ヒンディー語、日本語、韓国語、スペイン語、ベトナム語等 23 言語で書かれたガイドであり、メンタルヘルスとウェルビーイングのサポート・リソース等を掲載している。また「学習、エクィティとウェルビーイング（Learning, Equity and Well-Being）」というタイトルのページ[25]では、特に、「特別支援教育とインクルージョン（Special Education and Inclusion）」という項目で、「TDSB の活動は全て個々の生徒がプログラムやリソース、機会への公平な（equitable）アクセスを有するよう保証することを目的としています」、「特別支援教育のニーズを持つ生徒を含めて全ての者が十分な形で参加できるように、包摂的な教室を提供し、可能な場合には物理的障壁を除去することに関与します」等の記述が見られる。つまり、州教育省だけでなく教育委員会レベルにおいても、ウェルビーイングという用語が非常に広範囲な領域を包含する概念であるがゆえに、行動規範という一般的かつ包括的なルールとしてその方向性が策定されていることに加えて、メンタルヘルスや特別支援教育等の個別分野においてもウェルビーイングという理念の下で様々な政策が策定・実施されているということであろう。

教師のウェルビーイングに関しては、労働協約を見る限りでは比較的良好な労働条件の下で職務を遂行しているということは言えよう。ここで注目すべきは、こうした労働条件は政府や教育委員会から教員が一方的に「与えられたもの」ではなく、教員組合を代理機関とした団体交渉を通して教員が「獲得した」ものであるということである。団体交渉が決裂すれば、教員組合は各種ストライキを行いつつ交渉を継続させ、自らの意思を達成することができるという仕組みが整備されている（平田 2026c）。つまり、オンタリオ州の教師のウェルビーイングに関しては、教員の主体的意思と行動によってそのレベルがある程度維持されているということが言える。そして、例えばオンタリオ州中等学校教員組合（Ontario Secondary School Teachers' Federation：OSSTF）が、2026 年９月１日発効予定の労働協約締結のための団体交渉開始に先立ち、会員対象に交渉における優先事項を調査する通知[26]を出しているが、もし教師のウェルビーイングに関する事項がこうした調査の上位に表れた場合は、次期団体交渉の俎上に上るものと思われる。つまり、教師のウェルビーイングは常に団体交渉や労働協約の内容になり得るということである。ただし、労働協約はあくまでも労使双方が納得の上で承認しているものと思われるため、その内容の実現は州政府や教育委員会にとっても義務である。そう考えると、あくまでも労使双方の合意の上に教師のウェルビーイング

[23] https://smho-smso.ca/about-us/our-approach/（accessed 2026-7-28）。
[24] https://www.tdsb.on.ca/Elementary-School/Supporting-You/Mental-Health-and-Well-Being-Professional-Support-Staff-PSS/Well-Being-Guide（accessed 2026-4-9）。
[25] https://www.tdsb.on.ca/Learning-Equity-and-Well-Being（accessed 2026-4-9）。
[26] https://www.osstf.on.ca/search/results.aspx?q=2026%20School%20Board%20Collective%20Bargaining%20Act%20Provincial%20Bargaining%20Priorities%20Survey#t=provincial-results&sort=relevancy（accessed 2026-7-28）。

の維持・向上が図られているものと考えられる。

労働協約以外としては、SMHO のウェブサイトにおいて管理職向けに教員やサポートスタッフのメンタルヘルス対応について言及されている[27]。また、TDSB のウェブサイトでは、「職員のメンタルヘルスとウェルビーイング・リソース」の一つとして、メディア企業である TELUS の「新 TELUS 健康ワンーTDSB 職員と家族支援プログラム（NEW TELUS Health One: Employee and Family Assistance Program for TDSB）」にいつでも相談できることが示されている[28]。教師のウェルビーイングに関する調査としては、例えば OCT が 2023 年以降毎年刊行している調査報告書がある。その最新版が『2025 年版　教育における焦点ーオンタリオ州教員調査（2025 Focus on Teaching: A Survey of Ontario Teachers）』である。そこでは、教職におけるモティベーションや、雇用に関する事項、職場への帰属意識等、教師のウェルビーイングに関わる意識についてのデータが公表されている（OCT 2025）。また教員組合に関しては、例えば、ETFO はストラトコム社（Strategic Communications : STRATCOM）が実施した『2023 年 ETFO 職場暴力調査（2023 Workplace Violence Survey The Elementary Teachers' Federation of Ontario）』（Consinear et al., 2023）の結果を公表している。そこでは、小学校での職場暴力に対する教員の認識に関するデータが示されている。こうした調査結果も、団体交渉時には活用されるであろうし、それは教師のウェルビーイングを改善するための根拠とされるということになろう。つまり、ウェルビーイングという概念が広範囲に及ぶものであるが故に、それをタイトルとしていなくとも、その構成要素とされる事項に関しては様々な調査に基づいてその現状分析や改善策の探究がなされているということである。

平田　淳（佐賀大学）

【参考文献】

平田淳（2019）「カナダにおける教育の『州自治』・地方自治と政治的中立性」福島裕敏・松本大・森本洋介編『教育のあり方を問い直すー学校教育と社会教育ー』東信堂、pp.57-82。

平田淳（2020a）『カナダの『開かれた』学校づくりと教育行政』東信堂。

平田淳（2020b）「カナダ・オンタリオ州における『教員追加資格(Additional Qualifications：AQ)』に関する一考察」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第４巻、pp.64-87（https://saga-u.repo.nii.ac.jp/records/22452）。

平田淳（2020c）「カナダ・オンタリオ州における教員給与制度に関する一考察」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第４巻、pp.40-63（https://saga-u.repo.nii.ac.jp/records/22451）。

平田淳（2023a）「カナダの教育行政・学校運営におけるマイノリティの『自治』と『参加』の諸形態に関する理論的考察ーウィル・キムリッカの『リベラル多文化主義』の視点からー」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第７巻、pp.29-52（https://doi.org/10.34551/00023456）。

平田淳（2023b）「政権交代とオンタリオ州教員協会のガバナンス改革ー教員の自律性促進か，政府の統制強化か？ー」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第７巻、pp.13-28（https://doi.org/10.34551/00023455）。

[27] https://smho-smso.ca/school-administrators/caring-for-yourself-and-other-adults/（accessed 2026-7-18）。
[28] https://www.tdsb.on.ca/Elementary-School/Supporting-You/Mental-Health-and-Well-Being-Professional-Support-Staff-PSS/Staff-Resources-Mental-Health-and-Well-Being（accessed 2026-7-28）。

平田淳（2025）「オンタリオ州教員協会ガバナンス改革における『コーポレートガバナンス』と『教職ガバナンス』ー『キャドバリー報告書』の視点からー」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第９巻、pp.71-92（https://doi.org/10.34551/0002000844）。

平田淳（2026a）「カナダ・オンタリオ州における教員の団体交渉プロセスに関する法的枠組み」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第 10 巻、119－139 頁（https://doi.org/10.34551/0002001283）。

平田淳（2026b）「オンタリオ州小学校教員組合（ETFO）ートロント教育区教育委員会（TDSB）間の労働協約における地方条項の内容に関する一考察」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第 10 巻、pp.175-194（https://doi.org/10.34551/0002001286）。

平田淳（2026c）「カナダ・オンタリオ州の教員はどのように『ストライキ』を行うのか？ーオンタリオ州小学校教員組合（ETFO）の”Work-to-Rule Strike”を素材にしてー」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第 10 巻、pp.140-160（https://doi.org/10.34551/0002001284）。

平田淳・成島美弥・坂本光代（2003）「『子どもを第一に考えよう』とオンタリオ州の新保守主義的教育改革」小林順子他編『21 世紀にはばたくカナダの教育』東信堂、pp.63-92。

松井茂記（2012）『カナダの憲法ー多文化主義の国のかたちー』岩波書店。

CMEC. (n. d.). *Pan-Canadian global competencies: Backgrounder.* Retrieved July 26, 2026, from the World Wide Web: https://static1.squarespace.com/static/5af1e87f5cfd79c163407ead/t/5c6597f353450a15233b6e7c/1550161912721/Pan-Canadian+Global+Competencies+Backgrounder_EN.pdf.

Consineau, A. et al. (2023). *2023 Workplace Violence Survey The Elementary Teachers' Federation of Ontario.* STRATCOM. Retrieved July 28, 2026, from the World Wide Web: https://www.etfo.ca/getmedia/78cffcdd-8e6f-4703-a8d1-9ef03ad97a5f/230602-ETFO_2023-Workplace-Violence-Survey-report-CONDENSED-rev2-appendix-B.pdf.

Governance Review Committee (2009). *School board governance: A focus on achievement.* Retrieved July 26, 2026, from the World Wide Web: https://www.opsba.org/wp-content/uploads/2021/02/Report_of_the_Governance_Review_Committee_to_the_Minister_of_Education.pdf.

OCT. (2025). *2025 Focus on Teaching: A Survey of Ontario Teachers.* OCT. Retrieved July 29, 2026, from the World Wide Web: https://cdn-ca.aglty.io/f2c1d1f3/fots/pdf/2025-focus-on-teaching-full-report-publish-en.pdf.

Ontario Ministry of Education (2014). *Achieving excellence: A renewed vision for education in Ontario.* Retrieved July 19, 2026, from the World Wide Web: https://www.oise.utoronto.ca/home/sites/default/files/2023-09/on_01_04_14_-_renewedvision.pdf.

Ontario Ministry of Education (2016). *Ontario's well-being strategy: for education fact sheet for parents.* Retrieved July 19, 2026, from the World Wide Web: https://www.tvdsb.ca/en/students/resources/Documents/MEOWBFactSheet.pdf.

Ontario Public School Boards' Association (n. d.). *Bill 98, Better Schools and Student Outcomes Act, 2023: What's the issue?* Retrieved July 28, 2026, from the World Wide Web: https://opsba.org/wp-content/uploads/2023/05/Bill-98-Take-Your-MPP-to-School-Flyer.pdf.

SMHO. (2024). *#HearNowON: Ontario Student Perspectives on School Mental Health 2024.* Retrieved July 28, 2026, from the World Wide Web: https://smho-smso.ca/wp-content/uploads/2026/03/2024-HearNowON-report.pdf.

TDSB & ETFO or ETT (2025). *Collective agreement between The Toronto District School Board and The Elementary Teachers' Federation of Ontario (ETFO or ETT) September 1, 2022 – August 31, 2026.* Retrieved July 31, 2025, from the World Wide Web: https://drive.google.com/file/d/1YpSN4JCEnw1DjBkm0EiAEmOJ7dOiQ-jE/view?pli=1.

第Ⅲ部

オセアニア文化型諸国

第五章　オーストラリア

【概要】
オーストラリアの教育政策において、生徒のウェルビーイングは、学校への所属感や学習意欲を高め、学習成果の向上をもたらす重要な要素・概念である。これまでの研究により、学校への帰属意識と教育成果には一定の相関があることが示されており、近年、ウェルビーイングを測定するためのツールの開発も進められている。また、ニューサウスウェールズ（NSW）州においては、各学校に卓越化のための年次計画の策定が求められているが、特に学習領域で指標とされる要素の一つにウェルビーイングが掲げられ、重視されている。教員不足が深刻化する同国においては、教師のウェルビーイングも課題とされる。2023 年の教員労働調査以後、教師のウェルビーイングとキャリアに関する項目が追加され、教員の労働環境の改善に役立てられている。また、各州では、教師のウェルビーイングに関する施策等が策定され、教員に対する支援はもちろん、業務の効率化が図られている。

１．オーストラリアの学校制度及び教員制度

（1）オーストラリアの学校制度

オーストラリアは連邦国家であり、憲法規定により教育の権限は各州政府にある。そのため、州により学校教育制度・課程が異なる。しかし、1990 年代後半に同国で初めて実施されたリテラシーに関する全国調査を契機として、全ての生徒に一定の学力を保証するために、2008 年には、同国初のナショナル・カリキュラムである「オーストラリアン・カリキュラム（Australian Curriculum：AC）」の開発が進められ、2013 年以後、全ての州でその運用が始まった。また、2010 年代後半には、それまで他州と異なる教育制度を維持してきたクイーンズランド州及び南オーストラリア州でも大規模な改革が行われ、学校教育制度の統一も実現した。現在では、全ての州で、6 年間の初等教育に続き、6 年間の中等教育が提供されている。

先住民をはじめ多くの移民を受け入れる多文化国家オーストラリアにおいては、その背景や特性にかかわらず、全ての生徒に成功の機会を提供すべく、教育政策においてはかねてから、公平性と卓越性（equity and excellence）の実現が国家目標に掲げられてきた。しかしながら、毎年実施される「リテラシー・ニューメラシーに関する全国調査（National Assessment Program Literacy and Numeracy: NAPLAN）」の結果からも明らかなように、生徒の背景や特性に起因する格差は依然として存在し、それは生徒やその家族はもちろん、国全体に多大な影響をもたらしている。特に、先住民・非先住民間の格差は、これまでその是正・縮小に向けて、様々な取組・支援がなされてきたにもかかわらず改善が見られず、政府が取り組むべき最重要課題の一つとされている。

（2）オーストラリアの教員制度

オーストラリアで教員になるためには、所定の機関で教員資格を取得した後、州政府の独立組織において教員登録を行う必要がある。初等教育段階の教員になるためには、一般的に 4 年間の学士号（教育学）の取得が求められる。一方、中等教育段階の教員になるためには、3 年間の専門分野の学士号を取得した後、2 年間の教員養成課程を修了する必要がある。近年、オーストラリアでも教員不足が深刻であり、海外で教員資格を取得した者の移住を積極的に進める等、対策がとられて

いる。しかしながら、毎年実施されている教員の労働状況に関する調査報告によれば、教員が退職前に離職する割合は、特にコロナ禍の 2020 年以後、上昇傾向にある（AITSL 2025a）。その理由は主として、勤務時間と仕事量、社会的地位と報酬、業務量が挙げられるが、その他に、サポートスタッフの不足やクラスサイズの問題、生徒の問題行動への対応等も指摘されている。ウェルビーイングを冠した政策・取組には、生徒及び学校全体のウェルビーイングの向上を掲げたものとともに、教師のウェルビーイングを対象としたものも少なくないが、これは、このような教員を取り巻く近年の労働環境の影響を受けたものと整理できる。

２．オーストラリアの教育政策におけるウェルビーイングの位置付け

（1）国家政策におけるウェルビーイング

オーストラリアにおいて、「ウェルビーイング（Wellbeing）」という用語は、過去 50 年以上にわたり、主として、健康及び教育の分野で使われてきた。オーストラリア保健福祉機構（Australian Institute of Health and Welfare：AIHW）によれば、「ウェルビーイング」の一般的な定義は、学問分野や文化等により異なるものの、「人々が、個人的・社会的なレベルにおいて、どのように感じ、どのように行動しているか、そして自分の人生全体をどのように評価しているか」（AIHW 2025）であり、それは、仕事、教育、住宅、収入、健康、社会的つながりや参加等、生活のあらゆる側面に関わるものであるとされている。そして、これらの相互に関連する要因が、個人の生活の質と生活満足度に影響を与えるように作用するため、その人が所属するコミュニティや地域により、その意味は異なる。そのため、ウェルビーイングのそれぞれの面がどのように相互作用し、人々の生活に影響を与えているのかについて、国・地域・サービス・個人等様々なレベルで測定し、そのデータを政策策定に生かすことが重要であると考えられている。

2023 年にオーストラリア政府は、このような考えを背景に、同国初のウェルビーイングに関する全国的なフレームワークである「重要事項を測定する（Measuring What Matters）」を発表した。これは、健康（Healthy）、安全（Secure）、持続可能性（Sustainable）、包摂（Cohesive）、社会経済的発展（Prosperous）の 5 領域における 50 の成果測定指標を提示したものである。その目的は、オーストラリアがウェルビーイングをどのように達成しているのかを、数値として国内外に示すこと、特に国内に対しては、オーストラリア社会・経済をより多面的に理解するための基盤を提供し、同国の将来を築く様々なレベルの政策立案につなげることにあった。フレームワークの開発に当たっては、国内における関連機関・組織等との協議のほかに、国連はもちろん各国政府の取組が参考とされたが、オーストラリアのこのような動きは、GDP をはじめとする従来の経済指標の限界を乗り越え、より広範かつ具体的に国民の幸福を捉えようとする国際的な動向を反映したものと考えられる。

教育に関しては、社会経済的発展の中で、教育へのアクセス、技能の習得、生涯学習に関わる指標として、児童期の発達（Childhood development）、学校における読み書き・計算能力（Literacy and numeracy skills at school）、教育達成度（Education attainment）、技能の習得（Skills development）、デジタル対応力（Digital preparedness）の五つが示されている。表 1 は、それぞれの指標で具体的に使用される尺度とその尺度に照らした現状（成果）をまとめたものである。

表１：「重要事項を測定する」（2023）に示される教育に関連する項目

指標	尺度	現状
①　児童期の発達	児童期発達に関する全国調査で示される全 5 領域において「順調」とされる子供（children）の割合	54.8%（改善）
②　読み書き・計算能力	3 年生の NAPLAN における平均得点	学習領域でばらつきあり（改善）
③　教育達成度	20～24 歳のうち 12 年生修了又は相当する学歴を持つ人の割合	86.2%（改善）
	25～34 歳のうち、資格 III レベル以上を持つ人の割合	73.0%（改善）
④　技能の習得	過去 12 か月間に、以下のいずれかに参加した成人（15 歳～74 歳）の割合： - オーストラリア資格枠組み（AQF）で認定される資格の取得につながる正規の学習 - 正規の資格の取得につながらない非正規の学習（体系的な研修や講座）	42.1%（停滞）
⑤　デジタル対応力	アクセス、経済的負担の軽さ、デジタルリテラシーに基づくデジタルインクルージョンの総合スコア	100 点満点中 73 点（改善）

（出典）Australian Government (2023), *Measuring what matters: Australia's first wellbeing framework*, Commonwealth Australia, p.76 より抜粋。

（2）教育分野におけるウェルビーイング

オーストラリアの現行の国家教育指針である「アリス・スプリングス（Mparntwe）宣言」（2019 年）では、その前文の冒頭において、教育の役割が、以下のように説明されている（Education Council 2019, p.2）。

> 教育には、人生を変える力がある。教育は、若者が自らの可能性を発揮できるよう支援し、経済活動や社会に参加するために必要なスキルを提供し、彼らのウェルビーイングのあらゆる側面を支えるものである。

この国家教育指針は、連邦・州教育大臣らの合意に基づき、国家教育目標とその実現のために、国をあげて優先的に取り組む事項を定めたものであるが、約 10 年を目途に内容の刷新が行われている。「ウェルビーイング」という用語が初めて登場するのは、先の「メルボルン宣言」（2008 年）であった。そこでは、現宣言でも述べられている、学校が生徒の知的・身体的・社会的・情緒的・道徳的・精神的・審美的発達及びウェルビーイングの促進にとって極めて重要な役割を持つことが確認されている（Education Council 2019, p.4-5）。現宣言では、これを基盤として、先に引用したように、ウェルビーイングが、より包括的かつ長期的な視点を持った概念として捉えられるとともに、その育成・向上が、教育の根幹をなす役割であることが示されている。

３．オーストラリアの教育政策におけるウェルビーイング関連施策

（1）生徒のウェルビーイング

①教育政策における「ウェルビーイング」の定義とその重要性

2004 年に連邦・州教育大臣会議の委託を受け、南オーストラリア州教育省がまとめた『オーストラリアの学校教育における生徒のウェルビーイングの測定：ディスカッション・ペーパー（Measuring student well-being in the context of Australian schooling: discussion paper）』では、生徒のウェルビーイングを測定するための手法を確立するために、学校教育におけるウェルビーイングの定義が、以下のように整理・提示されている（Fraillon 2024, p.5）。

- ウェルビーイングはこれまで長らく心理学及び教育学の分野で研究されてきたが、臨床的観点ではウェルビーイングをネガティブな状態がないことと定義し、心理学的観点ではポジティブな特性が顕著に現れていることと定義する。本報告では、後者を採用する。
- 生徒のウェルビーイングは、より広範な学校、すなわち学校コミュニティという文脈から切り離して捉えることはできない。学校コミュニティは、ウェルビーイングを規定する文脈を提供するだけでなく、ウェルビーイングに大きな影響を与える可能性も秘めている。
- ウェルビーイングに関する文献では、一貫して次の五つの側面（身体的、経済的、心理的、認知的、社会的）が取上げられている。身体的及び経済的側面は、生徒のウェルビーイングに影響を与える。認知的側面の非学業的要素は、より広範な心理的（内面的）ウェルビーイングの側面に含まれる。心理的（内面的）及び社会的（対人的）側面は、生徒のウェルビーイングの測定モデルとして機能し得る。

また、2008 年には、連邦教育省（Department of Education, Employment and Workplace Relations）の求めに応じて、オーストラリア・カトリック大学（Australian Catholic University：ACU）の研究者らが、ウェルビーイングに関するスコーピング調査を実施した。この調査は、「全国学校薬物教育戦略（National Schooling Drug Education Strategy）」のプロジェクトの一環として行われたが、生徒のウェルビーイングを学校教育カリキュラムに定着させるため、ウェルビーイングに対する、より包括的・総合的なアプローチをとる全国フレームワークの策定や声明発表の可能性を模索することを目的とした。具体的には、国内外の文献調査・分析を通して、ウェルビーイングの広範な定義を明らかにすること、また特にウェルビーイングと学習成果との関連性、心身の健康や薬物乱用、対人関係等が学習成果に与える影響を検討することに焦点が当てられた。関連する研究や政策文書等の分析と州政府組織、学校関係者、教員養成機関及び専門家らの意見を整理した結果、ウェルビーイングの定義は、以下のように示された（ACU 2008, p.7）。

> 生徒のウェルビーイングは、学習と密接に関連している。生徒のウェルビーイングのレベルは、学校生活への満足度、学習への取組、及び社会的・情緒的な行動によって示される。学校が、家庭や地域社会と連携して、根拠に基づいた実践を取り入れることで、ウェルビーイングは向上する。生徒のウェルビーイングが最適な状態とは、主として肯定的な感情や態度、学校での良好な人間関係、レジリエンス、自己最適化、そして学習体験に対する高い満足度が持続可能な状態を意味する。

また、この定義を確立する協議の過程において、生徒のウェルビーイング向上のための道筋として、次の七つが示されたが、これらは既に各州の取組を少なからず反映したものであり、学習成果との関連を示すものであることが確認されている（ACU 2008, p.9-10）。

・支援的で思いやりがあり、包摂的な学校コミュニティの構築
・社会貢献的な価値観の涵養
・安全な学習環境の提供
・社会的・情緒的学習の確保
・長所を生かすアプローチの活用
・意味・目的意識の醸成
・健康的なライフスタイルの促進

ACU の研究者らは、そのため、これらの取組を生徒のウェルビーイングに関する全国的なフレームワークへと統合することが可能であり、それにより、学校や教育行政組織に対し、学校における生徒のウェルビーイングの向上に向けて、より一貫性があり、かつ戦略的なアプローチを取り得る機会と責任を付与することになると整理している。

②ウェルビーイングに関する全国フレームワーク

オーストラリアにおける現行の生徒のウェルビーイングに関する国家政策である「オーストラリアの生徒のためのウェルビーイング・フレームワーク（Australian Student Wellbeing Framework）」は、2018 年に、連邦教育大臣により発表された。これは、2003 年に策定された「全国安全学校フレームワーク（National Safe School Framework：NSSF）」をもとに、オーストラリアの学校コミュニティが直面する現代的な課題に照らして改訂されたものである。

2003 年に策定された NSSF は、公立・私立を問わず、オーストラリアの全ての学校の生徒の安全と福祉に関する国家指針として、学校が安全かつ協力的な学習環境を提供するための戦略を策定することを支援するものであったが、その内容には、時代の変化に応じた見直しが適宜なされてきた。例えば 2011 年には、オンラインの安全性、ネットいじめや反社会的行動に関する問題等、当時学校コミュニティが直面していた課題を反映させるべく、その適用範囲が拡大された。2016 年には、第三セクターのエデュケーション・サービス・オーストラリア（Education Services Australia）が、政府からの委託を受け、翌 2017 年には、南オーストラリア大学の研究者を中心に、NSSF の抜本的な見直しに着手した。具体的には、時代の変化に応じた内容の刷新と包摂、加えて、現在、国及び各州政府等で実施されている個別の取組との整合性の確保が行われた。

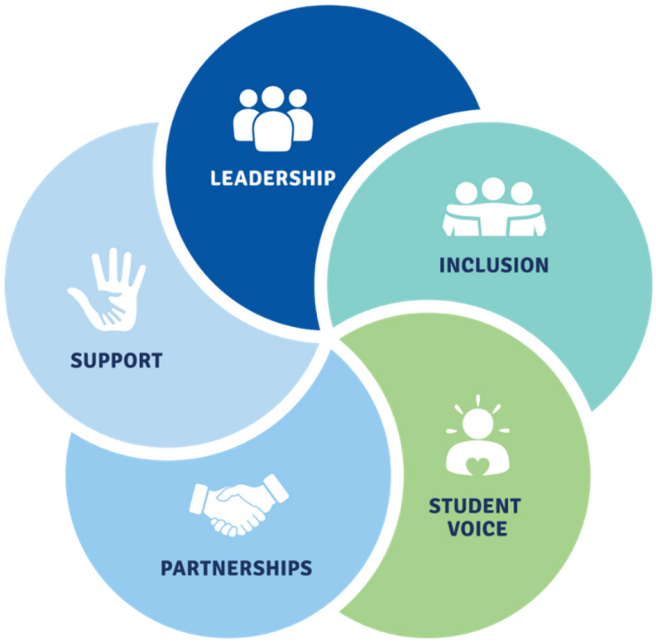
この調査報告で示された提言を受け、2018 年に策定された「オーストラリアの生徒のウェルビーイング・フレームワーク」は、NSSF に代わる基礎文書として、オーストラリアの学校に対し、ビジョンと一連の指針を提供し、学校コミュニティが前向きな学習環境を構築し、現在の安全及びウェルビーイングに関する方針や支援要件の見直しを検討できるよう支援するものであった。フレームワークの序文では、その目的が、以下のように述べられている（Education Council 2018, p.2）。

「オーストラリアの生徒のウェルビーイング・フレームワーク」は、オーストラリアの学校が全ての生徒一人一人に、学習や人生における目標を達成するために可能な限り強固な基盤を

提供できるよう支援するものである。このフレームワークは、安全、ウェルビーイング、そして学習の間に強い関連性があることを示す証拠に基づいている。子供（children）や若者のウェルビーイングは、他者とのつながりを感じ、安全で信頼できる人間関係を築くことで向上し、学習成果も最大化される。つながりを感じ、安全で安心できる環境にある生徒は、学習に積極的に参加し、身体的、情緒的、社会的、そして教育的な成果をより良く達成する可能性が高くなる。また、自分たちが尊重され、支援されていると感じる教育者は、生徒と前向きに関わることができ、学校コミュニティ内でより強固なつながりを築く可能性が高まる。生徒と教育者のウェルビーイングの向上は、オーストラリア社会全体に、長期的かつ包摂的な社会的、健康的、そして経済的な利益をもたらす。

この序文からも明らかなように、ウェルビーイングは、生徒の学習成果と密接に関係するものであり、その向上は学校全体で取り組むべき事項である。そのため、フレームワークの開発に当たっては、AC や教員及びスクールリーダーのための専門職スタンダードはもちろん、各州の政策や取組が参考とされた。また、生徒が自分たちに影響を与える事柄について、自らの声をその意思決定に反映させられるよう配慮がなされた。さらに、脆弱な立場にある集団やその生徒・家族、特に先住民生徒の意志や教育・福祉の実現を積極的に支援することも目指された。

図 1 に示したように、フレームワークは、全体的なビジョンと五つの主要要素（リーダーシップ、包摂性、生徒の声、パートナーシップ、支援）から構成される。それぞれの要素の下には、それぞれの原則と効果的な実践が示されている。表 2 はリーダーシップの例を示したものである。



（出典）Education Council (2018), *Australian Student Wellbeing Framework*, Education Council. p.4 より抜粋

図 1：ウェルビーイング・フレームワークが示す五つの領域

表２：「ウェルビーイング・フレームワーク」に示されるリーダーシップに関する内容

リーダーシップ ：前向きな学校コミュニティを育む、顕在的リーダーシップ
【原則】 校長や学校指導者は、学校コミュニティ全体が受け入れられ、つながりを感じ、安全で、尊重されていると感じられるような、前向きな学習環境の構築において、積極的な役割を果たす
【効果的な実践】 ・ 既存の強みを活かし、学校のビジョンと価値観を策定し、生徒の学習を促進するとともに、学校コミュニティ全体の安全とウェルビーイングを維持する ・ 積極的な学習成果を促進するため、安全とウェルビーイングに関する生徒の視点を積極的に求め、取り入れる ・ 生徒の学習、安全、ウェルビーイングに関する優先事項を周知し、学校のビジョンと価値観を実現するための協力的なパートナーシップを促進する ・ 教職員、生徒、及びその家族の安全を守り、ウェルビーイングを促進するための学校全体の方針、計画、体制を協働して策定する ・ 学校コミュニティ全体の安全とウェルビーイングに対処するための学校の対応能力を定期的に監視・見直し、強みと改善が必要な分野を特定する

（出典）Education Council (2018), *Australian Student Wellbeing Framework*, Education Council, p.7.

③生徒のウェルビーイングに関するデータの収集

このような教育におけるウェルビーイングの重要性に対する認識の高まりを背景に、2020 年には、連邦及び各州教育大臣の合意により、「生徒のウェルビーイング・データ・プロジェクト（Student Wellbeing Data Project）」が開始された。このプロジェクトの目的は、生徒のウェルビーイングを理解するための全国的なアプローチを支援することであり、学校環境改善のための意思決定を支援すること、生徒のウェルビーイングを測定するツールを開発することであった。また同時に、オーストラリア国内の研究インフラの開発を推進するオーストラリア・リサーチ・データ・コモンズ（Australia Research Data Commons：ARDC）でも、生徒のウェルビーイングに関する各州横断的なデータ連携が推進されてきた。しかしながら、ウェルビーイングに関する全国的に統一された測定基準の確立は、いまだ実現には至っていない。

オーストラリア教育研究機構（Australian Education Research Organisation：AERO）の調査によれば、これまでの研究により、ウェルビーイングは学習成果と相関関係にあることが示唆されている。特に生徒のウェルビーイングを構成する一部の要素（例えば、帰属意識等）は、学習成果の向上（例えば、読み書き能力や計算能力の向上等）と関連していることが示されている（AERO 2023, p.4）。しかし、生徒のウェルビーイングの各要素が学習にどのように影響を与えるか、又は学習がウェルビーイングにどのような影響を与えるかについての利用可能なデータは限られている。

現在、生徒の出席率をはじめとする学習状況に関するデータの報告が予算の獲得の条件とされていることもあり、オーストラリアの全ての州において、学校におけるウェルビーイングを測定しているか、若しくは測定に向けた取組を始めており、生徒のウェルビーイングに関するデータは、政策立案者や研究者にとって、生徒の学力向上のための重要な情報源とみなされている。しかし、学校側では、学校改善や授業実践に生かすために十分に活用されているとは言えない。特定のウェル

ビーイングを向上させるために、教室や学校で活用できる、根拠に基づいた実践的なリソースが必要とされている。

④州レベルの取組：ニューサウスウェールズ州

連邦レベルの動きと前後して、各州でも生徒のウェルビーイングに関する政策が策定されている。本稿では、シドニーを州都とするニューサウスウェールズ州（以下、NSW 州と表記）を事例として紹介する。

（ア）学校のためのウェルビーイング・フレームワーク

NSW 州では、2015 年に「学校のためのウェルビーイング・フレームワーク（The Wellbeing Framework for Schools）」が策定された。その前文で、州教育省は、全ての子供（children）と若者に対し、質の高い教育機会を創出することを目的に、彼らの認知的、身体的、社会的、情緒的、精神的発達の促進を図る必要があると述べている（NSW Department of Education and Communities 2015, p.2）。そして、ウェルビーイングと教育・学習の質の高さには強い相関があることは既に自明であるものの、近年では、生徒の学習の在り方や教員の教え方にも大きな変化が見られるため、教育者は、ウェルビーイングがどのように生徒の学習と発達において強力な原動力となり得るかを理解する必要があると指摘している（NSW Department of Education and Communities 2015, p.2）。

つながり（connect）	成功（succeed）	成長（thrive）
我々の生徒は、学習に主体的に取組、前向きで互いを尊重し合う人間関係を築き、学校や地域社会への帰属意識を育む	我々の生徒は、尊重され、大切にされ、励まされ、支えられ、成功できるよう力を与えられる	我々の生徒は成長し、健やかに育ち、良い成績を収め、自らの力を発揮できる
可能にする（enable）		
学校環境は、私たちの最も大切な財産である子供（children）や若者の成長と発達にとって極めて重要である。私たちの学校は、教育・指導と学習の卓越性を追求し、様々なレベルでつながりを深め、生徒たちが成功できるよう、信頼と敬意に満ちた関係を築いている。		

（出典）NSW Department of Education and Communities (2015), *The Wellbeing Framework for Schools*, NSW Department of Education and Communities., p.5 より作成。

図２　学校のためのウェルビーイング・フレームワークの構造

NSW 教育省によれば、ウェルビーイングは動的で学習に不可欠な要素であるとともに、個人の人格を育み形成する上で重要であり、多面的かつ相互に関連し合っているものと定義されている。また、学校や教育者は、子供（children）や若者のウェルビーイングに寄与する義務と責任を持ち、困難や課題に学び成長する子供（children）や若者を導き助ける資質・長所に焦点をあてること、子供（children）や若者の生活状況等を考慮に入れ、客観的・主観的双方の指標で測定すること、発達段階のあらゆる局面で子供（children）や若者の意見・視点を取り入れること、長期的な成果にも焦点を当てることが必要だと主張している（NSW Department of Education and Communities 2015, p.5）。

図 2 は、フレームワークの構造を示したものである。つながり（connect）、成功（succeed）、成長（thrive）という三つの概念には、それぞれ 8〜9 個の項目が示されており、それらの実現が、学校環境の改善を導くと考えられている。同州の全ての学校は、このフレームワークの内容を盛り込んだ、ウェルビーイングの向上に資する取組を計画的に整備するよう奨励されている。

（イ）学校教育政策における学校の卓越性とウェルビーイング

現在、NSW 州の全ての州立学校は、「学校卓越性フレームワーク（School Excellence Framework：SEF）」（2024 年）及び同州の『公教育計画（Our Plan for Public Education）』（2024-2027 年）に基づき、4 年を 1 サイクルとする期間ごとに、地域社会と連携して、各学校の「年次計画（School Excellence Plan：SEP）」を策定し、それに照らした自己評価・報告を行うよう求められている。SEF は、下記表 3 に示すように、学習（learning）、教授・指導（teaching）、リーダーシップ（leading）という 3 領域において、質の高い、卓越的な実践を保証するために 14 の要素を設定し、それぞれについて 3 段階で実施状況が評価できる仕組みを提案するものである。

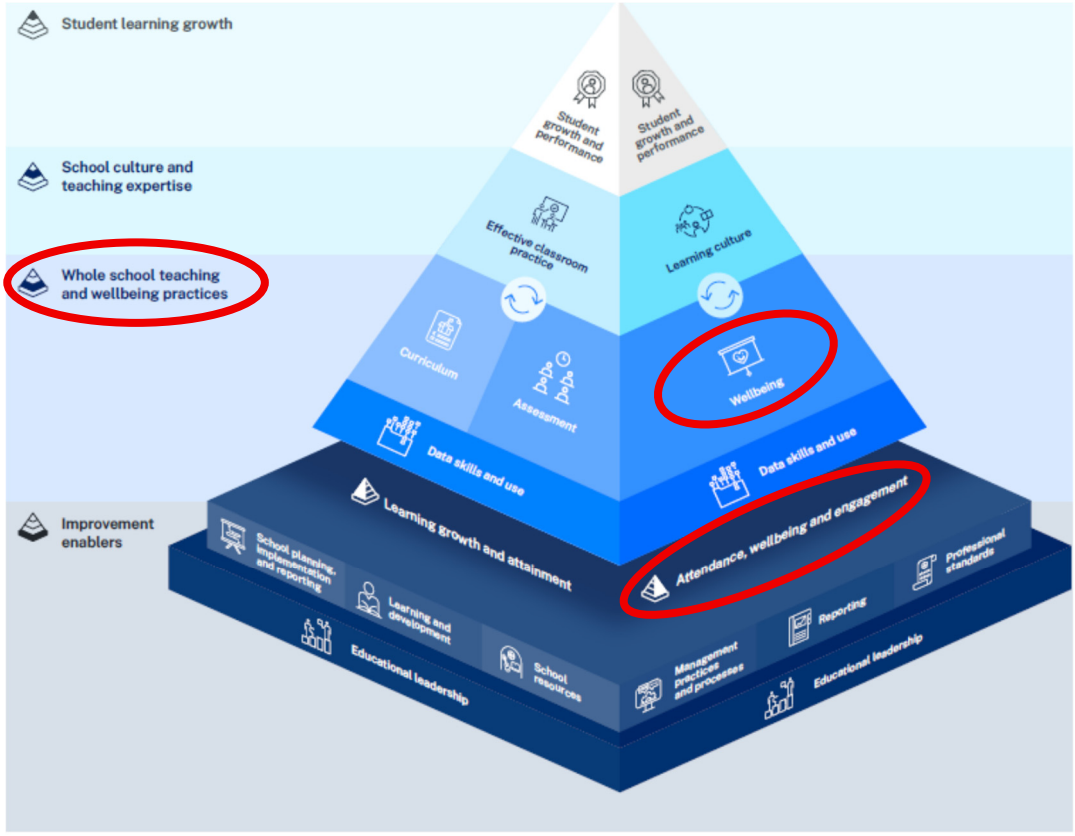
表 3：「学校卓越性フレームワーク」（SEF）の内容

学習領域	教授・指導領域	リーダーシップ領域
・学習文化 ・ウェルビーイング ・カリキュラム ・評価 ・報告	・効果的な教室運営・実践 ・データに関するスキルと活用 ・専門職スタンダード ・専門的な学習（研修）	・教育的リーダーシップ ・学校計画・運営・報告 ・学校の資源 ・管理の方法とプロセス

（出典）NSW Department of Education (2024), *School Excellence Framework Version 3*, NSW Department of Education, p.4 より筆者作成

ウェルビーイングは、学習領域の五つの要素のうちの一つに掲げられている。また、その理由として、優れた学校においては、生徒同士がつながり、成功を収め、健やかに成長し学ぶことができるよう、学校全体としてのウェルビーイングの向上を目的とした戦略的かつ計画的なアプローチがとられていると説明される（NSW Department of Education 2024, p.6）。ウェルビーイングを測定するための指標には、生徒に対するケア（Caring for students）、インクルージョンとウェルビーイングに向けた計画的な取組（A planned approach to inclusion and wellbeing）、個々の生徒の学習ニーズ（Individual learning needs）、行動（Behaviour）の四つが掲げられている。

図 3 は、SEF に示される改善モデルを図式化したものである。ここに示されているのは、各学校が取り組むべき改善の重点分野であるが、この図からは、それらのつながりや関連性をうかがうことができる。州教育省がまとめている、各学校が各自の SEP の評価を行うための支援資料も、「学校卓越性フレームワーク」とともに、上記の「学校のためのウェルビーイング・フレームワーク」及び障害のある生徒に対するインクルーシブ関連の教育指針等の内容が基盤となって作成されており、ウェルビーイングや多様性への配慮（図中、赤枠で提示）が、学校教育の卓越性を考える上で重要な役割を担っていることがうかがえる。



（出典）NSW Department of Education (2024), *School Excellence Framework Version 3*, NSW Department of Education, p.3 より抜粋

図 3：「学校卓越性フレームワーク」（SEF）に示される学校改善モデル

（ウ）教育省によるデータの収集と活用

州教育省は、2013 年より、州立学校の生徒、保護者及び教職員を対象に、生徒の学校教育への十全な参加、学習経験及び学校におけるウェルビーイングについて、アンケート調査を実施している。この調査は、2025 年以後は、ニューサウスウェールズ州州立学校調査（NSW Public Schools Survey：NPSS）という名称でオンラインで行われているが、その目的は、各学校が、年次計画の立案や教育実践の質の改善に役立てるとともに、州教育省が学校や教職員の実態を把握し、効果的な政策やプログラムの立案・策定に資することにある。

生徒に対する調査は、3 年生から 12 年生を対象に、任意の無記名式で行われ、生徒のプライバシー保護の観点から、匿名性が担保されている。主要質問項目は毎年同じだが、その時々の関心やニーズを反映し変更される。例えば、前者には、いじめや差別、エンゲージメントに関する設問、後者には、携帯電話の禁止に関する設問が挙げられる。

同州の『公教育計画』では、優先事項の一つに「われわれの学校では、全ての生徒が互いに知り合い、尊重され、大切にされる」ことが掲げられているが、その実現のためにも、調査の実施による、生徒・教職員のウェルビーイングに対する認識の把握と教育・学習成果への還元が必要だと考えられている。計画では、ウェルビーイングに関して、その測定方法はアンケート調査から十分な結果が得られ次第確定するとの状況にはあるものの、生徒の帰属意識（sense of belonging）の向上が目標に掲げられている。

（2）教師のウェルビーイング

オーストラリアでは、特にコロナ禍以後、教師のウェルビーイングが課題とされている。ここで言うウェルビーイングとは、教員の職業上のウェルビーイングを意味する。肯定的な専門的ウェルビーイングは、教員の仕事や職場への所属感を高め、自らの指導力の自信へとつながり、それがひいては、生徒の教育・学習の質の向上やウェルビーイングの高揚にも肯定的な影響を与えると考えられている（AITSL 2025b）。またそれは、教員の教職への定着を図る上でも重要である（AITSL 2025b）。

2022 年に、連邦・各州教育大臣の合意により策定された『教員人材確保のための全国行動計画（National Teacher Workforce Action Plan）』では、教員数の減少に歯止めをかける上で必要とされる基礎データの収集に向けて、教師のウェルビーイングとキャリアに関するデータを収集・公表する取組に着手することが発表された。そして、2023 年の「教員労働力調査（Teacher Workforce Survey）」から、教師のウェルビーイングに関する新たな質問項目が加えられた。

調査の結果が示すところによれば、多くの教員が、自分の仕事をどのように進めればよいかわかっている（90%）、職場で自分に何が求められているかが明確である（72%）、仕事が忙しくなっても同僚が助けてくれる（70%）と捉えている一方で、私の仕事は感情的に負担が大きい（86%）、やるべきことが多すぎて一部の業務を後回しにせざるを得ない（71%）と感じていることが明らかになった（AITSL 2025b）。また、教員のストレスレベルについても、4 分の 1（25%）はそれほど感じていないと回答していたものの、高いレベルのストレスを感じている者も同程度の割合（23%）存在した（AITSL 2025b）。教員が最も多く経験していると報告した仕事に関連するストレスの要因は業務量（58%）であった。その次以下、生徒・保護者・地域社会への対応（42%）、時間的プレッシャー（40%）、事務作業（40%）、精神的負担（32%）となっていた（AITSL 2025b）。さらに、教員の半数以上（56%）が何らかのレベルのバーンアウトを感じており、5 分の 2 弱（39%）が定年退職前に教職を離れる意向があると回答している（AITSL 2025b）。

現在、連邦及び各州政府をはじめ、民間団体等は、このような教員の労働環境を改善するために、様々な取組を実施している。例えば、ニューサウスウェールズ州では、2023 年に、教育省が、同州の公教育計画に連動する形で、「スタッフ・ウェルビーイング戦略 2024-27（Staff Wellbeing Strategy 2024-27）」を策定した。この戦略は、教職員に対する支援（Supporting our staff）、リーダーシップの構築（Leading our people）、業務の効率化（Streamlining our work）の 3 領域で、州教育省が優先的に取り組む内容を示し、それぞれに三つの目標と行動計画を示している。このことにより、教員のウェルビーイングを向上させるための内容が明確に把握できるようになっている。また、この戦略の実施について監督する組織として、今後 4 年間にわたり、健康・安全・教職員ウェルビーイング局（the Health, Safety and Staff Wellbeing Steering Committee）が設立され、主として関連する取組の進捗状況の検証やリスク管理、適切な協議の確保や意思決定、内容の監視・検証を担うこととされている。

終わりに

本稿で示したように、オーストラリアにおいて、ウェルビーイングは、社会・経済を多面的に理解するための基盤を提供するものであり、人々の生活の質と生活満足度に影響を与える、生活のあらゆる側面に関わるものである。その意味で、教育の最たる目的は、生徒のウェルビーイングの向上を支えることと考えられている。この背景には、変化の激しい不確定な時代において、個に影響

を与える様々な要素を勘案し、その変化・状況に合わせて、多面的・複合的にものごとを捉える視点の必要性とともに、単一の数値のみに依拠する従来の指標が持つ限界性が存在する。

オーストラリアにおいて、生徒のウェルビーイングは、過去 20 年間で、学校の安全性の確保から学習成果の向上へと、その目的を大きく変化させてきた。これは、NAPLAN をはじめとする全国的な学力調査により明らかにされてきた教育格差の是正・解消が、同国の教育における長年の継続的な課題であることと関係する。これまでの研究により、学校への帰属意識と教育成果には一定の相関関係があることが示されてきた。近年、ウェルビーイングを測定するためのツールの開発も進められているが、生徒同士や生徒と教員とのつながりが、彼らの教育成果にどのように影響を与えているのかは、今後の研究の進展が期待されているところである。

また、教員不足が深刻化するオーストラリアにおいては、生徒のウェルビーイングとともに、教師のウェルビーイングも重視されている。2023 年の教員労働調査から、教師のウェルビーイングとキャリアに関する項目も追加され、実態把握が進められているが、連邦・州政府ともに、教員の労働環境の改善に向けた施策・取組等も進めており、教職員に対する支援はもちろん、業務の効率化が図られている。

青木　麻衣子（北海道大学）

【参考文献】

Australian Catholic University (ACU) (2008), *Report to the Department of Education, Employment and Workplace Relations, Scoping study into approaches to student wellbeing: final report*, Erubus International.

Australian Education Research Organisation (AERO) (2023), *Student wellbeing data and measurement in Australia*, AERO.

Australian Government (2023), *Measuring what matters: Australia's first wellbeing framework*, Commonwealth Australia.

Australian Institute of Health and Welfare (AIHW) (2025), *Understanding welfare and wellbeing*, https://www.aihw.gov.au/reports/australias-welfare/understanding-welfare-and-wellbeing (accessed 2026-8-14).

Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2025a), *National Trends Teacher Workforce*, https://www.aitsl.edu.au/research/australian-teacher-workforce-data/atwd-reports/national-trends-teacher-workforce-jun2025　(accessed 2026-9-6).

AITSL (2025b), *In Focus: Teacher wellbeing & career intentions,* https://www.aitsl.edu.au/atwd/in-focus/teacher-wellbeing-and-career-intentions (accessed 2026-8-14)

Education Council (2018), *Australian Student Wellbeing Framework*, Education Council.

Education Council (2019), *Alice Springs (Mparntwe) Education Declaration,* Education Council.

Fraillon, Julian (2024), *Measuring student well-being in the context of Australian schooling: discussion paper*, Australian Council for Educational Research (ACER).

NSW Department of Education and Communities (2015), *The Wellbeing Framework for Schools*, NSW Department of Education and Communities.

