

Hanna Solarczyk-Szwec

METODA ANALIZY PROGRAMÓW W NIEMIECKIEJ I POLSKIEJ TEORII I PRAKTYCE EDUKACJI DOROSŁYCH

W pierwszej części artykułu zaprezentuję teoretyczne podejścia do analizy programów, jakie zostały wypracowane na gruncie niemieckiej andragogiki oraz polskiej dydaktyki, by otworzyć metodę analizy programów na dyskusję o filozoficznych i psychologicznych, społecznych i pedagogicznych podstawach programu, jakie mogą przyjąć świadomie lub nieświadomie ich twórcy. Celem drugiej części jest odpowiedź na pytanie, jakie miejsce zajmuje analiza programów w polskiej edukacji dorosłych, co czynię na przykładzie projektu „Związki międzykulturowe sąsiadujących regionów Polski i Niemiec”. Tekst kończą wnioski na temat wartości i przyszłości metody analizy programów.

Teoretyczne podejścia do analizy programów

Słownik języka polskiego podaje następujące znaczenia programu:

- 1) wykład pewnych założeń i wytycznych działania mającego na celu te założenia zrealizować;
- 2) plan, układ zamierzonych czynności;
- 3) spis utworów, składających się na jakąś uroczystość, imprezę;
- 4) spis, plan przedmiotów wykładanych w szkołach.

Programy w obszarze oświaty integrują znaczenia pierwsze, drugie i czwarte w stosunku do zamierzeń i działań dydaktycznych. Zarówno w edukacji szkolnej, jak i pozaszkolnej programy znajdują się w centrum działalności oświatowej, sterując jej innym obszarami. W związku z tym powinny być specyficznym/oryginalnym obiektem badań, któremu pedagogika dostarcza własnych metod analizy. Taką propozycję metodologiczną dla analizy programów w edukacji dorosłych omawia niemiecki andragog młodego pokolenia – Bernd Käßlinger¹.

Programy stosowane w edukacji dorosłych definiuje jako teksty użytkowe, służące m.in. celom marketingowym. Z analitycznego punktu widzenia są one także zmateria-

¹ B. Käßlinger, *Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung*, [w:] (Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung, red. W. Gieseke, O. Schäffter, *Erwachsenenpädagogischer Report*, 2004, 4.

lizowanym przejawem społecznej interpretacji kształcenia. Metoda analizy programów ma wiele wspólnego z metodą analizy dokumentów, tekstu (treści), ale ma także swoją specyfikę. Od dawna stosowana jest w monografiach pedagogicznych, ograniczając się do jednego obiektu badań, porównuje programy w diachronii. W nowym ujęciu metodę analizy programów wykorzystuje się także w ujęciu synchronicznym, obejmując swoim zasięgiem instytucje określonego typu. Podstawowe kategorie analizy programów to zagadnienia pedagogiczne: cele, treści i metody kształcenia, ponadto można badać grupy adresatów (np. kobiety, seniorzy), miejsca kształcenia (np. miasta, regiony, instytucje) oraz organizatorów edukacji dorosłych (np. państwo, Kościół). Wymienione zagadnienia zostały w literaturze pedagogicznej szeroko opisane, co może stanowić podstawę postępowania dedukcyjnego podczas analizy programów. Programy można też poddać procedurze indukcyjnej, co może prowadzić do konstruowania i rewidowania kategorii analitycznych, uniezależniając się od teorii pedagogicznych, socjologicznych czy psychologicznych. Z metodologicznego punktu widzenia można do analizy programów wykorzystać strategie: jakościowe, jakościowo-ilościowe oraz triangulację strategii jakościowych i ilościowych. Bliższą charakterystykę wyróżnionych strategii zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1

