

# Trendkutatás és felnőttképzési innováció

Feketéné Szakos Éva\*

*A felnőttképzési intézmények programkínálatának megújításához és ezzel az élethosszig tartó tanulás attraktivitásának növeléséhez hasznos lenne, ha a képzéstervezők figyelembe vennék a szociológiai, szociálpszichológiai és marketing szempontú trend- és jövőkutatások eredményeit is. Ez a tanulmány a marketing, az innováció és az innovációmenedzsment releváns szakterületi kutatási eredményeinek és terminológiájának felnőttképzési adaptációs lehetőségeit elemzi.*

**Kulcsszavak:** felnőttképzés, andragógia, trendkutatás, innováció, innovációmenedzsment

Az andragógia tipikusan interdiszciplináris szak- és tudományterület volta többek között abban nyilvánul meg, hogy szívesen fordul olyan társtudományok felé, amelyekben releváns hozzájárulást talál saját problémáinak a megoldásához. Arra a komplex kérdésre például, hogy miként lehetne innovatív módon előmozdítani a felnőttek aktív részvételét az élethosszig tartó tanulásban, sokféle tudomány- és szakterületi megközelítésben, sokféle válasz adható (Halász, 2010, 2013; Imre, 2010; European Commission, 2010, 2012; Kraiciné és Csoma, 2012; Feketéné, 2014). Termékenyítő lehet a felnőttképzés gyakorlata és tudományterülete (andragógia) számára egyaránt, ha olyan kutatások eredményeit is andragógiai elemzés tárgyává teszi, amelyeket más tudományok keretei között, egészen más céllal végeztek. Jól hasznosulhatna például a felnőttképzési intézmények programkínálati innovációinak kimunkálásakor, ha a képzéstervezők figyelembe vennék a szociológiai, szociálpszichológiai és marketing szempontú trend- és jövőkutatások eredményeit a prognosztizálható, sokszor nem tudatos fogyasztói elvárásokról, az innováció és innovációmenedzsment szakterületi kutatási eredményeit és ezek alkalmazási lehetőségeit a felnőttképzésben. Ilyen alkalmazásokhoz kíván támpontokat nyújtani ez a tanulmány a szomszédos diszciplínákból befogadható, releváns kutatási eredmények elemzésével. Ezzel annak az említett, nagy jelentőségű, komplex kérdésnek a megoldási folyamatához is hozzá kíván járulni, amely azt vizsgálja, hogy milyen módon növelhető a felnőttek részvételi aránya az élethosszig tartó tanulásban.

## Marketingcélú trendkutatás

A trend- és jövőkutatások „műfaja” a szociológiában gyökerezik (Pillkahn, 2007), a leglátványosabban azonban a múlt század 90-es éveitől a marketing területén terjedt el, kifejezetten az üzleti haszon érdekében, a fogyasztói magatartás előrejelzése céljából. A megfelelő menedzsment stratégia kiválasztásához kapcsolódó anyagi érdek egész üzletággá növelte a trend- és jövőkutatást, amelyet a hozzá kötődő gazdasági tevékenységgel együtt ma már „jövőiparnak” is neveznek (Horx, 2000; Bednárík, 2010). A fejlett országokban, például az Amerikai Egyesült Államokban, Németországban és Ausztriában sorra alakulnak a profitorientált, úgynevezett *jövőintézetek*, amelyek megrendeléseket vesznek fel különböző célú trend- és jövőkutatások elvégzésére. A felnőttképzés számára is releváns publikációik közül említésre méltónak tartjuk a németországi Jövőintézet kiadásában megjelent (Wenzel, 2009) *Sinnmärkte* című művet. Alcíme *Értékváltás a fogyasztás világában*. A *Sinnmärkte* főcím jelentését nehéz visszaadni magyarul, leginkább a „Jelentéspiacek” kifejezés, vagy az „Értelmezési irányok piacai” körülírás tűnik megfelelő fordításnak. A szerző szerint a jövőpiacon egyre kevésbé vásárolunk majd olyan terméke-

\* ELTE PPK Andragógia és Művelődéstudomány Tanszék, habilitált tudományos főmunkatárs, szakos.eva@ppk.elte.hu

ket vagy szolgáltatásokat, amelyeknek csupán használati értékük van, hanem egyre gyakrabban olyan szolgáltatásokat vagy termékeket, amelyek:

- „Nekünk valók”, mert számunkra különleges értékük, jelentésük, jelentőségük, mélyebb értelmük van;
- Életünket orientálják, jövőbeli irányt mutatnak, valamilyen lehetőséget biztosítanak;
- Életünket a hagyomány, az összetartozás, a felelősség és a jövő felé való nyitottság egy tágabb összefüggésrendszerében fejezik ki a számunkra;
- Olyan szimbolikus jelentésük van, amely túlmutat a mindennapok konkrét dolgain (Wenzel, 2009. 6.).

