

**EÖTVÖS LORÁND UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY**

Brigitta Zsuzsánna Balogh

**The concept of education for a meaningful life
in the light of the philosophical anthropologies of education
at the turn of the millennium**

– theses of the PhD dissertation –

DOI: 10.15476/ELTE.2023.283

Doctoral School of Education
Theoretical-Historical Pedagogy Doctoral Program
Program Leader: prof. dr. András Németh
Scientific Supervisor: prof. dr. Franz Schaffhauser

Budapest

2023

CONTENTS

I. AIM OF THE RESEARCH

II. RESEARCH QUESTIONS

III. RESEARCH FRAMEWORK, STRATEGY AND METHODS

IV. CONCLUSIONS

V. BIBLIOGRAPHY

VI. PUBLICATIONS OF THE CANDIDATE RELATED TO THE TOPIC OF THE DISSERTATION

VII. PUBLICATIONS OF THE CANDIDATE NOT RELATED TO THE SUBJECT OF THE DISSERTATION

VIII. PRESENTATIONS GIVEN BY THE CANDIDATE AT SCIENTIFIC CONFERENCES, 2017-2023

I. AIM OF THE RESEARCH

The aim of my research is to examine whether the theory of education for a meaningful life, based on Viktor Frankl's philosophical anthropology, can be relevant in the cultural and scientific climate of the millennium.

I could not, however, attempt to answer this question exhaustively from the perspective of all the results of contemporary culture and scholarship, and therefore I have focused on two aspects: the concept of the person and the concept of the spirit.

The reason for my choice is that the fundamental concepts of Frankl's anthropology are at stake, and the theoretical developments of the 20th and 21st centuries have presented them with a number of challenges: the postmodernist tendency, often voiced in educational literature, poststructuralism and critical pedagogy, as well as the almost exponentially growing results of cognitive science, so, it seems legitimate to ask whether the classical notion of the person, which is one of the most fundamental cornerstones not only of our social life and legal order but also of our pedagogy, and the notion of the spirit, which many people identify with intellectualism and totalising tendencies, can be still valid today.

All these approaches, however, still proved too diverse to be examined in a systematic analysis, so I narrowed down the scope further and narrowed down the

examination of the two concepts to a challenge from the cognitive sciences, and in particular from the enactivist approach (Varela-Thompson-Rosch, 1993), as I considered that it is, in many respects, relevant as a possible source of critique:

- (a) as a theory within the framework of the 'embodied mind' approach, it radically reinterprets classical Western understandings of the 'dimensions' of man in Frankl's sense (body, mind/soul, spirit);
- b) some of its results radically question the ontological legitimacy of the notion of the individual person, and with it, implicitly, the legitimacy of the notion of the spirit in the Franklian sense (as the capacity for freedom and responsibility to be individually assumed).

However, my participation in the doctoral programme of the Theoretical-Historical Pedagogy Programme of the Doctoral School of Educational Sciences at Eötvös Loránd University led to the emergence of other, unexpected aspects. During my doctoral studies, I had the opportunity to become involved in the life reform research of the Faculty's Theoretical, Historical and Comparative Pedagogy Research Group, in the framework of which I initially worked and continue to work on the pedagogical concepts of Valéria Dienes, and later on the pedagogical concepts of Valéria Dienes and András Pető. The two authors are linked not only by the fact that the research of their philosophical-pedagogical anthropology is still in an initial state, but also by the fact that their educational concepts are based on coherent, systematically elaborated and original philosophical theories. (Dienes, 2016; Pető, 2021; Fenyves-Balogh, 2018; Balogh-Földesi, 2023) At the same time, there is another very specific common point: it seems that both prominent figures of Hungarian educational science created theoretical and practical constructions in the 20th century that in a certain sense anticipated the concepts of the embodied mind and of enactivism. Moreover, in the first half of the 20th century, both of them had their own message to tell about the concepts of person and spirit.

This led me to the conclusion that the work of the two authors could be an important source of inspiration for the interpretation of the Franklian concepts of the person and of the spirit from the perspective of a potential enactivist critique. In order to better distinguish them from enactivism in the historical sense, I refer to the aspects of their anthropology of the philosophy of education that predate the enactivist approach as 'proto-enactivist' motifs.

II. RESEARCH QUESTIONS

In light of the above, my research is based on three research questions:

1. Can the concepts of person and that of the spirit, which play a constitutive role in the theory of education for a meaningful life, respond to the challenge of reinterpreting the anthropological dimensions in Frankl's sense in the theory of enactivism?
2. Are the concepts of the person and that of the spirit, which are constitutive for the theory of education for a meaningful life, able to stand up to the test of an enactivist deconstruction of individuality?
3. Can the way in which two important figures in the history of Hungarian education, Valéria Dienes and András Pető, deal with proto-enactivist motifs and the notion of person and spirit in their philosophies of education be a source of inspiration for answering the first two research questions?

III. RESEARCH FRAMEWORK, STRATEGY AND METHODS

My research is purely theoretical, and as such, it can be classified as deductive or analytical research, where the researcher does not work with empirical data, "only" with sources that are themselves theoretical texts. In this case, the research is based on 'sources selected according to appropriate criteria', and the researcher undertakes 'the description, interpretation and comparison of concepts and phenomena' (Szabolcs, 2004, 84).

In technical terms, of course, deductive-analytical research, including theoretical research, is not free from empiria, since when the researcher investigates a problem with the help of analytical procedures, the ideas formulated by his sources form the "raw material" of the research, just as empirical data do in classical empirical research. The difference is rather that while in empirical research it is essentially the researcher who interprets the data, in theoretical research the source data are themselves interpretations, and the researcher is essentially - though by no means exclusively - working with meanings that are already explicit at the outset, even if their analysis may reveal further layers of meaning or implications that are not initially explicit.

Another specific feature of theoretical research is that its sources - the additional theoretical texts it examines - are virtually identical to the literature, but within it, in some cases, the difference between primary and secondary sources becomes more significant. Thus, the theoretical texts that are primarily examined in order to answer the problems or research questions formulated will be primary sources, while those that are used in a technical sense to analyse and interpret the preceding texts as precisely as possible will be considered secondary sources. (Cf. Szabolcs, 2004, 85-87.) This implies that the notions of 'primary' and 'secondary source' in theoretical research are fluid and, so to speak, relational: which source will be considered as which is determined by the focus of the research.

In the case of the present research, the primary sources are those texts to which the analyses that form the backbone of the research refer (Frankl, 1997, 2005, 2005b, 2012, 2020; Varela-Thompson-Rosch, 1993; Dienes, 1196; 2001; 2016; Pető, 2021), with all others being secondary sources.

Several of the possible analytical procedures and types of analysis identified in the literature were used. We have used concept analysis, where the researcher clarifies the meaning of concepts by revealing their essential features (Szabolcs, 2004, 88.), descriptive analysis, which follows 'specific, selected criteria' (in our case, the analytical criteria defined by the research questions) (Szabolcs, 2004, 93) and interpretive analysis, although not in the sense of seeking to elucidate causal relationships, but in a sense akin to concept analysis, which aims to illuminate meanings and relationships. We have also used comparative analysis and, above all, theoretical analysis, not in the sense of trying to reach universal conclusions or even generalisations, but in the sense of trying to draw conclusions on some principles of the philosophies of education investigated (Szabolcs, 2004, 89-93).

However, many of the analytical techniques used are also part of the content analysis methodology. Of course, an analytical research is fundamentally different from a qualitative research based on content analysis, since in the latter the basic aim is usually "to explore some aspect of the hidden meaning and context of the text" (Falus et al., 2004, p. 274), whereas a theoretical research - as mentioned above - basically works with explicit content. At the same time, what theoretical analysis and content analysis have in common is that '[m]ultiple stories can be constructed from the data' (Corbin-Strauss, 2015, p. 90), and that it is the responsibility of the researcher to be able to convincingly demonstrate the credibility of these 'stories'.

Technically, however, qualitative content analysis and theoretical analysis often use very similar analytical tools. The basic techniques of qualitative content analysis methodology, such as questioning, comparison, reflection on different possible meanings of words (in our case concepts), the technique of contrasting, "sounding the alarm bell", "examining language", "so what? " or "what if?" type questions, or examining the structure of the narratives (Corbin-Strauss, 2015, pp. 112-131) - are all part of the analytical procedures used in theoretical research.

Finally, as regarding some further epistemological features of our conceptual, descriptive, interpretative, comparative and theoretical analyses, we would like to clarify the followings:

- (a) They are hermeneutic in that they presuppose an alignment of interpretative structures, which in the literature is called "merging of horizons" (Gadamer, 2003), but they are not sufficiently historical to be called fully hermeneutic.
- b) They are critical in that they ask about the coherence of the theories under study, the consistency of their elements, their premises and their implications; but they take as their starting point the validity of the theories in themselves and are therefore not fully critical.
- c) They are performative (see Austin, 1990; Höhle, 1998; Balogh, 2009) in that they see theorizing as a creative action that does not merely describe but also creates some kind of reality; however, they do not assert this aspect to the extent that they would be based on the comparison of the performative and discursive content of the investigated theories.

Taking all this into account, and accepting the positive aspects of being able to give our analytical procedures a clear methodological label, we could label the method used in this research as progressive conceptual analysis, where the term "progressive" is used in the sense of gradualism and building upon each other, meaning an analysis in which the steps are built upon each other according to the logic of the research questions and certain ontological assumptions. And although this type of analysis cannot be formalised precisely because of its progressive nature, it can be described in terms of its concrete processuality.

