

シンポジウム

教育とセクシュアリティ——そこから見た日英の教育の現在

司会 鈴木慎一（早稲田大学）

文責 事務局

[報告 1]

Schooling, gender and sexuality

Diana Leonard

In this paper I shall try to give an overview of the recent history of concerns with gender and education and associated theory and research in the UK, ending with an argument about the importance of such contemporary history.

Historical context and changing concerns

In Britain, as in Japan, the first wave of feminism in the late 19th and early twentieth century, up to the 1914-18 war, was concerned to open up education to girls, both at primary, secondary and university level. The education provided for the children of the poor, those of the well to do and those of the upper classes was sharply differentiated, but in all cases the education of girls was inferior to that of boys, and directed girls towards a domestic future. For instance, in the case of working class girls, they were educated to be first servants in the houses of the middle classes and later the wives of working class men and mothers. They therefore learned sewing and laundry rather than arithmetic - which was an unnecessary skill and which it was argued, might upset both their reproductive organs and their deferential demeanor. One of the important activities of feminist historians has been to trace back and rewrite the history of education - including the history of the teaching profession - this time recognizing two genders and the significance of 'sex antagonisms' for the structuring of the field.

With the establishment of universal primary education in England in 1870, and the opening

of new grammar and boarding schools for middle class girls to parallel those for boys in the same period, the concern became more the provision of improved education at all levels - from nursery through the curriculum of primary education, and the widening of what had previously been a 'ladder' into a wide 'staircase' for able working class children to progress into secondary schooling. Some universities (including the University of London) admitted small numbers of women in the late nineteenth century, but others held out much longer and women were awarded degrees at Cambridge only in 1948, i.e. just ten years before I myself went there.

The sociology of education which I first encountered in the 1960s was thus focused upon social class differences and the effects of universal secondary education (from 11 to 14, then 15 and now 16) and comprehensive schooling. It was accepted that coeducation was the way forward. Mixed-sex schooling had been introduced into 'progressive' middle class schools at the turn of the century partly because of fears about homosexuality in single sex boarding school, and all state primary schools were coeducational by the 1960s and most state secondary schools - though not all private schools or church - were coeducational by the 1970s. With coeducation, any issues of girls continuing disadvantage were thought to have been resolved, and the differences which remained, for instance in subject choice, were seen as not major problems because they were generally appropriate for the different future lives of boys and girls.

The 1970s: gender, race and class

Into this erupted the new social movements (notably anti-racism and feminism) of the late 1960s and 70s, stressing (in the UK) both the educational disadvantaging of the children of migrants from the Caribbean and Indian sub-continent, and the continuing disadvantages for girls. Also, slightly later, concern was voiced about the lack of support for homosexual pupils in schools and the continuing segregation of those with disabilities in 'special' schools. The Black and women's movements caused the enactment of new anti-discrimination legislation (including the Sex Discrimination Act, 1975, which included a requirement for equality of education) and new 'quasi governmental organizations' (the Commission for Race Equality and the Equal Opportunities Commission), with

responsibilities for enforcing the law. They also produced new analytical concepts, such as 'gender', 'sexism', and 'patriarchy'.

These were exciting times. Feminist activists formed women's groups for support and used consciousness raising to discover and explore new issues. In schools we began empirical, often action research to support ideas drawn from women's and girls' experience. These studies by academics or teacher-researchers, looked at how, e.g., more teacher attention was given to boys; the continuing difference in the curriculum offered to boys and girls (and the career consequences of this); and how even when girls could access the same curriculum, or sit the same examinations, the content was weighted towards boys and men's interests and seeing a female name (or a foreign name) at the top of an exam paper affected judgements of its worth.

We also worried about the low numbers of women in science and engineering (as did the Government), and there were a number of initiatives to change the focus of science, to interest girls and give them access to resources in schools, and to encourage them to continue with science at university. A Report from HMI (the school inspectorate) had pointed out that girls were less likely to take physics in mixed schools than in single sex schools (and boys less likely to take history and languages in mixed schools) even though there were facilities available to them in such schools. (Many girls-only schools had not had appropriate laboratories.) So we also reopened the issue of the merits of coeducation and asserted that girls did better in single sex schools - though subsequent research suggests this is more a matter of the type of school: most selective schools were single sex

Women entered the universities as undergraduates in greater numbers at this time, but feminists were concerned about the low proportion of women among those doing research (only 15% of Ph.D. students were women in the early 1970s (Leonard 1997)) and this meant not only poor career prospects for women as faculty in colleges and universities, but also that little new knowledge from a radical feminist perspective was produced. There was therefore a struggle to establish a new area of teaching - women's studies - which first added women in to course material, and later went on to challenge the whole nature of the disciplines and revitalize them. It also utilized a more 'women-friendly'

pedagogy.

