

## The Commodification of Education in England: towards a new form of social relations.

Stephen J Ball

Karl Mannheim Professor of Sociology of Education  
Institute of Education, University of London

The principles of the market and its managers are more and more the managers of the policy and practices of education. (Bernstein 1996 p. 87)

I believe that schools will be putting all their back office services [once mainly supplied by LEAs] into the private sector within a few years ... Everyone will want to earn a reasonable margin. (Head of Arthur Andersen's government services department, quoted in the *Times Education Supplement* (09. 01. 98)

The government will today set up an impartial "one-stop shop" to broker US style multi-million pound sponsorship links between big business and schools. The Business Development Unit - in effect an arm's length agency inside the Department for Education and Employment - will try to foster a more co-ordinated national approach to the private sector (*Financial Times* 20.03.01).

In England and many other English-speaking countries, in other parts of Europe, in Latin-America, China and parts of South East Asia the privatisation of state education is increasingly seen as the solution to the problems and failings of state education. The disciplines of competition and profit are taken to provide an effective and efficient alternative to bureau-

professional regimes of deliberation and procedure which have organised and delivered state education in most developed and developing countries over the last 50-100 years. In effect within current policy discourse 'the private' is idealised and romanticised, while the bureau-professional regime of public welfare provision is consistently, and often unthinkingly, demonised. As Basil Bernstein put it:

Market relevance is becoming the key orientating criterion for the selection of discourses, their relation to each other, their forms and their research. This movement has profound implications from the primary school to the university.

(Bernstein 1996 p. 87)

Clearly, in Japan private institutions and the work of the market in education are familiar and well-established aspects of general educational provision, particularly at secondary level in many major cities, in Higher Education, and in the role of the *Juku* and *yobiku*. But these are private institutions which compete among themselves and with the state sector rather than, as is happening in England, the use of private providers to deliver or service and support state education.

I have written elsewhere about the specifics of such developments in England and some of the structural and ethical changes involved. Here I want to take up the issue of privatisation – exogenous and endogenous(1) – in a different way and argue that what we are witnessing in terms of such policies is not simply a technical change in the modes of delivery of education but a social and cultural change in what education is, what it means and what it means to be educated. A change, I shall suggest, which is part of a more general set of movements in the terrain of the social – a process of commodification.

Privatisation, for simplicity's sake, I will deploy fairly generically throughout, although I want to note one crucial sub-division in the application of the term – a distinction between endogenous and exogenous privatisation, in Richard Hatcher's (Hatcher 2000) terms. This is what Glenn Rikowski refers to as 'Capitalisation'; that is, 'making public schools/universities into value/commodity producing enterprises' (Rikowski 2003). They 'become institutionally rearranged on a model of capitalist accumulation' (Shumar 1997 p.31). I will point to and take

up examples of both as I go along.

The term commodification originates from Marx' notion of commodity fetishism, but its connotations can be traced back to Adam Smith and his deep ambivalence about the moral implications of markets and competition(2) . Commodity fetishism, or what Marx also called 'the mystery of the commodity form' (Capital 1, ch.1, sec 4) 'is the simplest and most universal example of the way in which the economic forms of capital conceal underlying social relations'. The concept 'discusses social relations conducted as and in the form of relations between commodities or things' (Bottomore, Harris et al. 1983 p.87). Or 'the fantastic form of the relation between things' (Marx 1976 in Lee 1993). This is a form of reification, that is the transforming of human properties, relations and actions, into things independent of persons and governing their lives. It is also 'a way of modelling certain changes that have taken place in social life' (Shumar 1997 p.23); which is an important aspect of my use of the concept here. Commodification encompasses both an attention to the naturalisation of changes which are taking place in the everyday life of our production and consumption activities and more general processes of capitalism and its inherent crises and instabilities which underpin the search for new markets, new products and thus new sources of profit. In fetishising commodities, we are denying the primacy of human relationships in the production of value, in effect erasing the social. 'Our understanding of the world shifts from social values created by people, to one which is pre-given' (Shumar 1997) p. 28) and within which '...everything is viewed in terms of quantities; everything is simply a sum of value realised or hoped for' (Slater and Tonkiss 2001 p. 162). As I develop my discussion, I will move between issues to do with general commodities (as in the case of education itself) and those involved with educational labour and other social relations inherent in the processes of education.

In contemporary usage, commodification is deployed in two main ways; either to refer to the displacement of use values by exchange values or more generally to describe how consumer culture becomes embedded in daily lives through an array of subtle process (Gottdiener 2000). Hugh Willmott's discussion of recent developments in UK Higher Education offers an example of the former usage when he describes how the 'commodification of academic labour as its use value, in the forms of its contribution to the development of the student as a person, as a citizen or at least as a depository and carrier of culturally valued knowledge, becomes

displaced by a preoccupation with doing those things which will increase its exchange value in terms of the resources that flow, directly or indirectly, from a strong performance on the measures of research output and teaching quality'. In relation to this, he goes on to say 'students have been explicitly constituted as "customers", a development that further reinforces the idea that a degree is a commodity that (hopefully) can be exchanged for a job rather than as a liberal education that prepares students for life' (Willmott 1995 p.1002). Here then we have various aspects of the transformation of social relations into a thing. As part of seeking after new 'markets' and the re-orientation to the customer, new forms of 'delivery' and consumption of Higher Education are being created which can result in learning becoming increasingly fragmented. The curriculum is reorganised as a sequence of knowledge gobbets (Bytesize as it is on the BBC revision website) which can be transferred as 'credits' and combined in novel ways with no guarantee of internal coherence – they are made 'readable' in the jargon of the Bologna Declaration – a 'cut and paste HE curriculum' as David Robertson (2000) calls it, fluid and non-linear. Nonetheless, Robertson is optimistic about the effects of this in terms of 'organizational flexibility and professional academic cross-fertilization' (Robertson 2000 p.91). More pessimistically it may be that pedagogic relationships and values are marginalised. In such changes, the student is rendered as an active consumer but a passive learner (Cloete, Fehnel et al. 2001) (Fabos and Young 1999).

This is summed up in Lyotard's terms in a shift from the questions 'it is true' and 'it is just' to 'is it useful, saleable, efficient' (Lyotard 1984 p. 51). There is a process of 'exteriorisation' or alienation. This is the precondition of the knowledge economy, or what Lyotard calls 'the merchantilization of knowledge' (p. 51). Knowledge is no longer legitimated through 'grand narratives of speculation and emancipation' (p. 38) but, rather, in the pragmatics of 'optimization' – the creation of skills or of profit rather than ideals. It is economism which defines the purpose and potential of education(3) .

I am going to explore the processes of commodification in three social fields:

- ◆ First in relation to childhood and parenting.
- ◆ Second in relation to social relationships (in education) including our relationship to

ourselves.

- ◆ Third, and more briefly, in relation to school improvement

### **Childhood and Parenting**

The education market is no longer simply a matter of choice and competition between educational institutions. The education market is a diffuse, expanding, and sophisticated system of goods, services, experiences and routes – publicly and privately provided. For many parents, educational opportunities are sought for their children through a made-up mix of state and/or private institutions, and paid-for add-ons, like educational toys and edutainment, parental tasks, tutoring, Elearning at home, ‘summer universities’ and homework clubs, commercial activities (in England there are Tumbletots, Crescendo, StageCoach, Perform etc.), and sources of information and advice (School and Higher Education Guides). Learning is for sale – ‘education appears to offer increasingly significant market opportunities for media companies of many kinds’ [Buckingham, nd #1604] Parenting is increasingly serious, demanding and professionalized – and indeed parenting itself is now widely taught. (I note that a number of Japanese researchers have commented on changes in Japanese parenting and particularly a change in the attitudes and behaviour of mothers [Bassani, 2003 #1603].

It could be said that intuitive parenting is no longer good enough. Indeed, alongside childhood, parenting itself is increasingly politicised and commercialised. Middle class parents must live up to the models that they are held up to be to others. (For example, parenting courses are not only for those deemed by the state to be deficit in parenting skills, companies such as The Parent Company offer evening seminars for £45 per person on topics such as ‘Raising Boys’ and ‘Raising Girls’. They also offer parenting classes over the ‘phone. Or The Parenting Practice, who offer ‘Skills for Transforming Family Life’ – “Would you like to be a more effective, calmer parent with happier, more cooperative children?” Upcoming Workshops (all £38 per person, £60 per couple) include ‘Reducing Sibling Squabbles’, ‘Improving Adult-Child Relationships’).

Parenting is also increasingly experienced in response to both policy and economic changes as a 'risky' business (Ball 2003). Parents are expected to act as 'risk managers'; 'committed and opportunistic actions' (Giddens 1991 p. 132) are required to ensure the best for your child in relation to an increasingly competitive and unpredictable future and resulting dilemmas about how to act for the best. Risk, uncertainty and anxiety, in part produced by the market, are also themselves market opportunities (4) – spaces to be filled – parenting itself is increasingly commercialised. For example, the new generation of specialist childhood and parenting magazines (*Junior: The Worlds Finest Parenting Magazine; London's Child Magazine: Loving Family and Life; Families South West, Angels and Urchins, Flapjack*) thrive on both the commercial exploitation of anxiety and childhood generally as a new market. And David Buckingham argues that current education policy in the UK makes it 'seem comparatively easy for media companies to capitalise on parental insecurities' [Buckingham, nd #1604].

Such magazines offer advice, but also create new desires and fuel fears; perversely, 'the provision of advice and information means precisely the "production" and communication of risks in greater numbers' (Crook 1999 p. 180). In these magazines, parenting is a blur of normative practices, risk assessment, consumption, and investments in the child(5) . The child is caught up in an ensemble of desire/aspiration/guilt and expectation. The market, as Bauman suggest (1988/9) is now the primary means through which consumers gain certainty about their lives, or, here, the lives of their children. As part of this, all aspects of the lives of children are opening up to commercial exploitation, as new needs and desires are created as necessary for the child's fulfilment and success.

