

Book Reviews / Recensions

The New Literacy: Redefining Reading and Writing in the Schools

By John Willinsky

New York: Routledge, 1990. xix + 275 pages.

REVIEWED BY LAURIE WALKER, UNIVERSITY OF LETHBRIDGE

Language arts is a curriculum puzzle to outsiders. They find it hard to grasp and accept language-across-the-curriculum, reader response theory, and, above all, that most dangerous of innovations, whole language. John Willinsky's book tries to make sense of an apparently disparate set of innovations in the teaching of reading writing, and literature that, over the past 20 years, have become a progressive orthodoxy in language arts education.

Willinsky courageously attempts to unite these instructional innovations under the label, "The New Literacy." He gives us an erudite account of the assumptions around which these instructional practices cohere: their faith in the individual's own experience and language as the foundation of literacy instruction, and their location of meaning not in the authoritative text mediated by the authoritarian teacher but in the reconstructive activity of readers.

In Willinsky's account, The New Literacy has adopted the language of the New Education via the Progressive Movement: it is child-centred; it relies on organic metaphors to explain learning; it is an attempt to reform the generally static public school curriculum. Willinsky is interested in The New Literacy's roots in the Romantic Movement of Wordsworth, Coleridge, and Shelley. But "roots" is the wrong metaphor for Willinsky's approach, for he draws parallels between the present practices that constitute The New Literacy and various intellectual traditions, old and new. The result is a rather sweeping, grand assertion of correspondences between, for example, contemporary faith in the authorship of six-year-olds and Wordsworth's reverence for the imagination of the child.

Willinsky's discussion of the parallels is provocative. He is strong on Romanticism in a chapter that amplifies his 1987 article in *Curriculum Inquiry* (not included in the impressive list of references). He is interesting on the topic of popular literacy in England, and this allows him to make useful observations about the political implications of The New Literacy. It is Willinsky's willingness to infer applications that takes him beyond Lankshear's fuller historical account of popular literacy in the nineteenth century. On the other hand, I found less useful his exploration of meaning and the self through a juxtaposition of Bruner, Britton, Bakhtin, Vygotsky, and the French post-structuralists.

The main message of the book is that none of the instructional practices that constitute the New Literacy is merely a new method for more effective teaching of reading or writing. None is a technique that a teacher can pick up and apply without changing most profoundly classroom endeavour. Willinsky's argument is based on the widely accepted premise that literacy is not a neutral commodity acquired in some educational vacuum, then applied to whatever purpose. It is instead a social practice linked to the uses to which people put it. In his words, "literacy takes on the contours of its context" (p. 232).

Moreover, if students are given some control over their texts and over the meanings they construct from them, the relationship between student and teacher is necessarily altered, and the teacher's role radically changed. No longer are students confined to reading teacher-selected texts, finding the "right" answer to externally assigned questions, and writing set pieces for teacher adjudication. Teaching and learning literacy in schools are no longer private matters between individual student and teacher, where the classroom is merely a convenient aggregation of individual, competing learners. The New Literacy classroom is a sociable place where students help each other, where learning proceeds through talk, and where individual writing voices find audiences in colleagues. For Willinsky, these are radical and subversive proposals. He maintains that advocates of New Literacy methods have been naïve about their agenda and its political dimensions.

Willinsky recommends that The New Literacy look beyond the liberal, optimistic naïveté that has rendered it vulnerable to criticism from the political right. Conservatives claim that it has abandoned literacy teaching's traditional role of passing on the cultural heritage. It has also drawn fire from the political left on account of its failure to embrace critical literacy, the deliberate agenda of teaching people to use their literacy to read, not only texts, but their world in order to participate in its shaping.

There are two problems with this second point. Willinsky has shown how a central principle of The New Literacy is the student's participation in the choice of reading material, writing topics, formats, and purposes, and in literary response. Yet critical literacy restores authority to the teacher who decides what the problem is in the students' lives and then proceeds to devise a curriculum project that will explore that problem. In this sense, it is hard to see how critical literacy can remain New Literacy in the way that Willinsky has defined it.

The second problem is implied by the parallel Willinsky draws between the New Literacy and movements for popular literacy in England in the early nineteenth century. When members of the working classes began to organize themselves into corresponding societies, using literacy to advance their political and social aspirations, the authorities responded with coercion, taxation, and a state education system to bring literacy under control. Willinsky uses this parallel to warn that school literacy is contested. It is hard to imagine that provincial education systems, some of whom have

embraced aspects of The New Literacy in its liberal form, would be able to countenance an official literacy curriculum that is overtly critical of existing social relationships.

The New Literacy is a considerable achievement and a very useful contribution to literacy scholarship. Willinsky has grasped a number of different threads in language arts instruction and pulled them together in a loosely woven fabric. It is a work of grand assertion, showing a penchant for dichotomies and stark contrasts that have interpretive power, but which probably do violence to the day-to-day experience of literacy teaching in actual classrooms. The book repays a close reading, more as a provocation to thought than as any definitive statement about the teaching of reading and writing, new or old, in the 1990s.

A final note about the authorial voice. John Willinsky is a Canadian and this book was written while he was a faculty member at the University of Calgary. He mentions his own teaching in Northern Ontario. What is curious, though, is that Willinsky writes as a citizen of North America. He is well aware of British scholarship; he recognizes the Atlantic Ocean but not the 49th Parallel. There is some mention of work in Canada, but described as though Toronto were simply part of North America. In a book discussing literacy as a social practice embedded in particular political, economic, social, and cultural milieux, the obliteration of a national boundary is ironic. Maybe one aspect of the politics of literacy, New or Old, is the academic publishing business.

Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur: leurs antécédents et leur création, 1867–1964

par Arthur Tremblay avec la collaboration de Robert Blais et Marc Simard

Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1989. 426 pages.

RECENSION PAR JEAN-PIERRE CHARTRAND, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

La Révolution tranquille date maintenant de trente ans et il fallait s'attendre à ce que ses artisans ou ses témoins commencent à nous livrer bilans et mémoires. Paul Gérin-Lajoie (1989) le faisait il y a peu en nous rappelant son itinéraire, ses motivations dans *Combats d'un révolutionnaire tranquille*.

C'est plutôt un ouvrage à caractère scientifique sur la création du ministère de l'Éducation au milieu des années 1960 que nous donne, à son tour, Arthur Tremblay. On en saura peu sur l'homme après avoir lu ce livre mais son ton, ses silences amusés (sur la nomination de Mgr Parent à la présidence de la Commission) et surtout sa précision dans la description des événements et des initiatives alors prises rappellent qu'il s'agit bien de l'oeuvre d'un témoin attentif et non uniquement celle d'un chercheur qui ne

serait familier qu'avec le sujet en raison d'un travail de documentation. C'est, en d'autres mots, l'ouvrage de celui qui était là!

