

Министерство образования Ставропольского края  
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Ставропольский государственный педагогический институт»

Кафедра теории и методики лингвистического образования и межкультурной  
коммуникации

**РЕФЕРАТ**

для сдачи кандидатского экзамена  
«Иностранный язык»

«Higher Education and the New Society»  
Keller, George  
Published by Johns Hopkins University Press

**Выполнил(а):**

аспирант 2-го курса  
очной формы обучения  
Скрыльникова Ирина Евгеньевна

**Проверил:**

профессор кафедры  
Московская Н.Л. \_\_\_\_\_

«\_\_\_\_\_»  
(зачтено /не зачтено)

Ставрополь, 2021

## CONTENTS

1. Higher education and new society.....	3
2. Translation of the scientific text into Russian.....	11
3. Glossary.....	20

## **1. Higher education and new society**

In recent years criticisms of America's colleges and universities have been the harshest in a half century, and calls for reform and restructuring of U.S. higher education have reached a crescendo.

We believe that what is called for in higher education is nothing less than a complete restructuring of universities, including the way they are organized, the way undergraduates are taught, and the substance of the curriculum.

Our basic organizational structures are no longer adequate for social or educational needs. They resist shifting human and material resources across departmental lines . . . We need a new structure inside the university that actually meets the needs of those whom we are serving.

The colleges that survive will be those that change in a fundamental way, that figure out how to restructure the delivery of their curriculum and administrative services at less cost without sacrificing quality.

The question is no longer whether to retract, consolidate, restructure, and adapt in order to bear down on the basic mission of higher education – preparing students to take part in their civilization – but whether these reforms can be accomplished from within or must be imposed from without.

This is only a quartet of quotations from concerned higher education insiders. The comments of many outsiders – business and government leaders and a swelling segment of the public – sometimes border on the scurrilous.

How justified are these suggestions and demands for fundamental changes at America's colleges and universities? After all, numerous observers from C. P. Snow on have said that U.S. higher education is one of the glories of the modern world. Why are so many intelligent persons suddenly calling for radical alterations? And why is it so difficult for most academic institutions to adjust? Also, exactly how should universities restructure themselves?

This book is an effort to answer these and allied questions. If higher education is now the main engine of economic growth, personal opportunity, and social harmony, its current condition should be accurately appraised, and the forces

that compel structural renovations should be thoroughly understood. Only then will colleges and universities be able to undertake the proper kinds of changes.

The demands that American colleges and universities change their ways are understandable because the nation has changed considerably. We have become a conspicuously different society in the past three decades. People in the United States have been living through a revolution in values, finances, behavior, technology, and education since the 1970s. This upheaval constitutes the most consequential set of changes in society since the late nineteenth century, when the nation went from a largely domestic, rural, agrarian mode of living to an industrial, international, and urban economy, and when small, often religious colleges evolved into larger, secular colleges and embryonically great universities. In several ways, we have become a new America. Clearly, colleges and universities cannot continue to act as they did before the 1970s.

It therefore seems imperative that everyone concerned about U.S. higher education recognize two things: that the society has been going through revolutionary changes and that new, outside forces require educators to rethink and redesign some of their operations. (The late Lawrence Cremin, perhaps the finest historian and most clairvoyant analyst of schools in the past century, pointed to the urgency of these two recognitions in his remarkable little book, *Public Education*.)

It would be prudent if higher education's enlarging cadre of critics stopped bashing colleges and universities as if the institutions had not already made numerous changes and as if the colleges and universities were not themselves being buffeted and made convulsive by the societal revolution of the past three decades. It is a popular sport in the United States to castigate schools and colleges; critics seem to imagine that students and classes are immune to powerful new forces such as broken and fatherless families, television, urban crime and violence, drugs, computers, and rock music. In a crazy compliment to the field of education, many people seem to believe that, if only we had better teaching, an improved curriculum, and greater accountability, schools and colleges could transform the

country's health, manners, economy, and behavior. The faith is touching but bizarre.

