

**Polona Kelava**

## Poklicna socializacija in legitimnost vzgoje v poklicnem izobraževanju

**Povzetek:** V prispevku se najprej sprašujemo o razmerju med vzgojo in socializacijo, nato pa še med poklicno vzgojo in poklicno socializacijo. Naša pozornost bo namenjena predvsem temu, ali so opredelitve obeh pojmov med seboj dovolj razmejene, posebno s stališča intencionalnosti procesa, da je mogoča jasna uporaba obeh pojmov v vzgojno-izobraževalni praksi. Na zgledu bomo pokazali, da se za socializacijskimi cilji v poklicnem izobraževanju nemalokrat skrivajo vzgojni (poklicni) cilji, in se pri tem navezali na poklicno etiko, ki ponuja možnost legitimacije (poklicne) vzgoje.

**Ključne besede:** vzgoja, poklicna vzgoja, socializacija, poklicna socializacija, poklicna etika, legitimnost (poklicne) vzgoje

UDK:

Pregledni znanstveni prispevek

*Polona Kelava, mlada raziskovalka, Pedagoški inštitut, Ljubljana; e-naslov: polona.kelava@guest.arnes.si*

## Uvod

Utemeljitelj sociologije dela E. Hughes pravi, da se »med vsemi družbenimi procesi eden najbolj temeljnih, *delitev dela*, najbolj eksplicitno izrazi ravno v poklicih« (1994, str. 23), vendar dodaja, da je delitev dela, gledano sociološko, le naključno tehnična (prav tam, str. 24)<sup>1</sup>. Ta temeljna definicija in njena izpeljava (prim. Hughes 1994, str. 19–88) kažeta na pomen poklicev za družbo, s tem pa za vsakega posameznika. In če je za vsakogar poklic ena ključnih komponent njegovega življenja, in je poklicna identiteta ena ključnih komponent posameznikove identitete (prim. Muršak 1991, 1993, 1994), potem je neizbežno, da mora biti pripravi na poklic namenjena izjemna skrb.

Sodobni sistemi izobraževanja in usposabljanja se večinoma usmerjajo v precej natančno in temeljito pripravo na poklic (pa naj le-ta vsebuje alternacijo ali ne), z namenom, da bi se posameznik po prehodu na delo lažje, bolje *socialno* umestil. To presega samo izobraževanje, podajanje znanja. Predpostavlja tudi pridobivanje nekaterih poklicnih kompetenc, socialnih kompetenc, ki so bolj ali manj neposredno povezane z delom, poklicem, to pa predpostavlja tudi vključenost *vzgoje*. Ti sistemi naj bi torej vključevali *vzgojno* pripravo na opravljanje poklica. Kje imajo tu mesto socializacija, poklicna socializacija, poklicna vzgoja? Sprašujemo se o tem, ali je to v skladu s predvidenim zgodovinskim izumiranjem (zanikanjem?) vzgoje, oziroma v kakšnem razmerju je do legitimnosti vzgoje.

Ali se soočamo se z izogibanjem, izmikanjem uporabi besede vzgoja, ne le v poklicnem izobraževanju, temveč tudi v celotnem izobraževalnem sistemu (od vključno višje sekundarne stopnje)? Med deklariranimi cilji izobraževanja najdemo kvečjemu socializacijske cilje, ne pa tudi vzgojnih<sup>2</sup>. Da bi se lahko vprašali, zakaj je tako, moramo najprej razmejiti pojme vzgoja, socializacija, poklicna vzgoja in poklicna socializacija.

Pri tem takoj naletimo na (ne)intencionalnost vzgoje oziroma socializacije, ki v nekaterih opredelitvah pojma ločuje, v drugih povezuje.

<sup>1</sup> Prim. Kavčič 1987.

<sup>2</sup> Prim. Katalog znanj ... 2004 in Programi ... 2008. Več o tem pozneje.

## Vzgoja in socializacija

Ne glede na razlike v opredelitvah razmerja med vzgojo in socializacijo pri vidnejših avtorjih vsi razumejo vzgojo kot intencionalen proces. Navedimo le nekaj zgledov.

»Z izrazom *vzgoja* se označuje načrtna dejavnost staršev in učiteljev, katere namen je vplivati na otroka in mladega človeka, ki se razvija tako, da si pridobi va določeno vedenje, ki in kakršno je potrebno za opravljanje različnih družbenih funkcij in za normalno prilagajanje v družbenih skupinah in družbeni skupnosti. *Z vzgojo* se na mlade generacije po večini prenašajo standardi običajev, navad in moralni standardi. Vzgoja je prvina kulture in je neposredno povezana s poukom in izobraževanjem.« (Bosanac, Mandić in Petković 1977, str. 410) Navedeni avtorji *Slovarja sociologije in socialne psihologije* povezujejo vzgojo s poukom in ji brezpogojno pripisujejo intencionalnost.

