

A FENNTARTHATÓSÁG TÉTOVA SZÓSZÓLÓI – MIT ÉS HOGYAN KOMMUNIKÁLNAK AZ ÜZLETI ISKOLÁK A FENNTARTHATÓSÁGGAL KAPCSOLATBAN?

HESITANT ADVOCATES OF SUSTAINABILITY – WHAT AND HOW DO BUSINESS SCHOOLS COMMUNICATE ABOUT SUSTAINABILITY?

A jelenlegi és jövőbeli gazdasági vezetők lehetnek az egyik legfontosabb szereplői a fenntartható gazdaság és társadalom felé való átmenet elindításának és irányításának. A felsőoktatási intézmények, különösen az üzleti képzéssel foglalkozó intézmények feladata, hogy felkészítsék őket erre a szerepre. A szerzők írásukban a nemzetközi TOP100 üzleti képzőhely (*business school*) külső online kommunikációjának vizsgálatán keresztül térképezik fel, hogy az üzleti iskolák hogyan keretezik a fenntarthatóság kérdését a valószínű és lehetséges jövővel kapcsolatban. Eredményeik tükrében az látszik, hogy ezen intézmények közel fele nem foglalkozik a fenntarthatósággal az oktatással kapcsolatos online kommunikációjában, míg a másik fele szinte kizárólag annak gazdasági dimenzióját hangsúlyozza. Kevés bizonyítékot találtak arra, hogy az üzleti képzőhelyek megpróbálnának eltérni a status quo-tól, inkább az látszik az eredményekből, hogy továbbra is a neoliberais világképet erősítik, és a fenntarthatóság csak azon aspektusait építik be, amelyek összeegyeztethetők ezzel a szemlélettel.

Kulcsszavak: fenntartható üzleti képzés, fenntarthatóság és oktatás, a felsőoktatás jövője, kevert módszertani szövegelemzés

Current and future economic leaders are among the most critical actors in launching and guiding the transition towards a sustainable economy and society; preparing them for this responsibility falls to higher education institutions, especially business schools. In this paper, the authors analyse the external communication of 100 highly ranked business schools to understand how they incorporate the issue of sustainability. Moreover, they also aim to delineate the relationship between their understanding of sustainability and the futures they present. The findings show that in education-related texts, almost half of institutions fail to touch on the issue of sustainability at all, while the other half narrow down the concept to its economic aspects. They also show that a neoliberal worldview is more dominant in the corpus, and that the only aspects of sustainability emphasised by business schools are those which are compatible with this perspective.

Keywords: sustainable business education, sustainability and education, the future of higher education, mixed-methodological textual analysis

Finanszírozás/Funding:

A tanulmány az FK 127972 számú, „Az üzleti képzés jövője” elnevezésű OTKA-projekt keretében készült.

This paper was prepared as part of the project ‘The future of business education’ funded by National Research, Development and Innovation Office, Hungary (FK127972).

Szerzők/Authors:

Dr. Csillag Sára^a (csillag.sara@uni-bge.hu) egyetemi docens; Dr. Király Gábor^a (kiralym.gabor@uni-bge.hu) egyetemi tanár; Dr. Rakovics Márton^b (marton.rakovics@tatk.elte.hu) egyetemi tanársegéd; Dr. Géring Zsuzsanna^a (gering.zsuzsannamar.git@uni-bge.hu) tudományos főmunkatárs

^aBudapesti Gazdasági Egyetem (Budapest Business School) Magyarország (Hungary); ^bEötvös Loránd Tudományegyetem (Eötvös Loránd University) Magyarország (Hungary)

A cikk beérkezett: 2022. 03. 05-én, javítva: 2023. 02. 27-én, 2023. 03. 31-én és 2023. 04. 02-án, elfogadva: 2023. 04. 03-án. This article was received: 05. 03. 2022, revised: 27. 02. 2023, 31. 03. 2023 and 02. 04. 2023, accepted: 03. 04. 2023.

Társadalmunk és gazdaságunk rendkívül fenntarthatatlan módon működik. A status quo-hoz való ragaszkodásunk a jelenlegi, általunk ismert társadalmi rend összeomlásának kockázatával jár, sőt talán még az emberi faj túlélését is veszélyezteti (Bostrom, 2013; Gowdy, 2020; Kasza-Kelemen, Neulinger, Kiss, Veress & Lazányi, 2022). Bár ez az állítás aligha újdonság, hiszen a tudományos szakirodalomban széles körben tárgyalják, rendszereink működésének megváltoztatása különösen összetett problémának tűnik. Még egy olyan sokk is, mint a COVID-19, amely mélyen és globálisan érintette a termelést, a fogyasztást és a mobilitást, alig okozott elmozdulást a jelenlegi, fenntarthatatlan gazdasági struktúrákban (Bansal, Grewatsch & Sharma, 2021; Fyfe et al., 2021). Mindazonáltal a pandémia ismét rámutatott arra, hogy mélyebb és strukturális átalakulásokra van szükség ahhoz, hogy társadalmi-gazdasági rendszereinket képesek legyenek letéríteni a rögzült pályájukról (Kanda & Kivimaa, 2020). Az, hogy miként történhetnek a társadalmi-gazdasági átalakulások, releváns és kulcsfontosságú kérdés. Bár strukturális szempontból megkérdőjelezhető az egyének transzformációs képessége, mégis az egyes egyének között viszonylag nagy különbségek vannak abban a tekintetben, hogy mennyire képesek hatni a meglévő struktúrákra. Ebből a szempontból a jelenlegi és jövőbeli üzleti vezetők kiemelt szereppel bírhatnak. Ők lehetnek az egyik legfontosabb szereplői a fenntarthatóság irányába történő átmenet elindításának, irányításának és fenntartásának mind szervezeti, mind ágazati szinten. Az ilyen szerepre való felkészítés a felsőoktatási intézmények, különösen az üzleti képzőhelyek egyik szervezeti missziója lehet. Kérdés azonban, hogy az üzleti iskolák tudatában vannak-e ennek a felelősségnek, és fel vannak-e készülve erre a feladatra.

Tanulmányunk célja annak feltérképezése, hogy az üzleti iskolák hogyan határozzák meg kifelé irányuló kommunikációjukban a fenntarthatóság témáját a valószínű és lehetséges jövőképekkel kapcsolatban. A nemzetközi TOP100 üzleti iskola külső online kommunikációját vizsgáljuk annak érdekében, hogy azonosítani tudjuk a fenntarthatóság különböző aspektusait az oktatással kapcsolatos szövegekben. Ez a cél illeszkedik más, korábbi tanulmányok megközelítéséhez, amelyek szövegelemző módszereket használtak annak megértéséhez, hogy a felsőoktatási intézmények hogyan keretezik a fenntarthatóságot állásfoglalásaikban (Wright, 2004; Sylvestre, McNeil & Wright, 2013), a stratégiai tervezéshez kapcsolódó dokumentumokban (Bieler & McKenzie, 2017), bevezető üzleti kurzusokban (Landrum & Ohsowski, 2017) és menedzsmenttantervekben (Wu, Shen & Kuo, 2015). Bár a fenntarthatóság témája jelen van a felsőoktatási intézményekben, egyáltalán nem egyértelmű, hogy a fenntarthatóság mely aspektusát vagy aspektusait emelik ki, és melyeket szorítják háttérbe. Kutatásunk hozzáadott értéke, hogy nemcsak összehasonlító módon vizsgáljuk ezt a témát a világ vezető üzleti iskoláinak külső online kommunikációja alapján, hanem összekapcsoljuk azzal is, ahogyan ezek a szervezetek a „jövő” kifejezést használják. Ez a kutatási megközelítés átfogóbb és nagy felbontású képet nyújthat,

amely feltárhatja a hasonlóságokat és a különbségeket is ebben a viszonylag sokszínű intézménycsoportban. Fontos korlátja azonban kutatásunknak, hogy nem a tényleges oktatási, vagy intézményi működési gyakorlatot tárja fel, hanem az oktatással kapcsolatos kommunikáció elemzésére tesz kísérletet.

Tanulmányunk első részében felvázoljuk a kutatásunk fogalmi hátterét, azaz a fenntarthatóság különböző dimenzióira, valamint a felsőoktatási intézmények, az üzleti képzőhelyek és a fenntarthatóság közötti kapcsolatokra összpontosítunk. A második rész részletes áttekintést ad módszertani döntéseinkről a mintánk, az adataink, valamint az alkalmazott adatelemzési technikák tekintetében. Az ezt követő rész az üzleti képzőhelyek által a „fenntarthatóság” és a „jövő” fogalmakkal kapcsolatos eredményeinket tárgyalja. A következtetések rész az eredményeinket tágabb társadalmi és szervezeti kontextusba helyezi azáltal, hogy felveti az üzleti képzőhelyek erkölcsi és etikai szerepét azzal kapcsolatban, hogy a jelenlegi társadalmi-gazdasági rend fenntartását vagy megkérdőjelezését erősítik az oktatáson keresztül.

Fogalmi keret

A fenntarthatóság fogalma

Bár a fenntarthatóság ma már ismert, és a gazdasági, társadalmi diskurzusokban széles körben használt fogalom, de úgy tűnik, hogy a különböző érintettek egymástól eltérő, gyakran egymásnak ellentmondó módon értelmezik, így maga a kifejezés komplexitása mellett ellentmondásokkal terhes, értelmezése homályos, nehéz (Aleixo, Ulisses & Azeiteirod, 2018; Málóvics, 2011). Brinkman (2014) szerint a fenntarthatóság korunk első igazi posztmodern diszciplinája: „*A megközelítések, gyakorlatok és nézőpontok sokfélesége miatt nincsenek egyértelmű, a modernista diszciplináris struktúrákba jól illeszkedő definícióink a területre vonatkozóan*” (Brinkman, 2014, p. 13). Az átfogó kép bemutatása érdekében Lozano (2008) a fenntarthatóság értelmezéséhez kapcsolódva öt különböző perspektívát határoz meg: (1) a hagyományos közgazdaságtan perspektíváját, a (2) a környezetkárosításra és környezeti fenntarthatóságra fókuszáló perspektívát, (3) a gazdasági, környezeti és társadalmi szempontokat is magában foglaló integrációs perspektívát és (4) az intergenerációs perspektívát. Írásaiban ő a fenntarthatóság (5) holisztikus perspektívájának alkalmazását támogatja, mint a legteljesebb nézőpontot, amely magában foglalja: „*az integrációs és az intergenerációs perspektívát, a gazdasági, környezeti és társadalmi szempontok közötti egyensúlyt, valamint a rövid, közép- és hosszú távú perspektívákat*” (Aleixo et al., 2018, p. 2). Málóvics (2011) amellett érvel, hogy a fenntarthatóság koncepciója csak globális mértékben értelmezhető, és szükségszerűen interdiszciplináris.

Hopwood és munkatársai (2005) tanulmányukban egy igen részletes áttekintést adnak a fenntarthatóság, valamint a fenntartható fejlődés fogalmainak különböző értelmezéseivel kapcsolatban. Két dimenzióban rendezték el a fontosabb megközelítéseket, aszerint, hogy hogyan állnak a társadalmi egyenlőség kérdéséhez, valamint a környezet

és a társadalom kapcsolatához. A társadalmi egyenlőség dimenziójában az álláspontok az egyenlőtlenség elfogadásának, valamint a kiterjedt társadalmi egyenlőségre való törekvés végpontjai között szóródnak. A környezeti érzékenység intervalluma a környezet figyelmen kívül hagyásától, a technológiai megoldásközpontú állásponton keresztül, az ököcentrikus álláspontig terjed. A szerzők ebben a térben különböztetnek meg három mezőt. Az első (alacsony társadalmi és környezeti érzékenységgel rendelkező) mezőt *status quo*-nak nevezik. Maga az elnevezés is mutatja, hogy a mezőhöz tartozó megközelítések elismerik ugyan a változás szükségességét, de nem érzékelnek olyan komoly problémákat, amelyek megoldásához a gazdasági és politikai viszonyrendszer megváltoztatására lenne szükség. A második (közepes társadalmi és környezeti érzékenységgel rendelkező) mező a *reform* elnevezést kapta. Akik ehhez a mezőhöz tartoznak, azok látják ugyan a növekvő problémákat, ugyanakkor úgy gondolják, hogy a jelenlegi politikai, gazdasági struktúrák idővel képesé válnak arra, hogy ezeket kezelni tudják. E szerint az álláspont szerint a különböző politikai, gazdasági inkrementális innovációk, valamint az egyre hatásosabb technológiai megoldások segítségével a rendszer alapjainak átalakítása nélkül is elkerülhetjük a környezeti és társadalmi összeomlást. A harmadik mezőre (egyaránt magas társadalmi és környezeti érzékenység) a *transzformáció* szemlélete jellemző. Eszerint a kumulálódó problémahalmazt, amely idővel csak egyre bonyolultabbá és veszesebbé válik, csak akkor lehet esélyünk kezelni, ha alapjaiban átalakítjuk a természettel való kapcsolatainkat, valamint a gazdasági-társadalmi struktúráink működését. A társadalmi és környezeti összeomlás elkerülésére tehát nem elegendők a reformok, mert az egyenlőtlenségek növekedése és a környezet rombolása a rendszer alaplogikájából fakadnak (Hopwood et al., 2005). Kallio (2007) arra is felhívja a figyelmet, hogy a CSR-hoz és a fenntarthatósághoz kapcsolódó diskurzusokat nehezítik az olyan megingathatatlanak érzékelt tabuk jelenléte, mint például a folyamatos gazdasági növekedés ideológiája, és amíg ezeket nem lehet megingatni, addig nem lehet a transzformáció felé elindulni. A tabuk feloldásának egyik eszköze lehet a jelenségek feltárása és kritikai elemzése. Tanulmányunk is ehhez a kritikai diskurzushoz kíván hozzájárulni.

