



УДК 37.03:159.923

## **ТРАДИЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ПАРАДИГМА ЯК «ПРОКРУСТОВЕ ЛОЖЕ» ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ В РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА**

**Володимир РЯБЧЕНКО**

© В. Рябченко, 2011

**Ключові поняття:** особистість, студент, цілісність, автономія, розвиток, освіта, навчання, виховання, соціалізація, парадигма, педагогіка, вищий навчальний заклад (ВНЗ), виховне середовище, університетський дух.

*Аналітичний погляд на розвиток особистості студента крізь освіту, навчання, виховання й соціалізацію як поняття й процеси та їхню здатність досягнути особистість людини в її житті дає підстави стверджувати, що сучасна вітчизняна вища школа не лише знаходиться в полоні традиційної педагогічної парадигми, а й обмежена предметним полем педагогіки, що утворює своєрідне «прокрустове ложе» для дослідження й практичного вирішення комплексу проблем, якими обтяжена вища освіта.*



Ця публікація є логічним продовженням статті «Освіта, навчання, виховання й соціалізація як поняття й процеси та межі досягнення ними особистості студента», надрукованої в щорічному першому номері часопису. Обидві статті до певної міри узагальнюють, концептуалізують, підводять під своєрідний спільний знаменник результати дослідження проблематики вітчизняної вищої школи, здійсненого автором протягом останніх років.

Традиційна педагогічна парадигма зашклена на двох процесах – навчанні та вихованні, які передбачають цільове покладання й керуваність. Якщо в навчанні вища школа має свої науково-педагогічні традиції і за соціальною інерцією прагне зберегти свої форми й методи, то у вихованні ситуація розгортається по-іншому. Від того, у яких формах і якими методами здійснюється виховання студентів у сучасних вітчизняних вищих навчальних закладах, складається враження гібриду моделі комуністичного виховання й екстрапольованого на вищу школу шкільного виховання, до того ж, не старшокласників.

Не в 70 – 80 рр. ХХ ст. в радянській епосі, а в першому десятилітті третього тисячоліття, в умовах конституційно демократичної й незалежної України, не адептами комуністичної ідеології, а професійними педагогами у вищих закладах запроваджуються та схвалюються виховні заходи в таких формах і такими методами, як це свого часу робилося відповідно до комплексних планів комуністичного виховання радянської молоді. Тоді, згідно з розкладом політичних чи виховних годин, в академічних студентських групах чи на лекційних потоках щотижня проводилися політінформації, до яких, крім наставників, залучався потужний загін викладачів із кафедр суспільно-політичного спрямування. Зараз професійних ідеологів немає, оскільки в Україні відсутня, більш-менш визначена, ідеологія. Тому адміністративну відповідальність за виховання студентів покладено на наставників, заступників деканів із виховної роботи та відділ виховної роботи на рівні ректорату.

Як і в минулі часи, наставник щотижня, протягом години, зобов'язаний фронтально, всім студентам групи, за тематичним планом виховної роботи, відповідно до мети конкретного виховного заходу прижити якусь конкретну, частіше не одну, а комплекс добротчинностей. Наприклад, мета організаційно-виховної години «Формування патріотичності, громадянської гідності, прихильності до загальнолюдських цінностей» передбачає, що за одну годину за допомогою ура-патріотичних закликів чи моралізаторських настанов або, в кращому випадку, методами просвітництва викладач має сформувати в 25 – 30 підопічних студентів означені властивості.

Виховна робота в сучасних вітчизняних вищих навчальних закладах, розгортаючись саме в такий спосіб, має системний, а не поодинокий характер. Тому було б некоректно з боку автора вирізняти із загального контексту чинсь одну методичну розробку – у вигляді посібника чи журналу наставника студентської групи – і цитувати конкретних авторів, що може сприйнятися не лише як критичний аналіз загального стану виховання студентської молоді у вітчизняній вищій школі, а й

як конкретна критика певного ВНЗ та його представників. Коли сформовано й запроваджено систему, суб'єкти цієї системи стають її заручниками. За таких умов конкретна критика втрачає сенс, оскільки вона відволікає увагу від головного – критичного аналізу самої системи, що, власне, і є предметом дослідження. Тому заглибимося в системний аналіз актуалізованої проблеми в тих межах, які дозволяє формат цієї публікації. Традиційна педагогічна парадигма передбачає цільове покладання й керуваність у вихованні.

