

Nikola Koruga¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Kritika kao osnova učenja odraslih zasnovanog na utopijskom mišljenju

Apstrakt: Traganje za epistemološkim osnovama učenja odraslih u utopijskom mišljenju i utopijskim praksama predstavlja izazovan zadatak za aktuelna andragoška istraživanja. Utopija i učenje odraslih povezani su na više načina. Utopije su vizije idealnog ili boljeg društva, a učenje je uvek njihov konstitutivni element. Izučavajući te vizije ulazimo u domen kritičke pedagogije i futurističkih studija obrazovanja odraslih. Ovaj rad ima cilj da predstavi mogućnosti razvoja utopijskog mišljenja kao pristupa učenju odraslih, čiji je ključni konstitutivni element – kritika. Kritika ne samo da otvara prostor za promenu, već doprinosi procesu neprekidnog formiranja u okviru novih mreža znanja. Kritika preispituje postojeće znanje, ali i doprinosi stvaranju novog. Misleći o budućnosti otkrivamo i bolje razumemo sadašnjost, ali i otvaramo mogućnost za nove pristupe učenju. Imajući u vidu takav odnos utopije i kritike u učenju odraslih, možemo zaključiti da je opravdano govoriti o kreiranju utopijskog pristupa.

Ključne reči: kritika, učenje odraslih, utopija, pragmatizam, kritička pedagogija

Uvod

Česte su situacije kada u mislima odlutamo u neke bolje svetove, negde gde nema sukoba, negde gde ljudi žive u harmoniji sa svim vrstama, negde gde nema siromaštva. Maštanje o nekim boljim mestima, tj. boljim svetovima, vodi nas ka „obrazovanju žudnje – žudnje za boljim načinom postojanja” (Levitas, 1990, str. 191). To nas motiviše i daje nam snagu da prevazilazimo situacije kada realnost postane nezamislivo teška. Takođe, stvaranje i zamišljanje nepostojećeg može postati deo nastavnog i istraživačkog procesa. Savremena istraživanja obrazovanja ukazuju na to da utopiju možemo posmatrati kao metodologiju interaktivnih istraživanja zasnovanih na dizajnu, odnosno miksu empirijskog istraživanja obrazovanja i teorije zasnovane na dizajnu okruženja za učenje, naročito kada želimo da ispitamo kako funkcionišu inovacije u obrazovanju (Rajala et al., 2023).

¹ Koruga Nikola, MA je asistent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu (nikola.koruga@f.bg.ac.rs).

Takođe, utopijska akciona istraživanja se fokusiraju na demokratske interese, pre nego na partikularne, te nastoje da pruže novo razumevanje konteksta uvažavanjem više perspektiva, odnosno znanja i iskustava eksperata i lokalnog znanja, kao i iskustava svakodnevnog života (Nutti, 2016).

Ovaj rad ima cilj da predstavi mogućnosti razvoja utopijskog mišljenja kao pristupa učenju odraslih čiji je ključni konstitutivni element kritika. Takođe, ovaj rad teži da mapira značaj kritike u kreiranju utopijskog pristupa u učenju odraslih. Opisujući postojeće utopijske prakse i pozicioniranje kritike u utopijsko mišljenje ne samo da se rasvetljava odnos učenja odraslih i utopije već se otvara i mogućnost za kreiranje novog pristupa poučavanju odraslih.

Odnos utopije i kritike biće razmatran polazeći od definicije utopije Toma Mojlana, koji kritiku pridodaje utopiji te kritičku utopiju vidi kao formulaciju budućnosti koja ostaje otvorena, istovremeno zahtevajući da preispitujemo trenutne načine postojanja (Ward, 2006). Upravo se u takvom pristupu utopiji može učiti utemeljujući takav proces na kritici. Zbog toga će se u daljoj diskusiji polaziti od definicije kritike koja, smatra Fuko, predstavlja „snop nebrojenih odnosa koji se uspostavljaju između moći, istine i subjekta” (Zaharijević & Krstić, 2018, str. 14). Imajući na umu ovako široko omeđen pojam kritike, odnos utopije i kritike razmatran je iz perspektive mogućnosti učenja odraslih.

Pojam i značaj utopije za učenje odraslih

Za dalju diskusiju neophodno je omeđiti veoma širok termin utopije. S jedne strane, utopijski projekti, koji predstavljaju drugačija mesta, osvojena ili oslobođena aktuelnog poretka, generišu koncepte ne samo na osnovu onoga što učesnici u njihovom osmišljavanju misle ili u šta veruju već i na osnovu onoga što kolektivno rade i stvaraju. Upravo vidljivost alternativa čini osnovu za novi način konceptualnog razmišljanja, naročito kada ideje bivaju realizovane u odnosu na aktuelne okolnosti kojima nastojimo da održimo *status quo* (Cooper, 2014). Primera takvih inicijativa ima dosta u zapadnim demokratijama. Prvo su grupe aktivista zauzimale napuštene prostore u urbanim centrima, te ih privodile nameni u skladu sa potrebama zajednice. Često su to kulturni centri sa naglašenom socijalnom funkcijom te se, osim kolektivnih samoorganizovanih kuhinja (uglavnom veganske) hrane, nude smeštaj, prostor za umetničko stvaranje, politički aktivizam i sl. Danas je takvih prostora sve manje, naročito u urbanim centrima visokorazvijenih država, gde su ne samo prostori već i samo zemljište veoma vredni resursi. Naravno, problem je i u predstavljanju javnosti ideje o proizvodnji i životu koji nisu utemeljeni na principima neoliberalnog ekonomskog modela. Međutim,

težnja da se živi, radi i obrazuje u okruženju drugačijem od onog kojem smo po rođenju prilagođavani ne prestaje da postoji i nije u vezi samo sa „razvijenim”, bogatim demokratijama. Radikalne ekološke komune redovno nastaju širom planete. Najuspešniji modeli se „izvoze” zahvaljujući globalizaciji, bržoj i slobodnijoj razmeni informacija i znanja. Učenje čini značajan deo svih pomenutih zajednica. Međutim, danas je stvaranje utopijskih prostora često inspirisano filozofskim teorijama, odnosno željom da se dobro promišljeni sistemi implementiraju mimo postojanja političke volje ili sistemske podrške. Tako su širom Francuske počele da se osnivaju škole utemeljene na principima Žaka Ransijera (Jacques Ranciere, 2010) i idejama o nomadskoj pedagogiji opisanoj u njegovoj knjizi *Učitelj neznanica*. Dakle, u ovom radu utopiju ne posmatramo iz perspektive društvenog nacрта već iz ugla alternativa koje nagoveštavaju bolju budućnost, a koje su podvrgnute kontinuiranom preispitivanju. Čak i korak dalje, opisane primere valja posmatrati kao proveru i priliku za unapređenje utopijskog mišljenja, odnosno kao susret utopijskih ideja sa praksom i sadašnjim svakodnevnim životom koji otvara mogućnost za učenje.

