

学校外教育は「影」なのか？

ーグローバルな「影の教育」研究をめぐる批判的考察ー

藤村 達也

1. はじめに

塾や予備校、家庭教師、通信教育などの主に学校外で展開する民間私費補習教育（以下、学校外教育）は、「影の教育」（shadow education）とも呼ばれ、グローバルにその規模が拡大し、同時に教育研究の領域において国際的に大きなテーマとなっている。かつてアメリカで日本の塾に関心が向けられた際には、儒教文化に基づく東アジアに特殊な現象だと捉えられていた（Rohlen 1980 など）。しかし、後述するように比較教育学者である Mark Bray によって「影の教育」と名付けられ比較教育研究の俎上に載せられてからは、世界的に活発に研究が行われるようになった（Hajar & Karakus 2024）。とくに 2010 年代以降には研究が飛躍的に拡大し、いまや学校外教育研究はグローバルな規模で教育研究の一大領域になったといえる⁽¹⁾。

このようにグローバルに活況を迎えている学校外教育研究をめぐるのは、研究動向に関する検討も行われてきた。主要なものとしては、アメリカを中心とした研究動向のレビューである Park et al. (2016) や、計量書誌学的手法によるレビューを行った Hajar & Karakus (2022)、Hajar & Karakus (2024)、Jun & Weilin (2024) などがある。またこの領域の中心人物である Mark Bray による振り返りとしても Zhang & Bray (2020) などがある。これらの文献では、学校外教育研究の到達点や研究状況が検討されてきた。

しかし、Muhammad Abid Malik が「この分野は基礎を確かめて強化する前に、階層を積み上げているように思われる」（Malik 2017: 19）と述べているように、理論的・方法論的反省については十分に行われてこなかった。数少ないそうした議論としては、Young Chun Kim と Jung-Hoon Jung による 2 冊の著作（Kim & Jung 2019; 2021）がある。ポストコロニアリズムの視点から「影の教育」研究の問題点に言及している点などにおいて、本論文は問題意識を共有しており、その議論に部分的に依拠している。他方で、そこでは学校外教育を「影の教育」として捉える認識自体がいかんにして生じ、またどのような問題を有しているのか、そしてそれをどう乗り越えることができるのかは十分に論じられていない。「影の教育」をめぐる反省の試みはいまだ萌芽段階にあるといえよう。

本論文では、学校外教育を対象としたグローバルな研究枠組としての「影の教育」研究がいかなる特徴と問題点を有しているのかを検討し、それを乗り越えるための展望を示す。具体的には、「影の教育」研究が西洋中心主義的な志向を有していることを指摘したうえで、非西洋、とりわけ東アジアの学校外教育を「認識における他者」として位置づけ、「影の教育」研究を問

いなおすための参照点とする方針である。そしてその実践例として、日本の学校外教育に関する研究の蓄積を参照し、学校外教育を「影」として捉える認識に潜在する問題点を論じる。

なお、本研究では、塾や予備校、家庭教師などの一般に学校外で展開される民間私費補修教育とそこから派生した公的な補習プログラムなどの教育機関・活動を「学校外教育」と総称することとする。理由としては、第一に、英語圏における大半の研究ではこれと概ね同じ事象を指して *shadow education* という名称が広く用いられているが、本研究では「影の教育」を特定の理論的前提に依拠する研究枠組と捉えて批判的に検討するため、より中立的な表現を用いたからである。第二に、これらの教育機関・活動は、傾向としては学校外（場所）、民間（運営主体）、私費（財源）、補習（目的）といった特徴を共有しているものの、近年ではいずれの定義からも外れる拡張的な事例が見られるようになっているがゆえに、単独の名称で現象の多様性を捉えることが困難になっていることがあげられる。そこで日本における既存の研究における表現を参照し、本論文では暫定的に「学校外教育」の名称を用いる。

2. 研究プログラムとしての「影の教育」

本節では比較教育学者 Mark Bray による「影の教育」論の内容を整理したうえで、それに続く「影の教育」研究が概していかなる傾向を有しているのかを検討する。

1990年代に至るまで、学校外教育研究は各国で散発的に行われていたにすぎなかった。そのなかで1990年代初頭に、Stevenson & Baker (1992) などが *shadow education* という比喻を用いて学校外教育を呼び表した⁽²⁾。*shadow education* という語について十分な定義や検討が行われたわけではなかったが、その後学校外教育がグローバルな教育研究のテーマとなるにあたって、この「影」のメタファーは重要な要素となった。

学校外教育研究にとって画期となったのが、世界各国で個別に行われた研究を観点別に整理して比較を行い、ユニセフから発表された Mark Bray によるレポートであった (Bray 1999=2014)。このレポートにおいて Bray は、学校外教育に関して、規模や費用、科目などの基本的な実態、提供者と利用者の特徴、学校教育や成績等への影響、学歴主義や文化との関係、政策上の対応などについて包括的な検討を行っている。

このレポートの第一の特徴として、Stevenson & Baker (1992) による「影」のメタファーを継承し、学校外教育を *shadow education* と呼称した点があげられる。その背景としては、(1) 「影の教育」はメインストリームの公教育があってはじめて存在する点、(2) 「影の教育」は公教育が変化すればそれに合わせて変化する点、(3) ほとんどの社会において、「影の教育」と比べて公教育にはるかに大きな関心が向けられている点、(4) 「影の教育」は公教育に比べてその特徴が明らかになっていない点があげられている。とりわけ (1) と (2) については学校教育と学校外教育の関係に対する認識を示すものであり、Stevenson & Baker (1992) 等における *shadow* は単なる修辭にすぎなかったのに対し、Bray はその比喻に実質的な意味を与えている。