Стисло назвемо такі цільові покладання фронтальних виховних заходів, які нині проводяться у вітчизняних вищах, коли за розкладом, відповідно до мети кожного заходу зокрема, в особистість студента інструментально та репетурно керованим у ручному режимі вихованням «вживлюються» моральність, патріотизм, відданість національним ідеалам, гордість за свою батьківщину, чесність, порядність, альтруїзм, активна громадянська позиція та національна самосвідомість, політична, правова та естетична культура, гідність, мужність, правосвідомість та законслухняність, дисциплінованість та відповідальність, працелюбність, господарність, здоровий спосіб життя, повага до старших, почуття добра й краси, духовність, толерантність, державний оптимізм, професійна компетентність, критичне мислення, прихильність до загальнолюдських цінностей та інші чесноти. Присутні на таких заходах потрапляють у становище слухачів чи глядачів, де характер актуалізації їхньої особистості мало чим відрізняється від того, якби вони були, приміром, на черговій лекції. Тому такі заходи лише номінально можна вважати виховними.

Але такі тематичні плани виховних заходів із конкретною метою виховання вигідні адміністрації вищого освітнього закладу. З одного боку, є чим звітувати перед будь-якими представниками вищих інстанцій та демонструвати системну виховну роботу перед колегами з інших ВНЗ та установ. А з іншого, – і це чи не найголовніше – в такий спосіб можна знаходити крайнього й відповідального за відхилення в поведінці будь-якого студента, що розцінюється як невихованість.

Наявність функціонерів, відповідальних за виховання студентів, знімає цю відповідальність з усіх інших суб'єктів реального виховного впливу, починаючи з ректора й закінчуючи рядовим технічним працівником закладу. Зняття відповідальності за виховання студентської молоді дає змогу всім іншим викладачам не лише усунутися й дистанціюватися від питань і проблем виховання, але й не дбати за власну поведінку, стиль і спосіб життя та міжособистісні взаємини як із колегами, так і особливо зі студентами. А саме це реально впливає на особистість студента. Як кажуть у народі – з ким поведешся, того й наберешся.

Так зване виховуюче навчання, як один із концептів педагогіки, є зручним способом заявляти про виховну роботу у вищому навчальному закладі, а насправді – нехтувати нею. Можна під час лекції або іншого заняття висловити декілька сентенцій студентам чи взагалі витратити аудиторний час на моралізаторство і вважати це вихованням. А який у цьому сенс, якщо такі настанови не підкріплюються власним прикладом викладача, адміністратора чи будь-якого працівника закладу освіти, який вдається до такого виховуючого повчання. І, найголовніше, – студентська молодь не бачить прикладів для наслідування в суспільному контексті, зокрема, ні від тих, хто реально робить політику в державі й визначально впливає на об'єктивізацію соціальної дійсності, з якої вириваються усі наші суспільні реалії, ні від тих, кого в суспільстві чи конкретному соціальному середовищі вважають можновладцями, а церковні служителі називають сильними світу цього і прагнуть нівелювати їхній цинізм християнською етикою.

Для можновладців вигідно, нічого не поліпшуючи у власній поведінці, стилі та способі життя, покласти відповідальність за мораль і виховання підростаючих поколінь на сім'ю, школу, вищу школу, церкву та інші соціальні інститути й служби.

Знання про добро ще не означає саме добро. Той, хто володіє знаннями про добро, не завжди добро робить. Оволодіння гуманітарними знаннями не робить автоматично людину гуманною. Знання етики як науки

про мораль, якими володіє людина, ще не означає, що ця людина моральна. Тому етична компетентність є сумнівним концептом. Церковний служитель, який досконало знає християнську етику, але не сповідує моральних принципів у власному житті, не може вважатися компетентним. Адже нехтування мораллю є ознакою відсутності совісті в людини. Людина аморальна й безсовісна – це неправедна людина. Відсутність праведності – це відсутність святості. Людина, яка нехтує праведністю, тобто святістю, не веде до Бога, а перебиває дорогу до нього. А це суперечить релігійній доктрині, зокрема православній.

