

Marinko BANJAC*

IZOBRAŽEVANJE O POLITIKI V ČASU PERMANENTNE NEGOTOVOSTI: POLITOLOŠKA REFLEKSIJA**

Povzetek. Članek obravnava izobraževanje o politiki v raznoterih pojavnih oblikah v kontekstu (neo)liberalnega družbeno-političnega reda, ki mu je inherentna produkcija depolitizacije in negotovosti. Prikaže, kako so prevladujoče sistematizacije in prakse izobraževanja (tudi političnega), pa tudi politološke intervencije na področje (političnega) izobraževanja ujete v neprestano odpravljanje negotovosti in iskanje rešitev, pri čemer so servilne tržni racionalnosti in liberalni predstavniki demokraciji. Članek predussem na podlagi Rancie rjevega in deloma Mouffinega motrenja politike in političnosti ponudi perspektivo, ki kritično naslavlja te formacije in procese, na tej osnovi pa konceptualizira politično izobraževanje, ki ne izganja, temveč, obratno, vzame negotovost in družbeno enakost za svoje izhodišče. S tem ponudi alternativno formo političnega izobraževanja kot vedno-že negotovo prakso, ki izhaja iz (v rancièrjevskem smislu) radikalne enakosti in predstavlja disrupcijo obstoječemu konsenzualnemu (neo)liberalnemu redu.

Ključni pojmi: negotovost, politično izobraževanje, politika, neoliberalizem, Rancière

Uvod

»Družba tveganja« pomeni, da živimo v svetu, ki je izven nadzora. Nič ni gotovo, razen negotovosti. Toda pojdimo v podrobnosti. Izraz »tveganje« ima dva radikalno različna pomena. V prvi vrsti se nanaša na svet, ki mu je v celoti vladano z zakoni verjetnosti, v katerem je vse merljivo in izračunljivo. Toda ta beseda se pogosto uporablja tudi za sklicevanje na ne-kvantitativne negotovosti, na »tveganja, ki jih ni mogoče poznati«. Ko govorim o »družbi tveganja«, je to v tem zadnjem smislu ustvarjene negotovosti. Te »resnične« negotovosti, ki jih spodbujajo hitre tehnološke

* Dr. Marinko Banjac, izredni profesor, Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani, Slovenija.

** Izvirni znanstveni članek.

DOI: 10.51936/tip.59.posebnaštevilka1.330-351

inovacije in pospešeni družbeni odzivi, ustvarjajo bistveno novo globalno okolje tveganj. V vseh teh novih negotovih tehnologijah tveganja nas od možnih končnih rezultatov loči ocean neznanja. (Beck, 2003: 96)

Ulrich Beck, sicer avtor slovitega dela Družba tveganja (2009), ki je nastalo na začetku 90. let, v zgornjem citatu pojasnjuje prežetost sodobnih družb z negotovostjo. Zdi se, da je v času, ko smo vstopili v drugo desetletje 21. stoletja, svet v vrtincu gospodarske, kulturne in politične negotovosti. Po eni strani avtorji (glej na primer Macrine, 2020) ugotavljajo, da so negotovosti produkt prevlade neoliberalnih in neokonservativnih politik, ki so spodkopale javne institucije in ureditve, med drugim tudi izobraževanja. Na drugi strani Wimmer in Quandt (2006: 337) poudarjata, da so negotovosti pravzaprav produkt moderne družbe nasploh in ne specifičnih politik. Gre za dobo stalnega procesa reflektivne modernizacije (Beck, Giddens in Lash, 1994), pri čemer to ne pomeni »premišljene« ali »racionalne«: nasprotno, nanaša se na učinek »bumeranga«, kjer se večinoma nenačrtovani oziroma nepričakovani rezultati procesov v sodobnih družbah obrnejo proti tem družbam in jih, tako se zdi, prisilijo v (neprestane) spremembe.

V kontekstu prepoznavanja politične produkcije negotovosti velja poudariti, da negotovosti niso nekaj eksternega družbam, niso nekaj, kar družbe »doleti«, temveč jih ustvarjajo družbe same. Napredni liberalni režimi (Rose, 1996) so prežeti s svojimi politično sproduciranimi negotovostmi, med drugim v obliki neprestanega pričakovanja katastrof (klimatske spremembe, finančna kriza, teroristični napadi, epidemije, politični pretresi). Katastrof na vseh ravneh: lokalnih, regionalnih, nacionalnih in na globalni. Kot pomembno prepozna Higgs (2005), so negotovosti v liberalnih oblastnih režimih transformirane v »tveganja«, prek katerih se izvaja oblast. Tako se na primer prek diskurzov ter praks v zdravstvenih, socialnih in izobraževalnih sektorjih izvršujejo intervencije v »tveganih« situacijah, pri čemer so tveganja artikulirana kot možnost doseganja »pozitivnih« ciljev. Z drugimi besedami, oblast deluje prek reartikulacije serije negotovosti v tveganja, intervencije oziroma ponujene rešitve raznolikih heterogenih akterjev pa negotovosti transformirajo v priložnosti, če so le »primerno in pravilno« implementirane (Bigo, Guild in Kuskonmaz, 2021).

Eno ključnih polj neprestanih intervencij je prav gotovo izobraževanje, ki mora, kot narekuje hegemonika logika in njej priležni diskurzi ter prakse, vedno ponujati odgovore ter iskati rešitve. Poglejmo primer: Abeer Salem (2020) predlaga perspektivo soočanja s prihodnostjo kot spopadanje z negotovostjo. Pri tem argumentira, da je potrebna sprememba trenutne učne paradigme in sprejetje modela, ki ne bo le prilagodljiv, temveč bo tudi predvideval in zajemal raznolikost in razlike v znanju. Salem (2020) ugotavlja, da v času negotovosti ne more biti permanentnih rešitev, zaradi česar je

potrebno preseči vnaprej določene vsebine ter se usmeriti h krepitvi ustvarjalnosti in improvizacije učečih se subjektov. V tej luči zagovarja model vseživljenjskega učenja, ki bo posameznikom omogočil pridobiti sposobnost videti in ustvarjati priložnosti iz negotovosti (Salem, 2020). Vidimo torej, da je v tej perspektivi izobraževanje podvrženo, podrejeno, podložno diktatu negotovih družbeno-političnih razmer in se mu mora zato neprestano prilagajati, tako da obenem negotovost kot nekaj negativnega odpravi, izžene, zaobide ali (vsaj) spreobrne v »prednost« ter išče trenutnim razmeram primerne rešitve.

Takšna prevladujoča logika, ki velja za izobraževanje nasploh, je prisotna tudi v koncepcijah izobraževanja o politiki. Tudi politična okolja veljajo za volatilna, nepredvidljiva, negotova (Aradau, Lobo-Guerrero in Van Munster, 2008), zaradi česar so potrebne stalne intervencije, tudi politološke. V naprednih liberalnih režimih (Rose, 1996) se polaga največ upanja v posameznika, pri čemer je del tega procesa opolnomočenje individuuma v smislu njegove priprave na aktivno participacijo v družbi, vključno z – najširše rečeno – politično aktivnostjo. Izobraževanje o politiki, ki je pogosto (v formalnih izobraževalnih sistemih) artikulirano v okviru državljske vzgoje (tudi kot politična pismenost) (Ichilov, 2013; Roland-Lévy in Ross, 2003), je osredinjeno na cilj, da posameznika izobrazijo, pripravi na politična razmerja, vlogo v družbi, ga politično socializira – običajno to pomeni, da se mu posredujejo znanja in veščine, s katerimi naj bi postal aktiven del družbe (Crawford, 2010; Macrine, 2016). Dandanes aktivno državljanstvo pomeni (primarno v ekonomskem smislu) prispevati k družbi, odpravljati njene probleme itd. Implicitno je, da je potrebno odpraviti negotovosti oziroma da posameznik kar najbolje manevrira med negotovostmi, pastmi, nevarnostmi, tveganji. Cilj je čim večja varnost, čim bolj poklopiti, preprečiti negotovosti ali jih vsaj artikulirati kot tveganja, ki naj bi lahko imele pozitivne eksternalije.

Pričujoči članek izhaja iz teze, da ta kavelj 22, stalno neizbežno ponavljanje enega in istega, ene in iste enačbe: problem in rešitev, negotovost in iskanje njenega odpravljanja, ni zgolj slučaj, element naključja, in s tem nekaj, s čimer morajo sodobne družbe »pač živeti«. Kot že nakazano, gre za politično produkcijo negotovosti, prek katerih se oblast udejanja (Ericson, 2005), med drugim tudi na polju izobraževanja o politiki. Politološka perspektiva, ki kritično obravnava te formacije in procese, je nujna, če hočemo razumeti obliko in funkcijo obstoječih prevladujočih form izobraževanja o politiki na različnih ravneh in prek heterogenih pedagoških oblik ter obenem konceptualizirati politično izobraževanje zunaj ustaljenih sistematizacij in praks depolitiziranega izobraževanja, ki zgolj servilno odgovarja na serijo družbenih problemov in izganja negotovosti. V tej luči v članku opravimo premislek političnega in politike, primarno v razmerju s političnim izobraževanjem, ki bi predstavljalo alternativo obstoječemu konsenzualnemu redu

(Rancière, 2010), znotraj katerega imamo stroge hierarhije, predpostavljene družbene okvire možnega delovanja (Rancière, 1999) in izobraževanja.