Fenntarthatóság, felsőoktatás és jövő

A fenntarthatóság a felsőoktatásban sajátos történettel rendelkezik. Beynaghi és munkatársai (2014) három időszakot mutatnak be a felsőoktatás a fenntarthatóság kapcsolatában. Az első szakasz az 1970-es évekre tehető, amikor a fenntarthatóság témája először jelent meg, és fokozatosan megerősödött a felsőoktatási intézményekben nyilvános előadások, konferenciák és különböző tudományágakban megjelent publikációk révén. Míg az első időszakban a részvétel inkább szórványos és ad hoc jellegű volt, addig a második szakaszban a fenntarthatóság intézményesülése jellemző az oktatási és kutatási programokon, fenntarthatósággal foglalkozó részlegeken és tanszékeken keresztül. A harmadik, most is folyamatban lévő időszak során a fenntarthatóság beépül az intézmé-

nyek mindennapi működésébe és fenntartásába. Beynaghi és munkatársai (2014) szerint csak akkor nevezhetünk egy felsőoktatási intézményt „fenntartható egyetemnek”, ha már a harmadik szakaszba lépett.

Fontos azonban figyelembe vennünk, hogy a fenntarthatóság fogalma többdimenziós, és a felsőoktatási szervezetek a társadalmi, környezeti vagy gazdasági jólét (vagy ezek kombinációja) alapján kialakíthatják saját értelmezésüket. Ami e tanulmány célját illeti, ésszerű feltelezni, hogy a felsőoktatási intézmények a fent említett perspektívák és nézőpontok közül stratégiai szempontokat figyelembe véve választják ki saját értelmezésüket, hogy fenntartható és felelős szervezetként mutathassák magukat. Amint azonban látni fogjuk, ez a stratégiai érvelés a felsőoktatási intézmények részéről a gazdasági szempontok és a jelenlegi status quo fenntartásának erőltetését eredményezi.

Az elmúlt két évtizedben egyre nagyobb konszenzus alakult ki abban, hogy az egyetemek stratégiai szereplők a fenntarthatóság előmozdításában (Bizerril et al., 2018), és magukon az egyetemeken is egyre több ilyen célú kezdeményezés jelenik meg (GUNI, 2019; Málóvics et al., 2016). A kutatások szerint a felsőoktatási intézmények kettős szerepüknek köszönhetően hozzájárulhatnak a fenntartható gazdaság és társadalom előmozdításához: egyrészt releváns tudást termelhetnek és ezt a tudást közvetíthetik a társadalom felé, másrészt pedig felkészíthetik a hallgatóikat a társadalomban betöltött jövőbeli szerepükre, valamint a fenntartható és felelős döntések meghozatalára (Stough, Ceulemans, Lambrechts & Cappuyns, 2018).

Wright (2004) a fenntarthatósággal kapcsolatos állásfoglalások (*declaration*) elemzésén keresztül részletes áttekintést nyújt a felsőoktatási ágazat fenntarthatóságáról. Rámutat arra, hogy bár a fenntarthatóság témája már korábban is meglehetősen hangsúlyos volt a felsőoktatási intézményekben, az ezzel kapcsolatos állásfoglalások csak az 1990-es években jelentek meg. A külső kommunikációhoz hasonlóan az állásfoglalások is felvetik annak a kérdését, hogy a kinyilvánított értékek mennyire tükrözik a tényleges gyakorlatot. A megállapodások vagy nyilatkozatok aláírása ugyanis nem jelenti azt, hogy az intézmények a benne foglalt kötelezettségvállalásokat meg is valósítják. Az állásfoglalások fő témáira összpontosítva azonban világosan megmutatkozik, hogy a felsőoktatási intézmények mely területeken jelennek meg, mint a fenntarthatóságot előmozdító aktív szereplők. A kinyilvánított prioritások közé tartozik a szervezetek etikai és erkölcsi felelőssége, hogy fenntartható intézményekké váljanak, hogy különböző (a helyi és globális) szinteken hozzájáruljanak a fenntarthatósághoz, az ökológiai tudatosság fejlesztéséhez (mind a hallgatók, mind a személyzet körében), a fenntarthatósági kérdésekkel kapcsolatos kutatási tevékenységekhez. Megemlítik továbbá a külső kapcsolatokat is, mint például a nyilvánosságot célzó programokat és a külső szereplőkkel (civil szervezetekkel/iparral és más egyetemekkel) való partnerséget (Wright, 2004).

A felsőoktatási intézmények ilyen jellegű kezdeményezései és tevékenységei összesen nyolc különböző területen zajlanak (Lozano et al., 2015; Málóvics, Juhász, Haj-

du & Gyarmati, 2016): oktatás, közösségi szerepvállalás/megvalósítás, kutatás, intézményi keretrendszer, egyetemi működés, egyetemi tapasztalatok, valamint értékelés és jelentéskészítés. A fenntarthatóság különböző aspektusai alapján is kategorizálhatók ezek: környezeti, gazdasági, társadalmi/kulturális és intézményi/oktatási/politikai (Aleixo et al., 2018). Amint a következő bekezdésekből kiderül, e szempontok közül több is megjelenik a felsőoktatás és a fenntarthatóság kapcsolatára összpontosító legújabb tudományos szakirodalomban, ezek közül mutatunk be néhány példát.

Ami az oktatás funkcióját illeti, Rieckmann (2012) például azzal érvel, hogy a felsőoktatási intézmények egyik fő feladata a hallgatók fenntarthatósággal kapcsolatos kulcskompetenciáinak fejlesztése. Így közvetlenül befolyásolhatják hallgatóik szemléletét, és közvetve alakíthatják a jövő társadalmát (Rieckmann, 2012). Balsiger (2015) szerint az egyetemeknek kiemelt szerepük abban van, hogy transzdiszciplináris tanulási lehetőségeket biztosítsanak. Tanulmánya bemutatja, hogy a felsőoktatási intézmények a fenntarthatóságot és az ökológiai tudatosságot projektalapú tanulással segíthetik elő, amelynek révén a hallgatók kvázi döntéshozóként több nézőpontból is megérthetik a téma komplexitását. A tanulás mélyebb formája akkor jön létre, amikor a hallgatók transzdiszciplináris tudást mozgósítanak olyan döntéshozatali helyzetekben, amelyeket bizonytalanság, korlátozott tudás, valamint idő- és költségvetési korlátok jellemeznek (Balsiger, 2015).

A jövő iránti etikai és erkölcsi felelősségvállalás szintén kiemelkedő téma a felsőoktatásról és a fenntarthatóságról szóló tudományos diskurzusban. Monteiro és munkatársai (2019) a mérnökképzésre összpontosítva hangsúlyozzák a felsőoktatás szerepét a hallgatók etikai érzékenységének és jövőre fókuszáló kompetenciáinak fejlesztésében, amelyek által az intézmények hozzájárulhatnak az igazságosabb és fenntarthatóbb jövő építéséhez. Mindazonáltal a felsőoktatás gyakran elmarad ezektől az ambiciózus céloktól, mivel az etikai oktatás nem megfelelően integrálódik a tantervbe, és a hallgatók aktív bevonása helyett a tananyag passzív befogadásán alapul (Monteiro, Leite & Rocha, 2019).

Ahogy fentebb említettük, egy másik terület, ahol a felsőoktatási intézmények előmozdíthatják a fenntarthatóságot, a közösségi kapcsolatépítés. Yanez és munkatársai például (2019) a felsőoktatás (különösen a STEM-oktatás) alternatív jövőképét mutatják be, amelyben a tanulás és a problémamegoldás szorosan kapcsolódik a konkrét helyi terekhez a maguk anyagi valóságában és az ezzel kapcsolatos társadalmi környezethez. Az oktatásnak ez a formája képessé teszi a hallgatókat arra, hogy elképzeljék egyéni és kollektív jövőjüket, és cselekvő, hatást gyakorló szereplőkké váljanak saját közösségeikben (Yanez, Thumlert, de Castell & Jenson, 2019).

Málovics és munkatársai (2016) az egyetemek környezeti fenntarthatóságához kapcsolódó szervezeti gyakorlatában vizsgálják a fenntarthatóság makroszintű megközelítéseinek megjelenését: egyik oldalról annak a „reform” megközelítésnek nyomait, amely alapján a kör-

nyezeti problémák kezelhetőek a jelenlegi gazdasági és társadalmi rendszerek kiigazításával, másik oldalról a „radikális” nézőpont nyomait, amely alapján a jelen gazdasági és társadalmi berendezkedést meg kell változtatni. A Szegedi Tudományegyetem zöldítési gyakorlatát elemző kutatásukban értelmezésük alapján az egyetem (sok szempontból progresszív, aktív) gyakorlata inkább a fenntarthatóság reformmegközelítéséhez és eszközzrendszeréhez közelít, és nagy valószínűséggel a tágabb környezet fenntarthatóságához kapcsolódó elvárásainak felel meg. A vizsgálat azt is jól példázza, hogy az egyetemek gyakorlata radikális perspektívából is vizsgálható (bár az elemzések nagyobb része inkább a status quo vagy a reform álláspont felől közelít).

A felsőoktatási intézmények mint a fenntarthatóság bajnokai?

Mindezen pozitív példák ellenére a szakirodalomból kirajzolódó kép továbbra is azt mutatja, hogy a felsőoktatási intézmények nem feltétlenül foglalkoznak mélyen és komplex módon a fenntarthatósággal (Mulá et al., 2017). A kutatások azt sugallják, hogy ezek az intézmények az esetek nagy részében ugyan nyújtanak valamilyen betekintést a fenntarthatóság témakörébe, de a fenntarthatatlan üzleti gyakorlatokhoz kapcsolódó valódi, mélyebb kérdések és kihívások tárgyalását inkább elkerülik.

A szakirodalom több olyan tényezőt is feltárt, amelyek megakadályozzák a fenntarthatóság szisztematikus integrációját a felsőoktatásban. Először, Leal Filho (2011) szerint a felsőoktatási intézmények kezdeményezéseinek hiánya a fenntarthatóság fogalmával kapcsolatos téves elképzelésekből ered (úgy vélik, hogy a koncepció túlságosan elvont és komplex, és nincs kapcsolata más tudományterületekkel). Másodszor, számos tanulmány említi az oktatók, hallgatók, alkalmazottak és vezetők elkötelezettségének, tudatosságának, érdeklődésének és részvételének hiányát (Naeem & Peach, 2011; Waas et al., 2012; Bizerril et al., 2018; Géring, 2014), hangsúlyozva, hogy a felsőoktatási intézményekben a fenntarthatósági kezdeményezések sikere nagymértékben függ a felső vezetés és az érintettek támogatásától Harmadszor, Verhulst és Lambrechts (2015) a fenntarthatóságban jártas szakértők és munkavállalók hiányáról írnak: a legtöbb oktatónak kevés speciális ismerete van a fenntarthatóságról, az egyetemi alkalmazottak többsége pedig soha nem részesült képzésben a témában, és nem érzi magát komfortosan a fenntarthatósággal kapcsolatos diszciplináris kérdésekben (Naeem & Peach, 2011). A releváns szakértelem hiányához kapcsolódva mások a változásokkal szembeni ellenállást említik (Waas et al., 2012). Egyes egyetemi érdekeltek nem akarják a változást, mások pedig a fenntarthatóságot elméleti modellnek tekintik gyakorlati relevancia vagy megvalósítás nélkül, vagy a felülről lefelé irányuló fenntarthatósági kezdeményezéseket az akadémiai szabadság és hitelesség veszélyeztetésének tekintik. A felsőoktatási intézmények merev diszciplináris struktúrája és konzervatív kultúrája szintén fontos akadályozó tényező lehet (Verhulst & Lambrecht, 2017). Végül, más eredmények szerint az emberi és pénzügyi erőforrások, a finanszíro-

zás hiánya is akadályokat jelent (Naeem & Peach, 2011). A fenntarthatósági kezdeményezések még mindig komoly pénzügyi befektetésekkel járhatnak.

