

**Socializacijska teorija Talcotta Parsonsa,
III. del:
Analiza poteka socializacije na mikro ravni
- od faze latence do faze študija**

VESNA V. GODINA

POVZETEK

Tekst predstavlja analizo poteka socializacije na mikro ravni kot drugi temeljni del Parsonsove socializacijske teorije. Prinaša torej podrobno analizo zadnjih treh faz individualne socializacije. Skozi analizo posamičnih faz - faze latence, faze adolescence in faze študija - je pokazano: mesto vsake od faz v socializacijskem procesu; ključne značilnosti socialnega sistema, v katerem vsaka izmed faz poteka; proces individualnega socialnega učenja; delitev dispozicij za potrebe; in najpomembnejši rezultati vsake izmed faz socializacije.

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF SOCIALIZATION PROCESS ON MICRO LEVEL - FROM THE LATENT PHASE TO PHASE OF STUDY

The analysis of socialization on micro level is presented in the text as the second basic part of Parsons's socialization theory. It brings a detailed analysis of the last three phases of the individual socialization. Through the analysis of the latent period (phase), adolescence and phase of study the author indicates: the place of each of the phases in socialization process; the key characteristics of social system (into which it is implemented); the process of social learning; the differentiation of need-disposition; and the most important results of each of the phases.

V naši dosedANJI analizi Parsonsove socializacijske teorije smo uspeli v osnovnih dimenzijah očrtati tako temeljne značilnosti Parsonsovega socializacijskega modela, kot tudi temeljne dimenzije poteka socializacije v prvih treh socializacijskih fazah, namreč oralni, postoralni in ojdipovski. Tako nam preostane še, da si na kratko pogledamo, kako se proces individualne socializacije po Parsonsovem mnenju zaokroži v fazah latence, adolescence in študija.

In prav temu cilju je namenjen pričujoči tekst.

FAZA LATENCE

Faza latence je po Parsonsovem socializacijskem modelu četrta faza primarne socializacije. Njena ključna značilnost je otrokov vstop v šolo. To pomeni ponovno razrušitev v prejšnji ojdipovski fazi vzpostavljenega ravnotežja, saj se definicija socialne realnosti ne pokriva več z družinskim sistemom. Vstop v šolo in nastop vrstniške skupine znova, v socializacijskem procesu drugič, redefiniirajo okvire socialnega sistema iz prejšnje faze. Hkrati pa od otroka zahtevata, da zlomi - in to dokončno - okvir ozkih identifikacij, ki je bil vzpostavljen v družini, ter da se emancipira od primarnih emocionalnih vezi v družini. Tako je torej ključni poudarek te faze na interakciji zunaj družine ter na učenju vlog s tem v zvezi (extrafamilia role learning).

Tako šolski razred kot vrstniško skupino Parsons opredeli kot socialna sistema, ki sta v bistvu izvedena iz družinskega socialnega sistema (cf. Parsons, Bales 1956:114). V kolikor šola osnovno shemo socialnega sistema, ki jo otrok pozna že iz družine, v bistvu le reproducira, pa skupina vrstnikov izpostavlja nekatere bistveno nove principe.

Prehod iz družinskega v šolski socialni sistem v Parsonsovi analizi socializacije predstavlja prvi korak iz družinskih socializacijskih shem. Ta prehod pa karakterizirajo tako elementi kontinuitete, kot tudi elementi diskontinuitete. Elementi kontinuitete z družino v šolskem socialnem sistemu so predvsem: obrazec hierarhije ostane nespremenjen in je definiran s starostjo oziroma generacijo; vloga učitelja je v bistvenih potezah "ponovitev vloge očeta; standardi učinkovitosti in primernosti otrokovega vedenja so še vedno pripisani, so pa univerzalistični (veljajo za vse otroke iste starosti) (cf. ibid.: 116, 121 itd.; cf. Parsons 1964:104).¹ Od vseh značilnosti, ki jih otrok prinese iz družine v šolo, Parsons kot najpomembnejšo omenja "stopnjo neodvisnosti" (Parsons 1982:72). Kot ključni element kontinuitete med obema agensoma socializacije pa opredeli področje vrednot: družina in šola morata deliti iste skupne vrednote, še posebej pa vrednoto dosežka (cf. ibid.: 81).

Obstaja pa tudi vrsta elementov diskontinuitete, iz katerih med obema agensoma izhaja vrsta razlik. Prva razlika zadeva biološko oz. nebiološko določenost statusov. Tako je "družina... kolektiviteta, v kateri je bazična statusna struktura pripisana v okviru biološke pozicije, t.j. z generacijo, spolom in leti... Šola pa je prvi socializacijski agent v otrokovem življenju, ki institucionalizira diferenciacijo statusov na nebiološki osnovi" (ibid.: 72-73). Ta razlika zadeva razliko med pripisanim in pridobljenim statusom. Dalje šola diferencira personalni sistem, ki je značilen za otroke, v skladu s serijo pričakovanih vlog (za razliko od prejšnje družinske socializacije, ki kot edino karakteristiko, ki je važna za kasnejše vloge, izoblikuje spolno vlogo (cf. ibid.). Ob vsem tem pa se otrok z vstopom v šolo sreča tudi z novim tipom avtoritete, ki je v primerjavi s starševsko manj vseobsežna, manj ljubeča in bolj nevtralna, utemeljena na univerzalističnih kriterijih.

Za razliko od šole, ki se torej koncentrira na diferenciacijo generacij, pa se vrstniška skupina orientira na delitev po spolu (gre za t.i. "one-sex peer group" - Parsons 1964:219 idr.), s čimer najbolj izrazito uteleša eno temeljnih značilnosti celotne faze latence - namreč segregacijo po spolu (segregation of sexes) (cf. Parsons 1982:114). Druga bistvena značilnost skupine vrstnikov kot socialnega sistema pa je neprisanost statusov; to je tisti socialni sistem, v katerem se otrok prvič sreča z

1 Čprav Parsons posebej za nižje nivoje šolanja izpostavlja tudi kontinuiteto med materino vlogo in vlogo učiteljice (na nižjih nivojih šolanja so učiteljice v popolni prevladi nad moškimi kolegi) (cf. Parsons 1982:73, 78, 79, 80, 81).

možnostjo, da si svoj lastni status v sistemu pridobi skozi svojo aktivnost. Prav v skupini vrstnikov z njeno spremenljivo in diferencirano strukturo moči otrok interiorizira razliko med skupinskimi in individualnimi vlogami, razliko med vodilnimi in vlogami "biti voden" ter med instrumentalnimi in integrativnimi skupinskimi vlogami (cf. Parsons 1964:105). Vrstniška skupina je po Parsonsovem mnenju tako tisti ključni agens socializacije, ki realizira prehod od pripisanega k pridobljenemu (cf. Parsons, Bales 1956:115, 121-123).

