

Marinko Banjac

Potenciali kritične pedagogike in interseksionalnosti kot pristopov k poučevanju na področju politologije

Povzetek: Prispevek osvetljuje možnosti kritične pedagogike in interseksionalnosti v okviru poučevanja politologije. Pri tem izhaja iz ugotovitev, da je zaradi globalne prevlade ekonomske racionalnosti na univerzah in splošne depolitizacije pedagoškega procesa potreben kontinuiran proces rekonceptualizacije zastavitev načinov poučevanja onkraj takšne ureditve in zastavitev poučevanja. Prispevek zato najprej ponudi uvide v trenutne dileme v okviru poučevanja politologije, pri čemer izpostavi in problematizira predvsem notranjo razdrobljenost in nepovezanost področij ter prevladujoč na strogih hierarhijah utemeljen in abstrakten način posredovanja politoloških znanj in veščin. V nadaljevanju nato pokaže možnosti zastavitev in prakticiranja pedagoškega procesa v politologiji na podlagi kritične pedagogike, predvsem Paula Freireja, in interseksionalnosti. Njun prispevek je zlasti v naslavljanju izhodiščne političnosti izobraževanja, uvidih v vprašanja delovanja oblasti in moči, oblik dominacij, diskriminacij in izključevanj na podlagi multiplih identitet in njihovih situiranosti ter možnosti angažiranja v smeri revitalizacije demokracije kot izziva trenutnemu redu.

Ključne besede: politologija, kritična pedagogika, interseksionalnost, izobraževanje

UDK: 37.01

Znanstveni članek

Uvod

Politologija, tako kot druga znanstvena področja, obstaja znotraj širših tokov sprememb in razvoja visokošolskih struktur in institucij. Ti tokovi so številni in mnogoplastni, vendar je opazen že dlje časa trajajoč trend (Lawrence 1999), v katerem je visoko šolstvo vse bolj vpeto v racionalnost ekonomske produktivnosti in pripravljane državljanov za delovanje v »na znanju temelječem gospodarstvu« oziroma iz njiju izhaja (Olssen in Peters 2005). Temu pritrjuje tudi Foster (2002, str. 37), ko pravi, da je visokošolsko izobraževanje »usmerjeno v nenehno preoblikovanje znanja in spretnosti, potrebnih za ohranjanje vrednosti človeškega kapitala v globalnem gospodarstvu, ki ga poganja tehnologija«. V tem kontekstu je eden od trendov tudi na študente osredinjeno poučevanje (Clark 2018), ki pa prevladujoče pomeni upoštevanje tega, kaj bodo študenti potrebovali v prihodnosti in kakšne veščine za njihovo večjo zaposljivost jim posredovati.

Ob tem so, kot pokažeta Goldsmith in Goldsmith (2010), na univerzah, tudi v okviru politoloških programov, predavanja še vedno prevladujoč način posredovanja znanja, čeprav to ne pomeni, da so tudi edini način izvajanja pedagoškega procesa. Tudi v okviru politične znanosti so vse bolj relevantne (Asal idr. 2018) nove oblike prenosa znanja. Pri tem izstopa predvsem na študenta osredinjeno poučevanje, pri katerem profesor »ni več modrec na odru« (Ishiyama idr. 2015, str. xxiv), temveč omogoča študentom poglobljeno kontekstualno razumevanje politoloških vsebin. Nadalje, raznolike oblike prenosa politoloških znanj in izvedbe pedagoškega procesa je možno prepoznati tudi glede na vsebine oziroma področja, kot so na primer metodologija politološkega raziskovanja, politične teorije (Mitchell idr. 2022). Toda ne glede na vse spremembe, inovacije in uvajanje novih metod v okviru političnih znanosti so, kot pravi Craig (2019, str. 118), predavanja »še vedno najbolj razširjen način poučevanja«. Tudi Briggs (2016, str. 829) posebej za Evropo navaja, da je običajno izvajanje pedagoškega procesa še vedno kombinacija »klasičnih predavanj in seminarjev«, se pa v okviru pedagoškega procesa kaže trend krepitve poudarjanja in posredovanja »prenosljivih veščin«, kot je nastopanje. Zdi se torej, kot ugotavlja tudi Giroux (2009, str. 12), da še naprej prevladuje jasna hierarhija v razmerju profesor – študent, da se akademiki ne

ukvarjajo s pisanjem za širšo javnost in živijo v svetu, ki ga naseljujejo koncepti, ki akademike oddaljujejo od (širše) javne dostopnosti in razumljivosti. Sokoloff (2019) podobno pravi s specifičnim ozirom na politologijo: »Bolj ko so si politologi intenzivno prizadevali za znanost kot način doseganja disciplinarnega statusa, moči in družbene legitimnosti, bolj so se oddaljevali od pedagogike in politike. Zaradi te težnje po moči postaja politična znanost vse bolj obsedena sama s seboj.« (Prav tam, str. 2)

Ta problematika, ko »se visokošolsko izobraževanje vse bolj korporativizira in izgublja svoje demokratične funkcije ter tržni ideali prevladujejo nad demokratičnimi vrednotami, pravice posameznika pa nad kolektivnimi skrbmi« (Giroux 2012, str. 331), napotuje k vprašanju in kritičnemu razmisleku o možnostih pedagoških praks v okviru politoloških študijev, ki bi šle onkraj hegemonskih tokov, ki bi bile politično angažirane ter obenem tudi prostor »ustvarjanja kulture spraševanja in upora proti tistim racionalnostim, institucijam, družbenim in oblastnim praksam, ki omejujejo prihod demokracije« (prav tam, str. 335).

Izhodišče prispevka sta kritična pedagogika in intersekcionalna pedagogika (Case 2016) kot pristopa, ki lahko prispevata k artikulaciji izhodišč pedagogike v okviru politologije prek alternativnih uvidov v pomembne politološke vsebine, kot so moč, oblast, upor, hibridnost in političnost identitet, obenem pa ponudita podlago za krepitev angažiranosti za široko družbeno inkluzivnost in pravičnost. Kritična pedagogika ima zapleteno zgodovino, saj se ni razvijala kot monoliten in enovit pristop, temveč kot serija teoretizacij in praks transformacije prevladujočega konceptualiziranja in izvajanja izobraževanja (Kincheloe 2008). Pri tem kritična pedagogika vidi izobraževanje kot vedno vpeto v širše družbenopolitično okolje, nanjo pa delujejo izjemno heterogeni akterji in sile (Apple 2013). Ker je Paulo Freire (2005, 2018; Shor 1992), ki velja za ključnega avtorja v okviru teoretizacij kritične pedagogike, poudarjal nujnost rekonceptualizacije vloge in možnosti podrejenih subjektov, razmerja med skupnostjo in izobraževanjem, hierarhičnosti v okviru izobraževanja in prek njegovih meja, so njegova misel in refleksije v okviru kritične pedagogike pomembno izhodišče tudi pričujočega prispevka.