Tudi drugi avtorji, ki razumejo vzgojo kot sestavni del socializacije, prvi ne odrekajo njene moči in intencionalnosti. Durkheim (1981, str. 42) definira vzgojo kot »sistematično socializacijo mlade generacije«, in skladu v tem poudari tudi, da je cilj vzgoje oblikovati, zgraditi družbeno bitje. Iz njegove nadaljnje razprave, namreč, da je naloga vzgoje pravkar rojenemu egoističnemu in asocialnemu bitju dodati drugo bitje, ki je sposobno moralnega in družbenega življenja, ter da se s pomočjo vzgoje prenašajo zelo celostne, raznolike sposobnosti, ki jih družbeno življenje zahteva (prav tam, str. 43–47), je razvidno, kolikšno moč Durkheim pripisuje vzgoji.

Razmerje vzgoje do socializacije izpeljejo tudi prej omenjeni Bosanac, Mandić in Petković. »Za razliko od socializacije (ki je širši pojem in zajame vse družbene vplive, ki oblikujejo osebnost) zajema vzgoja institucionaliziran, bolj ali manj načrtovan in sistematičen vpliv družine in specializiranih ustanov (vrtec, šola in druge prosvetno-kulturne organizacije), ki vodi k pridobivanju navad, načinov vedenja internalizacijo kriterijev, posebno pa organizirano daje znanje.« (1977, str. 410)

Neintencionalnosti v vzgoji ne dopušča niti opredelitev, da je le-ta »proces zavestnega prenašanja kulture, zlasti s starejših na mlajše« (Sociološki ..., str. 728).

*Vzgoja* je torej samo intencionalna, načrten proces oblikovanja posameznika v skladu z določenimi vrednotami in poteka zaradi našega ravnanja, ki želi »privzgojiti« določene vrednote, in naj bi tudi potekala v skladu z določeno vrednoto ali glede na njo. Vrednota vzgojo »vodi«, usmerja.<sup>3</sup> (Prim. tudi Medveš 2000, str. 187, 188)

Kako pa je z intencionalnostjo/neintencionalnostjo pri socializaciji in v kakšno razmerje jo le-to postavlja do vzgoje? Videli bomo, da številni avtorji pripisujejo socializaciji neintencionalnost, hkrati pa kot njen integralni del razumejo tudi druge procese (največkrat vzgojo), ki so (lahko tudi) intencionalni.

<sup>3</sup> Pomembno je dodati, da se (na tem mestu) *ne* sprašujemo tudi o učinkih vzgoje v skladu z ravnanjem ali ustrezno vrednoto.

Gre za protislovje, saj v nečem, kar je spontano, ne more biti tudi »namernih«, načrtnih prvin, pa čeprav bi vodile/vodijo k istim ciljem. Poglejmo, kako socializacijo in njen odnos do vzgoje opredeljujejo pomembnejši avtorji.

S *socializacijo* se ukvarjajo predvsem socialna psihologija, sociologija, sociologija znanja, pedagoška sociologija in še nekatere sorodne vede. Ker lahko v bistveno manj primerih kot za intencionalnost vzgoje najdemo podporo za (izključno) neintencionalnost socializacije in posledično za socializacijo kot vzgoji vzporeden – in ne podrejen ali nadrejen – proces, si bomo najprej ogledali nekaj zgledov slednjega razumevanja razmerja med vzgojo in socializacijo.

V *Slovarju sociologije in socialne psihologije* zasledimo, da je socializacija proces transformacije biološkega individuuma v družbeno osebnost, torej »skupen organiziranih in neorganiziranih vplivov, kontinuiteta procesov, celotnost socialne interakcije, ki povzroča oblikovanje takšne osebnosti, ki ustreza potrebam določenega tipa družbe«<sup>4</sup> (Bosanac, Mandić in Petković 1977, str. 591–592), in v razčlenitvi tega<sup>5</sup> še bolj jasno vključijo v socializacijo »organizirane« in »neorganizirane« »vplive«.

Tudi sociologija znanja umešča vzgojo v socializacijo, ki naj bi bila potemtakem »vsestransko in dosledno posameznikovo uvajanje v objektivni družbeni svet ali v enega od njegovih področij« (Berger in Luckmann 1988, str. 122). Po tej vedi povzema in se z njo strinja tudi M. Bergant z besedami, da je *socializacija* »proces, ko mlado bitje od prvih dni življenja včlenimo v neko družbeno skupino, prek katere si osvaja tisto kulturo (način mišljenja, govora, način medsebojnih komunikacij, znanje, prepričanje, čustvovanje, vrednotenje, uporabo materialnih dobrin, delovna področja itd.), ki jo ta skupina nosi, in ki je ponavadi del širšega kulturnega območja. Prek procesa socializacije se otrok vrašča v socialno-kulturni sistem, v katerem je rojen in ga obdaja.« (Bergant 1994, str. 16) Jasno je, da takšno razumevanje vsebuje tudi »intencionalni del socializacije« – torej *vzgojo*.

Tudi splošna sociološka definicija socializacije, ki da je »proces, v katerem se nebojljen otrok postopoma začne (samo)zavedati<sup>6</sup>, postane izobražen in se vpelje v kulturo, v kateri je rojen« (Giddens 2000, str. 25), predpostavlja enako. Pridružuje se ji formulacija, da socializacija v svojem najsplošnejšem pomenu »zajema preseganje ločenosti nekega pojava od drugih elementov in od družbene

---

<sup>4</sup> Definicijo je za slovar prispeval V. Milanović.