IV. CONCLUSIONS

I have attempted to answer the first two research questions in the first two parts of my research and dissertation.

In the first part, I first reconstructed the basic outlines of the philosophical anthropology of education that can be drawn from the philosophical anthropology of logotherapy and existential analysis developed by Viktor E. Frankl.

According to my analysis, not only philosophy of education, but also educational science and pedagogy in general, belong to the so-called noological sciences, which deal with ontic conditions only in a technical sense; their essence, on the contrary, is to take account of the possibilities of human existence on an ontological level. For such disciplines or practices, the fundamental condition is that their practitioners should experience their vocation primarily as helping other persons to fulfil their existential potential and should represent this attitude with their whole being; the responsibility of the agent who formally plays the role of educator is therefore fundamental in this approach.

Drawing on primary sources and the work of Wong (2016), and in the spirit of the philosophy of education of logotherapy and existential analysis, we have defined education as "the support of human development for a meaningful life, that is, a responsible life based on self-transcendence". In all this, 'meaningful life' as the goal of the educational process was understood as a life in which the subject of the educational process is capable of finding meaning, and, in the event of the possible upheaval or uselessness of structures of meaning, is capable of an active search for meaning in his or her life. From this perspective, living responsibly does not mean being able to give an account of our choices on the basis of a set of values that we are expected to live by, but rather, first and foremost, facing the questions that our lives pose to us, taking responsibility for our choices and recognising our own formative role in each situation. According to the educational philosophy of education for a meaningful life, the capacity for this is conscience, which is not a given but needs to be developed, and in this respect also refers to the concept of self-transcendence.

Our analysis of the concept of self-transcendence has shown that it involves the capacity to reach beyond oneself towards the other (the world, the other being, the other

person) and towards oneself. Self-transcendence towards the other points towards “being-by-the-other” and “being-one-with-another”, which are essential conditions for both education and learning of any kind; self-transcendence towards oneself is manifested in the need and the possibility of development at all times. The structure of this aspect is provided by the principle of noodynamics, which is the tension between one's current state and the telos he has set himself, the meaning he has to fulfil, and is supported by nothing other than education.

The ontological-anthropological basis of the phenomenon of support in the anthropology of education for a meaningful life is the existentiality of “being-by-the-other” and “being-one-with-another”, which in turn leads to a state when the two parties are not separated in the subject-object opposition. One consequence of this is that such a “being-by-the-other” is always potentially transformative, and another consequence is that, in supporting development, the 'educated' party can never be a passive recipient, bearer or follower of the educating influence. The support of development, in Frankl's anthropology, can therefore only be based on the free action of the 'educated' himself; a genuine educative relationship allows the other person to assert himself 'in his absolute otherness'.

This concept of development and education is, however, inseparable from the notion of individuality and the person. The concept of individuality of the philosophical anthropology of existential analysis, and its conviction that the person can only be understood as an individual, is based on the uniqueness and unrepeatability of the human being, which in Frankl's interpretation is not explained by biological, factual uniqueness and unrepeatability, but by spirituality. The fact that the spirit can only manifest itself through psychophysical endowments – but cannot be identified with them or traced back to them – does not change this interpretation. For all these reasons, the 'educator', acting according to the principles of logotherapy and existential analysis, assumes the existence of a spiritual person even if there is little or no evidence of one at present, since he is aware that for the spiritual person to manifest itself, its conditions (psychomotor abilities, neurological connections, emotional stability, patterns of interpretation, etc.) must also be developed. However, according to the philosophy of education that can be reconstructed from Frankl's anthropology, the transformation of man in the sense of a 'complete breakthrough' can only be initiated by the human being experiencing the change; it can only be initiated by a 'should' (a 'must', a direction, an inner need, a self-transcendence) that is lived and experienced in its fullness. A real

transformative development in this approach can only be self-determination, self-education.

In the second part of the research and the dissertation, we reconstructed a possible anthropology of the philosophy of education that can be drawn from the programmatic work of the enactivist school of cognitive science (Varela-Thompson-Rosch, 1993), and then examined whether a dialogue between a meaning-centred and an enactivist anthropology of education is possible in terms of the problems raised by our research questions.

We have examined the enactivist approach from the perspective the programme of combining scientific inquiry and lived experience, which we believe can be a particularly favourable terrain for theorising questions in the philosophy of education, and in education in general. From the point of view of the philosophy of education, we have highlighted as essential to the enactivist programme the conception of learning as meaning-making, where this meaning is not necessarily fixed in symbols, not necessarily discursive, and not necessarily articulated linguistically, but at the same time it contains the possibility of transformation and development.

In our analyses, we first looked at the extent to which the central notion of embodiment transforms the traditional image of the human dimensions. In this respect, it proved to be essential that the enactivist approach's rejection of the traditional separation of the human dimensions is not reductionist but quasi-holistic, in full accordance with a notion of embodiment that is not only embodied in the (experienced, lived) biological organism but also in the concrete situation of each moment. In the case of human beings, however, these situations are always interpreted situations, and in the circular inter-determination of interpretive networks and experience, according to the enactivist interpretation, it is the interpretive network and the wholeness of cognition that dominate.

Examining the concept of embodiment in the context of the organisation-environment nexus, we conclude that the concept of embodiment as a circular relationality of organisation and environment corrects the "adaptivity" conception of the vulgarised theory of evolution and of the learning theory of the constructivism, which essentially links the success of learning processes to adaptability. The enactive approach, on the other hand, proposes a conception of learning that sees cognitive processes as processes of mutual self- and co-creation between man and the world, and

thus as a fundamentally creative process. This creativity is also underpinned by the (non-prescriptive but) proscriptive nature of embodied cognition, whereby no fixed meaning is imposed on the cognizer, but those that threaten its own integrity and survival are counterproductive. The conditions of integrity, however, vary widely according to the characteristics of human lifeworlds, and in principle include cultural-moral dimensions too.

In the analysis of the enactivist interpretation of "open-ended reflection" and the developmental possibilities it implies, we conclude that the implicit philosophy of education in the enactivist approach marks out the specifically human domain through two opposing (and cognitively implicated) existential possibilities: one is the possibility of non-presence in the totality of our own experience and with it the possibility of mind-body dualism, and the other is the possibility of presence and with it the possibility of the totality (non-split) of experience, which entails not only the transcendence of mind-body dualism but also the practical transcendence of the distinction between experiencer and experience, cognizer and cognized.

It can be argued, however, that, following the enactivist conception of cognition and learning, the enactivist philosophy of education is explicitly developmental in the sense that it sees the common history of the living being and its environment - man and his world - as a dynamic process based on prior interactions. However, by eliminating the notion of representation, it sees the role of the environment as a source of input as being emphasised only in cases where something abnormal or unusual occurs, and thus defines intelligence - and with it the meaning of learning - as 'normal' instances of being in the world, whereas the background to these 'normal' cases is 'a shared world of meaningfulness', that is, the interactional community of organisms that employ a shared or communicable system of meaningful distinctions. In the case of human worlds, these common worlds of meaningfulness can then be defined, thanks to the capacity for reflection, not only as communities of meaning, but also as communities of interpreters, where again the compatibility or communicability of interpretive systems may be the criterion of 'community'.

However, the enactivist approach does not require pre-given patterns to explain meaning formation, but only the ability of an autonomous system to structurally connect with its environment. From the point of view of human cognition and being-in-the-world, one consequence of this approach is that, depending on one's life and experiential background, one's domains of meaningfulness can also be located in a potentially

infinite register; another is that culturally fixed meaning networks or systems of meaning are in their turn also components of the environment, and thus are part of the complex environment of cognition not only as meaning structures but also as content (experience) that is subject to structuring and restructuring. On the basis of all this, however, we can also conclude that changes in meanings, and even in entire interpretive networks, are not necessarily - or rather not only - the consequence of anomalous cases (experiences that are resistant to interpretation or interpretive systems that prove to be dysfunctional), but are part of 'normal' functioning.

Finally, in reconstructing the anthropology of the philosophy of education that can be extracted from the enactivist approach, we analysed the enactivist conception of the decentered self. Central to the analysis was the concept of reflection, preferred by enactivism, defined as a "mindful", "open-ended" analysis of experience that unleashes considerable developmental (transformative) potential for both understanding and responsible action based on "presence". From the point of view of open-ended reflection, the deconstruction of the everyday 'self', composed of unreflected conglomerating patterns, opens up a path of existential, emotional and moral development for the reflector; but our analysis questions whether we can really speak of a deconstruction of 'the' self and a decentering of 'the' self in these cases. We conclude that it is not, at least if by 'self' we do not mean the empirical identity at any given time, but the capacity of the self to perceive the unique perspective from which it is able to experience and contemplate the world (or its world).

In this latter sense, the deconstruction of the empirical self does not lead to a lack of perspective, but to a broader (and potentially further expandable) perspective, which is also the highest human possibility as articulated by the enactivist approach. This highest human possibility consists in being able, through our reflexivity, to actively reflect back on our own processes of experience-cognition-learning and, with them, on the worlds with which we interact. From the point of view of the philosophy of education, however, this again leads to the field of self-education, since both reflection and the deconstruction of the psychologically determined self, as well as the transformative effect of all these, can only take place if the experiencing, reflecting, transforming-evolving human being makes it possible through his or her own action. This, however, requires a transformative development on the part of the "educator" too, given that the empirical self, which is historically and situationally formed as a result of psychological determination, tends to produce attitudes that hinder rather than promote

education in the true sense (support for development). In this sense, the educator's attitude, linked to an open-ended reflection with transformative power, is “responsive”, i.e. spontaneous, it does not follow rules, and it adapts its actions exclusively to the specific situation and to the embodied history of its pupils.

