

BUSINESS & DIPLOMACY REVIEW

**3. évfolyam, 1. szám
2025/1**

TARTALOM

- Beke Judit: Előszó – Preface
- Maria Jakubik: Are John Dewey's Messages Still Relevant for Sustainable Education in the 21st Century?
- Krisztina Győrössy, Irén Nagy: Cooler Climate Challenge – Climate Action for Sustainable Education
- Yuliya Shtaltovna: Mapping the Academic Landscape: A State-of-the-Art Perspective on Sustainability, Inner Development Goals and Higher Education
- Éva Réka Keresztes, Ildikó Kovács, Annamária Horváth: Blockchain technology in supply chains: advancing sustainability through transparency and innovation
- Horváth Levente, Erdélyi Éva, Simon Ákos: ESG oktatás gazdasági hatásai
- Bence Péter Marosán: Phenomenology, Environmental Protection, and Pedagogy. Attempt of a Synthetic Approach
- Simon Ákos, Erdélyi Éva, Horváth Levente: A mesterséges intelligencia alkalmazásának lehetőségei a felsőoktatásban – fenntarthatósági aspektusok
- Tamás Gáspár: Reframing Sustainable Futures for Business Education – A Social Foresight Model
- István Kárász: Shaping Sustainable Futures: EU Economic Diplomacy and Development Cooperation with Africa
- Balázsné Lendvai Marietta, Schlett András, Beke Judit: Zala és Vas vármegyei helyi termelők a közösségi értékkeremtés útján
- Sáringer János, Marosán Bence Péter: Civilizáció-elméleti megközelítések és nemzetközi kapcsolatok: egy történeti és elméleti értelmezés kísérlete II.

Business & Diplomacy Review

Kiadó: Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

Szerkesztőség

1165 Budapest, Diósy Lajos u. 22-24.

E-mail: Marosan.BencePeter@uni-bge.hu

<https://uni-bge.hu/hu/business-diplomacy-review>

Főszerkesztő

Sáringer János

Felelős szerkesztő

Lisányi Endréné dr. habil. Beke Judit

Szerkesztőbizottság tagjai

Sándorné Kriszt Éva, elnök

Bába Iván

Bárczi Zsófia

Csekő Katalin

Ferkelt Balázs

Juhász Tímea

Nagy Milada

Marinovich Endre

Marosán Bence Péter, szerkesztőségi titkár

Murádin János Kristóf

Válóczi Marianna

Tipográfia és tördelés

Nagy és Heteyi Kft.

ISSN 3004-0116

HU ISSN 3004-0116

Business & Diplomacy Review állandó lektorai

Prof. Dr. Bajomi-Lázár Péter, PhD
Dr. habil. PaedDr. Bárczi Zsófia, PhD
Dr. habil. Buday-Sántha Andrea, PhD
Dr. habil. Domonkos Endre, PhD
Dr. Ferkelt Balázs, PhD
Dr. Gyene Pál, PhD
Dr. Harsányi Dávid, PhD
Dr. Horváth Annamária, PhD
Dr. habil. Krasztev Péter, PhD
Dr. habil. Juhász Tímea, PhD
Dr. habil. Marosán Bence Péter, PhD
Dr. habil. Murádin János Kristóf, PhD
Dr. Nagy Milada, PhD
Dr. Pólya Éva, PhD
Dr. habil. Sáringer János, PhD
Dr. Válóczy Marianna, PhD
Dr. Zelena András, PhD

Jelen szám szakmai és nyelvi lektorai:

Dr. Balázsné Lendvai Marietta, PhD
Dr. Czinege Monika, PhD
Dr. habil. Beke Judit, PhD
Dr. habil. Győri Zsuzsa, PhD
Dr. habil. Marosán Bence, PhD
Dr. habil. Schlett András, PhD
Dr. Hübner Andrea, PhD
Dr. Huszár Erika, PhD
Dr. Kiss Katalin, PhD
Dr. Malaczkov Szilvia, PhD
Dr. Nyusztay László, PhD
Lovasné Dr. Avató Judit, PhD
Tömöry Anna

Jelen számunk szerzői

Balázsne Lendvai Marietta, Budapest University of Economics and Business, Faculty of Finance and Accountancy, Balazs.Marietta@uni-bge.hu

Beke Judit, Budapest University of Economics and Business, Faculty of International Management and Business, Lisanyi.Endrene@uni-bge.hu

Erdélyi Éva, Budapest University of Economics and Business, Faculty of Commerce, Hospitality and Tourism, SzaboneErdelyi.Eva@uni-bge.hu

Gáspár Tamás, Budapest University of Economics and Business, Faculty of International Management and Business, gaspar.tamas@uni-bge.hu

Győrössy Krisztina, Eszterházy Károly Catholic University, Doctoral School of Education, Hungary, krisztinagyorossy@gmail.com

Honvári Patrícia, Budapest University of Economics and Business, Faculty of Finance and Accountancy, Honvari.Patricia@uni-bge.hu

Horváth Annamária, Budapest University of Economics and Business, Faculty of International Management and Business, Centre of Excellence for Future Value Chains, horvath.annamaria@uni-bge.hu

Horváth Levente, Budapest University of Economics and Business, Office for Sustainability, Horvath.Levente@uni-bge.hu

Jakubik Mária, Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, Budapest, Hungary, maria.jakubik@ppk.elte.hu

Jäckel Katalin, Budapest University of Economics and Business, Faculty of International Management and Business, Jaeckel.Katalin@uni-bge.hu

Kárász István, Permanent Representation of Hungary to the EU, istvan.karasz@pact4youth.hu

Keresztes, Éva Réka, Budapest University of Economics and Business, Faculty of International Management and Business, Centre of Excellence for Future Value Chains, keresztes.eva@uni-bge.hu

Kovács Ildikó, Budapest University of Economics and Business, Faculty of International Management and Business, Centre of Excellence for Future Value Chains, kovacs.ildiko@uni-bge.hu

Marosán Bence Péter, Budapest University of Economics and Business, Faculty of International Management and Business, marosan.Bencepeter@uni-bge.hu

Nagy Irén, Eötvös Loránd University, Doctoral School of Linguistics, nagy.iren@kag.hu

Sáringer János, Budapest University of Economics and Business, Faculty of International Management and Business, saringer.janos@uni-bge.hu

Schlett András, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Jog- és Államtudományi Kar, schlett.andras@jak.ppke.hu

Shtaltovna, Yuliya, Fresenius University of Applied Sciences, Germany, Kyiv School of Economics, Ukraine, yuliya.shtaltovna@hs-fresenius.de, yshtaltovna@kse.org.ua

Simon Ákos, Budapest University of Economics and Business, Office for Sustainability, Simon.Akos@uni-bge.hu

TARTALOM

Előszó – Preface	
<i>Beke Judit</i>	7
Are John Dewey's Messages Still Relevant for Sustainable Education in the 21 st Century?	
<i>Maria Jakubik</i>	13
Cooler Climate Challenge	
– Climate Action for Sustainable Education	
<i>Krisztina Györössy, Irén Nagy</i>	24
Mapping the Academic Landscape: A State-of-the-Art Perspective on Sustainability, Inner Development Goals and Higher Education	
<i>Yuliya Shtaltovna</i>	46
Blockchain technology in supply chains: advancing sustainability through transparency and innovation	
<i>Éva Réka Keresztes, Ildikó Kovács, Annamária Horváth</i>	63
ESG oktatás gazdasági hatásai	
<i>Horváth Levente, Erdélyi Éva, Simon Ákos</i>	74
Hogyan gondolkodnak a Z generációs közgazdász hallgatók a fenntarthatóságról?	
<i>Honvári Patrícia, Erdélyi Éva, Jäckel Katalin</i>	92
Phenomenology, Environmental Protection, and Pedagogy. Attempt of a Synthetic Approach	
<i>Bence Péter Marosán</i>	117
A mesterséges intelligencia alkalmazásának lehetőségei a felsőoktatásban – fenntarthatósági aspektusok	
<i>Simon Ákos, Erdélyi Éva, Horváth Levente</i>	135
Reframing Sustainable Futures for Business Education	
– A Social Foresight Model	
<i>Tamás Gáspár</i>	151
Shaping Sustainable Futures: EU Economic Diplomacy and Development Cooperation with Africa	
<i>István Kárász</i>	169
Zala és Vas vármegyei helyi termelők a közösségi értékteremtés útján	
<i>Balázsné Lendvai Marietta, Schlett András, Beke Judit</i>	185

Civilizáció-elméleti megközelítések és nemzetközi kapcsolatok:
egy történeti és elméleti értelmezés kísérlete II.

Sáringér János, Marosán Bence Péter

201

ELŐSZÓ – PREFACE

Fogadják szeretettel a *Business and Diplomacy Review* folyóirat következő tematikus számát, amely ezúttal a fenntarthatóság témát állította a középpontba a különböző tudományterületek és értelmezések mentén. A téma összetettsége és időszerűsége indokoltta, hogy egy teljes számot szenteljünk e komplex kérdéskörnek.

A tanulmányok sokfélesége tükrözi a fenntarthatóság tartalmi gazdagságát is: olvashatunk oktatásról, technológiai újításokról, nemzetközi együttműködésekről, közösségi kezdeményezésekről, sőt filozófiai és történeti nézőpontokból is. A kutatások egy része empirikus vizsgálatokra épül, más része elméleti vagy történeti megközelítést alkalmaz, de mindegyik közös célja a fenntarthatósággal kapcsolatos tudás mélyítése.

A változatosság nemcsak a témák változatosságában mutatkozik meg. Bár a folyóirat alapvetően magyar nyelvű, e szám több tanulmánya angolul olvasható, ami jól jelzi, hogy a fenntarthatóság témája nemzetközi együttműködésre buzdít.

A kétnyelvűség jegyében a következő rész angol nyelven ismerteti a különszám tanulmányainak főbb gondolatait:

As the global conversation on sustainability continues to evolve, the need for interdisciplinary approaches to address its many facets becomes increasingly evident. This special issue of the *Business and Diplomacy Review* brings together a diverse range of perspectives, reflecting the varied dimensions of sustainability across sectors, disciplines, and geographical contexts. From environmental education and technological innovations to policy frameworks and educational strategies, the following papers contribute to a broader understanding of how sustainability can be integrated into business, diplomacy, and beyond.

Maria Jakubik's paper, 'Are John Dewey's Messages Still Relevant for Sustainable Education in the 21st Century?', examines whether Dewey's progressive educational ideas can inform sustainable education today. Drawing on Dewey's *Experience and Education* (1938), the paper analyses traditional and progressive education across nine criteria, including purpose, methods, learning processes, and societal

impacts. It argues that Dewey's insights continue to hold relevance for addressing the global challenges of the 21st century.

The paper written by Krisztina Győrössi and Irén Nagy presents the '*Cooler Climate Challenge*', an Erasmus+ project that brought together students and teachers from Hungary, the Czech Republic, and the Canary Islands (2021-2023). Through international collaboration and activities like creating educational videos and upcycled products, the project aimed to deepen students' understanding of the Sustainable Development Goals. The study highlights how experiential, cross-border environmental education can raise awareness, improve communication skills, and provide practical tools for sustainability-focused educators.

The study '*Mapping the Academic Landscape: A State-of-the-Art Perspective on Sustainability, Inner Development Goals and Higher Education*' by Yuliya Shtaltovna explores the integration of Inner Development Goals (IDGs), focusing on the role of personal traits and skills in addressing global challenges. Using the Google Books Ngram Viewer, the paper tracks the shift in sustainability discourse from broad discussions to policy-driven approaches since 2015. The research also examines the IDG framework's interdisciplinary development and presents findings from a Google Scholar profile indexing IDG-related publications. The results highlight the growing inclusion of IDGs in higher education, leadership, and sustainability policy-making, emphasizing the importance of inner transformation for global change.

Exploring the intersection of technology and sustainability, the study by Éva Keresztes, Annamária Horváth and Ildikó Kovács examines how blockchain can transform supply chains in sectors such as food, energy, textiles, and finance. Through a review of recent international literature and case studies, the paper evaluates blockchain's potential to enhance transparency, traceability, and accountability in support of the Sustainable Development Goals. While highlighting its advantages, the study titled '*Blockchain technology in supply chains: advancing sustainability through transparency and innovation*' also addresses critical barriers, such as energy use and regulatory challenges, and offers policy recommendations for harnessing blockchain's full potential in building more sustainable supply chains.

Levente Horváth, Ákos Simon and Éva Erdélyi in their Hungarian language paper titled ‘*ESG oktatás gazdasági hatásai*’ (The Economic Impacts of ESG Education) explore the economic and educational value of teaching Environmental, Social, and Governance (ESG) principles at the university level. Drawing on findings from the Global Entrepreneurship Monitor (GEM) report and the UN’s PRME research network, the study highlights how ESG education prepares future employees to develop sustainable business strategies. It emphasises the growing sustainability awareness among Hungarian SMEs and the vital role of universities in integrating sustainability into curricula. Based on a survey and focus group interviews with 68 students, the research offers insights for curriculum development and ESG training, concluding that tailored materials can enhance responsible leadership and integrate ESG into decision-making.

The next paper, ‘*Hogyan gondolkodnak a Z generációs közgazdász hallgatók a fenntarthatóságról*’ (How Do Generation Z Economics Students Think About Sustainability?) explores the sustainability knowledge and attitudes of Hungarian Gen Z economics students, in light of upcoming EU regulations requiring large companies to publish ESG-based sustainability reports from 2025. The authors, Erdélyi Éva, Jäckel Katalin, and Honvári Patrícia examine students’ awareness of sustainability, their behaviours, emotional responses, and the role of education. While participants express concern for environmental issues, the study finds inconsistent action plans and varying commitment levels. It concludes that access to information and targeted coursework can significantly influence young people’s engagement with sustainability.

Bence Marosán explores the potential of phenomenology, originally a philosophical discipline concerned with the rigorous study of conscious experience, to enrich contemporary environmental education. His paper titled ‘*Phenomenology, Environmental Protection, and Pedagogy*’ highlights how phenomenology has evolved beyond philosophy to shape diverse fields including ethics, law, economics, and notably, ecological discourse. The author proposes a synthesis of eco-phenomenology and environmental pedagogy, arguing that phenomenological methods, with their emphasis on first-person experience, offer powerful tools for engaging learners in sustainability and fostering deeper environmental awareness. This interdisciplinary

approach aims to respond more effectively to the ecological challenges of our time.

As with any innovation, artificial intelligence (AI) evokes both enthusiasm and caution, particularly within the education sector. While progressive voices call for its rapid adoption, more conservative perspectives warn of its potential risks. The paper '*A mesterséges intelligencia alkalmazásának lehetőségei a felsőoktatásban - fenntarthatósági aspektusok*' (Opportunities for Applying Artificial Intelligence in Higher Education – Sustainability Aspects) explores the practical applications of AI in education, acknowledging that many of its possibilities remain uncharted. The authors, Ákos Simon, Levente Horváth and Éva Erdélyi evaluate the real risks associated with AI and outlines strategies for minimising them. Special attention is given to the sustainability dimensions of AI use, framed within the ESG (Environmental, Social, Governance) context. These include its environmental impact, implications for digital inclusion, and ethical considerations. The authors argue that these factors form the necessary boundaries within which AI should be responsibly integrated into both teaching and broader educational support systems.

Sustainability has become a central focus in strategic thinking and management, but several challenges remain. These include: a) socio-economic development projects often using corporate methods, despite key differences between social and corporate communities; b) a neglect of the visioning process in sustainability; and c) the linear application of scenarios, which can be misleading and fail to explore sustainable alternatives. Tamás Gáspár's paper '*Reframing decision making for sustainable futures – a social foresight model*' presents a foresight model that views sustainability as a dynamic, community-based process, with the emergence of visions during the conceptual phase treated as the outcome of a structured process rather than the starting point.

István Kárász's article titled '*Shaping Sustainable Futures: EU Economic Diplomacy and Development Cooperation with Africa*' explores the European Union's role in promoting sustainability through economic diplomacy and external policies, particularly amid geopolitical instability and reduced development financing. It examines how the EU's institutional complexity impacts its responsiveness while reinforcing its reputation as a reliable, rules-based partner. Through

a comparison of EU agreements with Egypt and Angola, the article highlights the importance of flexible, context-sensitive partnerships in achieving long-term development outcomes. It argues that the EU must refine its external action to enhance flexibility while maintaining its sustainability commitments.

In today's globalised world, local communities face challenges like disintegration, identity loss, and cultural homogenisation. The study by Marietta Balázsne Lendvai, András Schlett, and Judit Beke explores how the cultural and natural assets of Zala and Vas counties can contribute to new models of community value creation, focusing on sustainable, experience-based, and partnership-driven approaches. The paper titled '*Zala és Vas vármegyei helyi termelők a közösségi értékteremtés útján*' (Local Producers from Zala and Vas Counties Towards Community Value Creation) examines the community value creation model, highlighting sustainability, participation, and collaboration. Insights from an online survey of 73 local producers in these Hungarian counties reveal good practices and the current state of value creation in their businesses.

The paper by János Sáringer and Bence Marosán, titled '*Civilizáció-elméleti megközelítések és nemzetközi kapcsolatok: egy történeti és elméleti értelmezés kísérlete II.*' (Civilisational Theory Approaches and International Relations: An Attempt at Historical and Theoretical Interpretation II.), differs from the others in the special issue, as it does not focus on sustainability. Instead, it examines the analysis of relations between sovereign states, a topic that has existed since the emergence of modern states, with early contributions from figures like Jean Bodin, Hugo Grotius, Thomas Hobbes, and John Locke. Key developments before the 20th century include works by Immanuel Kant and Georg Wilhelm Friedrich Hegel. In the 20th century, civilisation theories evolved from metaphysical to more scientific approaches, seen in Oswald Spengler, Norbert Elias, Arnold Toynbee, and Henry Kissinger. These evolving attempts reflect a continuously changing historical phenomenon, with some shared truths across different perspectives. Additionally, 20th-century international relations theories, such as realism and constructivism, further shaped these debates.

This broader theoretical reflection provides a fitting conclusion to the issue, reminding us that global challenges, whether related to

sustainability or international relations, benefit from multidisciplinary insights and historical depth.

In closing, it has been a pleasure to serve as the editor of this special issue. I would like to express my heartfelt gratitude to all the authors for their valuable contributions, which reflect a rich diversity of perspectives and expertise. While the *Business and Diplomacy Review* has traditionally published in Hungarian, we are excited to include several papers in English in this special issue, which is a reflection of the international interest and relevance of the topic. It is our hope that this openness will continue to foster broader dialogue and collaboration across borders.

I sincerely hope you enjoy reading these articles as much as I have enjoyed curating this issue.

Happy reading!

Dr habil. Judit Beke

ARE JOHN DEWEY'S MESSAGES STILL RELEVANT FOR SUSTAINABLE EDUCATION IN THE 21ST CENTURY?

Maria Jakubik

Abstract

This paper explores whether 21st-century sustainable education can learn from the nearly century-old message of John Dewey. Dewey criticized the traditional education of his time, and he compared it with the progressive educational ideas that emerged at the beginning of the 20th century. Education, including higher education, should play an important role in tackling the global challenges that humanity faces in the 21st century. The analytical method of this paper aims to show arguments and counter-arguments related to traditional and progressive education based on Dewey's book *Experience and Education* published in 1938. This paper presents his thoughts based on the following nine criteria: the purpose of education, the methods of education, learning processes, study materials, the roles of teachers and students, the organization of education, societal impacts, and the challenges facing education. We argue that Dewey pointed out important messages that are still relevant and applicable to sustainable education in the 21st century.

Keywords: John Dewey, sustainable education, experiential learning, role of universities, role of teachers, role of students, future skills

Introduction

Almost one hundred years ago, in 1938, the American psychologist and philosopher John Dewey (1859–1952) published his book *Experience and Education* (Dewey, 1938). Since the beginning of the 20th century, education has experienced an enormous flourishing of pedagogical reforms and reform schools. This was the period when

Montessori pedagogy, Waldorf pedagogy, Freinet pedagogy, the Dalton plan, the Jeana plan, the Steiner school, and alternative or progressive schools started to emerge (Németh & Skiera, 1999). These progressive educational endeavours prompted Dewey to compare traditional and ‘new’ or progressive schools, education and their pedagogical challenges and opportunities. In the 21st century, humanity faces serious problems. According to “over 900 experts across academia, business, government, international organizations and civil society” (W. E. F., 2025a, p. 5), the top five short-term global risks are: misinformation and disinformation; extreme weather events; state-based armed conflict; societal polarization; and cyber espionage and warfare.

Over a 10-year period, however, the top five long-term global risks are: extreme weather events; biodiversity loss and ecosystem collapse; critical change to Earth systems; natural resource shortages; and misinformation and disinformation (W. E. F., 2025a, p. 8). We can notice that in the long run the top four global risks are environmental risks. How can education prepare students for managing the global risks? What knowledge, skills and competencies would be needed to tackle these global problems? Currently, there are ongoing debates about the purpose and role of education, particularly higher education and the university in the 21st century (Barnett, 2015a, 2015b; Biesta, 2022; Donald et al., 2023; Jakubik, 2022, 2023, 2024; Jakubik et al., 2023; Magnússon & Rytzler, 2022; Maxwell, 2012; Nixon, 2012). We argue that education can learn and benefit from the thoughts of John Dewey. Therefore, this paper investigates whether John Dewey’s message is still relevant for sustainable education in the 21st century.

Following this Introduction, the paper is organized into three sections. The Analysis section presents Dewey’s views on traditional and progressive education. The Synthesis section discusses contemporary ideas about education, higher education, and about the university and relates them to Dewey’s thoughts. Finally, the Conclusion section provides a summary and our reflections.

Analysis

This section presents arguments and counterarguments of John Dewey's thoughts about traditional education contrasted with progressive education. Table 1 is organized based on nine criteria: (1) the purpose of education, (2) the methods of education, (3) learning processes, (4) study materials, (5) the role of teachers, (6) the role of students, (7) the organization of education, (8) societal impacts, and (9) the challenges facing education.

Table 1. Traditional versus progressive education

Traditional education	Progressive education
Purpose (WHY and with WHAT goals)	
- to prepare the young for future responsibilities and for success in life - to prepare for a remote future - the purpose is predefined by the educator (learning objectives)	- intellectual and moral growth - continuity of growth - education is a social process - learners co-define the purpose with others and with the educator "desire gives ideas impetus and momentum ... idea becomes a plan" for actions (p. 29) "a desire may be converted into a purpose and a purpose into a plan of action" (p. 30)
Methods (HOW)	
- acquisition of the organized bodies of information - rules, methods, knowledge of matured person enforced upon the young - study facts and ideas - prepared forms of skill - externally enforced discipline - training of skills - based on routines and plans	- free activity - participation - utilizing opportunities of present life - setting up new problems to be solved - linking theory and practice - organic connection between education and personal experience - empirical, experimental educational philosophy - reliance upon and use of humane methods and its kinship to democracy (p. 12)

Learning (HOW)	
• acquisition of what already is incorporated in books and in the heads of the elders • from books • from teachers • no consistently developed philosophy of education (p. 10) • external control by the teacher/educator of the learning process	• from experience • philosophy of educative experience • continuity of intellectual and moral growth • unity of theory and practice • mutual adaptation, accommodation to others (p. 26) • communication with others • freedom of movement, observation, and judgement of individual (intellectual freedom) • freedom from restrictions • internal control, self-control of the learning process (p. 28) • learning process is a continuous spiral, construction and reconstruction of meaning (p. 34) • using scientific methods for organizing knowledge
Study materials (with WHAT)	
• existing books, textbooks • wisdom of the past • static	• adapted to changes in world • new scientific developments • not pre-organized materials • the plan “is a co-operative enterprise, not a dictation” (p. 31)
Role of teachers (WHO)	
• agents through which knowledge and skills are communicated • rules of conduct: enforced • autocratic • teacher is in control • freedom of the teacher	• emphasis on the freedom of the learner guiding, “guidance given by the teacher to the exercise of the pupils’ intelligence is an aid to freedom, not a restriction upon it” (p. 30) • democratic • The mature person, to put it in moral terms, has no right to withhold from the young on given occasions whatever capacity for sympathetic understanding his own experience has given him. (p. 14) • the way in which the adult can exercise the wisdom his own wider experience gives him without imposing a merely external control (p. 14) • have that sympathetic understanding ~ individuals as individuals • social, group control where the teacher is member of the group (p. 25)

Role of students (WHO)	
- have the attitude of docility, receptivity, and obedience - students as objects	- freedom of the learner - be curious, interested, and motivated - being a subject, an individual
Organization (WHERE)	
- ready-made school system - arranged classrooms	- free forms - democratic social arrangements
Societal impacts (with WHAT results and WHY)	
- continuation of the past - preserving the status quo - imposing certain values - exclusion of part of society with other values	- achieve betterment, progress - inclusion - acceptance - democracy
Challenges (WHAT needs to be done)	
- experience in school does not have connection with further experience - no consistently developed educational philosophy - emphasis on external conditions of experience	- select the kind of present experiences that live fruitfully and creatively in subsequent experiences (p. 9) - continuity of experience: every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after (p. 13) - it needs philosophy of education based upon a philosophy of experience - need for forming a theory of experience - need for progressive organization of knowledge - progressive "education based upon living experience should be contemptuous of the organization of facts and ideas" (p. 36) "progressive education fails to recognize that the problem of selection and organization ~ subject-matter for study and learning is fundamental" (p. 34)

Source: author's own compilation, based on Dewey, 1938

Synthesis

This part of the paper provides a synthesis or discussion on the relevance of Dewey's messages for 21st-century sustainable education. Similarly to the progressive educational movements at the beginning of the 20th century, different forms of education and university models are emerging in the early 21st century. These include: the metaphysical university, the entrepreneurial university, the open university, the civic university, the liquid university, the postmodern university, the pragmatic university, the therapeutic university, and the ecological university (Barnett, 2015a, p. 67). Barnett (2015a, pp. 67–70) discusses seven conceptions of the university: the historic (past being), the ideological (present being), the actual (critical), the emerging, the imagined, the dystopian, and the utopian universities.

What is the university of the future? Barnett (2015b) considers the idea of the ecological university to be the most fascinating vision for the future because:

The huge catalogue of challenges facing the world – of disease, illiteracy and unduly limited education, climate change, dire poverty, lack of capability and basic resource, misunderstandings across communities, excessive use of the earth's resources, energy depletion and so on and so on – requires the coming of the ecological university. *This ecological university will be an engaged university, a critical and an enquiring university and a university-for-development, acting to put its resources to good effect in promoting world well-being.* It will be active on the local and regional stages and, very often, on the world stage. (Barnett, 2015b, p. 89, emphases added)

What is a world-centred education that promotes global well-being? Biesta (2022, pp. 90–102) argues that in the 21st century there is a need for a world-centred education. “The idea of world-centred education is first of all meant to highlight that educational questions are fundamentally *existential* questions, that is, question about our existence ‘in’ and ‘with’ the world, natural and social, and not just our existence with ourselves” (Biesta, 2022, pp. 90–91, emphasis is in the original). This aligns closely with Dewey's message about the role of students, the role of teachers, and experiential learning. Biesta advocates for the freedom of students rather than the freedom of teachers.

Students should make their own experiences, judgments, and actions as individuals. He argues against educational models where the teachers impose their views on students, and treat students as objects not as subjects. He writes that “in world-centred education it is the world that provides the demand, and not the teacher” (Biesta, 2022, p. 99). Education is “a form of intentional action that has a central interest in the question how human beings can exist as subjects of their own life, not as objects of what other people or forces would want from them” (Biesta, 2022, p. 101).

How can education prepare students for challenges in their lives? Donald et al. (2023) explores how students could be prepared for the university-to-work transition, and for managing the shock events they are likely to encounter during their careers. Their theoretical framework (Donald et al., 2023, p. 323) emphasizes not only the personal, contextual, and temporal dimensions of a sustainable career but also its indicators like health, wellbeing, and performance. Concurring with Barnett (2015a, 2015b) and Biesta (2022), we argue that the role of education is to enhance the lifeworld-becoming competences of students, to foster their capabilities to face and to solve global challenges of the world (Jakubik, 2022, 2023, 2024). Furthermore, education should prepare students not only for work but for life as well (Jakubik et al., 2023). Similarly, Maxwell (2012) argues that universities need to prepare students for being capable of solving the global problems of the world (cf., W. E. F., 2025a). He believes that applying wisdom-inquiry will help students to discover the values of life and act accordingly. He emphasizes that “wisdom-inquiry puts the intellectual tackling of problems of living at the heart of academic inquiry” (Maxwell, 2012, p. 135). These current educational movements align with Dewey’s practical, experiential learning, and focus on real-life problems and experiences (cf. Table 1).

How we teach, including the pedagogy and methods, the materials used, and the overall organisation of education is discussed by Magnússon and Rytzler (2022). Concurring with Biesta (2022), they argue that “the core question of pedagogy, i.e., the becoming of the subject ... higher education extends the opportunities for students, teachers, and researchers to explore and to take part of this world. This is done by *slowing down*, *zooming in*, opening up a place for *critical thinking*, for *wonder* and for *curiosity*” (Magnússon &

Rytzler, 2022, p. 81, emphases added). We believe that these pedagogical practices resonate strongly with Dewey's thinking about progressive education (cf. Table 1). Magnússon and Rytzler, referring to Säfström (2005, 2011), further argue that "Being a teacher with an emancipatory interest has to do with *being critical* against one's own function in the institutional logic of explanation, and *being open* for the *opinions, views, and experiences* that students bring in to the practice of teaching" (Magnússon & Rytzler, 2022, p. 86, emphases added). Dewey's message on pedagogy, and the use of not-prepared materials in education are very similar to these directions (cf. Table 1).

How can the university be a space for learning and critical thinking? According to Nixon (2012) "Universities of the future will continue to have multiple responsibilities and academics will continue to be involved in a wide variety of practices relating to research, teaching and scholarship. Central to those responsibilities and practices, however, will be a *commitment to providing all students with a space within which to develop capabilities necessary to flourish as receptive and critical learners*" (Nixon, 2012, p. 147, emphases added). Educating for critical thinking is in line with Dewey's message about the roles of teachers and students in progressive education (cf. Table 1).

What knowledge, skills, competencies would students need to address global challenges of humanity? The *Future of Jobs Report 2025* (W. E. F., 2025b, p. 35) identifies 26 core skills needed in 2025. The top ten skills are: analytical thinking; resilience, flexibility and agility; leadership and social influence; creative thinking; motivation and self-awareness; technological literacy; empathy and active listening; curiosity and lifelong learning; talent management; and service orientation and customer service.

It is important to note that among these ten skills five are related to *self-efficacy* and *working with others*, two to cognitive skills, one to technological skills, one to management skills, and one is related to ethics. Education, therefore, needs to take these evolving skill requirements into account when selecting the applied methodologies and pedagogical approaches.

Conclusion

This paper asked whether 21st-century education could learn from the messages of progressive education articulated by John Dewey almost a century ago. Our answer to this question is a definite yes. We think that 21st-century education is facing dilemmas remarkably similar to those encountered by the progressive education (cf. Table 1) at the beginning of the 20th century. Today, we still have debates, arguments and counterarguments (Barnett, 2015a, 2015b; Biesta, 2022; Donald et al., 2023; Jakubik, 2022, 2023, 2024; Jakubik et al., 2023; Magnússon & Rytzler, 2022; Maxwell, 2012; Nixon, 2012) concerning the nine topics presented in Table 1.

A recent OECD (2025) report on 'Trends Shaping Education 2025' focuses on four main themes: global conflicts and co-operation, work and progress, voices and storytelling, and bodies and minds. Education needs to integrate technological advancements, including AI into pedagogy, by understanding what it means to learn in an AI-driven world. Furthermore, it must address growing issues of inequality, polarization, and fragmentation. Educating students who will be capable to address the global challenges of the world needs to be a priority. Education is important "in shaping behaviours, collective action and skills that can support sustainable societies and greening economies" (OECD, 2025, p. 14). We can conclude that it is both valuable and necessary to reflect on the history of education. By learning from it, we can better navigate the complexities of our current and future educational landscapes.

Bibliography

- Barnett, R. (2015a). The idea of the university in the 21st century: Where's is the imagination? In R. Barnett (2015). *Thinking and Rethinking of University*, The selected works of Ronald Barnett, World Library of Educationalists, Routledge Taylor & Francis Group, London, Chapter 4, pp. 62–73.
- Barnett, R. (2015b) The coming of the ecological university, In R. Barnett (2015). *Thinking and Rethinking of University*, The selected

- works of Ronal Barnett, World Library of Educationalists, Routledge Taylor & Francis Group, London, Chapter 5, pp. 74–90.
- Biesta, G. J. J. (2022). *World-Centred Education. A view for the present*. New York: Routledge.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books. London: Collier-Macmillan Ltd. Retrieved from: <https://archive.org/details/ExperienceAndEducation/page/n1/mode/2up> Accessed: January 23, 2025.
- Donald, W., Jakubik, M., & Nimmi, P. M. (2023). Preparing University Graduates for Sustainable Careers: Qualitative Insights From the UK. In William Donald (ed.) *Establishing and Maintaining Sustainable Career Ecosystems for University Students and Graduates*. IGI-Global, Chapter 17, pp. 320–341, DOI: 10.4018/978-1-6684-7442-6.ch017.
- Jakubik, M. (2022). The Role of Higher Education in Solving Global Problems. *International Journal of Management, Knowledge and Learning*, 11, 285–295. <https://www.doi.org/10.53615/2232-5697.11.285-295>.
- Jakubik, M. (2023). Cultivating the Future in Higher Education: Fostering Students' Life-World Becoming with Wisdom Pedagogy. *Trends High. Educ.* 2023, 2, 45–61. <https://doi.org/10.3390/higheredu2010004>.
- Jakubik, M. (2024). Visions for the University. 4th Ferenc Farkas International Scientific Conference: Inspiring Change: Visions for the Future, University of Pécs, Hungary, September, pp. 33–44, <https://doi.org/10.15170/4FFISC-KTK-2024>.
- Jakubik, M., Beke, J., & Shtaltovna, Y. (2023). The Role of Universities: Enhancing Students' Capabilities for Work and Life. In W. Donald (Ed.) *Establishing and Maintaining Sustainable Career Ecosystems for University Students and Graduates*. IGI-Global, Chapter 2, pp. 15–37, <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7442-6.ch002>.
- Magnússon, G., & Rytzler, J. (2022). Shifting Views on Higher Education. In G. Magnússon & J. Rytzler (Eds.) (2022). *Toward a Pedagogy of Higher Education. The Bologna Process, Didaktik and Teaching*. London and New York: Routledge. Chapter 1, pp. 15–31. <https://doi.org/10.4324/9781003054160-3>
- Maxwell, N. (2012). Creating a Better World. Toward the University of Wisdom. In R. Barnett (Ed.) *The Future University. Ideas and*

- Possibilities. Routledge, Taylor & Francis Group: New York, USA, Chapter 10, 123–138.
- Németh, A., & Skiera, E. (1999). Reformpedagógia és az iskola reformja. [Reform pedagogy and the reform of the school], Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nixon, J. (2012) Universities and the Common Good, In R. Barnett (Ed.) *The Future University: Ideas and Possibilities*, Routledge Taylor & Francis Group, New York, Chapter 11, pp. 141–151.
- OECD (2025). *Trends Shaping Education 2025*. 7th Edition. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en>.
- Säfström, C. A. (2005). *Skillnadens pedagogic: Nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, C. A. (2011). What I talk about when I talk about teaching and learning. *Studies in Philosophy and Education*, 30(5), 485–489.
- W. E. F. (2025a). *The Global Risks Report 2025*. 20th Edition, Insight Report. Geneva: World Economic Forum. Retrieved from: https://reports.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_Report_2025.pdf. Accessed: January 23, 2025.
- W. E. F. (2025b). *Future of Jobs Report 2025*. Insight Report. Geneva: World Economic Forum. Retrieved from: https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf. Accessed: January 25, 2025.

COOLER CLIMATE CHALLENGE – CLIMATE ACTION FOR SUSTAINABLE EDUCATION

Krisztina Győrössy, Irén Nagy

Abstract

This study examines the impact of participation in an Erasmus+ strategic partnership project - Cooler Climate Challenge - on the environmental attitudes and behaviors of secondary school students from the Czech Republic, Spain, and Hungary. The goal of the research was to investigate how participation in a multinational Erasmus+ project influences secondary school students' environmental awareness and behavior. Grounded in experiential learning theory, the project combined inquiry-based, cooperative, and project-based learning methods to foster environmental awareness and intercultural collaboration. Using a mixed-methods approach, data were collected through a structured questionnaire featuring both closed- and open-ended questions. Quantitative responses were analyzed using descriptive statistics and Chi-squared tests, while qualitative data were analyzed using thematic analysis. The findings suggest that students initially exhibited environmentally conscious behaviors, with relatively few statistically significant differences observed between countries. However, following the program, students demonstrated increased environmental awareness, greater motivation to engage in sustainable behaviors, and an enhanced sense of global responsibility. The international, real-life context of the project also contributed to the development of communication skills and intercultural competence. Despite limitations related to sample size and generalizability, the study offers empirical insights into the educational value of Erasmus+ programs and presents a replicable model for integrating experiential, interdisciplinary environmental education in secondary schools. Implications for educators and policymakers highlight the importance of embedding sustainability education in collaborative, cross-cultural learning environments.

Keywords: Erasmus, environmental education, secondary school, sustainability

Introduction

In the 21st century, raising awareness of human activities and their impact on the environment has become a central focus of environmental education. International collaborations, such as the Erasmus+ programs, provide valuable opportunities for students to engage in practical activities related to nature conservation, environmental protection, and waste management. These programs align with the experiential learning theory, which emphasizes learning through reflection on practical experiences. According to Kolb (1984), such hands-on activities allow students to actively engage with real-world issues, deepening their understanding and fostering long-term environmental awareness. A wide range of educational methods are currently regarded as effective tools for developing students' environmental attitudes toward sustainability (Michelsen & Fisher, 2017). While recent studies have predominantly concentrated on early childhood and primary education (Collado, 2020; Sukma et al., 2020), it is equally important to offer environmental education alternatives for secondary school students that promote sustainability and encourage thinking beyond the classroom. Over the past decade, numerous educational programs have been introduced within the Erasmus+ framework. A key feature of these programs is the opportunity to gain hands-on experience and access to learning environments that are internationally oriented (Nada & Legutko, 2022). Specifically, Erasmus+ strategic partnerships aim to facilitate the exchange of experiences, best practices, and innovative approaches, alongside promoting multilingualism at the international level (Donne, 2016). Additionally, one of the current priorities of Erasmus+ is 'environmental sustainability and climate change mitigation,' which focuses on developing the skills necessary to promote sustainable practices (European Commission, 2024). These collaborations offer valuable opportunities for both students and teachers to engage in environmental initiatives while also enhancing participants' communication skills (Özer, 2024). Furthermore, such programs have been shown to

yield a variety of positive impacts on students' personal and academic lives (Hobai, 2024). Unfortunately, education for environmental sustainability at a secondary school level is less enhanced; only 26 KA2 case studies, which support cooperation between organizations and institutions, were presented in the final report of the Erasmus+ projects from the past eight years by the European Commission (2022). Non-formal education methods, for instance, project-based learning activities might offer those values for secondary school students that promote the development of their "twenty-first century skills" (Binkley *et al.*, 2011; Gîmbuță, 2016) while considering environmental issues. This study investigates how participation in a multinational Erasmus+ project influences secondary school students' environmental awareness and behavior. It employs a case study approach to examine the impact of the Erasmus+ strategic partnership project *Cooler Climate Challenge* on secondary school students' environmental attitudes and behaviors. The case involves three partner schools across the Czech Republic, Spain and Hungary, and focuses on the participants' experiences, attitudes, and learning outcomes during the two-year implementation period.

The study employs mixed methods of data collection and analysis, combining both quantitative and qualitative data to provide a comprehensive understanding of the project's impact. Data collection included closed-ended survey responses to assess changes in environmental attitudes (quantitative), as well as open-ended questionnaire items that allowed students to express their opinions and motivations in greater depth (qualitative). In addition, project documentation and informal observations during the mobilities were used to contextualize the findings and triangulate the results.

The project offers a replicable model of practice that combines inquiry-based, cooperative, and project-based learning within an international mobility framework. This shows how these pedagogical strategies can be integrated into environmental education to promote real-world engagement. It reinforces the educational value of Erasmus+ programs in achieving Sustainable Development Goals, especially climate action and global citizenship education. In addition, the study provides empirical evidence on the impact of Erasmus+ projects on environmental attitudes in secondary education across diverse cultural contexts.

Goals and objectives

The Erasmus+ strategic partnership program entitled *Cooler Climate Challenge* (CCC) was designed to address one of the core priorities of the Erasmus+ framework and to promote ‘Climate Action’ as outlined in the United Nations’ 17 Sustainable Development Goals (2015). The primary objective was to enhance the environmental awareness of both students and teachers, foster active engagement in environmental protection, and deepen participants’ knowledge of environmental issues and related problem-solving skills. The project involved twelve teachers from various disciplines and forty-nine secondary school students (aged 15–18) from three European schools located in the Czech Republic, the Canary Islands, and Hungary, with coordination led by the Czech institution. Initially approved for a two-year implementation period (2020–2022), the project was extended by one academic year due to restrictions imposed by the COVID-19 pandemic.

Methodology

The project, categorized as a KA229 School Exchange Partnership, was submitted by the coordinating institution, Obchodní Akademie T. G. Masaryka in Kostelec nad Orlicí, Czech Republic. Partner institutions included IES El Médano in Tenerife, Spain, and Kürt Alternative Secondary School in Budapest, Hungary. The application was collaboratively prepared by coordinating teachers from all three schools, which facilitated initial professional rapport prior to the commencement of project mobilities.

Despite institutional differences – one being a vocational school, another a state school, and the third a private school – the consortium established shared objectives focusing on three key areas: environmental and climate change, the social and environmental responsibility of educational institutions, and the promotion of international cooperation and partnerships. Due to pandemic-related restrictions, initial meetings among staff were held online, and student collaboration was facilitated through the eTwinning platform. An online competition was also conducted among students to design the official project logo.

Participants of the project were selected on the basis of the following criteria: interest in the project's theme and goals, willingness to participate in preparatory and follow-up activities, willingness to collaborate with students from other cultures. Priority was given to students with fewer opportunities and to students who demonstrated consistent attendance at school. Given that the project was planned for a duration of 24 months, only students in the 9th grade or in their language preparatory year were eligible for participation, ensuring their availability for the entire duration of the project.

During the mobility preparations, various active learning methods were emphasized, including inquiry-based learning, cooperative learning, and project-based learning. Students were accommodated with host families affiliated with the participating schools, providing them with authentic, real-life intercultural experiences throughout the mobilities.

Prior to the organization of mobility activities, participating students completed a 17-item questionnaire aimed at assessing their environmental attitudes. The instrument included nine single-response, closed-ended multiple-choice questions. Three items utilized a 5-point Likert scale to evaluate students' environmental attitudes in greater depth. One multiple-response, multiple-choice question with seven options was included to explore students' motivations for participating in the project. Additionally, one open-ended question invited students to express their personal opinions. The final three items addressed feedback on the structure of the questionnaire and provided space for any additional comments students wished to share.

All statistical tests and graphical representations were carried out using RStudio (R version 4.x) with relevant packages, while the open-ended responses were examined through qualitative content analysis.

Results of the pilot questionnaire

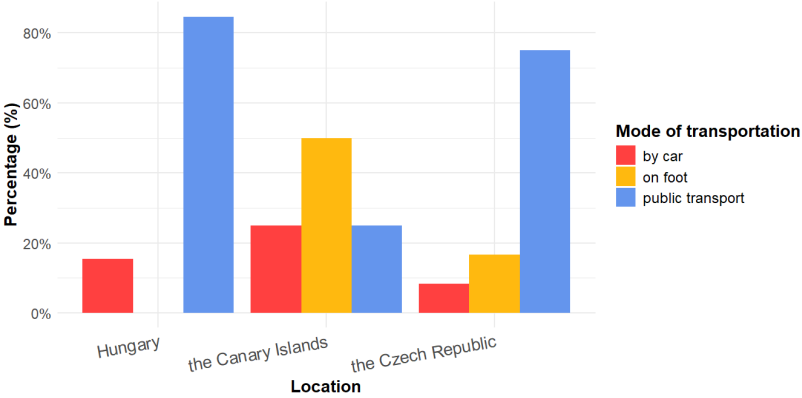
During the pilot phase of the questionnaire, the primary objective was to gather preliminary insights into students' perceptions of climate change, their environmental awareness, and the environmental issues that concern them in their daily lives. A descriptive analysis

was first conducted to summarize basic demographic information; a total of 49 students completed the questionnaire. The sample included six items designed to assess whether students practice environmentally conscious behaviors both at home and at school.

One of the initial questions focused on students' typical modes of transportation when commuting to school in their hometowns. The results indicated that 65.3% of students used public transportation, 20.4% walked, and 14.3% commuted by car.

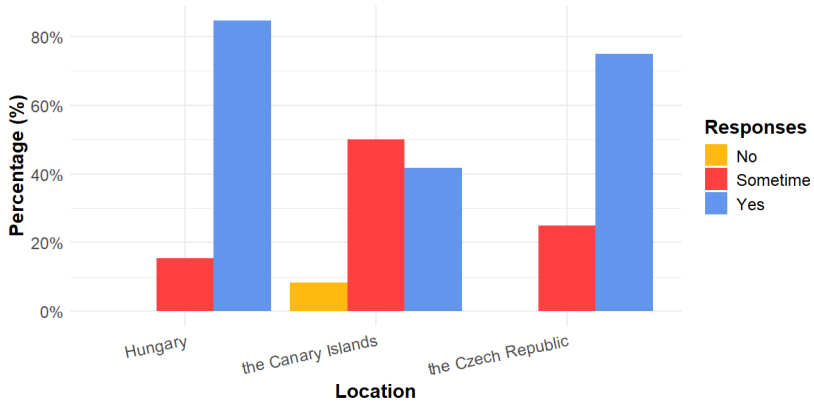
A Chi-squared test of independence was conducted to examine whether transportation habits differed significantly across the three locations. The results indicated a statistically significant association between location and mode of transportation ($p = .00865$), suggesting that transportation behaviors varied meaningfully by region (see Figure 1). Students in Hungary and the Czech Republic showed a higher preference for public transport, while students in the Canary Islands were more likely to walk. These patterns may reflect local infrastructure and geographic characteristics, such as urban density and school accessibility.

Further analysis showed that students in Hungary ($n = 13$) and the Czech Republic ($n = 24$) demonstrated a stronger preference for public transportation. In contrast, students from the Canary Islands ($n = 12$) were more likely to walk to school. These regional differences are likely influenced by local infrastructural and geographical contexts. For example, Budapest – the only capital city included in the study – has a larger urban layout, and students often commute from suburban areas. In the Czech Republic, many students live in nearby towns and villages, making public transport more practical. Conversely, on Tenerife, the school's central location allows most students to walk, reducing the need for public or private transportation.



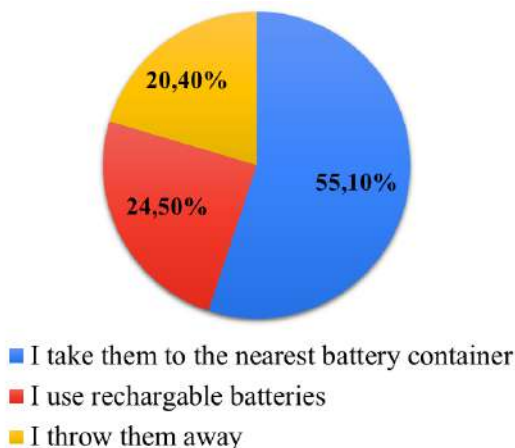
*Figure 1. The transportation habits of students
(source: Authors' own compilation)*

To explore whether recycling behaviors differed across locations, a Chi-squared test of independence was performed. The results showed no statistically significant difference between countries ($p = .09$), although descriptive differences were observed (see Figure 2). Students in Hungary and the Czech Republic reported higher rates of consistent recycling compared to those in the Canary Islands. However, given the relatively small sample sizes, these differences may be attributed to random variation rather than systematic regional effects.



*Figure 2. The recycling habits of students
(source: Authors' own compilation)*

Our survey also supported that all schools in the participating countries have containers for selective waste management, which is a positive indication of their environmental awareness. It was interesting to determine what students do with their batteries that do not function anymore. Fortunately, most students (55.1%) either take the non-functioning batteries to their nearest battery container or they (24.5%) rely on rechargeable batteries. There were ten students who said they would discard the non-functioning batteries in the trash (Figure 3).

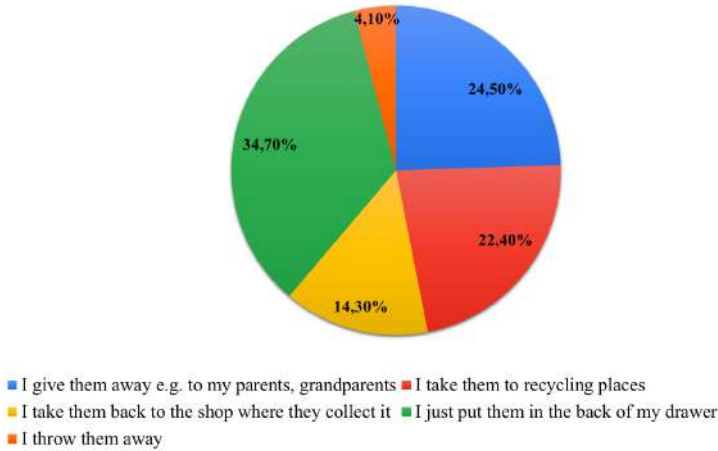


*Figure 3. The fate of non-functioning batteries
(source: Authors' own compilation)*

According to the questionnaire, 30 students stated that they always turn off the lights when leaving a room, and no student reported forgetting to do so.

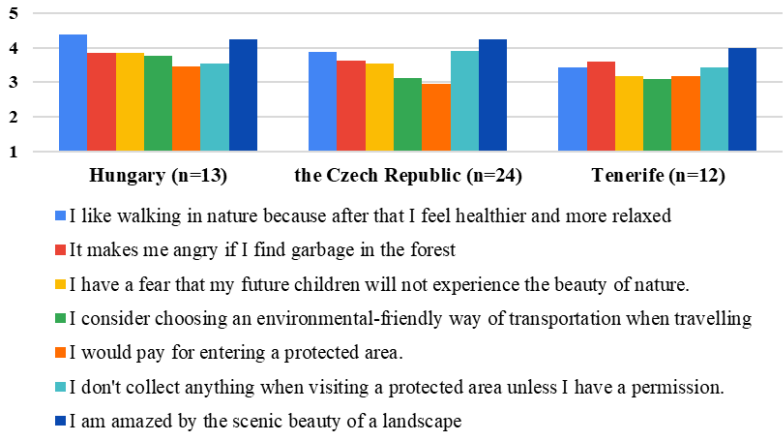
In the context of the digital era, we aimed to investigate what happens to students' electronic devices – such as mobile phones, laptops, and tablets – when they cease to function or are no longer wanted. Respondents were provided with multiple options, all of which were selected by at least one student.

The most common responses (24.5%) indicated that students either donate their devices to family members, parents or grandparents, for example, or simply store them away, typically in the back of their drawers (34.7%). A considerable proportion (22.4%) reported taking their devices to recycling centers, while 14.3% stated that they return them to the electronic store where the items were originally purchased. Notably, 4.1% of respondents admitted to discarding their devices as general waste when they are no longer needed (Figure 4).



*Figure 4. The fate of electronic devices
(source: Authors' own compilation)*

The study also sought to examine the existing environmental attitudes and behavioral characteristics of participating students, both in terms of their current practices and future intentions. The results of the characteristics are presented in Figures 5 and 6, which display the mean values derived from responses on a 5-point Likert scale (1=not at all, 5=totally), disaggregated by country. No statistically significant differences were found between students from the participating countries. However, it is certain that most students are amazed by the scenic beauty of different landscapes and they agree that it makes them healthier and more relaxed when walking in nature. It was also supported by the answers that they find it annoying if somebody throws away their garbage in the forest. Most of the participants also fear that the next generations will not experience the beauty of nature as it is nowadays (Figure 5).



*Figure 5 - Environmental attitudes and habits of students
(source: Authors' own compilation)*

Regarding taking actions in the present and/or in the future almost all responses were above the average on the Likert scale thus agreeing with those items being a characteristic habit or attitude for each of them. Many students stated that they are aware of the global effects of climate change one can experience in their own living environments.