Colleges and universities can and do, of course, help shape the outlines of modern civilization. Indeed, a considerable portion of our substantially new society has been shaped by institutions of higher education and their graduates. But colleges are, to an appallingly unperceived extent, also shaped by the society outside their leafy campuses. That canny education observer K. Patricia Cross has seen this clearly: "Most change in higher education comes from forces external to the institution – factors such as the demographics of the birth rate, migration patterns, directives from the state board of education, sweeping court decisions, shifts in the job markets, and the like. These external pressures for change are sufficient now to call for a new lens through which to view the role of higher education in society." The intent of this book is to describe the outside changes in American society that are eroding the traditional hillocks of college and university life and to delineate the internal changes in higher education that have quietly taken place in response to the new and turbulent environment. Believe it or not, most colleges and universities have already altered their operations far more than most people, including many in higher education, realize. But I will also attempt, apprehensively, to point to some additional changes and basic restructuring that might be considered by college and university leaders and faculties and by their governmental and foundation supporters. Change in higher education can no longer be incremental. It must be fundamental and structural.

In the preparation of this book I was aided at the beginning by a small grant from the Carnegie Corporation of New York, which enabled me to excavate data on what was happening in American society and within higher education. Then the Pew Charitable Trusts generously provided funds for travel to numerous colleges and universities, for study, and for writing. To both benefactors I express my huge appreciation and gratitude.

I was also aided by interviews and discussions – full of ideas, insights, and information – with some of America's keenest scholars and actors in higher

education. Alphabetically, these include David Adamany, James Appleberry, Alexander Astin, the late Ernest Boyer, David Breneman, John Burness, Ronald Calgaard, Richard Chait, Charles Clotfelter, George Connick, K. Patricia Cross, Gordon Davies, Richard Dober, Rhoda Dorsey, James Duderstadt, Donald Eastman, Judith Eaton, Elaine El-Khawas, Martin Finkelstein, Richard Freeland, Stanley Gabor, Kay Hanson, Ira Harkavy, Robert Hetter- ick, D. Bruce Johnstone, Jeffrey Kittay, Donald Langen- berg, George LaNoue, Clara Lovett, Theodore Marchese, Wilfred McClay, Michael McPherson, James Mingle, James Morrison, Steven Muller, Barry Munitz, Michael Nettles, Michael Olivas, Marvin Peterson, R. Eugene Rice, Richard Ruch, Harold Shapiro, Robert Shirley, Rebecca Stafford, John Thelin, Vincent Tinto, and David Webster.

I also benefited greatly and often from the advice of my professorial wife, Jane, whose sanity and wisdom about higher learning match my fascination with the enterprise.

As our case is new, so we must think anew, and act anew. We must disenthral ourselves.

Abraham Lincoln

A definitive study [of universities] calls first of all for a clear description of the essential characteristics of our age and an accurate diagnosis of the rising generation.

Jose Ortega y Gasset on October 16, 1959, a thirty-seven-year-old scholar of early American history delivered a paper that stunned the twenty-one other noted scholars who had gathered for the Conference on Early American Education at Williamsburg, Virginia. The historian was Bernard Bailyn of Harvard, and his paper was subsequently published, along with a superlative bibliographical essay, as a small book, *Education in the Forming of American Society*. Though the appellation is sometimes exaggerated, Bailyn's was a seminal essay.

Bailyn called it "an essay in hypothetical history" in which he attempted to "tell a different and I think more useful kind of story about education than those we are accustomed to hear". His view was different, he wrote, because he sought to

replace the traditional scholarship about education in the United States with a new scholarship that looked at educational forces in their full social and historical context. To Bailyn the historical writing about and analysis of education in America was peculiar. “Its leading characteristic is its separateness as a branch of history, its detachment from the main stream of historical research, writing, and teaching. It is a distinct tributary”. He worried that this scholarly isolation was crippling; “We have almost no historical leverage on the problems of American education”. Bailyn observed about those who studied education that they directed their attention almost exclusively to the part of the educational process carried on in formal institutions of instruction. They spoke of schools as self-contained entities whose development had followed an inner logic and innate propulsion . . . [and] they lost the capacity to see [education] in its full context and hence to assess the variety and magnitude of the burdens it has borne and to judge its historical importance.

