

New Labour's Third Way for Education: how is it best conceptualised?

Sharon Gewirtz

Centre for Public Policy Research, King's College London, UK

sharon.gewirtz@kcl.ac.uk

Introduction

In this paper I want to offer some critical reflections on the ways in which New Labour's Third Way has been understood from within the sociology of education in Britain. The paper is in three parts. First, I consider what seem to me to have been the three main approaches that British sociologists of education have adopted in attempting to make sense of the Third Way. Second, I identify what I believe to be the limitations of these approaches. And third I argue for a more complex conceptualisation that, I suggest, avoids the pitfalls of the other approaches.

Sociological understandings of New Labour's Third Way for education

It seems to me that sociological analyses of New Labour's Third Way for education can be divided into three broad types. The first approach sees it as essentially a continuation/enhancement of the Conservative's neo-liberal project. The second approach is to argue that neo-liberal means are being harnessed to social democratic ends. And the third approach is to emphasise what are viewed as the distinctively third way features of New Labour's agenda, for example, its emphasis on building social capital and promoting new forms of democratic participation.

Essentially a continuation of the neo-liberal project

The first approach is represented by a carefully argued analysis of the New Labour project by Sally Power and Geoff Whitty that was published in the *Journal of Education Policy* in 1998. Power and Whitty began by identifying elements of what they called Old Left thinking, which they listed as follows:

- The promotion of renewed state involvement and investment in education. Here they pointed to the projected additional £2 billion investment in education over the three years from 1999.
- New Labour's distancing from the Conservative position that education can be left to the market, as evidenced in its abolition of the nursery voucher scheme.
- The more direct control of education by central government under New Labour, seen, for example, in the requirement of local education authorities (LEAs) to submit Education Development plans, limits on class sizes, and the introduction of literacy and numeracy hours.
- New Labour's Sure Start programme which gives additional professional help to families with young children in areas of poverty.
- Policies 'for the many not just the few', e.g. the abolition of the Assisted Places Scheme whereby state funds were used to subsidise private education.
- New Labour's pre-election commitment to end selection by ability.

However, Power and Whitty argued that these continuities with the 'Old Labour' agenda were 'rhetorical and symbolic rather than substantive and substantial'. They suggested that *essentially* the policies largely represented a continuation of neo-liberalism. In particular they point to:

- The limited size of government investment in education compared to overall reductions in funding over the previous 25 years.
- The fact that quasi markets remain the principal means of distributing resources.
- New Labour's deficit view of LEAs, evidenced in the contracting out of key functions to commercial companies in 'failing' LEAs, and in the Government's insistence that LEAs delegate more resources to schools.
- New Labour's emphasis on the values and priorities of the New Public Management,

e.g. its emphasis on the importance of leadership skills, the development of more sophisticated league tables to compare performance, target setting at national, local and school levels, and the introduction of performance related pay (PRP).

- New Labour's acceptance of inequality as a fact of life to be acknowledged rather than a problem to be overcome, evidenced in its promotion of setting, denigration of mixed ability teaching, extension of selection by aptitude through the specialist technology college initiative, and its emphasis on provision for 'gifted and talented' students within the Excellence in Cities programme.

Power and Whitty concluded that processes of marketization and privatization which were so central to New Right education reforms have remained dominant but that these have simply been relabelled using the fashionable terms of mutuality and partnership.

An emphasis on the continuities with the neo-liberal approach of the Conservatives is also a feature of Jenny Ozga's (2000) analysis. She talks about New Labour's economising of education by which she means that there is:

- A very heavy emphasis on the economic function of education and on its role for preparing people for work within the context of a perceived shift to the so-called knowledge economy. Here the main purpose of education is seen to be the production of competitive, flexible, skilled workers who attract global capital.
- The adoption of business-derived management practices on a larger and deeper scale than hitherto, exemplified by PRP and the development of national standards against which school assessments of teachers are to be checked by external assessors.
- More business involvement in education.

Managerialism harnessed to social democratic ends

The second approach is the position adopted by Ross Fergusson, who has argued that New Labour may be using the same managerialist means as the New Right but that these are being harnessed to different ends. He has said that whilst setting standards and performance monitoring has priority within New Labour's agenda, the spotlight is on effective teaching for

children in historically poorly performing schools. He has referred, somewhat dramatically, to 'the three Zs in the quest for the radical centre': Zeal, zones and zero tolerance:

Zero tolerance of institutional failure is the key antidote to social exclusion and polarization. Zealous self-sacrificing commitment in pursuit of targets is the means to secure adequate provision for all. The removal of bureaucratic obstacles to innovation, rapid change and the targeting of resources in the [Education Action Zones] all strive to raise standards where student achievement is lowest. Requiring joined-up projects which link departments into cooperative projects is designed to bring excluded students into mainstream provision.

(Fergusson 2000: 216)

Fergusson has suggested that where managerialism is being used to give higher priority to policies which reverse some of the socially divisive effects of New Right policies, it may be positively embraced by teachers as a purposeful approach to achieving greater social justice.

