

**Anna Walulik**

Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna  
„Ignatianum” w Krakowie

## **PIERWSZE, DRUGIE I TRZECIE DNO AKTYWNOŚCI EDUKACYJNEJ DOROSŁYCH, CZYLI O METAFORZE W BADANIACH SPOŁECZNYCH**

Słowo „dno” występujące w tytule refleksji nad wybraną rzeczywistością społeczną sugeruje już na wstępie, że analizą zostaną objęte obszary niejednoznaczne, żeby nie powiedzieć – niejasne lub tajemnicze. Pojęcie dna, a następnie drugiego i trzeciego dna pojawiło się w myśleniu o edukacji dorosłych podczas słuchania opowiadań o doświadczeniach edukacyjnych absolwentów różnego typu szkoleń organizatora kształcenia dorosłych w formie kursów i warsztatów, głównie dla osób bezrobotnych w Małopolskim Centrum Współpracy Edukacji i Doradztwa w Krakowie<sup>1</sup>. Są one organizowane w ośrodku jako wynik uczestnictwa w konkursach w ramach europejskich funduszy strukturalnych. Oznacza to, że choć są projektem Centrum, muszą spełniać oczekiwania instytucji zewnętrznych i wpisywać się w ich filozofię myślenia o uczeniu się dorosłych. Sytuacja ta zrodziła pytanie o cele kształcenia dorosłych i korzyści osób korzystających z tej oferty oraz o istniejące pomiędzy nimi związki i zależności.

Próba interpretacji tych światów nasunęła wyobrażenie dna pierwszego, drugiego i kolejnego i nie jest to skojarzenie wynikające tylko ze znanego powiedzenia. Dostrzeżony został potencjał metafory w refleksji nad rzeczywistością społeczną i edukacyjną dorosłych, a przedstawione poniżej zamierzenia organizatorów educa-

---

<sup>1</sup> Szkolenia te są przeznaczone dla kierujących organizacjami, dla kadry kierowniczej, obecnych i przyszłych pracowników małych i dużych firm oraz wszystkich tych, dla których podnoszenie kwalifikacji stanowi niezbędny czynnik własnego rozwoju, z którym Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” w Krakowie współpracuje w realizacji studiów podyplomowych.

cji dorosłych i wykorzystywane przez nich w praktyce sposoby ewaluacji realizowanych projektów oraz skutki uczestnictwa osób z nich korzystających stanowią jedynie ilustrację zastosowania metafory w badaniach społecznych.

### **Metafora narzędziem oglądu aktywności edukacyjnej dorosłych**

Gareth Morgan uważa, że uruchomienie wyobraźni jest podstawowym zadaniem w radzeniu sobie z wyzwaniami współczesności:

Wykorzystywanie wyobraźni to pewien sposób myślenia. To sposób organizowania. [...] Pozwala ono pomagać ludziom w zrozumieniu i rozwijaniu swojego potencjału twórczego. Podsuwa sposoby znajdowania nowatorskich rozwiązań trudnych problemów. [...] Dostarcza sposobów umożliwiania ludziom nabierania zaufania do siebie i znajdowania dla siebie nowych ról w świecie charakteryzującym się ciągłymi zmianami<sup>2</sup>.

Można zatem uznać, że wykorzystywanie wyobraźni polega na znajdowaniu nowych obrazów, czemu służy, między innymi, metafora, czyli taka figura stylistyczna, w której słowo/wyrażenie/zdanie otrzymuje inne znaczenie. Metafory można zatem stosować w celu zrozumienia fragmentu doświadczanej rzeczywistości, wykorzystując inny jej fragment<sup>3</sup>.

Richard H. Brown wyjaśnia, że metafora przenosi jedno znaczenie wyrazu na inne lub inny poziom znaczenia. W tym podstawowym aspekcie odwołuje się do arystotelesowskiej definicji, w której metafora jest rozumiana jako transfer danego słowa na sens różny od jego właściwego znaczenia. Przy czym w odniesieniu do sytuacji społecznych należy rozszerzyć jej zakres i możliwości. W refleksji nad rzeczywistością społeczną metafory używa się w trzech podstawowych wymiarach:

- jako środek dydaktyczny lub ilustrację;
- jako rozbudowanie modelu;
- jako wzorzec, z którego mogą być tworzone inne modele<sup>4</sup>.

