

JAN WŁODAREK

WYCHOWANIE JAKO PRZEDMIOT BADAŃ SOCJOLOGICZNYCH

1. WPROWADZENIE

Od połowy lat sześćdziesiątych rozpoczął się w Polsce ponowny wzrost zainteresowania socjologiczną problematyką wychowania. Wówczas to przywrócona została po długiej przerwie socjologia wychowania do programów uniwersyteckiego nauczania. Pojawiły się też w publikacjach próby syntez rozmaitych, rozproszonych dotąd badań socjologicznych nad wychowaniem, prowadzonych w Polsce po drugiej wojnie światowej¹.

W ślad za tym pojawiać się zaczęły liczne prace badawcze i publikacje kwalifikujące się bądź kwalifikowane jako przynależne do socjologii wychowania. Wśród nich wszakże, obok niewątpliwych prac socjologicznych, miano takowych przypisuje się także pracom, które mają niewiele bądź zgoła nie mają nic wspólnego z socjologią. Nie sposób więc nie dostrzec dużej niekiedy dowolności owego kwalifikowania. Dowolność ta, sprzeczna z elementarnymi zasadami metodologii, przejawia się w szczególności w utożsamianiu na gruncie problematyki wychowania pedagogiki i socjologii, a zwłaszcza pedagogiki społecznej i socjologii wychowania. Niektórzy autorzy z równą swobodą włączają do pedagogiki prace socjologiczne Znanieckiego i Chałasińskiego, jak i do socjologii prace pedagogiczne Falskiego, Librachowej i Radlińskiej².

Wprawdzie kwalifikowanie prac nie ma większego znaczenia dla rozwoju czy poziomu naukowego danej dyscypliny i niewarte byłoby specjalnej uwagi, gdyby nie fakt, że bywa ono wyrazem mniej lub bardziej programowego zacierania granic między rozmaitymi naukami o wy-

¹ Zagadnienie rozwoju socjologii wychowania przedstawiłem bardziej szczegółowo w artykule *Socjologia wychowania w Polsce Ludowej*, *Studia Socjologiczne* 1985, nr 3-4.

² Jest to praktykowane w większości prac pedagogicznych dotyczących systematyzacji badań i publikacji. Zob. bibliografię polskiej socjologii wychowania w opracowaniu W. Wincławskiego w jego pracy *Rozwój polskich badań nad wychowaniem na wsi*, Cz. II, Warszawa 1982; E. Trempała, *Rozwój, kierunki i ośrodki pedagogiki społecznej w Polsce Ludowej*, w: *O sytuacji w naukach pedagogicznych*, pod red. W. Okonia, Wrocław 1985.

chowaniu, aby pod szyldem socjologii wychowania uprawiać badania i publikować prace, które w bardzo różnym stopniu odnoszą się do socjologii³.

Na inne jeszcze przejawy chaosu jaki narasta w ostatnich latach wokół socjologii wychowania zwraca uwagę S. Kowalski. Napisał on: „Zbliżanie się we współpracy pedagogów społecznych z socjologami wychowania nie okazało się, podobnie jak w innych krajach, w tym względzie korzystne. Pedagogom łatwiej jest korzystać z wypracowanych już metod socjologicznych niż rozwijać twórczo prakseologiczną metodologię własnej dyscypliny. Łatwo więc im schodzić na pozycje socjologii, nie zawsze zresztą uprawianej przez nich na właściwym jej teoretycznym poziomie. W konsekwencji tego zacierą się różnica między pedagogiką społeczną i socjologią wychowania, oczywiście na niekorzyść dla każdej z nich. Zaznacza się to również w treści programów studiów w zakresie pedagogiki społecznej i socjologii wychowania oraz jej realizacji; dotyczy to tych kierunków studiów pedagogiki, na których obie dyscypliny należą do przedmiotów nauczania, tym bardziej, że zajęcia z socjologii wychowania prowadzą przeważnie pedagodzy społeczni”⁴.

W świetle powyższych uwag uzasadniona wydaje się być potrzeba podjęcia analiz i dyskusji co do specyfiki socjologicznych badań nad wychowaniem i socjologii wychowania jako dziedziny badawczej socjologii. Samowiedza bowiem badaczy odnośnie do naukowych granic i kompetencji tak socjologii wychowania, jak i wszystkich innych nauk o wychowaniu stanowi warunek *sine qua non* współpracy między tymi naukami

³ Jak się wydaje, taki swoisty indyferentyzm co do specyfiki socjologii wychowania charakteryzuje w szczególności badaczy określających się jako „toruńska grupa socjologów wychowania”. Oprócz licznych prac opublikowanych przez poszczególnych członków, zespół ten wydał w ramach zeszytów naukowych „Acta Universitatis Nicolai Copernici” sześć tomów zatytułowanych *Socjologia wychowania*, których redaktorem jest Z. Kwieciński. Niestety nie ma w nich pracy przewodniej dla wspólnego tytułu. Na podstawie treści wszystkich prac pomieszczonych w tych tomach można by uzasadniać również każdy inny tytuł odnoszący się do jakiegokolwiek nauki o wychowaniu. Z wypowiedzi Z. Kwiecińskiego można się natomiast dowiedzieć, że droga dojścia do socjologii wychowania przez ten zespół była rzekomo analogiczna do drogi, jaką przeszła pedagogika radziecka; zob. Z. Kwieciński, Przedmowa, w: K. Moroz, *Związki socjologii i pedagogiki w badaniach radzieckich*, Acta Universitatis Nicolai Copernici — *Socjologia wychowania*, t. III, Nauki Humanistyczno-Społeczne, Zeszyt 108, Toruń 1979, s. 7.

⁴ S. Kowalski, *Sytuacja w pedagogice społecznej w zakresie badań nad doskonaleniem systemu wychowawczego w środowisku*, w: *O sytuacji w naukach pedagogicznych*, s. 177. Zagadnienie związków i metodologicznej odrębności pedagogiki społecznej i socjologii wychowania jest przedmiotem wielu studiów tego Autora. Zob. m. in. S. Kowalski, *Socjologia a nauki pedagogiczne*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1969, nr 3; tegoż, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974; tegoż, *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej a socjologia wychowania*, *Studia Socjologiczne* 1980, nr 3.

i integracji ich wyników badań, a także refleksyjnego przekraczania tych granic w procesie badawczym oraz uprawiania badań interdyscyplinarnych.

