

САВРЕМЕНА КУЛТУРА РОДИТЕЉСТВА: ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ*

Биљана Бодрошки Спарису^{**} и Мирјана Сенић Ружић
Филозофски факултет Универзитета у Београду, Србија

Апстракт. Могућност унапређивања родитељске праксе у одгајању деце је веома актуелна тема у научној литератури у последњих неколико деценија. Фокус је на одгајању деце раног узраста и проблем се тематизује доминантно са становишта *рзу* дискурса. У тим оквирима конституише се савремена култура родитељства која редукује породично васпитање на дијадне интеракције родитељ–дете ван контекста друштвених структура и вредности. Циљ рада је критичка анализа педагошких импликација савремене културе родитељства, при чему се разматрају две кључне карактеристике. Прва се односи на концептуализацију родитељства као деперсонализоване индивидуалне компетенције. Одгајање деце се схвата као индивидуална вештина остваривања унапред дефинисаних исхода дечијег развоја, чиме се занемарује сложеност васпитања и као међугенерациског и као личног односа. Друга карактеристика је сцијентизација родитељства у смислу позивања на доказе емпиријских научних истраживања и ослањања на тзв. модел родитељског детерминизма. Одгајање деце постаје научни подухват, а родитељство најважнија „професија” која обликује будућност детета и друштва. Занемаривање друштвеноисторијске димензије васпитања у погледу структурних и етичких оквира, артикулисаних контекстом и циљем васпитања, чини педагошки глас ирелевантним у савременој култури родитељства.

Кључне речи: култура родитељства, родитељска компетенција, деперсонализација родитељства, сцијентизација родитељства, родитељски детерминизам.

* *Напомена.* Рад је настао у оквиру пројекта Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду *Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања* (179060), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

** E-mail: bbodrosk@f.bg.ac.rs

УВОД

Начин на који се у јавном дискурсу говори о одгајању деце и шта данас значи „бити родитељ” доминантно је под утицајем реторике културе родитељства. Овде није реч о другачијој језичкој формулацији за подручје које се раније називало породично васпитање или одгајање деце. Култура родитељства означава специфичан скуп пракси и вештина у постављеним оквирима, који мењају разумевање традиционалног поимања онога што би родитељ требало да ради, како се односи према деци и како види себе у родитељској улози (Lee, Bristow, Faircloth & Macvarish, 2014; Martin, 2016). Када појединачне праксе одгајања деце постану део општег и заједничког искуства, може се рећи да родитељство прераста у „културу родитељства”.

Постало је општеприхваћено мишљење да је васпитање деце од најранијег узраста превасходно део јавне, а не приватне сфере живота. Родитељство се схвата као тежак и одговоран „посао” који се не може успешно обављати без експертске подршке, која се уређује регулацијама државне власти на централном и/или локалном нивоу (Daly, 2013, 2015). У фокусу је компетентна родитељска пракса – деперсонализована и деконтекстуализована у форми сцијентизације и родитељског детерминизма. Деперсонализација означава процес раздвајања перформативности самог деловања од личности родитеља који делује. Нагласак је на ономе шта и како се ради, а не на ономе ко је носилац радње. У том смислу родитељско понашање се описује неологизмом који представља језичку иновацију насталу деведесетих година 20. века – оно што се традиционално означавало именицом (*parent, parenthood, parenting*) претвара се у глагол (*to parent*). Тематизацијом родитељства као „процедуралног нормативизма”, избегава се најважније педагошко питање – а то је питање циља васпитања, не само појединачног детета, већ у целини – нових генерација које долазе. Шта ми као одрасли људи имамо да понудимо нашој деци, које вредности поштујемо, на шта смо поносни, чему се надамо и колико смо одговорни за свет у који покушавамо да их уведемо – то није тема јавног дискурса. Савремена култура родитељства је наизглед вредносно неутрална – „заснована на научним подацима”, пре свега из психологије и неуронаука (Macvarish, 2016; Ramaekers & Suissa, 2012a; Ramaekers & Suissa, 2012b).

Деконтекстуализација културе родитељства у форми тзв. родитељског детерминизма запажа се у проучавању релационих аспеката родитељ–дете независно од структурних карактеристика друштва у целини и појединих друштвених група и институција. Промене у језику, односно научној терминологији и теоријском утемељењу, повезане су са постепеном политизацијом родитељства кроз агенду нових социјалних политика неолибералне оријентације. До политизације родитељства најпре долази у земљама енглеског говорног подручја, а потом и

у континенталној Европи која је традиционално неговала дедуктивну педагошку науку верујући да принципијелни нормативизам увек претходи процедуралном нормативизму.

Интернационализацији културе родитељства значајно су допринеле међународне организације. У том смислу нужно је поменути два политичка документа. Најпре, Препоруке Савета Европе из 2006. године (Council of Europe, 2006) под називом „Позитивно родитељство у савременој Европи” (*Positive Parenting in Contemporary Europe*). Препоруке овог документа дале су приоритет тзв. позитивном родитељству у виду поставке да родитељско понашање треба да гарантује да ће интереси детета бити испуњени (Martin, 2016). Позитивно родитељство концептуализовано је кроз четири врсте родитељских активности: подржавајућа брига, постављање јасних граница и стандарда дечјег понашања, признавање и поштовање дечјег искуства и оснаживање.

Други документ који је значајно допринео ширењу агенде родитељства је Извештај Европске комисије из 2012. године (European Commission, 2012) под називом „Подршка родитељима: политички нацрт” (*Parenting Support Policy Brief*). Посматрано у целини, апелује се на Препоруке Савета Европе из 2006. године, с тим што се много експлицитније тражи политички заокрет од социјалне државе благостања ка социјалној држави инвестирања, уз реферисање на радове из области теорије људског капитала која родитељске васпитне праксе истражује као исплативу инвестицију (нпр. радови економисте Џемса Хекмана). Култура родитељства је добила централно место у социјалној политици Европске уније, што је у сагласности са промовисањем неолибералне индивидуалне одговорности родитеља у праксама „заснованим на доказима”, што представља дискурс који генерално „укида потребу за размишљањем” (Furedi, 2008: 28) и чини сувишним јавну расправу о друштвеним вредностима у одгајању деце.

С обзиром на то да циљ рада представља критичка анализа педагошких импликација савремене културе родитељства, фокус је на разматрању родитељства као индивидуалне компетенције и њених кључних карактеристика.

РОДИТЕЉСТВО КАО ИНДИВИДУАЛНА КОМПЕТЕНЦИЈА

Бити родитељ или родитељовати

Да би се нагласио активан и мерљив аспект, родитељско понашање се у англофонском језичком подручју описује неологизмом насталим деведесетих година 20. века – у форми глагола (*to parent*). Нагласак је на деловању, процедурама и остваривању исхода, док је мање важно ко делује (Lee *et al.* 2014; Macvarish, 2016; Martin, 2016). Према томе, со-

цијалним политикама неолибералних друштава била је потребна нова реч у форми глагола да означи компетенцију родитељства.

Родитељско понашање се деконтекстуализује и своди на проучавање релационих аспеката родитељ–дете независно од социјалних карактеристика. Традиционално „бити родитељ” подразумевало је преузимање улоге која је вреднована као потенцијално централна у хијерархији личних идентитета, у поређењу са другим улогама. Поред аспекта личног развоја, „бити родитељ” подразумевало је редефинисање правила и односа у породици, развој кородитељских интеракција и групне динамике између браће и сестара ако у породици има више од једног детета. Мајке и очеви су социјализовани за родитељску улогу различитим механизмима неформалног учења, у контексту породице порекла, генерацијске културе и релативно стабилних етичких оквира за регулисање односа родитељ–дете. При томе, свака нова генерација родитеља истовремено је прихватала и одбацивала васпитне идеје својих претходника унутар комплекса интимних породичних релација (Macvarish, 2016; Macvarish & Lee, 2019).

За разлику од педагошког концепта породичног васпитања који подразумева усмереност ка циљу заснованом на друштвеним вредностима, у оквирима породичног функционисања личности повезаних блиским идиосинкратичним односима, култура родитељства редукује улогу мајке и оца на „производњу” унапред дефинисаних дечјих развојних исхода. Одгајање детета смештено је у оквиру дијадних односа, један родитељ–једно дете. Главни задатак родитеља је да обезбеди оптималне услове за раст и развој детета независно од тога какав је његов поглед на свет, у којој средини и како живи, односно којим ресурсима располаже. Ти услови се дефинишу као специфична циљана понашања која се уче на формализован начин, системом обезбеђивања образовних услуга.

Кључна реч за описивање родитељске праксе је *компетенција*, термин који је већ био одомаћен не само у професионалном свету, већ у друштву у целини и образовању усмереном на запошљивост. У најопштијем смислу, компетенција се може описати као „способност перформансе и специфичан скуп знања, вештина и ставова нужних за обављање одређених задатака” (Masschelein & Simons, 2013: 96). Компетенције се уче и представљају основу за обављање најразличитијих задатака – професионалних, културних или социјалних. Оне се валидирају као квалификације, као заједничка „валута” којом грађанин као „целоживотни ученик” изражава своју квалификованост за „социјалну запошљивост” у „најтежем и најважнијем послу на свету” – родитељству (Hartas, 2014; Lee *et al.*, 2014; Masschelein & Simons, 2013). Фокус се помера са васпитања као друштвене функције и друштвеног система вредности на индивидуално учење, индивидуалне вештине и индивидуалну одговорност родитеља (Hodgson & Ramaekers, 2019). Родитељство је кровни термин за скуп активности којима се остварују развојни

исходи. Остали аспекти родитељске улоге се игноришу. Критичари запајају да у већини људских друштава не постоји дистинктивна активност која се може повезати са родитељским понашањем које је издвојено од породице као групе, од генерацијских односа и постојећих друштвених вредности (Lee *et al.*, 2014). У том смислу култура родитељства је истовремено социјална и језичка иновација.