Az üzleti iskolák lehetséges szerepe

A felsőoktatási intézmények közül az üzleti képzőhelyeknek óriási hatásuk lehet a fenntarthatóság előmozdításában, illetve hasonlóan nagy felelősségük lehet annak visszatartásában (Kiss, Veress & Köves, 2021; Csillag, Géring, Győri & Szegedi, 2019). 2022-ben az USA-ban például az összes egyetemi hallgató mintegy húsz százaléka üzleti képzőhelyekre iratkozott be (educationdata.org, 2022), ami az üzleti és menedzsmentoktatást a felsőoktatás legnagyobb egyetemi tudományterületévé teszi (Beusch, 2014). Az üzleti iskolák és a menedzsmentoktatás különböző szintjei fontos szerepet játszanak annak kialakításában, hogy a jövő generációi milyen szemléletben ismerik és tanulják meg az üzleti gyakorlatokat, és elősegíthetik, hogy a jövő felelős vezetői közösen dolgozzanak a fenntartható fejlődésért (Badea, Șerban-Opreșcu, Dedu & Piroșcă, 2020), vagy fenntarthatják a nem fenntartható üzleti gyakorlatokat. Egyes kutatások azonban azt sugallják, hogy potenciális nagy hatásuk ellenére az üzleti képzőhelyek lassabban csatlakoznak a fenntarthatósági mozgalomhoz, mint más felsőoktatási intézmények (Barber, Wilson, Venkatachalam, Cleaves, & Garnham, 2014). Amiatt is gyakran éri őket az a kritika, hogy nem igazán sikerült a fenntarthatóságot beépíteni a tantervbe (Landrum & Ohsowski, 2017).

Az üzleti képzőhelyek értékével és szerepével kapcsolatos kritikai hangok nem új keletűek: Veblen (1918) több, mint egy évszázaddal ezelőtt azt állította, hogy az üzleti iskola „összeegyeztethetetlen az egyetem kollektív kulturális céljával”. Az elmúlt húsz évben egyre gyakrabban hangzik el az a bírálat, hogy az üzleti képzőhelyek a profit elsődlegességét hangsúlyozó (ún. *profit first*) mentalitást és az opportunistá viselkedést népszerűsítik hallgatóik körében (Ghoshal, 2005), teljes mértékben a részvényesi értékre és a piaci logikára összpontosítanak, és részben ők felelősek a XXI. század nagy gazdaságitikai botrányaiért (Beusch, 2014). Mások azt vetik az üzleti iskolák szemére, hogy az üzleti élet valós működtetéséhez szükséges ismeretek és az üzleti oktatás révén megszerzett tudás között jelentős szakadékok vannak (Trkman, 2019). Grey (2002) egyenesen a „cinizmus szerződéséről” beszél, ahol a hallgatók és a tanárok egyaránt tudják, hogy az üzleti képzőhelyek által átadott tudás gyakorlatilag használhatatlan. Egyes bírálók az üzleti iskolák kutatási tevékenységét kevésbé relevánsnak vagy éppen haszontalannak tartják (Hitt & Geer, 2012). A képzési programokat pedig az a kritika éri, hogy túlságosan hangsúlyozzák a kemény készségek fontosságát az olyan, a fenntarthatóság szempontjából is fontos értékek kárára, mint a felelősség, az ítélőképesség, a bölcsesség és az erkölcs (Trkman, 2019).

E bírálatok hatására és talán a társadalom, a közvélemény nyomására úgy tűnik, hogy az elmúlt tíz évben az üzleti iskolák tanterveiben általános elmozdulás történt a fenntarthatóság és a felelősségvállalás irányába (Beusch, 2014). Sok üzleti képzőhely felismerte, hogy képzési prog-

ramjait és működését úgy kell átalakítania, hogy megfeleljen a felelősségvállalás és fenntarthatóság változó társadalmi és gazdasági követelményeinek. Példaként az AACSB, az üzleti iskolákat akkreditáló testület is reagált erre a felhívásra: 2013-ban az akkreditációs standardokat frissítették, és kimondták, hogy „a társadalom egyre inkább azt követeli, hogy a vállalatok jobban vállalják a tevékenységük következményeit, nagyobb társadalmi felelősségérzetet mutassanak, és fenntarthatóbb gyakorlatokat alkalmazzanak” (AACSB, 2020, p. 9). Az AACSB a fenntarthatóságot most már tudásterületként azonosítja (AACSB, 2020). Emellett 2007-ben elindult a Principles for Responsible Management Education (PRME) kezdeményezés, amely hat olyan alapelvet deklarált, amelyek a fenntartható menedzsmentoktatásban szükséges értékeket foglalják magukban. 2022-re már több mint 800 üzleti iskola csatlakozott hozzájuk (<https://www.unprme.org/about>).

A fenntarthatóság oktatásban való megjelenése tartalmában és nagyságrendjében is jelentősen eltérhet az egyes üzleti képzőhelyeken (Slager, Pouryousefi, Moon & Schoolman, 2020), és nyilván az is változhat, hogy a fenntarthatóság komplex fogalmát hogyan közelítik meg (lásd Hopwood et al. (2005) csoportosítását). Egyes kutatások szerint érzékelhető előrelépés történt ezen a területen (Lozano et al., 2019), mások hangsúlyozták, hogy még hosszú út áll előttünk (Landrum & Ohsowski, 2017; Badea et al., 2020).

A kutatások azt is mutatják, hogy a fenntarthatósági kérdések legitimitása gyakran vitatott, és a fogalom maga gyakran félreértett és alulértékelt az üzleti iskolák oktatói körében (Slager et al., 2020). Naeem és Neal (2012) azt állítja, hogy bár az oktatók felismerik a fenntarthatósági kérdések fontosságát, nem integrálják azt a megfelelő oktatási források hiánya vagy szkepticizmusuk miatt. Mások azt hangsúlyozzák, hogy a vezető üzleti iskolák meglehetősen régimódiak, és hagyományos pedagógiai modelljükben ritkán jelenik meg az interdiszciplináris integráció, a kísérletezés vagy a reflektív tanulás. A „fenntarthatósági diszciplína” kihívást jelent az üzleti képzőhelyek tanítási gyakorlatának tartalma és módszertana számára egyaránt – ezért interdiszciplinaritásra és pedagógiai innovációra van szükség (Brundiers, Wiek & Redman, 2010). Bár az akkreditációs ügynökségek nyomást gyakorolnak a fenntarthatóság, mint koncepció integrálására, nincsen egyértelmű sikerrecept a tervezésre és a megvalósításra (Slager et al., 2020). Többek között MacVaugh és Norton (2012) szerint sok üzleti képzésben részt vevő hallgató nincs tisztában a fenntarthatóság kérdéseivel, vagy nem érdeklődik irántuk, és nagy a bizonytalanság, a tudatlanság a fenntarthatóság gyakorlati jelentőségével és alkalmazásaival kapcsolatban.

A fenti témákkal kapcsolatban ebben a tanulmányban arra összpontosítunk, hogy a 100 legjobb üzleti iskola hogyan és mit kommunikál a fenntarthatóságról az oktatással kapcsolatos szövegeiben, valamint megvizsgáljuk, hogy a fenntarthatóságról szóló diskurzusuk hogyan kapcsolódik a jövőhöz. A tanulmány következő része részletes áttekintést ad módszertani megközelítésünkről.

Módszertan

E kutatási projekt középpontjában a legjobb üzleti képzések külső online kommunikációja áll. A vezető üzleti iskolák azonosításához a THE World University Ranking listát használtuk, amely a világszerte elfogadott és elismert ranglisták egyike. Az üzleti oktatásra való fókuszunk megfelelően a 2019-es lista „Business and Economics” tématerületi allistájára koncentráltunk (THE, 2019).

Kutatásunkban a képzések weboldalain megjelenő szövegeket tekintettük külső kommunikációnak. Vizsgálatunk korpuszát a felsőoktatási intézmények honlapjainak oktatással kapcsolatos tartalmaiból építettük fel, hogy megnézzük, megjelennek-e a fenntarthatósági kérdések; és ha igen, akkor hogyan. A szövegek elemzése révén nemcsak a fenntarthatósági kérdések fontosságát tudtuk megragadni a külső oktatási kommunikációban, hanem képesek voltunk megkülönböztetni az üzleti iskolák csoportjait a témához kapcsolódó tartalmak és a nyelvhasználat alapján. Így következtetéseket tudunk levonni arra vonatkozóan, hogy van-e erős elkötelezettség – legalábbis kommunikációs szinten – a fenntarthatóság és annak különböző dimenziói iránt, vagy a témát inkább kommunikációs jelképként használják komplex tematizálás és explicit módon hivatkozott értékek nélkül. A kutatás korlátja, hogy nem a konkrét intézményi gyakorlatot – és a konkrét gyakorlatokban megjelenő fenntarthatóság értelmezést – vizsgáljuk, hanem a kommunikációt és a mögötte rejlő értelmezést elemezzük.

Minta és adatgyűjtés

Korpuszunk szövegeit a THE 2019 „Business and Economics” listán szereplő első 100 egyetem üzleti iskolájának és gazdasági tanszékének (a továbbiakban: üzleti iskolák) weboldaláról gyűjtöttük össze. Konkrétan azokat az angol nyelvű oldalakat tekintettük relevánsnak, amelyek az üzleti iskolák oktatási portfólióját mutatják be a nagyközönségnek (azaz BA, MA, PhD-oldalak, általános „tanulmányi” és „akadémiai” oldalak, különböző képzési szintek bevezető leírásai), ezeket hívjuk oktatási szövegeknek. A szövegeket kézzel kellett összegyűjteni a rendkívül változatos honlapstruktúrák miatt. A gyűjtést három kutató végezte egyidejűleg, miután ellenőrizték az adatgyűjtési elvek következetes, egyforma alkalmazását. A honlapok egy részmintájából mindhárom kutató összegyűjtötte a relevánsnak ítélt szövegeket, amelyeket a folyamat validálása és a gyűjtők közötti egyetértés biztosítása érdekében összehasonlítottak. A letöltött szövegek elemzése R-ben történt, a végleges korpusz az alapvető tokenizálás után körülbelül 1,2M (1185626) szót tartalmazott.

Elemzés és értelmezés

Ahhoz, hogy átfogó és nagy felbontású képet kapjunk arról, hogyan kommunikálnak az üzleti iskolák a fenntarthatóságról és a jövőről, vegyes módszertannal végzett szövegelemzést alkalmaztunk (Géring, 2017). A kvantitatív szöveges adatbányászat és a kvalitatív elemzés vegyítése segített abban, hogy nagy mennyiségű szöveges adatot le-

fedjünk és feltérképezzünk, miközben megőriztük a kvalitatív szemlélet értelmezési potenciáját.

Elemzésünkben az üzleti iskolák fenntarthatósággal kapcsolatos nyelvhasználatát vizsgáltuk különböző szemszögből. Először szószintű vizsgálatot végeztünk, amely az adott téma és jelenség általános fontosságának mutatója lehet. Ennek megfelelően megvizsgáltuk a fenntarthatóság és négy másik – szakirodalomból származó – kapcsolódó kifejezés („felelősség”, „etika”, „erkölcs”, „érin-tett”) megjelenését az összegyűjtött szövegekben. Ezután figyelmünket a fenntarthatósággal közvetlen kapcsolatban álló kifejezésekre (bigramokra) összpontosítottuk. Ez feltárhatja egy adott téma – esetünkben a fenntarthatóság – különböző dimenzióinak jelzett tartalmát és konnotációit. Ami a jövő kifejezést illeti, hasonló sorrendet követtünk, hogy megértsük nyelvi, szemantikai szerepét a korpuszban.