第二に、Bray は対象としての「影の教育」の定義を行っている。それは、(1) 初等中等教育段階の公教育での指導内容を対象とするもの (*supplementation*)、(2) 私費による教育 (*privateness*)、(3) 言語や数学などの試験で評価できる非実技科目を対象とするもの (*academic subjects*) という3つの性質に基づいている⁽³⁾。

Bray は「影の教育」を定義し、様々な地域で多様な形態を取って展開する学校外教育を同一の基準に基づく比較研究の対象とした。これにより学校外教育を統一的な枠組みで捉えることが可能になり、続く研究の基盤が形成されたといえる。そうした研究がなされるにあたっては、Bray 自身が研究をリードし続けてきたことに加え、ネットワークの中心を担っており、また大半の研究において shadow education という語が用いられている (Hajar & Karakus 2022 など)。そこでここでは Bray による議論を中心に、「影の教育」研究がいかなる問題意識や前提を有しているのかを検討し、どのような志向性を有する研究枠組であるのかを示す。

第一に、学校外教育の普及は、学校教育のグローバルな拡大の必然的帰結だとみなされている。Bray は学校外教育のグローバルな拡大と制度化を一般化して説明する際に、その背後要因として大衆の学校教育の拡大と制度化を見出し、David Baker の議論や John Meyer ら新制度派の理論や世界文化理論に依拠している (Bray 2017)。そこで Baker や Meyer の議論の内容を確認しよう。

Meyer は新制度論の観点から、国際社会における国民国家が共有する多くの特徴が、グローバルに構築され伝播した世界的モデルとしての近代西洋モデル、すなわち世界文化に依拠していると指摘した (Meyer et al. 1997)。教育に関していえば、たとえば機能主義に基づく説明では経済成長や技術革新、市民の統合、民主主義的制度などのために学校教育が必需・有用であるとされるのに対し、実証的にはこうした説明で学校教育制度の存立理由を十分に説明できない。それにもかかわらず西洋近代で生まれた学校教育がグローバルに普及し、しかもその展開に同型性が見られるのは、国民国家等のアクターが「普遍的」な世界文化に合わせて自らを組織化し、正当化するからであると述べる。このように制度のグローバルな普及をとらえる世界文化理論は、比較教育研究においても広く用いられてきた (Schriewer 2012)。

Baker はこの世界文化理論の視点から、学校教育制度がグローバルに拡大し、強大な文化を形成して世界中の人々と社会を大きく変容させてきた事実を「教育革命」(education revolution) と呼び、その帰結として「学校化社会」が誕生したとする (Baker 2014)。学校外教育についても単に「特定の文化的伝統や国家間の差異から生じた付随的な現象」ではなく、教育革命とともに普及する「不可避で普遍的な制度的産物」であると説明される (Baker 2020: 312)。ここでは、教育制度の世界的拡大と学校外教育の普及における密接な関係が想定されている。そして「影の教育」の比較研究においても、多様性や差異よりも現象や論理の類似性について研究を進めるべきであると述べている (Baker 2020: 314)。

第二に、「影の教育」のグローバルな展開は、学校教育が普及したことによる負の副作用であるとされる。「影の教育」に関する研究は、Bray が世界銀行とユニセフのもとで教育費負担に関する調査 (Bray 1996) を行ったことに端を発している。そして「影の教育」の拡大は、「万人のための教育 (EFA; Education for All)」運動による学校教育の普及による負の副産物として認識されている (Bray 2023)。より多くの家庭がより多くの教育を受けられるようになり、様々な機会が自らの手の届く範囲にあると認識された結果、競争に勝ち抜くために補習教育が必要となった可能性があるという (Bray 2017)。このような認識のもと、「影の教育」は公共の利益のために規制されるべきであるともされている (Bray and Kwo 2014=2019)。

これらに関連して第三に、グローバルに普及した学校外教育の実態を実証的に捉え、比較す

ることへの志向を有している。「影の教育」研究の主要な関心は、社会的な不平等との関係 (Enrich 2017 など)、教育政策における学校外教育に対する規制 (Yang et al. 2023 など)、学校外教育に対する需要 (Kim & Lee 2010 など)、成績に対する影響 (Dang & Rogers 2008 など) などである。テーマからもわかるように、実証的な計量的・政策的分析が中心となってきた。また地域的な多様性とグローバルな同一性の把握も目指されており、2000 年代以降、世界的な普及に関して各地で実態調査が進められており、ヨーロッパ (Bray 2021a など)、中東 (Bray & Hajar 2023 など)、アフリカ (Bray 2021b など) など、当初学校外教育が普及していなかった／していないと思われていた地域にも対象が拡大している。

このように、「影の教育」研究において学校外教育は学校教育が世界的に普及したことに必然的に付随する副作用として捉えられ、平等な教育の達成を損ねる問題として位置づけられている。そして「影の教育」研究は、グローバルに普及した学校外教育を実証的に捉え、とりわけその同型性に着目して比較することに重点を置いている。

