

Pedagoški potencijal tišine u nastavi

Adžaga, Josipa

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:574686>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-31**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

PEDAGOŠKI POTENCIJAL TIŠINE U NASTAVI

Diplomski rad

Josipa Adžaga

Mentor: izv. prof. dr.sc., Zvonimir Komar

Zagreb, 2023

Sadržaj	
1. Uvod	1
2. Znanje, obrazovanje i pedagogija u postmoderni	5
3. Tišina u postmoderni	9
4. Pregled literature	13
<i>4.1 Povijesni pregled</i>	14
<i>4.2 Suvremena rasprava</i>	15
4.2.1 Tšina kao prijetnja, izazov ili pozitivni pedagoški alat u nastavi	16
4.2.2 Tišina kao sredstvo potlačivanja ili subverzivno pedagoško sredstvo	18
5. Tišina u nastavi	23
<i>5.1 Uzroci tišine u nastavi</i>	25
<i>5.2 Oblici tišine u nastavi</i>	27
<i>5.3 Tišina u nastavi kao jezična igra</i>	29
6. Moć tišine u nastavi	33
7. Tišina u nastavi i odnosi moći u učionici: etička razmatranja	39
8. Uloga i odgovornosti nastavnika	41
9. Zaključak	44
Literatura	47

Pedagoški potencijal tišine u nastavi

Sažetak

Tišina je kontekstualno uvjetovana svakodnevna pojava zbog čega je moguće pronaći njene mnogobrojne i različite definicije. U kontekstu sadašnjice, koja je temeljena na postmodernim vrijednostima, u pitanje se dovodi vrijednost znanja, obrazovanja i pedagogije. U ovom radu istražuje se složenost fenomena tišine koji se pojavljuje i stvara u odgojno-obrazovnom kontekstu, time utječe na strukturu nastave i shodno oblikuje odgojno-obrazovne subjekte. Tišina je pri tome predstavljena kao nastavna strategija koja ima potencijal (i moć) suzbiti kakofoniju buke i stvoriti prostor za smisljena iskustva obrazovanja u svijetu u kojemu ne postoji opće poimanje dobre nastave, poučavanja ili učenja, već je njihova vrijednost temeljena na individualnim perspektivama i društvenim konstruktima.

Ključne riječi: postmoderna, tišina, tišina u nastavi, kritička svijest, odnosi moći u učionici, moć tišine

Pedagogical potential of silence in teaching

Abstract

Silence is a contextually conditioned everyday phenomenon, which is why it is possible to find its numerous and different definitions. In the context of the today, which is based on postmodern values, the value of knowledge, education and pedagogy is questioned. This thesis investigates the complexity of the phenomenon of silence that appears and is created in the educational context, thereby influencing the structure of the teaching and accordingly shaping the educational subjects. Silence is presented as a teaching strategy that has the potential (and power) to suppress the cacophony of noise and create a space for meaningful educational experiences in a world where there is no generally acknowledged concept of good teaching or learning, but their value is based on individual and social perspectives.

Key words: postmodern, silence, silence in teaching, critical consciousness, power relations in the classroom, power of silence

1. Uvod

Tišina je svakodnevna pojava zbog čega je moguće pronaći njene mnogobrojne i različite definicije, a k tome je i ovisna o kontekstu koji je teško odrediti kroz govorni jezik ili misao. Različita razumijevanja tišine objašnjavaju iscrpnu količinu literature koja ju problematizira u mnogim disciplinama društvenih, humanističkih i prirodnih znanosti (npr. Cage, 1961.; Bruneau, 1973.; Clair, 1998.; Fonteneau, 1999.; Aarts, & Dijksterhuis, 2003; Gardezi, et al, 2009; Cooper, 2012; Schmidt, 2016; Lees, 2016). Općenito, tišinu se može definirati kao „stanje bez zvukova, glasova i šumova“ (Hrvatski jezični portal, 2023), a sa sobom povlači asocijacije na stanje bez uzbuđenja, duševnu ravnotežu, mir i spokojstvo. No, osim kao nedostatak buke, moguće ju je doživjeti i na mnoge druge načine poput iskustva, atmosfere, samoizražavanja, stanja okoline, umjetničkog proizvoda ili religiozne komunikacije (Lees, 2016). Glenn (2004) govori kako tišina uvijek isto zvuči – kao odsutnost zvuka, ali istovremeno propituje postoji li uopće (apsolutno) odsustvo zvuka, jer čak i kad čovjek prestane govoriti ili se isključe mediji koji prenose zvuk, uvijek ostaju prisutni zvukovi prometa, rada strojeva, šum lišća, glasanje životinja (...). U istraživanju koje je provela Hanna (2021a), učenici i nastavnici tišinu u širem smislu shvaćaju u njenom prototipnom obliku – kao suprotnost buci ili zvuku, odnosno kao ono što Jaworski (1998) naziva doslovnom tišinom. U užem shvaćanju, tišinu je moguće različito interpretirati, ali se potrebno i upitati postoji li uopće koncept potpune tišine (Hanna, 2021a), jer je dobro poznata činjenica da ljudska bića koriste svoje unutarnje dijaloge kada šute (Saylang, 2014). Tišina se može javiti u raznim kontekstima, a u ovom radu ću istraživati oblike u kojima se tišina javlja (i stvara) u nastavi.

Tišinu smatram fenomenom vrijednog istraživanja u današnjem svijetu koji se temelji na vrijednostima koje se podudaraju s onima koje nazivamo postmodernim. Tako u današnjem svijetu ne postoji jedna univerzalna istina, već svaki pojedinac ima moć kultivirati vlastitu istinu i perspektivu u skladu s okruženjem u kojem se nalazi. Svakodnevno svjedočimo želji za potvrđivanjem različitih perspektiva, kultura i identiteta, što odgovara postmodernom isticanju raznolikosti i pluralnosti. Okruženi smo medijima poput pametnih telefona, osobnih računala, televizije, radija (itd.) i oni igraju veliku ulogu u svakodnevnom

životu, no istovremeno nas bombardiraju slikama različitih proizvoda i usluga, kako bismo poželjeli više i bolje. Poruke koje prenose često se referenciraju na aktualne viralne trendove, što označava kako u današnjici ni jezik nije pošteđen promjene. Postmoderna naglašava dekonstrukciju, odnosno razaranje tradicionalnog jezika u korist poigravanja s različitim suvremenim referencama. Mediji su tako usko povezani uz konzumerizam, a postmoderna podržava moć medija u oblikovanju stvarnosti, kao i promicanju konzumerističkog načina života. Svakodnevno susretanje s raznolikim reklamnim panoima i plakatima koji se nalaze na prozorima već gotovo svih zgrada i vozila javnog prijevoza, kao i interaktivna sučelja i pametni televizori u hodnicima i čekaonicama zdravstvenih i odgojno-obrazovnih ustanova, trgovačkih centara ili poslovnih prostora samo dodatno potvrđuju, uz potvrdu konzumerima, i zalihost poruka kojima smo izloženi. U svim navedenim svakodnevnim situacijama u aktivnoj smo interakciji s različitim medijima, no iako mediji sami po sebi nemaju glas, govore nam pregršt (dez)informacija. Često mi se čini da čitav dan slušam buku koju oni uzrokuju.

Za pretpostaviti je kako ni odgojno-obrazovni kontekst nije pošteđen kakofonije te buke (Carroll, 2013). U odgojno-obrazovnim ustanovama već na ulaznim vratima možemo pronaći razne plakate, pozive ili obavijesti, slična je slika i u hodnicima u kojima se uz navedeno nalazi i poneka oglasna ploča, a u učionicama učenici su okruženi informacijama o markama odjernih predmeta koje se nose, pametnih uređaja kojima se koriste itd. Digitalno doba transformiralo je okruženje za učenje nudeći obilje resursa i brzi pristup informacijama. Iako neprestani tok lako dostupnih podataka može predstavljati olakšavajuću komponentu u poučavanju i učenju, prevelika količina informacija može zbuniti učenika i uzrokovati kognitivno preopterećenje i nepovezanost sadržaja (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2014). Pretjerana stimulacija koja proizlazi od svakodnevne uporabe tehnologija ima negativne učinke na fizičko i psihičko zdravlje. Leria Dulčić (2021) navodi kako suvremene tehnologije, pri čemu ističe one digitalne, podržavaju oblike mišljenja koja ih stvaraju, a samo jedna upotreba je dovoljna da preoblikuje čovjekovo razmišljanje i ponašanje (Hadar i Ergas 2018; Leria Dulčić, 2021). Za suvremenog učenika, još jedna dodatna i značajna prepreka tišini i razmišljanju je

ovisnost o tehnologiji, a školski sustavi bore se da obuzdaju epidemiju poticaja temeljenih na njoj (Carroll, 2013). Neka od recentnih istraživanja utjecaja tehnologije na čovjekovo zdravlje ističu kako je gledanje televizije u prve 3 godine života povezano s hiperaktivnošću, a kasnije i s nedostacima pažnje u djetinjstvu (Christakis i sur. 2018; Leria Dulčić 2021), kao i da je korištenje tehnologije prije odlaska na spavanje povezano s pretilošću (Fuller i sur., 2017; Leria Dulčić, 2021).

U takvom okruženju, zasićenom medijima i tehnologijama, nastavnici se bore s izazovima poučavanja – moraju pronaći način na koji će se njihove poruke istaknuti. Guy Debord (1999) je govorio o spektaklu i dominaciji medija u suvremenom društvu. Nastavnici koji koriste tišinu u nastavi mogu proturječiti spektaklu i umjetnom stimuliranju te pružiti učenicima prostor za unutarnje reflektiranje i autentično učenje. Umjesto u posezanju za spektakularnim metodama poučavanja i načinima zaokupljanja pažnje učenika, vjerujem da svrhovito korištenje tišine ima moć transformirati nastavu tako da se odupire izazovima sadašnjice i da doprinese stvaranju odgojno-obrazovnog okruženja koje ne samo da promovira razvoj vještina potrebnih za aktivno djelovanje u današnjem društvu, već omogućuje (povratak na) temeljne ideje „stjecanja obrazovanja“. Lyotard (2002) je naglašavao raspadanje "velikih priča" i postavljanje alternativnih narativa, a tišina u nastavi može biti shvaćena kao takav alternativni narativ jer omogućuje svakom učeniku da izgradi vlastito znanje i razumijevanje.

U ovom radu želim istražiti kako tišina kao pedagoška strategija i alat ima moć suzbiti buku i stvoriti smisljena iskustva obrazovanja u svijetu u kojemu ne postoji univerzalno poimanje dobre nastave, poučavanja i učenja, već je njihova vrijednost temeljena na individualnim perspektivama i društvenim konstruktima.

Ovaj rad zamislila sam kao teorijsko promišljanje pedagoškog potencijala tišine u nastavi. Pri tome se kao teorijski okviri promišljanja koriste saznanja postmoderne teorije, opće pedagogije te kritičke i školske pedagogije. U prvom dijelu bavim se položajem znanja, obrazovanja i pedagogije u suvremenici koju opisujem kao postmodernu, a potom istražujem mogućnosti definiranja tišine u tom kontekstu. Potom u pregledu literature

donosim osvrt na neka ključna znanstvena djela i teorijske perspektive koje raspravljaju o tišini unutar suvremenog odgojno-obrazovnog konteksta. Nakon toga razmatram mogućnosti definiranja tišine u nastavi, pri čemu tišinu u nastavi provlačim kroz koncept jezične igre kakvu je predstavio Lyotard (2004). Nakon osvrta na uzroke i vrste tišine koji se pojavljuju u nastavi, promišljam moć tišine u nastavi tako da prikazujem potencijalno pozitivne produkte njenog uvođenja. Naposljetku, bavim se etičkim implikacijama koje korištenje tišine u nastavi nosi sa sobom tako da promišljam odnose moći, autoriteta, pristanka i učeničkog djelovanja u nastavi, a potom razmatram i ulogu nastavnika.

Kod promišljanja pedagoškog potencijala tišine u nastavi kao prvi korak kreirala sam četiri početna istraživačka pitanja: 1) Što je tišina i koja je njena vrijednost u kontekstu današnjice koju možemo opisati kao postmodernu? 2) Koje su temeljne ideje postmoderne i kako ona gleda na pedagogiju kao znanost, koji je položaj znanja i obrazovanja u tom kontekstu?, 3) Kako je unutar postmoderne teorije i pedagogije konceptualizirana tišina u kontekstu nastave? te 4) Koji su potencijalno pozitivni učinci uključivanja namjerne tišine u nastavu? Prilikom promišljanja odgovora na početna pitanja, što sam činila uz konzultiranje relevantne literature, a kako bih u potpunosti razumjela pedagoški potencijal tišine u nastavi, naknadno je proizašlo još pitanja koja s prethodnima čine strukturalnu okosnicu rada: 5) Koji su uzroci pojavljivanja tišine u nastavi i u kojim se sve oblicima ona može pojaviti? 6) Na koje načine tišina može doprinijeti poticanju kritičkog razmišljanja, kritičke svijesti, metakognicije i refleksivnog mišljenja među učenicima?, 7) Koja su etička razmatranja i potencijalne napetosti koje se javljaju pri korištenju tišine kao pedagoškog alata?, te 8) Što nastavnik mora znati i moći kako bi (uspješno) koristio tišinu kao nastavnu strategiju i alat?

S obzirom na to da je teorijska okosnica postmoderna teorija, te u skladu s navedenim ciljevima, tema ovog rada se podudara i nadopunjuje s idejama kritičke i poststrukturalističke pedagogije. Kritička pedagogija usmjerena je na transformaciju opresivnih struktura i dinamike moći unutar obrazovanja pri čemu se osnažuje učenike, promiče kritička svijest i potiče društvena pravda kroz obrazovanje. S druge strane, poststrukturalistička pedagogija nastoji dekonstruirati univerzalne istine, identitete i

strukture znanja, a pri tome proučava ulogu jezika, diskursa i moći u oblikovanju obrazovnih procesa. Temeljne ideje obje domene nastoje kritički pristupiti općeprihvaćenim obrazovnim praksama i strukturama moći, a uz to promiču transformativna i inkluzivna obrazovna iskustva. Ovaj se rad također tematski dotiče i s domenom školske pedagogije jer u njemu konkretiziram načine na koje tišina kao pedagoška strategija i alat oblikuje nastavu s ciljem poboljšanja same nastave i potvrđivanja tišine kao strategije i alata u nastavi. Budući da uključivanje tišine kao pedagoškog alata u nastavu može podrazumijevati pomak od tradicionalnih pristupa poučavanju i učenju u hrvatskom školstvu, rad se tematski oslanja i na ideje alternativne pedagogije koja za cilj ima izazivati tradicionalne obrazovne prakse i paradigme.

Istraživanje potencijala tišine u nastavi može biti višestruko korisno različitim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Ono ima potencijal poboljšati nastavne prakse i iskustva učenja učenika, kao i generalno pridonijeti napretku pedagogije kao znanosti. Može potaknuti stvaranje inkluzivnije i angažiranije nastave, osnažiti učenike te proširiti teorijske i metodološke okvire koji se koriste u obrazovnim istraživanjima i praksi. Istraživanja tišine u odgojno obrazovnom kontekstu nose potencijal za dobivanjem saznanja uz pomoću kojih bi se poboljšalo cjelokupno razumijevanje glasova učenika (Spyrou 2016; Hanna 2021a), a time i cjelokupno razumijevanje učenika. Na kraju, nadam se da će sam rad predstavljati kvalitetan izvor podataka o pedagoškoj vrijednosti tišine u području pedagogije.

2. Znanje, obrazovanje i pedagogija u postmoderni

Proučavanju predmeta ovog rada, odnosno pedagoškog potencijala tišine u nastavi, prilazim kroz postmoderne leće. Zbog toga najprije želim ukratko objasniti što je postmoderna uopće, a potom se i osvrnuti na izazove obrazovanja i mogućnosti pedagogije u postmoderni.

Postmoderna se kao teorijski okvir, filozofska orijentacija te trend u intelektualnom i umjetničkom stvaralaštvu (Bognar, 2007) opire apsolutnim istinama, zagovara kraj ideologija nastalih u prethodnim epohama i kraj velikih priča, što svakodnevno doživljavamo - prepoznaju se i prihvaćaju različite perspektive, identiteti i kulturni izričaji.

Bognar (2007) govori kako je postmoderna otvorena za različitosti, ona naglašava važnost različitih gledišta i utjecaja društvenih, kulturnih i povijesnih čimbenika na konstrukciju znanja i značenja. Postmoderne vrijednosti prožimaju različite aspekte života, i tako utječu na način na koji ljudi prožimaju, komuniciraju i razumiju svijet oko sebe.

Društvo je obilježeno fragmentiranjem znanja, uvjerenja i vrijednosti, a istovremeno postoje višestruki narativi koji traže svoj legitimitet. Upravo je o potonjem govorio Jean-François Lyotard (2005) kojeg možemo smatrati jednim od ključnih postmodernih teoretičara, a koji je 1979. u knjizi *Postmoderno stanje* predstavio izraz „postmoderna“ (Campbell, 2018). U *Postmodernom stanju* (2005) raspravlja o promjenama u društvu i kulturi koje su dovele do postmodernog stanja i preispituje važnost i ulogu znanja u tom kontekstu.