W podjętej tu próbie określenia specyfiki socjologicznych badań nad wychowaniem odwołuję się przede wszystkim do socjologicznego systemu wiedzy oraz do odnośnej dawnej i współczesnej praktyki badawczej.

2. SOCJOLOGICZNE POJĘCIE WYCHOWANIA

W socjologii dosyć powszechne jest rozumienie wychowania jako procesu przygotowywania jednostek do aktywnego uczestnictwa w kulturze. Samo też zjawisko wychowania jest wytworem i elementem kultury każdego historycznie określonego społeczeństwa. Proces wychowania, jak stwierdza Znaniecki, jest kulturowo określony i społecznie regulowany. Proces ten aktualizuje się zarówno w uczestnictwie wychowywanych jednostek w życiu społecznym, przede wszystkim w grupach pierwotnych, jak i w zinstytucjonalizowanym systemie wychowania. W realnym przebiegu procesu wychowawczego oba te źródła wpływów na wychowywanie jednostki są ze sobą nierozdzielnie związane. Nie oznacza to jednak, że wszelkie wpływy jakim wychowywana jednostka podlega mieszczą się w pojęciu „wychowanie”. Wychowanie wydziela się spośród różnorodnych wpływów na zasadzie czynności społecznej, a ściślej: czynności wychowawczej, której podmiotem są ci, których zamiarem jest przygotowanie innych do uczestnictwa w kulturze; przedmiotem natomiast ci, którzy są przygotowywani do tego uczestnictwa⁵. Pierwszych nazywamy wychowawcami, drugich zaś wychowankami.

Istota jednakże socjologicznego rozumienia wychowania tkwi w funkcji społecznej wychowania, tj. przygotowania jednostek do członkostwa w grupach społecznych. „Musimy — jak napisał Znaniecki — koniecznie sięgnąć tu głębiej i poszukać bliższej definicji wychowania w tej funkcji, którą spełnia ono w życiu społecznym. Przekonamy się wtedy, iż wychowanie jest działalnością społeczną nie tylko w tym ogólnym znaczeniu, że każda czynność wychowawcza jest formalnie czynnością społeczną, gdyż ma za przedmiot człowieka i dąży do wywarcia wpływu na jego zachowanie się, lecz także w tym bardziej specjalnym i ograniczonym znaczeniu, że przedmioty, zamiary i metody czynności wychowawczych zależą w swej treści od potrzeb i dążeń tej grupy społecznej, która zbiorowo lub przez swoich przedstawicieli czynności Le wykonuje. Działalność wychowawcza bezpośrednio lub pośrednio, rozmyślnie lub nie-

⁵ Zob. F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. I, Warszawa 1973, s. 3-8; J. Majka, *Wychowanie jako czynność społeczna. Analiza według schematów Znanieckiego i Parsonsa*, *Roczniki Filozoficzne* 1972, t. XX, nr 2.

rozmyślnie zmierza ku temu, by urabiać indywidua ludzkie, które będą umiały i chciały uczestniczyć w tych czynnościach zbiorowych, jakie dana grupa społeczna uważa za ważne i pożądane"⁶. Dlatego też wychowanie „musi być badane w związku z grupą społeczną i na jej terenie, tak samo jak np. wykonywanie czynności administracyjnych, sądzenie przestępców lub wojna i organizacja militarna”⁷.

W procesie wychowawczym sprzęga się rozwój społeczeństwa z rozwojem jednostki. Dzięki wychowaniu społeczeństwo utrzymuje trwałość swej egzystencji. W oparciu bowiem o przekazywaną z pokolenia na pokolenie kulturę dokonuje się proces reprodukcji struktur społecznych i organizacji społecznej danego, konkretnego społeczeństwa. Wychowanie jest również procesem kształtowania osobowości społecznej jednostki. Posługując się określeniem Znanieckiego powiemy, że wychowanie jest procesem urabiania osobnika społecznego, który po tym urobieniu będzie chętny i zdolny do uczestnictwa w życiu społecznym⁸.

Bardzo ogólnie definiowane dotychczas pojęcie wychowania ze stanowiska socjologii będą się obecnie starał uszczegółowić w analizie struktury wychowania jako systemu i jako procesu. Rozróżnienie systemu wychowawczego i procesu wychowawczego ma tutaj znaczenie czysto analityczne. Ma ono swoje uzasadnienie na gruncie zarówno socjologicznej teorii wychowania — np. w znanym powszechnie wyróżnieniu przez Znanieckiego „wychowującego społeczeństwa” i procesu „urabiania osoby wychowanka”, jak i badań empirycznych nad wychowaniem, skupiających się głównie bądź na instytucjach wychowawczych, zwłaszcza szkole, bądź na przebiegu procesu wychowania⁹. Według Znanieckiego są to dwa wielkie kompleksy zagadnień socjologicznych dotyczące: 1) społecznych warunków wychowania i 2) wychowywanego osobnika, które stanowią trzon socjologicznej teorii wychowania¹⁰.

Struktura systemu wychowania. W literaturze socjologicznej znaleźć można wiele prób opisu i analiz struktury systemu wychowania¹¹. Wszystkie te próby, jakkolwiek różnią się co do stopnia ogólności bądź szczegółowości ujęć oraz stosowanych kategorii opisu

⁶ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. I, s. 8.

⁷ Ibidem, t. II, s. 49.

⁸ Ibidem, t. I, s. 211; tegoż, *Social Actions*, New York 1936, rozdz. pt. *Educational Guidance*.

⁹ Zob. także J. Chałasiński, *Spółeczeństwo i szkolnictwo Stanów Zjednoczonych*, Warszawa 1966, s. 5-6.

¹⁰ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. I, s. 36 - 37.