Ovako omeđen termin utopije navodi nas da učenje odraslih sagledamo iz djuijevske perspektive, u kojoj iskustvo podrazumeva objektivne oblike interakcije između ljudi i okruženja, u kojoj ne postoji reflektivna misao bez razbijanja navika, bez postavljanja hipoteza i njihovog testiranja u praksi (Miettinen, 2000). Upravo takvo razumevanje iskustvenog učenja otvara prostor za promenu svakodnevice kojoj treba kritički pristupati, čak i kada se promeni. U tom kontekstu utopijske prakse postaju poligon za formulisanje novih pristupa ne samo učenju već i aktivnom demokratskom delovanju u okruženju u kojem postojimo. Međutim, kada se osvrnemo na istoriju utopijske misli, kao otelotvorenja misaonog eksperimenta, otvara se pitanje koja je uloga iskustva u učenju odraslih u kontekstu imaginarnog.

Od utopije do utopijskog mišljenja

Utopija, od istoimenog dela Tomasa Mora, izaziva brojne dileme. Jedna od ključnih je pitanje granice utopije, odnosno da li ona prestaje da postoji kada se približi realnosti ili pak tek tada počinje da živi u kontinuiranoj transformaciji. Entoni Gidens (Anthony Giddens) govori o „realnim” utopijama, gde „moguće budućnosti nisu samo konstantno balansiranje u suprotnosti sa sadašnjošću, već su aktivna pomoć u njenom stvaranju. Zato nema potrebe povlačiti oštru crtu između realističnog i utopijskog potencijala” (Giddens, 1994, str. 250). Naime, Gidens predlaže traženje „trećeg puta” konstruisanjem alternativne realnosti utemeljene

na institucionalnim imanentnim mogućnostima. Ta pozicija ukazuje na primenjenost utopijskog mišljenja u aktuelnim politikama. Iako ovde obrazovanje nije u fokusu, nemoguće je sprovesti političke procese bez obrazovanja. Međutim, u ovom radu preispitujem istovremeno doprinos „pasivnih” i „aktivnih” utopija učenju odraslih. Naime, odnos „pasivnih” i „aktivnih” utopija je najkorisnije posmatrati kao kontinuum.

„Pasivne” utopije možemo definisati kao književni podžanr naučne fantastike, odnosno društvene ili sociološke fantastike kako ih Darko Suvin klasifikuje (Suvin, 2017). Kognitivno očuđavanje je fenomen koji je taj istraživač definisao kao ključnu karakteristiku naučne fantastike, za razliku od Brehtovog *Verfremdungseffekt*, gde se posmatranjem nepoznatih situacija predstavljenih na poznat način publika otuđuje od likova, što izaziva potrebu za većim uključivanjem u ono što se odvija na sceni, ali i dubljim promišljanjem odgledanih scena, dok je kognitivno očuđavanje (*cognitive estrangement*) proces koji se događa kada se čitajući o poznatim stvarima predstavljenim na nov, neuobičajen način dolazi do kognitivne, a ne samo emocionalne reakcije na književno delo (Suvin, 2017). Upravo u tom efektu se krije iniciranje procesa učenja pomoću dela naučne fantastike. Kao što je do sada opisivano, utopijom bivamo podstaknuti na pomišljanje aktuelnih okolnosti u kojima živimo, obrazujemo formiranje želje kod polaznika, ali i angažujemo zajednicu da artikuliše moguće alternative kojima se može poboljšati trenutna politička situacija ili neposredno životno okruženje. Često nije dovoljno pitati polaznike šta žele da uče ili im jednostavno nametnuti šta moraju da uče da bi veštinama adekvatno odgovorili na potrebe tržišta. Danas polaznike treba pitati o čemu maštaju, kakvom životu teže, te da zajedno bivamo podstaknuti da gradimo bolje okruženje za učenje. Razgovaranje o nemogućem, a idealnom, otvara prostor da govorimo o željenom a mogućem. Konačno, „pasivne” utopije vode ka dobro poznatoj praksi, pričanju priča, koja je zapravo prelaz ka „aktivnim” utopijama. Ne samo da čitamo i slušamo već formulisane vizije boljih svetova, čak se i angažujemo na njihovom osmišljavanju, što je često vodilo i inspirisalo neke grupe ljudi da formiraju zajednice poput grupe *Twin Oaks*, inspirisane novelom profesora Skinera „Walden 2”.² Dakle, prvi korak ka promeni individue, ali i okruženja, krije se u prihvatanju ideje da možemo i da je opravdano misliti i zamišljati bolje svetove. Na tom putu se inspirišemo i mislimo o već postojećim narativima, ali je podjednako važno da se usudimo da formulišemo i mislimo svoje priče, pa čak da isprobamo neke njihove delove kako bismo ih domislili.

Pripovedanje, slušanje priča, aktivnost je stara koliko i čovek. Potreba da se priseća prošlosti, da se ispriča ili prepriča jedna sudbina, čak jedan događaj,

² Više informacija o zajednici *Twin Oaks* na: <https://www.twinoaks.org/>.

leži u osnovi ljudske komunikacije. Pričanjem priča se prenosi znanje obogaćeno simboličkim sadržajima. Na taj način su se formirale nacije, pokretali ratovi, ali se i gradio mir. Frimen (Freeman, 2015) govori o velikim i malim narativima u istraživanju ljudskog ponašanja. Naime, veliki narativi pristupaju sećanjima, informacije smeštaju u širi kontekst te daju poseban kvalitet informacijama za analizu, dok mali narativi govore o svakodnevnici, pružajući bolji uvid u individualno.

