

「エデュ・ビジネス」の越境と地域適応：  
インドネシア都市部における学習塾の展開から

朝 倉 隆 道  
(広島大学)

# 「エデュ・ビジネス」の越境と地域適応： インドネシア都市部における学習塾の展開から

朝倉 隆道  
(広島大学)

## 1. はじめに

近年、教育分野における「非政府アクター (non-state actors)」の存在感が強まり、そのなかでも、金銭を介し教育に関わる商品やサービスを提供する「エデュ・ビジネス (edu-business)」への注目が高まっている。エデュ・ビジネスの例には、幅広い教育事業を英国から展開するピアソン (Pearson) 社、米国を拠点に高等教育のオンライン・プラットフォームを提供するコースセラ (Coursera) 社、デンマーク発祥で教育と“遊び”を融合させるレゴ (Lego) 社など、国境を越え多くの国々で多様な商品やサービスを提供する企業が挙げられる。モルガン・スタンレーは、これらグローバル教育市場が、2022年の6兆ドルから、2030年には8兆ドルまで成長すると推定する (Morgan Stanley, 2023)。エデュ・ビジネスの台頭は、国際機関や各国の援助機関に、民間セクターとの幅広い連携 (Private Sector Engagement) による国際協力を促し (USAID, 2020; UNESCO, 2021)、これまで公的機関が中心的な役割を果たしてきた国際教育協力のあり方に変化を迫る状況にある。

こうしたエデュ・ビジネスの国際的拡がりについて、教育研究では、新自由主義的な教育改革、特に民営化を各国政府が推し進めたことをその要因に挙げてきた。そして、エデュ・ビジネスは、教育に経済合理性をもちこみ、平等や公正、社会正義といった、伝統的に教育と結びついてきた価値観を形骸化し (Ball, 2012; Santori, Ball,

and Junemann, 2015)、格差を広げる、教育システムの階層化を促すと、批判的な眼差しが向けられる (例えば、Klees, 2023)。しかし、市場メカニズムは、商品やサービスの供給が需要に応じて行われる限り、その動機は利潤のみならず、信念や思想の普及、慈善であったとしても機能し (UNESCO, 2021)、また、企業の目的は顧客の創造であり、人々との関係の活性化とも指摘される (Drucker, 1974; 保富, 2005)。そうした観点に立てば、エデュ・ビジネスを、単に経済合理性を追求する存在としてのみ捉えることは、議論を単純化してしまう可能性をはらんでいる (Ideland and Serder, 2023)。

一方、国境を越え拡がるエデュ・ビジネスは、その受容側社会の人々の参加を促す説得力ある「物語」を用いてきたことが指摘され (例えば、Santori et al., 2015)、文化面に眼差しを拡げる動きもみられる。そのなかでも、教育輸出を推進するフィンランドやアメリカといった国々は、大学ランキングやOECD生徒の学習到達度調査 (PISA) といった国際標準化の観点から自国の教育モデルの優位性を物語に織り込み、教育をナショナル・ブランドとして、「ソフト・パワー」強化に用いていると論じられる (Nye 2004; 渡辺 2015; Dervin and Simpson 2019)。これらの分析は、ある社会や文化で発展した教育サービスが越境し、他国で拡がりうる要因を説明する。しかし、これは受容側社会の実態というよりも、あくまで提供側の観点から文化的な覇権拡大

を論じ、やはり一面的な理解に留まると言える。

こうした問題意識を踏まえ、本稿では、国境を越えたエデュ・ビジネスに関わる提供者と利用者との交流を捉え、その実態を活写、これによりエデュ・ビジネスが形成する市場の複雑さや活気を提示することを試みる。そこから得られる洞察は、変化する国際教育協力の方向性を理解することを促すと考える。

本稿の構成は以下の通りである。まず次節でエデュ・ビジネスに関する先行研究の論点を整理した上で、現地社会がそうしたビジネスを受容していく様相を捉える視点を提示する。そして、本稿の調査対象であるインドネシア都市部および当該地域における学習塾について概説する。それらを踏まえ、インタビュー調査の結果から、これまでエデュ・ビジネスに対し提供側の言説から論じてきた文脈とは異なる、当事者の人々が学習塾の利用を自己の戦略として「理屈づけ」、意味づけしてきたことを描き出し、より包括的な教育市場への理解の必要性を主張する。

## 2. 先行研究：エデュ・ビジネス研究における論点

2000年頃から、公教育への市場原理導入や企業参入の促進といった、民営化を促す教育政策が、国際的に初等教育・中等教育で広まり、それに合わせ、教育サービスを展開する企業も増加し、基礎教育レベルのエデュ・ビジネスに対する研究が取り組まれるようになった (Ball and Youdell, 2008)。その後、各国の援助機関や、ユネスコ、教育のためのグローバル・パートナーシップ (GPE) などの国際機関といった公共セクターと、民間セクター（主に民間企業）との、教育分野における多様な連携が進み、国際教育協力と密接に関わりながらエ

