

# Парадокс «практических либеральных искусств»

## Пример Вагнер-колледжа и его значение для либерального образования в Восточной Европе

**Даниэль Контовски**

Статья поступила в редакцию в декабре 2015 г.

**Даниэль Контовски (Daniel Kontowski)** соискатель степени PhD в Университете Винчестера и Варшавском университете. Адрес: Department of Education Studies and Liberal Arts, Alwyn Middle, University of Winchester, SO22 4NR Winchester, UK. E- mail: daniel@kontowski.com

**Аннотация.** Анализируется учебный план Вагнер-колледжа как вариант парадоксального реформирования, осуществленного в рамках современной системы либерального образования. План Вагнер-колледжа для практических свободных искусств преодолевает традиционное разделение образования на либеральное и профессионально-техническое, каковое все чаще ставится под сомнение в связи с экономической ситуацией, в которой находятся колледжи, а также в связи с тем, что в развитых странах меняются требования к работникам и их умениям.

Прецедент Вагнер-колледжа может иметь большое значение для европейских учреждений, работающих по модели либерального образования. Это в основном государственные колледжи (программы), но сейчас они осуществляют свою деятельность в контексте, все более напоминающем тот, в котором Вагнер-колледж оказался в начале 1990-х годов. В своих преобразованиях авторы реформы в Вагнер-колледже исходили из трех допущений: что обучение — процесс практический, что высшая школа может оказать ре-

альное влияние на жизнь местного сообщества и что обширные междисциплинарные знания более чем полезны для подготовки к будущей карьере. Эти утверждения, пусть и дискуссионные, вполне в духе американского «прагматического консенсуса», упрочившегося в последние три десятилетия в сфере образования по модели свободных искусств.

Для восточноевропейского либерального образования, поле которого постепенно расширяется, Вагнер-колледж предлагает интересный пример комплексной образовательной концепции, внедренной за счет скромных ресурсов. Стратегию развития либерального образования в Восточной Европе требуется планомерно расширять и приспособлять к интересам основных стейкхолдеров (как это уже сделано в Нидерландах и делается в Великобритании), а также преодолевать неолиберальное давление и сопротивление со стороны преподавателей. Обсуждение примера Вагнер-колледжа может положить начало столь необходимой дискуссии о том, как сделать это, не утратив сути и духа обучения по модели свободных искусств и наук.

**Ключевые слова:** Восточная Европа, гражданский аспект обучения, либеральное образование, образование по модели свободных искусств, прагматизм, высшее образование, практические свободные искусства.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2016-3-80-109

Kontowski D. The paradox of "practical liberal arts". Lessons from Wagner College case for liberal (arts) education in Eastern Europe (пер. с англ. Л. Трониной). Оригинальный текст был предоставлен автором в редакцию журнала «Вопросы образования».

Либеральное образование<sup>1</sup> получает все большее распространение в университетах по всему миру. Еще 30 лет назад эта образовательная модель существовала практически только в американских колледжах, и прежде всего в частных колледжах свободных искусств с полным пансионом. Сегодня таких программ насчитывается более 183, они существуют на всех континентах, в рамках разных в организационном и учебном плане образовательных систем. Около трети из них действует в Европе, и треть из этой трети — в постсоветских странах [Godwin, 2013]. Среди них прежде всего заслуживают внимания Смольный институт в Петербурге, *MISH* и *Kolegium Artes Liberales* в Варшаве, Европейский гуманитарный институт (*European Humanities Institute*) в Вильнюсе, Братиславская международная школа свободных искусств (*Bratislava International School of Liberal Arts*) и один из институтов помоложе — колледж свободных искусств при РАНХиГС в Москве<sup>2</sup>.

Попытки дать определение либеральному образованию не прекращаются, но, похоже, эта задача из разряда вечных, и к единству в понимании сущности, формата и задач высшего образования этого типа прийти никак не удастся<sup>3</sup>. Для образовательных систем континентальной Европы либеральное образова-

<sup>1</sup> Финансовую поддержку исследованию оказало Министерство науки и высшего образования Польши за счет средств бюджета, выделенного на исследования 2012–2016 гг. в рамках программы *Diamond Grant*; государственный научно-исследовательский проект № DI2011019541. Автор посетил Вагнер-колледж в январе 2015 г. и отправится туда снова в 2016/2017 учебном году как обладатель гранта *Fulbright Junior Advanced Research Award*. Настоящая статья — результат независимого исследования, и мнения представителей Вагнер-колледжа никак не повлияли на суждения автора.

<sup>2</sup> Описание программ либерального образования в Восточной Европе не входит в задачи данной статьи. Тем, кто интересуется конкретными примерами, рекомендую (помимо веб-сайтов учебных заведений): о Польше — [Kontowski, 2016; Detweiler, Axer, 2012]; о России — [Kudrin, 2015; Vesker, Kortunov, Fedchin, 2012]; о некоторых критических подходах — [Van der Wende, 2011; Ivanova, Sokolov, 2015; Gillespie, 2001; Peterson, 2012; Godwin, 2015a]. Следует отметить, что между наиболее авторитетными специалистами, работающими в этой области, нет согласия ни по поводу перечня учебных заведений, которые работают по модели либерального образования, ни по поводу причин их подъема в последнее время.

<sup>3</sup> Некоторые читатели, возможно, знакомы со статьей Джонатана Беккера [Besker, 2014], который предлагает определение либерального образования, адресованное неамериканской аудитории; Кара Годвин сформулировал три критерия такого образования помимо собственно определения [Godwin, 2015b]; этот подход также использовал в своей фундаментальной работе Брюс Кимбалл [Kimball, 1995a], который проследил историю идеи либерального образования. Читателям, которых интересуют разнообразные течения внутри движения либерального образования, рекомендую: [Rothblatt, 2003].

ние можно рассматривать как новшество: акцент здесь — на малом формате, интенсивном и междисциплинарном обучении, в ходе которого студенты приобщаются ко всем основным областям знания и развивают академические навыки. В Восточной Европе много говорят о его роли в формировании у учащегося активной и ответственной гражданской позиции, а также способности свободно ориентироваться в современной мировой рыночной экономике.

Пытаясь сформулировать, что же такое либеральное образование, специалисты в основном приходят к определению «от противного»: антагонист либеральной педагогики — узкоспециализированное, рыночно ориентированное образование, которое предлагают массовые системы высшего образования и на которое рассчитывают главные стейкхолдеры: власти, студенты, их родители и международные организации<sup>4</sup>. Такой молчаливый консенсус расширил коалицию сторонников либерального образования до максимально возможных пределов, особенно это касается педагогов из стран, где нет местной традиции образования по модели свободных искусств. Изучая либеральное образование даже в пределах Европы, приходишь к заключению, что под этой вывеской скрываются самые разные вещи, но во всяком случае существует общее понимание того, чем либеральное образование не является: оно не является образованием профессиональным.

Однако подходы защитников свободных искусств во главе с Ассоциацией американских колледжей и университетов меняются, и теперь они стремятся опровергнуть именно этот тезис. Навыки, которые развивает образование по модели свободных искусств, например критическое мышление, способность решать проблемы и т. д., как раз и нужны на современном производстве; поэтому либеральное образование готовит студента к будущей работе наилучшим образом [Hersh 1997a; 1997b]. Столь всеобъемлющий, сближающий разные системы взглядов подход дает его сторонникам основания верить, что можно достичь некоего неолиберального консенсуса между рыночной экономикой, демократией, высшим образованием и научным прогрессом, поскольку все эти сферы, выполняя разные задачи, нуждаются в либеральном образовании [Nussbaum, 2012; Association of American Colleges and Universities, 2012].

Такой подход может доказать свою эффективность в первую очередь в современной Центральной и Восточной Европе. Разрушение увитых плющом стен башни из слоновой кости — такую

---

<sup>4</sup> Можно, однако, сказать, что это противостояние уходит корнями в глубь времен — к Аристотелю и Сенеке-младшему, который выделил *artes liberales* и *artes serviles*, назвав последние полезными для выживания в практическом смысле.

метафору часто в обвинительном ключе используют для обозначения классических свободных искусств — приглашает к дискуссии о либеральном образовании всех (не только элиты) и повышает шансы студентов на рынке труда (вместо того чтобы требовать пожизненного самопожертвования). А также создает более благоприятные условия для кооперации между академическим сообществом и бизнесом, укрепляет позиции учебных заведений в диалоге с родителями (большой их частью) и, может быть, помогает им чувствовать себя увереннее в условиях, когда государство требует показателей. Да, конечно, придется идти на некоторые компромиссы в том, что касается традиционной роли академического сообщества, — и в высокой теории, и на практике. И все же многим учебным заведениям, приверженным свободным искусствам, но не имеющим крепких традиций либерального образования, в условиях недостатка частной и корпоративной благотворительности и сокращения объемов финансирования стоит присмотреться к такому варианту переориентации, который предлагает Вагнер-колледж<sup>5</sup>.

Мы рассмотрим конкретный пример мало известного за рубежом колледжа свободных искусств — Вагнер-колледжа, расположенного в границах Нью-Йорка. Именно этот колледж мы выбрали потому, что, разрабатывая свою учебную программу, он совершил очень интересный поворот и соединил прежде несоединимое: традиции свободных искусств он до некоторой степени сблизил с профессиональным обучением и не пренебрег той составляющей миссии высшего образования, которая состоит в обеспечении экономического благополучия выпускников. При этом в Вагнер-колледже вовсе не теряют из виду идеалы либерального образования, просто их иначе «упаковали» и «модифицировали» учебный план и другие аспекты жизни колледжа таким образом, чтобы справиться с задачами, которые ставит XXI в. Название этого учебного плана — «План Вагнер-колледжа для практических свободных искусств» — теоретически противоречиво и в то же время дает надежду на выживание.

---

<sup>5</sup> Даже в США количество колледжей свободных искусств «в чистом виде» продолжает сокращаться. Вплоть до середины XIX в. они составляли почти 100% высших учебных заведений (и были «специфически американскими» [Hawkins, 2000]). Затем начинают развиваться учебные заведения более рыночно и исследовательски ориентированные, и к 1990-м колледжи свободных искусств понемногу закрываются из-за проблем с финансированием. Из 212 небольших колледжей свободных искусств, существовавших в 1990 г. [Breneman, 1994], через два десятилетия осталось всего 130 [Baker, Baldwin, Makker, 2012]; мы не учитываем колледжи свободных искусств, входящие в состав крупных исследовательских университетов, но тот факт, что в американском высшем образовании поднимается антилиберальная волна, очевиден.

