

# Upotreba audiovizualnih sredstava u nastavi Sociologije

---

**Vučić, Ana**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2021**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:951085>

*Rights / Prava:* [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-02-27**



*Repository / Repozitorij:*

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Odsjek za sociologiju

Zagreb, 10. veljače 2021.

# **Upotreba audiovizualnih sredstava u nastavi Sociologije**

DIPLOMSKI RAD

Mentor: dr. sc. Zvonimir Bošnjak

Studentica: Ana Vučić

## **Sažetak**

Rad polazi od ideje mogućnosti i vrijednosti uključivanja audiovizualnih sredstava, u užem smislu filmova i serija, u nastavu Sociologije u srednjim školama. Polazeći od kratkog osvrt na vizualnu sociologiju te nužnosti fikcije, pripovijedanja i umjetnosti općenito u procesima obrazovanja, rad se usredotočuje na važnost pedagoške dimenzije audiovizualnog u nastavi te donosi pregled metodičke literature koja se bavi upotrebom filma i serije u nastavi. Upotreba audiovizualnog kombinira se i s drugim tehnikama i metodama važnim za usvajanje sociološkog gradiva, ali i za razvoj sociološke imaginacije i mišljenja višeg reda u učenika. Na kraju se rada nude tri potencijalna modela nastavnog sata vezanog uz nastavnu cjelinu *Društvene nejednakosti i stratifikacija* na temelju razrade pedagoškog potencijala epizode *Nosedive* serije *Black Mirror*.

**Ključne riječi:** audiovizualna sredstva, nastava Sociologije, metodika, stratifikacija

## **Summary**

The paper arises from the idea of the possibility and value of including audio-visual means, more specifically, films and series, in teaching Sociology in secondary schools. Starting with a brief review of visual sociology and the necessity of fiction, storytelling, and art in general in educational processes, the paper focuses on the importance of the pedagogical dimension of the audio-visual in teaching and provides an overview of methodological literature dealing with the use of film and series in teaching. The use of the audio-visual is combined with other techniques and methods important for the acquisition of sociological material, but also for the development of sociological imagination and higher order thinking in students. At the end of the paper, three potential models of the lesson related to the teaching unit *Social Inequalities and Stratification* are offered based on the elaboration of the pedagogical potential of the *Nosedive* episode from the series *Black Mirror*.

**Key words:** audio-visual means, teaching Sociology, methodology, stratification

## Sadržaj

Uvod.....	5
Vizualna sociologija.....	7
Nužnost umjetnosti .....	8
Potreba za audiovizualnim.....	8
Kultura obrazovanja .....	10
U obranu fikcije.....	12
Metodika nastave filma .....	14
Planiranje i priprema nastavnog sata.....	18
Tijek nastavnog sata .....	20
Strana praksa .....	22
Film, pisanje i kritičko mišljenje.....	23
Gledanje filmova u kombinaciji s drugim tehnikama .....	27
Problemi i opasnosti.....	29
Potencijalna rješenja .....	30
<i>Black Mirror</i> .....	32
Serije i kolektivne zajednice .....	33
Sociološka rekonstrukcija i razrada pedagoškog potencijala epizode <i>Nosedive</i> .....	34
Model 1 .....	36
Model 2 .....	39
Model 3 .....	40
Rasprava.....	43
Zaključak .....	45
Bibliografija.....	47
Literatura.....	47

Internetski izvori.....49

## Uvod

Iako na mnogo mjesta možemo čitati i slušati o tome da nastavu (kako općenito, tako i nastavu Sociologije) treba osuvremeniti, približiti novoj generaciji učenika koja je u svakodnevnom suživotu s novom tehnologijom, u hrvatskoj se praksi rijetko susrećemo s konkretnim realizacijama te ideje. Kad uzmemo u obzir činjenicu da živimo u vremenu u kojemu napredak tehnologije i masovna distribucija *online* sadržaja omogućuju korištenje čak i najnovijih medija i tehnoloških postignuća u nastavi, šteta je što je tomu tako. Tehnologija postaje sve prisutnija i sve jeftinija, ali učitelji ne primaju adekvatnu pomoć pri osmišljavanju nastave koja bi iskoristila sve resurse koji se pružaju i nude. Čini se da je bar u američkoj, a možda i europskoj tradiciji stanje nešto bolje, ili barem drugačije. Već površnim pregledom strane literature koja se bavi metodikom nastave Sociologije uočavamo mnoge primjere dobre prakse u kojima profesori, u nastojanju da učenicima i studentima približe i objasne sociološke koncepte o kojima predaju, na svojim satovima prikazuju audiovizualne sadržaje u obliku igranih filmova i popularnih serija. Metoda je to koja sigurno ima i prednosti i nedostataka, ali glavni će cilj ovoga rada biti pokušaj da pokažemo i dokažemo kako korištenje audiovizualnih materijala, odnosno, u užem smislu, igranih filmova i serija, u nastavi Sociologije itekako ima mnogostruku korist. No metoda korištenja audiovizualnih sadržaja u nastavi teorijski je problem sama po sebi, i to ne samo u nastavi Sociologije. Vjerujemo, a nastojat ćemo to i pokazati, da ova metoda može biti u službi kvalitetne nastave na mnogo različitih načina. Ona može služiti kao dobra i učenicima zanimljiva motivacija; može pomoći u angažiranju učenika u nastavnom procesu, pogotovo kad uzmemo u obzir činjenicu da je jedna od glavnih prednosti ove metode to što su filmovi i serije nešto što je učenicima blisko i zanimljivo, te nešto s čime su prilično dobro upoznati. Naposljetku ova metoda može poslužiti za ilustriranje primjera o kojima se na nastavi Sociologije govori, a može i priopćavati same informacije ili bar biti dopunom nastavnom programu. No unatoč tome što ova metoda nudi zaista mnogo potencijala i mogućnosti, velik dio toga, nažalost, ostaje nerealiziran i neiskorišten, što nije slučaj u američkim državama, pa čak ni u Europi. Logično pitanje koje se samo od sebe nameće jest zašto je tome tako. Na to pitanje nije jednostavno odgovoriti, ali može se pretpostaviti da odgovor ima veze sa strahom od nepoznatog, kao i s nedostatkom relevantne i kvalitetne metodike i metodičke literature o tom pitanju koja bi mogla pomoći nastavnicima u organiziranju nastave. No jedan od važnih problema svakako je i fikcionalna narav samih igranih filmova i serija; oni nisu stvarani da bi bili nastavni materijal; nisu društvena stvarnost, već tek moguća reprezentacija te stvarnosti. No uz

nužnu provjeru kvalitete i primjerenosti audiovizualnih sadržaja određenoj nastavnoj jedinici, odgovornost i znanje nastavnika te kvalitetnu pripremu, filmovi i serije mogu se uspješno inkorporirati u nastavu Sociologije u srednjim školama.

U radu ćemo se kratko dotaknuti fenomena vizualne sociologije i pokušati vidjeti koliko se ta grana dotiče upotrebe audiovizualnih sadržaja u nastavi Sociologije. Nekoliko poglavlja posvetit ćemo nužnosti umjetnosti, fikcije i pripovijedanja u školama i nastavi općenito, a napose u Sociologiji kao nefilološkom predmetu koji je često za takve uvide zakinut zbog nedovoljnog povezivanja sadržaja različitih školskih predmeta. U središnjem dijelu rada bavit ćemo se metodikom i primjerima strane prakse. Pokušat ćemo spojiti pravila, znanja i savjete različitih metodoloških priručnika i autora koji se tom tematikom bave da bismo ustanovili kako priprema, a onda i samo izvođenje određene nastavne jedinice trebaju izgledati kad inkorporiraju metodu prikazivanja (dijela) filma ili serije. Kako bi prikaz bio potpuniji, osvrnut ćemo se i na članke stranih autora koji su podijelili svoja iskustva i znanja o ovoj problematici. Posebnu ćemo pozornost posvetiti metodi pisanja u nastavi Sociologije kao jednom od najboljih načina za usvajanje teorijskih sadržaja. Uz to ćemo se zadržati i na onome što se često neoprezno i kolokvijalno zove kritičkim mišljenjem, a od velike je važnosti u znanosti sociologije. Ukazat ćemo i na najčešće probleme, nedostatke i opasnosti metode prikazivanja filma u nastavi Sociologije, ali ćemo i pokušati pokazati neke od načina na koje se ti problemi mogu riješiti.

Na kraju ćemo rada, sukladno s tvrdnjama određenih autora da su upravo filmovi i serije popularne kulture oni koji sadrže najviše socioloških pretpostavki, ponuditi vlastitu viziju moguće nastave Sociologije i određene metodičke obrasce u nastavnom radu s učenicima na primjeru epizode *Nosedive* popularne serije *Black Mirror*. Odabrana epizoda tematizira razvoj tehnologije koju članovi društva koriste kako bi ocjenjivali druge pripadnike društva i njihove postupke te time utječu na društveni položaj i uvjete života svakog pojedinca. Pokazat ćemo kako taj konkretni primjer iskoristiti u nastavnoj cjelini koja se bavi socijalnom stratifikacijom i mobilnošću te time, nadamo se, ukazati na mogućnost iskorištavanja audiovizualnog materijala s ciljem unapređenja nastave Sociologije.

## Vizualna sociologija

Makar svojim manjim dijelom, ovaj bi rad mogao spadati u domenu onoga što se naziva *vizualnom sociologijom*, svojevrsnom granom sociologije koju zanimaju vizualne dimenzije društvenog života, pri čemu je ključan upravo sam fenomen tog *vizualnog*. Wagner definira termine *vizualizirati* i *vizualizirano* kao koncept koji se ne odnosi ni na objekte, stvari, ni na direktne percepcije, već na način, proces ili dimenziju razumijevanja, odnosno na strategiju shvaćanja ili konceptualizacija (Wagner 2006: 55). Prema mišljenju nekih autora, društvene su znanosti, pa onda i sociologija, kaskale za prirodnim znanostima u upotrebi vizualnih materijala, a sociolozi su dugo vremena promatrali oblike vizualnih predodžbi kao znak perspektive koja nije dio „prave znanosti“, iako je upotreba fotografskih i filmskih metoda snimanja i analiziranja podataka oznaka napredne znanosti (Becker 2009: 333). No sve ovo navedeno zapravo se ne odnosi na užu tematiku ovog rada, odnosno na upotrebu audiovizualnih sredstava kao nastavnih materijala u nastavi Sociologije. Vizualna se sociologija zapravo pretežito bavi raznim mogućnostima prikaza rezultata u istraživačkoj sociologiji ili, najbliže našoj tematici, potencijalima vizualnih predodžbi kao ilustracija određenih socioloških koncepata i teorija. Čak i onda kad se govori o takvim ilustracijama, misli se prvenstveno na dokumentarni film ili fotografiju; drugim riječima, na forme kojima je glavni cilj biti snimljenim dokazom nekog fenomena, te im često ono umjetničko nije u prvom planu. Vizualno se prema nekim autorima gotovo potpuno svelo na upotrebu fotografije, a nemogućnost da se vidi dalje od toga velika je prepreka razvoju vitalne tradicije u istraživanju vizualnog (Emmison i Smith 2000: 2). Način obrade vizualne fikcije u metodici nastave Sociologije spominje se rijetko i na marginama, a i tad u radovima koji više nisu dio područja vizualne sociologije. Ipak, ne smije se zaboraviti činjenica da terminologija sociološke discipline, kao uostalom i sam jezik, u znatnoj količini počiva na izgrađenom setu vizualnih metafora (Chaplin 1994: 174). Možemo zapravo reći da smo, između ostaloga, vizualna bića ili da nam je vizualno potrebno za one spomenute načine, procese ili dimenzije razumijevanja i poimanja svijeta oko sebe. Zato crtamo kognitivne mape kad učimo, zato izgovaramo fraze poput „pokušavam si to vizualizirati“, zato svakodnevno o kognitivnom govorimo služeći se konceptualnim metaforama, pa kad nešto ne možemo zamisliti, često kažemo da to „ne vidimo“. Drugim riječima, sociolozi se ne oslanjaju na vizualno samo kao na resurs za prikazivanje podataka i istraživanja, već i za ideje reprezentacija društvene teorije; vizualizacije te vrste uključuju doslovne i figurativne slike (predodžbe) kroz koje sociolozi definiraju i opisuju objekte svog društvenog



interesa (Wagner 2006: 59). Uz to, čini se da je unutar struke došlo vrijeme kad se s velikih teorija i generaliziranja fokus prebacuje na projekte manjih razmjera, često na tek lokalnoj razini (Chaplin 1994: 176). U tome leži potencijal u kojem se sociolozi mogu posvetiti svom specijaliziranijem radu, a u toj je atmosferi mogućnost za jačanje vizualne dimenzije (Chaplin 1994: 176). Ono što mi vidimo kao mogućnost za to jačanje jest upravo upotreba fiktivnih audiovizualnih sredstava u nastavi Sociologije, odnosno filmova i serija kao ilustracija koje pomažu učenicima približiti sociološku teoriju o kojoj uče i čine im nastavu zanimljivijom. Zato ćemo i dalje u radu govoriti o onome što Burton (1988: 263) naziva glavnom pedagoškom svrhom vizualne sociologije, a to je pomoć učenicima da pronađu, vrednuju, cijene sociološke fenomene te da o njima razmišljaju. Ta se pomoć krije u filmovima i serijama bez obzira na njihovu varljivu narav: oni sami po sebi nisu samo kopije ili reprezentacije stvarnosti, već imaju i moć proizvodnja novih načina ne samo razmišljanja, već i osjećanja (Viegas 2016: 119–120), a ujedno pružaju metafore za ljudsko iskustvo i simuliraju dileme i probleme „pravog svijeta“ (Saldaña 2009: 249). Dvostruka vrijednost audiovizualnih sredstava u nastavi prepoznata je u nazivu *obrazovno-zabavni sadržaji* (što se u engleskom izražava spretnom stopljenicom *edutainment*), a čiju moć ne možemo i ne smijemo podcjenjivati živeći u vizualno orijentiranoj, elektronički posredovanoj i performativnoj kulturi (Saldaña 2009: 247–248). Zato ćemo u nastavku reći nešto o koristi fikcije općenito, o njezinoj koristi unutar nastave Sociologije i važnosti pripovijedanja i svega onoga što možda nije stvarno, ali je zamislivo.

## **Nužnost umjetnosti**

### **Potreba za audiovizualnim**

Kako bismo uopće pokušali dokazati koliko filmovi i serije mogu biti korisni u nastavi, važno je najprije dokazati koliko su filmovi i serije korisni uopće. Govoreći o raznim mogućim definicijama samog filma, Težak određuje četiri osnovna načina na koja možemo gledati na film: sredstvo priopćivanja, umjetnost, zabava, (filmska) industrija (Težak 2002: 11–12). Budući da Težak ne sumnja da film zaista jest sve od toga, zaključuje da se suvremenom čovječanstvu nameće kao „važna društvena pojava“ i „neodbaciva potreba“ (Težak 2002: 11–12). Ta tvrdnja navodi Težaka da se zapita jesu li važnosti i nužnosti filma dovoljne da mu se bespogovorno otvori mjesto među sadržajima suvremenog odgoja i obrazovanja (Težak 2002: 11–12). Iz kojeg god pravca krenuli, odgovor je svakako potvrđan. Ako govorimo o filmu kao sredstvu priopćivanja, pogrešno je pritom

misлити samo na dokumentarne filmove koji predočuju stvarnost i ignorirati činjenicu da su filmovi u svom najširem smislu, pa tako i igrani filmovi i fikcija u njima, reprezentacija društvene stvarnosti. Filmovi i serije kulturni su proizvodi čiji je sadržaj neodvojiv od ideja, vrijednosti i normi određenog društva – koliko god nešto *izmišljeno* bilo, svakako je povezano s mjestom i vremenom društva u kojem je *izmišljeno*, odnosno postoji razlog zašto je *izmišljeno*. Film priopćuje i predočava stvarnost, direktno ili indirektno, i nužno je poznavati njegov društveni kontekst da bi se valjano shvatio u svojoj punini. I serije kao dio televizije reagiraju na društvena događanja; problemi i društvene rasprave oduvijek su nezaobilazni dio televizijskog sadržaja, a nije čudno ni to što producenti i redatelji serija svoja djela često dovode u vezu s društvenim, političkim i ekonomskim događanjima, jer u njihovoj tradiciji i jest nastojanje da se kulturni i politički život ne razdvajaju (Esquenazi 2013: 128–130). Film kao umjetnost nužan je u školama kao i svaki drugi oblik umjetnosti. Ako poučavamo književnost, likovne i glazbene umjetnosti, nema razloga da učenici budu zakinuti za suvremenije forme poput filmova i serija. Kao zabava film je dobrodošao potencijal za motivaciju i privlačenje učeničke pažnje – od niza motiva koje didaktičari i metodičari navode i preporučuju za motivaciju učenika, kao i za nastavu općenito, često se spominju i glad za doživljajem, radost iznenađenja, radost pustolovine, osjećaj uspjeha, težnja za istinom, potreba igre, nagon stvaranja (Težak 2002: 112), drugim riječima, potrebe i težnje kojima upravo filmske avanture odgovaraju. Čak i film kao industrija, iako se ne odnosi na ono čime se u ovom radu bavimo, može pronaći svoje mjesto u nastavi Sociologije. Osim toga, važno je naglasiti i činjenicu da načitanost već odavno nije jedini sinonim za erudiciju i naobraženost jer nas doba novih medija sili da načitanosti dodamo i „nagledanost“ i „naslušanost“ – drugim riječima, filmskoj je nastavi svrhom i osposobiti učenika za stjecanje znanja ne samo čitanjem, već i slušanjem i gledanjem (Težak 2002: 60). Uz to, ne smije se zanemariti ni potencijalni odgojni aspekt filma u nastavi, odnosno aspekt koji podrazumijeva i činjenicu da se ne radi samo o suzbijanju mogućih negativnosti nego i iskorištavanje pozitivnosti koje nude novi mediji – (filmski) odgoj tako postaje i odgoj za novi vid civilizacije i za nove načine komuniciranja (Težak 2002: 39). Iz sociološke perspektive, živeći u suvremenom svijetu *postmodernosti*, u vizualnom, kinematografskom dobu, kako objašnjava Denzin, potragu za značenjem možemo vršiti jedino i isključivo *gledajući* (Denzin 1991: viii). Drugim riječima, ali na tragu Težakove *nagledanosti*, nove vizualne strukture diskursa kojima danas svjedočimo

produciraju *vizualnu pismenost* (engl. *videocy*), odnosno jezik vizualnog – taj jezik pomiče nekadašnji fokus s klasične pismenosti koja je bila bazirana na tisku i oralnom (Denzin 1991: 8).

