

SZARKA JÓZSEF

A PEDAGÓGIA MENNYISÉGI ÉS MINŐSÉGI
VONATKOZÁSAIRÓL

1. A téma elemzéséhez főként három indíték vezetett:

- a) Egy logikai: minden dolognak, jelenségnek van mennyiségi és minőségi oldala, vonatkozása, tehát a pedagógiának is van. Ezt vizsgálni, kutatni kell.
- b) Sokat beszélünk a pedagógiában mennyiségi és minőségi vonatkozásokról, és nem gondoljuk végig kellően e fogalmak tartalmát. Mit jelentenek valójában?
- c) A társadalmi fejlődés sorra a minőségi fejlesztés feladatait helyezi előtérbe. Így van ez az oktatásügyben, a pedagógiai tevékenységben is. Indokolt ezért a minőségi követelmények konkretizálása, elemzése, pontosabb meghatározása.

Nem indokolatlan tehát azt állítani, hogy a probléma lényeges elméleti vonatkozásokat rejt magában, de a gyakorlati neveléspolitikai és a mindennapi nevelőmunka szempontjából is alapvető kérdéssről van szó.

Ha így áll a dolog, hogyan foglaljuk vele a neveléstudományt?

Ha fellapozzuk például a négykötetes Szovjet Pedagógiai Enciklopédiát, ott sem a mennyiséget, sem a minőséget önálló címszóként nem találjuk. Ez persze nem jelenti, hogy az ott szereplő fogalmak leírásában a mennyiségi, de főleg a minőségi szempontok nem érvényesülnének. Talán ez is a dolog magyarázata: a szerkesztők nem tartották szükségesnek a fogalom elvont definiálását, illetve a fogalom filozófiai meghatározásának ismétlését, hanem úgy vélték, hogy a konkrét pedagógiai jelenségek leírásánál kell érzékeltetni a mennyiségi és minőségi vonatkozásokat.

A pedagógiai szakirodalom más műveiben is esetlegesen, inkább utalások formájában találkozunk csak a mennyiség és minőség kifejtésével, összevetésével, a mennyiség és minőség dialektikájának elemzésével.

2. Mindenki számára jól ismert a mennyiség és minőség legáltalánosabb, tehát filozófiai kategóriaként való meghatározása, jellemzése. Az alaptételek szerint minden tárgynak, jelenségnek van mennyiségi és minőségi meghatározottsága. Ezen belül a minőség a tárgyak, jelenségek belső, lényegi meghatározottságát jelenti.

Minden szaktudomány, tehát a pedagógia esetében is az vizsgálendő, értelmezendő dolog, hogy mit jelent a mennyiség és a minőség az általa kutatott jelenségvilág vonatkozásában.

Amikor ilyen átfogó kategóriának, ilyen széles körű jelenségvilág vonatkozásában való értelmezésére törekszünk, mint a mennyiség és minőség a pedagógia területén — helyes, ha a lehetséges elhatárolásokat, szűkítéseket eleve elvégezzük. Erre készíttet egyébként tanulmányom terjedelme és jellege is, hiszen első nekifutásról van szó.

Az elhatárolás egyik formája az lehet, ha lemondunk arról, hogy ezúttal az egész köznevelési rendszer területére kiterjesszük szempontjaink érvényesítését.

Igaz, hogy ez bőséges anyagot kínálna elsősorban a mennyiségi adatok megragadására és feldolgozására, hiszen a köznevelési rendszer anyagi természetű feltételei a mennyiség kategóriájában, mennyiségi mutatókkal viszonylag pontosan kifejezhetők. Ettől azonban részben kompetencia híján (tehát közgazdasági, matematikai, statisztikai szakműveltség hiányában) el kell tekintenem. De a téma szűkítésének nemcsak ez a negatív indoka van meg. A problémát egy meghatározott területen, a köznevelési rendszer keretei között lezajló tartalmi, pedagógiai munka vonatkozásában kívánjuk megközelíteni, s ezen a területen akarjuk feltenni a mennyiség és minőség kérdéseit.

Ez a leszűkítés, körülhatárolás kétségtelenül homogénabbá teszi a vizsgálandó területét. De mivel elsősorban a tartalmi vonatkozásokat kell elemeznünk, egyben bonyolultabbá is válik a mennyiség és a minőség dimenzióiban való tájékozódás.