Značajno je napomenuti da i samo čitanje književnih dela na određenom nivou predstavlja proces (ponovnog) (o)pis(iv)anja nas samih. „Čitajući književna ili kvaziknjiževna dela interagujemo sa tekstom ekstrahujući suštinu priče, vraćamo se nazad i dobijene informacije spajamo sa epizodama iz prošlosti” (Freeman, 2015, str. 32). Za učenje odraslih neophodno je imati svest o intertekstualnosti kako bismo razumeli našu interakciju sa tekstom, odnosno moramo razumeti interakciju simbola tokom stvaranja novih narativa. U opisanom mehanizmu narativom pristupamo prošlosti, reminiscencijom se ostvaruje kontinuitet pripovedanja velikih priča, ali u ovom radu pogled je usmeren i ka budućnosti. Promišljanjem utopija pripovedanje dobija novu dimenziju. Oslanjajući se na prošlost a kritički promišljajući sadašnjost gradimo buduće priče koje prevazilaze lično. Zamišljajući idealne svetove odmičemo se od individualnog i ulazimo u domen univerzalnih kolektivnih vrednosti testirajući nove ideje uzimajući u obzir naš odnos prema sadašnjosti. Mnogi individualni i društveni faktori će ometati to putovanje u budućnost, te je ključno biti obazriv prilikom traganja i analiziranja univerzalnih elemenata i vrednosti u utopijskim pričama ili reakcijama na njih. U potrazi za opravdavanjem učenja pomoću imaginarnog, te korišćenjem rezultata tog procesa u obrazovnoj praksi, dolazimo do razumevanja pragmatizma Džona Djuija kroz oblikovanje iskustva iz perspektive koordinisane akcije, navika i umetničkog iskustva (Freeman-Moir, 2011). Ta tri koraka možemo opisati kao zaokruženo iskustvo, koje počinje koordinisanom akcijom koja podrazumeva pažljivo opažanje materijalnog, dok nas navike teraju da razmišljamo na koji način je svet oblikovan i konačno umetničko iskustvo je zaokruženo, uređeno i emocionalno zadovoljavajuće iskustvo (Freeman-Moir, 2011). Razumevanje iskustvenog učenja iz Djuijeve perspektive vodi nas ka pozicioniranju utopije u obrazovanju odraslih. Doživljaj određenog teksta koji nas navodi na preispitivanje navika, prošlosti, te osmišljavanja prakse u boljem društvu, inicira zauzimanje kritičkog stava prema sadašnjosti te formiranje želje da se nove prakse dodatno promisle i isprobaju. Treba napomenuti da je kritiku neophodno inkorporirati u eksperimentisanje sa novim praksama. Na taj način možemo govoriti o kritici kao o inicijalnoj, kada smo podstaknuti da se kritički odnosimo prema realnosti, te kao o integralnoj, kada se kritički stav zauzima prema novim idejama koje su formulisane zahvaljujući inicijalnoj kritici. To je posebno važno u kontekstu učenja

uz utopijsko mišljenje koje na taj način postaje celoživotni proces, a ne konačno rešenje pitanja kako bi trebalo da uredimo (savršeno) društvo.

Utopijski pristup učenju odraslih

Traganje za epistemološkim osnovama učenja odraslih u utopijskom mišljenju i utopijskim praksama predstavlja izazovan zadatak za aktuelnu andragogiju. S jedne strane, treba argumentovati zašto je imaginacija korisna za saznanje u oblasti obrazovanja odraslih, dok, s druge strane, treba stvoriti prostor za saradnju umetnosti i obrazovanja, te na taj način proširiti polje andragoških istraživanja. Govoreći o utopijskom mišljenju imamo na umu početnu definiciju utopije koju karakteriše otvoren odnos prema budućnosti i kritički odnos prema sadašnjosti (Ward, 2006). Ovde se govori o utopijskom mišljenju zato što se uzima u obzir da je to celoživotni proces težnje ka boljim načinima egzistencije (Levitas, 1990). I kada sve to smestimo u kontekst učenja, odnosno promišljanja tekstova, ali i praksi, možemo govoriti o utopijskom pristupu. Promišljajući taj pristup iz perspektive učenja odraslih koji se može ekstrapolirati iz tumačenja dela Džona Djuija ukazuje se na značaj umetnosti za iskustveno učenje s obzirom na to da se kroz umetnost značenja objekata koja su nedovršena razjašnjavaju i upotpunjavaju stvaranjem novog iskustva (Freeman-Moir, 2011).

Utopija može biti pristup koji podrazumeva dovršavanje priča, gde je učesnicima, odnosno ispitanicima dozvoljeno da sami koncipiraju i zaokružuju svoje vizije određenog fenomena. Često to može da podrazumeva unapređivanje iskustava. Međutim, iako se nauka dosta opirala ličnim interpretacijama, maštanju, estetici u učenju, upravo odmicanje od realnog može da bude dobar podsticaj za istraživanje i analizu. Štaviše, svi ti *slobodni kreativni izleti* odraslima ostavljaju još više prostora za interpretaciju sadržaja.

U tom procesu možemo ići i korak dalje te imaginaciju testirati putem obrazovanih intervencija. Novija istraživanja utopiju posmatraju kao metod, gde se „Fukoovom genealoškom metodom izoštravaju saznanja o arheološkom potencijalu utopije, pružajući osećaj kako bi se mogao postići zadatak *iskopavanja budućnosti*” (Stainforth, 2021, str. 610). Naime, utopijski metod se, prema shvaćanju Rut Levitas (2010), temelji na tri aspekta: arheološki (sociološka kritika ideje dobrog društva), ontološki (tiče se aktivnih pojedinaca koji čine zamišljeno društvo) i arhitektonski (otvara pitanje koje alternativne institucije mogu isporučiti zamišljenja dobra). Arheološki domen je ključna spona između prošlosti i budućnosti u koji je kritika utkana. Mesto kritike ne samo da je centralno u

građenju utopijskih projekata i stvaranja znanja kroz utopijske eksperimente već je dijahronijska kritičnost prema svemu neophodan uslov razvoja.

Dakle, utopiju savremena nauka ne posmatra samo kao maštanje o budućnosti već kao zamišljanje onoga što može biti, ali još uvek nemamo. Rut Levitas (2010) naglašava da su utopijski pristupi višestruki te mogu biti želja za boljim načinom postojanja, opasno totalitarno maštanje, društvene prakse i primeri rekonstruisanog društva i, konačno, to može biti zamišljanje rekonstrukcije celokupnog društva. Utopiji u učenju odraslih treba prilaziti sa više strana. Pre svega putujući u zamišljene svetove kritikujemo realnost. Takođe, zamišljajući drugačije svetove bivamo vizionari spremni da isprobaju nove načine (boljeg) života. Autori poput Ungera (prema Levitas, 2008) smatraju da se u realnom i mogućem sadrže i imaginacija i praksa. A na čitavom tom putu transformacije čeka nas istinska emancipacija koju postizemo učeći. Imajući u vidu transformativni kvalitet utopije, neophodno je osvrnuti se i na Freireovo razumevanje prakse. Kritička pedagogija, zasnovana na praksi, smatra Piter Majo (2004), pre svega se temelji na prepoznavanju naše nedovršenosti kao ljudskih bića, te stalnoj potrebi za angažovanjem u odbacivanju loših praksi i najavljivanju novih kroz neprekidno reflektovanje o sebi i zajednici. Kada Freireov pojam prakse posmatramo kroz kolektivnu dimenziju učenja, koje je zasnovano na transformativnoj praksi, neophodno je uzeti u obzir da se uči povezivanjem sebe sa ostatkom društva, prevazilaženjem zabluda kako bi se izazvalo stvaranje novih alternativa, stoga je praksa stalno evoluirajuća (Mayo, 2020). Za građenje odnosa utopije i učenja odraslih mogli bismo da u temelj te saradnje ugradimo dva ključna elementa – kritiku i procesnost.

