

lítva ez igen magas arány). Svédországban az ország népességének fele vesz részt a felnőttoktatásban. 18 és 64 év közöttiek. Az oktatási költségvetés 15 %-át költik felnőttoktatásra. A szakképző és ált. felnőttoktatási prog-ramok nagy részét önkormányzati felnőttoktatási szervezetek végzik (KOMVUX), a felnőtt alapképzésnek külön státusa van (GRUND-VUX), ez utóbbi elsősorban a bevándorlók nyelvi képzését szolgálja. (A legtöbb felnőttoktatási forma ingyenes).

A kötet oktatáspolitikai ajánlásokkal, koncepcióval zárul. Míg az általános készségek mérése és (különösen gazdasági szempontú) elemzése eleve nem egyszerű feladat, bár a szaporodó vizsgálatok, nagy nemzetközi adatfelvételek már lassan feltehetően megragadhatóvá teszik a legfontosabb összefüggéseket, pusztán a fenti, ismertetett áttekintésekből is sejthető, hogy nem ilyen könnyű kialakítani (s esetlegesen közös nevezőre hozni) az egyes rendszerekben a megoldási lehetőségeket, javaslatokat.

(T. Husén & A.Tuijnman szerk.: *Adult Basic Skills. Innovation in measurement and Policy Analysis. Hampton Press, Inc. Cresskill, New Jersey*)

Imre Anna

## TANULÁS ÉLETHOSSZIGLAN

Az évente megjelenő OECD kiadványok között fontos helyet foglal el az *Education at a Glance*, s társaköteve, az *Education Policy Analysis*. Ebben az évben ismét négy fejezetből áll: élethosszig tartó tanulás, a jövő iskoláinak tanárai, a fiatalok munkába állásának segítése és a felsőoktatás finanszírozása. A kiadványt statisztikai melléklet egészíti ki. A négy fejezetből csak egyet ismertetünk részletesebben, amely közelebb esik a folyóirat aktuális központi témájához, a többit rövidebben vagy csak vázlatosan.

Az első fejezet az *élethosszig tartó tanulóssal* foglalkozik – ez ma már az OECD országok széles körében elfogadott oktatáspolitikai cél. Az élethosszig tartó tanulás mai fogalma azonban eltér a folyamatos tanulás 1970-es évekbeli szűkebben értelmezett fogalmától. Az új megközelítés igazi 'bölcstől a sirig' tartó fogalom, amely magába foglal minden tudatos tanulási tevékenységet, függetlenül attól, hogy milyen

életkorban, milyen konkrétan milyen céllal és hol történik. A fogalom kiterjesztéséből több minden következik egyéb vonatkozásait illetően is. A célok területén például sajátos kettősség épül bele a fogalomba: hangsúly kerül az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) szempontjából fontos készségek korai megalapozására és az általános készségek fejlesztésére éppúgy, mint a munkaerőpiacon való érvényesülést segítő speciálisabb oktatási tartalmakra, a felnőttoktatásra és képzésre mint második esélyt nyújtó oktatási formákra. A fogalom kiterjesztésének következménye az a felismerés is, hogy nem csak a formális oktatás lehet az oktatás és képzés kerete, hanem az otthon, a munkahely, a közösség és a társadalom is nagyban hozzájárul az élethosszig tartó tanulóssal.

Az élethosszig tartó tanulás fogalmának előtérbe kerülése összefügg az elmúlt évtizedek gazdasági és társadalmi változásaival, új kihívások megjelenésével. A koncepció arra a kihívásra válaszol, amely a gazdasági növekedés, az új technológiák megjelenése, a globalizálódás, a demográfiai változások, a piac deregulációja következtében jelent meg, s amelyek jelentősen megnövelték a tudásalapú gazdaság jelentőségét, mint a társadalmi és gazdasági haladás fontos összetevőjét. A fogalomban közeledés figyelhető meg a tudástársadalom és a munkaerőpiac által diktált gazdasági kihívások felkeltette igények és a társadalmi kohézió iránti társadalmi kihívás, igények között, egyaránt válaszolni igyekeznek a gazdasági és a társadalmi igényekre. Az élethosszig tartó tanulás gazdasági jelentősége két forrásból származik: egyrészt a változó munkaerőpiaci készségek szükségletéből, amely egyre több jól képzett munkaerőt igényel, másrészt a készségek folyamatos megújításának és fenntartásának igényéből. A társadalmi kihívást a tanulási lehetőségek egyenlőtlen elosztásának ellensúlyozása, esélyek egymáshoz való közelítése, leszakadó csoportokra való kiterjesztési lehetősége s ezzel a társadalmi kohézió növelése jelenti.

