

Elméleti útvonalak Oksági térképek használata a szociológiatörténet oktatásában

KIRÁLY GÁBOR^{a,*} – MISKOLCZI PÉTER^b

^aBudapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kara;
Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Társadalompolitika Intézete

^bBudapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kara;
Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola

Bevezetés

Ha a szociológiát egy olyan területnek tekintjük, amelyet meg lehet tanulni tanulmányi programokon keresztül, akkor több kérdés is felmerül, ami szakmai reflexióra készíthető – kutatói és oktatói szerepeket egyszerre ellátó – egyetemi dolgozókat. Szociológusként gyakran kutatjuk, figyeljük meg és értelmezzük más emberek vagy csoportok társadalmi gyakorlatait, szervezetek működését vagy éppen azok díszfunkcióit. Ennek kapcsán felmerülhet bennünk, hogy ha a szociológiával kapcsolatos tudásunk átadása is egy társadalmi gyakorlatnak tekinthető, amely szervezeti keretek között zajlik, akkor vajon ez a szervezeti gyakorlat mennyire jól működik, mennyire látja el a feladatát; valamint hogyan fejleszthető akár egyéni, akár szervezeti szempontból. Továbbá az is felmerülhet, hogy szociológusként vajon más szemlélettel kell-e oktatnunk más tudományterületek oktatási szemléletéhez képest.

A szociológiával kapcsolatos elveket és elméleteket illetően újra és újra felmerül, hogy jelentős szakadék van aközött, hogy *mit* tanítunk a szociológiáról, illetve hogy *hogyan* tanítjuk. Pontosabban, felmerül az a kényelmetlen kérdés, hogy vajon valóban gyakoroljuk-e azokat az elveket, amelyek a szociológiai szemléletmódból következnek (Baker 1985; Hanson 2005). Ezzel kapcsolatban Halasz és Kaufman (2008) *Szociológia mint pedagógia (Sociology as Pedagogy)* című tanulmányukat már kifejezetten abból a célból írták, hogy bemutassák, hogyan köthetők és használhatóak fel egyes elméletek a szociológiatanulás és -oktatás fejlesztésére.

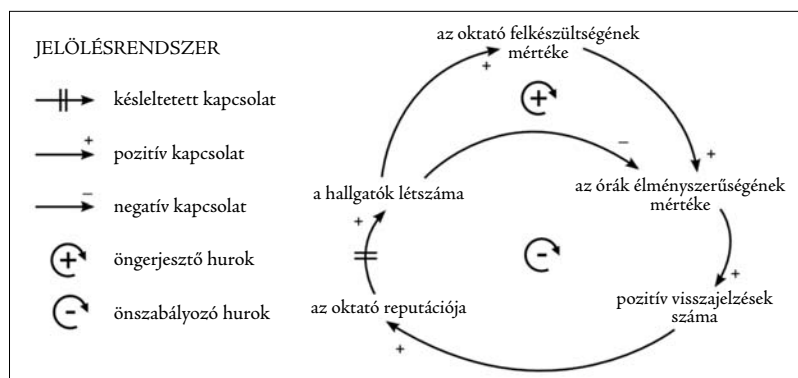
* Levelező szerző: Király Gábor, Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kara, 1149 Budapest, Buzogány utca 8–10. E-mail: kiraly.gabor@uni-bge.hu

Jelen tanulmány¹ is ezeket a kérdéseket veszi alapul. Egyrészt a szociológiatörténet tárgygal kapcsolatban egy olyan oksági ábrakészítési technikát kíván bemutatni, amely segíthet a hallgatónak átlátni és rendszerezni a tananyagot, valamint fejleszti a rendszer szintű gondolkodást és érvelést. Az írás célja kifejezetten az, hogy bemutassa, hogyan integrálható egy ilyen jellegű gyakorlat a tanmenetbe – beleértve a számonkérést is. Másrészt, mivel a szerzők szemléletét meghatározza a részvételi kutatási paradigma (Heron–Reason 1997) – és az ábrakészítési gyakorlat oktatási célú alkalmazását is kifejezetten a részvételi rendszermodellezés folyamata inspirálta (Király–Miskolczi 2016) –, a tanteremben is a részvételi elvek alkalmazásának lehetőségeit kutatják. Más szavakkal, olyan kérdésekre keresik a választ, hogy a hallgatók hogyan tudják tudásukat megosztani egymással, milyen eszközök segítségével tudják a tananyaggal kapcsolatos értelmezéseiket (vizuálisan) megjeleníteni; valamint hogyan tudnak egy közös produktumot létrehozni, amely a tananyagon túl saját tapasztalataikhoz és korábbi tudásukhoz is köthető.

