

How are tensions in New Labour's Third Way for Education played out in practice? The case of Education Action Zones

Sharon Gewirtz

Introduction

In the paper I presented yesterday I argued for a more complex approach to analysing Third Way politics than is currently prevalent in sociological analysis. The approach I advocated involves doing two things. First, it involves viewing New Labour's Third Way for education as a complex and unstable amalgam of strands that are in tension with each other. And second, it entails developing conceptualisations of the Third Way that are based on grounded, empirically informed analyses of how New Labour policies are interpreted and enacted in practice.

In this paper I want to demonstrate this more complex approach through an exploration of the Education Action Zone (EAZ) policy, a policy that was presented by its architects as emblematic of New Labour's Third Way for education. I will begin by introducing the main components of the EAZ policy and explaining the ways in which the policy can be said to exemplify the Third Way. Then I will say something about the empirical research study upon which my analysis draws, before going on to examine some of the ways in which tensions within the Third Way have been manifested and played out in the implementation of the EAZ policy.

The EAZ policy as emblematic of New Labour's Third Way

The EAZ policy was one of a range of initiatives introduced by New Labour in its first year of office to tackle the twin problems of 'underperforming schools' and 'social exclusion'. As I have already noted, the policy was presented by its architects as an emblem of the Third Way – a third way, as the Times Educational Supplement (TES) put it, between the 'stifling statism' of

Old Labour and the ‘ruthless free-for-all’ of the market (TES 1998). The Secretary of State for Education at the time of the policy’s launch, David Blunkett, suggested that EAZs represented ‘an entirely new way of delivering the education service’ that was ‘about partnership based on success rather than outdated dogma on either side (quoted in Carvel, 1998a: 4). Stephen Byers, Minister for School Standards at the time of the announcement of the policy, referred to it as a ‘forerunner for the future delivery of public services in the next century’, arguing that ‘the purpose of [EAZs] is that the government believes there is a third way in public services’ (Hackett 1998). And Margaret Hodge, Chair of the House of Commons Education and Employment Select Committee, argued in the TES that ‘The development of the Third Way is perhaps best seen in the development of education action zones’ (Hodge, 1998: 15). Meanwhile, DfEE officials described the initiative at its launch in 1998 as ‘the centrepiece of Labour’s modernisation agenda’ (Carvel, 1998b). Just three years later, however, following the publication of two reports indicating that EAZs had had mixed success in meeting their policy objectives (CELSI 2000, Ofsted 2001), the Government announced that no further EAZs of the kind discussed in this paper were to be introduced. Nevertheless, given the initial claims made about the policy and the fact that several key elements of the policy have since been introduced more widely across the English schools system, the policy constitutes a particularly interesting site within which to explore in a concrete way the practical implications of – and tensions inherent in – third way approaches to education reform. Before discussing these tensions and implications, however, I want briefly to set out the main ingredients of the EAZ policy:

- The first 25 Education Action Zones were announced in June 1998; 48 ‘second round’ zones were subsequently established.
- Areas were selected on the basis of a competitive bidding process.
- Each Zone has approximately 20 schools, usually including a specialist school.
- The aim is to raise standards and tackle social exclusion in areas of social and economic disadvantage.
- Zones are based on public-private partnerships.
- Each zone is awarded £1m per year plus priority access to other Department for Education and Employment [DfEE grants]. (£500k of this is guaranteed DfEE funding; £250k is available to ‘match’ private sector funds).
- Funding was initially awarded for three years with the possibility of an extension of the funding for a further two years providing progress was deemed satisfactory by the DfEE.

- Zones are governed by Education Action Forums [EAFs] – made up of representatives of schools, parents, and the ‘local business and social community’ – and school governing bodies were given the option of ceding their powers to the EAFs.
- Zones are expected to set and meet ‘tough’ targets (for student achievement and behaviour).
- They are free to opt out of teachers’ national awards and conditions of service.
- They can deviate from the National Curriculum (to focus on, for example, basic skills and work-related learning).
- They are meant to offer ‘joined-up solutions’ to disadvantage (e.g. by working with Health Action Zones).
- Zones are encouraged to apply for other DfEE grants (e.g. for family learning and other schemes designed to build social capital).

It will be clear from this brief description that the EAZs contain some of the key hallmarks of third way thinking as identified in the table below:

Table 1: EAZ policy as an exemplar of New Labour’s Third Way

Neo-liberal elements	Moral authoritarian/ neo-conservative elements	Social democratic/ humanistic elements
Operates within broader context of marketisation	Responsibilisation/ Resocialisation (e.g. emphasis on family learning)	Forums – engaging local people in policy development and delivery?
Emphasis on differentiation (through specialist schools initiative)	Emphasis on basic skills	Commitment to social inclusion/social capital building
Freedom to opt out of teachers’ national pay and conditions		‘Joined-up’ solution to disadvantage
Managerialism (competitive tendering, performance monitoring, target setting)		Redistribution of resources to areas of disadvantage
Private sector involvement		
Emphasis on work-related learning		

Clearly EAZs are only one manifestation of third way thinking and therefore it is impossible to draw any once-and-for-all conclusions about the Third Way on the basis of an analysis of this policy alone. Nevertheless, the research that I am going to present to you today does illuminate some of the tensions within the Third Way policy amalgam that I briefly identified yesterday. To recap, these tensions are 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.

The research study

In the following section of this paper, in order to explore how the tensions identified above were manifested in practice, I will draw on data collected and analysed as part of a study of EAZs I carried out in collaboration with colleagues from the Institute of Education, Sally Power, Geoff Whitty, David Halpin and Marny Dickson¹). The study, entitled 'Paving a Third Way? A Policy Trajectory Analysis of Education Action Zones', was funded by the UK Economic and Social Research Council between May 1999 and October 2002. The study was concerned to explore the origins of the policy and its operation and impact in a selection of local areas. It drew on five kinds of data: documentary data, performance statistics, postal questionnaire surveys, interviews and observational data. In what follows I will draw on a small subset of this larger data set in order to illuminate how the specific tensions identified above were played out within the context of the EAZ policy. More specifically, I will draw on interview and observational data gathered in 12 schools across four zones (for which I am using the pseudonyms Brickly, Nortown, Seaham and Wellford) and interviews with 46

parents from three of these zones (Brickly, Nortown and Wellford). (For a fuller account of the research, see Power et al 2003.)

Third Way tensions in practice 2)

I want to begin this section by exploring some of the tensions that have emanated from attempts to harness private sector energies to the social democratic goals of redistribution, social inclusion and curricular humanism. I then go on to examine the two other tensions identified above –competition/managerialism /markets vs. collaboration and joined up working’; and inclusion vs. responsibilisation.

Private sector involvement vs. redistribution, social inclusion and a humanistic curriculum

EAZ policy texts may have given the impression that EAZs represented a significant development in the history of private sector involvement in education, but in practice the vast majority of zones established were initiated by local education authorities (LEAs) and Government claims about the numbers of ‘business-led’ zones were overstated (NUT, 2000; Hallgarten & Watling, 2000; 2001). Although ‘for-profit’ education businesses, such as Nord Anglia and Edison, did express an early interest in the management of zones, this interest quickly evaporated when it became apparent that the Government did not intend companies to make a profit from their involvement as EAZ partners. In addition, although a variety of private sector partners were drawn into EAZs - ranging from multi-national management consultancies, supermarkets and professional football clubs to small local businesses - it is perhaps significant that the only private company involved in leading a first-round zone was a not-for-profit education company, and that two out of the three ‘business-led’ second-round zones were led by trusts set up by companies for educational purposes. Moreover, none of the governing bodies of schools in either the first or second-round EAZs ceded their powers to their local EAF and nationally it is clear that ‘the amount of genuinely new money that the private sector has contributed to EAZs has undershot expectations’ (Hallgarten & Watling, 2000, p. 26). Three years after the launch of the policy, only twelve out of seventy-three EAZs had managed to secure the expected £250,000 per year from the private sector and most of this sponsorship has taken the form of ‘in kind’ contributions rather than cash (Mansell, 2001).

Private sector funding seems not to favour the most economically distressed zones, but rather zones with the good fortune to be located within areas near large, sponsorship-minded local

employers. However, the presence of large national or multinational EAZ 'partners' in itself is no guarantee that their contribution will be equally large, and some have been notably reluctant to part with cash. In fact, the majority of private sector contributions to EAZs have been in kind, and we came across a number of examples of businesses over-valuing their contributions. A typical case involved valuing the time of business volunteers who listen to children read at full private sector consultancy rather than classroom assistant rates. In addition, large-scale business sponsorship by one company seems to act as a spur to others; conversely, a failure to attract big contributions appears to be self-perpetuating.

An important consequence of all this local variation is a massive disparity between the amounts of private sponsorship which different zones are able to raise. Amongst the 25 first-round zones, one zone almost tripled their target sponsorship level of £250 000, whilst four zones failed to register any private sector contributions. In some cases companies have earned more from their involvement in the zone than they have actually contributed. For example, according to an analysis of EAZ accounts carried out by the National Union of Teachers (NUT), in Basildon RM Machines contributed £1k cash to the zone, but the zone paid RM £118,854 for equipment (NUT 2000).

These relatively low levels of business sponsorship seem to have encouraged the development of small, uncoordinated schemes which are frequently targeted at a small proportion of students – often from groups deemed to be the most able or motivated. Whilst some schools took part in new initiatives which placed business personnel or commercially sponsored curriculum materials in schools, the scale of direct business involvement on curriculum initiatives, attendance at meetings, visits to schools, mentoring or work placements was relatively small. The following four vignettes provide an idea of the nature and scale of EAZ-related business involvement in schools in one of our case-study EAZs - Wellford:

Example One: Fast-Food Reading Mentors

This initiative, which places 'Fast Food Reading Mentors' into zone schools, is part of a wider national scheme run by a large multinational. Only one of the three primary schools we visited in this zone was involved in the initiative and the scale is small, affecting only eight children in year five. Two volunteer reading mentors visit the school once a week for an hour to listen to four children read for thirty minutes each. The headteacher selected 'competent readers' who

she felt 'would benefit from additional encouragement' to take part in the scheme; she was adamant that untrained volunteers would not be suitable for working with 'less able' children. In the lesson we observed it was clear that the children involved in this scheme enjoyed the special attention and time away from their regular class. At the same time, it is possible to question whether the volunteers had appropriate skills for this type of work. For example, one mentor periodically interrupted one of the girls she worked with to 'correct' her (working class, regional) pronunciation: 'NOT bu'er, BUTTER. . .' The other mentor was not himself a very confident reader and he stumbled repeatedly in his efforts to read aloud to the children he worked with.

