

影子教育专刊：教学，学习与发展

理解课外补习：影子教育研究的多重比喻、多样特征与未来议题

贝磊（Mark Bray）

华东师范大学，国际校外教育研究中心（CIRIST）；香港大学，联合国教科文组织比较教育教席

摘要

在学术文献中，课外补习被普遍称作“影子教育”，因其内容大多模仿学校教育。首个针对此现象的全球研究由笔者所著，于 1999 年问世，为许多后续研究奠定了基础。本文探讨了过去二十余年影子教育研究的重点，指明其成就与短板。早期和当前的许多研究都关注了影子教育的经济影响和社会影响。对影子教育在全球、区域和国家层面的绘测尤为强调文化情境的作用及其对社会不平等的影响，对教学和心理议题的关注则相对不足。回应本期专刊的选题，本述评重点关注教学、学习与发展问题。本文通过多层次分析展现了宏观、中观和微观视角的价值及其相互关系，还强调综合运用量化、质性和混合研究方法，以更全面地理解特定环境中的动态原理。论文也对未来研究议题提出了具体建议。

关键词

发展；学习；多层次分析；课外补习；影子教育；教学

致谢

本中文翻译由香港教育大学教育及人类发展学院的幼儿教育学系资助。

原文链接

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02103702.2023.2194792>

免责声明

本文的正式出版版本（VoR）是在期刊网站上发布的双语（英语和西班牙语）版本。

虽然我们试图让该中文翻译包含所有对 VoR 所做的更改，但我们不能保证作者在不同创作阶段对 VoR 所做的所有更改都将包含在中文版本中。如您需要引用本文的任何部分，包括参考资料，请参阅 VoR。

中文翻译 / Chinese translation: Zhang Wei 张薇

CONTACT 贝磊（Mark Bray, 华东师范大学，国际校外教育研究中心（CIRIST）；
香港大学，联合国教科文组织比较教育教席。mbray@hku.hk

在对此篇“展望”述评进行约稿时，《教育与发展研究杂志》（*Journal for the Study of Education and Development*，以下简称 JSED）的专刊编辑们亲切地称呼我为影子教育研究之父。其实我并非第一位使用“影子教育”这一比喻的学者，在我开始撰写相关研究的时候，参考了 Marimuthu et al.（1991）的马来西亚研究、Stevenson & Baker（1992）的日本研究以及 George（1992）的新加坡研究。此外，尽管为数不多，针对课外补习（简称补习，亦被称作课外辅导、校外培训）的研究在“影子教育”比喻诞生之前便已出现（例如，Hemachandra, 1982; Joynathsing et al., 1988; Junaidi, 1977）。我将过去四分之一世纪的时间奉献给了影子教育研究，在不同情境中进行了广泛探索，或许如 Javadi & Kazemirad（2020, p. 213），Luo & Chan（2022, p. 2）与 Roche（2014, p. 600）所言，我可自诩为让“影子教育”比喻成为潮流的学者。

本文从宏观的视角分析处于增长和发展期的影子教育研究领域。呼应和基于一项年前的研究（Zhang & Bray, 2020; 张薇，贝磊，2020），本文评论既有研究的特点与成就，并对未来的研究进行展望。由于本文带有一定的自传性质，还望读者包涵文中为数不少的自我引用。这些自引文献让参考文献显得有些失衡，但对于阐释我的学术观点和迄今为止的研究历程又是必不可少的。与此同时，我也见证了这一领域的研究者规模以惊人的速度发展壮大，研究主题和研究视角的多样性也与日俱增。希望本文能够帮助读者反思过去，探索新的征程。

本文首先阐释了我开始这一领域研究的理由与方式，以及早期的研究重点，继而论及我的一些早期发现在多大程度上经受住了时间的考验。此后，述评转向本专刊的选题：教学、学习和发展，诚然，相关论述无法完全与这一顺序一一对应。本文强调多层次分析的价值，包括宏观、中观和微观视角的比较。最后，本文对“影子教育”比喻进行回顾，阐明其局限与优势，并在结论部分作出总结、提出一些未来研究的方向。

一、历程之始

我个人开始研究影子教育的契机可追溯至本科在经济学领域及此后在比较教育领域的学术训练。1994 年，联合国儿童基金会（The United Nations Children's Fund，缩写：UNICEF）邀请我对东亚地区的教育财政问题进行分析。委托原因之一是我早年在欠发达国家进行的社区财政研究（例如，Bray, 1986; Bray with Lillis, 1988）。UNICEF 的担忧在于，在号称免费的教育体系中家庭教育成本实际上需要相当可观的财政投入。这也是世界银行（World Bank）所关心的问题。1995 年，我在世界银行任职研究员，撰写

了《教育全成本核算：东亚地区家庭与社区的教育财政》（*Counting the full cost: Parental and community financing of education in East Asia*）一书，由世界银行与 UNICEF 联合出版（Bray, 1996）。¹

该部专著重点研究了东亚地区的三组国家。第一组是资本主义国家：印度尼西亚、菲律宾和泰国。第二组是前社会主义国家：柬埔寨、蒙古和缅甸。第三组包括当今（官方界定的）社会主义国家：中华人民共和国，老挝人民民主共和国和越南社会主义共和国。数据显示，即使在初等教育阶段，在一些社会主义国家家庭所负担的教育总成本比例也高于资本主义国家。然而，最引人注目的是柬埔寨，柬埔寨的家长承担了近 80% 的公办初等教育成本——在一个宣称教育免费的体系之中（Bray, 1996, p. 32）。

鉴于柬埔寨这一异乎寻常的特征，UNICEF 和联合国教育、科学及文化组织（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization，缩写：UNESCO）委托我于 1997、98 年开展了进一步的实证研究。这项新的研究由 UNESCO 的国际教育规划研究所（International Institute for Educational Planning，缩写：IIEP）与 UNICEF 联合出版，题为《公办学校教育的私人成本：柬埔寨初等教育的家庭和社区财政》（*The private costs of public schooling: Household and community financing of primary education in Cambodia*）（Bray, 1999a）。家庭支出类别包括报名费、校服费、书本费、交通费和课外补习费用。课外补习支出通常是最大的，在城市地区尤为如此。补习提供方多为学生所在学校的教师。世界银行于 2004 年委托我开展跟踪研究，跟踪研究对初等教育阶段进行了再次调查，同时还增加了初中教育阶段的调研（Bray & Bunly, 2005；贝磊，本莱，2008）²。研究发现初中阶段的家庭补习成本更为惊人。

在此期间，UNESCO-IIEP 在进行了相关研讨后邀请我为其《教育规划基础》（*Fundamentals of Educational Planning*）旗舰系列丛书贡献一本聚焦课外补习问题的专著。这便是针对影子教育的首个全球性研究：《影子教育系统：课外补习及其对规划者的意义》（*The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*）（Bray, 1999b；贝磊，2008）³，该书为包括我自己在内的许多学者的后续研究奠定了基础。

二、分析框架

这本 1999 年出版的专著参考了多样情境中的零散文献，以及与 UNESCO-IIEP 网络内外教育者的专业讨论。课外补习的量化评估一览表呈现了巴西、柬埔寨、埃及、几内

亚、中国香港、日本、马来西亚、马耳他、毛里求斯、摩洛哥、缅甸、新加坡、韩国、中国台湾、坦桑尼亚和津巴布韦在课外补习上的地理分布特征（Bray, 1999b, pp. 24-25; 贝磊, 2008, 第 100-101 页）。我强调这一地理分布的原因有二：首先，许多文献（至少在那个时期）将影子教育描述为东亚地区特有的现象。毫无疑问，影子教育在东亚地区是尤其显著的，但在毛里求斯、希腊和埃及这些国情迥异的国家中也有着深厚的根基。第二个原因涉及分析的单位，上列名单强调国家（作为分析的单位），这符合国际组织的议题。然而，影子教育研究，与大多数其他研究一样，需要进行多元单位的比较分析。

接下来我将回到比较单位的问题上来，同时提出我在书中使用影子教育比喻的四个理由（Bray, 1999b, p. 17）：

其一，课外补习因主流教育的存在而存在；其二，当主流教育的规模和形态发生变化，课外补习的规模和形态也相应改变；其三，几乎在所有的社会中，公众对主流教育的关注远远大于它的影子；其四，影子教育系统的特征远不及主流教育系统明显。

该书观察到（Bray, 1999b, p. 17），影子也能有其功用：“如同人们可以通过观察日晷的投影辨识时间的流逝，人们也可通过观察教育系统的影子来洞悉社会的变迁。”这些变化可能是消极的，也可能是积极的。就其问题而言，课外补习通常会制造并延续社会不平等。补习也会干扰学校课程，打乱教师的教学计划，加剧班级分化。因此，“与大多其它的影子不同，课外补习并不只是一个被动的存在，它甚至可能会对其模仿的主体产生负面的影响”（Bray, 1999b, p. 18）。书中也讨论了更加积极的一面，课外补习可以促进学习，进而推动更加广泛的社会和经济发展。补习还可以减轻学校教师的负担，为学生提供额外支持。对规划者而言，课外补习的“日晷”反映了某些社会群体的需求及购买意向。