NSW Department of Education (2024), *School Excellence Framework Version 3*, NSW Department of Education

第六章　ニュージーランド

【概要】
ニュージーランドでは、先住民族マオリの価値観を反映し、ウェルビーイングを身体的・精神的・社会的・文化的側面を含む総合的概念として捉える。2010 年代以降、政府は「生活水準フレームワーク」や「ウェルビーイング予算」を導入し、経済成長だけでなく国民の幸福や生活の質を重視する政策へ転換した。教育分野では、幼児教育カリキュラム「テ・ファリキ」やナショナル・カリキュラムを通じてウェルビーイングが重視され、学習成果の前提条件かつ教育の目標として位置付けられている。そのために、学校経営においてもウェルビーイングの向上は重要な要素であり、学校評価（ERO による第三者評価）、学校改善（学校改善フレームワーク）、行動支援（PB4L）、データ収集（Wellbeing@School）という多面的な施策を展開することで、ウェルビーイングの向上を目指す自律的学校経営を支援している。

１．ニュージーランドの学校制度及び教員制度

（1）ニュージーランドの学校制度

ニュージーランドは、人口の約 7 割がヨーロッパ系民族で、先住民族であるマオリ、太平洋島嶼系民族（サモア、クック諸島、トンガ等）、アジア系民族等で構成される多民族国家である。主要言語は英語であるが、1987 年マオリ語法（Maori Language Act 1987）の制定により、マオリ語も公用語として認められている。多民族国家としての文化形成という社会的特質は、教育政策、教育制度、教育内容全てと連動している。特に、マオリ社会が持つ独特な社会集団性[1]は重要な意味を持ち、学校で教育活動を展開するに当たっては生徒のファナウと常に良い関係性を構築することが法的に求められ、マオリ社会に対する理解とパートナーシップの形成が不可欠となる。これらは、各法令や個々の学校における学校経営計画等にも明記されている。

義務教育は 6 歳から 16 歳までの 10 年間であるが、5 歳の誕生日を過ぎれば学校に入学することができる（第 0 学年）。8 年間（第 1 学年～第 8 学年）の初等教育（初等学校 8 年間、若しくは初等学校 6 年間と中間学校 2 年間）を終え、5 年間（第 9 学年～第 13 学年）の中等学校に進む。2025 年現在、学校数は全国で 2,536 校であり、生徒数は 856,412 人である[2]。特に初等教育においては小規模校が多く、公立初等学校の約 3 割が全校生徒数 50 人以下の小規模校である。加えて、へき地の学校も多い。学校のほとんどが公立学校で、私立学校は全体の 3.5%程度（2022 年現在）である。マオリ文化維持の目的から設立された、マオリ語を媒体として全ての教育活動を行う教育機関も各教育段階に設置されている[3]。

通常の学校教育以外にも、保護者や保護者が雇用する者が自宅で生徒を教育するホームスクーリングも法的に認められている。義務教育期間全てをホームスクーリングで過ごす場合もあれば、数年だけホームスクーリングを受け、その後学校に入学することもその逆も認められる。ホームスク

[1] マオリ社会は、家族以外にファナウ（whanau 拡大家族）、ハプ（hapu 準部族）、イウィ（iwi 部族）という社会集団から構成される。
[2] 生徒数については、Education Counts (2026) *School rolls*, https://www.educationcounts.govt.nz/statistics/school-rolls （accessed 2026-8-1）
[3] 就学前教育段階にコハンガ・レオ（Kohanga Reo）、初等・中等教育段階にクラ・カウパパ・マオリ（Kura Kaupapa Maori）、高等教育段階にワナガ（Wananga）が設置されている。

ーリングによる学習者数は、2025 年 7 月時点で 11,010 人（6,518 世帯）であるが、コロナ禍以降に大きく増加し、これは過去最高の数である。その他、無償教育を受けることができる年齢（19 歳の誕生日後の 1 月 1 日以前であること）であって、妊娠中若しくは養育すべき子を持つ者を対象としたティーン・ペアレント・スクール（Teen Parent School）が公立中等学校の一部として運営されている。

（2）ニュージーランドの教員制度

ニュージーランドの教員制度では、教員登録制と免許更新制により教員の専門職性の確保を重視している。学士課程での教員養成課程（Initial Teacher Education programme： ITE）は通常 3～4 年、大学院レベルでは通常 1～2 年である[4]。ITE 修了後、教員審議会（Teaching Council）に教員登録を申請し、教員としての専門的要件を満たしていることを証明する教員免許証（Practising Certificate）を取得して教職に就く。教員免許証は、暫定教員免許証（Provisional Practising Certificate）、完全教員免許証【カテゴリー1】（Full Practising Certificate: Category One）、完全教員免許証【カテゴリー2】（Full Practising Certificate: Category Two）の 3 種類に分かれる[5]。暫定教員免許証は、全ての新規教員及びニュージーランドでの教員登録を希望する海外で教員養成を受けた全ての教員を対象とし、初任者研修及びメンタリングプログラムを修了することが求められる。完全教員免許証【カテゴリー1】は、少なくとも 2 年間以上の連続した教職経験を有し、教職専門職基準（Standards for the Teaching Profession）を満たしていると認定され、現在もその認定を維持している者（現職教員）を対象とする。完全教員免許証【カテゴリー2】は、以前はカテゴリー1 を保持し専門職基準を満たしていた経験豊富な登録教員であるが、現在の職務が特殊で教職専門職基準の全項目については評価できない（ただし将来的には基準を満たせると見なされる）者を対象としている。具体的には教育行政担当者や教育省職員、教育コンサルタント、一部の教育支援職等が該当する。教員登録は一生涯有効だが、教員免許証はいずれも有効期間は 3 年間であり更新が必要となる。これ以外に、限定教員免許（Limited Authority to Teach：LAT）があり、教員登録をしておらず教員資格を持たない者でも、LAT を取得することにより専門的な技能が必要とされる分野や人材が不足している分野において、常勤職ではないが教鞭を執ることが可能となる。ただし、2020 年の教育訓練法の制定により長期間教職を離れていた者でも教員審議会が定める「リフレッシュ・プロセス」を受けることにより教員資格の更新が可能となった。

1997 年より全ての公立学校の学校理事会（Board of Trustees：BOT）には、校長及び教員のパフォーマンス・マネジメント（Performance Management：PM）が義務付けられた。このうち、各教員の PM は BOT から委任された校長が実施し、校長は教員の PM を行う中で教員評価を行ってきた。ここでいう教員評価は従来、教職専門職基準等に基づきながら業績評価を行う teacher appraisal として実施されてきた。しかし、2019 年に教育省と教職員組合（NZEI、PPTA）との間で行われた団体交渉により、従来の teacher appraisal は廃止され、2020 年 5 月に「専門的成長サイクル（Professional Growth Cycle：PGC）」が導入された。PGC は、振り返りとフィードバック

[4] 学士課程では幼児教育や初等教育の教員養成が多く行われ、大学院レベルは中等教育の教員を目指す学士号を取得済の社会人や大学卒業者が利用する場合が多い。

[5] 教員免許の内容については、Teaching Council, *Types of Practising Certificates*, https://teachingcouncil.nz/en/become-a-teacher/based-in-aotearoa-new-zealand/types-of-practising-certificates を参照 (accessed 2026-8-1)

を重視し、校長と個々の教員が協議して年度個人目標を設定し、力量開発のために有効と考えられる研修計画を決め、同僚との継続的な仕事上での交流も重視しながら、教員は職務に従事する。年度末には、教員による自己評価を参考に校長がフィードバックし、評価を行う形式である。

一方、校長の PM の責任は BOT が有する。校長用の PGC は、2023 年 2 月から完全実施されている。教員用 PGC も校長用のそれも趣旨は類似しているが、校長の場合、専門的リーダーとしての経営的機能、管理的機能、BOT の最高責任者としての機能は、PGC の枠組みの外での活動として具現化されることが多いため、校長は自身の PGC に責任を持ち、特に専門的力量形成のための計画を自身で設定する。それを支援する有効な手段として、外部のメンターや近隣の協働学校群（Community of Learning）内の同僚校長等による協働的同僚評価が実施されている。

２．ニュージーランドの教育政策におけるウェルビーイングの位置付け

（1）国家政策におけるウェルビーイング

ニュージーランドの国家政策レベルでの「ウェルビーイング（wellbeing、マオリ語では Mana Atua）」という用語の位置付けは、2017 年 10 月に成立した Ardern 首相率いる第 6 次労働党政権（以下、「アーダーン政権」）によって大きく変容した。現在、国家レベルでのウェルビーイング政策は、「生活水準フレームワーク（Living Standards Framework）」と「ウェルビーイング予算（Wellbeing Budget）」を柱としており、また生徒のウェルビーイングについては、2014 年子供法（Children's Act 2014）が基本法となり、それに基づく「子供・青少年ウェルビーイング戦略（Child and Youth Wellbeing Strategy）」が展開されている。

①「生活水準フレームワーク」及び「生活水準フレームワークダッシュボード」が果たす社会的意義

2011 年にニュージーランド財務省は、政策決定の指針となる財務省の経済助言において、GDP にみる豊かさだけでなくウェルビーイングの観点からの多面的かつ長期的な評価を取り入れるための政策枠組みとして「生活水準フレームワーク」を策定した。これは、OECD の『How's Life?』や「ウェルビーイング・フレームワーク（Well-being Framework）」にみられるウェルビーイング理論を基盤としながら、マオリ文化や将来世代への視点、政策的ニーズ等を加味して、ニュージーランド独自に開発・発展させた枠組みである[6]。2011 年の初版以降、2018 年と 2021 年に改訂されている。特に 2021 年版（現行版）の改訂では、生徒のウェルビーイング、マオリや南太平洋島嶼民の価値観や文化の視点を組み込んでいる。

2021 年版 LSF は、個人及び集団のウェルビーイング、制度とガバナンス、ニュージーランドの豊かさ、という三つのレベルで構成され（表 1 参照）、各レベルのウェルビーイングを、分配、レジリエンス、生産性、持続可能性という視点で分析する。このうち、個人及び集団のウェルビーイングでは、個人、家族、ファナウ、そしてコミュニティとしてのウェルビーイングを構成する要素をとらえている。2018 年版 LSF では、ウェルビーイングは暗黙のうちに、「個人に関するもの」ととらえられていたが、2021 年版ではマオリや太平洋島嶼系民族、その他多くのニュージーランド人のウェルビーイングに対して、家族、ファナウ、コミュニティが果たす重要性を反映させるため、「集団的ウェルビーイング」という概念が導入された。また、生徒のウェルビーイングや、ウェルビーイングに対して文化が果たすより広範な役割をより適切に反映させるため、12 の分野の定義が

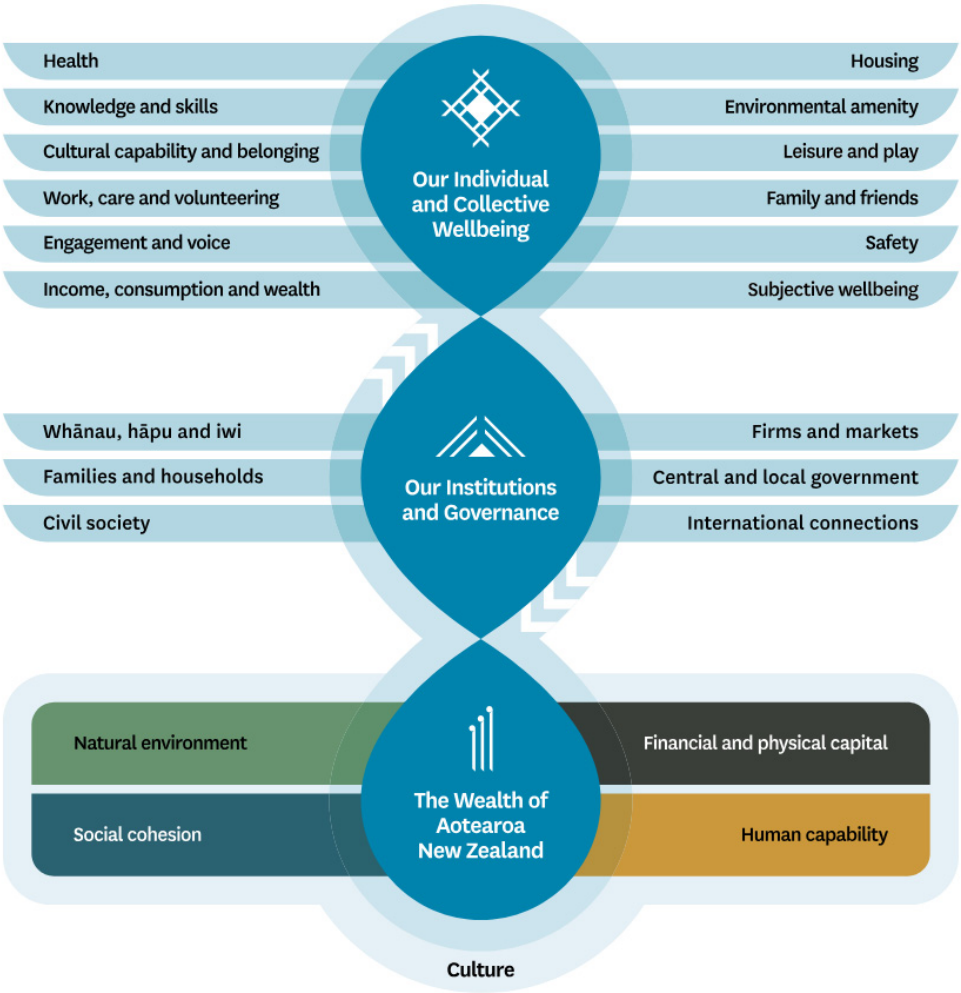
[6] The Treasury (2021) *The Living Standards Framework 2021*, New Zealand Government, p.1.

改訂された。例えば、生徒のウェルビーイングにおいて、愛着が有する重要な役割をとらえるため、従来の「社会的つながり」の分野を、「家族や友人」と再定義された。

表 1：「生活水準フレームワーク」の 3 領域 22 分野

レベル	分野
個人及び集団のウェルビーイング	健康、知識と技能、文化的適応力と帰属意識、仕事・ケア・ボランティア活動、参画と発言権、収入・消費・富、住居、環境的快適性、余暇・遊び、家族や友人、安全、主観的幸福感
制度とガバナンス	ファナウ・ハプ・イウィ、家族・世帯、市民社会、企業・市場、中央政府・地方政府、世代間のつながり
ニュージーランドの豊かさ	自然環境、社会的結束、経済的資本・物的資本

（出典）The Treasury (2021) *The Living Standards Framework 2021*, p.2 をもとに筆者作成



（出典）財務省ウェブサイトより引用
（https://lsfdashboard.treasury.govt.nz/wellbeing/ accessed 2026-8-24）

図 1：LSF ダッシュボード

また、2018 年 12 月に財務省は、国民のウェルビーイングの状況を可視化して測定するための指標ダッシュボードとして、「LSF ダッシュボード（Living Standards Framework Dashboard）」を導入した。LSF ダッシュボードは、国民のウェルビーイングの現状の把握、時系列での変化を追跡、集団間の格差の分析、政策立案や予算編成の根拠の提供を目的としており、横断的なウェルビーイングの優先課題に関する政策提言や次項の「ウェルビーイング予算」の基礎データとしても活用される。財務省ウェブサイト内にある「The LSF Dashboard」にアクセスし、図 1 の各分野をクリックすると、それについての情報ページにアクセスできる。

このように、ニュージーランドでは LSF が設定されたことにより、政府の政策形成や予算配分において経済成長への効果だけではなく、国民のウェルビーイングへの影響を判断できるようにすることで、経済成長のみを政策目標とする考え方から国民全体のウェルビーイングの向上を重視する社会運営へ転換が目指されている。

②「ウェルビーイング予算」にみるニュージーランド社会でのウェルビーイングの位置付け

LSF を実際の政策と予算に結び付けるために、2019 年にはアーダーン政権下で「ウェルビーイング予算」が導入された。この予算編成の仕組みでは、国民のウェルビーイングと環境を政策の中心に据えることを掲げ、経済・財政指標に加えて社会・環境指標を活用し、政府の投資や資金配分の決定を行うように設計されている。導入に際してアーダーン首相（Ardern, J.）は次のように発言した[7]。

> 「政府支出の目的は、国民のウェルビーイングと生活の満足度を確保することにある。富や経済成長ではなく、それこそが国の進歩を測るべき尺度である。GDP だけでは、私たちの生活水準の向上は保証されず、誰が恩恵を受け、誰が取り残されているかという点を考慮に入れることができない。政府の成功は、経済成長だけでなく人々のウェルビーイングによって評価されるべきである」

2019 年の最初の「ウェルビーイング予算」では、メンタルヘルスの改善、生徒の貧困対策、マオリ及び南太平洋島嶼民の機会拡大、生産性の向上、デジタル化や低炭素社会への移行、といった課題に重点投資が行われた。2023 年は国民の生活費、回復力・復元力、国民が頼りにする公共サービスの提供、財政の持続可能性を優先事項として設定し、高インフレ対策やサイクロン被害からの復興などに重点が置かれている。このように、予算編成過程にウェルビーイングを取り入れたこの取組は世界初の試みであり、先進的な事例として諸外国に共有された。

③2014 年子供法と「子供・青少年ウェルビーイング戦略」による生徒のウェルビーイング向上への取組

生徒のウェルビーイングに焦点を当ててみると、2014 年子供法が、生徒の安全確保とウェルビーイング向上を目的として、政府戦略の策定、児童保護制度、生徒と関わる職員の安全確認を義務付けている。制定当初は、2014 年脆弱な子供法（Vulnerable Children Act 2014）との名称だったが、

[7] Rt Hon Ardern, J. (2019) Prime Minister Jacinda Ardern's Wellbeing Budget speech, https://www.beehive.govt.nz/speech/prime-minister-jacinda-ardern%E2%80%99s-wellbeing-budget-speech, (accessed 2026-8-1)

2018 年の改正で現在の名称に変更された。

本法の背景には、2000 年代初頭に生徒の虐待死や重篤な虐待事件が社会問題化したことがある。2012 年 4 月に Key 首相（当時）は、青少年のメンタルヘルス上の脆弱性に対する懸念に対処するため、保健省・教育省・社会開発省・先住民教育省の 4 省にまたがる 26 のプログラムで構成された横断的青少年精神保健プロジェクトである「青少年のメンタルヘルス・プロジェクト（Youth Mental Health Project）」を立ち上げ、青少年のメンタルヘルスとウェルビーイングの向上に取り組んだ。

2014 年子供法制定当初は、生徒の保護に重点が置かれていたが、2018 年の改正により生徒のウェルビーイングが同法の中心概念に据えられ、同法第 6 条において、全ての生徒のウェルビーイングの向上に向けた政府戦略の策定が義務付けられた。この政府戦略が、2019 年にアーダーン政権下で策定された「子供・青少年ウェルビーイング戦略」である。2024-2027 年版では、「幼少期への早期投資（生後最初の 2,000 日間への支援）」、「貧困削減（物理的困窮の削減）」、「虐待防止（生徒への虐待・ネグレクトの防止）」の三つを重点事項に掲げ[8]、政府が横断的に連携して課題に取り組んでいる。

（2）教育分野におけるウェルビーイング

①教育政策における「ウェルビーイング」の登場

Higgins と Goodall による共同研究[9]によれば、ウェルビーイングが重要概念として初めて国家教育政策文書に明示されたのは、1996 年の幼児教育カリキュラム（New Zealand Early childhood curriculum）である「テ・ファリキ（Te Whāriki）」である。「テ・ファリキ」は四つの原則と五つの要素[10]で構成されるが、この五つの要素の一つとして筆頭にウェルビーイングが位置付けられている。「テ・ファリキ」においてウェルビーイングは、「他の学習の基盤となる重要な要素」として位置付けられ、子供（children）のウェルビーイングには次の四つを含むとしている[11]。第一に身体的なケア（最適な栄養や身体活動の機会の提供、及び自己ケアに対する適切かつきめ細かなケアや支援）、第二に自尊心と強いアイデンティティ、第三に自信と、保育現場での慣れ親しんだ出来事や未知の出来事に対処する能力、かつ支援を受けながら感情をコントロールする能力、第四に自分の家族や文化的背景が尊重され、支えられているという実感である。

ニュージーランドの教育政策でウェルビーイングが重視されるようになった背景には、マオリのウェルビーイング観である「Hauora 概念」の影響がある。西洋的な、「健康＝身体や心理の状態」という理解に対し、「Hauora 概念」ではウェルビーイングをより全体的・関係的・文化的に捉えている。その代表的モデルが Durie による「テ・ファレ・テパ・ファ（Te Whare Tapa Whā）」

---

8 New Zealand Government (2024) *The Child and Youth Strategy 2024-2027*, pp.6-8., https://www.msd.govt.nz/documents/about-msd-and-our-work/child-youth-wellbeing/strategy-and-plan/the-child-and-youth-strategy-2024-27.pdf (accessed 2026-8-1)

9 Higgins, J. and Goodall, S. (2021) *Transforming the wellbeing focus in education: A document analysis of policy in Aotearoa New Zealand*, International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, VOL. 16, pp.1-14.

10 四つの原則は、エンパワーメント、全体的発達、家族と地域、関係性であり、五つの要素とは、ウェルビーイング、所属感、貢献、コミュニケーション、探究である。 Te Whariki については、https://tewhariki.tahurangi.education.govt.nz/the-wh-riki/5637165868.p (accessed 2026-8-1) を参照。

11 the education hub (2020) Wellbeing strand | Mana Atua, https://theeducationhub.org.nz/wellbeing-mana-atua/ (accessed 2026-8-1)

である。これは、ウェルビーイングを 4 本の壁を持つ家に例え、四つの次元、すなわち、「身体的ウェルビーイング（Taha tinana）」、「精神的・感情的ウェルビーイング（Taha hinengaro）」、「家族・社会関係のウェルビーイング（Taha whānau）」、「精神的・スピリチュアル的ウェルビーイング（Taha wairua）」から構成されるととらえる[12]。この四つの次元は相互に依存しており、一つが損なわれると全体のウェルビーイングも損なわれるととらえる。「テ・ファリキ」は、この「Hauora 概念」を強く反映していた。それゆえ子供のウェルビーイングは、単に子供の健康や安全ではなく、子供・家族・教員・コミュニティとの関係性の中で形成されるものと位置付けられている。

②ナショナル・カリキュラムにおけるウェルビーイングの位置付け

学校教育（初等・中等教育段階）に限定すると、ウェルビーイングが教育政策に登場するのは 1999 年のナショナル・カリキュラム[13]（New Zealand Curriculum：NZC）における「健康・体育教育カリキュラム（Health and Physical Education）」である。1993 年の NZC により八つの学習領域が設定され、そのうち、「健康・体育教育」の学習領域において先述の「Hauora 概念」が明確に採用された。この段階では、ウェルビーイングは、「身体的・精神的・社会関係的・文化的アイデンティティを含む全人的な状態」としてとらえられている。

しかし、2007 年の改訂により、ウェルビーイングが学校の目的や価値観、学習環境全体に関わるニュージーランドの学校教育全体の重要な概念の一つとして位置付けられた。具体的には、カリキュラムのビジョンにおいて、「ニュージーランドの社会的、文化的、経済的、環境的なウェルビーイングに貢献する若者の育成」を挙げている[14]。

③1989 年教育法及び 2020 年教育訓練法におけるウェルビーイングの位置付け

現在の学校教育制度を築いた 1989 年教育法（Education Act 1989）に、ウェルビーイングは教育の目的や原理として登場しない。同法に代わり現在の教育の基本法規となった 2020 年教育訓練法（Education and Training Act 2020）においても、ウェルビーイングを独立した理念として定義してはいないが、同法の第 3 部「初等中等教育」第 3 小区分「教授活動、学習、ウェルビーイング（Teaching, learning, and well-being）」では、出席・学習支援、健康と安全、行動管理・身体的拘束に関する制度において、学習や教育活動と並んで特に弱い立場にある児童生徒の権利とウェルビーイングを保障することを重要なテーマとして位置付けている。

④「国家教育・学習優先事項」（2020 年）にみるウェルビーイングの位置付け

2020 年教育訓練法に基づき、全ての学習者の成功とウェルビーイングを確保するための政府の優先事項をまとめたものとして、2020 年 11 月に「国家教育・学習優先事項（National Education and Learning Priorities：NELP）」及び「高等教育戦略（Tertiary Education Strategy：TES）」

---

12 Ministry of Health (2023) Te Whare Tapa Whā model of Māori health, https://www.health.govt.nz/maori-health/maori-health-models/te-whare-tapa-wha (accessed 2026-8-1)

13 初等・中等教育に関する全国共通カリキュラム。ニュージーランドのナショナル・カリキュラムは、1993 年の「カリキュラム・フレームワーク」（New Zealand Curriculum Framework）を起点として 2007 年に全面改訂され、さらに現在全面的なカリキュラム改革が進行中である。

14 Ministry of Education (2007) *The New Zealand Curriculum for English-medium teaching and learning in year 1-13*, p.8.

が制定された。NELP は、幼児教育、初等教育、中等教育に関する政府の優先事項を示す法定文書であり、教育機関や関係機関の活動指針として位置付く。

NELP が掲げる達成目標は、「学習者中心」、「障壁のないアクセス」、「質の高い教育とリーダーシップ」、「学習と仕事の未来」、「世界水準の包摂的な公教育」[15]であり、これらを達成するために八つの優先事項が設定されている。特に最初の達成目標である「学習者中心」では、学習者とその家族を教育の中心に置くことが示されており、具体的には、「安全で包摂的な学習環境をつくる」、「人種差別・差別・いじめのない学校にする」、「学習者の文化的アイデンティティや言語を尊重する」、「家庭や地域とのパートナーシップを重視する」ことが求められている。これらは、学習者の心理的・社会的・文化的ウェルビーイングを支えるための要素と解することができ、「Hauora 概念」と通ずるものである。

表 2：NELP の概要

達成目標	優先事項
学習者中心	学習の場が安全で包摂的であり、誰もが受け入れられ、人種差別、差別、いじめのない場所であることを確保する
	全ての学習者に対して高い目標を掲げ、その目標を実現するために、彼らのファナウ（家族）や地域社会と連携し、それぞれのニーズに応え、アイデンティティ、言語、文化を守り続けるような教育を設計・提供していく
障壁のないアクセス	マオリや南太平洋島嶼民の学習者、障害のある学習者、及び学習支援を必要とする人々を含め、全ての人が教育を受けられるよう、その障壁を軽減する
	全ての学習者が、言語、読み書き能力、計算能力を含む確かな基礎スキルを身につけられるようにする
質の高い教育とリーダーシップ	マオリ語とマオリ文化を、学習の場における日常生活に有意義に取り入れる
	教育従事者全体の指導力、リーダーシップ、学習者支援能力を強化するための人材育成
学習と仕事の未来	産業界や雇用主と連携し、学習者が職場で成功するために必要なスキル、知識、そしてキャリアパスを確実に身につけられるようにする
世界水準の包摂的な公教育【TES のみ該当】	研究と教育におけるマオリの貢献を強化し、地域及び世界的な課題への取組を促進する。

（出典）Ministry of Education (2000) *The Statement of National Education and Learning Priorities (NELP)　& Tertiary Education Strategy (TES)*をもとに筆者作成。

⑤自律的学校経営とウェルビーイング

（ア）生徒のウェルビーイングと学校の第三者評価

教育機関評価局（Education Review Office：ERO）は、先述の「青少年のメンタルヘルス・プロジェクト」の委託により、生徒のウェルビーイングについての評価指標の研究開発を行っている。ERO は、2013 年にはその指標案[16]、2015 年には初等学校と中等学校それぞれにおける生徒のウェルビーイングと学習成果の関係性に関する調査報告書[17]を刊行するなど、2013 年から 2016 年にか

[15] 「世界水準の包摂的な公教育」は TES のみ該当する。
[16] Education Review Office (2013) *Wellbeing for success. Draft evaluation indicators for student wellbeing,*
[17] Education Review Office (2015) *Wellbeing for Young People's success at Primary School,* 及び Education Review Office (2015) *Wellbeing for Young People's success at Secondary School.*

けて六つの調査報告書を作成している。これらの研究成果を踏まえて、2016 年には『成功のためのウェルビーイング－学校向けリソース－（Wellbeing for Success: A Resource for Schools）』を刊行し、その中で生徒のウェルビーイングを促進させることに成功した学校の共通点として以下の 5 点を指摘している[18]。

・合意された価値観とビジョンが、生徒のウェルビーイングを促進するための学校での取組の基盤となっている。
・学校のカリキュラムは重点目標の達成に向けて策定され、達成状況が確認されている。
・生徒の意見は、ウェルビーイングやその他の意思決定において強い原動力となっている。
・全ての生徒のウェルビーイングが、積極的に確認されている。
・ウェルビーイングの問題に対応するための体制が整っており、それが確実に運用されている。

この 5 点と、ERO が学校の第三者評価の際に用いる評価指標（School Evaluation Indicators：Effective Practice for Improvement and Learner Success）にある六つの領域の親和性を確認し、ERO は 2016 年に同指標を改訂し、現在に至っている。

さらに ERO は、第三者評価指標に加えて 2024 年から学校改善プロセスの在り方を示した「学校改善フレームワーク（School Improvement Framework）」を第三者評価の際に活用している。同フレームワークでは、その基盤となる学校改善理論を三つのコア領域とそれを支える四つの周辺領域で表現している。そしてそのうちの一つの周辺領域が、「包摂とウェルビーイング（Inclusion and Wellbeing）」である。そこでは、学校経営において明確なビジョンやカリキュラム、教育実践を通して学習者のウェルビーイングが確実に促進されることを求め、それが第三者評価指標の一角を成している。

（イ）「学習のための積極的行動政策」による学校への包括的支援

一方、教育省は、2010 年から「学習のための積極的行動（Positive Behaviour for Learning: PB4L）政策」を展開している。これは、学校における生徒の行動指導、ウェルビーイング、学習成果を改善するためのパッケージ化された包括的な政策・実践フレームワークである。国際的に実績のある PBIS（Positive Behavioral Interventions and Supports）のニュージーランド版であり、学校における行動支援・学習支援のためのエビデンスベースの多層的支援フレームワーク（Multi-Tiered System of Support：MTSS）である。単なる問題行動対策ではなく、学校全体の組織文化形成を通じて、生徒の学校への帰属意識を高め、学習参加と成功を促進することを目的としている。PB4L では、特にマオリの価値観、ウェルビーイング、インクルージョン教育、家族との協働をより強く組み込む形で展開している。

（ウ）学校のための「ウェルビーイングに関する調査ツール」の開発・運用

この PB4L の一環として、ニュージーランド教育研究所（New Zealand Council for Educational Research：NZCER）は、2012 年より教育省の委託を受けて、全国の学校向けに自己評価及びウェルビーイングの調査ツールである「Wellbeing@School」[19]を NZCER のウェブサイト上で運用して

[18] Education Review Office (2016) *Wellbeing for Success: A Resource for Schools*, p.9.
[19] Wellbeing@School については、NZCER ウェブサイト（https://wellbeingatschool.org.nz/）を参照（accessed

いる。これは、学校のウェルビーイングや学校文化を自己評価・改善するためのオンラインツールキットである。単なるアンケートではなく、学校改善サイクルを支える仕組みとして設計されている。具体的には、第一に生徒のウェルビーイングの測定（学校での安心感、帰属意識、友人関係、いじめの経験、教員との関係、学習への参加感等）、第二に学校文化の診断（安全で思いやりのある環境か、学校の価値観が共有されているか、生徒同士の関係は良好か、いじめ抑止の仕組みが機能しているか等）、第三に教員調査（行動支援の実践、学校方針の理解、ウェルビーイング支援への認識、教職員間の協働等）、第四に学校自己評価（現在の学校の強み、改善が必要な領域等）を実施できるように設計されている。参加する学校は、ウェブサイト上で調査結果を安全に保存できるため、前年度との比較や取組の効果検証や改善の進捗状況等を確認することができる。

３．ニュージーランドの教育政策におけるウェルビーイング関連施策

ニュージーランドの教育政策におけるウェルビーイング関連施策について、生徒を対象とする施策と教員を対象とする施策に区分して整理する。なお、本稿では、初等・中等教育段階における政策に対象を限定する。

（1）生徒のウェルビーイング

「生徒のウェルビーイング」の概念は、NELP における優先事項、「マオリ教育戦略（Maori Education Strategy）」及び「太平洋島嶼民教育行動計画（Action Plan for Pacific Education）」の内容、「子供・青少年ウェルビーイング戦略」の原則に沿ったものとして理解される。教育省は、生徒のウェルビーイングを優先させるために、2021 年から「生徒のウェルビーイング測定プロジェクト（Student Wellbeing Measures Project）」を始動させている。これは、第 7 学年から第 13 学年以上の生徒[20]を対象とした、教育現場におけるウェルビーイングの向上を直接支援するためのイニシアティブである。2021 年にプロジェクトの設計が着手され、2022 年に生徒の意見収集段階に入り、2023 年 10 月に第一段階の報告書『教育現場における生徒のウェルビーイングを理解する（Student Engagement: Understanding student wellbeing in the educational setting）』が刊行されている。本プロジェクトの最大の期待される成果は、信頼性が高く有効かつ利便性の高い生徒のウェルビーイング尺度の開発である。生徒自身の声を調査し、そこから、「学校における生徒のウェルビーイングとは何か」を明らかにし、それを測定するための指標やツールの開発を目指している。

2022 年に実施した調査[21]には 9,820 名の生徒が参加し、294,453 件の回答が得られた。特定グループとしてマオリ生徒、障害や学習支援ニーズのある生徒、Rainbow（LGBTIQA+）生徒の声も集計している。また、参加校関係者、保護者、地域団体からの回答も収集している。調査結果の一部を挙げると、生徒が考えるウェルビーイングの主要テーマとしては 21 のテーマが抽出され、特に重要とされたものは表 3 のとおりである。今後、本プロジェクトでは、測定ツールを開発しながら生徒が継続的に自身のウェルビーイングについて自己報告できるオンラインツールを開発・提供し、時間的変化に伴うウェルビーイングの変容を加味した生徒のウェルビーイングの全体像の把握

2026-8-10）。

[20] 初等教育段階の高学年から中等教育段階の生徒が対象とされている。

[21] 同調査の内容は、Ministry of Education (2023) *Student Engagement: Understanding student wellbeing in the educational setting*,による。

に取り組むことも予定されている。

学校における生徒のウェルビーイングについては、特に学校出席率の向上が現政権の最重要教育政策の一つとして位置付けられている。また、2020 年にアーダーン政権下で無償給食政策である「Ka Ora, Ka Ako[22]（Healthy School Lunches Programme）」がスタートしているが課題が多く、現在は教育上の不利益が大きい地域の学校が優先的に参加している。さらに、政府は学習支援コーディネーター（Learning Support Coordinator：LSC）の配置に力を入れており、2026 年には 461 校が新たな LSC 配置枠を利用することができるようにするとともに、今後 3 年間で全ての初等学校、中等教育学校が LSC を利用可能となる体制を整備するとしている[23]。

表 3：生徒が考えるウェルビーイングの主要テーマ

教員（Teacher）	信頼できる教員との関係／自分を理解してくれる大人／個々の学習スタイルに合わせた指導
時間（Time）	学校生活と私生活のバランス／過度な課題や締切のストレス軽減／休憩時間の確保
活動（Activities）	部活動／スポーツ／趣味活動／学校行事
友人関係（Friends）	受け入れられること／仲間との良好な関係／孤立しないこと
安全（Safe）	いじめのない環境／身体的安全／精神的・感情的安全／校内環境の安全管理

（出典）Ministry of Education (2023) *Student Engagement: Understanding student wellbeing in the educational setting* をもとに筆者作成。

（2）教師のウェルビーイング

NZCER は、1980 年代後半の「明日の学校」改革（Tomorrow's School Reform）により自律的学校経営システムが導入され、現在の公教育システムが確立された 1989 年から、教育改革の影響を把握するために「全国学校調査（National Survey of Schools）」を実施している。当初は初等学校のみが対象だったが、2003 年から中等学校も調査対象に加えられた。校長、教員、学校理事会、保護者等を対象に 3 年ごとに調査を行っている。「2025 年度全国学校調査における中等学校教員の見解（Secondary teachers' perspective from the 2025 national survey）」では、「全国学校調査」の 6 領域[24]について中等学校教員の見解を集約している[25]。このうち「教師のウェルビーイング」については、ストレス、職務満足度、業務量に関する質問を通じて教員自身のウェルビーイングについて質問が行われ、さらに教師のウェルビーイングを支える学校文化の要素や働き方の在り方に対する認識についても問われている。結果の概要は、以下のとおりである。

・職務満足度及び業務量については長年にわたり大きな変化は見られず、依然として「自身の職務を楽しんでいる」に「同意／強く同意」が 86%

[22] マオリ語で「健康であってこそ学べる」という意味を持つ名称である。

[23] Beehive.govt.nz, 101,000 students to start benefitting from Learning Support Coordinators, 5 September 2025. (https://www.beehive.govt.nz/release/101000-students-start-benefitting-learning-support-coordinators、(accessed 2026-8-1)

[24] 6 領域とは、①教授・学習、②カリキュラム・評価、③インクルージョン、④ウェルビーイング、⑤支援とリソースの確保、⑥協働関係である。

[25] データ収集は 2025 年 10 月 27 日から 2026 年 3 月 6 日に実施。435 校の全教員に対しアンケートへの回答を依頼し、126 校からの 830 件の教員回答が分析対象となり、学校別の回答率は 29%。

・自身の学校は「教職員（staff）のウェルビーイングを重視している」に「同意／強く同意」が 65%（2021 年の 54%から上昇）
・自身の業務量が「管理可能な範囲にある」に「不同意／強く不同意」が 31%
・ストレスレベルが「管理可能な範囲にある」に「不同意／強く不同意」が 35%
・業務量が「多すぎて生徒に十分な指導ができない」に「同意／強く同意」が 34%（2021 年と比較して変化なし）。
・生徒の登校が義務付けられている時間外に週 7～15 時間勤務が 50%、週 21 時間以上勤務が 19%（過去 10 年間ほぼ横ばいで推移）
・ほぼ全ての教員（91%）が、学習の計画、指導、評価に関して十分な自立性を持っていると認識しており、新しい実践を試すことに自信を持っている（87%）。
・学校のビジョンに関するメッセージが一貫していることに「同意／強く同意」が 81%
・「協力的で互いに支え合う学校文化がある」に「同意／強く同意」が 63%
・「学校の意思決定に参加する機会があった」に「同意／強く同意」が 53%

これらの結果を見る限り、教師のウェルビーイングについては（新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の影響を除けば）数年にわたり大きな変化は見られない。換言すれば、教師のウェルビーイングの向上に特化した顕著な対策はとられておらず、単独の政策というよりも、「教育の質を支える基盤」として教育人材政策、労働環境改善、メンタルヘルス支援を組み合わせる形で対策が展開されている。特に近年は、教員不足や業務負担増加への対応と結び付けた施策が取り組まれている。そうした中で、2020 年には「教員・校長向けのウェルビーイング支援パッケージ」が導入され、「従業員支援プログラム（Employee Assistance Programme）」を活用した無料カウンセリング、ストレス管理や心理的サポートのワークショップ、教育関係者向けウェルビーイング・オンラインハブの整備、マオリ教育従事者向けの専用支援等が整備された。また、教育省と教職員団体（NZEI、PPTA）の間では、教員の業務負荷への対応を「教育労働力戦略（Education Workforce Strategy）」の重要課題に位置付け、例えばウェルビーイング手当（自身の健康やウェルビーイングに関するニーズに対応するための費用を補うため、年間 400 ドルの手当を支給）等の諸手当の充実や労働協約（Collective Agreement）の見直しによる適切な労働環境の確保に努めている。

終わりに

ニュージーランドでは、経済成長のみを政策目標とする考え方から、国民全体のウェルビーイングの向上を重視する社会への転換が目指され、かつ、ここで言う「ウェルビーイング」の用語をマオリの「Hauora 概念」に基づく身体的・精神的・社会的・精神文化的側面の統合としてのウェルビーイングとしてとらえる独自の概念を形成してきた。

教育分野においては、ウェルビーイングを単なる「心身の健康」としてとらえるのではなく、心理的ウェルビーイング、社会的つながり、文化的アイデンティティ、学習への主体的参加、レジリエンス（回復力）等を含む包括的な概念としてとらえている。NELP では、学習成果とウェルビーイングは切り離せないと考えている。その根底には、「ウェルビーイングが高い学習者ほど学習に参加しやすい、安全で包摂的な環境が学力向上につながる、マオリや太平洋島嶼民を含む多様な学習者の成功には文化的な安心感が必要である」という考え方がある。それゆえ、ウェルビーイングは学習の前提条件であると同時に、教育が目指す成果そのものとして位置付けられている。

そのために、学校経営においてもウェルビーイングの向上は重要な要素であり、学校評価（EROによる第三者評価）、学校改善（学校改善フレームワーク）、行動支援（PB4L）、データ収集（Wellbeing@School）という多面的な施策を展開することで、ウェルビーイングの向上を目指す自律的学校経営を支援している。

福本　みちよ（東京学芸大学）

【参考文献】

Education Review Office (2013) *Wellbeing for success. Draft evaluation indicators for student wellbeing*, Education Review Office.

Education Review Office (2015) *Wellbeing for Young People's success at Primary School,* Education Review Office.

Education Review Office (2015) *Wellbeing for Young People's success at Secondary School,* Education Review Office.

Education Review Office (2016) *Wellbeing for Success: A Resource for Schools,* Education Review Office.

Higgins, J. and Goodall, S. (2021) Transforming the wellbeing focus in education: A document analysis of policy in Aotearoa New Zealand, *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, VOL. 16, pp.1-14, https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17482631.2021.1879370

Ministry of Education (2000) *The Statement of National Education and Learning Priorities (NELP) & Tertiary Education Strategy (TES).*

Ministry of Education (2007) *The New Zealand Curriculum for English-medium teaching and learning in year 1-13.*

Ministry of Education (2023) *Student Engagement: Understanding student wellbeing in the educational setting.*

Ministry of Health (2023) *Te Whare Tapa Whā model of Māori health*, https://www.health.govt.nz/maori-health/maori-health-models/te-whare-tapa-wha (accessed 2026-8-1)

New Zealand Centre for Educational Research (2026) *Secondary teachers' perspective from the 2025 national survey.*

New Zealand Government (2024) *The Child and Youth Strategy 2024-2027*, https://www.msd.govt.nz/documents/about-msd-and-our-work/child-youth-wellbeing/strategy-and-plan/the-child-and-youth-strategy-2024-27.pdf (accessed 2026-8-1)

Rt Hon Ardern, J. (2019) *Prime Minister Jacinda Ardern's Wellbeing Budget speech*, https://www.beehive.govt.nz/speech/prime-minister-jacinda-ardern%E2%80%99s- wellbeing-budget-speech (accessed 2026-8-1)

Teschers, C. & Harris, S (2015) *The notion of well-being in the New Zealand education system*,https://www.hekupu.ac.nz/article/notion-well-being-new-zealand-education-system (accessed 2026-8-1)

The education hub (2020) *Wellbeing strand | Mana Atua*,
https://theeducationhub.org.nz/wellbeing-mana-atua/ (accessed 2026-8-1)
The Treasury (2021) *The Living Standards Framework 2021*, New Zealand Government.

