Egységesítés versus autonómia

SZEBENYI PÉTER

Ahhoz, hogy megkíséreljük körvonalazni mai problémáink mélységeit, a múltból kell kiindulnunk. Az "egységesítés versus autonómia" dilemmának nálunk több mint 200 éves előzményei vannak. A középfokú oktatástól különvált szervezett tanárképzés kezdetei ugyanis Magyarországon a XVIII. század 70-es éveire nyúlnak vissza. Poroszországban Nagy Frigyes, Oroszországban Nagy Katalin, Magyarországon Mária Terézia adott ki a felvilágosodás szellemét tükröző rendeleteket.

Az 1777-ben megjelent Ratio Educationis nemcsak egységes iskolastruktúrát, tanterveket, felügyeletet, ügyvitelt és gazdálkodást írt elő az elemitől az egyetemig minden oktatási intézmény számára, de létrehozta az akkor még egyetlen (pesti) egyetemen a tanárképzőt is a "különböző állapotú és társadalmi helyzetű ifjak számára, hogy előkészüljenek az ismeretek későbbi tanítására". E rendeletből azonban a *valóságban* kevés valósult meg. Az egységesítési ambíciót lefékezte az egyházak, főként a protestáns egyház ellenállása. A század végére nemcsak a protestáns tanügyi autonómia állt helyre, de megszűnt az egyetemi tanárképző is. Az *autonómia* e téren egyelőre diadalmaskodott az *egységesítő központosítás* felett.

Egy fél évszázaddal később, az *1848-as forradalmak után*, már a polgárosodás tényleges igényei kívántak meg bizonyos fokú egységesítést. A törvényhozói akarat azonban most sem számolt kellően a realitásokkal. Az 1849-ben kiadott *Organisation der Gymnasien und Realschulen* szerint a gimnáziumokban és a reáliskolákban "rendes tanárként" csak azok lettek volna alkalmazhatók, akik az államilag előírt tanári vizsgát letették és sikerrel teljesítették a próbaév pedagógiai gyakorlatát. Ez nemcsak az állami, hanem az egyházi iskolákra is vonatkozott. Ráadásul a vizsgát 1863-ig a pesti egyetemistáknak is valamelyik osztrák egyetemi vizsgabizottság előtt kellett volna letenniük. Mindebből nem lett semmi. Az 1848-49-es magyar szabadságharcot leverő Habsburg hatalommal szembeszegülő nemzeti ellenállás, a *nemzeti autonómia* futtatta zátonyra az egységes tanárképzés elvét. Mivel a középiskolák fenntartói az egyházak voltak, azt alkalmazták tanárnak, akit ők tartottak arra érdemesnek, felkészültnek. Az állam velük szemben tehetetlennek bizonyult.

Az Ausztria és Magyarország között 1867-ben megkötött kiegyezés - az Osztrák-Magyar Monarchia létrejötte - új helyzetet teremtett. Az egységes pedagógusképzésre immár nem a külső elnyomó hatalom, hanem a független magyar kultuszkormányzat törekedett, élén azzal az *Eötvös József* báróval, aki az 1848-as forradalmi kormánynak minisztere volt. Egymás után születtek a pedagógusképzésre vonatkozó ren-

---

A tanulmány eredetileg a British Journal of Educational Studies 1991. évi 2. számában jelent meg.

deletek. Az 1868-as népoktatási törvény a férfi és női tanítóképezdékről intézkedett. Egy évre rá napvilágot látott az első állami tanítóképző intézeti terv, és a korábbi felekezeti preparandiák mellett állami tanítóképzők is létesültek. A fejlődés igen gyors volt. Míg 1867-ben 26 tanítóképző működött az országban, 1918-ban már 91. Bár ezeknek kétharmadát továbbra is az egyházak tartották fenn, az állami tanterv kötelező alapkövetelményeit mindenhol teljesítették. A tanítókat ettől kezdve Magyarországon hosszú ideig megtanították tanítani.