Intersekcionalnost je zaznamovana s kompleksnostjo, saj je hkrati koncept, analitično orodje obravnavanja in razumevanja heterogenih prostorov, praks in učinkov izključevanj in diskriminacij, obenem pa gre tudi za nekakšen most med teorijo in *praxis* (Al-Faham idr. 2019; Kagal in Latchford 2020). Glede slednjega lahko že v izhodišču potegnemo vzporednice s kritično pedagogiko. Genealogija intersekcionalnosti v Združenih državah Amerike vključuje ideje in prakse temnopoltih feminističnih intelektualk_cev in aktivistk_ov (Ernst in Luft 2017; Hancock 2016; glej tudi Al-Faham idr. 2019). Izraz intersekcionalnost je uvedla in razvila ameriška kritična raziskovalka ras Kimberle Crenshaw (1989, 2017). Intersekcionalnost je, kot pokažejo Tefera idr. (2018), relevantna tudi v okviru izobraževalnih študij, saj omogoča večdimenzionalno obravnavanje pristopov in praks v (visokošolskem) izobraževanju, tako da vnaša in širi analitične kategorije ter odpira multipliciteto osebnih in kolektivnih okoliščin, relevantnih v izobraževalnih kontekstih. Z vidika (poučevanja) politologije pa je ključno tudi, da intersekcionalnost kot pedagoški pristop (Burns 2020; Case 2016; Harmat

2020) ponuja prizmo za preučevanje in poučevanje, kako so razmerja moči in politična moč oziroma oblastni odnosi formirani in posredovani prek interakcij med različnimi privilegiranimi in deprivilegiranimi položaji. Interseksionalnost prepoznava, da so izkušnje vključevanja in izključevanja pogojene in se prepletajo z vrsto identitetnih označevalcev, kot so rasa, etnična pripadnost, družbeni razred in sposobnosti (Erzeel in Mügge 2016).

Prispevek v prvem delu obravnava prevladujoče perspektive glede vsebin in načinov poučevanja v okviru politologije, pri čemer je izpostavljeno predvsem problematično pozitivistično rezoniranje družbenega in političnega (Bevir in Rhodes 2015; Johnson 2006), kar ima implikacije tudi za pedagogiko na področju politologije. Ena od pomembnih posledic prevladujočega pozitivizma znotraj razdrobljenih politoloških poddisciplin je, kot pokažemo, depolitizacija discipline in pedagoškega procesa. V drugem delu se osredotočimo na možnosti, ki jih ponuja vpeljevanje Freirejevih teoretizacij kritične pedagogike, ki stremijo k politizaciji prenosa vednosti v smislu poglobljene kolektivne refleksije moči in oblastnih odnosov, razbijanja hierarhij v izobraževanju in zavzemanja za splošne družbenopolitične boje proti, najširše rečeno, dominacijam in nepravilnostim. Tretji del prispevka nadgradi pristop kritične pedagogike z možnimi perspektivami interseksionalnosti, ki ponujajo uvide in pedagoške prakse naslavljanja konstituiranja oblasti in heterogenosti načinov represij, diskriminacij in marginalizacij kot političnih pojavov. V zaključku so podane ugotovitve in smernice možnih izpeljav interseksionalne kritične pedagogike na polju politologije.

Poučevanje politologije: temeljne sodobne dileme

Če želimo preučevati pristope k poučevanju politologije, moramo najprej opraviti refleksijo s tem povezanega izhodiščnega vprašanja, in sicer, kaj sploh je materija politologije; torej kaj je tisto, kar je posredovano v okviru pedagoškega procesa. V povezavi s tem lahko najprej izpostavimo, da je politologija zaznamovana s heterogenostjo. Weisberg (2007, str. 3–4) v tem kontekstu opozarja, da je že razumevanje »znanosti« v okviru politologije raznoliko, saj jo nekateri avtorji razumejo kot proces objektivnega spoznavanja in razlaganja, drugi bolj kot okvir, ki omogoča razumevanje. Almond (1990, str. 7) glede tega pravi, da v politologiji že dolgo obstaja polemika med tistimi, ki na to disciplino gledajo kot na »trdo znanost – formalno, matematično, statistično, eksperimentalno [...], in tistimi, ki so [...] bolj eklektični, ki vse znanstvene metode, tako izhajajoče iz naravoslovja kot mehkejše zgodovinske, filozofske in pravne metode, obravnavajo kot ustrezne in koristne«.

Nadalje pa je v smislu same materije politologije Gunnell (1986, str. 18) poudaril, da je veda »od samega začetka bolj kot druge družboslovne vede nekakšen krovni okvir za nekatera ohlapno povezana raziskovalna področja in raziskovalne programe kot pa disciplina s teoretičnim jedrom«. Almond (1990, str. 13) gre še dlje, ko pravi, da so ločene mize metafora za opis stanja v političnih vedah. V tem smislu različne šole in poddiscipline politične znanosti sedijo za ločenimi mizami,

vsaka s svojim pojmovanjem prave politične znanosti in vsaka »varuje svoj specifični prostor« (prav tam, str. 13). Tudi Bibič (1986, str. 1401–1402) prepoznava interno vsebinsko heterogenost politične znanosti.

Posledično obstaja pluralnost pogledov na naravo materije in prizadevanj politične znanosti. Hay (2002, str. 59) opaza, da so ameriški politologi in njihovi evropski kolegi »trenutno vpeti v številne temeljne razprave, spore in polemike o legitimnih vprašanjih te discipline«. Tudi DiSalvo (2013) pravi, da se razprava o statusu politologije nadaljuje. Področje je še vedno razdeljeno, med drugim glede vprašanj znanstvene odmaknjenosti in politične relevantnosti, glede specializacije in dostopnosti raziskav ter glede formalnih modelov in kvantitativne analize na eni strani ter uporabe bolj kvalitativnih pristopov in metod na drugi strani.

Te razprave, različne dileme in smeri so napajale, konstituirale, formirale in artikulirale tudi perspektive glede vsebin in načina poučevanja politologije. Tako kot je sama vsebina predmet polemik in je mogoče v okviru politologije govoriti o temeljni razdeljenosti na poddiscipline, ki narekujejo tudi plejado različnih vsebinskih poudarkov, enako velja tudi za poglede na pedagoški proces oziroma njegovo izvedbo.

Glede pedagoškega procesa Goldsmith in Goldsmith (2010) ocenjujeta, da je bila še do nedavnega evropska politologija odvisna od dveh ključnih metod poučevanja: predavanj in seminarjev ter vaj. Predavanja so temeljni del univerzitetnega poučevanja že od 14. stoletja in ostajajo prevladujoča metoda za poučevanje večjih skupin študentov (prav tam). Sledeč Goldsmith in Goldsmith (2010; glej tudi Briggs 2016), lahko trdimo, da je kljub nekaterim inovacijam v praksah poučevanja pedagoški proces v velikem delu še vedno zastavljen na klasičen način, kjer je prenos znanja enosmeren proces od visokošolske_ga učiteljice_a k študentom.