第Ⅳ部
北欧文化型諸国

第七章　フィンランド

【概要】
フィンランドの教育においてウェルビーイングは、学校福祉を通じて生徒個人の身体的・心理的・社会的健康を保障する概念として位置付けられてきたが、現在では学校コミュニティ、教育活動、教育・学習環境、さらには社会やエコシステムまで含む多元的・関係論的な概念へと拡張し、教育政策における重要な概念の一つとなっている。ウェルビーイングは、教育課程基準において、学習の前提であると同時に教育の目標とされ、生徒自身が自己や他者、コミュニティのウェルビーイング形成に主体的に関わることも重視されているほか、ウェルビーイングの向上を射程に入れた多様な取組が展開されている。教員については、学校コミュニティのウェルビーイングの文脈で言及されることが多いが、労働条件の保障に加え、業務負担からの回復、協働、管理職の支援、ワークライフバランスの確保など、そのウェルビーイングを支える取組の重要性が認識されている。

１．フィンランドの学校制度及び教員制度

（1）フィンランドの学校制度

フィンランドの学校制度は、1 年間の就学前教育、基礎学校（ペルスコウル）において原則として 9 年間提供される初等・前期中等教育、普通高等学校（ルキオ）又は職業学校（アンマッティコウル）において通常 3 年程度（2～4 年間）提供される後期中等教育、大学又は専門大学（アンマッティコルケアコウル）において提供される高等教育から構成される。このうち、義務教育には、就学前教育から 18 歳に達するまで、若しくは大学入学資格試験に合格又は職業資格を取得するまでの期間が含まれる。このうち、基礎学校は、北欧型福祉国家の形成に伴い、1970 年代に導入されたものである。「総合制学校モデル」の理念のもと、誰もが同じ屋根の下で学んでいる。このように、基礎教育段階では非選別性が強く維持されている一方、後期中等教育への移行以降は選抜が顕在化する。後期中等教育段階への進学に際しては、基礎学校の成績（評定平均値）等に基づく入学者選抜が行われる。学校により求められる評定平均値が異なることから、都市部では、高等学校間の序列化や、進学をめぐる競争の激化が見られる（Grönholm, P. 2025）。

学校段階間の接続における問題は、後期中等教育から高等教育への移行についても同様である。OECD は、『Education at a Glance』の 2019 年版において（OECD 2019a, p.197）、高等教育進学希望者の 6 割が不合格となっている状況や、後期中等教育修了後すぐに高等教育に進学する生徒の割合が 25%にも達していないことなど、厳しい競争の実態を指摘している。その実態は、「高等教育において入学要件を設定している OECD 諸国の中で最も選抜性が高い国」（OECD 2019b, p.56）とされるほどであった。若年層の高等教育進学率・修了率が停滞していたこともあり、フィンランド政府も、若年層の高等教育修了率 50%を目標として掲げ、様々な策を講じてきているが、現状、目に見える成果は確認できていないとされている（OECD 2025, p.43）。むしろ、大学入学資格試験のみで行う入学者選抜形式の拡大など、高大接続をめぐる改革は、普通高等学校の生徒の履修行動や、生徒が感じるプレッシャーに変化をもたらしたという指摘もなされている。

フィンランドの教育制度の基盤をなす北欧型福祉国家の理念と、学校段階間の接続及びその移行の構造は、フィンランドにおける「ウェルビーイング（hyvinvointi）」の概念の政策的位置付けや、

生徒が経験する学業上のプレッシャーやウェルビーイングを考察する上で制度的背景ともなるものである。

（2）フィンランドの教員制度

教育職員の資格要件に関する規則（Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista）によると、フィンランドの教員の種類として、初等教育を担当する学級担当教員（luokanopettaja）、中等教育を担当する教科担当教員（aineenopettaja）、特別支援担当教員（erityisopettaja）、特別支援学級担当教員（erityisluokanopettaja）、学習・進路指導担当教員（opinto-ohjaaja）などがある。

フィンランドの教員の養成は、初等教育段階、中等教育段階ともに、大学で行われる。大学の基本学位が修士号とされてきたことから、教員には修士号の取得が求められてきた。教職課程の内容については、大学の学位に関する政令（Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista）に定められている。ただし、政令が定めているのは、教員養成課程に教育学に関する学修（教育学に関する理論や教科指導法、教育実習などを含む）を含めることや、教科担当教員養成課程において教科に関する専門的な学修に加え、60ECTS（1 年間のフルタイム学修相当の単位）の教育学に関する学修を課すことなど、基本的な枠組みにとどまっており、具体的な内容については各大学が決定している（第 18 条）。学級担当教員は、通常教員養成系の学部・学科で養成されるが、教科担当教員は、修士レベルの教科に関わる専門分野の学修と教育学に関する学修を通じて資格を得る。

教員の勤務条件や給与については、教育分野の労働協約である OVTES（Opetusalan virka- ja työehtosopimus）に規定されている（Kunta- ja hyvinvointialuetyönantajat 2025）。これは、教育の提供主体である基礎自治体（kunta）と医療福祉の提供主体である広域のウェルビーイング圏（hyvinvointialue）の雇用主団体である全国自治体・ウェルビーイング圏連合（Kunta- ja hyvinvointialuetyönantajat：KT）と、教職員組合（Opetusalan Ammattijärjestö：OAJ）の間で結ばれるもので、おおむね 2～3 年に一度、交渉が行われる。教員の労働時間は、校長については固定労働時間制（1,600 時間）が採られているが、一般の教員は、授業義務（学校種・担当教科を勘案して設定された週当たりの標準授業時間）を基礎として決定される。授業義務の設定に際しては、授業準備、会議や校務分掌等の協働の時間なども考慮されており、柔軟な形で運用されている。この中で規定されている労働時間や業務量、休憩などに関する規定を通じて、教員の働き方を調整している。教員は、ストライキ権を有しており、1984 年と 2022 年の 2 度、教員によるストライキが全国規模で起こっている。

2．フィンランドの教育政策におけるウェルビーイングの位置付け

（1）国家政策におけるウェルビーイング

①ウェルビーイング概念の変遷

フィンランドにおいて、ウェルビーイングを指す単語として、一般に「hyvinvointi」という単語が用いられている。この単語は、福祉の意もある。例えば、「福祉国家（hyvinvointivaltio）」など、フィンランドの伝統的価値を示す言葉にも用いられてきており、「wellbeing」のフィンランド語の訳語についても同じ単語が充てられている。

そうした背景もあり、ウェルビーイングという言葉は、北欧型福祉国家形成の文脈の中で進められた 1970 年代の政策においても確認できる。ただし、それは、今日的な意味と必ずしも同じものではない。「ウェルビーイング」という概念が、普遍的・固定的なものではなく、歴史的・社会的条

件に応じて変化していくものであることは、1970 年代の段階で既に指摘されているが（Allardt, E. 1976）、その後も、多くの研究において、その概念の変化が指摘されている（Saari, J. 2012, p.9; Tarkiainen, A. 2014, p.95; Hakamäki, P. et al. 2022, p.27）。

フィンランドにおいて、ウェルビーイングについて議論する際の前提とされるのは、Allardt によって示された定義である（Allardt, E. 1976）。Allardt は、ウェルビーイングについて、Having（Elintaso:生活水準）、Loving（Yhteisöllisyys:人間関係）、Being（Itsensä toteuttaminen:自己実現）という三つの領域におけるニーズの充足度という概念によって定義されるとしている（Allardt, E. 1976, p.17; p.32; pp.37-38）。これは、従来、基本的ニーズを全ての人に保障するものとされていたウェルビーイングの要素に、人間関係や自己実現などを加えるものであったが、今日では、より多元的なものとして定義されていることが Hakamäki ら（Hakamäki, P. et al. 2022, p.27）によって指摘されている[1]。

その一例が、ウェルビーイングを人間中心的理解から人間を自然の一部、エコシステムとの相互依存関係の中に位置付ける関係論的理解へと再構成する「持続可能なウェルビーイング理論（kestävän hyvinvoinnin teoria）」であろう。この中では、Allardt が示した三つの領域に、Doing という領域を追加して、四つの領域から成り立つものとしてウェルビーイングの概念を提示している。国立保健福祉研究所（Terveyden ja hyvinvoinnin laitos）は、先行研究（Hirvilammi, T. & Helne, T. 2014; Hirvilammi, T. 2015; Martela, F. 2024 等）を踏まえつつ、四領域を、Having（基本的ニーズを満たすために必要となる生活環境や所得などの物質的資源）、Doing（自らの活動に意味を感じ、自律的に行動し、社会に参加すること）、Loving（相互的で思いやりのある人間関係を形成する必要性）、Being（健康や生活満足度等を含む、自らのウェルビーイングについての内的経験）として整理している（Iivonen, S. et al. 2024, p.12）。こうした捉え方は、後述する「ウェルビーイング経済（hyvinvointitalous）」の理念とも通底している。

以上のように、フィンランドにおけるウェルビーイング概念は、生活水準を中心とする理解から、人間関係、自己実現、主体的活動、さらには多元的な理解へと展開してきたことが分かる。

②一般政策におけるウェルビーイングの展開

ウェルビーイング関連政策は、主に社会保健政策を中心に展開されてきたが、2010 年代以降、一般政策の柱となっている。その象徴的なものの一つが、2019 年に誕生したリンネ政権及びそれを引き継ぐ形で誕生したマリン政権の施政方針である。この方針において、ウェルビーイングは、教育、労働・雇用、経済、生態学的・社会的持続可能性などと関連付けて捉えられており、経済政策を含む政府の幅広い政策領域に関わる目標として位置付けられている（Valtioneuvosto 2019b, pp.8-14）。

なお、リンネ政権及びマリン政権が誕生した 2019 年は、フィンランドが欧州連合（EU）の議長国を務めた年でもある。この時フィンランドが、「人間とそのウェルビーイングを政策及び意思決定の中心に置くことを目的とする政策的志向及びガバナンス・アプローチである『ウェルビーイング経済（Economy of Wellbeing）』」を提唱し、政策上の優先事項とした。これを受けて、EU 理事会は、「人々のウェルビーイングはそれ自体が価値であると同時に、EU の経済成長、生産性、長期的な財政の持続可能性、そして社会の安定にとって極めて重要である」とする結論を採択している

[1] Hakamäki, P.ら（2022）は、前述の Allardt, E.（1976）のほか、Kestilä, L., Karvonen, S. & Aalto, A-M.（2019）、Fudge, M., Ogier, E. & Alexander, K.（2021）などの先行研究を踏まえながら、ウェルビーイング概念の変遷を整理している。

（Council of the European Union 2019, p.2）。その中では、「教育・職業訓練・生涯学習は、ウェルビーイング政策として不可欠のもの」であり、教育・職業訓練への投資は経済的・社会的利益を生み、経済・社会のレジリエンスと将来の繁栄に寄与するものとされている（Council of the European Union 2019, p.2）。その後、「ウェルビーイング経済」の概念は、2023 年に策定された『国家ウェルビーイング経済行動計画』（Sosiaali- ja terveysministeriö 2023）等、国内政策・制度へと落とし込まれている。2023 年、新たに成立したオルポ内閣もまた、その施政方針においてウェルビーイングに言及しているが、前政権と比較すると、相対的な優先度は低下しているように見える（Valtioneuvosto 2023）。

（2）教育分野における「ウェルビーイング」

①教育分野におけるウェルビーイングの定義

フィンランドの教育政策において、「ウェルビーイング」という概念は、長きにわたって重要概念として扱われてきた。実際、福祉国家政策が展開されていた 1970 年代、学校福祉（opiskeluhuolto）の在り方を検討するために設置された学校福祉委員会（Oppilashuoltokomitea）は、学校福祉を定義する中で、その目的の一つとして「生徒の全面的なウェルビーイング」を挙げている。ここでいう「全面的なウェルビーイング（kaikenpuolinen hyvinvointi）」とは、「生徒の身体的・心理的・社会的なウェルビーイングの総体」である。さらに、同委員会は、生徒のあらゆる側面におけるウェルビーイングが目指すところを、国レベルの教育課程基準の策定や学校レベルの教育課程の編成、地方における教育の実施体制の整備などにおける出発点とすべきとしている（Oppilashuoltokomitea 1973; Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppilashuoltotyöryhmä 2002, p.10）。

1970 年代に示されていたウェルビーイングについての基本的な考え方は、現代にもつながっている。国家教育庁（Opetushallitus）は、フィンランドの教育におけるウェルビーイングについて、「身体的・心理的・社会的・経済的側面を含む包括的概念」と説明しているが、これは、前述の 1970 年代の定義を踏襲しつつ、経済的側面を加えるなど、より広義の概念として提示するものである。さらに、国家教育庁は、ウェルビーイングについて、全ての生徒に保障される権利であり、基礎教育法（Perusopetuslaki）や学校福祉法（Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki）[2]、全国教育課程基準及びそれに基づいて策定される地方教育課程基準に明確に位置付けられているものとしている[3]。

2020 年代に入ると、ウェルビーイングは、政府文書の中で、学習とのかかわりの中で言及されるようになる。ウェルビーイングは「幼児・児童・生徒が学び、学びの道を歩んでいくための前提」（Valtioneuvosto 2021, p.15）、ウェルビーイングは「学習と社会的相互作用とともに一つのシステムとしての総体を形成するもの」（Nyyssölä, K. 2022, p.66）といった説明は、その一例である。2026 年に基礎学校の中長期的ヴィジョンとしてまとめられた「基礎学校 2045：人生のために－フィンランドの基礎教育のヴィジョン－」でも、「学習とウェルビーイングは、これまで以上に強く結びつけられる」とされ、「ウェルビーイングは学習の前提であり、学習はウェルビーイングを高めるもの」であ

[2] Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki は、言語に忠実に訳した場合、児童生徒福祉法となる。しかしながら、内容は児童生徒のみならず学校コミュニティ全体に関する法であること、児童保護法など関連法規と区別する観点から、本稿では、学校福祉法という訳語を用いる。

[3] Opetushallitus ウェブサイト “Promoting Wellbeing,” https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/promoting-wellbeing (accessed 2026-4-30).

ること、「個人の目標であると同時にコミュニティの目標として理解されるもの」であること、「学校コミュニティ全体の心理的・社会的・身体的ウェルビーイングが、生徒一人ひとりの個人的ウェルビーイングをも支える」ことなどが述べられている（Opetus- ja kulttuuriministeriö 2026, p.10）。

②教育政策におけるウェルビーイング

「ウェルビーイング」という概念は、前述のとおり、1970 年代の教育政策において既に確認できるが、それらは、主に学校福祉の文脈で語られてきた。例えば、前述の 1970 年代の定義も、学校福祉に関する議論の中で示されたものであるし、2002 年に刊行された報告書『生徒のウェルビーイングと学校福祉』も、2000 年に教育省（当時）が設置した初等・中等教育における学校福祉に関するワーキンググループがまとめたものである。この中では、学校福祉について、「適切に編成された教育と並んで、生徒のウェルビーイングと良好な学習を促進する活動」（Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppilashuoltotyöryhmä 2002, p.11）であり、その目的は、良好な心理的・身体的健康と社会的ウェルビーイングを促進・維持するとともに、それらが成立するための条件を整えることにあると述べている（Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppilashuoltotyöryhmä 2002, p.9）。このことは、生徒のウェルビーイングが、学習の前提条件の一つとして捉えられ、その保障が目的の一つとされていたことを意味する。その一方で、同報告書は、生徒のウェルビーイングを支える上で、「学校や教育の実施体制が第一義的な重要性を有する」（Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppilashuoltotyöryhmä 2002, p.24）という指摘も行っている。これは、ウェルビーイングが、学校福祉の文脈のみならず、学校組織や教育環境全般に関わる問題として捉えられるようになっていることを示唆するものである。

また、2002 年の報告書は、学校福祉の目標は、「学校コミュニティ全体のウェルビーイングと児童生徒の健康を促進すること」として、「学校コミュニティのウェルビーイング（kouluyhteisön hyvinvointi）」という概念を提示している（Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppilashuoltotyöryhmä 2002, p.30）[4]。なお、「学校コミュニティのウェルビーイング」は、2004 年の『全国基礎教育教育課程基準』の中でも、健康で安全な学習・学校環境の構築、メンタルヘルスの保持・増進、社会的排除の予防とともに、学校福祉の目標として掲げられている（Opetushallitus 2004, p.24）。このことは、「学校福祉は、コミュニティ支援と個別支援の両方を含む」（Opetushallitus 2004, p.24）とする捉え方を踏まえたものである。いずれにしても、「学校コミュニティのウェルビーイング」という概念は、『全国基礎教育教育課程基準』において明文化されるに至った。

2002 年の報告書が提示した、学校福祉の文脈に留まらないイシューとしてのウェルビーイングと、生徒個人と学校コミュニティという二つの層を対象とするウェルビーイングという概念は、2005 年の『学校ウェルビーイングワーキンググループ覚書』（Kouluhyvinvointityöryhmä 2005）でさらに深められることとなる。このワーキンググループは、「子供と若者のウェルビーイング（lasten ja nuorten hyvinvointi）と学校満足度を支えるための条件と構造をつくる施策を提案する」ことを目的として招集されたものである（Kouluhyvinvointityöryhmä 2005, p.9）。その背景には、フィンランドの生徒が国際的に高い学力を示す一方、学校への好意や学校満足度において課題

[4] ただし、それ以前にも、例えば、1973 年の委員会報告の中で、「快適で安全な学校とは、学校で働く全ての人にとって、心理的・身体的・社会的に可能な限り好ましい環境」を意味する、といった形で、この語に近い概念は用いられている。

が示されてきたことがある。実際、同じ時期にまとめられたPISA2003年調査の報告書においても、学校風土や満足度に関する項目が、他のOECD諸国と比べて低いことが指摘され、校長に対し、教員や生徒が自校のウェルビーイング向上に主体的に関わり、平和で革新的な学習環境の構築に取り組むよう促すことが提言されている（Välijärvi 2004, p.56）。こうした背景の下でまとめられた覚書では、生徒のウェルビーイングを個人の健康や学校福祉による個別支援だけの問題とせず、学校コミュニティにおける日常生活と学校の組織・環境全体の問題として捉えるとともに、「学校に関するあらゆる意思決定について、学校の基本的使命である学習（oppiminen）、全人的な発達（kokonaisvaltainen kasvu）、ウェルビーイングという観点から検討されるべき」としている（Kouluhyvinvointityöryhmä 2005, p.9）。

なお、「学校コミュニティのウェルビーイング」という概念、さらに、ウェルビーイングを生徒個人と学校コミュニティという二つの層を対象とするものとして捉える概念は、2010 年に制定された保健ケア法（Terveydenhuoltolaki）により、法令上定められることとなった 。2013 年に制定された学校福祉法も、そのことを前提としている。実際、第３条には、学校福祉について、「児童・生徒・学生の良好な学習、良好な心理的・身体的健康及び社会的ウェルビーイングを促進・維持し、それらの条件を高める、学校コミュニティにおける活動」とする定義を提示している。さらに、第４条において、教職員（Kaikki oppilaitoksessa opiskelijoiden kanssa työskentelevät sekä opiskeluhuoltopalveluista vastaavat viranomaiset ja työntekijät）が、「その職務において、生徒及び学校コミュニティのウェルビーイングを促進しなければならない」こと、「学校コミュニティのウェルビーイングについて第一義的な責任を負う」ことが記されている。

以上のことから、生徒個人のウェルビーイングだけでなく、そのウェルビーイングを促進する学校コミュニティや活動文化、学習環境等も、政策が対象とするようになっていることがわかる。

また、学校福祉の文脈に限定されない、より広い文脈でウェルビーイングを捉える方向性もより顕著になっている。そのことは、2021 年に刊行された『政府教育政策報告』において、学習者のウェルビーイングが、シヴィステュス（sivistys）[5]の確かな基盤、教育における平等、高い教育水準、社会的・経済的・生態学的に持続可能な教育研究システムとともに、2040 年代の教育研究の目標として挙げられていること（Valtioneuvosto 2021, p.12）や、「国家及び国家による政策的な舵取り（ohjaus）の目的は、国民を支え、そのウェルビーイングを保障すること」にある（Valtioneuvosto 2021, p.15）とする文言にも表れている。

同様の傾向は、2022 年に国家教育庁の報告書として刊行された『学校の未来』（Nyyssölä, K. 2022）においても確認できる。この中では、教育の目標として、「全ての人に教育へのアクセスを保障すること、学習成果を向上させること、子供・若者のウェルビーイング（lasten ja nuorten hyvinvointi）を促進すること、グローバルな脅威及び生態学的な脅威を抑制すること、経済成長とウェルビーイングという形で教育がもたらす社会的影響を最大化すること、そして教育上の平等を促進することなどを設定することができる」としている（Nyyssölä, K. 2022, p.65）。これは、ウェルビーイングを国家政策の中枢に据えた当時の状況を反映しているものであり、学校や教育が、フィンランド社会においてウェルビーイングを生み出す主体として捉えられていることを意味する。実際、自治体の活動の中枢にウェルビーイングの創出が位置づいていること、その中には、教育が重要な要素と

[5] シヴィステュス（sivistys）とは、教養や陶冶を意味する語として伝統的に用いられてきたが、近年、教育・訓練を通じて獲得される知識・技能と内面的成熟を意味するより広い概念として、再定義され、ウェルビーイングとともに教育政策における重要概念となっている。

して含まれることが、この文書の中で指摘されている（Nyyssölä, K. 2022, pp.59-60）。

基礎教育の中長期的ヴィジョンを描いた『基礎学校 2045』は、生徒の全面的なウェルビーイングの構築について、「未来の基礎学校における中心的な目標であり、学校の教育上の中核的なタスクの遂行と密接に関連するもの」であるとしている（Opetus- ja kulttuuriministeriö 2026, p.59）。

以上から、フィンランドの教育政策におけるウェルビーイングは、生徒、学校コミュニティ、教育活動・学習環境を包含する理念へとその射程を広げてきたことが確認できる。では、このような理念は、実際の教育課程や教育施策の中でどのように具体化されているのであろうか。次項では、ウェルビーイング関連施策を生徒の視点と教員の視点から概観する。

３．フィンランドの教育政策におけるウェルビーイング関連施策

（1）生徒のウェルビーイング

生徒のウェルビーイングについては、それが学校福祉を中心とした個別支援に限定されるものではなく、学校コミュニティ、教育活動、教育・学習環境を含む幅広い政策課題として位置付けられていることを前項で確認した。そこで本項では、これまで取り上げていない生徒のウェルビーイングに関わる施策等のうち、フィンランドの特徴が表れているものとして、全国教育課程基準と、ウェルビーイングの向上に関わるいくつかの代表的な取組を取り上げる。なお、これらについては、それぞれの取組の全体像を示すため、生徒のウェルビーイングに直接関わる事項以外についても必要に応じて言及する。

①教育課程基準

（ア）初等・前期中等教育段階

現行の 2014 年版『全国基礎教育教育課程基準』は、ウェルビーイングを、教育課程基準全体を通底する理念の一つとして取り上げており、複数の章において、その内容に関する説明を行っている。例えば、第 2 章第 2 節「基礎教育の価値基盤」では、生徒が学校コミュニティにおいて、「自分の声が聴かれ、尊重され、自らの学びとウェルビーイングが大切にされているという経験」を持つこと、「自らがコミュニティの一員として参加する経験や、コミュニティの活動やウェルビーイングの形成に他者と協働して参加する経験」を持つことを重視することが述べられている（Opetushallitus 2014b, p.12）。また、 第 3 章「基礎教育のタスクと一般目標」では、教育・学習指導上の使命、社会的使命、文化的使命、未来志向の使命という基礎教育の四つの使命のうち、教育・学習指導上の使命として、学校が家庭と連携しながら生徒の学習・発達・ウェルビーイングを支援することを挙げている（Opetushallitus 2014b, pp.15-16）。これらは、ウェルビーイングを、生徒にとって保障されるべきものとして、また、生徒自身がその向上に関わっていく主体として捉えるものである。

ウェルビーイングは、また、生徒が身に付けるべき資質・能力としても位置付けられている。2014 年版の『全国基礎教育教育課程基準』では、新たに汎用的コンピテンス（Laaja-alainen osaaminen）[6]が導入された。これは、「知識、技能、価値観、態度、そして意思によって構成される総合的な能

[6] laaja-alainen は、幅広い、横断的なといった意味をもち、汎用性や教科横断性を含意する語である。また、osaaminen は、スキル（技能）、能力、コンピテンスなどと訳される多義的な概念である。国家教育庁の英訳では、Transversal competences と訳されている。本稿では、この概念が教科を超えて多様な場面で発揮される能力を指すことを踏まえ、「汎用的コンピテンス」とする。

力」であり、「状況に応じて知識や技能を適切に活用する力」として定義されているものであり（Opetushallitus 2014b, p.17）、基礎学校の学修において、教科固有の知識・技能とともに、育成が目指されているものである。基礎教育では、汎用的コンピテンスとして、思考力・学ぶことを学ぶ（learning-to-learn）、文化的コンピテンス・相互作用・表現力、自己管理（ケア）・生活スキル、マルチリテラシー（多元的読解力）、ICT コンピテンス、職業において求められるスキルと起業家精神、参加・影響・持続可能な未来の構築という七つのコンピテンスが設定されている。

七つのコンピテンスでは、ウェルビーイングという語は用いられていないものの、それにつながる要素が含まれているものもある。例えば、自己管理（ケア）・生活スキルに関する説明では、学校コミュニティが、「一人ひとりの行動が自他のウェルビーイング・健康・安全に影響を及ぼすことへの理解を促すこと」、生徒が「自己と他者を大切にし、自らの生活や日常に必要な技能を身に付けるとともに、自らを取り巻く環境のウェルビーイングを高めるよう推奨する」こと、「基礎教育を通じて、ウェルビーイングや健康を促進・阻害する要因や安全の重要性を理解するとともに、それらに関する情報を自ら探し出すことを身につける」ことが記されている（Opetushallitus 2014b, p.20）。こうした記述からは、ウェルビーイングが、単に個人の状態ということだけではなく、自己・他者・自分を取り巻く環境との関係性の中で形成されるものと捉えられていることがうかがえる。

ウェルビーイングは、生徒が身に付けるべき資質・能力にとどまらず、学校文化全体を方向付ける基本原理でもある。実際、2014 年版『全国基礎教育教育課程基準』は、ウェルビーイングと安全な日常を、学びの共同体、相互作用と多様な学習活動、文化的多様性と言語意識、参加と民主的活動、平等・公平、環境への責任と持続可能な未来への志向と並ぶ、学校文化全体を方向付ける基本原理として位置付けている（Opetushallitus 2014b, pp.26-27）。さらに、ウェルビーイングと安全な日常は、「学校のあらゆる活動に及び、一人ひとりの活動を方向付ける」（Opetushallitus 2014b, p.27）とされており、ウェルビーイングは特定の支援活動に限定されず、学校文化全体を通底する原理として捉えられている。このことは、ウェルビーイングが、教育の目指すところとしての位置付けだけでなく、学習を成立させる学校文化・学習環境の条件とされていることを示すものである。

（イ）後期中等普通教育段階

ウェルビーイングについて、資質・能力としてのみならず、「学校文化全体を方向付ける基本原理でもある」とする記述は、普通高等学校（ルキオ）の現行の教育課程基準においても見られる。2019 年に改訂され、2021 年から実施されている『全国普通高等学校（ルキオ）教育課程基準』において、ウェルビーイングは、民主主義及びシヴィステュス[7]の理念という教育課程基準における基盤的価値のもと、公正、ジェンダー平等、民主主義等とともに、実現すべき基本的価値とされるとともに（Opetushallitus 2019, p.6）、授業や日常生活など学校の教育活動全体、さらには、学校コミュニティに関わる全ての人の行動を方向付ける基本原理として位置付けられている（Opetushallitus 2019, pp.10-11）。

普通高等学校は、学びの共同体として、生徒中心の活動を通じて、生徒自身の成長とウェルビーイング、学び、生涯学び続ける力を強化することを目指している。その根幹となる活動文化におい

[7] シヴィステュス（sivistys）について、『全国普通高等学校（ルキオ）教育課程基準』では、「倫理的な熟慮、他者の立場に身を置くこと、そして知識に基づく判断を通して、個人及びコミュニティが意思決定を行う能力」であり、「人間の理想や願いと現実との間に存在する矛盾を、倫理的に、思いやりをもって、解決を模索しながら扱う能力と意志が含まれる」と説明している（Opetushallitus 2019, p.6）。

て、ウェルビーイングと持続可能な未来は、学びの共同体、参画と共同体性、公正とジェンダー平等、文化的多様性と言語意識とともに基点をなすものとして、生徒の身体的・心理的・社会的ウェルビーイングの充実を図り、それらを維持する力を育成している（Opetushallitus 2019, p.10）。

ウェルビーイングはまた、汎用的コンピテンスにおいても示されている。汎用的コンピテンスは、前述のとおり、就学前教育[8]や初等・前期中等教育では、2014 年版の『全国基礎教育教育課程基準』から導入されていたものであるが、普通高等学校については、現行の 2019 年版から導入されたものである。そしてその中で、汎用的コンピテンスは、「学習やコンピテンスの基礎となる認知的スキルやメタ・スキル、学習・仕事・余暇・日常生活において必要とされる資質のことであり、デジタル化が進み、複雑化する世界の変化に対応できる知識やスキルを身に付けるための前提条件を整えるもの」であり、「教科等を通じて学んだ知識や技能を実生活に応用する上で役に立つもの」であると説明されている（Opetushallitus 2019, p.10）。

初等・前期中等教育段階の汎用的コンピテンスにおいて、ウェルビーイングは、コンピテンスの内容にその概念が反映されていたものの、コンピテンスそのものの名称としては用いられていなかったが、普通高等学校では、「ウェルビーイング・コンピテンス（hyvinvointiosaaminen）」という名称が付されたコンピテンスがある（Opetushallitus 2019, p.10）。普通高等学校の汎用的コンピテンスは、「ウェルビーイング・コンピテンス」に加えて、相互作用コンピテンス、学際的・創造的コンピテンス、社会的コンピテンス、エシカル・エコロジカルコンピテンス、グローバル・文化的コンピテンスという六つのコンピテンスから構成されている。

「ウェルビーイング・コンピテンス」について、2019 年版の『全国普通高等学校（ルキオ）教育課程基準』（Opetushallitus 2019, pp.45-46）は、自己と他者へのケア、自己の強みの認識・活用とアイデンティティ形成、変化や予測困難な社会を生き抜く粘り強さ（レジリエンス）を主要要素として挙げている。そこでは、生徒が自らの強みや課題を認識して自己理解を深め、アイデンティティを形成するとともに、不確実性に耐える力やレジリエンス、未来への信頼を育むことが重視されている。また、健康的な生活習慣の重要性を理解し、身体的・心理的・社会的な生活機能（toimintakyky）とウェルビーイングを自ら維持・向上させる力を身に付けることが求められており、その中には、燃え尽き症候群、いじめ、ハラスメント等、ウェルビーイングや安全を損なう要因を認識して予防し、必要に応じて支援サービスを利用・紹介する力も含まれる。加えて、自らや他者だけでなく、コミュニティやエコシステムのウェルビーイングにも関心をもち、その促進に主体的に関わることが目指されている。

こうした記述からは、フィンランドにおいて、ウェルビーイングが、生徒個人のものとしてだけではなく、学校コミュニティのものとして、また、社会やエコシステムのものとして捉えられていること、さらに、それを享受したり、獲得したりするだけでなく、自らその構築に参画するものとされていることがわかる。

[8] 就学前教育では、考えること・学ぶこと、多様な文化を理解すること・人と関わること・自分を表現すること、自己管理・生活管理、マルチリテラシー（多元的読解力）、ICT コンピテンス、参加と関与という六つのコンピテンスが汎用的コンピテンスとして設定されている（Opetushallitus 2014b, pp.16-19）。

②ウェルビーイングに関連する取組及び動向

国家教育庁は、ウェルビーイングに関する取組の情報をポータルサイトにまとめ、掲載している[9]。掲載されている取組事例を、生徒のウェルビーイングの観点から整理したい。

まず、身体的ウェルビーイングに関わる取組としては、2010 年に開始された「動く学校（Liikkuva koulu）プロジェクト」がある[10]。このプロジェクトは、授業、休み時間、登下校など学校生活全体において身体活動の増加を図ることを目的とするものであり、健康の保持・増進にとどまらず、集中力や学習、学校生活への満足感などとの関連を重視している。全国規模で展開されるプロジェクトであるが、画一的な形はとっておらず、各学校が実態に応じて活動を計画・実施している。「動く学校」プロジェクトは、身体活動を単なる健康づくりではなく、学習、学校生活、ウェルビーイングを統合する基盤として位置付けている点、運動能力にかかわらず、全ての生徒が日常的に身体を動かすことのできる環境づくりを重視している点に特徴がある。また、睡眠習慣の改善を図る「眠る学校（Unikoulu）プロジェクト」なども、生徒の日常的な生活習慣を通じてウェルビーイングを支える取組として位置付けることができる。

心理的・社会的ウェルビーイングに関しては、いじめの予防・防止を目的とする「楽しい学校（KiVa Koulu）プロジェクト」[11]や、欠席の予防、学校への帰属意識の形成、学校とのつながりの強化を図る取組（Kouluun kiinnittyminen ja poissaoloihin puuttuminen）などが展開されている。これらは、事後的な対応だけでなく、いじめや長期欠席等の発生を予防することにより、生徒が安心して学校生活を送ることのできる学校コミュニティを形成することを重視するものである。

さらに、近年、デジタル・ウェルビーイングも新たな課題として認識されている。国家教育庁は、『デジタル化が学習・コンピテンス・ウェルビーイングに与える影響』（Opetushallitus 2025）と題された報告書において、デジタル化が学習やウェルビーイングに及ぼす影響について検討を行っている。この中では、デジタル・コンピテンスの格差やデジタル環境への公平なアクセス、教員のデジタル教育スキルなどを課題として挙げた上で、これらへの対応を含む環境整備が、ウェルビーイング向上の前提条件となるとしている。このことからは、生徒のデジタル・ウェルビーイングについても、学習環境や教育条件を含めた課題として捉えようとする姿勢がうかがえる。

生徒のウェルビーイングについては、冒頭で言及したポータルサイトに掲載されているもの以外にも、政府文書等で数多く言及がなされている。その多くは、前項で取り上げたものと重なるが、独自の視点を加えているものもある。例えば、国家教育庁は、コロナ禍後の学校運営に関するガイドラインにおいて、「子供・若者のウェルビーイング（lasten ja nuorten hyvinvointi）は日常生活の環境の中で形成される」という観点から、生徒一人ひとりの学習とウェルビーイングのニーズを把握し、適時に対応すべきとしている。さらに、こうした対応は、「学校に関わる全ての大人に共通の責務」であり、第一義的にはコミュニティを対象とする予防的な活動として行うとしている（Opetushallitus 2022b）。また、生徒の参加（osallisuus）や学校における民主的活動などが、生徒のウェルビーイングや学習意欲の向上、学校コミュニティとの結び付きの強化等に資することも指摘されている（Valtioneuvosto 2021, p.25; Opetushallitus 2022b）。

以上のように、フィンランドにおける生徒のウェルビーイングに関する取組は、学校福祉、学習

---

[9] Opetushallitus ウェブサイト（フィンランド語ページ）: “Hyvinvointi,” https://www.oph.fi/fi/teemat-ja-kehittaminen/hyvinvointi/ (accessed 2026-7-30).
[10] Liikkuva koulu ウェブサイト https://liikkuvakoulu.fi/ (accessed 2026-7-20).
[11] KiVa koulu ウェブサイト https://www.kivakoulu.fi/ (accessed 2026-8-13).

支援、学校給食等の制度的基盤の上に、身体活動、睡眠、いじめ防止、欠席予防、デジタル環境など、生徒の学校生活に関わる多様な領域を対象として展開されている。その特徴は、ウェルビーイングを生徒個人の健康や心理状態のみの問題として捉えるのではなく、学校生活や学校コミュニティ、教育・学習環境との関係の中で捉えている点、予防と早期介入と学校コミュニティづくりを重視し、ウェルビーイングを学校文化や教育活動全体の質を高める包括的概念として捉えている点にある。

（2）教師のウェルビーイング

教師のウェルビーイングを支える制度的基盤の一つとして、労働条件の保障がある。教員の労働条件は、通常、労使間の交渉を経て結ばれる労働協約（OVTES）によって定められており、こうした仕組みを通じて制度的に保障されている。一方、教師のウェルビーイングに特化した教育政策が体系的に展開されているわけではない。しかし、労働政策における労働者全般についての労働ウェルビーイング（työhyvinvointi）に関する議論、又は、教育政策に関する議論や実態を整理した報告書などの中で、教師のウェルビーイングに関する問題が近年取り上げられるようになっている。

その一つが、平等な基礎学校の強化を目的として国家教育庁が 2018 年に設置した基礎学校フォーラムにおける議論である。議論を通じて提示された基礎学校改革案の四つの柱のうち、「学校はウェルビーイングの促進者としての役割を担うこと」の中で、「教員及び学校コミュニティ全体のウェルビーイングにも注意を払う必要がある」ことが述べられている（Opetushallitus 2018）。

また、2021 年にまとめられた『政府教育政策報告』は、教職員（opettajat ja muu kasvatus- ja opetusalan henkilöstö）が職業生活全体を通じて職能開発を行っていく機会を確保すること、教職員（opettajat ja muun henkilöstö）に仕事を持続していく力（työssä jaksaminen）と労働ウェルビーイング（työhyvinvointi）を保障することの重要さを指摘するとともに、力量あるリーダーシップが、ウェルビーイングと仕事を持続する力を促進するとしている（Valtioneuvosto 2021, p.48）。

2022 年に国家教育庁が提示したコロナ禍後の基礎学校の学校運営に関するガイドラインでは（Opetushallitus 2022b）、教師のウェルビーイングの観点から、業務上の負担からの回復、ワークライフバランス、休息や振り返りの時間、同僚との交流を確保することを求めるとともに、予防的措置とウェルビーイングの強化を図っていくことの必要性を指摘している。さらに、管理職に対しても、教職員（opettajat ja muun henkilöstö）一人ひとりのウェルビーイングと安全を確保するとともに、自らのウェルビーイングにも配慮し、希望と信頼を育むことを求めている。なお、ガイドラインの後期中等普通教育（ルキオ）版では、コミュニティのウェルビーイングは、構成員一人ひとりのウェルビーイングから成るものであるとした上で、一人ひとりの構成員が、自らのウェルビーイングをどのように大切にし、未来を見据えていくかについて、議論を交わすことが重要としている（Opetushallitus 2022a）。

評価関連の文書においても、教師のウェルビーイングに言及したものがある。フィンランド国立教育評価センター（Kansallinen koulutuksen arviointikeskus：KARVI）が 2024 年に刊行した報告書『基礎教育における学習・就学支援の一環としての個別化と柔軟な指導体制』は、教員の「労働ウェルビーイング（työhyvinvointi）」が、業務量、職務内容、負担感、仕事上の喜びややりがい、仕事を持続する力などに関わるものであり、人的資源、共同計画のための時間、協働、コティーチング（yhteisopettajuus）、管理職の支援、職場の雰囲気、教育的リーダーシップ等の組織的条件と関係していることを指摘するとともに、生徒の学習や学校満足度など、学校教育活動全体の機能に

も影響するとしている。そして、コティーチングが、教員の専門的成長及び労働ウェルビーイングに及ぼす肯定的な影響などについて指摘を行っている（KARVI 2024, p.131）。

教育文化省の中長期的ヴィジョンを示した『基礎学校 2045』は、教師のウェルビーイングについて、学校コミュニティのウェルビーイングとのかかわりの中で触れている。その中では、個人とコミュニティのウェルビーイングは相互に結びついており、コミュニティのウェルビーイングが個人のウェルビーイングを支える前提になるとされている。その上で、ウェルビーイングが構築された学校コミュニティの中心には教職員（opettajat ja koulun muu henkilökunta）が位置付けられ、そのウェルビーイングは生徒のウェルビーイングを支える前提であるとともに、その在り方を示す模範でもあるとされている。このことは、教師のウェルビーイングが、学校コミュニティ全体のウェルビーイングを構成し、支える基盤として捉えられていることを示している（Opetus- ja kulttuuriministeriö 2026, p.60）。

以上のように、教師のウェルビーイングは、教育政策・施策において、生徒のウェルビーイングほど直接的に扱われていないが、その意義は特に近年強く認識されており、どのようにその向上を図っていくかが検討されている。

終わりに

本稿では、フィンランドにおける学校制度及び教員制度を制度的背景として整理した上で、教育政策におけるウェルビーイングの位置付けと、生徒や教師のウェルビーイングに関する施策について検討してきた。その結果、フィンランドの教育政策におけるウェルビーイングは、学校福祉を中心として生徒個人のウェルビーイングを保障するという枠組みから、学校コミュニティ、教育活動、教育・学習環境、さらには社会やエコシステムを含む、より包括的な概念へとその射程を広げてきたこと、それらが、多層的・関係論的な概念へと拡張してきたことが明らかになった。

フィンランドの教育政策では、ウェルビーイングに特化した政策を立て、展開してきたわけではないが、近年は、その中心的概念として位置付けられるなど、政策上の重要性が高まっている。とはいえ、教育政策においてウェルビーイングが重視されているからといって、生徒や教員、学校コミュニティのウェルビーイングが十分に実現されていることを意味するものではない。また、政策上の取扱いも、政治的な状況等、外的な要因の影響を受ける場合もある。そのような状況の中で、今後、国レベルの政策でどのように扱われていくのか、それが、自治体・学校レベルでどのように展開されるのかといったことについてより詳細な検討を行う必要がある。

渡邊　あや（津田塾大学）

【参考文献】

Allardt, Erik (1976) Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY.

Grönholm, Pauliina “Kilpailu lukio paikoista kiristyy Espoossa äärimmilleen – Näin korkealle keski arvot uhkaavat nousta” in *Helsingin Sanomat*, 2025.3.10. https://www.hs.fi/pkseutu/art-2000011076131.html (accessed 2026-4-30).

Haatainen, Tuula (2004) “Esipuhe,” in Kupari, Pekka, Välijärvi, Jouni et al., *Nuoret Osaajat PISA 2003 -tutkimuksen ensituloksia*, Jyväskylä: Kopijyvä Oy, pp.3-4.

Hakamäki, Pia, Koivula, Riitta, Lounamaa, Anne et al. (2022). “Kunta hyvinvoinnin edistäjänä:

Hyvinvoinnin moniulotteisuus lainsäädännössä ja kunta-asiakirjoissa." in *Focus Localis*, 50(3), pp.26–45.

Hirvilammi, Tuuli. (2015). *Kestävän hyvinvoinnin jäljillä: Ekologisten kysymysten integroiminen hyvinvointitutkimukseen.* Tampere: Juvenes Print.

Hirvilammi, Tuuli & Helne, Tuula (2014). "Changing Paradigms: A Sketch for Sustainable Wellbeing and Ecosocial Policy," in *Sustainability: Science, Practice, & Policy,* vol. 6, no. 4, pp.2160-2175.

Häkkinen, Päivi, Ella Ilen, Piia Näykki, Auli Lehtinen, Amalia Lieska, and Marja-Kristiina Lerkkanen (2025) *Digitalisaation vaikutukset oppimiseen, osaamiseen ja hyvinvointiin*. Helsinki: Opetushallitus.

Iivonen, Saija, Jernström, Laura, Korhonen, Satu, Luonsinen, Mari, Malin, Maili, Malkamäki, Markku, Ruottunen, Sonja, Smolej, Mirka, Sunnari, Oona, Tanner, Niina, ja Hiilamo, Heikki. (2024). *Hyvinvointitaloudellinen ohjausmalli Suomelle: Hyvinvointitaloudellisten vaikutusten arviointimekanismi -projektin loppuraportti*.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, KARVI. (2024). *Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea perusopetuksessa*.

Karvonen, Sakari, Laura Kestilä & Paula Saikkonen (toim.). (2022) *Suomalaisten hyvinvointi 2022*, Helsinki: PunaMusta Oy.

Kouluhyvinvointityöryhmä, Opetusministerio. (2005). *Kouluhyvinvointityöryhmän muistio*. Helsinki: yliopistopaino.

Kunta- ja hyvinvointialuetyönantajat (2025) *Kunta-alan opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus OVTES*. https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes (accessed 2026-4-30)

Martela, Frank (2022). "Hyvinvoinnin mittaus edellyttää hyvinvoinnin teoriaa: Erik Allardtin hyvinvoinnin ulottuvuudet päivitettynä nykyaikaan," in *Yhteiskuntapolitiikka*, 87(2), pp.565–572.

Martela, Frank (2024). "Being as Having, Loving, and Doing: A Theory of Human Well-Being," in *Personality and Social Psychology Review*, pp.1–26.

Nyyssölä, Kari. (2022) *Koulutus tulevaisuudessa: Ennakointinäkökulmia koulunkäyntiin, kehittämiseen ja osaamiseen*, Opetushallitus.

OECD (2019a) *Education at a Glance 2019*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2019b) *Investing in Youth: Finland, Investing in Youth*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2025), *OECD Economic Surveys: Finland 2025*, OECD Publishing, Paris.

Opetushallitus (2004) *Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet 2004*.

Opetushallitus (2014a) *Esiopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet 2014.*

Opetushallitus (2014b) *Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet 2014*.

Opetushallitus (2018) "Peruskoulufoorumilta priorisoidut tavoitteet tasa-arvoisen peruskoulun vahvistamiselle". https://www.oph.fi/fi/uutiset/2018/peruskoulufoorumilta-priorisoidut-tavoitteet-tasa-arvoisenperuskoulun-vahvistamiselle (accessed 2026-8-13).

Opetushallitus (2019). *Lukion Opetussuunnitelman Perusteet 2019*.

Opetushallitus (2022a). "Lukiokoulutuksen järjestäminen ja koronatilanteesta palautuminen

1.8.2022 lähtien," https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukiokoulutuksen-jarjestaminen-ja-koronatilanteesta-palautuminen-182022 (accessed 2026-8-13).

Opetushallitus (2022b). "Perusopetuksen järjestäminen ja koronatilanteesta palautuminen 1.8.2022 alkaen," https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-jarjestaminen-ja-koronatilanteesta-palautuminen-182022-alkaen (accessed 2026-8-13).

Opetusministeri Oppilashuoltokomitea. (1973) *Oppilashuoltokomitean mietintö.* Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2026). *Peruskoulu 2045: Elämää varten -Visio suomalaiselle peruskoululle-*.

Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppilashuoltotyöryhmä, Opetusministerio. (2002). *Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto*.

Saari, Juho. (2012). *Onnellisuuspolitiikka: Kohti sosiaalisesti kestävää Suomea*. KALEVI SORSA -Säätiön julkaisuja 1/2012, Jyväskylä: Bookwell Oy.

Sosiaali- ja terveysministeriö. (2023). *Suomen kansallinen hyvinvointitalouden toimintaohjelma 2023–2025.*

Tarkiainen, Ari (2014). "Näkökulmia hyvinvointijohtamiseen ja hyvinvointitiedon tuottamiseen tapaus Joensuu," in Zechner, Minna (toimi.), *Hyvinvointitieto: kokemuksellista, hallinnollista ja päätöksentekoa tukevaa?*

Valtioneuvosto. (2019a). *Osallistava ja osaava Suomi –sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta: Pääministeri Antti Rinteen hallituksen ohjelma 6.6.2019.*

Valtioneuvosto. (2019b). *Osallistava ja osaava Suomi –sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta: Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019.*

Valtioneuvosto. (2021) *Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko*. Helsinki: Valtioneuvosto.

Valtioneuvosto. (2023). *Vahva ja välittävä Suomi: Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023.*

Välijärvi, Jouni, et al. (2004) *The Finnish Success in PISA -And Some Reasons Behind It*, Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.