The 1980s: diversities and complexities

By the mid 80s we had achieved great success in raising awareness of girls' situation in schools and in influencing local politicians and Local Education Authorities (LEAs) to appoint specialists to give advice to schools (Leonard & Hey 1993). (The Australians coined the new word 'femocrat' for those whose work combined feminism and bureaucracy, i.e. government employment.) In the Institute of Education we operated as the coordinating centre for eight LEAs and had a former teacher appointed to run courses for their teachers. Each LEA had a number of schools (between 10 and 40) which had elected to participate in the scheme, and each school had appointed an Equal Opportunities Co-ordinator. Staff were given time out to attend meetings to discuss the issue and to plan and evaluate their own small scale projects.

There were differences of opinion among the teachers, advisors and researchers involved in this work as to what they considered needed to be changed.

- Some wanted merely to adjust what they saw as a physically based binary relationship which had gone out of balance socially. They stressed changing attitudes, and particularly the attitudes of senior people such as headteachers, backed up with legal requirements as to what was and was not allowed under the Sex Discrimination Act.
- Others saw male advantage everywhere and wanted a radical change in the whole society. They saw gender differences part of an exploitative system and stressed the way the content of the curriculum was biased towards boys' interests - everything from the content of story books, what was regarded as the right answer to science questions, which sports were seen as the source of schools' prestige - and the ways in which boys dominated classrooms and playgrounds. They were particularly important in pointing out the extent to which certain boys harassed girls and other boys (and some teachers) verbally and physically.
- Others stressed the intertwining of gender issues with those of social class and

race and argued that schools reproduced not only class (see the work of Bourdieu and Bernstein and others) but also gender and race inequalities. They thought feminism should not focus only on gender but be equally concerned with other social inequalities.

Similar divisions, and hot debates, existed within women's studies in adult education and postgraduate work in universities. All these areas expanded rapidly thanks to student demand and the increasing numbers of faculty who were interested in teaching them (Adkins and Leonard 1992).

Research on lesbian and gay teenagers at the time showed just what difficult experiences they had in schools, and one in five were said to have seriously considered or attempted suicide. In London various groups started to produce resources to give more 'positive images', including stocking and indexing books with homosexual themes in school libraries, and discussing sexuality (sexual practice and life-style) not just in strictly defined 'sex education' but also in social and health education and in history and English literature classes. There were struggles to prevent openly homosexual staff from being dismissed from teaching jobs in schools, and for a recognition that some children live with lesbian or gay parents (Epstein and Johnson 1999).

Alongside this, from the 1970s to 1990s, there were radical changes in women's participation in the UK labour market. We moved from a presumption that women would work till they married, then drop out for childcare, returning possibly part-time in their 40s or should they lose their husbands, to an expectation that women would be in continuous full-time employment except for occasional periods out. (We should note that this had in fact been the actual experience of many working class women for many years, since they had to contribute to family finances, and it was also the expectation of African Caribbean women.)

There was also a reduced stability of marriage and an enormous increase in socio-economic inequality in the UK over the same period. This has resulted in shockingly high rates of child poverty (see the UNICEF Report 2000) and consequent 'social exclusion', which has much concerned the New Labour government. Even if their current policies to tackle this

are successful, the effects will take years to work through. The worst cases of poverty are in the urban inner city and poor rural communities, and are reflected in the markedly lower education results of both boys and girls in these areas. Child poverty probably bears especially heavily on working class mothers, and also on working class girls who have different domestic responsibilities from their brothers and are expected to do housework and to emotionally support their mothers (especially single mothers). (I am in the process of writing up a research project on this topic.)

The 1990s: deconstruction and some reconstruction

Much of the LEA support structures and actions in school were rapidly lost at the end of the 1980s when central (Conservative) government moved against what they termed 'loony leftism' (Leonard 2000). This was particularly an attack on local government giving support to homosexual rights and having specialist race units, but it also affected feminist activities. The opposition (Labour) party failed to support its more left-wing local branches in the metropolitan areas because it was concerned to get elected nationally. Parliament shifted funds away from local to central control, so there was no longer money for the femocrats or the sorts of initiatives we had had at the Institute. In addition major changes were made very swiftly to the education system, with the introduction of a National Curriculum and regular testing to measure levels of pupil achievement in schools; changes to teacher education with a much tighter, externally imposed curriculum; and a revised form of school inspection. Higher education also underwent rapid change with large increases in undergraduate student numbers and declining funding for each, along with measurement of research productivity and assessment of teaching quality.

Adapting to this has occupied most of teachers' and lecturers' attention and greatly increased their work load. The National Curriculum evened out much of the previous discriminatory differences in subject 'choice' between boys and girls (though some of its good effects are diminishing as more variety is being allowed), but the overall concern with improved standards and effectiveness and efficiency has been antipathetic to work on equity. As is frequently said, 'equal opportunities is not high on the agenda nowadays'. The new guidelines for school inspections initially covered consideration of equity issues, but this

disappeared in revised Instructions. Similarly, recent reports on higher education (Harris 1996, Dearing 1997) have regarded gender and race inequalities as issues which have been resolved, and so there has been very little monitoring of the differential effects of recent changes.