Korántsem alakultak ilyen kedvezően a viszonyok az egyetemeken. (1872-ben Kolozsváron megalakult a második egyetem.) Ez nem a kultuszkormányzat szándékán múlott. Az állam 1870-ben a pesti bölcsészkar mellett "tanárképző intézetet" létesített, 1872-ben megnyitotta kapuit az egyetemi gyakorló gimnázium, 1875-ben kiadták a középiskolai tanárvizsgálati szabályzatot. A hallgatóknak a szaktudományi ismeretet az egyetemi előadásokon; a középiskolai oktatáshoz szükséges teljes tananyagot és a pedagógiai stúdiumokat a tanárképző intézetben kellett volna elsajátítaniuk, pedagógiai gyakorlatot pedig a gyakorló gimnáziumokban szerezniük.

A tanárképzést *egységesíteni* kívánó törekvéseket az egyetemek autonómiájukkal élve kezdetben könnyen kijátszhatták. Egyrészt azért, mert a tanárképző intézeti tagság csak ajánlott volt, és nem kötelező - s még inkább azért, mert az 1883-as középiskolai oktatási törvényig a tanárvizsgálat az ugyancsak autonóm iskolafenntartó hatóság jogköréhez tartozott. (A középiskoláknak mintegy 65%-a még a század végén is az egyházak kezében volt, akik általában nem kívánták meg a tanárképző elvégzését. Nemegyszer a középiskolai tanári állás betöltéséhez elegendőnek tartották a teológiai végzettséget.)

Amíg a XVIII. század végén a protestáns *egyházak autonómiához* való ragaszkodása, a XIX. század 50-es, 60-as éveiben pedig a nemzeti ellenállás, a *nemzeti autonómiára* való törekvés, addig a század 70-es, 80-as éveiben az egyetemi autonómia törte meg a középiskolai tanárképzés *egységesítésére* tett kísérletet. A tanárképző ugyan nem szűnt meg, de helyzete az egyetemen súlytalanná vált, a szaktanszékek olyan gyenge vetélytársnak tekintették, amelyet inkább finom lenézéssel, mint erőszakkal kell a partvonalra szorítani. Nagyobb rokonszenvvel fogadták a kultuszkormányzatnak azt az ötletét, hogy szemináriumok létesítésével oldják meg a tanári pályára való felkészítést. 1886-tól kezdték el a szemináriumokat a különböző szakterületek megszervezni (történelem, klasszika-filológia, modern filológia stb.), hogy azután azok rövidesen a tudósképzés (és ne a tanárképzés) műhelyeivé váljanak. Az egységesítő állami beavatkozás versus egyetemi autonómia ellentétpár a *tudósképzés - tanárképzés* antinómiába torkollott.

A 70-es, 80-as években ez az ellentét még nem volt kiélezett. A két szerény létszámú bölcsészkar professzorai ugyanis korábban jórészt gimnáziumi tanárok voltak, akik kezdőként 10 éves gyerekeket tanítottak, és így rendelkeztek annyi pedagógiai rutinnal, hogy szaktudományok közvetítése mellett képesek legyenek a tanárképzésre is - főleg példákkal, tanácsokkal, tapasztalataik átadásával. Több egyetemi professzor gimnáziumi tanárként korának kiemelkedő tantárgypedagógusa, az első hazai metodika könyvek szerzője volt. Így azután valóban erőltetettnek tűnt a tudomány és a pedagógia szétválasztása. Más oldalról: ugyanezek a professzorok már középiskolai tanár korukban kitűntek szaktudományos (matematikai, fizikai, történelmi stb.) tevékenységükkel. Voltak, akik előbb lettek akadémikusok, mint egyetemi tanárok. Ezért értetlenül álltak a kérdés előtt: Miért ne lehetne egy középiskolai tanár egyszersmind tudós is? Végül - s ez talán a legfontosabb - a 60-as és a 80-as évek között nem változott számottevően a középiskolai tanulók létszáma.A tanárok válogatott gyerekekkel, erősen szelektáló osztályzási és vizsgarendszert használva dolgozhattak, ami nem tett szükségessé különösebb pedagógiai ismereteket és rátermettséget. Ebben a közeg

ben nyugodtan lehetett előadni és szigorú követelményeket támasztva kikérdezni.