Mivel egyre tudatosabb vásárlóvá válunk, ez a hatalmas jövőpiac a *tudatosulás iparát* (*Bewusstseinsindustrie*) szolgálja ki. A tudatos reflexió, a reflektív gondolkodás a neveléstudományi és a szűkebb andragógiai diskurzusnak is régóta fókuszált témája (Siebert, 1991; Szivák, 2003). Maga a tanulás is többnyire tudatosulással, ahá-élmények átélésével járó, megismerési folyamat, amelynek lényege Candy (1991) felnőttkori tanulásra vonatkoztatott, konstruktivista elmélete szerint a jelentés- és jelentőségadás. Könnyű belátni például, hogy ha egy felnőttképzési konferenciát egy tradicionális gyógyfürdői környezetben, wellness szolgáltatások lehetőségeivel összekötve hirdetnek meg, a konferencián történő tanulás is valószínűleg vonzóbb színben fog feltűnni a potenciális résztvevők egy részének, mint egy helyi, szokványos konferencián. A tanulási alkalomról alkotott, előzetes gondolati konstrukció, a tanulás jelentése, jelentősége ebben az esetben összekötődik a wellness pozitív élményének konstrukciójával. A tanuláselméleti elemzéseken kívül a wellness pszichológiájának vagy a fogyasztás pénzügyi mértékének szempontjából is lehetne elemezni a „konferenciaturizmus” létező jelenségét. Az ilyen elemzések eredményei a szakmai konferenciák, mint tanulási célú rendezvények tervezői-szervezői számára fontos mondanivalót hordozhatnak. Egy felnőtt tanulási alkalom, – amely szolgáltatás is, – lehet Wenzel termékjellemzői alapján „nekünk való”, „különleges jelentőségű”, „jövőbeli irányt mutató”, „mélyebb összefüggésrendszert kifejező”, „a mindennapok konkrét dolgain túlmutató”, különösen, ha a tervezők-szervezők tudatosan törekednek is a szolgáltatás e jellemzőinek megvalósítására. A fogyasztás Wenzel által prognosztizált mentalitásváltása a következő *jelentéspiaccok* (*Sinnmärkte*) *jelentőségének növekedésében* nyilvánul majd meg, amelyeket nevezhetnénk a tudatosabb fogyasztói gondolkodásmód piacot jelentő irányainak is:

- *Regionalitás*: „a közelben lévő, a jó és a megbízható” jelentéspiaca;
- *Turizmus*: az „úton levés és az önalakítás” jelentéspiaca;
- *Spiritualitás*: a „transzcendens és a vallásos” jelentéspiaca;
- *Képzés*: a „bölcsebbé válás”, „a szép, a jó és az igaz” jelentéspiaca;
- *Test és ízlés*: az „önmagát menedzselő” és a „saját készítésű” jelentéspiaca;
- *Etika és fogyasztás*: a „tartós” és a „minőségi” jelentéspiaca;
- *Szociálkapitalizmus*: a „jócslekedet” és a „közfelfogás” jelentéspiaca;
- *Média*: a hírek és információk, a „2.0 tudatosulási iparág” jelentéspiaca (Wenzel, 2009. 11–14.).

Ezek a jövőbeli társadalom jellegzetességeit is vízionáló, részben már ma is érzékelhető jelenségek a felnőttképzés professzionális tervezői és kutatói számára sem érdektelenek, hiszen a felnőttképzés a társadalom barométere is. Szisztematikusabb felnőttképzési kutatások megerősítenék azt a feltételezést, hogy a felnőttképzés tartalmi koncepcióinak már létező vagy perspektivikus irányai között is megtalálhatjuk ezeket az irányokat. E kutatások történeti gyökerei visszavezethetők a huszadik század eleji életreform törekvések kutatására, amely a magyar neveléstudományban is jelentős eredményeket hozott többek között Németh András (2005) munkáival. A *spiritualitásnak* a felnőttkori tanulás vonatkozásában történő kutatására is vannak példák, vagy az egészségmagatartás képzéssel történő fejlesztése, az egészséges, tudatos fogyasztásra nevelés ma is témái a felnőttek képzésének (Taylor, 2008). A *regionalitás*, a helyi, jól elérhető tanulási lehetőségek kutatása és fejlesztése, vagy

a *turizmus* és a felnőttképzés összefüggéseinek kihasználása jelenleg is releváns felnőttképzési kutatási területek. A *média* és az információs-kommunikációs technológia lehetőségeinek kihasználása a felnőttek tanulásában beláthatatlan, – elég, ha csak a korszerű tudományos ismeretterjesztés eszközeire gondolunk. Ezek a *Wenzel* által azonosított világtérképek piacaiként is felfogható irányok, amelyek mentén a tudatos vásárlói igények megjelennek, valószínűleg azonosíthatók a felnőttképzési kínálat azon lehetséges irányával is, amelyekre fizetőképes kereslet várható. Figyelemre méltó, hogy a *képzés* markáns piaci irányként külön is megjelenik, prognosztizálva a felnőttképzés jelentőségének növekedését is. Úgy tűnik, a piactudományoknak a felnőttképzést orientáló hatása megállíthatatlan trend. Ebből következően a felnőttképzési intézmények átalakítása, képzési kínálatuknak a célcsoportok szerinti folyamatos, adekvát megújítása elkerülhetetlen.