In the context of risks and anxiety (obesity, anorexia, unemployment, drugs, child abuse, poor schools, dangerous streets, air pollution, food additives) the prudential parent can no longer take on trust either state services or their own intuitive parenting as adequate in providing the kind of childhood which will ensure their child opportunities, advantages, happiness or well-being. To paraphrase Beck 'In the individualised society' the parent must learn, 'on pain of permanent disadvantage, to conceive of himself or herself as the centre of activity, as the planning office with respect' to the 'biography, abilities, orientations, relationships and so on' of their children (Beck 1992 p.55). Where they are possible, such

investments in the child can later be realised in terms of social advantage.

But, as Mary Douglas argues, the culture of the market 'is so organised that incompetence and weakness cannot be compensated for' (Douglas 1994). Within these new conditions of responsibility the failings of the child are increasingly blamed on the parents and there is a constant stream of media panics around irresponsible parenting which constitute a highly normative and covertly classed view of parental responsibility – 'cloning the Blairs' as Sharon Gewirtz calls it (Gewirtz 2001).

The commercialised and objectified child is the product of a collective endeavour of 1st order parenting and 2nd order commercial experiences and interactions. The child is 'made up' as a 'successful' social and educational subject – deliberately and knowingly produced, formed, channelled, motivated and constructed through the crafting and purchase of 'opportunities', 'interactions' and experiences(6) – but clearly such purchases are not available to all! *And in part that is the point.*

Within all this, more clearly than ever before, we can see the family as shaping and producing particular capacities and conducts, producing entrepreneurial subjects, who (in Beck's terms) take on the world by making a project of themselves. The 'ethics of enterprise' have come to 'infuse the "private" domain that for so long appeared essentially resistant to the rationale of calculation and self-promotion' (Rose 1992 p. 157).

The sense of necessity of producing (or attempting to) a child learned in many areas is formed in a nexus of state, media and social networks, and of concomitant moral obligations, expectations and exhortations – 'ambivalences and responsibilities' (Ball 2003 p. 55) that is 'The anxiety that one is not doing enough for the child' (Furedi 2001, p. 65), not being a 'good parent'. I offer you a couple of examples from some of my recent research on the childcare market in London.

[Son] has two or three tennis sessions a week, and [daughter] has one or two. And he plays, plays the piano, plays the violin, and he does his music in the evenings and, you know, swimming and things like that, so, yeah. But there's time in the evening to do all

that, so that's good. (Re-interview Emily, SN, p.11)

I'm just, I try, I took her to ballet and it was about the same time that I started her at playgroup and I just thought she's too young, she sat rather frightened on my lap, so I'll leave that for a while(7) . I sort of want to start her on violin, but I'm still debating because it's a big undertaking to do it, I'd have to also learn it apparently. I've sort of just got the papers, but I'm not 100 percent sure we'll do it. (Denise, SN, p.23)

She's going to do ballet soon. They do extra lessons at the nursery if you want them so she does an hour a week of drama and an hour a week of music. And then we take them with us [out] on the weekends, but it's not another activity with other kids. And then I think we should think about a musical instrument. Oh God - the violin. (Jessica, Stoke Newington)

In a whole variety of different ways children and childhood are now "saturated by the market" (Ball 2004). As Baudrillard (1998) puts it 'consumption is laying hold of the whole of life'. Together with the responsibilities to their child, parents' concomitant anxieties, and the lure of the market often leads to frantic activity.

With 695,000 babies born in 2003 in the UK and the average spend preparing for a new baby at £3,000 according to American Express, the new baby market alone is worth £2.086bn. The average middle-income spend preparing for a baby is closer to £5,000. And all this before the child has even drawn breath. The under-five market was estimated at £4.3bn in 2002. (*Business Life* November 2004 p. 43).

Research by WAA, the London and Birmingham advertising agency, reveals that the average family spends £1500 per child between the ages of six months and eight years on additional classes and activities (outside school hours). Most activities are given up within 5 weeks. [This sum] does not take into account the cost of specialist equipment ... [A spokesman for the firm commented that] "Parents rightly want to give their child a head start in life but unfortunately they often start them on activities when they are too young ...". (*Loving and Family Life – London's Child Magazine*, Autumn



2004 p.9)

These days, we can offer our children a seemingly endless array of activities and opportunities. It is natural [our emphasis] that we should want our children to seize every chance to enrich their lives and learn new skills ... So why do we do it? Ironically, we do it because we so desperately and sincerely want to be good parents. We want to offer our children as many opportunities as possible and to set them on the surest path to success. "Parents are driven by a fundamental anxiety", says Stacy DeBroff author of "Sign me up! The Parents' Complete Guide to Sports, Activities, Music Lessons, Dance Classes and Other Extracurriculars", "we perceive the world as increasingly competitive and specialised, so we think the choices we make for our four-year-olds are relevant to success in life. We think if we don't give our children an edge, we're being a bad parent'. (Dianne Devlin in *Loving and Family Life – London's Child Magazine*, Autumn 2004 p.16)

### ***The economy of student worth***

Markets of course have two sides – consumption and production – and the education market is no exception. Here I want to suggest that the operation of the state market in schooling, with its endogenous privatisation, also provides clear evidence of another kind of commodification of the child. The demands of competition and school diversity, the 'information' provided by League Tables, pressures from the state for performance improvement and target-achievement and per-capita funding, in a period of spending constraints, work together to create local 'economies of student worth'. In effect schools compete to recruit those students, most likely to contribute to 'improvements' and 'performance', the easiest and cheapest to teach, and most likely to contribute to the attraction of others like them. As many Headteachers seem ready to admit, the best way to improve your school and thrive in the performative culture is to change your intake(8) .

If you want to improve the performance of your school get control of your admissions.  
(South London Comprehensive Headteacher).

In this economy, some children then are of high value, are 'value-adding' and much sought after, others, of low value, who 'add negative value' (Kenway and Bullen 2001 p. 140) are, where possible, avoided. Students and their parents are, in effect, producers of the exchange value of the institution (Kenway and Bullen 2001 p.137). The parent 'is expected to work hard at making their children work hard' (p. 138). The child becomes a means to an end – a thing; valued for their value-added or stigmatised by their costliness. Thus, girls carry higher value than boys on the whole in the education market (Ball and Gewirtz 1997).

I think the [Wye] girls schools are competitors because there are more girls' schools than boys' schools they are diluting the amount of girls that are available ... if they're allowed to choose girls, then we should be allowed to choose girls to balance our intake ... which would also improve our exam results ... the harder thing is to improve the school with boys. (Tennyson, Headteacher).

Without controls on admissions, the market produces 'cream-skimming' –the use of subtle (and not so subtle) stratagems by schools eager to 'control' their intakes. Hence the need for an admissions regulator. One sub-text of this market in pupil-commodities is social class. Certain classes of pupils also carry higher value – a 'good' reputation can attract more middle class students and the recruitment of more middle class students can be 'cashed-in' for 'improved' school performance.

If they [and Tennyson] had no banding that would probably enable them, because they have a good, reputation, and a very large proportion of middle class parents would like to get their children into there. It would enable them to recruit more able students.  
(Teacher, Hazlett)

Banding is abolished. [...] From September 2004. [...] So that could make us more of a middle class school. [...] It will be interesting to see how- what type of intake we get in 2004. [...] In theory it could improve the school in the sense that the quality is going

to be higher. (Chair of Tennyson Governors)

The economy of student worth – seeking the ‘easy child’ and seeking success in the performative culture – is very much a product, albeit a side-effect, of current education policy.

Here the derogation of ethics, brought about by endogenous privatisation and the ‘disciplines’ of the market, becomes apparent. In the business of survival in the marketplace, the niceties of care and equal value, become easily dispensable. The social relations between providers and ‘clients’ and among the providers themselves are changed significantly. This is a process of ‘ethical-retooling’ (Bourdieu, 1986 p. 310).

### *Commerce in the Classroom*

Let me add to this outline sketch of the commodification of childhood a very brief mention of one other aspect of the new relations between education, children and capital, That is, the school itself as a site of consumption – the penetration of commercial advertising and sales and product placement into the daily life of children at school, the activities of what Kenway and Bullen (2001 p. 90) call ‘promiscuous corporations’. Alex Molnar and the Education Policy Studies Laboratory at Arizona State University, have done a considerable amount of work in monitoring and examining this phenomenon in the US, particularly in relation to student health. I can offer just one example from their data-base.

In September of 1998, John Bushey, the executive director of school leadership for Colorado Springs’ District 11, sent a memo to Principals. Mr Bushey who oversaw Colorado Springs exclusive contract with Coca-Cola, was the District’s self-proclaimed ‘Coke Dude’. In his memo, Mr Bushey pointed out that District 11 students need to consume 70,000 cases of Coke products if the District was to receive the full financial benefit from its exclusive sales agreement. In order to better promote the consumption of Coke products, Mr Bushey offered Principals tips such as: “Allow students to purchase and consume vended products throughout the day” and “Locate machines where they are accessible all day”. He also offered to provide schools with additional electrical outlets...

In this country the Food Commission, and others, have raised concerns, among other things, over the Cadbury's chocolate and Walker's crisps promotions which target school children through schemes to collect tokens towards school equipment. Cadbury's scrapped its campaign for free sports equipment after it was revealed that pupils would have to eat 5,440 chocolate bars – containing 33kgs of fat and nearly 1.25 million calories – to qualify for a set of volleyball posts. In some kind of contrast, the Weetabix Energy for Everyone pack which includes advice on planning sports days and free (branded) equipment, was requested by 48% of all English primary schools (TES 25.06.04). The NUT estimates that brands are now spending £300 million a year targeting classroom consumers.

Markets, of any kind, are complex phenomena. They are multi-faceted, untidy, often unpredictable and both creative and destructive. It seems clear that the child and childhood are now thoroughly saturated by market relations and, within this saturation, the meaning of childhood and what it means to be well educated are subject to significant change. As Kenway and Bullen argue, 'we are entering another stage in the construction of the young as the demarcations between education, entertainment and advertising collapse' (2001 p.3).

