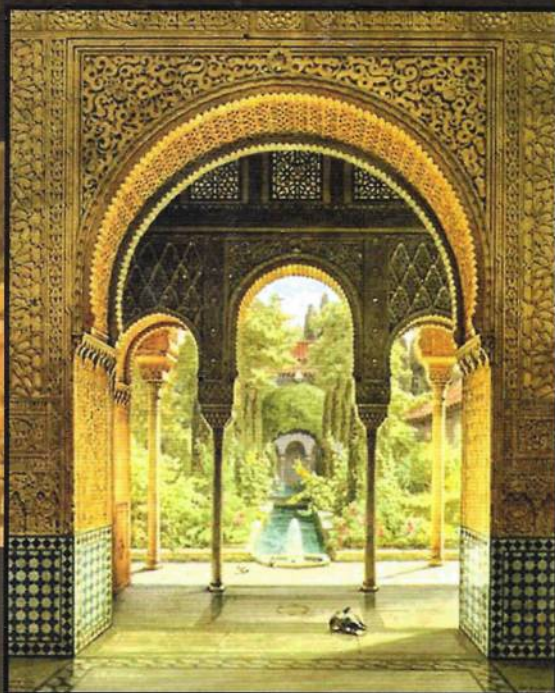


KÉRI KATALIN

ALLAH BÖLCSESSÉGE



BEVEZETÉS AZ ISZLÁM KÖZÉPKORI
NEVELÉS- ÉS MŰVELŐDÉSTÖRTÉNETÉBE



PANNÓNIA
KÖNYVEK

Kéri Katalin

ALLAH BÖLCSESSÉGE

KÉRI KATALIN

ALLAH BÖLCSESSÉGE



*Bevezetés az iszlám középkori
nevelés- és művelődéstörténetébe*



A könyv megjelenését
a Nemzeti Kulturális Alap



támogatta.

© Kéri Katalin
© Pro Pannonia Kiadói Alapítvány

BEVEZETÉS



*Szívem gyermekei, tanuljatok műveltséget;
mert a világ hatalma és gazdagsága
nem érdemel bizalmat. Arany, ezüst
az úton veszélynek van kitéve; vagy elviszi
egyszerre a tolvaj, vagy gazdája nyakára
hág lassanként. De a tudás élő forrás,
állandó gazdagság. Ha a művelt ember
el is veszti vagyonát, nem esik kétségbe;
mert a tudás saját magában hordja a vagyont.
A tudós embert, bárhová is menjen,
mindeniütt megbecsülik, s ő ül a díszhelyen.
Az érdem nélküli ember él koldus-falatokkal,
és keserűséget tapasztal.¹*

Az iszlám napjaink egyik legnagyobb, és hívei számát tekintve napról-napra növekvő világvallása. Kialakulásának, terjedésének, sok-sok évszázados fennmaradásának, fejlődésének egyik sarkpontja a tudás, a tanulás, a tanult emberek megbecsülése. Allah követői régtől fogva úgy tartják, az embernek ahhoz, hogy igazi hívő legyen, hogy megérthesse az Isten által teremtett világ nagyszerűségét, törvényeit, folyamatos tanulásra van szüksége. Hagyományaik ezt az állhatatos tanulást ajánlják „a bölcsőtől a sírig”, és a tudás keresése közben használt tinta hitük szerint olyan fontos Allahnak, mint az iszlámért folyó harcokban hullajtott vércseppek. A teljeskörű tudás, a legmagasabb szintű, tökéletes bölcsesség csakis Allahnál van, ám a muszlimoknak törekedniük kell arra, hogy abból minél többet megértsenek, átérezzenek és megtanítsanak másoknak is.

Az elmúlt időszakban világszerte számos új mű született az iszlámról, és a róla szóló régi könyvek iránt is jelentősen nőtt az érdeklődés. Az iszlám kontinenseken átívelő kultúrájának, sokrétű hatásának, jellemzőinek alaposabb megismerése csak nevelés-, művelődés- és tudománytörténeti alapozással lehet igazán teljes. Ez kapcsolódik ahhoz az összehasonlító neveléstudományi és történetkutatói törekvéshez is, amely szükségesnek tartja egy széles kitekintésű, hazánk értékeinek meg-

¹ A nevelés befolyásáról. 2. elbeszélés (részlet) In: Szádi: *Rózsáskert*. General Press Kiadó, Budapest (év nélkül). Fordította: Erődi Béla. (Megjegyzés: a műből vett részlet a Kiadó engedélyével került a kötetbe.)

ismerése és megőrzése mellett más népekre és kultúrákra is figyelő nevelés- és művelődéstörténet művelését. Ennek fontos részlete az iszlám kulturális értelemben vett múltjának a megismerése. Ezt indokolja az is, hogy az iszlám kialakulása óta *kölcsönhatásban áll* az európai (újabbban a „nyugati”) civilizációval, és történelme kontinensünk történetétől elválaszthatatlan. Ez természetesen megfordítva is igaz. Napjaink világproblémáinak rendezése, a háborús megoldások helyett párbeszéd, egymás megismerésén alapuló békés munkálkodás is a *történeti vizsgálódások időben és térben való kiterjesztése* mellett szól. Éppen ezért fontos lehet az eddigi kutatási eredmények számbavétele, és – ezekre támaszkodva – újabb vizsgálódási irányok kidolgozása.

Ez a kötet (mely a szerző számos korábbi tanulmánya² és egy 2002-ben kis példányszámban megjelent könyve³, valamint a 2004-ben megvédett habilitációs értekezése⁴ szövegeinek felhasználásával, azok szintetizálásával, átdolgozásával és jelentős bővítésével készült) alapvetően azzal a céllal íródott, hogy – csaknem másfél évtizednyi kutatómunka eredményeit összegezve – bevezetést nyújtson az iszlám középkori (7-15. századi) nevelés- és művelődéstörténetébe. Az iszlám vallás alaptanításainak, fő irányzatainak, világképének, ember- és gyermekszemléletének bemutatása mellett a középkori muszlim pedagógiai művek sokszempontú jellemzése, fordítás- és hatástörténetük vázolója éppúgy helyet kapott a kötetben, mint az egyes iskolatípusok kialakulás- és fejlődéstörténetét, működési feltételeit, oktatási tartalmait és módszereit elemző fejezetek. A könyvben fontos helyet foglalnak el a középkori iskolák mindennapi világát, a tanári hivatást és a diákok életét bemutató részek, és az iskolán kívüli művelődés szintereit – a csillagvizsgálókat, a zeneiskolákat, a könyvtárakat, a kórházakat és más helyszíneket – feltáró alfejezetek. Kiemelt helyen áll továbbá a muszlim nevelés- és tudománytörténet európai hatásainak áttekintése, a muszlim ismeretanyag és oktatási-vitakozási-érvelési módszerek kontinensünkön való jelenléte és recepció- illetve hatástörténete. Fontos törekvésünk volt, hogy minél több – magyar nyelven gyakran első ízben megjelenő – középkori forrásszöveg részlete jelenjen meg a műben, hiszen ezek adják a téma megismerésének igazi alapját. Lényegesnek tartottuk azt is, hogy a „nyugati” neveléstörténeteszek véleményei, elemzési szempontjai és eredményei mellé – ahol csak lehetséges – muszlim szerzők meglátásait, kutatásait is beemeljük. A könyv – a középkori muszlim neveléstörténetet állítva fókuszpontba – egyben *modellkísérletnek* is tekinthető arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet komplex módon, széles kultúrtörténeti keretek közé ágyazva, komparatív szemléleti móddal bemutatni a nevelés történetét.

² A tanulmányok bibliográfiai adatait és on-line változatát l.: a szerző honlapján: <http://kerikata.hu> (Publikációk rovat)

³ Kéri Katalin (2002): *Nevelésügy a középkori iszlámban*. Iskolakultúra könyvek 16. Pécs.

⁴ Kéri Katalin (2004): *A muszlim nevelésügy elméleti és történeti alapjai*. Habilitációs értekezés, kézirat. Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar.

Végezetül a mű minden eddigi magyar nyelvű összefoglalásnál részletesebb historiográfiai áttekintést nyújt arról, hogy a 19-20. századi hazai és nemzetközi neveléstörténet-írásban hogyan jelent meg az iszlám nevelésügye. Az olvasó további tájékozódását bőséges jegyzetek, részletes irodalomjegyzék segíti, a kötet képanyaga pedig reményeink szerint megkönnyíti a terjedelmes szöveg befogadását. A könyvben szerepeltetett idegen szavakat és kifejezéseket zárójelben és dőlt betűvel jelöltük, az arab és perzsa neveknél és fogalmaknál egyszerűsített latin betűs átírást alkalmaztunk. A felhasznált (latin betűs) művek esetében minden esetben megtartottuk a szerzők és műcímek eredeti kiadáskor alkalmazott írásmódját.

AZ ISZLÁM KIALAKULÁSA ÉS SAJÁTOSSÁGAI



A VALLÁS KIALAKULÁSA

Az iszlám vallása, melynek neve az „Isten akaratában való megnyugvást, az Istenség iránti odaadást” fejezi ki, Mohamed (570-632) prófétálása nyomán a 7. századi Arábiában alakult ki, ám mára már korántsem csak az arab országok lakói közül kerül ki a muszlim hívók tömege. Ez a vallás napjainkban jelen van Ázsia, Amerika, Afrika és Európa számos országában, és megjelent Ausztráliában és Óceániában is. A vallás születése szorosan összefonódik Mekka és Medina, a térség, illetve Mohamed próféta életének történetével. Mekka felemelkedése annak a közvetítő szerepének köszönhető, melyet a nagyhatalmak viszálykodása idején vett magára, elsősorban a presztízis- és luxusjavak kereskedelmét illetően.⁵ A város – miként azt egyéb források mellett a Korán néhány részlete is bizonyítja – nem volt alkalmas sem földművelésre, sem állattenyésztésre, a fejlődéshez egyetlen esélye a kereskedelemben betöltött helyzetének kiépítése és megszilárdítása volt.

Itt lépett fel tanításával a Qurajs törzs Banú Hásim nemzetségéből származó szegény, ám tehetséges fiatalember, Mohamed⁶. Az általa közvetített tanítások szöges ellentétben álltak törzse gazdag előkelőinek kereskedelmi szemléletével. Az Istennek önmagát mindenben alávető ember, az embertársak önzetlen segítségének és szolgálatának eszménye ugyanis összeegyeztethetetlen volt a nagy haszonra törekvő, gyakran harácsoló életmódot folytató, vagyonukat mindenáron gyarapító kereskedők életcéljaival. A kibontakozó vallás a közösség összetartó erejét is jelentette azoknak a nincsteléneknek és szolgai, félszolgai elemeknek, akik státuszuknál vagy származásuknál fogva nem élvezték az arabok körében szokásos törzsi vagy nemzetségi védelmet. Kiemelendő továbbá az első muszlimok köréből azoknak a nőknek a csoportja, akik hittek Mohamed tanításainak kinyilatkozta-

⁵ Simon Róbert (1994): *Korán – A Korán világa*. Helikon, Budapest. 426. o. (Megjegyzés: A könyvben szereplő Korán részleteket Simon Róbert fordításában közöljük.)

⁶ Életéről l. pl.: Armstrong, Karen (1998): *Mohamed. Az iszlám nyugati szemmel*. Európa, Budapest; Hatala Péter (1878): *Mohammad élete és tana*. Lampel, Budapest; Watt, Montgomery W. (1953): *Muhammad at Mecca*. Clarendon Press, Oxford; Watt, Montgomery W. (1961): *Muhammad – Prophet and Statesman*. Oxford University Press, London.

tás jellegében, s teljes hitükkel Allah felé fordultak. A keresztény tanításokhoz hasonlóan az iszlám vallás követőinek is nagy erőt adott a földöntúli életben való hit, s az ember sorsát, földi tetteit mérlegre tévő Utolsó Ítélet napjának az eljövételéről való gondolatok.

A Mohamed által közvetített, a muszlimok által isteni kinyilatkoztatásoknak tartott tanítások minden addigi ismeretnél fontosabb hatást gyakoroltak az arab törzsek gondolkodására, hiszen hitük szerint saját nyelvükön szóltak hozzájuk Isten (Allah) szavai. Ez a hatás természetesen fokozatosan bontakozott ki és terjedt el; Mohamed halálakor azonban az iszlám körvonalai már világosan kirajzolódtak.⁷

Mohamed halála után alig hetven év alatt a muszlimok óriási földrajzi térségekre terjesztették ki fennhatóságukat, és a középkor századaiban szinte folyamatosan gyarapították területeiket, jóllehet, gyakran ütköztek komoly ellenállásba az európai keresztények, az indiaiak, kínaiak, mongolok és más népek részéről. A 15. század végére Keleten az iszlám megjelent Kínában, a Maláj-félszigeten, Szumátra és Jáva északi részén, a Fülöp-szigeteken, Északon a muszlimok megtérítették a mongol törzsek egy részét a Tarim medencétől a Volga kazanyi kanyarulatáig, ellenőrzésük alatt tartották a Szahara és Afrika trópusi része között lévő szavannákat, megvetették a lábukat Afrika és India keleti részén, Nyugaton pedig fennhatóságuk kiterjedt Marokkó atlanti-óceáni partvidékéig. (A dél-nyugat-európai muszlim területvesztésekkel arányban kontinensünk délkeleti felében éppen ebben az időben nyomultak előre a törökök.)⁸ A muszlim birodalom azonban csak vallási értelemben létezett (mint *umma*, vagyis vallási közösség), politikailag nem tételezhetünk egységes államot. Az iszlám középkori történelme ugyanis számos dinasztia uralkodásához kötődik, melyek földrajzi területenként és időszakonként egymást váltották és/vagy egymás mellett viaskodva éltek.⁹

⁷ Simon R.: *Korán – A Korán világa...* i. m. 455. o.

⁸ Robinson, Francis: *Az iszlám világ atlasza*. Helikon – Magyar Könyvklub, Budapest, 1996. 22. o.

⁹ Az iszlám középkori történelmének részleteiről l.: Benke József: *Az arabok története*. Alexandra, Pécs, é. n.; Brentjes, Burchard (1986): *Izmael fiai*. Kossuth, Budapest; Brett, Michael – Forman, Werner (1985): *A mórok – Az iszlám kultúra Nyugaton*. Gondolat, Budapest; Cahen, Claude (1989): *Az iszlám a kezdetektől az Oszmán Birodalom létrejöttéig*. Gondolat, Budapest; Robinson, Danielle (2000): *Az iszlám*. Kossuth K., Budapest; Rogers, Michael (1987): *A hódító iszlám*. Helikon, Budapest; Cantor, Norman F. (ed., 1968): *The Medieval World 300-1300*. The Macmillan Company, New York, Collier-Macmillan Limited, London; Crespi, Gabriele (1983): *Los arabes en Europa*. Encuentro, Madrid; Guichard, Pierre (1990): *L'Espagne et la Sicile musulmanes aux XIe et XIIe siècles*. Presses Universitaires de Lyon, Lyon; Guichard, Pierre (1995): *Al-Andalus. Estructura antropológica de una sociedad islámica en Occidente*. Granada; Hitti, P. K. (1960): *History of the Arabs*. MacMillan, London; Mann, Golo-Heuss, Alfred (ed., 1995): *Historia universal V., El islam. El nacimiento de Europa I*. Espasa-Calpe, Madrid; Mantran, Robert (1982): *La expansión musulmana (siglos VII-a XI)*. Labor, Barcelona; Molina, Antonio Muñoz (1994): *Córdoba de los Omeyas*. Planeta, Barcelona; Nizami, Khaliq Ahmad (1966): *Studies on Medieval Indian History and Culture*. Allahabad; Perroy, Edouard (ed., 1977): *La edad media III., La expansión del Oriente y el nacimiento de la civilización occidental*. Destino, Barcelona; Petruszevszkij, I. P. (1966): *Iszlám v Iránye v VII-XV veka*. Izd. Leningradszkovo Unyiverszityéta, Leningrad; Sánchez-

Az iszlám univerzalizmusa, világvallás jellege már Mohamed tanításaiban, magában a Koránban, illetve a korai muszlim politikai gyakorlatban világosan megfogalmazódott. A muszlimok vallási-politikai-gazdasági értelemben vett, hihetetlenül gyors terjeszkedése hosszanti irányban (Nyugat-Kelet) szinte átfogta az egykori Római Birodalom területét, kihasználva a Bizánci Birodalom rész hanyatlását, a nyugati részek barbár invázióktól sújtott gyengülését, illetve a keleti és nyugati egyház közötti folyamatos vetélkedést és az 1054-es egyházszakadást.

Az iszlám – csakúgy, mint kezdetben a kereszténység – az egész világra kiterjedő vallási és kormányzási rendszer megteremtésének gondolatával lépett fel – jóllehet, nem tűzi célul, hogy egyedüli vallás legyen a földön¹⁰ – terjeszkedése során azonban összegző és heterogén civilizáció-szervező erővé vált a sokszínű kulturális hatás következtében. Abban az időszakban, amikor Nyugat-Európa lemondott az ógörög és hellenisztikus szellemi örökségről, a muszlimok felvállalták ezen tudományos-filozófiai kultúrkinccs átörökítését és gazdagítását, eleinte főként szíriai-nesztóriánus közvetítéssel.¹¹

A keleti Omajjádák biztosították a hellenisztikus tudományok fantasztikus virágzását: Bejrút, Gondisápúr, Niszibisz, Harrán, Antiochia és Alexandria iskoláiban, tudományos központjaiban támogatták a keresztény, perzsa és szabbeus tudósok, fordítók működését. Ugyanezt a politikát folytatták az 'Abbászida uralkodók is, számos görög nyelvű művet ültettek át ebben az időben arabra, gyakran zsidó és nesztóriánus keresztény tudósok munkálkodásával. Tudományos központok és iskolák alakultak, könyvtárak szerveződtek, és ezeken a helyszíneken a görög nyelv mellett szír, pehlevi és szanszkrit nyelvről is tettek át műveket arabra.

Az a vallási kultúra, amely a 7. században még tisztán arabként formálódott, a 15. századra magába olvasztotta valamennyi meghódított nép civilizációs eredményeit, tudományos ismereteit. Így vált az iszlám a görög-latin kultúra elemei mellett a perzsa, szír, indiai, kínai és török, sőt vizigót tudásanyagot is felölelő és azt továbbfejlesztő, világformáló tényezővé.¹² Erre az időszakra már óriási területek népessége lett muszlimmá, és valamennyi, teljesen eltérő földrajzi-gazdasági körülmények között élő és sajátos hagyományokkal rendelkező hívő számára a Korán, a hagyományok és a vallásjogi törvények, valamint maga az arab nyelv teremtette meg a muszlim közösséghez tartozás alapját.

Albornoz, C. (1978): *La España musulmana I-III*. Espasa-Calpe, Madrid; Trimmingham, J. S. (1962): *A History of Islam in West-Africa*. Oxford University Press, London stb.

¹⁰ „Nincs kényszer a vallásban. Immár látszik az igaz út különbsége a tévelygéstől.” *Korán* 2:256

¹¹ Nakosteen, Mehdi (1964): *History of Islamic Origins of Western Education A. D. 800-1350, with an Introduction to Medieval Muslim Education*. University of Colorado Press, Boulder, Colorado, 11. o.

¹² Uo. 11. o.

A KORÁN

A muszlimok életében abszolút központi jelentőségű a Korán (*al-Qur'án*), a benne található olvasmányok segítségével szemlélik és értelmezik az egész történelmet, az ember és Isten közötti kapcsolatot, illetve az emberi együttélés jelenségeit. Ez számukra maga a törvény. A muszlimok szerint ez a könyv Isten (*Alláh*) szava, amit Gábriel (*Dzsibril*) arkangyallal küldött Mohamednek, aki Allah üzenetének közvetítője az emberek felé. A Korán szó jelentése „olvasmány”, „kinyilatkoztatás” vagy „prédikáció”.

A 7. századtól kezdve a Korán vált a muszlim élet, így a muszlim nevelés és oktatás alapkövévé is. Részletekben való lejegyzése már Mohamed életében elkezdődött. A szöveget ekkor még pálmalevelekre, sima csontokra, ritkán pergamenre írták.¹³ Már az első kalifa, Abu Bakr felállított egy bizottságot, amelynek tagjai összegyűjtötték az így feljegyzett szövegrészeket, és ellenőrizték azok hitelességét. (Akkoriban még sokan éltek olyanok, akik Mohamedtől tanulták a Korán teljes szövegét.) A harmadik kalifa, Oszmán 652-ben elrendelte a kinyilatkoztatásnak tartott és továbbhagyományozott – több nyelvjárást is tükröző –, addig rögzített szövegek kurejsi nyelven való lejegyzését és több példányban való lemásolását.¹⁴ A Korán így elkészült teljes, írott változatait szétküldte a muszlim birodalom valamennyi sarkába. A Korán végleges változatának kialakítása csak a 10. századra fejeződött be.¹⁵

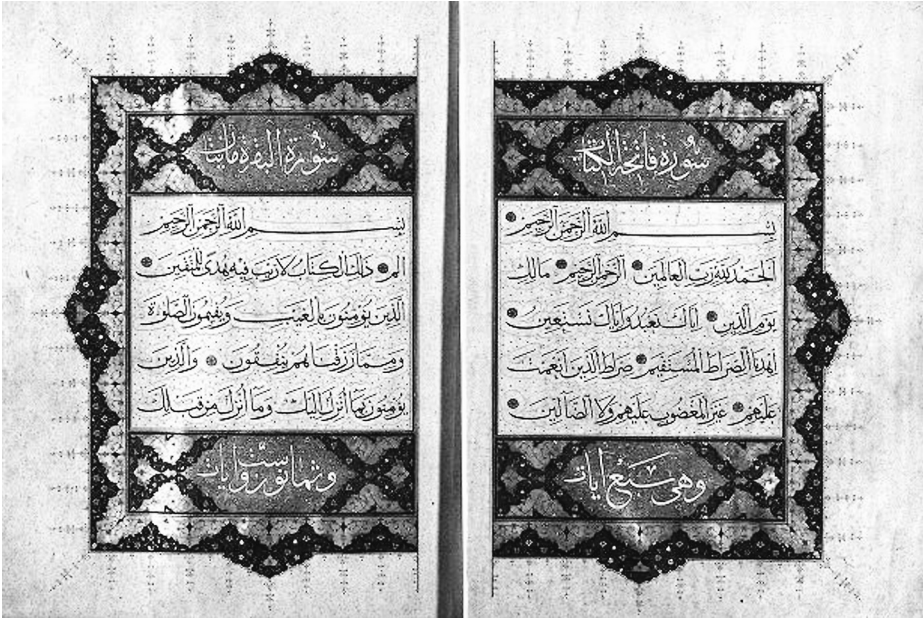
A Korán 6226 verssorból (*ája*) áll, amelyek 114 szűraba elrendezetten találhatóak a szent könyvben. A szűrák elrendezése nem keletkezésük időrendjében történt, hanem terjedelmük szerint: a Korán elejére kerültek a hosszabb, végére pedig a rövidebb szakaszok, kivéve a *Fátiha* című nyitó szakaszt, mely a muszlim imádkozás központi eleme.

A szövegrendezés ezen módja – a többnyire kronologikus rendbe fogott bibliai részek olvasása után – szokatlan és nehéz lehet az európai olvasó számára. Megkönnyíti azonban az eligazodást annak tanulmányozása, hogy melyik szúra mikor került kinyilatkoztatásra. Keletkezésük szerint megkülönböztethetünk mekkai és medinai szűrákat. Az előbbi csoportba tartoznak azok a részek, amelyek Mohamed 612 és 622 közötti életszakaszában hangzottak el, s amelyek kifejezetten a monoteisztikus vallás megerősítését szolgálták, felelevenítve a Bibliából ismert történeteket (változataikat). Mohamed a muszlimok szerint olyan prófétaként lépett fel az arabok között, mint korábban Mózes vagy Jézus a zsidóság körében, a

¹³ Petruszskij, I. P.: *Iszlám v Iránye...* i. m. 99. o.

¹⁴ L. erről: a *Kegyves Korán értelmezésének fordítása* 29-30. rész. Iszlám Egyház Fordító Iroda, Budapest, 2004.

¹⁵ L. erről: Simon R.: *Korán – A Korán világa...* i. m. 460-476. o.



1. A Korán első lapjai (16. század eleje)

Korán részletei szerint az ő nyomdokaikban járva: „Leküldtük ezt az Írást nektek,) hogy ne mondjátok azt: »Ez az Írás csupán két (vallási) csoportnak küldetett le előttünk« (...) Vagy hogy ne mondjátok: »Ha az Írás hozzánk küldetett volna le, mi jobban követnénk az útmutatást, mint ők.«”¹⁶

622 után, amikor Mohamed Medinába ment, ő lett a muszlim közösség feje, a formálódó vallás vezetője. A medinai szúrák a köz- és magánszféra kapcsán előírt kötelezettségeket, a muszlim életvitel alapszabályait tartalmazzák. Meg kell azonban jegyezni, hogy a muszlimok szerint a Korán szúráinak efféle elemzése, csoportosítása nem követendő módszer, hiszen hitük szerint a szúrákat Allah nyilatkoztatta ki, és nem emberi „megfontolás” döntette el keletkezésük időpontját. Ezt, illetve Mohamed szerepét a közvetítésben így írja le a Korán: „Az Igazsággal küldtük le azt, és az Igazsággal jött le. És csupán örömhírhozó és intő gyanánt küldtünk el téged. És Korán (ez), amelyet részekre osztottunk, hogy sietség nélkül hirdesd az embereknek.”¹⁷ A muszlim tudós (jogi) testületek szerint a szent könyv szúrái négy alapvető téma köré összpontosulnak, és ez a tematika lehet a csoportosítás alapja: a hitvallás, Allah tiszteletének módjai és a hívő kötelezettségei, az erkölcs és végül az emberek közötti társadalmi érintkezés szabályai.¹⁸

¹⁶ Korán 6:156-157

¹⁷ Korán 17:105-106

¹⁸ Santoni, Eric (1997): *El islam*. Acento Ed., Madrid. 24. o.

Az arabok a Korán nyelvéről azt tartják, hogy a legszebb nyelv a világon, hiszen Allah ezen a nyelven szólott az emberiséghez. Ezt a vélekedést alátámasztandó, az arab tudósok már a 7. századtól kezdve folyamatosan bizonygatták nyelvük nyelvészeti és stilisztikai fölényét más nyelvekkel szemben, amely egyben vallásuk felsőbbrendűségét is jelentette számukra.¹⁹ A Korán nehezen értelmezhető, prózában megírt költemény, muszlim és nem muszlim tudósok szerint is lefordíthatatlan a maga teljességében, mert bármily kitűnő fordítást is készítsen valaki, sohasem lesz képes visszaadni a szűrák eredeti nyelvezetét, stílusát és hangzását. A világ muszlimjai ezért minden (többnyire nem arab nyelvű) országban eredetiben tanulmányozzák szent könyvüket és arab nyelven imádkoznak. Ettől soha nem térhetnek el. A Korán nyelvének tökéletessége, szókincse, ritmusa, dallamossága az arabok számára már önmagában is bizonyíték arra, hogy e szöveget nem alkothatta meg ember, csakis isteni eredetű lehet.

A HAGYOMÁNYOK

Az iszlámban tehát vitathatalanul a Korán a vallás, a muszlim életvitel alapja, annak minden sora követendő és megkérdőjelezhetetlen a hívők számára. Ugyanakkor kiemelendő, hogy nem ez az egyetlen törvény, mert a mindennapi vallásos életvitel Koránban le nem írt, nem szabályozott mozzanatai is útmutatásra szorulnak. Mohamed személyes életvitelére és elhangzott gondolatai, véleménye ezért az iszlámban különös jelentőségű

Hagyomány alatt értjük egyrészt azokat a közléseket, elbeszéléseket (*hadisz*), amelyek főként a vallási, de akár egyéb, például történeti tárgykörből véve, szóban adtak tovább a muszlimok. Meg kell különböztetnünk azokat a szokásokat (*szunna*), amelyek a muszlim közösségben – Mohamed próféta életvitelét alapul véve – érvényben voltak, „tekintet nélkül arra, hogy létezik-e rá nézve szóbeli úton közölt hagyomány vagy sem. ... a dolog természetéből következik, hogy egy hadiszba foglalt norma szunnának számít; az azonban *nem szükséges*, hogy a szunnára mindig megfeleljen egy hadisz, amely azt szentesíti. Könnyen előfordulhat, hogy egy hadisz tartalma ellentmond a szunnának...”²⁰ Az ilyen ellentmondásnak több oka is lehet: értelmezési probléma, érvénytelenített előírás vagy a hadisz hitelességének gyengesége is lehet a háttérben.²¹ Valamennyi hadisz két részből áll: azoknak

¹⁹ Ez több zsidó és keresztény szerzőt arra ösztönzött, hogy saját nyelvének szépségét méltassa. (A zsidó Mózes ben Ezrá (kb. 1055-1135) például a Biblia héber nyelvű szövegeinek esztétikai értékét emelte ki, a katalán nyelv nagyszerűségét bizonyítandó pedig a mallorcai tudós, Raimundus Lullus (1232-1316) írt imádságkönyvet „*Llibre d'oracions*” címmel.

²⁰ Goldziher Ignác: A hadisz kialakulása. In: Uő.: *Az iszlám kultúrája I. k.*, i. m. 200. o.

²¹ Megjegyzés: A hadisz és szunna között lehetséges ellentmondás okairól Tóth Csilla kéziratban közölt gondolatait idézem. (cím nélkül) Komló, 2009.

a személyeknek a felsorolásával kezdődik, akik szóban egymásnak továbbadták a megőrzött szöveget, vagyis az átdói lánc (*szilszila*) tagjainak nevei szerepelnek első helyen (*isznád*), s ezt követi maga a szöveg (*matn*). Például: „Abú Darr al-Gifari és Abú ‘Abd ar-Rahman Ma‘ad b. Dzsabaltól: Így szóltott Allah követe: »Bízzál Allahban, bárhol tartózkodsz is, ha rosszat követsz el, kövess el utána nyomban jó cselekedetet, hogy amazt eltörölje, és bánj az emberekkel szép módon.«”²²

A prófétának – vagy közvetlen és hű követőinek – tulajdonított hagyományok összegyűjtését és egyeztetését halála után kezdték el azok az emberek, akik őt ismerték, életében gyakran vele voltak, szem- és fültanúként megtapasztalhatták, mit tesz különböző esetekben, viták alkalmával, otthonában vagy köztereken. Goldziher azonban kiemelte: korántsem áll az a feltételezés, hogy Mohamed halálát követően a muszlim közösség valamennyi tagja a szunna, illetve a hadiszok szerint élt volna. Az orientalista tudós úgy vélte, hogy történetileg vizsgálva a hadiszok összegyűjtésének és értékelésének folyamatát, látszik, hogy az Omajjáda uralkodók igen kevés gondot fordítottak a vallási életvitelre, és annak közösségen belül való kialakítására, és az iszlám szempontjából a vallásos kor II. Omar (uralk. 717-720) kalifával kezdődött csak el ismét, akit ezért az 5. igaz kalifaként említenek a muszlimok. A vallásos szellemű élet az ‘Abbászida korszakban virágzott fel igazán.²³ (Ez annak is köszönhető, hogy ez utóbbiak uralkodása alatt a muszlim birodalomban központi helyre kerülő, saját vallási hagyományokkal rendelkező művelt perzsák (*mawáli*) hitük elemeit átfordították az iszlám tanításaira, vallásos lelkületüket és ismereteiket is felhasználták az iszlám megerősítésére. A folyamat eredményeként az Omajjádák „királyi” méltóságával ellentétben az ‘Abbászida uralkodók „vallási vezető” mivolta vált hangsúlyossá.)²⁴ Ekkor az eleinte szóban, majd – ahogyan az idő telt – írásban hagyományozott hadisz-gyűjtemény óriásira növekedett²⁵, több tízezer hadiszot gyűjtött és őrzött meg Mohamed követőinek és tanítványaiknak mintegy 14.000 fős láncolata, akik között százas nagyságrendben nők is voltak. A hagyományok gyűjtői és értékelői közül kiemelkedett a 9. századi al-Bukhari, aki mintegy 600.000 Mohamednek tulajdonított mondást és cselekedetet gyűjtött össze, melyek közül azonban csak valamivel több, mint hétezeret talált hitelesnek.

Időszakonként és területenként is változott tehát az iszlám születését követő körülbelül két-háromszáz évben a hadiszok mennyisége és tartalma, és a muszlim fennhatóság alá került idegen területek iszlámra áttérő lakosait éppúgy meg kellett tanítani a vallás előírásaira és a hívők számára előírt életvitelre, mint magukat az arabokat. A különböző vallásjogi iskolák képviselői mindig is sokat fáradoztak

²² 18. hadisz. In: *A negyven hagyomány* (1984). I. I. F. S. O., Budapest. 46. o.

²³ Goldziher I.: *A hadisz kialakulása...* i. m. 219-220. o.

²⁴ Uo. 246-247. o.

²⁵ A hagyományok egy modernkori, elektronikus adathordozón elhelyezett, angol nyelvű tematikus gyűjteményét l. pl.: *500 Ahadith*. <http://wings.buffalo.edu/sa/muslim/isl/hadith1.html> (A letöltés ideje: 2001.02.02.)

azon, hogy a hadiszokat összevessék és összeegyeztessék a Korán tartalmával, illetve azon, hogy az ellentmondásokat kiküszöböljék és a szövegeket értelmezzék. A közép- és felsőfokú iskolák tananyagának a Korán szövegek tanulmányozása mellett mindig nagyon jelentős részét alkották a hagyományok, ezekre épült fel magának a klasszikus muszlim vallásjognak a rendszere is.

AZ ISZLÁM VALLÁS ALAPTANÍTÁSAI

„Nincs más Isten, csak Allah (*lá iláha illá-lláh*), és Mohamed az ő küldötte (*wa Muhammad raszulu-lláh*).” Ez a kijelentés az iszlám vallás alapvető tanítása, vagyis az Allah (Isten) egyedüliségében és oszthatatlanságában való hit, és Mohamed próféataságának elfogadása.²⁶ Ezt a kijelentést, a muszlimok credóját sahadá-nak nevezik, és ha valaki magáévá teszi ezt a kijelentést, akkor az iszlám közösségének tagjává válik. A Korán fentebb idézett első, nyitó szúrája is erről szól, illetve a muszlimok Allah iránti odaadó magatartásáról.

A muszlimok hite szerint az általuk vallott egyetlen és igaz istenség, Allah, az egész világmindenség ura, és ez a hit teszi az iszlám vallást igazi világvallássá, népek és országok felett átívelő univerzális gondolattá. A muszlimok Allahba vetett hite olyan kohéziós erő, amely az általuk isteni kinyilatkoztatásnak tartott Koránon nyugszik, mely könyv minden egyes szava szent és megkérdőjelezhetetlen számukra.

Az egy és oszthatatlan Istenben való hit mellett a muszlim vallás másik alaptanítása a feltétlen hit Allah küldötteiben, a prófétákban. A muszlimok szerint Mohamed előtt már számos próféta élt a világ különböző helyszínein, akiket Isten azért választott ki, hogy hirdessék kinyilatkoztatásait és tanítsák az emberiséget. A Koránban 25 prófétáról esik szó, és közöttük öt olyan volt, akiket az iszlám világában máig kiemelt tisztelet övez: Noé, Ábrahám, Mózes, Jézus és természetesen az arab próféta, Mohamed, akit a muszlimok utolsónak hisznek. (Lásd: Korán 21. szúra: A próféták) Ugyanakkor azt is tartalmazza az iszlám Szent Könyve, hogy Allah minden néphez küldött prófétát, akik valamennyien tiszteletre méltó személyek, és az iszlám nem tesz közöttük különbséget: „Elküldtünk téged az Igazsággal, mint örömhír-hozót és intőt. Nem volt olyan közösség, amelyben ne lett volna korábban intő.”²⁷ és „Nem teszünk különbséget az ő küldöttei között.”²⁸

A muszlimok elismerik azokat a kinyilatkoztatásokat, szent iratokat is, amelyeket a próféták közvetítettek az embereknek: a Tóra, a zoltárok, az Evangéliumok

²⁶ E fejezet megírásához felhasználtam Mohamed Eisa Shubail azonos című tanulmányának néhány adatát. Kézirat, Komló, 2001.

²⁷ Korán 35:24

²⁸ Korán 2:285

és természetesen maga a Korán tartozik ide, ám ezen írások közül csak a legutóbbi tartják teljes, hiteles, változtatások nélkül megőrzött szövegnek.

A Koránban több utalás történik Allah angyalaira, akiknek a tisztán szellemi létezésében való hit szintén a muszlim vallás alaptanítása. Az iszlám szerint számos, érzékszerveinkkel fel nem fogható angyal létezik, és mindegyiknek meghatározott feladata van. Nincs részük viszont Allah istenségében, teljesen tőle függenek, az ő akaratának alárendelve, utasításai szerint igazgatják a világegyetemet. A muszlim felfogás fontos része, hogy az angyalokat nem tartják jogosultnak az emberekért való közbenjárás elvégzésére, így nem imádkoznak hozzájuk és nem kérik a segítségüket.²⁹

Vallják továbbá az iszlám követői az Utolsó Ítélet napjának eljövetelét, amikor majd mindenki megítéltetik cselekedetei és hite alapján, s értékei szerint a mennyországba vagy a pokolba kerül. (Mohamed már legelső mekkai prédikációi során is beszélt erről.) Ez a tanítás ösztönöz az erkölcsös életvitelre, segít elviselni a nehézségeket.

Az Allah végtelen hatalmába és tudásába, az isteni törvényekbe vetett hit is része a muszlim vallásnak. Az iszlám tanításai szerint Allah nem közömbös a világ dolgaival szemben, tudását és hatalmát minden időben gyakorolja. Az alábbi szűrészlet jól érzékelteti Isten és ember felelősségét a világ iránt: „Bármi jó ér téged, az Alláhtól van, és bármi rossz ér, az saját magadtól van.”³⁰ A muszlimok szerint az ember szabadsága és hatalma véges, egyedül az isteni erő az, melynek kiterjedése korlátlan. Fontos tanítás azonban az az iszlámban, hogy az ember lehetőségein belül felelős sorsa alakulásáért, terveivel és cselekedeteivel hozzá kell járulnia a teremtett világ javításához. A muszlimok szerint az isteni teremtésnek értelme van, az életnek pedig az ember anyagi létén túlmutató, magasabbrendű célja. Ez nem más, mint Allah imádása, csodálatos művének megismerése és élvezete. Az emberi lények az iszlám szerint az összes ismert létező között a legmagasabb szintű teremtmények, ezért kötelességük megismerni és megóvni Allah világát. Az ember tehát nem csupán egy születésre és halálra kárhoztatott lény, hanem fontos szerepe van a hatalmas isteni tervek beteljesítésében. A muszlimok szerint valójában minden egyes ember muszlimként születik a világra, vagyis Isten akarata szerint, bűn nélkül és felruházva azzal a képességgel, hogy Allahnak engedelmességen, tehát kettős értelemben szabad: mentes a büntől és szabadságában áll eldönteni, követi-e az egy és igaz isten tanításait. Ebből következik az iszlám vallás azon alaptanítása, hogy a hívő muszlimnak saját magának kell üdvözülésén fáradoznia élete végéig, ezt pedig csak akkor tudja megtenni, ha Allahba vetett hite mindennapi cselekedeteiben és gondolataiban is megnyilvánul. A bűnről szóló fontos tanítás – mely az igen pozitív muszlim gyermekszemléletnek is alapja –, hogy mindenki

²⁹ Mawdudi, Szayyid Abu-l-A'lá: *Az iszlám alapelvei. Világnézet és élet az iszlámban*. Magyar Iszlám Jótékonyági Alapítvány, Budapest, é.n. 82-84. o.

³⁰ *Korán* 4:79

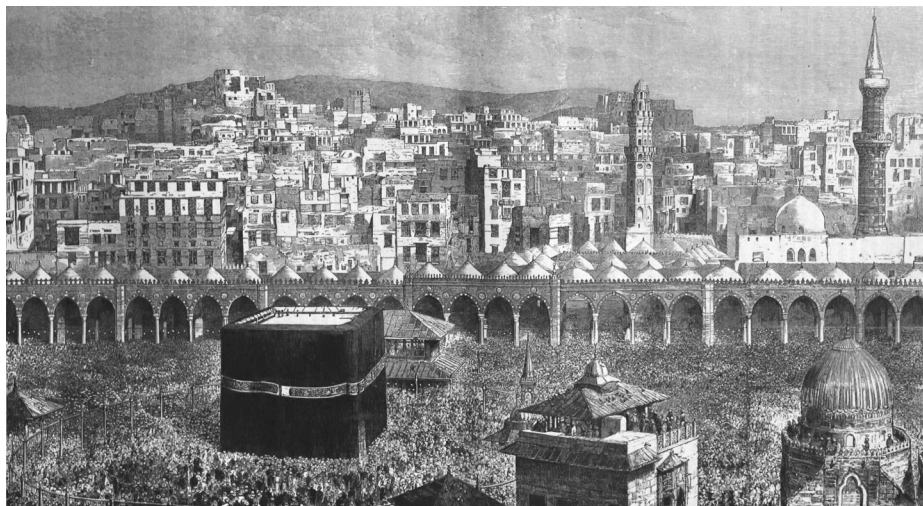
ártatlan lényként születik, és csakis a saját cselekedeteiért és gondolataiért felelős, tehát senkinek sem kell mások vétkei miatt bűnhődni (beleértve az első emberpárt is). Az iszlámban tehát nem létezik az eredendő bűn fogalma. Ebből következik, hogy bár a muszlimok hisznek Jézus „prófétálásában”, nem fogadják el azt a keresztény tanítást, hogy ő váltotta meg bűneiktől az embereket.

Az iszlám szerint tehát mindenkinek magának kell lelki épülésén és üdvözülésén fáradoznia, és senki sem járhat közben Allahnál embertársai érdekében, az embereknek nem tulajdonítanak ilyenfajta, közvetítői szerepet. Valamennyi embernek egyéni utat kell járnia az erkölcsi tökéletesedés és tanulás érdekében, amely során – ez az iszlámban nagyon fontos – a közösség tagjai természetesen segítik. (A muszlim tanítások nem felejtkeztek meg azokról az emberekről sem, akik úgy élik életüket, hogy nem találkoztak az iszlámmal. A velük kapcsolatos muszlim álláspont az, hogy nem büntethetőek olyasmiről, amit nem tudnak, tehát nem felelősek azért, ha nem a kinyilatkoztatások szerint élnek. A felelősség inkább a muszlimokat terheli, ha nem tettek meg mindent ezeknek az embereknek a tanításáért, felvilágosításáért, ha életvitelükkel nem mutattak vonzó és követendő példát. Senkire sem szabad azonban ráerőltetni a muszlim hitet, mert az csak szabad választás után lehet igazán szilárd. Az iszlám tehát biztosítja a vallási szabadságot.)

A muszlim tanítások részletesen kifejtik azt, hogy senki nem élhet példamutató, hithű életet, ha kétségek gyötrik vallásával kapcsolatosan. Ezért a folyamatos tanulásra, keresésre és kérdezésre buzdít a Korán több részlete is, és a hit megerősítésének fontos eszköze az iszlámban – a szent íráskönyvek tanulmányozása mellett – az Isten által teremtett világ minél alaposabb megismerése. Az embernek maximálisan használnia kell értelmét, képességeit, egész élete során kutatnia kell az igazságot. Megjegyzendő, hogy az iszlámban a racionális megközelítés mellett elfogadott a lelki-szellemi megközelítés is. (Az alaptanítások ezen összekapcsolódása jelenti a kulcsot a muszlim nevelés-, művelődés- és tudománytörténet jelenségeinek és eredményeinek a megértéséhez, és a muszlimok körében oly nagyra értékelt tudás és tanulás kiemelésének is ez a magyarázata.)

AZ ISZLÁM ALAPPILLÉREI, A HÍVŐK KÖTELEZETTSÉGEI

E vallás legfőbb alappillére az a fentebb már bemutatott hittétel, hogy nincs más Isten, csak Allah, és Mohamed az ő prófétája. Ennek elfogadása után a muszlim hívőknek különböző kötelezettségeik vannak, melyek két nagyobb csoportra oszthatók: elkerülni a rossz cselekedeteket és gondolatokat (még akkor is, ha senki nem látja, hiszen Allah előtt semmi nem láthatatlan), illetve jó cselekedetekkel szolgálni Istent (*ihszán*). Ehhez hozzátartozik a valamennyi muszlimra nézve kötelező napi ötszöri ima (*szalát*), előírások szerint és rituális tisztálko-



2. Mekka ábrázolása a 19. században

dással kiegészítve. Az ima legfőbb fajtái a 1. kötelező imák: napi öt imádság és péntek déli istentisztelet (a férfiaknak kötelező!); 2. a kötelességen felüli imák: az istentiszteletet kísérő ima és a nagy ünnepeken végzett imák; 3. szabadon választott imák.

A napi ötszöri imádság időpontja kötött, és mindig megmosdva, tiszta ruhában, tiszta talajon, Mekka felé fordulva kell azokat elvégezni: kora reggeli ima (*szalát al-fadzsr*) hajnal után, de még napfelkelte előtt; déli ima (*szalát al-zuhr*), melyet akkor kell elkezdeni, amikor a Nap hanyatlani kezd a zenitről. Mikor a nap éppen felkel, delelőn van, lenyugszik, akkor a muszlimok számára tilos az imádkozás, hogy fel se vetődjön a Nap imádatának gondolata, ami több korabeli vallásban hangsúlyos volt.³¹ A délutáni ima (*szalát al-'aszr*) a déli ima után, még naplemente előtt; napnyugtakor mondott ima (*szalát al-maghrib*); esti imádság (*szalát al-'iszá'*) az alkonyattól éjfélig tartó időszakban.

Fő kötelesség továbbá a vallási adó vagy szegényadó (*zakát*) fizetése, hogy a rászorulóknak (akikről részletesen ír a Korán) mindig részesülhessenek támogatásban. Az iszlám alappillére még a muszlimok szent hónapjának, a 9. holdhónapnak, a *ramadán*-nak az illő megtartása (napkeltétől napnyugtáig böjt, tartózkodás a házaselettől és élvezeti szerektől, gyakori ima), a *szauúm*. Végül pedig fontos, hogy minden muszlim legalább egyszer az életben elzarándokoljon (*haddzs*) Mekkába, a szent városba, ha erre van lehetősége, s ha ennek minden feltétele adott³².

³¹ Megjegyzés: Ez a téma Tóth Csilla kéziratában részletes kifejtésre került. 3. o.

³² L. erről: Kéri Katalin (2002): Allah vendégei – A mekkai zarándoklat. *Valóság*, 3. 60-68. o. és Sayfo, Omar (2009): *Allah vendégei. Mekkai zarándoklat*. Geopen Kiadó, Budapest.

Ezen, az egyénekre vonatkozó előírásokon kívül az iszlámban fontos közösségi követelmény erőfeszítéseket tenni a muszlim tanítások védelme és terjesztése érdekében. Az erre utaló, a Koránban gyakran szereplő kifejezés a *dzsihad*, amit Nyugaton nem egészen helyesen fordítanak „szent háborúnak”, mivel ez az irodalmi arab nyelvből vett kifejezés „erőfeszítést” jelent, míg a háború arabul *harb*. Az iszlám szerint valamennyi muszlim számára a legszebb és legnemesebb cél az iszlám törvényeinek elterjesztése és megerősítése az egész világon. „Ezt a feladatot azonban csak azok vállalhatják magukra és tűzhetik ki célul, akik megfelelő tudás birtokában vannak, és egyéb követelményeknek is eleget tesznek (példamutató életmód, türelem, kedvesség, szép beszédmodor stb.)”³³ Kétségtelen, hogy a történelem során az Allah nevében folytatott, bármilyen körülmények között is kívánatos „erőfeszítések” gyakran eredményeztek fegyveres konfliktusokat, hadi összecsapásokat. Mohamed több ízben hangsúlyozta, hogy a fizikai erőfeszítéseknél (harcoknál) sokkalta fontosabb és értékesebb a belső, lelki küzdelem („nagy dzsihad”), s azt is erősítette, hogy a háború csak védekező jellegű lehet.

A preventív vagy tiltó jellegű előírások az iszlám világában főként a hívők viselkedési és étkezési szokásaira, szórakozási formáira, gazdasági tevékenységére irányulnak. Közismerten tiltott például muszlimok számára a sertéshús, illetve ragadozó állatok (tigris, farkas, sólyom, keselyű stb.) húsának fogyasztása, illetve olyan élőlény élelemként való felhasználása, melyet nem megfelelő módon vágtak le (például nem folytatták ki a vérért). Muszlimok számára tiltott az alkoholfogyasztás és más, toxikus anyagok élvezete. Tilos az illetlen, szerénytelen, csábító viselkedés, a dicsekvés és a kihívó öltözködés. Igen kemény megítélés alá esik az iszlámban a házasságon kívül fenntartott szexuális kapcsolat. Tilos továbbá a szerencsejáték, a nyereszkesedés. Tiltott dolog kölcsönadott pénz után uzsorakamatot kérni, mely alapelv máig jellemzi a muszlim bankok működését.

VILÁGNÉZET ÉS EMBERKÉP

Az iszlám vallás aaptanítása a hit Isten egységében (*tauhid*), ami alapvető és meghatározó jelentőségű a muszlim világnézet és világvélemény szempontjából. Allah, a világegyetemen uralkodó, mindent teremtő és átfogó hatalmas istenség a legfőbb a muszlimok számára, a világot szerintük egy mindennek felett álló törvény igazgatja. Tökéletes, Allah által létrehozott és működtetett rendszernek tartják tehát magát a természetet, az univerzum minden jelenségét és objektumát. Tagadják, hogy mindez véletlenszerűen létrejött, kaotikus halmaz volna csupán, és azt is, hogy magától jött létre vagy valaha befejeződhet.

³³ Tóth Csilla kézírata, i. m. 4. o.

A muszlimok életszemléletéhez szorosan hozzátartozik a halál utáni, túlvilági életbe vetett hit. A hívők minden földi cselekedetét és gondolatát áthatja az a bizonyosság, hogy haláluk után evilági érdemeik vagy bűneik szerinti lét vár rájuk, az Utolsó Ítélet napjának (*jaúm al-qijáma*) isteni döntése szerint.³⁴

A halál utáni életbe vetett hit alapvetően meghatározta a középkorban is a muszlimok világnézetét és életszemléletét. Ennek a mozzanatnak nagyon sok köze van az oktatás- és művelődésügyhöz is, hiszen a tudás tökéletesítése, a vallásos ismeretek elsajátítása és Allah minél jobb megközelítése, valamint mások tanítása a muszlimok legfőbb életcéljai között szerepeltek, ezek mindegyike a túlvilági boldogság irányába vezető út volt. A halál utáni életbe vetett hitet a muszlimok az emberi élet legfontosabb és legmeghatározóbb tényezőjének tartották (és tartják), melynek elfogadása vagy tagadása meghatározza az emberek egész életmódját és viselkedését.³⁵ Véleményük szerint ha valaki ebben nem hisz, akkor csakis az evilági sikert tartja szem előtt, ebből következően pedig cselekedeteit és gondolatait másként irányítja, olyasmit cselekszik, amitől előnyöket remél, és nem óvja meg semmi a rossz cselekedetektől és a tanulás mellőzésétől, mindezzel azonban csak rövid és múlandó dicsőséget ér el.