Metodologiczne strategie analizy programów

Strategia jakościowa	Strategia jakościowo-ilościowa	Triangulacja strategii jakościowych i ilościowych
Analiza: – semiotyczna, – hermeneutyczna, – dyskursu, – treści. Przedmiotem analizy mogą być tekst, struktura broszury programowej, symbole, logo, grafika itd.	1. Kodowanie 2. Kontrola danych: ponowne zapytania do oferentów, dyskusje, dokumentacja wybranych przypadków 3. Analiza: statystyczna obróbka danych i ich jakościowa interpretacja.	1. Kodowanie. 2. Kontrola danych: ponowne zapytania do oferentów, dyskusje, dokumentacja wybranych przypadków. 3. Analiza: statystyczna obróbka danych i ich jakościowa interpretacja. 4. Triangulacja: interpretacja wyników przy wykorzystaniu innych metod (np. ankiet, analizy dokumentów, wywiadów z ekspertami), ewentualna rewizja wyników. 5. Analiza końcowa: statystyczna obróbka danych i ich jakościowa interpretacja z wykorzystaniem danych pozyskanych za pomocą pozostałych metod.

Źródło: *Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung*, [w:] *Qualitative Forschungsferehren in Perspektivverschränkung*, red. W. Gieseke, O. Schäffter, *Erwachsenenpädagogischer Report* 2004, s. 4.

Andragodzy w Niemczech mają do dyspozycji dwa archiwa programów edukacji dorosłych. Jedno prowadzi od 1946 roku Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych (do 2004 r. zgromadził 51 000 programów z 800 uniwersytetów ludowych); drugie archiwum prowadzi od 1990 roku Katedra Edukacji Dorosłych Uniwersytetu Humboldta w Berlinie, obejmując swoim zasięgiem większość instytucji edukacji dorosłych w landzie

Brandenburgia. Na podstawie tych zasobów prowadzone są analizy programów, które dostarczyły interesujących danych na temat ewolucji oferty, adresatów oraz instytucji edukacji dorosłych².

Biorąc pod uwagę niemieckie doświadczenia i osiągnięcia w dziedzinie analizy programów edukacji dorosłych, należy wysoko ocenić wartość metody analizy programów w kontekście starań andragogiki o autonomiczne miejsce w grupie nauk o edukacji. Prace andragogów nad rozwojem metodologii służą rozwojowi samoświadomości dyscypliny i pozwalają jej wyjść poza funkcje praktyczne, tj. rozwiązywanie problemów zgłaszanych przez polityków i rynek pracy.

Bernd Käßlinger przedstawił możliwe pola problemowe, które możemy opracować za pomocą analizy programów. W skali *mikro* jest to badanie i rozwój pedagogicznego profesjonalizmu, w skali *mezo* możliwa jest eksploracja ofert edukacyjnych w regionie oraz profili instytucji. Ja chciałabym otworzyć analizy programów na badania w skali *makro*, dotyczące metaorientacji, czyli filozoficznych i psychologicznych, społecznych i pedagogicznych podstaw programu. Inaczej mówiąc, są to pytania o pochodzenie programu, o wartości, którym on służy, o nasycenie polityką, ideologią, które mogą mieć znaczenie w perspektywie porównawczej i międzynarodowej. Być może dla andragogów niemieckich są to pytania oczywiste, ale z polskiej perspektywy mają duże znaczenie, ponieważ uwrażliwiają na to, że nie istnieje jedna poprawna wersja programu, że są możliwe różne ujęcia w zależności od przyjętej świadomości lub nieświadomości metaorientacji. W zależności od poziomu jawności i czytelności tych założeń możemy mówić o programach zamierzonych (oficjalnych, zaakceptowanych, w rezultacie statycznych), o programach wdrażanych (realizowanych, doświadczanych, interpretowanych i modyfikowanych przez pedagogów), o programach zrealizowanych (wyniki osiągnięte przez ucznia i zmiany w nauczycielu), o programach ukrytych (realizowanych równoległe z programem oficjalnym). Klasyfikacja ta może być także traktowana jako propozycja kolejnych etapów badania programów. Omówiona przez B. Käßlingera metoda uwzględnia załedwie pierwszy typ programu.

