

ЧИМЕ СЕ БАВИ ПОРОДИЧНА ПЕДАГОГИЈА: ПОЗИЦИЈА ПОРОДИЧНЕ ПЕДАГОГИЈЕ У ХРВАТСКОМ И МЕЂУНАРОДНОМ НАУЧНОМ ПРОСТОРУ

*Барбара Кушевић**

Филозофски факултет Свеучилишта у Загребу, Хрватска

Апстракт. На почетку рада анализира се однос породичне педагогије и сродних непедагошких дисциплина у хрватском и иностраном научном простору, а потом и позиција породичне педагогије унутар систематске педагогије. Као наставак те анализе, у средишњем делу рада то се проблематизује: на основу чега се породична педагогија може сматрати делом педагогије, односно на чему заснива своју педагошку дистинктивност. На основу тога је у закључку дат преглед могућих сфера деловања породичне педагогије.

Кључне речи: диференцијалне педагогије, мултидисциплинарност, породично поље, систематска педагогија.

УВОД

Идеја за писање овога текста настала је 2008. године, током једног дијалога који је анегдотског карактера. Као млада научница-почетник, тек запослена на загребачком Одсеку за педагогију, ауторка овога рада је припремала излагање за једну научну конференцију, предано радећи на проучавању презентације различитих породичних структура у децијим сликовницама. Међутим, изложивши једном цењеном професору тему којом се бавила, добила је коментар да би било боље да њено прво представљање научној јавности буде с неком снажном теоријском темом. Тај коментар био је само увод у низ сумњи и несигурности које су у наредним годинама обележиле ауторкино бављење породичном педагогијом, а које су се јављале отприлике овим редоследом: *Да ли унутар различитих педагошких дисциплина постоји неко хијерархијско рангирање и ако постоји, са чиме је оно повезано? Откуд утисак да породична педагогија „не припада” педагогији у потпуности? Може ли се довољно аргументовано образложити по чему она ипак произ-*

* E-mail: bkusevic@ffzg.hr

лази из систематске педагогије? Јесу ли њени адресанти педагози, васпитачи, наставници или родитељи? Зашто је колегама из иностранства тешко појаснити чиме се породична педагогија бави? Како се повлачи граница између породичне педагогије и сродних непедагошких дисциплина? Колико је у ери интердисциплинарности та граница уопште битна? Да ли је ова питања отворио баш споменути коментар добронамерног професора, или су она ионако била неизбежна, данас је ирелевантно. Ипак, занимљиво је да је неколико година касније рад у чијем су фокусу различите породичне структуре и сама ауторка почела да посматра као проблематичан – никако због његове тематске инфериорности наспрам озбиљних теоријских расправа, већ због немогућности давања елаборираног одговора на питање шта тај рад чини педагошким истраживањем.

Изнесене дилеме представљају контуре овога рада, чији је циљ да опише и проблематизује најпре однос породичне педагогије и сродних непедагошких дисциплина, а потом њену позицију у систематској педагогији, а затим да, на основу тих анализа, елаборира педагошку дистинктивност породичне педагогије и њена могућа поља деловања. Притом се у раду под сродним непедагошким дисциплинама подразумевају примарно оне које у фокусу имају породицу (нпр. антропологија породице, психологија родитељства, социологија породице итд.), док се под систематском педагогијом, искључиво за потребе овога рада, подразумева укупност педагошких грана која је систематски организована, при чему је свака појединачна грана критеријумски јасно и доследно изведена из оног *опише педагошког* (видети касније). Постављени циљ настоји се реализовати мисаоним изводом и анализом релевантне литературе. Читав рад може се сматрати прилогом разумевању дистинктивности *породичне педагогије* у односу на друге (не)педагошке дисциплине, као и прилогом систематском промишљању о самој педагогији.

Однос породичне педагогије и сродних непедагошких дисциплина

Питање односа породичне педагогије и сродних непедагошких дисциплина с једне стране је питање преиспитивања нужности постојања јасног идентитета различитих дисциплина које се у мултидисциплинарном моду баве породицом, односно с друге стране, питање могућности утемељења нове научне дисциплине која би била фундирана на породици као специфичном предмету интересовања. Идеју о новој научној дисциплини која би се бавила породицом, у овоме делу Европе, најавио је Младеновић у свом *Уводу у социологију породице* још давне 1969. године сматрајући да ће се социологија породице – коју је видео као граничну дисциплину са значајним социолошким, али и несоциолошким елемен-

тима – током времена развити у посебну научну дисциплину, тзв. науку о породици¹ (Mladenović, 1969). Захтев да се призна нова дисциплина осамдесетих година прошлог века био је снажна тачка разилажења у угледним научним часописима, као што су *Journal of Marriage and Family* и *Family Science Review*, у којима је група научника предвођена Буром и Лејтом (Burr & Leigh, 1983, 1984; Burr, Herrin, Day, Beutler & Leigh, 1988) низом текстова настојала да утемељи ново поље истраживања породице, у почетку названо „фамологија” (*famology*), а касније наука о породици (*family science*), односно студије о породици (*family studies*). Почетни предлог није усвојен и ниједна институција није кованицу *фамологија* уврстила у своје називе (Hans, 2014), док је одабир између термина наука о породици (*family science*) и студије о породици (*family studies*) условљен разумевањем да ли се нова дисциплина легитимизује јединственим предметом истраживања, који се онда мултидисциплинарно истражује из различитих матичних дисциплина (*family studies*), или постоји специфична (секундарна) дисциплина перспектива у проучавању породице – *family science* (Bailey & Gentry, 2013, Bailey & Gentry, 2013, према: Hans, 2014). Потоњи термин је оптерећен позитивистичким конотацијама (Smart, 2009, према: Hans, 2014), али је Радна група за развој породице као научне дисциплине (*Task Force on the Development of a Family Discipline*) проценила 1987. године да је оптималан.

Анализирајући критеријуме успостављања нове научне дисциплине (уникатан предмет истраживања, одговарајућа теоријска и емпиријска база знања, јединствена методологија истраживања, пратећа инфраструктура у смислу часописа, факултета, професионалних удружења и сл., затим пратећа примена дисциплине/пратећа професија, могућност образовања у оквиру дате научне дисциплине, те коначно консензус стручњака да нова дисциплина постоји), споменути аутори су закључили да „фамологија” заиста јесте нова дисциплина јер задовољава пет од седам постављених критеријума – проценили су да је премлада да би имала развијену властиту методологију истраживања, те да се њена теоријска база ослања на матичне дисциплине (Burr & Leigh, 1983). Ту нову дисциплину нису сматрали неспојивом с мултидисциплинарним приступима породици – истицали су како велики број дисциплина спознајама о породици доприноси посебној науци о породици, од којих су као највише ангазоване видели социологију, психологију, антропологију, историју и биологију (Burr i sar., 1988). Специфичност самога предмета истраживања нове области (*породичног поља*) аргументована је помоћу седам карактеристика које породична искуства разликују од других људских искустава. То су: генерацијска природа и трајност породичних

¹ Милић (Milić, 2007) објашњава да се са Младеновићем, тада професором Правног факултета у Београду, није сложила, сматрајући да приоритет треба дати развоју интердисциплинарног приступа породици (Milić, 1971, према: Milić, 2007).

веза, холистички приступ особама, процесна оријентација породичних односа, јединствена и интензивна емоционалност, нагласак на квалитативним сврхама и процесима, алтруистичка оријентација те брижљиво вођење (Beutler, Burr, Bahr & Herrin, 1989). Међутим, као одговор на Спреову (Sprey, 1983, према: Burr & Leigh, 1984) дилему о томе може ли се нека научна дисциплина легитимизовати самим предметом проучавања, или је ипак потребан посебан концептуални приступ том предмету, одговор је пронађен у специфичној епистемологији – дистинктивној у односу на перспективе других дисциплина (Burr & Leigh, 1984), која научнике у овој области мотивише на постављање другачијих питања и генерисање другачијих објашњења у односу на она која припадају неким другим областима² (Burr i sar., 1988). Та нова епистемологија помера се од индивидуалних ка породичним системима, напуштајући у то време доминантно традиционалне, линеарнокаузалне парадигме и замењујући их циркуларном каузалношћу и помаком од узрока према последицама. Она наглашава важност проучавања породичних вредности, те уважава не само социјалне већ и биолошке основе породичног живота итд. (Arcus, 1980, Hoffman, 1981, Watzlawick i sar., 1967, према: Burr i sar., 1988; видети више у Burr i sar., 1988). Описана настојања била су предмет бројних критика, усмерених на нејасне епистемолошке одреднице нове дисциплине (Edwards, 1989), стереотипан поглед на породичне улоге, идеализовано разумевање породице као сигурног уточишта за сваког појединца, као и на инсистирање на вештачкој јавно–приватно дистинкцији која маскира комплексне односе између породице и других друштвених институција (David, 1993). Ово су тек неки елементи поменутих критика. Давид (David, 1993) је закључила како би такво инсистирање на новој дисциплини представљало корак уназад, па је стога позвала на заједничку изградњу, развијање и тестирање теорија о породици.

Концензус око описаних разилажења још увек не постоји. Како је већ истакнуто, *фамологија* се данас више не спомиње као легитимна научна дисциплина, но термини *наука о породици (family science)* и *студије породице (family studies)* се и даље наизменично користе. На пример, у Приручнику о браку и породици (*Handbook of Marriage and the Family*) Баилеу и Гентру (Bailey & Gentry, 2013) користе термин *наука о породици (family science)*, и претходно поменутом критеријуму постојања посебне научне дисциплине, који су поставили Бур и Лејт (Burr & Leigh, 1983) додају и осми критеријум, критеријум акумулиране историје, при чему све критеријуме детаљно анализирају. С друге стране, одрживост *студија о породици* као интердисциплинарног истраживачког поља, де-

² „Наиме, суштина овог дела односи се на то да када посматрамо из породичне перспективе, у поређењу са другим сврисходним перспективама које постоје унутар академске заједнице, видимо ствари сасвим другачије. Постављамо другачија питања, усредсређени смо на друге аспекте стварности и конципирамо сасвим другачије идеје” (Burr i sar., 1988: 190).

лилично потврђује и више од две деценије дуга традиција угледног часописа *Journal of Family Studies*³ издавачке куће Тејлор и Френсис (*Taylor and Francis*) који настоји да продуби разумевање породице из неколико интердисциплинарних перспектива. Касније ћемо анализирати којој од ових двеју позиција је ближи хрватски контекст. За ту анализу је важно напоменути како признавање интердисциплинарне природе *породичног поља* не значи да је једна од препознатих перспектива и она педагошка.

Наиме, англосаксонско говорно подручје углавном не препознаје термин породична педагогија (*family pedagogy*) у значењу блиском ономе у хрватском језику (односно, у значењу једне педагошке дисциплине; опширније видети касније). У једном тексту на енглеском језику у коме се помиње синтагма *породична педагогија*, реферирајући на *породичну педагогију потлачених* (*oppressed family pedagogy*), аутор је њено значење разумео као „интергенерацијско умеће критичког и реципрочног поучавања и учења које код куће практикују породице које се носе с опресијом” (Hughes, 2005: 51). С друге стране, Ловат, Купер и Хеџез (Lovatt, Cooper & Hedges, 2017: 101) породичну педагогију одређују као „интеракције учења и културне праксе које се јављају у породицама”, сматрајући да њено познавање проширује васпитачево разумевање дететових прилика за учење у породици, те унапређује однос и са родитељима и са дететом. Брукер (Brucker, 1999) пише о имплицитној и експлицитној породичној педагогији, при чему прва подразумева породичне социјализацијске праксе, док друга подразумева намерну припрему детета за школу. У овим одређењима евидентно је фокусирање на однос родитеља и детета који је заснован на учењу и поучавању, понекад и на оном суженом – на припрему за улазак у формални систем васпитања и образовања. У сасвим другачијем значењу синтагму користе Ален и Кросби-Брнет (Allen & Crosbie-Burnett, 1992). Оне под породичном педагогијом подразумевају поучавање (студената) о породици. Када је у питању литература са немачког говорног подручја, старије студије препознају термин *породична педагогија* (*Familienpädagogik*) у значењу једне од педагошких дисциплина (године 1989. изашао је *Увод у породичну педагогију – Einführung in die Familienpädagogik*; Paetzold & Fried, 1989). Међутим, индикативно је да и новији немачки извори (npr. Macha, 2011) показују заокрет према *теоријама васпитних наука о породици* (*erziehungswissenschaftlichen Theorie der Familie*, Macha, 2011), не спомињући *породичну педагогију*. Такође, 2011. године изашла је књига *Породична педагогија. Професионални породични односи са децом* (*Familienpädagogik. Familiäre Beziehungen mit Kindern professionell gestalten*; Heim & Posch, 2011), у којој се говори о „професионалном” *породичном васпитању*, развијеном у контексту СОС деčјих села и бриге о деци са неадекватним родитељским старањем у институционалном контексту налик породичном. Дакле, можемо закључити да дословно превођење синтагме

³ *Journal of Family Studies*, <http://www.tandfonline.com/toc/rjfs20/current> (22.5.2017.)

породична педагогија на енглески и немачки језик доводи до дијапазона могућих значења те синтагме, од социјалних, васпитних и образовних родитељских пракси, преко васпитања које практикују професионалци (у контексту налик породичном), па све до поучавања студената о породици на факултетима.