За разлику од породичног васпитања, култура родитељства негира друштвену улогу заједнице у одгајању нових генерација, свдећи улогу родитеља на индивидуално умеће „оптимизирања дечјег развоја”. То умеће се учи и то не кроз процес спонтаног стицања животног искуства, већ током формализованог подучавања и обуке. Дакле, најважнија одговорност родитеља је одговорност за учење „родитељовања”. У породичном васпитању у фокусу је био ауторитет, у том смислу да су родитељи репрезентовали свет одраслих у целини и на тој основи преузимали одговорност за културу у коју се уводи дете. Та врста одговорности у култури родитељства више не припада ни родитељима, нити породици.

Критичари савремене културе родитељства веома често се позивају на филозофске идеје Хане Арендт (Hannah Arendt) о улози ауторитета у образовању (Furedi, 2002, 2009; Hodgson & Ramaekers, 2019; Lee *et al.*, 2014; Macvarish, 2016; Ramaekers & Suissa, 2012a). Она је сматрала да је занемаривање проблема међугенерацијских односа, тј. усредсређивање само на дијадне релације родитељ–дете, узрок криза у образовању. У свом чувеном раду о кризи образовања изнела је став да је заправо недостатак ауторитета а не квалификација оно што је изазвало кризу образовања шездесетих година 20. века у Сједињеним Америчким Државама (Arendt, 2016). Ако се родитељима оспори ауторитет у посредовању вредности које треба очувати за будуће генерације (као што су то претходне генерације учиниле за нас), а које су детету потребне као људском бићу „у постајању”, онда се пориче сама идеја васпитања и образовања. Родитељи нису „позвали” своју децу у овај свет само чињеницом зачећа и рађања, већ и увођењем у свет културних вредности. На тај начин они преузимају двоструку одговорност: за опстанак и развој деце, као и за континуитет света који треба обезбедити новим генерацијама, а који се у подручју образовања манифестује у форми ауторитета. С тим у вези, Арендт напомиње да „иако је неопходно да ауторитет има извесну квалификацију, ни највиша могућа квалификација не може изродити ауторитет” (Arendt, 2016: 188). Родитељи као васпитачи не могу одбацити ауторитет јер би то значило да одбијају преузимање одговорности за свет у који желе да уведу нове генерације деце.

Из педагошког угла посматрано, породично васпитање није само ствар одрастања, већ „одрастања у овом свету” (Pols & Berding, 2018). У том смислу, породично васпитање се не може свести само на поступке родитеља који су усмерени на постизање пожељних развојних исхода

код деце. Оно је далеко више од родитељске компетенције или вештине „родитељовања” – представља увођење детета у свет културе кроз свакодневне облике заједничког живота у сложенем скупу односа не само између двеју особа (родитељ–дете), већ и између генерација (деца/млади/одрасли) и других социјалних и материјалних агената одређене културе (Hodgson & Ramaekers, 2019).

Деперсонализација родитељства

Деперсонализација означава процес раздвајања перформативности самог деловања од личности родитеља који делује. Нагласак је на ономе шта и како се ради, а не на ономе ко је носилац радње. „То шта родитељи чине је важније од онога ко су они” (Hartas, 2014: 84). Савремена култура родитељства језички се изражава родно неутралним терминима – *родитељ* или *родитељи*, а ређе као *отац* и *мајка*. Родитељска улога дефинисана је компетенцијом за позитивно родитељство, а не ознакама за сродство, лични идентитет, породичну улогу или генерацијски однос. Родитељем се сматра особа која је ангажована у родитељским активностима „циљано усмереним на промовисање дечје добробити” (Hoghughí, 2004: 6). За сваког ко се бави неким делом бриге о деци и унапређивањем дечјег развоја у било ком окружењу може се рећи да се бави родитељством. Тако, бабе и деде и други чланови проширене породице, породични пријатељи и суседство, наставници, социјални радници, чак и лекари и медицинске сестре, могу се сматрати делом процеса родитељства (Hoghughí, 1998). Дакле, родитељем се може назвати кључна особа која компетентно одгаја дете. То не мора бити биолошки родитељ, нити родитељ по закону. Заправо, уопште не мора да је родитељ у традиционалном смислу те речи.

Родитељство као култура и као дискурс деперсонализује однос родитељ–дете на више начина. Прво, родитељи се схватају превасходно као субјекти који уче компетенцију родитељовања – процедуралну вештину остваривања унапред одређених исхода у дијадним интеракцијама. За сваку форму или стил родитељства потребна је одређена активност формализованог учења (најчешће о карактеристикама дечјег развоја) као врста родитељског инпута у „производњи” дечјих исхода као крајњих мерљивих тачака (*output*). Фокус се помера са васпитања у контексту искуства свакодневног живота, који не може у потпуности бити под контролом појединца, на специфичну врсту технолошког знања и вештина (Gillies, 2012; Lee *et al.*, 2014). На васпитни потенцијал личних, неформалних односа и спонтаног грађења значења у сфери породичне приватности у савременој култури родитељства се не рачуна. На приватност односа родитељ–дете више се гледа као на ризик (због злостављања или занемаривања), него као на простор слободе за изражавање личности, где се чува оно што је најдрагоценије да се не би оштетило претера-

ним излагањем јавности. На крају, мало је важна сама личност, односно вредности и поглед на свет који она репрезентује. Једино што се сматра важним у култури родитељства је „шта одређена личност чини и колико то што чини води унапред предвиђеним исходима” (Hodgson & Ramaekers, 2019: 15).

Други начин деперсонализације односа родитељ–дете манифестује се у два облика – кроз редуковање специфичности дијадног односа родитељ–дете на експертски препоручену стандардизовану праксу и кроз процес дистанцирања родитеља од сопственог детета. У првом случају, реч је о томе да долази до редуковања специфичности дијадног односа који одређени родитељ гради са својим дететом (однос који *ја* имам са *својим* дететом) на експертски препоручену стандардизовану праксу засновану на остваривању тзв. најбољих интереса детета (Ramaekers & Suissa, 2012a). Родитељска одговорност дефинисана је двоструко. С једне стране, веома широко, у смислу обезбеђивања оптималних услова за раст и развој детета, без обзира на расположиве ресурсе. С друге стране, веома уско, јер се одговорност процењује у односу на потребе детета које „очитавају” квалификовани експерти из области одређених научних дисциплина, на основу емпиријских истраживања дијадних интеракција родитељ–дете.

Са овог становишта посматрано, педагошки респонзиван родитељ се на првом месту брине о децјем правилном развоју и спреман је да учини све што је неопходно, укључујући и учење неопходних знања и вештина, да би обезбедио оптималан развој свог детета (његове потенцијале, потребе и сл.). Не само да се од родитеља очекује да научи и учини оно што је потребно у одређеној развојној фази детета, већ и да развије неку врсту осећаја сталне будности и предострожности за могуће ризике и пропусте. Сваки нови дан или тренутак доноси нове изазове за развојне могућности, од којих су неке тешко надокнадиве уколико се пропусте у критичном периоду. Тако се родитељи позиционирају као посматрачи своје сопствене ситуације (Ramaekers & Suissa, 2012a). Да би остао „стално будан” и јасније видео све могуће прилике, ризике и опасности за развој детета, родитељ мора да се на неки начин дистанцира од тог односа, да се постави као спољашњи посматрач, а не као личност која је урођена у однос са својим дететом. На тај начин, „родитељ више није у сопственој ситуацији у којој проналази себе. Од њега се више не очекује да има сопствено становиште као родитељ, већ да прихвати експертско гледиште” (Ramaekers & Suissa, 2012a: 31). Другим речима, родитељи би требало да преузму перспективу „трећег лица”, а то је глас експерата, уместо да као инсајдери говоре из перспективе „првог лица” – гласом родитеља (Ramaekers & Suissa, 2012a). С тим у вези, позиција дистанцирања отвара могућност да „потреба за експертизом у подручју одгајања деце родитеље учини слепим за *своју* сопствену децу” (Ramaekers & Suissa, 2012a: 31). У контексту овог дискурса, предмет

свакодневне родитељске бриге није сопствено дете, већ *дете* или *експертска слика о детету*. Управо због тога родитељи постају „слепи” за сопствену децу, јер на њих не гледају својим очима, већ кроз експертско сочиво, пре свега *psy* дискурса (De Vos, 2013; Hodgson & Ramaekers, 2019; Ramaekers & Suissa, 2012a).

Из педагошке перспективе посматрано, градити однос са својим дететом као родитељ, осим осетљивости за развојне потребе, захтева посебну врсту личне ангажованости, која је у култури родитељства занемарена – а у основи је етичке природе и израз је унутрашњег опредељења. Одсуство етичке димензије личности родитеља и етичког односа према детету у култури родитељства не изненађује с обзиром на претпоставку о предвидљивој будућности детета која је у великој мери детерминисана применом „научних резултата” у одгајању детета.

СЦИЈЕНТИЗАЦИЈА РОДИТЕЉСТВА

Родитељство као научни подухват

Савремена култура родитељства је наизглед вредносно неутрална – „заснована на научним подацима”. Породично васпитање које је утемељено на међуљудским односима у примарној друштвеној групи „трансформише се у праксу оријентисану на постигнуће” (Gillies, 2012: 21). Позитивно или добро родитељство одређује се на основу акумулираних доказа о непосредној улози образаца родитељског понашања на дечји социјални, емоционални и интелектуални развој. Реконцептуализација породичног васпитања као родитељства у великом степену је детерминисана сазнањима која обезбеђују истраживања из домена психологије (развојне и бихејвиоралне), а одскора и тзв. неуронаука и покрета позитивне психологије (Gillies, 2012; Macvarish, 2016; Ramaekers & Suissa, 2012a; Ramaekers & Suissa, 2012b; Hodgson & Ramaekers 2019).

