

[報告 2]

How gender theory interprets the under-achievement of male students

Diana Leonard

d.leonard@ioe.ac.uk

Institute of Education, London

Thank you very much for inviting me to present work on our concerns with gender and education in the UK. I have prepared two papers for this visit to Japan and in the second one, for the open meeting, I shall provide the background on teacher' and women's movement activism, and the central and local government policies, which have provided the context and stimulus for academic research. In this more theoretical paper I have been asked to concentrate on a particular phenomenon: the concern being expressed, not only in the UK but in other countries too, as to why boys' results on national attainment tests and do not seem to be keeping up with those of girls.

In order to address this issue as it relates to England and Wales, I need however to provide a little background. To avoid overlap with tomorrow's paper, I shall note here simply that, after concern with girls' and women's education in the first wave of feminism (1860-1914), there was a time when the battle was thought to have been won. Girls and young women were seen as having access to substantially the same educational institutions and to the same curricula as boys and young men. Attention in the newly emerging sociology of education of the 1950s and 60s was thus focused on social class inequalities, since both boys and girls from the working class certainly had very different educational opportunities from those (boys and girls) in the middle and those in the upper classes.

However, with the anti-racist and women's liberation movements of the late 1960s and 1970s, there came a focus on how badly Black children were faring in UK schools as well as in colleges and universities, and a renewed concern with sex divisions and inequalities. 'Race' and gender (as the social elements of sexual divisions became called) were initially often considered separately, and also separately from social class. This was clear in, for

instance, an important Inner London Education Authority pamphlet entitled *Gender, Race, Class* (note the commas!) which had three quite separate sections on each dimension of difference. In the late 1970s and 80s there was also pressure from gays and lesbians for concern with the experiences of young people growing up and 'coming out' in schools, and from disability activists to incorporate those with special educational needs into mainstream schools.

One of the causes of the demise of such equity projects in the 1990s in the UK was the need to cope with the Government's rapid introduction of major changes to the educational system (see also Leonard 2000). These initiatives came from a concern about the future employability of students and were aimed at improving standards and performance in both schools and universities. New modes of public management replaced a previous trust in the competence and commitment, teaching (and other) professions; and in order to continue to get funding, schools and further and higher education colleges had to divert their attention to government concerns - which did not include race and gender and certainly not homosexual rights - and focus instead upon an agenda which stressed efficiency and effectiveness. This included a new National Curriculum and new modes of inspection in schools, and systems of auditing performance at all levels of education. Specific performance indicators — the results of Standard Attainment Tests (SATs) at age 7, 11 and 13, and the General Certificate of Secondary Education and Advanced level examination results of 16 and 18 year olds in each school, and the research productivity and teaching performance of each higher education institution - are now publicized as 'league tables' in local and national newspapers. Collecting the data to construct these indicators is both time consuming and costly, but the resulting over-simple figures are of over-riding importance to each institution since they determine their relative prestige and competitive position. They have therefore both steered the focus of and greatly intensified teachers' work at all levels – as I imagine members of this Forum are aware.

The SAT scores and GCSE and A-level exam results which are issued each year distinguish by sex, and I think this is largely what has led to the emergence of a panic around boys' so-called 'underachievement'. Newspapers construct stories around the press releases and pundits (including myself) get invited on the television and elsewhere each year to comment on the 'fact' that girls are outperforming boys. The BBC's flagship, heavy-weight, documentary programme *Panorama* has also devoted several programmes to asserting

that the world is being turned upside down because 'The Future is Female'. This year the newspapers made much of fact that the difference between boys and girls results had very slightly declining (0.3%), but the panic continues and has had marked effects. E.g., when a revision to the National Curriculum was being worked on recently, the Minister for Education wrote an Introduction expressing concern about boys literacy and calling for special provision for boys. (I was present at a meeting where the spokesperson from the Equal Opportunities Commission pointed out that this provision, which was included in the draft revision, would actually be illegal under the terms of the Sex Discrimination Act 1975). While despite fifty years of the mainstream educational establishment moving state education to a coeducational mode, and firmly squashing feminists who in the 1970s questioned if coeducation was as good as girl-only schooling for girls, the provision of single sex classes in schools is now being reconsidered for certain subjects, because this might help to improve boys' performance.

In this resurrection of 'sex antagonism' (a phrase first used by the National Union of Elementary School Teachers in the 1920s and 30s), various important elements have got quite lost. If one tries to argue that it is not a simple case of 'boys underachieving', but rather of our needing to ask some very basic questions about which boys and which girls do well or badly and at what, and why, journalists are not interested because this makes it all 'too complex'. It is even more difficult to disentangle what the changes have been over time, and how much of the change has been due to changes in educational policy as opposed to changes in the labour market and family life and in the general national cultural ethos due to feminism (Arnot et al. 1999). But of course in terms of gender theory, and encouraging interest in gender, it is all extremely interesting!

Which boys and which girls do well or badly

Let us therefore start with the question of which boys and which girls do well or badly and at what - in so far as we can say, given limitations in the data.

- We do know that in the SAT results for 7 and 11 year olds, boys on average do clearly less well than girls at reading, but they are slightly ahead overall in tests of maths and science.

- At age 16, although both genders' results are improving year on year, boys are improving less fast, so now nearly 9% more girls get good results on their public examinations (that is to say five or more subjects with an A or A*, B or C grade). Girls do markedly better in English (58.5% of girls and 50.8% of boys got at least a C), but in the popular 'double science', 52.4% of girls and 51.1% of boys got A*-C, while in mathematics the difference is much less: 50.1% of girls and 49.7% of boys got a C or over.
- By 18, A-levels, the issue is more the choice of subjects, with girls only slowly moving into 'masculine' fields. But those boys who do take English (or history or modern languages), do well, and similarly girls who study physics.
- At university women's now comprise slightly more than half of all undergraduates, but they get more second class and men more first and third class degrees. While at the highest level, the doctorate, the proportion of women has risen from 15% in the early 1970s to 40%, and in so far as one can judge from slightly wobbly statistics, within each disciplinary area, both sexes are equally successful and within the same length of time — though women are spread more evenly across the fields and men are more clustered in physical science and engineering.