A tanulmány felépítése a következő: az első részben röviden bemutatja a komplex oksági diagram ábratípusát. A következő részben az írás már az oktatási gyakorlatra koncentrál: bemutatja az alkalmazás terepét (szociológiatörténet tárgy angol nyelvű alapképzésben), majd a gyakorlat céljait, azután pedig részletesen ismerteti a gyakorlat folyamatát. Az írás utolsó része röviden felveti az ábratípus egyéb felhasználási lehetőségeit is az oktatásban.

Mi a CLD?

A komplex oksági diagram (causal loop diagram, CLD) a rendszerdinamika szellemi iskolájának egyik legfontosabb eszköze. A rendszerdinamika alapvetése, hogy a világ jelenségeit a mindennapi (és részben a változó párok kontrollált vizsgálatán alapuló tudományos) gondolkodástól eltérően komplex módon modellezze le, sok tényezőt és ezek között sok ok-okozati kapcsolatot egyidejűleg véve figyelembe. Mindig rendszerekben gondolkodik, amelyek emergens tulajdonságai az őket alkotó komponensek együttes működésének eredményei, s amelyekben a komponenseket izoláltan vizsgálni nem érdemes. A rendszerdinamika módszerét egyszerűen még úgy tudnánk leírni,



1. ábra: Példa komplex oksági diagramra

1 A tanulmány az „EFOP-3.6.1-16-2016-00012 sz. Innovatív megoldásokkal Zala megye K+F+I tevékenysége hatékonyságának növeléséért” projekt támogatásának köszönhetően készült el.

hogy azt mondjuk: megkeressük a vizsgált problémát (rendszer) alkotó egyes komponenseket, azaz tényezőket, s ezek között igyekszünk feltárni az ok-okozati kapcsolatokat (Forrester 1971: 14–15; Sterman 2000: 10–18; Sherwood 2002: 12–16). Mindennek ábrázolására használhatjuk aztán a komplex oksági diagramot. Erre rögtön álljon is itt egy példa (1. ábra).

Az ábrán egy egyetemi oktató reputációja, vagy ha úgy tetszik, népszerűsége mint vizsgált probléma (s egyben mint a rendszer egyik eleme) és az erre ható tényezők láthatók. Az ábra valószínűleg nagyobb magyarázat nélkül is világos és érthető; ez is a célja. A rend kedvéért azonban vegyük most sorra pontosan, mit is látunk rajta.

A szerepeltetett feliratok a *változók*. Neveik célszerűen főnevek, illetve mindenképpen olyan megfogalmazások, amelyek mennyiségként értelmezhetőek: legalábbis el tudjuk képzelni, hogy lehetnek nagyobbak vagy kisebbek (még ha például mérni olyan általánosan elfogadott módon, mint például a fizikában a tömeget, nem is tudjuk őket) (Sterman 2000: 152–153). Mindez a rendszerdinamika erős gyakorlati orientációjából adódik, amely a CLD-t mint későbbi kvantitatív (számítógépes szimulációs) modell alapját tekintti. Ez néha viszonylag esetlen megfogalmazásokra vezet, mint például az „óra élményszerűségének mértéke”, amelyen itt természetesen szimplán azt értjük, hogy a diákok mennyire tartják jónak az adott órát.

A nyilak oksági kapcsolatokat mutatnak, az okváltozó felől mutatnak az okozat felé. Előjelük kétféle lehet.

- Pozitív kapcsolat esetén az okváltozó növekedése az okozatváltozó növekedését idézi elő, az okváltozó csökkenése pedig az okozatváltozó csökkenését – ahhoz képest, ahogyan az okozat az ok változatlanlansága esetén mozdult volna. (Tehát a hatás *ceteris paribus* értelmezendő.) Ezt a fontos kitéfelt jól szemlélteti, hogy ha például a pozitív visszajelzések száma csökken, az oktató reputációja még nem romlik, csupán ahhoz képest lesz gyengébb, mint amilyen a pozitív visszajelzések számának változatlanlansága esetén lett volna (Sterman 2000: 138–141).
- Negatív kapcsolat esetén az okváltozó növekedése az okozatváltozó csökkenését idézi elő, az okváltozó csökkenése pedig az okozatváltozó növekedését – ismételtén ahhoz képest, ahogyan az ok változatlanlansága esetén történtek volna a dolgok (Sterman 2000: 138–141).

