

УДК 165.9 + 37.01

Н. В. Токарев

Русская христианская гуманитарная академия, Санкт-Петербург

УНИВЕРСИТЕТСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И РАЗВИТИЕ ПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время в философии образования наметился вопрос, разрешение которого требует объединения наработок трех дисциплинарных направлений: педагогики, эпистемологии и университетских исследований. Сущность вопроса заключается в потребности расширения трактовки термина «образовательная парадигма» в контексте высшего образования. Предпринята попытка разрешения этой задачи через введения понятия «академическая парадигма» с учетом двух ключевых подходов: опирающегося на ценностную составляющую университетского образования и ориентированного на социальную эпистемологию. В рамках первого подхода особый интерес представляет концепция теологии образования, представители которой опираются на ценностное, нравственное ядро религии, но при этом не исключают эффективный инструментарий философской методологии. Авторы, работающие в русле второго подхода, подвергают обоснованной критике распространенное в традиционной эпистемологии понимание знания как независимой переменной, что также представляется продуктивным для решения поставленной задачи. Завершающим элементом, позволяющим избежать чрезмерной теоретизации, становится принцип внимания к материальным практикам академической жизни: инструмент уже разработанный социальной философией и антропологией.

Парадигмальный подход, университетские исследования, университет, философия образования, образовательная парадигма, академическая парадигма

Университетские исследования в настоящее время демонстрируют значительный рост интереса к ним со стороны представителей целого ряда гуманитарных наук и областей знания: философов, историков, культурологов, антропологов, социологов и др. Многообразие подходов, стремление к дивергенции (достаточно указать на появление только в последние десятилетия таких подразделов как культура университетской памяти, историография университетов, институциональная история университетов, история научной экспертизы, изучение академических традиций и др.) и, что наиболее важно, отсутствие общепринятого и разделяемого всеми участниками понятийного аппарата в значительной степени затрудняет развитие направления. При этом нельзя не отметить, что данный процесс является своего рода «периодом первоначального накопления знаний» (обращение к ранее незадействованным источникам, практикам, инструментарию) и ориентирован на преодоление междисциплинарных барьеров. Не утверждая, что эта тенденция наметилась именно в рамках университетских исследований, ведь уже во второй половине XX в. историки (в первую очередь представители и последователи «Школы анналов») помимо текстов стали уделять большое внимание литературным памятникам, а также предметам, относящимся скорее к области искусствоведения, определенно стоит указать на полную принадлежность данного направления к актуальной повестке гуманитарного знания.

Генезис дисциплины прослеживается и в коммеморативных практиках старейших европейских университетов (всегда тяготевших к мифологемам социальной консолидации), и в истории идей (университет – это единственный европейский институт, который сохранял свою фундаментальную структуру, а также базовую социальную роль и функцию на протяжении последнего тысячелетия [1, с. 19]), и, конечно, в педагогической теории. Краеугольным

камнем университетских исследований является тот факт, что сложносоставные дискурсы о данном объекте одновременно и собственность, и творение академического сообщества. Иными словами, исследователь всегда является носителем академического габитуса, что коренным образом отличает университетские исследования от иных дисциплин, где, например, ученый-религиовед не тождественен теологу и, руководствуясь стремлением к научной объективности, может сохранять дистанцию, изучая религиозные практики извне. Сами дискурсы при этом являются в большей степени универалистскими, не привязанными к условиям конкретных наций, стран или идеологий и режимов, хотя и находятся в определенной связи с отдельными историографическими концепциями.

Исследованию подвергались и подвергаются конкретные университеты, их общности, объединенные по территориальному, институциональному или идеологическому признаку. Предпринимались попытки ранжирования и дефиниции по степени соответствия «золотому стандарту», неизбежно заканчивавшиеся неудовлетворительным результатом из-за невозможности достигнуть согласия об идеальной модели. Несхватываемость сущности университета с формальными критериями, его подчеркнутая иррациональность (как стремление существовать вопреки экономическим законам и политической конъюнктуре), способность воспроизводиться в целостном состоянии из одного факультета даже при необходимости перемещения, интенция к сохранению традиции как интеллектуальной линии преемственности – все это делает академический мир объектом, требующим не только научного анализа, но и обстоятельной рефлексии. В философии изучение университета как феномена имеет продолжительную и богатую традицию (от произведений Канта, Фихте и Шеллинга, Ясперса, Хайдеггера и Ортеги-и-Гассета до более современных представителей в лице Деррида, Сартра, Фуко, а также последних работ Хабермаса, Коллини, Кларка, Дельбанко и др.), представляющую безусловный интерес для исследователя как совокупность многообразных и проработанных подходов.

