

Az arab államok oktatástörténetéről

Egy közelmúltban készült ENSZ-jelentés szerint a 22 arab állam nem használja ki tudáslehetőségeit, erősen korlátozza az intellektuális és szabadságjogokat, politikai és vallási cenzori hivatalt működtet, korlátozza az Internet-hozzáférést, csökkenti a nyomtatványok és publikációk számát, különösen a terrorizmus elleni háború meghirdetése óta. A kétségbevonhatatlan eredmények mellett súlyos koncepcionális, finanszírozási problémák sora és a megfelelően képzett oktatók hiánya jellemzi a mai arab országok oktatáspolitikáját. A következőkben a mai helyzethez vezető történelmi folyamatok vázlatos áttekintésére teszünk kísérletet. (1)

Az „arab államok” kifejezéssel Észak-Afrika és Nyugat-Ázsia alkotmányos királyságait és köztársaságait jelöljük, amelyekben a hivatalos nyelv az arab, az államvallás az iszlám, és amelyek néhány kivételtől eltekintve az Oszmán Birodalom felbomlása után alakultak ki, amikor a győztes nagyhatalmak az első világháborút követő békeszerződésekben az államhatárokat kijelölték. Annak ellenére, hogy a történeti elemzés a későbbi „nemzetállami” alakulatok egyedi sajátosságait századokra visszamenően megkülönböztetheti, az egységes nyelv, a közös vallás, valamint az egykori birodalomhoz való tartozás olyan kulturális közösséget jelent, amely feljogosít bennünket arra, hogy egységben, egészben beszéljünk az arab országokról. S közelebből feljogosít ez bennünket arra is, hogy egységben beszéljünk ezen országok oktatáspolitikájáról és nevelésügyének kérdéseiről.

A régió lakosainak száma megközelíti a 290 milliót, de az 1000 főre eső újságok száma 58, míg a fejlett országokban 285 lap jut 1000 lakosra. Az idegen nyelvű irodalom fordításának száma csökken, míg Spanyolországban 960, Magyarországon 550, Izraelben 360 fordított mű jutott egymillió lakosra a nyolcvanas években, addig az arab országokban ez a szám 20 és 30 között mozgott. Az elmúlt másfél évtized alatt közel 15 ezer posztgraduális végzettségű szakember hagyta el a területet és többnyire nyugaton keresett és talált munkalehetőséget. Az 1980–2000 közötti időszakban az Egyesült Államokban is bejegyzett szabadalmak közül 16 328 származott Dél-Koreából, 7 652 Izraelből, míg az arab államokból összesen 370. Az állami erőfeszítések eredményeként, és jórészt az ENSZ Education for All programjának is köszönhetően a kilencvenes években 40 százalék alá csökkent az analfabétizmus, de a beiskolázási mutatók a nyolcvanas évek óta visszaesést mutatnak az oktatási intézmények minden szintjén. Míg korábban az iskolázottság a társadalmi előrehaladás esélyét és konkrét hivatali állások lehetőségét nyújtotta, az utóbbi évtizedben a térítéses oktatás terjedésével párhuzamosan szűkül az iskola, a képzettség esélyteremtő szerepe.

Az arab oktatástörténetben az alábbi korszakokat különbözteti meg a szakirodalom:

- az iszlám magaskultúra kialakulásának és kiteljesedésének korszaka a 8. századtól nagyjából a 15. századig;

- a stagnálás, hanyatlás korszaka a 15–18. század között;

- a megújulás kezdetei az Oszmán Birodalmon belül, a 19. század elejétől az első világháborút lezáró békekötésekig;

- az arab nemzetállamok oktatáspolitikája a gyarmatosítás elleni küzdelem korszakában a 20. század ötvenes-hatvanas éveig;
- a független arab nemzetállamok nemzeti oktatáspolitikája a függetlenné válást követő korszakban a 20. század nyolcvanas éveig;
- a globalizáció korszakának reiszlamizáló oktatáspolitikája a kilencvenes évektől kezdődően.

Más oldalról ezt a megközelítést felül lehet írni az oktatás egészének szisztematikus vizsgálata alapján elért eredményekkel. Ez nem a politikai rendszerek változását követi, hanem arra a kérdésre kíván választ adni, hogy az iszlámnak az élet egészére kiterjedő jellege hogyan érvényesül a mindenkori oktatási struktúrában. A vallástudományok elismerik-e a nem-vallási meghatározottságú tudományokat, hol jelölik ki azok helyét az oktatási rendben, illetve ez a két szempont, tehát a vallási és a világi miként érvényesül a gazdasági és társadalmi folyamatokban. Ebből a szempontból nagy általánosságban három különböző korszak különíthető el:

- a vallástudományoktól meghatározott oktatás a 8. századtól a 18. század végéig;
- a vallásos és a szekularizált oktatás együttélése a 19. és a 20. század során, amelyen belül a vallásos oktatást fokozatosan a hátrébe szorította a modernizáció szekuláris oktatáspolitikája;
- a reiszlamizáció, illetve az iszlamizált tudást megfogalmazó legújabb igényeket tükröző új oktatáspolitikai.