It was also an agreement by most participants of all the locations that they need to take care of their surroundings even if their parents or grandparents had/have already done so, thus continuing sustainability for the next generations. Taking actions was highest among students on Tenerife - living in a closed island community must require strong cohesion and cooperation for creating a better future for them. The mean value of responsibility for the future of our planet was highest among Hungarian students (Figure 6).

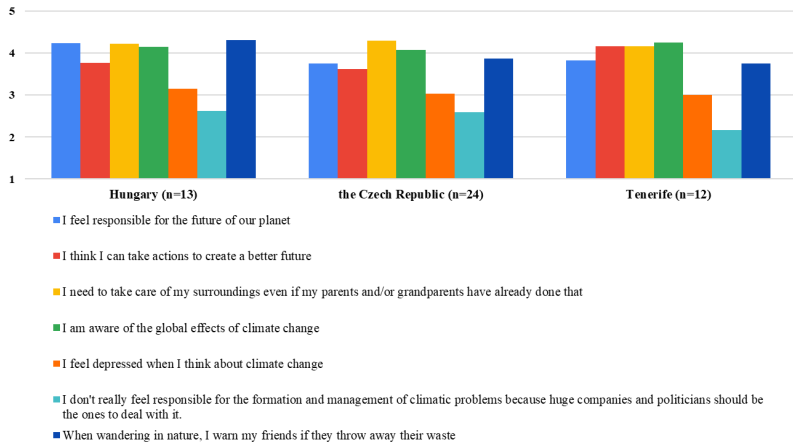


Figure 6 - Considering the present, the future and taking actions
(source: Authors' own compilation)

Students were also asked about their motivations for participating in the project, with their responses shown in Figure 7. The majority of students expressed interest in meeting new people from different countries (79.6%), improving their English language skills (73.5%), and learning about new languages and cultures (73.5%).

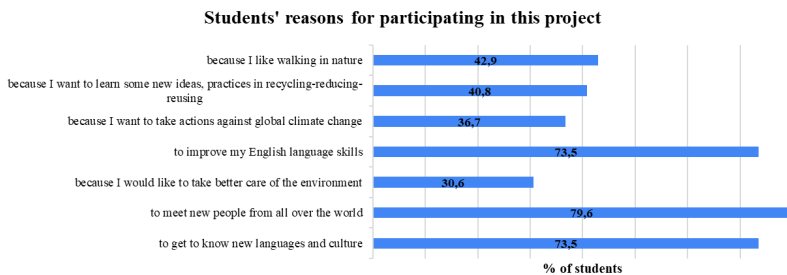


Figure 7 - Motivation of students
(source: Authors' own compilation)

Additionally, the questionnaire included an open-ended question inviting students to reflect on their perceived ability to influence environmental issues and contribute to addressing climate change in the future. Qualitative analysis of the students’ responses yielded the following results (Table 1):

Theme 1: Belief in Individual Responsibility

Most students expressed a strong conviction that individual action is meaningful in addressing climate change.

Subtheme 1.1: Small Acts Make a Difference

- Codes: recycling, awareness, small efforts
- Examples:
“Even a small act can help so we should recycle and spread awareness about this problem!”
“Yes, because I know that if we can convince the world to start recycling, Earth will improve a lot.”

Subtheme 1.2: Moral Obligation and Personal Duty

- Codes: responsibility, duty, future
- Examples:
“Yes, because we are supposed to do that, if we don’t there will be no planet for us in the future.”
“Yes, we have to spread awareness to our family about climate change.”

Theme 2: Collective Action

Responses often highlighted the need for broader collaboration and systemic support.

Subtheme 2.1: Need for Government or Institutional Support

- Codes: authority, systemic change, higher powers
- Examples:

“I think we can do a lot to help but people in higher positions should definitely help.”

“We definitely can, with enough effort anything is possible, and with the right funding as well.”

Subtheme 2.2: Importance of Collective Effort

- Codes: teamwork, global cooperation, collective action
- Examples:

“Yes I do! But we all need to put our hands together in order to save the world!”

Theme 3: Realism and Limitations

Some students acknowledged the limitations of individual efforts, expressing either cautious optimism or uncertainty.

Subtheme 3.1: Recognition of Larger Forces

- Codes: corporations, systemic issues, limited impact
- Examples:

“Even if there are huge companies which ruin the environment the most, our smaller steps can still make a difference!”

“As an individual I feel most of the responsibility isn’t mine...”

Subtheme 3.2: Uncertainty about the Future

- Codes: pessimism, unknown future, disconnection from nature
- Examples:

“There will be helpful measures, but all and all life will be more artificial and we won’t be connected with nature as much as we’ve been before.”

“I’m not sure if we can solve it, but we can definitely slow the process.”

Summary table of themes in students' responses to the open-ended question			
Themes	Subthemes		Representative Codes
Belief in Individual Responsibility	Small Acts Make a Difference	Moral Duty	recycling, awareness, responsibility
Collective Action	Systemic Support	Collective Effort	government, funding, teamwork
Realism and Limitations	Larger Forces	Uncertainty	corporations, limited impact, artificial future

*Table 1 - The major themes of the responses of students
(source: Authors' own compilation)*

Results: The structure of the student mobility programs

During the implementation of the project, the three schools were engaged in collaborative activities based on the three R's of waste management („Reduce, Reuse, Recycle”) focusing on the recycling, reducing and reusing practices of the three countries. Teacher mobilities were organized in the host countries to prepare for the activities carried out in the subsequent student mobilities. This not only enhanced the cooperation of international teachers but also provided them with experience in organizing collaborative classroom and outdoor activities, in environmental and sustainable education. These activities are described below in the detailed review of the student mobilities. Throughout the project, all these activities contributed to the development of students' critical thinking and problem-solving skills regarding environmental problems and climate change.

The first student exchange program was carried out in the Czech Republic. Eight enthusiastic students arrived from Tenerife and Hungary. During the one-week program, students compared the various characteristics of recycling methods of the three countries by designing leaflets and brochures in international groups. Each group fo-

cused on different recycling materials such as plastic, paper, glass and biowaste during the week. The program included a visit to the Marius Pedersen waste and recycling management center, where participants could experience the process of waste assortment. The students also gained insight into the lives of those businesses that deal with the recycling of these materials. To get to know the local flora and fauna of the area, a one-day trip was organized into the mountains of the Sudetes. Students could experience the harmony of natural and man-made environments and those ecosystems such as coniferous forests that need to be protected. As a result of the initial phase of the partnership, students became familiar with various international recycling methods while developing critical thinking, communication, and cooperation skills to broaden their understanding of global environmental issues.

The second student exchange offered insight into island biogeography as eight students from Hungary and the Czech Republic visited one of the volcanic islands, Tenerife of the Canary Islands. Throughout the week, students worked in international groups as their projects focused on conserving our natural resources and reducing methods. The outcome of the project was the creation of five videos to draw attention to the adequate use of water energy, the reduction of plastic waste, the awareness of energy use, transportation methods and electronic wastes.

During the week spent on the island, students gained experience in outdoor learning settings to further develop their understanding regarding renewable energy sources. As a result of this, we visited the base of the ITER (Institute for Technology and Renewable Energy) company that is responsible for the management of various renewable energy sources. Students could learn about the work of wind turbines as they had the opportunity to enter one of them. They also learned about the importance of passive houses, the work of sundials as well as the everyday methods of reducing greenhouse gases. The one-week program also included a visit to the Teide National Park where we learned about the geography of volcanism including the formation of lava flows, magmatic and volcanic rocks. Participants had the rare opportunity to see sunspots and solar flares using the telescopes of the observatory at an altitude of 2390 meters. After sunset, we continued to deepen our understanding of astronomy. Thanks to the clear skies,

high altitude, and low light pollution regulations of the island, we were able to observe the Milky Way, along with the varied coloration and luminosity of distant stars. The school was located in proximity to the ocean, which provided an opportunity to engage with the local marine conservation initiatives. As part of the program, students participated in a beach cleanup activity and conducted observations of microplastic pollution along the coastal zones. Furthermore, they were involved in the concluding phase of a marine turtle conservation effort organized by Terramare Medioambiente, during which they supported the local team in the release of a rehabilitated loggerhead sea turtle (*Caretta caretta*) into its natural marine environment.

The third mobility, centered on the theme of reusing, was hosted in Budapest, Hungary. The five-day program commenced with an introduction to the project topic, followed by the formation of international student teams. To activate students' prior knowledge, participants created an associative word cloud and collaboratively shared reusing practices from Hungary, the Czech Republic, and Spain on a Padlet platform. Throughout the mobility, students maintained reflective project diaries, documenting insights and experiences from the various activities. Participants visited the South Pest Wastewater Treatment Plant, where they observed the preliminary stages of wastewater treatment and gained firsthand understanding of the facility's operations. This was followed by a Zero-Waste workshop at Humusz Ház, introducing diverse recycling strategies. In an upcycling workshop, students and teachers creatively decorated reusable tote bags using pre-made stamps, including the project's logo. To explore environmentally conscious traditions rooted in local history, participants visited the Eco-Village in Agostyán, where they sampled herbal teas and observed a bird-ringing demonstration. They also engaged in interactive learning at Tata Castle, where guided activities introduced them to the region's cultural and geological heritage, spanning centuries and even millions of years. Finally, to appreciate Budapest's natural treasures, students explored the Szemlő-hegy Cave, often referred to as the city's "underground flower garden." While breathing its therapeutic air, participants listened to a guided explanation of the cave's formation and unique mineral features, including the distinctive "stone flowers" adorning its walls. The culminating activity of the project was a student-led exhibition show-

casing the final products created by international teams. Each group designed either a functional or decorative item made from previously collected household waste, highlighting the principles of reuse and sustainability. Materials included a diverse range of discarded items, such as plastic bottles, toilet paper rolls, and fabric remnants from a clothing swap initiative. During the exhibition, students presented their creations to guests, offering brief explanations of the materials used and the inspiration behind their designs. The finished products – ranging from can lanterns intended for garden decoration and a broom made from plastic bags to handmade penholders and small sculptural figures – were subsequently displayed in a glass case in the school corridor. This allowed the wider school community to view the outcomes of the project and engage with the environmental messages conveyed through the students' work.

The project revealed that participation in an international, experience-based learning environment significantly enhanced students' environmental awareness and positively influenced their attitudes toward sustainability. Students reported greater motivation to engage in eco-friendly behaviors, increased interest in environmental issues, and a stronger sense of responsibility as global citizens. The collaborative and project-based approach also improved their communication, problem-solving, and intercultural skills. These findings suggest that integrating experiential and interdisciplinary methods into environmental education – especially within international frameworks – can have meaningful and lasting impacts on students' perspectives and practices. For educators, this underscores the value of designing learning experiences that connect classroom knowledge with real-world, cross-cultural challenges.

Conclusion

The overall program of mobilities focused on the principles of recycling, reusing, and reducing. We can conclude that all of these are essential steps towards building a more sustainable and environmentally responsible world. Through this project, our students were able to explore how small changes in their daily habits - such as sorting waste properly, repurposing items, and reducing the use of single-use

materials - can significantly reduce our ecological footprint. The results of the pilot questionnaire also support the idea that the participating students are already concerned with environmental problems, continuously seeking alternative solutions while feeling responsible for the environment and living in an environmentally conscious manner. Furthermore, even though our goal is common, there might be regional differences regarding our everyday habits and attitudes towards sustainability as well as environmental awareness. It also suggests that secondary school teachers of all subjects have an essential role in environmental education.

These actions not only helped conserve natural resources and reduce pollution but also promoted a culture of mindfulness and responsibility. Furthermore, the programs enhanced the cooperation, communication and language skills of secondary school students while also providing practical activities aimed at raising environmental awareness and broadening their attitudes as well as knowledge concerning environmental issues. As teachers, we have the responsibility to continue implementing these practices and inspire others to do likewise, thus contributing to a cleaner, healthier planet for future generations.

While the findings of this study may offer valuable insights for educators across various educational contexts, it is important to acknowledge that the interventions were implemented within an international framework, which may have influenced their generalizability. Additionally, the relatively small sample size, constrained by the budget, may limit the representativeness of the data. Despite these limitations, the study offers valuable practical and strategic insights for educators and policymakers. The findings highlight that international mobility programs like Erasmus+ can positively influence students' environmental attitudes, even suggesting that cross-cultural experiences deepen engagement with global challenges. It also emphasizes that the use of project-based, inquiry-driven, and cooperative learning methods was effective in developing environmental awareness and provides useful teaching ideas. The methodology that was applied in the research - questionnaires, mixed methods, local actions - can be replicated or adapted in other schools or even other countries.

References

- Akella, D. (2010). Learning together: Kolb's experiential theory and its application. *Journal of Management & Organization*, 16(1), 100-112. <https://doi.org/10.5172/jmo.16.1.100>
- Binkley, M. et al. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In: Griffin, P., McGaw, B., Care, E. (eds) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Collado, S., Rosa, C. D., & Corraliza, J. A. (2020). The effect of a nature-based environmental education program on children's environmental attitudes and behaviors: A randomized experiment with primary schools. *Sustainability*, 12(17), 6817. <https://doi.org/10.3390/su12176817>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022). Data collection and analysis of Erasmus+ projects: Focus on education for environmental sustainability: Final report. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/769204>
- European Commission. (2024). Erasmus+ Programme Guide, Version 1 (2024): 28-11-2023.
- Fang, W. T., Hassan, A., & LePage, B. A. (2022). Outdoor education. In W. T. Fang, A. Hassan, & B. A. LePage (Eds.), *The living environmental education (Sustainable Development Goals Series)*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-4234-1_8
- Gimbuță, A. (2016). Qualitative study regarding the perception of direct participants in learning activities carried out in the context of strategic partnerships Erasmus. *Journal Plus Education* 16(2), 210-223.
- Havas, P. (1999): Természettudományokkal Európán keresztül, nemzetközi környezeti nevelési együttműködés. Országos Köznevelési Intézet. *Új Pedagógiai Szemle*. 106-110.
- Havas, P., Széplaki, N., & Varga, A. (2004). A környezeti nevelés magyarországi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 1, sz.
- Hobai, R. (2024). Erasmus+ programme – Context for developing student's competences. *Romanian Review of Geographical Education*, 13(1-2), 35–45. <https://doi.org/10.23741/RRGE20243>

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Michelsen, G., & Fischer, D. (2017). Sustainability and Education. In M. von Hauff & C. Kuhnke (Eds.), *Sustainable Development Policy: A European Perspective* (pp. 135–158). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315269177-7>
- Nada, C. I., & Legutko, J. (2022). “Maybe we did not learn that much academically, but we learn more from experience”: Erasmus mobility and its potential for transformative learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 87, 183–192. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.03.002>
- Mónus, F. (2020). *A fenntarthatóságra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata a közép, és felsőoktatásban*. Kapitális Nyomdaipari Kft. Debrecen.
- Özer, E. (2024). An investigation of teachers’ opinions about the effects of the Erasmus+ mobility programme on the speaking skills of high school students. *Contemporary Research in Language and Linguistics*, 2(2) 170-184. <https://doi.org/10.62601/crll.v2i2.36>
- Palmer, J. (2003). Environmental education in the 21st century. In *Environmental education and sustainability* (131–149). Taylor & Francis e-Library. <https://doi.org/10.4324/9780203012659>
- Sukma, E., Ramadhan, S., & Indriyani, V. (2020). Integration of environmental education in elementary schools. *Journal of Physics: Conference Series*, 1481, 012136. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1481/1/012136>
- Varga, A. (1999). Az eredményes környezeti nevelés lehetséges útja: Összehasonlító vizsgálat a “Természettudományokkal Európán keresztül” program kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, 111, 111–116. Országos Köznevelési Intézet.

Appendix

Students' responses to the open-ended question:

"Yes, because we are supposed to do that, if we don't there will be no planet for us in the future."

"As an individual I feel most of the responsibility isn't mine, but I am taking measures every day to slow the destructive process of global climate change."

"I think we can do a lot to help but people in higher positions should definitely help. I don't know if we can solve everything without their help."

"We definitely can, with enough effort anything is possible, and with the right funding as well."

"Yes, we have to spread awareness to our family about climate change."

"Yes, because I know that if we can convince the world to start recycling, Earth will improve a lot."

"Yes, even a small act can help so we should recycle and spread awareness about this problem!"

"Yes I do! But we all need to put our hands together in order to save the world!"

"Yes I think we can, because people can no longer ignore the problems that are caused by climate change."

"There will be helpful measures, but all and all life will be more artificial and we won't be connected with nature as much as we've been before."

"I'm not sure if we can solve it, but we can definitely slow the process. Even if there are huge companies which ruin the environment the most, our smaller steps can still make a difference!"

MAPPING THE ACADEMIC LANDSCAPE: A STATE-OF-THE-ART PERSPECTIVE ON SUSTAINABILITY, INNER DEVELOPMENT GOALS AND HIGHER EDUCATION

Yuliya Shtaltovna

Abstract

The increasing prominence of sustainability in global discourse has led to a rising interest in the integration of Inner Development Goals (IDGs) as a complementary framework to the United Nations' Sustainable Development Goals (SDGs). This study explores the intersection of sustainability, transformational leadership, and inner development, emphasizing how personal traits and skills are essential for addressing complex global challenges. Using *Google Books Ngram Viewer*, this research tracks the historical evolution of key sustainability-related terms, revealing a shift from broad discussions to structured, policy-driven discourse following the introduction of the SDGs in 2015. Additionally, this study examines the IDG framework's development and application, highlighting its emergence as a participatory initiative that draws on interdisciplinary perspectives from education, leadership, and sustainability sciences. The research also presents findings from a dynamically updated *Google Scholar* profile, which systematically indexes IDG-related academic publications, providing a valuable resource for scholars, educators, and policymakers. The results indicate an increasing integration of IDGs into higher education, leadership development, and sustainability policymaking, underscoring the importance of inner transformation for sustainable global change.

Keywords: sustainability, Sustainable Development Goals (SDGs), Inner Development Goals (IDGs), transformational leadership, higher education, youth and adult pedagogy, research on IDGs

Introduction: Sustainability and Sustainable Development Goals

The increasing emphasis on sustainability in global discourse has led to a significant rise in the usage of related terminology in academic and general literature. This analysis uses Google Books Ngram Viewer to examine the frequency trends of key terms associated with sustainability: “sustainability,” “sustainable business,” and “sustainable development goals (SDGs, SDG)” from 1980 to 2022. Google Books Ngram Viewer provides a quantitative measure of word and phrase occurrences in a large corpus of digitized books. The selected search terms were analyzed in the English language corpus from 1980 to 2022 with a smoothing factor of 1 to identify trends and fluctuations in their usage over time. This graph illustrates how the popularity of these terms has evolved and what this suggests about shifting priorities in sustainability research, policy, and business practices.

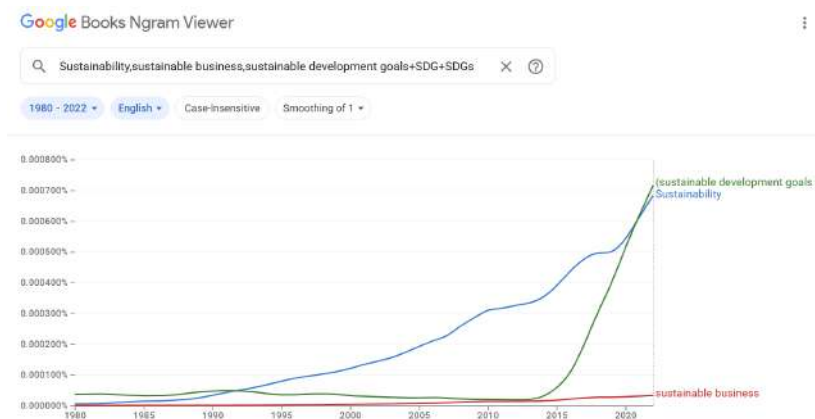


Figure 1. Ngram Analysis on Sustainability, Sustainability Business and SDG+SDGs, as per 01.03.2025, Author's own compilation via Google Books Ngram Viewer, 2025.

As a tool, *Google Books Ngram Viewer* provides access to a vast corpus of digitized books, allowing for the quantitative analysis of word and phrase occurrences over time. The database consists of

millions of books in various disciplines, making it a robust tool for identifying linguistic and conceptual trends in academic and general literature.

Search Parameters:

- **Keywords:** “Sustainability,” “Sustainable business,” and “Sustainable Development Goals (SDGs, SDG)”
- **Timeframe:** 1980–2022
- **Language:** English corpus gathered by Google Books and Google Scholar
- **Case Sensitivity:** Case-insensitive search to account for variations in capitalization
- **Smoothing Factor:** 1, which applies minimal smoothing to the data to preserve year-over-year variations

The term “sustainability” first appeared with a very low frequency in the early 1960s and maintained a marginal presence until the late 1980s. During this period, environmental concerns were present but had not yet gained widespread recognition in mainstream literature. Similarly, “sustainable business” remained nearly absent from the literature until the 1990s.

From the 1990s onwards, “sustainability” experienced a steady increase, reflecting its growing importance in policy discussions, corporate governance, and academia. The Kyoto Protocol (1997) and the rise of environmental movements in the late 1990s and early 2000s likely reinforced this trend. In 2015, the United Nations officially introduced the Sustainable Development Goals (SDGs) in 2015, replacing the Millennium Development Goals (MDGs). After 2015, where the term “sustainable development goals (SDGs, SDG)” exhibits an exponential rise. This reflects the global adoption of the UN 2030 Agenda, which placed SDGs at the centre of international policy and academic research. The results indicate a shift from general discussions on sustainability to more structured policy-driven discourse following the introduction of the SDGs in 2015. The exponential rise in SDG-related terminology suggests that sustainability discussions are increasingly being framed within the context of these global goals.

The Inner Development Goals (IDG) Framework and Its Relevance to Sustainable Development

The Inner Development Goals (IDG) framework was developed to address the cognitive, emotional, and social skills required to tackle complex societal challenges, particularly those outlined in the United Nations' Agenda 2030 and the 17 Sustainable Development Goals (SDGs). While various frameworks emphasize general well-being and individual empowerment, the IDG framework focuses specifically on skills and qualities that enhance problem-solving and decision-making in sustainability efforts. It highlights the need for personal transformation as a fundamental component of addressing global sustainability challenges (Wamsler et al., 2021; Jordan et al., 2021).

The IDG initiative emerged as a low-budget project, initially lacking the resources for an in-depth literature review or empirical research. Instead, it relied on two large-scale surveys and extensive community input to identify key competencies needed for sustainability leadership. More than a thousand individuals – including researchers, practitioners, and stakeholders in sustainability and leadership development – actively contributed to reviewing and refining the framework. Given its broad and participatory foundation, the IDG framework is not directly tied to any specific theoretical model but instead draws from interdisciplinary perspectives in adult learning, strategic leadership, and sustainability science (Jordan et al., 2021; Woiwode et al., 2021).

A significant discussion within the IDG framework concerns the interplay between individual and collective capacities for sustainability. It acknowledges that many competencies emerge not just at the individual level but as systemic properties of organizations, cultures, and institutions. The current version of the framework serves as a starting point for further exploration of how different societal structures can facilitate personal and collective development to advance sustainability efforts. Future research is needed to refine institutional strategies that support the cultivation of transformative leadership and sustainability skills (Wamsler et al., 2021; Wamsler et al., 2020; Woiwode et al., 2021).

Despite its broad engagement, the IDG framework currently exhibits a Western-centric bias, as most contributors were from Western

societies and were already engaged in leadership development and global sustainability discussions. The creators of the framework acknowledge this limitation and aim to expand its reach to diverse cultural and geographical contexts. Future iterations of the framework should incorporate insights from non-Western perspectives and marginalized communities to enhance its applicability and inclusivity (Jordan et al., 2021). This need for diversification is also reflected in related sustainability education and leadership development frameworks, which emphasize the necessity of contextualizing transformative skills for different global settings (Wamsler & Restoy, 2020).

Inner Development Goals

- Transformational Leadership for Sustainable Future

Since its introduction in 2021 (Stålne & Greca, 2022), the Inner Development Goals (IDG) framework has been applied across various domains. Educational institutions, including schools and universities, are incorporating IDGs into their curricula to cultivate future leaders who possess both cognitive abilities (Shtaltovna & al., 2024) and inner capacities. In the corporate sector, businesses and organizations utilize the framework to develop leadership programs and enhance team cohesion, and innovation. Policy and advocacy groups, including NGOs and governmental institutions, employ IDGs to shape policies that support holistic development. Community initiatives leverage the framework to empower individuals and local communities, enabling them to engage with and address broader societal and global challenges.

A Thematic Analysis of Top Fields of Study

The Inner Development Goals (IDGs) framework was designed to emphasize the inner capacities required to navigate the complex challenges posed by the Sustainable Development Goals (SDGs). Recognizing the intrinsic connection between external transformation and internal growth, the IDGs advocate for both personal and collective development as essential components of sustainability and equity.



Figure 2. *Interdisciplinary Research Landscape of Inner Development Goals (IDGs) and Sustainability as of December 01, 2024.*

Author's own compilation via Google Books Ngram Viewer, 2025, via Lens.com.

A growing body of research from 2021 to 2024 highlights an increasing trend in integrating Inner Development Goals (IDGs) within Education and Pedagogy. This literature underscores a shift towards embedding IDGs in educational structures to facilitate both individual and collective transformation. The research stresses the importance of equipping students and educators with the necessary skills for sustainable leadership, resilience, and global citizenship, emphasizing diverse pedagogical approaches. A comprehensive search conducted through Dimensions and Google Scholar identified 220 papers published between June and December 2024, with this body of literature continuing to expand through the automatic scraping of the GScholar indexation base and manual addition of the relevant papers in various languages.

This visual was generated using Lens, a comprehensive academic and patent database that enables the analysis of research trends across various disciplines. The dataset was built by extracting publications related to Inner Development Goals (IDGs) and Sustainability from

the Lens database, filtering for works that mention IDGs in their title, abstract, or keywords. The fields of study were identified using a semantic analysis of indexed publications, categorizing them based on their relevance to disciplines such as psychology, sociology, sustainability, epistemology, engineering ethics, and political science. The size of each term in the visualization reflects the frequency of its occurrence in the dataset, indicating the prominence of these research domains within the IDG literature. The dataset was last updated on December 1, 2024, ensuring that the visualization represents the most recent academic contributions in the field.

IDG & Sustainability Research: A Dynamically Updated Google Scholar Profile

To support researchers and practitioners working with Inner Development Goals (IDGs) and Sustainability, IDG Higher Education Circle has established a dynamically updated profile on Google Scholar. This profile systematically indexes Google Scholar-listed papers, including articles and book chapters in multiple languages, that focus explicitly on IDGs – specifically, those that mention Inner Development Goals in their Title, Abstract, and/or Keywords.

Starting from April 2024, this collection has been regularly updated with newly published academic works, as well as contributions from the Higher Education Circle at IDG Global. The collected studies were classified into four principal categories: Sustainability and Climate Change, Well-Being and Social Frameworks, Education and Pedagogy, and Leadership and Transformation. Research within the Education and Pedagogy category explores how IDGs are reshaping educational methodologies, transformative learning experiences, and enhancing understanding of sustainability and ethical leadership. These studies contribute to a broader discourse on redefining education to support both personal growth and global problem-solving.

The initiative originally began as a shared document, where participants could manually submit their research, but it has since been automated into the IDG Research Google Scholar Profile. Each week, a set of automatically proposed articles is reviewed against the pre-defined inclusion criteria before being added to the list.

Tracking Academic Contributions and Citation Impact

The IDG Research collection is accessible via https://bit.ly/GScholar_IDG. As of March 1, 2025, this compendium includes 220 indexed publications, providing a comprehensive resource for scholars, educators, and policymakers interested in the intersection of inner transformation and sustainable development. This initiative ensures that IDG-related academic discourse remains visible, searchable, and continuously expanding, supporting the growing body of research in leadership, sustainability, and personal development.

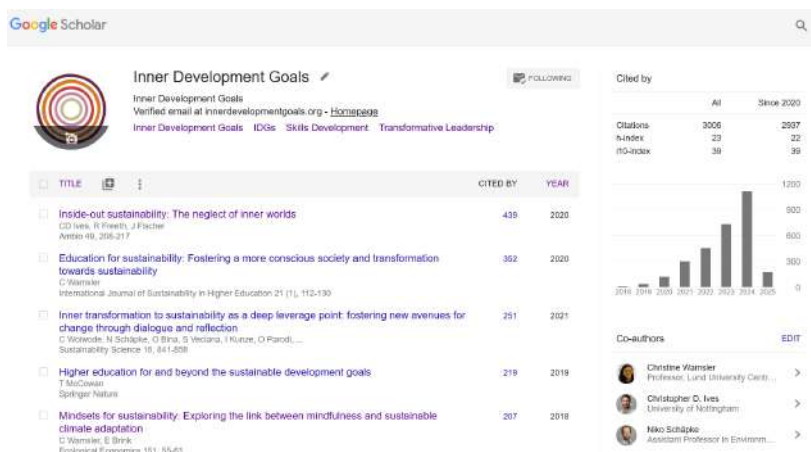


Figure 3. Google Scholar Profile for Inner Development Goals (IDGs)
Research, Author's own compilation as per March 1, 2025.

As per March 01, 2025, this collection represents a significant global engagement with IDGs, with 169 contributors from 52 institutions across 28 countries, demonstrating the interdisciplinary and international nature of research on Inner Development Goals (IDG). The United States (22 contributors), Germany (20 contributors), the United Kingdom (18 contributors), Sweden (15 contributors), and Australia (14 contributors) are the leading contributors, reflecting the strong involvement of well-established research institutions in sustainability and leadership education.

In addition to contributions from countries with traditionally strong research infrastructures, there is notable participation from regions such as Brazil, Mexico, Colombia, India, and South Africa, which together account for 15 contributors. This diversity indicates a broadening interest in sustainability-focused education beyond historically dominant academic institutions. The inclusion of 52 institutions across these regions emphasizes the collaborative nature of IDG research and its applicability across different educational, cultural, and policy contexts. The widespread institutional and geographical representation suggests that IDG implementation is part of a larger global effort to integrate transformative, skills-based leadership approaches for sustainability into higher education.

The citation analysis of Inner Development Goals (IDGs) and Sustainability Research reveals a significant growth trajectory in scholarly engagement, as demonstrated by a total of 3,006 citations, with 2,937 citations since 2020. The h-index of 23 (22 since 2020) indicates that at least 23 publications have been cited 23 times or more, reflecting a moderate to strong research impact. Meanwhile, the i10-index of 39 confirms that 39 publications have received at least 10 citations each, signalling a broad academic reach. The year-over-year citation trend highlights an exponential rise, starting with minimal activity before 2020, followed by a gradual increase in 2020-2022 as IDGs gained traction in sustainability, leadership, and higher education research.

A notable surge occurred in 2023, surpassing 600 citations, reflecting a wider adoption of IDGs across interdisciplinary studies. The peak citation count in 2024 exceeded 1,000, marking a breakthrough year for IDG-related publications, positioning them as a key topic in contemporary sustainability discourse. While 2025 is still ongoing, the early citation count remains relatively high, suggesting sustained academic interest in the field. These metrics confirm that IDGs are evolving from an emerging research area to a well-established framework for personal and collective transformation in sustainability and leadership studies. If this growth trajectory continues, IDGs will likely become an integral component of research on sustainable development, systemic change, and higher education methodologies in the coming years.

Overview of Research on IDGs in Education and Pedagogy (2021–2025)

The adoption of IDGs aligns with the broader effort to reconsider education's role in democratization. By prioritizing inner development, educational institutions can nurture the ethical and political sensibilities necessary for democratic engagement and leadership (Straume, 2014; Strand & Papastephanou, 2023). The IDGs also help address inequalities by bridging skill gaps, such as enhancing emotional intelligence and resilience, which are essential for leadership yet often overlooked in traditional curricula (World Economic Forum, 2020). Encouraging inclusive mindsets promotes empathy and compassion, enabling leaders to engage with diverse communities and promote accessibility and equality (Laloux, 2014). Furthermore, supporting lifelong learning for a culture of continuous personal and professional growth, ensures that future leaders remain adaptable and receptive to change (Scharmer, 2007).

Figure 4.
Research overview on Implementing IDGs in Higher Education.
Author's own compilation, 2025

Sustainability in Education	Pöllänen et al. (2023) – Investigate the integration of sustainability principles into educational curricula. Garcia-Alvarez et al. (2023) – Examine the role of education in sustainable development. Nordén (2024b) – Provides methodological insights for assessing sustainability in teacher education.
Transformative Learning and Resilience	Brooks & Brooks (2024) – Explore transformative frameworks that support education in times of crisis. Wamsler et al. (2024), Rodriguez Carreon (2023) – Focus on resilience and trauma-informed higher education.

IDGs Framework and Higher Education	Shtaltovna et al. (2024) – Discuss the integration of IDGs in higher education, emphasizing skill development and cognitive growth. Merlin et al. (2023), Blankenship-Lai (2024) – Analyze leadership education’s role in promoting sustainable practices and resilience. Shtaltovna (2024) – Examines metamodern education’s potential for leadership transformation and its alignment with societal change and IDGs-based educational frameworks.
Inclusive Education and Learning Design	Rossi (2023), Randhawa & Kumar (2017), Engel & Janssen (2024) – Investigate strategies for equitable and inclusive learning environments, inclusive pedagogies, and transformative educational experiences.
Psychological and Organizational Dimensions	Cheng (2021), Leigh & Rivers (2023), Benayoune (2024) – Examine the psychological aspects of learning and leadership in education, including behaviour, privilege, and competency development in higher education.
Future-Oriented Methodologies and Assessment	Nordén (2024), Disterheft (2024), Wood (2024), Shtaltovna (2024) – Focus on future-ready education approaches, sustainability assessments, and IDGs’ integration into higher education.
Skills Development in the Context of Sustainability & Higher Education	Shtaltovna (2021), Bremner et al. (2024), Cripps & Smith (2024), Jakubik et al. (2023), Libertson (2023), Shtaltovna & Muzzu (2021), Makhachashvili et al. (2021) – Examine soft skills development in sustainability education, focusing on competency assessment, mindset shifts, and leadership preparation

However, effectively integrating inner development and leadership skills into curricula requires institutional flexibility and support, which may not always be readily available (Barnett, 2014; Jakubik et al., 2023). Additionally, critical scrutiny of the underlying assumptions in educational practices is necessary to prevent perpetuating existing inequalities or undermining democratic values (Biesta, 2022; Strand & Papastephanou, 2023). Addressing these challenges will enable higher education institutions to harness the IDGs effectively, preparing a new generation of leaders capable of navigating and resolving complex global challenges.

Further Research: Need for Case Studies on IDG Implementation in Higher Education

Further research is essential to enhance sustainability awareness, encourage action, and transformative leadership aimed at building more sustainable businesses. The IDG Scholar can focus on exploring real-world applications and provide valuable guidance for institutions seeking to integrate IDGs effectively, ultimately strengthening the connection between education, leadership, and sustainability.

The primary aim of the upcoming studies is to document, analyze, and share global cases of implementing the Inner Development Goals (IDG) framework within higher education institutions. Using a qualitative case study approach, this research could examine various cases to capture diverse methods, impacts, and integration strategies across different educational settings. Through a global call for cases, educators and administrators worldwide are to be invited to submit narratives of their IDG implementation practices, thereby enabling a comprehensive analysis of IDG's influence in higher education. The collected cases can be mapped to identify patterns and offer insights that inform best practices and further adoption.

The outcomes of this study will establish a comprehensive framework for democratizing business education, offering practical recommendations for curriculum design, interdisciplinary collaboration, experiential learning, and faculty development (Jakubik et al., 2023). Emphasizing cognitive and intercultural skills, the research will enhance the current understanding of how higher education can equip students for global leadership and citizenship. Additionally, it will bridge a gap in the existing literature by delivering empirical insights into the effects of democratization efforts on leadership education and student outcomes (Shtaltovna et al., 2024).

Additionally, such research would address specific leadership challenges and vocations such as complexity, human resource exhaustion and depletion, leading teams during crises such as wars and outages, diplomacy and leadership brand management, crisis management, and resilience capacity building, as well as leadership skills and ethics.

Conclusions

The findings of this study highlight the growing significance of Inner Development Goals (IDGs) in sustainability, leadership, and higher education research. The increasing citations and academic engagement reflect a rising acknowledgement of inner transformation as a key enabler of systemic change in achieving Sustainable Development Goals (SDGs). The IDG framework, with its focus on self-awareness, cognitive flexibility, collaboration, and resilience, has gained traction as an essential complement to traditional sustainability efforts. The data indicate that IDGs are becoming an integral part of academic discourse, influencing leadership development, policymaking, and educational strategies. However, despite this progress, challenges remain, including Western-centric biases, the need for empirical validation, and further exploration of the link between IDGs and measurable sustainability outcomes.

Future research should focus on broadening the cultural and disciplinary scope of IDG studies, integrating perspectives from non-Western societies, indigenous knowledge systems, and diverse professional domains. Additionally, empirical studies assessing the direct impact of IDG-based leadership training on sustainability performance in organizations and institutions are needed. Further investigation into how IDGs can be systematically embedded into higher education curricula and corporate sustainability strategies would strengthen their practical application. Advancing longitudinal studies to measure the effectiveness of inner development practices on systemic transformation would provide valuable insights into the long-term benefits of IDG integration in global sustainability efforts. As we address these gaps, future research can enhance the applicability, inclusivity, and scientific foundation of IDGs, ensuring their role as a transformative force in achieving sustainable and equitable societal change.

References:

- Barnett, R. (2014). *Thinking and Rethinking the University: The Selected Works of Ronald Barnett* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315768045>
- Benayoune, A. (2024). Competency-Based Framework Development and Implementation: Current and Future Perspectives. *Information Management and Business Review*, 16(3(I)), 606–615. [https://doi.org/10.22610/imbr.v16i3\(I\).4013](https://doi.org/10.22610/imbr.v16i3(I).4013)
- Blankenship-Lai, P. H. (2024). A Beautiful Death. *Teaching Theology & Religion*, 27(1–2), 11–18. <https://doi.org/10.1111/teth.12658>
- Bremner, P., Pirie, E., Marcella-Hood, M., & Singleton, A. (2024). Exploring Knowledge and Perceptions of Level Learning Outcomes and Meta-Skills in a Creative Business School Context. *GILE Journal of Skills Development*, 4(2), 3–18. <https://doi.org/10.52398/gjsd.2024.v4.i2.pp3-18>
- Brooks, R. E., & Brooks, A. K. (2024). An Emerging Transformative Learning Journey to Foster Sustainability Leadership in Professional Development Programs. *Journal of Transformative Education*, 22(4), 415–432. <https://doi.org/10.1177/15413446241255909>
- Cheng, Y. (2021). The Effect of Psychological Contract Combined With Stress and Health on Employees' Management Behavior. *Frontiers in Psychology*, 12, 667302. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.667302>
- Cripps, K., & Smith, S. (2024). Embedding a sustainability mindset in responsible management education. *International Journal of Organizational Analysis*, 32(8), 1522–1538. <https://doi.org/10.1108/IJOA-05-2023-3774>
- Disterheft, A. (2024). Nurturing a Caring University: Exploring Inner and Outer Sustainability for Transformative Change in Higher Education. In F. Rotondo, L. Giovannelli, & R. Lozano (Eds.), *Sustainability in Higher Education* (pp. 27–51). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-54026-4_2
- Engel, S., & Janssen, C. (2024). The inner development goals as an innovative approach to sustainable development: Conceptualization, implementation, and evaluation of an experiential university seminar for holistic sustainability education. In *Engaging in Pro-social Behaviours for an Inclusive Classroom and Society [Working Title]*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1006198>

- Garcia-Alvarez, M., Rekalde-Rodríguez, I., & Gil-Molina, P. (2023). No Transition Without Transformation: Educating Sustainability. In W. Leal Filho, M. A. P. Dinis, S. Moggi, E. Price, & A. Hope (Eds.), *SDGs in the European Region* (pp. 1–35). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91261-1_98-1
- Jakubik, M., Beke, J., & Shtaltovna, Y. (2023). The Role of Universities: Enhancing Students' Capabilities for Work and Life. In W. E. Donald (Ed.), *Advances in Higher Education and Professional Development* (pp. 15–37). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7442-6.ch002>
- Jordan, T., Reams, J., Stålne, K., Greca, S., Henriksson, J. A., Björkman, T., & Dawson, T. (2021). Inner Development Goals: Background, method and the IDG framework. *Inner Development Goals*. <https://doi.org/10.52398/gjsd.2024.v4.i1.pp74-94>
- Leigh, J., & Rivers, C. (2023). Reflect, Rethink, and Redesign: Responses to Privilege in Management Education. *Journal of Management Education*, 47(1), 3–10. <https://doi.org/10.1177/10525629221145800>
- Libertson, F. (2023). Inner transitions in higher education in Sweden: Incorporating intra-personal skills in education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(9), 213–230. <https://doi.org/10.1108/IJS-HE-12-2022-0395>
- Makhachashvili, R., Semenist, I., Shtaltovna, Y., & Bakhtina, A. (2021). Soft Skills and ICT Tools for Final Qualification Assessment in Universities of Ukraine and India in COVID-19 Framework. *Psychology and Education Journal*, 58(2), 849–861. <https://doi.org/10.17762/pae.v58i2.1959>
- Merlin, B., Buschler, S., & Gebhardt, C. (2023). Verantwortungsvolles Entrepreneurship durch Bildung für nachhaltige Entwicklung stärken. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 18(4), 209–227. <https://doi.org/10.21240/zfhe/18-04/12>
- Nordén, B. (2024a). Advancing Sustainability through Higher Education: Student Teachers Integrate Inner Development Goals (IDG) and Future-Oriented Methodologies. *Challenges*, 15(2), 28. <https://doi.org/10.3390/challe15020028>
- Nordén, B. (2024b). *Future-Oriented Methodologies for Inner-Outer Sustainability Assessment: Student Teachers Recognizing IDGs in*

- Higher Education Didactics for Sustainability*. Environmental and Earth Sciences. <https://doi.org/10.20944/preprints202405.1592.v1>
- Pöllänen, E., Osika, W., Bojner Horwitz, E., & Wamsler, C. (2023). Education for Sustainability: Understanding Processes of Change across Individual, Collective, and System Levels. *Challenges*, 14(1), 5. <https://doi.org/10.3390/challe14010005>
- Randhawa, A., & Kumar, A. (2017). Exploring sustainability of smart development initiatives in India. *International Journal of Sustainable Built Environment*, 6(2), 701–710. <https://doi.org/10.1016/j.ijsbe.2017.08.002>
- Rodriguez Carreon, V. (2023). Liminality: Change Starts Within. *Challenges*, 14(2), 25. <https://doi.org/10.3390/challe14020025>
- Rossi, V. (2023). *Inclusive Learning Design in Higher Education: A Practical Guide to Creating Equitable Learning Experiences* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003230144>
- Shtaltovna, Y. (2021). Can a Skill be Measured or Assessed?: 6-Level Skills Development Approach to Skill Assessment. *GiLE Journal of Skills Development*, 1(1), 12–24. <https://doi.org/10.52398/gjsd.2021.v1.i1.pp12-24>
- Shtaltovna, Y. (2024). Rewriting the Future: How Metamodern Education Can Redefine Society and Leadership. *GiLE Journal of Skills Development*, 4(2), 112–121. <https://doi.org/10.52398/gjsd.2024.v4.i2.pp112-121>
- Shtaltovna, Y., & Muzzu, C. (2021). Teaching Digitally-Ready Soft Skills for Employability: A review of the COVID-semester online-teaching strategies. *GiLE Journal of Skills Development*, 1(2), 58–67. <https://doi.org/10.52398/gjsd.2021.v1.i2.pp58-67>
- Shtaltovna, Y., Rodriguez Carreon, V., Lindencrona, F., & Donald, W. E. (2024). Cognitive Skills Within the Inner Development Goals (IDG) Framework: Empowering Sustainable Careers and Sustainable Development. *GiLE Journal of Skills Development*, 4(1), 74–94. <https://doi.org/10.52398/gjsd.2024.v4.i1.pp74-94>
- Stålne, K., & Greca, S. (2022). Inner development goals: phase 2 research report.220919_IDG_Toolkit.pdf
- Wamsler, C., Osberg, G., Janss, J., & Stephan, L. (2024). Revolutionising sustainability leadership and education: Addressing the human dimension to support flourishing, culture and system transformation. *Climatic Change*, 177(1), 4. <https://doi.org/10.1007/s10584-023-03636-8>

- Wamsler, C., Osberg, G., Osika, W., Herndersson, H., & Mundaca, L. (2021). Linking internal and external transformation for sustainability and climate action: Towards a new research and policy agenda. *Global Environmental Change*, 71, 102373. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2021.102373>
- Wamsler, C., & Restoy, F. (2020). Emotional Intelligence and the Sustainable Development Goals: Supporting Peaceful, Just, and Inclusive Societies. In W. Leal Filho, A. M. Azul, L. Brandli, A. Lange Salvia, P. G. Özuyar, & T. Wall (Eds.), *Peace, Justice and Strong Institutions* (pp. 1–11). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71066-2_123-1
- Wamsler, C., Schöpke, N., Fraude, C., Stasiak, D., Bruhn, T., Lawrence, M., Schroeder, H., & Mundaca, L. (2020). Enabling new mindsets and transformative skills for negotiating and activating climate action: Lessons from UNFCCC conferences of the parties. *Environmental Science & Policy*, 112, 227–235. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2020.06.005>
- Woiwode, C., Schöpke, N., Bina, O., Veciana, S., Kunze, I., Parodi, O., Schweizer-Ries, P., & Wamsler, C. (2021). Inner transformation to sustainability as a deep leverage point: Fostering new avenues for change through dialogue and reflection. *Sustainability Science*, 16(3), 841–858. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00882-y>
- Wood, P. (2024). The Inner Development Goals: Changing Educational Systems to Meet the Challenge of Human-Generated Global Crises. In I. Kushnir, K. Sood, M. S.-A. Park, H. Zhong, & N. Serret (Eds.), *Education and Sustainable Development in the Context of Crises: International Case Studies of Transformational Change* (pp. 125–139). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-83797-773-420241008>

BLOCKCHAIN TECHNOLOGY IN SUPPLY CHAINS: ADVANCING SUSTAINABILITY THROUGH TRANSPARENCY AND INNOVATION

Éva Réka Keresztes, Ildikó Kovács, Annamária Horváth

Abstract

This study investigates how blockchain technology can advance sustainability in supply chains across multiple industries, including food, energy, textiles, and finance. By synthesizing recent international literature and analyzing industry case studies, the research identifies both the opportunities and limitations of blockchain in supporting the Sustainable Development Goals (SDGs). The study addresses how blockchain contributes to transparency and traceability in supply chains, the main barriers to its widespread adoption, and the practical pathways that exist for leveraging blockchain to enhance sustainability. The findings reveal that while blockchain offers significant potential for improving supply chain transparency, efficiency, and accountability, challenges such as high energy consumption, scalability, and regulatory uncertainty remain. The paper concludes with policy recommendations and directions for future research to maximize the sustainable impact of blockchain technology.

Keywords: blockchain technology, sustainable supply chain management, transparency, environmental sustainability, ethical business practices, energy efficiency

Blockchain Technology and Supply Chain Sustainability

Blockchain technology has emerged as a significant tool for enhancing sustainability in supply chains. By leveraging blockchain's capabilities, such as data immutability, transparency, and traceability, organizations can improve environmental standards and ecological sustainability practices in their supply chains (Jimenez-Castillo et

al., 2024). This technology supports the creation of trustworthy relationships among supply chain partners, increases food safety, and promotes social equity, ultimately contributing to sustainable economic practices. Blockchain's role in sustainable supply chain management is multifaceted. It enables the transformation of traditional business models into more efficient and disintermediated ones, offering cost advantages and new sources of value creation. Moreover, blockchain can help firms extend their environmental policies across the supply chain, reduce resource strain, and promote environmentally friendly products (Rejeb & Rejeb, 2020).

Blockchain technology has emerged as a powerful tool for enhancing organizational sustainability and promoting ethical business practices. Chatterjee et al. (2024) present a theoretical model demonstrating blockchain's impact on organizational sustainability, emphasizing how transparent algorithms contribute to ethical and moral applications (Ronaghi & Mosakhani, 2022). This aligns with the findings of Pizzi et al. (2022), who propose a framework where blockchain-based notarization of non-financial reports improves credibility and transparency in corporate sustainability practices.

Recent studies have highlighted the potential of blockchain in enhancing supply chain resilience, particularly in sectors like food and manufacturing (Sahoo et al., 2024). Blockchain technologies facilitate supply chain mapping, providing better visibility and accountability, which are crucial for sustainable supply chain management (Khan et al., 2022). However, despite these benefits, the adoption of blockchain in supply chains faces challenges such as immaturity of the technology, lack of expertise, and trust issues (Jimenez-Castillo et al., 2024).

In the context of sustainable consumption, blockchain affordances positively impact consumption values, including efficiency, social impression, trust, and sustainability information clarity, which in turn influence consumers' purchase intentions for sustainable products (Hina et al., 2024). This underscores the broader impact of blockchain on promoting sustainable practices beyond supply chain management.

Blockchain for Sustainable Development

Blockchain technology has the potential to enhance supply chain transparency, sustainability, and efficiency, aligning with Sustainable Development Goals (SDGs) and Environmental, Social, and Governance (ESG) criteria. While its adoption improves traceability and reduces costs, it also presents implementation challenges (Keresztes & Kovács, 2022). One major obstacle is its high energy consumption, which raises environmental concerns. To enable widespread adoption, blockchain must evolve into a more sustainable technology, with energy-efficient and eco-friendly solutions driving its future use (Biswas et al., 2023).

Blockchain technology can create new, practical pathways toward achieving the Sustainable Development Goals (SDGs) in supply chain contexts through several mechanisms. First, blockchain enhances transparency and traceability by providing an immutable, decentralized ledger accessible to all stakeholders, allowing for real-time tracking of products and verification of their origins, which supports responsible production and consumption (SDG 12) and builds resilient infrastructure (SDG 9) (Kouhizadeh, Saberi, & Sarkis, 2021; United Nations, 2015). For example, integrating blockchain with IoT sensors enables continuous monitoring of goods' conditions—such as temperature and humidity—across logistics networks, reducing spoilage and ensuring food safety (SDG 2) (Zhang, Ren, Liu, & Sakao, 2017).

Smart contracts on blockchain platforms can automate compliance and streamline processes, reducing administrative burdens and minimizing the risk of human error or fraud. This automation supports efficiency and accountability, which are crucial for sustainable industrialization and innovation (SDG 9) (Kouhizadeh et al., 2021). Blockchain also facilitates the inclusion of new stakeholders and fosters collaboration by standardizing data and processes across the supply chain, helping to reduce non-compliance and regulatory discrepancies (Carter & Rogers, 2008).

In the energy sector, blockchain enables transparent peer-to-peer trading of renewable energy and the tracking of carbon credits, directly contributing to affordable and clean energy goals (SDG 7) (United Nations, 2015). Additionally, blockchain's ability to verify certifications and ensure ethical sourcing helps companies meet social and

environmental standards, supporting broader SDG targets related to decent work, economic growth, and climate action (Elkington, 1997; Kleindorfer, Singhal, & Van Wassenhove, 2005).

Overall, blockchain's core attributes-trust, transparency, and decentralization-offer practical solutions for supply chain actors to align their operations with the SDGs and drive measurable progress toward global sustainability targets (Pagell & Wu, 2009; Kouhizadeh et al., 2021).

Compliance with Environmental, Social, and Governance criteria can also be improved through blockchain, ensuring transparency and accountability throughout the supply chain. Blockchain technology allows tracking sustainable practices and achieving ESG goals, thus enhancing the credibility and sustainability performance of companies. Furthermore, the technology supports data sharing and collaboration among various stakeholders, promoting the coordinated achievement of sustainability goals (WEF, 2021).

Despite its promise, blockchain technology faces several critical limitations in sustainable supply chain management. High energy consumption, particularly with Proof-of-Work-based blockchains, raises environmental concerns and may undermine sustainability objectives (Biswas et al., 2023). Risks of centralization, especially in Proof-of-Stake systems, and persistent trust issues among stakeholders can also impede adoption (Ouyang et al., 2021). Furthermore, the lack of standardized consensus protocols¹ and regulatory frameworks creates uncertainty for businesses. To address these challenges, future research and industry initiatives should focus on developing energy-efficient consensus mechanisms, fostering stakeholder collaboration, and supporting regulatory harmonization.