Как уже подчеркивалось, методологическим принципом университетских исследований является междисциплинарность, так как «исследователи образовательного процесса различных мировоззренческих, методологических и педагогических ориентаций нуждаются в интегральном осмыслении ведущих тенденций развития образования» [2, с. 27]. Кроме того, концептуальной и методологической основой для широкого круга авторов, работающих в данном предметном поле, является диалектика (в виде принципа единства логического и исторического), компаративный и структурно-типологический анализ.

Возвращаясь к вопросу идеального образа университета как такового (тот самый «золотой стандарт»), мы приходим к задаче поиска академических парадигм, концептуализирующих уже описанные в фундаментальных культурологических и историко-философских текстах формы, в которые облекалась академическая жизнь в исторической перспективе от XII в. по настоящее время. В неменьшей степени нас интересуют и закономерности их смены, а также внутрипарадигмальные течения. Парадигмальный подход, который используется в данном исследовании, предполагает не только обращение к идее и феномену университета в единстве с социальным, антропологическим, гносеологическим и метафизическим ядром каждой исторической эпохи, но и возвращение понятию «парадигма» его исходного значения, в настоящее время перегруженного разнонаправленными коннотациями.

Термин «парадигма» после выхода в 1962 г. классического труда Т. Куна «Структура научных революций», работ И. Лакатоса и К. Поппера закрепился в исследовательском дискурсе, но ввиду многочисленных попыток отдельных авторов дать ему расширенное

толкование в настоящее время пребывает в состоянии «динамического баланса». Особо этот феномен отразился в применении парадигмального подхода в педагогике, так как в данной области знания сразу несколько предлагаемых парадигм, по мнению различных групп исследователей, могут сосуществовать в один хронологический период, что кардинально отличается от ситуации с естественными науками (по Куну «в основных областях науки всегда господствует и должна господствовать одна единственная высшая парадигма» [3, с. 599]). Многообразие и в теории, и в практике описания педагогических парадигм сближает актуальное состояние вопроса скорее с эпистемологическим анархизмом П. Фейерабенда, чем с подходами Куна и Лакатоса.

В отечественной педагогической традиции термин «парадигма» был впервые использован В. Н. Турченко в его работе «Научно-техническая революция и революция в сфере образования» десятилетие спустя после выхода книги Т. Куна в том числе и как попытка приложения парадигмального подхода к процессу смены основных образовательных систем. «Устойчивые образцы, алгоритмы, по которым изменяются, трансформируются крупные социальные системы» – так автор определил его значение. После Турченко для значительной группы теоретиков образования парадигма – суть принцип целеполагания и выбора формы функционирования доминирующей педагогической системы, а также совокупность правил и законов. Такие примеры классификации как авторитарно-императивная/гуманная у Ш. А. Амонашвили [4], когнитивная/личностная у Е. А. Ямбурга [5] или авторитарная/манипулятивная/поддерживающая парадигмы у Г. Б. Корнетова [6] дают возможность выделить тенденцию применения парадигмального подхода в качестве апологии или обоснования для отдельных теорий, например, гуманно-личностной педагогики. Возможной причиной является тот факт, что педагогика имеет дело в первую очередь с технологиями передачи знания, а следовательно, и ценностную составляющую каждой из определяемых парадигм увязывает с этим процессом.