Az élethosszig tartó tanulás új koncepciója, bár nehezen definiálható, s igen széles értelmezési lehetőségeket megenged, van néhány specifikuma, amely megkülönbözteti más oktatási formáktól, például a tanuló- illetve tanuló-i igényközpontúság, az igényekre való fokozott figyelem, az önévezérelt tanulás hangsúlyozása, s a tanulás

tanulásának fontossága és korai megalapozása, a sok helyszín, s ezen belül a formális és az informális helyszínek jelentőségének felismerése, a hosszú távú szemlélet, azaz az egyén egész életének figyelembevételének szükségessége. De az oktatás egyéb jellemzőit tekintve is vannak jellemző különbségek. Az *oktatás cél-jával* kapcsolatosan gyakori dilemma, hogy a munkaerőpiacra vagy az állampolgári létre kell-e elsősorban felkészítse a tanulókat. Az élethosszig tartó tanulás az oktatás sokféle célját integrálja, az egyéni képességek kibontakozása, a személyiségformálás, a munkaerőpiacra való felkészítés és a társadalmi és kulturális élet gazdagítása egyaránt szerepel a céljai között. A fő hangsúly azonban a motivációk és a készségek fejlesztésén van, melyek segítenek a többi cél megvalósulásában is. A célok tekintetében azonban nem egységes a közvélemény és az oktatásügy: egy 1993-as OECD vizsgálat kimutatta, hogy a közvélemény a specifikus ismeretek oktatása helyett nagyjából olyan készségek megtanítását várja az iskolától, mint önbizalom, kommunikáció, problémamegoldó képesség, új technológiák elsajátítása – olyan készségek megtanítását, amelyek az elmúlt években egyre fontosabbakká váltak a munkavállalásban. Annak felismerése, hogy a tanulás sokféle *helyszínen* mehet végbe, az oktatási kínálat rendszerszemléletű megközelítését igényli. Ez olyan kérdéseket vet fel például az oktatáspolitikai számára, mint hogy az életpálya során előforduló tanulási helyszínek szerkezete milyen mértékben illeszkedik az adott korban előálló igények szerkezetéhez, s milyenek a kapcsolódási lehetőségek. A rendszerszemléletű megközelítés fontos a felnőttoktatás kínálati oldala számára is, a többi oktatási és társadalmi szektorhoz való illeszkedés figyelemmel kísérése miatt. A *tartalommal, minőséggel* összefüggésben az élethosszig tartó tanulás megközelítése a tanulási tevékenység dinamikus értékelésének igényét veti fel, s annak tudomásul vételét, hogy itt a tanulás tanulásáról is szó van, azaz nem csak az új ismeretekre irányuló tanulásról, hanem a tanulásra való felkészítésről (készségek és motivációk kialakításáról) is, amely a későbbi – jó-részt önálló – tanulásához szükséges. Az egyéni motiválás szempontjából például fontosak a választott tanulási módszerek, s a tanuló ezek definiálásában betöltött szerepe. A korai kilépés oka az oktatási rendszerből az is lehet, hogy a tanulók

és a rendszer által használt, kedvelt módszerek nem illeszkednek kellő mértékben egymáshoz. A létező tanterv nem kielégítő a keresztkompetenciák kialakítása szempontjából. A *költségek* szempontjából nem könnyű számba venni a formális rendszerben történő továbbhaladási utak forrásait sem, s különösen nem az informális oktatás lehetséges forrásait. Az élethosszig tartó tanulás koncepciója igyekszik figyelembe venni a forrásokat a kínálat különböző szereplői és a szektorok között s a formális és az informális szféra között egyaránt. A szerepek és a felelősség megosztása szempontjából vizsgálva kitűnik az élethosszig tartó tanulás sokszereplősége, s köztük a felelősség-megosztás szükségessége. Az élethosszig tartó tanulásban kialakított, kialakítható stratégiák az egyes szereplők között kooperációt igényelnek, és szélesebb horizontális kapcsolódást az oktatáspolitikai és más szférák irányítása között. Ez mind a források mobilizálására mind az ebből fakadó előnyök kihasználására nézve hasznos lehet.