第Ⅴ部
大陸ヨーロッパ文化型諸国

第八章　ドイツ

【概要】
ドイツの政策にウェルビーイング概念が取り入れられるようになるのは、2000 年代後半からの国際的な潮流による。連邦議会は 2011 年にアンケート委員会を設置し、2013 年に報告をまとめた。連邦政府はアンケート委員会の報告書を基にして市民対話等を行い、2016 年に報告書『ドイツにおける生活の質報告書』を取りまとめた。教育政策にウェルビーイング概念が本格的に取り入れられるようになるのは、2010 年代後半以降である。隔年で作成されている『教育報告書』でウェルビーイングが大きく取り上げられるのは 2022 年版報告書以降である。そこでは教育の機会均等を目指すための基盤として、生徒のウェルビーイングの重要性が関連付けられ、諸州は連邦の支援を得ながら、終日学校（午後の保育）や教育弱者への重点的支援政策を進めている。諸州は教員の勤務条件の改善等で教員不足の解消を進めるとともに、教員の心身の健康を維持するための施策を展開している。

１．ドイツの学校制度及び教員制度

（1）ドイツの学校制度

ドイツ（ドイツ連邦共和国、旧西ドイツ時代を含む）は、1949 年制定のドイツ基本法（Grundgesetz）に基づき、連邦制を採用している。学校教育に関する事項は州の権限に属するものとされている（「文化高権」と呼ばれ、ドイツ基本法第 7 条、第 30 条がその根拠とされる）。このため、1990 年に東西ドイツが統一する前は 11 州、統一後は 16 州がそれぞれに教育政策を立案、実施している。

ドイツの学校制度は、3 分岐型学校制度を基本としてきた。4 年制基礎学校を終了すると、ハウプトシューレ（5－6 年制）、実科学校（6 年制）、ギムナジウム（8－9 年制）に生徒は振り分けられてきた。これに加え、州によって三つの課程を併せ持つ総合制学校が設置されていた。しかし 1990 年の東西ドイツの統一以降、ハウプトシューレと実科学校を合わせた 2 課程制学校を設置する州が増加した。

こうした変化に対応して、2020 年 10 月 15 日、常設各州文部大臣会議（die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland：KMK）は、諸州に共通の枠組みとなる「学校制度の共通基本構造及び中心的教育政策諸問題における諸州の国家全体責任に関する諸州間協定」（以下、学校制度協定と表記（KMK 2021a）を決議した。学校制度協定第 29 条は、従来の 3 分岐型ではなく、修了証の種類による課程数を分類基準に採用している。修了証は、(A)第一学校修了証（これまでのハウプトシューレ修了証に相当）、(B)中級学校修了証（実科学校修了証）、(C)一般大学入学資格、の 3 種をまず設定する。学校はそのうちの (a)1 種類のみ、(b)2 種類、(c)3 種類の修了証を提供する学校として区分する。このため、実際には五つのパターンの学校種に区分されることになる。それは、第一学校修了証のみ（A1、ハウプトシューレ）、中級学校修了証のみ（A2、実科学校）、一般大学入学資格のみ（A3、ギムナジウム）、最初の学校修了証＋中級学校修了証の 2 種（B、ハウプトシューレと実科学校を包括する学校）、最初の学校修了証＋中級学校修了証＋一般大学入学資格の 3 種（C、総合制学校）である。

なお、本稿では、各州を以下のように略して表記する。

BW：バーデン・ヴュルテンベルク州	BY：バイエルン州
BE：ベルリン市	BB：ブランデンブルク州
HB：ブレーメン市	HH：ハンブルク市
HE：ヘッセン州	MV：メクレンブルク・フォアポンメルン州
NI：ニーダーザクセン州	NW：ノルトライン・ヴェストファーレン州
RP：ラインラント・プファルツ州	SL：ザールラント州
SN：ザクセン州	ST：ザクセン・アンハルト州
SH：シュレスヴィヒ・ホルシュタイン州	TH：チューリンゲン州

（出典）執筆者作成　＊下線は旧東5州

表1：各州の中等教育段階Iの学校種別

州	A1	A2	A3	B	C	学校名称計
BW	○	○	○		○	5
BY		○	○	○		4
BE			○		○	3
BB			○	○	○	3
HB			○		○	2
HH			○		○	2
HE	○	○	○	○	○	7
MV			○	○	○	4
NI	○	○	○	○	○	6
NW	○	○	○		○	5
RP			○	○	○	3
SL			○		○	2
SN			○	○	○	3
ST			○	○	○	5
SH			○		○	2
TH			○	○	○	5

（出典）Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. (Beschluss der KMK vom 03.12.1993 i. d. F. vom 07.10.2022) Anlage 1　を基に執筆者作成

＊「表1」に示されるように、伝統的なドイツの3分岐型学校制度を維持しているのは4−5州である（BYのMittelschuleは、資料によりA1又はBと位置付けが異なっている）。一方、都市州3州は2分岐型の学校制度（総合制学校（名称は多様）とギムナジウム）となっている。それ以外の州はギムナジウム、2課程制学校、及び総合制学校という3分類に整理できる。

（2）ドイツの教員制度

①教員養成の歴史的経緯

ドイツの教員養成は、歴史的には初等教育段階の教員養成を行う師範学校の系統と、ギムナジウム教員の養成を行う総合大学の2系統が存在していた。1960年代まで、旧西ドイツ諸州では、基礎学校とハウプトシューレを合わせた国民学校が一般的であった。このため、師範学校系統の教員養成ゼミナールは初等教育と前期中等教育の教員養成を行っていた。1970年代以降、BW州を除く旧西ドイツ10州で、初等教育等の教員養成は総合大学に取り込まれることとなった。BW州は教育大学という独立した大学で教員養成を行っている。

大学における第1段階の教員養成は、第1次国家試験で修了する。合格した者は、試補として特

別な身分の公務員となる。試補は、学校における勤務と週1日から2日の教員ゼミナール（州の機関）における教育を並行して行う。学校における勤務では、指導教員等の授業を見学したり、参加したりすることに加え、一定時間は一人で授業を担当する。初等教育段階の教員養成は、州により異なるが、第1段階である大学における教員養成が6−9学期（3〜4.5年）、第2段階である試補が18〜24か月（1.5〜2年）であった（1995年時、KMK1995）。

②教員免許状と教員養成

1990年の東西ドイツの統一以降、旧東ドイツ諸州と旧西ドイツ諸州の教員養成の共通性を高めるために、1990年代後半に、教員免許状及び教員養成課程は六つのタイプに整理された。

LA1：初等教育　LA2:初等教育及び前期中等教育　LA3：前期中等教育
LA4：中等教育　LA5：職業教育　LA6：特別支援教育

その後、1999年からのボローニャ・プロセスにより、大学の学修課程がBA／MAによる段階型のシステムへと変更していく。第1段階の大学における教員養成は、国家試験で修了する課程からBA／MAで教員養成を行う州が増加した。また、大学における養成の期間が長期化され、10学期を標準とする州が増えた。これに合わせて試補期間を1年に短縮する州もあった。現在、試補期間を18か月に設定している州が多数を占めている。

表2：各州の教員養成の概要（2024年、課程、学期数＋試補月数）

州	課程	LA1	LA2	LA3	LA4	LA5	LA6
BW	BA/MA	6+2+18M	-	6+4+18M	6+4+18M	6+4+18M	6+4+18M
BY	BA/MA	7+24M	-	7+24M	9+24M	6+4+24M	9+24M
BE	BA/MA	6+4+18M	-	-	6+4+18M	6+4+18M	-
BB	BA/MA	6+4+12M	-	-	6+4+12M	(6+)4+12M	6+4+12M
HB	BA/MA	6+4+18M	-	-	6+4+18M	6+4+18M	6+4+18M
HH	BA/MA	6+4+18M	-	-	6+4+18M	6+4+18M	6+4+18M
HE	国家試験	7+21M	-	7+21M	9+21M	6+4+21M	9+21M
MV	国家試験	10+12M	-	10+18M	10+18M	7+3+18M	9+18M
NI	BA/MA	6+4+18M	-	6+4+18M	6+4+18M	6+4+18M	6+4+18M
NW	BA/MA	6+4+18M	-	6+4+18M	6+4+18M	6+4+18M	6+4+18M
RP	BA/MA	6+2+18M	-	6+3+18M	6+4+18M	6+4+18M	6+3+18M
SL	国家試験	8+18M	-	8+18M	10+18M	10+18M	-
SN	国家試験	8+18M	-	9+18M	10+18M	10+18M	10+18M
ST	国家試験	8+16M	-	8(6+4) +16M	9(6+4) +16M	6+4+16M	9+16M
SH	BA/MA	6+4+18M	-	6+4+18M	6+4+18M	6+4+18M	6+4+18M
TH	国家試験・ BA/MA	6+4+18M	-	6+4(10) +24M	10(6+4) +24M	6+4+24M	6+4+24M

（出典）KMK (2024). BAA (2024) Studienwahl.de2024/25. KMK (2026a) を基に執筆者作成

③教員研修

研修の重要性は2000年のKMK及び関連労働組合の共同声明「今日の教員の責任ー学びのための専門化」の時代から強調されるようになった。KMK決議である「教師教育における教科専門科

学及び教科教授法のための共通水準」及び「教師教育スタンダード（教育科学）」（2008 年）等においても言及されている。KMK は 2020 年に「教師教育の第 3 段階におけるその専門性の要素としての教員研修のための諸州共通の重要点」を決議した。2026 年 2 月時点で、全 16 州で教員に対する研修義務が課されている（KMK 2026）。ハンブルク市では年間 30 時間の研修が義務付けられている（Zentrum für Lehrkräftebildung Hamburg）。

２．ドイツの教育政策におけるウェルビーイングの位置付け

（1）国家政策におけるウェルビーイング

①連邦政府の政策概要

教育に関する権限は、基本的に 16 州にある。KMK は各州の合意に基づき、教育の枠組みを提供している。しかし新たな教育政策を進める際、連邦との協力・連携が大きな推進力となる。このため、連邦政府の連立政権別に、教育政策におけるウェルビーイング政策を確認していく。概観すると、第 3 次メルケル政権（2013-2018 年）時に、『良い生活（gut leben）』というウェルビーイングに関する報告書が取りまとめられるが（2016 年）、その後の政策で重要視されるには至っていない。「ウェルビーイング」の用語に相当するドイツ語は、今日では「Wohlbefinden」を充てることが多いが、後述するように政策文書では、「生活の質（Lebensqualität、Qualität des Lebens）」を使用していることが多い。

②ウェルビーイング政策概念の導入経緯

シュレーダー政権（SPD と緑の党の連立、1998-2005 年）は、「ウェルビーイング（Wohlbefinden）」について、直接の言及はほぼない。また、第 1 次メルケル政権（2005-2009 年、CDU/CSU 及び SPD の連立）もウェルビーイングに関して直接の言及はない。

そもそもウェルビーイングが政策関心を呼ぶことになった理由は、GDP（国内総生産）の上昇が、必ずしも国民の豊かさ、満足感と一致していないとの声があり、国民の幸福感、満足感を示す指標として、有効な方法が検討されるようになったことである。1970 年代にはこうした動きは世界で活発となり、1974 年には『Social Indicators Research』が発刊された（Bundesregierung 2016b, p.11）。その後 2000 年代に入り、ウェルビーイングに関する動きが活発化する。2007 年 11 月 19／20 日のヨーロッパ委員会は、ヨーロッパ議会、ローマクラブ、WWF、OECD と共同で「GDP を越えて（Beyond GDP）会議」を開催する（EU 2009）。そしてヨーロッパ議会（European Council）は 2010 年 6 月に「ヨーロッパ 2020 指数（Europe 2020-Indicators）」を 2020 年までに開発し、政策に反映させることをめざした（Bundesregierung 2016b, p.12）。ヨーロッパ統計局（Eurostat）は「生活の質指数（Quality of Life Indicators）」を 2015 年に開発している。さらに、OECD は「Well-being Framework」を 2011 年に作成した。

ドイツでウェルビーイングに関する概念整理が本格的に開始されたのは、メルケル政権（2005-2021 年、CDU,CSU と SPD（第 1 次、第 3 次、第 4 次）、FDP（第 2 次）の連立）時である。第 1 次メルケル政権末期に、隣国フランスのサルコジ政権におけるウェルビーイング政策の影響を受け、連邦政府はウェルビーイング政策を推進する準備を開始した。

2009 年 9 月のフランスの経済成果と社会進歩の計測に関する委員会の報告書（Steglitz/Sen/Fitoussi 2009）を受け、ドイツの連邦政府は、2010 年 4 月にフランス経済学院とドイツの経済実態鑑定委員会（SVR）に合同のウェルビーイング研究を依頼した。2010 年 12 月、そ

の鑑定書『経済成果、生活の質、そして持続性：包括的インディケータシステム』が取りまとめられた（SVR/CAE 2010）。この鑑定書は、「生活の質」の領域を、健康、教育、個人の活動、政治的影響と統制、環境条件、個人及び経済の不確実性の 6 領域に整理している（SVR/CAE 2010, pp.82-100）。

この鑑定書を受け、2011 年 1 月に連邦議会にアンケート委員会成長・社会・生活の質が活動を開始した（BT 2011/01/07）。2013 年 5 月には最終報告書が連邦議会に提出され（BT DS 17/13300）、2013 年 6 月に連邦議会で最終報告が行われた（BT DS 17/13730）。最終報告書の中で、社会関連の可能な指標が整理されている。その分類は、経済成果と物的社会、生活の質（教育はここに含まれている）、持続可能性（中長期的展望）、危機対応の四つに区分されている（同 pp.337-345）。

③ウェルビーイング指標の作成

第 3 次メルケル政権（2013-2018 年、CDU/CSU と SPD の連立）は、連立協約において、「ウェルビーイング」の概念に相当する「良く生きる（gut leben）」又は「生活の質（Lebensqualität）」が盛り込まれている（連立協約, p.12）。このことは、連邦議会において、2013 年 5 月にアンケート委員会成長・社会・生活の質の報告書が公表されていたことと連動していると考えられる。2013 年 12 月の連立協約は、具体的に行動計画『良く生きる（gut leben）』によりドイツの生活の質改善のための認識を形成することを目指している（Koalitionsvertrag 2013）。

連邦政府は 2014 年 12 月に市民対話のための 58 人の世話人を選任した。そこから市民対話を準備し、対話を進めて行った。2015 年 4 月から 10 月にかけて、ウェルビーイングについての市民対話が 203 回実施され、延べ 15,750 人が参加した。そのうち 50 回は連邦首相や政府要人も参加して、ウェルビーイングについての理解を深める活動に寄与した（Bundesregierung 2016a, p.7）。

こうした対話を通して 17 の上位概念、141 のサブカテゴリー、255 の下位概念が作成された。上位概念は、健康、労働、自由、内的及び外的安全、寛容と統合、公正、教育、民主主義と政治的過程、環境と持続性、社会的関係、インフラと交通、家族、主観的満足、高齢化の不安と社会保障、社会、文化、経済の 17 項目である（Bundesregierung 2016c, p.21）。

こうした市民対話による概念を根拠づけるデータシステムと連動させる作業が行われた。これは市民対話により抽出された概念に加え、生活の質に対する学術研究の成果を加味していくこととなった。さらに国際的な指標との関係と比較し、指標となる項目を選定していった（同 p.31）。

2016 年 10 月 26 日、連邦政府は『ドイツにおける生活の質報告書（Bericht der Bundesregierung zur Lebensqualität in Deutschland）』を公表した（Bundesregierung 2016a）。

④ドイツにおけるウェルビーイングの分類

『ドイツにおける生活の質報告書』は、2015 年に集中的に行われた市民対話の整理を出発点として、12 の生活の質分類、46 の指標と二つの補助指標を作成した。これらを三つの場面に分けて整理している。

表 3：『ドイツにおける生活の質報告書』の 12 次元と 46+2 指標

場面		次元	項目数
我々の生活	1	生活のための健康	5
	2	良く働き、公平に参加する	5
	3	全ての者に対する教育機会	4
	4	家族と仕事のための時間を持つ	4
	5	確かな収入	5
我々の周囲	6	安全で自由に生活する	4
	7	都市及び地方に住まう	3
	8	家族と社会に結びつく	4
我が国	9	経済を強め、将来に投資する	5
	10	自然を保持し、環境を守る	3
	11	自由で同権に生活する	3
	12	グローバルな責任の中で行動し、平和を確かにする	3

（出典）Bundesregierung (2016a) に基づき執筆者作成

このうち、「我々の生活」は人間の直接的な生活状況であり、健康、労働、教育、収入、職業・家族・余暇の時間である。「我々の周囲」はその人の生活圏であり、住居、都市部や地方のインフラや流動性、その人の周囲の安全性や社会的関係性である。「我が国」は国家及びグローバルな空間である。具体的にはドイツにおける共同生活や進歩、世界におけるドイツの役割と指している（Bundesregierung 2016a, p.15）。

教育は「我々の生活」に分類されている。教育における四つの指標は、（a）職業訓練を修了するか、又は大学入学資格を持つ人の割合を高める、（b）早期の学校退学者を減らす、（c）親と子供の間の教育流動性を高める、（d）継続教育への参加の四つである。その具体的な内容は下記のとおりである。

(a) 職業訓練を修了するか、又は大学入学資格を持つ人の割合を高める
: 良い生活への鍵として、後期中等教育修了段階での資格を獲得することを意味している。具体的には 25-64 歳の職業資格修了者又は大学入学資格取得者の割合である。データは 10 年毎の全体、性別、移民の背景の有無に区分して示されている。
（Bundesregierung 2016a, p.57-59）

(b) 早期の学校退学者を減らす
: 教育の危険を早期に認識し、減じるための指標である。具体的には 18-24 歳の退学率が指標となっている。15 年ほどの間で、全体的に退学率は減少傾向となっている。とりわけ移民の背景の有無により、その割合の違いが大きいことが指摘されている。
（Bundesregierung 2016a, p.60-61）

(c) 親と子供の間の教育流動性を高める
: 全ての者に等しい機会が提供されているかであり、具体的には親子間での教育移動が指標となっている。親の少なくともどちらかが大学入学資格を持っている家庭では、68%の子供が大学入学資格を獲得しているのに対し、親がハウプトシューレ修了証もしくは実科学校修了証を持っている家庭では、その子供の 29.6%しか大学入学資格を取得していない。

親が移民の背景を持っている場合、その子供が大学入学資格を取得する割合はそれよりも低くなっている。

（Bundesregierung 2016a, p.62-65）

（d）継続教育への参加

：生涯学習への参加率である。18-64 歳の者の最近 12 か月における生涯学習への参加率で調査が行われている。全体及び各年代での生涯学習参加率は 2007 年から 2014 年の間で上昇し、50%を超えるようになってきたが、55-64 歳の層では、39%にとどまっている。

（Bundesregierung 2016a, p.65-68）

⑤『社会報告書」におけるウェルビーイングの浸透度

こうしたウェルビーイングに関する指標は、その後の連邦政府の連立協定（政府の基本方針）等には出てこない。

ドイツを含む各国は、経済指標としての GDP では十分に示すことのできない社会的な心地よさを指標化しようと努力してきた。ドイツでは、ドイツ政治教育研究所（Bundeszentrale für politische Bildung）が、連邦統計局（Statistisches Bundesamt）、ベルリン社会研究学術センター（Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung）、及び連邦住民研究所（Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung）と協働で『社会報告書: ドイツのためのデータレポート(Sozialbericht. Ein Datenreport für Deutschland)』を 1983 年から 2～3 年毎に継続して作成してきた（注：当初の報告書名は『データレポート：ドイツ連邦共和国の数値と事実』であったが、2008 年から『データレポート：ドイツ連邦共和国の社会報告書』に変更され、2024 年から既述の報告書名となった）。

これまでの報告書を概観すると、「生活の質（Lebensqualität、Qualität des Lebens）」が当初の 1983 年版から用いられている。2000 年代までは健康との関連で使用される事例が多いが、2011 年版では「生活の質」についての研究の歴史、2009 年のフランスの「well-being」に関する報告書、ドイツにおける新たなアンケート委員会成長、社会、生活の質の設置等が言及されている（bpb2011, p.6）。2013 年版（p.94）、2016 年版（p.105）、2018 年版（p.133）、2021 年版（p.133）は、豊かさ（Wohlstand）と「生活の質」を並列して扱い、真の豊かさの指標を用いて示そうとしていることを説明している。しかし 2024 年版ではこうした説明はなくなっている。

『社会報告書』（2024 年版）の構成

1.住民と人口統計　2.家族、生活形態と子供、3.教育、4.労働市場と給料、5.家計ー収入、消費、時間の使い方、6.住居、7.社会構造と社会状況、8.健康、9.社会保障と定年後への移行、10.政治的及び社会的な参加、11.価値と考え方、12.環境、エネルギー及び流動性

（出典）bpb(2024)から執筆者作成

この報告書の対象領域は、2024 年版で 12 の領域に整理されている。教育は第 3 章に位置付けられている。第 3 章「教育」は、2 節立てで、第 1 節が教育参加と教育促進、第 2 節が生涯学習である。第 1 節は更に、普通教育学校と職業教育学校、生徒の社会経済的状態、企業内職業訓練、看護・介護職養成、大学（学生、大学入学者、学士から修士への進学率、外国籍の学生及び外国にいるドイツ学生、大学卒業者、学術的キャリアにおける女性）、教育促進（生徒の教育促進、学生の教育促進、キャリアアップ促進）、住民の教育水準の 7 項目に区分されている。第 2 節は生涯学習で、

生涯学習への参加、生涯学習への参加理由、生涯学習の提供者、まとめとおわりにという 4 項目に区分されている。

データ報告書は、「ドイツにいる人々の生活同権、経験、心配、考え方」を把握する目的で作成されてきた（bpb 2024, p.5）。このため、GDP による経済活動とは異なる人間としての豊かさをしめすための根拠が模索されてきた。それが「生活の質」として表現されてきた。2024 年版から『社会報告書』と改名した理由の一つは、こうしたデータ中心主義から、解釈を含めたドイツの住民たちの社会的関係性の解釈と生活関係を図解することに目的を変更したことに起因する（bpb 2024, p.5）。そこには今後改めて「ウェルビーイング」が重要視されつつあることを示唆している。

（2）教育分野におけるウェルビーイング

ドイツの連邦及び KMK は、2006 年から隔年で『教育報告書（Bildung in Deutschland）』の作成を研究者グループに依頼している。管見のところ、「ウェルビーイング（Wohlbefinden）」が初めて登場するのは 2012 年版で、「健康的なウェルビーイングと教育の関係性は、国際的に再三取り上げられている」と記されている（Autor:innengruppe 2012, p.209）。2016 年版では「I 章　教育の影響と効果　第 2 節　教育の金銭以外の効果」において「ウェルビーイング」が使用されている（Autor:innengruppe 2016, p.211）。ウェルビーイングがある程度使用されるようになったのは 2022 年版で、「D 章 普通教育学校　第 4 節　学校及び授業における学習環境」の中で、学校環境への社会的統合においてウェルビーイングが重要であることを述べている（Autor:innengruppe 2022, p.144）。2024 年版は、「C 章　幼児教育」において WHO-５精神的健康状態表の指標を紹介している（Autor:innengruppe 2024, p.96）。2026 年版は、「D 章 普通教育学校　第５節　学校及び授業における学習環境」において、「学校の学習環境の文脈における心理的ウェルビーイング（psychisches Wohlbefinden）」の項目が立てられている（Autor:innengruppe 2026, p.145f.）。このことからも、ウェルビーイングがドイツの教育界にも徐々に普及してきたことが確認できる。

しかし教育における課題の中心は、「教育の公正さ（Bildungsgerechtigkeit）」、「機会の公正さ（Chancengerechtigkeit）」、「公正さの理解（Gerechtigkeitsverständnis）」等であり、ウェルビーイングは副次的な位置にあるといえる（Autor:innengruppe 2026, p6；p. 77；p.249 他）。また、2020 年の「学校制度協定（諸州間協定）」は、学校教育の目標として、コンピテンシーの獲得、学びと成果への喜び、自律的批判力、自由と民主主義の承認、異なる立場への寛容、ヨーロッパ化や国際化への参加、持続可能性への準備等を挙げている（KMK 2020）。コンピテンシーの獲得に加え、多様性を前提とした、教育機会の公正さを確保することが教育政策の中心的な課題であるといえよう。その基盤としてウェルビーイングな学校環境が重要視されるようになってきたと整理できよう。

３．ドイツの教育政策におけるウェルビーイング関連施策

（1）生徒のウェルビーイング

ドイツにおける生徒のウェルビーイングに関連する主な施策は、2003 年に開始された終日学校の拡大及び普及、2019 年に開始された社会的弱者の多い学校への支援策である「学校を強靱に」政策等である。以下、順にみていく。

①終日学校（Ganztagsschule）政策

ドイツの学校は、伝統的に正午頃に学校が終わる「半日学校」が基本であった。しかし 2001 年の PISA2000 年調査結果の公表による「PISA ショック」が起こり、家庭環境等の影響が大きいことが明らかになった。このため、午後の保育を行う終日学校を普及拡大させることが大きな政策課題となった（坂野 2017）。

2003 年 5 月 12 日、連邦と諸州は学校における終日学校に関する協定を結ぶ（BMBF 2003）。このプログラムは、2003～2007 年（後 2009 年まで延長、投資プログラム「未来の教育とケア」）に連邦が補助金合計 40 億ユーロを、諸州が 4 億ユーロを提供する計画であった。対象は基礎学校を中心に、ハウプトシューレ、実科学校、ギムナジウム等に及ぶ。

実際にプログラム開始前の 2002 年と 2010 年とで比較してみると、基礎学校で終日学校となっているのは 1,757 校（10.3%）から 7,207 校（44.2%）へと増加している（Autor:innengruppe 2012, Tab.D3-1Aweb）。終日学校は、その後も緩やかに拡大している。2019／20 年には基礎学校における終日学校は 10,770 校（70.6％）、2024/25 年には 11,345 校（73.8％）に達している（Author:innengruppe 2026 ,Tab.D3-8）。

これと関連して、午後の保育席の義務化が決定された。2021 年の終日化促進法（Ganztagsförderungsgesetz）改正によって、2026／27 年度から基礎学校に入学する子供（Kind）に対し、自治体は午後の保育に必要な席を保障することが義務づけられた。午後の保育の形態は、終日学校以外にも学童保育（Hort）、学校と学童保育の協力型等がある（Author:innengruppe 2026, p.132）。連邦は 2020 年から 2029 年の間で 35 億ユーロを諸州に補助する方針を示している（BMBFSFJ web Gesetz）。

②2019 年「学校を強靭に」－社会的弱者への支援策－

ドイツは PISA2000 年調査の結果が公表された 2001 年 12 月、「PISA ショック」といわれる大きな衝撃を受けた。その後終日学校や、「教育による上昇」（2008 年の連邦及び諸州の協定）等により、その後の PISA 調査結果の点数が徐々に上昇していった。しかし PISA2015 年調査結果あたりから成績は下降線となる。2015 年調査で数学的リテラシーと科学的リテラシーの点数が、2018 年調査では読解力も下降していった。コロナ禍で行われた PISA2022 年調査では、3 リテラシー全てが 500 点未満となった（国立教育政策研究所「OECD 生徒の学習到達度調査(PISA)」参照）。

ドイツでは学校制度における階層の再生産が課題となっており、2 年毎に作成される『教育報告書』においても再三取り上げられている。連邦政府は、教育的弱者への支援を重点とする「学校を強靭に（Schule macht stark.）政策」を 2019 年に打ち出した（BMBF）。「学校を強靭に政策」は、10 年間（第 1 期 5 年、第 2 期 5 年）の計画である。第 1 期は、全 16 州の初等中等前期教育の 200 校が参加し、社会的に不利な生徒の教育機会を改善することを目指すものである。費用負担は連邦と諸州が 50%ずつを負担するものとし、10 年間総額で 1.25 億ユーロが予定された（BMBF/KMK 2019）。

③スタートチャンス（Startchancen-Programm）プログラム

2021 年 9 月の連邦議会選挙により、メルケル長期政権からショルツ連立政権へと政権交代が起こった（2021 年 10 月）。ショルツ政権（2021-2025 年、SPD、緑の党、FDP の 3 党連立）は、教育政策にも積極的に取り組んだ。2024 年 2 月、連邦及び諸州の間で「スタートチャンスプログラ

ム」について合意し、同年 6 月 4 日に連邦と諸州間の協定が結ばれた（BMBF Bekanntmachung 2024）。

この「スタートチャンスプログラム」は、基礎学校及び中等教育前期の学校 4,000 校を対象として、社会的に不利な生徒の能力促進を支援するものである。具体的には対象校の学校改善や授業改善の設備や機器の充実、伴走する研究組織の調査・分析、諸州の学校ネットワークの構築、プログラムの開発と普及を目指している。同プログラムは、2024 年から 2034 年の 10 年間で 200 億ユーロを連邦と諸州が折半で負担するというものである。終日学校計画が 40 億ユーロ（連邦）＋4 億ユーロ（諸州）、「学校を強靭に」政策が 1.25 憶ユーロであったことと比較してもその規模が大きなことが分かる。

（2）教師のウェルビーイング

今日のドイツにおける教員を取り巻く大きな課題は、正規の教員養成を受けた教員が十分に確保できていないことである。連邦と KMK の委託により作成された『教育報告書 2026』のデータによれば、2004／05 年には正規の教員養成を受けていない教員の割合（人数）は 5.0%（3.8 万人）であったが、2014／15 年には、6.2%（4.9 万人）に、2022／23 年には 10.8%（9.1 万人）に、2024／25 年には 12.1%（10.5 万人）へと上昇（増加）している。

『教育報告書 2026』は、教員数を確保するために、諸州が学校支援員や臨時的教員の増加、正規の教員養成ルート以外からの試補採用、大学卒業者等の教員への採用（途中採用、勤務しながらの試補）、定年となった教員の再雇用、等工夫していることを記している（Author:innengruppe 2026, pp.138-139）。

また、教員（初等・前期中等教育の学校）の俸給ランクを引き上げる州もでてきている。一般にギムナジウム教員は俸給ランク「A13」であるが、初等・前期中等教育の学校教員の俸給ランクは「A12」と、1 ランク下に位置付けられてきた。KMK が公表した 2026 年の調査では、初等教育教員（LA1）が「A12」に位置付けられている州が 6 州（「A12」だが手当がある州も含む）、「A13」に位置付けられている州が 10 州と、ギムナジウム教員と基本的に同等に位置付けられている州が過半となっている（KMK2026b）。2018 年の同じ KMK 調査では、「A13」と同等（「E13」、官吏（Beamte/r)ではなく職員（Angestellte/r）して採用）に位置付けられている州は、ベルリン市（都市州）1 州のみで、他の 15 州は「A12」又はそれ以下のランクであった（KMK2018）。

このように、教員不足という状況は、教員の処遇改善へとつながっていることが確認できる。

また、諸州は教員の健康支援のための研修プログラムや相談窓口等を設置している。教員の健康が学校の発展の基盤であるという考え方は先に述べた KMK の勧告（2012）でも示されている。

終わりに

以上のように、ドイツにおいて、ウェルビーイングは、議論されるようになったのは、2000 年代末である。「ウェルビーイング」という概念は、GDP という経済指標に対し、住民の生活感覚を反映するものとして位置付けられてきた。教育分野においても 2010 年代に入ってようやくウェルビーイングが使用されるようになってきた。ドイツの教育課題の中心は教育の機会均等及び確保等の公正さであり、ウェルビーイングはそのための要素として位置付けられている。連邦政府は、教育の機会をより良く保障するために、近年連邦による教育支出を増加し、州や自治体の財政力格差を是正しようとしていることが確認できる。

最後に、生徒や教員の満足度調査の結果を整理し、まとめとする。ドイツは学校教育の成果を測定するためにPISA調査とは別に、ドイツ独自の「教育トレンド（Bildungstrend)調査」を数年に1度実施している。2024年の9年生を対象とした「教育トレンド調査」は、1,556校、48,279人の9年生を対象に実施された（IQB2025,20）。この中で、9年生に対して学校満足度についての調査を行っている。関連する質問は二つで、一つ目が「同級生は私を好いている（Meine Mitschülerinnen und　Mitschüler mögen mich.)」、二つ目が「私は私の学校に帰属しているという感情がある（Ich habe das Gefühl, zu meiner　Schule zu gehören.)」である。これを4検法で尋ねており、理論的には平均値が2.5となる。2024年の調査では一つ目の質問の平均値が3.09、二つ目の質問の平均値が2.98であった。同様の調査を行った2018年調査では、一つ目の質問の平均値が3.24、二つ目の質問の平均値が3.16であったので、いずれも低下傾向にあることが分かる（IQB 2025, p.345）。

教員の満足度については、ロベルト・ボッシュ財団が調査を行っている（Robert-Bosch-Stiftung 2025）。この調査は2024年11～12月に教員（校長等含む）1,540人を対象に実施された。この調査によれば、教員の80%以上は「自分の仕事に満足している」との問いに「満足（30%）」、「どちらかといえば満足（54%）」と回答している（4検法）。一方で、「私は仕事で疲れている」との問いに、「毎日」が10%、「週に数度」が24%、「月に数度」が30%と回答している。その要因として考えられるのは生徒の問題行動（42%）で、特にギムナジウムを除く中等教育段階の教員の52%が最大の課題として考えている。また、仕事負担の多さや時間の不足（34%）も課題ととらえている。教員は、仕事にはある程度満足しているが、同時に疲労感も感じており、「バーンアウト」の兆候があると報告書は述べている。

最後に、こうした調査が始められたことは、これまで教育政策は客観的指標を中心に成果を評価しようとしてきたが、関係者の受け止め方等を政策の評価に反映させる必要があるとの認識に変化してきたことの表れと理解することができる。ドイツ政治教育研究所（連邦内務省の機関）等が住民の実態を示すために作成している『データレポート』が、『社会報告書』へと改名されたことはその一つの証左である。

坂野　慎二（玉川大学）

【参考文献】

国立教育政策研究所「OECD生徒の学習到達度調査(PISA)」
https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pisa/index.html#PISA2022　（参照2026年7月15日）
坂野慎二（2017）『統一ドイツ教育の多様性と質保証』東信堂
坂野慎二（2026）「ドイツの教育費に関する基礎的研究」玉川大学教育学部紀要『論叢』第25号 2025, pp.61-85
平真由子ほか（2025）『ウェルビーイング・コンピテンシー』東洋館出版社
布川あゆみ（2018）『現代ドイツにおける学校制度改革と学力問題：進む学校の終日化と問い直される役割分担のあり方』晃洋書房
藤原文雄編著（2018）『世界の学校と教職員の働き方―米・英・仏・独・中・韓との比較から考える日本の教職員の働き方改革―』学文社
村上由美子、高橋しのぶ（2020）「GDPを超えて－幸福度を測るOECDの取り組み」サービス学会『サービソロジー』第6巻第4号　pp.8-15

https://www.jstage.jst.go.jp/article/serviceology/6/4/6_8/_pdf/-char/ja （参照　2026 年 7 月 15 日）

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2012) *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf.* wbv Publikation. （「教育報告書」は以下の web 参照。Nationaler Bildungsbericht. Bericht seit 2006.

https://www.bildungsbericht.de/de (accessed 2026-8-12)

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2026) *Bildung in Deutschland 2026. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft*. wbv Publikation.

Bundesanzeiger (2005) *Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes (Forschungsförderung) über die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung*

von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen - Exzellenzvereinbarung (ExV) -. vom 18. Juli 2005. BAnz S. 13347

BMBF (2003) *INVESTITIONSPROGRAMM „ZUKUNFT BILDUNG UND BETREUUNG" Ganztagsschulen. Zeit für mehr.*

BMBF (2005) Presse-mitteilung. *Exzellenzinitiative und Pakt für Forschung und Innovation starten.* 23. Juni 2005. (147/2005)

BMBF (2024) *Bekanntmachung der Vereinbarung zwischen Bund und Ländern zur Umsetzung des Startchancen-Programms für die Jahre 2024 bis 2034 (BLV),.* Bundesanzeiger vom 27.09.2024.

https://www.bmftr.bund.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2024/09/2024-09-27-bekanntmachung-scp.html (accessed 2026-7-15)

BMBF/KMK (2019) *Schule macht stark. Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen.* 23.10.2019

BMBFSFJ *Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz - GaFöG)*

https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/ministerium/gesetze/gesetz-rechtsanspruch-ganztagsbetreuung-grundschulen-178966 (accessed 2026-8-13)

Die Bundesregierung, die Regierungschefs der Länder (2008) *Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland.* Dresden, 22. Oktober 2008.

Die Bundesregierung (2016a) *Bericht der Bundesregierung zur Lebensqualität in Deutschland.*

Die Bundesregierung (2016b) *Dokumentation. Regierungsstrategie zur Lebensqualität in Deutschland*.

Die Bundesregierung (2016c) *Diskussionsbeiträge des wissenschaftlichen Beirats. Regierungsstrategie zur Lebensqualität in Deutschland.*

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) *Datenreport: ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland.*

https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/ DESerie_mods_00002490 (accessed 2026-8-9)

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2024) *Sozialbericht 2024. Ein Datenreport für Deutschland.* Bonn.
https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DESerie_ mods_00008105 (accessed 2026-8-9)

Deutscher Bildungsserver: *Lehrergesundheit stärken: Maßnahmen, Prävention und Stressbewältigung für den Schulalltag.*
https://www.bildungsserver.de/schule/lehrergesundheit-foerderung-und-massnahmen-13194-de.html (accessed 2026-8-12)

Deutscher Bundestag (BT) (2011) *Neue Enquete-Kommission nimmt Arbeit auf.*
https://www.bundestag.de/webarchiv/textarchiv/2011/33008739_kw02_pa_wachstumsenquete-204296 (accessed 2026-7-12)

Deutscher Bundestag (BT) (2013a) *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität – Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der Sozialen Marktwirtschaft".* (Drucksache 17/13300, 03. 05. 2013)

Deutscher Bundestag (BT) (2013b) *Entschließungsantrag der Abgeordneten Dr. Georg Nüßlein, Stefanie Vogelsang, Dr. Matthias Heider, Dr. Mathias Middelberg, Steffen Bilger, Dr. Matthias Zimmer, Stefan Müller (Erlangen), Michael Grosse-Brömer, Volker Kauder, Gerda Hasselfeldt und der Fraktion der CDU/CSU sowie der Abgeordneten Florian Bernschneider, Judith*

Skudelny, Horst Meierhofer, Rainer Brüderle und der Fraktion der FDP zu der Beratung des Schlussberichts der Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität – Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der Sozialen Marktwirtschaft". (Drucksache 17/13300, 04. 06. 2013)

European Union (2009) *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament - GDP and beyond: measuring progress in a changing world.* Document 52009DC0433. /* COM/2009/0433 final */
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/?uri=CELEX:52009DC0433 (accessed 2026-7-15)

Freie Universität Berlin (2015) *Wissenschaftliche Auswertung von Bürger- und Online – Dialogen zum Thema Lebensqualität in Deutschland.* Abschlussbericht. 31. Dezember 2015 (Überarbeitete Version: 24. März 2016)

IQB (Stanat, S. u.a. (Hrsg.)) (2025) *IQB-Bildungstrend 2024. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich.* Waxmann.

Koalitionsvertrag (1998) *Koalitionsvertrag zwischen SPD und Bündnis 90/ Die Grünen. Aufbruch und Erneuerung - Deutschlands Weg ins 21. Jahrhundert.* 20. Oktober 1998.

Koalitionsvertrag (2002) Koalitionsvertrag zwischen SPD und Bündnis 90/ Die Grünen. *ERNEUERUNG – GERECHTIGKEIT NACHHALTIGKEIT. Für ein wirtschaftlich starkes, soziales und ökologisches Deutschland. Für eine lebendige Demokratie.*

Koalitionsvertrag (2005) *Koalitionsvertrag von CDU, CSU und SPD. Gemeinsam für*

Deutschland. Mit Mut und Menschlichkeit.

Koalitionsvertrag (2009) *Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP. WACHSTUM. BILDUNG. ZUSAMMENHALT.*

Koalitionsvertrag (2013) *Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. Deutschlands Zukunft gestalten.*

Koalitionsvertrag (2018) K*oalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land.*

Koalitionsvertrag (2021) *Koalitionsvertrag 2021 - 2025 zwischen SPD, Bündnis 90/ Die Grünen und FDP. MEHR FORTSCHRITT WAGE. BÜNDNIS FÜR FREIHEIT, GERECHTIGKEIT UND NACHHALTIGKEIT.*

Koalitionsvertrag (2025) *Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. Verantwortung für Deutschland.*

KMK (2012) *Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule.* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012)

KMK (2018) *Übersicht über die Einstellungsbedingungen der Länder für Lehrerinnen und Lehrer.* Stand: 29.08.2018.

KMK (2020) *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020)

KMK (2026) *Lehrkräftefortbildung in den Ländern Sachstandserhebung* (Stand: 22.02.2026).

KMK (2026b) *Übersicht über die Einstellungsbedingungen der Länder für Lehrerinnen und Lehrer.* Stand: 23.01.2026.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2016) Bericht der Bundesregierung zur Lebensqualität in Deutschland. Diskussionsbeiträge des wissenschaftlichen Beirats Regierungsstrategie zur Lebensqualität in Deutschland.

OECD (2010) *A Framework to Measure the Progress of Societies.* https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2010/07/a-framework-to-measure-the-progress-of-societies_g17a1eff/5km4k7mnrkzw-en.pdf (accessed 2026-7-13)

Robert Bosch Stiftung (2025) *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen.* Stuttgart.

Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (SVR) (Ed.); Conseil d'Analyse Économique (Ed.) (2010) *Wirtschaftsleistung, Lebensqualität und Nachhaltigkeit: Ein umfassendes Indikatorensystem.* Expertise im Auftrag des Deutsch Französischen Ministerrates.

Stanat, P. u.a. (2025) *IQB -Bildungstrend 2024.* Waxmann, Münster/New York.

Steglitz/Sen/Fitoussi (2009) *Measurement of Economic Performance and Social Progress.*

Zentrum für Lehrkräftebildung Hamburg: *Fortbildung und Berufseingangsphase.* https://www.zlh-hamburg.de/vorbereitungsdienst-und-schuldienst/schuldienst/fortbildung-berufseingangsphase.html (accessed 2026-7-13)

第九章　フランス

【概要】
教育のウェルビーイングは、一時的な幸福ではなく、精神・身体・生活環境を含めた持続的な良好状態を保障し、個人だけでなくコミュニティ全体の公共性向上を重視する概念である。ユニセフやOECDの国際比較では、フランスは上位に順位づけられる。また、学力と精神状態には相関があり、特に自尊感情が学業成績に強く影響することが示される。なお性差や社会階層差に違いもみられる。特に、性的マイノリティ、社会的に脆弱な生徒、人種隔離された学校などにも注意が必要となる。施策として、生徒と教師のウェルビーイング向上、子供中心の学校風土、公正な対応、自律性支援が重要である。教育義務化に伴うストレスやSNS利用の規制など社会環境の変化にも対応し、持続性と公共性を基盤とした教育コミュニティの形成が求められている。

１．フランス[1]の学校制度及び教員制度

（1）フランスの学校制度

フランスの学校体系は、3−5−4−3 制である。それぞれ、3 年間の保育学校、5 年間の小学校、4 年間の中学校、3 年間の高等学校となる。義務教育年齢は、保育学校入学時の 3 歳から高校入学年の 16 歳までとなっている。日本同様に原級留置があるが、日本にはない義務教育段階の飛び級がフランスでは認められている。そのため、学齢期前に高校を早期終了する例もみられる。

フランスの初等教育は、任意である 2 歳児を除いて、3 歳から保育学校に 3 年、6 歳から小学校に 5 年の計 8 年間在籍する。古くから保育教育に力を入れており、1980 年代から就学率はほぼ100%である。これは、女性の社会進出、共働きを保障する社会を目指した 1968 年の大学紛争（「5 月革命」）に由来している。ただし、義務教育開始年齢の改定は 1882 年以降初めてであり、2019 年教育基本法である、信頼できる学校のための法律（通称ブランケール法）では、それまでの 6 歳を、新たに 3 歳から 16 歳と改定した。

中等教育は、4 年間の中学校と、3 年間の高校の 7 年間である。中学校は、小学校の高学年（4、5 年生）と中学校 1 年生が同一学習期に位置付けられている。2014 年度からは小学校教員と中学校教員の連携会議が設置され、留年を抑えるよう、教授法を含めた情報交流や、フランス語と数学を中心に中学校教員が小学校の授業に参加するなど様々な取組が実践されている。高等学校段階は、普通、技術、職業高校、又は職業見習訓練所に分岐する。このほかに、農業高校と海洋高校がある。なお、中学校と高校の終わりにそれぞれ国家試験がある。高校進学に際しては、入学試験はなく、書類審査によって希望する学校に入学できる。普通高校に 5 割強、技術高校に 2 割、職業高校に 2 割強の割合で進学する。高校の 1 年目は校種に関係なく共通課程となっている。高校 2 年から、普通高校は、最近までは文系、経済・社会系、理系の三つの系に分かれていた。2019 年度より三つの系の代わりに、共通教科と個々の関心に応じた選択による専門教科とを履修する新たな課程に再編された。高校の最終 2 年間で、大学入学全国統一試験（バカロレア）を受験する。2021 年開始の新

[1] フランス本土を中心とし、海外県の特色については触れない。またフランス本土内のコルシカやアルザスなどの歴史・文化的な特色についても、ここでは触れない。

バカロレアでは、学年末に実施する試験の教科数が削減されるとともに、成績表をはじめとする通年評価がバカロレアの得点に反映されるようになった。そのため、高校生へのプレッシャーが最終2年間の長期にわたるようになった。他方、近年、バカロレア取得率が8割を超え、また特記評価という名誉評点を取得する人が増えて、採点が甘くなっているという見立てもある。こうした高校の大衆化によって、中途退学者は、1965年の38%から、2020年の5.6%まで減少している。結果、高等教育進学率も4割と高い水準にある。

表1：保育学校から中学校までの4学習期と高校

3歳から5歳	6歳から8歳	9歳から11歳	12歳から14歳	15歳から17歳
第1学習期	第2学習期	第3学習期	第4学習期	学年生
保育学校	小学校1〜3年生	小学校4、5年生と中学校1年生	中学校2〜4年生	高校1〜3年生

（出典）執筆者作成

最後に、特別支援教育として、通常学校内に存在する、特別支援・適応ユニットについて紹介する。対象となるのは、約56万人（総生徒数の4.7%）である（Weber 2025）。これらユニットに一時在籍する生徒は少なく、多くは通常学級に包摂されている。そのため、約13万人の支援員が、個別の支援に携わるために雇われている（Caron et al. 2026）。こうした障害児の包摂に向けて、全教員養成課程では、25時間の障害児に向けた教授法の授業を受ける。又は、166ある医療福祉系のチームと連携を組むことになっていて、必要に応じて来校し、医療的な支援が受けられる体制がある。1975年の障害者基本法を経て2005年の障害者の権利に関する法以来、基本的には学区内の通常学校に包摂している。そのため、特別支援学校は存在しない。通常学校内で特別支援教育を施すか、保健・家族・自律・障害者省管轄の医療教育施設に在籍する。

（2）フランスの教員制度

OECD（2023）が示している「国公立学校の年間平均授業時間数」の各国比較を見てみよう。例えば、初等教育では、日本の778時間に対し、ドイツは724時間、フランスは896時間となっている。そして、前期中等教育では、日本の890時間に対し、ドイツは896時間、フランスは1,247時間となっている。意外な結果かもしれないが西欧諸国と比べて、日本の授業時間数は決して多くはない。そして、学年暦は、9月から翌年7月第1週までの35週である。初等教育では、日本と同じ3学期制を基本とするが、フランスの特徴は、7週おきに2週間未満の休みが入ることにある。第1学期は9月から12月のクリスマス休暇まで、第2学期は1月からイースター（4月ないし5月）の春休みまで、第3学期はイースターから7月第1週までである。フランスは、授業期間と休み期間のメリハリがはっきりしているのが特徴である。

初等教員は、週24時間の授業時数と週3時間（年間108時間）の「それ以外」と定められている。それ以外の年間108時間の内訳は、補習活動（36時間）と補習を計画する活動（24時間）、職員会議（24時間）、教育改善と継続教育（18時間）、年3回の学校評議会の準備（6時間）とされている。

中等教員は、週18時間の授業時数となっている。2014年からアグレジェ（上級中等教員）も授業時数が週15時間に増え、徐々にセルティフィエ（中等一般教員）との差を縮小し、特権的な地位

に変化がみられる。それでも体育教員は最も長く、週 20 時間の授業と 3 時間のアソシエーション（NPO）での活動となっている。

次に、生徒指導・進路指導にみる分業体制について触れたい。初等学校は、全教科担任制であるため、ほぼ日本と同じである。中学校からは専科に分かれ、担任はいるが、生徒指導専門員と進路指導専門員とに区別して教科指導と生徒指導を分業している。年 3 回の学期終わりに開催される学級委員会で担任は、生徒代表の司会の下、学期中に困っていることや、社会見学・修学旅行など催し物の開催等について相談をする機会が用意されている。成績と進級判定についても生徒代表や保護者代表を交えて意見交換をする。担任は、授業における問題行動が深刻な場合は生徒指導専門員、進路については進路指導専門員に相談する。また保護者対応については、基本は校長・教頭が担当する。つまり、上記の週当たりの授業時間数を超えて学校にとどまる働き方はしないのが一般的である。

1990 年まで小学校教員（instituteur）と中等教員（professeur）は別の職団として区別され、また、上述したように、中等教員の中も、セルティフィエとアグレジェとが区別、差別化された職位となっている。1990 年に、師範学校と大学で分けて行われてきた初等と中等教員の養成は、教員養成大学院（IUFM）に統合された。基本的には、保育学校と小学校の教員は、初等教員の資格（PE）を持ち、中学校と普通・技術高校の教員資格（CAPES）を持つことになる。技術高校の技術科目（CAPLT）と職業高校は CAPLP という二教科制の教員資格を持たなければならない。なお、体育教員は体育大学にて免許（CAPEPS）を取得する。2019 年 7 月 26 日付の教育基本法からは、国立教職・教育高等学院（INSPÉ）に名称変更がされ、修士 2 年目か、既に修士号取得者が入学要件となる。1990 年の IUFM では学士以上、2013 年から実質修士課程になっていたため、2019 年にようやく実態と学位が一致することになる。

1995 年から、初等・中等教育ともにほぼ横ばいで、1 学年約 80 万人である。教員は 90 万人である（2020 年度）。退職者数は初等・中等それぞれ年間約 8 千人と 1 万人である。新規に毎年初等で 1 万 2 千人、中等で 1 万 5 千人採用している。校長は初等と中等合わせて 2 万人である。近年の傾向として、特殊教育に関わる教員や、教育支援員、又は障害生徒のための支援員が増えている。また、生徒指導や進路指導員が増えている。他の先進国同様に、全体では教員不足が課題となっている。女性比率は、2020 年度現在、初等教員の 86%、中等教員の 60%、教育支援員の 81%と、どの段階でも女性が半数以上となっている。

フランスでは、日本のような定期的な人事異動はなく、場合によっては最初に勤務した学校でそのまま定年を迎える。もちろん異動の希望を出すことは可能である。勤務成績、勤続年数、家庭の状況や現在のポスト、場合によっては特別な事情（病気）などが考慮され、これらがポイント制で加算され、ポイントの高い人から優遇されて人事異動のシステムに乗せられる。空きポストの状況が毎年公表され、年度末に人事同数委員会が、行政当局作成の資料を審査し、この委員会が決定・提案を作成して大学区視学官や地域圏大学区総長に提出する仕組みである。異動については、初等教員の場合は、教員養成校を卒業後に配属された県の中での異動のほかに、大学区内の他の県に異動することも行われている。中等教員の場合は、大学区（教育行政単位）内のほか海外県を含む全国異動が行われる。

近年は教員不足となっている。例えば全国の中等教育で 7.5%の時数分が教員不足による不開講となっている（Stefanou 2026）。とはいえ特に初等教員はほぼ常勤職のみである。教員の離職率は低いものの、徐々に増えている。また転職経験者が初等では全体の 3 分の 1 を占めるなど、教職の安定は微妙なバランスの上に成り立っている。その他、教員の年齢構成比は特に公立学校で均衡が

とれていない。2021 年度の平均年齢は、初等教員で 42.9 歳、中等教員で 44.8 歳である。2010 年と比べて、50 歳以上の割合もほとんど変わらず、それぞれ全体の 27.3%と 36.1%で最大規模のままである。

２．フランスの教育政策におけるウェルビーイングの位置付け

（1）国家政策におけるウェルビーイング

フランスの社会学者の関心が「ウェルビーイング（le bien-être）」の主観性を避けて来たために、英語圏から遅れをとっていたとされている（Pawin 2014）。そのため Iribarne による主観と客観的ウェルビーイングの関係が明らかにされ始める 1970 年代を待たなければならない。当時の対象は労働者の労働・生活環境にある。学校教育においては、2010 年代よりエスニシティ間の人種主義との関係を起源にウェルビーイングの概念に関心が寄せられる（Fouquet-Chauprade 2013）。以後、ウェルビーイングの指標に、人種主義の項目（レイシアル・ハラスメント）が不可欠となる。

ただフランス政府におけるウェルビーイングの始まりは、ノーベル経済学賞らの報告書の提案に歩み寄った Sarközy 大統領の発言による（2009 年 9 月 14 日付報道, Stiglitz et al. 2009, p.7）。その芽は 1960 年代から、経済発展以外の技術や社会発展とのバランスに注目があてられたことによる。

