

《 自著を語る 1 》

Robert W. Aspinall

Teachers' Unions and the Politics of Education in Japan

State University of New York Press, 2001, a volume in the series *Japan in Transition*, Jerry Eades and Takeo Funabiki, editors

This is the first book-length study of Japan's teacher unions to be published in almost thirty years and will therefore be of interest to all scholars of the politics, unions and education system of Japan. Those with a wider interest in comparative education and industrial relations will also want to read this book.

After giving a comprehensive overview of the history of postwar teachers' unions in Japan, this book proceeds to analyse with clarity and in detail both the causes and effects of the 1989 schism of the largest union, the Japan Teachers' Union (Nikkyoso) through the lens of several theoretical models. This analysis places the fortunes of the union in the wider context of Japanese unionism and party politics, something that has never been done before. The book then offers modifications of the theoretical models used to account for political changes that have occurred since they were created.

Another innovative feature of the book is its examination of the role of teachers' unions at all levels of the educational hierarchy, focusing on events and changes at the level of the individual school, and all organisational levels up to the national leadership. The role of unions in the current wave of educational reform in Japan is also examined in detail.

The Japan Teachers' Union was formed in 1947, during a period of great change for the Japanese education and political systems. Its story has always been closely linked with developments in both of these areas. Therefore, it is not a coincidence that the greatest schism in the union's history occurred in 1989, at the start of another period of great change for Japanese politics and education. A full understanding of this period of change, therefore, requires the in-depth analysis of the union that this book offers.

共同研究を終えて―柴沼晶子・新井浅浩編著『現代英国の宗教教育と人格教育 (PSE) 』（東信堂、2001年）の図書紹介

既に10年以上も過ぎてしまったが、1988年教育改革法とその後の進展をめぐって日本における英国の教育研究者の紹介や議論がこれまでになく活発に行われてきている。

ところで大学院修了後、1944年教育法後の公費維持学校における宗教教育の独特な在り方に関心をもって細々とその変転を追っていた私は、1988年教育改革法によってその宗教教育がどのような影響を受けるのかに関心を持たざるを得なかった。公的な学校での宗教教育の存在理由について多くの議論が、とくに70年代に活発になり、結局宗教教育を宗教的教化の論理でなく、教育的論拠によってカリキュラムの中に位置付けるべきであるとの考え方で宗教教育が意義づけられ、それに即応した内容や方法を開発する研究が進展していた。このことは1988年教育改革法で従来の「宗教教授」という語が「宗教教育」に変えられたことにも端的に現れており、キリスト教以外の諸宗教の学習を取り入れることも含めて、ある意味で改革法にいたるまでの流れから当然行き着く既定路線であったといえるが、改革法案をめぐる論議や改革法成立後の政策動向は宗教教育の行方に予断を赦さない様相を呈していた。

1988年教育改革法の第1条に掲げられた公費維持学校の教育目標の達成に宗教教育とその隣接あるいは重複する領域であるPSEについて情報を収集し、その動向を整理しておきたいと新井浅浩氏と1994年共同研究を計画した。これが結局その後の3年間の科研費による共同研究と出版助成による公刊にいたるまでの長い共同作業となった。私にとってはPSEについての基礎的な知見を得る有難い機会となったが、PSEの実体や現実の取り組みと同レベルの宗教教育の実態を明確に示すことと両者の有機的な関係に踏み込むことが出来ず、私の非力の故に折角の共同研究の機会を十分に生かすことが出来なかったと悔やまれる。

外国の教育についての研究は語学が堪能でその国の事情に精通していないかぎり、なにか隔靴搔痒の感があるが、英国の宗教教育の研究でさらに限界を知らされることは、キリスト教神学と宗教学の知識である。今回礼拝の問題に触れ(得)なかったこと

の理由の一つもここにある。日暮れてなお道遠しの思いである。(柴沼)

1993年の日本比較教育学会の大会において、英国のPSEについて自由研究発表したことがきっかけとなり、柴沼先生から共同研究のお誘いを受けた。先行研究が限られていたことから、とりあえずPSEの全貌を描き出すことを試みていたが、その時点ではそれが的を得たものであるか確証を持てなかった。以来、イングランドの全LEAへのアンケート調査、抽出したLEAにおけるいくつかの学校へのアンケート調査や現地での授業参観などを重ねた。この間、英国でもインターネットによる情報公開が進み、かつては日本にいながらでは到底知り得なかった情報をいとも容易く入手できるようになった。また、英国の教育政策における、これらの領域への取り組みも年毎といっても過言でない程の変化を見せた。こうして膨大な情報・資料を得るにいたったが、それらをいかほど消化し今回のまとめ作業に反映できたかを省みると、まさに忸怩たる思いである。また、PSEの実体および実態を把握することに追われ、共同研究の目的であったPSEと宗教教育の連携についての考察が十分でなかったと思う。