A muszlim életszemlélet ezzel szemben tág keretek között, az örökkévalóság és a mindenség távlataiban mozog, nem hisz a relatív erkölcsben, nem a világi mérce szerint mér, hanem az isteni törvényekhez igazodik, minduntalan azoknak akar megfelelni. A muszlim emberkép olyan hívőt állít a közösség tagjai elé ideálként, aki magát mindenben aláveti Allahnak, aki teljesíti a fentebb kifejtett kötelezettségeket, és minden pillanatában törekszik a jóra, még akkor is, ha az nem hoz számára evilági hasznot. A muszlim embernek tehát istentől kapott képességeit, tehetségét ebben a szellemben kell felhasználnia. A „jó” és „rossz” megkülönböztetése azonban sok esetben nem könnyű, a hívő dilemmáin és tudatlanságán csakis az segíthet, hogyha tanul, ha minél többet megtud és megért a kinyilatkoztatott hittanításokból. Megjegyzendő, hogy spirituális értelemben az iszlám tanításai nem tesznek különbséget férfiak és nők között, és Évát, az emberiség ősanját nem tartják a bűnök és szenvedések átörökítőjének. A származás, a nem, a vagyoni helyzet és egyéb dolgok helyett az iszlám szerint az ember egyedüli értékmérője a lelki nagyság, a becsületesség és mértékletesség, az Allah szolgálatában mutatott odaadás.

A muszlim emberideál a vallásos tárgyú műveken kívül a középkori irodalmi szövegekben is megjelent. Az Ezeregyéjszaka meséi (*Alf lajlá wa lajlá*) című gyűjtemény történetei is tartalmazzak ezzel kapcsolatos kifejtéseket, például Szufján al-Thauri mesébe rejtett intelmei is – melyeket ‘Alí ibn al-Haszan al-Szulamihez intézett – jól érzékeltetik, milyen volt a középkorban a muszlim embereszmény:

³⁴ L. erről: Soha Abboud-Haggar (1999): El juicio final en el Islam. *La Aventura de la Historia*, 114. 82-87. o.

³⁵ Mawdudi: *Az iszlám alapelvei...* i. m. 92. o.

„Légy igaz, óvakodj a hazugságoktól, áruástól, képmutatástól és önhittségtől. Allah eme bűnök bármelyikéért is semmibe veszi a jámbor munkálkodást. Ne légy adósa csakis olyannak, aki könyörületes az adósa iránt, csak olyannal társalkodj, aki a világban való önmegtartóztatásra tanít; gyakorta emlékezz a halálra, gyakorta esedezz bocsánatért, és kérj Allahotól üdvöt életed hátralevő részére. Adj tanácsot minden hívőnek, ha vallása dolgában kérdez, s óvakodj attól, hogy hívővel szemben áruást kövess el, mert aki hívőt árul el, Allahot és prófétáját árulja el. Kerüld a csetepatét és a vizályt. Hagyd el azt, ami kétséges, annak kedvéért, ami nem kétséges, s békességed leszen. Parancsold meg a jótéteményt, tiltsd meg az utálatost, s Allah kegyeltje leszel. Szépítsd meg belső éned, s Allah megszépíti külső énedet. Fogadd el annak mentségét, aki mentegeződik előtted, ne táplálj gyűlölséget senki muszlim iránt, kösd össze a köteléket azzal, aki megszakitotta azt veled, bocsáss meg annak, aki ellened vétkezett, s prófétáknak társa leszel. Helyezd sorsodat Allah kezébe titkon és nyíltan. Féld Allahot annak félelmével, ki tudja, hogy halott, ki feltámasztatik, végítéletre megy, s a leghatalmasabbnak színe előtt fog állani. Emlékezz arra, hogy a két háznak valamelyikébe tartasz: vagy a magasztos Paradicsomba, vagy a pokol tüzére.”³⁶

A muszlim hívők a tanítások szerint olyan közösséget alkotnak, mely földrajzi, politikai határokon átívelő, tagjai összetartozásának alapja az Allah iránti odaadás. A Korán szerint: „És olyan közösség váljék belőletek, amely fölhív a jóra, megparancsolja, ami helyénvaló, és megtiltja, ami elvetendő. Ők azok, akiknek jól megy (majd) a soruk.”³⁷ és „Ti vagytok a legjobb közösség, amely létrejött az embereknek.”³⁸ A közösségi életre nevelés, a muszlim életvitelre való felkészítés valamennyi középkori családban is fontos volt, és tulajdonképpen már a születéskor kezdetét vette. A szülők vagy gyámok erkölcsi, vallásbeli kötelessége volt a gyermek muszlim szellemben való felnevelése. Ugyanakkor valamennyi muszlim kötelessége volt saját erkölcsi tökéletesedésén munkálkodni éppúgy, mint embertársait jobbitani.

³⁶ L.: *Az Ezeregyéjszaka meséi* I. k. 84. éjszaka. Fordította: Prileszky Csilla. Atlantisz, Budapest, 2000. 531-532. o.

³⁷ *Korán* 3:104

³⁸ *Korán* 3:110

MUSZLIM MŰVEK A NEVELÉSRŐL



AZ ISZLÁM KULTURÁLIS FELEMELKEDÉSÉNEK ALAPJAI

Megváltozott életkörülmények

A mikor a muszlim vallás terjedése nyomán az arabok idegen országokba kerültek, életkörülményeik, művelődési viszonyaik jelentősen megváltoztak. Ebben a folyamatban óriási jelentősége volt a kifinomult, városias kultúra megismerésének, illetve a szakképzett hivatalnokokat kívánó birodalom-szervezési törekvéseknek. A muszlim világ határai, miként fentebb vázoltuk, már a 8. század első felére stabilizálódtak, és úgy a Mohamed utáni kalifák, mint az Omajjádák megpróbálták a lehető legjobb és legáttekinthetőbb, az iszlám tanításaival összhangban álló kormányzást kialakítani. A birodalomépítés szempontjából nagy jelentősége volt a minél megfelelőbb jogrend és közigazgatás ki-munkálásának, amely a római jogra, valamint a bizánci és perzsa közigazgatásra is támaszkodva történt meg. Az Omajjádák idejében a kalifa személyére épülő, egyszemélyes kormányzás volt a jellemző, jóllehet, már akkor körvonalazódtak azok az intézmények, amelyek igazi kivirágzását az 'Abbászida kor hozta el. Ezek létrejötté megkövetelte a művelt hivatalnokréteg, jogi, gazdasági szakemberek és tanárok nagyszámú csoportjának a kinevelését. A városokban letelepedő arabok közül sokan műveltekké, jelentős arányban írástudókká, vagyis a klasszikus arab nyelv ismerőivé váltak, számosan közülük tanulni kezdtek, és ugyanez volt jellemző az iszlamizált területek nem arab lakóira is, különösen a perzsákra.

Az 'Abbászida kalifák a 9. század közepétől szilárd vezírátusra (a központi kormányzás hivatalait irányító intézményre) támaszkodtak. A hivatalnokszer-vezet kiépítése megkívánta egy olyan – részben természetesen már korábban is létező – hivatalnokréteg (*kátib*-ok, vagyis írnokok, különböző tisztviselők, titkárok stb.) felemelkedését, amelynek a létszáma folyamatosan és jelentősen gyarapodott. A Bagdadban székelő kalifák számos, arabizált iránit alkalmaztak hivatalaikban a kisebbségben lévő irakiak mellett, akik között sok nem muszlim személy (például nesztoriánus keresztény) is dolgozott. A hivatalnokok feladatkörei egyre összetettebbé váltak, mind alaposabb képzettségre, elmélyült szakmai tudásra volt szükségük a pozíciók elnyeréséhez, melyeket jövedelmezőségük és társadalmi presztíz-
sük

okán gyakran átörökítettek családtagjaiknak.³⁹ A közigazgatási hivatalok láncolatát a perzsa *díwán* szóval illették. Külön díwánja volt a pénzügyi, a katonai, a politikai stb. természetű ügyeket intéző hivataloknak. Ezek tagjai részletesen írásba foglaltak mindent, meghatározott technikai és stilisztikai szabályok szerint, és a precíz, kiterjedt adminisztráció nyomán létrejött óriási mennyiségű iratot archívumokban őrizték.⁴⁰

Az igazságszolgáltatás megszervezése a közigazgatás kiépítéséhez hasonlóan számos, jól képzett embert kívánt. A bírói posztot betöltő *qádi*-k, az őt körülvevő tanácsadók és ülnökök – például az eljárás szabályosságát felügyelő tanúk (*suhúd*) – a peres ügyek lefolytatásával foglalkoztak, a bűnözők üldözését és a bírói döntések végrehajtását azonban nem ők, hanem a kormányzók alá tartozó személyek (*surta*) végezték. Szintén az ‘Abbászidák alatt szerveződött meg a közrendre és a gazdasági életre felügyelő (például a piacok életét szemmel tartó és javítgató) személyek (*muhtaszib*) hivatala, akiknek munkáját komoly kézikönyvek segítették.⁴¹ További fontos tisztségviselőket követelt az adószedés és adónyilvántartás, a kereskedelmi és pénzügyek megszervezése, adataik feljegyzése.

A hivatalnokréteg megszervezése és kiképzése csupán egyik velejárója volt a városi alapokra helyeződött muszlim világ hatalmas növekedésének. A tisztviselőkkel párhuzamosan, az ő „laikus” ismereteikkel mintegy szemben helyezkedtek el a vallástörvény emberei (*faqih*, t. sz.: *fuqáha*), akik leginkább magánjogi kérdésekkel foglalkoztak. Rajtuk kívül számos, magához a muszlim valláshoz értő, annak fő forrásait őrző, ismerő, értelmező és átörökítő személyre volt szükség. A muszlim világ különböző országaiban élő emberek további, mindennapi életét könnyítő és szükségleteit kielégítő szolgáltatásokra is jelentős igény mutatkozott, így a 9-10. századtól a kézművesek, kereskedők, orvosok stb. képzése is fellendült. A terjeszkedő városok, az uralkodói dinasztiákhoz tartozó jelentős építkezések pedig mind több és több építész és művészt kívántak.

A városi társadalmon belüli, a birodalmiságból következően különösen hangsúlyos munkamegosztás az ‘Abbászida korra soha nem látott mértékben fellendítette a muszlim oktatás- és művelődésügyet. Az iszlám világ különböző helyzetű és származású lakói felemelkedési lehetőséget láttak a tanulásban, a birodalom-szervezés által gerjesztett igények szerencsésen találkoztak a tudás gyarapítására buzdító muszlim vallásos tanításokkal. Az intézményesült nevelés születésének kezdetén a tanulás alapjait az alább bemutatandó görög, indiai, perzsi, szíriai és hellenisztikus könyvek, tanárok, illetve iskolák adták.

³⁹ Cahen: *Az iszlám a kezdetektől...* i. m. 105. o.

⁴⁰ Uo. 106-107. o.

⁴¹ Cahen: *Az iszlám a kezdetektől...* i. m. 109-110. o.

Ókori művek megőrzése az iszlám előtt

Történeti tény, hogy a muszlimok körében – minden korábbi feltételezés és elmélet ellenére – már az iszlám első két évszázadában is megfigyelhető volt a klaszszikus tudományos eredményekhez, magához a tanuláshoz való pozitív viszonyulás. A fentiekén kívül több más tényező is hozzájárult ahhoz, hogy a középkorban éppen az iszlám vált összekötő kapoccsá ókor és középkor, Kelet és Nyugat között. Az egyik fontos háttértényező volt az, hogy Keleten a keresztény egyházon belül megjelentek olyan (idővel az anyaegyház által eretneknek kikiáltott és száműzött) irányzatok, mint a nesztoriánus és monofizita szekta. Ezen kiközösített közösségek tagjai az 5. században kénytelenek voltak olyan területen letelepedni, ahol védelmet kaptak, és ahol megtalálták a lehetőségeket önfenntartásuk biztosításához, nézeteik éltetéséhez és terjesztéséhez. A nesztoriánusoknak ez a helyszín Perzsia lett, a monofizitáké pedig – a perzsa császárság peremvidékén – az arab világ egyes területei. Új élőhelyükre magukkal vitték kulturális gyökereiket, a görög-hellenisztikus tudományos örökséget, elsősorban orvosi, matematikai, csillagászati és filozófiai ismereteiket.⁴² És vitték magukkal természetesen azt a szemléletet is, amely – szemben a nyugati hívőkkel – a keleti keresztény gondolkodókat jellemezte, vagyis azt az eszmét, hogy a vallásos és a tudományos gondolkodás összeegyeztethető.

A keleti országokban rövid idő alatt jelentősen megnőtt a nesztoriánusok száma, központjuk, Ktésziphón⁴³, Rómával és Bizánccal egyenrangú vallásos centrummá vált, és a nesztoriánus egyház igen nagy hatalmú volt a 6. és 13. század között, püspökségeivel behálózta Perzsiát, Indiát, Szíriát, Mezopotámiát, Belső-és Kis-Ázsiát, Arábiát, sőt a későbbi Törökország területét is.⁴⁴ Amikor a muszlim arabok elfoglalták azokat a területeket, ahol e szekták követői éltek, a nesztoriánusok gyakran felszabadítókként fogadták őket, és barátságos viszony alakult ki közöttük már a kezdet kezdetén, hiszen a muszlimok toleránsaknak bizonyultak más népek, közösségek hitét, kultúráját illetően. A nesztoriánusok az 5. századtól folyamatosan számos fordítást készítettek (görögről szír nyelvre); saját tanításaik szövegein kívül így továbbhagyományozták Platón, Arisztotelész, Galénosz, illetve számos neoplatonikus gondolkodó műveit. Ezekkel a szövegváltozatokkal találkozott aztán a muszlimok.

Mellettük az ókori kulturális eredmények fontos áthagyományozói voltak azok a nem keresztény tudósok is, akikkel a muszlimok tartós kapcsolatba kerültek, például a perzsiái zoroasztriánus nézetek őrzői. Történetileg ugyan távolabbi, de

⁴² Nakosteen: *History of Islamic Western Education...* i. m. 14. o.

⁴³ Ktésziphón a Tigris folyó bal partján elterülő, már az ókorban is létező nagyszerű város volt, mely a Szászánidák uralkodása alatt igazi metropolisszá fejlődött. A csodálatos építményeiről is nevezetes szellemi központot 637-ben elfoglalták és kifosztották az arabok, és miután az 'Abbászidák Bagdadot tették meg fővárosuknak (8. század), Ktésziphón lehanyaglott.

⁴⁴ Benedek István (1990): *Hügieia. Az európai orvostudomány története*. Gondolat, Budapest. 78. o.

szintén kimutatható hatást tett a muszlim tudományosság alakulására a görög, majd pedig az az indiai civilizáció, mely az ókorban főként Nagy Sándor hódításai révén került szorosabb kapcsolatba a görögséggel, és később – többszörös áttételekkel – a muszlimokkal is.

A perzsiai Gondisápúr⁴⁵ város akadémiáján – mely az alexandriai iskola mintájára szervezte meg saját képzését – már az iszlám kialakulása előtt, a 4-6. század folyamán szintetizálták az indiai, szír, görög, hellenisztikus, zoroasztrianus és zsidó eredményeket az ott tevékenykedő kiemelkedő tudósok. Már ebben az időben végbement a legfontosabb görög (és egyéb nyelvű) művek pehlevi és szír nyelvre fordítása, ami tulajdonképpen közvetlenül és nagyrészt megalapozta a kevéssel későbbi arab-muszlim felemelkedést. Lefordították többek között Hippokratész, Platón, Arisztotelész, Diophantos, Theodosius, Eukleidész, Arkhimédész, Ptolemaiosz, Galénosz és mások főbb műveit, valamint az indiai Sziddhanta című matematikai művet. A Gondisápúrban dolgozó tudósok, tanárok, orvosok jelentős része az Omajjádák uralkodása alatt (661-750) áttelepült Damaszkuszba, és az ő, valamint tanítványaik közreműködésének köszönhetően ismerkedtek meg első ízben a muszlimok az ókori ismeretekkel. (A gondisápúri tudományos központ egyébként egészen a 11. század elejéig jelentős gyűjtőhelye volt a különböző hatásoknak.)⁴⁶

Ebben az iskolában dolgozott az 'Abbászidák idején az a híres nesztorianus tudós is, akit kora legkiemelkedőbb fordítójaként tartottak számon, Hunajn Ibn Iszháq (809-873). Latinos névvel Joannitiusként emlegették őt Európában, és élete jelentős részében a bagdadi al-Mutawaqqil kalifa (uralkodott: 847-61) udvari orvosa volt, és mellette – a könyvtár vezetőjeként – fordítói munkáját is folytathatta. Nem csupán a források hitelességére felügyelt, hanem igyekezett felkutatni a legpontosabb, legmegbízhatóbb eredeti forrásokat is. Személyesen többször elutazott a Bizánci Császárságba, hogy válogasson az ottani görög művekből. Bagdadba visszatérve képes volt kiválóan megszervezni a művek lefordítását. Egész csoportnyi személy munkálkodott a vezetésével, a fordítók között volt saját fia, Iszháq, és unokaöccse, Hubajsh is, és más fiatal tudósok. (Az ő révén került lefordításra a hippokratészi értekezések java része, Galénosz művei, Platón némely munkái, például az Állam, a Törvények és a Timaeus, Arisztotelész logikáról szóló írásai, Eukleidész, Arkhimédész és mások matematikai tárgyú könyvei.) Több, korábban már lefordított (nem csupán arab, hanem szír és egyéb nyelvű) művet pedig pontosítottak, az értelmezés nehézsége miatt korábban bennük hagyott görög szavakat arab kifejezésekre cserélték, a művekhez kommentárokat írtak⁴⁷.

⁴⁵ Gondisápúr kozmopolita városa Perzsia délkeleti részén feküdt. Alapítója I. Sápúr (241-271) volt. A város neve a történelem folyamán mindig valamelyest módosult, ez az általunk használt változat az arabizált forma. Bár etimológiailag meglehetősen homályos a kifejezés eredeti jelentése, a város neve feltehetőleg annyit tesz, hogy „Sápúr városa, mely jobb, mint Antiochia” (t.i. építészeti-esztétikai értelemben).

⁴⁶ Nakosteen: *History of Islamic Western Education...* i. m. 21. o.

⁴⁷ Hugonnard-Roche: *Sur la tradition syro-arabe...* i. m. 8-9. o.

Mindehhez hozzájárult még a maga szintén nagyon fontos kultúráközvetítő szerepével a középkori zsidóság, mely Keleten és később Nyugaton is görög művek héberre és arabra, majd a 13. századtól kezdve arabról héberre és latinra történő fordításával gazdagította a gondolkodás, a művelődés történetét.⁴⁸

Az arab nyelv közvetítő nyelvvé válik

A muszlim vallás terjedése már a 7. századtól maga után vont a klasszikus arab nyelv széleskörű használatát. Ez, a muszlimok szent könyvének a nyelve, három kontinens országaiban vált a tudás, a tanulás, szélesebb értelemben véve a kultúra alapnyelvévé. Az arab nyelv a sémi nyelvcsalád délnyugati ágához tartozik. Amikor arab nyelvről beszélünk, hangsúlyoznunk kell a különbséget az írott nyelv és a beszélt nyelvjárások között, mely különbség jellemző volt már a középkorban is, és mind a mai napig fennáll. Mohamed fellépésének idején belső Arábia beduin törzsei sátorban élő, tevékkel és juhokkal pásztorkodó népcsoportokból álltak. Csak egyetlen művészeti ággal foglalkoztak: a szóban hagyományozott költészettel. Ezek tekinthetők a klasszikus arab nyelv első (szóbeli) emlékeinek, amely nyelv a Korán szövegének rögzítése nyomán az írott (irodalmi) arabban őrződött meg. Ez, a klasszikus arab nyelv vált a középkorban a vallásos tanítások, tudományos értekezések és irodalmi művek nyelvévé (ma ezt használják továbbá az arab nyelvű tömegtájékoztatási eszközök munkájában, illetve különböző ünnepélyes alkalmakkor is). A beszélt arab nyelvjárások nem az irodalmi arabból alakultak ki, hanem a klasszikus arabbal egyidős régi nyelvjárásokból.⁴⁹ A beszélt köznyelv írásbeli használata nem terjedt el, így az arab nyelv tulajdonképpen „kettészakadt”: rögzített, pontos szabályokon nyugvó irodalmi, illetve földrajzi területenként, időszakonként változó nyelvjárások alkották (alkotják).⁵⁰

Az arab írás a délnyugati sémi írások csoportjába tartozó, jobbról balra haladó írás. Bár már a keresztény időszámítás kezdete előtti századokban is létezett az ún. dél-arab (*musznad* vagy „alátámasztott” írás), a később kialakult és máig használatos arab írás nem ebből, hanem az arámi írások közé tartozó nabati (nabateus) írásból fejlődött ki⁵¹. Kialakulása hosszabb folyamat volt, valamikor a 3. század közepe és 6. század vége között történt, több lépcsőben.⁵² Az első, számosabb mennyiségben fennmaradt arab nyelvű írások az iszlám születésének századából, a 7. századból valók. Az akkoriban használt írásjegyek együttese azonban nem

⁴⁸ Uo. 15. o.

⁴⁹ Iványi Tamás: Az arab nyelv. In: Ligeti Lajos (főszerk.): *Keleti nevek magyar helyesírása...* i. m. 105-106. o.

⁵⁰ I. erről például: Germanus Gyula (1984): Az arab nyelv szelleme. In: *Gondolatok Gül baba sírjánál*. Vál., szerk.: Antall József. Gondolat, Budapest. 253-273. o.

⁵¹ Egyes kutatók ezt a nézetet vitatják, és az arab írást a palmyrai írásból származtatják.

⁵² Dévényi Kinga – Iványi Tamás (1987): *Az arab írás története*. Kőrösi Csoma Társaság Keleti Nyelvek Kollégiuma, Budapest. 21. o.

volt képes hűen visszadni az arab beszédhangokat, így további mássalhangzókkal bővítették a betűkészletet, és – valószínűleg szír hatásra – használatba hozták a diakritikus jeleket (pontok és rövid vonások a betűk alatt, illetve felett). Az arab írás formálódása ezt követően is hosszú időn át tartott, éppen ezért Mohamed életében és halála után a Korán szövegét biztonságképpen szóban is továbbhagyományozták, és emellett készültek – eleinte különböző nyelvjárásokban rögzített, egymás mellett létező – írott szövegváltozatok is, ezeket egységesítették a harmadik kalifa, Oszmán idején⁵³

Az arab írás fejlődése szempontjából nem csupán ez a munka, hanem az a közigazgatási reformsorozat is döntő volt, amelynek az elrendelése az omajjáda 'Abd al-Malik kalifa uralkodásának idején (685-687) történt, akinek birodalmában az addig jobbra görög nyelvű ügyintézés helyét mindenütt az arab vette át, ezért fontos lett a jól olvasható, egyértelmű írásképe. A 8. század második felében nagyjából már létezett a ma is használatos jelölési rendszer, jóllehet, a betűk sorrendje az ábécén belül csak ezt követően, a 9. század elejére rögzült. (Az első nyelvtani szótárak nem a ma ismert sorrendben rendezték el a betűket, hanem – valószínűleg a szanszkrit ábécé mintájára – hangképzési helyük szerint állították sorrendbe azokat, torokhangoktól az ajakhangokig.)

A 8-12. században, miután rögzült az arab irodalmi nyelv, több neves fordítóiskola is működött, ahol legnagyobb részben arabra fordították a görög csillagászati, matematikai, orvosi és földrajzi tudományos irodalmat, és számos új, a korabeli muszlim tudományosság novumnak számító eredményeit is felvonultató kötet született. A 9. században al-Ma'mún uralkodása alatt különösen szárnyra kaptak a fordítói munkák, s az általa létesített bagdadi Bölcsesség Háza (*Bayt al-Hikma*) kiemelt helyszínévé vált az effajta tevékenységnek. A 8-9. században főleg szír nyelvről készültek fordítások a görög művekről. Mivel a szír nyelv széles körben ismert volt (például Irakban), könnyűszerrel lehetett olyan embereket találni, akik a szír és arab nyelvet egyaránt ismerték. Megemlítendő, hogy ebben az időszakban létezett Bagdadban egy olyan szellemi mozgalom, melynek tagjai (zsidók, egyiptomiak, görögök, sőt, andalúziaiak is) azt a célt tűzték ki, hogy ellensúlyozzák az arab kulturális befolyás erősödését. Arra törekedtek, hogy a muszlim civilizáció kialakítása során saját kulturális örökségüket az arab hagyományokkal azonos súllyal használják fel (*su'úbija* párt).

Ahogy az idő telt, egyre több és több görögből közvetlenül arabra lefordított munka került a muszlimok kezébe. Az arab nyelvre történő fordítások készítőinek eleinte az volt a legnagyobb problémájuk, hogy saját nyelvükön csak elvétve léteztek tudományos művek, és így úttörő munkát kellett végezniük annak érdekében, hogy a szükséges szókincset megteremtsék.⁵⁴ Miután megjelentek az első arab nyelvű könyvek, a tudományos nyelv fokozatosan és folyamatosan fej-

⁵³ Uo. 36. o.

⁵⁴ Hasonlóan, mint például Apáczai Csere Jánosnak a Magyar Encyclopaedia megalkotásakor.

lődött. Ez lehetővé tette a korábbi (számos görög kifejezést változatlan formában hagyó, ezért zavaros és érthetetlen) fordítások felülvizsgálatát és korrigálását. A fordítómunka ezen időszakában, főként a 10-11. században vették ki részüket a feladatokból a dél-itáliai és spanyolországi muszlimok, zsidók és keresztények, akik gyakran egymás mellett, sőt együtt dolgoztak tudományos műhelyekben, illetve fordítóiskoláikban.

Az arabra fordított művek sok más mellett azért is fontosak az emberiség kultúrtörténete szempontjából, mert számos korábbi szerző műve csakis arab fordításban maradt fenn, miután az eredeti kézirat elveszett. Így történt például Alexandriai Hérón *Mechanika* című művével, Apollóniusz *Kúpok* című könyvének egyes fejezeteivel, illetve Galénosz bizonyos írásaival.⁵⁵

MUSZLIM NEVELÉSI IRODALOM

Korai pedagógiai gondolkodók

A középkor századaiban számos olyan muszlim, illetve arab vagy perzsa nyelven író más tudós élt, aki – egyes művei részeként vagy önálló írásban – (nevelés)filozófiai, (nevelés)etikai gondolatait is összefoglalta.

Az iszlám kialakulását követően egy ideig kevés írott mű született, a Korán szövegeinek és a hadiszoknak a hiteles megőrzése, illetve gyűjtése, majd lejegyzése állt a figyelem középpontjában. Az Omajjádák korában, amikor Damaszkuszban és más helyszíneken megjelentek az első tudományos központok, fordító- és könyvmásoló műhelyek, könyvtárak, perzsa és indiai hatásra megjelentek a *királytűkrök*, amelyek (nevelés)etikai, pedagógiai részleteket is tartalmaztak.

Az 'Abbászidák alatt Bagdad lett az iszlám ragyogó központja, amely abban az időben különböző etnikai gyökerű és vallási meggyőződésű emberek gyűjtőhelye volt. Igazi kozmopolita város, ahol keresztények, zsidók, buddhisták, mazdaisták, hinduk éltek együtt az – egyébként többségben lévő – főként iraki és iráni származású muszlimokkal. Az egyensúly kialakítása és megőrzése érdekében itt másféle etikára, másféle együttélési normákra volt szükség, mint a távoli Mekkában és Medinában, az iszlám bölcsőjének tekinthető területen. A korábbi századokban készült fordítások a 10-11. századtól kezdve épültek be igazán a tudományos munkákba, ekkoriban jelent meg új műfajként a muszlim filozófiai irodalom, annak részeként a pedagógiai értekezések. A muszlim tudományos művek ekkori szerzőire minden korábbi időszagnál nagyobb hatást gyakoroltak az ókori görög gondolkodók. A nevelési kérdésekről értekezők esetében főként Platón (Szókratész), Arisztotelész, Alexandriai Plótinosz hatását kell kiemelnünk, de említhető

⁵⁵ Vernet, Juan: *Lo que Europa debe al islam de España...* i. m. 124. o.

Epikurosz és más, főként sztoikus gondolkodók is. A görög filozófia segített a korszak tudósainak, ugyanakkor – szinte máig húzóó – vitákat is eredményezett a muszlimok között.

Az iszlám európai területein is hatással volt a keleti szellemi élénkülés, és Andalúzia⁵⁶ városaiban olyan értékes munkák, nevelési útmutatók íródtak, melyek hatással voltak a későbbi pedagógiai gondolkodásra kontinensünkön.

Nevelésről írt gondolatait tekintve a középkori muszlim szerzők legnagyobb része nem volt a mai értelemben véve „autonóm” személy, hiszen eszméiket nagyban befolyásolták az iszlámnak (annak valamely irányzatának) a tanításai, illetve az előttük élt (főként görög és perzsa) szerzők szövegei. Ritkán találkozhatunk a nevelésnek pusztán a gyermekre való vonatkoztatásával. A fogalom – csakúgy, mint az ókori társadalmak nagy részében is – *a teljes emberre figyelő*: az embert egészében és egész élete során érintő fejlődés/fejlesztés folyamatát fejezte ki. Miskavajh például azt fogalmazta meg, hogy „A jó nevelés valamennyi szabálya hasznos a gyerekeknek, és hasznos a felnőtteknek is.”⁵⁷ A művek egy része inkább filozófiai-metafizikai alapokon állva közelíti a témát, más részük pedig etikai alapú.

Az első pedagógiai gondolkodók közül való a muszlimok körében az iraki al-Dzsáhiz (780-869). Ő például különösen sokat foglalkozott a tanárok munkájával, több művében is részletesen jellemezte a tanártípusokat.⁵⁸ Ibn Szahnún⁵⁹, a tuniszi születésű szerző, szintén a tanárokról írt egy rövid művet. Ebben hosszasan értekezett arról, miként kell tanítania a tanárnak a Koránt és annak segédtudományait; hogy milyen fizetség jár neki a szülőktől, és arról, hogy hogyan kell megállapodni az apával. A szerző részletezte a testi büntetés különböző módozatait, kiemelve azok szoros összefüggését a diák életkorával és az elkövetett vétség súlyosságával, és hangsúlyozta az irgalmas és könyörületes, következetes bánásmódot. A mű – hasonlóan több más ilyen témájú munkához – úgy került megírásra, hogy szerzője minden kijelentését igyekezett alátámasztani azzal, hogy feltűntette, ki kitől hallotta vagy tanulta a műben leírt gondolatokat. Segítségével így felgöngyölhet az iszlám világában létező tanítványi láncolat egyik fonala, a hagyományok átadásának módja. Ezek a legelső muszlim értekezések valójában nem tekinthetők nevelésfilozófiai műveknek, bár több ponton szerepel bennük az iszlám vallásra alapozott edukáció jellemzése.

⁵⁶ Megjegyzés: „Andalúzia” fogalma alatt értekezésünkben mindvégig a középkori *al-Andalúz*s területét értjük.

⁵⁷ Chabchoub, Ahmed (2002): Miskawaieh. In: *Premiers pédagogues: de l'Antiquité à la Renaissance*. ESF Éditeur, Paris. Dir.: Jean Houssaye. 179. o.

⁵⁸ Tibawi, A. L. (1976): *Arabic and Islamic Themes*. Luzac & Company, London. 191-192. o.

⁵⁹ Ibn Sahnún (1954): *Le livre des règles de conduite des maîtres d'école*. *Revue des Études Islamiques*, 21. vol. Librairie Orientaliste, Paris. (Közéteszi, ford.: Lecomte, Gérard) 77-105. o.

Királytükörök mint a neveléstörténet forrásai

Az arabok körében már a 8. századtól kezdve megjelentek alapos, az uralkodók neveléséhez szánt pedagógiai-erkölcstani útmutatók (királytükörök). Ezek alapja a klasszikus görög és indiai művekben és (főként) iráni alkotásokban ismerhető fel, hiszen hasonló műfajú könyveket már a Szászánida Perzsiában is készít(t)ettek a királyok, hogy fiúgyermeküket felkészítsék az uralkodásra. Ezekben a nevelési kérdések mellett mindig helyet kapott a helyes uralkodói magatartás, a kívánatos uralkodói erények taglalása is. Az 'Abbászidák uralkodása idején, a perzsa kulturális befolyás erősödésének köszönhetően szaporodtak meg az efféle munkák. A Szászánida udvari irodalom főleg maximákból, aforizmákból és anekdotákból állt, és ugyanezt figyelhetjük meg az „iszlamizált” királytükörök esetében, szélesebb értelemben az *'adab* kapcsán. Széles körben ismert volt például Ardeszir király Sápúr nevű fiához intézett tanács-gyűjteménye, amelynek részletei Firdauszi jeles irodalmi művében, a „Sáhnámében” is visszaköszönnek.

Egy évszázaddal azután, hogy az arabok bevonultak Irak és Irán területére, elkészültek Ibn al-Muqaffa' első fordításai az uralkodóhoz intézett tanácsokról.⁶⁰ A középkorból több muszlim királytükör is fennmaradt, melyek tartalmukat tekintve meglehetősen vegyes képet mutatnak, általában attól függően, hogy írójuk milyen körülmények között élő, milyen műveltségű, nyelvi felkészültségű ember volt, és hogy kinek szánták a művet. (Ezen munkák fejezeteit például nem csupán uralkodóknak és trón-várományosoknak címezték, hanem vezírek, titkárok, nók számára.) Ezek a művek – csakúgy, mint a szélesebb értelemben vett erkölcstani írások – gyakran antológia-szerűen tartalmazták a régi szerzőktől vett ismereteket. A maximák mindegyikéről úgy vélték, egy lépéssel előbbre visz a tanulás a jellembeli tökéletesedés útján. A sok-sok, nem ritkán eklektikus együttest alkotó életr szabályból, anekdotából, intelem-füzérből tulajdonképpen bárki választhatott a maga számára követendő és tanulságos tanácsokat.⁶¹

847 és 861 között jelent meg az, a hibásan al-Dzsáhnak tulajdonított könyv (*Kitáb al-Tádzs*), amely tulajdonképpen az etikett könyve, a Szászánida korból és a muszlim kalifák környezetéből is vett példákkal. Ibn Qutajbah (828-889) könyve, a *Kitáb al-Szultán* kifejezetten az uralkodó erényeit taglaló mű volt, hasonlóan a córdobai szerző, Ibn 'Abd Rabbihí (megh. 940) 'Iqd al-Faríd című munkájához.⁶²

A szeldzsuk megszállás alatt a muszlimok perzsa nyelven írták az e műfajhoz tartozó könyveket. Ilyen volt például az a mű, amelyet Amír Kajkawusz Ibn Iszkandar

⁶⁰ Idézi: Ghazáli, al- (1964): *Counsel for Kings*. Oxford University Press, London, New York, Toronto. Trad.: Bagley, F. R. C., X. o. és Vadet Jean-Claude (1987): *Les idées morales dans l'islam*. P.U.F., Paris. 18-21. o.

⁶¹ Vadet: *Les idées morales...* i. m. 3-5. o.

⁶² E két műnek valószínűleg közös forrása volt, az 'Ujún al-Akhabár című munka. L. erről: Ghazáli: *Counsel for Kings...* i. m. XI. o.

Ibn Ghabusz Ibn Ziar, Tabarisztán⁶³ uralkodója (1049-69) írt élete végén, 63 évesen, fiának, Gilán-Shah-nak, Ghabusz Könyve (*Ghabus-Náme*) címmel, perzsa nyelven. A helyes és illendő emberi viselkedés taglalása mellett ez a mű szólt a kormányzás problémáiról, a barátság és szerelem sajátosságairól, a gazdagságról és a jólétről, a házasságról és a családi életről, a nevelés tartalmi kérdéseiről, a szakmai jellegű ismeretekről és számos egyéb témáról. A művet létrehozó, szeldzsukok vazallusaként uralkodó apa bár büszke volt őseire, nem rendelkezett jelentős vagyonnal, és nagyon reális módon azt is látta, hogy fia uralkodói jövője nem biztos. Éppen ezért adott fiának teljesen gyakorlati jellegű tanácsokat azzal kapcsolatosan, hogy hogyan, miben tudja képezni magát, hogy felkészült legyen, ha felnőttként dolgoznia kell majd. A vallástudós, a kereskedő, az orvos, az asztrológus, a költő, a zenész, a titkár, az udvari ember, a földműves, a kézműves, a zsoldoskatoná és a dervis főbb tevékenységére utaló sorok élénk és színes képet adnak a középkori muszlim világ egy-egy területének mindennapjairól.⁶⁴ Az érdekes elbeszélésekkel és anekdotákkal tarkított könyv az iszlám komoly tanulmányozását ajánlja, és etikai alapvetések sorát tartalmazza. Mind közül kiemelkedik a nagylelkűség erénye, melyről így írt a szerző: „Nagylelkűséged legyen annyira határtalan, amit csak az ép ész megenged.”⁶⁵

Málíksah kérésére hasonló művet írt idős korában, 1092-ben a neves iskolaszervező, a szeldzsuk uralkodók kitűnő vezíre, Nizám al-Mulk, A kormányzás könyve (*Szijaszat-Náme*) címmel. A mű Királyok erkölcsi (S*zajr al-Mulúk*) elnevezéssel is ismert volt a középkorban. A kötet tulajdonképpen politikai és nevelési tanácsok gyűjteménye, melyről meg kell jegyezni, hogy a benne szereplő történelmi adatok egy része pontatlan, és részrehajlás figyelhető meg a szunnita tanítások javára. (A kötet a saját korában nem volt nyilvánosan hozzáférhető olvasmány, a szultán könyvtárában őrizték.)⁶⁶ Az ókori Indiából származó, arabra is átültetett és nagy népszerűséget megért *Kalila és Dimna* című mesegyűjteményt szintén úgy tartották számon, mint a jó kormányzásra tanító munkát.⁶⁷

Az *Ikhwán al-Szafá'* tagjainak levelei

A királytűkrök műfajától eltérő, ugyanakkor az élet számos területét érintő más műveket is érdemes témánk szempontjából vizsgálni. A 9-10. századból való például az a nagy hatású, 52 különálló értekezést (levelet) tartalmazó enciklopédiaszerű mű, mely a neveléstörténethez is kapcsolható forrás az emberi élet kiteljesedése, a kívánatos erkölcsök bemutatása okán. Ez olyan tudós társaság tagjainak

⁶³ Tabirisztán a Kaszpi-tenger és az Elborz-hegyvonulat közötti hegyes terület neve volt a középkorban.

⁶⁴ Ghazáli: *Counsel for Kings...* i. m. XIII. o.

⁶⁵ Uo. XIV. o.

⁶⁶ Ghazáli: *Counsel for Kings...* i. m. XIV. o.

⁶⁷ Nakosteen: *History of Islamic Western Education...* i. m. 78. o.

tollából (*Ikhwán al-Szafá'*) való munka, akik kifejtették, hogy a tudás végcélja az, hogy létrejöjjön egy jobb (utópisztikus) társadalom, amelyben a közösség vezetői a legműveltebb emberek.⁶⁸ A síita iszmá'ilita hagyományokat követő írásokat olyan imámoknak és hittérítőeknek tulajdonítják, akik koruk elismert tudósai voltak.

Ennek a társaságnak a tagjai („A világoasság testvérei”)⁶⁹ a görög (neoplatonikus) tanok által inspirált arab-muszlim gondolatok mellett racionalista irodalmi hagyományokra is támaszkodtak. Írásaikban, melyek felölték a világmindenséggel kapcsolatos legfőbb kérdések taglalását (test és lélek eredete, viszonya, részei; az emberi életkor „asztrális alapon” való szakaszolása; az elemek tana; az univerzum felépítése; a szférák zenéje; a sarkalatos erények; a tudományok rendszere stb.) számos, a nevelés, a megismerés és önismeret tárgykörébe tartozó gondolatot is kifejtettek.⁷⁰

Az ember szerintük szabad lény, minden egyes ember alaptermészete azonban függ az égi világtól, mely már a fogantatástól kezdve hatást gyakorol a magzatra. Így az ember jellemvonásai kétfélék: veleszületett tulajdonságok és szerzett vonások, amelyek nagyban függnnek a neveléstől. Ez utóbbiak sohasem gyűrhetik le teljesen az előzőeket, de segíthetnek minden egyes ember tökéletesedésében.

A levél-gyűjtemény több muszlim országban jelentős hatást gyakorolt a közép-kor során, például a 11. század második felében Andalúziában.

Miszlavajh, az „arab humanizmus” képviselője

932-ben született az iráni Rádzsban Abú 'Alí Ahmed Ibn Mohamed Ibn Jakúb Miszavajh, aki csaknem egy évszázadot átfogó élete során (1030-ban halt meg) számos munkát – köztük pedagógiai tartalmúakat is – készített.⁷¹ A muszlim eszmetörténészek – Ibn Szinához, al-Ghazálihoz vagy Ibn Rusdhoz viszonyítva – még is igen ritkán említik meg a nevét, aminek egyik életrajzírója, Arkoun szerint az a legfőbb oka, hogy a „hivatalos” muszlim tudományosság alapvetően szunnita, és a síita gondolkodás „rehabilitációja” (így például Miszavajh méltó elismerése is) még alapvetően várat magára.⁷² Viszonylagos mellőzésének oka továbbá ifjú kori, mazdaizmushoz való kapcsolódásában keresendő, mert amaz tudósokkal ellen-

⁶⁸ Tibawí: *Arabic and Islamic Themes...* i. m. 192. o.

⁶⁹ Jóllehet, a szafá' kifejezés azt is jelenti, hogy „tisztá”, helyesebb a „világoasság” kifejezést használni a társaság nevével kapcsolatosan, hiszen a tagoknak az volt a céljuk, hogy valamennyi iszmá'ilita hívőt megvilágosítsák. L. erről: Cruz Hernández, Miguel (1996): *Historia del pensamiento en el mundo islámico. I. Desde los orígenes hasta el siglo XII en Oriente*. Alianza, Madrid. 61. o.

⁷⁰ L. erről: Marquet, Yves (1973): *La philosophie des Ikhwan al-Safa de Dieu à l'homme*. Université de Lille III., Lille: fejezetei

⁷¹ Életéről, munkásságáról részletesen l.: Arkoun, Mohammed (1970): *Contribution à l'étude de l'humanisme arabe du Xe siècle: Miskawaieh, philosophe et historien*. Vrin, Paris. L. továbbá: Arshad, Asmaa' Mohd (2003): A comparative analysis of Al-Ghazali and Miskawaih on child education. *Islamic Culture*, vol. 77., No. 4. 1-30. o.

⁷² Uo. 138. o.

tétben ő csak érett felnőttként tért át az iszlámra, ráadásul elsősorban azért, hogy közhivatalt tölthessen be.⁷³ Egy mai tunéziai elemzője szerint viszont gondolatait éppen azért érdemes tanulmányozni, mert más, korabeli muszlim tudósokkal ellentétben őt éppen ezért nem kötötték merev vallási dogmák, bátrabban és határozottabban támaszkodott görög elődeire, és ezek segítségével tulajdonképpen körvonalazta az emberről való – Európában csak évszázadok múlva érzékelhető – „humanista” gondolkodást.⁷⁴

Az életét szülővárosán kívül főként Bagdadban és Iszfahánban töltő Miszkavajh részese volt fontos tudományos vitáknak, utazásai során híres tanároknál gyarapította ismereteit, és nagyon sokat olvasott. Történeti és filozófiai tárgyú értekezései közül két, etikai-pedagógiai műve emelhető ki: a Könyvecske az egészségről (*al-Fauz al-Asghar*)⁷⁵ és az Értekezés az etikáról (*Tahdhib al-akhlaq*)⁷⁶ címűek. Az ő nevelésről írott gondolataira is áll, hogy azok nem kifejezetten, illetve nem csak a gyermekekre vonatkoznak. A nevelés szerinte tulajdonképpen a lélek vezetése a Legfelsőbb szép felé, abban az értelemben, miként Platón is kifejtette. Műveiben, melyek tulajdonképpen nem csupán az ókori, de a legújabb kori pedagógia kérdéseinek sorát is felvetik és/vagy kibontják, Miszkavajh logikailag átgondolt, egyszerűen és könnyedén megfogalmazott szövegeket tett közzé. Feltehetően ennek tulajdonítható, hogy – bár a szakirodalom alig tud róla – etikáról való értekezését például a 20. század elejéig használták muszlim iskolákban (például Kairóban vagy Tuniszban), mint erkölcsstani tankönyvet.

Miszkavajh – a középkori szerzők többségével ellentétben – mindig nagyon pontosan megjelölte forrásait. *Értekezés az etikáról* című művében például 24 alkalommal idézte Arisztotelészt, 4-4 esetben Platónt és Galénoszt, Mohamed prófétát és ‘Alít viszont csak 2-2 helyen. Gondolatait, érvelését mindig igyekezett úgy alátámasztani, hogy legalább két szerző szövegeit idézte. Nem csupán gondolatokra hivatkozott, hanem szó szerinti idézeteket is vett át nagy elődeitől (főként a Nikomakhoszi etikából). A racionalista Miszkavajh tulajdonképpen ugyanazokra a kérdésekre kereste a választ, mint a hagyományokat gyűjtő és elemző muszlim irányzatok képviselői, és hozzájuk hasonlóan ő is fontosnak tartotta az emberi tapasztalatok „mozgósítását” a megismerési, tanulási folyamatban. A két, különböző felfogásmód válaszaiban azonban eltérőek voltak, megfelelően a mögöttük álló, bázisukat nyújtó, egymással versengésben álló társadalmi csoportok igényeinek. Az ‘Abbászida kor hatalmas társadalmi-gazdasági átalakulásai, a tanulás, a gondolkodás, a kezdeményező-készség segítségével való felemelkedés lehetősége életre hívták a tapasztalataira, személyes reflexióira támaszkodó tudós típusát, aki min-

⁷³ Chabchoub: *Miskawaieh...* i. m. 175. o.

⁷⁴ Uo. 175. o.

⁷⁵ Franciául l.: Miskawaieh (1987): *Le petit livre du Salut*. Maison arab du livre, Tunis. Trad.: Roger Erlande.

⁷⁶ Franciául l.: Miskawaieh (1969): *Traité de l'éthique*. Institut français de Damas, Damas. Trad.: M. Arkoun.

denre nyitott, minden lehetséges szellemi gazdagodásra készen áll, gondolkodó ember (*al-‘aql*). Miszkavajh e „tudóstípus” jeles képviselője, aki – gazdag pedagógiai tartalommal is bír – műveiben a tiszta értelmet, a spekulatív észet helyezte előtérbe.⁷⁷

Ibn Szína gondolatai

A sokoldalú, kiemelkedő és máig nagyra tartott tudós, Ibn Szína (980-1036) műveiben is találhatunk olyan részleteket, amelyek a gyermekről, az élet szakaszairól, magáról a nevelésről szólnak.

Arab és perzsa nyelven író gondolkodó volt, aki a tudományok számos ágával foglalkozott. Évszázadokra vonatkozóan maradandónak bizonyultak orvosi munkái, különösen A medicina kánonja (*Qánún fil-tibb*), melynek neveléstörténeti jelentősége is óriási, hiszen latinra és más, európai nyelvekre fordított változatait, kommentárokkal ellátott rövid, verses formáját⁷⁸ Európa több helyszínén a 19-20. század fordulójáig használták az egyetemek orvosi karain. Ennek francia szövege mellett vizsgáltuk egyik parabolisztikus, a lélek-felfogásáról és a megismerési formákról is szóló, eredetileg arab nyelven írott, majd perzsa kommentárokkal ellátott, kontinensünkön is megjelent művét.⁷⁹

Ibn Szína – muszlim elődeire (például al-Farábira) is támaszkodva – jelentős filozófiai műveket alkotott. Arisztotelész munkáira és az újplatonista tanokra alapozva próbált rendszert alkotni, összeegyeztetve a nagy görög filozófusok tanításait.⁸⁰ Művei fontos közvetítő szerepet tölthettek be az antik görög és a középkori muszlim filozófia Európába való átültetése kapcsán, filozófiája nagy hatást gyakorolt több jeles gondolkodóra a skolasztika idején (például Aquinói Szent Tamásra, Albertus Magnusra). Élete utolsó szakaszában kísérletet tett egy, úgynevezett „keleti filozófia” (inkább teozófia) kidolgozására, amely a racionális rendszer megismerése és leírása helyett a valóság spirituálisabb szerkezetének kifejtése felé fordul, elsősorban a szellemi intuícióra és illuminációra támaszkodva.⁸¹

Számos művében értekezett a nevelés, a tanulás, a megismerés lehetőségeiről és korlátairól, a jobb és szilárd alapokon nyugvó előmenetel érdekében – sok más középkori kortársához hasonlóan – ő is készített tudományrendszertant.

⁷⁷ Arkoun: *Contribution à l'étude...* i. m. 148-149. o.

⁷⁸ Ennek egyik kiadása: Avicenne (1956): *Poème de la médecine*. Société d'Édition. „Les belles lettres”, Paris.

⁷⁹ Avicenne (1953): *Le récit de Hayy Ibn Yaqzan*. Comission Des Monuments Nationaux de l'Iran – Département d'iranologie de l'Institut franco-iranienne. Teheran. Ford.: Corbin, Henry. 5. o. (Európában ez a mű 1889-ben jelent meg először, Leydenben, A. F. Mehren kiadásában, a *Traité mystiques d'Avicenne* című kötetben.)

⁸⁰ Erről is l. pl.: Maróth Miklós (1983): *Arisztoteléstől Avicennáig*. Akadémiai, Budapest.

⁸¹ Tüske László (2002): Az iszlám. Teológia, filozófia, misztika. In: *Bevezetés az európai gondolkodás történetébe*. PTE, Pécs. (kézirat) 116. o.



3. Al-Ghazáli pedagógiai művének egy oldala

Al-Ghazáli pedagógiája

Muszlim misztikusok és vallásbölcselek tollából is sok egyéb olyan mű született a középkor során, melyben érintőlegesen szó esik a nevelésről, ám rendszerező igényű (nevelés)filozófiai mű a 11-12. század fordulójáig nem született. Al-Ghazáli⁸² (1058-1111) volt az a polihisztor, a bagdadi Nizámijja iskola vezetője, aki több művében részletesen foglalkozott a pedagógiával is. Ibn Színától eltérően úgy látta, hogy a sokoldalú nevelés, a mindenoldalú képzés helyett a nevelés igazi eszménye és célja a lelki-szellemi boldogság elérése.

Ő is elkészítette a maga tudományrendszertanát, a vallástudomány tanulmányozását emelve ki, mint legfontosabbat. Bár sokat írt a gyermekekről is, számos műve közül a „pedagógiai” tárgyúnak mondhatók legtöbb részlete szoros értelemben véve tulajdonképpen nem a gyerme-

kek neveléséről szól, hanem a teljes emberről, akinek életkorától függetlenül állandóan tökéletesednie kell. Ezt a gondolati szálát találhatjuk például A hittudományok felélesztése (*Ihjá ‘ulúm al-dín*) címűben, melyet 1095 és 1106 között írt. A könyv négy részből áll, melyek bevezetik a hívőket abba, hogyan kell betartaniuk az eredeti, hiteles isteni parancsolatokat, hogyan engedelmessé lehetnek „belső” erkölcsöknek külső formák segítségével. Szúfi gondolatíságon nyugvó útmutató ez tulajdonképpen arról, hogy az ember hogyan javíthatja meg saját útját, hogyan emelkedhet misztikus lelki magasságokba. Műve címe és bevezetője is tanúsítja, hogy al-Ghazáli szerette volna helyreállítani a régi, a tiszta iszlámot, mert a muszlim világ az ő korában komoly válságot élt át. Szeretett volna befolyást gyakorolni e könyvvel a diákokra, főleg azokra, akik a vallásjog tanulmányozásával foglalkoztak.