Temeljna ideja Lyotardove postmoderne je da je došao kraj narativa o napretku i velikim pričama koje su dominirale u moderni. Umjesto linearnog napretka i konačnih istina, postmoderna naglašava fragmentaciju, raznolikost i različite interpretacije stvarnosti. Lyotard tvrdi da su modernistički narativi izgubili svoju snagu i vjerodostojnost u društvu koje naziva post-industrijskim. U takvom društvu, znanje je u funkciji robe i resursa koji se koristi za kontrolu i manipulaciju, ono se koristi kako bi se postigli određeni ciljevi, kao što su ekonomska dobit, politička moć ili društveni utjecaj. Prema tome, koncept znanja kao čimbenik u formaciji ili odgoju duha, odnosno u obrazovanju, izgubilo je svoju korisnu vrijednost (Vojvodić, 2017). Lyotard (2005) također ističe važnost različitih "jezičnih igara" u postmodernom društvu. Jezične igre, kako ih, prema Wittgensteinu, razumije Lyotard, odnose se na različite načine na koje se jezik koristi unutar različitih konteksta, zajednica i oblika diskursa. Svaka jezična igra ima svoja pravila, značenja i kriterije za određivanje što se smatra valjanim znanjem ili legitimnim oblikom komunikacije. On tvrdi da nema jedinstvenog metajezika koji bi mogao obuhvatiti i objasniti sve aspekte znanja. Umjesto toga, postoji niz različitih jezičnih igara ili diskursa, koji se često ne mogu povezati ili svesti na jedinstvenu istinu. Ova perspektiva o znanju zahtijeva kritičko promišljanje o ulozi znanja u društvu i potrebu za oslobađanjem od njegove instrumentalizacije. Budući da znanje više nije organizirano oko jedne, sveobuhvatne

pripovijesti (kao što je to, primjerice bilo prosvjetiteljstvo), već je fragmentirano, lokalizirano i ovisno o jezičnim igrama koje ga „čine“, tradicionalni koncept znanja kao univerzalnog skupa istina prestaje vrijediti.

Liessmann (2008) u Teoriji neobrazovanosti donosi kritiku društva koje se naziva društvom znanja. Umjesto na stjecanju znanja, društvo znanja se temelji na razvijanju vještina i kompetencija koje su usko prilagođene zahtjevima tržišta rada. Za razliku od znanja, kompetencije predstavljaju praktične vještine i sposobnosti koje pojedinci stječu kako bi riješili određene zadatke ili probleme. Kompetencije njeguju performativni pojam znanja koji je ovisan o kontekstu, a takvo znanje ne može potaknuti istinsko obrazovanje. Von Hentig (2008) na obrazovanje gleda kao na samo-formiranje, djelatnost koja se u pojedincu događa i proizlazi iznutra i koja nije nametnuta. Obrazovanje je prema von Hentigu (2008) unutarnja stvar, a može se objasniti i kao trajna promjena koja se događa unutar pojedinca i koja time nije nužno vidljiva. Obrazovanje u takvom smislu teško je moguće ostvariti u kontekstu (postmoderne) današnjice u kojoj se znanje svodi na učinkovitost, umjesto na promjenu.

Obrazovanje je jedan od temeljnih pojmova pedagogije. Pedagogija je znanost koja se temelji na momentima svrhovitog vođenja („agein“) djeteta („pais“) prema svrsi – njegovoj transformaciji. Svrhovito vođenje prema transformaciji moguće je pod uvjetom da je „pais“ osoba koja ima kapacitet za stalni napredak i promjenu, odnosno da je obrazovljiva (von Hentig, 2008). Prema tome, „pais“ ne mora nužno biti dijete shvaćeno u biološkom ili socijalnom smislu, već se može shvatiti i u filozofskom kao biće koje uvijek može iznova ostvarivati svoj potencijal, ono koje teži stalnoj promjeni sebe. Ovisno o načinu na koji interpretiramo "pais", oblikuje se naše shvaćanje pedagogije, procesa vođenja i obrazovanja. Ako promatramo "pais" kao osobu koja još nema dovoljno razvijene sposobnosti za razumijevanje okoline kao što je slučaj s djetetom u socijalnom smislu, možemo se fokusirati na socijalizaciju, pružanje vještina i znanja kako bi se ta osoba uklopila u društvo. Međutim, ako "pais" promatramo kao osobu koja je slobodna od unaprijed nametnutih normi i znanja te sposobna za samoodređenje i transformaciju, pedagogija (vođenje) će se usmjeriti prema slobodi za samoodređenjem. „Pais“ je u

pedagogiji određen kao opća kategorija koja se nalazi u čovjeku i obuhvaća bit svakog čovjeka. Budući da postmoderna negira postojanje općih istina, negira i postojanje jednog općeg „pais“-a. Ako ne postoji opći „pais“, nije moguće ni ostvariti „agein“, a time ni pedagogija kao opća znanost nije moguća, o čemu, pozivajući se na Herbartovu Opću pedagogiju izvedenu iz svrhe odgoja, govori Palekčić (2013).

U današnjem društvu „znanja“, obrazovanje je svedeno na usvajanje kompetencija, odnosno ono je orijentirano prema ciljevima koje postavljaju akteri sadašnje generacije (Palekčić, 2013). U takvoj ciljno-orijentiranoj sadašnjici, pedagogija kao opća znanost nije moguća. Pedagogija kao znanost je okrenuta prema svrsi odgoja i kao takva ne proizlazi iz ciljeva koje postavljaju država, ekonomija ili znanost (Palekčić, 2010). Umjesto opće pedagogije, a prema fragmentiranoj logici postmoderne stvarnosti, postmoderna preferira diferencijalne pedagogije koje su orijentirane prema cilju. Takve diferencijalne pedagogije „nereflektivno prihvaćaju ekonomske zahtjeve koji se nameću pedagoškoj praksi, skoro bez pogovora prihvaćaju politički nametnute promjene, slabo su otporne na utjecaje predmetnih didaktika, nekritički prihvaćaju pojmove i teorije iz drugih disciplina (...)“ (Palekčić, 2010:146). Okretanjem prema diferencijalnim pedagogijama, udaljava se od temeljnih ideja opće pedagogije – razvijanja samostalnog mišljenja, kultiviranja domaćih pojmova i raspravljanja opće svrhe odgoja.

Svrhovito vođenje „pais“ prema transformaciji je moguće ostvariti u pedagoškom odnosu, a u ovom radu fokusiram se na nastavu kao oblik pedagoškog vođenja. U kontekstu nastave, „pais“ je učenik koji je obrazovljiv i želi ući u interakciju sa sadržajem. Nastavnik je u ulozi vođenja učenika k transformaciji koju će postići u interakciji sa sadržajem. Ta transformacija predstavlja svrhu vođenja. Da bi se promjena dogodila, nastavnik može pomoći razvijati interes i održavati interakciju između sadržaja i učenika te ga time približiti učeniku. U okvirima ovog rada, način na koji nastavnik približava sadržaj učeniku odvija se tišinom ili u tišini. Pri tome je ključan moment da se tišina smatra pedagoškom tek kad je izazvana s namjerom ili kad nastavnik djeluje u skladu s logikom tišine koja se (nenamjerno) pojavila u nastavi.

3. Tišina u postmoderni

Postoje višestruki pogledi na tišinu. Iako se može opisati kao odsutnost zvuka, neki, poput Picarda (2002) ju opisuju kao autonomni fenomen koji nije samo ono što se događa kada prestanemo govoriti, već neovisna cjelina koja postoji u sebi i kroz sebe. Picard (2002) time pridaje značaj tišini, za njega tišina i jezik zajedno surađuju, međusobno se oblikuju i generiraju jedno drugo tako stvarajući značenje (Picard, 2002; Glenn, 2004). Tišina, baš kao i riječ, prema tome ima sposobnost prenositi poruke, pri tome može biti namjerno izazvana i svrhovita, kao i verbalna komunikacija.

Tradicionalno, tišina unutar samog komunikacijskog procesa može se tumačiti na različite načine. Svaki komunikacijski čin svodi se na pošiljatelja koji šalje poruku primatelju. Pri tome je pošiljatelj osoba koja predstavlja izvor, primatelj osoba koja prima i tumači poslanu poruku, a poruka predstavlja informaciju koju se šalje. Tvorbeni elementi komunikacijskog čina još su kod, koji predstavlja verbalni i neverbalni znakovni sustav, i kanal, odnosno medij preko kojeg se prenosi poruka. Za svaki komunikacijski čin važan je i kontekst u kojemu se on odvija („komunikacija“, 2021). Tišina prema tome može biti poruka sama po sebi, jer kad pošiljatelj namjerno šuti, šalje određenu poruku primatelju (Bao, 2019). Isto tako, tišina se može promatrati kao reakcija primatelja iz koje se može očitati o njegovom slušanju, razumijevanju, zainteresiranosti i prihvaćanju poruke. Na tišinu je moguće gledati i kao na kanal komunikacije, jer se neke poruke, poput razmjene osjećaja, mogu slati bez riječi. Samo značenje tišine ovisno je kontekstu u kojem se ona javlja, određene situacije ne iziskuju verbalno očitovanje da bi prenijele poruku – poput demonstriranja poštovanja ili iskazivanja empatije, a k tome se tišina razumijeva na drugačije načine u različitim kulturnim kontekstima (Glenn, 2004).

Sutiyatno (2018) komunikaciju kao proces objašnjava kao komunikaciju verbalnog i neverbalnog prijenosa znanja, pri čemu je tišina kao izražavanje bez riječi opterećena brojnim komunikacijskim značenjima i tvori jedan od ključnih elemenata neverbalne komunikacije (Liu, 2005; Juma, Husiyin, Akhat i Habibulla, 2022). Da bi čovjek mogao shvatiti svijet, uz oslanjanje na sve ono što čuje, potrebno je da se osvrne i na osjećaj,

promatranje, razumijevanje, znanje, empatiju i druge neverbalne tragove kao što su kontakt očima, geste, pokreti, ton, držanje i artefakti (Bao, 2019). Prema tome, učinkovita, komunikacija podrazumijeva izmjenu govora i njegove suprotnosti – tišine. Da bi komunikacija bila učinkovita, potrebno je uspješno ovladati sposobnosti govora, ali pri tome se ne smije umanjiti važnost produktivnog korištenja tišine (Bao, 2014; Bao 2019). Tišina sama po sebi može služiti kao snažno sredstvo izražavanja, jer u tišini i tišinom pošiljatelj šalju svoje neverbalne poruke.

Tišinu je moguće promatrati i kao dio neizostavne komunikacije, jer njen značaj često nadilazi izgovorene riječi. Bollnow (1982; Alerby 2019) ističe važnost komunikativne dimenzije tišine jer se u njoj otkriva pravo značenje tišine koja se pojavila u razgovoru. Iako Jaworski (1993) upozorava kako se tišina može smatrati (komunikacijski) značajnom tek kada je u nju uključeno više od jedne osobe, a samim time svaku značajnu privatnu tišinu potrebno je shvaćati i kao društvenu, Alerby (2019) kritizira takav vrijednosni pristup tišini. Prema Alerby (2019) značaj tišine uvelike odnosi i o samoj osobi koja ju doživljava, dok su neke tišine značajne na društvenoj razini, jednako mogu biti značajne samom pojedincu.

Glenn (2004) kritizira pristup proučavanju tišini koji se temelji na stavljanju tišine u podređeni ili suprotni odnos s govorom, već zastupa mišljenje da je tišina recipročna govoru. Također, argumentira kako je tišina sama po sebi značajna, iako je nevidljiva, a radi toga sama po sebi zaslužuje svoju retoriku i vrijedna je istraživanja izvan polariteta tišina-govor (Glenn, 2004), jer kad se na tišinu gleda kao značajnu samu po sebi, tada sama tišina može komunicirati više od samog govora. Tišina tako može oblikovati odnose i u određenim kontekstima koristiti za postizanje moći ili kontrole u komunikaciji, a u tišini i kroz tišinu otkrivaju se implicitni odnosi moći u društvu. Prema Glenn (2004) na razgovor, koji se smatra osnovnim sredstvom komunikacije, možemo gledati kao na medij koji pojedincu omogućuje ostvarivanje kao intelektualni, financijski ili društveni igrač, ali ne na štetu njegovog sugovornika. U suštini, razgovor bi trebao odražavati jednakost između sugovornika, ali u stvarnosti se svodi na izmjenu moći između njih. Pri tome je na tišinu moguće gledati kao na sredstvo koje sugovornik koji više govori koristi kako bi

demonstrirao svoju moć (koja se temelji na boljem poznavanju predmeta razgovora), ali i kao na sredstvo koje sugovorniku koji ostaje u tišini (a kojeg možemo nazvati i tihim slušateljem) omogućuje da prosuđuje o sugovornikovom prikazivanju predmeta razgovora (Glenn, 2004). Pri tome sugovornici u razgovoru na raspolaganju imaju tišinu kao sredstvo kojim će demonstrirati svoju moć ili izraziti otpor.

Iako se tišini može prići s različitih gledišta, potrebno se osvrnuti na položaj tišine u postmoderni, odnosno promisliti kako je moguće komunicirati tišinom u današnjici koja je obilježena informacijom i tehnologijom (Gut, 2015), a u kojoj su tradicionalne predodžbe o jeziku i komunikaciji poljuljane. Mjerila uspjeha u današnjem post-industrijskom društvu su brzina i učinkovitost, a jedan od glavnih ciljeva je ubrzati isporuku informacija. Tišina u komunikaciji time predstavlja svojevrsnu prijatnu održavanju takvog poretka, zbog čega (p)održavatelji statusa quo tišinu smatraju negativnim i nepoželjnim fenomenom (Gut, 2015). S druge strane, upravo zbog potrebe za brzom razmjenom i izloženosti pretjeranim informacijama koje su postmodernom društvu implicitne, jedan mogući pogled na tišinu podrazumijeva otpor prema njima. Carroll (2013) tišinu opisuje kao plodonosnu pauzu od bombastičnih „informacija“ kojima je svakodnevni čovjek izložen. Tišina se može promatrati kao prostor koji omogućuje njegovanje dubljeg razmišljanja, razvoja metakognicije i poticanja kreativnosti (Carroll, 2013), a kad se odmakne od stalnih smetnji prema stvaranju trenutaka samoće, tišina potiče sabranost i samootkrivanje koje u konačnici dovodi do osobnog rasta (Naor i Mayselless, 2020). Tako shvaćena tišina, kao prostor koji omogućuje povratak samom sebi, sabiranje misli i (samo)refleksiju, podržava temeljne pedagoške ideje o stjecanju znanja s ciljem formiranja samog sebe.

Liotard (2004) govori o jezičnim igrama kao središnjem konceptu u razumijevanju jezika i komunikacije unutar postmodernog konteksta. Njegovo viđenje jezičnih igara otvara nam još jedan aspekt tišine u postmoderni: na tišinu možemo gledati kao na jezičnu igru koja oblikuje komunikaciju, a samim time i znanja. Time su u pitanje dovede tradicionalne koncepcije jezika i otvaraju se mogućnosti za uvođenjem novih načina izražavanja i razumijevanja. Jezične igre su različiti oblici jezičnih praksi ili aktivnosti, oblikuju ih određena pravila i društveni konteksti, a svaka ima svoj skup pravila, značenja i svoju

svrhu. Tišina se unutar tog okvira može promatrati kao jezična igra koja ima vlastiti skup pravila i funkcija. Pozivajući se na Lyotarda (2004), Vojvodić (2017) govori kako su institucije te koje postavljaju ograničenja jezičnom potencijalu, jer one definiraju pravila igara koja imaju potencijal lomiti moguće komunikacijske veze. Budući da jezične igre nisu konačne, već promjenjive u skladu s novim situacijama, tako i tišina mijenja svoje značenje ovisno o kontekstu u kojem se pojavljuje. Primjerice, tišina u razgovoru koji se vodi s bliskom osobom može značiti (ne)slaganje s izrečenim, dok tišina u razgovoru za posao može značiti nepripremljenost ili sabiranje misli, a samim time moguće ju je shvaćati kao dvosmislen potez. Različite jezične igre pristupat će tišini na svoje načine, ovisno o pravilima prema kojima se odvija komunikacija unutar njihovog konteksta. Bao (2019) ističe kako se čovjek može izražavati riječima, ali ponekad bolje govori bez njih. To sugerira kako je jezik ponekad ograničen, jer se neka iskustva lakše prenose i izražavaju tišinom nego riječima unutar jezičnih igara. Primjerice u pozivanju na bivanje u tišini prilikom odavanja počasti (tzv. minuta šutnje), tišina prekida verbalnu komunikaciju i stvara tihi prostor u kojemu se izražavaju osjećaji. S druge strane, tišina će kao pojava unutar neke druge jezične igre izazvati njena pravila i stvoriti svojevrstan otpor prema njenoj logici, a time demonstrira svoju moć kao sredstvo koje izaziva pravila i propitkuje općeprihvaćena znanja i norme koje oblikuju veće narative.

U postmodernoj perspektivi, narativi se mogu smatrati kao ključne postavke na temelju kojih se razumijeva stvarnost i stvaraju značenja. Narativi nisu samo priče nego okviri kroz koje pojedinci i društva daju smisao svojim iskustvima i identitetima (Lyotard, 2004). Tišinu se tako, osim kao jezičnu igru, može objasniti i kao oblik narativa koji omogućuje pojedincima ili skupinama ljudi da ispričaju svoje priče i stvore značenja šutnjom. Ako se promatra kao narativ, tišina je otvorena za različita tumačenja i može poprimiti višestruki smisao. U čitanju između redaka, odnosno fokusiranjem na neizrečeno, tišina nosi potencijal propitkivanja implicitnih poruka, a time posljedično poremetiti dominantne narative i njima pripadajuća značenja. Tako je tišinu moguće shvatiti kao oblik otpora koji propitkuje norme i strukture moći. Održavanje „Tihe mise“ koju je u prosincu 2022. izvela udruga Domino kao odgovor na javne molitelje krunice (Index Vijesti, 2022), predstavlja

iskazivanje neslaganja i zahtijevanje promjena bez verbalnog komuniciranja. Odlukom za prosvjedom u tišini koji je za cilj imao propitati re-tradicionalizaciju sekularnog hrvatskog društva, tišina se pokazuje kao sredstvo koje propituje norme koje su općeprihvaćene i podržavane u hrvatskom društvu, a koje pri tom poziva na donošenje promjena.