Example Two: Football and Reading

The Reading and Football initiative is part of a wider national scheme involving professional football clubs around the country. We were able to observe a half-day 'Reading and Football' session in one Wellford year 5-6 class. The session we observed began with three footballers handing out 'Football Funbooks' to all the pupils. The activity books, which are sponsored by a biscuit manufacturer, have an undemanding breezy style, with lots of cartoons - and pictures of the sponsors' logo on every page. Activities include crosswords and football quizzes as well as short writing and mathematics tasks, e.g. 'Can you work out how many [brand name biscuits] you would need to build a pyramid with a base of 10?'

The children began by filling in details such as their name, nearest football club and team they support. The three footballers then asked volunteers to read out some of the questions, the answers to which the pupils all filled in at the same time. Both the questions and illustrations are highly gendered; all but one question related to male players and male teams. The accompanying imagery shows girls in a variety of passive poses: girl sits looking bored on sofa facing TV while boy jumps up and down shouting; boy kicks ball while girl holds sign directing him to the goal . . .

Example Three: Supermarket Maths Trail

The 'maths trail' was a Wellford-wide initiative that involved a day visit to a local supermarket (part of a national chain). At Kite Hill Primary, fifty percent of their reception year pupils

participated in the day trip. Teachers selected the 'higher ability' pupils (aged four) whom they 'thought would benefit' to participate in the outing. The school was given supply cover for the accompanying teachers, transport costs and snacks for the children at the supermarket café. Once at the supermarket, children were given a glossy worksheet to complete as they wandered around the store in groups.

The worksheet asks questions involving weights, numbers and money, accompanied by pictures of 'Supermarket' brand products. In the final section, pictures of fruit, chocolate bars etc., are accompanied by 'price tags' which children are instructed to add together. While there is a disclaimer about the prices displayed at the bottom of the page, all of the price tags are severely undervalued. The 'correct' answer to the final question is that two apples cost 8p.

Example Four: Retail Work Experience

This is the only example of an EAZ-related work experience placement at Millbank Community School. As part of the retail multinational 'Family Stores' contribution to Wellford EAZ, it has provided a ten day work experience placement for six local year ten pupils. This school selected two 'sensible and trustworthy' girls who had volunteered to participate primarily in order to enhance their future opportunities of gaining part-time work when they go on to pursue further study. Awareness that pupils were 'representing the school' apparently led teachers to discard the notion of choosing disaffected or challenging pupils.

These examples are fairly illustrative of the kinds of 'curriculum enrichment' activities in which the business sponsors of our case study zones were involved. There are several key points to note here. First, what is perhaps most striking is the banality of business involvement. The businesses involved in our case study EAZs did certainly not demonstrate the energy, creativity and know-how to radically transform the provision of education in socially disadvantaged areas that at least one government official has claimed on their behalf (Barber, 1998, cited in Jones and Bird, 2000). Second, whilst the far-reaching commercialisation of the school curriculum feared by critics of the policy has not emerged, we have identified some isolated examples of the use of curriculum materials that are clearly aimed at promoting the products of their commercial sponsor. Third, it appears that through their eagerness to attract additional resources to the school, teachers may lose a degree of control over the types of curriculum materials that their children are exposed to. Both in the case of the Football and Reading initiative which used sexist imagery and the Supermarket Maths trail, with its

promotional orientation, the class teacher did not see the activity before it was used with her students. It is difficult to see how such initiatives are likely to support New Labour's more humanistic curriculum aims. Finally, due to the relatively small amounts of money allocated to any given EAZ innovation, almost all zone initiatives whether school-based or zone-wide involve some form of targeting or selection. As the examples we have given show, where these initiatives have direct private sector involvement, they tend to target not low achieving or disaffected pupils, but relatively 'able', well-motivated pupils. This is a finding which appears to reflect both the desire of businesses to associate themselves with 'high achievers' and head teachers' consciousness of how best to represent their school to the outside community.

Competition, markets and managerialism vs. collaboration and 'joined-up' solutions

Alongside public-private partnerships, EAZs were also expected to pilot new cross-welfare, multi-agency partnerships. This reflects a wider New Labour concern to promote 'joined-up government' (Cabinet Office, 1999). This concern is based, in part, on a recognition that the fragmented and bureaucratic nature of existing welfare provision has contributed to the marginalization of welfare recipients - and that the interconnected nature of social exclusion has rendered single-issue responses inadequate (Power, 2001). The EAZ policy was one of a number of New Labour initiatives designed to promote joined-up government to tackle social exclusion. At central government level these include the establishment of the Social Exclusion Unit, the Performance and Innovation Unit, the Regional Co-ordination Unit, the Neighbourhood Renewal Unit and the Urban Policy Unit - all of which have a brief to improve the co-ordination of policy responses to the multiple inter-related causes and consequences of poverty and social disadvantage.

However, although interviews with zone partners indicated that new multi-agency initiatives are more numerous and significant than our fieldwork suggested, we encountered only a few isolated and small-scale cross-welfare initiatives in the twelve schools we studied in depth. The most significant of these initiatives placed a part-time counsellor from a mental health trust in one of the four case study Seaham schools. Other initiatives that have been credited as 'EAZ-related' include the joint Health action Zone/EAZ funding of breakfast clubs in Wellford, and the involvement of a large voluntary agency in the management and provision of a childcare project in one Wellford school (this project is not EAZ funded and pre-dates the zone). We did not come across any multi-agency initiatives of any type in our four Brickly case study schools.

So how might we explain the apparent paucity of multi-agency initiatives? As several commentators have noted, inter-agency boundaries have historically proved to be remarkably resilient (Glendinning, Powell, & Rummery, 2002; Riddell & Tett, 2001; Webb & Vulliamy, 2001; Wilkinson & Appelbee, 1999). But there are also, paradoxically, significant barriers to multi-agency working and inter-school partnerships emanating from elements of the EAZ policy itself as well as the wider policy context in which EAZs are located. Here I will focus on the ways in which the bidding culture and the quasi-market within which EAZs are enmeshed seem to be inhibiting joined-up working.

Zone schools are frequently in receipt of funds from a range of sources in addition to the resources they get by virtue of their EAZ status. EAZ schools are given 'priority access' to funding from a number of other central government education initiatives and some also receive funds from the Single Regeneration Budget, the New Opportunities Fund and the European Social Fund. Having constantly to bid for additional resources places a significant time burden on both EAZ directors and headteachers, and it leads to inequalities in access to resources within zones, as levels of school-based funding are at least partially dependent on headteacher expertise, time and inclination to bid for zone resources available from a menu of projects on offer. As one Wellford headteacher explained:

Literally we sort of got what we bid for, and that was perhaps an inequality because some people hadn't come from a bidding culture and they didn't really have a clue what to bid for, whereas others of us had a list as long as your arm, you know [laughs]. I mean, some bids I didn't even have to re-write, they were bids that I'd already put out for other money . . . all our initial projects were bids.
(Headteacher, Wellford).

Recognition of the importance of additional fund-raising led at least two of our case-study zones (Nortown and Brickly) to hire an 'income generator' to specialise in attracting funding from public, voluntary and private sector sources. Similarly, a secondary school in Seaham appointed a partially EAZ-funded deputy headteacher to generate additional income and manage externally funded projects.

Our early evidence suggests that, in practice, the bidding culture within which zones are enmeshed may actually increase the fragmentation of provision, because the co-existence of many small-scale, tightly bounded projects is difficult to co-ordinate and has in some instances led to a confusion of responsibilities between EAZ, LEA and school personnel. The

involvement of several public, voluntary and private sector organisations working on different projects with very similar objectives may further exacerbate this situation, as we found limited evidence of meaningful collaboration between service providers.

There are additional tensions within the national policy agenda that are likely to hamper both co-operation between schools and the development of 'joined-up working' more generally. As Clarence & Painter (1998, p.15) argue: 'The collaborative discourse of New Labour is countered by another, conflicting and contradictory discourse of centralisation and demands for performance'. New Labour have, for example, extended some of the managerialist techniques associated with previous Conservative administrations. In English schools, children aged seven, eleven and fourteen are required to sit national tests known as Standardised Attainment Tasks (SATs) in Mathematics, English and Science. At each level there are national performance thresholds that children are expected to meet, and both LEAs and individual schools are required to set targets against which their progress can be measured. EAZs, in turn, are obliged to set even more stringent targets.

Since judgements about the success or failure of individual schools, LEAs and EAZs are based, in large part, on their ability to meet traditional school-based performance targets, this may help to explain why concrete multi-sector initiatives have, in practice, been so peripheral to core EAZ business. Any effort to build local partnerships is likely to be time-consuming - and as many headteachers have pointed out, the EAZ timescale is relatively short - while the 'pressure to perform' is high:

I think there are two philosophies really, I think that there's the philosophy of - this is my school and I'm going to get what I can for my school, and I'm going to think of my school. And there are other people who agree with the philosophy that we share amongst other people. And it is a very difficult one for heads, isn't it? Because at the end of the day you are responsible for your school. I am not responsible for the school over the road. I'm just responsible for my school. So it's kind of like getting away from that insular way and it's looking out isn't it really?
(Headteacher, Nortown)

I suppose all headteachers, when it comes down to the money will say - oh, we want, you know, I want what's best for my school . . . but as far as the EAZ is concerned, they appear to be less interested in discussing the plans for the good of the whole of the EAZ than for what they can get out of it for their particular [school cluster].

(Headteacher, Nortown)

Within a quasi-market context, it seems that the benefits of collaboration are unclear. In contrast the risks of collaboration may be perceived as considerable. Accordingly, although a number of zone headteachers have spoken positively of the 'co-operative climate' fostered within their EAZ, this appears to have had very little impact on classroom practices. In addition, the majority of EAZ learning support has been used to boost the ability of schools to meet their own individual performance targets. The most resource-effective way to do this of course is not to target the most disadvantaged pupils, but to focus on those who are deemed to be capable of meeting an assessment benchmark (Gewirtz, Ball, & Bowe, 1995; Gillborn & Youdell, 2000). In Wellford, for example, one of the primary schools we studied held an 'invitation only' Easter school for 'borderline pupils' immediately prior to the compulsory national tests (SATs). Similarly in Brickly, one of the primary schools selected for mentoring support pupils who were 'just below' meeting the level four SATs performance threshold, while the secondary school allocated resources to allow senior members of staff to work with 'able but underachieving pupils' who were 'just below' gaining the threshold number of five A-C grades in the General Certificate of Secondary Education (GCSE)³. There is evidence that targeting of resources on students deemed to be on the borderline of assessment benchmarks is a widespread practice (Gillborn & Youdell, 2000). However, there is a particularly strong incentive for EAZ schools, keen to secure funding beyond the initial three-year period, to focus on those students whose assessment results are most likely to affect their ability to reach school-based performance targets. While such strategies may represent an 'efficient' use of EAZ resources for schools in competition for local pupils, it does raise significant equity concerns.