¹ Consensus protocols are crucial in blockchain technology as they enable decentralized networks to agree on the state of the blockchain, ensuring data integrity, security, and trust among participants. These protocols prevent double-spending and maintain the network's resilience by requiring multiple nodes to validate transactions before they are added to the blockchain (Yakubu et al., 2024).

Blockchain's Transformative Impact on Industry Sustainability

The potential of blockchain extends across various industries, each with its unique challenges and opportunities. In the textile industry, Dursun et al. (2023) highlight the technology's potential to revolutionize waste management, despite early adoption barriers such as lack of awareness and developmental challenges. Similarly, Mukherjee et al. (2022) explore blockchain's role in achieving environmental sustainability within Indian electronic SMEs, identifying critical barriers but emphasizing its potential to facilitate a circular economy through improved traceability and responsible resource utilization.

The integration of blockchain with other technologies, such as artificial intelligence (AI), is opening new avenues for sustainable practices. Kashem et al. (2022) investigate how AI and blockchain can promote sustainable tourism in the Middle East by balancing economic prosperity with environmental conservation. This technological synergy is also evident in the financial sector, where Horváth (2022) explores blockchain-based solutions supporting climate finance, including green robo-advisory and peer-to-peer investment platforms.

Blockchain's impact on supply chain management is particularly noteworthy. Basu et al. (2023) highlight its critical role in managing carbon credits within global supply chains, enhancing transparency in carbon trading and supporting global net-zero goals. Sutar et al. (2024) emphasize blockchain's contribution to food supply chain resilience, especially in the wake of disruptions like the COVID-19 pandemic. Esmailian et al. (2020) further categorize blockchain's contributions to sustainable supply chain management into four key areas: incentivizing sustainable consumer behavior, enhancing product lifecycle visibility, increasing system efficiency, and strengthening sustainability monitoring and reporting.

In the agricultural sector, Mukherjee et al. (2022) examine how blockchain promotes sustainability within supply chains through features such as decentralization, smart contracts, and transparency. Their research demonstrates the superior sustainability performance of blockchain-based systems compared to traditional supply chains.

For instance, in the food industry, Walmart's blockchain pilot reduced the time needed to trace the origin of mangoes from seven

days to 2.2 seconds, demonstrating blockchain's impact on traceability and food safety (Crawford, 2018). In a groundbreaking study, Ping et al. (2024) demonstrated the effectiveness of blockchain technology in e-waste management through an innovative reverse logistics tracking system. Their research implemented a comprehensive solution integrating IoT sensors, smart contracts, and token-based incentives that yielded impressive results in a Metropolis case study. The system achieved a 27% increase in recycling rates and 18% improvement in material recovery efficiency, while successfully processing approximately 50,000 daily transactions. This implementation addressed key challenges in e-waste management by enhancing traceability and transparency, with their token-based incentive system driving a remarkable 119% increase in consumer participation. These quantitative results illustrate how blockchain can deliver measurable improvements in sustainability performance.

Strategic Considerations for Blockchain Sustainability

Mulligan, Morsfield & Cheikosman (2024) highlight that current methods for measuring blockchain energy consumption are inconsistent, leading to incomparable and varied results. The blockchain and cryptocurrency sector could benefit from adopting the Information and Communication Technology (ICT) industry's approach to environmental measurement. With emerging regulations such as the Corporate Sustainability Reporting Directive (CSRD), there is a growing need for accurate and efficient energy consumption assessments. Policymakers play a crucial role in ensuring that blockchain technology contributes to sustainable development rather than causing unintended environmental impacts.

Policy recommendations emphasize the need to prioritize the adoption of energy-efficient blockchain protocols to better align with sustainability objectives. Developing industry-wide standards and best practices is essential for guiding the deployment of blockchain in supply chains. Additionally, fostering public-private partnerships can support pilot projects and facilitate knowledge sharing among stakeholders. Integrating blockchain initiatives with broader digitalization and sustainability strategies will further enhance their effectiveness.

Future research should focus on longitudinal studies and cross-industry comparisons to comprehensively evaluate the long-term impact of blockchain on sustainability outcomes (Varma et al. 2024).

Conclusion

The application of blockchain technology in supply chains is gaining increasing attention to ensure sustainability. Blockchain technology offers decentralized and secure data management, providing opportunities to track resource use and emissions within supply chains, thereby fostering sustainable economies and societies. This technology can create more transparent business models in supply chains, reducing the occurrence of illegal activities and irregularities. In food chains, blockchain helps in real-time tracking of the origin and path of products, reducing food waste and ensuring food safety. By using digital tokens and smart contracts, sustainable initiatives in supply chains can be incentivized, ensuring traceability of outcomes and trust among stakeholders. In energy production supply chains, blockchain enables real-time monitoring of green energy production and consumption, improving energy efficiency. Research suggests that blockchain technology can facilitate global sustainability efforts and enhance their effectiveness in supply chains. Furthermore, the technology supports data sharing and collaboration among various stakeholders, promoting the coordinated achievement of sustainability goals. Overall, blockchain offers a promising solution for enhancing sustainability in supply chains by improving transparency, traceability, and efficiency, thereby supporting environmentally friendly practices and sustainable consumption behaviors. In conclusion, while challenges remain in the widespread adoption of blockchain for sustainability purposes, its potential to transform various industries and promote ethical, transparent, and environmentally responsible practices is evident. As organizations continue to explore and implement blockchain solutions, we can expect to see significant advancements in sustainable development across multiple sectors.

References

- Basu, P., Deb, P., & Singh, A. (2023). Blockchain and the carbon credit ecosystem: sustainable management of the supply chain. *Journal of Business Strategy*, 45(1), 33-40. <https://doi.org/10.1108/JBS-09-2022-0157>
- Biswas, D., Jalali, H., Ansaripoor, A. H., & De Giovanni, P. (2023). Traceability vs. sustainability in supply chains: The implications of blockchain. *European Journal of Operational Research*, 305(1), 128-147. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2022.05.034>
- Carter, C. R., & Rogers, D. S. (2008). A framework of sustainable supply chain management: Moving toward new theory. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 38(5), 360-387. <https://doi.org/10.1108/09600030810882816>
- Chatterjee, S., Chaudhuri, R., Vrontis, D., & Kumar, V. V. A. (2024). Adoption of blockchain technology in organizations: from morality, ethics and sustainability perspectives. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 22(1), 38-57. <https://doi.org/10.1108/jices-03-2023-0039>
- Crawford, E. (2018). From 7 days to 2 seconds: Blockchain can help speed trace-back, improve food safety & reduce waste. Retrieved from <https://www.foodnavigator-usa.com/Article/2018/11/06/From-7-days-to-2-seconds-Blockchain-can-help-speed-trace-back-improve-food-safety-reduce-waste/#:~:text=But%20with%20the%20help%20of,point%20in%20the%20food%20system.>
- Dursun, E., Ulker, Y., & Gunalay, Y. (2023). Blockchain's potential for waste management in textile industry. *Management of Environmental Quality: An International Journal*, 34(4), 1174-1197. <https://doi.org/10.1108/MEQ-03-2022-0085>
- Elkington, J. (1997). *Cannibals with forks: The triple bottom line of 21st century business*. Capstone Publishing.
- Esmailian, B., Sarkis, J., Lewis, K., & Behdad, S. (2020). Blockchain for the future of sustainable supply chain management in Industry 4.0. *Resources, conservation and recycling*, 163, 105064. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2020.105064>
- Hina, M., Islam, N., & Dhir, A. (2024). Blockchain for sustainable consumption: an affordance and consumer value-based view. *In-*

- ternet Research, 34(7), 215-250. <https://doi.org/10.1108/INTR-07-2023-0523>
- Horváth, D. (2022). FinTech és blockklánc alapú megoldások alkalmazási lehetőségei a zöld pénzügyekben. *Vezetéstudomány-Buda-pest Management Review*, 53(4), 41-54. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2022.04.04>
- Jimenez-Castillo, L., Sarkis, J., Saberi, S., & Yao, T. (2024). Blockchain-based governance implications for ecologically sustainable supply chain management. *Journal of Enterprise Information Management*, 37(1), 76-99. <https://doi.org/10.1108/JEIM-02-2022-0055>
- Keresztes, É. R., Kovács, I., Horváth, A., & Zimányi, K. (2022). Exploratory Analysis of Blockchain Platforms in Supply Chain Management. *Economies*, 10(9), 206. <https://doi.org/10.3390/economies10090206>
- Kashem, M. A., Shamsuddoha, M., Nasir, T., & Chowdhury, A. A. (2022). The role of artificial intelligence and blockchain technologies in sustainable tourism in the Middle East. *Worldwide Hospitality and Tourism Themes*, 15(2), 178-191.
- Khan, S. A., Mubarik, M. S., Kusi-Sarpong, S., Gupta, H., Zaman, S. I., & Mubarik, M. (2022). Blockchain technologies as enablers of supply chain mapping for sustainable supply chains. *Business Strategy and the Environment*, 31(8), 3742-3756. <https://doi.org/10.1002/bse.3029>
- Kleindorfer, P. R., Singhal, K., & Van Wassenhove, L. N. (2005). Sustainable operations management. *Production and Operations Management*, 14(4), 482-492. <https://doi.org/10.1111/j.1937-5956.2005.tb00246.x>
- Kouhizadeh, M., Saberi, S., & Sarkis, J. (2021). Blockchain technology and the sustainable supply chain: Theoretically exploring adoption barriers. *International Journal of Production Economics*, 231, 107831. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2020.107831>
- Mulligan, C., Morsfield, S., & Cheikosman, E. (2024). Blockchain for sustainability: A systematic literature review for policy impact. *Telecommunications Policy*, 48(2), 102676. <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2023.102676>
- Mukherjee, S., Nagariya, R., Baral, M. M., Patel, B. S., Chittipaka, V., Rao, K. S., & Rao, U. A. (2022). Blockchain-based circular eco-

- onomy for achieving environmental sustainability in the Indian electronic MSMEs. *Management of Environmental Quality: An International Journal*, 34(4), 997-1017. <https://doi.org/10.1108/MEQ-03-2022-0045>
- Ouyang, Z., Shao J., & Zeng, Y. (2021). PoW and PoS and Related Applications. *2021 International Conference on Electronic Information Engineering and Computer Science (EIECS)*, Changchun, China, 2021, pp. 59-62, <https://doi.org/10.1109/EIECS53707.2021.9588080>
- Pagell, M., & Wu, Z. (2009). Building a more complete theory of sustainable supply chain management using case studies of 10 exemplars. *Journal of Supply Chain Management*, 45(2), 37-56. <https://doi.org/10.1111/j.1745-493X.2009.03162.x>
- Ping, G., Wang, S. X., Zhao, F., Wang, Z., & Zhang, X. (2024). Blockchain Based Reverse Logistics Data Tracking: An Innovative Approach to Enhance E - Waste Recycling Efficiency. 7(4), 11-31. [https://doi.org/10.53469/wjimt.2024.07\(04\).02](https://doi.org/10.53469/wjimt.2024.07(04).02)
- Pizzi, S., Caputo, A., Venturelli, A., & Caputo, F. (2022). Embedding and managing blockchain in sustainability reporting: A practical framework. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 13(3), 545-567. <https://doi.org/10.1108/SAMPJ-07-2021-0288>
- Rejeb, A., & Rejeb, K. (2020). Blockchain and supply chain sustainability. *Logforum*, 16(3). <https://doi.org/10.17270/J.LOG.2020.467>
- Ronaghi, M. H., & Mosakhani, M. (2022). The effects of blockchain technology adoption on business ethics and social sustainability: evidence from the Middle East. *Environment, development and sustainability*, 24(5), 6834-6859. <https://doi.org/10.1007/s10668-021-01729-x>
- Sahoo, S., Kumar, S., Sivarajah, U., Lim, W. M., Westland, J. C., & Kumar, A. (2024). Blockchain for sustainable supply chain management: trends and ways forward. *Electronic Commerce Research*, 24(3), 1563-1618. <https://doi.org/10.1007/s10660-022-09569-1>
- Seuring, S., & Müller, M. (2008). From a literature review to a conceptual framework for sustainable supply chain management. *Journal of Cleaner Production*, 16(15), 1699-1710. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2008.04.020>
- Sutar, P. S., Kolte, G., Yamini, S., & Mathiyazhagan, K. (2024). Food supply chain resilience in the digital era: a bibliometric analysis

- and development of conceptual framework. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 39(9), 1863-1893. <https://doi.org/10.1108/JBIM-10-2023-0587>
- United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Varma, A., Dixit, N., Ray, S., & Kaur, J. (2024). Blockchain technology for sustainable supply chains: A comprehensive review and future prospects. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 21(3), 980–994. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2024.21.3.0804>
- World Economic Forum (2021). Could blockchain be the key that unlocks the SDGs? Retrieved from <https://www.weforum.org/stories/2021/10/why-blockchain-is-the-key-to-meeting-the-sdgs/> [Accessed: 23.03.2025].
- Yakubu, M.M., Fadzil B Hassan, M., Danyaro, K.U., Junejo, A.Z., & Siraj, M. et al. (2024). A systematic literature review on blockchain consensus mechanisms' security: applications and open challenges. *Computer Systems Science and Engineering*, 48(6), 1437–1481. <https://doi.org/10.32604/csse.2024.054556>
- Zhang, Y., Ren, S., Liu, Y., & Sakao, T. (2017). A framework for big data driven product lifecycle management. *International Journal of Production Research*, 55(9), 2610–2621. <https://doi.org/10.1080/00207543.2016.1239687>

ESG OKTATÁS GAZDASÁGI HATÁSAI

Horváth Levente, Erdélyi Éva, Simon Ákos

Absztrakt

A környezeti, társadalmi és vállalatiirányítási (Environmental, Social, and Governance, ESG) elvek egyetemi szintű oktatása közvetlen és jelentős gazdasági hatással jár, mivel elősegíti a fenntartható üzleti stratégiák kidolgozását. A képzett munkavállalókon keresztül erősíti a vállalatok környezeti és társadalmi felelősségvállalását, növeli a befektetői bizalmat, és mérsékli a hosszú távú működési kockázatokat. Az egyetemek kulcsszerepet játszanak az ESG tudás átadásában, a jövő munkavállalóinak ESG-alapú oktatása elengedhetetlen a hosszú távú gazdasági és környezeti stabilitás érdekében.

A kutatásban áttekintjük a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem (BGE) által koordinált GEM riport (Global Entrepreneurship Monitor) eredményeit, kifejezetten a KKV vezetőinek fenntarthatósági attitűdjét, illetve az ENSZ PRME (Principles for Responsible Management Education) hálózatának kutatási eredményeit a felelős menedzsmentoktatás szemszögéből. Ezekből megállapítható, hogy a hazai KKV-k egyre nagyobb figyelmet fordítanak a fenntarthatóság különböző aspektusaira, továbbá az egyetemek kiemelt feladata a fenntartható fejlődés eszméjének beépítését a tantervekbe, és fejleszteni a fenntartható menedzsment gyakorlatokat.

Mind a GEM-jelentés, mind a PRME-hálózat kutatása hangsúlyozza, hogy a nagyvállalatokon túl kiemelt szerepet játszanak a KKV-k és azok felelős vezetői, hogy a globális célokat elérhessük. Hatásuk maximalizálása érdekében döntő fontosságú, hogy hangsúlyozzuk felelősségüket, és beruházzunk a munkavállalók képzésébe, akik az ESG-szakértelemmel felvértezve képesek a fenntartható gyakorlatokat beépíteni a napi működésbe és a döntéshozatali folyamatokba.

Fontos, hogy a hallgatóink tudásához illeszkedő tananyagokat fejlesszünk ezért készítettünk fókuszcsoportos interjúkat a fenntarthatóság iránt érdeklődő hallgatók egy szűkebb körével (összesen 68 fő). A tapasztalatok figyelembe vehetők a tananyagfejlesztésben és a fenntarthatósági programok szervezésében. A BGE hallgatóinak

ismereteit egy tudásfelmérés keretében vizsgáltuk. A felmérésből kiderül, hogy hallgatóink nagy többsége tisztában van a különböző fenntartható fejlődési célokkal, amire az ismeretbővítés formáinak és tartalmának megtervezésénél építeni lehet.

Kulcsszavak: ESG, KKV, fenntarthatósági tudásmérés, oktatás, PRME

Abstract

Teaching Environmental, Social, and Governance (ESG) principles at the university level has a direct and significant economic impact by fostering the development of sustainable business strategies. Through qualified employees, it strengthens companies' environmental and social responsibility, increases investor confidence, and mitigates long-term operational risks. Universities have a key role to play in the transfer of ESG knowledge, as they support the development of responsible employees through their training and innovative educational solutions. Therefore, ESG-based education of future leaders is essential for long-term economic and environmental stability.

This research examines findings from the GEM report, coordinated by the Budapest University of Economics and Business (BUEB), focusing on the sustainability attitudes of SME managers. Additionally, it incorporates insights from the UN PRME Network (Principles for Responsible Management Education), analysing responsible management education. From these, it can be concluded that domestic SMEs are paying increasing attention to various aspects of sustainability, and that it is a priority task of universities to incorporate the idea of sustainable development into their curricula and to develop sustainable management practices.

Both the GEM report and PRME network research underscore the vital role of SMEs and their leaders in advancing global sustainability goals, beyond the contributions of large corporations. To maximize their impact, it is crucial to emphasize their responsibilities and invest in training employees who, equipped with ESG expertise, can integrate sustainable practices into daily operations and decision-making processes.

It is important to develop teaching materials matching our students' knowledge, so we conducted focus group interviews with a small group of students interested in sustainability (68 students in total). The experiences can be taken into account in curriculum development and the organisation of sustainability programmes. The knowledge of BUEB students was assessed through a knowledge survey. The survey shows that the vast majority of our students are aware of the different sustainable development goals, which can be used as a basis for designing the forms and content of the knowledge development.

Keywords: education, ESG, knowledge survey, PRME, SMEs

Áttekintés

Az utóbbi időben a fenntarthatóság és az ESG kérdése erőteljesen megjelent mind a szabályzói, mind az üzleti oldalon. Azt lehet megfigyelni, hogy míg a nagyvállalatokra vonatkozó szabályok egyértelműek, a KKV-ra vonatkozó megfelelési követelmények nem tisztázottak. A KKV-k nagy többségére nincs vonatkozó jogszabályi elvárás az ESG teljesítményük mérésére és követésére, ám többségük beszállítója olyan nagyvállalatoknak, amelyek viszont megköveteli ezt a fajta megfelelést. Így kettős szorításban érezhetik magukat és üzleti folyamataik biztosítása érdekében kénytelenek fenntarthatósági kérdésekkel is foglalkozni.

2020-tól a világ legnagyobb vállalkozás kutatása, a Global Entrepreneurship Monitor (GEM) magyar partnere a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem (BGE). A GEM adatfelvétele a vállalkozási hajlandóságáról, motivációról, attitűdről, cégalapítók magatartásáról, az üzleti lehetőségek és a vállalkozói karrier észleléséről, vagy éppen a fiatal generációk vállalkozási motivációról szolgáltató adatokat és egyben kitér a vállalkozások fenntarthatósági attitűdjének vizsgálatára is (Budapest LAB).

2023-as szakértői adatfelvétel egyik kiemelt célja a fenntarthatósággal kapcsolatos vélemények feltérképezése volt, különös tekintettel a magyar vállalkozások hozzáállására és prioritásaira. Az eredmények azt mutatják (Csákné Filep, J, 2024), hogy a hazai vállal-

kozások számára a környezeti fenntarthatóság kiemelt jelentőséggel bír, ugyanakkor a társadalmi felelősségvállalás is fontos tényezőként jelenik meg. Az ezekhez kapcsolódó értékelések azt mutatják, hogy a vállalkozások egyre nagyobb figyelmet fordítanak a fenntarthatóság különböző aspektusaira, ugyanakkor a fenntarthatóság érvényre juttatását a politikai döntéshozatalban, valamint az új szabályozások és törvényi rendelkezések bevezetését alacsonyra értékeli. Ez arra utal, hogy bár a vállalkozások maguk egyre inkább elkötelezettek a fenntarthatóság iránt, a jogszabályi környezet nem feltétlenül támogatja kellőképpen ezt a törekvést. A szakértők szerint a vállalkozások fenntarthatósággal kapcsolatos elkötelezettsége meghaladja annak törvényhozásban és szabályozásban tükröződő jelentőségét, ami hosszú távon kihívásokat jelenthet a fenntartható fejlődés szempontjából.

A kutatás eredményei azt is kimutatták, hogy a környezeti fenntarthatóság a magyar vállalkozások számára nagyobb fontossággal bír, mint a régióban vagy a vizsgált országok átlagában. Ez azt jelenti, hogy a magyar cégek a fenntarthatóság terén előrébb járnak, mint sok nemzetközi versenytársuk. Ugyanakkor a fenntarthatóság jogszabályi érvényesítésének jelentősége Magyarországon jelentősen elmarad a nemzetközi szinten tapasztaltaktól, ami arra utal, hogy a szabályozási környezet fejlesztése elengedhetetlen lenne a fenntartható üzleti gyakorlatok szélesebb körű elterjedéséhez. A kutatás eredményei alapján egyértelmű, hogy a magyar vállalkozások egyre inkább felismerik a fenntarthatóság jelentőségét, és aktívan törekednek annak megvalósítására. Ugyanakkor a szabályozási környezet fejlesztése és a fenntarthatósági elvek jogszabályi szintű érvényesítése továbbra is kihívást jelent.

Győri et al. (2024) megállapítják, hogy a kkv-vezetők kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a jogszabályoknak, különösen a fenntarthatósági követelmények tekintetében, mivel ezek erős ösztönzőként hatnak a vállalkozások felelősségteljesebb és fenntarthatóbb működésére. A jogszabályok nemcsak alakítják a vezetők szemléletét, hanem közvetlenül befolyásolják a vállalkozások döntéseit és működését is. Ennek eredményeként a kkv-k jelentős elvárásokat támasztanak az állammal szemben, amely szabályozóként, magatartásformálóként és piaci szereplőként egyaránt meghatározó szerepet tölt be a fenntarthatóság területén. Bár a kkv-vezetők elismerik a jogszabályok pozitív hatásait, arra is rámutattak, hogy a szabályozás gyakran követke-

zetlen, és bizonyos esetekben akadályozhatja a fenntarthatóbb működést. Ilyen kihívások merülnek fel például az energiaszerkezet, az adózási előírások és a bürokratikus adminisztráció kapcsán, amelyek sokszor nem támogatják kellőképpen a zöldebb üzleti gyakorlatokat.

A fenti kutatásokból és felmérésekből látszik, hogy a fenntarthatósággal és ESG megfeleléssel kapcsolatos elvárások kiemelkedőek a KKV területen is, így a KKV vezetőinek képzése és felkészítése az ilyen jellegű kihívásokra elengedhetetlen. Azon vezetők, akik megfelelő és releváns tudással rendelkeznek ESG területen sokkal könnyebben és kisebb kockázattal feleltethetik meg cégüket az ilyen jellegű akár szabályzó, akár beszállítói követelményeknek.

UN PRME megközelítése

Ezen elvárásokat felismerve indult el 2007-ben az ENSZ égisze alatt a PRME (Principles for Responsible Management Education) kezdeményezés, amely keretében felkészítik az üzleti és menedzsment oktatással foglalkozó intézményeket, hogy hallgatóik a jövő vezetőivel szemben támasztott gazdasági, környezeti és társadalmi célok egyensúlyának biztosításához szükséges készségekkel is rendelkezzenek. Egyben felhívják az felsőoktatási intézmények figyelmét a Fenntartható Fejlődési Célokra (SDG) és összehangolják működésüket az ENSZ Global Compact irányelveivel.

A PRME víziója egy globális mozgalom létrehozása és a felelős menedzsment oktatás támogatása. A PRME küldetése, hogy fejlessze a jövő felelős vezetőit és döntéshozóit a fenntartható fejlődés előmozdítása érdekében azáltal, hogy segíti a felsőoktatási intézményeket ezen készségek és kompetenciák fejlesztésében.

2023 óta a BGE, mint PRME Champion vesz részt a központi munkában és így támogatja az egyetem oktatóit abban, hogy felelős vezetőket tudjon képezni.

A PRME főbb stratégiai célkitűzései az alábbiak (PRME, 2024).

- Digitális innovációk
- Ez a PRME Commons platform létrehozását jelenti, amely lehetővé teszi a tudásmegosztást és az együttműködést az intézmények között.
- Partnerségek

- Az ENSZ-hez és az üzleti szektorhoz fűződő kapcsolatok erősítését foglalja magába, ami segíti a fenntartható fejlődés beépítését az üzleti és menedzsment oktatásba.
- A fenntarthatósági célok elérésének gyorsítása.
- Hatékony eszközök és programok kidolgozása az oktatás fejlesztésére.
- Nemzetközi kutatásfejlesztés elősegítése, kutató hálózatok kiépítése a felelős menedzsmentoktatás területén.
- Oktatók és hallgatók felkészítése az éghajlatváltozással kapcsolatos kihívásokra és a fenntarthatósági megoldások alkalmazására.

PRME i5 projekt

A PRME i5 (Impactful Five) (Blair, 2024) keretrendszer célja, hogy a felsőoktatásban hallgatóközpontú, innovatív pedagógiai megközelítés révén felelős vezetőket képezzen. Az i5 alapelvei a következők:

- jelentőségteljes tanulás, amely a hallgatók egyéni tapasztalatain alapul,
- az öröm és jólét beépítése a tanulási folyamatba,
- a társas interakciók erősítése,
- az aktív részvétel ösztönzése, valamint
- a folyamatos visszacsatolás és reflexió alkalmazása.

Ezek az elvek különböző pedagógiai megközelítésekkel állnak kapcsolatban, amelyek közül kiemelkedik a konstruktivista, tapasztalati, feminista, szokratikus és fenntarthatósági oktatás.

A konstruktivista pedagógia, a cselekvés pedagógiája (Nahalka, 2002) szerint a tudás aktív értelemdadás és társas konstrukció eredménye, nem pedig passzív befogadás. Ennek megfelelően az i5 kiemeli a tanulás személyre szabását, a közösségi élmények szerepét, valamint a folyamatos fejlesztés és visszacsatolás fontosságát. A tapasztalati tanulás ezen alapokra épít, de hangsúlyozza, hogy a tudás megszerzése közvetlen tapasztalatokon és aktív részvételen keresztül történik. Az i5-ben ez a való világra való alkalmazásban és a tanulás hosszú távú nyomon követésében nyilvánul meg.

A „hagyományos” vagy ún. feminista pedagógia tárgya a tapasztalás és gondolkodás (Thun, 1996), főként a társadalmi dinamikák

figyelembevételére és a hallgatók egyéni tapasztalataira összpontosít. Az i5 ehhez kapcsolódó elemei közé tartozik a sokszínűség, az érzelmek és személyes történetek integrálása, valamint a hátrányos helyzetű közösségek kilátásainak beépítése a tanulási folyamatokba.

Ezzel szemben a szokratikus módszer (Kormos, 2022) elhagyja a szigorúan párbeszédessé formát, a kritikus gondolkodásra, párbeszédre és önreflexióra épít, amit az i5 például a viták ösztönzésével és a személyes önismeret fejlesztésével támogat. A fenntarthatósági oktatás egy másik fontos kapcsolódási pont az i5 számára (Blair, 2024) Az i5 keretrendszer lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy valós problémákkal foglalkozzanak, és felismerjék a hosszú távú társadalmi és környezeti hatásokat. Az aktív részvétel és a kritikai gondolkodás révén a hallgatók nemcsak elméletben tanulhatnak a fenntarthatóságról, hanem azt a gyakorlatban is alkalmazhatják.

Az i5 három szinten fejti ki hatását a tanulásra. Az első szint, amely során a hallgatók új ismereteket sajátítanak el, de alapvető nézeteik és értékeik nem változnak. A második szint a reformáló tanulás, amikor a tanulási tapasztalatok következtében a hallgatók megváltoztatják nézőpontjaikat vagy viselkedésüket. A legmélyebb szint a transzformatív tanulás, amely egy alapvető szemléletváltást eredményez, és hatással van a hallgatók gondolkodásmódjára, döntéseire és cselekedeteire.

A BGE hallgatók fenntarthatósági gyakorlata és javaslatai az érzékenyítésre

A BGE, mint PRME Champion vállalta, hogy a fenntartható fejlődés szemléletét erősíti az oktatáson és kutatáson keresztül és megismerteti a hallgatókkal a fenntartható menedzsment gyakorlatokat. A fenntarthatóság iránt érdeklődő hallgatókat fókuszcsoportos beszélgetések keretében (8 alkalom, összesen 68 fő) megkérdeztük – a fenntarthatóság oktatása előtt –, hogy milyen saját jó gyakorlataik vannak (feminista pedagógiai megközelítés) és mit javasolnának az egyetemnek, hogy több hallgató is érdeklődjön a téma iránt, elsajátítsa és mindennapjaiban alkalmazza a fenntarthatósági szemléletet (a konstruktivista pedagógia alkalmazásához). A beszélgetést induktív kódolással elemeztük. A fenntarthatóság iránt érdeklődő hallgatók

a mindennapjaikban is törekednek alkalmazni ezt a szemléletet, ez volt a fókuszcsoportos interjú első szakaszának témája. A válaszaik fő fókuszpontjait az 1. táblázat tartalmazza. A leggyakrabban emlegetett terület, amiben aktívan részt vesznek az a hulladékcsökkentés és a szelektív hulladékgyűjtés, kiemelik a tudatos energiahasználatot, a víztakarékosságot, és a fenntartható közlekedést, amit egészségmegőrzés szempontjából is fontosnak tartanak. Eszerint a BGE hallgatók ahhoz a magyarországi Z generáció csoporthoz tartoznak, akiknek a LOHAS-nak (Lifestyle of Health and Sustainability – Egészséges és fenntartható életmód) megfelelő személyisége van (Lendvai, M. B. et al., 2022). A beszélgetés során az interjúalanyok elmondták, hogy önkénteskednek, részt vesznek közösségi fenntarthatósági programokban. A feltüntetett területek az említés gyakorisága alapján kerültek rangsorba.

1. táblázat: A hallgatók mindennapi fenntarthatósági gyakorlata
Forrás: saját szerkesztés a kutatás adatai alapján

Prioritás	Fókusz	Jellemző tevékenységek
1.	Hulladékcsökkentés és újrahasznosítás	Szelektív hulladékgyűjtés, komposztálás, műanyag minimalizálás, vissza-váltás
2.	Energiatakarékosság	LED izzók, elektromos eszközök kikapcsolása, napelemek, redőnyhasználat
3.	Víztakarékosság	Csap elzárása, rövid zuhanyzás, eső-vízhasználat, víztakarékos eszközök
4.	Fenntartható közlekedés	Gyaloglás, kerékpározás, tömegközlekedés, telekocsi
5.	Tudatos vásárlás és fogyasztás	Helyi termékek, másodkézből vásárlás, fast fashion kerülése, csomagolás csökkentése
6.	Természetvédelem és közösségi akciók	Konyhakert, faültetés, önkéntesség

A fókuszcsoportos interjú másik témája arra fókuszált, hogy érzékelik-e a hallgatók az egyetem fenntarthatósági törekvéseit és mit javasolnak annak érdekében az egyetemnek, hogy több hallgatót

megszólítsanak és érzékennyé tegyenek a téma iránt. A fenntarthatóság iránt érdeklődő hallgatók érzékelik az egyetem szerepvállalását, felismerik a fenntarthatósági programjának elemeit. Az interjúban ezeket foglalták össze és megfogalmazták javaslataikat a fejlesztéshez. Az említési gyakoriság szerinti összefoglalást a 2. táblázat tartalmazza. Látható, hogy a tudatosság növelését és a fenntarthatóság oktatását tartják a legfontosabbnak. Ezek a leggyakrabban felmerülő javaslatok az egyetemi közösség fenntarthatósági ismereteinek bővítésére, a tudatosításra és szemléletformálásra. Többen kérik, hogy legyenek rendszeres fenntarthatósági tréningek, előadások, workshopok (például: fenntarthatósági napok, tematikus rendezvények szervezése, információs kampányok, plakátok, digitális kommunikáció, gyakorlati képzések, hulladékcsökkentésről, energiatakarékosságról, víztakarékosságról) amelyek segítenek a hallgatóknak és dolgozóknak megérteni a fenntarthatóság fontosságát és gyakorlati megvalósítását.

2. táblázat: A hallgatók javaslatai az egyetem számára
Forrás: saját szerkesztés a kutatás adatai alapján

Prioritás	Fókusz	Jellemző tevékenységek
1.	Tudatosság növelése, oktatás	Fenntarthatósági tréningek, előadások, kampányok
2.	Infrastruktúra fejlesztése	Szelektív hulladékgyűjtők, komposztálás, kerékpártárolók, energiatakarékos eszközök
3.	Közösségi és önkéntes programok	Szemétszedés, faültetés, közösségi kertek, fenntarthatósági klubok
4.	Fenntartható közlekedés	Kerékpárkölcsönzés, tömegközlekedési támogatás
5.	Tudatos vásárlás és étkezés	Helyi, szezonális termékek, élelmiszer-pazarlás csökkentése, ruhacsere

A további fejlesztési javaslatok a gyakorlatra vonatkoztak. Többen említik, hogy az egyetem biztosítson jobb feltételeket a fenntartható életmód gyakorlásához (például: több és jól jelölt szelektív hulladékgyűjtő pont az egyetemi területen, komposztálási lehetőség kialakítása, napelemek telepítése az egyetemi épületeken az energiatakaré-

kosság céljából, víztakarékos berendezések bevezetése). Javasolják, hogy az egyetem továbbra is ösztönözze az önkéntes fenntarthatósági akciókat, például: szemétszedési akciók szervezése, faültetések, zöld területek fejlesztése, közösségi kertek létrehozása és fenntartása, fenntarthatósági klubok, csoportok támogatása, amelyek a hallgatók aktív részvételét segítik. Ilyen kezdeményezésekkel már találkoztak. A fenntartható közlekedés ösztönzésére az egyetem támogathatná a tömegközlekedési bérletet vásárló munkavállalóit, legyenek kerékpártárolók. Javaslatként megjelent a helyi és szezonális termékek, valamint a fenntartható étkezési szokások népszerűsítése, ami történhet úgy, hogy az egyetemi éttermek és büfék fenntartható, helyi alapanyagokat használnak, csökkentsék az élelmiszerpazarlást az egyetemi étkezési helyeken. De megemlítették a használt ruhák és tárgyak cseréjének, adományozásának támogatását is. Jónak tartják a közösségi könyvespolcot, annak mintájára ki lehetne helyezni a nem használt vászon szatyrokat is, hogy elvihesse, akinél nincs és pl. szeretne bevásárolni hazafelé.

A tanulmány szempontjából és az interjúalany hallgatók szerint is az oktatás a legfontosabb terület, ami segítheti az egyetemi közösséget abban, hogy tájékozottabbá és aktívabbá váljon a fenntarthatóság terén. Az ehhez kapcsolódó válaszok alapján az alábbi kiemelendő szempontok és javaslatok fogalmazhatók meg, amelyek tovább erősíthetik az egyetemi polgárok fenntarthatósági szemléletét.

1. Gyakorlati, mindennapi fenntarthatósági ismeretek átadása

A hallgatók számára fontos, hogy ne csak elméleti tudást kapjanak, hanem konkrét, könnyen alkalmazható, mindennapi életbe beépíthető fenntarthatósági praktikákat ismerjenek meg. Például:

- Energia- és víztakarékosági tippek (pl. LED izzók használata, csap elzárása fogmosás közben, rövid zuhanyozás).
- Hulladékcsökkentési technikák (szelektív hulladékgyűjtés, komposztálás, műanyag minimalizálás).
- Tudatos vásárlási szokások (helyi és szezonális termékek választása, újrahasználatos szatyrok használata, fast fashion kerülése).

2. Fenntarthatósági szemléletformáló programok és események

A hallgatók javasolják rendszeres fenntarthatósági napok, workshopok, előadások, kampányok szervezését, amelyek ösztönzik őket a fenntartható életmódra:

- Interaktív tréningek, ahol a résztvevők megoszthatják tapasztalataikat.
- Fenntarthatósági klubok, közösségi csoportok támogatása.
- Kihívások, versenyek (pl. hulladékcsökkentési vagy energiatakarékossági versenyek).

3. Tudományos és szakmai tartalom integrálása a tananyagba

Javasolt, hogy a fenntarthatóság témája ne csak fakultatív program legyen, hanem integrálódjon az egyetemi tananyagba, különösen a természettudományi, műszaki, gazdasági és társadalomtudományi képzésekben. Például:

- Fenntarthatósági modulok, kurzusok indítása.
- Projekt munkák, kutatási lehetőségek fenntarthatósági témákban.
- Interdiszciplináris megközelítések ösztönzése.

4. Kommunikációs és információs csatornák fejlesztése

Fontos, hogy az egyetem hatékonyan kommunikálja fenntarthatósági programját és az ezzel kapcsolatos lehetőségeket a hallgatók felé:

- Digitális platformok, applikációk használata a fenntarthatósági információk megosztására.
- Rendszeres hírlevelek, közösségi média kampányok.
- Látható és könnyen elérhető tájékoztató anyagok az egyetemi épületekben.

5. Motiváció és elismerés

A hallgatók aktivitásának növelése érdekében érdemes ösztönző rendszereket bevezetni:

- Elismerések, díjak fenntarthatósági kezdeményezésekért.

- Kreditpontok vagy egyéb tanulmányi előnyök fenntarthatósági tevékenységekért.
- Együttműködés civil szervezetekkel, gyakorlati tapasztalatok szerzésének lehetősége.

Összefoglalva, az oktatás területén a hallgatók szempontjából a hangsúly a gyakorlati fenntarthatósági ismeretek átadásán, szemléletformáláson, a fenntarthatóság tananyagba integrálásán, hatékony kommunikáción és a hallgatói motiváció növelésén van. Ez könnyen beintegrálható az általuk is megfogalmazott (második legfontosabb) fenntarthatósági szemléletformáló programok és események tervezésekor és a tudományos és szakmai tartalom integrálása során a tananyagba, gyakorlati példákkal alátámasztva. A magyarországi Z generációt vizsgálva Lendvai et al. (2022) is megállapították a LOHAS-modell tényezői alapján, hogy a második legfontosabb elem a tudás és tudatosság, és jellemzi őket a környezettudatos viselkedés, ami összecseng a fókuszcsoportos interjú tapasztalataival.

A hallgatók emellett a kommunikáció fontosságát is hangsúlyozzák, amire érdemes fokozott figyelmet fordítani, hogy minél szélesebb körben eljussanak hozzájuk a kezdeményezések, a fenntarthatóságról való tanulás lehetősége. Ezek a lépések segítenek abban, hogy a hallgatók ne csak tudatosabbá váljanak, hanem aktív részesei is legyenek az egyetemi fenntarthatósági programnak és a környezetvédelemnek a mindennapokban.

A fókuszcsoportos interjú harmadik, összegző körének témái között a hallgatók ismét hangsúlyozták a fenntarthatóság és környezettudatos életmód fontosságát, mert „biztosítja a jövő generációk számára a szükséges erőforrásokat, miközben megóvjá a bolygót”. A körforgásos gazdaság elvének alkalmazásával, tudatos döntésekkel csökkenthetjük ökológiai lábnyomunkat, és az egyetemek, valamint az egyének kezdeményezései is hozzájárulnak a környezettudatos jövőhöz. Bár sokan úgy vélik, hogy a fenntartható életmód áldozatokkal jár, valójában előnyös lehet gazdaságilag és életminőség szempontjából is. Másodikként emelik ki azt, hogy az egyetemeken fenntarthatósági képzései segítik a hallgatókat abban, hogy felelősségteljesebbek legyenek. Az ilyen kurzusokon (pl. a Fenntarthatósági ötletbörze – tegyünk még többet a környezetért intenzív heti kurzuson) való részvétel célja a mélyebb megértés, az egyéni felelősségvállalásunk és a tudatosságunk fejlesztésére. Harmadik, legfontosabbnak tapasztalt

téma a média és politika kapcsolata. A média jelentős hatással van a politikára és a közvéleményre. Megfogalmazzák a közösségi összefogás erejét, azt, hogy a fenntarthatósági törekvések akkor lehetnek igazán sikeresek, ha közösen cselekszünk. Az egyéni lépések kicsinek tűnhetnek, összeadódva azok is hatalmas változásokat hozhatnak, de együttműködéssel jobb világot építhetünk a következő generációk számára.

Csákné Filep J. (2024) tanulmánya és a magyar vállalkozások fenntarthatósággal kapcsolatos véleményének feltérképezése alapján a legalacsonyabb értékelést a fenntarthatóság érvényesítése kapta a döntéshozatali folyamatokban, és ugyanez a helyzet az új szabályozások és jogszabályok bevezetésében is, ami a pontos információk hiányát és a szabályozás változtatásában rejlő bizonytalanságot is tükrözi. A hallgatókkal való beszélgetés során is felmerült a média és politika kapcsolata. Megfogalmazzák az egymásra való hatásukat, és akadémiai és politikai elemzést ösztönöznének és kiemelik, hogy az összefogás és a közös cselekvés jelentheti a sikert. Az Európai Unió fenntarthatósági törekvései és kezdeményezései kiemelkedő szerepet játszanak e célok elérésében.

PRME kiáltvány

A PRME Championök 2023-ban egy kiáltványt adtak ki (PRME, 2024), amelyben megfogalmazták az ENSZ Fenntartható Fejlődési Céljai (SDG-k) közül a “SDG4: Minőségi oktatás” előmozdítására irányuló elköteleződésüket. A kiáltvány célját az adja, hogy a 2030-ig tervezett fenntartható fejlődési célok teljesülése jelentősen elmarad a vártaktól: csupán a célok 15%-a halad megfelelő ütemben, míg több mint a fele jelentősen elmarad, és egyharmaduk a 2015-ös bázisszintet sem éri el. Az SDG 4 különösen kritikus helyzetben van, mivel a célok elérését mérő eredmények stagnálnak vagy romlanak (ENSZ, 2024). A kiáltványban a PRME Champion-ök vállalták, hogy megerősítik elköteleződésüket az SDG 4 iránt, és aktívan hozzájárulnak annak megvalósításához az oktatás és kutatás erősítése révén. Konkrét vállalásaik közé tartozik, hogy elősegítik a fenntartható fejlődés eszméjének beépítését a tantervekbe, és kutatásaik révén terjesztik a fenntartható menedzsment gyakorlatokat. Emellett globális együtt-

működésre törekшенek, szakmai hálózataikon keresztül, megosztják az erőforrásaikat és támogatják a felelős menedzsment oktatás fejlődését. Hangsúlyozzák, hogy szorosabb kapcsolatot alakítanak ki a döntéshozókkal és szabályozó szervekkel, hogy az SDG 4 céljait beépítsék a közép- és felsőoktatási intézményi szakpolitikákba.

Fenntarthatósági tudásmérés

Természetesen mindig fennáll az a kérdés, hogyan lehet ezen célok elérését mérni. A BGE-n bevezettünk egy minden hallgatók számára elérhető tudásfelmérést, amelyben tesztelhetik a 17 SDG ismeretét. A cikk megírásának pillanatáig több mint 500 hazai és nemzetközi hallgató töltötte ki a kérdőívünket. Az eredmények összegzését a 3. táblázat szemlélteti, ahol az E a környezeti, S a társadalmi, a G a vállalatiirányítási tényezőt jelöli.

A felmérésből kiderül, hogy hallgatóink nagy többsége tisztában van a különböző fenntartható fejlődési célokkal, és a SDG-hez kapcsolódó kérdésekre helyes választ adnak. Különbséget nem fedeztünk fel a hallgatóink között. A korábbi megállapítások és ezen felmérésből kiderül, hogy összességében a környezeti pillérhez kapcsolódó kérdésekre érkezett több helyes válasz, a társadalmi és gazdasági pillérhez kapcsolódó helyes válaszok aránya ennél kevesebb.

Megállapítható, hogy a legtöbb helyes válasz a SDG 17-re érkezett, ami a „Partnerség a célok eléréséhez”. A fókuszcsoporthoz tartozó interjúban is megjelent az együttműködés fontossága, pl. az oktatás területén a hallgatók szerint a motivációhoz szükséges az együttműködés civil szervezetekkel, illetve megfogalmazzák, hogy együttműködéssel jobb világot építhetünk a következő generációk számára. Mindezekből látható, hogy a válaszadók attitűdje és megértése igen erőteljes a fenntarthatósági célokkal kapcsolatban. A felmérés a cikk megírásakor még folyamatban van, a mélyebb összefüggések vizsgálata a felmérés lezárta után kezdődik el.

3. táblázat: Felmérésre adott helyes válaszok aránya
Forrás: saját szerkesztés a kutatás adatai alapján

	Helyes válaszok aránya	ESG kódja
SDG 1	70%	S
SDG 2	63%	S
SDG 3	73%	S
SDG 4	55%	E
SDG 5	52%	G
SDG 6	56%	S
SDG 7	50%	G
SDG 8	56%	G
SDG 9	69%	S
SDG 10	71%	E
SDG 11	73%	G
SDG 12	63%	E
SDG 13	72%	S
SDG 14	71%	S
SDG 15	86%	E
SDG 16	92%	S
SDG 17	94%	partnerségi cél

Megállapítható, hogy a legtöbb helyes válasz a SDG 17-re érkezett, ami a „Partnerség a célok eléréséhez”. A fókuszcsoportos interjúban is megjelent az együttműködés fontossága, pl. az oktatás területén a hallgatók szerint a motivációhoz szükséges az együttműködés civil szervezetekkel, illetve megfogalmazzák, hogy együttműködéssel jobb világot építhetünk a következő generációk számára. Mindezekből látható, hogy a válaszadók attitűdje és megértése igen erőteljes a fenntarthatósági célokkal kapcsolatban. A felmérés a cikk megírásakor még folyamatban van, a mélyebb összefüggések vizsgálata a felmérés lezárta után kezdődik el.

Összegzés

Az ESG-alapú oktatás kulcsszerepet játszik a fenntartható üzleti stratégiák kialakításában és a felelős vállalatvezetés formálásában. Az egyetemek központi szerepet töltenek be az ESG szemlélet átadásában, amely elengedhetetlen a hosszú távú gazdasági és környezeti stabilitás biztosításához. A kis- és középvállalkozások, valamint a nagyvállalatok egyaránt meghatározó szereplői a fenntarthatósági törekvéseknek, és az ESG-alapú oktatás kiemelten segíti őket abban, hogy tudatos és felelősségteljes döntéseket hozzanak, valamint beépítsék az ESG szemléletet a vállalati működésükbe.

Tanulmányunkban bemutattuk a hallgatók jelenlegi ismereteit a fenntarthatóságról és azt, hogy a UN PRME kezdeményezés milyen konkrét megoldásokat kínál a fenntarthatóság, az ESG elvek és a Fenntartható Fejlődési Célok (SDG-k) integrálására az üzleti és menedzsment oktatásba. A hallgatóink fenntarthatósági tudásának vizsgálata során azt tapasztaltuk, hogy nyitottak a témára, és ismereteik összhangban vannak a GEM kutatás által kiemelt irányokkal.

Az i5 keretrendszer lehetővé teszi a fenntarthatósági oktatást (Blair, 2024), hogy valós problémákkal foglalkozzanak a hallgatók és felismerjék a hosszú távú társadalmi és környezeti hatásokat, amit igényelnek is. Tehát az aktív részvétel és a kritikai gondolkodás révén a hallgatók nemcsak elméletben tanulhatnak a fenntarthatóságról, hanem azt a gyakorlatban is alkalmazhatják. Az egyetem oktatási programjainak és fenntarthatósági kompetenciafejlesztési irányainak további erősítése kulcsfontosságú annak érdekében, hogy az üzleti szektor elkötelezettsége az ESG iránt tovább növekedjen, és a jövő vezetői megfelelő tudással rendelkezzenek a fenntartható gazdasági működéshez.

Az ESG szabályozás egységes követelmény, minden szereplőre nézve tiszta szabályrendszert mutat. Mind az érintett vállalatok jelentéstételi kötelezettsége, mind a minősítők, tanúsítók és értékelők szempontrendszer ismert az ESG folyamat résztvevői számára.

Kritikákat és gyakorlati nehézségeket mind szabályozási folyamat rejt magában, de a fenntarthatósági jelentéseket és ESG beszámolókat közel 20 éve készítik különböző sztenderdek alapján. Ezen tudás átadása elengedhetetlen hallgatóink számára akkor is, ha a szabályrendszerek folyamatosan változnak és finomodnak.

Bár a KKV-k körében az ESG-gyakorlatok és képzések még nem széleskörűek és fejlesztendők (pl. célzottan munkavállalók, illetve vállalatvezetők számára), és a vállalatok nagy részénél hiányzik az integrált fenntarthatósági stratégia, az évek alatt felgyülemlett tudás elérhető számukra, továbbá az ESG kérdések és ezek fontossága nem kikerülhetők. Mind akár beszállítóként, mind az üzleti folyamatokba beépült ESG elvárások már nem ismeretlenek számukra, a mindennapi működés részévé vált. Számos KKV felismerte, hogy az ESG-t ismerő és értő munkavállalók számára nem jelent kihívást a fenntartható üzletmenet versenyelőnyének kiemelése, így üzleti gyakorlataik során az egyetemen megszerzett tudásukat beépíthetik a vállalatok folyamatiba, így közvetlenül támogathatják az ezirányú megfeleléseket. Az ESG szabályozások célkitűzése nem integrált fenntarthatósági stratégiák kialakítása, hanem a felelős vállalati magatartás biztosítása, a vállalat által okozott negatív hatásokért való felelősségvállalás és ezáltal szélesebb és pozitív környezeti és társadalmi hatás elérése.

Felmerülhet a kérdés, hogy ha meg is jelenik az ESG terület az oktatás során, az a megfelelő tudást adja-e a hallgatónak. Az utóbbi években számos hazai fenntarthatósági képzés akkreditáltak, hatósági oldalról egységesített az ESG Tanácsadói képzés tematikája. A jelentéstételi rendszerek kategóriái is világosan megmutatják, mely ESG tudásra és milyen kompetenciákra van szükség, hogy a jövő munkavállalói milyen ismeretekkel rendelkezzenek ESG területen. Az ESG tehát kihívásokat hordoz és a megvalósításának vannak még gyakorlati korlátai, de versenyelőnyt jelent. A szabályozási, piaci és társadalmi folyamatok összetett együttese, amelyben a szemléletformálás mellett a megfelelő jogszabályi környezet, adatminőség és hiteles mérési rendszerek kialakítása is kritikus fontosságú, amit az oktatásba is érdemes beépíteni. Nyomon követése és a változások oktatásba való beépítése a jövőben is elengedhetetlen. Emellett a vállalatok felelősségvállalásának problémakörét továbbra is oktatni szükséges, (pl. „zöldre mosás” és hatása), ami mutatja a kérdéskör jelentőségét és komplexitását. A felsőoktatásban az ESG-hez kapcsolódó minőségbiztosítási és akkreditációs rendszerek még nem egységesek, de a fentiekből világossá válik, hogy az Egyetemeknek megkerülhetetlen szerepe van a gazdasági folyamatok fenntarthatóbbá tételében az ESG oktatáson keresztül.

Irodalomjegyzék

- Bánhegyi, M., & Csillag, S. (szerk.). (2025). Vállalkozás és fenntarthatóság: Tanulmányok a Fenntartható gazdaság – fenntarthatóság és felelős gazdálkodás a kisvállalkozásokban c. kutatási program ered-ményeiről. Budapesti Gazdasági Egyetem. <https://doi.org/10.29180/978-615-6342-98-0>
- Csákné Filep, J., Szennay, Á., & Timár, G. (2024). Lehetőségek, motiváció, környezet. Budapesti Gazdasági Egyetem. <https://doi.org/10.29180/978-615-6342-81-2>
- ENSZ. (2024). The Sustainable Development Goals Report 2024. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2024/>
- Győri, Zs., Reicher, R. Z., & Kolnhofer-Derecskei, A. (2024). Sustainability challenges of SMEs related to legal regulations-Experiences from a survey of Hungarian entrepreneurs. In M. Kooskora & A. Kek-konen (Eds.), Performance challenges in organizational sustainability. Responsible leadership and sustainable management (pp. 161–184). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-97-5548-6_8
- Kormos, J. (2022). A szókratészi módszer lehetőségeiről a pedagógiában. In M. Juhász, O. Karainé Gom-bocz, & N. Mongyi (Eds.), Pedagógiai változások – a változás pedagógiája IV. (pp. 190–196). Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Lendvai, M. B., Kovács, I., Balázs, B. F., & Beke, J. (2022). Health and environment conscious consumer attitudes: Generation Z segment personas according to the LOHAS model. Social Sciences, 11(7), 269. <https://doi.org/10.3390/socsci11070269>
- Nahalka, I. (2002). Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tan-könyvkiadó.
- PRME Champions. (2023). Manifesto on SDG 04: Quality education. UNPRME.
- Scott, G. B. (2024). Situating PRME's impactful five (i5) in the landscape of higher education pedagogy. UNPRME.
- Thun, E. (1996). „Hagyományos” pedagógia, feminista pedagógia. *Educatio*, 5(3), 404–416.
- UNPRME Secretariat. (2024). PRME Annual Report.