4. Pregled literature

Iako je fenomen tišine popularan u različitim disciplinama, u suvremenom odgojno-obrazovnom području joj se ne pridaje dovoljno pažnje. Takvu misao zagovara Bao (2023), čija je pretraga koncepta tišine u obrazovanju i suprotnog koncepta – verbalnog sudjelovanja u obrazovanju, u posljednjih 5 godina u bazi podataka Informacijskog centra za obrazovne resurse „ERIC“ rezultirala značajnim polaritetom u korist verbalnog sudjelovanja. Pretragom specifičnijih tema sažima kako je govor u nastavi koncept koji se istraživao u 4242 publikacije, dok je tišina u nastavi koncept koji je u posljednjih pet godina proučavan 72 puta (Bao, 2023). U pretraživanju portala hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa „HRČAK“, pojmovi „tišina u nastavi“, „tišina u obrazovanju“ i „tišina u odgoju i obrazovanju“ nisu zastupljeni ni u jednom pohranjenom radu kao pojavnice unutar naslova rada, sažetka ili ključnih riječi. Tek istraživanjem krovnog pojma „tišina“ dolazim do jedinog rezultata koji se bavi tišinom kao pojavom u odgojno-obrazovnom području, a radi se o članku iz 2006. godine (Scotti Jurić, 2006) u kojem autorica ističe važnost korištenja tišine kao alata za stvaranje opuštenog i suradničkog okruženja za učenje. U članku opisuje kako nastavnikova vješta upotreba pitanja i pauza potiče aktivno sudjelovanje i duboko razmišljanje među učenicima, a ključna ideja je da se šutnja može koristiti kao učinkovit pedagoški alat za poticanje istinskog učenja, autentične komunikacije i kognitivnog razvoja kod učenika.

Potrebno se zapitati zbog čega je tišina u nastavi koncept koji u istraživanjima odgojno-obrazovne prakse doživljava određeno zanemarivanje, unatoč tome što predstavlja drugi pol komunikacije i time aktivno stvara značenja. Kao temeljni razlog manjkanja empirijskih istraživanja tišine je njena bit koju je teško uhvatiti i objasniti. Budući da se empirijska istraživanja temelje na prikupljanju i analiziranju podataka, zahtijevaju da ispitanici aktivno

govore i time sudjeluju u verbalnoj komunikaciji. Međutim, kada ispitanici prakticiraju tišinu, nedostaje podataka za prikupljanje i analizu, što otežava empirijsko proučavanje tišine. Bao (2020) ističe kako na manjak istraživanja utječe i percepcija i vrijednost pripisana tišini između istočnih i zapadnih kultura. Takva kulturološka podjela može utjecati na to kako se tišina percipira i razumije u obrazovnim okruženjima, što dovodi do potencijalnih predrasuda i pogrešnih tumačenja kada se tišina proučava, jer predrasude i neispravna tumačenja utječu na istraživačko okruženje i objektivnost. U tom pogledu, na objektivno tumačenje tišine utječu i povijesna shvaćanja povezanosti tišine i govora koja oblikuju društvene, obrazovne i akademske stavove, a samim time utječu na istraživački proces i tumačenje rezultata (Bao,2020). Jaworski i Sachdev (1998) prilaze tišini kao složenoj jezičnoj stavki koja nadilazi nekomunikativnu odsutnost govora, a koja kao takva zahtijeva sveobuhvatnu obradu unutar različitih pragmatičkih i sociolingvističkih okvira. Smatraju kako razumijevanje tišine kao komunikacijskog resursa zahtijeva preciznu interdisciplinarnu analizu. U svom radu raspravljaju o mogućim okvirima za proučavanje tišine poput etnografije komunikacije, teorije uljudnosti, teorije relevantnosti, analize diskursa i analize narativa (Jaworski i Sachdev, 1998:273).

Bez obzira na njenu kompleksnu i neobuhvatljivu bit, tišina je tijekom povijesti bila predmet proučavanja raznih filozofa, teoretičara i pedagoga čije su ideje i metode imale trajne utjecaje na obrazovne prakse, a nastavljaju oblikovati pedagoške pristupe i danas.

4.1 Povijesni pregled

Mir i spokojstvo, koji se spominju kao osnovne asocijacije tišine, bili su osnovni uvjeti za održavanje nastave u prirodi, okruženju bez ometanja užurbanog života koju je prakticirao antički filozof Sokrat. On je pri tome pokušao smanjiti kognitivni nered metodom refleksije (Carroll, 2013) pri čemu njegov koncept dijalektičke refleksije predstavlja unutarnji ili tihi dijalog (Caranfa, 2013). Srednjovjekovni filozof Augustin je smatrao kako se odmicanjem od riječi prema tišini osluškuje tišina koja omogućuje istinsko razumijevanje riječi, a time i shvaćanje svijeta koje čovjek izgovara (Mazzeo, 1962). Augustin ne samo da prikazuje svoj život kao unutrašnju pripovijest, nego također dramatičira unutarnji monolog razuma sa

samim sobom (Strand, 2005). Descartes, filozof koji je djelovao u sedamnaestom stoljeću, razvio je metodu u kojoj prekida oslanjanje na znanje stečeno školskim učenjem utišavanjem vlastitog subliminalnog glasa (Carroll, 2013). Maria Montessori je svojim razmišljanjima o tišini pronašla izlaz iz složene i naizgled nerješive napetosti između odgojnog autoriteta s jedne strane i isticanja slobode djeteta s druge strane (Verstraete, 2016). Također, kasnije je razvila metodu koju naziva lekcija u tišini, u kojoj učenici tišinu koriste za dubinsko osluškivanje okoline (Verstraete, 2016), a u Montessori učionicama razdoblja tišine često su integrirana u dnevnu rutinu kako bi se potaknula koncentracija, razmišljanje i samostalno istraživanje. Iako se u rječnicima tišina najčešće objašnjava kao jednostavno negiranje komunikacije, neki teoretičari, poput Martina Heideggera, Mauricea Merleau-Pontija i Ludwiga Wittgensteina istraživali su potentnost i složenost tišine izvan njene puke negacije komunikacije. Heidegger, istaknuti egzistencijalistički filozof, tišinu je smatrao bitnim aspektom ljudske egzistencije u kojemu se čovjek može istinski otkriti samome sebi i tako se razumijevati (Absher, 2016.). Merleau-Ponty, filozof koji je djelovao pod okvirima fenomenologije, istraživao je utjelovljeno iskustvo tišine. Tvrdio je da tišina nije odsutnost zvuka, već temeljni aspekt percepcije i komunikacije. Merleau-Ponty je sugerirao da šutnja može biti ekspresivna i smisljena, prenoseći nijansirane poruke kroz tjelesne geste, izraze lica i relacijsku dinamiku ljudske interakcije (Walsh, 2016). Dok je Heidegger tvrdio da je šutnja važan tvorbeni element diskursa, a Merleau-Ponty da nešto postoji izvan onoga što je rečeno, tihi i implicitni jezik, obojica su bila mišljenja da čovjek, kako bi šutio, mora imati nešto za reći (Zembylas i Michaelides, 2004). Za Wittgensteina (Burbules i Peters, 2001:17) tišina je odražavala esencijalni dio njegova stila poučavanja, često je tražio „minutu kako bi mogao razmisliti“ i time studentima davao do znanja o kompleksnosti problema koji nastoje riješiti.

4.2 Suvremena rasprava

Suvremena razmatranja tišine u odgoju i obrazovanju naglašavaju njenu multidimenzionalnost i kompleksnost. Tišina u nastavi je koncept kojem se prilazi iz različitih pedagoških perspektiva. U ovom radu fokusirat ću se na dvije perspektive. Prva

perspektiva predstavlja tišinu kao prijetnju, izazov ili poželjni pedagoški alat u nastavi, a druga kao sredstvo ugnjetavanja ili prepoznaje njen subverzivni potencijal.

4.2.1 Tišina kao prijetnja, izazov ili pozitivan pedagoški alat u nastavi

U prvim koracima izrade ovog rada, istraživanjem relevantne literature u bazama podataka, naišla sam na značajnu količinu istraživanja i literature koja se bavi tišinom u nastavi u kontekstu poučavanja engleskog kao stranog ili drugog jezika, odnosno akvizicije engleskog jezika (usp. Bao, 2020; Hanh, 2020; Bao, 2019; Zhouyuan, 2016; Talandis i Stout, 2015; Harumi 2010). U kontekstu tih istraživanja tišina se objašnjava ili kao negativni fenomen koji stoji ili kao prijetnja ili kao olakšavajuće sredstvo uspješnom postizanju nastavnih ishoda, koji su u ovom slučaju usko vezani uz akviziciju engleskog (ili nekog drugog inog) jezika. Jedan od glavnih razloga za kumuliranjem istraživanja tišina u području poučavanja engleskog kao stranog jezika je taj da se engleski jezik poučava kao drugi ili strani jezik u obrazovnim okruženjima diljem svijeta pa tako postoji značajan broj istraživanja o komunikacijskim strategijama, uključujući i tišinu, u nastavi engleskog jezika.

Kad se tišina proučava u tom kontekstu, često je opisana kao pojava koju je u učionici potrebno prebroditi jer predstavlja nepoželjni fenomen koji je izravna prijetnja uspješnom usvajanju jezika (Wang i Liu, 2021; Hu 2021). Tako Zhouyuan (2016) ističe kako je tišina u nastavi prepreka interakciji između nastavnika i učenika, što ne samo da utječe na postizanje nastavnih ciljeva, već nije ni od koristi za kultiviranje jezičnih sposobnosti učenika.

Potom, na tišinu u nastavi engleskog kao stranog ili drugog jezika može se gledati kao na izazov koji nastaje zbog jezičnih barijera i kulturnih razlika. Halawachy (2014) u svom radu se osvrće na različite kulturne razlike koje uvjetuju preferirane oblike poučavanja i učenja. Tako primjerice, sumira da se kineski učenici neće svojevrijem upuštati u razgovor s nastavnicima jer preferiraju stil poučavanja usmjeren na nastavnika čime iskazuju veliko poštovanje prema mudrosti i znanju svojih učitelja (Zhou et al, 2005; Armstrong, 2007),

dok učenici koji pripadaju tzv. zapadnoj kulturi, poput američkih učenika, tišinu u nastavi doživljavaju kao nepoštivanje nastavnika (Halawachy, 2014).

Tišina u nastavi predstavlja strategiju i alat kojoj se učenici koji se ne usuđuju ili nisu spremni verbalno izražavati okreću kad im verbalno izražavanje pruža anksioznost. U istraživanju koje su proveli Maher i King (2020) zaključuju kako učenici tišinu, osim kao mehanizam za olakšavanje kognitivne obrade, koriste i za usmjeravanje međuljudskih interakcija s kolegama iz razreda, kao i za usmjeravanje straha od osude drugih, koji su identificirani kao jedni od ključnih faktora pojave socijalne anksioznosti.

Naposljetku, osim kao na izazov ili prijetnju, na tišinu u nastavi se gleda kao na olakšavajuću funkciju u učenju engleskog kao stranog ili drugog jezika koja ostavlja prostor za pažljivo slušanje, razmišljanje i preformuliranje ideja (Harumi, 2020:39; Hu, 2021). Bao (2023) na tišinu u nastavi gleda kao na pozitivni fenomen. U meta istraživanju koje je Bao (2020) proveo iznosi dva ključna nalaza vezana uz ulogu tišine u školskim zadacima. Prvo otkriće sugerira da bi tišinu trebalo uključiti u aktivnosti u razredu kako bi se promicalo učinkovito učenje. Prema iskustvima ispitanih nastavnika, artikulirani učenici nisu pokazali nužno bolje akademske vještine od onih koji su manje artikulirani. Iz tog bi se razloga oslanjanje samo na verbalno sudjelovanje učenika u procjeni njihove sposobnosti i entuzijazma za učenje činilo neadekvatnim pristupom u nastavi. Drugo otkriće naglašava da određeni zadaci zahtijevaju tihu obradu, a doprinose poticanju tihog učenja i intenzivne mentalne obrade, čega nastavnici nisu svjesni. Takvim zadacima moguće je ostvariti bolje razumijevanje i visokokvalitetne doprinose učenika u nastavi. No, Bao (2020) ističe kako postoje zadaci koji po svojoj logici potiču verbalno sudjelovanje, zbog čega je potrebno balansiranje tihih i verbalnih aktivnosti kako bi se poboljšala iskustva učenja učenika.

Smatram kako su uvidi dobiveni istraživanjem tišine u nastavi engleskog kao stranog jezika višestruko pedagoški vrijedni. Osim što istraživanja donose vrijedna saznanja o tišini koja se pojavljuju u specifičnoj nastavi jezika, rezultati se mogu primijeniti i u širi kontekst te time oblikovati nastavu općenito. Istraživanja pružaju uvid u to kako učenici jezika razvijaju verbalnu participaciju u nastavi, ali i svoje komunikacijske vještine u globalu (Bao i Thanh-My, 2020). Također, rezultati tih istraživanja doprinose promicanju

interkulturalnih vrijednosti. Wang i Moskal (2019) u svojoj studiji slučaja otkrivaju da različite konceptualizacije tišine među različitim članovima razredne zajednice utječe na pojavu napetosti između međunarodnih studenata i njihovih vršnjaka kojima je engleski materinji jezik. Adresiranjem tih različitih shvaćanja tišine stvara se prostor za bolje međusobno razumijevanje i uvažavanje različitih perspektiva. Bavljenje problemima, poput jezične anksioznosti koja uzrokuje tišinu u nastavi s učeničke strane, a koja nastaje zbog straha od javnog govora i potencijalnog ismijavanja drugih učenika (Hanh, 2020), nastavnicima može pomoći u razumijevanju čimbenika koji utječu na pojavu učeničke tišine. Razumijevanje tih čimbenika nastavnicima može pomoći u stvaranju sigurnog i poticajnog okruženja u učionici, primjerice češćim davanjem pozitivnih povratnih informacija (Hanh, 2020), a razumijevanjem specifičnih kulturnih razlika stvara se inkluzivno okruženje učenja (Hanh, 2020). U takvom sigurnom i poticajnom okruženju, nastavnik ima mogućnost održavati interes učenika na nastavnim sadržajima i time potaknuti njegovo obrazovanje. Istraživanjem tišine u ovom kontekstu dolazi se do vrijednih saznanja o kulturnim razlikama, kako u verbalnoj tako i u neverbalnoj komunikaciji, zbog čega se nastavnicima pruža prilika da promiču interkulturalne vrijednosti i učinkovitu komunikaciju u nastavi, kao i da individualizirano pristupaju jedinstvenim potrebama učenika.

4.2.2 Tišina kao sredstvo potlačivanja ili subverzivno pedagoško sredstvo

Druga perspektiva kroz koju ću predstaviti tišinu u nastavi je kritička pedagogija. U istraživanju potencijala tišine u nastavi ona omogućuje dublje razumijevanje socijalnih i političkih aspekata obrazovanja. Tako je kroz leće kritičke pedagogije tišinu u nastavi moguće promatrati u širem društvenom kontekstu, a ne samo kao neutralan ili tehnički alat koji se koristi za postizanje nastavnih ishoda. Kritička pedagogija temeljena je na primjeni načela kritičke društvene teorije u obrazovanju, i kao takva propitkuje kako škole reproduciraju nejednakost i nepravdu (Beck, 2005; O'Byrne, 2018). Giroux (2013) govori o kritičkoj pedagogiji kao političkom konceptu jer osvjetljava odnose između znanja, autoriteta i moći, a bavi se propitkivanjem tko kontrolira stvaranje znanja, vrijednosti i vještine te rasvjetljava kako su znanje, identiteti i autoritet konstruirani unutar određenih

skupova društvenih odnosa. Etički gledano, kritička pedagogija naglašava važnost razumijevanja onoga što se zapravo događa u učionicama i postavlja pitanja o vrijednosti znanja i smislu učenja (Giroux, 2013). Ona nastoji razumjeti odnos između načina na koji se stječe znanje i na koji se djeluje kao djeluje kao pojedinac i društveni subjekti; odnosno u duhu kritičke pedagogije učenika se osim pukom razmišljanju nastoji potaknuti na promišljanje osjećaja individualne i društvene odgovornosti (Giroux, 2013). Ipak, kritička pedagogija nema univerzalnu primjenu jer proizlazi iz specifičnih borbi i konteksta te uzima u obzir raznolike identitete, resurse i povijest učenika i zajednica (Giroux, 2013).