First a few comments on these figures. In general when tests do not produce the results you expect (e.g. if Black children came out doing better than white in the US), people query the quality of the test and change some of the questions until they get the result which is the same as the results from previous tests and/or which seems intuitively correct. Lots of questions have been raised about the quality of the SATs tests, which were introduced rapidly and which are difficult to produce and standardize each year (see e.g. Fielding et al. 1999). But the gender results are almost never queried — people expect boys to do worse at reading and better at science. Moreover if you have large scale studies, you will get statistically significant differences between two groups, but these are not always socially significant. Boys doing less well clearly is hugely socially significant. Moreover it is treated as if these are uniform findings, but in fact in some schools the boys are doing better across the board, and in other schools they fluctuate from year to year, so it we lose much of the richness of the data by always generalizing.

Second, the 16+ maths results, e.g., by focusing on the proportion getting A-C results,

disguise the important fact that more girls get put into the medium band for mathematics and gain the top mark in that stream (that is to say, a C), but this will not allow them to go on to specialize in maths at the next level. Moreover, the focus is on just some of the subjects students study — those perceived as centrally important. But if we are concerned with a healthy mind in a healthy body, what about (or how significant is) the relative performance of boys and girls in Sports (and which sorts of sports) and in Art?

Third, boys have ‘underachieved’ for years. When we had the 11+ intelligence test for entry to selective secondary schools, these grammar schools used to take the top 30% of girls and the top 30% of boys, because to take the top 30% of pupils, would have meant grammar schools with 60+% girls — which can’t be right! The rationale then was that boys mature more slowly than girls, and so their real potential wasn’t picked up so early. Similarly, an historian colleague studying the 18th century says there was amused talk then of boys not doing well because of their ‘habit of healthy idleness’. (But of course they were then not in direct competition with their sisters.) However there has been a considerable turn around in a short time and girls are undoubtedly doing better educationally than in previous decades when they were well behind boys, and they do seem to have pulled ahead at 16 now there is a common curriculum and they have changed labour market expectations.

If we bring race and ethnicity into the picture, however, the picture becomes much more complex. We don’t have national statistics because this information (and information on social class background) is not collected on examination entry forms, but particular studies (see Gillborn and Gipps 1996) suggest that African Caribbean girls do well, while African Caribbean boys do very badly, some south Asian girls (Sikhs) out-perform white girls, but others (Bangladeshis) are right at the bottom of the table. There is also variation across the country, and not just between prosperous and poor regions: in Northern Ireland 72.2% of entrants got A*-C grades, compared to 57.1% in England and Wales.

Social class is certainly also a central variable. There is an ever-widening gap between the those who are doing really well (the top 20% gaining the equivalent in points of 12 Cs) and the bottom 20% achieving the equivalent of one C. The top are pulling away while the bottom are stable.

It is therefore a complex picture, and the simple statement that girls are doing better (and that the future is female) are over-simplifications to provide headlines and to sell TV programmes. But they are encouraged by the government's choice to focus upon 'outcomes'/performance indicators, and to present the data by gender with no other cross-correlations. They have enormous consequences-- as already noted and including affecting children in school. The pupils also read the newspapers and the boys may be disciplined with threats about not doing as well as they girls, and they may have their poor reading performance exposed and be shamed.

Theoretical development

Just as there was anger from the women's movement in the 1970s at the extent to which gender issues had been ignored and differences between boys and girls overlooked, so there is justifiable anger and cynicism that now that in some ways boys are losing out, this is headline news. But such cynicism should not make us overlook the fact that there are problems for certain groups of boys at certain ages and in certain subject areas (and for certain groups of girls at certain ages and in certain subject areas), and that there are also gender dimensions to all educational issues all of the time and these need constantly to be considered in analyses and in policy making.

Fortunately there has been quite a lot of work in this field over the last thirty years, even if we still need more systematic quantitative and qualitative data collection, and even if it is difficult to try heuristically to disentangle the fused elements of different social inequalities while keeping an historical and a comparative perspective on the wider context of the labour market and marriage and allowing for changing social policies. English-speaking feminism in the 1970s developed the concept of gender --- one of a number of key concepts (including sexism and patriarchy and homophobia) -- from the work of Margaret Mead and role theorists, to distinguish between physiological and psychological possibilities and the cultural constructions of these potentialities in different societies. This was a key point in theorizing because it stressed that whatever the contribution of nature, nurture was as, if not more, compelling in respect of sexual divisions in society -- and that included sexual behaviour and the social pressure towards heterosexuality (see companion paper). Moreover, whenever one sets the balance (mainly nature or 99% nurture) education

has a political choice to encourage or to minimize 'natural' potentials. That is to say, one can argue for an education system which stresses and encourages differences between boys and girls or one which seeks to minimize them.

Feminists have sought to minimize differences, arguing that it was not that women want 'to be like men', but rather that in a society divided binarily, masculine behaviour is hegemonic and rewarded. (Praise for motherhood, for instance, is largely lip-service and part of a process of excluding women from the public sector and keeping them economically dependent and subordinate.) We are averse to the binary division and the stunting it effects on all individuals – e.g. it is as bad for boys in school not to engage in art, languages and dance as it has been for girls to eschew technical subjects and science – but the employment costs for those who are stuck on the feminine side are much greater.

Our work on education in the UK until the mid 1980s was concerned with first putting gender back on the map and then exploring its parameters. There were differences of perspective between a more liberal, individualized and a more structural, conflict approach. Advocates of the former stressed trying to change attitudes and if that did not work, threatening or actually using the law to require equal treatment (the approach of the EOC and various established women's organizations); while those who saw education from a social reproduction perspective, stressed how the differential (formal and informal) curriculum, pedagogy and assessment processes in schools were part of the process of reproduction of gender inequalities — so education was not so much a tool for change as a site where men's power had to be contested (the approach of most grassroots feminist organizations and social researchers). The latter group was however divided among itself between those who contested male advantage and stressed not only the boy centred curriculum and pedagogy, but also boys' use of sexual harassment and violence in schools (radical feminism); and those who stressed the advantages of gender (and race) divisions to capitalism.