Z analizy programów wiemy już, że ich twórcy nie sięgają do teorii naukowych³, ale wyrażają w swoich tekstach pośrednio poglądy swoje lub poglądy instytucji dotyczące kwestii ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych i na tej podstawie formułują założenia procesu kształcenia. Dzięki temu możemy się dowiedzieć, jaką wiedzą potoczną posługują się w wymienionych kwestiach twórcy programów: pracownicy edukacji dorosłych, instytucje oświatowe, organizatorzy edukacji dorosłych i jak to się ma do teorii naukowych. Wiemy też, że współczesne programy odpowiadają

² Tamże.

³ H. Solarczyk, *Planowanie i menedżment w edukacji dorosłych*, Berlin 13-14.04.2000 – sprawozdanie z kolokwium badawczego, „Edukacja Dorosłych” 2000, 2, s. 162.

przede wszystkim logice rynku i potrzebom jego „klientów”⁴, dlatego programy są równocześnie zwierciadłem wyobrażeń środowiskowych na temat celów kształcenia, miejsca jednostki w procesie kształcenia, metod zdobywania wiedzy. Analiza programów pozwala nazywać to, czego planiści są nieświadomi. To stanowi wsparcie dla ich pracy, gdyż opublikowana wiedza staje się wiedzą wspierającą, do której nauka dostarczyła adekwatnych pojęć⁵.

Korzystając z teorii na temat programów szkolnych, można za Hunkinsem i Ornsteinem⁶ podzielić programy na dwa zasadnicze typy: techniczno-scjentystyczne i nietechniczno-niescjentystyczne. Do pierwszego z nich zalicza się podejścia behawiorystyczne, akademickie, systemowe i menedżerskie. Inne typy są reprezentowane przez podejścia humanistyczne i rekonstruktywistyczne. Myślę, że tę typologię można z powodzeniem zastosować także do programów w edukacji dorosłych. Różnice między wyróżnionymi podejściami zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2

Podejścia do programów

Kryterium	Podejście		
	behawiorystyczne	humanistyczne	rekonstruktywistyczne
Podstawy	filozofia tradycyjna i konserwatywna (idealizm i realizm) behawioryzm od idei i kultu wydajności do powiązań z progresywizmem	progresywizm psychologia humanistyczna teorie rozwojowe Eriksona, Havighursta, Masłowa metody Fröbela, Pestalozziego, Neilla	neoprogresywizm radykalny romantyzm (np. Illich) rekonceptualizm (np. Freire)
Pogląd na rolę edukacji w społeczeństwie	socjalizowanie stosownie do norm obowiązujących w społeczeństwie	samorealizacja jednostek dla pełnej demokratyzacji życia społecznego	krytyka tradycyjnej edukacji postulaty edukacji emancypacyjnej, krytycznej wobec kulturowego dziedzictwa
Istota proponowanej edukacji	akcent na wydajność opartą na naukowych podstawach: techniczne i naukowe zasady, paradygmaty, modele, etapy, plan, cele i zadania, treści i działania	akcent na indywidualizację, samorefleksję i samorealizację: duża rola doświadczeń, gry dydaktyczne, uczenie się w małych grupach, twórcze rozwiązywanie problemów, uczenie się całościowe, świadomość programu ukrytego, brak rywalizacji, przestrzeń do negocjowania programu i sposobów jego realizacji, idea kolegialności	dynamiczny, całościowy i transcendentálny charakter procesu dydaktycznego, akcent na: język i komunikowanie się, samowiedzę, osobiste przemyślenia, dialog krytyczny, świadomość moralną, nieunikanie tematów drażliwych, miejsce na sztukę, artyzm

⁴ Tamże, s. 163.

⁵ *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschräng*, red. W. Gieseke, Bitter 2000, s. 17.

⁶ A. C. O r n s t e i n, P. H u n k i n s, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1998.