本節では、Mark Bray により開始された「影の教育」という研究枠組の特徴を検討した。今世紀に入ってから活況を呈しているグローバルな学校外教育研究は、「影の教育」の枠組のもとで進められてきた。そこで示された特徴は以降の研究を方向づけており、学校教育のグローバルな普及に伴って、世界各地でバリエーションを有しつつも類似性を持って拡大し、様々な問題を孕む存在としての学校外教育を実証的に捉える試みがなされてきたといえる。

3. 「認識における他者」としての非西洋

「影の教育」という研究枠組が大きな成果を生んできたことはいままでのない。全世界的な学校教育の普及と、拡大する教育を通じた地位達成をめぐる競争、そしてそれを支援し加熱させる学校外教育という図式は、学校外教育の普及を説明し、研究の俎上に載せるうえで大きな貢献を果たしてきた。

しかし、「影の教育」という研究枠組が西洋の視点からグローバル化した学校外教育を捉える視座であることも同時に指摘できる。1980 年代には塾は東アジアの「奇異」な文化だとみなされていた。その後、EFA の旗印のもとで西洋型の学校教育が普及していくなかで生じた副作用としての学校外教育に関心が向けられたのである。

こうしたなかで Kim & Jung (2021) は、東アジアにおける「影の教育」研究が西洋中心主義的な知的植民地化の影響を受け、学校外教育のネガティブな側面を過剰に強調してきたことを問題視している。すなわち、自然な発達と進歩的な教育を強調する西洋的な教育観や、西洋発の近代的学校教育の普及という問題意識、非西洋の学校外教育が社会において占める位置に対する認識の不足といった背景のもとで、学校外教育は「影」として従属的あるいは否定的な側面が強調されてきたという。

学術研究としての知識生産の領域において、「西洋」あるいは「北半球」、すなわち英語圏を中心とした欧米先進国の影響は支配的である。「西洋と残余」(Hall 1992) とも言われるように、「西洋」は知識と思想の普遍的な参照点として機能してきた。またその結果として、西洋が「普遍的」な理論を提示し、アジアを含む非西洋圏はその理論を検証するための「データ」を提供する、という関係が成立している (陳 2006=2011 など)。

こうした世界的状況を踏まえれば、学校外教育をポストコロニアルな視点からも捉える必要性があるといえるだろう。そこでここでは、非西洋、とくに学校外教育が長い歴史を持ち独自の展開を遂げてきた東アジア諸地域を「影の教育」としての「認識における他者」(epistemic others) (Takayama 2016) として位置づける方針を提示したい。非西洋圏は西洋で生まれた理論を検証するためのデータ源、すなわち「実証における他者」(empirical others) として扱われてきた。それに対し、西洋が持つ普遍主義による植民地主義的権力を解消することを目指す脱植民地化のためには、存在論的・認識論的な転換を行う必要がある。非西洋を「認識における他者」として位置づけることは、西洋の理論や概念を部分的に修正するのではなく、根本的に再考する、あるいは異なる理論体系の構築を目指すための認識のリソースとすることである (Takayama 2016)。「実証における他者」として東アジアの学校外教育を位置づけた場合、「影の教育」研究が有する理論的前提や認識は揺るがず、その妥当性を確認するための資源として扱われる。それに対して「認識における他者」として位置づけるならば、非西洋圏における学校外教育のローカルな在り方を内在的に理解し、「影の教育」とは異なる認識的立場を打ち出すことで、西洋中心主義的傾向を持つ研究プログラムを相対化できる可能性が指摘できる。

こうした視点から研究を進めるうえで問題となるのが方法論である。「影の教育」研究では、PISA 等の統計データを利用した研究や政策分析が中心を占めてきた。他方で、文化的・歴史的な視点が「影の教育」研究に十分に取り入れられてこなかったことが指摘されている (Kim & Jung 2021)。学校外教育の実態を実証的に把握することは重要であるが、研究者が有する認識や前提を問い直すうえでそれだけでは不十分である。

第一に、文化の視点は当事者のローカルな意味世界を理解し、学校外教育が当該社会においてどのような位置を占めているのかを把握するうえで重要である。学校教育と学校外教育の関係が関係者によってどのように認識され、また学習文化をいかに形成しているのかを理解することにつながる。これにより、外形的には他地域と同様に展開しているように見える学校外教育であっても、内在的な認識においては多様性を有していることが認識され、研究者の視座は相対化される。しかしこれまでの研究では、学校外教育と文化の关系到言及される場合でも、儒教文化に還元され本質主義的な扱いがなされるなど、地域差を説明する要素として十分な根拠を持たずに用いられてきた (Bray & Ventura 2022 など)。また定性的な研究が行われる場合に、その地域の言語や文化に関する知識に乏しい外部の研究者による単発のインタビュー調査に依拠することが少なくないことも指摘されている (Kim & Jung 2021)。

第二に、歴史的な研究もまた、学校外教育の在り方を静態的に捉えず、空間的にだけでなく時間的にも多様な在り方を有していることを認識するうえで必要である。学校外教育やその学校教育との関係は時代によっても変化してきたことを考えれば、学校外教育を動態的に捉えることの重要性が指摘できる。たしかに比較研究も、歴史研究と同じくこうした相対化の契機となりえる。しかし、Bray (1999) が行ったように学校外教育の定義を最初から比較のために切り詰め、また統計や政策を中心とした比較可能性の高い側面やデータに関心が向けられやすくなるという危うさも有している。

とりわけ東アジア諸地域において、学校外教育は単なる公教育の副産物ではなく、各地域の文化や規範と歴史的に複雑に関わり合ってきた。そのことを踏まえれば、学校外教育をめぐる