A pedagógiát ezekben a fejtegetésekben — állapodjunk meg ebben a konvencióban — azonosítsuk a nevelés tágabb értelmű fogalmával, tehát *egy adott köznevelési rendszer keretei között, meghatározott tárgyi és személyi feltételek bázisán folyó nevelőmunkával*.

Első szempillantásra szembeötlő, hogy az így elhatárolt témakör, a maga tartalmi vonatkozásaival elsősorban minőségi vonatkozásokat takar, s nehezen ragadhatók meg a mennyiségi vonatkozások.

Itt mindjárt felvetődik az első, lényeges kérdés: vajon a pedagógiában mivel van dolgunk: jelenségekkel, tárgyakkal, folyamatokkal?

A további tárgyalás szempontjából talán az a definiálás a leghasználhatóbb, ha azt mondjuk, hogy a pedagógiában *a tényezők kapcsolatából kialakuló jelenség-gel, illetve e jelenség mélyén lejátszódó folyamattal* van dolgunk.¹

Ebből a megközelítésből kiemelkedik az a mozzanat, hogy a nevelésben szerepet játszanak dolgok (tehát kialakult viszonyok, szerkezetek, objektív tartalmak, tárgyi eszközök és technikák), de azért a leglényegesebb a pedagógus által szervezett szubjektív hatásrendszer.

Sokszor leírtuk azt is, hogy a pedagógiának mint tevékenységnek és mint tudománynak a specifikuma az, hogy közvetlenül az emberre irányul, illetve az ember tervszerű fejlesztése a célja.

A modern pedagógia természetesen tudomásul veszi (és terveibe beleszámítja) azt a szociológiai körülményt, hogy a fejlődő gyermeket nagyon sok hatás éri. A globális nevelés eszméjének megvalósításánál arra törekszik, hogy ezt a hatásrendszert befolyásolja, a lehetséges módon koordinálja és felhasználja (vagy elhárítsa) a tágabb értelemben vett társadalmi hatásokat.

¹ A mennyiségi és minőségi vonatkozások megközelítésének fókusza a nevelés lényegében, a pedagógia tárgyában van. Ebben a vonatkozásban is eligazítóak Nagy Sándornak a problémakört elemző tanulmányai (különösen is: A pedagógia tárgyának jelenkori problematikája. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1972.)

Ő definiálja tömören és tartalmasan a pedagógia tárgyát, s ebben — mint értelmezési keretben — lehet mérlegre tenni a pedagógia leglényegesebb mennyiségi, de főleg minőségi vonatkozásait.

Természetes, hogy a pedagógia alapkérdéseit tárgyaló irodalom, sőt az egész pedagógiai szakirodalom implicit módon foglalkozik a nevelés minőségi vonatkozásaival. A feltűnő inkább az explicit tárgyalás hiánya.

Mindebben azonban nem olvadhat fel a pedagógiai tevékenység célirányos, koncentrált rendszere. A nevelés nem független a társadalmi hatások összességétől, de nem is azonosítható azzal, ennél szűkebb, koncentráltabb, szakszerűbb hatásrendszer.

Mindez persze a szakmai és a nem szakmai körök előtt unalomig elcsépelet közhely.

Témánk szempontjából azért kell mindezt felidézni, hogy a pedagógia specifikumával kapcsolatban vizsgáljuk, értelmezzük a minőség és a mennyiség kérdését, illetve a két kategória viszonyát. Ezzel némi reményünk lehet arra, hogy valami konkrétat és valami sajátosat mondjunk erről a témáról.

3. Ha a „vonatkozó” irodalmat tanulmányozzuk, nyugtalansággal konstatálhatjuk, hogy a mennyiség és minőség dialektikájának kifejtésében viszonylag szilárd lábakon áll a meghatározás a természettudományok esetében, a természeti jelenségek területén és sokkal bizonytalanabban a társadalmi jelenségek esetében. A filozófiai tankönyvek a mennyiség és minőség kategóriájának értelmezésénél a társadalmi jelenségekre való utalás során legbiztosabban a *különböző társadalmi formációk* minőségi különbségeire tudnak utalni, de aggályosan figyelmeztetnek arra, hogy a mennyiségek és a minőségek viszonyát nem szabad mechanikus, automatikus összefüggésként kezelni.

