



BALOGH BRIGITTA

Egész-volt a tökéletlenségben

Az egészség nem-mechanikus felfogása, a szellem fogalma és a konduktív pedagógia¹

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Gyakorlói és ismerői gyakran hangsúlyozzák, hogy a konduktív pedagógia nemcsak módszer, hanem rendszer is, azaz átfogó, koherens elképzelés, amely alapvetően meghatározza alkalmazóinak szemléletmódját. Meggyőződésem szerint ezért érdemes mélyebben foglalkozni azzal, milyen is az a szellemi alapállás, amely Pető András pedagógiai rendszerét egyáltalán lehetővé teszi, és hogy milyen fogalmi háló segítségével írható le a lehető legpontosabban, azaz leginkább megközelítve a konduktív gyakorlat valóságát. Egy ilyen fogalmi építkezés természetesen sok forrásból meríthet; a továbbiakban mindazonáltal arra szorítokozom, hogy felvázoljam, mennyiben lehet termékeny az egyik lehetséges forrás, nevezetesen a hegeli szellemértelmezés alkalmazása a konduktív pedagógia elméleti háttérének leírásában.

A következőkben először vázolom a hegeli szellemfogalom helyét az emberről, az életről és az egészségről való újkori gondolkodásban, majd kifejtem a gondolatmenet gerincét képező elméletet, különös tekintettel az emberi állapot, illetve az egészség értelmezését illető következményeire. Végül megkísérlem kimutatni, mennyiben adekvát az ily módon feltárt fogalmi háló használata a konduktív pedagógia vonatkozásában.

Kulcsszavak: *mechanikus vs. organikus szemlélet, ember mint szellemi lény, egészség, konduktív pedagógia, G. W. F. Hegel, Pető András*

AZ ÉLŐLÉNYEK, VALAMINT EGÉSZSÉGÜK „MECHANIKUS”, ILLETVE „ORGANIKUS” SZEMLÉLETE

Első látásra kérdésesnek tűnhet, mennyiben érdemes ma szembeállítani egymással

az élőlények, illetve az egészség mechanikus, illetve organikus felfogását, még akkor is, ha egy történeti visszatekintés keretében tesszük ezt. Hiszen nyilvánvalóan és egyértelműnek tűnik, hogy ha élőlényekről beszélünk, akkor az organicitás körén belül kell mozognunk, hisz épp ez az

¹ A tanulmány tudományelméleti megfontolásai az MTA „Domus Hungarica Scientiarum et Artium” programjának támogatásával 2016-17-ben lefolytatott, *Hálózatos tudás és plurális racionalitás* című kutatás eredményeire épülnek.

a fogalmi elem, amellyel az élő az életteltől megkülönböztetjük.

Csak hogy a helyzet korántsem ennyire egyértelmű, hiszen a modern értelemben vett természettudományok születése számára a 17. században nemcsak a tudományosan vizsgálható jelenségek matematizálhatóságára vonatkozó meggyőződés bizonyult irányadónak, hanem az ún. „mechanikus szemlélet” is, amelynek lényege, hogy a vizsgált folyamatokban egyirányú ok-okozati kapcsolatokat, illetve szükségszerűséget feltételezünk: ha bizonyos feltételek adóttak, akkor szükségképpen ennek és ennek kell történnie. Nem véletlen, hogy a kora-újkori természettudomány filozófiai alapjának számító kartezianizmus mindkét meggyőződést egyértelműen képviseli (*Descartes*, 1994, 1993), teret nyitva ezzel mind a determinizmus különböző változatainak (*Spinoza*, 1997; *Leibniz*, 1986), mind annak az antropológiai elképzelésnek, amely *La Mettrie* azonos című munkája nyomán „az ember-gép” néven híresült el. Ez utóbbi szerint az emberi szervezet egy tökéletesen kidolgozott gépezethez hasonlítható, amely olyannyira képes önmagában működni, hogy külső szemlélő számára egész egyszerűen eldönthetetlen, hogy jól megszerkesztett automatával vagy élőlényvel van-e dolga (lásd pl. *Descartes*, 1993).

A későbbi, a 18. és a 19. század fordulóján született természetfilozófiák egyik legfőbb kihívását éppen az jelentette, hogyan lehet elméleti szinten meghaladni ezt a mechanisztikus világméretet, amelyet a gyakorlat szintjén több tudományos fejlemény is megcáfolni látszott. Tudományos kidolgozottságát tekintve a legjelentősebb ezek közül minden bizonnyal a newtoni fizika, amely megjelenésének idején nem kevés

vitát eredményezett azáltal, hogy a fizikai jelenségek magyarázatában a gravitáció képeben a fizikai testek távolba hatására hivatkozott, amely a kortárs tudományosság főárama szemében „qualitas occulta”-nak, afféle középkori babonaságnak számított. Egészen *A tiszta ész kritikájáig* (*Kant*, 2003a) nem is született olyan filozófiai mű, amely elméleti értelemben megnyugtató módon alá tudta volna támasztani a newtoni fizika által képviselt szemléletváltást.

A másik tudományos fejlemény, amely a mechanisztikus szemlélet meghaladásának szükségességét mutatta, az élet

jelenségeinek tanulmányozása felől érkezett. Ugyancsak *Kant* az, aki egy filozófiai rendszer keretein belül az újkorban először mutat rá az élő szervezet sajátosságaira, illetve arra, miért visszavezethetetlen az élő szervezet működése a mechanikus okságra, és miért kell az élő szervezet esetében valamilyen módon számot vetni a célszerűséggel (*Kant*, 2003b).

A célszerűség fogalmával talán az újkori tudományelmélet egyik legkényesebb pontjához érkezünk. A mechanikus világméret szempontjából ugyanis megbocsát-hatatlan antropomorfizmusnak számított, ha az ember a természeti folyamatokban valamiféle célszerűséget feltételezett (lásd például *Spinoza*, 1997). Mégis, az élő szervezet tulajdonságai arra késztették az elméletalkotókat, hogy rehabilitálják a célszerűség eszméjét a természeti folyamatok értelmezésében: „a természet szerves alkotása az, amelyben minden cél és kölcsönösen eszköz is” (*Kant*, 2003b), s úgy tűnik, részben emiatt sikerült meghaladni testnek és léleknek, anyagnak és szellemnek az európai kultúrában régóta rögzítettnek számító dualizmusát is a 19. elejének nagy, elsősorban német filozófiai rendszereiben

miért visszavezethetetlen az élő szervezet működése a mechanikus okságra

(Schelling, 1983; Hegel, 1979a, 1979b, 1981).