### *Social relationships*

I have already begun to point to some of the ways in which the privatising and commodification of education and of the child, changes the nature of the social relations of education. I want to focus on social relations more specifically now and note some general, and more specific, changes which are taking place.

Generally speaking, education is increasingly, indeed perhaps almost exclusively, spoken of within policy in terms of its economic value, its contribution to international market competitiveness. Robert Cowen writes about this as the 'astonishing displacement of "society" within the late modern educational pattern' (Cowen 1996 p. 167). Education is increasingly subject to 'the normative assumptions and prescriptions' of 'economism', (Lingard, Ladwig et al. 1998 p. 84), is articulated in its terms. This economism takes many forms. In a speech

to the EU Parliament in June 2005, Prime Minister Tony Blair outlined his vision of a policy agenda for Europe. He argued:

The purpose of our social model should be to enhance our ability to compete, to help our people cope with globalisation, to let them embrace its opportunities and avoid its dangers. Of course we need a social Europe. But it must be a social Europe that works.

And we've been told how to do it. The Kok report in 2004 shows the way. Investment in knowledge, in skills, in active labour market policies, in science parks and innovation, in higher education, in urban regeneration, in help for small businesses.

This is modern social policy, not regulation and job protection that may save some jobs for a time at the expense of many jobs in the future.

Within institutions – colleges, schools, universities – the means/end logic, education for economic competitiveness, can transform what were social process of teaching, learning and research into a set of standardised and measurable products. The use of benchmarking, National Curriculum levels of achievement, performance indicators and targets etc. also contribute to this reification of educational processes. These new currencies of judgement in education provide an infrastructure of comparisons which value practitioners and institutions solely in terms of their productivity, their performances! Productive individuals are the central economic resource in the reformed, entrepreneurial public sector.

The performances of individual subjects or organisations serve as measures of productivity or output, or displays of 'quality', or 'moments' of promotion or inspection. Metrics are constructed which are used to make different sorts of activities commensurable. They stand for, encapsulate or represent the worth, quality or value of an individual or organisation within a field of judgement. The human being is commodified. We come to value others solely for their performance, their contribution to the performance of the group or the organisation, rather than their intrinsic worth as persons. This is indicative of the sorts of changes in sociality which I will comment on later – a move to what Wittel calls 'network sociality' which is 'informational' rather than narrational, and based on the exchange of data – here performance data (RAE ratings, numbers of publication, GCSE %s, no. of students gaining Oxbridge places, etc.).

Performativity consists of what Lyotard (1984 p. xxiv) calls 'the terrors - soft and hard - of performance and efficiency – we must 'be operational (that is, commensurable) or disappear'. These terrors arise in good part from 'the natural inclination of modern practice - intolerance' (Bauman 1991 p. 8) – the driving out of weakness or under-performance, constantly seeking improvement – the extraction of greater surplus value from educational labour. It is achieved through the construction and publication of information; and the drive to name, differentiate and classify.

The use of metrics, targets, linked to incentives and sanctions, and the constant collection and publication of performance data, embeds instrumentality in everything we do. And in the process, what we do is all too often emptied of all substantive content. Increasingly, we choose and judge our actions in terms of effectivity and appearance. Beliefs and values are no longer important - it is output that counts. Beliefs and values are part of an older, increasingly displaced discourse of public service.

### *The reformed teacher and authenticity*

Within all this, individual pre-reform or pre-privatisation teachers, researchers and lecturers find themselves struggling for authenticity. A kind of values schizophrenia is experienced when commitment and experience within practice have to be sacrificed or compromised for impression and performance. Here there is a potential 'splitting' between the teachers own judgements about 'good practice' and students 'needs' on the one hand, and the rigours of performance on the other. There is a 'disjunction between policy and preferred practice' (NcNess, Broadfoot and Osborn 2003 p. 255). In Bauman's (1991 p. 197) terms, this is 'the privatisation of ambivalence' which, 'casts on individual shoulders calls for a bone structure few individuals can boast'. Stress, illness and burn out are often the result.

There are three versions of (in)authentic practice signalled here; in relation to oneself, one's sense of what is right; in relations with one's students, when a commitment to learning is replaced by the goals of performance; and in relations with colleagues, when struggle and debate - what De Lissovoy and McLaren (2003 p. 134) in their version of authenticity refer to as ' a true dialectical relationship ... between individual and collective moments of

being' – processes of making and self-making, knowing that the world as something we have produced - is replaced by compliance and silence. This structural and individual schizophrenia of values and purposes, and the potential for inauthenticity and meaninglessness which results is increasingly an everyday experience for us all. Put another way, those who seek to maintain an authenticity within their practice are attempting to hold onto knowledges about themselves and about their practice which diverge from prevailing categories. These are now seen as 'knowledges inadequate to their task ... naive knowledges ... disqualified knowledges' (Foucault 1980 pp. 81-82). A new kind of teacher and new kinds of knowledges are 'called up' by educational reform - a teacher who can maximise performance, who can set aside irrelevant principles, or out-moded social commitments, for whom excellence and improvement (in whatever forms required) are the driving force of their practice. The notion of 'doing a good job' in these terms is reduced to a 'thin' version of professionalism in terms of accounting for measurable outcomes (Cribb and Ball 2004).

### *Post-professionalism*

In all this, practice itself is commodified. Value replaces values. Moral reflection is unnecessary, indeed obstructive. What is needed is flexibility, in terms both of skills, interest, application and morality. The new knowledge worker should not be encumbered by scruples. Here cold calculation and extrinsic values predominate. This is the archetypal 'post-modern' professional - defined by depthlessness, flexibility, transparency and represented within spectacle - within performances. Like the performative institution, the 'post-professional' is conceived of as simply responsive to external requirements and specified targets, armed with formulaic methods – 'what works' - suited to every eventuality. Their 'professionalism' inheres in the willingness and ability to adapt to the necessities and vicissitudes of policy.

The rendering of educational processes into metric form, into comparable performances also serves another important function, in that it renders educational processes into a form which is more readily privatised – that is, into a contractable form, into a form for cost and profit calculation, into a version of education which can be reduced to a commercial exchange based on output indicators, which can be monitored.

#### Rare Bonus for Bradford Firm

The private company which manages Bradford's education has received £880,000 after persuading the City to lower its targets.

Last year Education Bradford received on £8,450 in bonuses. This year it managed to hit 31 of its 66 new targets, and according to a survey by the *TES*, became the only company of the nine running local education authorities to received performance bonuses. (*TES* nd.)

This process of objectification contributes more generally to the possibility of thinking about social services like education as *forms of production*, as 'just like' services of other kinds and other kinds of production. The 'soft' services like teaching that require 'human interaction' are necessarily made just like the 'hard' services (book supply, transport, catering, instructional media) which can be standardised, calculated, qualified and compared. This involves the 'flattening' of complex human and social processes into 'crude representations', it is a form of violence. The 'imperative of exchangeability depends upon the violence in the principle of identity' (De Lissovoy and McLaren 2003 p. 133). Within all of this, the specificities of those human interactions involved in teaching and learning are erased. This provides the logic for the substitution of specialist labour with generic or unqualified labour, and specialist institutional cultures by generic management systems and cultures designed to 'deliver' improvements in quality and efficiency, irrespective of substance.

#### *Selling Improvement*

One of many aspects of private sector involvement in state education in England. Is the sale direct to schools are a range of support services and products which are marketed as making schools more efficient and cheaper to run and as 'enabling' them to 'improve'. Private companies on a consultancy basis will work in and with schools to help them respond to government policy requirements, improve the performance of their students, or in some cases extricate themselves from 'special measures' – a label for schools which have been deemed to 'fail' their official inspection. In other words, improvement, performance and effectiveness can be bought and sold as commodities. Different companies offer different rates and costs, different kinds of services and different brands. Most of the major companies in the Education



Services Industry market 'improvement packages'. Expertise, mostly developed within the state sector, is sold back to schools.

**Selling school improvement  
(brands)**

**Cocentra 'Future proofing'  
EdisonschoolsUk 'Edison Design'  
Tribal Group 'Pupils' Champions'  
Edunova 'step change'  
Prospects 'Performance Life Coaching'  
Mouchell-Parkman 'enabling improvement' and 'Leadership challenge model' and  
'Emotional Literacy development'  
HBS 'econfidence'**

In some cases, audits, coaching and mentoring, and professional and leadership development can be linked to performance monitoring and management in a single integrated package.

“By combining elements of Edison’s school improvement programme with McLaren's range of performance management tools, the partnership provides an all-encompassing and effective environment for building leadership capacity in schools”  
(EdisonschoolsUK).

This is yet another form of the displacement or blurring of use values (a qualitative relation) and exchange values (a quantitative relation – a ratio of exchange between commodities). Here social relations themselves, leadership, professional development, teacher capacities, are a commodity – something to be 'invested in', that produces 'returns'. Performativity, competition, and improvement re-work pedagogical and interpersonal relations. They become

what Knorr-Cetina calls 'post-social relationships' – 'a shifting of social activities away from humans towards objects' – a desocialisation (Wittel 2001 p. 64).

### *Conclusion*

I now want to conclude by placing these changes in education and the social relations of education into a more general context. With all the dangers of such grand simplicity I shall argue that we are seeing the emergence of a society 'entirely ordered by a single mode of exchange' (Slater and Tonkiss 2001 p. 199) – a market society if you like. I am more than ready to accept that the useful trope of commodification can be easily over-stretched and promiscuously applied and thus lose its bite and power. I am clear that education, families, research, are actually represented by a broad range of behaviours, mechanisms and institutions and that at different points within these social fields, exchange and order are accomplished in different ways. Education policy itself is full of contradictions. Nonetheless, within the public services, the effects of privatisation, commodification and market forces are ineluctable, not just in terms of a mechanism of reform, but in terms of the possible forms of self that they make available to us, and the 'practices through which we act upon ourselves and one another in order to make us particular kinds of being' (Rose 1992) p. 161).