Mutatis mutandis, a legátfogóbban és a legértelmesebben mi is azzal tudjuk a pedagógiában kifejezni, érzékeltetni a minőségek mibenlétét, illetve a minőségek különbségét, ha a kapitalista és a szocialista nevelési rendszer lényegét és szükségszerű különbségeit írjuk le, főleg eszmei, világnézeti vonatkozásokban, a nevelési célok, s az azokból következő tartalmak, s részben módszerek vonatkozásában. Ezzel persze nemcsak valami átfogót, hanem nagyon is lényeges dolgot ragadunk meg: a nevelés minőségi vonatkozásának világnézeti tengelyét².

A filozófiai értelemben vett minőség a dolognak, jelenségnek olyan meghatározottsága, amely *megkülönbözteti* minden más dologtól és jelenségtől. Elméleti szempontból a nevelés minőségi jellemzése nem túlságosan nehéz, hiszen a nevelés lényegére, lényeges jegyeire kell utalnunk, s ezzel eo ipso elhatároltuk minden más társadalmi jelenségtől, folyamattól.

Nehezebb dolgunk van — filozófiai értelemben — a nevelés mennyiségi oldalával. Egyrészt azért, mert a mennyiségi meghatározottság eleve sem olyan feltétlen, mint a minőségi meghatározottság. Másfelől azért, mert kísért az a szemlélet, hogy csak a nevelés tárgyi, eszközi kellékei tartoznak a mennyiség kategóriájába, jóllehet mindig *ugyanannak a dolognak*, a nevelésnek a mennyiségi és minőségi vonatkozásairól van szó, a minőségek általában a mennyiségi jellemzőktől függnék (például tanulólétszám, vagy az oktatás eszközi ellátottsága, az egy főre eső pedagógiai munka időtartama stb.).

4. A minőségnek és a mennyiségnek van hétköznapi értelmezése is. A konkrét szakterület szempontjából különösen fontos, hogy szemügyre vegyük a minőség hétköznapi, s így a pedagógiai gyakorlatban is kialakult értelmezését.

² A pedagógia mennyiségi és minőségi aspektusainak kérdésével, illetve a kérdés tárgyalásának társadalmi és metodológiai indokaival egy referátumban foglalkoztam (*Aspects quantitatifs et qualitatifs en recherche pédagogique*, Párizs, 1973.).

A köznapi értelmezésben a minőség nem valamely elhatároló tulajdonság (meghatározottság), hanem inkább *annak a kifejezése, hogy egy bizonyos dolog, jelenség a szóban forgó értékrendnek megfelelő tulajdonság milyen mértékével rendelkezzék*. Itt tulajdonképpen a „jóságnak”, az értéknek a mennyiségéről van szó.

Kétségtelen, hogy a nevelés minőségi oldaláról ebben az értelmezési keretben a legtermészetesebb beszélni. A minőséget a nevelés esetében a célokhoz való viszony határozza meg, az, hogy a nevelés a maga folyamatában, a mozgósított eszközöknek a következményeként mennyit és milyen szinten tudott megvalósítani céljaiból.

Ezzel persze kimondjuk azt is, hogy a nevelésben nem léteznek önmagukban értékelhető minőségek. A minőségeket az egész rendszerhez, a rendszer eszmei alapjaihoz, a nevelés céljaihoz való viszonylatában lehet értékelni. Ez persze nem jelenthet merőben szubjektív értékelést, hiszen esetünkben a dolog, jelenség, amelynek megvan a maga minőségi és mennyiségi vonatkozása, az objektív társadalmi feltételek között létező és ható nevelés, s ebben a tágabb koordináta-rendszerben hordozza a maga — objektíve meghatározott — minőségi és mennyiségi jellemzőit.

5. Igaz az az összefüggés, hogy a tárgyi feltételek megléte *önmagában* nem eredményezi a hatékony, tehát a minőségi követelményeket kielégítő nevelést. Nem ritkán adódnak olyan esetek, hogy a meglévő eszközökkel nem tudnak bánni, ezek nem is hatékonyak, viszont a szűkösebb feltételek mellett is jó és eredményes pedagógiai munka folyik.

Ez a körülmény erőteljesen kiemeli a pedagógus szerepét (lelkesedését, hivatás-szeretét, s részben az ezekből adódó találatkonyságát). Neveléspolitikai okoknál fogva is szükséges hangsúlyozni a dolognak ezt az oldalát, hiszen ha *minden feltétel* megteremtésére várunk kellene, akkor nagyon sokáig halasztanánk a hatékony nevelés igényét. Ezzel együtt igaz a dolognak az az oldala is, hogy a feltételeknek legalább a szükséges minimuma kell ahhoz, hogy korunkban eredményesen lehessen nevelni.