既存の学術的認識を所与とすることなく、当事者が形成し共有する意味や規範とその歴史的な変化を対象に含めた、すなわち文化的・歴史的なローカリティを捉える視座が必要となる。

本節では、「影の教育」研究が西洋中心主義的な志向を有するという課題を指摘し、それを乗り越えるために非西洋、とくに東アジアの学校外教育を「認識における他者」として位置づける方針と文化的・歴史的アプローチによる学校外教育研究の必要性を確認した。こうした視点から、「影の教育」研究の前提を所与とせず、学校外教育をめぐる構造や経験、意味がどのように形成されてきたのかを、歴史的・地域的文脈や当事者の認識に即して明らかにしていく必要があるだろう。

4. 「影」をめぐる認識を問い直す

4.1. 切り離され、従属する「影」

2節でみたように、「影の教育」研究は概して Bray らが示した方針に即して進められてきた。そのなかで、中核ともいえる「影」のメタファーや定義については、実証的な分析が進むにつれて境界や定義の曖昧さが指摘されることもあった (Zhang & Bray 2020 など)。しかし「影」の比喻を含めた「影の教育」の枠組みは根強く、Bray 自身が 2020 年代においても依然として有用であるとしている (Zhang & Bray 2020; Bray 2023) ように、現在でも学校外教育研究の根幹を支えており、根本的に問い直されることはなかったといえる。

そこで本節では、前節でみた非西洋としての東アジアにおける学校外教育を「認識における他者」とする試みとして、日本の学校外教育に関する研究蓄積を参照し、学校外教育を「影」として捉える認識を捉えなおすための検討を行う。これまで日本国内の研究では「影の教育」研究があまり参照されておらず、また海外においても日本を対象とした「影の教育」研究はそれほど多くなく、国内外の断絶が生じてきた (藤村 2024a)。しかし逆にいえば、グローバルな「影の教育」研究の認識に回収されることなく、学校外教育をめぐるローカルな問題意識に駆動されて研究が進められてきた。このことから、日本の学校外教育には「影の教育」を問いなおすための資源としての可能性があるといえる。

まず本項では学校教育と学校外教育の関係に関する問題を取り上げる。Bray が論じたように、学校外教育は学校教育の「影」、すなわち「本体」である学校教育とは区別され、「本体」に従属する存在としての前提が置かれていた。

第一に、「影の教育」研究における本体としての学校教育と、影としての学校外教育という明確な区別は必ずしも容易ではなく、また区別する際にも複数の水準や側面を考慮する必要がある。たしかに、近年では学校教育と学校外教育の境界が曖昧になっているという指摘は存在する (Zhang & Bray 2020 など)。他方でそれは学校外教育の学校教育に対する侵食という現象を指摘しているにすぎず、それ以前における両者の区別は自明視される傾向にある。

明治時代から続く日本の学校外教育の歴史を振り返ってみるならば、その境界は流動的であった。戦前期の予備校は私立大学等によって経営されていたものもあり、また教育的理念を持つ学校教育関係者によって予備校が設立されるなど、営利的側面も必ずしも強くはなかった (吉野 2019 など)。戦後になると受験競争への批判等から塾や予備校が公教育から切り離されていくが、1980 年代以降、とくに 2000 年代以降は再度学校と学校外教育の関係が密接になりつつ

藤村：学校外教育は「影」なのか？

ある（高嶋 2019）。各地の自治体で「公営塾」が設置され（佐久間 2024）、学校と学習塾の連携が進められる（鈴木 2024）など、「政府が関わるオフィシャルな活動を「公」、民間組織のとくに営利追求に関わる活動を「私」とする区分」（大桃 2020:7）にはゆらぎが見られる。このように、学校教育と学校外教育を峻別可能であるかどうか自体が、地理的・歴史的な差異を考慮しながら検討されるべき論点となる。

さらに、研究者が外部から措定する両者の境界と、教師などの当事者が認識する意味的な境界が一致するとは限らない。英語教育をめぐる自治体と民間企業の連携事例に着目した森・高山・大和（2024）によれば、公立学校に民間業者が参入したものの、教育活動の主導権を学校側が握っていることから軋轢は生じておらず、信頼のおけるパートナーとして位置づけられていたという。また溝脇（2024）は、教師による教師と塾講師の違いに関する語りを分析し、バウンダリー・ワーク論の視点から、教師が自らの専門性を「学力向上」よりも「人格形成」に見いだしていることを明らかにした。このように学校教育と学校外教育の境界をめぐる規範もまた、アクター同士の関係によって変化する。何をもって「侵食」だとするのかを、当事者の認識から完全に離れて判断することはできないだろう。

第二に、上述の問題と関連して、「影」である学校外教育は学校教育の変化に追従する存在だとみなされている。Bray（1999=2014）が「影の教育」はメインストリームの公教育があつてはじめて存在し、「影の教育」は公教育が変化すればそれに合わせて変化すると述べたことに、こうした姿勢は表れている。たしかに、多くの学校外教育は学校教育の補習教育や入学試験の準備教育を行っている以上、学校教育から完全に自律することは困難である。

