



R a i n M i k s e r

PhD, Tallinna ülikooli kasvatusteaduste instituudi direktor, vanemteadur

Kriitilise mõiste ja haridusfilosoofia

RESÜMEE

Kriitilise mõiste erinevaid käsitlusi haridusfilosoofias

Mõiste kriitiline on Eestis ja mujal Euroopas muutunud haridustekste läbivaks truismiks. Euroopas on viimastel aastatel kasvanud mure selle märksõna tarvitamise pärast pelgalt tehnilises tähenduses, õppekava rutiinse ja ühetähendusliku osana. Märgitakse, et kriitilise mõiste aluseks olevad filosoofilised suundumused võivad sellele anda erineva, koguni vastandliku sisu, millest omakorda tulenevad vastandlikud järeldused hariduspraktikale.

Käeoleva artikli eesmärk on näitlikustada kriitilise mõiste vastandlike tähendusi ning nende käsitlemise olulisust hariduspraktikas. Selleks annan esmalt ülevaate mõnest kriitilise mõiste üldistumisega kaasnevast probleemist. Seejärel võrdlen kahe kriitilise mõistet vastandlikult tõlgendava filosoofilise koolkonna arengulugu ning kriitilise mõiste tähendust nende koolkondade programmides. 1970. aastatel Suurbritannias tekkinud uue haridussotsioloogia jaoks märkis kriitiline vastureaktsiooni teadusliku objektiivsuse ideaalile. Kriitilise mõiste alus oli sotsioloogiline: eita-des objektiivse tõe võimalikkust, kritiseeriti võimalolevaid

institutsioone sotsioloogiliste vähemuste positsioonilt. Argumendiks ei olnud mitte väite sisu, vaid selle esitaja isik ja tema sotsiaalne taust. 1930. aastatel tekkinud ning 1960.–1970. aastatel koolkonnaks kujunenud kriitilise ratsionalismi jaoks märkis kriitiline kõigile teadustele rakendatavat metodoloogilist põhimõtet, mille kohaselt eri väiteid ja teooriaid vastastikku kritiseerides püüti liikuda teadusliku objektiivsuse poole. Kriitilise mõiste alus oli loogiline: argumendiks oli väite sisu, mitte selle esitaja sotsiaalne taust.

Artiklis näitlikustan uue haridussotsioloogia algse programmi vastuolulisust ning liikumist kriitilisele ratsionalismile algselt omaste seisukohtade poole. Ühendades loogilise ja sotsioloogilise aspekti kriitilise mõiste käsitlemisel, on nende koolkondade sümbioosil suur perspektiiv mõiste adekvaatseks rakendamiseks ka Eesti kasvatusteadustes ja pedagoogilises praktikas.

Märksõnad: *kriitilise mõiste, haridusfilosoofia, haridussotsioloogia, sotsiaalne epistemoloogia.*

Sissejuhatus

Jaa. Igal pool räägitakse muudkui taktitundest. Lehed räägivad ja inimesed räägivad ja need ka räägivad, kes suure surmaga ainult seersandiks said. Alam meditsiiniline personal on samuti sellest rääkima hakanud. Nagu oleks see leib, mida igaühele müüakse ja mille peale igal kitlikandjal õigus on.

Need sõnad kuuluvad nimategelasele Juhan Smuuli näidendis „Polkovniku lesk”. Ehkki pisut paksudes värvides, iseloomustavad need praeguse Eesti hariduses üsna täpselt olukorda, kus laialt levinud truism isehakanud suurvaimu suust kõlades mitte ainult ei kaota oma õiget tähendust, vaid muudab selle risti vastupidiseks. „Taktitundest” rääkimisest saab taktituse paraad.

Paljude mantrate hulgas, mis Eesti haridust saadavad, on sarnane saatus tabanud ka *kriitilise* mõistet. *Kriitilise mõtlemise* arendamine õppe- ja kasvatustöö eesmärgina on tähtsal kohal Eesti põhikooli ja gümnaasiumi riiklikus õppekavas (ptk 2, § 4, 3.13). Atraktiivsena figureerib see mõiste ka haridussüsteemi ja muude valdkondade koolitusturul. Lisaks on laialt kasutatavad mitmed sellega lähedalt seotud terminid, nagu *kriitiline lähenemine* ja *kriitiline refleksioon*.

Jätan siinkohal esitamata konkreetseid viited, kuna kõigile nende mõistete kasutajatele ühtmoodi etteheidete tegemine oleks ülekohtune. Asjast huvitatu leiab hulgaliselt vastavaid näiteid Interneti otsingumootoreid kasutades.

Käesoleva artikli ajendiks on Eestis seni vähe käsitletud tõsiasi, et *kriitilise* mõiste määratlused põhinevad erinevatel ning sageli vastandlikel teoreetilistel alustel. Seega võivad vastandlikud olla ka ettekujutused sellest, mida *kriitiline* lähenemine tegelikult tähendab. Milline mõtlemine või tegevus ning millal on *kriitiline*? Nendes küsimustes süvenemata muutub *kriitilise* mõiste kasutamine ise eba-kriitilisuse sümboliks.

Euroopas tervikuna on *kriitilise* mõistet käsitlev kirjandus suhteliselt mahukas. Siiski on selle eri tähenduste vaieldavus jätkuvalt probleemiks teisteski maades. Veel 1950.–1960. aastatel oli võimalik – vähemalt tollaste arusaamade kohaselt – kaht hariduskontseptsiooni kvalitatiivselt eritleda selle alusel, kas ja kuivõrd rõhutasid need oma *kriitilist* olemust. Ent juba 20. sajandi kolmanda veerandi jooksul selgus, et pigem kujuneb tuleviku vaidlusküsimuseks sellele mõistele omistatav sisu kui *kriitilise* hoiaku vajadus ise.