Monika Kostera wyjaśnia, że „za pomocą metafor ludzie oswajają świat, wyrażają rzeczy, które inaczej byłyby niemożliwe lub trudne do wyrażenia i zmieniają świat – nazywają rzeczy inaczej, co pozwala na nowo na nie spojrzeć”<sup>5</sup>. Stosowanie metafor wymaga rozwijania wyobraźni i dzięki temu doskonała jest zdolność postrzegania i rozumienia sytuacji w nowy sposób. Oznacza to możliwość interpretowania i reinterpretowania rzeczywistości, w której się człowiek znajduje i w której chce się znaleźć. Stanowi to otwarcie się na innowacje, odnoszenie korzyści z losowości

---

<sup>2</sup> G. Morgan, *Wyobraźnia organizacyjna. Nowe sposoby postrzegania, organizowania i zarządzania*, Warszawa 2001, s. 29.

<sup>3</sup> *Idem*, *Obrazy organizacji*, Warszawa 1997, s. 399.

<sup>4</sup> R.H. Brown, *A Poetic for Sociology. Toward a Logic of Discovery for the Human Science*, Chicago 1989, s. 78-84.

<sup>5</sup> M. Kostera, *Postmodernizm w zarządzaniu*, Warszawa 1996, s. 39.

i niejednoznaczności, daje możliwość kształtowania nowych punktów widzenia i inicjowania nowatorskich osiągnięć. Dzięki temu proces interpretacji przyjmuje charakter płynny i dynamiczny<sup>6</sup>. Należy jednak zauważyć, że metafora pozwala widzieć jedne aspekty zjawiska i jednocześnie zamyka na inne. Oznacza to, że metafora daje nowy, ale jednostronny pogląd na opisywane zjawisko. Tworzy ona zarys rozumienia człowieka w sposób charakterystyczny, ale częściowy<sup>7</sup>. Pozwala to na rozumienie świata na wiele sposobów, ale rodzi również niebezpieczeństwo jednostronnego widzenia, między innymi z tego powodu przenośnie są stosowane częściej niż się nam wydaje. Warto też wspomnieć, że wiele wyobrażeń weszło na stałe do opisów rzeczywistości, tak że przestały być one uznawane za metafory i mogą być stosowane, a nawet wykorzystywane do interpretacji doświadczeń w sposób bezrefleksyjny. Automatyczne stosowanie metafor powoduje, że „naszej percepcji umyka bogactwo zjawisk”<sup>8</sup>, co może prowadzić do uproszczonych interpretacji lub wręcz mechanicznego wyjaśniania zjawisk. Niebezpieczeństwo to może być również konsekwencją traktowania metafory tylko w kategoriach figury stylistycznej o walorach literackich. Tymczasem w naukach społecznych należy ją traktować jako podstawowe, strukturalne „formy ludzkiej percepcji”<sup>9</sup>, dzięki którym ludzie doświadczają świata, rozumieją go i angażują się w rzeczywistość.

Mimo niebezpieczeństw wynikających z powierzchownego potraktowania metafor, korzyści wynikające z wykorzystania ich w badaniach społecznych mogą być znaczne i wieloaspektowe. Tworzenie i odczytywanie metafor występuje w wielu miejscach procesu badawczego. Metafora daje możliwości nowego postrzegania problemu badawczego, który poszukiwany metodami klasycznej indukcji lub dedukcji jest niedostrzegalny. Dotyczy to szczególnie refleksji nad sytuacjami złożonymi i pełnymi paradoksów, które wymagają (do możliwie pełnego opisu) spojrzenia z wielu perspektyw i zaprezentowania wielu punktów widzenia<sup>10</sup>. Metaforyzacja problemu badawczego przenosi go zatem w inny obszar znaczeniowy, nadając mu wyostrzone znaczenie nie tyle przez analogię, ile przez różnicę lub podobieństwo, zgodność lub sprzeczność, potwierdzenia lub zaprzeczenie. Metaforyzacja problemu wnosi również wiele delikatnych i subtelnych elementów w treści, które powstają w wyniku procesów badawczych realizowanych konwencjonalnymi metodami. Są nimi: zaskoczenie podobieństwem, ciekawość wynikająca z zestawienia pierwotnej treści i metafory, zaskoczenie nowymi sensami<sup>11</sup>. Metaforyzacja problemu ba-

<sup>6</sup> G. Morgan, *Wyobrażenia organizacyjna...*, s. 35-53.