У савременом друштву у целини евидентна је нормализација психолошког језика на такав начин да он постаје кључан и подразумевајући у контексту свакодневног живота – што чини процес који се у литератури назива „психологизација” (De Vos, 2013; Madsen & Brinkmann, 2010; Ramaekers & Suissa, 2012b). Термин *психологизација* подразумева начин на који се односимо према себи и другима, разумемо и представљамо себе, друге и свет у коме живимо (Hodgson & Ramaekers 2019), а који је одређен „психолошким вокабуларом и психолошким експланаторним шемама” (De Vos, 2012: 1). *Psy* дискурси постају све више хегемонистички јер обезбеђују људска бића одређеним значитељима и дискурзивним обрасцима. Употреба психолошке терминологије и експлицитно реферисање на психолошка стања (нпр. добробит, ментално здравље, емоционална интелигенција, самопоуздање) представља оквир истраживања интеракција родитељ–дете. Психологизација чини

социокономске и политичке аспекте живота невидљивим (Madsen & Brinkmann, 2010). Управо због тога, као и због потенцијала да допре до приватне сфере живота, *psy* перспектива постаје доминантна у неолибералним политикама које претпостављају да се оптимално понашање најбоље постиже подстицањем појединаца да управљају својим животом и преузму пуну одговорност за своје животне изборе.

Недавно усвајање језика неуронаука и примена резултата неуропсихолошких истраживања у подручју родитељства (*neuroparenting*) заповставља потребу да се постави питање шта су циљеви васпитања и да се о њима води јавна расправа. Експерти неуронаука експлицитно преносе поруку да „ми сада знамо” (*we now know*) ефекте родитељског понашања на дечји мозак, што објашњава зашто се дете понаша на одређени начин. Одговор је једноставан – реч је о пракси родитељства. Оквир психологизације одгајања деце имплицира редуковање свеукупности људског деловања и односа на понашање и на модел каузалног објашњења. Када се при томе употреби термин *мозак* или *синапсе* појачава се осећај да више нема никакве сумње да оно што родитељи чине или не чине има директне материјалне и видљиве последице на дечји развој (Macvarish, 2016).

Два најзначајнија промотера покрета тзв. „неурородитељства” су амерички професор педијатрије Џек Шонкоф (Jack Shonkoff), директор Харвард центра за рани развој (*Harvard Center on the Developing Child*) и коаутор глобално утицајне књиге у овој области (*From Neurons to Neighbourhoods: The Science of Early Child Development*), као и амерички неуропсихијатар Брус Пери (Bruce Perry), чије су популарне књиге такође имале велики глобални публицитет, а једна је преведена и на српски језик под називом „Дечак који је одгајан као пас и друге приче из бележнице дечјег психијатра” (Peri i Salavic, 2013). Снимак мозга два трогодишња детета који се видљиво разликују по величини (тзв. *Perry image*) постаје опште место у заговарању социјалне политике и раних интервенција у многим земљама, а посебно у Великој Британији. Један је симбол одговарајуће родитељске бриге и раних интервенција (за које треба издвојити буџетска средства), а други се везује за екстремну занемареност дечјег развоја и све што се са тим повезује у неурородитељском дискурсу (низак образовни ниво, неуспешни међуљудски односи, злоупотреба дрога и алкохола, тинејџерска трудноћа, насиље и криминал, краћи животни век и лошије ментално здравље). Дискурс са префиксом *неуро* родитељску улогу сагледава као „прве учитеље” и „прве терапеуте” што значи да родитељи имају задатак да циљано читају, разговарају, певају, подучавају и подржавају децу од зачећа па надаље имајући у виду развој њиховог мозга (Gillies, 2012; Macvarish, 2016).

Критике овог становишта настале су истовремено са настанком покрета неуронаука. Суштина критике је у тражењу аргумената за социјалну политику у биолошким структурама и функцијама, под плаштом вредносне неутралности. Филозоф науке Џон Бруер (John

Brueg) у својој књизи „Мит о прве три године: ново разумевање раног развоја мозга и целоживотно учење” (Brueg, 1999) тврди да је фокусирање социјалних политика на прве три године дечјег живота више политички и идеолошки подржано, него научним доказима. Чак и када су научни, докази више долазе из подручја психијатрије и психологије него из биолошке „науке о мозгу”. Сам начин изражавања није уобичајен за науку. Најчешће понављана тврдња „ми сада знамо” је у основи ненаучна тврдња. Научно знање увек садржи одређену врсту сумње и потребе за преиспитивањем и не повлачи се тако чврста граница између знања и незнања. Тврдње о мозгу биле су потребне као материјални докази да су родитељска љубав и брига видљиви у биолошким структурама мозга. При томе се та врста повезивања оцењује као покушај грађења моста између сувише удаљених тачака (Brueg, 1997). У својој идеолошкој форми покрет неурородитељства је заправо начин политичког уређивања друштва кроз унапређивање родитељства.

Сличну критику у приближно исто време упућује и пионир развојне психологије, професор емеритус са Харварда – Џером Каган (Jerome Kagan). Он сматра да је фокусирање на „мозак” представљало начин избегавања разматрања етичких питања родитељског понашања. С обзиром на то да је тешко имати социјални консензус о томе шта је морално исправно, а шта је морално погрешно у понашању родитеља, породице и у улози државе, нуде се менаџерска решења за социјалне проблеме кроз манипулисање родитељским понашањем. Проблем различитих дечјих исхода у различитим социјалним контекстима дефинише се као неадекватно знање (вештина) које тражи експертизу, а не као морално исправно и морално проблематично понашање (Kagan, 1998).

Занемаривање етичке димензије одгајања деце евидентно је и у покрету тзв. позитивне психологије. „Срећно дете” је исход или оптимална крајња тачка родитељске праксе засноване на позитивној психологији. Оно је нека врста родитељског постигнућа које се може објективно проценити, независно од друштвених вредности. Прећутно се претпоставља да ми сви знамо шта је срећа и да се слажемо са подразумеваним значењима без обзира на различите животе које живимо (Hodgson & Ramaekers, 2019). Поред тога, у најутицајнијим емпиријским истраживањима задовољство животом или осећај личне среће концептуализује се као јединствени квалитет који се може процењивати само у трајању или интензитету. Од испитаника се очекује да обједини искуства различите врсте у јединствену целину, без обзира на квалитативне разлике – задовољство здрављем, послом, пријатељима, финасијама и све остало што чини део наших живота (Nussbaum, 2012; Suissa, 2008).

Амерички психолог Мартин Селигмен (Martin Seligman), родоначелник позитивне психологије сматра да су људи превише анксиозни и несрећни и предлаже јавну политику која би била фокусирана на подстицање среће као коректива. У том смислу, родитељи су задужени за развој

позитивних емоција – среће, радости, раздраганости, заинтересованости (Selidžmen, 2012). Педагошке импликације ових схватања нису занемарљиве. Најпре, порицање значаја негативних емоција представља осиромашење људског живота. Избегавати негативне емоције значи не желети увид у етичку стварност, како то истиче америчка професорка филозофије Марта Нусбаум (Martha Nussbaum), анализирајући значај негативних или болних емоција у етичком размишљању (Nussbaum, 2009, 2012). Нема начина да избегнемо тугу и страх ако некога волимо и ценимо, ако радимо или се политички ангажујемо. Она истиче да су то драгоцене емоције јер свака емоција представља вредносну процену и позив на акцију. Емоције нас веома прецизно информишу о стварима које су значајне са етичког становишта, у свету који није у потпуности под контролом разума. У том смислу, Нусбаум поставља подстицајна питања: „Можете ли да замислите борбу за правду која није подстакнута оправданим гневом? Можете ли да замислите пристојно друштво које се држи заједно без саосећања за патњу? Можете ли да замислите љубав која не претпоставља ризик туге?” (Nussbaum, 2012: 346). Емоције нужно садрже компоненту етичке процене и она је, с педагошког становишта посматрано, кључна. Ако верујемо да су људи сами криви за своју невољу, да су нпр. незапослени и сиромашни јер нису улагали у свој људски капитал, онда ћемо више саосећати са возачима у саобраћајној гужви него са гладнима и сиромашнима – који само плаћају цену својих „погрешних избора”.

Дистанцирајући се од негативних емоција, ми се удаљавамо од људи који страдају због ствари које нису могли да контролишу, што је описано још у античким трагедијама и део је људског живота који се тешко може оспорити. У том смислу брига позитивне психологије за добро расположење људи игнорисањем туђе и сопствене патње нема образовни потенцијал. Педагошки гледано, питање среће и доброг живота има смисла као филозофско, а не као искључиво емпиријско питање. Фуреди указује на то да су терапијски пројекти засновани на обликовању емоција и унутрашњег живота човека сувише интрузивни да би поседовали образовну вредност. Заправо, најважнији покретач пројекта избегавања негативних емоција је морална дезоријентација у друштву. Стога, подучавати децу или одрасле да буду срећни може бити етички сумњиво (Furedi, 2009). Како се ми осећамо и носимо са својим емоцијама, не би требало да буде део јавне политике све док тиме не угрожавамо друге људе. Важно је схватити да тзв. институционализација среће кроз подучавање не мора бити педагошки прихватљива, посебно ако потенцијално пасивизира и „поткопава критички ангажман младих” (Furedi, 2009: 192). Још је Кант истицао да није исто учинити човека срећним и учинити човека добрим. Историја нам је сведок да добар живот није увек срећан. Људи су често оправдано незадовољни околностима и ус-

ловима у којима живе. Незадовољство је наводило људе да се суоче са тим препрекама и да их превазиђу (Furedi, 2009).

Ако срећа или благостање значе нешто попут „живети живот вредан живљења” или „живот достојан човека”, онда се поставља питање шта живот чини вредним, које вредности неко негује и зашто (Nusbaum, 2012). За те сврхе би боље послужила настава књижевности и историје него „наука о срећи”, што је у историји педагошке мисли већ одавно познато. Према томе, веома је проблематично изводити нормативне закључке у подручју образовања из истраживања позитивне психологије јер, како то истиче британска професорка филозофије образовања Џудит Суиса (Judith Suissa), суштински су „образовни програми инспирисани дискурсом позитивне психологије антиобразовни” (Suissa, 2008: 587). Из етичке перспективе, према њеном мишљењу, подучавање срећи је погрешно и сувишно. У демократским земљама путеви тражења среће су приватна ствар. Није посао за експерте, министре образовања или наставнике да одлучују о томе који путеви воде до среће, већ да дозволе школама и породицама да буду простори у којима се отварају питања и деци дају оруђа да сама траже одговоре (Suissa, 2008). У супротном, хомогене експертске групе у стању су да искључе друге актере из јавног простора и друге облике знања, као „неквалификоване”.