Соціальна дійсність підтверджує правомірність висловлених вище тверджень. Якби одними лише гуманітарними знаннями й християнською етикою можна було радикально покращити суспільне середовище та суспільні відносини, ми спостерігали б певні позитивні кореляції. Зокрема, у гуманітарних вищах мало б бути значно менше соціальних девіацій і вищий рівень вихованості студентів, ніж це має місце в технічних і технологічних ВНЗ, де гуманітарна складова значно менша. Але разючих відмінностей у цьому сенсі немає. Асоціальні явища й відхилення в поведінці студентів є однаковою проблемою як для гуманітарних, так і негуманітарних закладів освіти. Ідеально вихованими мали б бути студенти педагогічних спеціальностей, оскільки вони найкраще, порівняно з іншими студентами, володіють теорією виховання. Оскільки такого феномена не спостерігається, це свідчить про недовіру чи низьку ефективність виховуючого навчання й підтверджує некоректність розгляду виховання як складової навчання. Виховання виходить далеко за межі навчання.

Зацикленість у межах чи рамках педагогіки не дає змоги системно підійти як до дослідження всього комплексу проблем вищої освіти, так і, тим більше, до їхнього практичного вирішення. Як педагогіку не можуть підміняти інші науки, так і педагогіка не може дати адекватних відповідей та рішень на питання й проблеми, які знаходяться за межами її предметного поля. Але до тих пір, поки педагогіка декларує готовність давати відповіді на

будь-які виклики, що постають в освітньому просторі, зокрема вищої школи, у суспільстві будуть жити ілюзії щодо педагогіки як панацеї від усіх суспільних проблем і негараздів. На підставі таких ілюзій у суспільній свідомості формується відповідальність, яка покладається на педагогіку й педагогів, не лише за знання й уміння, якими мають володіти громадяни соціуму, а й за їхню вихованість, моральність, патріотизм, загальнолюдські цінності, що ті повинні сповідувати, і т. ін.

Тим, хто має вирішальний вплив на об'єктивізацію соціальної дійсності, яка своїми антивиховними відносинами й середовищем може зводити нанівець усі зусилля як теоретиків, так і практиків педагогіки, від дошкільного рівня до вищої школи, вигідно підтримувати в суспільній свідомості такі ілюзії та соціальні очікування. Адже так можна перекласти на «стрілочників» власну провину перед народом, суспільством, окремим колективом чи соціальним середовищем, на які розповсюджується їхній негативний, антипедагогічний вплив.

На нашу думку, педагогіка стала заручницею власних амбіцій як у теорії, так і в суспільній практиці.

Переходячи до з'ясування останнього питання, зазначимо, що визначення шляхів розширення меж досягнення особистості студента та можливостей впливу на її розвиток спонукає, спираючись на філософію людиноцентризму [5, 458] та здійснений аналіз, не вступати в суперечність із педагогікою, що має свій окреслений предмет. Слід вийти за межі її предметного поля як зі своєрідного полону обмеженої теоретичної свідомості і вибудувувати системний підхід у форматі предметного поля соціальної філософії, оскільки й філософія освіти завузька наука, для того щоб досягнути проблематику розвитку особистості, яка транзитом проходить через соціокультурне середовище вищої школи. Це уможливить інтегрувати теоретичні й практичні надбання не лише педагогіки, психології, соціології, філософії освіти, а й інших наук та бачити й тримати в полі зору проблеми розвитку особистості студента не у вузьких рамках навчального процесу, а в суспільному й загальноцивілізаційному контексті.

Розширення меж бачення й досягнення особистості мають стати запорукою зміни філософії діяльності вищої школи як соціального інституту, що передбачає, в першу чергу, наявність академічних свобод і можливостей для вільного виявлення й розвитку особистості не лише студента, а й викладача як основного суб'єкта його взаємодії. Концептуально ця філософія має вибудовуватися з огляду на цілісність, автономію й свободу вибору особистості. Те, що соціокультурне середовище ВНЗ не досягає особистості студента, яка підпадає під негативний вплив зовнішніх чинників, не означає, що треба йти шляхом тотального контролю, табу й т. ін. Це шлях у нікуди. Заборонений плід завжди буде здаватися солодким. Але й постійне вкушання гіркого плоду може ввійти в звичку, притупити смаки й стати нормою. Для того щоб цинізм, соціальний бруд і брутальність не ставали нормою, потрібна альтернатива, за якої студенти могли б відчувати себе людьми. І, з цих позицій, їм самим ставало гидко й бридко від цинічного й негативного соціального середовища.