Elemzésünkben adatvezérelt módon szerettünk volna elindulni, ezért klaszterelemzést alkalmaztunk oly módon, hogy a klaszterek alapját a fenntarthatósággal kapcsolatos nyelvhasználat konkrét és megkülönböztethető mintái képezték. Ez az elemzési stratégia lehetővé tette számunkra, hogy a 100 magasan rangsorolt üzleti képzőhelyet három különböző csoportra osszuk, és megvizsgáljuk a csoportok intézményi jellemzőit. Ezen túlmenően a csoportok között a jövővel kapcsolatos nyelvhasználatukban is különbségeket tudunk kimutatni. Ily módon össze tudtuk kapcsolni a fenntarthatósággal való azonosulást (vagy annak hiányát) és a jövőorientáltság jellemzőit a vezető üzleti iskolák külső oktatási kommunikációjában.

Végezetül megnéztük, hogy azokban az esetekben, ahol az intézményi szövegekből hiányzik a fenntarthatóság kifejezés, szerepel-e a helyén valami más, azzal ekvivalensnek tekinthető. Ehhez az úgynevezett ’szóbeágyazás’ módszert alkalmaztuk (Levy et al., 2015). Ennél a módszernél feltételezzük, hogy minden szó leírható a többi szóval való kapcsolatai mezőjében, egy matematikai vektorként. Azok a szavak, amelyek sűrűn szerepelnek együtt hasonló vektort kapnak, azaz közelebb vannak egymáshoz, míg amelyek nem, azok távolabb. A korpuszt két csoportra osztottuk, az egyik csoportot a fenntarthatóságot explicit módon említő iskolák szövegei alkották, a másik csoportot pedig azok az intézményi szövegek, amelyek nem használták ezt a szót (bármilyen formában). Majd mindkét csoportra külön-külön PPMI (Positive Pointwise Mutual Information) szóbeágyazást konstruáltunk, a beágyazás dimenzióiként ugyanazt az 1200 szót használva (lásd a 3. ábrán és 2. mellékletben). Így abban a csoportban, ahol említik a fenntarthatóság kifejezést megkaphattuk hozzá legközelebbi (koszinusz hasonlóságban) szavakat, ami lehetővé tette a kifejezés szemantikai szomszédságának feltérképezését. Ez alapján abban a csoportban is, ahol nem jelent meg ez a kifejezés, a közös dimenziók miatt meg lehetett keresni a ’helyét’, tehát azokat a szavakat, amelyek a környezetében lennének, ha ott lett volna a kifejezés. Így, ha a fenntarthatóság kifejezésnek vannak funkcionális megfelelői a szövegben (valami hasonló koncepció csak más szóval kifejezve), akkor ezek valamelyike lenne az.

A módszertan bár lehetőséget ad a fenntarthatóság kifejezés és koncepció használatának vizsgálatára, ugyanakkor mivel a szövegek (és szavak) szintjén vizsgálódik, nem alkalmas a tényleges intézményi cselekvések, valamint az üzleti iskolák átfogó kommunikációs paradigmájának elemzésére és értékelésére.

Eredmények

Az öt kérdés szószintű elemzése

Annak érdekében, hogy általános képet kapjunk az öt fő fenntarthatósággal kapcsolatos témáról („felelősség”, „fenntarthatóság”, „etika”, „érintettek”, „erkölcs”), egy szószintű elemzéssel kezdtük, amely az üzleti iskolák oktatási szövegeiben szereplő kulcsszavak előfordulását vizsgálta. Amint az 1. táblázatban látható, a „fenntarthatóság” és a „felelősség” a leggyakrabban említett témák az öt közül, azonban mindkét esetben viszonylag nagy számban vannak olyan intézmények, amelyek nem használják ezeket a kifejezéseket.

1. táblázat

Az öt téma jelenléte a korpuszban

Kifejezés	A kifejezés gyakorisága	Intézmények száma, ahol előkerül a szó
Felelősség	376	85
Fenntarthatóság	567	79
Etika	399	76
Érintettek	247	61
Erkölcs	24	10

Forrás: saját szerkesztés

Az „etika” gyakorisága közel áll a „felelősség” gyakoriságához, ami arra utal, hogy az üzleti életben az etikai kérdések széles körben szerepelnek, míg látható, hogy az „érintettek” kérdése kevésbé fontos, és az „erkölcs” szinte teljesen hiányzik a legjobb üzleti iskolák oktatási programjainak leírásából. Mivel a fenntarthatóság kifejezés a legelterjedtebb az említett öt kifejezés közül, azaz a legnagyobb szóhasználati gyakorisággal rendelkezik, úgy döntöttünk, hogy a mélyebb megértés érdekében részletesebben megvizsgáljuk a fenntarthatósággal kapcsolatos nyelvhasználatot.

A fenntarthatósággal kapcsolatos nyelvhasználat

Vizsgálatunk következő fázisaként tehát kimondottan a „fenntarthatósággal” kapcsolatos nyelvhasználatra összpontosítottunk. Ehhez kategorizáltuk a fenntarthatóság említéseit más szavakkal együtt (bigramként, azaz két szóból álló kifejezéseként) aszerint, hogy a fenntarthatóság mely területére utalnak. Amint a 2. táblázat mutatja, e bigramok között négy fenntarthatósági szempont volt azonosítható: környezeti, gazdasági, társadalmi, általános (azaz tág értelemben vett fenntarthatóság). A kategorizálás nem csak a bigramokon, hanem azok környező kontextusán is alapult, és a kategóriacímekéket legalább két kutató ellenőrizte a téves azonosítás kiszűrése érdekében.

A fenntarthatósággal együtt járó különböző fogalmakat vizsgálva szembevetendő a gazdasági dimenzió kiemelkedő szerepe a környezeti és társadalmi dimenzióihoz képest. Egy másik érdekes eredmény a fenntarthatósággal kapcsolatos nagyon általános kifejezések széles körű használata. Ez még jobban megmutatkozik, ha megnézzük ezeknek a bigramoknak a gyakoriságát a szövegekben (1. ábra).

2. táblázat

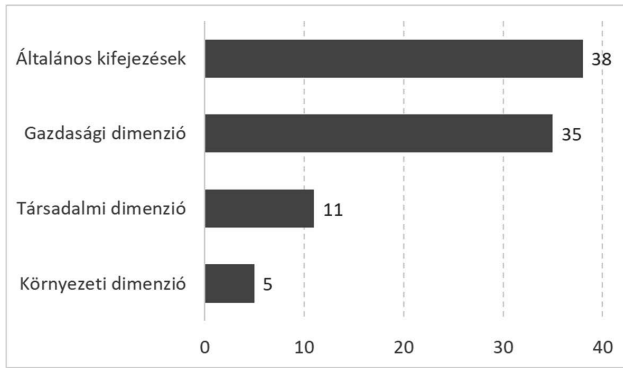
A fenntarthatósággal kapcsolatos bigramok négy csoportja a korpuszban

Környezeti dimenzió	Gazdasági dimenzió	Szociális dimenzió	Általános kifejezések
környezeti fenntarthatóság	fenntartható üzlet	egészségügyi fenntarthatóság	fenntartható fejlődés
fenntartható energia	üzleti fenntarthatóság	társadalmi fenntarthatóság	fenntarthatósági kihívások
a környezet fenntarthatósága	fenntartható finanszírozás		fenntarthatósági kérdések
	fenntartható növekedés		fenntartható változás
	fenntartható befektetés		menedzsment fenntarthatósága
	fenntartható vállalkozás		vállalati fenntarthatóság
	fenntartható vállalkozói szellem		fenntartható érték
			fenntartható megoldások
	fenntartható banki tevékenység		fenntartható jövő
	nyereség fenntarthatósága		fenntarthatósági jelentés
	fejlesztés fenntarthatósága		fenntarthatósági megfontolások
	fenntartható stratégia		fenntarthatósági tanulmányok
			fenntarthatóan cselekedni
			globális fenntarthatóság

Forrás: saját szerkesztés

1. ábra

A fenntarthatóságot említő intézmények száma – a négy dimenzióban (n=100)



Forrás: saját szerkesztés

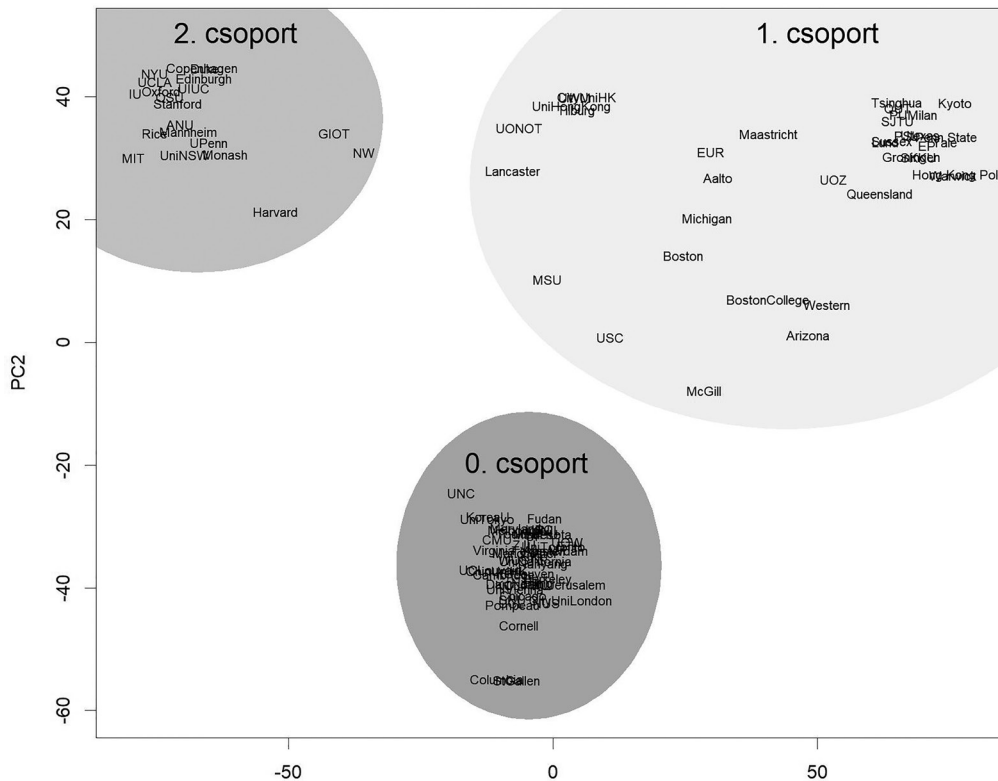
A „fenntarthatósággal” kapcsolatos intézményi nyelvhasználati stratégiák

A fenntarthatósággal kapcsolatos nyelvhasználat négy dimenziója szerint végzett hierarchikus klaszterelemzés a felsőoktatási intézmények három különböző csoportját tárta fel, amint azt a 2. ábra mutatja (az adatok projekciójával az első két főkomponensre). Az összes intézmény besorolását a rövidített nevek feloldásával együtt lásd a 4. mellékletben.

Az eredeti négy dimenzióval való korrelációk azt mutatták, hogy a PC1 a gazdasági és az általános fenntarthatósághoz kapcsolódik, míg a PC2 a környezeti dimenzióhoz is közel áll (lásd az 1. melléklet). A 3. táblázat a fenntarthatóság adott szempontjait említő intézmények százalékos arányát mutatja az egyes csoportokban, tehát a 0% azt jelenti, hogy a csoportba tartozó egyik intézmény sem említett egy adott típusú fenntarthatóságot, a 100% pedig azt, hogy minden csoportba tartozó említette.

2. ábra

A felsőoktatási intézmények relatív helyzete a fenntarthatósággal kapcsolatos nyelvhasználat alapján (n=100)



Forrás: saját szerkesztés

3. táblázat

A fenntarthatósággal kapcsolatos bigram típusok említési aránya a három intézményi csoportban (%)

	Környezeti dimenzió	Gazdasági dimenzió	Szociális dimenzió	Általános kifejezések
0. csoport	6,7%	2,2%	4,4%	0,0%
1. csoport	5,7%	40,0%	22,9%	100,0%
2. csoport	0,0%	100,0%	5,0%	15,0%
Összes	5,0%	35,0%	11,0%	38,0%

Forrás: saját szerkesztés

A 2. ábra alsó középső csoportjában (0. csoport) található felsőoktatási intézmények szinte soha nem említik a fenntarthatóságot, a jobb felső csoport (1. csoport) a fenntarthatósági szempontok szélesebb körét említi, bár az általános kifejezések dominálnak, míg a bal felső csoport (2. csoport) egyértelműen a gazdasági fenntarthatóságra összpontosít.