While there is clearly an urgent need for 'more nuanced analyses of the structuring of exchange within complex social systems' (Slater and Tonkiss 2001 p. 199) – like education, Perhaps what we are seeing is what Foucault has called an epistemic shift - that is a profound change in the underlying set of rules governing the production of discourses, the conditions of knowledge, in a single period – a cultural totality or multi-dimensional regularity if you like; social structures and social relations that take shape as the flesh and bones of a dominant discourse.

That is, a general transformation in the nature of social relations – based on the removal of many of the key boundaries which have underpinned modernist thought and a concomitant collapse of moral spheres and a total subordination of moral obligations to economic ones (Walzer 1984), what Bernstein calls a dislocation (Bernstein 1996). New kinds of relations to and within education and learning are being enacted - 'there is a crisis, and what is at stake is

the very concept of education itself' (Bernstein 1996 p. 88).

What I am arguing here is that privatisation is not simply a technical change in the management of the delivery of educational services – it involves changes in the meaning and experience of education, what it means to be a teacher and a learner. It changes who we are and our relation to what we do, entering into all aspects of our everyday practices and thinking – into the ways that we think about ourselves and our relations to others, even our most intimate social relations. It is changing the framework of possibilities within which we act. This is not just a process of reform, it is a process of social transformation. Without some recognition of the insidious work that is being done, in these respects, by privatisation and commodification – we may find ourselves living and working in a world made up entirely of contingencies, within which the possibilities of authenticity and meaning in teaching, learning and research are gradually but inexorably erased.

#### Note

(1) The former refers to the bringing in, in various ways, of private providers to deliver public services. The latter refers to the re-working of existing public sector delivery into forms which mimic the private and have similar consequences in terms of practices, values and identities (See Hatcher 2000).

(2) 'Though persuaded by writers of the seventeenth and eighteenth centuries that self-love and self-interest *may* lead to socially positive effects, he [Smith] was aware that whether or not they *actually* do have such effects depends on the institutions through which they are channelled and directed' (Muller 1993 p. 98)..

(3) 'In the computer age, the question of knowledge is now more than ever a question of government' (Lyotard 1986 p. 9) .

(4) I read recently that following some shooting incidents an Japanese company was now marketing bullet-proof coats for school children.

(5) The magazine culture of parenting plays an increasingly important role in defining good parenting, and all that it involves. Responsibilities increase exponentially, possibilities become needs, and 'those needs can position us within the ideological system of consumption' (Lee 1993 p. 22).

(6) There is a 'dematerialisation of the commodity form, where the act of exchange centres upon those commodities which are time rather than substance based' (Lee 1993 p.135) and a concomitant growth in 'experiential commodities' representing 'the push to accelerate commodity values and turnovers' (Lee 1993 p.137).

(7) There is still space for the child to choose among the variety of activities on offer.

(8) Principals are expected to hustle for customers, reputation and resources. Encouraged to cultivate clients and the media, and to seek sponsors, they have become educational entrepreneurs' (Kenway and Bullen 2001 p. 135).

### Bibliography

Acker, S. and G. Feurverger (1997). "Doing Good and Feeling Bad: the work of women university teachers." *Cambridge Journal of Education* 26: 401-422.

Ball, S. J. (2000). Performativities and Fabrications in the Education Economy: towards the Performative Society. *Australian Educational Researcher*, 17 (3): 1-24.

Ball, S. J. (2003). "The Risks of Social Reproduction: the middle class and education markets." *London Review of Education* 1(3): 163-175.

Ball, S. J. (2003). Social Justice in the Head: are we all libertarians now? In C. Vincent. (Ed.) *Social Justice, Identity and Education*. London, RoutledgeFalmer.

Ball, S. J. and S. Gewirtz (1997). "Girls and the Education Market." *Gender and Education* 9(2): 207-222.

Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*. Oxford, Polity Press.

Bauman, Z. (1992) *Mortality, Immortality and other life strategies* (Stanford, Stanford University Press).

Bauman, Z. (1996). Morality in the Age of Contingency. In P. Heelas, S. Lash and P. Morris. (Eds.) *Detraditionalization: Critical Reflections on Authority and Identity*. Oxford, Basil Blackwell.

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge, Polity Press.

Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Newbury Park, CA., Sage.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy Symbolic Control and Identity*. London, Taylor and Francis.

Bottomore, T., L. Harris, et al., Eds. (1983). *A Dictionary of Marxist Thought*. Oxford, Basil Blackwell.

Bourdieu, P. (1986). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London, Routledge.

Cloete, N., R. Fehnel, et al., Eds. (2001). *Transformation of Higher Education: Global Pressures and local realities*. Cape Town, CHEPS/Juta.

Cowen, R. (1996). "Last past the post: Comparative Education, Modernity and perhaps Post-modernity." *Comparative Education* 32(2): 151-170.

Cribb, A. and S. J. Ball (2004). "Towards an Ethical Audit of the Privatisation of Education."

Crouch, C. (2003). *Commercialisation or Citizenship*. London, Fabian Society.

De Lissovoy, N. and P. McLaren (2003). "Educational 'accountability' and the violence of capital: a Marxian reading of post-structuralist positions." *Journal of Education Policy* 18(2): 131-144.

Dillabough, J.-A. (1999). "Gender Politics and Conceptions of the Modern Teacher: women, identity and professionalism." *British Journal of Sociology of Education* 20(3): 373-394.

Douglas, M. (1994). *Risk and Blame: Essays in Cultural Theory*. London, Routledge.

Evans, G.R. (2001) 'The Integrity of UK Academic Research under Commercial Threat' *Science as Culture* 10 (1): 97-111.

Fabos, B. and M. Young (1999). "Telecommunications in the Classroom: rhetoric versus reality." *Review of Educational Research* 69(3): 217-260.

Fielding, M. (2003). *Working the Soul: The Earnest Betrayal of High Performance Schooling. Challenging the Orthodoxy of School Leadership*, University of Sussex.

Foucault, M. (1977) *Discipline and Punish* (New York, Pantheon Press).

Foucault, M. (1979a) *Discipline and Punish* (Harmondsworth, Peregrine).

Foucault, M. (1979b) *On Governmentality, Ideology and Consciousness*, 6(1), 5-22.

Foucault, M. (1980). Two Lectures. *Power/Knowledge*. (ed/trans) C. Gordon. (London, Longman).

Gewirtz, S. (2001). "Cloning the Blairs: New Labour's programme for the re-socialization of working class parents." *Journal of Education Policy* 16(4): 365-378.

Giroux, H. (1998) 'The Business of Public Education' *ZMagazine*, July

Gottdiener, M., Ed. (2000). *New Forms of Consumption: Consumers, Culture and Commodification*. Maryland, Rowman and Littlefield.

Hatcher, R. (2000). "Profit and Power: business and Education Action Zones." *Education*

*Review* 13(1): 71-77.

Jaggar, A. (1989). Love and knowledge: emotion in feminist epistemology. In A. Jaggar and S. Bordo. (Eds.) *Gender/Body/Knowledge*. (New Brunswick: NJ, Rutgers University Press).

Jordan, B., M. Redley, et al. (1994). *Putting the Family First: identities, decisions and citizenship*. London, UCL Press.

Kenway, J. and E. Bullen (2001). *Consuming Children: education-entertainment-advertising*. Buckingham, Open University Press.

Lee, M. J. (1993). *Consumer Culture Reborn*. London, Routledge.

Lingard, B., J. Ladwig, et al. (1998). School Effects in Postmodern Conditions. In R. Slee, G. Weiner, and S. Tomlinson (Eds.) *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*. . London, Falmer.

Lyotard, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester, Manchester University Press.

McNess, E., P. Broadfoot and M. Osborn (2003) Is the Effective compromising the Affective? *British Educational Research Journal* 29 (2): 243-257

Miller, J.L. (1983) "The resistance of women academics: an autobiographical account", *Journal of Educational Equity and Leadership*, 3, pp. 101-109

Muller, J. (1998). The Well-Tempered Learner: self-regulation, pedagogical models and teacher education policy. *Comparative Education*, 34(2), 177-193.

Muller, J. Z. (1993). *Adam Smith in his time and ours*. Princeton: NJ, Princeton University Press.

Rikowski, G. (2003). "The Business Takeover of Schools." *Mediaactive: Ideas Knowledge Culture*(1): 91-108.

Robertson, D. (2000). Students as consumers: the individualization of competitive advantage. *Higher Education Reformed*. P. Scott. London, Falmer Press.

Rose, N. (1989) *Governing the Soul: the shaping of the private self* (London, Routledge).

Rose, N. (1992) Governing the enterprising self. In P. Heelas & P. Morris (Eds.), *The values of the Enterprise Culture* (London, Routledge).

Rose, N. (1996) Governing "advanced" liberal democracies. In A. Barry, T. Osborne, & N. Rose (Eds.), *Foucault and Political Reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (London, UCL Press).

Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character: The personal consequences of work in the*

*new capitalism*. New York, W.W. Norton.

Shumar, W. (1997). *College For Sale: A Critique of the Commodification of Higher Education*. London, Falmer Press.

Slater, D. and F. Tonkiss (2001). *Market Society*. Cambridge, Polity Press.

Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: the making of the modern identity*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Taylor, C. (1991). *The Malaise of Modernity*. (Toronto, Anansi).

Taylor, C. (1991). *The Ethics of Authenticity*. (Cambridge: MA, Harvard University Press).

Walzer, M. (1984). *Spheres of Justice: a defence of pluralism and equality*. Oxford, Martin Robertson.

Willmott, H. (1995). "Managing the Academics: Commodification and Control in the Development of University Education in the UK." *Human Relations* 48(9): 993-1027.

Wittel, A. (2001). "Towards a Network Sociality." *Theory, Culture and Society* 18(6): 51-76.