Így tehát a mechanikus szemlélettel szemben, amely minden természeti folyamatban egyirányú okságot, a természet egészében pedig determinizmust feltételez, miközben az élőlényeket a gépek mintájára értelmezi, újra megjelenik az európai gondolkodásban az organikus szemlélet, amely szerint az élő szervezetek esetén az egész több, mint a részek összege, az élő folyamatokban pedig az okság nem egyirányú, hanem kölcsönhatásokról, visszahatásokról, funkcionális célszerűségről

és önszerveződésről beszélhetünk. Teljesen jogos itt e szemlélet visszatéréséről, nem pedig megszületéséről beszélni, hiszen az arisztotelészi filozófiában mindezek a belátások az ókor

óta rendelkezésünkre állnak (Arisztotelész, 1988), csak épp az újkori tudományosság-nak a középkori arisztotelizmussal folytatott szabadságharca egy időre ezeket a gondolatokat is maguk alá temette, egészen 19. századi reneszánszukig.

Mégsem állíthatnánk, hogy az európai kultúra maga meghaladta volna az élő szervezet mechanisztikus szemléletét, főleg abban a formájában nem, mely az anyagi létezők (beleértve az élő szervezetek) gép-szerűségét, passzivitását továbbra is a test és a lélek/szellem közötti valamiféle dualizmus keretében gondolja el, nem ritkán a pszichikai folyamatokra is rávetítve a testszemlélet mechanikusságát. Erre utalnak részben a 20. századelő azon filozófiai törekvései, amelyek úgy kénytelenek küzdeni a mechanikus szemlélet egyeduralma ellen, mintha a 19. század természetfilozófiai nem is léteztek volna (lásd például Bergson, 1987, 1990), de erre utal az ún. pozitivisták szemlélet tartósan fennálló sikere nemcsak a természettudományok, de

a pszichológia, sőt a pedagógia területén is (Németh, 2015), vagy a szintén a 20. század elejét jellemző azon reformmozgalmak, amelyek egyik hangsúlyos programpontja volt a „test és lélek”, „test és szellem” hagyományos szembeállításával való szakítás (Németh, Mikonya és Skiera, 2005). Ha pedig ráadásképpen mai, mindennapi életünkben nézünk körül, egyáltalán nem lehetünk biztosak abban sem, hogy saját emberi működésünkre igen gyakran nem az ember-gép perspektíváján keresztül nézünk-e. Jó eséllyel ez történik ugyanis ak-

kor, amikor az életünket megkönnyíteni hivatott technikai eszközökre és szakértelmen alapuló emberi jártasságokra úgy tekintünk, mint amelyek úgyszólván a saját közreműködésünk nélkül fog-

ják megoldani a problémáinkat.

Összességében elmondhatjuk tehát, hogy a mechanikus és az organikus szemlélet küzdelme emberértelmezésünk terén korántsem dőlt el egyértelműen, még akkor sem, ha kulturális és mindennapi szinten jelentkező ez irányú problémáinkra évszázadok óta rendelkezésünkre állnak bizonyos megfontolásra érdemes fogalmi modellek. Ezek egyike volna Hegel rendszerének emberértelmezése, amelynek egyik alapvető jelentőségű mozzanata és termékenységének egyik kulcsa a szellem fogalma. A fogalom szoros kapcsolatban áll az ember mint élőlény organikus szemléletével (vö. Hegel, 1979a), ugyanakkor egy annál jóval komplexebb fogalmi háló kulcselemét képezi, amennyiben az élőlény-mivolton túl az emberi mivolt megkülönböztető jegyére is vonatkozik. Ez utóbbit – ami tehát az embert minden más élőlénytől megkülönbözteti – az európai kultúra hagyományosan az eszes mivoltban ragadja meg. A szellemfogalom fényében

a „test és lélek”, „test és szellem” hagyományos szembeállításával való szakítás

értelmezett ész azonban ezúttal olyan képesség, amely nem a biológiai létezéssel szemben, hanem a biológiai létezést is magában foglaló szerveződés-ként kerül meghatározásra (Hegel, 1979a, 1981).

AZ EMBER MINT SZELLEM: A HEGELI MODELL

Amikor az emberi állapot, illetve az emberi „lényeg” értelmezéséhez a szellem fogalmát választja kiindulópontul, Hegel bizonyos értelemben ősrégi hagyományt folytat, más értelemben azonban teljesen új utakon indul el. Régi hagyományt követ annyiban, amennyiben szellemfogalma egyaránt ősei között tudhatja az ógörög *nousz* és *pneuma*, a latin *spiritus* és a héber *ruah* fogalmakat, amelyek részben kozmikus, az egyéni értelemnél magasabb státusú intelligenciát, részben az isteni teremtőerőt és a teremtést átlekkesítő elvet jelentik az antik filozófiai hagyományban, illetve a zsidó-keresztény vallási hagyományban. Új hagyományt teremt ugyanakkor, amennyiben ezt a fogalmat elődeinél sokkal komplexebbé, az eredeti jelentéstartományok „alatti” szinteket is magában foglalóvá teszi, főként pedig amennyiben olyasmire tesz kísérletet a segítségével, amire az európai filozófia történetében azelőtt nem volt példa: az emberfogalom dinamizálásával és interszjektív értelmezésével. Hegelnél ugyanis az emberi mivolt nem eleve adott, statikus lényeg, hanem tapasztalás, önreflexió és interakciók által alakuló, történeti entitás, amely ugyanakkor nem pusztán elszenvedője saját történetének, hanem cselekvően visszahat arra (Balogh, 2009a).

Az ember mint „szellemi” lény leírásában két utat választhatunk. Az egyik út az, amikor az öntapasztalás fonalán indulunk el, és így tárjuk fel lépésről lépésre azokat a szinteket, illetve rétegeket, amelyeket az ember önmagából tapasztal. Ezt az utat követi Hegel *A szellem fenomenológiájában*, ahol is a tudat jelenségeköréből kiindulva tárja fel az emberi mivolt egyre komplexebb rétegeit (Hegel, 1979b). A másik út – ezt választja Hegel a rendszere kifejtését tartalmazó *Enciklopédiában* – az, ha ezt a feltáró munkát nem a szellem önfelfedezésének logikája szerint, hanem az emberről rendelkezésünkre álló tudás összességének logikája szerint végezzük el, elindulva az embertől mint természeti lénytől, és eljutva az emberig mint kultúraalkotó történeti lényig (Hegel, 1981).