V ta namen se v članku najprej osredinimo na refleksijo preteklih in sodobnih politoloških intervencij na polje političnega izobraževanja oziroma izobraževanja o politiki, pri čemer se tesno navežemo na državljansko vzgojo, ki je ključni okvir izobraževanja o politiki (v formalnih izobraževanih sistemih). Celovita retrospektiva politološkega premišljanja in poseganja na področje političnega izobraževanja – ne zgolj v univerzitetnih okoljih, temveč tudi na drugih ravneh – bi presegala omejitve tega članka. Osredotočamo se na nekatere načine osmišljanja vloge moderne politične znanosti pri zamišljanju ter strukturiranju izobraževanja o politiki v specifičnih družbah. Prikazati namreč želimo, na kakšen način so različni politologi od začetka 20. stoletja argumentirali relevantnost interveniranja politične znanosti v konstrukcijo in prakticiranje systemskega, družbeno širokega izobraževanja o politiki. Pri tem nikakor ne gre za poskus sistematičnega prikaza, temveč bolj za sondiranje historične pojavnosti tega vprašanja med politologi ter, kar je morda najbolj bistveno, ciklične forme ponujanja politoloških rešitev prek izobraževanja in za izobraževanje o politiki kot odgovorov na družbeno-politične probleme. V drugem delu članka obdelamo negotovost kot specifično artikulacijo sodobnih družb ter fenomenov in procesov, ki so jim pertinentni. Z analitičnim premislekom Jacquesa Rancie ra (1999; Rancière, 2019; May, 2008) glede trenutnih (ne)demokratskih formacij v času depolitizacije ter O'Malleyjeve (2009) refleksije (ob)vladovanja prek negotovosti želimo pokazati na nekatere politične funkcije (diskurzov in praks) negotovosti ter osmisлити, kako se prevladujoče v teh konstelacijah rezonirajo in oblikujejo strategije izobraževanja o politiki. V tretjem delu se članek osredini na koncipiranje kritičnega politološkega vpogleda in osmislitve izobraževanja o politiki, ki bi predstavljalo kontratok prevladujočemu trenutnemu (neo) liberalnemu režimu oziroma, če sledimo Rancie rju (1999), policijskemu redu, ki ves čas producira depolitizacijo. V okviru poskusa koncipiranja vza-memo kot izhodišče prav negotovost kot izhodiščni element (Dewey, 1929; Dewey, 1930) in nujen pogoj mišljenja ter s tem tudi pedagoškega procesa. Izobraževanje o politiki prek spodbujanja negotovosti omogoči destabilizacijo in možnost novega, kar je v rancie rjevskem smislu emancipatorni moment pedagoških praks subverzije (vednostne/znanstvene) hierarhičnosti in obenem vzpostavljanje radikalne enakosti in demokratičnih možnosti.

Intervencije politologije v vsebino in ureditev izobraževanja o politiki: kratek pogled nazaj

V okviru moderne politične znanosti obstaja tradicija tematiziranja vloge politične znanosti v izobraževanju o politiki vse od takrat, ko se je

institucionalno afirmirala in zadobivala svoje razsežnosti in meje hkrati. Od konca 19. stoletja, ko se je v Združenih državah Amerike uveljavljala Ameriška politološka zveza (APSA), je bila, kot piše Hindy Lauer Schachter (1998), državljanska vzgoja relevantno polje vse od nastanka APSE do zgodnjih 20. let 20. stoletja: »Prvi dve desetletji po ustanovitvi je imela APSA vplivno vlogo pri analizi problema ustreznega pristopa k državljanški vzgoji na osnovni- in srednješolski ravni.« Menili so, da bo ravno formalizacija politične vzgoje v izobraževalnem in šolskem sistemu ustvarila prvi pogoj za aktivno vključevanje državljanov v procese političnega odločanja in delovanja v interesu skupnega dobrega.¹ V ta namen je APSA tudi oblikovala posebne skupine, ki so se eksplicitno ukvarjale z vprašanjem sistematičnega urejanja državljanske vzgoje ter v njenih okvirih s posredovanjem znanj in veščin političnega delovanja, primarno politične participacije. Kot lahko prepoznamo, je že v embrionalni fazi ter prvih desetletjih obstoja APSE prevladovalo prepričanje, da je mogoče prek intervencij politične znanosti priti do ustreznega modela državljanske vzgoje, ki bi kot eden od gradnikov politične socializacije prispeval k večji politični zavesti učečih se subjektov. S tem je bilo izobraževanje o politiki formulirano kot rešitev specifičnih zahtev ameriške demokratične družbe.

Tudi kasneje, sredi 20. stoletja, vprašanje vloge politične znanosti v kontekstu njenih intervencij na polju političnega izobraževanja in vzgoje ni usahnilo. Ob krepitvi totalitarnih režimov je bila ta vloga preiščevana predvsem v luči ohranjanja demokratične ureditve in/ali preprečevanja zdrsa v totalitarizme ali diktature. Gre torej za temeljno dilemo ali negotovost tistega časa: demokracija ali avtokracija. V samo tkivo tega problema zareže med drugim politolog Anderson (1943: 8):

Odgovorni smo za učenje svojih sodržavljanov o načelih in metodah svobodne in ljudske oblasti. Kot nobena druga skupina imamo zlato priložnost, da poučujemo in usposabljammo vse ljudi, da služijo državi. S tem ko tako v veliki meri pomagamo poučevati načela in procese vladanja, pomagamo oblikovati oblast, kakršna bo čez deset ali dvajset let.

V obdobju 60. in 70. let je bil Bernard Crick, eno najvidnejših imen britanske politologije, del reanimacije zanimanja politične znanosti glede izobraževanja o politiki na različnih ravneh formalnega izobraževalnega sistema.

¹ Ob tem velja poudariti, da je znotraj APSE obstajal tudi kritičen pogled na vlogo politologije pri državljanski vzgoji. Tako je na primer, kmalu po oblikovanju APSE politolog Henry Jones Ford (1905) postavil pod vprašaj epistemološke temelje politične znanosti za spodbujanje dobrega državljanstva. Ford je kritiziral temeljno izjavo APSE o integraciji njenih treh ciljev: študij oblasti in njenih institucij, uporaba empiričnih metod in priprava dobrih državljanov. Po Fordovem mnenju so bili trije cilji APSE v najboljšem primeru nezdržljivi (Ahmad, 2006).

V Veliki Britaniji je bil v tem kontekstu na primer ustanovljen poseben program o političnem izobraževanju, ki je predpostavljala oziroma si postavil za cilj razvoj šolskega kurikula za politično izobraževanje oziroma državljansko vzgojo. Skupaj z Derekom Heatherjem je Bernard Crick objavil serijo mestoma tudi (do takratnih ureditev političnega izobraževanja) kritičnih člankov (Crick in Heater, 1977), kako in na kakšen način sistematizirati izobraževanje o politiki ter kakšno vlogo naj ima takšno izobraževanje v družbi. Kot pravi Crick, je eden od pomembnih ciljev krepitev politične aktivnosti mladine, »saj smo sedaj v času, ko nas skrbi, da je naša mlada generacija vse bolj aktivno odtujena ali povsem nezainteresirana za naše politične institucije« (Crick, 2012: 19). Pri tem je za Cricka pomembno, da se učenci ne učijo le procedur, temveč da razumejo politična razmerja. V vsakem primeru pa je Crick (2012) jasen, da naj izobraževanje odgovarja – zanj je v pomembni meri to rešitev – na problem negotovosti glede participacije mladih.

Crick torej ostaja znotraj okvira prevladujoče logike nujnosti političnega izobraževanja. Hunter in Brisbin (2003: 759)² ugotavljata, da je zahodna liberalna politična misel utrjena v prepričanju o neumanjkljivosti političnega in državljankega izobraževanja. Osrednje vsebinske niti in smotri tovrstnega poučevanja so bili vedno navezani na idejo njihove nujnosti kot načina zagotavljanja reda v družbi, ki omogoča svobodo posameznikom, da zasledujejo svoje interese. V izhodišču političnega izobraževanja, kot je razumljeno in prakticirano v prevladujoči liberalni logiki sodobnih demokratičnih ureditev, je torej neprestano vzpostavljanje reda, ki je artikulacija ideala odmika od nesistematičnosti ter negotovosti, pri čemer je red nujno potreben, če želijo posamezniki v sodobnih kontekstih prosperirati. Galston (2003) v tem kontekstu izpostavlja, da je ravno na prelomu v novo tisočletje prišlo do vnovične široke senzibilizacije ne le v izobraževalnih sistemih, temveč tudi v širši javnosti ter specifično v politični znanosti, glede državljanske vzgoje kot mehanizma politične socializacije mladih.