翻訳

## イングランドにおける教育の商品化： 社会関係の新しい形式にむけて

スティーブン・ポール  
石黒 万里子 (訳)

<>内は強調

市場原理と市場の管理職はますます教育の政策と実践の管理職となる。

(バーンステイン 1996 p.87)

(かつて主に LEA によって供給された) 学校のすべての事務サービスは、ここ 2,3 年のうちには民間企業がとって変わるだろう。みなすべて正当なマージンを得たいと思うだろう。

(アーサー・アンダーセン政府サービス部門代表、*Times Education Supplements*, 1998,1.9)

政府は今日、ビジネスと学校をつなぐための 1 ヶ所ですべてまかなえる公明正大なワン・ストップ・ショップをアメリカ流巨額資産を持つスポンサーにやらせるために設立するだろう。ビジネス開発ユニット (実際には教育雇用省内部の手近なエージェンシーではあるが) がより協同的民間機関の全国的アプローチ育成を試みている。

(フィナンシャルタイムズ 2001.3.20)

イギリスや他の英語圏の国々、ヨーロッパ、南米、中国、東南アジアの国々の公教育の民営化は、ますます公教育の失敗や問題の解決方法とみなされている。競争と利潤の原理は、この 50 年から 100 年にわたり、ほとんどの発展途上国および先進国

---

石黒 万里子 (いしぐろ まりこ) 早稲田大学院生



での、公教育を組織し供給してきた慎重さと正当な手続きをもつ専門官僚 (bureau-professional) の管理に対し、効果的で有能な代案を与えるとみなされている。実際、現代政策のディスコース（言説）内では、「民間なるもの」が理想化され、ロマンとみなされている。その一方で、専門官僚 (bureau-professional) による、公的な福祉の供給は一貫して、そしてしばしばよく考えられることなしに、悪いものと信じ込まれている。バーンステインによると、

市場の適切さは、言説の選択、言説の互いの関係、形態、リサーチのための重要な方向指示を与える基準となりつつある。この動きは、小学校から大学に至るまで、深遠なる含意を持っているのだ (Bernstein 1996 p.87)。

日本では明らかに、教育における私立教育機関や教育市場の作用がよく知られており、とくに主要大都市の中等教育、高等教育、そして塾と予備校の役割というレベルではとくに、一般教育の供給において、十分確立している。しかしながら、これらの民間教育機関は、イギリスで起こっているように、公教育を供給し、支援するための民間教育提供者の利用というよりは、公的部門と競争をしたり、民間部門間内部での競争をする民間教育機関である。

私はイギリスにおけるそのような発展の詳細や、そこに含まれる構造、倫理的变化についてどこかで書いてきた。ここでは— 内的、外的という意味で (註 1) — ある異なる方法で私は民営化という問題を取り上げたいと思う。そして、私たちがそのような政策において今日の当たり前にしていることは、単なる教育の供給の様式における技術的变化ではなく、教育とは何か、それはいったい何を意味しているのか、また教育を受けるとはどういうことなのかということ巡る社会的文化的変化なのである。私が示唆したいのは、この変化は、社会的なるものの領域内でのより一般的な運動のワンセットの一部であるということだ。すなわち商品化のプロセス。

民営化という用語を、簡略に言えば、私は公正に一般化してここでは使っている。もちろん私はこの用語を使うにあたって、ひとつの決定的な下位区分についても注記しておきたいと思う。つまり内的と外的民営化の違いである。リチャード・ハッチ

ヤー (2000 年) の用語である (Hatcher 2000)。これはいわゆるグレン・リコースキーが「資本化」と言及していることだ。すなわち、公立の学校 / 大学が、価値 / 商品を生産する企業へと転化することである (Rikowski, 2003)。それらは「資本の蓄積モデルの上に制度的に再編される」(Shumar 1997 p.31)。私は以下でこの両方の事例について述べていこう。

商品化という用語はマルクスの商品物神崇拜という観念に由来している。しかしその包括的意味合いはアダム・スミスと彼の市場と競争の道徳的含意についての深いアンビバレントな有り様にまでさかのぼることができる (註 2)。商品崇拜、またはマルクスも呼ぶ商品形態の謎 (『資本論』第一巻 第 1 章、第 4 節) ともいえるが、それは資本経済の背後にある隠された社会関係をもっともシンプルで普遍的な方法で表すものである。それは商品や事物の間にある関係の形式について、またはそういうものとしてなされる社会関係を論じる概念である (Bottomore, Harisi 他 1983 年、P87)。あるいは、「事物の間のもっとも空想的な形式」である。(Marx, 1976 年、Lee 1993 年より引用)。これは抽象概念の具現形態で、人間の財産、関係、活動を、個人から独立し、彼らの生活を統治する事物へと転化させるものである。それはまた「社会生活において生じるある特定の変化をモデル化する方法でもある」(Sumar, 1997 p.23)。これがここで私が使っている概念の重要な側面である。商品化は私たちの生産と消費活動における日常生活で生じている変化を自然化するような注意、そして新しい市場、新しい生産物、そしてそれゆえ利潤の新しい源泉を追求することを支持する資本主義のより一般的な過程とそれに内在する危機と不安定さをもたらす。商品を物神化することにおいて、私たちは価値を生産することにおける人間の関係性という卓越性を否定しているのだ。実際、社会的なるものを消しているのだ。「私たちの世界理解は、人々によって作られる社会的価値から、所与のものへとシフトしている」(Shumar 1997 p.28)。そしてそこでは「すべてのものは量という意味で見られる。あらゆるものは現実化される、あるいは期待された価値の単なる合計へとなる」(Slater and Tokiss 2001, p.162)。私の議論を発展させるために、一般的商品 (教育そのものの事例として) に関連する問題と、教育の過程において内在する教育労働とその他の社会関係に含まれる問題との間を行き来しよう。

商品化ということばの現代的な使用法は、2つの主な方法がある。交換価値による使用価値の置換について言及する方法である。もう1つはより一般的に、いかに消費

者文化が複雑な過程の中にある配列を通じて、日常生活の中に位置づくようになったのかを示す (Gottdiener, 2000)。ヒュー・ウィルモットのイギリス高等教育の近年の発展についての議論は、「使用価値としての研究者の労働の商品化は、個人としての、市民としての、そして最低限文化的に価値のある知識を保管し、伝達するものとして、学生の発達への貢献という形式において、研究調査結果と教授の質についての尺度における強力な業績から、直接的にあるいは間接的に生まれ得る資源という意味において、その交換価値を高めるこういった事物を行うという前提によって置き換えられる。これに関連して、彼はさらに以下のように述べる。「学生たちは『顧客』として明確に構成され、学位は学生を人生に備えるための教養教育というよりは、(希望的には)職業に交換できる商品であるという考えをさらに推し進める展開となる」(Willmott 1995 p.1002)。ここで私たちは社会関係を事物へと転化させる多様な側面をみることが出来る。新しい「市場」と顧客への再志向を求めることの一部として、高等教育の「配給」と消費の新しい形式は、学習をますます断片化することをもたらすように作られつつある。カリキュラムは、(BBCの revision website でのバイトサイズである)知識のまとまりのシークエンスとして再編される。それは「単位」に転換され、内部的首尾一貫性の保障もなく、新奇な方法で組み合わせられる。すれらは、ボローニャ宣言のジャーゴンにおいて「読むことができる」ようにされている。すなわち、デヴィッド・ロバートソン (2000) が呼ぶように「カット・アンド・ペースト高等教育カリキュラム」へとなるのだ。流動的で直接的ではない。それにも拘らず、ロバートソンは、「専門的学術的横断的多産性と組織的柔軟性」(Robertson, 2000) という意味においてこの効果について楽観的である。より悲観的には、それは教授的關係と価値を周辺化するかもしれない。そのような変化において、学生は、活動的顧客であるが、受動的な学習者であろう (Cloete, Fehnel et al 2001)(Fabos and Young 1999)。

これはリオタールの用語で要約されている。「それは真である」「それは正である」から「それは役に立つのであろうか、売れるか、効率的であるのか」という問いへのシフトの中でまとめられる。(Lyotard. 1984 p.51)。そこには外化、または疎外のプロセスがある。これは知識経済の前提条件、またはリオタールが使う「知識の商業主義化」(p.51)である。知識はもはや「思考と解放の大きな物語を通して」(p.38)正当化されず、むしろ「最大限」の語用論の中で、理想の創造より、スキル、利潤の創造となる。それは教育の潜在的可能性と目的を定義する経済主義である(註3)。

私はこれから3つの社会分野における商品化のプロセスを論じていく。

第一に、子ども期と親業の関係

第二に、我々自身に対する関係を含む教育における社会関係

第三に、より簡単に、学校改善との関係

### 子ども期と親業 (parenting)

今や教育市場は、教育機関の間の単なる選択や競争といった問題ではない。教育市場は、公的・私的に提供される、財やサービスや経験や道筋の、拡散し、拡大し、洗練されたシステムである。多くの親たちにとって、子どもたちのための教育機会は、公立そして / または私立学校の完全なる混合を通して、また、教育的玩具や教育的効果のある娯楽、親向けの課題、個別指導、家庭でのeラーニング、「夏期大学」、宿題クラブ、商業活動(イングランドにはTumbletots, Crescendo, StageCoach, Performなどがある)、情報と助言の資源(学校・大学案内)といった、有料の付随物を通して求められる。学習は売り物であり、「教育はますます多くの種類のメディア産業に重要な市場の機会を提供すると思われる」(Buckingham, nd #1604)。親業はますます重要なものとなり、多くのことが要求され、専門化されている。そして今や、まさに親業それ自体が教えられている(多くの日本人研究者が、日本の親業の変化、とくに母親たちの態度と行動の変化に言及している)(Bassani, 2003 #1603)。

直感的親業はもはや十分良いとはいえないといえるかもしれない。実際、子ども期にそって、親業それ自体がますます政治化され商業化されている。ミドルクラスの親は、他者と同じようになるようなモデルにしたがわなければならない(たとえば、親業コースは国家が養育スキルが不足しているとみなされた者たちのために提供するだけではない。Parent Companyのような企業がひとりあたり45ポンドで「男の子の育て方」「女の子の育て方」といったトピックについてイブニング・セミナーを提供している。またそれら企業は同様に、電話を通した親業クラスを提供している。親業実践、「家族生活を変えるスキル」を提供する。「より幸福で協力的な子どものいる、効果的で落ち着いた親になりたいと思いませんか」。近日開催予定のワークショップ(すべて一人38ポンド、夫婦で60ポンド)には、「きょうだいげんかを減らすには」「大人—子ども関係を良好にするには」がある)。

