

# A felsőoktatási menedzsment tanulása és fejlesztése

” Magyarország azon országok közé tartozik, ahol nincs intézményes lehetőség a felsőoktatási menedzsment tanulására. Azok, akik ma felsőoktatási intézményekben vezetési menedzsment feladatokat látnak el – legyen szó kinevezett vezetőkről, döntéshozó testületek tagjairól, kutatási projektek irányítóiról vagy másokról –, általában saját gyakorlatukban, spontán módon tanulják meg, ha egyáltalán megtanulják, a menedzsmentet. Néhány évtizeddel ezelőtt így volt ez a legtöbb országban. Ma azonban, egy sor olyan változás hatására, amelyek az elmúlt évtizedekben a modern felsőoktatási rendszerekben lezajlottak, már nem ez a helyzet. ”

A volt Brit Nemzetközösség egyetemeinek szövetsége által 1993-ban létrehozott *Commonwealth Higher Education Management Service* (CHEMS) adatbázisának<sup>1</sup> adatai szerint a fejlett világban 2000-ben 29 olyan intézmény volt, amely e szakterületen (*higher education management*) felsőfokú diplomához vezető képzést nyújtott. Az általuk meghirdetett 54 képzési program közül 20 magát *Master* szintűként definiálta, és 5 doktori szintű képzést nyújtott. Az intézmények között több olyan is van, amely megtalálható a *Shanghai University* ismert világranglistáján, így például a *Harvard University*, a *University of Bristol*, a *University of Manchester* vagy a *University of Hong Kong*. Érdeemes hozzátenni: a 2000 óta eltelt időszakban mind a képzést nyújtó intézmények, mind a programok száma gyorsan növekedett. Tudunk több olyan népszerű és magas presztízsű egyetemek által nyújtott, diplomát adó felsőoktatási menedzsmentképzési programról, amelyek 2000-ben még nem szerepeltek az említett adatbázisban.

Az elmúlt évtizedek alatt a felsőoktatási menedzsment a fejlett országok jelentős részében nemcsak egyetemi diplomát nyújtó képzési területként vált elismertté, de mint saját szakmai szervezetekkel, folyóiratokkal, a nemzetközi szakmai nyilvánosság ismert fórumaival rendelkező diszciplína is. Mi van e mögött a fejlődés mögött? Vajon tartós folyamatról van-e szó, amely előbb-utóbb mindenkit érint, vagy csak időleges piaci jelenségről? Vajon megengedheti-e magának egy ország, hogy ne vegyen tudomást e folyamatról? Van-e, kell-e Magyarországnak is foglalkoznia ezzel a kihívással?

Mielőtt e kérdésekre megpróbálnánk válaszolni, érdemes felidézni: a menedzsment tanulását tekintve sajátos eltérés figyelhető meg Magyarországon a közoktatás és a felsőoktatás között. Az előbbi területen a 90-es évek elején indultak el az első olyan fejlesztési programok, amelyek célja a vezetőképzés meghonosítása volt. A közoktatási vezető szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeit 1997-ben fogadta el az oktatási tárca<sup>2</sup>, és azóta sok száz iskolavezető szerzett

(1) CHEMS Survey of Training Providers on University Management for Commonwealth University Staff (<http://www.acu.ac.uk/chems/mgtri.html>).

(2) 8/1997. (II. 18.) MKM rendelet.

diplomát kétéves időtartamú egyetemi képzési programokban. Mindezzel együtt járt a vezetésfejlesztésben érdekelt szakmai közösségek megszerveződése, a területen kutatások folynak, és a szakterület képviselői jelen vannak a meghatározó nemzetközi szakmai fórumokon. A közelmúltban e terület több mint egy évtizedes fejlődéséről és jelenlegi helyzetéről egy OECD tematikus vizsgálat keretében átfogó elemzés is készült (RÉVÉSZ, 2006).