After the particular vilification of radical work on sexuality, sex education has acquired a special status as a subject area in schools. Its curriculum has to be specially overviewed by the school governors, and many teachers are frightened to discuss lesbian and gay issues or even to interfere when pupils bully each other using homophobic abuse (thanks to an obscure Section 28 in a Local Government Act which forbids the 'promotion' of homosexuality. New elements in the National Curriculum for Citizenship and Personal, Social and Health Education require the promotion of 'family values'.

SATs and the publication of league tables of schools' exam results were introduced to increase the accountability of those who are publicly funded, and to encourage competition between schools, which was thought to improve standards. But they have shown up unexpected results. Girls are doing well and outperforming (and being seen to substantially outperform) boys. As a result we now have a panic about boys supposed underachievement in literacy in primary school and on average across the fields in the 16+ examinations (see my companion paper). This is probably because girls in school now look forward to a very different future from their grandmothers, and they have different needs of education, and are more willing to compete. There are also the effects of the changes in the curriculum and pedagogy resulting from feminist interventions, and girls' more school appropriate behaviour - the work harder and help each other more than do many boys. However the panic about boys has led to a policy concern shift resources to special provision for boys, and the re-emergence of sex antagonistic and biologicistic explanations (see Epstein et al 1998).

Because gender is now firmly on the performance agenda, it has been possible to get money to do research on gender - provided boys are mentioned specifically. We have therefore had an Economic and Social Research funded seminar series at the Institute on 'Are boys Underachieving? asking some very basic questions about which boys and which

girls do well or badly and why. There is also new research on masculinity, and on the intersection of gender race and class, much of it influenced by post-structuralism (e.g. Hey 1997, Skelton 2001). I personally have done recent work on, for example, gender and special educational needs (Daniels et al. 1999), gender and learning among 11 year olds, and violence in secondary schools (see companion paper). This stresses how social inequalities are constantly reconstructed in micro interactions in schools, and how different inequalities, e.g. gender and race, influence each other, as well as the affects of individual teachers' pedagogic style and the management strategies of the school Headteacher.

Despite this interesting work, one effect of intensification and marketization (and now the exodus of teachers from schools to other jobs partly because of their changed terms and conditions of employment) has been decline in interest in doing Masters degrees, especially in what are now seen as 'non vocational' fields like women's studies or gender. Hence the interesting work we are doing in not getting fed back to practitioners. There is also a tightening government grip on what shall count as 'good' research to guide policy - with a preference for scientific, randomized control testing. This is being somewhat countered by the mushrooming of a new professional doctoral degree, the Ed.D, which encourages research as a mode of staff development. Ed.D students are experienced educational professionals and many of them are doing - and publishing - action research and/or studies of their own specific institutions.

We have thus lost a great deal of the head start in practical equity projects which we had in the UK, thanks to the narrowing down of concern with education to a focus on its importance to national development and competitiveness, rather than its being for the personal enrichment of citizens or a means of social engineering. But we may be moving to some reaction to this, and to a lesser trust in school effectiveness, new managerialism and 'leadership' as the ways forward, as research shows some of their short-comings and unintended consequences. (If time allowed I could also talk about the gender dimension to these ideas - the over-rising belief in masculine values embedded in such beliefs (Leonard 2000). But I must draw to a conclusion!)

Importance of historical and comparative perspective

One of the important contributions of academics and activists is to write contemporary history and evaluate causal inter-connections so as to take a wider perspective and to help practitioners understand situations. It is also important to let newcomers to the field know what has been tried in the past and why things succeeded or failed. Many of my education students today arrive with no knowledge of gender politics and how we got to be where we are today. They think the changes in women's position in the labour market and the family 'just happened' as society moved forward. They think that girls and women's access to education came easily: that the path was straight forward and with no turnings back. This is because the curriculum they study as trainee teachers or in their courses for further professional development or for becoming headteachers do not deal with gender in any detail and they are taught by people who have no specialist knowledge in this field. They are certainly not informed either about what has been happening in other countries. Moreover, because the 1980s initiatives were ended so abruptly, few evaluations of equity projects were made in the UK (see Weiner 1994, Leonard 2000, Arnot et al 1999), and no new ones are being developed.

For politicians contemporary history has the twin draw-backs of being retrospective and stressing the complexity of social structures and processes - that any new policy is implemented within changing national and local contexts and is influenced by many factors outside the education system (e.g. changes in the national labour market, technological change, and the effects of globalization. Contemporary history also stresses that policies directed at one area can have unintended consequences elsewhere and the inter-connections or co-constructions of different social inequalities (gender, race, class, disability, etc).

For example, in the UK, government efforts at broadening social class access to education have been countered by the class (and gender and race) effects of other changes they have set in place. Thus:

Devolved budgeting to schools and open enrolment have increased inequalities between schools and hence the disparity between the schools middle and working class pupils

attend.