A komplex oksági diagramokon számos hatás szerepel egyszerre, többlépcsős hatásláncok és visszacsatolási hurkok egyaránt. Érdemes ezeket forgatókönyvszerűen olvasni, mint például (az 1. ábrán végiglépve): „minél jobb az oktató reputációja, némi, az ábrán jelzett *késéssel* (amíg pl. a jó hír elterjed), annál nagyobb lesz a hallgatók létszáma (hiszen annál többen veszik fel az óráját); minél nagyobb a hallgatók létszáma, annál kevésbé élményszerű az óra (hisz nagy csoportban nehezebb igazán élvezetes órát tartani); minél kevésbé élményszerű az óra, annál kevesebb a pozitív visszajelzés; minél kevesebb a pozitív visszajelzés, annál gyengébb az oktató reputációja” – s ezzel végig is haladtunk egy önszabályozó visszacsatolási hurkon. Az ilyen hurkokat az jellemzi, hogy ha egy kezdőponton „meglökjük” őket, a rendszer ezt a hatást kiegyenlíti, és valamilyen kezdeti vagy egyensúlyi állapot felé tereli vissza, korrigálja (Sterman 2000: 144–147).

Ezzel ellentétes működést mutatnak az öngerjesztő hurkok, amelyek a kezdeti hatást a rendszerben felerősítik, és mindig jobban és jobban fűtik saját magukat. Élve például azzal a feltételezéssel, hogy az oktató a nagy hallgatói létszámra azzal reagál, hogy fel-

készségét folyamatosan javítja (pl. mert több hallgatón arányosan több tapasztalatot szerez, illetve adaptálja a módszereit nagy létszámokhoz), az ábrán egy ilyen öngerjesztő hurkot is láthatunk, amelyben a felkészültség, a reputáció, a létszámok folyamatosan növekednek (*Sterman 2000: 144–147*).

A kurzusról

A következőkben röviden ismertetjük magát a kurzust, ahol ezt az oktatási-tanulási módszert alkalmaztuk. A tantárgy a szociológiatörténet alapjaival ismerteti meg a hallgatókat a három alapító – Marx, Durkheim és Weber – munkásságán keresztül. A képzés angol nyelven folyik alapképzési (BA) szinten. Bár a kurzus előadásként van meghirdetve és „kollokviumos”, a csoport általában kis létszámú, ezért a tárgyat könnyebb „szeminarizálni” – azaz a hallgatók aktivitásán alapuló módon oktatni.

Érdeemes megjegyezni, hogy a tárgy nem feltétlenül tartozik a hallgatók által kedvelt tárgyak közé. Több hallgató számára kihívást jelent, hogy a félév során eredeti szövegeket kell olvasni, ráadásul egy olyan nyelven, amely legtöbbszörüknek nem az anyanyelve. A kurzus három – Marx, Durkheim és Weber munkásságához kötődő – blokkból épül fel: a hallgatók általában két alkalommal előre kiadott kérdések alapján az oktató segítségével dolgoznak fel eredeti szövegeket. Majd egy másodlagos irodalmat olvasnak, de ezt már nem beszélnek meg az oktatóval órán, hanem ennek alapján csoportokban dolgoznak ki komplex oksági diagramokat egy adott témakörben (pl. Durkheim modernitás-szemlélete).

A blokkot a számonkérés zárja. Ez egyrészt áll két kérdésből, amelyet abból a kérdéslistából választ az oktató, amely alapján korábban a hallgatók az irodalmakat feldolgozták. Másrészt pedig diagramokat dolgoznak ki a hallgatók az adott gondolkodó által tárgyalt valamilyen témában (pl. a protestáns etika és a kapitalizmus összefüggésében). Ezeket a diagramokat a számonkérés során már nem csoportosan, hanem egyénileg dolgozzák ki – viszont ehhez bármilyen nyomtatott segédanyagot használhatnak (azaz a számonkérésnek ez a része „open book”).

Ha valaki a félév során ezekből a „blokkvégi” számonkérésekből és az órai aktivitásból elég pontot gyűjt össze, akkor megajánlott jegyet szerezhethet.² Amennyiben nem, akkor vizsgáznia kell, de a vizsgának ugyanolyan a felépítése, mint a „kis” számonkéréseknek – csak ennek során több kérdéssel kell a vizsgázónak megbirkóznia.

Oksági térképkészítési gyakorlat

Általában az oktatók között az egyik fő kérdés a tanítással kapcsolatban az, hogy hogyan lehet elérni, hogy a hallgatók tényleg megértsék a tananyagot. Ebből a kérdésből persze az a további kérdés is következik, hogy vajon hogyan lehet a megértés „mélységét” ellenőrizni. Más szavakkal, milyen számonkérési formát alkalmazunk, hogy a hallgatókat olyan tanulási módokra ösztönözzük, amelyek túlmennek a tudásanyag felszínes befogadásán

² További pontok gyűjthetők félévközi pluszfeladatokkal (például levél Durkheimnek, egyenlőtlenséggel kapcsolatban interjúk készítése egy vezető beosztású személlyel és egy beosztottal – eredmények összehasonlítása, félév végi reflektív esszé írása azzal kapcsolatban, hogy mit tanultak és ez hogyan változtatta meg a szemléletüket).