<sup>5</sup> »Socializacija je torej proces oblikovanja družbene motivacije v vedenju individualnega sistema subjekta. Proces socializacije ni programiran biološko, temveč gre za funkcionalno reprogramiranje biofizioloških potencialov /.../ z vsebino družbene interakcije in družbenega sistema, in zaradi tega je proces socializacije vzporeden z dozorevanjem biofizičnih potencialov. Proces socializacije poteka v procesu učenja, in sicer skozi dve osnovni modalnosti: (a) na podlagi lastne dejavnosti subjekta in pridobivanja izkušenj s pomočjo interakcije z okoljem v okviru uresničevanja svojih potreb, želja in splošno s pomočjo prakse; (b) na podlagi organiziranega vpliva družbe (družine, družbene skupine, države) z vzgojo, šolo, ideologijo in vrednotnim sistemom. Socializacija je zelo splošen proces, ki vsebuje več specifičnih komponent, ki jih je mogoče razumeti kot posebne procese. To so predvsem internalizacija oz. introjckcija, izobraževanje, vzgoja in akulturacija.« (Bosanac, Mandić in Petković 1977, str. 591–592)

<sup>6</sup> Ang. *self-aware*.

celote. /.../ V skladu s tem se pod socializacijo razume predvsem socializacija posameznika /.../, njegovo umeščanje v družbo in kulturo ter njegovo oblikovanje v žosebnost'« (Sociološki ..., str. 454). V istem viru (prav tam, str. 728) je navedeno tudi razumevanje vzgoje kot dela socializacije.

Socialna psihologija se je med vedami morda najbolj ukvarjala s problemi socializacije, saj je socialno učenje in socializacijo postavila kot enega osrednjih problemov svojega proučevanja (prim. Rot 1968 in 1983), zato nas zanimajo tudi njene opredelitve socializacije<sup>7</sup>.

Havenka (1968, str. 81), denimo, opredeljuje proces *socializacije* kot »razvoj osebnosti, ki se uresničuje v procesu učenja«, poudari pa tudi ožji pomen izraza *socializacija osebnosti*, ki se nanaša na učenje takšnega vedenja, ki je v neki družbi zaželeno, sprejeto in cenjeno. V tem primeru naj bi se pojma *socializacija osebnosti* in *vzgoja* ujemala (prav tam). Obenem isti avtor (prav tam, str. 110) navaja, da se izraz »*socializacija osebnosti* nanaša na oblike in vsebine družbenega vpliva v procesu oblikovanja osebnosti, pa tudi na to, da se človeško potomstvo v družbi obvezno in naravno razvija«, torej dopušča prvine vzgojnosti, intencionalnosti v socializaciji. Njegovo enačenje intencionalnega in neintencionalnega v neki točki, na nekem področju njunega delovanja, ne upošteva, da gre pri tem morda za vzgojo in socializacijo, ki sta ločena procesa, vendar v tem konkretnem, opisanem primeru težita k izpolnjevanju iste ali sorodnih vrednot. K tej misli se bomo pozneje še vrnili.

Doslej povedane definicije sicer dopuščajo neintencionalnost socializacije in intencionalnost vzgoje, vendar ne izključujejo.<sup>8</sup> Povzamemo lahko, da večina avtorjev v socializaciji dopušča intencionalnost in neintencionalnost, za to pa smo že predpostavili, da ne vzdrži.

Nevtralnejšo definicijo podata Haralambos in Holborn (2001). »V skupini svojih vrstnikov se neizkušen otrok, prek interakcij z drugimi in igranja otroških iger, nauči prilagajati sprejetim načinom ravnanja v skupini in upoštevati dejstvo, da temelji družbeno življenje na pravilih.« (Prav tam, str. 12) Vendar pa avtorja ne podata tudi razmerja socializacije do vzgoje.

V vseh drugih prej navedenih definicijah zbode v oči nekaj: vse pripisujejo socializaciji *relativno* neintencionalnost, razen tedaj, ko želimo namerno vzpostaviti socializacijo v skladu z nekim namenom, vrednoto. Torej postavljajo v neintencionalnem procesu točko intencionalnosti (vzgojo), to pa je protislovno in ne vzdrži. (Prim. Medveš 2000)

Sklenemo lahko, k čemur nas vsaj v nekem delu navajajo tudi prejšnje opredelitve, da sta socializacija in vzgoja *vzporedna* procesa, ki sicer lahko vodita k istim ciljem (in sta v tem primeru oba verjetno uspešnejši)<sup>9</sup>, gotovo pa se *razlikujeta* v nečem: intencionalnosti. Če je vzgoja intencionalna in jo vodijo

<sup>7</sup> Glej tudi Urh 2001, str. 24–32.

<sup>8</sup> Tudi A. Gutmann (2001), sicer v povezavi z demokratično vzgojo, verjame, da je vsaj del socializacije intencionalen, saj s tem v zvezi govori o »napačnih načinih socializacije«, ki jih utegnejo starši izbrati za svoje otroke. Tudi takšna opredelitev se pridružuje navedenim.