同様に、親業はますます「リスク」なビジネスとして、政治的経済的変化の両方に対応するかたちで経験されている (Ball 2003)。親は、「リスク管理職」として行為することが期待される。すなわち、ますます競争的で予想のできない未来に関連して、あなたの子どもにとってもっともよいことを確実にするため、「約束されたご都合主義 (opportunistic) の行為」 (Giddens 1991 p.132) が求められ、結果として、もっともよいことのためにはどのように行為すればよいかについてのジレンマを生じる。リスク、不確実性と不安は、部分的には市場によって生産されるのであるが、それ自体もまた市場機会 — 満たされるべき空間 — である (註 4)。親業それ自体は、ますます商業化されている。例えば、新しい世代の子ども期・親業の専門誌 (*Junior, The World's Finest Parenting Magazines, London's Child Magazine, Loving Family and Life, Families South West, Angels and Urchins, Flapjack*) は、一般的には、新しい市場としての不安と子ども期の両方の商業的搾取によって繁栄している。デヴィッド・バッキンガムは、現在のイギリスの教育政策が、「メディア産業に対して、親の不安感を利用することを比較的容易にしている」と主張する [Buckingham, nd #1604]。

このような雑誌はアドバイスを提供するが、新しい欲望を創造し、恐怖をあおる。おかしなことに、「アドバイスと情報の供給はまさに、多くのリスクの『生産』と伝達を意味する」 (Crook 1999 p.180)。これらの雑誌において、親業は、規範的实践、リスク・アセスメント、消費、子どもへの投資などからなるあいまいなものである (註 5)。子どもは、欲望 / 動機 / 罪、そして期待が一緒になったものに巻き込まれる。バウマンが指摘するように (Bauman 1988/9)、市場は今や、消費者が人生について、あるいはここでは、子どもたちの人生についての確実性を得る、基本的な方法である。このことと関連し、子どもたちの生活のすべての側面は、子どもの充実や成功のために必要なものとして新しいニーズや欲望が創造されることにより、商業的搾取に開放されてきている。

リスクと不安 (肥満、食欲不振、失業、ドラッグ、児童虐待、貧しい学校、危険な街角、大気汚染、食品添加物) の文脈で、思慮深い親はもはや、公的サービスも直感的親業も、機会と利益と幸福と健康とを確実にするような子ども期を子どもたちに提供する上で、適切なものとして信用することができない。ベックの指摘を換言すれば、「個人化された社会」では、親は、「永遠の不利益を覚悟して」、子どもたちの「経歴、

能力、志向、関係などなど」に「関して、彼自身または彼女自身を、行為の中心として、計画する職として考えることを」学ばなければならない (Beck 1992 p.35)。それらが可能なとき、そのような子どもへの投資は後に社会的優位性という点で実現される。

しかし、メアリー・ダグラスが主張するように、市場の文化は「とても組織化されているので、無能や弱さは補償されることはありえない」(Douglas 1994)。これらの新しい責任の状態の中で、子どもの失敗はますます親のせいということになり、親の責任についての高度に規範的でひそかに階級化された見解を構成する、無責任な親業をめぐる継続的なメディア・パニックの流れが起こる。「ブレアのクローン化」とシャロン・ゲワーツが呼ぶところのものである (Gewirtz 2001)。

商業化され目的化された子どもは、第一に親業、第二に商業的経験と相互作用の集会的努力の産物である。子どもは「成功する」社会的教育的主体として「つくりあげられる」—「機会」と「相互作用」と「経験」の作成と購入を通して、意図的に、承知の上で生産され、形成され、方向づけられ、動機づけられ、構成される(註6)。—しかし明らかに、こうした購入はすべての人に利用可能なものではない! <そしてある部分、このことが重要なのである>。

これら全てにおいて、以前よりも明確に、我々は家族を特有の能力と行いを形成し生み出し、(ベックの言葉によれば)彼ら自身のプロジェクトをつくることによって世界を引き受ける、起業家的主体をつくりだすものとしてみることができる。「起業の倫理」は、「長い間、本質的に計算と自己宣伝の理論的根拠には抵抗するものと思われてきた『私的』領域に浸透して」きている (Rose 1992 p.157)。

多くの領域で学ぶ子どもを作り出す(または作り出そうとする)ことが必要であるという感覚は、国家、メディアと社会的ネットワークの中で形成され、道徳的責務、期待と奨励—「相反する感情と責任」(Ball2003 p.55)を付随する。つまり「人は子どもにとって十分には長生きしないのではないか」(Furedi2001,p.64)、「良い親」ではないのではないかという不安にかられる。ロンドンの保育市場での近年の調査から何組かの例を挙げよう。

[息子]は週2、3回のテニスの練習があり、[娘]は1、2回あります。そして彼は、

ピアノとバイオリンを演奏します。彼は夜に音楽をやり、そして、水泳もそんな感じですが。でも夜にはそれら全てをやる時間があるから、いいのです。(再インタビュー、Emily、SN、p.11)

私は彼女をバレエに連れて行きました。それは彼女がちょうど幼稚園に行き始めたときで、私は彼女は小さすぎると思いました。彼女は私のひざの上でややおびえていました。だから私はそのことをしばらくは放っておきました(註7)。そして私は彼女にバイオリンを始めさせようと思いましたが、まだどうしようか考えています。それは大変な仕事だからです。明らかにわたしもそれを学ばなければなりません。私はただ案内書だけ入手しました。でも私は私たちがそれを100%やるとは思いません。(Denise、SN、p.23)

彼女はもうすぐバレエに行きます。希望すれば幼稚園で追加レッスンを受けることができるので。彼女は週に一度演劇と音楽をやっています。わたしたちは週末には彼女たちを連れ出しますが、他の子どもたちとの他の活動ではありません。それから楽器についても考えないといけないと思っています。そうですね、バイオリンとか。(Jessica、Stoke Newington)

さまざまな異なる方法で、子どもたちと子ども期は、今や「市場で満たされている」(Ball 1994)。ボードリヤール(1998)は「消費は生活全体に浸透している」と述べている。子どもたちへの責任とともに、親の付随的不安、そして市場の魅力は、しばしば熱狂的活動を導く。

イギリスでは2003年に695,000人の子どもが生まれ、アメリカンエクスプレスによれば新しい赤ちゃんに備えるためには平均3,000ポンドを費やすという。新生児市場だけで、20億8,600万ポンドである。平均的な中程度の収入の人が、赤ちゃんのための準備に費やす支出は5,000ポンドに近い。しかもこれは赤ちゃんが呼吸する前のことである。5歳以下の市場は、2002年には43億ポンドと見積もられている(Business Life November 2004 p.43)。

WAAの調査によれば、ロンドンとバーミンガムの広告代理店は、平均的家族は子どもが6ヶ月から8歳の間に、追加クラスや活動(学校外時間)に、1,500ポ

ンドを費やすことを明らかにした。ほとんどの活動は5週間以内に参加されなくなる。[この合計は]特別な備品を考慮に入れていない。[会社向けのスポーツマンのコメントによれば]「親は明らかに子どもに人生のヘッド・スタートを与えたいと思っているが、不幸なことに、親はしばしば、子どもたちが小さすぎるときに子どもたちに活動を開始させている・・・。」(Loving and Family Life- *London's Child Magazine*, Autumn 2004 p.9)

今日我々は、表面上は、子どもたちに終わりのない多くの活動と機会を与えることができる。子どもたちに、生活を豊かにし新しいスキルを学ぶ全てのチャンスをとらえることを望むべきであるのは当然である。ではなぜ我々はそうするのか?皮肉にも、我々は必死になって、心から、良い親でありたいからである。我々は子どもたちに、できるだけ多くの機会を提供し、成功への確実な道に子どもたちを進ませてあげたい。「親は根本的な不安につき動かされている」と、『登録しよう!親向け、スポーツ・活動・音楽のレッスン・ダンス・クラス・その他の課外活動のための完全ガイド』の著者、ステイシー・デブロフ(Stacy DeBroff)はいう。「私たちは世界がますます競争的で専門化していると感じていて、だから私たちは、私たちの4歳の子どものする選択が、人生の成功に関連していると考えます。もし私たちが子どもたちに優位性を与えなければ、私たちは悪い親になっていくと考えます」(Dianne Delvin in *Loving and Family Life- London's Child Magazine*, Autumn 2004 p.16)

## 生徒の経済的価値

当然のことながら市場には二つの側面—消費<と>生産—があり、教育市場においてもそれは例外ではない。ここで私が示唆したいのは学校教育における国家市場の効果も、その内生的な民営化を伴って、また別の子どもの商品化における明確な証拠を提供するということである。競争と学校の多様性、リーグ・テーブルによって提供される「情報」に対する要求は、成績向上と目標達成そして頭割り補助金のために国から圧力をかけられているが、それらは支出抑制の時代において地域の「生徒の経済的価値」を形成する。その結果学校は「改善」と「業績」に最も貢献しそうな生徒、簡単に安く教育できる生徒、そして最も彼らと同じような魅力を持つ人呼び寄せるこ



とに貢献しそうな生徒を募集しようと張り合う。多くの校長が認め始めているように、自分の学校を向上させ、成績文化の中の上手くやっていく最良の方法は、入学する生徒(の質)を変えることである(註8)。

もし自分の学校の成績を上げたければ、入学を統制をしなさい。(南ロンドン総合制高校校長)

この経済理論では、ある生徒は価値が高く、「価値を付加する存在」であり、その他の生徒は価値が低く、「よくない価値を付加する」存在である(Kenway&Bullen, 2001 p.140)ので、可能であれば、避ける。生徒とその両親は、事実上、制度の交換価値の生産者である(Kenway&Bullen, 2001 p.137)。両親「は子ども達をよく勉強させるようにすることが期待されている」(p.138)。最終的に子どもはある目的達成の一手段となる。すなわち事物;付加価値がついて評価されるかコストがかかったことにより非難されるかである。それゆえ、全体的に教育市場において女子の方が男子よりも高い価値を伴う(Ball&Gewirtz, 1997)。