## Felnőttképzési célú trendkutatások

A kifejezetten marketing és szociológiai jelentőségű kutatások mellett felnőttképzési relevanciájú, nemzetközi trendkutatások eredményei is napvilágot láttak. Ilyen nemzetközi összehasonlító vizsgálatokat végzett az európai felsőoktatási intézményekben az Európai Egyetemi Szövetség (European University Association) többek között az intézményeknek az *élet hosszra tartó tanulás* politikájához való viszonyulásáról és az ezzel kapcsolatos intézkedéseikről (*Kálmán*, 2008; *Hörig*, 2008). Az összehasonlító, trendeket vizsgáló andragógiai kutatások között sok a *kvalitatív* jellegű vizsgálat. A felnőttképzésben elterjedt a tapasztalatokat leíró, narratív módszereket alkalmazó adatgyűjtés is (*Siebert*, 2005; *Magyar* és *Maróti*, 2008). Bár a trend- és jövőkutatások megbízhatósága több, a kvalitatív andragógiai kutatásokra vonatkozó kutatómódszertani kérdést is felvet (*Feketéné Szakos*, 2010), az ilyen kutatás – vállalva esetlegességét és általánosító megállapításainak korlátozott érvényét, – sem mondhat le arról a feladatáról, hogy tudományosan értékelhető megállapításokra vezessen (*Szabolcs*, 1999. 11.). Az ezredforduló előtt is folytak Magyarországon (is) trendek megállapítására és jövőbeli fejlesztési orientációk azonosítására irányuló felnőttképzési kutatások (*Pordány*, 1999), de a marketing szempontokat is érvényesítő, szisztematikusabb andragógiai trend- és jövőkutatások csak az elmúlt évtizedben kezdtek terjedni. Olyan nagy múltú felnőttképzési rendszerrel rendelkező, fejlett országok is, mint például Németország, nagy erőforrások bevonásával hasznosítják a trend- és jövőkutatások eredményeit. Nagyszabású, egyetemeken bevonásával végzett felnőttképzési trend- és jövőkutatások alapozták meg például a hesseni tartomány népfőiskolai programkínálatának megújítását (*Barz*, 2006). A hesseni andragógiai trendkutatás kutatói szerint az elemzés körütekintő megalapozottsága kizárta a trendspekulációkat. A projekt módszertanilag három fázisból állt:

1. Tartalomelemzés/metaelemzés (desk research);
2. Trendfeltárás (scouting) / ágens-kutatás;
3. Szakemberekkel folytatott megbeszélés, szakértői diskurzus (Delfi technika, jövőműhely).

Az „írásztali kutatáshoz” (desk research), amelyet a másodelemzés módszerével azonosítanak, a felnőttképzés jövőkérdéseivel foglalkozó tudományos publikációk, kutatási jelentések, valamint felnőttképzési szakmai folyóiratokban, illetve a képzési üzletág szolgáltató kiadványaiban (*Manager Seminare, Training aktuell, Wirtschaft und Weiterbildung, Management and Training*) található információk összegyűjtése és tartalomelemzése tartozott. Idesorolhatók ezen kívül a *Német Felnőttképzési Intézet (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)* által adományozott *Innovációs Díjjal* és más elismerésekkel kitüntetett projektek dokumentációjának elvégzett elemzése is. A különösen erős dinamikát mutató trendek felderítése (scouting) a gyakorlatban működő szakemberek megfigyeléseiből származó, belső információk összegyűjtése alapján történik. Ha ez nemcsak interjúkészítést jelent, hanem e szakemberek szisztematikus kutatási feladattal történő megbízását is,

akkor ágens (közvetítő) kutatásról beszélünk. Interjúalanyoknak neves, vezető beosztású, szakmai munkájukkal tekintélyt szerzett szakembereket kértek fel (például az Audi cég vezetőjét, jövőintézetek alapítóit, az Európai Unió autentikus szakértőit és a legnagyobb egyetemek kompetens professzorait). A jövőműhely a csoportos megbeszélés egyik speciális, a résztvevők kreativitására építő formája, amelyről a kutatás céljára általában videó felvétel készül. Szakértői vélemények felmérésére alkalmas még a Delfi technika is, amelyet a magyarországi felnőttképzési kutatásokban is alkalmaznak (Feketéné Szakos, 1998; Arapovics, 2009; Farkas, 2013).