– köznapi kifejezéssel „bemagolásán” –, illetve a tudás ellenőrzésének módja mennyire képes a hallgató mélyebb szintű megértését közvetíteni az oktató felé.

Visszatérve a tanulmány témájához, az itt bemutatott szociológiatörténeti kurzus egyik fő célja, hogy a hallgatók rendszerszintű tanulását elősegítse. Tehát ne csupán megtanulják, hogy milyen fogalmak kötődnek az egyes klasszikus szociológusokhoz, hanem képesek legyenek metaszinten (*Zhao 1991*) gondolkodni a különböző iskolákról, össze tudják hasonlítani ezek jellemzőit. Lássák ezen elméleti rendszerek előnyeit és hátrányait, valamint azt, hogy melyik iskola milyen társadalmi helyzetek és jelenségek megértéséhez használható fel.

Ehhez kötődően pedig további cél, hogy a hallgatók mélyebb szintű tanulását (*Lublin 2003*) elősegítsük, vagyis – ahogy ezt a fentiekben bemutattuk – azt, hogy a feldolgozott és elsajátított tananyag ne önmagában álljon, hanem a hallgatók beépítsék azt a meglévő tudáskészletükbe és összekössék eddigi, a világról szerzett ismereteikkel.

Ezeknek a céloknak az eléréséhez szükség van a folyamatos, a szemeszter egészét végigkísérő visszajelzésre, mindkét irányban. Egyrészt abban az értelemben, hogy a hallgatók láthassák, mit értettek félre, hol hibáztak, és ezeket ki tudják javítani, és tanuljanak a hibáikból. Másrészt abban az értelemben is, hogy az oktatónak legyen tapasztalata, hogy mi jelent nehézséget a hallgatóknak, melyek azok az üzenetek, amelyek „nem mentek át”, nem csupán egy-két hallgató, hanem a csoport egésze szempontjából.

Nem számít ritkának az egyetemi gyakorlatban, hogy a hallgatók csak a félév végén adnak számot arról, hogy mit is tanultak a félév során. Ebben az esetben már késő lehet, hogy a hallgatók félreértéseire reagáljon az oktató, bár természetesen kisebb csoportokban – főleg szóbeli vizsgák alkalmával – van arra is lehetőség, hogy a számonkérés egyben egy újabb tanulási és fejlődési lehetőség is legyen a hallgatók számára.

A tanulmány szerzői szerint komplex oksági diagramok használata az oktatásban segítheti az oktatót abban, hogy már a félév közben lássa, mit tanultak és mit értettek meg a kurzus résztvevői, valamint hogy vajon a tanulás megragad fogalmak, kifejezések, mondatok szintjén, vagy látják-e az összefüggéseket a kurzus tematikájában tárgyalt jelenségek között. Végül pedig véleményünk szerint arra is rávezetheti a hallgatókat, hogy a diagramkészítési gyakorlatok során kidolgozott elméleti modelleket a körülöttük lévő társadalmi világ és saját tapasztalataik értelmezésére használják fel. Az alábbiakban – a marxi konfliktuselmélet feldolgozásának példáján keresztül – bemutatjuk, hogy mi a folyamata egy ilyen oksági térkép készítésének és használatának az oktatási gyakorlatban.

Hogyan álljunk neki?

Az alábbiakban bemutatjuk, hogy milyen lépéseken keresztül lehet egy ilyen gyakorlatot alkalmazni az egyetemi szemináriumi környezetben. Mivel nincs rá tér, hogy a tanulmány mind a három klasszikus elméleti gondolkodóhoz kapcsolódó diagramkészítési gyakorlatot szemléltesse, ezért Marx konfliktuselméleti narratívájának feldolgozását mutatja be röviden. A folyamat során az oktató még az óra előtt előkészíti a változókat és a saját modelljét, majd a hallgatók kis csoportokban megpróbálnak kialakítani ezekből egy modellt. Ezután következik a modell „tesztelése” napjaink társadalmi eseményein, valamint az esetleges módosítása a közös gondolkodás fényében. Az alábbiakban az írás ezeket a lépéseket fejti ki bővebben.