それでも、今次の政権も含め英国の近年の教育政策は学力重視の側面が色濃く、我が国においてもそうした受け止め方が支配的であったように思うが、同時にもう一つの側面(いうなればアカデミックな側面に対比したパストラルな側面)が見落とされてはいないことを明らかにできたのではないだろうか。

現代社会の抱える様々な課題への対応は、一般に、道徳・価値教育という文脈において世俗的な取り組みを進展させたが、なおスピリチュアリティ覚醒の意義を失うものではないことに気がつき始めていると言える。宗教とスピリチュアリティを区別しつつ、安易に伝統宗教の克服と超越を標榜するのではなく、伝統宗教の意義に最大限に配慮した上でスピリチュアリティの覚醒を目指した取り組みの重要性を強調するにいたったホリスティック教育の観点からも、宗教教育とPSEを両輪とした英国の取り組みは、刮目に値するものであり、その観点からのさらなる検討を今後の課題としていきたい。(新井)

杉山貴士、渡辺大輔、都築正実、小宮明彦 『同性愛・多様なセクシュアリティ—人権と共生を学ぶ授業』 子どもの未来社 2002年 2500円

ゲイであり評論家の伏見憲明が「ぼくは今、＜性の地殻変動＞が起きていることを、肌で感じています」と書いたのが、1991年。同性愛者の市民団体が、東京都の社会教育施設で宿泊客に嫌がらせを受けたことなどに関連して都を相手取って裁判を起こしたのも、同年。その後10年を経て、性的マイノリティをめぐる状況は、二重の意味でのコペルニクスの転回に結実しました。侮蔑される存在から、(少なくとも建前上は)人権を尊重される存在への転回。同時に、「観察」され論じられる客体から、社会の差別構造をこそ批判的に論じる主体への転回。そんな十年に胚胎し、このたび生まれ出たのが、本書です。

4人の編者は皆、民間の性教育研究所である“人間と性”教育研究所内に設置されているLGBT(レズビアン、ゲイ、バイセクシュアル、トランスジェンダー)ユースサポートセンターにおいて、LGBTユースの支援活動に関わっています。

本書は小・中・高でおこなわれ(てい)る授業(案)を中心に、4章から構成されています。

第1章では、「セクシュアリティをめぐる現実と課題」を扱っています。テレビや週刊誌等での一面的な表象の影響でしょうか、性的マイノリティといっても、一般に容易にはイメージされ得ない面もあるようです。そこで本章では、最初に性的マイノリティの子どもたちの現況に迫っています。それを足がかりとして、性をめぐる現在の支配的な価値体系を「性の体制」と捉え、そうした体制の再生産装置としての学校文化を批判的に記述しています。また、男性同性愛者の息子を持つ母親から大変貴重な手記も寄せられています。

第2章には、9本の授業実践(案)を収めています。林間学校の出し物について意見を出し合っている中で、「〇〇を女装させて“ホモタロウ”っていう劇はどう？」という意見が生徒から出されたという現実から創り出された、「恋のアノときめきは異性愛も同性愛も同じ！」というモチーフで異性愛主義を撃つ授業。ナチスドイツによる同性愛者の大量虐殺から現在の人権状況にまで生徒たちの思いを育む歴史の授業。また、「‘生物体には必ず雌雄があり、卵を提供し、高等動物においてはもっぱらメスが育児に専念する’という神話」に限定されない生物界の性(したがって、生)の豊かさを学ぶ授業では、例えば、「実はカタツムリは雌雄同体。一つの個体に精巣も卵巣もあって、二個体が互いに精子を送り込んで双方が受精します」。小学校の学級活動から中学や高校の学級活動、国語、家庭、保健、英語、生物、社会まで広範囲に渡る、子どもたちの理解状況に即しつつ創意に満ちた冴えのある授業(案)の編集を通して、いの一歩に蒙を啓かれることになったのが、編者たちでした。