A hesseni trendprojekt nemcsak kutatásból állt, hanem a kutatáshoz *kísérleti fejlesztés* is kapcsolódott. A kísérleti fejlesztéseket a neveléstudományban pedagógiai *innovációknak* is nevezik (Százdi, 1999), és ez az értelmezés az andragógiában is elterjedt. A hesseni projekt keretében a kutatási eredmények alapján tartományi népfőiskolák és más képzési intézmények részvételével adatbankot hoztak létre a népfőiskolai kínálat formáinak és tartalmainak innovációról. A trendkutatások általában innovációs célokat szolgálnak, a felnőttképzési innováció mibenlétéről azonban még kevés szakirodalom áll a kutatók rendelkezésére annak ellenére, hogy például a felnőttképzés számára iránymutató uniós dokumentumok gyakran használják a fogalmat. A humán erőforrás menedzsment szakterületén kidolgozták az innovációmenedzsment fogalmát és rendszerét is, amelyből több elemet a felnőttképzés tudománya is átvett. Fontos azonban rámutatnunk néhány értelmezésbeli ellentmondásra.

## *Innováció a felnőttképzésben*

Az *innováció*, mint szakmai fejlesztés régóta „benne van” a felnőttképzés fogalomrendszerében, de a szó *mai értelmezése* a felnőttképzés gyakorlatában és ezt követően az elméletben is soha nem látott mértékben *kiszélesedett*. Már a 2000-ben kiadott „Memorandum az élethosszig tartó tanulásról” hat üzenetének egyike felhívja a figyelmet az innováció jelentőségére az oktatásban és képzésben. (A harmadik üzenet szerint a tanulási rendszereknek alkalmazkodniuk kell az emberek mai, változó életmódjához és tanulási szokásaihoz. Nagy innovációs lehetőség rejlik az „információs-kommunikációs technológián” (ICT) alapuló tanulásszervezésben, valamint a tanárok szerepfelfogásának a változásoknak megfelelő átalakításában / *Memorandum 2000*/). A 2009-es év *A Kreativitás és Innováció Európai Éve* volt, és a 2011-es év első félévében, hazánk uniós elnöksége alatt az Európai Unió gazdasági programjának egyik prioritása is az innováció lett. Nem véletlen tehát, hogy az innováció fogalma a felnőttképzésben is különösképpen a figyelem középpontjába került. Úgy tűnik, a felnőttképzésben egyre gyakrabban használják az innováció fogalmát, de a különböző tudományterületekről érkező szakemberek nem ugyanazt értik rajta.

Az innováció eredeti, legáltalánosabb értelmezésében újítást, megújulást jelent, de más a konnotációja az egyén és a vállalatok számára. Ezekre a különböző síkokra utal a Kreativitás és Innováció Európai Évének célmeghatározása is. Az év különleges eseményei azt a célt szolgálták, hogy „felhívják az emberek figyelmét arra, milyen fontos szerepet játszik a kreativitás és az innováció saját személyes életükben, önmegvalósításuk és társadalmi jólétük elérésében csakúgy, mint a vállalatok és szervezetek sikerében, Európa versenyképességének növelésében, a fenntartható fejlődés biztosításában” (*Tempus Közalapítvány, 2010*). A *felnőttképzési innováció* fogalmának tisztázásához az *innováció*, mint *megújítás* andragógiai jelentéséből és jelentőségéből indulunk ki. A felnőtt ember számára saját személyiségének megújítása életszükséglet, és ez a felnőttkori tanulás egyik legtipikusabb motiváló tényezője. A megújulás szükséglete a kíváncsisággal és a tanulni vágyással együtt *habituális tanulási motívumként* támogathatja a felnőtt tanulását (Zrinszky, 2008). Nemcsak az egyén fejlődésének, hanem az utóbbi időben az andragógia tárgykörében egyre behatóbban vizsgált *tanuló szervezetek* működésének

(Vámos, 2013) is az innováció a motorja. Leginkább a tanuló szervezetek területén „ér össze” az andragógia (vagy gyakorlatiasabb megközelítésben: a felnőttképzés) a humán erőforrás menedzsmenttel (HEM). Úgy tűnik, ilyen – mind a felnőttképzés, mind a humán erőforrás menedzsment által egyre gyakrabban használt – fogalomká válik az *innováció* is, amely fogalom használata kapcsán „tetten érhető” a két szakterület határvonalának elmosódása.