Híres tudományrendszerező munkájában, a Bevezetés a tudományokba (*Fátihat al-‘ulúm*) címűben is hosszan írt a nevelésről. Ebben a művében célkitűzése szerint

⁸² Róla l. pl.: Watt, Montgomery W. (1953; transl.): *The Faith and Practice of Ghazali*. London; Khan, Ali (1976): *Ghazali's philosophy of education*. Hyderabad.

azért foglalta össze a tudományok rendszerét, hogy a felállított hierarchia segítségével hasznosabban és jobban tervezhető legyen a tanulás, melynek végcélja az erkölcsi tökéletesedés, mely erkölcsös és tudós ember kialakulásához vezet ebben az életben, és Allahhoz hasonlatossá tesz a túlvilágon.⁸³ Ő is hirdette, hogy Allah megismerésének és szeretetének útját csakis a tudás nyithatja meg, ezért ez minden hívő kötelessége. Ha a tanár más célból lát a tanításnak, és ha a diák törekvései hamisak, akkor maga a tudományos cselekvés is álságossá, az isteni törvények szempontjából feleslegessé és mulékonnnyá válik. Két legfőbb veszélyként említette a tanítás piacosodását, a „piaci szellem” megjelenését az oktatásban, illetve a disputák bizonyos fajtáinak káros mivoltát (például azt a szituációt, amikor a vitázók nem képesek uralkodni magukon, és józanságukat elveszítve, emberi mivoltukból kivetkőzve vitatkoznak.)⁸⁴

Bár al-Ghazáli pedagógiai rendszerében a tanár fontos és nélkülözhetetlen segítőtje a tanulásnak, e misztikus szerző nagy hangsúlyt fektetett a diák helyes magatartásának jellemzésére. Hangsúlyozta, hogy a tanulás maga egy muszlim diák esetében vallásos aktus, és ennek szellemében kell viselkednie. Aláhúzta a személyes erőfeszítések fontosságát, és az abbéli igyekezetet, hogy a diák minél több tudományágban járatos legyen. Az isteni megvilágosodáshoz azonban al-Ghazáli szerint nagy szükség van a meditációkra, az elgondolkodásra, ezért jobb, ha a diák tanulmányai idejére elkülönül a világi és családi kötődésektől, és a mindennapi élet zajától és zavaró körülményeitől távol jámbor, ájtatos életet él, különböző tanulmányokat folytat.⁸⁵

A több, mint 70 könyvet megalkotó neves tudós számos további műve is tartalmaz nevelésfilozófiai, etikai részleteket, mint például A kormányzás szabályai (*Mizán al'Amal*), vagy a Tanács királyoknak (*Nazihat al-mulúk*) című királytükör. Ez utóbbi mű keletkezésének időpontja 1105 és 1111 közé tehető. Ennek első része tulajdonképpen teológiai értekezés, a második hányada pedig főként etikai jellegű részeket tartalmaz az uralkodó, illetve a vezírek, titkárok, nők helyes viselkedéséről, kialakítandó erényeiről, továbbá aforizmákat a bölcsességről, az értelem pallérozásáról. A muszlim civilizációt a perzsa kultúra és az iszlám tanítások szintézisének tekintő al-Ghazáli művében jól érezhetően érvényre jut a szúfi életszemlélet, és tükröződik benne a korabeli folklór is.⁸⁶ A mű 5. részében a bölcsességről való maximákat idéz a szerző, a 6. fejezetben pedig az értelemről és az értelmes emberekről olvashatunk.

Al-Ghazáli gondolatait halála után mintegy 400 esztendőn keresztül ismételtették a muszlim világ (pedagógiai) gondolkodói, alig hozzátéve valamit az írásaihoz.

⁸³ Galino, María Angeles (1968): *Historia de la educación I. Edades antigua y media*. Gredos, S. A., Madrid. 469. o.

⁸⁴ Uo. 470. o.

⁸⁵ Tibawi: *Arabic and Islamic Themes...* i. m. 194. o.

⁸⁶ Ghazáli: *Counsel for Kings...* i. m. XV. o.

Számos, bár gyakran igencsak lapos, rövid könyvecske keletkezett ugyanebben az időszakban, de tartalmilag vajmi kevés újdonság olvasható ki belőlük.

Ibn Tufajl, az „arab Rousseau”

Nem csupán al-Ghazáli vagy Ibn Szína gondolatainak ismétlődését láthatjuk a kora újkori és modernkori Európában, ha a nevelésfilozófia forrásait áttekintjük. Rousseau gondolatainak korai kifejtőjét is felfedezhetjük a középkori muszlim világban. Ha precízen akarunk fogalmazni, akkor – alcimünkkel ellentétben – tulajdonképpen Rousseau-t nevezhetnénk „svájci Ibn Tufajl”-nak. Ibn Tufajl a 12. század (1110-1185) kiemelkedő arab filozófusa volt, aki jelentős hatást gyakorolt a hispániai-arab, majd szélesebb értelemben az európai gondolkodásra. Európában Az autodidakta filozófus, hazánkban A természetes ember címmel emlegetett, illetve kiadott utópisztikus műve fontos művelődés- és neveléstörténeti forrás, amelyben az ember természetes nevelődéséről írt.⁸⁷

A Guadixban (Granada mellett) született tudós arra a kérdésre kereste a választ, hogy hogyan juthat el a világ megismeréséhez, az Allahhal való szellemi egyesüléshez az ember, ha egy lakatlan szigeten, állatok között nő fel. Valójában annak megválaszolásával próbálkozott ebben az utópisztikus műben, hogy a hit vagy a tudás az előbbrevaló, melyik segíti jobban a megismerést. A szerző Avempace-hez és Averroës-hez hasonlóan az Almohádák udvari orvosaként tevékenykedett, és így módja nyílt különböző természettudományos (orvosi) kísérletek elvégzésére is, melyek eredményeit beépítette művébe. Pedagógiai regénye így legalább annyira orvosi, fizikai és vallástudományi munka, mint nevelési tárgyú. A mű tulajdonképpen egy fiúnak, Hajj Ibn Jakzán-nak a története, aki az Indiai-óceán egy lakatlan szigetén nő fel. A főhős neve „beszélő név”: Eleven, Éber fia („Eleven” a fiú, vagyis az ember maga, „Éber” pedig az Isten, tehát maga Allah). A szerző ezzel a névvel is kifejezte azt a gondolatát, mely a regény egészében jelen van: az emberi lélek része a világléleknek, magának az istenségnek.

Ibn Tufajl – saját bevallása szerint – azért írta meg művét (mely Ibn Szína Keleti bölcsesség című művének mintájára egy ember fejlődését vázolja, és amely támaszkodik Ibn Báddzsá (Avempace) Magános ember vezetése című művére), hogy megossza olvasóival a bölcsesség elérésére vonatkozó azon titkokat és misztériumokat, amelyeket ő maga ismert, és amelyeket már évszázadokkal korábban nagyra becsültek a tudósok. Az arab filozófus műve tehát az ember tökéletességének útjáról szól, a szerző pedagógiai gondolkodása az emberről vallott felfogásának kifejeződése. Szerinte az ember olyan teremtmény, aki Allah felé tart, a tanulás, a megismerés célja az istenséggel való misztikus egyesülés. Ez a pedagógia

⁸⁷ Ibn Tufajl (1961): *A természetes ember*. Gondolat, Budapest. Fordította: Katona Tamás és Ibn Tufajl (1948): *El filósofo autodidáctico*. Publicaciones de las Escuelas de Estudios Arabes, Madrid. Trad.: González Palencia Angel.

tulajdonképpen az emberi akarat erőfeszítéseiről szól, az állhatatos tanulásról, az aszkétikus harcról, az érzéki és szellemi megismerés tökéletesedéséről, a végső Igazság eléréséről.⁸⁸

A könyvben Ibn Tufajl a megismerés útján megvilágosodó Hajj gondolkodását ütköztette egy, a hitből kiinduló személy, Aszál nézeteivel. A mű pedagógiai üzenete abban áll, hogy bármelyik utat választja is az ember a kettő közül, eljuthat az Igazsághoz. Aszál szembesítette a regény főhősét azzal a problémával, hogy az emberek többsége okatlan, hitetlen, nem keresi és nem járja a megismerés útjait, csak az anyagi világ dolgai iránt érdeklődik. Hajj arra is ráébredt érett férfiként, hogy a Legfelsőbbel való egyesülést az ember egyedül élheti meg, a szívében, ezért nagyon nehéz mindezt mások számára szavakkal kifejezni.

A mű szerzője nem becsülte le a társadalmi ember dimenzióját, az ember közösségi nevelését, inkább arról van szó, hogy az arab misztikusokhoz és aszkétákhoz hasonlóan ő is azt vallotta, hogy az ember születésétől fogva rendelkezik olyan szűrővel és képességgel, „amely a lélek spontán hajlama, amely anélkül, hogy szüksége volna tanárra, elvezet a Tárgyhoz, hacsak nem térítik el a szülői és tanári útmutatások”. Ibn Tufajl szerint tehát az ember jelentős fejlődésen megy át élete során, egyes fejlődéslélektani szakaszaiban más és más módon reflektál a világ dolgaira. Ibn Tufajl szerint az ember testi és lelki kiteljesedése lehetséges, és élete értelme szempontjából elengedhetetlen. Ez, az Ibn Szína gondolataiból is ihletet merítő utópia nagy hatással volt több arab és európai gondolkodóra. Dualista felfogása például (vagyis az, hogy a lélek halhatatlansága mellett az anyag örökkévalóságát is elképzelhetőnek tartotta) hatott Ibn Rusd-ra. A 17. században Európa is felfedezte művét.

Al-Zarnúdzsi módszertani könyve

Ibn Tufajl regényéhez hasonló, évszázadok múlva is közérdeklődésre számot tartó művet írt a szintén kontinensünkön élő Burhán al-Dín al-Zarnúdzsi. 1203-ban igen hangzatos címmel készítette el pedagógiai értekezését: A diák nevelése – A tanulás módszerei (*Ta'lim al-Muta'allim Tariq al-Ta'allum*). A szerző életéről igen keveset tudunk, csupán annyi bizonyos, hogy a 12-13. század fordulóján élt, és a hanafita jogi iskola követőjeként jogtudománnyal foglalkozott. Ez a műve hihetetlen népszerűséget ért el – nem csak a középkori muszlim, hanem a 19-20. századi keresztény világban is. A könyv titka nyelvezetében, élvezetes és választékos stílusában rejlik. Az egyszerű, közérthető nyelven íródott pedagógiai értekezés diákok számára kíván elméleti és gyakorlati útmutatást adni a tanuláshoz. Szerzője – számos elődjéhez hasonlóan – pontosan feltüntette, hogy az általa idézett gondolatok kitől származnak. Valamennyi, a műben tárgyalt szűkebb és tágabb

⁸⁸ Lásd: Capitan Diaz, Alfonso (1991): *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Dykinson, Madrid. 206. o.

témaköréhez versek, anekdoták, közmondások tucatjait gyűjtötte csokorba, hogy mondanivalóját alátámassza, illetve korábban élt neves szerzők műveiből vett részekkel hitelesítse. Így az olvasmány nem csupán érdekes, hanem hihető is olvasója számára. Ha erre módja nyílott, al-Zarnúdzsi összevetette az egymással ellentétes véleményeket is, jelezve kétségeit, ha nem értett egyet bizonyos gondolatok tolmácsolóival. A kiválóan szerkesztett, arányos fejezetekből álló munka legnagyobb érdeme talán az, hogy bölcs és fontos, vallásokon és kultúrákon, időn és téren átívelő fejtegetéseket tartalmaz a tudás, a bölcsesség elérése kapcsán. Világosan kifejti a szerző, hogy a tanulás az egyetlen olyan eszköz az ember kezében, mely származásától és szerencséjétől, vagyoni helyzetétől és lakóhelyétől függetlenül felemelheti, és elvezetheti Istenhez.

Művének születése kapcsán az elemzők úgy vélik, hogy al-Zarnúdzsi nagyon sok olyan diákot látott maga körül, akik ugyan jelentős erőfeszítéseket tettek tudományos előmenetelük érdekében, tanulásra fordított munkájuk azonban mégsem hozott igazi sikereket és eredményt. A szerző szerint mindennek elsősorban az volt az oka, hogy a nehézségek láttán hamar felhagytak kitűzött céljaik teljesítésével. Ennek hátterében szerinte az áll, hogy nem ismerték a helyes tanulási módszereket, vagy ha ismerték is azokat, nem voltak elég szorgalmasak, kitartóak, vagy elvesztegették az idejüket. A középkori muszlim gondolkodó tehát jól érzékelhetően a modernkori studiológia egyik korai előfutára volt, aki – bizonyos tévedései ellenére – komoly pszichológiai és pedagógiai ismeretekről adott számot ebben a könyvben.⁸⁹

A 13 alfejezetre bontott mű nem minden részletében tekinthető kifejezetten pedagógiai forrásnak. Egyes részei (pl. a 2., 7., 9. és 13. alfejezet) a muszlim valláshoz kapcsolódó rítusok, kötelezettségek és előírások taglalásával foglalkoznak. Más fejezetek (pl. a 3., 6., 10., 12.) viszont az ismeretek megszerzésének különböző módszereiről szólnak. A többi fejezet fókuszában is a tanulás és gondolkodás műveleteinek leírása áll. (Ki kell emelnünk, hogy al-Zarnúdzsinál a „tudás” szinte kizárólag a verbálisan átadható ismeretekre épül.)

A tananyag kiválasztása és elrendezése fontos részét képezi a műnek, al-Zarnúdzsi szerint a jogtudománnyal és az orvoslással, illetve az ezeket kommentáló „segédtudományokkal” kell foglalkozniuk a diákoknak. A (vallás)jog ismerete szerinte az élet minden pillanatában fontos az ember számára, hasonlata szerint épp annyira létszükséglet, mint például az étel. Az orvostudomány eredményeinek ismerete viszont csak bizonyos esetekben hasznosítható. Egyes gondolatai alapján al-Zarnúdzsi sok tekintetben rokonítható a nála jóval később élt európai pedagógiai-filozófiai gondolkodókkal, például Montaigne-nyel, Locke-kal. Az arab gondolkodó nagyon lényegesnek tartotta például az eredményes tanulás és a

⁸⁹ Grunebaum, G. E. von-Abel, M. Theodora (1947): *Az-Zarnúdzsi's Contribution to the Problem of Learning*. In: *Az-Zarnúdzsi: Instruction of the Student: The Method of Learning*. King's Crown Press, New York. 3. o.

boldog élet szempontjából azt, hogy mindenki azzal a tudománnyal foglalkozzon, ami számára hasznos, amihez kedvet, hajlandóságot érez. Inkább a megértést, mint a magolást és a vak elfogadást tartotta fontosnak. Azt is sugallta, hogy a diákot nem szabad túlterhelni, helyesen kell megválasztani a tanulást, ismétlést és pihenést arányát és időpontját. Bár ő is leszögezte, hogy az ember a bölcsőtől a sírig tanul, azt is kiemelte, hogy vannak olyan életkori szakaszok, amelyek különösen alkalmasak az ismeretszerzésre. Kiemelkedő helyen említette a kamaszkor előtti időszakot, amikor a gyermekek természetes kíváncsisága jelentős hajtóerő a tanulásban.

Költői gondolatok a nevelésről: Szá‘dí

A klasszikus perzsa költészet kiemelkedő alakja, Abú ‘Abdulláh Musarriif al-dín ibn Muszlih Szá‘dí életéről keveset tudunk. A költő Sirázban született valamikor a 12-13. század fordulóján.⁹⁰ Gyermekkorában árvaságra jutott, életrajzírói szerint ez is magyarázhatja verseiben a gyermekek iránti érdeklődést, állandó aggodalmat. Sirázi tanulmányai után Bagdadban, a Nizamijján tanult. Diákélményeiről több költeményében is beszámolt, emlegetve ezt a híres felsőfokú oktatási központot, ahol széleskörű műveltségre tett szert. Élete során sokat utazott, költeményei révén fejedelmi pártfogásban is részesült. Művei közül leghíresebb az a kettő, amelyeknek a neveléstörténet szempontjából is fontos és érdekes részletei vannak: a Gyümölcsöskert (*Busztán*, 1257) és a Rózsáskert (*Gulisztán*, 1258).⁹¹ Az előzőt a szelgurida uralkodónak, nagyra becsült pártfogójának, Abú Bakr ibn Szá‘id emirnek ajánlotta, utóbbit pedig az emir fiának.

Ezek a művek, illetve a Szahibijja címmel kiadott gondolatok gyűjteménye mind didaktikus írások, melyek a költészet eszközével, anekdotikus, szimbolikus történetek sokaságával, bölcs mondásokkal nevelték olvasóikat. A tankölteményekben Szá‘dí a helyes viselkedésre, a társadalmi együttélés szabályaira oktatott, és figyelemre méltók az uralkodók erkölcsével kapcsolatosan írt gondolatai is. A tanulás és nevelés, a fiatalság és öregség, a szeretet és szerelem, az egészség, a hatalom, a kegyesség, a jó és a rossz témája egyaránt szerepel műveiben, így azok a neveléstörténetnek is fontos forrásai. A neves költő 1291-ben hunyt el szülővárosában, Sirázban.

⁹⁰ Nakosteen 1194-et jelöl meg, Bodrogligeti András és Simon Róbert viszont 1213 és 1219 közé teszik Szá‘dí születését. (L.: Nakosteen: *History of Islamic Origins of Western Education...* i. m. 83. o.; Szá‘dí: *Rózsáskert...* i. m. 116. o.; Simon Róbert (Szerk., bevez. tanulmányt írta; 2002): *Klasszikus perzsa költők – Perzsa költők antológiája*. Magyar Könyvklub, Budapest, 310. o.)

⁹¹ E költemények Európában nagy népszerűségnek örvendtek már évszázadokkal ezelőtt, 1651-ben készült el például ezek latin fordítása G. Gentius munkájaként. Magyarra 1889-ben Erődi Béla fordította először, ez a változat Budapesten jelent meg.

Ibn Khaldún a nevelésről

A muszlim gondolkodástörténet kiemelkedő alakja Ibn Khaldún (1332-1406), aki a 14. században újabb lökést adott a muszlim nevelésfilozófiának is, miközben történetfilozófiai elmélkedést folytatott. Alapvetése, mely szerint az ember társas lény, a nevelésről vallott felfogását is meghatározta: szerinte a tanulás folyamatát alapvetően befolyásolja az az anyagi, szellemi és lelki közeg, amelyben a tanuló ember él. Nevelésfilozófiája – elődeihez hasonlóan – a muszlim vallásfilozófián alapul, vagyis hirdette, hogy az ember ismeretszerzésének célja a próféta által közvetített isteni gondolatok befogadása és az azoknak való engedelmesség, az evilági és a túlvilági boldogság elérése. Ibn Khaldún élete utolsó 22 évében a híres kairói al-Azhar tanára volt, itt írta leghíresebb munkáit. A Bevezetés a világtörténelembe (*al-Muqaddimah*) című könyvét az összehasonlító pedagógia modern kori művelői alapvető jelentőségűnek tartják⁹², hiszen ebben a neves tudós és „világutazó” az oktatásügy kapcsán is összefoglalta és összevetette mindazt, amit külföldi országokban járva tapasztalt.



4. Ibn Khaldún feljegyzései

⁹² L. erről: Benhamida, Khemais (1990): L'éducation comparée dans les États arabes. In: *L'éducation comparé: questions et tendances contemporaines*. Ed.: W. D. Halls. UNESCO, Paris, 296-297. o.

A tudás átadása véleménye szerint külön mesterség (*sziná'a*), ahhoz tehát nem ért bárki. A jól felkészült és erkölcsös tanárnak képesnek kell lennie arra, hogy a gyermeket a megfelelő korban és a helyes időben vezesse be az ismeretekbe. A tudományok teljes áttekintése nem megfelelő kiindulópont a gyerekek tanítása során. A diákoknak fokozatosan, szellemi képességeikhez mérten kell „adagolni” az ismereteket, és törekedni kell a beható (nem rövidített vagy tömörített, nem felszínes) ismeretszerzésre. Ugyanakkor Ibn Khaldún is sikraszállt a sokszínű tudásanyag elsajátításáért, ennek előmozdítása érdekében ő is készített egy, a tudományok hierarchikus rendszerét bemutató leírást.

Nagyon hasznosnak tartotta azt, hogy a tanulni vágyó ember mindig törekedjen a híres tudósokkal, sejkekkel való találkozásra, meghallgatásukra, mert a tudományos viták, a tanulmányi utakon szerzett tapasztalatok később mindig jól hasznosíthatók, és ránevelik az embert arra, hogy egy-egy kérdést több oldalról is szemügyre vegyen.

Műveit számos nyelvre lefordították Európában, így – kontinensünk gondolkodóira tett hatása miatt is – a nevelés- és művelődéstörténet kapcsán személye kikerülhetetlen.

MUSZLIM (NEVELÉS)FILOZÓFIA ÉS (NEVELÉS)ETIKA



A NEVELÉS MUSZLIM ÉRTELMEZÉSE

Az iszlám tanításai szerint Allah kinyilatkoztatásai jelentik a biztos alapot az erényes, a földöntúli boldogságra előkészítő élethez. Más – mai fogalommal a *pedagógiai konzervativizmus* körébe sorolható – irányzatokhoz hasonlóan a muszlim pedagógia is *normatív pedagógia*, vagyis céljait és azok igazolását a transzcendenciában leli fel⁹³.

A nevelés az iszlámban is a vallásos gyakorlat sajátos formája. Mivel a Korán szerint az ember szabad akaratral bír, fontos, hogy a muszlim tanításokban hívő ember ne vakon kövesse, hanem jól ismerje hite pilléreit, különben eltévelyedhet, és rossz útra térhet. Eszerint maga Isten csak akkor teszi igazán harmonikussá a földi életet, csak akkor jobbít a társadalmakon, ha maguk az emberek az akaratukkal felé fordulnak, és tetteik, gondolataik Allah iránti odaadásukat, engedelmeségüket fejezik ki (*ibáda*). A Korán szerint: „Allah nem változtat meg semmit valamely népben, ameddig ők meg nem változtatják azt, ami az ő lelkükben van.”⁹⁴ Az emberi lények Isten ágensei (*khalifatulláh*) a földön, ezért a muszlim nőknek és férfiaknak egyaránt kötelességük tanulni és továbbadni a Legfelsőbb parancsait.⁹⁵ A Koránban ez áll: „[Emlékezz arra], amikor Urad így szólt az angyalokhoz: Egy helyettest fogok rendelni a földre...”⁹⁶

Az iszlám nevelésfilozófiájának alaptétele tehát az a gondolat, hogy a nevelés elválaszthatatlan a vallástól, a nevelés tulajdonképpeni célja a hívő muszlimmá válás. Mindenféle ismeretszerzés a vallásos életvitel kialakítását és megerősítését, a muszlim közösségbe való beilleszkedést, a muszlim hit továbbadását és védelmezését, illetve a túlvilági életre való felkészülést célozza. Tudatlan ember nem lehet igazi muszlim, s aki nem ismeri meg az Allah által teremtett világot, az az iszlám követői szerint sohasem értheti meg és érezheti át az isteni teremtés nagyszerűségeit.

⁹³ Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. OKKER, Budapest. 110. o.

⁹⁴ Korán 13:11

⁹⁵ Sarwar, Ghulam (1996): *Islamic Education: its meaning, problems and prospects*. In: *Issues in Islamic Education*. The Muslim Educational Trust, London. 8-9. o.

⁹⁶ Korán 2:30

gét és hatalmasságát. A tudás keresése és átadása egyszersmind az iszlám tanításainak hiteles közvetítése és állandó éltetése miatt is lényeges.

A *nevelés muszlim definíciója* eszerint – összegezve a fentieket –: a nevelés az a folyamat, amelynek során az emberek felkészülnek arra, hogy Allah parancsai szerint éljék az életüket, és amelynek beteljesítéseként haláluk után elnyerik majd méltó jutalmukat teremtőjüktől. E definícióban is megjelenik az az iszlámra olyannyira jellemző holisztikus mozzanat, amely visszautasít mindenféle szétválasztást az élet, a halál és a halál utáni örök élet vonatkozásában, az evilági, a tapasztalati, a metafizikai és a spirituális világ kapcsán.⁹⁷

Az I. Muszlim Nevelésügyi Világkonferencia (Mekka, 1977) ajánlásai szerint: „A nevelés célja az ember teljes személyiségének kiegyensúlyozott fejlesztése, az emberi lélek, intellektus, értelem, érzések és testi érzékelés fejlesztése, kibontakoztatása által. A nevelés útján kell gondoskodni az ember minden szempontból való kiteljesítéséről: lelki, intellektuális, képzeleti, fizikai, tudományos, nyelvi, individuális és kollektív szempontból, és mindezen oldalait a jóságosság és a tökéletesség elérése felé kell irányítani. A muszlim nevelés végső célja elfogadni az Allahnak való teljes önálávetés megvalósulását, az egyén, a közösség és a legtágabb értelemben vett emberiség szintjén.”⁹⁸

Ennek értelmében a muszlim norma nem az „erősebb túlélése”, az ügyesebb boldogulása, az egyén sikerre jutása, nem az értékek relativizmusa, az „értéksemleges” nevelés, hanem a tisztesség, a becsület, a nagylelkűség, az együttérzés, a kooperáció, az erkölcsi-lelki értelemben vett „fejlettség”, valamint az abszolút értékekben, az univerzalizmusban való hit hirdetése. (E tanítások gyökereit illetően hangsúlyozandó, hogy a régi és mai muszlim gondolkodók is úgy vélték, hogy mindez nem Mohamed korában vált a nevelésfilozófia- és etika alapjává, hanem visszavezethető a legelső ember, Ádám idejéig, és az iszlám előtti időkben is számos ember élt és nevelődött ezen eszmények szerint.)

A muszlim nevelés mai eszményeinek vizsgálata kapcsán szembevetendő, hogy – a vallásos tanításokhoz hasonlóan – a mai pedagógiai gondolkodók tulajdonképpen megújítják, felhasználják elődeik tanításait, érzékelhető kapcsolat van a középkori, kora újkori művek tartalma és mai megfogalmazások között. A klaszszikus arab-muszlim időkben az elméleti munkákban a figyelem a *tarbíja* (nevelés) felé fordult, amit akkoriban a „művelni”, „növelni” értelemben használtak. Mivel ez a kifejezés nem csupán az ember kiművelésével lehet kapcsolatos (pl.: *tarbíjat al-hajawán* azt jelenti, állattenyésztés), pontosabb kifejezés a szinonimaként is fel fogható, és kifejezetten az ember nevelésére vonatkozó *ta’díb* (nevelni, de a „javí-

⁹⁷ L. erről: Sarwar: *Islamic Education...* i. m. 9. o. Napjaink más, például a materialista életfilozófiákon nyugvó nevelési rendszereiről viszont megállapítja Sarwar, hogy csakis az evilági életre való felkészítésre koncentrálnak, és ezzel tovább súlyosbítják a társadalmi-gazdasági problémákat, veszélybe sodorják tulajdonképpen magát a bolygót, az egész emberi fajt.

⁹⁸ Uo. 9. o.

tani”, „fegyelmezni” értelemben) és a *tahdib* (nevelni, alakítani, főként a „megnyesni”, „pallérozni” értelemben).⁹⁹ Al-Ghazáli megfogalmazása szerint a nevelés az a munkálkodás, amely hasonlítható ahhoz, mikor a földműves kigyomlálja a gabonát a jobb és bővebb aratás reményében.¹⁰⁰ A nevelődés, a tökéletesedés a szúfi gondolkodó szerint azt jelenti, hogy megtanuljuk elviselni az embereket és bűnös cselekedeteiket, és megtanuljuk legyőzni saját szenvedélyeinket, hiszen az ember nincsen „készen”, szenvedélyei és vágyai nincsenek alávetve Allah törvényeinek, mindenkinek erőfeszítéseket (*dzsihad*) kell tennie, hogy igazi muszlimmá váljon.¹⁰¹

Vallási irányzattól, jogi iskolától függetlenül minden további muszlim filozófus úgy vélekedett a nevelésről, hogy az kötelező, hasznos, hatékony és lehetséges dolog, az iszlám megmaradásának, erősödésének elengedhetetlen feltétele.

NÉZETEK A TUDÁSRÓL, A TANULÁS FONTOSSÁGÁRÓL

A Koránban és a hadiszokban

Az iszlám világában a nevelés alapját már a vallás kialakulása óta meghatározza az a hit, hogy a Korán valóban Allah kinyilatkoztatása, melyet utolsó prófétája, Mohamed révén küldött el az emberekhez. Ez, a muszlim vallás legfőbb tanítása egyben a nevelés tartalmát is meghatározza: ez a vallásos ismereteken kívül morális, politikai, gazdasági, egészségügyi és egyéb tudnivalókat, életvezetési elveket is magában foglal. Ez a tartalom tehát a hívők szerint isteni eredetű, amit megismerni kötelességük.

Egy muszlim mondás szerint az emberek kétfélek: olyanok, akik tanulnak, s olyanok, akik tudnak. Akik e két csoport egyikébe sem tartoznak, azok nem tekinthetők a szó nemes értelmében embernek, csak mihaszna férgek. Az iszlámokban a kezdeti időszakról fogva nagyra értékelték a tudást, s a tanulás alapját a mohamedani tanítás jelentette. A Korán és a hadisz számos részlete szól a tudás keresésének fontosságáról, a nevelés jelentőségéről, melyben a muszlimok a hitbeli elmélyülés, Allah követésének igazi zálogát látják. Az alábbi idézetekkel az ifjabb és idősebb diákok nap mint nap szembesültek szent könyvüket olvasván, s ezek nyomán érthetővé válik tanulási vágyuk és odaadásuk a tudás keresését illetően. „Allah (...) több fokkal emelje magasabbra azokat, akik hisznek, és akiknek tudás

⁹⁹ Gardet, Louis (1977): Éducation dans la pensée arabo-musulmane. In: *L'enseignement en Islam et en Occident au Moyen Age...* i. m. 3. o.

¹⁰⁰ Az *Ayyuhá alwalad* című művében írja, idézi: Gardet: *Éducation dans la pensée arabo-musulmane...* i. m. 4. o.

¹⁰¹ Uo. 5. o.

adatott” (58:11); „...mondd: »Uram! Gyarapíts engem tudásban!«” (20:114), és „Allah annak adja a bölcsességet, akinek akarja. Akinek pedig bölcsesség adatik, annak nagy jó adatott.” (2:269)

A Korán tehát arra buzdít, hogy a muszlimok magukat és gyermekeiket is az emberek legjavává tegyék (*khair ummah*) és megszilárdítsák a jót (*ma'rúf*) és kiirtsák a rosszat (*munkar*) a társadalomból, mert ellenkező esetben „[E napon] a hitetleneknek Allahhal szemben fabatkát sem érnek a javaik és a gyermekeik. Ők [akkoron a Pokol] tüzét [táplálják] tüzelő gyanánt.” (3:10) Isten létét a Korán szerint csakis a tudatlanok vonhatják kétségbe; „Vajon nem láttátok-e, hogy szolgálatokra rendelte azt, ami az egekben és a földön van, és gazdagon részeltetett benneteket látható és rejtett kegyeiben? És akad az emberek között olyan, aki tudatlanságában, útmutatás és fényességes Írás nélkül vitába száll Allah felől.” (31:20)

Allah maga, természetesen minden tudás birtoklója, ő tanította mindenre az embert, ezt a Korán számos részlete erősíti meg, például az alábbiak: „Tudnod kell, hogy Allah hatalmas és bölcs.” (2:260) „A Te Urad a legnagyobb, aki író-tollal tanított, megtanította az embert arra, amit nem tudott.” (96:3-5) „Tudom, hogy Allah mindenek fölött hatalmas.” (2:259) „Ő teremtette az embert [és] megtanította neki az érthető beszédet.” (55:3-4) „Bizony, a te Urad bölcs és [minden dolog] tudója.” (6:83) „A tekintetek nem észlelik őt, ám ő észleli a tekinteteket. Ő az éleselméjű, akinek mindenről tudomása van.” (6:103) „Allah [mindent] tud és [mindenről] tudomása van. (49:13) Állandó jelzői között szerepelnek a „Mindentudó” (*al-'alim*), a „Mindent látó” (*al-vaszír*), a „Fény” (*al-núr*) stb.¹⁰²

Több olyan részlete van a muszlimok szent könyvének, amely egyértelművé teszi számukra, hogy eszességük, tanulási szorgalmuk érthetővé teszi számukra a világot, magának Istennek a művét. Például az alábbi szúra-részek: „Ő az, aki elhelyezte néktek a csillagokat, hogy megtaláljátok általuk a helyes irányt a szárazföld és a tenger sötétjében. Világosan megmagyaráztuk a jeleket azoknak az embereknek, akiknek tudásuk van.” (6:97) és „Az egek és a föld megteremtésében; az éjszaka és a nappal váltakozásában; a hajókban, amelyek sietve haladnak a tengeren, [szállítva] azt, ami hasznos az embereknek; abban, hogy Allah vizet bocsát le az égből, és újjáéleszti vele a földet, miután az már meghalt, és amelyet mindenfajta állattal szór tele; a szelek forgandóságában; a felhőkben, amelyek az ég és a föld között szolgálni kényszerülnek – mindebben jelek vannak egy olyan nép számára, amely használja az eszét.” (2:164)

A művelt emberek felmagasztalása, a tanulásra buzdító gondolatok nem hiányoznak a hagyományok közül sem. A művelt embereket a hadiszok a próféta örököseinek tekintik, ők alkotják – az iszlám hitének védelmezése okán katonáskodó személyek mellett – a próféták után következő csoportot. Az egyik hadisz szerint az Utolsó Ítélet napján a diákok tintája épp annyit ér majd az emberi életutak mérlegelésekor, mint a hit mártírjainak kiontott vére. A bölcsességet többre érté-

¹⁰² Allah neveiről lásd részletesen: Petruszevszkij i. m. 64-65. o.

kelték a muszlimok, mint a vagyont és dicsőséget, a hagyományok szerint a tudás az egyetlen olyan dolog, ami a szolgát is királlyá teheti.¹⁰³ Ibn Madzsah hadísa szerint Mohamed azt mondta, hogy a tudás keresése minden muszlim kötelessége. Egy, Darimi által hagyományozott tanítás pedig arról szól, hogy a próféta azt mondta, hogy az Utolsó Ítélet napján azok foglalják majd el Allah oldalán a legrosszabb helyet, akik művelt emberek voltak, de nem tanultak semmit a tudásukból. Al-Muszlim közvetítése szerint pedig ha valaki Allah megismerésének útján jár, könnyű lesz megtalálnia az ösvényt a Paradicsomba.¹⁰⁴

Muszlim szerzők gondolatai a tudásról

Számtalan arab és perzsa nyelvű mű korabeli szerzője tette magáévá ezeket a vallásos tanításokból megismert gondolatokat. Történetekkel alátámasztott példázatok, érdekesen megfogalmazott paradoxonok, közmondások és mives költemények népszerűsítették a tanulást, magát a bölcsességet. Szá'di egyik maximája szerint „egy országnak a művelt emberek az igazi díszei, egy vallásnak pedig a buzgó hívők.” Ugyanakkor „az államnak és a vallásnak kétféle ember az ellensége: az uralkodók alázatosság nélkül és a hívők tudás nélkül.”¹⁰⁵

Al-Zarnúdzsi gyakran idézett, és még a 16. században is széles körben másolt munkájában ezt írta, Burhán al-Dínt idézve: „A bölcs ember dicsősége halála után is állandóan növekszik, de a tudatlan csak hever majd a föld alatt. (...) A tudás a legtokéletesebb fény, mely az embert helyes útra vezérli, ami eltávolítja a vakságtól, míg a tudatlan ember árnyékban éli le életét. A tudás a legmagasabb hegycsúcs, amely megvédelmezi azt, aki oltalmat keres, s melynek segítségével bárki sikeresen harcolhat a szerencsétlenséggel. A tudás által az ember beléphet az isteni bizalom (birodalmába), míg a hétköznapi elmék közönyösek maradnak. A tudás segítségével az egyik ember reménykedhet az örök életben, még akkor is, mikor még lelke a mellkasában van (t. i. még él). (...) Ezért aki óhajtja a tudást, minden szükséges dolgot akar. És aki birtokolja, mindazokat a dolgokat birtokolja, melyeket megéri felkutatni. Ez a dicsőségek legnagyobbika, ó. értelem birtokosa! Amikor elnyered a tudás általi megbecsülést, már nem lesznek értékesek számodra többé azok a földi dicsőségek, amiket nem tudsz elérni.”¹⁰⁶

Gyakori volt más szövegekben is a tudás és a vagyon összevetése, szembeállítás - mindig az előbbi javára. Az Ibn 'Abd Rabbihi által megfogalmazott kívánság sokak tetszésével találkozott: „A tudás legyen gazdagságod, a nevelés a te díszed!” 'Alí ibn Abí Tálib azt a tanácsot hagyta hátra, hogy azért kell tanulni, mert a tanulás növeli a gazdagságot, s míg a vagyont folyton őrizni kell, a tudás megvédelmezi

¹⁰³ A hadiszokból való idézetek forrása e helyen: Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 162. o.

¹⁰⁴ L.: *500 Ahadith...* i. m. 10., 12-14. pont

¹⁰⁵ Idézi: Nakosteen: *History of Islamic Origins of Western Education...* i. m. 110-111. o.

¹⁰⁶ Az-Zarnúji: *Instrucción del estudiante...* i. m. 68-69. o.

az embert, s a vagyon egyre fogy, ha elpocsékolják, a tudás viszont mind jobban nő, ha szétosztják. Musz'ab ibn al-Zubajr fiai kérdésére válaszolva hasonlóan fogalmazott: „A tudás birtoklása ékesség, ha gazdagok vagytok, és a vagyon forrása, hogyha szegények.”¹⁰⁷ Szá'dí aforizmája szerint: „Azt hallottam, egyszer felkelés volt Szíriában, és az emberek mindenfelé menekültek. A földművesek művelt fiait más országokban királyi miniszterekként alkalmazták, míg a nemesemberek ostoba fiai a falvakban koldultak étel után.”¹⁰⁸

Al-Ghazáli szerint az elsajátított tudással ugyanazt teheti az ember, mint a vagyonnal: először is meg kell szereznie, utána gondoskodnia kell a megőrzéséről, s költekezhet belőle, áldásait magára, illetve embertársaira fordítva. Az első állapotban vannak a diákok (gazdasági értelemben vett „társaik” a szegények), azután következnek a tudósok („társaik” a gazdagok). Ám al-Ghazáli önző tudósnak tartotta azt, aki tudását megtartja magának, és legnemesebb, legnagyobbelkűbb szerinte az a bölcs (az a nagyelkűen adakozó gazdag), aki életét és kincsét (tudását, illetve vagyonát) mások boldogulásának szenteli.¹⁰⁹ Szókratész gondolataira utalva így fogalmazott egy aforizmájában: „... az az ember, aki bár bölcsességet kapott Istentől, mégis búslakodik azon, hogy nincsen vagyona, olyan, mint az, aki bár örül, hogy jólétben és biztonságban él, mégis szomorkodik azon, hogy miért nincs vele a bánat és a nélkülözés...”¹¹⁰

Még Az Ezeregyéjszaka meséiben is gyakran találkozhatunk ennek a gondolatnak az irodalmi megfogalmazásával, például így: „Azt mondják, nincs nagyobb vagyon az értelemnél, s nincs olyan értelem, mint a körültekintő erély és állhatatosság; nincs olyan állhatatosság, mint az istenfélelem, nincs olyan Allahhoz való közelség, mint a szép jellem, nincs oly mérték, mint a pallérozottság, nincs oly haszon, mint az isteni áldás, nincs oly kezeskedés, mint a jámbor munkálkodás, nincs oly nyereség, mint Allah jutalma, nincs oly jámborság, mint a szunna tilalmi előtt való megállás; nincs oly tudomány, mint az elmélkedés, nincs oly istenszolgálat, mint parancsolatainak betartása, nincs oly hit, mint a szerénység; nincs oly nemes leszármazás, mint az alázat; nincs oly becsület, mint a tudás...” és „A finom műveltség fejezete a legtágasabb tér, minden tökély belefér.”¹¹¹ Egy középkori azerbajdzsáni közmondás szerint: „A tudás barát, a vagyon ellenség.”¹¹²

¹⁰⁷ Idézi Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 163. o.

¹⁰⁸ Idézi: Nakosteen: *History of Islamic Origins of Western Education...* i. m. 108. o. Ugyanez a részlet Erődi Béla régi fordításában így hangzik: „Szíriában forradalom ütve ki, / Elköltözött lakhelyéről mindenki. / Parasztember jól kitanult szülötte / Eszével a vezérrangig felvitte. / Míg a vezér elhanyagolt magzatja / Falu népét koldulással zaklatja.” In: Szá'dí: *Rózsáskert...* i. m. 222. o.

¹⁰⁹ Galino: *Historia de la educación* I. i. m. 470-471. o.

¹¹⁰ Ghazáli: *Counsel for Kings...* i. m. 134. o.

¹¹¹ *Az Ezeregyéjszaka meséi* I. k. 61. éjszaka i. m. 482. és 483. o.

¹¹² Idézi: Kadriya, Salimova – Kuliev, Mamed-Pasha (2000): Azerbajjan. In: *International Handbook on History of Education*. Orbita, Moscow. Eds.: Kadriya, Salimova – Dodde, Nan L. 45. o.

A középkori muszlim tudósok műveikben gyakorta kifejtették, hogy a tudás gyarapítása nem arra való, hogy a tanult emberek anyagi haszonra tegyenek szert és másokon uralkodjanak. Al-Zarnúdzsí például ezt idézte Abú Hanifától: „Aki megtesz minden lehetségeset annak érdekében, hogy a túlvilági élethez szükséges ismereteket megszerezze, annak erényei is bőségesek lesznek. Ám szegények azok, akik azért keresik a tudást, hogy más hívőket kihasználjanak!”¹¹³ Ugyanő írta, hogy „...a tudás keresése során alapvető az, hogy a lehető legmagasabbra kell törekedni, és el kell kerülni a világi javak utáni sóvárgást.”¹¹⁴

A tudás, a tanulás a muszlim ember számára az erkölcsösség záloga is. Málik Dínár szavait idézve például al-Ghazáli ezt írta: „Hogyan lehet díszünk a tudás, a nagylelkűség és a bátorság? A tudás igazmondást szül, a nagylelkűség derűt, a bátorság pedig könnyűlelkűséget a győzelem után.”¹¹⁵ Al-Zarnúdzsí azt írta, hogy a tanulás mindenki számára kötelező, és a tudás olyan, mint az étel: mindenki számára nélkülözhetetlen. Szerinte az iszlám fennmaradása a tudástól függ.¹¹⁶ Művében számtalan szerzőt idézett e témáról. Például Mohamed ben al-Hasszán Abú ‘Abdalláh-t: „Tanuljatok, mert a tudás dísz annak, aki viseli, erény és bevezetés minden dicséretes cselekedethez.”¹¹⁷

A tudás gyarapítása a muszlim szerzők szerint szorgalommal, állandó vitákkal, eszmecserékkal, és a megfelelő időben gyakorolt hallgatással mozdítható elő leginkább. Szá’dí egyik története szerint egyszer „egy nagy filozófustól ezt kérdezték az emberek: »Hogyan tettél szert, ó, modd, ilyen mély tudásra?« Ő ezt felelte: »Amikor még tudatlan voltam, sosem szégyelltem másoktól kérdezni.«”¹¹⁸ és maximái szerint: „A tudatlan számára semmi sem jobb, mint hallgatni, ám ha valaki sokat hallgat, nem marad tudatlan” és „egy tudatlan ember prédikált egy majomnak, mikor egy bölcs odalépett hozzá, ezt mondván: »a majom semmit nem tanulhat a te prédikációból, de te tanulhatsz valamit az ő hallgatásából.«”¹¹⁹ Amiatt is jobb hallgatni, mert „az ember erényei és bűnei is rejtve maradnak mindaddig, amíg száját ki nem nyitja”.¹²⁰

Sok szerző megerősítette művében azt, a hadiszokban is szereplő tanítást, hogy aki nem használja a tudását, aki nem aszerint él, az nem kedves Allah számára. A tudás megszerzése nem önmagáért való, hanem azért, hogy az ember tökéletesedjen és mások fejlődéséhez is hozzájárulhasson. Szá’dí szerint: „egy tudós szorgalom nélkül olyan, mint egy szerelmes vágy nélkül; egy utazó tér nélkül olyan, mint madár szárnyak nélkül; egy tudós a tudás gyakorlati alkalmazása nélkül olyan,

¹¹³ Az-Zarnúji: *Instrucción del estudiante...* i. m. 44. o.

¹¹⁴ Uo. 79. o.

¹¹⁵ Ghazáli: *Counsel for Kings...* i. m. 136. o.

¹¹⁶ Az-Zarnúji: *Instrucción del estudiante...* i. m. 39. és 43. o.

¹¹⁷ Uo. 38. o.

¹¹⁸ Idézi: Nakosteen: *History of Islamic Origins of Western Education...* i. m. 113. o.

¹¹⁹ Uo. 111. és 112. o.

¹²⁰ Uo. 118. o.

mint a fa gyümölcs nélkül; a szent ember tudás nélkül pedig olyan, mint a ház bejárat nélkül”.¹²¹ Ugyancsak ő írta azt, hogy „ha valaki tud, és tudását nem használja, olyan, mint a vak ember, aki gyertyát visz. Nem tudja megtalálni gyertyája segítségével az utat, de kiegészítheti a ruháját.”¹²²

Az Ikhwán al-Szafá‘ tagjainak levelei szerint is a tanulás a legnemesebb, leghasznosabb, legegyszerűsebb dolog, mely mind közelebb és közelebb visz Istenhez. A tudatlan lelkek halottak, hiszen a tudatlan ember meg sem tudja különböztetni testét és lelkét, nem ismeri lelke igazi lényegét, így nincs is tudomása a túlvilágról. A tudás viszont megvilágosítja a lelket, és – hála neki – a lélek a halál után is szép marad. Leveleikben a tudóscsoport tagjai – görög elődeikhez hasonlóan – többször hangsúlyozták az önismeret jelentőségét az egyén kiteljesedése szempontjából, mert „Allah megismeréséhez nincsen más út, mint önmagunk megismerése” és „hogyan ismerhetné meg az ember az Istenét, ha maga magát sem ismeri még?” A valóság megismerése, a tanulás tehát önmagunk megismerésével kezdődik, hiszen senki sincs hozzánk közelebb, mint saját énünk.¹²³

A LÉLEKRŐL ÉS A NEVELHETŐSÉGRŐL

A klasszikus ókori, illetve a későbbi keresztény filozófusok műveihez hasonlóan a muszlim gondolkodók írásaiban és tanításaiban is központi helyen állt az a kérdés, hogy milyen a gyermek, amikor világra jön, és hogy vajon nevelhető-e az ember, és milyen mértékben. Ez a kérdés szorosan összefügg a filozófusok bűnről vallott felfogásával, illetve a lélek-koncepciójával, mely jól felismerhetően a legtöbb esetben ókori görög gondolatokra támaszkodva alakult ki.

Az Ikhwán al-Szafá‘ tudóskör szerint az ember alapvetően két részből áll, a testből és a (nemesebb) lélekből. Ezek viszonya olyan, mint a ház és lakójáé. Nyilvánvalóan ókori görög, és valószínűleg keresztény tanítások is hatottak a társaság tagjaira, amikor megfogalmazták, hogy a lelkek mind ugyanabból a szubsztanciából valók, és tulajdonképpen formát (lényegiséget) adnak az anyagi eredetű testnek. Így mindenben, ami lélekkel rendelkezik, megnyilvánul a legfőbb mozgató, a világlélek. A lélek ugyanakkor kettős: felsőbbrendű része az értelem, alsóbbrendű része az ember „természete”, amely utóbbin a nevelés során csak keveset lehet változtatni, végérvényesen nem formálható át.¹²⁴

¹²¹ Uo. 113. o.

¹²² Uo. 118. o.

¹²³ A levelekből vett gondolatokat és szó szerinti idézeteket közli: Marquet: *La philosophie des Ikhwan alSafa* c. idézett műve, 348. és 435-436. o.

¹²⁴ Uo. 90., 106. o.

Miskavajh a platóni és arisztotelészi elméletekre is támaszkodva fejtette ki gondolatait a három részből álló lélekről: az „érzéki” vágyak (étvágy) kialakulásáért felelős lélekrész az, mely szerinte a legalsó „lélekréteg”, ennél magasabb szinten helyezkedik el a harag és a bátorság szülőhelye, és végül a gondolkodó rész. A lélek legmagasabb szintű, gondolkodó részét kiművelni: ez a nevelés valódi célja, mert ez teszi lehetővé az ember számára a Felsőbbrendű felé fordulást.¹²⁵ Miskavajh szerint a gyermekeknél az alsó lélekrész, a vágyó rész az igazán uralkodó, ezért tesznek a gyerekek „rossz”, a felnőttek etikai mércéjével mérve helytelen dolgokat. Azt is megfogalmazta, hogy éppen ezért a gyermekek „hibái” nem orvosolhatók mindig a nevelés segítségével, hiszen a testi-lelki fejlődés sajátos útját járják, ráadásul adottságaik és nevelhetőségük tekintetében teljesen eltérőek.¹²⁶

Ibn Szína Arisztotelészre támaszkodó lélek-konceptiója szerint is a testnek a lélek ad értelmet, az a fő mozgatója. A lélek a tökéletesedés lehetőségét hordozó rész az emberi lényekben, olyan belső princípium, amely az embert emberré teszi. A latin skolasztikusokra is hatást gyakorló Ibn Szína gondolatai szerint a lélek nem véletlenszerűen létrejött „valami”, hanem szellemi szubsztancia, halhatatlanságának bizonyítéka is e szubsztancialitásában keresendő.¹²⁷ A tanulás, a nevelés ad esélyt a léleknek a tökéletesedésre.

Lélek-konceptióját több más műve mellett Ibn Szína például az Európában is sokat forgatott és kontinensünk néhány nyelvére is lefordított szimbolikus regényében, a Hajj Ibn Jakzán elbeszélése címűben is vázolta, bár ennek a műnek pontos megértéséhez szükség van az eredetileg perzsa nyelven írott kommentárookra is. Eszerint a lélek úgy teremtett, hogy állandóan keresse a bölcsességet, próbálja megérteni a tudományok lényegét. A lélek az, amely képes az egyetemes ismeretek befogadására, amiben az érzékelés útján a test segíti, ugyanakkor anyagi és tökéletlen mivolta miatt el is téríti a lelket eredendő „feladatától”.¹²⁸ Ibn Szína szerint tehát az ember(i lélek) természettől fogva jóra hajló, vágyik a megismerésre, ám útmutatásra, irányításra van szüksége, nehogy rossz útra tévedjen.

Miskavajh is úgy gondolta, hogy az emberek értelmes lélekből és természetes testből állanak. Az emberi test a kőzetek és ásványok, a növények és az állatok keveréke (*mizádzsát*), és összekapcsolódik benne a négy elem, melyek viszont kapcsolatban állnak a testnedvekkkel. Az ember lelke az a rész, amely összekapcsolja az „anyagtalannal”, a „legelső mozgatóval”. A lélek tehát nem anyagi természetű, hanem mint az élet és a mozgás princípiuma van jelen a testben. A platóni-arisztotelészi gondolatokra alapozott lélek-konceptió összefoglalásában Miskavajh azt fejt ki, hogy a lélek értelmes és halhatatlan; a „felső” világban közbülső helyet

¹²⁵ Chabchoub: *Miskawaieh...* i. m. 179. o.