Az élethosszig tartó tanulás területén az egyes országok *tapasztalatai* jelentős mértékben eltérnek egymástól. Az OECD országokban mindennél támogatást kapott, s az OECD országok miniszterei által felvetett szélesebb értelmezését is támogatták más ágazati irányítás s nemzetközi szervezetek részéről is. 1996 az élethosszig tartó tanulás éve volt, új szerveződések, akadémiai folyóiratok szentelődnek e célnak. Az egyes országok azonban nagyban különböznek egymástól abban, hogy e széles koncepciót hogyan értelmezik, illetve operacionalizálják. Néhány ország hivatalos állásfoglalást tett közzé átfogó politika megalapozására, van, ahol mindez folyamatban van. Több típus bontakozik ki e törekvések eredményeiből és kezdeteiből: bár a legtöbb ország széles értelemben használja a kifejezést, néhány ország (például Magyarország esetében) csak a felnőttoktatás kapcsán említi. Az élethosszig tartó tanulás okait tekintve is jelentős különbségek vannak: egyes országok a kettős cél kiegyensúlyozott érvényesülésére figyelnek (Finnország, Hollandia, Egyesült Királyság), mások a gazdasági vagy társadalmi célokra nagyobb súlyt fektetnek (Japán az utóbbira, Ausztria, Ausztrália, Kanada az előbbire, a versenyképességre helyezi ezen belül a hangsúlyt). Az operacionalizálásban is eltérő stratégiák figyelhetők meg: egyes országokban az is-

kolarendszerű oktatásban figyelhető meg a hatása (alapozás), másutt a post-secondary oktatás fejlesztésénél és a felnőttoktatás fejlesztésénél sűrűsödnek a törekvések. A különbségeken túl közös vonások is vannak: például a tanulási lehetőségek diverzifikációja és a minőségbiztosítás igénye, a képesítések rendszerének kiszélesítésére való törekvés, ezen belül a credit átváltás könnyítése, nagyobb egyéni felelősség.

Az élethosszig tartó tanulás *mérése* nagyon fontos lenne a fogalom szélessége, illetve a jelenség szerteágazó mivolta következtében. Az élethosszig tartó tanulás figyelemmel kísérése azonban komplex és nehéz feladat, egy átfogó értelmezési rendszer és ezen belül indikátorok sorának kidolgozását igényli. Az élethosszig tartó tanulásban való *részvétel* egyelőre egy kisebbség számára realitás. Az iskolarendszerű oktatásban való részvétel könnyen követhető (az OECD-országokban átlagosan a népesség kétharmada rendelkezik felsőközépfokú végzettséggel, egyharmada felsőfokú végzettséggel), a felnőttkori azonban jóval kevésbé. Az adatok azt mutatják, hogy jelentős már ma is az OECD-országok részéről a részvételi arány, de még sok a teendő, hogy mindenkire kiterjedjen. (Kutatási adatok szerint a felnőtt népesség körülbelül tíz százaléka mondta, hogy az előző tizenkét hónapban részt vett valamilyen oktatási, képzési formában. Az életkorral párhuzamosan a részvétel csökken, különösen negyven, illetve ötven éves kor felett.)

A *második fejezet a jövő iskoláinak tanáiról* szól. A oktatás és tanulás változásai érintik a tanárokat is, ezért nem szabad őket kihagyni, hiszen szakértelmük, motivációjuk, szervezeteik a változások fontos elemei lehetnek, s nem feltétlenül akadályai. Az oktatás megváltoztatása nem könnyű feladat, a tanári állomány méretét és sokféleségét/összetettségét tekintve. Több országra vonatkozóan különösen kevés általánosítást lehet megtenni. Az OECD országokban a tanárok alkotják az aktív dolgozók, a munkaerő kettő-négy százalékát. A többségük nő, különösen az alapfokon oktatók között, de országonként változó az arányuk. A középiskolákban már jóval több a férfi, (például a német és a japán tanárok háromnegyede). A tanári fizetések az átlagos keresetektől sok helyen erősen elmaradnak, de helyenként annak akár közel háromszorosát is elérhetik. A tanárok nagy aránya az idősebb korosztályból kerül ki, de ebben is nagy orszá-

gonkénti különbségek vannak. Mind a fiatal, mind az idősebb tanárok részt kell vegyenek a képességeik megújításában hogy az iskola a változó kihívásoknak meg tudjon felelni. Ebben az egyéni képességek szinten tartásánál vagy javításánál úgy tűnik, hangsúlyosabb a változásokkal való együttes együtt haladás. Jellemző, hogy számos országban csak igen kicsi az ebbe való beruházás.