Az innováció eredetét tekintve ipartörténeti fogalmát a közgazdaságtan tudományterülete fejlesztette tovább. *Schumpeter* (1911), akit az innovációs szakterület megalapítójának tartanak, még a műszaki újdonság gazdasági bevezetését értette rajta. Ezután az innováció lassan szinte minden szakterületen, tudásterületen lényeges és sajátos értelmezésű fogalomká vált. A szakterület-specifikus jelentés kialakulása a más területeken értékes jelentéstartalmak szelektálásával, releváns elemek megtartásával, átvételével, továbbfejlesztésével, valamint irreleváns elemek elhagyásával ment végbe, és folytatódik ma is. Ez az interdiszciplináris megközelítések korában természetes folyamat, amelyben a szakterületek presztízsét féltő, várvédő harcok helyett az együttműködés, az egymástól való tanulás az előremutató. Annál is inkább, mivel minden szakterület olyan sok speciális részterületre bomlik, hogy ezek áttekintése egyre nehezebb, és egyre gyakrabban fordul elő az a helyzet, hogy egy probléma esetén valamelyik „szomszédos” szakterületen relevánsabb választ kapunk, mint ott, ahol a kérdés felvetődött. Ma már nyilvánvaló, hogy a belterjes, a szakterületen kívüli (kontextusfüggő) hatásokat figyelmen kívül hagyó vizsgálati eljárás a valóságot meghamisító, túlzott egyszerűsítésekhez és információvesztéshez vezethet. Az összetett rendszerek modellezésére ezért terjednek napjainkban a matematikai eszközökkel is leírható, *klaszter* (hierarchikus rendszermodell) és legújabban a *multiskálás* megközelítések (*Atmanspacher* és *Rotter*, 2008). A teljességet az új megközelítések sem képesek leírni, és értelmetlen is lenne ezt számon kérni tőlük, de például egy adatrendszer multiskálás szemléletű számítógépes feldolgozása új összefüggések feltárását teheti lehetővé. Ilyen multiskálás megközelítéssel vizsgálható például az egyén, a vállalatok (köztük a felnőttképzési intézmények), a régiók, a társadalom, a földrészek stb. innovációs hatékonysága.

## *Az innováció a felnőttképzés és a humán erőforrás menedzsment határán*

Az innovációs idő alatt lezajló folyamat tervezése, szervezése, irányítása ma az *innováció-menedzsment* feladata (*Annus, Bánhidi és mtsai.*, 2006). A *felnőttképzési innovációk innovációs ideje* is általában *több év*, ha egyáltalán sor kerül a széleskörű alkalmazásra, és a fejlesztés nem marad egy (támogatott,) egyszeri, folytatás nélküli kezdeményezés. Az innováció-menedzsment része a *tudásmenedzsment*, amely a felnőttképzés számára is releváns fogalom (lásd *Tudásmenedzsment*, a Pécsi Egyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet szakmai folyóiratának elnevezését). Az innováció és a tudás összefüggésére utal az Európai Unió hivatalos meghatározása is, amely szerint „Az innováció a tudás alkalmazásának folyamata, a termékek és szolgáltatások, valamint ezek piacainak megújítása és bővítése, új eljárások alkalmazása a termelésben, az elosztásban és a piaci munkában, a menedzsmentben, a szervezetekben és a munka-feltételekben, valamint a munkaerő szakmai ismereteinek bővítése és megújítása.” (*European Commission*, 2004a. 23.) Ez a szemlélet az innovatív felnőttképzési intézményektől sem idegen. A hatékony tudásteremtést (a felnőttképzésben ezt tanulásnak neveznénk,) az innováció-menedzsment szerint egy szervezetben 5 tényező segítheti:

1. Az alkalmazottak autonómiája;
2. Az egyének tudása közötti átfedés;
3. A folyamatos megújulási és problémamegoldási kényszer;
4. Az információkhoz való hozzáférés lehetősége;

##### 5. A szervezeten belüli bizalom (*Nonaka és mtsai., 2006*).

Ehhez az andragógia, a neveléstudomány, a pszichológia vagy a szociológia mélyebb elméleti megalapozást tehet hozzá számos kutatási terület eredményeinek alkalmazásával (*Mészáros, 2006; Nahalka, 2009; Sz. Molnár, 2009*). Az OECD a termékpiaci, illetve ipari, kereskedelmi innováción kívül az innovációt „valamely társadalmi szolgáltatás újfajta megközelítéseként” is definiálja (*OECD, 2002*). Ezen a ponton is kapcsolódhat az innovációra vonatkozó tudásrendszerhez a felnőttképzés, amelyet – véleményünk szerint leszűkítetten és egyoldalúan –, *társadalmi szolgáltatásként* is értelmeznek. Ez utóbbi *Stephen Brookfield* szerint „annak a pártolása, hogy a tanmenetet a tanulók határozzák meg csupán az ő szükségleteiknek megfelelően, a tanárt az oktatási »kézbesítő« szerepére kárhóztatja”. A felnőttoktatói szerep jelentése andragógiai megközelítésben ennél sokkal gazdagabb: „Ha nincs alapvető meggyőződésünk ... arról, hogy cselekedeteink hogyan teszik szebb és kellemesebb helyé a világot, akkor nincs jogunk felnőttoktatónak nevezni magunkat. ... Mivel külső ösztönző erő nélkül igen nehéz alternatív gondolkodási módokat kialakítani a világról, illetve létrehozni az alternatív cselekvés mintáit ebben a világban, a segítőknek jut az a fontos feladat, hogy alternatív értelmezési kereteket állítsanak a tanulók elé, arra ösztönözve a felnőtteket, hogy különböző értelmezési keretek alkalmazásával elemezzék tapasztalataikat...” (*Brookfield, 1992. 12.*). Itt utalunk az andragógusok tradicionális személyiségfejlesztő, kultúráközvetítő szerepére.