az emberfogalom
dinamizálásával
és interszjektív
értelmezésével

Az első út alapján az ember önmagáról való legközvetlenebb tudásának az bizonyul Hegel szerint, hogy egyfelől tudat – s ennyiben az észleléstől

az értelemig terjedő skálán jellemzően „nem önmagánál”, hanem az észlelt, illetve elgondolt tárgynál tartózkodik –, másfelől pedig öntudat, aki nem utolsó sorban a másokkal való interakció által tud magáról. Ez utóbbi pont jelentőségét aligha lehetséges eltúloznunk. Hegel ugyanis nemcsak arra jön rá százötven évvel a szimbolikus interakcionizmus megszületése előtt, hogy öntudatunk, illetve identitásunk mindig egy potenciálisan társas térben, a másokkal való interakcióink függvényében is alakul, hanem arra is, hogy a másokkal megosztott, lényegileg emberi világban nincsenek sem egyirányú viszonyok, sem közvetlennek tekinthető jelenségek: minden, ami történik, elismertségre törekvő öntudatok oda- és visszahatásain keresztül törté-

nik, akik folyamatosan újraértelmezik és felülírják saját és egymás szerepeit, illetve minden, ami történik, már eleve más történések – előzmények, nézőpontok, értelmezési hálók, előzetes tapasztalatok, történeti előfeltételek – által közvetített (lásd ehhez *Balogh*, 2009a).

A szellem önfelfedezésének következő lépése az első útnak nevezett folyamatban az lesz, amikor az egyrészt értelmes tudatként, másrészt társas térben létező öntudatként magára ismerő ember *eszként* ismeri fel magát, ami *Hegel* értelmezésében elsősorban azt jelenti, hogy képes önmagát és mindazt, ami hozzá képest másnak tűnik, valamiféle *egészé* integrálni, amelyben az ember és világa nem különül el élesen egymástól, hanem az ember egyrészt a megismerés által egy hasonló szerveződésű rendet ismer fel a világban, mint ami benne magában is működik, másrészt cselekvésében olyan abszolút törvényeket ismer el önmaga fölött, amelyekre egyszersmind saját szabadsága alapján mond igent. Az ész tehát – amely *Hegelnél* korántsem azonosítható azzal a pusztán instrumentális ésszel, amelyet *Max Weber* és *Habermas* nyomán nem egészen megalapozottan szokás azonosítani a modern racionalitás-fogalom egészével – *egyszerre* elméleti és gyakorlati: egyszerre meggyőződése, hogy a világ megismerése során „önmagával van dolga”, és hogy *annak dacára* szabad, hogy feltétlen erkölcsi törvényeket ismer el önmaga fölött (*Hegel*, 1979b, *Balogh*, 2009a). Hogy ez utóbbi hogyan lehetséges, arra *Hegel* szerint nem lehet az elvont fogalmak légüres terében válaszolni, mert nem logikai és nem tudományos kérdés, hanem egyszersmind lelkület, érzület és – ma így mondanánk – életvilág kérdése is. Az emberi életnek ezt a mozzanatát csak a

annak dacára szabad,
hogy feltétlen erkölcsi
törvényeket ismer el
önmaga fölött

nem-elméleti hagyományokat is magában foglaló emlékezetünk, az erkölcsiségünket meghatározó kulturális tudás segítségével lehet megérteni, amely azonban lényege szerint történeti *is*. Ettől a ponttól áll előttünk az emberről mint szellemről való voltaképpen tudás, amelyben szellemen azt a megértő és cselekvő, racionális valóságot értjük, amelynek *története* van. (*Hegel*, 1979; *Hyppolite*, 1946). Ez az a pont egyszersmind, ahol az emberi valóságot már nem csak az egyén szintjén működő észlelési, mentális, érzelmi és magatartásbeli mintázatok alapján lehet értelmezni, hanem úgy is, mint kultúrafüggő és kultúraalkotó közösségek történetileg kibontakozó valóságát, amely a mindenkorai erkölcsökben, intézményekben, műalkotásokban, vallási képzetekben és persze tudományos elméletekben és filozófiai rendszerekben testesül meg (*Hegel*, 1979b, 1981).

Ha a szellem szintjeinek felfedezésében a második utat, az emberről rendelkezésünkre álló tudás összességének logikáját követjük, akkor az imént felvázolt többszintű modellhez egy további szint csatlakozik, nevezetesen az embernek természeti lényként való meghatározottsága. Ez a szint a maga során az emberi létezés további alrétegeire bontható. Először is, élőlényként az ember egy olyan természeti egész része, mely nemcsak környezetét és életfeltételeit adja, hanem amellyel állandó kölcsönhatásban is él. Ezen felül az emberi működésnek vannak olyan dimenziói, amelyek csak akkor értelmezhetők adekvátan, ha az embert természeti lénynek tekintjük a többi természeti lény között: ilyenek létezésünk élettani rétegei, érzelmi életünk egy jelentős része, illetve a környezettel és a többi élőlényel való

kapcsolatunk olyan módozatai, amelyek nem „racionálisak” ugyan – abban az értelemben, hogy nem föltétlenül tudatosulnak, illetve nem diszkurzív jellegűek –, de funkcionálisak. Ennyiben tehát a természeti létezés az emberi lényeknek egyszerre előfeltétele, eredete és terepe is, abban az értelemben, hogy a szellemnek a természetiséget meghaladó rétegei nem egyszerűen ráépülnek a természeti adottságokra, nem hagyják azokat változatlanul, hanem vissza is hatnak azokra: a természetiség és a pusztta természetiség meghaladása ugyanolyan oda-vissza ható kölcsönviszonyban áll egymással, mint a szellem történeti életében egymásra ható mindenkori adottságok és szabad cselekvések (vö. *La-barrière*, 1968).

Az adottságok és a cselekvések eme oda-vissza egymásra ható dinamikája alól végezetül a világunkat és önmagunkat leírni hivatott fogalmi hálók sem kivételek. A fogalmak és hálózataik ugyanis úgy születnek, hogy valamilyen – elméleti vagy gyakorlati, a megértésben vagy a cselekvésben vagy mindkettőben jelentkező – problémát akarunk megoldani általuk, ám ha az új fogalom vagy fogalmi háló működképes, visszahat arra a valóságra, amire vonatkozik, és az eredeti konstellációt megváltoztatva részben maga is új problémákat szül, részben maga is adottsággá rögzül, amelynek fellazítása és termékennyé tétele újabb fogalmak és fogalmi hálók feladata marad² (vö. *Höfle*, 1998, *Siep*, 2000).

a természeti létezés az emberi lényeknek egyszerre előfeltétele, eredete és terepe is

A SZELLEMI LÉNYKÉNT ÉRTETT EMBER ÉS AZ „EGÉSZ”-SÉG

Az elmondottak alapján tehát megállapíthatjuk, hogy az ember szellemi lényként való értelmezése *Hegel*nél nem a természeti adottságokkal szemben kerül meghatározásra, hanem a szellemi mivolt épp azt jelenti, hogy az ember olyan lény, aki természeti (és – hozzátehetjük – történeti) adottságaihoz cselekvő módon viszonyuló, azokra visszaható lény, akinek leginkább

meghatározó tulajdonságát abban az integrálóképességben kell keresnünk, amely lehetővé teszi, hogy létezésének különböző rétegeit dinamikus módon értelmes egészzé szervezze. Ezt az

integrálóképességet nevezi *Hegel* észnek, és ennek az integrálóképességnek a cselekvő és történetileg is megnyilvánuló oldalát emeljük ki akkor, amikor az emberről mint szellemi lényről beszélünk.