Stephen O'Brien (1999) has made some similar points although is less optimistic about the potential of managerialism to be harnessed to democratic ends. He has argued that New Labour have a pragmatic rather than ideological commitment to the market. As he has put it:

The market mechanism is accepted but is used only as a medium through which 'higher' goals are achieved. These 'higher' goals include a commitment to social-democratic ideals and represent the interests of 'fairness', 'equality', 'equal opportunity', 'democracy' and the 'social development' of the individual.

Emphasis on distinctive third way features

The third approach emphasises what is distinctive about the Third Way by drawing attention in particular to its concern with building social capital and promoting new more participative forms of civic association. This is the approach adopted by David Halpin who has focussed

particularly on the potential for the Education Action Zones policy to offer a blueprint for a new form of democratic politics. The EAZ policy (which I will discuss in more detail tomorrow) was a New Labour initiative launched in 1997, claimed by its architects to represent a third way in public services provision. At the time of their announcement, EAZs were described by the then School Standards Minister Steven Byers as 'forerunners for the future delivery of the public services in the next century'.

David Halpin takes this claim of Byers seriously drawing attention to a number of distinctive features of EAZs including the policy's commitment to across the board experimentation in curriculum provision and its apparently innovative approach to self-governance. Halpin goes as far as to suggest that:

if they fulfil their potential, [the Education Action Forums which are meant to run EAZs] could provide a significant site of generative politics within which individuals and groups, representing a wide variety of sometimes-conflicting interests, deliberate and decide upon education policy and provision (Halpin 1999: 356).

Elsewhere Halpin has suggested that EAZs represent an experiment in social capital building. Social capital theory suggests that educational underachievement is caused not just by economic disadvantage but by social exclusion as well – that working-class families lack the contacts and social networks that are available to middle-class families and the means of exploiting them to their own personal advantage. Social capital building has been an explicit plank of New Labour's educational policies. Schemes for out-of-hours learning, breakfast clubs, homework clubs, city learning centres are all aimed at recreating for working class students the networks of learning support that middle-class families take for granted.

The limitations of these approaches

I do not have the time now to subject each of these approaches to detailed scrutiny. What I do want to do is draw attention to two key limitations that I think they all share. The first limitation is what I believe to be their tendencies towards essentialism and reductionism. What I mean by this is that all three approaches seem to be intent on identifying New Labour'

s 'essential' character, on reducing what is a profoundly complex amalgam of conflicting policies to one key tendency. For Power and Whitty that tendency is what they see as its essentially neo-liberal nature. What they call the Old Labour elements are viewed as rhetoric and symbolism whereas the neo-liberal elements are substantive. For Fergusson, in contrast, New Labour's agenda is essentially concerned with social democratic ends. Whilst the neo-liberal elements are recognised as being important these are viewed as means which, it seems to me, are presented as somehow less significant than the social democratic ends. Finally, for David Halpin, what is important about the Third Way is its distinctively third way features – its emphasis on new more democratic modes of governance and the fostering of social capital.

The second limitation - which is understandable given that these analyses were developed early in New Labour's period of Government and therefore at a time when the policies were only just beginning to be implemented - is the abstract, decontextualised nature of the analyses. By this I mean that various purported elements of the Third way are considered in isolation from each other, and there is no attempt to explore how the different elements might combine together within real social contexts. This problem of abstraction and decontextualisation is not limited to work in the sociology of education but was clearly apparent within the formulations of the Third Way articulated by its proponents within the wider social policy and sociology research community.

Towards a more complex analysis

So far then I have argued that dominant conceptions of the Third Way within the sociology of education have tended to be essentialist, reductionist, abstract and decontextualised. In the remainder of this paper I want to set out two ways that I think we can avoid these pitfalls.

First, we need to develop a conceptualisation of New Labour's Third Way that is not based on any search for its 'essential character' but rather views it as a complex and unstable amalgam of strands that are in tension with each other. Second, we need to develop conceptualisations of New Labour's Third Way that are based on a grounded, empirically informed analysis of how New Labour policies are interpreted and enacted in practice.

To take my first 'way' first, avoiding essentialising involves acknowledging a) strands that tend to have been neglected within many accounts of the Third Way in education and b) tensions between the various components of the Third Way. Elsewhere (Gewirtz 2002) I have used the paradoxical designation, neo-liberal authoritarian humanism, to capture New Labour's unstable policy amalgam. Its various elements are summarised in this table:

Table 1: New Labour's Third way for Education

Neo-liberal elements	Moral authoritarian/neo-conservative elements	Social democratic/humanistic elements
Markets, choice, diversity	<i>Responsibilisation/</i>	Redistribution of resources
Selectivity/differentiation	<i>Resocialisation</i>	
	<i>Pedagogic traditionalism</i>	More democratic modes of participation
Instrumental economism		Social inclusion/social capital building
Managerialism (e.g. competitive tendering, performance monitoring, target setting, PRP)		'Joined up' solutions to disadvantage
Privatisation/'partnership'		<i>Education for citizenship</i>
		<i>Responding to diversity, combating institutional racism</i>

The elements in italics are those that appear to be neglected in dominant sociological conceptualisations. These can be grouped under two main headings - moral authoritarianism and curricular humanism – and they represent particular educational manifestations of what Le Grand (1998) and Blair (1998) refer to as responsibility and community combined with what Blair calls equal worth (see footnote 1).