¹¹ Zob. m. in. takie prace jak: E. Durkheim, *Education et sociologie*, Paris 1922; Th. Geiger, *Erziehung als Gegenstand der Soziologie*, Die Erziehung 1930, R. 5; M. Mead, *Trzy studia*, Warszawa 1986; T. Parsons, *Struktura społeczna a osobowość*, Warszawa 1969; W. B. Brookover, *A Sociology of Education*, New York 1955; L. A. Cook i E. F. Cook, *A Sociological Approach to Education*, New York 1960; A. Meier, *Socjologia wychowania*, Warszawa 1982.

i analizy, odnoszą strukturę systemu wychowania do struktury grupy społecznej lub społeczeństwa. Pionierskim niewątpliwie dziełem w tym zakresie i ciągle jeszcze aktualnym jest koncepcja „wychowującego społeczeństwa” Floriana Znanieckiego. System wychowania odnosi Znaniecki do całej struktury społeczeństwa rozumianego przez niego jako kompleks wielu współistniejących, powiązanych i krzyżujących się grup społecznych, podporządkowanych jednej, najbardziej wpływowej grupie — państwowej, klasowej, narodowej, kościelnej¹². Znaniecki nie jest jednak konsekwentny w dalszej analizie struktury systemu wychowania. Poprzestaje on bowiem na ogólnej definicji społeczeństwa nie dochodząc do bliższego określenia wychowującego społeczeństwa. Strukturę zaś systemu wychowania ujętą w kategorii środowiska społecznego i środowiska wychowawczego wraz z jego komponentami wyprowadza ze strony wychowywanego osobnika, a nie społeczeństwa¹³.

Koncepcja „wychowującego społeczeństwa” Znanieckiego jest bezsprzecznie trwałym osiągnięciem polskiej socjologii wychowania. Jest ona źródłem ciągłej inspiracji i punktem odniesienia dla badaczy podejmujących tę problematykę.

J. Chałasiński w swoich pracach monograficznych dotyczących wychowania konsekwentnie wyprowadzał strukturę systemu wychowania ze struktury danego społeczeństwa jako całości: instytucję wychowania w domu obcym ze struktury stanowej społeczeństwa feudalnego, szkolnictwo i system wychowania w Stanach Zjednoczonych ze struktury i przeobrażeń społeczeństwa kapitalistycznego, szkołę wiejską z lat międzywojennych w Polsce ze struktury społeczeństwa polskiego tego okresu¹⁴.

Wielu również autorów studiów analitycznych dotyczących struktury systemu wychowania bądź jego aspektów nawiązuje wprost lub pośrednio do Znanieckiego. J. Szczepański w swojej koncepcji całkowitego systemu oświaty, która zastosowana została w *Raporcie o stanie oświaty w PRL* (Warszawa 1973), wyprowadza strukturę tego systemu, podobnie jak Znaniecki, ze strony wychowanka¹⁵. Struktura w tym systemie różnicuje

¹² F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. I, s. 61 - 68.

¹³ Zagadnienie ujęcia systemu wychowania przez Znanieckiego wymagałoby rozwinięcia i bliższej analizy na gruncie jego systemu socjologii i wszystkich jego prac dotyczących problematyki wychowania. Analizę w tym kierunku podejmę w innej pracy. Chciałbym tu jednak poczynić uwagę, że system wychowania w ujęciu Znanieckiego nie ogranicza się jedynie do środowiska wychowawczego jednostki - rodziny, sąsiedztwa, grupy rówieśniczej, nauczyciela, szkoły i instytucji wychowania pośredniego. Podstawowym elementem tego systemu są grupy społeczne zwłaszcza wielkie, do uczestnictwa w których jednostka przygotowywana jest po części w środowisku wychowawczym.

¹⁴ J. Chałasiński, *Wychowanie w domu obcym jako instytucja społeczna* Poznań 1928; tenże, *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim*, Kraków 1936; tenże, *Młode pokolenie chłopów*, Warszawa 1938; tenże, *Spółczesność i wychowanie*, Warszawa 1948.

¹⁵ J. Szczepański, *Refleksje nad oświatą*, Warszawa 1973, s. 168 i n.

się ze względu na fazy rozwojowe człowieka — od niemowlęstwa do starości — wokół których skupiają się grupy społeczne i instytucje pełniące funkcje wychowawcze¹⁶.

W odniesieniu do teorii wychowania Znanieckiego oraz ogólnej teorii systemu, zwłaszcza podejścia systemowego rozwija oryginalną koncepcję wychowawczego funkcjonowania społeczeństwa S. Kowalski¹⁷. Jest to koncepcja społeczności lokalnej jako ogniwa pośredniego między mikro- i makrostrukturą społeczeństwa jako całości w jego wychowawczym funkcjonowaniu. Społeczność lokalna jako mezostruktura systemu wychowawczego pośredniczy między wielkimi strukturami, takimi przede wszystkim jak naród i państwo a małymi strukturami społecznymi, w których bezpośrednio realizują się procesy wychowawcze. Wskazuje przy tym Kowalski na wielostronność funkcji pośredniczącej społeczności lokalnej w systemie wychowania.

Po pierwsze, społeczność lokalna każdego typu — od małej wsi do wielkiego miasta — jest ogniwem pośredniczącym między strukturami makro i mikro¹⁸. Po drugie, jak pisze S. Kowalski: „W układzie tzw. kontinuum tych społeczności (od najmniejszych, kulturowo ubogich, poprzez coraz większe i pod tym względem zasobniejsze aż do wielkich ośrodków skupienia wielorakich dóbr) każda pełni dwukierunkową funkcję: 1) ciążenia ku dobrom ośrodków większych, bardziej w nie obfitujących, 2) przekazywania przejmowanych z zewnątrz oraz własnych dóbr lub wartości społecznościom swego zaplecza”¹⁹. Po trzecie wreszcie, społeczność lokalna jako zbiorowość terytorialna swoistego rodzaju skupia

¹⁶ Zob. *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973, s. 298.

¹⁷ Koncepcja ta powstawała w toku wieloletnich prac badawczych S. Kowalskiego i kierowanego przez niego zespołu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN nad funkcjonowaniem systemu wychowawczego w typowych środowiskach PRL. Podstawy tej koncepcji i badań przygotowane zostały przez S. Kowalskiego w jego pracach *Szkoła w środowisku*, Warszawa 1969 i *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, Nauczyciel i Wychowanie 1972, nr 1. Syntezę dotychczasowych badań i dociekań odnośnie do wychowawczego funkcjonowania społeczeństwa przedstawia S. Kowalski w ostatnio publikowanych pracach. Zob. S. Kowalski, *Podejście systemowe w badaniu środowisk wychowawczych*, w: *Doskonalenie funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku*, pod red. S. Kowalskiego i S. Wawryniuka, Studia Pedagogiczne, t. XLVII, Wrocław 1984; tenże, *Środowisko lokalne w wychowawczym funkcjonowaniu społeczeństwa*, Rocznik Pedagogiczny 1984, t. 9; tegoż, *Educational Functioning of Society. Systemic Approach*, referat przedstawiony na konferencji w Bielefeld, kwiecień 1987.