Politologa Westheimer in Kahne (2004) sta se ravno na začetku tisočletja spraševala, kakšna naj bo državljanska vzgoja in kje naj bodo vsebinski poudarki, pri čemer je zanj to vprašanje ključno zato, ker je splošna predpostavka o izobraževanju »dobrih« državljanov premalo določna: »Naraščajoče število izobraževalnih programov, ki si prizadevajo za pospeševanje demokracije z negovanjem 'dobrih' državljanov, utelešajo podobno široko paleto ciljev in praks« (Westheimer in Kahne, 2004: 241). Leta 2003 je predsednik APSE Robert D. Putnam (2003) v svojem nagovoru izpostavljal prav dileme v tem kontekstu; torej, kakšna je politična vzgoja, kakšna bi morala biti in tudi kakšna je vloga politične znanosti v tem kontekstu. Odgovarjanje na ta vprašanja je širša javna naloga politične znanosti, še posebej, kot pravi

² Glej tudi Barber in Battistoni (1993).

Putnam (2003: 253), v kontekstu potrebne revitalizacije politične vzgoje oziroma izobraževanja. Prisega na problemsko orientirano politično znanost, ki bo angažirana in bo ponujala rešitve. Pri tem sicer izpostavi, da ne obstaja zgolj ena sama rešitev vseh družbenih in političnih problemov, vendar pa se mora politična znanost usmeriti k odgovarjanju na problem državljske nezainteresiranosti in politične neaktivnosti. Putnam torej kljub upoštevanju problematičnosti formulacij dokončnih rešitev ne opusti vloge politične znanosti kot okvira produkcije rešitev. Pri tem politična znanosti »služi javnosti, vključno z diseminacijo raziskav in priprave državljanov, da postanejo učinkoviti državljani in sodelujejo v politiki« (Putnam, 2003: 250), seveda v okviru liberalnodemokratskih ureditev.

Tako kakor drugod je tudi na Slovenskem vloga politologije pri odpravljanju ovir in vzpostavljanju konkretnih rešitev političnega izobraževanja že dolgo časa predmet premislekov in neposrednih aktivnosti politološke srenje. Če ne prej, je že konec 60. let potekala formativna debata o vlogi politologije, njenih ciljih in osrednjem namenu, pri čemer seveda diskurz določa socialistična ureditev nekdanje Jugoslavije. Tako večplastnost vprašanja prikaže Bibič (1968), ki svoje argumente o poslanstvu politologije uokviri v perspektivo o nujnosti demokracije v socialistični družbi, ki se konkretno kaže kot zavest o politiki kot participaciji pri odločanju o skupnih zadevah. Po Bibiču (1968: 635) lahko politologija poslanstvo uresničuje le tako, da je življenjsko vezana na demokratično usmerjenost socialistične družbe, kar zagotavlja, da se vzpostavlja tisto razmerje med politično znanostjo in politično prakso, ki omogoča obstoj znanosti. To razmerje omogoča politično znanost zato, ker ima le tako nek smisel, ko se navezuje na politično prakso. Brez slednje politična znanost sama po sebi ne bi imela smisla. S tem politologija po Bibiču ne more biti zamejena v nekih svojih okvirih, temveč vedno v dialektičnem odnosu s praktično mislijo politike ter tako rekoč s širšim družbeno-političnim okoljem. Politična znanost ter konkretno politologi morajo prispevati k širjenju (izobraževanju) politične misli ter biti eden od »faktorjev politične udeležbe, demokratične integracije in pozitivne politizacije v naši družbi« (Bibič, 1968: 637). Podobno, vendar še bolj izčiščeno argumentacijo o nujnosti politologije v širšem političnem prostoru ter njenih intervencij na polju izobraževanja zasledimo sredi 70. let. Bibič (1975) v tem smislu pojasnjuje, da je vloga politologije nepogrešljiva pri oblikovanju pedagoških kadrov za pouk družboslovnih predmetov na srednjih šolah. Primarno zato, ker pedagoški kader posreduje znanja naprej in kot tak zagotavlja politično (socialistično) zavest celotne šolajoče se mlade generacije. Politološka znanja, ki jih izobraževalni kader lahko pridobi s pomočjo politične znanosti in politologov, so pomembna tudi zato, ker so družboslovni predmeti vključeni v učni načrt vseh srednjih šol, ne samo gimnazij. Nadalje pa je relevantno tudi to, da Bibič družbeno-političnega izobraževanja ne

prenaša le na učitelje oziroma profesorje, temveč pravi, da je tovrstno izobraževanje neposredno relevantno za vzgojno vlogo učečih se posameznikov (Bibič, 1975: 232). Tudi v 80. letih ideja o nujnosti poseganja politologije ni zamrla. Kvečjemu obratno, pridobivala je veljavo, saj je politologija na Slovenskem še intenzivneje razpravljala o civilni družbi, političnem pluralizmu in reformah izobraževalnih programov (Fink-Hafner, 2004: 156). Seveda se je ob in v procesih slovenskega osamosvajanja do določene mere politologija kot specifična veda reartikulirala, posledično pa tudi njeni cilji in programske zastavitve. Toda kljub temu je mogoče ugotoviti, da je prav tako kot v predhodnih desetletjih politologija vedno prečila svoje znanstvene meje in tudi na področju izobraževalnih politik ter praks neprestano intervenirala tudi v smislu iskanja konkretnih rešitev kot odgovorov na širše družbeno-politične dileme in probleme.

Političnost negotovosti v (neo)liberalnem režimu depolitizacije ter vloga (političnega) izobraževanja v njem

Če smo že v uvodu članka ugotavljali, da je kontinuirano odzivanje na negotovosti izostrena realnost današnjega časa in sodobnih liberalnih družb, potem je eno ključnih vprašanj, kakšne so ključne značilnosti te družbe, kakšna so presečišča, zanke in mreže, skozi katere družbeno-politično zadobiva specifično vsebino in formo ter skozi katero je perpetuiranje negotovosti skorajda edina gotovost. Z Jacquesom Rancièrjem (2010) lahko trdimo, da je gotovost negotovosti simptom dejstva, da živimo v permanentnem stanju ekonomske, okoljske in družbene izrednosti; izrednega stanja, kjer

se naše družbe ne smejo več ukvarjati z bojem za svobodo in enakost [...], ampak z bojem za preživetje, ki je potencialno žrtev najmanjše zmote. Najmanjše povišanje plač, najmanjše nihanje obrestnih mer, najmanjša nepredvidena reakcija trga so pravzaprav dovolj, da porušijo akrobatsko ravnovesje, na katerem počivajo naše družbe, in pahnejo ves planet v kaos. (Rancière, 2010: 18)

Izredno stanje hkrati napoveduje in uresničuje negotovost, saj je po široko družbeno razširjeni logiki in predstavi izredno stanje na »dvoumnem in negotovem robu« (Agamben, 2002) družbenega življenja, politične realnosti in pravnih ureditev. Je hoja po robu, ki grozi, straši ter ustvarja občutek, da je potrebno odpraviti iztirjenost iz normalnosti in predvidljivosti, in sicer tudi z uporabo izrednih sredstev. Ta so utemeljena na tehno-znanstvenem narativu, praksah in okvirih določenih ved, kot so inženiring, statistika, psihologija, epidemiologija in ekonomija, ki združijo pojem nevarnosti z izračuni verjetnosti. Negotovost povežejo s tveganji, pri čemer tveganja opredeljujejo kot

»zmnožek verjetnosti in posledic (velikosti in resnosti) neželenega dogodka (tj. nevarnosti)« (Bradbury, 1989: 382). Za spremljanje, merjenje in izračun tveganj ter za izgradnjo napovednih modelov, kako bi tveganja lahko vplivala na posameznike ali populacije, se uporabljajo različni znanstveni instrumenti. Kar lahko opazujemo v tem tehno-znanstvenem diskurzu ter prevladi ekspertnosti in kalkulativne racionalnosti (Dean, 1999), je produkcija resnice ter specifičen način izvajanja oblasti, pri katerem so posamezniki vpeti v različne strategije, ki jim morajo slediti, da bi se izognili negotovostim in tveganjem, obenem pa so pasivizirani. Lash (1994) v tej smeri trdi, da pri »družbi tveganja ne gre toliko za distribucijo 'slabega' ali nevarnosti kot za način ravnanja (posameznikov), osredotočen na tveganje« (Lash, 1994: 141).

V povezavi s pravkar povedanim lahko argumentiramo, da je družba negotovosti družba, ki odločanje razume kot značilnost strokovnega znanja in ne političnega položaja ali aktivnosti. S tem reducira politično delovanje na administrativno-ekspertno. To je povezano z razpršitvijo upravljanja in (ob)vladovanja na množico nedržavnih in kvazidržavnih institucionalnih oblik, ki spodbujajo specifično razumevanje političnega delovanja in partikularizacijo političnih zahtev (Swyngedouw, 2005). Čeprav se zdi, da v taki družbi, kjer obstaja bolj ali manj sporazumno razumevanje političnega delovanja, demokratična načela in prakse niso pod vprašajem in o njih obstaja (zaželeni) konsenz,³ pa je ravno ta pasivna recepcija, sprijaznjenost, servilnost subjektov do prevladujočega (predstaviškega liberalnega) demokratičnega sistema problematično, o čemer premišlja tudi Jacques Rancière.