When I refer to the Third Way's moral authoritarian dimension I mean initiatives that are committed to responsabilising and resocialising particular sections of the population. For not only is New Labour concerned about regulating *teachers* more effectively, they also want to regulate *parents* by making them more responsible and, if necessary, forcing them to share the values upon which strong communities are seen to depend. As Blair has argued,

Strong communities depend on shared values and a recognition of the rights and duties of citizenship – not just the duty to pay taxes and obey the law, but the obligation to bring up children as competent, responsible citizens, and to support those – such as teachers – who are employed by the state in the task. In the past we have tended to take such duties for granted. But where they are neglected, we should not hesitate to encourage them and even enforce them, as we are seeking to do with initiatives such as our 'home-school contracts' between schools and parents. (Blair 1998: 12)

Thus there is a clear emphasis within New Labour's third way agenda for education on what Nikolas Rose (1996) has called 'responsibilisation' – the process of inculcating a culture of self-discipline or self-surveillance amongst welfare subjects. Examples of such responsabilising policies are the requirement that schools produce home-school contracts (now renamed agreements), Government specification of the number of hours of homework that students are expected to do and parents are expected to supervise, 'family learning schemes' and programmes for 'better' parenting. Such moral authoritarian strategies, often couched in the communitarian language of social capital building, can be viewed as part of a broader campaign to tackle social exclusion by reforming the attitudes and behaviour of the socially excluded themselves, rather than by addressing the structural causes of exclusion (Gewirtz 2000) – for example, the unequal distribution of adequately remunerated jobs.

Coupled with this moral authoritarian stance is a policy strand which attempts to reinforce traditional practices in education, what is referred to in the English popular press as a 'back to basics' approach. This is reflected in the introduction of the literacy and numeracy hours in primary and the early years of secondary schools which are based on traditional pedagogic

practices, in the promotion of setting by ability and most recently in the announcement that all schools should have uniforms and a house system, based on the traditional public school model of pastoral organisation (Lightfoot 2004).

There is also a need to pay attention to New Labour's humanistic aims for the curriculum, that seem to have been neglected in all three of the approaches I have identified. These curricular aims were reflected in the Government's 1999 revision of the National Curriculum for England which for the first time included citizenship as part of the statutory curriculum and in the revised framework for the inspection of schools (Ofsted 2000). The revised curriculum began with a statement of values the Government said it wished to promote in education:

... Foremost is a belief in education, at home and at school, as a route to the spiritual, moral, social, cultural, physical and mental development, and thus the well-being, of the individual. Education is also a route to equality of opportunity for all, a healthy and just democracy, a productive economy, and sustainable development. Education should reflect the enduring values that contribute to these ends. These include valuing ourselves, our families and other relationships, the wider groups to which we belong, the diversity in our society and the environment in which we live. Education should also reaffirm our commitment to the virtues of truth, justice, honesty, trust and a sense of duty ... (QCA/DfEE 1999)

At least some of these values are reflected in the revised handbook for school inspections. This instructs inspectors to report on: 'the extent to which pupils work in an atmosphere free from oppressive behaviour, including bullying, sexism and racism'; and 'how far pupils recognise, understand and respect different values and beliefs, attitudes and cultural traditions' (Ofsted 2000).

As I have already said, if we are to avoid essentialised analyses, then it is important not only to acknowledge the complex range of strands that make up New Labour's Third Way for education but also to acknowledge potential tensions between the various elements of this policy repertoire. I do not have the time to talk about these in detail here (I will do this tomorrow), but just to mention three obvious examples, there are tensions between:

- New Labour's advocacy of private sector involvement in education, on the one hand, and its commitments to a more egalitarian distribution of educational resources, social inclusion and a humanistic curriculum, on the other;
- New Labour's advocacy of competition, markets and managerialism, on the one hand, and its commitments to collaboration and 'joined-up' solutions, on the other;
- New Labour's commitment to encourage or, where necessary, coerce people to be more responsible, on the one hand, and its commitment to foster social inclusion, on the other.

New Labour's Third Way project is of course not unique in being fraught with tensions and contradictions. Drawing on insights from Gramscian theory I have argued elsewhere (Gewirtz 2002) that all policy programmes are inherently complex and contradictory. This is because they tend to be shaped by a range of different, and often conflicting, political and economic interests and because they are designed to simultaneously resolve a variety of problems, crises or instabilities, each of which require different solutions. There is not time now to explore the instabilities and problems that the different strands of New Labour's policy amalgam were designed to solve, although perhaps this is something we could pursue in the discussion afterwards.