HOGYAN GONDOLKODNAK A Z GENERÁCIÓS KÖZGAZDÁSZ HALLGATÓK A FENNTARTHATÓSÁGRÓL?

Honvári Patrícia, Erdélyi Éva, Jäckel Katalin

Absztrakt

Kutatások elemzik a Z generációhoz kapcsolódó értékeket és életmódot, és megállapítják, hogy a Z generáció tagjai én-centrikusak, nagyon fontos számukra a fogyasztás, a valóság része az online világ. Emellett kutatások arra is rámutatnak, hogy a Z generáció tagjait aktívan foglalkoztatja a fenntarthatóság, a zöld szempontok fontosabbak számukra, mint a márkahűség.

A nemrég elfogadott EU szabályozás alapján 2025-től minden nagyvállalat számára kötelező a fenntarthatósági jelentés. A környezeti, társadalmi, és vállalatirányítási (ESG keretrendszer) alapján értékelt fenntartható vállalati működés minősítését befolyásolja, hogy a fiatal munkavállalók mennyire jövőtudatosak. A cikk célja annak bemutatása, milyen ismeretekkel rendelkeznek a magyar Z generációs közgazdász hallgatók a fenntarthatóságról és mennyire tudatosak hétköznapi életükben ezen a területen.

A kvalitatív kutatás három fázisban zajlott, 2022-2024-ben a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetemen. A megkérdezettek egy strukturált interjún vettek részt. A cikk részletesen elemzi az interjúk eredményeit, kiemelve a Z generációs hallgatók fenntarthatóság fogalmáról való ismereteit, a témában általuk tapasztalt kihívásokat.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a Z generációs közgazdász hallgatók rendelkeznek alapvető ismeretekkel a fenntarthatóságról, de gyakran hiányoznak a konkrét cselekvési tervek a mindennapi életben, és a tudatosság szintje változó. Különböző mértékben és okokból aggódnak a környezetünk állapota miatt, és látnak felelősöket. Megfogalmazzák, hogy milyen érzelmi reakciókat vált ki az aggodásuk, éreznek-e szorongást emiatt és milyen mértékben. A cikk összefoglalja a Z generációs közgazdász hallgatók tudatosságát és elkötelezettséget a fenntarthatósági kérdések iránt, és vizsgálja,

hogy egy kurzus keretében szerzett ismeretek ezt mennyire befolyásolhatják. A kutatás rámutatott arra is, hogy a fenntarthatóság iránti elkötelezettség nagyban függ az információhoz való hozzáféréstől is. Az eredmények fontos betekintést nyújtanak a fiatal generáció fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdjébe és viselkedésébe, hozzájárulva a fenntarthatósági szemlélet erősítéséhez a jövőbeli gazdasági döntéshozatalban és életvitelben.

Kulcsszavak: érzelmi reakciók, felelősség, klímaszorongás, környezeti problémák, tudatosság

Abstract

The research analyses the values and lifestyles associated with Generation Z, finding that they are self-centered and very concerned with consumption, and the online world is part of their reality. In addition, research shows that Generation Z is actively concerned with sustainability, with green aspects being more important than brand loyalty.

Under recently adopted EU legislation, sustainability reporting will be mandatory for all large companies from 2025. The rating of a company's sustainable performance, assessed against the environmental, social, and governance (ESG) framework, is influenced by the level of future awareness of young employees. This research aims to show what knowledge Hungarian Generation Z economics students have about sustainability and how aware they are of this area in their daily lives.

The qualitative research was conducted in three phases, 2022-2024 at the Budapest University of Economics and Business. Respondents participated in a structured interview. The article analyses the results of the interviews in detail, highlighting the Generation Z students' knowledge of the concept of sustainability and the challenges they face.

The results show that Generation Z economics students have a basic knowledge of sustainability, but often lack action plans for their daily lives, and the level of awareness varies. They are concerned about the state of our environment and see people responsible for it, to varying degrees and for different reasons. They articulate the

emotional reactions their concerns trigger, whether they feel anxiety about them, and to what extent. This article summarizes Generation Z economics students' awareness of and engagement with sustainability issues and explores how the knowledge gained in a course can influence this. The research also shows that commitment to sustainability depends to a large extent on access to information. The findings provide important insights into the attitudes and behaviors of the younger generation towards sustainability, contributing to a stronger sustainability mindset in future economic decision-making and lifestyles.

Keywords: awareness, climate anxiety, emotional reactions, environmental problems, responsibility

Bevezetés és kutatási célok

A Z generáció tagjai számára nagyon fontos a fogyasztás, és aktívan foglalkoztatja őket a fenntarthatóság. A fenntartható vállalati működés minősítését befolyásolja, hogy a fiatal munkavállalók mennyire jövőtudatosak. A kutatás célja annak bemutatása, milyen ismeretekkel rendelkeznek a magyar Z generációs közgazdász hallgatók a fenntarthatóságról, valamint mennyire tudatosak hétköznapi életükben ezen a területen, kiemelve a fenntarthatósági témában tapasztalt kihívásokat és lehetőségeket. Hallgatók esetében felvetődik a kérdés, hogy egy kurzus keretében szerzett ismeretek mindezt mennyire befolyásolhatják.

Kutatások alátámasztják, hogy a Z generáció tagjai jelentős mértékben tapasztalják a klímaszorongáshoz társítható tüneteket, ezért a vizsgálat további célja elemezni a közgazdász hallgatók környezetünk állapota miatti aggódásának mértékét és tárgyát, és azt, hogy ez milyen érzelmi reakciókat vált ki, éreznek-e szorongást emiatt.

Elméleti háttér

Az Y generáció mellett mára már a Z generáció tagjai váltak a legnagyobb fogyasztókká, ezért fontos megismerni a fenntarthatósággal

kapcsolatos attitűdjüket és viselkedésüket. A KPMG 2023-as kutatás alapján megállapítható, hogy a Z generáció elkötelezettsége a környezeti és társadalmi felelősségvállalás iránt egyre erősebb. A kutatás rávilágít arra is, hogy a fenntarthatóság nemcsak egy divatos trend, hanem egy alapvető érték, amely meghatározza a Z generáció döntéseit és magatartását. Az Európai Unió szabályozása hangsúlyozza a fenntarthatóság fontosságát a vállalati gyakorlatban, és a fiatal munkavállalók jövőtudatossága kulcsfontosságú tényező a fenntartható működés minősítésében (Stacey, 2023).

A Deloitte 2024-es, 13. éve megjelenő *Global Gen Z and Millennial* kutatása világszerte 44 országban közel 23 ezer válaszadó bevonásával vizsgálta a Z generációs fiatalok fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdjét. Kimutatták, hogy a Z generáció tagjai erősen elkötelezettek a fenntarthatóság iránt, és ezt a szemléletet mind a munkahelyi, mind a fogyasztói döntéseikben megjelenítik (Deloitte, 2024). A kutatás szerint a Z generációsok 62%-a szorong a klímaváltozás miatt, és 54%-uk próbál nyomást gyakorolni munkaadójára az éghajlatváltozással kapcsolatos lépések megtétele érdekében. A Z generáció tagjai a fenntarthatóságot nemcsak egy gazdasági vagy környezeti kérdésnek, hanem egy komplex társadalmi és etikai problémának tekintik. A klímaváltozás és a növekvő klímaszorongás jelenségével kapcsolatos összefüggéseket vizsgálta tanulmányában Szeberényi (2024). Felvetette a kérdést, hogy milyen a magyarországi X, Y és Z generációk viszonyulása a környezettudatossághoz, mennyire tájékozottak a klímaváltozással kapcsolatban, illetve jelentkezik-e esetükben klímaszorongáshoz társítható tünetek. Megállapította, hogy a Z generáció tagjai jelentős mértékben tapasztalják a klímaszorongáshoz társítható tüneteket, úgymint közömbösség, indokolatlan dühkitörés, vagy erőteljes szorongás és a reménytelenség érzése a klímaváltozás okozta természeti katasztrófák miatt. A tanulmány arra is rámutat, hogy ez a szorongás nem csupán mentális egészségügyi kérdés, hanem társadalmi és oktatási kihívás is, amely az érintett generációk jövőképét, döntéshozatalát és aktív társadalmi részvételét is befolyásolja. Mindez hangsúlyossá teszi a klímaváltozással kapcsolatos oktatás és a támogató társadalmi diskurzus fontosságát, különösen a Z generáció körében, akik olyan környezetben szocializálódtak, ahol a globális környezeti problémák mindennapos tapasztalattá váltak (Szeberényi, 2024).

A Z generáció környezettudatossága ellenére gyakran tapasztalható eltérés a fenntarthatóság iránti attitűdök és a mindennapi viselkedés között – ezt a jelenséget a szakirodalom „attitűd–viselkedés szakadékként” vagy „mondás–tett szakadékként” (say–do gap) azonosítja (Coates, 2024). Bár a fiatalok értékrendje erőteljesen tükrözi a fenntarthatóság iránti elköteleződést, ez az attitűdszintű támogatás sok esetben nem fordul át konkrét döntésekbe és cselekvésekbe. A diszkrepanciát tovább súlyosbíthatja az öko-szorongás jelensége, amely bénító hatással bírhat: a probléma tudatosítása ellenére épp a cselekvés marad el, így akadályozva a fenntartható gyakorlatok következetes alkalmazását. D’Acunto, Filieri és Okumus 2025 empirikus vizsgálata tovább árnyalja ezt a képet a generációs kohorsz-elmélet perspektívájából, rámutatva arra, hogy a Z generáció esetében ez a szakadék az elektronikus szájreklám (eWOM) területén is megfigyelhető. Annak ellenére, hogy a fiatalok értékelik a fenntarthatóságot támogató márkakommunikációt, pozitív tapasztalataikat nem mindig osztják meg a digitális térben. Ez a passzivitás gyengíti a társadalmi normák megerősödését és akadályozza a kollektív környezettudatosság terjedését, miközben az online környezet elvileg lehetőséget biztosítana a fenntartható viselkedésminták társadalmi megerősítésére és láthatóvá tételére is (D’Acunto et al., 2025).

A Sustainable Brands 2024-es kutatása alapján a Z generáció 48%-a ugyan fenntartható opciót keres, de nem fizetne többet értük és „csak” 18%-uk nyilatkozott úgy, hogy fenntartható termékeket keres és hajlandó is felárat fizetni értük (Coates, 2024). Egy 2024-es magyar kvalitatív kutatás rámutatott arra, hogyan viszonyulnak a közgazdász hallgatók – mint a Z generáció reprezentánsai – a fenntarthatósághoz és a környezeti kérdésekhez. A vizsgálat eredményei alapján a hallgatók jellemzően érzékenyek a fenntarthatósági problémákra, különösen a klímaváltozás és a környezetszennyezés témájára. Ugyanakkor az is kiderült, hogy a fenntarthatóság elvi támogatása nem minden esetben jelenik meg konkrét cselekvési szinten, ami megerősíti az attitűd–viselkedés szakadék létezését. A kutatók hangsúlyozzák, hogy az oktatásnak kulcsszerepe van abban, hogy ezek az attitűdök gyakorlati kompetenciákká váljanak, elősegítve a fenntartható gazdasági szemléletmód kialakulását a jövő gazdasági döntéshozói körében (Jäckel et al., 2025). A fenntarthatósági kérdések iránti érzékenységek az elmúlt évtizedekben jelentősen megnövekedtek, és különösen markánsan

jelenik meg a fiatalabb generációk körében. A Z generációs fiatalok ár egy olyan világban nőttek fel, ahol a klímaváltozás, a túlfogyasztás, a környezetszennyezés és a társadalmi egyenlőtlenségek mindennapi témává váltak. Ennek eredményeképpen ezen korosztály attitűdjeiben a fenntarthatóság nem csupán elvi elköteleződés, hanem egyre inkább az egyéni és társadalmi identitás részévé válik (Stacey, 2023).

A Z generáció digitális szocializációja, az internet és a közösségi média mindennapi használata azt is lehetővé teszi számukra, hogy gyorsan és kritikusan reagáljanak a fenntarthatósággal kapcsolatos vállalati üzenetekre. Ennek egyik eredménye, hogy fokozottan érzékenyek a greenwashing jelenségére: vagyis a fenntarthatóságot csak marketingeszközként alkalmazó cégek könnyen elveszíthetik a fiatal fogyasztók bizalmát (Wang et al., 2023). Ezzel szemben azok a vállalatok, amelyek következetes és transzparens környezeti és társadalmi felelősségvállalást képviselnek, képesek hosszú távon lojalitást építeni a Z generáció körében.

A Z generáció fenntarthatósági attitűdjei értelmezhetők a LOHAS (Lifestyles of Health and Sustainability - Egészséges és fenntartható életmód) fogyasztói szegmens értékorientált szemléletmódján keresztül, amely szorosan kapcsolja össze a tudatos fogyasztást a társadalmi felelősségvállalással. A LOHAS-csoport sajátossága, hogy tagjai nem pusztán termékeket, hanem értékeket is „vásárolnak”: fogyasztói döntéseiket az egészséges életmód, a környezetvédelem és a társadalmi igazságosság iránti elkötelezettség határozza meg, e három dimenzió pedig egymást erősítő, szervesen összefonódó érték-ként jelenik meg viselkedésükben (Choi et al., 2021). A Z generáció és a LOHAS szemlélet találkozási pontjai nem merülnek ki a fogyasztási preferenciákban. A fenntarthatóság melletti elköteleződés egyre inkább áthatja e generáció életvezetésének különböző színtereit is – így megjelenik a munkahelyválasztásban, a civil társadalmi részvételben, a politikai és közéleti aktivitásban, valamint az oktatási és pályaválasztási döntésekben is. A fiatalok egyre nagyobb arányban keresnek olyan foglalkozásokat és ágazatokat, amelyek közvetlenül vagy közvetve hozzájárulnak a környezeti és társadalmi fenntarthatóság előmozdításához. A társadalmi felelősségvállalás, a fair trade támogatása, a munkavállalói jogok tiszteletben tartása, valamint a nemek közötti egyenlőség és az inkluzivitás biztosítása számukra alapvető normaként jelenik meg.

A globális igazságosság eszméje – különös tekintettel a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklésére – szintén fontos szerepet játszik világszemléletükben. Ez a széles spektrumú társadalmi érzékenység jól illeszkedik a LOHAS szemlélet interdiszciplináris és holisztikus értékalapjához, amely az egyéni döntéseket nem csupán gazdasági racionalitásként, hanem erkölcsi és közösségi dimenzióként is értelmezi. A Z generáció esetében így a fenntarthatóság eszméje nem pusztán normatív törekvésként, hanem identitásképző tényezőként is értelmezhető (Gomes et al., 2023). Magyarországon Lendvai, M.B. et al. (2022) vizsgálták, hogy a jövő fogyasztójának a LOHAS-modell szerint fontos a fenntarthatóság és a felelősségvállalás. Elsőként azonosították a meghatározó faktorokat a magyarországi Z generációra, hogy ők milyen értékeket érzékelnek. Jellemző rájuk, hogy környezetbarátok, fenntarthatóak, fontos számukra a tudás és tudatosság, de kevésbé fontosak a hagyományok és helyi értékek. Megállapították, hogy a környezettudatos és egészségtudatos magatartás teljes elsajátítása érdekében a fenntarthatósággal, a helyi környezetünkkel és a globális környezettel kapcsolatos oktatást kell megvalósítani.

Empirikus kutatások egyre határozottabban igazolják, hogy a Z generációs fogyasztók körében növekszik a hajlandóság a fenntartható termékekért való többletfizetésre. A vizsgálatok azt mutatják, hogy a fiatal fogyasztók nem csupán a termék eredetét vagy csomagolását értékelik, hanem fokozott figyelmet fordítanak a márkák társadalmi szerepvállalására, a munkavállalói jogok érvényesítésére, valamint az ellátási lánc transzparenciájára is (Dragolea et al., 2023). Ez a tudatos hozzáállás a mindennapi fogyasztói döntések szintjén is megjelenik: a biotermékek előnyben részesítése, a vegán étrend választása, a helyi termelők támogatása, a zero waste életmódhoz való vonzódás, valamint a csomagolásmentes boltok iránti preferencia mind a fenntarthatóság iránti aktív elköteleződésre utalnak (PDI Technologies, 2023). A márkák iránti bizalom kialakulásában ma már nem elegendő pusztán a reklám vagy influenszerek alkalmazása: a Z generáció egyre inkább azokat a vállalatokat részesíti előnyben, amelyek következetesen képviselnek valódi, átlátható értékeket és ezeket integrálják teljes működésükbe (Alcoverro, 2023). A vállalati társadalmi felelősségvállalás (CSR) akkor válik hitelessé és hatékonná, ha nem csupán alkalmi kampányként jelenik meg, hanem szerves részét képezi a vállalati stratégiának. A viselkedési közgazdaságtan eredményei

alapján a „nudging” – azaz a viselkedés finom irányítása – hatékony eszköz lehet az attitűd–viselkedés szakadék áthidalásában. Amennyiben a vásárlói környezet megfelelő módon van kialakítva (például zöld címkézés, környezettudatosságot sugalló vizuális elemek alkalmazása révén), jelentősen nő annak valószínűsége, hogy a fogyasztók ténylegesen is fenntarthatóbb döntéseket hoznak (Prashar et al., 2025). Továbbá a társas normák és csoportelvárások is kulcsszerepet játszanak a fenntartható viselkedés megvalósulásában. A Z generáció számára kiemelten fontos, hogy az adott társas közeg – például a baráti kör vagy online közösség – mit tart kívánatosnak vagy elfogadottnak. Ha a fenntarthatóság a csoportidentitás részévé válik, az egyéni döntések is könnyebben illeszkednek e közös értékrendbe (Islam et al., 2024).

Az influenszerek szerepe a fenntarthatósági kommunikációban továbbra is kiemelkedő jelentőséggel bír, különösen a Z generáció elérésében és befolyásolásában. Ugyanakkor e generáció számára a hitelesség – azaz a véleményformálók személyes értékrendje és nyilvános szerepvállalása közötti összhang – meghatározó szempont. Egy influenszer fenntarthatósággal kapcsolatos üzenetei akkor válhatnak valóban meggyőzővé, ha azok hitelesen tükrözik az illető életvitelét és fogyasztási szokásait. A Z generáció nem csupán a tartalomra, hanem a közvetítő személyének koherens viselkedésére is érzékeny: csak azok a szereplők válhatnak példaképpé vagy fenntarthatósági „nagykövetté”, akik saját gyakorlatukban is következetesen képviselik az általuk hirdetett értékeket (Dliya’ul Haq et al., 2024). A szisztematikus szakirodalmi áttekintések megerősítik, hogy az influenszerek fenntarthatósági üzenetei különösen akkor hatékonyak, ha azok többszörös, integrált és konzisztens kommunikációs stratégiába illeszkednek. Az üzenetek sikeressége nagymértékben függ attól, hogy azok milyen mértékben képesek aktiválni a közösségi megerősítés mechanizmusait, elősegíteni a követők részvételét és visszacsatolását, valamint élményszerű és őszinte megosztásokon keresztül támogatni a zöldebb döntések meghozatalát. A közösségi média platformok ilyen módon nem csupán információközvetítőként, hanem normateremtő és viselkedésformáló térként is funkcionálnak, ami kulcsfontosságú lehet a fenntartható attitűdök szélesebb társadalmi elterjesztésében (Munaro et al., 2024).

Kutatási módszerek

A kvalitatív kutatás három fázisban zajlott, 2022-2024- ben a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetemen. A megkérdezettek (N=132 fő) a *Fenntarthatósági ötletbörze – tegyünk még többet a környezetért* 3 kredit értékű 24 órás intenzív heti kurzus résztvevői, akik a kurzus napjai előtt és után strukturált interjún vettek részt. Az interjú több kérdéscsoportból állt. Ezek a környezetük miatti aggodás, érzelmi reakciók, szorongás témakörök nyitott kérdésekkel, és hat állítás, amelyekkel való egyetértésüket 1-től 4-ig skálán fejezhették ki. Az „1” azt jelentette, hogy „Egyáltalán nem jellemző rám”, a „4” pedig azt, hogy „Teljes mértékben jellemző rám”.

A nyitott kérdések elemzése induktív kódolással történt. A válaszok tartalmi elemzésével lettek azonosítva a visszatérő mintázatok és kategóriák. Az interjúk kvalitatív tartalomelemzése mellett lehetőség nyílt arra is, hogy bizonyos kérdések esetén kvantitatív elemzéseket is végezzünk, a kategóriák gyakorisága alapján. A Likert skálán kapott válaszok két mérőszáma az átlag és a szórás. Az átlagérték azt mutatta meg, hogy a résztvevők mennyire értettek egyet az adott állítással a kurzus előtt és után. A szórás azt jelezte, hogy mennyire volt nagy az eltérés az egyes hallgatók válaszai között. Wilcoxon rangpróbával történt összehasonlítás a párosított adatokra, a kurzus előtti és utáni válaszok alapján. Néhány esetben összefüggést elemeztünk, kapcsolatvizsgálattal. A statisztikai elemzés az SPSS programcsomag alkalmazásával, 95%-os megbízhatósági szinten történt.

Eredmények

A szekunder forrásokon alapuló elméleti háttér jól érzékelteti, hogy a Z generáció fenntarthatósághoz való viszonya komplex, értékvezérelt, de gyakran ambivalens jelenség. Miközben a generáció tagjai erősen elkötelezettek a környezeti és társadalmi felelősségvállalás iránt, az attitűdök és tényleges viselkedések között gyakran megfigyelhető az úgynevezett „say–do gap”. E felismerés hívta életre jelen kvalitatív kutatásunkat, amely arra törekszik, hogy feltárja: a fenntarthatóságról szóló elméleti tudás, valamint az ezzel kapcsolatos érzelmi és viselkedési reakciók milyen formában jelennek meg a Z generációs,

BGE három karán tanuló közgazdász hallgatók gondolkodásában és hétköznapi gyakorlatában.

A megkérdezés alapján első lépésben meghatározható, hogy a válaszadók szerint mit jelent a fenntarthatóság, majd elemezhető, hogy aggódnak-e a környezetünk állapota miatt, és az aggodásuknak mi a tárgya, ezért ki lehet a felelős. Megfogalmazzák, hogy milyen érzelmi reakciókat vált ki az aggodásuk, éreznek-e szorongást emiatt és milyen mértékben. A kutatás második szakaszában a válaszadók állításokkal való egyetértésüket fejezhették ki (négy állítás a „környezeti tudatosság és személyes felelősség” témakörben, kettő a „társadalmi és rendszerszintű felelősség, érzelmi reakciók» témában) a kurzus előtt és után.

A válaszadók fenntarthatóság fogalma

A hallgatók megfogalmazták, hogy mit jelent számukra a fenntarthatóság. A megfogalmazások a felelősségteljes emberi tevékenység, a környezeti egyensúly megőrzése és a jövő generációk iránti elkötelezettség köré épülnek.

A leggyakrabban megjelenő fókusz:

- Szükségletek kielégítése egyensúlyban a környezettel (pl. „a természet tisztelete és védelme,” „harmóniában élni a természettel”)
- Jövő generációk érdekeinek védelme (pl. „a későbbi generációk is hozzáférhessenek,” „hosszú távon élhető legyen a környezetünk,” „hosszú távon biztosítani az alapokat a jövő számára”)
- Környezettudatos életmód és döntések, értékek és szemléletváltás
- Környezetrombolás minimalizálása (pl. „természeti erőforrások tudatos használata”, „úgy éljük életünket, hogy a környezetet nem károsítjuk”)

A mérsékeltten gyakran megjelenő fókusz:

- Tudatosság és felelősségvállalás (pl. „tudatában lenni a döntések hatásának”)
- Aktív cselekvés és tenni akarás (pl. „újrahasznosítás”)
- Rendszerszemlélet és egyensúly (pl. „gazdasági, társadalmi és környezeti szempontok egyensúlya”, „harmónia a környezet-

tel”, „egy olyan rendszer megalapítása,” „folyamatos jelenség meglétének tartása”)

Ritkábban megjelenő fókusz:

- Gazdasági és társadalmi aspektusok (pl. „méltányosság és igazságosság”)
- Erőforrás hatékonyság és technológiai megoldások alkalmazása (pl. „a lehető legkevesebbet támaszkodunk nem megújuló energiaforrásokra”, „környezetszennyező eljárások helyett alternatív megoldásokat használunk”)

A megadott jelentések alapján különbséget tehetünk az aktív cselekvést hangsúlyozó és a passzív megfigyelésre vagy fennmaradásra utaló gondolatok között.

Az aktív cselekvésre utaló szövegek hangsúlyozzák a konkrét lépéseket és eljárásokat, kiemelik a cselekvő szándékot (pl. tenni, alkalmazni, védeni).

„Tenni kell azért, hogy azok a (természetes) javak, amikhez mi még hozzáférünk, a későbbi generációk is hozzáférhessenek.”

„A környezetünk védelme érdekében olyan technológiák, eszközök és eljárások alkalmazása, amivel elkerüljük a túltermelést és felesleges szemetet.”

A passzívabb megfogalmazások ritkábban jelennek meg, általánosabbak, de kiemelik az eredményfenntartást és a rendszer-szintű folytonosságot.

Megjelennek a dinamikus, cselekvésorientált megfogalmazások, amelyek gyakran utalnak egyéni és közösségi aktív szerepvállalásra. Hangsúlyt kap a tudatosság, innováció és gyakorlati lépések, mint például az újrahasznosítás vagy környezettudatos életmód. Megfogalmazzák, hogy gazdasági-társadalmi egyensúlyra és hosszú távú stabilitásra van szükség, értékek átadására és a közösségi felelősségre utalnak. Bölcsebb, idősebbekre jellemző megfogalmazások is megjelennek, amelyek az elődök hagyományainak tiszteletét és a természet épségének megőrzését emelik ki, és fontosnak tartják a környezet tiszteletét és a tapasztalaton alapuló cselekvést. Összefoglalva, a megfogalmazások domináns témája az, hogy a fenntarthatóság hosszú távon biztosítja a Föld erőforrásainak megővését és a környezettel való harmóniát, miközben felelősségteljes magatartásra ösztönöz egyéni és társadalmi szinten, ami összhangban van a fenntarthatóság definíciójával.

Aggodalom és szorongás érzékelése

A környezeti kérdések erősen foglalkoztatják a hallgatókat, a válaszadók túlnyomó többsége (90,9%) határozottan aggódik a környezet állapota miatt, míg további 6,8% enyhe aggodalmat fejez ki, és mindössze 2,3% nem érzi ezt problémának (1. ábra).

A válaszadók által megfogalmazott legfontosabb környezeti aggodalmakat vizsgáltuk, azonosítva a leggyakrabban említett témaköröket. A 132 válasz közül összesen 74 konkrét említés született. A válaszok alapján az aggodalmak három fő csoportba sorolhatók:

- Klímaváltozás és időjárás
- Környezetszennyezés
- Hulladékkezelés és fenntartható erőforrás-gazdálkodás

Az eredmények azt mutatják, hogy a klímaváltozás és az időjárási változások messze a legnagyobb aggodalmat keltő tényezők a válaszadók körében.

A szélsőséges időjárási jelenségek, az óceánok és tengerek állapotának romlása, valamint a biodiverzitás csökkenése olyan problémák, amelyek sokak számára (45,9%) fenyegetőnek tűnnek. A környezetszennyezéssel kapcsolatos aggodalmak második helyen szerepelnek (32,44%), ahol a légszennyezés, a vízszennyezés és a túlzott szennyezés általános problémája került előtérbe. A hulladékkezelés és az erőforrásokkal való fenntartható gazdálkodás kérdése szintén jelentős, de kevesebben említették (21,66%), ami arra utalhat, hogy ezt a problémát a válaszadók egy része inkább következményként, semmint közvetlen fenyegetésként érzékeli.

További érdekes vizsgálatra adott alapot, hogy a válaszadók egy része (N=31) a környezet állapotával kapcsolatos aggodalmának kifejezése mellett azt is megnevezte, hogy szerintük ki vagy mi a felelős a környezeti problémákért. Az eredmények azt jelzik, hogy a válaszadók komplex módon szemlélik a felelősség kérdését és gondolkodásukban domináns az egyéni szerepvállalás. A válaszok alapján a felelősség kérdésében négy fő kategória rajzolódik ki:

- a legnagyobb mértékben (67,7%) az egyének és a társadalom felelőssége, amelyet a legtöbben kiemeltek („emberek”, „mindannyiunk felelőssége”, „érdektelenség”, „hanyagság”);
- a vállalatok és a profitorientált szemlélet, ahol a nagyvállalatokat és a túlzott fogyasztást tették felelőssé (12,9% szerint);

- a politikai és intézményi szereplők, akiknek szabályozói szerepe lenne, de ezt elhanyagolják („politikai ignorálás”, „vállalati/kormányzati szint”) (12,9% szerint);
- legkisebb mértékben (6,5%) a strukturális tényezők, mint a nagyvárosok, az autóhasználat vagy a technológiai fejlődés hatása.

A válaszadók sok esetben nem csak arról számoltak be, hogy aggodnak-e a környezeti problémák miatt, hanem arról is, hogy milyen érzelmi hatást gyakorol rájuk ez a téma (N=97). A kutatás következő fázisában tehát a cél annak feltárása, milyen érzelmi reakciókat vált ki a hallgatóból a környezet állapotával kapcsolatos aggodalom. Az érzelmi reakciók alapján négy fő kategóriát lehet azonosítani a válaszok között, az alábbi megoszlás szerint.

- Aggodalom és félelem (67 említés). A környezeti problémák miatti szorongásuk mellett a válaszadók kifejezték a helyzet romlásától való félelmüket és az előttünk álló negatív következményeket. Egyes válaszadók kifejezetten nyomasztónak, megrémítőnek vagy mélyen aggasztónak nevezik a helyzetet, amiből egyértelműen kirajzolódik, hogy a környezeti problémák hatása nemcsak racionális szinten érzékelhető, hanem erőteljes érzelmi reakciókat is kivált a válaszadóknál.
- Tapasztalható és érzékelhető változás (14 említés). Többen kiemelik, hogy a változás gyorsasága miatt érzik ezt fenyegetőnek, mások a saját élettapasztalataik alapján érzékelik a környezet állapotának romlását.
- Remény és optimizmus (12 említés). Vannak olyan válaszadók is, akik a fenntarthatósági kihívásokat nemcsak fenyegetésként, hanem lehetőséggként látják a fejlődésre. Néhányan kifejezetten proaktív hozzáállásról számolnak be.
- Cselekvési késztetés, felelősségvállalás (4 említés). Egy kisebb csoport nemcsak érzelmileg reagál a problémára, hanem konkrét cselekvési vágyat is megfogalmaz.

A válaszadók többsége mély aggodalommal tekint a jövőbe, és ennek középpontjában egyértelműen a jövő generációk iránt érzett felelősség és félelem áll. Az összes válasz közül legalább húsz közvetlenül hivatkozik a következő generációkra, kiemelve, hogy ők fogják leginkább elszenvedni a környezeti válság következményeit, sőt hosszú távon, több évtizedes távlatban érzékelik a problémák sú-

lyosságát. Ez az időbeli perspektíva valószínűleg hozzájárul ahhoz, hogy az érzelmi reakciók erőteljesebbek. Gyakori kifejezések voltak a „mi lesz velünk 20-30-50 év múlva?”, „nincsenek tekintettel ránk és utódainkra” vagy a „sürgős cselekedet szükséges, hogy utódaink ne szenvedjenek”.

Míg az előző szakaszban az aggodalom általános érzelmi jelenlétét vizsgáltuk a hallgatók körében – amely szinte minden válaszadó esetében megjelent valamilyen formában –, fontosnak tartottuk egy mélyebb, személyesebb szintű érzelmi állapot, a szorongás feltérképezését is. Ennek érdekében a kutatás során egy külön kérdésben arra kértük a hallgatókat, hogy reagáljanak az alábbi állításra: „Szorongok, mert úgy érzem, nincs ráhatásom a bolygó jövőjére.” A válaszadók nemcsak azt jelezhették, hogy mennyire érzik ezt magukra nézve igaznak, hanem rövid szöveges magyarázatot is adhattak. A cél az volt, hogy feltárjuk, vajon az aggodalomon túlmutató, személyes tehetetlenségérzet és érzelmi terheltség milyen mértékben van jelen a fenntarthatósági kérdések kapcsán. A hallgatók válaszai alapján a szorongás mértéke három jól elkülöníthető kategóriába sorolható az érzelmi válasz alapján:

- erős szorongást érzők,
- enyhe vagy időszakos szorongást átélők, illetve
- nem szorongók.

Az erős szorongás kategóriába azok tartoznak (18,9%), akik explicit módon kifejezik a szorongásukat, és gyakran érzik magukat tehetetlennek a globális problémák súlya alatt. Számukra ez a kérdés nemcsak intellektuális, hanem mélyen személyes és érzelmileg megterhelő.

„Igen, szorongok. Nincs ráhatásom, (...) az emberek többsége nem is tud a problémánkról vagy nem is akar hallani róla.”

„Igen, sokszor úgy érzem nem tudok tenni semmit, hiszen egyes környezeti problémák globális méretűek.”

A legnagyobb csoportot az enyhe vagy időszakos szorongók adják (42,4%). Ők néha aggodalmat éreznek, különösen bizonyos helyzetekben (pl. dokumentumfilm nézése után, hírek hatására), de ez az érzés nem bénító vagy állandó. Gyakran egyfajta ambivalencia jellemzi őket: tudatosan érzékelik a problémát, de nem mindig látják világosan saját szerepüket vagy hatásukat. Az is megfigyelhető, hogy a nem szorongók aránya is jelentős: 38,6%. Az ebbe a kategóriába

tartozók vagy nem szoronganak, mert hisznek az egyéni cselekvés erejében, vagy nem érzik érzelmileg magukat érintettnek. Gyakran inkább cselekvés-orientált, tudatos hozzáállást mutatnak. Nem tagadják tehát a környezeti kihívásokat, de nem élnek meg emiatt személyes szorongást.

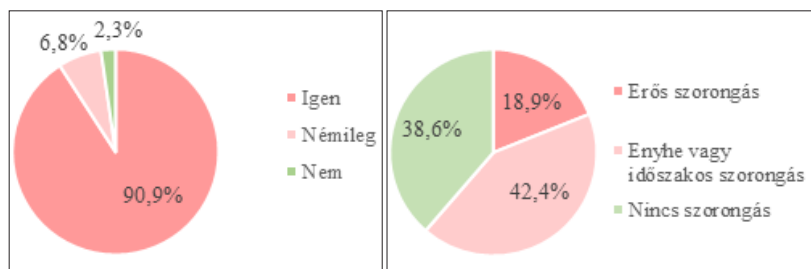
Érdemes kiemelni, hogy (első látásra) viszonylag nagy az eltérés az aggodalom és a szorongás érzete között (1. ábra). Ennek az az oka, hogy az „aggodalom” gyakran racionális, jövőre irányuló félelmet mutat, a válaszok alapján többször kapcsolódik konkrét témákhoz (pl. klímaváltozás, tengerek állapota stb.), és az elemzés alapján a domináns érzelm a félelem mellett a komolyság és a felelősségtudat is. Ezzel szemben a „szorongás” inkább belső és gyakran bénító érzés, amely a tehetetlenségből fakad. Ahogy az a kutatás eredményeiből is látszik, a szorongás kifejezés túl erős lehet sok hallgató számára, különösen azoknak, akik aggódnak ugyan a világ és a környezet állapota miatt, de nem érzik magukat lelkileg vagy fizikailag érintettnek.

„Nem szorongok. A szorongás egy olyan érzés, ami megbénít. Aki szorong, nem fog tudni cselekedni.”

1. ábra: A válaszadók aggodásának és szorongásuk mértékének kifejezése (N=132)

A környezet állapota miatti aggodás

A szorongás mértéke



Forrás: saját szerkesztés a kutatás adatai alapján

A szorongással kapcsolatos válaszok elemzése alapján az egyik legdominánsabb trend az egyéni ráhatás érzékelése volt, a hallgatók jelentősen megosztottak abban, hogy mennyire érzik saját cselekedeteiket hatékonynak a bolygó jövője szempontjából. A hallgatói

válaszadók jelentős része összekötötte a szorongás érzését az egyéni cselekvés lehetőségével (N=104). A kutatás során az erre vonatkozó válaszokat három fő kategóriába soroltuk:

- Nem érzékeli az egyéni ráhatást (38,5%). Az ebbe a csoportba tartozó hallgatók úgy érzik, hogy amit egy egyén tehet, az elenyésző a globális problémákhoz képest. Gyakran jelenik meg náluk a tehetetlenség élménye, az a gondolat, hogy „egy ember kevés”, vagy „nem az én kezemben van a megoldás”.
- Részben érzékeli az egyéni ráhatást (22,1%). Ez az ambivalens csoport úgy véli, hogy van ugyan némi befolyásuk, de az nem elégséges a valódi változáshoz. Válaszaik gyakran árnyaltak, kétkedők: „az egyéni tettek kis mértékben járulnak hozzá”, vagy „egyedül nem megy, közösen kellene tenni”.
- Igen, van ráhatása (39,4%). Az ide tartozó hallgatók hisznek abban, hogy az egyéni cselekvés is számít – akár közvetve, példamutatáson vagy szemléletformáláson keresztül. Gyakori kifejezések: „sok kicsi sokra megy”, „legalább a saját környezetemben tudok változást elérni”.

Tényezőkkal való egyetértés vizsgálata kvantitatív mérés alapján

Ebben a szakaszban a résztvevő hallgatók hat állítással kapcsolatban fejezhették ki egyetértésüket egy 1-től 4-ig terjedő Likert-skálán (ahol az 1 azt jelentette, hogy az állítás egyáltalán nem jellemző rájuk, míg a 4 azt, hogy teljes mértékben egyetértenek vele) (1. táblázat). A cél az volt, hogy feltárjuk, milyen (mérhető) változások figyelhetők meg a hallgatók gondolkodásmódjában a kurzus hatására.

A hat állítást témakörök szerint két csoportba lehet sorolni. Az egyik témakör a környezeti tudatossággal és az egyéni felelősségvállalással függött össze, a másik csoport a társadalmi és rendszerszintű felelősség kérdését érintette, valamint az érzelmi reakciókat a környezeti problémákkal kapcsolatban (1. táblázat). Az adatok elemzésével megállapítható, hogy a kurzus milyen hatást gyakorolt a hallgatók attitűdjeire: növelte-e a környezettudatosságukat, esetleg csökkentette-e bizonyos környezeti problémákhoz kapcsolódó szorongásukat, vagy éppen megerősítette-e bennük a társadalmi felelősségérzetet.

1. táblázat: A kutatásban felhasznált állítások csoportosítása, átlag- és szóráseredmények (PRE = a kurzus előtt, POST = a kurzus után)

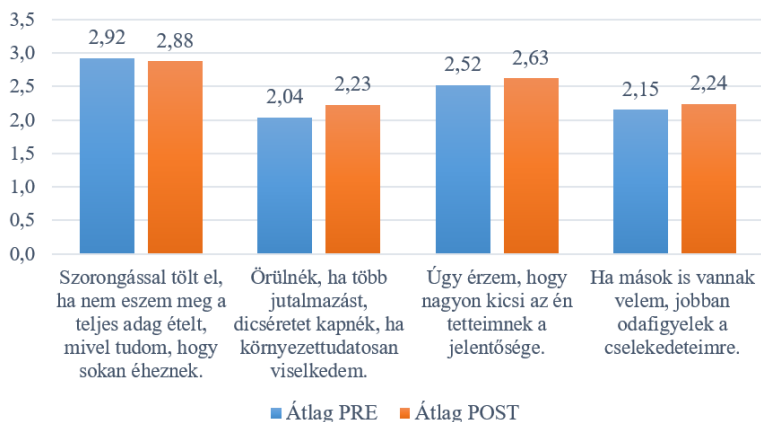
Állítás	Átlag PRE	Átlag POST	Szórás PRE	Szórás POST
Kategória: „Környezeti tudatosság és személyes felelősség”				
Szorongással tölt el, ha nem eszem meg a teljes adag ételt, mivel tudom, hogy sokan éheznek.	2,92	2,88	0,96	0,94
Örülnék, ha több jutalmazást, dicséretet kapnék, ha környezettudatosan viselkedem.	2,04	2,23	0,99	0,96
Úgy érzem, hogy nagyon kicsi az én tetteimnek a jelentősége.	2,52	2,63	0,98	0,96
Ha mások is vannak velem, jobban odafigyelek a cselekedeteimre.	2,15	2,24	1,07	1,07
Kategória: „Társadalmi és rendszerszintű felelősség, érzelmi reakciók”				
A negatív környezeti hírek szomorúsággal töltenek el, befolyásolják a hangulatomat.	3,01	3,10	0,83	0,87
Felelősnek tartom a korábbi generációkat, amiért nem vigyáztak jobban a természeti kincseinkre.	2,64	2,83	0,94	0,89

Forrás: saját szerkesztés a kutatás adatai alapján

A környezeti tudatossággal és az egyéni felelősséggel kapcsolatos állítások közül (1. Kategória, 2. ábra) az egyik legérdekesebb változás az volt, hogy a kurzus után megnőtt azok aránya, akik úgy érzik, hogy saját tetteik jelentősége kicsi (pre: 2,52, post: 2,63), de ez nem szignifikáns ($p=0,365$). Ez arra enged következtetni, hogy a hallgatók a kurzus során szembesülhettek a fenntarthatósági problémák globális léptékével, ami miatt valamivel kevésbé érzik hatékonynak az egyéni cselekvéseiket. Ezzel párhuzamosan kismértékben növekedett azok aránya is, akik jobban odafigyelnek a fenntartható viselkedésre, ha mások is jelen vannak (pre: 2,15, post: 2,24). Ez a változás sem mutat szignifikáns különbséget ($p=0,309$). Az élelmiszerpazarlással kapcsolatos állításnál sem figyelhető meg statisztikailag igazolható

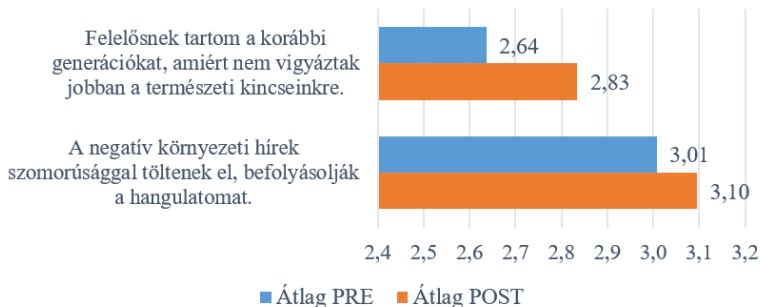
különbség ($p=0,147$), bár valamelyest csökkent az egyetértés ezzel az állítással. Érdekes, hogy az, hogy jutalmazást, dicséretet kapnának, ha környezettudatosan viselkednek, szignifikánsan nagyobb örömet okozna a kurzus után, mint előtte ($p=0,047$).

2. ábra: Az átlagos értékek változása a környezeti tudatosság és egyéni felelősség témakörben



Forrás: saját szerkesztés a kutatás adatai alapján

3. ábra: Az átlagos értékek változása társadalmi felelősség és érzelmi reakciók témakörben



Forrás: saját szerkesztés a kutatás adatai alapján

A társadalmi és rendszerszintű felelősség kérdését érintő állítások (2. *Kategória*, 3. *ábra*) esetében a legnagyobb növekedés abban mutatkozott meg, hogy a hallgatók a kurzus után még inkább felelősnek tartották a korábbi generációkat a természeti kincsek megőrzésének elmulasztásáért (pre: 2,64, post: 2,83). A történelmi felelősség érzete szignifikánsan erősödött ($p=0,049$).

Az érzelmi reakciókat vizsgálva megállapítható, hogy a negatív környezeti hírek hangulatra gyakorolt hatása enyhén nőtt (pre: 3,01, post: 3,10, nem szignifikáns, $p=0,391$), ami arra utalhat, hogy a hallgatók a kurzus során valamelyest tudatosíthatták magukban a környezeti problémák súlyosságát. A szórásértékek elemzése alapján az látható, hogy a legtöbb állítás esetében a szórás kis mértékben csökkent a kurzus után, ami utalhat arra, hogy a hallgatók véleménye egységesebbé vált. Ez különösen igaz a „felelősnek tartom a korábbi generációkat” állításra, ahol a szórás csökkent (pre: 0,94, post: 0,89), és azt jelzi, hogy a kurzus hatására a hallgatók egyetértőbbé váltak ebben a kérdésben (de ez a csökkenés nem szignifikáns, $p=0,299$). Néhány esetben a vélemények továbbra is megoszlanak.

Eredmények megvitatása és következtetések

A fenntarthatóság jelentésének megfogalmazása több közös pontot tartalmazott a válaszadóknál. Ilyenek a környezeti fenntarthatóság és annak hangsúlyozása, hogy a természeti javak megőrzése biztosítva legyen a jövő generációk számára. Szinte minden megfogalmazásban megjelenik az az elv, hogy a környezet védelme és az erőforrások felelősségteljes használata kulcsfontosságú. Rávilágítanak arra, hogy az emberek a fenntarthatóság kérdésében leggyakrabban a hosszú távú felelősségvállalásra és az aktív szerepvállalásra koncentrálnak, míg a konkrét megoldások kisebb hangsúlyt kapnak. Központi téma a jövő generációk védelme, a környezeti egyensúly és a természet megóvása. Gyakran utalnak az egyéni és közösségi döntések tudatosságára, és megvalósítható lépéseket is javasolnak. A válaszadók többsége nem csak elméleti szinten gondolkodik, hanem gyakorlati megvalósításban is részt venne. Bár néhány megfogalmazás utal a gazdasági és társadalmi aspektusokra, a megfogalmazások többsége szinte kizárólag a környezeti fenntarthatóságra koncentrálnak.

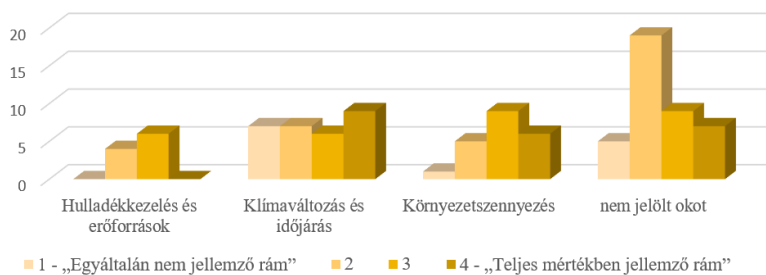
A fenntarthatóság azonban ennél átfogóbb fogalom, amely magában foglalja az igazságos társadalmi rendszerek és gazdasági stabilitás kialakítását is. Sok megfogalmazás inkább az egyéni cselekvésekre összpontosít, és nem hangsúlyozza eléggé a fenntarthatóság rendszerszintű megoldásait, például politikai szabályozásokat, vállalati szerepvállalást vagy globális együttműködést.

A környezeti kérdések erősen foglalkoztatják a hallgatókat, a válaszadók túlnyomó többsége aggódik a környezet állapota miatt, aggodásuk tárgya a klímaváltozás és időjárás, a környezetszennyezés, a hulladékkezelés és fenntartható erőforrás-gazdálkodás. Ezeket nem kötelezően megválaszolandó nyitott kérdésekben fejtették ki. Nem minden hallgató él meg erős érzelmi stresszt a bolygó jövője kapcsán, de a többség valamilyen mértékben érintett érzelmileg. Az ilyen érzelmi jelenlét jó alapot teremthet arra, hogy a fenntarthatósági szemléletformálás érzékenyítő és megerősítő hatással legyen rájuk. Érdemes ugyanakkor odafigyelni a különböző érzelmi szinteken állók eltérő igényeire is: míg az erősen szorongóknál a reménykeltés lehet kulcs, az enyhébb szorongók esetében az egyéni hatékonyság megerősítése lehet célravezető. A szorongással kapcsolatos válaszok elemzése alapján az egyik legdominánsabb trend az egyéni ráhatás érzékelése volt. A hallgatók jelentősen megosztottak abban, hogy mennyire érzik saját cselekedeteiket hatékonynak a bolygó jövője szempontjából. Érdemes megjegyezni, hogy a fenntarthatóság fogalmának meghatározásánál a passzív és aktív szerep egyaránt megjelenik, és a válaszadók említést tesznek a felelős kérdéséről is.

Azokra a válaszadókra, akik megjelölték aggodásuknak fő okát, jobban meg lehet ismerni gondolkodásukat. Akik azzal értettek inkább egyet, hogy az egyénnek kicsi a jelentősége, elsősorban a klímaváltozást és időjárást jelölték meg aggodásuk fő okának, ezt követi a környezetszennyezés (4. ábra). Az összefüggés statisztikailag is igazolható ($p=0,029$). Akik aggodásuk tárgyának a hulladékkezelést és erőforrásokat jelölték meg (és akik nem jelöltek meg okot) átlagos jelentőségűnek érzik a szerepüket.

4. ábra: Az egyén ráhatásának lehetősége az aggodás tárgyával összefüggésben

4. ábra: Az egyén ráhatásának lehetősége az aggodás tárgyával összefüggésben



Forrás: saját szerkesztés a kutatás adatai alapján

Az egyéni ráhatás érzékelésére vonatkozó válaszok alapján jól látszik, hogy a hallgatók megosztottak abban, mennyire érzik saját cselekedeteiket hatékonynak a bolygó jövője szempontjából. Akik nem érzékelik az egyéni ráhatást, hozzáállásuk könnyen vezethet szorongáshoz, passzivitáshoz vagy kiábrándultsághoz. Akik részben érzékelik, ők érzékenyek a problémára, de támogatásra, megerősítésre lehet szükségük ahhoz, hogy hosszú távon is motiváltak maradjanak. Akik úgy érzik, hogy van ráhatásuk, ők jellemzően pozitívabb érzelmi beállítottságúak, aktívabban cselekszenek, és gyakran másokat is ösztönöznek erre. Ezek alapján az egyéni ráhatás érzékelése kulcsfontosságú tényező abban, hogy mennyire érzik magukat cselekvőképesnek a fenntarthatósági problémák kapcsán (és ez a tényező viselkedését a szorongás érzetére is). Ez azt jelenti, hogy miközben sokan hisznek az egyéni felelősségben, közel ugyanennyien érzik magukat tehetetlennek, különösen a rendszerszintű problémák súlya miatt. Ez az eredmény szoros összefüggést mutat az aggodalom és szorongás elemzése során megfigyelt érzelmi mintázatokkal. Míg az aggodalom szinte egyetemes, addig a szorongás gyakran a tehetetlenség élményével társul. Többen bénító érzéseket vagy kilátástalanságot említenek, és ez az érzés gyakran együtt jár a szorongás megélésével.

„Én hiába teszek meg sok mindent környezetünkért, azok, akik tényleg valami komoly dologgal segíthetnének, nem csinálnak semmit.”

„Az, amit én tenni tudok nem segít. Túl nagy a bolygó és a szennyezés, hogy egy emberként ezt megváltoztassam.”

Ezzel szemben a válaszadók körében többször megjelent a remény és cselekvés lehetőségének hangsúlyozása is. Az ő esetükben a kontroll érzése pozitívabb, és gyakran együtt jár az alacsonyabb szorongással, emellett az aggodalom inkább motiváló erőnek tűnik, nem bénító érzésnek.

„Az egyéni döntések, mint a fenntartható életmód, a környezetbarát technológiák támogatása és a tudatosság növelése, mind hozzájárulhatnak a pozitív változásokhoz.”

Az eredmények alapján elmondható, hogy az egyéni ráhatás érzékelése kettős, és szorosan összefügg az érzelmi állapotokkal is. Akik nem hisznek saját hatásukban, hajlamosabbak a szorongásra és passzivitásra, míg azok, akik legalább részben érzik a saját szerepük fontosságát, nagyobb eséllyel maradnak érzelmileg kiegyensúlyozottabbak és cselekvőképeseek. Ez a megkülönböztetés kulcsfontosságú lehet, ha azt szeretnénk elérni, hogy a hallgatók ne csak informáltak, hanem aktív résztvevői is legyenek a fenntarthatósági törekvéseknek.