As a next step, the first two research questions were answered by conducting a comparative analysis of meaning-centered and enactivist treatment of certain key concepts and ideas based on the previously realized analyses. First, we examined the theoretical and methodological assumptions of the two approaches, then the relationship between "meaningfulness" and education in the two concepts, and then the definition of education as a function of self-transcendence and development. After these three preliminary steps, we reviewed whether the model of human dimensions that characterizes the concept of education for a meaningful life, as well as the concept of the person strongly related to it, withstands the challenges presented primarily by the concept of embodiment and the deconstruction of the concept of self within the framework of enactivism.

In contrast to the apparently sharp difference between the two scientific theoretical positions (on the one hand, distinguishing between ontic and noological sciences, on the other hand, overriding the distinction between lived experience and scientifically investigated cognitive processes), we have shown that the two approaches point in a common direction, since both try to integrate the lived life, the lived experience, the human possibilities capable of acting in relation to the pre-determinations, and the human freedom in a non-reductionist scientific discourse.

Similarly, the common point between existential analysis and the examination of experience with the methodological aid of awareness-meditation proved to be that they are based on the experiencer's most unique, unrepeatable and non-generalizable lived experience, and are equally sensitive to the "here and now" and the historical aspects of current experience and self-interpretation. situational uniqueness, and they both claim that the scientific investigation of all of these is possible and desirable even if they are by definition inexhaustible in a discursive sense, and in a methodological sense will not serve as any kind of "recipe". In the light of all this, we came to the conclusion that the essential difference between the two methodologies lies in the fact that in the meaning-centered approach, despite the discursive inexhaustibility, meaning-oriented work with meaning structures is largely realized at the conceptual-discursive

level, whereas in the enactivist approach, the deconstruction of conceptually articulable meaning structures is more typical for a different level of living and understanding.

The interpretation of education in the light of the concept of meaningfulness as an analytical aspect led to the conclusion that the characteristic of the entire life according to the philosophical anthropology of education, which can be read from the enactivist approach, is the possibility of "non-presence" (the wandering and scattering of the mind here and there) in the current situations, and a presence characterized by a deepened awareness, the practical overcoming of the distinction between the experiencer and the experience, the knower and the known, which is closely related to the existential of being with something which plays a central role in the educational philosophical anthropology of the meaning-centered concept (although the harmony of body and mind as a condition of its possibility is only characteristic of the enactivist version).

According to the analyzes carried out from the point of view of the concept of self-transcendence, the motive of self-transcendence is not only a central element of the meaning-centered but also of the enactivist conception of cognition and learning. We defined the concept of education based on the concepts of self-transcendence and development within the meaning-centered approach as the support of human development for the sake of a meaningful life, that is, a responsible life based on self-transcendence. Similarly, in the implicit educational philosophical anthropology of enactivism, according to the principle of self-transcendence, we have identified a set of human actions in education, the essence of which is the support of self-transcendence and development. At the same time, both approaches insisted that the development process cannot and should not be described in a value-neutral way, while pre-determined, externally prescribed values should not be assigned to it either. This double bind was solved in the meaning-centered approach by the imperative of the personal character of the search for meaning, and in enactivism by the proscriptive understanding of development.

The analyzes carried out in terms of the relationship between the treatment of human dimensions and the concept of the person also started from an apparent contradiction, since while the anthropological basis of the concept of education for a meaningful life is the ontological distinction of human dimensions, the central concept of enactivism, embodiment, seems to act against this distinction. However, our analyzes have shown that, in addition to the fact that the enactivist rejection of the distinction of

human dimensions is also done in the name of the rejection of scientific reductionism, the spirit concept of the meaning-centered educational philosophy does not imply the assumption of some kind of third ontic plane in addition to the body and the mind, but rather an "ontological" plane beside the ontic plane of the "psychophysical organism". In light of these aspects, we did not find it relevant what human dimensions the individual theories name, but rather what they think about the psychophysical determination of man in terms of human possibilities. From this point of view, while the spirit-concept of the meaning-centered educational concept meant the existential dimension in which a person is able to relate freely to his psychophysical determinations and choose his own attitude freely, in the approach of enactivism we also encountered the evaluation and treatment as developmental models of practices during which the human being is capable of deconstructing his own pre-given psychological properties (and with them even reinterpreting them) and overcoming the attitude of separation from others and the surrounding world.

The starting point of our analysis of the relationship between uniqueness and the concept of the person was also an apparently fundamental difference in approach, since while the meaning-centered interpretation of education traced human uniqueness back to the spiritual character of human beings, the enactivist approach does not consider irreplaceably unique just one of the dimensions of the human being, but the whole being embodied in its own specific history. At the same time, while the individuality of man as a spiritual person cannot be a question for the meaning-centered approach (given that the spiritual nature is considered the depository of uniqueness in the first place), the enactivist approach ultimately asserts the illusory nature of the unique self, showing that the psychic factors that determine our everyday decisions structures and interpretive patterns can be subjected to deconstruction, and as a result, an existential state can be created, which we interpreted above as the "expansion" of the self, or as overcoming the perception of opposition to the environment and separation from the environment.

In the meaning-centered approach, the spiritual person conceived of as inviolable and untouchable is given, which, however, can only manifest itself through psychophysical properties; and in the enactivist approach, the embodied self is given, possibly composed of patterns taken over more or less unreflectively, from which, with the help of the so-called mindful, open-ended reflection, the transcendence of the

limited, isolated self can be born at a level that leads to a transformative existential, emotional and moral development.

The third part of our research was dedicated to answering our third research question, and to this end we examined what "proto-enactivist" motives can be found in the educational philosophies of two significant figures in the history of Hungarian education, Valéria Dienes and András Pető, as well as the way in which these motives are treated and how they can contribute to our conclusions from the dialogue between the meaning-centered approach and the educational philosophy of enactivism.

During our analysis, we showed that the philosophical anthropology of Valéria Dienes is based on a model of the human world that traces all human expression and communication back to movement, which we consider to be a proto-enactivist motif because she interprets all communicable forms of cognition as embodied, and this is fructified also in her educational philosophy in the interpretation of the these that movement education can only be the education of the entire personality.

As further proto-enactivist motifs, we identified the idea of the natural world understood as a network of meaning-bearing movements or choruses of movements, as well as the characteristic of the concept of consciousness that Dienes defined it primarily as the lived character of the experience.

In Dienes's interpretation of the meaningfulness of movement, we identified the universality of sign generation and with it the universality of the meaningful distinctions for given beings as a feature anticipating the enactivist approach. Dienes's "emergence formula" also proved to be an anticipation of the enactivist approach. According to the latter, the mutual interpretation of moving beings representing a unique constellation within their environment and perceiving their experiences as meaningful against the background of their own irreplaceable history (intertwined with that of their environment), is an embodied action that is both unique, but also not independent of shared worlds of interpretation; it is a constant, unpredictable creation, where the meaning of the events is basically determined by the perceptual network and interpretational horizon of the experiencers interacting with each other.

In Dienes's philosophical anthropology of education, we identified the idea of the inseparability of the educator and the educated as a motif similar to the educational philosophical implications of the enactivism approach, where what the student "learns" is influenced by the embodied-historical uniqueness of interactions with the

environment and through this the interpretive horizon of the experiencer (drawn by actions). In this regard, Dienes's concept of "evolutionary education" proved to be of fundamental importance, which, in the awareness of the constant transformation of the "educated", takes into account the fact that "what worked today may not necessarily work tomorrow".

Another significant proto-enactivist motive from an anthropological point of view in educational philosophy proved to be Dienes's insight that the experiencer's horizon of meaning is not necessarily embodied in conceptual networks, but in specific cases in patterns of perception and action, which also provides a basis for the critique of "symbolic", i.e. conceptual-discursive thinking. In this sense Dienes, following Bergson, demonstrates the secondary nature of discursive thinking compared to movement-driven perception. The criticism of the "dead verbalism" of education is then based on this epistemological (and at the same time existential) idea, as well as the requirement that real movement pedagogy should not fix forms, but develop the ability to create forms, teaching not "morphe", but "energema".

In addition to all of this, Dienes's emphasis on the presence in our own movements and experiences, which is so easily lost during the automatisms of everyday life, especially the everyday life that takes place under the conditions of modern civilization, turned out to be also an idea related to the vision of enactivism.

During our analysis, we also took into account the limitations of Dienes's "proto-enactivism", and at the same time, we also briefly examined the status of the concept of the person in Dienes' philosophical anthropology. We found that, with regard to the personhood of the human being, Dienes highlights those features that, despite the basic embodiment, remove the human being from the determinism of physical determination: that unrepeatability, non-objectification, that "untouchability" for one-sided effects, which can only be opened by one's own existential decision (related to Frankl's concept of "being with others").

During the analysis of András Pető's philosophical anthropology, we first identified the idea of relative, illusory individuality as a proto-enactivist motif, in the sense of which the continuity of embeddedness in the environment precedes the independence of action of living beings, and individuation and totalization are simultaneous processes whose boundaries are marked by the current perception.