接下来，该书对课外补习进行了定义。这一部分首先提出（Bray, 1999b, p. 20; 贝磊, 2008, 第 97 页）课外补习的“补充性”：补习针对的是学校已经在教授的科目，不包含非学校导向的领域。其次是“私有性”（Bray, 1999b, p. 20; 贝磊, 2008, 第 97 页）：该书主要关注企业或个人以营利为目的所提供的补习。其“不涉及基于公共经费提供补

充性帮助的人员，例如，帮助新移民适应流入地社会的补习，或者为后进生提供的提前教育或其他项目”。它也不涉及无偿行为，如家庭成员自愿给孩子辅导作业。

再次是聚焦主流学校所教授的“学术类”科目（文化课），尤指语言、数学及其他考试科目。分析对象不包括以个人娱乐和/或全面发展为主要目的的音乐、艺术、体育等培训。该书承认，这类补习也可能消耗大量的财力及人力资源，也可能会对社会分层及公共福祉产生显著影响。但其认为（Bray, 1999b, p. 20），“非学术科目的相关问题多少是有所差异的，特别是在非学术科目不以考试作为评价方式、并且没有被明确用作不同学段升学选拔工具的情况下，这类补习值得被区分开来单独研究”。

最后，本书强调了补习形式的多样性（Bray, 1999b, pp. 21-22；贝磊，2008，第 98 页）。有些补习在补习老师或学生的家中以一对一的方式进行；有些则以小组或大班形式开展；有些补习为同时满足大量学生的需求在配备多个显示屏的大讲堂中进行。此外，有些补习“完全通过邮件或网络等远程方式提供，在一些社会中还有通过电话开展的补习”（Bray, 1999b, p. 22）。

三、经得起时间的考验吗？

我在上文中对 1999 年专著的框架进行了详细阐述，因其已成为该领域研究的基础。重读这一框架，我感到它基本经受住了时间的考验。后续许多研究都沿用了这些基础概念，Hajar & Karakus（2022）以及 Luo & Chan（2022）的文献综述便提供了相关证据。尽管该书提供了一个坚实基础，我自己和其他学者在此之后开展的研究还是对此基本框架进行了不同版本的修改。

就“补充性”而言，许多补习课程确实是对学校课程的重复和阐释。这一特征在 20 世纪 90 年代及此后的柬埔寨尤为明显，特别是在学校教师提供补习时——许多情况是对其自己学校班级的学生提供补习（Bray et al., 2018; Brehm, 2021）。这在印度也很显著，例如，印度补习中心的课程设置及课时安排可能会与学校紧密挂钩（Gupta, 2022）。然而，不是所有补习都与学校有着如此密切的联系，需要仔细分析及分类。例如，Kumon 是一家总部设在日本的跨国公司，其教学方式别具一格，数学培训尤为如此，相关课程甚至可能会与学校课程产生冲突（Ukai, 1994; Tsai, 2018）。因此，Kumon 的培训虽是对学校教育的补充，却非对学校课程的效仿。受文化和社会阶层等因素影响，一些其他形式的补习对学习能力和个人发展的重视不亚于学科内容（例如，Gravesen & Mikkelsen, 2021）。相关模式也受到市场演变的影响。Christensen（2022）

对新加坡的研究发现，影子教育在增长的同时也变得更加多元。他解释道（p. 176），这一领域“越来越多地囊括，有时甚至混合了学科类和非学科类课程、应试导向和元认知能力导向的课程，以及表演类课程和娱乐性质的课程。

“私有性”这一概念也需要持续谨慎的研究。为方便起见，1999 年的专著在提到主流学校教育时通常意味着公办学校教育，但该书并未排除民办学校学生参加的补习（也就是说这些学生在民办教育之上接受了更多的私立教育），只是没有对其进行专门分析。我在此后的一些研究中填补了这一空白，并提出了进一步的研究问题，如，如何区分民办学校服务套餐内的补习和单独安排的补习？我在迪拜对上述问题进行了探究（Bray & Ventura, 2022），以酒店的各式服务套餐为例，不同酒店可能会提供全包套餐、住宿含早餐的套餐，和/或仅住宿的产品。一些民办学校提供的服务类似于酒店的全包套餐产品，其中包含了课外补习。可以说，这种将补习纳入学校配套服务的学校与那些让学生单独出钱购买学校或者校外机构提供的补习服务的学校在本质上没有区别，只是形式上有所差异。因此，这在很大程度上取决于商业模式和服务的分类方式。

“私有性”的另一面是付费的补习。我仍然认为家庭成员的作业辅导超出了影子教育的范畴，但也认可一些其他形式的免费补习或可被包含在内。例如，Popa（2007, pp. 149-152）在罗马尼亚的研究发现，有些补习老师没有收取现金，但却接受了食物及/或家居用品作为报酬。她也提到了完全免费的补习案例，这些补习有时是出于对低收入家庭的同情，有时是为了与有影响力的人士建立人脉。

第三个值得审视的方面是学术科目（文化课）。对什么可被称作“学科类”进行精准的判定并非易事，我的一些写作刻意模糊了其概念边界。例如，在中国，Liu 与我合作的研究展示了家长如何在语文、英语、数学补习外安排国际象棋、钢琴、游泳和书法培训，这一特征在低年级阶段尤为明显（Liu & Bray, 2022）。其中，小学生家长如此安排校外培训的理由包括应付小升初时志愿初中对学生综合素质的考察。随着孩子年龄的增长，非学科类补习通常会给学科类补习让位。一段对某名牌中学学生家长的访谈（Liu & Bray, 2022, p. 13）可以说明这种规划策略的程度：

例如钢琴这类科目，曾经被视作特殊技能，现在已经变得很普通了……我分析了近几年的招生趋势，也咨询了在这所学校任教的朋友。我发现科技类被纳入评估的几率比其他学科更加稳定，因此送儿子参加了机器人培训……

Zhang 的研究分析了中国家长如何通过投资课外补习拓展家庭文化资本（2020, pp. 394-397）。可以说，这些情形中的学科类和非学科类补习在目标是趋于一致的。

最后，就补习的形式而言，一直存在术语问题，许多人认为补习（tutoring）一词意指一对一或小组辅导，我则将像学校一样全班授课的补习，以及面向大量学员的讲座也包括在内。此外，1999 年专著（p. 20）提到基于邮件（邮政）的远程补习，现在看来已经过时了。技术的突飞猛进催生了“Zutors”（用 Zoom 上课的补习老师）以及各种混合模式的补习，所有这些形式在新冠疫情线下教学暂停期间得以加速发展（例如，Suneja & Baga, 2021; Zhang & Bray, 2020; 张薇，贝磊，2020）。这一领域变得愈发多元。

四、发展，学习与教学

现在我更有针对性的回应本期 JSED 专刊标题中的三个焦点。我稍微调整了它们的顺序：先简要地从“发展”开始，再对“学习”进行更加广泛的讨论，最后分析“教学”。

（一）发展

UNICEF、UNESCO 和世界银行在使用“发展”一词时，其涵义，或者说侧重点与发展心理学家有明显差异。鉴于发展心理学家是本刊的主要受众，这一点需要特别说明。对于国际机构而言，发展主要是一个生活水准的问题，尤指国家间及国家内部的生活水准，它以经济增长和社会公平为支撑。相较而言，发展心理学家更加关注个体在整个生命过程中的演变，对不同年龄和社会群体——而非国家——进行基准测试。

然而，国际发展机构和发展心理学家的目标并不相互排斥。生活水平的改善会个人成长提供环境，正如 1999 年专著中所言，课外补习“可以被视作一个学生增进学习、额外获取人力资本的机制，对学生自身和他们所处的社会都能有所助益”（Bray, 1999b, p. 18）。因此，我们可以在发展这一主题下探寻跨学科融合的空间。迄今为止，影子教育领域的研究还未能充分运用发展心理学家的专业知识。

（二）学习

早期的影子教育研究主要聚焦于相对宏观的分析。Hajar & Karakus（2022）基于科学网络数据库进行了统计分析。他们指出该数据库的样本以期刊论文为主，尤其是英文论文，因此遗漏了许多重要文献。⁴但它还是能为捕捉该领域的发展概况提供一些有用指标。Hajar & Karakus（2022, p. 13）发现，发表影子教育研究较多的期刊主要集中在比较教育、经济学、政策和社会学领域。此外，他们也找到一些关于教学质量和自主学习的研究，特别是数学学科，以及一些以学生动机为切入点的影子教育有效性研究。