Az átlagértékek tekintetében a legtöbb állítás esetében csak kisebb eltérések tapasztalhatók a kurzus előtti és utáni mérés között. Néhány esetben azonban kimutatható változás figyelhető meg, ami arra utalhat, hogy bizonyos témákban még ennek a 2-3 napba sűrített kurzusnak a hatására is erősödött vagy árnyaltabbá vált a hallgatók véleménye. A kurzus hatására a hallgatók jobban felismerték a rendszerszintű felelősség kérdését (generációk szerepe), az érzelmi válaszok (pl. ételpazarlás miatti szorongás) pedig enyhülhettek.

Az elméleti háttér és a primer kutatás eredményei szoros összhangot mutatnak abban, hogy a Z generáció tagjai elméleti szinten tájékozottak, érzelmileg érintettek, de gyakran küzdenek a tényleges cselekvésre váltás nehézségeivel. Kvalitatív vizsgálatunk megerősítette, hogy bár a hallgatók elkötelezettek a fenntarthatóság iránt, a gyakorlati megvalósítás sok esetben az információhiány, az alacsony önhatékonyság-érzés és a rendszerszintű tényezők miatt akadályozott. Pozitív hatással bírnak a diákok számára azok az oktatási formák, amelyek nemcsak elméleti tudást nyújtanak, hanem érzelmi megerősítést és gyakorlati példákra alapuló élményeket is kínálnak. Kiemelkedő példát jelenthetnek az őszi és tavaszi szünetekben a cikk szerzői által vezetett, szervezett intenzív fenntarthatósági kurzusok,

ahol a hallgatók felelős vállalati szakemberek előadásain keresztül ismerhetik meg az ESG- (Environmental, Social, Governance) személet sokszínűségét, továbbá vidéki üzemlátogatások keretében testközből tapasztalhatják meg a fenntarthatósági gyakorlat működését. E komplex, élményszerű megközelítés képes csökkenteni a szorongást, erősíteni az egyéni felelősségérzetet, és valódi szemléletformálást elősegíteni – így hozzájárulhat a fenntartható gondolkodás és viselkedés összhangjának kialakításához a jövő gazdasági döntéshozóinak körében.

A Z generáció gondolkodása jó irányba mutat, és alapos megértést a fenntarthatóság környezeti aspektusairól. Kellően érzékenyek a témára, ami jó alap a velük való párbeszédhez. Nyitottak a tanulásra és az új nézőpontok megértésére. Érdemes lenne számukra szélesebb körű információkat és összefüggéseket bemutatni, további hangsúlyt fektetve a fenntarthatóság átfogó megközelítésére, amely magába foglalja a gazdasági és társadalmi szempontokat. A hallgatók gondolkodásának jobb megismeréséhez a vizsgálatot a jövőben is érdemes folytatni és más kurzusok esetében is alkalmazni.

Irodalomjegyzék

- Alcoverro, Helena (2023). Who Are the LOHAS Target Market Segment? Letöltve: <https://www.cyberclick.net/numericalblog/en/who-are-the-lohas-target-market-segment> [2025.04.16.]
- Choi, Sooyeon; Feinberg, Richard A. (2021). The LOHAS (Lifestyle of Health and Sustainability) Scale Development and Validation. *Sustainability*, 13(4), 1598. DOI: 10.3390/su13041598
- Coates, Justin (2024). Perplexing Paradoxes of Gen Z: Bridging the Gap Between Sustainable Intentions and Actions. Letöltve: <https://sustainablebrands.com/events/view/perplexing-paradoxes-of-gen-z-bridging-the-gap-between-sustainable-intentions-and-actions> [2025.04.16.]
- D'Acunto, David; Filieri, Raffaele; Okumus, Fevzi (2025). The Gen Z attitude-behavior gap in sustainability-framed eWOM: A generational cohort theory perspective. *International Journal of Hospitality Management*, 129, 103655. DOI: 10.1016/j.ijhm.2025.104194

- Deloitte (2024). Global Gen Z and Millennial Survey. Letöltve: <https://www.aaaa.org/research-report/deloitte-millennial-survey/> [2025.03.17.]
- Dliya'ul Haq, Muhammad; Tseng, Ting-Hsiang; Cheng, Hsiang-Lan; Chiu, Chao-Min (2024). An empirical analysis of eWOM valence effects: Integrating stimulus-organism-response, trust transfer theory, and theory of planned behavior perspectives. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 81, 104026. DOI: 10.1016/j.jretconser.2024.104026
- Dragolea, Larisa-Loredana; Butnaru, Gina; Kot, Sebastian; Zamfir, Cristina Gabriela; Nuta, Florian-Marcel; Cristea, Sebastian; Stefanica, Mirea (2023). Determining factors in shaping the sustainable behavior of the generation Z consumer. *Frontiers in Environmental Science*. DOI: 10.3389/fenvs.2023.1096183
- Gomes, Sofia; Lopes, Joao M.; Nogueira, Sónia (2023). Willingness to pay more for green products. *Journal of Cleaner Production*, 390, 136092. DOI: 10.1016/j.jclepro.2023.136092
- Islam, Jamid Ul; Thomas, George; Albishri, Norah Ali (2024). From status to sustainability: How social influence and sustainability consciousness drive green purchase intentions in luxury restaurants. *Acta Psychologica*, 251, 104595. DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104595
- Jäckel, Katalin; Garai-Fodor, Mónika (2025). How Generation Z economics students think about sustainability and the environment. In: Szakál, Anikó (szerk.), *IEEE 23rd World Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics (SAMI 2025)* (pp. 101–105). IEEE. DOI: 10.1109/SAMI63904.2025.10883159
- Lendvai, M. B., Kovács, I., Balázs, B. F., & Beke, J. (2022). Health and Environment Conscious Consumer Attitudes: Generation Z Segment Personas According to the LOHAS Model. *Social Sciences*, 11(7), 269. <https://doi.org/10.3390/socsci11070269>
- Munaro, Ana Cristina; Barcelos, Renato Hübner; Maffezzolli, Eliane Cristine Francisco (2024). The impact of influencers on sustainable consumption. *Sustainable Production and Consumption*, 52, 401–415. DOI: 10.1016/j.spc.2024.10.024
- PDI Technologies (2023). The Green Generation: Tracking Gen-Z Trends in Sustainable Purchasing Habits. Letöltve: [III. évfolyam | 1. szám | 2025. június
Business & Diplomacy Review](https://pdi-</p></div><div data-bbox=)

- technologies.com/blog/tracking-gen-z-consumer-trends-sustainability [2025.04.16.]
- Prashar, Anupama; Kaushal, Leena Ajit (2025). Nudging sustainable fashion choices: An experimental investigation on generation Z fashion consumers. *Acta Psychologica*, 253, 104914. DOI: 10.1016/j.actpsy.2025.104914
- Stacey, Stephanie (2023). One-third of Gen Zers in a survey said they wanted jobs aligned with their environmental values. Letöltve: <https://www.businessinsider.com/gen-z-companies-kpmg-climate-quitters-esg-sustainability-climate-survey-2023-1> [2025.03.16.]
- Szeberényi, András (2024). Klímaszorongás jelenléte az X, Y és Z generáció életében. In: Obádovics, Csilla; Resperger, Richard; Széles, Zsuzsanna; Tóth, Balázs István (szerk.), *Fenntarthatósági átmenet: kihívások és innovatív megoldások – Nemzetközi tudományos konferencia a Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából* (pp. 128–146). Sopron: Soproni Egyetem Kiadó. DOI: 10.35511/978-963-334-499-6
- Wang, Dandan; Walker, Thomas (2023). How to Regain Green Consumer Trust after Greenwashing: Experimental Evidence from China. *Sustainability*, 15(19), 14436. DOI: 10.3390/su151914436

PHENOMENOLOGY, ENVIRONMENTAL PROTECTION, AND PEDAGOGY. ATTEMPT OF A SYNTHETIC APPROACH

Bence Péter Marosán

Abstract

Phenomenology is a philosophical discipline dedicated to the scientifically rigorous and accurate study of conscious experience. It was founded by the Austro-German mathematician and philosopher Edmund Husserl (1859–1938) and has become one of the most influential philosophical and intellectual movements of the 20th and 21st centuries. Its impact extends beyond philosophy, enriching the arts as well as a wide range of disciplines, including the humanities, social and political sciences, ethics, law, pedagogy, economics, psychology, psychiatry, psychopathology, cognitive sciences, and even certain branches of the natural sciences. Phenomenology has also influenced non-academic domains, particularly in applied political, ethical, and normative fields. It has played a significant role in academic and non-academic discussions on ecological issues, particularly environmental protection. Due to the works of Edmund Husserl, Martin Heidegger, Max Scheler, Hans Jonas, Maurice Merleau-Ponty, and many others, eco-phenomenology (or ecological phenomenology) emerged as an independent field of study by the 1960s at the latest. Additionally, phenomenology has profoundly influenced pedagogy, as researchers have recognized that its first-person perspective-related approach can be particularly effective in communicating with and educating children (e.g., Manen, 1982). In our present age, environmental protection has become an increasingly urgent issue. In response, environmental education and pedagogy have gained significant relevance in addressing today's ecological crisis.

This study outlines a synthetic approach that seeks to unify two disciplines: eco-phenomenology and environmental pedagogy. Our central claim is that phenomenological methods can significantly enhance the effectiveness of environmental education and pedagogy.

Keywords: Edmund Husserl, eco-phenomenology, environmental education, environmental pedagogy, ecological crisis

Introduction

Phenomenology is the scientific study of first-person perspective, subjective experience, a philosophical discipline founded by the Austro-German mathematician and philosopher, Edmund Husserl (1859-1938). This discipline became a highly influential intellectual current during the 20th century, and which also fertilized a number of Academic fields and non-philosophical scientific disciplines, among others various areas of humanities, social, political, economic sciences, law, psychology, psychiatry, psychopathology, ecology, and even certain segments of natural sciences. What will be of particular importance for our present study, phenomenology also affected pedagogy (Manen, 1982). Husserl, the founder of phenomenological philosophy, who defined this field as a systematic investigation of every possible conscious phenomenon (hence the name of discipline) strictly distinguished this conception from natural scientific and empirical psychology. He said that the latter studies empirical consciousness bound by the contingent laws of nature, while phenomenology wants to study such structural peculiarities of consciousness and mental life which are absolutely necessary and bounds every possible consciousness whatsoever. In other words, Husserl dedicated phenomenology to the examination of the apriori laws and features of every possible conscious, mental sphere (Husserl, 1983, 2001a, 2001b). In the center of this approach there is the idea of *intentionality*, according to which the fundamental feature of every conscious experience is the relationship between consciousness and its object. Husserl calls this particular relationship “intentionality”, or “intentional relation”, and in his opinion this relationship is the essential and main carrier of the apriori features and laws of conscious life. At this point rightfully arises the question how this evidently philosophical discipline can contribute to academic fields like environmental studies, ecology and pedagogy. The answer to the first question is that the nature-human relationship has been a central topic to phenomenology since Husserl (see Husserl, 2001c, 2002, Jonas, 1966, Abram, 1988, Kohák, 2003

etc.). The second question could be answered by referring to the importance of intersubjectivity, or, in other words, sociality in Husserl (1960, 1970, 1973a, 1973b, 1973c, 1989 etc.) and after him (e.g. Schütz, 1967); to the significance of the idea that the concrete subject is an essentially social and intersubjective being, whom cannot be properly understood without referring to the nexus of social relations in which she is embedded. Finally, the above-mentioned fact should be emphasized that the originally philosophical considerations of phenomenology have fertilized non-phenomenological and non-philosophical academic and scientific disciplines, and that these ideas have influenced even normative and practical aspects of extra-philosophical life.

It is especially important to refer to the crucial role of *empathy* in Husserl's theory of intersubjectivity and sociality (Husserl 1960, 1973a, 1973b, 1973c, see also Moran 2002, pp.175-176). For Husserl, empathy constitutes a distinctive form of intentionality that enables a subject to apprehend the body of another person as a feeling, sensing, and experiencing body. In other words, through empathy, we are capable of grasping another subject's physical body (Körper) as a lived body (Leib), imbued with conscious and subjective experiences. In Husserl's opinion we experience our very own bodies in this two-fold way, externally as a physical body and internally as a lived body (Husserl, 1960, 1989), and due to this double experience, we became capable of experiencing someone else's body as a partially sensing, subjective, experiencing body like ours, to the analogy of our body (Husserl, 1960). According to Husserl, the higher forms of sociality merely constitute increasingly complex and refined manifestations of empathy.

The core idea of the project I would like to propose here is that phenomenology could be an incredibly effective tool in *fostering empathy in children* towards non-human beings and nature in general. In this context it is also of utmost importance that a specific branch and field of phenomenology emerged in the 1960s under the name of eco-phenomenology (or ecological phenomenology) that focused on environmental topics and sustainability in particular (e.g. Jonas, 1966, 1984, Abram, 1988, Melle, 1988, Brown, 2003, Kohák, 2003 etc.). Already the classic authors of phenomenology realized that the project of modernity could easily end up in a catastrophe with its current way of development (e.g. Husserl, 1970, Heidegger, 1998, Henry,

1987). Eco-phenomenological authors, in particular, have emphasised the claim that a fundamental transformation of our basic attitude towards nature and non-human beings is necessary.

In other words, I would like to propose practically applied phenomenology in environmental education and pedagogy. Since the fact of our ecological crisis became unmistakable for the vast majority of experts and scientists in the 1960s, it has been a fundamental question how to convince society that there must be serious efforts to do in this regard, if we are to prevent a planet-scale global collapse of the society (e.g. Donella Meadows et al., 1972). The current way of life especially in the Western world is convenient and comfortable for the majority of the society. People want to live better, and they would like to secure a better, more convenient and comfortable standard of living that they had. It is challenging for a politician to secure electoral success by advocating for reduced consumption, the imposition of new regulations and stricter limits, and by acknowledging the absence of promising prospects for economic growth, given that the planet and humanity as a whole cannot sustain such developments. People do not want to hear slogans like that, and many of them will not vote for politicians who campaign with such plans and pessimistic, “alarmist” statements. Politicians usually realize this and try to lessen or diminish the level of threat of the ecological crisis in their campaign and governmental policies, and even their actions are way below the measures which is usually considered necessary by scientists who actually research the topic.

Experts often see two ways out of this paradox. First, the role of non-governmental organizations that – sometimes cooperate with each other beyond national borders – can make campaigns among citizens about the actual scale and grade of the threat of ecological collapse. The other – which is tightly related to the first option – is environmental education and pedagogy, that is to say, making children understood what they should do if they want to live a relatively comfortable, healthy and happy life in a relatively bearable natural environment, that does not look like a totally deforested, overheated, over-polluted wasteland. This will be the option we are going to emphasize in this present publication.

Main Ideas of Phenomenology

“Phenomenology is intentionality” – said Emmanuel Levinas, one of the many famous students of Edmund Husserl (Levinas, 1998, 112). Levinas argued that at the heart of phenomenological philosophy – in the thought of Husserl and all other members of the phenomenological movement – lies the concept of intentionality. Husserl inherited this notion from his mentor, Franz Brentano, who, in turn, borrowed this concept from the Medieval, scholastic philosophy. “Intentionality” means that every conscious experience is related to something object-like (*gegenständliche*) entity. When we are afraid, for example, we are afraid of *something*, when we hope, we hope *something*, when we imagine, we imagine *something*, in our memories we remember *something*, and when we experience, we always experience *something*. With the term „intentionality” Husserl referred to this relationship (or correlation) between consciousness and its object (Husserl, 1983, 2001a, 2001b). Husserl, furthermore, thought that there is a *necessary* structural connection or correlation between consciousness and its object. In his mature period, he used the term “constitution” to express that consciousness cannot represent (*stellt vor*) its object in an entirely arbitrary way; when Husserl said that the consciousness “constituted” its object (or itself as consciousness), Husserl wanted to refer to this necessary aspect of the appearance of the object to consciousness (see e.g. Sokolowski, 1970, 2000). Husserl believed that phenomenology as a philosophical and rigorously scientific discipline must be dedicated to a systematic exploration of the *apriori* (that is to say, absolutely necessary) aspect of the relationship between consciousness and object.

Husserl, around 1906/07, started to elaborate his methodological procedure called “phenomenological reductions” (2008), that aimed to focus the gaze of the philosopher on the purely phenomenal aspect of the appearing things. The main objective of phenomenological reduction was to reveal the necessary features of pure appearance. For this reason, the philosopher in the attitude generated by the phenomenological reduction considered everything as pure phenomenon, nothing more and nothing less. Which provoked a question already raised by the students and contemporaries of Husserl, and which was thematized by Husserl himself too: Does this position, which consi-

ders everything solely as phenomenon, not risk leading to solipsism, wherein the philosopher is regarded as the only conscious being in the world? (See Moran, 2002, Sokolowski, 2000). After all, only phenomena appear to the regard of the philosopher. Husserl elaborated a systematic answer to address this challenge, namely the *theory of empathy*. That is to say, in Husserl's view, amongst all the phenomena there is a special type, namely empathy, that enables us to experience another subject as a sensing, feeling, experiencing, conscious subject (Husserl, 1960, 1973a, 1973b, 1973c, 1989). Empathy, in Husserl's interpretation, is a peculiar type of intentionality that is specifically directed to another subject. More specifically, Husserl thought that when I see a body similar to mine (a warm human body), which acts like me, then this experience provokes something in me called by Husserl "analogical appresentation" (Husserl, 1960). This means that I conceive (or "constitute") the other person's body to the analogy of my body. When I grasp my body and the other person's body as a pair, as one element of a twofold unity, then I also learn to conceive the other, similar body as the body of an experiencing, feeling, conscious, and sensitive subject.

Husserl then, from more or less complex weave of empathic acts, builds up every level of the social world. But in the core of sociality, Husserl believes, there are always acts of empathy, which represent a subject with a first-person subjective perspective to the philosopher's own subject. Although, empathy is not capable of making accessible the other person's first-person perspective to me (I can never know for sure what's going on in the head of the other subject), at least it can inform me that there is another first-person perspective for sure, in the other sensitive, acting, animate body. Through empathy, Husserl claimed, I am not capable of directly accessing the other person's inner mental sphere (otherwise, Husserl said [1960], I and the other person would be one and the very same subject), but I am able to reconstruct in a rather evident manner what the other person might experience from her subjective first-person perspective. This Husserlian claim will be crucial in our present project.

Ecological Applications of Phenomenology

Already Husserl and his student realized that the current way of Western society is a dead-end, and it leads with an enormous possibility to a global ecological disaster (Husserl, 1970, Heidegger, 1998, Jonas, 1984). In the 1960s eco-phenomenology, as the ecologically and environmentally applied phenomenology started to rise and flourish (Jonas, 1966). The core idea of this current was that modern, calculating, instrumental rationality prevents the subject to see the real richness of things, this type of rationality subordinates everything to profitability, and it cripples humans and non-humans both, and overexploits human and non-human nature in the name of the profit (Henry, 1987, Brown and Toadvine, 2003). Our very attitude must be changed if we are to survive the next century (and the following ones after the next).

It is the consensual opinion of representatives of this current of phenomenology that during Modernity something utterly went astray. The problem was not only that Modern individuals had an extremely anthropocentric stance. Some thinkers of eco-phenomenologist movement were and are themselves anthropocentric theoreticians (e.g. Thiele, 1995, Lányi, 2022). These philosophers and scientists rather saw the problem in the narrow, one-sided character of theoretical and practical rationality that emerged during and through Modernity. It was an essentially pragmatic and instrumental rationality, that was and is exclusively open to the exploitable features and attributes of human and non-human reality. We are speaking about the exclusive tendency to dominate the world, to make it predictable and – along with rising capitalism – subordinate everything to the universal *pursuit of profit*. What we lose with such an attitude according to those thinkers, is a much more sensitive, multi-faceted rationality, which is capable of apperceiving the qualitative, non-quantitative, non-formalizable features of the world, of human and non-human nature. This more sensitive, multilayered, and nuanced form of rationality – referred to by Husserl as “transcendental subjectivity” (see Husserl, 1970; also Kohák, 2003) – would carry significant practical implications. It would make humans much more sensitive to our natural environment and the joy and suffering of non-human beings. This practical implication that we have just mentioned means that if one wants to

behave authentically, as a truly rational human being, then one cannot remain insensitive to the suffering of non-humans (and her other fellow humans) and the integrity of the natural environment. In other words, one must limit the viewpoints of profitability and instrumental rationality.

These normative and ethical considerations also have relevance in the field of politics. Namely, Husserl believed that the future of mankind should be a society in a universally elaborated and unfolded rationality (Husserl, 1988, 3-124; 1970). The reader can discover the more or less explicit signs of a political theory in Husserl (see Drummond, 2000), according to which mankind ought to be reorganized in the form of a fully rational community, which is also based on the feelings of love (*Liebesgemeinschaft*, Husserl, 1973c). Capitalism, the prevailing and universally dominating viewpoints of profitability and exploitation in such a fully rational community cannot remain intact in their current form, they also must be transformed. A rational society, that adopted the collectively shared attitude of qualitative rationality depicted by Husserl (1970, Kohák, 2003), and such a community must also fundamentally change its collective attitude towards nature and non-human living beings, cultivating a far greater sensitivity towards them (see also Marosan, 2018).

Critical and Environmental Education

Critical Pedagogy is a branch of pedagogy particularly dedicated to revealing the oppressive structures of society and different forms of social injustice to children. It emerged in the 1960s (see e.g. Freire, 1970) and it was specifically connected to Critical Theory (e.g. Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, David Riesman etc.), as its application within the field of education and pedagogy. Ira Shor, a close colleague to Paulo Freire, the founder of Critical Pedagogy, defined it with the following words: “Habits of thought, reading, writing, and speaking which go beneath surface meaning, first impressions, dominant myths, official pronouncements, traditional clichés, received wisdom, and mere opinions, to understand the deep meaning, root causes, social context, ideology, and personal consequences of

any action, event, object, process, organization, experience, text, subject matter, policy, mass media, or discourse” (Shor, 1992, 129).

The fundamental objective of Critical Pedagogy is to make children and students aware of their freedom and capacity to change their situation, and ultimately to transform society for something better. It seeks to explore structures, institutions of repression, and factors that inhibit citizens, the members of society, living freely and living a better life. Economic inequality, feminism, gender gap, ethnic hatred, political manipulation are frequent and crucial topics in the curriculum of Critical Pedagogy. These topics mostly diverge from topics of usual, common school curriculum, and they are not easy either to be taught to young children, not even to more mature students or adults. For this reason, teachers who work with the attitude and methods characteristic to Critical Pedagogy, on the one hand are trying to teach more reflexivity to children in social regard, and, on the other hand, they are also attempting to make these matters (different examples and versions of injustice) more re-livable, experienceable and concrete to the students. Proponents of Critical Pedagogy specifically like dialogical methods and classes.

It is a central thesis to our paper that Critical Pedagogy – in the context of this present study – is a nice complement to environmental education and pedagogy, the origins of which can be traced back at least to the eighteenth century. Its early elements could already be found, for example, in Rousseau’s *Emile, or On Education* (Rousseau, 1979). The particular significance of nature was a crucial idea both in European and American Romanticism, whose representatives also believed that it is of utmost importance to raise children in an intimate connection to nature (to this see Stone, 2018). In its current form environmental education and pedagogy, as a specific educational and pedagogical discipline, dedicated to reveal the importance of environmental issues to children and young adults, making them more empathetic to non-humans, and attempting to render them open to the particular forms of natural beauty, appeared in the 1960s (Swan, 1969). Today, a subject like environmental studies is part of the curriculum in many schools (elementary, secondary, and higher education) and other educational institutions. Considering its ratio regarding the complete curriculum and its usual status, environmental studies, in our opinion is mostly still rather marginal, and/or op-

tional.² It is our opinion that this subject – including the exploration of our current ecological crisis and its causes –, already in institutions where it exists, should be taught much more intensively.

In this study – at this point of our essay – we would like to propose a synthesis of Critical Pedagogy and environmental education or pedagogy. First of all, it should be emphasized that Critical Environmental Education/Pedagogy as such would not be a new discipline. It already exists and there are active and intensive theoretical, academic research studies concerning this field and approach (see e.g. Gkiolmas and Skordoulis, 2020, Gunansyah, Ariadi, and Budirahayu, 2023), and there are also practical applications in the sphere of pedagogy and education. Critically interpreted environmental education and pedagogy, or as it is usually referred to, Critical Environmental Education seeks to shed light to the addressees of educational and pedagogical process (children, young adults, students of different age and sort etc.) on the socio-economic and political factors which serve as obstacles and counter-forces against sustainability and an environmentally more conscious form of human life and future.

From the various topics of Critical Environmental Education, we only would like to mention and highlight two major ones of crucial importance. First and foremost, Critical Environmental Education seeks to disclose environmentally related issues of *social injustice*, whereby lower classes in Western countries and citizens of Developing and Third World countries are forced to endure deprivation and hardship as a result of the overconsumption and wasteful use of resources by the upper classes, particularly in First World countries. Secondly, a further crucial topic of critical environmental education is climate (or climatological) injustice, showing that negative effects of climate change had a more negative impact on lower classes and members of poorer classes, most importantly, citizens of the Global

2 It should be noted that “environmental studies” and “environmental education/pedagogy” are not the same, because the latter is far broader than the former. Environmental education refers to a whole new, independent style of education/pedagogy, namely, such a form when the very process of education takes place in an intimate connection to nature. The teaching process of environmental education regarding the entire curriculum could take place in the nature or in close connection to the nature; namely, classes in literature, history, physics, even mathematics (not to mention biology) etc.

South (cf. e.g. Tuana, 2022). In the context of our present study, it is worth mentioning the name and works of Keith Peterson also (Peterson, 2020; 2021), who made contributions to this field and such remarks which are – in our opinion – of enormous importance to elaborate and practice a r effective form of Critical Environmental Education. According to Peterson, one should not underestimate the gap between worldview and action. He says that it is an idealistic assertion that if one changes their worldview, their then actions will change automatically with it. In his opinion, it is not easy at all for one to change worldview on a deep level, and even if it is successful at a certain point of one's life, her actions will not change instantly with it. Peterson claims that individuals are deeply embedded in their web of specific material conditions, and they are fundamentally dependent on these socio-historical, economic and political factors, alongside their bodily peculiarities and precise, microscopic details of their relationship to nature. He emphasizes that when one wants to implement effective environmental actions, then *one must not abstract from the above-mentioned material and socio-historical embedment and dependency of individuals*, whom she wants to convince and motivate to act in an environmentally friendly, or at least sustainable way.³

It follows from the related considerations of Keith Peterson, that Critical Environmental Education should be specific; it must be adapted to the particular situation of the students. The teacher must be aware of the web of specific material conditions that surrounds a student, or what is characteristic – on average – of a particular class. This means, that the teacher should adapt her particular methods and techniques, her specific way of pedagogical approach to these conditions. She cannot teach critical environmental studies or apply Critical Environmental Education in the same way for every single student. A lower-class US student with, e.g. immigrant and coloured family background must be taught differently than a middle-class Slovakian student with average middle-class Slovakian parents. Potential and actual, apparent biases must also be taken into consideration.

3 We also should mention that Peterson is very critical to phenomenology, interpreting it as an essentially idealistic approach, that does not take into consideration the material dependency of man on nature with enough and necessary emphasis. In our opinion this should not be the case.

Applying Phenomenology to Environmental Education and Pedagogy

The main idea of this present study would be – and it is the ultimate objective of this final, concluding chapter – to propose a synthesis between phenomenology and Critical Environmental Education. The dialogue between phenomenology, pedagogy, and education is not unprecedented, at the moment, it already has a decades-long, deep-rooted tradition (e.g. Manen, 1982, Trajtelová, 2018, Howard et al., 2021, Bassiri, 2024 etc.). Currently, we have already a wide variety of different approaches of phenomenological pedagogy: Husserlian, Heideggerian, Sartrean etc. The first-person perspective and the role of subjective experience have an orienting role in all of them. Although I must note that – to my knowledge – there is no systematic and widespread application of phenomenology outside academic science and discourse, – in the concrete in-the-field pedagogical practice. Phenomenology still awaits being introduced into widespread pedagogical and educational practice in a systematic and methodologically conscious way. In our project, we would like to propose a specifically Husserlian approach and interpretation of phenomenological pedagogy.

Already in chapter 2 (“Main Ideas of Phenomenology”), we highlighted the special role empathy plays in phenomenology for Husserl, and also for other authors in phenomenology (like Max Scheler, Edith Stein or Alfred Schütz).

Through empathy, Husserl could make a step forward from a first-person perspective, subjective, and somewhat solipsistic experience to concrete interpersonal relations, and ultimately to the entirety of our social world. Empathy, as we told earlier, enables us – according to Husserl and his followers – to have an at least indirect access to the other person’s first-person perspective. Of course, we would not be able through empathy to relive what the other person experiences from her own first-person perspective, otherwise, as Husserl said, me and the other person would be the very same one (Husserl, 1960, 106-107, 108-109). Due to empathy however, he said, I am capable of conceiving another, apparently similar body as the body of another, subjective, sensing, feeling, experiencing subject like me, and also capable of at least indirectly reconstructing the other person’s first-person perspective; or, in other words, figure it out with more or less

accuracy what might go on in the other subject's head. In a pedagogical and educational context phenomenology could make it easier that one student or children could grasp and understand the other person's situation, or the particular case of a certain minority group.

Our idea would be that a systematic application of phenomenology within the field of education could enhance empathy in children and more mature students more efficiently than other, non-phenomenological methods. It is a hypothesis which, – to our knowledge, – has not been tested yet, but – in our opinion – would be worth closer studies and experiments. A systematic methodology of a Husserlian phenomenological pedagogy should be elaborated first, then be applied in different (test-)classes; and after that, later, psychological tests at least could indicate whether our hypothesis holds true, and whether children, trained and educated in classes where Husserlian phenomenological pedagogy is used, are more empathetic on the average, than children who are taught in regular, or at least non-phenomenological classes.

Of course, such classes and experiments should also require initial tests to measure the empathy of the students, before the test-class or test-year begins. In our opinion, a Husserlian phenomenological pedagogy, by raising the average level of empathy in children and young students, could be an enormous, invaluable contribution to Critical Pedagogy in general, and Critical Environmental Education in particular. If our hypothesis is true, then Husserlian phenomenological pedagogy, applied practically within the field of Critical Environmental Education, could make children and students more empathetic to the integrity of the natural environment and to the joy and suffering of non-human beings. It could help us to raise environmentally more conscious and sensitive citizens, who are willing to and capable of making a better, more nature-friendly society.

Dialogical, role-playing game techniques (see e.g. Udvarhelyi, 2022, 437-475), and also Virtual Reality technologies have been introduced to pedagogy a long time ago; although, – to my knowledge – the latest VR devices are still in an experimental phase in education. Our idea is that a methodologically conscious application of Husserlian phenomenological method in education combined with partly older (dialogue, role-playing games), partly new technological innovations (Virtual Reality) could make children and older participants of

environmental education even more sensitive to environmental and ecological issues, for example, in particular, to animal suffering. In this regard I would like to mention as an example, the recent project “Misunderstood Bodies”, when the creators attempted to relive and access the subjective experience and situation of people with special bodily, mental, and health conditions, and also other people who are member of certain specific minorities or target to some sort of discrimination.⁴

Phenomenologically (in accordance with the principles of Husserlian philosophy) interpreted Critical Environmental Education could thus help us create a more eco-friendly and healthy society for the future.

References

- Abram, David. (1988). Merleau-Ponty and the Voice of the Earth. *Environmental Ethics* 10(2), 101–120. DOI: <https://doi.org/10.5840/enviroethics19881027>
- Bassiri, Cameron. (2024). *Sartre and the Phenomenology of Education*. New York: Lexington Books. DOI: <https://doi.org/10.5771/9781666905182>
- Brown, Charles S. and Toadvine, Ted (eds). (2003). *Eco-phenomenology. Back to the Earth Itself*. New York: State University of New York Press. DOI: <https://doi.org/10.1353/book4634>
- Brown, Charles S. (2003). The Real and the Good. Phenomenology and the Possibility of an Axiological Rationality. In *Eco-phenomenology. Back to the Earth Itself*, ed. Charles S. Brown and Ted Toadvine, 3–18. New York: State University of New York Press.
- Drummond, John J. 2000. Political Community. In *Phenomenology of the Political*, ed. Kevin Thompson and Lester Embree, 29–53. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-017-2606-1_4
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Trans. Myra Ramos. Herder and Herder, New York.

⁴ See <https://www.verzio.org/en/2024/vektor-vr-application> (Retrieved 26 March 2025).

- Gkiolmas, Aristotelis S. and Skordoulis, Constantine D. (2020). *Towards Critical Environmental Education: Current and Future Perspectives*. New York: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-50609-4>
- Gunansyah, Ganes, Ariadi, Septi, and Budirahayu, Tuti. (2023). Critical Environmental Education: The Urgency of Critical Consciousnesses, Intersubjective Communication, and Deliberative Democracy of Environmental Citizenship. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 20(3), 345-380.
- Heidegger, Martin, (1998). Letter on "Humanism". In *Pathmarks*, 239-276. Trans, Frank A. Capuzzi. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/cbo9780511812637.012>
- Henry, Michel. (1987). *La Barbarie*. Paris: Grosset.
- Howard, Patrick, Saevi, Tone, Foran, Andrew and Gert Biesta. (2021). *Phenomenology and Educational Theory in Conversation. Back to Education Itself*. London and New York: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429264696>
- Husserl, Edmund. (1960). *Cartesian Meditations*. Trans. Dorion Cairns. Den Haag: Martinus Nijhoff. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-017-4952-7>
- Husserl, Edmund. (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology. An Introduction to Phenomenological Philosophy*. Trans. David Carr. Evanston: Northwestern University Press.
- Husserl, Edmund. (1973a). *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlass. Erster Teil. 1905–20*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, Edmund. (1973b). *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlass. Zweiter Teil. 1921–28*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, Edmund. (1973c). *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlass. Dritter Teil. 1929–35*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, Edmund. (1983). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy, First Book: General Introduction to a Pure Phenomenology*. Trans. Fred Kersten. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-009-7445-6>

- Husserl, Edmund. (1988). *Aufsätze und Vorträge. 1922-1937*. Den Haag: Kluwer Academic Publishers. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-009-2553-3_1
- Husserl, Edmund. (1989). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy, Second Book. Studies in the Phenomenology of Constitution*. Trans. Richard Rojcewicz and André Schuwer. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-009-2233-4>
- Husserl, Edmund (2001a). *Logical Investigations. Volume 1*. Trans. John Niemeyer Findlay. London and New York: Routledge.
- Husserl, Edmund (2001b). *Logical Investigations. Volume 2*. Trans. John Niemeyer Findlay. London and New York: Routledge.
- Husserl, Edmund. (2001c). *Natur und Geist: Vorlesungen Sommersemester 1927*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0958-4>
- Husserl, Edmund. (2002). *Natur und Geist. Vorlesungen Sommersemester 1919*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0429-9>
- Husserl, Edmund. (2008). *Introduction to Logic and Theory of Knowledge. Lectures 1906/07*. Trans. Claire Ortiz Hill. Dordrecht: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6727-3>
- Jonas, Hans. (1966). *The Phenomenon of Life: Toward a Philosophical Biology*. New York: Harper & Row.
- Jonas, Hans. (1984). *The Imperative of Responsibility*, trans. Hans Jonas and David Herr. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Kohák, Erazim. (2003). An Understanding Heart: Reason, Value, and Transcendental Phenomenology. In *Eco-phenomenology. Back to the Earth Itself*, ed. Charles S. Brown and Ted Toadvine, 19–35. New York: State University of New York Press.
- Lányi, András. 2022. *The Philosophy of Eco-Politics*. Budapest: L'Harmattan. DOI: <https://doi.org/10.56037/978-2-14-031161-1>
- Levinas, Emmanuel. (1998). *Discovering Existence with Husserl and Heidegger*. Trans. Richard Cohen and Michael Smith. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Manen, Max van (1982). Phenomenological Pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 12(3), 283-299. DOI: <https://doi.org/10.1080/03626784.1982.11075844>

- Marosan, Bence Peter. (2023). Radical Emancipation: The Theory of Biocentric Ecosocialism and the Principle of Dynamic Equilibrium. *Capitalism, Nature, Socialism* 34(2): 107–126. DOI: <https://doi.org/10.1080/10455752.2022.2132968>
- Meadows, Donella H., Meadows, Dennis L., Randers, Jørgen, and Behrens, William W. III. (1972). *The Limits to Growth*. New York: Potomac Associates and Universe Books. DOI: <https://doi.org/10.21678/apuntes.1.8>
- Melle, Ullrich. (1988). Tiere in der Ethik. Die Frage nach der Grenze der moralischen Gemeinschaft. *Zeitschrift für Philosophische Forschung* 42(2), 247–273.
- Moran, Dermot. (2002). *Introduction to Phenomenology*. London and New York: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203196632>
- Peterson, Keith R. (2020). *A World Not Made for Us: Topics in Critical Environmental Philosophy*. Albany: State University of New York Press. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781438479613>
- Peterson, Keith R. (2021). The Very Idea of an Ecological World-view. *Ethics & the Environment*, 26(1), 21–55. DOI: <https://doi.org/10.2979/ethicsenviro.26.1.02>
- Rousseau, Jean-Jacques. (2021). *Emile, or On Education*. Trans. Alan Bloom. New York: Basic Books. DOI: <https://doi.org/10.2307/1960663>
- Shor, Ira. (1992). *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. Chicago: The University of Chicago Press. DOI: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226147864.001.0001>
- Sokolowski, Robert. (2000). *Introduction to Phenomenology*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/cbo9780511809118>
- Sokolowski, Robert. (1970). *The Formation of Husserl's Concept of Constitution*. Den Haag: Martinus Nijhoff. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-017-3325-0>
- Stone, Allison. (2018). *Nature, Ethics and Gender in German Romanticism and Idealism*. London and New York: Rowman & Littlefield.
- Swan, James A. (1969). The challenge of environmental education. *Phi Delta Kappan*. 51: 26–28.
- Thiele, Leslie Paul. (1995). Nature and Freedom. *Environmental Ethics* 17(2), 171–190. DOI : <https://doi.org/10.5840/enviroethics199517228>

- Trajtelová, Jana (2018). *The Yearbook on History and Interpretation of Phenomenology 2017. EPIMELEIA TĒS PSYCHĒS: The Idea of the University and the Phenomenology of Education*. Berlin: Peter Lang Verlag. DOI: <https://doi.org/10.3726/b15277>
- Tuana, Nancy. (2022). *Racial Climates, Ecological Indifference. An Ecointersectional Analysis*. Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780197656600.001.0001>
- Udvarhelyi Éva Tessza. (2022). *A felszabadítás pedagógiája. A kritikai pedagógia elmélete és gyakorlata*. Budapest: A Közélet Iskolája.

This study was supported by the János Bolyai Research Scholarship of the Hungarian Academy of Sciences (project: BO/00143/23/2) and by the No. 138745 project of Hungarian Scientific Research Fund.

A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA ALKALMAZÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI A FELSŐOKTATÁSBAN – FENNTARTHATÓSÁGI ASPEKTUSOK

Simon Ákos, Erdélyi Éva, Horváth Levente

Absztrakt

Mint minden újdonság és innováció, a mesterséges intelligencia (MI) is megosztja az embereket, így az oktatásban dolgozókat is. A konzervatívabb nézetűek óvnak tőle, a progresszívebbek pedig sürgetik a bevezetését. Tanulmányunkban végig nézzük a felhasználásának gyakorlati lehetőségeit, tudva, hogy az alkalmazási területei még fel-táratlanok. Elemezzük a valós kockázatokat, amiknek a minimalizálására kell törekednünk. Áttekintjük, milyen fenntarthatósági aspektusokat szükséges figyelembe vennünk alkalmazása során.

Az MI számos megfelelőségi, biztonsági és szuverenitási kérdést vet fel. Hasonlóan fontosak a fenntarthatósági (ESG) aspektusai is, a környezetünkre gyakorolt hatásától kezdve, a digitális esélyegyenlőségen keresztül egészen az etikai szempontokig. Ezek azok a határok, amiken belül értelmezni tudjuk az MI használatát, nemcsak az oktatás és tanulás, hanem a tágabban vett oktatás-támogatás területén is.

Kulcsszavak: digitális esélyegyenlőség, ESG, felsőoktatás, innovatív működés, mesterséges intelligencia, MI, oktatás módszertan

Abstract

As with any innovation, artificial intelligence (AI) is a topic of mixed opinions, including among education professionals. Conservatives are wary, while progressives are enthusiastic about its rapid implementation. In this study, we examine the practical application of AI in education, recognizing that many of its applications remain unknown. We discuss the real risks of implementation and the need to

minimize them. We also examine the sustainability factors that must be addressed when implementing AI in educational environments.

There are numerous compliance, security, and sovereignty issues regarding AI. Equally significant are their sustainability (ESG) aspects, from environmental impact to digital equity and ethics. These elements provide the framework for meaningful integration of AI – not just in teaching and learning – but in larger educational systems of support.

Keywords: digital equity, ESG, higher education, innovative operations, artificial intelligence, AI, educational methodology

Bevezetés

Tanulmányunk aktualitása egyértelmű, hiszen témája egyaránt foglalkoztatja a felsőoktatásban hallgatókat és dolgozókat is. Sokan vizsgálták már a mesterséges intelligencia (MI, vagy angol rövidítése szerint AI) társadalmunkra gyakorolt hatásait. A technológia rohamos fejlődésével indokolt is, hogy újabb és újabb kutatások szülessenek. Írásunkkal azonban nem a fősodorbeli publikációkat szeretnénk bővíteni, hanem az MI felsőoktatásban történő alkalmazásának lehetőségeit tekintjük át, külön kiemelve a fenntarthatósági, valamint digitális szuverenitási – ezen belül is a „vélelmezett exportot” (deemed export) érintő – aspektusait.

A palatáblától kezdve, a rádió- majd a televíziókészülékek használatán át egészen az internetezésre alkalmas számítógépek megjelenéséig, a technológiai újdonságok alkalmazásának mindig is voltak innovátorai, akik a bevezetésüket sürgették, és késlekedők, akik inkább ellenállói voltak az adott újdonságnak (Rogers, 1983). Hogy tényszerűen átlássuk az MI használatának lehetőségeit a felsőoktatásban, végignézzük az alkalmazási területeket, mint lehetséges pilléreket (vertikálisan), valamint az alkalmazási szempontokat és egyben kockázati tényezőket (horizontálisan). Ez a megközelítés adhatja egy intézményi MI stratégia kialakításának szerkezeti vázát is, hiszen túlmutat a klasszikus és sokat tárgyalt „Hogyan építsük be az oktatásba?” és „Hogyan ellenőrizzük a hallgatóinkat a használata során?” kérdéseken.

Vertikálisan foglalkozunk az oktatásmódszertani szerepéről (adaptív tanulási és értékelési rendszerek, intelligens mentorok, virtuális laborok, digitális kutatási asszisztensek), mellette kiterünk a hallgatói ügyintézés támogatására, a 360 fokos hallgató és dolgozói profil felépítésére (adatvezérelt lemorzsolódás előrejelzés, munkatársi értékelés) és a támogató területeket segítő funkcióira. Horizontálisan áttekintjük, hogy milyen adatvédelmi és digitális szuverenitási szempontokra kell figyelni az MI eszközök bevezetésekor, különös figyelmet fordítva a megfelelőségi kockázatokra, így a vélelmezett exportra nézve is. Ezek során és kiemelt témaként érintjük a mesterséges intelligencia alkalmazásának fenntarthatósági dimenzióját, így az üzemeltetési (környezeti/Environmental), esélyegyenlőségi és hozzáférhetőségi (társadalmi/Social), etikai (irányítási/Governance), aspektusait az ESG szemüvegén keresztül.

Jelen tanulmányban nem célunk minden témakört teljes mélységében tárgyalni, de reméljük, hogy felkeltjük az oktatásban dolgozó kollégák figyelmét azokra a kulcskérdésekre, amelyeknek figyelembevétele elengedhetetlen az MI megoldások tudatos és felelős használatára.

Módszertani megközelítés – MI körkép

A mesterséges intelligencia alkalmazása az oktatás területén (AIEd - Artificial Intelligence in Education) már az 1960-as években a kutatók fókuszában volt (Doroudi, 2023). A hétköznapi felhasználását azonban a nagy nyelvi modellek (LLM) és ezeken keresztül a generatív AI tette lehetővé. Ez a technológiai robbanás az, amit a közelmúltban tapasztalhattunk, elsőként a ChatGPT-nek és a hozzá hasonló platformoknak a megjelenésével. Ezért a vizsgálatunk során mi is az elmúlt pár év tapasztalataira és publikációira támaszkodunk. Az MI és az oktatás kapcsolatát tárgyaló kutatások egyik legátfogóbb összegző metaelemzése (Bond et al., 2024) is kiemeli, hogy az eddigi tanulmányokon túl a jövőben sokkal nagyobb figyelmet kell majd fordítani az etika, módszertani, valamint az interdiszciplináris megközelítésekre.

Ez is megerősíti az MI-szkeptikusok jogos érvelését, miszerint a mesterséges intelligencia tudatos és felelősségteljes alkalmazásához elengedhetetlen a megfelelő szabályozási környezet kialakítása, va-

lamint egy átgondolt felhasználási stratégia és normarendszer megteremtése – legyen szó intézményi szintről vagy akár nemzeti szintű stratégiáról. Ebből a szempontból mind Magyarország, mind az Európai Unió élen jár. Utóbbi esetében elkészült az „AI Act” (Európai Parlament és a Tanács, 2024), a mesterséges intelligencia első átfogó szabályozása és keretrendszere a világon, aminek célja nem a technológia korlátozása, hanem a kockázatok csökkentése és a társadalmi biztonság erősítése az MI által nyújtott lehetőségek felé.

Hazánkban már 2020. májusában publikálták Magyarország 10 éves távra szóló Mesterséges Intelligencia Stratégiáját (Innovációs és Technológiai Minisztérium, 2020). A nemzeti stratégia a felsőoktatás kapcsán fontos megállapításokat tesz, így kimondja, hogy: „Az MI technológia kritikus gondolkodás nélküli felhasználása veszélyeket rejt magában, egy „fekete dobozként”, átláthatatlanul működő algoritmus javaslatát az egyénnek mindig mérlegelni kell. A felelős és biztonságos felhasználás érdekében kiemelten fontos az MI kapcsán a fiatalok felkészítése a technológia sajátos veszélyeire, valamint a kritikus gondolkodás fejlesztése.” Ehhez kapcsolódó akciók: „Felsőoktatásban MI-vel kapcsolatos általános tudásbővítés, készségek, kompetenciák fejlesztése mind a hallgatók, mind a felsőoktatási dolgozók, mind a helyi gazdasági/társadalmi szereplők körében. A felsőoktatási adatgazdálkodáshoz kapcsolódó fejlesztésekben az MI technológiák fokozott használata.”

Bár a stratégia végrehajtása az elmúlt években lelassult és a technológiai és a globális politikai változások is indikálják a frissítését, az idézet megállapításai időtállóak és kritikusabb tényezők, mint évekkel ezelőtt voltak. Az említett geopolitikai átrendeződések miatt is fontos másik szempont a digitális szuverenitás biztosítása, aminek terén a hazai felsőoktatási intézmények közül a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem (BGE) élenjár. A COMMITTED nemzetközi projekt keretében gyakorlati ajánlások, oktatási anyagok, valamint egy részletes kézikönyv is elkészült a vélelmezett export témakörében, ami az MI eszközök használatakor is fontos segítség lehet.

Az oktatás és a fenntarthatóság összefüggésében iránymutató a Ljubljana-i Egyetem kutatása, amiben a 17 Fenntartható Fejlődési Cél (SDG) szemszögéből vizsgálták az MI alkalmazását (Savec, 2025.). A kutatás eredményei megmutatták, hogy 11 SDG esetében a mesterséges intelligencia támogatja a fenntartható fejlődést, 7 SDG esetében

azonban kockázatok rejt. Ezek közül az adatvédelmi és az egyenlő hozzáféréssel kapcsolatos problémákat emelték ki.

Kutatásunkban az elmúlt három-négy év magyarországi és nemzetközi tanulmányaira támaszkodunk leíró módszertani megközelítéssel, ami mellé közvetlenül kapcsolódó mérési adatokat is emelünk a BGE legfrissebb kutatásaiból.

A jövő iskolája, ami már itt van

A felsőoktatásnál tágabb perspektívából, a közoktatás mérföldköveit is szemlélve az IKT (infokommunikációs technológiák) alkalmazásának terén számos korszakot megélt már a hazai intézményrendszer. Gondoljunk a Comenius Logo oktatószoftverre, aminek a magyar nyelvű változata az ELTE Informatika Szakmódszertani Tanszékén készült el, vagy a Sulinet Programra, ami módszertani és eszközfejlesztési támogatást is nyújtott a résztvevőinek (Czékmán & Fehér, 2017). Ezek sorában jött létre 2004-ben Magyarország Oktatási Informatika Stratégiája (Oktatási Minisztérium, 2004), amelynek fókuszában a közoktatás és felsőoktatás integráltan állt és kiemelt céljai között szerepelt a módszertani, infrastruktúra- és eszközfejlesztések mellett a támogató területeket – oktatásadminisztrációt – érintő korszerűsítése is. Ilyenek a folyamat- és minőségmenedzsment, a vezetői döntéshozatal támogatás, stb. Egy „digitális zsúrkocsi”, vagy egy digitális formátumú oktatási anyag – ami korábban például írásvetítő fólián volt – önmagában azonban (eszköz szintjén) nem hozhatja magával a modern technológiák tudatos használatát.

A holnapután iskolája című könyvében Gloviczki Zoltán a neveléstudomány elismert szakértője hívja fel a figyelmet az öncélú (cél nélküli) eszközhasználat veszélyeire, hiszen ahogy fogalmaz, azzal, hogy okostáblák segítségével próbáljuk meg a formális gesztus szintjén „korszerűvé” és „érdekessé” tenni az oktatást, ezzel „csak arra ösztönözzük diákjainkat, hogy a tanóra helyett kapcsolják be mobiltelefonjaikat (Gloviczki, 2024). Kérdés, hogy mindezeket figyelembe véve, mik lehetnek azok a területek, amikben már most, vagy rövid időben belül érdemes beépíteni a felsőoktatásba is a mesterséges intelligencia napi használatát? Univerzális és mindenre jó MI eszközt nem fogunk találni, a technológia sajátossága miatt sem, hiszen valameny-

nyi eszközt – ha nem teljesen személyre szabottan lettek lefejlesztve – egy adott célra „tréningeztek”, kisebb vagy nagyobb mennyiségű adattal tanítottak elő (Polyák, 2024).

Digitális kutatási asszisztensként, mint felokosított keresőt sokan használják már az MI eszköztárát. Nem titok, hogy jelen tanulmányunk írása előtt is használatba vettük az OpenAI (ChatGPT) mélykutató modelljét. Ahogy a klasszikus kereséseknél, úgy ebben az esetben is az alapvető „lexikális tudás” a témában, valamint a kapott információk kritikus szemlélete és ellenőrzése megkerülhetetlen. Hasznos tanácsokat ad ezen a téren az Európai Bizottság 2022-es ajánlása az MI oktatási és tanulási célú felhasználása során (Európai Bizottság, 2022).

A Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem Képzésfejlesztési Irodája 2024. novemberében felmérte az intézményben oktatók digitális kompetencia szintjét (Papp-Danka, Csikós, Jaczina & Tóth, 2025). A mérés során hangsúlyosan szerepelt a mesterséges intelligencia használatának feltérképezése is. A 404 fő főállású dolgozó, a teljes létszám 59,4%-a töltötte ki a kérdőívet. Az általuk adott válaszokból is kitűnik, hogy a „szövegfordítások” mellett (32,6% rendszeresen és 27,2% alkalmanként használja) a második leggyakoribb cél, amire az oktatók használják az MI-t a keresés/kutatás, tehát az „új témához kezdő ismeretek gyors begyűjtése” (21% rendszeresen, 26,9% alkalmanként használja). Az oktatók látják emellett a veszélyeket is, hiszen a hallgatókra nézve a kétharmaduk úgy látja, hogy az önálló és kritikus gondolkodást veszélyezteteti legjobban a mesterséges intelligencia használata. Ezt ismeri fel Gloviczki is könyvében és összefoglalja azokat a kulcskompetenciákat, amikre erősíteni kell az oktatásban az MI kockázatait látva, így: az alapvető tudás elsajátítása (elemi ismeretek és összefüggések); személyiségfejlesztés (kíváncsiság, koncentrációképesség, kezdeményezőkézség, reziliencia, etikus magatartás és a vezetési készségek); valamint a „tanulás tanulása és alkalmazása”, tehát az alkalmazkodás a folyamatos változáshoz (Gloviczki, 2024).