The idea that as a biological being, man shows a certain kind of continuity with the animal world thanks to the animal psychomotor system, in which "self-like

structures" are embedded, has also proven to be relevant both in terms of embodiment, natural-environmental continuity, and the deconstruction of the (empirical) self. From the point of view of the concept of embodiment, however, perhaps even more important is the primacy of the experience of movement - the idea that both the sense of self and the primary components of our personal-human constitution, such as the ability to act or helplessness, are related to experiences regarding the possibilities of realizing the intention to move.

At the same time, the idea of cognition as the mutual enaction of human beings and their (natural-cultural) environment and the radical historicity that follows from it echoes in Pető's motifs such as the integration of experiences into a common code system as a criterion of meaning.

In the examination of Pető's philosophical and educational anthropology, we also took into account the motives that go beyond the proto-enactivist elements, although they do not exclude them. This has proven to be the case, for example, in the further thinking of the connection between man and the environment in the direction of the specifically human phenomena of "we-consciousness" and love, but also in that kind of anthropology which, based on the primordially of the experience of movement, interprets a significant part of human interactions as games of power, while the essence of real education is precisely seen in the elimination of power relations.

We found that in this context the concept of the person appears in a fundamentally moral sense, at the same time providing an existential sanctification for the biologically contingent individuality. However, the interpretation of the concept of the person in the context of the concept of "genius", which embodies the possibility of going beyond the separate individuality, led to the experience of non-separation from the whole of existence - similar to the self-expansion referred to by the enactivist authors - and finally, we identified it as the ontological-anthropological basis on which real education can be separated from its parody, freedom-oriented education can be distinguished from the power-oriented one, and control-centric from the trust-centric one. According to Pető, this kind of "liberation" makes it possible to organize existence in a way that promotes the development of both the individual and the community.

V. BIBLIOGRAPHY

Arisztotelész (1988): A lélek. In uő: *Lélektfilozófiai írások*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Arisztotelész (1997): *Nikomakhoszi Etika*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Austin, John L. (1990): *Tetten ért szavak*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Baerveldt, Cor, & Verheggen, Theo (2012): Enactivism. In Valsiner, Jaan (Ed.): *Oxford Handbook of Culture & Psychology*. Oxford University Press, New York, 165–189.

Balogh Brigitta (2009): *A szellem és az idő. Identitás, cselekvés és temporalitás Hegelnél A szellem fenomenológiájában*. ELTE BTK Filozófiai Intézet – L’Harmattan Kiadó – Magyar Filozófiai Társaság, Budapest.

Balogh Brigitta (2020a): Alasdair MacIntyre etikája és egy lehetséges pedagógiai antropológia körvonalai. In Garai Imre – Kempf Katalin – Vincze Beatrix (szerk.): *Mestermunka. A neveléstudomány aktuális diskurzusai*. L’Harmattan, Budapest, 131–142.

Balogh Brigitta (2018a): Egész-volt a tökéletlenségben. Az egészség nem-mechanikus felfogása, a szellem fogalma és a konduktív pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 2018/3–4, 32–46.

Balogh Brigitta (2018b): A konduktív pedagógia mint transzformatív gyakorlat. *Tudomány és hivatás*, 2018/1, 9–21.

Balogh, Brigitta (2020a): Life Reform through Movement: Valéria Dienes’s Movement Pedagogy as a Life Reform Method. In Vincze, Beatrix – Kempf, Katalin – Németh, András (eds.): *Hidden Stories – the Life Reform Movements and Art*. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, Berlin. DOI 10.3726/b16794.

Balogh, Brigitta (2020b): Tugendethik, Praxis und Erziehung. In Stöckl, Claudia – Trattner, Agnes (Hrsg.): *Erziehung in einer unübersichtlich gewordenen Welt*. Peter Lang Verlag, 35–46. DOI: <https://doi.org/10.3726/b18344>

Balogh Brigitta – Földesi Renáta (2023): Pető András a felelősségről. In Daróczi Enikő – Laczkó Sándor (szerk.): *Lábjegyzetek Platónhoz 20. A felelősség*. Pro Philosophia Szegedi Alapítvány – Magyar Filozófiai Társaság – Státus Kiadó, Szeged–Budapest–Csíkszereda, 356–373.

Barsch, Achim – Hejl, Peter M. (Hrsg.) (2000): *Menschenbilder. Zur Pluralisierung der Vorstellung von der menschlichen Natur (1850–1914)*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Bärnklaus, K. O. [Pető András] (1965): *Unfug der Krankheit – Triumph der Heilkunst*. Verlag Karl Schustek, Hanau/Main.

- Benedek András (2018):** Dienes Valéria és Dienes Zoltán mint a matematika kommunikációelméleti filozófiájának előfutárai. *Kellék*, 60. sz., pp. 61–110.
- Bergson, Henri (1925):** *Idő és szabadság. Tanulmány eszméletünk közvetlen adatairól.* Franklin Társulat, Budapest. [Reprint: Universum, Szeged, 1990.]
- Bergson, Henri (1930):** *Teremtő fejlődés.* Akadémiai Kiadó, Budapest. [Reprint: Akadémiai Kiadó, Budapest, 1987.]
- Bruner, Jerome (2004):** *Az oktatás kultúrája.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bruner, Jerome (2005):** *Valóságos elmék, lehetséges világok.* Új Mandátum Könyvkiadó.
- Buber, Martin (1999):** *Én és Te.* Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Carr, David (2003a):** *Making Sense of Education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching.* Routledge Falmer, London – New York.
- Carr, David (2003b):** Rival Conceptions of Practice in Education and Teaching. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No. 2.
- Casper, Mark-Oliver (2019):** *Social Enactivism. On Situating High-Level Cognitive States and Processes.* De Gruyter, Berlin–Boston.
- Corbin, Juliet – Strauss, Anselm (2015):** *A kvalitatív kutatás alapjai. A Grounded Theory elemzési módszer technikája és eljárásai.* L'Harmattan – Semmelweis Egyetem EKK MHI – SAGE Publications.
- Dienes Valéria (2016):** [Fenyves Márk – Dienes Valéria – Dienes Gedeon:] *A Tánc reformja a mozdulatművészet vonzásában.* Orkesztika Alapítvány, Budapest.
- Dienes Valéria (1996):** *Orkesztika. Mozdulatrendszer.* Szerk. Dienes Gedeon. Planétás, Budapest.
- Dienes Valéria (2001):** *Dienes Valéria önmagáról.* Szerk. Szabó Ferenc SJ. Agapé, Szeged.
- Dunne, Joseph (2003):** Arguing for teaching as a practice: a Reply to Alasdair MacIntyre. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No. 2.
- Elekes Szende (2015):** Az öntranszcendencia fogalmának interdiszciplináris megközelítése. In Sárkány Péter, Vik János (szerk.): *Logoterápia és egzisztenciaanalízis 2015. Többlét*, VII. évfolyam, 3. (17.) szám. Különkiadvány. 19–35.
- Evans, William F. (2016):** The World Still Cries for Meaning: Are We Still Listening? In Batthyány, Alexander (ed.): *Logotherapy and Existential Analysis. Proceedings of the Viktor Frankl Institute Vienna*, Vol. 1, 291–301.
- Falus Iván et al (2004):** *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Fenyves Márk (2018):** Mozdulattudomány: orkesztika – mozdulatrendszer. *Kellék*, 60. sz., 11–22.

- Fenyves Márk – Balogh Brigitta (2018):** Bevezetés Dienes Valéria terminológiájába. *Kellék*, 60. sz., 39–59.
- Foucault, Michel (1990):** *Felügyelet és büntetés*. Gondolat, Budapest.
- Földesi Renáta (2018):** Pető András és a Heilkunst. In Boreczky Ágnes – Vincze Beatrix (szerk.): *Reformpedagógia és életreform – recepciós tendenciák, intézményesülési folyamatok*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2018, 81–109
- Földesi Renáta (2019):** *Pető András életpályája: a konduktív pedagógiához vezető út (1911–1967)*. Doktori disszertáció. ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Francesconi, Denis – Tarozzi, Massimiliano (2012):** Embodied Education: A Convergence of Phenomenological Pedagogy and Embodiment. *Studia Phaenomenologica*, Vol. XII., 263–288.
- Frankl, Viktor E. (2012):** *A szenvedő ember*. JEL Kiadó, Budapest.
- Frankl, Viktor E. (2016):** A pszichoterápia és filozófia határterületéről. *Többllet*, VIII. évf. 3. (21.) szám. Különkiadvány. 116–126.
- Frankl, Viktor E. (2005):** Der unbedingte Mensch (Metaklinische Vorlesungen) [1949]. In uő: *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*. 3. Aufl. Verlag Hans Huber, Bern, 65–160.
- Frankl, Viktor E. (2005b):** *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*. 3. Aufl. Verlag Hans Huber, Bern.
- Frankl, Viktor E. (2017):** *Der unbevußte Gott. Psychotherapie und Religion*. 14. Aufl. dtv Verlag, München.
- Frankl, Viktor E. (2009):** Zehn Thesen über die Person. In uő: *Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Mit „Zehn Thesen über die Person“*. Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 330–341.
- Frankl, Viktor E. (2020):** Logoterápia dióhéjban. Ford. Dippold Ádám. In uő: *Mégis mondj igent az életre! Logoterápia dióhéjban*. Európa Könyvkiadó, Budapest, 181–242.
- Frankl, Viktor E. (2020b):** ...Mégis mondj igent az életre. Egy pszichológus megéli a koncentrációs tábor. In uő: *Mégis mondj igent az életre! Logoterápia dióhéjban*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Frankl, Viktor E. (1997):** *Orvosi lélegkondozás. A logoterápia és az egzisztenciaanalízis alapjai*. Ford. Jakabffy Imre, Jakabffy Éva. UR Könyvkiadó, Budapest.
- Freire, Paulo (2005):** *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, New York – London.
- Gadamer, Hans-Georg (2003):** *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlat*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Geiger [Dienes] Valéria (1905):** *Valóság-elméletek*. Doktori disszertáció. Athenaeum, Budapest.