Definicja programu	wąskie definiowanie w kategoriach szczegółowego planu działania	szerokie definiowanie w kategoriach doświadczenia	szeroka i dynamiczna definicja w kategoriach doświadczeń filozoficzno-psychologicznych
Kreowanie programu	model liniowy	model spiralny	model spiralny/otwarty
Model kreowania programu	model Tylera (dedukcyjny) model Taby (indukcyjny)	podjęcie deliberatywne	perspektywa emancypacyjna Freirego
Ewaluacja	podjęcie scjentystyczne	„miękka” metodologia	„miękkie” metodologie

Źródło: D. Gołębiak, *Program szkolny*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.

Na koniec tej części rozważań należy wspomnieć o ograniczeniach i trudnościach metody analizy programów. Zwykle badania tego rodzaju obejmują programy zamierzone, tj. te, które zostaną zrealizowane, jeśli np. w szkole czas na to pozwoli, a w edukacji pozaszkolnej, pojawi się zapotrzebowanie ze strony „klientów”. W rezultacie analizy programów nie uwzględniają zjawiska „*drop out*” zarówno treści, jak i uczestników. Z trudnościami należy się liczyć w procedurze kodowania programów, ponieważ wymaga ona szerokiej wiedzy kontekstowej oraz doświadczenia, a także ciągłej rewizji zawartości treściowej kodów, szczególnie w badaniach podłużnych, co czyni metodę analizy programów podatną na instrumentalizację. Metoda analizy programów wykazuje natomiast wiele zalet w porównaniu z ankietą lub wywiadem.

Programy w polskiej edukacji dorosłych

Edukację dorosłych w Polsce charakteryzuje rozbudowany sektor kształcenia formalnego (od gimnazjum po studia podyplomowe) i zawodowego (kursowego) oraz marginalna rola kształcenia ogólnokształcącego.

W dziedzinie programów kształcenia formalnego (od szkoły podstawowej do średniej) istotne zmiany zaszły pod wpływem reformy oświaty w 1999 roku. Państwo zrezygnowało ze ścisłej kontroli, wprowadzając podstawy programowe, które mają charakter standardów, których osiągnięcia wymaga się od wszystkich szkół – zarówno państwowych, jak i niepublicznych. To stanowi podstawę konstruowania autorskich wersji programów do poszczególnych przedmiotów różnych typów szkół, które mogą być realizowane po zatwierdzeniu ich przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN). Dotychczasowa praktyka pokazuje, że MEN, kierując się zasadą pluralizmu, nie ogranicza pola wyboru potencjalnym użytkownikom.

Analiza programów edukacji obywatelskiej dla młodzieży i dorosłych⁷ pozwoliła na zidentyfikowanie 15 autorskich koncepcji zatwierdzonych przez MEN. Powstały one na zlecenie wydawnictw podręczników szkolnych, organizacji pozarządowych oraz z inicjatywy samych nauczycieli. Największą popularnością cieszą się programy z bardzo szczegółowymi wskazówkami dotyczącymi celów, treści oraz metod kształcenia oraz te, którym towarzyszą gotowe środki dydaktyczne w postaci podręczników, ćwiczeń i zaleceń metodycznych dla nauczycieli. Przykładem takiego programu jest *Przewodnik młodego obywatela* opracowany przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (www.ceo.org.pl). Realizuje on większość założeń podejścia behawiorystycznego. Kładzie jednocześnie nacisk na doświadczenia uczniowskie, wskazując na umiejętności, które powinni opanować uczniowie, oraz na metody aktywizujące, co przy właściwym podejściu nauczyciela może nadać programowi cechy podejścia humanistycznego. Analizując cele tego programu, trudno odmówić im słuszności, ale możliwość ich realizacji w ciągu jednej godziny tygodniowo wydaje się nieprawdopodobna. Do tego dochodzi raczej słabe przygotowanie metodyczne nauczycieli do prowadzenia tego przedmiotu⁸. W rezultacie zarówno wiedza, jak i umiejętności obywatelskie polskich uczniów są na niskim poziomie. Wśród analizowanych programów brakuje tych, które zostały specjalnie przygotowane dla dorosłych. To skazuje nauczycieli na korzystanie z programów opracowanych z myślą o młodzieży, co utrwała stare podejście do kształcenia dorosłych, w którym nie uwzględnia się różnic i autonomii wynikających z fazy rozwojowej, doświadczeń społecznych, zmian intelektualnych i ról społecznych.