Local education authorities have been weakened to increase centralized control of education; but they used to try to even out differences between the schools in their areas and they were also the fore-runners in anti-sexist and anti-sexist work).

Publishing 'league tables' of schools has increased the numbers of pupils (especially Black boys) schools exclude for bad behaviour and restricted the numbers of children with special educational needs (again predominantly boys) who are included in mainstream schools. It has also increased schools enthusiasm to recruit girls because they get better results.

Developing competition and the hierarchy between universities has led to mature, working class and racial minority students and women staff being more concentrated in the poorly resourced former polytechnics.

Contemporary history also helps to clarify how the implementation of educational policy is diverted by the imperatives of politicians (to get themselves re-elected, making short-term decisions), the media (seeking sensational stories to sell papers) and individual litigation by parents and students. It also makes us, as researchers, be reflexive about our own changing conditions - and possibilities - for research, and shows how political concerns and theory and research interact.

References

- Adkins, L. and Leonard, D (1992) article on the UK in a special issues of *Women's Studies Quarterly on Women's Studies in Europe*
- Arnot, M., David, M. and Weiner, G. (1999) *Closing the Gender Gap: postwar education and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Daniels, H., Hey, V., Leonard, D. and Smith, M. (1999) 'Issues of equity in special needs education from a gender perspective', *British Journal of Special Education*, 26: 4, Dec, pp. 189-195.
- Dearing Report (1997) *The National Committee of Inquiry into Higher Education*. London: HMSO
- Epstein, D., Elwood, J., Hey, V. and Maw, J. (eds.) (1998) *Failing Boys? Issues in*

- gender and achievement*, Buckingham: Open University Press,
- Epstein, D. and Johnson, R. (1998) *Schooling Sexualities*.
- Gillborn, D. and Gipps, C. (1996) Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils. *OFSTED Reviews of Research*. London: HMSO
- Harris Report (1996) *Review of Postgraduate Education*. Bristol: HEFCE, CVCP and SCOP.
- Hey, V (1997) *The Company She Keeps; An Ethnography Of Girls Friendships*. Buckingham: Open University Press.
- Leonard, D. (1997) 'Gender Issues in Doctoral Studies'. In N. Graves & V. Varma (eds.), *Working for a Doctorate: a guide for humanities and social sciences* London: Routledge.
- Leonard, D. (2000) 'Teachers, Femocrats and Academics: activism in London in the 1980s'. In K. Myers (ed.) *Whatever Happened to Equal Opportunities in Schools? Gender equality initiatives in education* Buckingham : Open University Press.
- Leonard, D. (2000) 'Transforming Doctoral Studies: competencies and artistry' *Journal of Higher Education Studies*, XXV: 2, pp. 181-192.
- Leonard, D., & Hey, V. (1993) Equal Opportunities for Boys and Girls in Schools in the UK, 1988-1992. *mimeo*, report for the European Commission.
- Mills, M. (2001) *Challenging Violence in Schools*
- Murphy, P. and Gipps, C.V. (Eds.) *Equity In The Classroom :Towards Effective Pedagogy For Girls And Boys*. Brighton: Falmer Press.
- Skelton, C. (2001) *Schooling the Boys*, Buckingham: Open University Press.
- Weiner, G. (1994) *Feminisms in Education: an introduction*. Buckingham: Open University Press

[報告 1 翻訳]

本稿ではイギリスにおけるジェンダーと教育、およびそれに関連する理論と研究について最近の関心を概観することを目的とする。そしてこの現代の歴史がどうして重要なのかを最後に述べることにしよう。

歴史的な文脈と関心の変遷

英国では、日本と同様に、19世紀後半と20世紀初頭にかけてフェミニズムの第一波がおり、

1914-1918年戦争までには、初等、中等、高等教育レベルの門戸を女性にも開放することがその内容とされた。貧民の子供達に提供された教育は、豊かな人々や上流階級の人々の子供達に与えられた教育とは全く異なるものであった。しかし、あらゆる事例において、女子の教育は男子の教育よりも劣っており、家庭に将来は入ることに向けられていた。例えば、労働者階級の女子の場合、彼女達は中産階級の家の使用人としてまず教育され、次には労働者階級の男の妻となり、母となるように教育された。彼女達は、したがって、女子には必要ではないと思われたスキルであり、彼女達の（人間の）再生産組織と男性と異なる振舞い双方に悪い影響を与えると論じられていた算数よりも裁縫、洗濯を学んだ。フェミニズム歴史家にとって重要な活動の一つは、教育の専門家の歴史を含み、教育史を遡り、書き直すことである。しかし今回は、この領域を構築するための二つのジェンダーと「性的反目」というものを認識しながら。