Родитељски детерминизам

Критику раста тзв. родитељског детерминизма у култури родитељства иницирао је социолог Франк Фуреди (Frank Furedi), данас професор емеритус на британском Кент универзитету (*University of Kent*), у свом веома утицајном делу чији је назив „Параноидно родитељство: зашто би игнорисање експерата можда било најбоље за ваше дете” (*Paranoid Parenting: Why ignoring the experts may be best for your child*). Родитељски детерминизам је веровање да између родитељских пракси и понашања на нивоу породице и ризичних фактора на нивоу дечјег развоја и чак развоја друштва (нпр. друштвена неједнакост и сиромаштво) постоје директни каузални односи. Ове узрочно-последичне повезаности нису под утицајем социјалних фактора, попут вршњачке културе, медијске изложености насиљу или незаинтересованог суседства. Фуреди напомиње да заговорници родитељског детерминизма непрекидно проширују листу задатака намењених мајкама и очевима и очекују од њих да континуирано процењују ефекте свог деловања на дечји развој (Furedi, 2002). Данас је родитељство „трансформисано у мултисврховиту независну варијаблу која може да објасни целокупан дечји развој” (Furedi, 2002: 59). Родитељство објашњава све проблеме дечјег развоја: ризик злостављања, ученичку анксиозност, неуспех у школи, депресију, низак IQ, насилно понашање, поремећај исхране, поремећај пажње и др. Деца се виде као пасивна бића, која се обликују dobrим и лошим родитељским

праксама и која не утичу значајно на интеракције са својим родитељима. Родитељски детерминизам користи „ризик” као кључни концепт за разумевање оваквог схватања родитељске улоге. Родитељи као појединачни одрасли људи се позиционирају као „омнипотентни” заштитници деце и истовремено као крајњи узрочници свих њихових садашњих и будућих проблема (Hartas, 2014; Lee *et al.*, 2014; Macvarish & Lee, 2019).

Присталице родитељског детерминизма као кључне агенде културе родитељства нашле су добре савезнике у јавним политикама неолибералних друштава. Поједини аутори експлицитно истичу да је веровање у родитељски детерминизам повезано са идеологијом неолиберализма (Lee *et al.*, 2014). Политичари ове оријентације врло брзо су усвојили идеологију родитељског детерминизма у том смислу да „родитељи детерминишу понашање деце” (Furedi, 2002: 190). Често се све форме антисоцијалног понашања повезују са родитељством. При томе се мисли на појединачне родитеље, њихове изборе и праксе, а не на родитеље као припаднике одређене генерације, класе или вршњачке групе. С тим у вези, Фуреди наглашава да је политички много лакше персонализовати моралне проблеме друштва него разумети родитељску несигурност насталу услед ерозије друштвеног система вредности. „Окривити родитеље за садашње стање моралне кризе значи прогласити симптом за узрок” (Furedi, 2002: 192). Вредности које родитељи настоје да пренесу својој деци нису њихово искључиво приватно власништво, већ су део и свакодневног живота у друштву. Родитељство није само политизовано, већ је трансформисано у културно постигнуће. Оно може да оштети дете или да унапреди његове животне шансе кроз практиковање свакодневних пракси као што су подржавајућа нега и дисциплиновање. Слично економском или биолошком детерминизму у прошлости, родитељски детерминизам има фокус не само на дете, већ и на друштво као целину. Наше заједничко „сутра” зависи од родитељства. Васпитање нових генерација деце обликује будућност друштва и због тога је родитељима потребна нека врста друштвено регулисане експертске подршке (Lee *et al.*, 2014; Macvarish & Lee, 2019).

Дуга је историја идеје да је родитељима потребан водич у процесу одгајања нових генерација (Hartas, 2014; Macvarish, 2016; Martin, 2012, 2013). У данашњем свету неолибералних вредности, родитељи се сматрају искључиво одговорним за дечију добробит. Притом се занемарује улога државне власти као репрезента друштва, која једина има моћ да алоцира јавне ресурсе. Међутим, иако се родитељима приписује потпуна одговорност за подизање нових генерација деце, истовремено се доводи у питање њихова компетентност за извршење овог задатка (Macvarish, 2016). Одувек се знало да *неки* родитељи немају довољан васпитни капацитет, али политичка агенда родитељске подршке је универзална – *свим* родитељима је потребна обука да би деци биле обезбеђене једнаке животне шансе (Daly, 2013, 2015).

Критичари културе родитељства истичу да иако родитељи могу значајно да допринесу припреми деце да постану добри грађани, сама примена одговарајућих васпитних техника може мало да учини за превазилажење опште несигурности друштва у погледу моралних оријентира. Експерти за родитељство и дечји развој често се жале „да је одгајање деце једина професија која не захтева ригорозну обуку или квалификацију” (Furedi, 2002: 17). Од када је породично васпитање трансформисано од начина живота у вештину која укључује стручност, улога експерата је добила посебан значај. Професионална интервенција у контексту јавне политике заснива се на бирократском уверењу да због тога што се родитељство учи, морало би и да се подучава и то на основу резултата научних истраживања. Владе појединих националних држава заборављају да је родитељска улога старија и од савремених држава и од постојећих научних дисциплина. Родитељство се одувек учило, у контексту одређеног друштвеног система вредности, начина живота и стицања свакодневног искуства, као нека врста интуитивне животне мудрости, на коју нема монопол ниједна врста експертизе. Отворена политизација односа родитеља према деци кроз нормализацију научно заснованог подучавања представља, према Фуредијевом схватању, „доказ моралне неписмености политичке класе која уместо да се суочи са великим тешкоћама, бира да родитеље подучава вештинама” (Furedi, 2002: 192). Много је теже и скупље унапредити економски раст, квалитетан здравствени и образовни систем, одговарајућу социјалну заштиту, него подстицати родитеље да више времена проводе са својом децом у активном слушању, причању и читању. Нема сумње да то има значајне ефекте на добробит детета, али далеко мање у поређењу са ефектима развијеног система јавне бриге о деци и младима у контексту изграђеног осећаја за заједништво које представља најбољи извор индивидуалне сигурности. С тим у вези, Фуреди закључује – „ко год да је измислио реч *parenting* није то учинио из примарне заинтересованости за живот деце” (Furedi, 2002: 197).

У контексту савремене културе родитељства стицање родитељских вештина посматра се као процес стварања тзв. родитељског капитала. Родитељска брига и љубав је трансформисана у неку врсту капитала, који доноси принос у будућности или бар смањује државне трошкове обезбеђујући да деца једнога дана не постану социјални проблеми и евентуално тражиоци социјалне помоћи (Macvarish, 2016). На тај начин, родитељима као појединцима препуштено је да решавају шире социјалне проблеме за које друштво нема одговор, посебно у условима ерозије друштвених вредности. Ако друштво у целини није способно да обезбеди социјализацију младе генерације, јер не зна или нема консензус о томе шта је то значајно што би одрасли требало да пренесу младима, онда то није проблем васпитања и образовања, већ проблем друштва.

Парадокс је да уз пораст друштвених очекивања од образовања, опада вредновање његове интринзичне вредности. С тим у вези, може

се закључити да није у кризи инструментализација образовања у сврхе решавања економских и социјалних проблема, већ изворно вредновање образовања као вредности. Из педагошког угла посматрано, образовање добро функционише када се сматра значајним због сопствене сврхе и када се деца подучавају да вреднују образовање због самог образовања. Потребно је сачувати образовање од оних који желе да га претворе у средство за све сврхе, на штету остваривања сопствене јер „када образовање постане *све*, оно престаје да буде образовање” (Furedi, 2009: 6).

Изгледа да никада није било теже афирмисати интринзичну вредност образовања, него у савременом *друштву знања*. Отуда се поставља питање самог статуса образовања: Да ли оно „треба да остане споредна активност у служби успешне економије или треба да постане нешто што прожима читаво друштво и омогућује му да планира своју будућност?” (Meirieu, 2016: 66).

ЗАКЉУЧАК

Родитељство све више привлачи пажњу јавности о чему сведочи велики број књига, приручника о родитељству и за родитеље, курсева и школа, као и политичких иницијатива у организованој подршци родитељству. Савремена култура родитељства је редукционистичка у односу на традиционални појам породичног васпитања. Без утемељења на циљу васпитања као референтном оквиру у регулисању међугенерациских (одрасли–млади), групних (породица–дете) и унутарпородичних дијадних релација (мајка–дете; отац–дете), родитељство се ограничава на скуп вештина или компетенција усмерених на постизање предвидљивих развојних исхода деце.

Препоруке за пожељну или оптималну праксу базирају се на резултатима емпиријских научних истраживања углавном у области психологије и неуронаука. Позивањем на сцијентизацију родитељства, обезбеђује се критеријум процене ефективности стандардизованих родитељских пракси и легитимности политичких интервенција, у одсуству јасно артикулисаних друштвених вредности. Социјална политика утемељена на хегемонији *psy* дискурса отвара не само питање јавних интереса у образовању, већ и саме тематизације образовања у контексту психолошких, а не педагошких оквира за дефинисање проблема и тражење решења.

Кључна педагошка критика културе родитељства односи се на прећутну идеју о вредносно неутралном каузалном моделу објашњења и објективној научној заснованости одгајања деце. Занемарују се различити правци и школе мишљења о васпитању, као и етичка утемељеност која укључује осетљивост на социјалне, економске, културне, политичке и родне разлике. Ниједна педагошка прича се не може испричати „као што јесте”, а да се изостави део о томе „како би требало да буде”. Стога,

предикције васпитне стварности никада нису биле у фокусу педагошких истраживања. Педагогија је једна од ретких друштвених наука која се од самог конституисања доследно декларише као нормативна дедуктивна наука, са етиком као потпорним стубом. Њен фокус никада није био на јасном демаркационом критеријуму у односу на филозофију, историју или „ненауку” у позитивистичком смислу. Педагошка научна заједница поникла на тлу континенталне Европе у ери просветитељства и данас је остала лојална вредносном утемељењу и схватању да се људи не могу проучавати као ствари, као што се ствари не могу проучавати као људи. Вредност сваке педагошке праксе доказује се њеном усаглашеношћу са васпитним (етичким) циљевима, а не обрнуто.