- Gyémánt Szútra (2018):** *A Gyémánt szútra*. Venerable Yifa, M. C. Owens és P. M. Romaskiewicz angol nyelvű fordítását magyarra átültette Komár Lajos. A Tan Kapuja Buddhista Főiskola, Budapest.
- Habermas, Jürgen – Lyotard, Jean-Francois – Rorty, Richard (1993):** *A posztmodern állapot*. Századvég, Budapest.
- Hadinger, Boglarka – Kurz, Wolfram – Mrusek, Renate (2013):** *Értelemkeresés és személyiségfejlesztés*. JEL Kiadó, Budapest.
- Hager, Paul (2011):** Refurbishing MacIntyre's Account of Practice. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45, No. 3.
- Hargreaves, David (2000):** The Production, Mediation and Use of Professional Knowledge among Teachers and Doctors: a Comparative Analysis. In OECD: *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris, pp. 219–238.
- Hári Mária (1998):** *Összehasonlító konduktív pedagógia*. MPANNI, Budapest.
- Hári Mária – Ákos Károly (1971):** *Konduktív pedagógia I*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hári Mária – Horváth Júlia – Kozma Ildikó – Kőkúti Márta (1991):** *A konduktív pedagógiai rendszer hatékony működésének alapelvei és gyakorlata*. Nemzetközi Pető Intézet, Budapest.
- Hegel, G. W. F. (1979):** *A szellem fenomenológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Heidegger, Martin (2019):** *Lét és idő*. Osiris, Budapest.
- Honneth, Axel (1996):** *The Struggle for Recognition. Moral Grammar of Social Conflicts*. The MIT Press, Massachusetts.
- Hösle, Vittorio (1998):** *Hegels System: Der Idealismus der Subjektivität und das Problem der Intersubjektivität*. Felix Meiner Verlag, Hamburg.
- Husserl, Edmund (1998):** *Az európai tudományok válsága*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Husserl, Edmund (2000):** *Karteziánus elmékedések. Bevezetés a fenomenológiába*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Hutto, Daniel D. – Myin, Erik (2013):** *Radicalizing Enactivism. Basic Minds without Content*. The MIT Press, Cambridge (Massachusetts) – London (England).
- Hutto, Daniel D. – Myin, Erik (2017):** *Evolving Enactivism. Basic Minds Meet Content*. The MIT Press, Cambridge (Massachusetts) – London (England).
- Kant, Immanuel (1995):** *A tiszta ész kritikája*. Ictus, h. n. (Budapest).
- Kant, Immanuel (1991):** *Az erkölcsök metafizikájának alapvetése. A gyakorlati ész kritikája. Az erkölcsök metafizikája*. Ford. Berényi Gábor. Gondolat, Budapest, 13–101.
- Kautnik András (2015):** *Értelemkeresés és nevelés*. [Borsos Szabolcs, Dobszay Ambrus, Gombocz János, Török Csaba és Uzsálné Pécsi Rita beszélgetése Kautnik András moderálásával.] In Sárkány Péter, Vik János (szerk.): *Logoterápia és*

egzisztenciaanalízis 2015. Többllet, VII. évfolyam, 3. (17.) szám. Különkiadvány. 201–217.

Kondor Zsuzsanna (szerk.) (2022): *A megtestesült elme. Fókuszban a test.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kuhn, Thomas S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Laki János (szerk.) (2022): *A megtestesült elme a filozófia történetében.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Lakó Liza (2023): *Pető András és Dienes Valéria mozgásértelmezésének összehasonlító nevelésfilozófiai vizsgálata.* OTDK-dolgozat. Semmelweis Egyetem Pető András Kar, Budapest.

Leontiev, Dmitry (2016): Logotherapy Beyond Psychotherapy: Dealing with the Spiritual Dimension. In Batthyány, Alexander (ed.): *Logotherapy and Existential Analysis.* Proceedings of the Viktor Frankl Institute Vienna, Vol. 1, 277–290.

LSJ (1940): Liddell, H. G. – Scott, R. – Jones, H. S.: Greek–English Lexicon. Oxford UP. https://www.lexilogos.com/english/greek_ancient_dictionary.htm [Utolsó elérés: 2023. június 28.]

Lukas, Elisabeth (2018): Sinnzentrierte Psychotherapie. Értelemközpontú pszichoterápia. Kalocsai Varga Éva interjúja Elisabeth Lukasszal. *Többllet*, X. évfolyam 3. (26.) szám. Különkiadvány. 192–212.

Lukas, Elisabeth (2018b): *Hol találod oltalmadat? Az életigenlés logoterápiái irányelvei.* JEL Kiadó, Budapest.

Lukas, Elisabeth – Schönfeld, Heidi (2016): Értelemközpontú pszichoterápia (részletek). *Többllet*, VIII. évf. 3. (21.) szám. Különkiadvány. 139–161.

Macha, Hildegard – Solzbacher, Claudia (Hrsg.) (1996): *Zur Aktualität des persönlichen Menschenbildes. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie.* Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.

MacIntyre, Alasdair (1981): *After Virtue.* University of Notre Dame Press.

MacIntyre, Alasdair (1999): *Az erény nyomában.* Osiris, Budapest.

MacIntyre, Alasdair (1988): *Whose Justice? Which Rationality?* University of Notre Dame Press.

MacIntyre, Alasdair – Dunne, Joseph (2002): Alasdair MacIntyre on Education: in Dialogue with Joseph Dunne. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 36, No. 1.

McClelland, Tom (2017): Review of *The embodied mind: cognitive science and human experience* by Varela, Francisco J., Thompson, Evan and Rosch, Eleanor. *Phenomenological Reviews.*

Merleau-Ponty, Maurice (2006): *A látható és a láthatatlan.* L'Harmattan, Budapest.

- Merleau-Ponty, Maurice (2012):** *Az észlelés fenomenológiája.* L'Harmattan, Budapest.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2005):** *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Minsky, Marvin (1985):** *The Society of Mind.* Simon & Schuster, New York–London–Toronto–Sydney–Tokio–Singapore.
- Molnár Mária (2004):** *Az értelmes élet iskolája.* JEL Kiadó, Budapest.
- Nahalka István (2002):** *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András – Mikonya György – Skiera Ehrenhard (szerk.) (2005):** *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András (2013):** A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai. *Neveléstudomány*, 2013/1., 18–63.
- Németh András – Pirka Veronika (2013) (szerk.):** *Az életreform és reformpedagógia – Recepciók és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András – Pukánszky Béla – Pirka Veronika (2014) (szerk.):** *Továbbélő utópiák – a reformpedagógia és életreform a 20. század első felében.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András – Ehrenhard Skiera (1999):** *Reformpedagógia és az iskola reformja.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András – Ehrenhard Skiera (2018) (szerk.):** *Rejtett történetek. Az életreformmozgalmak és a művészetek.* Műcsarnok, Budapest.
- Noddings, Nel (1998):** *Philosophy of Education.* Stanford University, Westview Press.
- Oakley, Ann (2003):** Research Evidence, Knowledge Management and Educational Practice: early lessons from a systematic approach. *London Review of Education*, 1.No.1.
- Oancea, Alis – Furlong, John (2007):** Expressions of Excellence and the Assessment of Applied and Practice-based Research. *Research Papers in Education*, 22. 2. 119–137.
- Oelkers, Jürgen (1999):** Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jhrg. 45, Heft 4., 461–483.
- Olay Csaba – Ullmann Tamás (2011):** *Kontinentális filozófia a XX. században.* L'Harmattan, Budapest.
- Pető András (2021):** *Filozófia.* Semmelweis Kiadó, Budapest.