A felsőoktatás területén ehhez hasonló folyamat nem zajlott le. Noha a kilencvenes évek elejétől kezdve csaknem minden mérvadó stratégiai helyzetértékelés megemlítette a vezetési és menedzsment kapacitások gyengeségét, noha minden jelentősebb stratégiai javaslat célként fogalmazta meg e terület fejlesztését, és erre minden fontosabb fejlesztési program konkrét akciókat tartalmazott, mégsem alakult ki olyan képzés, amely tartósan fennmaradt volna, és olyan szakmai közösség sem, amely e terület iránt elkötelezett kutatókból, fejlesztőkből és oktatókból állna. Elindult ugyan több kezdeményezés, de ezek a források elapadása vagy a gyenge intézményi és személyi elkötelezettség miatt nem éltek túl a fejlesztési periódust.<sup>3</sup> A felsőoktatási menedzsmentkapacitások hiányára és az ezzel kapcsolatos új kihívásokra az elmúlt években – különösen a bolognai folyamattal, a 2005-ben elfogadott új felsőoktatási törvénnyel és az e törvény háttérét alkotó fejlesztési stratégiával összefüggésben – több szakértői elemzés is felhívta a figyelmet (BARAKONYI, 2001, 2004; DINYA, 2006), és ezt szolgálta két országos konferencia is, amelyet 2004-ben, majd 2006-ban szerveztek a téma iránt érdeklődő szakemberek részvételével.<sup>4</sup> A legutóbbi időszakban újabb egyetemi szintű kezdeményezések is elindultak, de a cikk írásának időpontjában még nem ismerhető ezek sorsa.<sup>5</sup>

Mindezek alapján a korábban feltett kérdéseket még néhány továbbival egészíthetjük ki. Mi az oka annak, hogy Magyarországon, noha világossá vált a probléma és többféle kezdeményezés történt, mégsem került sor a felsőoktatási menedzsmentnek mint képzési és diszciplináris területnek a megteremtésére? Vajon várhatóak-e a jövőben hasonló kezdeményezések, és ha igen, ezeknek mi lesz a sorsa? Minek kell történnie ahhoz, hogy a felsőoktatási menedzsment, mint elismert és gyakorlatban alkalmazott tudás, nálunk is fejlődésnek induljon?

## Menedzsment ismeretek a képzésben

Mielőtt a kiinduló kérdésekre visszatérnék, még egy rövid kitérőt tennék. Fontos látni, hogy a menedzsmentnek mint tudásterületnek az akadémiai elismerése a legtöbb országban lassú és hosszadalmas volt (ami érvényes a menedzsment egyes speciális területeire, így az oktatásmenedzsmentre is). Azt a folyamatot, amely e tudásterületnek az akadémiai szférába történő befogadását kísérte és kíséri ma is, nem lehet elszakítani az elismert tudás általános természetének attól az átalakulásától, amelyet például *Michael Gibbons* és társai írnak le nagyhatású könyvükben, „*A tudás új termelése*”-ben (GIBBONS, 1994). A menedzsment jellegzetesen olyan tudás, amely nagyon erősen kötődik a Gibbons féle „*Mode 2*” tudástermeléshez. Vagyis ahhoz a formához, amelyre a közvetlen gya-

(3) Ilyen kezdeményezés történt például a Debreceni Egyetemen a kilencvenes évek közepén a Tempus program keretei között, majd a kilencvenes évek végén a Világbank hitelből finanszírozott, később politikai döntéssel leállított fejlesztési programban is (HALÁSZ, 2007).

(4) Az ELTE és az Universitas Press Felsőoktatás-kutató Műhely által szervezett konferenciák programját és anyagait lásd a <http://www.univpress.hu/> c. honlapon.

(5) Legutóbb, a Magyar Akkreditációs Bizottsághoz 2006. végén beadott mesterszintű szakalapítási kérelmével az ELTE tett kísérletet arra, hogy diplomát adó felsőoktatási menedzsmentképzést hozzon létre Magyarországon. Érdemes megemlíteni, hogy a Debreceni Egyetemen megalakult egy Felsőoktatás-kutató és Fejlesztő Központ, amely e területen ugyancsak szereplővé válhat.