Inclusion vs. responsabilisation

The EAZ policy was designed to combat social exclusion by drawing in parents who are traditionally marginalised by the school system and building their social capital. However, the social capital building strategies that were developed in the name of inclusion, for example, family literacy and intergenerational learning schemes, can also be seen as strategies of responsabilisation (Rose 1996). In other words these were strategies designed to encourage parents to take responsibility for the educational success of their children by attempting to inculcate a culture of self-discipline amongst parents. Whilst such strategies have some potential to facilitate perceptions of inclusivity, they also have the potential to make people feel they are being constructed as a problem, thereby exacerbating their perceptions of marginality.

As part of our research we interviewed 46 parents across three zones from groups identified by zone personnel as socially excluded, as well as observing some of the initiatives designed to promote inclusion. In the course of our research we came across several examples of such initiatives being experienced positively by parents. These findings echo those of Vincent (2000) who concluded from her study of mothers' involvement in parent groups and courses that these activities could be enormously beneficial for the individuals involved, for instance, by renewing their self-confidence, providing a sense of agency, developing skills and providing women with a welcomed opportunity to escape the private domain of the home⁴). But more generally the data point to the failure of our case-study zones to engage parents either in the EAFs or in specific initiatives to any significant degree. Attendance at family learning programs, for example, has been low and those parents who have attended have tended to be ones who are either already involved in the school or are particularly motivated to participate in further formal learning. This prompts the question of how to understand the level of disconnection between social capital building initiatives and the parents whose social capital they are seeking to build.

Our data suggest possible reasons for the failure of the social capital building schemes we studied to engage those defined as most socially excluded. In particular, they indicate a tendency for these schemes effectively to neglect the voices and perspectives of those who they are designed to help. Lying behind the schemes, as Gamarnikow and Green (1999) point out, is a model of working class families as bereft of social organisations and networks, not valuing education and lacking the inclination to actively engage with the education system. These assumptions are, however, at odds with our findings. In particular, there is evidence in the data, as I will go on to illustrate, not only of parents valuing education, but of concerted forms of engagement on their part with the education system and also of strong pre-existing social bonds within the communities served by the zones.

The parents we interviewed, like those Vincent (1996) and Crozier (2000) have written about, all valued education. Mrs Elsworthy's sentiments, for example, were typical of those expressed to us by the working-class parents we interviewed:

I'm not backward in coming forward when it comes to education, you know, because I didn't have any education I think my daughter should. So that she's got the best possible chance when she leaves.

(Mrs Elsworthy, Wellford)

Asked what she would change about the school if she could, Mrs Elsworthy replied:

I'd like them to have more books because my daughter can read quite well and some of the books that she's getting this year she read last year anyway, which I'm really annoyed about, but they haven't got the amount of books. Last year she ended up a couple of weeks without a book because there weren't any ones that she hadn't read.

In this extract Mrs Elsworthy is reversing the deficit discourse implicit in the EAZ policy and much social capital theory more generally by identifying as a problem not a lack of books in the homes of working-class families but one of a lack of books in the school. Mrs Elsworthy also commented that she was keen for her daughter to go to college when she had finished school:

If she manages to do that I would find a way of funding her through university, you know. With the current job market, you've just got to aim high, haven't you? You don't necessarily get it, if you don't aim high to start off with.

Mrs Elsworthy had left school herself without any qualifications, is unable to work because she is a recovering alcoholic and suffers from depression which she connects to her experiences of domestic violence. Like many parents who had difficult life experiences, she wants something better for her children.

We also found a strong level of determination on the part of many parents, mothers in particular, to assert the rights of their children to a 'decent' education. We came across a number of examples, for instance, of parents of excluded children or of children who were the victims of bullying or unhappy for other reasons taking up issues with teachers. In some cases, these issues were fairly easily resolved, as in the following example:

Last year in ... her reception [year] she was fine, she loved it and got up in the morning and wanted to go to school, and her Year 1 last year, we did get worried because she went on the first day and something must have happened at school where there was a breakdown in communication and she did sort of go into a shell and she used to wake up morning after morning and say she didn't want to go to school ... So I got worried then, and I thought either she was being bullied or she's not enjoying something about the whole class, or she's having problems communicating with her friends and

teachers. So we went and had a word with the headteacher and said, this is the case. They kept an eye on her and she was OK and it sorted of petered out. And when her first term was finished she was OK after that.

(Mr Malik, Brickly)

But in others, parents were engaged in protracted and wearying battles with the schools and in some cases the wider schooling system to ensure that what they believed to be the needs of their children were properly catered for, as in the following example:

I thought the school focused on Martin's bad behaviour too much. I thought they didn't make allowances, because once they found that Martin is a difficult child – I am not saying he is not – they already knew this from the past school, it had already started in the last year or so in the past school, we brought in a child psychologist, because I had picked it up straight away that there was something wrong, so I went looking for help, because I knew what was going to happen, I could see it so clearly. And in the first year at Conway we brought in another child psychologist who said Martin did not have emotional problems and I disagreed, then the case was basically closed and it carried on ... He went through five stages, five exclusions almost until it becomes permanent ... I said let's bring in a child psychologist here, let's find out what's happening here. The school brought another child psychologist in. We were supposed to meet him on a weekly basis but it only seemed to happen once or twice. I seemed to have more insight than any of those child psychologists. He was eventually sent to a system that they had in the school ... learning difficulty centre, I think, a separate part of the school, full of computers, and if Martin got too difficult in a class he would be sent out to the room and it was OK, it wasn't too bad. Then he ended up in there more than he was in class, he would be taken out in there, taken and put in there. Then eventually we had this thing drawn up that he would spend more time in there than in class, but at the same time while he was in there he was missing out his education, because he wasn't getting what he needed in there. It was more about his behaviour than his education because his behaviour was obviously difficult ... He eventually got excluded full time so he no longer went to school ... they wanted to give him tuition for an hour a day and I said no I wanted it looked into more ... I want to know why he behaves like that, I want more people brought in, I need some help here ... I went to see our local MP, I went to see him twice and it went straight over his head ... I was trying to hold out because it wasn't enough ... I had been to meeting after meeting. At one point I thought

I was being heard, then it fell apart again ...
(Mrs Miles, Wellford)

This is just one example of a number of depressing tales we were told by mothers of children with challenging behaviour struggling to be heard by what felt to them to be a mainly unresponsive system⁵). According to Mrs Miles, it was the teachers (rather than parents) who needed educating about how better to relate to others:

I think the teachers could do with a bit more awareness of how to integrate with other parents, I suppose they only live what they live and only know what they know, and are brought up with what they are brought up with, so maybe something for them, something like a course for them to deal with, I don't know ...

Parallel sentiments were expressed by Muslim parents in Brickly, some of whom were concerned about the lack of responsiveness of their children's schools - in this case to their cultural identities:

I was born in this country, I went to school here and in the thirty years from when I left school, when I was at school and my daughter's school now, there's no change at all ... when I was a school we was a minority, in all of my school, in the nursery, juniors, infants, there was about 15 to 20 Muslim children at that time. Thirty years ago. Now it's the opposite effect. Then we was told that we would have to abide by what they say because we have to go with the majority, so what's the ruling now? It's the opposite. We're still preaching about Christianity and my daughters know as much about Christianity as I do, which is wrong, because the majority, I think it's 98 per cent Muslim children.

(Mr Mohammed, Brickly)

I think they are not very kind of ethnic minority sensitive really. You know, the issue of the fasting month ... they aren't very sympathetic to what the needs are of the children who want to fast, for example, or those who want to go to the annual pilgrimage to Mecca, not very sympathetic to those who want to go there ... they don't listen too well really. For example, [I know of one] child who fasts through Ramadan and he was told - well, if he is fasting he has no place at school during lunchtime. He goes home, you know? I would have thought because 98% of the children are from an ethnic minority, you would expect the school to be a bit more friendly.

(Mr Khan, Brickly)

All of the Muslim parents we interviewed in Brickly sent their children to Mosque school everyday after the regular school day from 4.30-7.30pm where they learnt about the Islamic faith, Arabic and Urdu. Yet, incredibly, one parent told us that none of his children's school teachers had ever asked what the children learnt at mosque school.

Feelings that schools were not always sufficiently responsive to parents' life circumstances were also evident in the following comments that emerged in a group interview with six Somalian refugee parents in Nortown, when asked what things they would change about the school to allow parents to be more involved:

A Somali teacher on the staff

Letters to home translated into Somali

Some racism at the school which should be stopped

Allowing the children to have prayer times and a room for prayer.

The concerns expressed to us by these parents were similar to those reported in Vincent and Warren's (1998) study of the relationship between refugee parents and their children's schools.

Our findings also suggest that, although some people living in disadvantaged areas feel socially isolated (a phenomenon vividly portrayed in Charlesworth's (2000) study of Rotherham), others are implicated in a range of social bonds and networks and forms of education and active citizenship. For example, Mrs Miles whom we quoted above, did voluntary work in a domestic violence and abuse organisation and in a centre for people with drug addiction problems. Many of the parents we interviewed described sociable lifestyles and mothers, in particular, but some fathers too, talked about networks of friends, family and/or neighbours who relied upon each other for childcare. It was common, for example, for parents to describe in vivid terms the ways in which members of the community and relatives looked after each other's children and provided other forms of social and emotional support. The dense local networks of family and friends indicated by our data typify the forms of social capital that others have noted are prevalent in working-class communities, particularly amongst mothers (e.g. Jordan et al 1991, Horvat et al 2003).

Although the social capital building schemes we studied were not authoritarian in the sense that they were forced on anyone, and although in many cases they were framed in relatively

progressive terms, the schemes nonetheless tended to be underpinned by the assumption that they would remedy a deficit in their target audience - that deficit being either social isolation or an inability to support the education of one's children. In this respect the schemes are in the main 'done to' rather than 'done with' the parents they are designed to help. These deficit assumptions are accompanied by a failure to recognise the value of the kinds of social capital and associated cultural values that the schemes are attempting to 'build over'. This stance contrasts sharply with the social capital building approach advocated in the community development literature which emphasises the importance of starting 'from an assessment of the networked resources of a community, rather than adopting the traditional deficit model, and [using] a participatory approach to project design and implementation' (Kilpatrick et al 2003: 419).