Začetnikom kritičke pedagogije smatra se Paulo Freire, a neke njegove temeljne misli iznesene u djelu *Pedagogija obespravljenih* (2002) sugeriraju negativan pogled na tišinu. Freire (2002:56) u *Pedagogiji obespravljenih* navodi kako ljudska bića ne nastaju u tišini, već u riječi, radu i u djelovanju-razmišljanju, a dijalog postavlja kao egzistencijalnu potrebu pojedinca. Njegova obrazovna filozofija usmjerena je upravo na osnaživanje pojedinaca i zajednica kroz kritičku svijest i dijalog. Vjerovao je da bi obrazovanje trebalo biti oslobađajuće i omogućiti ljudima da kritički preispitaju svoje društvene stvarnosti i rade na transformativnom djelovanju. U tom kontekstu, tišina se može promatrati kao odraz opresivnih sustava i dinamike moći, ona predstavlja nepoželjno oruđe koje koriste dominantne skupine u društvu kako bi negirale i umanjile ljudskost potlačenih pojedinaca i zajednica i time stvorile kulturu šutnje (Freire, 2002). Istraživanjem uloge koju jezik ima u upostavljanju nejednakosti, Freire zaključuje kako oni koji imaju moć mogu imenovati svijet, odnosno elitna skupina imenuje svijet koristeći svoj jezik i time nameće svoju volju onima bez moći (Freire, 1970; O'Byrne, 2018). Oni koji su lišeni moći (p)ostaju ušutkani. Freire (2002) je vjerovao da potlačeni pojedinci trebaju povratiti svoje glasove i ispričati vlastite priče kako bi preispitali dominantne narative i preoblikovali vlastitu stvarnost. Prekidanjem tišine i uključivanjem u dijalog ljudi mogu podići kritičku svijest, podijeliti svoja iskustva i zajednički raditi na društvenoj transformaciji. Prema Freireu (2002) ključ u prevladavanju kulture šutnje i bankarskog modela obrazovanja je dijalog koji transformira učenika iz pasivnog primatelja znanja u nastavniku jednako-vrijednog suistraživača svijeta. Upravo upuštanjem u dijalog subjekti mogu prići objektu koji se nastoji spoznati s

namjerom objašnjavanja i imenovanja elemenata koji utječu na njihova iskustva i razumijevanje svijeta (Freire, 2002). Produkt takvog dijaloga je razumijevanje situacije spoznavanjem uzroka, a time se čovjek osvještava.

Stav Bell Hooks (2015) iznesen u knjizi *Talking back* o tišini ukorijenjen je u njezinim osobnim iskustvima odrastanja u crnačkoj zajednici gdje je progovaranje (prekidanje tišine) bilo shvaćano kao čin hrabrosti i otpora, posebice jer je bila dijete i žena. Njezin narativ odgovara temeljnim idejama kritičke (feminističke) pedagogije jer se temelji na davanju glasa marginaliziranim perspektivama, preispitivanju autoriteta i bavljenju pitanjima moći i privilegija. Hooks implicitno potiče nastavnike da izazovu opresivne sustave i uključe učenike u smisleni dijalog, njegujući okruženje u kojem se čuju i poštuju različiti glasovi. Takav narativ također rezonira s postmodernim naglaskom na dekonstrukciju tradicionalnih struktura moći i prepoznavanje različitih iskustava i gledišta. Budući da Hooks (2015) naglašava važnost različitih glasova i potrebu za izazivanjem dominantnih narativa, usklađen je i s tom postmodernom odrednicom. Njena razmišljanja o tišini su pedagoški plodonosna. Potiče se stvaranje uključivog i participativnog odgojno-obrazovnog okruženja u kojemu je, imajući na umu njene temeljne ideje o tišini, moguće poticati otvoreni dijalog, aktivno slušanje i kritičko istraživanje. Svijest o tome da postoje različita značenja i subjektivna tumačenja tišine koje se pojavljuju u nastavi (poput nedostatka angažmana ili potiskivanja marginaliziranih glasova) nastavnike osnažuje za poduzimanjem svjesnih radnji koje će oblikovati obrazovno iskustvo učenika.

Freire zauzima kritičan stav prema „bankarskom obrazovanju“, konceptu koji se temelji na polaganju znanja u pasivne učenike, što rezultira jačanjem hijerarhijske strukture koja onemogućuje promišljeno djelovanje s ciljem promjene. U tom kontekstu, tišina se može promatrati kao sredstvo ugnjetavanja (u smislu ušutkivanja), održavanja statusa quo i sprječavanja razvoja aktivnih učenika. Na sličan način o tišini razmišlja i Bell Hooks (2015) koja svjedoči kako se u mnogim marginaliziranim zajednicama tišina koristila kao sredstvo kontrole, uskraćujući marginaliziranim pojedincima mogućnost da izraze svoje misli i iskustva. Freireov kritički stav se tako podudara sa stavovima Hooks, oboje naglašavaju važnost prekidanja šutnje, vraćanja vlastitog glasa i njegovanje kritičke svijesti.

Ova predanost dijalogu i osnaživanju, zajednička nit u Freireovoj pedagogiji i transformativnom obrazovanju o kojem govori Hooks, rezonira s postmodernim postavkama koje dovode u pitanje dominantne narative i podržavaju postojanje različitih perspektiva. U postmodernom kontekstu, gdje se višestruki glasovi i identiteti presijecaju, razmišljanja o tišini koja su iznijeli Freire i Hooks predstavljena su u negativnom tonu. Za njih je tišina sredstvo ušutkivanja, a oni koji ne govore (lišeni glasa), ne mogu ni djelovati (lišeni moći). Freire i Hooks stoga zagovaraju prekidanje tišine i time predstavljaju otpor prema onima koji imaju moć, prekidanjem tišine razgradit će se opresivne strukture kako bi se stvorila inkluzivna, osjetljiva i pravedna odgojno-obrazovna okruženja.

Zembylas i Michaelides (2004) zauzimaju stav da tišina u obrazovanju nije nužno negativna pojava, već potencijalno osnažujuća i izražajna, pri čemu izaziva uobičajene dihotomije između tišine i govora. Prema njima, tišina u nastavi je složena, pedagoški vrijedna i nosi potencijal za poboljšanje obrazovnog iskustva. Zembylasova i Michaelidesova (2004) perspektiva pedagoške vrijednosti šutnje višestruka je i obuhvaća nekoliko ključnih aspekata unutar obrazovnog okruženja. Tišina je dio neverbalne komunikacije i kao takva je važan dio interakcije koja se događa u nastavi (Zembylas i Michaelides, 2004). Oni argumentiraju kako se u obrazovnom okruženju tišina može koristiti kao vrijeme za refleksiju (razmišljanje o naučenom, učenju i/ili poučavanju) ili kao disciplinarni potez koji odražava određene odnose moći (Zembylas i Michaelides, 2004:200). Njihova ključna misao je kako je tišina složen fenomen koji se ne može svesti na čiste tehničke ili instrumentalne pojmove, već nosi emocionalne, društvene i etičke dimenzije koje zaslužuju priznanje i razumijevanje. Budući da joj pripisuju šire značenje, proširuju njenu vrijednost: tišinu promatraju kao oblik samokritičnosti, a ne samo kao disciplinski ili refleksivni čin. Zato se stvara prostor za dublje istraživanje značenja i učinaka tišine. Samokritičnost, kako su je nazvali Zembylas i Michaelides (2004) u stvari se odnosi na koncept alternativne kritičnosti kojim su se bavili Burbules i Berk (1999). Alternativna kritičnost se može shvatiti kao način postojanja, intelektualni kapacitet i praksa koja nadilazi individualne sposobnosti. Kao takva, naglašava i podržava otvorenost, dijalog, samorefleksiju i angažman s različitim stajalištima te prepoznaje ograničenja

pojedinačnih perspektiva i cijeni međuigru različitih ideja. Napetosti i nepomirljivi aspekti između različitih kritičkih perspektiva doprinose bogatstvu alternativne kritičnosti, dopuštajući joj da otkrije svoju pravu vrijednost kao dinamični način života unutar obrazovanja i izvan njega (Burbules i Berk, 1999).

Perspektiva o tišini u pedagogiji koju su Zembylas i Michaelides (2004) predstavili u djelu *Sound of silence in pedagogy*, blisko je povezana s teorijskom perspektivom kritičke pedagogije, a nadopunjuje se s predstavljenim narativima Freirea i Hooks. Kritička pedagogija dovodi u pitanje tradicionalne obrazovne pristupe koji jačaju hijerarhije, obeshrabruju kritičko razmišljanje i doprinose društvenoj nejednakosti. Zembylas i Michaelides (2004) u tom kontekstu tišinu u obrazovanju prepoznaju kao moćno oruđe, no osim za tlačenje, ona može služiti i osnaživanju. Slično Freireu i Hooks, i Zembylas i Michaelides tišinu su promatrali kao sredstvo koje je kroz povijest služilo kontroli i ugnjetavanju marginaliziranih glasova, uskraćujući pojedincima priliku da izraze svoje misli i iskustva. Takvo zajedničko razumijevanje odražava pogled kritičke pedagogije, kojoj je cilj poremetiti opresivne strukture osnaživanjem pojedinaca da vrate svoje glasove. Narativ o tišini kakav su predstavili Zembylas i Michaelides odgovara postmodernoj perspektivi jer njihov naglasak na samokritičnosti i istraživanju tišine kao složenog koncepta rezonira s postmodernim pristupom izazivanja dominantnih narativa i prihvaćanja različitih perspektiva. K tome, njihov stav o tišini je pedagoški značajan jer ističe važnost nastavničkog prepoznavanja višestruke prirode tišine u učionici. Kada shvate da je tišina više od puke odsutnosti govora, da je ona nijansirani fenomen koji implicira zamršenu dinamiku moći, nastavnici mogu stvoriti uključivo i podržavajuće okruženje za učenje (Zembylas i Michaelides, 2004). Zembylas i Michaelides potiču nastavnike da se snađu u složenosti tišine, iskorištavajući je za smislenu promišljanje koje doprinosi razvijanju samostalnog i autentičnog mišljenja.

U svojim istraživanjima, Hanna (2021a, 2021b) polazi problematiziranju tišine u nastavi kroz perspektivu koja odgovara temeljima kritičke pedagogije. U navedenim istraživanjima bavi se pitanjima koliko šutnja može biti moćna i politička, kako se očituje u otporu i prkosu i što to znači za školske odnose. Kritički ispituje dinamiku moći unutar učionice,

izazivajući tradicionalne pretpostavke o tišini, poštovanju i glasu učenika. U istraživanju (2021a) ispituje se dinamika moći u učionici i njena povezanost s učeničkom upotrebom tišine, pri tome se fokusira na složenost autoriteta i kako se očekivanjima tišine mogu produbiti postojeće nejednakosti izazvane strukturama moći u učionici. U tom istraživanju Hanna (2021a) ističe nijansirane načine na koje učenici mogu koristiti tišinu – kao otpor i zaštitu identiteta. Također, ističe potrebu za pedagoškim pristupima koji poštuju i vrednuju doprinos učenika, osporavajući ideju da je tišina uvijek jednaka poštovanju. Njeno istraživanje poziva na rekonceptualizaciju pedagogije koja ide dalje od površnog razumijevanja poštovanja i glasa učenika. Sugerira da je ispitivanje i redefiniranje koncepta poštovanja ključno za stvaranje pravednog i participativnog okruženja za poučavanje i učenje. K tome, zagovara inkluzivne prakse u obrazovanju, što je u skladu s ciljem kritičke pedagogije da stvori obrazovna okruženja koja cijene različitost i društvenu pravdu (Hanna, 2021a).

Narativ o tišini u nastavi kakav je predstavila Hanna (2021a, 2021b) usklađen je s načelima kritičke pedagogije o osnaživanju, inkluzivnosti i socijalnoj pravdi. Samim time, njene je ideje moguće povezati s idejama prethodnih autora, jer se svi poklapaju u zajedničkim naumima o ponovnom osmišljavanju obrazovanja kao alata za oslobađanje, osnaživanje i rušenje opresivnih struktura. Tišina se u tom procesu re-inovacije može istaknuti kao strategija i alat koje nastavnici promišljeno koriste kako bi približili sadržaj učeniku i omogućili transformativno obrazovno iskustvo, a osvještavanjem nastavnika o višestrukim značenjima tišine koja se može pojaviti u nastavi potiče se stvaranje inkluzivnog i osjetljivog okruženja koje odgovara individualnim potrebama pojedinaca.

5. Tišina u nastavi

U ovom poglavlju bavim se upravo identificiranjem uzroka koji utječu na pojavu učeničke tišine i različitim oblicima tišine koja se može pojaviti u nastavi. Iako tišina koja se pojavljuje u nastavi nije nužno namjerno i svrhovito izazvana od strane nastavnika, može se smatrati pedagoški vrijednom jer se razumijevanjem uzroka njenog nastanka gradi bolje razumijevanje učenika, što posljedično utječe na bolje vođenje učenika prema promjeni.

Također, razumijevanjem različitih oblika tišine koji se pojavljuju u nastavi, nastavnike se osnažuje da djeluju u skladu s logikom prepoznate tišine, odnosno poboljšava se njihov pedagoški takt. No, prije svega potrebno se osvrnuti na to što je uopće tišina u nastavi.

Definiranje tišine u nastavi predstavlja značajan pothvat, prije svega jer je koncept tišine sam po sebi teško jedinstveno odrediti. Shodno tome, i tišina u nastavi se može odrediti na različite načine, a u literaturi nalazimo više aspekata i definicija tišine u nastavi, koji se promatraju s obzirom na komunikacijsko ponašanje učenika, razinu sudjelovanja ili nedostatak sudjelovanja tijekom interakcije, te manjak učeničkog angažmana; ali i one koje nastoje pomiriti različite koncepte i obuhvatiti sveukupnu složenost tišine unutar odgojno-obrazovnog konteksta.

Tišina u nastavi nije samo odsutnost govora, već sadrži različite slojeve značenja i može biti rezultat različitih motiva i potreba učenika. Prema Bosacki (2005) tišinu u nastavi možemo objasniti kao bešumno neverbalno komunikacijsko ponašanje učenika (Bosacki, 2005; Juma i dr. 2022), a njome ukazuje na to da učenici mogu komunicirati i izražavati se i bez riječi. White (1996; Zhouyan, 2016) na tišinu u nastavi gleda kao na odsutnost razgovora koji ne podrazumijeva odsutnost misli, već se odnosi na ograničeno sudjelovanje ili nedostatak sudjelovanja tijekom interakcije u nastavi, ali ne i na stanke ili oklijevanja koja se javljaju tijekom razdoblja govora. Takvo shvaćanje podrazumijeva da učenici mogu biti prisutni, ali ograničeni u svojoj aktivnoj participaciji i iznošenju ideja. Tišina u nastavi može se svesti i na manjak učeničkog angažmana, što objašnjava fenomen u kojemu nakon što je nastavnik postavio svoja pitanja, učenici ne odgovaraju, a nakon što nastavnik stvori vrijeme za raspravu, učenici se suzdržavaju od iznošenja svojih ideja ili pitanja o nejasnoćama koja se javljaju u nastavi (Zhouyuan, 2016). Schultz (2012) navodi kako je tišina oblik sudjelovanja u učionici koji se malo razumije, a koji može imati različita i paradoksalna značenja: tišina kao otpor, dosada, zamišljenost ili strateško vremensko planiranje. Također, tišina se može razmatrati kao stav koji učenici i nastavnici svjesno biraju ili kao situacija kojom se stvara dinamika i struktura zbivanja u učionici (Schultz, 2012). Svi ovi aspekti tišine u nastavi ukazuju na njezinu višedimenzionalnost i kompleksnost kao komunikacijskog fenomena. Tišina u nastavi može se shvatiti kao snažan

oblik neverbalne komunikacije, ali i kao pokazatelj različitih razina sudjelovanja učenika te mogućih prepreka koje mogu utjecati na njihovu aktivnost i angažman.

Hanna (2021b:25) predlaže „hibridnu konceptualizaciju tišine kojom se nada uhvatiti njezinu inherentno složenu prirodu kao forme i prakse, potkrijepljenu različitim vrijednostima i motivacijama: tišina je istovremeno stanje postojanja i dvosmislen prostor u koji projiciramo svoje motivacije, prema našim potrebama i željama“, a pri tome se oslanja na Mazzeijinu (2011) definiciju tihog glasa kojeg može potaknuti želja za uklapanjem u društvene norme ili postizanjem određenih oblika moći i privilegija povezanih s tim normama. Takvo shvaćanje tišine obuhvaća njenu složenu prirodu kao stanje postojanja i dvosmislenog prostora koje je pod utjecajem različitih vrijednosti i motivacija, a takva višestruka ideja tišine koja je oblikovana individualnim potrebama podudara se s postmodernim idejama. Kako je u postmodernoj misli naglasak na dekonstrukciji normi i propitkivanju dominantnih struktura i odnosa moći, oslanjanje na tihi glas (Mazzei, 2011; Hanna 2021b) odgovara propitivanju i kritiziranju normativnih ideologija i nepravedne raspodjele moći i privilegija.

5.1 Uzroci tišine u nastavi

Kao jedno od istraživačkih pitanja ovog rada postavljeno je zašto se pojavljuje tišina u nastavi i što sve može utjecati na njenu pojavu? Iz tog razloga, u ovom poglavlju istražujem uzroke pojavljivanja tišine u nastavi. Kao osnovu u obradi ove teme koristila sam analizu čimbenika koju je iznio Zhouyuan (2016), a prema kojoj su čimbenici pojave tišine u nastavi podijeljeni u tri kategorije: oni koji ovise o učeniku, oni koji ovise o nastavniku i kulturološki čimbenici. Spomenutu analizu sam nadopunila uzrocima pojave tišine koji proizlaze iz odnosa moći u učionici koju je iznijela Hanna (2021b).

Čimbenici koji ovise o učeniku uključuju manjak samopouzdanja, koji se posebice može očitovati u nastavi stranih jezika u kojima učenik nije siguran u svoju jezičnu kompetenciju te strahuje od ismijavanja uzrokovanog od strane drugih učenika i nastavnika (Petress, 2001; Zhouyuan, 2016). Yue, Jia i Wang (2022) ispitujuću vezu između učeničke samoefikasnosti, straha od negativne evaluacije i negativne tišine zaključuju kako učenički

strah od negativne evaluacije djelomično posreduje u odnosu između samoefikasnosti i negativne tišine u razredu. Hanh (2020) spominje lingvističke i psihološke faktore koji uzrokuju tišinu u nastavi – pri tome se lingvistički odnose na nedovoljno razvijenu jezičnu kompetenciju, a psihološki podrazumijevaju nedostatak samopouzdanja, sramežljivost, i osjećaj da učenici gube ugled ili da zvuče blesavo pred svojim nastavnikom i kolegama iz razreda. Također, kod čimbenika koji ovise o učeniku navode se učenikova osobnost, spol i motivacija. U istraživanju koje je proveo Liu (2000; Zhouyuan, 2016) zaključuje kako učenice i introverti imaju veću tendenciju šutjeti. Pismenost učenika također je jedan od uzroka pojave tišine u nastavi, učenici koji imaju nižu razinu pismenosti manje sudjeluju u nastavi (Jia, Yue, Wang i Zhongchen, 2022).