korlati alkalmazás, a tudástermelés és a gyakorlati problémamegoldás közötti azonnali visszacsatolásra épülő interaktív modell, a tudástermelés szervezetenként szórt (*distributed*) jellege jellemzőek, továbbá a transzdiszciplinaritás, az erős társadalmi reflexivitás és a korábbiaktól eltérő, új minőségkontroll-mechanismusok. Ahol az akadémiai szféra nyitottabb volt a tudás ezen új formájának a befogadására, vagy – így talán pontosabb – a felsőoktatási evolúciós folyamat a humboldti vagy newmani „klasszikus” mellett hamar létrehozta és a felsőoktatási rendszerbe jól integrálni tudta a speciális feladatokra felkészítő szakképző és lokális igényekre fókuszáló regionális egyetemeket (MARTIN & ERZKOWITZ, 2000), ott a menedzsment akadémiai befogadása is könnyebb volt. Ahol a klasszikus egyetem hagyománya túlsúlyos, ott ez nehezebb nemcsak a felsőoktatási menedzsmentnek, hanem általában a menedzsmentnek egyetemi tudásterületé fejlődését is.

Ahhoz, hogy az egyetem befogadja a menedzsmentnek azt a válfaját, amely éppen *magára az egyetemre* vonatkozik, még egy olyan további lépést kell megtennie, amelyet sokan – ennek óriási irodalma van – kifejezetten nemkívánatosnak tartanak. Ez utóbbiak között vannak olyanok, akik ebben egyenesen a „gonosz” eljövetelet látják, és küzdenek ellene (pl. GIROUX, 2006), de vannak olyanok is, akik a menedzsment-gondolkodásmód által meghatározott, általuk kevésbé szeretett világot tudomásul veszik, és a klasszikus egyetemet e világon belül próbálják újraépíteni (READINGS, 1996). A felsőoktatási menedzsment magának az egyetemnek a világát gondolja újra egy olyan megközelítésben, amely egyfelől a szervezet és a vezetés perspektívájából látja és értelmezi újra a tanulást, a kutatást és a tudásszolgáltatást világát, másfelől nagyon erős az elkötelezettsége a mindennapok világa és a gyakorlati problémamegoldás iránt.

Fontos hangsúlyozni: azok, akik tartanak a menedzsmenttől és különösen annak attól a formájától, amely saját életvilágukkal foglalkozik, gyakran nem ok nélkül teszik ezt. A szervezeti perspektíva ütközésbe kerülhet a tartalmi perspektívával, és a szervezeti kérdések a szakember és a bürokrata közötti örök küzdelemben az utóbbi felé billenthetik el az egyensúlyt. Mint minden más tudás, a menedzsmenttudás is lehet kifinomult érzékeny, éppúgy, mint tompán beszűkül. Ismerünk olyan remek középiskolát (nem Magyarországról), amelyet oktatásmenedzsmentből doktoráló igazgató vezet, és aki saját, egyébként rendkívül progresszív menedzsmentmodelljét próbálja az iskolájában megvalósítani. Az eset elemzése ugyanakkor azt mutatja, hogy az iskola éppen azért jó, mert *ellenáll* a modellnek, amely ott lebeg a szervezet felett, és nem tud abba oly módon behatolni, hogy meghatározza mindennapi működését és a személyek közötti kapcsolatokat. A szervezetet a hagyományok, a megörökölt kultúra, a gondosan kiválogatott tanulók otthonról hozott habitusa és a tanároknak a saját területük iránti szenvedélyes elkötelezettsége teszi kiválónak.

A korábban feltett kérdésekre visszatérve: minden jel arra látszik utalni, hogy az, amit itt menedzsment perspektívának nevezek, tartósan erősödni fog a fejlett világ valamennyi felsőoktatási rendszerében, és egyetlen olyan ország sem marad, amely megengedheti magának, hogy ehhez ne alkalmazkodjon. A különbség inkább az lesz közöttük, hogy e folyamatot intelligens és kreatív módon viszik-e végig, vagy sem. Kisebbségi vagy nagyobb mértékben, de kivétel nélkül minden fejlett országra jellemzőek azok a fejlődési trendek, amelyek hatására a felsőoktatási menedzsment és a menedzsment szerepekre történő felkészítés jelentősége felértékelődik. Növekszik az egyes intézmények önállósága és felelőssége, többek között saját bevételeik növeléséért és az azokkal való gazdálkodásért, és a helyzetük egyre inkább hasonlít a piaci versenyteremben mozgó vállalatokéra. Emiatt stratégiai tervezésre kényszerülnek, és ezt az állami hatóságok is megkövetelik tőlük. A vállalatirányítás olyan elemeit veszik át, mint például a minőségmenedzsment vagy az irányító testületek működtetése (OECD, 2003).