A politikatörténeti és a vallási-szekuláris szempontokat érvényesítő szisztematikus megközelítések egymásra vetítésével felrajzolható az egyes országok konkrét oktatástörténete. De ha az arab országok legújabb vagy legalábbis modern oktatástörténetének a folyamatait kívánjuk vizsgálni, akkor célszerűbbnek látszik a szisztematikus szempontok szerinti tárgyalás. Persze a történeti utalásoktól ekkor sem tekintünk el.

A vallástudományra épülő oktatás a középkori iszlámban

A iszlám művelődéstörténet kutatása feltárta, elemezte és rendszerezte a középkor oktatási intézményeit, s ennek kapcsán részletesen tárgyalta a középkori tudományrendszerket, azok történeti beágyazottságát és gazdagságát. Világosan kibontakozik előtűnik az a kép, amely a középkori iszlám magaskultúráját az európai ókor és az európai középkor közötti közvetítőként mutatja be. E kultúra gyrészt megőrizte és továbbfejlesztette, bizonyos elemeiben kibontakoztatta az ókori hagyatékot, másrészt pedig megelőlegezte, illetve előkészítette az európai reneszánsz fordulatát.

Az oktatás és képzés szinte minden területén kimutathatók azok az elemek, amelyek később önállósulva vagy a többi közül kiemelkedve meghatározó jelentőségre tettek szert az európai fejlődésben. Értelmezési viták keresztjében áll a felsőfokú jogi képzést biztosító középkori madrasza, amennyiben megkérdőjelezhető egyetemi – universitas – jellege, de vitathatatlan, hogy a muszlim középkorban társadalmi megbízatásra képezte a vallástudományokban jártas szakembereket. Középkori arab örökségként különös jelentősége van a kísérletezésnek, amelynek tudatos alkalmazása az európai tudományosságban alapvető szerepet kapott. Más eredmények is felsorolhatók, ezek azonban lényegében nem változtatják a kutatásokban kialakult képet. (2) A mi megközelítésünk szempontjából inkább annak van jelentősége, hogy a középkori iszlám tudományosság megkérdőjelezhetetlenül fenntartja és őrzi vallásos gyökerezettségét, vallásos világ- és emberképét. Azaz a tudomány praktikusán mindig vallástudományt jelent: a gyakorlati életben való eligazítást, azaz a rituálé, és az emberek közötti gazdasági, kereskedelmi, politikai stb. közlekedés szabályozását. S amennyire mozdulatlan a mezőgazdaságra alapuló középkori, premodern muszlim társadalom, annyira változatlan és rögzített az egyszeri formát kapott muszlim tudományosság is.

A szekularizált oktatás megjelenése

Napoleon 1798-as egyiptomi hadjáratának számos olyan következménye volt, amely alapvetően megváltoztatta a Közel-Kelet arculatát, mert eleven közelségbe hozta és átélhetővé tette a nyugati civilizáció és a kelet közötti gazdasági, társadalmi és politikai különbségeket. A 19. század arab (és más muszlim) országainak középponti kérdése a modernizáció volt. Olyan gazdasági, katonai, jogi, kulturális és politikai intézkedéseket hoztak, amelyek az adott terület premodern berendezkedésének felszámolását és a nyugati típusú modern berendezkedés kialakítását célozták meg. (3) Kiemelkedő szerepet játszott ebben a folyamatban Egyiptom, amelynek a vezetője az albán származású *Mohammed Ali* (megh. 1849) volt. Ez a „felvilágosult uralkodó” 1805-ös hatalomra jutását követően széleskörű intézkedéseket hozott az Oszmán Birodalom egyik leggazdagabb tartományának fejlesztésére: a franciák közreműködésével új hadsereget képeztetett ki, átszervezte a közigazgatást, reformintézkedéseket hozott a települések irányítására és a jogszolgáltatás biztosítására, iparosításba kezdett, fejlesztette a közlekedést és kommunikációs hálózatot alakított ki. Eredményeit jól mutatták, hogy rövid időn belül sarokba tudta szorítani saját uralkodóját, a török szultánt, s csak az orosz és az angol fellépésnek köszönhetően tekintett el Isztambul katonai bevételétől.