在补习有效性的问题上，对学习程度和模式的关注与经济学家以及其他着眼于宏观问题的学者的研究有所交叉。经济学家关注的是影子教育对提高学业成绩是否有效，以及由此引申出来的影子教育是否良好投资的问题。我在 2014 年进行文献评析时，注意到很多不一致甚至相互矛盾的研究发现，这一定程度上是由不严谨的定义（概念混淆）造成的（Bray, 2014, p. 381）。例如，国际学生评估项目（PISA）和国际数学与科学趋势研究（TIMSS）的调查将免费和付费的补习混为一谈，因此也会包括教师本职工作范围内的公共补课。这些跨国调查在问卷设计和翻译上也存在缺陷（可参考 Bray et al., 2020）。其他一些研究将几种不同类型的补习合为一个变量，还有一些研究则将参加补习的情况简单编码为“是/否”（Bray, 2014, pp. 386-387）。

另一个非常成问题的方面是，2014 年这篇论文所评析的研究均未意识到课外补习可能补充学校教育，但也可能削弱学校教育。最明显的情况是，在职教师在学校课堂上玩忽职守，以此扩大学生对自己开设的课外补习的需求（例如，Dawson, 2009）。一些政策明令禁止教师给自己的学生补习，尽管如此，他们仍有可能给其他教师的学生补习，并且对补习投入比学校工作更多的精力。就算一所学校没有任何教师在进行有偿补习，学校也可能会认为，既然学生需要的支持可以在市场中轻易获取，学校就不需要就此投入那么多的精力。此外，就如 1999 年专著（Bray, 1999b, p. 18；贝磊，2008，第 96 页）所言，课外补习会打乱教师的教学计划，加剧班级分化，因为通常一个班上不是所有学生都参加补习。

自我 2014 年撰写上述论文以来，很多新的文献开始探讨补习与学习的关系。例如，Cole（2017）在研究斯里兰卡五年级学生的补习时，发现一些削弱学校学习的因素，这不仅与教师的有偿补习行为有关，还与学生因同时上学和补课而产生的倦怠有关。Cole 分析了一个内容丰富的数据集，其中包含前后两个时间节点的学生成绩，发现（p.

154) 补习“总体而言无效，……不同社会经济地位群体对效果的估值呈现一定差异。”然而，Cole 强调 (2017, p. 146) 她的发现仅供参考。她只研究了 5 个月内的补习，而许多学生实际接受补习的时间远大于此，这是其研究的局限之一；她的发现与 Aturupane et al. (2013) 开展的类似研究也存在一些分歧。Aturupane et al. 采用了相同的核心数据集，但分析了更长时段的补习效果，发现了更为积极的影响。另外，Aturupane et al. 也考虑到学生每周的补习时数，而 Cole 则仅仅考查了“是/否”接受补习。此外，Cole 自己也提到 (p. 155)，她的研究只关注了 5 年级的学生，其他年级学生可能有不同的发展特征，需要的技能也有所不同。

在一个非常不同的情境中，Guo et al. (2020) 分析了具有全国代表性的中国 8 年级学生调查数据。他们也注意到了补习的一些消极影响，但总体而言发现了三个方面的积极影响。其一，语文和数学补习在统计学意义上对学生考试成绩有显著影响，尽管影响不大 (p. 338)。其二，受访者认为补习主要通过帮助学生强化应试技巧或积累特定学科知识来提高学业成绩，而非通过提升整体认知能力。其三，女生，学困生，以及父母受教育程度更高、财富更多的学生的补习效果更好。然而，作者也指出了数据的局限性，包括研究者“因一手信息不足，无法确定是补习效果究竟是通过哪种方式产生的（即通过提高学生应试技巧，还是积累特定学科知识）” (p. 338)。

Guill et al. (2020) 的研究提供了另一种反差。他们的研究基于德国国家数据集，调查对象为 2010 年开始上 9 年级，并在两年后升至 11 年级的学生。他们将德语和数学成绩与补习数据进行了对照，补习数据涵盖了质性维度。分析结果“既没显示出课外补习的全球影响，也未显示出补习质量对学生成绩的影响” (Guill et al., 2020, p. 282)，但补习的支持维度与学生对学校的满意度呈正相关。

在多项研究整合的层面，Zhang & Liu (2022) 对 2001 至 2020 年间发表的 22 项研究进行了元分析。他们尝试判断课外补习对 1-12 年级的学生学业成就的影响，并讨论调节这些影响的背景变量。他们选取的样本中没有 Aturupane (2013)、Cole (2017) 和 Guo et al. (2020) 的研究，但包括了 Guill et al. (2020) 的论文。总体而言，Zhang & Liu 报告的效应量超过 0.4，这表明课外补习通常能够提高学生分数。但 Guill et al. (2020) 的论文除外，Zhang & Liu 认为，这可能反映了数据集的局限，相比之下，实验研究可以体现干预过程细节，并可以“一定程度地保障课外补习的质量” (p. 8)。

Guill et al. (2022) 对另一个德国数据集进行的后续研究进一步说明补习的效果不能一概而论。该文分析了一个汉堡市的数据集，数据集对几门科目的补习时期、内容和周补习小时数分科进行了测量。研究者主要考察了四个方面的补习情况，即作业完成，应试准备，查缺补漏，以及学习习惯和学习方法的培养。Guill et al. (2022) 未能像他们期望的那样发现补习与学习之间的正相关关系。

上述研究发现的差异性凸显了继续研究的必要性，后续研究最好能具备调查补习时期和质量的能力。Hawrot (2022) 的德国研究与 Ren et al. (2022) 的中国研究便没能做到这一点，仅仅以“是/否”补习为标准进行了分析，其研究结论的有用性因此大打折扣。Guill et al. (2022) 建议未来的研究在考察补习的性质和质量时纳入学生、补习老师甚至观察者的视角。研究者可以有效地纳入质性调查，以加深对不同文化和社会经济情境中的、不同年级的学生个体的理解，包括他们的学习目的和学习方式。

可被纳入未来研究的另一个维度关乎“选择”：学生是自己选择补习，还是在家人的督促下被迫选择的？即便是学生自己做出的选择，这样的选择是源于学生的内在兴趣，还是仅仅因为其他人看起来好像都在考试压力、教师期望或其他因素的驱动下接受了补习？这些因素也会调节补习对学业、自尊心、动机、创造力、自我调节和自我决定等方面的影响。

(三) 教学

课外补习的学生学习过程信息不足，换言之，是教学过程的信息不足。所幸已有一些指标可作为未来研究的参考。由于课外补习比学校教育更加多样化，相关议题体量庞大。

最小规模的教学形式是一对一补习，通常在学生家中进行。Forsberg et al. (2021) 对瑞典大学生提供的一对一补习提供了质性维度的洞见。研究者强调了学习空间的重要性，例如 (p. 502)，补习老师认为，相比于在有电脑和其他分散学生注意力的物品的房间里补习，在餐桌上进行补习更便于管理。但这两处当然都与专门为了促进教学而建构的学校场所相差甚远。与之相关的主题还包括补习时家长是否在场，家长要求补习老师像对待顾客一样尊重自己，他们对补习过程的动态影响与他们对学校教育的参与是不同的。此外，学校教师可以在办公室和开会时相互交流，相比之下这些补习老师往往是独自工作的。Forsberg et al. (p. 502) 指出，“尽管补习公司会在员工需要时提供支持，但补习老师间很少见面，从不合作”。

事实上，瑞典的这些补习老师都是本科生，因此，他们之间的人际交往方式会与比他们年长的专业补习老师有所差异。即便如此，Forsberg et al. (2021, pp. 503-504) 所观察到的三重相互联系的补习老师身份或许也适用于专业补习老师。第一重身份是“时间管理者”，受制于学校的教学实践，聚焦学生即将要面临的考试及相关作业。第二重身份是“阐释者”，补习老师帮助解读学校作业要求，以帮助学生理解需要完成什么以及怎样完成。有些补习老师还拥有第三重身份，“失望的批评者”，公开质疑作业的质量，认为有的作业太含糊，有的太超前。在那些寻求在教育生态系统中立足和抬高自己身价的专业补习老师中，第三种身份特质可能更为明显。而那些专注于培优的补习老师更可能批评学校作业太浅，而非超前。

在另一种不同的情形中，一些学校教师在本职工作之外兼职补习。这种有偿补习可能是一对一的形式，但较为普遍的是班课形式，甚至可能是在学校教室中进行。Subedi (2018) 在尼泊尔像有偿补习的学校教师问及学校课堂和补习课堂之间的教学差异。他们反映基本的教学方法都差不多，但是补习的教学更加个性化、更加以客户为导向。补习学生也对此有所共鸣，其中一名学生认为，与在学校课堂教学时不同，他的老师在补习时“亲切、幽默、礼貌，体贴” (p. 34)。另一方面，Petsiotis (2022) 对他在希腊除了学校教学之外的英语补习工作做出了具有启发性的自传体反思。他评论了补习导向及营销策略，例如 (p. 9)：