A csoportok intézményi jellemzői

A fentiekben azonosított három csoport átlagos rangjában (a THE World University Ranking alapján, lásd fentebb) egyértelmű különbségek mutatkoznak, és a rangsorok eloszlása is eltérő (4. táblázat). A csoportok rangsorainak összehasonlítására szolgáló nem-paraméteres Mann-Whitney rangeszt szignifikáns különbséget mutat az 1. és a 2. csoport között ($W = 188$, a Bonferroni-korrigált p -érték $0,014$), de a többi párosítás között nem. A gazdasági fenntarthatóság csoportjában (2. csoport) a felsőoktatási intézmények átlagos rangja $35,4$, ami azt jelenti, hogy ez a legmagasabb rangú csoport. Továbbá, ha megnézzük a rangok eloszlását ebben a csoportban (lásd 3. melléklet), egyértelmű, hogy a legmagasabb rangú felsőoktatási intézmények itt felülreprezentáltak. A második helyen az a csoport (0. csoport) áll, amelynek iskolái nem (vagy csak nagyon ritkán) használtak fenntarthatósági kifejezéseket az oktatási honlapjaikon. Ez a csoport sokkal változatosabb a tagok rangját tekintve. Ebben a csoportban vannak intézmények a THE ranglista tetejéről és aljáról is. A fenntarthatóságot meglehetősen általánosan kezelő csoport (1. csoport) átlagos rangja $59,5$ (ami a legrosszabb helyezést jelenti). Mindazonáltal ez nem jelentősen rosszabb, mint a 0. csoport, és az iskolák helyezései kevésbé változatosak itt, mint abban a csoportban.

4. táblázat

Az intézmények száma és átlagos rangja csoportok szerint

Csoport	Felsőoktatási intézmények száma	Átlagos rang
0. csoport	45	51,8
1. csoport	35	59,5
2. csoport	20	35,4

Forrás: saját szerkesztés

A csoportok közötti másik jellemző különbség a felsőoktatási intézmények regionális összetételével kapcsolatos, amint az az 5. táblázatban látható. A 0. csoport összetétele megegyezik a minta általános összetételével, ami azt jelenti, hogy nem kontinens-függő sajátosság, hogy mely felsőoktatási intézmények említik a fenntarthatósági kérdéseket és melyek nem. Nyugat-Európa felülreprezentált az 1. csoportban, azaz a túlnyomórészt általános fenntarthatósági kérdéseket említő iskolák nagyobb valószínűséggel európaiak, mint a többi csoport. A 2. csoportban az észak-amerikai iskolák magasabb, a kelet-ázsiai iskolák pedig alacsonyabb arányban jelennek meg az általános összetételhez képest. Ez azt is jelenti, hogy a 2. csoportban egyetlen ázsiai felsőoktatási intézmény sem található, így elmondhatjuk,

hogy ha az ázsiai üzleti iskolák egyáltalán említést tesznek fenntarthatósági kérdésekről, akkor azt nem a gazdasági fenntarthatósággal összefüggésben teszik.

5. táblázat

A felsőoktatási intézmények kontinensek szerinti megoszlása az egyes csoportokban

Csoport	Ausztrália	Kelet-Ázsia	Észak-Amerika	Nyugat-Európa	Összesen
0. csoport	2%	24%	42%	31%	100%
1. csoport	6%	20%	34%	40%	100%
2. csoport	15%	0%	65%	20%	100%
Összesen	6%	18%	44%	32%	100%

Forrás: saját szerkesztés

A jövő tematizálása a három csoporton belül

A három intézményi csoport nemcsak a fenntarthatósággal kapcsolatos nyelvhasználat és az intézményi jellemzők alapján különbözik egymástól, hanem abban is, hogyan tematizálják a „jövőt” oktatási szövegeikben. Ennek illusztrálására a három csoport esetében külön-külön megvizsgáltuk az összes bigramot, amely a „jövő” szó valamelyik változatát tartalmazza, majd kiválasztottuk azokat, amelyek az adott csoportban viszonylag gyakoriak, és egyben az adott csoportra nézve egyediek is (vagyis csak az adott csoportban fordulnak elő, a másik két csoportban nem). E csoportspecifikus bigramok alapján az egyes csoportok jövőhöz való viszonyulását is le tudjuk írni (6. táblázat).

Ha megnézzük azokat a jövővel kapcsolatos kifejezéseket, amelyek csak a 0. csoportban jelentek meg (melynek tagjai a fenntarthatóságot szinte egyáltalán nem említették), láthatjuk, hogy ezek a jövővel kapcsolatos aktív, de egyéni hozzáállást sugallnak, és arra összpontosítanak, hogy a hallgatók a jövő sikeres üzleti vezetőivé váljanak (6. táblázat).

Annak a csoportnak a jövőre vonatkozó bigramjait vizsgálva, ahol a felsőoktatási intézmények főként általános fenntarthatósági kifejezéseket használnak (1. csoport), azt látjuk, hogy az előző csoporthoz képest itt az igék passzívabb hozzáállást sugallnak a jövővel kapcsolatban (6. táblázat). Néhány bigram azonban egyértelműen pozitív érzelmi töltetű, míg a jövővel kapcsolatos kifejezések kevésbé nyilvánvalóan gazdasági jellegűek, mint az előző csoportnál láttuk.

A harmadik csoport, ahol a tagok kifejezetten a fenntarthatóság gazdasági aspektusaira hivatkoznak (2. csoport), ismét megkülönböztethető a jövővel kapcsolatos nyelvhasználat tekintetében (6. táblázat). Ennek a csoportnak az attitűdje ismét aktívnak mondható, és itt – valószínűleg a fenntarthatóság gazdasági fókuszával összefüggésben – a jövő is kimondottan gazdasági jelleggel bír. Érdemes azonban azt is megemlíteni, hogy ezek a kifejezések nem kifejezetten egyénekre vonatkoznak, mint a 0. csoport esetében.

A jövő kifejezéssel együtt járó bigramok a három csoport esetében

1. Csoport			2. Csoport			3. Csoport		
Jövővel kapcsolatos bigramok	Szövegheli gyakoriság	Felsőoktatási intézmények száma	Jövővel kapcsolatos bigramok	Szövegheli gyakoriság	Felsőoktatási intézmények száma	Jövővel kapcsolatos bigramok	Szövegheli gyakoriság	Felsőoktatási intézmények száma
globális jövő	8	6	jövő nemzedékek	5	5	a jövőre gyakorolt hatás	5	3
jövőbeli munka	7	2	fényes jövő	5	3	jövőbeli szervezet	5	3
jövő létrehozása	6	3	jövőbeli tendenciák	4	3	kitalálni a jövőt	4	1
a vállalat jövője	6	3	fenntartható jövő	4	4	a jövő fejlesztése	4	4
jövő átalakítása	6	3	jövőorientált	4	2	a pénzügy jövője	4	3
a jövő vezetői	6	5	jobb jövő	4	3	előremutató jövő	4	2
pénzügy jövője	5	3	felkészülés a jövőre	3	3	jövő előkészítése	4	4
menedzsmet jövője	5	2	jövőbeli állapot	3	2	marketing jövője	4	1
a jövő felkarolása	5	2	megérteni a jövőt	3	2	jövőkép	3	3
jövőre való képzés	4	4						
készen állni a jövőre	4	2						
jövővel kapcsolatos kihívások	4	1						

Forrás: saját szerkesztés

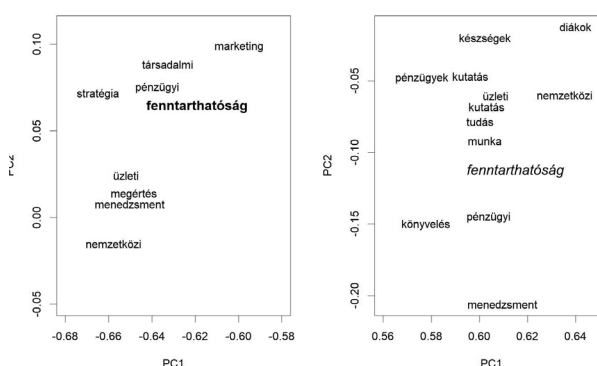
Fenntarthatósággal kapcsolatos szavak és témák a három csoportban

A szakirodalom alapján biztosak voltunk abban, hogy a fenntarthatósági kérdések szöveges megjelenítésében a „fenntarthatóság” szónak valamilyen formában szerepelnie kell, de annak érdekében, hogy észrevegyük, ha a fenntarthatóság szó helyett valami más kifejezést használnak a témában az intézmények, szóbeágyazási módszert alkalmaztunk (Levy et al., 2015). Ahogy a módszertanál részletesebben is bemutattuk, a korpuszt két csoportra osztottuk, az egyik csoportot a fenntarthatóságot explicit módon említő iskolák alkották, a másik csoportot pedig azok az iskolák, amelyek nem használták ezt a szót (semmilyen formában). Mindkét csoportra készítettünk egy szóbeágyazási modellt, ugyanazokra a kifejezésekre alapozva (ezek egymáshoz való helyzetét, kapcsolatát, a szövegekben való együttjárását véve figyelembe). Így abban a szövegcsoporthoz, ahol használják a „fenntarthatóság” kifejezést, megkaphattuk a hozzá közel eső szavakat (3. ábra bal oldali rész, a fenntarthatóság kifejezés, ami valóban jelen van a szövegekben). Abban a csoportban pedig ahol hiányzott maga a kifejezés, megkereshettük a helyét (a kapcsolódó szavak környezete alapján – 3. ábra jobb oldali rész, a fenntarthatóság kifejezés, ami a másik csoport modellje alapján ott lenne, de valójában nem jelenik meg a szövegekben). Így, ha az utóbbi esetben ezekben a kapcsolódó szavakban találtunk volna valami hasonló koncepciót tartalmazó kifejezést, akkor el lehetett volna mondani, hogy azt használják a fenntarthatóság szó helyett az üzleti iskolák. Ilyen szavaknak azonban nem találtuk nyomát,

ráadásul a szomszédos szavak mindkét csoportban jelentőségükben és témájukban nagyon hasonlóak voltak. Így arra a következtetésre jutottunk, hogy azok a felsőoktatási intézmények, amelyek nem használják a „fenntarthatóság” szót, nem helyettesítik azt valamilyen más, funkcionálisan egyenértékű kifejezéssel sem.

3. ábra

A fenntarthatósághoz (bal oldali panel) vagy annak becslült pozíciójához (jobb oldali panel) közeli szavak



Forrás: saját szerkesztés

A 3. ábrán látható első két főkomponens dimenzió (PC1 és PC2) csak szemléltető célt szolgál. Ezen ábrák létrehozásához a koszinusz szóhasonlóságokat az 1200 dimenziós beágyazás szemantikai térben számoltuk ki (lásd a 2. mellékletet).

A négy fenntarthatósággal kapcsolatos téma („felelősség”, „etika”, „érintettek”, „erkölcs”) relatív gyakorisága a három csoportra vonatkozóan (7. táblázat) megerősítette a szóbeágyazások eredményeit. Bár egyes felsőoktatási intézmények a fenntarthatóság helyett ezeket a szavakat használhatták hasonló tartalmú kérdések tárgyalására, de az oktatási szövegek nagy általánosságban nem erre utalnak.

7. táblázat

Témák valószínűségei csoportok szerint – Egy témát a felsorolt kulcsszó és a kapcsolódó formái adnak meg

Szó	0. csoport	1. csoport	2. csoport
Felelősség	0,053%	0,046%	0,057%
Etika	0,055%	0,057%	0,049%
Érintett fél	0,024%	0,047%	0,027%
Erkölcs	0,003%	0,003%	0,004%

Forrás: saját szerkesztés

A fenti adatok tehát azt mutatják, hogy ha a felsőoktatási intézmények a fenntarthatóságról beszélnek, akkor kifejezetten a „fenntarthatóság” szót alkalmazzák (vagy annak valamely alakját), így nem gyengítette eredményeink megbízhatóságát, hogy csak erre a kulcsszóra fókuszáltunk.

Következtetések és záró megjegyzések

Tanulmányunk utolsó része a fenti empirikus elemzés különböző szempontjait kapcsolja össze, valamint tágabb társadalmi kontextusba helyezi az eredményeket. A következő rész felépítése összhangban van ezzel a céllal: először összefoglalja eredményeinket, majd koherens értelmezési mintákba rendezi azokat. Ezt követően magyarázatot kínál arra, miért ezek a mintázatok jellemzik a legjobb üzleti iskolák online kommunikációját.