Conclusion

In conclusion I want to argue that the examples reported here provide an illustration of how empirical analysis can help us to explore some of the contradictions within the Third Way that are not addressed by the abstract theorising I spoke about yesterday. In particular, they indicate some of the concrete ways in which business involvement can inhibit the policy goals of resource redistribution, social inclusion and curricular humanism, some of the ways in which markets and managerialism can get in the way of collaboration and joined up working and some of the ways in which policies designed to make parents more responsible can also have the effect of making them feel more excluded. In this sense, the empirical analysis appears to highlight the concrete manifestations of incompatibility between the Third Way's neo-liberal, neo-conservative and social democratic agendas.

Despite these incompatibilities, however, New Labour appears to be persisting with all of these agendas in its new five-year plan for education announced this month. In particular, the Government is advocating: an intensification of the market form, with more choice for parents and more independence for schools; even greater involvement of the private sector in the running of schools; more traditional approaches to education, reflected, for example, in the idea that all schools should have uniforms and a public-school style house system; responsibilising policies designed to tackle concerns about childhood obesity; humanistic curricular approaches including the promotion of music, a broader post-14 curriculum and personalised learning; and a redistributive agenda exemplified by the introduction of cash incentives to encourage poorer students to stay on at school beyond the period of compulsory education.

It thus seems that the tensions I have explored in this paper are likely to be perpetuated over the foreseeable future and all that remains to be seen is which of the broad agendas will prevail in the national and local politics and practices of education as the era of New Labour draws to a close – which it inevitably will!

Footnotes

- 1) I am grateful to Sally, Geoff, David and Marny for their significant contributions both to the collection of the data used in this paper and to the analysis presented below.
- 2) This part of the paper draws on material previously presented in Dickson et al 2003 and Gewirtz et al 2003.
- 3) The General Certificate of Secondary Education (GCSE) is the principal means of assessing pupil attainment at the end of compulsory secondary education in England.
- 4) Although Vincent is also very clear about the limitations of such activities, for while having a positive effect on individuals they do not often enable systemic change and therefore are unable to contribute to the amelioration of the structural injustices embedded in local education systems, regimes and procedures and relationships between educational institutions and parents (Vincent 2000:113).
- 5) We are aware that our interviews with these parents have given us only one side of the story and that the teachers and other professionals involved in these cases may well have given different or conflicting versions of the same events. However, this does not detract from the point we are making here that such parents perceived a difficulty in getting their voices heard by the professionals they were dealing with.

References

- Barber, M. (1998) 'The four pillars of a first-rate education', *The Independent*, 23 June.
- Cabinet Office (1999) *Modernising Government*, London: the Stationery Office, <http://www.cabinet-office.gov.uk/moderngov/1999/whitepaper/cover.htm>
- Carvel, J. (1998a) 'Schools to be given radical overhaul', *Guardian*, 24 June.
- Carvel, J. (1998b) 'Labour revolt on private schools plan', *Guardian*, 7 January.
- CELSI (2000) *Evidence of Progress: an independent review of evaluation activities in Education Action Zones*, Canterbury: Canterbury Christ Church University College.
- Charlesworth, S. (1999) *A Phenomenology of Working-Class Experience*, Cambridge: Cambridge University Press

- Clarence, E., & Painter, C. (1998) 'Public Services under New Labour: collaborative discourses and local networking', *Public Policy and Administration*, 13(3): 8-22.
- Crozier, G. (2000) *Parents and Schools: Partners or Protagonists?* Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Dickson, M., Gewirtz, S., Halpin, D., Power, S and Whitty, G. (2003) 'Education Action Zones: Model Partnerships', in Franklin, B., Bloch, M. and Popkewitz, T. (Eds.) *Educational Partnerships and the State: the paradoxes of governing schools, children and families*, New York: Palgrave Macmillan.
- Gamamikow, E. and Green, A. (1999) 'Social Capital and the Educated Citizen', *The School Field*, 10 (3/4): 103-126.
- Gewirtz, S., Ball, S. J., & Bowe, R. (1995) *Markets, choice and equity in education*, Buckingham: Open University Press.
- Gewirtz, S., Dickson, M, Halpin, D., Power, S. and Whitty, G. (2003) 'A critical analysis of the deployment of social capital theory in educational policy and provision: the case of education action zones in England'. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, 24 April.
- Gillborn, D. and Youdell, D. (2000) *Rationing education: Policy, practice, reform and equity*, Buckingham: Open University Press.
- Glendinning, C., Powell, M., & Rummery, K. (2002) *Partnerships, New Labour and the Governance of Welfare*, Bristol: Policy Press.
- Hackett (1998) 'Historic ideology seeks a third way', *Times Educational Supplement*, 24 April.
- Hallgarten, J., & Watling, R. (2000) 'Zones of contention', in R. Lissauer., and P. Robinson. (Eds.) *A learning process: Public private partnerships in education*, London: IPPR: 22-43.
- Hallgarten, J., & Watling, R. (2001) 'Buying power: the role of the private sector in Education Action Zones', *School Leadership and Management*, 21(2): 143-158.
- Horvat, E., Weininger, E. and Lareau, A. (2003) 'From Social Ties to Social Capital', *American Educational Research Journal*, 40 (2): 319-352
- Jones, K., & Bird, K. (2000). "'Partnership" as Strategy: public-private relations in Education Action Zones. *British Educational Research Journal*, 26(4): 491-506.
- Jordan, B., James, S., Redley, M. and Kay, H. (1991) *Trapped in Poverty: labour-market decisions in low-income households*, London: Routledge
- Kilpatrick, S., Field, J. and Falk, I. (2003) 'Social Capital: an analytical tool for exploring lifelong learning and community development', *British Educational Research Journal*, 29 (3): 417-433.
- Mansell, W. (2001) 'Private sector cold-shoulders fledgling EAZs', *Times Educational Supplement*, 27 July.

- NUT (National Union of Teachers) (2000) *An analysis of first round EAZ accounts 1998-1999*, London: NUT.
- Ofsted (Office for Standards in Education) (2001) *Education Action Zones: commentary on the first six zone inspections*, London: Ofsted.
- Power, S. (2001). 'Joined up thinking'? Inter-agency partnerships in education action zones. In S. Riddell., & L. Tett (Eds.) *Education, social justice and inter-agency working: Joined up or fractured policy?* London: Routledge.
- Riddell, S. & Tett, L. (eds) (2001) *Education, social justice and inter-agency working: Joined up or fractured policy?* London: Routledge.
- 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 Government*, London: UCL.
- TES (1998) 'The third way emerges', *Times Educational Supplement*, 20 March.
- Vincent, C. & Warren, S. (1998) *Supporting Refugee Children: a focus on home-school links*, Warwick: University of Warwick
- Vincent, C. (1996) *Parents and Teachers: power and participation*, London: Falmer Press.
- Vincent, C. (2000) *Including Parents? Education, citizenship and parental agency*, Buckingham: Open University Press.
- Webb, R. & Vulliamy, G. (2001) 'Joining up the solutions: the rhetoric and practice of inter-agency collaboration', *Children and Society*, 15: 315-332.
- Wilkinson, D. & Appelbee, E. (1999) *Implementing holistic government: Joined-up action on the ground*, Bristol: The Policy Press.

翻訳

ニュー・レイバーの第三の道の緊張関係は、 実践においてどのように表れたか

— Education Action Zone の事例から—

シャロン・ゲバーツ

米典子

<>は文中イタリック

序

昨日のペーパーでは、第三の道の政策について、一般に社会学的分析において流布しているよりも複雑なアプローチを求めて論じた。筆者が採用したアプローチには二つのことが含まれる。第一に、ニュー・レイバー第三の道の教育政策を、相互に緊張関係にある諸要素の複雑で不安定な混合であるとする視点を含む。そして第二に、ニュー・レイバーの政策が実践においてどのように解釈され、おこなわれているかについての根拠ある、実証的に情報を集めた分析にもとづく第三の道の理論化を開発することを含む。

今回のペーパーでは、教育アクションゾーン (the Education Action Zone(EAZ) 政策の研究を通してこのより複雑なアプローチを説明したい。これは教育に向かうニュー・レイバー第三の道の象徴として関係者によって掲げられた政策である。EAZ 政策の主要構成要素をまず紹介し、この政策が第三の道の良い例証であるといわれる点を説明する。次に EAZ 政策の実施において明らかになった第三の道内部にある緊張とそれが果たした役割について検討する前に、筆者が分析を引き出した実証的な調査研究についていくらか述べることにする。

ニュー・レイバー第三の道の象徴としての EAZ 政策

- ・ ゾーンは公—私のパートナーシップにもとづく。
- ・ 各ゾーンは、教育雇用省の他の部局に優先して年 100 万ポンド支給される [DFEE 債]。(このうちの 50 万ポンドは DFEE 債で保証され、25 万ポンドは私的セクター債でまかなうことが可能である)。
- ・ 資金調達はまず、DFEE を満足させるだけの進歩が認められる場合にさらに 2 年間延長する可能性をもって、3 年間与えられる。
- ・ ゾーンは——学校、親、そして「地域の経済的社会的コミュニティ」の代表で構成される——EA フォーラム (Education Action Forums [EAFs]) が管理し、学校評議会はフォーラムに対して権限を委譲することができる。
- ・ ゾーンは (生徒の達成や行いについて)「厳しい」目標を設定し達成することが期待される。
- ・ ゾーンが教師の全国的な賃金体系や労働条件から離脱するのは自由である。
- ・ ゾーンはナショナル・カリキュラムから離れることができる (例えば、基本的なスキルや就労関連の学習に集中するなど)。
- ・ ゾーンは社会的な不利益 (例えば、健康アクションゾーン (Health Action Zones) と連携して) に対して「連帯的解決」を提供することになっている。
- ・ ゾーンは、他の DFEE の補助金 (例えば、社会資本を構築するためのファミリー・ラーニングやその他の計画) も申請可能である。

EAZ が下記の表に示すような第三の道という思考のいくつかの重要な特徴を備えていることは、この簡潔な記述から明らかである。

表 1: ニュー・レイバー第三の道の模範としての EAZ 政策

新自由主義的要素	道徳的権威主義的 / 新保守主義的要素	社会民主主義的 / 人文主義的要素
より広範な市場化の 文脈で機能する	責任化 / 再社会化 (例 ファミリー・ラーニングの強調)	フォーラム——地元住 民を政策の開発や実 施に従事させる
差異化の強調 (スペシャリスト・ スクールを通じて)	基本的スキルの強調	社会包摂 / 社会資本の構 築へのコミットメント