Такою альтернативою може стати соціокультурне середовище конкретного вищого закладу освіти. Щоб це відбулося, треба вийти із традиційної парадигми й, крім навчального процесу, тримати в полі зору все соціокультурне середовище ВНЗ. І тоді стане зрозумілим, що у вітчизняних вишах більшість студентів за межами аудиторних занять перебувають у стані ентропії, тобто в тому стані, коли їхні особистості не знаходять конструктивної актуалізації, а енергія їхнього особистісного потенціалу розсіюється даремно. Звідси постає потреба актуалізувати системний підхід до управління соціокультурним середовищем ВНЗ, що має опосередкувати вплив на розвиток особистості студента і дасть змогу відійти від ручного управління цим процесом із позицій авторитарної педагогіки.

Молодіжне, особливо студентське, середовище є дзеркалом свого суспільства, у якому ті, хто творять його соціальну дійсність, можуть побачити своє відображення. І нічого грішити на дзеркало, коли маєш власне потворне ество, та звинувачувати молодь у тому, що вона невихована й цинічно-прагматична у своїх життєвих виявах. Те, що твориться в

суспільстві, віддзеркалюється в підростаючих поколіннях. У цьому, власне, й полягає як історична, так і моральна відповідальність старших поколінь перед молодшими, яка невідворотно настає за принципом «що посієш, те й пожнеш».

Продуктивними мали б бути такі концепти педагогіки, як «виховне середовище» та «виховальні відносини». Але їх неможливо створити штучно якимось способами й прийомами, зокрема педагогічними.

По-перше, вищий заклад освіти – не дитячий садок, а студенти – не маленькі діти, яким можна задурити голову ігровими чи іншими методами. Навіть дітлахи зараз не є ізольованими від суспільного й загальноцивілізаційного контексту, а особливо від глобального інформаційного простору. А тому сімейна й дошкільна педагогіка стає все менш спроможною нівелювати негативний виховний вплив зовнішнього соціокультурного середовища на дітей.

По-друге, виховне середовище – це з самого початку соціальне середовище, яке залежить від суспільних відносин, які і є реально виховальними для суб'єктів, котрі в них перебувають. Щоб соціальне середовище й суспільні відносини змінити на краще, треба вийти далеко за межі педагогіки й зайти в предметне поле психології та, зокрема, соціальної психології як найбільш споріднених із нею наук в освітньому просторі, а також багатьох інших наук, де спільним знаменником реально може бути лише філософія. Адже будь-яка інша наука теж обмежена своїм предметом, щоб осягнути соціальне буття.

Соціокультурне середовище вищого закладу освіти хоча й неможливо відгородити «китайською стіною» від негативного впливу суспільного контексту, але воно, на відміну від освітніх закладів нижчих рівнів, має потужний потенціал, здатний до певної міри нівелювати негативізм зовнішніх по відношенню до нього чинників. У цьому сенсі може продуктивно спрацювати такий концепт, як «університетський дух», який асоціюється із духовністю та академічними свободами класичних університетів [1, 326–327].

Ще Аристотель наголошував, що доброчинності не можна навчити й завдяки цьому

стати доброчинним. Людина може всотувати у свою особистість доброчинність лише через доброчинне соціальне середовище, у якому вона перебуває. Новітній досвід суспільного розвитку українського соціуму підтвердив, що людина схильна до втрати раніше набутих доброчинностей, якщо вони не сповідуються в соціальному середовищі її перебування. Тому розраховувати на тотальне запровадження доброчинностей у масштабах нашого суспільства, тим більше з урахуванням того стану, у якому воно перебуває, є утопізмом платонівського зразка [4].

Людина не може переробити світ на свій лад відповідно до, бодай найсвітліших, ідеалів та помислів. Але справжня людина здатна зберегти такі ідеали, як власні життєві цінності в собі, якщо навколишній світ їх не сприймає й відторгає чи, навіть, засуджує. Тому на локальному рівні, попри всі наші суспільні негаразди, в межах соціокультурного середовища вищого закладу освіти, за бажань і прагнень сповідувати таку філософію своєї освітньої стратегії, колектив освітнього закладу здатний до певної міри зберегти у своєму осередку мораль і людськість та демократичні засади й толерантність у міжособистісних стосунках [2, 20]. Саме цього бракує нашим громадянам у реальному житті українського соціуму на відміну від сучасних знань, якими вони можуть опановувати дистанційно, не занурюючись у соціокультурне середовище вищого закладу освіти.