Wydaje się, że w przypadku programów edukacji obywatelskiej, które powinny pełnić kluczową funkcję w społeczno-politycznej transformacji środowiska lokalnego, regionu i kraju, powinno znaleźć zastosowanie podejście rekonstruktywistyczne lub humanistyczne.

Uczelnie wyższe oraz podmioty organizujące kształcenie zawodowe w systemie pozaformalnym mają większą autonomię w kwestii programów kształcenia. Z przywileju tego korzystają głównie podmioty niepubliczne, które w obliczu dużej konkurencji na rynku redagują programy zorientowane na klientów. Te same programy są coraz częściej częścią szerszych projektów kierowanych do Unii Europejskiej w celu uzyskania dofinansowania. W rezultacie programy przyjmują postać dobrze opracowanych pod względem merytorycznym, wizualnym oraz edytorskim źródeł informacji dostępnych dla wszystkich zainteresowanych – informatorów, broszur oraz pakietów interneto-

⁷ H. S o l a r c z y k - S z w e c, *Politische Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen in Polen*, „Kursiv – Journal für politische Bildung, Wochenschau Verlag“ 2007, 4.

⁸ K. W e r e s z c z y ń s k i, *Kształcenie obywatelskie w polskich szkołach dla dorosłych*, „e-mentor” 2006, nr 4.

wych. Tak opracowane programy pełnią funkcje marketingowe. Szczególną dbałość o merytoryczny i wizualny kształt programów można zaobserwować w przypadku ofert kształcenia podyplomowego na uczelniach wyższych, które dysponują stosowną kadrami i możliwościami finansowymi. Jest to dla badań pedagogicznych sytuacja nowa i korzystna, ponieważ wcześniej programy były częścią wewnętrznej dokumentacji instytucji. Wstępna analiza tych programów pozwala stwierdzić, że znajduje się tam omówienie takich zagadnień pedagogicznych, jak: zasady rekrutacji, cele kształcenia, adresaci, treści i metody kształcenia, warunki zaliczenia, certyfikaty. Ponadto możemy tam znaleźć np. wypowiedzi absolwentów oraz wskazówki dotyczące dodatkowych usług uczelni: bezpłatne dodatkowe szkolenia, zakwaterowanie, korzystanie z bazy komputerowej i Internetu, itp. Programy te należy zaliczyć do typu techniczno-scjentyfistycznego, stosującego podejście behawiorystyczne w kwestii kreowania, wzorca i ewaluacji programu, podejście akademickie (co oczywiste) w kwestii treści kształcenia oraz podejście menedżerskie w kwestii używanego języka i zewnętrznej formy programu. Coraz powszechniejsza praktyka publikowania programów kształcenia otworzyła dla badań pedagogicznych w Polsce nowy obszar badań, który czeka na zagospodarowanie.

W zakresie ogólnokształcącej edukacji dorosłych metodę analizy programów zastosowano w Polsce po raz pierwszy w ramach projektu „Związki międzykulturowe sąsiadujących regionów Polski i Niemiec”⁹. Jego celem było m.in. rozpoznanie oferowanych i oczekiwanych propozycji w dziedzinie edukacji kulturalnej w Lubuskiem i Brandenburgii oraz w Berlinie i Warszawie¹⁰. Po stronie polskiej najobszerniejsze analizy programów wykonał zespół pod kierunkiem prof. Józefa Kargula w Lubuskiem. Raport z tych badań pozwala na sformułowanie następujących uwag w odniesieniu do programów edukacji kulturalnej¹¹. Instytucje edukacji kulturalnej nie są ogólnie zobowiązane do przedstawiania ani planów pracy, ani sprawozdań ze swojej działalności, dlatego część organizatorów nie przywiązuje wagi do wytwarzania tego rodzaju dokumentów, inni ich nie gromadzą, pozostali zawierają treści charakterystyczne dla programów także w takich dokumentach, jak: plany, harmonogramy, ulotki reklamowe, informatory, kroniki itp. Sytuacja na rynku w tej dziedzinie także nie wymusiła na razie konieczności wytwarzania ogólnie dostępnych programów. To powoduje, że