Bailyn thought that this confined preoccupation of educationists had stunted the growth of education as a scholarly field. “The more parochial the subject became, the less capable it was of attracting the kinds of scholars who could give it broad relevance and bring it back into the public domain”. The young historian suggested that education needed to be understood as the panoply of ideas, skills, morals, attitudes, information, behaviors, and methods that each generation handed down to its successor generation, as well as the historical, economic, and cultural reasons that a people taught its young what it did and how it did it. To Bailyn there is much more to education – to cultivating, training, and shaping children and adolescents – than what is taught in schools and colleges. Bernard Bailyn reminded his audience that, for the early settlers of colonial America, “the most important agency in the transfer of culture ... was the family”. Children were educated mostly at home. Churches, local communities, apprenticeships, laws, and the rigors of life in the wilderness of the new land also helped form young people’s manners, morals, work habits, knowledge, and allegiances. Only later in the colonial period

did elementary schools and a few tiny, new colleges like Harvard and William and Mary begin to help educate as well.

Bailyn's call to expand the purview of thinking and study about education has largely been ignored, as were John Dewey's earlier attempts to connect education with the emerging industrial, scientific society. Dewey had warned that, "when the schools depart from the educational conditions effective in the out-of-school environment, they necessarily substitute a bookish, pseudointellectual spirit for a social spirit." From the plethora of reports about America such as the extravagant national commission appraisal of 1983, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, to most of the current scholarship and commentary about U.S. colleges and universities, today's outlook on education and ideas for reform are still remarkably insular.

True, there have been some exceptions in the field of higher education studies, such as the writings of Daniel Bell, James S. Coleman, Richard Hofstadter, Clark Kerr, David Riesman, and Martin Trow. But much of the scholarship and lay criticism of higher learning in the United States still view the enterprise as one largely sheltered from outside changes and only weakly influential in reshaping America's social structure. This situation is both baffling and worrisome.

It is baffling because, since Plato wrote *The Republic* nearly twenty-four hundred years ago, most intelligent people have been aware of the intricate connection between the aspirations and structure of a society and the education that its people receive. And in the United States, Thomas Jefferson, Horace Mann, John Dewey, and Lawrence Cremin, among numerous others, have reminded citizens about the close interplay between the economy and culture and the behavior, morals, and education of youth.

It is baffling also because more than a few of today's critics of higher education lament that technology has changed, the economy has changed, families have changed, religious values have changed, race relations have changed, and the composition of the population has changed but U.S. colleges and universities have remained relatively unchanged. Reasonable persons might conclude that scholars



and leaders of education would therefore concentrate on the ways that recent social changes affect and possibly should reconfigure collegiate education and on how higher learning can continue to contribute to changes in the nation.

The isolated thinking about schools and colleges is worrisome because Americans may be living in a time of transformation almost as momentous as that which faced the European settlers and African slave laborers who had to adjust to a very different life on the strange, wild continent – the invented social world that historian Bailyn described so cogently. If this is so, it seems urgent that professionals in higher education should understand and appraise the nature of American society's current transformation and adjust university structures and content in a beneficial Darwinian way.

The social transformation is of two kinds. One has been building for a century and a half. This gradual, longterm metamorphosis was portrayed best and often by the late James S. Coleman, one of America's greatest sociologists of education.<sup>10</sup> Enlightenment ideas, the industrial revolution, stronger national and state government, the advance of science and technology, expanding welfare policies, new forms of transportation, the women's movement, computers and television, and the spread of expressive individualism<sup>11</sup> as a central value have all contributed to moving social life away from extended families, churches and synagogues, small towns, agriculture, local commerce and community activities, crafts and small businesses, social hierarchies, and self-reliance and toward large cities, corporations, universities and governments, liberated individualism, increased mobility and international trade, greater equality of gender, race, and ethnicity, dependence on numerous entitlement programs, lessened moral taboos, and e-mail and Web pages. As James S. Coleman observed, "The social capital on which primordial social organization depends for social control has been eroded."

The social capital to develop children and young women and men, or the several means of education to produce excellent human capital much as land, labor, equipment, and management produce economic capital, has changed profoundly during the past century. We live in a vastly different educational world

from that of the colonial parents and offspring described by Bernard Bailyn. Family guidance is less, and peer, media, and gang guidance is more. The young now heed radio, television, the Internet, and popular music rather than religious sermons and the advice of community elders. Many youths spend thousands of hours for eleven to twenty-two years in schools of various kinds – preschools, elementary schools, secondary schools, tutorials, colleges, proprietary schools, graduate and professional schools, and continuing education schools – but they read and write less and now sit before a computer much as they once curled up with books, built things, and did family chores. Apprenticeships have almost disappeared; instead, many youths now work at part-time jobs of several kinds, often beginning in secondary school and continuing through doctoral studies in graduate school or advanced studies in law, architecture, or engineering. The way that young people learn has changed radically, and the sources of their education have multiplied.