教師の国定の給料や条件から
 オプトアウトしても良い
 マネジャリズム(競争的入札、
 業績の監督、目標設定)
 民間セクターの介入
 職業関連の学習の強調

不利に対して
 「連帯して」解決する
 不利な地域への資源の再分配

明らかに EAZ は第三の道思考の一表明に過ぎず、したがってこの政策のみの一分析から第三の道に関するいかなる万能の結論も引き出すことはできない。にもかかわらず、今日説明したい研究は、昨日筆者が簡潔に特定化した第三の道の政策混合内の緊張のいくつかを示している。繰り返すと、それらの緊張は次のようなものである。

- ・ ニュー・レイバーが一方で教育における私的セクターの介入を主張し、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支持を主張すること
- ・ 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

調査研究

この発表の以下の説では、上にあげた緊張が実践ではどのようにあらわれたのかを探求するために、ロンドン大学教育学大学院の同僚であるサリー・パワー、ジェフ・ウィッティ、デヴィッド・ハルピンやマーニー・ディクソンと協力して行った EAZ 研究の一部として収集し分析したデータを用いる¹。「第三の道を敷く? EAZ 政策の軌道分析('Paving a Third Way? A Policy Trajectory Analysis of Education Action Zones')」と題する研究は、1999年5月から2002年10月にかけて英国経済社会研究協議会(the UK Economic and Social Research Council)から研究資金を得て行なわれた。同研究は政策の起源、機能、地域選定における影響を調査しようというものであり、5種類のデータを使用した。すなわち、文献データ、作業統計、郵送の質問紙による調査、インタビューと参与観察データである。以下、EAZ政策の文脈におい

て上に特定して挙げた緊張がどのように表れたかを説明するためにこの大きなデータのセットのなかでも小さいデータを用いる。さらに特定するならば、4つのゾーンにわたって12校で蒐集したインタビューと参与観察データ (Brickly, Nortown, Seaham, Wellfordの仮名を使用) と、そのうち三つのゾーン (Brickly, Nortown, Wellford) の46名の親に対するインタビューを用いる (研究の全貌については Power et al 2003 参照)。

実践における第三の道の緊張²

この節を始めるにあたり、民間セクターのエネルギーを再分配、社会的包摂やカリキュラムの人文主義と結び付けようとする試みから生じる緊張のいくつかを論じる。それから上に挙げた他の二つの緊張——競争/マネジャリズム/市場対協力と連帯の作業;そして包摂対責任化——の吟味に進みたい。

民間セクターの参加対再分配、社会的包摂と人文主義的カリキュラム

EAZ 政策文書は、教育への私的セクターの参加の歴史における重要な発展を EAZ があらわしているという印象を与えているかもしれないが、実際にはゾーンの大半は地方教育当局 (LEA) 主導で決められ、「ビジネス主導」のゾーンの数に関する政府の主張は誇張である (NUT, 2000; Hallgarten & Watling, 2000;2001)。ノード・アンゲリア Nord Anglia やエディソン Edison のような「利益追求の」教育ビジネスはゾーンの運営に早くから関心を示し、企業が EAZ のパートナーとして介入することから利益を引き出すのを政府が欲しないことが明らかになると、この関心はたちまち消散した。さらに——多国籍経営コンサルタント業、スーパーマーケットやプロのフットボールクラブから小さな地元のビジネスに至る——多様な民間セクターのパートナーが EAZ に引き込まれたが、第1期のゾーンを導く上でかかわった唯一の民間企業が非営利の教育関係の会社であったことや、三つの「ビジネス主導の」第2期ゾーンの内二つが教育を目的とする会社によって設立されたトラストによって導かれたことは重要である。さらに、第1期でも第2期でも学校評議会は地元の EA フォーラムに対して権限を一つも譲渡しなかったのであり、全国的に「民間セクターが EAZ に寄与した純粋に新しい金額は予想を下回った」(Hallgarten & Watling, 2000, p.26) ことは明らかである。政策開始3年後、73ゾーン中わずか12がかろうじて民間セク

ーから予想額の年 25 万ポンドを確保したに過ぎず、この出資の多くは現金よりもむしろ「物納の」寄与であった (Mansell, 2001)。

民間セクターの資金はもっとも経済的に困窮しているゾーンには好意的でないが、大規模でスポンサーになる心構えのある地元雇用者に近い地域に位置する幸運に恵まれたゾーンに対しては好意的であるように思われる。しかしながら、大規模な国内ないし多国籍の EAZ「パートナー」が存在することそれ自体が、彼らの貢献も等しく大規模であることを保証するわけではないし、現金を手放すことに著しく消極的なものもある。実際、EAZ に対する民間セクターの貢献の大半は物品供与であり、自らの貢献を過大評価しているいくつかの企業の例に出会った。ある典型的な事例は、全く民間のセクターのコンサルタント事務所で子どもの音読を聞くというビジネス・ヴォランティアを教室のアシスタントの(報酬の)相場よりも評価することを含んでいた。加えて、一つの会社による大規模で実業的なスポンサーシップは他に対する拍車となっているように見える。逆に、大きな寄与の誘致に失敗することは無際限に見える。

このような地域的変数の重要な結果は、さまざまなゾーンが獲得できる民間スポンサーシップの金額間の相当な不均衡である。第 1 期の 25 ゾーンのうち、4 ゾーンがいかなる民間セクターの寄付も登録できなかったのに対し、あるゾーンは 25 万ポンドレベルの目標のスポンサーシップをほとんど 3 倍にした。いくつかの事例では、ゾーンへの参加から実際に寄与した以上に稼いでいた。例えば、全国教員組 (NUT) がおこなった EAZ の会計の分析によれば、バジルドン Basildon では、RM Machines はゾーンに対して 1,000 ポンド供与したが、ゾーンは RM に対して 118,854 ポンドを設備費として払っている (NUT 2000)。

この金銭的なスポンサーシップの比較的低いレベルは——しばしば、もっとも有能かまたは動機付けのあるグループの——比率の少ない学生が目標とされるような、小さく、調和の取れていない計画の発展を助けてきたように見える。いくつかの学校が、ビジネスの人事や商業的に支援された教材を設定する新しいイニシアティヴに参加する一方で、カリキュラムに関するイニシアティヴや、会合に出席したり、学校を訪問したり、メンタリングないし就職指導をしたりといった直接的なビジネスの参加の規模は相対的に縮小した。以下の 4 つの囲みは、筆者たちが調査した EAZ の事例の一つウェルフォード Wellford における、EAZ 関連の学校へのビジネス参加の性質や規

EAZ 政策は、「成績の悪い学校」や「社会的排除」という二つの問題に取り組むためにニュー・レイバーによって初年に導入された一連のイニシアティブの一つである。すでに述べた通り、この政策は、旧労働党の「いきづまるような国家主義」と市場の「無情な、全ての者に自由」との間の3本目の道とタイムズ紙教育版 the Times Educational Supplement (TES) が書いたように、第三の道の象徴として登場した (TES 1998)。政策に着手した当時の教育省大臣デヴィッド・ブランケットは、EAZ が「教育サービスを届ける全く新しい方法」を表わしていると語っており、そのサービスは「偏った時代遅れのドグマよりもむしろ、成功にもとづいたパートナーシップ」である (quoted in Carvel, 1998a)。政策が発表された当時の学校水準大臣スティーヴン・バイヤーズは、「来世紀において未来の公的サービスを供給するさきがけ」と呼び、「[EAZ] の目的は、政府が公的サービスに第三の道があると信じることである」と論じた (Hackett 1998)。そして教育雇用に関する下院特別委員会委員長のマーガレット・ホッジは、TES 紙上で「第三の道の発展はおそらく EAZ の発展にもっともよく見られるであろう」と論じた (Hodge, 1998: 15)。とかくするうちに、DfEE の官僚たちは 1998 年に着手した際、「労働党を現代化するアジェンダの核心」としてこのイニシアティブを語った (Carvel, 1998)。しかしちょうど3年後 EAZ が政策目的に合致する複合的な成功を達成したことを示す二つの報告書 (CELSI 2000, Ofsted 2001) の刊行に続き、政府は、本稿で取り上げているような種類の EAZ はこれ以上導入しないと発表した。にもかかわらず、この政策に対してなされた主要な主張と、それ以来、この政策の重要な要素がイングランドの学校システムにより広範に導入されてきた事実を前提とすれば、この政策は、とくに興味深い側面を有している。それは、その中で——緊張が内在し——教育改革への第三の道のアプローチの実践的含意を < 具体的に > 探求することである。しかし、これらの緊張や含意を論じる前に EAZ 政策の主要な要件を簡潔に設定したい。

- 最初の 25 の EAZ は 1998 年 6 月に発表された；「第 2 期」の 48 のゾーンが続いて設定された。
- 競争的な入札手続を経て区域が制定された。
- 各ゾーンは、通常スペシャリスト・スクールを含む約 20 校を管轄する。
- 目的は、社会的経済的に不利な地域において水準を引き上げ社会的排除に取り組むことである。

模がどのようなものであったのかを示している。

事例1 お手軽なリーディング・メンター (Fast Food Reading Mentors')

このイニシアティヴは、ゾーンの学校に「お手軽なリーディング・メンター」を導入するが、ある大きな多国籍的に運営された広範な全国的計画の一部である。このゾーンで訪問した三つの小学校のうち一校のみがこのイニシアティヴに参加しており、規模は小さく、第5学年のわずか8名の生徒が参加していた。2人のヴォランティアのリーディング・メンターが週1回1時間4名の子どもたちが30分ずつ読むのを聴きに学校を訪ねる。この計画に参加するために、校長が「もう少し励ましてやれば良くなりそう」と感じる「力のあるリーダーたち」を選ぶ。校長は訓練を受けていないヴォランティアでは「あまりできない」子どもたちと一緒に作業するにはふさわしくないと確信している。このレッスンでは、この計画に参加する子どもたちが平常のクラスから逃れ、特別な注意を払われることを喜んでいることが明らかに見て取れた。同時にヴォランティアたちがこういう種類の仕事に適したスキルを持っているかどうかを疑問に付すこともありうる。例えば、あるメンターは、ある少女の(労働者階級の、地元の)発音を「矯正」しようとして定期的に遮っていた。「ブアではなくてバター・・・」というように。他のメンターは本人が余り自信がある読み手というわけではなく、一緒に学習する子どもたちに大声で読み聞かせをしようと努力して繰り返すつつかえていた。

事例2 フットボールとリーディング

読み方とフットボールイニシアティヴ(The Reading and Football initiative)は、国中のプロ・フットボールクラブが参加するより広い全国的な計画の一部である。ウェルフォード Wellford の第5学年、第6学年クラスにおける「読み方とフットボール」の半日セッションを見学することができた。見学したセッションは、3人のフットボール選手が全生徒に「フットボール面白本(Football Funbooks)」を分け与えることから始まった。その活動用の本は、ビスケット業者の協賛によるもので、押し付けがましくない、くだけた感じで、漫画が多く——スポンサーのロゴの絵が各頁に描かれていた。活動には短い作文や算数の問題——例えば、「[スポンサーのビスケット]を何枚使うと、底に10枚あるピラミッドを作ることができるでしょう?」——と同じ