デュ・ビジネスはグローバルな展開を果たした。これに伴い、エデュ・ビジネスについて、教育政策と企業戦略が融合していく状況や、その融合が各国の公教育政策に与える影響が論じられた。これは、1990年代から、公教育に対し学習塾<sup>1</sup>などを「影の教育 (Shadow Education)」と名付け、企業についても論じた「私的補習教育 (private supplementary education)」研究も同様で、公教育との関係や影響が議論されてきた (Bray 1999, 2014)。

これらエデュ・ビジネスに関する研究は増加しながらも、その主な調査対象は企業など、提供側アクターが中心であった。具体的には、教育サービスを提供する企業の戦略 (Dooley, Liu and Yin, 2020; Williamson, 2020)、その従業員 (Ideland and Serder 2023)、またエデュ・ビジネス関連のイベントで用いられる言説 (Dervin and Simpson 2019; Candido, Seppänen and Thrupp 2024) などである<sup>2</sup>。そして、これら先行研究で共通して論じられたのは、提供者であるエデュ・ビジネスがどのように商品やサービスの普及の正統性を担保してきたのかであった。言い換えれば、それが肯定的であれ否定的であれ、提供者は商品やサービスの利用を促す「理屈づけ (Legitimacy)」を行い、受容側が必然的に当該のエデュ・ビジネスを選択しうるロジックを形成してきたと主張する。

一方、海外から越境するエデュ・ビジネスについて、利用者たちが、「なぜ・どのように、いつ受容してきたのか」 (Steiner-Khamsi and Draxler, 2018) といった、利用者が提供者との交流で実際に行ってきた理屈づけ、つまり当事者がエデュ・ビジネスの利用を意味創出する過程についてはあまり分析されず、そのリアリティは伝わらない。これに対し、1950年代には学習塾を中心にエデュ・ビジネスが普及した日本では、受験対応や学校の補習教育に加え、子

どもの居場所、親に対する相談支援など、エデュ・ビジネスの果たす多様な社会的機能が議論され（鈴木，2020）、英語圏の研究とは異なる私教育の様相を示してきた。一方で、このような講師や学習者などとの相互交流を踏まえた分析は、日本国内のアクターや活動に焦点が絞られ、国外動向やその影響と切り離して論じられる傾向にあった。

そこで本稿は、国境を越えたエデュ・ビジネスについて、受容社会の人々の間で、どのようにその利用の意味創出がなされてきたのか、エデュ・ビジネスの提供者や利用者といった当事者間の相互交流を分析し、これまでのエデュ・ビジネス研究に欠けてきた視点を埋めることを目指す。

### 3. 分析視点

本稿では、従業員や講師、学習者、その家族といった個人レベルでの交流を捉えるため、エデュ・ビジネスの関係者が用いる「物語 (Narrative, Story)」に着目する。これにより、エデュ・ビジネスが生み出す市場のリアリティを掴むことを目指す。物語という手法は、古くから用いられ、その内容が真実に関わらず、人々の感情を揺さぶり (Yiannis, 2008)、興味を惹きつけやすく、注意を持続させ、他者との会話を誘発しやすいという特徴を持つとされる (Aaker, 2018)。多くのエデュ・ビジネスは、自組織の物語を拡散しており、例えばレゴ社は「レゴ・ストーリー」を自社ウェブサイトや書籍で公開し、自らの社史や、製品、サービスに息づく哲学について、積極的にメッセージを発信している (Andersen and Waight, 2022)。

それでは、組織が用いた物語は、いかに人々の交流において用いられているのか。エデュ・ビジネスは、他国への介入を正統化するため、発祥国の文化や政治、経済に

関する魅力的な物語を用い海外展開を行う<sup>3</sup>

一方、移転先社会では、個人の間で当該の商品やサービスを利用する意味創出が進み、物語はそれに合わせ変容していくと考えられる。国際教育協力では、西欧的な近代教育を“格好いい”、“素敵”と思わせる“普遍的な”物語が用いられる一方、人々の受止め方や影響は、受け取る国や地域によって相違が生じてきた (関, 2009)。この相違は、それぞれの国や地域には、独自の歴史、価値観や社会制度といった固有性があるとの前提のもと、現地に暮らす人々が諸外国からの事象や制度を、自らの世界観のなかで理解し、その意味をずらしながら、それらに対応＝適応する過程が生じたためだと考えられる (Watson, 2006; 前川, 2000)。

これに則れば、国境を越え介入するエデュ・ビジネスが物語を介し提示する教育のあり方や人々の将来像は、従業員や講師、学習者、その家族といった人々の間で、活発にやり取りされ、その過程では、それぞれが自身の認識に基づき、教育サービスを利用する意味を創出していくはずである。さらに、近年では、教育輸出において提供側からの一方向ではなく、受容側との「双方向性」が倫理的な課題として浮上している (橋本, 2019; 高山・興津, 2024)。本稿は、そうしたやり取りを、当事者間における物語のやり取りから分析する。

### 4. 方法論

本稿では、個人の解釈が行為を促すとの立場から (Bevir and Rhodes, 2002)、従業員、講師、学習者、その家族といったエデュ・ビジネスに関わる各主体が、自らの信念や考え方に基づき、エデュ・ビジネスの利用をどのように解釈し、いかに再形成していくのか考察する。これを実施するため、本稿では、インドネシアにおける学習塾を対象に、事例研究を実施する。