The other kind of transformation is more recent and has occurred more swiftly. It is actually composed of a collection of fundamental shifts, new conditions, technological innovations, and changing behaviors, many of which began in the late 1960s and 1970s. During those two decades the United States went through changes so substantial that it is possible to claim that Americans have entered a new society. The nation's flavor of life and the character of its higher education are being affected radically.

## **2. Translation of the scientific text into Russian**

### **Высшее образование и новое общество**

В последние годы критика американских колледжей и университетов была самой резкой за полвека, а призывы к реформе и реструктуризации высшего образования в США достигли кульминации.

Мы считаем, что высшему образованию требуется полная реструктуризация университетов, включая способ их организации, способ обучения студентов и содержание учебной программы.

Наши основные организационные структуры больше не подходят для социальных или образовательных нужд. Они сопротивляются перемещению человеческих и материальных ресурсов между подразделениями. Нам нужна новая структура внутри университета, которая действительно отвечает потребностям тех, кого мы обслуживаем .

Выживут колледжи, которые кардинально изменятся, выяснят, как реструктурировать подачу своих учебных программ и административных услуг с меньшими затратами без ущерба для качества.

Вопрос уже не в том, следует ли отказываться, укреплять, реструктурировать и адаптировать, чтобы выполнить основную миссию высшего образования – подготовить студентов к участию в их цивилизации, а могут ли эти реформы быть выполнены внутри или должны быть навязывается извне.

Это всего лишь квартет цитат обеспокоенных инсайдеров высшего образования. Комментарии многих посторонних – лидеров бизнеса и правительства и растущий сегмент публики иногда граничат с оскорбительным.

Насколько оправданы эти предложения и требования о фундаментальных изменениях в американских колледжах и университетах? В конце концов, многочисленные наблюдатели от С.П. Сноу говорили, что высшее образование в США – одна из величайших составляющих современного мира. Почему так много умных людей внезапно призывают к радикальным изменениям? И почему большинству академических институтов так сложно адаптироваться? Кроме того, как именно университеты должны реструктурировать себя?

Эта книга попытка ответить на эти и связанные с ними вопросы. Если высшее образование в настоящее время является главным двигателем экономического роста, личных возможностей и социальной гармонии, его нынешнее состояние необходимо точно оценить, а действия, которые вызывают структурные обновления, должны быть тщательно изучены. Только тогда колледжи и университеты смогут провести надлежащие изменения.

Требования, чтобы американские колледжи и университеты изменили свой образ жизни, понятны, потому что страна значительно изменилась. За последние три десятилетия мы стали заметно другим обществом. Люди в Соединенных Штатах переживают революцию в ценностях, финансах, поведении, технологиях и образовании с 1970-х годов. Этот переворот представляет собой наиболее последовательный набор изменений в обществе с конца девятнадцатого века, когда страна перешла от преимущественно домашнего, сельского, аграрного образа жизни к индустриальной, международной и городской экономике, и когда небольшие, часто религиозные колледжи превратились в светские колледжи и крупные университеты. Во многих отношениях мы стали новой Америкой. Ясно, что колледжи и университеты не могут продолжать действовать так, как они действовали до 1970-х годов.

Поэтому кажется абсолютно необходимым, чтобы все, кто обеспокоен о высшем образовании в США, осознали две вещи: что общество переживает революционные изменения и что новые внешние действия требуют, чтобы преподаватели переосмыслили и изменили некоторые из своих действий. (Покойный Лоуренс Кремин, возможно, лучший историк и самый прозорливый аналитик школ прошлого века, указал на срочность этих двух признаний в своей замечательной небольшой книге *«Народное образование»*.)

Было бы благоразумно, если бы увеличивающаяся группа критиков высшего образования перестала критиковать колледжи и университеты, как будто учебные заведения уже не претерпели многочисленных изменений и как будто колледжи и университеты сами не подвергались ударам и конвульсиям социальной революции последних трех десятилетий. Это популярный вид спорта в Соединенных Штатах подвергать критике школы и

колледжи; критики, кажется, полагают, что студенты и учебные занятия невосприимчивы к новым мощным силам, таким как разбитые семьи и семьи без отца, телевидение, городская преступность и насилие, наркотики, компьютеры и рок-музыка. В качестве безумного комплимента области образования многие люди, кажется, верят, что если бы у нас было более качественное преподавание, улучшенная учебная программа и большая ответственность, школы и колледжи могли бы изменить здоровье, манеры, экономику и поведение страны. Вера трогательна, но причудлива.