Artiklis käsitlen *kriitilise* mõiste arengut kahes filosoofilises kontseptsioonis. Esimene neist on 1970. aastatel Suurbritannias sündinud *uus haridussotsioloogia* ning teine 1930. aastatel Mandri-Euroopas tekkinud ja hiljem koolkonnaks kujunenud *kriitiline ratsionalism*. Neid kontseptsioone ühendab selge vastuseis teaduslikule fundamentalismile. Nii *uus haridussotsioloogia* kui ka *kriitiline ratsionalism* käsitlevad teadmisi ajas ja ruumis muutuvate na ning sõltuvana indiviidi sotsiaalsest kogemusest. Sa-

mas lahutab neid käsitlusi vägagi erinev arusaam teaduslikust *tõest* ja selle kriteeriumitest, ning mõistele *kriitiline* omistatav tähendus mängib siin võtmerolli. Eelkõige seisneb see vastandus küsimuses, kas valitseva hariduspraktika kritiseerimise tulemusena säilitatakse püüd *objektiivsusele* või mitte.

Väidan, et eesmärgina on objektiivsus kriitilise lähenemise ainumõeldav alus, ning näitlikustan seda *uue haridussotsioloogia* ja *kriitilise ratsionalismi* arenguloo võrdleva kirjeldamisega.

Kriitilise mõiste üldistumine ja selle probleemid

Nagu filosoofilises mõtlemises üldiselt, ulatuvad *kriitilise* lähenemise juured ka hariduses tagasi antiikaega. Kuulsas essees „Freimi müüt” esitab Karl Popper põhjaliku käsitluse kriitilise mõtlemise traditsiooni sünnist Antiik-Kreekas. Popperi järgi sai see traditsioon alguse, kui nähtusi selgitavatele *müütidele*, mis on olnud kõigi kultuuride arenguloo möödapääsmatu osa, hakati asendust otsima nähtuste ratsionaalsetes selgitustes, mida omakorda püüti *kriitiliselt* võrrelda. Eelkõige seostus selle traditsiooni sünn Joonia koolkonna filosoofi Anaximandosega (Popper 1987, 41).

Antiik-Kreeka sofistide ning filosoofide Sokratese ja Platoni töö põlistas *kriitilise* lähenemise käsitluse kogu järgneva pedagoogilise mõtlemise jaoks Lääne kultuuriruumis, ehkki selle tähendus on aegade jooksul tugevalt varieerunud.

Selgepiiriliste koolkondadena kujunesid *kriitilised* lähenemised välja alles 20. sajandil. Tuntuimad neist on kahe maailmasõja vahel Saksamaal sündinud Frankfurdi koolkonna *kriitiline teooria*, brasiillase Paolo Freire poolt 1970. aastatel loodud *kriitiline pedagoogika* ning juba mainitud Karl Popperi *kriitiline ratsionalism*. Nende erinevates ühiskondlikes oludes sündinud koolkondade ühisosa on radikaalse väljakutse esitamine oma aja valitsevale teadus- ja teadmiskäsitlusele. Teadusi ja kogu ühiskonda üritati vabastada seni *teaduse* pähe esitatavate müütide pimesi uskumisest ning seeläbi valitsevale ühiskonnakorraldusele pimesi allumisest. Kõik need koolkonnad olid kriitilised mitte üksnes senise teaduspraktika, vaid ka ajastu ühiskondlik-poliitilise elukorralduse suhtes.

20. sajandi teine pool, eriti aga viimane veerand on olnud tunnistajaks *kriitilise* mõiste hägustumisele ja devalveerumisele. Enamikul juhtudel ilmselt kasutajate parimate kavatsuste juures on see mõiste muutunud kõikvõimalike haridusprogrammide kohustuslikuks koostisosaks. Nagu märgib Küprose filosoof Marianna Papastephanou, näib viitamine *kriitilisele* paljude tarvitajate arvates justkui iseenesest garanteerivat, et vastav pedagoogiline projekt on õigel kursil (Papastephanou 2004, 370).

Järgnevalt toon esile mõned *kriitilise* mõistega seotud probleemid, mis vähemasti Eesti kontekstis laiemalt veel teadvustamata, ent haridusfilosoofias juba vaidlusobjektiks muutunud.

Esmalt tekitabki vastuolu *kriitilise* mõiste üldkasutatavus. Kui *kriitiline* lähenemine haarab kõiki ja kõike, siis kellele või millele see õigupoolest veel vastandub? Haarates kõiki ühiskonnaelu sfääre, on *kriitiline* kaotanud oma esialgse funktsiooni valitseva sotsiaalse reaalsuse distantsilt hindajana, sellele väljakutse esitajana. Selles tähenduses ongi paradoksiks tõsiasi, et *kriitilise mõtlemise* kontseptsioon on muutunud atraktiivseks tõmbenumbriks koolitusturul, mis kui institutsioon on ise samuti potentsiaalne kriitilise analüüsi objekt. Asjade, olukordade ja institutsioonide etteantust vastustav *kriitiline* lähenemine on paratamatult ka ise institutsionaalne, lähtudes samalt aluselt, millele väidab end vastandavat (Masschelein 2004, 355–356).

Seda vastuolu on püütud lahendada eri viisil. Nii leiab Hollandi filosoof Jan Masschelein, et *kriitilise* mõiste ei eeldagi distantseerumist valitsevast süsteemist. Pigem on tegemist kriitilise *eneserefleksiooniga*, mille käigus indiviid või institutsioon ise mõtestab oma eesmärgid ja tegevused ning annab neile hinnangu (Masschelein 2004, 355–357).