### **Kultura obrazovanja**

Zanimljiv prinos u obranu fikcije svakako je i knjiga *The Culture of Education* američkog psihologa Jeromea Brunera, u kojoj autor, služeći se terminima *kulturalizam* i *kulturalna psihologija*, pokušava pokazati da ljudski um svoj puni potencijal može ostvariti tek kroz participaciju u kulturi (Bruner 2000). To se ne odnosi samo na formate umjetnosti i znanosti, već i na načine percipiranja, razmišljanja, osjećanja kroz upotrebu različitih društvenih diskursa; drugim riječima, i važnije za problematiku ovog rada: „mentalnu se aktivnost ne može razumjeti ne uzme li se u obzir kulturno ozračje i njegovi resursi, ono što oblikuje um i njegov domet. Učenje, upamćivanje, razgovor, zamišljanje: sudjelovanje u kulturi sve to omogućuje“ (Bruner 2000: 10). Nisu li upravo audiovizualni sadržaji koji su temom ovog rada konkretni primjeri, ili makar elementi *kulturnog ozračja* o kojem govori Bruner? Govoreći o *kulturalizmu*, pristupu prirodi uma koji nadahnuće crpi iz evolucijske činjenice da um ne može postojati izvan kulture, Bruner kaže sljedeće:

„Evolucija uma hominida povezuje se s razvojem načina života u kojem se „stvarnost“ prikazuje simbolima zajedničkim pripadnicima neke kulturne zajednice u kojoj se tehničko-socijalni način života organizira i konstruira u okviru tih simbola. Ovaj simbolički modus nije samo zajednički nekoj zajednici, nego se čuva, nadograđuje i prenosi na buduće naraštaje koje, na temelju tog prijenosa, nastavljaju održavati identitet određene kulture i način života“ (Bruner 2000: 18).

Pokušamo li ovo prenijeti na temu audiovizualnih sadržaja u nastavi, možemo reći kako bi upravo filmovi i serije mogli biti primjerom simbola u čijim se okvirima organizira i konstruira tehničko-socijalni način života. Umjetnost koja jest simbolička, ali je ujedno i reprezentacija stvarnosti društvenog života, ne bi smjela ostati izvan obrazovanja. Ona to zapravo ni ne može biti – to što se filmovi i serije ne koriste kao nastavni materijali u samim školama ne znači da se kroz njih uopće ne uči. Drugim riječima, obrazovanje se ne obustavlja u trenutku kad učenik izađe iz škole, niti bi bilo dobro da se to događa. Ali prisvojiti nešto što je učenicima blisko i zanimljivo, nešto čemu posvećuju mnogo vremena izvan škole značilo bi pokušati unaprijediti obrazovni sustav i približiti ga upravo onima zbog kojih sam taj sustav i postoji – učenicima. Pretvarati se da današnja mladež ne čita knjige koje nisu propisane školskim nastavnim planovima, ne igra igrice, ne koristi društvene mreže i ne gleda serije i filmove, pogotovo uz pomoć tehnologije koja im je danas

dostupna, značilo bi, s druge strane, negirati i zanemariti cijeli jedan aspekt iste one kulture koje je i ta mladež dio. Drugačije rečeno: biti „djelotvoran nastavnik znači znati čime i kako potaknuti učenike da uče“ (Kyriacou 2001: 13). Prema Brunerovu viđenju kulturalizma, premda je kultura čovjekovo djelo, ona isto tako djeluje nazad na čovjeka, retrogradno, oblikujući i omogućujući funkcioniranje ljudskog uma; ako je tomu tako, onda su učenje i mišljenje uvijek smješteni u određenom kulturnom okružju i „uvijek ovise o utilizaciji kulturnih resursa“ (Bruner 2000: 19) – samim bi time bilo neodgovorno i krivo ne iskoristiti u nastavi one resurse koji su učenicima zanimljivi i bliski, a još važnije, one resurse koji su velik i značajan dio kulturnog i društvenog života danas.

Obrazlažući psiho-kulturalni pristup obrazovanju za koji se zalaže, Bruner postavlja određena načela koja bi bilo dobro imati na umu pri nastavi Sociologije koja se koristi filmovima i serijama kao svojevrsnim sredstvima za poučavanje. Mnoga od njih direktno se tiču prikazivanja audiovizualnog sadržaja. Tako, na primjer, *postavka perspektivnosti* „ističe interpretativnu stranu ljudskog mišljenja, onu koja stvara značenja, a istodobno je svjesna rizika nesloge koja može nastati kao posljedica njegovanja ove duboko ljudske strane duševnog života“ (Bruner 2000: 29–30). Od izuzetne je važnosti imati to na umu pri analizi bilo kojeg umjetničkog djela, a time onda i filma jer, koliko god umjetnost bila fiktionalna, uvijek je, bar u određenoj mjeri, odraz društvene stvarnosti u nekom specifičnom društvenom kontekstu, odraz mjesta i vremena u kojemu je djelo nastalo, možda i onih o kojima tek govori i koje tematizira; još važnije, umjetnost se uvijek može interpretirati na različite načine. Zbog toga je važno poučiti učenike kako da samostalno misle, na svoj vlastiti, specifični način, ali i kako da uvažavaju tuđa mišljenja, kako bi kroz konstruktivnu raspravu mogli sagledati određeni problem ili fenomen sa što je više različitih gledišta moguće. Još je jedna bitna postavka *postavka o interakciji* – interakcija je razmjena među ljudima, koja minimalno uključuje nastavnika i učenika – ako ne nastavnika od krvi i mesa, a ono barem posrednike kao što su knjiga ili film (Bruner 2000: 34). Ako je umjetnost već sama po sebi na određeni način posrednik nekog tipa znanja, zašto to ne iskoristiti u školama? Zadnja postavka o kojoj govori Bruner, *postavka narativnosti*, možda je ključna točka njegove knjige u kontekstu našeg rada – obrazovanju je potrebno pripovijedanje, narativni iskaz; samim time, obrazovanju je potrebna umjetnost:

„Konvencija je većine škola da se odnose prema umijećima narativnog iskaza – pjesmama, drami, beletristici, kazalištu – kao „ukrasu“ a ne nužnosti, nečemu što uljepšava naše slobodno vrijeme, ili kao prema nečemu moralno uzornom. No zapravo prikaze našeg kulturnog podrijetla i naša najdragocjenija uvjerenja izražavamo u obliku priča, a pritom nam pažnju ne plijeni samo „sadržaj“ tih priča, već i njihova narativna artifizijelnost“ (Bruner 2000: 52).

Iz toga, prema Bruneru, proizlaze dvije naoko banalne, ali iznimno važne postavke: prva je da bi dijete trebalo poznavati mitove, povijest, narodne priče jer one oblikuju i pohranjuju identitet. Druga, i nama važnija, jest da se mašta njeguje kroz izmišljene priče (Bruner 2000: 53–54). Usudit ćemo se reći da je bez mašte nemoguće kvalitetno učiti, razumjeti, zamišljati ono što nije ili što bi tek moglo biti, stjecati sposobnost kritičkog načina mišljenja – sve su to odlike nužne za kvalitetno proučavanje sociologije u srednjim školama. Posebno je to *moгуće*, odnosno Brunerovo *moгуćno* ono iznimno bitno za apstraktna i kritička razmišljanja u sociologiji. Drugim riječima, nije dovoljno poučavati prošlost i sadašnjost – od velikog je značaja i pristup onome što bi tek moglo biti, i upravo je to onaj moment koji sociologiji dopušta upotrebu i primjenu fikcije u nastavi. Činjenica je da priče iz takozvanog „stvarnog svijeta“ ionako konstruiramo na isti način kao i izmišljene priče: slijedimo ista pravila oblikovanja, iste narativne strukture. Najbolje je to možda sažeti Brunerovim riječima: „Naprosto ne znamo (...) učimo li o narativnim iskazima iz života ili učimo o životu iz narativnih iskaza: vjerojatno i jedno i drugo. Ali nitko ne sumnja da je usvajanje suptilnih nijansi narativnog iskaza jedan od najvažnijih putova koji vodi do razmišljanja o životu...“ (Bruner 2000: 104).

### **U obranu fikcije**

U svojevrsnu obranu fikcije staje Carlin konceptom *sociološke rekonstrukcije* (engl. *sociological reconstruction*), odnosno prepoznavanjem relevantnosti fikcije u sociološke svrhe (Carlin 2010: 212). Prema njemu, među sociolozima su na snazi dva konsenzusa: prvi je da su ne-sociološki izvori i resursi korisni; drugi je da su pojedini od njih korisni u poučavanju određenih aspekata sociologije (Carlin 2010: 212): među tim resursima u fokusu je Carlinova rada književnost, ali među njih spadaju, primjerice, i televizijske reklame i reklame iz drugih medija, te filmovi i televizijski programi. Ono što im je svima zajedničko jest da nude mogućnost za *priče sociološkog tipa* ili *modela* (eng. *sociology-type stories*) (Carlin 2010: 218). Da bi cijeli postupak primjene ne-socioloških izvora u nastavi Sociologije bio uspješan, na nastavniku je da učenike uputi na određen način *čitanja* tih izvora – pritom čitanje nije definirano kao puko raspoznavanje slova i znakova,

već kao interpretacija (aspekata) izvora, ili, u slučaju književnosti, filmova ili serija, umjetničkog djela. Drugim riječima, takvo čitanje mora biti svrhovito, odnosno ono koje traži razloge povezanosti nastavne cjeline ili jedinice s dodijeljenim joj djelom. Carlin navodi da se uz upotrebu ne-socioloških izvora u nastavi Sociologije uvijek oslanjalo na Millsov koncept *sociološke imaginacije*, koncept koji je po njemu zapravo usko povezan s već spomenutom sociološkom rekonstrukcijom. U svom osnovnom smislu, ta rekonstrukcija zapravo zamjenjuje *sociološku deskripciju* u slučajevima kad društveni fenomeni nisu dostupni za promatranje: ako iz prve ruke ne možemo svjedočiti engleskom društvu u 19. stoljeću, zasigurno možemo doznati bar nešto o njemu kroz socijalno osjetljive romane Charlesa Dickensa (Carlin 2010: 219–224). No osim toga, uz pretpostavku o razvijanju sociološke imaginacije u učenika, sociološka rekonstrukcija može biti od koristi u sterilnim uvjetima učionice u kojoj se do *realnog* ionako ne može: ako ništa drugo, ne-sociološki izvori mogu poslužiti barem kao ilustracija proučavanoj teoriji, ili dodati pozadinske „teksture“ ili „boje“ analizama koje se mogu pronaći u sociološkim udžbenicima (Carlin 2010: 223). Ono što je važno zapamtiti, i u čemu se krije potencijalna opasnost fikcije na nastavi Sociologije, jest da iako se ne-sociološki izvori ili umjetnička djela mogu koristiti da bi se ilustriralo određeni sociološki koncept ili problem na jasan, razumljiv način, odnosno da mogu biti sociološki razumljivi, ta je razumljivost *pronađena*, a ne dana. Drugim riječima, sociolog je taj koji će prepoznati sociološku temu u takvom izvoru; osim toga, na njemu je i da radi na tome da ta sociološka tema postane relevantna drugima, u našem slučaju učenicima, kako bi uspjeli prepoznati povezanost između sociološke teme i ne-sociološkog izvora (Carlin 2010: 224). Dakle izuzetno je važno ne zaboraviti na činjenicu da su ne-sociološki izvori upravo takvi; da filmovi i serije nisu snimljeni da bi bili nastavni materijal i da nisu društvena stvarnost, već da tu stvarnost tek reprezentiraju. Tek imajući to uvijek na umu, moguće se vratiti na Brunerovo njegovanje mašte kroz izmišljene priče.

Osim Carlina, i drugi autori staju u obranu fikcije. U svojoj klasifikaciji audiovizualnog sadržaja koji se nalazi na web-stranici čija je svrha prikupljanje materijala koji bi mogli poslužiti u nastavi Sociologije, Andrist i dr. izdvajaju i *pop-fiction*, videe iz popularne kulture (često su to isječci iz holivudskih filmova, kratki filmovi, spotovi, TV emisije). Najvažnija je njihova karakteristika to što posjeduju određeni kapacitet za „udaranje u emocije“, iz čega crpe autoritet baziran na odnosima, osjećajima ili iskustvima koji rezoniraju s gledateljem i često su percipirani kao da nude uvid u istinu, čak i onda kad su likovi i događaji potpuno fikcionalni (Andrist i dr. 2014: 201).

Pelton tvrdi da je popularni film vrijedan alat za demonstraciju relevantnosti sociološkog razmišljanja i pretvaranja nečega što je samo *koncept* u nešto više *realno*. Alat koji u nastavi omogućuje da se to dogodi jest filmska analiza koja od učenika i studenata zahtijeva da povezuju teoriju koju uče sa „stvarnošću“ prezentiranom radnjom i likovima filma (Pelton 2013: 108). Ta konekcija onda može postati most između učeničkog osobnog teorijskog znanja i iskustava i akademske prakse sociološkog teoretiziranja (Pelton 2013: 108). Burton govori da je, unatoč činjenici što je većina nastavnika sklona poslužiti se dokumentarnim filmom, upravo dugometražni igrani film onaj koji omogućuje potpun razvoj ideja i karakterizacija (Burton 1988: 264). Bergesen tvrdi da je baš svaki film „kvalificiran“ za sociološku studiju – pa tako i oni popularni, fiktionalni filmovi koje ne treba srozavati na razine *trivijalnog* i *masovne kulture* u pejorativnom značenju. Veći broj potencijalnih gledatelja zahtijeva širi raspon kulturalnih pretpostavki (pozitivnih ili negativnih) ako je cilj da svi razumiju ono što se na ekranu događa; ukratko, što je neki film popularniji, to više socioloških i civilizacijskih informacija mora pretpostavljati i sadržavati (Bergesen 2016: 593). Stoga ne bi bilo naodmet uputiti učenike ni u sociološku, a još više društvenu važnost samog (odnosno pojedinog) filma kao umjetničke forme. Još je važno spomenuti da je zadaća analitičara i gledatelja filma (a to uključuje i učenike koje se poučava sociologiji kao društvenoj znanosti) zamijetiti što se dogodilo i zapitati se o kakvim se kulturalnim ili društvenim pozadinama radi, koje funkcioniraju, a koje su opovrgnute da bi se dogodilo to što se dogodilo (Bergesen 2016: 594). Caldeira (2012: 192) smatra da smo kao znanstvenici u sociologiji dužni pokazati da ono o čemu govorimo zaista postoji u svijetu; mi ćemo ovo poglavlje završiti proširenjem te tvrdnje – u kontekstu Brunerova *mogućeg* dužni smo pokazati, ili barem zamisliti, i ono što bi se tek moglo dogoditi.

### **Metodika nastave filma**

Polazeći od činjenice da je moguće, a zatim i korisno primjenjivati filmove i serije u nastavi Sociologije u srednjim školama, prvo što je nužno za kvalitetan rad svakako je dobra i konstruktivna metodička podloga, no metodološke literature o primjeni i korištenju audiovizualnog sadržaja nema mnogo. Postoje metodike pojedinih nastavnih predmeta, čak i metodike, primjerice, filma (Težakova *Metodika nastave filma* u ovom će nam radu biti od pomoći, iako se ne bavi metodikom nastave Sociologije), ali rijetki su priručnici koji bi se stručno i detaljno pozabavili općom upotrebom filmova i serija u nastavi. Zbog toga se oslanjamo na kombiniranje

različitih metodičkih resursa kako bismo došli do kvalitetne primjene audiovizualnih materijala u nastavi. Težak, govoreći o metodičkim pristupima nastave filma, navodi dva koji su nam u kontekstu rada posebno važni i zanimljivi. Prvi je *filmskoodgojni pristup*, u kojemu se prednost daje upravo odgojnim zadacima – važno je utjecati na volju i etičku svijest učenika putem tema kao što su ja i drugi, pojedinac i društvo, sloboda i odgovornost, odnosi među spolovima, ekologija, rad, ljubav, vjera, domovina itd; drugi je pristup *filmskoobrazovni*, pri kojem se stanovita pozornost obraća obrazovnim zadaćama drugih nastavnih područja (književnost, zemljopis, povijest, prirodoslovlje, sociologija, filozofija, glazba, likovne umjetnosti...) (Težak 2002: 68). Davne 1986. Rosandić u svojoj *Metodici* govori da se film u odgojno-obrazovnom procesu ne pojavljuje kao samostalan predmet, te da je u korelacijskom položaju prema drugim nastavnim područjima (Rosandić 1986: 187). Još 1997. Itković kaže: „Unatoč neospornoj prednosti inovirane nastave u našoj praksi je još uvijek prisutan iracionalan otpor prema primjeni inovacija, prije svega zbog nedostatne brige društva za njihovo uvođenje u škole i, što posebno naglašavamo, zbog neodgovarajuće metodičke izobrazbe nastavnika“ (Itković 1997: 207). Ni više od dvadeset godina kasnije stanje u hrvatskom obrazovnom sustavu nije mnogo bolje, iako se općenito smatra da je kreativnost nastavnika u izboru i primjeni metoda i sistema rada odlučujući faktor uspjeha – „nema zastarjele i suvremene metode, sve se one mogu s većom ili manjom učestalošću primjenjivati u nastavi“ (Itković 1997: 122). Metoda dakle ima, nedostaju samo metodike. U nastavku ćemo ponuditi pregled dijela metodičke literature koja postoji i koja bi nastavnicima koji se žele pozabaviti metodom prikazivanja filmova i serija u nastavi Sociologije možda mogla biti od koristi.