В нашем исследовании акцент будет сделан на концепции практических свободных искусств, которую, может быть, проще адаптировать к условиям Центральной и Восточной Европы, чем организационные элементы частных институтов свободных искусств. Вагнер-колледж схож с ними тем, что расположен в пределах крупного города — главного аттрактора экономического развития, и одновременно несхож тем, что пытается извлечь выгоду из своего местоположения. Информации о Вагнер-колледже много, он имеет награды. Это сложно организованное учебное заведение, общая концепция которого такова: обучение, вовлечение студентов в жизнь сообщества и профессиональная подготовка в рамках высшего образования, объединенные сквозной идеей практических свободных искусств.

В следующем разделе статьи мы рассмотрим концепцию, историю, организационную структуру и учебный план Вагнер-колледжа. Далее проанализируем определение и задачи практических свободных искусств. В нашем исследовании будут также раскрыты специфические особенности, потенциальные трудности и актуальность опыта Вагнер-колледжа для работников сферы либерального образования в Центральной и Восточной Европе.

**1. Вагнер-колледж и практические свободные искусства**  
**1.1. Концепция и история**

Вагнер-колледж (или просто Вагнер), основанный в 1883 г., первоначально был лютеранской просеминарией, и в первые годы здесь учились всего шесть студентов. После расширения в 1918 г. учебное заведение переехало из Рочестера (штат Нью-Йорк), где располагалось первоначально, в Нью-Йорк, в Граймс-Хилл на Стейтен-Айленде, там оно находится и поныне. На первом этапе массовизации высшего образования колледж открыл свои двери для женщин (в 1933 г.), а после Второй мировой войны численность студентов существенно возросла вследствие принятия Закона о правах военнослужащих, который дал ветеранам войны возможность получать образование за государственный счет, и из-за последствий беби-бума. Большую часть своей истории Вагнер-колледж был вполне типичным для США учебным заведением — небольшим<sup>6</sup> частным колледжем свободных искусств с полным пансионом, где обучались по соответствующей программе в основном жители штата Нью-Йорк.

В 1970-х годах Вагнер-колледж перестал расширяться, поскольку в 1971 г. буквально на противоположной стороне улицы появилось новое отделение Университета Сент-Джонса, а в 1976-м чуть подальше — отделение Городского университета Нью-Йорка. Оба учебных заведения оказались успешными кон-

<sup>6</sup> По меркам США, т. е. всего 1000–2500 студентов на четырех курсах.

курентами Вагнер-колледжа — первое принадлежит к католической традиции, а во втором стоимость обучения была существенно ниже, — и поколебали его положение [Smith, 2010. P. XVIII]. В этих непростых условиях колледж попытался защититься: снизил плату за обучение до уровня государственных колледжей, перестал быть селективным, дело дошло до частичной распродажи имущества. К концу 1980-х колледж оказался практически банкротом: значительная часть учебных мест оставалась невостребованной, а большинство преподавателей уволились.

Однако после назначения в 1988 г. нового президента пораженческие настроения исчезли и ситуация в Вагнер-колледже кардинально изменилась. Чуть больше чем за десять лет колледж поднялся в классификации Карнеги с 4-го класса (самого низкого) до высшего<sup>7</sup>. Более 75% студентов поступали из Нью-Йорка и Нью-Джерси [Guarasci, 2001. P. 106], бюджет удалось сбалансировать.

Своим спасением колледж обязан Норману Смиту, сумевшему разрешить типичный ребус: что делать с растущей конкуренцией, повышением расходов на обучение и внеучебные виды деятельности и услуги (перечень которых обширен), сокращением набора студентов на программы свободных искусств и, как следствие, финансовыми затруднениями, которые вынуждают отказываться или от полного пансиона, или от либерального образования (предусматривающего в том числе двухгодичную общеобразовательную программу), а еще лучше — и от того и от другого. Эти обстоятельства стали вызовом для многих учебных заведений, работавших по модели свободных искусств и наук [Breneman, 1994; Neely, 2000], и немалое число их вынуждено было закрыться или трансформироваться — в специализированные и профессионально ориентированные образовательные организации [Ferrall, 2011; Baker, Baldwin, Makker, 2012]. Чтобы представить себе общую картину, можно подсчитать эти «специфически американские» частные колледжи свободных искусств с полным пансионом, предлагающие курс свободных искусств и наук<sup>8</sup>, которые были исконной и основной движущей

---

<sup>7</sup> Карнеги использовал отдельные рейтинговые таблицы для учебных заведений, работающих по модели свободных искусств (и в то же время имел серьезные трудности с определением образования по модели свободных искусств). В последнем варианте его классификации к данной категории отнесены учебные заведения, которые выдают дипломы в научных областях, относящихся к свободным искусствам, и, как правило, предполагают получение высшего образования первой ступени. 20% из них признаны селективными [Ferrall, 2011. P. 10].

<sup>8</sup> «Курс свободных искусств и наук» подразумевает получение диплома в дисциплинах, которые не предполагают усвоения конкретных профессиональных навыков (как это происходит, например, в бизнесе, технологиях, образовании, сестринском деле); в большинстве случаев

силой американского высшего образования большую часть его истории<sup>9</sup>. Из более чем 700 таких учебных заведений, существовавших в 1955 г., к 1990-му осталось примерно 212, а к 2012-му, согласно последним оценкам, — 130. Шансов выжить у Вагнер-колледжа было немного.

Ричард Гуарачи пришел в колледж в 1997 г., занял должность профессора на кафедре политических наук, а также пост проректора по учебной и научной работе. Именно ему принадлежит заслуга разработки Плана Вагнера для практических свободных искусств (1998 г.), направленного на то, чтобы не просто выжить, но в корне изменить ситуацию. План предусматривал включение в программу обучения учебных сообществ и аналитических практикумов, а также вовлечение студентов в общественную жизнь в формате конкретных проектов, и все это в рамках интегрированного эмпирического обучения [Guarasci, 2003a]. С 2002 г. Гуарачи — ректор Вагнер-колледжа, 18-й по счету.

План был смелый, спорный — и, что самое главное, он сработал. В 2000 году *U. S. News & World Report* счел Вагнер-колледж одним из лучших колледжей и университетов Северо-Востока. В том же году Ассоциация американских колледжей и университетов оценила его образовательную программу как одну из самых инновационных и перспективных на первой ступени высшего образования в Соединенных Штатах. В 9-м выпуске за 2011 г. *Time Magazine*, отдав должное программе первого курса Вагнер-колледжа, назвал его одним из колледжей года [Guarasci, 2001. P. 106–107].

«Практические свободные искусства» — новаторская методика, основанная на трех главных трансформациях в американском либеральном образовании: «от инструментальной модели рабо-

---

выпускники в дальнейшем изучают ту или иную дисциплину (юриспруденцию, теологию, медицину и т. д.) на магистерской ступени. В американском контексте, учитывая, что традиционная учебная программа постепенно упразднялась и вводилась новая, современная, с предметами по выбору и преподаванием на английском, всегда было сложно вывести точное определение образования по модели свободных искусств [Bérubé, 2006; Association of American Colleges and Universities, 2012; Gaydos, King, Doughty, 2007]. Подробнее этот предмет мы здесь рассматривать не будем, поскольку анализируем конкретный пример разрешения противоречий между либеральным и профессиональным образованием.

<sup>9</sup> Если не считать профессиональных училищ, до 1860-х годов, когда начинается подъем государственных «земельных» колледжей, почти все четырехгодичные колледжи были частными и работали по модели свободных искусств. Позднее их потеснили исследовательские университеты, профессиональные учебные заведения, призванные удовлетворить стремительно возрастающую потребность в специалистах деловой сферы, а в дальнейшем — неселективные и не такие дорогие двухгодичные младшие/муниципальные колледжи [Cole, 2009; Rudolph, 1990; Geiger, 2011; Graham, 2005; Boyd, King, 1975].

ты колледжа к экспериментальной, от потребительской концепции обучения к интерактивной и от индивидуалистической направленности к социальной экологии обучения» [Sullivan, 2012. P. 144]. Вначале План Вагнера имел мало общего с Нью-Йорком и его агломерацией [Angelo, 2005]. Однако с течением времени влияние местоположения колледжа на реализуемую здесь концепцию образования стало заметным.

Контингент студентов в Вагнер-колледже составляет 1750 человек<sup>10</sup>, большинство из них живут на территории кампуса — одного из самых красивых в США, по данным *Princeton Review* (2005), — в четырех общежитиях. Здания, построенные в основном в 1950-х годах, выходят к деловой части Манхэттена и Атлантическому океану. В колледже есть спортивная команда — «Вагнер Сихокс» (*Wagner Seahawks*), объединяющая студентов 18 специальностей, есть и студенческий театр. 25% студентов бакалавриата проводят как минимум один семестр за границей, и 45% заняты общественной деятельностью или волонтерской работой.

В колледже 96 преподавателей, в основном работающих на условиях полной занятости, 35% — по бессрочному контракту; они объединены в пять предметных кафедр и одну межпредметную. Колледж предлагает 27 программ бакалавриата (основная специальность) и 11 программ предпрофессиональной подготовки (вторая специальность).

Общую информацию об учебном заведении, справочные данные, результаты аттестаций и годовые отчеты колледж публикует в открытом доступе для всех, кому нужны оперативные количественные показатели. Мы не будем их далее анализировать, поскольку цель нашей работы — дать описание концепции либерального образования.

Программой Вагнер-колледжа в настоящее время предусмотрены 36 зачетных единиц — минимум, необходимый для получения диплома<sup>11</sup>, — которые распределены следующим образом:

## 1.2. Организация и учебная программа

<sup>10</sup> Вагнер стал одним из немногих частных колледжей свободных искусств и наук, где решено было сократить контингент студентов, обучающихся по программе бакалавриата, вместо того чтобы сокращать затраты на их обучение. Такая экономия на обучении стала обычной практикой в условиях последствий финансового кризиса 2008 г., и она, тем не менее, приводила к дальнейшему росту преискуртантной стоимости обучения. В 2011 г. в колледже все еще оставалось 1830 студентов [Woodhouse, 2015]. Вагнер-колледж предлагает несколько магистерских программ более чем для 300 студентов в следующих областях: менеджмент, образование, микробиология и дисциплины, смежные с медициной. Отсев после первого года обучения — около 15%, полный курс обучения (шесть лет) проходят 60–70% поступивших в колледж.

<sup>11</sup> Выкладка на основе следующих данных: [Wagner College, 2012; Guarasci, 2003b; Aldas et al., 2010].

профилирующие дисциплины (12–18 зачетных единиц)<sup>12</sup>, курсы по выбору вне профилирующих дисциплин, и в первую очередь обязательные общеобразовательные дисциплины (22–24 зачетные единицы) — именно в них реализован принцип образования по модели свободных искусств. Концепция традиционного либерального образования отражена в требованиях к выбору предметов: студенты выбирают 10 учебных курсов из области гуманитарных, общественных наук и искусств. Другие элементы учебной программы, существующие и во многих других университетах и колледжах, — это подготовительные курсы (базовые умения и навыки: письмо, математика и т. д.) и курсы, связанные с межкультурной коммуникацией (культурные особенности Америки, международные перспективы).