Másik gyakorlati alkalmazási terület az MI-vel támogatott virtuális laboroké. Példaként az informatika oktatásban már jó ideje könnyedén lehet szimulálni összetett IT rendszerek működését. A mesterséges intelligencia segítségével pedig már a gazdasági képzések terén is kialakíthatók virtuális ökoszisztémák, ahol az adott gazdasági szereplők döntéseit a hallgatók hozzátják meg és így „on the

jobb” (munka, pontosabban gyakorlat közben) tapasztalhatják meg a különféle gazdasági kölcsönhatásokat. Ez a mesterséges intelligenciával támogatott kollaboratív tanulás (Európai Bizottság, 2022). Ilyen labor kialakítása természetesen egyedi és intézményre szabott megoldásokat igényelhet és a költsége is magasabb a standardizált megoldásokénál, hasonlóan az adaptív tanulási és értékelési rendszerekhez és digitális mentorokhoz, amiknél az „oktató” 24 órás rendelkezésre állással, a hallgató egyéni üteme szerint segíthet egy adott tananyag elsajátításában.

Beruházni azonban megéri, mert így a hallgatók nem csak tapasztalataik révén szerezhetik meg a tudást (ami jobban megmarad bennük), de az MI eszközök használatát is gyakorlati alapon tanulhatják meg, ez pedig növeli a munkaerőpiaci értéküket. Egy nagymintás – 2018 és 2024 közötti álláshirdetéseket elemző – kutatásból kiderül, hogy az Egyesült Királyságban a munkáltatók már átálltak a „készség alapú” toborzásra. Az MI készségek megléte akár 23%-os bérprémiumot jelenthet a pozíció betöltőjének (Bone, González Ehlinger, & Stephany, 2025). Így várhatóan a kiadott diploma értékét egy felsőoktatási intézmény gyakorlati MI tudás átadásával tudja majd növelni, amivel saját versenyképességét is javíthatja.

AI360 - Az MI szeme mindent lát

A mesterséges intelligencia felsőoktatásbeli alkalmazásának egyik áttekintő tanulmánya 138 cikket elemzett részletesen (Crompton & Burke, 2023). Eszerint az értékelő/kiértékelő és az MI-asszisztens (tutor/mentor), valamint az intelligens oktatórendszerek mellett az alkalmazási területek közé tartoznak a különféle tanulásirányító és előrejelző rendszerek is. Egy 360 fokos intézményi monitorozó rendszer a gyakorlatban azt jelenti, hogy a legkisebb szervezeti entitásig, tehát például egy felsőoktatási intézmény esetén az egyetemi polgárokig (legyenek dolgozók vagy hallgatók), a tevékenységük és annak eredményessége folyamatos mérés alatt van. Így a szolgáltatásminőség mérése (például az Oktatói Munka Hallgatói Véleményezése), ki egészülhet egy sokkal tágabb érintetti körrel és rendszeresebb mérési gyakorisággal. Ez a TQM (Total Quality Management) alapú megközelítés egy módszertani szemléletváltást is jelent az intézmények

számára, ami idehaza ritka, de nem példanélküli (Surman & Szabó, 2020). Az ebből eredő nagymennyiségű adatnak a gyors és szisztematikus elemzésében segíthet az MI. Ezzel pedig nem csak a mérési eredmények lehetnek pontosabbak (és kevésbé szubjektívek), de mind a dolgozók, mind pedig a hallgatók esetében provizórikus információkat is adhatnak például a lemorzsolódásra vonatkozóan.

Ennél egyszerűbb és rövidtávon is implementálható megoldás az MI bevezetése a hallgatói ügyintézés során. A korábbi „előre programozott” chatbotoknál hatékonyabb eszköz a generatív megoldásokon alapuló MI ügyintéző, ami természetesen nem helyettesíti a tanulmányi osztályokon és támogató területeken dolgozó kollégákat, de a munkájukat segíti, „first level supportban”, azaz elsőként reagálva a megkeresésekre. Ismétlődő és könnyen megválaszolható kérdéseket tudnak ügyfélvárakozás nélkül kezelni, hogy az ügyintézőkhöz valóban csak a komplexebb megkeresések jussanak el. Ezáltal egyszerre tehermentesíti őket és növelik a hallgatói elégedettséget.

Egy 360 fokos MI alapú TQM rendszer kialakítása tetszőleges mélységű lehet és kiterjedhet olyan faktorok mérésére is, amik célhoz kötöttség és GDPR szempontból nem csak etikai, de jogi kérdéseket is felvethetnek. Ilyen például a hangalapú elemzés, főként, ha azzal nem kizárólag a kimondott beszéd leíratozott (transzszkriptelt) tartalmát vizsgálják, hanem a beszédhang érzelmi töltését is. Ezért is fontos határokat szabni az ilyen rendszerek kialakításakor, főként mert kutatások is bizonyították, hogy az algoritmikus megfigyelés alatt álló személyek a megfigyelés hatására gyengébb teljesítményt nyújtanak (Schlund & Zitek, 2024). Sőt azt is konkrétan kimutatták már, hogy ilyen környezetben csökken a résztvevők kreatív és improvizációs képessége is (Liu, Lan, Liu, Liu, & Xia, 2024).

Crompton és Burke elemzésének egy másik fontos eredménye, hogy az utóbbi években az AIEd témájú publikációk számát tekintve az Egyesült Államokról egyértelműen Kínára helyeződött a hangsúly (Crompton & Burke, 2023). Ezért is indokolt a horizontális vizsgálat a kockázati tényezőkre vonatkozóan.

Biztonságos MI használat és Digitális Szuverenitás

A mesterséges intelligencia a lehetőségek mellett veszélyeket is rejt. Az általa adott téves információkat (ahogy a köznyelvben említik: hallucinál az AI) alapos ellenőrzéssel és megfelelő tárgyi tudással könnyebb kiszűrni. Tartalomfogyasztási szempontból veszélyesebbek a dezinformációra alkalmas deepfake tartalmak (képek, hangfelvételek, videók). Ezek veszélyeire hívja fel könyvében a figyelmet Guld Ádám médiakutató is. A jelenség két aspektusát emeli ki, az egyik, hogy a technika fejlődésével ezek a manipuláló eszközök már bárki számára elérhetőek. A másik, hogy a felhasználók egyre inkább felületesebben olvasnak és tekintenek meg tartalmakat, „így nemcsak egyre több hamisított tartalom kerül az online térbe, de egyre nagyobb az esély arra is, hogy ezek megtévesszék a közönséget” (Guld, 2022). Ezek a tartalmak egyébként akkor is hatnak ránk valamilyen mértékben, ha konkrétan tudjuk, hogy manipulált információk vannak előttünk. Egy 2023-as tanulmányból kiderül az is, hogy az emberek nem tudták megkülönböztetni, hogy az adott tweetet (mai néven X platformon publikált posztot) az MI vagy valós személy írta (Spitale, Biller-Andorno, & Germani, 2023). Egy a Belügyi Szemlében megjelent cikk szerint, a deepfake eszközöket és a generatív megoldásokat is aktívan használják bűnözők, bűnügyi célokra és tiltott tartalmak előállítására. Teszik ezt úgy is, hogy számos alkalmazás már védelemmel van ellátva az ilyen célú felhasználások ellen, bár ezek a korlátok megkerülhetőek, eltávolíthatók (Dános, 2024).

Lehetnek olyan MI eszközök is, amik hasonló korlátozásokat és védelmeket teljesen más céllal építenek bele felületükbe. Tanulmányunk írásakor például a DeepSeek nevű felület arra a kérésre, hogy objektíven foglalja össze az 1989-es Tienanmen téren történt eseményeket, röviden csak azt a választ adja, hogy: „Elnézést, ez meghaladja a jelenlegi lehetőségeimet. Beszéljünk valami másról inkább”. Ha pedig egy generatív forrás cenzúrázni is tud információkat, akkor – ha a fejlesztői úgy döntenek, – akár szándékosan manipulált adatokat is szolgáltathat. Ez különösen akkor veszélyes, ha valaki teljes bizalommal használja az adott eszközt. A DeepSeek rövid időn belül tört be a nemzetközi AI versenybe, mivel olyan funkciókat biztosít, amiket versenytársai csak fizetős szolgáltatás keretében nyújtanak. Ez különösen veszélyes lehet, ha e miatt az előnye miatt hallgatók és

oktatásban dolgozók tömegesen veszik igénybe, de fokozott kockázatot jelent a digitális szuverenitás szempontjából is. Az Európai Unió AI Act szabályozása fontos lépés volt egy átfogó jogszabályi keret létrehozására, de „az EU meghatározó MI-iparág nélkül nem rendelkezhet olyan eszközökkel, amelyekkel valós globális MI-hatalommá válhatna” (Molnár, 2024).

Az automatizált MI eszközök használatakor bár elsőre úgy tűnhet, hogy egy zárt rendszerben, csak egy programmal kommunikálunk, a háttérben azonban számtalan információt tárolhatnak rólunk ezek az alkalmazások, többek között azt is, hogy milyen kéréseket/parancsokat adtunk meg, milyen információk feldolgozását kértük a mesterséges intelligenciától és a feldolgozásuknak milyen eredménye volt. Az egyetemi munkája során egy oktató/kutató (vagy akár hallgató) gyakran érzékeny adatokkal is dolgozhat. Ilyen érzékeny adat lehet minden olyan információ, amely közvetve, vagy közvetlenül veszélyeztetheti az Európai Unió – vagy Magyarország – gazdasági stabilitását, fejlődését, közrendjét vagy közbiztonságát (Csekő, Engert, Galambos, & Vylelagov, 2024). Ezért az MI eszközök használatakor is figyelniünk kell a vélelmezett exportot érintő szempontokra. Ezeknek a kockázatoknak a minimalizálásában nagy segítségünkre lehet a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem és Partner Intézményeinek, COMMITTED projektje során készült kézikönyv, ami gyakorlati tanácsokat ad a felsőoktatásban dolgozók számára. A kézikönyv a tudatosítás és a kockázatkezelés mellett, holisztikus megközelítést javasol, aminek során egy intézmény valamennyi szervezeti szintjén tudatosan figyelnek a megfelelésségi kérdésekre.

Összefoglalás – ESG szemmel

A generatív AI modellek térnyerésével számos fenntarthatósági aggály előjött az elmúlt évek során. A mesterséges intelligencia alkalmazása az épületüzemeltetés területén régóta ismert megoldás, ami jelentős energiafogyasztás optimalizálást jelenthet a felsőoktatási intézmények számára is. Azonban a legújabb MI modellek betanítása és üzemeltetése (méretüktől és használatuktól függően) sokkal megosztóbb képet mutat, így az MI széndioxid-lábnyoma már nem számít elhanyagolható tényezőnek. Megszületett a Green AI fogalma és az

ehhez kapcsolódó tudományos kutatások, amik segíthetnek az iparág valóban fenntartható alapokra helyezésében (Verdecchia, Sallou, & Cruz, 2023).

Cikkünk alapján kirajzolódnak azok a területek, ahol hatékonyan alkalmazható a mesterséges intelligencia. Virtuális laborokkal és tanulást segítő online mentorokkal nagyban javítható az oktatás minősége. Az MI alapú eszközök használata mellett többféle etikai nézőpontra is figyelni kell: az adatbiztonságtól kezdve a megfelelőségen át a technológia konkrét etikus alkalmazásáig. Utóbbi pedig vonatkozik az egyenlő hozzáférésre is. Az MI eszközöket a felsőoktatási intézményeken belül mindenki számára egyenlő módon elérhetővé kell tenni, a szociálisan hátrányos vagy megváltozott képességű polgárokat is beleértve. MI megoldásokat csak fenntartható módon érdemes implementálni, és az is elmondható, hogy az ESG (fenntarthatósági) szemléletet és az MI tudást nem csak az oktatásba érdemes beépíteni, de a kutatások alapján önálló és stratégiai szervezeti egységen keresztül is javasolt képviselni az intézményekben (Roosa & Mischen, 2022; Li & Jin, 2024).

Öncélúan alkalmazva sem a mesterséges intelligencia, sem pedig a fenntarthatóság nem javíthatja az operatív működést és a teljesítményt, mert folyamatos interaktív munkát és szemléletváltást igényel, hasonlóan a megfelelőségi szempontok érvényesítéséhez.

Irodalomjegyzék

- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W., Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, 4. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>
- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W., Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, 4. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>

- Bone, M., González Ehlinger, E., & Stephany, F. (2025). Skills or degree? The rise of skill-based hiring for AI and green jobs. *Technological Forecasting and Social Change*, 214, 124042. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2025.124042>
- Bone, M., González Ehlinger, E., & Stephany, F. (2025). Skills or degree? The rise of skill-based hiring for AI and green jobs. *Technological Forecasting and Social Change*, 214, 124042. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2025.124042>
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(22). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(22). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- Csekő, K., Engert, M., Galambos, J., & Vylelagová, Z. (2024). Kézikönyv a tudományos életben a vélelmezett exportról: Nemzetközi üzleti oktatók számára. Budapesti Gazdasági Egyetem.
- Csekő, K., Engert, M., Galambos, J., & Vylelagová, Z. (2024). Kézikönyv a tudományos életben a vélelmezett exportról: Nemzetközi üzleti oktatók számára. Budapesti Gazdasági Egyetem. <https://doi.org/10.29180/978-615-6342-96-6>
- Czékmán, B., & Fehér, P. (2017). A számítógéppel támogatott tanítás és tanulás története a közoktatásban Magyarországon (1983–2016). *Képzés és Gyakorlat*, 15(1–2), 45–66. <https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.3>
- Czékmán, B., & Fehér, P. (2017). A számítógéppel támogatott tanítás és tanulás története a közoktatásban Magyarországon (1983–2016). *Képzés és Gyakorlat*, 15(1–2), 45–66. <https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.3>
- Dános, V. (2024). Az MI-fordulat: Hogyan használja fel az Europol a mesterséges intelligenciát a súlyos szervezett bűnözés és a terrorizmus elleni küzdelemben. *Belügyi Szemle*, 72(9), 1589–1597. <https://doi.org/10.38146/bsz-ajia.2024.v72.i9.pp1589-1597>
- Dános, V. (2024). Az MI-fordulat: Hogyan használja fel az Europol a mesterséges intelligenciát a súlyos szervezett bűnözés és a terrorizmus elleni küzdelemben. *Belügyi Szemle*, 72(9), 1589–1597. <https://doi.org/10.38146/bsz-ajia.2024.v72.i9.pp1589-1597>

- Doroudi, S. (2023): The Intertwined Histories of Artificial Intelligence, and Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 33, 885–928. <https://doi.org/10.1007/s40593-022-00313-2>
- Doroudi, S. (2023): The Intertwined Histories of Artificial Intelligence, and Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 33, 885–928. <https://doi.org/10.1007/s40593-022-00313-2>
- Európai Bizottság (2022). Etikai iránymutatások oktatók számára a mesterséges intelligencia (MI) és az adatok oktatási és tanulási célú felhasználásáról. Az Európai Unió Kiadóhivatala. <https://doi.org/10.2766/613916>
- Európai Bizottság (2022). Etikai iránymutatások oktatók számára a mesterséges intelligencia (MI) és az adatok oktatási és tanulási célú felhasználásáról. Az Európai Unió Kiadóhivatala. <https://doi.org/10.2766/613916>
- Európai Parlament és a Tanács. (2024). (EU) 2024/1689 rendelet. Az Európai Unió Hivatalos Lapja, L 42. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32024R1689> (Letöltve: 2025. április 1.)
- Európai Parlament és a Tanács. (2024). (EU) 2024/1689 rendelet. Az Európai Unió Hivatalos Lapja, L 42. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32024R1689> (Letöltve: 2025. április 1.)
- Gloviczki, Z. (2024). A holnapután iskolája: Felkészülés az emberi jövőre. Budapest, Open Books. ISBN: 9789635725069
- Gloviczki, Z. (2024). A holnapután iskolája: Felkészülés az emberi jövőre. Budapest, Open Books. ISBN: 9789635725069
- Guld, Á. (2022). A Z generáció médiahasználata: Jelenségek, hatások, kockázatok. Budapest, Libri Kiadó. ISBN: 9789636040314
- Guld, Á. (2022). A Z generáció médiahasználata: Jelenségek, hatások, kockázatok. Budapest, Libri Kiadó. ISBN: 9789636040314
<https://doi.org/10.29180/978-615-6342-96-6>
- Innovációs és Technológiai Minisztérium (2020). Magyarország Mesterséges Intelligencia Stratégiája. Magyar Közlöny, 202, 6356. <https://cdn.kormany.hu/uploads/document/6/67/676/676186555d8df2b1408982bb6ce81c643d5fa4ab.pdf> (Letöltve: 2025. április 1.)

- Innovációs és Technológiai Minisztérium (2020). Magyarország Mesterséges Intelligencia Stratégiája. Magyar Közlöny, 202, 6356. <https://cdn.kormany.hu/uploads/document/6/67/676/676186555d8df2b1408982bb6ce81c643d5fa4ab.pdf> (Letöltve: 2025. április 1.)
- Li, J., & Jin, X. (2024). The impact of artificial intelligence adoption intensity on corporate sustainability performance: The moderated mediation effect of organizational change. *Sustainability*, 16(21), 9350. <https://doi.org/10.3390/su16219350>
- Li, J., & Jin, X. (2024). The impact of artificial intelligence adoption intensity on corporate sustainability performance: The moderated mediation effect of organizational change. *Sustainability*, 16(21), 9350. <https://doi.org/10.3390/su16219350>
- Liu, M., Lan, Y., Liu, Z., Liu, M., & Xia, Y. (2024). Navigating the maze: The effects of algorithmic management on employee performance. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, Article 965. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03453-z>
- Liu, M., Lan, Y., Liu, Z., Liu, M., & Xia, Y. (2024). Navigating the maze: The effects of algorithmic management on employee performance. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, Article 965. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03453-z>
- Molnár, A. (2024). Az Európai Unió mesterséges intelligenciával kapcsolatos diplomáciai tevékenysége. *Hadtudomány*, 34(2), 35–49. <https://doi.org/10.17047/HADTUD.2024.34.2.35>
- Molnár, A. (2024). Az Európai Unió mesterséges intelligenciával kapcsolatos diplomáciai tevékenysége. *Hadtudomány*, 34(2), 35–49. <https://doi.org/10.17047/HADTUD.2024.34.2.35>
- Oktatási Minisztérium (2004). Oktatási Informatikai Stratégia. http://www.okm.gov.hu/letolt/informatikai_strategia_040326.pdf (Letöltve: 2025. április 1.)
- Oktatási Minisztérium (2004). Oktatási Informatikai Stratégia. http://www.okm.gov.hu/letolt/informatikai_strategia_040326.pdf (Letöltve: 2025. április 1.)
- Papp-Danka Adrienn, Csikós Ádám, Jaczina Fanni, Tóth Katalin (2025): “MI-t érzel? MI-t gondolsz? MI-t használsz?” - Mesterséges intelligencia felmérés egyetemi oktatók és hallgatók körében (megjelenés alatt)
- Papp-Danka Adrienn, Csikós Ádám, Jaczina Fanni, Tóth Katalin (2025): MI-t érzel? MI-t gondolsz? MI-t használsz? - Mestersé-

- ges intelligencia felmérés egyetemi oktatók és hallgatók körében (megjelenés alatt)
- Polyák, I. (2024). A mesterséges intelligencia alkalmazási területei a számvitelben. *Magyar Tudomány*, 185(7), 906–919. <https://doi.org/10.1556/2065.185.2024.7.8>
- Polyák, I. (2024). A mesterséges intelligencia alkalmazási területei a számvitelben. *Magyar Tudomány*, 185(7), 906–919. <https://doi.org/10.1556/2065.185.2024.7.8>
- Rogers, E. M. (1983): *Diffusion of innovations* (3. kiadás). New York, The Free Press, ISBN 0-02-926650-5
- Roosa, T., & Mischen, P. (2022). Measuring the impact of organizational characteristics on the sustainability performance of US institutions of higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(7), 1543–1559. <https://doi.org/10.1108/IJ-SHE-08-2021-0355>
- Roosa, T., & Mischen, P. (2022). Measuring the impact of organizational characteristics on the sustainability performance of US institutions of higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(7), 1543–1559. <https://doi.org/10.1108/IJ-SHE-08-2021-0355>
- Savec, V. F., Jedrinović, S. (2025). The Role of AI Implementation in Higher Education in Achieving the Sustainable Development Goals: A Case Study from Slovenia. *Sustainability, Towards Sustainable Development Goals: Integrating Technologies into Education in the Digital Era (Special Issue)*, 17(1), 183, <https://doi.org/10.3390/su17010183>
- Savec, V. F., Jedrinović, S. (2025). The Role of AI Implementation in Higher Education in Achieving the Sustainable Development Goals: A Case Study from Slovenia. *Sustainability, Towards Sustainable Development Goals: Integrating Technologies into Education in the Digital Era (Special Issue)*, 17(1), 183, <https://doi.org/10.3390/su17010183>
- Schlund, R., & Zitek, E. M. (2024). Algorithmic versus human surveillance leads to lower perceptions of autonomy and increased resistance. *Communications Psychology*, 2, Article 53. <https://doi.org/10.1038/s44271-024-00102-8>
- Schlund, R., & Zitek, E. M. (2024). Algorithmic versus human surveillance leads to lower perceptions of autonomy and increased

- resistance. *Communications Psychology*, 2, Article 53. <https://doi.org/10.1038/s44271-024-00102-8>
- Spitale, G., Biller-Andorno, N., & Germani, F. (2023). AI model GPT-3 (dis)informs us better than humans. *Science Advances*, 9(26). <https://doi.org/10.1126/sciadv.adh1850>
- Spitale, G., Biller-Andorno, N., & Germani, F. (2023). AI model GPT-3 (dis)informs us better than humans. *Science Advances*, 9(26). <https://doi.org/10.1126/sciadv.adh1850>
- Surman, V., & Szabó, T. (2020). A minőség biztosításának kihívásai a magyar felsőoktatásban. *Vezetéstudomány – Budapest Management Review*, 51(különszám), 101–113. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.KSZ.09>
- Surman, V., & Szabó, T. (2020). A minőség biztosításának kihívásai a magyar felsőoktatásban. *Vezetéstudomány – Budapest Management Review*, 51(különszám), 101–113. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.KSZ.09>
- Verdecchia, R., Sallou, J., & Cruz, L. (2023). A systematic review of Green AI. *WIREs Data Mining and Knowledge Discovery*, 13(4), e1507. <https://doi.org/10.1002/widm.1507>
- Rogers, E. M. (1983): *Diffusion of innovations* (3. kiadás). New York, The Free Press, ISBN 0-02-926650-5
- Verdecchia, R., Sallou, J., & Cruz, L. (2023). A systematic review of Green AI. *WIREs Data Mining and Knowledge Discovery*, 13(4), e1507. <https://doi.org/10.1002/widm.1507>

REFRAMING SUSTAINABLE FUTURES FOR BUSINESS EDUCATION – A SOCIAL FORESIGHT MODEL

Tamás Gáspár

Abstract

Sustainability is a general object of strategic thinking and management, which have been undergoing significant renewal for several decades. However, from the perspectives of sustainability and strategic foresight, several challenges remain: a) Socio-economic development projects often apply the same methods as corporations, despite the fundamental differences between social and corporate communities, as well as their respective objectives. b) From the standpoint of futures studies and social management, the dominant phase of visioning sustainability remains somewhat neglected: how does a vision come into existence? c) The scenario method has become a widely used concept. However, in many cases, scenarios are applied in a linear manner, merely reflecting different potential outcomes of trends. This approach can be misleading and fails to support the exploration of sustainable alternatives.

The aim of this paper is to present a foresight perspective and a model that can be effectively applied to sustainability. Sustainability in foresight is not a static aim but it is considered as a dynamic and community-based process. In this model, the emergence of visions in the conceptual phase takes centre stage. Consequently, a vision is not treated as the starting point but rather as the outcome of a structured process.

Keywords: foresight, sustainability, visioning, future portfolio, futures studies

Introduction

Sustainability has become one of the key buzzwords in economic and social thought and practice in recent decades. It plays a central role not only in politics and civil movements but also in technology, economic life and business education (Rocha et al., 2022). By today the issue is not just sustainability for business, but also business for sustainability (Vrontis et al., 2023; Ferlito & Faraci, 2022). No undergraduate or master's program can be imagined without integrating the issue of sustainability organically. Macroeconomics has long addressed sustainable systems in relation to market failure, public choice, or global problems, while sustainability has also become a core element of management, for example, through corporate social responsibility and the circular economy (Bratianu et al, 2020).

There are many reasons why sustainability has become so central. In this case, I would highlight two. On the one hand, the latest (or final?) phase of globalization has sharply brought to the surface the contradictions of the capitalist economic and social system, as well as the conflicts arising from critiques and alternative societal visions (Schmelzer et al., 2022; Hines, 2025 for example). Just as tectonic tensions in oceanic plates become visible through volcanic eruptions, these clashes manifest in a series of environmental, economic, political, and social crises, burdening global and local societies. This is called the Great Transition (Gáspár, Goux-Baudiment & Hayward, 2025). In other words, the existing socio-economic system does not sustain. On the other hand, the highly dense and complex global networks spanning production, communication, and politics – that have emerged from the technological revolution, along with the accelerated flow of information and active feedback mechanisms, have created a system whose uncertain and unpredictable functioning is beyond the capabilities of both the human mind and current institutional frameworks to manage (Racheal et al., 2024). Hayek's concept of the 'fatal conceit' (1988/2013) applies not only to socialism's belief in central planning but to humanity as a whole. That is, the existing socio-economic system cannot be sustained, either.

Sustainability originally emerged as an environmental conflict of economic activity, first appearing in the form of environmental protection and, within economics and education, as environmental

economics (Davoudi, 1964). The founding of the Club of Rome in the late 1960s and its initial reports – The limits to growth, Mankind at the turning point etc. – gave significant momentum to this process. However, today, sustainability has evolved into a much broader concept, encompassing a general critique of the global system: a comprehensive category questioning the fundamental economic and social principles of the existing order (Farley & Smith, 2020).

This is the point at which the intrinsic connection between sustainability and foresight/futures studies becomes directly evident. Futures studies, like sustainability, was born out of the late 1960s and the Club of Rome movement. The World Futures Studies Federation began to take shape in 1968, and its founders – such as Johan Galtung and Eleonora Barbieri Masini –overlapped with key figures in the sustainability movement.

The goal of developing and institutionalizing futures studies was to enable humanity to understand and become aware of the complex consequences of current activities, to explore alternative futures, to foresee and avoid unsustainable futures, and to articulate and strategically implement preferred, sustainable, and desirable futures (Kristóf & Nováky, 2023). In other words, futures studies, by definition, explores and formulates sustainable and desirable futures. While sustainability primarily addresses spatial dimensions – within the systems of nature, society, and the economy – futures studies capture them in terms of time and dynamics.

At the same time, futures studies, or more precisely foresight, has a strong connection to the field of management⁵. Strategic work and decision-making are fundamental aspects of management and business education. The purpose of foresight is to support decision-making by providing a foundation for strategic work through long-term perspectives and alternative futures and scenarios (Wayland, 2015). In this sense, foresight serves as both the antechamber and the overarching domain of strategic management (Amsteus, 2008). In our

⁵ In its current general interpretation, futures studies primarily focus on examining possible futures and their cultural interpretation, and they are mainly applied in the field of social discussion. Foresight, on the other hand, spans from exploring futures through visioning to strategic and operational decision-making, making it a more practical approach. When applied to corporate practice, it is often given a qualifier, such as strategic, corporate, or operational foresight.

case, visioning plays a key role in the process, as this is where the sustainable future is directly formulated.

The aim of this study is to demonstrate how foresight supports strategy creation and how it can align it with sustainability and social values. Our task is to provide a comprehensive overview of a foresight model for educators and researchers engaged in sustainability and management. However, to do so, we must first examine how strategy creation has evolved in business education and practice and what questions it raises, mainly in terms of visioning.

The evolution of strategy creation and its role in sustainable futures

Strategy creation has evolved significantly since Chandler (1962) published his seminal work on modern corporate planning. Over the past few decades, its innovations have extended beyond the corporate world, influencing social and macroeconomic domains as well. The strategy creation model and vision, as key elements, play a crucial role in social development. Visioning reflects diverse approaches across different strategic models and historical periods of change (Whittington, 2001; Balaton et al., 2010).

In the 1960s, the classical school of planning emphasized the power of reason, logic, and structured thinking, with strategic planning following the dominant social and economic trends. As environmental, economic, social, and political crises emerged, the concept of bounded rationality gained increasing importance, reaching a peak in the 1990s (Simon, 1991). In strategic literature, the processual school argued that there is no single future, and that routines and procedures drive development rather than visions (Nayak, 2008). Consequently, flexibility, insight, and conceptual thinking gained prominence. The evolutionary school, influenced by the neoliberal wave of the 1980s, contended that while reason itself is not always predictable, market competition is quantifiable, making it essential for strategy creation to focus on future opportunities and efficiency (Barnett & Burgelman, 1996).

The 1990s brought about accelerated change and deepening globalization, revealing the increasing complexity of the environment.

People came to realize that the world was too intricate to fully comprehend and control. Moreover, the future appeared increasingly uncertain, with unexpected events and coincidences disrupting trends and established visions (Beckert & Bronk, 2018). In response, one approach to strategy development sought to enhance the strategic planning process by identifying logical connections between different planning levels and phases. The systematic school, while maintaining faith in human capacity for visioning and effective action, stressed that strategic methods could not be universally applied, as cultural context fundamentally shapes strategy creation (Hitt et al., 2006).

An alternative direction in strategy development did not aim to refine strategic planning but rather to critique it, shifting focus toward strategic management as a balance between formulation and execution. Mintzberg (1994) famously critiqued the fallacies of strategic planning and introduced distinctions between realized, intended, deliberate, unrealized, and emergent strategies. During this period, strategy creation was increasingly seen as an organizational process (Mintzberg et al., 1998), emphasizing strategic partnerships, mergers, acquisitions, and quality management. In terms of methodology, visioning was often subordinated to strategic position analysis, a resource-based view (Grant, 1991), or considerations of time and flexibility (Stalk & Hout, 1990). This organizational perspective introduced key concepts such as benchmarking, outsourcing, reengineering, and total quality management (TQM).

The early 21st century witnessed a dramatic restructuring of the global landscape, characterized by instability and unpredictable developments. Change became more erratic and radical, while globalization increasingly intertwined with crises and growing differentiation. As a result, foresight became even more challenging (McGregor, 2000; Csath, 2004). The rational model of strategic planning faced widespread criticism (March, 2006), and a knowledge-based approach to strategy creation emerged (Ferreira et al., 2020; Eisenhardt & Santos, 2002). Simultaneously, management studies introduced new paradigms such as customer focus, continuous improvement, total participation – including individual, team, and organizational skill development – and social networking (Wang et al., 2022; Shiba & Walden, 2001). Ultimately, the development of specialized capabilities, knowledge, and relationships became the core of stra-

tegic thinking. Contemporary strategy creation methods emphasize change management, creative techniques, knowledge management, relationship management, and value network models (Hayes, 2022; Grant, 2008; Schein, 2010; Lecocq & Yami, 2002), often with a focus on sustainability (Freudenreich et al., 2020; Shahzad, 2020).

Strategic management has undergone significant transformations over the past few decades. However, from the perspective of sustainable management and foresight, at least three critical challenges emerge.

The transfer of corporate logic to social and sustainable development. Social and sustainable development projects often adopt corporate strategic logic and methodologies, whether at local, regional, or macro levels. However, the objectives and structures of social and corporate communities differ significantly, raising concerns about the applicability of corporate approaches to social projects (Gáspár, 2003).

The underdeveloped role of visioning in strategy creation. From a foresight and social management perspective, the visioning phase of strategy creation is often underexplored. How does a vision come into being? This stage is both time- and energy-intensive, yet in many cases, it is treated as a given rather than a process. In foresight, the journey from possible futures to preferred futures (visions) is complex, and these two concepts differ significantly. As Shiba and Walden (2001, p. 364) note: “How do organizations get started, and where do their initial strategies come from? Clearly, and most of our studies bear evidence of this, they commonly begin with entrepreneurship of one kind or another, as well as some form of strategic vision, typically from a strong leader who creates the organization in the first place. But where do these leaders’ visions come from? Most evidentially, they are learned personally, through experimentation in one form or another, namely by venturing. So, what ends up as art begins as a craft. The vision – the strategic perspective – emerges, even if it can later appear to be so deliberate.”

The misinterpretation of scenario building in management literature. Scenario planning has become a widely used tool in uncertain environments for exploring possible futures and articulating sustainable options. However, many management textbooks present scenarios in a linear fashion, linking them to trends, which is funda-

mentally different from their original purpose. For example, Csubák and Szijjártó (2011, p. 37) state: “Scenarios describe the sequence of events leading to a presumed future state. Owing to environmental complexity, numerous scenarios can be developed. Among them, we should focus on the most probable one, though we must also prepare for extreme situations. ... A scenario contains the expected state and the calculated probability of the environmental factors that have an influential impact on corporate strategy.” This linear interpretation contrasts sharply with the original concept of scenario planning, which was designed to explore multiple plausible futures rather than predicting a single, most likely outcome.

The shortages discussed above call for the discussion of a model of foresight with keeping eyes on sustainability. I would like to argue that sustainability in a foresight perspective is not a static aim but it is considered as a dynamic and community-based process.

Toward a foresight-based strategy model for sustainable futures

The next section of this paper outlines a foresight-based strategy-making model designed to support sustainable futures (Figure 1). In this perspective, visions emerge as a fundamental focus only during the conceptual phase; thus, a vision is not the starting point but rather the outcome of a structured process. This model synthesizes insights from global experiences, drawing from key works such as Kozma (1996, 1998), Bishop (2005), Goux-Baudiment (2005), Micic (2010), and Szabó (2007), as well as earlier conceptualizations of learning organizations (Senge, 1990). The model has been continuously refined through subsequent research (Gáspár, 2008, 2012, 2015) and further developed in Gáspár & Cruz (2024).

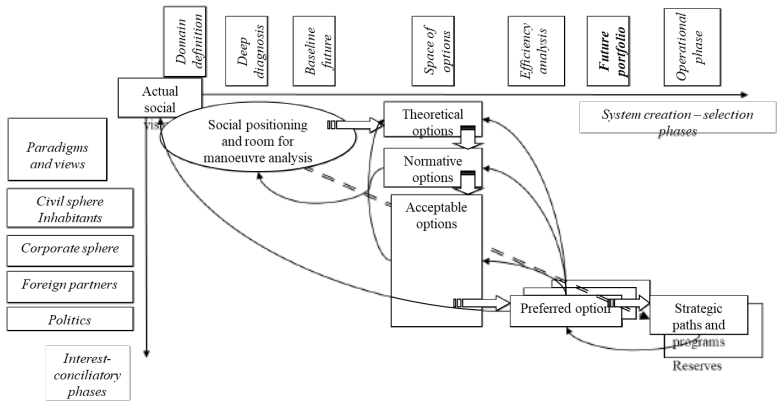


Figure 1. The structure and process of a foresight model
Source: Author's own compilation (Gáspár, 2012)

A historical-structural analysis of current values and vision

This analysis represents the foundational aspect of system creation and selection. No foresight emerges in a social vacuum; however, it can serve as a point of comparison and a basis for evaluating the progress. Foresight must always be rooted in the present, with the previously established vision and its associated strategic path defining the current framework for foresight dynamics. This includes both long-term international environmental conditions and the direction of domestic efforts. Drafting ongoing visions and their relation to sustainability is a critical reflection point in strategic work.

Positioning and defining the space for manoeuvre

In many cases, the initial phases of foresight – whether at the corporate or national level – focus on visioning. While they begin with an assessment of the present, their perspective originates from the future. Defining a preferred future is essential for foresight, but it must

align with the community's intrinsic nature and remain within the realm of feasible futures. When done correctly, foresight supports sustainability by aligning future-oriented perspectives with the need to sustain both the community and its living conditions. Otherwise, the risk arises of either forcing an unsustainable future or disrupting the community's behavioural patterns, both of which would lead to foresight failure.

The first step requires deep and honest self-recognition: confronting prevailing economic, political, and cultural misconceptions and identifying both active and latent resources. Evaluating development should extend beyond macroeconomic or corporate figures to analyse the structure and function of production factors and wealth. In societal contexts, this means examining cooperation levels, socialization, work willingness, behavioural responses to environmental shocks, resilience, and mobilization capabilities.

Sustainability also has external dimensions. The ecological, economic, and political spheres of society not only define the space for action but also set its limits. Sustainability extends beyond the survival of the local (corporate) community to ensuring the long-term security of the global environment and network that support the community's existence. Consequently, foresight must actively monitor environmental changes, identifying critical turning points in the global-regional environment, breakthrough opportunities, and their impact on society or corporate communities. Additionally, it must assess how international relations reinforce or weaken these processes.

A comprehensive diagnosis of positioning is complemented by an analysis of available options. Understanding the current state of production and social factors requires knowledge of their evolutionary trends, influenced both by life-cycle phases of different sectors and by emerging or suppressing external forces. Assessing manoeuvrability involves evaluating potential strategic factors and their future relationships.

This context gives sustainability a broad and profound meaning in time: a balance between present and future that not only refines development conditions across time dimensions but also examines paradigms, perspectives, and practices that ensure long-term viability.

Exploring the option-space: conceptual scenarios

Integrating domestic and international research defines the development option-space, articulated through scenarios. Given that certain present variables are unstable, and that instability increases exponentially over the strategy's time frame, scenarios provide the only methodological tool for mapping potential paths. Variables identified during the positioning phase are assessed based on their development-driving capacity, with key unstable and influential factors shaping future scenarios. Current dominant trends form what is known as the "persistent future" – the most probable trajectory given present conditions. The stable factors underpinning this scenario are common across all possible futures.

Conversely, present challenges, emerging shifts, potential trend-breaking events, and transformative movements generate distinct alternative scenarios. Scenario analysis encompasses multiple methodologies, with research outcomes and factor interactions guiding the most reliable approach. The result is a set of conceptual alternatives outlining the development option-space within its broader context. Additionally, these options must be analysed in relation to local changes and responses to external challenges. The future alternatives emerge from the interplay of these forces, with further elaboration, analysis, and refinement occurring in subsequent research phases.

Selection by targets: normative scenarios

Crafting future options based on key determining factors is never a neutral process; it inherently reflects conceptual frameworks that shape future outlooks. Each scenario presents a complex image of the future, shaped by intricate economic and social interactions. However, a fully detailed future depiction is neither possible nor necessary. Instead, key variables and their interactions are assessed based on their alignment with values that connect the present to the future. Orientation to sustainability plays a crucial role in this phase.

Normative scenarios, though never fully elaborated, offer a clear depiction of selected values. Sharpening this vision helps influence the present without compromising strategic flexibility. While a vision must be compelling enough to inspire belief, it must also allow for organic development. Scenario planning ensures not only rich and multi-faceted future alternatives but also their integration into present realities. Foresight is not about selecting a single alternative; rather, it enables the identification of pathways that open up future possibilities, influence directional shifts, and highlight areas requiring focused effort.

Future options inherently include key present tasks necessary for their realization. Identifying critical factors – such as technological-economic trends, international partnerships, and socio-economic indicators – is crucial. Additionally, continuous monitoring of turning points that determine which scenarios materialize is essential. At this stage, an initial feedback loop should be introduced, comparing normative options with past experiences and analysing international responses to similar situations. Evaluating past and global experiences provides insight into domestic behavioural tendencies, potential side effects of strategies, and the efforts required to successfully implement them.

Selection by mobilization power: realist scenarios

A key challenge in translating scenarios – among them sustainable ones – into strategies is their mobilization potential. This hinges on the extent to which the international environment accommodates these future alternatives and whether they align with stakeholders' interests. A strategy's success largely depends on its ability to engage stakeholders and resonate as a genuine challenge. Public sentiment is a fundamental indicator. Medium-term constraints are more manageable if people perceive the strategy's cohesion and appeal, even when unexpected events occasionally disrupt development trajectories. To assess mobilization power, key questions must be addressed: How profound and honest was the self-assessment? How broadly were future development paths explored? How well are visions integrated with the present? Do the options offer an evolving and person-

ally meaningful mid-term perspective? Can they be translated into real-time micro- and meso-level relationships? Testing a strategy's motivational impact should span various sectors, including civil society, corporate entities, international partners, and policymakers. If these actors can provide clear and practical responses, and if they psychologically embrace certain scenarios, normative alternatives – particularly those aligned with sustainability – become refined based on internal cohesion. Ultimately, successful scenarios are those with strong internal support and minimal resistance.

Efficiency analysis and system structuring – preferred option(s)

Identifying the available options and understanding behavioural tendencies help define a future path with multiple alternatives. These alternatives emerge from conceptual frameworks and are refined based on various interests. Throughout this process, foresight shapes development directions, labour division structures, and core tasks.

Realistic alternatives that align with both conceptual scenarios and in-depth analysis tend to be more viable. However, during systemization, forecasting, and interest alignment, options are rarely evaluated equally. Some alternatives are more likely to emerge than others, and different interest groups prioritize them differently. These variations naturally create a hierarchy among the alternatives.

Another crucial differentiator is the socio-economic cost-benefit analysis. The impact of each path at national, regional, and local levels, along with the required expenditures, further influences decision-making. Balancing these considerations helps shape a future direction that is both achievable and broadly accepted – a “preferred future.”

It is important to note that the preferred future is not a single fixed vision. Even with a primary alternative, other realistic options exist within its broader framework. Additionally, the execution of the preferred strategy can take multiple forms, varying in economic structure and model emphasis.

The operational phase – future portfolio and strategic paths

At this stage, foresight moves from conceptualization to implementation. The alternatives, previously outlined in broad terms, now become more tangible as part of the preferred future, though they still retain a degree of flexibility. The preferred future serves as the foundation for strategy development and modelling, but unexpected factors may distort even the most carefully designed plans. To maintain adaptability, all remaining alternatives must be linked to the preferred future and continuously monitored. A comprehensive strategy must also include transition paths between the preferred future and its alternatives, as well as measures to avoid or reduce the likelihood of undesirable outcomes. The combination of the preferred future, its alternatives, and rejected options – along with their interconnections – forms what I call a “future portfolio”.

This operational phase is not merely the execution of a predefined vision. It must allow for flexibility, ensuring that society can adjust its course if needed. The goal is to create a program that facilitates movement toward the vision while maintaining “free valences” – built-in flexibility for adjustments.

Linking the future to the present is a vital aspect of this phase. While alternative designs must remain connected to present realities to stay achievable, this link becomes even more concrete in strategic planning. The process includes designing current strategic programs that guide change in the preferred direction. These programs are closely tied to operational plans and administrative initiatives that ensure continuous integration of strategy and execution.

Feedback mechanisms – the elasticity and dynamics of a strategy

Strategic foresight does not end with defining a preferred future and its implementation plan. Feedback mechanisms ensure consistency and reliability over time. In most cases, strategic foresight does not create a system from scratch but rather transforms an existing vision and path. Since prior decisions shape present processes and options, the preferred future must be evaluated against the current vision and strategy. This comparison helps refine strategic planning and correct previous assumptions, legal frameworks, and economic structures that influence societal development.

Conclusion

This paper interprets path to sustainability as a dynamic foresight process, emphasizing the importance of conceptual development alongside operational execution. Rather than merely describing the future or creating a rigid vision, strategic foresight focuses on managing the space for manoeuvring within possible paths. Unlike approaches that reduce sustainability to a single vision or a strict execution plan, this perspective highlights the importance of outlining development options and maintaining flexibility.

Foresight, as a form of path management, helps communities recognize and unlock their inherent potential, which is as important in terms of sustainability as setting its vision. It identifies viable development paths based on available values, wealth, human and social capital, and behavioural patterns. External factors also play a crucial role, shaping the strategic space like gravitational forces that must be considered in all scenarios. For a sustainable community that actively shapes its future, foresight is a guiding force. It is not an imposed plan but a process of uncovering and nurturing the community's natural tendencies and values while balancing diverse interests.

Finally, foresight for sustainability should always be rooted in meaningful community participation. This goes beyond simply gathering opinions on pre-existing plans; it involves deeply engaging the community in defining its intrinsic values, evaluating possible futures, and translating foresight into action. Participation ensures that strategies remain relevant, adaptable, and truly representative of the community's needs and aspirations.

Bibliography

- Amsteus, M. (2008). Managerial foresight: concept and measurement. *Foresight*, 10(1), 53–66. <https://doi.org/10.1108/14636680810856026>
- Balaton, K. et al. (2010). *Stratégiai menedzsment*. Budapest: Aula.
- Barnett, W. P., & Burgelman, R. A. (1996). Evolutionary perspectives on strategy. *Strategic management journal*, 17(S1), 5–19. <https://doi.org/10.1002/smj.4250171003>

- Beckert, J., & Bronk, R. (eds.). (2018). *Uncertain futures: Imaginaries, narratives, and calculation in the economy*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198820802.001.0001>
- Bishop, P. (2005). Framework forecasting. Managing Uncertainty and Influencing the Future. In Potůček, M., Slintáková, B. (eds.) *The Second Prague Workshop on Futures Studies Methodology*. CESES FSV UK, Praha, 94–109.
- Bratianu, C., Hadad, S., & Bejinaru, R. (2020). Paradigm shift in business education: a competence-based approach. *Sustainability*, 12(4), 1348. <https://doi.org/10.3390/su12041348>
- Chandler, A. D. (1962). *Strategy and structure*. Cambridge: MIT.
- Csath, M. (2004). *Stratégiai tervezés és vezetés a 21. században*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csúbak, T., Szijjártó, K. (2011). *Stratégia a vállalati siker szolgálatában*. Budapest: Aula.
- Davoudi, S. (1964). Environmental sustainability. In *Town and Country Planning in the UK* (pp. 237–312). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003292906-7>
- Eisenhardt, K., Santos, F. (2002). Knowledge-based view: a new theory of strategy? In Pettigrew A, Thomas H, Whittington R. (eds.) *Handbook of strategy and management*. London: Sage Publications, 139–164. <https://doi.org/10.4135/9781848608313.n7>
- Farley, H. M., & Smith, Z. A. (2020). *Sustainability: if it's everything, is it nothing?* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351124928>
- Ferlito, R., & Faraci, R. (2022). Business model innovation for sustainability: a new framework. *Innovation & Management Review*, 19(3), 222–236. <https://doi.org/10.1108/INMR-07-2021-0125>
- Ferreira, J., Mueller, J., & Papa, A. (2020). Strategic knowledge management: theory, practice and future challenges. *Journal of knowledge management*, 24(2), 121–126. <https://doi.org/10.1108/JKM-07-2018-0461>
- Freudenreich, B., Lüdeke-Freund, F., & Schaltegger, S. (2020). A stakeholder theory perspective on business models: Value creation for sustainability. *Journal of business ethics*, 166(1), 3–18. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04112-z>
- Gáspár, T. (2008). *A stratégiaalkotás új módszertani kihívásai*. Budapest: Ecostat Gazdaságelemző és Informatikai Intézet, 62 p.

- Gáspár, T. (2012). *Strategia Sapiens*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gáspár, T. (2015). Strategia Sapiens - strategic foresight in a new perspective. *Foresight* 17 (5), 405–426. <https://doi.org/10.1108/FS-03-2015-0017>
- Gáspár, T., Gervai, P. & Trautmann, L. (2003). The end of neoliberal history - the future of economics. *Futures* 35 (6), 589–608. [https://doi.org/10.1016/S0016-3287\(02\)00101-5](https://doi.org/10.1016/S0016-3287(02)00101-5)
- Gáspár, T., Cruz, Sh. (2024). Exploring Foresight: The Dynamics of Asian Futures and their European Interactions. In: Koudela, Pál; Popovic, Slobodan; Kovács-Gergely, Marianna (eds.) *Futuring Cooperation and Bridging up Relations between Europe and Asia*. Budapest: Budapesti Gazdasági Egyetem, 15–45.
- Gáspár, T., Goux-Baudiment, F., Hayward, P. (2025). Navigating the Great Transition - Lessons from Gaming our Futures. *Journal of Futures Studies*, in-press.
- Goux-Baudiment, F. (2005). From the dream to its achievement: evolution of the scenario building. In Gáspár, T., Bakos, P. (eds.) *Futures generation for future generations. WFSF 19th World Conference and Budapest Futures Course*. Budapest: Corvinus University of Budapest, Futures Studies Department.
- Grant, R. (1991). The Resource-Based Theory of Competitive Advantage: Implications for Strategy Formulation. *California Management Review*, Spring:114–135. <https://doi.org/10.2307/41166664>
- Grant, R. (2008.) *Tudás és stratégia*. Budapest: Alinea Kiadó.
- Hayek, F. A. (1988/2013). *The fatal conceit: The errors of socialism*. Routledge. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226321158.001.0001>
- Hayes, J. (2022). *The theory and practice of change management*. Bloomsbury Publishing.
- Hines, A. (2025). *Imagining after capitalism*. Triarchy Press Ltd.
- Hitt, M. A., Franklin, V., & Zhu, H. (2006). Culture, institutions and international strategy. *Journal of International Management*, 12(2), 222–234. <https://doi.org/10.1016/j.intman.2006.02.007>
- Kozma, F. (1996.) *Külgazdasági stratégia*. Budapest: Aula.
- Kozma, F. (1998). Stratégiai tervezés - egy szükséglet újjászületése. *Pénzügyi Szemle* 4, 294–305.
- Kristóf, T., & Nováky, E. (2023). The story of futures studies: An interdisciplinary field rooted in social sciences. *European Journal of Futures Research*, 12(3), 192. <https://doi.org/10.3390/socsci12030192>

- Lecocq, X., Yami, S. (2002). From value chain to value networks: towards a new strategic model. In Lundan, S. (ed.): *Network knowledge in international business*. Edward Elgar, Celtenham, 9–27. <https://doi.org/10.4337/1840648708.00009>
- March, J. (2006). Rationality, foolishness and adaptive intelligence. *Strategic Management Journal* 27, 201–214. <https://doi.org/10.1002/smj.515>
- McGregor, W. (2000). Preparing for an uncertain future. *Facilities*, 18(10/11/12), 402–410. <https://doi.org/10.1108/02632770010349637>
- Micic, P. (2010). *The Five Futures Glasses: How to See and Understand More of the Future with the Eltville Model*. Macmillan, Palgrave.
- Mintzberg H., Ahlstrand B., Lamper J. (1998) *Strategic Safari. A guided tour through the wilds of strategic management*. New York: The Free Press.
- Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning*. New York: The Free Press.
- Nayak, A. (2008). On the way to theory: A processual approach. *Organization Studies*, 29(2), 173–190. <https://doi.org/10.1177/0170840607082227>
- Racheal, E. R., Afolalu, A., Peter, O., Lawal, S. L., & Monye, S. I. (2024, April). Human reliability in complex systems: A profound investigation into the unpredictable element. In 2024 *International Conference on Science, Engineering and Business for Driving Sustainable Development Goals* (SEB4SDG), 1–12. IEEE. <https://doi.org/10.1109/SEB4SDG60871.2024.10630089>
- Rocha, A. de, Oliveira, K. de, Espuny, M., Motta Reis, da J., & Oliveira, O. J. (2022). Business transformation through sustainability based on Industry 4.0. *Heliyon*, 8(8). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10015>
- Schein, E. (2010). *Organizational culture and leadership*. John Wiley&Sons.
- Schmelzer, M., Vetter, A., & Vansintjan, A. (2022). *The future is degrowth: A guide to a world beyond capitalism*. Verso Books.
- Senge, P. (1990). *The fifth disciple*. New York: Doubleday.
- Shahzad, M., Qu, Y., Zafar, A. U., Rehman, S. U., & Islam, T. (2020). Exploring the influence of knowledge management process on

- corporate sustainable performance through green innovation. *Journal of knowledge management*, 24(9), 2079–2106. <https://doi.org/10.1108/JKM-11-2019-0624>
- Shiba, S., Walden, D. (2001). *Four practical revolutions in management. Systems for creating unique organizational capability*. New York: Productivity Press.
- Simon, H. (1991). Bounded Rationality and Organizational Learning. *Organisational Science* 2(1), 125–134. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.125>
- Stalk G., Hout T. (1990). *Competing against time*. New York: The Free Press. <https://doi.org/10.1080/08956308.1990.11670646>
- Szabó, L. (2007). A fenntartható fejlődés mint napjaink stratégiai tervezésének legfőbb gondolati váza. *Bővülő Európa*, 1, 7–47.
- Vrontis, D., Thrassou, A., Uzunboylu, N., & Efthymiou, L. (2023). An overview of business for sustainability: Strategic avenues and managerial approaches. *Business for Sustainability, Volume I: Strategic Avenues and Managerial Approaches*, 1–19. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37361-9_1
- Wang, Q., Hou, H., & Li, Z. (2022). Participative leadership: A literature review and prospects for future research. *Frontiers in psychology*, 13, 924357. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.924357>
- Wayland, R. (2015). Strategic foresight in a changing world. *Foresight*, 17(5), 444–459. <https://doi.org/10.1108/FS-03-2015-0016>
- Wittington, R. (2001). *What is strategy and does it matter?* Thomson Learning.