0. lépés: Változókészlet kialakítása

Az egész folyamatot megalapozó lépésben a kurzus oktatója azonosítja a kidolgozásra szánt téma vagy terület fő változóit, más szavakkal: felépít egy előzetes változóstruktúrát a hallgatók számára. Ha nagyobb elméleti témakörrel van szó, akkor érdemes átfogó, másodlagos szövegeket is használni a változók azonosításához. Az alábbi szövegdoboz a marxi gondolkodásban fellelhető alapvető változókat tartalmazza, amely az eredeti Marx-szövegeken túl (Marx 1848, 1932) Ritzer Marx-fejezetére (Ritzer 2008: 74–111) és Turner *A szociológiaelmélet struktúrája* (The Structure of Sociological Theory) című művének konfliktuselmélettel kapcsolatos fejezetére (Turner 1978: 121–142) támaszkodik. Turner műve különösen sokat segített, mivel a szerző külön figyelmet fordít arra, hogy meghatározza a társadalmi konfliktusokkal kapcsolatos változókat és az azokkal kapcsolatos összefüggéseket.

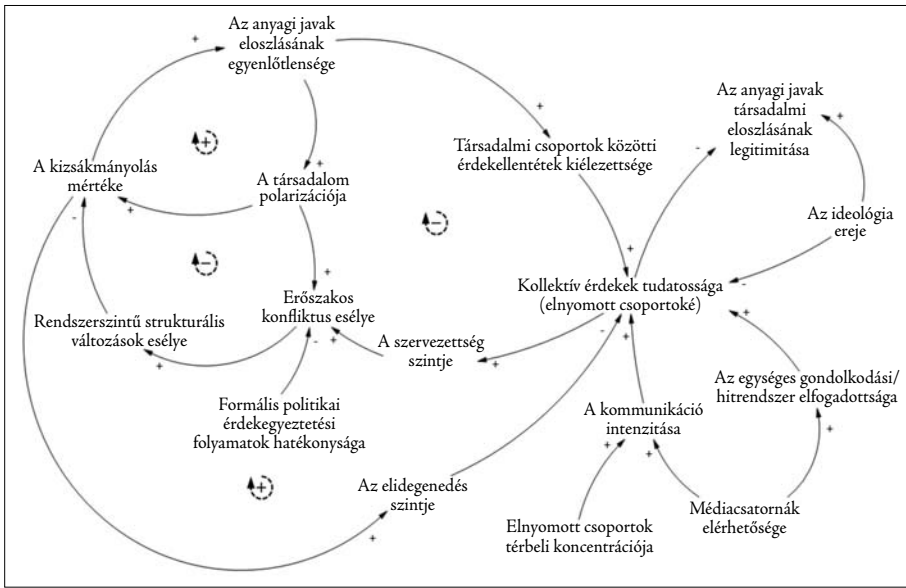
Konfliktuselméleti változók

- Anyagi javak eloszlásának egyenlőtlensége (a társadalom különböző csoportjai között)
- Társadalmi csoportok közötti érdekellentétek kiélezettsége
- Kizsákmányolás mértéke (a jelenlegi gazdasági rendszeren belül)
- A társadalom polarizációja
- A rendszerszintű strukturális változások esélye (egy egyenlőbb társadalmi-gazdasági rendszer irányába)
- Erőszakos konfliktus esélye (pl. forradalom)
- Formális politikai érdekegyeztetési folyamatok hatékonysága
- Kollektív érdekek tudatossága (elnyomott csoportoké)
- Egységes gondolkodási/hit-rendszer elfogadottsága (az elnyomott csoportokban; pl. Marxizmus)
- Az anyagi javak társadalmi eloszlásának legitimitása
- Ideológia ereje (amely az egyenlőtlenséget igazolja)
- Médiacsatornák elérhetősége (az elnyomott csoportok számára)
- Kommunikáció intenzitása (elnyomott csoportok tagjai között)
- Elnyomott csoportok térbeli koncentrációja
- Elidegenedés szintje (elnyomott társadalmi csoportoké)
- Szervezettség szintje (elnyomott csoportoké)

Érdemes megemlíteni, hogy korábban a változók azonosítása egy-egy szövegrészben is a hallgatók feladata volt az órán. Viszont ez alapképzési szinten egyrészt komoly nehézséget jelentett egyes csoportoknak, másrészt túl sok időt vett el a közös gondolkodástól és vitáktól. Emiatt éppen a modellek kidolgozására maradt kevesebb idő. Magasabb oktatási szinten, például mesterszakos vagy doktori képzésben részt vevő hallgatókkal, meg lehet próbálni, hogy ők azonosítsák a változókat is, de az biztos, hogy még az ő esetükben is több időt érdemes az egész modellezési folyamatra szánni, mint a standard 90 perc.