<sup>7</sup> *Idem*, *Obrazy...*, s. 11.

<sup>8</sup> M. Kostera, *op. cit.*, s. 39.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 40.

<sup>10</sup> G. Morgan, *Obrazy...*, s. 398.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 11.

dawczego nie jest gotowym szablonem konceptualnym, który podlega nałożeniu na realną sytuację badawczą. Można tutaj użyć znanej w geodezji praktyki oznaczania fotografii lotniczych lub satelitarnych szczegółami opisowymi, które określa się mianem ortofotomapy. Metafora nie jest ortofotomapą, bo mapa niesie ze sobą szczegóły interpretujące, metafora jest zaś nowym oglądem, wskazaniem nowego aspektu. Możliwość odnalezienia (przyjęcia lub konstrukcji) zasadnej metafory jest centralnym zagadnieniem przy próbie otwarcia problemu badawczego. Według G. Morgana oznacza to, że stosowanie metafor może służyć odnajdywaniu najbardziej odpowiedniej drogi widzenia, rozumienia i kształtowania sytuacji, wobec których staje menedżer organizacji<sup>12</sup>, ale także badacz świata społecznego.

Formułowanie i poszukiwanie rozwiązań problemów badawczych z wykorzystaniem metafory może w efekcie prowadzić do przekształcania oraz poszerzania dotychczasowego sposobu rozumienia (często znanych, wydawałoby się oczywistych) sytuacji. Istnieje wówczas możliwość nadawania nowej jakości rozumieniu rzeczywistości. Zastosowanie metafor w rozwiązywaniu problemów badawczych rozwija zatem krytyczne myślenie i dzięki temu „zachęca do uchwycenia i zrozumienia wielorakich znaczeń sytuacji oraz do tego, abyśmy stawiali czoło sprzecznościom i paradoksom i starali się nimi kierować zamiast udawać, że nie istnieją”<sup>13</sup>. Matthew B. Miles i Michael A. Huberman przyznają metaforom funkcję kondensacji danych, możliwości zmiany punktu widzenia i wiązania wyników z teorią<sup>14</sup>. W tym kontekście słowo „dno” w odniesieniu do procesu uczenia się dorosłych można uznać za metaforę ograniczenia (od kontekstu zewnętrznego) i jednocześnie za obszar odniesienia (do sfery poznania). Metafora dna może zatem odgrywać doniosłą rolę w wyobrażeniu przestrzeni badań z perspektywy badacza zjawisk społecznych.

## Szkolenia dla osób długotrwale bezrobotnych

Małopolskie Centrum Współpracy Edukacji i Doradztwa w Krakowie ma w swojej ofercie projekt skierowany do mieszkańców obszarów wiejskich (terenów położonych poza granicami administracyjnymi miast i miast do 20 tys. mieszkańców) chcących podjąć zatrudnienie w sferze pozarolniczej<sup>15</sup>. Realizowane w ramach tego projektu szkolenie Profesjonalna pokojowa w hotelu z językiem angielskim komunikatywnym „miało” wyposażyć uczestników w umiejętności umożliwiające zdobycie i wykonywanie nowego zawodu. Projekt zakładał przeszkolenie 60 uczestników w trzech grupach 20-osobowych. W ramach tego szkolenia każdy uczestnik pro-

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 399.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> M.B. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000, s. 259-260.