Sellele lähenemisele astub vastu Marianna Papastephanou, kelle hinnangul *kriitilise* taandamine eneserefleksioonile seisab lähedal autoerootilisele enesenautimisele, mis kriitilist hoiakut pigem tõrjub kui soodustab (Papastephanou 2004, 371). Pedagoogikas ja teaduses üldiselt on selle tagajärg kapseldumine ning endassesulgumine (Papastephanou 2004, 375). Hariduspraktikas näitlikustab Papastephanou seda olukorda, võrreldes viise, kuidas kujuneb üliõpilaste ja õppejõudude lugemisvara. Kui üliõpilane on sunnitud kohustusliku kirjanduse läbi lugema, sõltumata sellest, kuivõrd see kattub tema maailmapildiga, siis õppejõud või teadlane võib vabalt piirduda üksnes selle kirjandusega, mis pakub talle huvi ning kinnitab varem omaks võetud seisukohti (*ibid*). Papastephanou rõhutab kriitilise *diskussiooni* suuremat osatähtsust hariduses. Traditsioonid ja ideed vajavad ümbertöötamist ning vaidlemist nii koolkondade sees kui ka nende vahel. Nii kriitikaks kui ka tunnustuseks tuleb mõtte kõrval tarvitada *sõnu*, ning on usaldusväärsem, kui sõnad on suunatud pigem teistele kui iseenese kord juba omaks võetud arusaamade kinnitamisele (Papastephanou 2004, 376).

Teiseks ähvardab *kriitilise* mõiste identiteeti fundamentalismi langus teadusfilosoofias 20. sajandi teisel poolel. Mida tähendab *kriitiline* olukorras, kus vähegi püsivate kriteeriumite seadmine mis tahes nähtusele tähendab paratamatult fundamentalismi ning aegunud dogmatismi? Kas on võimalik ise fundamentalist olemata kritiseerida isegi sedavõrd ilmselt kuritegelikku maailmavaadet nagu fašism? Ning kas ei vii antifundamentalism paratamatult kriitika vaba relativismini?

Nagu nähtub, valitsevad siin fundamentalismi vastaste endi ridades suured erimeelsused. Ühed heidavad kõrvale kogu teadusfilosoofia ning soovivad selle asendamist *teadmiste sotsioloogiaga*. Ainsaks *tõe* kriteeriumiks saab sel juhul väite või seisukoha tunnustatus vastava keele- või kultuuriruumi piires, kusjuures vastastikune kriitika on välistatud (vt Heyting 2004, 496–497). Seega, kui sakslased ja ameeriklased käsitlevad mõistet *didaktika* eri tähenduses, on see neist kummagi siseasi ning vastastikuseks kriitikaks puudub igasugune alus. On iga praktiku enese vaba valik, kumba mõttetraditsiooni ta järgib või eelistab ta neile hoopis mõnd kolmandat lähenemist.

Osa filosoofe seevastu peab võimalikuks teatud objektiivsuse säilitamist antifundamentalismis. See on võimalik, püüdes ühtaegu vältida nii relativismi kui ka fundamentalismi. Näiteks eristab hollandlanna Frieda Heyting (2004) selles kontekstis *relativismi* ja *kontekstualismi*. Mõlemad need filosoofilised positsioonid tunnustavad *konteksti* määravat tähtsust väite esitaja omaks võetud hoiakutele ning väidete sisule. Nii on kogenud õpetajal ja edutul õpilasel tulenevalt oma eelnenud kogemusest sageli erinevad arusaamad sellest, mida tähendab *õiglane* hindamine. Kui aga relativistide jaoks seab erinev kontekst vastastikusele mõistmisele ületamatud piirid, siis kontekstualistide jaoks märgib see vaid elemente *diskursuses*, millest igaüht on igal hetkel võimalik vaidlustada ja kritiseerida. Tulemuseks on diskursuses osalejate vaatepunkti pidev muutumine ja areng. Erinevused eelhoiakutes ja *tõe* kriteeriumites taanduvad seega mitte teatud viisil fikseerunud *gruppidele* (näiteks õpetajad *versus* õpilased), vaid *diskursustele*, mis muutuvad ajas (Heyting 2004, 503–505). Nii õpetaja kui ka õpilase vaatepunkt võib vastastikuse kriitika tulemusena muutuda ning areneda parema, *õigema* teadmise suunas.

Kolmandaks eelnenutega seotud probleemiks *kriitilise* mõiste mõtestamisel on küsimus, kas ja kuidas see on teadlikult arendatav. Mida tähendab *kriitilise mõtlemise* arendamine õppekava eesmärgina olukorras, kus seda defineeritakse sedavõrd erinevalt? Kõige üldisemalt vastanduvad siin ühelt poolt *kriitilise mõtlemise* õpetamine selgelt määratletud tehniliste oskustena, teiselt poolt aga filosoofilise ja maailmavaatelise arutlusena *kriitilise* mõiste üle. Selles tähenduses eristabki Papastephanou (2004) *ratsionalistlikku* ja *tehniitsistlikku* lähenemist kriitilise mõtlemise arendamisel. Ühtlasi hoiatab ta liialt tehniitsistliku lähenemise eest eriti ingliskeelses kultuuriruumis, mis oma orienteeritusega konvergentsete, selgelt määratletud ülesannete täpsele lahendamisele viib paratamatult ebakriitilise allumiseni valitsevatele sotsiaalmajanduslikele oludele (Papastephanou 2004, 373).