A *századfordulóra* illetve *századunk első évtizedeire* azonban a középiskola "békés aranykorának" végeszakadt. Nemcsak a világháború és a forradalmak viselték meg, hanem legalább ennyire a kapuin betóduló gyerektömeg. A szorosabb értelemben vett Magyarország középiskoláiban (nem számítva Horvátországot és Szlavóniát) 1857-ben kb. 19.000 diák tanult, 1868-ra a tanulói létszám 38.000-re emelkedett. A 70-es években némi visszaesés mutatkozott, és csak a 80-as években érte el újra a tanulók száma a 60-as évekét. Ettől kezdve azonban rohamos emelkedés következett. 1894-ben a középiskolások száma 50.000, 1924-ben pedig 71.000 volt. Ami óriási ugrás, mert az ország lakossága időközben rendkívül megcsappant. (A trianoni béke a magyar állam népességének 63,54%-át szakította el.) Így a 20 ezres tanulói létszámnövekedés valójában 219% -os emelkedést jelentett. Ezzel együtt nőtt az egyetemek és az egyetemi hallgatók száma is. 1866-ban 4955, 1894-ben 5345, 1915-ben 14575, 1924-ben pedig 17353 diák tanult felsőoktatásban. 1924-ben már négy egyetemünk volt - szemben a korábbi kettővel - a budapesti, a debreceni, a szegedi és a pécsi. A harmadára zsugorodott országba az elszakított területekről beáramló értelmiségi tülekedésben az egyetemi katedrák várományosai már nem a gyakorlati és elméleti pedagógiában jártas középiskolai tanárok közül kerültek ki, és a tanulói tömegeket befogadó gimnáziumokban és reáliskolákban sem volt már annyira könnyű tanítani, mint a hajdani elit iskolákban. A megváltozott feltételek elkerülhetetlenné tették a középiskolai tanárok képzésének és képesítésének egységes szabályozását. Az erről szóló 1924-ben elfogadott törvény a tanárképző intézeti tagságot és a gyakorlóévet kötelezővé téve igyekezett több-kevesebb sikerrel rendet és egységet teremteni a középiskolai tanárképzésben. Egyszerűbben szólva: megpróbálta biztosítani, hogy a tanárképző karok tanárokat képezzenek. Úgy látszott, végül is győzött a józan ész: létrejött valamiféle egészséges egyensúly tudományos képzés és a tanárképzés, az egyetemi *autonómia* és az *egységes* tanári vizsgakövetelmények között.

A második világháborút követően a nagy nehézségek árán kialakult egyensúly egykettőre felborult. A kommunista párt egyeduralmával az *egységesítés* nálunk eddig soha nem látott méreteket öltött. 1945-ben rendelet született a mindenki számára kötelező, egységes 8 osztályos általános iskoláról. 1948-ban (néhány egyházi gimnázium kivételével) államosították az iskolákat. 1947-48-ban életre hívták az általános iskola 5-8. osztályainak tanárait képző pedagógiai főiskolákat. 1948-49-ben az egyetemeken kötött, egységes tanulmányi rendet, kötelező egységes tanterveket vezettek be. Ugyanakkor megszüntették a tanárképző intézeteket és a "tanárvizsgáló" bizottságokat, sőt a gyakorló gimnáziumokat is.

Az egyetemi *autonómia* semmibe foszlott. A gyenge ellenállási kísérletek nemcsak elbocsátással, de a börtön veszélyével jártak. Ezzel megkezdődött az egyetemek tanári állományának "kontraszelekciója". Katedrát csak a meghunyászkodók, de leginkább a "jó elvtársak" kaphattak. Megjelentek az egyetemi előadópulpitusokon a megbízható káderek, akik egy-egy órán dadogva olvasták fel a kötelező tankönyv vagy az előre leírt és "jóváhagyott" előadás szövegét.

Az egységesítés a tanárképzésre különbözőképpen hatott. A pedagógiai főiskolákon kezdetben gyakorlatias jellegű, pedagógiai diszciplínákat sikerrel alkalmazó tanítási stílus honosodott meg. Ismét feltűnt a kitűnő középiskolai tanárból lett főiskolai oktató már-már feledésbe ment típusa, és a főiskolákon olyan neves szakemberek is tanítottak, akik az egyetem számára nem voltak politikailag elég megbízhatók. (A pesti fizika tanszék vezetője pl. a zseniális pedagógus, piarista paptanár, Öveges József.)

Ami kedvezőnek bizonyult a pedagógiai főiskolának, tönkretette az egyetemeket. "Ha a 10-14 éves gyerekek tanítására nekünk kell a hallgatókat felkészíteni, mi szükség van a pedagógiára?" - tették fel a kérdést a tudományos képzés szószólói, mint-

hogy szerintük a 15-18 évesek tanításához nem pedagógiai tudásra, hanem minél alaposabb és minél több szaktudományos ismeretre van szükség.