Odnos med šolo in vrstniško skupino v fazi latence pa Parsons opredeljuje po eni strani skozi razlike med njima, po drugi strani pa skozi njune skupne točke. Razlike bi bile sumirano naslednje: "Bolj splošno menimo, da je šola s pričakovanji po učenju delovanj, ki so povezana z njo, v strukturi socializacijskih agensov primarno središče pritiska za učenje neodvisnosti in izvrševanja; medtem pa skupina vrstnikov teži k temu, da bi zamenjala starše... kot primarno središče emocionalne podpore..." (Parsons 1964:219; podčrtala V.G.V.). Kar pa se njunih skupnih značilnosti tiče, gre za sledeče: "Noben izmed njiju ni očitno erotičen ne po vsebini, ne po tonu...; in obrazec odnosov ni - in to prvič - predpisan vnaprej. Starost in spol sta res vnaprej dana, toda nivo dosežkov in nagrad za le-te, ki je otroku dosegljiv, ni predpisan vnaprej, in to ne v šoli, kot tudi ne v bohotenju najrazličnejših vrst junaštev v odnosih od lastnih vrstnikov" (ibid.: 104; podčrtala V.G.V.).² Hkrati pa so socialne vezi v obeh manj rigidne, povezanosti niso tako trdne kot v družini. Kot ključno pa gre omeniti tudi dejstvo, da sta oba agensa socializacije v primerjavi z družino tudi bistveno bolj pluralistična (cf. Parsons, Platt 1978:1933 in dalje).

V primerjavi s šolo in vrstniško skupino družina v fazi latence stopi v ozadje. Po tej značilnosti je faza latence podobna ojdipovski fazi (ko stopi v ozadje prej centralna vloga matere).³ Vendar pa to ne pomeni, da družina izgubi vsako socializacijsko funkcijo; pri prehodu nekaterih njenih prejšnjih funkcij na skupino vrstnikov in šolo družini ostane predvsem funkcija zagotavljanja varnosti. "Tisto, kar bi lahko imenovali njegovo (otroko - op. V.G.V.) bazo odvisnosti, ostaja še zmeraj znotraj družine; še vedno živi s starši in brati ter sestrami, in ti ostanejo odgovorni za njegovo fizično preživetje in za splošno zaščitniško funkcijo napram njemu..." (parsons 1964:104).

Ta spremenjeni status družine v socializaciji pa po Parsonsu opredeljuje tudi celotno fazo latence. Prav zaradi preorientacije od družine v širši socialni sistem družina zadobi status le enega od vrste socialnih sistemov, s katerimi je posameznik v interakciji. To pa po Parsonsu pomeni tudi le enega od relevantnih objektov. Z vidika objektivnih odnosov gre v fazi latence za nekatere bistvene novosti. Najprej gre za že omenjeni značilnosti neerotičnosti in neprisrčnosti statusov. Z vidika otroka pa je ključna sprememba ta, da v tej fazi otrok v objektne odnose prinese bolj diferencirano in strukturirano personalno strukturo kot v zgodnejše faze; prav ta značilnost po Parsonsu tudi šele omogoča odsotnost erotičnega v procesu učenja. "Direktno vključevanje takšnih nagrad (erotičnih - op. V.G.V.) ni nič več

2 Tu bi veljalo izpostaviti še dvojje: najprej to, da je značilnost neerotičnosti bolj obča in predstavlja temeljno značilnost celotne faze latence (tu se Parsons nasloni neposredno na Freuda); na področju erotičnih potreb gre v tej fazi za njihovo potiskanje, za "temporary repression on the erotic-dependency need system" (ibid.: 45). Drugič pa je bistveno ločevati med pripisanostjo obrazca interakcije in statusa v ožjem smislu; le v skupini vrstnikov ni pripisan otroku niti status niti obrazec interakcije - v šoli pa je status pripisan, obrazec interakcije pa lahko otrok (s svojimi dosežki) sam bistveno (re)definira.

3 Bolj precizno s tem v zvezi Parsons pravi naslednje: "V enakem smislu kot oralna mati postane izgubljeni objekt, tako za otroka v obdobju latence družina eventualno postane izgubljeni objekt - proces, ki se normalno zaključuje v pozni adolescenci" (Parsons 1964:96).

nujno zato, ker postojdipovski otrok v objektne odnose prinese bolj diferencirano in organizirano personalno strukturo; v resnici bi se regresivne asociacije erotskih izkušenj borile zoper njegovo doseganje višje discipline, ki je zdaj nujna" (Parsons 1964:106).

Z vidika tipov objektivnih odnosov pa imamo v fazi latence opraviti z dvojnostjo: prisotni so tako procesi identifikacije, kot hkratni procesi izbire objekta. Otrokov odnos do šole in vrstniške skupine je v obdobju latence v prvi fazi: torej gre za odnose identifikacije z njimi kot socialnimi sistemi oziroma kot celotnimi kolektivi; tu Parsons spet izpostavlja, da so "prvotno kolektivi bolj kot posamezniki... najpomembnejši objekti" (identifikacije - op. V.G.V.) (Parsons 1964:105). Z vidika objektnih odnosov z družino pa gre, kot smo že omenjali, za fazo, ki sledi zaključeni identifikaciji z družino kot kolektivom: otrok se preorientira na objekte zunaj družine in s tega zornega kota gre za novo (drugo) fazo procesa izbora objekta (object-choice) (cf. Parsons 1964:104).

Ta dvojni značaj objektivnih odnosov omogoča tudi dvojnost v opredelitvi funkcije, ki jo v socializaciji vrši faza latence. V kolikor fazo latence povežemo s predhodno ojdipovsko fazo socializacije, gre za v bistvu paralelen odnos med zgodnejšim oralnim obdobjem in obdobjem izbora objekta (cf. Parsons 1964:103). Ta primerjava jemlje za kriterij zorni kot družine kot objekta: prvi fazi (oralna, ojdipovska) utemeljita indetifikaciji, ki sta izhodišče za v naslednjih fazah (postoralni, latenci) izvedeno izbiro objekta. Po drugi strani pa Parsons pravi tudi, da je latenca faza identifikacije; v tej luči pa gre za drugo tezo: "Moja principierna teza je, da je v analizi objektivnih odnosov kompletna kontinuiteta v temeljnem konceptualnem ogrodju, ki je namenjen identifikaciji na oralni stopnji in izbiri objekta na postoralni stopnji po eni strani, in obdobjem latence in adolescentne socializacije na drugi strani." (ibid.: 105). Obe prvi fazi (oralna, latenca) namreč skozi identifikacijo pripravita teren za kasnejši izbor objekta (v postoralni fazi in adolescenci). Tu se kot kriteriji primerjave jemljejo drugi objekti (in ne družina) - torej šola in vrstniška skupina.

Parsons največ pozornosti namenja analizi identifikacije v šoli. Gre, kot pravi, v resnici za dva tipa identifikacije: po eni strani gre za identifikacijo z učiteljem; po drugi pa za identifikacijo z učenci (kot vrstniško skupino) (cf. Parsons 1982:79). Posebej ključna je identifikacija z učiteljem, ki nosi vse značilnosti identifikacije, ki smo jih že omenjali. Objekt identifikacije je tako recipročni obrazec vlog oz. interakcije, pri čemer gre za internalizacijo obeh polov interakcije. Specifično za identifikacijo z učiteljem je to, da je uspešno realizirana identifikacija vezana na razvoj motivacije za dosežek: "To pomeni, da je učenje motivacije za dosežek, rečeno psihološko, proces identifikacije z učiteljem..." (Parsons 1982:78).