Soulignons, en premier lieu, que les dates données au titre ne doivent pas tromper. L'essentiel de l'oeuvre porte sur la réforme survenue à la fin des années 1950. Une quarantaine de pages seulement sont allouées à la description succincte du contexte scolaire de 1867 à 1955. La majorité des chapitres de la première partie concernent la pré-réforme, c'est-à-dire les événements qui vont de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels à l'action de Gérin-Lajoie comme ministre de la Jeunesse.

La seconde partie porte largement sur la Commission Parent: le cheminement de cette Commission, ses propositions et les réactions au Rapport que cette Commission a produit.

La troisième partie a trait aux péripéties de l'adoption du Bill 60. Partout on constate un souci marqué de rappeler la participation des différents organismes et des différents individus qui se sont intéressés aux débats entourant la création du ministère de l'Éducation. Le cheminement des diverses propositions est bien décrit ainsi que les institutions finalement créées.

Il faut bien l'admettre, l'ouvrage de Tremblay est surtout intéressant par sa patiente reconstitution des événements ainsi que par l'identification des différents acteurs et de leur rôle. Cependant, il n'ajoute que peu de choses à la compréhension de la société québécoise d'alors. La brève évocation de la *grande noirceur*, dans la présentation faite par Pierre W. Bélanger, ne laisse pas de place à la nuance lorsqu'il est question d'affirmer qu' "un siècle séparerait deux générations consécutives." Un tel texte fait oublier tous les changements qu'avaient connus les Québécois; Duplessis n'avait pas alors arrêté le temps . . .

Les premiers chapitres de l'ouvrage de Tremblay ne font que relater quelques initiatives sans établir de liens entre l'organisation scolaire, ses limites et la réalité québécoise. Même dans les parties consacrées au contexte bouillonnant des années 1950, l'auteur ne fait aucune tentative pour présenter tous les changements survenus dans les questions scolaires qui ont été exprimées face à la nécessité d'adapter le réseau scolaire aux réalités économiques ou sociales nouvelles. Les motivations demeurent implicites et nous restons avec l'impression d'avoir examiné à la loupe les acteurs, d'avoir entendu chacune de leurs paroles, lu leurs écrits, sans vraiment avoir été mis en contact avec la scène sur laquelle ils se sont agités. Leurs motivations, la nature exacte de leurs attentes, les réalités sociales qui les ont portés à agir restent toutes dans l'ombre. Tremblay n'est pas même explicite sur ses propres actions et sur ses propres motivations.

C'est bien l'ouvrage de celui qui a vu! Les lecteurs qui ont vécu cette époque se souviendront, aidés par les évocations qui y sont contenues, du climat du régime Duplessis. Ils se souviendront également de la soif de changements chez les jeunes gens les plus scolarisés et les plus ambitieux d'alors, de l'impression si grande d'avoir piétiné longuement, de la joie de voir les changements se bousculer au point qu'ils donnaient l'impression

d'une débâcle. Ils se souviendront aussi avec plaisir des différents acteurs et essaieront de se rappeler leurs propres motivations. Tremblay présente si bien la succession des événements, des interventions, que la mémoire devrait faire le reste . . . L'impression qui se dégage de l'ouvrage de Tremblay est celle que l'auteur a voulu produire des *mémoires* d'un genre particulier, adressés aux gens de sa génération.

La difficulté de cet ouvrage, c'est l'absence quasi complète d'une articulation sur le contexte historique. Malgré la déclaration d'intention de la présentation où Bélanger rappelle la nécessité de se souvenir, dans un Québec où l'enseignement de l'histoire récente fait défaut, il y a peu de chances que les jeunes lecteurs puissent se faire une idée exacte de la signification de la réforme de l'enseignement à la lecture de Tremblay. À moins qu'ils ne potassent sérieusement, dans un premier temps, l'*Histoire du Québec contemporain: le Québec depuis 1930* de Durocher, Linteau, Ricard et Robert (1986) et ne cessent de s'y référer tout au long de la lecture de l'ouvrage de Tremblay!

RÉFÉRENCES

- Durocher, R., Linteau, P.-A., Ricard, F. et Robert, J.-C. (1986). *Histoire du Québec contemporain: le Québec depuis 1930. Tome 2*. Montréal: Boréal.
Gérin-Lajoie, P. (1989). *Combats d'un révolutionnaire tranquille*. Montréal: Éditions CEC.

Primary Understanding: Education in Early Childhood

By Kieran Egan

New York: Routledge, 1988. xvi + 287 pages.

REVIEWED BY RICHARD COURTNEY, ONTARIO INSTITUTE FOR STUDIES IN EDUCATION

Kieran Egan has done it again! He has written an excellent book that will be read world-wide and shows how he has moved on from his earlier books, *Teaching as Story Telling*, and, with editor Dan Nadaner, *Imagination and Education*. After touching his forelock to Plato and Rousseau, Egan leaves behind simplistic educational dichotomies (traditional vs. progressive, child centred vs. subject centred, experience vs. basic skills, and so on), stating that early childhood education should not be seen as something we leave behind. Rather, the achievements and experiences of ECE are constituents of our later selves ("the child is the father to the man").

But there is a curious dichotomy in Egan's writings. His primary perspective is clearly from Aristotle's acorn: "We have infinite, indeterminate potentials, and we need to describe precise ends which will provide criteria to guide our choices of which potentials to stimulate and develop. Our

fulfilment comes precisely through our initiation into a particular culture and our fitting into a particular society and its economy: our nature is cultural” (p. 2).

The first sentence has the ring of the next century, and may have caught the essence of non-mechanical education. The second sentence, however, has the flavour of the determinism of the last century (Darwin, Marx, Fraser, and Freud, with their modern inheritor Lévi-Strauss), though whether this is inherent in Egan’s thought, or whether he is merely doffing his cap to the series in which the book appears is questionable. The collapse of the Berlin Wall and Marxist states everywhere must create doubt about the intellectual efficacy of determinism. In 1991 we have returned to Percy Nunn’s educational principle that there is both nature *and* nurture.

Some of Egan’s terminology and references confuse both us and him. His typologies are quite strong enough without recourse to Lévi-Strauss’s binary categories, now seen as simplistic by Greimas and those semioticians who follow him. In modern holistic and creative education, for example, “opposites” have given way to “contrasts”—a natural successor to Kierkegaard’s attack on “the either/or.” And the use of Lévi-Straus’s peculiar class of *Bonnes à penser* only serves to make Egan’s argument seem more obscure than it actually is.