Az egyetemi pedagógia tanszékeken különösen erősen működött a kontraszelekció. S ez érthető, hiszen a pedagógia igen exponált helyet foglalt el a marxista-leninista világnézeti nevelésben. Az egyetemi pedagógiában száraz, elméletieskedő, deduktív rendszertan terjedt el, amely a marxista filozófiából vezette le a neveléselméletet, majd ebből az oktatáselméletet, s a dedukciót az oktatásmódszertannal zárta. Mivel a marxizmus és a herbartizmus egyaránt a klasszikus német filozófiából nőttek ki, az egyetemi pedagógiát a vörösre mázolt és vulgarizált herbartizmus jellemezte, amihez zavartalanul illeszkedtek a Szovjetunióból importált konzervatív pedagógia elemei. A széles körben űzött haszontalan pszeudo-pedagógia miatt a neveléstudomány, amelynek pedig a pesti egyetemen 1814-től kezdve állandó tanszéke volt, összeroppant, minden tekintélyét elvesztette. Igaz: a felülről megszabott kötelező, egységes tantervek és vizsgarend okán a hallgatók most mindenről tanultak, ami a középiskolai tanításban szóba kerülhetett. Nagyon is bőven tanultak. Az ismereteket azonban egyetlen nézőpontból, egyetlen ideológia alapján, az egyetlen "legitimált álláspontot" képviselve nyújtották számukra. A tanításra, a mindennapi pedagógiai gyakorlatra pedig egyáltalán nem készítették fel őket.

Az 1956-os forradalom felrázta a nemzetet, és így a pedagógiai életre is erősen hatott. A forradalom közvetlen következményei ellentmondásosak voltak. A megtorlási időszakban számos kiváló egyetemi, általános- és középiskolai tanárt mozdítottak el állásából vagy börtönöztek be. Az egyetemi kontraszelekció újabb virágkorát élte. A forradalmi események a hithű sztálinisták számára azt bizonyították, hogy a nevelési tanszékek ideológiai tisztaságára különösen ügyelni kell.

Ugyanakkor a 60-as évek elejétől-közepétől fogva az állampárt némi teret engedett a pedagógiai liberalizmusnak, a nyugati eredmények ismertetésének, bizonyos reformpedagógiai kezdeményezéseknek is. Mindez azonban csak az egyetemeken kívül, a pedagógiai tudományos kutatóintézetekben jelenhetett meg, ahol 1965 után álláshoz jutott néhány, a forradalom után üldözött, börtönviselt kitűnő pedagógiai szakember is. E sajátos helyzetből eredően a középiskolai tanárok valódi felkészítése szakmájuk művelésére nem annyira az egyetemeken, mint inkább az említett intézetek által szervezett posztgraduális továbbképzések folyamatában történt meg.

Az 1960-as évek másik fontos jellemzője, hogy az egyetemi *autonómia* újból megjelent, és erősödni kezdett. Az egységes tantervek és tankönyvek mind inkább háttérbe szorultak, a professzorok egy-egy témában merültek el, a szemináriumok (amelyekről régen elfelejtették, hogy valamikor a tanárképzés szolgálatára jöttek létre) egy-egy tudományos téma boncolgatását tűzték ki célul. Mindezzel a tudományos képzés pozíciói javultak. Az autonóm egyetemeknek azonban eszük ágában sem volt visszaállítani a tanárképző intézeteket. (A kontraszelektált pedagógiai tanszékek köré nem is lehetett volna ilyeneket szervezni.) Megjelent az a tanártípus, aki a középiskolai tananyag néhány témájáról annyit sem tudott, amennyi arról tanítványai tankönyvében olvasható volt. Újabb feszültségeket ébresztett, hogy a középfokú oktatás ezekben az években már valóban tömegessé, mondhatni általánossá vált. Míg 1924-ben 71 ezren jártak 8 évfolyamos középiskolába, 1950-ben 108 ezren 4 évfolyamosba, 1960-ban ugyanide 241 ezren, 1970-ben 347 ezren. Ha ehhez hozzávesszük - az ugyancsak 8 osztályos általános iskolát követő - 3 éves szakmunkásképző iskolákat is, ahol általában szintén egyetemet végzett tanárok tanítanak, a következő kép tárul elénk: 1950-ben az összes középfokú oktatási intézményben tanult 165.000; 1960-ban 366.000; 1970-ben 570.000 fiatal. Érthető, hogy a középfokú oktatás minőségét féltő szakemberek a 70-es évek elején kezdeményező lépéseket tettek az egyetemi tanárképzés átfogó reformjára, valamilyen újfajta *egységes* pedagógusképzésre. Az