V knjigi *On the Shores of Politics* se Rancière (2021) kritično nasloni na tezo o koncu ideologije, ki povezuje ta konec z zmagoslavjem demokracije. Za Rancièreja (2021: 22) je ta demokracija skrajno problematična, saj »je popolno depolitizirana« in kot taka »ni več dojeta kot predmet izbire, ampak obstaja kot ambientalno okolje, kot naravni habitat postmoderne individualnosti, ki ne vsiljuje več bojev in žrtev v ostrem nasprotju z užitki egalitarne dobe« (Rancière, 2021: 22). V tem smislu tako prakticirana in doživljana demokracija pomeni habitat, in ne konfrontacije, boja. To pomeni, da habitat razgrajuje, pasivizira subjekte. Zato za Rancièreja demokracija kot habitat ni politična. V demokraciji kot habitatu je država razumljena in dojeta kot skromna, umaknjena, zadržana. Prek tega deluje v bistvu kot moderno sprejetje istih načinov upravljanja, komuniciranja in posvetovanja kot poslovno podjetje. (Državna) politika sama prinaša depolitizacijo. Dejansko je »politika umetnost zatiranja političnega« (Rancière, 2021: 11). Podoben argument Rancière (1999) ponudi v publikaciji *Disagreement*, v kateri pravi, da se »država danes legitimira z razglasitvijo, da je politika

³ *Konsenz predpostavlja izginotje kakršnekoli vrzeli ali sporov v družbi ali, kot pravi Rancière (1999: 102), izginotje politike.*

nemogoča« (Rancière, 1999: 110). Sedanjost je tako zaznamovana z več kot paradoksalnim bistvom politike – zatiranjem političnega. Zanj je značilno izrecno priznanje depolitizacije kot legitimacijskega ideala sodobne države. Na tem mestu sledi bistveno vprašanje, in sicer, kako deluje depolitizacija. Prek katerih domen, aparatov, strategij, taktik in praks? Rancière identificira več elementov sodobne postpolitike, ki potrjujejo nezmožnost politike, in s tem legitimirajo državo, med drugim širjenje prava, posploševanje ekspertnega znanja in prakso anketiranja kot načina pridobivanja mnenj.

Tovrstno sistematizacijo, ki jo kritično naslavlja Rancière, lahko beremo kot del (napredne) (neo)liberalne ureditve (Rose, 1996), v okviru katere se prek heterogenih praks, idej in tehnik (med drugim tudi že omenjene širitve prava, ekspertnega znanja/vednosti itd.), ki jih izvajajo raznoliki državni in nedržavni akterji, udejanja oblast. O'Malley (2012) pokaže, da je liberalna oblast utemeljena na zavezanosti svobodi, opredeljeni kot necenzurirana dejanja, ki jih izvajajo kalkulirajoče entitete – naslavljajoč nedoločeno, a znano prihodnost. V tem se skriva pomemben vidik sodobnega delovanja družb in načinov njihovega upravljanja. Gre namreč za vseprisotno in stalno poudarjanje svobode (Rose, 1999), ki pa lahko obstaja in se jo perpetuira kot element oblasti prek delovanja subjektivitet, ki morajo neprestano kalkulirati, se odzivati na negotovosti ter z njimi povezana tveganja. O'Malley (2012) v tem kontekstu pravi, da liberalna zavezanost svobodi vključuje pomemben paradoks. Subjekti v boju za konfiguriranje verjetnih posledic svojega dejanja namreč potrebujejo poznavanje tveganja in se vključijo v oceno tveganja. Ocena tveganja nikoli ne temelji na popolnem znanju in običajno zaide v dejansko ali percipirano negotovost. Negotovost pogosto vodi do tega, da se subjekti zadržujejo, se izogibajo tveganjem in v imenu varnosti omejujejo svobodo drugih. V tej luči je paradoks sodobnih naprednih (neo)liberalnih družb, da je negotovost tudi vir (ne)svobode. Ustvarja prostor za domiselno ustvarjanje boljšega in uporabnejšega znanja o tveganju ter na koncu za bolj racionalne in odgovorne odločitve. Liberalizem si predstavlja in upravlja nedoločeno prihodnost prek negotovosti in tveganj (O'Malley, 2012).

O'Malleyjeva konceptualizacija tveganja in negotovosti pomembno izostrí dejstvo, da obe kategoriji nista samonikli, objektivni in zunanji družbeno-političnim razmerjem in razmeram, temveč vkalkulirani v način, na katerega se v okviru liberalnih oblastnih režimov kreira realnost v namen izvajanja oblasti. Tako se na primer neprestano poudarja in dejansko tudi obstaja pomanjkanje varnosti na individualni in kolektivni ravni na področjih sociale, zaposlitev, okolja, ekonomske neenakosti itd. Kot taka sta negotovost in tveganje zelo spremenljivi kategoriji tako po obliki kot vsebini. Realnost prikazujejo ekspertni diskurzi in tehnike za obvladovanje tveganja, ki subjektom predstavljajo izbire o tem, kako pristopiti k prihodnosti. V tem vidimo enega od vidikov intimne povezave depolitizacije in negotovosti:

individualizacija se razrašča v primežu odgovarjanja na politično produkcijo negotovosti, prek katere se posameznikom porazdeljujejo formalne kvalifikacije, ki obenem začrtajo vsakemu vlogo znotraj (neoliberalne) prevladujoče konfiguracije oziroma reda.

In kako vse to tangira politično izobraževanje oziroma izobraževanje o politiki? Prav zato, ker se v demokracijah kot habitatih, kjer je liberalni režim zajet v produkcijo negotovosti in tveganj in v katerih prevladujejo diskurzi in tehnike za obvladovanje tveganj, osredotoča na opolnomočenje posameznikov in kolektivitet, ima središčno vlogo tudi izobraževanje. Toda v demokracijah kot habitatih, če sledimo Rancièrju, izobraževanje o politiki, tudi v formi državljanske vzgoje, temelji na vsaj dvojem. Prvič, prevladujoče – tako kot izobraževanja na drugih področjih – afirmira proces prenosa vednosti med domnevno vsemogočnim učiteljem in nevednim učencem, in drugič, perpetuira specifično (pogosto pravno-formalno kodificirano) konstelacijo področij in vlog znotraj niza vnaprej danih zakonskih in družbenih pooblastil in meja, v okviru katerih je posameznik lahko in sme biti aktiven.

Izobraževanje je v tem kontekstu intrinzično političnim tehnologijam in strategijam oblasti, kjer je misel oziroma vednost tesno povezana in vključena v tehnične načine oblikovanja in preoblikovanja delovanja posameznikov, praks in institucij. Izobraževalni režimi seveda vključujejo prakse produkcije znanja in resnice, znanje in resnica pa napajata sestavo tistih mentalitet, ki jih učeči se posamezniki uporabljajo za prenos v svoje dejavnosti, delovanja, obnašanja, motive. Režimi praks, znanja in resnice, mentalitete in dejavnosti so tako odvisni drug od drugega in se medsebojno zahtevajo znotraj krožne ureditve. (Neo)liberalna racionalnost (Attick, 2016) je v današnjih naprednih režimih praktično vseprisotna in hegemonika. Neoliberalizem je v demokraciji kot habitatu povezal na videz skorajda nepovezljivo, ko je asimilirala pedagogike, osredotočene na učenca, s progresivnimi humanističnimi tradicijami izobraževanja, ki se uporabljajo za t. i. razvoj človeškega kapitala. Kot trdi Carter (2009: 59):

brez dvoma mnogi verjamejo, da je spodbujanje pedagogik, osredotočenih na učečega se posameznika, najboljša praksa znotraj humanistične in napredne tradicije izobraževanja, ne pa kulturno neobčutljiva municija za globalno gospodarstvo znanja. Vendar se moramo zavedati, [...] da so neoliberalni globalni diskurzi o izobraževanju in ekonomiji znanja kooptirali humanistične vizije aktivnega učenja v demokratičnih in sodelovalnih okoljih za lastne namene razvoja človeškega kapitala.