¹⁸ Zagadnienie struktur pośrednich ujmowane jest w literaturze w różny sposób i w odniesieniu do różnego rodzaju zbiorowości. Zob. J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 276-277; P. Rybicki, *Struktura społecznego świata*, Warszawa 1979, s. 223 i n.; J. Szmatka, *Jednostka i społeczeństwo*, Warszawa 1980; tegoż, *Struktura rzeczywistości społecznej — rozwój społeczny — wychowanie*, Studia Socjologiczne 1980, nr 4.

¹⁹ S. Kowalski, *Środowisko lokalne*, s. 137.

na określonej przestrzeni wszystkie małe struktury, w których uczestniczą wychowywane generacje i jednostki tejże społeczności. W tym pośredniczeniu między poszczególnymi małymi grupami i instytucjami (rodziną, sąsiedztwem, grupą rówieśniczą, klasą szkolną i szkołą, domem kultury itd.) na zasadzie ich skupiania podlegają scalaniu rozmaite cząstkowe wpływy i oddziaływania jakim poddawane są wychowywane jednostki ze strony tych grup i instytucji w całości w odniesieniu do danej jednostki proces wychowawczy. Z powyższych względów społeczność lokalna według Kowalskiego jest głównym ogniwem rzeczywistego funkcjonowania społeczeństwa wychowującego czy systemu wychowania. Poprzez badanie społeczności lokalnych wszystkich typów w aspekcie ich wychowawczego funkcjonowania dochodzić możemy do opisu i diagnozy rzeczywistego funkcjonowania systemu wychowania i jego społecznych uwarunkowań tak w skali całego kraju, jak i w odniesieniu do poszczególnych grup społecznych i instytucji wychowawczych.

W koncepcji wychowawczego funkcjonowania społeczeństwa odnosi S. Kowalski strukturę systemu wychowania do procesów wychowawczych aktualizujących się po stronie wychowanka. Zagadnienie to będzie przedmiotem bliższej uwagi w dalszej części artykułu. Natomiast co do samego ujęcia struktury systemu wychowania przez Kowalskiego to możemy stwierdzić, że jest ono próbą połączenia z jednej strony podejść makro i mikro w badaniu wychowania jako zjawiska społecznego i procesu społecznego, z drugiej zaś podejść obiektywnego i subiektywnego, tzn. od strony struktury społeczeństwa i od strony działającej jednostki²⁰.

Istota rozmaitych socjologicznych koncepcji systemu wychowania i jego struktury polega, niezależnie od metodologicznego podejścia, na ujmowaniu go na gruncie struktury i funkcjonowania społeczeństwa jako całości. W tym znaczeniu system wychowania jest elementem czy subsystemem społeczeństwa jako całości i pozostaje w określonych relacjach i związkach zależności z innymi subsystemami — gospodarczym, politycznym, religijnym, moralnym itp. — danego społeczeństwa. W strukturze systemu wychowawczego krzyżują się dwa rodzaje wpływów wychowawczych czy dwa rodzaje wychowania (w uczestnictwie w życiu społecznym i w zinstytucjonalizowanym systemie działalności wychowawczej) z czterema poziomami wychowawczego funkcjonowania społeczeństwa: 1) interakcji między indywidualnymi wychowankami i indywidualnymi wychowawcami, 2) mikrostruktury jako poszczególnych małych grup i instytucji, w których uczestniczą ci wychowankowie i wy-

²⁰ Znalazły tu zastosowanie m. in. wypracowane wcześniej przez Kowalskiego pojęcie środowiska typowego (zob. S. Kowalski, *Jednostka i jej środowisko społeczne*, Wiedza i Życie 1949, nr 1) i typologia społeczności lokalnych i regionalnych (S. Kowalski, *Szkoła w środowisku*).

chowawcy, 3) mezostruktury jako rozmaitych, typowych społeczności lokalnych skupiających owe grupy i instytucje, 4) makrostruktury jako wielkich grup społecznych wyznaczających ramy systemu wychowania i organizujących jego funkcjonowanie.

Struktura procesu wychowawczego. Proces wychowania i jego efekty są funkcją wpływów jakim podlega jednostka w społecznym uczestnictwie i w zinstytucjonalizowanym systemie wychowania. Przy tym oba te rodzaje wpływów są ściśle ze sobą związane. Jak stwierdza S. Kowalski, „... wychowanie w społecznym uczestnictwie jawi się jako podstawowa płaszczyzna społeczeństwa wychowującego. Wychowanie jest w niej takie, jakie jest społeczeństwo w swym całościowym funkcjonowaniu. Na tej podstawie opiera się jakość funkcjonowania szeroko pojętego zinstytucjonalizowanego systemu wychowania, obejmującego tak szkolnictwo różnych stopni i typów, jak też całokształt współdziałających z nim instytucji. . .”²¹.

Wyróżnione tu płaszczyzny wpływów odpowiadają podziałowi wychowania według tradycyjnej pedagogiki na tzw. wychowanie w szerokim i wąskim znaczeniu. O ile jednakże w pedagogice ujmuje się raczej rozłącznie te dwa rodzaje wpływów, którym odpowiadać mają dwa rodzaje procesów — proces socjalizacji i proces wychowania, o tyle w socjologii ujmuje się na ogół te wpływy w ich wzajemnym powiązaniu ze względu na wyznaczany przez nie ten sam proces nazywany bądź socjalizacją, bądź wychowaniem²².