Számunkra különösen fontos, hogy ezek és az ezekhez hasonló elemek újabban részévé váltak az Európai Unió hivatalos felsőoktatási politikájának is. Az Unió oktatási miniszterei 2005 őszén

fogadták el azt a felsőoktatás-politikai határozatot, amely többek között azt fogalmazta meg, hogy a tagállamoknak „elő kell segíteniük az intézményi szintű kormányzás fejlődését” (THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, 2005). E határozat egyértelműen támogatta az EU Bizottságnak azt a miniszterek számára tett javaslatát, hogy a közösség tegyen határozott lépéseket az európai felsőoktatási rendszerek modernizálása érdekében, és e cselekvés három nagy stratégiai iránya közül az egyik a *kormányzás modernizálása* legyen, mind makroszinten (azaz a nemzeti felsőoktatási rendszerek egészének a szintjén), mind mikroszinten (azaz az egyes intézmények belső irányításának a szintjén). A miniszteri döntés végrehajtását támogató legfontosabb bizottsági dokumentum (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2006) úgy fogalmazott, hogy az egyes egyetemeknek felelősséget kell vállalniuk eredményeikért, és ezért olyan „új belső kormányzási rendszerre” (*new internal governance systems*) van szükségük, amely „a stratégiai prioritások meghatározására, továbbá az emberi erőforrások, a befektetések és az adminisztratív folyamatok professzionális menedzsmentjére épül”. Emellett az egyetemeknek korszerűsíteniük kell belső szervezeti struktúrájukat is. A tagállamoknak mindezek érdekében az egyetemeken belül megfelelő „menedzsment és vezetési kapacitásokat” (*management and leadership capacities*) kell kiépíteniük, illetve támogatniuk kell ezek kiépülését. Ahhoz, hogy ez megvalósulhasson, olyan, a „felsőoktatási menedzsmenttel és vezetőképzéssel foglalkozó nemzeti szintű testületeket” (*national bodies dedicated to university management and leadership training*) kell létrehozniuk, amelyek képesek e folyamatokat előrevinni.

## Hazai kezdeményezések

A magyarországi folyamatok lényegében abba az irányba haladnak, amerre a közösségi politika próbálja tolni a tagállamok belső viszonyait. E haladás mértékét azonban azok, akik jobban ismerik a fejlett világra jellemző trendeket, rendkívül vontatottnak tartják. A 2005. évi felsőoktatási törvény e tekintetben, főképp azok számára, akik az azt megalapozó reformkoncepció kidolgozásában aktívan részt vettek, nyomasztóan kis lépést tett csupán előre. Arra a kérdésre, mi valósult meg azokból az egyetemi kormányzás reformjára vonatkozó gondolatokból, amelyeket a szakértők korábban a *Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez* elnevezésű program keretei között dolgoztak ki, a reformkoncepciók megalkotói érthető módon általában azt mondják, szinte semmi (BARAKONYI, 2007). Ugyanakkor a felsőoktatás számos szereplője még ezt a haladási ütemet is nemcsak elviselhetetlenül gyorsnak tartja, de nem kevesen vannak, akik az irányát is hibásnak vélik.

A 2005. évi új felsőoktatási törvény, a vitáját és az elfogadását kísérő kompromisszumok és visszalépések mellett is sok olyan változást indított el, amelyek elkerülhetlenné teszik mind az intézményi szintű menedzsment kapacitások, mind a felsőoktatási rendszer egészének a hatékony kormányzásához szükséges felkészültség megerősítését. Az intézmények stratégiai tervezéssel és minőségmenedzsmenttel, továbbá az erőforrások, ezen belül a humán erőforrások menedzselésével kapcsolatos feladatai jelentős mértékben bővültek. Ennél azonban fontosabb az, hogy az intézmények, részben a Bologna folyamathoz, részben a demográfiai és pénzügyi változásokhoz kapcsolódva két, a menedzsment kapacitásaikat próbára tevő rendkívüli kihívással szembesülnek. Egyfelől olyan új versenyterbe kerültek bele, amelyben hanyatlás, sőt megszűnés várhat rájuk, ha nem képesek kompetitív előnyöket teremteni a maguk számára. Másfelől a képzési programok átstrukturálódása és – emellett – a tanulási kimenetekre épülő és a kompetenciafejlesztést hangsúlyozó új normák megjelenése miatt olyan, a mélyebb szervezeti rétegeket érintő változásokon mennek keresztül, amelyek menedzselésére sokuk alig van felkészülve.