作为一名补习老师，我的成功更多是由我的学生能否通过考试来衡量，而非他们是否真的学到了英语。成功孕育成功：我的学生在语言水平考试中取得的成绩帮我在地下补习市场中打响了名声，这使得更多的家长请我为他们提供服务。

他还提到繁重的工作压力引发了健康问题，也分析了为自己学校班上的学生提供补习的伦理问题，以及下午补习班上的学生回到学校课堂以后，向同学宣传补习班的互动时出现的尴尬境地。

第三种非常不同类型的补习老师以香港大型培训机构的“明星导师”为代表 (Eng, 2019; Yung & Yuan, 2020)。这些公司的主要目标客户是面临高考的学生。补习课程的一部分是知识内容，一部分是题型分析，一部分是答题技巧训练。补习老师穿着亮眼、聊天方式迎合青少年的喜好，有时还会刻意使用学校里禁用的词汇。他们的学生可能

来自全英文授课的学校或是全中文（以粤语为主）授课的学校，但他们全程使用粤语教学，就连英语补习也是如此。

除了现场教学，香港的一些培训机构还提供由助教维持课堂纪律、分发讲义的录播（视频）课程。一些学生更喜欢录播课程，因其更加便宜，有更多的时段可供选择，在空间上也更为方便。有些学生也更加偏好这种无需与老师互动的“被动学习”。Yung（2022, p. 722）将此归因于“在许多亚洲情境中长期形成的填鸭式教育文化，这种文化中的教师扮演着权威角色，被视作知识传授的来源”。Yung 强调，这一方面需要更多的研究，尤其是考虑到人们普遍认为补习的一个主要优点是因材施教。

这些补习类别中还有各种线上模式。如前文所述，这其中包括 Zutors，他们的作用在新冠疫情学校停课期间大大增强。科技发展使跨国教学成为可能，这也是培训公司的商业模式之一，例如，为中国客户匹配英语母语的澳大利亚居民。另一个案例基于同样的商业模式，利用印度的低工资水平，雇佣印度居民为身处英国的学生提供数学等科目的补习。中国有一种双师课堂通过线上线下相结合的模式开展补习，主讲老师在培训机构总部线上授课，助教则在不同地点的线下教室中与其合作教学（Zhang, 2021, p. 49）。这些线上教学的性质值得进一步研究，以探索对不同类型的学生而言最有效的补习模式。

上述对补习老师类型的分析也关乎教师身份问题。丹麦最大的培训机构专门雇佣青年补习老师，因为他们与学生的年龄更加接近，可以充当亦师亦友的导师角色。这一观念也被放进机构名称“丹麦导师”（MentorDanmark）之中，这家机构除了在校大学生还雇佣高中生来提供补习（Kany, 2021）。香港的“明星导师”年龄更大，但仍知道如何与青少年在时尚、社交媒体等方面产生共鸣。年龄多大程度上塑造了教学风格？这一问题值得进一步探索。同样值得探索的问题包括补习老师是否、在哪里、接受过谁提供的培训？教师在受训以后持证上岗是学校教育的一般规则，而校外培训行业在这一方面则松散许多。培训机构可能会提供各式各样的工作坊给补习老师，但与学校教师的师训相比，这样的训练极其有限。

性别是补习老师身份问题的另一维度。在卡塔尔，学校教学由女性主导（Qatar, 2020, p. 50），研究表明学校课堂教学风格存在性别差异（El-Emadi et al., 2019）。这可能会让人联想到课外补习的性别差异，但其表现形式与学校不尽相同。El-Emadi et al.（2019, p. 11）研究中的一位受访者指出：

你很难找到担心经济问题的女教师；大多数男教师反而在意这个问题，他们通过课外补习寻求额外收入；因此，他们会对补习投入更多精力。

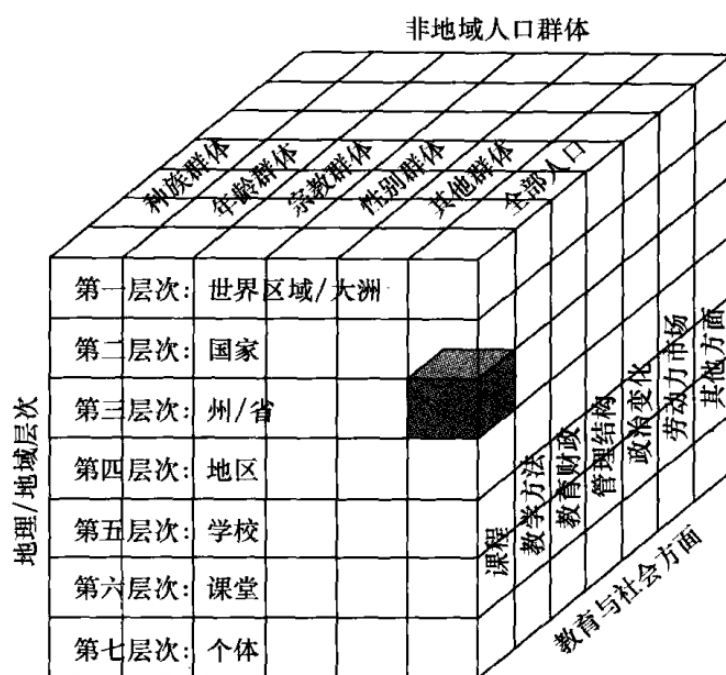
这或许意味着，就比例而言女性在影子教育系统中不像在学校那样占据主导地位，那些兼职补习的女教师可能对待补习也不会像在学校工作那样有干劲。迄今为止，这些议题在卡塔尔、乃至在全世界都没有得到充分探讨。Bíró（2020）在匈牙利的发现提供了另一个视角，即女性补习老师通常比男性补习老师收费更低，这里可能含有一种自我强化的性别偏见。

五、分析单位

（一）多维立方体模型

在 20 世纪 90 年代，除了家庭教育成本的研究，我对研究方法和分析单位进行了反思，这些反思对影子教育和其他许多领域的研究都具有针对性。这些研究包括一篇关于教育研究的比较层次的论文（Bray & Thomas, 1995；贝磊，托马斯，2005）；该文由我和同事托马斯合著，托马斯在儿童发展和比较教育研究领域都发挥着引领作用（例如，Thomas, 1990, 1992）。我们注意到，大量儿童发展及相关主题的研究都聚焦于微观层面，没有充分利用跨国比较的视角。而大多数比较教育专家对宏观现象都有很好的把握，但对微观层面研究者的研究工具和视角却不太习惯。

我和托马斯认为，双方可以相互学习、取长补短，因此构建了多维度分析的立方体模型（图一）。如立方体模型所示，个体的学习和行为在一定程度上由他们所在的课堂所塑造，而课堂特征在一定程度上由学校所塑造，学校在一定程度上又由其所在区/县所塑造，如此类推，到更高层次的州/省、国家，直至世界区域/大洲。该文发表（近）三十年后的今天，研究的视角固然有所演进、更加多元和深入，但不同领域的研究者仍可通过考量他们分析的单元去思考如何向其他领域的研究者学习，以此构建更加完整的分析。这一框架也可以帮助研究者去查看自己没有对什么进行比较、跳过了哪些情境，以此确立他们研究的边界。



资料来源: Bray & Thomas (1995, p. 475); 贝磊, 鲍勃, 梅森 (2010, 第 7 页)。

图一: 贝磊与托马斯的比较教育分析框架

我在前文提到, 1999 年 UNESCO-IIEP 出版的专著 (Bray, 1999b) 是为国际组织撰写的, 因此更多地国家和世界区域层次进行了分析。当然, 该书也关注到这些国家和地区内部的许多单位, 例如不同学季、年级、年龄、性别和社会经济群体的补习强度分布。还分析了学校科目间和城乡间的差异。总体而言, 该书的分析相对宏观, 然而, 在此后的十年间, Hajar 和 Karakus (2022) 注意到, 鲜有研究者从个体学生和补习老师的层面, 或是具体课堂和学校/补习中心层面进行细致的分析。

近年来, 微观层面的研究开始兴起, 前文提及的 Subedi (2018) 与 Yung & Yuan (2020) 的研究呈现了这一趋势。然而, 正如立方体模型所强调的, 这些微观的层次亟需被置于更高层次的情境中进行综合分析。以 Zhang & Liu (2022) 的元分析研究为例, 虽然他们提到效应量在“非洲和混合区域远远大于亚洲和北美地区” (p. 9), 但未分析这背后的文化和经济背景, 从这个角度而言这一发现的参考价值较为有限。

同样地, 许多地方性 (次国家层次) 的研究在分析研究发现时也没有对塑造该地模式的情境因素给予足够的关注。例如, Subedi (2018) 的论文采用了尼泊尔卡斯基地区一所学校的两名学生和六名教师的访谈数据, 但该文并未对样本学校的特征进行