V procesu internalizacije pa poleg internalizacije recipročnega vzorca vlog učitelj-učenec osrednji pomen zavzema internalizacija univerzalističnih orientacij, standardov in kriterijev (cf. ibid.: 81).⁴

V zvezi s procesom učenja naj izpostavimo še, da v tej fazi nastopi (dokončen) umik afektivno-emocionalne komponente, ki jo nadomesti racionalno-kognitivna: "Fazo latence je mogoče opisati kot fazo intenzivnega instrumentalnega učenja." (Parsons, Platt 1978:186). Drugič pa je značilno to, da v učenju pridobi osrednjo vlogo učenje orientacij glede objektov (ki nadomesti prejšnjo internalizacijo objektov kot

4 Kako važna je internalizacija teh orientacij, se pokaže takoj, ko vemo, da otrok pred to orientacijo npr. ni zmožen ločiti pojmov moški-oče, mati-ženska, dekle-sestra, deček-brat ipd. (cf. Parsons, Bales 1956:114).

takih). Močno okrepljeno pa je - posebej v okviru vrstniške skupine - tudi učenje k neodvisnosti.

Na področju "pattern variables" se internalizira nov par orientacij: "uni-verzalizem vs. partikularizem" (cf. Parsons, Bales 1956:50 in dalje). Osrednjo vlogo pri tej internalizaciji ima prav šola. Dokler socializacija poteka v okviru družine, jo obvladujejo partikularistične orientacije, standardi in kategorije. Da bi bilo v socializaciji sploh mogoče uvesti nasprotje partikularizem - univerzalizem, mora otrok nujno soočiti partikularno socialno realnost družinskega socialnega sistema z univerzalno socialno realnostjo zunaj družine. To pa prvič in najučinkovitejše stori prav šola. Ali kot pravi Parsons dobesedno: "Dokler otrok ostaja v okviru družinskih orientacij, nima nikakršne potrebe za diskriminacijo univerzalističnih in partikularističnih kategorij definicije vloge" (ibid.: 52). Tako internalizacija v šoli predstavlja "najpomembnejši korak v internalizaciji univerzalističnih vzorcev" (Parsons 1982:81; cf. Parsons, Bales 1956:117).

To pa seveda pomeni nov korak tudi v podvajanju dispozicij za potrebe: iz prejšnjih štirih se sedaj izoblikuje osem dispozicij; vsaka prejšnja razpade na eno partikularno in eno univerzalistično usmerjeno. Tako se npr. konformnost razcepi v disciplino in kontrolo, ki delita vse prejšnje orientacije; razlika je le v tem, da je disciplina orientirana univerzalistično, kontrola pa partikularno (cf. Parsons, Bales 1956:149).

Skupaj s povečano avtonomnostjo socializanda prav izoblikovanje osmih dispozicij za potrebe predstavlja najpomembnejši rezultat socializacije v fazi latence.

ADOLESCENCA

Adolescenca sledi v socializaciji direktno fazi latence. Enako kot ojdipovska faza, ima v osnovi status prehodne krize; enako kot ojdipovska faza pa zaradi dolžine trajanja in zapletenosti procesov, ki potekajo v okviru "adolescentne" socializacije, ni primerljiva z oralno oz. analno krizo. To je tudi tista faza socializacije, ki je kot zadnja pri Parsonsu zastavljena relativno enotno (cf. Parsons 1964; Parsons, Bales 1956; Parsons, Platt 1974, 1978). Poadolescentnih faz socializacije namreč Parsons v različnih analizah ne zastavi povsem enotno: v starejši varianti navedenim štirim temeljnim socializacijskim fazam sledi še peta faza, ki (kot dve podfazi) združuje adolescenco in spolno zrelost. V novejši verziji pa Parsons izpostavi za adolescenco še fazo študija, kateri šele sledi faza konstituiranja lastne družine (cf. Parsons, Bales 1956; Parsons, Platt 1978).

Tudi v tej fazi pride do širitve področja socialnih stikov, pri čemer se zdaj pojem socialnega sistema razširi na celotno družbo. Parsons eksplicitno izpostavi pripravo za tri področja, ki se priključijo dotedanjemu socialnemu svetu otroka, in sicer: prvič, področje ustanovitve lastne družine; drugič, področje poklicne vloge oziroma poklicnega sistema; in tretjič, področje skupnosti (community). V okviru prvega področja gre predvsem za prevzem starševske vloge in vloge heteroseksualnega partnerja, v okviru drugega za prevzem poklicne vloge, v okviru tretjega pa za prevzem vrste vlog, kot npr. vloge državljana, soseda ipd. (cf. Parsons, Bales 1956:124).

Hkrati s to občo shemo poteka socializacije v obdobju adolescence se spremeni tudi vloga posamičnih agentov socializacije; poleg vse večjega osamosvajanja od družine, ki smo ga že omenjali kot proces, ki se prične v fazi latence, gre za bistvene spremembe tudi v vrstniških skupinah. Tu gre zdaj za skupine, "v katerih

je primarni vzorec neodvisnosti od družine že etabliran, in kjer je 'problem' v mobilizaciji motivacijskih virov za odločilno fazo, v kateri bosta razdelani tako poklicna vloga kot tudi zakonska skupnost..." (Parsons 1964:219). Skladna s to spremenjeno funkcijo je tudi sprememba strukture vrstniških skupin - nič več namreč niso enospolne. Hkrati pa se v adolescentnih vrstniških skupinah še bolj dominantno, kot je bilo to značilno za vrstniške skupine v fazi adolescence, uveljavi učenje neodvisnosti. V ta okvir Parsons prišteva tudi adolescentno delikvenco, za katero pravi, da pravzaprav pomeni eksperimentiranje z neodvisnostjo od odraslih (cf. Parsons 1982:88). Oboje je povezano še z eno tipično značilnostjo adolescentnih vrstniških skupin: namreč z izrazitim "etnocentrizmom" (cf. Parsons, Platt 1978:196). "Vezi v adolescentni vrstniški skupini tendirajo k temu, da so difuzne in nediferencirane in da podaljšujejo popolno identifikacijo z lastno skupino. Eden od možnih nasledkov je lahko nerealistično idealiziranje lastne skupine kot tudi nerealistično izničevanje drugih skupin" (ibid.).

Za razliko od večine prejšnjih socializacijskih faz, v katerih je socialno učenje potekalo v več ali manj "čistih" tipih objektivnih odnosov, je faza adolescence v tem pogledu bistveno zapletenejša: združuje namreč identifikacijo, internalizacijo in izbiro objekta.

Na področju identifikacij Parsons izpostavlja tesno povezanost adolescentnih identifikacij z vlogami odraslih; te identifikacije tvorijo direkten prehod v prevzem vlog odraslih. Ob koncu adolescence naj bi bili tako zgrajeni štirje tipi identifikacij, ki predstavljajo identifikacije s štirimi temeljnimi tipi kolektivitet: prvič, identifikacija s "podružbo" (subsociety) vrstnikov iste starosti kot celoto, vključno z vrednotami t.i. mladinske kulture; drugič, identifikacija s šolo kot prototipom organizacije, ki je usmerjena k doseganju specifičnih ciljev skozi disciplinirano aktivnost; tretjič, identifikacija z vrstniško skupino kot prototipom kolektivne organizacije, ki zadovoljuje skupne interese; in četrtič, identifikacije z medspolno diado (cross-sex dyad) kot prototipom odrasle heteroseksualne erotične vezi (cf. Parsons 1964-106).