Prvo i banalno, ali ne i nevažno, tiče se potencijalnih tehničkih problema koji mogu nastati u nastavi. Sva nastavna sredstva i pomagala (tu će se onda uvrstiti i filmovi i serije) moraju na vrijeme biti pripremljena i provjerena (Kyriacou 2001: 25). To se prvenstveno odnosi na primjerenost materijala i pomagala sadržaju nastave i odgojnim i obrazovnim ciljevima koji se žele postići, ali i na uvijek moguću opasnost od toga da neki dio opreme u nekom trenutku ili na neki način neće raditi. Možda je pomalo čudno u ovom vremenu, imajući na umu tehnologiju kakvu danas imamo i koristimo, čitati metodičke priručnike iz devedesetih godina prošlog stoljeća ili one s početka ovog i nailaziti u njima na komentare poput sljedeća dva:

„Upotreba bilo kojeg uređaja uvijek je izvor mogućih problema za nastavnika. Pritom su najvažnije tri riječi: proba, provjera i osiguranje. Ako ćete se služiti bilo kakvom opremom ili materijalima za neki eksperiment



ili praktičan rad, vidjet ćete da je korisno isprobati ih prije no što prvi put održite nastavni sat na kojem ćete ih upotrijebiti. Praktične radnje koje se čine silno jednostavne mogu vas iznenaditi. Naprimjer, vrijeme potrebno da se postigne određeni efekt može potrajati dulje no što ste predvidjeli“ (Kyriacou 2001: 49).

„Zlatno pravilo njihove upotrebe bilo bi uvijek provjeriti njihovu kvalitetu i primjerenost nastavnoj jedinici“ (Kyriacou 2001: 77).

No dobro pripremljen nastavnik trebao bi uvijek računati na potencijalne tehničke teškoće, pogotovo one koje se tiču interneta ili kompjuterske opreme. Zato je dobro unaprijed sve isprobati i provjeriti. Također treba paziti na mnogo drugih stvari koje u usporedbi sa samim sadržajem isplaniranog sata ili lekcije koju se želi obraditi mogu pasti u drugi plan. Primjerice, ako nastavnik na svom satu želi projicirati film ili seriju, mora se pobrinuti da svi učenici u razredu dobro vide i/ili čuju ono što se događa. Zato treba misliti i na raspored sjedenja i položaj učenika u razredu i po potrebi ih prilagoditi. Također, prostoriju bi bilo dobro donekle zamračiti i pobrinuti se da nikakvo svjetlo ne udara direktno u ekran ili platno. Na kraju, tijekom same nastave nastavnici uvijek moraju uzimati u obzir promjene okolnosti, od kojih su mnoge neočekivane, te po potrebi promijeniti plan i sadržaj sata – „nastavnička djelotvornost uvelike ovisi o tome s koliko uspjeha oni mogu modificirati i prilagoditi svoje radnje s obzirom na to koliko se uspješno odvija nastava“ (Kyriacou 2001: 17). Konkretno pak pišući upravo o specijaliziranoj metodici filmske nastave, Težak tvrdi da nastavni proces „mora počivati na prirodi učenika i prirodi gradiva, ali i na promjenjivim okolnostima koje mogu bitno utjecati na uspjeh odnosno neuspjeh, a izmiču apriornim shemama“ (Težak 2002: 109). To znači da dobar nastavnik zna da ništa u svojim pripremama ili izvedbama nastave ne može apsolutizirati te da ne može postojati dovoljno dobra, univerzalna shema koja bi uvijek vrijedila. Ne samo što nastavnik ponekad svjesno neće razrađivati isti plan za sve razrede s kojima radi, već i u svakom posebnom razredu u svakom trenutku može doći do nepredviđenih okolnosti u kojima će improvizacija i promjena plana biti potrebne.

Kyriacou osim toga naglašava važnost sređenog i privlačnog okruženja za učenje te navodi kako djelotvorni nastavnici iskazuju sljedeće kvalitete: usredotočuju se na poučavanje i učenje tako da maksimalno povećavaju vrijeme učenja i zadržavaju akademski ton; poučavaju dobro organizirane i ustrojene nastavne jedinice s jasno naznačenom svrhom; imaju visoka očekivanja od učenika i postavljaju pred njih intelektualne izazove (Kyriacou 2001: 21). U našem kontekstu audiovizualnih sadržaja na nastavi to znači da projiciranje filmova i serija uvijek mora imati

unaprijed jasan i zadan cilj, odnosno da se takve metode ne smiju koristiti samo kako bi se učenike zabavilo. Svaki film i svaka serija koje nastavnik odluči pokazati učenicima moraju imati smisla u kontekstu nastavne jedinice (i nastavne cjeline) koja se obrađuje i obrazovnih i odgojnih ciljeva koje su za tu jedinicu određene. To također znači i da se ne smije nepotrebno gubiti vrijeme koje se može bolje utrošiti na poučavanje, objašnjavanje, raspravu, analizu ili učenička pitanja, odnosno da se vrijeme utrošeno na pripremu projiciranja i tehnička pitanja mora svesti na minimum. Što se visokih očekivanja od učenika tiče, filmovi i serije nisu izlika za zabavu, ležerno ponašanje odnosno opuštanje na nastavi ili smanjenu učeničku aktivnost, niti su prilika nastavniku da se na takvom satu odmara ili ništa ne radi. Skraćeno rečeno: upotreba audiovizualnih sadržaja na nastavi Sociologije u srednjim školama mora biti dobro promišljena, smisljena i korisna učenicima, s jasnim svrhama i ciljevima, te ništa manje zahtjevna ili korisna od ostalih oblika nastave; najbolji se rezultat može očekivati kad taj dodatni sadržaj (film ili serija) usmjerava pažnju učenika prema ključnim idejama, teorijama ili procesima za koje je zamišljeno da u toj nastavnoj jedinici ili cjelini i nauče. Bez toga, sadržaj se pretvara u puku zabavu uz koju učenici neće naučiti ništa manje i ništa više no što bi naučili primjenom neke konvencionalnije metode (Wentzel i Brophy 2014: 113).

Težakova *Metodika*, iako zapravo govori o metodici nastave filma kao zasebnog predmeta koji je u našim školama samo izborni (i to tek u najboljem slučaju), te se ne tiče nastave Sociologije, svejedno nudi neka zapažanja i prijedloge koji mogu biti korisni u onim slučajevima kad se pomoću filma želi raditi i u nastavi drugih predmeta. Toga je svjestan i sam autor kad se dotiče gnoseološkog načela nastave filma: spoznajni svijet mladih filmskom nastavom treba bogatiti na svim područjima znanosti i djelatnosti, ne samo filma; drugim riječima, „...u tumačenju filma valja obuhvatiti i sve one njegove sastavnice koje zasijecaju u filozofiju, psihologiju, sociologiju, biografiju, geografiju, druge umjetnosti i medije“ (Težak 2002: 59–60). Što se tiče izbora filmova, prednost treba davati djelima „koja bude radoznalost i želju za upoznavanjem prirode i društva, koji šire obzor mladih gledatelja i obogaćuju njihovo znanje (Težak 2002: 59–60).

Na samom početku autor razgraničava dvije odvojene razine nastave filma; jedna se tiče planiranja i programiranja nastave, a druga konkretnim izvođenjem nastave filma (Težak 2002: 8), čime se potvrđuje činjenica da je svakoj nastavi prije svega nužna dobra priprema, bez obzira na to što je poznato koliko je zapravo nužno da nastavnik uvijek bude spreman na potencijalne promjene i

improvizacije; osim toga, nastavnikovo ponašanje uvijek bi trebalo biti sigurno, opušteno, samouvjeren, smišljeno, a moralo bi i pobuđivati zanimanje za nastavu, dok nastavnikove upute i tumačenja trebaju biti razumljivi i primjereni potrebama učenika (Kyriacou 2001: 25).

Treba spomenuti još i činjenicu da filmovi i serije ne moraju nužno biti gledani na nastavnom satu. Ako nastavnik želi da učenici pogledaju neki audiovizualni sadržaj, a boji se da će mu to oduzeti previše vremena, moguće je uputiti učenike da ga pogledaju kod kuće – radi se zapravo o sličnom principu kao što je to slučaj s lektinom koja se čita na filološkim predmetima. Tako na samom nastavnom satu ostaje mnogo više vremena za povezivanje pogledanog sadržaja s nastavnim sadržajem, za pitanja, diskusiju, raspravu. Kyriacou dijeli nastavne aktivnosti na one koje uglavnom ovise o nastavniku i one koje se mogu provoditi uz malo ili čak nimalo sudjelovanja nastavnika: u prve se ubrajaju nastavnikovo izlaganje, postavljanje pitanja, razredna rasprava i tome slično; u drugu praktične aktivnosti, istraživačke aktivnosti vezane za rješavanje problema, radni listići, kompjutorske igre, dramatizacije, čitanje lektire. Autor prve naziva *nastavničkim usmenim aktivnostima*, a druge *obrazovnim zadaćama* (Kyriacou 2001: 57). Zanimljivo li na trenutak posebnu odrednicu ove podjele i atribut *usmenoga*, možemo šire zaključiti da se nastavne aktivnosti dijele na one koje se provode u školi i one koje učenici odraduju kod kuće – audiovizualni sadržaji mogu funkcionirati na oba načina.

### **Planiranje i priprema nastavnog sata**

Među znanjima koja bi svaki nastavnik morao posjedovati Kyriacou (2001: 17), između ostalog, navodi i znanja o „širokim načelima i strategijama organizacije nastave“. Kako bi se što kvalitetnije pripremio i kako bi znao kako će organizirati svaki pojedini nastavni sat, nastavnik mora napisati kvalitetnu i detaljnu pripremu nastavnog sata. Pri pisanju pripreme bitno je voditi računa o važnosti povezivanja novog znanja s prethodnim, „a osobito je korisno ako se novo znanje prikaže kao nastavak prethodnog“ (Kyriacou 2001: 43).

Tipična priprema nastavnog sata sadrži pojedine podatke više tehničke naravi, kao što su ime nastavnog predmeta, razred, nastavnu cjelinu i nastavnu jedinicu; navode se oblici nastave, nastavne metode i tehnike, sredstva i pomagala, te o kakvom se tipu nastavnog sata radi – to može biti upoznavanje i usvajanje novih sadržaja, ponavljanje, vježbanje, ispitivanje i sl. Navode se i

korišteni udžbenik te moguća druga korištena literatura. Iznimno važan dio kvalitetne pripreme svakako su obrazovni i odgojni ciljevi: obrazovni ciljevi, odnosno znanja i vještine koje će učenik steći, najčešće se izražavaju aktivnim glagolima Bloomove taksonomije; obrazovni su ciljevi smješteni na linearnom kontinuumu od 6 različitih razina ili razreda znanja: znanje (na najnižoj, najkonkretnijoj razini), razumijevanje, primjena, analiza, sinteza, vrednovanje ili evaluacija (na najvišoj, apstraktnoj razini) (Bloom i dr. 1956). Odgojni ciljevi načelno govore o razvoju, upoznavanju i izražavanju učeničkog odnosa prema radu i obavezama; prema okolini; prema društvenim normama i vrijednostima; prema drugima. U metodičkoj se literaturi, osim uobičajenih i gotovo obveznih obrazovnih i odgojnih ciljeva, spominju i drugi moguća ciljevi nastave. Tako Kyriacou govori o *pedagoškim* ciljevima koji pridonose učeničkom intelektualnom i socijalnom razvoju te koji, prema njegovom viđenju problematike, zapravo opisuju sam sadržaj učenja (Kyriacou 2001: 43). Itković definira obrazovne i odgojne ciljeve onako kako je to u općoj metodici već uobičajeno i prihvaćeno: obrazovni ciljevi tako zapravo sadržavaju nove pojmove, zakone, definicije, ukratko sve ono što učenici moraju naučiti; odgojni pak ciljevi uključuju razvoj lijepog ponašanja, estetskih osjećaja, koncentracije pažnje, jačanje volje i motivacije za rad i učenje, stvaranje navika, razvijanje samospoznaje i odgovornosti i sl. Ovome dodaje još i *funkcionalne ciljeve*: izoštravanje mišljenja, vježbanje pamćenja, razvoj govornih sposobnosti i tome slično (Itković 1997: 75). Valja zamijetiti kako se velik dio ovih „alternativnih“ ciljeva uvijek bar donekle preklapa s odgojnim ili obrazovnim ciljevima.

Središnji dio pripreme razrada je aktivnosti koje će se provoditi kroz tri osnovne etape sata: uvod, razradu i zaključak – ono što je od iznimne važnosti jest da prijelazi među etapama ne budu nagli i naprasiti, već glatki, te da lijepo povezuju različite etape. To se ne odnosi samo na tri glavne etape nastavnog sata, nego i na sve one manje koje se unutar njih nalaze. Na kraju pripreme navodi se zadana domaća zadaća, ako je ima, plan ploče te dodatni nastavni materijali. Kyriacou napominje da svaka nastavna jedinica mora imati jasne, razumljive i primjerene ciljeve i svrhe; sadržaj, metode i ustroj odabrane nastavne jedinice moraju biti usklađeni s predviđenim tipom učenja (Kyriacou 2001: 25). To znači da postoje različite nastavne metode i tehnike, te da sve mogu biti primjerene, ali u različitim uvjetima, odnosno nisu sve metode i tehnike primjenjive na sve nastavne sadržaje – drugim riječima, „sve planske odluke vode računa o učenicima i kontekstu“ (Kyriacou 2001: 25). S tom se važnom stavkom slaže i Itković – zajednička je nastavničkim metodama „potreba kombiniranja njihove primjene u cilju veće intenzifikacije i

aktualizacije nastave, odnosno znalačko iskorišćivanje pozitivnih strana svake pomenute metode“ (Itković 1997: 123). U prilog prikazivanju filmova i serija na nastavi Sociologije kao primjerene metode govori jedna važna, a često zaboravljena činjenica – „nastavna jedinica osmišljena je tako da pobudi i održi učeničku *pozornost, zanimanje i sudjelovanje*“ (Kyriacou 2001: 25, isticanje naše). Općenito u planiranju nastave, prema autoru, četiri su najvažnija elementa: odluka o pedagoškim ciljevima; izbor i pismena priprema za nastavni sat (uključuje odluke o tipu i prirodi aktivnosti, redoslijed i predviđeno vrijeme za svaku od tih aktivnosti te predviđeno gradivo i materijal); priprema svih predviđenih nastavnih sredstava i pomagala; odluka o tome kako pratiti i ocjenjivati učenički napredak (Kyriacou 2001: 35–36).

### **Tijek nastavnog sata**

Posebno važan aspekt svake pripreme nastave jest *motivacija*. U laičkom smislu, motivaciju najčešće povezujemo „s idejom pokretačke snage koja nas navodi na određenu aktivnost“ (Vizek Vidović i dr. 2014: 223). U užem, nama ovdje potrebnom smislu, *specifična motivacija za učenje* odnosi se na „motivaciju učenika za usvajanjem sadržaja u određenom školskom predmetu ili području“ (Vizek Vidović i dr. 2014: 223). Mi ćemo dodati da se odnosi i na motivaciju za usvajanjem sadržaja u *određenom trenutku*, pa se tako motivacija često spominje i koristi u kontekstu pokušaja uvodnog, prvotnog privlačenja učenikove pažnje, dakle najčešće na početku školskog sata. Težak ipak tvrdi da motivacija ne može biti samo jedan nastavni korak u procesu poučavanja i učenja, već mora biti neprestana.

„Učenik u tijeku nastave može interes, pažnju i energiju skretati u različitim pravcima, na različite predmete – pa ako je to skretanje često i intenzivno, sva nastavnikova nastojanja da ostvari nastavne zadatke mogu pasti u vodu. Stoga mora pratiti i osjećati koliko je volja i energija učenika usmjerena na sadržaj, način rada i vlastitu aktivnost. Može se govoriti o višestrukoj motivaciji: sadržajnoj, radnoj, komunikacijskoj i metodičkoj. Sretna je okolnost što za te četiri motivacije ne treba izmišljati četiri različita postupka: nadahnuto primijenjeni motivacijski postupak može pokrenuti učenikovu volju za radom uopće, za ponuđenim sadržajem, za odabranim načinom komuniciranja i metodičkim putem.“ (Težak 2002: 112).