应有的分析，也没有讨论卡斯地区模式与其他地区有何异同。此外，尽管该文总结了一些方面的国际文献，却没有分析尼泊尔的模式与亚洲或世界其他地区模式的异同。Hawrot（2022）基于德国的全国样本数据分析了家庭微观系统、课堂微观系统、家-校中间系统和学校外层系统的因素。但是，他并未讨论次国家层面可能存在的州际差异，也没有提及德国自身的民族特点以及欧洲地区对德国的影响。对于国际读者而言，甚至对于德国国内、联邦州和地方的读者而言，该文的价值因此大打折扣。强有力的概念建构和理论发展需要宏观与微观视角的有机统一。

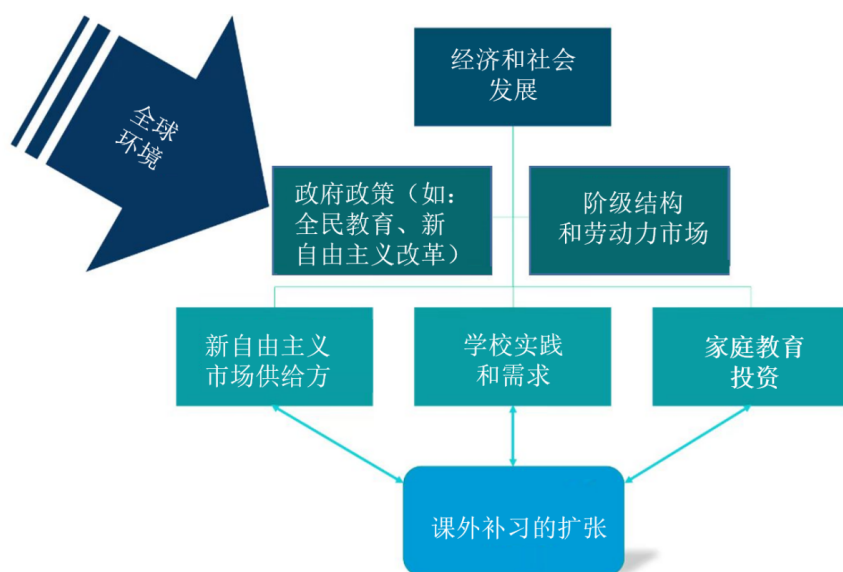
（二）对宏观、中观和微观维度相互关系的进一步探讨

社会竞争是影子教育扩张的根本动因。几乎所有家庭都知道，文凭是在就业市场中获得不同类型工作职位的主要决定因素，过去几十年间，特定工作的学历要求经历了大幅度的通货膨胀。在过去，高中教育足以满足各类文职岗位的招聘要求，但现在，大学本科甚至研究生学历成为了必要条件。面对分流考试的竞争压力，许多家庭不仅要在高中阶段安排补习，还要确保孩子在高中以下的各个学段能够参加影子教育，以此在竞争中求得生存、取得胜利（Bray, 2017）。

就此而言，影子教育的扩张是学校教育扩招始料未及的副产品，而普及学校教育教育是 UNESCO、UNICEF 和世界银行等组织所极力倡导的。这些组织主办了 1990 年在泰国召开的世界全民教育大会（Inter-Agency Commission, 1990）以及 2000 年在赛内加尔召开的世界教育论坛（联合国教科文组织，2000）。全民教育行动（EFA）与联合国于 2000 年制定的千年发展目标相结合，随后被纳入联合国 2015 年制定的可持续发展目标之中（联合国教科文组织，2015；2017）。此前，社会阶层分化严重限制了寒门学子的受教育机会。全民教育行动扩大了入学机会，提高了竞争高等教育的可能性。讽刺的是，这种竞争可能需要借助影子教育，希望出人头地的底层家庭，以及急于保住地位的中上层家庭都会使用影子教育。全球化加剧了竞争，虽然全民教育行动主要针对的是欠发达国家，较发达国家也强烈感受到了与日俱增的竞争压力。

图 2 呈现了宏观和中观层面推动影子教育扩张的主要动因。宏观层面的主要情境取决于全球环境，包括大众教育在义务教育阶段、高中乃至高等教育阶段的进程。因此，虽然全民教育行动主要关注低收入国家的基础教育，但其在基础教育阶段所取得的成就却增加了人们对更高学段教育（包括高等教育）的需求。中等收入和高收入国家也对他们的教育系统进行了大力扩张，为之前被排除在外的群体敞开了大门，但

同时也激化了竞争，尤其是进入名校的竞争（Entrich & Lauterbach, 2022）。政府的新自由主义改革通常以私有化的方式推进，提高了教育系统的竞争性（Ball & Youdell, 2008）。学校的实践和需求增加了学生负担，新自由主义市场中的教育供给方抓住这一机会，从家庭教育投资中赚取利润。研究者在诠释中观和微观层面的模式时，需要考量这些宏观层面的影响因素。



资料来源：Bray（2017），p. 489。

图 2：推动影子教育扩张的宏观和中观力量

将视角转向个体和机构的微观层面，图 3 展示了学校教育和影子教育间的互动关系，两者可能相辅相成，也有可能相互竞争、互不调和。互动细节取决于特定学校 and 情境中的课程内容，以及课外补习对这些内容的支持和强化程度。同时，这在很大程度上也取决于个体学校教师和补习老师的教学方法，它由个人特性和组织框架所塑造。当然，班额、分流、互联网的应用以及其他塑造教与学的要素也同样重要。这些要素影响着学校教育和影子教育的整体质量。

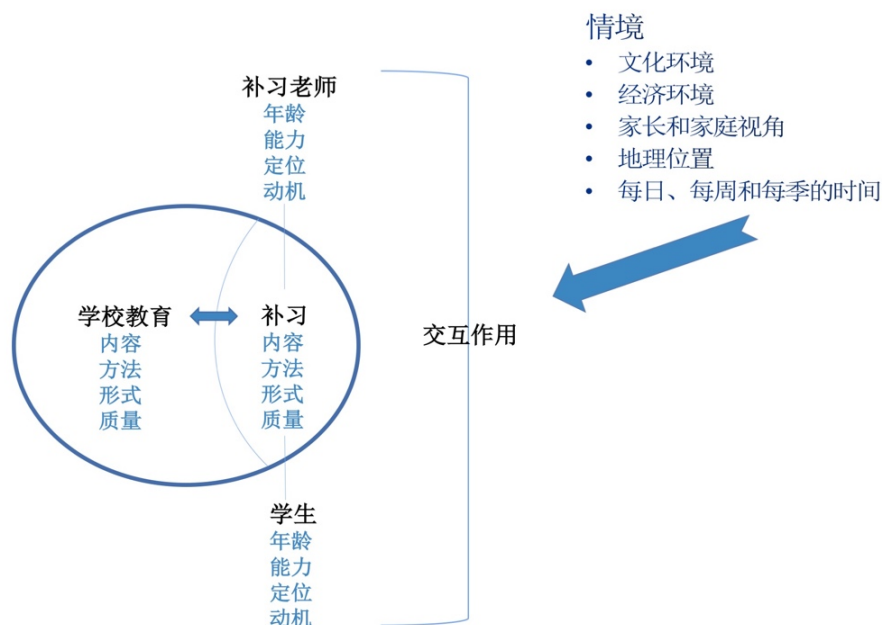


图 3：塑造影子教育本质和结果的微观互动

图中还揭示了补习老师与学生的年龄、能力、定位和动机。如前文所述，在某些情境中，大学生，甚至高中生都在担任补习老师。但总体而言，就如学校教师的年龄一样，补习老师的年龄也映射出他们的专业经验水平和成熟度。补习老师的能力可能取决于天赋，但也取决于他们所接受的培训；这在很大程度上还取决于他们如何看待自己的角色，以及他们到底有多真心实意地想要促进学生的学习，而非仅仅将补习视为一个创收渠道。在学生方面，年龄可能会被认为与其所在年级和心理发展相关联，一年级学生所需要的补习方式与内容与六年级或高三学生截然不同。有些学生学得慢，需要通过补习跟上其他同学的进度，而有些学生学得快，需要培优。这些因素塑造了定位和动机。一些学生受到来自学校教师和（或）家庭的压力，不得不接受补习，但也有一些别的学生在积极享受补习的过程。

最后，所有这些因素都是在情境中发挥作用的。一个情境因素是文化土壤，例如，斯堪的纳维亚文化就与中国不同；这一维度还包括工人阶级文化与中产阶级文化的差别。经济环境不仅关系到家长的支付能力，还可能涉及到补习老师因找不到其他工作而只能从事补习的情况。即使在同一个社会经济阶层内部，有的家长可能会出于学业和（或）社会原因而喜欢补习，有的家长则可能藐视拒绝补习。地理位置这一情境因素不仅意味着家中餐桌与公共图书馆或学校教室的对比，它还意味着城乡差异：城市

的补习供给更为充裕，补习需求也因相对较高的家庭收入和竞争压力而高于农村地区。最后，每日（例如，清晨还是夜晚）、每周（周中还是周末）以及每季（学期间还是假期间；刚开学还是考试前）的补习时间也是重要的影响因素。