More recent research has been much influenced by post-structuralism and is focused on specific contexts rather than overall social structures, and it stresses the fluidity and constant reconstruction of gender. That is say, that education systems do not simply act upon pre-existing social differences which are brought into schools, colleges and universities, but rather that educational institutions themselves reconstruct gender, with teachers, pupils

and others actively engaged and constantly modifying the process. We recognise that while there are always gender dimensions to all school (and other) social interactions, it is never a question of just gender, but of other elements too (including class, ethnicity/race, sexuality, ability, and size) interacting in constant flux.

I will try to illustrate this with two very short accounts from my own recent research, the first emphasizing the interaction of gender, race and class; and the second the complexity of what sort of masculinity and femininity is developed in different schools and classrooms.

- **Gender and Special Education Needs (SEN)**

We visited all the primary (5-11 year old) schools in one part of London and asked which children were thought to need help with their learning (i.e. some extra help but not such marked needs as would require them to be taken out of mainstream schools), and what extra help they were given.

We found boys get the lions share of resources but that the patterns were different for Black boys and girls from White boys and girls. Many Black pupils, about equal numbers of boys and girls, were thought to have 'mild to moderate learning difficulties', but that almost only white boys were thought to have 'specific learning difficulties' (mainly dyslexia). This meant that it was White boys who got far more of the specialized, expensive learning support.

Our interpretation is that White parents who are concerned about their son's progress seek external advice and then push the school to provide them with extra, specific support. Black pupils' parents are generally less knowledgeable about how to use the education system, or have fewer resources to support them in getting expert diagnoses. Therefore when racist processes in and out of school slow Black children's progress, these pupils are seen as simply 'slow', with little distinction by sex. White girls' socialization ensures few of them are disruptive in class and provided they keep busy and make reasonable progress (often thanks to help from other girls in the class) they get overlooked (see Daniels et al. 1998, 1999a, 1999b).

- **Gender and Learning**

We have studied intensively classes of 10-11 year olds in twelve schools in two metropolitan areas of England, where the schools were overall getting high or low SATs results. In some schools boys were doing better than girls and in others where girls were doing better. We focused on how children are constituted by their classroom experiences and particularly through performing learning and gender identities while working in formal learning and friendship groups with as the key idea that children may (or are encouraged to) 'shift positions' by virtue of a school's specific values and pedagogies.

Masculinities and femininities are highly diverse, as are the relations between and within each gender, and constructing gender identity is an on-going process. So the base for the whole project was the question of how we come to be who we are, how we are and when we are as the result of our taking up, refusing or less usually re-configuring positions made available within specific, and thus alterable, social, interpersonal and institutional relations and discourses.

This work showed us first just how misleading SATs can be about what is happening in a particular school; and also how, although we can paint very rich pictures about what is happening in different classrooms (in schools with different management styles, different catchment areas and different classroom teachers) it becomes increasingly difficult (in fact impossible) to say what pedagogy is 'best' for boys and for girls. However, we can say with some certainty that some of the government initiatives around, for example, boys literacy, which are based on increasing competition between boys, and between boys and girls, will definitely be counter-productive. We found boys did best when they were taught to be more caring and sharing, whereas middle class girls (who have such skills already) benefit from a stress on competition and individuality (see Fielding et al 1999, Creese et al. in press; also Attar and Moss 1999, 2000).

Conclusion

The UK is committed to providing equal educational opportunities and is in line with the United Nations Beijing declaration, etc. But equity issues have been buried by the focus on the importance of education to national competitiveness and the stress on (supposedly

gender neutral) efficiency and effectiveness and the potential of new management systems to spearhead change. While girls in general have utilized the educational openings made available to them over the last 20 years, many of them, and their brothers, have also suffered from the sharp increase in socio-economic inequality which has occurred in the UK. We have shockingly high rates of child poverty (see the *UNICEF Report 2000*).

We need to clarify very specifically what the gender issues are in relation to achievement, taking account of social class and race and other inequalities — and we need also to consider gender in relation to other aspects of education, since education should be about more than just doing well in examinations. The phenomenon of ‘boys falling behind girls’ is partly a product of a new and narrow definition of educational achievement; partly to do with girls’ and women now having access to and feeling free to use educational opportunities denied them in the past; and partly to do with girls and boys attitudes previewing their changed employment and family patterns. As researchers we have to stress the complexity of issues: that it is not possible to consider one inequality at a time since ‘gender, race, class’ interact. Moreover if many different policies are put in place very rapidly, efforts at broadening for instance social class access to education may be countered by the unintended class (and gender and race) effects of other changes. We should stress the need to monitor and evolve rather than favouring revolution (however good ‘radical overhaul’ may be for politicians careers and egos).

We still need to evaluate fully what was achieved in the 1980s and 1990s and how much was due to changes to central government policy and how much to now disparaged social movements and local institutions. Studies conducted for the EOC and the Economic and Social Research Council (Arnot et al 1999, Salisbury and Riddell 2000) suggest the National Curriculum has made a contribution in preventing children making too early sex-stereotyped subject choices, but there are problems (for students of both sexes) with the removal of concern with equal opportunities from the Teacher Training Agency’s agenda for initial teacher training, from continuing professional development for newly qualified teachers, and from school inspections. Gender topics are also not an important element in either the National Curriculum or in Subject Review in higher education. Such staff development sessions as now exist have been taken over by talk of ‘quality’, ‘targets’ and ‘leadership’. In the past, the presence of some feminist activists in a school or college could ensure some time was devoted to gender awareness raising, and some staff would

go on specialist in-service courses and do Masters degrees to develop their ideas in this field. The stress on standards sacrificed creative curriculum, pedagogic and assessment diversity, and cutbacks in LEAs lost much leveling out between schools and innovative anti-racist and anti-sexist work. The current intensification of teachers' (and administrators' and researchers') work at every level of education means staff no longer have time (or encouragement) for individual reflexivity and collegial discussions, and the narrowing of the work is likely to lead radical and liberal individuals to leave the profession.