W procesie wychowawczym jednostki przygotowywane są do uczestnictwa w grupach społecznych i do pełnienia odnośnych do tych grup ról społecznych. Jest to proces uspołeczniania jednostki i kształtowania jej osobowości społecznej. Proces wychowawczy rozpoczyna się od momentu urodzenia i trwa w zasadzie przez całe życie. Dlatego też życie jednostki ludzkiej jako całość stanowi ramę struktury procesu wychowawczego. Struktura tego procesu różnicuje się na fazy uspołecznienia, które odpowiadają mniej lub bardziej chronologicznym cyklom życia społecznego jednostki²³. Przedziały między tymi fazami wyznaczone są wejściem jednostki w nowe, ważne życiowo grupy społeczne. We współczesnych społeczeństwach ostrość tych przedziałów określa przejście

²¹ S. Kowalski, *Środowisko lokalne*, s. 135.

²² Według Durkheima wychowanie jest metodyczną socjalizacją, zaś Brookover uważa, że wychowanie jest synonimem socjalizacji. Zob. E. Durkheim, *Education et sociologie*, Paris 1973, s. 51; W. B. Brookover, *A Sociology of Education*, s. 4. S. Kowalski w swojej pracy *Socjologia wychowania w zarysie*, s. 296, stwierdza wręcz, że traktowanie rozłączne tych dwu pojęć jest w socjologii wychowania naukowo nieprzydatne.

²³ Zob. T. Parsons, *Struktura społeczna a osobowość*, s. 29 i n.; O. Brim, *Socialization through the Life Cycle*, w: O. Brim i S. Wheeler, *Socialization after Childhood: Two Essays*, New York 1966.

dziecka z rodziny do szkoły, ukończenie szkoły i podjęcie pracy zawodowej, przejście na emeryturę. Na tej też podstawie wyróżnia się szereg faz przebiegu procesu wychowawczego, mianowicie: 1) fazę przedszkolną, 2) fazę szkolną, 3) fazę przejścia do zawodu i pracy zawodowej, 4) fazę zakończenia aktywności zawodowej, 5) fazę starości²⁴.

W każdej z wyróżnionych tu faz przebiegu procesu wychowawczego mamy do czynienia z innym splotem grup społecznych i instytucji, w których uczestniczy wychowywana jednostka. Pierwsze fazy charakteryzuje stałe rozszerzanie się świata społecznego i przestrzeni życiowej człowieka, od małego świata ograniczonego do rodziny w przypadku małego dziecka do uczestnictwa w coraz to szerszych i liczniejszych grupach społecznych w miarę dorastania i osiągania dojrzałości społecznej. W ostatnich natomiast fazach życia jednostki, w miarę słabnięcia jej aktywności biologicznej, psychicznej i społecznej, zawęża się ten świat i to niekiedy bardzo radykalnie.

Ujmując rzecz ogólnie, można powiedzieć, że podział przebiegu procesu wychowawczego na fazy i ich określenie na gruncie socjologii dokonywane jest, w odróżnieniu np. od psychologii rozwojowej, nie ze względu na samą jednostkę, ale ze względu na układ stosunków społecznych czy wychowawczych między jednostką a grupami społecznymi i instytucjami, które przygotowują ją do członkostwa i uczestnictwa w grupach własnych i innych.

W pierwszej fazie — od urodzenia do pójścia do szkoły — dziecko pozostaje pod dominującym wpływem rodziny. W rodzinie dokonuje się pierwotna akulturacja dziecka w zakresie elementarnych form zachowania się ludzkiego. Uczy się ono mowy i rozumienia różnych znaków i symboli w interakcjach z rodzicami i rodzeństwem oraz bliższymi i dalszymi krewnymi²⁵. Rodzina przygotowuje też dziecko do wejścia w inne grupy społeczne — do sąsiedztwa, grup rówieśniczych i przede wszystkim do szkoły, którą poprzedza często przedszkole. Dziecko w tej fazie zaczyna już uczestniczyć w różnych innych grupach społecznych oprócz rodziny (w grupie sąsiedzkiej, rówieśniczej itp.) i podlega wpływom wychowawczym także ze strony tych grup. W fazie szkolnej, którą dzieli się na podokresy odpowiadające stopniom kształcenia w systemie szkolnictwa (szkoły podstawowej, średniej różnego rodzaju i wyższej), świat wychowywanego dziecka rozszerza się i wzbogaca. Przede wszystkim

²⁴ Zob. m. in. R. J. Havighurst i B. L. Neugarten, *Society and Education*, Boston 1957; J. Szczepański, *Refleksje nad oświatą*; S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*.

²⁵ Ten wczesny okres socjalizacji dziecka jest w badaniach socjologicznych szczególnie zaniedbany. Jedną z niewielu prac w tym zakresie J. H. S. Bossarda i E. S. Boll, *The Sociology of Child Development*, New York 1960, przedstawia natomiast niezwykle bogatą problematykę socjologiczną i interesujące analizy odnośnie do procesu socjalizacji dziecka w tej właśnie fazie.

wchodzi ono w zinstytucjonalizowany system kształcenia szkolnego, w którym poddawane jest planowym i systematycznym wpływom wychowawczym. Staje się członkiem organizacji dziecięcych i młodzieżowych, instytucji wychowania równoległego itp. Po opanowaniu umiejętności czytania i przyswojeniu odpowiedniej wiedzy staje się aktywnym odbiorcą środków masowego przekazu. Wraz z dorastaniem, przechodzeniem do szkół coraz wyższego stopnia rozszerza się przestrzenny zasięg styczności społecznych wychowanka. W tych coraz szerszych przestrzeniach społecznych, coraz bardziej złożonych i zróżnicowanych jednostka podlega odpowiednio zróżnicowanym wpływom wychowawczym ze strony różnorodnych grup społecznych i instytucji²⁶. Często są to wpływy rozbieżne, a niekiedy nawet sprzeczne. Niemniej, im szerszy jest zasięg społecznego uczestnictwa wychowanka, tym korzystniejsze są potencjalnie warunki jego rozwoju. Licniejsza i bogatsza jest bowiem sieć interakcji i stosunków społecznych, w których może on uczestniczyć i ról społecznych, jakie może pełnić. Ciągłe procesy przystosowywania się i opanowywania przez wychowanka nowych ról społecznych w tych coraz szerszych przestrzeniach społecznych uwarunkowane są jego uprzednim doświadczeniem i dążnościami społecznymi, odpowiednim przygotowaniem go w poprzedniej fazie lub podfazie do wejścia do następnej fazy lub podfazy, stopniem zbieżności bądź rozbieżności wpływów jakim aktualnie podlega. W fazie szkolnej wychowankowie przygotowani są w mniejszym lub większym stopniu do pracy zawodowej. Przejście do zawodu odbywa się różnymi drogami i rozpoczyna się po różnym stopniu kształcenia szkolnego. W fazie pracy zawodowej proces wychowania człowieka aktualizuje się równie intensywnie, jak w fazie szkolnej. Wyznaczają go doświadczenia jednostki w stosunkach społecznych na terenie formalnych i nieformalnych grup pracowniczych oraz zinstytucjonalizowane formy szkolenia zawodowego w zakładzie pracy, kształcenia ustawicznego itp. Proces wychowawczy rozciąga się i na dalsze fazy życia jednostki. Zakończenie pracy zawodowej, podjęcie ról emeryta, rencisty, dziadka czy babci, starca to wydarzenia, do których człowiek przygotowuje się i do których przygotowywany jest przez innych.