Колледжи и университеты, конечно же, могут способствовать формированию контуров современной цивилизации. Действительно, значительная часть нашего нового общества сформирована высшими учебными заведениями и их выпускниками. Но колледжи, в ужасающей незаметной степени, также формируются обществом за пределами их зеленых университетских городков. Этот хитрый наблюдатель в области образования К. Патрисия Кросс ясно увидела это: «Большинство изменений в высшем образовании происходит под воздействием внешних по отношению к вузу сил, таких факторов, как демографические показатели рождаемости, модели миграции, директивы государственного совета по образованию, судебные решения, изменения на рынках труда и тому подобное. Этого внешнего давления в пользу перемен сейчас достаточно, чтобы призвать к новому взгляду на роль высшего образования в обществе». Цель этой книги описать внешние изменения в американском обществе, которые разрушают традиционные столпы колледжа и университетской жизни, и очертить внутренние изменения в высшем образовании, которые незаметно произошли в ответ на новую и беспокойную среду. Хотите – верьте, хотите – нет, но большинство колледжей и университетов уже изменили свою деятельность в гораздо большей степени, чем думает большинство людей, в том числе многие из них имеют высшее образование. Но я также попытаюсь с опаской указать на некоторые дополнительные изменения и базовую реструктуризацию, которые могут быть рассмотрены руководителями колледжей и университетов, и факультетами, а также их сторонниками их правительственными и фондовыми сторонниками. Изменения в высшем образовании больше не могут быть постепенными. Они должны быть фундаментальным и структурным.

В подготовке этой книги мне вначале помог небольшой грант от Корпорации Карнеги в Нью-Йорке, который позволил мне собрать данные о том, что происходило в американском обществе и в системе высшего образования. Затем благотворительный фонд Pew Charitable Trusts щедро выделил средства на поездки в многочисленные колледжи и университеты, на учебу и написание статей. Обоим благотворителям выражаю огромную признательность и благодарность.

Мне также помогли интервью и дискуссии полные идей и информации с некоторыми из самых проницательных ученых и актеров Америки в высших учебных заведениях. По алфавиту это Дэвид Адамани, Джеймс Эпплберри, Александр Эстин, покойный Эрнест Бойер, Дэвид Бренеман, Джон Бернесс, Рональд Калгаард, Ричард Чейт, Чарльз Клотфельтер, Джордж Конник, К. Патрисия Кросс, Гордон Дэвис, Ричард Добер, Рода Дорси, Джеймс Дудерштадт, Дональд Истман, Джудит Итон, Элейн Эль-Хавас, Мартин Финкельштейн, Ричард Фриланд, Стэнли Габор, Кей Хэнсон, Ира Харкави, Роберт Хеттеррик, Д. Брюс Джонстон, Джеффри Киттей, Дональд Лангенберг, Джордж ЛаНуэ, Клара Ловетт, Теодор Марчезе, Уилфред МакКлей, Майкл Макферсон, Джеймс Мингл, Джеймс Моррисон, Стивен Мюллер, Барри Муниц, Майкл Неттлс, Майкл Оливас, Марвин Петерсон, Р. Юджин Райс, Ричард Рух, Гарольд Шапиро, Роберт Ширли, Ребекка Стаффорд, Джон Телин, Винсент Тинто и Дэвид Вебстер.

Мне также очень часто помогали советы моей жены профессора Джейн, чей здравый смысл и мудрость в отношении высшего образования соответствовали моему увлечению этим предприятием.

Поскольку наш случай новый, мы должны думать по-новому и действовать по-новому. Мы должны развеять энтузиазм.

Абрахам Линкольн

Окончательное исследование [университетов] требует прежде всего четкого описания основных характеристик нашего века и точного диагноза подрастающего поколения.

Хосе Ортега-и-Гассет

16 октября 1959 года тридцатисемилетний исследователь ранней американской истории выступил с докладом, который ошеломил еще двадцать одного известного ученого, собравшегося на Конференцию по

раннему американскому образованию в Уильямсбурге, штат Вирджиния. Историком был Бернард Бейлин из Гарварда, и его статья была впоследствии опубликована вместе с превосходным библиографическим очерком в виде небольшой книги «Образование в формировании американского общества». Хотя это название иногда преувеличено, эссе Бейлина было новаторским.