Tágabb összefüggésben tehát érvényes az az igazság, hogy *a tárgyi feltételek meghatározott mennyisége* (és nem filozófiai értelemben vett minősége) *konkrét összefüggésben van a pedagógiai munka minőségével*. Ezért mondhatjuk azt, hogy a minőség oldaláról a tárgyi feltételek mennyisége eszközjellegű.

De nemcsak a tárgyi feltételek mennyiségéről van szó, hanem a nevelés más tényezőinek mennyiségi vonatkozásairól is. A minőség és mennyiség dialektikájában megnyilvánuló legáltalánosabb összefüggés, hogyha — egy adott rendszerben — a mennyiségek halmozódása is elér egy szintet, akkor létrejön a minőségi változás.

Általános összefüggés, de a nevelésben is érvényes és minden bizonnyal igaz, talán valamelyest sajátos is, hogy a mennyiségi elemeknek nem akármilyen és nem korlátlan növelése a fontos. Sőt, mi több, egy határon túl ez káros is lehet, és paradox hatást érünk el (nevelési akciók ismétlése, a tananyag mennyisége, a tanulók időbeli, tehát mennyiségi megterhelése stb.). Itt tehát a mennyiség *optimumáról* van szó, mert az optimum és nem a maximum szolgálja nevelési céljainkat, az optimumot lehet a minőségi fejlesztés szolgálatába állítani. A pedagógiában alkalmazott és egyre szakszerűbbé váló mérések arra irányulnak, hogy (többek között) a mennyiségi optimumokat meghatározzák.

Gyakorlati (többek között gazdaságossági) szempontból ezt fontos szempontnak tartom. Ahogy a minőségek tekintetében — elvben — nem lehet semmit

soknak vagy elégnék tartani, éppen úgy szakítani szükséges azzal a szemlélettel, amely mennyiségi vonatkozásokban is ezt szorgalmazná. Mennyiségi vonatkozásokban a nevelési rendszerben sem a minél többre kell törekedni, hanem a nevelési célokat szolgáló mennyiségi optimumra.

A pedagógia egy további sajátossága (ebben persze más társadalmi jelenségekkel mutat rokonságot), hogy *a minőség kettős jelentésű*: egyfelől a más jelenségek-től elhatároló sajátosságnak a kifejezője, másfelől a nevelési célokhoz képest adekvát tartalmak, szintek megnyilvánulásának kifejezője. Mondani sem kell, hogy politikai, világnézeti, illetve az ezekkel összefüggő szűkebb szakmai szempontból ez utóbbi mozzanatnak alapvető jelentősége van.

A nevelés minőségi színvonalának emelése — mint általános követelmény — azt jelenti, hogy azokban a vonatkozásokban kívánunk mind jobb eredményeket elérni, amelyek társadalmi céljaink megvalósítását elősegítik, amelyek eszméinkkel és eszményeinkkel, szocialista törekvéseink lényegével összhangban vannak. Ez így persze nagyon is általános fogalmazás. Minden érdek mellett szól, hogy a nevelés minőségi összetevőit — intellektuális, erkölcsi, esztétikai síkon — minél konkrétan, minél tartalmasabban, s minél szakszerűbben tudjuk meghatározni. Ebben a tevékenységünkben használható előzményekre tudunk támaszkodni (például a nevelési tervekben körülírt követelmények és tevékenységi formák anyagára; illetve ezek minőségi jellemzőire). A konkretizálás, a valóságos tartalommal való megtöltés érdekében még attól a kockázattól sem kell visszariadni, amely a részletezettség esetleges élettelenységével, mechanikus jellegének felidézésével jár. Ezt a veszélyt persze nem azért kell vállalni, hogy a nevelés „konkrét totalitását” atomizáljuk, hanem azért, hogy a részletekben is tartalmat és értelmet adjunk a minőség fogalmának.

A harmadik, s ebben a gondolatmenetben utolsóként felsorolt sajátosság, hogy *gondolati síkon* a dolgok és jelenségek mennyiségi és minőségi oldala, meghatározottsága *párhuzamosan létező sajátosság*, a nevelésben a mennyiségi vonatkozások a minőséghez képest eszközjellegűek.