Годі сподіватися та очікувати, коли представники нашого істеблішменту наситяться можливостями влади для задоволення власних потреб, «запакують» не лише себе до глибокої старості, а й своїх дітей, онуків, родичів, челядь та почнуть давати студентській молоді уроки моральності, патріотизму, відданості національним ідеалам, порядності, чесності, толерантності та інших чеснот, без яких життя людей перестає бути людським [3, 5].

Справжній, а не віртуальний, вищий заклад освіти своїм соціокультурним потенціалом має достатньо можливостей спрямувати студентів на добро, створити умови, щоб вони не через повчання та менторські настанови, а своїми світовідчуттям, світосприйняттям, світорозумінням і світобаченням за роки

навчання в такому альтернативному (до негативних реалій соціуму) середовищі змогли відчутти себе людьми, через власні самовизначення й вибір дійти до усвідомлення в цьому відчутті найвищої цінності, яка б слугувала їм мірилом і дороговказом у проектуванні та здійсненні свого життя.

Основним механізмом, здатним рухати вищу школу в режимі саморозвитку, є взаємодія викладача й студента за умови, що студент прагне до більшого, аніж пропонує й вимагає від нього викладач. Цю умову можна забезпечити, якщо особистість студента актуалізуватиметься на такий запит [7]. Фактичний стан сучасної вітчизняної вищої школи засвідчує, що актуалізація особистості студента не задіяна як чинник її розвитку. І доки цей чинник не буде системно задіяний, посилюватимуться адміністративний пресинг і бюрократизація вищої школи як важелі активізації викладачів та студентів. А це ще більше буде її гальмувати й робити нездатною до саморегуляції й творчого саморозвитку.

Щоб вийти з такого замкнутого кола проблем, які можна ототожнити із внутрішньосистемними путями нашої вищої школи, слід системно активізувати соціокультурне середовище ВЗН, яке б за межами навчального процесу конструктивно актуалізувало особистість студента, де б він ставав реальним суб'єктом діяльності та змістовних соціокультурних комунікацій, які сприяють його розвитку, а не деградації. Такий підхід потребує докорінного перегляду традиційної парадигми навчально-виховного процесу у вітчизняній вищій школі, яка передбачає інструменталізм і рецептуру у взаємодії зі студентом та орієнтує на сприйняття його особистості як цілісності лише суто теоретично, тобто номінально, а не реально.

Але, безсумнівно, вища школа залежить від суспільного контексту. Будь-які спроби змінити системно вищу школу в цивілізаційному вимірі будуть приречені на фіаско, якщо в цьому сенсі кардинально не змінюватимуться суспільні відносини. Як не може церква виконувати суспільну місію інституту моралі в цинічному середовищі, так і вища школа не здатна підвищити компетентність у суспільстві, яке цієї компетентності не за-

требує [8]. Тим паче, вища школа не повинна створювати ілюзії у суспільній свідомості своїми можливостями виховати особистість, яка буде докорінно відрізнятись на краще від тих суб'єктів, які реально творять сучасну соціальну дійсність соціуму. Інструментально й технологічно сформувати моральну особистість у цинічному суспільному середовищі неможливо. Більше того, виховання моральності шляхом настанов і моралізаторства без підтвердження цих настанов реальним життям теж є різновидом цинізму. Такий цинізм шкідливий подвійно. З одного боку, стосовно учнів і студентів, оскільки їм даються уроки відвертого лицемірства, а з іншого – він підтримує ілюзії в мововладців щодо можливостей розв'язувати проблеми моральності суспільства в такий інструментально-технологічний спосіб, що знімає з них зобов'язання бути моральними й відповідальними за свій цинізм. І скільки б не напружувалися науковці у віднаходженні й конструюванні виховних технологій – це все сізифова праця, коли в реальному повсякденні такі теоретизування не закріплюються життєвими виявами, стилем і способом життя тих, хто є успішним і слугує прикладом для наслідування. Коли в суспільстві життєвий успіх приносить цинізм, а не мораль, то це стає альфою й омегою реального виховання. Оскільки моральним у цинічному середовищі бути невігідно, то не мораль, а цинізм мотивує волю людини до аморальних дій і вчинків, стилю й способу життя.