Ipak znamo da će snažna i kvalitetna početna motivacija biti presudna za cijeli nastavni proces; ako se učenici s voljom prihvate zadanog posla, i ako ne bude nepredviđenih situacija koje bi mogle skrenuti proces sa zacrtanog puta, početni elan ne bi smio tako brzo splasnuti i nastava će biti uspješna. Mladima je nerijetko već i sama najava gledanja filma na nastavi motivirajuća, pa bi bilo dobro i to iskoristiti kao poticaj za učenje novog sadržaja. Ne smijemo zaboraviti niti to da i

sam film, odnosno kraći isječak iz nekog filma ili neke serije može poslužiti kao oblik motivacije za neku nastavnu jedinicu, ali u kontekstu ovog rada važnija je činjenica da je i samom filmu kao nastavnoj metodi potrebna motivacija na školskom satu. Težak podsjeća i na mogućnost podjele nastavnih listića ili anketnih upitnika koje učenici mogu ispunjavati netom nakon projekcije (Težak 2002: 118). Od drugih mogućih aktivnosti koje se mogu izvoditi prije prikazivanja filma, moguće je objašnjavanje svrhe filma (zašto je baš taj film odabran i kako je povezan s nastavnom cjelinom ili jedinicom), objašnjavanje potencijalne nove terminologije, povezivanje filma s prijašnjim iskustvom učenika, objašnjavanje pozadine filma, čitanje filmskih kritika i sl. (Russell 2006: 5–6). Objašnjavanje svrhe filma u određenoj nastavnoj jedinici prije samog gledanja zapravo je i više no poželjno – učenici će zadržati i zapamtiti više kad je njihovo učenje ciljno orijentirano i strukturirano oko ključnih koncepata, pa je dobro objasniti ciljeve aktivnosti i njihovu povezanost s nastavnim sadržajem. Takve tehnike na početku sata, odnosno prije gledanja filma ili serije, usmjeravaju učeničku pažnju prema prednostima i koristima koje će od njih imati (Wentzel i Brophy 2014: 233). Zahvaljujući tome, i nastavnicima će biti lakše pratiti svoj rad i usmjeravati učenički, ali najviše će koristiti ipak imati sami učenici jer, dok znaju koji su im ciljevi, bit će im lakše pratiti i nadzirati vlastiti rad i napredak, tražiti pomoć ako im bude potrebna i inzistirati na svom napredovanju dok ne nauče ono što moraju (Wentzel i Brophy 2014: 234).

Za vrijeme same projekcije nastavnik u pravilu ne bi trebao komentirati film. Tijekom projekcije može upozoriti učenike na određene pojedinosti ako postoji strah da će bez upozorenja ili objašnjenja učenici nešto krivo shvatiti ili da će neke stvari ostati nezapažene; dozvoljena je i intervencija ako ima problema s prijevodom ako to nije bilo moguće predvidjeti ili objasniti prije same projekcije (Težak 2002: 118). Uz to, tijekom samog prikazivanja filma, poželjno je da učenici vode bilješke ili odgovaraju na pitanja koja im je nastavnik unaprijed postavio, što može biti povezano s već spomenutim nastavnim bilješkama (Russell 2006: 5–6).

Na kraju projekcije nužno je dati učenicima nekoliko trenutaka da dokraja prožive ono što su netom pogledali i da saberu svoje osjećaje i misli. Osjećaje nije dobro prekinuti naglim zahtjevom za intelektualnim radom – učenicima treba dopustiti da „ispucaju“ svoje osjećaje, „da im emocionalna napetost postupno oslabi i omogući objektivnije, racionalno ulaženje u tkivo umjetnine“ (Težak 2002: 119). To se može postići na različite načine: kraćim proživljavanjem viđenog u tišini, crtanjem, pisanjem ili razgovorom o dojmovima, prepričavanjem, polemikama o

junacima filma i sl. (Težak 2002: 119). Ova etapa, posebno kad se radi o srednjoškolcima koji su već dovoljno zreli, ne mora trajati dugo – učenici će i sami htjeti što prije ući u raspravu o pogledanom. Russell dodaje da su nakon prikazivanja filma moguće, a prema našem mišljenju i nužne, rasprave koje moderira nastavnik, a kojima je cilj povezati film s teorijom koju učenici svladavaju; osim toga, moguće su i opcije ocjenjivanja filma, pisanja alternativnog završetka, pisanja eseja, testa ili štogod drugo (Russell 2006: 5–6). Prema Težaku, najpogodniji način dolaženja do novih spoznaja i prodiranja u srž promatranog djela svakako je *metoda razgovora* ili *dijaloška metoda* (Težak 2002: 77).

### **Strana praksa**

Kao prvi primjer dobre strane prakse navodimo već spomenutu stranicu *The Sociological Cinema* pokrenutu 2010. kao projekt troje doktoranda kojima se ideja za stvaranjem jedne takve baze video-resursa javila nakon razgovora u kojima su razmjenjivali pozitivna iskustva u vezi s prikazivanjem video-klipova na nastavi. Caldeira, u svojem članku u kojem se osvrnuo na ovu stranicu, govori da je jedna od pozitivnih strana prikazivanja audiovizualnih sadržaja na nastavi Sociologije ta što možemo i vizualno predočiti neki društveni koncept o kojem pričamo ili predajemo, možemo podastrijeti dokaze (Caldeira 2012: 192) – za ovo su, logično, dokumentarni filmovi i stvarne snimke onoga što se u svijetu i različitim društvima događa prvi i najočitiji izbor. No govoreći o nužnosti fikcije i umjetnosti u nastavi (Sociologije) i važnosti Brunerova *moгуćег*, već smo pokušali dokazati koliko i igrani filmovi i popularne serije mogu biti korisni. Vizualna ilustracija socioloških koncepata izvrsna je metoda za angažiranje studenata i učenika (pogotovo kad se radi o filmovima i serijama, ili pop-kulturi – to su fenomeni njihove svakodnevice, nešto što im je blisko i, ne manje važno, zanimljivo i zabavno), a može privući pažnju i onih koji inače za gradivo ne bi bili zainteresirani. S druge pak strane, biranje klipova nastavnicima nije nimalo jednostavan proces: potrebno je pronaći onaj pravi, onaj koji će najbolje i najuspješnije biti povezan s gradivom (pritom i zanimljiv i poticajan), a nakon toga je nužno procijeniti kako ga i kada najbolje integrirati u nastavu (Caldeira 2012: 191). Tehnologija je nastavnicima i školama sve dostupnija i sve jeftinija, ali, kao što je već i rečeno, malo je smjernica koje bi nastavnicima pomogle da se snađu u neizbrojivim resursima u obliku video-sadržaja (Andrist i dr. 2014: 203). Kao dobrodošlu pomoć nastavnicima kojima nedostaje sustavna suvremena metodika koja bi se bavila prikazivanjem video-sadržaja na nastavi, stvoritelji stranice *The Sociological Cinema* (2010.) nude pokušaj sistematizacije svojih sadržaja kroz četiri osi: 1) *namjera* (engl. *intent*) –

odnosi se na svrhu video-sadržaja i način na koji je njegova poruka, s ciljem da oblikuje iskustvo gledatelja, konstruirana; 2) *autoritet* (engl. *authority*) – odnosi se na narativni legitimitet koji je ustvari moć uvjeravanja iza poruke video-sadržaja; 3) *stil* (engl. *style*) – odnosi se na estetička i umjetnička obilježja video-sadržaja; i 4) *povijesna tradicija* (engl. *historical tradition*) – govori o povijesnom kontekstu unutar kojeg je određen video smješten (Andrist i dr. 2014: 198). Uz to, autori su artikulirali i šest tipova video-sadržaja; među njima je i već spomenuti *pop-fiction* koji nam je možda najvažniji u kontekstu ovoga rada. Ono najvažnije što autori žele reći, a s čime se slažemo i čime ćemo se voditi, tiče se teškoća s kojima se nastavnici susreću kad žele angažirati svoje učenike i studente: te teškoće nisu posljedica nedostataka ranijeg obrazovanja niti leže u smanjenim mogućnostima održavanja pažnje u učenika, što su česte kritike na novije generacije učenika. Najveći problem, smatraju autori, leži u tome što su i sadržaj i oblik predavanja i nastave današnjim generacijama zastarjeli i irelevantni, pogotovo kad uzmemo u obzir činjenicu da današnji mladi žive u vremenu tehnologije u kojem se stvarnost mijenja iz dana u dan. Iz tih razloga, zaključuju autori, potrebne su nam pedagogija i metodika za video-sadržaje, ne samo kako bi pomogle u prenošenju složenih i kompleksnih socioloških uvida, već i kako bi samu sociologiju učenicima i studentima učinile značajnijom i zanimljivijom (Andrist i dr. 2014: 203).

### **Film, pisanje i kritičko mišljenje**

Jedan od konkretnih primjera koji se čini zanimljivim i koji nudi kvalitetne savjete jest onaj koji u svom radu objašnjava Pelton. Njezin je pristup važan jer pokazuje još jednu moguću pozitivnu stranu filma u nastavi, i to iznimno važnu: ne samo da približava sociološke teme na zanimljiv način, već i pomaže učenicima i studentima u sukobljavanju s anksioznošću i strahom koje često osjećaju kad su prisiljeni suočiti se s teorijom i pisanjem i teoretiziranjem (Pelton 2013). Pisanje se čini jednim od najučinkovitijih načina za svladavanje sociološke teorije jer promiče individualni angažman učenika, njihove motivacija i intelektualna znatiželja rastu, a pišući učenici mogu razvijati refleksivnost na vlastito poznavanje sociologije. Pisanje raznih analiza, eseja ili seminarskih radova praksa je na koju se nailazi na svim sveučilištima i svim fakultetima, i koja, kad se poučava, uči i izvršava kvalitetno, uvelike povećava opću razinu znanja i razumijevanja gradiva. To je jedan od razloga zašto bi bilo dobro da se pisanje uči već i u osnovnim, a pogotovo u srednjim školama. No pisanje i teorija u učenika i studenata nerijetko izazivaju osjećaje dosade u najboljem, a anksioznosti i straha od velike količine tekstova koji se moraju savladati u najgorem slučaju. Upravo je zato film odlična metoda nastave: on služi kao sredstvo za raspravljanje o teoriji



koja se na nastavi obrađivala, a i pomaže studentima i učenicima da zaista vide sociološke koncepte, odnosno da ih vide „na djelu“, umjesto da samo čitaju teoriju o njima. Na taj način teorija, koja često izaziva odbojnost, postaje manje apstraktna; film opušta studente i učenike jer im je to poznata, zanimljiva i zabavna forma. Pelton u svom članku opisuje model u kojem studenti na njezinim predavanjima i seminarima čitaju teorijska djela sociologa, a na seminarima ih zajednički prepričavaju i objašnjavaju. Nakon toga biraju neki od ponuđenih filmova na određenu temu i analiziraju ga služeći se pročitanim teorijskom literaturom (Pelton 2013: 109–110). Važno je pritom naglasiti da je nužno usredotočiti se na samo jedan aspekt filma, i to onaj koji je teorijski relevantan za tezu koju studenti žele argumentirati i dokazati. Na taj način, birajući između ponuđenih relevantnih socioloških koncepata, kao i birajući način na koji će obraditi teoriju i film, studenti demonstriraju sposobnost dubinskog učenja, ali i dobivaju mogućnost slobodno izraziti svoje stavove i baviti se temama koje ih zanimaju – tako postaju angažiraniji u obrađivanju gradiva i vježbaju sposobnosti izražavanja kritičkog mišljenja (Pelton 2013: 110).

Ovakva metoda pisanja povezana s metodom osvjetljavanja socioloških koncepata kroz film često se u literaturi analizira kao najbolja kombinacija poučavanja sociologije koja će rezultirati dubokim razumijevanjem sociološke teorije i osposobiti studente i učenike za izražavanje vlastitog, ali i kritičkog razmišljanja. Zanimljivo je da neki autori već računaju na to da su prednosti upravo popularnih filmova široko prepoznate kad se radi o povećanju razumijevanja socioloških tema u učenika i studenata (Tipton i Tiemann 1993: 187). Njihova metoda rada na nastavi također uključuje sociološku analizu filma – studentima se prije samog prikazivanja video-materijala dijele uručci koji već sadrže smjernice za ono na što se mora obratiti posebnu pažnju, kao i popis glavnih likova i pitanja kojima će se kasnije voditi u analizi (Tipton i Tiemann 1993: 187). Njihovo je istraživanje pokazalo kako studenti ulažu mnogo truda u pisanje jer im je upravo film pomogao da shvate kako im sociologija može pomoći u traženju smisla među svim stvarima što im se događaju u svakodnevnom životu. U anketama u kojima su evaluirali takav tip nastave studentski su komentari u velikoj većini pozitivni: navode kako je pozitivna promjena ritma koju film u nastavi omogućuje, kako uz pomoć filma mogu analizirati probleme vezane uz sociološke teorije o kojima su već čitali, te kako je gledanje filma dobar način za zaokruživanje cijelog kolegija. Oni koji su i spomenuli da pisanje može biti teško, rekli su također i to da je upravo film bio taj koji im je omogućio da im teorija dokraja „sjedne“ (Tipton i Tiemann 1993: 190). Još jedna dobra strana audiovizualnog materijala u nastavi, prema autorima, jest to što im je ovo iskustvo omogućilo da

u studenata promatraju buđenje *sociološke imaginacije* koja nam pomaže u tome da naš društveni svijet dobije smisao (Tipton i Tiemann 1993: 190), ali i, slobodno možemo dodati, onoga što bar laički i svakodnevno nazivamo *kritičkim mišljenjem* – tu ustaljenu sintagmu u ovom radu zapravo možemo zamijeniti terminom *mišljenje višeg reda* o kojem govore autori koji tematiziraju kompatibilnost filma i pisanja u nastavi Sociologije. Tako Massengill (2011) na pisanje o sociološkoj teoriji gleda kao na *promišljanje višeg reda* koje znači pronalaženje intelektualnih aparata potrebnih za odmak od ustaljenog razmišljanja o individualnim „nevoljama“; umjesto toga, mišljenje višeg reda omogućuje promatranje problema u kontekstu *javnog* i kolektivnih dimenzija koje su i uzroci i rješenja tih istih problema (Mills 1959. prema: Massengill 2011: 371). Naučiti učenike kako da steknu mogućnost razumijevanja društva iz različitih perspektiva jedan je od osnovnih ciljeva poučavanja sociologije, ali i moguća definicija sociološke imaginacije (Massengill 2011: 371). Prema Geertsenu mišljenje višeg reda jest mišljenje na discipliniran i sistematičan način upotrebe uma kako bi se potvrdile stare ili uvele nove informacije, a od mišljenja nižeg reda razlikuje se s obzirom na stupanj apstraktnoga; potvrđivanje starih informacija *kritička* je strana mišljenja višeg reda, dok je traženje i prihvaćanje novih *refleksivna* strana (Geertsen 2003: 4). Ovdje treba napomenuti i način na koji Geertsen mijenja, odnosno prilagođava ustaljenu Bloomovu taksonomiju: najvažnije je za ovaj rad da je na najvišoj, najapstraktnijoj razini prema ovom autoru *ekstrapolacija*, odnosno otkrivanje toga kako se ono što je primjenjivo na poznato može primijeniti na manje poznato (Geertsen 2003: 3–4). Massengill napominje još jednu ključnu stavku kritičkog razmišljanja: nužno je prisvojiti različite perspektive i uloge kako bi se učenici odmakli od ustaljenog razmišljanja tipa „je li nešto točno ili netočno?“, a primakli se razmatranju i evaluaciji dokaza iz kritičke perspektive. Osim toga, tvrdi da je upravo pisanje ključna točka intervencije kojom se razvija učenikova sposobnost mišljenja višeg reda, jer se pisanjem jasno može ilustrirati vlastito promišljanje o odnosima između dokaza, teorije i različitih perspektiva mogućih interpretacija određenog problema; da bi se pisanje učenicima i studentima olakšalo, predlaže pisanje eseja uz pomoć video-materijala, odnosno korištenje primarne sociološke literature kako bi se stvorio teorijski okvir koji ilustrira i osvjetljuje određeni aspekt sociologije kako ga se može vidjeti u nekoj recentnoj seriji ili filmu (Massengill 2011: 371–374). Ključni moment između procesa pisanja i mišljenja višeg reda jest učenička upotreba *vlastitih* argumenata, pri čemu se autoritet i uvjerljivost ne iščitavaju iz sociološke teorije ili socioloških izvora, već upravo iz učeničke upotrebe seta vlastitih ideja (Massengill 2011: 371–374). Od

posebne je važnosti pritom cijelo vrijeme imati na umu da zadaci pisanja mogu ostvariti svoju potencijalnu smislenost samo onda kad uključuju pažljivo konstruirane poticaje i konstruktivne povratne informacije od nastavnika (Massengill 2011: 371–374). Česti učenički prigovori na težinu zadatka nisu neopravdani: u takvom tipu eseja moraju *upotrijebiti* izvore umjesto da ih prepričavaju, te iskoristiti ideje iz tih tekstova kako bi konstruirali originalne tvrdnje i razmišljanja (dakle: ekstrapolacija umjesto prisjećanja) – drugim riječima, moraju uzeti ideje iz jedne domene (sociološka literatura i teorija) i primijeniti ih kao interpretativni projekt na drugom području (vanjski izvor – film, članak itd.) (Massengill 2011: 371–374). Sve dosad rečeno o mišljenju višeg reda važno je jer je ta vještina u učenika nužna kako bi razvili ono što zovemo *sociološkom imaginacijom*, koju Mills definira na sljedeće načine:

„Sociološka imaginacije nas osposobljava da shvatimo istoriju i život pojedinaca, kao i njihove uzajamne odnose u uslovima datog društva. To je onaj nesumnjivi zadatak sociološke imaginacije i u tome su njene perspektive“ (Mills 1964: 10);

„Sociološka imaginacija je sposobnost kretanja od najbezličnijih i najudaljenijih transformacija ljudske prirode do najintimnijih karakteristika ljudske jedinice a, uz to, i sposobnost uočavanja odnosa između jednog i drugog. U osnovi sociološke imaginacije uvek leži želja za razumevanjem društvenog i istorijskog smisla i položaja pojedinaca, kako u društvu tako i u istorijskom periodu u kome pojedinac dobija svoje kvalitete i živi svoj život“ (Mills 1964: 12).