<sup>15</sup> Oferta MCWED [www.mcwed.pl/index.php?a=art&cat=5&id=22](http://www.mcwed.pl/index.php?a=art&cat=5&id=22) [data dostępu: 4.03.2011]

jektu otrzymał 380 godzin szkolenia praktycznego i merytorycznego. Oprócz zajęć dotyczących reorientacji zawodowej uczestnicy w ramach treningu interpersonalnego oraz aktywnego poszukiwania pracy otrzymali kluczowe kwalifikacje pracowni-  
cze polegające na zdobyciu umiejętności pracy w zespole, rozwiązywania proble-  
mów i skutecznego porozumiewania się. Miały one wzmocnić motywację poprzez  
zwiększenie zaufania we własne siły, podniesienie poczucia odpowiedzialności  
i adekwatną samoocenę. Dodatkowo w projekcie były uwzględnione działania zmie-  
rzające do wyposażenia uczestników w praktyczne umiejętności poruszania się po  
ryнку pracy: wypełniania formularzy, pisania CV, życiorysu, listów motywacyjnych  
oraz ćwiczenia z podstaw obsługi komputera. Wiadomości przekazywane w bloku  
„Profesjonalna obsługa w hotelu” dotyczyły wiedzy o funkcjonowaniu hotelu oraz  
obowiązków wymaganych od pracowników na stanowisku pokojowej.

Poza tym każdy uczestnik projektu został objęty 120-godzinnym blokiem prak-  
tyk na stanowisku pokojowej w hotelu, które umożliwiły mu zdobycie niezbędnych  
umiejętności wymaganych na tym stanowisku. Dużą zaletą projektu było zwrócenie  
uwagi osobom zamieszkującym tereny wiejskie na działania prowadzące do prze-  
kwalifikowania się i znalezienia pracy poza sektorem rolniczym. Uczestnicy przy-  
stąpili do egzaminu końcowego, w zakres którego wchodziła wiedza przekazana  
podczas szkolenia, a także elementy praktyczne. Osoby, które zdały egzamin,  
otrzymały certyfikat potwierdzający uczestnictwo w szkoleniu wraz z podanym  
zakresem przedmiotów i ich godzinowym podziałem. Osoby, które nie poradziły  
sobie z egzaminem, otrzymały tylko zaświadczenie uczestnictwa w szkoleniu. Uży-  
skane przez uczestników projektu certyfikaty otwierały drogę do poszukiwania pra-  
cy w sektorze pozarolniczym.

### **Pierwsze dno – „twarde” efekty szkolenia**

Założenia dotyczące końcowego egzaminu wskazują na to, że zarówno organizato-  
rzy, jak i uczestnicy są rozliczani z osiągnięcia przyjętych wskaźników. Jednym  
z nich jest liczba uzyskanych certyfikatów, ale także ocena szkolenia dokonana przez  
uczestników dotycząca realizacji założeń programowych projektu. Spostrzeżenie to  
potwierdza treść kwestionariusza ewaluacyjnego<sup>16</sup>. Już w preambule uczestnicy  
szkolenia są informowani, że ich opinie mają pomóc w osiągnięciu celu, jakim jest  
zapewnienie uczestnikom wysokiego poziomu zajęć. Odpowiedzi na kolejne pytania

---

<sup>16</sup> Instytucje decydujące o możliwości prowadzenia szkoleń wskazują, jakie elementy powinny  
znaleźć się w ankiecie. Istnieje możliwość, że sam organizator uzupełnia ankietę dodatkowymi  
pytaniami. Towarzyszy mu jednak również świadomość, że powinien zebrać informacje, które  
będzie mógł wykorzystać w uzasadnianiu kolejnych wniosków.

mają stanowić ocenę merytoryczną szkolenia, ze wskazaniem poziomu zaprojektowanej i przekazanej treści.

Pierwsza grupa pytań dotyczyła strony koncepcyjnej szkolenia. Uczestnicy uznali, że treści zawarte w szkoleniu były dobrze skonstruowane (77% przyznało najwyższą notę w pięciostopniowej skali). Jeszcze wyższe były oceny dotyczące wykorzystania czasu (aż 85% najwyższych wskazań). Nieco niżej został oceniony dobór zakresu tematycznego i zestaw przedmiotów szkoleniowych pod kątem zdobycia nowej wiedzy (odpowiednio 66% i 46% najwyższych wskazań). Druga i trzecia grupa pytań ankietowych to ocena poszczególnych zajęć i osób je prowadzących oraz organizacji szkolenia na bardzo wysokim poziomie ogólności i hipotetyczności, na przykład uczestnicy pytani o to, czy nowo nabyte umiejętności będą przydatne w dalszej karierze i czy zwiększą szansę znalezienia pracy, odpowiadali najmniej pewnie (40% wskazań najwyższych, 32% niższych i 25% średnich). Uczestnicy mieli również możliwość opisania własnych spostrzeżeń, ale praktyka wskazuje, że są one nieliczne i zwykle dotyczą indywidualnych oczekiwań rozszerzenia niektórych zagadnień (tak naprawdę to sugestie dla ewentualnych kolejnych uczestników) oraz drobne uwagi w rodzaju zarzutu, że są za krótkie przerwy. Należy zauważyć, że jedno z pytań dotyczyło poziomu spełnienia oczekiwań uczestników w zdobyciu nowej wiedzy i umiejętności, czego nie bierze się pod uwagę w projektowaniu szkoleń. Być może dlatego niektórzy uczestnicy analizowanego szkolenia uważają, że materiału, który został im przekazany, było zbyt dużo (2% uczestników).