Na pojavu tišine u nastavi utječu metode poučavanja koje nastavnici koriste, stoga su one okarakterizirane kao jedan od ključnih čimbenika koji ovisi o nastavniku. Tradicionalne metode, poput frontalnog poučavanja impliciraju smanjeni učenički angažman, a time i pružaju više mogućnosti za pojavu tišine u nastavi. Također, stil nastavnikovog poučavanja može utjecati na pojavu tišine u nastavi. Visoka očekivanja nastavnika mogu spriječiti sudjelovanje učenika zbog straha od posramljivanja pred nastavnicima. Također, vještine postavljanja pitanja u nastavi te nedovoljno dugo vrijeme čekanja na odgovor usko su povezani uz pojavu tišine u nastavi za koju je odgovoran nastavnik (Zhouyuan, 2016). Saylang (2014) i Hanh (2020) ističu kako je jedan od temeljnih uzroka učeničke tišine upravo vrijeme koje im je potrebno da upiju sve informacije, prođu kroz njih, naprave analizu i počnu pričati kada se osjete spremnima. Hanh (2020) govori o redoslijedu govorenja i nepoznatim temama kao mogućim uzrocima pojave tišine, a koji se mogu svrstati pod one koji ovise o nastavniku.

Na pojavu tišine u nastavi utječu i kontekstualni, odnosno kulturni čimbenici. Su, Wood i Tribe (2023) govore o kulturnoj dimenziji tišine. Oni ističu da neke istočnjačke kulture pozitivno tumače određene vrste tišine, dok zapadna to ne čini, budući da je orijentirana na govor. Ollin (2008:266; Su, Wood i Tribe, 2023) tvrdi da "vrijednost i temeljne svrhe dominacije govora unutar zapadnjačkih formalnih obrazovnih okruženja predstavljaju

poseban kulturni konstrukt, koji daje primat ulozi glasovne komunikacije u procesu poučavanja i učenja i postoji relativno neosporen".

U istraživanju Hanna (2021b) ispituje razumijevanje, korištenje i doživljavanje tišine učenika i nastavnika u odnosima s drugima u školi te identificiraju motivi i namjere koji u tom odnosu uzrokuju tišinu. Zaključuje kako se pojava i doživljaji tišine u odnosima između učenika i nastavnika svodi na dvije koncepcije moći, poštovanje i dostojanstvo. Stoga, jednim od uzroka pojave tišine u nastavi možemo smatrati iskazivanje moći u učionici. U tom odnosu nastavnik je u ulozi nositelja moći, a učenici izražavaju poštovanje toj moći.

5.2 Oblici tišine u nastavi

Kada definiraju tišinu, Jaworski i Sachdev (1998) se pozivaju na teorijski okvir koji je iznio Bilmes (1994), a prema kojemu postoje tri vrste tišine: apsolutna (potpuno odsustvo zvuka), značajna tišina (važno odsustvo specifičnog zvuka) i konverzacijska tišina (odsustvo važnog govora). Sve su one moguće u kontekstu nastave, no pedagoški značajna je konverzacijska tišina.

Teng (2009; Juma i sur., 2022) tvrdi kako šutnja učenika u procesu učenja odražava vrstu emocionalnog stanja i pripadajućih odgovarajućih ponašanja koje učenik reflektira na razini misli, emocija i postignuća. Prema tome, kada tišinu gledamo kroz emocionalnu dimenziju, možemo ju podijeliti na pozitivnu i negativnu. Pozitivna tišina označava emocionalno stanje koje nastaje kao posljedica razmišljanja učenika o rješenju na problem koji je nastavnik postavio. S druge strane, negativna odražava stanje u kojem učenici ne pokazuju brigu, pažnju ni interes za predmet učenja i ne sudjeluju u sadržajima učenja (Teng, 2019; Zhouyuan, 2016). Negativna tišina odražava učeničku pasivnost i nevoljkost za sudjelovanjem u nastavi, što uz smanjenu motivaciju nastavnika za poučavanjem, narušava i učenikove vještine razmišljanja i psihološko zdravlje (Xu, 2020; Yue, Jia i Wang, 2022).

Dok su pozitivna i negativna tišina subjektivne jer se njihov učinak promatra i odvija na individualnoj razini, u literaturi pronalazimo klasifikaciju tišine s obzirom na produktivnost

nastave. Tišina koja se pojavljuje u nastavi se tako može produktivno interpretirati kao intenzivan angažman, uključenost i duboko razmišljanje koje učenici pokazuju, a koje će dovesti do ostvarenja ciljeva nastave. S druge strane, neangažiranost i pasivnost učenika u tišini koja se pojavljuje u nastavi uzrokovat će njenu neproduktivnost (Teaching and Learning Together in Higher Education, 2014; Shultz, 2012).

Lees (2016) razlikuje jaku i slabu tišinu koje se razlikuju prema svrsi koju nastoje postići. Jaka tišina se očituje u zajedničkom i namjernom stvaranju tišine čija je svrha duboko razmišljanje. Da bi se postigla, potrebno je doći do zajedničkog dogovora nastavnika i učenika o načinima korištenja i poštivanja tišine, a potom i pristanak na ulazak u tišinu. Alternativno, slaba tišina je ona prisilna, u kojoj nastavnici nameću tišinu učenicima kako bi postigli vlastite ciljeve (Lees, 2016).

Tišinu u nastavi također možemo promatrati kroz socijalnu dimenziju, te ju tako podijeliti na privatnu i društvenu tišinu (Bosacki, 2020). Privatne tišine predstavljaju odluku govornika da se suzdrži od sudjelovanja u razgovoru i stoga sugeriraju osjećaj osobnog djelovanja ili kontrole nad odlukom koja može biti vođena vlastitom voljom, neovisno o vanjskim silama. Alternativno, pojedinac može osjećati društveni pritisak i prepustiti se šutnji, što za posljedicu nosi osjećaj „ušutkanosti“. Društvene situacije unutar školskog konteksta također uključuju kompleksna iskustva šutnje koja se na pojedinca mogu odraziti u pozitivnom ili negativnom vidu.

U istraživanju društvenih praksi šutnje u interkulturalnim učionicama u Velikoj Britaniji, Wang, Moskal i Schweisfurth (2022) diferenciraju tišinu prema tome je li ona namjerno ili nenamjerno izazvana. Pri tome nenamjerna tišina shvaćala se kao nametnuta od strane kolega i nastavnika, a kao namjerna se opisuje ona koja predstavlja namjerni izbor obrasca sudjelovanja u nastavi. Pojava tih tišina je kontekstualno uvjetovana, na nekim kolegijima studenti su namjerno koristili tišinu kao oblik sudjelovanja u nastavi, dok su se na drugima povlačili u tišinu kako bi se prikriili. U sličnom kontekstu Khademi (Kurzon, 1995; Nakane, 2014; Khademi, 2022) pojavu nenamjerne tišine razjašnjava sa psihološkim razlozima poput srama, povučenosti ili potrebe za prikriivanjem neznanja, dok je namjerna tišina

koncept prema kojem primatelj ne želi sudjelovati s pošiljateljem poruke (pri čemu je namjerna tišina negativno shvaćena).

Khademi (2022) razmatra različite oblike i aspekte tišine. Tišinu koja pridonosi uspjehu diskursa, koju govornik koristi namjerno za prenošenje poruke predstavlja kao komunikativnu tišinu, dok je nekomunikativna tišina ona koja je posljedica fizičkih ili psihičkih ograničenja tijekom društvene interakcije, obično obilježena stankama u govoru (Benham i Nostratzadegan, 2014; Khademi, 2022).

Glenn (2004:11) ispituje značenja koja nose tišine koje naziva očekivanim i neočekivanim. Pri tome očekivane tišine predstavljaju situacije u kojima se očekuje tišina puna poštovanja, a neočekivane tišine se doživljavaju kao uznemiravajuće i kao one koje remete ustaljene pretpostavke i red.

Istražujući oblike, vrste i dimenzije tišine u nastavi, jasno je kako nisu sve tišine jednako (pedagoški) vrijedne. Dok su neke, poput pozitivne, produktivne i jake tišine shvaćene kao poželjne pojave koje se nastoje ostvariti u nastavi, njihovi polariteti se nastoje izbjeći. Učionica, kao i svako drugo okruženje, podržava igru različitih oblika prihvaćenih i odbačenih upotreba govora i tišine. Je li neka tišina shvaćena kao poželjna i privlačna ili je ometajuća može ovisiti perspektivi učenika i nastavnika (Jaworski i Sachdev, 1998). Budući da tišina u nastavi može imati mnogostruku recepciju, pretpostavljam kako može i uzrokovati promjene na višoj razini. U idućem poglavlju promatram tišinu kao jezičnu igru koja ima potencijal izazvati dominantne odgojno-obrazovne diskurse.

5.3 Tišina u nastavi kao jezična igra

Inspirirana definicijom tišine kakvu prikazuje Hanna (2021b), a pozivajući se na saznanja o tišini u postmoderni, postavljam pitanje što je tišina u nastavi, ako na nju gledamo kao na jezičnu igru koja može iskoristiti svoju moć da poremeti i izazove uspostavljena pravila, norme i znanja koja oblikuju odgojno-obrazovni kontekst.

U tradicionalnoj nastavi možemo pronaći dominantne diskurse koji oblikuju proces učenja, a koje stvaraju nastavnici. Taj diskurs predstaviti ću kao onaj koji je oblikovan na ideji da je

nastava (jezična) interakcija i da je prijenos znanja moguć samo verbalnim izražavanjem, odnosno kroz razgovor ili prikazivanje nastavnih sadržaja verbalnim putem. Također, u takvom diskursu nastavnik je shvaćen kao autoritet koji određuje oblik poučavanja, metode učenja, nastavne aktivnosti i preuzima potpunu kontrolu nad interakcijom u učionici.

S druge strane, suvremeni (postmoderni) diskurs nastave se pak svodi na oblikovanje učenika prema unaprijed zadanim okvirima. Težište je stavljeno na učenike, umjesto na sadržaje (Palekčić, 2010). Pod okvirima mislim na kompetencije koje su proizašle iz dominantnih političko-ekonomskih institucija, a prema kojima bi „početno obrazovanje i osposobljavanje trebalo nuditi mladim ljudima sredstva za razvoj ključnih kompetencija do razine koja ih priprema za život kao odraslih osoba i koja čini temelj za daljnje učenje i radni život“ (Europski parlament i Savjet, 2006). Obrazovna politika Republike Hrvatske je prihvatila osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, a Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje usmjeren je prema spomenutim kompetencijama (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011), dok se u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje one potiču i osnažuju (MZOS, 2015). U takvom diskursu gdje je obrazovanje svedeno na usvajanje modela kompetencija koje učenicima daju tržišnu vrijednost, umjesto transformiranja učenika koje se događa u interakciji s nastavnim sadržajem kojima otvoreno prilazi, učenik se mora promijeniti da bi odgovarao društvu. Prilazak nastavnim sadržajima je oblikovan tako da podržava učenikovu promjenu u onoga koji će reproducirati sadašnje društvo. Nastavnik je u ulozi prosuditelja o razini usvojenih kompetencija i spremnosti za izlazak na tržište rada.

Međutim, tišina u nastavi može djelovati kao subverzivna jezična igra koja dovodi u pitanje takve diskurse.

Tišina koja proizlazi od nastavnika uvijek označava njihov dominantan status u odnosu na učenike, tako privlače i usmjeravaju pozornost učenika, prekidaju ih ili oslobađaju trenutke napetosti (Jaworski i Sadchev, 1998). Tišina učenika u tom odnosu je podređena, ali ne nužno submisivna, jer učenici tišinu mogu koristiti kako bi demonstrirali nezadovoljstvo ili nevoljkost da se pokore autoritetu nastavnika (Jaworski i Sadchev, 1998). Kada je tišina

shvaćena kao pojava koja proizlazi od učenika, odnosno kad se učenici samostalno upuštaju u tišinu, oni predstavljaju otpor. U tradicionalnom diskursu pružaju otpor prilagođavanju nastavnikovim unaprijed stvorenim predodžbama o sudjelovanju i prenošenju znanja. Tišina tako remeti očekivane uloge (nastavnik kao nositelj znanja, učenici kao primatelji) i shodnu dinamiku moći, istovremeno preispitujući tko ima autoritet, a tko je vlasnik znanja u učionici. U suvremenom diskursu, učenička tišina predstavlja otpor uokvirivanju prema unaprijed zadanim modelima. Tako učenici mogu iskoristiti svoj ne-glas (šutnju) kako bi preispitali dominantne strukture moći koje ih žele oblikovati. U pružanju otpora dominantnim institucijama koje uživaju svoju moć i autoritet, učenici svojim (ne)primjerenim (ne)djelovanjem traže načine kako će prići nastavnom sadržaju na njima smislen način. Time učenici mogu preuzeti odgovornost nad svojim obrazovanjem. Nastavnik stvaranjem vremena i prostora za tišinu u nastavi, odnosno korištenjem tišine kao strategije, podržava interes učenika da ostvari svoje naume sa sadržajem, a time se ostvaruje transformativni potencijal nastave.

Suvremeni i tradicionalni diskurs u obrazovanju podrazumijevaju prenošenje nepromjenjivih, odnosno konačnih verzija istine ili znanja. Tišina u nastavi može propitkivati te trenutno konačne verzije jer unosi dvosmislenost i otvorenost u takav narativ. Nakon što nastavnici stvore prostor za tišinu, učenici imaju priliku misliti, bivati, raditi, učiti (...) na njima prirodan i smislen način, čime se potiče kritičko prihvaćanje serviranih informacija. Također, autonomnim bivanjem u učionici, učenici se mijenjaju u skladu sa svojim viđenjima sebe, umjesto viđenja kakvo im nameće društvo (ili tržište rada).

Tišina se može tumačiti kao potez koji oblikuje dinamiku moći unutar odnosa nastavnik-učenik. Ako učenici biraju kada i kako će govoriti ili šutjeti, tad oni odlučuju o vlastitom procesu učenja. Takva promjena može dovesti u pitanje tradicionalne pristupe usmjerene na nastavnike i promicati više suradničkog i participativnog okruženja učenja.

Kroz tišinu kao jezičnu igru, učenici koji osjećaju isključenima (ili kao da se njihovi glasovi ne čuju) mogu pronaći jedinstveno sredstvo izražavanja. Izražavanje tišinom time djeluje kao alat otpora jer dopušta učenicima da izraze svoju slobodu djelovanja. Pri tome

su poljuljani i tradicionalni i postmoderni narativi nastave jer učenici ruše okvire privilegiranosti. Privilegiranost u tradicionalnom kontekstu nastave se odnosi na učenike koji dominiraju verbalnim izražavanjem zbog čega uživaju određene povlastice. Privilegiranost u suvremenom kontekstu je dovedena u pitanje jer se u tišini mogu čuti glasovi učenika koji se opiru svrstavanju u unaprijed zadane okvire.

Tišina također može biti jezična igra koja osigurava pozornost i poboljšava aktivno slušanje. Kada učenici pažljivo slušaju, bez govora, imaju priliku dublje obraditi informacije i razmotriti različite perspektive. Ovaj oblik tišine dovodi u pitanje konvencionalno shvaćanje sudjelovanja i utvrđuje kako tišina može predstavljati aktivan način komunikacije.

U nastavi tišina može poslužiti kao jezična igra koja potiče reflektivno učenje. Učenicima pruža unutarnji, mentalni, prostor za razmišljanje i integraciju svojih misli i osjećaja o predmetu poučavanja. Takva reflektivna tišina remeti tradicionalni naglasak na pružanju neposrednih odgovora i potiče dublje razumijevanje nastavnih sadržaja.

U konačnici, tišina se može tumačiti kao subverzivna jezična igra koja nudi transformativni potencijal za učenike i mijenja dinamiku moći u učionici. Tradicionalni diskurs, kojim se stvaraju autoritativne uloge i usmjerava usvajanje znanja, podložan je izazovima kada se učenici osnaže putem tišine, te se postavlja pitanje tko ima autoritet i tko je stvarni vlasnik znanja. S druge strane, suvremeni (postmoderni) diskurs, fokusiran na kompetencije i prilagodbu tržištu rada, također je suočen s transformacijom kroz tišinu. Učenici koji preuzimaju aktivnu ulogu u svojem obrazovanju putem tišine ruše okvire privilegiranosti i preispituju zadane modele. Tišina omogućava izražavanje za one koji se osjećaju isključenima, te potiče aktivno slušanje, reflektivno učenje i dublje razumijevanje nastavnih sadržaja. U svim tim aspektima, tišina djeluje kao alat otpora, pružajući učenicima slobodu djelovanja i otvarajući prostor za kritičko razmišljanje i vlastiti razvoj. Tišina kao jezična igra mijenja i sam diskurs obrazovanja, jer se tradicionalni i suvremeni modeli podvrgavaju izazovima, a učenici postaju aktivni protagonisti vlastitog obrazovanja. Tišina kao jezična igra u nastavi ne povlači se samo kao potez koji označava odsustvo

zvuka već je potencijalno moćno oruđe koje oblikuje nastavu, a time i obrazovanje, na načine koji nisu uvijek očiti, ali su duboko transformirajući.