Pisanje u kombinaciji s audiovizualnim sadržajima tematizira i Burton, koji u svom radu još 1988. govori o tome kako film može biti dobar način za vizualizaciju sociologije, te kako se nakon gledanja filma studenti i učenici mogu poticati na pisanje analiza, eseja i radova u kojima će sociološke koncepte ilustrirati primjerima, odnosno scenama iz filma. Film je, tvrdi se u radu, zanemareno sredstvo poučavanja u nastavi Sociologije, što je paradoksalno s obzirom na teme i sadržaj discipline; većina sociologa naglašava čitanje i doživljavanje sociologije, ali malo ih govori o *viđenju* sociologije. Film je vrijedan kao instrument koji će u učenika smanjiti dosadu i apatiju, a ako ima njihovu pažnju, vjerojatno je da će o tim temama i razmišljati. Ono što je još iznimno važno za film u nastavi Sociologije jest činjenica da će se studenti i učenici, ako se radi o dobrom i snažnom filmu, poistovjetiti s radnjom i likovima; neće ga samo gledati, već će i sudjelovati u njemu. Gledatelj će se naći u poziciji da osjeti kako je to biti netko drugi u nekom drugom prostoru, nekom drugom vremenu, u drugoj kulturi, u drugom društvu, što je dobar način za razvijanje empatije i promišljanje o stvarima koje i nisu dio gledateljeve svakodnevne perspektive; simulacija

ili imaginacija, zamišljanje okruženja mogu evocirati mentalne slike fizičkih ili društvenih situacija koje zapravo nisu prisutne, čime se pridonosi razvitku kognitivnih procesa koji jačaju povezivanjem poznatog s nepoznatim (Wentzel i Brophy 2014: 113). Dobro izabran film i promišljena nastava koja povezuje taj film sa sociološkim konceptima koji se obrađuju rezultirat će time da učenik ili student razumije sociokulturni kontekst o kojemu se radi, što će doprinijeti tome da zaboravi svoju individualnu pristranost (Burton 1988: 264). Burton naglašava i važnost toga da se film integrira s ciljevima poučavanja. Zato se svaki film koji će se potencijalno prikazivati na nastavi mora pomno i kritički razmotriti, imajući uvijek na umu njegovu specifičnu sociološku relevantnost; osim toga, ključna je diskusija s učenicima ili studentima – ona mora uključivati interakciju učenika jednih s drugima, kao i interakciju s nastavnikom, ali i kvalitetne i konstruktivne povratne informacije: nije dovoljno samo razmjenjivanje mišljenja. Takva će diskusija omogućiti gledateljima da razmijene dojmove, navode primjere iz filma, drugih izvora ili stvarnog života, argumentiraju svoja razmišljanja i da čuju i uvažavaju ono što sami možda nisu vidjeli (Burton 1988: 265). Često se film ionako gleda u nekom kolektivu, pa se pojedinac suočava s filmom okružen mnoštvom i njegovo je reagiranje na film barem slično onom publike koje je dio (Težak 2002: 73). No unatoč toj sličnosti, recepcija nije i ne može biti potpuno jednaka u svakom pojedincu – svakom nešto izmakne, jednom jedno, drugom drugo, a u zajedničkoj raspravi ti se propusti onda mogu nadoknaditi. Osim toga „nastavnik u izravnom dodiru s učenicima najbrže otkriva pulsiranje njihove svijesti izazvano filmom i sigurnije ih vodi do novih spoznaja (Težak 2002: 73).

### **Gledanje filmova u kombinaciji s drugim tehnikama**

Kao što je već ranije rečeno, konkretne pedagoške ili metodološke pomoći ili smjernica za prikazivanje filmova u nastavi nema mnogo, bar ne u smislu usustavljenih udžbenika ili priručnika za nastavnike. Zato su od velike pomoći primjeri tuđe prakse koji mogu pomoći nastavnicima, pogotovo onim mlađim, u organiziranju nastave. Tako, na primjer, Moskovich i Sharf (2012) predlažu da se upotrebljavaju papiri s bilješkama, terminima i pitanjima koji usmjeravaju učenike na određene aspekte filma – film je autorima dobar način da se apstraktnim mislima podari vizualna reprezentacija. Sličan koncept predlaže i Fails još 1988; papir koji usmjerava pažnju učenika na točno određene sekvence filma dijeli se učenicima prije samog prikazivanja, dok poslije filma obavezno slijedi diskusija i detaljna teorijska analiza tih sekvenci. Pritom je važno da se na raspravu i analizu potiču svi učenici, da svi imaju jednaku priliku izraziti se, te da kolektivno dođu

do ideja i zaključaka koje sami možda ne bi iznijeli (Fails 1988: 257–260). Smithova pak teza iz 1982. naglašava činjenicu da se sociološke lekcije mogu pronaći u mnogim resursima koji nisu strogo edukacijski materijali, odnosno da učenici ne moraju učiti samo iz udžbenika i nastavnikovih riječi i predavanja. On kaže da moderni filmovi često u sebi nose konstruktivne sociološke sadržaje, i to na način koji je učenicima i studentima blizak i zanimljiv. On, umjesto gledanja cijelog filma, predlaže češće prikazivanje određenih dijelova filma koji će primjereno ilustrirati neki sociološki aspekt (Smith 1982: 98). Kao i uvijek, naravno, puko prikazivanje nekog video-materijala nije dovoljno, zbog čega je bitno posegnuti za literaturom koja će ilustraciji pružiti nužne teorijske okvire, ali i organizirati raspravu i analizu koje će, uz vodstvo nastavnika, dokraja razjasniti sadržaje i probleme nastavne jedinice ili cjeline (Smith 1982: 98).

U svojoj doktorskoj disertaciji Russell piše kako su djeca više izložena filmu, televiziji i raznim drugim medijima nego školi; kako bi spojili te dvije suprotnosti, učitelji su koristili film kao alat za poučavanje na nastavi kroz veći dio dvadesetog stoljeća, a upravo su učitelji društvenih znanosti posebno poznati po tome (Russell 2006: 1). Općenito se čini da je američka praksa po tim pitanjima, kao što je već i spomenuto, mnogo naprednija od naše. Čini se da su u našim školama možda čak nastavnici prirodoslovnih znanosti poznatiji po prikazivanju audiovizualnih sadržaja u nastavi, često kako bi učenicima olakšali teže i apstraktnije koncepte nekom ilustracijom. Također se čini da u SAD-u postoje određene preporučene strategije i smjernice za prikazivanje filmova na nastavi (nešto što zaista nedostaje hrvatskom školstvu), ali nema jedne standardizirane, univerzalne procedure za upotrebu filma na nastavi. Dakle na nastavniku leži odgovornost da se dobro pripremi kako bi nastava bila „efektna strategija“, a ne „gubitak dragocjenog vremena“ (Russell 2006: 1). One osnovne smjernice koje i postoje, a koje nastavniku olakšavaju posao, često se ne poštuju, a ne provode se ni sugerirane aktivnosti koje Russell dijeli u tri kategorije: aktivnosti prije, za vrijeme, i nakon prikazivanja filma (Russell 2006: 5). Navode se primjeri onoga što bi se moglo raditi na nastavi, a što bi uvelike pomoglo pri razumijevanju šire slike i savladavanju gradiva; dobar dio tih preporučenih smjernica mogao bi se iskoristiti i na nastavi Sociologije pri metodi prikazivanja filma – neke od njih navedene su ranije u ovom radu. Russell zaključuje da će prikazivanje filma biti smisljeno i dobro odrađeno samo ako se nastavnik drži preporučenih aktivnosti i ako prikazivani film ima smisao i logiku unutar nastavne jedinice ili cjeline u kojoj se gleda. Također, pozitivne strane ove metode uključuju to što će film „oživjeti“ teoriju, učiniti je zanimljivom, stimulirati učeničku znatiželju i aktivnost, pomoći u

shvaćanju starog i novog gradiva; osim toga, budući da se radi o mediju koji je učenicima blizak i zanimljiv, učenici će zadržati više informacija na dulje vrijeme; film će u učenika poticati razvoj razmišljanja, vještine rješavanja problema, ali će i pomoći učenicima da razviju apstraktno i kritičko mišljenje (Russell 2006: 20). Russellov je prijedlog da svaki školski sustav dogovori i usuglasi smjernice i strategije za prikazivanje filma na nastavi kako bi se nastavnicima olakšao posao, te kako bi se osiguralo kvalitetno integriranje filma u nastavu (Russell 2006: 41).

### **Problemi i opasnosti**

Sociolozi su već dugo zainteresirani za upotrebu fikcionalnih djela da bi njima ilustrirali esencijalne istine svoje discipline (Dowd 1999: 324). Tu opet moramo napomenuti da to nipošto nije tradicija hrvatske (školske) sociologije; ne 1999. kad Dowd o tome piše, a ne čak ni danas, dvadesetak godina kasnije. Na fikcionalna djela kao pomagala za sociologiju, makar u nastavi, u nas se još uvijek gleda kao na opasnu ideju. Istina jest da upotreba filmova i serija u nastavi ima svojih potencijalnih nedostataka, a neke od njih smo već i naveli. I Dowd govori o određenim problemima filma. Kao prvo, film je gotovo uvijek o mnogim stvarima, od kojih se malo njih tiče svrhe zbog koje se film u nastavi uopće prikazuje: onaj sociološki sadržaj koji se želi prikazati obično je sadržan u jednom određenom segmentu filma, odnosno nije tematska okosnica koja se provlači kroz cijeli film. Tako se, na primjer, u filmu *Titanic* može uočiti da je klasa putnika utjecala na mogućnost njihova spašavanja, da se radi o ljubavnoj priči između pripadnika radničke klase i pripadnice visokog društva, te da su se različite klasne skupine drugačije čak i zabavljale (ispod palube i na njoj). No iako je takva sociološka problematika uočljiva, i dalje se radi o prvenstveno ljubavnom filmu koji se na nastavi Sociologije ne isplati prikazivati u cijelosti samo zbog tih nekoliko uvida (Dowd 1999: 327). Kao drugo, moguće je da će se nastavnik naći u situaciji u kojoj će morati „ispraviti“ film kad se o njemu na nastavi bude raspravljalo budući da redatelj, naravno, nije sociolog. Drugim riječima, redatelju nedostaje sociološki način razmišljanja koji je dodatno pojačan i naglašen sociološkim obrazovanjem i praksom (Dowd 1999: 327). Treći problem leži u činjenici da su protagonisti i antagonisti filma individue, a sam film često gradi psihološku, a ne (i) sociološku perspektivu kad su u pitanju ponašanje i djelovanje likova. Tenzija koju stvara razlika između redateljskog i sociološkog pogleda na svijet može biti itekako produktivna ako se na nastavi sociološka perspektiva rasvijetli i dovede u fokus, ali najčešće to nije slučaj; tu je tenziju teško prevladati jer je film, na kraju krajeva, ipak o dobroj priči i njezinim

protagonistima, dok je sociologija okupirana društvenim grupama koje sačinjavaju društvo (Dowd 1999: 327–328). Zbog toga, tvrdi Dowd, sociologija i film nisu baš „najprirodniji saveznici“, što je nešto s čim će se nastavnici Sociologije neminovno susresti dok im se učenici ili studenti pitaju koja je poveznica između filma i teorije o kojoj uče. Ta praktična teškoća sparivanja literature i teorije s filmom najzamorniji je aspekt poučavanja sociologije „kroz“ film (Dowd 1999: 328). Četvrto, oni filmovi koji i jesu „društveno orijentirani“ često su očito ideološki, odnosno sadrže ono što publika naziva „porukom“ koja prenosi određene (najčešće političke) poglede na svijet i načine razmišljanja (Dowd 1999: 328).

### **Potencijalna rješenja**

No zašto se onda uopće i dalje zalagati za upotrebu audiovizualnih sadržaja na nastavi Sociologije? Prije svega, zato što su filmovi i serije postali neizostavan dio naše svakodnevice, a posebno svakodnevice mlađih generacija. Dowd (1999: 330) tvrdi da su filmovi u američkom društvu postali dio opće kulture, a isti je slučaj i s popularnošću filmova i znanjima o njima i u nas. Kao dio opće kulture, i kao fenomen koji je zaista postao svakodnevica, film je izvrstan izvor primjera društvenog života i aluzija na konkretne, stvarne društvene činjenice s kojima smo stalno suočeni. Velik dio toga već će biti poznat učenicima, a zahvaljujući tome će i poučavanje socioloških znanja biti lakše i produktivnije, a učenicima zanimljivije. Dowd još tvrdi da ni književnost ni novinski članci ili internet-portali ne pružaju istu vrstu i istu razinu zajedničkog, dijeljenog iskustva kao što to pružaju (popularni) filmovi (Dowd 1999: 330). Ne treba, pod izlikom da se radi o za školu i nastavu nebitnom aspektu, zaboraviti ni na činjenicu da je učenicima gledanje filmova i serija zabavno – ako im je zabavno, i ako rado tome pristupaju, i sama nastava će im biti zanimljivija. Kao drugo, sadržaji filmova koje gledamo postaju važni izvori informacija o kulturalnim idejama, vjerovanjima, normama i vrijednostima; poznavati filmove koje drugi gledaju znači približiti se njihovu razumijevanju istih tih ideja, vjerovanja, normi, vrijednosti (Dowd 1999: 330).

Postoje različiti koncepti, odnosno analitička sredstva koja mogu biti od koristi kad se učenike ili studente želi uključiti u aktivnu analizu filma. Ta sredstva omogućit će učenicima i studentima da u određenom filmu vide ne samo ono što redatelj i drugi proizvođači filma žele, već i ono što možda nisu predvidjeli, ili možda nisu namijenili publici za analizu ili dekonstrukciju. Takva aktivnija uloga zahtijevat će od učenika i studenata da analiziraju film pomoću svoje vlastite sociološke perspektive (Dowd 1999: 330). Prvi koncept Dowd temelji na metodi *kulturalnog*

*dijamanta* (Griswold 1994. prema: Dowd 1999). Vrhovi tog dijamanta su *stvaralac* (ili *kreator*), *društveni svijet*, *primalac* i *kulturalni objekt*, koji je u našem slučaju film ili serija. Ovakva metoda rada omogućava učenicima i studentima da *promatraju* i *vide* film ili seriju kao kulturalni proizvod koji je u važnim stvarima sličan drugim tipovima kulturalnih proizvoda kao što su romani, glazba, časopisi, reklame. To će im omogućiti razumijevanje sociološkog interesiranja za film. Prema Dowdu, proizvođači filmova promatraju društveni svijet kako bi ga mogli prikazati na filmu; gledatelji dobivaju dodatne uvide u svakodnevni život kroz događaje koji su prikazani na filmu. Sociolog ili gledatelj sa sociološkom perspektivom i sociološkim pogledom na film preispituje (ili čak kritizira) filmska razumijevanja društvenog svijeta i, čineći to, posreduje i filmske i gledateljeve okvire značenja. Drugim riječima, filmovi nisu „očišćeni“ od kulturalnih razumijevanja, značenja, vjerovanja i ideja (Dowd 1999: 330–331). Nadalje, upotreba ovog modela potiče učenike i studente na prepoznavanje činjenice da filmovi postoje unutar svijeta produkcije, distribucije i recepcije, odnosno da pojedini film nije dio samo umjetničkog svijeta, već i svijeta ekonomije i trgovine, ali je i stvar dostupnosti, distribucije i aktualnosti u određenom trenutku na određenom mjestu. Takav pristup otvara i potencijalnu diskusiju o ukusu i preferencijama; ako je moguće povezati popularnost određenog filma sa širim sociološkim parametrima poput spola, roda, dobi, etniciteta, obrazovanja ili zanimanja, ili pak vremena, mjesta i društvenog konteksta pojave filma, to će učenike odmaknuti od mišljenja da je filmski ukus isključivo individualna i osobna karakteristika (Dowd 1999: 331). Naposljetku, ova će metoda potaknuti učenike i na to da se fokusiraju i na društveni kontekst filma, u smislu smještanja filma u kontekst njegove proizvodnje i produkcije, kao i u kontekst vremena u kojem je snimljen. Zahvaljujući tome, učenici će na različite načine promatrati suvremeni film i film snimljen u pedesetim godinama prošlog stoljeća (Dowd 1999: 331). Drugo analitičko sredstvo na koje se Dowd poziva jest Jamesonov koncept ideoloških i utopijskih karakteristika filma (Jameson 1990. prema: Dowd 1999) prema kojem je važno shvatiti da iako kulturalni proizvod (u našem slučaju film ili serija) nije eksplicitno politički ili ideološki, to ne znači da ne sadrži određenu razinu političkog mišljenja ili pogleda na svijet; ideološke su poruke najdjelotvornije kad su omotane u lijep sadržaj i to će kulturna industrija uvelike koristiti (Dowd 1999: 332). Zbog toga je važno naučiti učenike da svakom kulturalnom proizvodu, a onda i filmu ili seriji, pristupaju na kritički način (Dowd 1999: 333).