Mohammed Ali belátta, hogy a hadsereg technikai fejlesztése, a kormányzás megszer-

Világosan kibontakozik előtünk az a kép, amely a középkori iszlám magaskultúráját az európai ókor és az európai középkor közötti közvetítőként mutatja be. E kultúra egyrészt megőrizte és továbbfejlesztette, bizonyos elemeiben kibontakoztatta az ókori hagyatékot, másrészt pedig megelőlegezte, illetve előkészítette az európai reneszánsz fordulatát.

vezése, az iparosítás és más gazdasági reformok szükségessé teszik, hogy az alkalmas fiatalokat ezekre a feladatokra felkészítsék, és biztosítsák számukra a hasznosítható elméleti és gyakorlati ismereteket. Márpedig a hagyományos oktatási intézmények vallástudományi irányultsága nem tette lehetővé a megfelelő képzés biztosítását az olyan tudományokban, amelyek a haditechnika, az iparosítás, a kereskedelmi jog stb. területén váltak szükségessé. Ezért széleskörű oktatási program indult, létrehozva a vallási iskolákkal párhuzamosan működő világi, szekularizált iskolák rendszerét. 1820-ban, egy mér-

női főiskola felállításával az al-Azhar egyeteme mellett új típusú felsőfokú képzési forma jelentkezett az oktatási rendszerben. Másfelől diákokat küldtek államköltségen Európába és tanárokat hívtak Egyiptomba. Központi fordító iskolát alakítottak ki, amelyben a szaktudományok műveit fordították, hogy a szakismeretek minél szélesebb körben elterjedjenek. Az intézkedések egész sora jelzi, és nemcsak Egyiptomban, hogy amikor az arab világ szembesült a nyugattal szembeni elmaradottságával, radikális lépéseket kezdeményezett a szaktudományokban jártas értelmiségi réteg kialakítása érdekében. S ezek magukba foglalták a külföldi képzést, a hazai közoktatás megszervezését, végső soron a teljes szekuláris oktatási vertikum megteremtését. Ezt a rendszert az egyes országok helyzetüknek megfelelően kisebb-nagyobb fáziskéséssel, sokszor csak a nemzeti függetlenség kivívása után, a huszadik század második felében tudták megvalósítani. Az Oszmán Birodalom gazdagabb arab területein, mint Egyiptom, Szíria vagy Tunézia, és más tartományokban is, előbb-utóbb törvények szabályozták a közoktatás megszervezését, az elemi, középszintű és a főiskolai vagy egyetemi szintű oktatás rendjét.

Az első világháború után mesterségesen kialakított arab államok ezt az örökséget vitték magukkal. Nemzeti értelmiségük már ebben az oktatásban részesült, s arra törekedett, hogy minél előbb és minél teljesebben vehesse a maga kezébe az adott ország sorsát. Az oktatáspolitikai ilyen értelemben vett veszélyességét jól ismerték az angol gyarmatosítók,

s *Lord Cromer* révén mindent megtettek annak érdekében, hogy elszabotálják például az egyiptomi világi egyetem megnyitását. (4) Mindenesetre az új országok a húszas évektől kezdődően már az európai mintákra létrehozott törvényekben rögzítették, hogy az oktatás ingyenes és kötelező, kiterjed a fiúkra és a lányokra is. Persze a beiskolázási becslések még mindig kis számokat mutatnak. A második világháborút követő harmadfél évtized során az arab nemzeti elit, megszabadulva a gyarmati kötöttségtől, önálló nemzeti politikai jövő felé fordulhatott. Az immár másfél évszázados modernizációs programot folytatták, és ők is az állam eszközei révén, állami vezetéssel kívánták azt megvalósítani, éppen úgy, ahogy ezt Mohammed Ali is tette. A premodern gazdasági viszonyokon kellett a modern szekuláris államot és szavakban legalábbis a képviselői demokratikus berendezkedést megteremteni. Mármost a politikatudományból ismert, hogy normális körülmények között a modernizáció folyamatában a gazdasági fejlődés megelőzi a demokratikus berendezkedés kialakulását. De az is ismert, hogy a demokratizálódás kudarcba fullad, ha nem támaszkodik tömegoktatásra és tömegképzésre, és ha ezzel összefüggésben nem alakul ki a szilárd és sikeres középosztály, amelyik mintegy a tömegbázisát alkothatja a folyamatnak. Ennek a felismerésnek a jegyében az arab államok sora szinte egyszerre tett kísérletet az oktatásfejlesztési program széleskörű megvalósítására. Megteremtették az oktatás törvényi, anyagi és személyi feltételeit, és soha nem látott mértékben csökkent az analfabétizmus ezekben az országokban.