Utopije i učenje odraslih povezani su na više načina. Imajući u vidu da su utopije vizije idealnog ili boljeg društva, učenje je uvek njihov konstitutivni element. Izučavajući te vizije, ne samo da ulazimo u domen kritičke pedagogije već i futurističkih studija obrazovanja odraslih. S druge strane, mnogi autori (Halpin, 2003; Levitas, 2013; Moylan, 2000; Suvin, 1972) utopijske tekstove vide kao didaktičko sredstvo za obrazovanje želje, kritičko promišljanje društvenih fenomena, pokretanje čitaoca na društvenu akciju. Posmatrajući utopije kao pristup u učenju odraslih, možemo govoriti o celoživotnom procesu, u kojem se mladi i odrasli čitaoci pokreću na dalje istraživanje, učenje i promišljanje realnosti te osmišljavanje realizacije boljih svetova, pa makar oni bili, za početak, u domenu ličnog prostora i svakodnevnog života.

Sociološka empirijska istraživanja ukazuju na to da su utopijski projekti andragoški fenomen koji još uvek nije dovoljno istražen, na šta ukazuje sledeći primer. Iskustvo globalnog sela je dvodnevni događaj iskustvenog učenja gde su

ispitanici bili uključeni u rešavanje globalnih problema u realističnim situacijama susretanja sa ograničenim resursima, sukobima među nacijama i sl. Rezultati tog istraživanja su ukazali na činjenicu da ne postoji razlika u sklonosti utopizmu kod mlađih odraslih i starijih od 25 godina, kao ni u nivou obrazovanja (srednje obrazovanje nasuprot visokom obrazovanju) (Peterson et al., 2015). Sociopsihološka istraživanja (Fernando et al., 2019) koja su se bavila funkcijama utopije pokazuju da postoji veza između sadržaja utopije i motivisanosti za društvenu promenu, kao i efekta specifičnog domena na ponašanje, tj. spremnost da se donira novac u dobrotvorne svrhe. U pomenutom istraživanju ispitanici su bili izloženi dvema vrstama utopije: naučnofantastičnoj, odnosno visokotehnološkoj, i zelenoj, ekološkoj utopiji. Rezultati istraživanja (Fernando et al., 2019) pokazali su da pozitivno evaluiranje zelene utopije utiče na veću motivisanost za učesće u društvenim promenama i veću težnju za građanskim angažovanjem u vezi sa ekološkim pitanjima, dok to nije bio slučaj sa naučnofantastičnom, odnosno visokotehnološkom utopijom (Fernando et al., 2019). Kao objašnjenje za takav rezultat autori navode manju participativnu efikasnost u naučnofantastičnim utopijama s obzirom na to da se one percipiraju kao više konzistentne sa aktuelnim tehnološkim napretkom, ograničenih mogućnosti da se učestvuje u razvoju tehnoutopije te verovanjem da su one ostvarljive u dalekoj budućnosti (Fernando et al., 2019).

Ovo istraživanje potvrđuje filozofske osnove utemeljene u odnosu fiktivne i realne utopije. Motivacija da se učestvuje u društvenoj promeni zavisi od toga koliko je utopija inkonzistentna sa aktuelnim okruženjem. Zašto bismo se angažovali da menjamo nešto što ima izvesnu budućnost? Mogli bismo zaključiti da utopijsko mišljenje biva efikasno samo kada zamišljamo radikalno drugačije i bolje društvo, a ne postepenu promenu. Druga dva razloga neuspeha naučnofantastične utopije da motiviše društvenu promenu možemo eksplicirati pomoću andragoških argumenata. Sadržaj znanja te njegova razvijenost i upotrebljivost mogu poslužiti za tumačenje pomenutih rezultata istraživanja. Naime, ako je sadržaj teško razumljiv i nepoznat učesnicima, motivacija za njihovo angažovanje i verovanje u ostvarljivost utopijske vizije, odnosno specifične vrste promene, biće manja ili može potpuno izostati. Mi želimo da se nešto dogodi, mislimo da je to dobro, ali ništa ne znamo o tome. Ne razumemo kako funkcioniše stvaranje elemenata potrebnih za ostvarivanje visokotehnološke utopije. U tako postavljenoj situaciji verovatno ćemo sedeti i čekati da se željena vizija ostvari. Sa zelenom utopijom svedočimo o potpuno drugačijoj situaciji. Neophodno je imati na umu da je zeleni pokret veoma prisutan u javnom prostoru poslednjih godina, a aktivisti koriste veoma jednostavan jezik te preporučuju izvodljive i jasne alternative koje mogu uticati na transformaciju društva, a za početak na lokalne promene i pozitivne uticaje na kvalitet života pojedinaca. Zelene utopije su direktno povezane sa

svakodnevnim životom i mogućnošću da se promena brzo dogodi. Dovoljno je da se lokalna ekološka grupa organizuje i očisti deo korita reke. Vizija te akcije je jasna, znanje potrebno da se opravda to delovanje je dostupno i lako se proširuje na šire vizije, a rezultat te aktivnosti pokreće nove akcije. Mogućnost da učimo i angažujemo se radi ostvarivanja zelene utopije obezbeđuju nam mnogobrojni primeri ekološkoutopijskih zajednica širom sveta. Osećajem da pripadamo zajednici/ama koje unapređuju životno okruženje, koje odgovornim delovanjem čine to okruženje bezbednijim i održivijim za buduće generacije, preko socijalne komponente učenja, ostvaruje se motivaciona funkcija za dalje učenje. S druge strane, visokotehnološke utopije mogu se percipirati kao linearni napredak, koji pored istorijskog razvoja zahteva veoma specifičan domen znanja iz tehničkih nauka kako bi se otvorila mogućnost da se učestvuje u menjanju prakse. Pokret Uradi sam (DIY), otvarajući pristup za učenje i eksperimentisanje sa tehnologijom u zajednici, približio je praktična znanja osobama izvan te stručne oblasti. Još uvek nema dovoljno empirijskih istraživanja kako bismo mogli da tvrdimo da na efektivnost utopijskog mišljenja utiču sadržaj i nivo obrazovanja. Za sada je očigledno da je dobro obratiti pažnju kada govorimo o utopijskom mišljenju u kontekstu učenja odraslih da je utopijskim vizijama neophodno dodati znanje iz specifične oblasti i da treba razumeti teorijsko-vrednosno-ideološkihe aspekte tog znanja kako bismo mogli da zamislamo posledice različitih utopijskih vizija.