Важным этапом в развитии парадигмального подхода применительно к образованию стало появление концепций, сочетающих исторический и логико-содержательный подходы. Так в работе «Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии» В. И. Гинецинский предложил расширенную типологию, представленную как последовательность стадий в общепринятой хронологии эпох. Точкой отсчета в ней принята магико-ритуалистская стадия для Древнего мира, за ней следуют калакогатийская для Античности, теологистская для Средневековья, гуманитаристская для Ренессанса, рационалистическая для Просвещения, интеллектуалистская (классическое европейское образование XIX в.) и, наконец, эргономистская для периода промышленной революции. Как и многие исследователи, автор видит перспективу развития современного образования в полипарадигмальности, называя этот тип комплексистским, т. е. сочетающим обучение, выработку практических навыков и опору на эстетическую деятельность [7, с. 144]. Сам термин «парадигма» не используется Гинецинским, однако содержательно применяемая категория «стадии» соответствует ему и может использоваться как синоним.

Стоит отметить, что в приведенной классификации прослеживается сходство с теорией легитимного господства Макса Вебера, который выделял три принципа доминирования: харизматический, традиционный и рациональный (в данном случае имеем в виду главенство идей, определяющих образовательную парадигму). Пользуясь данной гипотезой, последовательно ранжируем типы образования, предлагаемые В. И. Гинецинским.

К харизматическому типу господства отнесем магико-ритуалистскую и калакогатийскую стадии. Центры образования в эпоху Древнего мира и Античности формировались вокруг конкретной личности, такой как фигура skolарха в Академии, а сам Вебер указывал, что харизма является атрибутом именно человека и не может приписываться вещи или месту. В сфере университетских исследований данная стадия может рассматриваться в контексте феноменов, получивших развитие в более поздних образовательных парадигмах. Так, процедура самостоятельного избрания ректора или канцлера, принятая в средневековых университетах, была предрасположена принципом выбора skolарха непосредственно учениками Академии [8].

Теологистская и гуманитаристская стадии, характерные для Средневековья и Ренессанса, могут быть отнесены к традиционному типу, так как их порядок был легитимизован традиционной властью и предполагал в первую очередь диалектику церкви и государства, как институтов традиции. Академический мир этих эпох в своей сути оставался юридико-экклезиастическим: в ученой среде доминировали правоведы и теологи, а общественная и частная сферы не разделялись.

Рациональный принцип доминирования лежит в основе интеллектуалистской и эргономистской стадий. Эпоха Просвещения поставила под сомнение церковные основания системы образования и, говоря словами К. Маркса, «академический мир впервые утратил теологическую и трансцендентальную миссию». Рационализаторская программа в этот период при содействии правительств и рынка постепенно вытесняла академические традиции, утвердившиеся на предыдущей стадии, сократив их присутствие до рудиментарных ритуалов.

Не вызывает сомнения, что проблемы однозначной интерпретации и соотнесения образовательных парадигм с определенными историческими эпохами, а также возможность и пределы управляемости процессом их смены могут разбираться на таком богатом примере, как трансформация общности автономных университетов позднего Средневековья, подчиненной традиции, в новоевропейскую рационализированную систему образования, опирающуюся на метрические показатели, рыночную конкуренцию и профессионализацию. Эта предпосылка положительным образом выделяет университетские исследования как важную составляющую процесса развития парадигмального подхода в философии образования.

Стоит отметить, что многочисленные публикации, опирающиеся на парадигмальный подход к образовательной практике, получившие впоследствии общее определение «парадигм» [9, с. 21], заложили фундамент для работы современных представителей отечественной философии образования. Императивом для этого процесса послужило понимание, что «системы, модели и концепции, в которых педагогика находит свое воплощение, суть отражение не только технологических достижений, но и господствующих в обществе мировоззренческих установок» [10, с. 47].

Необходимо подчеркнуть, что попытки фундаментальной ревизии и систематизации данной сферы предпринимались философами и ранее как с позиций истории философии (И. Б. Романенко, С. М. Флегонтова, Ю. М. Романенко и др.), так и в культурологическом контексте (Н. Г. Агапова, В. Т. Кудрявцев, Н. В. Исакова, И. Е. Видт и др.). В настоящее время структурно оформились и развиваются два основных подхода: включающий аксиологическое измерение и ориентированный на социальную эпистемологию. Рассмотрим каждый из этих подходов отдельно.