Бейлин назвал это «эссе по гипотетической истории», в котором он попытался «рассказать другую и, как мне кажется, более полезную историю об образовании, чем те, которые мы привыкли слышать». Он писал, что его точка зрения была иной, потому что он стремился заменить традиционную науку об образовании в Соединенных Штатах новой наукой, которая рассматривала бы образовательные силы в их полном социальном и историческом контексте. Для Бейлина исторические исследования и анализ образования в Америке были особенными. «Его ведущей характеристикой является его обособленность как отрасли истории, оторванность от основного потока исторических исследований, писательской и педагогической деятельности. Это отдельный приток». Он беспокоился, что эта научная изоляция наносит вред: «У нас почти нет исторических рычагов воздействия на проблемы американского образования». Бейлин заметил, что те, кто изучал образование, обращали свое внимание почти исключительно на ту часть образовательного процесса, которая осуществляется в официальных учебных заведениях. Они говорили о школах как о замкнутых образованиях, развитие которых следовало внутренней логике и врожденному движению и они потеряли способность видеть [образование] в его полном контексте и, следовательно, оценивать разнообразие и величину бремени, которое оно несет, и судить о его исторической важности.

Бейлин считал, что эта ограниченная озабоченность педагогов задержала рост образования как научной области. «Чем более ограниченным становился предмет, тем меньше он мог привлечь ученых, которые могли бы придать ему широкую актуальность и вернуть его в общественное достояние». Молодой историк предположил, что образование следует понимать совокупность идей, навыков, морали, взглядов, информации, поведения и методов, которые каждое поколение передавало следующему поколению, а также исторические, экономические и культурные причины, по которым народ учил своих детей тому, что и как он это делал. Для

Бейлина образование гораздо больше – это выращивание, обучение и формирование детей и подростков, чем то, чему учат в школах и колледжах. Бернард Бейлин напомнил своей аудитории, что для первых поселенцев колониальной Америки «самым важным агентом в передаче культуры была семья». Дети получали образование в основном дома. Церкви, местные сообщества, ученичество, законы и суровые условия жизни в пустыне новой земли также помогли сформировать у молодых людей манеры, мораль, рабочие привычки, знания и преданность. Лишь позже, в колониальный период, начальные школы и несколько крошечных новых колледжей, таких как Гарвард, Уильям и Мэри, также начали помогать в обучении.

Призыв Бейлина к расширению кругозора мышления и изучения образования в значительной степени игнорировался, как и предыдущие попытки Джона Дьюи связать образование с формирующимся индустриальным научным обществом. Дьюи предупреждал, что «когда школы отходят от образовательных условий, эффективных во внешкольной среде, они обязательно заменяют социальный дух книжным, псевдоинтеллектуальным духом». От множества отчетов об Америке, таких как экстравагантная оценка национальной комиссией 1983 года, «Нация в опасности: императив для реформы образования», до большинства текущих исследований и комментариев о колледжах и университетах США, сегодняшнем взгляде на образование и идеях по реформированию, по-прежнему удивительно замкнуты.

Правда, были некоторые исключения в области исследований высшего образования, такие как труды Дэниела Белла, Джеймса С. Коулмана, Ричарда Хофштадтера, Кларка Керра, Дэвида Рисмана и Мартина Троу. Но большая часть ученых и непрофессионалов, критикующих высшее образование в Соединенных Штатах, по-прежнему считает, что это предприятие в значительной степени защищено от внешних изменений и слабо влияет на изменение социальной структуры Америки. Эта ситуация одновременно сбивает с толку и тревожит.

Это сбивает с толку, потому что с тех пор, как Платон написал *«Республика»* почти двадцать четыре сотни лет назад, самые умные люди осознавали сложную связь между устремлениями и структурой



общества и образованием, которое получают его люди. А в Соединенных Штатах Томас Джефферсон, Гораций Манн, Джон Дьюи и Лоуренс Кремин, среди многих других, напомнили гражданам о тесной взаимосвязи между экономикой и культурой, а также поведением, моралью и образованием молодежи.