Az eredmények összekapcsolása és értelmezése

Az üzleti képzőhelyek online kommunikációjának elemzése rámutatott arra, hogy ezek az intézmények meglehetősen sajátos, és számunkra meglepő módon viszonyulnak a fenntarthatóság témájához. Az intézmények egy része egyszerűen egyáltalán nem kommunikál a fenntarthatóságról az oktatásról szóló szövegeiben. Ez meglehetősen furcsa, tekintve, hogy a kérdés tisztán gazdasági szempontból is nagy jelentőségű. Más intézmények kommunikálnak ugyan a fenntarthatóságról, de nem a várt módon. A fenntarthatóságról szóló diskurzust ugyanis stratégiai módon keretezik, így a lehetséges felelősségi köröket olyan mértékben leszűkítik, hogy az vagy értelmetlen, vagy csak a gazdasági dimenzióban értendő. A következő bekezdések ezeket a pontokat részletesebben kifejtik.

Az intézmények első csoportjában (0. csoport) nem található meg a fenntarthatóság kifejezés az oktatással kapcsolatos online kommunikációban. Ez a látszólagos hiány annyira meglepő volt, hogy feltételeztük, hogy vannak alternatív kifejezések, vagy más módjai annak, hogy

a fenntarthatóságról beszéljünk anélkül, hogy ténylegesen használnánk a konkrét szót. Számítógépes szövegelemzési technikák segítségével meg tudtuk határozni, hogy hol kellene a fenntarthatóságnak szerepelnie ezeknek az üzleti iskoláknak a tartalmában, figyelembe véve a kifejezés körüli konnotációs teret (azaz a fenntarthatóság szóhoz kapcsolódó kifejezések terét) más szövegekben. Ennek az elemzési eljárásnak az eredménye azt mutatta, hogy a fenntarthatóságot nem helyettesítik más kifejezések. Más szóval, a legjobb üzleti iskolák jelentős része tényleg nem kommunikál a fenntarthatóságról a tanítási és tanulási tartalmaikban. Természetesen, tekintettel arra, hogy kutatásunk a nyilvánosan elérhető szöveges adatokra összpontosított, nem vonhatjuk le azt a következtetést, hogy ez tükrözi a tényleges oktatási gyakorlatukat. Mindazonáltal azt mégis megállapíthatjuk, hogy nem tartják elég fontosnak ezt a témát ahhoz, hogy nyilvánosan megemlítsék és/vagy hangsúlyozzák. Mivel ezek az intézmények az üzleti iskolák nemzetközi hierarchiájának csúcán állnak, más intézmények számára is referenciapontként, valamint szervezeti mintaként szolgálnak. A jelen és a jövő iránti felelősségvállalás hiánya meglehetősen elbizonytalanító, tekintve, hogy ezek az intézmények közvetlenül (más intézmények számára modellként szolgálva) vagy közvetve (a globális gazdaság számára üzleti vezetőket képezve) milyen nagy hatással lehetnek a globális társadalomra és gazdaságra.

Van egy másik klaszter (2. csoport), amely azokat az üzleti iskolákat tartalmazza, amelyek használják ugyan a fenntarthatóság kifejezést, de elsősorban a kifejezés gazdasági dimenzióját hangsúlyozzák. Ezzel a gazdasági szemlélettel kapcsolatban három altémát azonosíthatunk: egyes üzleti iskolák a gazdasági szereplők (vállalkozások, vállalatok stb.) általános fenntarthatóságát hangsúlyozzák vagy a növekedés fenntartására, vagy a vállalkozások fejlesztésének fenntartható módjaira összpontosítanak. Továbbá, több esetben a fenntarthatóság tisztán pénzügyi kérdésként jelenik meg, amely olyan kifejezésekhez kapcsolódik, mint a nyereség, a befektetés és a finanszírozás. A társadalmi és környezeti fenntarthatóság szempontjainak kihagyása azt a benyomást kelti, hogy a gazdasági fenntarthatóság a legfontosabb dimenzió, és a vállalatoknak (és a jövőbeli üzleti vezetőknek) elsősorban a gazdasági növekedésre kell összpontosítaniuk. Ez a hiátus, vagyis a társadalmi és környezeti szempontok hiánya meglehetősen markáns jellemzője ennek a klaszternek, ami arra a következtetésre vezet, hogy ezek az üzleti iskolák még mindig szűk értelemben fogalmazzák meg a fenntarthatóság fogalmát, és nagyon valószínű, hogy a jövő üzleti vezetőit is ebbe az irányba képzik.

Az utolsó klaszter (1. csoport) nagyon érdekes, mert az online kommunikációjukban a fenntarthatósággal kapcsolatban homályosan fogalmazznak. Ezek az intézmények ugyan kommunikálnak a fenntarthatóságról, de a fogalmat pontatlanul és kétértelműen használják. A fenntarthatóságot általában általános kifejezésekhez (például érték, megoldás, változás) kapcsolják, amelyek rugalmasak és nyitottak abban az értelemben, hogy különböző kontextusokban megváltoztathatják jelentésüket. Emiatt

különös gondot fordítottunk annak a tágabb konnotációs kontextusnak a körülhatárolására, amelyben a fenntarthatóság ebben a klaszterben megjelenik. A fenntarthatóság szemantikai kontextusát közelebbről megvizsgálva (a szöveges beágyazottság elemzésén keresztül) úgy tűnik, hogy a fenntarthatósághoz szorosan kapcsolódó kérdések is inkább a gazdasági dimenziót hangsúlyozzák, mint a társadalmi vagy környezeti kérdéseket. Ily módon a fenntarthatóság többé-kevésbé üres jelképpé válik, amelyet az üzleti iskolák felhasználhatnak szervezeti marketingtevékenységük során. Ezek az intézmények jól ismerik az érintettek elvárásait, és hajlandók a fenntarthatóságról kommunikálni az oktatással kapcsolatos szövegeikben. A kommunikáció módja azonban nem lép túl a felszínes és általános szinten, és gyakran nem több a túlnyomórészt gazdasági szemléletmód díszítésénél.

Tágabb társadalmi kontextus

A fent tárgyalt mintázatoknak két lehetséges olvasata van. Az egyik a „megértőbb” megközelítés az üzleti képzőhelyek, mint olyan intézmények felé, amelyek megpróbálnak megbirkózni a missziós túlterheltség kihívásával. A másik kritikusabb, azt hangsúlyozza, hogy az üzleti iskolák hozzájárulnak a neoliberalis világnézet fenntartásához és a globális menedzserkapitalizmus olyan formájának továbbéléséhez, amely káros a társadalmi és környezeti fenntarthatóságra.

Először is, a kevésbé kritikus szemlélet alapján úgy érvelhetünk, hogy az üzleti képzőhelyek „nyitott intézmények” (Scott, 2003), és folyamatosan igyekeznek megfelelni az érintettek elvárásainak. Mivel számos különböző érintettel rendelkeznek, akik ráadásul eltérő érdekekkel bírnak, ezek az elvárások gyakran ellentmondanak egymásnak, és egyidejűleg különböző irányokba terelik őket. Ezt a jelenséget nevezik a missziós túlterheltségnek (*mission overload*, ld. Brennan & Teichler, 2008), amely gyakran felvetődik a felsőoktatási intézményekkel kapcsolatban. A missziós túlterheltség különösen súlyos lehet az üzleti képzőhelyek esetében, amelyeknek nyitottabbnak, a piaci változásokra érzékenyebbnek, valamint gyakorlatorientáltaknak kell lenniük, miközben magas szintű tudományos tevékenységet végeznek. E túlterheltség miatt számos kérdéssel próbálnak egyszerre kommunikálni, köztük a fenntarthatóságról is. Ebben a felfogásban tehát a fenntarthatóság viszonylagos hiánya nem feltétlenül azt mutatja, hogy az üzleti iskolák nem tartják fontosnak ezt a kérdést. Inkább arra utal, hogy olyan sok más témával versenyez, hogy egyszerűen elveszik az általános zajban.

Másodszor azonban, ha kritikusabban olvassuk a tanulmányunk eredményeit, akkor azt állíthatjuk, hogy az adatokból egyáltalán nem látható, hogy az üzleti iskolák megpróbálnának letérni a status quo útjáról. Külső kommunikációjuk azt mutatja, hogy folytatják és erősítik a neoliberalis világnézetet, és csak a fenntarthatóság azon aspektusait építik be, amelyek összeegyeztethetők ezzel a szemlélettel. Ez az értelmezés összhangban van több olyan szerző következtetésével (lásd alább), akik az olyan témák összefüggéseiről írnak, mint az oktatás, a fenntarthatóság és a jövő.

Bár a felsőoktatás képes lehet pozitívan hozzájárulni egy fenntarthatóbb világ kialakításához, számos szerző hangsúlyozza, hogy jelenleg elsősorban a fogyasztói, neoliberalis világnézet támogatja (Gayá & Brydon-Miller, 2017). Ahelyett, hogy új gondolkodási utakat nyitna, és alternatívákat keresne a jelenlegi körülményekre, a (felső) oktatás gyakran fenntartja a problémamentes jövőképet (Hicks, 2012). Amsler és Facer (2017) szintén az oktatás neoliberalis felfogása felé történő jelentős elmozdulásra hívja fel a figyelmet. Az oktatásnak ebben a formájában a közösségi ügyek és az egyéni életpályák gazdasági felfogása kerül előtérbe, miközben a jó életről és a társadalom (újra)szervezésének ideális módjairól szóló viták háttérbe szorulnak.

Sylvestre és munkatársai (2013) a felsőoktatásban a fenntarthatósággal kapcsolatos állásfoglalásokat elemezve szintén a neoliberalis nézőpont irányába történő elmozdulást mutatják be, ami a fenntarthatóság fogalmának egydimenzióssá válását eredményezi. A szerzők szerint ez az elmozdulás a finanszírozási struktúrák változásával magyarázható, vagyis azzal, hogy a felsőoktatás a közpénzalapú működéstől a piaci alapú működésmód felé mozdul el. A felsőoktatás vállalati modellje nagyobb valószínűséggel helyezi előtérbe a fenntarthatóság gazdasági értelmezését, miközben más szempontokat leértékel. Ennek következtében az egyetem mint a szabad kutatás terepe és a versengő eszmék színtere kevésbé hangsúlyos ezekben az állásfoglalásokban. Ehelyett egy technokratikusabb, racionálisabb szervezeti sablont mutatnak be, amelyek elsődleges szerepe a jövő munkaerőjének kitermelése.

Ha erre a két értelmezésre összpontosítunk, fontos látni, hogy lehet egy harmadik is, amely összeköti ezeket. Azt állíthatjuk, hogy miközben létezik missziós túlterheltség, és az üzleti képzőhelyek igyekeznek több félnek is megfelelni, vannak olyan érintettek, akiknek az érdekei jobban tükröződnek a szervezeti kommunikációban. Ezek az érintettek egyrészt maguk a jelenlegi és leendő hallgatók, másrészt pedig a globális vállalatok, amelyek a végzetek elsődleges munkaerőpiacát jelentik. Mivel az üzleti képzőhelyek hajlamosak elsősorban ezekre az érintettekre összpontosítani, külső kommunikációjukban azokat a témákat hangsúlyozzák, amelyek a globális piacon való foglalkoztathatósághoz, valamint a fizetés maximalizálásához kapcsolódnak. Emiatt, ahogy Pfeffer és Fong (2004) érvel, az üzleti képzőhelyek az oktatásban általában a hallgatók egyéni karrierépítési stratégiáira fókuszálnak, miközben a nagyobb szervezeti és társadalmi kérdések fontosságát háttérbe szorítják. Mivel a fenntarthatóság az utóbbiak közé tartozik, az egyéni karrierrel és előmenetellel kapcsolatos témák kiszorítják azt a nyilvános kommunikációból.

Az egyéni szint fontossága a különböző intézményi klaszterek jövővel kapcsolatos diskurzusai közötti különbségekben is tükröződik. Amint azt fentebb említettük, a 0. csoport, miközben egyáltalán nem említette a fenntarthatóságot, aktív kifejezéseken keresztül leginkább az egyéni jövőre összpontosított. Ezek a kifejezések inkább az egyéni, önérvényesítő jövődiskurzushoz kapcsolódnak. Az 1. és 2. csoport, amelyekben megjelenik valamilyen fenn-

tarthatóság, kevésbé individualista jövőképeket mutatnak. Tehát, bár ez az állítás további kutatásokat igényel, óvatosan állíthatjuk, hogy a fenntarthatóság hiánya az egyéni jövőképpel korrelál, míg jelenléte valószínűbbé teszi, hogy az adott szervezet a jövőt kollektív kérdésként (még ha egyelőre szakmai, gazdasági kérdésként is) jeleníti meg. Ez talán adhat egy halvány reménysugarat arra, hogy a fenntarthatóság témájának erősödésével az üzleti képzőhelyek nagyobb valószínűséggel fordulnak egy másfajta menedzsment- és vezetési szemlélet felé, amely magával hozza a szélesebb értelemben vett szervezeti és társadalmi kérdések tárgyalásának és oktatásának felelősségét. Ráadásul éppen az üzleti képzőhelyek nyitottsága és piaco-orientáltsága miatt a fenntarthatóság kérdése az oktatásban akkor nyerhet lendületet, ha a másik fő érintetti csoport, azaz a globális vállalatok elvárásaként jelenik meg. Egyesek szerint erre haladunk, mivel a vállalatok egyre inkább kiállnak a fenntarthatósági kezdeményezések mellett, míg az üzleti képzőhelyek lemaradtak ebben a tekintetben, és igyekeznek felzárkózni (Barber et al., 2014). Tehát, bár a kép jelenleg viszonylag borús, van némi remény arra, hogy ez megváltozhat.