The second way I am suggesting that we can avoid the pitfalls of essentialised and decontextualised theorisation is to undertake a *grounded* consideration of the concept. In other words, we need to explore *empirically* how, in practice, the range of reform strategies that characterise the eclecticism and pragmatism of contemporary social policy combine to produce a particular set of lived consequences. To use Giddens' phraseology, there is a need for an examination of the messy complexity of welfare state reforms in 'the real world'. For whilst it is possible to speculate about how the various strands of Third Way policies might combine and with what effects, it is only through empirical research that we can begin to untangle precisely what the outcome of this complex policy mix might look like. In the paper I am going to present tomorrow I want to illustrate what such a grounded approach can offer by

drawing on the research I have been doing on Education Action Zones.

Footnote

1 Thus, for instance, Le Grand (1998) argues that the Third Way, as manifested in New Labour policy, is characterised by four values-----community, opportunity, responsibility and accountability----which he refers to by the acronym CORA. Each of these values is analysed separately and there is no attempt to explore how they interact. Although Le Grand acknowledges potential tensions between these values----particularly 'between encouraging freedom of action by communities and the centralisation that may result from vigorously holding them to account' (1998:27) --- he appears to readily dismiss these as relatively inconsequential, and instead prefers to emphasise consistencies. In a similar way, Giddens claims that the Third Way accepts the central socialist value of social justice but rejects the widespread direct payment of benefits. He avoids the thorny question of how, in practice, the two positions can be pursued simultaneously, by simply stating that 'Of course reforming the welfare state in the real world is a messy and difficult business'. And 'how to cope with rising inequality' is conveniently included in a log list of 'undamental issues' he hasn't had space to discuss, but upon which, he assures us, 'there can be clear route separating the new politics from the two alternative positions' (Giddens 1998:21). Finally Tony Blair (1998), in his Fabian pamphlet on the Third way identifies what he believes are its four underlying values-----equal worth, opportunity for all, responsibility and community. Unlike Le Grand and Giddens, however, Blair doesn't seem to even acknowledge the fact that there are tensions between these values.

References

- Blair, T. (1998) *The Third Way*, London: Fabian Society.
- Fergusson, R. (2000) 'Modernizing Managerialism in Education', in Clarke, J., Gewirtz, S. and McLaughlin, E. (eds.) *New Managerialism, New Welfare?* London: Sage.
- Gewirtz, S. (2000) 'Social Justice, New Labour and the Reconstruction of English Schooling'. In Lewis, G., Gewirtz, S. and Clarke, J. (eds.) *Rethinking Social Policy*, London: SAGE.
- Gewirtz, S. (2002) *The Managerial School*, London, Routledge.

- Giddens, A. (1998) *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*, Cambridge: Polity Press.
- Halpin, D. (1999) 'Utopian realism and a new politics of education' *Journal of Education Policy*, 14 (4): 345-362.
- Le Grand, J. (1998) 'The Third Way begins with Cora', *New Statesman*, 6 March.
- Lightfoot, L. (2004) 'A return to tradition in schools', *The Daily Telegraph*, 9 July.
- O'Brien, S. (1999) 'New Labour, New Approach' *Education and Social Justice*, 2 (1): 18-27.
- Ofsted (Office for Standards in Education) (2000) *Inspecting Schools: Handbook for Inspecting Secondary Schools*, London: The Stationery Office.
- Ozga, J. (2000) 'Education: New Labour, New Teachers', in Clarke, J., Gewirtz, S. and McLaughlin, E. (eds.) *New Managerialism, New Welfare?* London: Sage.
- Power, S. and Whitty, G. (1999) 'New Labour's education policy: first, second or third way?' *Journal of Education Policy*, 14 (5): 535-546.
- QCA/DfEE (Qualifications and Curriculum Authority/Department for Education and Employment) (1999) *The Revised National Curriculum*, London: QCA.
- Rose, N. (1996) 'Governing "advanced" liberal democracies', in Barry, A., Osborne, T. and Rose, N. (eds) *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-liberalism and Rationalities of Governmen*, London:UCL.

翻訳

ニュー・レイバーの第三の道教育政策： どうすればもっともよく概念化できるか

シャロン・ゲワーツ

米 典子（訳）

<>内は原文イタリック

序

今回のペーパーでは、ニュー・レイバー第三の道に対しイギリスの教育社会学内部からこれまでになされてきた理解について、批判的な見解を数点提示したい。本発表は三つの部分から成る。第一に、イギリスの教育社会学者たちが第三の道を理解しようとして採用してきた3つの主要なアプローチを考察する。第二に、これらのアプローチの限界と思われる点を特定する。そして第三に、より複雑な概念化を求めて論じることにより、他のアプローチの陥穽を避けるものとする。

教育に向かうニュー・レイバー「第三の道」についての社会学的研究

教育に向かうニュー・レイバー第三の道についての社会学的分析は、三つの大きなタイプに分別できると思われる。第一のアプローチは、本質的に保守党の新自由主義政策の継続/強化であると見ている。第二のアプローチは、新自由主義的な手段が社会民主主義的な目的と調和されていると論じている。そして第三のアプローチは、明らかにニュー・レイバーのアジェンダの特徴となっている第三の道と見なされるもの、例えば、社会資本を構築し、民主的な参加の新しい形態を推進することを強調する。