Če je v okviru politologije pogosto prepričanje, da mora politična znanost vključevati metode in pristope iz naravoslovja ter stremeti h kvantifikaciji družbenopolitičnih procesov ter fenomenov, potem temu sledijo tudi nekateri premisleki, kako naj se poučuje politologija. Po Girouxu (1979, str. 268) gre tudi pri tem za kulturo pozitivizma, ki predpostavlja usmerjenost družboslovja in humanistike v (objektivno) razlago in napovedovanje. Kultura pozitivizma je povezana z idejo objektivnosti v naravoslovju, ki je razumljena kot bistveno superiorna drugim oblikam spoznavanja in razumevanja (prav tam, str. 269). Primer vdora kulture pozitivizma v politologijo in specifično v pedagoško prakso v njenem okviru so Draper idr. (2011, str. 84), ki zagovarjajo uporabo statističnih analiz. Še en primer je Ahmad (2019), ki poleg kulture pozitivizma zagovarja tudi neoliberalizacijo pedagoškega procesa v okviru političnih znanosti. Po mnenju Ahmada (prav tam) študij politologije študentom ne zagotavlja dovolj jasne poklicne in karijerne poti, zato je eden od njegovih predlogov »poudariti komponento prenosljivih in zaposlitvenih spretnosti pri zapolnjevanju vrzeli v povpraševanju po delovnih mestih v 21. stoletju« (prav tam, str. 232).

Takšna, torej na pozitivizmu in neoliberalni logiki utemeljena usmeritev pedagoškega procesa v okviru politologije je vse bolj prevladujoča (DiMaggio 2018; Giroux 2017), vendar ni edina. Kritične perspektive v ospredje postavljajo nekatere problematike, kot so že omenjeni mit kulturnega pozitivizma o nevtralnem

in objektivnem iskanju resnic o politiki in političnem, nedostopnost političnih ved zaradi uporabe preveč kompleksnega jezika in pomanjkanje zanimanja za praktično uporabne raziskave (Isacoff 2014). Sokoloff (2019, str. 2) trdi, da sta tako politična znanost kot pedagoški proces v njegovem okviru povsem depolitizirana. Podobno nadaljuje argument Wood (2020), ki pravi, da sta upad metodološkega pluralizma in vzpon metodološkega fetišizma prispevala k depolitizaciji discipline ter marginalizaciji politične filozofije in politične teorije, kar je posledično privedlo do prevlade tehnokratskih raziskav, ločenih od širšega pomena. Ne nazadnje, kot poudarja DiMaggio (2018), smo priča tudi razvrednotenju poučevanja, in sicer zaradi vse večje osredotočenosti na raziskave na račun učnega procesa.

Na podlagi teh kritik obstajajo premisleki o reorientaciji pedagoškega procesa v okviru študijev politologije v smeri zagrabitve dejanskih družbenopolitičnih problemov in osredotočanja nanje (Isacoff 2014). Sokoloff (2019, str. 3) na primer zagovarja nujnost ponovne politizacije pedagoškega procesa v okviru politične znanosti, če naj ta naslovi konkretne dejanskosti. Toda to ne pomeni le odgovarjanja na trenutne potrebe »trga dela« in torej priložnosti trenutnemu hegemonškemu sistemu in celo njegovi reprodukciji (Braa in Callero 2006), temveč tudi spodbujanje kritičnega mišljenja. Ni treba posebej poudarjati, da je v okviru izobraževanja na praktično vseh ravneh spodbujanje in razvijanje kritičnega mišljenja postalo osrednje vprašanje (Biesta in Stams 2001). Pri tem je prevladujoče razumevanje kritičnega mišljenja usmerjeno predvsem v sposobnost učečih se posameznikov na ravni refleksije, dojetanja in predelave novih informacij ali vsebin. Ta tradicija kritičnega mišljenja se ukvarja predvsem z merili epistemične ustreznosti (Burbules in Berk 1999, str. 46): biti »kritičen« v bistvu pomeni biti bolj preudaren pri prepoznavanju napačnih argumentov, prenačelnih posplošitev in trditev brez dokazov. Ta tradicija zahteva od učečih se posameznikov odstranitev njihovih predsodkov, zahteva sposobnost racionalnega mišljenja in iskanje (končnih) resnic (glej Fasko in Fair 2020), s čimer je v končni instanci priležna natanko tisti kulturi pozitivizma, na katero opozarja Giroux (1979).

S tem ta perspektiva oziroma usmeritev pedagoškega procesa v okviru politoloških študijev ne naslovi umeščenosti vseh, ki so vpeti v izobraževalni proces, njihovih norm, vrednotnega sistema, pozicije, družbene vloge, razredne situiranosti, načinov delovanj, možnosti izrekanj itd. v kontekstu širših družbenih in političnih struktur ter razmerij moči (Burbules in Berk 1999). Kvečjemu obratno; gre za tisto, na kar opozarja Apple (2013), ko govori o obstoju prikritega kurikula, prek katerega so učeči se posamezniki socializirani in vedenjsko usmerjeni k sprejemanju hierarhičnih struktur moči. V tem kontekstu tudi Shor (1992) opozarja, da so študenti usmerjeni v pasivne, konformistične in ubogljive člane družbe, kar ustvarja lahko manipulirane delavce in pasivne, apatične državljane. V veliki meri odgovore na te hegemonске pristope in prakse poučevanja, tudi na polju politologije, lahko ponudi kritična pedagogika.

Kritična pedagogika: prispevki k poučevanju politologije

Kritična pedagogika ima že relativno dolgo tradicijo in vedno znova se pojavljajo raznolike interpretacije ter opredeljevanja njenih temeljnih značilnosti in osrednjega namena (McLaren 2009). Enotne opredelitve ni tudi zato, ker kritična pedagogika izhaja iz številnih diskurzov oziroma se opira na številne diskurze in se nenehno razvija. Nanjo vplivajo zgodovinske okoliščine, nova teoretska spoznanja ter novi izzivi, problemi in družbene razmere (Kincheloe 2008).

Vsekakor pa je eden od osrednjih elementov oziroma usmeritev kritične pedagogike odgovarjati na izziv poučevanja učečih se posameznikov tako, da postanejo kritični akterji, ki aktivno preizprašujejo razmerje med teorijo in prakso, kritično analizo in prevladujočo logiko ter učenjem in družbenimi spremembami. Kritična pedagogika problematizira uradne diskurze moči in povsem reduktivno pojmovanje sebe same kot metode (Giroux 2007, str. 1). Eden od utemeljiteljev, če ne celo najpomembnejši, takšne kritične pedagogike je bil Paulo Freire.

Paulo Freire je v svojem delu *Pedagogika zatiranih* (Freire 2005) pedagoške pozval, naj prepoznajo potrebo po spremembi hegemonске paradigme načina poučevanja, ki temelji na kontradikciji učitelj_ica – učenec_ka in s tem vzpostavlja stroge, nepremostljive in zatirajoče dualizme. Z vztrajanjem, da so vsi v učilnici obenem učitelji in učenci (prav tam, str. 72), je stremel k ideji, da mora biti »osvobajajoča vzgoja sestavljena iz dejanj spoznavanja, ne pa prenosa informacij« (prav tam, str. 79). Pri mnogih interpretacijah Freireja je sicer v ospredju, v veliki meri upravičeno, ravno vprašanje hierarhičnega razmerja med tistimi, ki izobražujejo, in tistimi, ki so »prejemniki« znanja. Ob tem pa je premalokrat prepoznano, da je Freire enega od vzrokov tega razmerja videl v objektivaciji vsega in vsakogar, kar je del že omenjene kulture pozitivizma, ki ponuja pogled na realnosti kot neodvisnih od naših percepcij in dejanj.