しかしながら、学校外教育は一定の自律性を有していることに加え、学校教育もまた学校外教育に追随することがあり、両者の関係には相互依存的な側面もある。戦後日本においては受験競争の大衆化と激化にともない、塾や予備校が「受験産業」や「教育産業」と呼ばれて発展した（木村 1999 など）。学校外教育産業が生み出した偏差値は、学校における進路選択においても重要な指標となってきた（中村 2011; 学校社会学研究会 1983）。また偏差値と関連した進学関係情報やそれを収集する模擬試験等についても、学校外教育が提供する商品として大きな位置を占めている（三上 2010 など）。

またこうした発展はそこに独自の領域を成立させ、相対的に自律的な文化を形成した。藤村（2024b）は、増進会における通信添削とその会報を対象に、会員投稿欄やランキングといった受験メディアの性質がメディア上での共同性に基づく文化を形成したことや、そうした文化が学習を継続させる役割を果たしたことを論じている。学校外教育は独自の発展を遂げ、その固有の構造のもとで文化や意味を産出する場ともなりうるのである。

学校教育はグローバル化しつつもローカルな多様性を有している。さらにそうした学校が学校外教育と取り結ぶ関係もまたローカルな差異を有する。そう考えれば、「学校教育の普及とそれに随伴する学校外教育の拡大」といった表面的な現象のみを見れば同型性を有しているとしても、実際の結果として生じた学校外教育の在り方は地域的な多様性を有することになる。しかし、外部から実証的に捉える統計分析や政策分析に過度に依拠すれば、文化的な差異は捨象され、外的な同型性が強調されることになる（Rapplee 2015）。その結果、グローバルな規模で同型的に学校教育に付随する「影」としての側面が強調されることになる。このように、学校

教育と学校外教育の関係は、歴史的・文化的コンテキストや視点に依存しており、「本体」とそれに従属する「影」という特定の関係を前提として自明視すべきではなく、それ自体が学校外教育研究において問い直されるべき論点であるといえる。

4.2. 問題化される「影」

続いて、「影の教育」研究においては「学校外教育の存在は解決されるべき問題である」という前提が置かれている点について検討する。Kim & Jung (2021) は既存の研究が、「影の教育」の負の側面を過剰に強調していることを問題化している。学校教育に従属する「影」という否定的な表現が用いられるだけでなく、「軍拡競争」(Halliday 2016: 150) や「外来種」(Bray & Kobakhidze 2015: 478) といった負の印象を与える比喩によって表現され、「影の教育」は基本的に批判の対象となってきた。公教育を神聖視し、「影の教育」を劣位に置き、また否定的な価値づけをすることで、学校外教育の特定の側面のみを視野に入れることになったというのである。

このように「影の教育」の問題性が強調される背景としては、以下の2点を指摘することができる。第一に、教育的・社会的不平等を悪化させる要因としての位置づけがあげられる。不平等との関係は「影の教育」研究における中心的関心であり、多くの研究がなされてきた。これは先述したように、「影の教育」研究が教育費をめぐる問題から始まっていることとも関わっている。たしかに学校外教育の利用には社会階層等による格差が存在し、また学習機会の不平等をもたらしているのは事実である。

他方で、学校外教育の利用が出身階層による格差の縮小につながる可能性を示す研究もある。眞田 (2022) は高等教育進学における学校外教育利用の効果を分析し、高校時代における学校外教育の利用がトラッキングによる不利の挽回に寄与していることから、学校外教育が出身社会階層の格差を縮小する可能性があるとしている。またその背景として、日本の選抜形式が「御破算型」(竹内 1995) であることとの関連を指摘している。眞田の研究は学校外教育に対して中立的に、むしろ条件次第では格差を縮小する可能性を示唆しており、そうした学校外教育の効果をローカルな制度的コンテキストと関連づけている。しかし、Kim & Jung (2021) によれば、こうした学校外教育が不平等の緩和に対して果たす積極的な役割はほとんど着目されてこなかったという。

関連して、近年では利用の有無が不平等をもたらすことから、学校外教育へのアクセスを平等に保障しようとする流れも存在する (佐久間 2024)。市場化に対する譲歩ともいえ問題も指摘されうるが (末富 2012)、学校教育があらゆる子どものニーズに柔軟に対応することが難しい以上、多様な学校外教育へのアクセスを保障することで平等を達成するという選択もありうる。

第二に、「影の教育」に対する批判的認識の背後には、「詰め込み学習」を忌み嫌う西洋の教育観があることが指摘されている (Kim & Jung 2021)。学校外教育に対しては、暗記学習や受験競争の激化、教育の不平等の拡大といったネガティブな側面に注意が向けられてきた。しかし、Kim & Jung (2021) は、そうした過剰なイメージが自然な発達と進歩的な教育を重視する西洋の伝統的な教育観に基づいて形成されていると指摘する。

しかし、日本の学校外教育は、試験対策としての「詰め込み学習」とは異なる多様な役割も

果たしてきた。香川（2021）によれば、1970年代から1980年代にかけて数学者の遠山啓や私塾教師の八杉晴実は、不登校などにより学校教育から離脱する青少年を受け入れるオルタナティブな教育機関としての私塾を運営していた。また大阪の塾経営者へのインタビューを行ったMawer（2015）は、個別指導塾が生徒とその親へのケアの役割を担っていることに着目している。Mawerによれば、進路相談や家庭環境への配慮、しつけの代行、居場所の提供、母親からの教育相談への対応などが行われているといい、個別指導塾がきわめて個人化されたサービスを提供しており、従来の塾における学習指導以上の役割を担っているとしている。藤村（2019）は、「受験英語の神様」と呼ばれた駿台予備学校の英語講師、伊藤和夫の教育論を検討し、伊藤の英語教育実践が入試対策としての「構文主義」の指導と、その奥に隠された目的論としての教養主義的志向を併せ持っていたことを指摘している。こうした研究は、学校外教育が単なる学力向上の手段以上の教育的意義を有している可能性を探るものでもあるといえる。