#### 4.1. 調査対象地域の選定

本稿では、教育市場が活況を呈するアジア新興国、その中でもインドネシアに焦点を当て、調査を実施した。インドネシアは、外国から教育機関が参入する際、教育文化省の推薦を得よう求めるなど、他国からの教育介入を制度的に制限してきた(朝倉, 2022)。このことは、同国の教育分野における外国企業の普及を限定的に留め、より鮮明に個々の進出企業に関わる当事者間のやり取りをみることができると考えた。そして、教育サービスが都市部で普及していることを踏まえ、調査地を首都ジャカルタおよびその近隣都市バンドンとした。

エデュ・ビジネスは多様だが、その中でも同国内で急速に広がる学習塾を対象とした。インドネシアでは、1970年代末に学習塾を意味する *Bimbingan Belajar*、略して *Bimbel* が登場 (Kompas, 2011)、2001年に小学校、中学校、高等学校で全国一斉卒業試験が導入されたことをきっかけに、飛躍的に普及した(倉沢, 2013)。全国紙『Kompas』がジャカルタの学生 770 人に行った調査では、学校外の補習教育が良い成績のために不可欠だと 87.8% が回答した。これは、教員資格を満たさない人材を学校が雇用せざるを得ない公教育の現状に対し抱く、人々の不安が根底にあると考えられる (Kompas, 2012)。

同国における学習塾は、大きく、多数の科目を教える総合塾<sup>4</sup>と、英語や数学など専門科目を教える専門塾に区分でき、後者では外資系の参入も徐々に進む (JICA, 2017)。月単価は外資系が内資系よりも高い傾向にある (JICA, 2017)。また、日本の留学経験者が設置した学習塾のヌール・フィクリ (Nurul Fikri) や、米国の留学経験者が設置したオンライン教育を提供するルアングル (Ruanggure) など、留学経験者がインドネシアに帰国後、留学先のサービスを参考に起業する事例も増加している。そし

て、前述の卒業試験が 2020 年に廃止され、学習塾の役割が再考される状況にある。これら動向は、学習塾に関わる個人が市場や教育政策の急速な変化に適応せざるをえないことを示唆し、受入社会におけるエデュ・ビジネスの役割や利用に関する議論が活性化、洞察を提供すると考える。

#### 4.2. 研究方法

本稿では、インドネシア都市部に教室を展開する専門塾、外資系学習塾 A (提供教科: 算数・数学、英語、インドネシア語) を軸としつつ、補足的に外資系学習塾 B (提供教科: 英語)、現地学習塾 C (提供教科: 英語) に、主に対面で実施した聞き取り調査のデータを用いる。聞き取りは、2019年5月から6月、コロナ禍を経た、2023年8月から9月、2024年8月と、継続的に行った。日本に本社を置く外資系学習塾 A は、1990年代にインドネシアへ進出し、2024年3月時点で約 800 教室を展開、就学前児童から高校生を主な対象とし学習者 12 万人を抱える。また、スウェーデン発祥の外資系学習塾 B は、就学前児童から社会人と、幅広い年代を対象に約 70 教室をインドネシアで展開する。学習塾 C は、オーストラリアでの生活経験を有する経営者家族が開設した現地学習塾で、教室は 1 つのみ、小学校 4 年生以上を対象に約 700 名が学ぶ。これら 3 つの学習塾は、月当たりの費用が、内資系でも安価な学習塾 C、内資系に比べ高いが他の外資系に比べ安価な学習塾 A、外資系の中でも比較的高い学習塾 B となる<sup>5</sup>。学習塾 A および B は外資系学習塾としてインドネシア内で最大規模であること、また留学経験者による学習塾の設置、または外資系学習塾の経験を活かし独立する事例も増加しており、現地学習塾 C を事例に入れている。学習塾 C の設立者は学習塾 B での講師経験を有する。本稿のデータは一部事例に限定されるとの課題を認識しつつも、エデュ・ビジネスを

取り巻く人々の交流の詳細を描き、そのリアリティを掴むことを目指した。

聞き取りの対象者は、学習塾Aでは、現地責任者（日本人）を含む従業員3名、講師4名を、また学習者や元学習者、その家族11名で、半構造化インタビューをそれぞれA社のオフィスや各教室、学校や自宅にて実施した。また、学習塾Bは、講師2名、学習者の家族2名であり、教室近くのカフェなどで半構造化インタビューを実施した。学習塾Cは、経営者及び従業員2名、講師11名、学習者12名であり、教室で半構造化インタビュー（個人またはグループ）を実施した。これらインタビュー時には、オフィスや各教室の立地、施設、教室の様子や、講師や学習者・その家族の間の交流、教材などの観察といった、他の手段も実施している (Burnham et al. 2008)。また、可能な場合は、同一人物に継続的な聞き取りを行っている。

各インタビューでは、書面と口頭で調査趣旨や守秘義務の遵守について説明し、許諾を得た上で、それぞれ30分～90分ほど実施した。インタビューは、学習塾や個々の教室の活動、教育プログラムが選ばれる理由または選ぶ理由、地域や学校との関係など、インタビュー・ガイド（従業員・経営者向け、講師向け、学習者・その家族向けの3種類を用いた）に沿いながらも、インタビューの語る内容を優先して進めた。これらインタビューは、英語、インドネシア語、日本語での実施となり、インドネシア人研究者にも参加してもらい、インドネシア語の場合は通訳を行ってもらった。