¹²⁶ Uo. 180. o. V.ö.: Arisztotelész (1988): A lélek. In: *Lélefilozófiai írások*. Ford.: Steiger Kornél. Európa Kiadó, Budapest. 9-155. o.

¹²⁷ E gondolatokat részletesen idézi: Gilson, Etienne (1981): *Les sources greco-arabes de l'Augustinisme avicennisant suivi de Louis Massignon*. VRIN, Paris. 39-51. o.

¹²⁸ L. erről: Avicenne (1953): *Le récit de Hays Ibn Yaqzan...* i. m. 5. o.

foglal el az anyagi természet és a Szellem között, sorsa az örök boldogság, ám addig ez nem köszönt be, amíg a lélek a test foglya.¹²⁹

Szerinte (Arisztotelész Nikomakhoszi etika¹³⁰ című művével összhangban) a gyermek, amikor világra jön, rendelkezik egy rá jellemző, természetes (természettől fogva adott) állapottal, ami a *temperamentuma*. Másrészt viszont elérhető olyan állapot is, amelyet a gyermekkorban és később elsajátított és begyakorolt szokások alakítanak ki, és a nevelés maga az, ami tulajdonképpen az átalakítást gyorsan vagy lassan véghezviszi.¹³¹ Görög és római elődeire támaszkodva (főként Galénoszt és Arisztotelészt felidézve), logikai érveléssel próbálja meg bizonyítani, hogy sem az nem lehetséges, hogy minden ember születésétől fogva rossz, sem pedig az nem elképzelhető, hogy minden ember eredendően jó. Vannak ilyenek és olyanok is, és a nevelés – az erényes emberek példája segítségével – a rossz jelleműeknek megadja a lehetőséget a javulásra, a tökéletesedésre.¹³² Ebben az esetben viszont a nevelhetőségnek (magának a tökéletesedésnek) vannak korlátai. Ezt írta Miszkavajh: „Arisztotelész a maga részéről Etika és Kategóriák című könyveiben szintén azt mutatja be, hogy a rossz ember nevelés útján jóvá válhat, de sohasem teljesen.”¹³³

Szá’dí maximái között is van több olyan, amelyek – természeti jelenségekhez, kövekhez, növényekhez stb. hasonlítva az ember vele született, a nevelés eredményessége szempontjából meghatározó „természetét”, temperamentumát – szintén korlátok közé szorítottan írják le a nevelhetőség lehetőségeit. Például: „Sohasem tudsz cukrot kinyerni a gyékény-nádból”.¹³⁴ „Nem a szónok vádolható, ha a hallgatósága nem befogadó.”¹³⁵ „Tökfej embert nevelni annyit tesz, mint egy kupolára diót hajigálni” és „Aki természettől fogva tompa elméjű, az tudós emberek társágában sem érheti el a megvilágosodást.”¹³⁶ Az ember szokásairól Szá’dí az alábbiakat írta: „Csak a halál tudja gyökerestül kiirtani a szokásokat.”¹³⁷

¹²⁹ Idézi: Arkoun: *Contribution à l'étude...* i. m. 251-258. o.

¹³⁰ Arisztotelész (1971): *Nikomakhoszi etika*. Magyar Helikon, Budapest.

¹³¹ L.: Chabchoub idézett műve forrásidézetei között, 2. szöveg: *Le rôle majeur de l'éducation dans le caractère*, 185. o. V. ö. pl.: „A természet adta lelki alkat formái a gyermekben és az állatban is megvannak, ámde ész nélkül ártalmasnak bizonyulnak...” és „... a léleknek két része van: az értelmes és az értelmetlen. (...) Nevezzük az egyik részt tudományosnak, a másikat mérlegelőnek...” és „erkölcsössé némelyek szerint természet, mások szerint szokás, ismét mások szerint tanulás útján lesz az ember.” Arisztotelész: *Nikomakhoszi etika...* i. m. 168., 151. és 289. o.

¹³² L.: Chabchoub idézett műve forrásidézetei között, 1. szöveg: *Le rôle de l'éducation par rapport au bien et au mal*, 186. o.

¹³³ Uo. 186. o.

¹³⁴ Idézi: Nakosteen: *History of Islamic Origins of Western Education...* i. m. 119. o.

¹³⁵ Uo. 117. o.

¹³⁶ Uo. 118. és 119. o.

¹³⁷ Uo. 131. o.

Al-Ghazáli fentebb már idézett Ihjá című műve – mely tulajdonképpen inkább a (lelki értelemben vett) „felnőttneveléssel” foglalkozik – a nevelhetőséggel kapcsolatosan optimistább hangvételű fejezeteiben gyakran esik szó a gyerekekről is, támaszkodva arra a hellenisztikus nézőpontra, hogy a jellemnevelést igen zsenge korban kell megkezdeni, mert mindaz, ami ilyenkor éri a gyermeket, hatással lesz felnőtt kori életére is.¹³⁸

Miskavajh műveihez hasonlóan, A kormányzás szabályai (*Mizán al-'amal*) című, al-Ghazáli által írt munkán is jól érződik a klasszikus görög (főként a platóni és arisztotelészi) etikaelmélet hatása, többek között a lelki erők egyensúlyáról vallott nézetek kapcsán. A düh és akaratoság elvét például szerinte ki kell egyenlíteni, s mivel a kicsiknél az akarat legelső megnyilvánulása az evéssel kapcsolatos, az erkölcsfejlődés kapcsán első lépés a megfelelő étkezési szokások kialakítása. A fő az önuralom és a mértékletesség kifejlesztése, amit a gyerekeknél az irántuk kifejezésre juttatott szeretet, mértékletesség, szelídség és az állhatatosság megerősíthet. Néhány tanács a nagy gondolkodó tollából: „Nappal ne aludjon a gyermek, mert az lustasághoz vezet, és éjjeli nem-alváshoz. (...) Ha túl puha az ágya, elsatnyul és nem fejlődik a teste. Meg kell szoknia mindenben az egyszerűséget, legyen az étel, ágynemű, ruházat. (...) Nem szabad apja hatalmával dicsekednie a barátai előtt, sem ételekkel és ruháival, ellenkezőleg, mindig szerénynek és másokra figyelőnek kell lennie.”¹³⁹

A TANULÁS MEGFELELŐ IDEJÉRŐL ÉS AZ ÉLETKORI SZAKASZOKRÓL

A tanulást a muszlimok az élet egészét betöltő, fontos feladatnak tartják. Rengeteg munka és szorgalom szükséges az eléréséhez, ezért sok időt vesz igénybe. Erről idézett al-Zarnúdzsí egy költemény: „Más úton szeretnél tudóssá válni és ügyes lenni, nem a munka által? Bizony, különféle változatai léteznek az ostobaságnak.”¹⁴⁰ Muhammad ibn al-Hasszán szavaival: „Ez a mi dolgunk (a tanulás), mely a bölcsőtől a sírig elkísér minket; ezért aki csak egyetlen óráckára is abba akarja hagyni a tanulást, az jobb, ha még ugyanabban az órában örökre abbahagyja.”¹⁴¹ És: „Szükséges, hogy aki a tudást keresi, minden órában keresse azt, hogy elérhessen a tökéletességig.”¹⁴² Al-Ghazáli az Ó, ifjú című művében ezt írta erről:

¹³⁸ Gil'adi, Avner (1992): *Children of Islam. Concepts of Childhood in Medieval Muslim Society*. St. Martin's Press, New York. 46-47. o.

¹³⁹ Gil'adi: *Children of Islam...* i. m. 58. o.

¹⁴⁰ Az-Zarnuji: *Instrucción del estudiante...* i. m. 62. o.

¹⁴¹ Uo. 83. o.

¹⁴² Uo. 91. o.

„Ó, ifjú, ha túl sokáig nem munkálsz, nem fogod elnyerni a jutalmadat.”¹⁴³ Érzékletesen és frappánsan fejezi ki az életen át való tanulás igenlését az ‘Abd Allah ibn al-Mubárák által megfogalmazott válasz, melyet arra a kérdésre adott, hogy mit tenne, ha tudná, hogy a következő éjjelen eljön érte a halál: „Azonnal mennék tanulni!”¹⁴⁴ Ez a gondolat, mely a középkori muszlimokra oly jellemző volt, több más forrásban is olvasható. Jáqút a híres utazóról és tudósról, al-Birúniról jegyezte fel azt, hogy élete legutolsó pillanataiban is tudományos (jogi) kérdéseken töprengett. „elmentem (t. i. ‘Iszá al-Walwadzsi) al-Birúníhoz, de már akkor küszködött magával, keblét fojtogatta a haláltusa, és a következőt kérdezte tőlem: »Hogyan magyaráztad nekem egyszer az anyai nagyanyáktól származó örökség kiszámítását?« Erre azt feleltem neki megnyugtatóan: »Most, ebben az állapotban érdekel ez téged?« »Ó, barátom, elbúcsúzom a világtól, és jobb, ha ismerem ezt a kérdést.« Erre újból megmagyaráztam neki, ő emlékezetébe véste. Azután eltávoztam tőle, de alig értem ki az útra, hallottam a nagy kiáltást, ami a halált jelentette.”¹⁴⁵

A fenti gondolatok mellett hangsúlyozni kell, hogy – miként fentebb említettük – a muszlim gondolkodók szerint is a tanulásra legalkalmasabb életszakasz a gyermek- és ifjú kor. Al-Zarnúdzsi megfogalmazásában: „Használd ki gyermekkorod napjait, mert az ifjúság nem marad veled.”¹⁴⁶ (A tanulás szempontjából a legmegfelelőbb napszaknak a hajnali és szürkületi időszakot tartották többen is, és kiemelték az éjszakai tanulás fontosságát.)

Kevés olyan, a nevelésről is író tudós akadt, aki nem töprengett el az emberi élet korszakolásán. A ránk maradt művekből kiderül, hogy a nevelés és művelődés sarkalatos kérdésének tekintették ezt, amely elengedhetetlenül fontos a legmegfelelőbb és hatékony tanulási tartalmak és módszerek meghatározásához. Az Ihkwán al-Szafá’ tagjai például az emberi élet szakaszainak asztrális értelmezését hagyták hátra írásaikban, vagyis azt, hogy a különböző bolygó-szférák hogyan befolyásolják az élet egyes korszakait, egyáltalán mikor, melyik égitest van az emberre hatással. Leveleikben már a magzati kor részletes (asztrológiai) jellemzése is szerepel. Eszerint a kialakuló magzat az első négy hónapban a Nap hatása alatt áll, ekkor még csupán a „vegetatív lélek” kering az embrióban. Ekkor dől el végérvényesen a leendő ember testnedveinek aránya, így egyben leendő temperamentuma is. Ezután az első négy bolygó ülteti el a jellem alapjait a magzatban, amely vonások az állapottság utolsó időszakában ismét megerősítést nyernek a Naptól is.¹⁴⁷ (E koncepció szerint tehát már a születés előtt mindenkiben kialakul számos testi-lelki vonás,

¹⁴³ Scherer, George H. (1933): *Al-Ghazali's Ayyuha 'lwalad (O youth)*. The American Press, Beirut. 56. o.

¹⁴⁴ Idézi Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 163. o.

¹⁴⁵ Idézi: Germanus Gyula: Középkori arab földrajzírók. In: *Ibn Battúta zarándokútja és vándorlásai* i. m. 16. o.

¹⁴⁶ Az-Zarnúji: *Instrucción del estudiante...* i. m. 64. o.

¹⁴⁷ Marquet: *La philosophie des Ihwan al-Safa...* i. m. 315. o.

bizonyos fejlődési tendenciák, eldől az is, hogy jó vagy rossz lesz-e alapvetően a gyermek jelleme.) A társaság tagjai szerint az is szorosan közrejátszik az ember tulajdonságainak, jellemének szempontjából, hogy pontosan mikor születik, és a teljes élet során, mindig jelentősége van az égitestek helyzetének és egyénekre gyakorolt befolyásának. Életkori szakaszolásuk szerint 4 éves korig a Hold uralkodik a gyermek fejlődésén, ez biztosítja a kisgyermek gyarapodását. 4 és 13 éves kor között a Merkúr hat, ami azt jelenti, hogy az értelem csak később, 14 éves kor körül jelenik meg a gyermekben. 13 és 20 éves kor között a Vénusz az uralkodó bolygó, ezért a vágyakozás, a szépség iránti igény meghatározó érzés lesz. 21 és 31 éves kor között a Nap van hatással az emberre, ilyenkor kezd mindenki a családjával, a barátjaival törődni, keresni az elismerést és az érvényesülési lehetőségeket. A társaság tagjai megjegyezték, hogy ha valakiben filozófiai hajlam rejlik, az csakis ezután az életkori szakasz után jelenik meg teljes valójában. 31 és 38 éves kor között a Mars gyakorolja a legnagyobb befolyást, ilyenkor bontakoznak ki (ha vannak) a vezetői, hadvezéri hajlamok. 38 és 50 között a Jupiter a meghatározó, ez a kegyesség, a lemondás, a visszavonulás időszaka. Ám a levelekben az áll, hogy ha a Vénusz és a Mars segít, akkor az idősödő ember is örömét lelheti az aktív életmódban. 50 és 61 éves kor között a Szaturnusz befolyásolja az egyéni életpályát, ez a korszak lelassulást, gyengülő észlelést, hanyatlást hoz az ember szervezete szempontjából. A 61. év utáni időszakról úgy gondolkodtak e társaság tudósai, hogy akkor a lélek már alig-alig tud a testen át örömeihez jutni, az öregedés állapotát az olaj nélküli lámpással szimbolizálták.¹⁴⁸

Hasonlóan sok elődjéhez és kortársához, például Ibn Szína is a gyermek születésétől kiindulva részletes tervet készített a neveléshez, támaszkodva az egyes életkori szakaszok sajátosságaira. Az emberi élet főbb stádiumai szerinte a növekedés szakasza (születéstől 30 éves korig); az érettség időszaka (30 éves kortól a 35-40. életévig, amikor is a növekedés leáll); az öregedés kora (40-60 között) az idős kor (kb. a 60. év után). Ezen a szakaszoláson belül az első részt további korszakokra osztotta: kiseddkor (születéstől a fogzásig és járastanulásig, kb. a 3. életévig); korai gyermekkor (kb. 3 éves kortól a fogváltás befejeződéséig); késői gyermekkor (kb. 6-12 éves kor között, a nevelés első időszaka); kamaszkortól az ifjú korig (kb. 12 éves kortól 21 éves korig); ifjúkor (21-30. életévig).¹⁴⁹

A kiseddkori gondos ápolást, táplálást követően, a kora gyermekkorban Ibn Szína szerint az erkölcsi nevelésnek kell a középpontban állnia, ami a gyermek káros hatásoktól (rossz társaságtól) való megóvását, a fejlődéséhez szükséges nyugodt környezet megteremtését, korai lefekvést, átgondolt érzékszervi fejlesztést, a jó izlés kialakítását jelenti. Kiemelte például a jól megválasztott zeneművek szépérzékfejlesztő hatását. A fejlesztésben szerinte ebben az életkori szakaszban nagy szerep jut

¹⁴⁸ A témával kapcsolatos leveleket idézi Marquet, Uo. 315-319. o.

¹⁴⁹ Nahil, Aweidah (2000): Syria. In: *International Handbook on History of Education*. Orbis, Moscow. Eds.: Kadriya, Salimova – Dodde, Nan L. 461. o.

továbbá a testi nevelésnek és a közösségbe való beilleszkedésnek. Különösen sokat foglalkozott e gondolkodó-óriás a későbbi életkorban kezdődő tanulmányokkal. Ezeknek szerinte hat éves kortól fokozatosan kell felváltaniuk a játékokat.

Al-Ghazáli is nagyon fontosnak vélte a kisgyermekkorai nevelést, szerinte „aki fiatalon tanítja a gyermeket, az olyan, mint ki kőbe vési tanítását, aki viszont idősebb korában, olyan, mintha vízre írta” és „a gyermek szíve olyan, mint a szűzföld, magok nélkül, mindent befogad, amit beléje ültetnek”.¹⁵⁰ A gyermekkorról ugyanakkor azt is gondolta, hogy az csak átmeneti állapot, amolyan átjáró, folyosó, mely a felnőtt kor „szalonjába” vezet. A lélek gyengeségének és sebezhetőségének kora, a tudatlanság ideje, az intellektuális felfogóképesség és az akaraterő hiányának korszaka, amikor a gyermek nem tudja még kontrollálni a lélek alacsonyabbrendű erőit. Az igazi, megfelelő idő a vallásos tanítások megkezdésére az az időszak, amikor a gyermek felfogóképessége már kialakul, amikor elméje befogadóvá és nyitottá válik. Szerinte tehát kiseddkorban az egészség kialakítása a legfontosabb, majd – kisgyermekkorban – a testi nevelés mellett az erkölcsi nevelés a fő kérdés. Figyelmeztette olvasóit, hogy ebben a korban a gyermek nevelése különösen nagy odafigyelést kíván és a szülőktől, felnőttektől jó példákat követel, hiszen a kicsik ekkor tanulják meg, hogy nagylelkűek, tiszta szívűek, engedelmesek, türelmesek legyenek. Tanács királyoknak című művében ugyanakkor – vélhetően keresztény hatásra kiállva a gyermekek ártatlansága mellett – egyik intelmében Buzurghmir szájába az alábbi mondatokat adta: „Ha te is szeretnél egy lenni a szentek közül, tedd olyaná a jellemedet, mint a gyermekeké. (...) A gyermekeknek ugyanis öt olyan tulajdonsága van, amelyekkel ha a felnőttek is rendelkeznének, elérhetnék a szentek rangját. 1., A gyerekek nem aggódnak a napi betevő miatt 2., ha betegségbe esnek, nem panaszkodnak éjjel és nappal a Magasságos Istennek 3., bármilyen finom ételük is van, megosztják másokkal 4., ha civakodnak, ha veszekednek is egymással, nem tartanak haragot a szívükben 5., a legcsekélyebb veszedelem is megrémíti őket és könnyeket csal a szemükbe.”¹⁵¹

Ibn Tufajl fentebb idézett regény-főhősének, Hajj Ibn Jakzának az értelmi fejlődése a már Arisztotelésznél is jól ismert, és a középkori arab filozófusok által is kedvelt és gyakran emlegetett 7 éves időszakok szerint került kifejtésre. Az író ismerte a megismerés négy fokozatára (4x7 év) vonatkozó, al-Ghazáli által leírt jellemzést. Eszerint az első hét év az érzéki szemlélet, a következő az értelemszerű megismerés, az azt követő a gondolkozó ész, az utolsó pedig az átélés, az intuíció korszaka. (A középkori bölcselek egészen Nicolaus Cusanusig (1401-1464) ezt a szakaszolást használták.) A regény azonban nem csupán Hajj 28 éves koráig kíséri nyomon fejlődését, utána többször is szóba kerül a hét éves ciklusok említése (például amikor a férfi 50 éves, a regényben az áll, hogy a 7. hét évén is túl volt...).

¹⁵⁰ Al-Ghazálit idézi Gil'adi: *Children of Islam...* i. m. 53. o.

¹⁵¹ Ghazáli: *Counsel for Kings...* i. m. 140. o.

A TANULÁS, A MEGISMERÉS FORMÁI

A muszlim tudósok nem csupán a lélek természetéről és részeiről, a test és lélek kapcsolatáról és megismerésben betöltött szerepéről, illetve a tanulás alkalmas idejének megválasztásáról elmélkedtek, hanem a tanulás módjairól is.

Az Ikhwán al-Szafá' tagjai például többféle megismerési formát különböztettek meg és fejtettek ki részletesen ránc maradt leveleik tanúsága szerint. Eszerint a megismerés az érzékeléssel kezdődik. A gondolkodás (az értelem) munkája járul ehhez. Mindezt pedig kiegészíti a bemutatás (kinyilatkoztatás) segítségével szerzett „tudás”, amely felhasználásával mindenki közelebb kerülhet a „másvilág” megértéséhez, a világ törvényeinek, a lélek valódi mibenvalóságának megismeréséhez. Írásaikban részletesen olvashatunk arról, hogy a bölcsesség elsajátításának igazi helye a lélek, mely jellegzetes tevékenységi formák révén segíti a világ valódi, igaz megismerését. Jellemző rá a gondolkodás, a reflexió, a megértés, a megfigyelés, a kompozíció (*tarkíb*), az analízis és szintézis (*dzsam'*), a szillogizmus (időben vagy térben távoli jelenségek értelmezéséhez), a physiognomia (a lények valódi természetének megértése), a teremtmények megértése az asztrológia törvényei alapján, a madárhangok utánzása (*zadzsr*), a hangok közvetítése, az előérzet, sugallat és a kinyilatkoztatás.¹⁵²

A megismerésben – miként e felsorolásból és egyéb levél-részletekből is kitűnik – a tudós társaság tagjai jelentős szerepet tulajdonítottak a hangok képzésének és felfogásának. Ennek az a gondolat volt az alapja (amivel sok más muszlim szerzőnél is találkozhatunk), hogy a hang a lélek mozgásának nyomán keletkezik, a ritmus pedig az angyalok hangja, az égi létezők mozgásából ered. Mindez része a szférák zenéjéről szóló, az ókorból eredő és a középkorban is széles körűen vallott elméletnek: ez a zene az akkori gondolkodók szerint tulajdonképpen egy sajátos nyelv, az egyedüli, amely illik a lélekhez. Minél magasabb régióban helyezkedik el egy-egy szféra, annál kifinomultabb és kellemesebb hangok keletkeznek ott. Az alsó, földi szférában élő lények zenéikkel, éneklésükkel, zoltár- és Korán olvasásukkal azt a célt szolgálják, hogy minél inkább megismerhessék a Szellemet. A tanulásnak, nevelési folyamatnak így szerves része és ajánlott tevékenységi formája az ima, az Istent dicsőítő énekek és hangszeres zeneművek előadása.¹⁵³

Ibn Szína is – fentebb már idézett parabolikus történetében¹⁵⁴ – szimbolikus formában kifejtette, hogy milyen formái vannak a megismerésnek. Szerinte en-

¹⁵² Marquet: *La philosophie des Ihwan al-Safa...* i. m. 343-344. o.

¹⁵³ Ezzel szorosan összefüggő adalék, hogy a muszlimok (is) figyelembe vették hangszereik elkészítésénél az Univerzum(ok) felépítését. A húrok száma, színe például összefüggött a világmépükkel, a négy elem tanával, és szimbolizálta elképzeléseiket az anyagi és szellemi létforma kapcsolódásáról.

¹⁵⁴ Avicenne: *Le récit de Hayy Ibn Yaqzan...* i. m.

nek folyamata az érzékeléssel kezdődik. Érzékszerveinkkel azonban csak azt tudjuk felfogni, ami közvetlenül előttünk van, ám képesek vagyunk arra, hogy az érzékleteket később is felelevenítsük. Az agyunk olyan, mint egy kincstár, benne őrizzük a már nem érzékelhető dolgokat. Egy, a műhöz írt perzsa kommentár szerint az agyban különböző üregek vannak, olyan is például, ahol a „cselekvő képzelet” található. Ebben „összekeverednek” az érzékelt formák és jelenségek, agyunk ezeket koordinálja, újraalkotja, részletekből építkezik. Az ily módon alkotott „ismeretekből” viszont sok a hamis, a csalóka. Ennek az a valódi oka, hogy amíg a lélek a testtel együtt létezik, nem lehet tökéletes ismerete az „Igazi Valóságról”, mert a test mint függöny takarja azt el. (Egy másik megfogalmazása szerint minden dolog, amit az ember észlel/érezkel olyan, mintha fátyolon át nézné.) A különböző lélekreszkekről Ibn Szína is azt tanította, hogy azok sohasem működnek egymástól elkülönülve, csakis együttesen, nem is lehetséges szétválasztani őket. A megismerésben mindenekelőtt a magasztos, a misztikus világ (a túlvilág) felé kell fordulni, mert ez felel meg leginkább a lélek valódi természetének.¹⁵⁵ A tudós szerint a világtörténelemben éltek már olyan személyek (például a proféták), akik olyan erős lélekkel rendelkeztek, hogy a megismerés során nem csupán az anyagi világot tudták érzékelni, hanem a túlvilágról is tudtak „tapasztalatokat” gyűjteni, és azokat közvetítették embertársaiknak. Fontos tanítása volt az „isteni igazságokkal” kapcsolatosan, hogy azok sohasem lehetnek csak szűk, zárt körben ismert tanítások, mindig az egész közösséghez tartoznak.

Mint több más középkori muszlim szerző, úgy Ibn Szína is kifejtette a különböző (összesen tíz) égi szférához tartozó „intelligenciák” különbözőségét, és leszögezte, hogy minden intelligencia a saját szférájához kötődik. Tanítása szerint egyedül Allah az, aki semmiféle helyhez nem kötött és mindenütt jelen van, s akinek hatalmasságát senki nem tudja elképzelni, mert földi ésszel nem érhető fel.¹⁵⁶

Ugyanehhez a gondolathoz jutott el például Ibn Tufajl is. Korábban már említett regényében is találkozhatunk a megismerés különböző formáival, ezek összevetésével, életkori sajátosságokhoz kapcsolásával, s a leírás végén a Legfelsőbb „természetének” jellemzésével.¹⁵⁷ A mű főhőse, Hajj, élete során a kognitív megismerés különböző fokozatain megy át. Csecsemőkorában egy gazella gondolja és szoptatja, 2 éves kora után megtanul járni, és mindenhová követi „pótmamáját”. Kisgyerekként megismeri a körülötte lévő növényeket és állatokat, és megfigyeli azok jellemző tulajdonságait. Rádöbben saját védtelenségére a szarvakkal, karmokkal és patákkal szemben, és úgy ítéli meg gyengeségét, mint valamilyen testi fogyatékossgot. 7 éves korára azonban levelekből és botokból eszközöket készít

¹⁵⁵ Uo. 13-19. o.

¹⁵⁶ Uo. 55. o.

¹⁵⁷ Ezen a helyen szeretnénk megjegyezni, hogy regénye hőseit éppúgy hívják, mint Ibn Szína fentebb már említett parabolájának szereplőjét. A két mű között azonban nincs lényegi (tartalmi) kapcsolat, Ibn Tufajl regénye nem amaz mű kibővítése.

magának, és rájön arra, hogy milyen ügyesen tudja használni a kezét. Amikor idáig jut a fejlődésben, megbetegszik a gazella, és Hajj minden igyekezete ellenére „pótmamája” elpusztul. Érdekes leírás a műben az a rész, amikor a fiú a halál kiváltó okát keresi a gazella testén. Ibn Tufajl ennél a résznél kimerítő anatómiai leírást ad a belső szervek, különösen a szív működéséről, ami mutatja, hogy jártos volt a boncolásokban, melyeket orvosként valószínűleg többször is végzett. A főhős, Hajj, miután megfigyeléseket tett a szív és a vér tulajdonságaira és funkciójára vonatkozóan, megállapítja, hogy nem a test a fontos az élet szempontjából, hanem valami más, ami a halál beálltával távozik a szervezetből, és az ember biológiai valósága csak eszköz.

A mű további részeiben Hajj eljutott a lélek fogalmáig, és megállapításokat tett az idegrendszer működésével kapcsolatban. A világ megfigyelése során az empirikus és technikai jellegű megismerésen át a spekulatív megismerésig ért; fizikai, matematikai és metafizikai részeket iktatott itt művébe a szerző. (Az episztolában megjelennek a szabadesés, a hőtan, a halmazállapotváltozás korabeli arab leírásai, érthető és élvezetes stílusban.) Hajj a különböző természeti jelenségeket vizsgálva végül is arra a következtetésre jutott, hogy minden történés mögött kell, hogy legyen valamilyen kiváltó ok, és minden formának van teremtője. Ibn Tufajl szerint a világ mozgása öröknek tételezhető, mivel sohasem létezett az a nyugalmi állapot, amelyből az egész mozgás kiindult. A mozgás mögött álló „hajtóerő” azonban szükségképpen végtelen, és nem testben lakozik, testi minőségekkel nem is lehet felfogni vagy megközelíteni. A műben tehát Hajj így jutott el a körülötte lévő dolgok megismerésétől a misztikus Isten-felfogásig, 35 éves korára.

Ibn Khaldún al-Muqqadima című művében szintén a világról való ismeretszerzés több fajtáját különböztette meg. Ennek legalacsonyabb szintje szerinte az érzékelés útján történő tapasztalatszerzés, mely nem csupán az emberre, hanem más élőlényekre is jellemző. „Az élőlények arról, ami lényegükön kívül van, tudomást szerezhetnek a külső érzékszervek révén, amikkel Allah ruházta fel őket: így a hallással, a látással, a szaglással, az ízleléssel és az érintéssel.”¹⁵⁸ Az embernek azonban gondolkodó képesség is megadatott, amely „azokkal a képekkel foglalkozik, amelyek túl vannak az érzéki észlelésen és azon a tevékenységen, amelyet az ész végez azokkal az analízis és a szintézis során. Ez az *af'ida* („szívek”) értelme a Koránban: »És adott nektek hallást, látást és szíveket.« Az *af'ida* a *fu'ád* többes száma. Itt a gondolkodó képességet jelenti.”¹⁵⁹ Erre, a gondolkodás képességére Ibn Khaldún szerint akkor tesz szert az ember, ha az „állati jelleg” már teljesen kifejlődött benne. Ezen belül leírta a megkülönböztető, a tapasztalati és az elmélkedő értelmet. Művében az emberi értelemről eredő (*aklijját*) tudást elkülönítette attól, amelyik a hagyományokból származtatható (*naklijját*).¹⁶⁰ Ez utóbbi esetében nincs helye az

¹⁵⁸ Ibn Khaldún: *Bevezetés a világtörténelembe...* i. m. 434. o.

¹⁵⁹ Uo. 435. o.

¹⁶⁰ Tibawi: *Arabic and Islamic Themes...* i. m. 196. o.

értelemnek, ezt a fajta tudást egyszerűen tovább kell adni nemzedékről nemzedékre (kivéve azokat az ismereteket, melyek tartalmának vallásos alapelvekhez való kapcsolódása csak analógiás úton érthető meg).

A SARKALATOS ERÉNYEKRŐL

A muszlim (nevelés)filozófiai munkák egyik központi kérdése volt mindig is az, hogy melyek tulajdonképpen a legfőbb, a sarkalatos erények, hogy milyenné is kell(ene) válni a nevelés során az embernek.

A muszlim területeken kifejtett erénytanok a hitvallással (*saháda*) kapcsolódnak össze, így az erkölcs megkérdőjelezése az iszlámban egyszerűen anomália. Az egyéniség meghajol a hagyományok, a közösség szabályai előtt, és az az erkölcstani mű, amely túlzottan magán viseli szerzője gondolkodásának nyomait, „reform” igénnyel lép fel, az gyanúra ad okot. A Korán erkölcsökkel, viselkedéssel, tiltott dolgokkal kapcsolatos részeinek értelmezéséről számos vitát folytattak a középkori jogtudósok. Kérdés volt számukra például az, hogy az Allah által teremtett dolgok vajon a teremtés óta oszlanak-e tiltott vagy nem tiltott csoportokra. A gondolkodók szerint az az ideális társadalom, amely elrendeli a jót és tiltja a rosszat, csak-hogy nem volt könnyű minden konkrét esetben meghatározni azt, hogy mi a „jó” és mi tekinthető „rossznak”.

Talán ezzel is magyarázható, hogy a Koránon és hadiszokon nyugvó erénytan számos egyéb forrásból is táplálkozott a középkorban, elsősorban a Szászánida Irán szellemi hagyatékából, illetve a görög, római, indiai etikai művekből. Ki kell emelni továbbá az iszlám által meghódított területek népeinek örökségét is, a közmondásokat, anekdotákat, parabolákat és maximákat, amelyek beépültek a „muszlim” erkölcstanokba, antológiákba.

Az iráni mazdaizmus hatására például számos szerző értekezett arról, hogy tulajdonképpen mi a jó és mi a rossz. Az iráni gondolkodásnak ez a dualista jellege a muszlim gondolkodók egy részének műveibe is átkerült. A mazdaizmus tanításai szerint a régebbi korok emberei jobbak, erkölcsösebbek voltak, közelebb álltak a Teremtőhöz, uralkodóként csakis az „igazság királyait” túrték meg a népek. Szerintük az igazság a legfőbb, a valóban sarkalatos erény, ez az orvosság a világ valamennyi problémájára.¹⁶¹ Úgy hitték, az isteni törvény nem valami kívülről rátelepedő, külső kényszer az ember vállán, hanem inkább lehetőség a tökéletesedésre, amely segítségével az ember (a jó zászlaja alatt) megvívhatja nap mint nap küzdelmét a rossz (az igazságtalanság) ellen. Az ember szabadsága abban áll, hogy választhatja az erény, a tökéletesedés útját a túlvilági boldogság, a teljes értelemben vett egészség

¹⁶¹ Vadet: *Les idées morales...* i. m. 29. o.

érdekében.¹⁶² Az erkölcsről szóló, a Példabeszédek könyvéhez hasonló iráni művek neve *khiszál* volt („a jó darabkái”). Az ‘Abbászidák alatt az iszlamizálódó iráni gondolkodás nagy hatást gyakorolt a(z arab) muszlimokra, mert az iráni titkárok, írók által használt irodalmi nyelv és műfajok, ezek tartalma vonzó volt, főként a művelt emberek számára. Ugyanakkor az is nyomon követhető, hogy – éppen az erények kapcsán, illetve az isteni és természeti kauzalitás vonatkozásában – milyen nagy volt a muszlim vallásjogi szakértők habozása és ellenállása.

Az Ikhwán al-Szafá’ tagjai leveleikben úgy fogalmazták meg, hogy a rossz tulajdonképpen nem más, mint „a jó hiánya”, a „tökéletlenség”. Az isteni Teremtés tökéletes, formát (lényezet) adni az anyagnak, életet teremteni mindig jó. Véleményük szerint a rossz csakis ebben a lenti világban létezik, véletlenszerűen. Három fő formája van: a fájdalom, az agresszivitás és a gonosz cselekedetek. A teremtményeknek minduntalan törekedniük kell a jóra (a tökéletesedésre), mert csakis ez teszi lehetővé számukra, hogy elérjék a boldogságot, amelynek két fő formája van: égi és földi. Kifejtették, hogy az egyén fejlődése éppen ezért elválaszthatatlan erkölcsi fejlődésétől. Erkölcs nélkül, a jóra való szüntelen törekvés nélkül nem tud kiteljesedni senki.¹⁶³

Az erényről e levelek nem úgy szólnak, mint valami mindentől független, egy szóval kifejezhető jelenség, hanem komplex módon. A megismerésre törekvés, a tiszta cselekedetek és gondolatok, a szép jellem vezethetnek az erényes élethez. Ezek kiteljesedését azonban szerintük több tényező is befolyásolja: (Galénosz alapján) a testnedvektől függő temperamentum, a földrajzi terület és az időjárási klíma, a vallás, amelyben az ember felnevelkedett, végül pedig a születéskor lévő és az élet során jelenlévő kozmikus hatások (asztrológiai jellemzők). A társaság tagjai szerint ez a negyedik van legnagyobb hatással az erkölcsi fejlődésre. Ha nem teljesül a jó, akkor rossz tulajdonságok alakulnak ki az emberben, úgymint: büszkeség, irigység, igazságtalanság, hiúság, agresszivitás, önzés stb.¹⁶⁴ A társaság tudós imámjai a gyakorlati erkölcs kialakításához is adtak tanácsokat, az egyén és a társadalom szempontjából is, ami érthető, hiszen – miként már utaltunk rá – az ideális társadalom kimunkálásán fáradoztak.¹⁶⁵

Ebben a környezetben igen jelentős volt az antik görög etika hatása is. Miszkavajh például a sarkalatos erényekről írván egyértelműen az ókori görög bölcsekre, főként Platónra és Arisztotelészre támaszkodott. Etikai értekezésének középpontjában áll az a gondolat, hogy csakis az juthat el a nevelés-nevelődés útján ezen erények birtoklásáig, akinek lelkében egyensúly, harmónia van. A *mértékletesség* erénye (*iffa*) szerinte nem más, mint az az állapot, amikor a műveletlen lélekrész aláveti magát az értelmes lélekrész vezetésének. Így létrejön az *önuralom*

¹⁶² Uo. 32-33. o.

¹⁶³ Marquet: *La philosophie des Ikhwan al-Safa...* i. m. 407-410. o.

¹⁶⁴ Uo. 420-428. o.

¹⁶⁵ Ennek részletesebb kifejtését lásd: *Az egészség komplex fogalma* című alfejezetnél!

(*hilm*), és ez kíséri a *bátorságot* (*sadzsa*¹⁶⁶). Ez a három erény hívja aztán életre azt az erényt, amely legközelebb visz a beteljesedés és a tökéletesség állapotához, ez pedig az *igazságosság* (*adala*) erénye.¹⁶⁶ Szerinte bármelyik ezek közül az erények közül kisugárzik azokra, akik a velük rendelkező ember körül élnek, és nemzedékek múlva is emlegetik az ilyen személyeket.¹⁶⁷

Ezekről az erényekről – legalábbis részben – a hadiszokban is szó esik. Al-Bukhari és al-Muszlim is hagyományozta például azt a Mohamednek tulajdonított mondást, hogy „Az erős ember nem az, aki jó birkózó; az erős ember csakis az, aki képes uralkodni magán, akkor is, ha dühös.”¹⁶⁸ (Ezzel összefüggésben a próféta egy praktikus tanácsa is olvasható a hagyományok között: „Ha valaki közületek dühös lesz, miközben áll, le kell ülnie. Ha a mérge elszáll, akkor jó; máskülönben le kell feküdnie.”¹⁶⁹) Az önuralom mellett a hadiszokban talán a szerénység és az irgalmasság a leginkább kiemelt erény; a nagyképű, büszke, beképzelt, érzéketlen és kegyetlen emberek halál utáni sorsa a pokol. Ugyanakkor az is több helyen olvasható a hagyományokban, hogy a jó jellemnél többet ér az Isten előtti megítélésnél az, ha valaki hisz. A hadiszokban természetesen Mohamedet jellemzik úgy, mint legkiválóbb jellemű személyt az emberek között. Szerénysége, önuralma, józansága, bátorsága, egyszerű életvitele, jámborsága, Allah iránti alázatossága, nagylelkűsége gyakorta ábrázolt jellemvonás.

Az ő példáját kiemelve, és más, vele kapcsolatosan nem sorolt erényeket körvonalazva számos muszlim író munkájából kibontakozik az iszlám kívánatos emberképe. Egy aforizmában, melyben al-Ghazáli Málík Dínárt idézte, például ez olvasható: „Hogyan lehet az (ember) dísze a tudás, a bőkezűség és a bátorság? A tudás igazmondást szül, a bőkezűség derűt, a bátorság pedig könyörületességet a győzelem után.”¹⁷⁰ Ezzel egybecsengő, bár részben más tartalmú útmutatásokat nyújtanak például a királytűkrök, köztük többek között al-Ghazáli fentebb már idézett műve, a *Názimát al-mulúk*. Eszerint például Dzsúnán Dasztúr azt mondta egyszer, hogy az öt helyes erény, amelyek a temperamentumtól függenek: a hűség, az udvariasság, a szerénység, a bőkezűség és az igazmondás.¹⁷¹ Az ezek között szereplők közül különböző művekben vissza- meg visszaköszön tulajdonképpen mindegyik, leggyakrabban a szerénység (mint odaadás, alázat is) és a bőkezűség (adakozás, nagylelkűség stb.).

Szá’dí műveiben hasonló erényekről olvashatunk, illetve továbbiakról is, mint például a megelégedettség, a türelem, az ősök példájának megbecstülése, az irgalmasság, az állhatatosság, a becsületesség. Ezek tűkröződnek az alábbi maximákban:

¹⁶⁶ Vö.: Platón (1988): *Az állam*. Gondolat, Budapest. Fordította: Jánosy István. 152-162. o. *A négy erény az államban* stb. és Arisztotelész: *Nikomakhoszi etika...* i. m. 52-150. o.

¹⁶⁷ L.: Chabchoub idézett műve forrásidézetek között, 1. szöveg: *Les vertus cardinales*, 184. o.

¹⁶⁸ *500 Ahadith* i. m. 171. pont

¹⁶⁹ Uo. 174. pont

¹⁷⁰ Ghazáli: *Counsel for Kings...* i. m. 136. o.

¹⁷¹ Uo. 137. o.

„A türelem sikerre vezet, a sietség a csalódáshoz.”¹⁷² „A türelem keserű, de édes gyümölcsöt terem.”¹⁷³ „Ha becsületes vagy, nem kell félned a felügyelőtől.”¹⁷⁴ „Tíz koldus is ehet egy asztalnál, de két kutya ritkán tud ugyanabból a tányérból. Add oda a kapzsi embernek az egész világot, mégsem lesz elégedett, adj az elégedettnek egy darab kenyeret, megerősödik tőle.”¹⁷⁵

A muszlim pedagógiai művekben – szintén ókori görög és későbbi perzsa művek tartalmához hasonlóan – nem csupán direkt módon olvashatunk arról, hogy melyek a legfőbb erények, a kívánatos, kialakítandó jellemvonások, hanem arról is találunk részleteket (miként a fentebb már idézett Ikhwán al-Szafá’ tagjainak leveleiben), hogy mi az „erkölcstelenség”, az „ostobaság”, a „tudatlanság” lényege, melyek is azok a „vétek”, amelyeket elkövetve az ember nem lehet tökéletes muszlim, mert megszegi általuk a fő erényeket. A példázatok gyakran Hippokratész, Szókratész, Alexandrosz, Galénosz gondolatait is felidézik a muszlim tanítók szavai mellett, sőt helyenként a Tóra, sőt a keresztény tanítások „átiratai” is megfigyelhetők e tárgyban. Egy aforizma szerint például Szókratész azt tanította, őt olyan dolog van, melyek rombolják az embert: „megcsalni a barátokat, megtagadni a tudósokat, alulértékelní önmagunkat, méltatlan személyekkel összeállni a dicsekvésben, követni a szív hőbortjait.”¹⁷⁶ Egy másik részlet szerint „Wahb ibn Munabbih mondta: a Tórában azt olvastam, hogy három dolog van, mi anyja a bűnnek: a gőg, a kapzsiság és az irigység, és őt másik a gyermeke ezeknek, úgymint a túl sok evés, a túlzásba vitt alvás, a testi kényelem, az evilági lét szeretete és az értelem (más fordításban: a nők) dicsérete.”¹⁷⁷ Egy intés szerint: „Ahnaf ibn Qajsz mondta: A királyoknak nincsenek barátaik, a hazugok nem kapnak másoktól hűséget, a féltékeny ember (elméjében) nincsen békesség, a hitvány emberek nem lesznek nemes jelleműek, az erkölcstelen embernek nincsen nagysága”.¹⁷⁸ Szá’dí maximáiban pedig ez áll: „Aki elnéző a közönségességgel szemben, saját közönségességét növeli és önbecsülését kissebbíti.” és „A csalogány is elveszíti nemes lelkét, ha varjúval zárják egy kalitkába.”¹⁷⁹

A tudás, a tanulás a muszlim gondolkodók szerint – miként fentebb már utaltunk rá – nagyban hozzájárul a pozitív emberi tulajdonságok kialakításához. Vele legyőzhető a gyávaság, a fősვნénység, a tékozlás, a szabadosság, az önteltség. Abú Hanifa egy költeménye szerint: „Aki mindent megtesz azért, hogy megszerezze a túlvilági élethez szükséges ismereteket, annak bőségesek lesznek erényei.”¹⁸⁰ Al-

¹⁷² Idézi: Nakosteen: *History of Islamic Origins of Western Education...* i. m. 112. o.

¹⁷³ Uo. 115. o.

¹⁷⁴ Uo. 115. o.

¹⁷⁵ Uo. 111. o.

¹⁷⁶ Ghazáli: *Counsel for Kings...* i. m. 138. o.

¹⁷⁷ Uo. 141. o.

¹⁷⁸ Uo. 142. o.

¹⁷⁹ Idézi: Nakosteen: *History of Islamic Origins of Western Education...* i. m. 112. és 113. o.

¹⁸⁰ Idézi: Az-Zarnuji: *Instrucción del estudiante...* 44. o.

Zarnúdzsi szerint aki tanul, annak erényei azért nemesednek, mert ha Istenhez közelebb jut, nem fog már félni attól, ami Allahnál kisebb, csakis az Istent féli majd, ez pedig megakadályozza őt abban, hogy rosszat gondoljon vagy bűnös dolgot cselekedjen.¹⁸¹ Művében külön fejezetet szentelt az Allahban való hit jelentőségének. A szorgalomról, állhatatosságról, a tanulás érdekében tett lemondásról ezt írta: „aki kitartó a munkájában, annyi örömet talál majd a tudásban, ami felülmúlja a világ minden más gyönyörűségét.”¹⁸²

Több olyan, erényekről, helyes viselkedésről íródott mű vagy műrészlet is ránk maradt, amelyek speciálisan a leendő uralkodók nevelésével kapcsolatosak. Különösen a királytűkrökben, illetve az utópiában találhatunk nagyon sok részletet arról, hogy hogyan és miért fontos az állam vezetői esetében a sarkalatos erények kialakítása; és hogyan függ össze a leendő uralkodók nevelése a közösség boldogulásával, boldogságával. Szá'dí egyik maximája szerint például egyszer egy király egy művelt, és nagy tudású, igen jó hírű tanítóra bízta fiát, a trónörökösöt. A herceg egy idő után panaszkodni kezdett apjának a tanító durva fegyelmezési módszerei miatt. A király megkérdezte, vajon miért bánik fiával keményebben, mint a többi gyerekekkel. Erre a tanító így felelt: „az, hogy az uralkodó mit tesz vagy mond, vágyai és szavai mindig is a közérdeklődés és csodálat tárgyai lesznek, egy közszereplő semmilyen cselekedetei vagy szavai sohasem maradnak visszhang nélkül. Egy koldus vagy egy csavargó akár ezernyi nevelatlenséget is elkövethet anélkül, hogy társai szóvá tennék. Ám ha az állam feje egyetlen bolond szót is kiejt vagy a legcsekélyebb hibát is elköveti, az elvétett szó vagy a nem illendő cselekedet kontinensről kontinensre fog visszhangozni. Ezért sokkal nagyobb szigort kell felmutatni egy herceg nevelése során, mint a köznép fiainál.”¹⁸³

Szá'dí műveiben szintén gyakran szerepel ez a téma, folyamatosan annak kiemelésével és hangsúlyozásával, hogy a világi hatalom, a vagyon alatta állnak a lelki értékeknek. Egy maxima szerint például „egy királynak szokása volt, hogy ellátogasson a remetékhez. Egyik, látván a király viselkedését, ezt mondta: »Ó, király, ezen a világon a te vagyonod alatt állunk, de felülmúlunk téged vidámságban, egyenlőek vagyunk veled a halálban és túl fogunk szárnyalni téged a Feltámadás napján.«”¹⁸⁴ Továbbá: „Tíz koldus is elalhat egy gyékényen, de két király nem élhet ugyanabban az országban” és „az uralkodó kötelességei közül egyik a nagylelkűség, hogy az emberek köréje gyűljenek; a másik az irgalmasság, hogy biztonságban

¹⁸¹ Uo. 79. o.

¹⁸² Uo. 82. o. V. ö.: „... az erénynek megfelelő tevékenységek közt – általános felfogás szerint – éppen az szerez legtöbb gyönyörűséget, amely a bölcsességre vonatkozik; s valóban, a bölcsesség szeretete csodálatos gyönyörűségeket rejt magában tisztaságával és állhatatosságával; és csak természetesen, hogy azoknak az élete, akik már tudnak, sokkal gyönyörűségesebb, mint azoké, akik még csak kutatnak. Azt is, amit önmagával való megelégedésnek nevezünk, az elmélkedésben találhatjuk meg a legnagyobb mértékben...” Arisztotelész: *Nikomakhoszi etika...* i. m. 281. o.

¹⁸³ Idézi: Nakosteen: *History of Islamic Origins of Western Education...* i. m. 108. o.

¹⁸⁴ Uo. 132. o.

érezék magukat vele” és „ha egy uralkodó zsarnokká válik, saját uralmát ássa alá”, valamint „sokkal nagyobb erény a türelem, mint a harag” és „a hatalom (a kormányzat) van a népért, és sohasem a nép a hatalomért”.¹⁸⁵

AZ EGÉSZSÉG KOMPLEX ÉRTELMEZÉSE

A muszlim (nevelés)filozófiai művekben az egészség komplex (testi-lelki-szellemi értelemben vett), egyrészt a görögök és rómaiak tanításaira (például a négy elem egyensúlyának tanára) visszavezethető, ugyanakkor napjaink egészségfelfogásával is rokonítható, sőt ez utóbbinál tágabb értelmű leírásával találkozhatunk. Azért fontos a nevelésfilozófiai jellemzők között erről a témáról is szólni, mert egyrészt a muszlim nevelés célja tulajdonképpen a konkrét és átvitt értelemben vett egészséges (az „egész”) ember kialakítása. Másrészt a muszlimok szerint a tudás gyarapítása egészségére ügyelő, teste és értelme működésével tisztában lévő embert kíván. A medicinális (főként dietetikai) tanácsok mindezek miatt teljesen természetes módon szervesülnek a pedagógiai művek szövegeinek mondanivalójához.

Az Ikhwán al-Szafá’ tagjai szerint a test egészségének, egyensúlyának fenntartásához mindig mértékletesnek kell lenni mindenben. Keveset kell enni, el kell kerülni a nagy lakomákat, fő tápláléknak a tiszta vizet kell tartani. Ha a szervezet egyensúlya az időjárás (időváltozás) miatt bomlik meg, gyógyszerekkel kell segíteni. Ha a csillag- és bolygóállás okozza a zavart, a léleknek meg kell próbálni megnyugodni, mert úgysem tehet semmit. Kifejtették, hogy a testtel kapcsolatos higiénés szabályok a lelket, a jellemfejlődést is érintik. A lélek egyensúlyát segíti továbbá szerintük az alázatos, szerény viselkedés, a nyugalom, az alkalmazkodás, az álmodozás és az illúziók féken tartása (különösen a nők esetében), a haragtól és mások kritizálásától való tartózkodás, a szegények támogatása. A bűnösök, a gonoszak ugyanis sohasem érhetik el azt a harmóniát, amely szükséges a jellemfejlődéshez és az evilági és a túlvilági boldogsághoz. A bűnök tehát magát az elkövetőt sújtják leginkább.¹⁸⁶

Más szerzők hasonló gondolatokat fogalmaztak meg az egészség, a teljes élet kapcsán. Miskavajh is úgy gondolta, hogy az embert valamennyi, bármilyen szenvedély kibillentí egyensúlyából. (Ezért tartották más, muszlim orvosok például „betegségnek” a szerelmi érzést, mert felborítja a test és lélek egyensúlyát.) Szerinte is csakis együttesen értelmezhető test és lélek egyensúlya, ez utóbbi „gyógyítására” a gondolkodást, a tanulást ajánlja. A tudás ugyanis szerinte nem csupán dísz a léleknek, hanem – mivel nem földi célokat szolgál – tisztító hatású erény, kiegyensúlyozottá és nyugodttá tesz, azaz hozzájárul az egészség-állapot eléréséhez,

¹⁸⁵ Uo. 134-135. o.