1. lépés: Oktatói modell kidolgozása

A következő lépés az, hogy az oktató elkészíti a saját, helyesnek vélt változatát. Ebben az esetben talán annak az észben tartása a legfontosabb, hogy az ábra a változóstruk-



2. ábra: A konfliktuselméleti oktatói modell

túra egy lehetséges elrendezése, nem pedig az egyetlen helyes modell. Mindazonáltal a modellnek logikailag helyesnek és konzekvensnek kell lennie. Az alábbi ábrán (2. ábra) látható a szociológiatörténet tantárgy keretében kidolgozott modell.

Látható, hogy a modell több visszacsatolási hurkot tartalmaz, amelyek különböző irányokba mozgatják a társadalmi rendszert. Anélkül, hogy részletes elemzésbe bocsátkoznánk, érdemes megemlíteni, hogy a változók száma alapján most a modell azon kulcsváltozói, amelyek a visszacsatolási körökben is jelen vannak, jól tükrözik a marxi gondolkodás sarokpontjait:

1. táblázat: Az oktatói modell kulcsváltozói

Változó neve	Kapcsolatok száma
Kollektív érdekek tudatossága	7
Erőszakos konfliktus esélye	4
Kizsákmányolás mértéke	4
Anyagi javak eloszlásának egyenlőtlensége	3
Társadalom polarizációja	3

Érdemes megemlíteni továbbá, hogy az oktatói modell kidolgozása közben felmerülhetnek olyan köztes változók, amelyek az eredeti változókészletből hiányoztak. Ebben az esetben érdemes az új változókat visszavezetni az eredeti listába, és a módosított listát adni a hallgatóknak. A lista és a modell véglegesítésével túl is vagyunk az órai gyakorlat előkészítésén.

2. lépés: Hallgatói modellek kidolgozása

A következő lépés már az egyetemi környezethez, a szemináriumi tanteremhez kötődik. A hallgatók az óra elején megkapják a változólistát (kinyomtatott formában vagy kivetítve). A változólista alapján pedig 4-5 fős csoportokban megpróbálnak felvázolni egy modellt. Itt érdemes hangsúlyozni, hogy a modellépítéshez nem kell feltétlenül minden felsorolt változót felhasználni, és/vagy lehet új változókat is alkotni. Arra is érdemes felhívni a hallgatók figyelmét, hogy bár a modell kidolgozásánál nincs egyetlen jó megoldás, ez nem jelenti azt, hogy elég a saját gondolkodásukra támaszkodni a változók közötti kapcsolatok felvázolásánál. A feladat lényege az, hogy próbálják meg megérteni az eredeti „modellt”. Más szavakkal, abból induljanak ki, hogy az adott társadalomelméleti gondolkodó milyen kapcsolatokat feltételezhetett a változók között, milyen logikát követhetett.

A gyakorlat fontos jellemzője, hogy a modellkészítés közben folyamatos a visszajelzés a tanár irányából a hallgatói csoportok felé. A modellépítés során ugyanis az oktató nem passzív, hanem a különböző hallgatói csoportok között mozog és az ábrák aktuális állapota alapján visszajelez a hallgatóknak. Ebben a fázisban jobb, ha az oktató (még) nem javítja a modell alapstruktúráját. Viszont fontos rámutatnia, ha a hallgatók rosszul alkalmazzák az ábrát, felhívja a figyelmet vagy rákérdez az egyértelmű logikai hibákra; valamint jelzi, ha valahonnan hiányzik egy oksági láncszem. Az ábrák kidolgozására érdemes egy teljes órát (60 percet) adni, és közben több alkalommal emlékeztetni a csoportot, hogy mennyi idejük van még hátra.

3. lépés: A közös reflexió szakasza

A folyamat talán legértékesebb szakasza a közös reflexió, hiszen ilyenkor jöhet létre egy olyan környezet a tanteremben, amely magasabb szintű tanulást tesz lehetővé. A reflexió célja egyrészt, hogy a hallgatók (és az oktató) szembesüljenek a saját feltevéseikkel és gondolkodási „stílusukkal”. Másrészt pedig az, hogy a kidolgozott modelleket hozzá tudják kötni saját tapasztalataikhoz és/vagy tesztelni tudják a jelen vagy a közelmúlt társadalmi-politikai történésein. Ezt a saját gyakorlatunkban a következőképp próbáltuk elősegíteni.