Это сбивает с толку еще и потому, что многие из сегодняшних критиков высшего образования сетуют на то, что изменились технологии, изменилась экономика, изменились семьи, изменились религиозные ценности, изменились расовые отношения и изменился состав населения, но в США колледжи и университеты остались относительно неизменными. Разумные люди могут прийти к выводу, что ученые и лидеры образования, следовательно, сконцентрируются на способах, которые влияют на недавние социальные изменения, и, возможно, им следует изменить конфигурацию университетского образования и на том, как высшее образование может продолжать вносить вклад в изменения в стране.

Отдельное мышление о школах и колледжах вызывают беспокойство, потому что американцы могут жить в период трансформации почти столь важных, как те, с которыми столкнулись европейские поселенцы и африканские рабы, которые должны были приспособиться к совершенно другой жизни на странном, диком континенте, придуманном социальном мире, который историк Бейлин так убедительно описал. Если это так, то кажется срочным, чтобы профессионалы высшего образования поняли и оценили природу нынешней трансформации американского общества и скорректировали университетские структуры и содержание в благотворной дарвиновской манере.

Социальная трансформация бывает двух видов. Одна строится полтора века. Эту постепенную, долгосрочную метаморфозу лучше всего и часто изображал покойный Джеймс С. Коулман, один из величайших социологов образования Америки. Идеи Просвещения, промышленная революция, усиление правительства страны и штата, развитие науки и технологий, расширение политики социального обеспечения, новые виды транспорта, женское движение, компьютеры и телевидение, а также распространение выразительного индивидуализма, как центральной ценности – все это способствовало отдаче общественной жизни от больших семей, церквей и

синагог, небольших городов, сельского хозяйства, местной торговли и общественной деятельности, ремесла и малого бизнеса, социальных иерархий к крупным городам, корпорациям, университетам и правительствам, освободившемуся индивидуализму, возросшей мобильности и международной торговле, большему равенству полов, расы и этнической принадлежности, уменьшению зависимости от многочисленных программ предоставления прав, ослаблению моральных табу, электронной почте и веб-страницам. Как заметил Джеймс С. Коулман: «Социальный капитал, от которого зависит изначальная социальная организация для социального контроля, был разрушен».

Социальный капитал для развития детей и молодых женщин и мужчин или несколько средств образования для создания превосходного человеческого капитала во многом так же, как земля, рабочая сила, оборудование и управление производят экономический капитал, за последнее столетие сильно изменились. Мы живем в совершенно ином образовательном мире, чем колониальные родители и потомки, описанные Бернардом Бейлином. Семейное руководство меньше, а руководство сверстниками, СМИ и бандами больше. Молодежь теперь прислушивается к радио, телевидению, интернету и популярной музыке, а не к религиозным проповедям и советам старейшин общины. Многие молодые люди проводят тысячи часов в период от одиннадцати до двадцати двух лет в различных заведениях: дошкольных учреждениях, начальных школах, средних школах, учебных заведениях, колледжах, частных школах, высших и профессиональных школах и школах непрерывного образования, но они меньше читают и пишут, а теперь сидят перед компьютером так же, как когда-то свернулись клубочком с книгами, строили разные вещи и выполняли домашние дела. Практика ученичества почти исчезла, вместо этого многие молодые люди в настоящее время работают на неполный рабочий день, часто начиная со средней школы и продолжая обучение в аспирантуре или дополнительное образование в праве, архитектуре или проектировании. Способ обучения молодых людей радикально изменился, а источники их образования увеличились.

Другой вид трансформации произошел совсем недавно и произошел более быстро. Фактически он состоит из набора фундаментальных сдвигов,

новых условий, технологических инноваций и изменения поведения, многие из которых начались в конце 1960-х и 1970-х годах. За эти два десятилетия в Соединенных Штатах произошли настолько существенные изменения, что можно утверждать, что американцы вошли в новое общество. В корне меняется колорит жизни страны и характер ее высшего образования.