We certainly need to counter the re-emergence of simplistic biologism and/or anti-feminism embedded in the current panic about boys' (supposed) underachievement - which assumes that girls' gains are boys' losses: that boys are being 'disempowered' and losing out to girls, so resources should be shifted back to boys (i.e. away from girls). Certain boys still get the bulk of the resources; only certain boys are doing badly, and the issue is much more than a zero-sum game between boys and girls.

References

- Arnot, M., David, M. and Weiner, G. (1999) *Closing the Gender Gap: postwar education and social change*. Cambridge, Polity Press.
- Attar, D. and Moss, G. (1999) 'boys and Literacy: gendering the reading curriculum'. In Prosser, J. (ed.) *School Cultures*, Chapman.
- Creese, A, Hey, V., Leonard, D., Daniels, D and Fielding, S. (in press) 'Pedagogic Discourses, Learning and Gender Identifications: targeting the performance of gender', *Gender and Education*.
- Daniels, H., Hey, V., Leonard, D. and Smith, M. (1999a) 'Issues of equity in special needs education from a gender perspective', *British Journal of Special Education*, 26: 4, Dec, pp. 189-195.

- Daniels, H., Hey, V., Leonard, D. and Smith, M. (1998) 'Boys' Underachievement, Special Needs Practices and Questions of Equity' in D. Epstein, J. Elwood, V. Hey and J. Maw (eds.) *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*, Open University Press,
- Daniels, H., Creese, A., Fielding, S., Hey, V., Leonard, D. and Smith, M. (1999b) 'Gender and SEN: a socio-cultural approach', *Centre for Policy Studies in Education Newsletter*, No 15, Spring, pp. 4-5.
- Epstein, D., Elwood J., Hey V., and Maw, J. (eds.) (1998) *Failing Boys?: issues in gender and achievement*. Milton Keynes, Open University Press.
- Fielding, S., Daniels, H., Creese, A., Hey, V., and Leonard, D. (1999) 'The (mis)use of SATs to examine gender and achievement at Key Stage 2', *The Curriculum Journal*, 10:2, pp. 169-187.
- Francis, B (2000) *Boys, Girls and Achievement: addressing the classroom issues*. London: Routledge/Falmer
- Gillborn, D. and Gipps, C. (1996) Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils. *OFSTED Reviews of Research*. London: HMSO.
- Leonard, D. (2000) 'Teachers, Femocrats and Academics: activism in London in the 1980s'. In K. Myers (ed.) *Whatever Happened to Equal Opportunities in Schools? Gender equality initiatives in education Buckingham: Open University. Press*.
- Leonard, D. (2000) 'Transforming Doctoral Studies: competencies and artistry' *Journal of Higher Education Studies*, XXV: 2, pp. 181-192.
- Moss, G. (1999) 'Texts in Context: mapping out the gender differentiation of the reading curriculum', in *Pedagogy, Culture and Society*, 7: 2.
- Moss, G. (2000) 'Raising Attainment: boys, reading and the National Literacy Hour', in *Reading*. Journal of the United Kingdom Reading Association.
- Murphy, P. and Gipps, C.V. (eds.) *Equity in the Classroom: towards effective pedagogy for girls and boys*. Brighton: Falmer Press.
- Salisbury, J. and Riddell, S.(eds.) (2000) *Gender, Policy and Educational Change: shifting agendas in the UK and Europe*. London: Routledge
- Skelton, C. (2001) *Schooling the Boys*. Buckingham: Open University Press
- Weiner, G. (1994) *Feminisms in Education: an introduction*. Buckingham: Open University Press

[翻訳]

『ジェンダー理論は男子生徒の学業不振をいかに解釈するか』

ダイアン・レナード

ロンドン大学教育学大学院

イギリスにおけるジェンダーと教育問題について、話をするために御招待いただきありがとうございます。今回2本ペーパーを準備してきた。2本目は明日話す予定のものであるが、それは、研究の内容と刺激というものを与えている教師運動と女性運動の背景についてと、中央政府と地方政府の政策についてである。明日よりは理論的なこの報告においては、企画者からの要望で、ある特別な現象、すなわち学力テストにおいてなぜ男子生徒の方が女子生徒よりも学力不振なのかという現象について話す。この現象はイギリスだけでなく多くの国で見られるものである。

イングランドとウェールズに関連してこの問題を述べるために、その前に多少背景について述べよう。明日の話との重複をさけるために、単純化するが、フェミニズム第一波（1860-1914）において現れた女性の教育に対する関心が明確にされた後、闘いに勝ったと思われた時期があった。女性は男性と同等の教育制度への門戸を開放され、男性と同じカリキュラムを学ぶことができたようにみえた。1950年代と60年代に新しく現れた教育社会学によって、社会の不平等の問題に焦点が当てられるようになった。何故ならば、労働者階級出身の少年少女は、中産階級や上流階級の少年少女とは全く異なる教育の機会を与えられていたからであった。

しかしながら、1960年代後半と1970年代の反人種差別運動と女性解放運動とともに、いかに黒人の子ども達が学校、カレッジ、大学で上手くやっていかれていないかということに焦点が当てられるようになり、それと同時に性的分断と性的不平等が再び新たに問題視されるようになった。

「人種」とジェンダー（性的分断の社会的要素をこのように呼ぶ）は、当初しばしば別々に考えられた。そして社会階級とも別に考えられた。たとえば、このことは内ロンドン教育当局の重要なパンフレットのタイトルが『ジェンダー、人種、階級』（読点で区切られていることに注意せよ）であること、また内容が全く分離した三つの節から構成されていることからわかる。1970年代後半と1980年代は、学校で成長し「カミングアウト」する若者の経験に対して、ゲイとレスビアンからの問題提起があった。そして学校のメインストリームへの特別教育ニーズを持つ子ども達の統合を求める障害者の運動があった。