Dzsamál Abd al-Nászser (Nászser) egyiptomi rendelkezései (5) különösen eleven hatásúak voltak. 1954-ben államosította az oktatást, és megnyitotta a nők képzése előtt a felsőoktatási intézeteket. Szélesre tárta a szekuláris oktatás kapuit: a műszaki, az orvos-, a humán tudományok kiemelt támogatást kaptak, miközben a vallástudományok népszerűsége az ellenzéki politizálás gyanújának árnyékában mintha csökkent volna. Nászser oktatáspolitikájának eredményességét jelzi, hogy 1962-től kezdődően a világi karokkal kibővült al-Azhar egyetem is fogadott női hallgatókat. Nászser törekvései eredményeképpen az egykor két külön talajon álló vallási és világi oktatás eggyé vált, mégpedig úgy, hogy a szekuláris oldal kapott meghatározó szerepet. S ez abban is jelentkezett, hogy a hivatali előmenetel, a társadalmi ranglétrán való felemelkedés feltétele a képzettség, a megfelelő végzettség volt. Beleértve azt is, hogy mind több szakterületen és mind nagyobb számban képeztek nőket is. S ennek eredményeképpen a hatvanas évektől Egyiptom lett az arab – és tágabban a muszlim – világ előtt álló minta, s egyúttal a külföld számára nagy számban képeztek tanárokat is.

A helyzet természetes válsággal járt: például *Nagib Mahfúz* regényeinek kispolgára a modernizációs kihívások és a hagyomány összekapcsolásának pszichikus feszültségét döntésképtelenségé, társadalmi elbizonytalanodássá, szereptévesztéssé transzformálja. Olyan hősök jelennek meg az irodalomban, akik többnyire nem képesek arra, hogy nyomoruk feloldására megoldást találjanak. Ahogy a modernizáció szükségképpen összekapcsolódott a szekularizációval, és a vallás a nyilvános szférából a privát szférába szorult vissza, az egyén elveszítette családi, nagycsaládi, törzsi közösségét, azt a környezetet, amelyben az eredeti közösség erkölcsi ellenőrző-jóváhagyó funkcióit teljesíti. Antropológiai vizsgálatok szerint ez a huszadik századra általánosan jellemző, de arra is vannak adatok, hogy a hetvenes-nyolcvanas években ez a folyamat megakadt. A robbanásszerű urbanizáció, a demográfiai szökőár, a hagyományos mezőgazdasági termelés modernizálása, az iparosítás gyorsították ugyan az eredeti közösségek mind teljesebb felbomlását, de a nyolcvanas évektől kezdődően a nemzetállamot kezükben tartó rezsimek jól megfontolt politikai szándéktól vezérelve mintegy „visszafordultak”, és hivatalos, esetleg politikai elismerést adtak az archaikus, irracionális kötelékeknek. A demokrácia ígérését hordozó, de valójában totalitáriánus rendszereket csak ezekkel a hangsúlyozottan elemi, anakronisztikus megoldásokkal tudták átsegíteni a meg-megújuló politikai válságokon.

Ez történt például Irakban, amikor *Szaddám Huszein* az első Öböl-háború után félretolta az uralkodó Baath párt szekuláris eszköztárát, és helyére a nemzeti összetartozás alapjává a törzsiség, illetve a törzsi szövetség elvét tette. Külön ünnepnappal emlékeztek meg a hűségesküről. Ezek a megoldások a hűbériséget idézik, és nyilvánvalóvá válik bennük és általuk a premodern állam tipikus viszonya: a „szolgálat”. Mindazok a kezdemények, amelyek az individuum kialakítása, a személyes vallásosság térhódítása irányába mutattak, s teljességükben a modernitás személyre lebontott eredményeit hozták volna, a részben belső, de nem kis mértékben külső politikai hatalmi tényezőknek köszönhetően is, megakadtak, visszafordultak, és feladták korábbi pozícióikat. A gazdasági, politikai válság az irodalmi alkotásokban is megfogható módon identitásválságba torkollott, s ennek feloldását primer szinten a reiszlamizációnak nevezett fordulat ígérte.

Úgy is fogalmazhatunk, hogy erős és határozott gazdasági vezetés kellett ahhoz, hogy a gazdasági forrásokat eredményesen fel lehessen használni, és határozott politikai vezetés kellett ahhoz, hogy vissza lehessen tartani a demokrácia demagóg képviselőit. Ezt nyújtotta a jól képzett, nyugati felkészültségű gazdasági szakembergárda, a technokraták és másfelől a katonatisztek vagy az erős kezű uralkodók sora, akik következetesen teljesítették vállalásukat. A szigorú gazdasági vezetés és a szilárd politikai hatalmi viszonyok fenntartása viszont a diktatúrák kialakulásához vezetett a térség legtöbb államában. Ezek a diktatúrák pedig az eredetileg a modernizáció alapját képező oktatási rendszert már olyan új tartalommal töltötték meg, amelyik első fokon nem a modernizáció céljait szolgálta, hanem az uralom fenntartását és ideológiai megalapozását.