Z punktu widzenia struktury przebiegu procesu wychowawczego jako pewnej całości można rozpatrywać również efekty tego procesu w aspekcie prawidłowego bądź zaburzonego jego przebiegu. Oznacza to, że zaburzenia procesu wychowawczego w różnych formach, od prostych nieprzystosowań do przestępstw włącznie, nie są samoistną kategorią zjawisk, które można badać i wyjaśniać w oderwaniu od prawidłowego przebiegu procesu wychowawczego. Przejawiane przez jednostki zachowania, zarówno konformistyczne, jak i dewiacyjne są rezultatem wpływów ogółu grup społecznych i instytucji, w których one uczestniczą. De-

²⁶ Por. R. Havighurst i B. Neugarten, *Society and Education*, s. 158 i n.

wiacyjne zachowanie jednostki jest po prostu funkcją niesprzyjających społecznieniu wpływów zarówno społecznego uczestnictwa, jak i zinstytucjonalizowanego systemu wychowania. Dlatego też procesy społecznego wykołajania się, zwłaszcza dzieci i młodzieży, i resocjalizacji są ujmowane w socjologii na gruncie ogólnego procesu wychowawczego²⁷.

Dynamika procesu wychowawczego przejawia się w podejmowaniu i pełnieniu przez wychowanka ról społecznych, poprzez które dokonuje się internalizacja wartości i norm społecznych²⁸. W kolejnych fazach tego procesu jednostka wchodzi w nowe grupy społeczne i stosunki społeczne wchodzi równocześnie w odnośne zmienne lub wymienne układy ról społecznych²⁹. Układ ról społecznych jednostki w danym przedziale czasu czy w danej fazie oznacza zakres i charakter jej uczestnictwa w podstawowych grupach i stosunkach społecznych, przede wszystkim w małych grupach na terenie społeczności lokalnej, a poprzez nie, odpowiednio do krzyżowania się małych grup z grupami wielkimi, w szerszych społecznościach — regionalnej, narodowej, państwowej itp. Synteza czy wypadkowa pełnionych przez jednostkę ról społecznych, różna w poszczególnych fazach przebiegu procesu wychowawczego jest dynamiczną, ciągle zmieniającą się osobowością społeczną wychowywanej jednostki.

Rola społeczna w świetle odnośnej teorii Znanieckiego wydaje się być szczególnie przydatną kategorią socjologiczną do badania i wyjaśniania procesu wychowawczego³⁰. Rola społeczna jest bowiem funkcją wszystkich stosunków społecznych, w których dana jednostka uczestniczy. Jednostka w roli ucznia dla przykładu, zachowuje się nie tylko ze względu na uczestnictwo w stosunkach wychowawczych z nauczycielami w szkole, ale również ze względu na uczestnictwo w stosunkach w rodzinie, grupie rówieśniczej i w innych grupach społecznych i instytucjach wychowawczych.

Na koniec powyższych rozważań odnośnie do socjologicznego poję-

²⁷ Zob. L. Broom i Ph. Selznick, *Principles of Sociology*, New York 1970, s. 107 - 110; B. Phillips, *Sociology*, New York 1979, s. 62-64; S. Kowalski, *System wychowania przewencyjno-resocjalizacyjnego*, Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny 1973, z. 2; J. Włodarek, *System zapobiegania przestępczości nieletnich w środowisku*, Studia Socjologiczne 1977, nr 4.

²⁸ Zob. S. Kowalski, *Znaczenie teorii systemów społecznych Floriana Znanieckiego w interdyscyplinarnych badaniach nad wychowaniem*, Edukacja 1984, nr 2, s. 13-15.

²⁹ Ibidem, s. 13.

³⁰ F. Znaniecki, *Social Relations and Social Roles*, San Francisco 1965. Teoretyczną i metodologiczną przydatność teorii roli społecznej Znanieckiego wraz z pozostałymi teoriami jego systemów społecznych dla badań procesu wychowawczego przedstawił w nowej perspektywie S. Kowalski w artykule *Znaczenie teorii systemów społecznych Floriana Znanieckiego*.

cia wychowania chciałbym poczynić kilka uwag dotyczących bezpośrednio przedmiotu i podmiotu wychowania. W świetle poczynionych tu analiz co do systemu wychowania i procesu wychowawczego nie sposób dokonać ostrego przedziału między kategoriami wychowanków i wychowawców. Ostrość ta zaznacza się jedynie w formalnej płaszczyźnie w zinstytucjonalizowanym systemie wychowania. W rzeczywistości jednak i w tym przypadku wychowankowie oddziałują również na swoich wychowawców, jako że czynności wychowawcze realizują się w interakcjach społecznych, w których oba człony są w stosunku do siebie działającymi równocześnie podmiotami i przedmiotami czynności społecznej. W szerokiej natomiast płaszczyźnie wpływów wychowawczych w społecznym uczestnictwie, jak napisał Kowalski: „Wszyscy, w ramach swoistych układów, grup lub instytucji, w pełnionych rolach lub funkcjach są dla siebie zarówno podmiotem, jak i przedmiotem wychowania albo deprawacji: pełniący władzę i podległe jej masy; kierownicy lub przełożeni w zakładach pracy i wykonawcy zadań; dorośli lub reprezentanci władzy i młodzież w aktach opozycji lub buntu; generacje różnych poziomów uspołecznienia; rodzice i dzieci; rodzeństwo różnego wieku”³¹.