<sup>9</sup> Če ju vodijo manj medsebojno »uskklajene« ali celo nasprotujoče si vrednote, verjetno toliko manj.

neke vrednote, torej je vzgoja nujno definirana v razmerju do etike, potem je socializacija kot proces, ki poteka med posamezniki (vrstniki) spontano, ob vsakem njihovem stiku, neintencionalen proces, ki ga je ni mogoče usmerjati.

## **Poklicna socializacija – poklicna vzgoja – poklicna etika**

Jedru našega razmišljanja se približamo, ko nas začnejo zanimati vzporednice med tem, kar smo povedali prej, ter poklicno socializacijo in poklicno vzgojo. Pri tem bomo navedli tudi jasno opredelitev *poklicne vzgoje*, izraz, ki se v praksi poklicnega in strokovnega izobraževanja praktično ne uporablja (več).

Poglejmo si na zgledu: V naših katalogih znanj za predmete, ki se poučujejo v programih poklicnega izobraževanja (gre za programe, ki se še izvajajo, vendar se opuščajo), ne najdemo navedenih vzgojnih (poklicnih) ciljev, zapisani pa so cilji poklicne socializacije.

Kot konkreten primer vzemimo *socializacijske cilje* (glede na ustrezne informativne cilje) v operativnih ciljnih predmeta gradbeništvo v programih srednjega poklicnega izobraževanja črkoslikar, dimnikar, izvajalec suhomontažne gradnje, kamnosek, pečar-keramik, slikopleskar, strojnik gradbene mehanizacije, tesar in zidar.

Socializacijski cilji predmeta gradbeništvo *med drugim* določajo, da dijak oz. vajenec: »razvija pozitiven odnos do poklica, /.../, oblikuje svoje interese in mesto v tej gospodarski panogi, /.../, spozna strokovno soodgovornost v gradbeni dejavnosti, posebej v načrtovanju gradbenih objektov, /.../, spozna nujnost delovne hierarhije in medsebojne povezanosti vseh sodelujočih, /.../, razvija osebno in strokovno odgovornost, /.../, razvija ekološko zavest, /.../, razvija zavest o osebni strokovni in moralni odgovornosti, /.../, razvija pozitiven odnos do kulturne dediščine/.../«. (Katalog 2004)

V novejših katalogih znanj, za šolsko leto 2008/09, pa so socializacijski cilji kot posebna kategorija med operativnimi celo izpuščeni, zajeti pa naj bi bili med usmerjevalnimi cilji modula.<sup>10</sup>

V posameznih socializacijskih ciljnih zlahka prepoznamo zahtevo po namerem, načrtnem vzgojnem delovanju v skladu z določenimi (poklicnimi) vrednotami. Zakaj smo torej na višji, sekundarni stopnji izobraževanja kljub očitnemu protislovju priča izogibanju vzgojnim ciljem oziroma ciljem poklicne vzgoje?

Po drugi strani se zdi vprašanje upravičenosti načrtnega prilagajanja posameznika potrebam poklicnega dela med pripravami nanj pa tudi med njegovim poznejšim poklicnim delovanjem, ki ga je postavil Muršak (1991, str. 389), na mestu.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Prim. Programi ... 2008.

<sup>11</sup> Tukaj ne bomo podrobneje razpravljali o tem protislovju. Pa tudi sicer se ugovarjanja *upravičenosti načrtnega prilagajanja posameznika potrebam poklicnega dela* ne bi lotili z zanikanjem potrebnosti vzgoje in poklicnega vzgajanja. Pomembno je le, da se zavedamo tudi te razsežnosti ter obsega problematike poklicne identitete v celoti.

Pa vendar to počnemo, zapisano imamo v katalogih znanj, le da pravo naravo teh ciljev prikritimo. Na višji sekundarni stopnji izobraževanja skušamo očitne vzgojne cilje, v ozadju katerih so tudi nekatere (poklicne) vrednote, skriti za pojmom socializacija in se izogibamo uporabi pojma vzgoja. Ali vzgoja (na tej stopnji izobraževanja) ni (več) legitimna? Zakaj v uradnih dokumentih tam, kjer je očitno, da gre za vzgojo, tega ne imenujemo tako?

Začnimo z opredelitvijo nastanka in razvoja *poklicne identitete*, ki je temeljni izid procesa poklicne socializacije in pri kateri gre za dvojni proces. »Na eni strani poteka vodena in načrtna poklicna priprava, ki skuša skozi procese poklicne vzgoje zagotoviti take učinke poklicne socializacije, ki bi kar najbolj ustrezali poklicu ali liku posameznika z določenim poklicem, za katerega proces izobraževanja ali usposabljanja pripravlja, na drugi strani pa poteka nenačrtna poklicna socializacija in z njo povezan žspontan' razvoj poklicne identitete. Oboje skupaj predstavlja celoto poklicne socializacije, /.../« (Muršak 1991, str. 395)

Ko pogledamo še definicijo *poklicne vzgoje*, ki je po Muršaku »proces namernega in sistematičnega razvijanja lastnosti, ki so značilne za določen poklic, in hkrati zavestno in namerno vplivanje na oblikovanje poklicne identitete oziroma na potek procesov poklicne socializacije, bodisi v šoli ali na delu, pri praktičnem izobraževanju v delovnem procesu ali na delovni praksi. Uporabi se lahko tudi pojem načrtna ali vodena poklicna socializacija.« (2002, str. 84), vidimo, da enako kot pri *socializaciji* tudi neintencionalnost *poklicne socializacije* ni dosledna. Vendar pa se nam pokaže tudi, da je intencionalnost – torej določanje ciljev vzgoje – dopustna.