インタビュー・データの分析は、まず録音データからメモを作成し、それにカテゴリを付け、先行研究を参照しながらコーディングを実施した (Kuchartz, 2014)。主要コードには、独自の教育理念、発祥国（日本、オーストラリア、スウェーデン）との関わり、現地の文化やシステムへの適応、

コミュニティの形成、学習塾の社会的機能、学習に対する変化などであった。これらコードは、学習塾の物語が当該社会で受容され、再形成されていく過程を捉えることに役立った。

## 5. 分析結果

### 5.1. 自組織の教育理念に係る「物語」の伝達

インタビューを実施した学習塾では、自組織の掲げる教育の理念や方法、目的に関わる物語が、様々な手段や機会を通し伝達されていた。例えば、学習塾の創業や教育方法の起源について、自分の子どものため（学習塾A）、創業者自身の外国での体験（学習塾B）、近所で困る子どものため（学習塾C）と、身近な事例に基づく独自の物語を形成し、組織の重視する考え方を伝えていた。また、教育プログラムとして、単なる学力向上より、学習習慣を身に付けたり（学習塾A）、自己表現できる場所の提供（学習塾B）、人格の形成（学習塾C）を目指していることが強調され、それぞれが独自に目指す人物像を語りかける。それら物語の伝達について、以下でみていく。

まず、学習塾Aは、自社オフィス内のミュージアムといった施設に加え、従業員・講師向け研修、自主的な勉強会などの場を通して、創業時から培ってきた教育理念、教育者としての姿勢、教育（学習）方法などについて、日本本社が語ってきた創始者や社史に関する物語を用いながら、現地関係者に伝えていた。特に、講師はフランチャイズ方式のため教室の経営者でもあるが、毎週開催される研修に参加し、自組織の教育の考え方に継続的に触れ、さらに講師が学習者と触れ合うよう、設置できる教室数を1～2教室に留めていた。講師のインタビューでは、「悪いのは子どもではない」「子どもから学ぶ」「自学自習」といっ

た、日本本社の語りがそのまま用いられながら、自組織の特徴を説明していた (A 02-01、A 02-02、A 02-03)。また、日本本社から2～3名をインドネシアのオフィスに派遣しており、その目的の一つに、自社の教育理念を現地に伝達することが位置づけられていた。オフィスや教室には創始者の写真や言葉が飾られている。これは同国の公立学校の教室で大統領の写真を飾る習慣があり、従業員は、教室設置時に送るパッケージに写真を同封すると講師が自然と教室に飾ると言う (A 01-01)。

加えて、学習塾BやCでも、独自の教育方法が、物語やマスコットを用いながら語られた。学習塾Bでは、本社で作成された歌やキャラクター、ビデオを用いた教材を利用しプログラムが提供され、英語を“話す”ことで世界を広げるというメッセージが伝えられる。また、学習塾Cでは、現地バンドンの伝統衣装を着たカンガルーをマスコットに掲げ、各教室はオーストラリアの都市名が付けられ、同地域の動物イラストが貼られていた。講師にはオーストラリアでの研修に参加する機会を提供し、その文化について教えられるよう促していた。加えて、ドラマやティー・タイム、ゲームなどオーストラリアにつながる活動を取り入れた独自の教育プログラムを、講師間で試行錯誤しながら作り上げていた。

こうした物語の伝達は、排他性を生み出す側面もみられた。学習塾Bの講師のインタビューで、外資系学習塾を学習者の家族が選択する理由の一つとして、ある種の“特別さ”があると指摘する。

学習者の親同士の会話を聞いていると、見栄を張るため、プライドのため、子どもを通わせている親もいると思います。有名な外資系の学習塾に通うということ自体がステータスとなり、よく親同士が会話しているのを聞きま

す (B 02-01)。

つまり、組織の物語を通し、人々の間で学習塾のイメージや魅力が認知される過程において、そこにアクセスできることが、ある種のプライドを満たすための行動となっていくという側面があると言える。

## 5.2. 「物語」に埋め込まれたルーツとその適応

こうした学習塾が、人々の間で浸透していく様相も、インタビューでみられた。学習塾Aの学習者やその家族からは、学習者向け雑誌や家族への紙面の“お知らせ”などで、創始者や学習方法の成立、修了生の語りを通した学習効果、将来のライフコースとのつながりの事例に触れる機会が度々あると言う (A 03-01)。学習者の家族からは、度々、どのように学習法が生まれたのかに関する物語に触れ、教師である自分と創始者との共通点に気づき、「創始者に親近感が湧いた」との声も聞かれた (A 03-02)。

インタビューを通して、学習塾を選ぶ理由として最も多く挙げたのは、学校や他の学習塾と違う教育方法の「ユニークさ」であり、その有用性、つまり利用する意味づけは、生活との関わりから説明された。例えば、学習塾Aの講師は、自組織の教育のユニークさを、以下のように、そのルーツと自社会との比較から語った。