Az innováció-menedzsment szemlélet egyik legfontosabb kulcsfogalma a *versenyképesség* növelése. „Versenyképességünk alapja a tudásunk, ezért elengedhetetlen, hogy a jövő generációit a változó gazdasági és társadalmi igényekhez illeszkedően képezzük ki. Az innováció emberi feltételeit az iskolarendszerben és azon túl, az életen át tartó tanulás keretében lehet biztosítani” (*Imre, 2010. 127–128.*). Ez a koncepció az andragógia számára elfogadható. Ugyanakkor ki kell egészítenünk annyiban, hogy az élethosszig tartó tanulás célja a piaci versenyképesség növelésén kívül más is lehet. Gondoljunk csak a művelődési igények kielégítésére irányuló tanulásra, amely szintén lehet „megújulás”!

Az *innováció feltételei* egy szervezetben a reflexivitás, azaz a folyamat elemzése, az újító légkör, a résztvevők elkötelezettsége, pozitív önértékelése, biztonságérzete, együttműködési készsége, a nyílt kommunikáció és egymás elfogadása (*Pavlik, 2002. 253.*). Ezt a felsorolást kiegészíthetjük a pedagógiai innováció kutatása során tematizált azon személyiségjegyekkel, amelyekkel az innovátorok rendelkeznek. Eszerint az innovatív felnőttképzőt a következő tulajdonságok, illetve kompetenciák jellemzik:

- kreatív személyiség vagy a hatékony adaptálás képessége
- racionalitás
- gyakorlat-központúság
- a változtatás igénye
- határozott koncepció
- elmélyült szakmai kompetencia
- önálló vagy teameket kedvelő típus
- tántoríthatatlan vagy támogatást igénylő típus (*Százdi, 1999*).

Érdekes ezekkel összevetni *Imre József innovációs kompetenciáit*, amelyeket az EU által 2006-ban meghatározott *életen át tartó tanulás kulcskompetenciáinak* felhasználásával foglalt össze (*Imre, 2010*):

- együttműködés, csapatmunka,
- vállalkozó szellem, gazdasági, üzleti ismeretek,
- szakmai felkészültség,
- kreativitás, rugalmasság, problémaérzékenység.

Bár a kétféle rendszer között több az átfedés, mint az eltérés, érdemes rámutatnunk, hogy *Százdi Antal* szerint jellemző az önálló innovátor típus is, míg *Imre József* tíz évvel későbbi rendszerében első helyen az együttműködés, a csapatmunka szerepel. Ebből arra a tendenciára is következtethetünk, hogy az innováció mai, komplex rendszerében egyre kevesebb a magányos innovátor.

Az *innováció, mint folyamat* a következő lépésekre bontható:

1. problémafeltárás, tudatosítás, elemzés;
2. Célfeltételezés (ötlet);
3. Tervezés;
4. Intézkedés;
5. Értékelés (*Százdi, 1999*).

E lépések tudatosítása azért hasznos a felnőttképzési innovátorok számára, mert manapság a kompetencia-központúság jegyében főleg a tanulási eredményekre összpontosítunk, és a kimenethez vezető út fázisainak, részleteinek feltárása és megértése mintha háttérbe szorulna. Andragógiai kutatások szerint a felnőttképzési intézmények innovációs tevékenysége alapvetően négy fókuszpont köré csoportosul. Ezek az

1. új struktúrák,
2. új célcsoportok,
3. új témák,
4. új módszerek, amelyeket a felnőttképzési *innováció indikátoraiként* is értelmezhetünk (*Barz, 2006*).