Če bi potemtakem »pristali« na (poklicno) *vzgojo* na višji sekundarni stopnji izobraževanja, bi pripomogli k uveljavljanju ciljev poklicnega izobraževanja, prispevali k njegovemu ustrežnejšemu izidu ter skušali »usmeriti« vsaj del procesa poklicne socializacije. To teoretično ni v skladu z našimi prejšnjimi argumenti o razmejitvi vzgoje in socializacije na podlagi intencionalnosti, vendar je še spornejše zanikanje obstoja poklicne vzgoje v izobraževalni praksi poklicnega in strokovnega izobraževanja, kot smo mu priča v katalogih znanj v poklicnem in strokovnem izobraževanju.

Isti avtor definira *poklicno socializacijo* kot »proces oblikovanja poklicne identitete, ki se začne že v času šolanja in traja vso posameznikovo poklicno pot. V procesu se oblikuje in razvija odnos do dela in razumevanje sebe v odnosu do dela.« (Muršak 2002, str. 83) In nadaljuje: »Za oblikovanje poklicne identitete je poleg resničnega položaja v procesih dela odločilnega pomena tudi referenčna skupina, v kateri posameznik dela in kjer se ustvarjajo dinamični skupinski odnosi med pripadniki iste socialne skupine, ki daje posamezniku povratno informacijo o njegovem delu in omogoča procese medsebojne identifikacije.« (Prav tam) Iz te definicije niti ni slutiti možnosti za intencionalnost poklicne socializacije, vendar pa jo nadgradi definicija socializacijskih ciljev (ki jih poklicna socializacija praviloma vsebuje), ki zajemajo »razvoj socialno-kulturnih norm poklicnega delovanja in komuniciranja ter norm poslovanja; razvijanje strokovne oz. poklicne doktrine ter ključnih osebnostnih lastnosti, ki so povezane s kakovostjo dela v nekem poklicu ali stroki; razvijanje poklicne oz. strokovne identitete in

odgovornosti; razvijanje motiviranosti in sposobnosti za timsko delo, za sodelovanje in reševanje problemov ter razvijanje elementov korporativne identifikacije in socialne integracije v podjetju ali delovni skupini.« (Prav tam, str. 117) Če bi bili dosledni, bi te cilje poimenovali »vzgojni«, ne pa »socializacijski« cilji.

Berger in Luckmann sicer ne govorita z namenom definiranja poklicne socializacije, se pa njenih sestavin zanimivo dotakneta. Najprej razmejeta primarno od sekundarne socializacije<sup>12</sup>, nato pa sekundarno socializacijo opredelita takole: »*Sekundarna socializacija* je internalizacija institucionalnih ali v instituciji temeljčih 'podsvetov', njen obseg in značaj sta zato omejena s kompleksnostjo delitve dela in spremljajočo distribucijo znanja...«<sup>13</sup> (1988, str. 129) Ta opredelitev nedvoumno zadeva prvine poklicne socializacije. Tudi v navedbi, da so lahko »dejstva, da sekundarni socializacijski procesi ne predpostavljajo visoke stopnje identifikacije (z Drugimi, op. P. K.) in da njena vsebina ne premore kvalitete neizbežnosti (kot je nujno pri primarni socializaciji, op. P. K.), pragmatično koristna, ker dovoljujejo razumsko in čustveno nadzorovano zaporedje učenja« (prav tam, str. 134), prepoznamo prostor za vzgojnost. Če upoštevamo še, da v kompleksnih institucijah obstajajo visoko razčlenjeni sistemi sekundarne socializacije, ki predpostavljajo tudi različne kategorije institucionalnega osebja (prav tam, str. 136), vemo, da se skuša vsaj del vrednot, ki vzdržujejo in ohranjajo tako strukturirane sisteme, prenašati tudi načrtno, torej z vzgojo, del pa se jih prenaša po neintencionalni socializacijski poti. (Že) ugotovitev v povezavi s socializacijo, da je »subjektivno realnost mogoče preoblikovati« (Berger, Luckmann 1988, str. 145), dopušča sklep, da se lahko to dogaja intencionalno in/ali neintencionalno. Haralambos in Holborn (2001, str. 12) za *socializacijo* zanimivo ugotovita, da so v zahodni družbi med njenimi izvajalci tudi »izobraževalni sistem, poklicna skupina in vrstniška skupina (skupina, katere člani imajo podoben položaj in so pogosto približno enako stari)« (prav tam). Gre za prenos vrednot, deloma tudi intencionalno, ki pa potrebujejo vsakokrat novo presojo, premislek<sup>14</sup>.