第3章では、性的マイノリティ（の青少年）のためのサポート・グループを紹介しています。性的マイノリティの青少年がたち上げたピア・サポート・グループは、経済的資源をはじめ様々な資源の制約の下にありながら、自分たちの性と生を確かなものにするためのピア活動を真摯に模索しています。その反面、教条主義的にならず、自分たちが「楽しいこと、やりたいと思ったこと」を軽やかに行動に移していっている様子は、新世紀のグループ活動のあり方を象徴しているようでもあります。佐々木毅先生の科研報告書によれば、英国ではレスビアンやゲイの青年を対象としたユースワークが学校外教育にきちんと位置付けられています。また筆者も公的資金によって運営されている性的マイノリティの青年を対象としたユースグループに訪問した際の印象記を以前フォーラムのニュースレターに書いたことがあります。しかし日本のマイノリティユースたちは、本書で紹介しているように、何の公的支援もないまま独自に活動を展開しており、これは大変な評価に値することであると同時に、大人たちにとっては、どう支援するかという課題でもあります。「STD（性感染症）勉強会」では、エイズを含めた性感染症の予防に向けた学習と啓発活動を行っています。日本では、1980年代半ば、国民の注意を薬害からそらすために、米国在住の日本人男性同性愛者が日本の「エイズ第一号患者」であるかのような情報操作が行政によって行われました。（のちに、日本のエイズ第一号患者は血友病患者であったことが、明らかになっています。）そうした負の経験をゲイたちが自分たちの性的健康を考える契機と捉え返し組織化したのが、こうした活動に結実していると思われま

第4章では、「世界の性的マイノリティの人権保障と教育事情」を含め、性的マイノリティの関連団体と関連書籍を紹介しています。例えば、カナダのトロントでは、行政が率先して性的マイノリティの子どもたちの権利保障に取り組んでいます。しかし、そのことは裏を返せば、トロントにはそれだけ性的マイノリティに対して激しい差別があるということです。他の国の様子を知ることは、日本の状況を相対化することに役立ち、日本の状況に即した反差別教育を生み出すための示唆をもたらしてくれます。

本書には、日本社会におけるこれまでの10年間の動きから直接・間接に得たものがまとめられています。しかし、特に第1章について言えば、「セクシュアリティをめぐる現実と課題」についてのデッサンを提示したに過ぎません。本書で提示したデッサンを、教育現場とのキャッチボールを通して再帰的な方法で精緻化しながら構築していくことが、これからの10年間の課題です。

編者の一人は、皮肉なことに、本書の編集作業をロンドンで行いました。苦悶にあえぐ性的マイノリティの子どもたち・若者たちの状況と、まだまだ彼らの存在に無知な学校教育とのギャップに注意している姿勢を本書から感じ取って頂けるとしたら、それは‘Mind the gap!’というチューブ（地下鉄）の警句を毎日耳にしていたお陰かも知れません。

（文責）小宮明彦

『歴史のなかの教師——近代イギリスの国家と民衆文化』（山川出版、2001年）

松塚 俊三

近世から近代にかけてのイギリスには、どんな片田舎にも、町の片隅にも、デйм・スクール（Dame School）と呼ばれる小さな学校があり、たいていは高齢の未婚女性や寡婦（夫）が隣近所の子どもたちに読み書きを教えていた。読み書きをひとつとおろきちんと教えるのはまじなほうで、多くは主として読み方を教えていた。なかには「猫を教材に」一日中遊ばせておくだけとか、「女生徒の手習いとして裁縫や刺繍を教えるのをいいことに、もっぱら内職を手伝わせる「お婆さん」もいた。デйм・スクールは台所、寝室、屋根裏部屋、納屋、仕事場など、暮らしのあらゆる場所を教室とする民衆の学校であった。

しかし、長期にわたって存続し、膨大な数に達していたデйм・スクールについては、これまで真正面から研究されることはなかった。従来の教育史研究は制度として今日まで生き延びた公教育の発展に関心を集中するあまり、民衆の生活と文化に根ざしたデйм・スクールをとりあげる余裕をもたなかった。というより、公教育の推進者とその研究者たちは公教育の障害であったデйм・スクールを19世紀以来、一貫して非難し、軽蔑のまなざしを向けてきた。逆にいえば、それだけデйм・スクールが無視しがたい存在であったことを示していた。本書はまずもって19世紀国民国家の規範的教育機関たる公教育が民衆の生活と文化に根ざすデйм・スクールと競合し、それを駆逐することによって成立したことを実証的に明らかにしている。枢密院教育委員会議事録、下院特別委員会報告書、地方統計協会の資料はデйм・スクールと格闘した公教育推進者の記録としても読み解くことができた。