Практическая часть учебной программы Вагнер-колледжа — это девять курсов, разделенных на три учебных сообщества. В каждом учебном сообществе в среднем 28 студентов, посещающих эти курсы. В первое учебное сообщество входят студенты первого года обучения: они посещают два курса по разным дисциплинам на общую тему; должны принимать участие в жизни сообщества (общественная деятельность, совместное обучение, выездные мероприятия, значимые для сообщества исследования); и наконец, проходят письменный курс, в рамках которого объединяют теорию и практику (аналитический практикум). Студенты промежуточного учебного сообщества (второй и третий год обучения) выполняют комплексный письменный исследовательский проект, который должны представить в конце семестра, на основе двух курсов (или одного междисциплинарного курса, который ведут два преподавателя по разным предметам)<sup>13</sup>. Студенты старшего учебного сообщества работают на кафедре профилирующего предмета, где готовят дипломный проект, отрабатывают аналитический практикум и выполняют эмпирический проект — практикум (интернатура на местах или обучение на рабочем месте — всего 100 часов, включая написание проекта и его презентацию).

Этот учебный план сочетает практическое обучение с более традиционными курсами, включает формирование академических навыков, соответствующих требованиям, которые предъявляются к выпускникам колледжа, и новые версии современных цивилизационных курсов [Allardyce, 1982]. Одним словом,

---

<sup>12</sup> При желании студенты могут выбрать два профилирующих предмета и получить два диплома бакалавра, как делает часть студентов в Восточной Европе в надежде повысить свои шансы на трудоустройство, или факультативную непрофилирующую дисциплину.

<sup>13</sup> В некоторых случаях этот проект можно выполнить, обучаясь за границей, проходя практику в Вашингтонском центре или работая самостоятельно.

План Вагнера делает акцент на практическом обучении и на связи с делами и интересами сообщества [Guarasci, 2001. P. 107] с учетом расположения колледжа на экономически и культурно разделенном Стейтен-Айленде. Этот учебный план является практическим в нескольких смыслах: он предусматривает возможность для студентов практиковаться в применении академических знаний, которые они получают, он соединяет теорию с практикой и дает студентам шанс принести реальную пользу местному сообществу, в том числе бизнесу.

Концепция практических свободных искусств в том виде, в каком она сложилась в колледже в последнее время<sup>14</sup>, соединяет активное обучение в аудитории (малые группы, критическое мышление, практическое обучение) с обучением вне кампуса — в ходе реальной деятельности (общественно полезные проекты, стажировка).

### 1.3. Что такое либеральное образование для Вагнер-колледжа

Практический аспект либерального образования наилучшим образом раскрыт в нашей учебной программе благодаря особым связям, сформированным нашими учебными сообществами, аналитическими практикумами и обязательством включить студентов в жизнь за пределами аудитории, которое берут на себя преподаватели [Wagner College, 2011a. P. 136].

Колледж пришел к такому пониманию либерального образования, потому что был вынужден заново искать свое место в системе высшего образования, а для этого внедрять педагогику вовлечения, формировать гражданскую ответственность учащихся в ходе выполнения учебных программ бакалавриата, а также пересматривать свои возможности с учетом конкретного и более широкого контекста деятельности в качестве городского частного колледжа свободных искусств. Преодолев вечное разделение научных дисциплин на *artes liberales* и *artes serviles* и проводя в жизнь концепцию практических свободных искусств, колледж добился успеха, однако заплатил за это определенную цену — покинул башню из слоновой кости и вступил в потенциально обоюдоострые отношения с внешними силами.

Предполагается, что педагогическая эффективность практических искусств [Brint et al., 2005], или эмпирического обучения, гарантирует сохранение либеральной направленности образования, особенно в рамках учебных сообществ. По большей части учебная программа Вагнер-колледжа соответствует типичному регламенту колледжей свободных искусств (60% модулей), включая четыре базовые специальности и два курса

---

<sup>14</sup> В 2011 г. План Вагнера был обновлен.

межкультурной коммуникации, а также 10 курсов по выбору для обеспечения широты образования. Поэтому можно определенно утверждать, что Вагнер-колледж отнюдь не занимается профессиональной или профессионально-технической подготовкой, а является учебным заведением, работающим по модели свободных искусств.

Одно из свидетельств приверженности Вагнер-колледжа концепции практических свободных искусств — то, что он не озабочен отсутствием определения свободных искусств как такового. Предполагается, что либеральная направленность сама собой разумеется, и свои усилия колледж сосредоточивает на обеспечении экономической целесообразности<sup>15</sup>.

#### 1.4. Об американской специфике

Чтобы понять парадокс практических свободных искусств, необходимо иметь в виду отличительные особенности американской системы высшего образования. Она развивалась как своего рода диалектическое соединение западноевропейской традиции с природными и социальными особенностями нового континента, в условиях которого она функционировала.

В то время как демократические и прагматические ценности неизбежно влияли на характер системы в целом, иные перспективы, такие как фундаментальная наука и либеральная культура (в несколько модифицированном виде), продолжали существовать внутри общей модели, не будучи полностью поглощенными господствующим этосом [Brubacher, Rudy, 1997. P. 424].

Почти с самого начала в американском высшем образовании было больше дисциплин, обучалось больше студентов, контингент которых был более разнообразным, чем в Западной Европе. Здесь высоким приоритетом стала идея обязательств перед своим учебным заведением и существовала обширная внеаудиторная программа, которую колледжи и университеты организовывали сами, а не просто воспринимали. Все эти факторы были значимы и для Вагнер-колледжа.

На протяжении всей истории американских колледжей сохраняется противоречие между самоценностью и внешней ценностью либерального образования [Kimball, 1995a; Rudolph, 1990] — здесь не привилось сенекианское «учиться ради того, чтобы учиться». Ричард Хофштадтер, утверждая, что американцы испытывают серьезное предубеждение против интеллектуалов [Hofstadter, 1963], развил мысль, задолго до него высказанную А. де Токвилем. Корень этих предубеждений — в духе демократии, отличающем

<sup>15</sup> Более подробно о дискуссии на тему либерально-практического подхода в научной литературе см. [Hines Jr., 2005; Schwartz, Sharpe, 2010; Raelin, 2007; Carver, Harrison, 2015].

Америку от аристократических обществ, уважающих иерархию. Именно этим обусловлено преимущественное доверие в американском высшем образовании к прагматическим ценностям<sup>16</sup>, которые со временем стали оказывать все более сильное влияние на формирование образовательных программ и формулировку основных задач учебных заведений. Стороннему наблюдателю такая прагматическая ориентация, наверное, представлялась самой главной причиной того, что высшее образование в Америке занимается многими вещами кроме собственно передачи знаний.

Эти «многие вещи» чрезвычайно разнообразны, по большому счету это забота о душах студентов [Kronman, 2007] путем создания внутри колледжа культурного многообразия, обучения с вовлечением в общественную деятельность и в жизнь сообщества — местного и глобального, создания возможностей для занятий спортом и искусством, включения в учебную программу стажировок на местах. С ростом цен на обучение в колледжах на первый план вышел принцип рационального вложения средств: с одной стороны, сократилось финансирование государственных учебных заведений (в основном такую политику проводили республиканцы; при этом сокращение не коснулось дисциплин *STEM* — естественные науки, технологии, инжиниринг, математика — и профессионально-технического образования [Newfield, 2008]), а с другой — многие частные учебные заведения, в том числе и колледжи свободных искусств, перепрофилировались и стали предлагать более прикладные учебные программы. В общем, против этого никто не возражал, поскольку «студенческий консюмеризм — центральный момент этоса американского высшего образования» [Altbach, 2011. P. 245].

Вагнер-колледж заявляет, что, предлагая обучение по модели практических свободных искусств, преодолевает разделение образования на профессиональное и либеральное. Поскольку и экономическая [Slaughter, 1985] и идеологическая [Carnochan, 1993; Pratt, 1992] дискуссии относительно либерального образования в 1980-х были, можно сказать, исчерпаны, его защитники сосредоточились на описании количественных (измеряемые ха-

**1.5. Цель  
практических  
свободных  
искусств**

<sup>16</sup> В классическом изложении: «Всегда было очевидно, что назначение образования в том, чтобы прививать полезные навыки и наращивать потенциал социума. Ценность умственного развития для достижений интеллектуального или художественного свойства или даже просто удовольствия размышлять была гораздо менее очевидна, и с ней далеко не все соглашались. Многим американцам не давало покоя подозрение, что такого рода образование годится только для „паразитических“ классов, аристократов, старой Европы, что его польза менее очевидна, чем вероятная опасность, что излишняя забота об умственном развитии — проявление высокомерия и самовлюбленности, присущей людям испорченным» [Hofstadter, 1963. P. 309].

рактеристики образовательного опыта студентов) и качественных (интегративный, комплексный подход) преимуществ этой особой образовательной модели. Затем появилась такая формулировка: задача колледжа — сформировать одновременно критически мыслящего гражданина и успешного участника современной экономической системы (т. е. идеалиста и реалиста сразу) [Adler, Mayer, 1958. P. 79–94].

В Вагнер-колледже исходят из того, что гуманитарные знания (свободные искусства) приносят пользу, их можно передать, и они обладают непреходящей ценностью — прежде всего потому, что позволяют связать теорию с практикой, и не только в прямом, прикладном смысле [Guarasci, 2003b; Roche, 2010. P. 156–157; Lieberman, Freedland, 2012]. План Вагнера включает элементы политики «новой практичности» [Scott, 1991. P. 24–26], однако в колледже стремятся подходить к ним критически, оспаривать сложившиеся у студентов представления о социальной системе и «полезном» образовании и, хотя напрямую об этом не говорится, создавать для студентов ситуации, в которых формируется характер.

Основное средство, которое колледж применяет, чтобы научить студентов выносить собственные суждения, а не просто усваивать факты [Schwartz, Sharpe, 2010], — это учебное сообщество<sup>17</sup>. Вагнер-колледж предлагает своим студентам три учебных сообщества и ожидает, что в сочетании с активным обучением в аудитории и деятельностью вне кампуса этот новый педагогический подход не только повысит эффективность обучения, но и сформирует у студентов качества, необходимые «активному, критически мыслящему и готовому к сотрудничеству гражданину»<sup>18</sup>.

Идея учебных сообществ имеет определенное педагогическое обоснование: такие сообщества образуются скорее на основе общности между студентами, чем на основе интереса к той или иной дисциплине, они предполагают в том числе внеаудиторное обучение и разнообразный образовательный опыт [Vain, 2004. P. 110–120]. Учебные сообщества признаны «весьма эффективным методом», их влияние на качество образования подтвер-

<sup>17</sup> Вагнер — не первый колледж, включивший в свою практику учебные сообщества, которые уже привлекли внимание ученых и даже стали весьма популярным элементом организации образовательной среды в колледжах свободных искусств, в том числе четырехгодичных [Lenning, Ebberts, 1999; Smith et al., 2004; Goodsell Love, 2012; Dammen McAuliffe, Buck Sutton, 2014], и в муниципальных [Rosario et al., 2013].