1990年代のイギリスにおける以上のような公正促進の試みが消滅した原因の一つは、政府による教育制度の急速かつ大幅な改革と歩みを一致させる必要性にあった（Leonard 2000も参照のこと）。これらのイニシアチブ（教育改革）は生徒の将来の雇用可能性からの関心から発し、学校と大学双方の水準と成績結果を改善することが目的とされていた。能力（competence）、コミットメ

ント、教育（その他の）専門職に対する新しい公共管理政策（NPM）がそれまでの信頼にとってかわった。そして、資金を獲得し続けるため、学校や継続カレッジや大学などの教育機関は政府の関心に沿うよう注意を払わなければならなかった。それは人種、ジェンダーを含むものではなく、明らかにゲイの権利は含まれなかった。そして実現すべき内容として盛り込まれたものは、効率と効果を強調するものであった。これは新しいナショナルカリキュラムと視察制度の新しいやり方、教育の全てのレベルでの業績の査察制度を含んでいる。特定業績指標――7歳、11歳、13歳でのナショナルテスト（SAT）、16歳でのGCSEと18歳でのAレベル、そして、高等教育機関における研究成果と教育活動などが地方紙、全国紙に「リーグテーブル」として公表されるようになった。これらの指標を組み立てるためにデータを集めることは、時間を浪費するしお金もかかる。しかし単純化され過ぎている数値結果は、相対的な優位性や競争における位置などを決定するため、学校にとってかなりの重要性を持つものとなっている。それらはしたがって、焦点を分散化させ、教師の仕事を増大させている。ここにおられる会員はよく御存知だろうと思うが。

全国学力テスト（SAT）の点数と、GCSEとAレベル試験の結果は、毎年性別に公表される。私が思うにこのことが少年達の「学業不振」と呼ばれている一種のパニックを引き起こしているのだ。新聞はその報道を通じてストーリーを作り出し、テレビは私のような専門家にインタビューし、どこかかしらで毎年「少女の方が成績が優秀である」というコメントが繰り返されている。BBCの目玉番組であるドキュメンタリーの『パノラマ』もまた、数回この問題を取り上げ、世界はひっくり返りつつある、何故なら「未来は女性にある」からだと主張している。今年は新聞が少年と少女の成績の差がわずかであるが縮まった（0.3%）事実を述べたが、依然としてパニックは続いており、かなりの効果が現れている。たとえば、ナショナルカリキュラムを現行のものに改正する時、教育副大臣は少年の読み書き能力についての関心と、少年達に対する特別な計らいを要求する序文を書いている。（私は機会均等委員会（EQC）のスポークスマンが来て、この問題を指摘した会合に居合わせていた。それは草案の段階で含まれていたものであったが、これは確かに1975年性別禁止法に違反するものである）。公教育が50年もかけて徐々に男女共学的様式になり、もし共学が少女にとって女子校がよいのと同じくらい良いものとなるのかどうかを問うたフェミニストたちを粉砕してきたにも拘わらず、学校における男女別クラス編成の規定はいくつかの科目で再考されつつある。なぜならば、そうすれば男子生徒の成績が上がるかもしれないからだ。

この「性的反目 sex antagonism」（これは1920年代、30年代の全国基礎教育学校教員組合（NUEST）によって初めて使われたフレーズ）の復活において、様々な重要な要素が失われてしまった。もしこの問題は単に「少年の学業不振」という問題ではなく、むしろどの少年、どの少女が成績が良かったり悪かったりしているのか、またどの科目か、またそれはなぜかといった基本的な問題を問うような問題だとして論じようとするれば、ジャーナリスト達は関心を払わない。なぜならそれは全てを「あまりに複雑にする」からだ。もっと困難なのは、長期に渡ってどのような変化が起ってきたのか、そして変化がどれくらいだったら、労働市場や家庭生活における変化に対抗する

ために、そしてフェミニズムのために付言すれば一般的な国レベルの文化のエトスに対抗するために、教育政策における変化を必要とするのかという問題を解きほぐすのはもっと困難である (Arnot et al. 1999)。しかし、もちろん、ジェンダー理論においては、そしてジェンダーにおける関心を鼓舞するためにも、これは本当にかなり面白い問題なのだ！

どの少年、どの少女が成績優秀あるいは成績不振か？

それゆえ、どの子どもが成績優秀か不振か、どの教科でかという問題から始めよう。集めたデータから言える限りのことだが。

- ・ 7歳と11歳の試験結果において、読み方で、平均的な少年が少女より明らかにできないこと、しかし算数と理科においては全体的にちょっと良いということがいえる。
- ・ 16歳の段階で、年々両性とも成績結果は良くなっているにも拘わらず、少年達の改善速度は遅い。だから今や女子の方が9%多く良い成績を修めている（これはA/A*/B/Cの評点を5科目以上とったことを意味している）。英語は少女の方がかなりよくできる（少なくとも1つCをとっているものは女子の58.5%、男子の50.8%）、しかし人気のある「ダブル理科」ではA*-Cの評点を見ると、女子の52.4%、男子の51.1%であるが、数学では格差は縮まり、女子の50.1%、男子の49.7%がCまたはそれ以上の評点を得ている。
- ・ 18歳のAレベルまでに、この問題は、もっと科目選択の問題となる。女子は「男性的」科目をようやくとりつつあるからである。男子で英語を取るもの（あるいは歴史または外国語）も成績が良く、同様に物理を取る女子も成績が良い。
- ・ 大学では、女子はいま過半数をわずかだが越えている。しかし第二位学位を多く取り、男子は第一、あるいは第三をとっている。ドクター号では、女性の比率が1970年代は15%であったのが40%にまで上昇している。そして多少不確実な統計から判断できる限り、各領域において、両性共に成功していること、同じ時間的変化において、女性は男性よりも多くの領域に広がっていったが、男性はより物理系科学と工学のほうに集まる傾向にある。