6. Moć tišine u nastavi

U užurbanom svijetu (post)modernog obrazovanja, gdje dominiraju stalna stimulacija i digitalna distrakcija, tišina u nastavi predstavlja moćnu i često nedovoljno iskorištenu strategiju za poticanje smislenog obrazovnog iskustva, a koja je pri tome uvijek i lako dostupna. U ovom dijelu rada osvrćem se na moć tišine kao pedagoške strategije i alata u nastavi. Pri tome tišinu u nastavi promatram kao alat čije svrhovito implementiranje u nastavi doprinosi promicanju vještina ključnih za suočavanje s izazovima današnjeg društva, ali i kao strategiju koja omogućuje stvaranje prostora lišenog svakidašnje (informativne) buke. U takvom (tihom) prostoru učenik može prilaziti sadržaju lišen predrasuda i vanjskih smetnji, a nastavnik ga voditi ka promjeni.

Tišina u nastavi ima moć poticati kritičko razmišljanje i kritičku svijest (koscijentizaciju) učenika. Oba koncepta su važna jer osnažuju učenike da se odupiru izazovima današnjice, a pri tome mijenjaju sebe i svoju stvarnost. „Kritičko mišljenje je složeni proces i rezultat (i) analize i vrednovanja tvrdnji, (ii) pronalaženja opravdanja za tvrdnje, (iii) usporedbe s drugim i/ili suprotnim tvrdnjama i generiranje prigovora tvrdnjama te konačno (iv) zauzimanja stava“ (Buchberger, 2012:13). Temelji se na racionalnosti, dokazima i sposobnosti propitkivanja pretpostavki. U odgojno-obrazovnom kontekstu kritičko razmišljanje je postavljeno kao jedna od ključnih vještina koju učenici trebaju usvojiti, a razlozi za to su potreba za aktivnim demokratskim društvom koje odgovara zahtjevima suvremenog demokratskog svijeta i razvoj kritičnog pristupa prema velikoj količini informacija i razini dostupnosti informacija (Buchberger, 2013). Burbules i Berk (1999) kritičko razmišljanje objašnjavaju kao koncept koji potiče racionalnost i pronicljivost tako da potiče pojedince da preispituju pretpostavke, analiziraju argumente i traže pouzdane dokaze. No, tradicionalni pristup kritičkom razmišljanju često se svodi na jačanje individualnih vještina umjesto na osnaživanje za djelovanje u širem društvenom kontekstu. Zbog toga, da bi se učenici u potpunosti prilagodili izazovima današnjice, potrebna im je

„nadopuna“ - kritička svijest. Kritička svijest, ili koncijentizacija, temeljni je pojam kritičke pedagogije. Kritička pedagogija teži suočavanju s opresivnim strukturama moći i poticanju kritičke svijesti ili svijesti o društvenim pitanjima. Njen cilj je osloboditi učenike od osjećaja bespomoćnosti i potaknuti razvoj osjećaja slobode izbora. Ključni element kritičke pedagogije je transformacija svijesti kroz praksu, koja uključuje promišljanje i djelovanje. Za razliku od kritičkog razmišljanja, kritička pedagogija se bavi društvenim dimenzijama kritičnosti, promatrajući ju kao sredstvo za izazivanje nepravednih normi i institucija (Burbules i Berk, 1999). Unatoč razlikama, i kritičko razmišljanje i kritička pedagogija dijele zajedničke brige. Oba koncepta prepoznaju važnost borbe protiv netočnih uvjerenja i neistina koje ograničavaju slobodu pojedinaca, no kritička pedagogija se posebno usredotočuje na razbijanje nepravednih odnosa moći koji održavaju obrazovno znanje i kulturne formacije. Tišina, kada se u nastavi koristi s namjernom i svrhom, igra ključnu ulogu u poticanju kritičke svijesti kod učenika jer ima potencijal stvarati prilike za upuštanjem u refleksivno razmišljanje i introspekciju. Kad nastavnici namjerno koriste tišinu kao pedagošku strategiju, stvaraju prostor za učenike da promisle o vlastitim uvjerenjima, vrijednostima i pretpostavkama (Carroll, 2013) te time utječu na njihov prilaz nastavnim sadržajima – prilaze bez vanjskih smetnji, vođeni vlastitim mislima. Takav introspektivni proces potiče učenike da postanu (samo)svjesniji. Kada su učenici autonomni, oni sami mogu prilaziti nastavnom sadržaju na njima smislen način, čime se odnosi moći u učionici izjednačuju – nastavnik nije u poziciji nositelja znanja, a učenik u poziciji primatelja tog znanja. Kultiviranje takvih vrijednosti (učeničke autonomije) u nastavi može se preslikati i na širi plan, učenici koji su u nastavi shvaćeni kao autonomni i jednakovrijedni subjekti, osnaženi su za kritičko preispitivanje normi i dinamike moći u društvu. Buchberger (2013) prema Pešić (2003) ukazuje na važnost preslikavanja kritičkog razmišljanja van domene odgoja i obrazovanja, primjerice u profesionalnom djelovanju, u svakodnevnoj komunikaciji s drugima te svakodnevnom rješavanju problema i donošenju odluka. Uzimanjem pauza i razmišljanjem nastavnici, kao i učenici, mogu prepoznati skrivene predrasude i nejednakosti prisutne u nastavnom planu i programu, udžbenicima i interakcijama u razredu, a nastavnici k tome mogu postati svjesni svoje implicitne pedagogije i skrivenih poruka koje šalju učenicima, a koje ih mijenjaju (Hanna, 2021a).

Kritičko preispitivanje sadržaja koji je ponuđen u udžbenicima učenike poziva na preispitivanje statusa quo pri čemu se gradi shvaćanje kako određene perspektive mogu biti privilegirane dok su druge marginalizirane. U prakticiranju namjerne tišine, učenike se potiče da postavljaju kritička pitanja o društvenim problemima, nejednakosti i nepravdi, čime postaju svjesniji svijeta oko sebe i razvijaju dublje razumijevanje vlastitog položaja u njemu. Takva povećana svijest vodi do savjesnosti, koja osnažuje učenike da poduzmu mjere protiv nepravde i zagovaraju pozitivne društvene promjene. Osnježivanjem učenika za djelovanje potiče se njihovo obrazovanje, jer svako novo djelovanje podrazumijeva da se u učenicima dogodila određena (nova) promjena koja ostaje i kad se liše naučenih znanja.

Drugi argument koji svjedoči moći tišine u nastavi svodi se na poticanje vještina višeg reda, pri čemu mislim na poticanje metakognicije, (samo)refleksije i samoregulacije. Navedene vještine usko su povezane uz prethodno predstavljene dispozicije kritičkog razmišljanja i kritičke svijesti, a Zembylas i Michaelides (2004) zagovaraju kako tišina služi kao vrijedan alat za poticanje razmišljanja među učenicima, što omogućuje proces učenja. Lería Dulčić (2021) ističe da se njegovanjem praksi tišine, odnosno korištenjem strategija tišine u nastavi, može utjecati na razvoj metakognitivnih i samoregulacijskih vještina. Carroll (2013:5) navodi kako je u kontekstu učenja tišina povlačenje pojedinca od vanjskih podražaja. Povlačenje od vanjskih podražaja je uvjet koji nam omogućuje da postajemo svjesni svjesnog i podsvjesnog uma. Prema tome, tišina je ono što omogućuje svijest o unutarnjim procesima spoznaje i time predstavlja temelj refleksivnog mišljenja. Kada se učenicima omoguće trenuci tišine, oni imaju priliku okrenuti se unutra, prema samima sebi, i istražiti vlastite misli i osjećaje. Takva refleksivna introspekcija osnažuje ih da postanu samosvjesni i steknu dublje razumijevanje, osim o predmetu spoznaje, i o svojim kognitivnim procesima. Ulazeći u sadržaj svojih misli i razmišljanjem o vlastitim iskustvima učenja, poboljšavaju svoje metakognitivne sposobnosti. Metakognicija, odnosno svijest o vlastitim kognitivnim procesima, omogućuje učenicima da razviju učinkovite strategije učenja, upravljaju svojim ciljevima učenja i prilagode svoje pristupe različitim akademskim izazovima (Ristić Dedić, 2019). Metakognicija k tome osigurava put do

učeničkog djelovanja, a učeničko djelovanje zbližava nastavnika i učenika tako da se oboje uključuju u zajedničko iskustvo autentičnog istraživanja (Carroll, 2013).

U tišini učenici se bolje mogu koncentrirati i usredotočiti na sadržaje. Uz smanjene vanjske distrakcije, mogu svoju nepodijeljenu pozornost posvetiti procesu učenja, izoštravajući tako svoje vještine koncentracije. Produktivnost i fokus se u literaturi često navode kao pozitivni učinci korištenja tišine u nastavi. Primjerice, u istraživanju koje je provela Hanna (2021a), tišinu identificira kao sredstvo jačanja produktivnosti i fokusa. Učenici su prepoznali da je jedna od najčešćih svrha nastavnikove šutnje stvaranje prostora za razmišljanje, izbjegavanje ometanja i rada na zadatku ili produktivnosti. S druge strane, nastavnici su tišinu opisali kao sredstvo kojim potiču učenike na razmišljanje i istovremeno izbjegavaju ometanja kod učenika (Hanna, 2021a). U sličnim okvirima i mnogi drugi autori (Alerby, 2019; Weeks, 2018; Saylang, 2014; Shultz, 2012;) shvaćaju svrhu korištenja tišine u nastavi. Primjerice, Weeks (2018) zagovara korištenje tzv. meditativnih praksi svjesnosti u školskom okruženju, prema kojima su usredotočenost i spremnost na dubinsko razmišljanje produkti stvaranja prostora za oslušivanje vlastitog daha i najbližeg okruženja, poput učionice, u kojem se učenici nalaze. Stvaranjem prostora za tišinu u nastavi, stvara se novi prostor u kojem učenici postaju otporni na ometajuće faktore okoline te postaju usredotočeniji i spremni za dublje promišljanje (Weeks, 2018). Važnim aspektom kreiranja pozitivne produktivne tišine, a time i jačanja produktivnosti i usredotočenosti u nastavi, Saylang (2014) smatra stvaranje dovoljno vremena za kontempliranje novih informacija kod učenja novog gradiva ili ponavljanja starog koje podrazumijeva prisjećanje. Također, kad se tišina koristi kao sredstvo jačanja produktivnosti i fokusa potrebno je poznavati granice učenika te im omogućiti da provedu vrijeme razmišljajući o odgovorima u tišini te ih ponude tek kada se osjećaju spremnima, a pri tome je potrebno imati na umu da unatoč manjku izgovorenih riječi, učenici vjerojatno koriste svoje unutarnje dijaloge.

Nadalje, tišina djeluje kao kanal koji podržava iskazivanje emocija i osjećaja koje učenici gaje u učionici (Vassilopoulos i Konstantinidis, 2012). Kad učenici odvoje vrijeme za razmišljanje o svojim emocijama i osjećajima, stječu uvid u svoje emocionalne reakcije i uče njima učinkovito upravljati. Prihvatanje tišine uči ih umijeću emocionalne

inteligencije, povećavajući njihovu sposobnost da se nose sa stresom, tjeskobom i drugim emocionalnim izazovima. Posljedično, postaju otporniji i sposobniji da se nose sa složenosti života, ali i da razumiju osjećaje drugih ljudi. U tom smislu, uvođenje tišine u nastavu može doprinijeti jačanju intrapersonalne, kao i interpersonalne inteligencije kakve opisuje Gardner (Brualdi Timmins, 1996). Nošenje sa složenosti života i razumijevanje drugih ne samo da podržava individualni rast, već također njeguje i razvoj empatije. Kako učenici postaju usklađeniji sa svojim emocijama i mislima, razvijaju dublje razumijevanje vlastitih osjećaja i, zauzvrat, osjećaja drugih. Postoje dvije vrste empatije – emocionalna i kognitivna. Emocionalna pomaže uspostaviti emocionalnu povezanost s drugima, predstavlja sposobnost da osjećamo istu emociju kao sugovornik, a ako prepoznamo negativnu emociju suosjećat ćemo s njim i htjeti mu pomoći (Pecko, 2021). Kognitivna empatija se odnosi na razumijevanje tuđih emocija i razmišljanja i time pruža ostvarenje bolje komunikacije s drugima jer u poistovjećivanju s njima pretpostavljamo reakcije drugih (Pecko, 2021). Tako, bivanjem u tišini i pokušavanjem shvaćanja tuđe (emocionalne) perspektive, neposredno se potiče i razvoj aktivnog slušanja. Aktivno slušanje je slušanje koje ima cilj i svrhu, pretpostavlja da je pažnja u potpunosti usmjerena na njegovu poruku (verbalnu i neverbalnu), a da mi sugovorniku vraćamo naše razumijevanje njegove poruke. Da bi aktivno slušanje bilo moguće u nastavi, pažnja treba biti usmjerena na onoga tko govori, a tišina pri tome služi kao sredstvo umirivanja (učenika u učionici) i usmjeravanja pažnje (na sugovornika koji šalje verbalnu i neverbalnu poruku). Kultiviranje empatije i aktivnog slušanja kod učenika tako predstavlja temelj njihove sposobnosti povezivanja i razumijevanja različitih perspektiva unutar učionice i izvan nje.

Osim za aktivno slušanje, tišina je plodonosna i za razvoj drugih komunikacijskih vještina. Iskorištavanjem tišine za uvježbavanje svojih (od)govora, učenici postaju istančani u svojim riječima i izražavanju, što dovodi do učinkovitije verbalne i pisane komunikacije. Bivanjem u tišini, učenicima se pruža mogućnost proučavanja njihove okoline, a tako i sugovornika, što dovodi do razumijevanja neverbalnih znakova. Tišina osnažuje učenike da se samopouzdanije izraze i uključe u smislene dijaloge sa svojim vršnjacima. Weeks (2018) argumentira kako tišina pruža priliku da razviju pažljivu i namjernu komunikaciju, vještinu

potrebnu za podršku zajedničkom radu i donošenju odluka, ali i za poticanje građanskog diskursa (Weeks, 2018). U istraživanju načina na koji tišina olakšava verbalnu participaciju u nastavi, Bao i Thanh-My (2020) zaključuju kako tišina potiče verbalno sudjelovanje u učenju jezika pružajući učenicima prostor za „tihu obradu“ koji im omogućuje da isprobaju svoje odgovore u sebi, što im olakšava verbalnu participaciju. Nakon uključivanja u tiho razmišljanje, učenici mogu proizvesti govor kao rezultat svoje mentalne obrade. Alternativno, tiha obrada može se manifestirati u vođenju bilješki ili poboljšanoj izvedbi svojih odgovora kasnije u nastavi. Pauze u govoru stvaraju značajne trenutke, pozivaju na opuštanje i pomažu govornicima da procijene reakciju publike.

Tišina podržava pažljivo i promišljeno slušanje glasova, mišljenja i uvjerenja drugih. Slušanje bez predviđanja i artikuliranja trenutnog odgovora pruža prostor za razumijevanje ideja, perspektiva i iskustava koja se mogu razlikovati od vlastitih. Tako aktivno slušanje i tiho razmišljanje mogu pomoći u uklanjanju straha, premostiti uočene podjele među pojedincima i pomoći u rješavanju sukoba. Stvaranje prostora ispunjenog tišinom, a ne zvukom, pomaže članovima obrazovne zajednice da pronađu svoj glas (Weeks, 2018). I Jaworski i Sachdev (1998) govorili su o olakšavajućoj funkciji tišine, pri čemu su identificirali kako (p)ostavljanje dovoljno vremena čekanja kod postavljanja pitanja, usporavanje tempa govora mogu poboljšati kvalitetu interakcije u učionici, a time i razrednu kulturu. Carroll (2013) ističe kako više od devedeset i pet posto ispitanih učenika smatra da tišina pozitivno utječe na razrednu klimu. Nakon razdoblja tišine, većina učenika primijetila je da su iskusili spremnost za učenje i da su imali povećanu energiju u sebi, dok je u učionici bilo znatno više poštovanja, harmonije i osjećaj sigurnosti (Carroll, 2013). Shultz (2012) ističe da je tišina u svakom odnosu, bilo to u školi, učionici ili kod kuće prilika koja ima potencijal iskazati duboko poštovanje, a tako utječe i na poštivanje sugovornika, što je ključ otvorenog dijaloga i komunikacije.

Naposljetku, tišinu možemo promatrati kao sredstvo otkrivanja ili skrivanja sebe u nastavi. Učenici mogu koristiti tišinu kao sredstvo prikrivanja i zaštite sebe i drugih, te kao način izbjegavanja neugodnih situacija poput davanja pogrešnog odgovora na nastavnikovo pitanje. Skrivanjem u tišini umjesto pokušavanjem davanja (pogrešnog) odgovora, učenici

izbjegavaju privlačenje pažnje na sebe (Hanna, 2021b) i time se osjećaju zaštićeno. Biranjem šutnje umjesto otkrivanja, učenici se štite od prisile da verbaliziraju teme o kojima nisu spremni govoriti (Shultz, 2012). Učenici također mogu odlučiti šutjeti i suzdržati se od izražavanja svojih misli kako bi izbjegli negativne osjećaje koji mogu proizaći iz mogućeg odbacivanja, društvenog vrednovanja ili ismijavanja od strane vršnjaka u nastavi (Bosacki, 2020). Ova vrsta šutnje posebno dolazi do izražaja kod pojedinih metoda poučavanja poput timskog i grupnog rada, rada u paru i rasprave ili kod usmenog odgovaranja.