新自由主義的プロジェクトの本質的継続

米 典子（よね のりこ） 東京大学大学院

第一のアプローチは、1998年『教育政策 *Journal of Education Policy*』誌上に発表された、サリー・パワー とジェフ・ウィッティがニュー・レイバーの政策を注意深く論じた分析に代表される。パワーとウィッティは、自分たちがオールド・レフト思考と呼ぶものの要素を特定するところからはじめており、それらの要素を以下の通り列挙している。

- ・教育においてあらためて国家介入と投資を推進すること。ここでは1999年以降3年間にわたり行われた、教育に対する20億ポンドの追加投資政策を指摘した。
- ・保育バウチャー計画の廃止に明らかであるように、教育は市場に任せてよいとする保守党の位置からニュー・レイバーが距離をおいていること。
- ・ニュー・レイバー政権下の中央政府による、より直接的な教育の統制。例えば教育発展計画、クラスの規模についての制約や読み書き計算の時間の導入に従うよう地方教育当局 (LEA) に要求することに見られるものである。
- ・貧困地域において年少の子どもたちを抱える家庭をさらに専門的に援助するニュー・レイバーの Sure Start 計画。
- ・「ほんの少数ではなく多数のための政策」、すなわち私立教育に対する補助金援助のために国家の資金が使われていた援助席計画 (Assisted Places Scheme) の廃止。
- ・能力による選別を終わらせるための、ニュー・レイバーの選挙前の約束。

しかしながらパワーとウィッティは、「旧労働党」アジェンダとのこのような継続性は「本質的で実質的というよりもむしろレトリカルで象徴的な」ものと論じていた。彼らは、〈本質的には〉、これらの政策は新自由主義の継続を十分に表わしていると示唆したのである。特に彼らが強調したのは

- ・ここ25年間の公費の全般的な削減に比し、政府の教育投資規模が縮小したこと。
- ・準市場が資源分配の主要な手段にとどまっている事実。
- ・ニュー・レイバーの、LEA に対する欠陥観。それは「失敗しつつある」LEA では重要な機能を商業的・企業に下請けさせる契約をすることや、LEA は学校に対してより多くの資源を委譲すべきであると政府が主張することで明らかである。
- ・ニュー・レイバーの、ニュー・パブリック・マネージメントの諸価値や優先性に置く強調。すなわちリーダーシップ・スキルの重要性や成績を比較するためのより洗練されたリーグ・テーブルの開発すること、国と地方と学校のレベルでの目標を

設定すること、そして、業績給 (PRP) を導入することの強調である。

・ニュー・レイバーの、克服されるべき問題というよりむしろ認められるべき人生の事実としての不平等の許容。それは科目単位の能力別編成を推進すること、能力混合教授を軽視すること、専門家養成のテクノロジー・カレッジ・イニシアティブを通じ、適性による選別を拡大すること、「都市における卓越性計画 (the Excellence in Cities programme)」において「天分に恵まれ有能な」生徒に有利な規定を強調することで明らかである。

パワーとウィットィは、ニュー・ライトの教育改革の中心となっている市場化や民営化の過程は依然として支配的であり、相互関係やパートナーシップという流行の用語を用いて単に呼び直してきたに過ぎないと結論づけた。

保守党の新自由主義的なアプローチの継続性を強調するのは、ジェニー・オズガ (2000) の分析の特徴でもある。彼女はニュー・レイバーの教育費節減を論じるが、それによって次のことを意味している。すなわち、

- ・教育の経済的機能や、いわゆる知識経済へ目に見えて移行している文脈において、教育が国民の就労準備をする役割が非常に強調されること。ここでは教育の主な目的は、グローバルな資本をひきつけるだけの競争力があり、柔軟で技能のある労働者を作り出すことにあるように思われる。
- ・PRP および全国的な基準の開発 (これと照合して外部の評価担当者によってチェックされる学校単位の教師評価がなされる) に例証されるように、従来よりも広く深いスケールでのビジネス由来の管理実践が適用されること。
- ・ビジネスが教育に、より一層参加すること。

社会民主主義的な目的に調和されたマネジャリズム

第二のアプローチはロス・ファーガソンによって採用されたものであり、彼はニュー・レイバーがニュー・レイバーのアジェンダでは、基準を設定し成績をモニターすることが優先順位が高い一方、歴史的に成績の悪い学校において子どもたちをより効果的に教育することにスポットライトをあてているという。幾分芝居がかってはいるが、彼は「急進的なセンターを求める三つのZ、すなわち情熱、区域、非寛容

第一のアプローチは、1998年『教育政策 *Journal of Education Policy*』誌上に発表された、サリー・パワーとジェフ・ウィッティがニュー・レイバーの政策を注意深く論じた分析に代表される。パワーとウィッティは、自分たちがオールド・レフト思考と呼ぶものの要素を特定するところからはじめており、それらの要素を以下の通り列挙している。