Primeri utopijskih praksi u obrazovanju odraslih

Još jedan primer prakse učenja odraslih inspirisan potragom za utopijom, ali i željom da se demokratizuje američko društvo, jeste Narodna škola Hajlander (Highlander Folk School), koju je osnovao Majls Horton (Myles Horton) 1932. godine u Tenesiju (SAD). Hortonov pristup obrazovanju odraslih utemeljen je u više tradicija, a pre svega u konceptu danskih visokih narodnih škola. Istorija Hajlandera počela je obrazovanjem radnika i nezaposlenih osoba, sa ciljem udruživanja i osnaživanja za borbu za radnička prava. Pedesetih i šezdesetih godina prošlog veka fokus je bio na organizovanju civilnog sektora za borbu za ljudska prava i prevazilaženju rasne segregacije, od sedamdesetih godina otvaraju se područja zaštite na radu i zaštita životne sredine, ali i delovanje na globalnom nivou. U 21. veku Hajlanders osnažuje imigrantske zajednice i bavi se međugeneracijskim liderstvom i temama održivog razvoja³. Kao i u prethodnom primeru, tako i u ovom, jasno se iščitavaju uticaji radikalne pedagogije, humanističke filozofije,

³ Informacije o istoriji Hajlandersa preuzete su sa sajta organizacije 13. aprila 2020.
<https://www.highlandercenter.org/our-history-timeline/>

radikalno demokratskog emancipatornog pristupa učenju odraslih. Hajlanders dodatno čini utopijskim mestom i sam prostor i arhitektonsko rešenje koji su uređeni po principima samoodrživosti i učenja u zajednici. Majls Horton u dijalogu sa Paulom Freireom u knjizi *Pravimo put hodajući* nedvosmisleno naglašava da kada pokušava da smisli šta će sa svojim životom, inspiraciju traži čitajući istoriju utopija. Međutim, ističe da je na kraju odbacio utopije, kada je obilazio ostatke utopijskih zajednica u SAD, kao što je Nju Harmoni (New Harmony), na primer. Horton je u njima video povlačenje i zatvaranje u okvire zajednice koja ne komunicira sa društvenim okruženjem (Horton & Freire, 1990). Takvo Hortonovo stanovište je potpuno razumljivo jer je njegov pristup bio usmeren ka izazivanju društvene promene pomoću obrazovanja. Međutim, Hajlanders je bio i ostao mesto za učenje utemeljeno na utopijskim vrednostima. Neophodno je naglasiti da je iznesena kritika na račun postojećih utopija i istorijskih interpretacija tog fenomena upravo doprinos razvoju ka utopiji kao novom pristupu učenju odraslih. Svi ti primeri tragaju za definicijom utopije, kontinuirano je rekonceptualizuju i tragaju za njenim mestom u savremenom obrazovanju, pa i celokupnom društvu. Važno je da se utopijski demokratski eksperiment ne realizuje u takmičenju sa alternativnim pristupima ka društvenoj promeni koja više stavlja naglasak na reformu umesto na radikalnu transformaciju (Milojević, 2002). Sam proces učenja odraslih je na neki način utopijski s obzirom na to da se njegovi efekti mogu manifestovati u budućnosti, a učeći iz prošlosti najavljuje se nešto novo sa nadom da će naši polaznici svojim znanjem unapređivati struku, ali i svoje okruženje. Međutim, Milojević (2005) smatra da je funkcija utopije da dovede do radikalne transformacije obrazovanja, što nam jasno pokazuje da svi akteri obrazovnog procesa moraju biti spremni na kritičku refleksiju, ali i na kreiranje promene koja nastaje kao rezultat kritičkog promišljanja naše celokupne egzistencije u obrazovnom procesu. To podrazumeva odnose, mehanizme kreiranja znanja, anticipiranje uticaja naših aktivnosti na kreiranje budućnosti i sl. Maštanje, sanjarenje, razmišljanje o idealnom društvu deo je svakodnevnog života svake odrasle osobe. Kada se nađemo u veoma teškim okolnostima, kada radimo pod velikim pritiskom i stresom često možemo odlutati na neko nepostojeće mesto gde nema svih tih neprijatnosti. Tako kolegama i kolegamicama, prijateljima i prijateljicama, članovima porodice pričamo kako bismo voleli da živimo, kako bismo svi mogli da živimo. To je prvi utopijski impuls koji zahteva da bude obrazovan kako bismo kreirali moguće u dijaloškoj praksi. Zapravo prelomna tačka koja utopiji može dati karakter novog pristupa učenju odraslih nalazi se u „prevazilaženju dihotomije između korisnog i nekorisnog, kao i podsticanja alternativnog načina mišljenja ka demokratskoj nadi” (Saito, 2020, str. 170). Djujijev pragmatizam u obrazovanju uspostavlja odnos između kreativne demokratije kao

načina života, utopijskog impulsa oličenog u demokratskom eksperimentisanju i zahteva da, sećajući se sopstvenih želja, ukusa i sklonosti, njihove artikulacije i testiranja u odnosu na odgovore drugih, kreiramo izvor kritike i uvežbavamo imaginaciju (Saito, 2020). Odnos utopije i učenja odraslih je interakcija između mašte, kritike i učenja na osnovu radikalno demokratskih eksperimenata.

Kritika u učenju odraslih

Mogli bismo da postavimo stvari tako da je kritika u osnovi (procesa) učenja. Sokratski metod se može okarakterisati kao kritički način dolaženja do istine. Babički pristup sticanja znanja često se koristi kao metod za unapređenje kritičkog mišljenja. Osim toga, kritička refleksija, kako Djui određuje kritičko mišljenje, utkana je i u Enisovu definiciju iz osamdesetih godina prošlog veka, kojom se kritičko mišljenje određuje kao „razumno refleksivno mišljenje fokusirano na odlučivanje u šta da se veruje i šta da se čini” (Ennis, 2015, str. 32). U toj definiciji nije jasna pozicija kritike u odnosu na kritičko mišljenje, ali autorka Orlović Lovren sa autorima Despotović i Bulajić (2016) govori o kritičkom stavu ili kritičkom duhu kao prvom koraku i „spremnosti da se mišljenje instrumentalizuje, da se ima aktivan odnos prema predmetu mišljenja, odnosno problemu koji se rešava i da se deluje autonomno i u skladu sa referentnim sistemom vrednosti” (str. 47). Iz kritičko-pedagoške perspektive kritičko mišljenje se može definisati kao „kritika proživljene društvene i političke realnosti koja omogućava veću slobodu mišljenja i delanja” (Kaplan, 1991, str. 362). Upravo se u tim elementima kritičkog mišljenja oslanjamo na viđenje kritike kao procesa za razumevanje odnosa moći i mogućnost njihove transformacije.