Te identifikacije privedejo do internalizacije ne le novih interakcijskih obrazcev, temveč tudi vzorcev vrednot, ki so ključni tako za vzpostavitev avtonomije otroka od družine, kot tudi za izgradnjo njegove personalne strukture: "z dovršitvijo jedra faze adolescence je normalni otrok verjetno dosegel - zunaj družinskih orientacij - identifikacijo s štirimi glavnimi tipi kolektivnosti in je zato internaliziral njihove vrednote ter tako postal sposoben gnati se za cilji, ki so z njimi skladni, neodvisno od posameznih obrazcev sankcij, ki so funkcionirale skozi proces internalizacije... Te identifikacije oblikujejo v personalni strukturi glavno bazo, na kateri je izgrajena participacija v vlogah odraslih" (Parsons 1964-106).

Vendar pa Parsons z vidika tipa objektivnih odnosov adolescenco opredeljuje kot fazo izbire objekta (če na stvar gledamo z vidika šole in vrstniške skupine): "Učenje vlog v šoli in skupini vrstnikov se vrši skozi mehanizme izbire objekta, motivirano s predhodnimi identifikacijami... Nato pa - enako kot se znotraj nuklearne družine razvijajo signifikantni novi diadni odnosi poleg tistega z materjo - se oblikujejo tudi signifikantne nove diade v šoli in skupini vrstnikov, z učiteljem in z določenim tovarišem istih let. Toda pomen teh diad je treba razumeti znotraj konteksta novih kolektivnih struktur, v katerih se otrok uči igrati vloge ali kompleks vlog (ibid. 105-106).⁵

⁵ Tu gre, v primerjavi s primarno fazo izbire objekta v postoralni fazi, za sekundarno izbiro objekta, ali kot pravi Parsons dobesedno, za "kasnejši proces izbire objekta" (1964:106).

Za socialno učenje v adolescenci je poleg prisotnosti vseh treh tipov objektivnih odnosov značilen še znova centralni pomen erotične komponente učenja. Vendar v nekem "dvojnem" smislu: po eni strani gre za oživitev romantičnih vezi in aktivnosti; po drugi strani pa za razvoj vrste romantično nevtralnih, k cilju orientiranih aktivnosti v skupinah, ki imajo diferencirano in mobilno strukturo moči. Obe smeri adolescentne socializacije pa se morata skupaj z vsemi vzorci vlog koordinirati tako, da omogočata heteroseksualno zvezo (kot pogoj konstituiranja družine).

V obdobju adolescence se znova spremeni tudi dominantna orientacija v posameznikovem vedenju - zdaj centralno mesto pridobi orientacija k učinkovitosti, ki postane tudi univerzalni kriterij posameznikove aktivnosti v vseh vlogah.⁶

Ta preusmeritev je povezana z interiorizacijo zadnjega para "pattern variables", diado "kvaliteta-učinek". Kot posledica pride do izoblikovanja nove podvojitve dispozicij za potrebe - izoblikuje se šestnajst temeljnih dispozicij za potrebe. Parsons te dispozicije za potrebe veže tudi z zanje (tipičnimi) objekti, kar pa seveda v bistvu predstavlja tudi tipizacijo interakcijskih obrazcev, ki tvorijo temeljno "ogrodje" personalnega sistema odraslega posameznika (cf. Parsons, Bales 1956:149).

Kot taka prav temeljna struktura 16 dispozicij za potrebe predstavlja najpomembnejši rezultat adolescentne faze socializacije.

FAZA ŠTUDIJA

Postadolescentna faza socializacije predstavlja, kot smo že omenjali, po Parsonsu obdobje sekundarne socializacije, torej obdobje, v katerem se že izgrajena modalna struktura osebnosti prilagaja konkretnim, diferenciranim vlogam, ki jih posamezniki prevzemajo glede na uveljavljeno delitev dela v družbi. V tej fazi zadobi centralni pomen socializacija kot alokacija.

Po kasnejši Parsonsovi razdelitvi (Parsons, Platt 1978:192) je faza sekundarne socializacije sestavljena iz treh dvojnih faz: prvič, faze študija in zgodnje zrelosti; drugič, srednje in kasne zrelosti; ter tretjič zgodnje in kasne faze odraslosti. Vendar pa od navedenih treh Parsons podrobneje analizira le fazo študija (cf. Parsons, Platt 1974; 1978).

Za obdobje študija Parsons pravi, da v sebi kot glavno značilnost združuje na eni strani že izoblikovano spolno zrelost, ki pa se ne usmeri v ustanavljanje lastne družine, ter podaljšano šolanje (kot značilnost prejšnjih dveh faz) na drugi strani.

To fazo kot posebno fazo socializacije Parsons izpostavi predvsem zaradi množičnosti tovrstnega izobraževanja; vedno večji del mladih namreč gre skozi to fazo predvsem zato, ker ta faza v sodobnih družbah postaja "nujen predpogoj za optimalno socialno in poklicno participacijo" (Parsons, Platt 1978:193).⁷ To dejstvo posebej jasno izstopi, v kolikor se študirana populacija primerja s tisto, ki je izobraževalni proces zaključila na nižjih stopnjah.⁸

6 Parsons poudarja, da to načelo velja tudi za področje, ki se zdi na prvi pogled najbolj oddaljeno od tega načela - namreč za izbiro zakonca. Po Parsonsu gre tu le za modifikacijo omenjenega načela v smislu: kako narediti sebe zanimivega za drugega (cf. Parsons 1964).

7 Ta izjemni pomen visokošolske izobrazbe pa je Parsons kot enega od ključnih kriterijev vertikalne socialne mobilnosti in alokacije izpostavil časovno že veliko prej, izrazito v *The School Class as a Social System* (1982/1959:70, 72). Tu pravi s tem v zvezi naslednje: "Tako danes - kot posledica splošnega procesa tako izobraževalnega kot tudi poklicnega višanja nivojev - končanje visoke šole vedno bolj postaja norma za minimalno zadosten izobrazbeni nivo in najpomembnejša meja za kasnejši poklicni

Ne glede na to, da v tej fazi socializacije ne gre - kot v predhodnih - za evidentno zamenjavo agensov socializacije (torej, povedano drugače, za vstopanje v povsem nove tipe socialnih sistemov, kot je to značilno za ojdipovsko fazo in fazo latence), pa vendarle študijska faza uvede nekatere nove oziroma bistveno okrepiti nekatere principe, ki so bili prej v ozadju.

Predvsem gre za princip diferenciacije, pluralizacije, kompleksnosti in racionalizacije (cf. Parsons, Platt 1978:193, 194; Parsons, Platt 1974:191, 212, 223).⁹ Tudi ti principi se v študiju uveljavljajo kot funkcionalna prilagoditev spremenjenim procesom reprodukcije družbe: "Zgodovinski trend v strukturi zahodnih družb gre v splošnem in akademskem sistemu še posebej k večji diferenciaciji, pluralizaciji in kompleksnosti. Paralelno s tem poteka tudi proces racionalizacije socialnega in osebnega življenja. Sposobnost za optimalizacijo udeležbe v moderni družbi predpostavlja naravnave in posebnosti, ki se skladajo s to kompleksno strukturo" (Parsons, Platt 1978:193).¹⁰ Prav te pa razvija študijska faza.

status se začrtuje med tistimi pripadniki iste starosti, ki gredo in ki ne gredo na kolidž" (1982:70). Pri Parsonsu gre tu za implicitno predpostavko, da družbeni razvoj, ki sovpadе s procesom diferenciacije, viša tisto stopnjo kompetentnosti, ki posamezniku omogoča optimalno udeležbo v družbenem življenju. Ali povedano še drugače: gre za predpostavko, da družbe, bolj ko so razvite (tj. diferencirane), zahtevajo vedno bolj izobraženo delovno silo. V tem smislu rastoči pomen diferenciacije sovpadе z rastočim pomenom šolske socializacije (cf. Parsons 1982:90). Ta predpostavka je seveda v 80. letih postala že sporna (cf. Lasch 1979).