Összefoglalva és kiegészítve az eddigieket, az ember mint szellemi lény legfontosabb vonásait a következőkben összegezhethetjük:

1. Az ember mint szellemi lény esetében a cselekvés és az önértelmezés soha nem független egymástól: az, hogy kik vagyunk, a cselekvéseinkben nyilvánul meg, ugyanakkor az, aki vagyunk, a cselekvéseinkből születik.³ Különösen világosan mutatkozik meg ez a dialektikus viszony az emberi beszéddel

² Ezért is jelenti *Hegel* filozófiájának durva félreértését, ha az „abszolút tudást” rögzítettnek és befejezettnek tekintjük, az olyan metaforákat pedig, mint „a történelem vége” vagy „a művészet vége”, szó szerint vesszük. Bővebben lásd erről *Balogh*, 2009.

³ Fontos kiegészítése ennek a gondolatnak, hogy *Hegel* értelmezésében a közösen alakított valóság szempontjából az ún. nem-cselekvés, a cselekvéstől való látszólagos tartózkodás is cselekvésnek számít, amennyiben a szabad tett elutasítása maga is szabad tett, amely ugyanúgy befolyással van a közös valóságra, mint a cselekvés-voltát nyíltan mutató vállalat. Más kérdés, hogy az egyén oldaláról a cselekvésre való képtelenség olyan deficitnek mutatkozhat, amelyet látszólag lehetetlen meghaladni. A cselekvésképtelenség mögött meghúzódó potenciális cselekvőképesség pszichikai problémájához lásd *Frankl*, 1997.

kapcsolatos jelenségek tartományában, amennyiben a beszéd egyszerre képes megnyilvánítani is, elfedni is, és egyszerre teremtménye, teremtője és körülménye is az emberi világnak (lásd *Balogh*, 2009a, 133–163. o.).

2. Sem a cselekvés, sem az önértelmezés nem magányos vállalkozás, amennyiben mindkettő társas térben működik, amelyben az aktorok megnyilvánulásai kölcsönösen visszahatnak egymásra és a közös tér működési szabályaira is. Különösen fontos szerepe van ebben a tekintetben az elismerésre való emberi törekvésnek, amely egyrészt az emberi cselekvés egyik legerősebb motívumát képezi, másrészt pedig egyúttal a társas viszonyok és a velük kapcsolatban álló emberi önértelmezés rejtett törvényszerűségeit is meghatározza (lásd ehhez *Balogh*, 2010).
3. A cselekvés definíció szerint *szabad* tett, nem abban az értelemben, hogy a mindenkori adottságok ne határoznák meg, hanem abban az értelemben, hogy az adottságokon kívül az adottságok adottságmódjára is képes reflektálni, és ezáltal képes cselekvően visszahatni az adottságokra, vagyis alakítani azokat. A szellem élete így az adottság és a szabad cselekvés dinamikus kölcsönhatásában alakul (vö. *Schaffhauser*, 2000).
4. A szellemként értett ember (ön)szerveződésében a „magasabb” – komplexebb – szintek nem egyszerűen ráépülnek az „alacsonyabbakra” – egyszerűbbekre –, hanem vissza is hatnak azokra, magát az egészet változtatva meg.
5. Az embert mint szellemi lényt kitüntetett „eszesség” esetében az észről nem mint a kozmikus rendet passzív módon leképező képességről (*Platón*, 2014; *Arisztote-*

lész, 1992, 1997; *Szent Ágoston*, 1989), nem is mint a mindenkori célok elérése számára hatékony módozatokat biztosító „egyetemes eszköztől” (*Descartes*, 1993), nem is mint a mindenkori tapasztalatok mögötti/fölötti egységet és a cselekvés egyetemes törvényeit önmagában kereső képességről (*Kant*, 2003) beszélünk, hanem mint arról a képességről, hogy létezésünk és cselekvésünk mozzanatait értelmes egészzé tudjuk integrálni (vö. *Schaffhauser*, 2000, különösen 148. o.). Ha azonban az ember meghatározó jellege ez az integrálóképesség, akkor az emberi egészség – akár fizikai, akár pszi-

sem a cselekvés, sem az önértelmezés nem magányos vállalkozás, amennyiben mindkettő társas térben működik

chikai, akár elvontabb szellemi értelemben – azon fog múlni, mennyire sikerül ezt a képességet aktualizálnia, vagyis ténylegesen gyakorolnia. Ugyanakkor nem lesznek előre adott mércéink arra nézve, pontosan milyen-

nek kellene lennie annak az egésznek, amelynek nevében és amely érdekében az integráció történik. A mindenkori adottságokkal való számvetés ugyanis épp azt jelenti, hogy a szellem egészség-szervező erejének mindig *az éppen adott-hoz* képest kell megnyilvánulnia, és hogy az „egész-ség” sem fizikai, sem pszichikai, sem kulturális értelemben nem egy elvont mérce megvalósítása, hanem *a számunkra cselekvés által elérhető legjobb állapot*. Ha beszélhetünk mércéről egyáltalán, akkor az az integrálóképesség mércéje lesz, az egészség kritériuma pedig az, hogy az adott egyén vagy csoport mennyiben képes kommunikációba hozni egymással létezésének különböző aspektusait (vö. *Balogh*, 2009a, 114–133. o.). Ellentéte, a „betegség” pedig az a fajta dezintegráció lesz, amely *nem* attól dezintegrált, hogy ellen-

tétes erők, motívumok, törekvések és értelmezési lehetőségek működnek benne – ez ugyanis *Hegel* szerint minden létezés alapvető velejárója, ráadásul minél komplexebb a létforma, annál kevésbé sematikus a konfliktuskezelési potenciálja –, hanem attól, ha a részek elveszítik egymással a kapcsolatot, és elkezdnek úgy viselkedni, mintha *egymástól függetlenül* is meglehetnének. *Hegel* szemében ez utóbbi a *par excellence* metafizikai illúzió, hisz *Spinozához* hasonlóan a létezés olyasfajta kontinuitásában hisz, amelyben az elkülönülés lehet ugyan valóságos, de abszolút semmiképp. Ebből a perspektívából szemlélve az egészség relatív fogalom: senki nincs közöttünk, aki akár fizikai, akár pszichikai tekintetben „tökéletesen” egészséges volna; mindössze többkevesebb sikerrel tudjuk értelmes egészé formálni azt, amivé adottságaink és cselekvéseink kölcsönhatásának folyományaképpen leszünk.