Zaprezentowane spostrzeżenia i wnioski nie stanowią uogólnień dotyczących ewaluacji szkoleń, lecz ilustracją możliwości wykorzystania metafory w badaniach nad edukacją dorosłych. Zastosowanie metafory dna pozwala poszerzyć ogląd projektów edukacyjnych, na przykład w obszarze uzyskiwanych skutków. Inaczej sytuacja badawcza związana z procesem instytucjonalnego uczenia dorosłych mogłaby się kończyć na analizie sformalizowanych założeń kursu i karty ewaluacyjnej. Ewaluacja proponowana przez organizatorów nosi charakter kontroli efektywności realizacji celów szkoleniowych, bo też ten aspekt jest warunkiem brzegowym przyznania funduszy celowych na realizację szkolenia. Instytucjonalny organizator z powodów pragmatycznych redukuje zakres swoich zainteresowań do aspektów statystycznych i do prostej ewaluacji efektów szkolenia. Strategia ta, nie wnikając w szczegóły, jest najczęściej skutkiem swego rodzaju pragmatyzacji tematycznej realizowanych szkoleń i niedostatecznej refleksji społecznej nad procesem uczenia się dorosłych. Natomiast używając metafory dna, można jeszcze dostrzec inną perspektywę skutków edukacji dorosłych. Daje ona podstawę do przypuszczenia, że aktywność edukacyjna jednostek tworzy szeroką przestrzeń metaforyzacji egzystencji i indywidualnego *logosu*.

## **Drugie dno – uczenie się dorosłych wymogiem współczesności**

Szkolenia, z których zostały przeanalizowane ankiety, uzyskały bardzo wysoką ocenę w zaproponowanej skali, co z pewnością stanowi satysfakcję dla ich decydentów i organizatorów, ale także dla samych uczestników, gdyż wielu z nich korzysta również z innych ofert edukacyjnych tej placówki. Należy jednak zauważyć, że sytuacja powrotu na kolejne szkolenia może mieć charakter zarówno pozytywny, jak i negatywny. Pozytywny aspekt odnieść można do samej gotowości podejmowania aktywności edukacyjnej. Dorosły postrzega wiedzę jako wartość, odkrywa korzyści, jakie płyną z uczenia się, a może uświadamia sobie, że bez nowych umiejętności nie tylko nie poradzi sobie na rynku pracy, ale nie poradzi sobie także w życiu. Powroty, jako aspekt negatywny, mogą być natomiast związane z kolejnymi niepowodzeniami na rynku pracy.

Metafora drugiego dna otwiera oczy na inny wymiar nauczania i uczenia się niż tylko reorientacja zawodowa. Wymiar ten jest zresztą obecny w założeniach omawianego szkolenia. Są w nim przecież obecne treści odnoszące się do aktywnego poszukiwania miejsca pracy i przydatne umiejętności interpersonalne. Przykładając metaforę drugiego dna do przedstawionego procesu kształcenia dorosłych, bez trudu można zauważyć, że drugie dno to perspektywa zarówno organizatorów, jak i uczestników procesu uczenia się, choć dla każdego z podmiotów wynikająca z innych intencji. Wymienione kwestie najczęściej leżą poza obszarem zainteresowań ewaluacyjnych decydentów, bo zmienne determinujące jakość odpowiedzi uczestników szkolenia są mocno niezależne i trudne do sterowania. Uczestnictwo dorosłych w różnego rodzaju kursach nie jest prostą funkcją indywidualnych potrzeb, zwłaszcza jeżeli nie posiadają one precyzyjnej artykulacji. Jest to raczej proces mniej lub bardziej skutecznego dopasowywania wzajemnego, co nie znaczy, że skutecznego. Intencja merytoryczna organizatora szkoleń jest warunkowana wymaganiami decydentów, które wynikają z założeń polityki społecznej, potrzeb sektorowych lub korporacyjnych. Intencja uczącego się jest najczęściej nieprecyzyjna i intuicyjna, jest bowiem niesystematyczną diagnozą aktualnej wiedzy, kompetencji, a nawet potrzeb. W tym mijaniu się intencji jest zawarta antynomia, bo to właśnie uczenie się dorosłego daje możliwość sformułowania samooceny i potrzeb szkoleniowych.