- 8 Tako pravi Parsons dobesedno naslednje: "Pomen teh predarkov postane jasen skozi opazovanje situacije tistih skupin prebivalstva, ki niso bile izpostavljene izobraževanju na kolidžu oziroma univerzi... Kajti na osnovi zgodnejšega zaključka izobraževanja se jim ne posreči, da bi svoje družbene udeležbe optimalizirali. Ta omejitev se kaže v poklicnih in finančnih omejitvah, ki veljajo za večino individuov te kategorije. Ker se ekonomija in družba spreminjata, je optimalna družbena participacija posameznika vezana na višje izobrazbene in socializacijske nivoje" (Parsons, Platt 1978-196).
- 9 Poleg teh principov, je po Parsonsu bistvena značilnost univerzitetne socializacije (v primerjavi s šolsko socializacijo na nižjih stopnjah) ta, da je univerza manj zbirokratizirana: "Kljub vsem tem virom variacij (prej našteva možne vire razlik med šolami - op. V. G. V.)... je šola na nižjih stopnjah vendarle, kar se konteksta in situacije učenja kot takih tiče, v svoji organizaciji bolj birokratska, kot je visoka šola" (Parsons, Platt 1978:187).
- 10 Ta zastavitev analize študijske faze tako (tipično za Parsonsovo pozno fazo, v kateri je bilo tudi napisano citirano delo) postavlja v ospredje proces diferenciacije kot proces zgodovinskega razvoja. "V nasprotju s predmetnostjo zgodnjega dela, je tu (v pozni fazi - op. V. G. V.) Parsonsovo zanimanje usmerjeno v definiranje zgodovinske spremembe na docela generalizirani ravni. To stori z razvojem modela spremembe kot "diferenciacije". Trdi, da, kot se družbe diferencirajo, postanejo institucije, asociirane z različnimi dimenzijami družbe - s funkcionalnimi zahtevami adaptacije, doseganja cilja, integracije in vzdrževanja vzorca - med seboj ločene. V procesu vsaka razvije zmožnost mobilizacije resursov drugih sistemov in zagotavljanja neodvisne, vsekakor parcialne, regulacije le-teh. V manj diferenciranih družbah vsaka struktura realizira vrsto različnih funkcij: na primer enota sorodstva je lahko okvir ekonomske produkcije in pravne regulacije, ali pa lahko politične strukture istočasno služijo kot religiozne institucije. Bolj ko se diferenciacija razvija, bolj diferencirane funkcije bodo izvajale posamezne specializirane enote." (Alexander 1984:128) Tu gre pri Parsonsu za "teorijo razvojne diferenciacije" (ibid.: 129), po kateri je zgodovinski razvoj proces "socialne, psihološke in kulturne diferenciacije" (ibidem). Za zelo dobro ilustracijo takčne zastavitve primerjaj Parsonsovo razpravo *Der Stellenwert des Identitätsbegriffs in der allgemeinen Handlungstheorie* (1980:68, 71, 73, 75, 78, 85, 87). Za našo analizo socializacijskega modela so s tem v zvezi važni predvsem štiri poudarki:
 1. da diferenciacija kot proces zgodovinskega razvoja veča tudi število institucij, ki se ukvarjajo s socializacijo, torej število agensov socializacije (cf. ibid.: 75);
 2. da "napredovanje" socialne in kulturne diferenciacije zahteva tudi "napredovanje" psihološke strukture posameznikov, kar drugače povedano pomeni, da je psihološka struktura posameznikov iz bolj diferenciranih družb bolj diferencirana od tiste posameznikov iz manj diferenciranih družb;
 3. to dejstvo je povezano s tem, da se socializacijskemu procesu v bolj diferenciranih družbah priključujejo nove faze socializacije (faza študija je tipičen tak primer); (cf. ibid.: 75, 85, 87);
 4. da "napredovanje" diferenciacije poteka linearno z večanjem individualne svobode akterja (cf. ibid.: 73, 78).

Parsons skuša pokazati, da predstavlja ločitev univerzitetno izobraženega od neuniverzitetno izobraženega prebivalstva novo razvojno stopnjo procesa diferenciacije osebnosti (cf. Parsons, Platt 1978:191).

Za študijsko situacijo je bistveni odnos diada visokošolski učitelj - študent.

Učiteljevo vlogo Parsons razume kot vlogo, ki je v bistvu analogna vlogi staršev, in to iz več razlogov: učitelj je po eni strani (enako kot starši) v centru vrednotnega obrazca, za katerega pri socialnem učenju gre; dalje učitelj kombinira različne tipe solidarnosti; tretjič, obstaja analogija tudi na področju afektivnih odnosov in odnosov skrbi za socializanda.

Kar se prve značilnosti tiče, gre za naslednje: "Pozicija v centru vrednotnega obrazca postavlja visokošolskega učitelja v analogno pozicijo s starši. Čeprav študenti delijo z učiteljem vez kognitivne racionalnosti, stojijo na nižjih nivojih te skale" (ibid. 202).

Kar se tiče problema solidarnosti, gre za to, da učitelj kombinira dva osnovna tipa solidarnosti. Najpomembnejše skupine, s katerimi se povezujejo akademiki, so: prvič njihovi neposredni kolegi in tisti, ki povezujejo znanost prek okvirov visokošolskih institucij navzven; in drugič, njihovi študenti (začetniki, študenti v višjih letnikih in diplomanti). Parsons tu govori dobesedno o dveh tipih solidarnosti: kolegijski solidarnosti in solidarnosti s študenti (cf. Parsons, Platt 1978:202).

Kar pa se afektivnih odnosov in odnosov skrbi do socializanda tiče, gre za "ponovitev" družinske socializacijske "scene": "Proces socializacije v družini, še posebej sprejem stroge discipline in potiskanje erotičnih občutkov, je zmeraj vključen v afektivno solidarnost med starši in otroci. Isti pogoj mora obstajati tudi v visokošolskem izobraževanju, posebej kar zadeva odnos učitelj/študenti" (ibid: 201). Vendar pa je primerjava v tej dimenziji "na škodo" diadi študent-profesor; v vezi študent-profesor gre namreč za nazadovanje tako afektivne intenzivnosti te vezi po eni strani, kot tudi za nazadovanje odnosov skrbi za socializanda po drugi strani.

V kolikor pa diado učitelj-študent opazujemo tudi z zornega kota slednjega, pa gre za odnos, ki je prvenstveno strogo hierarhiziran. Oblikuje se okoli treh osi oziroma temeljev: "Prvi temelj hierarhije je starostni status... Drugi je višja kompetenca v poučevanju znotraj procesa izobraževanja. Tretji je izvajanje avtoritete v zvezi s presojami in priporočili" (ibid.). Gre za, povedano drugače, tri izrazite osi "hierarhične asimetrije" (cf. ibid.).