Ако се са уопштених терминолошких разилажења преусмеримо на домаћи научни контекст, требало би поћи од тога да статус гране која се експлицитно бави породицом према *Правилнику о научним и уметничким подручјима, пољима и гранама* (Pravilniku o naučnim i umetničkim područjima, poljima i granama, 2009) имају само породична медицина, породично право и породична педагогија. Ипак, како Милић (Milić, 2007) истиче, у оквиру друштвених наука не постоји дисциплина чији бар делимични предмет интересовања, на неки начин, не би представљала породица. Надаље, колико је ауторки рада познато, повлачење граница између различитих грана које се баве породицом (у смислу проблема и начина приступања) не разматра се превише (нпр. један поглед на однос породичне педагогије и сродних дисциплина нуди Stevanović,⁴ 2000). Дубље промишљање о томе из чега се генерише специфичност на пример породичне педагогије, психологије родитељства или социологије породице, могло би нас оставити збуњенима. Којим се то проблемима у вези са породицом педагогија бави, а психологија и социологија не? Да ли нешто постаје предмет интересовања педагогије, психологије или социологије самом природом проблема, односно теме, или пак начином приступа, тј. могу ли се све три бавити истим темама (нпр. родитељским стилем васпитања), али на себи својствен начин? Ако је одговор на ова питања потврдан, можемо се запитати које су то специфичности педагошког, психолошког или социолошког приступа породици. Маха (Macha, 1997, 2004а, према: Macha, 2011) сматра да разграничење педагошког (прецизније, *васпитнонаучног*) од социолошког и психолошког приступа породици, због њихове блискости, није нужно, али истиче постојање специфичности педагошког истраживања породице, „као што су, између осталог, етичконормативна оријентација васпитања и образовања и циљеви васпитања, унутрашња динамика породичних односа и односа наспрам окружења (Macha, 1997, 2004а), питања рода и породице, као што су задаци породичног васпитања у различитим животним фазама детета” (Macha, 2011: 7). Према нашем схватању, што ћемо касније настојати да поткрепимо аргументима, педагогија заиста ставља фокус на одређене теме које произлазе из педагошког односа родитеља и детета (за чије је холистичко схватање наравно нужно осло-

⁴ Аутор сматра да породична педагогија од филозофије преузима спознаје о човеку и његовој природи и егзистенцији; ослања се на темељне спознаје модерне психологије о психичком животу човека, док од социологије преузима спознаје о социјализацији личности путем васпитања (Stevanović, 2000). Аутор анализира и односе педагогије са другим знаностима, попут антропологије, етнологије, историје итд.

нити се на достигнућа сродних дисциплина), као што су: нормативна усмереност родитељовања, родитељско разумевање детета као исходите родитељовања, васпитни поступци родитеља и сл. Међутим, и у случају када се породична педагогија бави темама које дели са другим дисциплинама, нагласак ставља на различите моменте. На пример, родитељски стил васпитања посматран из педагошке перспективе неће се толико усредсредити на мане тог начина васпитања током прошлости, на кроскултурне разлике у преферирању одређеног стила или димензије личности родитеља које воде ка могућем практиковању било ког стила, већ на последице практикованог стила васпитања по однос родитеља и детета, односно по васпитање у целини. Чак и ако ту анализу последица по однос родитеља и детета покреће заједно са другим дисциплинама, породична педагогија (требало би) у својој фокусираности на сврху васпитања да поставља специфична истраживачка питања.

Међутим, појављује се дилема која се односи на то зашто би јасна дистинкција различитих, на породицу фокусираних дисциплина, уопште била битна. Поједини аутори, на пример Звонковић (Zvonkovic, 2014), строге дисциплинарне границе сматрају архаичним, те предност дају постављању оних проблема истраживања који захтевају давање одговора из различитих перспектива. У сличном тону Матијевић, Биљић и Опих (Matijević, Bilić i Opić, 2016) истичу да је уз трендове интердисциплинарности тешко поставити јасне границе између дисциплина, због чега они у својој *Педагогији за учитеље и наставнике* од тога одустају, сматрајући важним сваки прилог предметном пољу васпитања, независно од тога из које области долази. У контексту таквих теза, инсистирање на јасноћи дисциплинарних граница је незахвална позиција, изложена ризику оптужбе за анахроно, вештачко чистунство, немоћно пред комплексношћу и динамичношћу савременог друштва у целини, а институције породице појединачно. Међутим, инсистирање на педагошкој дистинктивности у овом раду *не значи* покушај негирања предности мултидисциплинарних или интердисциплинарних приступа, већ покушај јаснога артикулисања доприноса који педагогија у таквим приступима може дати. Наш став је да у мултидисциплинарном приступу привилеговане постају оне дисциплине чији је теоријски и емпиријски допринос одређеном подручју јасније артикулисан, док се дисциплине које не успевају култивисати специфичну епистемологију и из ње произлазећу методологију, излажу ризику (само)докидања те да полако постају део широкога корпуса „друштвених наука” и „интердисциплинарних поља”.⁵ Како Палекчић (Palekčić, 2015: 57–58) истиче, „савремено

⁵ У *Правилнику о научним и уметничким подручјима, пољима и гранама* (2009) уз педагогију (5.07.) имамо, као интердисциплинарно подручје, Образовне знаности (8.05.), које чине психологија васпитања и образовања, социологија образовања, политологија образовања, економика образовања, антропологија образовања, неуронауке и рано учење и, на самоме крају, педагошке дисциплине. Потом, у пројекту *Израда модела*

стање педагогије као науке обележено је (Palekčić, 2010), између осталог, изостанком јасне педагошке научне перспективе (*differentia specifica*) према другим наукама у вези са заједничким предметом истраживања – васпитања и образовања (Palekčić, 2004), односно преузимањем научних гледишта, теорија, модела и појмова из других дисциплина...” Последица свега овога јесте дискутабилан идентитет педагогије, као и недовољан углед и статус у академској заједници, посебно у вези са генерисањем властитог научног знања (Vogel, 1986) о васпитању и образовању. У том смислу се више говори о педагогији као професији, али не и као о научној дисциплини”. Детектовани проблеми генералнога статуса педагогије примењиви су и на породичну педагогију – у непостојању озбиљнијих анализа занимљиво је да у *Институту друштвених наука Иво Пилар*, чији је део и *Центар за истраживање породице, деце и младих*, ниједан од седамдесет осморо научника као своје поље деловања не наводи педагогију.⁶ Овакви подаци могу се посматрати као забрињавајући тек ако потврдимо тезу да педагошка перспектива проучавања породице даје уникатан допринос који сродне дисциплине са својих позиција не омогућавају, те да мултидисциплинарно истраживање породице лишено те специфичне педагошке перспективе представља осиромашење самог научног приступања породици. Преткорак потврде поменуте тезе представља и анализа *педагогичности* саме породичне педагогије. Наиме, ако не можемо аргументовати по чему је породична педагогија *заиста педагогија* и постоји ли (те које је) делатно поље те педагошке гране, не можемо препознати ни када она инхерентне истраживачке проблеме препушта другим дисциплинама. Промишљање о специфичној педагошкој перспективи породичне педагогије доводи до питања позиције *породичне педагогије* у систематској педагогији.

вредновања научног рада у РХ (Jokić, Zauder i Letina, 2012) *Института за друштвена истраживања* у Загребу, у коме су између осталог анализирне карактеристике хрватске националне и међународне научне продукције у друштвено-хуманистичким наукама и уметничком подручју, у анализи не постоји поље *педагогија*, већ аутори уз економију, науке о информацијама, политологију, право, психологију, социјалну дјелатност и социологију анализирају *одгојне знаости*.

⁶ Према подацима доступним на <https://www.pilar.hr/2018/03/pregled/> (страници приступљено 10.7.2018.; стање на страници од 20. 6. 2018), запослени као своје научно поље наводе антропологију, демографију, економију, етнологију, филозофију, интердисциплинарност, когнитивне науке, политологију, (хрватску) историју, право, психологију, родне студије, социјалну географију, социокултурну антропологију, социологију и теологију. За део запослених подаци нису доступни па је могуће да међу њима има оних чија је сфера интересовања педагогија.

Позиција породичне педагогије у систематској педагогији

Бројни су индикатори на основу којих је могуће започети разматрање позиције *породичне педагогије* у систематској педагогији. Посматрано из *формално-легислативне перспективе*, породична педагогија је легитимна педагошка грана. *Правилник о научним и уметничким подручјима, пољима и гранама* (Pravilnik o naučnim i umetničkim područjima, poljima i granama, 2009) издваја је као девету грану у пољу педагогије. гледано из *историјске перспективе*, Заниновић (Zaninović, 1988) важност породичног васпитања препознаје у радовима бројних аутора битних за историју педагогије. Један од оних који је васпитању у породичном дому посветио читаву књижицу јесте Коменски (Komenski, 1886, VI), написавши у 17. веку *Информаторијум за школу материнску*, „кратки савети за почетак васпитања у родитељској кући”. Унутар педагошких монографија, које су објављене од средине прошлога века до данас, породична педагогија је углавном сматрана саставним делом педагогије. Патаки (Pataki, 1951) је васпитање у породици посматрао као део опште педагогије, док је као једну од педагошких грана/дисциплина препознају Шимлеша (Šimleša, 1978), Вукасовић (Vukasović, 2001), те Матијевић, Билић и Опић (Matijević, Bilić i Orić, 2016) (издвојили смо поједине ауторе чији радови/студије у наслову садрже појам педагогије).⁷ Што се тиче научне продукције у самој области, последње монографије, које у наслову садрже одредницу *породична педагогија*, објављене су пре више од 15 година (Rosić, 1998; Rosić i Zloković, 2002; Stevanović, 2000), у кратком и плодном периоду теоријског артикулисања дисциплине. Наведено не значи да у периоду од 2002. године до данас није публикована ниједна монографија која припада овој педагошкој грани (види нпр. Ljubetić, 2007, 2012), већ је нагласак са фундаменталних теоријских питања померен према одређеним специфичним садржајним феноменима (нпр. родитељска компетенција). Међутим, приметно је да су легислативни и продукцијски индикатори тек одраз одређених трендова у науци и својеврсна хетерономна легитимација породичне педагогије као дела педагогије. Ипак, ако њену позицију у систему педагошких дисциплина видимо онако како Палекчић (Palekčić, 2015b) поставља однос опште и диференцијалних педагогија, при чему се општа педагогија грана у диференцијалне педагогије које имају заједнички корен у темељној педагошкој мисли, питање које на основу тога ваља поставити јесте: *Чиме то породична педагогија извире из темељне педагошке мисли?*

⁷ Међутим, постоје и монографије у којима се породична педагогија не спомиња. На пример, Мушановић и Лукаш (Mušanović i Lukaš, 2011) у својим *Основама педагогије* не наводе је као једну од посебних педагогија, иако их темељито рашчлањују, с обзиром на критеријум институције, на предшколску, школску, религијску, медијску и домску педагогију.

Васпитање је процес којим аутори описују суштину породичне педагогије. Вукасовић (Vukasović, 2001: 216) тако породичну педагогију посматра као грану „педагошке науке која педагошки осмишљава и осветљава васпитни процес у специфичним условима породичног живота”, док предмет породичне педагогије за Росића (Rosić, 1998: 38) представља „васпитање у породици од рођења детета и током целог развоја докле год породица има утицај на младог човека”. Крафт (2012, према: Palekčić, 2015b: 426) васпитање сматра појмом целе једне класе феномена, којима „припада и храњење, и неговање, охрабривање и опомињање, објашњавање, настава” и који има две стране: показивање и учење, управо зато што су форме показивања различите. Оно се може институционализовати, па се нпр. у породици показује другачије него у школи (Palekčić, 2015b). С тим у вези, критеријум којим се породична педагогија може извести као једна од грана педагогије јесте критеријум специфичности васпитног деловања унутар породице, а не *критеријум места на којем се васпитање обавља*. Башић (Bašić, 1989: 285, нагласила С. Б.) критеријум *места* сматра погрешно успостављеним јер породицу схвата „као производ и начин организације специфичног деловања појединаца који су носиоци смисаоног чињења, а не као место где се врши васпитање”. Другим речима, ауторка сматра да за конституисање породичне педагогије нису круцијални месни фактори, већ *специфичност самога васпитног процеса* (нагласила Б. К.) и стога заговара класификацију с обзиром на елементе васпитача, васпитаника и сврхе самог васпитања. Отуда породично васпитање нужно укључује родитеља као агенса, дете као адресата и праксу васпитања усмерену према особинама детета које родитељ(и) процењује/процењују као пожељне, а „издвајањем породичног васпитања као посебне праксе васпитања оправдава се конституисање породичне педагогије, којој је та пракса васпитања формални предмет (предмет спознаје)” (Bašić, 1989: 287, нагласила С. В.). Дакле, породицу не можемо схватити као место унутар ког се одвија васпитање (јер она није место нити може бити изједначена са породичним домом, него је заједница која надилази месне услове), већ као специфичну праксу васпитања омеђену институцијом породице, у којој је родитељ агенс, а дете адресат васпитања.