（2）教育分野におけるウェルビーイング

学校においては、学業面の成果とは別に、健康、精神、感情面における成果を指標とすることが目指された。とはいえ、教育法規上に生徒及び教師のウェルビーイングが明記されるようになるのはオランド左派政権下の 2013 年以降である（2013 年 7 月 8 日付教育基本法 2013－595 号　共和国学校再生法、通称ペイヨン法）。2023 年には、Attal 国民教育大臣のイニシアティブによって「幸せな学校」と題して各学校計画書に位置付けた事業も始められ、現在ではアジアで始められたユネスコの「Happy Schools」とも重なる事業として国際比較の対象とされている。

フランスでは、2021 年秋より全ての教育機関にハラスメントやいじめへの効果的な予防・対応策を与え、適切な措置を講ずる義務を新たに課すと同時に、加害者への処罰を定める法律案が下院で可決され、2022 年 3 月 2 日付の法律として、学校のハラスメントと闘うための法律が制定・施行され、加害者への刑事罰を厳格化した。被害者の「尊厳を損なう、身体的精神的健康を害する、又は学習環境を悪化させる」言葉や振る舞いを保育学校前から高等教育段階の教育機関の内外において禁じている。それは、教育法典の 111-6 条にて、「学校ハラスメント罪」として規定している。有罪の場合の処罰規定も設けられ、重罪とされた。

さらに、2023 年 8 月 16 日付政令第 2023-782 号「共和国の原則の尊重及び国民教育大臣の権限に基づく学校における児童生徒の保護について」により、ソーシャルメディアにおける言葉や写真によるハラスメントに対して以下のような内容を規定している。

政令の主題は、「意図的かつ反復的な行動により、他の生徒の安全又は健康に対する危険性が証明された生徒に適用される手続き、共和国の価値観又は世俗主義の原則を損なう行為に対して中等学校の生徒に適用される懲罰手続き、懲罰委員会及び県懲罰委員会に適用される手続きの明確化」にある。その目的は、「初等学校長や中等学校長に、生徒のある種の行動、特にハラスメントの場合に適切に対応する手段を与えることである。従って、学校において、教授・学習指導班が生徒の状況を調査した後、学校長が決定した措置が実施されたにもかかわらず、加害生徒の在籍を続けることが他の生徒の健康や安全に対するリスクとなる場合、教育委員会の長（DASEN＝大学区国民

教育事務局長）は、学校長にその生徒を学校から退学させるよう求めることができるとされた。退学した生徒が新しい学校に入学すると、学校長は、少なくとも当該学年度末まで、当該生徒がより集中的な教育的支援を受けられるようにする。中等学校では、生徒が他の学校の生徒に対してハラスメント行為を行った場合にも、懲罰手続きの適用範囲が拡大される」点にある。

くわえて国民議会で審議されている、デジタル環境の確保及び規制に関する法律案の一部には、2023 年 9 月 27 日に発表された『学校におけるハラスメント対策のための省庁間計画』の内容がもりこまれた。

「生徒間のネットいじめの場合、裁判官は、訴訟の開始時及び制裁が課される前に、ハラスメントを行った生徒に対し、最大 6 ヶ月間の SNS の利用禁止を命ずることができるようになる。この措置は、暫定的な司法教育措置、司法監督の一環として実施することができ、ハラスメントの被害者である児童生徒の真の保護となる。この措置は、ネットいじめの加害者である 10 歳以上の未成年者全てに適用することができる。」（フランス国民教育省より）

国民教育省のホームページには Attal 元大臣自身の下記コメントも掲載されている。

「この法律が最終的に採択されれば、他の生徒にハラスメントをした生徒は、他の生徒を攻撃するために使用したソーシャルネットワークから追放されることになります。恐怖は消え去らなければなりません。この措置によって、私たちはハラスメントの被害者である生徒たちのデジタル上の安全を確保することができるのです」

2026 年 5 月 6 日付の国民教育大臣通達において、新年度の優先事項は、知育と保全にあるとしている。そして、その基本的な学びを保障するための、学校環境の整備に努めるとしている。その際に教員、職員、生徒が安心して働き、学べる環境が前提となるとしている。

以上を踏まえ、フランスの国民教育省内の評価・予測・成果局（DEPP）において、毎年、生徒及び教師のウェルビーイングの指標調査が実施されている。その実態については次節で記述する。

３．フランスの教育政策におけるウェルビーイング関連施策

（1）生徒のウェルビーイング

はじめに、フランス国民教育省統計局の最新のデータに基づいてハラスメントの現状を紹介しよう（Rakotobe 2026）。なお、フランスでは日本のいじめに該当する用語としては、「harcèlement」、「intimidation」、「insultes」、「railleur」、「brutalité」、「brimades」、「bizutage」、「violence」など複数あるが、本稿では原語のままハラスメントを使用する。

2024-2025 年度の公立・私立の中等教育機関の校長は、公立・私立ともに、生徒 1,000 人当たり平均 14 件の深刻な事件があるとしている。また、初等を管轄する国民教育視学官（IEN）は、生徒 1,000 人当たり 4 件の深刻な事件を報告している。ただ近年は、減少傾向にある。そして、公立の学校のほうが私立よりも事件は少ない。学校での暴力は、主に個人に対する言葉による暴力という形をとっている。公立・私立の初等学校と、公立・私立の中等学校では、言葉による暴力が深刻な事件のそれぞれ 45%と 48%を占める。公立・私立の初等学校では身体的暴力が全体の 34%を占め、公立・私立の中等学校では 21%であった。

深刻な事件が起こらないかどうかは、学校種（普通・技術・職業高校）に加えて、中等学校の生徒の出身社会階層にも左右される。実際、同じ学校種であっても、社会的に恵まれた学校では、56%が深刻な事件が起きていない。一方、社会的に恵まれない学校では11%が深刻な事件が起きていない状況であり、その差がある（Rakotobe 2025)。

さらに、深刻な事件の3%（公立の初等学校）ないし8%（公立と私立の中等学校）は、人種差別、反ユダヤ主義、外国人嫌悪、又は同性愛嫌悪に起因するものである。一般的に人口の2割前後が移民背景を持つため、人種問題は欧州に共通している特徴かもしれない。

なお、ほとんどの深刻な事件は校内で起こる。すなわち初等教育の73%、中等教育の81%が学校の敷地内で起きている（Rakotobe 2025)。そして、特に深刻な事件の小学校の 30%、中等学校の33%が教室で起きている。教室以外では、4分の1は運動場で、又は初等の4分の1は休憩時間に起きていて、中等でも5分の1を占めている。中等では、休憩時間は教室の外で教員とは別の監督官が雇われる点も注意が必要である（Rakotobe 2025)。

生徒による深刻な事件の処遇は、公立初等学校と中等学校では異なる。IENの管轄下にある公立初等学校の生徒又は生徒集団が起こした事件の67%が教育委員会で処理され、49%が教育委員会等に報告されるが、退学等の処分とはならない。教育における地方公施設法人である中等学校では、深刻な事件の69%は、生徒又は生徒集団によるものであった。生徒又は生徒集団による深刻な事件の39%が一時的な退学処分か、懲戒処分となっている。これらは懲罰委員会又は教育委員会によって処分される（Rakotobe 2025）。

そして 2024 年 2 月には、国民教育省による第 1 回全国ハラスメント報告書が提出された（Guillerm et al. 2024）。質問紙調査は、前年11月に、小学校3年から高校3年までの生徒21,700人（600の公立校）を対象に実施されたもので、内容は次のとおりである。

「学校に行くのが怖い」（「よくある」又は「とてもよくある」）は、小学生の 5%、中学生の2%、高校生の2%である。またどの教育段階でも、5%近くの生徒が「学校に友達がいない」と答えている。

小学校では、最も頻繁に報告される繰り返しの攻撃は、「一人又は複数の生徒が、特定の生徒について真実でないことや嫌なことを言う」が17%で、「一人以上の生徒が故意に特定の生徒を傷つけた」（例えば、人を押したり、物を投げつけたりした）が12％で、「一人又は複数の生徒と喧嘩になった」が12%であった。

中等学校で、最も頻繁に報告される繰り返しの攻撃は、「一人又は複数の生徒が特定の生徒をからかったり、侮辱したりした」（例えば、生徒の外見、出自、行動、又は性的指向について）が中学生で11%、高校生で7%であった。

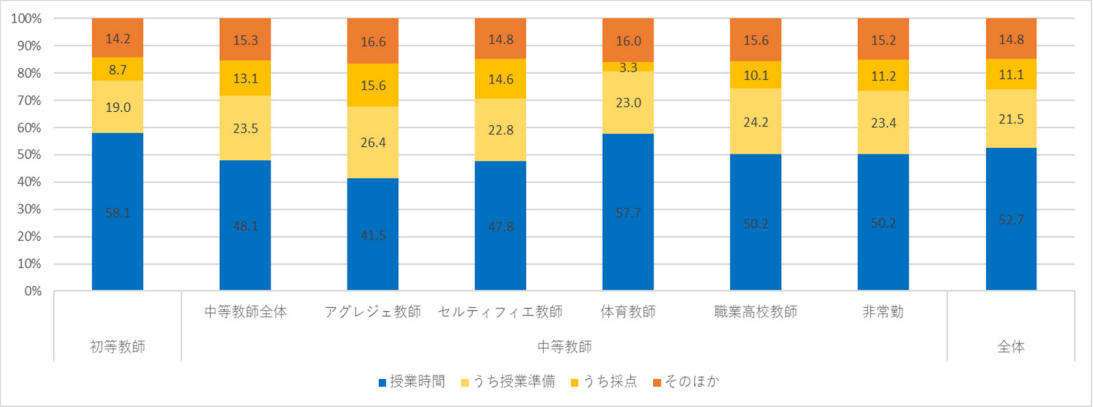
総じてどの教育段階においても、男子は女子に比べて喧嘩の頻度が高い。女子は 「心理的虐待を受けたことがある」との回答が男子より高い。

この調査によると、ハラスメントは小学生の5%、中学生の6%、高校生の4%で起きている。よくハラスメントをされると感じている生徒のうち、生徒、保護者、教授・学習指導班の成人に助けを求めたことのある生徒の割合は、年齢が上がるにつれて増加する。「ハラスメントされることが多い」と感じている生徒の割合は、ハラスメントの回数が多いほど高くなる。小学生の63%（8回以上受けた者の89%）、中学生の32%（5回以上受けた者の69%）、高校生の22%（5回以上受けた者の62%）となっている。

（2）教師のウェルビーイング

フランスの教員の満足度調査においては、「学校で働くことに満足している」が初等教員で 91%、中学校教員で 90%と高い。他方で、給与についての満足度は、初等教員が 19%、中学校教員が 29%と低い数値である。EU の中学校教員の 40%と比べても低い。また社会的地位については、初等で 4%、中学で 7%（EU では 20%）、又はメディアにおける評価も同数値にみられるように、過小評価されていると見なしている（OCDE 2020）。

フランスの 2022 年度の正規教員の平均勤務時間は、年間 1,635 時間、週 41.5 時間である（Idmachiche 2025）。週 41.5 時間内訳は、授業時間に 21.3 時間、授業準備や採点に 13.9 時間、その他に 6.3 時間となっている。これらは、教育段階に応じて異なる（図 1）。同時に、性別、年齢別、又は子供の有無、同棲しているかどうかに応じて、その内訳が異なる。



（出典）Idmachiche（2025）を基に執筆者作成。

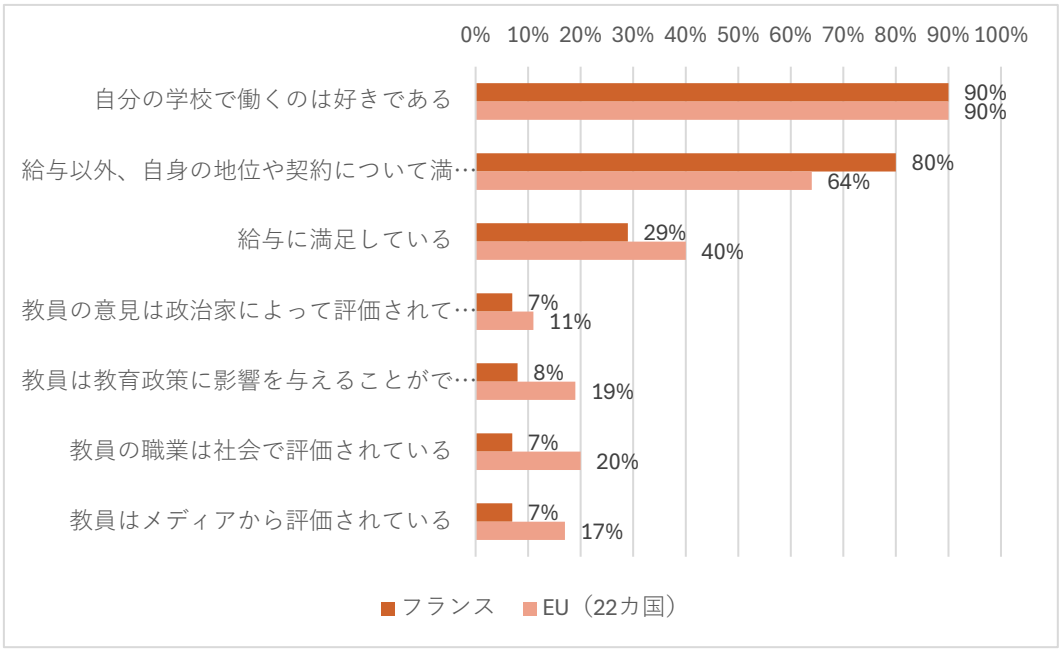
図 1：教員資格別の週当たり業務の内訳（2022-2023 年度、%）

中等教員の教職員（Professeur, Acteurs de l'orientation, Personnels administratifs）における満足度調査（Radé et al. 2025）では、学校で生徒から尊敬されていると回答する教職員は 9 割を超えている。管理職からの信頼も 75%、保護者及び生徒代表からは 73%で、職員との連帯についても 69%が高評価となっている。また多くの教職員は学校が安全な場所である（92%）と評価している。校内における暴力は少ないないし全く無いと評価しつつも、集団生活の規則が守られていると考える人は 63%にとどまる。以上は、前回調査の 2019 年からほぼ変わらない。

教員は、職員より学習環境の質については消極的に回答（56%）している。こうした厳しい評価は、優先教育の学区ではさらに消極的な評価（33%）をしている。

また校内に十分な設備があると考える教職員は 45%で、自分の任務に満足していると回答する人は 85%である。いずれも前回の 2019 年調査より数値は下がっている。

OECD の TALIS 調査からは、フランスと EU 諸国では、職業満足度に違いがみられる（図 2）。自身の地位や契約について満足度がフランスの中学校教員は EU 平均より高い。他方で、教員は社会で評価されている、又はメディアから評価されているなどでは、明らかにフランスの中学校教員の満足度は低いことが読み取れる。国内における（自己）評価と EU 平均との温度差も注視しなければならない。



（出典）Radé et al.（2025）を基に執筆者作成。

図２　中学校教員の職業満足度に関する欧州比較（%）

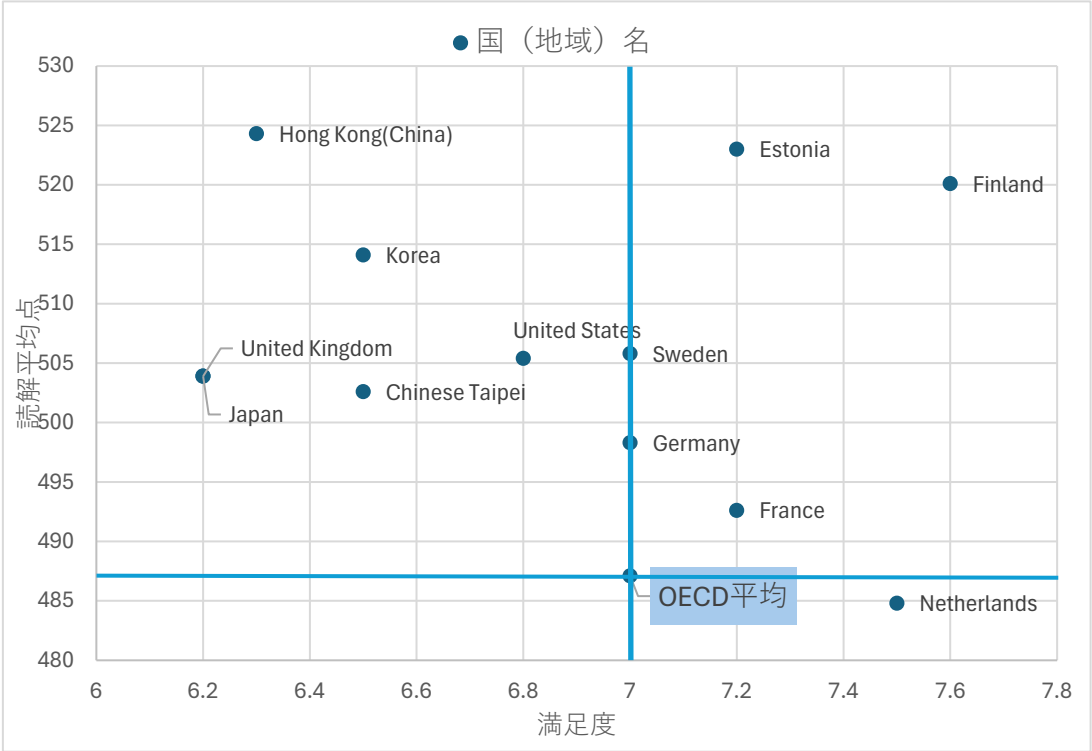
終わりに

OECD の PISA の報告書（図 3）によれば、フランスは読解平均点と満足度は OECD 平均より上位のグループ（フィンランドやエストニア）に位置づいている。本報告書の対象国であるドイツ、アメリカ、韓国、イギリスや日本よりも読解の平均点は低いが満足度は高い点が特徴となる。PISA 調査開始時から、フランスの政治家が重要視してきた点である。つまり過度な競争（点数）原理を学校教育に持ち込まないことで満足度を高めることに邁進してきたことの証左と言える。なお、東アジア地域と西欧諸国の差異がこの図から読み取れる点も注目に値する。

近年の教育政策において注目される「ウェルビーイング（Well-being）」の概念は、単なる一時的・感情的な幸福感（Happiness）にとどまるものではない。社会心理学者の内田（2025, pp.172-173）が指摘するように、教育におけるウェルビーイングとは、精神的・身体的・生活環境を含めた「より良い状態が将来にわたって持続するような」教育機会の保障（持続性）を意味する。さらに重要な側面として、個人の主観的幸福感にとどまらない「向社会性」に基づく公共的視点（公共性）があげられる。学校や地域といった教育コミュニティ全体の状態をどのように質的に改善・維持するかという論点こそが、教育ウェルビーイングの核をなしている。

ユニセフ（UNICEF）の「先進国における子供の幸福度（well-being)調査」の推移は、各国における教育・社会環境の影響を如実に示している。2020 年の調査において、日本は調査対象 38 か国中 20 位（フランスは 7 位）に位置していた。当時の日本の特徴として、「身体的健康」では 1 位を獲得していたものの、「精神的幸福度」及び「学力・社会的スキル」が低位にとどまり、結果として総合順位を中位に低迷させていた。これに対し、欧州諸国は精神的幸福度や社会的スキルにおいて高水準を維持していた。2025 年の最新調査（UNICEF 2025）では、フランスは身体的健康の改善により 3 位へと上昇し、日本も学力・社会的スキルが 12 位へと改善したことで総合 14 位まで順位を上げたが、日本の精神的幸福度は 32 位と依然として課題を残している（なお、フィンラン

ドは 17 位へ低下）。オランダやデンマーク等の上位国に見られる特徴として、学校選択の自由度やホームエデュケーションの容認といった教育環境の柔軟性と選択権の高さが、教員及び職員のウェルビーイングと生徒のウェルビーイング向上に影響を与えている可能性が示唆される。



（出典）OECD 2019, *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, p.161 を基に執筆者作成。

図 3：OECD 調査における満足度と PISA（読解力）の相関

フランスにおける国内実態調査（Raffy et al., 2025）は、中学生の精神状態と学業成果（学力）との間に有意な相関関係が存在することを明らかにしている。特に、学業成績の向上及び低下を規定する要因は自尊感情（自己肯定感）であり、その規定力は一般的なウェルビーイング指標よりも強力であることが示されている。また、この相関は教科及び性別によって異なり、男子生徒においては数学と歴史、女子生徒においてはフランス語と外国語において強い相関が確認されているほか、社会階層の違いが学力成果に及ぼす影響も継続して認められている。

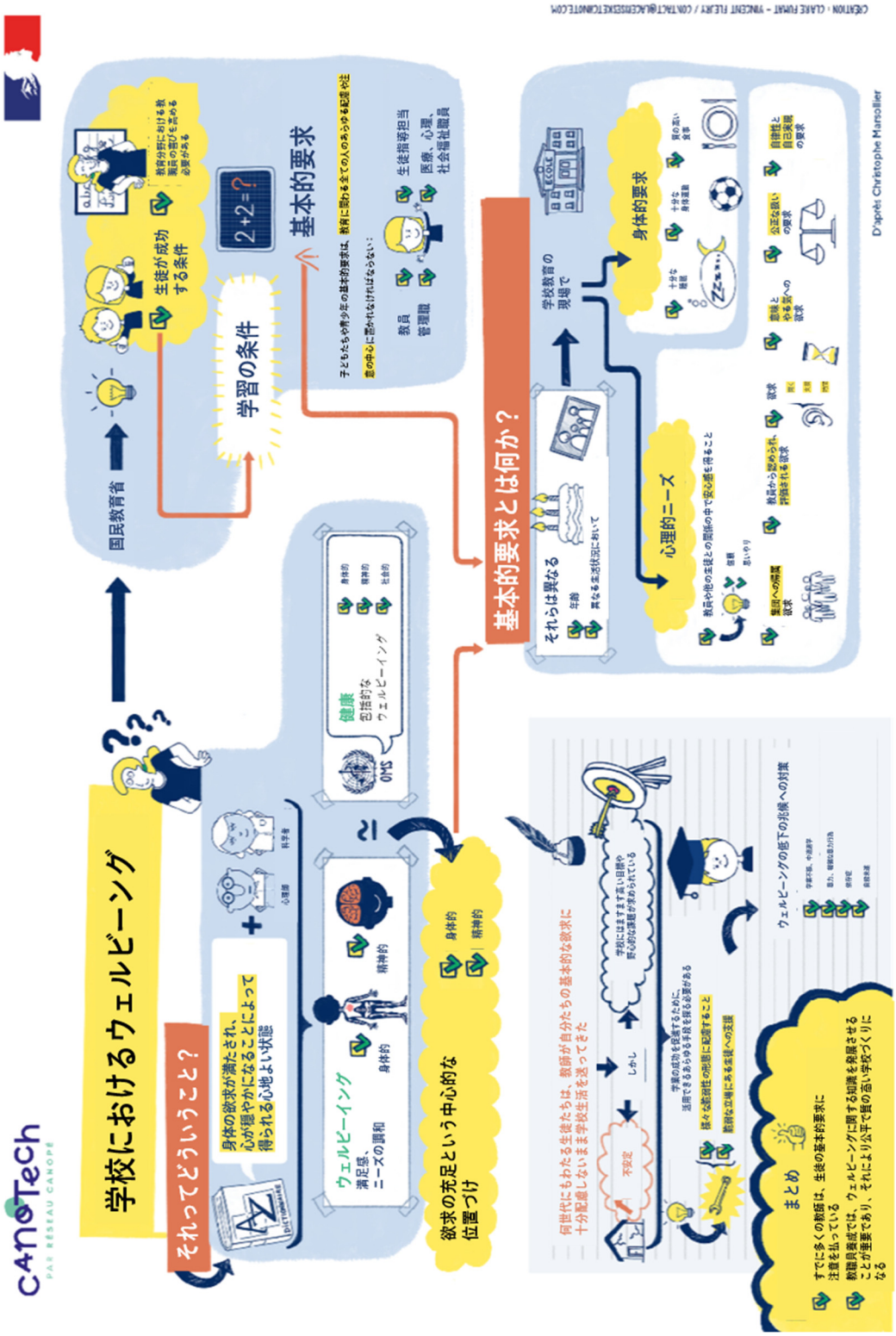
以上の知見を踏まえ、フランスの教育政策では、生徒をあらゆる配慮の焦点に据えた施策が推進されている（図 4）。具体的には、集団への帰属欲求の充足、教職員からの承認、傾聴と支援時間の確保、学習への動機づけ、公正な対応、及び自律性と自己実現の充足が求められる。ここで不可欠となるのが、生徒のウェルビーイングと教師のウェルビーイングの統合的捉え方である。学業的成功とウェルビーイングを同時に達成するためには、教員及び学校に対する社会的評価・信頼を高める環境整備が前提となるため、各学校の教育計画の最適化や、学校風土の定点観察（指標分析）を通じた認知の共有が進められている。

その背景には、2019 年度より導入された 3 歳～16 歳の教育義務化に伴う長期就学ストレスやハラスメント予防といった課題が存在する。私立学校やホームエデュケーションを選択肢に含む制度

構造において、公立学校の環境改善は必至であり、就学形態を問わず社会全体で教育コミュニティの持続性と公共性を保障することが求められている。さらに、急速なデジタル環境の変化に対応するため、フランスでは 2026 年 9 月の新学年度から小学生から高校生まで校内での携帯電話の使用を原則禁止とした（教育法典 L511-5 を改正）。同時に授業時間外に家族と教職員とのデジタルツール（ENT）を介したやり取りを『オフにする権利』を保障することも定められていた。具体的には平日の夜（20 時から翌朝 7 時まで）と週末（金曜 20 時から月曜 7 時まで）の時間帯は、両者の関係を絶つことを保障するものである（国民教育省官報 2025 年 7 月 25 日付－28 号）。EU 全体でも 0〜2 歳児のスクリーン接触回避や 13 歳未満の SNS アクセス制限方針が提案されている。

こうした国際動向及び実証知見から、日本の教育政策への示唆として、身体的健康や学力スキルの維持向上のみに偏重せず、自尊感情（自己肯定感）を高めるアプローチと精神的・社会的ウェルビーイングの改善を図る必要性が導き出される。そのためには、教職環境の整備と社会的信頼の回復を含めた「生徒・教職員一体型」の教育コミュニティを構築するとともに、デジタル環境規制を含めた長期的かつ公共的な社会基盤の整備を進めることが不可欠である。

園山　大祐（大阪大学）



（出典）Canope（https://www.reseau-canope.fr/bien-etre-a-lecole）；Ch.Marsollier 視学官作成

図４　フランスの学校におけるウェルビーイング

【参考文献】

内田由紀子(2025)『日本人の幸せーウェルビーイングの国際比較』中公新書

国民教育省官報 2025 年 7 月 25 日付ー28 号：
https://www.education.gouv.fr/bo/2025/Hebdo28/MENE2519904C（参照　2026年8月26日）

園山大祐(2024)「フランスにみる＜いじめ、サイバーハラスメント＞への厳罰化：G.アタル元国民教育大臣の思い」『季刊教育法』2024 年 6 月号

園山大祐編(2024)「第 6 章　おしゃれで個性的なフランス人は、どんな学校で学んでいるのか？」『海外の教育のしくみをのぞいてみよう』明石書店

Caron C., Janiaud A., Radé E. (2026) L*es conditions d'exercice des accompagnantes et accompagnants d'élèves en situation de handicap*, Document de travail, no.2026-E06, mars 2026

Ceesay K., Raffaëlli Ch., Rugambage N., Voisin C. (2025a) Conditions d'exercice et perceptions du métier d'enseignant à l'école élémentaire et au collège en France : les premiers résultats de l'enquête internationale Talis 2024, *Note d'information* n25.54

Décret n2023-782 du 16 août 2023 relatif au respect des principes de la République et à la protection des élèves dans les établissements scolaires relevant du ministre chargé de l'éducation nationale NOR : MENE2315939D

Dion E., Feuillet P. et Laure M. (2026) Les conditions de vie familiale des enseignantes et des enseignants , *Note d'information* n26.02

Florin A., Tricot A., Chesne J.-F., Piedfer-Queney L., Simonin-Kunerth M. (2024) *Dossier de synthèse : Le bien-être à l'école*, CNESCO, CNAM

Fouquet-Chauprade Barbara (2013) « L'ethnicité au collège : bien-être et effet de contexte », *Sociologie*, no 4(4), 2013, pp.431-449.

Fouquet-Chauprade B.(2026) Le bien-être à l'école : le succès d'un concept le rend-il opérant ?, ENS.

Guillerm M., Murat F., Simon C., Traore B. (2024) « Premiers résultats statistiques de l'Enquête harcèlement 2023 », Série Études Document de travail, no.2024-E02, Février 2024, DEPP-MEN.

Idmachiche S. (2025) Les enseignants déclarent travailler 41 heures 30 en moyenne par semaine hors vacances scolaires, *Note d'information* n25.62

Loi no.2022-299 du 2 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire (1) NOR : MENX2133450L

Lutter contre le harcèlement à l'école, une priorité absolue, Circulaire du 2-2-2024- NOR : MENE2403161C

OCDE (2026) *Résultats de TALIS 2024 : Où en est l'enseignement ?*, OCDE

OCDE (2020) *Cadre conceptuel du bien-être des enseignants　Contributions de l'Enquête TALIS 2018*, OCDE

OECD (2019) *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, OECD

Pawin Rémy (2014) « Le bien-être dans les sciences sociales : naissance et développement d'un

champ de recherches », *L'Année sociologique*, no 64(2), 2014, pp. 273-294.

Radé E., Rakotobe M., Simon C., Traore B. (2025) Le vécu au travail des personnels du second degré, en 2023-2024, *Note d'information* n25.47

Raffy G., Rémeau M. (2025) Compétences psychosociales et bien-être au collège : l'estime de soi plus sensible aux écarts de performances que la motivation, *Note d'information* n25.51

Rakotobe M. (2025) Les signalements d'incidents graves dans les écoles et établissements publics et privés sous contrat en 2023-2024, *Note d'information* n25.28

Rakotobe M. (2026) Les signalements d'incidents graves dans les écoles et établissements publics et privés sous contrat en 2024-2025, *Note d'information* n26.03

Stefanou A. (2026) La part du temps d'enseignement non assuré dans les établissements publics du second degré en 2024-2025, *Note d'information* n26.14

Stiglitz J.E., Sen A., Fitoussi J.-P. (2009) *Rapport de la Commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social*, 324p.

UNICEF (2020) Innocenti Rport Card 16『子どもたちに影響する世界：先進国の子どもの幸福度を形作るものは何か』(イノチェンティレポートカード 16), 和訳 2021 年発行

UNICEF (2025) Innocenti Report Card 19, *Child Well-Being in an Unpredictable World*.

Weber A.(2025) Évolution de la scolarité en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap entre 2006 et 2024, *Note d'information* n25.63

第Ⅵ部
東・東南アジア文化型諸国

第十章　シンガポール

【概要】
シンガポールでは、教育省（Ministry of Education：MOE）の『Singapore Curriculum Philosophy』において、価値、社会情緒的ウェルビーイング（social and emotional well-being）及び人格形成を中心とする全人的教育（holistic education）が基本理念として掲げられており、社会情緒的ウェルビーイングの育成は教育課程全体を方向付ける理念として位置付けられている。こうした理念は、『人格・市民性教育（Character and Citizenship Education：CCE）2021』においても具体化されている。また、学校における健康及びウェルビーイングを包括的に支える「ホリスティック・ヘルス・フレームワーク（Holistic Health Framework：HHF）」が展開されている。さらに、2025 年度予算審議において、教育省は、生徒の全人的な発達を促進し、その潜在能力を最大限に引き出すことを目的とした「共に成長する：教育の可能性を最大限に引き出す（Thriving Together: Maximising the Potential of Education）」を公表しており、全人的発達及びウェルビーイングを重視する方向性が一層明確に示されている。

１．シンガポールの学校制度及び教員制度

（1）シンガポールの学校制度

シンガポールでは、6 年間の初等教育が義務教育とされているが、実際には、ほぼ全ての生徒が4～5 年間の中等教育へ進学している。2024 年時点において、小学校、中等学校、統合プログラム校及び大学進学準備教育機関等の大学前教育段階の学校は、合計 336 校設置されている。そのうち319 校が政府立学校又は政府補助立学校である[1]。日本のように民間学校法人が設置主体となる私立学校は極めて少なく、学校制度は公的部門を中心として構成されている。学校数を指標として概括的に比較すると、その規模は日本の中規模の政令指定都市に相当する程度である。こうした規模的特徴もあり、シンガポールの学校制度は、国家主導型の中央集権的教育行政体制の下で運営されているが、同時に、学校が継続的改善を行う「学習組織（learning organization）」として機能できるよう、システムの分権化も進められている（Kwek, Ho, and Wong 2023）。

また、シンガポールでは、学校は複数校から構成される 28 のクラスター（学校群）に編成されており、各クラスターには、経験豊富な校長の中から任命されるクラスター教育長が配置されている。クラスター教育長は、運営委員会に対して育成、指導、監督を担うとともに、学校間の連携や情報共有を促進する役割を果たしている。さらに、人事管理や財務管理にも関与し有望な人材の発掘・育成やクラスター予算の配分を通じて、教育成果の向上を支援している。

1965 年に独立した主権国家となって以降、シンガポール政府は、資源に乏しいという国家的条件の下で経済発展を実現するため、人的資源開発を国家戦略の中核に位置付け、教育分野に重点的な投資を行ってきた。こうした背景の下、シンガポールの教育制度の理念的基盤には、能力に基づく選抜と育成を重視する能力主義（メリトクラシー）が据えられ、教育は国家発展を支える人的資本形成のための中核的な手段として位置付けられてきた（中野 2023）。近年までシンガポールの中等教育には、上位トラックであるエクスプレス・コースと、普通コースに設けられた学術コース及

[1] SINGSTAT (Singapore Department of Statistics)（2024）Number Of Schools By Level And Type, Annual, https://data.gov.sg/datasets/d_d8b56a22a5c4d3c6de405155da27601f/view (accessed 2026-3-3)

び技術コースからなる三つの進路トラック（streaming）が存在していた。これらの振り分けには、全ての小学校 6 年生が受験する全国統一試験である小学校卒業試験（Primary School Leaving Examination：PSLE）の結果が用いられていた。この制度は、国際的に高い学力成果を生み出してきた一方で、生徒に強い試験不安や心理的負担を、また保護者にも多大な心理的負担を与えるとともに、過度な競争を助長しているとの指摘もなされてきた（中野 2023）。

こうした課題を背景として、1990 年代後半以降の教育政策では、知識基盤社会への対応を視野に入れつつ、学力偏重を是正し、思考力を重視した学力観へと転換するとともに、生徒の多面的な成長を重視する方向への改革が進められてきた。この理念の原点は、現在に至るまでシンガポールの包括的な教育ビジョンとして位置付けられている、1997 年提唱の「考える学校、学ぶ国家（Thinking Schools, Learning Nation：TSLN）」に求められる（Ng 2020）。さらに、この教育改革の基本理念に基づき、2004 年には「少なく教え、より学ぶ（Teach Less, Learn More：TLLM）」が提唱され、学力のみならず、人格・価値観・社会性を含む「全人教育（holistic education）」あるいは「全人発達（holistic development）」が教育政策の理念として明確化された（中野 2023）。全人教育の理念の下で育成が目指される教育が目指す人間像（Desired Outcomes of Education）として、自信を持つ人間（confident person）、自律的学習者（self-directed learner）、積極的貢献者（active contributor）、責任ある市民（concerned citizen）が掲げられている。

（2）シンガポールの教員制度

シンガポールの学校には、教員及び管理職から構成される教育専門職（Education Service）のほか、スクールカウンセラー等の教育専門支援職（Allied Educators）、さらに事務・運営職員（Executive and Administrative Staff：EAS）が配置されている。EAS には、管理担当副校長、事務マネジャー、運営マネジャー等が含まれ、学校運営を専門的に支援している。なお、EAS は教員とは異なる職種として採用されており、民間企業経験者や退役軍人等、多様な職業経験を有する人材が登用されている。2024 年時点において、シンガポールの大学前教育段階の学校 336 校には、29,605 人の教員、667 人の教育担当副校長の教頭、350 人の校長が配置されている。また、教育専門支援職、さらに事務・運営系職員は 7,790 人に達しており、教員以外の専門職員による学校運営支援体制が整備されている（MOE, Education Statistics Digest 2025）。

これらの政府学校に配置される教育専門職、教育専門支援職及び事務・運営職員（Executive & Administrative Staff）は、基本的に教育省（MOE）に雇用される国家公務員として一元的に採用・配置・評価されており、学校と教育省本省との間で人事異動が行われる場合もある。各職種には明確なキャリアトラックが設けられており、教員の場合には、教育トラック、スクールリーダーシップトラック、シニアスペシャリストトラックの三つのキャリアトラックが整備されている[2]。

シンガポールにおける教員養成・学校管理職養成は、教育省と連携し、シンガポール唯一の教員養成機関である国立教育研究所（National Institute of Education：NIE）が担当している。教員志願者は、あらかじめ教育省によって採用候補者として選抜された上で、給与を受給しながら NIE の養成課程を履修する仕組みとなっている。

このように、シンガポールでは、教員の採用・配置を教育省が一元的に担っているため、全国的な大規模欠員が生じにくい構造となっている。実際、教員の年間平均離職率は過去数十年にわたり

[2] MOE, Careers at MOE, https://www.moe.gov.sg/careers (accessed 2026-3-3)

おおむね 2～3%程度で推移しており、国際的に見ても比較的低い水準にある[3]。一方で、若手教員層においては離職意向が相対的に高いことが指摘されているほか、勤務時間や業務負担についても国際比較上高い水準にあることが報告されており、教職の持続可能性が課題として認識されてきた。こうした課題については、国会においても複数の議員が TALIS の結果等を踏まえ、教員の勤務負担や改善策を取り上げている。これに対し、教育大臣は、我が国の教員は自らの仕事に大きな誇りを持ち、専門性と献身を示している。教育者は生徒の成長とウェルビーイングを自らの責務と捉え、定められた職務範囲を超えて尽力している。その情熱は高く評価されるべきである一方、こうした献身が持続不可能な業務負担につながらないよう配慮する必要があると述べている[4]。このような状況を踏まえ、2010 年代後半以降のシンガポールでは、業務負担の軽減やメンタルヘルス支援の充実など、教師のウェルビーイングに配慮した施策が推進されている。

２．シンガポールの教育政策におけるウェルビーイングの位置付け

まず、シンガポール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整理する。その政策的展開を把握するため、関連する主要な出来事を年表として整理し、表 1 に示す。

表 1：シンガポール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の重要な出来事

年	出来事
1997 年	「考える学校、学ぶ国家（Thinking Schools, Learning Nation: TSLN）」公表
2005 年	「少なく教え、より学ぶ（Teach Less, Learn More）」公表
	「社会情緒的学習（Social and Emotional Learning）枠組み」策定
2006 年	「ホリスティックヘルス枠組み（Holistic Health Framework: HHF）」策定
2014 年	「21 世紀の能力と学習成果のためのフレームワーク（Framework for 21st Century Competencies and Student Outcomes）」策定
	「人格・市民性教育（Character and Citizenship Education）」開始
2015 年頃	生徒、教員の well-being の政策文書での言及開始
2023 年	「私たちの共有の未来を創る（Building Our Shared Future）」策定
	「全国メンタルヘルス及びウェルビーイング戦略（National Mental Health and Well-Being Strategy）」策定
2024 年	ストリーミング制度廃止、完全教科別バンド制（Full Subject-Based Banding）へ
2025 年	「教員業務マネジメント枠組み（Teacher Work Management Framework: TWMF）」更新

（出典）執筆者作成

[3] https://www.moe.gov.sg/news/parliamentary-replies/20251104-improving-work-life-balance-and-mental-well-being-of-educators-in-view-of-oecd-teaching-and-learning-international-survey-2024-findings (accessed 2026-3-3).

[4] OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）の結果によれば、シンガポールの教員は週当たり平均 47.3 時間勤務しており、OECD 平均の 41.0 時間を上回っている（OECD, 2018）。この長時間労働は、授業時間自体は比較的短いものの、授業準備、課外活動（Co-Curricular Activities：CCA）、専門能力開発など、教育効果に直結する多様な業務に費やされていることによるものである。これらの活動は、生徒に総合的な教育を提供する上で教員の有効性を支える重要な要素と位置付けられている。https://www.moe.gov.sg/news/parliamentary-replies/20251104-improving-work-life-balance-and-mental-well-being-of-educators-in-view-of-oecd-teaching-and-learning-international-survey-2024-findings (accessed 2026-3-3).

（1）国家政策におけるウェルビーイング

近年では、国家レベルの政策文書においてもウェルビーイングという用語が明確に用いられるようになっている。その代表例が、2023 年に公表された国家政策ビジョン『私たちの共有の未来を創る（Building Our Shared Future）』である。本国家政策ビジョンは、当時副首相（現首相）であった第四世代のリーダーと称される Wong が主導する「フォワード・シンガポール」ワーキンググループを中心に策定され、国民として共有する価値観や志、並びに相互の役割と責任に関する共通理解、すなわち、社会契約（social compact）の刷新を目的とした。策定に当たっては、約 16 か月にわたる市民対話及び意見交換のプロセスが実施されている（Forward SG, 2023）。

『私たちの共有の未来を創る』は、マンションや車、現金、クレジットカード、カントリークラブの保持（五つの「C」と言われる）など従来の物質的豊かさのみを追求する社会観が見直される中で策定された。同政策ビジョンでは、「良き人生（good life）」や「成功（success）」の定義を、物質的豊かさに依存するものから、人生の意味や目的を重視するものへと拡張するとともに、個人の達成として捉える立場から、社会全体で支え合いながら実現されるものとして捉える立場へと転換している。

こうした「良き人生」や「成功」の再定義を踏まえ、『私たちの共有の未来を創る』は、「共有された未来（Shared Future）」として、活力に満ち包摂的な社会（Vibrant and Inclusive）、公平で成長し続ける社会（Fair and Thriving）、強靭で結束した社会（Resilient and United）という三つの理念的柱を提示している。

さらに、『私たちの共有の未来を創る』は、これら理念を具体化するために七つの重要な変革を提示している。第一は、成績を超えた学びを受け入れるである。第二は、職業間の賃金格差の是正、キャリアの柔軟性・回復力の向上など全ての仕事を尊重し、報いるである。第三は、公営住宅への継続的なアクセスの確保、子育て支援、介護支援、ウェルビーイングの向上支援などあらゆる段階を通じて家族をサポートするであり、第四は、高齢者が健やかに老い、安心して老後を享受できる環境の整備など高齢者が元気に年を重ねるためである。第五は、低所得世帯や障害者など支援を必要とする人々への社会的支援の強化など困っている人々に力を与えるである。第六は、限られた資源を持続可能な形で管理するなど分かち合う明日への投資である。第七は、国民が結束し、それぞれの役割を果たす市民的責任の強調など一つの国民としての役割を果たすである。これらの方向性は、過度な競争を抑制し、「良き人生」や「成功」の在り方を多様化するとともに、人々が互いに支え合う社会の実現を目指す政策的枠組みとして位置付けられている。

教育に関する章は、「成績を超えた学びを大切に」と題されており、教育分野が報告書の冒頭に配置されている点は注目される。この表題は、従来の試験成績や学業達成に偏重してきた評価体系からの転換を象徴するものである。そのために、具体的に三つの取組の強化が提示されている。第一に、全ての生徒に良いスタートを保障することである。これは、就学前段階からの支援拡充や基礎的学習機会の均等化を通じて初期条件の格差を是正し、教育機会の公平性を高めることを目的としている。第二に、多様な進路を提供し、生徒一人一人の可能性を最大限に伸ばすことである。ここでは、ストリーミング（学力別クラス編成）を廃止し、AI 等を活用しながら、個々の興味・関心や能力に応じた学習選択の幅を拡張することが目指されている。また、複数の学校によって構成されるクラスター制度を通じて学校間連携を強化するとともに、学校と社会とのパートナーシップを推進することも重視されている。第三に、学校を超えて生涯学習を追求することである。これは、学校教育を人生の一時期に限定された制度としてではなく、ライフコース全体にわたる能力形成の一

環として再構成する視点を示すものである。

このように、従来の経済的成功中心の価値観を見直し、生活の質や社会的つながりを含む「良き人生」の実現を国家目標として掲げる『私たちの共有の未来を創る』においては、「ウェルビーイング」という用語が 27 回にわたり用いられている。もっとも、同国家政策ビジョンにおいてウェルビーイングは全体を貫く主要用語として明確に位置付けられているわけではなく、その定義も提示されていない。しかしながら、この用語の反復的使用は、ウェルビーイングが当該政策における重要なキーワードの一つとして位置付けられていることを示唆している。

『私たちの共有の未来を創る』をはじめとするシンガポールの政策において、ウェルビーイングは主にメンタルヘルスとの関連で論じられている。『私たちの共有の未来を創る』の中でも、2023 年に策定された「全国メンタルヘルス及びウェルビーイング戦略（National Mental Health and Well-Being Strategy）」について詳細に記述されている。同戦略は、国民のウェルビーイング向上を目的としており、その策定に先立ち 2021 年には、メンタルヘルス及びウェルビーイングに関する省庁間タスクフォースが設置され、検討を経て同戦略がまとめられた。この戦略を主導した機関は保健省（Ministry of Health）であるが、教育省をはじめ複数の省庁が連携し、教育・福祉・労働など複数の政策領域を横断する統合的枠組みとして設計されている[5]。

同戦略においては、世界保健機関（World Health Organization：WHO）が示す「健康とは、単に疾病や虚弱がない状態ではなく、身体的・精神的・社会的に良好な状態である」との定義を参照しつつ、身体的・情緒的・精神的健康が相互に関連し合うものであり、そのいずれかが欠けた場合には十分な健康状態は成立しないという認識の重要性が強調されている。また、本戦略は、シンガポールにおいて精神疾患が疾病負担（特定の健康問題による社会的・個人的負担）の上位 4 位を占めていることを踏まえ、メンタルヘルス上の支援を必要とする人々が、偏見やスティグマにさらされることなく早期に支援を求め、適切な回復支援を受けられる環境の整備を目的としている。

（2）教育分野におけるウェルビーイング

シンガポールにおいては、近年まで、「ウェルビーイング（well-being）」という用語・概念が教育政策言説の中で前面に位置付けられていたわけではない（Ng, 2020）。しかし、国家レベルでメンタルヘルスを中心としたウェルビーイング政策が展開される中で、生徒のストレスやメンタルヘルス、教員の業務負担・ストレスといった教育分野固有の課題への対応が求められるようになった。また、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の流行に伴うストレス要因の増大や、PISA 2018 において示された生徒のテスト不安の高さなどを背景として、2010 年代後半以降、教育政策においても「ウェルビーイング」という用語が用いられるようになっている。

もっとも、シンガポールにおけるウェルビーイングの特徴は、それがメンタルヘルス上の課題への対応に限定されるのではなく、全人発達、人格形成、社会情緒的発達、将来に向けた資質・能力の育成といった教育目的の中に位置付けられている点にある。

そのことを示す近年の動向として、2025 年度予算審議において教育省が発表した「共に成長する：教育の可能性を最大限に引き出す（Thriving Together: Maximising the Potential of Education）」

[5] また、シンガポール政府は、子供（children）と若者（youth）世代の健康とウェルビーイングを促進する国家戦略として、2025 年に「Grow Well SG」を開始した。同戦略は、保健省を中心に教育省等が連携する政府横断型の健康促進戦略であり、幼少期からの生活習慣形成を通じて子供と若者の身体的・精神的健康の向上を図ることを目的としている（Kwek et al.2023）。

が挙げられる[6]。同施策は、①生徒の全人発達を強化し、その潜在能力を最大限に引き出すこと、②労働者の生涯学習及びスキル向上を支援する成人向け施策を拡充すること、③多様な主体が連携して生徒の学習ニーズに対応する教育エコシステムの潜在能力を最大限に引き出すこと、という三つの戦略的柱から構成されている。