A világi-laikus és a vallástudományban jártas értelmiségi

Amikor az Izraeltől elszenvedett súlyos vereséget (1967) követő politikai válságban megrendültek az arab államok, oktatási rendjük azonnal reformért kiáltott, majd ennek során újabb és újabb szabályozások jelentek meg, amelyek egyfelől tágitották a képzés esz-közállományát, intézményeinek körét, fejlesztették és egységesítették a vizsgakövetelményeket stb. Ezek azonban csak keretek maradtak. A tudásanyag és a szemlélet változtatására tett állami kísérletet inkább azok a folyamatok váltották ki, amelyek a romló gazdaság, a munkanélküliség, a kilátástalanság és reménytelenség helyzetében egyre fokozódó mértékben a vallásos gondolkodást helyezték a figyelem középpontjába. Az oktatás két különböző rendjében kialakuló laikus és a vallástudományban jártas értelmiségi rétegek egymásnak feszültek, és vitáikat ekkor már nem lehetett a tényleges gazdasági prosperitással vagy az analfabétizmus felszámolásának programjával elfedni. A vallásos ellenzék mind hangsúlyosabban, éppen a modern technika eszköztárának mind gazdagabb kihasználásával, hangszalagok terjesztésével, újság- és pamfletkiadással jelentkezett. Az eleve világi értelmiségiekre támaszkodó és valódi természetében mind jobban lelepleződő hatalom óriási erőfeszítéseket tett, hogy igazolja nemzeti elkötelezettségét, fejlődésre való készségét, a felzárkózást sürgető igényét. S ennek érdekében sokszor az iszlám mitológiája helyett új mitológiákat választ. Ezt korábban is meg lehetett figyelni. Egyiptom már a Tutenkhámon-sír felfedezésével (1922) egybeeső függetlenné válásakor demonstrálta, hogy muszlim lakossága a nagy és dicső (a nem-muszlim, fáraókori) Egyiptom örököse, s ugyanezt a legitimitációt kereső magatartást figyelhetjük meg *Szaddám Huszein* Babilont és Ninivét újjáépítő programjában, vagy a hetvenes években a nem arab Iránban, amikor a császári dinasztia irányította Irán 2500 éves államiságának méltó ünneplését. Természetesen személyes szinten is megjelent ez az arab nacionalizmus vagy az iszlám eszmekörében kevésbé értelmezhető magatartás. Az arab nacionalizmus kétséges fogalmát, amely a területhez való tartozás kérdésében a legbizonytalanabb, mintegy leváltja az adott ország földrajzában megörökölt múlt mitológiája: *Ali Ahmad Szaid* szíriai költő (sz. 1931) Adonisz nevét választja költői álnévnek, amivel Nagy-Szíria mitológikus múltját, az Adonisz-legendát vállalja föl.

A helyzet azonban alapvetően megváltozott az iráni forradalomtól a Szovjetunió szét hullásáig terjedő időszakban. Az iszlám mind erőteljesebb szerepet kapott a közéletben, a nyílt vagy fedett politikai megnyilvánulásokban, és megkerülhetetlenné vált. Míg a nemzeti függetlenség kivívásának korszakában a modernizáció gyors eredményeit váró felfokozott hangulatban a szekularizáció magától értetődő volt, és jótékony hatása közvetlenül megmutatkozott az oktatás területén, a kilencvenes évekre az identitásválság általánossá vált. Ismert, hogy a megújult iszlám szerepére vonatkozóan különféle értékeléskísérletek és becslések jelentek meg a tudományos munkákban. A modernizáció világi teoretikusai el akarták jelentékteleníteni a vallás újjáéledését azzal, hogy generációk közötti összeütközésről van szó, amelynek rövidesen vége lesz. Az olyan gondolkodók, akik a forradalom és az egyetemes liberalizmus elválaszthatatlanságát tartották a dolgok normális menetének, a jelenséget az iráni forradalommal (1978–1979) kapcsolták össze, és ideológiai rendszerét sokszor a faszizmus körében értelmezték. A hidegháborús politika képviselői a civilizációk ütközéseként magyarázták. Az iszlám kutatói különféle, folyamatosan változó klasszifikációs rendszereket alakítottak ki, de valójában nem értelmezték a jelenséget.