Уколико *васпитање у породици* не схватимо дословно као васпитање унутар одређених месних услова, већ као васпитање унутар одређене специфичне заједнице људи која може заједно обитавати на различитим местима, изложени смо проблему на који је Башић (Bašić, 1989) већ упозорила говорећи о *смисаоном чињењу*, а то је питање усмерено на то може ли сама заједница васпитно деловати и да ли морају при томе сви њени чланови имати намеру деловања, или је васпитно деловање иманентно појединцима, што пак отвара поље непрегледних разилажења о интенционалном и функционалном васпитању. Проблематизирајући ту дилему, Мужих (Mužić, 1999: 107) износи став како педаго-

гија има тенденцију да подразумева васпитање као феномен који може бити једнако ненамеран као и намеран: „Често се, наиме, сматра да се педагошка теорија бави васпитањем и образовањем као намерним (интенционалним) утицањем на васпитанике, премда на њу великој мери делују и утицаји који нису свесно васпитно-образовно усмерени, него су *ненамерни*, а ипак имају управо тај учинак, често и већи од намерног”. Утицај различитих фактора на индивидуе може бити значајан чак и када ти фактори нису особе које намерно делују, већ педагошко деловање, у значењу које предлажу нпр. Патаки (Pataki, 1951), Башић (Bašić, 1989) или Комар (Komar, 2008a), имплицира нужност намерности деловања. Тако Патаки (Pataki, 1951: 25–26) пише: „Несвесно” васпитање уопште није васпитање... Оно је само васпитно утицање у правом смислу те речи, које је усмерено на одређене циљеве и задатке – или је у складу са њима. „Бесциљно” и потпуно „несвесно” васпитање је у супротности са суштином педагошког процеса, педагошке активности која је свесна и сврсисходна делатност”. Притом, аутор наглашава да се различити васпитачи, међу којима спомиње и родитеље, могу изразито разликовати у степену развијености васпитне свести (Pataki, 1951). Слично појашњење даје и Комар (2008a: 135–136, нагласио З. К.), који сматра да се без „*свесног педагошког деловања* ради о пукој импровизацији, „инстинкту”, „родитељском осећају” и сличним поступцима који имају сасвим нејасна исходишта”. Наведени цитати упућују на упитну оправданост приписивања васпитног деловања породици као институцији јер је на основу њих оправдано сматрати да је промишљено васпитно деловање својствено не институцији у целини, већ тачно одређеним члановима породице – родитељским фигурама. То што сви чланови породице (нпр. браћа и сестре) па чак и сама породична клима *утичу* на дете, не значи уједно и да *васпитно делују*.

Поред тога, споменуто је да је тек у фундирању породичне педагогије, као инхерентног дела педагогије, критеријум *места на којем се васпитање врши* проблематичан јер подразумева консензус око васпитања као базичног појма педагогије. Успостављање педагогије као аутономне науке заиста подразумева и кровни појам целокупне науке, но исхитрено је рачунати на консензус да је тај појам управо *васпитање* (о различитим односима појмова *васпитање* и *образовање* у педагошкој литератури видети код Bašić, 1991). На пример, представљајући Вон Хентигов рад, Комар (Komar, 2008b: 106, нагласио З. К.) истиче да је аутору *образовање* „основни појам под којим се догађа *постајање* човека човеком” и под којим се „догађа све оно *примарно* педагошки важно и вредно” па „наука која се намерава бавити човеком на тај начин неизоставно мора да има овај појам, и то као свој *средњи* појам”. У овом заобилажењу око кровног појма саме дисциплине могу се наслутити одговори на неке дилеме артикулисане у *Уводу* – да ли породична педагогија припада педагогији у потпуности и да ли је инфериорна у односу на

друге педагошке гране. Многе друге педагошке гране фокусирају се доминантно на више или мање систематизован образовни процес (схваћен кроз крајње поједностављену традиционалну дихотомну поделу у којој се васпитање бави усвајањем вредности, ставова и навика, а образовање усвајањем знања и развојем вештина) (Spajić-Vrkaš, Kukoč & Bašić, 2001), чиме породична педагогија остаје релативно усамљена у (редукционистички схваћеноме) фокусу на васпитање, који још *практикују лаици*, а не професионални педагози (ови поларитети актуелизују дуговечну картезијанску дихотомију разум vs. емоције/јавно vs. приватно, где породична педагогија добија инфериорни, „женски” пол). Међутим, Комар (Komar, 2015) се противи строгом одвајању васпитања и образовања у којем би се васпитање односило на вољу и емоције, а образовање на разум: „васпитање апстраховано од било каквог образовног момента није ништа друго него навикавање, дресура, пуко усвајање и тек формирање пасивне послушности и конформизма” (Komar, 2015: 224). Овај увид је значајан јер упућује и на нужност *образовног момента (педагогичне) породичне педагогије*.

Дакле, есенцију педагошког у породичној педагогији засад не налазимо ни у институцији породице, као специфичног *места унутар којег се васпитање врши* (јер родитељске праксе надилазе месне факторе, а породици као институцији проблематично је приписати освешћеност васпитног деловања), нити у (породичном) *васпитању као (спорно) темељном педагошком појму* (па ако се педагогија бави васпитањем, а васпитава се и унутар породице, онда би и породична педагогија „аутоматски” била делом педагогије), већ сходно трагу који је понудила Башић (Bašić, 1989) у *специфичности педагошкога односа* између родитеља (носиоца, агенса васпитне намере и активности) и детета. У концепту педагошког односа у духовнонаучној педагогији, који Башић (Bašić, 1999) темељно образлаже налази се упориште за схватање *родитељовања као само једног модалитета педагошког односа*. За Нохла (Nohl, 1949, према: Bašić, 1999) педагошки однос јесте однос зрелог човека према одрастајућем човеку, који му омогућава саморазвој и води до самоодговорности тог одрастајућег човека. Тај педагошки однос ауторка је приказала у облику педагошког троугла који на једном углу има *васпитаника* (дете, ученика, младога човека изложеног процесима учења и образовања), на другом углу има *друштво* (родитеља, учитеља, васпитача, који васпитање и поучавање обављају у различитим институцијама, као што су породица, школа или предшколска установа) и на трећем углу *културу*, односно знања, умећа, вредности, ставове, моралне норме и друге елементе који се настоје педагошким односом посредовати (Bašić, 1999). Посматрано у оквиру концепта духовнонаучне педагогије, педагошку од свих осталих делатности разликује управо њен већ поменути интенционалитет, односно „васпитачева намера помагања и унапређивања развоја васпитаника”, легитимисана путем васпитаникове способности учења и упуће-

ности на учење, тј. потребом васпитаника за помоћи и вођењем (Bašić, 1999: 182). Та потреба за вођењем бића уткана је у сам појам *педагогије*: „Биће *паис* се показало као оно биће које је у основи мобилно, што представља изворну могућност педагогије. Ако овај покрет сада захтева или бар има велику корист од помагања тој оригиналној мобилности, тада је могуће остварити нешто попут педагошке активности” (Komar, 2011: 316). Примењено на контекст породичне педагогије, родитељ је *онај који води, подупиरे и ствара предуслове за самоконституисање и самовођење бића паис*, при чему активност привођења у овоме контексту, према нашем мишљењу, најбоље описује појам *родитељовања*, који је, суштински произлазећи из педагошкога односа, могуће посматрати као *централни појам породичне педагогије*. Тај појам није оптерећен упитном могућношћу сврсисходности као појам *породичног васпитања*, а уједно је од васпитања шири јер родитељима не додељује искључиво васпитну улогу (што је проблематично уколико појмове васпитања и образовања сматрамо комплементарним појмовима).

Успостављањем родитељовања као темељног појма породичне педагогије, који у идеалном смислу (а на трагу даних анализа) подразумева *из специфичног лаичког (не-професионалног) педагошког односа деривирано родитељско свесно (при)вођење детета ка стању слободе и разборите доброте, засновано на потреби вођења коју има дете и намери вођења коју има родитељ*, приближавамо се фундирању педагошке дистинктивности породичне педагогије. не на аргументима њене вековне заступљености у педагошким монографијама или студијама педагогије, не на аргументима тренутно важећег законског оквира, не на посматрању породице као једне од институција унутар које се васпитава (консензуално прихваћено као један од темељних појмова педагогије), већ на Комаровом (Komar, 2011) схватању породичне педагогије као посебног подручја педагогије које системски произлази из опште педагогије: *дистинктивно педагошко у породичној педагогији јесте идентично дистинктивно педагошким као таквом*, а то је вођење које „претпоставља нешто мобилно (биће у чијој је *суштини* могућност покрета), могућу *стварност покрета* и *коначну форму* према којој се креће” (Komar, 2011: 86). Сврсисходност кретања у понуђеном одређивању може се детектовати у слободи и *разборитој* доброти сматрајући – ако имамо у виду Хербартово схватање – да је васпитање, које настоји да директно формира ставове и понашања васпитаника (уместо да делује развијањем мисаонога круга),⁸ мањкава педагошка пракса (Palekšić, 2010).

⁸ Занимљиво је да је Хербарт (Herbart, 1897) управо у управљању децом (бризи за одржавањем реда, уз појавне облике казне, супервизије, ауторитета и љубави), за које се двоуми да ли је део педагогије или практичне филозофије, видео главну улогу оца и мајке, па тако истиче да је управљање мудро оставити онима којима га је природа доделила – оцу и мајци, док образовање (*education proper*) (посебно култура развијања

Чиме се бави породична педагогија?

Анализирана питања доводе до финалне, насловом најављене дилеме, а то је питање чиме се породична педагогија бави. Овим не желимо да имплицирамо да наука нужно има директно поље примене, нити да екстензивно проблематизујемо однос науке и пратеће професије, већ да размотримо потенцијалну материјализацију различитих делова ове педагошке дисциплине у пракси. Одговор на постављено питање могао би се кретати, према нашем схватању, у неколико различитих смерова. Прво, породичну педагогију можемо посматрати као промишљање и истраживање о педагошки пожељном родитељовању, без нужне материјализације тих промишљања у пракси, односно пратећој професији. Породична педагогија је у том случају схваћена као *педагошка дисциплина која се бави научним проучавањем родитељовања као једног облика педагошког односа*, који нема своје директно поље примене у пратећој професији. Овако схваћена породична педагогија види се као *нацрт освешћеног родитељовања*. Гавази (Gavazzi, 2014) сматра да *наука о породици* најбоље функционише као *слободне уметности (liberal arts)*, које су настале како би пружиле знања и вештине есенцијалне за све чланове друштва. Свеprisутност такве породичне педагогије у друштву омогућила би да сви родитељи буду рефлексивни практичари којима није потребна подршка професионалаца у њиховом родитељовању.

Међутим, чињеница је да су примарни адресати различитих наука често стручњаци (научници и практичари) који делују као *посредници* између науке и секундарних адресата (свих заинтересованих). Тиме долазимо до првог поља примене породичне педагогије, а увод у опис тог поља даће занимљива опсервација, у већ наведеном цитату (Kotar, 2008a) у коме се родитељи помињу као особе чије деловање може бити неосвешћено / недовољно освешћено. Заиста, родитељи се (с обзиром на лаички карактер њиховог педагошког деловања) на замишљеним крајевима педагошке активности, чији су полови непостојећа и апсолутна свест о полазиштима, исходима и сврси – могу позиционирати више на левом но на десном крају континуума, с потенцијалом кретања према према крајњем десном полу. Стога се прво поље примене породичне педагогије може пронаћи у потпори родитељима од стране педагога како би њихово родитељовање – уколико то већ није (иако и без подршке професионалаца може бити; видети горе) – било свесно, разборито и према сврси усмерено, чиме сам родитељ, метафорички речено, постаје *паис биће*. Овај потенцијал *кретања* родитеља према високом нивоу освешћености о полазиштима, исходима и сврси њиховог деловања не значи негирање родитељске интуиције као легитимног извора

мисаоног круга) треба да буде препуштено професионалцу. Међутим, у таквој Хербартовој дистинкцији ишчитава се редукција потенцијала родитељског педагошког деловања.

родитељовања – Уколико је родитељовање један модалитет педагошкога односа, оно тада подразумева и својеврсни *педагошки такт*, који ће помирити интуитивни и теоријски освешћени део родитељскога бића, те представља, примењујући на родитељство Инглишино (English, 2014) разумевање педагошкога такта, родитељеву способност импровизовања у тренутку, на основу васпитаникових карактеристика, односно доношења *мудрих одлука у тренутним ситуацијама*. Како педагошки такт нужно изискује теоријско откривање смисла васпитне делатности (Herbart, 1964–65, према: Vašić, 1998), управо у том теоријском отварању дијапазона могућих одлука, јавља се могућност ослањања родитеља на професионалне педагоге, што међутим не значи његов императив, нити родитељима као изразито хетерогеној групи уопштено одриче рефлексивност деловања, али је такво отварање уједно критично према схватању родитељовања као готово инстинктивног понашања за које свако постаје компетентан било чином „добивања детета”, било методом покушаја и погрешака у родитељовању (тзв. родитељским искуством). Да резимирамо, други смер породичну педагогију посматра као *педагошку дисциплину која се бави научним проучавањем родитељовања као једног облика педагошког односа, те се практично утемељује у професионалној потпори педагога родитељима (путем предавања, радионица, саветовања, обликовања приручника и осталих медијски посредованих педагошких материјала за родитеље)*. Њени су примарни адресати у овој тачки педагози, а секундарни сами родитељи. Ово поље примене се у домаћој литератури препознаје под синтагмом (*педагошког*) *образовања родитеља* (о проблематичности те терминологије видети у Stričević, 2011), но ми сматрамо да је породичну педагогију у овом домену боље називати *родитељском концијентизацијом* (под којом се подразумева од стручњака подстакнуто/вођено родитељско промишљање о властитом родитељовању и његовим ефектима на дете и самог родитеља), јер наглашава круцијалност родитељске самоактивности, а не имплицира да би стручњаци „необразоване” родитеље могли „образовати” или „јачати” њихове „слабе” компетенције (о приступу родитељима унутар концепта оснаживања, за разлику од *банкарског концепта образовања родитеља*, види у Lam & Kwong, 2014).