## **Trzecie dno – nowy stosunek do życia**

Użycie metafory drugiego dna zachęca do „pociągnięcia” jej i postawienia zasadności istnienia trzeciego dna. Prawda istniejąca na poziomie trzeciego dna powinna być jeszcze bardziej odległa od dna pierwszego i drugiego. Istotnym jest tutaj motyw

ukrycia, swoistego schowania. Gdyby chcieć odpowiedzieć, kto jest ukrywającym i przed kim, to sytuację tę można odnieść do epistemologii – ukrywającym będzie natura procesu uczenia się dorosłych, a podmiotem odkrywającym – badacz: andragog, pedagog, psycholog czy socjolog. Za metaforą trzeciego dna będą stać konteksty towarzyszące procesowi uczenia się dorosłych – okoliczności, uwarunkowania i aktywności. Przy czym są one niezależne od treści i form kształcenia. Podstawą trzeciego dna są liczne interakcje wzajemne, relacje okazjonalne między uczestnikami kształcenia instytucjonalnego. Nierzadko pojawiają się intensywne więzi między osobami prowadzącymi szkolenie i uczestnikami kursów, gdyż znaczna część procesu nabywania tak zwanych miękkich kompetencji związana jest z wysokim wzajemnym poznaniem.

Przypadkowo spotkani uczestnicy szkoleń, których celem była reorientacja zawodowa, oraz osoby korzystające z innych form kształcenia w Małopolskim Centrum Współpracy Edukacji i Doradztwa kiedy wspominają uczestnictwo w kursach, często nic nie mówią o wiedzy na nich zdobytej, o zdobyciu umiejętności – wydaje się tak istotnych – które pozwoliły na przykład znaleźć pracę. Mówią natomiast o zupełnie innych skutkach – o tym, że na szkoleniach czy warsztatach spotkali osoby, z którymi przyjaźnią się do dziś, choć minęło wiele lat; że utworzyli nieformalny klub pomocy i wsparcia, korzystając z indywidualnych możliwości członków grupy, w której się uczyli; że doświadczyli relacji, które zmieniły ich stosunek do samego siebie, innych, życia.

Aktywność towarzyszącą procesowi uczenia się dorosłych można zatem określić mianem redundancji za wszelką cenę. Zawiera się w tym dążenie do zbudowania alternatywy wobec sformalizowanych relacji związanych z procesem uczenia się. Towarzyszą mu liczne oceny procesu kształcenia i uczenia się, opinie dotyczące indywidualnej postawy w trakcie uczenia się, ocena własnej efektywności, rozliczne systemy nieformalnej ewaluacji względem własnych doświadczeń w obszarze zdobywania wiedzy oraz zestawienie z efektywnością uczenia się innych dorosłych. Redundancja za wszelką cenę, ujawniana przez metaforę trzeciego dna, wydaje się nie tylko fakultatywna, ale wręcz niezbędna i konieczna do efektywnej realizacji procesu uczenia się.

## Podsumowanie

Zestawienie ewaluacji (formalnych i nieformalnych) jednej formy kształcenia dorosłych uświadomiło, że refleksja nad procesem uczenia się dorosłych to odkrywanie kolejnego dna. Uświadamia też, że ewaluacja aktywności edukacyjnej dorosłych wymaga przynajmniej kilku perspektyw. Opisany powyżej epizod ewaluacyjny po-



kazuje, że zastosowanie metafory może odegrać istotną rolę w badaniach nad uczeniem się dorosłych.