<sup>18</sup> Воспитание гражданственности не случайно стало частью программы Вагнер-колледжа: «Объединение гражданской активности с либеральным образованием открывает новые направления исследований, которые, возможно, приведут к разработке новых педагогических методов, рассматривающих студента и учащегося как субъекта и одновременно автора обучения и приобретения знаний» [Checkoway, Guarasci, Levine, 2012. P. 111].

ждено эмпирически [Kuh, 2008; Pascarella, Terenzini, 2005], как и влияние других методов, используемых в Вагнер-колледже<sup>19</sup>.

И последнее, что стоит отметить относительно демократического подхода к обучению [Guarasci, 2003a. P. 29], или практических искусств, — это согласованность с тем, что Б. Кимбал называет «прагматическим консенсусом» [Kimball, 1995. P. 89–97]. Многие десятилетия американское либеральное образование превозмогало идеалистические подходы и сейчас наконец усваивает семь прагматических тезисов: мультикультурализм, ценности и общественно полезная деятельность, общество и гражданственность, общее образование, интеграция с K-12 (система образования от детского сада до окончания 12-го класса), внимание педагогов не только к процессу преподавания, но и к тому, как протекает процесс обучения у студента, к его запросу на информацию, знание, умение и, наконец, оценивание. Все эти тезисы воплощены в жизнь в Вагнер-колледже, который выдвинул одну из множества граждански ориентированных инициатив, существующих сейчас в американском высшем образовании<sup>20</sup>.

Обучение и мышление неотделимы от социальной этики, от общественно значимой деятельности, и в социальном контексте теория и практика неотделимы друг от друга. Это основа гражданской ответственности <...> обязательств перед обществом (другим человеком), а не только перед собой самими [Harward, 2012. P. 14].

Приверженный интересам сообщества — и собственного, студенческого, и местного, живущего в окрестностях университета, на Стейтен-Айленде, — Вагнер-колледж в 2008 г. создал Товарищество порта Ричмонд (*Port Richmond Partnership*) [Guarasci, 2014; Wagner College, 2013]. «Призванное подкрепить сделанный Вагнер-колледжем выбор в пользу обучения действием и оживить сообщество, которое находится в сложном экономическом положении», это партнерство стремится облегчить тяжелую ситуацию в здравоохранении, образовании, жилищной сфере и сфере занятости, сложившуюся в этом районе. Многочисленные здесь недавние мигранты (в основном нелегальные)

---

<sup>19</sup> См.: семинары для первокурсников, общие интеллектуальные «погружения» (по определенным большим темам), интенсивные письменные курсы (аналитические практикумы), курсы по вопросам разнообразия и глобального развития, обучение с вовлечением в жизнь сообщества и общественно полезную деятельность, дипломные курсы/проекты. Большинство студентов колледжа также проходят стажировку.

<sup>20</sup> Например, такие инициативы, как *Campus Compact*, *Bringing Theory to Practice*, а также Вашингтонский центр улучшения качества высшего образования первой ступени, ориентированный на работу с учебными сообществами.

становятся целевой аудиторией проводимых колледжем мероприятий, которые позволяют студентам применить свои знания на практике. Студенты предлагают решения острых социальных вопросов, например проблемы ожирения. Перспективным старшеклассникам на Стейтен-Айленде предоставляется возможность заниматься летом в Вагнер-колледже, участвовать в проектах, реализуемых в интересах местного сообщества, для них организуются стажировки и гражданские инициативы на местах.

Наверное, можно было бы долго рассуждать о том, какие еще «склонности сердца» дает возможность развивать в студентах близость колледжа к Нью-Йорку с его разнообразными бизнес-предложениями. Концепция колледжа, однако, представляется последовательной и реалистичной: вполне возможно, не все студенты разделяют гражданственный подход к образованию, характерный для колледжа, нельзя заявлять: «Мы готовим сильных, независимых студентов», — и ожидать, что все они будут людьми одного формата. Практически трехмерная модель «педагогика вовлечения — обучение с элементами общественной деятельности — возможности для стажировки» является краеугольным камнем осовременивания системы либерального образования, вполне осуществимого, с точки зрения Вагнер-колледжа. Его установки сугубо практические — как в части задач, продвижения и учебной программы, так и в конкретной деятельности: колледж берет на себя ответственность за реальные дела, чтобы доказать свою приверженность заявленным идеалам.

## **2. Анализ**

### **2.1. Выход из кризиса — слава и ее цена**

История выхода Вагнер-колледжа из кризиса начинается с того, что «средств не было вовсе» (проректоры увольнялись, преподаватели были деморализованы, репутация утрачена, и к этому прибавился недобор студентов [Smith, 2010. P. 8]), а заканчивается спустя два десятилетия тем, что учебная программа, основанная на активном обучении, получает награды и становится примером внедрения эффективных образовательных практик [Association of American Colleges and Universities, 2007. P. 35].

Изменения в Вагнер-колледже произошли быстро и носили глубокий характер. Здесь объединились доверие и инновации. Вовлеченность помогает увидеть проблему не как внешнее ограничение, но как личный вызов [Guarasci, 2001. P. 108].

Возрождение Вагнер-колледжа произошло изнутри, и существенными его компонентами стали незаурядная концепция, ревностная ее реализация и грамотное управление, причем в последнем равная заслуга принадлежит как преподавателям, так и администраторам [Guarasci, 2006. P. 2].

Трансформация, реализованная Вагнер-колледжем, является во многих отношениях контрпримером ситуации, с которой сейчас столкнулись учреждения либерального образования в Восточной Европе. Вагнер предлагает способ — один из возможных — ухода от косных взглядов на образование и его социальную роль. История его успеха — это и ответ на важные вопросы в тактике защиты либерального образования в современных условиях, и стратегическая модель институциональных изменений. И то и другое имеет большое значение для дальнейшего развития учреждений либерального образования в Восточной Европе. Вагнер-колледж стал средоточием разнообразных парадоксов современного либерального образования, а значит, испытал все те трудности, с которыми столкнутся в конце концов многие учебные заведения в менее развитых странах. Эти парадоксы поддаются контекстуализации и показывают, какую позицию может занять институт свободных искусств в матрице высшего образования, имеющей три измерения: академическое, профессиональное и гражданское.

Вот только цена, которую придется заплатить за эту трансформацию, такова, что не всякий колледж на нее согласится. Вагнер предлагает магистерские программы и программы предпрофессиональной подготовки, переставая таким образом быть тихой гаванью бакалавров свободных искусств, и такое преобразование многие считают губительным [Scott, 1991. P. 24–26]. Колледж также делает ставку на возможности стажировки и близость к деловому центру Нью-Йорка, особенно в буклетах для абитуриентов, — не самый обычный способ рекламировать либеральное образование. Наконец, Вагнер-колледж, по-видимому, имеет «все и сразу», являясь примером и образцом внедрения самых разных тенденций в образовании: предлагает наиболее эффективные образовательные практики, гражданские инициативы, занятия спортом, обязательное проживание студентов на территории учебного заведения, программу подготовки к магистратуре, жизнь в малом сообществе и близость к мегаполису, есть здесь и «организации греческих букв» (братства и сестричества). План Вагнера и в самом деле призван разрешить привычные дилеммы: «учебная аудитория и местное сообщество, свободные искусства и профессиональное образование, колледж и окружающая его городская среда» [Guarasci, 2003b. P. 36] — и в это, очевидно, не каждый готов поверить.

Мы выбрали для этого исследования именно Вагнер-колледж, поскольку он занимает парадоксальную позицию, являясь колледжем практических свободных искусств<sup>21</sup>. Это не большой ис-

**2.2. Парадокс практических свободных искусств**

<sup>21</sup> В числе парадоксов Вагнера — его местоположение, которое он сам характеризует так: «единственный действительно небольшой част-

следовательский университет, известный во всем мире, — такие университеты, скажем так, играют в своей лиге. Но Вагнер и не рядовое учебное заведение, лишь исторически или случайно имеющее отношение к современной дискуссии об американском либеральном образовании. Нельзя сказать, что его «фирменная» учебная программа совершенно оторвана от практики других учебных заведений, как в достославном колледже Сент-Джонс. Поэтому Вагнер вполне может быть объектом сравнительного исследования.

Но Вагнер-колледж не более типичен для американского либерального образования, чем любое другое учебное заведение. Если он и может быть в чем-то показательным, то только в смысле тенденций, затрагивающих нынешнее положение и перспективы частных колледжей свободных искусств, не относящихся к числу немногих наиболее известных, таких как колледж Уильямса, Амхерстский или Оберлинский колледжи.

Концепция свободных искусств, которой придерживаются (и которую одновременно формируют и продвигают) в Вагнер-колледже, — это концепция практических свободных искусств. То есть его «фирменная» учебная программа, так же как и все учреждение и его деятельность, нацелены на то, чтобы связать знание с делом, обучение с действием, академический аспект образования с профессиональным и гражданским. Вагнер сознательно переходит границы, которые другие [Fish, 2008], напротив, надеются восстановить<sup>22</sup>, — границы между «учебной аудиторией и местным сообществом, свободными искусствами и профессиональным образованием, колледжем и окружающей его городской средой» [Guarasci, 2003b. P. 36].

Вагнер не «колледж свободных искусств +», который, сохраняя все характерные черты колледжа свободных искусств (если только существует перечень таковых, само собой, неограниченный), добавляет к этому немного обучения с элементами обще-

---

ный колледж свободных искусств с традиционным полным пансионом в пределах пяти районов Нью-Йорка» [Wagner College, 2011b].

<sup>22</sup> В том числе это касается собственно педагогики — роли практики в обучении, которая в сфере образования по модели свободных искусств обычно оспаривалась: «На эмпирическое обучение как педагогическую модель ярые приверженцы либерального образования долгое время смотрели с большой опаской на том основании, что оно сводит образование к профессиональной подготовке, или означает его провинциализацию, или и то и другое. Некоторые сторонники либерального образования также предостерегали от общественно полезной деятельности как формы обучения, полагая, что подобные альтернативные подходы не могут сравниться с традиционными академическими методами. Опыт, получаемый ради опыта как такового, может легко привести к ложным выводам, так как ограничен личными наблюдениями, утверждают они» [Checkoway, Guarasci, Levine, 2012. P. 111].