But when Egan speaks in his own voice, and does not rely on false academic props, there is no more interesting educational thinker writing today. The practicality of the last two chapters, for example, makes them hard to put down. Throughout, readers will find themselves applauding, arguing, debating, and disagreeing with the author. Thus, although his curriculum principles (p. 194) are salutary, when he interprets them in terms of binary opposites (pp. 232–233) I want to dissent. When he promotes mythic understanding and organization of classroom content in story form, I applaud. But then, because he is dealing with primary children, why does he not move from the media of oral and written story to other media that young children use equally with story, like drama and dance?

Anyone concerned with education should read this book. It will not only make them think, but think deeply about the key issues that affect our children and their future.

Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

par Georgette Goupil

Montréal: Gaëtan Morin Éditeur, 1990. 346 pages.

RECENSION PAR LISE SAINT-LAURENT, UNIVERSITÉ LAVAL

Cet ouvrage d'introduction comble un vide important dans le domaine de l'adaptation scolaire. Il existe plusieurs volumes américains sur le sujet, mais

aucun en français avant celui-ci. Il s'adresse au futur intervenant scolaire, surtout au primaire. L'auteure a adopté une présentation très pédagogique: objectifs au début et à la fin du chapitre, mots-clés, questions et activités suggérées. L'ouvrage comprend quatre parties correspondant aux grandes catégories d'élèves en difficulté. Chaque partie a la même structure. L'auteure présente d'abord les définitions, les conceptions et les causes, puis elle aborde l'évaluation et l'intervention.

La première partie porte sur les enfants en difficulté d'apprentissage. Le texte est clair et fournit une grande quantité d'informations. Entre autres, on y trouvera des références très utiles sur les productions de la Commission des écoles catholiques de Montréal concernant l'intervention pédagogique auprès des élèves en troubles d'apprentissage. Une grande place est consacrée aux aspects historiques et aux différentes conceptions de ce type de difficulté. Or, la valeur des différentes approches n'est pas discutée. Il aurait été important de situer le lecteur vis-à-vis les différentes conceptions des troubles d'apprentissage. Cette partie passe également sous silence les développements récents dans le domaine (Gearheart & Gearheart, 1989). Les principaux chercheurs actuels dans ce domaine ne sont pas cités. Une deuxième faiblesse de cette partie est l'absence de prise de position quant à la validité de différents outils d'évaluation et modes d'intervention. Par exemple, l'auteure présente des tests d'évaluation des difficultés en lecture qui ne sont pas conformes aux programmes d'étude actuels. Une discussion critique des avantages et inconvénients de tel outil ou de telle stratégie pédagogique aurait été utile.

La partie consacrée aux enfants en difficulté d'adaptation et de comportement est bien développée et constitue une très bonne introduction à ce domaine complexe. L'auteure a réussi une synthèse judicieuse et utile pour le futur intervenant scolaire. Cependant, dans les causes des troubles du comportement, l'auteure a passé sous silence les travaux de Thomas et Chess sur le tempérament de l'enfant. Par ailleurs, l'auteure met l'accent sur la théorie des additifs alimentaires comme cause de l'hyperactivité alors que cette théorie de Feingold est jugée sans fondement par les principaux auteurs dans le domaine (Barkley, 1981; Connors, 1980). Le chapitre sur l'évaluation est bien manié. Celui sur l'intervention est bien structuré et comporte des exemples pertinents. Cependant, les développements récents dans l'intervention de type cognitif auraient dû être abordés (Hughes & Hall, 1989).

Dans la partie traitant de la déficience intellectuelle, l'auteur fait une excellente synthèse des définitions et causes de ce handicap. Le chapitre sur l'intervention effleure trop le sujet pour être utile. À souligner ici une faiblesse au niveau de l'absence de distinction entre les degrés de déficience par rapport à l'intervention pédagogique. Un bref relevé des écrits sur les modes de scolarisation porte sur la clientèle déficiente intellectuelle légèrement uniquement.

La dernière partie traite des déficiences sensorielles (visuelle et auditive) et physiques. Chacune des déficiences est traitée succinctement et habile-

ment. Dans un texte clair, le lecteur trouvera les informations de base sur les caractéristiques et causes des déficiences. Les principes de base pour l'intervention pédagogique peuvent être très utiles pour un futur intervenant scolaire.

Ce livre s'appuie largement sur les travaux québécois dans le domaine, ce qui constitue un aspect positif. Malheureusement cependant, certaines de ces références québécoises ont une faible pertinence. Malgré certaines réserves, ce livre de Goupil constitue un ouvrage d'introduction à recommander aux étudiants de premier cycle en éducation et en psychologie. Il constitue une très bonne synthèse d'un domaine vaste et complexe. Des lectures additionnelles seraient nécessaires pour le lecteur qui voudrait approfondir un aspect particulier de l'adaptation scolaire. Le format très pédagogique est un atout de cet ouvrage.

RÉFÉRENCES

- Barkley, R.A. (1981). *Hyperactive children: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Connors, L. (1980). *Food additives and hyperactive children*. New York: Plenum.
- Gearheart, B.R., & Gearheart, C.J. (1989). *Learning disabilities: Educational strategies* (5th ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Hughes, J.N., & Hall, R.J. (1989). *Cognitive behavioral psychology in the schools: A comprehensive handbook*. New York: Guilford Press.

Education, Change and the Policy Process

By Harold Silver

London: The Falmer Press, 1990. vii + 248 pages.

REVIEWED BY NEIL SUTHERLAND, CANADIAN CHILDHOOD HISTORY PROJECT,
UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA

In this fine book Harold Silver accomplishes three important tasks. First, he presents a convincing case that those who conduct policy analyses without including history as one of their essential disciplinary tools inevitably limit the usefulness of their work. To be effective, he argues, policy analysis must be rooted in such systematic academic disciplines as political science, economics, psychology, sociology, and history. It is, Silver explains, "the historian's engagement with change, as well as the difficulties of representing it in policy analysis, that require the historian's presence in the contemporary educational arena, not only to trace ancestries, but also to illuminate processes" (p. 16).

Second, he shows how those historians who think there is something “disreputable in the here-and-now” and hold that “history must not . . . have its targets defined by the structures, political concerns and ideologies of contemporary society,” severely limit the usefulness of their work (p. 213). “At its most theoretical,” Silver continues, the analysis of policy “is concerned with what happens and why; at its most pragmatically historical it asks what, in known instances, seems to have happened” (p. 213). Historians, surely, have competencies they should contribute to these tasks.