¹⁸⁶ Marquet: *La philosophie des Ihwan al-Safa...* i. m. 559-562. o.

fenntartásához. Miskavajh gondolatai szerint egy igazi bölcs sohasem hagyja, hogy a külső (anyagi) világ bármely dolgai nyugtalanítsák, vagy hogy valami miatt reménytelenségbe vagy túlzásokba essen.¹⁸⁷

Szerinte a lélek egészsége önmagunk hibáinak felismerése nélkül sohasem lehet teljes. Az önismeret kapcsán érdekes (Galénoszhoz visszavezethető) gondolatot fejtett ki: ebben mindig jobb szolgálatot tehetnek az embernek az ellenségei, mint a barátai, mert ők felnagyítva tükröznek vissza minden hibát, így a legkisebbet is láttatják. A lélek legsúlyosabb betegségei, melyek az egész szervezet egészségét felborítják: a harag, a félelem és a szomorúság. Ez utóbbi szerinte mindig a világ valóságának hibás észleléséből fakad, amihez valami miatt makacsul ragaszkodunk. Az Epiktétoszhoz és egyáltalán a sztoikusokhoz közel álló gondolatok szerint a gondolkodás, az elmélkedés, a tudásra törekvés mindig segíthet. A halálfélelmet Miskavajh külön tárgyalja, kifejtve, hogy ebben az esetben is az ezen érzés mögött álló tudatlanság feltárása jelentheti a félelem feloldását és így az egészség helyreállításának zálogát.¹⁸⁸

Al-Ghazáli hasonlóan gondolkodott az egészség kérdéséről. Egyik aforizmája szerint például Buzurghmir egyszer azt mondta: „az egészség négy dologból áll: a vallás, a test, a tulajdon és a család egészsége. Az egészséges vallás három dologból tevődik össze: 1., nem követni a szenvedélyeket 2., elfogadni Isten törvényeinek útmutatását 3., nem becsapni az embereket. A test egészsége az alábbi dolgokból áll: 1., keveset enni 2., keveset aludni 3., keveset beszélni. A tulajdon egészsége e három dologtól függ: 1., óvakodni a fösvénységtől 2., megosztani a vagyont másokkal 3., helyesen költeni a pénzt. A család egészsége a következő három dologból tevődik össze: 1., elégedetten élni 2., kölcsönösen segíteni egymást 3., egybehangzóan engedelmeskedni a Magasságos Istennek.”¹⁸⁹

Szá’dí a helyes viselkedés részletes jellemzése mellett a testi-lelki egészség kifejtését is adta fentebb már idézett műveiben. Szerinte például a harag, a kapkodás (türelmetlenség), a lustaság, az irigység és a felfokozott vágyakozás megbetegítik az embert. Maximáiból világosan kiderül, hogy ókori elődeihez és muszlim kortársaihoz hasonlóan teljesen tisztában volt a lelki problémák egészség-romboló hatásával. Többször is figyelmeztetett rá, hogy a gonosz (rossz) cselekedetek is visszazállnak az elkövető fejére, az elkövetett bűnök pedig az egész életet megmérgezik. Éppen ezért ezt tanácsolta: „Ha meg kell hoznod egy döntést vagy cselekedned kell, válaszd mindig a legkevesbé rossz megoldást”¹⁹⁰ és „egy jó cselekedet többet ér, mint ezer imádság”¹⁹¹. Különböző változatokban régtől fogva létező és ma is gyakran hangoztatott mondás, hogy „ha elfogadod önmagadat, mások is elfogadnak majd téged”¹⁹².

¹⁸⁷ Arkoun: *Contribution à l'étude...* i. m. 309. o.

¹⁸⁸ Uo. 311-313. o.

¹⁸⁹ Ghazáli: *Counsel for Kings...* i. m. 142. o.

¹⁹⁰ Idézi: Nakosteen: *History of Islamic Origins of Western Education...* i. m. 111. o.

¹⁹¹ Uo. 116. o.

¹⁹² Uo. 118. o.

Az ember test-, lélek- és szellemként való felfogása, az egészség mint az egyén önmagával, a környezetével és Allahhal való összhangjának értelmezése tehát a pedagógiai gondolatokban is központi helyen áll. A tudás gyarapításáról, a tanulás hatékonyságának növeléséről is ezen egészség-koncepció keretei között gondolkodtak a muszlim tudósok, gyakran úgy, hogy a mindennapi gyakorlatban követhető életvezetési, táplálkozási és egyéb tanácsokat adtak. A tanulás eredményességével kapcsolatosan például sok szerző kifejtette, hogy fontos a memória különböző módszerekkel való erősítése, a felejtés lassítása. Ezzel a témával összefüggésben gyakran ókori orvosok (főként Hippokratész és Galénosz) műveiből idéztek, a humorálpatólogia tanára támaszkodva. Bizonyos kijelentések (például a fokozott nyálképződés rossz hatása a memóriára) évszázadokon keresztül szerepeltek a pedagógiai művekben.

Al-Ghazáli Galénoszt idézve azt írta a Tanácsok királyoknak című művében, hogy „Galénosz szerint a feledékenység hét dologból ered: 1., kedves szavakat hallgatni anélkül, hogy a szívünkbe vésnénk azokat 2., a nyakcsigolya köpölyözéséből 3., pangó vízbe vizelésből¹⁹³ 4., túl sok savanyú étel fogyasztásából 5., halott ember arcába nézni 6., túl sok alvásból 7., régi romok hosszasan való nézegetéséből.”¹⁹⁴ Ugyancsak Galénosztól, a római orvos „Gyógyszerek könyve” című művéből idézte továbbá al-Ghazáli az alábbi gondolatokat: „a felejtés olyan jelenség, amely az alábbi hét dologból ered: 1., a nyálból 2., a hangos hahotázással kísért nevetésből 3., sós ételek fogyasztásából 4., zsíros húsok evéséből 5., túl gyakori nemi érintkezésből 6., alváshiány miatti kimerültségből 7., (különböző) hideg és nedves anyagok fogyasztásából, amelyek ártalmasak és feledékenységet okoznak.”¹⁹⁵

Al-Zarnúdzsi ugyanezen a nyomon haladt, amikor – nyilvánvalóan szintén Hippokratész és Galénosz tanításait, illetve a rájuk hivatkozó muszlim szerzőket alapul véve – diákoknak írt művében kifejtette, hogy az étkezés és a hőmérséklet, a testnedvek aránya, bizonyos orvosi beavatkozások és környezeti tényezők felelősek azért, hogy az ember mennyire marad egészséges, és hogy mennyire válik feledékennyé. Ő is tehát egészségben, a körülötte lévő világgal összhangban szemlélte az embert, magát a tanulót is. A tanulási (szélesebb értelemben véve egészségi) problémák okát pedig az egyensúly felbomlásában látta. Például ezt írta: „A lustaság sokszor a túl sok nyálból és a testnedvekből ered, ezért a lustaságot úgy lehet leküzdeni, ha az ételek mennyiségét csökkentjük. Azt mondják, 70 próféta is egyetértett abban, hogy a felejtés a túl bőséges nyálnak köszönhető, s hogy a nyál akkor sok, ha valaki túl sok vizet iszik, ez pedig akkor következik be, ha túl sokat evett. A száraz kenyér felszívja a nyálat, és ugyanerre való az, ha valaki szárított fűgét eszik sóttan kenyérrel, mert ezek is felszívják a nyálképződést fokozó felesleges vízmenynységet. A fogpiszkáló használata is csökkenti a nyálat, és javítja a memóriát és

¹⁹³ Ennek kapcsolata a felejtéssel ismeretlen!

¹⁹⁴ Ghazáli: *Counsel for Kings...* i. m. 140. o.

¹⁹⁵ Uo. 140. o.

beszédkészséget. (...) A hányás is csökkenti a nyálat és a testnedveket.”¹⁹⁶ Mohamed kijelentésére hivatkozva, számos más ókori és korabeli szerző véleményével egybecsengően e szerző azt emelte ki, hogy minden tényező közül főként az étkezés az, ami befolyásolja az ember testi, lelki, szellemi állapotát, ennél fogva magának a tanulásnak (végső soron a jellemfejlődésnek) a sikerességét is. „Azt mondják, a teli gyomor lerombolja az értelmet. Hivatkoznak arra, amit Galénosz mondott: »A gránátalma teljes mértékben hasznos, míg a hal teljesen káros.« Viszont még mindig jobb egy kevés hal, mint sok gránátalma. Túl sokat enni: ez jelentős pénzköltést is jelent, jóllakás után enni pedig egyenesen káros. Aki túl sokat eszik, az megérdemli a büntetést a túlvilágon, és a falánk ember utálatos az egyenes lelkek előtt.”¹⁹⁷

A memória működése, az emberi értelem teljesítménye a muszlimok írásai szerint azzal is szerves összefüggésben áll, hogy milyen a tanuló jelleme és hogy milyen cselekedetei, gondolatai vannak. A rosszindulat, a mások iránt tanúsított közönyösség vagy harag, a pénz hajszolása, a világi örömeiben való elmerülés éppúgy rontják a memóriát és gyorsítják a felejtést, mint a falánkság és a lustaság. Az ember tehát akkor lehet egészséges, ha testére és lelkére is ügyel, mert szelleme is csak így lesz ép.

SEGÍTŐK A NEVELÉS SORÁN

A közösség és a család

Valamennyi muszlim gondolkodó egybehangzó véleménye, hogy az ember neveléséhez, az erények kialakulásához szükséges más emberek segítsége, kell a közösség, mint példaadó, kiigazító közeg, ahol az ember gyerekkorától kezdve megtanulhatja a muszlim ételszabályokat és a többiek segítségével korrigálhatja káros jellemvonásait. A muszlimoknak tulajdonképpen nem csak tanulniuk, hanem tanítaniuk is kell minduntalan, jó példával előljárni azok előtt, akik a lelki fejlődésben még mögöttük tartanak. Az iszlám szerint tehát mindenki mindenkor tanuló, tökéletesedő lény, ugyanakkor tanító is a maga posztján a szó legszélesebb értelmében.

Az ember társadalmi dimenziójának egyik fő hangsúlyozója volt az iszlámban – Ibn Khaldún korai elődeként – al-Farábí, aki műveiben kiemelte, hogy a társadalmi lét az emberi természet lényeges sajátossága. Az ideális város (*Al-medína al-fadila*) című művében azt írta: „lehetetlen, hogy az ember egyedül érje el azt a tökéletesedést, amelynek eléréséhez természetes adottságai megteremtődtek, lehetetlen, hogy különböző társadalmakat alkosson, ahol az emberek folyamatosan

¹⁹⁶ Az-Zarnuji: *Instrucción del estudiante...* i. m. 70. o.

¹⁹⁷ Uo. 70. o.

egymást segítik, egymással foglalkoznak, amennyire az az élethez kell. Közösséget alkotnak tehát, ahol mindenki munkáját felhasználva eléri azt, ami szükséges minden ember megmaradásához és tökéletesedéséhez.”¹⁹⁸ A nevelés az ő értelmezésében azt is jelenti, hogy az ember gyermekkorától kezdve megszokja a közösségi létet, s éppen ezért a nevelésről való gondoskodás az állam mindenkori vezetőjének kiemelt feladata.¹⁹⁹

Al-Ghazáli egy aforizmája szerint egy bölcs egyszer ezt mondta: „Négyféle ember létezik. 1., akinek tudása van, és ezt tudja is; az ilyenektől tanulhatsz. 2., akinek tudása van, de nem tudja ezt; az ilyenek hanyagok, ezért nektek kell figyelmetnetek őket. 3., azok, akik híján vannak a tudásnak, és ezt tudják is; legyetek a vezetőik, mert számukra ez szükséges. 4., azok, akik híján vannak a tudásnak, és nem tudják ezt; ők ostobák, kerülnőtök kell őket.”²⁰⁰

Több műben is olvasható annak kifejtése, hogy a gyermekek legelső nevelői maguk a szülők, a szűkebb család. Számos helyen az áll, hogy a szülők a nevelés folyamatában kevésbé fontos szereplők, mint a tanárok (a lelki-szellemi vezetők), mert ők főként a gyermek fizikai világra való megszületéséről tehetnek, a túlvilági élet szempontjából ezért náluk fontosabbak az iszlám tanítói. Al-Ghazáli *Ihjá* című művében azt írta, hogy a gyermek szülei gondjaira bízott drágakő, értékes anyag, tiszta és sima, nincsenek rajta karcolatok és vésetek. Befogad mindent, amit rá vésnek, arra hajlik, amerre hajlítják.²⁰¹

Szá’dí egyik maximájában is az áll, hogy „a tanító szigorúsága értékeesebb a gyermeknek, mint a szülők lágy szeretete.”²⁰²

A tanítók

Több középkori mű szerzője foglalkozott a tanítókkal, tanárokkal szemben megfogalmazott kötelezettségek, illetve az illendő tanári viselkedés taglalásával. Az elsők közül való volt az az észak-afrikai Ibn Szahnún, aki a malikita irányzathoz tartozó édesapjától sok olyan jogi ismeretet megtanult, amelyek szükségesek voltak a tanítók munkájának szabályozásához, a szülők és tanárok között fellépő vitás kérdések rendezéséhez. A bagdadi tanítóknak írt 9. századi szabályzatában – miként fentebb és alább is utalunk rá – a fizetés, a fegyelmezés és a tanítói kötelezettségek kérdéskörével foglalkozott elsősorban, apja tanításain kívül elsősorban a hadiszok anyagára támaszkodva.

¹⁹⁸ Idézi: Nogales, Gomez Salvador (1985): *Papel de la educación en el sistema filosófico-religioso de al-Farabi*. In: *Actas de las II. Jornadas de Cultura Árabe e Islámica 1980*. Instituto Hispano-Árabe de Cultura, Madrid. 241. o.

¹⁹⁹ Vö.: Platón (1988): *Az állam*. Gondolat, Budapest. Fordította: Jánosy István. 71-74. o. *Az állam keletkezése*

²⁰⁰ Ghazáli: *Counsel for Kings...* i. m. 134. o.

²⁰¹ Idézi: Gardet: *Éducation dans la pensée arabo-musulmane...* i. m. 4. o.

²⁰² Idézi: Nakosteen: *History of Islamic Origins of Western Education...* i. m. 109. o.

Kissé később Ibn Szína nem csupán a tananyag-meghatározás szempontjából fontos tudományrendszert készített (sok más muszlim tudóshoz hasonlóan) a tanulási folyamat eredményességét elősegítendő, hanem a tanárok munkájáról, a nevelés módszereiről is írt. Tollforgató kortársai többségével egyetértett abban, hogy a gyermekek például sokkal jobban megjegyzik azt, amit látnak, mint azt, amit hallanak, erre a tanítónak figyelnie kell. A tanárnak szerinte pontosan tudatában kell lennie annak is, hogy hogyan teremthető egyensúly azok között a dolgok között, amelyeket a gyermek *képes*, és azok között, amelyeket *akar* csinálni. A a gyermekek nevelésével foglalkozóktól Ibn Szína elvárta, hogy legyenek türelmesek, jó erkölcsűek, az iszlám buzgó követői és komoly emberek, akik inkább a kedvesség és a jutalmazás eszközeivel élve próbálják jobb teljesítményekre és magaviseletre ösztökélni diákjaikat, semmint büntetésekkel, hiszen ez utóbbiak szerinte a lélek fejlődése szempontjából ártalmasak.²⁰³

Al-Ghazáli, hírneves bagdadi tudós úgy vélte, a proféták után második helyen állnak azok a tudós emberek, akik társaikat tanítják, hiszen ők segítik a többieket a tökéletesedésben, és így az Allahhoz való eljutáson munkálkodnak. A jó tanárral szemben megfogalmazott elsődleges kritérium az volt, hogy legyen erős a hitben és járatos a tudományokban. Szerinte a tanár szerény és kedves legyen, a diákjaival úgy bánjon, mint saját fiaival, és tartsa szem előtt, hogy velük szemben súlyosabb kötelességei vannak, mint egy apának, hiszen az atya fizikai jelenléte fontos, a tanár viszont szellemi, örökkévaló létét nyújtja. Az önzetlenség és nagylelkűség elengedhetetlen tanári tulajdonságok csakúgy, mint a nyájasság és a türelem. A diákokkal foglalkozó felnőttnek tudnia kellett, hogy tanulói példaképként tekintenek rá, ezért minden cselekedetét és szavát eszerint kellett formálnia. Fontos elvárása volt az is, hogy a tanár soha ne tegyen különbséget szegény és gazdag diák között. Bevezetés című művében így foglalta össze gondolatait: A tanár legyen diákjai atyja, növendékét vezesse az örök életre; ne aggódjon a pénz miatt, a tanítását ne haszonért, hanem az egy és igaz Isten érdekében fejtsse ki; diákját lássa el okos tanácsokkal, hogy az legyőzze magában a sötét és nehéz tudományokban való túl gyors haladás vágyát, amit az az ambíciója okoz, hogy szeretne tudásával tündökölni, társai fölé kerekedni; erkölcsi és pedagógiai értelemben vett kiválóság. Nem szabad például nyíltan és hevesen korholni a diákot, mert ez csak azt eredményezi, hogy az méginkább ragaszkodik fog saját látásmódjához. Az az alávetés, ami külső, sohasem lesz gyümölcsöző.²⁰⁴

Műveiben kiemelte a tanár és diák közötti jó kapcsolat fontosságát, azt, hogy a tanár mindenkor bánjon szeretettel, kedvesen tanítványaival, viselkedjen velük becsületos és tisztelettudó módon. Hangsúlyozta, hogy a diákok hibáit minduntalan javítgatni kell, hol intésekkel, hol pedig dicséretekkel, a helyzettől függően, a veszekedést viszont kerülendőnek vélte. A nevelés eredményességének alapját

²⁰³ Nahil: *Syria...* i. m. 461. o.

²⁰⁴ Gardet: *Éducation dans la pensée arabo-musulmane...* i. m. 5-6. o.

abban látta, hogy a gyermeket távol kell tartani a rossz társaságtól. Lényegesnek tartotta megemlíteni, hogy egyetlen tanár se szidalmazza soha más tanártársait a diákok előtt! Kiemelte, mennyire fontos a tanár példamutató magatartása, hiszen „tettei megcáfolhatják szavait”.

Ibn Hazm, a sokat üldözött cordobai polihisztor úgy vélekedett, hogy időpazarlás és elítélendő vétség az, ha a tudást tehetségtelen, tanítói szerepre alkalmatlan emberek terjesztik. Akik hírnévre, gazdagságra, örömökre vágnak, nem lehetnek igazi tudósok. Szerinte a tudással való fősvénykedés rosszabb, mint az anyagi javak kuporgatása, az igazi tanár tehát szívesen és önzetlenül osztja meg tudását másokkal.²⁰⁵ Számos más munkában is megfogalmazódott, hogy a tanár (lévén, hogy az iszlámban a nevelés és vallás egymástól elválaszthatatlan) tulajdonképpen mindig a próféta által továbbhagyományozott tudás közvetítője, ezért méltónak kell lennie Mohamedhez, mégpedig anélkül, hogy a munkájáért díjazást várna.

Málik ibn Anász úgy vélekedett, hogy vannak ugyan erkölcsös, jámbor életű férfiak, de nem tanácsos tőlük tanulni, ha nem tudnak eleget.²⁰⁶ Mohamed szavait sokan idézték: „A tudomány olyan, mint egy vallás: nézd meg, kitől kapod!”. Azokat a tanárokat értékelték tehát nagyra diákjaik, kortársaik, akik nagy tudással rendelkeztek, és szívesen adták át ismereteiket tanítványaiknak. Nem csupán a nevelésfilozófiai művek írói, de maguk a szülők is mindenkor megkövetelték gyermekeik tanáraitól, hogy legyenek kedvesek és megértőek diákjaikkal.

Mivel az iszlám világában hosszú időn át elsődleges jelentőséget tulajdonítottak a szóbeli ismeretátadásnak, alapkövetelmény volt, hogy a tanító könnyedén, érthetően, választékosan és gördülékenyen fejezze ki magát. Törekednie kellett rá, hogy növendékei számára pontosan adja vissza az elsajátítandó, lejegyzendő szövegeket és világítsa meg érthetően azok tartalmát.

A tanároknak – mint fentebb utaltunk rá – bátorítaniuk kellett diákjaikat az állandó kételkedésre, kérdésre, önálló gondolkodásra, arra, hogy nyugodtan hagyatkozzanak saját megérzéseikre és ítélőképességükre.²⁰⁷ A 9. században Tha'lab, neves arab filológus úgy emlékezett vissza tanára, Ibn 'Arabí kurzusaira, hogy azalatt a mintegy 10 év alatt, amíg századmagával törökülésben kuporgott a tudós-tanár lábai előtt, az mindig, minden kérdésre türelmesen válaszolt, mégpedig anélkül, hogy valamilyen könyvekben utánanézett volna a dolgoknak.²⁰⁸

A tanár családi állapotára, életkorára, nemére vonatkozóan is születtek leírások. A sevillai Ibn 'Abdún szerint a tanár legyen családos ember, ne legyen fiatal, hanem inkább koros férfi.²⁰⁹ Bár nem szabták meg semmilyen szabályok, hogy

²⁰⁵ Chejne, Anwar G. (1993): *Historia de España musulmana*. Catedra, Madrid. 154. o.

²⁰⁶ Ribera y Tarragó, Julian (1893): *La enseñanza entre los musulmanes españoles. Discurso leído en la Universidad de Zaragoza en la solemne apertura del curso académico de 1893 a 1894*. Ario, Zaragoza. 306. o. (A következőkben: *Discurso...*)

²⁰⁷ Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 145-147. o.

²⁰⁸ *The Encyclopaedia of Islam* V. i. m. 488. o.

²⁰⁹ Vernet: *Lo que Europa debe al islam...* i. m. 35. o.

milyen életkorú legyen a tanár, általában a tapasztaltabb, idősebb mesterek vonzottak több diákot. A Keleten tett utazások és a hosszas tanulmányok miatt persze általában eleve érettebb korúak voltak a tanárok, sőt, nem egy közülük egészen idős volt, hiszen közéleti tevékenységét befejezve, családjá eltartásának megala-
 pozása után kezdett az ifjúság neveléséhez.²¹⁰

Számos forrásból tükröződik, hogy a tanárok sok esetben meglehetősen bensőséges kapcsolatot alakítottak ki diákjaikkal, lett légyen tanítványuk Hárún al-Rasíd kalifa csemetéje vagy egy „névtelen” sevillai polgár fia. Vallást, erkölcsöket, tudományt közvetíteni és átplántálni elsősorban személyes példamutatással, rengeteg odafigyeléssel, a diákokkal a tanítási időn kívül is ápolt kapcsolatok útján lehet – ezt sugallják és hirdetik az arab források évszázadok távlatából. Némely tanítók olyannyira köztiszteletnek örvendtek egy-egy település lakosai körében, hogy haláluk mély gyászt váltott ki az emberekből. Amikor a 8. század közepén Baszrában elhunyt *al-Haszan al-Baszri* tanító, a város apraja-nagyja elkísérte utolsó útjára, s ez volt az első olyan nap az iszlám történetében, amikor senki nem volt ott a mecsetben a délutáni imán.²¹¹

A VIZSGÁLT MŰVEK, MŰRÉSZLETEK MŰFAJI, STILISZTIKAI JELLEMZŐI

Mivel a kutatásaink során vizsgált források java részét azzal a céllal írták a korabeli szerzők, hogy abból diákok, tanárok (egyáltalán a „tudást keresők”) útmutatást, szellemi kapaszkodót és napi, praktikus eligazítást nyerjenek, fontos volt, hogy érthető és élvezetes módon írjanak.

A szövegeket átnézve kitűnik egyrészt a *rendkívüli műfaji sokszínűség*: levelek, tudományos értekezések, regények, szabály-gyűjtemények, tanácsadó könyvek, maximák és közmondások kincsestára, intelmek és királytükrök, parabolák és szimbolikus történetek, anekdoták, versek, rímes próza, enciklopédiák és tudományrendszertanok is találhatóak az általunk tanulmányozott források között. A tanulást, embertársaik szellemi gyarapodását segítő tudósok és tanárok számára jól érzékelhetően fontos volt, hogy gondolataik célba érjenek. Ezért a legváltozatosabb, legérdekesebb, a fiatal korosztály figyelmét is megragadó, a képes beszéd és a népi bölcselkedés eszközeivel is élő művek sokaságát készítették el.

Munkáinkban – a középkori Európa általános szokásaival ellentétben – a muszlim szerzők legtöbbször feltűntették, hogy egy-egy gondolatot kitől vettek, és pontos szövegidézeteket is gyakran közöltek. Az „autentikus tudás” átadásának igénye az iszlám esetében az ő körükben ugyanis szükségessé tette annak folyama-

²¹⁰ Ribera y Tarrago: *Discurso...* i. m. 312. o.

²¹¹ Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 128. o.

tos és nem lankadó feltüntetését (szóban és írásban is), hogy melyik gondolatot pontosan kitől lehet eredeztetni, és kik voltak annak megőrzői, áthagyományozói a tanítványi láncolatban. Ezt a gondolkodásmódot, a forrás eredetének megjelölését aztán gyakran más, nem muszlim (antik és középkori) szerzők művének felidézésénél is alkalmazták, teljesen „modern” módon, szinte a tudományosság mai elvárásainak megfelelően.

A MUSZLIM NEVELÉSI GYAKORLAT TÖRTÉNETÉNEK KOMPLEX BEMUTATÁSA (7-15. SZÁZAD)



BEVEZETÉS

Ebben a fejezetben szeretnénk vázolni a neveléstörténet kutatásának és tanításának lehetséges modelljét. Azért próbálkozunk egy rendszerezetten kifejtett, diakrón és szinkrón szempontokat egyszerre érvényesítő modell megalkotásának kísérletével, mert véleményünk szerint a neveléstörténet lehetőleg szélesebb, művelődés-, társadalom-, vallás- és eszmetörténetbe ágyazott művelése szükséges a múlt minél teljesebb megismerése és a jövő sikerebb tervezése érdekében.

Ebben a részben ezért – számos alfejezetre tagolva és sok forrásrészletre hivatkozva – a korabeli (nevelés)filozófiai és -etikai művek elemzését követően megpróbáljuk összefüggéseiben bemutatni a középkori muszlim nevelésügy *gyakorlatát*. Figyelmet fordítunk eközben az intézményesült és nem intézményesült nevelés különböző dimenzióira, a gyermekszemléletre, a művelődés iskolán kívüli helyszíneire, a tanárok és diákok helyzetére, a fegyelmezés és jutalmazás kérdéseire.

GYERMEKSZEMLÉLET, KISGYERMEKKOR

A TÉMA KUTATÁSA

A gyermekkép és gyermekfelfogás vizsgálata a muszlim neveléstörténet tárgyalása kapcsán is fontos, és a világ- és emberképpel szorosan összefüggő terület. Miként a téma kiváló kutatója, Gil'adi írja, a források gazdagsága mellett meglehetősen furcsa, hogy Keleten alig találhatunk a gyermekortörténetre vonatkozó

nyugati vizsgálódásokhoz hasonló kutatásokat.²¹² Emiatt az európai nyelveken tudó kutatók gyakorlatilag szinte figyelembe sem veszik az iszlámot, és elesnek attól, a tudományos szempontból feltétlenül számos pozitív hozadékkal kecsegtető lehetőségtől, hogy összehasonlításokat tegyenek.

Egy Bagdadban 1979-ben megjelent arab nyelvű könyv szerzője mintegy 350 tételt számláló bibliográfiát állított össze csak azokról a muszlim forrásokról, amelyek a gyermekkortörténet kapcsán adatokkal szolgálhatnak.²¹³ A felsorolt művek között szerepelnek görög szerzőktől való fordítások is, főként etikai, nevelésről szóló és gyógyászati munkák. (A muszlim műveken is érezhető a görög hatás.²¹⁴) A régi és újabb kori muszlim szerzők nem csupán pedagógiai-etikai szempontból írtak a gyermekségről, hanem jogi, teológiai, orvosi, irodalmi művek, könyvrészek sokaságát is e témának szentelték. Különösen figyelemre méltó forráscsoport a középkorban született életrajzi gyűjtemények csoportja, melyek nem csupán adatokat közölnek, hanem a jellem és a jellemfejlődés leírása (ennek okán a gyermekkor bemutatása) is szerepel bennük. Hasonlóan érdekes és hangsúlyozásra méltó a Hippokratész és Galénosz orvosi műveiből is jócskán merítő, ám önálló fejlődési utat bejárt muszlim gyermekgyógyászat, mely fontos és magas szinten művelt ága volt a muszlim medicinának abban az időben, amikor Európa ezt az orvoslási ágat még nem tudta felmutatni (egészen a 13. századig).

GYERMEKSZÜLETÉS

A középkori iszlám kultúrája bővelkedik olyan – jogi és irodalmi – szövegekben, melyekből következtetéseket vonhatunk le a muszlimok gyermekszemléletére vonatkozóan, és feltárhatjuk a gyermeki élet jellegzetes mozzanatait. A téma vizsgálatához elsődleges kútfő maga a Korán, melynek több részlete szól a gyerekekről. A muszlim jog Korán mellett létező forrásait is szükséges felidézni, például a hagyományokat, továbbá haszonnal forgathatóak azok az irodalmi művek is, amelyek részletei gyermekszületésre, nevelésre vagy gyermekhalálózásra vonatkozó leírásokat tartalmaznak. Arab és perzsa költők művei, az iráni Firdauszí jelentős könyve, a Sáhnáme vagy Az Ezeregyéjszaka meséi számtalan, hosszabb-rövidebb fragmentummal gazdagítják e téma forrásértékű gyűjteményét. Fontos adalékokat

²¹² Gil'adi: *Children of Islam...* i. m. IX. o.

²¹³ Kürkisz, 'Awwad (1979): *Al-Tufúla wa-al-atfál fi al-maszádir al-'arabijja al-qadima wa'l-haditha*. (*Childhood and Children in Ancient and Contemporary Arabic Sources*) Bagdad.

²¹⁴ Ennek jó példája Ibn Miszkavajh fentebb már említett műve, a *Tahdhib al-akhláq*, amelybe beépítette egy görög háztartástani (*Oikonomikos*) munka gyermeknevelésről szóló részét. Al-Ghazáli ezt a művet átdolgozta, más keretek közé illesztette, és így született meg a *Könyv a lélek kiműveléséről* (*Kitáb rijádat al-nafs*) című írása. Idézi: Gil'adi: *Children of Islam...* i. m. 4. o.

jelentenek még azok a leírások, melyek orvosi könyvekben, híres utazók tollából vagy éppen életrajzi leírásokban maradtak fenn.

Az iszlám középkori világában nagy értéknek számított a gyermek. Megölését bűnnek tartották. Az egyes családokban sok gyermek nevelkedett, és létezésük még a családi vagyonnál is értékesebb volt, miként ezt például az Ezeregyéjszaka 15. meséje is – mely egy kereskedő későn született fiáról szól – tanúsítja: „(a férfi) ... drágakövekkel kereskedik, tömérdek áruja, szolgája, mamlúkjá van. Kereskedők állnak szolgálatában, akik a legtávolabbi vidékekre elhajóznak az áruival, tevekaravánokkal és tenger vagyonnal. Gyermek azonban nem adatott neki soha.”²¹⁵ Egy hadisz szerint, melyet al-Muszlim hagyományozott, Mohamed egyszer ezt mondotta: „Halálakor a férfi tettei végképp véget érnek, kivéve három cselekedetet, melyek folytatódnak, úgymint a kegyes adományok, az alapítványok működése; az emberekre hagyott tudása, mely hasznukra válik; az ájtatos, becsületes és istenfélő gyermek, aki folyamatosan imádkozik a Mindenható Istenhez szülei lelki üdvéért.”²¹⁶

A hadiszok szerint az árván maradt gyermekekről a muszlimoknak kötelességük gondoskodni, akkor is, ha rokonok, akkor is, ha nem. Egy al-Bukhari és al-Muszlim által is hagyományozott prófétai mondás szerint „Allah nem lesz irgalmas azokkal, akik nem voltak irgalmasak másokkal” és (al-Bukhari alapján) „Én és az, aki felelősséget vállal egy árva gyermek felett, legyen az akár rokona, akár nem, ott lesz a Paradicsomban”.²¹⁷ Minden kisgyermek felnevelése tehát az iszlám szerint érték. Ez azzal áll összhangban, amit a Korán ír elő, mely elítélően szól például a gyermek- (leány)gyilkosságokról. Ezt tanúsítja például az alábbi részlet is: „...és amikor az élve eltemetett kislányt megkérdezik: miféle bűnért öletett meg? (...) s a Pokol tüze föllángol, a Paradicsom pedig közel kerül – megtudja (minden) lélek, hogy mit hozott magával.”²¹⁸ Ibn Hanbal a 9. században – felidézve Mohamed próféta mondásait – 1957. hadiszában az alábbiakat írta: „Bárkit, akinek lánya van, és nem öli azt meg, nem is bántalmazza és nem részesíti előnyben a fiút, Allah beereszti a Paradicsomba.”²¹⁹ A „gyermek” fogalma az iszlámban a fiút és a lányt is jelöli, és a tanítások szerint Allah mindkét nemhez tartozó gyermekeket egyformán szereti, felnevelésük biztosítja magának a muszlim közösségnek a fennmaradását.

Mindennek ellenére elmondható, hogy a leányok születése a muszlim családokban nem váltotta ki mindig ugyanazt az örömet, mint a fiúk világra jövele.²²⁰ (A

²¹⁵ Az *Ezeregyéjszaka* meséi I. k. 15. éjszaka i. m. 150. o.

²¹⁶ Idézi: Al-Uthaymeen sejk: *The Rights of Children in Islam*. <http://members.tripod.com/oum-abdulaziz/rights.html> (A letöltés ideje: 2004. 02. 05.)

²¹⁷ 500 *Ahadith* i. m. 150. és 152. pont

²¹⁸ *Korán* 81:8-9, 12-14.

²¹⁹ Badawi, J. A.: *The Status of Woman in Islam*. Maramer, Buraydah, 1991. 15. o.

²²⁰ Erre vonatkozó részlet a Koránban is van: „A vagyon és a fiúgyermekek az evilági élet ékességei.”

Korán 18: 46

pozitív *gyermekkép* mellett a források alapján igazolható *gyermekfelfogás* tehát azt mutatja, hogy a fiúk születésének szinte mindig jobban örültek a muszlim közösségekben.) Ha a szülés körül segédkező asszonyok nem törtek ki hangos üdvívalgásokban, Allahot dicsőítve, suttogásuk halk hangfoszlányaiból az anya rögtön kitalálhatta, hogy lánya született. Jól érzékelteti mindezt Az Ezeregyéjszaka egyik története is, amely arról szól, hogy hogyan adott életet egy ikerpárnak ‘Umar ibn an-Nu‘mán bizánci rabnője, Szófia. Először a kislánya született meg, így azt hitte, hiába fohászzkodott fiúért Allahhoz. „Amint Szófia megszülte a gyermeket, megvizsgálták a bábaasszonyok, s látták, hogy lány, kinek arca a holdnál tündöklőbb” – szól az eseményről igencsak szűkszavúan a mese, és folytatódik a második gyermek, a várva várt fiú világrajövetelének leírásával: „A bábák megnézték, s látták, hogy fiú, hasonlatos a teliholdhoz, homloka ragyogó, orcája rózsálló. Örvendezett neki a rablány, örvendeztek a szolgálk, az eunuchok és minden jelenlevő. ... a palotában örömujjongásba fogtak. Meghallották a hírt a rablányok, s irigykedtek Szófiára. ‘Umar ibn an-Nucmánhoz is eljutott a hír, s örvendezett rajta, azon nyomban odament, megcsókolta Szófia fejét, aztán megnézte az újszülöttet, fölbe hajolt és megcsókolta. A rablányok megverték a tamburinokat, megszólaltatták hangszereiket.”²²¹ A fiú születése tehát – csakúgy, mint a világ számos más, patriarchális kultúrájában – valóságos örömnünnep volt, szemben a lány érkezésével.

A beduinok sátrától az uralkodói palotákig így volt ez, hiszen az iszlám világában a családnak főként a fiú lehetett támasza. Nem véletlen, hogy az iszlám igaz tanításaival oly sokat foglalkozó szúfi tudós, al-Ghazáli egyik művében azt tanácsolta, hogy a gyermeket születésekor üdvözölni kell, de csak mérsékelt ujjongással, ha fiú, és nem kell szólni a csüggedésről, ha kisleány.²²² Egy anya által írott korabeli költemény soraiból kiderül, hogy leginkább milyen fogadtatásban részesültek valójában a megszületett kisleányok, és hogy milyen élet várt rájuk.

„Egy lány ez, üsse kő, mit csináljak vele?
 Mossa majd a hajam s tisztel engem,
 Ha fátylam lehull, fut, hogy felemelje.
 Ahogy majd nődögél, nyolc évesen
 Jemeni ruhát kap, hogy testét díszítse.
 Hozzáadom majd valami finom illetohöz,
 Marwán vagy Muáwija-féle bőkezű kérőhöz.”²²³

²²¹ Az *Ezeregyéjszaka* meséi I. k. 45. éjszaka i. m. 406-407. o.

²²² Idézi: Gil’adi: *Children of Islam...* i. m. 48. o.

²²³ Heller, E.-Mosbahí, H.: *Tras los velos del islam – Erotismo y sexualidad en la cultura árabe*. Herder, Barcelona, 1995. 42. o. A verset spanyolból fordította: Kéri Katalin. Megjegyzés: Marwán az Omajjádakkal rokonságban álló medinai kormányzó volt a 7. században, Muáwija pedig a dinasztia egyik kalifája.

A fiúkban már „előre” látták leendő dicső tetteit, amelyek fénnel boríthatják be a család becsületét. Egy történet szerint Szulejmán Sáh király, mikor hírül vette fia születését, örömeiben gazdagon megjutalmazta a hírvivőt, és „Repesve rohant a gyermekhez, megcsókolta a két szeme közt, ámult-bámult elbűvölő szépségén, mire a költő szavai illenek:

Allah a fenség dzsungelének adá, miként
arszlánt, ki csillag lesz a kormányzás egén.
Ábrázatából felderül trón s lándzsahegy,
vidul sereg, pata és gazella tekintetén.
Emlőre már ne tegyétek őt, hiszen így beszél:
»Kényelmesebben ülök deres paripámon én!«
Anyamelltől válasszátok el, hiszen így beszél:
»Vérét vad elleneimnek inkább iszom én!«²²⁴

Vannak természetesen olyan források is, amelyek azt bizonyítják, hogy egyes szülők fiaiknál is jobban ragaszkodtak leánygyermekkeikhez, és ezt írásban is kifejezték, például leányuk halála okán, amint azt tette a neves baszrai költő, Bassár Ibn Burd is a 8. század közepén:

„Ó, kicsi lányom, kit nem is vártam,
öt évesen rabolt el a halál.
Én oly nagyon szerettelek,
Hogy búmban szívem szakad tán...
Igen, többet értél, mint egy fiú,
Ki iszik, s éjjel szajhákhoz jár.”²²⁵

A kislányokhoz való ilyenfajta atyai ragaszkodás azonban a középkori iszlám társadalmában nem volt általánosnak tekinthető. Míg az előkelő otthonokban a fiú születését pompás lakoma követte, az újszülött kislányokat nem ünnepelelték.²²⁶ Több forrásból is látható, hogy a gyermek nemével kapcsolatos érzelmek hagyományosan annak ellenére is a fiúk születésekor voltak kitörőek és örömteliek, hogy az iszlám tanításai szerint vallásos értelemben nincs különbség férfiak és nők között. A középkori muszlimok körében tehát ebben a tekintetben sokszor a Korán tanításainál is jelentősebbnek bizonyultak a régi, iszlám előtti szokások.

²²⁴ Az *Ezeregyéjszaka* meséi I. k. 109. éjszaka i. m. 605. o.

²²⁵ Idézi: Wiebke, Walter (1981): *Femmes en Islam*. Sindbad, Paris., 43. o. A verset franciából fordította: Kéri Katalin.

²²⁶ Uo. 42. o.

Ha egy muszlim nő ikreket szült, arról úgy tartották a középkorban, hogy Allah kegyeltje. Jutalomnak vélték az ikerpárt, és úgy vélték, akkor születik egyszerre több gyermek, ha a szülők mindegyike nagyon erősen és egyszerre vágyakozik kisgyermek után.²²⁷

Az iszlámban elsősorban a hagyományokon nyugvó volt a törvényi szabályozás arra vonatkozóan, hogy a megszületett gyermek törvényes-e vagy sem. A hadiszokból következően a világra jött csecsemő mindenképpen az anya férjéhez tartozó volt. Bár az apának jogában állt megtagadni az apaságot, ilyen esetben bizonyítania kellett felesége házasságtörését. Az anya személyét illetően a szülésnél segédkezők voltak a tanúk.²²⁸

NÉVADÁS

A gyermekek születéskor saját nevet kaptak, melyet a szülők választottak. A fiúk közül sokan viselték a Mohamed, 'Alí, Omar, Ahmed vagy Haszan nevet, kislányok pedig gyakran kapták a próféta valamely nőrokonának nevét: Ámina, Khadídza, 'Áisa, Fátima, Zajnab. Az iszlám társadalmában is nagyban befolyásolta a névválasztást a divat, a családi vagy helyi szokások. A nevek sokasága mindenké számára ismerős jelentésű kifejezés volt: például Lajla („éjszaka”) vagy Abdulláh („Allah szolgája”). A gyermekek általában valamilyen becenevet is kaptak (*kunja*), és sokszor ezt a nevüket használták, nehogy a valódi név rontást hozzon rájuk. A családi nevek már az iszlám előtti időkben is léteztek, használatuk azonban csak a 10. századtól vált általánossá. A lányok esetében ez gyakran azt jelentette, hogy személynevükhöz hozzátették a „valakinek a lánya” (*bint*) kifejezést, megnevezve az apját; a fiúknál pedig a „valakinek a fia” előtag vagy szóvégződés szerepelt (arab területeken *ibn* vagy *abú*, Kelet-Íránban az *-án*, párszi földön pedig a *-waihi* végződés). A családnév gyakran a gyermek egyik ősenek foglalkozására utalt (például: *Zajját*, vagyis olajkereskedő), és magában foglalhatta annak a városnak vagy országnak a nevét is, ahonnan a személy származott (például: *al-Bagdadí*, vagyis Bagdadból való).²²⁹ Ragadvány- és gúnynevek is bőséges számban előfordultak az iszlám történelme során, külső vagy belső sajátosságok, testi hibák vagy jellembeli tulajdonságok jelenthették ezek alapját (például: *al-Rasíd*: kiváló, *Rukn al-Daula*: a birodalom oszlopa, stb). A nők, ha fiút szültek, megkapták nevük elé a nagy megtiszteltetést jelentő *umm* szót (anyja valakinek).

²²⁷ Chebel, Malek (1995): *Encyclopédie de l'Amour en Islam*. Payot, Paris. 359. o.

²²⁸ Marín-Guzmán, R. (1996): La familia en el islam. Su doctrina y evolución en la sociedad musulmana. *Estudios Asia y Africa* 99., No. 1-4., XXXI/1. 125. o.

²²⁹ L. erről még: Mazahéri: *A muszlimok mindennapi élete...* i. m. 54-55. o.

GYERMEKGONDOZÁS, SZOPTATÁS

Az iszlámban a gyermekeknek joguk van a megfelelő gondozáshoz és neveléshez. Ez a tanítások szerint azt jelenti, hogy a felnőttektől a vallás szempontjából hiteles, kielégítő vallásos, erkölcsi útmutatást kell kapniuk, és emellett megfelelő testi ápolást. Az al-Bukhari által hagyományozott egyik hadisz a szülők (apák) felelőssége kapcsán is idézhető: „Mindenki tiközületek egy pásztor. És mindenki felelős bárkiért, aki a rábízottak közül elbukik. A férfi olyan családjában, mint egy pásztor: felel családjá valamennyi tagjáért.”²³⁰ A gyermekeknek viszont bizalommal kell lenniük szüleik iránt, akik az iszlám szerint az Utolsó Ítélet napján felelni fognak azért, hogyan bántak ezzel a bizalommal.

Miként fentebb utaltunk rá, a muszlim orvosok a középkorban nagyon gazdag tapasztalatokra tettek szert a gyerekek testi és lelki sajátosságaira vonatkozóan. Ibn al-Dzsazzár al-Qayrawáni (megh. 979 v. 980) műve, a *Könyv a gyermekgondozásról (Kitáb szijászat al-szibján wa-tadbírim)* a legkorábbi rendszerezett értekezésnek tekinthető e témában. Műve első hat fejezetében az újszülött gyermekek gondozásáról írt, érintette a szoptatás és az anyatej kérdését. Ezután 15 fejezetben tárgyalta a gyermekbetegségeket és gyógyításuk módjait, ahol is a fejezetek elrendezése testrészek szerinti: a fejtől indul és a húgyhólyagig jut el. A kötet utolsó része pedig az erkölcsi- és jellemneveléssel foglalkozik, ékes bizonyítékként arra, hogy a muszlim gondolkodók a test és lélek egységét hirdették. Ilyen kérdések taglalása található e részben, mint hogy milyen kapcsolat van az öröklött hajlam és a szerzett jellemvonások között; a természetes hajlam megváltoztatásának lehetőségei; a gyermekek közti egyéni különbségek; a gyermekkor szakaszolása stb.²³¹ Más, hasonló írások szép számmal születtek a középkori muszlim orvosok tollából, gyakran a nőgyógyászati, szülészeti, embriológiával foglalkozó könyvek részeként.²³²

A forrásokból (és az újabb idők néprajzi kutatásaiból) kitűnik, hogy a születést követően a gyermeket többször is lemosták, utoljára virágokkal felfőzött vízben, és a bábaasszony tüzet rakott a bölcső közelében, és a kettő között három napon és éjen át senki sem mehetett át. Hittek a tűz „démonűző” szerepében, többek között ezzel próbálták védeni az anyát és gyermekét. Más, egészségvédő szertartásokat is

²³⁰ Idézi: Al-Uthaymeen sejk i. m.

²³¹ Gil'adi: *Children of Islam...* i. m. 5-6. o.

²³² Például 'Arib b. Sza'id al-Qurtúbí, córdobai szerző összeállítása, melyet II. al-Hakám kalifa uralkodása idején írt, s amelyben Hippokratész tanaira támaszkodva a magzatról, a terhes- és csecsemőgondozásról írt; vagy a 10. századi Kairóban élt iraki orvos, Ahmad b. Muhammad b. Dzsajhá al-Baladí munkája, mely ugyanerről a témáról íródott. Ebben szó esett például az anya és magzata közötti nagyon erős testi-lelki kapcsolatról, és általában sok információt közölt a magzatról, ami nyilván a muszlim orvosok elhalt magzatokon végzett boncolási eredményeit tükrözi. Idézi: Gil'adi: *Children of Islam...* i. m. 6-7. o.

végeztek: tömjént égettek, a bölcső fölé talizmánt akasztottak (például üveggyöngyökkel körberakott, kiszáritott birkaszemet), és a gyermek szemét körülhúzták egy *kuhl* nevű antimon-tartalmú szemfestékkel²³³, mint például a mesebeli kisfiúnak, Tádzs al-Mulúk Kháránnak a szeméit²³⁴. (Már az ókori Kelet országaiban is szokásos volt ennek az anyagnak a használata, például a régi Egyiptom asszonyai körében a szemhéj kihúzására. Az arab *kuhl* szót az európai orvos, Paracelsus a 16. században spiritusznak fordította, amit ezért máig „alkohol”-nak is emlegetnek.)

Az iszlám világában fontosnak tartották, hogy a kisgyermeket édesanyja tejjel táplálja és hogy az első években ő nevelje.²³⁵ A kívánatos szoptatási idő a Korán szerint két év, amit még akkor is igyekeztek betartani, ha időközben a gyermek szülei elváltak. (Korán 2:233) Ha az anya nem tudta újszülött gyermekét szoptatni, akkor dajkát fogadtak mellé, vagy valamely rokonhoz adták. A források szerint magát Mohamedet is dajka táplálta. Anyja, Ámina, aki szép, de törekeny egészségű nő volt, nem tudta szoptatni fiát, mert lelki okokból – valószínűleg férjének Mohamed születését megelőző halála miatt – elapadt a teje. Így a fiút egy szoptatóasszonyra, bizonyos Halímára bízta, aki a csecsemőt magával vitte a beduinok közé, és ott nevelte hat éves koráig. Halíma személye sokszor megjelenik különböző mítoszokban és legendákban, mint Allah által kiválasztott jóságos asszony, aki védelmezte Mohamedet. A próféta felnőtt korában is kapcsolatot tartott egykori dadájával, például amikor Khadídsát feleségül vette, Halíma is ott volt a lakodalom díszvendégei között.

A KISGYERMEKEK MINDENNAPJAI

A gyerekek elválasztásukig (5, 7 vagy 12 éves korukig, a szülők által követett vallásjogi iskola álláspontjától függően) a ház nők és gyermekek számára fenntartott részében, a *háremben*²³⁶ lakva élvezhették gondtalan gyermekkorukat. A tehetősebb családoknál a gyerekeknek külön szobájuk volt, szőnyegekkel vagy gyékénnyel borítva, benne medence és vizeskancsó, hogy megmosdathassák őket.

²³³ Mazahéri: *A muszlimok mindennapi élete...* i. m. 53. és 58. o.

²³⁴ L.: *Az Ezeregyéjszaka meséi* I. k. 109. éjszaka i. m. 605. o.

²³⁵ Különböző muszlim jogi iskolák képviselői eltérően vélekednek arról, hogy pontosan hány éves korukig legyenek a gyermekek az anya felügyelete alatt, és e vélemények aszerint is változnak, hogy a gyermek fiú vagy leány.

²³⁶ A perzsa *harím*, illetve az indiaiaktól átvett *zenáneh* volt a muszlimok körében az első megnevezése a női szobáknak vagy sátoroknak. Ez a kifejezés *hárem*-mé az oszmán török birodalom idején változott, és mint az érzéki, buja gyönyörök helyszíne, a fantasztikus luxus elzárt tere került be az európai köztudatba. A valóságban azonban a hárem nem más, mint az a szent és különös gonddal védelmezett lakrész, ahol egy-egy muszlim család nőtagjai és a kisgyermek éltek, és ahová csak a ház ura vagy fiai léphettek be, esetleg még az orvos. E lakótér volt a kisgyermekkorú nevelés legfontosabb színhelye.