На следеће поље примене породичне педагогије упућује сам Хербарт. Посматрајући управљање децом као бригу за одржање реда, а васпитну наставу као бригу за интелектуалном културом (Herbart, 1897) као две целине које су нужно упућене једна на другу,⁹ Хербарт препознаје важност сарадње учитеља и родитеља, од којих свако мора да обавља свој део посла у васпитању детета, али и асистира другој страни у том

⁹ „Управљање које се задовољава изостанком образовања, гласи ум, а образовање које не пази на несређено понашање деце, сама деца неће препознати као такво” (Herbart, 1897: 94).

процесу. Још прецизније, Хербарт истиче да професионалац не сме „због свога поноса желети да обавља свој посао сасвим сам, уз искључивање родитеља ; он би тиме изгубио моћ њиховог утицаја, за шта се не може лако пронаћи компензација” (Herbart, 1897: 101). Дакле, породична педагогија се материјализује доминантно у домену сарадње родитеља и педагога, те се појављује као *педагошка дисциплина која се бави научним проучавањем родитељовања као једног облика педагошкога односа, те се практично утемељује у сарадњи стручњака (педагога и непедагога) и породице у васпитнообразовним институцијама, која је усмерена ка дететовој добробити*. Примарни адресати овако схваћене породичне педагогије су педагози, а секундарни други стручњаци, који нису педагози. У овом случају основна сазнања о родитељовању морају бити надограђена и специфичним компетенцијама за сарадњу са породицама¹⁰ (комуникацијске вештине, вештине решавања сукоба итд.) које педагог директно примењује у сарадњи с породицама, али које путем супервизијске и подупируће улоге педагога у васпитнообразовној институцији преноси и другим стручњацима који нису педагози (и тако бива особа одговорна за унапређивање саме сарадње).

Према нашем мишљењу, педагогија треба да инсистира на координираном неговању ових трију описаних стремљења. На пример, разумевање према којем би породична педагогија била схваћена искључиво као теоријска припрема за сарадњу педагога и других стручњака са родитељима последично би имплицирало и тенденцију фокусирања педагогије на контекст професионалних институција које се баве васпитањем и образовањем, што може имати далекосежне последице спрам раније проблематизованог положаја породичне педагогије унутар друштвено-хуманистичких наука, јер тиме сва унутарпородична збивања препушта истраживању сродним дисциплинама (које уједно те спознаје преносе родитељима), те их заиста тек секундарно примењује не би ли деловање стручњака у васпитнообразовним институцијама било продуктивније

¹⁰ Разумевање сарадње са породицама као домена који у основи нема породичну педагогију и знање о динамици породичног живота, него сарадњу види као скуп комуникационих, међуљудских и других компетенција које се могу стећи без обзира на садржај и циљеве сарадње, механичко је разумевање важног поља професионалног деловања педагога, које се онда лако може препустити било којим стручњацима који поседују наведене комуникацијске компетенције. Супротно томе, домен *Сарадње породице и васпитнообразовне установе* може се разумети као *Породична педагогија II*, тј. као област педагогије која на основу дубинског разумевања родитељовања и улоге родитеља у васпитању и образовању детета приступа изградњи односа између породице и васпитнообразовне установе, усмереног на подстицање дететовог холистичког развоја. Погрешно је да се *Породична педагогија* схвати као *Сарадња породице и васпитнообразовне установе I*, зато што погрешно имплицира да је област родитељовања само увод у наводно основну тему педагогије, однос породице и професионалне педагошке институције. Ово доводи до замке изостављања родитељовања као инхерентне теме педагогије и њеног свођења на контекст школе и институције раног и предшколског васпитања.

(тима што се васпитнообразовни утицај породице, према потреби, разуме, санира, подстиче итд., али не истражује на педагошки специфичан начин). Летимичан поглед на домаће медијске садржаје намењене родитељима (за подупирање ове опсервације научним доказима ваља спровести циљано истраживање) сигнализира да су на пример родитељску консцијентизацију као аспект своје професионалне улоге педагози већ запоставили. Коначан резултат мисаоног деловања описаног у овом тексту јесте и одређење *породичне педагогије као једне од диференцијалних педагогија која се бави проучавањем родитељовања као специфичног модалитета (лаичкога) педагошког односа*. Дакле, у фокусу породичне педагогије јесте педагошки однос родитеља и детета, а не породица као институција, коју наравно родитељ и дете својим постојањем / обављањем улога сачињавају, што упућује на то да би „педагоичнији” назив ове гране био *педагогија родитељовања* (јер би у фокусу било обављање родитељске улоге, за разлику од назива *породична педагогија*, који, према нашем мишљењу, пажњу усмерава – иако је реч тек о значењским нијансама – на структурне елементе институције породице). Независно од назива, садржаји које на основу оваквог одређења породична педагогија укључује:

1. специфичности родитељовања као (лаичкога) педагошког односа;
2. претпоставке које дете чине *паисом*, бићем којем је потребно вођење;
3. претпоставке које родитеља чине подесним за вођење детета;
4. детерминисаност родитељовања различитим (ван)породичним чиниоцима;
5. разумевање социјалне конструисаности родитељовања и деконструкција хегемонијских, педагошки ирелеватних оквира „нормалне” и „идеалне” породице;
6. разумевање природе детета као исходишта родитељовања;
7. аутономне и хетерономне сврхе родитељовања;
8. васпитни поступци родитеља и њихов однос према сврси родитељовања;
9. ефекти родитељовања;
10. улога педагога у родитељској консцијентизацији;¹¹
11. улога педагога у сарадњи са родитељима у васпитнообразовним институцијама;
12. педагошки релевантно емпиријско истраживање родитељовања, родитељске консцијентизације и сарадње са родитељима.

¹¹ Садржаји наведени под тачком 10 и 11 на студијима педагогије у Републици Хрватској углавном се обрађују у склопу програма сарадње/партнерства с породицама/родитељима.

Овај попис је тек илустративан, те је стога отворен за допуну и ревизију. Из наведених тема јасно је да се породична педагогија изводи као нормативна. Комар¹² (Комар, 2011) појашњава да је идеја нормативности иманентна педагогији, која је, одступивши од нормативности, одустала и од себе, будући да је укинула и напетост између онога што биће *наис* сада јесте и што треба у будућности да буде. То не значи да она није емпиријска, штавише, али не може бити позитивистички схваћена искључиво као емпиријска наука.

ЗАКЉУЧАК

У овом раду смо настојали да представимо подробније промишљање о низу дилема које су обележиле бављење породичном педагогијом ауторке овог рада. Анализирана је нејасна позиционираност породичне педагогије унутар и изван педагогије, као и неки од уочених узрока таквог положаја. Сматрајући да је њена недовољна педагошка дистинктивност један од чинилаца због којих с једне стране има проблематичан однос са систематском педагогијом, а с друге стране се преклапа са интересима сродних наука, посебна пажња посвећена је тој дистинктивности деривираној из односа систематске педагогије и диференцијалних педагогија. Притом, хрватски контекст морао се контрастирати са енглеским и немачким говорним подручјима, у којима је тзв. *породично поље* другачије позиционирано. Анализа је закључена одређивањем породичне педагогије, могућим погледом на њена поља примене, као и темама које јој инхерентно припадају. Оваква анализа може подстаћи дијалог међу различитим стручњацима, који би потенцијално резултирао одговорима и на питања која се у овоме раду само наслућују, попут питања о односу нормативних и емпиријских елемената породичне педагогије, питања о (не)адекватности тренутно примењиване методологије емпиријских истраживања, или питања о могућности истински (уместо декларативно) интердисциплинарнога приступања темама у вези са породицом. Питање на које се, како се ауторка нада, успешно односи се на то зашто је педагошка перспектива у проучавању породице битна. Када се породична педагогија заиста бави родитељовањем као педагошким односом – на такав начин да промишља о свему што се у задатим друштвеним оквирима догађа у дијадном процесу довођења детета до неког идеалног, коначног стања – тада је њен допринос разумевању породице

¹² „Али, као што се може видети, емпиризам није пресудан за установљавање педагогије, па је велика грешка и фалсификовање установљавање „педагогије” као друштвене науке чији је циљ проучавање „педагошке законитости”, при чему чак и овај „систем законитости” означава саму педагошку теорију... Ако уопште постоји претпоставка да се васпитање и образовање третира у складу са називом педагогије, онда је очигледно да они морају да буду усмерени на – временски гледано – оно што још није” (Комар, 2011: 115).

у контексту мултидисциплинарних приступа нужан. Међутим, то не значи да –породична педагогија може функционисати без разумевања различитих чинилаца из окружења који родитељовање одређују, а чију комплексност систематски приступи породици (нпр. Бронфенбренеров развојноеколошки модел, Bronfenbrenner, 1986) или родитељовању (нпр. Белскујев процесни модел одредница родитељовања, Belsky, 1984) добро описују. Још мање значи негирање чињенице да је смисао научног деловања управо у путовању „науке кроз мноштво привидних научности ка себи самој”, при чему се те привидне научности (појединачне дисциплине) поступно ослобађају својих појединачности и посебности (Despot, 1991: 11). У раду је изнесен став да педагошка перспектива (која притом уопште не мора бити посебно *именована* или *издвојена*) – управо због специфичног доприноса који даје целокупном научном бављењу породицом, у овом процесу не би требало да буде занемарена.

WHAT DOES FAMILY PEDAGOGY DEAL WITH? POSITION OF FAMILY PEDAGOGY IN CROATIAN AND FOREIGN SCIENTIFIC SPACE

*Barbara Kušević**

Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb, Croatia

Abstract. The first part of the paper analyses the relation between family pedagogy and related non-pedagogical disciplines in the Croatian and foreign scientific space, as well as the position of family pedagogy within systematic pedagogy. The analysis is followed by the central part of the paper which is dedicated to a problematisation of the question based on what family pedagogy can consider itself part of pedagogy, i.e. what family pedagogy bases its pedagogical distinctiveness on. From the conclusion of the central part of the paper an overview of the possible application fields family pedagogy deals with is derived, which forms the final part of the paper.

Key words: differential pedagogies, multidisciplinarity, family field, systematic pedagogy.

INTRODUCTION

The idea for writing this text sprang from a dialogic exchange of an anecdotic character in year 2008. As a young research assistant who had recently started working at Department of Pedagogy in Zagreb, at that time the author of this paper was preparing a speech for an academic conference, diligently working on studying the representation of different family structures in picture books. Having, however, informed a reputable professor of the topic she was dealing with, his comment was that it would be better to present herself for the first time to the scientific community with a strong theoretical topic. This remark of his was just an introduction to the many doubts and insecurities which marked the author's dealing with family pedagogy in the following years, and which emerged in about the following order: *Is there some hierarchical ranking within the various pedagogical disciplines and, if so, what is it related to? Why is there the impression that family pedagogy does not "belong" to pedagogy completely? Is it possible to explain why family pedagogy does stem from systematic pedagogy using convincing arguments? Are the addressees of family pedagogy pedagogues, kindergarten teachers, teachers or parents? Why is it demanding to explain to colleagues from abroad what does family pedagogy deal with? Where is the line between family pedagogy and related non-pedagogical disciplines? To what extent is this difference actually important in the era of interdisciplinarity?* Whether these questions really did arise from the aforementioned comment of the well-intended professor or whether they were unavoidable is today irrelevant. What is interesting is the fact that a few years later the author of this paper started considering her work on representation of different family structures problematic – not for the suggested

* E-mail: bkusevic@ffzg.hr

reason of its thematic inferiority when compared to more serious theoretical discussions, but because of the inability to elaborately explain at that moment what exactly made this work be called a pedagogical piece of research.

The above-mentioned dilemmas build the framework of this paper, which has the objective of *describing and problematising first the relation between family pedagogy and related non-pedagogical disciplines and then the position of family pedagogy within systematic pedagogy, and elaborating, based on these analyses, the pedagogical distinctiveness of family pedagogy and its possible application fields*. In this paper the concept of *related non-pedagogical disciplines* refers primarily to those focused on the family (eg. family anthropology, psychology of parenting, family sociology etc.), while the concept of *systematic pedagogy* refers to systematic organised totality of pedagogical branches, where each individual branch, consistently and with a transparent criterion, is derived from *general pedagogical thought* (see below). The set objective will be tried to meet by reasoning and analysing relevant literature. The whole paper is intended to be a contribution to the understanding of the distinctiveness of *family pedagogy* vis-à-vis other (non-)pedagogical disciplines, as well as a contribution to a systematic way of contemplating pedagogy itself.