Ker pa se ta hierarhična asimetrija veže z bistveno povečano kompetentnostjo študentov, postane eden od ključnih vzrokov pri formiranju ene najtipičnejših značilnosti študijske faze socializacije - namreč njene notranje napetosti (Spannungspotencial). Prav v tej fazi trči serija motečih dejavnikov, kar naredi notranjo napetost te faze socializacije za jasneje razvidno kot v katerikoli prejšnji fazi. "K tem dejavnikom sodi dejstvo, da se za posameznega študenta pomembne skupine rekrutirajo iz številnih mladih ljudi, ki danes obiskujejo kolidž. Tako se med študenti kolidža izgradi velika vsestranska odvisnost, pogojena z njihovo rastočo numerično močjo, toda tudi z občutkom odtujenosti od upravljanja in učiteljskega kadra, ki se ukvarja z obvladovanjem rasočega števila študentov oziroma se v glavnem koncentrira na raziskovalne aktivnosti, kar jih sili v omejevanje lastnih socializacijskih storitev. Kljub tej spremembi v vlogi učečih pa so zahteve v zvezi z dosežki študentov in kriteriji za njihovo presojo višji kot kdajkoli prej, kar vodi k rastočim obremenitvam

študentov. Končno pa so študenti konfrontirani tudi z aktualnimi socialnimi in političnimi konflikti..." (ibid. 192).¹¹

Kar pa se vrstniške skupine tiče, gre tudi tu za nekatere bistveno nove principe funkcioniranja, ki vrstniško skupino študentov ločuje od zgodnejših tovrstnih skupin v fazi latence in adolescence. Posebno bistven je s tem v zvezi nov tip solidarnosti, ki jo Parsons poimenuje "egalitarna solidarnost" (ibid.: 195); le-ta je kombinacija dveh dejavnikov: "Prvi faktor je skupna difuzna vrednotna orientacija, ki sledi iz Piagetovega 'moralnega realizma'. Drugi faktor pa sestoji iz difuznega emocionalnega odnosa članov do lastne skupine in drugega do drugega. Oba faktorja se vzajemno krepita" (ibid.). Vodita pa pogostoma k temu, da se daje "poseben poudarek enakosti in funkcionalni difuznosti" ter "brezkompromisni angažiranosti" tovrstnih vrstniških skupin (ibid.). Poleg te nove funkcije, imajo študentske vrstniške skupine še vrsto drugih funkcij, ki so deloma prevzete od vrstniških skupin iz zgodnejših faz socializacije; najpomembnejša med njimi je funkcija selekcije. Kot enega ključnih kriterijev za oblikovanje skupin vrstnikov pa Parsons izpostavi poudarjanje dosežka (cf. Parsons, Platt 1978:194-195; Parsons, Platt 1974:213-214), ki izriva prej dominantno generacijsko pripadnost.

Glede vsebin, ki so v tej fazi ključne za proces socialnega učenja, Parsons navaja vrsto elementov: učenje odnosa do avtoritete, konkretizacija orientacije k dosežku, novi vrednotni obrazci, nov tip afektivnih odnosov, razvoj novih sposobnosti itd. V zvezi s sposobnostmi gre za nove "tehnične in kognitivne sposobnosti"; (Parsons, Platt 1978:196); pri afektivnih vezeh pa je posebej važno preseganje t.i. "etnocentrizma", značilnega za adolescentno fazo (ibid.).

Osrednjega pomena pa je po Parsons dimenzija avtoritete (Autoritätsdimension). S tem v zvezi predstavlja cilj tega učenja sprejetje funkcionalno nujnega izvajanja avtoritete, kar po Parsonsu pomeni zgolj funkcionalno nujnega izvajanja avtoritete. Univerzitetno izobraženo prebivalstvo naj bi namreč kazalo bistveno nižjo stopnjo tolerantnosti do avtoritarnih obrazcev, kot ostala populacija. Tolerira zgolj funkcionalno nujno avtoriteto, kar je ključni dosežek socialnega učenja v študijski fazi (cf. ibid.: 197, 198). Jedro tega učenja po Parsonsu predstavlja učenje recipročnega obrazca avtoritete, kar precizneje pomeni naslednje: "Posameznik mora razviti sposobnost tako sprejemanja legitimne avtoritete drugega, kot tudi lastnega izvajanja avtoritete nad drugimi" (ibid.: 194; podčrtala V. G. V.).

Nič manj pomembno vsebino socialnega učenja v fazi študija pa predstavlja tudi t.i. "diferenciranje okolja" (Umweltdiferezzierung), kar se veže na že omenjene vsebine socialnega učenja, posebej pa na preseganje t.i. "etnocentrizma". Gre za to, da se študent nauči lokalizirati večje število kolektivnih odgovornosti v diferencirani socialni mreži, da se nauči vsaki od njih odmeriti ustrezen pomen, kar pomeni tudi, da nobeni ne posveti izključnega angažmana (čeprav med njimi gotovo obstaja neko določeno hierarhiziranje). V študijski fazi socializacije se posameznik torej uči izgrajevati svoja lastna področja nalog in odgovornosti, njim pripadajoče načine izpričevanja solidarnosti, hkrati pa se po drugi strani uči tudi istočasnega akceptiranja legitimnosti drugih - njegovim lastnim interesom in prizadevanjem lahko tudi nasprotujočih - dejavnosti in področij (cf. ibid.: 1981). Šele v tej fazi torej posameznik doseže tisto stopnjo socializacije, ki mu omogoča "neetnocentristično" obarvano percepcijo večjega števila socialnih sub-realnosti (precizneje: socialnih sub-sistemov) na

¹¹ Iz povedanega je razvidna še ena predpostavka, ki je za Parsonsovo razumevanje šolske socializacije bistvena: namreč predpostavka o rastoči kvalitativni šolske socializacije (ki pa so jo raziskave zadnjih desetih let postavile pod vprašaj (cf. Laach 1979)).

način, ki ne povzroča ne aksioznosti, ne negativnih tenzij. Vzroke za oblikovanje te pluralistične drže pa Parsons bolj kot formalni vidik pluralistične organizacije študija (npr. večje število izbirnih predmetov) veže na stopnjo generalizacije vrednotnih obrazcev, ki so predmet internalizacije. Gre za generalizacijo na najvišji stopnji v procesu socializacije doslej. Od študenta se v procesu socialnega učenja zahteva torej internalizacija najboljše vrednotnih obrazcev družbe (in ne ožjih socialnih subsystemov), kar pa na individualni ravni vodi v večanje tolerance do različnosti, v pluralistično držo do razlik.

Parsons tako predpostavi, da je internalizacija najbolj obćih socialnih vrednotnih obrazcev vezana ne z najvišjo stopnjo individualne rigidnosti, netolerance ipd., temveč nasprotno, z najvišjo stopnjo tolerance, pluralistične drže (in kot bomo še videli tudi avtonomnosti) in to po načelu, ki velja že v zgodnejših fazah socializacije: da namreč intenzivnejša identifikacija z objektom ne vodi v večjo podrejenost, temveč obratno, v večjo neodvisnost od njega.¹² Prav s temi rezultati pa tudi učenje ne odvisnosti, ki ga Parsons, kot smo videli, od postoralne faze naprej izpostavlja kot ključno vsebino socializacije, doseže svoj višek in optimalne rezultate.