Kot pravi Giroux (2016, str. 298), so v času, ko se briše spomin, zavrača politični pomen izobraževanja ter uveljavlja jezik merjenja in kvantifikacije, dela Paula Freireja relevantna tudi v smislu refleksije možnosti interveniranja v družbenopolitično realnost prek izobraževalnih oziroma pedagoških praks. Freire (2005, str. 51) v tem kontekstu trdi: »Tako kot objektivna družbena realnost ne obstaja po naključju, temveč kot produkt človeškega delovanja, se tudi ne spreminja po naključju. Če ljudje proizvajajo družbeno realnost (ki se v ‚inverziji prakse‘ obrača nazaj proti njim in jih pogojuje), potem je preoblikovanje te realnosti zgodovinska naloga, naloga človeštva.«

S politološkega vidika je freirejevska kritična pedagogika izjemno relevantna iz dveh ključnih razlogov. Prvič zato, ker izhaja iz predpostavke, da je izobraževanje po svoji naravi politično. V izhodišču prepozna, da so vse razsežnosti šolanja in vse oblike vzgojno-izobraževalne prakse politične. Oblikuje jih zgodovina, nagovarjajo in vanje intervenirajo različne subjektivitete, različne interesne skupine (Kincheloe 2008, str. 2). Freirejevska kritična pedagogika izobraževanja ne vidi kot vedno »dobrega« niti ne kot neproblematičnega, temveč ga pojmuje kot izhajajočega iz nikoli nevtralnih predpostavk in delujočega na njihovi podlagi. Izobraževanje ima zgodovino neenakosti, zatiranja in prevlade, ki jih je treba prepo-

znati (Kincheloe 2008). Shor (1992, str. 26) jasno izpostavi, da je dodana vrednost Freirejevega pristopa poudarjanje, da je celotna izobraževalna dejavnost politične narave. V okviru pedagogike na polju politologije je to še posebej relevantno, saj gre za prepoznavanje, da sta vednost in njeno posredovanje vedno del razmerij moči in vpeta v oblastne strukture, vendar pa po drugi strani to ne pomeni, da so absolutne, prave ali uradne resnice, ki so producirane v teh oblastnih odnosih (tudi v predavalnicah), vedno dokončne (Apple in Au 2009, str. 991). Če kaj, potem je Freire (2005) skušal dokazovati, da je vednostne vzorce in epistemološke okvire vedno mogoče naslavljati in subvertirati.

Drugič, freirejevska kritična pedagogika je s politološkega vidika relevantna, ker ne naslavlja le političnosti izobraževanja in vednosti, temveč tudi razmerja moči in oblastne odnose onkraj izobraževalnih prostorov. Seveda že s tem, ko reflektira in problematizira političnost izobraževanja, prepoznava, da v oblikovanje vednosti in pedagoške prakse nenehno »vdirajo« razmerja moči v družbi, oblastni odnosi in širše hierarhične družbenopolitične strukture, vendar je ključno, da želi freirejevska kritična pedagogika ta razmerja, odnose in izvajanje oblastnih praks narediti vidne, jih osvetljevati, problematizirati in tudi subvertirati.

Vsekakor je ravno vprašanje moči in oblasti osrednje vprašanje politične znanosti. Politologija (glej Champlin 2017; MacLean in Wood 2001; Shively 1987) se bistveno ukvarja ravno s temi problematikami, pri čemer je v osnovi zaznamovana z različnimi razumevanji, naslavljanji in analizami moči in oblasti (Hay 2002, str. 168–169). Zato ne moremo trditi, da kritična pedagogika, ki se tudi ukvarja s tozadevnimi procesi in fenomeni, obravnava nekaj, česar politologija ne. Problematično pa je, kot smo že ugotovili, da te politološke obravnave pogosto izhajajo iz pozitivistične paradigme in so pogosto depolitizirane (Sokoloff 2019). V tem kontekstu lahko kritična pedagogika ponudi izhodišča in pedagoške forme kolektivnega preizpraševanja in artikuliranja obravnave moči in oblasti kot ključnih (zgodovinsko pogojenih) procesov. Ponudi jih lahko zato, ker, kot pokažeta Apple in Au (2009), sama tradicija kritične pedagogike izhaja iz širšega naslavljanja represij, zatiranj, hierarhičnih odnosov in izključevanj v različnih zgodovinskih obdobjih, vezanih tudi na izobraževanje.

S politološkega vidika je torej relevanten Freirejev premislek dominacije in represije, predvsem v kontekstu sistematizacij procesov izobraževanja, vendar ne izolirano, temveč v razmerju do širših struktur dominacij. Freire trdi, da je v mnogih izobraževalnih sistemih odnos med učitelji in učenci odnos nadvlade in zatiranja. Tradicionalni pristop k izobraževanju, ki ga imenuje »bančni« model, obravnava učence kot pasivne zbiralnike znanja, učitelji pa v njihove glave nalagajo informacije (Freire 2005). Ta model krepí obstoječe strukture moči, saj učitelji veljajo za strokovnjake, učenci pa za nevedne prejemnike znanja. Freire opozarja, da takšen pristop k izobraževanju ohranja spiralo zatiranja, saj krepí obstoječe družbene in politične sisteme, ki ohranjajo ljudi v stanju podrejenosti. Posledica tega je »kultura molka«, v kateri zatirani ne morejo izraziti svojih izkušenj in izpodbijati prevladujoče ideologije. Tisti, ki zatirajo, so »avtoriteta« in naj bi bili ugledni ter vedeli vse, medtem ko so zatirani ljudje »nepismeni« in ne vedo ničesar – zato morajo molčati (prav tam).

Čeprav se običajno najbolj poudarja Freirejev prispevek k razumevanju dominacije in represije, pa je inventivno tudi njegovo razumevanje demokracije. Dalaqua (2019) na primer pokaže, kako lahko v Freirejevi misli najdemo politološki prispevek k demokraciji in demokratičnemu delovanju v kontekstu bojev proti dominaciji. V tej luči pokaže, da je Freire demokratično sebstvo videl kot porozno, ker ima pore, luknje, nepopolnosti, ki ga nujno motivirajo, da se odpre drugim. Takšna nepopolnost je konstitutivna za demokratično sebstvo, ki je zato vedno nagnjeno k temu, da prisluhne drugim in prizna, da je zmotno bitje. Za Freireja je demokracija bolj kot oblika vladavine oblika življenja, ki je »plastična«. Freire si demokracijo predstavlja kot edini politični režim, ki je resnično zgodovinski, tj. odprt za spremembe. »Demokratični režimi se hranijo z [...] nenehnimi spremembami. So prožni, nemirni, zato imajo tisti, ki živijo v njegovih okvirih, prožnejšo zavest.« (Freire v Dalaqua 2019, str. 531) V tej demokratični težnji prek demokratične subjektivitete in z njo se kaže nadaljnji freirejevski prispevek k pedagogiki v okviru politologije, to je zavedanje, da je znanstvena disciplina lahko polje iskanja in produciranja političnega interveniranja v družbenopolitično, vendar zgolj prek preseganja obstoječih hierarhizmov in elitizma v visokem šolstvu. Namreč znanstvene discipline so po Girouxovem in Searls Girouxovem (2004) mnenju povezane z zaprtimi elitnimi skupinami, ki so zainteresirane za ohranjanje ekskluzivnih oblik znanja in diskurzov. V strategiji freirejevske kritične pedagogike bi si morali prizadevati za izogibanje postavljanju mej med disciplinami in namesto njih za gradnjo interdisciplinarnih ali transdisciplinarnih prostorov. Privilegirane razmejitev, elite ali oblike znanja se zavračajo v korist vključujočih in raznolikih epistemologij in praks (McArthur 2010).