1870年に、イングランドでは義務制初等教育が制度化され、同時期、中産階級の女子に対して、男子と同様に、グラマースクールと寄宿制学校も開校している。これに伴い、全ての教育レベルにおいて一幼稚園から初等教育のカリキュラムを通じて一、教育の改善をもたらす制度化が進む。そして能力のある労働者階級の子弟には、中等教育学校への進学が、以前は「梯子」であったものを、より広い「階段」へと広げられた。（ロンドン大学を含む）幾つかの大学では19世紀後半になっただけでかなりの人数の女性の入学を許可した。しかしその他の大学はずっと開放せず、ケンブリッジ大学から女性が学位を授与されたのは1948年になってからのことである。ちょうど私がケンブリッジ大学に入学した10年前のことであった。

1960年代に私が初めて出会った教育社会学は、それゆえ、社会階級における差異と、義務制中等教育（11歳から14歳、そして15歳、今は16歳まで）の効果と、総合制教育の効果というものに焦点を当てていた。共学は前進の方法として受け入れられていた。共学校は世紀の転換点に「進歩的」中産階級の学校に導入されていたが、それは部分的には、男子寄宿舎制学校における同性愛への懸念からであった。1960年代までには全ての公立小学校は共学となり、ほとんどの公立中等教育学校も（私立校や教会立校は全てではないが）、1970年代までに共学になった。共学に伴い、女子の継続する不利益の問題は解決されると考えられた。そしてたとえば、科目の選択などに見られる差異は主要な問題ではないと考えられた。何故ならそれらは一般的に少年少女の異なる未来にとって適切だと見なされたからである。

1970年代：ジェンダー、人種、階級

1960年代後半と1970年代の（主要には反人種主義とフェミニズムという）新しい社会運動の爆発は、（英国では）カリブ諸国からとインド大陸からの移民の子供達の教育上の不利益と、女子の継続する不利益を強調するものであった。また、少し後になって、学校における同性愛の子供達に対して何ら支援がないこと、「養護学校」における障害児という継続的分離を問題視する声が上がった。黒人と女性の運動が、新しい反差別に関連する一連の法律（1975年の性差別（禁止）法、こ

れは教育の平等の要求を含んでいる)と法の実効に責任を持つ新しい「準政府機関」(人種の平等のための委員会--CREと、機会均等協議会--EOC)が成立するものとなった。それらの運動はまた新しい分析概念、例えば、「ジェンダー」「セクシズム」「家父長制」というものを作り出した。

これらはわくわくするような時代であった。フェミニスト活動家は支援グループを結成し、覚醒を新しい問題の発見と精査をするために使った。学校においては、私たちは、女性と女子生徒の経験から引き出される理念を支援するために、体験的リサーチ、しばしばアクションリサーチを開始した。研究者、現場教師らによって行われたこれらの研究は、「いかに」ということに注目するものであった。例えば、教師の注意がいかにより男子に向けられるか、男女に与えられる異なるカリキュラム(とその結果の進路)がいかに継続しているのか、そして女子が男子と同じカリキュラムを学ぶことができた時でさえ、あるいは同じ試験を受けることができた時でさえ、いかにその内容は男子と男性の関心に傾斜し、女性の名前(あるいは外国人の名前)が試験の成績で一番となったら試験のそのものの価値を疑うような結果をもたらすのか、など。

私たちはまた、理系、工学系(そしてまた中央政府)における女性の数の少なさも問題とした。そして女子の関心を惹き、学校にある資源へのアクセスを彼女達にも与えるような、そして大学の理系に進学するように彼女達を奨励するような理科の焦点づけの変化をもたらすような一連のイニシアチブができた。視学官の報告書は、男女同じ条件にあったところでも、共学校の女子のほうが、女子校の女子よりも物理を選択しない(そして共学の男子の方が歴史と外国語を取らない)ということを描いた。(多くの女子校は整備の整った実験室を持っていない。)だから、私たちはまた、共学のメリットという問題を再び取り上げ、女子は女子校のほうが勉強がよくできるということを主張した。その後の研究はこの差異は学校のタイプにもっと依存するということを示唆している。つまりもっとも選抜的学校は別学である。

大学の学部に進学した女性は、現在ではかなりの数にのぼる。しかしフェミニストは大学院に進学している女性の比率の低いことに関心を寄せている(1970年代初期では博士課程に在籍する女性はわずか15%であった(Leonard 1997))。そしてこのことは女性にとって大学やカレッジの学部がキャリアとしては貧しい期待しか与えないということだけでなく、ラディカルフェミニズムの観点からの新しい知識がほとんど生み出されないことを意味していた。それゆえ、新しい教授領域の確立を求める闘争があった。すなわち女性学である。これは第一に女性をコースの素材として付け加えた。そして後になって、既成の学問の本質全体に挑戦し、これを再生しようとした。そしてまたそれはより「女性にやさしい」教授法を利用した。

1980年代：多様性と複雑性

1980年代中頃までに私たちは学校における女子の状況についての認識を覚醒すること、地方の政治家や地方教育当局に学校にアドバイスを与えるための専門家を雇うよう影響力を与えることに非常に成功した(Leonard& Hey 1993)。(オーストラリアでは、フェミニズムと官僚制をつなげ