Z gotovostjo lahko rečemo vsaj, da je *poklicna socializacija* izjemno pomemben del *socializacije* sploh. Iz vsega doslej povedanega pod tem podnaslovom pa lahko parafraziramo, da v virih nemalokrat najdemo prvine intencionalnosti tudi v poklicni socializaciji ter da se poklicna vzgoja in njeni opredeljeni cilji velikokrat skrivajo pod pojmom »poklicna socializacija«.

<sup>12</sup> »*Primarna socializacija* je tista, ki ji je posameznik izpostavljen v otroštvu in s pomočjo katere postane član družbe. *Sekundarna socializacija* pa je vsak nadaljnji proces, ki že socializiranega posameznika uvede v nova področja družbe, v kateri živi.« (Berger in Luckmann, 1988, str. 122)

<sup>13</sup> Dopolnimo naj, da Berger in Luckmann sekundarno socializacijo pojmujeta kot »pridobivanje znanja, ki izhaja iz posebnih družbenih vlog. Te vloge so posredno ali neposredno zakoreninjene v delitvi dela.« (1988, str. 129) Dodajata tudi, da »sekundarna socializacija zahteva pridobitev besednega zaklada, ki izvira iz posebnih družbenih vlog, kar najpoprej pomeni internalizacijo pomenskih polj, ki strukturirajo ustaljene razlage vedenja znotraj institucionalnega področja« (prav tam).

<sup>14</sup> Prim. Haralambos, Holborn 2001, str. 12. »V začetku svojega poklicnega življenja se mlad mizar, učitelj ali računovodja kmalu naučijo pravil igre in spretnosti v svojem poslu. Če bi kasneje zamenjali službe, bi se pridružili drugi poklicni skupini in bili prisiljeni, da se naučijo novih večšin in sprejmejo drugačne načine obnašanja in oblačenja.« (Prim. tudi Muršak 1991, str. 391)

Kot smo pokazali že pri vzgoji in socializaciji, namreč, da sta ločena pojma, procesa, ki pa lahko peljeta tudi k istim ciljem in sta tedaj oba učinkovitejša, se tudi pri poklicni vzgoji in poklicni socializaciji pokaže podobno.

Vrnimo se k definiciji poklicne identitete. Imamo dva temeljna vira uspešne tvorbe poklicne identitete (Muršak 1991) in predvsem velike prednosti njunega usklajenega delovanja. Če se torej *cilji poklicne vzgoje* pa tudi *delovno okolje*, s pomočjo katerega se posameznik *socializira* v določen poklic, nagibajo k istim vrednotam, bosta poklicna vzgoja in poklicna socializacija uspešnejši, dosegli bosta svoj namen, pri posamezniku pa se bo izgradila pozitivna poklicna identiteta.

Ob tem nas misel napeljuje na *poklicno etiko*, ki je »etika, ki se oblikuje in uporablja v poklicni družbeni skupini za uravnavanje notranjih odnosov in odnosov z drugimi skupinami. Podlaga poklicne etike je posebna dejavnost in poseben položaj določenega poklica. /.../ Navadno poklicna etika ni v nasprotju s splošno prevladujočo družbeno etiko, temveč le precizira njene splošne zapovedi tako, da jih uporablja glede na posebne odnose v poklicu, ki ga regulira. Običajno poklicna etika razvija posebne občutke časti zaradi pripadanja določenemu poklicu, kar povečuje občutek te pripadnosti.« (Sociološki ... 1982, str. 500)

Če ne moremo zanikati obstoja poklicne etike, je toliko težje reči, da tudi poklicno ne vzgajamo. Kjer obstaja etika, obstajajo tudi vrednote. In kjer so vrednote, je vredno izpeljati iz njih tudi vzgojne cilje – pri poklicnem izobraževanju *cilje poklicne vzgoje* – da bi vsaj nevtralizirali, če že ne tudi izboljšali položaja, kadar je spontana poklicna socializacija negativna (prim. Muršak 1991, str. 397), ali pa zgolj še okrepili učinke pozitivne socializacije z usmerjenostjo v iste pozitivne poklicne vrednote.

## Legitimnost vzgajanja v poklicnem izobraževanju?

»Vprašanje legitimnosti (vzgoje, op. P. K.) se je od vsega začetka (pedagoške teorije, op. P. K.) kazalo kot vprašanje etične intencionalnosti.« (Medveš 2000, str. 189) Če se je torej vprašanje legitimnosti postavljalo in se danes *sploh* postavlja za vzgojo v celoti, ga je treba še toliko bolj premisliti na višji sekundarni stopnji izobraževanja. Posebno nas k temu razmisleku navaja dejstvo, da so vzgojni cilji na tej ravni »zakriti« v socializacijskih. Zakaj je tako, zakaj se na tej stopnji izobraževanja skušamo izogniti izrazu »vzgoja«? Ali moramo imeti »opravičilo«, da tudi *vzgajamo*?