Ezáltal *Hegel* mintegy kétszáz évvel megelőzi a francia episztemológiának az egészség, illetve a „normalitás” élettani, illetve patológiai fogalmaira vonatkozó belátásait (lásd pl. *Olay–Ullmann*, 2011), emellett pedig teret nyit a gyógyítás olyan felfogása számára, melynek fogalmi alapját nem a „megjavítás”, hanem a cselekedni-tanítás, illetve a cselekvés újratanítása és -tanulása képezi.⁴

A KONDUKTÍV PEDAGÓGIA EMBERKÉPE

Feltehetőleg minden valamirevaló pedagógiai rendszerről elmondható, hogy valamiféleképpen az egész embert célozza. Hatalmas különbségeket találunk ugyanakkor, ha azt nézzük, egy-egy pedagógiai felfogás mit ért „egész” ember alatt. Ha ebből a szempontból vizsgáljuk őket, azt fogjuk találni, hogy sokuk hajlamos kiemelni az ember valamelyik vonását a többivel szem-

ben (például az értelmi, az érzelmi vagy a fizikai fejlődést), mások statikus emberképpel dolgoznak, megint mások dinamikusul ugyan, de eleve adott célok feltételezésével, és olyanok is vannak, amelyek az ember lényegi

meghatározatlanságából és meghatározhatatlanságából indulnak ki. Csakhogy minden ilyen választás egyoldalúsághoz vezet: az egyik emberi dimenzió kiemelése elnyomja a többi, a statikus vagy rögzített célokat feltételező emberkép a kreativitás és a megújulás ellenében hat, míg a meghatározatlanságra hivatkozó szemlélet orientációt próbál nyújtani az orientációs pontok legitimitásának elismerése nélkül.

A konduktív pedagógia sikerrel kerüli ki mindezeket az egyoldalúságokat. Az emberi élet dimenziói tekintetében nem tünteti ki egymással szemben sem az értelmi, sem az érzelmi, sem a fizikai oldalt, sőt, voltaképpen ezek egymással való viszo-

⁴ Ennek a szemléletmódnak az egyik legszebb példája *Hegelnél* az örület értelmezése, amelyet nem „az ész elvesztésének” tekint, hanem az érzelmi élet olyan zavarának, amelynek lényege valamilyen vonzalom vagy averzió megrogzódése és önállósulása a személy többi komponensével szemben. Annak a „pszichikai” kezelésnek a kulcsa, amelyet *Hegel* ilyen esetben ajánl, épp annak az „eszességnek”, azaz integrálóképességnek a feltételezése, amelynek a beteg aktuálisan nem adja tanújelét, de amelynek a felélesztéséhez egyedül – a kezelés során a másik ember viszonyulása által lehetővé tett – önálló cselekvés képes kezdőlökést nyújtani. Részletesebben lásd *Balogh*, 2009b, ill. vö. *Frankl*, 1997, *Schaffhauser*, 2000.

nyára sem ad választ. Az emberi egész-volt mibenlétét pedig úgy hagyja meghatározatlanul, hogy közben mégis sikerül orientálnia annak dinamikus szerveződését. Hogyan lehetséges ez? Tézisem szerint egy olyan emberképeknek köszönhetően, amely lényegi rokonságot mutat a szellemi lényként tekintett ember fentebb bemutatott hegeli felfogásával.

Ebből a szempontból egyáltalán nem mellékes, hogy *Pető András* rendszere elméleti szempontból látszólag meglehetősen aluldeterminált. Ha az elmélet és a gyakorlat szembeállításának paradigmája szerint gondolkodunk, ezt az aluldetermináltságot indokolhatjuk azzal, hogy a konduktív pedagógia esetében a tapasztalati alapon kifejlesztett gyakorlati tudás rendszerezéséről van szó, nem pedig tudományos kutatás eredményeképp

előállt rendszerről. Ez az értelmezés azonban két oldalról is megkérdőjelezhető.

Egyfelől: számos érv szól amellett, hogy az elmélet és a gyakorlat szembeállításának paradigmája, még

ha egy ideig jó szolgálatot tett is a tudományos kutatás fejlődésének, mára inkább hátráltató tényezőnek tekinthető, mintsem termékeny hozzáállásnak, akár a természettudományok területén is, de a neveléstudományban különösen (*Oakley*, 2003; *Oancea* és *Furlong*, 2007). Másfelől: az az elméleti aluldetermináltság, amely rövid távon a kortárs tudományok diskurzusa-ihoz való laza kapcsolódást jelez, hosszú távon az elméleti rugalmasság jegyeit mutatja, ismét csak a hegeli alapon rekonstruálható szellemfogalom értelmében.

Mit jelent ez? Röviden azt, hogy a fogalmi rendszerek történeti képződmények, s mint ilyenek, soha nem „a” valóságot képezik le, hanem mindig csak azt, ahogyan a valóság az adott paradigmán keresztül

számunkra artikulálódik. Igaz, ez *Hegel* számára nem azt jelenti, hogy az artikulált valóság „mögött” volna egy „valódi” is, hanem azt, hogy amikor saját artikulált valóságunkról gondolkodunk, számolnunk kell annak múlandóságával. Így tehát egyetlen rögzített fogalomrendszer sem tarthat igényt a térbeli, időbeli, illetve szociális kontextustól való függetlenségre, amiből az következik, hogy ha egy pedagógiai rendszer az éppen érvényben lévő fogalmi hálón túlmutató *emberit* célozza meg, akkor alapfogalmainak olyanoknak kell lenniük, amelyek rögzített elméleti paradigmáktól relatíve függetlenül képesek az adott gyakorlat továbbörökítésére (a gyakorlat fogalmához lásd *MacIntyre*, 1999). Így képes a rendszer kikerülni azokat a tévkövetkeztetéseket, amelyeket a tudományos

fogalmak „inerciája”

(*Hári* és *Ákos*, 1971, 56–60. o.; vö. *Kuhn*, 1984) képes előidézni.