The research is conducted with the support of the Sándor Demján Foundation as part of the research project titled Futures Literacy as a Special Soft Skill – Entrepreneurial and Educational Adaptation and Development

SHAPING SUSTAINABLE FUTURES: EU ECONOMIC DIPLOMACY AND DEVELOPMENT COOPERATION WITH AFRICA

István Kárász

Abstract

This article examines the European Union's (EU) role as a global actor in promoting sustainability through economic diplomacy and external policy instruments, particularly in a context of growing geopolitical instability and declining traditional development financing. It explores how the EU's institutional complexity – characterised by legal mandates and shared competences – both constrains rapid responses and reinforces its reputation as a reliable, rules-based partner. Focusing on the Neighbourhood, Development and International Cooperation Instrument (NDICI–Global Europe), the Team Europe approach, and the Global Gateway strategy, the article highlights the EU's efforts to mobilise investment and strengthen partnerships. A comparative analysis of the EU's agreements with Egypt and Angola illustrates how different diplomatic approaches affect partner engagement and development outcomes. The Egypt–EU cooperation, centred on the NWFE initiative, demonstrates a flexible and partner-led model that aligns with local priorities, backed by substantial EU and private sector commitments. In contrast, the Sustainable Investment Facilitation Agreement (SIFA) with Angola reveals a more prescriptive EU-led structure, raising concerns about power imbalances and limited local ownership, especially in the context of critical raw material interests. The article argues that in an era of “polycrises,” the EU must refine its external action to enhance flexibility and responsiveness, while maintaining its multilateral and sustainability commitments. It suggests that inclusive, context-sensitive partnerships – anchored in mutual benefits and co-ownership – are more likely to yield long-term, transformative impacts in partner countries.

Keywords: EU, economic development, diplomacy, Africa, sustainability

Introduction

Due to the disruptive consequences of restrictive policies, imposed during the COVID-19 pandemics, combined with strengthening rivalry between major global economies, geopolitics and economies became much more volatile than in previous decades. According to the Global Peace Index 2024, there are currently 56 conflicts, which is the most since the World War II (Vision of Humanity, 2025). These conflicts and their negative spill-over effects are causing regional instabilities, that hinder the realization of several dimensions of the United Nations' Sustainable Development Goals (UNSDGs). Sub-Saharan Africa is notably exposed to the worsening global situation as the region's score worsened. As an example out of the 10 most affected countries by terrorism, 5 are located in the region. Additionally, out of the 44 countries of Sub-Saharan Africa, 36 were affected by at least one external conflict in the past 5 years (Vision of Humanity, 2025). Instability in geopolitics, security and economy show a significant decline compared to the pre-pandemic period and has created a widening financing gap - of 4 trillion USD - to meet the UNSDGs by 2030 (United Nations, Inter-agency Task Force on Financing for Development, 2024). In this context, the European Union is aiming for stepping up as the leading actor to enhance sustainability through its economic and diplomatic means. The following article will provide some insights that showcase how the EU influences global, regional and national actors through its diplomatic approaches, external policy tools and what implications or projected implications it can have with regards to economic, social and environmental sustainability. To understand the EU's development and economic diplomacy in Africa, its strength and limitations, a practical description will outline its structural complexities. Following sections will also compare two main approaches, one focusing on the Mediterranean neighbourhood of the EU, the other on Sub-Saharan Africa. The paper will also suggest possible remedies to the EU's structural shortcomings that hinder its effectiveness in executing its priorities.

Sustainable Development Goals and guiding policies

The UNSDGs provide the first, comprehensive guidelines with 169 specific targets along 17 goals. These goals are considered as game changers in addressing global challenges and aimed to overcome some shortcomings of the Millennium Development Goals, like the lack of robust data and monitoring mechanism and the lack of inclusivity in formulation (Fukuda-Parr, 2013). Due to its clear and operationalizable structure as well as its appealing communication materials, the UNSDGs have become a global standard that is used across academia, businesses and the public sectors. On the diplomatic level, the framework can already be communicated as a success due to the high number of Voluntary National Reviews (VNR) that were presented by the majority of countries at the High-Level Political Forum on Sustainable Development (HLPF), which convenes annually under the auspices of the Economic and Social Council (ECOSOC) (United Nations, 2025). From the implementation point of view however, there is a significant gap in financing, preventing the related roadmap to achieve the set goals by 2030.

Based on the UNSDGs, the EU defined its own approach to SDG implementation and made those integral part of the European Commission's President's Political Guidelines (PPGs). These presidential guidelines framed EU policies within the period of 2019-2024 and put SDGs as foundational elements in all fields. Due to an economic downturn in the EU and criticism on a too narrow focus on environmental sustainability, in the new term, the previous focus of PPGs has become less pronounced for the period of 2024-2029, even though the European Green Deal remains valid with an extension of a Green Deal Industrial Plan (Leyen, 2024; European Commission, 2025).

EU diplomacy and its unique setting

To understand the EU's economic and development diplomacy, we need to acknowledge its unique complexities that are stemming from the unique structure of the EU. The EU's diplomatic corps, the European External Action Service (EEAS) conducts the EU's Foreign and Security Policy, to manage diplomatic relations, to promote

peace and security, to coordinate external policies and to support EU delegations that work together and coordinate EU Member States' delegations (EEAS, 2025). These are done in coordination and cooperation with EU Member States (MS) – through the Council of the EU and MS' delegations - and the European Commission, while reporting periodically to the European Parliament. Therefore, the directionality of diplomatic views, mandates and ways of engagement depend on a multidimensional matrix from these entities. The weights of inputs within the matrix depend also on the division of competencies, set in the Treaty on the Functioning of the European Union (TFEU) which gives more autonomy in some subjects to the European Commission (for example with regards to the common commercial – or trade – policy) while in others, most or all MS need to agree for mandating the EEAS and the Commission to represent the EU's common point of view (European Union, 2017). At the same time, each MS have their fully autonomous bilateral relations with the countries where their diplomats are accredited. This setting respects MS' autonomy and aims to coordinate and aims to represent a common EU position where and when it is needed. However, it is not always successful due to the different views, positions and interests of MS. As an example, in the United Nations General Assembly (UNGA), MS tended to have a high, 70-80% alignment but in some highly sensitive geopolitical cases, high divergence could occur (Persson, 2012). Sustainability through SDGs, however are being considered as a shared goal of the EU and its Member States, despite some divergence in the approaches towards achieving the goals.

The EU as leading global partner for the SDGs

Based on the foundational documents of the EU, like the Lisbon Treaty and the EU Charter of Fundamental Rights, as well as related policies in overarching strategic documents of the EU and of the European Commission, like the Presidential Political Guidelines or the European Green Deal, the EU has its robust political, legal basis and strategic guidance on stepping up to promote and enhance sustainability in the wider world. As all MS supported the adoption of the UN's Agenda 2030 for Sustainable Development, on the main

principles all of them agree. In terms of interpretation and implementation, there are differences that might limit the EU's diplomatic messages to remain on a horizontal and abstract level. However, there are more tools to enhance sustainability through economic and development diplomacy. For example, one of the major instruments the EU has during its current financial cycle (Multiannual Financial Framework – MFF), is the Neighbourhood, Development and International Cooperation – Global Europe (NDICI-GE) that aims to support the EU's development cooperation with its international partners with a financial dedication of 79.5 billion EUR. Its toolbox is based on five priority areas: green deals; digital, science, technology and innovation; alliances for sustainable growth and development; migration partnerships; governance, peace and security, human development and its ultimate goal is to eradicate poverty, set in the TFEU (European Union, 2021). The above mentioned legal basis and the paired instruments and tools that enable the operationalisation of policies, provide the EU a solid background to step up in the world as a major actor. With its MS, the EU is the biggest donor of Official Development Assistance (ODA), accounted for 95.9 billion EUR in 2023 which is more than 42% of the overall global contribution (Council of the EU, 2024). ODA remains the major source of finance for the poorest countries and is crucial to achieve SDGs by 2030.

Challenges for EU diplomacy

Due to its complexities and varied mandates, the EU remains fragmented in its communication and in most cases it is not effective in taking fast and concrete actions during times of diplomatic emergencies. While data shows that the EU and its MS are the most important financial contributors to developing countries through development assistances (especially after the recent cuts in funding by the US), and are also championing the advocacy for sustainable development on the level of multilateral institutions, the recognition of these efforts and the perception of main beneficiaries are contradictory. The EU's means for diplomatic measures to respond to emergencies are restricted to diplomatic and financial measures. Diplomatic measures are questionable on the short-term and have their limits to their effec-

tiveness, while financial measures have immediate impacts mostly on the already vulnerable population, especially in the context of Least Developed Countries (LDCs) (Rodríguez, 2023). These measures are further slowed down and weakened by the systemic challenges of the EU. As described, in the UN, EU MS tend to harmonise their approaches, in bilateral relations however, MS are still in lead and tend to act in an uncoordinated way due to their ability to respond faster and also because of their own contextual interests and historic ties to their partners. Therefore, sustainability tends to have a lower weight in those cases, where rapid response is being prepared.

As an example, since 2011, the EU have had an integrated approach, combining political engagement, security and defence support as well as development and humanitarian assistance in the Sahel region and also adopted a related strategy to address complex challenges (EEAS, 2021). Since the Russian war against Ukraine, the anti-EU (and especially the anti-France) sentiments have been growing due to the widely-accepted narrative that echoes the reasoning of the Russian government. It portrays the EU and France as powers that want to exploit local resources, presents the CFA franc (franc de la Communauté financière africaine) as a post-colonial attempt to remain in control over the African economies, also the sanctions as the major cause of food inflation and shortage, emphasises the Wagner group's effectiveness in fighting against terrorist groups and claims many more, causing major unrest in the region.

In the meantime, several coups were conducted successfully and militant governments strengthened their relations with Russian mercenary groups, further weakening the position of the EU in this critical region. In response, France suspended its military support and withdrew its contingent that was sent to fight against terrorist organisations within the country. As a retaliatory action, both Burkina Faso and Niger declared French ambassadors as *persona non grata*. In the meantime, the EU and EEAS suspended financial assistances but have kept their delegations on ground and the humanitarian aid flows active, to prevent major costs and losses of the full closure of diplomatic relations. The same approach is used for example in Afghanistan and Venezuela. These show, that the EU through its delegations uses also a stricter policy on engagement. The approach to the Sahel region and ECOWAS countries show that the EU and its MS

are highly divided in the question and are approaching these countries, conflicts and governments in different ways and thus three broad approaches emerged. France and the EEAS are considered as hardliners, leaving few openings for diplomatic, developmental or military cooperation and prefer a *de facto*, if any type of, engagement. The same applies to Denmark and Sweden, on the basis of human-rights principles. Belgium, Netherlands and Germany are considered as the middle ground by maintaining embassies but not engaging in security-related issues with *de facto* militias and governments. Italy and Spain at the same time are considered as *realpolitik*ers and engage with juntas where Europe's strategic interests are concerned. There are several analyses and cases that indicate partial results or failures of the above mentioned approaches but in the context of varied degrees of engagement there is one certainty; that is the recognition that staying engaged is needed, no matter what the circumstances are. If not, other competing powers will fill in the gap. Also, to be more effective, more cooperation between MS and EU institutions is needed (Brown, 2024). These varied approaches question the existence of common EU bilateral policies in times of crises, especially with countries of complex political context. Therefore, it is challenging, if possible at all, to assess the impact and implications of the EU's diplomatic response. The EU's relations with countries that have legitimate governments is more straightforward and is now ongoing under a reassessment, while new approaches are being initiated by the Council and the Commission, based on geographic proximity, social, political and economic interests.

An approach to enhance internal coordination: Team Europe

To further expand on criticism above, often, there is a lack of coordination amongst MS and EU institutions, therefore the so called "Team Europe" was initiated in 2020 to have a coordinated approach between MS, EU Institutions, their development agencies and financial institutions (like the European Investment Bank (EIB) and the European Banks for Reconstruction and Development (EBRD)). The approach is implemented through Team Europe Initiatives (TEIs) that are projects, voluntarily initiated and implemented by groups of

TE members. Currently there are 169 TEIs worldwide and all of these have aspects that aim to enable to reach SDGs. TEIs are key in development partnerships and are backbones of development in Low Income and Least Developed Countries that are in partnership with the EU (DG INTPA, 2025). This framework for coordination enabled a constructive and systemic dialogue between related stakeholders and has a major positive impact in achieving SDGs. Major objectives of the initiatives include Green and Digital Transition, Health and Education, Economic recovery and private sector development as well as peace, security and migration. TE most importantly focuses on the needs of partner countries and aims to address those in a joint and organised manner.

Besides TEIs, the European Commission announced its Global Gateway strategy to “boost smart, clean and secure links in digital, energy and transport sectors and to strengthen health, education and research systems around the world” (European Commission, 2025). While the strategy has a broader focus (education, research, health), its main aim is to build hard infrastructures that also enhance enabling environments in partner countries for development and to mobilise with TE up to 300 billion EUR, including private capital.

A new approach for mutual engagement: Strategic and Comprehensive Partnership Agreements

With this comprehensive type of non-binding approach, the European Commission wanted to address several key issues in North Africa and the Middle East, that were highlighted in the section on challenges. While MS’ bilateral relations are important in advocating national interests in a country or region, as well as the Council of the EU plays role in amending and approving agreements, the European Commission leads negotiations, the EEAS and EU Delegations coordinate the political and strategic aspects and the European Parliament has also a consultation role, while in cases of budgetary approvals of micro-financial instruments, their consent is needed, and they have a co-decision power with the Council of the EU related to financial instruments (like NDICI-GE). The process, therefore includes enough safeguards and guarantees for stakeholders to provide a

transparent and democratic procedure, while the nature of the agreement is not legally binding, like Free Trade Agreements (FTAs), therefore it gives the Commission the flexibility to act fast.

Due to the above listed reasons, comments by EU MS as well as of partner countries' governments (like the Egyptian government), are so far positive. These agreements allow sufficient flexibility in programming and initiating programmes. As partner countries are being engaged from the inception and have the governing role throughout the implementation, the ownership of related projects is ensured, while keeping alignment with major EU values and policy priorities. Therefore, in case of Egypt sustainability was highlighted, especially related to sustainable infrastructure, renewable energy, food security, health and education, water and sanitation amongst others in its NFWE country platform for development (MoPEDIC, 2024). The significant direct and indirect financial allocations of the EU (as Team Europe) and its partners, its related architectures, like the European Financial Architecture for Development (EFAD) to stabilise the partner countries' financial markets and currencies, have also an attractive effect to domestic and international private businesses to invest. As all related instruments, tools, architectures as well as the internal policies of the EU's Multilateral Development Banks (MDBs), like the EIB and EBRD, have sustainability policies as underpinning elements, all benefitting stakeholders are monitored by European financing institutions to implement their projects with a broad vision towards achieving SDGs, be it social, environmental or economic aspects. In the historical context, this means related direct financing by the EU of 7.6 billion EUR between 2021-2027 (European Commission, 2025), of sustainable investments of 15.19 billion by the EIB, 13.8 billion EUR by the EBRD. Also, significant MS have dedicated significant contributions to Egypt's sustainability measures (MoPEDIC, 2025). This underlines the importance of the EU's soft and hard diplomacy that have a systemic effect in transforming public policies, economies and - on a longer-term - societies to acknowledge the importance of sustainable practices and environmentally conscious investments.

A new approach for investment facilitation: Sustainable Investment Facilitation Agreement (SIFA)

Another framework of economic engagement between the EU and its Sub-Saharan partner countries is the SIFA which aims to improve the partner countries' business climate by providing a predictable and safe economic and legal environment, as well as to improve mutual engagement and ownership towards common objectives. As the name indicates, the framework highlights sustainability goals as major guiding principles, therefore social, environmental, governance and economic sustainability are emphasised (European Commission, 2025). This framework agreement is in line with the Samoa Agreement with Africa, Caribbean Pacific States (ACP) (Council of the EU, 2023) and is a part of the Global Gateway Strategy that aims to mobilise 300 billion EUR investment for sustainable and high-quality projects (European Commission, 2025). This agreement needed the consent of the European Parliament and adoption by the Council which was finally granted in 2024. This legally binding agreement provides mutual recognition of the importance of fair competition and grants protection to investments, hence improving the business environment for potential investors. At the same time, it limits the State's regulatory power to make it consistent with the aim to promote sustainable investments (Terrinha, 2025). As the agreement came into power one year ago, it is too early to discuss the outcomes but signing SIFA can be considered as a successful diplomatic act by both sides.

Comparison of the Egyptian and Angolan agreements in the current global context

Due to the ongoing revision of the American aid and development funds, and an overall shrinking space for the traditional Official Development Assistance (ODA) type of funding, SDGs are at risk. To sustain progress, a cooperative approach would be needed between all major actors from the private and public sectors, with the Multilateral Development Banks (MDBs), Development Finance Institutions (DFIs), emerging donors, and in line with local needs.

Current megatrends show different dynamics and a polarising world. To counter this trend, and an era of polycrises, complex and overarching approaches are needed, addressing real local needs in a mutually beneficial, inclusive way of implementation. The EU and its MS approaches are complex and require lengthy procedures, which on the one hand create demanding challenges. On the other hand, they provide an opportunity to show the reliability of the community as lengthy procedures can also have their positive effects. Institutionally and procedurally, the EU has robust checks and balances both from the legal, political and division of power perspectives. Therefore, the EU is, in most contexts, a transparent and a predictable partner which can enhance partner countries resilience through sustained investments and trade due to lower risk.

NFWE in Egypt was mentioned as an exemplary model that allows the partner country to initiate and align policy objectives based on compromise with international funding partners. This platform and framework of coordination allow Egyptian authorities to remain the controlling stakeholder and execute mutually agreed development agendas according to their sovereign priorities. In the implementation of the Egyptian development priorities, the EU took a leading role by dedicating financial and investment support for the period of 2024-2027. Also, during the Egypt – EU Investment Conference the private sector and the EU expressed their intention to invest around 50 billion EUR in Egypt. The contribution of the financial sector is necessary but innovative and efficient structures are needed, especially in fragile country settings. As mentioned before, EFAD enables stakeholders in development financing to coordinate and therefore to free up additional resources that can be transferred to the development of a country (European Commission, 2022). The success of these efforts, however, is a shared responsibility of Team Europe. Team Europe actors must remain engaged, united, and open to partnerships with emerging donors and other key stakeholders. They should also engage diplomatically with partner countries – such as Egypt – in a respectful, empathetic, and equal manner. It is commendable that there is a clear intention to pursue sustainable investments with a positive sustainability impact, though without the overly restrictive approach seen in the case of SIFA. Even though it is too early to draw

conclusions, but in 2024 there was a significant positive change of Foreign Direct Investment (FDI) inflows (CEIC, 2025). The recent and frequent high-level bilateral visits by both EU institutions and Member States demonstrate encouraging progress in partnership approaches across much of the North African region. These visits provide a strong example of how mutually beneficial partnerships can be established, moving beyond the traditional donor–recipient dynamic.

In Sub-Saharan Africa, SIFA was mentioned as an approach which has been signed so far only between the EU and Angola. While it is not yet possible to discuss the effectiveness of its implementation, it can provide a good case for comparison with the Strategic and Comprehensive Strategic Agreement type of approach, focusing on neighbouring Middle Eastern and North African (MENA) countries. While in case of Egypt, the overarching governing role is visibly on the side of the Egyptian authorities, addressing the incremental needs of the country in a sustainable and mutually beneficial way with the EU, in case of SIFA an imbalance can be observed while assessing the text of the agreement. The language of the agreement is prescriptive, with the EU directing requests – including sustainability measures – toward Angola in a way that does not reflect an equal partnership. According to some related papers, the absence of protection standards and the “exclusive focus” on sustainable investments may counter this narrative (Andreotti, 2024). We cannot deny the fact, however that Angola is a resource rich country and major interest by European FDI is related to critical raw material (CRM) extraction. Therefore, in case of Angola, a power imbalance can be observed from the diplomatic point of view. From the side of sustainability logic, the agreement is more direct. It has sustainability-related direct requirements that Angola should respect which might restrict FDI inflows due to expectedly high administrative burdens, stemming from related environmental standards and requirements. Conclusions are yet to be drawn, once the effective implementation and operationalisation of SIFA is underway but so far in terms of FDI, past years negative flow seems to continue (UNCTAD, 2024).

Suggestions, Conclusion

Due to the EU's institutional framework, where actions are bound strictly by legal mandates, its communication cannot always be as swift, political, or forceful as that of sovereign states in their bilateral relations. Its capacity for rapid response is further constrained by lengthy legal procedures, particularly in cases requiring ratification or formal agreement by Member States and the European Parliament. Nonetheless, despite these complexities and the EU's unique setup, its combined hard and soft diplomatic efforts can have far-reaching and transformative impacts – especially in advancing sustainability objectives. One of the EU's key strengths in today's volatile global context is its reliability as a partner, rooted in its robust system of checks and balances. When EU institutions and Member States act together as Team Europe, the potential for large-scale, systemic change in partner countries significantly increases. However, in situations requiring rapid response, a more flexible approach is essential. Instruments like the Strategic and Comprehensive Partnership Agreement – non-binding in nature – are particularly valuable, as they aim to facilitate and deepen bilateral relations between the EU and its partners. It is visible, that instead of relying on personal assertiveness and persuasive power, the EU can mostly rely on its expertise in facilitating stakeholders and on its economic background as the world's largest single market. This technocratic way of diplomacy, however is less responsive, therefore less effective in cases of global economic, social and security turnovers. The EU must reconsider the structural framework of its economic and development diplomacy, simplify its processes and messages, to enhance its responsiveness and effectiveness while maintaining its commitment to multilateralism. While acknowledging the limitations of the article in failing to provide exact data on correlations and of the effectiveness of different approaches of the EU to its partner countries with regards to sustainability, it aims to provide a structured and broad view of the currently applicable frameworks and their unique structural setting.⁶

6 Disclaimer: The views and opinions expressed in this text are solely those of the interviewee and do not reflect, in any way, the position or policies of the country he represents.

References

- Andreotti, N. (2024). Is EU Investment Policy Fit for Promoting Sustainable Development? Insights from the EU-Angola SIFA. *European Forum, Insight of 2 July 2024.*, 9(1). doi:10.15166/2499-8249/754
- Brown, W. (2024. 11 15). *Aligned in the sand: How Europeans can help stabilise the Sahel*. Forrás: ECFR: <https://ecfr.eu/publication/aligned-in-the-sand-how-europeans-can-help-stabilise-the-sahel/>
- CEIC. (2025. 04 10). *Egypt Foreign Direct Investment*. Forrás: CEIC: <https://www.ceicdata.com/en/indicator/egypt/foreign-direct-investment>
- Commission, E. (2025. 02 19). *A Green Deal Industrial Plan for the Net-Zero Age*. Forrás: EUR-Lex: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52023DC0062>
- Council of the EU. (2023. 07 19). *Partnership Agreement. Legislative acts and other instruments between the European Union and its Member States, of the one part, and the members of the Organisation of African, Caribbean and Pacific States, of the other part*: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-8372-2023-REV-1/en/pdf>
- Council of the EU. (2024. 06 24). *Official development assistance: the EU and its member states remain the biggest global provider*. Forrás: Council of the EU Press Releases: <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2024/06/24/official-development-assistance-the-eu-and-its-member-states-remain-the-biggest-global-provider/>
- DG INTPA. (2025. 03 11). *Team Europe Initiatives and Joint Programming Tracker*. Forrás: Capacity4Dev: https://capacity4dev.europa.eu/resources/team-europe-tracker_en
- EEAS. (2021. 08 27). *Sahel region*. Forrás: Sahel Region: https://www.eeas.europa.eu/eeas/sahel-region_en
- EEAS. (2025. 02 19). *About the European External Action Service*. Forrás: EEAS: https://www.eeas.europa.eu/eeas/about-european-external-action-service_en?utm_source=chatgpt.com
- European Commisison. (2022. 03 25). *Commission adopts a roadmap to improve the European financial architecture for development*. <https://international-partnerships.ec.europa.eu/news-and-events/>

- p news/commission-adopts-roadmap-improve-european-financial-architecture-development-2022-03-25_en
- European Commission. (2025. 03 13). *Egypt*. Forrás: European Commission: https://enlargement.ec.europa.eu/european-neighbourhood-policy/countries-region/egypt_en
- European Commission. (2025. 03 17). *EU-Angola Sustainable Investment Facilitation Agreement (SIFA)*. Forrás: European Commission, Access2Markets: <https://trade.ec.europa.eu/access-to-markets/en/content/eu-angola-sustainable-investment-facilitation-agreement-sifa>
- European Commission. (2025. 11 03). *Global Gateway*. Forrás: Actions, results and services delivered by the European Commission: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/stronger-europe-world/global-gateway_en
- European Commission. (2025. 03 17). *Global Gateway*. Forrás: European Commission: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/stronger-europe-world/global-gateway_en
- European Union. (2017. 12 15). *Treaty on the Functioning of the European Union* . Forrás: EUR-Lex: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:4301854>
- European Union. (2021. 06 09). *Regulation (EU) 2021/947 of the European Parliament and of the Council of 9 June 2021 establishing the Neighbourhood, Development and International Cooperation Instrument – Global Europe, amending and repealing Decision No 466/2014/EU of the European Parl*. Forrás: EUR-Lex: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2021/947/oj>
- Fukuda-Parr, S. (2013). MDG Strengths as Weaknesses. *New Development Framework Post-2015*, 2(3). Forrás: <https://ecdpm.org/work/new-development-framework-post-2015-volume-2-issue-3-april-2013/mdg-strengths-as-weaknesses>
- Leyen, U. v. (2024. 07 18). *Political Guidelines 2024-2029*. Forrás: European Commission: https://commission.europa.eu/document/e6cd4328-673c-4e7a-8683-f63ffb2cf648_en
- MoPEDIC. (2024. 04 30). *Within the framework of the strategic partnership between the Arab Republic of Egypt and the European Union ... The Ministry of International Cooperation receives a technical mission from the European Union to discuss the mechanism*

- of macroeconomic suppor.* Forrás: Partnerships For The Goals: <https://moic.gov.eg/news/1434>
- MoPEDIC. (2025. 03 13). *Towards New Partnerships for Development.* Forrás: NFWE: <https://moic.gov.eg/partners>
- Persson, J. A. (2012). Cohesion or Cacophony? An analysis of EU voting behaviour in the United Nations General Assembly from the 62nd until the 65th session . *CFE Working paper series No. 48* , 1-87.
- Rodrigíguez, F. (2023). The human consequences of economic sanctions. *Journal of Economic Studies*, 51(4), 942-963. doi:<https://doi.org/10.1108/JES-06-2023-0299>
- Terrinha, L. H. (2025. 01 01). *The Right to Regulate in the EU-Angola Sustainable Investment Agreement: What Lessons for Investment Protection?* Forrás: Kluwer Arbitration Blog: <https://arbitrationblog.kluwerarbitration.com/2025/01/01/the-right-to-regulate-in-the-eu-angola-sustainable-investment-agreement-what-lessons-for-investment-protection/>
- UNCTAD. (2024. 06 20). *World Investment Report 2024.* Forrás: UNCTAD: <https://unctad.org/publication/world-investment-report-2024>
- United Nations. (2025. 02 18). *High-Level Political Forum on Sustainable Development.* Forrás: United Nations: <https://hlpf.un.org/>
- United Nations, Inter-agency Task Force on Financing for Development. (2024). *Financing for Sustainable Development Report 2024.* New York: United Nations. Forrás: <https://developmentfinance.un.org/fsdr2024>
- Vision of Humanity. (2025. 02 18). *Global Peace Index 2024.* Forrás: Vision of Humanity: <https://www.visionofhumanity.org/highest-number-of-countries-engaged-in-conflict-since-world-war-ii/>

ZALA ÉS VAS VÁRMEGYEI HELYI TERMELŐK A KÖZÖSSÉGI ÉRTÉKTEREMTÉS ÚTJÁN

Balázsné Lendvai Marietta, Schlett András, Beke Judit

Absztrakt

A mai globalizált világban a helyi közösségek egyre inkább szembe-sülnek a dezintegráció, az identitásvesztés és a kulturális homogenizáció kihívásaival. A Zalai és Vas vármegyei kistérség, mint számos hasonló régió, olyan kulturális és természeti értékekkel rendelkezik, amelyek kiaknázása hozzájárulhat a közösségi értékteremtés új modelljeinek megteremtéséhez. A tanulmány célja, hogy feltárja, milyen lehetőségek rejlenek a közösségi értékteremtés fenntartható, élményalapú és partnerségi szemléleten alapuló megközelítésében, különös tekintettel a helyi termelők és fogyasztók közötti szinergiákra. Elméleti megközelítésben fókuszba kerül a közösségi értékteremtési modell, és annak 3 komponense, így a fenntarthatóság, amely az alapvető keretet adja, a részvételiség, amelynek a kulturális identitás és az élményalapú kötődés integrációjában van meghatározó szerepe, illetve a partnerségi szemlélet és együttműködés. A modellhez kapcsolva mutatjuk be az online megkérdezésbe bevont 73 Zala és Vas vármegyei helyi termelőtől kapott válaszokat és gondolatokat, bemutattva, milyen jó gyakorlatokat alkalmaznak, és hol tartanak az értékteremtési úton a vizsgált vállalkozások.

Kulcsszavak: fenntarthatóság, közösségi értékteremtés, partnerség, részvételiség, helyi termelői értékteremtés, élményalapú megközelítés, helyi gazdaság, Magyarország

Abstract

In today's globalized world, local communities are increasingly facing the challenges of disintegration, loss of identity, and cultural homogenization. The small regions of Zala and Vas Counties, like many similar areas, possess cultural and natural assets that can be

leveraged to create new models of community-based value creation. The aim of this study is to explore the potential of a sustainable, experience-based, and partnership-oriented approach to community value creation, with particular emphasis on the synergies between local producers and consumers. The theoretical framework focuses on the community value creation model and its three components: sustainability, which provides the fundamental framework; participation, which plays a crucial role in integrating cultural identity and experience-based attachment; and a partnership approach fostering collaboration. In connection with the model, we present insights and responses from 73 local producers from Zala and Vas Counties, Hungary who participated in an online survey, highlighting the best practices.

Keywords: sustainability, community value creation, partnership, participation, local producer value creation, experience-based approach, local economy, Hungary

Bevezetés

A közösségi értékteremtés alapja a partnerségi szemlélet, amely túlmutat az egyéni érdekeken, és a közösség egészének javát szolgálja. A helyi termelők és közösségek közötti együttműködés során nem csupán gazdasági előnyök keletkezhetnek, hanem kulturális és társadalmi értelemben is magasabb érték jöhet létre. A partnerségi együttműködés különös jelentőséggel bír és számos lehetőséget rejt a Zala és Vas vármegyei térségben, ahol a helyi termékek, a földrajzi adottságok és a közösségi történetek egyedülálló alapot biztosítanak az értékteremtéshez.

A fenntarthatóság többdimenziós szempontja szintén kulcsszerepet játszik a közösségi értékteremtés folyamatában. Nem csupán környezeti, hanem társadalmi és kulturális fenntarthatóságról is szó van, amely magában foglalja a helyi termelési hagyományok megőrzését, a kulturális értékek továbbadását, valamint a közösségek hosszú távú fennmaradásának biztosítását. A termelők és a fogyasztók közötti kapcsolatok erősítése hozzájárulhat a helyi identitás megerősítéséhez és a közösségi kohézió fokozásához.

Az egyik legfontosabb dimenzió a közös megélések, azaz az élményalapú kötődés kialakítása. Az élmény-koncepciók alkalmazása során a helyi termelők nem csupán terméket kínálnak, hanem egy történetet, élményt is megosztanak, amely elmélyíti a fogyasztók kapcsolódását a helyi kultúrához. A közös élmények, mint például egy termelői nap, kóstoló vagy helyi esemény, nemcsak a közösségi élményt gazdagítják, hanem az adott hely identitásának szerves részévé válnak.

Napjainkban a közösségek dezintegrációja – az egyéni elszigetelődés, a közösségi értékek elvesztése – miatt kiemelten fontossá válik a visszaintegrálás. Ennek kulcsa a közösségi együttműködés új formáinak megteremtése, amelyek lehetőséget adnak a helyi szereplők szorosabb együttműködésére, közös élmények megélésére és az értékek megosztására.

Különösen fontos e folyamat során a termelők szerepe, akik nem csupán a termékeiket osztják meg, hanem személyes történeteiket, az általuk megélt élményeket is. Ezek az élmények szinergikus hatásokat generálnak: a közös élményekből született értékek fogyasztói élménnyé konvertálhatók, amelyek erősítik a közösségi identitást és a fenntartható fejlődést.

A termelő számára az élményalapú kötődés nem csupán a termék értékét növeli, hanem személyes motivációt is ad. Az élmény forrása lehet egy helyi legenda, a termelő személyes története, vagy akár a hagyományokhoz való hűség. Ez a személyes élményvilág hitelessé, specifikussá és egyedivé teszi az adott lokalitásban keletkező értékeket.

A fogyasztói élmény szintén meghatározó szerepet játszik a közösségi értékteremtés folyamatában. A fogyasztói élmény intenzitása, mélysége és az átadhatóság egyszerre befolyásolja a közösség tagjainak elköteleződését és a helyi termékek sikerességét. Az általános élmények, mint például a természethez való kötődés, könnyen lokalizálhatók egyedi helyi sajátosságok mentén, míg a helyi jellegzetességek (pl. egy őshonos termék, helyi ételek vagy népmesék) élményterendekbe integrálhatók, erősítve a közösségi kötődést.

A tanulmány során a Zala és Vas vármegyei térség közösségi értékteremtésének lehetőségeit ezen szempontok mentén vizsgáljuk, kiemelve a partnerségi szemlélet szerepét, a fenntarthatósági dimenziókat, a közös élmények jelentőségét, valamint azt, hogyan járulhat

nak hozzá a helyi termelők e folyamatokhoz. A cél egy olyan közösségi értékkeremtési modell bemutatása, amely a kulturális identitás, a fenntarthatóság és a közösségi együttműködés szempontjait egyaránt integrálja.

Módszer

A tanulmány módszertana az elméleti megközelítések és az empirikus adatok szintézisén alapul. Az elemzés első lépéseként különböző tudományos irányzatokból származó koncepciókat integráltunk, hogy átfogó keretet biztosítsunk a kutatáshoz. Az empirikus adatgyűjtés két fő forrásból származik. A primer kutatás kvantitatív módszeren alapult, amelyet online megkérdezés formájában végeztünk 2024 második negyedévében, 73 olyan helyi termelő bevonásával, akik Magyarország nyugat-dunántúli régiójában, azon belül pedig Zala és Vas vármegyében végzik a tevékenységüket.

A kérdőív kialakításánál a szakirodalomban azonosított három fő tényezőre – fenntarthatóság, részvételiség és partnerségi szemlélet – építettünk. A feleletválasztós és nyitott kérdések mellett a 5 fokú Likert-skálás értékelést is alkalmaztuk. Az adatelemzés során leíró statisztikai módszereket alkalmaztunk, valamint a nyitott kérdésekre adott válaszokat kvalitatív módon elemeztük. Az eredményeket a közösségi értékkeremtési modell három fő komponenséhez – fenntarthatóság, részvételiség és partnerségi szemlélet – kapcsoltuk. Mindezek lehetővé tették a partnerségi gyakorlatok működésének és hatékonyságának mélyebb megértését mind társadalmi, mind gazdasági kontextusban.

Elméleti keretek

Kiindulópontként tekinthetünk arra a megközelítésre, miszerint a „hely” nem pusztán földrajzi tér vagy fizikai régió, hanem az ott élők közötti kapcsolatok és folyamatok összessége. Ez a tér egy társadalmi és gazdasági közege, ahol közös érdekek mentén gazdasági, kulturális és közösségi identitás formálódik. A „helyi” kifejezés sajátos értelmezést ad a gazdaságfejlesztésnek, olyan folyamatokat jelölve, amelyek

elsősorban egy adott régióban érvényesülnek, és szorosan kapcsolódnak annak sajátosságaihoz (Faragó, 1990; Beke, 2020, Lisányi et al., 2022, Schlett et al., 2023).

Faragó László szerint a helyi gazdaságfejlesztés elmélete azt hangsúlyozza, hogy az adott régió belső erőforrásaira és lehetőségeire építve valósíthatók meg sikeres fejlesztési stratégiák (Faragó, 1990). Ehhez kapcsolódóan Póla Péter is kiemeli, hogy a helyi erőforrások, például az együttműködési kultúra, az identitás, a bizalom és a kapcsolatok, napjainkban egyre nagyobb szerepet kapnak (Lukovics & Zuti, 2014). Ezek felismerése, pontos értékelése és megfelelő hasznosítása elengedhetetlen egy térség sikeres fejlesztése érdekében.

A helyi erőforrások optimális kiaknázása és értékük hangsúlyozása alapvetően meghatározza a térség fejlődési lehetőségeit. Az együttműködés kultúrája és a bizalom például nemcsak a társadalmi kohéziót erősíti, hanem a gazdasági dinamizmust is elősegíti, ami különösen fontos a hosszú távú, fenntartható fejlődés szempontjából.

A bottom-up típusú fejlesztések középpontjában a szereplők aktivizálása áll. Ez a megközelítés nemcsak a stratégiák kidolgozásában, hanem azok megvalósításában is kulcsszerepet játszik. A modell elengedhetetlenül a szereplők hálózatára és együttműködésére épít, ahol az alapelv az, hogy a közösség boldogulása az egyén sikerének előfeltétele. Az együttműködés formái magukban foglalják a tapasztalatok megosztását, a közös jövőkép kialakítását, és a kölcsönös tanulást. A sikeres bottom-up fejlesztés érdekében azonban elengedhetetlen a helyi kulcsszereplők azonosítása és bevonása (Póla, 2014).

Ezek alapján a közösségi értékteremtés olyan holisztikus folyamat, amely az egyének, helyi szervezetek és közösségek közös erőfeszítéseire épít, hogy fenntartható és releváns megoldásokat hozzon létre a társadalmi, gazdasági és környezeti kihívások kezelésére. Ez az elméleti keret a kulturális identitás, a fenntarthatóság és a közösségi együttműködés dimenzióinak integrálására összpontosít, az élményalapú kötődés központi szerepének kiemelésével.

A közösségi értékteremtés fogalma meghaladja az egyéni érdekek és célok szintjét, és a közösség egészének javát szolgálja. Ez a megközelítés a közösségi szükségletek kielégítésére, a társadalmi innováció elősegítésére és a helyi erőforrások kiaknázására irányul. Az értékteremtés alapelvei ennek megfelelően a következők:

1. Fenntarthatóság holisztikus (többdimenziós) megközelítése: A társadalmi, gazdasági és környezeti dimenziók együttes figyelembevétele (Elkington, 1998; Lisányi, 2017).
2. Részvételiség: Az érintettek bevonása a tervezési, megvalósítási és értékelési folyamatokba (Zsigó, 2023.).
3. Partnerségi szemlélet: Az egyének, szervezetek és közösségek közötti együttműködés, amely biztosítja a közös célok elérését (Moore, 1995; Póla, 2019).

Fenntarthatóság többdimenziós megközelítése

A fenntarthatóság a közösségi értékteremtés alapvető kerete, amely biztosítja, hogy a megoldások hosszú távon is hatékonyak és relevánsak legyenek. Ennek fő dimenziói:

- Gazdasági fenntarthatóság: A helyi termékek és szolgáltatások értékének növelése, a helyi gazdasági ökoszisztéma támogatása (Porter & Kramer, 2011).
- Társadalmi fenntarthatóság: A közösségi összetartás erősítése és a társadalmi tőke növelése (Putnam, 2000; Póla, 2019).
- Környezeti fenntarthatóság: A természeti erőforrások megőrzése és az ökológiai lábnyom minimalizálása (Meadows et al., 1972; Dasgupta, 2021.).

Részvételiség: kulturális identitás és élményalapú kötődés

A kulturális identitás és az élményalapú kötődés integrációja jelentős szerepet játszik a közösségi értékteremtésben:

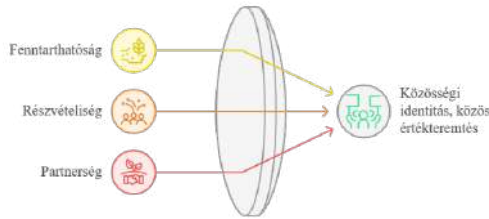
- Kulturális identitás: A helyi hagyományok, szokások és szimbólumok megőrzése és továbbfejlesztése (Hofstede, 2001).
- Élményalapú kötődés: Az érintettek érzelmi kapcsolatának erősítése a helyi értékekkel. Az általános élmények, mint például a természethez való kötődés, helyi jellegzetességekkel (pl. őshonos termények, helyi ételek) gazdagíthatók, míg a helyi sajátosságok globális trendekbe (pl. slow food, ökoturizmus) integrálhatók (Pine & Gilmore, 2013).

Közösségi együttműködés és partnerség

Az értékteremtési modell alapja a partnerségi szemlélet, amely lehetővé teszi az egyének és különböző szektorok közötti együttműködést:

Részvételi szintek:

- Informálás: Tájékoztatás a célokról és folyamatokról (Esteves, Genus & Henfrey, 2021; Arnstein, 1969).
- Konzultáció: Az érintettek véleményének beépítése.
- Közös döntéshozatal: Egyenrangú partnerségek kialakítása.
- Hálózati együttműködés: Az erőforrások és tudás megosztása a partnerek között a közös célok elérése érdekében (Pollock-Ellwand, 2011; Granovetter, 1985).



1. ábra: A közösségi értékteremtés modellje

Forrás: saját szerkesztés, 2025

Az 1. ábrán szemléltetett modellhez jól kapcsolható az értékteremtés folyamata, amelynek lépései elvezetnek egészen az élményalapú megközelítéshez, ami erősítheti az elköteleződést és a nyitottságot a helyi közösségi kapcsolatok építéséhez és az együttműködések kialakításához, ez pedig utat tör a közös értékteremtési kezdeményezések kialakításához és azok magasabb szintre emeléséhez. Mikor egy élményt megosztunk másokkal, az fenntartható lesz, és közös emlékké válik. A közös emlékeknek hosszabb az élettartamuk, mint az önálló emlékeknek (Jászberényi – Zátori – Ásványi, 2016).

Az értékteremtés folyamata:

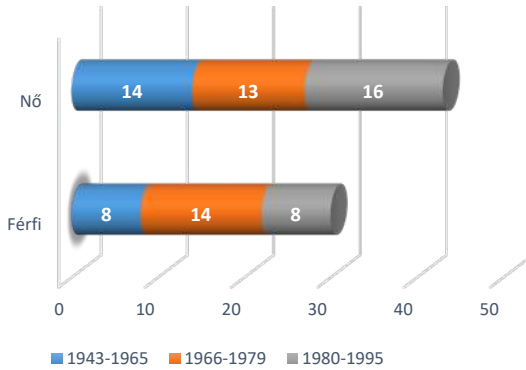
1. Helyi értékek kiemelése: Egyedi helyi termékek és szokások népszerűsítése.
2. Helyi erőforrások valorizálása Az erőforrások osztályozását és felhasználásuk módját ötvözheti is egy helyi fejlesztési stratégia, ami az adott erőforrás jól átgondolt tudatos használatát jelenti.
3. Fenntarthatósági dimenziók azonosítása: Fenntarthatósági és élményalapú innovációk lokalizálása, hozzáillesztése a helyi adottságokhoz.
4. Szereplők aktivizálása a 'megőrzés' (hagyomány), és a 'kötődés' (hely) dimenziók
5. Partnerségi szemlélet: Közös célok és értékek mentén szerveződő együttműködések (Bryson et al., 2006; Mittal & Bansal, 2024). Részvételi szintek:
 - Informálás: Tájékoztatás a célokról és folyamatokról (Arnstein, 1969, Esteves, Genus & Henfrey, 2021).
 - Konzultáció: Az érintettek véleményének beépítése.
 - Közös döntéshozatal: Egyenrangú partnerségek kialakítása (Pollock-Ellwand, 2011).
6. Hálózati együttműködés: Az erőforrások és tudás megosztása a partnerek között a közös célok elérése érdekében (Granovetter, 1985; Frączkiewicz-Wronka & Wronka-Pośpiech, 2018).
7. Élményalapú megközelítés: A helyi értékek és globális trendek összehangolása az érintettek érzelmi kötődésének erősítése érdekében (Balázs et al., 2024).

A közösségi értékteremtés elméleti oldali megközelítését alapul véve mutatjuk be primer kutatásunkban a helyi termelőtől kapott válaszokat, gondolatokat, jó gyakorlatokat, és választ keresünk arra, hol tartanak az értékteremtési úton.

A primer kutatás eredményeinek bemutatása

A 73 helyi termelőből 41%-ot képviselnek a férfiak, 59%-ot a nők. A megkérdezettek többsége (37%) az X generációba (1966-1979), 31% az Y generációba (1980-1995), 30% pedig a veterán generációba (1943-1965) sorolható be.

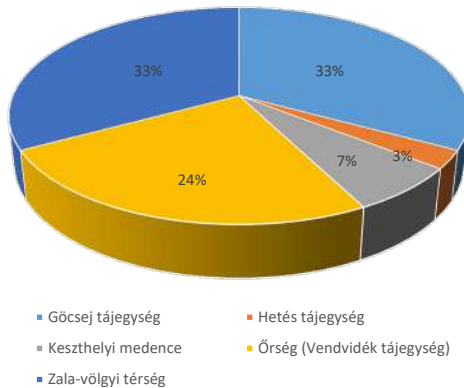
A Z generációs korcsoportból mindössze 1 fő töltötte ki a kérdőívet (2. ábra).



2. ábra: A válaszadók nemek és generációk szerinti megoszlása

Forrás: saját szerkesztés, 2024

A két vármegyéből a helyi termelők 66%-a a Göcsej tájegységben és a Zala-völgyi térségben, 25%-a az Őrség (Venvidék) tájegységben tevékenykedik, de néhányan a Keszthelyi medencéből és a Hetés tájegységből is bekapcsolódtak a felmérésbe (3. ábra).



3. ábra: A válaszadók aránya régiók szerint

Forrás: saját szerkesztés, 2024

A többség (52%) a helyi termelési tevékenységet főállás mellett, míg 41% főfoglalkozásként, a fennmaradó 7% pedig nyugdíjasként végzi. A helyi termeléssel a kitöltők többsége (74%) már több, mint 5 éve foglalkozik, és a fő profilt az élelmiszertermékek (pl. gyümölcs, zöldség, méz, tejtermékek, aszalványok, olajok, magvak, gyógynövények, stb.) előállítás és feldolgozása jelenti.

Az 1. ábrán bemutatott közösségi értékteremtési modell 3 meghatározó komponenséhez, így a keretet adó fenntarthatósághoz, a részvételiséghez, illetve a partnerségi szemlélethez illesztettük az online megkérdezés eredményeit, és foglaltuk azokat össze az 1. táblázatba.

1. táblázat: Helyi termelői észlelések a közösségi értékteremtés modell komponenseihez illesztve

A modellhez kapcsolható skálaelemek	Átlag	Szórás	Medián
Fenntarthatóság			
Környezettudatosság megítélése	4,48	0,603	5,00
Egészségtudatosság megítélése	4,47	0,728	5,00
Aggódás a környezeti problémák és fenntarthatósági kihívások miatt	4,11	0,756	4,00
Töreksem arra, hogy minél fenntarthatóbb termékeket készítsek.	4,56	0,552	5,00
A tevékenységem során egyre több környezetkímélő megoldást építék be.	4,3	0,701	4,00
Környezetbarát csomagolási megoldásokat alkalmazok.	4,14	0,732	4,00
A környezetvédelem és a fenntarthatóság fontossága a munkában és a döntéshozatalban?	4,19	0,908	4,00
Nyitott kérdésekre adott válaszok: környezetkímélő megoldások alkalmazása			
„Csomagolásmentes vagy újrahasznosítható megoldások”, „göngyöleg csere, üveg visszaváltás”, „többször használható csomagolási megoldások”, „talajkezelés természetes anyagokkal”, „mulcsolásos gazdálkodás”, „kemikália nélküli tartósítás”, „tartósítószeres teljes mellőzése”, „vegyszermentes termelés”, „hulladékok minimális szintre csökkentése”, „szelktív hulladékgyűjtés”, „komposztálás”, „esővízgyűjtés”, „kis szállítási távolságok”, „zéró környezetterhelés”. ” (saját primer kutatás, 2024)			

Részvételiség			
A helyi kulturális örökség fontos gyökereket jelent számomra	4,22	1,044	5,00
Szívesen kínálok a vásárlóimnak élményszerű programokat.	4,21	1,142	5,00
Jó érzés, hogy a tevékenységemmel másnak is örömet szerzek	4,78	0,449	5,00
Gyakran szervezek olyan programokat, amibe bevonom az érdeklődőket.	3,01	1,389	3,00
Szívesen nyitom meg a portámat az érdeklődők felé.	3,75	1,199	4,00
Partnerség			
A helyi közösségi kapcsolatokat fontosnak tartom	4,33	1,081	5,00
Töreksem arra, hogy a helyi közösségi kapcsolatokat kihasználjam.	4,45	0,834	5,00
Próbálom kezdeményezni a helyi együttműködéseket	3,99	1,021	4,00
Nyitott kérdésekre adott válaszok: a helyi közösség szerepe és ereje			
„Közös célok elérése, helyi értékek védelme.” „Sok kicsi sokra megy és ez a közösség erejére is igaz.” „A helyi közösségek akkor jók, ha van összetartás.” „Tiszteséges, egymást segítő összefogás.” „A helyi termelők együttműködése erősítheti a „lokálpatriótizmust”, egymás boldogulását és örömmel tölt el közös értékeket teremteni.” „A közösség tagjai gyakran megosztják egymással a tapasztalataikat. Így marketingként is jól funkcionál egy pozitív visszajelzés.” „Egymás ismerete, motivációja segítése.” „A helyi közösségeknek jelentős szemléletformáló ereje van, és valódi változásokat is innen indulva tudok csak elképzelni (nem fentről).” „Fontos szerepet töltünk be, részt veszünk az oktatásban is, nem csak az ételmiszer előállításban.” „A helyi termékek megismertetése, tapasztalatcsere.” „Az egymás jó gyakorlatait, ismereteit közvetlen tapasztalásból tudjuk hasznosítani, illetve egymás piacait ki tudjuk egészíteni.” „A helyi közösség nagy erő tud lenni egymás tanításában, segítségével. A valahová tartozás érzése fontos az embereknek, mégha sok esetben ez nem is tudatosodik.” „Helyi piacok, vásárok, rendezvények lehetőséget biztosítanak a vásárlókkal való kapcsolattartásban.” „Az emberek gyakran büszkéek saját termékeikre és termelőire, ami erősíti a helyi identitást.” „Mindenben tudatosabb az az egyén, aki érzi az őt megtartó közösségi hálót.” „A közösségnek fontos szerepe van, hogy hosszú távon sikeres és fenntartható legyen egy vállalkozás.” (saját primer kutatás, 2024)			

Nyitott kérdésekre adott válaszok: jó gyakorlatok a helyi közösségben

„Közös kóstolók, rendezvények tartása. A nyitott porták.” „Hagyományos közösségi programok, pl. disznóvágás, réteskészítés, farsangi fánk sütés, májusfa-állítás és kitáncolás, adventi vásárnapok, közös koncertlátogatás, kirándulások, túrák, borkóstolás, stb.” „Helyi piacokon való megjelenés.” „Közös programok szervezése. Fesztiválok, vásárok a térségben.” „Termelői piacok, több évtizedes vásárok (Őrségi vásár, Nagyrákosi Hivódásár, Tökfesztivál)” „Kosárközségek” (saját primer kutatás, 2024)

Forrás: saját kutatás, 2004. Likert skála: 1 egyáltalán nem jellemző; 5 kiemelten jellemző, 2024. N = 73.