3. TEORIE SOCJOLOGICZNE STOSOWANE W BADANIU PROCESU WYCHOWANIA

Właściwe dla współczesnego rozwoju nauki procesy ciągłego różnicowania się i integracji nauk powodują, że wiele obecnie nauk ma bądź zaczyna mieć wspólny przedmiot badań. Również te same metody badań stosują przedstawiciele różnych nauk³². W związku z tym pojawiają się takie określenia jak nauki społeczne, nauki o wychowaniu, metodologia czy metody badań społecznych itp. Nie oznacza to wszakże, iż w owych procesach dyferencjacji, integracji i współpracy różnych nauk mających wspólny przedmiot badań i wspólne metody badawcze ztraca się autonomiczny charakter każdej poszczególniej nauki. W istocie każdy osiągnięty stan integracji nauk, poprzedzany zawsze ich różnicowaniem się jest w porównaniu do stanu poprzedniego przejawem ich rozwoju, zwłaszcza zaś większej dojrzałości danej nauki poddającej się integracji i samowiedzy badaczy uprawiających ją co do odrębności i specyfiki własnej dyscypliny w odniesieniu do innych nauk.

Wspomniany na początku niniejszego artykułu chaos na gruncie nauk o wychowaniu odnośnie do ich klasyfikowania, uprawiania, kwalifiko-

³¹ S. Kowalski, *Środowisko lokalne*, s. 134.

³² Zob. S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985, s. 13 -14.

wania prac badawczych itp. jest rzecz jasna przeciwieństwem integracji. Stan ten tłumaczy się po części ciągle jeszcze niskim poziomem rozwoju niektórych spośród tych nauk. Głównie jednak jest on spowodowany brakiem odpowiednich kwalifikacji w zakresie metodologii niektórych badaczy. Nie jest to oczywiście stan powszechny. Wręcz przeciwnie, w głównym nurcie nauk o wychowaniu zarówno w Polsce, jak i w świecie procesy integracji i współdziałania są poważnie zaawansowane. Świadczy to, że istnieją różne nauki o wychowaniu, których autonomiczny charakter znajduje uzasadnienie między innymi w tej właśnie integracji.

Skoro jednak wychowanie *tout court* jako przedmiot badawczy nie stanowi dostatecznej podstawy różnicującej ogółu nauk o wychowaniu, pojawia się pytanie o to, jaka jest *differentia specifica* każdej z nich. Stanowią ją, jak się wydaje, właściwy dla danej nauki o wychowaniu system wiedzy, tzn. zespół teorii naukowych wyjaśniających badaną rzeczywistość, oraz jej funkcja naukowa — opisowo-wyjaśniająca bądź praktyczna. Podstawowe jednak znaczenie ma tu niewątpliwie odnośny do danej nauki system wiedzy. Dla socjologii wychowania jako dziedziny socjologii jest to socjologiczny system wiedzy, dla historii wychowania — historyczny, dla psychologii wychowawczej — psychologiczny, dla polityki oświatowej — politologiczny itd.

Mając to na uwadze, w podjętej tu próbie określenia pojęcia wychowania z socjologicznego punktu widzenia odnosiłem się do socjologicznego systemu wiedzy i odnośnych teorii oraz praktyki badawczej, w szczególności do badań z zakresu socjologii wychowania. Zawiera ono w moim przekonaniu odrębny czy właściwy tylko dla socjologii aspekt jednej wprawdzie i tej samej rzeczywistości wychowawczej badanej również przez inne, uzupełniające się nauki we właściwym jednakże dla każdej z nich aspekcie — demograficznym, antropologicznym, psychologicznym i innych. Zatem wychowanie jako wspólny przedmiot badań różnych nauk można rozumieć bądź w znaczeniu onkologicznym i epistemologicznym, bądź w znaczeniu bardzo zgeneralizowanego czy uproszczonego pojęcia wychowanie.

Socjologiczny aspekt badań nad wychowaniem polega w pierwszym rzędzie na ujmowaniu wychowania jako fragmentu rzeczywistości społecznej, tzn. społeczeństwa jako całości i odnoszeniu się do teorii społeczeństwa jako całości³³. Zgodnie z tym ujęciem przedmiotem badań socjologicznych w tym zakresie są relacje i zależności między wychowaniem a pozostałymi składnikami systemu społecznego, takimi m. in. jak gospodarka, kultura, polityka, ideologia³⁴. Podobnie przedmiotem tych

³³ Zob. S. Kozyr-Kowalski, *Weberowska socjologia religii a teoria społeczeństwa jako całości*, w: M. Weber, *Szkice z socjologii religii*, Warszawa 1984.

³⁴ Próbę analizy tych relacji i zależności przedstawiono w *Raporcie o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973, s. 45 - 83.

badan są relacje i zależności pomiędzy wszystkimi dającymi się wyodrębnić elementami struktury systemu wychowania, poczynając od najbardziej elementarnego składnika tego systemu — interakcji wychowawczej między dwoma działającymi jednostkami, poprzez coraz bardziej złożone elementy takie jak stosunki wychowawcze, role wychowawcze, grupy i instytucje wychowawcze, wychowujące społeczności — lokalne, regionalne, narodowe, państwowe, kręgi kulturowe i cywilizacyjne, bloki militarno-gospodarcze i ustrojowe aż do społeczeństwa globalnego jako całej ludzkości. Jakkolwiek konieczne i w pełni uzasadnione jest dla celów konkretnych badań empirycznych wydzielanie poszczególnych składników systemu wychowania czy fragmentów procesu wychowawczego, a nawet traktowania ich jako względnie zamkniętych systemów czy całości, to badania te mają charakter socjologiczny o tyle, o ile sytuowane są w ramach teorii społeczeństwa jako całości.

Wychowanie jako działalność społeczna jest historycznie zmienna. Ulega ona zmianom wraz ze zmianami w stosunkach produkcji, w różnych formach świadomości społecznej, instytucjach prawno-politycznych itp. Dlatego też przyjęcie perspektywy historycznej w badaniu relacji i związków zależności, zwłaszcza genetycznych dotyczących wychowania jako zjawiska i procesu społecznego wydaje się być konieczne. Z tego też względu nie jest celowe ani możliwe dążenie do określenia wychowania jako przedmiotu badań socjologii w pozytywistycznym rozumieniu przedmiotu badawczego jako stałego i niezmiennego obiektu badań. Zgodnie bowiem z założeniami historyzmu wychowanie jako przedmiot badań socjologicznych ulega ciągłym zmianom odpowiednio do zmian praktyki społecznej wychowania i praktyki badawczej socjologii.