六、重返影子教育比喻

我在撰写本文期间对“private tutoring”进行的谷歌学术搜索显示有 27,300 个条目，这表明课外补习已经成为一个重要的研究领域。对其子类“shadow education”（影子教育）的搜索得出 7,990 个条目，说明这一比喻至少在英文文献中已被广泛使用。相较而言，该比喻在其他语言中的运用则不那么普遍，部分原因在于“shadow education”被直接翻译为其他语言时不能总是保留原意。西班牙语便是无法直译的语言之一，因此，Runte-Geidel（2013）在她的西班牙语论文中保留了该比喻的英文原文⁵。尽管如此，有些语言的直译还是可行的，例如，中文可译为“影子教育”。在我撰写本文时，中国知网有 546 篇论文使用了该比喻，其中 257 篇的标题中含有“影子教育”。

这一比喻的主要优点是它在引起共鸣的同时点出了模仿特性和主次顺序（即学校教育为先）。此外，几乎没有影子可以呈现其模仿主体的精确影像，而且世界各地的政府和民众对学校教育的关注都远远大于影子教育。

但是，这一比喻也可能被消极地看待。在心理学领域，Jung（1958）常被引用的名言涉及个体意识之外的影子（阴影），与压抑有关⁶；在经济学领域，影子活动通常是指非法、违规行为。就后者而言，许多影子教育的开展确实与既定法规有所出入（Bray & Kwo, 2014；贝磊，过伟瑜，2015；Zhang, 2023），但并不一定就是影子经济。在与校外培训机构打交道时，我倾向于回避这一比喻，因其可能会对它们造成心理冲击，会需要向它们解释“影子”一词就像“日晷”一样，是中性的，不一定是负面的。这样做也可以避免过于死板的理解，特别是在讨论影子的模仿有多精确，以及到底谁是谁的影子等问题时。

关于谁是谁的影子这一问题，许多课外补习的从业者其实也充当着引领者的角色，而非从属于学校教育的影子。一些兼职补习的学校教师，或从学校离职全职补习的老师，不仅仅是出于经济原因做出这样的选择，也是为了获得职业满足感、挣脱体制内的束缚（例如，Popa, 2007, pp. 159-161）。一些机构也是如此，这些机构的企业家有动力去开发具有吸引力的课程和教学方法。例如，中国的一些头部机构率先开发了新的教育科技手段来支持远程学习和补习老师的专业发展（Zhang, 2021）。它们的教学进

度还常常赶超学校进度，这就引发了到底谁才是谁的影子的问题。中国政府于 2021 年出台了严格的校外培训治理政策，其中包括禁止超纲、超前教学，以维护学校教育主阵地的地位（中华人民共和国教育部，2021）。没有其他国家对外培训行业进行过如此强有力的治理，因此，在世界其他地区——某种程度上，在中国也是，因为隐形变异补习依然存在——关于到底谁是谁影子仍是一个切中肯綮的问题。

与此同时，即使是在较小的地域范围内，课外补习的多样性也日趋显著。鉴于此，我在分析了迪拜的课外补习后用“彩虹”的比喻作出了结语（Bray & Ventura, 2022, p. 8）。“彩虹”的比喻反映出“文化和课程的多样性与市场力量相结合，……造就了由形形色色的供给方为各种各样的客户提供的不同价格、地点、形式和科目的课外补习”。因此，虽然“影子”的比喻依然有用，但并不排斥其他更好的选择。其他学者可能会考虑“彩虹”或建构他们自己的比喻。

七、结语

本文梳理了我在影子教育领域的一些早期作品，这些作品主要探究了国际发展大背景下的经济与财政问题。本文也分析了我使用的相关概念。这些概念已经被广泛地应用，很大程度上经受住了时间的考验，包括我自己在内的学者也在不同研究中对这些概念进行了相应的调整。要保证这一领域研究的清晰与严谨，就需要坚持对基本概念进行仔细的分析与界定。我还强调了综合宏观和微观视角、开展多层次分析的价值，并探讨了“影子”比喻的有效性和局限性。

展望未来，大规模的课外补习（在很多社会中还在不断扩张）将会是世界各地教育供给不可磨灭的特征之一。一些学术文献将影子教育描述为东亚地区特有的现象。我指出，这样的说法忽略了影子教育在毛里求斯、希腊和埃及等国的深厚根基。同时，那些以前几乎看不到影子教育的社会如今正在“迎头赶上”。我在 2011 年为欧盟委员会撰写的报告（Bray, 2011, p. 25）中将北欧称作迄今为止受课外补习影响最小的地区，北欧的学生当然也会补课，但这大多是由公立学校系统而非校外系统提供的。十年后再重返这一话题（Bray, 2021a, p. 448；贝磊，2020，第 39-40 页），我发现，在北欧地区内部，瑞典的影子教育方兴未艾，丹麦和芬兰也紧随其后（可参考 Christensen & Zhang, 2021）。类似趋势在非洲法语地区和非洲英语地区也很显著（Bray, 2021b）。

影子教育领域内尚有许多论题未被充分挖掘。几乎没有国家在收集与学校教育统计指标相对应的影子教育数据，例如，按年级、性别和地域统计的课外补习参与率。

其次，正如 Guill et al. (2022, p. 1109) 所言，对补习内容和质量的研究“仍处于起步阶段”。资优生和后进生的补习需要更多关注，而这在很大程度上又与家长的教养方式相关联。此外，亟需对影子教育系统中的所有主体进行更加详尽的研究——不仅是学生、补习老师和家长，还包括培训机构的举办者、广告商、房地产市场的受益者和软件开发商等。

此处提及软件是因为科技进步带来了基础性变革。这些变革在新冠疫情学校停课期间加速演变。这些因素不禁使人想起 Christensen et al. (2021, p. 542) 的观察：“它在前进的过程中变化形态”。这一分析源自丹麦的情境，丹麦的校外培训行业已探索出合法化影子教育、加深社会渗透的路径。从更广阔的视角进行审视，Christensen et al. 调换了这句话的顺序：“它在变化形态的过程中得以前进”，以此强调校外培训行业趋于成熟、走向多元的路径。这一过程模糊了学校教育 with 影子教育的边界，增加了分辨“主体”与“影子”的困难，也凸显了综合研究学校教育与影子教育的必要性（可参考 Zhang & Bray, 2017）。

本文也关注了不同研究路径的贡献。有价值的量化研究可能聚焦宏观图景（例如，Entrich, 2021），也可研究微观问题（例如，Guill et al., 2022）。然而，有些量化研究仅仅使用“是/否”补习的简单化指标或是/并且存在其他缺陷，其价值因此大打折扣。Zhang & Liu (2022) 的研究便是如此，他们仅对 22 项研究进行了元分析，却试图以此对几个不同文化情境中的 1-12 所有年级给出结论。因此，量化研究需要与质性研究和混合研究相结合，才能更加全面地理解特定情境中的动态原理。这可以包括自传式民族志（例如，Petsiotis, 2022）和利益相关者访谈（例如，Subedi, 2018）。

在 1999 年的专著中，我重点分析的问题包括社会分层、市场化环境中的动态原理、影子教育在多大程度上可以缓解压力并且/或是弥补学校教育的不足，以及政府治理的可能性（Bray, 1999b, p. 87；贝磊，2008，第 151 页）。我指出了需要进一步细致研究的方向：（1）不同社会中不同补习模式的性质，及其对社会不平等和经济发展的影响，（2）课外补习在不同情况下提高学业成就的效果，（3）影子教育系统对主流学校教育系统的影响。我强调（p. 87），“从政策制定和规划的角度而言，课外补习在大多数社会中实际受到的关注与他应当得到的关注相去甚远”。

回首过去，我很高兴能够见证这一领域的发展：影子教育研究的数量剧增、视角更加多元、分析单位更为多样、覆盖地域更广、分析也更为深入。所幸谷歌学术等工

具让我得以跟踪、评估该研究领域的拓展情况及多样化进程，互联网也使得对这一问题的认知跨越语言边界。影子教育不仅出现在更多学者的研究议程之中，还得到国际、国家和地方政策制定者和规划者的更多关注。然而，道阻且长，行则将至；行而不辍，未来可期。

注

¹ 本书中译本《教育全成本核算》于 2000 年由北京师范大学出版社出版。

² 该书中译本被《教育补习与私人教育成本》一书收录，于 2008 年由北京师范大学出版社出版。《教育补习与私人教育成本》一书由三本英文专著的中译本组成，分别是《财政平衡：柬埔寨基础教育私人成本研究》，《影子教育系统：教育补习及其对规划者的意义》和《教育补习的消极影响：从多个视角、隐含的意义及政府的对策的角度》。

³ 该书中译本同被收录于上述《教育补习与私人教育成本》一书。

⁴ Hajar & Karakus 指出的遗漏问题，在 1999 年 UNESCO-IIEP 出版的专著（Bray, 1999b, 被译为 6 种语言出版）及其续作（Bray, 2009, 被译为 21 种语言出版）中都有涉及与讨论。

⁵ 例如，她提到（p. 257）“entre la sociedad escolarizada y la existencia misma de la *Shadow Education*”，即，“学校化社会与影子教育的存在之间”，的共生关系。

⁶ “每个人都有阴影，而且它在个体的意识生活中具体表达的越少，就越黑暗、越密集。如果一种低劣的东西能被意识到，个体总是有机会去改正它。……但是如果它被压抑，并与意识隔离开来，它就永远不会被修正，从而就倾向于在潜意识的某一时刻，突然地爆发出来。从各方面来看，它形成了一个潜意识的障碍，阻碍了我们最没有恶意的意图。”（Jung, 1958, p. 76）

披露声明：本文作者认为没有任何潜在利益冲突存在

ORCID Mark Bray <http://orcid.org/0000-0002-5886-1570>.