よう（つまり政府の雇用＝公務員）とする人々に対して、新しい言葉「フェモクラットfemocrat」が刻印された）。私たちは8つの地方教育当局に対し、ロンドン大学教育学大学院にコーディネーターのためのセンターを組織した。そして、現職教師の研修のためにひとりの元教師をコース運営のために採用した。各地方教育当局はこのコースのために幾つかの学校（10校から40校）を選び、各学校は必ず一名の機会均等コーディネーター（EOC）を任命した。スタッフはこの問題を論じるための会合に出席するための時間が与えられ、彼ら自身の小さな規模でのプロジェクトを計画し、その後で評価することとなった。

この仕事に参加した教師、アドバイザー、研究者の間には、何が変更されるべきかという点を巡って、様々な意見が見られた。

- ・ 何人かは、社会的に最早バランスを崩している物理的な違いを基礎とする二元的関係を単に調節すべきだと考えていた。彼らは、性差別（禁止）法の条文をもとに、態度の変化、とくに校長といった上位の人々の態度を問題とした。
- ・ ある人々は、あらゆる場における男性優位を発見し、社会全体のラディカルな変革を望んだ。彼らはジェンダー的差異を搾取のシステムの部分と見なし、カリキュラムの内容が男子の関心に向けてバイアスがかかっていると強調した。つまり物語本の内容、理科の質問において何が正しいと想定されている解答か、学校の威信と結びついているものはどのスポーツなのか、そして男子が教室や校庭で支配的になるその方法など。彼らはとくにある一部の男子が女子やその他の男子（そして教師）に対して、言葉や物理的に嫌がらせをするその度合いを指摘した点でとくに重要であった。
- ・ その他の人々は、社会階級と人種の問題とジェンダーの問題が相互に複雑にからみ合っていることを強調し、学校は単に階級だけでなく（ブルデューやバーンシュタインその他の人々の研究を見よ）、ジェンダーと人種の不平等も再生産していると論じた。彼らはフェミニズムはジェンダーだけでなくその他の社会的不平等にも目を向けるべきだと考えた。

似たような分裂と、白熱した論議は、成人教育と大学院レベルでの女性学でも存在していた。これら全ての領域は、学生の人気とこれらを教えることに関心を持った学科の増加によって、急速に拡大した（Atkins and Leonard 1992）。

当時のレスビアンとゲイのティーンエイジャーの研究も、学校での彼らの困難な経験について明らかにしてきた。そして5人に1人が自殺を真剣に考えたり、実際に自殺未遂に終わったといわれている。ロンドンでは様々なグループがもっと「肯定的なイメージ」を与えるための素材を、学校図書館用に同性愛をテーマとする文献を購入したり索引集を作ったりすることを含めて、作り始めた。そしてセクシュアリティ（性的実践や生活スタイル）はたんに「性教育」に限定されるのではなく、社会教育や健康教育、または歴史や英文学の授業においても行われるべきだと論じた。また同性愛の教師を解雇から救うため、公にされた闘争もあった。そしてレスビアンやゲイの親と住む

子供達を認めるための闘争もあった（Epstein and Johnson, 1999）。

これとともに、1970年代から1990年代にかけて、英国労働市場における女性の参加にラディカルな変化があった。私たちは女性は結婚まで働き、育児のために退職し、40歳代になって、あるいは夫に死なれてパートタイムの仕事に復帰するだろうという仮定から、女性は例外的な時期を除いて、フルタイムの職に継続的につくだらうという期待へと進んだ。（私たちはこのことは事実多くの労働者階級の女性にとってはすでに長い間経験されてきたことだということを注記すべきだ。彼女達は家計を助けなければならず、これはまたカリブ諸国の女性に対する期待でもある）。

また、同じ時期、イギリス国内では結婚の安定性も減少し、社会経済的不平等が大幅に増大した。これは子どもの貧困率が衝撃的なほど高いという結果をもたらした（UNICEF Report 2000）。さらに「社会的排除」も結果としてもたらした。これは新労働党政権の主要な関心事となった。この問題に対する最近の政策が成功しているにせよ、効果が出るには何年もかかるだろう。貧困の最悪の事例は、都市部と貧しい農村地域である。そしてそれはこれらの地域では男子女子共に非常に成績結果が悪いということに反映している。子どもの貧困は、恐らくとくに労働者階級の母親にのしかかっている。そしてまた労働者階級の少女にも。彼女達は兄弟とは違った家庭内での責任を持ち、家庭の仕事を手伝うことが期待され、母親を情緒的にも支えることが期待されているからだ（とくにシングルマザーの場合）。（私はこの問題についての研究報告をまとめているところである）。