CONTEMPORARY CULTURE OF PARENTING: PEDAGOGICAL IMPLICATIONS*

*Biljana Bodroški Spariosu*** and *Mirjana Senić Ružić*
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Abstract. The possibility of improving parenting practice in raising children became a very popular topic in the scientific literature during the last few decades. The focus is on raising children at an early age and the problem is thematised primarily from the *psy* discourse point of view. Within this framework, a modern parenting culture is established, which reduces family upbringing to dyadic parent-child interactions outside the context of social structures and values. The aim of this paper is a critical analysis of the pedagogical implications of contemporary parenting culture, considering two key characteristics. The first refers to the conceptualisation of parenting as a depersonalised individual competence. Raising children is understood as an individual competence of achieving predefined outcomes of child development, which neglects the complexity of education both as an intergenerational and as a personal relationship. Another characteristic is the scientification of parenting in the sense of referring to the evidence of empirical scientific research and relying on the so-called parental determinism model. Raising children is becoming a scientific endeavour, and parenting is the most important “profession” that shapes the future of the child and society. Neglecting the socio-historical dimension of education in terms of structural and ethical frameworks, articulated by the context and the goal of upbringing, makes the pedagogical voice irrelevant in the contemporary culture of parenting.

Keywords: parenting culture, parental competence, depersonalisation of parenting, scientification of parenting, parental determinism.

INTRODUCTION

How public discourse talks about raising children and what it means to “be a parent” is today predominantly influenced by the rhetoric of parenting culture. This is not a different language formulation for the scope that was previously called family upbringing or raising children. Parenting culture signifies a specific set of practices and skills within given frameworks, which change the meaning of the traditional understanding of what parents should do, how they treat children and how they see themselves in the parental role (Lee, Bristow, Faircloth & Macvarish, 2014; Martin, 2016). When individual parenting practices become part of general and shared experience, it can be said that parenting grows into a “parenting culture”.

* *Note.* This paper was created within the project of the Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy University of Belgrade *Models of evaluation and strategies for improvement of education quality in Serbia* (179060), financed by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

** E-mail: bbodrosk@f.bg.ac.rs

It has become a generally accepted opinion that the upbringing of children from the earliest age is primarily a part of the public, not the private area of life. Parenting is understood as a difficult and responsible “job” that cannot be successfully performed without the expert support, which is regulated by state government regulations at the central and/or local level (Daly, 2013, 2015). The focus is on competent parenting practice – depersonalised and decontextualised in the form of scientification and parental determinism. Depersonalisation represents the process of separating the performativity of the action itself from the personality of the acting parent. The emphasis is on what and how it is done, and not on the person who is taking the action. In this sense, parental behaviour is described by a neologism that represents a linguistic innovation that emerged in the 1990s – what was traditionally denoted by a noun (*parent, parenthood, parenting*) turns into a verb (*to parent*). By thematising parenting as “procedural normativism”, the most important pedagogical issue is avoided – and that is the question of the goal of upbringing, not only of the individual child but as a whole – of the new generations to come. What we as adults have to offer our children, what values we respect, what we are proud of, what we hope for, and how responsible we are for the world we are trying to introduce them to – that is not the topic of the public discourse. Contemporary parenting culture is seemingly value-neutral – “based on scientific data”, primarily in the field of psychology and neuroscience (Macvarish, 2016; Ramaekers & Suissa, 2012a; Ramaekers & Suissa, 2012b).

Decontextualisation of parenting culture in the form of so-called parental determinism is observed in the study of parent-child relational aspects, independently of the structural characteristics of society as a whole and individual social groups and institutions. The turn in language, scientific terminology, and the theoretical foundation is connected with the gradual politicisation of parenting through the agenda of new social policies of neoliberal orientation. The politicisation of parenting first occurred in English-speaking countries, and then in continental Europe, which has traditionally nurtured deductive pedagogical science, believing that the principled normativism always precedes the procedural one.

International organisations have significantly contributed to the internationalisation of parenting culture. In that sense, it is necessary to mention two political documents. First, the Recommendations of the Council of Europe from 2006, entitled *Positive Parenting in Contemporary Europe*. The recommendations of this document gave priority to the so-called positive parenting in the form of the premise that parental behaviour should guarantee that the interests of the child will be fulfilled (Martin, 2016). Positive parenting is conceptualised through four types of parenting activities: supportive care, setting clear boundaries and standards of child behaviour, recognising and respecting the child’s experience, and empowering.

Another document that has significantly contributed to the spread of the parenting agenda is the European Commission’s 2012 Report (European

Commission, 2012) entitled *Parenting Support: Policy Brief*. Principally, it appeals to the 2006 Council of Europe Recommendations, much more explicitly seeking a political shift from social welfare state to the social investment state, with reference to the works in the field of the human capital theory that explores parenting practices as a worthwhile investment (e.g. the works of economist James Heckman). The culture of parenting has gained a central place in the European Union social policy, which is in accordance with the promotion of neoliberal individual responsibility of parents in “evidence-based” practices, which in itself is a discourse that generally “eliminates the need to think” (Furedi, 2008: 28) and makes it superfluous to have a public debate on social values in raising children.

Given that the aim of this paper is a critical analysis of the pedagogical implications of contemporary parenting culture, the focus is on considering parenting as an individual competence as well as its key characteristics.

PARENTING AS AN INDIVIDUAL COMPETENCE

To be a parent or to parent

To emphasise the active and measurable aspect, parental behaviour in the Anglophone language area is described by a neologism created in the 1990s – in the form of a verb (*to parent*). The emphasis is on actions, procedures, and outcomes, while “who” acts is less important (Lee *et al.*, 2014; Macvarish, 2016; Martin, 2016). Therefore, the social policies of neoliberal societies needed a new word in the form of a verb to denote parenting competence.

Parental behaviour is decontextualised and reduced to the study of parent-child relational aspects independently of social characteristics. Traditionally, “being a parent” meant taking on a role that was valued as potentially central to the hierarchy of personal identities, compared to other roles. In addition to the aspect of personal development, “being a parent” meant redefining the rules and relationships in the family, developing co-parental interactions and group dynamics between siblings if there is more than one child in the family. Mothers and fathers are socialised for the parental role by various mechanisms of non-formal learning, in the context of family background, generational culture, and relatively stable ethical frameworks for regulating the parent-child relationship. At the same time, each new generation of parents simultaneously accepted and rejected the educational ideas of their predecessors within the complex of intimate family relations (Macvarish, 2016; Macvarish & Lee, 2019).

Unlike the pedagogical concept of family upbringing, which implies a focus on a goal based on social values, within the family functioning of persons connected by close idiosyncratic relationships, the culture of parenting reduces the role of a mother and father to “produce” predefined child developmental outcomes. The upbringing of a child is placed within the framework

of dyad relations, one parent – one child. The parents' main task is to provide optimal conditions for the growth and child development, regardless of what their view of the world is, in what environment and how they live, or what resources they have at their disposal. These conditions are defined as specific targeted behaviours that are learned in a formalised way, by the system of providing educational services.

The keyword for describing parenting practice is “competence”, a term that has already been adopted not only in the professional world but in society as a whole and employment-oriented education. In the most general sense, competence can be described as “the ability to perform and the specific set of knowledge, skills, and attitudes necessary to the performance of certain tasks” (Masschelein & Simons, 2013: 96). Competences are learnt and represent the basis for performing various tasks – professional, cultural, or social. They are validated as qualifications, as a common “currency” by which a citizen as a “lifelong learner” expresses their qualification for “social employability” in the “hardest and most important job in the world” – parenting (Hartas, 2014; Lee *et al.*, 2014; Masschelein & Simons, 2013). The focus shifts from an upbringing as a social function and social value system to individual learning, individual skills, and individual responsibility of a parent (Hodgson & Ramaekers, 2019). Parenting is the umbrella term for a set of activities that achieve development outcomes. Other aspects of the parental role are ignored. Critics note that in most human societies there is no distinctive activity that can be associated with parental behaviour that is separated from the family as a group, from generational relationships, and existing social values (Lee *et al.*, 2014). In this sense, parenting culture is both a social and a linguistic innovation.

Unlike family upbringing, the culture of parenting denies the social role of the community in the upbringing of new generations, thus reducing the role of parents to the individual skill of “optimising child development”. This skill is learned, not through the process of spontaneous acquisition of life experience but during formalised teaching and training. In this sense, the most important responsibility of parents is the responsibility to learn “to parent”. Although the focus in family upbringing was on authority, in the sense that parents represented the world of adults as a whole, and on that basis, they took responsibility for the culture in which the child is introduced, that kind of responsibility no longer belongs to parents or family.

Critics of contemporary parenting culture very often refer to the philosophical ideas of Hannah Arendt on the role of authority in education (Furedi, 2002, 2009; Hodgson & Ramaekers, 2019; Lee *et al.*, 2014; Macvarish, 2016; Ramaekers & Suissa, 2012a). She believed that neglecting the problem of intergenerational relations and focusing only on dyad relations between the individual parent and the child, is the cause of the crisis in education. In her famous work on the education crisis, she expressed the view that it is the lack of authority, not qualifications, what caused the education crisis in the 1960s in the United States (Arent, 2016). If parents are denied the authority

to mediate values that should be preserved for future generations (as previous generations did for us), and which the child needs as a human being “in the making”, then the very idea of upbringing and education is denied. Parents “invited” their children into this world not only by the fact of conception and birth, but also by introducing them into the world of cultural values. In this way, they take on a double responsibility: for the survival and development of children, as well as for the continuity of the world to be provided for new generations, which is in the field of education manifested in the form of authority. In this regard, Arendt notes that “although a measure of qualification is indispensable for authority, the highest possible qualification can never by itself beget authority” (Arendt, 2016: 188). Parents as educators cannot reject authority because that would mean that they refuse to take responsibility for the world in which they want to introduce new generations of children.