Third, and most importantly, Silver provides us with examples that show how historians can help us to find “a future in the past” (p. 5). Such “futures,” he argues, assist us to avoid the apocalyptic-style analysis and accompanying rhetoric that often characterize contemporary educational debate. Historians committed to a “recent-historical, policy focussed approach to education” can help marry

the problematics of historical research with the fumbling yet confident generalizations of model makers, in order to bring both more realistically and usefully to an understanding of the central processes at work in the ‘concrete terms’ of ‘this world’. (p. 221)

Silver draws his examples from the very recent past. Canadians working in such diverse domains as higher education, international education, or vocationalism in education are likely to find in Silver’s analysis ideas, frameworks, or analogies that would be suggestive or useful in their own research. In a brief review it is impossible to comment on each of his examples. Instead, I shall suggest how Canadians might employ notions Silver has developed from British (mostly English) and American literature, official reports, and much other data under the heading “Socially Disadvantaged Children in School, 1920-1980.” Nonetheless, even in the case of a single example it is difficult to do justice to the *necessary* complexity and subtlety of his arguments. Indeed, the book inveighs against glib summaries and simple explanations in analysing policy in this or any other area. It is, of course, a truism that while some children do well in school, others do not. Our century has been characterized by a bewildering array of explanations and remedies for this situation. Thus, one of the historian’s jobs “is to trace the process by which vocabularies come to express or to conceal realities” (p. 189). “Socially disadvantaged children” have been “cloaked in the unstable and elusive vocabularies of social analysts, policy and judgement makers of many kinds.” Such children “are not just in education, they are in families and welfare systems, urban and rural environments, and many other categorizations—all of which affect the understanding, even the definition, of educational processes” (pp. 188-189).

Employing the Bibliography of Canadian Childhood’s index category “exceptional children,” I skimmed sequentially its hundreds of entries for some of the terminology Canadians have used in this area. There I found such words and phrases as “mental hygiene,” “the inheritance of talent,”

“mentally deficient,” “special education,” “gifted children,” “under-functioning pupils,” “multidisciplinary approaches,” “psycho-social adjustment,” “special children,” “learning assistance,” “diagnostic remediation” and many, many more. Embedded in each item is not only a philosophy, a research tradition, and a world view held by those who originally framed it, but also a history that the particular form of the concept itself cumulates, and that in turn stretches back to “feeble-mindedness” and other precursor notions. Although we have ostensibly relegated many of these words to the museums of education, most of them are still with us. They persist in unrepealed legislation passed while they were fashionable, and in the minds of teachers, administrators, and school board members who absorbed them as they grew up or as part of their professional training. Some who use the latest vocabulary do it in a way that demonstrates that they really *do* know the history packed into each word; others merely use it as the newly fashionable ways to describe phenomena they still think of according to an earlier fashion. To situate each label in its context raises such questions as: “Was the disadvantaged child being rescued or blamed? Was the disadvantaged child deficient or difficult? Did the explanations and strategies being evolved stem from middle-class values, and did they aim at more subtle forms of social control?” (p. 196). My superficial survey confirms that in Canada, as in Britain and the United States, “disadvantage has been psychological, economic, social and educational, . . . the schooling responses differing according to the condition they are invited to address” (p. 200).

Silver concludes his essay by arguing that both historians and theorists bear responsibility for our lack of a clear sense of the sequences involved in the emergence of the concept “disadvantaged child.” Historians disregard “the theoretical niceties involved in understanding the social settings out of which the concept arises,” while theorists are “tempted towards monocausal historical explanations” (pp. 202-203). Turning to historians in particular, Silver notes first that *children* must be the focal point of any analysis of disadvantage. “Why, then,” he asks, “in the account of the disadvantaged child in school . . . is so little said about the *child*, as distinct from the educational *condition* of the child?” (p. 203). He responds by explaining that in the “history of education attention wanders to an extent which often makes the object of attention almost impossible to recognize” (p. 203). Silver is particularly critical of Lawrence Cremin’s extremely wide perspective on what constitutes the field of study of the history of education but also castigates others who write administrative history, or about broad effects of such constructs as social control and in which there is “no *need* to focus on people as participants” (p. 205).

To follow Silver’s suggestion to make children the central object of historians’ attention will certainly help us to clarify our understanding of educational policy on the disadvantaged. Taking this step would also lead to enormous gains in other areas of educational policy analysis. We could, for example, greatly sharpen the focus of both curriculum and administrative

studies if we were to concentrate them much more than we presently do on a well-rounded understanding of the lives of the children who inhabit our classrooms and schools.

Savoir préparer une recherche: la définir, la structurer, la financer

par A.P. Constandiopoulos, F. Champagne, L. Potvin, J.-L. Denis et P. Boyle

Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1990. 197 pages.

RECENSION PAR AIMÉE LEDUC, UNIVERSITÉ LAVAL

Le livre de Constandiopoulos et *al.* s'adresse à des chercheurs qui préparent une demande de subvention de recherche. Il décrit "les étapes que doit franchir un chercheur pour arriver à un protocole de recherche convaincant et réalisable" (p. 9).

Comme le souligne Marc-Adélar Tremblay, dans la préface, la monographie de Constandiopoulos et *al.* "comble [. . .] un vide et sera d'une grande utilité tant aux chercheurs en phase d'apprentissage et aux équipes de recherche en émergence qu'aux chercheurs dont l'expertise méthodologique et instrumentale est reconnue" (p. 3).

De plus, toujours selon Marc-Adélar Tremblay, "[un] autre mérite [de la monographie est] la juste place accordée aux méthodes et techniques qualitatives et aux méthodes et techniques quantitatives échelonnées sur la trajectoire complète du processus de recherche . . ." (p. 4).

Dans un premier chapitre, les auteurs traitent de la conceptualisation du problème de recherche, i.e. de la définition du problème de recherche, de l'état des connaissances, du modèle théorique et des hypothèses ou des questions de recherche. Le chapitre 2 porte sur le choix d'une stratégie de recherche; il s'agit de l'identification du type de recherche et du choix d'un devis ou d'un protocole expérimental. Le chapitre 3 décrit les éléments qui sont impliqués dans la planification opérationnelle d'une recherche. Il comprend quatre sections: la première traite de la population cible et de l'échantillon; une deuxième porte sur la définition des variables et sur la collecte des données; la troisième section s'intéresse à l'analyse des données—analyses quantitatives et qualitatives—et la quatrième porte sur l'échancier et sur le budget. En conclusion, il est question de la pertinence de la recherche et de considérations éthiques. La première annexe est consacrée à la mesure de la fiabilité d'un instrument et la seconde présente trois exemples de protocoles de recherche accompagnés de commentaires.

Dans le chapitre sur la conceptualisation du problème de recherche, j'aurais souhaité que les auteurs accordent plus d'importance au rôle qu'une théorie formelle explicite peut jouer dans le processus d'élaboration d'une

recherche. Une telle théorie peut, par exemple, permettre d'expliquer, du moins en partie, les résultats souvent contradictoires des études antérieures sur un phénomène donné. Elle peut aussi jouer un rôle dans le choix des instruments de mesure et dans l'interprétation des résultats.