ようにクロスワードやフットボールのクイズが含まれる。

子どもたちは自分の名前や近所のフットボールクラブや応援するチームを詳しく書きこみ始めた。3人のフットボール選手たちがヴォランティアに質問のいくつかを読み上げるよう頼み、子どもたちはその答えを同時に書き込んだ。その質問とイラストレーションはどちらも恐ろしくジェンダー的であった。質問は一つを除いて、男性の選手と男子チームに関するものであった。添えられている挿絵はさまざまに受動的なポーズの少女が描かれていた。つまり、少年たちが叫びながら飛び跳ねている間TVの正面のソファに座って退屈そうに見ている。少年がボールを蹴る一方で少女が少年にゴールを指差している・・・。

事例3 スーパーマーケットの数学めぐり

「数学めぐり (maths trail)」は、(全国チェーンの一部でもある) 地元のスーパーマーケットを一日訪問するというもので、ウェルフォード Wellford 中でおこなわれたイニシアティヴであった。カイトヒル Kite Hill 小学校では新入生の 55% が日帰り旅行に参加した。教師は、遠足に参加することが「ためになると思われる」「能力の高い」(4歳の) 生徒を選別したのである。引率の先生、交通費、スーパーマーケットのカフェでの子どもたちのおやつ代をまかなう費用が学校に支給された。ひとたびスーパーマーケットに着くと、子どもたちは班に別れて店内を歩き回りながら仕上げるための分厚いワークシートを与えられた。

そのワークシートには「そのスーパーマーケット」ブランドの製品の絵が添えられていて、重量、数やお金に関する質問があった。最後の節では、果物、チョコレート・バーその他の絵に値札がついており、子どもたちは足し算をするよう指示されていた。頁の下に示された価格についての責任は否認されてはいるものの、値札は全て、ひどく実際より低い価格となっていた。最後の質問の「正解」は、りんご2個で8ペニーである。

事例4 小売業体験

これはミルバンク・コミュニティ・スクール Millbank Community School での EAZ 関連の就労体験を配置する唯一の事例である。ウェルフォード Wellford の EAZ に寄与する多国籍の小売業である「ファミリー・ストア (Family Stores)」の一部として、地元の第 10 学年の生徒 6 人に十日間の就業体験をさせた。この学校は、基本的には、継続して学習する際にパートタイムの仕事を得る機会を確実にする目的で参加を希望していた「分別があり信頼できる」2 人の女子を選定した。生徒たちが「学校を代表している」という意識は明らかに、教師たちをして不満を持っている、あるいは挑発的な生徒たちを除外させた。

これらの事例は、筆者たちが調査したゾーンのビジネス・スポンサーたちが参加する「カリキュラムを豊かにする」活動のたぐいをきわめてよく示している。ここには特筆すべき点がいくつもある。第一に、もっとも衝撃的なのは、ビジネスとのかかわりの陳腐さである。筆者たちの EAZ の事例研究にかかわるビジネスは明らかに、少なくともひとりの政府高官が彼らのためにするのだと主張した (Barber, 1998, cited in Jones and Bird, 2000) 社会的に不利な地域における教育の供給を急進的に改革するためのエネルギー、創造性やノウハウを示してはいなかった。第二に、政策を批判した者たちが危惧した学校カリキュラムの遠大な商業化はあらわれていなかったが、明らかに商業的スポンサーの製品を推進しようとするカリキュラム教材の個別な使用事例をいくつか特定した。第三に、学校に追加的資源を引き寄せようとするあまり、子どもたちがさらされることになる多種のカリキュラム教材に対する教師の統制が行き届かなくなっている。性差別主義的な形象を用いた「フットボールと読み方」イニシアティブの事例や販促の意図をもっていた「スーパーマーケット数学めぐり」の事例のどちらもが、生徒たちによって使用される前に教師がその活動を見たわけではなかった。そのようなイニシアティブが、ニュー・レイバーのより人文主義的なカリキュラム目的を指示しようとすることは困難である。最後に、いずれの EAZ 改革においても充てられた金額が比較的小さいため、学校ベースであれゾーン全体であれ、ほとんど全てのゾーン・イニシアティブで何らかのかたちの目標化ないし選別がおこなわれていた。挙げてきた事例が示すように、イニシアティブに直接私的セクターが参加したところでは、成績の悪い生徒や不満のある生徒ではなく、比較的「できる」、意欲のある生徒を選ぶ傾向がある。これは、「成績上位者」と渡りをつけたい企業の願いと外部のコミュニティに対してわが校をもっともよく見せたいという校長の意識の

両方が結びついているように見えるという知見である。

競争、市場とマネジャリズム 対 協力と「連带的」解決

公—私のパートナーシップと共に、EAZは新しい福祉横断的な、多元的なパートナーシップを先導することも期待されていた。これは「連帯の政府」を推進しようとするニュー・レイバーのより広い関心を反映している (Cabinet Office, 1999)。ある意味ではこの関心は、既存の福祉供給のまとまりがなく官僚的な性質が福祉受給者の周辺化を招いたという認識に——そして社会的排除の入り組んだ性質が個々の事例の結果を不適切なものにしているという認識に基づいている。EAZ政策はニュー・レイバーの社会的排除に取り組む連帯の政府を推進するために企図された数あるイニシアティブの一つである。中央政府レベルでは、これらは社会的排除ユニット (the Social Exclusion Unit)、業績と刷新ユニット (the Performance and Innovation Unit)、地域協同ユニット (the Regional Co-ordination Unit)、近隣再生ユニット (the Neighbourhood Renewal Unit) と都市政策ユニット (the Urban Policy Unit) の設立を含み、それら全てが、貧困と社会的不利益の複数の内部関連の原因に対する政策の対応の組み合わせを改善するという信念を持っている。

しかしながら、ゾーンのパートナーにおこなったインタビューでは新しい多元的なイニシアティブは、我々のフィールドワークが示唆したよりも多数で重要であることを示しているにもかかわらず、我々が遭遇したのは、深く研究した12校のいくつかの孤立した規模の小さく福祉横断的なイニシアティブにすぎない。これらのイニシアティブの中でもっとも重要なものは、シーアム Seaham の学校での4つの事例研究の一つにおいて、あるメンタル・ヘルス・トラストからパートタイムのカウンセラーを派遣させるというイニシアティブであった。「EAZ 関連」の認証を受けている他のイニシアティブは、ウェルフォード Wellford では、健康アクションゾーンと EAZ の協同として朝食クラブへの出資があり、ウェルフォード Wellford のある学校では、その経営とチャイルドケア・プロジェクトの供給においてある大きなボランティア団体を含んでいた (このプロジェクトは、EAZ 資金にもとづくものではなく、ゾーン以前からのものだ)。ブリックリー Brickly の4つの学校の事例研究では、多元的なエージェンシーによるイニシアティブのいかなる型にも出会わなかった。

それでは、多面的なエージェンシー・イニシアティブの明らかな不足はどう説明がつくのであろうか？多くの研究者が記しているように、エージェンシー間の境界は歴史的にきわめて活発であることを証明してきた (Glendinning, Powell, & Rummery, 2002; Riddell & Tett, 2001; Webb & Vulliamy, 2001; Wilkinson & Appelbee, 1999)。しかし逆説的であるが、EAZが配されたより広い政治的文脈同様、EAZ政策そのものの要素から、多面的エージェンシーが活動したり、学校間のパートナーシップを組んだりすることに対する重要な障害も生じている。ここでは、EAZが困難に陥っているところの競争で競り落とす文化と準市場が連帯の活動を妨げているように見えるあり方に焦点を当てる。

ゾーンの学校はしばしば、EAZの地位のおかげから得る資源に加えて一連の資源から資金を受け取る。EAZの学校は中央政府のいくつかの教育イニシアティブから「優先的に」資金を得るし、また、何校かは単独再生予算 (the Single Regeneration Budget)、新機会資金 (the New Opportunities Fund)、ヨーロッパ社会基金 (the European Social Fund) からも資金を受け取る。追加的資金を得るために常に競争することは、EAZダイレクターや校長にとってかなりの時間を割く重荷となっている。そしてそれはまた、ゾーン内部での資源へのアクセスにおける不平等をもたらす。なぜならば、学校に基礎をおく予算配分は、少なくとも部分的には、校長の専門性、時間、提供されるプロジェクトのメニューから利用可能なゾーン資源を競争して獲得する意志に依拠しているからである。ウェルフォード Wellford のある校長は以下のように説明している。

文字通り、われわれは競り合ったものを得がちです。人によっては競り合い文化に慣れていないから、何を競り合えばよいのかが本当にわからず、一方でわれわれのようなものは腕の長さくらいもあるリストをもっているのですよね (笑)。つまり、書き直す必要もないようないくつかの競合、それらは、既に他のお金を獲得してしまった競り合いでした・・・われわれの主な仕事は全て競争でした。
(校長, Wellford)

追加的資金を得ることの重要性を認識したために、われわれの事例研究 (Nortown and Brickly) の少なくとも二つのゾーンでは、公的、任意、及び私的セクターの資源から資金を引き寄せることを専門とする「収入を生む人」'income generator' を雇っ

た。同様に、シーアム Seaham のある中学校では、追加的収入を生み、外部資金によるプロジェクトを運営するために部分的に EAZ の資金にもとづく副校長を任命した。

実際、われわれの初期の証拠は、實際上、ゾーンが編みこまれている競合文化は供給の断片化を増進するかもしれないことを示唆している。なぜなら、多くの小規模で緊密に拘束されたプロジェクトの共存は、調整が困難であり、いくつかの事例では EAZ、LEA と学校の人事間における責任の混乱を導いた。サービス提供者間の有意義な協力を証明する例が限られているように、きわめて近似した目標を持ちながら異なるプロジェクトで働く多くの公的、ヴォランタリ、及び民間セクターの組織が参加することは、この状況をさらに悪化させるかもしれない。