From a pedagogical point of view, family upbringing is not just a matter of growing up, but “growing up in this world” (Pols & Berding, 2018). In that sense, it cannot be reduced only to the actions of parents to achieve the desired child developmental outcomes. It is far more than parental competence or the skill of “parenting” – it represents the introduction of a child into the world of culture through everyday forms of living together in a complex set of relationships not only between two people (parent-child) but also between generations (children/youth/adults) and other social and material agents of a particular culture (Hodgson & Ramaekers, 2019).

Depersonalisation of parenting

Depersonalisation means the process of separating the performativity of the action itself from the personality of the acting parent. The emphasis is on what and how it is done, and not on who the holder of the action is. “What parents do is more important than who they are” (Hartas, 2014: 84). The modern culture of parenting is linguistically expressed in gender-neutral terms – *parent* or *parents*, and less often as *father* and *mother*. The parental role is defined by the competence for positive parenting, and not by the labels for kinship, personal identity, family role, or generational relationship. A parent is considered to be a person who is engaged in parenting activities “aimed at promoting children’s welfare” (Hoghughi, 2004: 6). Anyone who deals with some part of childcare and the promotion of child development in any environment can be said to be involved in parenting. Thus, grandparents and other extended family members, family friends and neighbours, teachers, social workers, and even doctors and nurses may be considered part of the parenting process (Hoghughi, 1998). Thus, a parent can be called a key person who competently raises a child. It does not have to be a biological parent, nor a parent by law, in fact, it does not have to be a parent in the traditional sense of the word.

Parenting as a culture and as a discourse, depersonalises the parent-child relationship in many ways. First, parents are understood primarily as subjects

who learn parenting competence – the procedural skill of achieving predetermined outcomes in dyad interactions. Each form or style of parenting requires a certain activity of formalised learning (usually about the characteristics of child development) as a type of parental input in the “production” of child developmental outcomes as end measurable points (*output*). The focus shifts from an upbringing in the context of the experience of everyday life, which cannot be completely under the control of an individual, to a specific type of technological knowledge and skills (Gillies, 2012; Lee *et al.*, 2014). The educational potential of personal, informal relationships and spontaneous building of meaning in the area of family privacy does not count in the modern culture of parenting. The privacy of the parent-child relationship is seen more as a risk (e.g. abuse or neglect) than as a space for freedom of personality expression, where what is most precious is kept so as not to be harmed by excessive public exposure. After all, the person themselves is of little importance, that is, what values and viewpoints they represent. The only thing that is considered important in the culture of parenting is “what she [a certain person] does and how what she does leads to the pre-envisioned outcomes” (Hodgson & Ramaekers, 2019: 15).

Another way of depersonalising the parent-child relationship is manifested in two forms – through reducing the specificity of the dyad parent-child relationship to expertly recommended standardised practice and through the process of distancing the parent from their child. In the first case, it is about reducing the specificity of the dyad relationship that a certain parent builds with their child (the relationship that I have with my child) to an expertly recommended standardised practice based on the realisation of the so-called best interests of the child (Ramaekers & Suissa, 2012a). Parental responsibility is defined in two ways. On the one hand, very broadly, in terms of providing optimal conditions for the growth and development of the child, regardless of the available resources. On the other hand, very narrowly, because the responsibility is assessed concerning the needs of the child, which are “read” by qualified experts in the field of certain scientific disciplines, based on empirical research of dyad parent-child interactions.

From this point of view, pedagogically responsive parents primarily care about the proper child development and are ready to do everything necessary, including learning the necessary knowledge and skills, to ensure the optimal development of their child (their potentials, needs, etc.). It is expected from parents not only to learn and do what is necessary at a certain developmental stage of the child, but also to develop a kind of sense of constant vigilance and precaution for possible risks and omissions. Each new day or moment brings new challenges for development opportunities, some of which are difficult to make up for if missed in a critical period. Thus, parents position themselves as observers of their own situation (Ramaekers & Suissa, 2012a). To remain “constantly awake” and see more clearly all possible opportunities, risks, and dangers for the child development, parents must in some way distance them-

selves from that relationship, position themselves as outside observers, and not as persons immersed in a relationship with their own child. In this way, “parents are no longer ... in the situation in which they find themselves. They are no longer expected to take their own point of view as parents, but the point of view of experts” (Ramaekers & Suissa, 2012a: 31). In other words, parents should take the “third-person” perspective, which is the voice of experts, instead of speaking as insiders from a “first-person” perspective – the voice of the parents (Ramaekers & Suissa, 2012a). In this regard, the position of distancing opens up the possibility that “the need for expertise in the area of childrearing makes parents blind to their *own* children” (Ramaekers & Suissa, 2012a: 31). In the context of this discourse, the object of everyday parental care is not one’s own child, but *the child* or an *expert image of the child*. That is why parents become “blind” to their own children because they do not look at them with their own eyes, but through an expert lens, primarily *psy* discourse (De Vos, 2013; Hodgson & Ramaekers, 2019; Ramaekers & Suissa, 2012a).

From a pedagogical perspective, building a relationship with your child as a parent, in addition to being sensitive to developmental needs, requires a special kind of personal involvement, which is neglected in parenting culture – and is fundamentally ethical and an expression of inner determination. The absence of the ethical dimension of the parents’ personality and ethical attitude towards the child in the parenting culture is not surprising given the assumption about the child’s predictable future, which is largely determined by the application of “scientific results” in raising a child.

SCIENTIFICATION OF PARENTING

Parenting as a scientific endeavour

Contemporary parenting culture is seemingly value-neutral – “based on scientific data”. Family upbringing established on interpersonal relationships in the primary social group is “transmogrified from a relationship- to a goal-oriented practice” (Gillies, 2012: 21). Positive or good parenting is determined based on accumulated evidence of the direct role of patterns of parental behaviour in children’s social, emotional, and intellectual development. The reconceptualisation of family upbringing as parenting is largely determined by the knowledge provided by research in the field of psychology (developmental and behavioural), and recently by the so-called neuroscience and the positive psychology movement (Gillies, 2012; Macvarish, 2016; Ramaekers & Suissa, 2012a; Ramaekers & Suissa, 2012b; Hodgson & Ramaekers 2019).

In modern society as a whole, the normalisation of psychological language is evident in such a way that it becomes crucial and implicit in the context of everyday life – a process called “psychologisation” in the literature (De Vos, 2013; Madsen & Brinkmann, 2010; Ramaekers & Suissa, 2012b). The term

psychologisation implies the ways we relate to, understand, and present ourselves, others, and the world we live in (Hodgson & Ramaekers 2019), which is determined by “psychological vocabulary and psychological explanatory schemes” (De Vos, 2012: 1). *Psy* discourses are becoming increasingly hegemonic because they provide human beings with certain signifiers and discursive patterns. The use of psychological terminology and explicit reference to psychological states (e.g. well-being, mental health, emotional intelligence, self-confidence) is the framework for researching parent-child interactions. Psychologisation makes the socio-economic and political aspects (of life) invisible (Madsen & Brinkmann, 2010). Precisely because of this, as well as because of its potential to reach the private sphere of life, the *psy* perspective becomes dominant in neoliberal policies that assume that optimal behaviour is best achieved by encouraging individuals to manage their lives and take full responsibility for their life choices.

The recent adoption of the language of neuroscience and the application of the neuropsychological research results in the field of parenting (neuroparenting) neglects the need to ask what the goals of upbringing are and to have a public debate about them. Neuroscience experts explicitly convey the message that “we now know” the effects of parental behaviour on a child’s brain, which explains why a child behaves in a certain way. The answer is simple – it’s about parenting practice. The framework of psychologisation of childrearing implies a reduction in the totality of human action and attitudes to behaviour and the model of causal explanation. When the term “brain” or “synapse” is used, the feeling increases that there is no longer any doubt that what parents do or do not has direct material and visible consequences on child development (Macvarish, 2016).

The two most important promoters of the so-called “neuroparenting” movement are American professor of paediatrics Jack Shonkoff, the director of the Centre on the Developing Child at Harvard University and co-author of the globally influential book in this field (*From Neurons to Neighbourhoods: The Science of Early Childhood Development*) and American neuropsychiatrist Bruce Perry, whose popular books also had great global publicity, one of which was translated into Serbian under the title *Dečak koji je odgajan kao pas i druge priče iz beležnice dečjeg psihijatra – The Boy Who Was Raised as a Dog and Other Stories from a Child Psychiatrist’s Notebook* (Perry & Salavic, 2013). The brain image of two three-year-old children that are visibly different in size (the so-called Perry image) is becoming commonplace in advocacy for social policy and early intervention in many countries, especially in the UK. One is a symbol of appropriate parental care and early interventions (for which budget funds should be allocated), and the other is related to extreme neglect of child development and everything related to it in neuro-parental discourse (low educational level, unsuccessful interpersonal relationships, drug and alcohol abuse, teenage pregnancy, violence and crime, shorter life expectancy and poor mental health). Discourse with a neuro prefix sees

the parental role as “first teachers” and “first therapists” which means that parents have the task of reading, talking, singing, teaching and supporting children from the conception onwards, keeping in mind their brain development (Gillies, 2012; Macvarish, 2016).

Criticisms of this view arose at the same time as the emergence of the neuroscience movement. The essence of the critique is in the search for arguments for social policy in biological structures and functions, under the cloak of value neutrality. Philosopher of Science John Bruer, in his book *The Myth of the First Three Years: A New Understanding of Early Brain Development and Lifelong Learning* (Bruer, 1999), argues that social policies focusing on the first three years of a child’s life are more politically and ideologically supported, rather than by scientific evidence. Even when it is scientific, the evidence comes more from the fields of psychiatry and psychology than from the biological “science of the brain”. That very way of expression is not common for science. The most commonly repeated claim “we now know” is basically an unscientific claim. Scientific knowledge always contains a certain kind of doubt and the need for re-examination, and such a firm line between knowledge and ignorance is not drawn. Claims about the brain were needed as material evidence that parental love and care are visible in the biological structures of the brain. At the same time, this type of connection is assessed as an attempt to build a bridge between very distant points (Bruer, 1997). In its ideological form, the neuro-parenting movement is actually a way of the political organisation of society through the promotion of parenting.