Relation between family pedagogy and related non-pedagogical disciplines

The question of the relation between family pedagogy and related non-pedagogical disciplines is on the one hand a question of challenging the necessity of the existence of a clear disciplinary identity of various disciplines dealing with the family in a multidisciplinary mode, that is, on the other hand, a question of the possibility of founding a new scientific discipline which would be based on the family as a specific object of interest. In this part of Europe the idea of a new scientific discipline dealing with the family was announced by Mladenović in his *Introduction to Family Sociology (Uvod u sociologiju porodice)* in 1969, believing that family sociology, which he saw as a boundary discipline with significant sociological but also non-sociological elements, would over time develop into a distinct scientific discipline, the so-called family science¹ (Mladenović, 1969). The requirement for acknowledging a new discipline was in the eighties a strong point of a heated discussion in respectable scientific journals such as *Journal of Marriage and Family* and *Family Science Review*, in which a group of scientists led by Burr and Leigh (Burr & Leigh, 1983, 1984; Burr, Herrin, Day, Beutler & Leigh, 1988) tried to found a new field of investigating the family, first called *famology* and later *family science*, i.e. *family studies*, by publishing a series of texts. The

¹Milić (2007) explains that she did not agree with Mladenović, who was back then a professor at the Faculty of Law in Belgrade, holding that the priority should be the development of an interdisciplinary approach to the family (Milić, 1971, as cited in Milić, 2007).

first term was not accepted and no institution used the coinage *famology* in their terminologies (Hans, 2014), while the choice between the terms *family science* and *family studies* is determined by understanding whether the new discipline validates itself by having a unique object of study which is then studied multidisciplinarily from the position of different parent disciplines (*family studies*) or whether there is a specific (secondary) disciplinary perspective in studying the family (*family science*; Bailey & Gentry, 2013, Bailey & Gentry, 2013, as cited in Hans, 2014), whereby the latter term is charged with positivistic connotations (Smart, 2009, as cited in Hans, 2014) but is also considered to be optimal by the *Task Force on the Development of a Family Discipline* (1987).

Analysing the criteria for establishing a new scientific discipline (a unique object of study, an adequate theoretical and empirical knowledge basis, a unique research methodology, a supporting infrastructure in the sense of journals, faculties, professional associations etc., an ensuing application of the discipline/adequate profession, a possibility of being educated in the discipline and finally a consensus among experts that the new discipline exists), the aforementioned authors arrived at the conclusion that “famology” indeed is a new discipline because it meets five out of seven criteria listed above (they held that the discipline was too young to have its own developed research methodology and that its theoretical basis was supported by its parent disciplines) (Burr & Leigh, 1983). They were not of the view that this new discipline could not be related to multidisciplinary approaches to the family – they emphasised that a great number of disciplines contributed with their knowledge on the family to a special *family science* and saw sociology, psychology, anthropology, history and biology as the disciplines that contributed most to *family science* (Burr *et al.*, 1988). The specificity of the object of the study of the new realm (*family realm*) was attested by means of seven characteristics which make family experience different from all other human experiences, and these seven characteristics are: the generational nature and longevity of family relationships, a holistic approach to individuals, a process orientation to family relations, unique and intense emotionality, an emphasis on qualitative purposes and processes, an altruistic orientation and attentive guiding (Beutler, Burr, Bahr & Herrin, 1989). However, as a response to Sprey’s (1983, as cited in Burr & Leigh, 1984) dilemma about whether a scientific discipline can validate itself by the object of study itself or whether a specific conceptual approach to that object is needed, they found a validation of the new discipline also in the specific epistemology which is distinctive from other disciplinary perspectives (Burr & Leigh, 1984), and which motivates the scientists in the new realm to pose different kinds of questions and to generate different kinds of explanations in comparison with scientists belonging to other realms²

² “In summary, the main point in this section is that *when we start with a familial perspective, compared to the many other effective and helpful perspectives that exist in the academic*

(Burr *et al.*, 1988). This new epistemology moves from individual to family systems, abandons traditional paradigms characterised by linear causality which were dominant at that time, and is substituted by circular causality and a move away from the cause to effects/consequences; it emphasises the importance of studying values in the family, acknowledges not only social but also biological aspects of family life etc. (Arcus, 1980; Hoffman, 1981; Watzlawick *et al.*, 1967; as cited in Burr *et al.*, 1988; see more in Burr *et al.*, 1988). The described attempts were an object of a lot of criticism, which was aimed at non-specific epistemological principles of the new discipline (Edwards, 1989), a stereotypical view of family roles, a romanticised understanding of the family as a safe haven for every individual and at insisting on an artificial *public-private* dichotomy masking complex relations between the family and other social institutions (David, 1993), to mention but a few elements of this criticism. David (1993) therefore concluded that such an insisting on a new discipline would represent a step backwards, and invited different disciplines to build together, borrow, develop and test theories of the family.

Not even today is there a consensus on the above-described issue. As it has already been pointed out, *famology* is not regarded as a legitimate scientific discipline anymore, but the terms *family science* and *family studies* are still used interchangeably. For instance, in the *Handbook of Marriage and the Family*, Bailey and Gentry (2013) use the term *family science* and add to the aforementioned criteria by Burr and Leigh (1983) an eighth criterion, the criterion of the discipline's accumulated history, whereby they analyse all the criteria in detail. On the other hand, the sustainability of *family studies* as an interdisciplinary research field is also in part confirmed by a more than two decades long tradition of the respected *Journal of Family Studies*³ published by Taylor & Francis, which attempts at deepening the understanding of the family from a number of interdisciplinary perspectives. In later parts of the paper it will be analysed which of these two positions the Croatian context is closer to. For this analysis, it is important to mention that acknowledging the interdisciplinary nature of the *family field* does not, however, mean that one of the recognised perspectives is indeed the pedagogical one.

To be more specific, the Anglo-Saxon-speaking area generally does not recognise the term *family pedagogy* in a sense close to the one used in the Croatian language (that is, in the meaning of a pedagogical discipline; this will be discussed later): in a text written in English which expressly mentions the syntagm *family pedagogy*, referring to *oppressed family pedagogy*, the author understands the syntagm as “*intergenerational art of critical and reciprocal teaching and learning that is engaged at home by families battling oppression*” (Hughes, 2005: 51), while Lovatt, Cooper and Hedges (2017: 101)

community, we see things differently. We ask different questions, focus on different parts of reality, and construct ideas that are different.” (Burr *et al.*, 1988: 190)

³ *Journal of Family Studies*, <http://www.tandfonline.com/toc/rjfs20/current> (22.5.2017.)

define family pedagogy as “the learning interactions and cultural practices that occur within families”, holding that being familiar with family pedagogy expands the educator’s understanding of the child’s opportunities for learning in the family and improves the relation with the parents and with the child. Brooker (1999) writes about implicit and explicit family pedagogy, whereby the former implies familial socialisation practices, while the latter implies a deliberate preparation of the child for school. What is evident in these definitions is a focusing on the relation between the parent and the child, which is based on learning and teaching, sometimes also narrowed to preparing the child for entering the formal system of education. Allen and Crosbie-Burnett (1992) use the syntagm in a completely different sense and define family pedagogy as teaching (university students) on the family. As for the literature in German, older literature recognises the term *Familienpädagogik* in the sense of one of the pedagogical disciplines (in 1989 *Einführung in die Familienpädagogik* was published; Paetzold & Fried, 1989), but it is indicative that newer sources in German (e.g. Macha, 2011) also show a turn towards *educational sciences’ theories of family (erziehungswissenschaftlichen Theorie der Familie, Macha, 2011)*, not mentioning *family pedagogy*. Moreover, in 2011 the book *Familienpädagogik. Familiäre Beziehungen mit Kindern professionell gestalten* (Heim & Posch, 2011) was published. The book talks about “*professional*” *familial child-rearing*, developed in the context of SOS children’s villages and the care of children with inadequate parental care in an institutional context resembling a familial one. It can therefore be concluded that a literal translation of the syntagm *family pedagogy* into English and German leads to a diapason of the possible meanings of this syntagm, ranging from socialisation, parental practices of child-rearing and education, to child-rearing carried out by professionals in a context resembling a familial one and to teaching students on the family at the institutions of higher education.

If we move away from general discussions about the terminology and focus on the Croatian scientific context, it may be reasonable to start with the fact that according to the *Ordinance on Scientific and Artistic Areas, Fields and Branches* (2009), only family medicine, family law and family pedagogy have the status of the branches of science explicitly dealing with the family, but, as Milić (2007) points out, within social sciences there is no discipline that would not somehow make the family even a marginal object of its interest. Furthermore, to the knowledge of the author of this paper, the marking of the boundaries between different branches of science dealing with the family (in the sense of the problems they deal with and the way they approach these problems) is not thematised much (e.g. the relation between family pedagogy and related sciences is given by Stevanović⁴, 2000), but any deeper contem-

⁴ The author believes that family pedagogy takes from philosophy the knowledge on the human and their nature and existence; it leans on the fundamental knowledge of modern psychology on the mental life of the human, while it takes from sociology the knowledge on the socialisation of the personality through the process of upbringing (Stevanović, 2000). The

plation of what the specificity of e.g. family pedagogy, parenthood psychology or family sociology is generated from might leave us confused. What problems related to the family does pedagogy deal with, and psychology and sociology do not? Does something become an object of the interest of pedagogy, psychology or sociology by the nature of the problem/topic itself or rather by the way the problem/topic is approached; that is, can all the three disciplines deal with the same topics (e.g. parenting styles), but in their own specific ways? If the answer to this question is affirmative, what are the specificities of the pedagogical, psychological and sociological approaches to the family? Macha (1997, 2004a, as cited in Macha, 2011) considers a delimitation of the boundaries of a pedagogical (to be more precise, *scientific educational*) approach from a sociological and a psychological approach to the family, because of their closeness, not to be necessary, but she also stresses a specificity of pedagogical studying of the family, “such as, for instance, an ethical-normative orientation of education and educational goals, an internal dynamic of family relations and their relation to the surroundings (Macha, 1997; 2004a), the questions of the gender and the family, such as the tasks of familial child-rearing at different stages of the child’s development.” (Macha, 2011: 7)⁵. The author of this paper is of the opinion, and this opinion will later be supported with arguments, that pedagogy does indeed place an emphasis on particular topics which stem from the pedagogical relation between the parents and the child (for whose holistic understanding it is, of course, necessary to lean on the knowledge acquired by related disciplines), such as a normative focusing on parenting, parental understanding of the child as the starting point of parenting, child-rearing practices etc., but even when family pedagogy is dealing with topics it shares with other disciplines, it brings attention to different points: for instance, a parenting style viewed from a pedagogical perspective will not focus that much on the changes in the styles throughout history, the cross-cultural differences in preferring a particular style or the dimensions of the parents’ personality which are likely to lead to the use of a particular style, but on the consequences the exercised style has on the relation between the parents and the child, i.e. on child-rearing as a whole. Even if it undertakes this analysis of the consequences influencing the relation between the parents and the child together with other disciplines, family pedagogy poses in its focusing on the aim of child-rearing specific research questions (or should do so).

author also analyses the relations of pedagogy with other sciences such as anthropology, ethnology, history etc.

⁵ “das sind unter anderem die etisch-normative Orientierung von Erziehung und Bildung und die Erziehungsziele, die innere Dynamik der Familienbeziehungen und die Beziehungen zur Umwelt (Macha, 1997; 2004a), Gender und Familie sowie die Aufgaben der Familienerziehung in den Lebensphasen der Kinder.” (Macha, 2011: 7).