Az oktatáspolitikai vallásos és világi oldala

A kilencvenes években az UNESCO Education for All programjának teljesítése gyarapodó szakirodalmat vont maga után az arab országokban is. A hivatalos állásfoglalások és ünnepi hangú beszámolók arról tudósítanak, hogy az iskolarendszer bővítésével hány és hány gyermek kerülhet beiskolázásra, milyen eszközöket használhat, és milyen szakembereket tanítja majd az eljövendő évek során. Az iraki jelentés a 2010-es évekig prognosztizálja a beiskolázandó gyermekeket. Másfelől a szaúdi beszámoló ünnepli a fogynakosok képzésének a bővülését, a felnőttoktatást stb. Különösen fontos szerepet kapott a beszámolókban az analfabétizmus felszámolására tett erőfeszítések részletes tárgyalása. Kétségtelenül fontos adat, hogy például Egyiptomban az 1986–1996 közötti időszakban több, mint 11 százalékkal csökkentették az analfabéták számát. De ez az adat nem tartalmazza a minőségi mutatókat, s nem tudhatjuk, hogy vajon milyen funkcionális analfabétizmus áll a statisztikai adatok mögött.

A kevés rendelkezésünkre álló tankönyv és tanári módszertani segédkönyv elemzése rendkívül érdekes eredményekre enged következtetni. Az arab országok iskolái általában a 6+3+3 rendet követik, amelyben az elemi vagy a „felső tagozat” vagy a középiskola befejezését követően is le lehet zárni a tanulmányokat. A felsőoktatásban a szakok természete dönti el a tananyag jellegét, és külön kutatást kellene folytatni ezek tartalmi elemzését illetően.

Két kiadványt mutatok be, az egyik az egyiptomi elemi iskolák általános tananyagához ad eligazítást a 2000/2001-es tanévre, a másik a tunéziai utolsó előtti középiskolai tanév (a 17 évesek) történelemtankönyve 1998-ból. Az egyiptomi tanári segédkönyv a következő felosztást mutatja. Tananyagok: vallási nevelés – arab nyelv – matematika – zenei nevelés – testnevelés – alapvető viselkedési normák – művészeti nevelés (rajz, kézimunka). Különösen fontosnak tetszik a vallási nevelés, amely az iszlám és (a keresztény közösség tagjai számára) a kereszténység megismertetését egyaránt lehetővé teszi. Az iszlám vallási nevelés tanegységei a következők: a Korán recitálása – a prófétai hagyomány megismerése – a hittan – a gyakorlati hitélet – elemi erkölcsstan – a próféta életrajza. A tanári kézikönyv hangsúlyozza, hogy minden kérdéskörben csak az életkornak megfelelő ismereteket kérjük számon. Tehát a Korán egyes részeinek a recitálását kell megtanulniuk a diákoknak, az imádkozás elemeit kell elsajátítaniuk, de ugyanígy történetek formájában kell megismerniük a próféta mintaadó cselekedeteit, életrajzát. Ez mesékkel, versikékkel, játékos formában történik, a korábban elsajátítottak rendszeres is-

méltléseivel, egyetemesen heti két órában. S ugyanígy történik a keresztény vallási ismeretek tanítása is. Ennek tanegységei a következők: gyakorlati vallásosság, a credo, a keresztvetés, az ima stb. – Jézus születésének története – Jézus csodái – elemi keresztény erkölcsstan.

A részletes tanmenet azt mutatja, hogy a viszonylag kevés idő alatt olyan elemi ismeretek birtokába jutnak a tanulók, amelyek világgépük kialakulásában meghatározóak lesznek, s amelyeknek folyamatos megerősítését és visszaigazolását kapják-látják közvetlen környezetükben. Az oktatásra fordított idő állandó vita tárgya. A muszlim autoritások felháborítónak tartják, hogy csak ennyire rövid időt szentel a világi hatalom kezében levő közoktatás a vallási ismeretek tanításának. A hatalom képviselői többnyire politikai megfontolásból a minimumra szorítják a vallásoktatást. Persze nyitva áll minden mecset az érdeklődők előtt, és szülői felszólításra vagy egyéni késztetés esetén bárki szabadon bővítheti vallási ismeretekre fordított idejét. A hivatalos forma a közelmúltban állt be erre a heti két órára, s talán ez a jellemző az arab országok többségére.

Az identitás meghatározásában kiemelkedő szerepe van a vallási hovatartozásnak. A bemutatkozó a neve után azonnal a vallását jelöli meg, s csak később a lakóhelyét vagy a hazáját. Olyan kérdés ez, amely a területiséggel számoló országok huszadik századában a békeszerződésekkel kijelölt-kialakított arab „nemzetállamok” elitjének legitimitá-

Az új identitás megfogalmazását kereső oktatáspolitikusok a szekuláris és a vallástudományos oktatás között kibékíthetetlen ellentmondást látnak, s ennek feloldását azzal remélik elérni, hogy a szekuláris tudományokat iszlamizálják. Érvelésük szerint ugyanis a nyugati eredetű szekuláris tudományok tárgyukban és érvelésükben eleve lemondanak Istenről, illetve Isten egységének tanításáról.