Au niveau de la recension des écrits, les principes énoncés par les auteurs me paraissent intéressants et justes. J'aurais cependant souhaité trouver, dans cette section, une description plus précise des tâches impliquées dans une recension des écrits. À ce sujet, Jackson (1989) identifie six tâches fondamentales qui sont: "a) le choix des questions ou des hypothèses, b) l'échantillonnage des études, c) la représentation des caractéristiques des études, d) l'analyse des résultats, e) l'interprétation des résultats et f) le rapport de la recension" (p. 14).

Les chapitres sur le choix d'une stratégie de recherche et sa planification opérationnelle offrent au chercheur qui est familier avec ces principes et concepts un excellent rappel des étapes qu'il doit franchir. Le chercheur qui est moins averti aura probablement de la difficulté à utiliser les propositions des auteurs de la monographie. Les sections sur la pertinence de la recherche et les considérations déontologiques me paraissent tout à fait adéquates. Les exemples de protocoles de recherche de même que les commentaires qui les accompagnent sont fort intéressants. Là encore, j'aurais souhaité des commentaires plus élaborés sur la théorie ou les modèles théoriques.

En résumé, il s'agit d'un volume fort bien fait qui me paraît de nature à aider les chercheurs à préparer une demande de subvention de recherche. Les quelques réserves que j'ai exprimées tiennent peut-être au fait que j'aurais souhaité des élaborations de certains thèmes; elles témoignent donc de l'intérêt avec lequel j'ai lu la monographie.

RÉFÉRENCE

Jackson, G.B. (1989). La méthodologie des recensions intégratives d'écrits. *Comportement humain: psychologie, éducation, médecine et thérapies comportementales*, 3, 11–28. (Traduit par A. Leduc) (Article original publié en 1980)

Scrimping or Squandering: Financing Canadian Schools

edited by Stephen Lawton & Rouleen Wignall

Toronto: OISE Press, 1989. 214 pages.

REVIEWED BY BENJAMIN LEVIN, UNIVERSITY OF MANITOBA

Because there is so little scholarly literature on the financing of Canadian education, almost any new contribution is welcome. Fortunately, there is more to appreciate in this volume of readings than simply its being in print.

The volume's contents do include some significant contributions, although it also has some of the problems common in books of readings.

There are a total of seventeen papers (plus an introduction) divided into five sections. Most of the papers were originally given at a Canadian conference on school finance in early 1988. The first two sections deal with overview issues, such as the meaning of quality in education (Jerry Paquette), the impact of demographic change (David Foot), and the changing ability of governments to afford education (Wilfred Brown). The next two sections treat finance issues in various provinces, with essays on Quebec (Philippe Dupuis), B.C. (Barry Anderson), Alberta (Brian Fennell), Newfoundland (Ed Godsell), and Ontario (four essays). A final section has three papers on policy and management aspects of finance and quality. The conceptual design of the volume is thus quite interesting, moving from general issues of finance and quality to their treatment in specific situations, and finally to management implications.

The intent of looking at finance issues in their economic, social, political and administrative context is a good one, but it is not fully realized. In the course of working through the volume, one can learn quite a bit about the financing of Canadian education, and some of the dynamics that drive it. Of particular interest to me were the chapters on finance policy in the various provinces. These are useful in contributing to a national perspective on educational issues, so often lacking in the Canadian literature because of the difficulty of staying in touch with what is happening in the various provinces. In this regard, more chapters about other provinces might usefully have replaced one or two of the pieces on Ontario.

The editors' introduction emphasizes issues of costs, quality, and efficiency. As in most edited volumes, however, the contributions are quite diverse in approach, content, and style. Some of the essays are primarily conceptual, while others are reports of empirical studies. A few of the latter are rather specialized and may not interest many readers. Some treat the issues primarily from a policy/politics point of view, while others present data almost devoid of political context. Although the bulk of the volume deals with public schools, there are also papers on the financing of day care and of adult education.

All of these issues and approaches have their place, and can contribute to our understanding of finance issues. However, the integrative contributions that might have helped the reader make more of the papers are not in the book. Thus, although many interesting things are said about the various themes along the way, the reader will not necessarily end the book feeling any of them has been explored comprehensively. This may be an unfair expectation of a book of readings, but it is a feeling familiar to many readers of edited collections.

Nonetheless, the book will be of interest not only to those working in the area of educational finance, but also to those interested in the politics of education, in policy development, and in the various substantive areas considered in the book.

Learning Difficulties and Emotional Problems

Edited by Roy I. Brown & Maurice Chazan

Calgary: Detselig Enterprises, 1989. 239 pages.

REVIEWED BY JEFF HUGHES, UNIVERSITY OF MANITOBA

This book is based on papers delivered at the International Study Group for Special Needs Education at the University of Calgary in 1987. The editors intended to provide readers with a range of views from international authors about learning difficulties and emotional problems, and to produce a book of interest to a wide audience. The editors have succeeded admirably in providing international flavour: a major feature of the text is its substantial international authorship, which provides a refreshing view of the topic for North American readers. However, the editors have clearly had more difficulty compiling a text with wide appeal: the articles' uneven quality diminishes the impact of major themes underlying the more substantial chapters.

One underlying theme is the need to redesign the delivery system in the mental health field to allow (or require) clients to take more responsibility for their own programs. The notion of empowering individuals to take control of their own lives is not new but its role in mental health remains controversial. In view of the criticisms of current models of delivery, the arguments in support of an alternative model are persuasive and worthy of further investigation. I found the chapter recommending the use of drama as a vehicle through which clients can explore more assertive social roles a valuable and practical illustration of how to go about empowering individuals.

A second major theme, linked to the first, is the use of metacognition as a strategy for enhancing the learning of those with learning problems. Both Ward and Ryba compellingly argue the value of "visual self-instruction training" and "cognitive self-management." The discussion of programs of instruction, including Feuerstein's "Instrumental Enrichment" program and Das's "Information Processing" program, provide the reader with a very useful evaluation of these and other specific strategies, and represent vital reading for professionals in this field.

This book shows that educational failure and personal failure are inextricably linked, and together result in people whose lives are characterized by lack of maturity, poor judgments, and missed opportunities, and are all too often touched by violence. In view of the personal and social disorganization that so frequently surrounds these people, it is little wonder that they do not have an advocacy agency working on their behalf. For readers working in rehabilitation or special education, the relationship between academic failure and emotional and behavioural stability will come as no surprise, but the

suggestions for assistance with these problems will come as a welcome addition for most professionals.

Despite the uneven nature of the contributions, the breadth of views and the importance of some of these views to those concerned with the relationship between emotional problems and learning difficulties makes this book a valuable addition to the library.

Le monopole public de l'éducation

par Jean-Luc Migué et Richard Marceau

Québec: Presses de l'Université du Québec, 1989. 195 pages.