## ***Black Mirror***

Britanska serija *Black Mirror*, o čemu ćemo više govoriti u nastavku, mogla bi biti primjerom dobrog odgovora na neke probleme na koje ukazuje Dowd. Osim što je epizoda bilo koje serije formatom obično kraća nego film (zbog čega se lakše inkorporira u nastavu), ova je konkretna serija sociološki zanimljiva jer tematizira moderno društvo i društvene promjene koje se događaju uslijed razvoja i napretka tehnologije. Tako *Black Mirror* na dobar način rješava nekoliko problema: kao fiktionalna serija koja je stekla masovnu popularnost i koja tematizira tehnologiju i njezin napredak, učenicima će sigurno biti zanimljiva, pa se možemo nadati da će im i sama nastava Sociologije postati zanimljivijom; kao serija kojoj je glavna tema upravo promjena modernog društva, učenici će se moći s njom poistovjetiti i zamijetiti sličnosti između serije i stvarnog društva u kojem žive; kao serija koja se općenito više bavi društvom nego pričama pojedinih individua, serija će se pokazati kao posebno plodan teritorij za sociološke rasprave. Osim toga, redatelji, pisci i stvaraoci serije možda nisu sociolozi, ali ne može se reći da im nedostaje sociološkog načina promišljanja o stvarnosti i kritičkog mišljenja, jer je premisa cijele serije u svojoj suštini sociološka i društvena. I sam Charlie Brooker, idejni autor serije, staje u obranu fikcije pozivajući se na Roda Serlinga, možda najpoznatijeg po seriji *The Twilight Zone*:

„Serling, a brilliant writer, created *The Twilight Zone* because he was tired of having his provocative teleplays about contemporary issues routinely censored in order to appease corporate sponsors. If he wrote about racism in a southern town, he had to fight the network over every line. But if he wrote about racism in a metaphorical, quasi-fictional world – suddenly he could say everything he wanted.“ (Charlie Brooker 2011: „The dark side of our gadget addiction“; *The Guardian*).

Sličan pristup zapravo ima i sam Brooker kad radnju serije stavlja u nestvarnu, blisku budućnost koja se ipak čini zabrinjavajuće sličnom našoj svakodnevicu. I pojam *kvazi-fikcije* koji spominje u intervjuu zapravo upućuje na, ako već ne nepostojeću, onda barem upitnu razliku između stvarnosti i fikcije. Svi navedeni problemi, ali i prednosti, u svakom su slučaju ionako dio simboličkog značaja i karaktera umjetničkih proizvoda općenito, a time su inherentni i igranom filmu i serijama. U tom se *simboličkom*, pri prijenosu umjetnosti u nastavu Sociologije, mogu kriti razne opasnosti, ali i prilike koje će kreativan i dobro pripremljen nastavnik svakako moći iskoristiti.

## Serije i kolektivne zajednice

Zahvaljujući Internetu i servisima poput Netflix-a ili HBO-a, danas svjedočimo nevjerojatnoj popularnosti serija – sveprisutne su, lako dostupne i čini se da su postale omiljenije od filmova. Promijenio se i način na koji se gledaju. Umjesto tjednog iščekivanja nove epizode serije, gledatelji danas cijelu sezonu mogu pogledati u cjelini odmah po njezinu izlasku. Formatom najčešće značajno kraće od dugometražnog igranog filma, mogu se gledati gotovo bilo kada, a u današnje vrijeme i bilo gdje, jer televizor već odavno nije jedini uređaj na kojem se može pratiti audiovizualne materijale. Upravo ta kompaktnost epizode prosječne serije omogućava prikazivanje na nastavi, a neće biti naodmet ni popularnost serija u mladima kojima su one dio svakodnevnog života. Nije moguće definitivno ustvrditi razloge velikoj omiljenosti serija danas, ali se čini da je tako velika privrženost tom žanru posljedica stvaranja zajedničkih referenci, dakle radi se o izrazito kolektivnom i društvenom momentu:

„Ne može se poreći da istinski poznavaoци serija zahvaljujući svojoj vješтини medijskog čitanja postaju pravi analitičari. Ovo znanje proističe iz poređenja sa ostalim serijama ili prethodnim tumačenjima, razgovora sa drugim ljubiteljima ili informacija sa interneta – vješтина čitanja serije (kao i uostalom svakog simboličkog predmeta) može jedino biti kolektivna, jer svako upotrebljava zajednička, kolektivna znanja kako bi je razumeo. Zbog toga se gledalac pred televizorom nikada ne može osećati usamljeno, jer je on član velike zajednice u kojoj je gledanje određene serije u potpunosti razumljiv i opravdan čin.“ (Esquenazi 2013: 31).

Čitanje, odnosno razumijevanje određene serije, barem je djelomično dakle rezultat onoga što Fish naziva *interpretativnim zajednicama*, odnosno grupama koje na isti način reaguju na jedan simbolički objekt (u ovom slučaju seriju). Drugim riječima, interpretativnu zajednicu čine oni koji imaju iste, ili barem slične, načine interpretacije ne čitanja teksta (u smislu „repcije teksta“), već njegovog pisanja, određivanja njegovih osobina i ciljeva, pa onda nakraju i značenja (Fish 1998: 13) – svaki će gledatelj određenoj seriji pridružiti ono medijsko čitanje koje je svojstveno njegovoj interpretativnoj zajednici (Esquenazi 2013: 29). Interpretativne zajednice tako su zapravo oblik čitanja, i zbog toga ne nastaju iz njega, već ga stvaraju (Fish 1998: 13–14). Ovome Fish još dodaje i to da ne postoji jedno čitanje koje bi bilo točno ili prirodno, postoje samo *načini čitanja* koji su produžetak društvenih perspektiva (Fish 1998: 16). Sve ovo navedeno dobro se uklapa u ideju gledanja serije na nastavi i proživljavanja iste kolektivnim putem u skupini vršnjaka sa sličnim životima i mnogo toga zajedničkog. Ipak, imajući i sve to na umu, ne smije se zaboraviti na individualnu dimenziju čitanja/interpretiranja nekog djela; iz tog se razloga kroz već spominjano

literaturu često i naglašava važnost zajedničke rasprave na kraju pogledanog djela – svatko će od učenika imati svoje jedinstveno viđenje koje će možda biti veoma slično onima ostalih u razredu, ali nikada ne potpuno isto, zbog čega je dobro dopustiti učenicima da tijekom rasprave iznesu svoja mišljenja i svoje uvide koji su možda vrijedni, ali propušteni od drugih.

### **Sociološka rekonstrukcija i razrada pedagoškog potencijala epizode *Nosedive***

Prva epizoda treće sezone serije *Black Mirror*, *Nosedive*, prati priču mlade Lacie Pound i društvenog okruženja u kojem se kreće i u kojem živi. Društvo je uvelike određeno bodovnim sistemom društvene mreže na kojoj članovi društva imaju svoje profile slične onima na Facebooku ili Instagramu. Svaka objava, status ili slika mogu biti ocijenjeni na skali od jedne do pet zvjezdica. Osim toga, ocjenjuje se i gotovo svaka društvena interakcija koja se događa u „realnom“ svijetu. Svaki član društva nagrađivan je ili kažnjavan pristupu proizvodima, uslugama ili mogućnostima sukladno svom prosjeku ocjena. U početnim kadrovima gledamo neke od tih interakcija u kojima se ljudi jedni s drugima ophode na neprirodne načine, pokušavajući cijelo vrijeme biti uljudni, nasmiješeni i pokazivati samo ono najljepše od sebe. Neiskrenost, lažnost, neprirodnost i odbojnost cijele situacije izuzetno uspješno naglašava i izvrsna fotografija epizode koja prati priču u nježnim, vedrim, pastelnim bojama. Lacie, s prosjekom 4.243, mora iseliti iz stana u kojem živi s bratom jer ga vlasnik prodaje. Želi se preseliti u veći, ljepši, luksuzniji stan, ali financijska joj situacija to ne dopušta. Može dobiti svojevrsni popust namijenjen elitnijim građanima samo ako ostvari prosjek od najmanje 4.5. Istovremeno ju prijateljica iz djetinjstva, Naomi, zamoli da joj bude kuma na skorom vjenčanju, u čast njihova dugog prijateljstva. Naomi ima visok prosjek od 4.853, živi životom koji Lacie djeluje savršenim i pripada elitnom krugu dobro pozicioniranih, bogatih ljudi iz viših krugova. Lacie se nada da će joj poznanstvo s njima pomoći u ostvarenju sna o boljem stanu i boljem životu. Avion kojim Lacie treba stići do luksuznog mjesta vjenčanja otkazan je i zbog nervoznog i nepristojnog razgovora s djelatnicom na aerodromu, Lacein prosjek počinje padati. Odlučna u namjeri da stigne na vjenčanje, Lacie unajmljuje automobil, ali je zbog svojih loših ocjena u mogućnosti dobiti samo stari automobil koji ju na putu izdaje i Lacie je prisiljena stopirati. Upoznaje Susan koja vozi kamion i koja ima iznimno nizak prosjek od 1.423. Susanin muž umro je od posljedica raka nakon što nije mogao sudjelovati u eksperimentalnom liječenju jer je imao prenizak prosjek. Nakon njegove smrti Susan se više ne pokorava lažnim uljudnostima svijeta u kojem živi i proziva ga za lažnost i zlobu. Djelomično pod njezinim utjecajem, ali i

iscrpljena od svih nedaća koje su se dogodile putem, Lacie stiže na vjenčanje i započinje svoj dugo uvježbavani govor, koji brzo mijenja u iskreni monolog u kojem proziva Naomi (a neizravno i sve druge poput nje) za lažnost, govoreći kako ju je uvijek gledala svisoka, uvijek bila zainteresirana samo za trivijalne teme, te ju na kraju odbacila kad je stekla nove, bogatije prijatelje, zaručnika i novi posao i kad ju više nije trebala. Kroz cijeli tijek njezina govora gosti na vjenčanju uporno i sustavno ocjenjuju Lacie jedinicama, te na kraju bude odvedena u zatvor gdje napokon postaje potpuno iskrena i svoja i izmjenjuje grubosti i psovke sa zatvorenikom u ćeliji preko puta njezine, uživajući u novootkrivenoj slobodi.

Ovaj fiktivni svijet u kojem se članovi društva međusobno ocjenjuju u većini interakcija sustavom bodovanja od jedne do pet zvjezdica (a što utječe na njihov društveni status i život općenito) u mnogome podsjeća na stvarni sustav društvenog bodovanja koji postoji u Kini (eng. *Zhima Credit System*), a koji nagrađuje one s visokim brojem bodova raznim nagradama, ali i privilegijama, istovremeno kažnjavajući one s nižim rezultatima uskraćivanjima različitih usluga i dobara. Nama bliži primjeri već su odavno stvar svakodnevice: ocjenjivanje vozača Ubera ili dostavljača hrane (s kojima rijetko progovorimo više od nekoliko ustaljenih i konvencionalnih rečenica), *lajkovi* i *reakcije* na Facebooku, Instagramu i drugim društvenim mrežama, ocjene i komentari na eBay-u i Airbnb-u, količina pratitelja na Youtubeu, sve su to pokazatelji statusa koji omogućuju ili uskraćuju različite proizvode, usluge ili mogućnosti, utječu na socioekonomski status pojedinca, a na koncu i na njegov svakodnevni život.

Sam sadržaj ove epizode relevantan je u nastavi Sociologije na različite načine, ali možda je ponajviše povezan s nastavnom cjelinom koja se bavi temama društvene stratifikacije i nejednakosti – za potrebe ovog rada onako kako se obrađuje u udžbeniku za gimnazije (Fanuko 2009). Gotovo svaki podnaslov koji se s učenicima obrađuje na nastavi unutar te nastavne cjeline može se oprimjeriti sadržajima iz epizode, ili se društveni koncepti stvarnog svijeta i društva mogu uspoređivati s onima iz serije. Tako sama epizoda postaje plodan teren za analize, rasprave i učenička promišljanja o tome kako društvo funkcionira. Za dobre, konstruktivne rasprave bit će potrebni sadržaji i znanja koji izlaze i izvan cjeline koja se bavi nejednakostima i stratifikacijom: teme obitelji, društvenih grupa, devijantnog ponašanja i subkultura samo su neki od primjera. U kontekstu audiovizualnih sadržaja (igranih filmova i serija) u nastavi Sociologije, u našem će fokusu ipak najviše biti teme vezane uz stratifikaciju: životne šanse, pripisani i postignuti društveni

položaji, društveni slojevi, teorije stratifikacije, raspodjela moći, prestiž, životne šanse, teorije elita, socijalna pokretljivost i mobilnost... U nastavku ćemo rada predstaviti tri moguća modela nastave Sociologije uz pomoć epizode *Nosedive*, s posebnim naglaskom na cjelinu *Društvene nejednakosti i stratifikacija* (prema: Fanuko 2009). Nijedan od tri ponuđena modela ne pretpostavlja tip nastavnog sata u kojem učenici upoznaju i usvajaju novi sadržaj, već razinu na kojoj su učenici već obradili gradivo koje se tiče nejednakosti i stratifikacije.

### **Model 1**

Prvi, najmanje zahtjevan model, podrazumijeva jedan školski sat (45 minuta) i ponavljanje kao tip nastavnog sata. Sadržava gledanje isječka epizode *Nosedive* u prvoj polovici i metodu razgovora nakon odgledanog u drugoj s ciljem svojevrsnog ponavljanja i sumiranja gradiva koje su učenici trebali savladati kroz nastavne jedinice o društvenim nejednakostima i stratifikaciji. U prvom dijelu učenici gledaju prvih dvadesetak minuta epizode. Donosimo kratki sadržaj isječka kako bi daljnja objašnjenja nastavnog sata bila jasnija.

U uvodnoj sceni pratimo glavnu junakinju, Lacie Pound, kako trči i sluša glazbu na mobitelu na kojem istovremeno koristi aplikaciju neke društvene mreže koja podsjeća na *Facebook* ili *Instagram*. Ocjenjuje slike koje na toj mreži objavljuju drugi ljudi. Dok trči, susreće skupinu ljudi – uzajamno ocjenjuju svoje interakcije iako se, zapravo, nije dogodilo gotovo ništa osim pozdrava. Kasnije pred ogledalom u kupaonici Lacie uvježbava osmijehe i neprirodan smijeh. Otkriva se da, kao i ostali članovi društva, u oku ima implantat koji otkriva tko je osoba koju ispred sebe vidi te koliki je njezin prosjek rejtinga koje dobiva na temelju interakcija uživo, ali i objava na društvenoj mreži. Prosjek u velikoj mjeri utječe na socioekonomski status pojedinaca a time i na njihov svakodnevni život. Primjeri toga vidljivi su u nekoliko scena u uvodnom dijelu epizode. Laciein kolega s posla biva sustavno ocjenjivan malim brojem zvjezdica zbog prekida s partnerom nakon kojeg su svi prijatelji i kolege stali na partnerovu stranu. Time je vidljivo potresen – kasnije otkrivamo da zbog preniskog prosjeka ne može ući u zgradu u kojoj radi jer se ulazna vrata ne otvaraju zaposlenicima kojima je prosjek pao ispod 2.5. Sama Lacie mora iseliti iz unajmljenog stana u kojem živi s bratom. Njezin brat nije pretjerano zabrinut zbog toga, kao ni zbog svoje općenite životne situacije, ali Lacie, koja je i inače pod pritiskom svog prosjeka, želi preseliti u bolji stan koji joj je preskup. Može dobiti popust od 20% ako joj se prosjek popne na barem 4.5. Nakon objave fotografije stare igračke iz djetinjstva na društvenoj mreži kojom je Lacie pokušala

barem malo povisiti svoj trenutni prosjek, javlja joj se Naomi, prijateljica iz djetinjstva, i moli je da joj bude kuma na skorom vjenčanju. Uzbuđena zbog mogućnosti da će tamo upoznati i zadiviti *elitu* s visokim prosjecima i vjere u to da će joj ta poznanstva pomoći i s vlastitim prosjekom, Lacie pristaje. Osim ovog uvodnog zapleta radnje, isječak otkriva i „lažnost“ društva i njegove uređenosti. Lažne, prisilne osmijehe i neprirodne komunikacije kojima je jedini cilj maksimalan broj zvjezdica na aplikaciji prati i naglašava fotografija u nježnim, svijetlim, pastelnim bojama.

Ovaj isječak traje dvadeset minuta, nakon čega se učenicima daje nekoliko sekundi za emotivnu stanku u kojoj prerađuju ono što su pogledali i razmišljaju o tome. Nakon toga slijedi razgovor vođen nizom pitanja kojima je cilj podsjetiti učenike na naučeno gradivo o društvenim nejednakostima i stratifikaciji i potaknuti ih na uspoređivanje stvarnog društva u kojem žive i fiktivnog uređenja društva iz serije.