Politološka pedagogika lahko v tej smeri sledi Freirejevemu načelu spodbujanja kritičnega mišljenja in dialoga, ki gre onkraj prevladujočega oziroma hegemonškega pozitivističnega razumevanja. Kritično mišljenje za Freireja ni bilo nekaj, česar se lahko enostavno naučiš; ni lekcija za reševanje testov, temveč način samostojnega odločanja in državlanskega udejstvovanja. Po Freirejevem mnenju kritično mišljenje ni namenjeno zgolj reprodukciji preteklosti in razumevanju sedanosti. Nasprotno, gre za način razmišljanja onkraj sedanosti, za preseganje neposrednih meja lastnih izkušenj, za kritični dialog z zgodovino in zamišljanje prihodnosti, ki ne bi zgolj reproducirala sedanosti (Giroux 2010, str. 716). Ali kot pravi Freire (2005, str. 73): »Resnični dialog ne more obstajati, če se udeleženci dialoga ne lotijo kritičnega mišljenja – mišljenja, ki prepozna nedeljivo solidarnost med svetom in ljudmi ter ne dopušča delitve med njimi.« In naprej: »Kritično mišljenje je v nasprotju z naivnim mišljenjem, ki vidi zgodovinski čas kot težo, razslojenost pridobitev in izkušenj preteklosti, iz katere naj bi sedanost izšla normalizirana. Za naivnega misleca je pomembno, da se prilagodi temu normaliziranemu ‚danes‘. Za kritika je pomembna nenehna preobrazba resničnosti.« (Prav tam) V ta namen morajo biti tudi na polju politološke pedagogike med pedagogi in učenci se posamezniki spodbujane solidarnostna vez, kolektivna zavest in angažirana drža prek osrednjega načela, in sicer da kurikularne in univerzitetne oziroma visokošolske strukture, v katere vstopajo profesorji, niso nevtralna mesta, ki čakajo, da jih pedagoški strokovnjaki zasedejo in si jih podredijo (Kincheloe 2008, str. 2).

Toda kritična pedagogika je glede možnosti uresničevanja takšne zastavitve pedagoškega dela deležna kritik. Med drugim je pogosta kritika, da se freirejevska kritična pedagogika zanaša na »odprt dialog«, vendar pri tem v resnici prikriva zaprt način dialoga, saj izključuje vprašanja in glasove, ki jih v izobraževalna razmerja in prostore prinašajo druge skupine (Burbules in Berk 1999; Ellsworth 1993). Ta vidik lahko v veliki meri naslovi in nanj odgovori interseksionalnost.

Naproti interseksionalni kritični pedagogiki na področju politologije

Medtem ko je bila interseksionalnost sprva koncept za »opisovanje kompleksnih neenakosti« in je naslavljala predvsem »trikotnik rasa – razred – spol«, so kasneje v razpravo vstopali še drugi vidiki in okoliščine neenakosti, ki dodatno prispevajo k večdimenzionalnosti interseksionalne analize (Kuhar in Pajnik 2022, str. 9–10). Interseksionalnost je zadobivala nove dimenzije in postajala vse bolj uporabljana, zato lahko danes govorimo celo o interseksionalnih študijih (Cho idr. 2013), kot analitično orodje pa je vse bolj prepoznana tudi v okviru politologije (Erzeel in Mügge 2016; Hancock 2007). Kot pravi Hancock (2007, str. 63–64), je interseksionalnost v politologiji razumljena kot normativni teoretični argument in pristop k izvajanju empiričnih raziskav, ki poudarja medsebojno delovanje kategorij razlik, med drugim rase, spola, razreda in spolne usmerjenosti. Za politologe je lahko analitično orodje in raziskovalna paradigma, torej nekakšen pristop, ki predhodi empiričnemu raziskovanju (Hancock 2007). Kljub temu pa, kot trdi Verloo (2006), sploh v evropskem kontekstu, interseksionalnost v politologiji šele pridobiva pomen, še manj pa je premišljevana v kontekstu pedagogike na polju politologije (vendar glej Rasmussen 2014).

Interseksionalnost je vse bolj jasno artikulirana tudi kot specifična paradigma oziroma pedagoški pristop (Case 2016), tudi na nivoju visokega šolstva (Hearn 2012; Tefera idr. 2018). V tej luči je lahko optika, orodje in vodilo, ki pedagogom omogoča razumevanje kompleksnosti kolektivnih in individualnih subjektivitet, katerih življenje, izkušnje in identitete tekmujejo in sobivajo v raznolikih kulturnih, zgodovinskih in političnih okoliščinah (Ruiz-Mesa 2021). Izhodišče interseksionalne pedagogike, podobno kot (freirejevske) kritične pedagogike, je, da izobraževanje ni nevtralen proces in v tem kontekstu zahteva kritično samorefleksijo izobraževalnih institucij, specifičnih disciplin (Ruiz-Mesa, 2021) ter nenehno reflektiranje pozicionalnosti vseh, ki so vpeti v izobraževalne prakse (Hearn 2012).

V okviru (pedagogike) politologije je interseksionalnost relevanten pristop, ker je v samem izhodišču vprašanje razmerij (moči) med različnimi subjektivitetami in njihovimi identitetami. Wilson (2013) pokaže na tri dimenzije interseksionalnega analitičnega okvira, ki naslavlja dinamiko moči/oblasti. Prvič, najprej je pomembna strukturna interseksionalnost, kjer gre za to, kako ima udejanjenje več identitet in odnosov med njimi, kot so opredeljeni v družbenopolitičnih kategorijah, za posledico zelo različne individualne izkušnje. Posamezniki se umeščajo in so umeščeni v razmerju do presečišč različnih strukturnih opredelitev »identitete«,

iz tega izhajajoče izkušnje pa lahko vodijo v različne rezultate, na primer v zvezi s politiko in politikami (prav tam, str. 1). Drugič, politična intersekcionalnost se nanaša na načine, na katere lahko različne kategorije državljanov, ki sodelujejo v identitetni politiki, morda nenamerno onesposobijo in marginalizirajo druga drugo. Nazadnje, reprezentacijska intersekcionalnost poudarja, kako lahko kulturne konstrukcije onemogočajo in reproducirajo, na primer, rasne in spolne hierarhije (prav tam, str. 2). Pri tem pa je pomembno, da intersekcionalnost ne obravnava identitet kot esencijaliziranih, kar je ena od konceptualnih nadgradenj večine prispevkov znotraj kritične pedagogike. Namesto tega se osredotoča na prepoznavanje načinov, kako se identitete s časom artikulirajo in spreminjajo, tako kot se spreminjajo institucije, ki identitete kategorizirajo, zamejujejo in razločujejo ter jih s tem upravljajo in regulirajo. Ta poudarek na posebnosti v kontekstu različnih struktur moči omogoča podrobno razumevanje političnih učinkov (prav tam). Intersekcionalnost ohranja analitični pogled, usmerjen na dinamiko strukturne moči: kartiranje fluidnosti in časovnosti konstrukcije identitete, ki je posledica fluidnosti, temporalnosti in prilagodljivosti razmerij moči in oblastnih odnosov.