RECENSION PAR JEAN MOISSET, UNIVERSITÉ LAVAL

Le secteur de l'éducation, au Québec comme ailleurs, n'est pas réputé pour être particulièrement révolutionnaire. Mais sous les dehors d'un conservatisme certain, suite à un mouvement de fond lent traversé à l'occasion de quelques fortes vagues, les systèmes d'éducation, un peu partout dans les pays industriels, ont connu des changements relativement importants depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Pour le meilleur, diront certains, pour le pire, répondront d'autres. Mais, ajouterais-je, sûrement en réponse spontanée ou délibérée à des contraintes inexorables de sociétés elles-mêmes en évolution. L'enjeu ici est de taille, tant sont nombreux et pesants les liens que l'éducation entretient avec les autres secteurs, économique, politique, social et culturel de la vie d'un pays.

En ce qui concerne le Québec, si l'ouvrage de Migué et Marceau, *Le monopole public de l'éducation*, risque de ne pas être ce pavé dans la mare que pourraient espérer bien des gens, il est et sera là en tout cas pour démontrer, s'il en était besoin, que rien dans ce domaine n'est jamais définitif ou définitivement acquis. Ce qui n'est pas une mauvaise chose en soi, si cela signifie que "le système d'éducation est un champ continuuel de recherche, de développement et d'innovation, jamais statique mais plutôt évolutif," pour reprendre les termes de Gérard Éthier (1989, p. 7).

Il s'agit pour les auteurs de démontrer, à l'encontre de l'histoire dite conventionnelle et de la pensée reçue, d'une part que le résultat de la réforme scolaire des années 1960 au Québec n'a pas été la démocratisation de l'enseignement mais plutôt la mainmise de l'État (ministère de l'Éducation) québécois sur le système scolaire et, d'autre part, que la plupart des maux dont souffrent depuis les écoles . . . publiques québécoises pourraient se résorber suite à un retour au régime de libre choix intégral et à la concurrence entre les établissements scolaires largement privatisés. Cela est peut-être vite dit!

Certes, le raisonnement, sous-tendu par le postulat de l'efficacité du régime de libre concurrence et des vertus de l'autonomie individuelle, se poursuit clair, rigoureux et bien documenté, même si les données empiriques proviennent surtout des régions anglo-saxonnes voisines, à travers neuf chapitres d'un texte dense et par moments ardu. Neuf chapitres, si l'on ne tient pas compte d'une part de l'introduction dont la forme allégorique ou de conte pour enfant: "Il était une fois, l'école fictive" n'illusionnera pas longtemps le lecteur sur le caractère sérieux, voire austère de l'objet d'étude et, d'autre part, de la conclusion dont le développement en "quelques préceptes généraux" est bien conforme au ton général quelque peu pontifiant de l'ouvrage.

Ces neuf chapitres pourraient être regroupés comme suit: une toile de fond historique brossée à grands traits de l'évolution de l'enseignement précollégial au Québec au cours des trois dernières décennies (chap. II, p. 5–24) et concluant sur le double paradoxe de la forte poussée des dépenses et de la faiblesse des rendements scolaires d'une part, et de la survie de la croyance dans l'injection de ressources additionnelles comme moyen d'améliorer la performance des écoles d'autre part; une analyse économique (coûts-performance) de l'école privée et publique qui forme l'élément central de l'ouvrage (chap. III, IV et V) et qui conclut à la supériorité nette de la première sur la seconde, même si "le mérite de l'excellence et de l'autonomie n'est pas exclusif à l'école privée" (p. 57); une analyse politique de la place des pouvoirs publics dans l'éducation et de la convergence des intérêts entre deux groupes d'acteurs-clés du système, les politiciens et les votants médians (classes moyennes) d'une part, les administrateurs scolaires et les enseignants d'autre part (chap. VI, VII et VIII); une analyse sociologique des organisations scolaires sous deux angles, politique et économique, concluant à la nécessaire "médiocrité de l'école" fonctionnant comme une entreprise bureaucratique dans le cadre d'un régime de monopole public (chap. IX et X).

Contre les retombées positives traditionnellement reconnues à la réforme scolaire du Québec, notamment l'accélération de la scolarisation et une plus grande égalité des chances, les auteurs rétorquent: qu'il n'y a pas de relation positive nécessaire entre école publique et qualité des services éducatifs dispensés; qu'il n'y a pas de relation négative nécessaire entre école publique et coût des services éducatifs dispensés; qu'il n'y a pas de relation positive nécessaire entre école publique et rendements scolaires des élèves; qu'il n'y a pas de relation positive nécessaire entre école publique et démocratie. Les données à cet égard sont pour le moins ambiguës et contradictoires; qu'il n'y a pas de relation positive nécessaire entre monopole public de l'éducation et l'égalité des chances ou la mobilité sociale pour les moins fortunés. Au contraire!

En réalité, soutiennent-ils pour finir, la réforme scolaire a plutôt abouti à "l'explosion des budgets et des coûts tandis que la performance des élèves, loin de s'améliorer, régressait, . . . et à la réglementation centralisée de

l'administration du personnel, du régime pédagogique et du financement" (p. 177).

Malgré tout, dans la perspective d'une recherche de solutions, les auteurs reconnaissent que "le Québec jouit d'un certain avantage institutionnel, celui de n'avoir pas à inventer de toutes pièces un réseau inexistant" (p. 181). Ce n'est pas rien puisque, pour combattre la "médiocrité uniformisée" qui est devenue la marque de fabrique de l'école . . . publique québécoise, "il lui suffit (au Québec) d'ouvrir sans réserve ni contraintes factices le régime public à la concurrence privée. Ce choix franc élargira le choix des parents et, l'histoire le confirme, les amènera à collaborer plus intensément à la marche de l'école. La concurrence sur le marché des étudiants et des autres ressources servira de substitut aux contrôles hiérarchiques néfastes et suscitera l'autonomie souhaitée" (p. 181).

Plus qu'"une réflexion sur la démocratie, appliquée à l'école, à la lumière de l'économique" (préface de Jean-Paul Desbiens, p. ix), le livre de Migué et Marceau me semble un acte de foi dans l'autonomie individuelle et un hymne à la libre concurrence.

Les auteurs réussiront-ils à convaincre de leur point de vue? Aux lecteurs de répondre, mais je soulignerai pour ma part que l'argumentation est tricotée serrée et bénéficiera sans doute de l'auréole scientifique qu'apportent généralement les analyses quantitatives. Le chapitre V sur les bons d'étude et les crédits fiscaux et le chapitre VII sur les choix politiques et la tendance centrale sont à ce double égard exemplaires.