Parsons v svoji analizi študijske faze socializacije ne izpostavlja posebej v vseh prejšnjih fazah ključnega zornega kota: zornega kota objektivnih odnosov (niti nasploh, niti posameznih tipov le-teh).¹³ Vendar pa toliko podrobneje analizira vrednotni obrazec, ki ga internalizirajo študenti skozi univerzitetno izobraževanje. S tem v zvezi je prevladujoči obrazec obrazec kognitivne racionalnosti, ki je kombiniran z univerzalističnimi standardi: "Dominantni vrednotni obrazec akademskega sistema (torej kolidžev in univerz) je tisti kognitivne racionalnosti... Kognitivno racionalnost je mogoče obravnavati kot splošno vrednoto, ki je podrejena 'instrumentalnemu aktivizmu'. Ta vrednota obvezuje vsakega pripadnika družbe k neprestani aktivnosti za kolektivno dobro; ali povedno drugače: instrumentalni aktivizem utemeljuje kot kolektivni cilj individualno odgovornost slehernega pripadnika družbe" (Parsons, Platt 1978:189; cf. ibid.: 195, 196, 197, 202).

Internalizacija interakcijskih obrazcev, vezanih na ta vrednotni obrazec, pa po eni strani predstavlja močno krepitev avtonomne pozicije socializanda, po drugi strani pa v "točko stika" med socialnim in personalnim sistemom vpiše tudi racionalno individualno držo.

Na področju "pattern variables" takšno socialno učenje pripelje predvsem do okrepitev in specifikacije orientacije v dosežek. Sicer pa študijska faza ni posebej vključena v Parsonsovo shemo binarne diferenciacije dispozicij za potrebe kot nova faza te diferenciacije "needdispositions". Gre torej prej za preorientacijo obstoječe

12 Tu igra osrednjo vlogo vsaj dvojice: najprej dejstvo "izgubljenega objekta", ki večja avtonomijo socializanda; nato pa še dejstvo "maksimalne generalizacije", ki v konkretizaciji pušča odprto pot individualnim variacijam.

13 Parsonsov model, ki mu sledi v analizi faze študija, se tako bistveno razlikuje od tistega, ki ga je uporabil za analizo drugih socializacijskih faz. Sami smo, kolikor je mogoče, sledili tudi v tej fazi točkam analize, izpostavljenim že v prejšnjih fazah. Ostaja pa jasna omejenost analize nekaterih v prejšnjih fazah osrednjih vidikov socializacije, odsotnost podatkov za nekatere druge in (nesorazmerna) razdelanost v prejšnjih fazah morda bolj posttranskih vidikov. Te posebnosti je mogoče vezati tako na posebnosti same faze študija kot socializacijske faze, morda pa še bolj na nekatere spremembe, ki jih je v letih od 1964 (leto izida Social Structure and Personality) do leta 1976 (leto prvega izida Alter, Sozialstruktur und Sozialisation in der Studienphase) Parsons vnesel v svojo teorijo v celoti (to pa se seveda odraža tudi v njegovih poznih analizah socializacijskega procesa): tako izpostavljanje procesa diferenciacije v analizi študijske faze socializacije npr. povsem ustreza osrednjemu mestu, ki ga je ta koncept zavzel v kasnejših Parsonsovih delih nasploh (cf. Alexander 1984:128-151).

strukture dispozicij za potrebe, kot pa za njihovo redefinicijo; dominantno vlogo v personalni motivacijski strukturi tako dobi kombinacija štirih dispozicij za potrebe (t.i. "kompleks uspeha"), ki združuje dispozicijo za doseganje cilja, statusa, timskega uspeha in doseganje kolektivnega statusa; po geneološkem drevesu torej pre-dispozicije, ki se v genezi vežejo na t. i. "kompleks brata", naprej na adekvatnost in že dalje na avtonomijo.

V odnosu do prejšnjih faz socializacije Parsons po eni strani izpostavlja nasprotje do faze adolescence, po drugi pa podobnost s fazo socializacije v družini. Hkrati pa fazo študija primerja tudi s fazo latence.

Glede odnosa do adolescence tako Parsons ugotavlja naslednje: "Strukturne značilnosti faze študija in zgodnje zrelosti stojijo v kontrastu s tistimi iz adolescence in mladinske kulture. V naši družbi so 'zreli' medčloveški odnosi okarakterizirani po eni strani skozi hierarhične elemente, in po drugi strani skozi vtisnjeno funkcionalno diferenciacijo. Te elemente je mogoče npr. spoznati v plodivni družini. Sposobnost izvajati hkrati tako vlogo zakoncev kot tudi staršev zahteva osebnostno zrelost." (ibid.: 194). Ta predpostavka bistveno loči izvajanje vlog že v fazi študija od izvajanja vlog v adolescenci.

Nasprotno pa prav ta predpostavka kaže tudi na enega od razlogov, zaradi katerih Parsons vztraja na podobnosti družinske socializacije s socializacijo v fazi študija. Drugi razlogi zadevajo model same socializacije: Parsons tako pravi, da se v fazi študija v bistvu ponovijo procesi diferenciacije, ki so značilni za fazo družinske socializacije; ta podobnost je posebej izrazita prav na področju delitve funkcij, ki ima tako svojo družbeno zgodovinsko kot tudi individualno socializacijsko plat; omenili smo že podobnost razvoja emocionalnih odnosov in socialnih vlog; pa tudi proces strukturiranja afektivnih potencialov je v obeh fazah primerljiv. V tem smislu Parsons trdi, da se je mogoče "razumevanju faze študija kot posebne socializacijske stopnje... najbolje približati skozi analizo analogij med družino in visoko šolo kot socializacijsko instanco" (ibid.: 198-199).¹⁴

Ugotavlja pa Parsons tudi analogije faze študija s fazo latence: "Fazo študija je mogoče obravnavati v paralelnosti s fazo latence, ker je tako tukaj kot tudi tam najti instrumentalno učenje in ker se skozi potek faze študija izgradi afektivni tabu napram difuznim načinom vedenja adolescentne skupine vrstnikov... Faza latence prinese s sabo diferenciacijo po letnikih ne glede na dosežek; isto velja v principu tudi za fazo zgodnje zrelosti, v kateri pride do diferenciacije univerzitetnih in neuniverzitetnih skupin" (ibid.: 199-200);¹⁵ razlika pa je seveda v tem, da v slednjem tipu diferenciacije dosežek igra vlogo kriterija, ki se kombinira z diferenciacijo po letnikih. V nekem smislu gre pri slednji diferenciaciji v resnici za binarno podvojitve prvotne.

Študijska faza se konča, ko je realiziran njen cilj: "Povedano funkcionalistično, je cilj študijske faze razrešiti se difuzne, afektivne, nediferencirane

14 Podrobneje o navedenih elementih kontinuitete glej Parsons, Platt 1978: str. 199 (podobnost zgodovinskih procesov diferenciacije; podobnost funkcionalnih aspektov; strukturiranje afektivnih potencialov); str. 199, 200, 202 (podobnost socialnih vlog, posebej učiteljeve); str. 202 (podobna smer razvoja emocionalnih vezi) in Parsons, Platt (1974).