Eelnevalt käsitletu moodustab vaid osa kõigist *kriitilise* mõistega seotud probleemidest. Lisaks neile on esile toodud veel hulk vastuolusid, mida siinkohal ei käsitleta pike-malt (vt näit Heyting ja Winch 2004). Käesolevas artiklis

võrreldava kahe koolkonna valiku aluseks on nende vastandlikud filosoofilised programmid ning nendest tehtavad praktilised järeldused hariduses. Ehkki aja jooksul oluliselt vähenenud, oli see vastandumine oma algsel kujul ning on ka praegu rahvusvahelises diskussioonis kirgi küttev teema, ühtlasi aga indikaator võimalike lahenduste otsimisel.

Fundamentaalsed erinevused kriitilise mõiste käsitluses

Hoolimata *kriitiliste* koolkondade teatavast ühisosast, ilmneb nende lähemal käsitlusel rohkem erimeelsusi kui kokkulangevusi. Sealjuures viib osa erimeelsustest *kriitilise* mõiste mitte üksnes erinevale, vaid lausa vastandlikule määratlusele. Käesolevas artiklis vaadeldavate koolkondade puhul seisneb see vastandlikkus *tõe* ja teadusliku teadmise aluste taandamises ühelt poolt sotsioloogilistele teguritele (*uus haridussotsioloogia*), teiselt poolt loogikale (*kriitiline ratsionalism*).

Michael Young ja *uus haridussotsioloogia*

2007. aasta juulis ilmus ajakirjas *Theory and Research of Education* artikkel pealkirjaga „Tõde ja tõepärasus pedagoogilise teadmise sotsioloogias” („Truth and truthfulness in the sociology of educational knowledge”), autoriteks Londoni ülikooli professor Michael Young ja Cape Towni ülikooli professor Johan Muller. See artikkel pole just enneolematu, ent on siiski markantne näide, milles prominentne veteranteadlane hindab ümber oma varasemad seisukohad. Eelkõige kehtib see Michael Youngi kohta, kelle raamat „Teadmine ja kontroll” („Knowledge and Control”, 1971) oli omaaegse *uue haridussotsioloogia* koolkonna esiletõusu peamine tähis 1970. aastatel. Sellel koolkonnal oli eeskujusid ja kaasamõtlejaid nii Mandri-Euroopas kui angloameerika kultuuriruumis, samuti püsiv mõju edaspidisele haridusmõtlemisele Euroopas.

Ehkki märksõna *kriitiline* on läbiv kogu *uue haridussotsioloogia* programmis, ei kajastu see koolkonna enda nimetuses ning vajab lähemat selgitust. Kõige üldisemalt oli 1970. aastate *uue haridussotsioloogia* kriitika suunatud enesestmõistetavuse vastu, millega ühiskond ning kool võtsid vastu absoluutse, objektiivse *teadusliku* tõe ja *ratsionaalsuse* kontseptsiooni. See, mida tavatähenduses peetakse *teadmiseks*, on *uue haridussotsioloogia* järgi sotsiaalselt konstrueeritud, ning selle tõsiasja ignoreerimine ongi põhjutanud teatud sotsiaalse taustaga õpilaste massilise väljalangemise koolist ning kooli muutumise ühiskondliku ebavõrdsuse taastootjaks (Young 1971a, 5–6).

Mõistagi ei olnud *uue haridussotsioloogia* ideed ka omas ajas täiesti originaalsed. Young ise on oma raamatus viidanud paljudele mõjutustele, alates Marxist, Weberist ja Durkheimist (Young 1971b, 27–31). Uus ning elevust tekitav oli aga radikaalsus, millega hästi põhjendatud

haridussotsioloogiliselt programmilt liiguti edasi vaieldava ning nõrgalt põhjendatud teadusfilosoofilise programmi suunas. Ning just siin omandab tähenduse *kriitilise* mõiste määratlus *uues haridussotsioloogias*.

Oma raamatu sissejuhatuses märgib Young, et alates 18. sajandist on sotsioloogiline uurimus (ehkki tollal veel mitte selle nime all) pidevalt sisaldanud *kriitilist* hoiakut ajastu enesestmõistetavate, „loodusseadusteks” peetavate autoriteetide suhtes. 18. sajandil olid nendeks autoriteetideks kirik ning feodaalne ühiskonnakord, 19. sajandil aga tõusev turukapitalism ja selle eksploataatorlik iseloom (Young 1971a, 3). Ent 20. sajandi jooksul on hakatud mõistma, et see kriitika põhineb suuresti ka ise teatud autoriteedi, nimelt *teaduse* ebakriitilisel aktsepteerimisel.

Suur osa sellest sotsiaalsest kriitikast, samuti selles sisalduvad alternatiivid, põhineb uuel absolutismil, nimelt teaduse ja mõistuse absolutismil. Tänapäevaks on tavateaduslikud 'teadusliku' ja 'ratsionaalse' kontseptsioonid, samuti hulk neist tulenevaid sotsiaalseid, poliitilisi ning hariduslikke uskumusi, ise muutunud dominantseteks legitiimseteks kategooriateks (Young 1971a, 3; minu tõlge).

Teadusliku, *ratsionaalse* ja *loogilise* aprioorse määratlemise asemel peab Young vajalikuks empiirilisi uurimusi nendele mõistetele antavast sisust eri sotsiaalsetes gruppides. Kõik need mõisted on sotsiaalselt konstrueeritud ning sisaldavad alati indiviidi enesekriitilist refleksiooni, mille iseloom on määratletud indiviidi konteksti ja kogemusega (Young 1971a, 4–5). Haridussotsioloogia ülesanne on uurida, millised märksõnad ja nende tähendused muutuvad ühiskonnas valitsevateks ning kuidas need esindavad teatud gruppide huve (Young 1971a, 6). Eelkõige märkis *kriitiline* lähenemine *uue haridussotsioloogia* jaoks see, et võimalolijate sotsiaalselt tingitud ning objektiivsete tõdede pähe esitatavate arusaamade paljastamist.