Первый подход ввиду отмеченной Ю. Хабермасом «явной неспособности постмодернистских обществ создавать свои собственные ценности взамен иудео-христианского источ-

ника общественной морали и индивидуальной этики», ориентирован на богословие и получил наименование теологии образования. Он разрабатывается конфессионально (в католической традиции – К. Ранер, Дж. Гроппо, Л. Да Сильва, Э. Гарсиа Аумада, с позиций протестантизма – М. Хигтон, Р. Бэнкс, Д. Келси, П. Тиллих, в православии – Д. В. Шмонин, Г. В. Вдовина, В. В. Зеньковский, М. В. Михайлова), но тяготеет к экуменизму, так как призван объединять различные образовательные модели на основе цивилизационной европейской идентичности.

Важной оппозицией предстает для теологии образования соотношение «*paedagogia temporalis*»/«*paedagogia perennis*», т. е. роль смыслового ядра и ценностей, не зависящих от пространства и времени, в образовательных теориях и практиках определенной исторической эпохи. Этот концепт был предложен еще в 1948 г. Эмилем Планшаром, также видевшем выход из кризиса для европейской школы и академии через возвращение к их христианским корням, с уточнением, что «речь не идет о включении всей теологии в образовательный процесс, а лишь о внимании к тем принципам, что являются источниками педагогических следствий» [11, с. 570]. В статье «Философия, теология и ценностно-смысловая сфера в образовании» [12, с. 209] Д. В. Шмонин, говоря об основах педагогики, апеллирует и к другому классическому теории образования и истории философии Рене Юберу: «...образование не может быть просто техникой обучения, эта техника прямо требует научных психологических оснований и даже ультранаучной концепции человека, общества, их отношений и их общего предназначения [13, с. 688]». Таким образом, теология образования предстает целостным подходом, с одной стороны, опирающимся на ценностное, нравственное ядро религии, но, с другой стороны, не отказывающимся от эффективного инструментария философской методологии.

Разумеется, использование данного подхода грозит определенным сужением взгляда на ряд проблем, однако к наработкам указанных выше авторов стоит обращаться, хотя бы ввиду динамической устремленности теологии образования к проектированию обновленной образовательной модели (подкрепленной опытом практической реализации). Также, применительно к университетским исследованиям может использоваться и обоснованная в рамках теологии образования классификация основных парадигм по историческим периодам: античная – «Академия как идеальный образ», средневековая (схоластическая) – «университет как феномен» и новоевропейская (просвещенческая, современная) – «университет как институция». Расширение этого перечня представляется избыточным, так как представление университетов в виде специфических аттракторов знаний, формировавшихся в том числе господствующим культурным мировоззрением [14, с. 72], требует и каждую эпоху видеть, как сфайрос (в духе учения Эмпедокла), как целостную модель.

Второй подход, ориентированный на социальную эпистемологию, отводит центральное положение не ценностям, а социальности, детерминированной материальной реальностью. Постулируя социальную природу познания, представители этого направления применительно к научно-образовательным институциям исследуют в первую очередь возникающие в процессе межличностных интеракций эпистемические убеждения индивидов, социальных групп и социальных сетей [15, с. 28]. Теории отдельных представителей социальной эпистемологии (как обособленное направление, выделившееся после программных статей Э. Голдмана и С. Фулера в конце 80-х гг. прошлого века) в значительной степени контрастируют с позицией сторонников аксиологического подхода и даже представляются полярными, так как ими ставится под сомнение само существование истины [16, с. 274], убеждения, если они институционализированы, приравниваются к знанию (согласно ревизионистской эпистемологической модели), а также объявляется контекстозависимость для норм рациональности [17, с. 47].

Иначе говоря, структура обоснования действовавших образовательных парадигм у представителей ревизионистского направления не ищет трансцендентного источника и зависима от мировоззренческих оснований участников педагогического или исследовательского процесса. Однако в отличие от культурологов и педагогов-теоретиков авторы, работающие в русле социальной эпистемологии, и не предлагают в качестве фундамента тех или иных универсальных идей, а следовательно, к ним не применима и критика со стороны представителей теологии образования или других ценностно-ориентированных школ.