Ker je učeči se subjekt formiran predvsem kot avtonomen, fleksibilen in družaben, se lahko in mora nenehno učiti, doizobraževati, izpopolnjevati in na podlagi osebne odgovornosti in avtonomije izbrati ustrezne učne

priložnosti in priložnosti za nenehni samorazvoj (Fejes in Nicoll, 2008). Vedno prisotno okolje izobraževanja je torej razpršeno okolje možnosti, v katerem avtonomni subjekt oblikuje svoj uspeh v smislu lastnega obstoja v mreži podjetniške kulture. Vendar koncepta »podjetnosti« kot okvira, ki opredeljuje naravo subjekta in pravzaprav kulture, ni mogoče razumeti strogo empirično ali zgolj z ekonomskega vidika, temveč kot družbeno-politično temeljnega. Koncept se namreč »nanaša na nekakšno samoupravo znotraj določenega oblastnega režima« (Simons in Masschelein, 2008: 48). Simons in Masschelein (2008) trdita, da specifičen oblastni režim v in prek podjetnosti povezuje tri posebne razsežnosti – epistemološko (predvsem kot ekonomizacija družbenega), strateško (predvsem kot tehnologije za sprožanje odziva, na primer trženje) in etično (kot sredstvo subjektivizacije na podlagi podjetniške prakse svobode). Izobraževanje je usmerjeno torej h kontinuiranemu izpopolnjevanju učečih se posameznikov, ki morajo pridobiti predvsem tista znanja in veščine, ki jim bodo koristile za konfrontacijo z globaliziranim okoljem, v katerem živijo in ki ponuja neprestane izzive, o katerih pa velikokrat ti učeči se posamezniki ne vedo veliko. Učenje je artikulirano kot predpriprava na izzive negotovosti in tveganj, ki jih negotovost v različnih oblikah prinaša. Negotovosti so zajete, vštete v produkcijo in posredovanje znanja, ki zahteva, da je posameznik bitje prilagajanja, soočanja z izzivi, pretvarjanja negotovosti in tveganj v izzive. Preoblikovanje vsebine izobraževanja v skladu s tem režimom pomeni odziv na neoliberalno realnost: »Tudi učni načrti so preoblikovani tako, da odražajo nove realnosti in potrebo po visoko kvalificiranem fleksibilnem delavcu, ki ima potrebne veščine upravljanja, ravnanja z informacijami, komuniciranja, reševanja problemov in odločanja« (Peters, 2001: 66).

Fleksibilna oseba, ki se jo percipira kot lažje zaposljivo in bolj sposobno odgovarjati na negotovosti in tveganja, je sicer konkretno priležna ideji trga, na katerem obstajajo globoke in vse večje ekonomske neenakosti, ki se vedno znova perpetuirajo. Pri tem tudi specifična prevladujoča oblika izobraževanja (Baranowski, 2017), usmerjenega k »potrebam posameznika«, odigra relevantno vlogo, saj artikulira in producira posameznike, ki naj bi izkoriščali priložnosti, ki jih ponujajo družbe, usmerjene v dosežke. Toda ob tem nimajo vsi posamezniki enakih možnosti, saj je kakovost izobraževanja v veliki meri odvisna tudi od materialne situacije, ki odločilno vpliva tako na izhodiščni položaj posameznika kot na njegove realne možnosti izobraževanja na najboljših šolah ali visokošolskih ustanovah. Hkrati s tem problem ni le v negotovosti pridobitve (dobro plačane) zaposlitve po končanem izobraževanju. Tudi sam izobraževalni sistem postaja negotov, saj na eni strani postaja psevdoizobraževanje, ki odraža trenutne potrebe trga po tako imenovanih specialistih določenih strok, po drugi strani pa na prostem trgu sam postane blago, tako kot vse drugo (Baranowski, 2017).

V tem smislu je izobraževanje postalo depolitizirano. Je benigno, priležno, podložno sistemu, pokorjeno idejam neoliberalne logike trga, prevladuje ekonomska racionalnost. V tem okviru je prevladujoče iskanje rešitev, dokončnih odgovorov na potrebe družbe in trga. Izobraževanje perpetuira demokracijo kot habitat, vsajen v napredni liberalni oblastni režim, kjer so negotovosti ovire, ki jih je treba izgnati, preprečevati ali, če že so, razreševati ali izkoristiti kot izzive, ki imajo potencialno tržno vrednost.

Negotovost kot temelj politološke reartikulacije izobraževanja o politiki

Kot smo predhodno pokazali, je bilo – in je še dandanes – vprašanje vsebine in formata političnega izobraževanja (prevladujoče v formi državljan-ske vzgoje) ter izobraževanja nasploh področje številnih neprestanih intervencij. Pri tem politična znanost prav nič ne zaostaja; kvečjemu obratno – je pomembno znanstveno polje, ki je prevladujoče razumljeno kot poklicano sodelovati pri naslavljanju in koncipiranju rešitev. Pri tem je temeljna ideja ta, da je potrebno v sodobnem, neprestano spreminjajočem se svetu, ki je zato tudi stalno negotov, opolnomočiti učeče se posameznike, tako da bodo priležni naprednemu liberalnemu režimu in njemu pripadajočim formam političnega delovanja. Gre za to, čemur Biesta pravi (2011) domestifikacija državljana: pripenjanje državljanov na partikularno državljansko identiteto, ki je vstavljena in odgovarja obstoječemu političnemu redu. Pri tem so (tudi prevladujoče politološke) ideje o vlogi izobraževanja pri klesanju »dobrega« državljana utemeljene prek hegemonске vednosti o tem, kaj je primeren državljan, kaj naj se uči, kako naj prejme informacije, znanje in veščine. Gre za forme vednosti, ki so vkomponirane v družbeni red in njene institucije, ki ji Ranciére (2021; 1999) pravi »policija«, saj ta red opredeljuje alokacijo načinov, kako delujemo, kako smo, kako izrekamo, ter nas opredeljuje v smislu našega mesta v družbi ter nalog, ki nam »pripadajo« glede na naše mesto. Kot pravi Ranciére (2005), policija predstavlja tisti niz postopkov, s katerimi se doseže združevanje in soglasje skupin, organiziranje pristojnosti, porazdelitev mest in vlog ter sistemi za legitimizacijo te porazdelitve. V tem kontekstu so te forme vednosti tisto, kar je Gaston Bachelard poimenoval »znanost skritega« (glej Means, 2011), ideološka hermenevtika, ki privilegira intelektualca kot agenta razsvetljene resnice, ki skuša odkriti in razkriti mistifikacije, ki so skrite za tistim, kar se nam kaže na prvi pogled. Ranciére temu pravi topografija, ki predpostavlja pozicijo tistega, ki obvlada. V tej konstelaciji filozofija in izobraževalna teorija prevzameta vlogo govora za tiste, ki jim domnevna nevednost ponuja lasten razlog za obstoj. Emancipacija in (ne)enakost sta tako vedno povezani z znanjem in s tem z institucijo meje. Ta meja je institucionalizacija v obliki vseh vrst šolanja in izobraževanja

(formalno, neformalno, vseživljenjsko itd.) in je obenem prispevala ter prikrila širjenje discipline in strateško združevanje vednosti in oblasti kot političnih režimov ter jih preoblekla v pedagoško obleko (Szkudlarek, 2013). Današnja oblika te povezave je torej drugačna, navidez depolitizirana, predvsem v smislu obsega, atomizacije in privatizacije: »uokvirjanje trenj in delitev v družbi v 'politične probleme', prevajanje slednjih v 'probleme, ki jih je treba obravnavati v izobraževanju' in mobiliziranje 'strokovnjakov za vključevanje teh problemov v šolah', je nekakšna nevtralizacija in depolitizacija na neposredni ravni« (Simons in Masschelein, 2011: 87). Kritiki podrejanja izobraževanja »družbenim problemom« in iskanja dokončnih rešitev (Simons in Masschelein, 2008; Depaepe in Smeyers, 2008) opozarjajo tudi na to, da so družbeni problemi na novo definirani kot učni primanjkljaji.

Potrebna sta torej premislek in reartikulacija političnosti političnega izobraževanja zunaj ustaljenih prevladujočih form depolitiziranega izobraževanja, ki odgovarja na serijo družbenih problemov in izganja negotovost kot duha, ki lomasti in kvari idealno demokratično družbo v spregi s kapitalističnim načinom produkcije. Skupaj s Chantal Mouffe (2005) lahko kličemo k »vrnitvi političnega«, ki zahteva prepoznavanje heterogenosti in konfliktov kot neločljivih značilnosti družbe in ki vrača instanco odločitve. Toda ob tem je smiselno tudi opraviti premislek političnega in politike, ki bi predstavljala alternativo obstoječemu konsenzualnemu redu, znotraj katerega imamo stroge hierarhije, predpostavljene družbene okvire možnega delovanja in klasifikacije posameznikov (Rancière, 1999; Means, 2011; Simons in Masschelein, 2011) ter na tej podlagi tudi možnosti političnega izobraževanja onkraj hegemonskih form.