参考文献

- 贝磊, 过伟瑜. (2015). *以公众利益规范私人补习: 亚洲补习教育之政策选择* (孔磊, 李文健译). 中国香港: 香港大学比较教育研究中心.
- 贝磊, 托马斯. (2005). 教育研究中的比较层次: 对不同文献的不同透视及多层次分析的价值 (吴文君译). *北京大学教育评论*, 3(04), 15-24.
- 贝磊, 鲍勃, 梅森. (2010). *比较教育研究: 路径与方法* (李梅译). 北京: 北京大学出版社.
- 贝磊, 本莱. (2008). 财政平衡——柬埔寨基础教育私人成本研究//贝磊, 本莱. *教育补习与私人教育成本* (杨慧娟, 于洪蛟, 杨振军, 宋洪珍译) (第 1-90 页). 北京: 北京师范大学出版社.
- 贝磊. (2000). *教育全成本核算* (胡文斌译). 北京: 北京师范大学出版社.
- 贝磊. (2008). 影子教育系统——教育补习及其对规划者的意义//贝磊, 本莱. *教育补习与私人教育成本* (杨慧娟, 于洪蛟, 杨振军, 宋洪珍译) (第 91-152 页). 北京: 北京师范大学出版社.
- 贝磊. (2012). *直面影子教育系统: 课外辅导与政府政策抉择* (丁笑炯译). 巴黎: 联合国教科文组织国际教育规划研究所.
- 贝磊. (2020). 欧洲地区影子教育研究: 发展态势、动因及政策启示. *全球教育展望*, 49(2), 35-61.
- 联合国教科文组织. (2000). 达喀尔行动纲领: 实现我们的集体承诺. 取自: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_chi.
- 联合国教科文组织. (2015). 2000-2015 年全民教育: 成就与挑战. 取自: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205_chi.
- 联合国教科文组织. (2017). 解读可持续发展目标 4: 2030 年教育. 取自: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_chi.
- 张薇, 贝磊. (2020). 影子教育比较研究的历史回顾与未来展望. *华东师范大学学报(教育科学版)*, 11, 21-38.
- 中华人民共和国教育部. (2021). 中共中央办公厅国务院办公厅印发《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》. 取自: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202107/t20210724_546566.html.
- Aturupane, H., Glewwe, P., & Wisniewski, S. (2013). The impact of school quality, socio-economic factors and child health on students' academic performance: Evidence from Sri Lankan primary schools. *Education Economics*, 21(1), 2-37. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09645292.2010.511852>
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Educational

- International.
https://www.researchgate.net/publication/228394301_Hidden_privatisation_in_public_education
- Bíró, Z.H. (2020). Az árnyékoktatásról internetes magánoktatói hirdetések tükrében [On shadow education in the light of online private tutor ads]. *Educatio*, 29(2), 243-260. [in Hungarian]
- Bray, M. (1986). *New resources for education: Community management and financing of schools in less developed countries*. The Commonwealth Secretariat.
- Bray, M. (1996). *Counting the full cost: Parental and community financing of education in East Asia*. The World Bank in collaboration with UNICEF.
<https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/0-8213-3827-7>
- Bray, M. (1999a). *The private costs of public schooling: Household and community financing of primary education in Cambodia*. UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP) in collaboration with UNICEF.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117632?posInSet=1&queryId=51f9a5ffc13f-46d5-b8dc-86d02c0c3bcc>
- Bray, M. (1999b). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180205?posInSet=2&queryId=7b430433-89e3-4a12-8488-38dc79c0c03a>
- Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?* UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185106?posInSet=2&queryId=1511cb41-bb1f-47ac-9649-b382ac54bc43> [Español 2013: *Un Sistema educativo a la sombra: Las tutorías privadas*. CIDE.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185106?posInSet=2&queryId=1511cb41-bb1f-47ac-9649-b382ac54bc43>]
- Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. European Commission.
<http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1>
- Bray, M. (2014). The impact of shadow education on student academic achievement: Why the research is inconclusive and what can be done about it. *Asia Pacific Education Review*, 15(3), 381-389. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-014-9326-9>
- Bray, M. (2017). Schooling and its supplements: Changing global patterns and implications for comparative education. *Comparative Education Review*, 61(3), 469-491.
- Bray, M. (2021a). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications. *ECNU Review of Education*, 4(3), 442-475.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2096531119890142>
- Bray, M. (2021b). *Shadow education in Africa: Private supplementary tutoring and its policy implications*. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
<https://cerc.edu.hku.hk/books/shadow-education-in-africa-private-supplementary-tutoring-and-its-policy-implications/>
- Bray, M., & Bunly, S. (2005). *Balancing the books: Household financing of basic education in Cambodia*. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong in collaboration with the World Bank. <https://cerc.edu.hku.hk/books/balancing-the-books->

- Bray, M., Kobakhidze, M. N., & Suter, L. E. (2020). The challenges of measuring outside-school-time educational activities: Experiences and lessons from the Programme for International Student Assessment (PISA). *Comparative Education Review*, 64(1), 87-106. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/706776>
- Bray, M., & Kwo, O. (2014). *Regulating private tutoring for public good: Policy options for supplementary education in Asia*. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Bangkok: UNESCO. <https://cerc.edu.hku.hk/books/regulating-private-tutoring-for-public-good-policy-options-for-supplementary-education-asia/>
- Bray, M. with Lillis, K. (Eds.) (1988). *Community financing of education: Issues and policy implications in less developed countries*. Pergamon Press. https://books.google.com.hk/books?id=kLiLBQAAQBAJ&pg=PR2&lpg=PR2&dq=%22Community+financing+of+education%22+%22Issues+and+policy+implications+in+less+developed+countries%22&source=bl&ots=9WqhtJ7NrV&sig=ACfU3U0qba7h9FOf0AbYc37enmwwAVXNpw&hl=en&sa=X&redir_esc=y&hl=zh-CN&sourceid=cndr#v=onepage&q=%22Community%20financing%20of%20education%22%20%22Issues%20and%20policy%20implications%20in%20less%20developed%20countries%22&f=false
- Bray, M., Kobakhidze, M.N., Zhang, W., & Liu, J. (2018). The hidden curriculum in a hidden marketplace: Relationships and values in Cambodia's shadow education system. *Journal of Curriculum Studies*, 50(4), 435-455.
- Bray, M., & Thomas, R.M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472-490.
- Bray, M., & Ventura, A. (2022). Multiple systems, multiple shadows: Diversity of supplementary tutoring received by private-school students in Dubai. *International Journal of Educational Development*, 92, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102624>
- Brehm, W. (2021). *Cambodia for sale: Everyday privatization in education and beyond*. Routledge. <https://www.routledge.com/Cambodia-for-Sale-Everyday-Privatization-in-Education-and-Beyond/Brehm/p/book/9780367712037>
- China, CPC [Communist Party of China] Central Committee and the General Office of the State Council (2021). *Policy on further reducing the workload of students and the burden of out-of-school training in the compulsory education stage*. Beijing. [in Chinese] https://mp.weixin.qq.com/s/-Qd8YcNaEx_3Y2qkTe3WOA
- Christensen, S. (2022). Singapore: Shadow curriculum between “private tuition” and “enrichment”. In Y. C. Kim, & Jung, J. H. (Eds.), *Theorizing shadow education and academic success in East Asia: Understanding the meaning, value and use of shadow education by East Asian students* (pp. 175-191). Routledge.
- Christensen, S., Grønbeek, T., & Bækdahl, F. (2021). The private tutoring industry in Denmark: Market Making and modes of moral justification. *ECNU Review of Education*, 4(3), 520-545.
- Christensen, S., & Zhang, W. (Eds.) (2021). *Shadow education in the Nordic countries*. Special issue of *ECNU Review of Education*, 4(3).