Ez a körülmény azonban pedagógiai szemléletünkben, s az ezt befolyásoló társadalmi értékítéletben nem érvényesül kellően. A minőségi követelményeket, a pedagógiai teljesítmények minőségi oldalait sem a társadalom, sem az iskola, maguk a tanulók sem értékelik kellőképpen. Ezért kell olyan szívós harcot vívni az intellektuális teljesítmények finomabb, tartósabb elemeinek méltánylásáért, a magatartás erkölcsi-politikai összetevőinek értékeléséért, a személyiség egészét jellemző irányultság minősítéséért stb.

Jól tudom, hogy ebben a fogyatékoságban nagyon sok pedagógiai (sőt társadalmi) probléma fut össze. Az is világos, hogy a nehézségek részben a pedagógia metodológiai bizonytalanságaiból adódnak. Akárhogy is áll a dolog, a nevelőiskola programja a jelzett összefüggésben a mennyiségi oldal eszközjellegének elismerését jelenti a minőségi oldalhoz képest.

6. A továbbiakban most már aktuális feladatainkhoz szorosabban kapcsolódva kívánunk néhány — a fentiekben érintett — összefüggést jobban konkretizálni.

Köztudott, hogy minden mérvadó oktatáspolitikai útmutatás a pedagógiai munka tengelyébe a *nevelőmunka hatékonyságának növelését*, s ezen belül is a *világnézeti-erkölcsi* nevelés minőségének javítását állítja.

Felleges most részletezni, hogy milyen társadalompolitikai és pedagógiai kívánalmak teszik ezt indokolttá. Témánk vonatkozásában viszont egyértelműen kitűnik, hogy *a minőségi követelmények emeléséről* van szó.

Az MSZMP XI. kongresszusa előtérbe állította a tudat, az életmód, a „hogyan élünk” kérdéseit. Ezekben kell szocialista módon előrehaladnunk — s ez minőségi kérdés.

A világnézet, erkölcs, magatartás szférájában semmi nem jelentkezhethet semlegesen, csak mennyiségi vonatkozásban, ezek a minőség kategóriái.

Ha a pedagógiai munka egy másik területére, az oktatásra gondolunk, úgy találjuk, hogy didaktikai törekvéseink alapvető eleme: a gondolkodás fejlesztése, a problémalátás és a problémamegoldás képességének kialakítása. A követelmények olyan minőségi vonatkozásáról van szó, amely meghatározott érintkezési pontokon kapcsolatban van a nevelési követelményekkel (önállóság, felelősség, a társadalmi valóság dialektikájának felismerése, konfliktusos helyzetekben való eligazodás és helyes állásfoglalás stb.). Ez egyúttal az ismeretek felhasználásának olyan érettségi szintjét jelenti, amely — meghatározott mennyiségi halmozódás bázisán — a minőség kategóriájában jelentkezik.

Nem erőszakolt felidézni a „kevesebbet, de jobban” banális jelszavát, amelynek nagyon is komoly jelentése van az oktatásban általában, s nagyon is konkrét tartalma van a mennyiség és minőség viszonyát illetően.

A megkezdett dolgokat tovább kell folytatni, céljainkkal összhangban tovább kell fejleszteni, hogy mindabból, amit tantervi korszerűsítés, tananyagcsökkentés, gondolkodásfejlesztés terén eddig is tettünk, összehatásukban alapvető célunk elérését, minőségileg jobb tudást, műveltséget eredményezzenek.

Beszéltünk arról, hogy a mennyiségi és a minőségi elemek kezelésével kapcsolatban sajátos magatartást alakítunk ki. Amíg a minőségi tényezőkkel, minőségi követelményekkel kapcsolatban *elvileg* nem húzzuk meg a felső záróvonalat (persze a kívánatos realitásérzék a gyakorlatban korlátozza elképzeléseinket), addig a mennyiségi tényezőkkel kapcsolatban nem feltétlenül ez a magatartásunk. Az optimumra való törekvés azt is jelentheti, hogy mennyiségi vonatkozásban egy szinten felül bizonyos dolgok nemcsak hogy nem lehetségesek, de nem is kívánatosak.