[ワイハムにおける]女子校は競争率が高いと思う。というのも男子校よりも女子校の方が多いため、有望な女子の数が少なくなるからである・・・もし学校が女子を選ぶことが可能なら、我々は入学者の均衡を保つために選抜することが許されるべきであり・・・試験結果を向上させることにもなるだろう・・・より難しいのは男子校を向上させることである。(テニソン、校長)

入学を統制しないと、市場は「最良の部分やすく取る」方策---入学者を「統制」したい学校によってなされる巧妙な(あるいはそれほどでもない)戦略であるが---を生み出すことになる。それゆえ入学を規制する者が必要なのである。生徒---商品におけるこの市場の一つの副テキストは社会階級である。ある階級の生徒はより高い価値をもたらす---「良い」評判はより多くのミドルクラスの生徒をひきつけるし、より多くのミドルクラスの生徒を集めることは学校の成績を「向上」させるのに「利用」され得る。

仮に学校が(そしてテニソンが)おそらく可能であるにもかかわらずバンディング(能力別に分類した上でその分類からバランスよく入学者を決定する)などし

なくても、良い評判があるがゆえに、非常に多くのミドルクラスの両親は子ども達を入学させたがるだろう。良い評判はより良い学生を募集することができるのである。(教師、ハツレット)

バンディングは廃止された。・・・2004年の9月から。・・・それゆえより多くのミドルクラスの学校ができたのである。・・・2004年にどのような入学者を得たか見るのは興味深いことであろう。・・・理論的にはこのことが質的に学校を向上させ得た。(テニソン学校評議会委員長)

生徒の経済的価値—「容易な子ども」そして業績文化における成功の追求—は、一面的な結果であるにもかかわらず、現在の教育政策のまさに生産物である。

ここで倫理の墮落が、それは内生的な民営化と市場の「規律」によってもたらされるものであるが、明白になった。市場における生き残り商戦において、ケアや平等価値における細かい点は容易に重要事項ではなくなる。提供者と「クライアント」間の社会関係そして提供者自身の間社会関係ははっきりと変化しているのである。これこそが「倫理的再道具化 (ethical-retooling)」の過程である (ブルデュー、1986 p.310)。

### 教室での商売

子ども期の商品化の以上の概略に、教育、子どもそして資金の間にある関係についての一つ別の面を加えたい。すなわち、学校そのものが消費の場—学校で子どもたちの日々の生活に営利的な広告や販売そして製品の配置が浸透しているということ—であるということ。こうした活動をケンウェイとブレン (2001 p.90) は「乱雑な企業」と呼んでいる。アレックス・モルナーとアリゾナ州立大学の教育政策研究室は合衆国におけるこの現象、特に生徒の健康との関係に関するそれについてモニタリングと検討をかなりの量研究をしている。彼らのデータベースから一つの例のみ提供しよう。

1998年9月、コロラドスプリングス第11学区の学校リーダーシップ代表ダイレクターであるジョン・ブッシーは、学校長らに覚書を送った。コロラドスプリングスのコカ・コーラ社との独占的な契約を監視していたブッシー氏は学区も

認めるところの「コーク野郎」であった。覚書の中でブッシー氏は、もし独占的販売協定により十分な資金利益を得るためには第 11 地区の生徒たちは 70,000 ケースのコカ・コーラ製品を消費する必要があると指摘した。コカ・コーラ製品の消費をより奨励するために、ブッシー氏は学校長に以下のような助言を提供した：「自動販売機をおいて、一日中、生徒が購入し消費できるようにしなさい」。そして「いつもいける場所に販売機を置きなさい」。彼はまた学校に追加の配線を提供することを提案した・・・

この国では食糧委員会 (Food Commission) その他が、他の何よりもキャドベリー社のチョコレートとウォーカー社のポテトチップスの販売促進に関心をよせている。それらは生徒達をターゲットに、彼らが学校の備品のためのトークンを集めるといふものである。キャドベリー社はバレーボール用品一式を得るために生徒らが 5,440 本のチョコレートバー— 33 キロの脂肪と 125 万カロリーを含む— を食べねばならないとわかったために無料のスポーツ用品に関するキャンペーンを破棄した。対比して、ウィータピックス社の「万人のエネルギー」パックにはスポーツデイの計画をして無料の (ブランドもの) 備品を得る助言が載っているが、これはイギリスの初等学校の 48% から応募があった (TES 25.06.04)。NUT が見積もるには、スポーツブランドは教室における消費者を対象に今年年に 3 億ポンドを支出している。

どんなものであれ市場は複雑な現象である。それらは多面性を持ち、きちんと定まっていなく、しばしば予測不可であり、創造的でもあり破壊的でもある。子どもと子ども期は今や市場関係が完全にしみ込んだものであることは明白であるように思われる。そしてこの浸透の中で、子ども期の意味や良く教育を受けているということが意味するものがかなりの変化に左右される。ケンウェイとブレンが主張するには、「教育、娯楽そして広告崩壊の間が限界を迎えるにつれ、若者の形成において、我々は新たな段階に入っているのである」(2001 p.3)。

### 社会的諸関係

私はすでに、教育の、そして子どもの民営化と商品化のいくつかの方法、そして教育の社会的諸関係の本質が変化するいくつかの方法について指摘しはじめている。私はここでさらに社会的諸関係に焦点を当て、いくつかの一般的な、そしてより特定の

には今生じつつある変化について注記したい。

一般的に言えば、教育はますます、実際にはおそらくほとんど専ら、その経済的価値、国際市場競争への貢献という意味において、政策のなかで語られるものとなっている。ロバート・コーエンはこのことを「後期現代教育パターンにおける驚くべき『社会』の退去」(Cowen 1996 p.167)と書いている。教育はますます「経済主義」の「規範的想定と規定」に従属するようになっており(Lingard, Ladweg et al, 1998 p.84)、そのように主張されている。この経済主義は多くの形態をとっている。2005年6月、EU議会に向けたスピーチのなかで、トニー・ブレアはヨーロッパについての政策アジェンダに関する彼の見解を以下のように論じていた。

我々の社会モデルの目的は、我々の競争能力を拡大すること、人々がグローバリゼーションに対処できるように助けること、人々にこの機会に取り組みさせること、危険を避けるようにすることであるべきだ。もちろん、我々には社会的ヨーロッパ(a social Europe)というものが必要だ。しかしそれは機能する社会的ヨーロッパでなくてはならない。

そして、いかにそうするのかという方法については語られてきた。2004年コック報告(Kok report)はその方法を示すものである。知識、スキル、活動的な労働市場政策、サイエンスパークと革新、高等教育、都市部の再開発、中小企業支援における投資。これは現代の社会政策であり、未来の多くの仕事を犠牲にして現在のいくつかの仕事を救うような規制や職業保護ではない。

諸機関—カレッジ、学校、大学—において、手段/目的の論理、経済競争のための教育は、一連の標準化され測定可能な生産物の中、かつては教授、学習、調査の社会的プロセスであったものを、一連の標準化され、測定可能な生産物へと変容させることができる。ナショナル・カリキュラムの達成レベルの基準、成績指標、ターゲットなどの使用などはまた、教育プロセスのこうした具体化に寄与するものである。教育における判断のこれらの新しい通貨は、実践者と機関をその生産性、その業績という意味においてだけ価値づけるような比較の土台をもたらすのである！生産的な個人は企業主義的に改革された公的セクターにおける中心的な経済的資源なのである。

個々の主体、あるいは機関の業績は、生産性や成果の測定基準、「品質」の表示、あるいは昇進や査察の「契機」として働くものである。異なった種類の活動を通分可能なものにするために使われる計量 (metric) というものが作り出される。それらは判定の範囲のなかに存する個人や機関の価値や質、値打ちをとらえたり、表象したりするものである。人間が商品化されているのである。私たちは他者を内面の人格的価値ではなく、その業績、集団や組織の業績への彼の貢献だけで価値づけるようになる。これは、私が後に論評するような社会におけるいくつかの種類の変化を示すものである。それはウィッテル (Wittel) が「ネットワーク社交性 (Network Sociality)」と称するもの、物語るといふよりは「情報提供的」で、データ—ここでは業績データ (RAE 比率、出版の数、GCSE のパーセント、オックスブリッジへの進学者数など)—の交換に基づいているようなものへの動きである。業績達成可能性 (performativity) は、リオータルが「業績と効率性の恐怖—ソフトでもハードでも」(1984 p.xxiv) と称したものを構成している。私たちは「操作可能 (すなわち通分可能であるということ) でなければ消失するしかない」。こうした恐怖は大部分は「現代的実践の自然な傾向—不寛容」からきている (Bauman 1991 p.8)。それは弱者や業績が基準に満たないものを駆逐し、常に改善を追究する。それは教育労働からいっそうの剰余価値を抽出しようとするものである。それは情報の構築と公表、名指しし、差異化し、分類することを通して達成される。

インセンティブや制裁につなげられた計量、ターゲットの使用、業績データの定期的な収集と公表は、私たちがすることのすべてに道具的に埋め込まれている。そしてこのプロセスにおいて、私たちがしていることはすべての実質的な内容をしばしば空にするだけである。ますます私たちは私たちの行為を効率性と外見という観点から選択し判定するようになっていく。信条と価値はもはや重要ではない。問題なのは成果である。信条と価値は公共サービスの古くて、徐々に消えつつあるディスコースの一部なのだ。

### 改革された教師と確実性

こうしたことのすべてにおいて、個々の〈改革以前の、あるいは民営化以前の〉教師、研究者、講師たちは自分たちが確実性を求めて闘っていると考えている。ある種の〈精神分裂病的な価値〉が、実践におけるコミットメントと経験が印象と業績のた