同施策において「ウェルビーイング」という語が中心概念として直接用いられているわけではないが、全人発達や潜在能力の実現を志向する「成長（thriving）」という概念が用いられている点は注目される。特に、学習を単なる学業成績の達成に限定せず、価値観、社会的・情緒的ウェルビーイング、人格形成等を含む全人的な成長として捉える方向性が示されている。実際、政策文書においても、シンガポールのカリキュラム理念について、価値観、社会的・情緒的ウェルビーイング、人格形成を中核に据え、生徒たちを未来に向けて十分に備えさせる「全人教育の価値」[7]が強調されている。このことから、シンガポールでは、ウェルビーイングそれ自体を教育の唯一又は独立した目的として掲げるというよりも、生徒が将来に向けて成長し、その潜在能力を発揮するための全人教育を構成する重要な要素としてウェルビーイングを位置付けていると理解することができる。

このような位置付けは、教育省の「ホリスティック・ヘルス・フレームワーク（Holistic Health Framework：HHF）」にも具体化されている。HHF は、学校において生徒の身体的・精神的・社会的健康を総合的に育成するための枠組みであり、第一に身体的・精神的・社会的健康を統合的に捉える総合的ウェルビーイング、第二に全ての生徒が健康的な生活に必要な知識・スキル・態度を身に付けることを保障するインクルージョン、第三に訓練を受けた教員及び資格を有するパラエデュケーターによる質の高い提供を基本原則としている。また、その実現に向けて、支援的な学校文化及び組織体制、包括的で関連性の高いカリキュラム、家庭・地域・専門機関等との連携・パートナーシップが重視されている。

さらに、シンガポールの教育政策では、メンタルヘルスや社会的・情緒的ウェルビーイングが明示的に扱われる一方、認知的側面は必ずしも「認知的ウェルビーイング」という独立した政策用語によって位置付けられているわけではない。むしろ、学習への主体性、生涯学習への意欲、学ぶことの楽しさといった側面は、学びの喜び（Joy of Learning）をはじめとする教育改革や全人教育の文脈に位置付けられている。

以上から、シンガポールにおけるウェルビーイング政策は、メンタルヘルス等への対応を契機としながらも、ウェルビーイングを健康政策又は福祉政策上の個別課題としてのみ捉えるのではなく、全人発達、人格形成、社会情緒的発達、学びの喜び及び将来に向けた潜在能力の発揮を包含する教育目的の中に組み込んでいる点に特徴がある。

注目すべきは、これらの政策において、シンガポール政府がメリトクラシーを否定しているわけでもなく、生徒から全てのストレスを除去することを目指しているわけでもないという点である。例えば、生徒の学業ストレスとメンタルヘルスとの関係に関する国会質疑において、教育大臣は、過度なストレスには注意が必要であるとしつつも、生徒は学習過程において、概念理解、問題解決、仲間との協働学習、課題の締切への対応、受験などを通じて、一定程度の学業上のプレッシャーに直面することは避けられないと述べている。その上で、生徒からあらゆる困難を取り除くのではな

[6] https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/20250306-thriving-together-maximising-the-potential-of-education (accessed 2026-08-26)
[7] MOE, Singapore Curriculum Philosophy, https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-teachers/singapore-curriculum-philosophy (accessed 2026-08-26)

く、生徒が直面する課題を克服できるようモニターし、支援することが教育者の使命であると指摘している[8]。すなわち、同国の教育政策では、ストレスの完全な除去ではなく、過度なストレスの緩和と、それを適切に管理・克服する過程を通じたレジリエンスの育成が重視されている。

さらに、NIE の Ng は次のように述べている（Ng 2020, p.437）。シンガポールにおいては「ウェルビーイング」という用語は用いられてこなかったものの、学校教育において、「ウェルビーイング」（考え方という意味で：筆者注）は、重視されてきた。また、目先のウェルビーイングを過度に重視することによってレジリエンスが十分に育成されず、結果として将来的なウェルビーイングを損なう可能性があるというパラドクスを論じている。さらに、魅力的で、楽しく、意味が感じられ、価値に基づいた教育を提供し、全人教育に注力するほど、生徒は実際に、そして最終的にはより高いウェルビーイングを実感できる可能性があるということである。こうした議論から、シンガポールの教育政策においては、「ウェルビーイング」という用語自体は必ずしも前面に用いられていないものの、全人教育を通じたウェルビーイングの実現が志向されていると考えられる。実際に学校レベルでは、PERMA モデル等に基づいた教育も行われている。

３．シンガポールの教育政策におけるウェルビーイング関連施策

最後に、シンガポールの教育政策におけるウェルビーイング関連施策について、生徒を対象とする施策と教員を対象とする施策に区分して整理する。なお、本稿では、初等・中等教育段階における政策に対象を限定する。

（1）生徒のウェルビーイング

シンガポールの教育政策において、教育省は、生徒のウェルビーイングを支援するために、身体的健康、社会的・情緒的発達、及び必要に応じた心理的支援を網羅する包括的なアプローチを採用している[9]。本稿では、生徒のウェルビーイング、メンタルヘルス、ストレスに関連付けて言及される教育政策を、学校制度や教育制度の設計の見直し、全人教育の推進、教育エコシステムの強化の三つのカテゴリーに分類し、整理・分析する。

まず、学校制度や教育制度の設計の見直しについては、小学校卒業試験の達成レベル評価システム（PSLE Achievement Level Scoring System）や中等学校における完全教科ごとのバンド制（Full Subject-Based Banding）によるストリーミング廃止、ジュニアカレッジ入学基準の科目数の削減などの評価改革（assessment initiatives）（Chue & Lin, 2024）が進められてきた。また、学校が外部機関と連携して実施する課外活動プログラム（Strategic Partnership Co-Curricular Activity：SP-CCA）の種目拡大を通じた学習環境及び課外活動の充実を図るという方針が示されている。また、特別支援教育（SEN）対象生徒には、インターンシップ支援の拡充、デジタル化の推進、全国特別支援教育カリキュラムの導入により教育の質を強化する方針が示されている。

次に、全人教育については、教育省は価値観、社会的・情緒的ウェルビーイング、人格形成を中核に据え、生徒たちを未来に向けて十分に備えさせる教育として全人教育を位置付けている。こうした全人教育は「考える学校、学ぶ国家」以降、次第に充実してきたものであり、既に 2005 年に

[8] https://www.moe.gov.sg/news/parliamentary-replies/20240806-data-collection-on-causal-links-between-academic-stress-and-increased-mental-health-issues (accessed 2026-08-26)。現地の教員たちは、意味あるストレスを伴った努力を「生産的な努力」（productive struggle）という言葉で表現している。

[9] MOE, Mental health education, https://www.moe.gov.sg/news/parliamentary-replies/20190805-mental-health-education (accessed 2026-08-26)

は社会性と情緒の学習（Social and Emotional Learning：SEL）が、2011 年には、これも統合した人格・市民性教育（Character and Citizenship Education：CCE）が導入され、生徒の自己認識、自己管理、対人関係能力、責任ある意思決定などの社会情緒的能力の育成が体系的に推進されてきた。人格・市民性教育は、特別な CCE 授業を超えて教科学習など学校全体で推進されるものである。なお、人格・市民性教育は 2021 年に改訂され、メンタルリテラシーを促進することが従来以上に重視されている。また、スポーツ、芸術、文化活動、クラブ活動などの 課外活動（Co-Curricular Activities：CCA）もカリキュラムの重要な要素として組み込まれており、学習活動と学校外活動を通じて生徒の総合的な発達が図られている[10]。

特筆すべきことに、人格・市民性教育に関する研究・研修を担う NIE 内のシンガポール人格と市民性教育センター（Singapore Centre for Character and Citizenship Education：SCCCE）は、その教育目的を、ウェルビーイングの一種であり、その中でもより包括的で発達的なウェルビーイング概念と言える「開花（flourishing）」として捉えている。しかも、個人の成功や主観的幸福だけでなく、コミュニティへの所属意識や責任感を含む集合的なウェルビーイングとして規定している（SCCCE brochure, 2026, p.7）。NIE は政府機関ではないものの、教育省と連携した組織であり、シンガポールの教育政策において「ウェルビーイング」が用語としても重視されるようになっている。

加えて、前述したとおり、学校教育における健康促進の枠組みとして「ホリスティックヘルス枠組み」が整備され、身体的・精神的・社会的健康を統合的に捉えるウェルビーイングの推進が図られている。この枠組みに基づき、各学校は共通のビジョンの下で行動計画を策定し、生徒の持続的な健康と幸福の基盤形成を目指している。さらに、生徒同士の支援ネットワーク（peer support）やスクールカウンセラーによる相談支援体制の整備も進められており、学校全体で生徒のウェルビーイングを支える体制が構築されている。

最後に、教育エコシステムの強化に関する取組として、家庭と学校の連携を通じて生徒の成長を支える政策が進められている。教育省は、保護者が生徒の学習や情緒的発達を支援できるよう、「ウェルビーイングのための子育てイニシアチブ」を推進するとともに、保護者向け支援資料である Parenting Toolbox を提供している。また、教育省は「Guidelines on School-Home Partnership」を改訂し、保護者と教員が協力して、幸福感と自信を備え、思いやりのある次世代を育成するための具体的な指針を示している。これらの政策効果の検証と改善のため、シンガポールでは、生徒のウェルビーイングを評価するために、いじめや規律問題の報告件数、メンタルヘルス関連事例、生徒の主観的学校経験に関する調査、健康・生活習慣データなどを組み合わせてモニタリングしている。

もっとも、日本を含むアジア諸国と同様に、シンガポールにおいても保護者の学歴志向は依然として強く、いわゆるシャドー教育（shadow education）は広く普及している。このため、成績中心主義の緩和、生涯学習の重視、成功概念の多様化といった教育改革を実質的な成果につなげるためには、保護者や社会全体の意識・文化の変容が不可欠であることが、政府関係者によっても指摘されている[11]。実際に、中野（2022, p.724）は、「学業領域における競争やストレスが依然として軽

[10]MOE, What Is Character and Citizenship Education and What Do Students Learn? https://www.moe.gov.sg/news/edtalks/what-is-character-and-citizenship-education-and-what-do-students-learn?utm (accessed 2026-08-26)

[11] https://inpsychful.sg/the-crucial-role-of-peer-support-leaders-in-fostering-mental-and-emotional-wellbeing-in-schools/ (accessed 2026-08-26)

減していないことに加え、政府がストレス緩和を目的として非学業領域を重視したにもかかわらず、その非学業領域においても新たな競争が生じ、多くの生徒が二重の競争を強いられる中で、ストレスが逆説的に増大している」と指摘している。

（2）教師のウェルビーイング

生徒のウェルビーイングと比して、教師のウェルビーイングは、教育省が策定した「教師のウェルビーイング支援と業務の再調整（Supporting Teachers' Well-Being and Recalibrating Their Work）」として、より体系的にとりまとめられている。教員の業務量管理、デジタルテクノロジー活用による事務負担軽減と教育・学習支援、教員のウェルビーイング支援という施策から構成されている。

まず、教員の業務量管理について、2024 年に「教員の業務マネジメント枠組み（Teacher Work Management Framework：TWMF）」（2010 年代後半頃に策定）を改訂し、教員の能力や希望を考慮した公平な業務配分の指針を管理者に提供し、透明性・信頼・オープンなコミュニケーションを推進している。また、学校休暇中の保護休暇時間（protected vacation time）を制度化し、年間約 6〜7 週間の休息期間を確保する方針を維持している。これは教員の心身の回復を組織的に保障する措置である。「Flexible Work Arrangements：FWA」制度を通じて、校長が教育活動への責任を維持しつつ、可能な範囲で教員の柔軟な勤務形態申請を支援することを奨励している。

2024 年末には「学校と家庭の連携ガイドライン（School-Home Partnership guidelines）」を改訂し、緊急時を除き放課後の保護者と教職員間の連絡を控える方針を明確化した。あわせて、「教育省エンゲージメント憲章（MOE's Engagement Charter）」に基づき、職員（staff）の福祉を損なう行為に対しては必要な対応を講じる姿勢を示している。さらに、新規施策導入時の柔軟な運用確保、専任事務チームや特別支援教育関連教育者の配置拡充など、組織的支援体制の強化も進められている。

デジタルテクノロジー活用による事務負担軽減と教育・学習支援については、教育省は、教員が教育・生徒育成に専念できるよう、技術及び AI を活用した事務負担軽減と教育支援施策を推進している。具体的には、学生の推薦文作成プロセスを効率化する AI 搭載アプリケーション、保護者向けメッセージ作成を支援する AI アシスタント、保護者向けデジタルプラットフォーム「Parents Gateway」を通じた同意書・診断書の収集の効率化、教員が担当していた購買・調達業務を管理チームに移管することで、教員が教育活動に集中できる環境を整備している。さらに、教育・学習支援の強化として、全学年・全教科に対応する授業計画作成支援ツールである Authoring Copilot や The Learning Assistant などの AI ツールも導入されている

教師のウェルビーイングへの支援については、教育省は、教員が教育活動で協力し合い、相互のウェルビーイングを支え合う前向きな文化構築を学校が推進するよう支援している。教員の精神的・心理的支援にも取り組んでいる。全校に教員と職員（staff）の福祉と結束を審議する教職員ウェルビーイング委員会（Staff Well-Being Committee）を設置しており、教育省はリソース・プログラム・定期的なベストプラクティス共有の場を通じてこれらの委員会を支援している。加えて、セルフケア教材の配布や、教員及び職員（staff）が訓練を受け委嘱された「ウェルネス・アンバサダー（Wellness Ambassadors）」によるピアサポートも行われており、同僚間での基礎的な精神的・情緒的支援や懸念事項解決を支援する体制が整備されている。さらに、教育省は教員が上司、スクールリーダー、クラスター教育長にウェルビーイングに関する懸念を提起することを奨励しており、

管理者が適切な支援やリソースへつなぐ体制を整えている。

以上のように施策を推進しつつ、教育省は、労働時間といった単一の指標を追跡するのではなく、教師のウェルビーイングを包括的に監視するアプローチをとっており、国際的学力調査であるTALIS（OECD 国際教員指導環境調査）の結果に加え、職務満足度、定着率、ストレスレベル、エンゲージメント等の複数指標を包括的に追跡してウェルビーイングを検証している。また、様々な職員参加型手法を通じて、より定期的に教員の業務負荷をモニターしている[12]。また、教育省は定期的な意見聴取や調査を通じて、教員の業務負荷や課題を把握し、政策・プログラムの調整に活用している。また、教職員組合との定期的対話、職員向け意見受付窓口（Let Us Listen）、学校管理者との対話、不正・疑わしい慣行報告のための教育省幹部に対するメール連絡体制など多層的なフィードバックチャネルが整備されている。

終わりに

シンガポールにおけるウェルビーイングの特徴は、それがメンタルヘルス上の課題への対応に限定されるのではなく、全人発達、人格形成、社会情緒的発達、将来に向けた資質・能力の育成といった、より包括的な教育目的の中に位置付けられている点にある。

そのことを示す近年の動向として、2025 年度予算審議において教育省が発表した「共に成長する：教育の可能性を最大限に引き出す（Thriving Together: Maximising the Potential of Education）」が挙げられる。同施策は、第一に生徒の全人発達を強化し、その潜在能力を最大限に引き出すこと、第二に労働者の生涯学習及びスキル向上を支援する成人向け施策を拡充すること、第三に多様な主体が連携して生徒の学習ニーズに対応する教育エコシステムの潜在能力を最大限に引き出すこと、という三つの戦略的柱から構成されている。

同施策において「ウェルビーイング」という語が中心概念として直接用いられているわけではないが、全人発達や潜在能力の実現を志向する「成長」という概念が用いられている点は注目される。特に、学習を単なる学業成績の達成に限定せず、価値観、社会的・情緒的ウェルビーイング、人格形成等を含む全人的な成長として捉える方向性が示されている。実際、政策文書においても、シンガポールのカリキュラム理念について、価値観、社会的・情緒的ウェルビーイング、人格形成を中核に据え、生徒たちを未来に向けて十分に備えさせる全人教育の価値が強調されている。このことから、シンガポールでは、ウェルビーイングそれ自体を独立した教育目的として前面に掲げるというよりも、生徒が将来に向けて成長し、その潜在能力を発揮するための全人教育を構成する重要な要素として位置付けていると理解することができる。

さらに注目されるのは、人格・市民性教育に関する研究・研修を担う NIE の SCCCE が、人格・市民性教育を「開花」との関係から捉えていることである。「開花」はウェルビーイングと密接に関連しつつ、主観的幸福にとどまらず、人間の成長や潜在能力の実現、人格形成、他者やコミュニティとの関係等を包含する、より包括的かつ発達的な概念として捉えることができる。SCCCE では、開花を個人の成功や主観的幸福のみに還元するのではなく、コミュニティへの責任や帰属意識との関係の中で、人格と能力を育みながら、多面的な人間的成長を実現していくこととして捉えている。NIE 及び SCCCE は政府の教育行政機関ではないため、その見解を教育省の公式な政策理念と同一視することには慎重である必要があるものの、NIE は教育省と密接に連携しながら教員養成及び教

[12] https://www.channelnewsasia.com/singapore/teachers-overworked-moe-schools-workload-flexible-work-arrangements-5443746 (accessed 2026-08-26)

育研究を担っている。このような動向は、シンガポールの教育において、ウェルビーイングと関連する理念が、従来から重視されてきた全人教育や人格・市民性教育と接続されながら、その重要性を増していることを示すものと考えられる。

このようなシンガポールのアプローチは、ウェルビーイングを教育の重要な理念として位置付けつつ、人格形成や他者・社会とのつながりを重視する日本の教育政策とも一定の共通性を有していると考えられる。

藤原　文雄（国立教育政策研究所）

【参考文献】

中野円佳（2022）「シンガポールの教育改革は競争を軽減したか―保護者に対する質的調査から―『教育学研究』89(4), pp.716-728

中野円佳（2023）『教育大国シンガポール―日本は何を学べるか―』光文社新書。

Chong, W. H., & Lee, B. O. (2015). Social-emotional learning: Promotion of youth wellbeing in Singapore schools. In K. Wright & J. McLeod (Eds.), Rethinking youth wellbeing, Springer, pp. 161-177.

Chue, K. L., & Lin, R. (2024). Enhancing students' well-being through assessment practices: A Singapore perspective. In O. S. Tan et al. (Eds.), Enhancing holistic well-being of children and youth: Empowering teaching and learning through policies and practice, Springer, pp.47-59.

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

Forward Singapore Workgroup (2023). Building Our Shared Future. https://www.forwardsingapore.gov.sg/ (accessed 2026-08-26).

Kwek, D., Ho, J., & Wong, H. M. (2023). Singapore's educational reforms toward holistic outcomes: (Un)intended consequences of policy layering. Brookings. https://www.brookings.edu/articles/singapores-educational-reforms-toward-holistic-outcomes/ (accessed 2026-08-26)

Ministry of Education, Singapore (MOE) (2025). Education Statistics Digest 2025. https://www.moe.gov.sg/about-us/publications/education-statistics-digest (accessed 2026-08-26).

Ng, P. T. (2020). The paradoxes of student well-being in Singapore. ECNU Review of Education, 3(3), pp.437–451.

Singapore Centre for Character and Citizenship Education (SCCCE) (2026). SCCCE Brochure. National Institute of Education, Nanyang Technological University. https://www.ntu.edu.sg/docs/nielibraries/sccce/sccce-brochure-compressed.pdf (accessed 2026-08-26).

Tan, C. (2025). A review of educational reforms aiming to advance students' personal wellbeing in Singapore schools. Issues in Educational Research, 35(4), pp.1706–1726.

第十一章　韓国

【概要】
韓国は学校制度や教員制度において日本と似た制度を有するが、高校入学段階での選抜が原則としてないことや、教員の仕事が日本と比べると限定されている点が違いとして挙げられる。韓国の国家教育課程は1990年代より分権化の流れを受けて地域ごと、学校ごとの特性を生かした教育課程が推奨され、教員による教育課程の再構成も奨励されてきた。また、2015改定教育課程ではコンピテンシーが教育の目標として示されるに至った。国家の政策としてウェルビーイングという文言は用いられていないものの、高校学点制、中学校自由学期制、革新学校政策がウェルビーイングと関連した政策とみなすことができる。さらに、2026年に制定された生徒個別最適化統合支援法も困難に陥った生徒の支援という側面からウェルビーイングと関わっているとみた。
こうした政策が成果を出せるかは、韓国で問題とされてきた入試中心の教育体制を克服できるかにかかっているといえる。

１．韓国の学校制度及び教員制度

（1）韓国の学校制度

韓国の学校制度は日本からの独立後に6－3－3制が導入され、初等学校[1]6年、中学校3年、高校3年、大学校4年である。特徴としては、中学校、高校の私立の割合が高いことや、高校「平準化」制度が挙げられる。私立学校の割合が高いことの背景には、急速な教育拡大に国家の政策が追いつかず、私立学校も準公立化して公立学校と同じく学区を構成させる学校としたことにより、国民の教育権拡大に貢献させてきた歴史によるものである。

高校「平準化」については、伝統的ともいわれる学力至上主義の中で、1960年代に中学入試が深刻化し、それを是正するために1969年に全国全ての中学校の入試を廃止して抽選で入学者を配分する政策を導入した。ただ、その後高校入試の競争が深刻になり、中学校での教育が形骸化する事態を生むに至った。そうした上級学校進学のための競争の弊害をなくすために高校入試をなくし、居住地域の学区内に存在する高校の中から本人の希望を考慮しつつ、抽選で入学者を配分する制度が高校「平準化」である。1974年に初めて導入されて以降、現在では地方を除き、都市部の多くでは高校「平準化」は普及しているが、高校「平準化」政策については主に保守派からの批判が強かった。そこで、科学高校、外国語高校をはじめとする特殊目的高校や、学費を徴収して試験による入学生選抜を行う権限を有する自律系私立高校のような、既存の「平準化」に縛られない学校種が都心部を中心に導入され、高校「平準化」政策が採られる一般高校と併存している。現実にはソウル市内に位置する名門大学進学率は高校「平準化」制度の対象である一般高校と特殊目的高校とでは差があり、特殊目的高校や自律系私立高校の廃止問題は、本章で取り上げる高校学点制導入の経緯においても取り扱われてきた。実際、韓国では私教育費の多さが社会問題であり、多額の私教育費を支出できる富裕層と、私教育費の支出が限定されている階層との間の教育格差が社会問題とされてきた。そのため、高校「平準化」政策をはじめ、大学入試制度改革などにおいて教育格差を低減するための各種政策が以前から行われてきている。なお、高校は2021年に高校無償化が達成さ

[1] 初等学校は日本の小学校に相当。

れ、現在は制服など、学費以外の公教育費の軽減政策がすすめられている。

韓国の生徒が最も精神的負担になっているのは学業負担であり、少なくとも高校卒業までは大部分の生徒が大学入学を目指して初等学校の時点から競争を重ねている。韓国の大学入試が熾烈になるのは、事実上、選抜の機会が大学入試に限定されていることにあるとされるが、これに加え、大学卒業後の就職難が大学入学選抜のための学習の熾烈化に拍車をかけている。

（2）韓国の教員制度

韓国では、初等学校の教員の養成は国立の教育大学中心に実施される閉鎖制であり[2]、中学校と高校の教員の養成は一般大学において資格証を取得できる開放制が採られている。日本のように国立の教育大学が中学校や高校の教員を養成しているのではなく、国立教育大学は専ら初等教育機関の教員養成に特化している。

公立の中学校と高校は一括採用により教員は中学校と高校を人事異動により自由に異動する点が特徴である。中学校・高校の教員養成は師範系と非師範系に分類される。師範系は師範学部と一般学部教育科で、非師範系は一般大学の教職課程と教育大学院で、教員養成が行われている。師範系を卒業すると教員資格証を得ることができる。非師範系での教員養成の中心を担う一般大学の教職課程では、教育部の承認を経て入学定員の 10%までが教職課程の履修対象者とされている。そのため、通常、教職課程を履修することができるのは大学入学後からの成績が良好な学生に限定されるので、教員養成課程において一定の質の管理が行われている点が中学・高校の教員養成の特徴である。また、国家による教員養成機関評価制度により、国家レベルで教員養成機関の質の管理が行われている。

教員の勤務としては、韓国の学校には日本でいうところの教育課程外のクラブ活動は原則として存在しないので、クラブ活動の指導のために休日に学校にやって来たり、平日の遅くまで指導に時間を費やすことはない。特に中学校の場合、生徒が下校した後は教員も午後 4 時頃に退勤する場合が多い。また、労務管理もシステム化されており、残業も管理されているため、原則として過剰な残業もない。夏休みや冬休みの長期休暇中においては、毎日学校に出勤することはなく、個人の海外旅行も研修として認定されることもある。さらに、大学院に通うための研修休暇や、育児休暇制度なども充実している。そのため、女性教員の比率が日本よりも高く、2025 年現在、初等学校で 76.6%、中学校で 72.8%、高校では 59.7%に上っている（教育部・韓国教育開発院 2025）。また、大学院修士課程卒業以上の現役教員の割合が 2025 年現在、初等学校で 31.9%、中学校で 34.6%、高校で 36.0%と、3 分の 1 を超えている（教育部・韓国教育開発院 2025）。この要因には特殊大学院の一つである教育大学院に通う現職教員の存在も挙げられる。

このように韓国の教員は、経済的にも福利厚生面でも安定した職業とみなされてきたが、2023 年にソウルの瑞二初等学校で保護者からの執拗なクレームによって新任教員が自殺に追い込まれた事件を機に、教員の労働の過酷な側面が社会的に注目されるようになった。同時に、保護者からの執拗なクレーム、生徒に対する指導の困難さから、「教権」（一般に教員の教育権や教員の人権、職務上の権限の意とされている）が墜落しているとの指摘が教員等自身からなされるようになり、2023 年にはソウル市内に全国の教員が集まって大規模なデモが実施されるなど、教職が危機に瀕しているとの主張が多くなされてきた。

---

[2] その他、済州大学や梨花女子大学、韓国教員大学の初等教育科でも養成されている。

２．韓国の教育政策におけるウェルビーイングの位置付け

（1）国家政策におけるウェルビーイング

「ウェルビーイング」という言葉自体、国家や行政機関が積極的に使用することはなく、また行政機関が積極的に普及を図るということもなかった。ただ、2017 年から国家データ庁傘下の国家データ研究院が発行している『国民の生活の質』には、国民の生活の質の指標を作成するにあたり、Web による一般国民の意見も参照しながら、専門家らによる指標検討委員会での検討等を経て、国内の状況と国際的なウェルビーイング（welbeing）測定動向を考慮したと記述されている（国家データ庁国家データ研究院, 2026）。国民の生活の質に関する指標が作成された背景としては、韓国社会が産業化と民主化を達成したにもかかわらず、人々の生活の満足度や幸福の水準は高くないとの認識があるとされる（国家データ庁国家データ研究院 2026, p.8）。

そこでは、国民の生活の質の指標を、「生活を価値あるものとしてつくった要素を包括する概念としてとらえ、客観的な生活条件とそれに対する国民の主観的認知や評価」と定義している（沈 2024, p.72）。国民の生活の質の指標は、2025 年時点で、11 領域、71 指標（客観的指標 42、主観的指標 29）とされている。教育に関わる指標は、幼児教育就園率、高等教育履修率、大学卒業者就業率という三つの客観的指標と、学校教育の効果、学校生活満足度、教育費負担度という三つの主観的指標で構成されている。このうち、前年度より向上しているのは、学校生活満足度と高等教育履修率である（国家データ庁国家データ研究院 2026）。

先進国化を達成したものの、国民の生活の質の認識は高くないことが問題とされており、少なくとも行政機関としてはこれを改善されるべきものであると認識されていることがわかる。

（2）教育分野におけるウェルビーイング

韓国では OECD が定義するウェルビーイングの概念に基づく文言を直接的に使用した教育政策は実施されていないものの、国家教育課程では OECD の目指す教育目標が反映されていると言われている。現行の一つ前の 2015 改定教育課程では、生徒に育成するものとして次の六つのコンピテンシー（核心力量）が示された（教育部 2015a）。

- 自己アイデンティティと自信感をもち、自身の人生と進路に必要な基礎的能力や資質を基礎として自己主導的に生きていくことができる自己管理コンピテンシー
- 問題を合理的に解決するために、多様な領域の知識と情報を処理し、活用できる知識情報処理コンピテンシー
- 幅広い基礎知識を土台に多様な専門分野の知識、技術、経験を融合的に活用して新しいものを創出する創意融合思考コンピテンシー
- 世界を見る目と文化に対する共感的理解を土台に人生の意味と価値を発見し享受する審美的感性コンピテンシー
- 多様な状況から自身の考えと感情を効果的に表現し、他者と意思疎通しながら葛藤を調整する意思疎通コンピテンシー
- 地域・国家・世界の共同体の構成員に要求される価値と態度を有し、共同体の問題解決に積極的に関わる共同体コンピテンシー

2015 年改定教育課程と比較したとき、2022 改定教育課程[3]では「意思疎通コンピテンシー」を「協力的意思疎通コンピテンシー」に改めたことをはじめ、人材養成から人間像に重点をシフトしており、「OECD Education 2030」の進めるコンピテンシーが反映されているとされる（金ヨンミン　2023, pp.14-16）。2022 改定教育課程の総論文書で示されているコンピテンシーと主導性は「OECD Education 2030」で用いられているコンピテンシー（competency）やエージェンシー（agency）を、韓国の国家教育課程という制度的・政策的な環境の中で再文脈化されたものであるという（玄ジョンウォン 2026, p.37）。2022 改定教育課程が教育課程全体を通じて重点的に育成するコンピテンシーとして以下の 6 点が示されている（教育部 2022b, pp.6）。

- 自己アイデンティティと自信感をもち、自身の人生と進路を自ら設計しながらこれに必要な基礎能力と資質を備え、自己主導的に生きていくことができる自己管理コンピテンシー
- 問題を合理的に解決するために多様な領域の知識と情報を深く理解し、批判的に探究しながら活用できる知識情報処理コンピテンシー
- 幅広い基礎知識を土台に多様な専門分野の知識、技術、経験を融合的に活用して新しいものを創出する創意融合思考コンピテンシー
- 人間に対する共感的理解と文化的感受性を土台に人生の意味と価値を省察し享受する審美的感性コンピテンシー
- 他者の観点を尊重し、傾聴する中で自身の考えと感情を効果的に表現しながら相互協力的な関係において共同の目的を具現する協力的意思疎通コンピテンシー
- 地域・国家・世界の共同体の構成員に要求される開放的・包容的価値と態度によって、持続可能な人類の共同体の発展に積極的に責任感をもって参加する共同体コンピテンシー

教科別の教育課程では、社会科教育課程の中の中学校の地理領域の「持続的な世界とグローカル市民」の到達基準において、「地域開発と環境保存を取り巻くグローカル環境イシューに関心を持ち、自身のウェルビーイングや共同体の持続可能な発展のために参加し実践する」との記載の中に「ウェルビーイング」の文言がみられる（教育部 2022c, p.54）。

コンピテンシーの構成要素は、『OECD Education 2030』では知識、技能、態度と価値観の三つであるが、2022 改定教育課程でも、コンピテンシーの総体を具現化する方式としては相当の共通性がみられるとされる（玄ジョンウォン 2026, p.41）。一方で、2022 改定教育課程では知識や価値といった要素を、教科の到達基準の中に溶け込ませている（玄ジョンウォン 2026, p.41）。これらのことから、学校での学習を通じて生徒自らがウェルビーイングを実現できる学びが目指されているといえる。

3．韓国の教育政策におけるウェルビーイング関連施策

（1）生徒のウェルビーイング

①具体的な教育政策

韓国国内では生徒のウェルビーイングが政策の俎上にのぼっているものの、上記でみたように直接的にウェルビーイングの概念を用いた教育政策は存在しない。2019 年に行われた OECD 国際教

[3] 2022 改定教育課程は、初等学校 1，2 年は 2024 年、初等学校 3，4 年と中学校 1 年、高校 1 年は 2025 年、初等学校 5、6 年と中学校 2 年、高校 2 年は 2026 年、中学校 3 年と高校 3 年は 2027 年から、それぞれ適用される。

育カンファレンスにおいて、「生徒の幸せな成長のための韓国の教育の実践と課題」のタイトルで発表した韓国教育課程評価院のソン・ギソン院長は生徒の「幸福度」を高める政策として、中学校自由学期制、革新学校政策を挙げている[4]。また、韓国国内では中学校における自由学期制、高校学点制、革新学校政策が生徒のウェルビーイングを支援するための教育政策と捉えられてきたとされる（李フィヒョン他 2025, p.200）。そこで、本節では韓国のウェルビーイングに関わる教育政策として、これら三つの政策と、これに加えて 2025 年に成立した、生徒個別最適化統合支援法について取り上げることとする。

②中学校自由学期制

自由学期制が政策の俎上にのぼったのは 2012 年 11 月に朴槿恵が大統領選の公約として発表したときからはじまる（教育部 2015b, p.2）。その後、朴槿恵が大統領に就任後に政策化され、2015 年改定教育課程で導入され、初等中等教育法施行規則の改定を通じて 2016 年より全ての中学校で実施されている。

自由学期制の推進の背景としては、「OECD DeSeCo プロジェクト」においてキーコンピテンシーの涵養のための教育の革新が主張され、PISA2015 でも協力的問題解決評価が導入された中、韓国では PISA2012 の結果、幸福指数が 23 カ国中最低であったことが挙げられる（教育部 2015b, p.1）。そこで、「入試中心の教育から脱却し、生徒の夢と個性を生かす幸福教育に転換」することをねらいに導入されたものである。

自由学期制は、「中学校課程における一学期間、生徒が試験の負担から脱却し、夢と個性を追求できるように討論・実習など、生徒参加型での授業を運営し、進路探索活動など、多様な体験活動が可能なように教育課程を自律的に運営する制度」と定義され、これによって生徒自身に自己省察と発展の契機を提供するとともに、創意性、人格、自己主導学習能力といった未来のコンピテンシー涵養が可能になり、生徒・保護者・教員全てが満足する幸福教育を実現することが目的とされた（教育部 2015b, p.6）。

具体的には 1 年 1 学期[5]、1 年 2 学期、2 年 1 学期のうちから、学校の状況に応じて保護者の意見を聞きながら各学校が自由学期を設定し、進路連携教育[6]と連携しながら、進路探索活動と主題選択活動の二つの活動領域によって運営されている[7]。その中でも特に進路教育に重点が置かれているとされる（松本 2016, p.172）。2022 改定教育課程では自由学期制は 102 時間設定され、教科や、日本の特別活動と総合的な学習の時間に相当する創意的体験活動と連携・融合しながら進められる。教育部（2015b）の例示では自由学期中、午前中は通常の教科を実施して午後に地域や特定の職業現場と連携した授業が進められる。自由学期制ではこうした地域等と連携したプログラムの開発が奨励されており、それぞれの学校ではプロジェクト型、生徒参加型、自己主導型の多様なプログラムを開発する。午前中実施される教科学習においても学校ごと、教員ごとに教育課程を再構成して生徒中心の授業を展開することが目指され、教科間の融合プログラムやプロジェクト型の授業が行われる。これを通して融合的思考力や問題解決能力の涵養が目指される（教育部 2015b, p.16）。そ

---

[4] 「“生徒が幸福な学校づくりをしてこそ” …国内外教育学者、口を揃えて」、『ファイナンシャルニュース』2019 年 10 月 23 日付（https://www.fnnews.com/news/201910231948365651　参照 2026 年 8 月 15 日）

[5] 韓国の学校は 2 学期制である。

[6] 特定の教科ではなく、教科や創意的体験活動と連携しながら行われる教育を指す。

[7] 2015 改定教育課程で自由学期制が導入された当初はこれに加えて、サークル活動、芸術・体育活動によって領域が構成されていたが、2022 改定教育課程では創意的体験活動と重複した領域、単位数の整理が行われた。

して、午後の主題選択活動や進路探索学習では学校ごとで開発された体験型の教育活動が行われるが、「自由学期」という独自の科目と配当時間があるのではなく、各教科の時間数の 20%以内、創意的体験活動の 51 時間以内を自由学期活動として編成する。

評価については、自由学期制の期間は教科を含めて筆記試験やそれに基づく数値評価は行わず、過程中心の形成的評価が実施され、自由学期での学びは学校生活記録簿には叙述式の評価が行われる。そのため、自由学期においては、生徒は従来の数値評価の圧力から解放され、自身の興味関心を深める体験型の学習を進めることができるとされる。

生徒の興味関心に応じて教育課程を再構成し、到達基準も設定するという意味では、単に教科書の内容に沿って講義式の授業を展開するのに比べて教員の負担は大きいと言えるが、その反面、教員の専門性や生徒の成長や満足度を実感することも可能になると言える。教育部（2013, p.22）では生徒とともに体験活動を行うことによって生徒と教員の関係改善も期待されると述べられている。

③高校学点制

高校学点制とは「生徒が基礎的な素養と基本学力を土台に進路・適正に従って科目を選択し、履修基準に到達する科目に対して単位を取得・累積し、卒業する制度」（教育部 2021, p.9）である。2020 年より一部の高校で実施が始まったが、2025 年より全国全ての高校 1 学年で実施されている。

高校学点制は 2017 年の大統領選の文在寅候補の公約として提示され、大統領当選後の 2017 年 11 月に「高校単位制推進方向及び研究学校運営計画（案）」が示された。そこで政策推進の背景として冒頭で示されたキーワードは、「未来社会の展望による教育の役割」、「韓国教育の現実診断」、「高校教育のパラダイム転換要求」（教育部 2017）である。高校学点制の推進背景は以下の通りである（教育部 2021a）。

・第 4 次産業革命の時代の予測できない未来
・低出産率による人口構造の変化
・デジタル時代の変化する学習傾向
・社会的不平等・両極化による教育格差の深刻化
・新しい時代の人材像の必要性

韓国では、「単位」と「学点」は区別されており、日本でいうところの大学の「単位」が「学点」に相当する。一般高校（普通科高校）において、普通教科は全員が必須で履修する共通科目と、生徒が自身の興味・関心や将来の進路を考えて履修する選択科目（一般選択・進路選択・融合選択）によって構成され、従来の教科目の枠を越えて様々な科目が設置されることになっている。例えば、社会の選択科目には「世界市民と地理」、「現代社会と倫理」、「東アジアの歴史紀行」などが教育部による科目配置の例として示されており（教育部 2022a）、自校で開設されていない科目を他校で履修することや、小規模校では他校と共同教育課程を運営して拠点校で生徒が履修することなども行われている。

学点制における評価は 3 分の 2 以上の出席に加え、科目ごとに設定された到達基準を満たした場合に学点を認定することになっているため、水準に到達できない生徒の発生を防止するために補習指導などを実施することが定められている。実際の評価の方法としては、過程中心の到達度評価が採用され、従来、高校で行われてきた 9 等級の相対評価を 5 等級に変更するとともに、一部の科目については相対評価を行わないこととし、絶対評価を基本とすることになった（金ギチョル・金サ

ンボム・李ウンギョン等 2024, p.128)。

ただ、現時点では既存の教員数で選択に必要な科目を用意するために、一教員あたりの担当コマ数や担当科目数が増加したことによる負担増や、教員数が多く多様な科目を開設することができる大規模学校と、農漁村の小規模校との格差が増大したとの批判がみられる。絶対評価中心の評価についても大学入試を控えた高校生にとって混乱が生じているとの批判もあり、学校間格差や教員負担を解消するための政策と合わせて、制度定着のためには一定の時間がかかるとみられる。

④革新学校

革新学校とは「民主的学校運営体制を基盤に倫理的生活共同体と専門的学習共同体を形成し、創意的教育課程を運営して生徒が人生の力量を育成できるようにする学校」（京畿道教育庁 2017）のこととされる。革新学校の潮流は軍事独裁政権下で教育民主化を唱えてきた全国教職員組合（以下、全教組と表記）加入の教員等による運動から始まり、2000 年に入ってから廃校直前という危機に直面した地方の小規模学校の活性化運動をきっかけとして、2009 年に京畿道において革新学校に結実されてきた。革新学校の特徴は、生徒、保護者、教員の意思疎通による学校文化の革新にあるといえる。教員らが共に協力しながら国家教育課程を再構成して生徒が主体となるプログラムを創るなど、現場の教員が主体となって学校を改革していくための取組が革新学校で展開され、教育行政は学校への予算の集中配分などでそうした実践を支援してきた。京畿道では革新学校や児童生徒人権条例を主導してきた全教組出身の教員らが教育庁に入り、これまでの全教組で運動を行ってきた教員が中心となって展開してきた教育運動を実現させてきた。つまり、革新学校は教員が主導した主体的・創造的学校改革のための運動である（鄭ジンファ 2013, p.90)。

こうした取組を支える制度が 2007 年より実施されている校長公募制であり、この制度によって校長に就任した教員がリーダーとなり、学校文化の変革に取り組んできた[8]。教職員組合の運動から開始された革新学校であったが、現在はほぼ全国の広域自治体で同種の学校が設立され、地域ごとに学校の名称は異なるものの、進歩・保守といった政治志向を越えた形で普及してきた。この革新学校の中心となるのが教員らによる専門的学習共同体の活動であり、革新学校が初めて創られた京畿道では革新学校であるかどうかにかかわらず、各校で分野別に専門的学習共同体が構成され、教員は自身の希望によっていずれかの専門的学習共同体活動に参加している。そして専門的学習共同体での活動は義務研修時間に算入されるようになっている。

革新学校では公教育の中で入試と成績中心の教育ではない生徒の創意力と全人的な成長を教育目標に据えて教育課程や授業方式、学校組織、意思疎通構造、学校文化などの革新を進めてきており、特に一般教員が自発的に互いの意思疎通をしながら学校文化を革新していくという教員の役割が重要だとされている（ユ・ギョンフン 2014)。

京畿道から始まった革新学校政策は 2017 年に出帆した文在寅政権では国政課題とされるまでに至った（金聯珠 2025)。こうした取組は教育課程で保障されている教育課程の再構成や学校毎の教育課程の設定、さらには公募制校長制度があってこそ、可能になってきた。また、直接生徒と接する教員らが主導した学校改革という意味において、生徒だけではなく、教師のウェルビーイングを伸張させる取組であるとも言える。

[8] もちろん、従来の任命制のもとで校長に就いた教師の中にもそうした実践を行っている事例はあるので、単純に労働組合出身教師が学校文化を変革したという単純な構図で見なすことは適切ではない。

⑤生徒個別最適化統合支援[9]

2026 年 5 月より、生徒個別最適化統合支援法が制定された。同法によれば、「生徒個別最適化統合支援とは生徒の学習参加を困難にさせている基礎学力不足、経済的・心理的・情緒的困難、学校暴力、境界線知能、児童虐待など、多様な問題を統合的に解消し、生徒の全人的な成長と教育を受ける権利向上のために行われる支援」とされている。支援の内容として「学習・福祉・健康・進路・相談などの支援」が挙げられている（第 2 条）。これまでは不登校[10]や多文化家族の生徒の学校適応問題、さらには心理的なケアが必要な生徒に対して担任教員が中心となって対応していたが、それについて校長を中心とする学校全体で問題解決策を探り、学校に配置されている専門相談教員（スクールカウンセラー）や栄養教師、保健教師等の専門職への支援を要請する[11]。学校での対応が困難な場合は教育（支援）庁に設置された生徒統合支援センターに相談し、相談を受けたセンターは当該生徒に必要な支援のために行政機関や外部の医療機関を繋ぐ役割を果たす。各学校から出される支援要請の内容を分析し、センターで直接支援するか、教育（支援）庁内の部署で対応するか、それとも福祉センター、病院、警察、児童保護専門機関や青少年相談機関などの地域に存在する機関に繋ぐかを決定していく。

教育部・韓国教育開発院（2026）によれば、こうした政策を導入した背景として、第一に支援を必要としている生徒の増加、第二に事業別・縦割り式の支援体系の限界、第三に学校―教育（支援）庁―地域社会がともに行う生徒支援体系の必要性という三つがあるという。実際、2017 年から 2024 年にかけて学齢人口は減少しているにもかかわらず、基礎学力不足や学業中断の生徒、そして抑鬱を経験したことのある生徒は増加しており、そうした生徒は複数の重複した困難に置かれていることが多いという[12]。

生徒個別最適化統合支援法施行前の教育現場での懸念として、実際に行政組織改編が行われている地域が限定的であることや、地域ごとに生徒を支援するためのインフラ格差があること、実際の支援のための人的資源が不足していることなどが挙げられている[13]。法の施行以後も継続的な組織改編や行政による財政支援を行うことで、制度の充実を進めることが求められる。

⑥その他のウェルビーイングに関わる教育政策

上記で挙げた教育政策以外においても、京畿道で 2009 年に制定されて以降、全国の六つの広域自治体で制定されてきた児童生徒人権条例も生徒の人権や自治を保障する条例という点でウェルビーイング政策に関係している。京畿道児童生徒人権条例第 3 条では、「この条例で規定する生徒の人権は生徒が人間として尊厳を維持し、幸福を追求するために必ず保障されなければならない最小限の権利」であるとしており、それ以外にも休息をとる権利や私生活の自由など、広範囲に生徒の権利が示されている。形式的ではない、実質的な生徒の権利を保障したものとして注目されるものである。

また、本稿でも触れたように、いじめをはじめとする学校暴力は日本同様、韓国でも深刻な教育問題であり、2004 年に学校暴力予防及び対策に関する法律（学校暴力予防法）を制定し、学校暴力

---

9 「個別最適化」とした韓国語の原文は「맞춤형」であり、「オーダーメード型」とも翻訳することが可能である。
10 韓国では不登校とは言わず、「学業中断」、より具体的には「登校拒否」などの用語が使われる。
11 本項での生徒個別最適化支援法の説明については教育部・韓国教育開発院（2026）を参照した。
12 生徒個別最適化統合支援サイト（https://studentsupport.kr/content/124.do　参照 2026 年 8 月 15 日）
13 EBS ニュース「“保護者向けローンの案内が優秀事例？”…‘生徒個別最適化統合支援法’混乱」（https://www.youtube.com/watch?v=tQ8a5Gdsi6Q　参照 2026 年 8 月 15 日）。

に対し厳罰で臨んできた。しかし、近年、厳罰主義の限界を克服するために 2023 年の同法改正によって関係回復プログラムが導入されるようになった。被害者側と加害者側の双方の同意を前提として加害者側の反省や謝罪の準備を前提として両者が対話をしながら関係を回復していくものである（教育部・梨花女子大学校学校暴力予防研究所 2026)。学校暴力の対応策としてのみならず、学校構成員間の葛藤を減少させるという意味においても今後注目されるべき政策であると言える。

（2）教師のウェルビーイング

韓国で実施されている OECD の動向を意識した教育政策は生徒を対象としたものが中心であるが、高校学点制、中学校自由学期制、そして革新学校政策は、教員による教育課程再構成によるプログラム開発や教科融合授業の取組が前提とされているように、これらの取組は教員の職業に対する自律性、教員集団の共同性の促進が基底にあってはじめて成立する政策である。その意味で、教師のウェルビーイングは生徒とともに学校を創造し、生徒のウェルビーイングを高めるための活動そのものにあると言っても過言ではない。

また、こうした教員が主導する学校改革の取組とは別に、教員の権利を保護するための法律改正も 2023 年に行われた（中村 2024, p.14)。対象となったのは教育基本法や初・中等教育法、幼児教育法、教員の地位向上及び教育活動保護のための特別法（以下、教員地位保護法と表記）である。上でみたように 2023 年に発生した瑞二初等学校での事件を契機に教員達による教権保護運動が高まったが、教員の教権を保障することが明示された法律として教員支援法の目的としては、「教員に対する礼遇と処遇を改善し、身分保障と教育活動に対する保護を強化するものとして教員の地位を向上させ、教育発展に貢献すること」（第 1 条）とされている。同法の具体的な項目としては、教員報酬の特別待遇の明示、現行犯以外での所属学校の校長の同意なく逮捕されない不逮捕特権、教育活動などで発生する事故から教員と生徒を保護することで教員が職務を安定して行えるようにするための措置などが明示されている。