- ・教育においてあらためて国家介入と投資を推進すること。ここでは1999年以降3年間にわたり行われた、教育に対する20億ポンドの追加投資政策を指摘した。
- ・保育バウチャー計画の廃止に明らかであるように、教育は市場に任せてよいとする保守党の位置からニュー・レイバーが距離をおいていること。
- ・ニュー・レイバー政権下の中央政府による、より直接的な教育の統制。例えば教育発展計画、クラスの規模についての制約や読み書き計算の時間の導入に従うよう地方教育局 (LEA) に要求することに見られるものである。
- ・貧困地域において年少の子どもたちを抱える家庭をさらに専門的に援助するニュー・レイバーの Sure Start 計画。
- ・「ほんの少数ではなく多数のための政策」、すなわち私立教育に対する補助金援助のために国家の資金が使われていた援助席計画 (Assisted Places Scheme) の廃止。
- ・能力による選別を終わらせるための、ニュー・レイバーの選挙前の約束。

しかしながらパワーとウィッティは、「旧労働党」アジェンダとこのような継続性は「本質的で実質的というよりもむしろレトリカルで象徴的な」と論じていた。彼らは、〈本質的には〉、これらの政策は新自由主義の継続を十分に表わしていると示唆したのである。特に彼らが強調したのは

- ・ここ25年間の公費の全般的な削減に比し、政府の教育投資規模が縮小したこと。
- ・準市場が資源分配の主要な手段にとどまっている事実。
- ・ニュー・レイバーの、LEAに対する欠陥観。それは「失敗しつつある」LEAでは重要な機能を商業的・企業に下請けさせる契約をすることや、LEAは学校に対してより多くの資源を委譲すべきであると政府が主張することで明らかである。
- ・ニュー・レイバーの、ニュー・パブリック・マネージメントの諸価値や優先性に置く強調。すなわちリーダーシップ・スキルの重要性や成績を比較するためのより洗練されたリーグ・テーブルの開発すること、国と地方と学校のレベルでの目標を

公的サービス供給において第三の道を代表すると設計者たちが主張するものであった。発表当時、EAZは当時の学校水準大臣スティーヴン・バイヤーズによって「来世紀において未来の公的サービスを配給するさきがけ」と描かれた。

デヴィッド・ハルピンは、EAZの顕著な特徴の数々——カリキュラム規定上の委員会の実験を超えるような政策介入や自治への明らかに革新的なアプローチを含む——に注意を払いながら、バイヤーズの見解を真面目に取っている。ハルピンはさらに次のように示唆している。

もしも本領を発揮できるものならば、(EAZを運営することになっていたフォーラム the Education Action Forum は) 生成的な政治の重要な一面を提供し得たであろうし、その内部では個人やグループが、時には対立することもある多岐にわたる利益を代表しつつも、教育政策や規定を審議したり決定したりする (Halpin1999:356)。

そのほかにもハルピンは、EAZは社会資本を構築する一つの試みを表わしていると示唆している。社会資本理論は、教育における成績不振が経済的不利のみによって起こるのではなく、社会的排除によっても起こると示唆している——つまり労働者階級の家庭は中産階級の家庭であれば利用できるようなコンタクトや社会的ネットワークに欠けており、またそれらを自分たちの個人的な利益のために開拓するような手段を持たない。社会資本を構築することは、ニュー・レイバーの教育政策の明白な綱領項目である。時間外の学習、朝食クラブ、宿題クラブ、町の学習センターなどのための計画は全て、中産階級の家庭であれば当然と心得るような学習支援のネットワークを労働者階級の生徒たちのために作り直すことを目的としている。

三つのアプローチの限界

これらのアプローチのそれぞれを精密に吟味する時間は、今はない。筆者がしたいのは、それらに共通すると思われる二つの重要な限界に注意を促すことである。第一の限界は本質主義と還元主義に向かう傾向と私が信じるものである。ここで言わんとするのは、三つのアプローチとも、ニュー・レイバーの「本質的な」特徴を特定しようとしている、つまり本来は両立しない政策を相当複雑に混ぜ合わせて一つの重要な傾向にまで還元しようとしているように見えることである。パワーとウィット

にとってその傾向は、(ニュー・レイバーの政策の)本質的に新自由主義的性質と彼らが見るところのものである。新自由主義的要素が重要である一方、彼らが旧労働党的要素と呼ぶものはレトリックや象徴主義と見なされている。ファーガソンにとっては対照的に、ニュー・レイバーのアジェンダは本質的に社会民主主義的な目的にかかわるものである。新自由主義的要素が重要であると認識される一方で、筆者の見るところ、これらは社会民主主義的な目的ほどには重要でない手段として呈示されているように見なされている。最後にデヴィッド・ハルピンにとって、第三の道について重要なのは、その明らかに第三の道的な特徴——新しいより民主的なガバナンスの様式を強調したり、社会資本の育成を強調したりすることである。

第二の限界——これらの分析がニュー・レイバーの初期の政権時期において展開されてきたこと、したがって政策が実施され始めた時のものであるということを考えれば理解できるものであるが——は、それらの分析の抽象的で脱文脈化された性質である。これによって私の意味するところは、第三の道のさまざまな意味を与えられている要素が互いに切り離されて考察されており、現実の社会的文脈の内部で異なる要素を結びつけることが可能かどうかを探求するような試みはなされていないということである。この抽象化と脱文脈化の問題は教育社会学研究に限定されるものではないが、より広範な社会政策や社会学の研究界内部の支持者たちによって明瞭に表現される第三の道の明確な記述のなかではまさしく明らかである。