Amint a hallgatók elkészülnek a saját ábráikkal, a gyakorlat az ábrák összehasonlításával folytatódik. Ez történhet olyan módon, hogy minden csoport röviden prezentálja az ábráját a többieknek, és arra is kitér, hogy mi volt az alaplogika, amelynek mentén haladtak a közös munka közben. Ha erre kevés az idő, akkor az is elég lehet, ha egymás mellé helyezük az ábrákat, és a különböző csoportok tagjai megnézik a többiekét. Ezután az oktató szintén bemutathatja a saját változatát. Remélhetőleg több azonosság és hasonló oksági viszony lesz az ábrákon. Mindenesetre a legérdekesebbek a különbségek. Miben térnek el az ábrák és miért? Más szavakkal, milyen feltételezések húzódnak meg az eltérések mögött?

További kérdéseket is feltehetünk még az ábrákkal kapcsolatban. Az első ilyen kérdés a változás lehetőségét érinti. Ha változást szeretnénk elérni, akkor hol érdemes beavatkozni a felvázolt rendszerbe? Mely tényezőkre érdemes koncentrálni és hogyan? A fenti marxi modell kapcsán ez úgy hangzik, hogy aktivistaként mit tennénk, hogy egy egyenlőtlen, kizsákmányoló társadalmi-gazdasági rendszert elmozdítsunk egy igazságosabb állapot felé? Melyik pontokon lehet ennek érdekében beavatkozni, hogy a rendszer egészét, és ne csupán a rendszer egy pontját befolyásoljuk?

Másodikként, az is tanulságos, ha egyszerűen megfordítjuk az első kérdést; vagyis arra kérjük meg a csoport tagjait, hogy képzeljék el, hogy a társadalom elitjének tagjai, vagy egy katonai diktatúra vezetői. Ebben az esetben hogyan tudják megakadályozni a társadalmi elégedetlenség és/vagy az erőszakos konfliktusok eszkalálódását? Milyen tényezőket kell befolyásolni ahhoz, hogy a hatalmukat megerősítsék, megszilárdítsák?

A harmadik kérdéscsoport, amely a reflexiót elősegítheti, már a modellek alkalmazhatóságára vonatkozik napjaink jelenségeinek megértése szempontjából. A fenti marxi példára visszautalva: alkalmazható-e ez a konfliktuselméleti modell napjaink vagy a közelmúlt konfliktusainak megértésére? Például mit jelentett az arab tavasz sikerességének szempontjából a közösségi média (Facebook és Twitter) használata? Másik oldalról pedig autoriter vezetők lépései mennyiben érthetőek meg ebből a szempontból? Miért fontos olyan politikai jogok korlátozása az elnyomás politikai stratégiájaként, mint a szólás- vagy a gyülekezési szabadság? További érdekes kérdés lehet a hallgatók saját szerepével kapcsolatos közös gondolkodás. Más szavakkal, a modell alapján hogyan magyarázható, hogy egyetemi hallgatók nagyon gyakran aktív és meghatározó szerepet játszanak forradalmak, politikai zavargások kezdetén (1956 Budapest; 1968 Párizs; 1979 Teherán)?

Végül pedig lehetnek olyan kérdések, amelyek kifejezetten egy-egy gondolkodóhoz vagy gondolati iskolához kötődnek. Marx esetében egyértelműen ilyen az erőszak kérdése. Ahogy az a fenti modellben is látszik, a marxi gondolkodás feltételezi, hogy szükség van politikai erőszakra ahhoz, hogy társadalmi változások induljanak el. Milyen történelmi következményei lettek ennek a feltételezésnek? Tehet-e Marx ezekről a következményekről; valamint és általánosabban felelős-e azért egy gondolkodó, hogy ki és hogyan használja fel a gondolatait és elméleteit? Amúgy pedig mit gondolunk magáról a feltételezésről: biztos, hogy az erőszakos konfliktus a társadalmi változás leghatékonyabb útja, legjobb katalizátora? Milyen pozitív és negatív példákat látunk a történelemből vagy napjainkban (értsd közelmúltban) a világból a politikai erőszak – vagy éppen az erőszakmentesség – stratégiájával kapcsolatban?