この背景には前述のように、教員による生徒指導行為が一部の保護者によって児童虐待として告発の対象とされることにより、教員の正当な教育活動が脅かされたことにあるが、これらの法律の制定や改正が直ちに教師のウェルビーイング伸張に役立つかは不明である。

終わりに

韓国ではウェルビーイングは、主に富裕層が指向する生活を体現するものとしての生活様式を表す流行語として採り入れられてきた経緯もあり（ハーゲン・クー 2023)、ウェルビーイングや生活の質の定義が研究者によって異なる（李フィヒョン他 2024, p.68)。李フィヒョン他（2024, p.68）によると、幸福の捉え方は歴史的にみて、ヘドニックの観点(hedonic)とユーデモニックの観点（eudemonic）に分けられるとし、前者は個人の肉体的、精神的な快楽を幸福とする考えであるのに対し、後者は成長する過程で自然に生じる、過程指向的な満足感であるとされる。そして『OECD Education 2030』のように生徒のウェルビーイングは、主観的ウェルビーイングを越えてユーデモニア的な概念に拡大しており、学校は構成員全体の共同体のウェルビーイングを向上させる役割を有するものへ再定義されるべきとする（李フィヒョン他 2024, p.94)。

本章でみたように、2015 改定教育課程以降、コンピテンシーの育成が重視され、中学校の自由学期制、高校学点制が進められてきた。また、革新学校は京畿道からはじまった教員が主導した教育運動が政策に帰結したものであるが、いずれも教育課程の自律化の流れがその前提となっている。教育課程を全国一律の確固としたものから地方分権型に転換されたのが 1992 年に告示された第 6

次教育課程であり、このときから教育課程の分権化が進められ、2009 改定教育課程では教育課程編成における学校の自律権が拡大した（金聯珠 2024, p.88）。まさにこれらの政策は教育課程の自律化の流れの中で出てきたものであり、革新学校の中には教員が学校や子どもの状況に応じて同僚等とともに協力して教育課程を編成していく中で様々な注目される学校が登場してきた。言い換えれば、現在の韓国の学校では、生徒の状況に応じて学校ごとに再構成された教育課程の下で、生徒が主体的に学べるような体制を実現することが指向されている。

ただ、こうした政策も大学入試による競争教育が続く限り、中途半端な形にとどまることを余儀なくされる可能性がある。高校学点制における過程中心の成績評価も大学入試に負の影響を与えないという条件の下で展開されるにとどまっており、入試中心教育の圧力は生徒にも教員にとってもウェルビーイングの実現を阻む構造的な問題といえる。その意味において、現在韓国で行われている教育政策は極めて挑戦的な取組であると言える。

出羽　孝行（龍谷大学）

【参考文献】

（日本語）
出羽孝行（2018）「韓国における教員養成機関評価制度―国家統制と大学の自律性―」、『龍谷大学教育学会紀要』、pp.1-20
ハーゲン・クー 著、松井理恵 訳（2023）『特権と不安―グローバル資本主義と韓国の中間階層―』岩波書店
金聯珠（2024）「韓国における教育課程編成に関する統制の変化とその課題―教育課程の自律化を中心に―」、『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第 17 巻第 2 号、pp.87-98
金聯珠（2025）「教育課程の自律的編成・運営における地方教育行政の役割 ― 韓国の京畿道教育庁の政策を中心に―」、『東アジア教育研究』第 20 号、pp.42-60
松本麻人（2016）「韓国における中学校「自由学期制」の導入－キャリア教育振興のための制度的枠組みの形成－」、『教育制度学研究』第 23 号、pp.170-180
松本麻人・石川裕之・田中光晴・出羽孝行 編（2024）『現代韓国の教育を知る―隣国から未来を学ぶ―』明石書店
中村穂佳（2024）「韓国　学校教育における教員の権利を保障するための法改正」、国立国会図書館調査及び立法考査局『外国の立法―立法情報・翻訳・解説』（298-2）、pp.14-15
（韓国語）
京畿道教育庁［学校政策課］（2017）「2018.3.1.付　新規革新学校指定計画」
教育部（2013）「中学校自由学期制試行運営計画（案）」
教育部（2015a）「2015 改定教育課程初中等教育課程総論」
教育部（2015b）「中学校自由学期制施行計画［試案］」
教育部（2017）「高校学点制推進方向及び研究学校運営計画（案）」
教育部（2021a）「包容と成長の高校教育具現のための高校学点制総合推進計画」
教育部（2022a）「2022 改定教育課程総論解説　高等学校」
教育部（2022b）「2022改定教育課程［別冊1］初・中等学校教育課程総論」
教育部（2022c）「2022改定教育課程［別冊7］社会科教育課程」
教育部・韓国教育開発院（2025）『教育統計分析資料集　幼・初・中等教育統計』

教育部・韓国教育開発院（2026）『2026年　生徒個別最適化統合支援法ガイドブック　教育庁及び教育支援庁用』
教育部・梨花女子大学校学校暴力予防研究所（2024）「2024 学校暴力専門担当調査官業務マニュアル」
国家データ庁国家データ研究院（2026）『国民の生活の質 2025』
金ギチョル・金サンボム・李ウンギョン等（2024）『高校学点制運営案内書』教育部・韓国教育課程評価院
金ヨンミン（2023）「力量中心教育課程の役割についての考察―2015改定と2022改定教育課程を中心に―」、韓国開かれた教育学会『開かれた教育研究』第31巻第6号、pp.1-21
沈スジン（2024）「[統計から世の中を見る] 生活の質をどのように測定するのか？」、韓国開発研究院経済情報センター『ナラ経済』2024 年 10 月号（通巻第 407 号）、pp.72-73
ユ・ギョンフン（2014）『学校革新過程の両価性(ambivalence)：革新学校運営過程に関する文化技術的事例研究』慶熙大学校大学院教育学科博士学位論文
李フィヒョン 他（2024）『ユーデモニアからみた児童生徒の生活と学習』韓国教育開発院
李フィヒョン 他（2025）『児童生徒のウェルビーイングと学業達成の関連性の分析及び支援方案』韓国教育開発院
鄭ジンファ（2013）『教師主導学校改革運動に関する研究』ソウル大学校大学院教育学科教育学専攻　博士学位論文
玄ジョンウォン（2026）「未来力量教育の設計と主導性―OECD Education2023 と 2022 改定教育課程比較分析―」、『教育文化研究』第 32 巻第 1 号、pp.31-52

第十二章　中国

【概要】
本稿では、中国における「ウェルビーイング」という用語の背景にある学校制度及び教員制度を整理し、日本と相似の学制や準公務員としての教員の立場を確認した後、社会主義国である中国の政策的文脈でウェルビーイングが長年の政策課題であったことを示した。教育政策においては人材育成の観点から、受験競争を背景とした学力中心主義から心身の健康的な発達を促す「健康学校」の構築に重点が置かれるようになった。他方、教員は度重なる教育改革による業務の増加や困難さに直面しており、学校のチーム化や教員が休息できる場の確保など、職業ストレスの緩和による心理健康の安定が図られるとともに、業務量に応じた給与の支給などの業務管理・評価の改善が行われている。また、学校内でのウェルビーイング達成のためにAIの積極的活用も進んでいる。

１．中国の学校制度及び教員制度

（1）中国の学校制度

中国の初等中等教育行政は、中央レベル、省（自治区・直轄市）レベル、地区（市）レベル、県・区レベル、学校レベルの5階層に分かれており、各レベルがそれぞれの役割を持ち、上位のレベルが下位のレベルを管理・監督する「分級管理」体制を採っている。就学前・初等・前期中等教育機関については、県・区レベルの政府が、後期中等教育機関については主に省レベルの政府が所管している。制度は、中央政府が全国的な方針・施策、制度、基準を定め、各省・自治区・直轄市がそれぞれの事情に応じて弾力性を持たせてそれらを運用している。特に初等中等教育機関の設置・管理については、地方の責任とされ地域の状況に応じた運営が求められており、入学年齢、修業年限、学制などは地方によってある程度弾力的に設定できるようになっている[1]。

中国の初等中等教育制度は、基本的に6－3－3制で、上海市などの一部に5－4年制も存在する。近年では生徒の教育の連続性や学習負担の軽減を目的に、学制改革が行われ、9年一貫制や12年一貫制、K-12の学校が存在する。

1986 年に中華人民共和国になって全国的な義務教育の実施を定めた義務教育法が初めて制定、施行された（2006年に改正、2015年、2018年に一部修正）。同法によれば、義務教育は6歳から9年間とされ、小学校及びこれに続く初級中学がこの9年間に当たる。 広大な国土と大規模な人口から義務教育の普及は長年の課題となっていたが、2010 年に全国の 100%の地域で普及が達成された。

小学校の入学年齢は、義務教育法の規定により、6歳である[2]。小学校の修業年限は、基本的に6年であり、2024年現在、児童数は約1.1億人で、小学校数は13.6万校である。

小学校に続く初級中学は、3年制又は4年制である。4年制の初級中学は、5年制小学校に接続する形態で存在する。初級中学の学校数は2024年現在約5.2万校であり、在学者数は約5,386万人である。小学校から初級中学卒業までの卒業時在籍率は96%（2024年度）となっており、義務教

[1] 文部科学省（2016）「中国」『諸外国の初等中等教育』、明石書店、pp.242-268。
[2] 情況により入学年齢を1年遅らせることが可能。

育の普及とともに、達成度もほぼ100%となっている。

初級中学卒業後は、3 年制の普通教育を行う高級中学と職業技術教育を行う中等専門学校（一般に3～4 年、原語：中等専業学校）、職業高級中学（2～3 年、職業高中）、技術労働者学校（原語：技工学校、一般に3 年）とに分かれる。2024 年現在普通教育を行う高級中学の在学者数は、約2,422 万人で、学校数は約1 万5,800 校である。中等専門学校及び職業高級中学、技術労働者学校の在学者総数は、約1,229 万人、学校数は、6,862 校である。高級中学段階での普通教育と職業教育の分岐は、高等教育入学者選抜試験への参加の可否や高等教育段階での進路などの生徒のその後のキャリアに大きく影響し、職業教育に進んだ者は、通常、アカデミックな学位に結び付く大学進学のルートに乗ることはない。

学位の取得につながる大学進学を歓迎する保護者や社会的風潮によって、高等教育進学に有利な学校に進学するため、保護者は幼稚園段階からの早期教育を実施したり、大学付属の実験校や地域のモデル校等の「重点学校」に入学するための特定学区への引っ越しや学区外からの入学するための選抜試験への参加をしたりするなど、学力を中心として教育を幼児・児童に強いるケースがある。また、初級中学から高級中学への進学の際には、省・自治区・直轄市ごとに「初級中学学力試験・高級中学段階学校生徒募集試験」（通称：中考）が行われ、この成否によって、地域の重点校に入れるか否かが決まってくるため、初級中学段階でも受験ストレスが発生している。

高等教育段階の在学率が2024 年度に60.8%に到達し、ユニバーサル段階に到達しているが、毎年6 月に実施される全国統一入学試験の成績で基本的に進学先が決定する高等教育入学者選抜方式により、伝統的なハイレベル大学への入学圧力は緩和されておらず、初級中学とともに、高級中学段階でも受験ストレスが継続して存在している。

（2）中国の教員制度

中国の公立学校は政府が設置し、公益的なサービスを提供する事業単位であり、日本の独立行政法人に相当する。学校は、教育行政機関から財政支援を受けるが、経営主体は独立している組織であるため、そこで雇用される教員は公務員ではなく、事業単位の編制基準に基づいて定員内で契約任期制により各学校で雇用される。ただし、1993 年に公表された教員法の第25 条では、教員の給与は国家公務員の平均給与と同一レベルかそれ以上であることが、2006 年に改正された義務教育法の第31 条では、「教員の平均給与水準は、当該地域の公務員の平均給与水準を下回らないようにする」ことが規定されており、法的には公務員に近い待遇を受けられる形となっている。そのため、安定した収入が得られ、夏季冬季の長期休暇があると認識され、人気のある職であるといえる。

学校内の業務は、教員が担当する業務とそれ以外という形で大別できる。教員が担う業務は教育及び学校の管理・運営に係る行政関連の業務である。それ以外の総務としての施設・設備の管理、セキュリティ、食堂の管理などの学校の用務に関連する業務は、主要な業務を支える業務として「後勤」（後方勤務の略）と呼ばれる[3]。また、同業務を行う人員についても後勤と名称を使用する。同人員は法令などでは「工勤（工作勤務人員の略）」と記述される。なお、教育及び学校の管理・運営に当たる業務には、図書管理員、コンピュータ管理員、医療・衛生員、実験員などの任期付き任用である教員補助員も関わる。

[3] 学校職員の種類・定義等を定めた法令として、中央機構編成委員会弁公室・教育部・財政部が 2001 年に発表した「初等中等教育機関の教職員編成基準の制定に関する意見」があり、学校教職員として、専任教員、教員補助員、事務職員、労働勤務員（「工勤」）の4 者を配置することを定めている。

学校食堂の管理・運営や学校のセキュリティを外部の民間事業者に委託したり、放課後活動の講師に地域の外部人材を活用したりするなど、財務・管理負担の軽減のため学校外部の人材の活用を進めている。法治教育やいじめ及びその他の学内の有害な活動の防止・指導などのため、公安や司法関係者もしくは経験者による「法治副校長」や、校内の専門的な衛生管理を指導・管理するために地域の医療機関や保健衛生機関から「健康副校長」が配置されるなど、教育専門職以外の人材の活用も見られる。

２．中国の教育政策におけるウェルビーイングの位置付け

（1）国家政策におけるウェルビーイング

中華人民共和国憲法によると、「中華人民共和国は労働者階級が指導する労農同盟を基礎とする人民民主専制の社会主義国家」であり、「社会主義制度は中華人民共和国の根本的制度であり、中国共産党の指導は中国の特色ある社会主義の最も本質的な特徴」である（第１条）。また第２条では、「中華人民共和国の一切の権力は人民に属する」と規定している。人民民主専制であり、人民を中心とした権力構造の中で、中国共産党の政治スローガンである「人民に奉仕する（為人民服務）」が表すように、人民の幸福のために政治目標を達成することが根本的な方向性であり、ウェルビーイングも同様の枠組みの中で、人民や社会といった集団に対して達成される目標となっている。この意味では、個々人の幸福度や満足度に焦点を当てた「ウェルビーイング（well-being）」よりも、社会全体の幸福や良好な状態を示す「フラリッシュ（flourish）」が中国共産党指導下における「幸福」と定義できるかもしれない。

その観点で、1950 年代に提示された格差がなく、社会全体で物質的に裕福になるとともに、幸福を達成する「共同富裕」が提示され、個々人の幸福よりも全体の幸福が追求された。その後、文化大革命を経て、鄧小平政権の元で、「先に豊かになる者から豊かになる」という、トリクルダウン的な「先富論」による改革開放が進展した。しかし 2000 年代に入り、社会経済の発展とともに拡大した経済格差や環境問題に対処するため、「いくらかゆとりのある社会」を意味する「小康社会」や調和のとれた社会を意味する「和諧社会」のスローガンで所得水準の緩やかな向上とともに、格差是正や社会福祉を重視した政策を行い、社会全体での幸福を目指した。2010 年代以降の習近平政権では、2020 年までの「小康社会」の基本的な達成[4]、2050 年までの全人民の「共同富裕」の基本的達成なども社会主義現代化強国に基づく全人民のさらなる幸福や安寧の追及がなされている。

（2）教育分野におけるウェルビーイング

国家レベルの政策との関連から、教育分野のウェルビーイングは、格差の是正や公平、公正で、質の高い教育の普及が求められる。2010 年に義務教育の 100%の普及が達成されると、教育政策は、質の向上や公平・公正の確保が主要な目的となり、「人民が満足する教育」の提供が政策の基本的方向性となった[5]。そのため、2010 年以降に行われたナショナルカリキュラムである課程基準の改正（表 1、2 参照）には、学習負担の軽減、生徒の特性に合わせた選択教科の拡大や探求型学習や

[4] 習近平（2017）「决胜全面建成小康社会　夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利」（https://www.mfa.gov.cn/web/ziliao_674904/zt_674979/dnzt_674981/qtzt/twwt/xjpzsjstzyjh/202206/t20220606_10698869.html（2017 年 10 月 18 日）（参照 2026 年 5 月 4 日）

[5] 教育部ウェブサイト、2013「“教育梦”助力“中国梦”」（http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5148/201303/t20130325_149274.html（2013 年 3 月 25 日）（参照 2026 年 5 月 4 日）

実践的能力の育成としての「総合実践活動」の導入、認知特性に合わせた学習段階の設定や義務教育段階における 9 年一貫の課程構成などにより、効率的で質が高く、楽しく学習できる課程の設置が行われた。

表 1：2011 年、2022 年の義務教育課程基準の改正の特徴[6]

2011 年	生徒の年齢の特性に合わせた学習量を導入と学習量の減少。
	学習内容の難易度を見直して難しすぎる内容を削除。
	知識の習得よりも自主的に学んで理解する形式へ学習方法を調整。
	削除できない教科に関して選択方式を採用して難易度を調整。
	生徒の認知的特性に基づく学習段階の設定。
	資質教育の実施を更に推進と道徳教育を重視。
	創造的思考や実践的な能力を重視した内容を設定
2022 年	総授業時間である 9,522 時間を維持したまま、生徒の学習負担を減少させるように教科配分の改善を実施。
	道徳教科において小学校段階で「品徳と生活」「品徳と社会」、初級中学段階で「思想品徳」と分かれていた名称を 9 年一貫の内容の「道徳と法治」に統一。
	第 1～7 学年における音楽、美術を主要な内容として、第 8、9 学年を選択教科とするなど芸術教科の強化。
	総合実践活動で行われていた「労働」及び「情報科学技術」は独立した教科化。及びの第 1 学年から開始。
	各学年の学習成果や発達段階に対応した学力の基準を形成して指導や教材の開発、試験の評価等の根拠とするとともに、指導―学習―評価の一体性を強化。
	各教科の課程基準は、幼少接続や小中接続などの学校段階間の接続を重視。 ・第 1、2 学年では活動、ゲーム、生活面を主とする学習を提供。 ・小学校から初級中学段階では認知、情感、社会性の発達に基づいた学習目標の連続性と発展性に関する教育を提供。

（出典）執筆者作成、（「文部科学省（2011）「新教育課程基準を公表――義務教育課程基準（2011 年版」『諸外国の教育動向 2011 年度版』、pp.206-207／2022「義務教育の課程基準を 11 年ぶりに、課程実施のためのプランを 21 年ぶりに改訂」『諸外国の教育動向 2022 年度版』、pp.240-242。）

表 2：2017 年の高級中学の課程基準の改正の特徴[7]

○　社会生活への適応やキャリアの発展等の生涯にわたる生徒の発達を重視。
○　生徒の多様な学習への欲求や大学入試に合格する要望などを考慮して，選択できる内容を増加。

（出典）執筆者作成、（文部科学省（2017）「教育部が 14 年ぶりに高級中学の新しい課程基準を公表」『諸外国の教育動向 2017 年度版』、pp.124-125。）

公教育における質の向上とともに、学校外における教育環境への対応も重要となっている。社会経済の発展に伴う個人所得の向上と「一人っ子政策」による子供への保護者の過度な期待に基づい

[6] 文部科学省（2011）「新教育課程基準を公表――義務教育課程基準（2011 年版」『諸外国の教育動向 2011 年度版』、pp.206-207／2022「義務教育の課程基準を 11 年ぶりに、課程実施のためのプランを 21 年ぶりに改訂」『諸外国の教育動向 2022 年度版』、pp.240-242。

[7] 文部科学省（2017）「教育部が 14 年ぶりに高級中学の新しい課程基準を公表」『諸外国の教育動向 2017 年度版』、pp.124-125。

て、受験や外国語学習に対応した民間の学校外教育機関が拡大し、それらが行うメディアやSNSで行うマーケティングによる社会的な学習への焦りが学習負担を増加させる状況を生み出していた。また、教育の地域間格差の存在は、地方部で受験の合格実績に基づいて教育評価や教員評価を行う状況を持続させており、軍隊式の管理に基づく受験対応型の大規模校の設立が地方で行われるなど、政府が推進しようとする「人々の満足する教育」や個々の生徒の特性に基づく、楽しい教育とは逆行の現象が社会で発生していた。そのため、2021年、塾や宿題による学習負担軽減策である「双減」政策等の学習負担軽減策を実施するとともに、心理的・肉体的な健康を増強させるための1日2時間以上の野外でのスポーツ推進や徳・知・体・美・労働の五育を融合させて教育する「健康学校」などの各種政策を実施している。

①宿題の負担や塾等での学習負担を軽減する「双減」政策

1回の大学入学者選抜試験の合否がその後のキャリアに大きく関わってくることから保護者が生徒に早期から学校で学習する以上の教育を受けさせたり、経済発展が進んだ都市部を中心に、保護者の要望に応えて教員が過大な量の宿題を生徒に課したりすることが、生徒の心身の健全な発達を阻害していると問題になっていた。また、一大産業と化している塾等の学校外教育訓練機関は、幼児期から小学校段階の教育や外国語教育を行うなど政府の課程基準の範囲や子供の発達段階に対応しない教育の提供などを行い、高額な授業料をとるなどして家計を圧迫し、少子化の一因となっていた。このような背景の下に学校における合理的な宿題の実施、営利を目的とした学校外教育訓練機関の規制、宿題等を必要としない学校の教育内容の質向上、放課後活動の充実化を行い、発達段階に合わせた生徒の心身の健全な発達を促すために、中国共産党中央委員会及び国務院（内閣）は、全30条から成る「義務教育段階の生徒の宿題の負担及び学校外教育訓練の負担を更に軽減することに関する意見（通称、「双減」と表記）」を2021年7月に公表した。

「双減」では、全面的に宿題の分量と時間を削減し、生徒の重い負担を軽減するために、第1、2学年に対しては学校内での練習等を提供して家庭内での文書による宿題を出さない、第3～6学年に対しては完成までに60分を超える文書による宿題を課さない、初級中学段階では完成までに90分を超える文書の宿題を出さないなどの学校における宿題管理規則を定め、宿題の分量と時間をコントロールすることを定め、放課後サービスの向上により、学校が各種放課後活動を提供するなどを決定した。また、塾などの学校外教育訓練機関に関しては、新たに義務教育段階の生徒を対象とした学習塾などの学習関連の学校外教育訓練機関を認可せず、現在運営されている機関については非営利の機関として登記を行うことや、資本が過度に学校外教育訓練機関に流入することを防ぎ、虚構の原価、割引、宣伝等による不当競争や独占的な営業を禁止することなどを定め、学校の教科を塾などで学習することを禁止した[8]。

「双減」政策の発表当初、学校外教育訓練機関を運営する教育関連企業の株価が大暴落したが、ほとんどの運営企業は同政策を受け入れ、教科学習を提供する機関から、書道や英語、音楽・芸術、各種スポーツなどの習い事を提供する形態にサービスを変化させ、生き残りを図った。近年では、大都市部でショッピングモールに巨大な習い事複合施設を構えるなど活動を活発化させている[9]。

[8] 教育部ウェブサイト「中共中央弁公庁 国務院弁公庁印発《関於進一歩減軽義務教育階段学生作業負担和校外培訓負担的意見」（http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202107/t20210724_546576.html （2021年7月24日）（参照2026年8月13日）。

[9] 周游（2024）「非学科類培訓的春天来了？」『中国週刊新聞』

また、「双減」政策の実施後に、学校では放課後サービスや、保護者や地域の活動への参加が増加し、教員の負担が増加する現象が起こっている[10]。

②心理健康教育

生徒の学習負担によるうつ病等への対策や精神的ストレスのケアが長年の課題となっていた。また、2020 年初頭から拡大した新型コロナウイルス感染症（COVID-19）による学校の一時的閉鎖に伴う生徒の心理的状況の悪化等が懸念されていた。

2017 年以降では、初級中学や高級中学段階で心理学を専攻した者が教員資格を取得する例が増加し、2020 年の新型コロナウイルス感染症（COVID-19）拡大期以降は、特に各地で心理カウンセリングを専門とする教員（原語は心理教員）の任用が増加した。しかし、他の教科に比べると、同教員の定員を確保している地域は少なく、学校に配置する数は十分ではなかった。また、教育部等が 2019 年に公表した「健康中国行動――児童・青少年心理健康行動アクションプラン（2019～2022 年）」では、各地の教育行政機関が、心理健康教育を国が義務付けた教員研修の一部に含めるとしたが、これらは教員の心理健康教育の一般的知識の普及を目的としたもので、専門性に乏しかった。以上のような状況下で、2021 年 7 月に教育部は、教育機関等による生徒の心理的な健康管理を強化する通知を公表し、各地において生徒の心理健康教育の促進と心理的健康の維持・増進を行うことを求めた。2021 年 10 月には、北京市が生徒の心理健康教育を強化する通知を公表して、具体的な取組を定めている[11]。そこでは学校独自に設置する課程に心理健康教育を組み込むなどの心理健康に関する課程の強化、入学・進学、卒業、期末試験の前後などの節目での挫折や困難に打ち勝つための心理健康教育の強化、心理健康教育及び思想品徳教育の一体化、体育・美育・労働教育及び学校文化の相互作用による全方位的な生徒の心理健康の発達促進などが決定されている。同時に、保護者学校、家庭訪問などの方式で保護者へ子供の心理的発達についてその特徴と法則などの心理健康教育に関する情報を提供するとともに、メディアを通じた心理健康知識の伝達など、学校・家庭・社会が力を合わせて生徒の健康的な成長を促進する社会環境を醸成といった学校外の環境整備も求められている。

③「健康学校」政策

塾と宿題の双方を規制し、生徒の学習負担を軽減させる「双減」政策の実施や、教育や学習おいてスクリーンを使用した電子製品の普及や学校内外での学習負担による近視の子供の増加、学力偏重の観念に基づく教育による運動不足や体力不足、肥満などの身体的な健康[12]や、各校の食堂や委託業者により提供される給食の食品安全と栄養の確保[13]など、学校内外での生徒の心身の健康が課

（https://wap.chinanews.com/wap/detail/chs/zw/10312756.shtml）（2024 年 11 月 4 日）（参照 2026 年 8 月 14 日）。

[10] 解雪薇（2024）「填不完的表格，写不完的材料，如何真正讓教員減負？」『中国週刊新聞』（https://www.inewsweek.cn/politics/2024-03-11/21418.shtml）（2024 年 3 月 11 日）（参照 2026 年 8 月 14 日）。

[11] 北京市人民政府ウェブサイト、「北京市教育委員会关関於加強中小学生心理健康管理工作的通知」（https://www.beijing.gov.cn/zhengce/gfxwj/sj/202110/t20211011_2509485.html（2021 年 10 月 9 日）（参照 2026 年 8 月 14 日）。

[12] 政府は、2025 年 1 月に公表した教育中長期計画である「教育強国構築計画綱要（2024～2035 年）」において、毎日 2 時間以上の運動の実施が提起し、同年 11 月には生徒・学生の運動能力・体力増進を図る意見を公表している。

[13] 2024 年 11 月には、教育部は「初等中等学校食品安全と給食経費管理事業手引き」を公表して食堂や食材購入の

題となっていた。そのため、2026 年 2 月 25 日に教育部は、生徒が直面している体力、視力、体重、心理、食品安全、栄養等の心身の健康の問題に注目し、「健康第一」の教育理念を実践するため「健康学校」[14]を構築するための意見を公表した、同意見は学校の「点数第一」主義から「健康第一」主義への転換を図り、道徳、知育、体育、美育、労働の五育を高度に融合させて、健康を全ての学校活動・運営の中心に位置付けることを目的としている。

教育部が発表した「健康的な学校の構築を全面的に推進することに関する指導意見」[15]は、生徒・学生の道徳、知育、体育、美育、労働の五育を同時に向上させる教育（原語は五育並挙）を維持し、心身の健康第一とする教育理念を実践するために制定された。同意見では、毎日 2 時間以上の運動の実施や、心理健康教育の強化、近視予防及び適切な体重管理、校内の食品安全などが特徴的な取組となっている[16]。

表 3：「健康学校」構築の主な目標

総合的目標	・2030 年までに全ての学校に「健康第一」の理念を普及。
	・2035 年までにハイレベルの「健康学校」を普及。
体育の強化	・生徒・学生体力強化計画の実施による一つ以上のスポーツ技能の獲得。
	・毎日 2 時間以上の運動と授業間の 15 分間の運動を推進。
	・放課後に多様なスポーツプログラムを提供。
	・大学の 3 年次以上（大学院生を含む）に対して多種の体育課程を開設して週 3 回集中的な体育活動を実施。
美育の強化	・芸術課程を開設し、芸術関連のクラブを展開。
	・毎学期 1 回以上の全員参加型の芸術展覧活動を実施。
労働教育の強化	・労働習慣養成計画を実施して労働教育を必修化ないし必修単位化。
	・教科横断的な労働教育の実施及び労働実践活動の実施。
	・夏休みや冬休みなどグループ活動を行う労働週間を設定。

委託・請負などの方法について明確に示すなどの食品の安全と栄養を管確保する管理体制の強化を行うとともに、各地では食材の出所、購入、配送、洗浄、低温流通、加工及び給食提供の全工程をデジタル技術で可視化して監督するシステムを構築して、食品の安全と栄養の担保を図る取組を実施している。

14 「健康学校」は、道徳、知育、体育、美育、労働の五育に健康の要素を融合させ、健康の理念を学校の活動・運営の中心におき、生徒・学生の学習や実践、生活のあらゆる場面に健康教育を埋め込み、生徒・学生の総合的な資質、健康の資質・水準を向上させる学校である。「健康学校」に関する実験的な取組は 2022 年 4 月に教育部が「全国健康学校建設計画を実施することに関する通知」を公表し、全国の初等・中等・高等教育機関からの申請と省レベルの教育行政機関による推薦、専門家の審査、ネット上での公表に基づいて、2023 年 6 月に北京市海淀区中関村第二小学などの 1,075 校が「全国健康学校設立機関」として指定されたことで開始された。2 年周期の同計画の第 1 期は 2025 年 7 月まで実施された。同計画にもとに 2025 年 10 月に、教育部は「教育強国構築 3 年行動計画総合改革実験健康学校構築実験校リスト」を公表して、北京市、河北省、上海市、江蘇省、山東省、河南省、広東省の 5 省・2 直轄市で 540 校の「教育強国構築 3 年行動計画健康学校」実験対象校を指定した。（教育部ウェブサイト「教育部弁公庁関於公布首批全国健康学校建設単位名単的通知」（2023 年 6 月 13 日）／「建好健康学校 落実健康第一」2023 年 7 月 6 日（http://www.moe.gov.cn/　（2023 年 7 月 10 日）／光明日報「健康学校建設体現“健康第一”教育理念」（2023 年 7 月 10 日）（参照　2026 年 5 月 14 日）　。

15 国務院（内閣）や教育部等が制定する行政法規には「条例」「規程」「規則」などがあるが、「意見」「決定」「通知」もこうした法令に準じる拘束力を持つ。

16 教育部ウェブサイト「教育部関於全面推進健康学校建設的指導意見」「発布《教育部関於全面推進健康学校建設的指導意見》，介紹教育系統落実“健康第一”理念工作情況」（http://www.moe.gov.cn/）（2026 年 2 月 27 日）（参照 2026 年 5 月 14 日）。

心理健康教育の強化	・初等中等教育段階で心理健康に関する地方の課程や学校独自の課程を設置。
	・高等教育段階で心理健康課程を人材育成の一部と位置付け実施。
	・入学、試験、卒業などの節目に、心理健康宣伝月間などを設け、積極的でレジリエントな心理を育成。
	・心理健康教育に関する教員養成を強化して学級担任や高等教育機関の学生指導員の心理健康問題の意識と能力を向上。
	・心理健康教育の保護者学校、保護者会、保護者教室、家庭訪問での必須事項化。
	・学生の心理健康教育の研究と指導を行うセンターを開設してデータベースを構築。
	・生徒・学生の心理健康予防システムやモニタリグツールの開発などを行い、地方政府と学校が生徒・学生の心理健康モニタリングを展開。
近視の総合的予防	・初等中等教育機関及び幼稚園は、近視予防関連政策の各項目を実施。
	・生徒の携帯電話、宿題、試験、睡眠、読書、体質等の管理をし、予防を主として十分な屋外活動の時間を確保。
	・保護者の予防を軽視する観念を改変。
体重を効果的に管理	・生徒肥満防止プランを制定し、合理的な食事と栄養健康教育を強化。
	・学校が生徒の栄養に必要な食事について、毎週メニューを提供し、家庭との連携を実施。
校内の食品安全	・校長を第一の責任者として、校内の飲食の各種管理を厳格に実施。
	・食品安全管理及び栄養管理の人員を配置し、従業員の専門的研修を強化。
	・幼稚園、初等中等教育機関は幼児・生徒と関連する責任者とが一緒に食事を取る制度を実行。
生命・安全教育の強化	・水難、交通事故、いじめ、薬物、エイズ防止などの生命と安全に関する質の高い教育を実施
	・幼稚園と初等中等教育機関は定期的に避難訓練を実施。
	・救急教育を展開し、救命救急の知識と技能を普及。
	・AED 等の救命設備を設置して、操作訓練を実施。

（出典）教育部ウェブサイト「教育部関於全面推進健康学校建設的指導意見」（http://www.moe.gov.cn/　参照 2026 年 2 月 27 日）

３．中国の教育政策におけるウェルビーイング関連施策

（1）生徒のウェルビーイング

生徒に対するウェルビーイングにおける課題は、政府の教育目標と保護者の期待や教育の市場化によるマーケットの期待の乖離により、個々の生徒に過大な心理的なストレスがかかっていることにある。中華人民共和国教育法が定める教育の目標は、「社会主義の建設者・後継者の育成であり、社会全体の幸福や良好な状態を形成・維持する人材を確保する」ことが求められている。他方で、保護者の求める幸福は、子供の社会的・経済的な成功に基づく、親族や家族の繁栄を求め、教育市場はその期待に対応したサービスの提供や資本の最大化を目指すため、政府の価値観と個々の保護者や社会の価値観に乖離が生じている。学校が表現する教育の価値観と、それら乖離の中で、生徒はそれぞれの期待に対応する必要があり、学校での学習負担が軽減しつつ、学校外での学習負担が増加するなど、二律背反的な心理的ストレスに直面している。これは原語で「内巻」と表され、社会の構造的な流れに抗えず、生徒は解決できないストレスから、自殺、いじめ、不登校などに追い込まれる状況となっている。例えば、2022 年 6 月に人民日報社及び民間の研究機関であるうつ病研究所などが公表した『2022 年国民うつ病青書』によると、国内に 9,500 万人のうつ病患者がおり、そのうち 18 歳未満は 30%に上り、在学者が 50%に上っているなど、若年在学者でうつ状態にある者が多数存在している[17]。この背景として、保護者が大学入学を重視する教育観から抜け出せず、生徒に過度な期待と学習を課すとともに、期待通りでない場合に暴力を振るうなどが行われていることが挙げられる[18]。強権的な保護者の下で、成績が期待どおりでない生徒を軍隊式の受験対応型学校や寄宿学校[19]に入学させ、厳しい管理の下で大学受験に向かわせるが、学習及び生活の全てが受け身であるため、大学入学後に学習の意欲を失ったり、将来の方向性を見出せなかったりしている。政府は、大学進学のみに重点を置く、保護者の意識を変えるために、職業教育機関の整備と制度改革を進めており、地方の一般的な大学よりも先進的な施設設備を備える高等職業教育機関を整備したり、質の高い教員を配置したり、職業教育の中に普通教育の要素を多く含ませ、学士学位の取得が可能な職業技術大学を 2019 年以降、積極的に拡大させるなど、高等職業教育の質向上を図っている。同時に、中等教育段階では、職業教育と普通教育の融合を進め、かつては短期の高等職業教育機関のみに進学可能であったルートを地方政府レベルで多様化させ、学位取得の可能な高等教育機関に進学可能なカリキュラムの提供と高等教育入学者選抜試験の導入を行っている。高等職業教育を経た人材は、産業の高度化により、長江デルタ、珠江デルタに広がるハイテク産業地域[20]では、高等教育の学歴や学位よりも実践力が重視され、職業教育機関出身者が歓迎される状況

---

17 抑郁研究所「2022 年国民抑郁症蓝皮书」『中国発展簡報』（https://www.chinadevelopmentbrief.org.cn/news/detail/23683.html（2022 年 7 月 11 日）（参照 2026 年 8 月 14 日）。

18　生徒の「健康第一」の概念を阻害する最も大きな力の一つとして、保護者は子供の未来の生活を重視して、現在の正常な生活や健康的な成長の重要性をみていないことにあると指摘がある（参考：劉超（2026）「没有好身体、就没有好未来」『人民教育』2026 年第 7 期（952 期）、pp.33-34）。

19 少子高齢化の人口動態と人口流動化による県レベルの地域の都市化により、教育資源を一部に集中させて規模の大きな軍隊式の受験対応型学校「スーパースクール（原語：超級学校）」や寄宿学校が建設される例が増加している。

20 長江デルタ地区は、上海市、江蘇省、浙江省、安徽省を含んだ華東地域の経済圏であり、航空機産業、人工知能、金融、国際貿易、船舶運輸などの産業で発展しており、2025 年の経済規模は、約 805 兆円（1 元＝23 円で換算）。珠江デルタ地区は、広東省の珠江加工のデルタ地帯に広がる広州市、仏山市、深圳市、東莞市、珠海市、肇慶市などの 9 市で構成される経済圏であり、EV などの新エネルギー自動車、集積回路、電子情報機器、繊維などの産業で発展しており、2025 年の経済規模は約 276 兆円である（参考：人民網ウェブサイト「34.66 万億元！2025 年長

が生じている。また、教育部の所管する職業教育機関よりもより実践的なスキルの教授を行い、人的資源・社会保障部が所掌する中等及び中等職業教育機関である技術労働者学校に入学する生徒は受験や人生に「失敗した」といった意識を持っているが、入学後に調理や電子工学などで、ものづくりの楽しみや自身の適性を発見し、充実した学校生活を送るとともに、就職後に大学卒業者にはないスキルを活かして企業の研究開発部で活躍する人材が輩出されている。制度的な多様性が拡大していることから、保護者に対して生徒の適性にあった教育の提供と進路の決定に関する意識改革が必要となっており、2021 年 10 月に政府は、中華人民共和国家庭教育促進法を制定して、学校の指導の下での家庭レベルでの教育への関与拡大や保護者の意識改革を図っている。

また、教育部が 2026 年 2 月 25 日に公表した「健康的な学校の構築を全面的に推進することに関する指導意見」に関連して学力重視から健康第一への教育理念の転換が起こっており、各地で「健康学校」を構築されている。「健康学校」に関する取組として、次の事例が挙げられる。

- 山東省済南高新区では、体育と心理健康教育を強化する取組を進めており、高新区第一中学や東城逸家小学などで、教育段階ごとに設定した体育活動や地域と連携した美育や労働教育を行っている[21]。また、「健康な育成者がまず健康になる」の原則で、教員の健康維持に力を入れており、食事、休息、情緒の管理、運動による怪我の予防、救急の技能などの各種健康に関する側面で教員が健康に関する知識や良好な習慣を有し、健康的な教育ができるように、体育、美育、心理健康、食品安全などの面でコンテストを行う、授業準備中や授業中に目や姿勢をリラックスさせる時間を設ける、大規模な会議の開催数を少なくして会議の効率性を高める、などの各種取組を行っている。
- 河南省では、健康副校長を制度化し、地域内の半数の小学校に配置した[22]。
- 北京市の景山学校では 12 年一貫制を生かして生徒のプロファイルに基づくきめ細やかな健康管理とともに、北京大学などの高等教育機関と連携した健康関連の学校独自の課程の設置、国家体育総局などの行政や北京児童芸術センターなどの社会教育施設と連携した学校と地域が連携した「健康圏（原語：大健康）」を形成する取組を行っている[23]。
- 浙江省杭州市銭塘区幸福河小学校は、睡眠不足解消のために、昼休み中に横になって昼寝をする活動を取り入れた全国初の学校の一つであり[24]、健康を主題としたゲーム、体験活動などを行う文化祭や季節に関連した健康活動、児童の興味関心を重視したクラブ活動などの学校が楽しくなるような取組を学校生活に取り入れる「ずっと楽しい活動」（原語は「幸福久々」）を実施している[25]。

三角経済総量再創新高」（http://js.people.com.cn/n2/2026/0228/c360301-41510804.html　参照　2026 年 2 月 28 日）／中国新聞網ウェブサイト「2025 珠三角 GDP 達 11.9 万億元 広深貢献全省近七成増量」（https://www.chinanews.com.cn/dwq/2026/02-06/10567160.shtml　参照　2026 年 2 月 6 日）。

[21] 高一鳴（2026）「済南高新区：“六大維度”精準発力構建健康育人新生態」『人民教育』2026 年第 7 期（952 期）、pp.21-23。

[22] 馬軍（2026）「健康学校建設的時代要求与実践着力点」『人民教育』2026 年第 7 期（952 期）、pp.12-15。

[23] 李志偉（2026）「以“大健康”場域建設護航学生健康成長」『人民教育』2026 年第 7 期（952 期）、pp.24-26。

[24] 広東省、浙江省、江蘇省、山東省などの地域では、「横になって昼寝をする」取組が行われており、リクライニングする椅子や折り畳み式のベッド、マットを敷いて横になれる昼寝用教室の設置などが行われており、広東省深圳市では、初等中等学校における昼寝の施設・設備に関する基準を制定している（参考：新華網ウェブサイト、「呵護孩子們午休“躺睡”的幸福感」（https://www.news.cn/comments/20240918/8f360974b7f045e9aeeebe89e2e52ba6/c.html　（2024 年 9 月 18 日）（参照 2026 年 7 月 21 日）。

[25] 周虹（2026）「以“十六字訣”引領健康学校建設」『人民教育』2026 年第 7 期（952 期）、pp.30-32。

（2）教師のウェルビーイング

①業務負担軽減等によるウェルビーイング

教育の質向上やキー・コンピテンシーに基づく課程改革、教育のデジタル化、生徒のウェルビーイングに対応する放課後活動への対応などの、教員の業務の多様化・業務量自体の増大が生じており、2019 年以降、業務負担の軽減という形で教師のウェルビーイング向上に向けた取組が行われている。

教科担任制を採る中国では，教員は事業単位（我が国の独立行政法人に相当）の専門技術職という位置付けで，基本的に教務に集中できる任用となっている。校内での事務職については教員が主にその任に当たるが、事務職を担当する教員はその業務量に相当する教務の業務量が減少されるため、業務負担が調整され、過重な負担がかかっていなかった。しかし，2016 年に公表された中国版キー・コンピテンシーの導入などの教育改革やそれに伴う学校評価及び審査、教員の質向上に関する調査研究などの追加的業務が増加する一方、頻繁に行われる各種の監査や評価、調査研究、統計調査，情報収集活動等、地域で行われている安全対策、不正排除、地域への貢献活動などの教務以外の業務の増加による教員の負担増加が近年の主要な問題となっていた。

2019 年 12 月、中国共産党中央委員会及び国務院（内閣）は、教員の業務負担を軽減するため「初等中等教員の負担を減少させ，教育における良好な環境を更に構築することに関する若干の意見」を公表した。同意見では、教務以外の審査や評価、調査研究、統計調査等の業務を整理し、教員の管理体制を改善することで教員の業務負担軽減を目指している[26]。

続いて 2023 年に教育部などが公表した「新時代の生徒・学生の心理健康事業を全面的に強化・改善するプロジェクト行動計画（2023～2025 年）」では、「教員の心理健康事業の強化」が謳われ、教員の心理健康事業への専門医療機関の参加や家庭・社会・学校の三者が連携した教員の心理健康に関するプラットフォームの運営などが行われた。2024 年に教育部などが公表した「さらに教員を尊敬し、教員に恩恵することを強化する若干の措置」では、「定期的に心理健康に講座を開催し、心理カウンセリングなどを提供する」など、授業関連業務、生徒の管理、家庭との対応、行政事務関連の作業、教育改革への対応などの多方面のストレスを緩和する政策を実施している。教員のストレスは、学校、生徒、保護者、社会などの多方面に及んでおり、その軽減のため、教育行政、学校及び社会と連携したネットワークを形成して教員の心理健康を維持することを試みている。同

[26] 6 章 20 条から成る「初等中等教員の負担を減少させ，教育における良好な環境を更に構築することに関する若干の意見」の主な内容は，次のとおりである。

- 監査や評価に関して計画と報告の制度を改善し，統一した部署が法に基づいた評価事業を行うとともに，教育部門以外が調査を行うときは，教育部門と協議した後に監査・評価事業を実施する（第 3 条）。
- 監査・評価事業を精査し，それら事項の 50 %以上を減少させる。また評価方法を改善し，SNS アプリ上のワークグループや学校の各種サービスを提供するアプリにアップデートされた業務のスクリーンショットや動画を基にした代替的な評価を排除し，正式な方法のみを採用する（第 5、6 条）。
- 不正防止，防災安全，エイズ防止などの重要なプロジェクト事業や衛生向上，エコ活動などの地域の発展に貢献する活動，教員によるコミュニティと学校との連携事業の参加に関しては，教育部門が厳格に参加を管理し，教育活動に影響が出ないようにする（第 8、9、10 条）とともに，各レベルの党委員会及び政府は，地方政府や企業等が祝賀行事やビジネス関連の事業を学校に持ち込むことを防ぐ（第 11 条）。
- 国と地方の教育統計調査の重複を避けるとととともに，先端的な情報技術や人工知能等の技術を用いて教育管理事業の合理化や学習・校務情報の収集を合理化する（第 14、15 条）。
- 教育行政機関が教員を徴用して使用するときは，学校の教育活動に影響が出ないようにし，その期間は半年を超えてはならない（第 16 条）。
- 不要な教員研修を廃止する（第 17 条）。
- 教員の業務負担軽減を視学の重要な項目とする（第 19 条）。

時に、不合理な業務負担の軽減によるゆとりがあり、協同的な業務環境を整備するとともに、心理カウンセリングサービスの提供、心理的レジリエンスを強化するための学習機会の提供などを行っている[27]。

北京師範大学中国初等中等教育質モニタリング協同イノベーションセンターの辺玉芳及び田微微によると[28]、教員の心理健康のリスク要因として、次の五つを上げている。

・授業関連業務
：教科担任制であるため、複数の学級の授業の効果の分析、授業準備、教科書の研究、宿題の採点、個別化した指導、成績や進学率に基づく教員の評価及びその対応、授業評価、公開講座や授業コンテストなどへの対応。
・生徒の管理
：生徒の暴力、授業妨害、ネットへの耽溺などの不適切行為、生徒の学習への興味関心維持、学習能力の格差是正、安全、生徒の心理的問題及び教員の心理学の知識の不足に対応するための研修の参加など。
・家庭との対応
：教育部が公表した「学校・家庭・社会が共同で人を育てるメカニズムを健全化することに関する意見」によって、学校は在校時の生徒の思想・情緒、学業状況、行動・表現などを保護者に共有し、同時に保護者から家庭の関連状況について把握することを求めており、教員への要求が無制限に増大している。学級担任は数十人の生徒の保護者と密接に連携し、情報の伝達とフィードバックを行う必要があるが、学校と家庭の連携事業における教員と保護者の双方の責任分担が不明確であるために保護者の無理解や協力への不参加などから、教員の心理的負担が増加している。
・行政事務関連の業務
：学校及び教育行政機関からのデータ記入、調査対応及び事後対応、運動会や文化祭等の計画と組織、教員の評価などに関する書類作成や研究課題の申請などの事務作業など。
・教育改革
：「双減政策」、新課程基準、技術革新、評価改革など、教育分野に全方位的な改革が進んでおり、教員の教育理念の改革だけでなく、生徒の創造的思考、実践的能力、総合的な資質などを理解し、日々の授業に溶け込ませる必要がある。また、授業能力の不断の向上が求められ、新課程基準やそれに伴う教科書に対応した授業方式への転換、またその点検に不適応な生徒のケア、さらに教育情報化による新技術への対応などから、業務の高度化が発生し、休む間もない状況から自身のエネルギーをすり減らし、情緒の問題、睡眠障害、認知能力の低下、自身の能力への懐疑、などの心理的問題が発生している。