sát is érinti. Az iszlám mint gondolatrendszer, világgép elfedi és differenciálatlan egységbe fogja a nemzeti hovatartozást. Amikor a modernitás modern államáról beszélünk, akkor azt a jog- és intézményrendszert értjük a kifejezésen, amely a nyugati társadalmi fejlődés során kialakult. Ennek adaptálása formálisan, külső jegyeiben megtörtént az arab országok többségében az elmúlt kétszáz év alatt, s nyugodtan mondhatjuk, hogy az intézmények állnak, a formális jogi szabályozás létezik. De tudjuk azt is, hogy ettől még nem szüntek meg például a saría, a vallásjog archaikus elemei, illetve intézményei. Az emberek egymás közötti közvetlen viszonyát a házasság, az örökösödés stb. területén

inkább az archaikus rendszerre épülő jog szabályozza, nem az európai minták. Az identitás fogalmának felfogására jellemző, hogy a gyermekek nevelésében az első helyen szerepel a vallási hovatartozás megerősítése, elmélyítése és gyakorlati vezetése. Ebbe a szellemi nevelésbe tartozik a hazaszeretetre nevelés is, de ez legfeljebb a tizedét teszi ki a vallási nevelésre fordított időnek. Tartalmilag persze más tantárgyakban is megjelenik a hazaszeretet (irodalom, környezetismeret stb.), de az már más kérdéseket is érint.

A tunéziai történelemkönyv egy másik jelenségre hívja fel az elemző figyelmét. Többször hangsúlyoztuk, hogy az új arab államok elitje a szekularizált értelmiséget kialakító folyamatban jött létre. Ez célul tűzte ki a nyugathoz való felzárkózást, és ehhez megfogalmazta a modernizáció gazdasági és politikai feladatait, a nemzetállam megteremtését stb. Sikeres volt, amennyiben megteremtett egyfajta nemzeti függetlenséget, tervgazdaságot, viszonylagos fejlettséget, de minthogy többnyire premodern viszonyok között működik, s maga is ambivalensen viszonyul a modernitáshoz, a szekularizációhoz, demokratikus ideológiájú és látszatú diktatúrákat vagy alkotmányos monarchiakat hozott létre. Az oktatáspolitikának ennek az elitnek a legitimitációját úgy fogalmazza meg, hogy hangsúlyosan tárgyalja az iskolai anyagban a nemzeti függetlenségi harc, a gyarmatosítók, tehát a nyugat elleni küzdelem epizódjait és mitológiáját, és a hőseit, példaképeit is innen ve-

szi. Leszámítva persze a hazafiság, a területhez való kötődés olyan fontos elemeit, mint amilyeneket a Tutenkhámon-sírral kapcsolatban már említettünk.

Az említett tankönyv a 16. és a 20. század közötti világtörténelmet tárgyalja, amelyben az elemzések, az eredeti forrásanyagok és a feladatok egyharmad-egyharmad arányban jelennek meg, s rendkívül átgondoltnak, módszeresnek látszik a tanulók forráselemző készségének fejlesztését tekintve. Korrekt elemzések mutatják az európai modernizáció értékeit, a szekularizációt, a modern állam kialakulását, az európai gondolkodás történetét, a felvilágosodást, az utópikus szocializmust, az ipari forradalmat és természetesen a liberális kapitalizmus működését, a gyarmatosítás világméretű elterjedését. A gyarmatosítás leírása tárgyyszerű, a politikai viszonyokat helyezi a középpontba, a világhatalmi törekvéseket, s csak utalásszerűen jelenik meg benne a „keresztény veszély”. Másfelől gondosan kiválasztott részek elemzik az akkor még az Oszmán Birodalomhoz tartozó arab államok vallási és gazdasági-társadalmi reformfolyamatait. Ez jelenti azt a hagyományt, amelynek a folytatásaként tételezi magát a jelenlegi elit. Kis túlzással azt mondhatjuk, hogy a nemzeti elit olyan történelmi elemeket is felhasznál legitimitása megszilárdítása érdekében, amelyeknek valóságos történelmi értékét sokkal kevesebbre tartaná az objektívebb történelemtudomány.

A tudományok iszlamizálása

Az elmúlt kétszáz év gazdasági és társadalmi folyamatai, s benne a különböző oktatási rendszerek megeremtettké a laikus értelmiségi elitet, amelyik fontos történelmi szerepet játszott az államilag vezérelt modernizáció megindításában és tényleges, bár kétségtelenül felémás érvényesítésében. Ez a modernizációs folyamat azonban a huszadik század hetvenes éveiben megakadt és válságba futott. A válságból kivezető út egyik lehetősége az archaikus formákat újjáélesztő reiszlamizáció, amely erős nyugatellenességben, a vallási értékekhez való visszafordulásban mutatkozik meg. Azt kell látnunk, hogy a válságba jutott uralkodó elitnek az archaikus közösségekhez való fordulása, a vallási oktatás szükségszerű fenntartása és folyamatos biztosítása, valamint a nyugat elleni harchoz kapcsolódó legitimitása, ami *expressis verbis* a közoktatásban is megjelenik, nagy részben hozzájárul az ellenzék képező szélsőséges iszlamisták nézeteinek kiforrásához és elterjedéséhez. Hiszen a szélsőséges iszlamista gondolkodásban a vallás, a nyugatellenesség és a politikai akarat a meghatározó elemek. S ezek jelennek meg olyan eseményekben, mint az algériai demokratikus paradoxon, amikor a totalitáriánus politikát hirdető ellenzék a demokratikus választást megnyerve juthatott volna hatalomba.