Mindezek különösen aktuálisnak teszik a korábban idézett közösségi politikának azt az igényét, hogy aktív lépések történjenek a felsőoktatási intézményeken belüli „menedzsment és vezetési kapacitások”, valamint a felsőoktatási menedzsment- és vezetőképzés fejlesztésére. A továbbiakban ezzel kapcsolatban, részben a közoktatási vezetőképzés hazai kiépülésének, részben nemzetközi tapasztalatok alapján szeretnék néhány olyan gondolatot megfogalmazni, amelyek talán segíthetik azt a közös gondolkodást, amelyre az említett kihívásokat érzékelők és az ezekre választ keresők körében már elindult.<sup>6</sup>

Amikor a kilencvenes évek elején, Magyarországon kialakult az a szakmai kör (szervezeti kérdések iránt érdeklődő kutatókból és gyakorló iskolavezetők, részben az akkor zajló nemzetközi fejlesztési programoknak köszönhetően), amely elkezdett intenzíven gondolkodni az oktatásügyi vezetés szakmai és gyakorlati kérdéseiről, abban rögtön egyetértést talált, hogy szükség van a vezetés fejlesztésére. Noha a legfontosabb céljuknak azt tartották, hogy a tanárképzés keretei között létrejöjjenek közoktatási vezetőképző programok, valójában nem a *képzést*, hanem a *fejlesztést* tartották elsődlegesnek. A képzést csupán a vezetésfejlesztés egyik, önmagában nem elegendő *eszközének* tekintették. Úgy gondolom, a képzés és a fejlesztés kapcsolatának a dilemmájával a felsőoktatási vezetés esetében is szembe kell majd nézni. Azért is fontos ez, mert mind tartalmát, mind szervezését tekintve másfajta egy olyan képzési program, amely mögött a létező vezetés fejlesztéséért való elkötelezettség található, mint az, amelynek a célja egyszerűen a menedzsmentnek, mint standard tudásnak a bemutatása és tanítása.

## Felsőoktatás menedzsment fogalma és a lehetséges célcsoportok

Az egyik legnagyobb kihívás, amellyel a felsőoktatási menedzsmentképzés fejlesztőinek szembe kell nézniük, elméleti szinten a felsőoktatási menedzsment *fogalmának* és ezzel együtt a menedzsment *szerepeknek* a lehatárolása, illetve gyakori szinten a képzés *célcsoportjának* a meghatározása. Ezeknek a szorosan összekapcsolódó kérdéseknek sok szempontból két oldala van. A menedzsmentről (és a vezetésről) való mai gondolkodásunkban e funkció kevésbé *személyekhez*, mint inkább *feladatokhoz* kapcsolódik. Egyre jellemzőbb az, hogy nem annyira a menedzser (vagy a vezető) személye, mint inkább a menedzsment (vagy vezetés) mint olyan funkció érdekel minket, amely a szervezet egész működésében, annak sokféle helyén megtalálható. A megosztott vagy szétszórt vezetés (*distributed leadership*) a modern vezetéselmélet és vezetésfejlesztési gyakorlat egyik leggyakrabban használt fogalmává vált.<sup>7</sup>

Amennyiben a leendő képzések szervezőit ez a megközelítés jellemzi, akkor a célcsoport egészen tágra nyitható. Nemcsak azok számára lehet vonzó a képzés, akik a felsőoktatás területén valamilyen formális vezetői szerepet szeretnének betölteni, hanem azok számára is, akiket általában a felsőoktatás vagy az egyetemek világa érdekel, de úgy látják – ahogy magam is látom –, hogy ezt a világot különösen izgalmas a szervezet és a vezetés perspektívájából szemlélni. Noha a felsőoktatási menedzsmentképzésben benne van annak a lehetősége, hogy konkrét vezetői szerepekre felkészítő szakképzésként működjön, a nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy nem azok a programok a legsikeresebbek, amelyek így közelítenek e terület felé, hanem azok, amelyek miközben releváns és jól hasznosítható tudás átadására törekuszenek, a lehető legtágabbra nyitják a perspektívát.