Definiując wychowanie z socjologicznego punktu widzenia odwoływałem się stale do określonych teorii socjologicznych. Dla mocniejszego jednak podkreślenia związków socjologii wychowania z socjologią ogólną chciałbym obecnie zwrócić pokrótce uwagę na niektóre bardziej ogólne teorie socjologiczne, które stosowane są bezpośrednio lub pośrednio w badaniach nad wychowaniem, albo też zastosowanie których jest niezbędne w rozwiązywaniu określonych problemów badawczych³⁵.

Socjologia ogólna według J. Szczepańskiego rozwija przede wszystkim dwie zasadnicze teorie o powszechnym zasięgu: 1) teorię struktur społecznych i 2) teorię zmiany społecznej³⁶. Do obu tych teorii odnoszą się socjologiczne badania nad wychowaniem. W analizie pojęcia wychowania w niniejszym artykule starałem się na te odniesienia zwrócić uwagę

³⁵ Zagadnienie związku socjologii wychowania z socjologią ogólną omawiam w artykule *Socjologia wychowania w systemie nauki o społeczeństwie*, Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny 1987, z. 1.

³⁶ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, s. 20.

w rozróżnieniu dwu aspektów wychowania — struktury systemu wychowania i struktury procesu wychowawczego. Jest rzeczą oczywistą, że ani te dwa aspekty wychowania, ani te dwie wielkie teorie socjologii nie są w rzeczywistości rozdzielne.

Rozwijane na gruncie teorii struktur społecznych koncepcje systemu wychowania wolne są od hipostazowania pojęcia „społeczeństwo wychowujące”, które spotyka się dziś często w literaturze pedagogicznej i w publicystyce. Teoria ta umożliwia bowiem logiczne i empiryczne uporządkowanie rozmaitych elementów i składników systemu wychowania jako wychowawczego funkcjonowania społeczeństwa odpowiednio do całościowego ujęcia według tej teorii rzeczywistości społecznej. W tych ogólnych ramach badania socjologiczne nad strukturą i funkcjonowaniem systemu wychowania odnoszą się do bardziej szczegółowych teorii, takich m.in. jak klas społecznych, stratyfikacji, typowych społeczności lokalnych, małych grup.

Z kolei badania nad przebiegiem procesu wychowawczego odnoszą się do ogólnej teorii procesu społecznego i zmiany społecznej. W bliższych szczegółach socjologiczne badania nad procesem wychowawczym opierają się przede wszystkim na teoriach socjalizacji i osobowości społecznej. W odniesieniu się do tych teorii bada się i wyjaśnia przebieg procesów wychowawczych aktualizujących się po stronie wychowywanych jednostek tak w społecznym uczestnictwie, jak i w zinstytucjonalizowanym systemie wychowania.

Badania procesu wychowawczego ukierunkowane według teorii socjalizacji i osobowości skupiają się na wyjaśnianiu jednego znowu tylko aspektu tego procesu, mianowicie zmian głównie jednostkowych dotyczących jednostek ludzkich i wychowywanych generacji. Inny natomiast aspekt tego procesu — zmian w społeczeństwie jako całości — ujmują socjologiczne badania historyczno-porównawcze nad wychowaniem w różnych typach i rodzajach społeczeństw. Odwołują się one wprost lub pośrednio do rozmaitych teorii zmiany społecznej. W świetle tych badań nie sposób podzielać wiary pedagogów i niektórych filozofów wychowania wyrażanej często w literaturze pedagogicznej, a zwłaszcza propagandowej powiedzeniem Jana Zamoyskiego: „Takie będą Rzeczypospolite jakie jest młodzieży chowanie”. W badaniach tych nie znajduje bowiem potwierdzenia teza, że wychowanie jest bezpośrednią siłą tak zmiany społecznej, jak i kształtowania nowego ładu społecznego³⁷.

³⁷ Jak wynika z tych badań zmiany w systemie wychowania pojawiały się w ślad za zmianami w całym systemie społecznym danego społeczeństwa. Zob. cytowane uprzednio prace J. Chałasińskiego; M. Vaughan i M. S. Archer, *Social Conflict and Educational Change in England and France 1789-1848*, Cambridge 1971; M. S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, London 1979.

4. UWAGI KOŃCOWE

Nie ma oczywiście dzisiaj potrzeby uzasadniać, że wychowanie jest przedmiotem badań socjologii. Nie było to też celem niniejszego artykułu. W podjętej tu próbie określenia pojęcia wychowania starałem się natomiast ukazać na czym polega specyfika socjologicznych badań nad wychowaniem i tym samym specyfika socjologii wychowania. Polega ona w pierwszym rzędzie na stosowaniu w badaniach procesu wychowania socjologicznego systemu wiedzy, przede wszystkim zaś teorii grupy społecznej i społeczeństwa oraz teorii procesu społecznego.

Podstawy socjologicznej teorii wychowania przygotowane w Polsce w pracach Znanieckiego i Chałasińskiego są ciągle rozwijane i wzbogacane odpowiednio do rozwoju współczesnej wiedzy socjologicznej w badaniach wielu autorów. Nie jest to jednakże jedyny sposób rozumienia i uprawiania socjologii wychowania na co wskazują niektóre badania i publikacje określane jako przynależne do socjologii wychowania. Dlatego też podjęcie dyskusji nad zagadnieniem specyfiki socjologii wychowania i badań socjologicznych nad wychowaniem wydaje się być potrzebne i uzasadnione.

EDUCATION AS THE OBJECT OF SOCIOLOGICAL RESEARCH

Summary

The article undertakes an attempt to define the specificity of sociological studies of education and the sociology of education as distinct from other sciences of education.

With reference to the old and contemporary research practice in the area of the sociology of education the author analyses the concept of education in the aspect of the structure of the education system and the structure of the education process. He also discusses sociological theories used in the research.

In the author's opinion, in the light of the above analysis the specificity of the sociology of education finds justification through the application of sociological system of knowledge in the research process, especially the theory of social structure and the theory of social process.