ственной деятельности. Совсем наоборот. От некоторых характеристик колледжа свободных искусств, долгое время считавшихся сущностными, здесь отказались (только программы бакалавриата, отсутствие профессиональной и предпрофессиональной специализации), и в то же время сохранили другие: полный пансион, обширную общеобразовательную программу, спортивные команды. Эти элементы были включены затем в комплексную образовательную доктрину с очевидной целью — переосмыслить и преобразовать колледж свободных искусств [Chopp, Frost, Weiss, 2013; Lieverman, Freedland, 2012].

Решить головоломку под названием «Как управлять колледжем?» очень непросто, ведь в конечном счете судьба учебного заведения — носителя идеалов либерального образования зависит от того, сбалансирован ли бюджет. «Если для проведения значимой реформы образования больших вложений не требуется, и можно даже вовсе без них обойтись, то для поддержания изменений необходимы новые и полноценные ресурсы» [Guarasci, 2006. P. 9]. На данном этапе ни один колледж свободных искусств — ни государственный, ни частный — не может полностью обеспечивать себя за счет платы за обучение. Шагнуть за пределы кампуса — это не только педагогический и гражданский императив, но и условие устойчивости образования как бизнеса. Демонстрируя единство учебной программы, жизненного уклада внутри учебного заведения и вовлеченности в общественную жизнь, колледжи привлекают партнеров извне и отдельных благотворителей. Едва не закрывшийся 25 лет назад Вагнер-колледж сегодня добился успеха и в этом направлении.

Такая интеграция важнейших направлений деятельности колледжа, может быть, самая удивительная особенность либерального образования, которое предлагает Вагнер. Этим независимым учебным заведением управляет общее для всех его сотрудников видение того, каким должно быть либеральное образование в XXI в.

Идеал этот, несомненно, весьма противоречив, поскольку оспаривает доминирующую интерпретацию свободных искусств, которой придерживаются как его противники, так и многие сторонники, особенно в Европе. Можно задаваться вопросом, до какой степени идеал может быть воплощен в жизнь, но нельзя отрицать его существование. Одно из очевидных направлений дальнейших исследований практических свободных искусств — как раз взаимосвязь между теорией и практикой.

Сфера либерального образования за пределами США, которая переживает подъем, стала полем деятельности разных сил: национальные и институциональные рамки оформляют инициативы в сфере либерального образования, откуда бы они ни исходили. Пример Вагнер-колледжа особенно интересен тем, насколько

**2.3. Значение примера Вагнер-колледжа для Восточной Европы**

смело была переосмыслена концепции отдельно взятого колледжа [Chopp, Frost, Weiss, 2013] и с каким рвением в нем приступили к реализации идеи «современного городского либерального образования» [Guarasci, 2003b. P. 36]. Не каждое учебное заведение может обеспечить успешную реализацию программы практических свободных искусств, но часть может, а некоторые из них, возможно, и должны — иначе им не выжить. Вагнер продемонстрировал, как можно выйти из неблагоприятной ситуации, используя комплексный подход.

Пример Вагнер-колледжа может быть особенно поучительным в части пересмотра образовательной концепции и последующих организационных преобразований<sup>23</sup>. Как в Европейском союзе, так и в России, где учреждения либерального образования появились в 1990-е и 2000-е годы, университеты испытывают все более настоятельную необходимость разрабатывать рыночно ориентированные учебные программы, поддерживать их и даже сближать с ними другие программы. Эта тенденция, пожалуй, особенно опасна для учреждений либерального образования, которые, возможно, вынуждены будут отказаться от своей цели — готовить «всесторонне развитых»<sup>24</sup>, наделенных разнообразными талантами граждан, а не эффективных, но ограниченных исполнителей. Вагнер-колледж по-прежнему заявляет, что предлагает программу практических свободных искусств, т. е. остается верен идее либерального образования, но делает это более эффективным способом [Neely, 2000; Ferrall, 2011].

Организационные изменения в колледже — это еще одна интересная особенность — были произведены практически без привлечения каких-либо ресурсов сверх обычного. Во времена, когда бюджеты сокращаются, это воодушевляющий и поучительный пример. Как и создание Межфакультетского центра обучения гуманитарным наукам (*MISH*) в Варшавском университете и «универсальной программы общественных наук» в Утрехтском, новый подход к обучению в Вагнер-колледже удалось внедрить

---

<sup>23</sup> В Восточной Европе введение программы либерального образования в исследовательски ориентированном государственном университете со строгим распорядком уже само по себе было серьезным изменением, которое можно сравнить с преобразованием Вагнер-колледжа. На большой институт такие изменения, безусловно, воздействуют несопоставимо меньше. Тем не менее трудности (теоретические и практические), с которыми столкнулись сейчас эти институты, вполне сопоставимы с ситуацией Вагнер-колледжа примерно 1987–1998 гг., особенно потому, что первоначальный энтузиазм уже прошел, и сейчас такие учебные заведения Восточной Европы ищут новые точки роста (в лучшем случае).

<sup>24</sup> Формулировку «всестороннее развитие» недавно стали использовать вместо «либерального образования» [Hersh et al., 2009], чтобы уйти от ангажированности, о которой повсюду говорят [Bérubé, 2006].

почти без дополнительного финансирования. Однако поддержание этих изменений может дорого обойтись [Guarasci, 2006. P. 9], и их углубление тоже. У частных учебных заведений в смысле внедрения новых подходов и поиска новых источников финансирования пространство для маневра больше, но, с другой стороны, на пассивный доход рассчитывать не приходится. Вариант государственного либерального образования — а именно оно развивается в Восточной Европе, — может оказаться более устойчивым и справедливым.

Практические свободные искусства не следует рассматривать как готовую модель, которая непременно докажет свою эффективность в условиях Восточной Европы, если только будет внедрена. Ключевой момент здесь, скорее, следующий: успешная стратегия высшего образования должна быть... образовательной. Неолиберальная политика, рыночная конъюнктура, административная нагрузка, низкооплачиваемые сотрудники — руководителей учреждений либерального образования обложили со всех сторон, и многие из них пытаются выйти из кризиса, поставив перед собой цели, которые не являются образовательными. Ни название института, ни формулировка его миссии не смогут в этом случае создать институту иммунитет против перерождения. Однако «сменить имидж» еще не значит добиться успеха. Вагнер-колледж решил не следовать тенденции к профессионализации учебных заведений либерального образования, он сформулировал иную концепцию, основанную на главных преимуществах эмпирического обучения, и теперь это стабильное и растущее учебное заведение, создавшее собственный бренд. Если образовательное учреждение сможет собрать и предоставить данные о достижениях студентов, оно, вероятно, выдержит еще пару дней неолиберальной осады, поставив этот аргумент в ответ на требование каких-то там результатов, доказывая, что оно «полезно», только в другом смысле этого слова<sup>25</sup>.

Здесь четко прослеживается параллель с восточноевропейским либеральным образованием, которое сейчас стоит в стороне от национального образовательного сообщества как нечто «привнесенное извне», модное и непрактичное. В русском, как и во многих славянских языках, нет двух разных слов для обозначения деятельности учителя и учащегося, есть одно (в русском — «обучение»). Осознание того, что техники обучения мо-

---

<sup>25</sup> Марк Уильям Роше предлагает три нестандартных довода, обосновывающих полезность образования по модели свободных искусств и наук: во-первых, полезным может быть не средство, а сама цель; во-вторых, либеральное образование помогает увидеть пользу не только в том, что непосредственно применимо; в-третьих, оно формирует характер [Roche, 2010. P. 156–157].

гут быть не связаны с обычными образовательными практиками, было первостепенной задачей англосаксонской педагогики в последние полвека, и это осознание, может быть, положит начало осмысленной дискуссии о либеральном образовании как межкультурном феномене. Запрос на практическое либеральное образование, возможно, в конце концов будет истолкован как призыв к тому, чтобы пробовать неакадемические, т. е. нелекционные, педагогические модели; вовлекать студентов [Kidd, 2005. P. 206], поручать им практические задачи, даже вне рамок профессионально-технических курсов. В Вагнер-колледже делают именно это. И хотя здесь можно придумать много возражений, речь ведь идет о самой сущности дела, которым мы занимаемся: о том, чтобы помочь студентам лучше понять окружающий их мир и самих себя. И всякий педагог достаточно либерален, чтобы это признать.

## Литература

1. Adler M. J., Mayer M. (1958) *The Revolution in Education*. Chicago and London: The University of Chicago.
2. Aldas T., Crispo V., Johnson N., Price T. A. (2010) *Learning by Doing: The Wagner Plan from Classroom to Career*//Peer Review. Vol. 12. No 4. P. 24–28. <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/learning-doing-wagner-plan-classroom-career>
3. Allardyce G. (1982) *The Rise and Fall of the Western Civilization Course*//American Historical Review. Vol. 87. No 3. P. 695–725. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=5648025&lang=pl&site=eds-live&scope=site>.
4. Altbach P. G. (2011) *Harsh Realities. The Professoriate in 21st Century*// P. G. Altbach, P. J. Gumport, R. O. Berdahl (eds) *American Higher Education in the Twenty-First Century. Social, Political, and Economic Challenges*. Baltimore: Johns Hopkins University. P. 227–253.
5. Angelo J. M. (2005) *Where's America's Most Beautiful Campus?*//University Business. Vol. 8. No 4. P. 81. <http://www.universitybusiness.com/article/wheres-americas-most-beautiful-campus>
6. Association of American Colleges and Universities (2012) *What is a 21st Century Liberal Education?* [http://www.aacu.org/leap/What\\_is\\_liberal\\_education.cfm](http://www.aacu.org/leap/What_is_liberal_education.cfm)
7. Bain K. (2004) *What the Best College Teachers Do?* Cambridge, MA; London: Harvard University.
8. Baker V. L., Baldwin R. G., Makker S. (2012) *Where Are They Now? Revisiting Breneman's Study of Liberal Arts Colleges*//Liberal Education. Vol. 98. No 3. P. 48–53. <http://www.aacu.org/publications-research/periodicals/where-are-they-now-revisiting-brenemans-study-liberal-arts>
9. Becker J. (2014) *What a Liberal Arts Education is... and is Not (2003/2014)*. Smolny College, pp. 1–13. Available at: <http://artesliberales.spbu.ru/about-en/liberal>
10. Becker J., Kortunov A., Fedchin P. (2012) *Russia: Against the Tide, Liberal Arts Establishes a Foothold in Post-Soviet Russia*//P. M. Peterson (ed.) *Confronting Challenges to the Liberal Arts Curriculum: Perspectives of Developing and Transitional Countries*. New York and Oxon: Routledge. P. 159–183.