Razgovor započinje pitanjem: *Primjećujete li u društvu diferencijaciju i stratifikaciju?* Očekivan je odgovor potvrđan. *Koje su razlike između ta dva fenomena? Objasnite na primjerima iz serije.* Očekuje se da će učenici odgovoriti da postoje različitosti jer članovi društva imaju različite društvene uloge i jer obavljaju različite poslove i djelatnosti. Stratifikacija je vidljiva u primjeru u kojem bolje rangirani pojedinci imaju veće šanse za, na primjer, popuste ili stambena pitanja. Postoje određeni društveni slojevi. Nakon toga slijedi pitanje *Možete li usporediti stanje u našem društvu, ili nekim drugim društvima u svijetu, s onim iz serije?* Očekuje se da će učenici odgovoriti da i u stvarnim društvima postoje diferencijacija i stratifikacija. Pitanjima ih se može navoditi do odgovora koji će dovesti do zaključka da u stvarnim društvima postoje oblici diferencijacije koji su, iako nisu posve strukturirane nejednakosti i ne pridajemo im epitet stratificiranog, svejedno stvarni problemi suvremenih društava, na primjer: *Postoje li u društvu različitosti između muškaraca i žena, između različitih rasa ili religija?* Takvi oblici nejednakosti u seriji nisu jako naglašeni, ali bi svejedno bilo dobro potaknuti učenike da ih primijete – scena u kojoj prijatelji Lacie i njenog brata dobacuju neprimjerene komentare na račun Lacie kao žene može biti uvodom jednoj takvoj mini-raspravi. Slijedi pitanje *Možete li odrediti od kojih se sve slojeva sastoji društvo iz serije, i možete li to usporediti sa slojevima u našem društvu?* Očekivani odgovor je da ne mogu jer nemaju dovoljno dobar uvid u kontekst tog društva. Prilikom usporedbe navode da ima sličnosti jer i u našem društvu razne životne mogućnosti ovise o tome tko je kako pozicioniran na društvenoj ljestvici. Razlika je pak u tome što se naše društvo stratificira prema nekim drugim kriterijima, a

ne prema rejtinzima na društvenim aplikacijama. *Ovisi li u društvu iz serije sve isključivo o tome? Bi li za dobivanje zaposlenja na bilo kojem radnom mjestu bio dovoljan samo prosjek na nekoj društvenoj mreži?* Očekuje se da će učenici niječno odgovoriti – liječnik, na primjer, neće moći dobiti posao ako nema odgovarajuću diplomu, ali dobar će mu prosjek sigurno dati prednost pred nekim drugim kandidatom s lošijim prosjekom. *Utječu li i u stvarnosti na takve odluke pojedinčev ugled, status, prestiž? Čime se on mjeri u stvarnosti?* Učenici će vjerojatno odgovoriti da postoji mnogo parametara za to, poput obrazovanja, zaposlenja, profesija, uspjeha u različitim sferama života, materijalnom i socioekonomskom statusu i tako dalje. Moguće je da će spomenuti i askribirane društvene položaje koji često automatski sa sobom donose i određenu razinu ugleda u zajednici. *Koja je razlika između pripisanih i postignutih društvenih položaja? Susrećemo li se s oba koncepta u seriji i u stvarnosti?* Učenici će vjerojatno reći da se društvo i mogućnost napretka u seriji temelje na postignutim položajima jer pojedinčeve životne mogućnosti ovise o njegovim sposobnostima, naporima, trudu. U stvarnom je društvu situacija mnogo kompleksnija jer pojedinci imaju i pripisane i postignute položaje. Nisu zanemariva ni pitanja identiteta ili subkultura. Sljedećim ih se pitanjem može potaknuti na raspravu o tome doživljavaju li društvo iz serije kao utopijsko ako se čini da pojedinci u tom društvu uspijevaju ili ne uspijevaju ovisno isključivo o vlastitim naporima i djelovanjima. Očekuje se da će odgovoriti da situacija nije tako crno-bijela jer i u epizodi vidimo slučaj u kojem društvo odbacuje pojedinca zbog njegove privatne ljubavne situacije. Osim toga, radnja, režija i fotografija cijelo vrijeme ukazuju na neiskrenost društvenog uređenja, ali i nemogućnost dugoročnog opstanka takvog društva. Zaključuje se da nijedan ustroj bilo kojeg društva nije nepromjenjiv, kao i da nijedno društvo nije moguće promatrati kao isključivo dobro ili isključivo loše. Na kraju razgovora i ponavljanja, od učenika se posljednjim pitanjem traži da zamisle, kao prvo, rasplet i kraj priče iz serije, a kao drugo, budućnost takvog društva općenito s obzirom na ono što su o njemu kroz seriju naučili.

Obrazovni ciljevi: Prisjećanje usvojenih sadržaja i gradiva nastavne cjeline *Društvene nejednakosti i stratifikacija*. Razumijevanje najvažnijih termina i definicija: pripisani i postignuti položaji, društvena diferencijacija i stratifikacija, društveni sloj, društveni status i ugled, moć, elita, zanimanja i profesije, socijalna pokretljivost i mobilnost. Usporedba fiktivnog društva sa stvarnim modernim društvima.

Odgojni ciljevi: Aktivno praćenje serije i nastave. Uviđanje potrebe za razgovorom i raspravama o društvu u kojem živimo, kao i onim društvima koji nisu naša stvarnost. Poticanje na razvoj kritičkog odnosa prema stvarnom stanju stvari i odmaka od njega te razvijanje mogućnosti sagledavanja društva sa sviješću o pozitivnim i negativnim stranama različitih društvenih fenomena.

## **Model 2**

U drugom modelu nastava se bazira na kombinaciji gledanja serije i metode pisanja, odnosno konkretno, pisanja eseja. Na blok-satu Sociologije epizoda *Nosedive* gleda se u cijelosti (60 minuta), a preostalo vrijeme namijenjeno je razgovoru o viđenom, uputama za pisanje eseja koji će se pisati za zadaću, te odgovaranju na potencijalne učeničke upite i nejasnoće.

Na početku sata od učenika se traži da aktivno gledaju audiovizualni predložak i vode bilješke. Nakon odgledane epizode, učenici imaju nekoliko minuta vremena da sami iznesu svoja mišljenja o seriji i zapažanja o ustroju društva te da postave pitanja o seriji, njezinoj radnji ili bilo kakvim drugim nejasnoćama. Nakon toga nastavnik upravlja razgovorom o odgledanom slično kao i u prethodnom modelu, stavljajući naglasak na usporedbu fiktivnog društva sa stvarnim. Nakon toga, najavljuje se domaća zadaća u obliku eseja sa zadanom tezom:

*U svijetu epizode „Nosedive“ serije „Black Mirror“ koju smo pogledali na satu društvo je otvorenije, a vertikalna mobilnost lakša za postići nego što je to slučaj s hrvatskim društvom danas.*

Nužno je odrediti glavnu temu, odnosno problematiku epizode tematizirajući fenomen društvene stratifikacije i pokušaje vertikalne mobilnosti protagonistkinje te opisati karakteristike fiktivnog društva. Od učenika se u eseju očekuje da razrade dvije mogućnosti, takozvanim *pro et contra* pristupom, odnosno da i brane i opovrgavaju navedenu tezu. Učenicima se objašnjava da je argumente koji se iznose u radu potrebno potkrijepiti primjerima iz serije i stvarnog života, te da su dobrodošla i učenička vlastita iskustva. Esej mora biti fino razrađen, imati uvod, dvije (za i protiv) razrade i zaključak u kojemu je nužno iznijeti vlastito mišljenje o istinitosti teze. Najvažniji kriteriji za ocjenjivanje eseja su razumijevanje termina, definicija i teorija vezanih uz temu društvene stratifikacije, izražen kritički stav prema teorijama o kojima se piše, navođenje



relevantnih primjera, jasno izraženi i dobro strukturirani elementi, grafička urednost eseja te pravopis i gramatika.

Obrazovni ciljevi: Razumijevanje usvojenih termina i definicija nastavne cjeline *Društvene nejednakosti i stratifikacija*. Primjena usvojenih znanja u usporedbi društava i iznošenju vlastitih stajališta. Suprotstavljanje argumenata u obradi teze o otvorenosti društva i vertikalnoj mobilnosti. Usklađivanje i slaganje informacija i argumenata u koherentan tekst. Razvoj vještina pisanja.

Odgojni ciljevi: Aktivno praćenje serije i nastave. Uviđanje potrebe za razgovorom i raspravama o društvu u kojem živimo, kao i onim društvima koji nisu naša stvarnost. Razvoj vještina pisanja. Izražavanje vlastitih mišljenja i stajališta uz sposobnost kritičkog stava prema zadanoj tezi eseja, ali i društvenoj stvarnosti.

### **Model 3**

Treći model zasniva se na metodi *gledanja s predviđanjem*. Na blok-satu epizoda će se puštati u cijelosti, ali će biti prekinuta na tri mjesta. Budući da epizoda traje 60 minuta, učenici će imati po 10 minuta u tri navrata da rasprave o onome što su vidjeli. Osim toga će se od njih očekivati da pokušaju, primjenjujući stečena znanja iz nastavne cjeline *Društvene nejednakosti i stratifikacija*, predvidjeti što bi se u društvu i među glavnim likovima sljedeće moglo dogoditi. Ovakav način rada iziskuje od učenika visok stupanj sociološke imaginacije. Uz dobro poznavanje tematike, morat će se oslanjati i na svoj kritički stav i mogućnost odmaka od onoga što jest prema onome što bi moglo biti, bez obzira na to radi li se o stvarnim suvremenim društvima ili onim fikcionalnim.

Prvi put epizoda se prekida u 18. minuti. Učenici su već dobili dobar uvid u funkcioniranje društva u kojem sve ovisi o ocjenama koje dobivaju putem društvene mreže; u seriji je Lacie otkrila da se neće moći useliti u željeni stan ako joj se prosjek ne popne na minimalno 4.5. Savjetujući se s analitičarem, Lacie je odlučila pokušati povisiti svoj prosjek komunikacijom i poznanstvima s *visokim četvorkama*, pripadnicima elite. Na mreži je objavila fotografiju svoje stare krpene lutke koja ju podsjeća na Naomi, prijateljicu iz djetinjstva. Presretna je kad vidi da joj je Naomi dala 5 zvjezdica za tu objavu. U trenutku kad kasnije te večeri Naomi odjednom zove Lacie putem video-poziva, serija se prekida.

Učenicima se postavljaju pitanja o njihovim očekivanjima o tome što bi se sljedeće moglo dogoditi: *Zašto Naomi odjednom zove Lacie, što bi mogla htjeti?* Budući da je na objavama i fotografijama na aplikaciji jasno da Naomi ima visok prosjek i živi boljim životom od Lacie, te da je pripadnica društvene elite, neobično je što ju zove nakon svih godina tijekom kojih nisu baš bile u kontaktu. *Hoće li Lacie uspjeti povećati svoj prosjek i useliti se u željeni stan? Kakve životne mogućnosti, šanse za prihode, stanovanje, napredak Lacie ima sad? Kakve bi mogla imati u nastavku ako joj se prosjek poveća ili smanji? Hoće li njezin potencijalni napredak biti povezan s dobrostojećom Naomi koja bi joj možda mogla pomoći? Hoće li ju uvesti u krug svojih prijatelja? Je li Naomin krug ljudi viši društveni sloj od onoga u kojem se Lacie svakodnevno kreće? Zašto?*

Epizoda se nastavlja dalje i otkrivamo da Naomi želi da joj Lacie bude kumom na skorom vjenčanju, što Lacie prihvaća manje iz sentimentalnosti i prijateljstvo nego zbog želje da poznanstvima s *visokim četvorkama* poveća svoj vlastiti prosjek i time si omogući bolji život. Nakon sukoba s bratom koji ju optužuje da u životu želi krive stvari, Lacie kreće na vjenčanje, ali zbog niza vlastitih pogrešaka i nesretnih događaja, ostaje bez avionskog leta i automobila, dok joj prosjek pada na 2.8. Lacie se, i dalje ustrajna u svojoj namjeri da stigne na vjenčanje, odlučuje na auto-stopiranje, iako Naomi postaje skeptična i nesigurna u svoju odluku. Lacie ju uvjerava da je njezin prosjek samo privremen, te da će stići na vjenčanje. U trenutku kad joj kamionom stane Susan koja ima prosjek od samo 1.4 i ponudi prijevoz, serija se zaustavlja drugi put.

Ovdje se učenicima postavljaju sljedeća pitanja: *Hoće li Lacie pristati na vožnju sa Susan koja ima tako nizak prosjek? Koji bi razlog mogao stajati iza takvog prosjeka? Hoće li Lacie uspjeti stići na vjenčanje i hoće li njezin trenutni niski rejting utjecati na odnos s Naomi i njezinom obitelji i prijateljima? Kako bi status Lacieinog brata i njezina svađa s njim mogli utjecati na društvene odnose kojima Lacie teži?* Ryan, njezin brat, s prosjekom od 3.7, mnogo je opušteniji od nje po pitanjima socijalnih odnosa i ne uzrujava se činjenicom da mu je prosjek prosječan. U tom je smislu logično postaviti pitanja o njegovoj indiferentnosti prema društvenom sistemu u kojem živi. Zašto je tome tako, odnosno zašto on osjeća toliko manji društveni pritisak od svoje sestre i drugih članova društva? S druge strane, znamo da ima uobičajene društvene odnose i prijatelje, dok o Lacieinom krugu prijatelja i poznanika ne znamo gotovo ništa. Zato se učenicima može postaviti pitanje o tome koliko i na koje načine Ryan odudara od društvene norme i može li se zbog toga njega smatrati pripadnikom određene subkulture. Ovo je pitanje utoliko relevantnije zbog novog

lika koji se pojavljuje, Susan, koja će u nastavku objasniti Lacie svoje neslaganje s društvenim sustavom u kojem žive – odbila je sustav i postala izopćenicom u svom društvu.

U nastavku Susan objašnjava kako je do njezinog izopćenja došlo nakon što joj je muž umro jer nije imao dovoljno visok prosjek da mu se pokuša pomoći eksperimentalnim liječenjem. Ogorčena zbog takvog sistema, Susan samu sebe izopćuje iz društva koje smatra lošim i lažnim, iako svejedno želi sreću Lacie u njezinim nastojanjima. Nakon rastanka s njom, Lacie poduzima sve očajnije mjere kako bi stigla na vjenčanje. U novom telefonskom razgovoru, Naomi joj zabranjuje da dođe otkrivajući pritom da je cijeli razlog njezine želje da joj Lacie bude kuma bio u analizama, statistikama i simulacijama koje su pokazivale da je na vjenčanju na kojem se skuplja društvena elita simpatično i poželjno imati gosta s nižim prosjekom zbog određene doze autentičnosti i *vintage* stila. U svađi koja slijedi, Lacie optužuje Naomi da joj nije stalo do iskrenosti i prijateljstva, već samo do brojeva; Naomi uzvraća iskrenom replikom u kojoj tvrdi da je Lacie po tom pitanju ista kao i ona – pristala je biti kumom samo zbog svog sna o društvenom napredovanju. Ipak, Lacie ni nakon toga ne odustaje te se, iscrpljena i prljava, ipak uspijeva pojaviti na proslavi. Epizoda se treći i zadnji put prekida u trenutku kad dolazi na zabavu i uzima mikrofon spremajući se na svoj dugo uvježbavan govor.

*Hoće li Lacie snositi posljedice za neovlašten ulazak na privatnu zabavu? Ako da, kakve? Kakve su inače sankcije za kršenje normi i konvencija u našem društvu, a kakve bi mogle biti u društvu iz serije? Hoće li Lacie uspjati održati svoj cijeli govor onako kako ga je planirala? Ako da, hoće li joj Naomi oprostiti i prihvatiti je? Hoće li se to napokon povoljno odraziti na Laciein život i mogućnosti za društveni napredak? Može li se Lacie uopće još uvijek izvući u društvu u kojem mnogo ovisi isključivo o prvim dojmovima?*

Pri samom kraju epizode Lacie započinje svoj dugo očekivani govor onako kako ga je i uvježbavala, ali brzo gubi kontrolu pod pritiscima mladenaca i kumova koji ju pokušavaju prekinuti i uhvatiti i publike koja ju osuđuje i sustavno ocjenjuje jedinicama zbog kojih joj prosjek potpuno pada. Lacie napokon postaje iskrena i otkriva kako je dugo bila ljubomorna na Naomi, kako je Naomi plitka osoba koja joj je preotela mladića, priznaje da se u mladosti borila s bulimijom jer je uvijek htjela biti mršavom i lijepom poput Naomi koja ju je zadržavala u svom životu samo zato što joj je bila potrebna osoba na koju će gledati svisoka. Na kraju optužuje Naomi da ju je zamijenila novim prijateljima kad je dobila dobar posao i pronašla bogatog zaručnika.

Ipak, dok je privode, Lacie uzvikuje Naomi da ju voli i da ju je uvijek voljela. Kasnije, u zatvoru, Lacie je službeno izopćena iz društva: mobitel joj je oduzet, a iz očiju izvađeni implantati. U posljednjoj sceni svjedočimo trenutku potpune ogoljenosti i iskrenosti bez društvenih stega u kojoj se Lacie svađa s drugim zatvorenikom i uživa u konačnoj slobodi govora.