V luči zgoraj povedanega sledimo Rancie rjevi alternativni zastavitvi politike, ki se zanj nanaša na »način delovanja, ki moti (policijski) red« (Rancière, 2004: 226), in to počne – kar je ključen Rancie rjev argument – v navezavi na idejo (radikalne) enakosti. Politika se torej nanaša na »izjemno odločno dejavnost, ki je antagonistična policiji: karkoli prelomi z oprijemljivo konfiguracijo, pri čemer so posamezni deli ali pomanjkanje le-teh opredeljeni s predpostavko, ki po definiciji nima mesta v konfiguraciji policije« (Rancière, 1999: 29–30). Ta prelom je serija dejanj, »ki rekonfigurirajo prostor« (Rancière, 1999: 30). Tako zamišljena politična dejavnost je torej »karkoli premika telo z mesta, ki mu je dodeljeno« (prav tam). »Pokaže vidno tisto, kar naj ne bi imelo mesta biti videno, in naredi slišan diskurz, kjer je bil nekoč prostor samo za hrup« (Rancière, 1999). Politika se tako nanaša na dogodek, ko se srečata dva »heterogena procesa«: policijski red in proces enakosti. Za Rancie rja je tako razumljena politika vedno in nujno demokratična politika. Vendar pa izrecno zanika, da je demokracija lahko kdaj režim (red) ali družbeni način življenja. Demokracija ni in ne more biti del policijskega reda, temveč jo je treba razumeti »kot institucijo same politike« (Rancière, 1999: 100). Vsaka politika ni demokratična v smislu niza institucij,

temveč v smislu izraznih oblik, »ki soočijo logiko enakosti z logiko policijskega reda« (Rancière, 1999: 100). Demokracija je, bi lahko rekli, »zahteva« po enakosti, pri čemer je spodkopan sistem oblik subjektivacije, v katerem obstaja red razporeditve teles/posameznikov glede na njihovo »naravo« in funkcije. Rancie rjev uvid je za nas pomemben, ker s tem zavrača kakršnokoli vnaprejšnje določanje, kam kdo sodi glede na status, sposobnosti, opolnomočenost ipd., kar počnejo tudi sistematizacije (političnega) izobraževanja v sodobnih liberalnih režimih.

Podobno politično naslovi tudi Mouffe (1999), ki argumentira pojmovanje političnega kot »razsežnosti antagonizma, ki je neločljivo prisoten v človeških odnosih« (Mouffe, 1999: 754) in je kot tak konstitutiven za človeške družbe. Področje politike obsega »skupine praks, diskurzov in institucij, ki si prizadevajo vzpostaviti določen red in organizirati človeško sobivanje v pogojih, ki so vedno potencialno konfliktni, ker nanje vpliva razsežnost 'političnega'« (Mouffe, 1999). Antagonistična razsežnost političnega je po Mouffe povezana s hegemonsko naravo družbenih odnosov in z nestrinjanjem glede načinov, na katere bi morala biti družba strukturirana. Demokracija po Mouffe (2005) tako zahteva – in po tem je podobna, a se hkrati razlikuje od Rancie rjeve zastavitve – uravnoteženje radikalne oblike pluralizma, ne da bi zabrisali ali izključili politično bodisi s pozivi k soglasju bodisi/in z nasilnim moralizmom. S tem Mouffe podobno kot Rancière priznava, da so pojmi, kot so enakost, univerzalnost in identiteta, vedno nujno pluralni – konstituirani v odnosu do družbenega boja. Medtem ko Mouffe vidi hegemonске »artikulacije« konkurenčnih interesov in pravic ponovno vpisane v politični liberalizem na institucionalni, družbeni in/ali pravni ravni, Rancière trdi, da politični subjekt demokratične enakosti stoji v imantnem soočenju s kakršnim koli takšnim formalnim vpisom ali reprezentacijo (Means, 2011). Rancierjev pristop je v veliki meri usmerjen k zamažanju, suspenzu ali premikanjem povezave/odnosa med emancipacijo in znanjem ter implicitno postavljanjem meja.

Vsak tak pristop, vsak poskus načenjanja obstoječih form, artikulacij, diskurzov in praks hegemonškega reda družbeno-političnih ureditev in izobraževalnih sistematizacij, vključno s političnim izobraževanjem, pa je akt ne odstranjevanja negotovosti, temveč, ravno obratno, sprožanje negotovosti kot akta produkcije novuma, kar je uvidel tudi John Dewey (1929). Po Deweyjevem razumevanju mišljenje namreč vključuje tako možnost interakcije z okoljem kot tudi tveganje neuspeha. Lahko celo rečemo, da zanj prav ta možnost (razumne) interakcije z okoljem hkrati poraja tako možnost rasti kot nova in neznana tveganja. V tem smislu lahko trdimo, da namenoma tvegamo izgubo (vnaprej določene) strukture učenja in izobraževanja, kar je akt, kot pravi Dewey (1917/2011), »živeti naprej« in hkrati »kazati na nove možnosti« (Dewey, 1929: 312) ter je tudi dejanje tveganja, ki ga prinaša sama

dejavnost mišljenja. Kot je Dewey izjavil v svojem delu *Demokracija in izobraževanje*: »Vsako razmišljanje vključuje tveganje. Gotovosti ni mogoče zagotoviti vnaprej. Invazija neznanega ima naravo pustolovščine« (Dewey, 1916/1930: 174).

To je zato, ker pomanjkanje gotovosti in težnja po premikanju proti novim možnostim zahtevata pogum. V soočenju z neznanim, »negotovim, nestabilnim, neverjetno nestabilnim« svetom (Dewey, 1925/1929: 43) nimamo nobenega zagotovila za uspeh. Poleg tega lahko v poskusu predstavljanja in izvajanja novih možnosti, pri iskanju novih poti izgubimo že pridobljeno, saj učenje in izobraževanje ne delujeta kumulativno (Dewey, 1930). Torej lahko rečemo, da je v srži vsake misli ali dejanja nekaj radikalno nepredvidljivega. Vendar pa sta negotovost in nevarnost v okviru Deweyjeve izobraževalne filozofije tudi vrata v ustvarjalnost in prihodnost. Kot pravi Dewey, je »misel ... ustvarjalna« (Dewey, 1930: 186).

Ta Deweyjeva pozicija, kot pokaže D'agnese (2018), spodkopava končno in trajno razumevanje življenja, saj je svet mešanica zadostnosti, reda, ponavljanj ter obenem tudi posebnosti, dvoumnosti, negotovih možnosti, ki so vedno onkraj našega razumevanja. V tem smislu so razumevanja vedno negotova, s čimer tudi opomin proti vsakršnim totalizirajočim idejam, ki bi predpostavljale končnost sveta (in vednosti o njem). (Družbeno-politični) svet je vedno-že nekaj več, kot ga lahko naše mišljenje zagrabi in zajame. Vse povedano ima relevantne implikacije tudi v kontekstu izobraževanja. Namreč, glede na večno negotovost v okviru mišljenja in uhajanja sveta, je potrebno pri poučevanju upoštevati negotovost, ki je podlaga za vsako dejanje, ki ga naredimo. Ta poziv spodkopava to »odločnost« pri iskanju (političnih) rešitev, možnih odgovorov na politične probleme sodobnih naprednih liberalnih družb. Spodkopava neoliberalne pedagoške pristope, ki prežemajo izobraževanje, pri katerem so učenci soočeni z vnaprej določenimi cilji, podjarmljenimi tržni racionalnosti, ki jih je mogoče doseči s pridobivanjem »spretnosti«. S spremembo in negotovostjo, ki se nahajata v srži okolja, v katerem živimo, in izobraževanja bi morali biti cilji učenja usmerjeni tudi na negotovost in celo nepredvidljivost. Zato učenje v nekem smislu povzroča negotovost, saj potiska subjekt, ki se izobražuje, naprej, proti neznanim – in včasih celo nespoznavnim – področjem (D'agnese, 2018).

Ker je v središču vsake situacije nepredvidljivost, imamo tudi v vzgojno-izobraževalnem smislu – še posebej v kontekstu izobraževanja o politiki, ki je, kot smo predhodno argumentirali z Mouffe, vedno antagonistična ter v svoji srži kontingentna, tako rekoč v nastajanju – nekakšen paradoks: da bi učitelji in vzgojitelji izboljšali in spodbujali učenje, bi morali ustvariti situacije, v katerih ne obvladajo in ne nadzorujejo vseh in vsega. Kar je radikalen obrat od siceršnje perspektive, ko negotovost in neobvladovanje izganjata. To pa je ravno poanta, ki jo je naslovil tudi Rancière (1991), ko govori o mitu

pedagogike v hegemonski obliki. Ta namreč pravi, da je svet razdeljen na tiste, ki vedo, in tiste, katerih misel in mentaliteta še nista zreli. Ta mit o pedagogiki, pojasnjuje Rancière, vključuje eksplikacijo; to je proces prenosa med domnevno vsemogočnim učiteljem in nevednim študentom. »Pomembna naloga mojstra je, da svoje znanje prenese na svoje študente, da jih postopoma pripelje do lastne ravni ekspertize« (Rancière, 1991). Rancière predlaga, da je tak pedagoški imperativ utemeljen v nepremostljivi razdalji med mojstrom in njegovim znanjem, »poučevanim gradivom in osebo, ki jo poučujemo, razdaljo tudi med učenjem in razumevanjem« (Rancière, 1991: 5).