(6) Az itt megfogalmazottak jelentős része bővebben olvasható az e cikk végén, a hivatkozások között említett tanulmányomban (HALÁSZ, 2007).

(7) Az OECD e kézirat elkészülése idején is folyó, korábban említett tematikus vizsgálatának két kiemelt fókuszja közül a *distributed leadership* volt az egyik (a másik a tanulást támogató vezetés – *leadership enhancing learning*).

A felsőoktatási menedzsmentképzést néha úgy szemlélik, mint amely az ún. *nem akadémiai* szerepekre való felkészülést szolgálja. A modern felsőoktatási rendszerekben a nem akadémiai személyzet súlya és jelentősége óriásira növekedett. Egy nem régen készült elemzés szerint például az Egyesült Királyságban 38 ezer körül volt a „*managers and administrators*” kategóriába sorolhatók száma (WHITCHURCH, 2006). Valójában persze a kutatást és tanítást végző akadémiai személyzet számos tagja sokféle helyzetben lát el vezetési és szervezeti feladatokat. A felsőoktatási menedzsmentről való mai gondolkodásunk egyre inkább számot vet azzal, hogy a modern szervezetekben a menedzsmentfunkciók és szerepek nem pontosan behatárolhatóak, ami természetesen az egyetemekre is áll. Feladataik, belső szervezetük és működési módjuk változásai nyomán belső munkamegosztásban olyan új formák jelennek meg, amelyek a korábbi distinkciókat használhatatlanná teszik.

A hagyományos akadémiai szerepek betöltői igen gyakran kerülnek bonyolult menedzsmentfeladatok elé (például, amikor komoly erőforrásokat megmozgató kutatási projekteket kell irányítaniuk), és a korábban adminisztratívnak tekintett szerepek betöltői is nem egyszer olyan magas szintű és komplex tudást igénylő munkát végeznek, ami közelíti őket az akadémiai szerepeket betöltőkhöz. Akár a tanulásra, akár a kutatásra, akár a külső megrendelők számára végzett szolgáltatásokra gondolunk, mindenütt példák sokaságát találhatjuk arra, hogy e feladatokat olyan teammunkában végzik, amelyben az akadémiai és nem akadémiai szerepek nehezen szétválaszthatóak. Elég azokra az intézményekre gondolni, amelyek *professzionális tanulásmenedzsment* kiépítésére törekcsenek. Ezekben a tanulást segítő anyagok intelligens kiválasztását és összeállítását végző tanárok, az informatikai személyzet, a gyakorlatokat megszervező asszisztensek, a közös tanulást segítő facilitátorok vagy trénerek és mások együttesen próbálják megeremteni azt a gazdag, jól strukturált és stimuláló környezetet, amelytől az eredményes tanulást várják.

Amikor az elmúlt években az egyetemek nemzeti szövetségének a részvételével több szakmai szervezet az Egyesült Királyságban kísérletet tett arra, hogy megfogalmazzák az egyetemi oktatás szakmai standardjait, a széles körű konzultációs folyamat egyik megállapítása az volt, hogy „akik a felsőoktatásban tanítanak, a hallgatók tanulási tapasztalatait meghatározó szerepek és felelőségek széles és változatos körét töltik be” (UNIVERSITIES UK, 2004). Annak érdekében, hogy e standardok megfogalmazása során e szerepek és felelőségek mindegyikére figyelmet fordíthassanak, olyan modelltől indultak ki, amely lefedte a hagyományosan akadémiai tekintett szerepeket éppúgy, mint azokat, amelyeket nem-akadémiai szoktunk tekinteni, és ezek együttesének az eredményes tanulás érdekében történő professzionalizálását célozta. Mindez olyan folyamatot tükröz, amelynek során a tanulás megszervezése sok szereplő komoly felkészülését és együttműködését igénylő, komplex menedzsmentfeladattá alakul.