A fogalmak inerciája alatt a konduktív pedagógia elméleti összefoglalását jegyző *Hári–Ákos*

ha egy pedagógiai rendszer az éppen érvényben lévő fogalmi hálón túlmutató *emberit* célozza meg

szerzőpáros a tudományos fogalmaknak azt a jellegzetességét érti, hogy ha nagyon beágyazódtak egy tudományos paradigma fogalomkészletébe – ma úgy mondanánk: sok kapcsolattal rendelkeznek egy tudományterület fogalmainak hálózatában (*Barabási*, 2003) –, akkor *annak ellenére* képesek sokáig fennmaradni és érvényesnek számítani, hogy újabb kutatási eredmények rendre megkérdőjelezhetnék jogosságukat, *ha* a kutatók hajlandók lennének ezt a lehetőséget figyelembe venni. Ez a jelenség jól illeszkedik a kuhni tudománymodellbe, amennyiben a paradigmaváltásokat általában olyan szakaszok előzik meg, amikor is bizonyos eredmények megkérdőjelezik az épp érvényben lévő paradigma egyes elemeit. Ugyanakkor

a fogalmak *Hári* és *Ákos* által leírt inerciája nemcsak paradigmaváltásokat megelőző inkonzisztenciákra vonatkozik, hanem olyan esetekre is, amikor a fogalmak pontatlansága nem föltétlenül veszélyezteti a fennálló paradigma érvényességét, mindössze szükségtelenül korlátozza a tudományos szempontból elfogadhatónak számító magyarázatok körét.

De nem kell tudományelméleti elemzéseket végeznünk ahhoz, hogy megértsük a fogalmak inerciájának pedagógiai jelentőségét. Korábban említettük például, hogy pedagógiai rendszerek, noha szándékuk szerint az egész emberre vonatkoznának, gyakran önkéntelenül kiemelik a többi közül az emberi lény valamelyik dimenzióját – az értelmet, az érzelmet, vagy ritkább esetben a fizikait –, és arra építik a nevelési folyamatot. Lényünk efféle, dimenziókra való felosztását természetesnek gondoljuk; természetesnek vesszük, hogy az értelmi működések, az érzelmei és a fizikai folyamatok, noha összefüggnek egymással, *végző soron* mégiscsak egymástól független entitások. Automatikusan feltételezzük tehát, hogy fogalmainknak megfelel valami valóságos, vagyis hogy ténylegesen *léteznek* egymástól elkülöníthető kognitív, érzelmi és fizikai folyamatok. De gondoljunk csak bele: „önmagában” megfigyelhető ezek közül közvetlenül bármi is? Ha erre azt válaszoljuk, hogy igen, végül is a neurofiziológiai folyamatok egyre pontosabban megfigyelhetők, akkor tegyük fel újra a kérdést: neurofiziológiai alapon el lehet egymástól különíteni az „ismeretet” és az „érzelmet”, vagy mindkettő az információfeldolgozás és a neurobiológiai kommunikáció formájának bizonyul? Másfelől pedig: amit ily módon megfigyeltünk, leírható egyáltalán adekvát módon a „fizikai”

jelzővel, vagy lehet, hogy némileg leegyszerűsítjük, ha „pusztán” fizikaiként írjuk le?

Ezeket a csapdákat kerüli el a konduktív pedagógia akkor, amikor funkcionális megközelítést gyakorol, abban a klasszikus arisztotelészi értelemben (*Arisztotelész*, 1988, 1992), hogy a „dolog” lényegét, mibenlétét a funkciójából (*téloszából*) kiindulva érti meg. Amikor pedig orthofunkcióról és diszfunkcióról beszél, nem kell állást foglalnia abban a kérdésben, hogy az orthofunkció pontosan milyen képességek összjátékának eredménye, valamely diszfunkció

gondoljunk csak
bele: „önmagában”
megfigyelhető ezek közül
közvetlenül bármi is?

pedig pontosan milyen tényezők diszfunkciója az éppen érvényesnek számító tudományos vagy pedagógiai paradigmák szerint, hanem abból indul ki, hogy mennyiben képes az ember megfelelni azoknak a követelményeknek, amelyeket a társadalom, amelyben él, tagjaival szemben általában támaszt (*Hári és Ákos*, 1971, 122. o.). Az orthofunkció és a diszfunkció ily módon annak függvényében állapítható meg, hogy mennyire képes mozgósítani az ember az adottságait és a képességeit az elérendőnek tartott célok érdekében, más szóval, mennyiben képes munkába állítani azt az integrálóképességet, amelyről fentebb az ember mint szellemi lény kitüntetett jellemzőjeként beszéltünk.

A funkcionális megközelítés további, eléggé nem hangsúlyozható jelentőségű következménye, hogy a *puszta* cselekvést (pl. bizonyos mozdulatok elvégzése izomfejlesztés vagy idegpályák aktivizálása céljából) értelmes cselekvésekkel (hogyan tudom elérni, hogy segítség nélkül vagy egyre kevesebb segítséggel megtehessek valamit) váltja fel, s ezáltal az embert érdekeltté teszi saját „gyógyulásában”, illetve fejlődésében.

A „páciensből” „ágens”, az „elszenvedőből” „cselekvő” lesz, abban az értelemben is, hogy a konduktív pedagógia soha nem írja elő, mi egy feladat „helyes” megoldása. Mivel a feladat mindig „életfeladat” abban az értelemben, hogy nem mesterségesen előregyártott feladatokat, hanem a saját életemben valóságosan előforduló feladatokat kell megoldanom, az lesz a jó megoldás, amely számomra eredményre vezet: „Az orthofunctio és a dysfunctio [...] a követelmények bizonyos normálszintjét tartalmazza, de nem jelöli meg az egyes konkrét feladatokat, sem azok megoldási módját.” (Hári és Ákos, 1971, 122. o.)

Különösen sajátos módja a cselekvésnek az, amikor a nevelt azáltal tanul meg egy bizonyos cselekvést vagy cselekvéssort elvégezni, illetve azáltal tudja a megtanultakat előhívni, hogy *maga hoz létre* olyan környezetet, amely a cselekvést elősegíti, s ily módon – mintegy a konduktor facilitáló szerepét átvéve – maga is a saját cselekvésének facilitátorává válik. A ritmikus intendálás módszere ilyen, amely „a tevékenység akaratlanságá tételét” kifejező szóbeli megnyilvánulást kapcsolja össze a ritmussal, amit a csoport egésze hoz létre számolás, ének, ritmikus szövegmondás vagy más, mindenki számára elvégezhető mozgás segítségével. (Hári és Ákos, 1971, 175. o.) Ami ebben a történetben az idegi folyamatokon túl lejátszódik, az a „belső” és a „külső” olyan dialektikája, amely teljes mélységében mutatja az adottság és a cselekvés fentebb bővebben kifejtett odavissza hatását: a számára nehéznek számító cselekvés előidézése érdekében olyasmit cselekszik, amit egyfelől könnyebben meg tud tenni (részben a verbalitás, részben a ritmusképzés szintjén), másfelől azonban kihelyezi ezt a cselekvést egy, a többiekkel