このように、「影の教育」を無条件に問題として位置づける前提もまた、地域的・歴史的多様性を踏まえ、個別の現象や実践の検討を通じて問い直される余地を残しているものの、「影の教育」という認識のもとでは、こうした積極的な側面については看過される傾向にあるといえる。

本節では、「影」の比喩に典型的に表れている、「影の教育」研究における学校外教育に対する認識の在り方について批判的に検討した。「影の教育」研究では、(1) 学校外教育が学校教育と峻別され前者が後者に従属するという関係をめぐる認識と、(2) 学校外教育を問題として捉える規範的認識という特定の前提が置かれている。しかしながら、学校教育と複雑な関係を切り結び、一定の自律性を持って教育システム内で機能するアクターとしての側面や、子どもの学習文化を組織し、ときには教育格差を乗り越えるための経路として機能する側面などは、「影の教育」という認識のもとでは描くことが難しい。本節の分析は、「影の教育」が有するこのような限界を、「認識における他者」としての日本の学校外教育を通じて照射することを試みたものとして位置づけられる。

5. おわりに

本論文では、英語圏を中心に1990年代以降グローバルに展開してきた「影の教育」研究について、研究枠組としての特徴を検討したうえで、そこに内在する西洋中心主義という問題を指摘し、異なる方向性における研究の展望として、非西洋圏の学校外教育を「認識における他者」として位置づける方針を示した。そしてその実例として、日本の学校外教育に関する研究蓄積を参照し、学校外教育を「影」として捉える認識の妥当性を批判的に検討した。

「影の教育」研究は実証主義的かつ問題解決的志向を持つ研究プログラムとしてグローバルに展開し、大きな成果を上げてきた。他方で、それが学校外教育を対象とした特定の認識に依拠した研究プログラムであることは意識されず、理論的前提を問い直す議論はこれまでほとんど行われてこなかった。こうした理論的問い直しは、日本の研究者が学校外教育研究を進めていくうえでも重要な基礎となる。まず、日本の学校外教育を対象とした研究が非常に乏しく、英語圏を中心とした「影の教育」研究の動向を踏まえ、十分な実態調査が行われる必要がある。先にもみたように、21世紀に入ってから、英語圏を中心として「影の教育」に関する研究は国際的に活発に進められてきた。しかしそうした動向は日本国内の教育研究に影響を与えている

とはいえ、塾や予備校、通信教育などは教育学諸領域において周辺のテーマとして散発的に取り扱われるに留まってきた。他方で実証研究を充実させる、あるいはそれにより英語圏を中心とした「影の教育」研究の俎上に載せるだけでは不十分であり、それと同時にそこからグローバルな研究動向を問い直す視点をも提示することが求められるだろう。こうした目的に照らしたとき、単に日本の学校外教育を対象とした研究を積極的に国際発信するのみならず、日本の学校外教育を「影の教育」研究を相対化するための資源、すなわち「認識における他者」として位置づけていくことには意義がある。本論文で提示した視座がそのための橋頭堡となることが期待される。

付記

本論文は、公益財団法人松下幸之助記念志財団研究助成、公益財団法人日本科学協会笹川科学研究助成、サントリー文化財団若手研究者のためのチャレンジ研究助成、JSPS 科研費(23K25580、23K02210)による成果の一部である。

注

- (1) 教育学領域の国際的な学術ジャーナルでも「影の教育」の特集が組まれてきた。Asia Pacific Education Review (2010 年)、Journal for Educational Research Online (2014 年)、Asia Pacific Journal of Education (2014 年)、ECNU Review of Education (2019 年、2021 年、2024 年)、Orbis Scholae (2020 年)、Hungarian Educational Research Journal (2021 年) などである。また香港大学教育学部に 1994 年に設立された比較教育研究センター (CERC, Comparative Education Research Centre) では 3 つの主要な研究テーマについて Special Interest Group が設置されているが、その一つが shadow education である。華東師範大学には国際補習指導研究センター (CIRIST, The Centre for International Research in Supplementary Tutoring) が 2019 年に設立された。
- (2) Baker (2020) によれば、Stevenson & Baker (1992) は刊行後 10 年間にはあまり引用されなかったものの、21 世紀に入ってから広く引用されるようになったという。
- (3) 初頭中等教育での学習内容に対する supplementation の定義から外れるため、ここでは芸術やスポーツなどの習い事、就学前教育や予備校などは対象から除外されており、より一般に「影の教育」と呼ばれる教育機関・活動よりも狭く定義されているといえる。

参考文献

- Baker, D., 2014, *The Schooled Society*, Stanford: Stanford University Press.
- , 2020, “An Inevitable Phenomenon: Reflections on the Origins and Future of Worldwide Shadow Education.” *European Journal of Education*, 55(3): 311-5.
- Bray, M., 1996, *Counting the full cost: Parental and community financing of education in East Asia*, Washington: The World Bank in collaboration with UNICEF.
- , 1999, *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*, Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning. (鈴木慎一訳, 2014, 『塾・受験指導