- <http://www.roe.ecnu.edu.cn/f9/1d/c12911a391453/page.htm>
- Cole, R. (2017). Estimating the impact of private tutoring on academic performance: Primary students in Sri Lanka. *Education Economics*, 25(2), 142-157.
<https://doi.org/10.1080/09645292.2016.1196163>
- Dawson, W. (2009). The tricks of the teacher: Shadow education and corruption in Cambodia. In S. Heyneman (Ed.), *Buying your way into heaven: Education and corruption in international perspective* (pp. 51-74). Sense.
- El-Emadi, A. A., Said, Z., & Friesen, H. L. (2019). Teaching style differences between male and female science teachers in Qatari schools: Possible impact on student achievement. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(12), 1-16.
- Eng, R. (2019). The tutoring industry in Hong Kong: From the past four decades to the future. *ECNU Review of Education*, 2(1), 77-86.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2096531119840857>
- Entrich, S. (2021). Worldwide shadow education and social inequality: Explaining differences in the socioeconomic gap in access to shadow education across 63 societies. *International Journal of Comparative Sociology*, 61(6), 441-475.
- Entrich, S. R., & Lauterbach, W. (2021). Fearful future: Worldwide shadow education epidemic and the reproduction of inequality outside public schooling. In 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* (pp. 234-255). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003097860-13>
- Forsberg, E., Hallsén, S., Karlsson, M., Melander Bowden, H., Mikhaylova, T., & Svahn, J. (2021). *Läxhjälp* as shadow education in Sweden: The logic of equality in 'a school for all'. *ECNU Review of Education*, 4(3), 476-493.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2096531120966334>
- George, C. (1992). Time to come out of the shadows. *Straits Times*, Singapore, 4 April, p. 28.
- Gravesen, D. T., & Mikkelsen, S. H. (2022). 'It's not about the grades!': On shadow education in Denmark and how parents wish to help their children get ahead. *International Journal for Research on Extended Education*, 9(2), 268-279.
- Guill, K., Lüdtke, O., & Köller, O. (2020). Assessing the instructional quality of private tutoring and its effects on student outcomes: Analyses from the German National Educational Panel Study. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 282-300.
- Guill, K., Ömeroğulları, M., & Köller, O. (2022). Intensity and content of private tutoring lessons during German secondary schooling: Effects on students' grades and test achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 1093-1114.
<https://doi.org/10.1007/s10212-021-00581-x>
- Guo, Y., Chen, Q., Zhai, S., & Pei, C. (2020): Does private tutoring improve student learning in China? Evidence from the China Education Panel Survey. *Asia and Pacific Policy Studies*, 7, 322-343. <https://doi.org/10.1002/app5.310>
- Gupta, A. (2022). A 'shadow education' timescape: An empirical investigation of the temporal arrangements of private tutoring vis-à-vis formal schooling in India. *British Journal of Educational Studies*. 70(6), 771-787
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00071005.2021.2024137>

- Hajar, A. & Karakus, M. (2022). A bibliometric mapping of shadow education research: Achievements, limitations, and the future. *Asia Pacific Education Review*, 23, 341-359.
- Hawrot, A. (2022). Do school-related factors affect private tutoring attendance? Predictors of private tutoring in maths and German among German tenth-graders. *Research Papers in Education* <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2089209>
- Hemachandra, H. L. (1982). The growing phenomena of tuition classes: The perceived reasons and some latent social factors. *Sri Lanka Journal of Social Sciences*, 5(2), 39-69.
- Inter-Agency Commission (1990): *World conference on education for all: Final report*. United Nations.
- Javadi, Y. & Kazemirad, F. (2020). Worldwide shadow education epidemic and its move toward shadow curriculum. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(2), 212-220. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1102.09>
- Joynathsing, M., Mansoor, M., Nababsing, V., Pochun, M., & Selwyn, P. (1988). *The private costs of education in Mauritius*. School of Administration, University of Mauritius.
- Junaidi, S. (1977). Empirical study of private tutoring in Saudi Arabia, summarised in Saudi Arabia, Ministry of Education (1978): Introducing some educational documents. *Journal of Educational Documentation*, 15, 86-104. تعريف بوثنائق تربوية [in Arabic]
- Jung, C. G. (1958). *Psychology and religion: West and east*. Pantheon Books.
- Kany, N. (2021). The rise of private tutoring in Denmark: An entrepreneur's perspectives and experiences. *ECNU Review of Education*, 4(3), 630-639. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/20965311211038560>
- Liu, J., & Bray, M. (2022). Responsibilised parents and shadow education: Managing the precarious environment in China'. *British Journal of Sociology of Education*, 43(6), 878-897. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2072810>
- Luo, J., & Chan, C. K. Y. (2022). Influences of shadow education on the ecology of education: A review of the literature. *Educational Research Review*, 36(1), 1-17.
- Marimuthu, T., Singh, J. S., Ahmad, K., Lim, H. K., Mukherjee, H., Osman, S., Chelliah, T., Sharma, J. R., Salleh, N. M., Yong, L., Lim, T. L., Sukumaran, S., Thong, L. K., & Jamaluddin, W. (1991). *Extra-school instruction, social equity and educational quality* [in Malaysia]. International Development Research Centre.
- Petsiotis, K. (2022). Thirty-one and counting in the shadow: A teacher's autoethnography. *Studies in Technology Enhanced Learning*, 2(3), 1-16.
- Popa, S. (2007). *Defensible spaces: Ideologies of professionalism and teachers' work in the Romanian private tutoring system*. PhD dissertation, University of Pennsylvania.
- Qatar, Ministry of Education and Higher Education (2020). *Annual statistics of education in the State of Qatar 2017-2018*. Ministry of Education and Higher Education.
- Ren, P., Dou, Z., Wang, X., Li, S., & Wan, L. (2022). Think twice before seeking private supplementary tutoring in mathematics: A data set from China questioned its effectiveness. *The Asia-Pacific Educational Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00664-3>

- Roche, S. (2014). Who's learning whose learning? How internationalisation and pressure to perform are transforming education and learning. *International Review of Education*, 60, 597-601. <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9481-1>
- Runte-Geidel, A. (2013). La incidencia de las clases particulares en España a través de los datos de PISA. [The incidence of private tuition in Spain through the PISA data]. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 249-282. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7622>
- Subedi, K. R. (2018) Shadow education: A role of private tutoring in learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(2), 29-42.
- Suneja, V., & Baga, S. (2021). Examining the Impact of COVID-19 Pandemic on Online Education: Reviewing the Indian Schooling System Based on the Perspective of Major Indian E-tutoring Platforms. *Vision: The Journal of Business Perspective*, 1-6. <https://doi.org/10.1177/09722629211029011>
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639-1657.
- Thomas, R. M. (Ed.) (1990). *International comparative education: Practices, issues and prospects*. Pergamon Press.
- Thomas, R. M. (1992). *Comparing theories of child development*, third edition. Wadsworth.
- Tsai, D. H. T. (2018). *Managing a franchise system: A study of a mission-driven organization*. Thesis for Doctor of Business Administration, University of Liverpool.
- Ukai, N. (1994). The Kumon approach to teaching and learning. *Journal of Japanese Studies*, 20(1), 87-113.
- UNESCO (2000). *The Dakar framework for action – Education for all: Meeting our collective commitments*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147?posInSet=9&queryId=9532ca31-0873-4d6a-811b-d0bc11078507> [Español: *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa]
- UNESCO (2015). *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. UNESCO. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges> [Español: *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>]
- UNESCO (2017). *Unpacking Sustainable Development Goal 4: Education 2030*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300> [Español: *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030, guía*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa]
- Yung, K. W. H. (2022). Problematising students' preference for video-recorded classes in shadow education. *Educational Studies*, 48(5), 719-726. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1814697>
- Yung, K. W. H., & Yuan, R. (2020). 'The most popular star-tutor of English': discursive construction of tutor identities in shadow education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), 153-168. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2018.1488241?journalCode=cdis20>

- Zhang, E., & Liu, Y. (2022). Effects of private tutoring intervention on students' academic achievement: A systematic review based on a three-level meta-analysis model and robust variance estimation method. *International Journal of Educational Research*, 112, 1-21. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035522000271>
- Zhang, W. (2020). Shadow education in the service of tiger parenting: Strategies used by middle-class families in China. *European Journal of Education*, 55(3), 388-404. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ejed.12414>
- Zhang, W. (2021). *Non-state actors in education: The nature, dynamics and regulatory implications of private supplementary tutoring*. UNESCO. <https://gem-report-2021.unesco.org/wp-content/uploads/2021/12/03-Wei.pdf>
- Zhang, W. (2023). *Taming the wild horse of shadow education: The global expansion of private tutoring and regulatory responses*. Routledge. <https://www.routledge.com/Taming-the-Wild-Horse-of-Shadow-Education-The-Global-Expansion-of-Private/Zhang/p/book/9781032331553>
- Zhang, W., & Bray, M. (2017). Micro-neoliberalism in China: Public-private interactions at the confluence of mainstream and shadow education. *Journal of Education Policy*, 32(1), 63-81. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680939.2016.1219769>
- Zhang, W., & Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, 55(3), 322-341. <https://doi.org/10.1111/ejed.12413>