V resnici se izkaže, da si je »težko predstavljati, da bi bila zveza med pedagoško in etiko lahko kadarkoli pretrgana« (prav tam, str. 191); to sicer ne pomeni, da se v zvezi s tem ne postavljajo nekatera vprašanja, problemi (Medveš 2000), vendar ti ne nakazujejo kategoričnega zanikanja/opustitve vzgoje na podlagi kakršne koli etike, niti odrekanja vzgoji, da bi lahko bila legitimna. Kot odgovor na krizo vrednot, ki predvsem danes postavlja pod vprašaj legitimnost vzgoje v skladu z etiko<sup>15</sup>, Medveš (prav tam) poudari, da je treba vzgojo razviti kot problem

<sup>15</sup> Legitimnost vzgoje v skladu z etiko »postavlja pod vprašaj« Medveš v razpravi *Legitimnost*

stalnega javnega soočanja posameznika z vrednotami, ne pa z odrekanjem tem.

In ker poklicno izobraževanje opravlja vlogo priprave posameznika na njegovo delo (ki bo v prihodnosti velik in pomemben del njegovega življenja, njegova poklicna identiteta bo med pomembnejšimi sestavinami njegove identitete nasploh), bi moralo v skladu s tem prevzemati nase vsaj del poklicne vzgoje. Z namenom, da bi bila poklicna socializacija, ki se poteka med izobraževanjem (v šoli) ali usposabljanjem (na delovnem mestu) še med pripravo na delo, čim uspešnejša in bi čim temeljiteje prispevala k oblikovanju poklicne identitete (prim. Muršak 1991), se zdi postavljanje ciljev *poklicne vzgoje* smiselno in upravičeno. In če je tudi legitimno (prim. Medveš 2000; prim. tudi Pavlovič 2000), in je učitelj »zavezan, da otroke (tudi dijake, op. P. K.) sooča z vrednotami v svoji vzgojni praksi in jih /.../ navaja na moralno komunikacijo« (Medveš 2000, str. 195), sledi sklep, da bi bilo pristajanje na »nevezgajanje« neupravičeno – tudi v poklicnem in strokovnem izobraževanju, predvsem pa bi bilo v nasprotju z imperativom etike posameznega poklica.

Pri tem seveda ne moremo mimo tega, da je povsem drugo vprašanje, ali bo učitelj dosegel, da »moralno presojo, čustva, voljo in ravnanje otrok uskladi z občimi principi, ki jim učitelj sledi« (prav tam). Tu ima svoje mesto in nepogrešljivo vlogo ravno *socializacija* kot nenamerna, neintencionalna, spontana. Ta del vpliva na otroka, dijaka je zunaj naše moči, drugi, vzgojni del, pa je zato še toliko bolj v središču pozornosti sistema vzgoje in izobraževanja. Čeprav pri tem ni zanemarljivo, da učinki vzgoje ne morejo biti nadzorovani in jih ni mogoče napovedati, se vzgoji ne moremo odreči, še manj pa jo skriti za nadomestnimi izrazi. Če torej ostaja etika vodilo vzgoje in poklicna etika vodilo poklicne vzgoje, na »želeni rezultat vzgoje« pa vpliva tudi socializacija, ki ne more biti pod našim nadzorom, si moramo prizadevati za to, da sta procesa vzgoje in socializacije in njuni naravnosti formalno blizu. Potreben je tehten premislek o tem, ali je ustrezno, da se *vzgoja* nadomešča s *socializacijo*, in ali to pomeni izmikavanje določitvi legitimnosti vzgoje.

Če je torej vzgoja legitimna, je legitimna tudi poklicna vzgoja. Če imamo določene poklicne vzgojne cilje, smemo reči, da poklicno vzgajamo. To pomeni legitimacijo in priznanje obeh komponent oblikovanja poklicne identitete kot legitimacijo načrtnega vpeljevanja poklicne etike v prakso z ustreznimi vzgojnimi cilji.

V poklicnem in strokovnem izobraževanju je zato ustrezneje nameniti večji poudarek in vložiti več energije v premišljevanje etike, vrednot, poklicne etike in poklicnih vrednot.

*vzgoje v javni šoli* (2000) tako, da želi na novo vzpostaviti to razmerje in ga v današnjih razmerah upravičiti. Pravi, da je bila do preloma 19. in 20. stoletja »etika vir, na katerem je pedagogika utemeljevala svojo legitimnost« (prav tam, str. 190). Duhoslovna pedagogika pa je nato postavila vprašanje legitimnosti vzgoje na podlagi etike, v kateri se »vselej /.../ kažejo socialni vplivi, v njih pa navsezadnje tudi obrisi pripadnosti določenim partikularnim političnim doktrinom /.../« (prav tam); to je seveda lahko sporno, pripelje lahko do poenostavljenega sklepa o nelegitimnosti vzgoje. Kljub krizi vrednot »nepristajanje« na vzgojo, »nevezgajanje«, ni sprejemljivo. Lažje in bolj opravičljivo pri tem je premisliti/premišljevat vrednote. Tudi v poklicnem izobraževanju.