- の国際比較』東信堂.)
- , 2017, “Schooling and its supplements: Changing global patterns and implications for comparative education,” *Comparative Education Review*, 61(3): 469-91.
- , 2021a, “Shadow Education in Europe: Growing Prevalence, Underlying Forces, and Policy Implications,” *ECNU Review of Education*, 4(3): 442-75.
- , 2021b, *Shadow education in Africa: Private supplementary tutoring and its policy implications*, Comparative Education Research Centre, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- , 2023, “Understanding private supplementary tutoring: metaphors, diversities and agendas for shadow education research,” *Journal for the Study of Education and Development*, 46(4): 728-73.
- Bray, M., & A. Hajar, 2023, *Shadow Education in the Middle East: Private Supplementary Tutoring and Its Policy Implications*, Abingdon: Taylor & Francis.
- Bray, M. & M. N. Kobakhidze, 2015, “Evolving ecosystems in education: The nature and implications of private supplementary tutoring in Hong Kong,” *Prospects*, 45: 465-81.
- Bray, M. & O. Kwo, 2014, *Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- (森いづみ・早坂めぐみ・佐久間那友・田中光晴・高嶋真之・大和洋子訳, 2019, 『塾——私的補習ルールの国際比較』東信堂.)
- Bray, M. & A. Ventura, 2022, “Multiple Systems, Multiple Shadows: Diversity of Supplementary Tutoring Received by Private-School Students in Dubai,” *International Journal of Educational Development*, 92: 102624.
- 陳光興, 2006, 『去帝國——亞洲作為方法』行人。(丸川哲史訳, 2011, 『脱 帝國——方法としてのアジア』以文社.)
- Dang H.-A. & F. H. Rogers, 2008, “The growing phenomenon of private tutoring: Does it deepen human capital, widen inequalities, or waste resources?,” *The World Bank Research Observer*, 23(2):161-200.
- Entrich, S. R., 2017, *Shadow education and social inequalities in Japan: Evolving patterns and conceptual implications*, Berlin: Springer.
- 藤村達也, 2019, 「伊藤和夫の『受験英語』教育における『教養主義』——『構文主義』との関係から」『日本英語教育史研究』34: 131-48.
- , 2024a, 「受験競争をめぐる研究の系譜・死角・展望——戦後日本の教育社会学史を讀みなおす」『京都大学大学院教育学研究科紀要』70: 113-34.
- , 2024b, 「独学する受験生たちの紙上共同体——メディア文化としての受験文化の機能と変容」『ソシオロゴス』48: 84-103.
- 学校社会学研究会編, 1983, 『受験体制をめぐる意識と行動——現代の学校文化に関する実証的研究』伊藤忠記念財団.
- Hajar, A. & M. Karakus, 2022, “A Bibliometric Mapping of Shadow Education Research: Achievements,

- Limitations, and the Future,” *Asia Pacific Education Review*, 23(2): 341-59.
- , 2024, “A bibliometric analysis of shadow education in Asia: Private supplementary tutoring and its implications,” *International Journal of Educational Development*, 108: 103075.
- Halliday, D., 2016, “Private education, positional goods, and the arms race problem,” *Politics, Philosophy & Economics*, 15(2): 150-69.
- Hall, S., 1992, “The West and the rest: Discourse and power,” S. Hall & B. Gieben eds., *Formations of modernity*, London: Open University Press, 275-320.
- Jun, L. & W. Weilin, 2024, “A bibliometric analysis of the evolving mechanisms of shadow education research,” *European Journal of Education*, 59: e12646.
- 香川七海, 2021, 「フリースクール運動台頭以前のオルタナティブ教育における私塾」『現代の社会病理』36: 103-18.
- Kim, S., & Lee, J., 2010, “Private Tutoring and Demand for Education in South Korea,” *Economic Development and Cultural Change*, 58(2): 259-96.
- Kim, Y. C., & J.-H. Jung, 2019, *Shadow education as worldwide curriculum studies*, Berlin: Springer.
- , 2021, “Shadow Education Studies as Post-Truth Discourse: Ruins of Tradition and Theorizing Academic Success with “Learning Capital”,” Y. C. Kim & J.-H. Jung eds., *Theorizing Shadow Education and Academic Success in East Asia: Understanding the Meaning, Value, and Use of Shadow Education by East Asian Students*, London: Routledge, 15-39.
- 木村好美, 1999, 「予備校の社会史——予備校の“全国展開”がもたらしたもの」『人間形成と文化——奈良女子大学文学部教育文化情報学講座年報』3: 83-93.
- Mawer, K., 2015, “Casting new light on shadow education: snapshots of juku variety,” *Contemporary Japan*, 27(2): 131-48.
- Malik, M.A., 2017, “Shadow Education: Evolution, Flaws and Further Development of the Term,” *Social Sciences and Education Research Review*, 4(1): 6-29.
- Meyer, J. W., J. Boli, G. M. Thomas & F. O. Ramirez. 1997, “World Society and the Nation-state,” *The American Journal of Sociology*, 103(1): 144-81.
- 三上敦史, 2010, 「受験情報誌『栄冠をめざして』の研究——1966～83 年の河合塾が高等学校に伝えた受験情報」『愛知教育大学研究報告（教育科学編）』59: 113-22.
- 溝脇克弥, 2024, 「学校と学習塾の〈境界〉——学習指導をめぐる教師の専門性の構築過程」『教育社会学研究』114: 223-43.
- 森いづみ・高山敬太・大和洋子, 2024, 「英語教育における自治体と民間企業の連携——教育の民営化をめぐる日本の事例の示唆」『社会科学研究』75: 55-76.
- 中村高康, 2011, 『大衆化とメリトクラシー——教育選抜をめぐる試験と推薦のパラドクス』東京大学出版会.
- 大桃敏行, 2020, 「日本型公教育の再検討の課題」大桃敏行・背戸博史編『日本型公教育の再検討——自由, 保障, 責任から考える』岩波書店, 1-14.
- Park, H., C. Buchmann, J. Choi & J. J. Merry, 2016, “Learning beyond the school walls: Trends and implications,” *Annual Review of Sociology*, 42: 231-52.