A szakmai fejlődést az alapvető szervezeti és módszertani változásokkal összefüggésben lehet csak megítélni. Több iskola és osztály tért át a csoportos tanításra (team teaching), a technológiák fantáziadús használatára és a családok, helyi közösségek, szervezetek felé való nyitásra. Egyelőre nincs jele annak, hogy ez általános gyakorlat lenne. Változás nélkül fennáll a veszély, hogy technológiai és más fejlődés az iskolákat és a tanárokat irrelevánsá teszi, különösen a fiatal emberek számára. A tanári szakma professzionalizációnak nem szabad szembeszegülni a változásokkal, hanem meg kell azokat a maguk számára határozni, hogy részévé váljanak. A XXI. században a tanári szakma profeszionalizálódása a szakértelmet, a nyitottságot és a technológia használatát egyaránt magába kell foglalnia, s folyamatos együttműködés szükséges a tanárok között az iskolákon belül és a tanulási szervezetek network-jein belül.

A harmadik fejezet az *iskolarendszerből a munka világába való átmenet* jellemzőit elemzi az egyes országokban. Az iskolarendszerből kilépő, 15-24 év közötti fiatalok problémái szinte minden OECD-országban komoly gondot jelentenek. A fiatalok hosszú, egyéni utat járnak be az iskola és a munka világa között, az ez idő alatt rendelkezésükre álló támogatások szintje és struktúrája az oktatáspolitikai kulcskérdése ezen a területen. Az oktatáspolitikai különös figyelemmel fordul azok felé a fiatalok felé, akik számára problémát jelent a tanulás, az elhelyezkedés, s nagy valószínűséggel a gazdasági és társadalmi élet perifériájára szorulnak. Az OECD-országok közös tapasztalata, hogy az ifjúsáspolitikai, amelyet az elmúlt évtizedekben alkalmaztak, nem vált be – az okok és az ifjúság helyzete azonban ezen túl országonként jelentős mértékben eltér egymástól. A fejezet a kontextusok, a különböző esélyek és továbbhaladási utak, illetve a hatékony policy módszerek bemutatására törekszik.

A legtöbb OECD-országban 15-16 év körül van a tankötelezettség határa. Az oktatás és a munka közötti átmenet ugyanakkor jóval szélesebb korosztályt érint: a 15-25 év közötti korosztályt, de a fiatalok munkaerőpiaci és társadalmi integrációjának esélyei még korábbra nyúlnak vissza, mivel a korai iskolai siker vagy sikertelenség nagyban befolyásolja a későbbi esélyeket is. A kérdés kontextusához mindenképp az érintett korosztály *demográfiai* jel-lelmzői, nagyságának kérdése tartozik. (Az adott korosztály nagysága nagymértékben eltér az egyes országokban: a népesség kilenc és húsz százaléka között mozog, tíz év alatt átlagosan három százalékkal csökken, de ezen arány mö-gött is jelentős, húsz százalék körüli a szóródás. A kohorsz létszámváltozása az egyes országok-ban befolyásolja az oktatásra fordított források arányát az egyes országokban, másfelől a fiatalok közötti versenyt az elhelyezkedésért. Ahol a fiatal korosztály jelentős mértékben csökken, nagy nyomás helyeződik a kormányzatra az ok-tatási költségek csökkentése érdekében. Amennyiben nem csökken jelentősen az oktatásra fordított források aránya a demográfiai csökkenés ellenére, úgy az egy főre jutó költségárány emelkedik meg.) A demográfiai tényezőt azonban nem szabad túlhangsúlyozni, mivel a fiatalok relatív elhelyezkedési és kereseti le-hetősége is csökkent az 1980-as évek közepe és az 1990-es évek közepe között. A *képzettség* szerepe igen jelentős ebben a folyamatban, hiszen a fiatalok között azok esetében a legnagyobb a munkanélküliség kockázata, akik alacsony, illetve hiányos iskolai végzettséggel rendelkeznek. Az iskolai végzettség viszonylagos jelentősége kutatási adatok szerint megnőtt az utóbbi időben, olyan meghatározó tényezők, mint gazdasági-társadalmi helyzet, nem, etnici-tás szerepe bár ma is jelentős, de hatásuk elsősorban az iskolázáshoz való hozzájutás különbségeiben érvényesül. A végzettség hatásával összefüggésben érdekes megfigyelés, hogy nincs közvetlen összefüggés az alacsony iskolai végzettségű fiatalok aránya és a munkanélküliség esélye között, inkább található ilyen a végzettség és az elhelyezkedési esélyek között. A tapasztalatok ugyanis azt mutatják, hogy azokban az országokban alacsony végzettségű fiatalok a legkevésbé esélyesek a munkanélküliségre, je-lentős hangsúlyt fektetnek az oktatási rendszerek arra, hogy a kötelező oktatás befejeztével az ezen a ponton