日本の子どもは、より自立していると思います。インドネシアの場合は教室に行くにも家族といつも一緒です。自立させるのが難しいのです (A 02-01)。

このように組織のルーツである日本と比較して論じられることが、インタビューで度々あったが、ここで語られる“日本”に対する考えは、あくまで現地社会の中から

生まれた認識と言える。講師へのインタビューでは、経済成長に伴い、オンラインゲームなどによる子どもの学習に対する集中力の低下、共働きによる家族で過ごす時間の減少、また頻繁なカリキュラム改訂に伴う学校での学習の一貫性に対する不安といった教育課題について話が展開した(A 02-01, A 02-02, A 02-03)。こうした状況が、「自ら学びに取り組む」という意味での「自立」の重視性が社会で高まり、それを支援する方法として、講師は教育サービスを提供する意味づけをしていたと考えられる。また、ある元学習者においても、学校では教師からの一方的な教授中心であったが、学習塾では自分で「まずはやってみる」よう促され、今から振り返ると「日本らしい」学習だったとかつての経験を振り返る(A 03-03)。

学習塾Cのインタビューでは、より鮮明に学習塾のルーツが強調された。ある学習者は、教室の特徴として、以下のような行動を説明した。

(学習塾Cには)オーストラリアの文化があって、例えば、インドネシアでは知らない人に挨拶しないけど、学習塾のゲートをくぐるとスイッチが入り、知らない人でも挨拶しています(C 03-01)。

こうした「オーストラリアらしい」学習塾の雰囲気は、以下の講師の発言から、自文化への認識に基づき、意図的に醸成されていると言える。

インドネシア人、特にこの地域に多く住むスダ人は、行儀正しく、スマートかもしれないけれど、自信がなく頭を下げがちです。これに対し、オーストラリアでは話すことが重視されます。ここ(学習塾C)では、感情を表現して

もらうようにしています(C 02-01)。

この学習塾Cでは、様々な役を演じるといった従来の学校教育ではあまりないドラマを介した学習に触れ、地元社会に閉じられた生活から、視点を広げ、オープン・マインドな性格になったという声が、元学習者でもある講師から聞かれた(C 02-01, C 02-02)。こうした「異なる文化に触れ考え方が柔軟になった」のは、真似をするということではなく、「オーストラリアと現地パンドンの文化が混ざり合っている」のであって、どちらが優れているという意味ではないと言う(C 02-02)。こうしたルーツとの関係について、学習塾Aの日本から派遣された従業員から、インドネシアでの勤務経験が、日本で生まれた教授法を見つめ直す機会となり、改めて子どもにとって良いと思うことを考えたいとも語られた(A 01-02)。

### 5.3. 「物語」が誘発する“おしゃべり”とコミュニティ形成

上述した、ルーツを明示的・非明示的に用いた学習塾のユニークさは、学習者の兄弟や親戚、友人、そして教育関係者といった知り合いの間で、その学習塾について話すきっかけを生み出し、また近隣学校との関係づくりも促していた。学習塾Aの講師は、自身の子どもの通う学校の会合に参加した時に、子どもとの向き合い方に関し自身の経験から、「名前を覚えて、様子を観察し、その子に合わせて対応する」といった、教室で大事にする一人ひとりに向き合う方法について事例を交え、よく教員や他の親と話すという(A 02-02)。また、学習塾Bは、近隣の公立学校から英語講師のボランティア派遣を依頼され、従来の学校教育と異なる独自の方法を用いた授業を学校で行う機会を設け、その際に、講師は教員との関係を築いていた(B 02-01)。さらに学習塾C



でも近隣の幼稚園に講師が教えに行くことや、また近隣の学校教員が学習塾Cに授業を受けに来ているという(C 01-01)。こうした活動は学習塾の教育方法のユニークさから依頼される一方、そのユニークさを更に広める機会にもなっている。

こうした講師に対して、その職に就いた理由を聞くと、自身の子どもが通い興味を持った、大学生の時にアルバイトをしていた、自身が当該の学習塾に通っていたといったきっかけや、企業オフィスで働くより子どもと一緒にいられると思ったという理由も挙げられた(A 02-01, A 02-02, A 02-03, A 02-04, C 02-01, C 02-02)。学習塾AとCの従業員からは、講師が金銭では割に合わない職業であり、それが目的の人物は採用しにくいという(A 01-01, C 01-01)。また、学習塾Aの教室で働くアシスタントは、講師の知り合いや、子どもの通う幼稚園の先生、近隣の大学生など多様でありながらも、講師の地域でのつながりを活かし雇用していた。

元学習者からも、学校とは違う人とのつながりを形成する場として、学習塾が認識されていた(A 03-03, C 02-02)。学習塾Cの元学習者で講師でもある人物は、「学校や家族とは異なる、先生や友達が支えてくれる“セカンド・ホーム”に教室がなっていた」と表現した(C 02-02)。それは、「学校に比べてよく話し」、「友人が自分を楽しませてくれ」、「先生も一人一人に対応してくれる」といったことを挙げ、そうした環境だからこそ続けられたと言う。実際、学習者と講師でピクニックに行ったり、学習者家族の冠婚葬祭に参加するといった、学習塾自体がコミュニティの役割を果たしているとの話も聞かれた(A 02-01, C 01-01, C 02-01)。また、進学やキャリア形成に対し家族の意向が強く影響するという地域の特徴がありながらも、学習塾を軸としたコミュニティが、近い将来の進路を柔軟に考えら