There is, however, the dilemma about why a clear distinction between different disciplines focused on the family should be important after all: some authors, for instance Zvonkovic (2014), consider sharp disciplinary boundaries archaic and favour posing such research questions which require giving answers from different perspectives, and in a similar fashion Matijević, Bilić and Opić (2016) point out that since interdisciplinarity is nowadays widely spread it is hard to mark clear boundaries between disciplines, which is the reason why they decide not to do so in their *Pedagogy for Teachers*, finding important every contribution to the object field of education, regardless of what discipline it comes from. In the context of such theses, insisting on clear disciplinary boundaries is an inconvenient position subject to the risk of an accusation for anachronistic, artificial purism which is powerless to the complexity and dynamism of contemporary society in general/of the institution of the family in particular. Nevertheless, insisting on pedagogical distinctiveness in this paper *does not represent* an attempt to negate the advantage of multidisciplinary or interdisciplinary approaches, but is rather an attempt to clearly state what contribution pedagogy can make in such approaches. The author of this paper is of the view that in a multidisciplinary approach, disciplines become privileged if their theoretical and empirical contribution to a specific area is stated more clearly, while the disciplines which do not succeed in cultivating a specific epistemology and methodology arising from it are exposed to the risk of (self) abolishment and slowly become part of a wide corpus of “social sciences” and “interdisciplinary fields⁶”. As Palekčić (2015a: 57–58) claims, “[t]he present-day state of pedagogy as a science is marked (Palekčić, 2010), among other points, by an absence of a clear pedagogical scientific perspective (*differentia specifica*) in relation to other sciences, concerning their mutual object of study – education (Palekčić, 2004), that is, by taking scientific points of view, theories, models and concepts from other disciplines. [...] All this has as its consequence a questionable identity of pedagogy, as well as an insufficiently developed reputation and status of pedagogy in the academic community, especially with regard to generating its own scientific knowledge (Vogel, 1986, Palekčić, 2015a) on education. In that sense pedagogy is understood more as a profession, but not as a scientific

⁶ In the *Ordinance on Scientific and Artistic Areas, Fields and Branches* (2009), apart from pedagogy (5.07.) there are, as an interdisciplinary area, Educational sciences (8.05.) comprised of psychology of education, sociology of education, politology of education, economics of education, anthropology of education, neuroscience and early learning, and, at the very end, the pedagogical disciplines. Furthermore, in the project *Construction of a model for scientific work assessment in the Republic of Croatia* (Jokić, Zauder & Letina, 2012), which analysed at the *Institute for Social Research in Zagreb*, among others, the characteristics of Croatian national and international scientific production in the field of humanities and social sciences and arts, the field *pedagogy* is not included in the analysis; instead, the authors analyse *educational sciences*, along with economics, information sciences, politology, law, psychology, social work and sociology.

discipline⁷.” Detected problems surrounding the general status of pedagogy are applicable to family pedagogy as well – in view of a non-existence of more serious analyses, it is rather interesting to point out that at *Ivo Pilar Institute of Social Sciences*, with the *Centre for Child, Youth and Family Studies* as one of its parts, none of the 78 scientists mentions pedagogy as part of their scientific fields⁸. Such data may raise concern only if we confirm the thesis that a pedagogical perspective on studying the family makes a unique contribution which related sciences with their own positions do not offer and that a multidisciplinary studying of the family deprived of that specific pedagogical perspective represents impoverishment of a scientific approach to the family. However, before this thesis can be confirmed, an analysis of the *pedagogicalness* of family pedagogy itself has to be carried out: to be more specific, if we cannot offer reasonable arguments about what makes family pedagogy *be indeed called pedagogy* and whether there is an application field of this branch of pedagogy (and what that application field is), we cannot tell when family pedagogy leaves its inherent research problems to other disciplines. Reflecting upon a specific pedagogical perspective of family pedagogy leads to the question of the position of *family pedagogy* within systematic pedagogy.

Position of family pedagogy within systematic pedagogy

There are numerous indicators based on which it is possible to start examining the position of *family pedagogy* within systematic pedagogy. From the *formal-legislative perspective* family pedagogy is a legitimate branch of pedagogy – the above-mentioned *Ordinance on Scientific and Artistic Areas, Fields and Branches* (2009) lists family pedagogy as the ninth branch in the field of pedagogy. From the *historical perspective* Zaninović (1988) identifies the importance of familial child-rearing in the works of a number of figures important for the history of pedagogy. A person who dedicated a whole library to child-rearing in the family home was Komenski (1886, VI), having written the *Guidelines for Maternal School* in the 17th century, “brief advice for the earliest rearing in the family home”. Within pedagogical monographies published from the mid-twentieth century to today family pedagogy is generally considered an integral part of pedagogy: Pataki (1951) thought of child-rearing in the family as part of general pedagogy, while Šimleša (1978),

⁷ All the quotations from the originals written in Croatian represent a translation by the translator of this paper.

⁸ According to the data available on: <https://www.pilar.hr/2018/03/pregled/> (accessed 10th July 2018; information on the site from 20th June 2018), the scientists include anthropology, demography, economics, ethnology, philosophy, interdisciplinary science area, cognitive sciences, politology, (Croatian) history, law, psychology, gender studies, social geography, socio-cultural anthropology, sociology and theology in their scientific field. For a number of the members of the Institute the data is not available, hence there is a possibility that among them there are some scientists who do include pedagogy in their scientific fields.

Vukasović (2001) and Matijević, Bilić and Opić (2016) recognise it as one of the branches/disciplines of pedagogy, to mention but a few authors whose works contain the term *pedagogy* in their titles⁹. As far as the scientific production in the branch itself is concerned, the last monographies which include the term *family pedagogy* in their titles were published more than 15 years ago (Rosić, 1998; Rosić & Zloković, 2002; Stevanović, 2000), in a short and fruitful period of a theoretical articulation of the discipline. This does not mean that in the period from 2002 up to the present day no monography belonging to this branch of pedagogy has been published (see e.g. Ljubetić, 2007, 2012), but the emphasis has been moved from fundamental theoretical questions towards certain specific subject matter phenomena (e.g. parental competence). It is, however, worth noticing that the legislative and production indicators are merely a reflection of certain trends in science and a sort of a heteronomous legitimation of family pedagogy as part of pedagogy. However, if we see the position of family pedagogy in the system of pedagogical disciplines the way Palekčić (2015b) sets the relation between general pedagogy and differential pedagogies, whereby general pedagogy branches into differential pedagogies which have a common root in the fundamental pedagogical thought, the question which should be posed based on that is: *what is it that makes family pedagogy originate from the fundamental pedagogical thought?*

Child-rearing is a process by which the authors describe the essence of family pedagogy. Vukasović (2001: 216) sees family pedagogy as a branch of “the pedagogical science which pedagogically plans and sheds light on the child-rearing process under specific conditions of family life”, and the object of family pedagogy is for Rosić (1998: 38) “the child-rearing in family from the child’s birth and during the entire process of its development while the family has influence on the young individual”. Kraft (2012, as cited in Palekčić, 2015b: 426) considers child-rearing a concept belonging to a whole class of phenomena, which “involve feeding, nurturing, encouragement and warnings, explanations, teaching” and which has two sides: showing and learning; and because of the fact that there are different forms of showing, showing can be institutionalised, hence in the family the form of showing differs from the form of showing at school (Palekčić, 2015b). Based on that, the criterion by which family pedagogy can be determined as one of the branches of pedagogy is the criterion of the specificity of the child-rearing activity within the family, and not the criterion of the *place where child-rearing is performed*: Bašić (1989: 285, emphasised by S. B.) considers the criterion of *place* incorrectly determined as she understands the family “as a product and a way of organising specific doings of individuals who are carriers of a

⁹ However, there are also monographies which do not mention family pedagogy explicitly: for example, in their *Fundamentals of Pedagogy*, Mušanović and Lukaš (2011) do not define family pedagogy as one of the differential pedagogies, although they meticulously divide them based on the criterion of institution into preschool pedagogy, school pedagogy, religious pedagogy, media pedagogy and institutional pedagogy.

meaningful doing, and not as a *place where child-rearing is performed*". In other words, in the author's opinion the factors of place are not crucial for constituting family pedagogy, but the *specificity of the child-rearing process itself* (emphasised by B.K.), thus she is in favour of a classification based on the elements of the child-rearer, the child being reared and the purpose of child-rearing itself, therefore familial child-rearing necessarily involves the parent as the agent, the child as the addressee and the practice of child-rearing focused on the characteristics of the child which the parent(s) consider(s) desirable, and "[b]y singling out familial child-rearing as a special practice of child-rearing the constitution of *family pedagogy*, which has this practice of child-rearing as its formal object (the object of cognition), is justified." (Bašić, 1989: 287, emphasised by S. B.). Therefore, the family cannot be understood as a place within which child-rearing is performed (for the family is neither a place nor can it be equal to family home, but is rather a community which goes beyond local conditions), but as a specific practice of child-rearing outlined by the institution of the family which has the parent as the agent and the child as the addressee of child-rearing.

If we do not understand *child-rearing in the family* literally as child-rearing within certain local conditions, but as child-rearing within a specific community of people which can reside together in different places, we are exposed to a problem Bašić (1989) has already warned of when she was talking of *meaningful doing*, namely the question whether the community itself can act educationally and whether then all its members have to have the intention of acting or whether such an activity is immanent in individuals, which opens up a field of heated discussions about intentional and functional education. Problematising this dilemma, Mužić (1999: 107) maintains that pedagogy tends to understand education as a phenomenon which can be both unintentional and intentional: "It is often considered that the pedagogical theory deals with education as a deliberate (intentional) exertion of an influence on the children being educated, although this process is also in great measure affected by factors which are not consciously educationally focused, but are *unintentional*, and yet they have exactly that effect, often even a greater one than the intentional factors." The influence of different factors on individuals can be significant even when these factors are not individuals who act deliberately, but the pedagogical acting in the sense suggested by e.g. Pataki (1951), Bašić (1989) or Komar (2008a) implies the necessity of the *intentionality* of acting. In line with that Pataki (1951: 25–26) states: "*Unconscious* child-rearing is no child-rearing whatsoever. [...] The influencing that is educational in the true sense of the word is the one which is aimed at certain goals and tasks – or is in accordance with them. 'Aimless' and completely 'unconscious' child-rearing is incompatible with the essence of the pedagogical process, pedagogical activity, which is a conscious and purposeful activity." The author emphasises that different educators, parents including, can have different levels of educational consciousness (Pataki, 1951). Similarly, Komar (2008a: 135–136,

emphasised by Z. K.) argues that without “a *conscious pedagogical activity* we are talking about mere improvisation, an “instinct”, a “parental feeling” and similar acts which have entirely unclear starting points and outcomes.” These quotations lead to the questionable justification of ascribing the educational activity to the family as an institution as it can be held that a deliberate educational activity is characteristic not of an institution in its entirety, but of particular members of the family – the parental figures; the fact that all the members of the family (e.g. siblings) and even the family atmosphere itself *have an impact* on the child does not mean that they *act educationally*.

Apart from the above-mentioned, it will be pointed out that in the founding of family pedagogy as an inherent part of pedagogy the criterion of the *place where child-rearing is performed* is problematic also because of the fact that it implies a consensus on child-rearing as a fundamental concept of pedagogy. Establishing pedagogy as an autonomous science indeed also implies the umbrella concept of the whole science, however it is hasty to count on a consensus that this concept is *child-rearing* (see about the different relations of the terms *child-rearing* and *education* in the pedagogical literature by Bašić, 1991). For instance, presenting von Hentig’s work, Komar (2008a: 106, emphasised by Z. K.) concludes that for the author *education* is “the fundamental concept by which a human *becoming* a human is carried out” and by which “everything that is *primarily* pedagogically important and valuable happens”, thus “a science which intends to deal with the human in such a way inevitably needs this concept, and it needs it as its *central* concept”. In this discussion surrounding the umbrella concept of the science itself the answers to some dilemmas examined in the *Introduction* could be anticipated (does family pedagogy entirely belong to pedagogy or is it inferior to other branches of pedagogy): many other pedagogical branches dominantly focus on a more or less systematised educational process (understood through an utterly simplified traditional dichotomy in which child-rearing deals with the acquisition of values, attitudes and habits, and education with the acquisition of knowledge and the development of skills; Spajić-Vrkaš, Kukoč & Bašić, 2001), which leaves family pedagogy relatively alone in the (reductionistically understood) focus on child-rearing, which is *performed by laymen* and not by professional pedagogues (these polarities actualise the long-lasting Cartesian dichotomy reason vs. emotions/the public vs. the private, in which family pedagogy is assigned the inferior, “female” pole). Komar (2015) is, however, against a strict distinguishing between child-rearing and education in which child-rearing would refer to will and emotions and education to reason: “child-rearing abstracted from any kind of an element related to education is nothing but habituation, training, mere acquiring and forming of passive obedience and conformism” (Komar, 2015: 224). This insight is significant as it also suggests a necessity of *an education element of (pedagogical) family pedagogy*.

For now we, therefore, find the essence of the pedagogical in family pedagogy neither in the institution of the family as a specific *place within*

which child-rearing is performed (for familial practices go beyond the factors of place, and it is problematic to ascribe an awareness of the child-rearing activity to the family as an institution) nor in (familial) *child-rearing as a (disputably) fundamental pedagogical concept* (if pedagogy deals with child-rearing, and child-rearing is also performed within the family, then family pedagogy would “automatically” be part of pedagogy), but, in accordance with Bašić’s (1989) suggestion, in the *specificity of the pedagogical relation* between the parent (the carrier, the agent of the child-rearing intention and activity) and the child. The concept of the pedagogical relation in moral sciences, thoroughly described by Bašić (1999), helps one *understand parenting as only one modality of the pedagogical relation*. For Nohl (1949, as cited in Bašić, 1999) a pedagogical relation is a relation of a mature human being towards a human being growing up, which enables self-development and leads to this growing-up human being becoming responsible for themselves. The author represented this pedagogical relation as a pedagogical triangle, with the *human being being reared* (the child, the pupil, the young person exposed to the processes of learning and education) on its one angle, the *society* (the parent, the teacher, the child-rearer, which perform the activities of child-rearing and teaching at different institutions, e.g. the family, school or the preschool institution) on its second angle and on its third angle the *culture*, i.e. the knowledge, the skills, the values, the attitudes, the moral norms and other elements which are tried to be conveyed by the pedagogical relation (Bašić, 1999). What in the concept of moral sciences distinguishes the pedagogical from all the other activities is its earlier mentioned intentionality, that is “the child-rearer’s intention of helping and advancing the development of the child being reared”, which is legitimated by the ability of the child being reared to learn and its dependence on learning, that is by the need of the child being reared to be helped and guided (Bašić, 1999: 182). This necessity of guiding the human being is woven into the term *pedagogy* itself: “The being *pais* proved itself as something in an important sense movable, which is the basic possibility of pedagogy. If this movement now also requires or at least benefits from the help to perform its basic self-movement, then something like pedagogical activity is possible.” (Komar, 2011: 316). Applied to the context of family pedagogy, *the parent is the one who guides, supports and creates the preconditions for the self-constituting and self-leading of the being pais*, whereby the activity of guiding is in this context best described by the term *parenting*, which, essentially arising from the pedagogical relation, could be held to be (in the opinion of the author of this paper) *the central concept of family pedagogy*. This concept is not subject to the questionable possibility of purposefulness as the term *familial child-rearing* is, and it is also wider than child-rearing because it does not allocate parents exclusively a child-rearing role (which is problematic if we consider the terms child-rearing and education to be complementary).