学校間の協力とより広く「連帯で働くこと」の発展の両方を妨げそうな全国的政策アジェンダ内の更なる緊張がある。クラレンスとペインター (Clarence & Painter 1998, p.15) が論じるように、「ニュー・レイバーの協力的なディスコースに対抗して、別の利害対立的で矛盾する中央集権的なディスコースやパフォーマンスに対する要求が出されている」。例えばニュー・レイバーは前の保守党政府と結びついていたマネジャリスト的なテクニックのいくつかを拡張した。イングランドの学校では、子どもたちは 7 歳、11 歳、14 歳で数学、英語、理科の平準化された達成課題 (Standardised Attainment Tasks:SATs) として知られる全国試験を受けることが要求される。各段階で子どもたちが達していることが期待される全国的な達成水準があり、LEA も個々の学校も進歩を測定できるような目標を設定することが求められる。そのかわり、EAZ はより説得力のある目標が強制される。

個々の学校、LEA、EAZ の成功や失敗についての判断は、大部分は、伝統的な学校ベースの学習目標にもとづいており、このことは、何故具体的な複数セクターのイニシアティブが実際には核となる EAZ ビジネスに対しては周辺的であるかを説明しやすくするかもしれない。地元のパートナーシップを築くいかなる努力も時間を消費しやすく——多くの校長が指摘するように——「実行させる圧力」が大きい一方で、EAZ の期間は比較的短い。

実際には二つの哲学があるのではないかと思う。どういう哲学かということ——これは自分の学校で自分は学校のためになるものを手に入れようとしている、それから

自分の学校のことを考えようとしている。そしてわれわれ(学校)が他の人々と分かちあうという哲学に同意する人々がいる。これは校長にはとても難しいのでは？最終的にはあなたは学校に対して責任がある。道の向うの学校に対して責任があるのではない。自分の学校に対し責任がある。だから実際、島国的な考え方から出て外を見るようなものではないか？違いますかね。

(校長、Nortown)

自分が考えるに全ての校長は金のことになれば言うだろう——ええ、欲しいです、わが校にとって最善のものが欲しいです・・・でも EAZ に関する限り、自分たちの特定の(学校集団)から何を引き出せるかということほど、EAZ 全体のためのプランを議論することにあまり関心がなさそうに見える。

(校長、Nortown)

準市場の文脈では協力の恩恵は明確ではない。対照的に協力のリスクは、かなりわかりやすい。したがって、ゾーンの多くの校長たちが EAZ の中で育んだ「協力的な空気」について積極的に語っているが、教室実践にはほとんどインパクトがないようである。加えて、EAZ の学習支援の大多数は学校が独自の学習目標を達成するよう能力を高めるために用いられてきた。もちろん、このために最も資源を有効に使う方法は最も不利な生徒を対象に据えるのではなく、査定基準に達することができると考えられた生徒たちに焦点を当てることである (Gewirtz, Ball, & Bowe, 1995; Gillborn & Youdell, 2000)。ウェルフォード Wellford では、たとえば、われわれが調査した小学校の一つは「合格すれすれの生徒たち」のために「招待のみ」のイースター・スクールを強制的な全国試験 (SATs) の直前に開いた。同様にブリックリー Brickly では、ある小学校はレベル 4 の SATs の合格ライン (performance threshold) より「ちょうど下」の生徒たちを面談指導に選び、一方、中学校は中等教育一般証書 (the General Certificate of Secondary Education: GCSE) で 5 つの A-C グレードを取得する「ちょっと下」であった「能力はあるが成績の良くない生徒たち」を年配の教員が指導できるよう資源を割り当てた³。査定基準に達するにはぎりぎり判断された生徒たちを対象にするという証拠もある (Gillborn & Youdell, 2000)。しかし、EAZ 校には、最初の 3 年という期間を超えても資金を確保することに熱心なため、査定の結果が学校の定めた学習目標に到達する能力にかなり影響しそうな生徒に焦点を当てようとするとくに強い動機がある。そのような戦略は学校が地元の生徒たちを競争で求めるため

に EAZ 資源の「有効な」使い道を表わしているかもしれないが、公正への重要な関心を高めている。

包摂 対 責任化

EAZ 政策は、学校システムによって周辺化されてきた親たちを引き込み、彼らの社会資本を構築することによって社会的排除と闘うべく企図された。しかしながら、例えば親子の読み書きとか、世代間学習計画とかのように、包摂という名で開発されてきた社会資本構築の戦略は、責任化という戦略としてもまた見ることができる (Rose 1996)。いいかえれば、親たちに自律の文化を教化することによって、親が自分の子どもたちの教育での成功の責任をとることを奨励する戦略でもあった。そのような戦略が包摂の概念を容易にする潜在的可能性を持つ一方で、彼らが一つの問題として構築されつつあると国民に感じさせ、したがって自分たちが周辺であるとますます考えさせる可能性をも持っている。

研究の一部として、包摂を推進するために企図されたイニシアティブのいくつかを観察しながらゾーンの管理者によって社会的に排除されていると見なされているグループから三つのゾーンにかけて 46 人の親にインタビューをした。調査を進めるうちに、筆者たちは、親たちによって積極的に経験されたイニシアティブの例に多く出会った。この知見は、親グループやコースへの母親たちのかかわりについての研究から、このような活動が、たとえば自信を新たにし、活動しているという感覚を与え、スキルを磨き、家庭のプライベートな領域を逃れるうってつけの機会を女性たちに与えることによって、かかわった一人一人には途方もなく有益でありうると結論づけたヴィンセント (2000) の知見に共鳴するものである⁴。しかしより一般的には、親たちを EAF か特定のイニシアティブに対して、かなりの程度に従事させるという点については、筆者たちが事例研究をしたゾーンは失敗しているということをデータは示している。例えば、家庭学習プログラムへの出席率は低く、参加した親たちは既に学校に参加しているか、さらに正式な学習に参加する意欲が特にあるかのどちらかでありがちである。このことは、社会資本を構築するイニシアティブと、自分たちの社会資本を構築しようと模索する親たちとの間の断絶をどう理解すればよいかという問題を提起する。

最も社会的に排除されているものとして定義された人々に従事させて社会資本を構築するという我々が検討した計画の失敗に対して、我々のデータは、可能な理由を示唆する。とくに、それらのデータは、こういった計画が助けようとしている人々の声や展望を實際上否定してしまう傾向を示している。計画の背後にあるのは、ガマルニコフとグリーン(1999)が指摘するように、社会的な組織やネットワークを失い、教育の価値を認めず、教育システムに積極的にかかわろうとしない労働者階級の家庭のモデルである。しかしながら、この仮定は筆者たちの研究結果に反する。続いて示そうと思うが、とくに、親たちが教育を評価するだけでなく、自分なりの立場で教育システムに協調して従事し、そしてまたゾーンが奉仕するコミュニティの内部には強い、以前から存在する社会的紐帯があるという証拠がデータの中にあった。

ヴィンセント(1996)やクロージア(2000)が書いているように、筆者たちがインタビューした親たちはみな教育を評価していた。たとえばエルスワージー夫人の気持ちは、筆者たちがインタビューした労働者階級の親たちが吐露したうちでも典型的なものであった。

ことが教育になるとね、前向きになることを嫌がっているわけじゃないんですよ、だって、私には教育がないから娘にはどうしても教育を受けさせたいのよ。そうすれば、社会に出たときにあの子だって最高のチャンスをつかめるでしょ。

(エルスワージー夫人、Wellford)

もしできるとしたら、学校のどういうところを変えたいかと質問されて、エルスワージー夫人が答えるには、

もっと本があればいいと思うわ、だって娘はかなりよく読めるし、あの子が今年借りた本の何冊かはとにかく去年読んだわ、それにはうんざりしたのよ、でもこの学校にはたくさん本がないんですもの。去年は1冊も本無しで数週間過ごしたこともあったわ、だってあの子がまだ読んでいない本はもうなかったんだもの。

この抜書きにおいてエルスワージー夫人は、労働者階級の家庭には本がないのではなく学校に本がないことを問題とすることによって、EAZ政策や多くの社会資本理論に潜在的に欠けているディスコースを覆している。エルスワージー夫人は、娘が学校を

卒業したら是非カレッジに行かせたいとも語っている。

あの子が何とかできるなら私だって大学までやれるような資金繰りを見つけるわ。いまどきの求人マーケットときたら、高いところを狙わなくちゃ、そうでしょ？初めから高いところを狙わなければ、そんなことしなくてもいいけどね。

エルスワシー夫人自身は学校を卒業する際に何の資格も取得しておらず、アルコール中毒から立ち直ろうとしているところで、家庭内暴力の経験を思い出すと鬱になるため職につくことができずにいる。困難な人生経験を持つ多くの親たちのように、彼女は自分の子どもたちにはより良い人生を望んでいる。

我々は、多くの親たちの側に、とくに母親たちに、自分の子どもには「まともな」教育を受ける権利があると主張する相当強い決意をも見た。たとえば、退学にされた子どもたち、ないし苛めの被害にあった子どもたち、あるいは他の理由によって教師とやり合って不幸な子供たちの親たちの例に数多く出会った。そのうちのいくつかの例では、次の例のように、これらの問題が全く簡単に解決された。

去年・・・受け入れクラスするときにはあの子は大丈夫でした。学校が好きで朝起きて学校に行きたがりました。去年1年生になると私たちは心配になりました。だって、初日に行って、きっと学校で何かコミュニケーションが上手くいかないことがあったんですわ。それであの子は、殻に閉じこもってしまって、毎朝学校には行きたくないと言いつつ出たんです・・・それで私は心配になって、あの子がいじめられたか、クラス全体のことで何か楽しくないことがあるのか、それともあの子がお友達や先生とコミュニケーションが上手くいかないのか、と考えました。それで私たちは校長先生に話しに行って、これは問題だと言ったんです。先生方はあの子に注意して見て下さって、それであの子はよくなって、問題はすっかり落ち着いたわ。結局1学期が終わる頃には大丈夫だったわ。

(マリク夫人、Brickly)

しかし他の場合、親たちは、自分の子供たちのニーズだと信じるのが適切に満たされることを確実にするために、学校や、時にはより広い学校システムと長引く消耗戦をしており、それは以下の例のようである。