Pourtant, comme si c'est trop beau pour être vrai, les auteurs eux-mêmes donnent l'occasion de penser que, si adhésion il y a à leur thèse, elle ne sera ni totale ni contagieuse. Certes, écrivent-ils, "en dépit du préjugé nettement favorable dont jouit l'école privée chez nous, on ne discerne pas de mouvement de fond en faveur de l'option du libre choix malgré sa supériorité manifeste" (p. 183). À cela, deux raisons, semble-t-il, pourraient être invoquées qui, si elles n'invalident pas la thèse des auteurs mettent en relief son caractère par trop extrémiste. La première est fournie par le théorème du votant médian lui-même qui, somme toute, trouve son intérêt dans la situation actuelle de services éducatifs estimés valables, distribués de manière plus ou moins uniforme entre les diverses régions du Québec et dispensés de façon plus ou moins équivalente aux élèves, quelle que soit leur origine socioéconomique et ethnoculturelle. La seconde est liée un peu à l'histoire et pourrait être ainsi formulée: le régime de libre entreprise ou de libre concurrence n'est pas une entité abstraite, mais une réalité vivante qui a pris naissance dans un contexte historique déterminé et qui s'est développé depuis. Il a fait ses preuves, pourrait-on dire, et si on en connaît les vertus, on en connaît également les limites.

Est-il nécessaire de traduire en rappelant que la formidable machine à produire et la croissance économique phénoménale qui en ont résulté, durant ses plus beaux jours, n'avaient pas empêché—et c'est un euphémisme!—l'exploitation et la marginalisation de millions d'êtres humains? Faut-il aussi

rappeler que, laissé à lui-même et poussé à l'extrême dans sa logique, ce régime avait déjà entraîné le monde au bord de l'abîme?

Nous voilà bien loin de l'éducation. Pas tellement! De toute façon, ce sont les auteurs qui nous y auraient conduits. Certes, l'histoire nous montre également qu'au Québec comme dans la plupart des pays industriels avant la prise en charge par les états centraux des systèmes d'éducation, l'enseignement restait le privilège d'une certaine élite. Cela étant d'autant plus vrai que l'on monte dans l'échelle de cet enseignement. Je ne me risquerais pas cependant à dire si cet enseignement était de qualité supérieure ou inférieure comparativement à celle de l'enseignement dispensé aujourd'hui. Une telle question, tranchée allègrement par certains observateurs et analystes, est beaucoup plus délicate et complexe qu'on le croit. Il en est de même de la comparaison entre la performance de l'école privée et celle de l'école publique. Quoiqu'il en soit, la présence de l'école privée dans le réseau scolaire québécois est légitime et cette légitimité se passe bien de l'affaiblissement sinon de la suppression de l'école publique. Et réciproquement . . . De la même manière, il ne doit pas y avoir grand monde à être contre une saine émulation entre les institutions, voire entre les élèves. Voilà déjà pourtant longtemps que la sagesse ancienne condamnait les extrêmes, invitant à rechercher la vertu du juste milieu.

C'est que l'homme, *homo oeconomicus* ou homme tout court, n'est pas un être parfaitement rationnel au comportement purement logique. Les qualités, ou mieux les aspirations, qui sont les siennes, notamment celles de liberté, d'égalité et de fraternité, sont forcément contingentes. Évidemment une société constituée d'individus de "rationalité limitée," pour reprendre l'expression de Herbert Simon, ne peut pas être parfaitement rationnelle, ni les gouvernements, même démocratiquement constitués, qui en émanent. De ce point de vue, le coupable, si l'on peut parler ainsi, référant aux tragédies qui ont jalonné la marche en avant de l'humanité, n'est ni la "main" du libre marché d'Adam Smith, ni le "pied" de l'intervention étatique de Milton Friedman mais le magique "invisible" naïvement recherché par les uns et par les autres, avec les conséquences néfastes qu'on lui connaît. Et, en éducation comme dans les autres secteurs, dans notre monde de plus en plus de turbulences et d'incertitudes, le progrès véritable, nous semble-t-il, devra emprunter la voie certes difficile de la conjugaison de la "souplesse de l'autonomie et de la décentralisation" et de la "synergie des orientations et des choix transversaux."

Il n'y a pas à dire! Qu'on soit d'accord ou pas avec les auteurs, on trouvera dans cet ouvrage un véritable stimulant pour la pensée, tant par la richesse des informations qu'il a réunies que par la densité de la réflexion. Puissent donc lecteurs et lectrices en être nombreux.

RÉFÉRENCE

Éthier, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Curriculum and Assessment Reform

By Andrew Hargreaves

Toronto: OISE, 1989. xiv + 192 pages.

REVIEWED BY MURRAY ROSS, UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA

Andy Hargreaves' *Curriculum and Assessment Reform* is a critical discussion of recent British attempts to reform curriculum and methods of assessment. Its chapters consist of articles which have appeared elsewhere during the last decade, and which represent Hargreaves's thinking on such topics as school centred curriculum reform, the National Curriculum, discipline-based curriculum, teacher culture, and the dangers of assessment-driven curriculum planning.

In Part One, Hargreaves is concerned with school centred innovation (SCI), the reasons for its lack of success, and the manner in which its failure paved the way for the centrally mandated National Curriculum. To a large degree Hargreaves sees the anti-research mentality of teachers as a root cause of the failure of SCI. He claims that teachers' mistrust of educational research has combined with their faith in teacher experience and folk wisdom to dissipate the counter-hegemonic potential that school centred curriculum reform might have had for working-class children. Teachers' knowledge and experience, says Hargreaves, are too narrow to be sufficient, too divorced from the wider determinants of classroom practice—the economics and politics of education—to offer the guidance necessary for effective reform. However, the pernicious influence of the culture of teachers can be minimized by reforming the school and social structures that interfere with teachers' critical reflection on current practice.

In his discussion of assessment, Hargreaves draws on Jürgen Habermas and Michel Foucault to provide an interpretive framework for understanding the importance which educational policy makers have placed on assessment. Hargreaves deploys Habermas's work on the state's role in managing legitimation crises to explain the political necessity of curriculum and assessment reform. He then utilizes Foucault's notions of discipline and panopticism to describe the manner in which crises of motivation are being managed with examinations and records of achievement. Hargreaves notes that assessment reform has been justified in terms of the need to motivate disaffected students and aid employers in selecting qualified job candidates. His analysis attempts to show that the current and proposed forms of assessment will not succeed in this dual task, that in fact they will likely intensify the sense of alienation felt by many students and further disincline them from engaging in serious study.

Genuine curriculum reform will not take place, he suggests, without changes to the work and culture of teachers. Nor will it take place unless we reverse the trend toward centralized models of curriculum development which preserve and strengthen "the hegemonic, academic curriculum."

These models, along with the emphasis on system-wide pupil assessments and standardized records of achievement, will continue to tighten the links between education and social selection to the detriment of comprehensive schooling.