Несмотря на то, что социальная эпистемология в первую очередь обращена к вопросам производства знания (в первую очередь на научную деятельность), классические идеи социальной детерминации (К. Маркс, Э. Дюркгейм и др.), интерпретированные отдельными авторами, причисляемыми к наиболее влиятельным представителям этого подхода, могут быть использованы и в анализе образовательных парадигм. Так, у П. Бурдьё отметим отдельную область, представляющую особый интерес в контексте нашего исследования – «социологию интеллектуалов и символического производства». Развивая уже упомянутую теорию легитимного господства М. Вебера, Бурдьё указывает на значимость роли профессоров (как интеллектуалов высокого порядка): будучи носителями габитусов, т. е. «систем прочных приобретенных предрасположенностей» [18, с. 40], в ходе обучения они воспроизводят основные символические категории и закрепляют их эффективность.

Работы Бурдьё можно назвать связующим звеном с фронтиром современной социальной эпистемологии – концепцией эпистемических культур (разрабатывается К. Кнорр-Цетиной и др. авторами), так как в его «социологии интеллектуалов», которая в свою очередь неотделима от проблем философии образования, уже заложена гипотеза, если не о конструировании социального порядка в процессе обучения, то во всяком случае о выработке когнитивных моделей и стратегий, формирующих картину мира, соответствующую действующей конвенции. Иными словами, университет или иная родственная образовательная институция может рассматриваться в университетских исследованиях также и с позиций «социологии интеллектуалов» как точка сборки антропологических типов и моделей социальной организации.

Концепция эпистемических культур в этом случае предстает одним из положений, необходимых для перехода к понятию академической парадигмы от парадигмы образовательной, поэтому стоит обозначить ее ключевые положения. Основоположник теории К. Кнорр-Цетина подвергла обоснованной критике распространенный в традиционной эпистемологии подход к знанию как независимой переменной (он известен как «интерпретационная стратегия замысла») [19]. Безусловно, такой подход удобен для крупных обобщений, когда обширные и несхожие ценностные, методологические, инструментальные комплексы, идеи и так называемые «большие нарративы», сформировавшиеся на протяжении всей истории философии, контейнируются в доступные для быстрого усвоения шаблоны, применяемые далее для нужд педагогики с дидактической или иной целью. Однако, если задачей ставится выход на универсальный образец, по которому строилось столь уникальное интеллектуальное сообщество как университет, потребуется детальное рассмотрение самобытных эпистемических культур во всем их многообразии. В противном случае академическая парадигма предстанет как очередной «голем науки» (определение Г. Коллинза и Т. Пинча, указывавших на опасность конструирования «бестолкового гиганта», созданного человеком и одушевленного понятием истины, которую сам человек, однако, не в силах постичь [20]).

В этой связи одним из подходов, позволяющих избежать чрезмерной теоретизации (т. е. проектирования структуры академических парадигм, исходя лишь из письменных ис-

точников, содержащих ключевые образовательные концепции, философские проекты каждой исторической эпохи) становится внимание к материальным практикам академической жизни. Здесь успехи гуманитарных наук XX в. оказываются не менее полезными, чем самые современные разработки. Впервые эта позиция была апробирована в Германии школой «историзма», доказала свою эффективность и разрабатывалась социальной философией и антропологией. Джек Гуди, Бруно Латур и, безусловно, Мишель Фуко, пользуясь «оптикой» археологии по-новому подходили к изучению эпистемологических практик, ориентируясь на их материальную основу. Уильям Кларк и Питер Беккер ввели для этого исследовательского подхода специальный термин «малый инструментарий знания» (т. е. совокупность материальных источников, так или иначе возникающих «вокруг» преподавательской и педагогической жизни университета: уставов, каталогов, анкет, отчетов, публикационных списков, перечней учебной литературы и т. д.) [21, с. 22].

Резюмируя все сказанное, выделим основные характеристики нового концептуального понятия – академической парадигмы, которое, на наш взгляд, может объединить продуктивные аспекты двух описанных подходов:

- имеет явное телеологическое основание;
- является образцом, формируемым в результате консенсуса основных эпистемологических культур (в том числе за пределами сферы образования) определенной исторической эпохи;
- приходит к доминирующему положению через определенный тип легитимного господства (традиционный, харизматический или рациональный);
- формирует в социуме особый культурно-антропологический тип, наделенный академической харизмой, который в дальнейшем воспроизводит неограниченное количество итераций до смены новой парадигмой (например, средневековый интеллектуал, новоевропейский естествоиспытатель и др.);
- обнаруживается не только на уровне идеологий, но и в материальных практиках;
- в отличие от научных парадигм Куна, никогда не исчезает полностью, сохраняя свое имплицитное присутствие и после того, как сформируется новый образец.