Erre a korlátozásra rákényszerítenek bennünket objektíve ható tényezők. A nevelési rendszer jó funkcionálásához, illetve ennek optimalizálásához hozzátartozik a *gazdaságosság* mérlegelése is. Ez viszont kifejezetten számításokat igényel olyan témákban, mint a pedagógusok létszáma, a munkaerővel való jó gazdálkodás, az iskolák nagysága, típusa — az oktatási rendszer működtetésére fordítható, szükséges és lehetséges mértéke a nemzeti jövedelemnek. Ezekben a kérdésekben nem lehet a „mindenből minél többet” álláspontjára helyezkedni, hanem a lehetséges legtöbbet, a célokat szolgáló optimumokat kell igényelni. Sőt, bizonyos átmenetileg nehéz helyzetekben azt a minimumot kell megjelölni aktuális igényként, amely alá nem lehet menni alapvető pedagógiai és politikai céljaink veszélyeztetése nélkül.

Ezek az összefüggések túlmutatnak a fentebb említett nevelési problematikán. Mégis azért kerültek szóba, mert világos, hogy a *pedagógiai tevékenység nevelési oldala egy adott köznevelési rendszer bázisán* bontakozik ki, alakul és érvényesül, tehát nem függetlenítheti magát attól a makrostruktúrától, amely lehetőségeiben, hatékonyságában nagy mértékben meghatározza.

Helytelen lenne a gazdasági élet analógiáit nyersen átvenni az oktatási rendszer területére, de az nyilvánvaló, hogy két dolog itt is hasonlóképpen érvényesül: a minőségi követelmények növelésének igénye, s ezzel összefüggésben a *hatékony-ság* növelése.

Az extenzív gazdálkodás erőforrásai a pedagógiában is kimerülőben vannak,

itt is az intenzív gazdálkodás módozatairól kell gondolkodnunk, az intenzív munka feltételeit, rendszerét és módszereit kell kialakítanunk, illetve javítanunk. Az intenzív pedagógiai munka pedig a minőségi javítás irányába mutat.

A pedagógiai munka minőségének javítása a nevelőmunka tervezőit, végrehajtóit nagyobb követelmények elé állítja (ezért is indokolt a pedagógiai munka gazdaságosságának kérdéseivel nagyon behatóan és nagyon komolyan foglalkozni).

A pedagógia területén is egyre élesebbé válik a munkaszervezés javítása, a folyamat struktúrájának szabályozása, a pedagógiai tevékenységben szerepet játszó személyi állomány összetételének és arányának a módosítása.

Mindez azt jelenti, hogy nemcsak a pedagógiai munka vitele válik bonyolultabbá, hanem azt is, hogy a pedagógiai kutatásokban a minőségi jellemzők megragadása, a mennyiségi és a minőségi tényezők dialektikájának feltárása — tisztán metodológiai és metodikai szempontból — bonyolultabbá lesz. Nem egyszerűen arról van szó — pedig ez sem kevés —, hogy kutatási módszereinket javítani szükséges, hanem arról is, hogy a pedagógiai munka intenzívebbé tételének, a minőségi elemek nyomatékosabbá válásának menetében ennek vetületeként a kutatómunka, a tényeket befogni és értelmezni képes szemléleti háló megtervezése és működtetése a maihoz képest sokkal nagyobb felkészültséget, esetleg ma még nem is látható speciális szakismereteket igényel.³

7. Az érintett gondolatok figyelmeztetnek a megválaszolatlan és vizsgálandó kérdések nagy sokaságára. Ilyenek:

- a pedagógiai hatás mennyiségi és minőségi oldala,
- a pedagógiai eredmény mennyiségi és minőségi oldala,
- annak a kérdésnek további vizsgálata, hogy a pedagógiai folyamatban szerepet játszó tárgyi és szubjektív tényezők mennyiségi és minőségi vonatkozásainak melyek a jellemzői, azonosságai és különbségeik, valamint korrelációjuk sajátosságai,
- a mennyiségek és minőségek megragadásának, mérésének, értékelésének lehetőségei és technikái.

Talán érdemes és szükséges lenne ezekkel a problémákkal tovább, s e tanulmányhoz képest alaposabban, differenciáltabban foglalkozni.

³ Nagyon is indokolt lenne foglalkozni a minőségi és mennyiségi elemzés kérdéseivel mint a pedagógiai kutatás metodológiájának egyik alapproblémájával. A téma bonyolultsága, az újabb irodalom méretei azonban már szétfeszítették volna e vázlat kereteit. Viszont közvetve a téma irodalmához tartozik minden, ami a pedagógiai valóság feltárásának elvi és metodológiai problémáival foglalkozik.