Ehkki Michael Young on *uue haridussotsioloogia* võtmefiguur, on tema mõttekaaslaste hulgas 1970. aastate algul teisi nimekaid teadlasi, kellest tuntuimad briti sotsioloog ja lingvist Basil Bernstein ning prantsuse sotsioloog Pierre Bourdieu.

Karl Popper ja *kriitiline ratsionalism*

2007. aasta augustis Eesti Päevalehes avaldatud tõlkeartiklis „Meie virtuaalne keskaeg” soovib Warwicki ülikooli professor Steve Fuller muuta Wikipedia veebientsüklopeedia loomises osalemise üliõpilastele kohustuslikuks (Fuller 2007). Avaldatuna päevalehe arvamusküljel jäi see artikkel tõenäoliselt enamikule lugejaist vaid põgusaks episoodiks teiste omataoliste seas. Tegelikult on viljakas teadlane ja publitsist Fuller juba enam kui kahekümne aasta vältel juhtinud filosoofilist projekti, millel on oluline sõnum mitte üksnes ülikoolide õppetöö korraldusele, vaid kogu Lääne kultuuriruumi haridusüldsusele.

Fulleri projekt arendab edasi Karl Popperi *kriitilist ratsionalismi*. Just Popperit on Fuller nimetanud oma *sotsiaalse epistemoloogia* peamiseks eeskujuks (Fuller 2003;

Fuller 2004). Popperi *kriitiline ratsionalism* ja Fulleri *sotsiaalne epistemoloogia* moodustavad ühe kõige järjekindlama filosoofilise koolkonna, mis astub vastu relativismile, sealhulgas *uue haridussotsioloogia* algsele versioonile ja selle järeelmõjudele.

Eriti oma karjääri algupoolel, aga ka hiljem on Popperit ekslikult seostatud positivistliku filosoofiaga. Osalt on selle põhjuseks Popperi lävimine omaaegse Viini Ringi liikmetega, osalt aga asjaolu, et sarnaselt positivistidega on Popper alati rõhutanud empiirilise uurimuse olulisust teaduses. Popperi läbimurdeline panus teaduslikus mõtlemises seisnebki uue tähenduse andmises empiirilisele tõendusmaterjalile. Oma esimeses, 1934. aastal ilmunud tuntud teoses „Teadusliku uurimistöö loogika” („Logik der Forschung”) rõhutab Popper, et *tõestatavuse* asemel iseloomustab teaduslikku teadmist *ümberlükatavus*. Iga teaduslik väide peab sisaldama mehhanismi, mis teeb võimalikuks selle ümberlükamise empiiriliste tõendite baasil. Just põhimõtteline ümberlükatavus võimaldabki eristada teaduslikku väidet metafüüsilisest (Popper 1983, 40–41). Seega pole näiteks väited Jumala olemasolu kohta teaduslikud, kuna neid pole võimalik empiiriliselt tõestada ega ümber lükata.

Samas teoses esitab Popper ka *kriitilise* mõiste määratluse, mis läbib tema *kriitilise ratsionalismi* kontseptsiooni.

Olen täiesti valmis möönma, et on olemas meetod, mida võiks kirjeldada kui filosoofilist meetodit. Kuid see meetod ei ole iseloomulik üksnes filosoofiale; pigem on see igasuguse *ratsionaalse diskussiooni* meetod ning seega omane nii loodusteadustele kui ka filosoofiale. Meetod, mida ma silmas pean, seisneb probleemi selges esituses ning selle väljapakutud lahendusvõimaluste *kriitilises* analüüsis. Olen kaldkirjas märkinud sõnad *'ratsionaalne diskussioon'* ning *'kriitiline'* rõhutamaks, et samastan ratsionaalse lähenemise ning kriitilise lähenemise (Popper 1983, 16; minu tõlge, jutumärgid ja kaldkiri originaalis).

Popperi kontseptsioon sai üleilmselt tuntuks 1960. aastatel seoses tema ja Thomas Kuhni vahelise vaidlusega teaduste arenguloogikast (vt Kuhn 1999a, 1999b; Popper 1999). Tolleks ajaks olid ilmunud Popperi esmateose ingliskeelne tõlge (1959) ning Kuhni ülimõjukas raamat „Teadusrevolutsioonide struktuur” (1962).

Popperi *kriitiline ratsionalism* on antifundamentalistlik, jäädes samas truuks objektiivsuse kui teadusliku ideaali nõudele. Popper peab absurdseks positivistlikku uskumust, et teaduslik uurimus saab olla neutraalne, eelhoiakutest vaba. Teadusliku väite objektiivsus ei seisne mitte selle neutraalsuses, vaid võimaluses seda *intersubjektiivselt* testida. Teadusi iseloomustab süstemaatiline püüd leida vigu teiste ja iseene uskumustes ning liikuda seeläbi parema, *õigema* teadmise suunas (Popper 1976, 384). Popper peab seda põhimõtet rakendatavaks nii üksikindiviidide kui ka keelte ja kultuuride, samuti teadusvaldkondade ning eri koolkondade tasandil. Teisisõnu, ei ole olemas teaduslikku väidet, mis ühes keeles oleks tõene ja

teises väär. Arvamuste lahkumineku korral on alati ruumi vaidlusteks (Popper 1987, 49–50).