第一にこれらの数値にコメントしよう。一般に、試験成績が思った通りでない場合、（たとえば黒人が白人よりも良い結果を出したアメリカの場合）、人々はテストの質を疑い、以前の試験と同じ結果になるまで、また、あるいは直感的に正しく見えるまで試験の内容をかえるだろう。学力テストの質については多くの論議が起きている。このテストは急速に導入されたし、毎年、標準化したものを作るのは困難である (Finegold et al 1999を参照)。しかしジェンダーの結果は一度も検討されていない。人々は男子が読み方で成績が悪く、理科で成績が良いことを期待している。それ以上に、もし大規模な調査をやったならば、統計的に二つのグループでのかなりの違いが明らかになるだろう。しかしこれらは常に社会的に重要だということではない。少年達が明らかに成績が悪いということが社会的に重要な点なのだ。それ以上に、これはこれらがあたかもどこでも見られる発見であるかのように取り扱っているが、事実幾つかの学校では、一般的に男子の方が成績が

良かったり、年によって違ったりしているのだ。だから私たちは常に一般化されることによってデータがもつ豊かな内容を見失うのだ。

第二に、16歳以上を対象とする数学の試験（GCSE）結果では、A-Cの評点を得る比率に焦点をあてて見るわけだが、とても重要な事実、すなわち、より多くの女子生徒は数学では（能力別編成で）中位クラスに入れられているが、その中では上位を占めているということである（つまりCの評点）。しかしこのことは、次の段階に進んだ時に数学を専門的に学ぶことを彼女達に許すわけではない。それ以上に、幾つかの科目を学んでいる生徒に焦点が当てられている。これらが重要であると看做されているからである。しかしもし私たちが健康な肉体と健康な精神というものに関心を払うなら、体育（あるいはいかなる種目のスポーツ）や美術といった科目での両性の成績についてはどうなのだろうか（あるいはいかに重要であるか）。

第三に、何年も男子は「学業不振」であった。中等教育学校の選抜のためにイレブンプラス試験があったときには、グラマースクールは女子の上位30%と男子の上位30%を選抜するためにこれを使っていた。なぜなら、上位30%の生徒をとることは、グラマースクールにとって60%以上も女子を取るようになってしまうからだった。これは正しいわけではない！それを合理化するために、少年は少女より成熟度が遅いということがいわれた。だから彼らの潜在能力は早期には解らないということであった。同様に、18世紀を研究している歴史学の同僚がいうには、18世紀当時も少年の成績不振について述べているものがあり、それは少年達の「健全な怠け癖」によるとされていたという面白い話が残っているというのだ。（しかしもちろん彼らは彼らの姉妹達とは直接競争したわけではない）。しかしながら、短期的にみればかなりの逆転現象がある。少女達は、男子より成績が悪かった数十年前と比べて、教育的には疑いもなくかなり成績が良くなった。そして16歳まではかなり成績水準を引っ張りあげているようにみえている。いまやここまでは共通カリキュラムがあり、労働市場の期待を変えている。

ここに人種と民族を加えてみたらどうなるだろうか。しかしながら問題はさらに複雑になる。これに関する全国的統計はない。なぜならこの種類の情報は（出身階級についての情報とともに）、試験の受験申請書には加えられていないからである。しかし幾つかの研究（Gilborn and Gipps 1996 をみよ）などがアフリカン・カリビアンの子が成績が良く、アフリカン・カリビアンの子がかなり悪く、南アジアの子（シーク派）が白人の子よりも成績が良いのに、南アジアの他のもの（バングラディッシュ）は最低の成績である。さらに地域的にも違いが見られる。これはたんに豊かな地域、貧しい地域の違いではない。北アイルランドではA*-Cの評点を受けたものは72.2%であるが、イングランドとウェールズでは57.1%であった。

社会階級もまた確かに中心的な変数である。本当に成績優秀なもの（ポイント換算して12C評点をとっている上位20%）とCがひとつの最下位20%との差はずっと変わらない。最下位が安定している一方で上位はどんどん上昇している。

それゆえ、これはとっても複雑な図となる。そして少女が成績が良い（そして未来は女性のもの）

というような言明は新聞の見出しやテレビ番組に注目を惹き付けるためにあまりにも単純化しているものなのだ。しかし「結果」／業績指標に焦点を当てる政府の政策によって、またその他の要素をクロスせずにジェンダーだけ取り出して作られたデータによって、こういった事柄が奨励されているのだ。生徒もまた新聞を読むし、男子は女子と同じように成績が良くてはいけないという怖れによって訓練されるかもしれない。そして男子達は彼らの読み方に関する成績の悪さを見せ、非難されるのだ。

理論的發展

男女の差異が見過ごされ、ジェンダーの問題が無視されたことに対して1970年代に見られた女性運動の怒りと同様に、ある程度少年達が否定されつつあることに対して怒りと冷笑があることは理解できよう。しかしそのような皮肉が、ある一定の年齢のある特定の少年群に対して、ある特定の科目で起こっている問題という事実を見過ごすようにさせてはならない。（そしてある年齢のある特定の科目領域である特定群の少女達にとっても同様である）。そして、常に、全ての教育問題にはジェンダーの次元があること、そして分析や政策立案の段階で常にそれを考慮しなければならないということ忘れてはならないのだ。

幸いにも、過去30年以上に渡るこの分野には多くの研究の蓄積がある。勿論私たちはもっと量質共にデータを集めなければならないが。そして、一方で歴史的なあるいは比較的な観点から、労働市場や結婚というより広い文脈に立って、また社会政策の変化を見越しながら、異なる社会的不平等の様々な要素を解きほぐすことを真摯に追求しなければならない。1970年代の英語圏におけるフェミニズムは、ジェンダーの概念を発展させた。これはマーガレット・ミードと役割理論家たちの研究から作り上げたキイ的概念の一つである（セクシズム、家父長制、そしてホモフォビア（同性愛者嫌い）も含む）。これは物理的・心理的可能性と、異なる社会におけるこれらの可能性が文化的に構築されることを区分するためのものであった。これは理論化において重要なポイントであった。なぜならそれは、自然の寄与がどのようなものであるかと、成育が、それ以上ではないかもしれないが、社会の性的分断を強要するものだからである。そしてこれは性的行動を異性愛に向ける社会的圧力といったものを含んでいる（明日の論文参照）。それ以上に、人がバランスの基準を設定したとしたら（たとえば主要には自然であるとか99%は成育とか）、教育は「自然の」可能性を最小限にしたり最大限にしようとする政治的選択を迫られることになる。つまり、人は少年少女の違いを強調し、それを奨励するような教育制度か、または差異を縮小していこうとする教育制度か、どちらを選択するかということを論じることができるのである。