Összességében a modell kidolgozásának egyik legnagyobb erénye pont az, hogy utána elősegítheti a vitákat és a közös gondolkodást. Azáltal, hogy a kérdésekkel összekötjük a jelenlegi társadalmi tapasztalatokat egy korábbi kor gondolkodásával, azt is lehetővé tesszük, hogy mélyebben sajátítsák el a tananyagot a hallgatók. Mindazonáltal fontos kiemelni, hogy az ábratípus alkalmazása nem könnyű. Nem érdemes tehát azt várni a hallgatóktól, hogy egyből átlátják és megértik az ábrakészítés logikáját vagy akár a gyakorlat értelmét. Saját tapasztalatunk az, hogy ebben egyrészt eltér a hallgatók affinitása, másrészt pedig fontos hangsúlyoznunk, hogy a rendszerszintű gondolkodás egy olyan készség, ami gyakorlással és idővel fejleszhető. Ez egy félév alatt is rengeteget fejlődik, tehát a türelemnek kiemelt szerepe van, akár a hallgatóknak saját magukkal szembeni türelméről, akár az oktatónak a hallgatók felé tanúsított türelméről van szó.

Az ábratípus egyéb alkalmazási lehetőségei

A fentiekben azt mutatta be az írás, hogy hogyan lehet a komplex oksági ábrákat egy társadalomelméleti gondolkodó és/vagy gondolkodási iskola modelljének felvázolására alkalmazni egy alapszakos tárgy keretében. Érdemes kiemelni, hogy ez csak egy módja az ábra tanulási célú felhasználásának. Más oktatási szinteken is jól lehet alkalmazni

az ábratípust. Ilyen lehet például egy mesterszakos szakdolgozat esetén a szakirodalom feldolgozása egy oksági hálózatban. Ennek nem csupán az lehet a szerepe, hogy a hallgató át tudja tekinteni, milyen tényezők összefüggéseit kutatták egy adott területen, hanem az is, hogy ebben a térben saját kutatását is pozicionálni tudja. Továbbá pedig az is „lát-ható”, hogy vannak-e elhanyagolt területek a szakirodalomban. Más szavakkal, vannak-e olyan kérdések, amelyek nincsenek „agyonkutatva”, és ahol a hallgató tud új tudást hoz-zátenni a már meglévő tudásanyaghoz.

Ezt a gyakorlatot doktori hallgatókkal is el lehet végezni, hozzáátéve azt a kiegészítést, hogy pontosan jelöljék meg, milyen változók közötti kapcsolatokkal szeretnének a saját kutatásukban foglalkozni. Ehhez még hozzá lehet tenni annak a megjelölését is, hogy az egyes tényezők közötti kapcsolatokat milyen adatgyűjtési és adatelemzési módszerrel/módszerekkel próbálják feltárni.

IRODALOM

- BAKER, P. J. (1985) Does the Sociology of Teaching Inform „Teaching Sociology”? *Teaching Sociology*, Vol. 12. No. 3. pp. 361–375.
- HALASZ, J. R. & KAUFMAN, P. (2008) Sociology as Pedagogy: How Ideas from the Discipline Can Inform Teaching and Learning. *Teaching Sociology*, Vol. 36. No. 4. pp. 301–317. doi: 10.1177/0092055X0803600401
- HANSON, C. (2005) The Scholarship of Teaching and Learning—Done by Sociologists: Let’s Make that the Sociology of Higher Education. *Teaching Sociology*, Vol. 33. No. 4. pp. 411–416. doi: 10.1177/0092055X0503300408
- HERON, J. & REASON, P. (1997) A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry*, Vol. 3. No. 3. pp. 274–294.
- KIRÁLY G. & MISKOLCZI P. (2016) A részvétel dinamikája. Rendszerdinamika és részvétel: empirikus áttekintés. *Replika*, No. 100. pp. 103–129.
- LUBLIN, J. (2003) *Deep, Surface and Strategic Approaches to Learning*. UCD Dublin, nd. Centre for Teaching and Learning. pp. 806–825.
- MARX, K. (1932 [1977]) The German Ideology. In: McLELLAN, D. (ed.) *Karl Marx: Selected Writings*. Oxford, Oxford University Press. pp. 159–179.
- MARX, K. (1848 [1977]) The Communist Manifesto. In: McLELLAN, D. (ed.) *Karl Marx: Selected Writings*. Oxford, Oxford University Press. pp. 221–238.
- RITZER, G. (2008) *Sociological Theory*. Boston, McGraw-Hill.
- SHERWOOD, D. (2002) *Seeing the Forest for the Trees. A Manager’s Guide to Applying Systems Thinking*. London, Nicholas Brealy Publishing.
- STERMAN, J. D. (2000) *Business Dynamics. Systems Thinking and Modeling for a Complex World*. Boston, Irwin McGraw-Hill.
- TURNER, J. H. (1978) *The Structure of Sociological Theory*. Homewood: The Dorsey Press.
- ZHAO, S. (1991) Metatheory, Metamethod, Meta-data-analysis: What, Why, and How? *Sociological Perspectives*, Vol. 34. No. 3. pp. 377–390.