Pravkar orisani možni prispevki intersekcionalnosti v politologiji napotujejo k vprašanju, kaj so lahko prispevki v kontekstu pedagogike na polju politologije. Rasmussen (2014, str. 105) navaja, da so to lahko osredotočenost na multiple identitete, poudarjanje moči in oblasti pri formiranju naših identitet in možnosti delovanj ter, enako kot v kritični pedagogiki, politizacija pedagoškega procesa v smeri zavzemanja za odpravljanje izključevalnega, represivnega in pasivizirajočega reda.

Poudarek na več identitetah ima to prednost, da preprečuje pretirano poenostavljanje vzročnih procesov, v katerih je ena identiteta obravnavana kot odločilna, tudi v situacijah, ko je izobraževanje morda organizirano okoli enega vidika identitete (Case in Lewis 2012). To lahko študentom različnih letnikov pomaga tudi pri uporabi lastnih izkušenj in pozicionalnosti, da bi lažje razumeli, kako se moč kaže v odnosu do drugih na videz oddaljenih družbenih položajev (Case in Lewis 2012). Tak pristop omogoča »večdimenzionalno analizo delovanja moči in njenih učinkov na različnih ravneh političnega življenja« (Dhamoon 2011, str. 233), hkrati pa se izogne nekaterim potencialnim pastem, kot je esencijalizem, ki je lahko povezan s preučevanjem kategorij in identitet kot takih. S tem študentje pridobijo kritičen politološki pogled na pozicionalnost tudi lastnih sestev, kar pomeni tudi transformacijo samega sebe. To pomeni zavračanje razlikovanja med študijem-mišljenjem na eni strani in aktivizmom na drugi, kar nakazuje, da se intersekcionalnost kot oblika kritičnega raziskovanja in prakse lahko pojavi kjerkoli, ne zgolj v predavalnicah.

Kritično mišljenje po mnenju Collins in Bilge (2020) ni omejeno na akademsko sfero, prav tako političnega udejstvovanja ni mogoče najti le v družbenih gibanjih ali organiziranju skupnosti. V primeru intersekcionalnosti lahko sinergija med raziskovanjem in prakso ustvari pomembno novo znanje in/ali načine delovanj in, kot že rečeno, transformirana sestva. Intersekcionalnost kot kritična praksa zahteva uporabo znanja, pridobljenega prek prakse, za usmerjanje študijskih in nadaljnjih dejanj v vsakdanjem življenju. Reševanje problemov je v središču

prakse intersekcionalnosti, reševanje vrste družbenih problemov, ki jih ustvarjajo strukturni in institucionalni sistemi moči in izvajanja oblasti (Collins in Bilge 2020). Podobno kot kritična pedagogika torej intersekcionalnost zavrača binarno pojmovanje, ki vidi študij kot vir in kopičenje teorij ter abstraktivnih kontekstov, prakso pa kot nekaj, kar je onkraj predavalnic »v resničnem okolju«. Razmišljanje o intersekcionalni pedagogiki kaže, da so razlike med kritičnim raziskovanjem in kritično prakso le redko tako jasne, kot si jih ljudje predstavljajo. Ko gre za študij politologije prek kritične intersekcionalne pedagogike, gre v tem smislu za obliko intelektualnega aktivizma.

Zaključek

Pedagoške prakse v okviru poučevanja politologije še vedno najpogosteje, vendar seveda ne izključno, temelji na predpostavki, da je nosilec_ka vednosti profesor_ica, njegova_naloga pa je, da to znanje prenese na študenta. Pri tem je možno v sodobnem visokošolskem okolju opazovati dva na videz nasprotujoča si trenda. Namreč v politološkem raziskovanju, kot pokaže Sokoloff (2019), obstaja trend abstraktnega in od družbenopolitičnih kontekstov odmaknjenega raziskovanja, po drugi strani pa hegemonsko razumevanje vloge univerz v sodobnem svetu narekuje, da se tudi v okviru politoloških študij ponuja čim več »praktičnih« veščin za večjo zaposljivost študentov. Čeprav sta si trenda na videz nasprotujoča, pa to pravzaprav nista, saj izhajata iz iste racionalnosti. Kot opozarja Giroux (2011), gre pri širokem trendu abstraktnega raziskovanja v veliki meri za odmik od kritičnega intelektualnega dela, namesto tega pa je pedagoški proces usmerjen k percipirano nevtralnemu posredovanju nekritičnih znanj ali veščin, ki so priležni tržni logiki in potrebam trga. To problematiko je detektiral tudi Freire (v Cowden in Singh 2013, str. 1), pri čemer pomembno zavrne idejo nevtralnosti izobraževanja: »izobraževalna praksa in njena teorija nikoli ne moreta biti nevtralni. Razmerje med prakso in teorijo pri izobraževanju, usmerjenem v emancipacijo, je eno, pri izobraževanju za ponotranjenje pa povsem drugo.« Freire s ponotranjenjem misli tista akumulirana znanja in veščine, ki ohranjajo *status quo* in zgolj perpetuirajo obstoječi sistem in logiko v njem. Z drugimi besedami, trenutno visokošolsko izobraževanje je v veliki meri depolitizirano, kar velja, kot smo pokazali, tudi za politologijo. Po Freireju (2005, str. 77) je prevladujoči obstoječi način izobraževanja utemeljen na mehanicističnem in statičnem pogledu, ki vse, ki so vključeni v izobraževanje, spreminja v objekte, obenem pa skuša nadzorovati misel in dejanja ter preprečuje kreativno moč.

Pedagoški pristop v okviru politoloških študijev, ki se naslanja na intersekcionalnost in kritično pedagogiko, izhaja iz alternativnega modela, kjer v ospredje stopa tesnejša horizontalna povezava med udeleženci izobraževanja. Za Freireja (prav tam, str. 88–89) mora biti ta povezava vzpostavljena prek dialoga: »Ker je dialog soočenje, v katerem sta združena razmišljanje in delovanje udeležencev dialoga namenjena svetu, ki naj bi ga preoblikovali in humanizirali, tega dialoga ni mogoče omejiti na dejanje, v katerem ena oseba ,odlaga' ideje drugi, niti ne

more postati preprosta izmenjava idej, ki naj bi jih ‚konzumirali‘ razpravljavci.«

Za vpeljavo novega, alternativnega načina izvajanja pedagoškega procesa torej ni dovolj le sprememba vsebine izobraževanja (Mignolo 2009). Bistveno je, da spremenimo pogoje, v katerih izobraževanje in dialog potekata. Spreminjanje pogojev in s tem vpeljevanje horizontalnega povezovanja udeležencev izobraževanja pomenita tudi preseganje disciplinarnih ali interdisciplinarnih polemik in sporov glede interpretacij. S tem je cilj takšne pedagogike pri študentih in učiteljih/raziskovalcih spodbujati odpiranje za druge načine delovanja, bivanja in mišljenja (Kroflič 2022), ki »vsaj za trenutek presežejo reprodukcijo tekmovalnega, individualiziranega in razosebljenega akademskega delavca ter ubogljivega, depolitiziranega potrošniškega študenta« (Motta 2013, str. 86).