Az 1. táblázat kiemeli, hogy a közösségi értékteremtés modelljének komponenseinek kiemelt figyelmet tulajdonítanak a vizsgált térségben a helyi termelők. Különös hangsúlyt fektetnek arra, hogy minél környezetkímélőbb megoldásokat alkalmazzanak, és igazán elkötelezettek a fenntarthatóság iránt, ezt igazolják a nyitott kérdésre adott sokszínű jó gyakorlatok felsorakoztatása is. Jól érzik a megkérdezettek a helyi közösség szerepét és erejét is, a felsorolt válaszokban kiemelésre került minden lényeges motívum, viszont az együttműködések kezdeményezése kapcsán erősíteni kellene az aktivitásokat, hiszen az értékteremtés folyamatában ez a 4. szint (szereplők aktivizálása) kulcsfontosságú, ez ad ugyanis lendületet ahhoz, hogy minél magasabb szintre lehessen emelni a partnerséget, amely az alábbi esetekben jöhet létre:

1. átfedés vagy illeszkedés van a partnerek céljai között;
2. az erőforrások kooperatív kombinálására vagy cseréjére kerül sor;
3. a partnerek összehangolják az akcióikat, közösen lépnek fel a piacon;
4. mindegyik fél pozitív hatásokat vár (és tapasztal) az együttműködéstől (Sytych & Tatarynowicz in Csédő-Zavarkó, 2021).

Kiemelendő, hogy egyre több programba próbálják bevonni a vásárlókat, s hajtóerőt jelent számukra a vásárlói örömszerzés, de a cselekvési hajlandóságot lehetne itt is fejleszteni. A kínálati palettán megjelennek az élményszerű rendezvények is, melyekhez gyakran partnerségre hívják a térség egyéb helyi termelőit. Ezek között megtalálhatók a kóstolók, pincetúrák, kirándulások, ismeretterjesztő

előadások, termékek elkészítését bemutató foglalkozások, stb. Az élmény érzékelhető termelői és fogyasztói oldalról is, s a szórakoztató közeg jó hangulatot teremt, a kóstolók, vásárok, bemutatók keretében közvetlenül lehet információt szerezni a termelőktől, ezáltal személyesebb kapcsolat alakulhat ki, mélyül a bizalom, a kötődés, továbbá fejlődik a fogyasztói tudatosság.

Összegzés

A közösségi értékteremtés a helyi közösségek erőforrásaira és szükségleteire építve olyan fenntartható megoldásokat eredményez, amelyek innovatív módon erősítik a közösségi kohéziót és a gazdasági együttműködést. Az érintettek aktív részvétele, a vezetők stratégiai szerepe és a partnerségek erőforrásainak integrációja mind elengedhetetlenek a sikeres értékteremtéshez.

A közösségi értékteremtési modell három kulcsfontosságú tényezőt ötvöz: a kulturális identitást, a fenntarthatóságot és az élményalapú kötődést. Ez a keret lehetővé tette, hogy részletesen elemezzük a 73 Zala és Vas vármegyei helyi termelő válaszait, valamint meghatározzuk az értékteremtési folyamat aktuális állapotát.

A modell kulcselemei mentén azonosítottuk a legfontosabb sikertényezőket, valamint azokat a területeket, ahol további fejlesztések szükségesek. Ez utóbbi esetében az együttműködéseket előhívó és ösztönző megoldások fejlesztésére van szükség annak érdekében, hogy az értékteremtési folyamat célállomásához érhessenek a helyi termelők. A Leadership Competencies Library szerint az együttműködés és a partnerség kiemelt vezetői kompetenciák (Hofer, 2023), amelyek a helyi termelők közötti sikeres együttműködés kialakításában is kulcsszerepet játszhatnak. Fontos, hogy a helyi termelők között egyre több win-win típusú kezdeményezés jöjjön létre.

A közösségi részvétel és az érintettek közötti partnerségi szemlélet kulcsfontosságúak a fenntartható és hosszú távon releváns megoldások létrehozásában és számos előnnyel jár mind a termelők, mind a közösség számára:

- A közösségi értékteremtés fokozza a termékek értékét és versenyképességét, miközben a termelők számára hosszú távú motivációt biztosít (Csikszentmihalyi, 1990).

- Erősíti a közösségi kohéziót és identitástudatot, miközben aktív részvételt ösztönöz (Putnam, 2000). Az együttműködés során erősödik a bizalom, az összetartozás érzése és a közös célok iránti elköteleződés.
- Az értékteremtési folyamat ösztönzi a helyspecifikus innovációk kialakulását, például az új termelési és értékesítési modellek bevezetését, amelyek közvetlenül javítják az életminőséget.
- Költséghatékonyság: az erőforrások összehangolása csökkenti a költségeket, miközben növeli a szolgáltatások hozzáférhetőségét és minőségét.

Az értékteremtés tehát nemcsak a közösség életminőségét javítja, hanem hosszú távon hozzájárul a társadalmi kohézióhoz és fenntarthatósághoz is.

Összegzésként megállapítható, hogy a közösségi értékteremtés sikeressége a helyi szereplők együttműködésén, a fenntarthatóság szem előtt tartásán és az élményalapú kötődés erősítésén múlik. A vizsgált helyi termelők esetében a legnagyobb kihívást az együttműködés ösztönzése jelenti, amely célzott fejlesztési programok és támogatási mechanizmusok bevezetésével erősíthető.

Irodalomjegyzék

- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Balázs, M., Lendvai, M., Schlett, A., & Beke, J. (2024). Schlett András, Beke Judit Helyi termelők élményteremtő eszköztára a magyarországi Zala-völgyi térségben. *Logisztika – Informatika – Menedzsment Nemzetközi Tudományos Konferencia*, 18. file:///C:/Users/Acer/Desktop/2023_lim_proc.pdf
- Beke, J. (2020). Exploring the Potentials of Short Food Supply Chains with Special Regards to Locavore Shelves. | Balkan & Near Eastern Journal of Social Sciences (BNEJSS) | EBSCOhost. *Balkan & Near Eastern Journal of Social Sciences*, 6(4), 22.
- Bryson, J. M., Crosby, B. C., & Stone, M. M. (2006). The Design and Implementation of Cross-Sector Collaborations: Propositions

- from the Literature. *Public Administration Review*, 66(s1), 44–55. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2006.00665.x>
- Christensen, B., Kenney, M., & Patton, D. (2015). Regional identity can add value to agricultural products. *California Agriculture*, 69(2), 85–91. <https://doi.org/10.3733/ca.v069n02p85>
- Csedő Z., & Zavarkó M. (2021). *Társaságirányítás*. Akadémiai Kiadó; 10.1556/9789634546573. <https://mersz.hu/tarsasagiranyitas>
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience* (First edition). Harper & Row.
- Dasgupta, P. (2021). *The Economics of Biodiversity The Dasgupta Review Full Report*. HM Treasury.
- Elkington, J. (1998). *Cannibals with Forks: The Triple Bottom Line of 21st Century Business*. New Society Publishers.
- Esteves, A. M., Genus, A., Henfrey, T., Penha-Lopes, G., & East, M. (2021). Sustainable entrepreneurship and the Sustainable Development Goals: Community-led initiatives, the social solidarity economy and commons ecologies. *Business Strategy and the Environment*, 30(3), 1423–1435. <https://doi.org/10.1002/bse.2706>
- Frączkiewicz-Wronka, A., & Wronka-Póspiech, M. (2018). How Practices of Managing Partnerships Contributes to the Value Creation – Public–Social Partnership Perspective. *Sustainability*, 10(12), Article 12. <https://doi.org/10.3390/su10124816>
- Granovetter, M. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91(3), 481–510.
- Hofer, I. (2023). *Innovációmenedzsment*. Akadémiai Kiadó.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. SAGE.
- Jászberényi M., Zátori A., & Ásványi K. (2016). *Fesztiválturizmus*. Akadémiai Kiadó.
- Lisányi, E. B. (2017). *Sustainability in Agriculture*. Szent István Egyetemi Kiadó.
- Lisányi J. B., Lendvai M. B., & Kovács I. (2022). Helyi élelmiszer termékek fogyasztásának hajtóerői a fiatal fogyasztók körében. *Táplálkozásmarketing*, 9(2), Article 2. <https://doi.org/10.20494/TM/9/2/2>
- Lukovics M., & Zuti B. (Eds.). (2014). Szegedi Tudományegyetem | A területi fejlődés dilemmái. In *A területi fejlődés dilemmái* (pp.

- 267–276). Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar. <https://eco.u-szeged.hu/kutatas-tudomany/tudomanyos-kozle-menyek/a-teruleti-fejlodes-dilemmai>
- Meadows, D. H. (1974). *The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. Universe Books.
- Mittal, P., & Bansal, R. (2024). Collaborating with Community Partnerships for Sustainable Solutions. In P. Mittal & R. Bansal (Eds.), *Community Engagement for Sustainable Practices in Higher Education: From Awareness to Action* (pp. 89–105). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-63981-4_6
- Moore, M. H. (1995). *Creating Public Value: Strategic Management in Government* (Revised ed. edition). Harvard University Press.
- Pine, B. J., & Gilmore, J. H. (2013). The experience economy: Past, present and future. *Chapters*, 21–44.
- Póla P. (2019). *A vidékfejlesztés helyi erőforrásrendszere* (pp. 264–275). MTA Közgazdasági és Regionális Tudományi Kutatóközpont Regionális Kutatások Intézete. <http://hdl.handle.net/11155/1994>
- Pollock-Ellwand, N. (2011). Common ground and shared frontiers in heritage conservation and sustainable development: Partnerships, policies and perspectives. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 18(3), 236–242. <https://doi.org/10.1080/13504509.2011.576711>
- Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2011). *Creating Shared Value: How to Reinvent Capitalism - and Unleash a Wave of Innovation and Growth*. Harvard University, Graduate School of Business Administration.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon and Schuster.
- Schlett, A., Beke, J., & Balázs, L. M. (2023). Unveiling the Experiential Dimensions Driving Local Producers, and the Potential Ways of Transmitting the Experience to Consumers. *7th International Scientific Conference on Recent Advances in Information Technology, Tourism, Economics, Management and Agriculture*, 7 Selected Papers, 225–233. <https://doi.org/10.31410/ITEMA.S.P.2023.225>
- Zsigó, Z. (2023). Sustainable water management and local communities: Strategies and case studies to achieve SDG 6 in Hungary. *Észak-Magyarországi Stratégiai Füzetek*, 20(2), Article 2.

CIVILIZÁCIÓ-ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSEK ÉS NEMZETKÖZI KAPCSOLATOK: EGY TÖRTÉNETI ÉS ELMÉLETI ÉRTELMEZÉS KÍSÉRLETE II.

Sáringer János, Marosán Bence Péter

Absztrakt

A szuverén államok kapcsolatainak különböző elemzési módszerei azóta léteznek, mióta vannak modern szuverén államok, vagy legalábbis azok valamiféle előzményei. Megtaláljuk ezt a modern kor hajnalán Jean Bodin-nél (*Hat könyv a köztársaságról*, 1576), illetve Hugo Grotius-nál (*A háború és a béke jogáról*, 1625), de ugyanígy jelen van a probléma Thomas Hobbes századokon át meghatározó művében (*Leviatán*, 1651), illetve John Locke különböző munkáiban. E tekintetben talán a legfontosabb két további, 20. század előtti fejleményt Immanuel Kant (*Az örök béke*, 1795), és Georg Wilhelm Friedrich Hegel (*A jogfilozófia alapvonalai*, 1820) munkái jelentik. A 20. században azután e tekintetben elindult egy folyamatos, és egyre inkább tudományos jellegű építkezés, kezdetben erőteljesen metafizikai jellegű civilizáció-elméleti próbálkozásokkal, amelyek immár nagyobb kulturális alakzatokat és államközi kapcsolattrendszereket tekintettek át, és amelyek közül a legjelentősebb talán Oswald Spengler, *A nyugat alkonya* c. műve (1918, 1920). Később az ilyen jellegű átfogó kísérletekben a metafizika felhangok egyre tompultak, mint például Norbert Elias *A civilizáció folyamata* c. munkájában (1939), Arnold J. Toynbee *Értekezés a történelemről* című 12 kötetes művében (1934–1961), valamint Henry Kissinger *A történelem értelme* című dolgozatában (1950), ami az egyik alapja a *Diplomácia* (1994) című művének.

Ezt követően, napjainkhoz közeledve, mind módszerükben, mind szemléletmódjukban az újabb és újabb vonatkozó kísérletek történtek egyre szakszerűbbek lettek (Francis Fukuyama, *A történelem vége és az utolsó ember*, 1992, Samuel Huntington, *A civilizációk összecsapása*, 1996, Niall Ferguson, *Civilizáció: A Nyugat és a többiek*, 2011). Elemzésünkben azt próbáljuk megmutatni, hogy ezek a kísérletek egy

jellegükben is folyamatosan változó történelem jelenségegyüttesre próbáltak reflektálni, mindegyiknek van valamiféle, sok esetben (bár nem mindig) egymással is kompatibilis igazságmagja; és hogy a történelemben a racionalizálódás és adott esetben a morális tekintetben is erőteljesebb felelősségvállalás folyamatai, bár nem teljesen egyenesvonalúan, de azért valamennyire érvényesülnek. Emellett a 20. század második felében a nemzetközi kapcsolatok egyes elméletei (realista, neorealista, konstruktivista) is megerősítést kaptak a különböző szerzők műveiben vagy éppen fordítva, az egyes elméleteket használták fel az alkotók.

Kulcsszavak: civilizáció-elméletek, nemzetközi kapcsolatok, kultúra-közi kapcsolatok, szuverén államok, racionalizálódás a történelemben

Abstract

Different methods of analysing the relations between sovereign states have existed since the existence of modern sovereign states, or at least some predecessors to them. We can find it in Jean Bodin (*Six books of the commonwealth*, 1576) and Hugo Grotius (*On the Law of War and Peace*, 1625) at the dawn of the Modern Age, but it is also present in Thomas Hobbes' seminal work (*Leviathan*, 1651) and in the various works of John Locke. Perhaps the two most important further pre-20th century developments in this respect are the works of Immanuel Kant (*Perpetual Peace*, 1795) and Georg Wilhelm Friedrich Hegel (*Elements of the Philosophy of Right*, 1820). In the 20th century we witness the beginning of continuous and increasingly scientific endeavours in this regard, with attempts within the field of civilisation theory, initially of a highly metaphysical nature, now taking into consideration larger cultural formations and inter-state relations, perhaps most notably Oswald Spengler's *The Decline of the West* (1918, 1920). Later, in comprehensive attempts of this kind, the metaphysical overtones became more and more muted, as in Norbert Elias's *The Civilizing Process* (1939), Arnold J. Toynbee's 12-volume *A Study of History* (1934-1961), and Henry Kissinger's *The Meaning of History* (1950).

Subsequently, as we approach the present, more and more relevant attempts have become increasingly specialised, both in method and approach (Francis Fukuyama, *The End of History and the Last Man*, 1992; Samuel Huntington, *The Clash of Civilisations*, 1996; Niall Ferguson, *Civilisation: The West and the Rest*, 2011). In our analysis, we will try to show that these attempts have tried to reflect on a complex of historical phenomena, which are also constantly changing in character, that each of them has a core of truth, in many cases (though not always) compatible with each other; and that the processes of rationalisation and, in certain cases, even a moderate increase in moral responsibility in history, though not entirely in a straight line, are to some extent prevailing. In addition, in the second half of the 20th century, certain theories of international relations (realist, neorealist, constructivist) were confirmed in the works of various authors or, conversely, theories were used by authors.

Keywords: theories of civilizations, international relations, intercultural relations, sovereign states, rationalization in the history

Főbb civilizációs elméletek

A civilizáció-elméleti megközelítést, mely, mint az már talán sejtető, a korábban felvonultatott elméletekből leginkább a konstruktivista elméletcsoporthoz köthető, szintén rendkívül régre vezethető vissza. Az egyes közösségeket, népeket, nemzeteket elválasztó alapvető kulturális, világnézeti, vallási különbségek világos felismerése már egészen korán, az ókorban is megszületett, illetve jelen volt.⁷ Többé-ke-

7 Az ókori szkepticizmus alapító figurájának számító, az időszámításunk előtti negyedik és harmadik században élt (i.e. 360-270) Pürrhónál például a következőket olvashatjuk: „Ugyanaz a dolog, amely emezek számára igazságos, amazok számára igazságtalan, az egyiknek jó, a másiknak rossz. Például a perzsák semmi kivetnivalót nem találnak abban, hogy valaki feleségül vegye a saját nővérét, a görögök meg bűnösnek tartják az ilyen viszonyt. A masszagetáknál – mint Eudoxosz írja Föld körüli utazásában – nőközösség van, a görögöknél meg nincs ilyesmi. A kilikiaiak kedvüket lelik a kalózkodásban, a görögök nem. Különböző népek különbözőképpen képzelik el az isteneket. Aztán meg az egyik nép hisz az isteni gondviselésben, a másik meg nem. Az egyiptomiak bebalzsamozzák halottaikat, a rómaiak elégetik, a paioniaiak pedig mocsárba süllyeszti őket. Azzal kapcsolatban hát, hogy mi az

vésbé kifejlett civilizáció-elméleti töprengéseket pedig az újkorban találunk már – mint arra korábban is utaltunk – olyan szerzőknél, mint Montesquieu, vagy éppen nem sokkal később Hegel (1966). Azonban a huszadik századtól indul el az, hogy szisztematikus formában elkezdték kidolgozni és a társadalmi folyamatok magyarázataiban, megértési kísérleteiben tudományos igényű fokon alkalmazni a civilizáció-elméleti megközelítést, illetve paradigmát. Ennek első, kulcsfontosságú szereplője Oswald Spengler volt, híres, nagyhatású művével, *A Nyugat alkonya* c. alkotással (1994).

Spengler egy időben átfogó egység részeként, egymást kiegészítő fázisokként kezelte kultúra és civilizáció fogalmait. Értelmezése szerint a kultúra a kezdet, a civilizáció pedig a vég.⁸ Mindenesetre már a kultúra, mint kiindulópont, is egy nagyobb kulturális alakzat megjelölésére szolgál nála. Megjelennek nála olyan motívumok is, amelyek csak később válnak meghatározókká az európai gondolkodás horizontján: *mindenekelőtt az Európa-centrizmus bírálata*. Ez abban állt, hogy elutasította a többi kultúra, illetve kultúrkör leértékelését Európához képest; és kiemelte az egyes kultúrkörök eleven vonásait, csak rájuk jellemző, saját értéket képviselő jellegzetességeit. Hasonlóképpen elutasította a történelem szokásos korszakolását ókorra, középkorra és újkorra, mint ami szerinte egy jellegzetesen elfogult és kiegyensúlyozatlan Európa-centrikus felfogást tükröz. Nagyobb, összefüggő kultúrköröket tárgyalt, amelyek közül, szerinte, csak néhány érte el a teljes érettség fokát.

Spengler úgy vélte, hogy a teljes érettség fokáig csupán nyolc kultúra jutott el, mégpedig a kínai, a babilóniai, az egyiptomi, az indiai, a maya, az antik (görög), az arab („mágikus”), a nyugati (fausti). A teljes kifejlődés előtt pedig számos másik kultúra elpusztult, mint

igazság, föl kell függesztenünk az ítéletünket.” Ld. Pásztori-Kupán, 2010, 192.

8 Spengler: „A kultúrák organizmusok, a világtörténelem pedig ezek összelet-rajza... Minden más élő organizmushoz hasonlóan az összes kultúra keresztülmegy az ifúság, érettség, és hanyatlás korszakain... A kultúra minden elmúlt és jövőbeli világtörténelem ősjelensége. Valamennyi kultúrának megvan a maga civilizációja. A civilizáció a kultúra elkerülhetetlen sorsa. A civilizáció az a legkülsőségesebb és leginkább művi állapot, amelynek elérésére az emberiségnek egy magasan fejlett fajtája egyáltalában képes. A civilizáció – lezárulás, valahogy úgy ahogyan a létrejövőt a létrejött, az életet a halál a kibontakozást a megmerevedés követi. A civilizáció a visszavonhatatlan vég, amely belső szükségszerűségtől hajtva újból és újból beköszönt.” (1994/I, 184).

például a perzsa és a hettita – és az orosz pl. szerint éppen csak a formálódás, a kialakulás fázisában van.

A civilizációt Spengler, ahogy mondtuk, a végnek tekintette, amikor elkezdődik az elkerülhetetlen hanyatlás; más szóval egy kultúrkör *dekadens* fázisának. A civilizációt Spengler *a mennyiség, a mechanizálódás* korszakának tekintette, *a minőséggel, elevenséggel és dinamizmussal szemben*. A higiénia, a divat, a külsőségek időszaka ez, amikor a kultúrát is leginkább az epigonizmus, a *másolás* jellemzi a korai, alkotó periódussal, egy kultúrkör igazán nagy alkotóinak és géniuszának korával szemben. Tűnjenek bár ezek a spengleri leírások mégoly elfogultnak és ítélkezőnek is, Spengler ezeket nem annak szánta; vonatkozó soraiból csöndes megértés és rezignáció érződik ki (legalábbis a jelen tanulmány szerzőinek véleménye szerint). Spengler, nevezetesen, úgy érzi, hogy *a civilizáció optimális esetben elkerülhetetlen* – ugyanolyan szükségszerűséggel tartozik hozzá egy kultúrkör fejlődési pályájához, mint az ifjúkorhoz az öregkor (hacsak valaki nem távozik el az élők sorából idő előtt). Spengler a kultúrköröket *organizmusoknak*, a szó tág értelmében vett *lélényeknek* tekintette, nem véletlenül alkalmazta az őket tárgyaló tudományos diszciplína megnevezésére a „morfológia” („alaktan”), alapvetően biológiai jellegű, lélények szerkezeti sajátosságának feltárására és feltérképezésére használt terminusát.⁹

Spengler úgy gondolta, hogy az egyes kultúrkörök, egyfajta természeti vagy inkább metafizikai szükségszerűségtől hajtva, egy ponton bizonyosan és elkerülhetetlenül hanyatlásnak indulnak.¹⁰

9 Vö. Csejtej és Juhász, 1995, 371. „Amikor Spengler a „morfológia” kifejezést használja, Goethehez nyúl vissza, aki a morfológiai módszert elsősorban botanikai vizsgálódásai során alkalmazta; eszerint a létező organizmusok változatai – meta-morfózisai – egy östípusra [morphé] vezethetők vissza.”

10 Jegyezzük meg: ez – a nagy civilizációk, birodalmak szükségszerű végéről szóló elképzelés – egyébként egy olyan elképzelés volt, amely szintén mélyen gyökerezett az európai kultúrkörben. Kifejeződik pl. Thomas Cole 19. századi, angol származású, amerikai festő Egy birodalom életciklusa (*The Course of Empire*) c. festményciklusában, de megtaláljuk Polübiosznál is, aki szerint Scipio, Karthágó romjai fölért, a következőképpen elmélkedett: „Scipió hosszasan állt ott, töprengve városok, népek, dinasztiák elkerülhetetlen végétén, amely mindegyiket utoléri, akárcsak az egyes embereket. Arra gondolt, hogy ez történt a hajdan hatalmas Ílionnal, az asszír, a méd, a perzsa birodalommal, és nemrég az oly virágzó Macedóniával is. Majd akár szándékosan, akár véletlenül a következő sort kezdte szavalni: 'Eljön a nap mikorron megszentelt Ílion elvész / és Priamosz, meg népe a jógerelyes Priamosznak'.” És

Az 1918-ban és 1920-ban két kötetben megjelent opus magnumot Spengler eredetileg a német harcászati győzelmi sikereknek szerette volna ajánlani, mintegy figyelmeztetés vagy mementóképpen, hogy emlékeztesse a Nyugatot – illetve akkor magát egyes hangadók által a Nyugati szellemi zászlóshajójának tekintő Németországot – az elkerülhetetlen végre; arra, hogy a végzetet csupán halogathatja, kitolhatja, de végleges el nem kerülheti. Spenglernél *a kultúrák önmagukba zárt alakzatok voltak*, amelyek szilárd, nehezen vagy alig mozgítható fejlődési pályán voltak, amelyek végén mindegyikükre az elkerülhetetlen hanyatlás várt.

Nem mindenki osztotta azonban ezt a determinista, és bizonyos fókig mesterségesnek tekinthető felfogást. Nem sokkal később Arnold J. Toynbee angol történész egy jelentős mértékben szofisztikáltabb, árnyaltabb, az empirikus részletekre sokkal jobban odafigyelő, és az egyes kultúráknak a spengleri modellnél jelentősen nagyobb mozgásteret tulajdonító koncepciót dolgozott ki 12 kötetes, 1936 és 1961 között megjelent, *Tanulmány a történelemről* (*A Study on History*) c. monumentális munkájában (magyarul részben: Toynbee, 1971).

Toynbee-nál a civilizációk egy empirikus tartalommal – az Oswald Spengleri képnél – jelentősebb mértékben megtöltött, jóval nüanszírozóbb, akkurátusabb, kevésbé spekulatív és metafizikus, és sokkal óvatosabb leírását találjuk meg. A civilizáció a társadalmi fejlődés egy bizonyos, magasabb fokát jelöli, centralizált állammal, bonyolult szerkezetű társadalmi osztályokkal, bürokráciával, írásbeliséggel, magas szintű technológiával, vallási-egyházi intézményrendszerrel (klérussal), értelmiséggel, államilag megszervezett élelmiszertermeléssel (államilag szervezett földművelés, állattenyésztés), központilag kibocsátott pénzzel és nem utolsósorban jól megszervezett hadsereggel, katonasággal, melynek feladata a rendfenntartás, a külső határok védelme és adott esetben az országhatárokon kívüli katonai műveletek.¹¹

Toynbee szerint a történelem egyik alapvető mozgatórugója az

amikor Polübiosz nyíltan megkérdezte tőle mit ért ezen, nem titkolódzott, hanem nyíltan hazáját, Rómát nevezte meg, mivel az emberi sors forgandóságát látva, féltette azt. Vö. Polübiosz, 2002.

¹¹ Ehhez pl.: Beck et al., 1999.

utánzás. Egy közösség akkor tud igazán dinamikusan fejlődni, ha vezetői a közösség történelmének (esetleg más kulturális közösségek történelmének) innovatív, teremtő elméit utánozzák kreatív módon, úgy, hogy a régebbi megoldásokat hatékonyan tudják alkalmazni az adott történelmi helyzetre. Toynbee szerint, Spenglerrel ellentétben, a civilizációknak nem kell szükségképpen meghalniuk; nincs semmiféle természeti vagy metafizikai törvény, mely úgymond a halálba kényszerítené őket. A civilizációk időről-időre *külső, illetve belső kihívásokkal szembesülnek*, melyeket több-kevesebb sikerrel kezelnek. Ha egy civilizációt adott esetben élesebb elméjű, a kihívásokra fogékonyabb emberek vezetnek, akik nem ragadnak a múltban, valamiféle mechanikusan másoló konzervativizmus vagy tradícionizmus jegyében, hanem képesek a jövőbe tekinteni, és az elődök példáját kreatívan, azt a jelen kihívásaira innovatív módon alkalmazva felhasználni, akkor a szóban forgó civilizációnak, mondjuk így, szerencséje van. Megfelelő vezetőkkel egy civilizáció nagyon hosszú ideig fennmaradhat.

A társadalom szervezettségi és a kulturális jegyek alapján Toynbee jóval több – egy adott kultúrkör magasabb érettségi szintjét elérő alakzatának a terminusaiban értelmezett – civilizációt azonosít, mint Spengler. Úgy véli, legalább 21 civilizációról beszélhetünk a történelemben, amelyből 16 tűnt el a történelemből 1940-re, és öt volt jelen abban az évben még mindig. Toynbee egy civilizáció hanyatlása döntő okai között *az adott kultúrkört vagy civilizációt irányító kör kreativitásának nagy mértékű csökkenését azonosította*. Nézete szerint a kreativitás hosszú távú hanyatlása vezethet el egy civilizáció hanyatlásához.

A civilizációk, ahogy mondtuk, Toynbee szerint, állandó kihívásokkal kell, hogy szembenézenek. Ha ezeket a kihívásokat sikerrel azonosítják, és többé vagy kevésbé sikeres, vagy legalábbis valamenynyire elfogadhatónak minősülő válaszokat tudnak erre adni, akkor kapnak esélyt a történelemről a továbbélésre. Ha újra és újra rossz válaszokat adnak, akkor azonban hanyatlásnak indulnak, és egy ponton bizony elkerülhetetlenül kikerülnek a történelemből.¹² Spenglerrel ellentétben azonban Toynbee-nál ezért nem valamiféle metafizikai okok vagy törvények a felelősek, hanem *az adott kultúrkört irányító*

12 Ez a kihívás-válasz elmélet lényege Toynbee-nál.

vezető réteg folyamatos hibázása, az, hogy akaratlanul vagy valamiféle tradícionista, esetleg a felsőbb hatalmakba vetett fanatizmusból fakadó vakságból szándékosan nem látják, mi volna a teendő, mit kellene tenni. „A civilizációkkal öngyilkosság végez, nem pedig gyilkosság” – mondta Toynbee. Ennek a kijelentésnek olvasatom szerint az az értelme, hogy egy nagyobb civilizáció többnyire többször is kap esélyt a túlélésre, de ha az elit rugalmatlanná válik, és folytatólagosan visszautasítja, hogy szembesüljön a valósággal, és hogy tudomásul vegye a nyilvánvalót, hogy egy adott szituációban mit kellene tenni, akkor a hanyatlás, az adott civilizáció *de facto* önfelszámolása egy adott ponton elkerülhetetlen lesz.¹³

Spengler-től és Toynbee-től eltérően Norbert Elias (1987) inkább *egy meghatározott civilizáció*, speciálisan az *európai* civilizáció belső aspektusára és szerkezeti jellegzetességeire összpontosított. A civilizációt leginkább *folyamatként* fogta föl,¹⁴ amelynek során az emberek egyre kulturáltabb, szofisztikáltabb lényekként voltak képesek

13 Ebben a kontextusban mindenképpen meg kell említenünk Henry Kissinger 27 évesen írt, 400 oldalas szakdolgozatát (melyről Niall Ferguson úgy emlékezik meg, mint a Harvardon írt, benyújtott és megvédett leghosszabb BA-s szakdolgozatról, ami valaha készült [Ferguson, 2015, 237]), melynek címe: A történelem értelme: Elmélkedések Spengler-ről, Toynbee-ről és Kantról. Ebben a műben Kissinger kritika tárgyává teszi a történelem értelmét illeti pozitivisták és logikai pozitivisták kritikáit (ebben az összefüggésben Karl Popper vonatkozó kritikáit is); és amellett érvel, Spengler, Toynbee, Kant és még sok más szerző műveit elemelve, hogy igenis tulajdoníthatunk jól körülhatárolható értelmet. Kissinger – ebben a tekintetben – különösen részletesen és hosszan foglalkozik a civilizációk problémájával. Érvelése szerint a pozitivisták és logikai pozitivisták gondolatmenete főként a kívülről bizonyítható empirikus tényekre vonatkozik, amelyből valóban problematikusan vezethető le inherens (a dolgokhoz lényegi szükségszerűséggel hozzátartozó) értelem, azonban a történelemnek a belső élmények és tapasztalatok éppúgy lényegi részei, melyek az egyes kultúrkörök és civilizációk belső valóságát, bizonyos mértékben individualitását konstituálják. A történelem, Kissinger értelmezése szerint, szabadság és szükségyszerűség játéka, ahol a szabadság az egyének és közösségek cselekvésének belső oldalára vonatkozik, és amelyből végső soron a történelem lényegi értelme fakad. Kissinger amellett érvel, hogy a szabadsággal a történelem vonatkozásában olyan tényezővel van dolgunk, amely a metafizikai jellegű töprengéseket – melyeket a pozitivisták és logikai pozitivisták megpróbáltak kiiktatni – nem csupán jogosulttá, de egyenesen megkerülhetlenné teszi; és azt is igazolni tudják, hogy a történelmet végső soron a szabadság térhódításaként ragadjuk meg. Kissinger 1950/2023.

14 A cím is erre utal: A civilizáció folyamata. Németül: Über den Prozeß der Zivilisation.

működni. A „civilizáció” normatív aspektusa volt nála előtérben; az, hogy a civilizálatlan, illetve a kevésbé civilizált hogyan vált egyre civilizáltabbá, erkölcsileg és szellemileg is összetettebb lénné.¹⁵

Elias szerint négy általános megnyilvánulási módja van a civilizáció folyamatának: 1) A szegényküszöb fokozódása: sokkal több minident szégyellünk, amit azelőtt nem, 2) A fájdalomküszöb fokozódása: sokkal inkább odafigyelünk rá, hogy a másinak kevésbé okozunk fájdalmat, 3) Pszichologizálás: azaz az emberek képessége fokozódik, hogy megértse, mi megy végbe a másik ember fejében, 4) Racionalizálódás: azaz fokozódik az emberek azon képessége, hogy a hosszú távú következményeket mérlegeljék. Az általános emberi viselkedés-normák és magatartásmódok tekintetében a civilizáció folyamata négy alapvető következménnyel jár: 1) Az erőszak csökkenése, 2) A szexualitás erőteljesebb társadalmi ellenőrzés alá kerül, egyes formái tabusítva lesznek, míg az általános szexuális normák finomodnak, 3) Evés és ivás normái szintén finomodnak és ritualizáltabbak lesznek, 4) Kiválasztás, anyagscere szintén szigorúbb ellenőrzés alá kerülnek, és a nyilvánosság előtt tabusítva lesznek. Mindezt Elias a pszichoa-nalitikus szemléletmód hatása alatt értelmezi: a felettes én a társadalomban egyre nagyobb kontrollra tesz szert az ösztönén fölött.

*

Napjainkhoz közeledve több, újabb civilizáció-elmélettel találkozunk. A nemzetközi kapcsolatok elméletére való alkalmazhatóság tekintetében az egyik legfontosabb, amit ki kellene emelnünk Ronald Inglehart és munkatársai által a nyolcvanas évek második felében kidolgozott Világérték Vizsgálatok, illetve az ahhoz kötődő Értéktérkép, amelynek szociológiai oldala, az, hogy külön, évről-évre elvégzett felmérészerű vonzata van, különösen jól alkalmazhatóvá teszi a

15 Ami az erkölcsi tökéletesedést illeti, a képet árnyalhatják olyan történelmi fejlemények, mint a Holokauszt, amikor egy elviekben a fejlettség viszonylag magas fokán álló nép, fogalmazunk így, úgy dönt, hogy nekiáll szisztematikusan legyilkolni egy komplett népcsoportot, amelybe ráadásul (mielőtt állampolgárságuktól megfosztotta volna őket) állampolgárainak egy jelentős része is beletartozott – de Elias (akinek könyve pont a Holokauszt árnyékában, 1939-ben jelenik meg), olyan objektív tényezőkre hivatkozott tézisének alátámasztására, mint az erőszakos bűntények, köztük a gyilkosságok számának általános csökkenése az európai történelem folyamán.

nemzetközi kapcsolatok elméleti keretrendszerében; mint olyan koncepciót, amelynek egyaránt jelentős elméleti, valamint nem kevésbé jelentékeny empirikus alátámasztottsága van (Inglehart és Welzel, 2001).

A kelet-európai „létező szocializmusok” bukását követően mindezenre az egyik legfontosabb fejlemény Francis Fukuyama nagyhatalmú könyve, *A történelem vége és az utolsó ember* (1994), melynek legfontosabb gondolata az, hogy a liberális demokráciával megjelent a történelem eddigi legstabilabb, a változásokhoz és a legváratlanabb kihívásokhoz a leginkább alkalmazkodni képes, a legnagyobb fokú gazdasági és társadalmi növekedést biztosító, a társadalom legszélesebb tömegei számára a legnagyobb fokú boldogságot nyújtani tudó és bizonyos tekintetben a legigazságosabbnak is mondható társadalmi forma. A történelemben nincs tovább, ennél fejlettebb társadalmi formációnk már nem lesz. *A liberális, kapitalista demokrácia mindenütt győzni fog, ez csupán idő kérdése, és a jövő meglehetősen unalmas lesz. Ideológiai viták helyett a gazdasági újraelosztás pontos mértékéről, valamint az intézmények finomhangolásáról szóló viták fogják kitölteni.*

Röviden: ez nem jött be. De, javaslom, ne legyünk igazságtalanok Fukuyamával szemben. Fukuyamának ezt a művét – melyet egyébként később publikációk sorozatában revideált, korrigált és finomított – mind a politikatudományok, mind a nemzetközi kapcsolatok szakértői egyfajta pofozóbabúnak vagy szalmababúnak használtak, amelyen látványos erődemonstrációt gyakorolhattak; kidomborítva, hogy Fukuyama jóvendőlése mennyire nem jött be. Azonban, ha korrektek akarunk lenni, azonnal hozzá kell tennünk, hogy az 1990-es évek elejének látványosan eufórikus és optimista köz- és korhangulatában Fukuyama semmi mást nem tett, mint pontosan ezeket az eufórikus, optimista, és bizonyos mértékig ma talán utópistának számító reményeket fogalmazta meg, igyekezett racionális érvekkel alátámasztani, *a leghatásosabb módon.*

Fukuyama – aki soha nem kertelt, ha önkritikát kellett gyakorolnia – csupán a *korszak általános hangulatát* fogalmazta meg a maga szavaival és gondolati, akadémiai és tudományos eszköztárával. Szerzők sokasága gondolkodott úgy, mint Fukuyama. Mindenesetre az, aki képes volt legalább annyira hatásos választ kifejteni Fukuyama elméletére, nem volt más, mint Fukuyama egykori doktori témave-

zetője, és a modern civilizáció-elméleti paradigma egyik legfontosabb képviselője, újrakifejtője, vagyis *Samuel Huntington*. Samuel Huntington (2019) szerint a Kelet-Európai kommunista (vagy „létező szocialista”) rezsimek összeomlása csupán láthatóvá tette, hogy a népek közti legfontosabb megkülönböztető jegyek nem ideológiaiak, gazdaságiak vagy politikaiak, hanem kulturálisak, illetve civilizációsak, mindig is ezek voltak a legfontosabb történelemformáló erők, és a kétpólusú világrend összeomlásával újra ezek a tényezők kerülnek, illetve kerültek előtérbe; és az ideológiai típusú konfliktusok háttérbe húzódásával ezek ismét a maguk póreségében és teljes erejükkel fejthetik ki hatásukat.

A világesemények alakítóinak, a felszínen, továbbra is megmaradnak a nemzetállamok, de a történelem alakításában mindenekelőtt a létező hét vagy nyolc fő civilizációs alakzat fogja játszani a fő szerepet. Az újraformálódott világrendben a legerőteljesebb, legszélesebb konfliktusokat nem osztályok, nem is különböző társadalmi rétegek közti összeütközések fogják jelenteni, hanem a különböző, nagyobb kulturális alakzatok között kibontakozó feszültségek és konfliktusok. A jövő nagy politikai, nemzetközi kérdései, beleértve ide a nemzetközi kapcsolatok kérdéseit, lényegi módon a kulturális különbségek által fognak meghatározódni.

A 21. század egy sokpólusú és sokcivilizációjú világban fog lezajlani, melyben a Nyugat kulturális és globális hegemoniáját egyértelmű fenyegetések és kihívások fogják érni a felemelkedő, feltörekvő, nem nyugati civilizációk részéről. A *civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása* c. könyvében Huntington egy sor olyan előrejelzést tett a 21. századra vonatkozóan (többek között olyanokat, hogy a tradicionális iszlám újra teret hódíthat a szekularizmussal szemben Törökországban), amelyek hátborzongatóan beigazolódni látszottak.

Huntington civilizáció-elmélete kézenfekvő módon leginkább a konstruktivizmus irányzatához kapcsolható, viszont az utóbbihoz – legalábbis annak jellemző, főáramú verzióihoz – képest szerintem jelentős *hangsúlyeltolódás és nagyságrendi különbség* tárható föl abban a tekintetben, hogy itt a civilizációs és kulturális háttér szerepe jóval hangsúlyosabb, mint a standard konstruktivista megközelítésekben és pozíciókban. Úgy vélem, egy konstruktivista jellegű és alapvetésű pozíciót e tekintetben inkább a Huntington által megfogalmazott ál-

lásponthoz kellene közelítenünk, és még tovább kellene növelnünk a civilizációs tényezők szerepét a nemzetközi kapcsolatok és döntések magyarázatában.

Végezetül ezen a helyen még egy szerzőt kellene, véleményem szerint, mindenképpen kiemelni, és Niall Ferguson (2013, 2023). Ferguson, egyebek mellett, kritizálja mind Fukuyamát, mind Huntingtont. Ferguson szerint egyikük jövődöleése sem jött be teljesen. Ami Fukuyama prognózisait illeti, egyfelől a világ a kommunizmus bukása után teljesen felbolydult, korunkat inkább a permanens, meg-megújuló, vissza-visszatérő válságok jellemzik, másfelől a liberalizmus világszerte visszaszorulóban van, mind a politikában, mind a gazdaságban. Ami Huntingtont illeti, úgy tűnik, véli Ferguson, hogy a jövőben nem annyira a civilizációk, vagyis a nagyobb, átfogóbb kulturális alakzatok közötti konfliktusok fognak dominálni, mint amilyen például a muszlim–nem-muszlim szembenállás, hanem inkább a civilizációkon belüli törésvonalak és ellentétek, például a síita–szunnita ellentét. Ez utóbbit Ferguson a Közel-Keleten zajló, ilyen jellegű felekezeti ellentétekre, szomorúbb esetekben vérengzésekre, elnyomásokra támaszkodva próbálja meg igazolni (pl. Irakban, Szíriában). Ami ez utóbbit illeti, nézetem szerint, ma a helyzet távolról sem annyira egyértelmű, mint azt Ferguson vélte, hanem a közelmúlt eseményei inkább megint Huntingtont látszanak alátámasztani. Gondoljunk csak arra, hogy a síita Irán „a közös ellenséggel”, Izraellel szemben a szunnita Hámászt támogatja!

Konklúzió. A civilizáció-elméletek mint keretmodell alkalmazása a nemzetközi kapcsolatok problémakörére

A jelen tanulmány eddig három fő célkitűzést követett három, egymást követő szakaszban. A második részben a nemzetközi kapcsolatok modern elméleteinek főbb történeti előfutárait tekintettük át, a harmadik részben a nemzetközi kapcsolatok legfontosabb 20. századi elméleteinek egyes kiemelkedő vonásait szerettük volna rövidebben ismertetni, míg a negyedik részben a modern, 20. századi civilizáció-elméleti megközelítéseket kívántuk áttekinteni, azt sugallva, hogy ez kínálkozó, kézenfekvő és termékeny kiegészítést tudna nyújtani a nemzetközi kapcsolatok már létező elméleteihez. Ahogy mondtuk,

a tanulmány utolsó előtti, negyedik részében körvonalazott, különösen Samuel Huntington nagy hatású könyvére (*A civilizációk összecsapása*) hivatkozva kiemelt civilizáció-elméleti megközelítés a nemzetközi kapcsolatok elméletei közül leginkább a konstruktivista irányzathoz áll közel, amit azonban ezzel javasolni szerettünk volna, hogy a kulturális, illetve civilizációs tényezők szerepét még jobban be kellene emelni az elemzésekbe; még annál is erőteljesebben, ahogyan ez a standard konstruktivista modellekben szokás.

Ezzel egyébként egy olyan háromosztatú megközelítés rajzolódik ki, amit a 20. század elején Max Weber terjesztett elő a *Gazdaság és társadalom* című művének lapjain; ahol egymás mellé helyezve tárgyalta a gazdasági, hatalmi és az „életvezetéssel”, tehát a kultúrával összefüggő tényezőket (Weber, 1987). Csak Webernél nagyobb hangsúly esik a kultúra, a kulturális identitás belső, „konstruált” valóságára (hasonlóan ahhoz, ahogy ezt Hegelnél, vagy a 20. században Dilthey-nél találjuk [1974]), és arra, hogy ez a belső, konstruált, interszubjektív valóság döntéseinket meghatározza. Amit egyébként már Kissingernél is hangsúlyos formában találunk meg (1950/2023). Az, akinek magunkat látjuk, amilyen – konstruált – közösség részének magunkat tekintjük, alapvető módon határozza meg, hogy a világról hogyan gondolkodunk, és hogy a politika színterén, adott esetben nemzetközi viszonylatban, milyen döntéseket hozunk, kiket tekintünk potenciális szövetségeseeknek vagy éppen riválisoknak, adott, szélsőséges esetben, egyenesen ellenfeleknek vagy ellenségeknek.

A kulturális identitás alapvető módon határozza meg gazdasági és politikai döntéseinket, végső soron a gazdasági és politikai berendezkedést, illetve „realitást”. A kulturális identitást és realitást persze mi magunk is egyfolytában formáljuk, ezek bizonyos módon – éppen úgy, ahogyan ezt olyan szerzők próbálták megmutatni, mint Weber, Dilthey, vagy éppen Kissinger – belső valóságunk részei, de másfelől bizonyos fokig mégis hajlamos vagyunk rájuk úgy tekinteni, mint külső, fölöttünk álló tényezőkre és hatalmakra, amelyek meghatároznak bennünket. *Ami igaz is*, a nagy civilizációs és kulturális alakzatok a folytonos közösségi kommunikáción és interakciókon keresztül az egyéntől, bizonyos mértékig a közösségtől független tényezőkké, hatalmakká válnak,¹⁶ amelyek meghatározzák az egyént és a közösséget

16 Hegeli szellemben Dilthey ezért is nevezi ezeket a kulturális alakzatokat, erőket „objektív szellemnek”.

is; és az egyéni, valamint a közösségi döntésekre alapvető befolyást gyakorolnak. Hosszú távon viszont, a történelem nagyobb szakaszain keresztül, oda-visszahatást figyelhetünk meg egyén, közösség és kultúra között.¹⁷ Ami viszont nem változtat azon a helyzeten, hogy egy adott döntéshelyzetben, egy adott pillanatban a belsővé tett kulturális attitűdök lényegi meghatározó hatást gyakorolnak az egyén vagy a közösség formálódóban lévő vagy már meg is hozott döntésére.

Ceterum censeo, és ez tanulmányunk végkövetkeztetése, lehetetlenség a nagy kulturális alakzatok jelentőségét túlbecsülni a nemzetközi kapcsolatok és a nemzetközi horizonton meghozott politikai döntések magyarázatában.

Irodalomjegyzék

- Beck, Roger B.; Black, Linda; Krieger, Larry S.; Naylor, Phillip C. és Shabaka, Dahia Ibo (1999): *World History: Patterns of Interaction*. Evanston, Illinois, McDougal Littell.
- Bodin, Jean (1987): *Az államról*. Budapest, Gondolat kiadó.
- Csejtei Dezső és Juhász Anikó (1995): Oswald Spengler. In: Borbély Gábor és Boros Gábor (szerk.): *33 híres bölcséleti mű*. Budapest, Móra Ferenc kiadó, 365-379.
- Dilthey, Wilhelm (1974): *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Budapest, Gondolat kiadó.
- Elias, Norbert (1987): *A civilizáció folyamata*. Budapest, Gondolat kiadó.
- Ferguson, Niall (2013): *The Great Degeneration: How Institutions Decay and Economies Die*. London, The Penguin Press.
- Ferguson, Niall (2015): *Kissinger, 1923–1968: The Idealist*. London: Penguin Books.
- Ferguson, Niall (2023): *Civilizáció. A Nyugat és a többiek*. Budapest, Scholar kiadó.

17 Az Inglehart-féle Értéktérkép egyébként nagyon szépen megfigyelhetővé teszi, hogy akár évek leforgása alatt is hogyan változnak egy országon, egy közösségen belül az alapvető értékpreferenciák és értékítéletek. De ugyanez a helyzet pl. a Geert Hofstede-féle „kulturális dimenziók elmélettel”, illetve az ehhez kapcsolódó fölmérésekkel. Ez utóbbihoz ld.: <https://geerthofstede.com/landing-page/> (Utolsó hozzáférés ideje: 2024. november 4.).

- Fukuyama, Francis (1994): *A történelem vége és az utolsó ember*. Budapest, Európa kiadó.
- Grotius, Hugo (1999): *A háború és a béke jogáról*. Budapest, Attraktor / Pallas stúdió.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1966): *Előadások a világtörténet filozófiájáról*. Budapest, Akadémiai kiadó.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1983): *A jogfilozófia alapvonalai*. Budapest: Akadémia kiadó.
- Hobbes, Thomas (1999): *Leviatán*. Budapest, Kossuth kiadó.
- Huntington, Samuel (2019): *A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása*. Budapest, Európa kiadó.
- Inglehart, Ronald és Welzel, Christian (2001): *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/cbo9780511790881>
- Kant, Immanuel (2018): *A tiszta ész kritikája*. Budapest, Atlantisz kiadó.
- Kant, Immanuel (2019): *Az örök béke*. Budapest, Helikon kiadó.
- Keohane, Robert (1984): *After Hegemony: Cooperation and Discord in the World Political Economy*. Princeton, Princeton University Press. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90400-9_55
- Kissinger, Henry (2023): *The Meaning of History: Reflections on Spengler, Toynbee, and Kant*. Stockholm, Bokförlaget Stolpe. Eredetileg 1950-ben íródott.
- Locke, John (1986): *Értekezés a polgári kormányzatról*. Budapest, Gondolat kiadó.
- Montesquieu (2000): *A törvények szelleméről*. Budapest, Osiris kiadó.
- Pásztori-Kupán István (2010): *Ókori görög gondolkodók. Filozófiai bevezetés a teológia tanulmányozásához*. Kolozsvár, Protestáns Teológiai Intézet.
- Polübiosz (2002): *Történeti könyvei I-II*. Máriabesnyő-Gödöllő, Attraktor kiadó.
- Spengler, Oswald (1994): *A Nyugat alkonya I-II*. Budapest, Európa kiadó.
- Toynbee, Arnold J. (1971): *Válogatott tanulmányok*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Weber, Max (1987): *Gazdaság és társadalom 1*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Publikálás a Business & Diplomacy Review folyóiratban

A folyóirat az alábbi témákhoz kapcsolódó kéziratokat fogad be lektorálásra:

- gazdaság,
- kereskedelem,
- pénzügyek,
- nemzetközi kapcsolatok,
- diplomácia,
- nemzetközi kommunikáció
- társadalomtudományok;
- közgazdasági tudományok.

A tanulmány absztraktja minden esetben angol nyelvű. A tanulmány magyar vagy angol nyelvű, amelynek terjedelme 30 000–40 000 leütés (az absztrakttal együtt).

A kéziratok előzetes befogadásának feltételei:

- a kézirat és annak szerzői megfelelnek a folyóirat etikai szabályainak;
- a kézirat, illetve ahhoz tartalmában nagyon hasonló tanulmányt még nem publikálták;
- a benyújtott kézirat megfelel a formai követelményeknek.

A folyóirat a szerzőknek tiszteletdíjat nem fizet. A folyóirat minden egyes befogadott kézirat esetében kettős vaklektorálást alkalmaz, ami azt jelenti, hogy az anonimalizált anyagot a szerzők által nem ismert lektorok értékelik. A folyóirat csak abban az esetben fogad be kéziratot publikálásra, ha azt mind a két vaklektor publikálásra ajánlja, és vaklektor(ok) által kért javításokat/kiegészítéseket a szerző(k) végrehajtotta/ák. Amennyiben az egyik lektor javításokkal publikálásra ajánlja a kéziratot, míg a másik nem, akkor a javítások után a témában jártas újabb vaklektornak kell értékelnie az anyagot. Akkor minősül egy tanulmány tartalmában nagyon hasonlónak egy korábbi tanulmányhoz képest, ha azok egyezősége 60% felett van. A szerzők minden egyes esetben kötelesek a vaklektorok által írt kifogásokra/javaslatokra tételesen írásban reagálni.

Information in English:

<https://uni-bge.hu/en/business-diplomacy-review>