Obrazovni ciljevi: Utvrđivanje ključnih odrednica i elemenata društvenog uređenja iz serije te ocjenjivanje i vrednovanje uspješnosti takvog sistema u usporedbi sa suvremenim društvima. Predviđanje radnje i postupaka likova s obzirom na ono što je kroz gledanje o društvu i likovima naučeno. Argumentiranje potencijalnih raspleta uz služenje sociološkom terminologijom.

Odgojni ciljevi: Aktivno praćenje serije i nastave. Razvoj vještina usmenog izražavanja i iznošenja vlastitih mišljenja. Izražavanje vlastitih mišljenja i stajališta uz sposobnost kritičkog stava prema društvenoj stvarnosti i stvarnosti iz serije. Razvoj vještine sociološke imaginacije.

## **Rasprava**

U navedenim modelima nastave pokušali smo određene metodičke principe primijeniti na konkretnoj epizodi serije koju povezujemo s nastavnom cjelinom o društvenim nejednakostima i stratifikaciji. Osim toga, htjeli smo postići i da se opisani modeli podudaraju s novim Nacionalnim kurikulumom za nastavni predmet Sociologija (Bošnjak i dr. 2016). U njemu se, između ostalog, inzistira i na različitim oblicima rada učenika i nastavnika, što isključuje neprestan *ex cathedra* način predavanja toliko uvriježen u našim školama, a usredotočuje se na kombiniranje različitih tehnika i metoda kako bi se određenom nastavnom sadržaju pristupilo na najbolji mogući način. U preporukama za ostvarivanje ishoda navode se mogući načini rada koji uključuju, između ostalog, i neke koje smo u ovom radu pokušali implementirati u nastavu Sociologije: pisanje eseja, gledanje serije s predviđanjem, metode razgovora, vođene rasprave i slično. Novi kurikulum ne zaboravlja ni na iznimno bitnu stavku povezanosti Sociologije s drugim odgojno-obrazovnim područjima, međupredmetnim temama i ostalim predmetima. Inzistira se na tome da je povezanost s drugim područjima i predmetima vidljiva u „srodnim sadržajima kojima se ostvaruju određena znanja, vještine i stavovi“ (Bošnjak i dr. 2016: 12). Vještine kritičkog pisanja i čitanja, a u našem slučaju i *gledanja*, argumentiranog iznošenja mišljenja i izražavanja stavova zaista povezuju sociologiju s drugim društvenim granama, ali i s jezičnim i humanističkim znanjima i vještinama. Samo pak gledanje određene serije ili filma i priprema za isto povezano je s umjetničkim, filmskim znanjima, a i svojevrsni se filmski odgoj može nadovezati na nastavu. Također, novi kurikulum

naglašava i činjenicu da bi nastava trebala biti usmjerena učenicima, što samo po sebi zvuči logično i očito, ali često nije stvarna, svakodnevna praksa u školama. Kako bi se što više poticao interes učenika za samu disciplinu i osvještavanje njezine uloge u razumijevanju i praćenju društvenih odnosa, pojava i procesa, preporuča se korištenje inovativnih i učeniku zanimljivih nastavnih metoda i tehnika, kao i povezivanje nastavnog sadržaja sa suvremenim zbivanjima i aktualnostima, ali i umjetnošću i kulturnim fenomenima koji su učenicima bliski i zanimljivi (Bošnjak i dr. 2016: 12–13). Iz tog je razloga, vjerujemo, *Black Mirror* dobra platforma za postizanje željenih obrazovnih i odgojnih ciljeva koje smo naveli u opisanim modelima nastave.

U prvom, najmanje zahtjevnom modelu, gdje je nastavni sat usmjeren prema ponavljanju već učenog gradiva, obrazovni ciljevi podudaraju se tek s nižim razinama Bloomove taksonomije, odnosno s prisjećanjem, prizivanjem stečenih znanja te s primjenom i analizom. U drugom modelu, u kojem je predviđeno pisanje eseja na zadanu temu, obrazovni ciljevi postaju nešto zahtjevniji te se od učenika zahtijeva da primijene apstraktno, teorijsko znanje s nastave na nekom konkretnom predlošku, u ovom slučaju na određenoj epizodi serije *Black Mirror*. Pokušaj takve nastave podudara se s uputama novog kurikuluma za Sociologiju koje traže da učenici o sociološkim temama raspravljaju ne samo usmeno, već i *pismeno*, te da se prepoznaje, povezuje i primjenjuje sociološke pojmove i/ili pristupe u okviru zadanih socioloških sadržaja (Bošnjak i dr. 2016: 7). Osim kurikuluma koji govori konkretno o hrvatskom školstvu, važno je prisjetiti se i onoga što je u ovome radu već prije rečeno o pisanju. Tipton i Tiemann (1993) i Pelton (2013) u razmaku od čak dvadeset godina govore o pisanju u sociologiji, što u našem srednjoškolskom obrazovnom sustavu dosad još uvijek nije došlo do željene razine. Mi smo ovdje pokušali ponuditi jedan konkretni način takvog nastavnog sata vođeni vjerom u stavove navedenih autora koji tvrde da je pisanje sigurno jedan od najboljih i najučinkovitijih načina za učeničko svladavanje sociološke teorije, te da je još uspješnije u kombinaciji s gledanjem filma ili serije koji mogu poslužiti kao odličan način za svojevrsnu vizualizaciju gradiva. Uz to, prema autorima, pisanje također služi kao izvrstan način za vježbanje izražavanja vlastitih stavova i inovativnih, kritičkih pogleda na određenu tematiku. Pisanje eseja može odlično poslužiti i za sljedeću razinu Bloomove taksonomije, onu koja se tiče analize, jer navodi učenike na suprotstavljanje argumenata u obradi teze o otvorenosti društva i vertikalnoj mobilnosti te na usklađivanje i slaganje informacija i argumenata u koherentan tekst. Sve to zajedno, čini nam se, pokazuje iznimno visoku razinu korisnosti pisanja koje promiče individualan angažman svakog pojedinog učenika te razvoj

refleksivnosti na vlastito poznavanje sociološkog gradiva kojim se bave, a u kombinaciji s gledanjem filmova i serija na nastavi njihove motivacija i intelektualna znatiželja rastu.

U trećem modelu, usmjerenom na gledanje s predviđanjem, željeli smo konkretnu praksu izvođenja nastave povezati s teorijskim pretpostavkama kojima smo se bavili ranije u radu, a koje se tiču pojmova *kritičko mišljenje*, *mišljenje višega reda* i *sociološka imaginacija*. Osim onog osnovnog cilja, a to je potreban odmak od svakodnevnog i uobičajenog načina razmišljanja o „individualnim nevoljama“ te promatranje određenog problema u kontekstima *javnog* i *kolektivnog*, priučavanjem učenika na *mišljenje višeg reda* želi se postići mogućnost razumijevanja društva iz različitih perspektiva (Massengill 2011). Uz to, Geertsen (2003) upućuje na mišljenje na discipliniran i sistematičan način kako bi se potvrdile stare i uvele nove informacije. Revidiranjem Bloomove taksonomije i uvođenjem termina *ekstrapolacije* u učenika se želi postići da budu u stanju primjenjivo na poznato primijeniti na manje poznato. Uz to, važno je napomenuti da se prema višim razinama Bloomove taksonomije dolazi već i kroz razvoj vještine pisanja kojim smo se bavili u drugom modelu. Odnosno, prema Geertsenu, upravo je pisanje ključno za razvoj učenikove sposobnosti mišljenja višeg reda, naravno uz inzistiranje na upotrebi vlastitih argumenata i zadanih izvora. No ono do čega se dolazi na samom kraju, i što pokušavamo potencirati trećim od ponuđenih modela nastave jest *sociološka imaginacija* koju u našem konkretnom slučaju učenici razvijaju predviđanjem radnje na temelju znanja koja su prije stekli. Kao jedan od najvažnijih ciljeva sociološkog obrazovanja, sociološka imaginacija se u novom kurikulumu navodi i kao posebna domena odgojno-obrazovnih ishoda. Unutar te domene učenik bi morao moći, koristeći se temeljnim sociološkim pojmovima i pristupima, opisivati i propitkivati različite društvene procese i pojave, opisivati društvene odnose, interpretirati namjeravane i nenamjeravane posljedice određenog društvenog djelovanja te prepoznavati, razvijati i izražavati pozitivne društvene i osobne vrijednosti poput tolerancije, solidarnosti, suradnje, odgovornosti (Bošnjak i dr. 2016: 7). Nadamo se da su i naši predloženi modeli nastave Sociologije u srednjim školama jedan od načina za postizanje navedenih ishoda.

## **Zaključak**

Pišući, ali i razmišljajući o upotrebama i ulogama audiovizualnih sadržaja u nastavi Sociologije, počeli smo s fenomenom vizualne sociologije, koja je poslužila kao dobar uvod u temu

iskoristivosti filmova i serija u Sociologiji. Ustvrdili smo da se najveća vrijednost audiovizualnih sadržaja krije u njihovoj mogućnosti ilustracije socioloških fenomena, te da je za naš rad najbitnija pedagoška dimenzija vizualne sociologije, odnosno da joj je svrha da pomognu učenicima da pronađu, vrednuju i cijene sociološke fenomene te da o njima razmišljaju. Dvojaku vrijednost vizualne sociologije u kontekstu nastave prepoznali smo u nazivu *obrazovno-zabavni sadržaji*, te pokušali to i pokazati u nastavku rada. Zato smo najprije krenuli s nužnošću umjetnosti i fikcije, ne samo u obrazovnom sustavu srednjeg školstva u Hrvatskoj, već općenito, te smo htjeli pokazati kako je fikcija uvijek odraz stvarnosti, čak i kad nastaje u uvjetima u kojima se stvarnosti želi kontrirati te kad se njome želi ukazati na mogućnost boljega. Upravo je taj potencijal koji izvire iz nekih umjetničkih djela ono što želimo razvijati i u učenika – zbog toga smo zaključili da su mašta, pričanje te umjetnost općenito nezaobilazne dimenzije života te da je participacija u kulturi nužna da bi ljudski um u potpunosti razvio svoj potencijal. Zbog toga su i „nagledanost“ i „naslušanost“ u suvremenom načinu života neizostavni, što fikciju smješta u nužan aspekt odgoja i obrazovanja. U središnjem smo se dijelu rada bavili metodičkom stranom nastave Sociologije koja uključuje film ili seriju. Prikazali smo osnovna pravila i uvriježene principe za organizaciju dobre, smislene i poticajne nastave i pozabavili se dvama osnovnim aspektima svakog nastavnog sata, pa tako i nastavnog sata Sociologije – njegovim tijekom i njegovom izvedbom, ali i, ne manje važno, planiranjem i pripremom. Metodičke zakone i savjete ilustrirali smo praksom koja je u SAD-u i Europi već uvriježena, dok u našem obrazovnom sistemu to tek treba postati. Ponudili smo neke od mogućih metoda i tehnika koje mogu doći u obzir pri korištenju audiovizualnih sadržaja u nastavi Sociologije, te kao iznimno bitku stavku izdvojili pisanje kao odličan način za usvajanje gradiva, ali i uvježbavanje kritičkog načina razmišljanja i sociološke imaginacije. Opisali smo, zatim, i moguće probleme i nedostatke nastave koja uključuje gledanje filmova i serija, ali, uvjereni da se negativne stvari takvog pristupa uvijek mogu izbjeći, ponudili i vlastitu viziju toga kako bi ta nastava mogla izgledati uz pomoć suvremene serije *Black Mirror*. Odabrana upravo zbog svoje suvremenosti i društvenih problema koje dotiče, ali i zbog popularnosti na globalnoj razini, ova nam je serija poslužila kao nadahnuće za nastavu Sociologije koja bi učenicima mogla i trebala biti i zabavna i korisna. Time smo se vratili na jednu od početnih misli ovoga rada – dvostrukoj vrijednosti audiovizualnih sadržaja, vrijednosti koja je u nas, na žalost, još uvijek neproporcionalna sa svojom iskorištenošću – iako se o temi još mnogo toga može i mora reći, nadamo se da će ovaj rad biti bar mali doprinos smanjenju te diskrepancije.

## **Bibliografija**

### **Literatura**

- Andrist, Lester i dr. 2014. Toward a Video Pedagogy: A Teaching Typology with Learning Goals. U: *Teaching Sociology*. 42(3): 196–206.
- Becker, Howard S. 2009. What Should Sociology Look Like in the (Near) Future?. U: *Contemporary Sociology*. 29(2): 333–336.
- Bergesen, Albert. 2016. How to Sociologically Read a Movie. U: *The Sociological Quarterly*. 57(1): 585–596.
- Bloom, Benjamin i dr. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. London: Longmans.
- Bruner, Jerome. 2001. *Kultura obrazovanja*. Prev. Božica Jakovlev. Zagreb: Educa.
- Burton, C. Emory. 1988. Sociology and the Feature Film. U: *Teaching Sociology*. 16(3): 263–271.
- Caldeira, Chris. 2012. The Sociological Cinema: Teaching and Learning Sociology through Video. U: *Teaching Sociology*. 40(2): 191–193.
- Carlin, Andrew P. 2010. The Corpus Status of Literature in Teaching Sociology: Novels as 'Sociological Reconstruction'. U: *American Sociologist*. 41: 211–231.
- Chaplin, Elizabeth. 1994. *Sociological Analyses of Visual Representation*. U: *Sociology and Visual Representation*. London: Routledge.
- Denzin, Norman K. 1991. *Images of Postmodern Society. Social Theory and Contemporary Cinema*. London: Sage Publications.
- Dowd, James J. 1999. Waiting for Louis Prima: On the Possibility of a Sociology of Film. U: *Teaching Sociology*. 27(4): 324–342.
- Emmison, Michael i Phillip Smith. 2000. *Researching the Visual. Images, Objects, Context and Interactions in Social and Cultural Inquiry*. London: SAGE Publications.



- Esquenazi, Jean-Pierre. 2013. *Televizijske serije. Budućnost filma?*. Prev. Iva Brdar. Beograd: Clio.
- Fails, Eleanor V. 1988. Teaching Sociological Theory through Video: The Development of an Experimental Strategy. U: *Teaching Sociology*. 16(3): 256–262.
- Fanuko, Nenad. 2009. *Sociologija. Udžbenik za gimnazije*. Zagreb: Profil.
- Fish, Stanley. 1994. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. London: Harvard University Press.
- Geertsen, H. Reed. 2003. Rethinking Thinking about Higher-level Thinking. U: *Teaching Sociology*. 31(1): 1–19.
- Itković, Zora. 1997. *Opća metodika nastave*. Split: Književni krug.
- Kyriacou, Chris. 2001. *Temeljna nastavna umijeća*. Prev. Božica Jakovlev. Zagreb: Educa.
- Massengill, Rebekah P. 2011. Sociological Writing as Higher-level Thinking: Assignments That Cultivate the Sociological Imagination. U: *Teaching Sociology*. 39(4): 371–381.
- Mills, C. Wright. 1964. *Sociološka imaginacija*. Prev. Ratoljub D. Dodić. Beograd: Savremena škola.
- Moskovich, Yaffa i Simha Sharf. 2012. Using Films as a Tool for Active Learning in Teaching Sociology. U: *The Journal of Effective Teaching*. 12(1): 53–63.
- Pelton, Julie A. 2013. "Seeing the Theory is Believing": Writing about Film to Reduce Theory Anxiety. U: *Teaching Sociology*. 41(1): 106–120.
- Rosandić, Dragutin. 1986. *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Saldaña, Johnny. 2009. Popular Film as an Instructional Strategy in Qualitative Research Methods Courses. U: *Qualitative Inquiry*. 15(1): 247–261.
- Smith, Don D. 1982. Teaching Undergraduate Sociology through Feature Films. U: *Teaching Sociology*. 10(1): 98–101.

Težak, Stjepko. 2002. *Metodika nastave filma*. Zagreb: Školska knjiga.

Tipton, Dana B. i Kathleen A. Tiemann. 1993. Using the Feature Film to Facilitate Sociological Thinking. U: *Teaching Sociology*. 21(2): 187–191.

Viegas, Susana. 2016. Toward a Cinematic Pedagogy: Gilles Deleuze and Manoel de Oliveira. U: *The Journal of Aesthetic Education*. 50(1): 112–122.

Wagner, Jon. 2006. Visible Materials, Visualised Theory and Images of Social Research. U: *Visual Studies*. 21(2): 55–69.

Wentzel, Kathryn R. i Jere E. Brophy. 2014. *Motivating Students to Learn*. London: Routledge.

### **Internetski izvori**

„Nosedive“. *Black Mirror*. Autor Charlie Booker. 2016. Sezona 3. Epizoda 1. House of Tomorrow. <https://www.netflix.com/hr/title/70264888>

Bošnjak, Zvonimir i dr. 2016. *Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Sociologija. Prijedlog*. [http://mzos.hr/datoteke/20-Predmetni\\_kurikulum-Sociologija.pdf](http://mzos.hr/datoteke/20-Predmetni_kurikulum-Sociologija.pdf) (15. veljače 2019).

*Charlie Brooker: the dark side of our gadget addiction. The Guardian*. 2011. <https://www.theguardian.com/technology/2011/dec/01/charlie-brooker-dark-side-gadget-addiction-black-mirror> (23. siječnja 2019).

Russell, William. B. 2006. *Secondary Social Studies Teachers Use of Film: A Comparison Study*. Dok. dis., The Florida State University. <https://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu:176416/datastream/PDF/view%20on%20March%201> (12. veljače 2019).

*The Sociological Cinema*. <https://www.thesociologicalcinema.com/> (18. siječnja 2019).