Iz vsega povedanega sklepamo in predlagamo, naj se v poklicnem in strokovnem izobraževanju in usposabljanju na novo vzpostavijo razmerja med vzgojo in socializacijo, da se ta utemeljijo z legitimnostjo (poklicnega) vzgajanja in z očitno navezavo poklicne vzgoje na poklicno etiko ter da se temu ustrezno prilagodijo tudi aktualni katalogi znanj, drugo gradivo ter miselna naravnost osebja, ki oblikuje vsakdanjik poklicnega izobraževanja v Sloveniji.

## Literatura

- Althusser, L. (1980). Ideologija in ideološki aparat države. V: Ideologija in estetski učinek. Zbornik. Skušek Močnik, Z. (ur.) Zbirka: Marksistična teorija kulture in umetnosti. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Beck, U., Brater, M., Daheim, H. (1980). Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bergant, M. (1970). Teme iz pedagoške sociologije. Zbirka: Misel in čas. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Bergant, M. (1994). Nove teme pedagoške sociologije in sociologije reforme šolanja. Zbirka: Razprave Filozofske fakultete. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1988). Družbena konstrukcija realnosti. Razprava iz sociologije znanja. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Bosanac, M., Mandić, O., Petković, S. (1977). Riječnik sociologije i socijalne psihologije. Zagreb: Informator.
- Dubar, C. (1993). Poklicna socializacija današnje mladine: krize in spremembe. *Sodobna pedagogika*, 44, št. 1–2, str. 69–77.
- Durkheim, É. (1981). Vaspitanje i sociologija. Zbirka: Biblioteka »Saznanja«. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Giddens, A. (2000). *Sociology*. Cambridge: Polity Press in Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Gutmann, A. (2001). Demokratična vzgoja. Zbirka Civitas. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- Haralambos, M., Holborn, M. (2001). *Sociologija. Teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
- Havenka, N. (1968). Socijalizacija ličnosti. V: *Socijalna Psihologija*. Rot, N. (ur.) Zbirka: Biblioteka »Radnički univerzitet« Priročnici. Beograd: Izdavačko predureće »Rad«, str. 77–110.
- Hughes, E. C. (1994). On work, race, and the sociological imagination. Zbirka: *The Heritage of sociology*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Katalog znanj za predmet gradbeništvo v programih srednjega poklicnega izobraževanja črkoslikar, dimnikar, izvajalec suhomontažne gradnje, kamnosek, pečar-keramik, slikopleskar, strojnik gradbene mehanizacije, tesar in zidar. (2004). [http://www.mszs.si/slo/solstvo/ss/programi%202004/programi/Spi/model\\_sk\\_iz\\_v\\_pr\\_v\\_grad/dimnikar/KZ\\_gradbenistvo.htm](http://www.mszs.si/slo/solstvo/ss/programi%202004/programi/Spi/model_sk_iz_v_pr_v_grad/dimnikar/KZ_gradbenistvo.htm).
- Kavčič, B. (1987). *Sociologija dela*. Zbirka Družboslovje. Ljubljana: Delavska enotnost.

- Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje. 1. del *Sodobna pedagogika*, 42, št. 3–4, str. 101–117 in 2. del *Sodobna pedagogika*, 42, št. 5–6, str. 213–226.
- Medveš, Z., Kodelja, Z. (ur.) (1991). *Vzgoja v javni šoli*. Zbornik tekstov. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Medveš, Z. (2000). Legitimnost vzgoje v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 1, str. 186–197.
- Muršak, J. (1987). Izobraževanje odraslih v funkciji novih oblik profesionalne socializacije. Intervju s francoskim raziskovalcem dr. Claudom Dubarom. *Sodobna pedagogika*, 38, št. 1–2, str. 74–79.
- Muršak, J. (1991). Problemi poklicne socializacije. *Sodobna pedagogika*, 42, št. 7–8, str. 389–398.
- Muršak, J. (1993). Razvoj kvalifikacij in problemi poklicne socializacije. V: Medveš, Z., Muršak, J. *Poklicno izobraževanje: problemi in perspektive*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov in Znanstveni inštitut FF, str. 229–281.
- Muršak, J. (1994). Pojem in pogoji razvoja alternacije v poklicnem izobraževanju. *Sodobna pedagogika*, 45, št. 9–10, str. 461–473.
- Muršak, J. (2002). *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje.
- Pavlović, Z. (2000). Je vzgoja v (javni) šoli legitimna? Kakšna vzgoja? *Sodobna pedagogika*, 51, št. 1, str. 178–185.
- Programi srednješolskega izobraževanja 2008/2009 (2008).  
[www.mss.gov.si/si/delovna\\_podrocja/srednjesolsko\\_izobrazevanje/programi\\_v\\_ss/](http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/srednjesolsko_izobrazevanje/programi_v_ss/).
- Rot, N. (ur.) (1968). *Socijalna Psihologija*. Zbirka: Biblioteka »Radnički univerzitet« Priručnici. Beograd: Izdavačko preduzeće »Rad«.
- Rot, N. (1983). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sociološki leksikon*. (1982). Lukić, R. D. (ur.). Beograd: Savremena administracija.
- Urh, I. (2001). *Oblikovanje poklicne identitete*. Magistrsko delo. Ljubljana: samozaložba.
- Vzgoja v javni šoli* (2000). Program srečanja. Pripravljene referati. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.