- Platón (1984):** Lakhész. In *Platón összes művei*. Európa Könyvkiadó, Budapest. I. kötet, 7–53.
- Polányi Mihály (1994):** *Személyes tudás* I-II. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Roth, Heinrich (1968):** *Pädagogische Anthropologie. Band I. Bildungskeit und Bestimmung*. Hermann Schroedel Verlag, Hannover.
- Sandel, Michael (2004):** A procedurális köztársaság és a tehermentes én. In: Demeter M. Attila (szerk.): *Politikai doktrínák. Szöveggyűjtemény*. Partium Kiadó, Nagyvárad, 81–94.
- Sárkány Péter (2014):** *A filozófia mint praxis. Tanulmányok a filozófia, a pszichoterápia és a szociálpedagógia határterületeiről*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Sárkány Péter (2015):** Az értelemközpontú egzisztenciaanalízis módszertana. In Sárkány Péter, Vik János (szerk.): *Logoterápia és egzisztenciaanalízis 2015. Többllet*, VII. évfolyam, 3. (17.) szám. Különkiadvány. 83–105.
- Sárkány Péter (2016):** Logopedagógia versus egzisztenciális pedagógia. Nevelésfilozófiai számvetés. *Többllet*, VIII. évf. 3. (21.) szám. Különkiadvány. 161–172.
- Schaffhauser Franz (2000):** *A nevelés alanyi feltételei*. Telosz, Budapest.
- Schaffhauser Franz (2018):** Nevelés az élet értelmessége jegyében. A logopedagógia nevelésfilozófiai megalapozásához. *Többllet*, X. évfolyam 3. (26.) szám. Különkiadvány. 44–68.
- Scheler, Max (1979):** *A formalizmus az etikában és a materiális értéketika*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Scheler, Max (1995):** *Az ember helye a kozmoszban*. Osiris, Budapest.
- Skiera, Ehrenhard (2022a):** *Das eigenwillige Kind – Bedürfnis und Erziehung in nachmythischer Zeit. Grundzüge einer responsiven Pädagogik*. Beltz Juventa, Weinheim Basel.
- Skiera, Ehrenhard (2022b):** The self-willed child – Basic needs and education in post-mythic times. Outlines of a responsive pedagogy. *Hungarian Educational Research Journal* 12 / 4, 460–474. DOI: 10.1556/063.2021.00115
- Stephenson Malott, Curry (2011):** *Critical Pedagogy and Cognition. An Introduction to a Postformal Educational Psychology*. Springer, Dordrecht Heidelberg London New York, DOI 10.1007/978-94-007-0630-9
- Szabolcs Éva (2004):** Deduktív (analitikus) jellegű kutatások. In Falus Iván et al.: *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 84–94.
- Szabolcs Éva (2004b):** Ismeretelmélet és pedagógia. *Iskolakultúra*, 2004/9, 28–37.
- Szigeti Attila (2011):** Megtestesült interszubsztitívitás. In uő: *A testet öltött másik. Kortárs fenomenológiai tanulmányok*. Pro Philosophia Kiadó, Kolozsvár, 71–106.

- Szigeti Attila (2021):** Emergencia és önvonatkozás az élet és a megismerés magyarázatában. In Szigeti Attila – Ungvári Zrínyi Imre (szerk.): *Komplexitás a természetben és a társadalomban. Filozófiai és tudományközi megközelítések*. Pro Philosophia Kiadó, Kolozsvár, 69–92.
- Taylor, Charles (1994):** *Multiculturalism: Examining The Politics of Recognition*. Princeton University Press.
- Taylor, Charles (1989):** *Sources of the Self: The Making of Modern Identity*. Harvard University Press, Cambridge.
- Tengelyi László (1998):** *Élettörténet és sorseseemény*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Tringer László (2016):** „A logoterápia integratív erőket tartalmaz”. Sárkány Péter interjúja Tringer Lászlóval. *Többllet*, VIII. évf. 3. (21.) szám. Különkiadvány. 196–206.
- Varela, Francisco – Thompson, Evan – Rosch, Eleanor (1993):** *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.
- Vik János (2018):** Benne vagyok, ha értelme van! Egy műveltségelméleti vízió a frankli logoterápia és egzisztenciaanalízis kontextusában. *Többllet*, X. évfolyam 3. (26.) szám. Különkiadvány. 33–43.
- Viktor Frankl Zentrum (2023):**
<https://www.franklzentrum.org/zentrum/logopaedagogik> [Utolsó elérés: 2023.06.28.]
- Wittgenstein, Ludwig (2004):** *Logikai-filozófiai értekezés*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Wong, Paul T. P. (2016) :** Meaning-Seeking, Self-Transcendence, and Well-being. Batthyány, Alexander (ed.): *Logotherapy and Existential Analysis. Proceedings of the Viktor Frankl Institute Vienna*, Vol. 1, 311–321.
- Wulf, Christoph (1994):** Zur Einleitung: Grundzüge einer historisch-pädagogischen Anthropologie. In: Christoph Wulf (szerk.): *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. 7–21.
- Wulf, Christoph – Zirfas, Jörg (2014):** *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Springer VS, Wiesbaden.
- Zander, Helmuth (2007):** *Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884–1945*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Zsók Otto (2005):** *Az orvosfilozófus Viktor Emil Frankl (1905–1997). Szellemi arckép*. Tarsoly Kiadó, Budapest.
- Zsók Ottó (2017):** Az életértelem föllelésének útjain bábáskodni. Berendi Carmel interjúja Zsók Ottóval. *Többllet*, IX. évf. 3. (24.) szám. Különkiadvány. 189–195.
- Zsók, Otto (2018):** Grundbedürfnisse und Sinnerfüllung. *Többllet*, X. évfolyam 3. (26.) szám. Különkiadvány. 69–89.

VI. PUBLICATIONS OF THE CANDIDATE RELATED TO THE TOPIC OF THE DISSERTATION

1. Balogh Brigitta – Földesi Renáta: Pető András a felelősségről. In Daróczi Enikő – Laczkó Sándor (szerk.): *Lábjegyzetek Platónhoz 20. A felelősség*. Pro Philosophia Szegediensi Alapítvány – Magyar Filozófiai Társaság – Státus Kiadó, Szeged–Budapest–Csíkszereda, 2023, 356–373.
2. Balogh Brigitta: Dienes (szül. Geiger) Valéria. [Szócikk.] In Mezei Balázs – Czakó István – Hidas Zoltán (szerk.): *Magyar filozófiai enciklopédia*. 2023 (megjelenés alatt)
3. Balogh Brigitta: Mozdulatművészet. [Szócikk.] In Mezei Balázs – Czakó István – Hidas Zoltán (szerk.): *Magyar filozófiai enciklopédia*. 2023 (megjelenés alatt)
4. Balogh Brigitta: Pető András (szül. Pető Andor). [Szócikk.] In Mezei Balázs – Czakó István – Hidas Zoltán (szerk.): *Magyar filozófiai enciklopédia*. 2023 (megjelenés alatt)
5. Balogh Brigitta – Földesi Renáta: Bevezetés Pető András filozófiájába. In Pető András: *Filozófia*. Semmelweis Kiadó, Budapest, 2021, 5–12. (ISBN: 978-963-331-000-0)
6. Balogh, Brigitta: Tugendethik, Praxis und Erziehung. In Stöckl, Claudia – Trattner, Agnes (Hrsg.): *Erziehung in einer unübersichtlich gewordenen Welt*. Peter Lang Verlag, 2020, 35–46. ISBN: 978-3-631-84576-9; DOI: <https://doi.org/10.3726/b18344>
7. Balogh Brigitta: Életreform – mozdulat által. Dienes Valéria mozdulatpedagógiája mint életreform-metódus. In Kempf Katalin – Németh András – Vincze Beatrix (szerk.): *Az életreform és a művészetek*. Műcsarnok, 2020. ISBN: 978-6-155-69536-0
8. Balogh Brigitta: Alasdair MacIntyre etikája és egy lehetséges pedagógiai antropológia körvonalai. In Garai Imre – Kempf Katalin – Vincze Beatrix (szerk.): *Mestermunka. A neveléstudomány aktuális diskurzusai*. L'Harmattan, Budapest, 2020, 131–142. ISBN 978-963-414-694-0
9. Balogh, Brigitta: Life Reform through Movement: Valéria Dienes's Movement Pedagogy as a Life Reform Method. In Vincze, Beatrix – Kempf, Katalin – Németh, András (eds.): *Hidden Stories – the Life Reform Movements and Art*. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, Berlin, 2020, 319–331. ISBN 978-3-631-81148-1; DOI 10.3726/b16794.
10. Balogh Brigitta: A szerkesztő előszava. *Kellék*, 60 (2018), 7–10. (ISSN: 1453-7400)

11. Fenyves Márk – Balogh Brigitta: Bevezetés Dienes Valéria terminológiájába. *Kellék*, 60 (2018), 39–59. (ISSN: 1453-7400)
12. Balogh Brigitta: A konduktív pedagógia mint transzformatív gyakorlat. *Tudomány és hivatás*, 2018/1, 9–21.
13. Balogh Brigitta: Egész-volt a tökéletlenségben. Az egészség nem-mechanikus felfogása, a szellem fogalma és a konduktív pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 2018/3–4, 32–46.

VII. PUBLICATIONS OF THE CANDIDATE NOT RELATED TO THE SUBJECT OF THE DISSERTATION

1. Balogh Brigitta: Individualitás és kontinuitás. Boros, Spinoza, Dienes. In Olay Csaba – Schmal Dániel (szerk.): *Értelem és érzelem az európai gondolkodásban. Tanulmányok a 60 éves Boros Gábor tiszteletére*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2019. (ISBN: 978-963-414-571-4, ISSN: 2062-9850), 233–244.
2. Balogh Brigitta: Individualitás és bűn Hegelnél *A szellem fenomenológiájában*. *Kellék*, 53. (2015), 123–131. (ISSN: 1453-7400)
3. Balogh Brigitta – Ilyés Szilárd – Soós Amália – Veress Károly: Láttelek a romániai magyar nyelvű filozófiaoktatás és filozófiai kutatás elmúlt tizenkét esztendejéről (2002–2013). In Péntek János – Salat Levente – Szikszai Mária (szerk.): *Magyar tudományosság Romániában 2002–2013 között*. 2. kötet. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2015, 9 Kolozsvár 38. (ISBN 978-963-114-202-9; 978-973-114-196-1)
4. Balogh Brigitta: Erdélyi magyar felsőoktatás-politika erdélyi szemmel. *Századvég, új folyam*, 77. szám, 2015/3. (Tudománypolitika), 121–142. (ISSN 0237-5206)
5. Brigitta Balogh: The Spirit and the Bone. Finitude as Constitutive Moment of Morality in the Light of a Dynamic Model of Human Condition. *European Journal of Science and Theology*, June 2015, Vol. 11. No. 3., pp. 71–78. (ISSN 1841-0464)
6. Balogh Brigitta: Identitáskutatás a Partiumi Keresztény Egyetemen. In Lévai Attila – Pálfi József (szerk.): *Kettős kisebbségben*. A Selye János Egyetem Református Teológiai Kara és a Partiumi Keresztény Egyetem nemzetközi tudományos konferenciájának kiadványai. Selye János Egyetem, Komárom–Nagyvárad, 2014, 19–26. (ISBN 978-80-8122-098-2)