れるよう促していたとの意見も聞かれた(C 03-01)。

## 6. 考察

本稿における聞き取り調査の結果からは、発祥国で生まれた教育サービスをインドネシアで提供、利用しようとする現地社会の人々の動機は、単に経済合理性に則ったビジネス戦略の追求というより、組織の掲げる教育理念や教育方法、人物像などの越境が重視されていた。そこでは、学力だけでなく、組織のルーツやそれに付随する思想、また、時に修了生などを通して語られるライフコースに対する考え方が示された。

そうしたエデュ・ビジネスは、文化的な標準化を促すと捉えうるかもしれない。しかし、交流の過程において、エデュ・ビジネスに関わる当事者の人々は、越境してきた教育の理念や方法、ライフコースの物語をそのまま借用するというよりも、学習塾の発祥国のイメージを用いつつも、講師や学習者など、それぞれの認識や役割から、戦略的に物語を再構築(適応)していたと言える。そこには、エデュ・ビジネスの受容社会で生活する人々が、提供者であれ、利用者であれ、一方的に発祥国の文化様式の魅力を受け入れるとの前提(Dervin and Simpson, 2019など)と異なる状況が浮き彫りになる。むしろ、人々がエデュ・ビジネスの越境と地域適応のバランスをとるなかで、自らが必要と認識している教育を表現し、実現しようとする生活者の人々の強かな戦術の表れと言えるのではないか。また、そうした発祥国で形成された教育の理念や方法に対する受容社会での交流は、提供側にも変化を及ぼしうることも示唆された。

このような結果は、エデュ・ビジネスに対する研究(Ball, 2012; Santori, Ball, and Junemann, 2015など)が、新自由主義的な文脈から経済合理性の追求や、それを

支える文化面の覇権形成といった論調で登場する無機質な市場のイメージとは異なる様相を示す。市場について、人々の活発な“おしゃべり”が交錯する共同体的な、言い換えればバザールの場と捉える視点がある（保富，2005）。人々は教育に関する“おしゃべり”を介し、コミュニティを形成しており、エデュ・ビジネスを起点とした教育市場は、生き方を模索する人々の“にぎわい”ある交流の場とみることでもできるのではないか。こうした市場を活用しようとする国際教育協力の傾向は、従来の公的機関を中心とした協力に比べ、人々の間で教育の方法や目的などの議論を活発化、人々のライフコースのあり様に対しても影響を与え、教育自体の意味づけの再考を促す可能性があることに留意する必要がある。

一方で、こうしたエデュ・ビジネス市場における議論の活性化は、国際教育協力において危険性も伴う。自由闊達な教育に対する議論と、限られた人々のみがアクセスできることに対する、ある種の矛盾や、特権的な意識の形成も示唆されていた。エデュ・ビジネスは、多様な物語、自由さと特殊性の間から、その存在感を高め、一層複雑化していると言える。それを踏まえれば、単に市場メカニズムに則るからエデュ・ビジネスを批判するのではなく、その複雑な実態を捉え、そこで生じる人々の交流の中でいかに倫理性を担保し得るのかが、国際教育協力において民間セクターを活用していく上で重要になるのではないだろうか。

## 7. おわりに

本稿では、越境するエデュ・ビジネスについて、受容側社会における個人レベルでの交流に焦点を当て、人々が組織の掲げる教育の理念や方法、将来像に対する考え方を自社会に適応させながら、利用する意味創出を行う様相をみてきた。そして、その

過程において、これまで提供側から論じられてきた実態とは異なる、教育サービスを介した人々が直接的に関わる新たな（時に問題も内包する）交流を生み出し、非経済的誘因による、コミュニケーションの活性化が生じていたことを示した。ここから、教育に関する組織独自の教育理念などの普及過程におけるコミュニケーションの創出と、社会的排除の感情をも生み出す場となることを含めた、エデュ・ビジネスの複雑なあり様、ニュアンスを捉える分析が必要になると考える。このためには、国際教育協力でエデュ・ビジネスが関わる状況下、“公的機関＝平等、公正”、“企業＝効率性の優勢、公正性の侵食”として二項対立的に捉え、単に経済合理性を強調し新自由主義的な経済的、文化的な覇権拡大として捉える単純な視点を乗り越える必要がある。

そして、今後は、受容社会における教育市場のバザールのな“にぎやかさ”や受容する国や地域による相違点、それを分ける要因を明らかにするため、受容地域の比較を実施することの重要性が高まると考える。

## 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP22K20248 および JP23K17291 の助成を受けたものである。

## インタビューデータ：

学習塾 A：

従業員）

A 01-01 現地従業員（実施時期：2023年8月-9月）

A 01-02 現地責任者：日本から派遣（実施時期：2023年8月-9月）

講師）

A 02-01（実施時期：2023年8月-9月）

A 02-02（実施時期：2023年8月-9月）

A 02-03（実施時期：2019年5月-6月）

- A 02-04(実施時期：2019年5月-6月)  
 学習者とその家族)  
 A 03-01 学習者の家族(姉)(実施時期：  
 2019年5月-6月)  
 A 03-02 学習者の家族(親)(実施時期：  
 2019年5月-6月)  
 A 03-03 元学習者(実施時期：2019年5  
 月-6月)