フェミニズムは差異を最小限にしようと務めてきた。その際、女性は「男性のように」なりたいたいというのではなく、むしろ、二元化された社会においては、男性的行動様式がヘゲモニーを握り報酬を受けるのだということを論じたのである（母性に対する称賛は、たとえば、多くはリップサービスであり、女性を公共の場から排除し、経済的に男性に依存させ、従属する立場に押しとどめる

過程の一部である)。私たちはこの二元化された社会と全ての個人に影響を与えるこの阻害要因を嫌っているのである。すなわち、女子にとって技術的な科目や理科がそうであったように、学校で男子が芸術や外国語やダンスを奨励されないことも悪いことであるのだ。しかし女性的領域に留まっているものに対する雇用のための費用はもっと大きい。

1980年代中期までの私たちの研究は、ジェンダーの問題を俎上にのせることであり、それからそのパラメーターを発見することであった。もっとリベラルな、個人化されたアプローチと、より構造的な葛藤アプローチとの間には異なる見通しがあった。前者の提唱者は、人々の態度を変化させることに強調点をおき、それが有効でなかった時には、脅したり、実際に法的強制力を使って平等の扱いを要求した（EOCや様々な女性活動団体のアプローチ）。他方、教育を社会再生産の観点から見るものは、いかに学校における異なる（公式と非公式）カリキュラム、教授法そして評価のプロセスがジェンダーの不平等の再生産のプロセスの一部であるかということ強調した。だから男性の権力がとられるべきサイト（場）として、変革を争う道具としては教育はあまり重要ではないのだ（このアプローチはほとんどの草の根フェミニスト組織や社会学者のアプローチである）。後者のグループはしかしながら、その内部で分裂している。つまり、男性優位に挑戦しようとし、男子中心のカリキュラムと教授法だけでなく、男子の女子に対するセクハラや暴力を問題として強調するもの（ラディカル・フェミニズム）と、資本主義にとってジェンダー（そして人種）の分断がもたらす優位性を強調するものとのである。

より最近の研究では、ポスト構造主義による影響が見られるようになった。これは社会構造全体よりもある特定の文脈に焦点を当てるものだ。そしてそれはジェンダーの流動性と継続的な再構築を強調する。つまり、教育制度は、学校、カレッジや大学に持ち込まれる既存の社会的差異に先立ってたんに働きかけるのではない。むしろ教育制度自体が、教師、生徒そしてその他の人々が能動的に関わり、継続的にそのプロセスを修正しながら、ジェンダーを再構築するのだ。私たちは、全ての学校（そしてその他）の社会的相互作用にはジェンダーの次元が常にある一方、この問題は単にジェンダーだけの問題ではなく、その他の、つねに流動的に相互作用している様々な要素（階級、民族／人種、セクシュアリティ、能力そしてサイズを含む）の問題であるということ認識している。

私はこのことを自分の最近の調査から二つの短い事例で表してみたい。第一のものはジェンダー、人種と階級の相互作用を強調している。第二の例は異なる学校、異なるクラスでどのような男性性、女性性が作られてくるのかということについての複雑さを表している。

1) ジェンダーと特別教育ニーズ (SEN)

私たちはロンドンのある地域の全ての小学校（5歳から11歳）を訪れ、どの子どもが学習する時に支援を必要としていると考えられているのか尋ねた（つまりちょっとした支援であって、通常学校から移されるほど顕著な障害ではない）。そしてどのような支援を与えているのか尋ねた。

私たちは男子生徒の方がよく面倒を見てもらっていることを発見した。しかし、中でも黒人の男子女子、白人の男子女子では異なるパターンがあった。多くの黒人生徒は、男女同数の場合、「ちょっとした学習困難」を抱えていると見なされていた。しかし白人の男子だけがほとんどであるが「とくに学習困難」である（主要には読書障害、失語症）と見なされていた。このことは、白人の男子の方がもっと専門化され、高価な学習支援をうけていることを意味している。

これに対する私たちの解釈は以下のようなものである。自分の息子の成長に関心のある白人の親は外部のアドバイスを受け、学校にたいして特別な支援を与えるよう圧力をかける。黒人の親は一般に教育制度をどのように使うか良く知っていないか、あるいは専門家による診断を受けるための資金をあまりもっていないのだ。だから、学校の内外での人種差別的プロセスが黒人の子どもの発展を遅らせる場合、彼らは単に学習が「遅い」と見なされ、性別ではほとんど差がなかった。白人少女の社会化は、彼女達がクラスにおいてはほとんど邪魔をしないということを保証し、常に何か忙しくしており、適当に成長するとされているので（しばしばクラス内の他の女子のお陰だが）、彼女達は無視されてしまう（Daniels et al. 1998,1999a, 1999b）。

2) ジェンダーと学習

私たちはイングランドの2つ都市部で、12の学校の10歳から11歳のクラスを集中的に調査したことがある。それらは全体として学力試験では優れているか、劣っている学校である。幾つかの学校で男子は女子よりも成績が良く、他の学校では逆であった。私たちは、クラスでの経験によって、とくに成績とジェンダーのアイデンティティを通じていかに子ども達が教育されているかに焦点を当てた。他方、公式の学習での活動と友人集団との活動は、子ども達は学校の固有の価値と教授法の徳によって「立場を代える」ことが奨励されるという重要なアイデアとして見なされる。