Popperi *kriitilise ratsionalismi* sõnum on selge: ükski sotsioloogiline faktor ei ole argumendiks teaduslikkusele pretendeeriva väite kriitikavabaks aktsepteerimiseks ega ka selle ignoreerimiseks. Kõik, mida teaduse nimel tehakse, puutub ühtlasi kõigisse teistesse, sõltumata sotsiaalsest taustast, ning kõik on õigustatud seda kritiseerima.

Veelgi otsesemalt rõhutab teaduse ja hariduse universaalsust Steve Fuller. Fulleri mure on eelkõige seotud teadmusloome kavakindla suunamisega ühiskonnas, mille vajadusse ta erinevalt paljudest teistest filosoofidest jätkuvalt usub. Teravas opositsioonis postmodernistidega võitleb Fuller *ülikooli* juhtiva rolli eest teadmiste produtseerimisel ning just see teeb tema sõnumi sedavõrd oluliseks hariduspraktikale. Nagu Fuller väidab, on postmodernism võimaldanud ülikoolil jaguneda tohtuks hulgakapseldunud teadusvaldkondadeks, mida iseloomustab üha süvenev vastastikune huvipuudus (Fuller 1999, 586). Fulleri järgi põhineb postmodernistlik kriitika klassikalise ülikooli kui teadusi kontrolliva institutsiooni aadressil valedele alustel – nimelt klassikalise ülikooli autonoomia ning postmodernistliku teaduste killustumise meelevaldsel ühendamisel. Erinevalt tänapäevast ühendas klassikalises ülikoolis eri teadusvaldkondade autonoomseid esindajaid ühine eesmärk – püüdlemine *Tõe* poole. Selle nimel oldi paratamatult sunnitud põhjendama oma tegevust teiste distsipliinide esindajatele ning tundma huvi teaduse arengu vastu kõige laiemas mõttes (*ibid*).

Ei ole ime, et püüdes peatada teaduste killustumist ja kapseldumist, tahab Fuller suunata üliõpilasi kaasa rääkima kõige avalikumal teaduslikul parnassil – veebientsüklopeedias. Samavõrra on mõistetav, kuivõrd järsult erineb kriitilise ratsionalismi *kriitilise* käsitlus *uue haridussotsioloogia* omast.

Käesoleva artikli viimases osas käsitlen uue haridussotsioloogia võtmefiguuri Michael Youngi vaadete lähenemist *kriitilisele ratsionalismile*. Selle tulemuseks on haridusfilosoofias ning seeläbi ka hariduspraktikas paljutõotav *kriitilise* mõiste sümbioos.

Uus uus haridussotsioloogia

2001. aastal avaldas Steve Fuller lühikese arvustuse juudi päritolu Ameerika teadusajaloolase Malachi Haim Haco-neni raamatule „Karl Popper – kujunemisaastad 1902–1945” („Karl Popper – The Formative Years, 1902–1945”). Selles märgib Fuller, et suuresti oma arrogantse iseloomu tõttu on Karl Popper jäänud 20. sajandi teadusfilosoofia käsitlustes teenimatult tagaplaanile. Ka Young ja Muller ei maini oma artiklis Popperit. Siiski oleks õiglane Popperi suhtes ning edaspidiseks jalgratta leiutamise vältimiseks oluline heita enam valgust *kriitilise ratsionalismi* varjatud

mõjule tänapäeva haridusmõtlemises. Sellise mõju näiteks on ka Youngi ja Mulleri tõdemus oma hiljutises artiklis.

Oli aeg, mil objektiivsuse idee sotsiaalteadustes näis olevat seotud rõhumisega ning suund aksepteeritavale objektiivsusele oli seega poliitilistel põhjustel blokeeritud. Väidame, et aeg on küps kindlustada ning arendada märkimisväärseid edusamme nüüdisaegses haridussotsioloogias, mis demonstreerivad selle võimet objektiivsuse saavutamiseks (Young ja Muller 2007, 177).

Oma artikli alapealkirjas küsivad Young ja Muller *uue haridussotsioloogia* kohta otsesõnu: „Mis läks valesti?” (Young ja Muller 2007, 177) Täpsemalt keskenduvad nad küsimusele, miks tõusid *uue haridussotsioloogia* ideed omal ajal sedavõrd jõuliselt esile ning miks muutusid nad hiljem sedavõrd kergesti rünnatavaks.

Uue haridussotsioloogia esiletõusu üheks ning suhteliselt selgeks põhjuseks peavad Young ja Muller 1970. aastate alguse poliitilist maastikku Lääne-Euroopas – täpsemalt uusvasakpoolsuse levikut. Hariduse demokratiseerimise oluliseks näitajaks peeti selle kohandamist kõikvõimalikel alustel eristuvatele vähemustele. Jõulise kriitikaga senise, väidetavalt elitaarse haridussüsteemi aadressil käis kaasas vähemuste arvamuse kriitikavaba aksepteerimine, millel oli tugevalt populistlik poliitiline alatoon. Kõik see sobis suurepäraselt *uue haridussotsioloogia* programmiga ning tegi lihtsaks selle programmi aadressil tehtava kriitika süüdistamise poliitilises konservatiivsuses. Uusvasakpoolsuse taandumisega vähenes oluliselt ka *uue haridussotsioloogia* poliitiline kandepind (Young ja Muller 2007, 180).

Märksa keerulisemad on Youngi ja Mulleri hinnangul *uue haridussotsioloogia* vastuolulise arenguloo sisemised, teaduslikud põhjused. Neist omakorda selgeim ja läbinähtavam on vastureaktsioon sel ajal Suurbritannias mõjukale liberaalsele hariduskontseptsioonile, mida juhtisid Paul Hirst ja Richard Peters. Kuna Hirsti ja Petersi hariduskäsitluses puudus sotsiaalsel teguritel arvestatav koht, on vähemalt tagantjärele üsna mõistetav, et vastureaktsioonina kaldus *uus haridussotsioloogia* teise äärmusse, nimelt sotsiaalsete tegurite ületähtsustamisse (Young ja Muller 2007, 177).