erről szóló vitákat bonyolította, hogy időközben a tanárképző főiskolákká átkeresztelt pedagógiai főiskolák működésében is súlyos zavarok léptek fel. A középiskolát végzettek gyors növekedésével erősen megemelkedett a felsőoktatásban továbbtanulni kívánók száma, s közülük azok, akiknek az egyetemre bejutni nem sikerült, általában a főiskolákra kerültek. (1950-ben 2.110; 1960-ban 4.561; 1970-ben 7.779 volt a tanárképző főiskolai hallgatók létszáma.) Mivel a felsőoktatási felvételi mechanizmusban a főiskolák egyfajta "biztonsági szelep" szerepet kaptak, egyre több olyan diák került a tanárképző főiskolákra, akik valójában nem akartak tanárok lenni. S velük együtt számos, hasonló beállítottságú oktató is. Ők az egyetemet végezték el kitűnő eredménnyel, de nem sikerült az óhajtott egyetemi tanszékre tanársegédnek bejutniuk, és így főiskolai oktatók lettek mindenféle iskolai tapasztalat nélkül, az egyetemről a pedagógia lebecsülését hozva.

Bár 1959 után a tanító és óvónőképzés is főiskolai rangra emelkedett (a középiskolai érettségit követően a képzés 4, illetve 3 évig tart), helyzete a korábbiakhoz képest bizonytalanabb lett. Egyrészt azért, mert a tanítóképző főiskolai kátedrákra is gyakran túlságosan az egy-egy szakra összpontosító tanárok kerültek, akik háttérbe szorították az általános, sokoldalú tanítóképzést, amire pedig a leendő 1-4. osztályos tanítóknak a legnagyobb szükségük van. Másrészt, mert a tanítóképző főiskola a felvételi szűrőrendszernek legdurvább "szitája" lévén, a diákok felkészültsége sem volt mindig kielégítő.

A *70-es, majd 80-as évek* vitáiban e problémák megoldására a következő egységesítési javaslatok születtek:

a/ Külön kell választani egymástól az egyetemeken a tudós- és a tanárképzést - ennek érdekében újjá kell alakítani a tanárképző intézeteket.

b/ Mivel a 8 osztályos általános iskola a jövőben is egyedüli és kötelező iskolatípus marad, létre kell hozni az egységes 8 osztályos pedagógusképzést, azaz egyesíteni a tanító- és tanárképzőket. Így ezekben az intézményekben megerősödik a pedagógia súlya, ugyanakkor színvonaluk emelkedik.

c/ Mivel nem biztos, hogy a jövő iskolastruktúrája egyedül a 8 osztályos általános iskolákra épül, a tanárképzés egységesítéséről nem strukturalista, hanem funkcionalista megközelítésben kell gondolkodni. Az óvodákban és az általános iskola 1-4. évfolyamain nem szaktanárok, hanem "mindenes" osztálytanítók foglalkozzanak a gyerekekkel, ezért az óvónő és a tanítóképzést kell integrálni. A szaktanárok képzésével foglalkozó tanárképző főiskolákat viszont az ugyancsak szaktanárképző egyetemekkel szükséges összekapcsolni - megvalósítva az egységes tanárképzést.

d/ A tanárképzés és tudósképzés különválasztása korunkban különösen korszerűtlen, hiszen a tudományok gyors változásának korában az egyetem legfontosabb feladata a kezdő tanároknak olyan tudományos alapokat adni, amely alkalmassá teszi őket a permanens önképzésre, továbbképzésre. A tanárképzés fogyatékosságain éppen azért csak úgy lehet javítani, ha a szaktanszékeken dolgozó fiatal tanárok pótlólagos pedagógiai kiképzésben részesülnek, és egyideig középiskolai tanítási gyakorlatot is folytatnak. Így azután alkalmassá válnak a tudós- és a pedagógusképzésre is.