15 Precizneje s tem v zvezi Parsons govori o diferenciaciji na "college - und nicht-college Gruppen" (Parsons, Platt 1978). Istočasno pa prihaja, kot izpostavlja Parsons na drugem mestu (1982: 86-88), tudi do diferenciacije znotraj skupine, ki obiskuje kolidž in ki se najtesneje veže z oblikovanjem skupin študentov, ki so "predpispirani" za višje socialne statuse; ta diferenciacija v bistvu predstavlja točko kontinuitete s selekcijsko funkcijo izobraževanja na nižjih nivojih. Nakazana primerjava faze študija z adolescenco, družinsko socializacijo in fazo latence jasno kaže, da Parsons to primerjavo izpelje po drugem kriteriju (kriteriju diferenciacije), kot je izpeljal primerjave faz v prejšnjih delih (cf. Parsons, Bales 1956; Parsons 1964).

solidarnosti vrstniške skupine kot mladostnega arhetipa... Emocionalne vezi, ki so v tem procesu spreminjanja premagane, niso le tiste družinske, medgeneracijske vezi predoidipovske in oidipovske faze, temveč tudi tiste, ki potekajo znotraj lastne generacije; z zornega kota starosti torej niso vertikalne, temveč horizontalne... Če naj se individualum pripravi za vstop v fazo zgodnje zrelosti, je nujno, da se znebi afektivnih vezi na močno skupino znotraj lastne generacije" (Parsons, Platt 1978:199-200; podčrtala V. G. V.).¹⁶ To pa je vezano s premikom na bolj diferencirane in generalizirane nivoje, in to tako na področju vrednotnih orientacij, kot tudi na področju afektivnih vezi. "Kar zadeva vrednotne orientacije, sestoji prehod iz faze študija v fazo zgodnje zrelosti iz opustitve difuznega moralnega angažmana in sprejetja takšnega, ki je hkrati bolj generaliziran in bolj diferenciran... V kolikor opazujemo afektivne vezi, je prehod k fazi zrelosti označen z enako ločitvijo generaliziranih in specifičnih nivojev" (ibid.: 196). Ključni rezultat tega poteka je okrepljena avtonomija posameznika.

KASNEJŠE SOCIALIZACIJSKE FAZE

Kasnejših socializacijskih faz Parsons ne analizira tako podrobno kot doslej obravnavane. Analize ostajajo fragmentarne, omejene na nekatere posebne vidike, kot npr. na analizo starševskih socialnih vlog in vlog zakoncev, analizo poklica kot socialne vloge in socializacijske interakcije, analizo starosti itd. Sam Parsons pravi, da gre tu za "pomembno vrzel, ki na žalost v mojem lastnem delu ni bila ustrezno zapolnjena" (Parsons 1964:7).¹⁷

Vendar pa je tudi brez te analize mogoče povsem jasno uvideti osnovno logiko, ki ji Parsons v analizi socializacijskih faz sledi in ki jo sam povzema takole: "V delu 'Family, Socialization and Interaction Process'... in v iz njega izvirajočem spisu (gre za Social Structure and Personality - op. V. G. V.) je bil socializacijski proces opredeljen kot napredujoče zaporedje diferenciacij osebnosti, pri čemer je vsaka stopnja po vsebinskem obsegu in strukturno kompleksnejša od predhodnih... Pri povezovanju posameznih socializacijskih faz med seboj igrajo določeno vlogo tudi ontogenetični dejavniki, vendar pa so v ozadju. Veliko bolj izhajamo iz tega, da vsaka faza socializacije vsebuje komponente, ki so sicer res analogne komponentam drugih faz, ki pa morajo biti analizirane z upoštevanjem njihove specifične (socialno-strukturne) ravni. Tako mora posameznik, ki se socializira, na vsaki novi ravni znova skozi isti proces" (Parsons, Platt 1978:191; podčrtala V. G. V.).

REFERENCE

- Alexander, J. C., 1984: Theoretical Logic in Sociology. Zv. 4: The Modern Reconstruction of Classical Thought: Talcott Parsons. London, Melbourne, Henley: Routledge & Kegan Paul.
 Freud, S., 1987: Metapsihološki spisi. Ljubljana; FF in ŠKUC.

16 Zdi se, kot da Parsons to oceno izvaja iz kriterijev tistega tipa socializacije, ki ga je Riesman označil za self-directed socializacijski tipi (cf. Riesman 1965:78 idr.) in sicer v smislu nujnega presejanja identifikacije z vrstniško skupino kot specifično other-directed socializacije. Se pa seveda zastavlja vprašanje, ali gre pri teh dveh tipih identifikacij res zgoraj za razlike v fazah socializacije, kot meni Parsons, ali pa so razlike morda globlje narave.

17 Med Parsonsove razprave, ki obravnavajo te vidike kasnejših socializacijskih faz, sodijo predvsem tiste, ki so uvrščene v drugo polovico dela Social Structure and Personality (1964:183-359).

- Inkeles, A., Levinson, D. J., 1969: National Character: The Study of Modal Personality and Sociocultural Systems. V: Lindzey, G. (ed.), 1969: Handbook of Social Psychology, Zv. 4. Cambridge, Mass.: Adison-Wesley; str. 418-50.
- Lasch, C., 1979: The Culture of Narcissism. New Work: Warner Books.
- Parsons, T., 1951: The Social System. Glencoe, Illinois: Free Press.
- Parsons, T., 1954: Psychology and Sociology. V: Gillin, J. P. (ed.), 1954: For a Science of Social Man. New York: Macmillan; str. 67-102.
- Parsons, T., 1959: An Approach to Psychological Theory in Terms of the Theory of Action. V: Koch, S. (ed.), 1959: Psychology. Zv. 3. New York: Mc Graw-Hill; str. 612-711.
- Parsons, T., 1964: Social Structure and Personality. London: Free Press.
- Parsons, T., 1980: Der Stellenwert des Identitätsbegriffs in der allgemeinen Handlungstheorie. V: Döbert, R., Habermas, J., Nunner-Winkler, G. (Hrg.), 1980: Entwicklung des Ichs. Königstein/Ts.: Athenäus, Hain, Scriptor, Hansen; str. 68-90.
- Parsons, T., 1982/1959/: The School Class as a Social System. V: Socialization and Schools, 1982 /1968/. Harvard Educational Review; str. 297-318.
- Parsons, T., Platt, G. M., 1974: The American University. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Parsons, T., Platt, G. M., 1978/19 /: Alter, Sozialstruktur und Sozialisation in der Studienphase. V: Hurrelman, K. (Hrg.), 1978/1976/: Sozialisation und Lebenslauf. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt; str. 186-203.
- Parsons, T., Bales, R. F. (ed.): 1956/1955/: Family, Socialization and Interaction Process. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pitts, J. R., 1969/1961/: Uvod. V: Parsons, T., Naegele, K. D., Pitts, J. R. (eds.), 1969/1961/: Teorije o društvu. I. in II. del. Beograd: V. Karadžić; str. 651-682.
- Riesman, D., 1965/1960/: Usamljena gomila. Beograd: Nolit.
- Singler, M., 1961: A. Survey of Culture and Personality Theory and Research. V: Kaplan, B. (ed.), 1961: Studying Personality Cross-Culturally. New York, Evanston, London: Harper & Row; str. 9-93.
- Wallace, A. F. C., 1968: Culture and Personality. New York: Random House.
- Wallon, H., 1982/1951/: Psihološko i sociološko u proučavanju deteta. V: Proces socializacije kod dece, 1982. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; str. 1-25.
- Wallon, H., 1985/1967/: Psihički razvoj deteta. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.