Similar criticism was made at about the same time by the pioneer of developmental psychology, Professor Emeritus from Harvard University – Jerome Kagan. He believes that focusing on the “brain” was a way to avoid considering ethical issues of parental behaviour. Given that it is difficult to have a social consensus on what is morally right and what is morally wrong in the behaviour of parents, family, and the role of the state, management solutions to social problems are offered through manipulating parental behaviour. The problem of different child development outcomes in different social contexts is defined as inadequate knowledge/skills that require expertise, and not as morally correct and morally problematic behaviour (Kagan, 1998).

Neglecting the ethical dimension of raising children is evident in the so-called positive psychology movement. “Happy child” is the outcome or optimal endpoint of parenting practice based on positive psychology. It is a kind of parental achievement that can be objectively assessed, regardless of social values. It is tacitly assumed that we all know what happiness is and that we agree with the default meanings regardless of the different lives we live (Hodgson & Ramaekers, 2019). Also, in the most influential empirical research, life satisfaction, or a sense of personal happiness is conceptualised as a unique quality that can only be assessed in duration or intensity. Respondents are expected to combine experiences of different kinds into a single whole, regardless of qualitative differences – satisfaction with health,

work, friends, finances, and everything else that is a part of our lives (Nussbaum, 2012; Suissa, 2008).

American psychologist Martin Seligman, the founder of positive psychology, believes that people are too anxious and unhappy and suggests a public policy that would focus on encouraging happiness as a corrective. In this sense, parents are responsible for the development of positive emotions – happiness, joy, excitement, interest (Seligman, 2012). The pedagogical implications of these understandings are not negligible. First, the denial of the importance of negative emotions is the impoverishment of human life. Avoiding negative emotions means not wanting an insight into ethical reality, as American philosophy professor Martha Nussbaum points out by analysing the importance of negative or painful emotions in ethical thinking (Nussbaum, 2009, 2012). There is no way to avoid sadness and fear if we love and appreciate someone, or if we work or engage politically. She points out that these are precious emotions because each represents a value assessment and a call to action. Emotions inform us very precisely about things of ethical significance, in a world that is not completely under the control of reason. In that sense, Nussbaum asks the stimulating question “Can one imagine a struggle for justice that was not fuelled by justified anger?” Can one imagine a decent society that is not held together by compassion for suffering? Can one imagine love that does not assume the risk of grief?” (Nussbaum, 2012: 346). Emotions in themselves necessarily contain a component of ethical assessment and it is, from the pedagogical point of view, crucial. If we believe that people are to blame for their own trouble, that they are for example unemployed and poor because they did not invest in their human capital, then we will sympathise more with drivers in traffic jams than with the hungry and the poor – who only pay the price of their “wrong choices”.

By distancing ourselves from negative emotions, we distance ourselves from people who suffer because of things they could not control, which is described in ancient tragedies and is a part of human life that is difficult to dispute. In that sense, the concern of positive psychology for the good mood of people by ignoring other people’s and their own suffering has no educational potential. Pedagogically speaking, the question of happiness and the good life makes sense as a philosophical rather than an exclusively empirical question. Furedi points out that therapeutic projects based on shaping emotions and the inner life of a person are too intrusive to possess educational value. In fact, the most important initiator of the project of avoiding negative emotions is moral disorientation in society. Therefore, teaching children or adults to be happy can be ethically questionable (Furedi, 2009). How we feel and deal with our emotions should not be part of public policy, as long as we do not endanger other people. It is important to understand that the so-called institutionalisation of happiness through teaching may not be pedagogically acceptable, especially if it potentially passivates and “undermines young people’s critical engagement” (Furedi, 2009: 192). Kant also pointed out that it is not the same

to make a person happy and to make a person good. History is our witness that a good life is not always happy. People are often justifiably dissatisfied with the circumstances and conditions in which they live. Dissatisfaction led people to face these obstacles and overcome them (Furedi, 2009).

If happiness or well-being means something like “living a life worth living” or “a life worthy of a man”, then the question arises as to what makes life valuable, what values one nurtures, and why (Nusbaum, 2012). The teaching of literature and history would serve better for these purposes than the “science of happiness”, which has long been known in the history of pedagogical thought. Therefore, it is very problematic to draw normative conclusions in the field of education from the research of positive psychology because, as pointed out by the British professor of philosophy of education Judith Suissa, “educational programmes inspired by the discourse of positive psychology are anti-educational” (Suissa, 2008: 587). From an ethical perspective, in her opinion, teaching happiness is wrong and superfluous. In democracies, ways to seek happiness are a private matter. It is not the job of experts, ministers of education, or teachers to decide which paths lead to happiness, but to allow schools and families to be spaces where questions are opened and children are given the tools to seek answers on their own (Suissa, 2008). Otherwise, homogeneous expert groups can exclude other actors from public space and other forms of knowledge, as “unqualified”.

Parental determinism

Criticism of the growth of the so-called parental determinism in parenting culture was initiated by sociologist Frank Furedi, now a Professor Emeritus at the University of Kent, in his highly influential work entitled *Paranoid Parenting: Why ignoring the experts may be best for your child*. Parental determinism is the belief that there are direct causal relationships between parental practices and behaviours at the family level and risk factors at the level of child development and even the development of society (e.g. social inequality and poverty). These cause-and-effect relationships are not influenced by social factors, such as peer culture, media exposure to violence, or disinterested neighbourhoods. Furedi notes that advocates of parental determinism are constantly expanding the list of tasks intended for mothers and fathers and expect them to continuously assess the effects of their actions on child development (Furedi, 2002). Today, parenting has been “transformed into an all-purpose independent variable that seems to explain everything about an infant’s development” (Furedi, 2002: 59). Parenting explains all the problems of child development: the risk of abuse, student anxiety, school failure, depression, low IQ, violent behaviour, eating disorder, attention deficit disorder, etc. Children are seen as passive beings, who are shaped by good and bad parenting practices and who do not significantly affect interactions with their parents. Parental determinism uses “risk” as a key concept for un-

derstanding this conception of the parental role. Parents as individual adults position themselves as “omnipotent” protectors of children and at the same time as the ultimate agents of all their present and future problems (Hartas, 2014; Lee *et al.*, 2014; Macvarish & Lee, 2019).

Proponents of parental determinism as a key agenda of parenting culture have found good allies in the public policies of neoliberal societies. Some authors explicitly point out that the belief in parental determinism is related to the ideology of neoliberalism (Lee *et al.*, 2014). Politicians of this orientation very quickly adopted the ideology of parental determinism in the sense that “parenting determines the behaviour of children” (Furedi, 2002: 190). Often, all forms of antisocial behaviour are associated with parenting. This refers to individual parents, their choices and practices, and not to parents as members of a particular generation, class, or peer group. In this regard, Furedi emphasises that it is politically much easier to personalise the moral problems of society than to understand parental insecurity caused by the erosion of the social value system. “But to blame parents for the present state of moral malaise is to confuse the symptom with the cause” (Furedi, 2002: 192). The values that parents try to pass on to their children are not exclusively their private property but are also a part of everyday life in society. Parenting is not only politicised but transformed into a cultural achievement. It can harm a child or improve his or her life chances through daily practices such as supportive care and discipline. Similar to economic or biological determinism in the past, parental determinism has a focus not only on the child but on society as a whole. Our common “tomorrow” depends on parenting. The upbringing of new generations of children shapes the future of society, which is why parents need some kind of socially regulated expert support (Lee *et al.*, 2014; Macvarish & Lee, 2019).

There is a long history of the idea that parents need a guide in the process of raising new generations (Hartas, 2014; Macvarish, 2016; Martin, 2012, 2013). In today’s world of neoliberal values, individual parents are considered solely responsible for their children’s well-being. At the same time, the role of the state government as a representative of the society, which is the only one that has the power to allocate public resources, is neglected. However, although parents are given full responsibility for raising new generations of children, at the same time their competence to perform this task is questioned (Macvarish, 2016). It has always been known that some parents do not have sufficient educational capacity, but the political agenda of parental support is universal – all parents need the training to ensure equal opportunities for their children (Daly, 2013, 2015).

Critics of parenting culture point out that although parents can make a significant contribution to preparing children to become good citizens, the application of appropriate educational techniques alone can do little to overcome society’s general insecurity about moral guidelines. Experts in parenting and child development often complain that “childrearing is the only pro-

fession that does not require rigorous training or qualification” (Furedi, 2002: 17). Ever since family upbringing was transformed from a way of life into a skill that includes expertise, the role of experts has gained special significance. Professional intervention in the context of public policy is based on the bureaucratic belief that because parenting is learned, it should be taught based on the results of scientific research. The governments of some nation-states forget that the parental role is older than both modern states and existing scientific disciplines. Parenting has always been taught, in the context of a certain social system of values, way of life and gaining everyday experience, as a kind of intuitive life wisdom, to which there is no monopoly or any kind of expertise. According to Furedi, open politicisation of parents’ attitudes towards children through the normalisation of science-based teaching is “testimony of the moral illiteracy of the political class that instead of confronting the big question, they prefer to give lectures on parenting skills” (Furedi, 2002: 192). It is much more difficult and expensive to promote economic growth, a quality health and education system, adequate social protection, than to encourage individual parents to spend more time with their children in active listening, talking, and reading. There is no doubt that this has significant effects on the well-being of the child, but far less compared to the effects of a developed system of public care for children and youth in the context of a built-in sense of community that is the best source of individual security. In this regard, Furedi concludes – “whoever invented the word *parenting* was not primarily interested in the lives of children” (Furedi, 2002: 197).

In the context of modern parenting culture, the acquisition of parenting skills is seen as a process of creating the so-called parental capital. Parental care and love have been transformed into a kind of capital, which brings a benefit in the future or at least reduces the state costs by ensuring that children do not one day become social problems and eventually seekers of social assistance (Macvarish, 2016). In that way, parents as individuals are left to solve wider social problems for which society has no answer, especially in the conditions of erosion of social values. If society as a whole is not able to ensure the socialisation of the young generation because it does not know or does not have a consensus on what is important that adults should pass on to young people, then it is not a problem of upbringing and education, but a problem of society.