kilépő fiatalok elismert szakmai képesítéssel rendelkezzenek. (Ausztria, Norvégia, Hollandia, ahol a szakszervezetek aktivitása következtében ilyen végzettségek léteznek.) Az *elhelyezkedés* és a munkahely megtartása komoly probléma önmagában is a demográfiai és iskolázottsági tényezők mellett is. Ezek a gondok vezethetnek meghosszabbított tanuláshoz és meghosszabbított függőségi helyzethez. Szinte minden OECD-országban csökkent a fiatalok foglalkoztatottsága, jórészt a megnövekedett ok-tatásban való részvétel következtében. Gyakori azonban, hogy a 16-19 éves tanulók a tanulás mellett dolgoznak (húsz százalék körüli arányban átlagosan). A munkaerőpiacon való boldogulás szempontjából a képzettség és a tapasztalat egyaránt fontos szempont, az iskolarendszerekből korán kilépők mindkét szempontból hátrányos helyzetben vannak. A tapasztalat azt mutatja, az első év a munkaerőpiacon különösen jelentős, akik egy éven belül nem tudnak elhelyezkedni valahol, azok a következő öt évben is kevesebb időt töltenek állásban, mint azok, akik találtak hamarabb munkát. A munkaerőpiac ol-daláról nézve is jelentős esélykülönbségek van-nak az elhelyezkedést illetően, a gazdasági szek-torok között, ami a készségek iránti keresletben bekövetkezett változások következménye. A legtöbb fiatal a szolgáltató szektorban talál munkát magának (például idegenforgalom, ven-déglátás), ahol viszonylag sok a képzettséget nem igénylő munka és a munkaadók az általános készségekre, személyes tulajdonságokra és tapasztalatokra helyeznek nagy hangsúlyt alkal-mazottaik kiválasztásánál.

A fiatalok lehetőségei az oktatási rendszerből munkaerőpiacra kilépve nagyon komplex és összefüggő tényezők függvénye. Sok múlik magán az oktatási rendszeren, azokon a *továbbhaladási irányokon* is, amelyen keresztül a fiatalok az oktatásból a munka világába léphetnek. Az *oktatási rendszerek* nagyban különböznek az egyes országokban a tekintetben, hogy az általános és szakképzési irányok milyen arányban oszlanak meg egymás között és hogyan szerveződnek. A továbbhaladási utakat szerveződésük szempontjából elemezve két jelentős típus különíthető el egymástól: az intézményesült utak és a 'egyéniileg konstruált' utak, az előbbi esetében kicsi a programok közötti választási lehetőség, a befejezett végzettséghez vezető utak elvégzését szorgalmazzák, az utóbbiak a fiatalok választási

készségére és felelősségtudatukra építenek. Ezen különbségek mellett fontos különbségek vannak a munkaerőpiacra való kilépés mechanizmusai-ban. Néhány rendszerben ez kollektív megállapodások által szabályozott, másutt csak az egyéni döntéseken alapul. A tankötelezettség befejeztével az oktatási rendszereken való továbbhaladást elemezve a legtöbb fiatal három út valamelyikén halad át a rendszeren. A továbbtanulás, a felsőfok felé vezető általános oktatás, a továbbtanulás vagy munka felé vezető iskolai szakképzés, illetve a munka világába vezető tanonc-típusú oktatás. Nemzetközi példák. Összességében úgy tűnik, hogy az intézményesült utak hatékonyak a fiatalok munkaerőpiacra való vezetésében, az egyénileg konstruált utak esetében nehéz erre bizonyítékot találni.