U ovoj diskusiji je neizostavno pomenuti Kantov odgovor na pitanje šta je prosvetćenost, te Fukoov tekst (1984) u kojem odgovara na isto pitanje. Kantov esej je posebno značajan za obrazovanje odraslih s obzirom na to da govori o potrebi da se odrasli oslobode maloletnosti te da budu „rešeni i hrabri da se služe razumom bez ičijeg vođstva” (Kant, 1996, str. 2). Posebno je interesantno što se ističe da je u maloletnosti zaglavljena ne samo odrasla osoba već i čitavo čovečanstvo. Mnogi autori su polemicali o tom tekstu iz više perspektiva. Horhajmer i Adorno (prema Fleischacker, 2013) ukazuju na estetsku viziju neke vrste komplementarnog razuma (*resaon*), odnosno naše emancipacije od štetnog instrumentalnog razuma (*instumental reason*). Naime, Adorno „visoku” umetnost vidi kao antipod prosvetiteljskom i poluutopijskim mitovima (Fleischacker, 2013, str. 106). Ovdje se jasno ističe kritika upućena Kantovoj instrumentalizaciji koncepcije razuma, što je podstaklo dehumanizaciju oličenu u totalitarnim

režimima. Horhajmer i Adorno (prema Fleischacker, 2013) ukazuju na činjenicu da simbolički, metaforički, estetski sadržaji mogu biti značajni za oslobođenje od populističke zamke prosvjećivanja. Habermas se na neki način nastavlja na tu argumentaciju fokusirajući se na javni govor, a slično i Kant (1996) to vidi kao test za razumevanje ličnih perspektiva bez nametanja u šta da verujemo, što je minimalan uslov prosvćenosti (Fleischacker, 2013). Habermas nas poziva da anticipiramo situaciju idealnog kritičkog javnog govora, a da ga ne realizujemo. Naime, javne kritičke debate povlače se pred sadržajima zabave u privatne prostore, gde nedostaje kritička procena onoga što promišljamo od strane drugih (Fleischacker, 2013), a samim tim se ugrožavaju razvoj i opstanak demokratije. Očigledno je da su za kritičko obrazovanje neophodni metod javne diskusije, ali i apstraktni sadržaji poput umetnosti. Na taj način se približavamo *demokratskom utopijskom mišljenju* istovremeno uvažavajući primenu principa racionalne kritike, ali i estetizovanog oblika kritičkog promišljanja okruženja, sistema, kako sadašnjosti, tako i budućnosti.

Pre nego što će se upustiti da odgovori na pitanje šta je prosvćenost, Fuko odgovara na pitanje šta je kritika. Naime, Kant (1996) odvaja prosvćenost i kritiku. Fuko proširuje ideju kritike u odnosu na Habermasa posmatrajući je „kao snop nebrojenih odnosa koji se uspostavljaju između moći, istine i subjekta” (Zaharijević & Krstić, 2018, str. 14). Za Fukoa (1996), ideja kritike je da nas oslobodi vladanja, odnosno da nam dozvoli da otkrivamo granice znanja. Fuko se fokusira na odnos znanja i moći te ukazuje na to da je kritika produkt zapadnog sveta koji stoji usko u vezi sa vladanjem (Foucault, 1996). To je svakako nepobitna činjenica, ali zadatak ovog rada je da kritiku te kritičko mišljenje sagleda iz univerzalističke perspektive, koliko je to moguće. Složićemo se da postoje kriterijumi procene znanja, ali da ne smemo zanemariti ni odnose moći i posmatranje kritike kao vrline. To pitanje je nastavilo da intrigira Fukoa, te 1984. odgovara na pitanje šta je prosvćenost sa sumnjom da li smo stigli do odraslosti, pozivajući nas da pravimo razliku između prosvćenosti i humanosti (Foucault, 1996). Za Fukoa „kritička ontologija nije ni teorija, ni doktrina, niti znanje koje se akumulira, već je to ponašanje, filozofski život u kom je kritika ono što jesmo sada i ovde zajedno sa istorijskom analizom granica koje nam se nameću, ali i eksperimenata sa mogućnošću da ih prevaziđemo” (Foucault, 1984, str. 46).

Upravo u tom viđenju kritike pronalazimo funkcije (konkretne) utopije koja ima cilj da kritikom realnosti inspiriše na razmišljanje i realizovanje mogućih boljih okruženja i svetova. Međutim, diskusija o tome šta je kritika nije tako jednostavna ni jednosmerna. Jedna od polaznih tačka ovog rada je sloboda da se nezavisno misli te ideja da kritika podrazumeva istorijsku analizu i pogled u moguću budućnost u sukobu sa sadašnjošću.

Džudit Butler, promišljajući kritiku iz fukoovske perspektive, pita se kako je moguće da racionalizacija vodi uvećavanju moći (Zaharijević & Krstić, 2018). Butler (2018) objašnjava da moć postavlja granice onome šta subjekt „može” biti, preko čega on više „nije” ili gde počiva u domenu suspendovane ideologije. Kritika dovodi hegemoni moral u pitanje, kritika desubjektivizuje formiranje sopstva, kritika preispituje granice spoznaje (Butler, 2018). Kritika ne samo da otvara potencijal za promenu, za moguće, već doprinosi procesu neprekidnog formiranja u okviru novih mreža znanja. Kritika preispituje postojeće znanje, ali i doprinosi stvaranju novog. Upravo se u tome vidi potencijal utopije za kritičko preispitivanje znanja, ali i kontinuirano učenje u interakciji sa okolinom koju čine druge osobe, ali i ekosistemi poput zajednica, bića i objekata. Kritika kao osnovna komponenta u interakciji utopije i realnosti može dovesti do unapređenja ne samo znanja već i pogleda na svet i razvoja pojedinaca koji su bili deo procesa učenja. Početna pretpostavka se upravo temelji na ideji da će se suprotstavljanjem znanja iz domena realnog u odnosu na konstruisano znanje u domenu utopijskog razvijati veštine mišljenja i pristupi učenju. Ne smemo zanemariti ni interakciju nivoa individualnog i grupnog procesa saznavanja, te prošlog, aktuelnog i budućeg znanja. Te elemente je neophodno dovesti u vezu kako bi se operacionalizovala ideja subjektivizacije kritike, ali i desubjektivizacije koja dovodi do kontinuiranog formiranja sopstva. Konačno, interakcijom kritike i utopije gradi se dijalog koji teži da izazove transformativni efekat, sa namerom da izmeni parametre savremenih i istorijskih ideja i praksi, otvarajući prostor alternativnim obrazovnim pristupima za nove vizije budućnosti (Kuhn, 1999), ali i formiranje utopijskih subjekata.

Kritika kao osnova razvijanja utopijskog pristupa u učenju odraslih

Kritika je ne samo početni korak kritičkog mišljenja već i sastavni deo utopije kao rezultata mišljenja i delanja koji se proverava stavljanjem kritičkih naočara, koje je bolje stalno nositi. Novija istraživanja iz oblasti utopijskih studija ne samo da ne posmatraju utopiju kao nacrt za savršeno društvo već se govori o metodi (Levitas, 2008, 2010; Moylan, 2020) u koji je ugrađena i kritika, između ostalog. U oblasti učenja odraslih predlažem da se za sada govori o pristupu. Da bismo pozicionirali odnos utopije i kritike u procesu razumevanja utopije kao pristupa učenju odraslih, neophodno je osvrnuti se na funkciju utopijskog mišljenja, ali i utopijske prakse u polju andragogije. Jedna od osnovnih funkcija utopijskih nara-