7. Tišina u nastavi i odnosi moći u učionici: etička razmatranja

Proces poučavanja i učenja koji se odvija u nastavi ne odnosi se na puko prenošenje znanja, ono predstavlja složenu dinamiku moći, a u skladu s izmjenom moći, donosi i pojedine etičke napetosti. Kada govorim o odnosima moći u učionici, pozivam se na nastavu kao razmjenu moći, koncept prema kojemu nastavnici zauzimaju autoritativne pozicije, a učenici su u poziciji traganja za znanjem. Ova dinamika moći sama po sebi može stvoriti određene etičke napetosti, a kada namjerno uključimo tišinu u nastavu tada su napetosti još dodatno naglašene jer se tišina može tumačiti i doživjeti na raznolike načine. Kada se promišlja o etičkim napetostima koje tišina u nastavi može izazvati, važno je da se ona koristi kao sredstvo za osnaživanje glasova učenika, umjesto kao sredstvo ušutkivanja.

Tradicionalni odnos nastavnik-učenik odražava razmjenu moći u kojoj nastavnici imaju autoritet nad procesom poučavanja i učenja. Takva dinamika moći omogućava nastavnicima da u raspolaganju svojim autoritetom nenamjerno usvoje autoritarni stil poučavanja prema kojem nastavnik učenicima ne pruža mogućnosti za dijalog i izražavanje vlastitog mišljenja (Klopčić, 2021). Neetično korištenje tišine u takvom pristupu orijentiranom na nastavnika očituje se u ograničavanju i kontroliranju interakcije, odnosno razmjene informacija u učionici. Samim time, umjesto za izazivanje, tišina koristi kao sredstvo koje podržava status quo u učionici. Vassilopoulos i Konstantinidis (2012) upozorava da bi se tišina u nastavi trebala koristiti na promišljen i razborit način, pri tome izbjegavajući njezinu zloupotrebu u korist jačanja nastavnikova autoriteta, čime se

učenicima stvaraju prepreke. Kad se korištenje tišine zlorabljuje, u pitanje se dovode sloboda izražavanja i sudjelovanje u nastavi, što u konačnici dovodi i do smanjenja učeničke autonomije i nezavisnosti, a samim time učenik se stavlja u podređeni položaj spram nastavnika. Kako god, takav tradicionalni autoritet nastavnika može biti poljuljan ako se tišina u nastavu uključuje kao sredstvo osnaživanja učenika. Carroll (2013) iznosi da razvijanjem metakognitivnih vještina kroz tišinu i razmišljanje dovodi do narušavanja tradicionalne hijerarhije nastavnik-učenik. Tako stvaranjem plodonosnih trenutaka tišine u nastavi, nastavnik dopušta učenicima da sami dolaze do informacija, prosuđuju o njima i izražavaju se na vlastite načine, lišene nastavnikovih očekivanja. U konačnici, to potiče učenike da preuzmu aktivnu ulogu u vlastitom procesu učenja i postanu osnaženi za preuzimanje odgovornosti nad svojim obrazovanjem (Carroll, 2013). Time razmjena moći (i znanja) u učionici postaje pravednija, jer je nastavnikov autoritet izjednačen s učeničkim.

Tišina u nastavi može biti potencijalno problematična kad se iskorištava za kontroliranje i kažnjavanje. Šutnja se može upotrijebiti kao disciplinski čin, otkrivajući i održavajući specifične strukture moći između nastavnika i učenika (Zembylas i Micaelides, 2004). Ovo korištenje tišine ima implikacije na društveno tkivo učionice, zahtijevajući svijest o temeljnoj dinamici kada se tišina koristi na ovaj način. Hanna (2021b) ističe kako se kontrolni mehanizam nalazi u šutnji učenika, jer će nastavnik posegnuti za korištenjem tišine kako bi regulirao učenike kojima nedostaje samokontrola. Primjerice, u učionici u kojoj je narušena disciplina, nastavnik može „zaštjeti“ usred nastave i time uzrokovati privlačenje pažnje na sebe kako bi „umirio“ razred. Također, nastavnik može demonstrirati svoj autoritet glasnim pozivanjem da se stvori tišina pri tome upozoravajući potencijalne posljedice. Korištenje tišine za postizanje discipline i kontrole u učionici implicira kako je nastavnik u ulozi nositelja moći jer njegove radnje, šutnja ili utišavanje, odlučuju o ishodima nastave. U oba slučaja, ako se učenici počnu ponašati u skladu s nastavnikovim potezom, znači da učenici izražavaju poštovanje njegovoj moći. Phillips (2017) ističe kako se tišina u pojedinim odgojno-obrazovnim situacijama koristi kao kazna, primjerice, učenici koji su se neprimjereno vladali tijekom nastave kažnjeni su provođenjem odmora sami u tišini. No, potrebno je ispitati učinkovitost metode korištenja tišine za kažnjavanje, jer

učenici često ne doživljavaju izoliranje u tišini kao kaznu za svoja (ne)djela, već kao nagradu koja se očituje u svojevrsnom predahu, posebice ako se događa za vrijeme nastave (Bosacki, 2020).

Kako bi se izbjegla takva dvosmislena tumačenja tišine u nastavi, prije njenog uvođenja potrebno je objasniti kako će se i u koju svrhu ona koristiti, a jedan od ključnih etičkih aspekta korištenja tišine kao pedagoškog alata je dobivanje informiranog pristanka učenika. Nastavnici se trebaju uključiti u otvorenu komunikaciju sa svojim učenicima, raspravljajući o svrsi i prednostima uključivanja tišine u proces učenja, a odnos između tišine i očekivanja u nastavi potrebno je pažljivo objasniti (Bista, 2011). Tražeći pristanak učenika, nastavnici podržavaju njihovu slobodu izbora i stvaraju okruženje u kojem će se učenici osjećati ugodno.

U istraživanju nastavničke upotrebe tišine Vassilopoulos i Konstantinidis (2012) ističu kako nastavnici izbjegavaju pojavu i korištenje tišine sa samokritičnim učenicima ili kada je odnos između nastavnika i učenika loš. Također, zaključuje kako je potrebno izbjegavati dugotrajnu ili prisilnu tišinu koja može izazvati nelagodu ili uznemirenost učenika (Vassilopoulos i Konstantinidis, 2012). Stoga, kad koriste tišinu, nastavnici bi trebali dobro poznavati učenike pri tome imajući na umu njihovu osjetljivost i individualne potrebe. Učenici mogu imati različite reakcije na tišinu, a neki se možda osjećaju nelagodno kad je prisutna. Nastavnici bi trebali biti svjesni individualnih potreba svojih učenika i osigurati da primjena tišine ne utječe negativno na njihovo emocionalno ili mentalno blagostanje. U nastavi je važno uravnotežiti tišinu i aktivno sudjelovanje u učionici, stvarajući inkluzivno okruženje za učenje u kojem svaki učenik ima priliku sudjelovati. Uspostavljanjem ove ravnoteže, nastavnici mogu osigurati da tišina nadopunjuje druge pedagoške metode i ne dominira iskustvom učenja.

8. Uloga i odgovornosti nastavnika

U istraživanju o nastavničkoj primjeni u osnovnim školama, Vassilopoulos i Konstantinidis (2012) donose ključna saznanja na temelju kojih možemo pretpostaviti i razumijevati ulogu

nastavnika u korištenju tišine kao nastavne strategije i alata, a u opisivanju nastavnikove uloge koristit ću se i s dosad u radu iznesenim idejama.

Počevši od posljednje raspravljenog, nastavnik ima odgovornost koristiti tišinu u nastavi na etičan način. Korištenje tišine u nastavi ima određene etičke implikacije koje nastavnik treba uzeti u obzir. Prvo, nastavnik ne bi trebao koristiti tišinu kao sredstvo za potiskivanje glasova učenika ili nametanje autoriteta (Vassilopoulos i Konstantinidis, 2012). Tišina ne bi trebala biti korištena za kažnjavanje ili kontrolu, već za poticanje razvoja kritičnih vještina i obrazovanja. Drugo, nastavnik mora biti osjetljiv na individualne potrebe i karakteristike učenika. Neke će učenike tišina poticati na aktivnost i produktivnost, dok će drugima možda biti potrebna dodatna podrška i poticaj. Nastavnik treba biti svjestan tih razlika i prilagoditi svoj pristup prema potrebama učenika. Namjerna tišina, kada se koristi etički, postaje transformativna pedagoška strategija koja osnažuje učenike i poboljšava cjelokupno iskustvo učenja. Rezultati istraživanja (Vassilopoulos i Konstantinidis, 2012) pokazuju da nastavnici pažljivo i umjereno koriste tišinu, izbjegavajući je koristiti kao sredstvo za uživanje autoriteta, stvaranje nelagode ili izgradnju barijera te izražavanje sumnje i nepovjerenja. Ovo ukazuje da su nastavnici svjesni kako se tišina u nastavi može pogrešno shvatiti i da je potrebno koristiti je s oprezom.

Ispravno shvaćanje tišine i prepoznavanje njenih uzroka u nastavi je ključno za postizanje njenih pozitivnih učinaka i razumijevanje učenika. Tišina može biti posljedica nesigurnosti, anksioznosti, (ne)znanja, pretjerane stimulacije (...), a nastavnik mora biti svjestan tih uzroka kako bi mogao pružiti podršku i djelovati u skladu s individualnim potrebama učenika (Ollin, 2008). Primjerice, ako se tišina javlja iz nesigurnosti, nastavnik treba stvarati sigurno okruženje u kojem će učenici osjećati slobodu izražavanja bez straha od osude (Hanna, 2021a). Budući da postoje različite vrste tišina koja se pojavljuju u nastavi, od nastavnika se očekuje da ih može prepoznati, jer mu to omogućuje prilagodbu pristupa i pružanje podrške učenicima.

Jedna od najčešćih primjena tišine u nastavi događa se dok su učenici uključeni u zadatke ili dok obrađuju nove sadržaje. Takav tip tišine podudara se s konceptom "sporog vremena"

(slow time) kako ga opisuje Bruneau (1973; Vassilopoulos i Konstantinidis, 2012), gdje se tišina koristi kao unutarnje vrijeme za razmišljanje i prikupljanje informacija o nastavnom sadržaju. Kad se u nastavi stvara vrijeme i prostor da učenici urone u razmišljanje o svojim iskustvima učenja, tišina služi kao sredstvo koje podržava dublje uključivanje u predmet spoznaje, što dovodi do kreiranja smislenijeg i utjecajnijeg obrazovnog iskustva. Nastavnik je u ulozi poticanja kritičkog razmišljanja kod učenika, tako da izaziva učenike da preispituju pretpostavke, analiziraju argumente i traže pouzdane dokaze. Izazivanjem tradicionalnih okvira nastave prema kojima je nastavnik shvaćen kao prenositelj znanja, odnosno stvaranjem tišine umjesto verbalne interakcije ili prihvaćanjem učeničke tišine, nastavnik može podupirati razvoj kritičke svijesti kod učenika. Nastavnik je također odgovoran za poticanje metakognicije, (samo)refleksije i samoregulacije kod učenika. Tišina u nastavi omogućuje učenicima da se usmjere prema unutarnjim procesima spoznaje, razvijajući svoje metakognitivne sposobnosti (Carroll, 2013).

Da bi nastavnik ostvario potpuni pedagoški potencijal tišine, važno je da prilagodi svoj stil i pristup poučavanju. Najprije, nastavnik mora razumjeti da tišina nije samo odsutnost riječi, već i prostor koji podržava introspekciju i refleksiju. Nastavnik je tako u ulozi koja podrazumijeva stvaranje sigurne i poticajne okoline u kojoj učenici mogu razgovarati o svojim emocijama i osjećajima ili koristiti tu okolinu kako bi se otkrili (Hanna, 2021a). Tišina u nastavi pruža priliku za introspekciju učenika, što doprinosi razvoju emocionalne inteligencije i razumijevanju vlastitih i tuđih emocija. Nastavnik treba poticati aktivno slušanje i razumijevanje drugih, što također pomaže u razvoju empatije kod učenika. U ovoj ulozi, nastavnik osigurava tihe trenutke i omogućuje učenicima da promišljaju, reflektiraju i povezuju nastavne sadržaje. U poticajnoj okolini, poticajan je i odnos nastavnika s učenicima. Nastavnik treba biti podržavajući, susretljiv i otvoren prema učenicima. Treba stvarati atmosferu povjerenja i poštovanja u kojoj se učenici osjećaju slobodno izražavati, bilo riječima ili tišinom (Bista, 2011). Nastavnik mora biti otvoren za dijalog i razgovor s učenicima, pružajući im potporu u razumijevanju i ispravnom korištenju tišine u koju su se zajednički odlučili upustiti.

U zaključku svog istraživanja, Vassilopoulos i Konstantinidis (2012) potiču na osnaživanje nastavnika kako bi svrhovito koristili tišinu u nastavi i razumjeli njen potencijal. Osnaživanje je potrebno jer se mnogi nastavnici početnici suočavaju s teškoćama u korištenju tišine u razredu (Vrettos, 2002; Vassilopoulos i Konstantinidis, 2012), što ukazuje na poteškoće koje mogu proizlaziti iz nastavnikovih osobnih strepnji ili nedostatka obrazovanja u području korištenja tišine kao alata u nastavi. Iz tog razloga Vassilopoulos i Konstantinidis (2012) govore o potrebi razmatranja tišine kao učinkovitog pedagoškog alata u programe obrazovanja nastavnika, a ti bi programi trebali osnaživati nastavnike u području razumijevanja neverbalne komunikacije između učenika i nastavnika te sadržavati module za obuku s primjerima uspješne upotrebe tišine u učionici.

9. Zaključak

Svrha ove teorijske rasprave o pedagoškom potencijalu tišine u nastavi bila je istražiti i kritički ispitati kako namjerno uključivanje tišine kao pedagoškog alata i strategije može doprinijeti ostvarivanju obrazovnog potencijala nastave, te koje su moguće prednosti i mane korištenja tišine u nastavi.

Promišljanju predmeta ovog rada prilazila sam kroz postmoderne okvire, unutar kojih se znanje stavlja u nezavidan položaj – umjesto kao ključan čimbenik obrazovanja osobe, ono je fragmentirano i svodi se na uporabnu vrijednost. Koncept znanja kao univerzalnih istina je u postmoderni osporen, a obrazovanje se, umjesto na ideji promjene i samoodređenja, usmjerilo prema razvijanju praktičnih vještina i kompetencija prilagođenih tržištu rada. U postmodernom kontekstu, tradicionalni koncept pedagogije kao svrhovitog vođenja „pais“-a transformaciji nije ostvariv. Postmoderna podrazumijeva „suživot“ višestrukih diferencijalnih pedagogija koje su okrenute specifičnim ciljevima, a kao takve ne čine sustav s općom pedagogijom.

U kontekstu nastave, tišinu sam predstavila kao strategiju i alat koji su na raspolaganju svakom pedagogu-nastavniku, a koja ima potencijal vratiti se temeljima obrazovanja u smislu transformacije duha, formiranja ličnosti i promjene koja ostaje u pojedincu nakon što se maknu sva znanja. Kada se promatra (i koristi) kao subverzivna jezična igra, tišina u nastavi može djelovati kao moćan alat otpora čime se ostvaruje njen transformativni

potencijal. Učenička tišina izaziva autoritativnu ulogu nastavnika, usmjerava usvajanje znanja i mijenja dinamiku moći u učionici. Stvaranjem prostora za tišinu, učenici imaju mogućnost preuzeti aktivnu ulogu u svom obrazovanju, rušiti okvire privilegiranosti i njegovati kritičko razmišljanje i kritičku svijest, čime se osnažuju za djelovanje. Pri tome djelovanje je shvaćeno kao dinamičan koncept koji se razvija u novim načinima prilaska sadržajima– dok su učenici u tišini lišeni vanjskih podražaja, sadržaju prilaze kao *tabule rasa* i tako se u interakciji sa sadržajem mijenjaju, jer mu prilaze samostalno, svjesni (tijeka) svojih misli, na za njih potreban način. Tišina kao jezična igra mijenja samu suštinu obrazovnog diskursa, jer potiče na razumijevanje i promišljanje o načinima na koje nastava može biti transformativna i osnažujuća, te se potvrđuje kao moćan instrument koji može oblikovati budućnost obrazovanja na načine koji dosad možda nisu prepoznati. Također, u radu je prepoznato da svrhovito korištenje tišine u nastavi ima višestruke prednosti za učenike: potiče kritičko razmišljanje i kritičku svijest, doprinosi razvoju vještina poput metakognicije i samorefleksije, jača produktivnost i fokus, podržava individualni rast, kultivira empatiju i aktivno slušanje, utječe na razvoj komunikacijskih vještina u globalu, pomaže članovima obrazovne zajednice da pronađu svoj glas, poboljšava kvalitetu interakcije u učionici, pridonosi razrednoj klimi te služi kao sredstvo zaštite učenicima.