Če kaj, potem intersekcionalnost in kritična pedagogika pokazeta, da so pedagoške prakse vedno politične. S pristopom intersekcionalnosti in kritične pedagogike se tudi v politoloških študijih izobraževalni prostor odpira, subjekti v njem pa strukture moči, znanja in praks podvržejo kritičnemu pregledu ter zahtevajo, da se te ovrednotijo glede na to, kako zapirajo, onemogočajo, ali, obratno, odpirajo in omogočajo demokratične izkušnje (Denzin 2009). Slednje so povezane s politiko solidarnosti, ki jo je treba intenzivno razvijati kot politiko družbenega preoblikovanja. Boj proti zatiranju ni le boj za (demokratično) predstavnost. Prizadevati si mora tudi za uvide v družbenopolitične izvore oblik zatiranja, s katerimi se soočajo ljudje, in za preoblikovanje družbenih odnosov, ki zatiranje povzročajo.

Literatura in viri

- Ahmad, T. (2019). Improving political science degree programmes in the twenty-first century. *Review of Economics and Political Science*, 5, št. 3, str. 231–247.
- Al-Faham, H., Davis, A. M. in Ernst, R. (2019). Intersectionality: From theory to practice. *Annual Review of Law and Social Science*, 15, št. 1, str. 247–265.
- Almond, G. A. (1990). *A discipline divided: Schools and sects in political science*. London: Sage.
- Apple, M. W. (2013). *Education and power*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. in Au, W. (2009). Politics, theory, and reality in critical pedagogy. V: R. Cowen in A. M. Kazamias (ur.). *International handbook of comparative education*. Dordrecht: Springer Netherlands, str. 991–1007.
- Asal, V., Jahanbani, N., Lee, D. in Ren, J. (2018). Mini-games for teaching political science methodology. *PS: Political Science & Politics*, 51, št. 4, str. 838–841.
- Bevir, M. in Rhodes, R. A. W. (2015). Interpretive political science: Mapping the field. V: M. Bevir in R. A. W. Rhodes (ur.). *Routledge handbook of interpretive political science*. London: Routledge, str. 3–28.
- Bibič, A. (1986). Politična znanost 25 let kasneje. *Teorija in praksa*, 23, št. 12, str. 1401–1413.
- Biesta, G. J. J. in Stams, G. J. J. M. (2001). Critical thinking and the question of critique: Some lessons from deconstruction. *Studies in Philosophy and Education*, 20, št. 1, str. 57–74.
- Braa, D. in Callero, P. (2006). Critical Pedagogy and Classroom Praxis. *Teaching Sociology*, 34, št. 4, str. 357–369.

- Briggs, J. (2016). Political science teaching across Europe. *PS: Political Science & Politics*, 49, št. 4, str. 828–833.
- Burbules, N. C. in Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. V: T. S. Popkewitz in L. Fendler (ur.). *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*. New York: Routledge, str. 45–66.
- Burns, V. L. (2020). Utilizing intersectional pedagogy in a campus sexual assault course. *Women & Therapy*, 43, št. 3/4, str. 389–399.
- Case, K. A. (ur.). (2016). *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice*. New York: Routledge.
- Champlin, J. R. (2017). *Paradigms of political power*. New York: Routledge.
- Cho, S., Crenshaw, K. W. in McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs*, 38, št. 4, str. 785–810.
- Clark, L. B. (2018). Critical pedagogy in the university: Can a lecture be critical pedagogy? *Policy Futures in Education*, 16, št. 8, str. 985–999.
- Collins, P. H. in Bilge, S. (2020). *Intersectionality*. Cambridge: Polity.
- Cowden, S. in Singh, G. (2013). Critical pedagogy and the crisis in the contemporary university. V: S. Cowden in G. Singh (ur.). *Acts of knowing: Critical pedagogy in, against and beyond the university*. New York: Bloomsbury, str. 1–12.
- Craig, J. (2019). The lecture in political science education: Unpacking a paradox. V: L. Trepanier (ur.). *The college lecture today: An interdisciplinary defense for the contemporary university*. Lexington Books: Lanham, str. 117–128.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1989, št. 1, str. 139–167.
- Crenshaw, K. W. (2017). *On intersectionality: Essential writings*. New York: The New Press.
- Dalaqua, G. H. (2019). Democratic freedom as resistance against self-hatred, epistemic injustice, and oppression in Paulo Freire's critical theory. *Constellations*, 26, št. 4, str. 525–537.
- Denzin, N. K. (2009). Critical pedagogy and democratic life or a radical democratic pedagogy. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 9, št. 3, str. 379–397.
- DiMaggio, A. (2018). Is political science relevant? The decline of critical scholarly engagement in the neoliberal era. *Poverty & Public Policy*, 10, št. 2, str. 222–252.
- DiSalvo, D. (2013). The politics of studying politics: Political science since the 1960s. *Society*, 50, št. 2, str. 132–139.
- Draper, G. M., Liu, B. in Riesenfeld, R. (2011). Integrating statistical visualization research into the political science classroom. *Information Systems Education Journal*, 9, št. 3, str. 83–94.
- Ellsworth, E. (1993). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. V: C. Luke in J. Gore (ur.). *Feminisms and critical pedagogy*. London: Routledge, str. 90–119.
- Ernst, R. in Luft, R. E. (2017). Welfare, poverty, and low-wage employment. V: H. J. McCammon, V. Taylor, J. Reger in R. L. Einwohner (ur.). *The Oxford handbook of US women's social movement activism*. Oxford: Oxford University Press, str. 291–314.
- Erzeel, S. in Mügge, L. (2016). Introduction: Intersectionality in European political science research. *Politics*, 36, št. 4, str. 341–345.
- Fasko, D. in Fair, F. (2020). *Critical thinking and reasoning: Theory, development, instruction, and assessment*. Leiden: Brill Sense.
- Foster, J. (2002). Sustainability, higher education and the learning society. *Environmental Education Research*, 8, št. 1, str. 35–41.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