Az utolsó, *negyedik fejezet a felsőoktatás finanszírozását* érinti, elsősorban a tandíjak, a tanulói hozzájárulás szempontjából. Bár a felsőoktatás nagyrészt közszolgáltatásnak van tekintve, a hallgatók és a családok számottevő mértékben járulnak hozzá mind a tandíj, mind egyéb költségek formájában az egyes országokban. A felsőfokú oktatás hallgatók és családjaik által átvállalt költsége különböző mértékű az egyes országokban, a jelentéktelentől (például Dánia, Svédország, Ausztria) a negyven-ötven százalékhoz közelítőig (Amerikai Egyesült Államok, Korea, Japán). Számos országban a családi részvétel növekedett az elmúlt években, különböző módokon, például a tandíjak új rendszere, bizonyos termékek és szolgáltatások támogatottságának csökkentése, és a magánintézményekbe való nagyobb mértékű beiskolázás révén. De a magánköltségek mértékében is jelentős különbségek vannak a hallgatók és családjaik között az egyes országokon belül. (például részidejű képzésben való részvételtől, bizonyos kurzusokon és intézményekben való tanulástól, életkortól, és tanulmányi eredménytől is függhet). A közeljövő számára fontos elemzési kérdéseket is felvet a fejezet (például Meg kellene az egyes országoknak vizsgálni, hogy a létező finanszírozási politika milyen utakra tereli a hallgatókat, nem tereli-e kényszerpályára őket, s hogy milyen hatással lehetnek az egyéni költségek a hallgatói döntésekre?), egy úgy tűnik, többé-kevésbé közös tapasztalatot, miszerint sok országban a felsőoktatás expanziója ugyan jelentős méreteket öltött, ez azonban egyelőre nem érintette na-

gyobb mértékben az alacsony jövedelmű családok gyerekeit.

A kötetnek ezúttal már vannak magyar vonatkozásai, de ez még nem mondható el mindegyik fejezetről. Az első fejezetben éppen csak az említés szintjén foglalkozik a magyar oktatáspolitikával, a második és a harmadik fejezet már konkrét adatokat is közölve bizonyos pontokon lehetővé teszi a tendenciák magyar adatokkal való összevetését. Ami kissé elszomorító képet nyújt ugyan a magyar helyzetre vonatkozóan, de vizsgálódhatunk a nemzetközi összehasonlíthatóság ismeretes erős korlátaival.

(*Education Policy Analysis, 1998. OECD, CERJ*)

Mártonfi György

#### EGY MAGYAR HIÁNYCIKK

Bizonyos mértékig *Irving Louis Horowitz*-ot utánozva, aki a *Contemporary Sociology* egy véletlenül kiválasztott példányát alkalmasnak vélte magának a folyóiratnak a bemutatására (Buksz, 1995/Tavaszi, pp. 108-112.), én is e módszer mellett döntöttem, jöjjék írásom *Horowitz*-énál jóval kevésbé kritikai jellegű, hisz recenzióm nem egy szerkesztőségi politika, sőt egy tudományágban uralkodó szellemirányzat ostromozása, hanem mindössze egy Magyarországon eddig ismeretlen folyóirat, a *Community College Review* rövid ismertetése kíván lenni. Az előző mondatban szereplő „ismeretlen” jelző szó szerint értendő, hisz az Országos Széchényi Könyvtár Nemzeti Periodika Adatbázisa szerint a *Community College Review* egyetlen hazai könyvtárban sem található meg. A mai internetes világban ez persze nem kell, hogy túlságosan elkedvetlenítsen bárkit is, hisz a folyóiratnak van saját honlapja, ahol a legutolsó két év számainak *abstract*-jei olvashatók. Ha valakinek az érdeklődését egy cikk alaposabban felkeltette, nem túl nehéz a szerző(k), mondjuk, e-mail-címét megtalálni, s a kívánt cikk egy másolatát elektronikus úton megkérni (mint ahogy tettem én is e recenzió megírása előtt). Lehet, hogy szavaimmal nyitott kapukat döngetek, de érzésem szerint ez az alapjában véve pofonegyszerű módszer még nem kellőképpen elterjedt szakmám berkein belül. Tessék bátrabban alkalmazni!