1963-ban született az úgynevezett *Frascati kézikönyv*, amelyet egy, az olaszországi Frascati városában tartott szakértői konferencia után az OECD adott ki (*OECD, 2002*). Alcíme: *A kutatással és kísérleti fejlesztéssel kapcsolatos felmérésekhez javasolt általános gyakorlat*. Ez a könyv a több szakterületen is jól ismert *kutatás-fejlesztési (K+F)* tevékenység fogalmának legelső alapirodalma. A „K+F”-ben a (kísérleti) *fejlesztés* definíciója „olyan, a kutatásból és a gyakorlati tapasztalatokból nyert, már létező tudásra támaszkodó, rendszeres munka, amelynek célja új anyagok, termékek és szerkezetek létrehozása, új eljárások, rendszerek és szolgáltatások bevezetése, vagy a már létrehozottak/bevezetettek lényeges javítása” (*Husti, 2004. 12.*). Mára az innováció a K+F tevékenységnél sokkal komplexebb rendszerré alakult, amely az értékesítést is magában foglalja. Nem is írható le a régi, lineáris modellekkel, amelyekben kezdettől fogva vitatták például a kutatás és fejlesztés sorrendiségét. A nézetek abban a kérdésben tértek el, hogy minden esetben előfeltételként előzi-e meg a kutatás a fejlesztés fázisát, avagy az innovációs folyamat bármely részében szükségessé válhat-e, például a problémamegoldásban. *Imre József* (2010) szerint ma már konszenzus mutatkozik a szakemberek között abban a tekintetben, hogy az innovációs szereplők és rész-szakterületek együttműködésén alapuló, komplex innovációs folyamatrendszert a lineáris helyett az *interaktív, térhálós modell* írja le helyesebben, amelyet a megnövekedett jelentőségű innováció-menedzsment hangolhat össze. Ezért beszélünk ma már K+F helyett *K+F+I (kutatási-fejlesztési-innovációs)* tevékenységről, ahol az eddigiekből következően a harmadik fogalmat logikusabb lenne innováció-menedzsmentnek nevezni. Az andragógusok körében az okozhat némi zavart, hogy a felnőttképzésben a pedagógiából átvett szóhasználattal a fejlesztéseket szokták innovációknak nevezni (*Trencsényi, 1997*), amelyek általában kutatási eredményeken alapulnak. Humán erőforrás menedzsment szemlélettel szólva, a már létező fejlesztési eredmények új kombinációjával is létrehozható innovációs érték a társadalmi innováció területén is. „Egy új képzési rendszer kiépítése semmivel sem kisebb jelentőségű innováció, mint egy termékcsalád kifejlesztése” (*Husti, 2004. 63.*).

## Záró gondolatok

---

Az innováció-menedzsment szemléletének és terminológiai rendszerének ismerete hasznos lehet a felnőttképzési kutatások és fejlesztések tudatosabb, pragmatikusabb tervezéséhez és értelmezéséhez. Az innovatív megoldásokra nyitott felnőttképzési tervezés figyelemmel kíséri és alkalmazza a piaci szemléletű trend-és jövőkutatások eredményeit, ezeket azonban nem egyoldalúan építi be a tervezés szempontjai közé, hanem prioritást ad az andragógia elsődleges, tanulástámogató, személyiségfejlesztő és kultúráközvetítő céljainak.

## Szakirodalom

---

1. Pakucs János és Papanek Gábor (2006, szerk.): *Innováció menedzsment kézikönyv*. Magyar Innovációs Szövetség. Budapest.
2. Arapovics Mária (2009): *A civil társadalom és a nonprofit szervezetek szerepe az egész életre kiterjedő tanulásban*. Doktori (PhD) disszertáció ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola
3. Atmanspacher, H. and Rotter, S. (2008): Interpreting neurodynamics: concepts and facts. *Cogn Neurodyn* (2) 297-318.
4. Barz, H. (2006): *Innovation in der Weiterbildung*. ZIEL, Augsburg.
5. Bednárik Éva (2010): *A fogyasztói magatartás vizsgálati módszereinek és azok alkalmazásának lehetőségei a bútorpiacon vevőorientált stratégiák kialakításakor*. Doktori (PhD) értekezés. Nyugat-Magyarországi Egyetem, Sopron.
6. Brookfield, S. D. (1992). Why can't I get this right? Myths and realities in facilitating adult learning. *Adult Learning*, 3 (April), 12–15. Magyarul: Miért nem tudom ezt megérteni? Mítoszok és realitások a felnőttek tanulásának megértésében. In: Maróti A. (1997, szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 91–103.
7. Candy, P. C. (1991): *Self-direction for lifelong learning*. Jossey-Bass, San Francisco.
8. European Commission (2004): *Innovation Management and the Knowledge-driven Economy*. ECSC-EC-EA-EC Brussels-Luxemburg.
9. European Commission (2010): *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels. URL: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF> Utolsó letöltés: 2011. 11. 04.
10. European Commission (2012): *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg. URL: [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_en.pdf) Utolsó letöltés: 2014. 01. 11.
11. Farkas Éva (2013): *A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*. typiART, Szeged.
12. Feketéné Szakos Éva (1998): A Delfi-módszer és alkalmazási lehetőségei a neveléstudományban. *Magyar Pedagógia* 4. 363–377.