本書はデйм・スクールを論じた前半部（1章－3章）と公教育学校の教師について検討した後半部（4章－6章）からなっているが、もちろん、両者を単純に対比しようとしているのではない。むしろ両者の関係を底辺を同じくする二つの三角形のごとく描こうとしている。デйм・スクールの教師と公教育学校の教師は、その出自、教師になる動機、彼等を支える人間関係、恵まれない経済状態と社会的地位の低さ、民衆の生活と文化に根ざす教師像を共有する関係にあった。両者は隔絶された別個の世界に生きていたわけではなく民衆の生活と文化に根ざす教育のありかたを底辺で共有していた。デйм・スクールに対する非難、蔑称化は、激しさを増せば増すほど、デйм・スクールとさほど変わらない公教育の劣悪な実態を浮き彫りにしていったように、近親憎悪にも似ていた。公教育はデйм・スクールという姿見に映し出された自らの歪み、公教育に対する民衆の違和感を矯正していかねばならなかった。大陸諸国の

教育制度や思想だけが公教育の歪みを映し出す鏡ではなかった。公教育の拡充に貢献した任意団体（国民協会、内外学校協会）と国家は単純な対立関係にあったわけではなく、ディム・スクールに代表されるプライベート・スクールの下位部分と公教育学校の両方にまたがる民衆の教育文化の排除を共通の歴史的課題としていた。

国家の教育に対する介入が本格化する1830年代から就学強制が実施される1880年代まで続く、このような初等教育の過度期の歴史的構造は、制度史や思想史を中心とする従来の教育史研究の方法によっては十分に説明されなかった。19世紀イギリスの国家が公教育の障害であると明確に認識されたディム・スクールを一度たりとも強権でもって排除しなかったことはそのなによりの証である。イギリスは国家主義的な教育体制を典型的な形で整えることはなかった。任意主義的で自動調整的な作動原理を埋め込まれたイギリスの近代社会は、国家の教育に対する強権的な介入を容易には許さなかったし、国家自体も最小限の介入によって人的・物的資源を最大限に動員する、高度にして強力な戦略をとる自由主義国家であった。自由主義国家はディム・スクールの消長を公教育との競合、さまざまな力が交錯する磁場の作用に委ねたのである（第2章）。

一方、ディム・スクールと公教育との競合が生み出した過度期の歴史的構造は国家のあり方によって条件付けられていただけではなかった。ディム・スクールの執拗なまでの持続性は近世以来、それを自らのものとして利用し続けてきた民衆文化の伝統にも根ざしていた（第3章）。とりわけ重要な意味をもったのは民衆のリテラシーに対する態度であった。読書の社会史や民衆文芸に関する最近の研究が明らかにする瞠目すべき事実は、民衆の多くは書くことはできなかったが、読むことができたということである。しかも、読むこと＝「半識字」は今日的意味でのリテラシー（読み書き能力）にいたる、単なる過度的な中間段階ではなく、独自の価値をもっていた。読むという行為は身体を用いる行為であり、朗読し、謡い、演じる身体技法と分かちがたく結びついていた。この豊かな「半識字」の世界に棲息してきたのがディム・スクールである。読み書きを一体のものとして教える公教育のモニトリアル・システムと読むことに主眼をおくが故に劣等視され、非難され続けたディム・スクールとの出会いは、19世紀の自由主義国家と近世以来の民衆文化とが相対する磁場のなかで生じた。

磁場はディム・スクールという表象そのものをめぐる相克としても（第1章）、バターナリズムとボランタリズムの強力な磁力が働く地域社会にも（第4章）、教師志願者の選別、排除を行った師範学校にも（第5章）現れたが、現場教師個人の生き方のなかにも現出した（第6章）。バラ・ロード師範学校に残されたおびただしい数の書簡の形をとる願書、現場教師の手紙は、磁場のなかで苦闘した教師たちの生きざまを映し出しており、民衆の教師像を示すまたとない史料であった。そこには、教師としての客観的能力を問う前に、いかに人間として信頼