7. Brigitta Balogh – Gusztáv Molnár: Theory of Recognition. *Partiumi Egyetemi Szemle*, 2011/1, 97–111. (ISSN: 1582-9952)
8. Brigitta Balogh – Gusztáv Molnár: The Problem of Identity in Hegel's Philosophy. In Balogh–Bernáth–Bujalos–Hatos–Murányi (eds.): *European, National and Regional Identity. Theory and Practice*. Partium Press, Oradea/Nagyvárad, 2011, 33–39. (ISBN 978-606-8156-20-0)
9. Balogh Brigitta: Paradigmaváltás a filozófiában: az elismerés hegeli elmélete. *Különbség*, XI. évf., 1. szám (2011. április) [JATE Press, Szeged] [G.W.F. Hegel. Szellem, politika, vallás], 43–58. (ISSN: 1785-7821)
10. Balogh Brigitta: Identitás és interszubjektivitás. A német idealizmus tanulságai. *Kellék*, 42. (2010), 105–115. (ISSN: 1453-7400)
11. Balogh Brigitta: *A szellem és az idő. Identitás, cselekvés és temporalitás Hegelnél A szellem fenomenológiájában*. ELTE BTK Filozófiai Intézet – L'Harmattan Kiadó – Magyar Filozófiai Társaság, Budapest, 2009, 227 p. ISBN: 978-963-236-207-6; ISSN: 1787-2995 (*Cogito Könyvek V.*)
12. Balogh Brigitta: *Talpalatnyi univerzum. Tanulmányok Kant és Hegel gyakorlati filozófiájáról*. Pro Philosophia Kiadó, Kolozsvár, 2009, 143 p. ISBN: 978-973-87781-9-1.
13. Brigitta Balogh: Libertate și recunoașterea în *Fenomenologia spiritului*: modelul hegelian al libertății. In Alexander Baumgarten – Adela Cîmpean (eds.): *Studii de istoria filosofiei dedicate profesorului Vasile Muscă*. Editura Eikon, Cluj-Napoca, 2009, pp. 315–332. (ISBN: 978-973-757-275-2)
14. Balogh Brigitta: Hegel kontra Hegel, avagy Európa az örök béke és az örök háború között. In Egyed Péter (szerk.): *Európaiság és filozófia*. Pro Philosophia Kiadó, Kolozsvár, 2009, 205–220. (ISBN: 978-606-8074-00-9)
15. Balogh Brigitta: Talpalatnyi univerzum avagy a szellem és öröke Hegel filozófiájában. *Korunk*, 2008/04., 22–28. (ISSN: 1222-8338)
16. Brigitta Balogh: Individualität und Sünde in Hegels *Phänomenologie des Geistes*. *Partiumi Egyetemi Szemle*, 2008/1. (ISSN: 1582-9952)
17. Balogh Brigitta: Időszerkezetek *A szellem fenomenológiájában*. *Partiumi Egyetemi Szemle*, 2006/2., 271–286. (ISSN: 1582-9952)
18. Balogh Brigitta: Teodiceai és eszkatológiai motívumok Hegel történetfilozófiájában (A történelem eszméje Hegel történetfilozófiájában. II. rész). *Partiumi Egyetemi Szemle*, 2005/1–2., 259–283. (ISSN: 1582-9952)
19. Balogh Brigitta: „A tett nem az, ami nem múlik el”. A kölcsönös elismerés és a moralitás dialektikája *A szellem fenomenológiájában*. In Laczkó Sándor – Dékány András (szerk.): *A barátság*. Pro Philosophia Szegediensi Alapítvány – Librarius, Szeged, 2005 (*Lábjegyzetek Platónhoz 4.*), 123–132. (ISBN: 963 212 659 9)

20. Balogh Brigitta: A legfőbb jó a világban. *Pro Philosophia Füzetek*, 2005/44, 251–257. (ISSN: 1219-1639)
21. Balogh Brigitta: Meritokrácia. *EX Symposion*, 49. (2004), 62–71. (ISSN: 1215-7546)
22. Balogh Brigitta: „A történelem vágóhídjától” a teodiceáig (A történelem eszméje Hegel történetfilozófiájában. I. rész). *Partiumi Egyetemi Szemle*, 2004/1–2., 449–462. (ISSN: 1582-9952)
23. Balogh Brigitta: A szellem fogalma a fiatal Hegel gondolkodásában. *Partiumi Egyetemi Szemle*, 2002/2., 215–229. (ISSN: 1582-9952)
24. Balogh Brigitta: „Ábrázolás” és legitimáció Hegel korai filozófiájában. In Veress Károly (szerk.): *A filozófia alkalmazása – alkalmazott filozófia*. (A Babeş-Bolyai Tudományegyetem Filozófia Tanszékcsoportja magyar tagozatán tartott tanévnyitó konferencia előadásai – 2001. november 3.) Pro Philosophia, Kolozsvár, 2002, 154–163. (ISBN: 973-86029-2-0)
25. Balogh Brigitta: Kényszeredett öröklét – avagy miért félünk attól, hogy az ember biotermék legyen? *Várad*, 2002/1, 75–90. (ISSN: 1583-0616)
26. Balogh Brigitta: Szubjektum és objektum egysége mint a filozófia önmegalapozása Hegelnél *A szellem fenomenológiájában*. *Partiumi Egyetemi Szemle*, 2002/1, 263–269. (ISSN: 1582-9952)
27. Balogh Brigitta: Hallhatatlanság. *Kellék*, 6. (1996), 91–113. (ISSN: 1453-7400)

VIII. PRESENTATIONS GIVEN BY THE CANDIDATE AT SCIENTIFIC CONFERENCES, 2017–2023

- **2023. július 17–21.:** Balogh, Brigitta – Földesi, Renáta: *Rhythm of Life and Rhythm of Life Order in Conductive Pedagogy*. Budapest, ISCHE 44 (International Standing Conference for the History of Education), History of Education and Reform: traditions, tensions and transitions
- **2023. július 17–21.:** Balogh, Brigitta: *Rhythm and Reform in the Movement Pedagogy of Valéria Dienes*. Budapest, ISCHE 44 (International Standing Conference for the History of Education), History of Education and Reform: traditions, tensions and transitions
- **2022. november 25–26.:** Balogh, Brigitta – Földesi, Renáta: *The Concept of the Conductor and the Conductive Way of Life in András Pető's Philosophy*. XI. World Congress of Conductive Education. Budapest, Semmelweis University, András Pető Faculty – International Pető Association

- **2022. október 14–15.:** Balogh, Brigitta: *Bewegung als ursprüngliche Form der Kommunikation in der Philosophie von Valéria Dienes*. „Die Sprachen der Körper in Kommunikationsprozessen”. Österreichisches Freilichtmuseum Stübing, Stübing, Österreich. Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft.
- **2022. szeptember 16–18.:** Balogh Brigitta – Földesi Renáta: *Pető András munkássága és a korabeli misztikus és okkult irányzatok hatása*. „Életreform és a művészetek – kapcsolati hálók, nemzetközi recepciós hatások, misztikus újjallásos és okkult irányzatok hatása a 20. század első felében” tudományos szimpózium, Csepel. Szervezők: Magyarországi Reformpedagógiai Egyesület, ELTE PPK.
- **2022. május 12–13.:** Balogh Brigitta – Földesi Renáta: Összetartozás. Pető András a felelősségről. Előadás a Magyar Filozófiai Társaság éves kongresszusán, Szeged. Szervező: Magyar Filozófiai Társaság.
- **2022. március 30.:** Balogh Brigitta: Die *Philosophie* von András Pető. Előadás az Internationale Herbart Gesellschaft „Persönlichkeit – Charakter – Moralität” című kongresszusának kísérőprogramjaként, Budapest. Szervezők: Internationale Herbart Gesellschaft, Semmelweis Egyetem Pető András Kar
- **2022. március 11–12.:** Balogh Brigitta: Nevelés, erények és *phronésisz*. A gyakorlat-vita. Előadás a III. Oktatás határhelyzetben (Egy évtized kihívásai, változásai a pedagógusképzés és a neveléstudományok területén) konferencián. Szervezők: Partiumi Keresztény Egyetem Neveléstudományi Intézet, Partiumi Keresztény Egyetem Humántudományi Tanszék, Partiumi Területi Kutatások Intézete.
- **2021. november 26.:** Balogh Brigitta – Földesi Renáta: Pető András - filozófus és nevelő. Előadás a Pető András Tudományos és Szakmai Szimpóziumon. Szervező: Semmelweis Egyetem Pető András Kar.
- **2021. szeptember 10–11.:** Balogh Brigitta – Fedoszov Júlia – Földesi Renáta – Pálosi István – Pethő Villó: A magyar mozdulatművészet nemzetközi kapcsolatai és interdiszciplináris hatásai. Előadás az „Életreform és a művészetek – az életreform gyökerű művészeti és társadalmi reformmozgalmak a 20. század első felében” tudományos szimpóziumon. Szervezők: Magyar Művészeti Akadémia, Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet, Magyarországi Reformpedagógiai Egyesület, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- **2021. szeptember 10–11.:** Balogh Brigitta – Földesi Renáta – Komár Lajos: Pető András filozófiája – nyugati és keleti elemek és hatások. Előadás az „Életreform és a művészetek – az életreform gyökerű művészeti és társadalmi reformmozgalmak a 20. század első felében” tudományos szimpóziumon. Szervezők: Magyar Művészeti Akadémia, Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet, Magyarországi Reformpedagógiai Egyesület, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