11. Bérubé M. (2006) *What's Liberal About the Liberal Arts? Classroom Politics and 'Bias' in Higher Education*. New York; London: W. W. Norton & Company.
12. Boyd W., King E. J. (1975) *The History of Western Education*. Totowa: Barnes & Noble Books.
13. Breneman D. W. (1994) *Liberal Arts Colleges. Thriving, Surviving or Endangered?* Washington: Brookings Institution.
14. Brint S., Riddle M., Turk-Bicakci L., Levy C. S. (2005) From the Liberal to the Practical Arts in American Colleges and Universities: Organizational Analysis and Curricular Change // *Journal of Higher Education*. Vol. 76. No 2. P. 151–180.
15. Brubacher J. S., Rudy W. (1997) *Higher Education in Transition. A History of American Colleges and Universities IV*. New Brunswick; London: Transaction Publishers.
16. Carnochan W. B. (1993) *The Battleground of the Curriculum. Liberal Education and American Experience*. Stanford: Stanford University.
17. Carver L. J., Harrison L. M. (2015) Critical Thinking Versus Vocationalism: A Matter of Class? // *Equity & Excellence in Education*. Vol. 48. No 2. P. 283–298. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10665684.2015.1025251>
18. Checkoway B. N., Guarasci R., Levine P. L. (2012) *Renewing the Civic Purpose of Liberal Education* // D. W. Harward (ed.) *Transforming Undergraduate Education. Theory that Compels and Practices that Succeed*. Lanham; Boulder; New York; Toronto; Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers. P. 109–123.
19. Chopp R., Frost S., Weiss D. H. (eds) (2013) *Remaking College: Innovation and the Liberal Arts*. Baltimore: Johns Hopkins University.
20. Cole J. R. (2009) *The Great American University. Its Rise to Preeminence, Its Indispensable National Role, and Why It Must Be Protected*. New York: Public Affairs.
21. Dammen McAuliffe J., Buck Sutton S. (2014) *Internationalizing Learning Communities at Liberal Arts Colleges* // L. E. Rumbley et al. (eds) *Global Opportunities and Challenges for Higher Education Leaders: Briefs on Key Themes*. Rotterdam: Sense Publishers. P. 35–39.
22. Detweiler R. A., Axer J. (2012) *International Perspectives on Liberal Education: An Assessment in Two Parts* // D. W. Harward (ed.) *Transforming Undergraduate Education. Theory that Compels and Practices that Succeed*. Lanham; Boulder; New York; Toronto; Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers. P. 225–252.
23. Ferrall V. E. J. (2011) *Liberal Arts at the Brink*. Cambridge; London: Harvard University.
24. Fish S. (2008) *Save the World on Your Own Time*. Oxford: Oxford University.
25. Gaydos G. G., King P. H., Doughty H. A. (2007) *The Permanent Crisis in Liberal Education* // *College Quarterly*. Vol. 10. No 3. P. 1–18. <http://collegequarterly.ca/2007-vol10-num03-summer/kgd.html>.
26. Geiger R. L. (2011) *The Ten Generations of American Higher Education* // P. G. Altbach, P. J. Gumpert, R. O. Berdahl (eds) *American Higher Education in the Twenty-First Century*. Baltimore: Johns Hopkins University. P. 37–68.
27. Gillespie S. (2001) *Opening Minds: The International Liberal Education Movement* // *World Policy Journal*. Winter. P. 79–89.
28. Godwin K. A. (2015a) *The Counter Narrative: Critical Analysis of Liberal Education in Global Context* // *New Global Studies*. Vol. 9. No 3. P. 223–244. <http://www.degruyter.com/view/j/ngs.2015.9.issue-3/ngs-2015-0033/ngs-2015-0033.xml>.
29. Godwin K. A. (2013) *The Global Emergence of Liberal Education: A Comparative and Exploratory Study*. Boston: Boston College.

30. Godwin K. A. (2015b) The Worldwide Emergence of Liberal Education // International Higher Education. No 79. P. 2–4. <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/5835/5199>.
31. Goodsell Love A. (2012) The Growth and Current State of Learning Communities in Higher Education // New Directions for Teaching and Learning. No 132. P. 5–18.
32. Graham P. A. (2005) Schooling America: How the Public Schools Meet the Nation's Changing Needs. Oxford: Oxford University.
33. Guarasci R. (2014) Civic Provocations: Higher Learning, Civic Competency, and Neighborhood Partnerships // J. N. Reich (ed.) Civic Engagement, Civic Development, and Higher Education. New Perspectives on Transformational Learning. Washington: Bringing Theory to Practice. P. 59–62.
34. Guarasci R. (2006) On the Challenge of Becoming the Good College // Liberal Education. Vol. 92. No 1. P. 2–9. [http://aacu-secure.nisgroup.com/liberaleducation/le-wi06/documents/Guarasci\\_LE-WI06pdf.pdf](http://aacu-secure.nisgroup.com/liberaleducation/le-wi06/documents/Guarasci_LE-WI06pdf.pdf)
35. Guarasci R. (2001) Recentering Learning: An Interdisciplinary Approach to Academic and Student Affairs // New Directions for Higher Education. No 116. P. 101–110.
36. Guarasci R. (2003a) The Wagner Plan for the Practical Liberal Arts: Deep Learning and Reflective Practice / Integrating Learning Communities with Service-Learning. Olympia: Washington Center. P. 23–29. <http://evergreen.edu/washingtoncenter/docs/monographs/servicelearning/servicelearningch4.pdf>.
37. Guarasci R. (2003b) Wagner College: Learning Communities for the Practical Liberal Arts / Learning Communities in Liberal Arts Colleges. Olympia: Washington Center. P. 36–40. <http://evergreen.edu/washingtoncenter/docs/monographs/liberalarts/liberalarts2.pdf>.
38. Harward D. W. (2012) The Theoretical Arguments and Themes // D. W. Harward (ed.) Transforming Undergraduate Education: Theory that Compels and Practices that Succeed. Lanham; Boulder; New York; Toronto; Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers. P. 3–33.
39. Hawkins H. (2000) The Making of the Liberal Arts College Identity // S. Koblak, S. R. Graubard (eds) Distinctively American. The Residential Liberal Arts College. New Brunswick; London: Transaction Publishers. P. 1–26.
40. Hersh R. H. et al. (2009) A Well-Rounded Education for a Flat World. A Paper Prepared by the College Outcomes Project.
41. Funded by the S. Engelhard Center. [https://www.google.co.uk/search?client=safari&rls=en&q=A+Paper+Prepared+by+the+College+Outcomes+Project&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe\\_rd=cr&ei=GalTVqcv4tLwB8eEmfgH](https://www.google.co.uk/search?client=safari&rls=en&q=A+Paper+Prepared+by+the+College+Outcomes+Project&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe_rd=cr&ei=GalTVqcv4tLwB8eEmfgH)
42. Hersh R. H. (1997a) Intentions and Perceptions: A National Survey of Public Attitudes Toward Liberal Arts Education // Change. Vol. 29. No 2. P. 16–23.
43. Hersh R. H. (1997b) The Liberal Arts College: The Most Practical and Professional Education for the Twenty-first Century // Liberal Education. Vol. 83. No 3. P. 26–33. <http://capitadiscovery.co.uk/winchester-ac/items/eds/eric/EJ552312>
44. Hines S. M., Jr. (2005) The Practical Side of Liberal Education: An Overview of Liberal Education and Entrepreneurship // Peer Review. Vol. 7. No 3. P. 4–8. <http://capitadiscovery.co.uk/winchester-ac/items/eds/eue/17563483>
45. Hofstadter R. (1963) Anti-Intellectualism in American Life. New York: Vintage Books.
46. Ivanova Y., Sokolov P. (2015) Prospects for Liberal Arts Education Development in Russian Universities. Overview of Proceedings of the Liberal Education in Russia and the World Conference // Voprosy obrazovaniya / Educational Studies. Moscow. No 4. P. 72–91. <http://vo.hse.ru/en/2015-4/169107165.html>

47. Kidd J. J. (2005) It is Only a Port of Call: Reflections on the State of Higher Education // R. H. Hersh, J. Merrow (eds) *Declining by Degrees. Higher Education at Risk*. New York: Palgrave Macmillan. P. 195–207.
48. Kimball B. A. (1995a) *Orators & Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education*. New York: College Entrance Examination Board.
49. Kimball B. A. (1995b) *Toward Pragmatic Liberal Education* // R. Orrill (ed.) *The Condition of American Liberal Education. Pragmatism and a Changing Tradition*. New York: College Entrance Examination Board. P. 1–125.
50. Kontowski D. (2016) *MISH UW Coming of Age: A Liberal Education in a CEE Country*. Working Papers in Higher Education Studies No 2 (3).
51. Kronman A. T. (2007) *Education's End: Why Our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life*. New Haven; London: Yale University.
52. Kudrin A. (2015) *Liberal Arts and Sciences in the Russian University Education System* // *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies*. Moscow. No 4. P. 62–71. <http://vo.hse.ru/en/2015-4/169106216.html>
53. Kuh G. D. (2008) *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. <http://secure2.aacu.org/store/detail.aspx?id=HIGHIMP>
54. Lenning O. T., Ebbers L. H. (1999) *The Powerful Potential of Learning Communities: Improving Education for the Future*. Washington: The George Washington University.
55. Lieverman D. A., Freedland C. (2012) *Wagner College: Successful Models and Practices* // D. W. Harvard (ed.) *Transforming Undergraduate Education. Theory that Compels and Practices that Succeed*. Lanham; Boulder; New York; Toronto; Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers. P. 361–365.
56. Neely P. (2000) *The Treats to Liberal Arts Colleges* // S. Koblik, S. R. Grabard (eds) *Distinctively American. The Residential Liberal Arts College*. New Brunswick; London: Transaction Publishers. P. 27–45.
57. Newfield C. (2008) *Unmaking the Public University. The Forty-Year Assault on the Middle Class*. Cambridge; London: Harvard University.
58. Nussbaum M. C. (2012) *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University.
59. Pascarella E. T., Terenzini P. T. (2005) *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
60. Peterson P. M. (2012) *A Global Framework. Liberal Education in the Undergraduate Curriculum* // P. M. Peterson (ed.) *Confronting Challenges to the Liberal Arts Curriculum: Perspectives of Developing and Transitional Countries*. New York; Oxon: Routledge. P. 1–23.
61. Pratt M. L. (1992) *Humanities for the Future: Reflections on the Western Culture Debate at Stanford* // D. J. Gless, B. Herrnstein Smith (eds) *The Politics of Liberal Education*. Durham: Duke University. P. 7–25.
62. Raelin J. A. (2007) *The Return of Practice to Higher Education: Resolution of a Paradox* // *The Journal of General Education*. Vol. 56. No 1. P. 57–77.
63. Roche M. W. (2010) *Why Choose the Liberal Arts?* Notre Dame: University of Notre Dame.
64. Rosario L., Flemister E., Gampert R., Grindley C. J. (2013) *Cross-Campus Collaboration and Experiential Learning at Hostos Community College* // *Peer Review*. Vol. 15. No 1.
65. Rothblatt S. (2003) *The Living Arts: Comparative and Historical Reflections on Liberal Education*. Washington: Association of American Colleges and Universities.
66. Rudolph F. (1990) *The American College and University. A History*. Athens; London: University of Georgia.