tiva je kognitivno očuđavanje (Suvin, 2017) te obrazovanje želje i nade (Levitas, 2008). Na taj način ne samo da se obezbeđuje podsticaj za formulisanje novog pristupa saznavanju već se otvara mogućnost za eksperimentisanje sa aktivnostima koje mogu da dovedu do širih društvenih promena i unapređenja demokratskih praksi. Istražujući fenomene opisane u književnim delima, dobijamo mogućnost da „izlazimo” na teren, da „putujemo”, ali u fiktivne svetove. Takav pristup omogućava da brusimo argumente i zauzimamo kritički stav prema aktuelnim utopijskim zajednicama koje se na taj način mogu unapređivati, ali i doprinositi kreiranju modela za buduće teorije i prakse utemeljene na kritici. Tom Mojlan (2020) upravo u radikalnoj pedagogiji te Freireovom pristupu emancipaciji kroz teologiju osobađanja govori o metodu koji podrazumeva „dekodiranje dominantnih ideoloških konstrukcija realnosti, a koje prati ponovno imenovanje realnosti kako bi se došlo do istine koja je u skladu sa potrebama i težnjama zajednice” (Mojlan, 2020, str. 79). Dakle, pasivno učenje ovde nije dovoljno. Govoreći u terminima Toma Mojlane (2020), teologija oslobođenja vodi nas ka mogućoj transformaciji društva kroz oslobađanje utopijskog impulsa, koji nam može pomoći da raskinemo veze sa dominantnim strukturama i praksama savremenog sveta te da jasnije formulišemo promene vidljive na utopijskom horizontu. U tom procesu kritika je polazište, integralni deo procesa, ali i spremnost da nove ideje budu ponovo podvrgnute kritici. Permanentna kritika nam pokazuje da je put saznavanja kroz utopije celoživotan.

„Realne”, odnosno konkretne utopije na specifičan način predstavljaju naredni korak u otelotvorenju inovativnih pristupa učenju odraslih testiranjem novih ideja u specifičnom, često kontrolisanom okruženju. Bilo da su to zajednice koje funkcionišu na drugačijim principima od dominantne ideologije, bilo da su prakse koje menjaju deo društvene realnosti (npr. participatorno budžetiranje u lokalnim zajednicama, obezbeđivanje svima zagarantovanog minimalca i sl.), bilo da su to obrazovne intervencije koje tragaju za novim pristupima i rešenjima, neophodno je imati u vidu da, kako Levitas (2010) upozorava, pre svega karakterizacija utopije kao realne umanjuje njihovu snagu, ali i naš kapacitet za učenje i transformaciju. Naime, autorka nas upozorava da nas diskusija o tome šta je „realno” zadržava u okvirima postojećeg društva i znanja te udaljava od holističkih rešenja i promena paradigme (Levitas, 2010). Nije neophodno odbacivati utopijske eksperimente, ali je neophodno da ne odustajemo od zamišljanja radikalno drugačijeg društva i da se libimo maštanja o stvarima koje još uvek ne poznajemo dobro. Upravo zamišljanjem nečeg potpuno drugačijeg polako gradimo njegove obrise i stalno ga osmišljavamo, zato je potrebno ne samo da kritikujemo već i da nam kritika otvori mogućnost za dalje učenje i istraživanje, prelazeći granice

disciplina. Upravo nam SciArt (*science inspired art form* – umetnost inspirisana naukom) ukazuje na nove tendencije interdisciplinarne saradnje u kojima se jasno očituje saradnja nauke i umetnosti, a umetnici i umetnice mogu da budu inspirisani naučnim saznanjima. Takođe, naučna fantastika, sa svojim podžanrom spekulativnom fantastikom, ukazuje i na činjenicu da je umetnosti često neophodna saradnja sa naukom. Konačno, umetnički obrađeni podaci često sežu izvan domena spoznaje te istraživače inspirišu da preispitaju mogućnosti postojanja izmaštanih svetova, često i da tragaju za modelima njihove implementacije, a nekoga motivišu da se bavi naukom, da nešto više sazna i možda unapredi život u svom okruženju.

Fuko nam nudi koncept heterotopija (Foucault & Miskowiec, 1986), koji može biti adekvatan način da se posmatraju i istražuju utopije. Heterotopija, odnosno drugačije mesto, predstavlja prostor gde se prepliće više nivoa (Peters & Humes, 2003), to su fizičke reprezentacije, čak aproksimacije utopija i paralelnih sistema koji imaju mogućnost da postanu utopije. U ovom slučaju utopija ne biva odbačena već kombinovanjem realnog i virtuelnog omogućava nam stvaranje i učenje u drugačijim prostorima, koji imaju specifična pravila funkcionisanja i koji mogu biti novi modeli prakse i konstruisanja novih teorija u obrazovanju. Heterotopija može biti prvi korak ka oslobođenju utopijskog impulsa. Kada imamo na umu učenje odraslih, ne smemo zaboraviti da „upućivanje na nove mogućnosti može postati apstraktno i prazno, sem ukoliko već nemamo osećaj za to koje su mogućnosti i promene poželjne i zbog čega” (Bernstin, 2000, str. 179).

Utopijsko mišljenje ima funkciju u obogaćivanju iskustva koje nije samo u domenima racionalnog i kognitivnog. Ljudsko iskustvo je mnogo bogatije te uključuje mišljenje usmereno ka stvaranju dobrobiti putem težnje ka ličnim i kolektivnim transformacijama (Jarvis, 1993). Naime, misleći o budućnosti, otkrivamo i bolje razumemo sadašnjost, ali i otvaramo mogućnost za nove pristupe učenju. Imajući u vidu slojevitost odnosa utopije i kritike u učenju odraslih, možemo zaključiti da je opravdano govoriti o kreiranju utopijskog pristupa, ali sa idejom da u tom slučaju ne možemo govoriti o zaokruženom modelu ili jasno definisanoj strategiji, s obzirom na to da moramo da budemo svesni primene utopije u određenom kontekstu te da budemo otvoreni za kritiku i transformaciju i tokom samog procesa učenja i poučavanja. Taj pristup će se razvijati onoliko koliko budemo hrabri/kadri da povezujemo elemente kritike sa različitim pristupima utopiji u različitim oblastima i sa različitim nivoima znanja i iskustava. A o rezultatima takvih pokušaja tek ćemo saznati u budućim istraživanjima.