### 3. Glossary

1. administrative service [əd'mɪnɪstrətɪv 'sɜ:vɪs] – административная услуга;
2. African slave ['æfrɪkən sleɪv] – африканский раб;
3. analyst ['ænəlɪst] – аналитик;
4. apprenticeship [ə'prentɪsʃɪp] – профессиональное обучение;
5. change radically [tʃeɪndʒ 'rædɪklɪ] – радикально измениться;
6. clairvoyant [kleə'vɔɪənt] – дальновидный;
7. consolidate [kən'sɒlɪdɪt] – объединять, укреплять;
8. court decision [kɔ:t dɪ'sɪʒən] – судебное решение;
9. crescendo [kri'fendəʊ] – кульминация;
10. crippling ['krɪplɪŋ] – деформация;
11. criticism ['krɪtɪsɪzəm] – критика;
12. cultural reason ['kʌltʃərəl ri:zn] – культурная причина;
13. curriculum [kə'rɪkjʊləm] – учебная программа;
14. demand [dɪ'mɑ:nd] – требование;
15. discussion [dɪs'kʌʃn] – дискуссия;
16. economic growth [ekə'nɒmɪk grəʊθ] – экономический рост;
17. educational needs [edʒʊ'keɪʃnəl ni:dz] – образовательные потребности;
18. elementary schools [elɪ'mentəri sku:lz] – начальная школа;
19. enterprise ['entəpraɪz] – предприятие;
20. European settlers [jʊərə'piən 'setləz] – европейские поселенцы;
21. fundamental changes [fʌndə'mentl 'tʃeɪndʒɪz] – основополагающие изменения;
22. fundamental way [fʌndə'mentl weɪ] – фундаментальный способ;
23. historian [hɪs'tɔ:riən] – историк;
24. historical importance [hɪs'tɒrɪkəl ɪm'pɔ:təns] – историческая значимость;
25. historical research [hɪs'tɒrɪkəl rɪ'sɜ:tʃ] – историческое исследование;
26. industrial [ɪn'dʌstriəl] – промышленный;
27. inner logic ['ɪnə 'lɒdʒɪk] – внутренняя логика;
28. international [ɪntə'næʃnəl] – международный;

- 29.international trade [ɪntə'næʃnəl treɪd] – международная торговля;
- 30.interview ['ɪntəvju:] – интервью;
- 31.job market [dʒɒb 'mɑ:kɪt] – рынок труда;
- 32.magnitude ['mæɡnɪtju:d] – значение;
- 33.main engine [meɪn 'endʒɪn] – главный двигатель;
34. material resource [mə'tɪəriəl rɪsɔ:s] – материальные ресурсы;
- 35.national commission ['næʃnəl kə'mɪʃn] – национальная комиссия;
- 36.observer [əb'zɜ:və] – наблюдатель, эксперт;
- 37.organizational structure [ɔ:gənaɪ'zeɪʃnəl 'strʌktʃə] – организационная структура;
- 38.preoccupation [prɪɒkjʊ'reɪʃn] – озабоченность;
- 39.public domain ['pʌblɪk də'meɪn] – общественное достояние;
- 40.purview ['pɜ:vju:] – компетенция, сфера;
- 41.race relations [reɪs rɪ'leɪʃnz] – расовые отношения;
- 42.reform [rɪ'fɔ:m] – реформа;
- 43.relevance ['relɪvəns] – актуальность;
- 44.religious value [rɪ'lɪdʒəs 'vælju:] – религиозная ценность;
- 45.renovation [renə'veɪʃn] – обновление;
- 46.restructuring [rɪ:'strʌktʃərɪŋ] – реструктуризация;
- 47.revolution [revə'lu:ʃn] – революция, переворот;
- 48.revolutionary change [revə'lu:ʃən(ə)rɪ tʃeɪndʒ] – революционные изменения;
- 49.sanity ['sænɪti] – здравомыслие;
- 50.scholarly field ['skɒləli fi:ld] – научная область;
- 51.scientific society [saɪən'tɪfɪk sə'saɪəti] – научное общество;
- 52.skill [skɪl] – навык;
- 53.social harmony ['səʊʃəl 'hɑ:məni] – социальная гармония, общественное согласие;
- 54.social transformations [səʊʃl trænsfə'meɪʃnz] – преобразования общества;

- 55.substance ['sʌbstəns] – содержание;
- 56.technological innovations [tek'nɒlədʒɪkl ɪnə'veɪʃnz] – технологические инновации/ разработки;
- 57.undergraduate ['ʌndəgrædʒuɪt] – студент, старшекурсник, магистрант;
- 58.upheaval [ʌp'hi:vəl] – переворот, сдвиг;
- 59.wisdom ['wɪzdəm] – мудрость;
- 60.work habits [wɜ:k 'hæbɪts] – трудовые навыки;