Hasonlóképpen gondolhatunk az egyetemeken megjelenő és megerősödő modern minőségmenedzsment-funkcióra is. Bár ennek a felelőségét gyakran az erre a területre szakosodott, a szervezetben elkülönült pozíciót elfoglaló specialistára bizzák, e funkció is csak akkor tud eredményesen működni, ha a megvalósításában mindenki részt vesz. Ez történik például akkor, amikor az oktatók akkreditációs folyamatokban vesznek részt, képzési követelményeket definiálnak és fejlesztenek, komplex hallgatói, oktatói és intézményi értékelésrendszert működtetnek vagy a minőséget érintő stratégiaalkotási folyamatokba kapcsolódnak be.

Mindezek fényében végezhető el a legbonyolultabb feladat: azoknak a *kompetenciáknak* a meghatározása, amelyekre a felsőoktatásban menedzsmentfunkciókat betöltőknek szüksége lehet, függetlenül attól, hogy adminisztratív értelemben mi a munkakörük. Jelen írás terjedelmi korlátai nem engedik meg ennek a – felsőoktatási menedzsmentfejlesztés szempontjából talán legfontosabb és legérdekesebb – kérdésnek az elemzését. Csupán annyit jegyzek meg, hogy a kilencvenes évek eleje óta különböző országokban, részben nemzetközi szervezetek támogatásával, több

kísérlet történt olyan kompetencialisták megalkotására, amelyek jól orientálhatják e szakterület képzési tartalmainak és követelményeinek a meghatározását.<sup>8</sup>

A menedzsmentfejlesztés és -képzés világát ismerők az eddig elmondottak alapján valószínűleg jól érzékelik: a szakterület fejlesztésének egyik kulcskérdése az lesz, vajon ki *tekinthető kompetensnek* e területen. Hagyományosan a menedzsment diszciplináris gazdájának a legtöbben a gazdaságtudományt tartják, bár nyilvánvaló, hogy olyan transzdiszciplináris területről van szó, amely csak több szakág együttműködésével fejleszthető. Közgazdasági perspektíva nélkül a menedzsment nyilván nem kutatható és nem is tanítható. A létező felsőoktatási menedzsmentképzések mégis többféle diszciplináris talajon jöttek létre. Van olyan program és van olyan intézmény, amely döntően felsőoktatási kutatásokra (*higher education studies*) specializálódott, és ma is ez alkotja azt a tudásháttérrel, amire a felsőoktatási menedzsment kutatását és fejlesztését építik. E programok esetében igen erős történeti és szociológiai orientációval találkozhatunk. Van üzleti iskolák (*business schools*) talaján létrejött program, amely figyelmének középpontjában a versenysztratégia, a szervezetenfejlesztés vagy a marketing áll. Végül olyan programok is léteznek, amelyeknek a tanárképzés és az oktatáskutatás adja a bázisát, ezért többnyire a tanulásmenedzsmentre fordítanak kiemelt figyelmet. Mindegyik diszciplináris háttér sokféle előnnyel jár, és mindegyik túlzott dominanciájával kockázatok járnak együtt. Minden jel arra mutat, hogy a felsőoktatási vezetésfejlesztés területén az intenzív diszciplináris és intézményközi együttműködéstől várható a legtöbb eredmény.

E rövid cikk végül még egy olyan kérdés felvetését teszi lehetővé, amely a szakterület jövőbeni fejlődése szempontjából az egyik legfontosabb. Ez a képzés *módszereire* és a képzés során felhasznált *tudás természetére* vonatkozik (amelyek egymástól természetesen elszakíthatatlanok). A menedzsmenttudás, ahogy erre már utaltam (és ez természetesen a felsőoktatási menedzsmentre is áll), gyakorlati jellegű. Ez azt jelenti, hogy e tudás jelentős hányadát nem lehet explicitté tenni, pontosabban az explicitté tételére irányuló próbálkozások alapvetően fontos elemeinek az eltűnésével járnak. E tudást nem lehet úgy megszerezni, hogy valaki, aki a birtokában van, előszóban vagy írásban másokkal megosztja azt. Ahhoz, hogy e tudás birtokába kerüljünk, részben közvetlen tapasztalatokat kell szereznünk, részben olyanoktól is kell tanulnunk, akik a professzionális oktatótól vagy kutatótól eltérően nem képesek hatékonyan e tudást explicitté tenni és standardizált formába önteni. Mindebből az következik, hogy e területen rendkívül nagy szerepe kell, hogy legyen a gyakorlati tapasztalatok szerzésének és feldolgozásának, továbbá a horizontális és a társaktól való tanulásnak. A képzés jelentős hányadának kell konkrét esetek érzékletes megismerésére, kollektív feldolgozására és értékelésére épülnie. E módszer, amelynek a helyszíni tapasztalatokra is épülő esettanulmányok készítése és feldolgozása áll a középpontjában, sokak szerint különösen magas szintű, és a hagyományos képzésben igényeltől eltérő oktatói felkészültséget igényel.