A muszlimok nagyon ügyeltek a tisztaságra, és „becsületbeli ügynek tekintették, hogy gyermekeik egészségesek, ápoltak és jól öltözöttek legyenek”.²³⁷ A gyerekek már kicsi koruktól hasonló ruhákat hordtak, mint szüleik, kivéve a fátyolviselést: a kislányok kilenc éves koruk táján kapták meg első fátylukat, és ekkortól kezdve szemüket is kifestették, és ékszereket is kaptak, ez jelezte serdülőkoruk kezdetét. (Ám csak 12 éves koruk után házasodhattak, a fiúk 15 éves kor fölött.) A fiúkkal kapcsolatosan II. Omar kalifa idejére tehető annak a hadísznak a kinyomozása és elterjesztése, amely szerint Mohamed egy 14. életévét betöltött fiúnak nem engedélyezte a nagykorúsággal járó jogokat, ám a 15. születésnapja után megadta számára azokat.²³⁸

Az iszlám világának egyes területein szokásos volt a fiúk (esetenként a lányok) körülmetélése²³⁹. Ezzel a témával sok korabeli jogi irat is foglalkozik, például a 14. századi szerző, Ibn Tadzsmíjja fatwa-gyűjteménye.²⁴⁰ E művelet elvégzésére általában a kisgyermekkor végén, 7-8 éves korban (esetleg később) került sor. A fiúk körülmetélése napján a gazdag családok nagy ünnepségeket rendeztek. A középkor folyamán a muszlim birodalom valamennyi részében szokássá vált, hogy ezen bankettek alkalmából a tehetős apák saját fiúgyermekükkel hasonló korú szegény fiúkat is összegyűjtöttek, és a gyerekeken egyszerre végezték el a műveletet. A lakoma költségeit ilyenkor teljes egészében a gazdag atya fizette, kegyességével emlékeztetése téve számos fiú és család számára a muszlim férfiak életének első jelentős eseményét.²⁴¹ Ezeken az ünnepségeken csakúgy, mint a mindennapokon, a gyerekeket gyümölcsökkel és édességekkel kényeztették, és erről több forrás is ránk maradt.

Nagyon kevés forrásrészlet vall arról, hogy mit vagy mivel játszadoztak a középkorban a muszlim családok gyermekei. A kislányok babáztak, apró edényekkel játszottak, a fiúk labdáztak, homokból építkeztek, papír- és agyagfigurákkal szórakoztak. Két korai, az iszlám előtti időkből való költemény is felidézi ezeket a játékszereket: A 6. században élt Tarafa Ibn al-'Abd a lovakról írván említett játszadozó gyerekeket:

„Szügyük hasítja a víz nyugtalan hullámaint,
mint ahogy a homokot gyermek ujjja vájja.”²⁴²

²³⁷ Mazahéri: *A muszlimok mindennapi élete...* i. m. 58. o.

²³⁸ Goldziher I.: *A hadisz kialakulása...* i. m. 206. o.

²³⁹ Ez, az iszlám előtti idők termékenységvarázsló rítusaihoz visszavezethető, és nem az iszlámban előírt eljárás olyan mértékben meggyökeresedett egyes muszlim országokban (Szudán, Egyiptom), hogy a tiltakozások és tiltások ellenére még napjainkra sem tűnt el véglegesen.

²⁴⁰ Idézi: Gil'adi: *Children of Islam...* i. m. 9. o.

²⁴¹ Marín-Guzmán: *La familia en el islam...* i. m. 127. o.

²⁴² Tarafa Ibn al-'Abd: *Khaulát emlékei* (részlet). (1961) Fordította: Jékely Zoltán. In: *Arab költők a pogánykortól napjainkig*. Vál.: Germanus Gyula; Magyar Helikon, Budapest. 66. o.

A beduin költőfejedelem, Imru'l-Qajsz (meghalt 650 k.) ugyancsak kedves lováról írott költeményében alkalmazta az alábbi hasonlatot:

„Fürge, miként a gyermek csigája, hogyha
keze felhúzza, folyvást tekerve rá fonlát...”²⁴³

Több – főként irodalmi – kútfő is szól arról, hogy az előkelő fiúgyermeket sokszor már egészen kicsi korukban lovaglásra, vadászatra, fegyverhasználatra tanították.

Al-Ghazáli, a neves polihisztor műveiben többször leszögezte, hogy a gyermekeknek szükségük van a játszadozásra, főként akkor, amikor édesanyjától elválasztják. „Ha a gyermeket eltiltjuk a játéktól és állandóan ragaszkodunk ahhoz, hogy tanuljon, szíve kiüresedik, elméje élessége eltompul, élete csak teher lesz számára; cselhez fog folyamodni, hogy (tanulmányaiából) meneküljön.”²⁴⁴ Szerinte azonban a gyermek játékait tudatosan kell tervezni, hogy a későbbi, felnőttkori életben meglegyen annak haszna. Leírt néhány, a saját korában elterjedt gyermekjátékot, például különböző labdajátékokat, pálcás játékokat, madarakkal, más állatokkal, babákkal való foglalkozást. Bizonyos játékokat, például a kockavetést az iszlám gyermekek körében is mindig rossz szemmel nézte.

A középkori iszlámban a játékok kereskedelme is ismert volt, például al-Muqtadir kalifa uralkodásának időszakában (908-932) Bagdadban biztosan létezett egy játékpiaç. A gyermekjátékokhoz való pozitív viszonyulás a kutatók szerint azzal magyarázható a muszlimoknál, hogy Mohamed próféta mindig engedte gyermeklány feleségének, 'Áisának, hogy jelenlétében babázzon.²⁴⁵

GYERMEKHALÁLOZÁS

Miként egy fentebb idézett költeményből is kiderült, az iszlám középkori világában a szülők és hozzátartozók nagy veszteségnek tekintették gyermekük elvesztését. A ránk maradt források között különösen érdekes anyag a vigasztaló irodalom több darabja, melyek a gyermeküket elvesztő szülők gyászáról szóltak. Hasonló írások a görög-római világban is léteztek, kutatásra vár még annak vizsgálata, hogy milyen hatással is voltak ezek a muszlim művekre.

Főleg akkor volt fájdalmas a gyász, ha a halott fiúgyermek volt. Az irodalmi művek telis-teli vannak olyan részletekkel, melyek gyerekük elvesztésekor ábrázol-

²⁴³ Imru'l Kaisz Kaszidája (részlet). Fordította: Jékely Zoltán. In: *Arab költők a pogánykortól napjainkig...* i. m. 64. o.

²⁴⁴ Idézi: Gil'adi: *Children of Islam...* i. m. 58. o.

²⁴⁵ Uo. 60. o.

ják a szereplőket – gyakorta szimbolikus formában magát az író vagy költőt. Az Ezeregyéjszaka meséi számos, e témát érintő leírást tartalmaznak, például annak a sejknek a fájdalmát, aki elveszítette tizenöt éves fiát (akinek már születésekor megjövendölték korai halálát). Az apa így kesergett:

„... Mily jól is ment a sorunk, volt szép közös fedelünk,
 életünk egybevegyült, élveztünk száz örömet,
 amíg az elszakadás nyíla nem érte szívünk;
 ki éli túl, ha e nyíl azon üt durva sebet,
 ki minden földi között a legdrágább, ki a kor
 csodája, és akinél nincs szebb, tökéletesebb?
 (...) Naponta fáj szívem, s a bánat érted emészt,
 olyat nem lelni, aki betöltené helyedet!
 Atyád lakában a vágy szívemre rátelepült,
 utam, mióta nem élsz, oly keskeny és kusza lett!”²⁴⁶

A 9. században élt arab költő, al-Huszajn ibn al-Dahhák fia halála kapcsán írott elégiája hasonló módon, páratlan szépségű sorokkal fejezi ki az apa fájdalmát:

„Szemeim, csak sírásotok enyhít, bár sok haszna nincs;
 bőven ontsátok a könnyet, elpusztult világotok!
 (...) Gyermekeink: mint a testünk tagjai, kezünk s a lábunk;
 bármelyiket elveszítjük, egész testünké a seb.
 Nem pótolja fia vesztét új fiucska születése,
 sem az összetört szívűnek, sem a keményszívűnek.
 (...) És te, ott a magányosság hajlokában, elvonulva,
 látod-é, hogy társaim közt is mily egyedül vagyok?”²⁴⁷

Firdauszí a Királyok könyvében egy anya kesergését írta le: Ruzstem felesége fiát, Szuhrábot siratja, aki a sors kegyetlen játéka folytán saját atyja kezétől esett el a párviadalban.²⁴⁸

Miként az a rendelkezésre álló – jogi és irodalmi – forrásokból megállapítható, a középkori iszlám világának gyermekszemlélete pozitív volt: a muszlimok a gyermekeket értéknek, Allah ajándékának tekintették. Csapás volt számukra a gyermektelenség, és a szülők mély fájdalmat éreztek gyermekük elvesztésekor. Noha egyértelmű, hogy a fiú születése jelentette az igazi örömet a muszlim országokban, a lányok gondozásáról és felneveléséről is lelkesen gondoskodtak, szem

²⁴⁶ Az *Ezeregyéjszaka* meséi I. k. 16. éjszaka i. m. 154. o.

²⁴⁷ Al-Huszajn ibn ad-Dahhák: *Elégia* fia halálára (részlet). Fordította: Jékely Zoltán. In: *Arab költők a pogánykortól napjainkig...* i. m. 181-182. o.

²⁴⁸ Firdauszí i. m. 174. o.

előtt tartva az iszlám törvényeit. Az anyákról azt tartották, hogy azok míg egyik kezükkel a bölcsőt ringatják, a másikkal a világot tartják, és Mohamed egyik mondanása szerint a „Paradicsom kulcsa az anyák lábai előtt hever”. A gyermekek a Korán tanítása szerint szüleiknek tisztelettel és engedelmességgel tartoznak, a szülőknek viszont mindent meg kell tenniük azért, hogy csemetéik igazi muszlimokká, boldog és egészséges felnőttekké nevelődjenek.

Ugyanezt a szemléletet tükrözik a középkorban született muszlim pedagógiai értekezések is, melyek nem csupán a neveléssel kapcsolatos kérdéseket tárgyalták, hanem a gyermekápolás, a szülő-gyermek kapcsolat témáit is érintették. Firdauszi költeményének egyik sora, mely szerint a gyermek naponként új kedvet ad szülei lelkének, jól mutatja a középkorban élt muszlimok gyermekszemléletét.

AZ ALAPFOKÚ OKTATÁS JELLEMZŐI

A MUSZLIM NEVELÉSTÖRTÉNET KORSZAKOLÁSA

Az iszlám előtti idők

A 7. században, Mohamed próféta fellépésének idején, Arábiában nem létezett szervezett (intézményesült) oktatás. A beduin gyerekek szüleiktől és környezetük idősebb-fiatalabb tagjaitól tanulták meg a nomád élet szempontjából szükséges dolgokat. A közösségek, a vérségi és rokonsági alapon szerveződött csoportok együttműködése jelentette a túlélés egyetlen esélyét.²⁴⁹ Miközben a kora középkor – arabokkal is érintkező – keresztény és zsidó közösségeiben, különösen a városiak körében sokan tudtak írni-olvasni, az arabság jelentős része írástudatlan volt.²⁵⁰ Az iszlám előtti időkben az arab törzsek az őseik által felhalmozott tudást szóban közvetítették, költemények, mesék és legendák sora szolgált a nevelés alapjául, csakúgy, mint más, nem letelepedett életmódot folytató népek körében. Mohamed előtt az arab törzsek mindegyike a helyi dialektust beszélte, csak a próféta fellépésének idejére alakult ki az egységes, irodalmi nyelv. Az írástudó arabok száma az iszlám kialakulásakor igen alacsony volt, Mohamed törzsből, a Qurajs törzsből mindössze 17-en voltak írástudók. Az új vallási és politikai rendszer szükségletei azonban megkívánták s elő is mozdították az írás-olvasás tanulását, annak jelentősége mindinkább megnőtt, különösen a városi környezetben. Ezen belül az olvasni tudók száma feltételezhetően szélesebb körű volt.

²⁴⁹ Armstrong: *Mohamed. Az iszlám nyugati szemmel...* i. m. 83. o.

²⁵⁰ Dodge: *Muslim Education in Medieval Times...* i. m. 1. o.

Az első korszak

A középkori muszlim nevelés- és művelődéstörténet több periódusra osztható. Az első időszak Mohamed fellépésétől, a vallás kialakulásától kezdve a 8. század közepéig, az 'Abbászida dinasztia megjelenéséig datálható. A következő szakasz 750 és 1150 között az ún. „aranykor”, a harmadik korszak pedig, mely a 14. század közepéig tartó volt, hanyatlást hozott.

Az első időszakban már jól megfigyelhető a muszlimok tudományok iránti érdeklődése, a vallásos nevelés és a sokoldalú ismeretszerzés hangsúlyozása. Ebben a korban ugyan már megkezdődött a hatalmas földrajzi térségeket átfogó iszlám fennhatósága alatt élő népek kulturális közeledése, a saját földjükről kilépő arabok azonban még nem építettek ki szoros kapcsolatokat a meghódítottakkal. Valamennyi közösség folytatta saját életvitelét, művelődési szokásait, az Omajjád kalifák pedig a muszlim tanításokra és a beduin nyelvi-irodalmi hagyományokra támaszkodtak. Ez a korszak még nem hozta magával az intézményesült kultúrák közvetítését, az oktatás leginkább magánházaknál, palotai iskolákban, boltokban, mecsetekben történt.

Az aranykor

A 750-1150 közti időszakot a középkori muszlim kultúra aranykorának tekinthetjük, mely a történészek szerint az „Abbászida forradalom”-mal vette kezdetét. Ekkor, különösen a 9. századtól kezdve jött létre az az arab-iszlám kultúra, amely magába szívta és saját ismereteivel kiegészítve szintetizálta a muszlim területek ezer-színű kulturális-tudományos örökségét. Ez, a birodalomépítés szempontjából oly jelentős korszak nem csupán a fordítói munka, a tudományosság és a vallástudomány virágzásának ideje volt, hanem – mindezzel párhuzamosan – a differenciált és igen kiterjedt iskolahálózat létrehozásának kora is. E periódusban neveléstörténeti szempontból több fejlődési szakaszt is elkülöníthetünk. A 9-10. században az iskolák elsősorban magánalapításként, egyéni kezdeményezésre, spontán módon szerveződtek, mintegy válaszként a széles körben jelentkező művelődési igényekre. Erre az időszakra még szinte valamennyi iskolatípus esetében jellemző volt az, hogy a vallásos és természettudományos képzési tartalmakat sikeresen tanították együtt, magának az oktatásnak mind alsó, mind pedig felsőbb szinten gyakorlati célja is volt. A 11. századtól aztán fokozatosan – állami, dinasztikus érdekek szolgálatába állítva – a különböző szintű iskolák mindinkább egyes vallási irányzatok, politikai törekvések megtámogatására szerveződtek és működtek.

A hanyatlás

A muszlim művelődés- és oktatásügy, valamint a tudományosság hanyatlása elsősorban a 13. században több hullámban bekövetkezett mongol pusztításokkal

függ össze. A mongol hódítók – éles ellentétben a muszlimokkal – nem voltak toleránsak más népek kulturális eredményeivel szemben, kíméletlen pusztításokat vittek végbe az anyagi és szellemi kultúra területén is. A mecsetek, iskolák, könyvtárak csakúgy áldozatul estek vonulásuknak, mint a paloták, lakóházak vagy fürdőépületek. Khorassántól Bagdadig a tönkretett képzési központok gyakorta nem tudták régi működési rendjüket helyreállítani, egykori fényüket, kulturális kisugárzásukat sosem tudták többé elérni. Azok az iskolák, amelyek túléltek a bekövetkezett mongol hódításokat, a 14-15. században sokszor a dogmatikus valástudományi képzés központjaivá váltak.²⁵¹

ALAPFOKÚ OKTATÁS

Palotai iskolák, magántanítók

A tanulmányok alapját már az iszlám korai időszakában is a Korán megismerése jelentette, kiegészítve a hagyományokkal. A Korán és a hadisz minél alaposabb megismerése nem csupán vallásos nevelést takart – mely kétségkívül a muszlim oktatás lényege –, de a politika, a társadalmi berendezkedés, a jog, a költészet, a nyelvtan, az etika, a számolás főbb elemeinek elsajátítását is biztosította. A gyerekek alapfokú oktatásáról való gondoskodás elsődlegesen a család feladata volt.²⁵² A muszlim családtörténetről szóló művek egyértelműen leszögezik, hogy a kisgyerekek vallási tudományokra való rávezetése az oktatás intézményesülése utáni századokban is már a családon (háremen) belül megkezdődött, ahol anyjuk és más nőrokonok szóbeli tanításai alapján alkothattak képet az iszlám hitről és a főbb viselkedési és rituális szabályokról.²⁵³ A hívő családokban a fiúk és lányok is elsajátították a vallás alapjait, megismerkedtek a Korán szövegeivel.

A tanítás az iszlám kialakulását közvetlenül követő időszakban házon (palotákon) belül vagy boltokban, piacokon, utcán folyt, de hamarosan tömegével alakultak a mecsetekhez kapcsolódó képzési formák. A vagyonos emberek (uralkodók, magasrangú állami hivatalnokok) palotáiban és díszes házaiban már a 7-8. századtól kibontakozott az ún. „palotai nevelés” (az Omajjáda, ‘Abbászida, Fátimida dinasztia alatt). Az előkelő atyák fiaik mellé azok 5-6, másutt 7-8 éves korában tanítót fogadtak.²⁵⁴ Az alapszintű ismeretek mellett fontos tananyag volt az elő-

²⁵¹ Nakosteen: *History of Islamic Origins of Western Education...* i. m. 42. o.

²⁵² Rogers: *A hódító iszlám...* i. m. 97. o.

²⁵³ Barcilo i. m. 216. o. és Marín-Guzmán: *La familia en el islam...* i. m. 1996. 128. o.

²⁵⁴ L. erről például: Dietrich, Albert (1977): *Quelques aspects de l'éducation princière à la cour Abbaside*. In: *Medieval Education in Islam and the West, International Colloquia of la Napoule*. Librairie Orientaliste P. Geuthner, Paris. 89-104. o.

kelő (uralkodói) családokban az illendő viselkedés, a művelt világ elvárásainak megismerése, a szép, kifinomult beszéd és vitakészség, a költészet ismerete és művelése, történelmi, etikai tanulmányok, a test edzése és ápolása, s természetesen a kormányzati teendőkre történő felkészülés.

Több, történelmi és irodalmi forrás is szól a képzés ezen fajtájáról. Szulejmán Sáh király – egyik mese főhőse – például hétéves fiához „tudókat és bölceket hívatott, és megparancsolta, hogy tanítsák betűvetésre, bölcsesetre, műveltség-re, s éveken át ott maradtak, míg megtanult minden szükségeset. Amikor már mindent tudott, amit a király kívánt, kivette őt a jogtudorok és tanítómesterek kezéből, és hozatott számára egy mestert, aki a vitézi tudományokra oktatta mindaddig, amíg be nem töltötte tizenegyedik évét.”²⁵⁵ Miként az más, történelmi forrásokból is kitűnik, a vagyonos családok gyermekei számára a tananyagot az apa határozta meg, és arról pontos útmutatást nyújtott a tanítónak. ‘Amr ibn ‘Utbah például ezt mondta a fia mellé választott nevelőnek: „Az első legyen fiam nevelésével kapcsolatosan a te saját erkölcsaid kifejlesztése. A fiam mélyen a befolyásod alá fog kerülni, és mindent szeretni fog, amit te teszel, és irtózni fog azoktól a dolgoktól, amelyeket te elkerülsz. Tanítsd neki a Koránt, de anélkül, hogy elfárasztanád őt, idézd fel neki mindazt, ami jó a hagyományokban és szemérmes a költészetben; ne helyettesítsd egyik tárgyat a másikkal, hacsak nem használhatók jól a képzéshez; tanítsd a fiúnak az okos férfiak erényeit és tartsd távol a nőekkel való beszélgetéstől.”²⁵⁶ Hisám ibn ‘Abd al-Malik hasonló tanácsokkal látta el fia tanítóját: „Először is tanítsd a Koránra, azután a költészetre és a főbb imádságokra, a jó és rossz dolgok ismeretére, híres csaták történetére és végül a beszélgetés művészetére.”²⁵⁷ Ibn Khaldún idézi azokat a megkapó szépséggel és pedagógiai szakértelemmel megfogalmazott atyai tanácsokat, amelyeket Hárún al-Rasid kalifa adott fia tanítójának, Khalaf al-Ahmarnak: „Ó Ahmar! Az igazhívők emírije rád bízta (a fiát), lelke legjavát és szíve gyümölcsét. Szilárdan tartsd őt kézben, s fogd kötelező engedelmességre! Foglald el azt a helyet nála, amit az igazhívők emírije kijelölt a számodra! Tanítsd meg neki a Korán-recitálást! Oktasd neki a történelmi híradásokat! Közvetítsd neki a költeményeket, tanítsd meg neki a prófétai hagyományokat! Adj betekintést neki a beszéd megfelelő alkalmába és elkezdésébe! Tiltsd meg neki a nevetést, ha azt nem a maga idejében teszi! Szoktasd rá, hogy tisztelje a hásimita (‘abbásida) tisztségviselőket, ha felkeresik őt, s ültesse díszhelyre a katonai vezetőket, ha megjelennek az ülésén! Ne múljon el egyetlen óra sem, amelyet nem használsz föl arra, hogy valami hasznosat tanítsz neki! Ám ezt úgy tedd, hogy ne okozz szomorúságot neki, ami pusztító lenne értelmének! Ám ne legyél vele túlságosan elnéző, mert akkor kellemesebb lesz neki a semmittevés és megszokja azt!

²⁵⁵ Az *Ezeregyéjszaka* meséi I. k. 109. éjszaka i. m. 605-606. o.

²⁵⁶ Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 25. o.

²⁵⁷ Uo. 25. o.

Amennyire csak lehet, kedvesen és gyengéden javítsd őt! Ha elhárítja ezt, akkor legyél szigorú és kemény!”²⁵⁸

Az apák választása nyomán általában olyan tanítók és tanítónők foglalkoztak a gyermekekkel, akik alkalmazásukat követően oda is költöztek a palotába. A növendékével együtt élő tanító természetesen tanóráit is a palotában tartotta, együtt étkezett diákjával, és szinte az egész napot mellette töltötte. Amikor például Ahmad Ibn Dzsajhá Tha‘labot kiválasztották, hogy legyen Muhammad ibn ‘Abd Allah ibn Táhír fiának a nevelője, őt is beköltöztették az uralkodói udvarba.²⁵⁹

Szegényebb diákok számára az alapvető vallásos ismeretek elsajátításához piacterek árnyas (esetleg sátorlappal borított) zuga, boltok hűvöse is szolgáltatott alkalmas helyszínt, bár ezek a terek inkább felnőtt férfiak vitájának, tudományos eszmecseréinek, illetve könyvolvasásnak adtak otthont. Kisgyermeket saját házaikba a magántanítók sem szívesen fogadtak, inkább biztosítottak helyet irodalmi szalonoknak, tudósok összefüveteleinek.

Alsófokú oktatás a mecsetekben

A különböző életkorú, tömegesen tanulni vágyó emberek számára az iszlám világában az iskolák elterjedéséig – s részben azután is, egészen napjainkig – a mecsetek jelentették a tanítás legfőbb színterét. A mecsetalapítás szokása több szálla vezethető vissza a muszlimok körében. Az araboknak az iszlám előtti időkben is voltak már „szent házaik” (*bajt al-harám*), ahová gyakorta elzarándokoltak, és ott gyakorolták vallásos rítusaikat. Ezen régi vallásos építmények mellett bizonyára befolyásolta Mohamed követőit az a tény is, hogy a környezetükben élő zsidók és keresztények is templomokat és kolostorokat emeltek, s ezek a helyszínek vallásgyakorlásuk szempontjából kiemelkedő jelentőségűek voltak. A muszlimok körében maga Mohamed volt az első mecsetalapító, és az első muszlim gyülekezési helyek nyomán az iszlám világában mindenütt gombamód nőttek ki a földből az újabb és újabb, szebbnél szebb, hatalmas vagy teljesen egyszerű, aprócska mecsetek. Ezek nem csupán vallási központok voltak, ahol péntekenként imára gyűltek össze a muszlimok, hanem politikai centrumként, az igazságszolgáltatás helyszíneként is szolgáltak, és oktatási funkciójuk is volt.

Az iszlám vallás születésének területén, majd Damaszkuszban, Bagdadban számuk gyorsan emelkedett és jelentőségük is nagy volt. A valamennyi muszlim településen jelenlévő, mindennapi imahelyként is szolgáló kisebb dzsámik mellett számos, a hívők közösségét péntekenként befogadó óriási méretű mecset épült. A Damaszkuszban álló Omajjáda mecset például méreteinél és pompázatos építészeti és díszítő megoldásainál fogva a középkor csodáinak egyike volt. Az egykori leírások szerint az

²⁵⁸ Ibn Khaldún (1994): *Bevezetés a világtörténelembé*. Osiris, Budapest. Fordította: Simon Róbert. 531. o.

²⁵⁹ Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 24. o.

építésével kapcsolatos számlákat és iratanyagot 18 teve vitte a hátán. Az épületegyüttes csillárjait és lámpáit több, mint hatszáz aranylánccal függesztették fel.²⁶⁰

Egyiptomban kicsit lassabban ment a mecsetalapítás, de a folyamat a 10-11. század fordulójától felgyorsult, ekkoriban épült a híres kairói Al-Azhar nagymecset is, mely hamarosan a muszlim világ egyik legkiemelkedőbb felsőoktatási központjává vált. Ibn Dzsubajr (1145-1219) a 12. század végén csak Alexandriában 12 000 mecsetről tudott.

A mecsetek (különösen a gigantikus méretűek) több szempontból is ideális helyszínnek bizonyultak a tanításhoz. Egyrészt azért, mert a pénteki közös imát kivéve épületük általában gyéren látogatott volt, ugyanakkor mindenki számára jól megközelíthető helyen állott. A mecsetek falai, tetőszerkezete óvták a látogatókat a melegtől és a hidegtől, belső terük többféle lehetőséget kínált a (tanuló) csoportok elkülönülésére. A mecsetek méretéből fakadó jelentős befogadóképesség kifejezetten ösztönözte oktatási színhelyként való felhasználásukat. Nem elhanyagolható szempont az sem, hogy ezen építmények esztétikai és lelki értelemben is hatást gyakoroltak a betérőkre, különösen a kairói, damaszkuszi, bagdadi, córdobai nagyméretű épület-együttesek. Ibn Dzsubajr leírása szerint például a fentebb említett damaszkuszi nagymecset számos tanulókörnek adott otthont, ahol pontosan elhatárolódtak egymástól az egyes vallásjogi iskolák képviselői, illetve a különböző földrajzi tájakról érkezett diákok. Nem volt ritka jelenség, hogy a dzsámikban irodalmi, filozófiai körök is szerveződtek: Muszlim ibn al-Walíd például saját költeményeit olvasta fel egy baszrai mecsetben, Sza'íd ibn al-Muszajjab Medinában vezetett vitákat az arab költészetéről.

A mecsetek oktatásban betöltött kiemelkedő szerepe azonban a középkor során elsősorban a közép- és felsőfokú képzéshez köthető. Bár vannak források, amelyek a mecsetekben folyó alapszintű oktatásról szólnak, a Korán szövegeivel való ismerkedés, az írás-olvasás tanulása gyakran nem ezen intézmények falai között folyt. Azt – miként fentebb is jeleztük – a gyerekek otthon (szüleiktől vagy magántanítóktól) tanulták, illetve az utca/piac elkülönített sarkában tanító személytől. A mecsetben folyó képzés tehát legtöbbször megkívánt bizonyos alapszintű valósi ismereteket. A mecsetben – kisebb és nagyobb diákok esetében is – állandó probléma volt a hangos beszéd, mely egyrészt a gyerekek fegyelmezetlenségéből, másrészt (inkább) a hangos szövegmondásból következett.

Alsószintű iskolák

Mecset és/vagy iskola?

Az önálló, mecsetektől függetlenül működő iskolák kialakulása a muszlim történelemben sajátos módon éppen annak a következménye volt, hogy a mecsetek-

²⁶⁰ Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 51. o.

ben túlságosan megszorodtak a tanulói körök és irodalmi társaságok. A mecset alapvető funkciója, vagyis az imahelyként való működése így kissé háttérbe szorult. Az önálló iskolák létrejötte a 9-10. századtól jelzi azt a megnövekedett igényt, ami a tanulással kapcsolatosan jelentkezett. Az iskolák kialakulása kapcsán azonban egy hosszú, és igen bonyolult folyamatról van szó: különösen az első időkben szinte lehetetlen különválasztani egymástól a mecsetek és iskolák működését, az önálló oktatási intézmények kialakulása után is szokásos volt ugyanis az, hogy a tanárok a mecsetekbe is átjártak és ott is tanítottak, illetve jellemző volt, hogy az iskolákban is tartottak pénteki imát.

Az iskolák és mecsetek vonatkozásában azonban van néhány olyan jellegzetesség, amely csak az egyik vagy csak a másik intézményt jellemzi. Csakis az iskolákban voltak olyan helyiségek, amelyek kifejezetten és csakis tanítási színhelyként létesültek: az *iwán* vagy tanterem a dzsámikból hiányzott, ott egyik vagy másik oszlopcsarnok-rész, épületsarok vagy udvar-szöglet szolgált oktatási térként. Az iskolákhoz gyakran kapcsolódtak lakószobák, diákok és tanárok számára létesített szállások. Míg a nagyobb mecsetekben elvileg bármekkora (legalábbis meg lehetőségen nagy) számú diák tanulhatott, az iskolákban a tanulói létszám gyakran korlátozott volt, és a fenntartók kegyes alapítványaikból a fenntartáson túl a diákoknak is juttattak bizonyos összeget.²⁶¹ Az alapító nézeteitől függően az iskolák leggyakrabban csak egyféle vallásos irányzat, illetve vallásjogi iskola tanításainak biztosítottak helyet és lehetőségeket, sőt, az iskolák gyakran éppen azért jöttek létre, hogy egy adott irányzatot támogassanak. A mecsetekben viszont helye lehetett többféle gondolkodásnak.

Az iskolák elnevezése

Az első muszlim „iskolák” (a *kuttáb* első típusai) csakis és kizárólag írást-olvasást tanító helyszínek voltak, általában a betűvetésre okító tanító házában. Később ez a képzési forma feledésbe merült, és a korai oktatási intézményeket Korán-iskolákként emlegették a kutatók, jöllehet, az iszlám kezdeti idején a Koránnal nem ezekben az iskolákban ismerkedtek meg a gyerekek.²⁶² (Eleinte nagyon sok helyen nem is állt rendelkezésre Korán, Mohamed felnőtt követői hosszú éveket töltöttek a szent szövegek memorizálásával, és emellett nem jutott idejük gyermekek tanítására.) A Koránt – mint fentebb már jeleztük – a szülők vagy általuk fogadott magántanítók tanították a diákoknak.

A 9. század közepétől kezdve aztán egyre több, vallási ismereteket is nyújtó alapszintű iskola nyílt. Szinte nem volt olyan település az iszlám világában, ahol ne lett volna alapskola (tanulói kör), vagyis az elemi ismeretek tanulását (főként fiúk

²⁶¹ Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 57. o.

²⁶² Ez több muszlim szerző műveiben is megerősítést nyer, pl.: Ibn Dzsubajr, Ibn Battúta, Ibn Khaldún.

esetében) szinte általánosnak tekinthetjük, legalábbis az aranykorban és a város-lakók körében.²⁶³ Az alapiskola megnevezésére számos kifejezés szolgál(t), gyakran a már korábban megszokott, ám új tartalommal bíró kifejezések, amelyek arabul az írásra utaltak.²⁶⁴ Az egyik legáltalánosabban használt köznévf volt a *kuttáb*, mellyel szinoním fogalomként használták arab és perzsa területeken a *maktab*-ot, később a törököknél a *mektep*-et.²⁶⁵ Córdobaiban a *mahdar* és Perzsiában a *dabirisztán* is ezt az iskolafokot jelölte.²⁶⁶

Az iskola sohasem volt hivatalos intézmény, a hivatalnokszervezet nem avatkozott bele a működésébe, és még a kalifák vagy szultánok által alapított iskolák sem álltak állami felügyelet alatt. Voltak olyan Korán-iskolák is, amelyeket árva, illetve nagyon szegény családból való gyerekeknek alapítottak.

Iskolaalapítások

Egy muszlim szerző, al-Baladzúri szerint a mekkai születésű Abú Manáf tekinthető az első írás-olvasásra okító tanítónak, akinek tanára egy keresztény férfi volt. Nehezebben megválaszolható kérdés az, hogy ki és hol alapította az első muszlim iskolát. Az bizonyos, hogy az oktatási célból emelt épületek csakis úgy válhatták fel a tanítási célokra korábban használt (könyveladási és egyéb) helyszíneket, hogy létrehozásukhoz és működtetésükhöz meg kellett teremteni az anyagi hátteret és szellemi potenciált. A 9-10. századtól kezdve mind több és több uralkodó és vezető hivatalnok szentelte vagyonát és energiáját iskolák alapítására, hiszen ez nem csupán az iszlám vallás megerősödését, hanem saját érdekeiket is szolgálta. Al-Ma'mún (uralk. 813-833), II. al-Hakám (uralk. 961-976), Núr al-Dín ibn Zendzsi (uralk. 1146-74) és Szaláh al-Dín (uralk. 1169-1193) uralkodók, valamint Maliksáh szeldzsuk szultán (uralk. 1072-1092) bagdadi nagyvezíre, Nizám al-Mulk (1019-1092) különösen kiemelkedtek az oktatási helyszínek létrehozása kapcsán. A fentebb említett négy bagdadi, córdobai, szíriai, illetve egyiptomi uralkodó mindegyikének nevéhez a kultúra kimagasló támogatása, az iskolahálózat kiépítésének ösztönzése fűződik. A kalifák oktatásügy fejlesztése érdekében tett fáradozásai széles körben követésre találtak, a tehetős muszlimok körében megnőtt az adakozó kedv, és kegyes adományok, alapítványok egész sorával támogatták az iskolákat.

Minden korábbi próbálkozás és iskolaállítás eltörpült amellet a bámulatos tevékenység mellett, melyet a szeldzsuk dinasztia szolgálatában álló, három szultánt is kiszolgáló, zseniális műveltséggel és politikai érzékkel rendelkező Nizám al-Mulk vezír fejtett ki. Az ő idejében alapított különböző szintű iskolák világszerte

²⁶³ Nakosteen: *History of Islamic Western Education...* i. m. 44. és 46. o.

²⁶⁴ *A kataba* annyit tesz: ír, *maktab* pedig azt a helyet jelöli, ahol az írás tevékenysége zajlik.

²⁶⁵ *The Encyclopaedia of Islam V.* (Eds.: Bosworth, C. E., Donzel E. van, Lewis, B. and Pellat, Ch., 1986), E. J. Brill, Leiden. 567. o.

²⁶⁶ Mazahéri: *A muszlimok mindennapi élete...* i. m. 161. o.

híresek voltak, kortársak szerint az iszlám birodalmában alig akadt olyan falu vagy város, ahol ne lett volna ösztönzésére alapított és támogatott oktatási intézmény. Az Iszfahán, Nisápúr és Bagdad neves tanítóitól ismereteket szerző miniszter igen művelt ember lévén jól tudta, hogy az oktatásügy támogatása megtérülő befektetés. ‘Imád al-Dín al-Iszfaháni (1125-1201) ezt írta róla: „Mindannyiszor, ha talált egy művelt embert egy adott városban, Nizám al-Mulk azonnal létrehozott számára egy iskolát, hogy ott tanítson. Jövedelmet biztosított neki, és ellátta könyvekkel.”²⁶⁷

Tananyag

Az alapiskolákban – az iszlám világában mindenütt – a Korán olvasását, az arab írást és a szövegek memorizálását tanították elsősorban. Az iskolákban a tanítás tehát a Korán nyelvén nyugodott, jóllehet, a tanárok és tanítványaik az egyes helyi dialektusokat is megértették és tudták magyarázni. A keleti területeken általában úgy kezdték a tanítást, hogy Korán-részleteket olvastattak és memorizáltattak a diákokkal. A kicsiknek először azt kellett fújniuk, hogy „Vallom, hogy nincs több Isten, csak Allah, és Mohamed az ő küldötte”. A szövegek szóbeli átadásához, szép és helyes felolvasásához már a próféta kortársai elkészítették azokat a segédleteket, amelyek az írásjelek rendszerét tartalmazták; és megszületett egy ma is létező muszlim tudomány, az olvasás, a helyes hanglejtés tudománya, a *qir’á*. A szövegolvasás (felidézés) után nyelvtanilag elemezték az egészet, és a tanító próbálta minél világosabbá tenni a szöveg értelmét. Az iskola jórészt átvette a szülőktől a gyermekek vallásos szövegekre való megtanítását, miként ezt például al-Sáfi‘i egyik írása is tanúsítja: „Anyám a kuttádba küldött (...), s amikor befejeztem a Korán-olvasást, átmentem tanulni a mecsetbe.”²⁶⁸ Ibn Dzsubajr, andalúziai szerző *Utazás (Rihla)* című művében azt írta, hogy Damaszkuszban – csakúgy, mint más keleti városokban – a fiatalok tanítása a „szoltározás” művészetére korlátozódott. Megtanították nekik a lehető legtökéletesebben a szent könyvet, és különös gondot fordítottak a szövegek leírására. Az írástanítás Keleten általában arra specializálódott tanár vezetésével folyt.²⁶⁹ Minden egyes betűt külön, nagy gonddal tanultak. Így az ottani területeken kiváló kalligráfusok nevelődtek. A hat és tíz éves kor közötti gyerekeknek (szüleiknek) nem volt nagy választási lehetőségük az oktatás anyagát illetően. Jelentős volt azonban az eltérés országonként (régióként) abban a tekintetben, hogy hogyan következtek egymás után a tananyagok.

A keleti iskolák tananyag-elrendezésével szemben az Andalúziában működő alapiskolákban és a tunéziai intézményekben, ahol sok, az Ibériai-félszigetről oda-

²⁶⁷ Idézi: Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 58. o.

²⁶⁸ Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 21. o.

²⁶⁹ Eliséeff, V., Naudon, J., Wiet, G., Wolff, Ph. (eds., 1977) *Historia de la Humanidad III. Las grandes civilizaciones medievales I*. Planeta, Barcelona. 489. o.

került tanító helyezkedett el, a legtöbb esetben nem a Korán olvasásával kezdték tanulmányaikat a gyerekek. E területeken a legtöbben úgy vélekedtek, hogy először meg kell tanulni helyesen használni az arab nyelvet, hiszen csakis így lehet megérteni és magyarázni a Koránt. Abú Bakr ibn ‘Arabí (1076-1148) például azt írta, hogy meggondolatlan lépés a gyerekeket arra kötelezni, hogy Allah könyvével kezdjék tanulmányaikat, és azt olvassák, amit nem is értenek.²⁷⁰ Utazás (*Rihla*) című művében ezt írta: „a költészet az arabok nyilvános lajstroma (*díwán*). A költészetet és az arab filológiát előre kell helyezni az oktatásban, mivel az arab nyelv megromlott. Innen mehet tovább (a diák) a számtanhoz, s gyakorolhatja magát benne, amíg meg nem ismeri annak alapvető szabályait. Ezután mehet tovább a Korán tanulmányozásához, mivel ezzel a bevezetéssel az immár könnyű lesz neki. (...) Milyen balgák is földijeink abban, hogy gyermekeiket kora gyermekkorukban a Korán tanulására fogják. Olyasmit olvasnak, amit még nem értenek, s olyasmiben fáradoznak, ami nem olyan fontos számukra, mint más egyéb. A diáknak aztán folyamatosan tanulnia kell az iszlám alapelveit, majd a jogtudomány alapjait, majd a dialektikát, majd a prófétai hagyományokat és a velük kapcsolatos tudományokat.”²⁷¹ Sokan osztották ezeket a nézeteket.

A legtöbb középkori forrás szerint az andalúziai iskolákban az írástanításra kevesebb időt és gondot fordítottak, bár ennek némileg ellentmond Ibn Khaldún véleménye²⁷². Általában egész szavak, mondatok másolásával vezették be a gyerekeket az írás gyakorlatába, így az egyes betűk szép megformálására kevésbé figyeltek. Bár kevesebb volt Andalúziában a kiemelkedő írásművész, mint Keleten, többen voltak azok, akik jobban tudtak írni, hiszen a nyelvtani szabályokat is tanulták az írás-gyakorlással párhuzamosan.

Az írás és az íráshordozók

A muszlimok körében is a letelepedéssel összefüggő jelenség volt a szóbeli információ-örzés és ismeretátadás mellett megjelenő írásos források számának növekedése, ezek elkészítésére és olvasására készítettek elő az iskolák. A régi és új városokban – összefüggésben az adminisztrációs feladatok sokasodásával illetve az iskolák számának robbanásszerű növekedésével – egyre több írástudóra volt szükség. A 14. századi muszlim szerző, Ibn Khaldún is kiemelte művében azt, hogy bizonyos (kifinomult) mesterségek, mint például a kalligráfia megjelenése főként a városi kultúrához köthető. Mivel pedig az írás városi jelenség, szerinte „... azt találjuk, hogy a legtöbb beduin írástudatlan: nem tudnak írni és olvasni.”²⁷³

²⁷⁰ Ribera y Tarragó, Julian (1928): *Disertaciones y opúsculos I*. Madrid. 264. o.

²⁷¹ Ibn Khaldún: *Bevezetés a világtörténelembe...* i. m. 529. o.

²⁷² Uo. 527. o.

²⁷³ Uo. 414. o.

A 19. században alakult ki az a nézet, mely mind a mai napig tartja magát, hogy az arab nyelv a nabati írásból alakult ki a Kr. u. 6. századra.²⁷⁴ Emellett feltételezhető még az arab nyelv kialakulásával kapcsolatosan a palmyrai hatás is, mely nem zárja ki az előző eredetmagyarázatot, lévén hogy az arab nyelv története esetében is egy hosszú, bonyolult folyamatról van szó. Az arab írás fő jellemzői, a betűknek és a mellékjeleknek a rendszere a 8. századra teljesen kialakult. A mássalhangzókat és hosszú magánhangzókat jelölő arab írás nem tökéletes betűírás. Ráadásul számos betűt csak különböző számú pontok különböztetnek meg egymástól, amely pontok az írás során akár el is maradtak, csakúgy, mint a magánhangzók jelölése. Éppen ezért jelentős mértékű volt mindig is a beszélt és írott nyelv közötti kettősség. E jelenségből eredeztethető valószínűleg az arab írás misztikus felfogása, az a köznapi jelentésen túlmutató gondolat, hogy minden mást jelent, mint aminek látszik.²⁷⁵

A kalligráfia, a szépírás mestersége (művészete?) az iszlám világában mindig is igen nagyra becsült foglalatosság volt, művelőit megbecsülték. A jobbról balra, fentről lefelé vezetett folyóírás, a sok díszítő elemmel tarkított szépírás valóban műalkotásnak tetszik a régi műveket szemlélve. A kalligráfiáról úgy tartották, hogy a „lélek geometriája”. Ibn Rabbih az írt egy művében, hogy az írás: „A kéz nyelve, a tudat szépséges kifejeződése, az értelem követe, a gondolkodás visszhangja és a tudás fegyvere.”²⁷⁶

Az iszlám előtti időkből leginkább kőbe, sziklába vésett feliratok maradtak ránk, majd – az iszlám kultúra harmadik századáig – a pergamen és a papirusz voltak a legfőbb íráshordozók. A legjobb minőségű pergament a legféhérebb, leg rugalmasabb és legfinomabb borjúbőrből készítették. Egy költő szerint a pergamenkészítés ugyanolyan fáradtságos munka volt, mint a cserzővarga tevékenysége. Córdobaiban a 10. században volt egy Rabad al-Raqqaquin nevű kerület, melyet teljesen benépesítettek a pergamen-készítők.²⁷⁷ Pergamenre elsősorban a Koránt másolták és más, fontosabb írásokat. A 11. századtól a drága, nehéz munkával előállított pergament teljesen kiszorította a papír. A pergamentől eltérően a papirusz – mely elsősorban Egyiptom területéről származott – főként a hivatali élet során használatos íráshordozó volt. A papirusztekercsekre írt arab nyelvű írások egyébként a 14. századig léteztek, ami bizonyíték arra, hogy az olcsóbb papír nem szorította ki teljesen a papirusznádból készült íróanyagot.

A muszlimok a 8. század során ismerkedtek meg a kínai papírkészítés titkával. Bár a papírgyártást már a Kr. u. 2. században feltalálta egy Ts'ai Lun nevű kínai mandarin, 600 évig sikerült titokban tartani ezen íráshordozó anyag készítésének folyamatát. A muszlimok 751-ben, Szamarkand városát elfoglalva, az ott ejtett ha-

²⁷⁴ Dévényi K. – Iványi T.: *Az arab írás története...* i. m. 19. o.

²⁷⁵ Uo. 187. o.

²⁷⁶ Molina, M. A. (1994): *Córdoba de los Omeyas*. Planeta, Barcelona. 114. o.

²⁷⁷ Uo. 115. o.

difoglyoktól tanulták el a papírgyártást.²⁷⁸ Még ugyanebben az évszázadban Bagdadban is létesítettek papírmalmokat, és Harún al-Rasíd bagdadi kalifa vezírje, bizonyos Dzsafár a hivatalokban kötelezővé tette a papír használatát a pergamen helyett. Más muzulmán városokban is malmok ezrei létesültek, és a selyemhez hasonló vékonyságú, viszonylag olcsón és könnyen előállítható papír világhódító útjára indult. A papírhasználat terjedését valószínűleg az is elősegítette, hogy az erre az anyagra írott Korán-szövegekbe nem lehetett belejavítani, mivel az meglát-szott (szemben a pergamenről kivakart és megmásított szövegekkel). Az arabok különböző újításokat kísérleteztek ki a papírkészítés során, és pontos középkori leírások maradtak fenn a technológiát illetően. Az alábbi részlet például azt mutatja, hogyan kellett előkészíteni a papírt a Korán-kódex elkészítéséhez: „Az írnök feltesz a tűzre egy fazék keményítőt, 1:10 arányban hígítva vízzel, felforralja, amíg a színe megvöröszik. Azután bevonja az írás számára kiszemelt papírt ezzel a keverékkel, és két napig hagyja száradni. Majd elővesz némi finom timsót és tojás-fehérjét, s jól összevegyíti. Újból bevonja a papírt ezzel a keverékkel, és egy napig hagyja száradni. Aranyfényező kővel lecsiszolja a papírt, hogy finom, puha legyen, és lehessen rá írni.”²⁷⁹

Miként egy spanyol kutató, Molina írja, a középkori iszlám világában a papír színének is szimbolikus jelentősége volt, csakúgy, mint az egyes ruhadaraboknak. A kék szín a gyászt fejezte ki, a piros és a rózsaszínű az öröm és a hatalom szimbólumai voltak. Csak a legmagasabb méltóságok viselői írhattak ilyen színű papírra, illetve a kalifákhoz intézett folyamodványok kerülhettek ezekre. A sárga színű – sáfránnyal megfestett – papírokra Córdobaiban a művelt és előkelő hölgyek írták leveleiket.²⁸⁰

Az írásművészet szempontjából nem csupán a papír minősége és színe számított, hanem fontos volt az íróeszközök milyensége és a kalligráfus felkészültsége, beleértve még a helyes ülémódot és testtartást is. Az író toll, a kalam kemény, kihegyezett nád volt, lehetőleg Babilónia árterületeiről való. Az al-Kurtúbi nevű szerző szerint (10. század) háromféle toll van: az első toll Allah tolla, a második az angyaloké, a harmadik pedig az embereké. Abú Hafsz al-Andaluszi költeménye szerint: „Milyen csodás dolog is a toll! Sötétséget iszik és fényt áraszt a szája”²⁸¹ – vagyis költeményében kifejezte az írószerszám tudásterjesztésben betöltött szerepét. A korabeli kalligráfusok tollaikat tolltartókban tartották, és ránk maradtak olyan leírások, amelyek pontos képet közvetítenek egy-egy ilyen tolltartó „tartalmáról”: a kések, tintatartók, késélesztők, hegyező, ollók és vonalzó, írópapírok világáról.

Az írás másik elengedhetetlenül fontos kelléke volt a tinta, amelynek szintén több változata ismeretes volt a muszlim világ írásmű- és könyvkészítői között. A

²⁷⁸ Tevan Andor (1984): *A könyv évezredek útja*. Gondolat, Budapest. 53. o.

²⁷⁹ Idézi: Dévényi K. – Iványi T.: *Az arab írás története...* i. m. 67. o.

²⁸⁰ Molina: *Córdoba de los Omeyas...* i. m. 116. o.

²⁸¹ Idézi: Dévényi K. – Iványi T.: *Az arab írás története...* i. m. 55. o.

madad nevűt mézzel és gumival elkevert koromból készítették, míg a *hibr* a fák oldalán található, rovarpetéket tartalmazó gubacsokból, makkokból, tamariszkusz bogyókból készült. A tintakészítés során használtak még tojásfehérjét, birkagyapjút és homokot is, mint adalékanyagokat, valamint színezékeket a sárga, vörös, arany, ezüst, kék, zöld és egyéb színű tinták előállításához. Egy-egy kalligráfusnak a tolltartó mellett elengedhetetlen munkaeszköze volt a tintatartó, amely készülhetett rézből, cserépből vagy porcelánból, és mindig ott fityegett az írnok övéen.

Látható tehát, hogy már az iszlám korai időszakában is használatosak voltak különféle íráshordozók, a technikák tökéletesedése, a sokféle minőségű papír és tinta elterjedése, a kalligráfusi munka kibontakozása azonban szorosan egybefügg kultúrájuk fejlődésével és virágzásával. Az az igény, hogy mind több és több információt feljegyezzenek és generációról generációra írásos formában is átadjanak, a letelepült életforma velejárója volt. Egyben harc az idővel és az elmúlással, szembeszállás a pusztulással és a pesszimizmussal. Azok a férfiak és nők ugyanis, akik az iszlám másolóműhelyeiben tízezzrel készítették a könyveket és egyéb iratokat, hittek a jövőben és értékelni tudták a múltjukat is. Nem egy esetben egy-egy másoló nem is értette az általa lemásolt szöveget, de tudatában volt munkája fontosságának. Az évek, évszázadok múlását ugyanis a vallásos és tudományos szövegek java része csakis úgy élhette túl, ha lemásolták őket, lehetőleg minél több példányban. Az alapiskolák ehhez megadták az első lépést, változatos módszerekkel próbálták a diákokat az írás és olvasás ismeretére és szeretetére nevelni.

Oktatási módszerek

Az iszlám középkori világában számos gondolkodó írta le tapasztalatait, véleményét és javaslatát az oktatási módszereket illetően. Szinte valamennyien egyetértettek abban, hogy a folyamatos, apró lépésekre bontott, érdekes, beszélgetésekre, kérdésre és ismétlésekre alapozott tanítás lehet igazán célravezető. Ibn Khaldún például ezt írta: „Tudnunk kell, hogy a tanulók tudományos oktatása akkor jár haszonnal, ha folyamatosan és apránként történik.”²⁸² Fontosnak vélték többen is, hogy egyszerre csak egy tudományággal (tantárggyal) foglalkozzon a diák, különben összezavarodik, és elmegy a kedve magától a tanulástól is. Többen kiemelték a jegyzetelés jelentőségét. Al-Zarnúdzsi szerint „alapvetően fontos jegyzetet készíteni is az anyagról, miután kívülről megtanultuk és sokszor átismételtük, mert valójában ez a módszer a leginkább sikeres.”²⁸³

A Korán-tanítás legfőbb módszere a memorizálás volt. A tanár előolvasta a szöveget, a gyerekek utánamondták kórusban, azután pedig egyenként. A tanulótermek hangosak voltak a szövegek kántálásától, a diákok kissé előre hajlongva ismételték a ritmikailag szervezett szövegegységeket. Az olvasás is kórusban

²⁸² Ibn Khaldún: *Bevezetés a világtörténelembe...* i. m. 520. o.