közös térbe, ahol ez a maguk-létrehozta valóság elkezd (energetizáló és facilitáló – vö. uo.) *környezetként* működni számára, és mintegy kívülről visszahatva elősegíti azt a cselekvést, amelyet önmagában nem tudott volna elvégezni. Létrehozni azt a valóságot, amely azután adottságként hat vissza ránk, miközben cselekvésünket külsővé tesszük egy közös térben – Hegel filozófiája szerint ez a pillanat a valóságossá, felismerhetővé váló szellem születése. Ez által – a külsővé (kimondottá) vált belső (szándék), majd újra belsővé (saját cselekvéssé) váló külső (energetizáló közös ritmus) által – *tanul meg* a nevelt megtenni olyasmit, amiről addig úgy tudta, hogy nem képes rá, illetve ezáltal tanulja meg előhívni azt, amit már „megtanult”, de még nem működik magától: „A (re)habilitáció lényege tehát rávezetés a tanulásra [...]” (Hári és Ákos, 1971, 181.)

A tanulás tehát az a mód, ahogyan a diszfunkcióval küzdő „szervezet” – nemcsak mint biológiai szervezet, hanem az ember mint komplex szerveződés – elnyerheti vagy visszanyerheti a funkciók integrálásának azt a képességét, amelyet fentebb orientatív értelemben egészségként határoztunk meg. De épp mivel a meghatározás orientatív – azaz nem adja meg az „egészség” objektív jegyeit, hanem „csak” a mindenkori konkrét eset megítélésének irányát –, ebből a perspektívából az egészség és a betegség végül nem állapotnak, hanem folyamatnak mutatkozik, amelyek közül az egyik a funkciók integrációja, a másik pedig azok dezintegrációja felé mutat. Ebben az értelemben a rehabilitáció és a gyógyulás végső soron egymás szinonimái, hisz mindkettő abban áll, hogy a szervezet – akár biológiailag értjük, akár akként a komplex szerveződés-ként, aki az ember – megtanulja vagy újra-

a saját életemben
valóságosan előforduló
feladatokat kell
megoldanom

tanulja a relatív önszervezés és önirányítás különböző szintű módozatait.

KONKLÚZIÓ

Tanulmányunk célja az volt, hogy a hegeli szellemfilozófia bizonyos elemeinek aktualizálása útján hozzájáruljunk a konduktív pedagógia szemléletmódjának leírására képes fogalmi háló gazdagításához. A hegeli szellemfogalom jelentőségét a mechanikus és az organikus szemlélet 18-19. századi tudományelméleti konfliktusának kontextusában értelmeztük, hangsúlyozva a konfliktus látens továbbélését egészen napjainkig. Vizsgálódásaink során az embernek mint szellemi lénynek ez az értelmezése olyan, ma is követésre érdemes modellnek bizonyult, amelynek egyik fő erőssége az, hogy nem pusztán számol az adottságok és a cselekvések dinamikus egymásra hatásának specifikusan emberi jelenségével, hanem kifejezetten azt tartja alapvetőnek az emberi mivolt megértése szempontjából.

Az emberre mint szellemi lényre vonatkozó hegeli felfogás fő vonásait a következőkben állapítottuk meg: 1) a cselekvés és az önértelmezés dinamikus kölcsönhatásban áll egymással, az emberi nyelvnek, illetve beszédnek pedig egyaránt vannak cselekvés-, illetve adottság-aspektusai is; 2) a cselekvés és az önértelmezés lényege szerint interszubbjektív, társas közegben megy végbe, amelyben az elismerési folyamatok konstitutív szerepet játszanak; 3) a szabadság részben a meghatározottságainkkal szembeni relatív függetlenség, részben azonban az adottságainkra való aktív visszahatás terminusaiban írható le;

4) az emberi lény (ön)szerveződése folyamán a komplexebb szintek nem egyszerűen ráépülnek az egyszerűbbekre, hanem vissza is hatnak azokra; 5) az emberi racionalitás lényege az a képesség, hogy létezésünk és cselekvésünk különböző mozzanatait értelmes (noha nem föltétlenül konfliktusmentes) egészszé tudjuk integrálni. A vázolt modell fényében az emberi egészség maga is egyfajta integrálóképességnek, ugyanakkor relatív fogalomnak bizonyult, abban az értelemben, hogy egyrészt nem határozható meg „objektív” kritériumok segítségével, másrészt pedig mindig a konkrét ember konkrét adottságaihoz viszonyított marad (vö. az arisztotelészi „mértani közép” fogalmával; *Arisztotelész*, 1997).

A konduktív pedagógia emberképének vizsgálata során nem törekedtünk kimerítő tárgyalásra, ehelyett néhány olyan lényeges mozzanatra

szorítottunk, amelyek részben a rendszer elméleti státusának, részben pedig gyakorlatának szempontjából bírnak kitüntetett jelentőséggel. Ennek során a konduktív pedagógiához tartozó tudományelméleti, fogalmi és gyakorlati kérdések sorából emeltünk ki egy-egy elemet, sorrendben „a fogalmak inerciájától” való függés kiküszöbölésének problémáját, az orthofunkció–diszfunkció fogalom-pár jelentőségét és a ritmikus intendálás módszerének értelmezését. Vizsgálódásaink során kitűnt, hogy a hegeli szellemfogalom aktualizálása során vázolt emberértelmezés nemcsak, hogy alkalmas a konduktív pedagógiát kitüntetett szemléleti jellemzők pontos artikulálására, de olyan árnyalatait és lényeges jegyeit is képes fogalmilag kifejezni, amelyek egy kevésbé komplex megközelítés keretében könnyen elsikkadhatnak.

megtanulja vagy újratanulja a relatív önszervezés és önirányítás különböző szintű módozatait

Vizsgálódásaink azonban további következtetésekhez is elvezethetnek. A tanulásként értelmezett rehabilitáció fogalma ugyanis egyrészt a tanulásként értelmezett gyógyulás fogalmához vezetett tovább, másrészt pedig a folyamatként értett egészséghez mint a relatív önszervezés és önirányítás meg- és újratanulásához, illetve gyakorlásához. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a konduktív pedagógia szemléletmódját nemcsak gyógypedagógiai, hanem általános pedagógiai, sőt, talán általános egészségügyi szempontból is érdemes lenne továbbgondolni. Napjaink egyik legégetőbb, immár átfogó kulturális kihívásként jelentkező problémája, hogy saját életünkhöz egyre inkább technikai szempontból viszonyulunk, ráadásul a probléma felismerése jellemzően nem annak megoldásával, hanem reprodukálásával jár együtt. „Technikai” szemléleten itt részben azt a viszonyulást értem, amikor valamit, ami önmagában értékes, valamilyen más cél eszközeként értelmezünk, részben pedig azt a mentalitást, amikor egy probléma megoldását nem annak a rendszernek az újraszabályozásában keressük, ahol jelentkezett, hanem a rendszeren kívülről hozunk be olyan elemeket, amelyektől a teljes rendszer korrekcióját várjuk.