13. Feketéné Szakos Éva (2002/2010): *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
14. Feketéné Szakos Éva (2014): Learning as renewal: contribution to the present theoretical background of the lifelong learning policy of the European Union. *International Journal of Lifelong Education*, 33: DOI: 10.1080/02601370.2013.876559 1–19.
15. Halász Gábor (2010): *Az oktatáskutatás globális trendjei*. Vitaanyag. URL: [halaszg.ofi.hu/download/oktataskutatas\\_MTA.pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/oktataskutatas_MTA.pdf) Utolsó letöltés: 2011. 12. 16.
16. Halász Gábor (2013): Az oktatáskutatás globális trendjei. *Neveléstudomány*, 1. 64–94. <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/archivum/20131-2/> Utolsó letöltés: 2014. 02. 30.
17. Horx, M. (2000): *Konsument 2010*, Verlag Neue Märkte, Bonn.
18. Hörig, M (2008): Lifelong Learning – from Periphery to Center? Findings from Trends V and Beyond. In: Kálmán Anikó (szerk.): *EUA-jelentés: Trends V – az egyetemek alakítják az Európai Felsőoktatási Térséget (A jelentés rövidített változata)* In: *Felnőttképzési tapasztalatok és lehetőségek a felsőoktatás megújításában. 4. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia*. MELLearn Egyesület, Debrecen. 79–83.
19. Husti István (2004): *Innovációmenedzsment*. Kézirat. Szent István Egyetem, Gödöllő.
20. Imre József (2010): Kutatás-fejlesztés, innováció, értékteremtés és az életen át tartó tanulás. In: Kálmán Anikó (szerk.): *Életen át tartó tanulás, innováció és értékteremtés*. 6. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia. MELLearn Egyesület, Debrecen. 127–138.
21. Kálmán Anikó (2008): EUA-jelentés: Trends V – az egyetemek alakítják az Európai Felsőoktatási Térséget (A jelentés rövidített változata) In: Kálmán Anikó (szerk.): *Felnőttképzési tapasztalatok és lehetőségek a felsőoktatás megújításában*. 4. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia. MELLearn Egyesület, Debrecen. 20–54.
22. Kraiciné Szokoly Mária és Csoma Gyula (2012): *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
23. Magyar Edit és Maróti Andor (2008): *Elbeszélések a magyar felnőttoktatás legutóbbi fél évszázadáról*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
24. Memorandum (2000): *Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning*. SEC, Brüsszel.
25. Mészáros Aranka (2006, szerk.): *A munkahely szociálpszichológiai jelenségvilága*. Z-Press Kiadó Kft, Miskolc.
26. Nahalka István (2009): A tanulás tudománya. *Pedagógusképzés 2–3*. 37–59.
27. Németh András (2005): Az életreform és annak magyar pedagógiai recepciója: életreform és művelődési reform. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 69–98.
28. OECD (2002): *Frascati Manual. Proposed Standard Practice for Surveys of Research and Experimental Development*. Paris.

29. Pavlik Oszkárné (2002): Innováció. In: Benedek András, Csoma Gyula, Harangi László (szerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Magyar Pedagógia Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, Budapest. 253.
30. Pillkahn U. (2007): *Trends und Szenarien als Werkzeuge der Strategieentwicklung*. Publicis Publishing, Erlangen.
31. Pordány Sarolta (1999): Irányzatok az európai felnőttképzésben. *Educatio* 8. 56–61.
32. Schumpeter, J. (1911): *The Theory of Economic Development*. Harvard UP. Cambridge, Mass.
33. Siebert, H. (1991): Egy reflexív didaktika szempontjai. In: Maróti A. (szerk.) (1997): *Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 152–161.
34. Siebert, H. (2005): *Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn.
35. Sz. Molnár Anna (2009): A tanuló felnőtt. *Pedagógusképzés* 2-3. 199–221.
36. Szabolcs Éva (1999): A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. *Magyar Pedagógia* 3. 343–348.
37. Százdi Antal (1999): Szakmai fejlesztés az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle* 6. 68–80.
38. Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Budapest.
39. Taylor, E. W. (2008): Transformative learning theory. In: Merriam, S. B. (szerk.): *Third update on adult learning theory. New Directions for Adult and Continuing Education*. Jossey-Bass, San Francisco. 5–16.
40. Tempus Közalapítvány (2010): *Egész életen át tartó tanulás*. Hírlevél. [www.tka.hu](http://www.tka.hu)
41. Trencsényi László (1997): Pedagógiai innováció. In: Báthory Zoltán, Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon* III. Keraban Kiadó, Budapest. 144.
42. Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány* 2. 43–55. URL: [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany\\_2013\\_2](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2)  
Utolsó letöltés: 2014. 02. 30.
43. Wenzel, E. (2009): *Sinnmärkte. Der Wertewandel in den Konsumwelten*. Zukunftsinstitut GmbH, Kelkheim.
44. Zrinszky László (2008): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Okker Kiadó, Budapest.