A viták nyomán itt-ott gyakorlati lépéseket is tettek. Integrálódott néhány tanító- és óvónőképző főiskola; valamint a pécsi tanárképző főiskola és az egyetem; a budapesti tanárképző főiskola pedig az egyetem egyik karává vált.

A részleges *egységesítési* reformok, és az *autonómiára* ügyelő óvatos továbblépési kísérletek közepette érte a pedagógusképző intézményeket a *rendszerváltással* végződő politikai fordulat. Annak ellenére, hogy a politikai változások legfőbb mozgatói közül sokan éppen az egyetemek és főiskolák oktatói gárdájából, illetve hallgatóiból kerültek ki, a tanárképzés megváltoztatásáért egyik párt vagy szervezet

sem indított fergeteges rohamot. (Lehet, hogy csak azért nem, mert egyelőre mással vannak elfoglalva.) Ennek ellenére nyilvánvaló, hogy a tanárképzés jelenlegi helyzete sokáig nem konzerválható, mivel nem felel meg a 90-es évek szükségleteinek, kihívásainak.

Melyek a 90-es évek legfontosabb kihívásai?

1. A legfontosabb az intézményi *autonómiában* (is) megtestesülő pedagógiai demokratizmus biztosítása. Az autonómia követelménye azonban nem csupán az egyetemekre és a főiskolákra vonatkozik. Autonómiát kell biztosítani az alsó- és középfokú oktatási intézményeknek is.

2. Az autonóm iskoláknak olyan pedagógusokra van szükségük, akik eredményesen tudnak tanítani, jól képzett szakemberek, és akik megfelelő demokratikus viszonyt képesek kialakítani diákokkal és szülőkkel egyaránt. A helyi önkormányzatok könnyebben kivethetik a közösségből a nekik nem megfelelő nevelőket, mint azt a paternalisztikus pártállam tette, amely megelégedett a rendszerhez való lojalitással.

3. Az autonóm iskolák olyan pedagógusokat igényelnek, akik tudnak önállóan dolgozni, gondolkodni, önálló gyerekeket formálni, akiknek szélesebb az alapképzettségük, és így nem riadnak vissza a jelenleginél tágabb pedagógiai feladatok ellátásától sem, beleértve a mostaninál átfogóbb, integráltabb tantárgyak tanítását is; különböző tankönyveket és más ismeretforrásokat tudnak tanításuk folyamán használni és képesek a tanulói eredmények folyamatos, objektív ellenőrzésére.

4. A kezdő tanárokat az eredményes felnőttoktatásra szintén fel kell készíteni. Nemcsak a munkanélküliség jelenlegi növekedéséből következő felnőttoktatási feladatok miatt, hanem azért is, mert a modernizáció a permanens felnőttképzés nélkül megvalósíthatatlan.

5. Végül: olyan közoktatási - benne bizonyos értelemben *egységes* tanárképzési-rendszernek kell kiépülnie, amelyik alkalmas az előzőkben vázolt feladatok teljesítésére, továbbá az általános nemzeti és a speciális helyi igények kielégítése mellett az Európához való integrálódásunk biztosítására is.

A felsoroltak kemény kihívások, amelyekben a különböző tényezők gyakran egymással szemben hatnak. A kontraszelektáit pedagógiai tanszékek autonómiája pl. súlyos akadálya lehet az egyetemeken vagy főiskolákon az autonóm tanári személyiségek formálásának, a szabad pedagógiai gondolkodás felébresztésének. Az uniformizált tanárképzés viszont nehezen tud ma megfelelni az egymással párhuzamosan élő (pl. 4+8-as, 8+4-es, 6+6-os) iskolastruktúráknak és az autonóm iskolák speciális igényeinek. Ugyanakkor: a közoktatásnak (és benne a tanárképzésnek) mégis rendelkeznie kell szolíd, de határozott közös (egységes) alapokkal, kapcsolódási pontokkal, mert ezek nélkül szó sem lehet az oly szükséges nemzeti és európai általános műveltségi alapozásról sem.

A nehézségek, a problémák, ma már egyre világosabbak. A megoldásukhoz vezető utakat keressük saját nemzeti múltunkban és jelenünkben, de nem kis részt más - nálunk sok szempontból fejlettebb - országok tapasztalataiban is.