See aga ei seleta veel *uue haridussotsioloogia* programmi algusest peale kodeeritud vastuolu, mida Young ja Muller iseloomustavad kui determinismi ja indeterminismi loomuvastast põimimist. Ühelt poolt pakkus *uus haridussotsioloogia* võimaluse intellektuaalseks vabanemiseks hariduse abil. Sõltumata sotsiaalsest taustast, on kõigil õigus kritiseerida teadlaste, filosoofide ja teiste *ekspertideks* peetavate isikute seisukohti ning arendada oma teooriaid. Sel viisil lootis *uus haridussotsioloogia* jõuda õiglasema ühiskonnakorralduseni. Teiselt poolt välistas objektiivse tõe eitamine *uue haridussotsioloogia* programmis igasuguse liikumise objektiivselt parema ühiskonnakorralduse suunas. Seega: ehkki *uue haridussotsioloogia*

seisukoha järgi ei ole olemas muud reaalsust peale selle, mis valitseb meie kujutlustes, sooviti ometi astuda samme selle reaalsuse väliseks muutmiseks. Hüljates objektiivse tõe kui eesmärgi, rõõvis *uus haridussotsioloogia* tegelikult endalt relvad oma programmi põhjendamiseks ja elluviimiseks (Young ja Muller 2007, 181).

Hinnates kokkuvõtlikult 1970. aastate *uue haridussotsioloogia* panust teadusse ja ühiskonnakorraldusse, leiavad Young ja Muller end kahe äärmusliku võimaluse vahel. Ühel (ning paremal) juhul seisnes see panus meeldetuletamises, et esmapilgul püsivate ja etteantutena näivad ühiskondlikud suhted on loomult ekslike inimeste loodud (Young ja Muller 2007, 181). Ainuüksi selleks aga, nagu Young ja Muller isegi viitavad, ei olnuks vaja luua uut koolkonda. Halvimal juhul – ning just see on olulisim käesoleva artikli kontekstis – löi uus haridussotsioloogia teoreetilise aluse igasuguse autoriteedi meelevaldseks *kritiseerimiseks* ükskõik millise huvigrupi poolt (Young ja Muller 2007, 182).

Michael Youngi teadlasejulgus omaenda varasemate vaadete ümberhindamisel väärrib tunnustust. Nagu seegi, et ta kõigest hoolimata peab haridussotsioloogiat oluliseks õppeaineks õpetajakoolituses ning sotsioloogiat oluliseks uurimissuunaks kasvatusteadustes. Ta ei ole taganenud tänapäeval ilmselt üldtunnustatud seisukohast, et teadmistel on sotsiaalne päritolu ning et see fakt on hariduses oluline. Vastupidiselt varasemale rõhutab ta aga nüüd, et teadmiste sotsiaalne päritolu ei ole mitte põhjus tões ja objektiivsuses kahtlemiseks, vaid peamine põhjus objektiivsuse poole püüdlemiseks (Young ja Muller 2007, 183).

Youngi vaated ei ole muutunud üleöö. See on pikema ja läbitunnetatud protsessi tulemus, millest annab tunnistust kas või tema aastatetagune väitlus oma hilisema kaasautori Johan Mulleriga (Moore ja Muller 1999; Young 2000). Konstruktivsena ning kaasa mõtlema kutsuvana kõlab Youngi ja Mulleri meeldetuletus, et nagu kõigel muul, on ka haridussotsioloogial oma *ajalugu*, mida kontseptuaalsetesse raskustesse sattudes on kasulik üle vaadata.

Lõpetan artikli ülevaatega Popperi *kriitilise ratsionalismi* kontseptsiooni mõningatest osadest, mis näitlikustavad, kuidas juba *uue haridussotsioloogia* sünni ajal suudeti arvesse võtta teadmiste sotsiaalset päritolu, hoidudes seejuures nii fundamentalismist kui ka objektiivsuse teaduste eesmärgina hülgamisest. On tähendusrikas, et käesoleva teema seisukohalt ehk olulisim Popperi kirjatöödest – essee „Freimi müüt” – on kirjutatud 1972. aastal, seega vaid aasta pärast Michael Youngi raamatu ilmumist.

Nagu Young läbi kogu oma karjääri, nii rõhutab ka Popper, et sotsioloogilised erinevused ning nende käsitlemine teadmiste ning maailmapildi kujunemisel ulatuvad tagasi kaugele minevikku. Nii õppis Vana-Kreeka ajaloolane Herodotos oma reise käigus tundma ning tolereerima teisi

kultuure, mis temas kui kreeklases algelt võõrastust tekitasid (Popper 1987, 45). Seega ei ole sotsiaalne päritolu kui omaks võetud eelhoiakute ning *teadmise* käsitluse indikaator Popperile midagi uut. Ent juba antiikajast peale eristub Popperi järgi kaks vastandlikku järeltust, mis tüüpiliselt tehakse sotsioloogiliste erinevuste põhjal. Neist järeltustest vaid üks on võimaldanud tõelist progressi ühiskonna arengus. Üks võimalikest järeltustest on *relativism* – vaade, mille kohaselt ei ole olemas objektiivset tõe, vaid see on kreeklastele, egiptlastele, süürlastele ning kõigile teistele rahvustele või muudel alustel eristuvatele inimgruppidele erinev. Teine järeltust on vajadus klasside- ja kultuuridevahelisi erinevusi võrdlevalt ning *kriitiliselt* analüüsida, mis seisneb vigade ja kitsaskohtade otsimises eri käsitlustes ning seeläbi nende pidevas paremaks muutmises. Nagu Popper märgib, põhinebki kreeka kultuuri ime õigupoolest selle kultuuri pideval kokkupuutel teiste Vaheemere maade kultuuridega ning ühtaegu nende pideval võrdleval hindamisel – strateegia, mida kreeklased intuitiivselt rakendasid aastatuhandeid, enne kui see kujunes teadlikuks filosoofiliseks koolkonnaks (Popper 1987, 41–42).