1990年代：脱構築といくつかの再構築

学校における構造と活動についての LEA の支援の多くが、1980年代末にはほとんど急速に失われてきた。ちょうどそれは中央（保守党）政権が「狂気の左派主義」と命名したものに對抗して動き出した頃であった（Leonard 2000）。このことは同性愛の権利を支持し、専門家による人種問題ユニットを設置していたような地方自治体への攻撃であった。しかしそれはまた、フェミニズム運動にも影響を与えた。野党（労働党）は、都市部でのより左翼的な地方政治家グループを支援することに失敗した。なぜならば労働党は選挙で勝つことに関心があったからである。国会は財政上の統制力を地方から中央に移した。そのため「フェミクラット」たちやロンドン大学教育学大学院で私たちがやってきたようなイニシアチブに対してはもはや資金は与えられなかった。それに加えて、ナショナルカリキュラムの導入と学校における生徒の達成度を定期的に測るテストを含め、大きな変革が急速に教育制度に対してなされた。教員養成においては、より強制的な外部から課せられたカリキュラムがもたらされた。そして視察制度が改定された。高等教育もまた急速な変革に飲み込まれた。学部学生数の急増、研究の生産性と教育の質の評価を測る尺度の導入とともに、研究、教育双方に資金が削減された。

こういった状況に適應することが、教師と大学の教師の注意のほとんどを占め、徐々に労働負担を増やしていった。ナショナルカリキュラムは、以前の科目「選択」における男女間の差別的差異を平均化した（もっと多様性が認められたためにこの良き効果は幾分弱められたが）。しかし水準

と効率と効果をあげるという全体的な関心が、公正を推進するということに対しては無関心となった。よくいわれるように、「機会均等とはもはや議題の優先項目ではない」。新しい学校視察のガイドラインは主要には公正の問題をカバーするようになっている。しかし新しい視察制度に関する手引きには載っていない。同様に、高等教育に関する最近の報告は (Harris 1996, Dearing 1997)、ジェンダーと人種の不平等という問題はすでに解決されたものとしてみているし、それゆえ、最近の改革による差異化の効果についてはほとんど調査されていない。

セクシュアリティに関するラディカルな研究に対する特別な糾弾の後、性教育は学校の科目として特別な地位を獲得した。そのカリキュラムはとくに学校管理団体によって検討されることになった。そして多くの教師が、レズビアンとゲイの問題を論じることに恐怖を覚え、生徒がホモフォビック (同性愛嫌い) な迫害をしながら互いにいじめあうときに介入をすることすら躊躇するようになった (地方自治体法第28条の曖昧さのおかげで。この法は同性愛を促進することを禁じている)。シチズンシップと人格的社会的健康教育 (PSHE) はナショナルカリキュラムの新要素として、「家族の価値」を推進することを要求している。

学力テストと学校ごとの試験結果を示すリーグテーブルの公表は、公的に資金援助を受けている機関に対するアカウントビリティを増大するため、また学校間の競争を促進するために導入された。競争は水準を高めると考えられた。しかし予期せぬ結果が起こっている。女子は男子より良くできて、男子より優れている (そして実質的に優れていると見なされている)。その結果、私たちは、小学校では男子が読み書き能力において、また16歳以上の試験では全ての領域で平均的に、学業不振であるというパニックに陥っているのだ (昨日の報告参照)。このことは、おそらく、学校における女子がいまや彼女の祖母達とは全く違った将来展望を見出したということであろう。そして彼女達は異なる教育のニーズもっていること、そしてもっと喜んで競争しようといっているのだ。フェミニストによる介入の結果によるカリキュラムと教授法における変革の成果というものもある。そして少女の学校に相応しい態度——生懸命勉強し、男子よりも互いに助けあう——というものもある。しかしながら、男子 (の成績) に関するパニックは政治的関心を引き起こし、男子に対する特別な処遇へと資源を向け、性的反目と生物学的説明を再び登場させているのだ (Epstein et al 1998)。

ジェンダーが今や確固として学業成績の検討項目にあるので、ジェンダーに関する調査研究に対してもっと資金が与えられる可能性がでてきたのである。とくに男子の問題が示唆されてあれば。それゆえ私たちは、ESR資金によってインスティテュートで、「少年達は学業不振か？」という一連のセミナーを開催した。そこではどの男子、どの女子が成績が良くて、成績が悪いのか、そしてなぜかという極めて基本的な質問から始めた。また新しい調査が男性性についてや、ジェンダーと人種と階級の相互作用について、始められつつある。これはポスト構造主義の影響を多く受けている (Hey 1997, Skelton 2001)。私はジェンダーと特別教育ニーズ (Daniels et al, 1999)、11歳におけるジェンダーと学習、中等教育学校における暴力に関する研究 (昨日の報告参照) を終えた

ところである。これらはいかに社会的不平等が継続的に学校の中のミクロな相互作用のなかに再構築されているか、そしていかに異なる不平等、すなわちジェンダーと人種、が互いに影響を及ぼしているのか、それと同様に、個々の教師の教授スタイルと校長の学校経営戦略の影響といったものを強調するものである。