めに犠牲にされたり傷つけられたりしてきた。ここには、一方は「良き実践」についての教師自身の判断と生徒の「求めるもの」、そしてもう一方業績の厳密さとの間に潜在的な「分裂」が存在している。「政策と好まれる実践の間の乖離」が存在しているのだ (McNess, Broadfoot and Osborn 2003 p.255)。バウマン (1991 p.197) の用語では、これは「アンビバレンスの私事化」となる。それはほとんど誰も誇ることができないような骨格に対する要求を個人の肩に背負わせる」ものである。ストレス、疾病、燃えつきなどはしばしばこのことの結果である。

ここで表示される (非) 確実な実践には三つのバージョンがある。その人自身との関係において、何が正しいのかについてのその人の感覚。その人と自分の生徒との関係において、学習への関与が業績上の目的によって置き換えられる場合。同僚との関係において、デ・リソヴォイとマクラレン (De Lissovoy and McLaren 2003, p.134) が彼らの確実性についての著書のなかで「個人と存在の集合的契機との間の真に弁証法的な関係」と述べていたもので、世界とは私たちが作り出したなにものかであるということを知るプロセス、創出と自己創出のプロセスについての闘争と論争は、服従と沈黙にとって代わられる。価値と目的のこの構造的かつ個人的な分裂症、その結果としての潜在的な不確実性と無意味さは私たち全員にとってますます日常的な経験となっている。言い換えれば、自分たちの実践における確実性を維持しようとしている人びとは、自分たち自身について、そして一般的なカテゴリーから逸脱した自分たちの実践についての知識を保持しようと試みているのだ。これらは今や「彼らの責務には不十分な知識・・・うぶな知識・・・不適格な知識」(Foucault 1980 pp.81-82) と見られている。新しい種類の教師、そして新しい種類の知識は、教育改革によって「呼び出され」ている。すなわちそれは、業績を最大化することのできる教師、不適切な原理や時代遅れの社会的関与を放棄できる教師、優秀さや改良 (どのような形態で要求されていても) がその駆動力と成り得るような教師である。これらの意味において「よい仕事をする」という概念は、測定可能な成果だけがカウントされるという意味において、専門性の「薄い」バージョンにすぎないものとなったのである (Cribb and Ball 2004)。

### ポスト専門職主義

このことすべてにおいて、実践それ自体が商品化されている。価値は諸価値に取っ

て代わる。道徳的な内省は不必要なものであり、実際障害物である。必要とされるものは、スキルと関心、応用と道徳性の両方における柔軟性である。新しい知識労働者はためらいによって妨げられるべきではない。ここでは冷徹な計算と外的価値が支配している。これは業績における原型的な「ポストモダン」の専門職である——それは底の浅さ、柔軟性、透明性によって定義されており、光景 (spectacle) において表象されている。業績重視の機関 (performative institution) と同様に、「ポスト専門職主義」は単純に外的な要求、特定化されたターゲットに応答するものと認識されており、それは起こり得るすべての事態に適合するような定式的な方法——「機能しているもの」——で武装されている。彼らの「専門職主義」は政策の必要性和変遷を歓迎し受け入れる能力に内在している。

教育過程を計量の形態や比較可能な業績にすることはまた、もう一つの重要な機能に奉仕する。というのもそれは、教育過程をより容易に私事化された形態にするからである——すなわち、契約的な形態、<費用と利潤の計算の形態>となす。それは監督可能な成果指標に基づいた商業交換に還元されたバージョンの教育なのである。

#### ブラッドフォード社に対する異例のボーナス

ブラッドフォードの教育を運営しているある民間企業は、同市にそのターゲットを低めるよう説得した後、880,000 ポンドを受け取ることを可能とした。

昨年、エデュケーション・ブラッドフォードは 8,450 ポンドのボーナスを受け取った。今年、それは 66 の新しいターゲットのうちの 31 を達成し、TES による調査によれば、地方教育当局を運営している 9 社のうち業績に対するボーナスを受け取った唯一のものであった (TES)。

この対象化の過程は、より一般的には<プロダクションの形態>としての、他の種類のサービス、プロダクションの他の種類のサービスと「同様の」ものとして、教育のような、社会的サービスについて考える可能性に寄与する。「人間の相互行為」を求める教授のような「ソフト」のサービスは、必然的に標準化され、計算され、資格を与えられ、比較されることができる「ハード」のサービス(本の供給、交通手段、給食、教材)のようなものを作り出す。これは複雑な人間と社会的過程を「粗い表象」へと「平準化」することを含んでいる。それは暴力の一形態なのである。「交換可能性の規範はアイデンティティの原理における暴力に依存している」(De Lissovoy and

McLaren 2003 p.2003)。このことすべてにおいて、教授と学習の中に含まれる人間の相互行為の特異性は消し去られる。これは、専門職的労働を一般的なあるいは資格をもっていない労働と取り換え、そして専門職的制度文化を、一般的な管理システムと、実質とは無関係に質と効率性における改善を「もたらず」ことを企図した文化と取り換えるための論理をもたらずのである。

### 改善を売ること

イングランドの公教育に対する民間部門の参加の一側面は、学校をより効率的かつより安価に運営できるようにするものとして、そして、学校を「改善する」ことを「可能にする」ものとして市場に出される、一連の支援サービスと生産物であり、これらは学校に直接売りつけられている。コンサルティング方式の民間企業は、学校が政府の政策要求に応じるのを助けるために、生徒の能力を向上させるために、或いは、場合によっては、「特別な措置」—「失敗」と見做された学校に貼られるラベル—から脱出するために、学校の中で、そして、学校とともに働く。言い換えれば、改善、パフォーマンス、そして効果性は商品として売買されうるものである。会社によって、値段やコスト、サービス、そしてブランドは異なる。教育サービス産業 (Education Services Industry) における大部分の大手企業は、「改善パッケージ」を販売する。大部分は公立部門の中で開発される専門知識は、学校へ売り戻される。

学校改善売ります

(ブランド)

Concentra "Future proofing"

EdisonschoolsUK "Edison Design"

Tribal Group "Pupils' Champions"

Edunova "step change"

Prospects "Performance Life Coaching"

Moushell-Parkman "enabling improvement" and "Leadership challenge model" and

"Emotional Literacy development"

HBS "econfidence"

いくつかの場合、監査、指導と助言、そして専門性およびリーダーシップ育成は、



一つの統合されたパッケージにおいてパフォーマンスの監視や管理との関連を持ちうるものである。

エジソンの学校改善プログラムの要素をマクラーレンのパフォーマンス管理ツールと結びつけることによって、パートナーシップは、学校におけるリーダーシップの能力をつけるための網羅的で効果的な環境を提供する (EdisonschoolsUK)。

これは、使用価値(質的な関係)と交換価値(量的な関係—商品間の交換の比率)の置換または不鮮明化のもう一つの形式である。ここでは社会的な関係それ自体、リーダーシップ、専門性の開発、教師の能力は、「収益」を生む「投資されるべき」何かである商品である。達成可能性、競争そして改善は、教育学的関係や対人関係を再生する。それらは、クノール・セティナ (Knorr-Cetina) が「ポスト社会的関係」—「人間から離れて事物の方に向かう社会的活動の変化」と呼ぶもの、脱社会化 (Wittel 2001 p. 64) とである。

## 結論

今や、私は教育におけるこれらの変化と教育の社会的関係をより一般的な文脈に位置づけることによって結論付けたい。そのような壮大な単純さの全ての危険性ととともに、私は、我々は、「交換のたった一つの様式によって完全に秩序付けられた」(Slater and Tonkiss 2001 p. 199) 社会、好みによっては市場社会とも呼べる社会の誕生を目の当たりにしているのだ。私は、商品化の有用な比喩は容易に誇張され、また無差別に適用され、そしてそれに伴って、その鋭さや力は失われてしまうということを受け入れる準備が出来ている。教育、家族、研究は実際、幅広い範囲のふるまい、メカニズムと機関によって表象されるものであり、また、これら社会的フィールドの中の異なる点においては、交換や秩序は異なる方法において完成されるということは明らかである。教育政策自体矛盾に満ちている。それでもなお、公的サービスの中において、民営化、商品化、そして市場の力は改革のメカニズムに関してだけでなく、それらが、我々が利用できるような自己の可能な形式に関して、そして「我々が我々をある特別な存在とするために我々自身やお互いに働きかける実践」(Rose 1992) p. 161) に関して、免れえないものである。

教育のように、「複雑な社会制度内での交換の構築の微妙な違いがある分析」(Slater and Tonkiss 2001 p. 199) についての緊急の必要があるが、おそらく我々が見ているものは、フーコーが認識論的变化、つまりある期間にディスコースの生産と知識の条件を統治している規則の下にある深遠なる変化と呼ぶようなものであり、これは文化の総体あるいは多次的な規則性といってもよく、支配的なディスコースの肉と骨として形を現してくる社会構造と社会的関係とも呼べるようなものである。

つまり、社会的関係の性質を帯びている一般的な変化は、バーンシュタインが混乱 (dislocation) と呼んだ (Bernstein 1996)、近代主義者の考えを支えた多くの重要な境界線の除去や、道徳領域の崩壊と道徳的義務の経済的義務への完全な従属 (Walzer 1984) に基づいていた。教育と学習に対して、またその内部で新しい関係が生まれている「危機がある、そして危機にさらされているのはまさに教育それ自体の概念である」(Bernstein 1996 p. 88)。

私がここで論じているのは、民営化は単に教育サービスの配送の管理における技術的变化ではないということである。民営化は、教育の意味と経験、教師や学習者であることを意味するものにおける変化を含むものである。それは、我々の日常的な実践や考えの全ての側面に入り込みながら ---- 我々が自分自身について考える方法や他者との関係、我々の最も本質的な社会的関係にまで入り込みながら ---- 我々が誰であるか、そして我々がすることと我々の関係を変える。それは、我々が行動する可能性の枠組みを変えている。これは単に改革の過程なのではなく、社会的変容の過程なのである。民営化と商品化によっていまなされつつあるこの狡猾な仕事についてのいくらかの認識なしに、これらの点において、我々は、確実性の可能性と教育、学習、研究の意味が徐々に、しかし容赦なく消されつつある、まったくの偶然性によって成り立っている世界で、我々自身が、生き、働いていることに気づくかもしれない。