⁹ Projekt realizowany przez Uniwersytet Humboldta w Berlinie pod kierunkiem W. Gieseke we współpracy z Uniwersytetem Warszawskim i Uniwersytetem Zielonogórskim oraz z udziałem Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku w latach 2000-2003.

¹⁰ Podobne badania przeprowadzono także w Płocku i Toruniu.

¹¹ J. K a r g u l, S. S ł o w i Ń s k a, M. G a n c a r z, *Z prądem i pod prąd. Lubuskie instytucje kultury w nowym ładzie społecznym*, Zielona Góra 2004.

pojęcie programów musi być szeroko rozumiane, dlatego materiały poddane analizie w pomawianym projekcie podzielono na kilka kategorii:

- 1) szczegółowe oferty aktywności kulturalnej w postaci programów – harmonogramów zajęć, jakie dana instytucja oferuje swoim uczestnikom, z wyszczególnieniem dat, miejsc zajęć, nazwisk prowadzących itp.
- 2) wykazy zorganizowanych lub proponowanych imprez z niepełnymi danymi, z których można się domyślić, kto jest adresatem, gdzie się odbywają zajęcia itp.
- 3) ogólnikowe informacje na temat form aktywności kulturalnej, których dana instytucja była organizatorem lub współorganizatorem.

Materiały, które można zaliczyć do pierwszej kategorii uzyskano z 66% domów kultury, 15% stowarzyszeń, 25% muzeów, 11% galerii i 2% bibliotek. Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że były to materiały nadesłane na prośbę badaczy, co nie pozwala na sformułowanie wniosku, że tylko taki odsetek instytucji dysponuje szczegółowymi programami, ale wydaje się to prawdopodobne. Analizowane programy zawierają dane na temat: treści i form kształcenia, czasu i miejsca, kosztów uczestnictwa, realizatorów, adresatów oraz warunków uczestnictwa. Dane tego rodzaju poddano obróbce statystycznej, co lokuje omawianą metodę w obszarze badań ilościowych. By wejść w głąb analizowanych zagadnień, odkryć sens oferty, jej genezę oraz doświadczenia ich twórców, w tych samych badaniach zdecydowano się na przeprowadzenie wywiadów z kierownikami placówek parających się edukacją kulturalną. Cele, jakie postawiono przed wywiadami, wskazują na ograniczenia, jakie niesie ze sobą analiza programów. Na przykładzie omawianego projektu można przypisać analizie programów funkcję diagnostyczną, której realizacja zapewnia rozpoznanie pola badawczego i przygotowanie go do badań jakościowych.

W kwestii strategii kreowania programów edukacji kulturalnej chciałabym się odnieść do badań prowadzonych w Warszawie i Płocku w ramach tego samego projektu. Wydaje się, że odpowiedzią charakteryzującą to zagadnienie jest następujące zdanie:

Jeśli chodzi o dorosłych pracujemy tradycyjnie, tzn. metodą prób i błędów. [...] wychodziliśmy z bardzo różnorodnymi ofertami, a rozwinęły się te, które trafiły w oczekiwania odbiorców. (pracownik Centrum Edukacyjno-Kulturalnego „Łowicka” w Warszawie)

Poza tym wiele programów powstaje w Warszawie na konkretne zamówienie. Opracowywaniem oferty programowej zajmują się zwykle etatowi pracownicy badanych instytucji, którzy są otwarci na propozycje z zewnątrz, co wyraził jeden z rozmówców w sposób następujący:

Nasza oferta rodzi się na styku naszego wyobrażenia i rzeczywistych potrzeb odbiorcy, a poza tym bardzo często modyfikujemy ją podczas realizacji. (pracownik Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski w Warszawie)

Badania w Lubuskiem ujawniły dwie grupy twórców programów: jedną stanowią ci kierownicy domów kultury, którzy twierdzą, że na kreowanie programu aktywności kulturalnej mają wpływ współpracownicy i uczestnicy, drugą ci, którzy realizują własne pomysły autorskie. Obie grupy osiągają bardzo dobre wyniki w swojej pracy, co skłoniło badaczy lubuskich do sformułowania następującej hipotezy: jeżeli w określonym środowisku pojawi się osoba przygotowana merytorycznie do pracy, dysponująca określoną wiedzą i umiejętnościami, o postawie animatora kultury, która zaproponuje określoną(e) formę(y) aktywności kulturalnej, to niezależnie od tego, czy będzie swoje oferty uzasadniała koniecznością zaspokojenia „potrzeb środowiska” czy własnymi kwalifikacjami, zawsze znajdą się osoby, które z owych ofert skorzystają i podejmą czynną współpracę¹². W edukacji kulturalnej dorosłych dominuje oferta, którą jeden z twórców programu określił jako „pulsujący, ciągle zmieniający się proces twórczy”. Przeprowadzone analizy pozwalają na sformułowanie wniosku, że w programach edukacji kulturalnej dorosłych dominuje podejście humanistyczne, z elementami behawiorystycznego, które najczęściej dotyczy autorskich programów receptywnych edukacji kulturalnej. Nie zidentyfikowano ofert, które w sposób świadomy realizowałyby podejście rekonstruktywistyczne (emancypacyjne) w edukacji kulturalnej dorosłych na terenie województwa lubuskiego. Wydaje się, że byłoby to bardzo korzystne dla edukacji międzykulturowej Polaków i Niemców, która dotychczas posługuje się raczej tradycyjnymi i stereotypowymi strategiami kreowania programów.

Powyższe rozważania upoważniają w mojej opinii na sformułowanie następujących wniosków:

- metodę analizy programów należy uznać za wartościową i oryginalną strategię badawczą andragogiki, która dotyka sedna pracy instytucji oświatowej;
- dopracowanie się własnej (andragogicznej) metody badawczej jest ważnym krokiem na drodze do dojrzałości dyscypliny naukowej;
- programy są ważnymi tekstami kultury dorosłych, z których można czerpać obszerną wiedzę na temat społeczeństwa, polityki, ekonomii, pedagogiki itd., co nabiera szczególnego znaczenia wraz z upływem czasu;
- programy pozaformalnej edukacji dorosłych są jedną z niewielu form dokumentowania dynamiki i ulotności andragogicznej działalności;
- należy zadbać, wzorem Niemiec, o tworzenie archiwów programów edukacji dorosłych, które pozwolą na prowadzenie badań nad ewolucją celów, treści, metod, adresatów, języka itd.;
- należy pamiętać o ograniczeniach metody analizy programów i stosować ją zgodnie z zasadami triangulacji.

¹² Tamże, s. 62-63.

THEORY AND PRACTICE OF SYLLABUS EVALUATION IN ADULT EDUCATION IN POLAND AND GERMANY

S u m m a r y

The aim of this article is to present and popularize a method of syllabus analysis which should find a wider application in andragogy. In the first part the author presents the theory of syllabus design developed on the basis of the principles of German andragogy and Polish didactics and discusses the issue of syllabus evaluation from the point of view of philosophical, psychological, social and pedagogical perspectives assumed consciously or unconsciously by syllabus writers. The aim of the second part is to answer the question concerning the place of syllabus analysis in adult education in Poland which is presented on the basis of a project titled 'Intercultural Links across the Polish German Border'. In conclusion the author presents opinions concerning the significance and future of syllabus evaluation. The research was based on the analysis of documents – Polish and German texts on education.