67. Schwartz B., Sharpe K. (2010) *Practical Wisdom. The Right Way to Do the Right Thing*. New York: Riverhead Books.
68. Scott B. A. (1991) Promoting the 'New Practicality': Curricular Policies for the 1990s // B. A. Scott (ed.) *The Liberal Arts in a Time of Crisis*. New York; Westport, CT; London: Praeger. P. 17–31.
69. Slaughter S. (1985) Main-Traveled Road or Fast Track: The Liberal and Technical in Higher Education Reform // P. G. Altbach, G. P. Kelly, L. Weis (eds) *Excellence in Education. Perspectives on Policy and Practice*. Buffalo, NY: Prometheus Books. P. 107–123.
70. Smith B. L., MacGregor J., Matthews R. S., Gabelnick F. (2004) *Learning Communities: Reforming Undergraduate Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
71. Smith N. R. (2010) *From Bottom to Top Tier in a Decade The Wagner College Turnaround Years*. Blomington: iUniverse.
72. Sullivan W. M. (2012) Knowledge and Judgement in Practice as the Twin Aims of Learning // D. W. Harvard (ed.) *Transforming Undergraduate Education. Theory that Compels and Practices that Succeed*. Lanham; Boulder; New York; Toronto; Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers. P. 141–157.
73. Wagner College (2011a) *Accreditation Self Study (Final Draft) for Middle States Colleges Association*. [http://wagner.edu/about/wp-content/blogs.dir/54/files/2013/01/Middle-States\\_Self-study.pdf](http://wagner.edu/about/wp-content/blogs.dir/54/files/2013/01/Middle-States_Self-study.pdf)
74. Wagner College (2011b) *Engaged, Integrated, Transformative Learning: The Wagner Plan into the Future*. Wagner Strategic Plan. <https://wagner.edu/about/leadership/strategic-plan/>
75. Wagner College (2013) *Port Richmond Partnership Leadership Academy*. <https://wagner.edu/engage/port-richmond-partnership/leadership-academy/>
76. Wagner College (2012) *Wagner College Undergraduate & Graduate Bulletin 2012–2014*. <https://wagner.edu/registrar/wp-content/blogs.dir/34/files/2013/01/Bulletin2012-14-Final-2-8-13.pdf>
77. Van der Wende M. C. (2011) *The Emergence of Liberal Arts and Sciences Education in Europe: A Comparative Perspective* // *Higher Education Policy*. Vol. 24. No 2. P. 233–253.
78. Woodhouse K. (2015) *When Shrinkage Is Good* // *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/news/2015/10/21/why-two-colleges-are-allowing-themselves-shrink-rather-chase-volume>

## The Paradox of “Practical Liberal Arts” Lessons from the Wagner College Case for Liberal (Arts) Education in Eastern Europe

**Daniel Kontowski**

Author

PhD student at University of Winchester and University of Warsaw. Address: Institute of Sociology, University of Warsaw, Karowa 18 pok. 302, 00–927 Warszawa, Poland. E-mail: daniel@kontowski.com

The article presents the case study of Wagner College curriculum as an example of paradoxical transformation within contemporary liberal education. The Wagner Plan for Practical Liberal Arts is an important example of overcoming the traditional liberal/vocational distinction in higher education, that has been increasingly challenged by both the economic condition of colleges and wider changes in skills required by the workforce of developed countries.

Abstract

The Wagner College case is not widely acknowledged, yet it may be important for European liberal education institutions. Even though they are mostly public colleges/programs, they operate in a context that has become increasingly similar to that which Wagner College was facing in the early 1990s. Calls for more liberal education go against governmental expectations, study choices and disciplinary traditions of institutions. Wagner buildson the triple assumption that learning is really practical, that higher education can have a practical impact on a local community and that broad interdisciplinary knowledge is even more useful preparation for a future career. Such claims, even though controversial, fit well with the pragmatic consensus in American “pragmatic consensus” that strengthened around liberal arts in last three decades.

For Eastern European liberal education, which is a growing field, Wagner provides an interesting example of holistic educational vision that was implemented with relatively limited resources. Apart from administrators, this study may also be of interest to teachers and students who consider the traditional academic setting due to be revamped, even in liberal education programs. Any strategy of development of liberal education in Eastern Europe require scaling up and making it more relevant for major stakeholders (as happened in the Netherlands and is now taking place in the UK), as well as overcoming the neoliberal pressures and academic reluctance. The Wagner case example may spark much needed discussion on how to accomplish it without losing our soul.

Eastern Europe, civic engagement, liberal education, liberal arts education, pragmatism, higher education, practical liberal arts.

Keywords

Adler M. J., Mayer M. (1958) *The Revolution in Education*. Chicago; London: The University of Chicago.

References

Aldas T., Crispo V., Johnson N., Price T. A. (2010) Learning by Doing: The Wagner Plan from Classroom to Career. *Peer Review*, vol. 12, no 4, pp. 24–28. Available at: <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/learning-doing-wagner-plan-classroom-career> (accessed 10 July 2016).

Allardyce G. (1982) The Rise and Fall of the Western Civilization Course. *American Historical Review*, vol. 87, no 3, pp. 695–725. Available at: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=5648025&lang=pl&site=eds-live&scope=site> (accessed 10 July 2016).

Altbach P. G. (2011) Harsh Realities. The Professoriate in 21st Century. *American Higher Education in the Twenty-First Century. Social, Political, and Economic Challenges* (eds P. G. Altbach, P. J. Gumpport, R. O. Berdahl), Baltimore: Johns Hopkins University, pp. 227–253.

- Angelo J. M. (2005) Where's America's Most Beautiful Campus? *University Business*, vol. 8, no 4, pp. 81. Available at: <http://www.universitybusiness.com/article/wheres-americas-most-beautiful-campus> (accessed 10 July 2016).
- Association of American Colleges and Universities (2012) *What is a 21st Century Liberal Education?* Available at: [http://www.aacu.org/leap/What\\_is\\_liberal\\_education.cfm](http://www.aacu.org/leap/What_is_liberal_education.cfm) (accessed 10 July 2016).
- Bain K. (2004) *What the Best College Teachers Do?* Cambridge, MA; London: Harvard University.
- Baker V. L., Baldwin R. G., Makker S. (2012) Where Are They Now? Revisiting Breneman's Study of Liberal Arts Colleges. *Liberal Education*, vol. 98, no 3, pp. 48–53. Available at: <http://www.aacu.org/publications-research/periodicals/where-are-they-now-revisiting-brenemans-study-liberal-arts> (accessed 10 July 2016).
- Becker J. (2014) What a Liberal Arts Education is... and is Not (2003/2014). *Smolny College*, pp. 1–13. Available at: <http://artesliberales.spbu.ru/about-en/liberal> (accessed 10 July 2016).
- Becker J., Kortunov A., Fedchin P. (2012) Russia: Against the Tide, Liberal Arts Establishes a Foothold in Post-Soviet Russia. *Confronting Challenges to the Liberal Arts Curriculum: Perspectives of Developing and Transitional Countries* (ed. P. M. Peterson), New York; Oxon: Routledge, pp. 159–183.
- Bérubé M. (2006) *What's Liberal About the Liberal Arts? Classroom Politics and 'Bias' in Higher Education*. New York; London: W. W. Norton & Company.
- Boyd W., King E. J. (1975) *The History of Western Education*. Totowa: Barnes & Noble Books.
- Breneman D. W. (1994) *Liberal Arts Colleges. Thriving, Surviving or Endangered?* Washington: Brookings Institution.
- Brint S., Riddle M., Turk-Bicakci L., Levy C. S. (2005) From the Liberal to the Practical Arts in American Colleges and Universities: Organizational Analysis and Curricular Change. *Journal of Higher Education*, vol. 76, no 2, pp. 151–180.
- Brubacher J. S., Rudy W. (1997) *Higher Education in Transition. A History of American Colleges and Universities IV*. New Brunswick; London: Transaction Publishers.
- Carnochan W. B. (1993) *The Battleground of the Curriculum. Liberal Education and American Experience*. Stanford: Stanford University.
- Carver L. J., Harrison L. M. (2015) Critical Thinking Versus Vocationalism: A Matter of Class? *Equity & Excellence in Education*, vol. 48, no 2, pp. 283–298. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10665684.2015.1025251> (accessed 10 July 2016).
- Checkoway B. N., Guarasci R., Levine P. L. (2012) Renewing the Civic Purpose of Liberal Education. *Transforming Undergraduate Education. Theory that Compels and Practices that Succeed* (ed. D. W. Harvard), Lanham; Boulder; New York; Toronto; Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, pp. 109–123.
- Chopp R., Frost S., Weiss D. H. (eds) (2013) *Remaking College: Innovation and the Liberal Arts*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Cole J. R. (2009) *The Great American University. Its Rise to Preeminence, Its Indispensable National Role, and Why It Must Be Protected*. New York: Public Affairs.
- Dammen McAuliffe J., Buck Sutton S. (2014) Internationalizing Learning Communities at Liberal Arts Colleges. *Global Opportinites and Challenges for Higher Education Leaders: Briefs on Key Themes* (eds L. E. Rumbley et al.), Rotterdam: Sense Publishers, pp. 35–39.
- Detweiler R. A., Axer J. (2012) International Perspectives on Liberal Education: An Assessment in Two Parts. *Transforming Undergraduate Education. Theory that Compels and Practices that Succeed* (ed. D. W. Harvard), Lanham;