にたる人物であるかを日常生活の経験的事実から堂々と主張する応募者や推薦者たちがいた。生活世界における人々の多様な経験、人々が紡ぎだす信頼を拠り所とする民衆の教師像に対して、バラ・ロード師範学校は個人主義、能力主義、徳目、客観的知識を対置した。

職分を全うするに相応しい人間であることを願った教師たちの苦悶はこうしてひとつの焦点を結んだ。頻繁にくり返された教師の移動＝転勤はレッセ・フェールを逆手にとってしたたかに生きようとした教師たちの常套手段であり、先に述べた歴史的構造が必然的に生み出した矛盾の結節点に位置する問題であった。

本書はデイム・スクールという「周縁」から過度期の国家と社会という「全体の構造」を問い直すことによって歴史学の一つの可能生を示すとともに、多角的、重層的な「公共性」のあり方からイギリスの教育の未来を展望しようとしている。デイム・スクールという「過去」は教育の「未来」うい予測する一つの拠り所となるかもしれない。人びとが教育の当事者たろうとするならば。（序章「周縁からの出発」が本書の方法と概要を示しており、参照していただければ幸いです）。

My Recommendation

Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition, 4 volumes.
London and New York: Routledge 1998

Among the recent acquisitions of the Institute of Education library in London, one of the most thumbed has now begun to fall apart through constant use. It is this four-volume collection of essays in analytic philosophy of education. The product of more than three years research, it includes what in the editors' eyes are nearly one hundred of the most significant contributions to the field since its establishment as a distinct area of philosophical thought and practice in the 1960s. It also includes papers influenced by Marxism, phenomenology, feminist theory and critical theory which engage in debate with analytic philosophers of education.

As I found out on my visit to Japan in 1998, the analytic tradition in philosophy of education is very different from the prevailing Japanese tradition. Japan shares with Germany and other German-speaking countries a predominantly scholarly interest in past philosophical writers on education. The academics I met were working, as were their students, on such figures as Herbart, Schleiermacher, Dilthey, Pestalozzi. A notable exception is Professor Akio Miyadera of Tsukuba University, who is working within that part of the analytic tradition concerned with education for a liberal democracy. (See his recently published *Liberal Philosophy of Education - Diversity and Choice* (Keiso shobo publishers 2000).

As a well-known general philosopher from Britain has recently written in his autobiography 'The philosophers of the past are rarely discussed for themselves in the foremost journals' (Ted Honderich *Philosopher: a kind of life* Routledge 2001, p16). The attention of general philosophers in the analytic tradition is on philosophical problems themselves: past philosophers are most often studied for the light they throw on issues of current interest. What is true of its parent discipline also holds for analytic philosophy of education itself. Its focus, well-mirrored in this collection, is on such

things as the nature and aims of education, the learner's mind, education for democracy, cultural diversity, autonomy, equality of educational opportunity, children's rights, education for work, moral education, the arts in education, critical thinking, indoctrination, competition, the hidden curriculum. It brings to bear on these matters an interest in clarity and consistency in argument, cogency of critical debate, separation of issues which tend to become unhelpfully intertwined, concern for educational improvement.

Many of the essays on these topics have a bearing on educational policy - and have indeed been influential among policy-makers in recent decades. At the same time, they are well abreast of current thinking in general philosophy, applying this to education in the way that medical ethics, that other major form of applied philosophy, relates it to medicine.

The work as a whole is divided into four volumes: I Philosophy and education, II Education and human being, III Society and education, IV Problems of educational content and practices. Of parent philosophical disciplines, epistemology is prominent in I, philosophy of mind in 2, political philosophy in III, ethics and aesthetics in IV. The sixty-three authors are prominent figures from the English-speaking countries: they include R S Peters, Paul H Hirst, R F Dearden, R K Elliott, and David Cooper from Britain; Israel Scheffler, Jane Roland Martin, Barbara Houston, Harvey Siegel and Kenneth Strike from USA; Robin Barrow and Eamonn Callan from Canada; Kevin Harris, John Passmore, Jim Walker from Australia, Ivan Snook from New Zealand. The editors look forward to a time when international influence becomes more globally representative. As well as the currently important work of analytic philosophers of education in the Netherlands, Belgium and Israel, 'it is also to be hoped that the growing interest in this tradition in philosophy of education shown by countries of the Pacific Rim like China, Japan, Korea and Taiwan will be reflected in future collections like this one.' (Vol I, p17).

