

tions. World War II merely added an extra dimension to a debate that began even before the Meiji Renovation.

Because Marshall strictly adheres to the idea that Japan “is not a single, monolithic culture” (p. 1), he misses some arguably important points. In concentrating on conflicts among the “elites and counter-elites at the national level” (p. 3), this study inevitably adopts a “top-down” view. The Japanese people appear as a nondescript entity readily molded by events at the top. Marshall only hints at the degree to which the debate over elitism and multi-tracking affected the average person’s way of seeing Japan’s “economic miracle,” and how important moral education was to the war effort when “even primary school children are said to have sometimes expressed skepticism” (p. 136). The nebulous topics of popular attitudes and perceptions lie outside Marshall’s brief. *Learning to be Modern* systematically deals with the issues it outlines for itself and is a seminal work that renders the past and present of the Japanese education system eminently intelligible.

Marshall salvages the history of Japanese education so that it is no longer an “aspect” of social history, but rather a subject of study in its own right. His survey of Japan’s modern period is multi-dimensional; it has relevance beyond strictly educational matters. Integrally linked to the greater socio-political, intellectual, and cultural environment, the education system becomes a barometer of the nation. Indeed, in the late twentieth century, when the goals of economic and social development have taken on unparalleled urgency, especially in Pacific and Sub-continental Asia, this work offers much that is germane to discussions on non-western education and on modernity.

Darren J. Aoki  
Lethbridge, Alberta

Christine Ruane, *Gender, Class, and the Professionalization of Russian City Teachers, 1860–1914*. Pittsburgh: University of Pittsburg Press, 1994. Pp. x, 258. US\$59.95 cloth.

Suite à la défaite de ses armées durant la guerre de Crimée (1853–56) et conscient que la Russie ne pourra maintenir son statut de grande puissance que si elle devient un état moderne, le tsar Alexandre II introduit une série de réformes d’envergure. L’une d’elles vise à améliorer le système d’éducation en Russie et, par ricochet, contribue à l’émergence d’une nouvelle classe d’enseignants.

Quelle est donc la situation des enseignants des niveaux primaire et secondaire à St-Petersbourg et à Moscou? Leurs conditions de travail sont difficiles:

de bas salaires, un curriculum de plus en plus exigeant, des classes trop nombreuses et une majorité d'élèves souffrant des effets de la pauvreté, de la malnutrition et d'abus. De plus, ils sont confrontés à une structure administrative à la fois paternaliste, tatillonne et intrusive qui les agace. Ainsi, d'inévitables tensions résultent de la rencontre entre enseignants, initiés, durant leurs années de formation, à une pédagogie qui met l'emphase sur l'enfant et ses possibilités de développement d'une pensée indépendante, et autorités russes, autocratiques et donc, inévitablement, méfiantes et suspectes à l'égard de toute initiative non-gouvernementale, qui ne tolèrent que des enseignants qui soient sûrs et fiables politiquement, c'est-à-dire des femmes et des hommes qui transmettent à leurs protégés les valeurs traditionnelles de loyauté et de service à l'endroit du tsar. Par définition, autonomie et soumission ne peuvent faire bon ménage!

Profondément conscients de leur valeur mais frustrés de ne pouvoir agir en tant qu'experts indépendants et compétents, les enseignants tentent de créer une nouvelle image d'eux-mêmes: ni pédants fastidieux et ennuyants, ni révolutionnaires déchaînés, mais plutôt des spécialistes qualifiés qui se soucient de leurs élèves et de leur pays. Sans le support et les habiletés de ces "âmes de l'école" que sont les enseignants, celle-ci périrait certainement, mettant ainsi en danger tout espoir d'un avenir meilleur pour la Russie. Et lorsque le gouvernement reste sourd à leurs appels en faveur d'une réforme du système scolaire, les enseignants eux-mêmes proposent la création d'une nouvelle école, ouverte à tout enfant quelque soit son origine sociale et placée sous l'égale responsabilité d'administrateurs locaux, de parents et d'enseignants qui "would teach as they saw fit, guided by their pedagogical training and practical experience" (p. 19).

Réalisant que l'existence et le succès de cette nouvelle école requièrent une nouvelle Russie, les enseignants développent, dans un premier temps, un certain nombre d'organisations professionnelles (sociétés pédagogiques, sociétés d'aide mutuelle, sociétés pour l'amélioration des conditions de vie) et organisent meetings et congrès—la solution au problème de leur isolement!—afin d'exprimer clairement leurs griefs et leurs objectifs; dans un deuxième temps, ils s'engagent, de concert avec d'autres membres de professions libérales, dans l'action politique. L'année 1905—celle de la première révolution—allait toutefois en désappointer plusieurs. Non seulement le gouvernement parvient-il à mâter la révolution, mais le mouvement enseignant révèle de profondes divisions entre enseignants du primaire et du secondaire et, davantage, entre ceux qui, sympathisant avec les socialistes-révolutionnaires ou les sociaux-démocrates, appuient des initiatives révolutionnaires et d'autres—et c'est la majorité des enseignants urbains—qui veulent évacuer toute dimension politique de leur discours et de leur praxis professionnels.

Par surcroît, des origines sociales diverses—noblesse, bureaucratie civile et militaire, clergé, professions libérales et monde des affaires—ne facilitent pas l'homogénéité du groupe. Plus important encore, soutient Ruane, l'unanimité est loin d'exister, au sein du mouvement enseignant, quant à la place à accorder à la femme-enseignante. Tant à l'intérieur de la salle de classe que de la profession, les femmes sont victimes de mesures discriminatoires; néanmoins, elles développent leur propre identité en tant qu'enseignantes et elles luttent afin d'obtenir une juste place à l'intérieur de leur organisation professionnelle, dominée par des hommes qui acceptent mal que leur autorité soit contestée de l'intérieur et qui tentent de les confiner à la périphérie de la profession. Finalement, les enseignants sont divisés quant au but de leur mission: doivent-ils être, dans la tradition du populisme russe, des serviteurs du peuple ou des professionnels, poursuivant leurs propres intérêts politiques et économiques? Division intéressante parce qu'elle soulève les problèmes de hiérarchie et d'égalité à l'intérieur de la société, mais qui risque de créer—dans la mesure où les deux concepts ne sont pas nécessairement incompatibles—une fausse dichotomie entre égalitarisme et professionalismisme.

Fruit d'une recherche approfondie et raisonnablement bien écrit, ce livre intéressera à la fois historiens, éducateurs, administrateurs scolaires et spécialistes des études des femmes. De plus, il ajoute une pierre à l'édifice, déjà imposant (Seregny, Hutchinson, Eklof, Kassow, Balzer, Wortman, Fuller et Sanders), d'études consacrées au développement des professions en Russie dans les dernières décades de l'ère tsariste.

J.-Guy Lalande  
St. Francis Xavier University

Sharon Anne Cook, *"Through Sunshine and Shadow": The Woman's Christian Temperance Union, Evangelicalism, and Reform in Ontario, 1874–1930*. Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press, 1995. Pp. xi, 281. Can\$39.95 cloth.

*"Through Sunshine and Shadow"* is an interesting case study of the Woman's Christian Temperance Union (WCTU) in Ontario over sixty years. Unlike previous WCTU studies in Canada, this one is a complete monograph (as opposed to individual articles), looks at the provincial WCTU organization with the largest membership and over many decades, and uses evangelicalism as the context for understanding the organization, its successes, and its failures. Other studies have been restricted—to Saskatchewan (McGovern), to Alberta, Saskatchewan, and, in a more limited way, Nova Scotia (Sheehan)—