より複雑な分析に向けて

ここまで、教育社会学内では、第三の道の支配的な概念が、本質主義的、還元主義的、抽象的、そして脱文脈化されている傾向にあることを論じてきた。以下において、これらの陥穽を避けようと考えるところの2つの方法を設定する。

第一に、その「本質的な性格」を求める探究には全くもとづかず、むしろ互いに緊張関係にある諸要素を複雑で不安定なひとつの混合と見る、ニュー・レイバーの第三の道の概念化をまずひとつ開発する必要がある。第二に、ニュー・レイバーの政策が現場においてどのように解釈され実践されるかという、根拠があり実証的な情報による分析にもとづく、ニュー・レイバーの第三の道の概念化を複数開発する必要がある。

まず「第一の方法」を取ると、本質化を避けることは、a) 教育における第三の道の多くの説明の中で無視されがちであった要素、および b) 第三の道の多様な要素間の緊張を認めることを含む。私は他で (Gewirtz 2002)、逆説的な企図、新自由主義的な権威主義のヒューマニズムを用いてニュー・レイバーの不安定な政策の混合を捉えてきた。その多様な要素は、下記の表にまとめられている。

表 1: 教育にとってのニュー・レイバー第三の道

新自由主義的要素	モラル的権威主義 / 新保守主義的要素	社会民主主義的 / 人間主義的要素
市場、選択、多様性	<責任化 / 再社会化>	資源の再分配
選抜性 / 差異化		より民主的な参加様式
	<教育学的な伝統主義>	
道具的経済主義		社会的包摂 / 社会資本構築
マネジャリズム		
(すなわち競争的入札、 成績のモニター、目標設定、PRP)		不利益に対する「連帯的な」解決
		<シティズンシップ教育>
民営化 / 「パートナーシップ」		<多様性に応える、制度的人種差別と闘う>

<>で強調している要素は、主要な社会学的概念においては無視されてきたように思われる。これらは次の二つの大見出しにまとめられる——モラル的権威主義とカリキュラム的なヒューマニズム——そしてブレアが等価値 (脚注 1 参照) と呼ぶものと結びついた責任やコミュニティとして、ルグラン (1998) とブレア (1998) が言及するものの特に教育的な表明を表わしている。

筆者が第三の道のモラル的権威主義的次元に言及する時は、人口の特定部分を責任化し再社会化するために取られるイニシアティブを意味する。というのは、ニュー・レイバーは、<教師たち>をより効果的に規制することに関心を持っているだけでなく、より多くの責任を負わせることによって<親>をも規制しようとしており、必要とあらば、強力なコミュニティが依拠しているように見える価値を共有するよう

強制しているからである。ブレアが論じたように、

強力なコミュニティは共有された価値とシティズンシップの諸権利や責務についての認識に依拠する——それは納税や遵法だけではなく、力も責任感もある市民として子どもたちを育てる義務であり、——教師のような——その任務のために国家によって雇われる人々をサポートする義務である。過去においてはそのような務めは当然と見なされていた。しかし(そのような務めが)否定される場所では、学校と両親とのあいだで交わされる「家庭—学校契約」のようなイニシアティブをわれわれがどうかやっけていこうとしているように、奨励し、さらには強化することも厭うべきではない(Blair 1998:12)。

それゆえ、ニュー・レイバーの第三の道の教育アジェンダには、ニコラス・ローズ(1996)が「責任化」と呼んだもの——福祉的な題目のなかで自律ないし自己監視の文化を教え込む過程——に明らかに強調がおかれている。そのような責任化政策の例として、学校が「家庭—学校契約」(今では合意と改称されている)を作成すること、生徒がこなし、親が監督することが期待されているような何時間分もの宿題を政府が決めること、「家庭学習計画」や「より良き」親業のためのプログラムが挙げられよう。そのようなモラル的権威主義的な戦略は、社会資本を構築する共同体主義的な言語でしばしば言い表されており、(それは)例えば適切に報酬を与えられる仕事の配分が不平等であるような排除の構造的な原因を述べるよりも、むしろ、社会的に排除された人々自身の態度や行動を正すことによって社会的排除に取り組もうとするより広範なキャンペーンの一部としてみるのが可能である(Gewirtz 2000)。

このモラル的権威主義的立場と組んでいるのが、教育における伝統的な実践を強制しようとする政策要素であり、それは「基礎基本に戻る」アプローチとしてイギリスの大衆紙で言及されている。小学校と中学の1、2年に設けられた、伝統的な教育実践にもとづく読み書き計算の時間の導入に表われており、或いはまた、科目単位的能力別学級編成の推進や、きわめて最近の事例としては生活指導の伝統的なパブリックスクール・モデルに基づく制服の着用とハウス・システムを全ての学校が採用すべきであるとされたことに表われている。(Lightfoot 2004)。