Разработка понятия «академическая парадигма» представляется нам актуальной задачей, которая будет способствовать развитию университетских исследований в рамках философии образования и будет продолжена обстоятельно в дальнейших публикациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Rüegg W. Foreword // A History of the University in Europe. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1992. Vol. 1.
2. Маркова О. Ю. Междисциплинарность как методологический принцип философии образования // Образование и гражданское общество: материалы круглого стола (15 нояб. 2002 г.). Сер. Непрерывное гуманитарное образование (науч. исследования) / под ред. Ю. Н. Солониной. СПб.: С.-Петербург. филос. общ-во, 2002. Вып. 1.
3. Кун Т. Структура научных революций. М.: АСТ, 2002.
4. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1996.
5. Ямбург Е. А. Школа для всех: адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация). М.: Новая шк., 1997.
6. Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3. С. 43–49.

-
7. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии Л.: Изд-во ЛГУ, 1989.
 8. Целлер Э. Очерк истории греческой философии. СПб.: Алетейя, 1996.
 9. Краевский В. В. Парад парадигм (послесловие к статье Н. Л. Коршуновой) // Педагогика. 2006. № 8. С. 20–24.
 10. Шмонин Д. В. Религиозное образование и образовательные парадигмы // Вестн. Рус. христианской гум. акад. 2013. Т. 14, № 2. С. 47–63.
 11. Planchard E. La pedagogia contemporanea. 5a ed. Madrid: Rialp, 1967.
 12. Шмонин Д. В. Философия, теология и ценностно-смысловая сфера в образовании // Вестн. Рус. христианской гум. акад. 2015. Т. 16, № 4. С. 206–221.
 13. Hubert R. Traité de pédagogie générale. Paris: P. U. F., 1946.
 14. Шмонин Д. В. О философии, богословии и образовании. СПб.: Изд-во РХГА, 2016.
 15. Goldman A. I. Why Social Epistemology is Real Epistemology? // Social Epistemology / ed. by A. Haddock et al. N. Y.: Oxford Univ. Press, 2010. P. 1–28.
 16. Latour B. Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society. Cambridge Mass., USA: Harvard Univ. Press, 1987.
 17. Barnes B., Bloor D. Relativism, Rationalism and the Sociology of Knowledge // Rationality and Relativism / ed. M. Hollis and S. Lukes. Oxford: Blackwell, 1982.
 18. Бурдые П. Структура, габитус, практика // Журн. социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1, вып. 2. С. 40–58.
 19. Dennett D. The Intentional Stance. Cambridge: MIT Press, 1987.
 20. Collins H. M., Pinch T. J. The Golem: What Everyone Should Know about Science. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1993.
 21. Clark W. Academic Charisma and the Origins of the Research University. Chicago and London: Univ. of Chicago Press, 2006.
-

N. V. Tokarev

Russian Christian Academy for the Humanities, St. Petersburg

UNIVERSITY STUDIES AND EVOLUTION OF PARADIGMATIC APPROACH THE PHILOSOPHY OF EDUCATION

Currently a question is formed in the philosophy of education, solving which requires the integration of practices of three disciplinary lines: pedagogy, epistemology and university research. The essence of the matter lies in the need to expand the interpretation of the term «educational paradigm» in the context of higher education. In the article an attempt is made to solve this problem by introducing the concept of «academic paradigm», taking into account two key approaches, one based on the value component of university education, and the other oriented toward social epistemology. Within the first approach, the concept of theology of education is highlighted. Its representatives rely on the moral core of religion, but they do not exclude the effective tools of philosophical methodology. Authors following the second approach constructively criticize the understanding of knowledge as an independent variable, common in traditional epistemology, which also seems to be productive for solving the task. The final element that prevents excessive theorization is the principle of attention to the material practices of academic life, an instrument already developed by social philosophy and anthropology.

Paradigmatic approach, university studies, university, philosophy of education, educational paradigm, academic paradigm