それぞれのジェンダーの間や内部での関係として、男性性と女性性は高度に多様である。そしてジェンダー・アイデンティティを構築することは継続のプロセスである。したがって調査全体の基礎は、自分達が取捨選択した、あるいはあまり普通ではないが、再び統合するような、ある特定の、したがって変更可能な、社会的、人間間的、制度的関係とディスコースの内部で可能とされる、様々な立場をとることの結果として、いかに私たちであるようになり、いかに私たちであり、いつ私たちになるのかという問いである。

この調査は、第一に特定の学校で起こっていることについて明らかにするには学力テストはいかに過った方向へと導くかということを示している。そしてまた、私たちは異なる学級（異なる管理スタイルを持ち、異なる通学区域、異なるクラス教師のいる学校）で起こっていることについて内容豊かな絵を描くことができるのであるが、どのような教授法が男子や女子にとって「最善」とかということ述べるのがますます困難になるということである（事実不可能だ）。しかしながら、私たちはある程度の確信を持って、例えば、男子間、男子と女子間の競争が増したことに基づいているが、男子の読み書き能力の改善という政府のイニシアチブは、明らかに逆効果だということだ。

私たちは男子は彼らがもっと気を使われ、共に教えられた時に一番良く学ぶことを発見した。他方中産階級の女子は（彼女達はそのようなスキルを既に持っている）、競争と個人を強調される時もっと伸びる（Fielding et al 1999, Creese et al, in press, Attar and Moss, 1999, 2000）ことがわかった。

結論

イギリスは教育機会の均等を実現することに腐心してきた。そしてそれは国連の北京宣言などと歩調を合わせたものである。しかし公正の問題は、国際的な競争力に教育の重要性が焦点化され、（性的には中立であると前提されている）効率と効果の強調、改革の急先鋒に立っている新しい管理制度の潜在能力によって葬られてしまった。一般に女子が、過去20年間に渡って彼女達に開かれるようになった教育を活用してきた一方で、彼女達の多く、そして彼女達の兄弟もまたイギリス国内で生きてきた社会経済的不平等の急激な拡大の犠牲となった。貧困にある子ども達の率が衝撃的なほど高い（UNICEF Report 2000 参照）。

学校での成績に関して、社会階級、人種そしてその他の不平等を考慮に入れ、何がジェンダー問題群なのかということについて、私たちは非常に限定する必要がある。そして、私たちは教育のその他の局面に関してもジェンダーを考えなければならない。何故なら、教育は試験でよい成績をおさめること以上のものであるべきだからだ。「男子の方が女子よりできない」という現象は、部分的には、教育上の達成についての新しいより限定された定義の所産なのだ。また部分的には、今やアクセスを手に入れた女性が、過去において拒否されてきた教育の機会を自由に利用できると感じているからだ。そして部分的には、少年少女が自分達の雇用と家族の変化のパターンを予想したときの彼らの態度に関連している。研究者として、私たちはこの問題の複雑さを強調すべきだ。すなわち、「ジェンダー、人種、階級」が相互作用している限り、ひとつの不平等だけを考えることは不可能なのだ。それ以上に、もし多くの異なる政策が急激に実施されたら、例えば社会階級の教育へのアクセスを広げるといふ努力は、その他の変化による思いもよらなかった階級（とジェンダーと人種）効果によって妨げられるかもしれない。私たちは革命を望むよりはモニターをし、進化する必要があるということとを協調すべきだ（しかしながら、良質の「ラディカルなオーバーホール」は政治家にとってはキャリアと自尊心にはなるかもしれない）。

私たちは1980年代と1990年代に何が達成されたのか、そしてどの程度それらが中央政府の政策の結果か、どの程度今は信用を落とした社会運動と地方の諸制度のおかげだったのかということとを十全に評価する必要がある。EOCとSFCのために行われた調査は（Arnot et al 1999, Salisbury and Riddell 2000）、ナショナルカリキュラムは、早い時期に子ども達に性的ステレオタイプ化された科目選択をさせないことに貢献したこと、しかし教員養成、新規に資格を受けた教師に対する研修、そして視察の際の検討事項リストから機会均等の問題を排除してしまったTTAの（男女両方の学生にとっての）問題があることを指摘している。ジェンダー問題はまた、ナショナルカリキュラムや大学の学科評価の重要な要素ではない。今行われるようになったスタッフの研修セッションは

「質」「獲得目標」「リーダーシップ」にとって変わられた。過去においては、学校やカレッジにおけるフェミニストの存在がたまにはジェンダーに関する意識の喚起に時間を割くことを確実にしてきたし、何人かのスタッフが専門家としての現職研修コースや修士号を取りにいたりして、自分達のアイデアを発展させていた。教育水準の強調は、創造的カリキュラム、授業法と多様な評価方式を犠牲とし、LEAの予算カットは学校間の格差を是正せず、革新的な反人種差別的、反セクシスト的活動を制限した。昨今の教育の全てのレベルにおける教師（そして教育行政官と研究者）の労働強化は、スタッフに対して、内省する時間も同僚との話し合いの時間ももはや持つことができない（あるいは奨励もしない）ということの意味している。そして労働内容の限定はラディカルな人々やリベラルな人々をこの専門職から離れるようにしているのである。

私たちは、現在の少年の（あくまでも仮定された）成績不振というパニックのなかに根付いている単純化された生物主義と、あるいはまたは、反フェミニズムの再びの台頭に立ち向かわなければならぬ。男子の成績不振ということは、少女が勝者で少年が敗者ということを決定的にしている。つまり男子は「権利を奪われ」、少女に追いやられている。だから資源は男子に振り向けられなければならない（すなわち、少女から奪い取られる）。ある一部の少年は資源の大部分にありつくだろう。ある特定の男子だけが成績が悪いのである。そしてこの問題は、少年と少女のゼロサムゲーム以上のものなのだ。

お詫び

このあと、質議と討論が行われましたが、テープレコーダーの不具合のため、録音ができませんでした。サブのテープの録音状態もあまり良くなく、テープ起こしを試みましたが、かなり困難でした。そのためこの部分の記録に関しましては、今回は割愛させていただきたいと思えます。深くお詫び申し上げます。