また、ニュー・レイバーの人文主義的なカリキュラム志向にも注意を払う必要があり、それはこれまで示してきた三つのアプローチ全てにおいて無視されていると思

われる。これらは法定カリキュラムの部分や学校視察の改訂された基礎的な枠組みとして初めてシティズンシップを取り入れたイングランドのナショナル・カリキュラムの1999年の改訂に表われている(Ofsted 2000)。改訂されたカリキュラムは政府が教育において推進したいと述べた価値の表明で書き始められている。

・・・家庭でも学校でも最も重要なのは、霊的、道徳的、社会的、文化的、肉体的、そして精神的な発達、すなわち個人の安寧福利への道筋としての教育における信念である。教育はまた、全ての人に対する機会の平等、健全で公正な民主主義、生産的な経済、そして持続可能な発展への途でもある。教育はこれらの目的に寄与する永続的な諸価値を反映すべきである。その諸価値には、自分自身、家族や他の親類、所属するより広い集団、社会の多様性、自分たちがすんでいる環境を尊重することを含んでいる。教育はまた、真実、正義、正直、信頼、そして責任感という徳へのかかわりを再確認すべきである(QCA/DfEE 1999)。

少なくとも、これらの価値のいくつかは学校視察のための改訂手引書に反映されている。この手引書は視学官たちに、以下のことを報告するよう指示している。すなわち、「生徒たちが、いじめ、セクシズムや人種差別を含むような圧迫的な振るまいからどの程度自由な雰囲気の中で勉強しているか」とか「生徒たちがさまざまな価値や信念、態度や文化的な伝統をどの程度認識し、理解し、尊重しているか」といったことである(Ofsted 2000)。

すでに述べたように、本質化するような分析を避けるのであれば、教育にとってのニュー・レイバー第三の道を構成する多岐にわたる要素を認めるだけでなく、この政策目録の多様な要素間に潜在する緊張をも認めるべきである。ここでこれらの要素について詳しく述べる時間はないが(明日行う)、顕著な三つの事例をここで挙げておく。以下のような緊張がある。

- ・ニュー・レイバーが一方で教育における民間セクターの参加を提唱し、他方で、より平等主義的な教育資源の配分、社会的包摂や人文主義的なカリキュラムへのコミットメントを主張すること
- ・ニュー・レイバーが一方で競争、市場、マネジャリズムを支持し、他方で、協力や「連帯的」解決を支持すること

・ニュー・レイバーが一方で国民にもっと責任感を持つよう奨励し、必要とあらば強制さえするために介入し、他方で、社会的包摂を育成すべく介入すること

ニュー・レイバーの第三の道プロジェクトは、緊張や矛盾に満ちているという点では、決して独特というわけではない。筆者がグラムシ流理論から洞察を得て他でも論じたの (Gewirtz 2002) は、全ての政策プログラムはもともと複雑で矛盾に満ちているということである。これは、それら(全ての政策プログラム)が多様で、しばしば葛藤する、一連の政治的経済的関心から形成されがちであったり、多様な問題、犯罪ないし不安定を同時に解決すべく企図されたものであったり、そのそれぞれが異なった解決を要求したりするからである。おそらくこのあとの討論で追及できるものであろうが、ニュー・レイバーの政策の多様な要素の混ぜ合わせが解決するよう企図されている不安定性や問題についてここで詳しく述べる時間はない。

脚注

それゆえ、たとえばルグラン (1998) は、第三の道とは、ニュー・レイバーの政策に明らかに表れているように、四つの価値、すなわちコミュニティ、機会、責任と応答性によって特徴づけられると論じている。これら四つの価値を彼は頭文字をとって CORA と呼んでいる。これらの価値それぞれは、別々に分析されており、それらが如何に相互に働きあうのかということは分析されていない。ルグランはこれらの価値の間での潜在的緊張関係、とくに「コミュニティによって奨励される活動の自由と、それを熱心に実現させようとするところから生じる中央集権化との間の」緊張関係については認識しているにも拘わらず。彼はこれらの緊張を相対的に重要ではないものとして簡単に見なしているように見える。同様に、ギデンズも以下のように主張する。第三の道は社会正義の社会主義射的中心的価値を受け入れているが、普及している直接的給付金は拒否するのだと。彼は、實際上、いかにこの二つの立場が同時に追求できるのかという困難な問題を、「もちろん、現実世界において福祉国家を改革することは、複雑で困難な仕事である」とたんに述べることによって、避けている。そして、「増大しつつある不平等にどう対処していくか」という問題は、彼がスペースの関係上、議論をしない「基本的問題」の長いリストに都合良く含まれるのだ。しかし、それらに対しては、「これら二つの代案的立場から新しい政策を分離する明確な道筋がある」ことを私たちに確約しているのだ (Giddens 1998[21])。最後にトニー・

ブレア（1998）は、第三の道についての彼のフェビアン協会のパンフレットにおいて、彼が信じているものについて明確にしているが、それは根底に存在する四つの価値――平等の価値、すべてのものへの機会、責任とコミュニティである。しかしながら、ルグランやギデنزと異なり、ブレアはこれらの価値の間に緊張関係があるのだという事実さえ気づいていないように見える。