Соціальна дійсність сучасного українського соціуму підтверджує, що мораль неможливо запровадити технологічно з допомогою якихось окремих інституцій, як-от: церкви, школи, вищої школи – у тому суспільстві, де матеріальний добробут, життєва успішність досягаються цинічними, а не справедливими, способами. Категоричний моральний імператив – це не живець культурної рослини, який можна технічними способами прижити до дички [9, 154]. Мораль і гуманізм неможливо запровадити в суспільстві, де на п'єдестал пошани й подіум суспільного визнання виставляють цинізм, а на праведність дивляться з іронією та презирством.

## Література

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. – К.: Знання України, 2004. – 804 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных концепций). – М., 1997. – 697 с.
3. Журавський В. С. Корупція в Україні – не політика. Монографія / В. С. Журавський, М. І. Михальченко, О. М. Михальченко – К.: Фенікс, 2007. – 408 с.
4. Карл Поппер. Відкрите суспільство та його вороги. Том I / Перекл. з англ. О. Коваленка. – К.: Основи, 1994. – 444 с.
5. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – 2-ге вид. – К.: Т-во «Знання» України, 2010.
6. Луговий В. І. Освіта, навчання, інформація, компетентність: канонізація понять (теоретико-методологічний дискурс) // Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку: колектив. моногр. / Акад. пед. наук України; Ін-т вищої освіти України; За заг. ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового, М. Ф. Степка. – Х.: Вид-во НУА, 2009. – С. 178–210.
7. Рябченко В. І. Актуалізація особистості студента як фактор розвитку вищої школи / В. І. Рябченко // Вища освіта України. – 2007. – № 4 (дод. 1.). – С. 79–87.
8. Рябченко В. І. Номінальна вища освіта як актуальна проблема на шляху забезпечення реальної компетентності в сучасному українському соціумі // Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку: колектив. моногр. / Акад. пед. наук України; Ін-т вищої освіти України; За заг. ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового, М. Ф. Степка. – Х.: Вид-во НУА, 2009. – С. 133–156.
9. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность / Общ. ред..., сост., вступ. ст. А. А. Гусейнова и А. П. Скрипника. – М.: Республика, 1992. – 448 с.

## Резюме

• Аналітичний погляд на розвиток особистості студента крізь освіту, навчання, виховання й соціалізацію як поняття й процеси та їхню здатність досягнути особистість людини в її житті дає підстави стверджувати, що сучасна вітчизняна вища школа не лише знаходиться в полоні традиційної педагогічної парадигми, а й обмежена предметним полем педагогіки, що утворює своєрідне «прокрустове ложе» для дослідження й практичного вирішення комплексу проблем, якими обтяжена вища освіта. Для того, щоб нагальні й майбутні проблеми, пов'язані з розвитком особистості студента, успішно вирішувалися й педагогіка не ставала заручницею власних амбіцій як у теорії, так і в суспільній практиці, потрібно не обмежуватись предметним полем педагогіки, а виходити за його межі.

• Аналитический взгляд на развитие личности студента сквозь образование, обучение, воспитание и социализацию как понятия и процессы и их способность охватить личность человека в его жизни дает основания утверждать, что современная отечественная высшая школа не только находится в плену традиционной парадигмы, но и ограничена предметным полем педагогики, что образует своеобразное «прокрустово ложе» для исследования и практического решения комплекса проблем, которыми отягощено высшее образование. Для того, чтобы текущие и будущие проблемы, связанные с развитием личности студента, успешно решались и педагогика не становилась заложницей собственных амбиций как в теории, так и в общественной практике, необходимо не ограничиваться предметным полем педагогики, а выходить за его пределы.

• Analytical view on student personality development through education, learning and socialization as concepts and processes and its capability for covering human personality in his/her life gives ground for statement that modern national school is in captivity of traditional paradigm as well as is limited by Pedagogics' subject area which forms peculiar Procrustean bed for research and practical decision of higher education issues complex. We mustn't get caught in an endless loop within Pedagogics' subject area but should go beyond the limits in order that current and future problems concerned with student personality development are resolved successfully and Pedagogics do not become hostage of own ambitions in theory as well as in social practice