Reference

- BATLER, DŽ. (2018). Šta je kritika? Ogled o Fukovoj vrlini. U A. Zaharijević, & P. Krstić (ur.), *Šta je kritika?* (str. 93–134). IFDT.
- BERNSTIN, R. (2000). *Odgovornost filozofa*. Beogradski krug.
- COOPER, D. (2014). *Everyday utopias: the conceptual life of promising spaces*. Duke University Press.
- ENNIS, R. H. (2015). Critical thinking: A streamlined conception. In M. Davies, & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 31–47). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137378057_2
- FERNANDO, J. W., O'BRIEN, L. V., BURDEN, N. J., JUDGE, M., & KASHIMA, Y. (2019). Greens or space invaders: Prominent utopian themes and effects on social change motivation. *European Journal of Social Psychology*, 50(2), 278–291. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2607>
- FLEISCHACKER, S. (2013). *What is Enlightenment?* Routledge.
- FOUCAULT, M. (1984). What is Enlightenment? In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault Reader* (pp. 32–50). Pantheon Books.
- FOUCAULT, M. (1996). What Is Enlightenment? In J. Schmidt (Ed.), *What is Enlightenment?: Eighteenth-Century Answers and Twentieth-Century Questions* (pp. 382–398). University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520916890-029>
- FOUCAULT, M., & MISKOWIEC, J. (1986). Of other spaces. *Diacritics*, 16(1), 22–27. <https://doi.org/10.2307/464648>
- FREEMAN, M. (2015). Narrative as a mode of understanding: Method, theory, praxis, In A. De Fina, & A. Georgakopoulou (Eds.), *The Handbook of Narrative Analysis* (pp. 21–38). John Wiley & Sons.
- FREEMAN-MOIR, J. (2011). Crafting experience: William Morris, John Dewey, and utopia. *Utopian Studies*, 22(2), 202–232. <https://doi.org/10.5325/utopianstudies.22.2.0202>
- GIDDENS, A. (1994). *Beyond left and right*. Polity Press.
- HALPIN, D. (2003). *Hope and education the role of the utopian imagination*. London.
- HORTON, M., & FREIRE, P. (1990). *We made the road by walking. Conversations on education and social change*. Temple University Press Philadelphia.
- JARVIS, P. (1993). *Adult education and the state*. Routledge.
- KANT, I. (1996). An answer to the question: What is enlightenment? In M. J. Gregor (Ed.), *Practical Philosophy, The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant* (pp. 11–12). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813306.005>
- KAPLAN, L. D. (1991). Teaching intellectual autonomy: The failure of the critical thinking movement. *Educational Theory*, 41(4), 361–370. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1991.00361.x>
- KUHN, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>

- LEVITAS, R. (1990). *The Concept of Utopia*. Philip Allan.
- LEVITAS, R. (2008). Pragmatism, utopia and anti-utopia. *Critical Horizons*, 9(1), 42–59. <https://doi.org/10.1558/crit.v9i1.42>
- LEVITAS, R. (2010). Some varieties of utopian method. *Irish Journal of Sociology*, 21(2), 41–50. <https://doi.org/10.7227/IJS.21.2.3>
- LEVITAS, R. (2013). *Utopia as method. The imaginary reconstitution of society*. Palgrave Macmillan.
- MAYO, P. (2004). *Liberating praxis: Paulo Freire's legacy for radical education and politics. International Issues in Adult Education (Vol. 1)*. Sense.
- MAYO, P. (2020). Praxis in Paulo Freire's emancipatory politics. *International Critical Thought*, 10(3), 454–472. <https://doi.org/10.1080/21598282.2020.1846585>
- MIETTINEN, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54–72. <https://doi.org/10.1080/026013700293458>
- MILOJEVIĆ, I. (2002). *Futures of education: Feminist and post-western critique and visions* [PhD Thesis]. School of Education, The University of Queensland.
- MILOJEVIĆ, I. (2005). *Educational futures. Dominant and contesting visions*. Routledge.
- MOYLAN, T. (2000). *Scraps of the united sky. Science fiction, utopia, dystopia*. Westview Res.
- MOYLAN, T. (2020). *Becoming utopian: The culture and politics of radical transformation*. Bloomsbury.
- NUTTI, Y. J. (2016). Decolonizing indigenous teaching: Renewing actions through a critical utopian action research framework. *Action Research*, 16(1), 82–104. <https://doi.org/10.1177/1476750316668240>
- ORLOVIĆ LOVREN, V., DESPOTOVIĆ, M., & BULAJIĆ, A. (2016). Uloga nastavnika u modelovanju kritičkog mišljenja odraslih. *Andragoške studije*, 1, 45–65. <https://doi.org/10.5937/andrstud16010450>
- PETERS, A. M., & HUMES, W. (2003). Educational Futures: utopias and heterotopias. *Policy Futures in Education*, 1(3), 428–439. <https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.3>
- PETERSON, L., WITT, J., & HUNTINGTON, C. (2015). Teaching „real utopias” through experiential learning. *Teaching Sociology*, 43(4), 262–276. <https://doi.org/10.1177/0092055X15600499>
- RAJALA, A., COLE, M., & ESTEBAN-GUITART, M. (2023). Utopian methodology: Researching educational interventions to promote equity over multiple timescales. *Journal of the Learning Sciences*, 32(1), 110–136. <https://doi.org/10.1080/10508406.2022.2144736>
- RANCIERE, J. (2010). *Učitelj neznanica. Past:forward*.
- SAITO, N. (2020). John Dewey (1859–1952): Democratic hope through higher education. In R. Barnett, & A. Fulford (Eds.), *Philosophers on the University Reconsidering Higher Education* (pp. 163–177). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-31061-5>

- STAINFORTH, E. (2021). Excavating the future: Utopia as a method of historical analysis. *Utopian Studies*, 32(3), 598–612. <https://doi.org/10.5325/utopianstudies.32.3.0598>
- SUVIN, D. (1972). On the poetics of the science fiction genre. *College English*, 34(3), 372–382. <https://doi.org/10.2307/375141>
- SUVIN, D. (2017). On the poetics of the science fiction genre. In R. Latham (Ed.), *Science Fiction Criticism, An Anthology of Essential Writings* (pp. 116–128). Bloomsbury Academic.
- WARD, M. (2006). Designing a critical utopia: Facts, futures and fictions. *Scroope: Cambridge Architectural Journal*, 18, 44–53.
- ZAHARIJEVIĆ, A., & KRSTIĆ, P. (2018). U čemu je vrlina kritike? (Predgovor). U A. Zaharijević, & P. Krstić (ur.), *Šta je kritika?* (str. 7–34). IFDT.

Nikola Koruga⁴
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Critique as the Foundation for Adult Learning Grounded in Utopian Thinking

Abstract: Exploring the epistemological foundations of adult learning within utopian thinking and utopian practices presents a challenging task for current andragogical research. Utopia and adult learning are interconnected in multiple ways. Utopia represents a vision of an ideal or better society, where learning is always a constitutive element. By studying these visions, we enter the domain of critical pedagogy and futuristic studies of adult education. This paper aims to present the possibilities of developing utopian thinking as an approach to adult learning, where critique plays a key constitutive role. Critique not only opens up space for change but also contributes to a continuous process of formation within new networks of knowledge. Critique questions existing knowledge, while also contributing to the creation of the new. By envisioning the future, we not only discover and better understand the present, but also open up possibilities for new approaches to learning. Considering the relationship between utopia and critique in adult learning, we can justify the discussion about the creation of a utopian approach.

Keywords: critique, adult learning, utopia, pragmatism, critical pedagogy

⁴ Koruga Nikola, MA, is a Teaching Assistant at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade (nikola.koruga@f.bg.ac.rs).