Curriculum and Assessment Reform is somewhat of a disappointment. The discussion, although wide-ranging and periodically illuminating, is too often superficial just when careful and detailed argument is called for. For example, Hargreaves' condescending treatment of teachers and their distaste for educational research invites the reader to suppose that teachers, their subject loyalties, and their faith in experience are among the main obstacles barring the path of progress. He insists he is not interested in blaming teachers, who are "neither foolish nor dumb" (p. 91). It is the conditions of their work, controlled by others, that shape teaching practice and limit the vision of teachers. But to insist that teachers fail to see that their vision is limited and their horizons circumscribed by the authority structures of education is to imply that they are being somewhat foolish or dumb. Among those in authority who do shape the conditions of teacher work are researchers and experts, but Hargreaves suggests that teachers are wrong to dismiss them. It is ironic that Hargreaves recruits Foucault in order to make the rather obvious point that examinations and assessments sustain hierarchy and threaten pupil autonomy, while he ignores Foucault's work on the role of the expert in the disempowerment of the subjects and objects of study. While his analysis may prove to be the correct one, it is not evident from his sketchy argument that it is so. Much more needs to be said before it is clear that teachers are not justified in their contempt for educational "expertise," or in their commitment to the academic-based curriculum.

Hargreaves notes that the "hegemonic, academic curriculum . . . has a tenacious grip on the educational systems of most modern societies," and gives "disproportionate weighting to academic, intellectual achievements above all others" (p. 165). Since Hargreaves is discussing education he ought to explain why an academic focus is misplaced in educational institutions. On what conception of education is Hargreaves drawing?

In his discussion of the National Curriculum he bemoans the fact that mathematics, English and science are given the highest curricular priority, followed by modern languages, history, geography, creative arts, and physical education. To strengthen this point he elsewhere draws an odd distinction between "practical, aesthetic, and personal and social achievements" and "intellectual, and academic ones" (p. 165). What are personal and social achievements, and in what way are they not intellectual achievements? If they are indeed intellectual achievements how is it they cannot be pursued and developed within the academic curriculum? Hargreaves complains that "there will be little time or place for social and personal education, political education, environmental education, development education, integrated studies . . . and peace studies" (p. 64). It is not clear why issues in political education, development education or environmental education cannot be taken up in the disciplinary frameworks of history, geography or science. Indeed they commonly are. It may be granted that what typically

passes for science, history or mathematics in schools is too narrow or dull or too removed from pressing social issues. This fact, if it is a fact, does not support the conclusion that science, history, or mathematics as intellectual disciplines do not deserve the priority they are given in schools. At least it is not obvious that it does, and so further argument is called for.

Asia and the Pacific: Issues of Educational Policy, Curriculum and Practice

Edited by Donald C. Wilson, David L. Grossman, & Kerry J. Kennedy

Calgary: Detselig Enterprises, 1990. 198 pages.

REVIEWED BY GEOFFREY MILBURN, UNIVERSITY OF WESTERN ONTARIO

The theme of *Asia and the Pacific*, a selection of papers read at a recent international social studies conference in Vancouver, British Columbia, is clearly stated: given the shift in political and economic interests towards the Pacific region in the last quarter century, the school curriculum should now be changed both in subject matter (a greater focus on the countries of the region) and in method of delivery (with special attention paid to cooperative learning) to prepare students to face the future with greater knowledge and confidence. In any such revision, the major burden will fall on social studies: "Can social studies education," a conference organizer asks, "which tends toward a static view of the world . . . deal with the dynamics of global change as reflected in the rapid emergence of Asia and the Pacific in world affairs?" (p. ii).

To give credit where due, the various contributors to *Asia and the Pacific* have succeeded in indicating where these new directions may lead. The first five papers are devoted to such "policy issues" as Canada's role in the Pacific, and national plans for educational change in South Korea and the Philippines; the second group of articles deals chiefly with the state of the social studies curriculum in such countries as Tonga, Malaysia, Japan, and South Korea; and the final section consists of outlines of ten classroom activities designed to encourage cultural understanding and social responsibility. Introductory essays and commentaries on each section give a certain cohesion to a diverse group of papers written by authors from a dozen countries. The overall project, edited by scholars in three countries (a more onerous task, I suspect, than they have reported) is clearly successful in terms of a useful exchange of ideas on an important subject by a very diverse group of authors.

It is not clear to me, however, that the school systems are ready to deal with, or ought to deal with, "Asia and the Pacific" in the way the co-editors intend. It must be very difficult to study a region if you are not sure what countries, or which parts of countries, should be included: the map on the front cover (which includes part of Lake Michigan but excludes South America) is symptomatic of difficulties in this regard. More importantly, I

am not persuaded that an emphasis in the curriculum on studies of particular regions—especially if those studies seem to be stimulated largely by economic pressures—is entirely warranted. I was disappointed by the disproportionate attention paid to motives for study not based on a clearly defined conception of what an entire educational programme ought to include. It may indeed be important for students, for example, to examine the development of South Korea in recent years, but the educational reasons for so doing—for including that item of subject matter in the curriculum—ought to be made very clear.

In this context, some statements in the book are problematic. A conference chairperson wishes to “attempt to align our contradictory past into a workable congruence with our future” (p. ii), a phrase which would surely have struck a sympathetic note in certain offices in 1984. If an editor’s call for a “new agenda for social studies education—one that will provide new directions, new metaphors and new structures that will allow educators to help young people enter the next century” (p. 3) is intended merely to jolt readers into considering alternative content and procedures in social studies education, perhaps its use may be justified. But if it is representative of the kinds of argument that will be used to demand revisions to social studies education in the next two or three years, then it should be set in a much wider context. Important prior questions about the purpose of social studies in schools and about the relationship of social studies to other subjects should be answered before those revisions are introduced.

The emphasis of the volume (perhaps inevitably, given the location of the conference at which the papers were originally delivered) is North American. Over half the authors are North American, as are two editors. The book’s tone is to some extent set by the first two chapters, which consider first Canada’s role in the “Pacific Era” (the introductory address for the conference), and then British Columbia’s “initiatives designed to address the growing importance of the Asia-Pacific region” (p. 17). After such official pronouncements, I found the text (and the sub-texts) of the articles by authors from other countries to be a decided contrast. Several authors make reference directly or indirectly to difficulties in providing education in authoritarian countries. On occasion, a governing ideology is frankly admitted; “students should form a correct attitude towards labor” (p. 126) is an example of a “basic guideline” for curriculum reform offered in one article. The issue of ideological loadings in curricular principles imported into the Pacific region from North America is raised directly by only one author, but hinted at by several others.

The “classroom activities” presented in the book (about 40% of the chapters, but only 25% of the pages) are worth careful study. Although there is a touch of condescension about their inclusion—the sample lessons in this book should be looked upon “with generous spirit,” observes a commentator (p. 195)—their recommended classroom procedures are often imaginative and provocative. But in terms of content and commitment they are also symptomatic of the many difficulties facing social studies in contemporary schools.