²⁸³ Az-Zarnúji: *Instrucción del estudiante...* i. m. 72. o.

folyt, amíg az egyes tanulók biztonságot nem szereztek a betűk felismerését és összekapcsolását illetően. Némelyik tanár megpróbálta rávezetni a diákjait arra, hogy hozzászokjanak a csendes tanuláshoz, ahhoz, hogy a szövegeket magukban mondogassák. Ennek érdekében megpróbálták a diákokat rávenni arra, hogy ajkukat ne mozgassák; voltak iskolák, ahol a gyerekeknek szövegtanulás közben vizet kellett tartaniuk a szájukban.²⁸⁴ Egyes szerzők kifejezetten ajánlották a Korán csendes olvasását is, például ekképpen: „Azt mondják: Semmi nem javítja jobban a memóriát, mint a Korán csendes olvasása, ami a Próféta szavai szerint is a legkiválóbb dolog: »A közösségen belül legkiválóbb dolog a Korán csendes olvasása.«

Al-Zarnúdzsi szerint egy férfi egyszer álmában látta egyik elhalt bátyját és ezt kérdezte tőle: „»Mi a leghasznosabb dolog ahhoz, hogy bejussak a Paradicsomba?« Erre a bátyja ezt felelte: »A Korán halk olvasása.«”²⁸⁵

A jelentős mennyiségű szöveg memorizálása természetesen nem sikerülhetett volna megfelelő segédeszközök, tanszövegek nélkül. Az iszlám világában olyan sajátos didaktikai irodalom jött létre, melynek változatossága és terjedelmes volta bámulatba ejtő. A parabolák, találós kérdések, közmondások, dalocskák, tanköltemények (például a próféta életéről), versbe és történetbe foglalt különböző tanulmányok, aforizmagyűjtemények és kivonatok az oktatás minden szintjét áthatották.²⁸⁶ Emellett pedig a memória-fejlesztés érdekében különböző gyógynövényeket és „csodaszereket” is alkalmaztak a muszlim világ kisebb és nagyobb diákjai.

Fegyelmezés

Az alapfokú iskolákban – mivel nem ritkán igencsak sok tanuló gyűlt össze egy-egy tanító körül – fontos kérdés volt a fegyelem biztosítása. A tanítók leterheltségének egyik legszélsőségesebb példájaként idézi a szakirodalom annak a férfinak az esetét, akinek az Omajjáda dinasztia uralkodásának időszakában 3000 diákja volt egyidejűleg! A tanító, Abú al-Qászim al-Balkhí, (meghalt 723-ban) számárháton jött-ment egyik tanulócsoporttól a másikig...²⁸⁷

A fegyelmezés a Korán-iskolákban a legkülönbözőbb módszerekkel történt, akár gyermekenként is változott, hogy milyen rendreutasítást alkalmazott a tanár. Egyes diákoknak elegendő volt szemöldökráncolással jelezni, hogy viselkedésüket a tanító helyteleníti. Másokat megdorgáltak, és nem volt ismeretlen a testi fenytetés sem.²⁸⁸ A botot és a palavesszőt azonban nem csupán a testi büntetés eszközeként,

²⁸⁴ Delgado: *Historia de la educación en España y América I.* i. m. 187. o.

²⁸⁵ Az-Zarnúji: *Instrucción del estudiante...* i. m. 99. o.

²⁸⁶ Kuhne Brabant, Rosa (1985): *Algunos aspectos de la literatura didáctica entre los medicos arabes.* In: *Actas de las II. Jornadas de Cultura arabe e islamica 1980.* Instituto Hispano-Arabe de Cultura, Madrid. 273. o.

²⁸⁷ Tritton: *Muslim Education in the Middle Ages...* i. m. 1. o. és Nakosteen: *History of Islamic Western Education...* i. m. 46. o.

²⁸⁸ Uo. 18. o.

hanem a bátorság kialakítása végett is forgatták a tanítók, hogy a diákok megtanulják elviselni az efféle próbatételeket.²⁸⁹ Tilos volt viszont az arcra és a fejre mérni ütések, és azt is tiltották, hogy a tanító haragból, hirtelen felindultságból ütlegelje tanítványait. Több forrás is tanúsítja, hogy a tíz évnl ifjabb gyermekeket nem volt szabad az iskolában megverni, vagy ha mégis, akkor a nagyobbacska fiúknál kevesebb, legfeljebb három ütést kaphattak, általában a talpukra.²⁹⁰

A testi fenytés kapcsán Ibn Szahnún a 9. században az alábbi hadíszet idézte: „‘Ikrima idézi Ibn ‘Abbásztól, amit Isten küldötte mondott: Közösségünk leggonoszabb tagjai a gyermekek oktatásával megbízott tanítók közül azok, akik a legkevesebb szelidséget mutatják az árva iránt és a legnagyobb durvaságot a szerencsétlennel szemben”.²⁹¹ Ezt írta még: „Megkérdeztem (Szahnúnt): »Miért korlátozod a Koránt illető vétségekre adható büntetést legfeljebb három ütésre, és az azt nem érintö tettek fenytését tízre?« Azt felelte: »Mert tíz ütés a legtöbb, ami adható.« Így hallottam Maliktól az Isten Küldöttének szavait idézni: Egyikötöknek sem szabad tíz vesszöcsapásnál többet adnia, kivéve a Korán által elöirt törvényes büntetéseket.”²⁹²

Ibn Khaldún az *Al-Muqaddima* címü művének hatodik fejezetében külön alfejezetet (39.) szentelt a tanulókkal szembeni túlzott szigor helytelenítésének. Szerinte „a nevelés során alkalmazott szigorú büntetés káros a tanuló számára, különösen a kisgyermekek esetében, mivel az azon dolgok közé tartozik, amelyek rossz készséget alakítanak ki.”²⁹³ Idézett több régi gondolkodót, például Abú Muhammad ibn Abí Zajd A tanítókra és a tanulókra vonatkozó szabályokról címü könyvéböl, aki szerint – ha mindenképpen szükséges – a nevelö legfeljebb három ostorcsapást mérhet a diákra, többet nem. Ugyanezt mesélte a 9. században al-Dzsáhib is egy rendetlenkedö, tanulás helyett kutyákkal játszadozó fiúval kapcsolatosan, akinek tanárát atyja arra kérte, hogy lássa el tanácsokkal, s ha kell, korbáccsal is fenytse meg, de legfeljebb háromszor.²⁹⁴ Omar pedig a következöket mondta: „Akit nem nevelt meg a vallástörvény, azt nem neveli meg Allah.”²⁹⁵

Ennek ellenére több forrásrészlet is tanúskodik arról, hogy a diákokat olykor megverték. Hárún al-Rasíd bizalmasa, a neves költö, Abú Nuvász (megh. 815) például szemtanúja volt annak, hogy hogyan ütlegeltek szíjjal egy fiút az egyik kuttáiban, mert nem figyelt a tanítójára. Az iráni származású történetíró, filozófus, Ibn Miszkavajh művében figyelmeztetett arra, hogy mennyire fontos betartani a fegyelmezésben a fokozatosságot. Szerinte a növendék első hibája felett szemet kell húnyni, azután kell csak büntetni, s ha újra vét, újra meg kell fenytíteni, de

²⁸⁹ Dodge: *Muslim Education in Medieval Times...* i. m. 4. o.

²⁹⁰ Tritton: *Muslim Education in the Middle Ages...* i. m. 18. o.

²⁹¹ Ibn Sahnún: *Le livre des régles...* i. m. 87. o.

²⁹² *hadd (hudúd): a Koránban olvasható törvényes büntetések.* Uo. 87. o.

²⁹³ Ibn Khaldún: *Bevezetés a világtörténelemben...* i. m. 530. o.

²⁹⁴ Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 150. o.

²⁹⁵ Ibn Khaldún: *Bevezetés a világtörténelemben...* i. m. 530. o.

csak akkor szabad testi fenyítéshez folyamodni, ha a diák folyamatosan rosszkodik, és a tanító kudarcot vall más módon való megrendszabályozásában.²⁹⁶ Az iszlám középkori világának iskoláiban az azonban általános szabálynak mondható, hogy sem kicsi gyermekeket, sem pedig ifjakat nem volt szabad ütlegelni. Az iskolai verés inkább a tíz év körüli korosztályt érintette, és nekik is csak a talpukat vagy tenyerüket illették a szíjakkal, a fejüket például szigorúan tilos volt ütni. Nem a fájdalom kiváltása, sokkal inkább a diáktársak előtti megintés volt az efféle fegyelmezés célja.

Jutalmazás

Az iskolákban a tanítók igyekeztek megjutalmazni a legjobban teljesítő, legszorgalmasabb és legügyesebb diákokat. Nem csupán a rossz cselekedetek és a lustaság büntetése, hanem a jó tettek és a helyes magaviselet elismerése is hozzátartozott a gyerekek mindennapjaihoz. Ezzel kapcsolatosan többféle módszert is ismertek az egykori tanárok és szülők, és azzal is pontosan tisztában voltak, hogy a dicséret és jutalom milyen fontos bátorító erő a diákok életében, és ezért milyen hasznos további előmenetelük szempontjából. Széles körben alkalmazták a versenyztetés módszerét, ami egyébként magának a muszlim tudományos életnek is állandó velejárója volt. A diákok többsége már gyermekkorában hozzászokott ahhoz, hogy minél többet tud valaki és minél szorgalmasabb, annál több elismerésre számíthat a közösség részéről.

A kisdíjakok esetében fontos mérföldkő volt a Korán (egyres részeinek) elsajátítása. Annak, aki leginkább élenjárt a könyv szövegének megismerésében, a felnőttek számos módon kifejezték elismerésüket. Az egyik legismertebb, sok korabeli szerző által ismertetett és felidézett jutalmazási módszer az volt, hogy minden tanév végén a legkiválóbb diákokat tevehátra ültetve végigvezették a városon, az emberek pedig megélték őket. A házak előtt álló, ünneplő tömeg virágszirmokat, mogyorót, mandulát szórt hódolata jeléül az ünnepi menet tagjaira. Többen leírták, hogy egy kiváló diák, 'Alí ibn Dzsabaláh ünnepése során végzetes baleset történt: a teveháton ülő fiúnak egy éljenző véletlenül kidobta a szemét egy mandulával.²⁹⁷

A kimagasló szinten teljesítő diákok éppúgy, mint az iszlám világának legjelesebb tudósai, pénzbeli jutalomban is részesülhettek. A díj nagysága általában egyenes arányban állt az elsajátított szöveg mennyiségével illetve függött a megtanult könyv tudományos jelentőségétől. (A vallásos tárgyú művek tanulmányozását mindig többre becsülték, mint egyéb dolgokat.)

²⁹⁶ Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 151. o.

²⁹⁷ Uo. 152. o.

KÖZÉP- ÉS FELSŐFOKÚ ISKOLÁK

ÉRTELMEZÉSI NEHÉZSÉGEK

Európai neveléstörténeti fogalmakkal nem, vagy csak részben írhatóak le a muszlim iskolatípusok. A múltat érintő összehasonlító pedagógiai vizsgálódások a kutatók minden igyekezete ellenére sem jártak egyértelmű és általánosan elfogadott eredményekkel a hasonló iskolai szintek megfeleltetése kapcsán. Éppen ezért ugyancsak nehézkes és számos hibalehetőséget rejtő vállalkozás lenne élesen szétválasztani és jellemezni a muszlim közép- és felsőfokú intézményeket. A madrasza²⁹⁸, eredetét, kialakulási és működési körülményeit illetően közép- és felsőfokú képzést nyújtó intézmény is lehetett, akár egyidejűleg is. Több, különböző korabeli európai iskolatípussal mutat hasonlóságot tananyagrendjét, az alapítás szokását és fokozatadományozási rendszerét tekintve, mindemellett azonban olyan sajátos és egyedi jellemzőkkel is bír, hogy kontinensünk egyetlen iskolamodelljének sem felel meg teljesen. A madrasza fejlődéstörténetét nyomon követve világosan látszik, hogy a főként jogi képzést nyújtó iskolatípus kezdetben egy-egy vallásjogi irányzat tanításainak továbbadására, megtámogatására szerveződött. A 11. században viszont már olyan madraszák is megjelentek, ahol egy helyszínen, de elkülönült módon valamennyi vallásjogi iskola képviseltette magát, mint például a bagdadi Nizámijja, vagy a későbbi Musztanszirijja nevű intézményekben. Ezek az iskolakomplexumok (könyvtárral, lakóhelyiségekkel, étkezőkkel, csillagvizsgálókkal és fürdőkkel felszerelve) a középkori muszlim világ legragyogóbb képzési és tudományos központjai lettek, tananyagstruktúrájuk és számonkérési módszereik kapcsán is méltán tekinthetjük őket felsőfokú tanintézeteknek. Véleményünk szerint azonban az európai egyetemekkel való megfeleltetésük minden hasonlóság ellenére sem pontos: sajátosan muszlim, csakis az iszlám világára jellemző felsőszintű iskolák voltak ezek, amelyek kapcsán vélhetőleg leghelyesebb az alapítóiktól kapott tulajdonneveiket emlegetnünk.

Az alábbiakban a madraszák történetét térben és időben nyomon követve tárgyaljuk, minden lehetséges helyen utalva a bennük folyó képzés szintjére és legjellemzőbb sajátosságaira.

²⁹⁸ Magyarországon gyakrabban használatos az iskolatípus törököktől átvett *medresze* elnevezése, vizsgált korszakunk nyelvhasználatának visszatükrözéséhez azonban helyesebbnek tartjuk a *madrasza*-ként való átírást.

A MADRASZÁK LÉTREJÖTTÉNEK ELŐZMÉNYEI

A madraszák kialakulásának és bámulatosan gyors elterjedésének időszaka az aranykorra tehető. A mecsetektől függetlenedő, adományokkal támogatott iskolatípus létrejötte szükségszerű volt, hiszen a különböző alsófokú iskolák csakúgy, mint a mecsetiskolák – befogadóképességüknél, tanáraik kvalitásainál, az eltérő vallásos és nevelési törekvéseknél fogva – csak korlátozott ismeretátadást tettek lehetővé. A madrasza, modern szóhasználattal élve olyan közép- és/vagy felsőszerintű oktatási intézmény, mely a muszlim tudományok tanítására szolgál. Középkori értelemben véve ezen iskolatípus általában valamely jogi irányzat iskolájaként működött, ahol a tudományok – beleértve a filozófiát és irodalmat is – a vallásjogi tanításoknak alárendeltek voltak.²⁹⁹ A madraszák falai közül kerültek ki a jogtudósok, akik legkiválóbbjai a muszlim közösségek bíráivá (*qádi*) váltak. Ezt a hivatalt csakis magasan képzett muszlimok tölthették be, és a gyilkosságokat kivéve minden jogi ügylet az ő hatáskörükbe tartozott. Az általuk vezetett nyilvános tárgyalások (naponta akár több tucat) lefolytatása a települések legforgalmasabb részein történt, általában a mecsetek mellett.³⁰⁰

A madrasza kialakulását megelőzően már léteztek vallásjog tanítására szolgáló intézmények az iszlám keleti világában, melyeknek száma a muszlim vallás terjedésének következtében szaporodott.³⁰¹ A madrasza valójában a mecsetben (*maszdzsid*) működő jogi iskola és a khán elnevezésű, diákszállásként szolgáló intézmény nyomán formálódott ki. A vagyonos muszlimok a felsőbbszintű iskolák esetében is adományaikkal támogatták a tanulni vágyó diákokat, illetve az oktatási intézményeket. A jótékonyiságnak ez a formája – a szegények, özvegyek, árvák, a zarándokok támogatása mellett – valószínűleg igen nagy számú iskola létrejöttét és hosszabb-rövidebb ideig tartó működését segítette elő³⁰², ám pontos adatok nem ismeretesek. A mecsetekhez különböző képzési formák kapcsolódtak, melyek az istentisztelet helyszínén működtek, és azt a részt, ahol a diákok ültek, *madzslisz*-nak nevezték, mely szó az „egyenesen ülni” kifejezésből (*dzsalasza*) eredeztethető.³⁰³ Medinában már az iszlám első századában volt ilyen iskola. A mecset-építkezések fellendülésével mind több és több nyílt ebből az intézményből is, és a képzés legfőbb célja a vallásjog (*fiqh*) tanítása lett.

A mecsetek tipikusan a muszlim városok intézményei voltak, ezért számos, városon kívülről érkezett diák számára szállást kellett biztosítani. A diákok elhelye-

²⁹⁹ Madrasa. In: *The Encyclopaedia of Islam* V. i. m.

³⁰⁰ Mazahéri: *A muszlimok mindennapi élete...* i. m. 141. o.

³⁰¹ A témáról lásd pl.: Tibawi, A. L. (1976): Origin and character of al-madrasah. In: *Arabic and Islamic Themes...* i. m. 212-227. o.

³⁰² Makdisi: *The rise of colleges-Institutions of learning in Islam and the West* i. m. 28-29. o.

³⁰³ *The Encyclopaedia of Islam* V. i. m. 1123. o.

zésére szolgáló, általában a mecsetek közelében lévő, vendégfogadó-szerű intézményeket *khán*-nak nevezték, és a 10. században számos, oktatási funkciókat is ellátó és szállást meg élmezést is nyújtó *maszdzsid-khán* komplexum jött létre a muszlim világ keleti városaiban.

A madrasza a 11. századtól indult igazi fejlődésnek. Az iskolatípus neve az „olvas”, „tanul” (*darasza*) szóból alakult ki, a madrasza többes számú alakja: *madárisz*. Noha a madrasza a mecsettől függetlenül jött létre, gyakran voltak átfedések a két intézmény működésében. Egyrészt azért, mert a mecsetek a madraszák megjelenése után is funkcionálhattak iskolaként, másrészt pedig azért, mert a madraszákban is tartottak prédikációkat. Gyakori volt, hogy a madraszán belül is felépítették a *minbár*-t, vagyis a szószéket, és tartottak ezen iskolákon belül *khutbá*-kat, azaz pén-teki rövid prédikációkat.³⁰⁴ A madraszák megjelenése nem vetett véget a fejlődés-történetileg „elődnek” tekinthető mecset-khán iskolák működésének sem.

Egy-egy iskolában általában valamely vallásjogi irányzat tanításainak közvetítése folyt, ezért valószínűleg nem volt véletlenszerű egy-egy diák iskola-, illetve tanárvá-lasztása. Minden diák csak a saját tanárát követte, és a legtöbb madrasza tulajdon-képpen egy tanár és 20-30 diák közös munkálkodásának helyszíne volt, a hanafita, hanbalita, sáfíita vagy málikita irányzat szellemében. A madraszák többsége tehát „szakosított” volt, vagyis csak egy meghatározott vallásjogi iskolához (*madzhab*) tartozó tanulók számára tartották fenn őket.³⁰⁵ Léteztek ún. „kétszeres” és „há-romszoros” madraszák is, melyeken belül több jogi iskola is működött, két vagy három tanárral, akiknek a diákjai egymástól elkülönülten tanultak. A madraszák gyakran lakószobákat is magukban foglaltak, ahol a messziről jött tanulók, illetve a tanárok éltek. A diákszobák lakói nemzetenként ún. *riwák*-okba rendeződtek, és valamennyi ilyen egységnek volt egy sejkje.

KEGYES ADOMÁNYOK

Mindkét iskolatípus alapítása kegyes adományon (*waqf*) nyugodott. Ennek a típusú vallási alapítványnak kiemelkedő szerepe volt a középkorban, mert a nem örökölhető hűbértulajdonnal (*iqta*) szemben ennek esetében a vagyon, maga az ingatlan az alapító saját tulajdonát képezte. A menhelyek, iskolák, árvaházak, kórhá-zak alapítására és fenntartására tett adomány „örökös fennmaradását törvényesen hitelesített okiratok (*waqfijja*) szavatolták, amelyeket külön levéltárakban őriztek, és amelyek apró részletességgel meghatározták az alapítvány szabályait és kereteit, az alapítványi kötelezettségeket és a várható jövedelem nagyságát.”³⁰⁶

³⁰⁴ Uo. 1126. o.

³⁰⁵ Mazahéri: *A muszlimok mindennapi élete...* i. m. 164. o.

³⁰⁶ Rogers: *A hódító iszlám...* i. m. 52. o.

A mecset-iskola esetében a létrehozó – miután aláírta az alapító iratot – biztosította az iskola működésének szabadságát, és még az imám kinevezésébe sem volt beleszólása. Tehetett ugyan kikötéseket az általa alapított intézményben folyó tanítást illetően, de elvárásai nem ellenkeztek az iszlám alaptanításaival. Ezzel szemben a madraszák alapítói széleskörű jogokkal bírtak az iskola működésének felügyeletét illetően. Ellenőriz(het)ték az oktatás tartalmát és módszereit, és beleszólhattak a tanárok kiválasztásába, alkalmazásába és leváltásába. Mindkét intézménytípusra jellemző volt, hogy nem tanulhatott bennük akárki, csak olyan személyek, akik elfogadták az alapító kikötéseit.

Az alapítók írásban pontosan rögzítették kívánságaikat és célkitűzéseiket, illetve azt, hogy milyen adományokkal támogatják az iskolát. Ezekből a forrásokból ugyan nem sok maradt fenn, ám egyes – különösen szép és részletes – szöveg sokat elárul a korabeli jótékonykodókról. Damaszkuszban, az *al-Núrija al-Kubrā* nevű egykori madrasza bejárata felett például az alábbi felirat hirdette az uralkodó bőkezűségét és kultúrapártolását:

„Az irgalmas és könyörületes Isten nevében. Ezt az áldott iskolát az igazságos askéta uralkodó, *Núr al-Dín Abú al-Qászim Mahmúd b. Zenzsi b. al-Szinkár* parancsára alapították, Allah adjon neki ezért kétszeres jutalmat. Abú Hanífa imám követőinek helye ez, aki az ország világossága, Allah legyen megelégedett vele. (Az alapító) az iskola mellett jogtudósaira és diákjaira hagyományozott egy új fürdőt és gabona-piacot az al-Warráqa utcában, az al-Szaláma hídon túl szintén két új fürdőt, ugyanott az ‘Uwajnat al-Himában az al-Wazír kertet, az al-Arza utcában, az al-Dzsaura kertben három szálláshelyet, a Dzsabíja hídon túl tizenegy boltot, az ezen boltok melletti szomszédos területet keleti irányban, továbbá kilenc földbirtokot Darjában az alapítványról készített dokumentumokban foglalt feltételekkel. (Az alapító tette mindezt) törekedvén arra, hogy jutalmat és viszonzást nyerjen az Utolsó Ítélet napján. Ez a tábla Hidzsra után 567-ben, sa‘bán havában került itt elhelyezésre.”³⁰⁷

E forrásrészletből is kiolvasható, hogy az ily módon emelt oktatási intézmények alapításához és működtetéséhez gazdagon mért kegyes adományokra volt szükség. A támogatások gyakran kifejezetten egy-egy személy (család) döntése nyomán történtek, és sokszor a támogató halála után meg is szűntek vagy legalábbis elapadtak. Egyes, dúsgazdag uralkodókhoz és nagyvezírekhez kötődő intézmények mesés támogatást élveztek, épületeik sok esetben palotaszerűek voltak. A tanulás és tudás támogatásának szokását virágzó gazdasági korszakokban a hercegek, hercegnők és vagyonos személyek is átvették az uralkodóktól, ennek köszönhetően Bagdad, Kairó, Damaszkusz és más városok csodálatos és busásan támogatott madraszákkal rendelkeztek. (Ugyanez igaz volt a kórházak, csillagvizsgálók, könyvtárak, fordítóműhelyek stb. vonatkozásában is.) Egyes uralkodók elképzelhetetlenül magas összegeket fordítottak a tudás, a tanulás támogatására. Ibn Battúta (1304-1377)

³⁰⁷ Idézi: Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 69. o.

azt írta például Ahmed királyról, hogy birodalma költségvetésének egyharmad részét fordította oktatásügyre.³⁰⁸

HÍRES MADRASZÁK

Az elsők

A kutatók szerint a muszlim világ első, mecsetek keretei között megszerveződő „felsőoktatási” intézményei Tuniszban (al-Zajtúna, 732) és Fezben (Al-Qarawijjín, 859) működtek. A tuniszi helyszín az évszázadok alatt sokszor újjáépült, működéséhez a diákok és tanárok mellett már a középkorban is hozzátartoztak a könyvkereskedők, parfümárusok, szárított gyümölcsöket és ruhaneműket ajánló kereskedők.³⁰⁹ A Fez-i óváros egyik legimpozánsabb építménye a monumentalitásával és ragyogó építészeti megoldásaival a középkorban és ma is kitűnő Qarawijjín mecset, amelynek iskolája évszázadokon át messze földről vonzotta a tanulni vágyó muszlimokat.³¹⁰

A madraszák egyik szülőhelye fentiek mellett Kelet-Írán volt, azon belül is Nisápúr városa, ahol al-Muqaddaszí leírása szerint a 10. században már léteztek ilyen nevű iskolák.³¹¹ E területen a szunnita irányzat követői a síiták más közép- és felsőoktatási intézményeivel szemben (pl.: *Dár al-'Ilm* a Fátimidák Kairójában) nyitották madraszáikat, melyek megszervezésénél felhasználták bizonyos ázsiai oktatási intézmények, főként a buddhista *vihará*-k működési tapasztalatait is.³¹² A 11. században is híres madraszák működtek Nisápúr városában, például az al-Bajhaqi által 1066-ban alapított iskola, aki pár évvel korábban tanítóként érkezett a városba, és az *al-Sza'ídijja*, melyet 999-ben állított a település kormányzója. A korai iráni madraszák épületei nem maradtak épségben az idők során, a legrégebbi emlék így e területről az 1325-ös alapítású iszfaháni iskola. Ennek a kiterjedése 92-szer 72 méter, és az iráni építészet hagyományait követve építették, vagyis négy íwánja van, térelrendezése is tradicionális, és voltak benne diák-lakószobák is.³¹³

³⁰⁸ Uo. 214. o.

³⁰⁹ Ma a Tuniszi Egyetem keretei között él tovább ez az egykori intézmény, hagyományaival együtt: az egyetem falai között illatszert-piac működik, ruha-, mandula- és fűszerárusok kínálják portékájukat. *Learning Institutions in History. Some early Examples.* <http://www.kol.org/learnpio.htm> (A letöltés ideje: 2004.02.27)

³¹⁰ *Qarawijjín. Encyclopædia Britannica.* <http://www.britannica.com/eb/article?eu=63679> (A letöltés ideje: 2004.02.27.)

³¹¹ Galino, María Ángeles: *Historia de la educación I.* Gredos, Madrid, 1968. 463. o.

³¹² *Historia de la Humanidad III.* i. m. 496. o.

³¹³ Hillenbrand, R.: Architecture. In: *The Encyclopaedia of Islam V.* i. m. 1137-38. o.

Egyiptom

Egyiptom területén már jóval a bagdadi és damaszkuszi nagy iskolafejlesztések előtt léteztek kegyes adományokkal támogatott iskolák, és a 12. századtól nőtt jelentősen a madraszák száma. Al-'Aziz (uralk. 975-996) idejében a kairói al-Azhar mecsetet³¹⁴ átadták a művelt emberek számára, mint tudományos és oktatási központot, 988-tól már iskola funkcionált benne³¹⁵. Ez a mecset eredetileg az *al-Qáhira* nevet viselte, és nem egyértelmű, hogy miért változott meg az elnevezése. A Fátimidák alatt minden pénteken ide gyűlt imára Kairó népességének jelentős része, és ez volt a dinasztia vallásos központja mindaddig, amíg Al-'Aziz utódja, al-Hákim bi-'Amr Allah (uralk. 996-1021) meg nem alapította saját mecsetjét. Az al-Azhárban tanulókörök szerveződtek az iszmáilita-síita jogtudomány oktatása céljából, az első a maghrebi 'Alí ibn al-Nu'mán vezetésével. 998-tól már a muszlim felsőfokú oktatás neves központja lett ez a helyszín. Jól kiképzett és uralkodói fizetéssel rendelkező tanárok tanítottak itt, egy átgondoltan szervezett tananyagegyüttes alapján. Kifejezetten az iszmáilita-síita vallásos tanítások jelentették a képzés magját, ám ez kiegészült arab nyelvtannal, irodalommal és történelemmel. A kezdeti évekről szóló források szerint a szunnita könyveket tartó diákokat megbüntették.³¹⁶

Al-Hákim szervezte meg mecsetjében 1005-ben a Tudás Palotáját (*Dár al-Hikma*), ami egy 600 000 kötetes könyvtár volt, és számos bolt, épület, vendéglő, raktár és ház tartozott ehhez az intézményhez,³¹⁷ s egy idő után ez lett a helyszíne az iszmáilita tanok átadásának. Számos külföldi utazó is tanult ebben a képzési központban.

Kairóban a későbbi századokban is utcahossznyi iskola-sort írtak le az utazók. Az Ajúbbidák korában Egyiptom igazi fénykorát élte, s ez az iskolaügy támogatásában is megmutatkozott. Fontos alapítások fűződnek a 12. században Szaláh al-Dín szultán nevéhez, aki mindenről gondoskodott a madraszák működése kapcsán. Rokonai utánozták a szultánt, és többen közülük szintén kitűntek iskolaalapításaikkal. Egyik unokaöccse, Taqí al-Dín 'Umar ibn Sáhinsáh például egy szép és tágas házat rendezett be a sáfíita diákok és tanáraik számára, a szultán húga, Szittussan hercegnő pedig maga is több iskolát hozott létre.³¹⁸

Haszán Ibn Muhammad bin Qala'un szultán mecsetje és nagy hírű madraszája a 13. század közepén épült Kairóban. Al-Maqrízí a 15. században 73 madraszát számlált össze Kairóban, melyek közül többet évszázadokkal korábban alapított-

³¹⁴ Alapítási éve: 971

³¹⁵ *Learning Institutions in History...* i. m. 2. o.

³¹⁶ *History of al-Azhar. The Fatimids (972-1171).*

<http://www.ims.uwindsor.ca/~azhar/HISTORY/Fatimid.html> (2001. 12. 22.)

³¹⁷ Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 212-213. o.

³¹⁸ Uo. 213. o.

tak.³¹⁹ Más források szerint még több volt ebben az időben: 45 Kairó régi, és 70 az új részében, főként az *al-Qáhira* negyedben.³²⁰

Irak

A madrasza, mely az európai fogalmak szerint általában köztes intézménynek tekinthető, a muszlim világ fényes kulturális központjában, Bagdadban érte el virágzása csúcspontját, és vált a középkori európai egyetemekhez hasonló, magasszintű képzést nyújtó felsőfokú intézménnyé.

A 11. században uralkodó szeldzsuk szultánok és a város más magas rangú urai élénk érdeklődést mutattak a tudományok, az iskolaügy iránt. Ezzel kapcsolatosan egy tanulmányában Makdisi – Goldziher Ignác kutatásaira is támaszkodva – azt írta, hogy mindez annak az újjáéledési folyamatnak az eredménye volt, mely a sáfiíta iskolával összefüggő, dogmatikus teológiai mozgalom következtében bontakozott ki. E mozgalom *as‘arizmus* néven vált ismertté, és követői ebben az időben Nisápúrban, Bagdadban és más helyeken is – az iskolaszervezés következtében – hivatalos tanári álláshoz jutottak.³²¹

A korábban már említett perzsa származású, szunnita Nizám al-Mulk Bagdadban az ottani hírneves *Nizámijja* nevű felsőoktatási intézmény alapítója (mások szerint egy meglevő mecset-iskola átszervezője) volt, és számos más városban is létrehozott madraszákat, illetve támogatta, buzdította az iskolalapítást (Nisápúr, Merv, Iszfahán, Baszra stb.). Iskolapolitikája jól példázza azt, a fentebb már említett törekvést, mely egy-egy vallási irányzat megerősítését célozta. A bagdadi Nizámijja építése két évig tartott. Az iskola négyszög alapú épület volt, melyet a Tigris folyó bal partján emeltek a siiták tanításainak ellensúlyozására. „...falait nagy téglákból rakták, kiterjedt kert ölelte körül. A földszinten több hatalmas előadóterem és tanterem sorakozott, az első emeleten a könyvtár és a diákok szobái kaptak helyet, az alagsorban pedig konyhát, élelmiszerraktárakat, fürdőket és más kiszolgáló helyiségeket rendeztek be.”³²² A tanárok és diákok – az iskola első vezetőjéhez hasonlóan – csakis a sáfiíta irányzat követői lehettek. Több híres utazó írt erről a bagdadi intézményről, mely a tudományok igazi fellelvára volt. Ibn Dzsujajr 1184-ben számolt be arról, hogy a városban harminc madrasza van, melyek közül leghíresebb a Nizámijja.³²³ Egy, a 11-12. században élt, Bagdadban tanuló diák, Abú ‘Alí al-Farikí részletesen leírta, hogy vidékről érkezvén hogyan folyt az élete a városban. Sirázitól, a Nizámijja vezető tanárától tanult jogot. „Az Abú Iszháq (al-Sirázi)-féle iskolával szemközti khán-ban nyertem szállást, a Báb al-Marátib negyedben, ahol a mesterrel

³¹⁹ *The Encyclopaedia of Islam* V. i. m. 1127. o.

³²⁰ Dodge: *Muslim Education in Medieval Times...* i. m. 22-23. o.

³²¹ Makdisi, George (1991): *Muslim institutions of learning in eleventh-century Baghdad*. In: *Religion, Law and Learning in Classical Islam*. Variorum, Great Yarmouth. VIII/2-3. o.

³²² Mazahéri: *A muszlimok mindennapi élete...* i. m. 165. o.

³²³ *The Encyclopaedia of Islam* V. i. m. 1127. o.

szimpatizálók és a vezetése alatt álló joghallgatók laktak. Amikor sokan voltunk, úgy húszan lehettünk, amikor pedig kevesen, akkor körülbelül tízen. Abú Iszháq mester jogi kurzusokat tartott 4 éven át (...). Általában a reggeli imát követően adott órákat, és az alkonyi ima után. 460-ban átmentem a nyugati oldalra (Bagdadban) Abú Naszr Ibn al-Szabbágh mesterhez, és vezetésével tanulmányoztam az „al-Sámil” című művet. Azután visszatértem Abú Iszháqhoz, és haláláig követője lettem.”³²⁴

A Nizámija tanárai fekete-tengerészkek színösszeállítású díszegyenruhát hordtak: a talárhoz hasonlatos fekete köpenyt (*uhbá*), és a fejükre kék sálat tekertek (*tarha*), amit aztán csuklyaszerűen eligazgattak (*tajlaszán*). Ha valakit kizártak a tanári testületből, ruházatát is azonnal vissza kellett adnia. Ez azonban ritka volt, mert az ottani tanárok eleve nagyon gondosan kerültek kiválasztásra, igen nagy tekintélynek örvendtek, és gyakran még diplomáciai feladatok ellátásával is megbízták őket. Amikor egy tanár az első előadását tartotta, számos tekintélyes személy vett részt a jeles eseményen, és mindezt fényes beiktatási bankett követte. A tanárok mellett e felsőoktatási intézménynek – és gyakran a kisebb, jelentéktelenebb madraszákknak is – voltak még alkalmazottai: nagyszámú kisegítő személyzet segítette a tanárok és diákok munkáját. Voltak könyvtárosok, ima-vezetők, irattárosok, tanári asszisztensek.³²⁵

Más, kevésbé híres, de egy-egy jogi iskola szempontjából jelentős madraszák is voltak Bagdadban (a 14. századra több tucatnyi). Alp Arszlán (uralk. 1063-1072) szultán pénzügyminisztere, Abú Sza’id például 1067-ben, a Nizámija „rivális” intézményeként hanafita madraszát alapított. Itt – a másik iskola 14 tanárával szemben – mindössze két tanár tanított. 1087-ben jött létre a harmadik bagdadi madrasza, a *Tádzsijja*, melyet Maliksáh szultán pénzügyminisztere emeltetett a sáfiita jogi iskolának.³²⁶ Más iraki városokban is számos magasszintű képzést nyújtó madraszát emeltek.

1227-ben ugyancsak Bagdadban létrehozták a *Musztanszirijja* nevű madraszát, mely szintén számos tudomány tanításának felsőfokú központjává lett. Jelentőségét alapterületének méretei is mutatják: 106X48 méter volt.³²⁷ Itt helyet kapott mind a négy vallásjogi iskola (hanafita, málikita, sáfiita, hanbalita), összesen 308 diákkal.³²⁸ Mindegyik vallásjogi irányzatnak volt egy-egy külön előadóterme, ahol 62-62 tanulót tanítottak, valamint további ösztöndíjasokat a Korán, a hadiszok és az orvostudomány tanulmányozására. Az iskolába pályázat útján lehetett bekerülni, és elvégzése után a tanulókra a legragyogóbb pályák vártak (például bírói, követi vagy vezíri állás).³²⁹

³²⁴ Idézi: Makdisi: *The rise of colleges-institutions...* i. m. 30. o.

³²⁵ Dodge: *Muslim Education in Medieval Times...* i. m. 20. o.

³²⁶ Mialaret, G. – Vial, J. (dir.): *Histoire mondiale de l'éducation I.* i. m. 273. o.

³²⁷ Rogers: *A hódító iszlám...* i. m. 100. o.

³²⁸ A Musztanszirijja régi épületének képét lásd: Udvary Gyöngyvér-Vincze Lajos: *Iraki piramis*. Kosuth, Budapest, 1984. 2. kép

³²⁹ Mazahéri: *A muszlimok mindennapi élete...* i. m. 167. o.

A 14. századi arab utazó, Ibn Battúta, aki keresztül-kasul bejárta az akkori iszlám világot, a következőket írta: „A Bagdadtól keletre eső terület piacokkal zsúfolt, tekintélyes település. Legnagyobb piaca az úgynevezett »keddi piac«, ebben mindennemű kézművesség megtalálható. Közepén áll a csodálatos Nizámijja madrasza, vagyis iskola, amelynek szépsége közmondásos. A piac hátsó részén pedig a Musztanszirijja madrasza látható, amely al-Musztanszir billáh Abú Dzsafárról kapta nevét, aki Záhír kalifa fia és Nászír kalifa unokája volt. Mind a négy rítus megtalálható Bagdadban. Mindegyiknek külön pavilonja van, amely mecsetből és iskolából áll. A tanító egy kis fakupolában ül, szőnyegekkel leterített széken. Nyugodt és méltóságteljes, fekete ruhát visel, fején pedig turbánt. Jobbján és balján egy-egy ember ül, akik mindent elismételnek, amit mond. A négy rítus összes iskolája hasonló rendszerű. Ennek a mecsetnek a bejáratánál egy fürdő áll a tanulók rendelkezésére és egy kis épület a rituális mosakodás céljára.”³³⁰ Ibn Battúta színes leírása bizonyíték arra, hogy ezek a bagdadi iskolák túléltek a 13. századi mongol-tatár rombolásokat.

Szíria

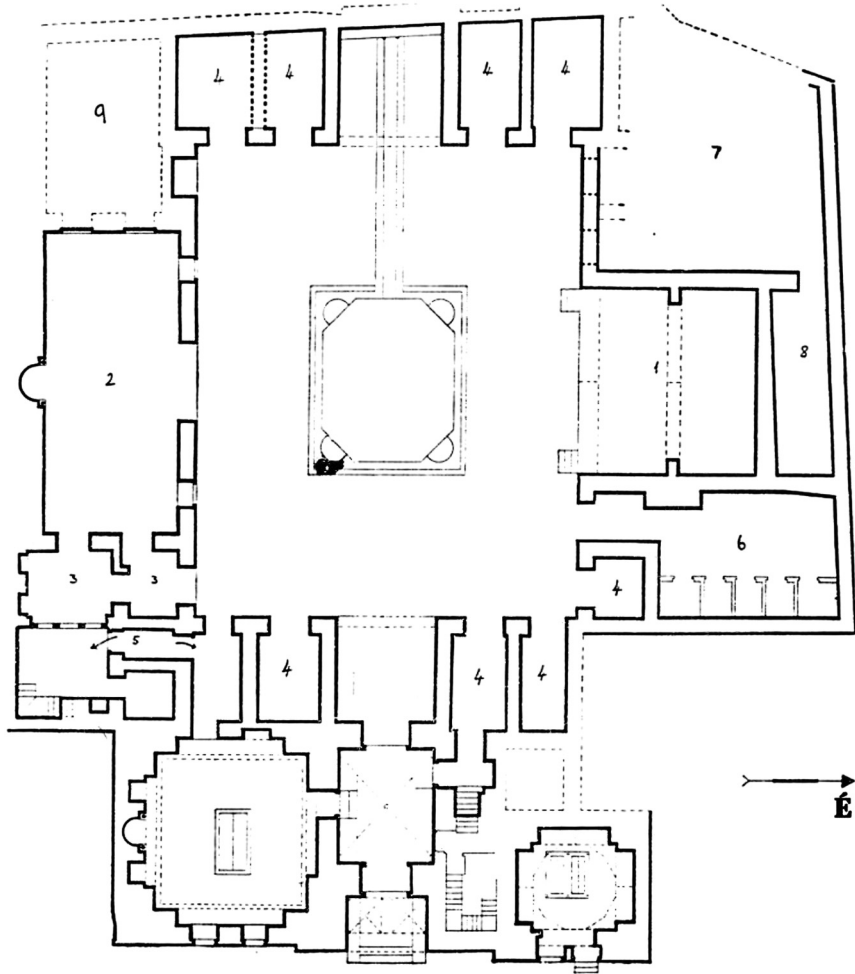
Szíriában a madraszák a siiták elleni harcban, az ortodox nézetek védelmezésére jöttek létre. 1098-ban alakult meg e területen az első, hanafita madrasza. Damaszkuszban a 12. században a – kegyes adományai okán fentebb már említett – Núr al-Dín ibn Zendsí fejtett ki jelentős tevékenységet az iskola-alapítást illetően. Az általa alapított *al-Núríjja al-Kubrú* jól példázza az iskolák korabeli támogatásának szokását. Az alapító nem csak az iskolát működtette, hanem a fenntartás költségeinek fedezése mellett a diákoknak és tanároknak ösztöndíjakat is folyósított. Két lisztesmalom, hét gyümölcsöskert, földbirtok, fürdők, két bolt is tartozott a madraszához, és Ibn Dzsubajr beszámolója szerint egyes maghrebi diákok évi 500 dínár jövedelmet is élveztek.³³¹ Az első damaszkuszi madrasza a város szívében, a nagymecsetben volt, és több iskola létesült a mecset körül is.

Később, a 13. századtól a külvárosi részeken is nyíltak madraszák, gyakran az egy-egy városrészben virágzó jogi irányzat (pl. hanbalita) követőinek kezdeményezésére. Ibn Dzsubajr 1184-ben Damaszkuszban járva utalt olyan szobákra, melyeket az Omajjáda mecsetben shafíita és málikita jogot tanuló diákok használtak. Bár a 12. századtól valamennyi jogi iskola követői helyet kaptak a szíriai főváros madraszáiban, a hanafita és a sáfíita irányzat megőrizte jelentőségét, és ennek első sorban az volt az oka, hogy erősíteni kellett a szunnita hagyományokat a keresztes háborúk idején.³³²

³³⁰ *Ibn Battúta zarándokútja és vándorlásai.* Vál.: Boga István; Ford.: Boga István és Prileszky Csilla. Gondolat, Budapest, 1964. 112-113. o.

³³¹ Idézi: Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 211. o.

³³² Mialaret-Vial: *Histoire mondiale de l'éducation I.* i. m. 275. o.



5. A 12. századi damaszkuszi al-Núriyya al-Kubra madrasza alaprajza

Több leírás is fennmaradt az egyes damaszkuszi madraszák működéséről. Az 1230-ban épült *Iqbáliyya* madraszában például 25 joghallgató részesült bőséges juttatásokban: naponta biztosították számukra – a *waqf* alapítványi forrásból – az étellemezést és a szállást, kaptak gyümölcsöt és édességeket a szünidőre. Az al-‘Ádilijja al-Szughrá madraszában a húsz joghallgató és tanár ellátása mellett egy tanári segítőt, imámot, müezzint és kapust is alkalmaztak.³³³ Abból a kevés, de alapos részletességű forrásból, melyek a *waqf* alapítványok felhasználásáról

³³³ Gilbert, Joan E. (1980): Institutionalization of Muslim Scholarship and Professionalization of the „ulamá” in Medieval Damascus. *Studia Islamica*, Paris, No. 52. 120. o.

tudósitanak, kiolvasható, hogy jelentős differenciálás volt a juttatások tekintetében attól függően, hogy ki milyen „munkakört” töltött be egy-egy iskolában. Az 1235-ben létrehozott damaszkuszi Dár al-Hadisz al-Asrafiija esetében a hadisz tanár havi 90 dirham fizetségben részesült. Az imám 60, a *mihráb* őrzője pedig 40 dirhamot kapott. A hadisz-felolvasó tanár 24, a müezzin 20, a könyvtáros pedig 18 dirhamban részesült. Az iskola két öre és a kapus 15-15 dirhamot kaptak, a Korán szövegek memorizálását segítők (tízen voltak) 10-10 dirhamot fejenként. Az iskola felsőbb szintjén tanuló diákok 8, a kezdők pedig 3-4 dirhamban részesültek havonta.³³⁴

Szíria területén az 1300-as évek előtti időből mindössze 14 madrasza maradt fenn, ezek azonban csak töredékét jelzik az egykori iskolai építkezéseknek, hiszen madraszából csak Damaszkuszban 82, Aleppóban pedig 46 létezett.

India

India 8. századtól iszlamizált területein különösen a 13. század elejétől épültek madraszák. Itt is az volt ennek az iskolatípusnak a fő funkciója, hogy felkészítsen a kormányzati munkára és az igazságszolgáltatás feladataira. Az első fontos indiai muszlim felsőoktatási központ Dihlíben volt, itt nyílt meg a 13. század elején a *Mu‘izijja*, melyet valószínűleg az 1211-1236 között uralkodó Iltutmis alapított, illetve a *Nászirijja*, amelyet Nászir al-Dín Mahmúd egyik minisztere, Balban hozott létre. Amikor a mongolok előzönlöttek a muszlim világ központi területeit, Közép-Ázsiából és Perzsiából számos tudós menekült ide, és jelenlétük döntő mozzanat volt az indiai oktatás fellelővárának fejlődése szempontjából. Az indiai muszlim oktatásügy jeles támogatója volt a 14. században Firúz Sáh Tughlúq, aki harmincnál is több iskolát építtetett, köztük a Dihlíben emelt legjelentősebb madraszát, a *Firúz Sáhít*. Az impozáns, sokablakos épület tanárok és diákok számára is tartalmazott lakószobákat, és építészeti szempontból egyesítette a hindu és muszlim építészeti alapelemeit. A fővárostól távolabb fekvő Badá‘ún is neves kulturális központ volt, itt főként a 15. század első felében épült számos iskola, Agrában pedig a 15-16. század fordulóján.³³⁵

Egyéb területek

Közép-Ázsiában a madraszák virágkora a Timuridák alatt volt, a 14-15. század fordulóján, és főként Szamarkand emelhető ki, mint a Timurlenk félelmetes pusztításainak romjain kiemelkedő kulturális és oktatási központ.³³⁶

³³⁴ Ashtor, E. (1971): Salaires dans l’Orient médiéval à la Basse-Époque. *Revue des Études Islamiques*, No. 39. 104-105. o.

³³⁵ Munibur Rahman: Madrasa in Muslim India. In: *The Encyclopaedia of Islam* V. i. m. 1134-1136. o.

³³⁶ Hillenbrand, R.: Architecture. In: *The Encyclopaedia of Islam* V. i. m. 1136. o.



6. Ulug bég madraszája Szamarkandban

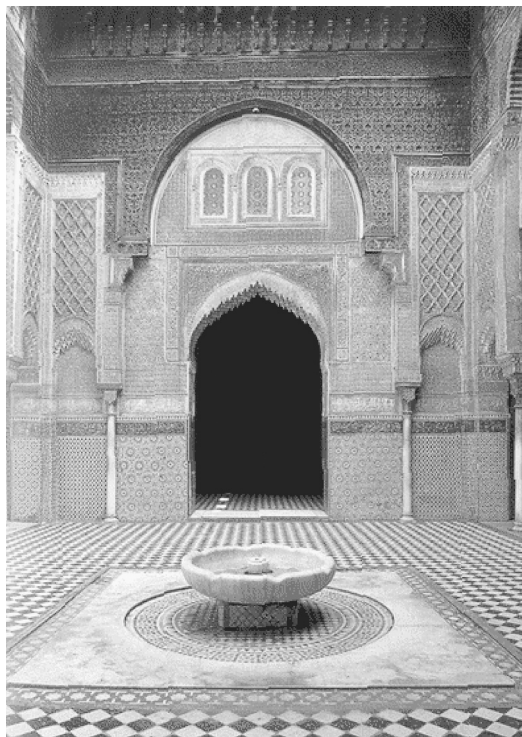
Kis-Ázsiában a 12-13. században épültek az első felsőbb szintű oktatási intézmények. Tuniszban a 13. századtól terjedt el ezen iskolatípus, az első maghrebi madraszát pedig 1265-ben nyitották Fezben. (Ugyanakkor megjegyzendő, hogy miként már említettük – kissé más keretek között – korábban is létezett itt magasszintű tudományos képzés.) A mai Marokkó területén számos további kiváló iskola is működött a középkorban³³⁷, köztük például a 14. század elején alapított fezi Attarin madrasza³³⁸. A maghrebi térségben a hivatalos oktatás monopóliuma a málíkita iskolaké volt.

A madraszák – miként a fenti példák sokasága is mutatja – gyakorlatilag behálózták szinte az egész muszlim birodalmat, Szicíliát és az Ibériai-félszigetet kivéve. Andalúziában Ibn Sza‘id 13. századi leírása szerint nem voltak madraszák, az oktatás a mecsetekben folyt. Kiváló felsőfokú iskolák viszont itt is voltak Toledo, Murcia, Almería, Sevilla, Cadíz, Valencia és Granada városában, melyek főként II. al-Hakám 10. századi iskola- és kultúrátámogató politikája nyomán létesültek. (Ez utóbbi helyszínen 1349-ben madrasza is szerveződött.)

Több kutató úgy véli, hogy az iszlám középkori világában jelentős mértékben elszaporodó madraszák nem biztosították minden esetben a magasszintű közép- és felsőfokú tanulmányokat. Sokasodásuk természetszerűleg hátravetette

³³⁷ Terrasse, Ch. (1927): *Médersas du Maroc*. Paris.

³³⁸ Pérétié, M. A. (1912): Les madrasas de Fas. *Archives marocaines*, Vol. 18, 257–373. o.