学校はマーティンのお行儀が悪いことに焦点を当てすぎていたと思うわ。手加減してくれなかったと思います。だってマーティンが扱いにくい子だったことがわかった以上は——あの子がそうじゃないとは私も言わないわ——彼らは前の学校からもう（聞いて）知っていたけど、前の学校では去年辺りから始まっていたから、私たちは児童心理学者のところにも行ったわ、私は何かおかしいと思って直ぐ対処したから、私は助けを求めに行ったの、何が起こりつつあるのかがわかって、とてもはっきりわかっていたのよ。それで Conway の1年のときは別の心理学者のところへ行って、その人はマーティンには情緒的な問題はないって言ったけど私には納得できなかったから、それでその件は基本的に終わって、続いてしまったの。・・・あの子は5ヶ所も回って、5回退学させられて、とうとう行く学校がなくなってしまったわ。私は児童心理学者をここに連れてこようといったの。ここで何が起こっているのか見てみようと言ったのよ。学校は別の児童心理学者を連れてきたわ。私たちはその心理学者に週1回のペースで面接することになっていたけれど、ほんの1、2回だったみたいね。私は（これまでにあった）どの児童心理学者よりもよっぽどわかるみたい。あの子は結局学校の中にある、あるシステムに送られたわ・・・学習困難センターと思うけど、学校とはちょっと別になっていてコンピューターがたくさんあって、それでもしマーティンがクラスにいるのが難しい時はその部屋に送られて、それでめでたし、まあまああってとこ。それからあの子は結局クラスにいるよりもそこにいるようになって、連れて行かれて、そこに入れられるのね。それでとうとう、クラスよりもそこにいる時間の方が長いということ、でも同時にその部屋にいるあいだは教育を受けることができない、なぜなら必要とするものがそこでは得られないから、私たちは中断したんです。それは、彼の教育というよりも振る舞いに関してでした、なぜなら彼の振る舞いは明らかに難しかったから。結局、完全に排除されてしまって、学校へは行かなくなりました・・・学校側は1日1時間あの子を指導しようとしたのですが、私は断りました、私はもっと考えてみたかったです、何故あの子はあんな振る舞いをしたのかを知りたかったし、もっと多くの人を（解決のために）巻き込みたかったし、ここで何らかの助けが欲しいんです・・・地元の議員にも会いに行きました、2回行って問題は彼の頭を素通りしてしまっただわ・・・まだまだ十分ではなかったから、屈したくはなかった・・・あらゆるミーティングに行ったわ。ある点は聴いてもらえていると思うんだけど、また離れていると感じるのよ・・・。

(マイルズ夫人、Wellford)

これは、大概是応答してくれないシステムだと彼らが感じるころの相手に聴いてもらおうと苦闘している、反抗的なふるまいをする子どもを持つ母親たちから聞かされた数多い憂鬱な話の一例に過ぎない⁵。マイルズ夫人によれば他者との関係の結び方について教育を受ける必要があるのは(親たちではなくてむしろ)教師たちである。

先生たちは他の親たちともどう付き合っていくかをもうちょっと意識してやってもいいんじゃないかしらね。あの人たちは自分の人生だけ生きていて、自分の知っていることしか知らなくて、育てられたように育てている。だから、あの人たちにとって意味のあることだけが、扱うべき問題なのかも。よくわからないけど。

同じような感情がブリックリー Brickly に住むムスリムの親からも表現され、そのうちの何人かは、子どもたちの通っている学校の無責任さ——この場合は文化アイデンティティに対して——を心配していた。

私はこの国で生まれて、ここの学校に通って、卒業してから30年も経ちますが、私が学校にいた時と娘たちが今いるのとまったく何の変化もありません・・・私がいた頃は、私たちは学校でも幼稚園でも、小学校でも幼児でも全てマイノリティででしたし、当時は15から20人ぐらいムスリムの子どもがいました。30年前のことです。今は全く逆効果です。マジョリティに合わせていかなければならないからといって私たちは彼らの言うことに従うよう言われましたが、それで今は何が支配していますか？逆なんです。ここではまだキリスト教を説教していて娘たちは私と同じぐらいキリスト教についてよく知っていますが、それはおかしいです、なぜならマジョリティというのは、私が思うに、その98%はムスリムの子どもたちなのですよ。

(ムハマド氏、Brickly)

彼らはエスニック・マイノリティの気持ちなんて本当はわかっていないね。ほら、断食月の問題さ・・・断食したい子どもや、たとえば、毎年メッカに巡礼に行きたい子どもたちのニーズが何であるかなんていうことには全く思いやりのないのさ、そんなところへ生きたい人間の気持ちなんてわからないのさ・・・本当に全く

耳も貸さないね。例えば、ラマダンの間中断食した子(を私は知っているんだ)が、その子はこう言われたよ、いいかい、もし断食をするなら給食の間学校に君の席はないぞってね。その子は家に帰るだろう？子どもたちは98%がエスニック・マイノリティなんだから、学校ももうちょっと友好的でもいいんじゃないかね(カーン氏、Brickly)。

ブリックリー Brickly で筆者たちがインタビューしたムスリムの親たちは、子どもを毎日、正規の学校から帰ると平日の4時半から7時半まで、イスラム教の信仰やアラビア語やウルドゥー語を習いにモスクの学校へ通わせている。それでも、ある親が語るところでは、子どもたちの学校の先生は誰一人として、子どもたちがモスクの学校で何を習っているのかを訊きもしないとのことである。

学校は必ずしも親たちの生活環境に対して十分に応答しているわけではないという感情は、ノータウン Nortown にあるソマリア難民の6人の親たちへの、もっと親たちがかかわることができるようにするためには学校に関して何を变えたいかというグループ・インタビューにおいて出てきた以下のコメントにも明らかである。

ソマリア人の教師をスタッフに加える
 家庭向けの(学校の)通信をソマリア語にする
 学校における人種差別を廃止すべきである
 子どもたちに礼拝の時間と礼拝の部屋を与える。

これらの親たちが筆者たちに示した関心は、ヴィンセントとウォレン(1998)の、難民の親たちと子どもたちの学校との関係についての研究で報告されているものに類似している。

筆者たちの知見はまた、不利な地域に住む人々のある者は社会的に孤独であると感じているものの(チャールズワース(2000)のロザラム Rotherham 研究に生き生きと描かれている現象である)、他の者は一連の社会的な紐帯やネットワークやさまざまなかたちの教育や活発なシティズンシップに包み込まれているということを示唆している。たとえば、先に引用したマイルズ夫人は家庭内暴力と虐待の組織や、薬物常習問

題を抱える人々のためのセンターでヴォランティアをしていた。筆者たちがインタビューした親たちの多くは社会性のある生活様式を語り、とくに母親たち、また父親たちも何人かは友人たちのネットワーク、家族そして / 或いはチャイルドケアに関して互いに信頼できる隣人たちについて語ってくれた。たとえば、コミュニティのメンバーや親類たちがどんな風に互いの子どもたちの面倒を見、社会的情緒的な支援をいろいろな形でしてくれるかを親たちが生き活きとした言葉で語ってくれたのは共通であった。筆者達のデータによって示された家族や友人の濃密なネットワークは、他の人々 (e.g. Jordan et al 1991, Horvat et al 2003) も記してきたが、労働者階級のコミュニティにおいて、とくに母親達の間で広く見られる社会資本の典型である。

筆者たちが研究した社会資本構築計画は、誰にたいしても強制されるという意味での権威主義的ではないし、また、多くの場合比較的進歩主義的な用語によって枠づけられるのだが、にもかかわらずこの計画は、それらが目標とする聴衆における不足を償うだろうという推定——その不足が社会的な孤立であれ、我が子の教育を支援する能力に欠けることであれ——によって支持される傾向にある。この点では、主として、計画が助けるように企図するところの親たち「と、共になされた」というよりはむしろ「に対してなされた」のである。こういった欠損の推定には、これらの計画が「積み上げてい」こうとしている社会資本のような価値や、それに伴う文化的な価値を認めそこなうことがついて回る。この立場は、「プロジェクトのデザインや実施に対する参加型アプローチをとりつつ、伝統的な欠損モデルを採用するというよりはむしろコミュニティのネットワークをなしている資源の査定 (Kilpatrick et al 2003: 419)」から出発することの重要性を強調するコミュニティ開発研究において提唱された社会資本構築のアプローチと、鮮やかな対象をなしている。

結論

結論として、昨日お話ししたような抽象的な理論化だけでは説明できない第三の道内部の諸矛盾のいくつかを、実証的な分析がいかに露にすることを助けるかということをも明示する絵図を、ここで報告してきた事例が提供しているということを論じたいと思う。特に、ビジネスの参加が資源の再分配、社会的包摂や人文主義的カリキュラムといった政策目標の妨げとなりうる具体的なやり方を示している。そのうちのいくつかは、市場やマネジャリズムが協力や連帯の仕事に割り込む方法であったり、親たちに

もっと責任感を持たせるよう企図された政策が排除感をも強める効果もまた持つものでもあったりした。この意味では、実証的な分析は第三の道の新自由主義、新保守主義、そして社会民主主義的なアジェンダ間の不親和性を具体的に表明していることを際立たせているように思われる。

しかしながらこの不親和性にもかかわらず、ニュー・レイバーは今年発表された教育のための新五カ年計画においてこれらのアジェンダ全てに固執しているように思われる。とくに、政府は次のように提唱している。まず親に、より選択をあたえ、学校により独立性を持たせることで市場形態を強化すること。学校の経営に私的セクターをより一層参加させること。例えば、全ての学校で制服着用やパブリック・スクール式のハウスシステムを持たせるという案に反映されているように教育に対してより伝統的なアプローチをすること。児童期の肥満の問題に取り組むように政策に責任を持たせること。音楽教育、14歳以後のより幅の広いカリキュラムや個人化した学習の促進を含めて人文主義的なカリキュラムによるアプローチ。そして、より貧しい生徒が義務教育の期間を超えても学校で勉強する(=進学する)ことを奨励するような奨学金の導入によって典型的に示されているような再分配アジェンダなどである。

それゆえ、本論文で私が明らかにした緊張は、予測可能な将来にかけて続く可能性があり、依然として見るべきもの全ては、ニュー・レイバーの時代の幕引き——それは避けられないことであろう！——が近づくに連れて全国と地方の教育の政治や実践に浸透するであろう大きなアジェンダである。

註1 ここで使っているデータの収集と以下の分析について、サリー、ジェフ、デヴィッド、マーニーに対して、お礼を申し上げる。

註2 この部分については、Dickson et al 2003;Gewirtz et al 2003 参照

註3 The General Certificate of Secondary Education (GCSE) はイングランドで義務教育の終わりに生徒の達成を図る主要な方法である。

註4 しかしヴィンセントはそのような活動の限界についてもきわめてよく理解している、というのは個人には積極的な効果を与えながらも、体系的に変えることはできず、したがって地元の教育システムや制度、手続きや教育機関と親たちとの関係に埋め込まれた構造的な不正義の改善に寄与することができない (Vincent 2000: 133)。

註5 これらの親たちとのインタビューでは話の一面しかわからず、この件にかかわ

った教師やプロフェッショナルが同じ出来事について異なる或いは対立的な見解を示しうることは、筆者たちも気づいている。しかしながら、だからといって、このような親たちが、自分たちの声が相手の専門職たちになかなか聴き入れられないもどかしさを認めているということを筆者たちがここで問題にしている意味がなくなるわけではない。