Several of the essays are contributions to debates, often originally in journals. These statements of position and critiques of these underline the emphasis that analytic philosophy of education has always given to critical discussion.

The great philosophers who seem from an impressionistic survey to figure most

prominently in the texts are Plato, Aristotle, Kant, J. S. Mill, Marx, Nietzsche, Dewey, Wittgenstein, Heidegger - and among contemporaries. MacIntyre, Rawls, Gadamer and Ronald Dworkin. One of the few points of criticism I have about the collection is that it has no detailed index of persons and themes. If it had one, I could have seen at a glance which philosophers were most mentioned. Such an index would also have been helpful in cross-referring topics discussed in several essays.

This last gap is partly covered, however, by the helpful editorial introductions to each of the four volumes, as well as by the general introduction to the whole work in Volume I. The latter gives a historical overview of the rise of analytic philosophy of education. It highlights - perhaps over-highlights? - the seminal influence of Wittgenstein in this.

Retailing in Britain at over £400 for the set, the volumes are too costly for private purchase. But they are indispensable for libraries - not least given their photocopying facilities for readers. They present a judicious, well-balanced selection of major work in the field which cannot but remain a standard work across the first decades of our new century.

John White,
Institute of Education, London.

My Recommendation

Review of *'Does Education Matter?'* by Alison Wolf. Published: Penguin, Harmondsworth, UK, 2002

Governments claim education to be the main engine of economic competitiveness and growth; so too the gurus of the so-called 'knowledge economy.' In the New Economy, so it is said, competitive advantage in manufacturing and services is increasingly dependent on knowledge and skills, since knowledge and skills represent the major part of the value-added in leading edge industries. So Governments invest more and more in their education and training provision. But are their assumptions based on good evidence or is this policy based on unexamined assumptions?

Alison Wolf's latest book, *'Does Education Matter?'*, provides a hard-headed examination of the evidence, debunking a number of cherished myths along the way. Contrary to the belief of many policy-makers, she says, there is actually very little hard evidence that education and skills are the main drivers of economic growth. Clearly advanced economies need a certain basic threshold of literacy and numeracy, as well as the scientific and other elites. Certainly, also, richer countries tend to have higher levels of education. But this may be partly just because they can afford it and not because education has made them rich. They may need highly educated elites, but this doesn't necessarily mean that their economies need high levels of skills throughout their populations. Some countries with rather mediocre average levels of education - for instance Switzerland and the USA - still achieve high productivity and growth.

Wolf's account may be accused of underplaying some of the evidence pointing towards education's effects on productivity and growth. Certainly there are some qualitative studies, for instance the matched firm studies conducted by Sig Prais et al, which offer some quite convincing qualitative evidence in that direction. There is also the work of the so-called 'endogenous growth theorists' which claims to show that skills are an essential component of the technology residual in growth equations. However, it is right to conclude, as she does, that economists have yet to come up with any definitive

proofs that increasing levels of education, above a certain level, does bring additional economic growth. It may do, but we don't know this for sure and therefore some scepticism about government policies based solely on this premise is therefore surely justified. Putting ever more people through higher education may, for instance, not make much economic sense for a national economy, and there may be better ways to spend public resources.

Governments support increasing public investment in education because it is politically popular. Business leaders like it because it reduces their own training costs; individuals support it because the more education they can get the better their chances in the labour market. But, as Wolf argues, education is a 'positional good'. There are good economic returns to individuals from higher levels of education, but the advantages come not only from having economically useful skills, but also from being ahead of the others in terms of the qualifications that employers use to select people for jobs. Wolf derives one important conclusion from this: that although most individuals will be in favour of more education for themselves and their children, this may not be much benefit to the economy in general. Another equally important conclusion can be derived. What matters collectively is not so much the aggregate level of education, but more how it is distributed. Governments might do well to concentrate resources more on eradicating the major inequalities - by for instance investing more in support to the under-achievers in secondary schools - than in paying for more - disproportionately middle class - young people to go to university.

Wolf's bold and very readable book does what independent academic research should do - challenge unsubstantiated myths and dogmas. It also suggests a new way forward. If the economic case for education is not as strong as policy-makers sometimes claim, then perhaps we can start paying more attention to the other social and spiritual benefits it brings.

Andy Green

Institute of Education