The paradox is that with the growth of social expectations from education, the evaluation of its intrinsic value decreases. In that sense, it can be concluded that it is not the instrumentalisation of education for the purpose of solving economic and social problems that is in crisis, but the original evaluation of education as a value in itself. From a pedagogical point of view, education works well when it is considered important for its own purpose and when children are taught to value education for the sake of education itself. It is necessary to preserve education from those who want to turn it into a means for all purposes to the detriment of achieving its own, because “when education becomes everything, it ceases to be education” (Furedi, 2009: 6).

It seems that it has never been harder to affirm the intrinsic value of education than in the modern knowledge society. Hence the question of the status of education itself – “should it remain a secondary activity in the service of a successful economy or should it become something that permeates the entire society and allows it to plan its future?” (Meirieu, 2016: 66).

CONCLUSION

Parenting is increasingly attracting public attention, as evidenced by a large number of books, manuals on parenting for parents, courses, and schools, as well as political initiatives in organised support for parenting. The modern culture of parenting is reductionist concerning the traditional notion of family upbringing. Without being based on the goal of upbringing as a reference framework in regulating intergenerational (adult-youth), group (family-child), and intra-family dyad relations (mother-child; father-child), parenting is limited to a set of skills or competencies aimed at achieving predictable child developmental outcomes.

Recommendations for desirable or optimal practice are based on the results of empirical scientific research mainly in the field of psychology and neuroscience. The call for the scientification of parenting provides a criterion for assessing the effectiveness of standardised parenting practices and the legitimacy of political interventions, in the absence of clearly articulated social values. Social policy based on the hegemony of *psy* discourse opens not only the question of public interests in education, but also the very thematisation of education in the context of psychological rather than pedagogical frameworks for defining problems and seeking solutions.

The key pedagogical critique of parenting culture refers to the tacit idea of a value-neutral causal model of explanation and the objective scientific basis of raising children. The different opinions and schools of thought about upbringing are neglected, as well as the ethical grounding that includes sensitivity to social, economic, cultural, political, and gender differences. No pedagogical story can be told “as it is” without omitting the part about “how it should be”. Therefore, predictions of educational reality have never been the focus of pedagogical research. Pedagogy is one of the few social sciences that has been consistently declared as a normative deductive science since its constitution, with ethics as a supporting pillar. Its focus has never been on a clear demarcation criterion regarding philosophy, history, or “unscience” in a positivist sense. The pedagogical scientific community originated in the continental Europe in the Enlightenment era, and today it remains loyal to the value foundation and understanding that people cannot be studied as things, just as things cannot be studied as people. The value of each pedagogical practice is proven by its compliance with upbringing (ethical) goals, and not the other way around.

СОВРЕМЕННАЯ КУЛЬТУРА РОДИТЕЛЬСТВА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИМПЛИКАЦИИ

Биляна Бодрошки Спариосу и Мирьяна Сенич Ружич
Философский факультет Университета в Београде, Сербия

Аннотация

Возможность усовершенствования родительской практики в воспитании детей является весьма актуальной темой в научной литературе на протяжении последних десятилетий. Фокус ставится на воспитание детей раннего возраста, и проблема тематизируется преимущественно с аспекта *psy* дискурса. В данных рамках конституируется современная культура родительства, редуцирующая семейное воспитание на диадные взаимодействия родитель–ребенок вне контекста общественных структур и ценностей. Цель работы - провести критический анализ педагогических импликаций современной культуры родительства, причем рассматриваются две ключевых характеристики. Первая относится к концептуализации родительства как деперсонализованной индивидуальной компетенции. Воспитание детей понимается как индивидуальное умение достижения заранее определенных итогов развития детей, а таким образом недооценивается сложность воспитания и как межпоколенческого и как личного отношения. Вторая характеристика – это сциентизация родительства в смысле ссылок на доказательство эмпирических научных исследований и опоры на т. н. модель родительского детерминизма. Воспитание детей становится научным начинанием, а родительство важнейшей „профессией”, которая предопределяет будущее ребенка и общества. Недооценивание общественно-исторического аспекта воспитания в его структурных и этических рамках, артикулированных контекстом и целью воспитания, делает голос педагогов ирелевантным в современной культуре родительства.

Ключевые слова: культура родительства, родительская компетенция, деперсонализация родительства, сциентизация родительства, родительский детерминизм.

Коришћена литература/References

- Arent, H. (2016). Kriza u obrazovanju [Crisis in education]. *Reč*, 86(32), 177–193.
- Bruer, J. T. (1997). Education and the brain: A bridge too far. *Educational Researcher*, 26(8), 4–16.
- Bruer, J. (1999). *The myth of the first three years: A new understanding of early brain development and lifelong learning*. New York: The Free Press.
- Council of Europe (2006). *Positive parenting in contemporary Europe*. Guidelines for governments/states parties. Committee of Experts on Children and Families. Strasbourg. Working document. Directorate General III – Social Cohesion Social Policy Department.
- Daly, M. (2013). Parenting support policies in Europe. *Families, Relationships and Society*. 2(2), 159–174.
- Daly, M. (2015). Parenting support as policy field: An analytic framework. *Social Policy & Society*. 14(4), 597–608. DOI: 10.1017/S1474746415000226
- De Vos, J. (2012). *Psychologization in times of globalisation*. London: Routledge.
- De Vos, J. (2013). *Psychologization and the subject of late modernity*. New York: Palgrave Macmillan. DOI 10.1057/9781137269225
- European Commission (2012). *Parenting support: Policy brief*. RANDOM Europe. Retrieved November 22, 2019 from https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR187.html
- Furedi, F. (2002). *Paranoid parenting: Why ignoring the experts may be best for your child*. Chicago: Chicago Review Press.
- Furedi, F. (2008). *Politika straha* [Politics of fear]. Zagreb: Antibarbarus.
- Furedi, F. (2009). *Wasted: Why education isn't educating*. New York and London: Continuum International Publishing Group.
- Gillies, V. (2012). Family policy and the politics of parenting: From function to Competence. In M. Richter & S. Andresen (Eds.), *The politicization of parenthood: Shifting private and public responsibilities in education and child rearing* (pp. 13–26). Dordrecht: Springer science & Business media. DOI 10.1007/978-94-007-2972-8_2
- Hartas, D. (2014). *Parenting, family policy and children's well-being in an unequal society*. New York: Palgrave Macmillan. DOI 10.1057/9781137319555.
- Hodgson, N. & Ramaekers, S. (2019). *Philosophical presentations of raising children: The grammar of upbringing*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hoghugh, M. (1998). Good enough parenting for all children – A strategy for a healthier society. *Archives of Disease in Childhood*, 78, 293–300.
- Hoghugh, M. (2004). Parenting – An introduction. In M. Hoghugh & N. Long (Eds.) *Handbook of parenting: Theory and research for practice* (pp. 1–18). London: Sage Publication.
- Kagan, J. (1998). *Three seductive ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lee, E., Bristow, J., Faircloth, Ch. & Macvarish, J. (2014). *Parenting culture studies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Macvarish, J. (2016). *Neuroparenting: The expert invasion of family life*. New York: Palgrave Macmillan. DOI 10.1057/978-1-137-54733-0
- Macvarish, J. & Lee, E. (2019). Constructions of parents in ACEs discourse. *Social Policy and Society*. 18(3), 467–477. DOI: 10.1017/S1474746419000083
- Madsen, J. O. & Brinkmann, S. (2010). The disappearance of psychology? *Annual Review of Critical Psychology*, 8, 179–199. Retrieved February 1, 2020 from www.discourseunit.com/arcp/8.htm
- Martin, C. (2012). Généalogie et contours d'une politique émergente. In Hamel M.-P., Lemoine S. et Martin C. (dir), *Aider les parents à être parents. Le soutien à la parentalité, une perspective internationale* (pp. 25–50), Paris: Centre d'analyse stratégique.
- Martin, C. (2013). The invention of a parenting policy in the French context: Elements for a policy tracing. In J. G. Ferrer & I. Monsonís Payá (Eds.), *Sustainability and Transfor-*

- mation in European Social Policy* (pp. 179–197). Peter Lang Publishing. http://www.peterlang.com/download/datasheet/69361/datasheet_430901.pdf
- Martin, C. (2016). *What really is new under the spotlight? (Re)-discovering parents and parenting in France*, Halshs-01279146. Retrieved January 22, 2020 from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01279146>
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *In defence of school. A public issue*. Leuven: Education, Culture & Society Publishers.
- Meirieu, Ph. (2016). *Pedagogija: mora se pružiti otpor* [Education: The duty to resist]. Beograd: Data status.
- Nusbaum, M. (2009). *Krhkost dobrote: Slučaj i etika u grčkoj tragediji i filozofiji* [The Fragility of Goodness: Lack and ethics in Greek tragedy and philosophy]. Beograd: Službeni glasnik.
- Nussbaum, M. C. (2012). Who is the happy warrior? Philosophy, happiness research, and public policy. *International Review of Economics*, 56, 335–361. DOI 10.1007/s12232-012-0168-7.
- Peri, B. i Salavic, M. (2013). *Dečak koji je odgajan kao pas: ...i druge priče iz beležnice dečjeg psihijatra* [The boy who was raised as a dog and other stories from a child psychiatrist's notebook]. Beograd: Karupović.
- Pols, P. & Berding, J. (2018). "This is our world." Hannah Arendt on education. In P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education*, Volume 1 (pp. 39–48). Cham: Springer.
- Ramaekers, S. & Suissa, J. (2012a). *The claims of parenting: Reasons, responsibility and society*. Dordrecht: Springer.
- Ramaekers, S. & Suissa, J. (2012b). What all parents need to know? Exploring the hidden normativity of the language of developmental psychology in parenting. *Journal of Philosophy of Education*, 46(3), 352–369.
- Selidžmen, M. (2012). *Istinska sreća* [Authentic happiness]. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Suissa, J. (2008). Lessons from a new science? On teaching happiness in schools. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3–4), 575–590.

Примљено 27.03.2020; прихваћено за штампу 15.05.2020.

Recieved 27.03.2020; Accepted for publication 15.05.2020.