Forrás

- ¹ Az oktatással kapcsolatos szövegeket az intézmények honlapjainak oktatással kapcsolatos tartalmából gyűjtöttük/hívtuk le.
² Angol betűszó a következő szavakból: Science, Technology, Engineering and Mathematics, magyarul: Tudomány, Technológia, Mérnöki tudományok, Matematika.
³ A London School of Economics and Political Science-t kihagytuk az elemzésből, mert eltorzítaná azt. Ez egy olyan önálló iskola, amely nem tagozódik be egy nagyobb intézménybe, a honlapján található összes oktatási szöveg a gazdasági képzésre koncentrált, így az mennyiségét tekintve sokkal több, mint bármely másik intézményé. Mivel sem az intézmény típusa, sem a szövegei szempontjából nem illeszkedett jól a többi iskola közé, ezért kizártuk az elemzésből.

Felhasznált irodalom

AACSB International (2020). *2020 Guiding principles and standards for business accreditation*. <https://www.aacsb.edu/-/media/aacsb/docs/accreditation/business/standards-and-tables/2020%20business%20accreditation%20standards.ashx?la=en&hash=E4B-7D8348A6860B3AA9804567F02C68960281DA2>

Amsler, S., & Facer, K. (2017). Contesting anticipatory regimes in education: exploring alternative educational orientations to the future. *Futures*, *94*, 6-14. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.01.001>

Aleixo, A. M, Ulisses, S. L., & Azeiteiro, M. (2018). Conceptualization of sustainable higher education institutions, roles, barriers, and challenges for sustainability: An exploratory study in Portugal. *Journal of Cleaner Production*, *172*, 1664-1673. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.11.010>

Badea, L., Șerban-Opreșcu, G.L., Dedu, S., & Piroșcă, G. I. (2020). The impact of education for sustainable development on Romanian economics and business students' behavior. *Sustainability*, *12*(19), 8169. <https://doi.org/10.3390/su12198169>

Balsiger, J. (2015). Transdisciplinarity in the class room? Simulating the co-production of sustainability knowl-

edge. *Futures*, *44*(2), 127-135. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.08.005>

Bansal, P., Grewatsch, S., & Sharma, G. (2021). How COVID-19 informs business sustainability research: It's time for a systems perspective. *Journal of Management Studies*, *58*(2), 602-606. <https://doi.org/10.1111/joms.12669>

Barber, N., Wilson, F., Venkatachalam, V., Cleaves, S., & Garnham, J. (2014). Integrating sustainability into business curricula: University of New Hampshire case study. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *15*(4), 473-493. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2013-0068>

Beusch, P. (2014). Towards sustainable capitalism in the development of higher education business school curricula and management. *International Journal of Educational Management*, *28*(5), 523-545. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2012-0132>

Beynaghi, A., Moztafzadeh, F., Maknoon, R., Waas, T., Mozafari, M., Huges, J., & Leal Filhom W. (2014). Towards an orientation of higher education in the post Rio + 20 process: How is the game changing? *Futures*, *63*, 49-67. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.08.004>

Bieler, A., & McKenzie, M. (2017). Strategic planning for sustainability in Canadian higher education. *Sustainability*, *9*(2), 161. <https://doi.org/10.3390/su9020161>

Bizerril, M., Carvalho, M. J. R. T., & Pedrosa, J. (2018). Sustainability in higher education: A review of contributions from Portuguese speaking countries. *Journal of Cleaner Production*, *171*, 600-612. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.10.048>

Brennan, J., & Teichler, U. (2008). The future of higher education and of higher education research. *Higher Education*, *56*(3), 259-264. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9124-6>

Brinkman, B. (2014, September 16). Sustainability: the first postmodern discipline. *Huffington Post*. www.huffingtonpost.com/bob-brinkmann/sustainability-the-first_b_5831654.html

Bostrom, N. (2013). Existential risk prevention as global priority. *Global Policy*, *4*(1), 15-31. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12002>

Brundiers, K., Wiek, A., & Redman, C.L. (2010). Real-world learning opportunities in sustainability: from classroom into the real world. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *11*(4), 308-324. <https://doi.org/10.1108/14676371011077540>

Csillag, S., Géring, Zs., Györi, Zs., & Szegedi, K. (2020). „Kódexem, kódexem, mondd meg nekem...” Etikaikódex-fejlesztési folyamat egy magyar egyetemen. *Vezetéstudomány*, *51*(10), 2-14. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.10.01>

Fyfe, J. C., Kharin, V. V., Swart, N., Flato, G. M., Sigmond, M., & Gillett, N. P. (2021). Quantifying the influence of short-term emission reductions on climate. *Science Advances*, *7*(10), 1-4. <https://doi.org/10.1126/sciadv.abf7133>

- Gayá, P., & Brydon-Miller, M. (2017). Carpe the academy: Dismantling higher education and prefiguring critical utopias through action research. *Futures*, *94*, 34-44. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2016.10.005>
- Géring Zs. (2014). Profit és/vagy közösségi szerepvállalás? Vállalati társadalmi felelősségvállalás vezetői szemmel. *Vezetéstudomány*, *45*(12), 53-66. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2014.12.05>
- Géring Zs. (2017). Kevért szövegelemzési módszertan alkalmazása gazdasági és társadalmi jelenségek vizsgálatához: Online CSR-kommunikáció vizsgálata tartalomelemzéssel és diskurzuselemzéssel. *Vezetéstudomány*, *48*(4), 55-66. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.04.08>
- Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning and Education*, *4*(1), 75-91. <https://www.corporation2020.org/documents/Resources/Ghoshal.pdf>
- Gowdy, J. (2020). Our hunter-gatherer future: Climate change, agriculture and uncivilization. *Futures*, *115*, 102488. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.102488>
- Grey, C. (2002). What are business schools for? On silence and voice in management education. *Journal of Management Education*, *26*(5), 496-511. <https://doi.org/10.1177/105256202236723>
- Global University Network for Innovation – GUNI. (2019). *Higher education in the World. humanities and higher education: synergies between science, technology and humanities*. Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNI). <https://www.guninetwork.org/report/higher-education-world-7>
- Hicks, D. (2012). The future only arrives when things look dangerous: Reflections on futures education in the UK. *Futures*, *44*(1), 4-13. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.08.002>
- Hitt, M. A., & Greer, C. R. (2012). The value of research and its evaluation in business schools. *Journal of Management Inquiry*, *21*(2), 236-240. <https://doi.org/10.1177/1056492611428721>
- Hopwood, B., Mellor, M., & O'Brien, G. (2005). Sustainable development: mapping different approaches. *Sustainable Development*, *13*(1), 38-52. <https://doi.org/10.1002/sd.244>
- Kallio, T.J. (2007). Taboos in corporate social responsibility discourse. *Journal of Business Ethics*, *74*(2), 165-175. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9227-x>
- Kanda, W., & Kivimaa, P. (2020). What opportunities could the COVID-19 outbreak offer for sustainability transitions research on electricity and mobility? *Energy Research & Social Science*, *68*, 101666. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2020.101666>
- Kasza-Kelemen, K., Neulinger, Á., Kiss, G., Veress, T., & Lazányi, O. (2022). A társas tanulás eredményei a fenntartható fogyasztást előmozdító budapesti gyakorlatközösségekben. *Vezetéstudomány*, *53*(1), 2-14. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2022.01.01>
- Kiss, G., Veress, T., & Köves, A. (2021). Learning responsibility – teaching sustainability. experiential and transformative learning in a business school. *Vezetéstudomány*, *51*(7), 18-29. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2021.07.03>
- Landrum, N.E., & Ohsowski, B. (2017). Content trends in sustainable business education: an analysis of introductory courses in the USA. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *18*(3), 385-414. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2016-0135>
- Leal Filho, W., (2011). About the role of universities and their contribution to sustainable development. *Higher Education Policy*, *24*, 427-438. <https://doi.org/10.1057/hep.2011.16>
- Levy, O., Goldberg, Y., & Dagan, I. (2015). Improving distributional similarity with lessons learned from word embeddings. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, *3*, 211-225. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00134
- Lozano, R. (2008). Envisioning sustainability three-dimensionally. *Journal of Cleaner Production*, *16*(17), 1838-1846. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2008.02.008>
- Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso-Almeida, M., Huisingh, D., Lozano, F.J., Waas, T., Lambrechts, W., Lukman, R., & Hüge, J., (2015). A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: results from a worldwide survey. *Journal of Cleaner Production*, *108*, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.048>
- Lozano, R., Barreiro-Gen, M., Lozano, F. J., & Sarmalisto, K. (2019). Teaching sustainability in European higher education institutions: assessing the connections between competences and pedagogical approaches. *Sustainability*, *11*, 1602. <https://doi.org/10.3390/su11061602>
- MacVaugh, J., & Norton, M. (2012). Introducing sustainability into business education contexts using active learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *13*(1), 72-87. <https://doi.org/10.1108/14676371211190326>
- Málovics Gy. (2011). *A vállalati fenntarthatóság értelmezéséről*. Szeged: JATEPress.
- Málovics, Gy., Juhász, J., Hajdu, K. & Gyarmati, L. (2016). Az egyetemek környezeti fenntarthatóságának megközelítései – a Szegedi Tudományegyetem esetén keresztül. *Vezetéstudomány*, *47*(6), 16-29. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2016.06.02>
- Monteiro, F., Leite, C., & Rocha, C. (2019). Ethical education as a pillar of the future role of higher education: Analysing its presence in the curricula of engineering courses. *Futures*, *111*, 168-180. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.02.004>
- Mulá, I., Tilbury, D., Ryan, A., Mader, M., Dlouhá, J., Mader, C., Benayas, J., Dlouhý, J., & Alba, D. (2017). Catalysing change in higher education for sustainable development: A review of professional development initiatives for university educators. *International Jour-*

- nal of Sustainability in Higher Education*, 18(5), 798-820.
<https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2017-0043>
- Naeem, M.A., & Neal, M. (2012). Sustainability in business education in the Asia Pacific region: A snapshot of the situation. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 13(1), 60-71.
<https://doi.org/10.1108/14676371211190317>
- Naeem, M.A., & Peach, N.W. (2011). Promotion of sustainability in postgraduate education in the Asia Pacific region. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12(3), 280-290.
<https://doi.org/10.1108/14676371111148063>
- Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2004). The business school ‘business’: Some lessons from the US experience. *Journal of Management Studies*, 41(8), 1501-1520.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2004.00484.x>
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44, 127-135.
<https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>
- Scott, R. W. (2003). *Organizations. Rational, Natural, and Open Systems*. Harlow: Pearson Education.
- Slager, R., Pouryousefi, S., Moon, J., & Schoolman, E. D. (2020). Sustainability centres and fit: how centres work to integrate sustainability within business schools. *Journal of Business Ethics*, 161, 375-391.
<https://doi.org/10.1007/s10551-018-3965-4>
- Stough, T., Ceulemans, K., Lambrechts, W., & Cappuyns, V. (2018). Assessing sustainability in higher education curricula: a critical reflection on validity issues. *Journal of Cleaner Production*, 172, 4456-4466.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.02.017>
- Sylvestre, P., McNeil, R., & Wright, T. (2013). From Talloires to Turin: A critical discourse analysis of declarations for sustainability in higher education. *Sustainability*, 5(4), 1356-1371.
<https://doi.org/10.3390/su5041356>
- THE (2019). Times Higher Education World University Ranking List – Business and Economics list. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/subject-ranking/business-and-economics#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
- Trkman, P. (2019). Value proposition of business schools: More than meets the eye. *The International Journal of Management Education*, 17(3), 100310.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100310>
- Veblen, T. (1918). *The higher learning in America*. New York: B. W. Huebsch.
- Verhulst, E., & Lambrechts, W., (2015). Fostering the incorporation of sustainable development in higher education. Lessons learned from a change management perspective. *Journal of Cleaner Production*, 106, 189-204.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.049>
- Waas, T., Huge, J., Ceulemans, K., Lambrechts, W., Vandenaabeele, J., Lozano, R., & Wright, T. (2012). *Sustainable higher education: understanding and moving forward*. Flemish Government – Environment, Nature and Energy Department, Brussels. https://ees.kuleuven.be/eng/klimos/toolkit/documents/396_sust_higher_educ.pdf
- Wright, T. (2004). The evolution of sustainability declarations in higher education. In Corcoran, P. B. & Wals, A. E. J. (Eds.), *Higher education and the challenge of sustainability* (pp. 7-19). Dordrecht: Springer.
https://doi.org/10.1007/0-306-48515-X_2
- Yanez, G. A., Thumlert, K., de Castell, S., & Jenson, J. (2019). Pathways to sustainable futures: A “production pedagogy” model for STEM education. *Futures*, 108, 27-39.
<https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.02.021>