By establishing parenting as the fundamental concept of family pedagogy, which in an ideal sense (and similarly to the analysis referred to in

the text) implies *parental conscious guiding of the child to a state of freedom and reasonable goodness which is derived from a specific non-professional pedagogical relation and based on the child's need to be guided and on the parent's intention to guide*, we are coming closer to establishing the pedagogical distinctiveness of family pedagogy not on the basis of the arguments of family pedagogy being present in pedagogical monographies or pedagogical studies for the past hundred years, not on the arguments of the legal framework currently in effect, not on observing the family as one of the institutions within which child-rearing is performed, consensually accepted as one of the fundamental concepts of pedagogy, but, similarly to Komar's (2011) perspective, as a special area of pedagogy which is systemically derived from the general pedagogy: *the distinctively pedagogical component of family pedagogy is identical to distinctively pedagogical itself*, and that is the guiding which "presupposes something *moveable* (a being in whose *essence* the possibility of movement is immanent), a possible *reality of movement* and a *purposeful form* towards which the moveable moves." (Komar, 2011: 86). The purposefulness of movement in the offered sense can be found in freedom and *reasonable* goodness, holding, similarly to Herbart, child-rearing which works towards a direct forming of the attitudes and behaviours of the child being reared (instead of acting by developing its circle of thought)¹⁰ to be a deficient pedagogical practice (Palekčić, 2010).

What does family pedagogy deal with?

The analysed questions lead to the final dilemma referred to in the title, namely to the question of what family pedagogy deals with. By this we neither want to imply that science necessarily has a direct field of application nor, extensively problematise the relation between science and its accompanying profession but analyse the potential materialisation of different parts of this pedagogical discipline in the practice. An answer to the question posed here may be developed, as the author of this paper understands it, into several different directions.

The first direction can look on family pedagogy as a contemplating and researching of pedagogically desirable parenting, without a necessary materialisation of these contemplations in the practice, i.e. in a certain accompanying profession. Family pedagogy is understood here as a *pedagogical*

¹⁰ It is interesting that in the governing of children (in the care for maintaining order, with the emerging forms of punishment, supervision, authority and love), for which he is uncertain whether it is part of pedagogy or practical philosophy, Herbart (1897) sees the main role of the father and the mother, and so he points out that it is wise to leave the governing of children to those whom the nature assigned this role, namely to the father and the mother, while *education proper* (especially the culture of developing the circle of thought) should be left to a professional. In such a distinction made by Herbart, however, a reduction of the potential of parental pedagogical activity can be seen.

discipline which deals with a scientific studying of parenting as one form of the pedagogical relation and which does not have its own direct field of application in the accompanying practice. Family pedagogy observed from this perspective is seen as a *scheme of conscious parenting*: Gavazzi (2014) holds that *family science* functions best as *liberal arts*, having historically emerged to deliver knowledge and skills essential for all members of society. The omnipresence of such family pedagogy in society would enable all parents to be reflective practitioners who do not need the support of professionals in their parenting.

It is a fact, however, that the primary addressees of different sciences are often experts (scientists and practitioners), who act as *linkmen* between science and secondary addressees (all people interested in a particular science). Thereby we come to the first application field of family pedagogy, and an introduction to a description of this field is given by an interesting observation that in an above-mentioned citation Komar (2008a) refers to parents as the agents of child-rearing whose activity can be non-conscious/insufficiently conscious. Indeed, on an imaginary line of pedagogical activity, with non-existing and absolute pedagogical consciousness about the starting points, outcomes and the purpose of pedagogical activity as its poles, parents (considering the non-professional character of their pedagogical activity) can be positioned more on the left than on the right end of the continuum, with a potential to move towards the absolute right pole. Therefore, the first application field of family pedagogy can be found in the support the pedagogue gives to the parents so as to make their parenting – if it is not already (although it can be even without the help of professionals; see above) – conscious, reasonable and purposeful, whereby the parents themselves metaphorically become *pais* beings. This potential of parental movability towards a high level of consciousness about the starting points, the outcomes and the purpose of the parents' activity is not to be equated with a denial of parental intuition as a legitimate source of parenting – if parenting is one modality of the pedagogical relation, it, then, also implies certain *pedagogical tact*, which reconciles the intuitive and the theoretically conscious part of the parent and represents, to apply English's (2014) understanding of pedagogical tact, the parent's ability of improvisation in a moment based on the characteristics of the child being reared, that is the ability of making *wise decisions in momentary situations*. As pedagogical tact necessarily requires a theoretical discovering of the sense of the child-rearing activity (Herbart, 1964–65, as cited in Bašić, 1998), in this theoretical opening of a diapason of possible decisions the possibility of parents relying on professional pedagogues emerges, which is, however, neither imperative nor does it generally deny the possibility of parents, as a highly heterogeneous group, to act reflectively, but such an opening is at the same time critical towards understanding parenting as an almost instinctive behaviour for which everybody becomes competent by either “getting a child” or by the method of trial and error in parenting (the so-called parental experience).

To precise, the second direction sees family pedagogy as a *pedagogical discipline which deals with a scientific studying of parenting as one form of the pedagogical relation and is practically founded in the professional support the pedagogue gives to the parents (in the form of lectures, workshops, counselling, by creating handbooks and other pedagogical materials for parents conveyed by the media)*. Its primary addressees are in this point pedagogues, and the secondary addressees are parents themselves. This application field is in the Croatian literature often recognised under the syntagm of (pedagogical) parent education (about the problems surrounding this terminology see Stričević, 2011), however the author of this paper believes that in this domain it is better to call family pedagogy *parental conscientisation* (understood as parental consideration of their own parenting and its effects on the child and the parents themselves encouraged/led by experts) as it emphasises the cruciality of parental self-activity, and it does not imply that experts could “educate” the “uneducated” parents or “strengthen” their “weak” competences (on approaching parents within the empowerment model, as compared to the *banking concept of parent education*, see in Lam & Kwong, 2014).

The next application field of family pedagogy is anticipated by Herbart himself: considering the governing of children as care for maintaining order, and education as care for intellectual culture (Herbart, 1897), as two units which are necessarily dependent of each other¹¹, Herbart recognises the importance of the cooperation between teacher and parent, who all have to do their own part of the job in the process of rearing the child, but also assist the other side in this process. To be more precise, Herbart stresses that a professional must not “in his pride desire to carry on his profession by himself alone, to the exclusion of the parents; he would thereby lose the power of their influence, for the loss of which he cannot easily find a compensation” (Herbart, 1897: 101). In alignment with this, family pedagogy materialises itself dominantly in the domain of the cooperation between the parents and pedagogues and appears as a *pedagogical discipline which deals with a scientific studying of parenting as one form of the pedagogical relation and is practically founded in the cooperation of experts (pedagogues and non-pedagogues) and the family aimed at the child’s welfare in educational institutions*. The primary addressees of family pedagogy seen from this perspective are pedagogues, and the secondary addressees are other experts, non-pedagogues. Here the fundamental knowledge on parenting must be upgraded also by specific competences for the cooperation with families¹² (communication

¹¹ “Government, which is satisfied without educating, oppresses the mind, and education which takes no heed of the disorderly conduct of children, would not be recognized as such by the children themselves.” (Herbart, 1897: 94)

¹² Understanding the cooperation with families as a domain which does not have family pedagogy and an in-depth knowledge of the dynamics of family life as its basis, but sees the cooperation as a set of communication, interpersonal and other competences which can be acquired irrespective of the content and the objectives of the cooperation itself is a mechani-

skills, skills for resolving conflicts etc.) which pedagogue directly applies to their own cooperation with families, and which they, by means of the supervising and supporting role of pedagogues in educational institutions, convey to other experts who are not pedagogues (being the ones responsible for advancing the cooperation itself).

The author of this paper is of the opinion that pedagogy should insist on a coordinated nurturing of all the three above-described aspirations. For instance, understanding family pedagogy exclusively as a theoretical preparation for the cooperation of pedagogues and other experts with the parents would consequently also imply a tendency of pedagogy focusing on the context of professional institutions which deal with education, which can have far-reaching consequences vis-à-vis the earlier problematised position of family pedagogy within social sciences and humanities as it thereby leaves all the intrafamilial occurrences to be studied by related disciplines (which convey the knowledge they acquire to the parents) and applies them indeed only secondarily in order to make the activity of experts at educational institutions more productive (by understanding, rehabilitating, supporting etc., when needed, the educational influence of the family, but not by studying it in a pedagogically specific way). A cursory glance at the domestic media content aimed at parents (in order to support this observation by providing scientific evidence research dealing with this issue should be conducted) signalises that pedagogues have already neglected for example parental conscientisation as one of the aspects of their professional role.

The final result of the contemplations surrounding family pedagogy undertaken and described in this text is also determining *family pedagogy as one of the differential pedagogies which deals with the studying of parenting as a specific modality of the (non-professional) pedagogical relation*. In the focus of family pedagogy is thus the pedagogical relation of the parent and the child, and not the family as an institution, which is, of course, sufficiently constituted by the parent and the child by their existence/by them performing their roles, which suggests that a more pedagogical term for this branch of pedagogy would be *parenting pedagogy* (as it would bring into focus the performing of the parental role, as opposed to the term *family pedagogy* which in

cal understanding of an important field of the professional activity of pedagogues, which can, understood in that way, easily be left to any kind of experts who possess the competences mentioned above. In contrast with that, the domain of the *Cooperation of the family and the educational institution* can be seen as *Family pedagogy II*, that is as an area of pedagogy which approaches the building of a relation between the family and the educational institution aimed at encouraging a holistic development of the child on the basis on an in-depth understanding of parenting and the role of the parent in the rearing process and the education of the child. It is incorrect to understand *Family pedagogy* as *Cooperation of the family and the educational institution I* as this would imply that the area of parenting is only an introduction to pedagogy's core topic, the relation of the family and the professional pedagogical institution, which makes one fall into the trap of discarding parenting as pedagogy's inherent domain and reducing pedagogy to the context of (pre)school.

opinion of the author of this paper directs the attention – although we are dealing here merely with nuances of meaning – to structural elements of the institution of the family). Irrespective of the term used for this branch of pedagogy, the contents family pedagogy includes on the basis of such a definition are:

1. the specificity of parenting as a (non-professional) pedagogical relation,
2. the presuppositions which make the child a *pais*, a being who needs to be guided,
3. the presuppositions which make the parent suitable for guiding the child,
4. the determinedness of parenting by various (outer-)familial factors,
5. an understanding of the social constructedness of parenting and a deconstruction of hegemonic, pedagogically irrelevant frameworks of a “normal” and “ideal” family,
6. an understanding of the nature of the child as the starting point of parenting
7. autonomous and heteronomous purposes of parenting,
8. child-rearing practices of parents and their relation with the purpose of parenting
9. the effects of parenting,
10. the role of the pedagogue in parental conscientisation,¹³
11. the role of the pedagogue in their cooperation with parents in educational institutions,
12. a pedagogically relevant empirical studying of parenting, parental conscientisation and the cooperation with parents.

This list is merely illustrative and open to complementation and revision. From the aforementioned topics it is clear that family pedagogy is performed as normative – Komar¹⁴ (2011) explains that the idea of normativity is immanent in pedagogy, which, having departed from normativity, departed from itself as well as it also cut the tension between what the being *pais* is now and what it should be at some future point. This does not mean that (family) pedagogy is not empirical – quite the opposite – but it cannot be positivistically understood exclusively as an empirical science.

¹³ The contents under the points 10 and 11 are at pedagogy studies generally thematised as part of the courses dealing with the cooperation/partnership with families/parents.