Zastosowanie metafory dna w refleksji nad skutkami edukacji dorosłych i użytymi do ich badania sposobami ewaluacji pokazuje, że trzy procesy identyfikowane przez kolejne dna istnieją w tym samym czasie i są spinane osobami – uczestnikami procesu (w roli ucznia i nauczyciela oraz pomiędzy dorosłymi uczniami). Zasadne wydaje się również sformułowanie pytania o możliwość dalszego przedłużenia metafory do czwartego, piątego i kolejnego dna. Łatwo zauważyć przy tym, że kolejne aspekty aktywności edukacyjnej musiałyby być równie istotne i znaczące dla procesu uczenia się jak trzy wcześniej wymienione pola analiz.

Proces badawczy z użyciem metafory pokazuje, że otwarcie badawcze może być realizowane w cyklu dwukierunkowym – od metafory do rzeczywistości badawczej i od rzeczywistości badawczej do metafory. Nie jest bowiem tak, że w procesie otwierania problemu badawczego metafora pełni funkcję swoistego wzornika, który nie podlega jakimkolwiek zmianom. Pojawia się przy tym pytanie o charakter den, które w metaforze pełnią funkcję otwierającą. Mogą one być hermeneutyczne, służą bowiem do odczytania sytuacji i okoliczności wyraźnie różnicujących się względem innych aspektów problemu uczenia się. Zastosowanie metafory dna w analizie wybranej formy edukacji dorosłych uświadomiło odmienną znaczeniową intencję organizatorów nauczania dorosłych (egzemplifikowaną w kartach ewaluacyjnych) i poczucie efektywności edukacyjnej towarzyszące dorosłym w trakcie procesu nauczania i uczenia się (werbalizowane w nieformalnych rozmowach z organizatorami). Inne sposoby odczytywania pierwszego, drugiego i trzeciego dna przenoszą się na rozległą rzeczywistość andragogiczną i w tym zawiera się doniosłe znaczenie metafory, którą może otwierać inny aspekt badawczy – otwierać, ale nie zastępować.

Niewątpliwa przydatność metafory w badaniach andragogicznych polega głównie na jej charakterze otwierającym pole badawcze (w skrajnej sytuacji można również znaleźć metafory zakrywające lub zaciemniające pole badawcze). Proces poszukiwania metafory właściwej dla analizy badawczej w naukach społecznych jest działaniem twórczym. Wymaga od badacza dużej wyobraźni i umiejętności interpretacyjnych. Wydaje się również, że procesom poszukiwań otwarcia pola badawczego w naukach społecznych i humanistyce sprzyja myślenie poetyckie lub parapoetyckie. Niektórzy badacze (np. prof. Stefan Kunowski) wskazują na inspirujące znaczenie własnej twórczości poetyckiej, która, oprócz tego, może również stanowić interpretację rzeczywistości.

### **Triple Bottom Line in Adult Education – on Metaphor in Social Research**

#### Summary

The phrase ‘triple bottom line’ as used in the title was chosen to show the relationships and connections between understanding of the aims and effects of adult education by organizers and participants of training courses financed by the EU Structural Funds. The contents of the training course evaluation forms were analyzed with the help of the ‘triple bottom line’ metaphor. The analysis has revealed that the use of metaphors can play an important role in research on adult training, because it makes possible to interpret educational experiences from fresh perspectives.

On the basis of the evaluation of the training courses for the unemployed three ‘bottom lines’ were identified. The first ‘bottom line’ refers to the efficiency control regarding the fulfillment of the aims of the training course. The second ‘bottom line’ shows that having finished one training course the former trainees participate in further trainings. This can be of both positive or negative character. The metaphor of the second ‘bottom line’ shows that the need for adult educational activities is not limited to professional reorientation. The metaphor of the third ‘bottom line’ represents numerous reciprocal interactions and occasional relationships between participants of the training courses which show their new attitude toward life.

The use of the ‘triple bottom line’ metaphor in the analysis of the selected form of adult education has revealed the discrepancy between the intentions of the organizers of adult trainings and the participants’ sense of effectiveness of the educational process.

**Key words:** ‘bottom line’ metaphor, educational activity of the unemployed, effects of the training courses for the unemployed