#### 学習塾 B

講師)

- B 02-01(実施時期：2023年8月-9月、  
 2024年8月)

#### 学習塾 C

従業員)

- C 01-01 学習塾経営者(実施時期：2023  
 年8月-9月、2024年8月)  
 講師)  
 C 02-01 学習者から講師になる(実施時  
 期：2023年8月-9月、2024年8月)  
 C 02-02 学習者から講師になる(実施時  
 期：2023年8月-9月、2024年8月)  
 学習者)  
 C 03-01(実施時期：2023年8月-9月)

#### 参考文献：

英語)

- Aaker, D.A. (2018). *Creating signature stories: Strategic messaging that energizes, persuades and inspires*, Morgan James Publishing, New York, NY.  
 Andersen, J., & Waight, C. (2021). *The LEGO story: how a little toy sparked the world's imagination*, Mariner Books, New York, NY.  
 Ball, S.J. (2012). *Global education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*, Routledge, London, England.  
 Ball, S. J. & Youdell, D. (2008). *Hidden Privatisation in Education. Brussels: Education Inter-national*. Available on-line:

[https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Education\\_International\\_Hidden\\_Privatisation\\_in\\_Public\\_Education.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Education_International_Hidden_Privatisation_in_Public_Education.pdf)

- Bevir, M., & Rhodes, R. (2002). *Interpretive Theory*. Palgrave Macmillan. *Theory and Methods in Political Science*, 1, 1. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/0bk3k2nq>  
 Bray, M. (1999). *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners*. *Fundamentals of Educational Planning* 61, Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). Available on-line: <http://www.iiep.unesco.org/information-services/publications/search-iiep-publications/economics-of-education.html>  
 Bray, M., Kobakhidze, M. N., & Kwo, O., (2020). *Shadow Education in Myanmar: Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications*, UNESCO and Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.  
 Burnham, P., Gilland Lutz, K., Grant, W., & Layton-Henry, Z. (2008). *Research Methods in Politics*. (2 ed.) Houndmills Palgrave Macmillan.  
 Candido, H. H. D., Seppänen, P., & Thrupp, M. (2024). Business as the new doxa in education? An analysis of edu-business events in Finland. *European Educational Research Journal*, 23(1), 48-71. <https://doi.org/10.1177/14749041221140169>  
 Dervin, F. and Simpson, A. (2019). “Transnational edu-business in China: A case study of culturalist market-making from Finland”, *Frontiers of Education in China*, Vol.14, pp.33-58. <https://doi.org/10.1007/s11516-019-0002-z>  
 Dooley, K., Liu, L. L., & Yin, Y. M. (2018). Supplying private tuition: edu-business and Asian migration in Australia. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), 98-109. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1461063>  
 Drucker, P. F. (1974). *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*, Harper & Row, New

- York, NY.
- Gabriel, Y. (2008). *Organizing words: A critical thesaurus for social and organization studies*, Oxford University Press, Oxford, England.
- Ideland, M. and Serder, M. (2023), “Joy, pride, and shame: on working in the affective economy of edu-business”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 44 No. 5, pp. 860-878.  
<https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2203846>
- Ideland, M., & Serder, M. (2022). Edu-business within the Triple Helix. Value production through assetization of educational research. *Education Inquiry*, 14(3), 336-351.  
<https://doi.org/10.1080/20004508.2021.2019375>
- Klees, J. S. “The Privatization of Education: The Big Picture” Available on-line:  
<https://www.norrag.org/the-privatization-of-education-the-big-picture/>
- Kristoffersson, S. (2014). *Design by IKEA: A cultural history*, Bloomsbury Academic, London, England.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software*. SAGE Publications Ltd,  
<https://doi.org/10.4135/9781446288719>
- Lego, Lego History,  
<https://www.lego.com/en-us/history>
- Morgan Stanley, (2023, June 7). Global Education’s \$8 Trillion Reboot. Retrieved May 1, 2023, from  
<https://www.morganstanley.com/ideas/education-system-technology-reboot>
- Nivanaho, N., Lempinen, S., & Seppänen, P. (2023). Education as a co-developed commodity in Finland? A rhetorical discourse analysis on business accelerator for EdTech startups. *Learning, Media and Technology*, 49(4), 670-684.  
<https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2251391>
- Nye, J.S. (2004). *Soft power: The means to success in world politics*, Public Affairs, New York, NY.
- Santori, D., Ball, S.J. and Junemann, C. (2015). “Education as a site of network governance”, Au, W. and Ferrare, J.J. (Ed.s), *Mapping corporate education reform: Power and policy networks in the neoliberal state*, Routledge, New York, NY, pp.23-42.
- Steiner-Khamsi, G. & Draxler, A. (2018). *The State, Business and Education: Public-Private Partnerships Revisited*. 10.4337/9781788970334.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021). *Global Education Monitoring Report, 2021/2: Non-State Actors in Education: Who Chooses? Who Loses?*  
[https://en.unesco.org/gem-report/non-state\\_actors](https://en.unesco.org/gem-report/non-state_actors).
- U.S. Agency for International Development (USAID). (2020). *Private Sector Engagement (PSE) in Education Plan*. Available on-line:  
<https://www.edu-links.org/resources/private-sector-engagement-education-plan>
- Valkonen, S., Pesonen, J., & Brunila, K. (2024). The whirlpool of edu-business: student’s categorical judgements of entangled commercialism in an educational context. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-18.  
<https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2362961>
- Watson, J. L. (2006) *Golden Arches East: McDonald’s in East Asia, Second Edition*, Stanford University Press, Redwood City.
- Williamson, B. (2020). Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e) valuation of higher education. *Critical Studies in Education*, 62(1), 50-66.  
<https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1737556>
- Yiannis, G. (2008). *Organizing Words: A Critical Thesaurus for Social and Organization Studies*, Oxford University Press, Oxford.
- インドネシア語)
- Kompas (2011). Bimbingan Belajar, Perlukah? 7<sup>th</sup> October,  
<https://nasional.kompas.com/read/2011/10/07/12390757/bimbingan.belajar.perluakah>, (2024年4月1日閲覧)。
- Kompas (2012). Ramai-ramai Les Pelajaran, 7<sup>th</sup>