- **2021. szeptember 2.:** Balogh Brigitta: *A gyógyulás mint tanulás: a Pető-paradigma*. Előadás a Semmelweis Egyetem Nyári Egyetemén. Szervező: Semmelweis Egyetem.
- **2021. március 26.:** Balogh Brigitta: *Pedagógiai antropológia és normativitás: az etikai gyakorlat-fogalom tanulságai*. Előadás „A társadalomtudományok harminc éve a Partiumban” konferencián. Szervezők: Partiumi Keresztény Egyetem, Debreceni Egyetem, Partiumi Területi Kutatások Intézete.
- **2020. nov. 29. – dec. 1.:** Balogh, Brigitta: *Movement, Interconnectedness, Freedom. András Pető's Philosophical Anthropology*. 10th World Congress on Conductive Education, Budapest, 2020. Organizers: International András Pető Association (IPA); András Pető Faculty – Semmelweis University (APF)
- **2019. november 30., Debrecen:** előadás a „Hang, szó szellem. 19. századi filozófia” konferencián. Szervező: Debreceni Egyetem, Filozófiai Intézet. Az előadás címe: *A szellem teste. Nyelv, beszéd és szellem viszonya Hegel és Bergson filozófiájában*
- **2019. november 29., Budapest:** Balogh Brigitta – Kemény Bertalan: *Dienes Valéria és a magyar filozófiatörténeti kánon*. „Ki a jelentős magyar filozófus? Relevanciakritériumok és kánonalkotás a 19-20. századi magyar filozófia történetírásában”. Bölcsészettudományi Kutatóközpont, Filozófiai Intézet.
- **2019. november 29., Budapest:** plenáris előadás a Magyar Tudomány Ünnepe – „Értékteremtő tudomány” tudományos rendezvényen. Szervező: Semmelweis Egyetem Pető András Kar. Az előadás címe: *Konduktori kompetenciák a konduktív pedagógia nevelésszemléletének tükrében*.
- **2019. november 15–16., Budapest:** előadás a “Tánc és kulturális örökség” VII. Táncstudományi Konferencián. Szervező: Magyar Táncművészeti Egyetem. Az előadás címe: *Túl a mozdulatművészetén: Dienes Valéria orkesztikájának helye a magyar kulturális örökségben*
- **2019. november 7–9., Pécs:** előadás az Országos Neveléstudományi Konferencián. Szervező: (az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottságának megbízásából) Pécsi Tudományegyetem. Az előadás címe: *Alasdair MacIntyre filozófiai antropológiájának nevelésszemléleti olvasata és a hagyományok racionalitása*.
- **2019. október 29., Nagyvárad:** előadás “A gyermekcultúra vizsgálatának interdiszciplináris megjelenése a 21. században” konferencián. Szervezők: Pécsi Tudományegyetem, Partiumi Keresztény Egyetem. Az előadás címe: *Mozdulatpedagógia és gyermekcultúra. Dienes Valéria mozdulatcultúra-konceptiója mint pedagógiai erőforrás*.
- **2019. augusztus 30. – szeptember 1., Balatonfüred:** előadás a “2nd International Conference on Heuristics: Motivating, Orienting and Modeling Invention” konferencián. Szervező: MTA BTK Filozófiai Kutatóintézet. Az előadás címe:

Beyond Symbols: Movement, Communication and Intuition in Valéria Dienes's Philosophy, Psychology and Pedagogy.

- **2019. július 17 – 20., Porto:** előadás az „ISCHE 41: Spaces and Places of Education” nemzetközi konferencián. Szervezők: International Standing Conference for History of Education; Universidade do Porto. Az előadás címe: *Perception and Construction of Space in the Movement Pedagogy of Valéria Dienes*
- **2019. június 27–28., Budapest:** előadás a „MacIntyre 90 – Practice, Tradition, Natural Law” nemzetközi konferencián. Szervezők: Magyar Közszolgálati Egyetem, MTA BTK. Az előadás címe: *Practice, Meaning and Non-discursive Knowledge. On Alasdair MacIntyre's Concept of Rationality.*
- **2019. május 30–31., Eger:** előadás „A magyar neveléstudomány és a filozófia” konferencián. Szervező: Eszterházy Károly Egyetem. Az előadás címe: *Dienes Valéria pedagógiai antropológiájának filozófiai alapjai.*
- **2019. május 2–4., Graz:** előadás az „Erziehen in einer unübersichtlich gewordenen Welt” konferencián. Szervező: Universität Graz. Az előadás címe: *Tugendethik, Praxis und Erziehung.*
- **2019. január 17–18., Budapest:** előadás a „Hidden Stories: Life Reform Movements and the Arts” nemzetközi konferencián. Szervezők: Múcsarnok, ELTE PPK. Az előadás címe: *Life Reform – through Movement. The Pedagogy of Movement of Valéria Dienes as a Life Reform Method.*
- **2018. november 8–10., Budapest:** előadás az Országos Neveléstudományi Konferencián. Szervező: (az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottságának megbízásából) ELTE PPK. Az előadás címe: *A „gyakorlat” mint tudományelméleti fogalom és mint tudásforma.*
- **2018. november 8–10., Budapest:** társszerzős előadás az Országos Neveléstudományi Konferencián. Szervező: (az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottságának megbízásából) ELTE PPK. Az előadás címe: Balogh Janka – Fenyves Márk – Balogh Brigitta: *A reformpedagógia gyermekképe Isadora Duncan és Raymond Duncan táncpedagógiájában.*
- **2018. október 12., Nagyvárad:** előadás az „Oktatás határhelyzetben II.: Életre nevelni” neveléstudományi konferencián. Szervező: Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad. Az előadás címe: „Szellemi” létezés és „testi” tudás Dienes Valéria pedagógiai antropológiájában.
- **2018. október 12., Nagyvárad:** társszerzős előadás az „Oktatás határhelyzetben II.: Életre nevelni” neveléstudományi konferencián. Szervező: Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad. Az előadás címe: Fenyves Márk – Balogh Brigitta: *A gondolat testvérvé emelt mozdulat: a mozdulatművészet élő pedagógiája.*
- **2018. augusztus 29 – szeptember 1, Berlin:** előadás az „ISCHE 40: Education and Nature” nemzetközi konferencián. Szervezők: International Standing Conference for

History of Education; Humboldt-Universität Berlin. Az előadás címe: *Nature, Naturality and Sacrality in Rudolf Steiner's Pedagogical Anthropology*.

- **2018. június 5-8, Tampere, Finnország:** előadás a „Hegel's Encyclopaedic System and its Legacy. 32nd International Hegel Congress of the International Hegel-Society” konferencián. Szervezők: Internationale Hegel-Gesellschaft, University of Tampere. Az előadás címe: *System und Erziehung. Der Hegelsche Systemgedanke als Leitfaden einer möglichen pädagogischen Anthropologie*
- **2018. június 1, Eger:** előadás a „Bildung – neveléstudományi és filozófiai megközelítések” című konferencián. Szervező: Eszterházy Károly Egyetem. Az előadás címe: *Műveltség, képzés, önszervezés - a hegeli Bildung-fogalom aktualitásáról.*
- **2018. április 13, Budapest:** előadások az „Eszmélet – gondolat – mozdulat. Dienes Valéria filozófiája” című konferencián. Szervezők: ELTE–BTK Magyar Filozófia Központ, Orkesztika Alapítvány. Az előadások címe: Balogh Brigitta: *Individualitás és kontinuitás Dienes Valéria filozófiájában*; Fenyves Márk – Balogh Brigitta: *Dienes Valéria terminológiája.*
- **2018. február 8, Budapest:** előadás „A magyar filozófia története” című konferencián. Szervezők: MTA BTK Filozófiai Intézet, ELTE BTK Magyar Filozófiai Központ. Az előadás címe: *Az intézményesült filozófia peremvidékén: Dienes Valéria filozófiája.*
- **2017. november 30, Budapest:** plenáris előadás az „Emberközpontú tudomány a konduktív nevelés gyakorlatában” című konferencián. Szervező: Semmelweis Egyetem – Pető András Kar. Az előadás címe: *Egész-volt a tökéletlenségben. Fejezetek az egészség nem-mechanikus felfogásának történetéből.*
- **2017. november 17-18, Budapest:** előadás a „Táncművészet és intellektualitás” című, VI. Nemzetközi Táncstudományi Konferencián. Szervező: Magyar Táncművészeti Egyetem. Az előadás címe: *Kandinszkij „szellemi” tánc-értelmezésének filozófiai háttere és pedagógiai következményei*
- **2017. október 27, Budapest:** előadás a „Mozdulat – Művészet – Zene – Pedagógia” című konferencián. Szervezők: Orkesztika Alapítvány, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Elméleti- Történeti- és Összehasonlító Pedagógiai Kutatócsoport, Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár – Zenei Gyűjtemény. Az előadás címe: *Gondolkodás, mozgás, mozdulat: Hegel – Bergson – Dienes*