¹⁴ “But, as is evident, the empirical approach is not crucial for *constituting* pedagogy, and it is hence a big mistake and falsification to constitute “pedagogy” as a social science the objective of which is to study “pedagogical regularities”, whereby this “system of regularities” would even have to signify a pedagogical theory itself. (...) If there is any pretension to truly deal with education in accordance with the name of pedagogy, then it is evident that they have to be aimed at – seen from a temporal aspect – something that does not exist yet.” (Komar, 2011: 115)

CONCLUSION

Throughout the work it was tried to extensively ponder over a number of dilemmas which have marked the author's dealing with family pedagogy. The unclear positioning of family pedagogy within and outside of pedagogy and some of the detected causes of such a position of family pedagogy were analysed. Believing that its insufficient pedagogical distinctiveness is one of the factors because of which family pedagogy has a problematic relation with systematic pedagogy on the one hand, and overlaps with the interests of related sciences on the other, special attention to this distinctiveness derived from the relation between systematic pedagogy and differential pedagogies was dedicated, whereby the Croatian context had to be contrasted with the context of the English- and German-speaking areas, where the so-called *family field* is differently positioned. The analysis was concluded with defining family pedagogy itself, with a possible view on its application fields and with an outline of the topics which inherently belong to it. Such an analysis may stimulate a dialogue between different experts, which would also result in giving answers to questions that are merely alluded to in this work, as is the question of the relation of the normative and empirical elements of family pedagogy, the question of the (in)adequateness of the currently applied methodology of empirical research or the question of the possibility of a truly (instead of declaratively) interdisciplinary approach to the topics related to the family. The question which was, hopefully, managed to answer is the question of why the pedagogical perspective in studying the family is important: when family pedagogy really deals with parenting as a pedagogical relation – by scrutinising everything that happens within the given social frameworks in the dyadic process of guiding the child towards some ideal purposeful state – then its contribution to understanding the family in the context of multidisciplinary approaches is *necessary*. This, however, *does not mean* that family pedagogy can function without the understanding of various factors from the surroundings which determine parenting, and whose complexity systematic approaches to the family (e.g. Bronfenbrenner's, 1986, developmental-ecological model) or parenting (e.g. Belsky's, 1984, process model of the determinants of parenting) depict well, and neither does it mean denying the fact that the point of scientific activity is precisely in the travel of "science through a multitude of ostensible sciences towards itself", whereby those ostensible sciences (particular disciplines) gradually free themselves from their particularity and specialness (Despot, 1991: 11). The paper reflects the viewpoint of the author herself that the pedagogical perspective (which does not even have to be named in a special way or singled out), precisely because of the specific contributions it gives to the totality of scientific dealing with the family, should not be left out in this travel of science towards itself.

ЧЕМ ЗАНИМАЕТСЯ СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА:
ПОЗИЦИЯ СЕМЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ХОРВАТСКОМ
И МЕЖДУНАРОДНОМ НАУЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Барбара Кушевич

Философский факультет Университета в Загребе, Хорватия

Аннотация

В начале предлагаемой работы анализируется соотношение семейной педагогики и родственных непедagogических дисциплин в хорватском и иностранном научном пространстве, а потом и позиция семейной педагогики внутри систематической педагогики. В центральной части работы, в продолжении анализа, проблематизируется вопрос: на основании чего семейная педагогика може считаться частью педагогики, то есть на чем она обосновывает свою педагогическую дистинктивность. На основании всех рассмотренных аспектов в заключении дается обзор возможных сфер применения семейной педагогики. *Ключевые слова:* дифференциальные педагогики, междисциплинарность, семейное поле, системная педагогика.

Коришћена литература/References

- Allen, K. R. & Crosbie-Burnett, M. (1992). Innovative ways and controversial issues in teaching about families: A special collection on family pedagogy. *Family Relations*, 41(1), 9–11. DOI: 10.2307/585385
- Bailey, S. J. & Gentry, D. B. (2103). Teaching about family science as a discipline. In G. W. Peterson & K. R. Bush (Eds.), *Handbook of Marriage and the Family* (Third edition) (pp. 861–883). New York: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4614-3987-5
- Bašić, S. (1989). *Pedagogijski terminološki sustav [Pedagogical terminological system (unpublished doctoral dissertation)]*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bašić, S. (1991). O pedagojskom pojmu „obrazovanje” [On the pedagogical concept of “education”]. *Thélème*, 37(1), 1–13.
- Bašić, S. (1998). Modeli samopoimanja pedagogije [The models of pedagogy self-perception]. *Napredak*, 139(1), 33–43.
- Bašić, S. (1999). Odgoj [Upbringing]. In A. Mijatović, H. Vrgoč, A. Peko, A. Mrkonjić & J. Ledić (Eds.), *Osnove suvremene pedagogije [Fundamentals of contemporary pedagogy]* (pp. 175–201). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83–96. DOI: 10.2307/1129836
- Beutler, I. F., Burr, W. R., Bahr, K. S. & Herrin, D. A. (1989). The family realm: Theoretical contributions for understanding its uniqueness. *Journal of Marriage and Family*, 51(3), 805–816. DOI: 10.2307/352178
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
- Brooker, L. (1999). *Class, culture and pedagogy in young children’s learning in the home*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, 2–5 September 1999, University of Sussex at Brighton. Retrieved March 26, 2018 from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001494.htm>.
- Burr, W. R. & Leigh, G. K. (1983). Famology: A new discipline. *Journal of Marriage and Family*, 45(3), 467–480. DOI: 10.2307/351653
- Burr, W. R. & Leigh, G. K. (1984). Having a family discipline means we need a new bottle for the new wine: A case study in boundary clarification. *Journal of Marriage and Family*, 46(2), 265–266.
- Burr, W. R., Herrin, D. A., Day, R. D., Beutler, I. F. & Leigh, G. K. (1988). Epistemologies that lead to primary explanations in family science. *Family Science Review*, 1(3), 185–210.
- David, E. (1993). Sociology to famology. A wise move? *Journal of Family Issues*, 14(1), 20–34.
- Despot, B. (1991). Predgovor. Univerzitet kao znanstvena ustanova ili čovjek kao znanstveno robovanje [Foreword. University as scientific institution or human as scientific slavery]. U G. Gretić & Z. Posavec (Eds.), *Ideja univerziteta [The idea of university]*. Izabrao, preveo i predgovor napisao Branko Despot (pp. 7–17). Zagreb: Globus.
- Edwards, J. N. (1989). The family realm: A future paradigm or failed nostalgia? *Journal of Marriage and Family*, 51(3), 816–818. DOI: 10.2307/352179
- English, A. R. (2014). Herbart, Johann F. In D. C. Phillips (Ed.), *Encyclopaedia of Educational Theory and Philosophy. Volume One* (pp. 372–375). Los Angeles: SAGE reference. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781483346229>
- Gavazzi, S. M. (2014). Locating the family field on academia’s map: Taking the path toward intentional leadership or inadvertently following the road to perdition?
- Gavazzi, S. M., Wilson, S. M., Ganong, L. & Zvonkovic, A. (2014). Furthering the conversation on the future of the discipline of family science: Comments on the articles by Hamon & Smith and Hans. *Family Relations*, 63(3), 333–342.
- Hans, J. D. (2014). Whither famology? Department name trends across four decades. *Family Relations*, 63(3), 323–332.

- Heim, R. & Posch, C. (2003). *Familienpädagogik. Familiäre Beziehungen mit Kindern professionell gestalten*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Herbart, J. F. (1897). *The science of education. Its general principles deduced from its aim and the aesthetic revelation of the world*. London: Swan Sonnenschein & CO.
- Hughes, S. (2005). Theorizing oppressed family pedagogy: Critical lessons from a rural black family in the post-brown south. *Educational Foundations*, 19(3–4), 45–72.
- Jokić, M., Zauder, K. & Letina, S. (2012). *Karakteristike hrvatske nacionalne i međunarodne znanstvene produkcije u društveno-humanističkim znanostima i umjetničkom području za razdoblje 1991–2005. [The features of Croatian national and international scholarly productivity in social sciences, arts and humanities 1991–2005.]*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Komar, Z. (2008a). Pedagogija kao sustavna znanost obrazovanja [Pedagogy as a systematic science of education]. *Pedagogijska istraživanja*, 5(2), 127–138.
- Komar, Z. (2008b). Hartmut von Hentig, Što je obrazovanje [Hartmut von Hentig, What is education]. *Pedagogijska istraživanja*, 5(1), 105–110.
- Komar, Z. (2011). *Teorija pedagogije s obzirom na pojam svrhe* (neobjavljena doktorska disertacija) [*Theory of pedagogy regarding the idea of purpose* (unpublished doctoral dissertation)]. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Komar, Z. (2015). Mogućnost odgoja i obrazovanja u kontekstu postmodernog pojma znanja [The possibility of education in the context of postmodern concept of knowledge]. In S. Opić, V. Bilić i M. Jurčić (Eds.), *Odgoj u školi [Child-rearing in school]* (pp. 223–251). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Komenski, J. A. (1886). *Informatorijum za školu materinsku [Informatorium of maternal school]*. Zagreb: Hrvatski pedagoški književni sbor.
- Lam, C. & Kwong, W. (2014). Powerful parent educators and powerless parents: The ‘empowerment paradox’ in parent education. *Journal of Social Work*, 14(2), 183–195.
- Lovatt, D., Cooper, M. & Hedges, H. (2017). Enhancing interactions: Understanding family pedagogy and funds of knowledge “on Their Turf”. In A. C. Gunn & C. A. Hruska (Eds.), *Interactions in early childhood education. Recent research and emergent concepts* (pp. 99–112). Singapore: Springer. DOI: 10.1007/978-981-10-4879-1
- Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj [To be a competent parent]*. Zagreb: Mali profesor.
- Ljubetić, M. (2012). *Nosi li dobre roditelje roda?! Odgovorno roditeljstvo za kompetentno dijete. [Are good parents brought by stork? Responsible parenthood for competent child]*. Zagreb: Profil International.
- Macha, H. (2011). Konturen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie der Familie. In H. Macha & M. Witzke (Eds.), *Familie. Handbuch der Erziehungswissenschaft 5* (pp. 7–27). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Matijević, M., Bilić, V. & Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike [Pedagogy for teachers]*. Zagreb: Školska knjiga, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Milić, A. (2007). *Sociologija porodice. Kritika i izazovi [Sociology of family. Critics and challenges]*. Beograd: Čigoja Štampa.
- Mladenović, M. (1969). *Uvod u sociologiju porodice. Opšti i posebni deo [Introduction to sociology of family. General and specific part]*. Beograd: Izdavačko preduzeće “Rad”.
- Mušanović, M. & Lukaš, M. (2011). *Osnove pedagogije [Fundamentals of pedagogy]*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
- Mužić, V. (1999). Pedagogijska znanost i njezina određenja [Pedagogy and its definition]. In A. Mijatović, H. Vrgoč, A. Peko, A. Mrkonjić & J. Ledić (Eds.), *Osnove suvremene pedagogije [Fundamentals of contemporary pedagogy]* (pp. 101–127). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Paetzold, B. & Fried, L. (1989). Vorwort. In B. Paetzold & L. Fried (Eds.), *Einführung in die Familienpädagogik* (pp. 13–17). Weinheim: Beltz Verlag.

- Palekčić, M. (2010). Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagogijska paradigma [Hertbartian theory of education – an original pedagogical paradigm]. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 319–340.
- Palekčić, M. (2015a). Kultiviranje teorijskog mišljenja – uvjet identiteta i znanstvenog statusa pedagogije [Cultivation of theoretical thought as the condition for identity and scientific status of pedagogy]. In M. Palekčić (Ur.), *Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju* [The pedagogical theoretical perspective. The significance of theory for pedagogy as discipline and profession], (pp. 57–77). Zagreb: Erudita.
- Palekčić, M. (2015b). Odnos opće i diferencijalnih pedagogija – značenje zajedničke teorijske pozicije [The relation between general and differential pedagogy – the importance of joint theoretical position]. In M. Palekčić (Ed.), *Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju* [The pedagogical theoretical perspective. The significance of theory for pedagogy as discipline and profession], (pp. 417–440). Zagreb: Erudita.
- Pataki, S. (1951). *Opća pedagogija* [General pedagogy]. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama (2009). [Ordinance on Scientific and Artistic Areas, Fields and Branches (2009)]. *Narodne novine*, 118/2009. http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_09_118_2929.html (20.4.2017.)
- Rosić, V. (1998). *Obiteljska pedagogija* [Family pedagogy]. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Rosić, V. & Zloković, J. (2002). *Prilozi obiteljskoj pedagogiji* [Contributions to family pedagogy]. Rijeka: Graftrade, Filozofski fakultet u Rijeci.
- Spajčić-Vrkaš, V., Kukoč, M. & Bašić, S. (2001). *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju. Interdisciplinarni rječnik* [Education for human rights and democracy. Interdisciplinary dictionary]. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
- Stevanović, M. (2000). *Obiteljska pedagogija* [Family pedagogy]. Varaždinske Toplice: Tonimir.
- Stričević, I. (2011). Jačanje roditeljskih kompetencija kroz programe obrazovanja roditelja. [Strengthening parenting competences through parent education programs]. In D. Maleš (Ed.), *Nove paradigme ranoga odgoja* [New paradigms of early education] (pp. 125–152). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Zavod za pedagogiju.
- Šimleša, P. (1978). *Pedagogija. III (prerađeno) izdanje* [Pedagogy. III (revised) edition]. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Task force on the development of a family discipline (1987). A recommendation about the identity of the family discipline. *Family Science Review*, 1, 48–52.
- Vukasović, A. (2001). *Pedagogija* (sedmo izdanje) [Pedagogy (Seventh edition)]. Zagreb: Hrvatski katolički zbor “Mi”.
- Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije* [General history of pedagogy]. Zagreb: Školska knjiga.
- Zvonkovic, A. (2014). *The perennial problem of the field of family studies in an academic environment in constant flux: Broadening the scope of our ragtag group of starfighters*.

Примљено 27.03.2020; прихваћено за штампу 02.06.2020.

Recieved 27.03.2020; Accepted for publication 02.06.2020.