December,  
<https://edukasi.kompas.com/read/2012/12/07/17494989/Ramai-ramai.Les.Pelajaran>, (2024年4月1日閲覧).

邦語)

倉沢愛子編 (2013). 『消費するインドネシア』, 慶應義塾大学出版会.

国際協力機構 (JICA), すららネット (2017). 『インドネシア共和国 産学連携による e ラーニングを活用した子供たちの数学の学力達成度強化のための普及・実証事業業務完了報告書』.  
<https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/12301180.pdf>

鈴木繁聡 (2020). 「学習塾研究の特徴と課題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』, 東京大学大学院教育学研究科, 第 60 巻, pp. 269-278.

関啓子 (2009). 「グローバル化のもとでの国民教育制度の構築」関啓子, 太田美幸 編. 『ヨーロッパ近代教育の葛藤: 地球社会の求める教育システムへ』, 東信堂.

高山敬太, 興津妙子 (2024). 『教育輸出』を問う: 日本型教育の海外展開 (EDU-Port) の政治と倫理』明石書店.

橋本憲幸 (2019) 「国際教育開発論の思想課題と批判様式」『教育学研究』 vol. 86 (4), pp. 461-472.

前川啓治 (2000). 『開発の人類学—文化接合から翻訳的適応へ』新曜社.

安富歩 (2005). 「マーケットからバーザールへ—共同体と市場の二項対立を越えて—」『経済論叢 (京都大学)』 Vol. 176 (3), pp. 89-107.

渡辺靖 (2015). 『沈まぬアメリカ: 拡散するソフト・パワーとその真価』新潮社.

する状況が指摘されている (Bray 1999; Bray et al.2020)。

<sup>2</sup> 教員養成課程の学生を通じた影響分析も進められている (Valkonen, Pesonen and Brunila, 2024)。

<sup>3</sup> 教育分野以外でも、例えば、家具量販のコングロマリッドであるイケア は、自社の起源である“スウェーデン”の“福祉国家イメージ”を自社ブランドのストーリーに織り込み、受け手の人々に自社イメージを共有しやすくする一方、企業自体も自国イメージの構築に貢献してきたと指摘される (Kristoffersson, 2014)。

<sup>4</sup> 全国規模でチェーン展開する現地学習塾も登場しており、大手総合塾ガネーシャ・オペレーションは 265 都市に 600 校以上を展開している。

<sup>5</sup> 月当たりの費用の目安として、C 学習塾は 10 万ルピア～12 万ルピア、A 学習塾は 30～40 万ルピア、B 学習塾は 40 万ルピア以上になる。

注

<sup>1</sup> 学習塾の定義は各国・地域によって異なるが、本稿では、Bray (1999) に基づき、(1) 教科教育を対象とし、(2) 金銭の授受が伴い、(3) 学校教育を補完するものとする。「影の教育 (shadow education)」とも呼ばれ、世界的に普及

## **Cross-Border and Local Adaptation of “Edu-Business”: Case Study of Expansion of Tutoring Institutes in Urban Indonesia**

Takamichi ASAKURA  
*The IDEC Institute, Hiroshima University*

This paper explores cross-border edu-businesses, moving beyond simple criticisms, to focus on individual-level interactions within the recipient society. Focusing on tutoring institutions as edu-businesses, the article examines how people in urban Indonesia adapt the educational philosophies, methods, and perspectives on life course promoted by organizations to their own societal contexts, creating meaning as they utilize these services and products.

The analysis highlights how this process generates new, albeit problematic at times, forms of direct interaction among people facilitated by educational services—interactions that differ from the realities discussed in existing studies, which tend to focus on the provider side. These interactions foster active communication driven by non-economic incentives, such as the educational philosophies promoted by the tutoring institutions.

From this perspective, this paper emphasizes the need to analyze the complex nature and nuances of edu-businesses. This includes their role in creating spaces for communication that disseminate organizations’ unique educational philosophies, as well as spaces that can foster feelings of social exclusion. Such an analysis is particularly critical in contexts where edu-businesses are involved in international educational cooperation.