Politologija lahko v tej luči intervenira na polje (političnega) izobraževanja ne s pozicije znanstvene discipline, ki (ob)vladuje rešitve, temveč kot izziv in osvetlitev problematičnosti konvencionalnih pogledov na razmerje med učiteljem in učencem na različnih ravneh izobraževanja. Politologija lahko z alternativnim pogledom na politiko in politično (kot ju osmišljujeta Rancière in Mouffe) nakaže koncepcijo emancipatorne vzgoje, ki izhaja iz tega, kar Rancière opisuje kot dejanje razkrivanja »inteligentnosti samemu sebi« (Rancière, 1991: 28). Slednje pomeni, da pot, ki jo bodo učeči se posamezniki ubrali, ko jih povabijo, da uporabijo svojo inteligenco, ni znana (je podvržena negotovosti); čemur pa se študent ne more izogniti, je »ujelavljanje svoje svobode« (Rancière, 1991: 23). Takšna intervencija sledi pedagogiki, spodbujajoči široko, a ne izključno akademsko vlogo (Giroux in Giroux, 2004) in prikazuje akademike kot transformativne intelektualce. Toda po Girouxju akademiki ne morejo prevzeti te transformativne vloge, če so »zaklenjeni znotraj tradicionalnih meja disciplin in reciklirajo stare ortodoksije« (Giroux, 2007). Tako so za Girouxja znanstvene discipline strukture, ki jim moramo »pobegniti«, da bi imeli možnost ustvarjanja novih jezikov in družbenih praks, ki povezujejo in ne ločujejo izobraževanja in kulturnega dela od vsakdanjega življenja. Girouxjeva pedagogika temelji na zavezanosti javnim prostorom za učenje, kjer se lahko izmenjujejo in razvijajo različne oblike znanja; kjer se učenci in učitelji kritično ukvarjajo s temi znanji in drug z drugim. Discipline veljajo za nasprotne tem ciljem, ker veljajo za zaprte, elitistične in ohranjajo konservativne oblike odnosov in vrste znanja.

Rancièreovi premisleki izobraževanja najdejo velik odmev s temi zastavitvami, zlasti v poudarjanju pomena človekove avtonomije v učnem procesu in emancipacije kot razvoja kritičnih intelektualnih in transformativnih sposobnosti. Vendar pa kritična tradicija svoj poudarek daje prepoznavanju razmerij moči in ideoloških pogojev družbene neenakosti in dominacije kot aksiomatskega izhodišča za domišljanje in ustvarjanje politično opolnomočenega državljanstva. Z drugimi besedami, obstoječe neenakosti in izključevanja so pogoj možnosti emancipacije. Politološki pristop, ki vzame v izhodišču rancièreovski uvid politike kot radikalnega nasprotovanja trenutnemu redu, pa lahko sugerira umetnost državljanstva kot demokratičnega potenciala, pri čemer zahteva

inverzijo kritične tradicije. Zahteva torej najprej enakost pred emancipacijo in ne obratno. Z drugimi besedami, s postavitvijo radikalne a priori enakosti Rancière ontološke in časovne razsežnosti ter odnose med izobraževanjem in političnim prestavi na imanenten teren. Družbeno-politični vpisi in intervencije enakosti so predpogoji za preoblikovanje ekonomskih in ideoloških redov družbene neenakosti znotraj in izven pedagoških odnosov ter skozi njih (Lewis, 2009). Tu bi državljanska vzgoja – in druge oblike izobraževanja o politiki (tudi visokošolski politološki programi) – zahtevala intelektualno emancipacijo, da bi postala strukturno načelo. Produkcija znanja in učenje bi morala temeljiti na skupnem pojmu enakosti: ustvarjalnem sodelovanju učiteljev in učencev zunaj spektra prevlade in hierarhij (Galloway, 2012).

Sklep

Permanentna negotovost opredeljuje čas, ki ga živimo. Ne glede na to, kam se ozremo in katero področje človeškega delovanja mislimo, se praktično vedno srečujemo z negotovostjo. Podnebne spremembe, izbruhi bolezni, finančne volatilnosti, naravne nesreče in dnevna politika. Praktično vsak medijski naslov izpostavlja stalno negotovost. Težko bi rekli, da je negotovost nekaj povsem novega, toda sodobni svet je hiperkompleksen in slednje izostruje, krepi, izpostavlja negotovost. Kar je bistveno, je ne le stalno prisotni občutek negotovosti, temveč tudi njegovo obvladovanje; prevladujoče negotovosti se skuša obvladati z odkrivanjem zakonitosti fenomenov in dogodkov, saj naj bi ta odkritja omogočila, da jih nadzorujemo in celo napovedujemo. Toda hitro se zaletimo v cikličnost: ko se ugotovi, da določena rešitev ali odziv na negotovost ni učinkovita, ne prinaša rezultatov ali ni zadovoljliva, se iščejo družbeno-politične prakse ter načini, kako spremeniti razumevanja, naše namene in sredstva nadzora.

V povezavi s tem smo prek O'Malleyjeve konceptualizacije tveganja in negotovosti pokazali na dejstvo, da sta obe kategoriji všteti v način izvajanja liberalnih oblastnih režimov, pri čemer v demokracijah kot habitatih prevladujejo diskurzi in tehnike za obvladovanje tveganj in osredotočanje na opolnomočenje posameznikov in kolektivitet. Pri tem ima središčno vlogo tudi izobraževanje, v katerem je učeči se subjekt formiran predvsem kot avtonomen, fleksibilen in družaben in se mora neprestano izpopolnjevati, izbrati ustrezne priložnosti ter skrbeti za nenehni samorazvoj. Njegov uspeh je ukalupljen v »dobro«² državljanstvo in podjetniško racionalnost znotraj procesov ekonomizacije družbenega. Politično izobraževanje v različnih pojavnih oblikah (tudi kot državljanska vzgoja ali vzgoja za aktivno državljanstvo) je v demokracijah kot habitatih priležna tem procesom. Je tako kot demokracija sama depolitizirana, saj razgrajuje, pasivizira subjekte in odteguje radikalne boje ter s tem sprejema diktat obstoječih hierarhij in vnaprej

določenih form delovanja subjektov glede na njihovo družbeno, razredno ipd. pozicijo. Izobraževanje – tudi o politiki – perpetuira demokracijo kot habitat v okviru naprednih liberalnih režimov, kjer so negotovosti ovire, ki jih je treba izgnati, preprečevati ali, če že so, razreševati ali izkoristiti kot izzive, ki imajo potencialno tržno vrednost.

V tej luči smo v članku konceptualizirali političnosti političnega izobraževanja zunaj ustaljenih prevladujočih form depolitiziranega izobraževanja, in sicer z Rancie rjevim ter Mouffinim uvidom politike kot venomer prisotnega antagonizma ter iztirjanja obstoječega reda s postavitvijo apriorne radikalne enakosti. V okviru političnega izobraževanja je eden od možnih načinov tovrstne zagrabitve s postavitvijo negotovosti kot izhodišča vsakega mišljenja in formacije vednosti (tudi ali predvsem) skozi pedagoške prakse, skozi učna razmerja. Torej ne gre za izgon, temveč objetje negotovosti kot vira radikalnih misli in serije možnih praks. Čeprav se policijskemu redu, kot ga prepozna Rancière, nikoli ne moremo popolnoma izogniti, je mogoče institucionalne strukture in sisteme oblasti preoblikovati v interesu človekove svobode z ustvarjalnim sodelovanjem in širjenjem demokratičnih bojev. V procesu izobraževanja o politiki bi to lahko pomenilo razvoj emancipatornih oblik pedagogike, ki resno jemljejo izziv radikalnega pojmovanja človekove enakosti in demokratičnih možnosti. To bi nujno zahtevalo institucionalne in družbene spremembe na ravni politike in kulture. Zahtevalo bi tudi temeljito preučitev in kontinuirane poskuse subverzije podlag za pedagoško avtoriteto in sistema vrednot, v katerega je vpeta sama in politično izobražujoči se posamezniki.

LITERATURA

- Agamben, Giorgio (2002): *The State of Emergency*. Dostopno prek <https://www.generation-online.org/p/fpagambenschmitt.htm>, 15. 12. 2021.
- Ahmad, Iftikhar (2006): *Teaching Government in Social Studies: Political Scientists' Contributions to Citizenship Education*. *The Social Studies* 97 (1): 8–15.
- Anderson, William (1943): *The Role of Political Science*. *American Political Science Review* 37 (1): 1–17.
- Aradau, C., L. Lobo-Guerrero, R. Van Munster (2008): *Security, Technologies of Risk, and the Political: Guest Editors' Introduction*. *Security Dialogue* 39 (2–3): 147–154.
- Attick, Dennis (2016): *Homo Economicus at School: Neoliberal Education and Teacher as Economic Being*. *Educational Studies* 53 (1): 37–48.
- Baranowski, Mariusz (2017): *Education in Times of Uncertainty. Uncertainty in Education. A Critical Approach*. V: Sribas Goswami in Anna Odrowąż-Coates (ur.), *Symbolic Violence in Socio-Educational Contexts. A Post-Colonial Critique*, 63–72. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Barber, Benjamin R. in Richard Battistoni (1993): *A Season of Service: Introducing Service Learning into the Liberal Arts Curriculum*. *PS: Political Science & Politics* 26 (2): 235–240.