- Boulder; New York; Toronto; Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, pp. 225–252.
- Ferrall V. E. J. (2011) *Liberal Arts at the Brink*. Cambridge; London: Harvard University.
- Fish S. (2008) *Save the World on Your Own Time*. Oxford: Oxford University.
- Gaydos G. G., King P. H., Doughty H. A. (2007) The Permanent Crisis in Liberal Education. *College Quarterly*, vol. 10, no 3, pp. 1–18. Available at: <http://collegequarterly.ca/2007-vol10-num03-summer/kgd.html> (accessed 10 July 2016).
- Geiger R. L. (2011) The Ten Generations of American Higher Education. *American Higher Education in the Twenty-First Century* (eds P. G. Altbach, P. J. Gumpert, R. O. Berdahl), Baltimore: Johns Hopkins University, pp. 37–68.
- Gillespie S. (2001) Opening Minds: The International Liberal Education Movement. *World Policy Journal*, Winter, pp. 79–89.
- Godwin K. A. (2015a) The Counter Narrative: Critical Analysis of Liberal Education in Global Context. *New Global Studies*, vol. 9, no 3, pp. 223–244. Available at: <http://www.degruyter.com/view/j/ngs.2015.9.issue-3/ngs-2015-0033/ngs-2015-0033.xml> (accessed 10 July 2016).
- Godwin K. A. (2013) *The Global Emergence of Liberal Education: A Comparative and Exploratory Study*. Boston: Boston College.
- Godwin K. A. (2015b) The Worldwide Emergence of Liberal Education. *International Higher Education*, no 79, pp. 2–4. Available at: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/5835/5199> (accessed 10 July 2016).
- Goodsell Love A. (2012) The Growth and Current State of Learning Communities in Higher Education. *New Directions for Teaching and Learning*, no 132, pp. 5–18.
- Graham P. A. (2005) *Schooling America: How the Public Schools Meet the Nation's Changing Needs*. Oxford: Oxford University.
- Guarasci R. (2014) Civic Provocations: Higher Learning, Civic Competency, and Neighborhood Partnerships. *Civic Engagement, Civic Development, and Higher Education. New Perspectives on Transformational Learning* (ed. J. N. Reich), Washington: Bringing Theory to Practice, pp. 59–62.
- Guarasci R. (2006) On the Challenge of Becoming the Good College. *Liberal Education*, vol. 92, no 1, pp. 2–9. Available at: [http://aacu-secure.nisgroup.com/liberaleducation/le-wi06/documents/Guarasci\\_LE-WI06pdf.pdf](http://aacu-secure.nisgroup.com/liberaleducation/le-wi06/documents/Guarasci_LE-WI06pdf.pdf) (accessed 10 July 2016).
- Guarasci R. (2001) Recentering Learning: An Interdisciplinary Approach to Academic and Student Affairs. *New Directions for Higher Education*, no 116, pp. 101–110.
- Guarasci R. (2003a) The Wagner Plan for the Practical Liberal Arts: Deep Learning and Reflective Practice. *Integrating Learning Communities with Service-Learning. Olympia: Washington Center*, pp. 23–29. Available at: <http://evergreen.edu/washingtoncenter/docs/monographs/servicelearning/servicelearningch4.pdf> (accessed 10 July 2016).
- Guarasci R. (2003b) Wagner College: Learning Communities for the Practical Liberal Arts. *Learning Communities in Liberal Arts Colleges. Olympia: Washington Center*, pp. 36–40. Available at: <http://evergreen.edu/washingtoncenter/docs/monographs/liberalarts/liberalarts2.pdf> (accessed 10 July 2016).
- Harward D. W. (2012) The Theoretical Arguments and Themes. *Transforming Undergraduate Education: Theory that Compels and Practices that Succeed* (ed. D. W. Harward), Lanham; Boulder; New York; Toronto; Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, pp. 3–33.
- Hawkins H. (2000) The Making of the Liberal Arts College Identity. *Distinctively American. The Residential Liberal Arts College* (eds S. Koblik, S. R. Graubard), New Brunswick; London: Transaction Publishers, pp. 1–26.
- Hersh R. H. et al. (2009) *A Well-Rounded Education for a Flat World. A Pa-*

- per Prepared by the College Outcomes Project Funded by the S. Engelhard Center. Available at: [https://www.google.co.uk/search?client=safari&rls=en&q=A+Paper+Prepared+by+the+College+Outcomes+Project&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe\\_rd=cr&ei=GalTVqcv4tLwB8eEmfGH](https://www.google.co.uk/search?client=safari&rls=en&q=A+Paper+Prepared+by+the+College+Outcomes+Project&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe_rd=cr&ei=GalTVqcv4tLwB8eEmfGH) (accessed 10 July 2016).
- Hersh R. H. (1997a) Intentions and Perceptions: A National Survey of Public Attitudes Toward Liberal Arts Education. *Change*, vol. 29, no 2, pp. 16–23.
- Hersh R. H. (1997b) The Liberal Arts College: The Most Practical and Professional Education for the Twenty-first Century. *Liberal Education*, vol. 83, no 3, pp. 26–33. Available at: <http://capitadiscovery.co.uk/winchester-ac/items/eds/eric/EJ552312> (accessed 10 July 2016).
- Hines S.M., Jr. (2005) The Practical Side of Liberal Education: An Overview of Liberal Education and Entrepreneurship. *Peer Review*, vol. 7, no 3, pp. 4–8. Available at: <http://capitadiscovery.co.uk/winchester-ac/items/eds/eue/17563483> (accessed 10 July 2016).
- Hofstadter R. (1963) *Anti-Intellectualism in American Life*. New York: Vintage Books.
- Ivanova Y., Sokolov P. (2015) Prospects for Liberal Arts Education Development in Russian Universities. Overview of Proceedings of the Liberal Education in Russia and the World Conference // *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies. Moscow*, no 4, pp. 72–91. Available at: <http://vo.hse.ru/en/2015-4/169107165.html> (accessed 10 July 2016).
- Kidd J. J. (2005) It is Only a Port of Call: Reflections on the State of Higher Education. *Declining by Degrees. Higher Education at Risk* (eds R. H. Hersh, J. Merrow), New York: Palgrave Macmillan, pp. 195–207.
- Kimball B. A. (1995a) *Orators & Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education*. New York: College Entrance Examination Board.
- Kimball B. A. (1995b) Toward Pragmatic Liberal Education. *The Condition of American Liberal Education. Pragmatism and a Changing Tradition* (ed. R. Orrill), New York: College Entrance Examination Board, pp. 1–125.
- Kontowski D. (2016) MISH UW Coming of Age: A Liberal Education in a CEE Country. *Working Papers in Higher Education Studies* (in press).
- Kronman A. T. (2007) *Education's End: Why Our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life*. New Haven; London: Yale University.
- Kudrin A. (2015) Liberal Arts and Sciences in the Russian University Education System // *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies. Moscow*, no 4, pp. 62–71. Available at: <http://vo.hse.ru/en/2015-4/169106216.html> (accessed 10 July 2016).
- Kuh G. D. (2008) *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. Available at: <http://secure2.aacu.org/store/detail.aspx?id=HIGHIMP> (accessed 10 July 2016).
- Lenning O. T., Ebbers L. H. (1999) *The Powerful Potential of Learning Communities: Improving Education for the Future*. Washington: The George Washington University.
- Lieverman D. A., Freedland C. (2012) Wagner College: Successful Models and Practices. *Transforming Undergraduate Education. Theory that Compels and Practices that Succeed* (ed. D. W. Harvard), Lanham; Boulder; New York; Toronto; Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, pp. 361–365.
- Neely P. (2000) The Treats to Liberal Arts Colleges. *Distinctively American. The Residential Liberal Arts College* (eds S. Koblik, S. R. Graubard), New Brunswick; London: Transaction Publishers, pp. 27–45.
- Newfield C. (2008) *Unmaking the Public University. The Forty-Year Assault on the Middle Class*. Cambridge; London: Harvard University.
- Nussbaum M. C. (2012) *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University.
- Pascarella E. T., Terenzini P. T. (2005) *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Peterson P. M. (2012) A Global Framework. Liberal Education in the Undergraduate Curriculum. *Confronting Challenges to the Liberal Arts Curriculum: Perspectives of Developing and Transitional Countries* (ed. P. M. Peterson), New York; Oxon: Routledge, pp. 1–23.
- Pratt M. L. (1992) Humanities for the Future: Reflections on the Western Culture Debate at Stanford. *The Politics of Liberal Education* (eds D. J. Gless, B. Herrnstein Smith), Durham: Duke University, pp. 7–25.
- Raelin J. A. (2007) The Return of Practice to Higher Education: Resolution of a Paradox. *The Journal of General Education*, vol. 56, no 1, pp. 57–77.
- Roche M. W. (2010) *Why Choose the Liberal Arts?* Notre Dame: University of Notre Dame.
- Rosario L., Flemister E., Gampert R., Grindley C. J. (2013) Cross-Campus Collaboration and Experiential Learning at Hostos Community College. *Peer Review*, vol. 15, no 1.
- Rothblatt S. (2003) *The Living Arts: Comparative and Historical Reflections on Liberal Education*. Washington: Association of American Colleges and Universities.
- Rudolph F. (1990) *The American College and University. A History*. Athens; London: University of Georgia.
- Schwartz B., Sharpe K. (2010) *Practical Wisdom. The Right Way to Do the Right Thing*. New York: Riverhead Books.
- Scott B. A. (1991) Promoting the 'New Practicality': Curricular Policies for the 1990s. *The Liberal Arts in a Time of Crisis* (ed. B. A. Scott), New York; Westport, CT; London: Praeger, pp. 17–31.
- Slaughter S. (1985) Main-Traveled Road or Fast Track: The Liberal and Technical in Higher Education Reform. *Excellence in Education. Perspectives on Policy and Practice* (eds P. G. Altbach, G. P. Kelly, L. Weis), Buffalo, NY: Prometheus Books, pp. 107–123.
- Smith B. L., MacGregor J., Matthews R. S., Gabelnick F. (2004) *Learning Communities: Reforming Undergraduate Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith N. R. (2010) *From Bottom to Top Tier in a Decade The Wagner College Turnaround Years*. Bloomington: iUniverse.
- Sullivan W. M. (2012) Knowledge and Judgement in Practice as the Twin Aims of Learning. *Transforming Undergraduate Education. Theory that Compels and Practices that Succeed* (ed. D. W. Harward), Lanham; Boulder; New York; Toronto; Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, pp. 141–157.
- Wagner College (2011a) *Accreditation Self Study (Final Draft) for Middle States Colleges Association*. Available at: [http://wagner.edu/about/wp-content/blogs.dir/54/files/2013/01/Middle-States\\_Self-study.pdf](http://wagner.edu/about/wp-content/blogs.dir/54/files/2013/01/Middle-States_Self-study.pdf) (accessed 10 July 2016).
- Wagner College (2011b) *Engaged, Integrated, Transformative Learning: The Wagner Plan into the Future. Wagner Strategic Plan*. Available at: <https://wagner.edu/about/leadership/strategic-plan/> (accessed 10 July 2016).
- Wagner College (2013) *Port Richmond Partnership Leadership Academy*. Available at: <https://wagner.edu/engage/port-richmond-partnership/leadership-academy/> (accessed 10 July 2016).
- Wagner College (2012) *Wagner College Undergraduate & Graduate Bulletin 2012–2014*. Available at: <https://wagner.edu/registrar/wp-content/blogs.dir/34/files/2013/01/Bulletin2012–14-Final-2–8–13.pdf> (accessed 10 July 2016).
- Van der Wende M. C. (2011) The Emergence of Liberal Arts and Sciences Education in Europe: A Comparative Perspective. *Higher Education Policy*, vol. 24, no 2, pp. 233–253.
- Woodhouse K. (2015) When Shrinkage Is Good // *Inside Higher Ed*. Available at: <https://www.insidehighered.com/news/2015/10/21/why-two-colleges-are-allowing-themselves-shrink-rather-chase-volume> (accessed 10 July 2016).