- Rapleye, J., 2015, "Revisiting the metaphor of the island: challenging 'world culture' from an island misunderstood," *Globalisation, Societies and Education*, 13(1): 58-87.
- Rohlen, T. P., 1980, "The Juku Phenomenon: An Exploratory Essay," *The Journal of Japanese Studies*, 6(2): 207-42.
- 佐久間邦友, 2024, 「学習塾費を支援する教育政策の意義と課題」『日本教育政策学会年報』31: 53-66.
- 眞田英毅, 2022, 「高等教育への進学における学校外教育の効果——トラッキング後の挽回」『理論と方法』37(2): 184-98.
- Schriewer, J., 2012, "EDITORIAL: Meaning constellations in the world society," *Comparative Education*, 48(4): 411-22.
- Singh, M., 2010. "Connecting Intellectual Projects in China and Australia: Bradley's International Student-Migrants, Bourdieu and Productive Ignorance," *Australian Journal of Education in Chemistry*, 54(1): 31-45.
- Stevenson, D., & D. Baker, 1992, "Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan," *American Journal of Sociology*, 97(6): 1639-57.
- 末富芳, 2012, 「学習塾への公的補助は正しいか？——社会的包摂と教育費」稲垣恭子編『教育における包摂と排除——もうひとつの若者論』明石書店, 79-99.
- 鈴木繁聡, 2024, 「学校と学習塾の連携における教育委員会の役割の検討——佐賀県武雄市の「官民一体型学校」の政策過程に着目して」『日本学習社会学会年報』20: 87-98.
- 高嶋真之, 2019, 「戦後日本の学習塾をめぐる教育政策の変容」『日本教育政策学会年報』26: 146-55.
- Takayama, K., 2016, "Deploying the post-colonial predicaments of researching on/with 'Asia' in education: a standpoint from a rich peripheral country," *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(1): 70-88.
- 竹内洋, 1995, 『日本のメリトクラシー——構造と心性』東京大学出版会.
- Yang, L., Xie, Y., Zhou, A., Zhang, W., & Smith, J., 2023, "The impact of the implementation of 'double reduction' policy on tutors in shadow education: legislation goals and early experiences," *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 54(7): 1099-115.
- 吉野剛弘, 2019, 『近代日本における「受験」の成立——「資格」試験から「選抜」試験へ』ミネルヴァ書房.
- Zhang, W. & M. Bray, 2020, "Comparative Research on Shadow Education: Achievements, Challenges, and the Agenda Ahead," *European Journal of Education*, 55(3): 322-41.

(奈良女子大学文学部特任助教 教育文化学コース 博士後期課程2回生)
(受稿 2025 年 8 月 31 日、改稿 2025 年 11 月 12 日、受理 2025 年 12 月 18 日)

学校外教育は「影」なのか？

ーグローバルな「影の教育」研究をめぐる批判的考察ー

藤村 達也

塾などの学校外教育は教育研究の領域において国際的に大きなテーマとなっており、その中核には Mark Bray が提示した「影の教育」研究の枠組みが存在する。本論文の目的は、グローバルに展開する研究プロジェクトとしての「影の教育」研究が有する理論的・方法論的問題点を批判的に検討し、それを乗り越えるための展望を示すことである。具体的には、「影の教育」研究が西洋中心主義的な志向を有していることを指摘したうえで、非西洋、とりわけ東アジアの学校外教育を「認識における他者」として位置づけ、文化的・歴史的視点を重視して「影の教育」研究を反省的に問いなおすための参照点とする方針である。そしてその実践例として、日本の学校外教育に関する研究の蓄積を参照し、学校外教育を学校教育に従属し、問題を有する「影」として捉える認識に潜在する問題点を論じる。

A Critical Examination of Shadow Education Research from a Postcolonial Perspective

FUJIMURA Tatsuya

Private supplementary tutoring, such as cram schools, has become a major international topic within the field of educational research. At the core of this debate lies the framework of shadow education proposed by Mark Bray, which has provided a unifying concept for comparative studies worldwide. The purpose of this article is to critically examine the theoretical and methodological problems inherent in shadow education as a globally deployed research project and to outline prospects for moving beyond these problems. Specifically, it identifies the West-centric orientation of shadow education and proposes to position the non-West, particularly East Asia's private supplementary tutoring, as epistemic others that can serve as reference points for a reflexive reconsideration of shadow education. As a practical illustration, the article draws on the accumulated scholarship on Japan to discuss the problems latent in viewing private supplementary tutoring as a subordinate and problematic shadow of school education. By doing so, it seeks to relativize and reframe shadow education research, offering a broader conceptual space for understanding the multiplicity of educational practices across societies.

キーワード：影の教育、学校外教育、ポストコロニアル理論

Keywords: Shadow education, Private supplementary tutoring, Postcolonial theory