Kokkuvõte

Kriitikal ei ole *kriitilises ratsionalismis* sugugi rohkem ega vähem tähtis koht kui *uues haridussotsioloogias*. Mõlemas kontseptsioonis on see oluline ning peaaegu kõikehaarav. Erinevused seisnevad selles, kellele on kriitika suunatud ning millised on sellest tulenevad tagajärjed. *Uue haridussotsioloogia* puhul oli kõikehaarav kriitika suunatud võimul oleva institutsiooni teadmiskäsitluse paljastamisele ja selle väljavahetamisele teise, kuid *uue haridussotsioloogia* koolkonna enese tõekspidamiste tõttu paraku mitte rohkem põhjendatud teadmiskäsitluse vastu. *Kriitilise ratsionalismi* kriitika seevastu pole orienteeritud mitte institutsioonile, vaid *argumendile*, mis igal konkreetsel juhul võib ühevõrra tõenäoliselt olla parem nii võimulolijal kui ka tõrjutul. Sel viisil, võrreldes argumente, on garanteeritud teadmiste progress, langemata fundamentalismi. Konkreetselt käesolevas kontekstis on suure tõenäosusega garanteeritud ka õiglasem ühiskonna- ja koolikorraldus ning parem õppekava – sealhulgas haridussotsioloogias –, millest Michael Young ja tema mõttekaaslased nii kaua unistanud on.

Kirjandus

- Fuller, S.** (1999) Making the University Fit for Critical Intellectuals: recovering from the ravages of postmodern condition. *British Educational Research Journal* 25 (5), 583–595.
- Fuller, S.** (2001) Malachi Haim Haconen. *Karl Popper – The Formative Years, 1902–1945*. Book review. *British Journal for the History of Science* 34 (122), 343–345.
- Fuller, S.** (2003) Karl Popper and the Reconstitution of the Rationalist Left. *Science Studies* 16 (1), 22–37.
- Fuller, S.** (2004) The Case of Fuller versus Kuhn. *Social Epistemology* 18 (1), 3–49.
- Fuller, S.** (2007) Meie virtuaalne keskaeg. *Eesti Päevaleht*, 9.08.
- Heyting, F.** (2004) Relativism and the Critical Potential of Philosophy of Education. *Journal of Philosophy of Education* 38 (3), 493–510.
- Heyting, F. ja Winch, C.** (2004) The Role of Critique in Philosophy of Education: Its Subject matter and its Ambiguities. *Journal of Philosophy of Education* 38 (3), 311–321.
- Kuhn, T.** (1999a) Logic of Discovery or Psychology of Research? *Criticism and The Growth of Knowledge*. Toim Lakatos, I. ja Musgrave, A. Cambridge: Cambridge University Press, 1–23. Esmatrükk 1970.
- Kuhn, T.** (1999b) Reflections on my Critics. *Criticism and The Growth of Knowledge*. Toim Lakatos, I. ja Musgrave, A. Cambridge: Cambridge University Press, 231–279. Esmatrükk 1970.
- Masschelein, J.** (2004) How to Conceive of Critical Educational Theory Today? *Journal of Philosophy of Education* 38 (3), 351–367.
- Moore, R. ja Muller, J.** (1999) The Discourse of 'Voice' and the Problem of Knowledge and Identity in the Sociology of Education. *British Journal of Sociology of Education* 20 (2), 189–206.
- Papastephanou, M.** (2004) Educational Critique, Critical Thinking and the Critical Philosophical Traditions. *Journal of Philosophy of Education* 38 (3), 369–378.
- Popper, K. R.** (1976) *Conjectures and Refutations*. London: Routledge and Kegan Paul. Esmatrükk 1963.
- Popper, K. R.** (1983) *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson. Esmatrükk 1959.
- Popper, K. R.** (1987) The Myth of The Framework. *Rational Changes in Science*. Toim Pitt, C. ja Pera, M. Dordrecht: Reidel Publishing Company, 35–62. Esmatrükk 1972.
- Popper, K. R.** (1999) Normal Science and its Dangers. *Criticism and The Growth of Knowledge*. Toim Lakatos, I. ja Musgrave, A. Cambridge: Cambridge University Press, 51–58. Esmatrükk 1970.
- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava.** Elektrooniline *Riigi Teataja*, vaadatud 25. aprill 2008.
- Young, M. F. D.** (1971a) Introduction. *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. Toim Young, M. F. D. Crowell: Collier-MacMillan Publishers, 1–17.
- Young, M. F. D.** (1971b) An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge. *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. Toim Young, M. F. D. Crowell: Collier-MacMillan Publishers, 19–46.
- Young, M. F. D.** (2000) Rescuing the Sociology of Educational Knowledge from the Extremes of Voice Discourse: towards a new theoretical basis for the sociology of the curriculum. *British Journal of Sociology of Education* (21), 4, 523–536.
- Young, M. F. D ja Muller, J.** (2007) Truth and truthfulness in the sociology of educational knowledge. *Theory and Research in Education* 5 (2), 173–201.