## IRODALOM

BARAKONYI Károly 2001. A hazai felsőoktatás menedzsmentjének korszerűsítése. *Educatio*, 2000/1. 27–48.

BARAKONYI Károly 2004. Egyetemi kormányzás. *Közgazdasági Szemle*, 2004. június. 584–599.

BARAKONYI Károly 2007. *Egyetemi kormányzás Magyarországon*. Kézirat.

(8) Lásd például UNESCO (1998) vagy újabban Universities UK (2004)

Commission of the European Communities 2006. *Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation*. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels, 10.5.2006. COM(2006) 208 final (online: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2006\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2006_en.pdf))

DINYA László 2005. *A versenyhelyzet alakulása a felsőoktatásban a Bologna-folyamat nyomán* (online: <http://agrinf.agr.unideb.hu/if2005/kiadvany/papers/A44.pdf>)

GIBBONS, M., LIMOGÉ, C., NOWONTNY, H., SCHWARZMAN, SCOTT, P, TROWN M. 2000. *The new production of knowledge*. Sage Publications. London, Thousand Oaks, New Delhi

GIROUX, Aline 2006. *Le pacte faustien de l'université*. Liber. Montréal

HALÁSZ Gábor 2007. „Felsőoktatási menedzsment” képzés. Helyzetelemzés és javaslatok. Kézirat (online: [http://www.univpress.hu/pdf/halasz\\_gabor\\_tanulmany.pdf](http://www.univpress.hu/pdf/halasz_gabor_tanulmany.pdf))

MARTIN, Ben R. – Etkowitz, Henry 2000. The origin and evolution of the university species. *VEST – Tidsskrift for Vetenskaps- och Teknikstudier*, Vol. 13, Nos. 3–4, 2000, pp. 9–34. (online: <http://www.vest-journal.net/Mart-Etz.pdf>)

OECD 2003. Changing Patterns of Governance in Higher Education. In: *Education Policy Analysis* 2003. Paris

READINDS, Bill 1996. *The University in Ruins*. Harvard Univ Press

RÉVÉSZ Éva (szerk.) 2006. *Az iskolavezetés fejlesztése Magyarországon. OECD országtanulmány*. Budapesti Corvinus Egyetem, Teljesítménymenedzsment Kutatóközpont. Kézirat (online: <http://mgmt.uni-corvinus.hu/btmkk/files/OECD%20CBR%20tervezet.pdf>)

The Council of the European Union 2005. *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on mobilising the brainpower of Europe: enabling higher education to make its full contribution to the Lisbon Strategy (2005/C 292/01)* (online: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2005/c\\_292/c\\_29220051124en00010002.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2005/c_292/c_29220051124en00010002.pdf))

The Higher Education Academy 2006. *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education* (online: <http://www.heacademy.ac.uk/ourwork/institutions/accreditation/standards>).

UNESCO 1998. *Higher Education in the Twenty-first Century Vision and Action. World conference on higher education*. Paris, 5-9 October 1998. Volume IV. Thematic Debate: Higher Education Staff Development: A Continuing Mission (online: [http://portal.unesco.org/education/en/file\\_download.php/e448e237b52e11fc8541fo8ea7ad603astaff-dev.pdf](http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/e448e237b52e11fc8541fo8ea7ad603astaff-dev.pdf))

Universities UK 2004. *Towards a framework of professional teaching standards*. National consultation. 16 April 2004 (online: <http://www.universitiesuk.ac.uk/consultations/universitiesuk/downloads/teachingstandards.pdf>)

WHITCHURCH, Celia 2006. *Professional Managers in UK Higher Education: Preparing for Complex Futures*. Leadership Foundation for Higher Education. London