Mellékletek

1. melléklet

Az első két főkomponens korrelációi az eredeti négy változóval (a fenntarthatóság egyes szempontjainak említési arányai)

Összefüggések	PC1	PC2	Környezeti dimenzió	Gazdasági dimenzió	Szociális dimenzió	Általános kifejezések
PC1	1	0	0,016	-0,762	0,062	0,817
PC2	0	1	-0,236	0,646	-0,08	0,576
Környezeti dimenzió	0,016	-0,236	1	-0,125	-0,059	-0,091
Gazdasági dimenzió	-0,762	0,646	-0,125	1	-0,085	-0,25
Szociális dimenzió	0,062	-0,08	-0,059	-0,085	1	0,005
Általános kifejezések	0,817	0,576	-0,091	-0,25	0,005	1

Forrás: saját szerkesztés

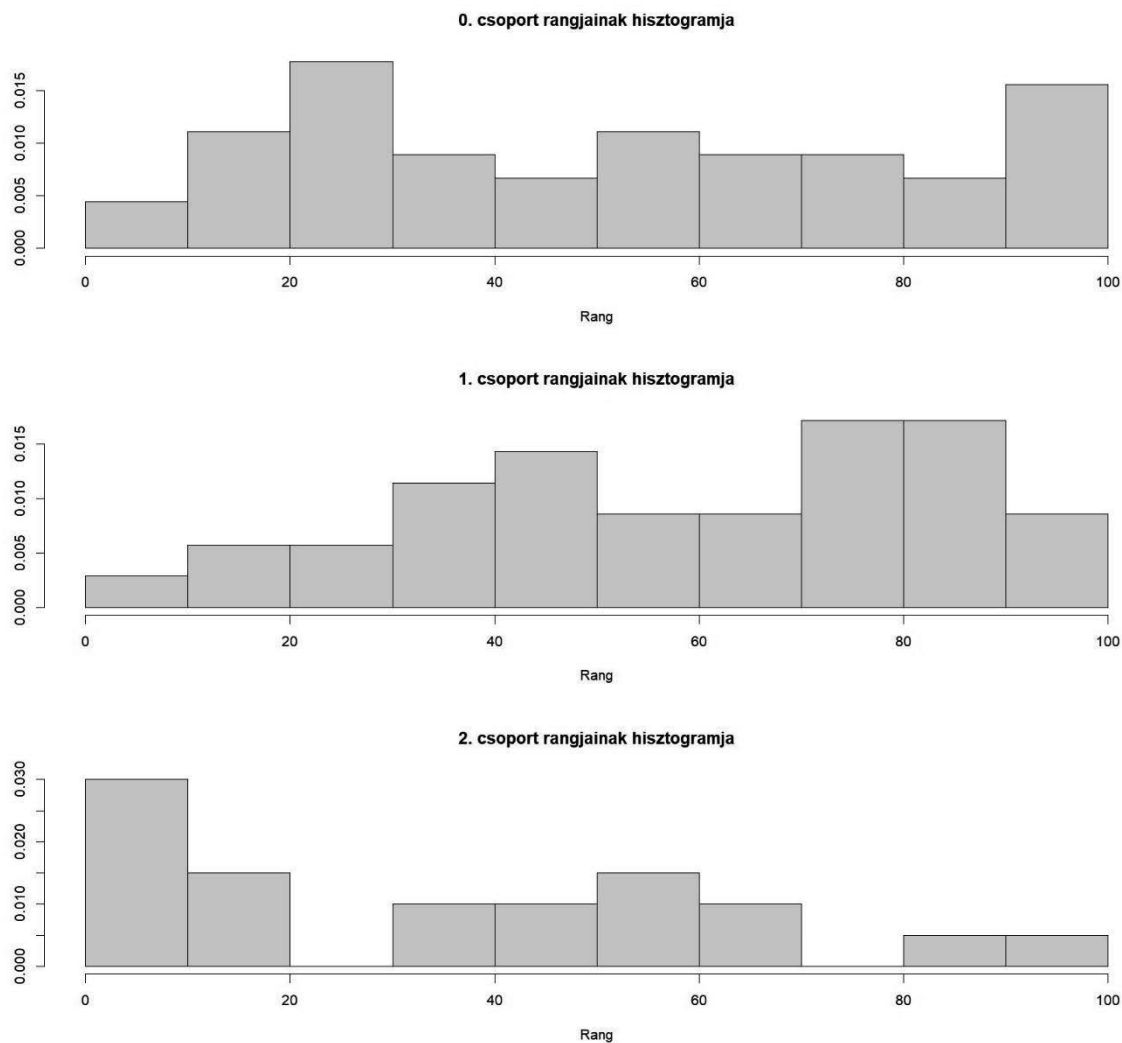
2. melléklet

A fenntarthatósághoz vagy annak becsült helyzetéhez legközelebb álló szavak

Fenntarthatósági csoport		Nem fenntarthatósági csoport	
Szó	Koszinusz hasonlóság	Szó	Koszinusz hasonlóság
Menedzsment	0,743	Menedzsment	0,7162
Megértés	0,737	Üzleti	0,7104
Üzleti	0,733	Pénzügyi	0,6962
Társadalmi	0,732	Kutatás	0,6934
Gazdasági	0,731	Diákok	0,6850
Marketing	0,730	Nemzetközi	0,6817
Jóllét	0,730	Pénzügyek	0,6784
Pénzügyi	0,729	Munka	0,6732
Nemzetközi	0,727	Készségek	0,6690
Innováció	0,727	Könyvelés	0,6684
Stratégia	0,724	Tudás	0,6682
Iparág	0,723	Világ	0,6671

Forrás: saját szerkesztés

A három fenntarthatósági csoport rangjainak eloszlását bemutató hisztogramok



Forrás: saját szerkesztés

Intézményi besorolás a három klaszter szerint és egyéb jellemzők

Rang	Név	Rövid név	Fenntarthatósági csoport	Kontinens
1	Massachusetts Institute of Technology	MIT	2	North America
2	Stanford University	Stanford	2	North America
3	University of Oxford	Oxford	2	Western Europe
4	University of Cambridge	Cambridge	0	Western Europe
5	Duke University	Duke	2	North America
6	University of California, Berkeley	Berkeley	0	North America
7	Harvard University	Harvard	2	North America
9	Yale University	Yale	1	North America
10	University of Pennsylvania	UPenn	2	North America
11	University of Chicago	Chicago	0	North America
12	Northwestern University	NW	2	North America
13	Columbia University	Columbia	0	North America
14	University of California, Los Angeles	UCLA	2	North America

Rang	Név	Rövid név	Fenntarthatósági csoport	Kontinens
15	University of Michigan	Michigan	1	North America
15	New York University	NYU	2	North America
17	National University of Singapore	NUS	0	East Asia
18	Tsinghua University	Tsinghua	1	East Asia
19	UCL	UCL	0	Western Europe
20	ETH Zurich	ETH	0	Western Europe
21	Cornell University	Cornell	0	North America
22	Hong Kong University of Science and Technology	HKU	0	East Asia
23	Peking University	PKU	0	East Asia
24	Carnegie Mellon University	CMU	0	North America
25	University of British Columbia	UBC	0	North America
26	The University of Tokyo	UniTokyo	0	East Asia
27	University of Hong Kong	UniHongKong	1	East Asia
28	University of Toronto	UniToronto	0	North America
28	Tilburg University	Tilburg	1	Western Europe
30	University of California, San Diego	UniCalifornia	0	North America
31	University of Minnesota Twin Cities	Minnesota	0	North America
32	Erasmus University Rotterdam	EUR	1	Western Europe
33	University of Mannheim	Mannheim	2	Western Europe
33	University of Warwick	Warwick	1	Western Europe
35	Copenhagen Business School	Copenhagen	2	Western Europe
36	University of Wisconsin-Madison	UWM	1	North America
37	University of Manchester	Manchester	0	Western Europe
38	University of Washington	UOW	0	North America
38	Hong Kong Polytechnic University	Hong Kong Poly	1	East Asia
39	Johns Hopkins University	JHU	0	North America
41	Dartmouth College	Dartmouth	0	North America
42	University of Zurich	UOZ	1	Western Europe
43	University of Melbourne	Melbourne	0	Australia
44	Pennsylvania State University	Penn State	1	North America
45	Michigan State University	MSU	1	North America
46	University of Texas at Austin	Utexas	1	North America
47	University of Southern California	USC	1	North America
48	Seoul National University	SNU	0	East Asia
49	University of Edinburgh	Edinburgh	2	Western Europe
50	Australian National University	ANU	2	Australia
51	Georgia Institute of Technology	GIOT	2	North America
52	Chinese University of Hong Kong	ChinUniHK	0	East Asia
53	Federal University of Toulouse Midi-Pyrénées	Toulouse	0	Western Europe
53	Zhejiang University	ZJU	0	East Asia
55	Ohio State University	OSU	2	North America
56	Boston University	Boston	1	North America
57	University of Illinois at Urbana-Champaign	UIUC	2	North America
57	Pompeu Fabra University	Pompeau	0	Western Europe
59	Arizona State University	Arizona	1	North America
60	KU Leuven	KULeuven	0	Western Europe
60	University of Sussex	Sussex	1	Western Europe
62	Aalto University	Aalto	1	Western Europe

Rang	Név	Rövid név	Fenntarthatósági csoport	Kontinens
63	Boston College	BostonCollege	1	North America
64	Indiana University	IU	2	North America
65	Nanyang Technological University, Singapore	Nanyang	0	East Asia
66	University of Virginia	Virginia	0	North America
67	University of Maryland, College Park	Maryland	0	North America
68	Maastricht University	Maastricht	1	Western Europe
69	University of North Carolina at Chapel Hill	UNC	0	North America
70	University of New South Wales	UniNSW	2	Australia
71	Kyoto University	Kyoto	1	East Asia
72	Texas A&M University	TexasAM	0	North America
73	University of St Gallen	StGallen	0	Western Europe
73	University of Queensland	Queensland	1	Australia
75	Ecole Polytechnique	EP	1	Western Europe
76	Washington University in St Louis	WUSTL	0	North America
76	University of Groningen	Groningen	1	Western Europe
78	City University of Hong Kong	CityUniHK	1	East Asia
79	Korea University	KoreaU	0	East Asia
80	Lund University	Lund	1	Western Europe
81	Rice University	Rice	2	North America
82	University of Amsterdam	Amsterdam	0	Western Europe
83	University of Vienna	UniVienna	0	Western Europe
84	McGill University	McGill	1	North America
84	Western University	Western	1	North America
84	Shanghai Jiao Tong University	SJTU	1	East Asia
87	University of Nottingham	UONOT	1	Western Europe
88	Paris Sciences et Lettres – PSL Research University Paris	PSL	1	Western Europe
89	Fudan University	Fudan	0	East Asia
90	Lancaster University	Lancaster	1	Western Europe
91	Hebrew University of Jerusalem	HUJerusalem	0	North America
92	Nanjing University	Nanjing	0	East Asia
92	Sungkyunkwan University (SKKU)	SKKU	1	East Asia
93	Polytechnic University of Milan	PUMilan	1	Western Europe
94	University of Florida	UF	0	North America
94	Université Catholique de Louvain	UCLouvain	0	Western Europe
94	Monash University	Monash	2	Australia
97	Kings College London	KCL	0	Western Europe
99	Queensland University of Technology	QUT	1	Australia
100	City, University of London	CityUniLondon	0	Western Europe
100	University of Lausanne	UNIL	0	Western Europe

Forrás: saját szerkesztés