Ebben az értelemben a „technikai” szemléletmód hátrányaival küzdenek az oktatási rendszerek akkor, amikor azzal szembesülnek, hogy a vélt munkaerőpiaci igények kiszolgálása (a „technikai” szemlé-

azokat a problémákat, amelyeket a technikai szemléletmód egyeduralkodóvá válása okoz, nem lehet technikai úton megoldani

let első értelme) hosszabb távon az igények kiszolgálására való képtelenséghez vezet, illetve ezzel küzdenek az egészségügyi rendszerek akkor, amikor annak következményeit próbálják meg finanszírozni, hogy a gyógyításra sok esetben már nem a szervezet önszabályozó képességének visszaállításaként, hanem a diszfunkciók külső szabályozással történő kiiktatásaként, súlyosabb esetekben kordában tartásaként gondolunk (a „technikai” szemlélet második értelme; vö. *Fenyves, Dienes és Dienes*, 2016, 122. o.). Márpedig azokat a problémákat, amelyeket a technikai szemléletmód egyeduralkodóvá válása okoz, nem lehet technikai úton megoldani.

Mindez arra utal, hogy érdemes lenne újragondolni és újraértékelni a *tekhné* antik fogalmát, amely éppenséggel fordított utat jár be a technikai szemléletnek az előzőekben bemutatott gondolkodásmódjához képest: a probléma értelmezését, illetve megoldását épp hogy nem annak jelentkezési helyén kívülre, hanem az annak közvetlen kontextusát jelentő közegbe helyezi, célja pedig épp e közeg újraszervezése, illetve cselekvő megváltoztatása, ami feltételezi az értelmes változás tanulását és újratanulását, s ebben az értelemben rokon a *gyakorlat* kortárs fogalmával (*MacIntyre*, 1999). Úgy tűnik, a konduktív pedagógia szemléletmódja felbecsülhetetlen segítséget tud nyújtani a kortárs pedagógiának abban, hogy maga is újratanulja a *tekhné*, illetve a *gyakorlat* e konstruktív értelmét.

IRODALOM

- Arisztotelész (1988): A lélek. In uő: *Lélektudományi írások*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Arisztotelész (1992): *Metafizika*. Hatágú Síp Alapítvány, Budapest.
- Arisztotelész (1997): *Nikomakhoszi Etika*. Európa Kiadó, Budapest.
- Barabási Albert-László (2003): *Behálózva. A hálózatok új tudománya*. Magyar Könyvklub, Budapest.
- Balogh Brigitta (2009a): *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 (2009b): *Tálpalatinnyi univerzum. Tanulmányok Kant és Hegel gyakorlati filozófiájáról*. Pro Philosophia Kiadó, Kolozsvár.
- Balogh Brigitta (2010): Paradigmaváltás a filozófiában: az elismerés hegeli elmélete. *Különbőség*, XI. 1. sz. 43–58.
- Bergson, Henri (1987): *Téremtő fejlődés*. MTA, Budapest.
- Bergson, Henri (1990): *Idő és szabadság. Tanulmány eszméletünk közvetlen adatairól*. Univerzum Kiadó, Szeged.
- Descartes, René (1994): *Elmélkedések az első filozófiáról*. Atlantisz, Budapest.
- Descartes, René (1993): *Értekezés a módszerről*. Ikon Kiadó, Budapest.
- Frankl, Viktor E. (1997): *Orvosi lélekgondozás. A logoterápia és az egzisztencia-analízis alapjai*. UR Könyvkiadó, Budapest.
- Fenyves Márk, Dr. Dienes Valéria és Dr. Dienes Gedeon (2016): *A Tánc reformja – „a mozdulatművészet vonzásában”*. Orkesztika Alapítvány, Budapest.
- Hári Mária és Ákos Károly (1971): *Konduktív pedagógia I*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1979a): *A filozófiai tudományok enciklopédiájának alapvonalai. Második rész. A természetfilozófia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1979b): *A szellem fenomenológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1981): *A filozófiai tudományok enciklopédiájának alapvonalai. Harmadik rész. A szellem filozófiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hösle, Vittorio (1998): *Hegels System. Der Idealismus der Subjektivität und das Problem der Intersubjektivität*. Felix Meiner Verlag, Hamburg.
- Hyppolite, Jean (1946): *Génèse et structure de la Phénoménologie de l'Esprit de Hegel*. Aubier, Éditions Montaigne, Paris.
- Kant, Immanuel (2003): *A tiszta ész kritikája*. Atlantisz, Budapest.
- Kant, Immanuel (2003b): *Az ítélőerő kritikája*. Osiris – Gond-Cura Alapítvány, Budapest.
- Kuhn, Thomas S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Labarrière, Pierre-Jean (1968): *Structures et mouvement dialectique dans la Phénoménologie de l'Esprit de Hegel*. Aubier-Montaigne, Paris.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1986): *Válogatott filozófiai írások*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- MacIntyre, Alasdair (1999): *Az erény nyomában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (2015): A neveléstudomány nemzetközi modelljei és tudományos irányzatai. *Magyar pedagógia*, 115. 3. sz. 255–294.
- Németh András, Mikonya György és Skiera, Ehrenhard (2005, szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- 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 és Furlong, John (2007): Expressions of Excellence and the Assessment of Applied and Practice-based Research. *Research Papers in Education*, 22. 2. 119–137.
- Olay Csaba és Ullmann Tamás (2011): *Kontinentális filozófia a XX. században*. L'Harmattan, Budapest.
- Platón (2014): *Állam*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

Schaffhauser Franz (2000): *A nevelés alanyi feltételei*. Telosz Kiadó, Budapest.

Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph (1983): *A transzcendentális idealizmus rendszere*. Gondolat Kiadó, h. n. (Budapest).

Siep, Ludwig (2000): *Der Weg der »Phänomenologie des Geistes«. Ein einführender Kommentar zu Hegels »Differenzschrift« und zur »Phänomenologie des Geistes«*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Spinoza, Benedictus (1997): *Etika*. Osiris Kiadó, Budapest.

Szent Ágoston (1989): A szabad akaratról. In: uő: *A boldog életről. A szabad akaratról*. Európa Könyvkiadó, Budapest. 55–265.



Gyermekek, szülők az orfűi alternatív könnyűzenei fesztiválon