

Радомський Ігор,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих

імені Івана Зязюна НАПН України

ДОРΟΣЛИЙ УЧЕНЬ ЯК СУБ'ЄКТ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ

З'ясування специфіки дорослого учня як ключового суб'єкта освітньої взаємодії в освіті дорослих потребує розгляду його характеристик, що значною мірою детермінують логіку організації навчання, вибір форм і методів, а також особливості взаємодії з педагогом-андрагогом.

У науковому дискурсі відсутнє однозначне трактування поняття «доросла людина», що пояснюється багатовимірністю цього феномена. Слід зазначити, що досягнення певного віку саме по собі не забезпечує автоматичного переходу до стану дорослості, оскільки визначальними є соціальні ролі, відповідальність та життєвий досвід індивіда. Отже, дорослість постає не як статичний стан, а як динамічний процес становлення особистості у єдності її біологічних, психологічних і соціальних вимірів.

Для андрагогічного підходу принциповим є розуміння дорослості через призму самосвідомості та автономії. Центральне місце у психолого-педагогічному портреті дорослого учня посідає *досвід як ресурс навчання*. Досвід виступає не лише передумовою, а й активним ресурсом навчання, який визначає спосіб сприйняття, інтерпретації та засвоєння нової інформації: нові знання інтегруються у вже сформовану систему уявлень і переконань, проходячи через «фільтр» особистісного сенсу. Водночас досвід може виступати й бар'єром, якщо нова інформація суперечить усталеним переконанням — у такому разі перед андрагогом постає завдання не трансляції знань, а фасилітації процесів трансформативного навчання (*transformative learning*).

Не менш важливою характеристикою є *прагматична орієнтація мотивації*. Дорослі навчаються переважно з метою розв'язання конкретних життєвих або

професійних завдань. Це означає, що релевантність змісту навчання до реального контексту постає не як методична вимога, а як психологічна необхідність: не релевантний зміст блокує мотивацію до участі незалежно від якості його подачі

Важливою є також *соціальна включеність* дорослого учня — навчання не є для нього провідною діяльністю, а інтегрується в складний контекст професійних, сімейних і громадянських зобов'язань. Це породжує специфічну динаміку освітньої взаємодії: дорослий очікує поваги до власного часу, визнання попереднього досвіду та практичної застосовності кожного елементу навчання.

Узагальнення проаналізованих підходів дозволяє окреслити *інтегральний образ дорослого учня як суб'єкта освітньої взаємодії*: це соціально зріла, самокерована особистість із сформованим життєвим досвідом, яка бере участь у навчанні з прагматичних мотивів, поєднуючи освітню діяльність з іншими сферами життєдіяльності та очікуючи від освітнього процесу поваги до власної суб'єктності. Саме ці характеристики — автономність, досвід, прагматична мотивація і соціальна включеність — визначають особливий характер взаємодії в освіті дорослих та зумовлюють необхідність її побудови на засадах партнерства, діалогу і спільного конструювання знання.

Разом з тим ті самі характеристики, що визначають ресурсний потенціал дорослого учня, є й джерелом специфічних труднощів освітньої взаємодії: автономність може обертатися внутрішнім опором, досвід — пізнавальними упередженнями, прагматична мотивація — нетерпимістю до змісту, що сприймається як нерелевантний, а соціальна включеність — хронічним дефіцитом часу та рольовими конфліктами. Розуміння цього взаємозв'язку є принциповим для аналізу бар'єрів освітньої взаємодії з дорослими.

Попри потенційно високий ресурсний потенціал освітньої взаємодії у освіті дорослих, її ефективність нерідко знижується під впливом сукупності бар'єрів, що мають психологічну, соціальну та педагогічну природу.

До *психологічних бар'єрів* належать насамперед страх навчання та невпевненість у власних можливостях. Дорослі, які не любили школу в дитинстві, навряд чи добровільно повернуться туди, де їм колись було

незатишно. Накопичення негативного освітнього досвіду формує стійкий внутрішній опір новому навчанню, що виявляється у зниженій активності, уникненні участі в обговореннях та небажанні демонструвати власні результати. Водночас усталені переконання та ціннісні установки дорослого можуть ускладнювати сприйняття нової інформації, особливо якщо вона суперечить наявному досвіду..

Соціальні бар'єри зумовлені специфікою життєвої ситуації дорослої людини. Часові обмеження, зумовлені професійною зайнятістю та сімейними зобов'язаннями, є найпоширенішими ситуативними чинниками, що перешкоджають участі у навчанні. Додатковим ускладненням є рольові конфлікти: вимоги професійної діяльності, сімейного життя та навчання нерідко вступають у суперечність, що обмежує можливості повноцінної участі в освітньому процесі.

Педагогічні бар'єри пов'язані з невідповідністю організації освітнього процесу особливостям дорослих учнів. Вони значною мірою зумовлені нерозумінням викладачами специфіки навчання дорослих, переваг навчання, орієнтованого на дорослого учня, та активного навчання, а також нехтуванням різноманітністю стилів навчання і потреб у релевантності змісту. Перенесення традиційних репродуктивних і формалізованих підходів в освіту дорослих призводить до зниження мотивації та формального залучення до навчання. Особливо деструктивним є ігнорування попереднього досвіду дорослого: відсутність його визнання є одним із ключових бар'єрів, що підриває довіру до освітнього процесу і блокує суб'єкт-суб'єктну взаємодію.

Окреслені бар'єри мають комплексний і взаємопосилюючий характер: психологічні труднощі посилюються соціальними обмеженнями, а педагогічні помилки здатні актуалізувати внутрішній опір навчанню. Це зумовлює необхідність їхнього системного врахування у процесі організації освітньої взаємодії. Для педагога-андрагога здатність своєчасно виявляти та мінімізувати зазначені бар'єри є не додатковою, а базовою складовою фахової компетентності.