A fentiekből következik, hogy az új identitás megfogalmazását kereső oktatáspolitikusok a szekuláris és a vallástudományos oktatás között kibékíthetetlen ellentmondást látnak, s ennek feloldását azzal remélik elérni, hogy a szekuláris tudományokat iszlamizálják. Érvelésük szerint ugyanis a nyugati eredetű szekuláris tudományok tárgyakban és érvelésükben eleve lemondanak Istenről, illetve Isten egységének tanításáról. (6) Nemzetközi muszlim oktatáspolitikai konferenciákon fogalmazták meg azt a programot, amely egyként lehetségesnek hirdeti akár az ápolástudomány, a gazdaságtudomány vagy a szociológia iszlamizálását. Az afganisztáni tálibán mozgalma bizonyos értelemben ennek a szélsőséges iszlamizálási programnak a végrehajtását kísérte meg. S napjaink szélsőséges mozgalmainak szellemi forrásainál azok a szerzők (például *Szajjid Qutb*) állnak, akik egész huszadik századi tevékenységükkel ennek a reiszlamizációnak voltak a hirdetői, akár Egyiptomban, akár Iránban vagy Algériában írták műveiket.

Az arab világ modernizációs politikájának képviselője a világi vagy laikus elit volt, amelyik tudatos oktatáspolitikának köszönhette a létét. A modernizáció válságba jutásával, mintegy a válság jeleként megkérdőjeleződött ennek az elitnek a legitimitása, és úgy tűnik fel, hogy ehhez hozzájárult az elit elhibázott hatalommentő kísérlete is. Ha uralmi

helyzete, intézményei, a szekuláris állam szerveinek kézben tartása révén ez az elit képviselni tudja az iszlám intézményesített hivatalos változatát, és ehhez meg tudja nyerni a csendes többség (azaz a népi iszlám) támogatását, akkor ellen tud majd állni a szélsőséges, politikailag rendkívül aktív iszlamista csoportoknak (amelyek nem érik el az összlétszám tekintetében a 10 százalékot), és érvényesíteni tudja akaratát a türelmetlenebb modernizációs programot hirdető liberális ellenzékkel szemben is.

Jegyzet

- (1) Az arab országokról szóló jelentéseket az ENSZ Fejlesztési Program (UNDP) megbízásából vezető arab értelmiségiek készítették *Arab Human Development Report 2002* és *Arab Human Development Report 2003* címmel.
- (2) A középkori arab oktatás történetének kutatásában alapvetőek Makdisi, George (1981): *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*. (EUP, Edinburgh) és *The Rise of Humanism in Classical Islam and the Christian West: with Special Reference to Scholasticism*. (1991) (EUP, Edinburgh) A tudományos módszerhez ld. Maróth Miklós (1994): *Die Araber und die antike Wissenschaftstheorie*. (Brill Leiden) A kérdés magyar összefoglalása: Kéri Katalin (2002): *Nevelésügy a középkori iszlámban*. (Iskolakultúra, Pécs) gazdag bibliográfiával 197–206.
- (3) Ld. ehhez Hourani, Albert (1997): *Arabic Thought in the Liberal Age 1798–1939*. CUP, Cambridge (repr. 1962) és Antonius, George (1969): *The Arab Awakening. The Story of the Arab National Movement*. Librairie du Liban, Beirut. Egyiptomhoz különösen Daly, M. W. (1998): *The Cambridge History of Egypt, Volume 2 Modern Egypt from 1517 to the end of the twentieth century*, CUP, Cambridge válogatott bibliográfiával 427–446.
- (4) Vö. Lord Cromer (1908): *Modern Egypt*. 2. vols. London.
- (5) Oktatáspolitikájának összefoglalását ld. pl. Hyde, Georgie D. M. (1978): *Education in Modern Egypt: Ideals and Realities*. Routledge and Kegan Paul, London.
- (6) Vö. pl. Mohamed, Yasien (1993): Islamisation: a Revivalist Response to Modernity. In: *Muslim Education Quarterly*, Winter Issue Vol. 10. No. 2. (Cambridge) 12–23.



A Gondolat Kiadó Kör könyveiből