Kako god, kod korištenja tišine potrebno je na umu imati dinamiku izmjene odnosa moći u učionici koja stvara etičke napetosti. Tradicionalno, nastavnik je bio nositelj moći i naglašavao se autoritet nastavnika i podređenost učenika, no tišina u nastavi može se koristiti kao sredstvo za preobražaj ovog odnosa tako da potiče učenike da preuzmu aktivnu ulogu u svom obrazovanju. Upotrebljavanje tišine za kontrolu ili kažnjavanje je problematično jer doprinosi održavanju nepravednih struktura moći i inhibira učeničku autonomiju. U tom kontekstu, gotovo kao pravilo se može uvesti korištenje tišine na promišljen način, pri čemu se komunicira svrha očekivane tišine i očekivanja učenika - informirani pristanak učenika ključan je etički aspekt pri korištenju tišine kao pedagoškog alata. Informirani pristanak tako priprema učenike na tišinu, što utječe na njihovu dobrobit. Pravilnom primjenom, tišina može stvoriti poticajno nastavno okruženje, a nastavnik ima ključnu ulogu u oblikovanju tog okruženja i pripadajućih iskustva učenja. Kada nastavnik

pravilno koristi tišinu kao pedagoški alat i strategiju, ona postaje sredstvo koje podržava usvajanje već navedenih prednosti tišine na razini učenika. Međutim, važno je da nastavnik koristi tišinu s osjećajem svijesti o etičkim implikacijama: tišina ne smije biti korištena za nametanje autoriteta ili kažnjavanje, već za poticanje razvoja samostalnosti i aktivnog sudjelovanja učenika. Također, nastavnik treba prepoznati različite uzroke tišine, koji se mogu svrstati u četiri kategorije (oni koji ovise o nastavniku, oni koji ovise o učeniku, kulturni čimbenici i čimbenici poštovanja) i prilagoditi svoj pristup prema individualnim potrebama učenika, time stvarajući inkluzivno okruženje koje podržava njihovo emocionalno i mentalno blagostanje. Nastavnik treba stvarati sigurnu okolinu u kojoj učenici mogu slobodno izražavati svoje misli, osjećaje i emocije, te poticati aktivno slušanje i empatiju. Kroz prilagodbu stila poučavanja i podržavajući odnos s učenicima, nastavnik može ostvariti puni pedagoški potencijal tišine.

Iako u literaturi postoje polarni pogledi na tišinu u nastavi, u ovom je radu tišina kao pedagoški alat i strategija prepoznata kao poželjna (i potrebna). Promišljenom i namjernom implementacijom tišine u nastavu moguće je postići brojne benefite za učenike, osnažiti nastavnike (pedagoge) za djelovanje, kao i podržavati ideale obrazovanja koji rezoniraju s pedagogijom kao općom i sistematskom znanosti.

Literatura

1. Absher, B. (2016) Speaking of Being: Language, Speech, and Silence in Being and Time. *The Journal of Speculative Philosophy*, 30(2). [online] Dostupno na: <https://doi.org/10.5325/jspecphil.30.2.0204> [21.08.2023]
2. Alerby, E. (2019) Places for silence and stillness in schools of today: A matter for educational policy. *Policy Futures in Education* [online], 17(4), 530-540. Dostupno na: <https://doi.org/10.1177/1478210318780034> [21.08.2023]
3. Bao, D. (2019). The place of silence in second language acquisition. *English Language Teaching & Research* 1(1), 26-42. [online] Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/342072113_The_place_of_silence_in_second_language_acquisition [21.08.2023]
4. Bao, D. (2020) Exploring How Silence Communicates. *English Language Teaching Educational Journal* [online], 3(1), 1-13. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/341028615_Exploring_How_Silence_Communicates
5. Bao, D. (2023). Embracing Silence in Education.U: *Silence in English Language Pedagogy: From Research to Practice* (1-16). Cambridge: Cambridge University Press. [online] Dostupno na: doi:10.1017/9781009019460.001 [21.08.2023]
6. Bao, D. i Thanh-My, N. (2020) How silence facilitates verbal participation. *English Language Teaching Educational Journal*, 3(3), 188-197. [online] Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1283059> [21.08.2023]
7. Bista, K. (2011) Implications of Silence for Educators in the Multicultural Classroom. *Faculty Focus: Teaching and Learning* [online]. Dostupno na: <https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/implications-of-silence-for-educators-in-the-multicultural-classroom/> [21.08.2023]
8. Bogнар, L. (2007) Pedagogija u razdoblju postmoderne. Zbornik radova I. kongresa pedagoga Hrvatske „Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja“, Previšić, V.; Šoljan, N., N; Hrvatić, N. (ur.). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo str.28 - 40. [online] Dostupno na: <https://www.croris.hr/crosbi/publikacija/prilog-knjiga/38360> [21.08.2023]
9. Bosacki, S. (2020) Silence, Solitude and Social Cognition in Adolescence: Implications for Research and Education. *Pedagogia Christiana*, 1(45) [online] Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.12775/PCh.2020.007> [21.08.2023]
10. Buchberger, I. (2021) Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja. Rijeka: Udruga za razvoj visokoga školstva. [online] Dostupno na: https://www.academia.edu/13540201/Kriti%C4%8Dko_mi%C5%A1ljenje_priru%C4%8Dnik_kriti%C4%8Dkog_mi%C5%A1ljenja_slu%C5%A1anja_%C4%8Ditanja_i_pisanja [21.08.2023]
11. Burbules, N. C. i Berk, R. (1999) Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. *Critical Theories in Education*.U: Popkewitz, T. i Fendler, L., ur. Routledge. Dostupno na: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/mono/10.4324/9780203826256-11/critical-thinking-critical-pedagogy-relations-differences-limits-thomas-popkewitz-lynn-fendler> [21.08.2023]
12. Burbules, N. C. i Peters, M. (2001): Ludwig Wittgenstein. *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present*. U: Palmer, J. A. (ur.), New York i London: Routledge Taylor and Francis Group
13. Brualdi Timmins, Amy C. (1996) Multiple Intelligences: Gardner's Theory," *Practical Assessment, Research, and Evaluation*: 5(10) [online]. Dostupno na: <https://doi.org/10.7275/7251-ea02> [21.08.2023]

14. Campbell, M. (2018) Postmodernism and Educational Research. *Open Journal of Social Sciences*, 6, 67-73.[online] Dostupno na: <https://doi.org/10.4236/jss.2018.67006> [21.08.2023]
15. Caranfa, A (2013). Socrates, Augustine, and Paul Gauguin on the Reciprocity between Speech and Silence in Education. *Journal of Philosophy of Education* [online], 47(4), 577-604. Dostupno na: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12042> [21.08.2023]
16. Carroll, L. (2013) The Phenomenology of Silence: Educing Learning and Creativity in the Classroom. A Presentation at the Oxford Round Table, Merton College, Oxford, England, August 2013. Dostupno na: https://www.academia.edu/5287098/The_Phenomenology_of_Silence_Educing_Learning_and_Creativity_in_the_Classroom [21.08.2023]
17. Europski parlament i Savjet (2006) Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje: Preporuka (2006/962/EC). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/61536> [21.08.2023]
18. Freire, P. (2002) *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odras
19. Giroux, H. (2013) A Critical Intervju with Henry Giroux. [intervju]. *Intervjuirao JMBT*. 30.01.2013. *Global Education Magazine: School Day of Non-violence and Peace*. Dostupno na: <http://www.globaleducationmagazine.com/global-education-magazine-2/> [21.08.2023]
20. Glenn, C. (2004) *Unspoken: A Rethoric of Silence*. Carbondale: Southern Illinois University Press [online]. Dostupno na: <https://doi.org/10.1177/00345237231152604> [21.08.2023]
21. Gut, M. (2015) *The Pedagogy of Silence: What Students Can Gain by Not Trying to Understand*. Master of Teaching Research Projects, University of Toronto. Dostupno na: <https://hdl.handle.net/1807/68698> [21.08.2023]
22. Halawachy, H. (2014) EFL Learner's Silence at University Level: Where to?. *Journal of Education and Practice*, 5(12) [online]. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/277299660_EFL_Learner's_Silence_at_University_Level_Where_to [21.08.2023]
23. Hanh, N. T. (2020) Silence Is Gold?: A Study on Students' Silence in EFL Classrooms. *International Journal of Higher Education*. 9 (4), 153-160 [online]. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1258946> [21.08.2023]
24. Hanna, A. (2021a) Silence at school: Uses and experiences of silence in pedagogy at a secondary school. *British Educational Research Journal*47(5), 1158-1176. [online] Dostupno na: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/berj.3719> [21.08.2023]
25. Hanna, A. (2021b) Seen and not heard: Students' uses and experiences of silence in school relationships at a secondary school. *Childhood*, 29(1), 24-38. [online] Dostupno na: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/09075682211055605> [21.08.2023]
26. Harumi, S. (2010) Classroom silence: voices from Japanese EFL learners. *ELT Journal*, 65 (3), 260-269 [online]. Dostupno na: <https://doi.org/10.1093/elt/ccq046> [21.08.2023]
27. hooks, B. (2015). *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black* (New edition). Routledge. [online] Dostupno na: [21.08.2023]
28. Hrvatski jezični portal (2022) [online] Dostupno na: <https://hjp.znanje.hr/> [31.08.2022.]
29. Hu, J. (2021) Toward the Role of EFL/ESL Students' Silence as a Facilitative Element in Their Success. *Frontiers in Psychology*, 16 [online]. Dostupno na: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.737123> [21.08.2023]
30. Indeks Vijesti (3.12.2022) Prosvjed protiv klečanja katolibanskih radikala: "Ovo je mržnja zamaskirana u vjeru" Indeks.hr <https://www.index.hr/vijesti/clanak/prosvjed-protiv-klecanja-katolibanskih-radikala-ovo-je-mrznja-zamaskirana-u-vjeru/2417550.aspx> [21.08.2023]
31. Jaworski, A, i Sachdev,O. (1998) Beliefs about Silence in the Classroom. *Language and Education*, 12(4). [online] Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/09500789808666754> [21.08.2023]

32. Jia, Y., Yue, Y., Wang, X. i Zhongchen, L. (2022) Negative silence in the classroom: A cross-sectional study of undergraduate nursing students. *Nurse Education Today* [online] Dostupno na: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105221> [21.08.2023]
33. Juma, O., Husiyin, M., Akhat, A. i Habibulla I. (2022) Students' Classroom Silence and Hopelessness: The Impact of Teachers' Immediacy on Mainstream Education. *Frontiers in Psychology* [online], 2, 1-7. Dostupno na: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.819821/full> [21.08.2023]
34. Khademi, S. (2022). A Review of Silence in Conversation: Discoursal Perspective. *International Journal of Language and Translation Research*, 2 (1), 51-67. [online] Dostupno na: https://doi.org/10.22034/9783899664812_004 [21.08.2023]
35. komunikacija. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. [online] Dostupno na: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=32686> [21.08.2023]
36. Lees, H., E. (2016) Choosing Silence for Equality in and through Schooling. *FORUM* [online]; 58(3), 399-406. Dostupno na: <https://doi.org/10.15730/forum.2016.58.3.399> [21.08.2023]
37. Leria Dulčić, F., J. (2021) The practice of silence as an educational tool: guidelines for competence-based education. *Educação e Pesquisa* [online], 47. Dostupno na: <https://orcid.org/0000-0001-6326-2567> [21.08.2023]
38. Liessmann, K., P. (2008) *Teorija neobrazovanosti: Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski Turk
39. Maher, K. i King, J. (2020) Observing Anxiety in the Foreign Language Classroom: Student Silence and Nonverbal Cues. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2 (1) 116-141. [online] Dostupno na: <http://www.iapll.com/journal> [21.08.2023]
40. Mazzeo, J. A. (1962) St. Augustine's Rhetoric of Silence. *Journal of the History of Ideas* [online], 23(2), 175-196. Dostupno na: <https://doi.org/10.2307/2708154> [21.08.2023]
41. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2011). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH. Dostupno na: http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf [21.08.2023]
42. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2015). Odluka o donošenju Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. "Narodne novine", broj 05/15. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje/3478> [21.08.2023]
43. Naor, L. i Maysel, O. (2020) The Wilderness Solo Experience: A Unique Practice of Silence and Solitude for Personal Growth. *Frontiers in Psychology* [online]. Dostupno na: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.547067> [21.08.2023]
44. O'Byrne, I. (2018) What is critical pedagogy? Wobyrne [online] Dostupno na: [https://wiobyrne.com/what-is-critical-pedagogy/#:~:text=Critical%20pedagogy%20is%20a%20philosophy,%E2%80%9D%20\(Beck%2C%202005\).](https://wiobyrne.com/what-is-critical-pedagogy/#:~:text=Critical%20pedagogy%20is%20a%20philosophy,%E2%80%9D%20(Beck%2C%202005).) [21.08.2023]
45. Ollin, R. (2008) Silent pedagogy and rethinking classroom practice: structuring teaching through silence rather than talk. *Cambridge Journal of Education* [online], 38(2), 265-280. Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/03057640802063528> [21.08.2023]
46. Palekčić, M. (2010) Herbartova teorija odgojne nastave: izvorna pedagojska paradigma.
47. Pecko, L. (2021) Empatija u nastavi. Pogled kroz prozor: Digitalni časopis za obrazovne stručnjake [online]. Dostupno na: <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2021/09/30/empatija-u-nastavi/> [21.08.2023]

48. Phillips, K. (2017) How to Use Silence as a Teaching Tool. The Art of Education University [online]. Dostupno na: <https://theartofeducation.edu/2017/11/06/silence-teaching-tool/> [21.08.2023]
49. Picard, M. (2002).The World of Silence.Wichita, KS: Eighth Day Books.Dostupno na: <https://herbertbaioco.files.wordpress.com/2017/02/the-world-of-silence-max-picard.pdf> [21.08.2023]
50. Saylang, R. (2014) An Exploration on the Silence in the Classroom within a Diagnostic Perspective: Whose Silence is this? Procedia - Social and Behavioral Sciences [online], 114, 527-532. Dostupno na: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.741> [21.08.2023]
51. Schultz, K. (2012) The Fullness of Silence in the Classroom. Phi Delta Kappan International [online], 94(2), 80-80. Dostupno na: <https://doi-org.ezproxy.nsk.hr/10.1177/003172171209400223> [21.08.2023]
52. Spyrou, S (2016) Researching children’s silences: Exploring the fullness of voice in childhood research. Childhood – A Global Journal of Child Research [online], 23(1), 7– 21. Dostupno na: <https://doi.org/10.1177/0907568215571618> [21.08.2023]
53. Strand, N. (2005). The Limits of Silence: Descartes, Heidegger, and Wittgenstein on Philosophy and Ordinary Language. U: N. D. Smith & J. P. Taylor (ur.), Descartes and Cartesianism. Cambridge Scholars Press [online]. Dostupno na: <https://philarchive.org/archive/STRTLO-7> [21.08.2023]
54. Su, F., Wood, M. i Tribe, R. (2023) Dare to be silent’: Re-conceptualising silence as a positive pedagogical approach in schools. Research in Education 16(1), 29-42 [online]. Dostupno na: <https://doi.org/10.1177/00345237231152604> [21.08.2023]
55. Sutiyaatno, S. (2018) The Effect of Teacher’s Verbal Communication and Non-verbal Communication on Students’ English Achievement. Journal of Language Teaching and Research, 9(2), 430-437. [online] Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0902.28> [21.08.2023]
56. Talandis, G. J. i Stout, M. (2015) Getting EFL students to speak: an action research approach. ELT Journal, 69 (1), 11-25. [online]. Dostupno na: <https://doi.org/10.1093/elt/ccu037> [27.06.2023]
57. Teaching and Learning Together in Higher Education (2014) Silence in the Classroom. Teaching and Learning Together in Higher Education [online], 1(11). Dostupno na: <http://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol1/iss11/10> [21.08.2023]
58. Vassilopoulos, S., P. i Konstantinidis, G. (2012) Teacher Use of Silence in Elementary Education. Journal of Teaching and Learning, 8(1). [online] Dostupno na: <https://jtl.uwindsor.ca/index.php/jtl/article/download/3030/pdf/7296> [21.08.2023]
59. Verstraete, P. (2016) Lessons in Silence: Power, Diversity, and the Educationalisation of Silence. DiGeSt. Journal of Diversity and Gender Studies 3(2), 59-74. [online] Dostupno na: <https://doi.org/10.11116/jdivegendstud.3.2.0059> [21.08.2023]
60. Vojvodić, T. (2017) Jezična igra ili „slaba misao“. Postmoderna perspektiva racionalne misli prema J.-F. Lyotardu i G. Vattimu. Spectrum: ogleđi i prinosi studenata teologije, 50(2). [online] Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/274010> [21.08.2023]
61. Walsh, P., J. (2016) The Sound of Silence: Merleau-Ponty on Conscious Thought. European Journal of Philosophy, 25(2), 312-335 [online]. Dostupno na: <https://doi.org/10.1111/ejop.12207> [21.08.2023]
62. Wang, S., Moskal, M. (2021) What is Wrong with Silence in Intercultural Classrooms? An Insight into International Students’ Integration at a UK University. Journal of Comparative & International Higher Education, 11, 52-58 [online]. Dostupno na: <https://doi.org/10.32674/jcihe.v11i1Winter.1087> [21.08.2023]
63. Wang, S., Moskal, M. i Schweisfurth, M. (2022). The social practice of silence in intercultural classrooms at a UK university. A Journal of Comparative and International Education, 52(4) [online]. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2020.1798215> [21.08.2023]

64. Weeks, D. (2018) The Value of Silence in Schools. Edutopia [online] Dostupno na: <https://www.edutopia.org/article/value-silence-schools> [21.08.2023]
65. Yue, Y., Jia, Y, i Wang, X. (2022) Self-efficacy and negative silence in the classroom: The mediating role of fear of negative evaluation. Nurse Educatio in Practice, 62 (1). [online] Dostupno na: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2022.103379> [21.08.2023]
66. Zembylas, M., Michaelides, P. (2004) The sound of silence in pedagogy. Educational theory 54(2), 193-210 [online]. Dostupno na: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1741-5446.2004.00014.x> [21.08.2023]
67. Zhouyuan, Y. (2016) The Analysis About the Factors of Silence in College English Classroom. Studies in Literature and Language 12(5), 105-110 [online]. Dostupno na: <http://www.cscanada.net/index.php/sll/article/view/8402> [21.08.2023]