- Freire, P. (2018). The banking concept of education. V: E. Blair Hilty (ur.). *Thinking about schools*. Routledge: London, str. 117–127.
- Giroux, H. A. (1979). Schooling and the culture of positivism: Notes on the death of history. *Educational Theory*, 29, št. 4, str. 263–284.
- Giroux, H. A. (2007). Introduction: Democracies, education, and the politics of critical pedagogy. V: J. L. Kincheloe in P. McLaren (ur.). *Critical pedagogy: Where are we now?* New York: Peter Lang, str. 1–5.
- Giroux, H. A. (2009). The attack on higher education and the necessity of critical pedagogy. V: S. L. Macrine (ur.). *Critical pedagogy in uncertain times: Hope and possibilities*. New York: Palgrave Macmillan, str. 11–26.
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8, št. 6, str. 715–721.
- Giroux, H. A. (2011). Teachers as transformative intellectuals. V: E. Blair Hilty (ur.). *Thinking about schools*. London: Routledge, str. 183–189.
- Giroux, H. A. (2012). Higher education under siege: Rethinking the politics of critical pedagogy. *Counterpoints*, 422, str. 327–341.
- Giroux, H. A. (2016). Critical pedagogy, Paulo Freire and the courage to be political. *Revista E-Curriculum*, 14, št. 1, str. 296–306.
- Giroux, H. A. (2017). *Thinking dangerously: The role of higher education in authoritarian times*. Dostopno na: <https://truthout.org/articles/thinking-dangerously-the-role-of-higher-education-in-authoritarian-times/> (pridobljeno 22. 3. 2023).
- Giroux, H. A. in Giroux, S. S. (2004). *Take back higher education: Race, youth, and the crisis of democracy in the post-civil rights era*. New York: Macmillan.
- Goldsmith, M. in Goldsmith, C. (2010). Teaching political science in Europe. *European Political Science*, 9, št. 1, str. S61–S71.
- Gunnell, J. G. (1986). *Between philosophy and politics: The alienation of political theory*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Hancock, A.-M. (2007). When multiplication doesn't equal quick addition: Examining intersectionality as a research paradigm. *Perspectives on Politics*, 5, št. 1, str. 63–79.
- Hancock, A.-M. (2016). *Intersectionality: An intellectual history*. Oxford: Oxford University Press.
- Harmat, G. (2020). *Intersectional pedagogy: Creative education practices for gender and peace work*. Routledge: London.
- Hay, C. (2002). *Political analysis: A critical introduction*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hearn, M. C. (2012). Positionality, intersectionality, and power: Socially locating the higher education teacher in multicultural education. *Multicultural Education Review*, 4, št. 2, str. 38–59.
- Isacoff, J. B. (2014). Achieving what political science is for. *Journal of Political Science Education*, 10, št. 4, str. 414–423.
- Ishiyama, J., Miller, W. J. in Simon, E. (2015). Introduction. V: J. Ishiyama, W. J. Miller in E. Simon (ur.). *Handbook on teaching and learning in political science and international relations*. Edward Elgar Publishing: Cheltenham UK; Northampton MA, str. xxii–xxvii.
- Johnson, J. (2006). Consequences of positivism: A pragmatist assessment. *Comparative Political Studies*, 39, št. 2, str. 224–252.
- Kagal, N. in Latchford, L. (2020). Towards an intersectional praxis in international development: What can the sector learn from Black feminists located in the global North? *Gender & Development*, 28, št. 1, str. 11–30.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy primer*. New York: Peter Lang.
- Kroflič, R. (2022). Kako ubesediti presežno razsežnost vzgoje? *Sodobna pedagogika*, 73, št. 1, str. 12–29.

- Kuhar, R. in Pajnik, M. (2022). Na lastni koži: Interseksionalna diskriminacija in neenakosti. V: R. Kuhar in M. Pajnik (ur.). *Interseksionalnost: Perspektive strukturne, politične in reprezentacijske neenakosti*. Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani, str. 5–40.
- Lawrence, P. (1999). New technologies and the modernization of local government: An analysis of biases and constraints. *Public Administration*, 77, št. 4, str. 731–751.
- MacLean, G. A. in Wood, D. R. (2001). *Introduction to politics: Power, participation and the distribution of wealth*. Toronto: Pearson Education Canada.
- McArthur, J. (2010). Time to look anew: Critical pedagogy and disciplines within higher education. *Studies in Higher Education*, 35, št. 3, str. 301–315.
- McLaren, P. (2009). Critical pedagogy: A look at the major concepts. V: A. Darder, M. Baltodano in R. D. Torres (ur.). *The critical pedagogy reader*. London: Routledge, str. 61–83.
- Mignolo, W. D. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, 26, št. 7/8, str. 159–181.
- Mitchell, B., Shane, N. in G. T. Cameron. (2022). *Teaching undergraduate political methodology*. London: Edward Elgar Publishing.
- Motta, S. C. (2013). Pedagogies of possibility in, against and beyond the imperial patriarchal subjectivities of higher education. V: S. Cowden in G. Singh (ur.). *Acts of knowing: Critical pedagogy in, against and beyond the university*. New York: Bloomsbury Academic, str. 85–107.
- Olssen, M. in Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20, št. 3, str. 313–345.
- Rasmussen, A. C. (2014). Toward an intersectional political science pedagogy. *Journal of Political Science Education*, 10, št. 1, str. 102–116.
- Ruiz-Mesa, K. (2021). Reaction needed: Diversity, intersectionality, and communication pedagogy. *Communication Education*, 70, št. 3, str. 333–335.
- Shively, W. P. (1987). *Power and choice: An introduction to political science*. New York: Random House.
- Shor, I. (1992). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. V: P. Leonard in P. McLaren (ur.). *Paulo Freire: A critical encounter*. New York: Routledge, str. 24–35.
- Sokoloff, W. W. (2019). *Political science pedagogy: A critical, radical and utopian perspective*. Dordrecht: Springer Nature.
- Tefera, A. A., Powers, J. M. in Fischman, G. E. (2018). Intersectionality in education: A conceptual aspiration and research imperative. *Review of Research in Education*, 42, št. 1, str. vii–xvii.
- Verloo, M. (2006). Multiple inequalities, intersectionality and the European Union. *European Journal of Women's Studies*, 13, št. 3, str. 211–228.
- Weisberg, H. F. (ur.) (2007). *Political science: The science of politics*. New York: Algora Publishing.
- Wilson, A. R. (2013). Introduction. V: A. R. Wilson (ur.). *Situating intersectionality: Politics, policy, and power*. New York: Palgrave Macmillan, str. 1–10.
- Wood, M. (2020). Engaged political science. *Political Studies Review*, 18, št. 2, str. 245–262.

Marinko BANJAC (University of Ljubljana, Faculty for Social Sciences, Slovenia)

THE POTENTIAL OF CRITICAL PEDAGOGY AND INTERSECTIONALITY AS APPROACHES TO POLITICAL SCIENCE TEACHING

Abstract: This article focuses on the possibilities and potentials of critical pedagogy and intersectionality in political science pedagogy. In doing so, it takes as its starting point the recognition that the global dominance of economic rationality within universities and the general depoliticization of the pedagogical process calls for a continuous reconceptualization of teaching approaches beyond such arrangements and configurations. The paper therefore first offers insight into the current dilemmas in the context of political science teaching, highlighting, and problematizing in particular the internal fragmentation and disconnectedness of the various fields, as well as the predominance of a strictly hierarchical and abstract way of teaching political science-related knowledge and skills. It then highlights the possibilities of pedagogical approaches and practices in political science based on critical pedagogy, especially that of Paulo Freire, and intersectionality. Their contribution is primarily to address the fundamentally political nature of education, to provide insights into the functioning of power and authority, forms of domination, discrimination and exclusion based on multiple identities and their situatedness, and to demonstrate the possibility of engaging in the revitalisation of democracy as a challenge to the contemporary order.

Keywords: political science, critical pedagogy, intersectionality, education

Email for correspondence: marinko.banjac@fdv.uni-lj.si