これらリスクに対処するため、2025 年 10 月に教育部が公表した「初等中等教育機関の教員負担を軽減し、さらに良好な教育環境を形成することに関する若干の意見」では、教員の業務負担軽減リストを各地で作成し、煩雑な事務作業を軽減し、不必要な検査や評価事業を削減し、教育業務に

[27] 『人民教育』編集部（2025）「共同守護教員心理健康」『人民教育』2025 年第 10 期、p.10 。
[28] 辺玉芳＆田微微（2025）「中小学教員心理健康的風険因素、支持機制与応対策略」『人民教育』2025 年代 10 期、pp.11-16。

集中できるようにした。また、業務量と給与の関連が適当であるときにストレスが緩和されるため、業務量に関する制度的保障が求められた。さらに、学校の協同的雰囲気がチームとしての一体感を作り出し、ストレスの分散や資源の共有により心理的負荷が低減されるとともに、教員の職業価値の認識の増加や、積極性を奨励する評価が教員の自己肯定感を高めることにつながることや、学校の組織の雰囲気の軽視と過度に合理的な管理方法は教員の職業ストレスの評価・判断を楽観視し、実際のストレスと心理健康の制御を難しくすると（辺&田 2025）同センターは指摘している。

浙江省台州市[29]は、教職員のための心理健康センターを設立し、専門家チーム、カウンセリングチーム、生徒支援チームを設置し、市内全体に教員の心理指導等を実施している。専門家は、心理関連の医師や高等教育機関の心理専門家からなり、理論と臨床を合わせたデータベースの構築も行う。センターは毎週、教員にオンライン及び対面のカウンセリング業務を提供し、カウンセリングの常態化を形成している。

また、教員が休息して協同的・相互扶助的環境を作り出すための空間である「教員の家」の構築を進めている。「スター級教員の家基準」を設定し、民主的管理、文芸活動、団体による創造的活動などの面で、「教員の家」の構築を目指している。「教員の家」の事例としては、使用されていなかった校舎の一部を改築して、図書室、ジム、休憩室などを設置、学校の廊下にストレス発散の器具やメッセージボードを配置、オンラインの「教員の家」を設置、などが報告されている。

また、教員の類型を、新任教員、中国共産主義青年団の教員、専門の心理教員、学級担任、最終学年の教員、一般の教員の六つに分類し、各類型に合わせた職業キャリア指導や心理カウンセリングを行った。

②ウェルビーイング達成のための AI の活用

浙江省や北京市などのデジタル化が進んだ地域では、教育支援だけでなく、社会性や感情の学習やウェルビーイングにおいて AI の活用が行われている。

浙江省台州市では、AI が宿題の確認と指導を行うことで教員の業務負担の軽減に貢献するだけでなく、生徒と向き合う時間を作り出し、詳細な学習フィードバックを行うことができるようになった。また、行政事務の自動化も業務負担に貢献した。さらに、同市では、AI の専門家を集めた教育工学講師団を形成し、各校でセミナーを開催して教員の業務効率化のための AI 利用方法を教授している（玉&劉 2025）。また、浙江省内の学校では、3D で表情を読み取り、赤外線で血流を読み取る AI による情緒識別管理システムによって、60 秒以内でストレスチェックや情緒の安定性などをデータ化し、各教員に心理健康状態を伝えることで、自己の状態の把握とともに危険度の高い教員への行動療法の提示や業務負担の軽減などの対処がなされる[30]。

また、北京市の中関村第一小学校[31]では、児童の心理状態を識別する AI 端末を配布して、個々の児童の情緒の安定性をモニタリングするとともに、学習データを AI に自動解析させ、個別最適化された指導方法を提供し、指導効率を効率化するなどしている。

情緒の自動識別技術には、画像処理だけではなく、音声認識に基づく技術も開発されており、こ

---

[29] 玉暁剣&劉宏偉（2025）「構建全方位守護教員心理健康的区域服務体系」『人民教育』2025 年第 10 期、pp.17-20。-

[30] 徐暁虹&崔建尓（2025）「多維立体支持系統賦能教員做“幸福種田人”」『人民教育』2025 年第 10 期、pp.25-28。

[31] 王洪燕（2026）「AI 時代におけるアジア人材育成の新たなパラダイム」北京中関村発表資料、中日教育研究学会研究大会、2026 年 4 月 26 日。

れは自然言語理解、音声合成などで世界レベルの生成 AI 技術を有する「科大訊飛（iFLYTEK）」が技術提供を行っている[32]。

終わりに

本稿は、中国における「ウェルビーイング」という概念、及び教育政策への適用や生徒・教師のウェルビーイング達成のための取組について概観した。社会的なウェルビーイングの構築は中華人民共和国建国以来の目標であり、習近平政権下でも、2050 年の社会主義現代化強国構築にいたる重要な指針となっている。その社会主義現代化を成し遂げる人材を育成する教育においては、義務教育の完全な普及以降の質向上を目指し、課程基準の改革や総合実践活動の導入、探究型学習の実施など新しい試みが実践され、生徒及び教員の負担となっている。同時に高等教育入学者選抜試験における公平性・公正性の信頼度の高さから、受験競争が継続し、生徒の心理健康に影響を及ぼしている。したがって生徒のウェルビーイングの確立は学習負担の軽減や、学習以外の心身の健康の達成、保護者との良好な関係性によってもたらされると捉えられ、関連する政策が提供されている。他方で、教員は課程改革などに伴う教育及び行政事務の負担や保護者対応、教育のデジタル化対応などの教育改革で発生した新たな事態への対応がウェルビーイングに悪影響を与えていると考えられ、いわゆる「チーム学校」の導入や心理カウンセリングの強化、AI による業務負担の軽減と心理状態の常時チェックなどにより、学校風土の改善や新技術の導入による効率化に基づくウェルビーイングの達成を目指している。国レベルでのウェルビーイングの追求においては政体の違いから、その理念に差異が見られるが、生徒及び教師のウェルビーイング対策については、新学習指導要領の導入や教育のデジタル化、AI の利活用等の教育改革がウェルビーイングにどのように影響するかなどの点で参考になる事例が存在する。本稿では、概要についてまとめただけであるため、今後はより具体的な事例の把握に努め、日本への示唆を提供したい。

新井　聡（国立教育政策研究所）

【参考文献】

文部科学省（2016）「中国」『諸外国の初等中等教育』、明石書店 pp.242-269
文部科学省『諸外国の教育動向』各年版

[32] 史 敏杰（2026）「多様性の尊重と共通の到達点―中日教育における AI 応用の差異と融合イノベーション―」科大訊飛発表資料、中日教育研究学会研究大会、2026 年 4 月 26 日。

第Ⅶ部

国際機関

第十三章　国際機関

【概要】
本稿では、WHO、ユネスコ、ユニセフ及びOECDにおけるウェルビーイングの考え方を整理するとともに、教育分野における子供・生徒及び教師のウェルビーイングに関する概念枠組みや取組について概観した。各国際機関におけるウェルビーイングの位置付けや捉え方には、それぞれの設立目的や政策的関心を反映した違いが見られる。特にOECDでは、子供・生徒及び教師のウェルビーイングを多面的に捉え、その把握や国際比較、教育政策への活用に向けた枠組みを提示している。一方、ユネスコやWHOでは、学校文化や学習環境、学校コミュニティ全体に着目した取組が進められている。またユニセフでは、子供のウェルビーイングを周囲の環境との関係から捉えている。国際機関により以上の違いが見られつつも、ウェルビーイングを個人の状態のみに還元せず、その人を取り巻く環境との関係を含めて捉えるという共通した傾向が見られた。

１．国際機関におけるウェルビーイングに関する考え方

本節では、国際機関におけるウェルビーイングの概念の展開について、WHO、ユネスコ、ユニセフ及びOECDの順に概観する。

（1）WHO

①WHO概要

世界保健機関（World Health Organization：WHO）は、全ての人々の健康を増進し保護するため互いに他の国々と協力する目的で設立された。世界194か国・地域が加盟している。

②WHOにおけるウェルビーイング

WHOは、1946年にWHO憲章において、健康（health）を「病気ではないとか、弱っていないということではなく、肉体的にも、精神的にも、そして社会的にも、すべてが満たされた状態（well-being）」（日本WHO協会仮訳）と定義した。この定義において、健康は単に病気のあるなしにかかわらず、より広い意味でのウェルビーイングを含む概念として捉えられている。この点で、WHOはウェルビーイングを健康概念の中核に位置付けている。

また、WHOは、ウェルビーイングを個人の身体的・精神的・社会的状態にとどまらず、人権、包摂性、公平性等を含む社会全体の在り方と関連付けて捉えている。2023年の「Achieving well-being」では、「ウェルビーイング社会（well-being societies）」という考え方を提示し、現在及び将来の世代全ての構成員が健全な地球上で繁栄できる社会の実現を目指している。このためWHOは、身体的、精神的、心理的、感情的、社会的なウェルビーイングを統合した健康観や、人権、社会的・環境的正義、連帯、公平性、また、GDPを超える新たな成功の指標や、エンパワーメントや参加を重視した健康増進を重視している。こうした考え方は、教育分野にも反映されている。WHOは、学校を健康及びウェルビーイングを促進する重要な場として位置付けており、「Health Promoting School（健康促進学校）」の取組を通じて、児童生徒のみならず教職員を含めた学校全体の健康及びウェルビーイングの向上を目指している。

（2）ユネスコ（UNESCO）

①ユネスコ概要

国際連合教育科学文化機関（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization：UNESCO）は、1946 年に設立された国際連合の専門機関であり、教育、科学、文化の分野における国際協力を進め、相互の理解を図り世界平和と人類の福祉の促進を目的とする[1]。世界 194 か国が加盟している。

②ユネスコにおけるウェルビーイング

ユネスコは、これまで「各国の教育政策に影響を与える国際報告書」（丸山 2025, p.137）[2]を刊行してきた。その中でも 2021 年に刊行されたのが、エチオピア大統領 Zewde を委員長とした「教育の未来国際委員会」による『*Reimagining our futures together : A new social contract for education*』である。この報告書では、2050 年の教育に向け、新たな社会契約の必要性を指摘している。そこでは、教育を「共通善」（common good）として捉え、個人と社会の関係性や公共性を重視している。教育は単に知識や技能を習得する手段ではなく、社会的なつながりや包摂性、公共性を支える基盤として機能するとされる。また、学校は学びの場であると同時に、人々のつながりや社会参加を支える社会的拠点として位置付けられている（以上、UNESCO 2021a）。

さらに、ユネスコは 2024 年に『*Why the world needs happy schools: Global report on happiness in and for learning*』を刊行し、幸福（happiness）を質の高い学びの手段であると同時に目標として位置付け、教育政策や学校に幸福を組み込むことの重要性を示している。同報告書では、2014 年に UNESCO バンコク事務所で開始された「Happy Schools」の取組をグローバルな取組へと発展させ、学校を学校コミュニティ全体の学習、健康、ウェルビーイング及び日々の喜びを支える場として捉えている（UNESCO 2024）。

（3）ユニセフ（UNICEF）

①ユニセフ概要

国際連合児童基金（United Nations Children's Fund：UNICEF）は、1946 年の第 1 回国連総会により第二次世界大戦で被災した欧州及び中国の子供の緊急支援を目的として設立された基金である。1953 年には、国際連合総会の常設的下部機構となり、世界の子供たちの生存と健やかな発達を守るため、保健、衛生、教育などの支援活動を実施する機関として、子供の権利を守る恒久的な活動を推進する[3]。約 190 の国と地域で活動している[4]。

②ユニセフにおけるウェルビーイング

ユニセフは、児童の権利条約に基づき、子供一人一人の権利が保障されることを重視している。こうした考え方の下で、子供のウェルビーイングに着目し、子供の生活の質を多面的に評価している。イノチェンティ研究所では、先進経済諸国において、子供の権利がどの程度保障されているかをモニターし、比較することを目的として、『レポートカード』シリーズを刊行している。同シリー

---

[1] 文部科学省ウェブサイト，https://www.mext.go.jp/unesco/012/001.htm（参照 2026 年 6 月 10 日）
[2] エチオピア大統領及び委員会の名称は、丸山（2025）を参考にしている。
[3] 上記、文部科学省ウェブサイト参照。
[4] 日本ユニセフ協会ウェブサイト、https://www.unicef.or.jp/about_unicef/（参照 2026 年 6 月 10 日）

ズでは、子供のウェルビーイングを多面的な観点から評価するとともに、各国の状況を比較・分析している。

（4）OECD

①OECD 概要

経済協力開発機構（Organisation for Economic Co-operation and Development : OECD）は、ヨーロッパ、南北アメリカ、アジア太平洋地域にまたがる 38 か国が加盟する国際機関であり、日本も加盟国の一つである[5]。OECD は、100 か国以上と連携し、より良い暮らしにつながる政策形成を支援している。信頼性の高い統計や分析、国際的な基準を提供するとともに、各国や多様な関係者が政策課題について議論する場を設け、エビデンスに基づく政策形成や政策改革を支援している[6]。

②OECD におけるウェルビーイング

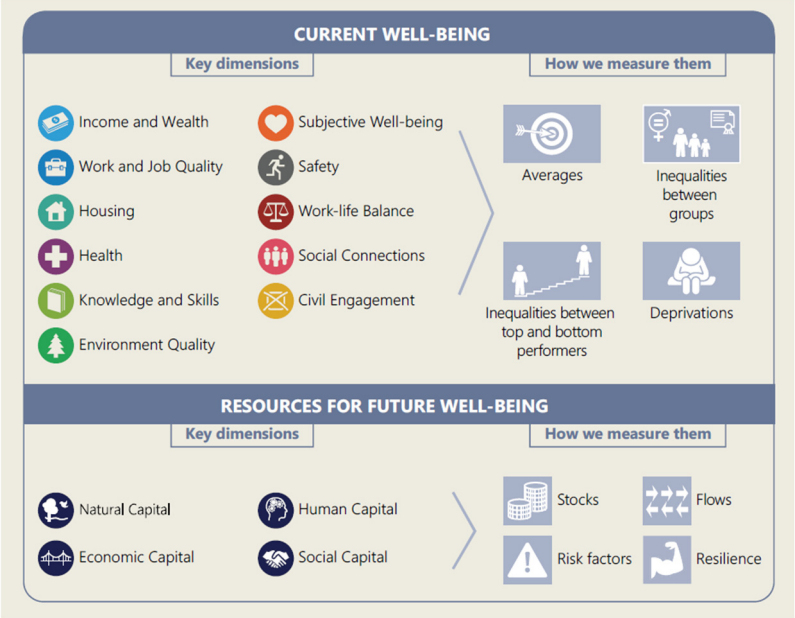
OECD は、2011 年から各国のウェルビーイングを統計的に把握するため「より良い暮らしのイニシアチブ（Better Life Initiative）」を開始した。ウェルビーイングを多面的にとらえ、測定可能な指標として提示する国際的な枠組みを提供している。その背景には、2009 年 9 月に「経済成果と社会進歩の計測に関する委員会（the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress）」が公表した報告書（以下、スティグリッツ報告書）による提言がある。同委員会は、GDP のみでは経済パフォーマンス及び社会的進歩を十分に把握できないとの問題意識の下、2008 年 2 月に Sarközy 仏大統領により設置され、Stiglitz（コロンビア大学）、Sen（ハーバード大学）、Fitoussi（パリ政治学院）が中心となり検討を行った。

同報告書においては、GDP による経済パフォーマンスの測定には限界があることを指摘した上で、測定システムの重点を、経済生産の測定から人々のウェルビーイングの測定へと移行させるべきこと、また、ウェルビーイングの測定は、持続可能性を問う文脈の中で行われるべきであることなどが提言されている（Stiglitz et al., 2009）。

OECD によるウェルビーイングの枠組みは、スティグリッツ報告書による約 30 の提言を踏まえ開発された（OECD 2011）。ウェルビーイングを単一の定義によって示すのではなく、多面的に把握するための概念的枠組みとして整理している（図 1）。その中では、ウェルビーイングを、現在のウェルビーイング（current wellbeing）と将来のウェルビーイングを支える資源（resources for future well-being）に分けて考えている。現在のウェルビーイングについては、物質的生活条件（Material living conditions）、生活の質（Quality of life）といった側面から、様々な分野にわたる指標を用いて測定している。一方、将来のウェルビーイングを支える資源については、自然資本（Natural capital）、社会資本（Social capital）、経済資本（Economic capital）、人的資本（Human capital）といった観点からとらえている（OECD 2024）。

[5] OECD Website, https://www.oecd.org/en/about/members-partners.html (accessed 2026-9-7)

[6] OECD Website, https://www.oecd.org/en/about/how-we-work.html (accessed 2026-9-7)



（出典）OECD (2020) , p.21

図１　OECD のウェルビーイングの概念枠組み

OECD のウェルビーイングの枠組みにおいては、2011 年以降現在まで、物質的生活条件と生活の質から成る現在のウェルビーイングと、それを将来にわたり支える資本・資源をあわせて捉えるという基本構造を維持してきた。一方で、2020 年以降は、現在のウェルビーイングと将来のウェルビーイングを支える資源との区別が明確化された。また、格差（inequalities）への着目が強化されるとともに、包摂性（inclusive）、持続可能性（sustainable）、社会的つながり（social connectedness）が重視されるようになった（OECD 2020；OECD 2024）。

教育分野においては、2015 年に「2030 年の教育とスキルの未来（Future of Education and Skills 2030）」プロジェクトが開始された。2019 年に示された「OECD Learning Compass 2030」では、学習者が一人の人間として成長し、自らの可能性を実現するとともに、個人、コミュニティ及び地球のウェルビーイングを高める未来の形成に参画することが目指されている（OECD 2019b）。この考え方は、2025 年の『OECD Teaching Compass』にも引き継がれており、教育が目指すウェルビーイングを個人、集団、それらを取り巻く社会全体[7]の三つの次元から整理している。これら三つのウェルビーイングは相互に依存するものとされ、個人の成長や自己実現だけでなく、社会的結束や持続可能性、環境への責務などを含むものとして捉えられている（OECD 2025a）。

ここまで概観した各国際機関のウェルビーイングの考え方を整理すると、WHO はウェルビーイングを健康概念の中核として位置付ける基礎的な考え方を示している。ユネスコは、教育を共通善として捉え、包摂性や公共性を重視するとともに、近年では幸福やウェルビーイングを教育政策や学校に組み込むための取組を進めている。ユニセフは、子供の権利保障の観点から、子供のウェルビーイングを重視している。一方で、OECD は、ウェルビーイングを多面的に捉えるとともに、指標を用いて測定可能な形で提示する枠組みを提供している。また、教育分野においては、ウェルビーイングの実現を、教育が目指すものの一つとして位置付けている。

7 日本語訳は OECD（2025b）参照。

２．子供・生徒のウェルビーイング

本節では、国際機関の中でも教育分野において測定枠組みが体系的に整理されている OECD を中心に、子供・生徒のウェルビーイングに関する概念整理及びその測定枠組みについて概観する。

（1）OECD

①OECD における子供のウェルビーイング

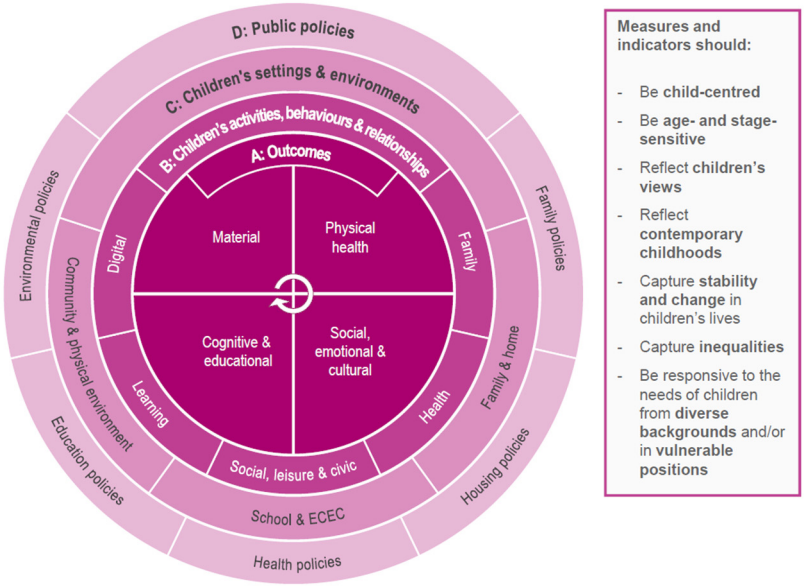
OECD では、第１節で示したウェルビーイングの枠組みを基盤としつつ、子供を対象としたウェルビーイングに関する調査研究を蓄積してきた。代表的な成果として、2009 年の『*Doing Better for Children*』、2015 年の『*How's Life?* 』における子供のウェルビーイングに関する特集、2019 年の『*Changing the Odds for Vulnerable Children: Building Opportunities and Resilience*』などがある（OECD, 2021）。これらの知見を踏まえ、2021 年には子供のウェルビーイングを測定するための概念枠組みとして『*Measuring What Matters for Child Well-being and Policies*』（以下、OECD（2021））が公表された。同報告書では、子供のウェルビーイングを構成する要素を体系的に整理するとともに、それらを測定するための政策的枠組みが提示されている。

OECD（2021）では、子供のウェルビーイングの概念枠組みとして、図２を示している。本枠組みは、子供のウェルビーイングの成果と、その潜在的な要因や影響要因の両方を網羅するため、多層的で、生態学的（ecological）な構造を採用している。これは子供のウェルビーイングに関する研究において、子供の育つ環境や状況の重要性が認識されるようになったことを踏まえている。

子供のウェルビーイングの成果は、この枠組みの中心（レベル A）に位置し、その成果に影響を及ぼす要因について段階的に整理している。レベル B は、子供自身の活動、態度、行動及び人間関係など個人レベルの要因、レベル C は、子供の家庭環境、学校や保育施設、地域社会など子供を取り巻く環境レベルの要因、レベル D は家族政策、住宅政策、公衆衛生政策等の公共政策を位置付けている。これにより、子供のウェルビーイングを個人の状態だけではなく、それを支える環境及び政策との関係から総合的に把握することを目指している（以上、OECD（2021））。

このように OECD の子供のウェルビーイングの概念枠組みは、子供の発達に関する研究や国際機関における子供のウェルビーイング研究の蓄積を踏まえて構築されている。第１節で示した OECD のウェルビーイングの考え方を踏まえつつ、子供の発達や、それを取り巻く環境との相互作用を重視する視点を反映して構築されたものであり、子供個人のウェルビーイングの成果だけでなく、家庭・学校（及び保育施設）・地域社会といった環境や公共政策までを含めて捉える、多面的かつ生態学的な構造を採用している点に特徴がある。

これは、子供のウェルビーイングを個人の状態だけでなく、それを支える環境や政策との相互作用の中で理解しようとする OECD の基本的な考え方を示している。OECD（2021）は、OECD においてこれまで蓄積されてきた子供のウェルビーイング研究を整理した概念枠組みとして位置付けられる。



（出典）OECD (2021), p.37

図２　OECD の子供のウェルビーイングの概念枠組み

②PISA における生徒のウェルビーイング

生徒のウェルビーイングに関する代表的な文献としては、PISA2015 において公表された概念枠組み及び PISA2015・2018 の報告書が挙げられる。OECD では、生徒のウェルビーイングへの関心の高まりや、学力だけでなく、生徒の全人的な発達や生活の質を含めて教育の成果を評価しようとする動向を踏まえ、PISA2015 から生徒のウェルビーイングの測定を開始した（Borgonovi & Pál 2016）。PISA2015 では、生徒のウェルビーイングを「生徒が個人的及び社会的な目標を達成する能力と機会を実感しているという、動的な状態であり、これには認知的、心理的、身体的、社会的、物質的など、生徒の生活の多面的な側面が含まれる。また、能力、認知、期待、生活状況に関する主観的及び客観的な指標を通じて測定することができる」（Borgonovi & Pál 2016, p.8）と定義している[8]。PISA2015 では、この定義に基づき、生徒のウェルビーイングを認知的・心理的・身体的・社会的・物質的の五つの次元から整理する[9]（以下、Borgonovi & Pál 2016, p.10）。

（a）認知的ウェルビーイング

生徒のウェルビーイングにおける認知的側面とは、生徒が生涯にわたって学び続け、社会の一員として主体的に参加していくために必要な知識やスキルに関わる側面である。具体的には、学

[8] PISA2015 における生徒のウェルビーイング概念枠組みは、OECD が発行しているワーキングペーパー『*A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study*』で確認することができる。PISA2018 における生徒のウェルビーイングの枠組みは、『*PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*』（OECD 2019b）の第 8 章で確認することができる。

[9] 生徒のウェルビーイングに対する多面的アプローチは、生徒の学業成績と学校内外における生活の質に対する生徒自身の認識を結び付けている点において、OECD の「Better Life Initiative」で採用されたアプローチとよく似ているものの、成果の部分では異なる。しかし、ウェルビーイングの五つの次元は密接に対応している（OECD 2021, p.8）。なお、PISA 調査は、生徒に対する認知面の調査及び質問調査だけでなく、学校質問調査、教員質問調査（オプション）、保護者質問調査（オプション）も実施している。本枠組みは、学校質問調査及び保護者質問調査からも該当項目を抜き出して構成されている。

業における習熟度、他者と協力して問題を解決する能力に加え、新しい知識やスキルの獲得を促す学習行動などが含まれる。

(b) 心理的ウェルビーイング

生徒のウェルビーイングの心理的側面とは、生徒自身による人生の評価や、学校への関与、将来に向けた目標や希望などを含む。

(c) 身体的ウェルビーイング

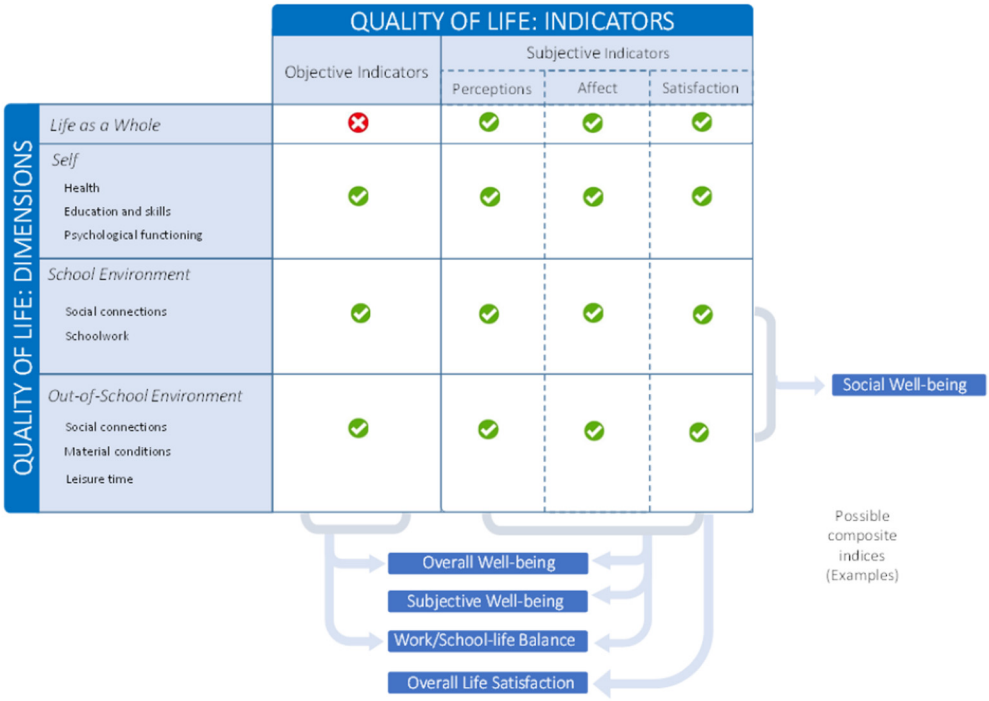
生徒のウェルビーイングの身体的側面とは、生徒の健康状態、身体活動への取組、健康的な生活習慣を指す。

(d) 社会的ウェルビーイング

生徒のウェルビーイングの社会的側面とは、生徒の社会生活の質に関わる側面であり、家族、同級生、教師との関係や学校生活における対人関係の捉え方などから構成される。

(e) 物質的ウェルビーイング

物質的ウェルビーイングとは、生徒の生活や学習を支える経済的・物質的基盤に関わる。家庭及び学校に十分な物質的資源があることは、生徒の学習機会や健全な発達を支援する重要な条件であり、貧困は教育資源へのアクセスや健康状態にも影響を及ぼす。



(出典) OECD (2019b), p.258

図３　PISA2018 ウェルビーイングの枠組みの概要

このように PISA2015 では、生徒のウェルビーイングを認知的・心理的・社会的・身体的・物質的側面を含む多面的な概念として捉えている。特に、学校生活における学習経験だけでなく、家庭や地域社会など学校外の生活環境も含めて、生徒の成長を総合的に捉えようとしている点に特徴がある。これは第 1 節で示した OECD のウェルビーイングの枠組みの考え方を、学校教育及び生徒

の学習という文脈に具体化したものと位置付けることができる。この概念枠組みに基づき、PISA2015 国際報告書では、生徒の生活満足度、不安、学校への所属感、人間関係など多面的な側面から国際比較が行われている。

PISA2018 では、PISA2015 における考え方を踏まえつつ、ウェルビーイングの枠組みをさらに発展させている。PISA2018 における生徒のウェルビーイングの枠組みを示したものが、図 3 である。本枠組みの特徴は、モジュール型の構成を採用している点にある。これにより第一に、全般的ウェルビーイングを中心に据え、自己・学校環境・校外環境の三つの領域から捉えており、各領域は調査目的に応じて独立したモジュールとして構成することが可能となっている。また、これら領域の下に位置する複数の下位領域は、第 1 節で示した OECD のウェルビーイングの枠組みの「生活の質」を構成する 11 の領域と対応付けられている（OECD 2019b）。

第二に、指標についても客観的指標と主観的指標に整理しており、主観的指標はさらに認知、感情及び満足度の三つに区分されている。このような構成により、調査目的や政策課題に応じて測定項目を柔軟に組み合わせ、ウェルビーイングを把握できる枠組みとなっている。

（2）ユネスコ

ユネスコバンコク事務所は、2014 年に「Happy Schools Project」を開始した[10]。このプロジェクトは、学校における経験が学習者のウェルビーイングの実現に重要な役割を果たすという考えの下、学習者のウェルビーイングの向上、社会情緒的学習、全人的な発達を通じて学校における生徒と教師の幸福（happiness）を促進することを目的としている。「Happy Schools Project」では、「人（People）」「プロセス（Process）」「場所（Place）」という三つのカテゴリーの下に、22 の基準を設けており、それぞれの基準は相互補完的な関係にある（UNESCO 2016）。その後、2024 年に刊行された『*Why the world needs happy schools: Global report on happiness in and for learning*』では、新たな Global Happy Schools Framework を提示した。同枠組みでは、「Happy school」を「学校コミュニティ全体の学び、健康、ウェルビーイング、そして日々の喜びを支える場」（UNESCO 2024, p.17）と捉え、「人」「プロセス」「場所」に「原則（principles）」を加えた四つの柱の下に、12 の基準を設定している。このように、ユネスコは、学習環境や学校文化の改善を通じて、生徒や教師を含む学校コミュニティ全体の幸福やウェルビーイングを促進する学校づくりを重視している。これは、測定指標を通じてウェルビーイングを把握する OECD とは異なり、教育実践や学校文化の改善を重視するアプローチと位置付けることができる。

（3）WHO

WHO は、1995 年よりユネスコ及びユニセフ等と連携して「Health Promoting School（HPS）」を推進している。HPS は、「生活、学習、そして活動を行うための健全な環境としての機能を絶えず強化している学校」（WHO 2021, p.6）と定義されている。HPS は、学校が有する組織的な力を活用し、生徒の健康及び良好な教育成果を支えるための身体的、社会情緒的、心理的な環境を整備することを目指す取組である。ホールスクールアプローチ（whole-school approach）の視点から、学校コミュニティ全体の健康とウェルビーイングを促進する場として捉え、その実現に向けた環境

[10] 日本はプロジェクト発足当初から本取組に関与しており、ユネスコ（2021b）の作成に当たっても国として支援を行っている。

づくりを重視している。このようにWHOは、生徒のみならず、教職員を含む学校コミュニティ全体を対象として、健康及びウェルビーイングを促進する学校づくりを重視している。

（4）ユニセフ

ユニセフイノチェンティ研究所が2020年に刊行した『レポートカード16』では、子供のウェルビーイング[11]について多層的な分析枠組みを提示している。本枠組みにおいて、子供のウェルビーイング（結果）は、「子供の世界」「子供を取り巻く世界」「より大きな世界」という三つの層から影響を受ける。「子供の世界」は、子供自身の日常的な経験や行動、家族・友人との人間関係など子供が直接関わる環境を表す。「子供を取り巻く世界」は、家庭の経済的資源や地域・周囲の人々とのつながりなど、子供を支える環境的要因を含む。「より大きな世界」は、政策や経済的状況など、子供を取り巻く広範な社会環境を示している（以上、UNICEF＝日本ユニセフ協会 2021）。本枠組みは、子供のウェルビーイングを子供本人のみならず、家庭や地域、政策を含む多層的な環境との相互作用の中で捉えている点に特徴がある。

ここまで概観したように、子供・生徒のウェルビーイングに対する各国際機関の考え方はそれぞれ異なる。OECDは子供及び生徒のウェルビーイングを測定可能な概念として体系化するとともに、PISA調査を通じて生徒のウェルビーイングを国際比較により把握する枠組みを提示している。一方、ユネスコは、幸福を質の高い学びの手段であると同時に目標として捉え、学校文化や学習環境の改善を通じた幸福やウェルビーイングの促進を、WHOは学校コミュニティ全体の健康及びウェルビーイングの向上を重視している。また、ユニセフは子供を取り巻く環境との相互作用の中で子供のウェルビーイングを捉えている。これらの取組に共通するのは、子供・生徒のウェルビーイングを本人の状態のみに還元せず、子供・生徒を取り巻く環境との関係を含めて捉えている点である。

3．教師のウェルビーイング

本節では、国際機関の中でも教育分野において教師のウェルビーイングに関する測定枠組みが体系的に整理されているOECDを中心に、教師のウェルビーイングに関する概念整理及びその測定枠組みについて概観する。

（1）OECD

OECDでは、教員不足や教員の離職率の高さ、教職の魅力低下を背景として、PISA2021（実施はPISA2022）[12]において教師のウェルビーイングの測定に向け、Viac & Fraser（2020）は、教師のウェルビーイングに関する概念枠組みを提示した。Viac & Fraser（2020）では、教師のウェルビーイングを職業的ウェルビーイングの観点から「教師の仕事や職業に関連する認知的、感情的、健康及び社会的状況に対する教師の反応」と定義している。そして、教師の職業的ウェルビーイングを図４に示すとおり、(a)認知的ウェルビーイング、(b)主観的ウェルビーイング、(c)身体的・精神的ウェルビーイング、(d)社会的ウェルビーイングの四つの側面から整理している。Viac & Fraser（2020）によれば、教師のウェルビーイングを構成する四つの側面は次のとおりである。

[11] 日本ユニセフ協会発行の日本語訳では、「幸福度」と訳されているが、ここではウェルビーイングとしている。
[12] 2021年に実施が予定されていたが、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の影響で１年延期された。

(a) 認知的ウェルビーイング

教師が効果的に職務を遂行するために必要なスキルや能力に関わる側面である。認知的ウェルビーイングは、教師自身のパフォーマンス能力に対する信念としての自己効力感とも関連する。

(b) 主観的ウェルビーイング

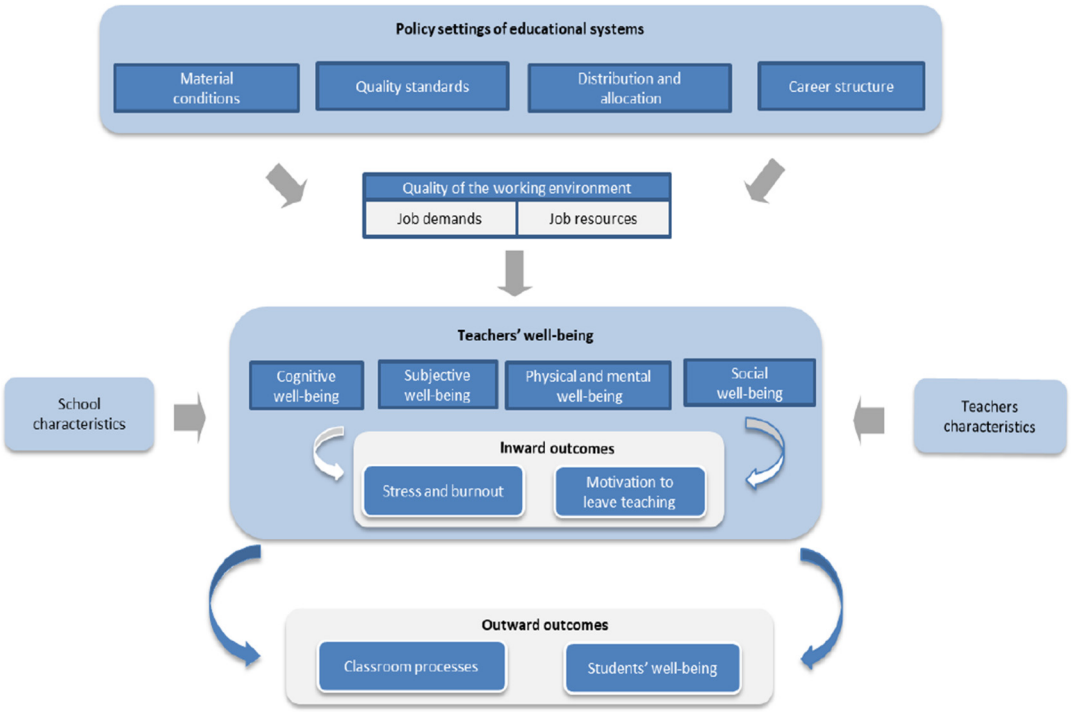
教師自身による仕事や生活に対する評価、満足感及び感情に関わる側面である。主観的ウェルビーイングには、人生の評価、感情、ユーダイモニアが含まれるが、教師の職業的ウェルビーイングでは人生全般に関する評価に加え、仕事に対する評価も重要な要素として位置付けられる。

(c) 身体的・精神的ウェルビーイング

教師の身体的及び精神的健康に関わる側面である。教師が継続的に職務を遂行するための基盤となる健康状態に関わる。

(d) 社会的ウェルビーイング

教師の学校内外において他者と築く人間関係や社会とのつながりに関わる側面である。特に校長や同僚との信頼関係は教師の職業的ウェルビーイングにおいて重要な要素とされている。



（出典）Viac & Fraser (2020), p.20

図４　教師の職業的ウェルビーイングに関する概念的枠組み

このようにViac & Fraser (2020)では、教師の職業的ウェルビーイングについて、認知的、主観的、身体的・精神的及び社会的の四つの側面から捉えている。さらに、教師のウェルビーイングを教師個人の特性のみならず、学校及び教育システムにおける労働条件に影響を受けるものとして位置付けるとともに、その結果が教師自身のストレスや離職意向だけでなく、授業の質や生徒のウェルビーイングに影響を及ぼすものと整理している点に特徴がある。PISA2022 の教員質問調査には、仕事の満足度や自己効力感、同僚との協働など、教師の認知的・主観的・社会的ウェルビーイ

ングに関する項目が含まれる一方で、身体的・精神的ウェルビーイングについては、勤務時間等の労働条件に関する質問を通して関連要因に関わる項目が含まれている。

その後、OECD は 2025 年刊行の『*OECD Teaching Compass*』の中で教師の職業的ウェルビーイングを、身体的・物理的環境、認知的、社会情緒的の三つの側面から整理している。また、教師のウェルビーイングは、専門職として成長し続けるための満たされた充実の状態（dynamic state of fulfilment）として捉え、教師のエージェンシー及びコンピテンシーと並ぶ重要な構成要素として位置付けられている（OECD 2025a）。ここでは、教師のウェルビーイングの測定枠組みを提示するというよりも、教師が専門職として成長し続けるために重要な要素として位置付けている。

（2）ユネスコ

ユネスコバンコク事務所は、2014 年に「Happy Schools Project」を開始した。このプロジェクトは、学習者のウェルビーイングの実現を目的とするものであるが、その実現には管理職及び教師のウェルビーイングが不可欠であるとの考えに立っている。2021 年に刊行された『*Happy schools guide and toolkit*』では、教師及び管理職が、自分たちの学校の置かれている地域の状況や学校環境に合わせて、「Happy School」を実践するための具体的な活動や手順が示されている。

さらに、2024 年刊行の『*Why the World Needs Happy Schools: Global Report on Happiness in and for Learning*』で示された新たな Global Happy Schools Framework が提示された。同枠組みでは、「Happy school」を学校コミュニティ全体の学び、健康、ウェルビーイングなどを支える場として捉えている。教師についても、学校コミュニティの一員として、他の構成員（同僚、生徒、保護者、学校管理職、支援スタッフ等）との良好な関係に加え、所属感、メンタルヘルスへの支援、勤務条件、適切な業務量などが重視されている（UNESCO 2024）。このように、ユネスコは、教師のウェルビーイングを明確に定義してはいないが、教師を含む学校コミュニティ全体の幸福やウェルビーイングを支える学校環境の形成を重視している。

（3）WHO

WHO は、1995 年よりユネスコ及びユニセフ等と連携し、「Health Promoting School（HPS）」を推進している。第２節で触れたように、HPS では、生徒だけでなく、教師を含む学校コミュニティ全体の健康及びウェルビーイングを促進することを目的としており、ホールスクールアプローチ（whole-school approach）の考え方に基づいて、健康的な学校環境の整備を重視している。このように WHO は、教師のウェルビーイングを独立した概念として整理するのではなく、学校コミュニティ全体の健康及びウェルビーイングを促進するための重要な構成要素として位置付けている（WHO 2021）。

（4）ユニセフ

第２節で示したユニセフイノチェンティ研究所による『レポートカード 16』において、子供のウェルビーイングは、「子供の世界」「子供を取り巻く世界」「より大きな世界」の三つの層から影響を受けると整理されている。このうち、「子供を取り巻く世界」には、子供を支える資源や周囲の人々とのつながりが含まれている（UNICEF＝日本ユニセフ協会 2021）。このことから、教師は子供を取り巻く環境の一部として理解することができる。

ここまで概観したように、教師のウェルビーイングに対する各国際機関の考え方は、子供のウェ

ルビーイングと同様にそれぞれ異なるが、同じような方向性を示している。OECD は、教師のウェルビーイングを測定可能な概念として体系化するとともに、その把握に向けた枠組みを提示している。一方、ユネスコは教師のウェルビーイングを明確に定義してはいないものの、教師を含む学校コミュニティ全体の幸福やウェルビーイングを支える学校環境の形成を重視し、WHO は学校コミュニティ全体の健康及びウェルビーイングの向上を重視している。ユニセフでは、教師は子供を取り巻く環境の一部として位置付けることができる。このように、教師のウェルビーイングは教師個人の状態としてのみ捉えられるものではなく、教師を取り巻く環境との関係の中で捉えられている点に特徴がある。

終わりに

本章では、国際機関におけるウェルビーイングの考え方について整理するとともに、子供、生徒及び教師のウェルビーイングに関する概念枠組みを概観した。各国際機関におけるウェルビーイングの位置付けはそれぞれ異なるものの、全体としてウェルビーイングをめぐる取組においては、個人の状態のみならず、その人を取り巻く環境にも着目する傾向が見られた。各国際機関の特徴として、OECD は子供・生徒及び教師のウェルビーイングを多面的に捉え、測定や国際比較に活用するための枠組みを提示するとともに、教育分野ではウェルビーイングの実現を教育が目指すものの一つとして位置付けている。一方、ユネスコは、幸福を学びと関連付け、学校文化や学習環境の改善を通じて学校コミュニティ全体の幸福やウェルビーイングを促進する学校づくりを重視している。WHO は、学校全体の取組を通じたウェルビーイングの促進を重視し、ユニセフは子供を取り巻く環境との関係の中で子供のウェルビーイングを捉えている。ウェルビーイングの捉え方や位置付けについては国際機関ごとに違いが見られ、それぞれの設立目的や政策的関心を反映したものとなっている。

梅澤　希恵（国立教育政策研究所）

【参考文献】

エム・アール・アイ・リサーチアソシエイツ（2024）「諸外国等におけるこどものウェルビーイングの概念と測定方法に関する調査報告書（令和 5 年度こども家庭庁委託調査）」

国立教育政策研究所（監訳）（2023）『PISA2018 年調査評価の枠組み―OECD 生徒の学習到達度調査―』明石書店。

日本 WHO 協会「世界保健機関憲章前文（日本 WHO 協会仮訳）」 https://japan-who.or.jp/about/who-what/charter/（参照　2026 年 7 月 17 日）

丸山英樹（2025）「2050 年の教育に向けて、何を続け・やめ・つくりなおすか―ユネスコ『教育の未来』報告書から―」『日本教育政策学会年報』第 32 巻、p.136-143

ユニセフイノチェンティ研究所（2021）『レポートカード 16 子どもたちに影響する世界―先進国の子供の幸福度を形作るものは何か』公益財団法人日本ユニセフ協会訳・発行、 https://www.unicef.or.jp/library/pdf/labo_rc16j.pdf（参照　2026 年 7 月 17 日）

OECD（2025b）『OECD ティーチング・コンパス（教師の羅針盤）：カリキュラム変革の担い手としての教師を再構築する』秋田喜代美監訳総括 https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/teaching-

compass/Teaching%20Compass%20full%20document_Japanese%20translation%e3%83%86%e3%82%a3%e3%83%bc%e3%83%81%e3%83%b3%e3%82%b0%e3%83%bb%e3%82%b3%e3%83%b3%e3%83%91%e3%82%b9%20REV.pdf（参照　2026 年 7 月 17 日）

Borgonovi, F., & Pál, J. (2016). *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study*. OECD Education Working Papers, No. 140. Paris: OECD Publishing.

Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' Well-being: A Framework For Data Collection and Analysis,* OECD Education Working Paper, No. 213, OECD Publishing.

OECD (2011). *How's Life? Measuring Well-being,* OECD, Paris.

OECD (2019a). *OECD Learning Compass 2030: A Series of Concept Notes,* OECD Publishing, Paris. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf（accessed 2026-8-17）

OECD (2019b). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2020). *How's Life? 2020 Measuring Well-being*, OECD, Paris.

OECD (2021). *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2024). *How's Life? 2024 Well-being and Resilience in Times of Crisis,* OECD, Paris.

OECD (2025a). *OECD Teaching Compass: Reimagining Teachers as Agents of Curriculum Change, OECD Education Policy Perspectives*, No. 123, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/8297a24a-en.

Stiglitz, J. E., A. Sen, and J. Fitoussi (2009). *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*, Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress.

UNESCO (2016). *Happy schools! A framework for learner well-being in the Asia-Pacific*, UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific.

UNESCO (2021a). *Reimagining Our Futures Together: A new social contract for education,* UNESCO.

UNESCO (2021b). *Happy schools guide and toolkit: a resource for happiness, learners' well-being and social and emotional learning,* UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific.

UNESCO (2024). *Why the world needs happy schools: Global report on happiness in and for learning*. Paris: UNESCO.

UNICEF Innocenti (2020). *Worlds of Influence: Understanding what shapes child well-being in Rich Countries*. Innocenti Report Card 16, Florence, UNICEF Office of Research – Innocenti.

WHO (2023). *Achieving well-being: a global framework for integrating well-being into public health utilizing a health promotion approach*, World Health Organization, Geneva.

WHO (2021). *Making every school a health-promoting school: global standards and indicators,* Geneva, World Health Organization.

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）
（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８年（2026 年）10 月

発行所　国立教育政策研究所
住所　〒100-8951　東京都千代田区霞が関 3-2-2