- Beck, Ulrich (2003): An Interview with Ulrich Beck on Fear and Risk Society (Interviewer: Joshua Yates). *The Hedgehog Review* 5 (3): 96–108.
- Beck, Ulrich (2009): *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Beck, Ulrich, Anthony Giddens in Scott Lash (1994): *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Bibič, Adolf (1968): Poslanstvo politične znanosti. *Politička Misao* V: (04): 632–637.
- Bibič, Adolf (1975): Smotri politologije. *Teorija in praksa* 12 (3): 21–233.
- Biesta, Gert (2011): The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière in the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education* 30 (2): 141–153.
- Bigo, Didier, Elspeth Guild in Elif Mendos Kuskonmaz (2021): Obedience in Times of COVID-19 Pandemics: A Renewed Governmentality of Unease? *Global Discourse: An Interdisciplinary Journal of Current Affairs* 11 (1–2): 1–2.
- Bradbury, Judith A. (1989): The Policy Implications of Differing Concepts of Risk. *Science, Technology, & Human Values* 14 (4): 380–399.
- Carter, Lyn (2009): Globalisation and Learner-Centred Pedagogies: Some Thoughts. *Journal for Activist Science and Technology Education* 1 (1): 57–60.
- Crawford, Keith (2010): Active Citizenship Education and Critical Pedagogy. V: Terence Lovat, Ron Toomey in Neville Clement (ur.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*, 811–23. Dordrecht: Springer.
- Crick, Bernard (2012): Introducing Politics in Schools. V: Bernard Crick in Derek Heater (ur.) *Essays on Political Education*, 5–20. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Crick, Bernard, in Derek Benjamin Heater (1977): *Essays on Political Education*. Ringmer: Falmer Press.
- D'agnese, Vasco (2018): Courage, Uncertainty and Imagination in Deweyan Work: Challenging the Neo-Liberal Educational Agenda. *Journal of Philosophy of Education* 52 (2): 316–329.
- Dean, Mitchell (1999): *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. Sage Publications: London.
- Depaepe, Marc in Paul Smeyers (2008): Educationalization as an Ongoing Modernization Process. *Educational Theory* 58 (4): 379–389.
- Dewey, John (1929): *The Quest for Certainty*. New York: Minton Balch & Company.
- Dewey, John (1930): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The MacMillan Company.
- Dewey, John (2011): The Need for a Recovery of Philosophy. V: Robert B. Talisse in Scott F. Aikin (ur.), *The Pragmatism Reader: From Peirce through the Present*, 109–40. Princeton: Princeton University Press.
- Ericson, Richard (2005): Governing through Risk and Uncertainty. *Economy and Society* 34 (4): 659–672.
- Fejes, Andreas in Katherine Nicoll (2008): Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject. New York: Routledge.
- Fink-Hafner, Danica (2004): Slovenska politologija v spremenjenih domačih in svetovnih okoliščinah: priložnosti in nevarnosti. *Demokratizacija, profesionalizacija in odpiranje v svet* 41 (1–2): 152–172.

- Galloway, Sarah (2012): Reconsidering Emancipatory Education: Staging a Conversation between Paulo Freire and Jacques Rancière. *Educational Theory* 62 (2): 163–184.
- Galston, William A (2003): Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education. *Annual Review of Political Science* 4 (1): 217–234.
- Giroux, Henry A. (2007): *Border Crossings*. London: Routledge.
- Giroux, Henry A. in Susan Searls Giroux (2004). *Take Back Higher Education: Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*. New York: Palgrave Macmillan.
- Higgs, Paul (2005): Risk, Governmentality and the Reconceptualization of Citizenship. V: Paul Higgs and Graham Scambler (ur.), *Modernity, Medicine and Health, 195–216*. London: Routledge.
- Hunter, Susan in Richard A. Brisbin (2003): *Civic Education and Political Science: A Survey of Practices*. *PS: Political Science & Politics* 36 (4): 759–763.
- Ichilov, Orit (2013): *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*. Routledge.
- Lakoff, George in Mark Johnson (2008): *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lash, Scott (1994): *Reflexivity and Its Doubles: Structure, Aesthetics, Community*. V: Ulrich Beck, Anthony Giddens in Scott Lash (ur.), *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, 110–173. Cambridge: Polity Press.
- Lewis, Tyson Edward (2009): Education in the Realm of the Senses: Understanding Paulo Freire's Aesthetic Unconscious through Jacques Rancière. *Journal of Philosophy of Education* 43 (2): 285–299.
- Macrine, Sheila L. (2016): Pedagogies of Neoliberalism. V: Simon Springer, Kean Birch in Julie MacLeavy (ur.), *Handbook of Neoliberalism*, 336–347. London: Routledge.
- Macrine, Sheila L. (2020): »Introduction.« V: Sheila L. Macrine (ur.), *Critical Pedagogy in Uncertain Times: Hope and Possibilities*, 1–8. New York: Palgrave Macmillan.
- May, Todd (2008): *The Political Thought of Jacques Rancière. Creating Equality*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Means, Alex (2011): Jacques Rancière, Education, and the Art of Citizenship. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 33 (1): 28–47.
- Mouffe, Chantal (1999): *Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism?* *Social Research* 66 (3): 745–758.
- Mouffe, Chantal (2005): *On the Political*. London; New York: Routledge.
- O'Malley, Pat (2009): Governmentality and Risk. V: Jens O Zinn (ur.), *Social Theories of Risk and Uncertainty: An Introduction*, 52–75. Oxford: Wiley-Blackwell.
- O'Malley, Pat (2012): *Risk, Uncertainty and Government*. London: Routledge.
- Peters, Michael (2001): Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian Perspective. *The Journal of Educational Enquiry* 2 (2).
- Putnam, Robert D. (2003): APSA Presidential Address: The Public Role of Political Science. *Perspectives on Politics* 1 (2): 249–255.
- Rancière, Jacques (1991): *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual*

- Emancipation. The Ignorant Schoolmaster. Stanford CA: Stanford University Press.
- Rancière, Jacques (1999): Disagreement: politics and philosophy. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rancière, Jacques (2004): The Philosopher and His Poor. Durham; London: Duke University Press.
- Rancière, Jacques (2005): From Politics to Aesthetics? Paragraph 28 (1): 13–25.
- Rancière, Jacques (2010): Chronicles of Consensual Times. London; New York: Continuum.
- Rancière, Jacques (2019): The Politics of Aesthetics: The Distribution of the Sensible. London: Bloomsbury Academic.
- Rancière, Jacques (2021): On the Shores of Politics. London; New York: Verso.
- Roland-Lévy, Christine, in Alistair Ross (2003): Political Learning and Citizenship in Europe. Stoke-on-Trent UK; Sterling VA: Trentham.
- Rose, Nikolas (1996): Governing 'Advanced' Liberal Democracies. V: Andrew Barry, Thomas Osborne in Nikolas Rose (ur.), Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-Liberalism and Rationalities of Government, 37–64. Chicago and London: University of Chicago Press and UCL Press.
- Rose, Nikolas (1999): Powers of Freedom: Reframing Political Thought. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salem, Abeer (2020): Learning for Uncertainty: Higher Education and Sustainability. V: Enakshi Sengupta, Patrick Blessinger in Taisir Subhi Yamin (ur.), Introduction to Sustainable Development Leadership and Strategies in Higher Education, 101–14. Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Schachter, Hindy Lauer (1998): Civic Education: Three Early American Political Science Association Committees and Their Relevance for Our Times. PS: Political Science & Politics 31 (3): 631–635.
- Simons, Maarten in Jan Masschelein (2008): Our 'Will to Learn' and the Assemblage of a Learning Apparatus. V: Andreas Fejes in Katherine Nicoll (ur.), Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject, 48–60. New York: Routledge.
- Simons, Maarten in Jan Masschelein (2011): Governmental, Political and Pedagogic Subjectivation: Foucault with Rancière. V: Simons, Maarten in Jan Masschelein (ur.), Rancière, Public Education and the Taming of Democracy, 76–92. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Swyngedouw, Erik (2005): Governance Innovation and the Citizen: The Janus Face of Governance-beyond-the-State. Urban Studies 42 (11): 1991–2006.
- Szkudlarek, Tomasz (2013): Introduction: Education and the Political. V: Tomasz Szkudlarek (ur.), Education and the Political. Comparative and International Education (A Diversity of Voices), 1–13. Rotterdam: SensePublishers.
- Westheimer, Joel in Joseph Kahne (2004): Educating the 'Good' Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. PS: Political Science & Politics 37 (2): 241–247.
- Wimmer, Jeffrey in Thorsten Quandt (2006): Living in the Risk Society. Journalism Studies 7 (2): 336–347.