このように興味深い研究であるにも拘わらず、強化と市場化（そしていまや教師の契約条件などの変化によって生じている教師の転職）の結果、とくに女性学やジェンダーといった「非職業的」領域と見られる領域に対しては、修士課程進学者のなかでの関心度がますます低くなっている。それゆえ私たちが今やっているような非常に興味深い研究は実践家には戻されないのである。さらに、科学的、任意抽出の統制されたテストに対する選好をみせつつ、政策をガイドするような「良い」研究とは何かということに対する政府の統制が非常にきつくなっていた。このことは新しい博士号である教育学博士の多発によって多少対抗されている。この課程では調査がスタッフの研修の様式として奨励されている。教育学博士コースの学生は、教育の専門家としての経験を持ち、多くの学生が自分自身の所属機関での研究とアクションリサーチを行ったり発表したりしている。

それゆえ私たちは以前有していた実践的公正プロジェクトにおける先進的活動のほとんどを失ってしまった。それは教育を、市民としての成熟のためにあるとか、社会工学の手段としてではなく、たんに国民経済の発展と競争力という重要性に焦点を狭めた結果である。しかし私たちは、これに対抗し、今全面に押し出されている学校の効果、新経営主義そして「リーダーシップ」というものに対する信頼をひきさげようという方向へ向うだろう。すでに調査研究がこれらの不十分さや予期せぬ効果というものを描き出しているように。（もし時間があれば私は、そのような信念の大本にある男性性の価値に対する過度の信念というものについて、これらのアイデアにみられるジェンダーの次元についても話しができる(Leonard 2000)。でも時間がないので結論にいかねばならない！)。

歴史的そして比較的見通しの重要性

研究者と活動家の主要な貢献の一つには、現代史を書き、ときどきの内部関連を評価することである。そうすることでより広い見通しを獲得することができ、実践家は自分達のおかれている状況を理解することができるのである。またその領域の新参者にとっては過去においてどのようなことが試みられてきたのか、なぜ成功したり失敗してきたのかといったことを理解し易くなる。私の学生の多くが、ジェンダー・ポリティクスに関して、そして今私たちがいる状況にいかにして辿り着いたかということについて、ほとんど無知のまま大学にやってくる。彼らは労働市場と家族における女性の地位の変化は、社会の発展に伴って、「偶然そうなった」と思っている。彼らは教育に対する女子や女性のアクセスの実現は簡単だったと考えている。道は一直線で、ひき戻ったりはしなかった。これは彼らが教育実習生として学んできた、あるいは研修コースにおけるカリキュラムのせいなのだ。あるいは校長になるためのコースにおけるカリキュラムのせいなのだ。これらの

カリキュラムは何ら詳細にはジェンダーのことを取り扱ってはならず、この領域に精通していない人々によって教えられてきたからである。それ以上に、1980年代の様々なイニシアチブがあまりにも不躰に廃止されたため、公正プロジェクトに対する評価がほとんどなされていない（Weiner 1994, Leonard 2000, Arnot et al 1999）。そして新しい試みはなされていない。

政治家にとって、現代史は懐古的であり、社会構造とプロセスの複雑さを強調する双児の障害である。つまり、どのような新しい政策も変わりつつある全国的、地方的文脈の中で実施されるのであり、教育制度の外部にある様々な要因によって影響を受けるからである（すなわち、全国的労働市場における変化、技術的变化、そしてグローバリゼーションの影響。現代史はまた、一つの領域に向けられた政策はその他の領域で予期せぬ効果を生み出してしまうことそして異なる社会的不平等（ジェンダー、人種、階級、障害その他）と内的に関連しあい、共に構築してしまうということ

- ・ 学校への予算委譲と通学区の廃止は、学校間とそれゆえ中産階級と労働者階級の生徒が在学している学校の相違という不平等を拡大してきた。
- ・ LEAは増大する中央統制によって弱体化されてきた。しかしそれらは当該地域の学校の格差を除去しようとしてきたのであり、そういう意味では反セクシストと反セクシストの活動においては先駆者であった。
- ・ 学校の成績に関するリーグテーブルの発表は、問題行動による退学者数（とくに黒人男子）を増大させ、通常学級に含まれる特別教育ニーズ（ふたたび男子が支配的）をもつ子どもの人数を制限した。それはまた学校の女子に対するリクルート合戦をもたらした。彼女達はよりよい成績を得るからである。
- ・ 競争を発展させ、大学間の格差をもたらすことは、成人の労働者階級とマイノリティ出身の学生と女性スタッフを、かつてポリテクニクであった貧しい資源の教育機関へ集中させることへと導いた。

現代史はまた、教育政策の実施が政治家の緊急性（再選されること、短期的決定をすること）によって、またメディア（売るためにセンセーショナルな物語を探している）によって、また親や生徒による個々の訴訟によって、多様化するというを明確にするのに役立つ。それはまた、私たちを、研究者として、研究のための私たち自身の変化する条件——そして可能性——について反省的にさせるし、いかに政治的関心と理論と研究が相互作用するかということを示している。