7. A fezi Attarin madrasza belső udvara

az oktatás színvonalát. A hiteles képhez hozzátartozik annak megemlítése, hogy a diákokat és tanárokat gyakorta nem valamely vallásos irányzat iránti elkötelezettségük vonzotta egy-egy iskolába, hanem a kiemelkedően magas pénz- vagy természetbeni juttatások. A madraszákra kialakulásuk időszakától kezdve általánosságban jellemző volt, hogy a tudományos erőfeszítések a vallásos tanításoknak alárendeltek voltak. A kézikönyvek szövegeinek erőltetett memorizálása több helyszínen félművelt rétegek kialakulásához vezetett. Al-Birúni például azt írta előlött érzett aggodalmában, hogy így „lehetetlenség, hogy a tudományokban és az új kutatásokban haladni lehessen”.³³⁹

A MADRASZÁKBAN FOLYÓ OKTATÁS

Képzési tartalmak

A középkori madraszák működésének központi jelentőségű területe volt a valásjog tanítása. Ennek megvilágításához azonban számos tudományterület eredményeivel kellett megismerkedniük a diákoknak. A curriculum általában a tantárgyak két fontosabb csoportját fogta egybe, bár az óriási muszlim birodalom területén a számtalan iskola némelyikében lehettek ettől való eltérések. A nyelvi felkészítést szolgáló, illetve a kinyilatkoztatott szövegek tanulmányozását elősegítő területek jelentették a tananyag egyik részét, az úgynevezett „racionális” tudományok tantárgyi megjelenése pedig a másikat, mintegy kiegészítve az előbbi csoport képzési tartalmait. A tananyag felépítése az alábbiakban foglalható össze: I. csoport: arab nyelv (*al-lugha al-'arabijja*), a nyelvtan (*al-nahw*), a retorika (*al-balágha*

³³⁹ *Historia de la Humanidad* III. i. m. 499. o.

vagy *al-baján*), az irodalom (*al-adab*), a Korán-olvasás (*al-qirá'át*), a Korán szövegeinek magyarázata (*al-tafsír*), a hagyományok (*al-hadisz*), a jog (*al-fiqh*), a jog forrásai és alapelvei (*uszúl al-fiqh*), vallástudomány (*at-tauhid, al-kalám* vagy *uszúl al-dín*). II. csoport: matematika (*al-rijádiját*), az örökösödési jog (*al-fará'id*) és a logika (*al-mantiq*).³⁴⁰ Az alábbiakban részletesebb leírást adunk a középkori madraszákban oktatott egyes tantárgyak tartalmáról.

Arab nyelv

A muszlim oktatás középpontjában – a középkorban éppúgy, mint napjainkban – a Korán tanulmányozása állt. Éppen ezért elengedhetetlen és fontos volt mindig is az arab nyelv megismerése, minél tökéletesebb megértése. Senki nem lehetett sikeres hivatalnok, bíró, törvényhozó, tanár vagy vallási vezető, ha nem tudott jól arabul. A Korán szövegét azonban még az araboknak sem volt könnyű megérteniük, mert egyrészt az iszlám előtt kialakult költői nyelven íródott, másrészt pedig a kúfi írás, mellyel végleges lejegyzésre került, nehézkessé tette az olvasását, és szövegében sok a kétértelműség, a szimbolikus kifejezőmód. Ezért a nyelvtudomány fejlődése és kibontakozása kellett ahhoz, hogy az iskolákban pontos és biztos nyelvi tudást adjanak át diákjaiknak a tanárok. A tanulást fontos leixikonok és szótárak segítették, amelyekből a tanulók kihámozhatták a Koránban szereplő ritka vagy nagyon nehezen értelmezhető kifejezések jelentését is.

Az első arab szótárat al-Khalil ibn Ahmad (712-786) állította össze. A későbbi századokban aztán számos helyszínen készültek hasonló művek, amelyeknek sokaságára Ibn Khaldún is utal. Jelentős mű volt például a nisápúri tudós, al-Tha'álibi (961-1038) nyelvészeti antológiája, mely *Fiqh al-Lughá* címmel jelent meg. Ezt széles körben használták a madraszákban is, mert segítségével a diákok könnyebben megérthették a számukra különös, ritka kifejezések jelentését. Andalúzia területén is nagy figyelmet fordítottak az arab nyelv tanulmányozására és helyes használatára. Az ottani szótárkészítők sorából kiemelkedett a murciai Ibn Szida (1007-1065).

Nyelvtan

A középkorban számos nyelvész írt tankönyvet az arab nyelv nyelvtanáról, és ezek a művek jelentették a madraszákban folyó grammatikai képzés alapját. A diákok megismerkedhettek így a helyesírással, a helyes ejtéssel, a különböző nemű főnevek és igék ragozásával (egyes, kettes és többesszám, különféle igeidők és módok, rendhagyó esetek), a magánhangzók és diakritikus jelek helyes használatával, a mondat szerkesztéssel, az írott és beszélt nyelvi változatok közti eltérésekkel, a hibák korrigálásával stb. Mindez nem csak azért volt szükséges, hogy képesek

³⁴⁰ Dodge: *Muslim Education in Medieval Times...* i. m. 29. o.

legyenek megérteni a Koránt, hanem azért is, hogy helyesen tudják használni az arab nyelvet.

Már a 8. században több olyan mű született, amelyek az arab nyelv nyelvtani sajátosságait és rendszerét írták le. A korai művek közül való a vak tudós, 'Iszá ibn 'Umár al-Thaqafí (meghalt 767 körül) két nyelvtankönyve, de még ezeknél is jelentősebb volt az Irakban élő perzsa tudós, 'Amr ibn 'Oszmán Szibawajh (meghalt 793-ban) munkája. Műve, mely A Könyv (*al-Kitáb*) címet viselte, összefoglalást adott az arab nyelv szabályairól, mégpedig olyan tökéletes módon, hogy egy későbbi tudós ezt írta róla: „ha valaki jelentősebb nyelvtankönyvet akar írni a Szibawajh-féle művön kívül, jól teszi, ha elszégyenli magát...”³⁴¹ Kúfában az első nyelvtani összefoglalást Abú Dzsá'far Muhammad al-Ru'ászi írta, akinek „Fejes” volt a gúnyneve kivételesen nagy fejmérete miatt. Legnevesebb tanítványa a „Köpönyeges” ragadványnevű férfi volt, Abú al-Haszán 'Alí al-Kiszá'í (a *kiszá'* jelentése: köpeny).

Andalúziában elsősorban a keleti nyelvtankönyveket használták, és a középkori források szerint igen jelentős eredményeket értek el a nyelvtan tanulásában. Ez vélhetően elsősorban annak volt köszönhető, hogy maga a nyelvtan már az alapsiskolákban is önálló tárgyként jelent meg, és csakis az számíthatott tudósként elismertségre, aki szabatosan használta az arabot. Nem elvont, „spekulatív” grammatikát tanultak itt, hanem mives költemények, jól válogatott szövegek olvasása során, gyakorlat közben derítettek fényt a nyelvtani szabályokra. Így sohasem volt igazi különbség keleti és nyugati muszlim szerzők nyelvhasználatának minőségében. Még azokban az időszakokban sem hanyatlott Andalúziában a nyelvtan ismerete, amikor a történelmi-politikai események vihara szinte valamennyi tudomány művelését elsodorta, sőt, nem rekedt meg a térség határain belül. A sevillai iskola tudósai például kiűzetésük után Marokkóban tanítottak tovább, a „grammatika hercegének” nevezett Abú Khajján (1256-1344) pedig Egyiptomban. Egy régi tanulmány szerint a Jaenből való híres tudós, Ibn Málík könyveit még a 19. században is használták, egészen Indiáig kiterjedően.³⁴²

Retorika

A muszlimok körében mindig is rendkívül fontosnak tartották a szép kifejezőmódot, valamint az írott szövegek pontos és tetszetős szerkesztését. Egy tudós embernek illett tudni azt, hogy mely szavakat milyen szöveggörnyezetben és szituációban használhat, és hogy melyik kifejezéseket kell kerülnie. Az arab költők által használt *verstan* és a megfogalmazás régi formái és szabályai vezettek el a retorika kibontakozásához. A több szakaszban fejlődő tudományág nem csupán elméleti, hanem gyakorlati értékeket is hordozott a művelt muszlimok számára, a diákok-

³⁴¹ Dodge: *Muslim Education in Medieval Times...* i. m. 35. o.

³⁴² Ribera y Tarrago: *Discurso...* i. m. 287. o.

nak szánt tananyagok között is fontos helyet foglalt el.³⁴³ Az arab nyelvű Korán és a hagyományok megértésén túl szerepet játszott e tárgy a szép imák és prédikációk, illetve a rangos irodalmi és tudományos művek megalkotásában, a jogi szövegek megfogalmazása során.

A retorikának a középkori évszázadok folyamán több ága is kialakult, melyek közül az egyik legfontosabb volt a világos és szép kifejezőmód tanulmányozása és elsajátítása, a gondolatartalmak mondatszintű, modalitásban eltérő kifejezésének megtanulása, az *al-ma'áni*. Beletartozott ebbe a frazeológia is, vagyis annak vizsgálata, hogy milyen mondattípusok vannak, hogy melyikre mi jellemző, és hogy melyik típust mikor kell (illik) használni egy adott szövegben. A figurális nyelvhasználat tudománya, az *al-baján* a retorikának azt az ágát jelentette, amely az ékesszólás művészetével foglalkozott. A jól választott és nagyszerűen hangzó kifejezések használata éppúgy követelmény volt a szép és érthető beszéd kapcsán, mint a kétértelműségek kerülése. A metaforák, költői képek vizsgálata is ehhez a témához tartozott, melyek nem csak az irodalmi művekben voltak jelen, de a nyilvánosság előtt tartott különböző beszédekben is. A retorika fontos területe volt a középkori muszlimoknál is a helyes ejtés, a szép hangképzés begyakorlása, az *al-badi'*, mely a hangkészlet ornamentikájának lehetőségeit tárgyalja.³⁴⁴

A madraszákban szélesebb értelemben vett filológiai tanulmányokat is folytathattak a diákok, sőt egyes esetekben speciális, nem elsősorban a jogi képzésre figyelő madraszákat is létrehoztak, mint például 1207-ben a bagdadi *madrasza nahwijiá-t*, mely kifejezetten az arab nyelv magas szintű tanulmányozására szolgált.³⁴⁵ A Nizámijja és Musztanszirijja pedig olyan átfogó képzést nyújtott az érdeklődő diákoknak, mely mai szemmel nézve is ámulatra méltó. A korabeli diákok a madraszák falain kívül is keresték az alkalmat az ismeretek elsajátítására: a baszrai piacon például a nyelvészetet tanuló fiúk gyakran elvegyültek a beduin kereskedők között, hogy dialektusukat és az általuk használt sajátos szavakat megtanulják. Szokásban volt az is, hogy gyermekeket – főként vagyonos személyek fiait – az *al-Bádijja* nevű, szíriai sivatagba küldték, hogy az ottani nomád araboktól sajátítsák el a tiszta arab nyelvet.

Irodalom

A verses és prózai irodalmi művek olvasása és írása is hozzátartozott a középkori muszlim műveltséghez, különösen a 10-11. században, a középkori muszlim irodalom virágkorában. Verseltek az uralkodói udvarokban élő tisztviselők, maguk a kalifák, diákok, tanárok és hölgyek is. Az irodalom a középkori iszlám esetében olyan összefoglaló kifejezés, amely alá tartozik a költészet, a rimes próza, a mesék

³⁴³ Dodge: *Muslim Education in Medieval Times...* i. m. 36. o.

³⁴⁴ Uo. 36. o.

³⁴⁵ *The Encyclopaedia of Islam* V. i. m. 1130. o.

és az anekdoták, sőt, a történeti elbeszélések is. A muszlimok körében, a birodalom különböző területein nagy népszerűségnek örvendtek valamennyi műfaj és valamennyi korszak alkotásai. A rímes próza művelése – melyet az iskolákban is tanítottak – a nyelv köznapi szinten való ismereténél mélyebb tudást kívánt, művelt és találékony szerzőt, akinek szájáról szinte gyöngyként gurultak hallgatói vagy olvasói elé a szépségesen és dallamosan megfogalmazott, változatos szókincsű és gyönyörködtetően szerkesztett sorok. Találkozhatunk vele útleírásokban, történetmondásokban, emelkedett – olykor köznapi – levelezésben egyaránt.³⁴⁶ A rímes prózától még a hivatali élet színterén sem tudtak teljesen „szabadulni”, aminek egyik fő oka volt, hogy a legfontosabb követendő példának tartott Korán is ilyen formában íródott.

A szép irodalmi művek nem csupán az előkelő és vagyonos muszlimok körében voltak nagyon népszerűek, hanem az alsóbb néprétegek soraiban is. Több történet, mesegyűjtemény és költemény volt széles körben ismert, mint például a Kalila és Dimna³⁴⁷ vagy az Az Ezeregyéjszaka meséi (*Alf Lajla wa-Lajla*). A versmondók repertoárjába hosszú időn keresztül beletartoztak a sivatagban élő beduin költők páratlan szépségű művei is. Sokan forgatták Abú al-Faradz al-Iszfaháni (897-967) híres munkáját, a Dalok könyvét (*Kitáb al-Agháni*) is, ami verses és prózai művek gazdag tárháza volt. A 10-11. században divatba jöttek a hősokeket dicsőítő művek, melyeket makamának (*al-maqáma*) hívtak. E stílus kapcsán kiemelhető Abú Muhammad al-Qászim al-Haríri (1054-1122) neve, aki egy Abú Zajd nevű hős kalandjairól írta verses prózáját.³⁴⁸

Az arab irodalomnak még a rímes prózai műveknél is fontosabb alkotásait jelentették a költemények. A versek már a Mohamed fellépését megelőző időben is részét képezték a nomád arab törzsek mindennapjainak, és az iszlám kialakulása nyomán a városi területek hétköznapi és ünnepi életébe is beköltözött a költői kifejezőmód, jöllehet, a próféta előtti idők inspiratív, a transzcendenciába kapaszkodó költészetét – melyet éppen ő maga szüntetett meg prófétaként való fellépésével – felváltotta a mesterség-szerűvé vált verselés.³⁴⁹ Mohamed halála után a költészet egyre népszerűbb lett, bár a beduinok közösségi költészetéből udvari, városi költészetté vált, és a legfontosabb alkotók zömmel nem arab születésűek voltak.³⁵⁰ Az első Omajjád kalifák Damaszkuszban, majd az 'Abbászidák Bagdadban egyaránt támogatták az irodalmat. Az uralkodói mecénatúra valódi oka – a szórakozáson kívül – az volt, hogy az alattvalók verses formában könnyebben

³⁴⁶ Ribera y Tarrago: *Discurso...* i. m. 289. o.

³⁴⁷ *Kalila és Dimna. Klasszikus arab mesék.* (1978) Fordította: Prileszky Csilla. Európa Kiadó, Budapest.

³⁴⁸ Magyarul lásd tőle: A szűz és az asszony. In: Simon Róbert (vál., 1973): *A szűz és az asszony.* Magyar Helikon, Budapest.

³⁴⁹ L. erről: Tüske László (2001): A qaszida. Vázlat egy arab irodalmi forma korai történetéhez. In: *Muszlim művelődéstörténeti előadások.* Szerk.: Tüske László; Iskolakultúra Könyvek 10., Pécs. 201. o.

³⁵⁰ Uo. 201. o.

megértették és megtanulták a legfontosabb politikai-társadalmi és vallásos tanításokat, a vers tehát mintegy közvetítő eszköz volt az uralkodó és népe között, a kommunikációnak olyan fontos eszköze, mint ma a különböző írott és elektronikus médiumok.³⁵¹

A költők ezért elismert és anyagilag is megbecsült szereplői voltak a muszlim középkornak. Városról városra, országról országra vándorolva ők vitték egyik helyről a másikra neves uralkodók, fontos események hírért, stílust teremtettek és mentettek át, formálták az irodalmi ízlést. Egy 10. században írt könyv (*Kitáb al-Fihriszt*) annyi egykori költő nevét említi, hogy e keretek között lehetetlen a felsorolásuk.³⁵² A legkülönbébb témákról verseltek, szerelmi költeményeket éppúgy írtak, mint az uralkodókat dicsérő vagy szatirikus módon megjelenítő verseket. A költők családi származása és földrajzi hovatartozása nagyon különböző volt, perzsa és arab nyelven egyaránt remekműveket hagytak hátra, és többen közülük a tudományok művelésében is kitűntek.

A verses formában elmondott szövegek tanulása a madraszák diákjai számára különösen hasznosnak bizonyult, mert a nyelvi-költői szépségeken túl ez a forma segített memorizálni különböző tudástartalmakat, így nem csupán ízlésformáló és jellemnemesítő, nyelvi tudást fejlesztő haszna volt, hanem sokkal általánosabb, didaktikai jelentősége is. A költemények és történetek elmondása mindemellett az egyik legfőbb szórakozási forma volt, így nem csupán a fedelmi udvarokban, de a tanulókörökben is szívesen hallgattak és alkottak irodalmi műveket.

A Korán szövegeinek magyarázata

A nyelvi és irodalmi tanulmányok mellett, azokkal szorosan összefonódva folyt az iskolákban a Korán szövegeinek magyarázatával foglalkozó képzés. Mindenképpen vizsgálni kellett a szent szövegek megértéséhez azt a környezetet és kort, amikor keletkeztek, az exegézis elengedhetetlennek bizonyult a vallásos tanítások szempontjából. A Korán szövegeit magyarázó, Mohamed mellett élő vagy őt követő, a korai iszlám időkben alkotó tudósok művei jelentették e tantárgy kapcsán a kiindulópontot. A diákoknak a Korán- magyarázatok hallgatása és tanulása köz-

³⁵¹ Dodge: *Muslim Education in Medieval Times...* i. m. 39. o.

³⁵² Középkori muszlim költők életrajzáról és műveiről lásd: *Klasszikus perzsa költők...* i. m.; *Perzsa költők antológiája.* (1968) Vál.: Képes Géza, Simon Róbert; Európa, Budapest.; *Perzsa költészet.* (1999) Fordította: Faludy György. Glória Kiadó, Budapest; Omar Khajjám (1997): *A múlandóság mámore.* Száz rubái. Szerk.: Steinert Ágota. Terebess Collection, Budapest.; Pagliaro, Antonino – Bausani, Alessandro (1960): *Storia della Letteratura Persiana.* Nuova Accademia Editrice, Milán. Nallino; *Arab költők a pogánykortól napjainkig* i. m.; Carlo Alfonso (1950): *La littérature arabe – des origines à l'époque de la dynastie Umayyade.* Maisonneuve, Paris; és Pérès, Henri (1983): *Esplendor de al-Andalus – La poesia andaluza en árabe clásico en el siglo XI. Sus aspectos generales, sus principales temas y su valor documental.* Hiperion, Madrid; García Gómez, Emilio (1959): *Cinco poetas musulmanes. Biografias y estudios.* Espasa-Calpe, Madrid. stb.

ben nem csak az volt a dolguk, hogy különböző tudós személyek eredményeit megismerjék és a Korán lényegéhez közelebb jussanak, hanem azt is be kellett látniuk, hogy a szent könyv magyarázata csakis tényeken és sokszorosan alátámasztott tudományos alapvetéseken nyugodhat, és semmiképpen sem az egyes emberek személyes véleménye a mérvadó. A hadiszok értelmezése még nehezebb feladatot rótt a muszlim tudósokra és diákokra. A hagyományok között akadnak például olyanok, amelyek tartalma ellentmond egy másiknak, vagy érvénytelenít egy következőt. Egyik kiemelkedő példa erre vonatkozóan az, hogy követői szerint Mohamed amikor először érkezett Medinába, azt tanította, hogy Jeruzsálem felé fordulva kell imádkozni. Egy másik hadisz szerint azonban ez az irány időközben változott, és hatályon kívül helyezte amazt.³⁵³ A kérdésről a Korán is ír, mint súlyos próbatételről, ami által nyilvánvalóvá válik, hogy ki követi Mohamed prófétát, és ki fordul el tőle.³⁵⁴

A tanulmányozandó szövegek mellett a madraszákban használt könyvekben is megjelentek a kommentárok, melyeket neves vallástudósok írtak. A diákoknak ezeket is tudniuk kellett. A széltében-hosszában elterjedt kommentárok azonban esetenként nem a vallásos szöveg jobb megértése céljából jöttek létre, hanem olyan céllal íródtak, hogy egy-egy csoport, uralkodó hatalmát legitimálják vagy egyes vallási irányzatok, illetve eretnekmozgalmak létét igazolják.

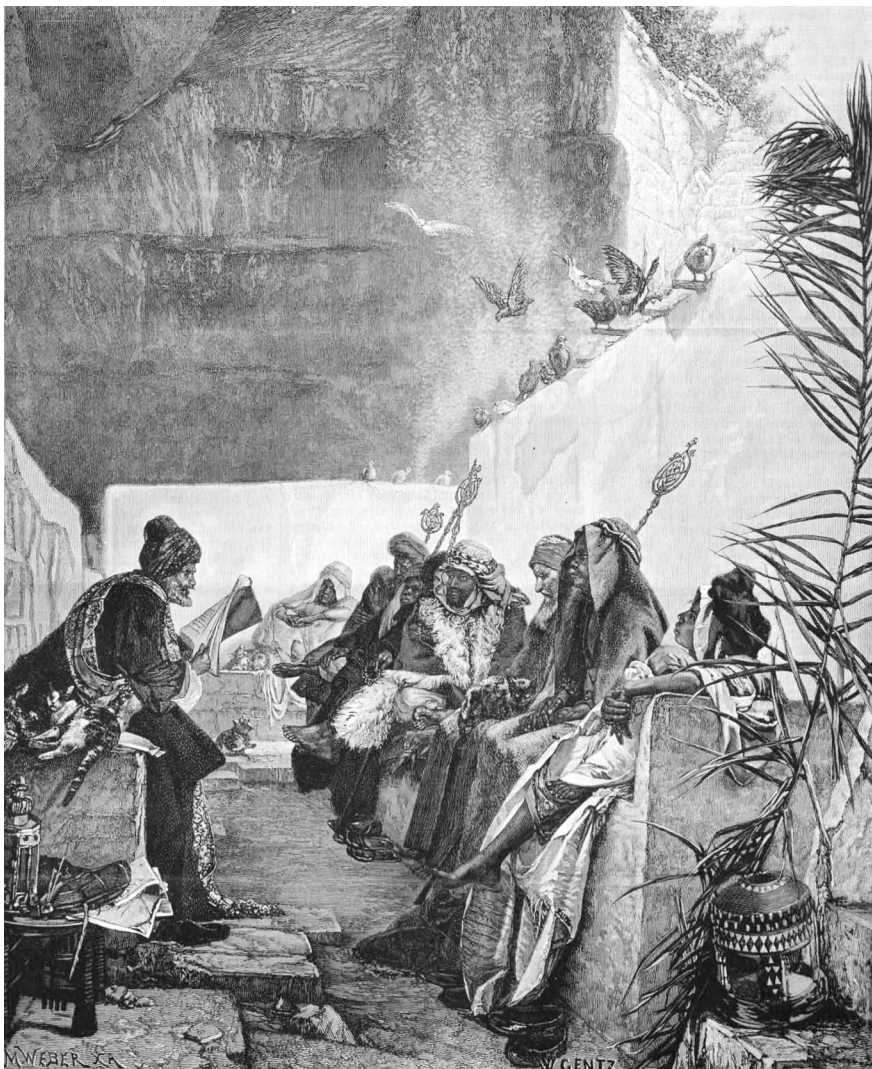
Korán-olvasás

A középkorban a muszlimok egy része nem tudott olvasni, vagy nem volt arra ideje, hogy különböző szövegek tanulmányozásában elmélyedjen. Számukra a Korán megismeréséhez a legfőbb helyszínt nem a madraszák, hanem a mecsetbeli imák jelentették, ahol minden pénteken megjelentek (férfiak és nők is, természetesen elkülönített helyen), ramadánkor pedig nappal és éjszaka is összegyűltek. A szép, kifejező módon és érthetően felolvasott Korán-szöveg az ő lelki épülésüket is szolgálta. Éppen ezért a műveltséget szerző, iskolában felkészülő diákok számára fontos tananyag volt a Korán értő és világos felolvasása. Ez, különösen az iszlám korai időszakában rendkívül nehéz feladat volt, lévén, hogy a szent könyvben nem volt benne a magánhangzók jelölése. Így az a furcsa helyzet állt elő, hogy az isteni kinyilatkoztatásnak tartott művet több ember többféleképpen is felolvashatta, márpedig ez tűrhetetlen volt. A magánhangzók pontosítása és a diakritikus jelek pontos bejegyzése végül hitelesnek és szaktekintélynek számító mintegy hetven vallástudós szövegmondása alapján történt, azokat az eretnekeket pedig, akik más változatokat terjesztettek, megbüntették, börtönbe vetették.³⁵⁵ A középkori muszlim neveléstörténet sajátossága, hogy az iskolákban gyakran vak fiúknak ta-

³⁵³ Al-Tabarit idézi Dodge: *Muslim Education in Medieval Times...* i. m. 45. o.

³⁵⁴ *Korán* 2:142-144

³⁵⁵ Uo. 51. o.



8. A Korán-olvasó

nították meg a Koránt, hogy aztán a mecsetekben különböző alkalmakkor annak részleteit szépen és hibátlanul elmondják, úgy, hogy egyetlen hangot sem változtattak meg a recitálás során.

A Koránban foglaltak elsajátítása gyakran két részre oszlott: a diákok először táblákra írták a szövegrészeket, és bejelölték a szünetjeleket, utána pedig következett maga a felolvasás. A tanár előolvasott, a növendékek pedig próbálták utánozni őt. Ezután a diákok maguk olvasták fel a szöveget, a tanár pedig javítgatta hibáikat.

A hadíszok tanulmányozása

A hadíszok tanulmányozása fontos volt, bár jelentőségében sohasem ért fel a Korán megismerésével. A muszlim vallástudósok gyakran figyelmeztettek arra a középkorban is, hogy Mohamed, bár ő Allah prófétája, emberi lény volt; saját szavait idézve is kiemelték, hogy amikor beszélt, és nem a kinyilatkoztatásokat idézte, akkor megnyilvánulásai a saját véleményét tükrözték. Ám azt is kiemelték, hogy minden ember közül ő volt a leginkább képes és alkalmas arra, hogy az isteni útmutatásokat értelmezze.

A hadíszoknak hatféle gyűjteményét állították össze az iszlám kialakulása utáni évszázadokban, melyeket az iskolákban tanuló növendékek is ismertek és használtak. A legfontosabb válogatás az al-Bukhari által összeállított gyűjtemény, aki a 9. században 16 esztendőn keresztül utazott szakadatlan, Egyiptomtól Afganisztánig, sorra járva a legnevesebb muszlim tudósokat, hogy összegyűjtse a hitelesített hagyományokat. A mintegy fél millió neki átadott hagyomány közül végül körülbelül 7500 került bele válogatásába. A tudósok megkülönböztettek „megbízható”, „jó” és „gyenge” hadíszokat, és komoly megfontolással szerkesztett rendszerükben nagy hangsúlyt fordítottak az első csoportba tartozó hagyományok hiteles továbbadására és rögzítésére, megőrzésére. A diákok a madraszákban vagy a mecsetiskolákban megismerkedhettek mindazokkal a hagyományokkal, melyek – a Korán mellett – eligazítást nyújthattak számukra a mindennapi életvitel szabályait illetően éppúgy, mint a vallásos kötelezettségek terén. A hadíszok közül számos anekdota-szerű, humoros és frappáns formában megírt történetet mond el, ezért érdekes és élvezetes olvasmányt, illetve tanulnivalót jelentettek a növendékeknek. A témák változatossága feltehetőleg a tanulást is megkönnyítette: a kisgyermekek szeretetétől a nőekkel való bánásmódon át a mélyen vallásos gondolatokig sok színes részlete van a hagyományoknak, és még olyan kérdésekben is megőrizték például Mohamed szavait, hogy miként bánjon az ember kedves lovával vagy tevéjével.

Jogtudomány

Mint a fentiekben többször utaltunk rá, a madraszák nagy része valamely – és általában csak egy – vallásjogi iskola tanításainak közvetítését végezte. Az alapszinten (iskolákban, mecsetekben, piacokon vagy magánházaknál) megismert Korán-szövegek, a hadísz részletei és maga az arab nyelv ismerete jelentették a kiindulópontot a madraszákban folyó képzés esetében.

A muszlim világban a jogtudomány alapvetően a Koránon, a hagyományokon, a muszlim közösség megállapodásán (*idzsmá'*), az analógián (*qijász*) és olykor a személyes véleményen (*ra'j*) nyugszik. A muszlim jogtudomány – bár szerepe az isteni kinyilatkoztatáson alapuló mibenvalósága miatt korlátozott – mindenkor

jelentős tudománynak számított, a törvény, a *sari'a* (a szó jelentése „a vízhez vezető ösvény”, vagyis az élet forrása) a muszlim hívők számára örök értéket jelent. A *sari'a* úgy alakult ki, hogy már az iszlám korai időszakában a muszlim közösségek megpróbálták lefektetni a muszlim magatartásforma szabályait, a Korán³⁵⁶ és a hadisz alapján. A muszlim jog alakulása három nagyobb hullámban ment végbe. Az első időszakban (7-9. század) az iszlám világnak helyi jogrendszerei összezugorodtak, a klasszikus jog kiterjedt, hatása megnövekedett. Ugyanakkor nagy hatással volt a muszlim jog szakértőire és magyarázóira az időközben megismert keresztények, zsidók és zoroasztriánusok közösségi jogrendszere is, jóllehet, ezeknek még részletei sem váltak soha a muszlim jogtest darabjaivá. A jogtudomány első igazi fellegrája az iszlámban Medina volt, majd más központok is kialakultak, mint például az iraki Kúfa. A síiták a szunnitáktól eltérő módon alakították saját jog-magyarázatukat.

A muszlim jogrendszer – változtathatatlan elvei miatt – nem követhette az egyes helyszíneken jelentkező igényeket. A 8-9. század folyamán így különböző területeken (egyes személyekhez kötődően) más-más vallásjogi iskolák jöttek létre, melyek mindegyike ugyanazokat a törvényeket értelmezte, ám eltérő módon, a helyi gyakorlathoz igazítva. Bár eredetileg tudósok százai magyarázták a jog részleteit, négy tudós végzett olyan munkát, amellyel hosszú időre meghatározta az ortodox (szunnita) muszlim törvénykezést és jogi gondolkodást. Ezek, a napjainkig jelentős hatást gyakorló irányzatok négy főbb jogi iskolát alkotnak. Elsőként alakult ki a *hanafita*, Abú Hanífa (697-767) munkássága nyomán, aki Kúfában és Bagdadban tevékenykedett, a történelemnek egy igencsak viharos korszakában. Szívélyes, ékesszóló és igen tudós ember hírében állott, aki először selyem-kereskedőként dolgozott Kúfában. Ezt követően ment Bagdadba, ahol bölcsességéről, okos jogi döntéseiről, erényességéről és érdemeiről legendákat zengtek.³⁵⁷ Számos tanítványa volt, akik gondolatait és hírét messze földre elvitték. Nem hagyta magát a hatalmasságok által befolyásolni, döntéseit a lehető legkörültekintőbb vizsgálódás és igen szilárd jogi tudás birtokában hozta meg. Nem elégedett meg a vallásos források felhasználásával, hanem – a nomád Arábia gyakorlatából merítve ötletét – bevezette a jogban az analógia fogalmát azokra az esetekre nézve, amikor a Korán és a hadiszok nem nyújtanak útmutatást. Tanítványai könyveket állítottak össze tanításai és döntései kapcsán. Rendszerét átvették Törökországban, Indiában és Közép-Ázsiában.

A következő, ún. *málíkita* iskolát Málík Ibn Anász (715-795) hozta létre Medinában. Magas és szőkés hajú férfi volt, aki olyan ájtatosan élt, hogy ezzel mindenkit

³⁵⁶ A Koránban számos konkrét előírás olvasható, melyeket mindenképpen, minden muszlimnak be kell tartania. Külön szúra-részek foglalkoznak például a gyilkosságok elkövetőinek büntetésével (4:92), az étkezési tilalmakkal (5:87-88; 6:145), a közösségi életvitellel, például a szerencsejátékokkal és illő viselkedéssel (2:219; 2:275; 4:2; 5:41-42; 5:89-92; 17:35), az örökség felosztásával (4:4-12; 4:33), a házasságkötéssel (2:235; 4:22-25) és a válással (2:227-234; 2:236-238; 2:241) stb.

³⁵⁷ Dodge: *Muslim Education in Medieval Times...* i. m. 68. o.

ámulatba ejtett. Nem volt hajlandó például lovagolni a városban, mondván, hogy ott temették el a prófétát. Igen népszerű tudós volt, részt vett politikai természetű vitákban is. *Al-Muwatta* című műve az első átfogó muszlim jogi munka. A Korán és a hadiszok pontos betartása mellett szerinte figyelembe kell venni a közösség megegyezésén alapuló jogi döntéseket is. Ez volt az egyetlen olyan vallásjogi iskola, melyet Észak-Afrika és Andalúzia területén is elismertek.

A harmadik, *sáfiíta* iskola alapítója al-Sáfi'í (767/7?-820) volt, ifjan Málík Ibn Anász tanítványa. Tanulmányait befejezve mesterétől szellemileg és térbelileg is eltávolodott, és Bagdadban dolgozta ki a közmegegyezés (*idzsmá'*) koncepcióját, és személyes véleménynek is helyt adott jogi ügyekben. Idős korában mind gyakrabban hangsúlyozta a Korán és a hagyományok jelentőségét. Egyiptomban (ahol élete utolsó öt évét töltötte), Szíriában, Dél-Indiában, Malajziában és Indonéziában fogadták el leginkább rendszerét. Az általa összeállított terjedelmes törvénykönyv *Kitáb al-Umm* címmel jelent meg.

A negyedik vallásjogi iskolát Ahmad Ibn Hanbal (780-855) alapította, aki al-Sáfi'í tanítványa volt, de tanárától teljesen elfordult. A *hanbalita* iskola létrejöttétől fogva harcolt kora racionalizmusa ellen, s teljes mértékben ragaszkodott a Korán minden egyes betűjéhez. Mintegy harmincezer olyan hadíszot gyűjtött össze, amelyekre alapozta jogi véleményét. Fő műve az *Al-Muszna*d címet viseli. A hanbalita iskola folytatói között találjuk a középkorban Ibn Tajmíjt (meghalt 1326-ban) és később Muhammad Ibn 'Abd al-Wahháb (1703-1787), és ezen iskola törvényei uralkodnak ma is Szaúd-Arábiában.

A jogtudományon belül Andalúzia területén egyedül a málikita irányzat terjedt el a középkorban, annak ellenére, hogy az ortodox muszlim nézetek szerint mind a négy vallásjogi iskola tanításai elfogadhatóak. Az Omajjádák ottani uralkodása idején a málikita nézetek fontos összetartó- és politikaszervező erőt jelentettek, és a kiskirályok korában szintén ez lett a legfőbb jogi irány, jöllehet, a másik három iskola tanainak is akadtak követői a félszigeten.

A jogi iskola-alapítók követői a 10-11. században rendszerezték a „mesterek” gondolatait. Mindegyik jogi iskola tanításainak továbbviteléhez nagy számú jogtudós kellett, akik elsősorban az effajta tanulmányoknak szentelték idejüket. Egy-egy irányzat tevékenysége földrajzilag is jól körülhatárolhatóan elkülönült.³⁵⁸ A jogi iskolák működésének legfőbb színterei a madraszák voltak. Az iskolák diákjai megismerték és megtanulták értelmezni a legfontosabb jogi előírásokat, a muszlim életvitel gyakorlati szabályait. Az étkezés, öltözködés, családjog, örökösödési rend, a bűncselekmények elkövetőinek megbüntetése és más területek alkották a jogi tanulmányok alapját. A jogtudomány tanulása az egyik legfáradságosabb, legnehezebb és leghosszadalmasabb tevékenysége volt a muszlim diákoknak. A vallás legfőbb forrásainak beható ismerete mellett ez megkívánta az arab nyelv kiváló

³⁵⁸ További fogalomtisztázás céljából l.: *Salgado, Felipe Maíllo* (1996): *Vocabulario de historia árabe e islámica*. Ed. Akal, Madrid. 100., 148-149. és 208. o.

ismeretét és szabatos használatát, az érvelési technikák elsajátítását, az egyes vitás jogi kérdésekhez kapcsolódó eseteleírások és lehetséges megoldási módok tanulmányozását, és nem utolsósorban mérhetetlen szorgalmat és kitartást követelt a növendékektől. A jogi tanulmányokat számos könyv segítette, melyek lehetővé tették az összevető vizsgáldást is. A könnyebb eligazodás és az egyszerűbb tanulás érdekében a hadiszokhoz hasonlóan a jogi tudnivalókat is csoportosították a korabeli szerzők.

Vallástudomány

A vallástudomány mint tudomány nem Mohamedtől ered, mert ő prófétaként lépett fel és nem vallásmagyarázóként, maga a Korán pedig kinyilatkoztatás és nem egységes vallási dogmarendszer.³⁵⁹ Ő és követői csak közvetítették és végrehajtani próbálták a vallásos tanításokat. Később, 632 után azonban hamarosan – a jogi iskolákhoz hasonlóan – különféle vallásmagyarázó iskolák jöttek létre, melyek a muszlim vallás legfőbb kérdéseit próbálták tisztázni és rendszerezni a rendelkezésre álló források segítségével. A baszrai eredetű *mu'tazila* iskola a görög filozófiai racionalizmus módszereit használta fel teológiai kérdések kifejtéséhez. Véleményük szerint a Koránt az értelem segítségével meg kell tisztítani a köréje rakódott antropomorf és leegyszerűsítő elképzelésektől. Tanaik főbb pontjai az alábbiak voltak: a szilárd egyistenhitbe vetett bizonyosságuk; ők Allahot teljes mértékben spirituális lényként tételezték, minden anyagi fölött álló transzcendenciaként. A neki tulajdonított jelzőkről (attribútumokról) azt gondolták, hogy azok túlságosan emberi kifejezések, így az Istenre nézve nem használhatóak. A Koránról úgy tartották, hogy Allah teremtő munkájának utolsó eredménye, és nem eleve teremtett valami, miként az Isten. (Ez a nézet különösen sok vitát váltott ki az ortodox tudósok körében.) Mivel náluk az értelem mint az igazság kritériuma jelent meg, nem fogadták el a hagyományokat és azok átadásának módját, sem az idzsmát, vagyis a közösségi konszenzust. Tagadták a „bünt elkövető hívő” létét, szerintük aki bünt követ el, nem igazi muszlim, átmenet hívő és nem hívő között nincs. A jó elrendezése és a rossz tiltása, valamint az attól való tartózkodás szerintük minden muszlimnak kötelessége.³⁶⁰ A *mu'taziliták*, bár racionalisták voltak, toleránsak nem. Tanításaik és intézkedéseik népszerűtlennek bizonyultak, működésük legszélsőségesebb eredményeként 827-ben bevezették a *mihna* intézményét, mely az inkvizícióhoz hasonlítható ítélőszék volt, és sok, hagyományosan gondolkodó tudóst vontak felelősségre. Végül 848-ban ők maguk is ezen intézmény áldozataivá lettek, amikor al-Mutawwakkil (uralk. 842-861) kegyeit elveszítették.

³⁵⁹ Dodge: *Muslim Education in Medieval Times...* i. m. 74. o.

³⁶⁰ Salgado: *Vocabulario de historia árabe e islámica...* i. m. 170-171. o.

A 9. században tehát ezen iskola helyére egy másik lépett: Abú l-Haszán al-As‘arí (874-935) és követői, akik a vallástudományt (*al-kalám*) az ortodox tudósok által elismert és tanulmányozott tudományággá tették. Az irányzat névadója, a baszrai tudós eleinte a mu‘ataliziták közé tartozott, al-Dzsubbá‘í tanítványa volt. Az előző iskola tanításain alapuló nézeteik szerint az isteni akarat abszolút, tagadták az ember szabadságát. A 10. századtól gyakorlatilag napjainkig létező, az iszlám világának számos oktatási intézményében is jelenlévő vallási iskola tanításait gyakorta „vallási fatalizmus”-ként foglalják össze a vallásfilozófia kutatói. Al-As‘arí a bigott vallásosság helyére állította az érvelő, vitatkozó megközelítési módot, beépítve a görög dialektika módszereit. A nagy vallásjogi irányzatok közül a sáfíiták és a malikiták (különösen ez utóbbiak a 12. században) valójában al-As‘arí tanainak követői és alkalmazói voltak. Az irányzat tanításait a vallásmagyarázó iskola vezetőjének halála után foglalták össze, *Kitáb al-irsád* címmel.

A szamarkandi al-Máuridí (meghalt 944-ben) és követői – akik sohasem tudtak az előző vallásmagyarázó iskolák szerepéhez hasonlót betölteni – a „megváltás bizonyosságát” tanították, a kinyilatkoztatás és az értelem között megpróbálták még közelebbi kapcsolatot teremteni, mint az előző irányzat hívei. Egy máuridíta ezt mondhatja: „Igazán hívő vagyok”, míg egy as‘aríta így fogalmazna ugyanerről: „Hívő vagyok, ha Isten is úgy akarja”.³⁶¹

A madraszákban folyó vallástudományi oktatás – a vallásmagyarázó iskolák létezésével összefüggésben – korszakonként, földrajzi helyszínenként és irányzatonként részleteiben kissé (vagy nagyon is) eltért, méginkább, mint a jogtudomány. Az egyes tudósok és iskolák metafizikai elmékedései gyakran távol álltak a hétköznapi emberek mindennapi érdeklődésétől és szükségleteitől, sokan elsősorban arra szerettek volna egyszerű, követhető és egyértelmű válaszokat találni, hogy milyen életvitelt folytassanak ahhoz, hogy a túlvilágon majd elnyerjék a jutalmukat.

A lelki segítséget széles tömegek számára már a 8. századtól a szúfizmus hozta el³⁶², az aszketizmus és miszticizmus segítségével kapaszkodót nyújtó irányzat. Jóllehet, a szúfizmus nem a muszlim vallástudomány valamely ága vagy irányzata, hanem azok mellett felnövekvő és kibontakozó szellemiségi mozgalom, az iskolákban gyakorta megjelent, és a madraszákban úgy mutatták be, mint a vallástudományhoz tartozó tananyagrészt. (A szúfi tanításokat és gyakorlatokat összefoglaló névvel *al-taszawwúf*-ként említették.) Az ájtatos életet hirdető, a hétköznapi szintől a Legfelsőbb szintjére elrugaszkodni próbáló férfiak és nők viselkedése számos diákot is befolyásolt. A középkor iskoláiban a szúfi állapot jellemzése és elérésének technikája gyakran hozzátartozott a tananyaghoz.

³⁶¹ Uo. 42. o.

³⁶² A szúfizmus történetéről, irányzatairól és jelenéről kimerítő áttekintést ad – további linkekkel –: Godlas, Alan: *Sufism – Sufis – Sufi Orders. Sufism’s Many Paths*. <http://www.arches.uga.edu/~godlas/Sufism.html> (A letöltés ideje: 2002.01.21.), továbbá lásd: Cobin, Henry: *Creative Imagination in the Sufism of Ibn ‘Arabi*. http://digiserv.com/mystic/Muslim/Ibn_Arabi (A letöltés ideje: 2002.01.21.)

A vallástudomány mindig vitathatatlanul része volt a felsőbb iskolák tananyagának, ugyanakkor a filozófiai képzés a tanárok magánházaiban folyt.

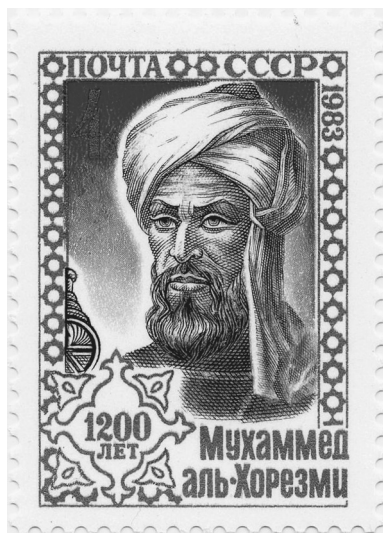
Egyéb tantárgyak

A hagyományos nyelvészeti, jogi, vallástudományi képzés mellett ezen intézményekben tanultak aritmetikát és földmérést, az örökség felosztásának nehéz „tudományát”, valamint logikát. Mindezek azonban csakis másodlagosak voltak az előbb felsorolt tárgyakhoz (tudományokhoz) képest, és azok alátámasztását szolgálták. A matematika oktatása például elsősorban az ünnepnapok és imaidők pontos idejének kiszámítására készített fel, hasonlóan a középkori Európa „hét szabad művészet” összefoglaló néven emlegetett ismeretegyüttes quadríviumában szereplő aritmetikához.

Az iszlám világában az egzakt tudományok – köztük a matematika ágainak – fejlődéséhez az igazi lendítőerőt a 9-10. században perzsára és/vagy arabra fordított görög és indiai művek adták. Eukleidész, Arkhimédész, Apollóniusz, Herón, Ptolemaiosz, Diophantusz, Arisztotelész és mások művei nem csupán a hindu, hanem az egyiptomi, khwárezmi, perzsa és kínai tudáselemekkel is kiegészültek, s mindez a szellemi örökség óriási szerepet játszott a muszlim matematika fejlődésében, mely mind a mai napig tartó jelentős hatást gyakorolt Európára. A matematika esetében is lényeges az a szintézisre törekvés, ami a többi tudomány, sőt, az iszlám vallás esetében is jellemezte Allah híveit. Ez a matematika esetében olyan értelemben is igaz, hogy minden, a rituális szertartásokkal, illetve a mindennapi életben felmerülő kérdéssel kapcsolatosan keresték az elméleti (matematikai) megoldást. A gyakorlathoz kapcsolódó matematikai gondolkodás (a csillagászat, naptárkészítés, földmérés, optika, örökségszámítás, tengeri navigáció stb.) jelentős eredményeket produkált az iszlám világában. Mindez lehetővé tette a magasabb szintű matematikai műveletek kidolgozását.³⁶³

Az első igazán fontos matematikai iskola Bagdadban működött a 9-11. században, és olyan tudósok tartoztak hozzá, mint Muhammad Ibn Múszá al-Khwárizmí, al-Farhání, Habash al-Hászib, Ibn Türk, a Banú Múszá testvérek, al-Kúlú, al-Karkhí és mások. Közülük legjelentősebb az az al-Khwárizmí (meghalt 863 körül) volt, aki számos matematikai értekezést írt, és neve, illetve az általa használt egyes kifejezések ma is élnek az európai nyelvekben. Számolásról, algebráról, egyenletekről írott könyve, a *Kitáb al-muhtaszár fi hiszáb al-dzsabr wa-l-muqábala* például alapja lett az európai matematikának, és a mű címében is szereplő, egyenletmegoldással kapcsolatos kifejezés, az *al-dzsabr* vált „európaizált” formában „algebra” szóvá. A középkorban az a hír járta e neves tudósról, hogy mindenfajta számolási művészet mestere. A rá hivatkozó latin nyelvű munkák többsége ezen szavakkal kezdődött:

³⁶³ A muszlim matematika történetéről lásd: Rashed, Roshdi (1984): *Entre arithmétique et algèbre. Recherches sur l'histoire des mathématiques arabes*. Les Belles Lettres, Paris.



9. Al-Khwárizmí arcképe egy szovjet bélyegen

„Dixit Algoritmi...”, azaz: „Al-Khwárizmí mondta ki...”, és ebből a kifejezésből alakult ki egyes számítási eljárásokra a manapság általánosan használt *algoritmus* szó.³⁶⁴

Más helyszíneken is létrejöttek komoly tudományos központok, például Damaszkuszban, Kairóban, Bukharában, Szamarkandban, illetve Andalúziában. A muszlim világ figyelemre méltó matematikai eredményeinek azonban csak egy töredéke került át Európába, kontinensünkön számos, náluk már létező ismeretet újra fel kellett fedezni. Az iszlám térségében használták például a közelítő számításokat, a különféle arányosságokat, négyzet- és köbgyökvonást, foglalkoztak az irracionális számokkal és az egyenletek típusaival. Több tudós külön kötetet szentelt az algebrának, például Omar Khajjám (1048-1132), akinek 1074-ben meg-

jelent művében először szerepelt önálló területként a matematikának ez az ága. (Érdekesség, hogy bár ő maga nem tudott harmadfokú egyenleteket megoldani, művében leírta, hogy egyszer lesznek majd olyan tudósok, akik képesek lesznek erre. Ez a 16. század elején Itáliában aztán be is következett.) Jeles eredményeket értek el a muszlim tudósok különféle geometriai feladatok megoldásában is, például a trigonometria terén. Efféle vizsgálódásaikat különösen a geodézia, illetve imahelyeik betájolásának problémája inspirálta. Az idő múlásával egyre pontosabbá váltak a sokszögek és különböző mértani testek kerület-, terület- és térfogatszámításával kapcsolatos eljárásaik, és mindezek szorosan kapcsolódtak a földmérés és az építészet gyakorlati igényeihez, illetve hozzájárultak a különböző műszaki szerkezetek működésének tökéletesítéséhez.

A zene nem tartozott hozzá a madraszák curriculumához, jóllehet, a szúfík nagy jelentőséget tulajdonítottak neki, és tanítását sem hanyagolták el.³⁶⁵ Esetleg és helyenként történelmet, költészetet, higiénét, gyógyszerészetet és orvoslást, csillagászatot és/vagy asztrológiát, állat- és növénytant, és általános értelemben vett „természettant”, olykor alkímiát is tanulhattak a diákok, ám ezeket kevéssé a madraszákon vagy mecseteken belül, inkább magántanulóként, vagy kórházakban, gyógyszerházakban, obszervatóriumokban.

³⁶⁴ Természettudományi Kisenciklopédia. (1983) Szerk.: Gellert, Walter – Gärtner, Rainer – Küstner, Herbert – Wolf, Gerald; Gondolat, Budapest. 794. o.

³⁶⁵ L. erről: Shamsuddin Elía, R. H.: *Musica*. <http://www.organizacionislam.org.ar/musica.htm> (A letöltés ideje: 2002.01.10.)

A madraszák diákjai párhuzamosan több tudományt is megismerhettek, ám a 13. században élt al-Navavíhoz hasonló személyek kevesen voltak, ő ugyanis 12 különböző tanulócsoporthoz tagja volt egyidejűleg. Személye azonban jól példázta azt a muszlim törekvést, hogy minél több tudományt meg kell ismernie annak, aki valóban művelt ember szeretne lenni. A más népek tudományos eredményeit lefordító és továbbfejlesztő muszlimok elsődleges kérdésnek tartották életvitelük és a nevelés szempontjából a tudományok rendszerezését. Ezt már az iszlám első évszázadaiban sem tekintették mellékes problémának, az intézményesült oktatás kiépülésével azonban mindez megkerülhetetlenné és elodázhatatlaná vált az iskolai tananyag-együttes kidolgozása miatt. A tudományok között a legtöbb teoretikus hierarchikus viszonyt írt le, amely rendszer csúcán, a legmagasabb szinten a vallástudomány állt. A tudományok, illetve a tantárgyak rendszerét többen úgy képzeltek el, hogy a tudás egységes fájának ágai az egyes tudományterületek, amelyek között vannak elméleti, gyakorlati és hasznos vagy produktív tudományok.³⁶⁶ A keleti világ nagy rendszerezői közül kiemelkedett például al-Kindí, al-Farábí, Al-Khwárizmí, al-Ghazálí és Ibn Színá, akik nem csak tanítottak, hanem a görögökhöz (Platónhoz, Arisztotelészhez) hasonlóan megpróbálták osztályozni is a tudományokat, értékük, hasznosságuk, nemességük szerint. Az ő nyomdokaikon jártak azok az Andalúziában munkálkodó tudósok, akik ugyanezt kísérelték meg, például Ibn Hazm és Sza'íd al-Andalúzí.³⁶⁷

TANULMÁNYI TERVEK ÉS TÖREKVÉSEK A TUDOMÁNYOK RENDSZEREZÉSÉRE

Az ókori gondolkodók művein felnőtt, a görög, perzsa, indiai és más népek tudományos eredményeit lefordító és továbbfejlesztő muszlimok elsődleges kérdésnek tartották az életvitel, a nevelés szempontjából a tudományok rendszerezését. Ezt már az iszlám első évszázadaiban sem tekintették mellékes problémának, az intézményesült oktatás kiépülésével azonban mindez megkerülhetetlenné és elodázhatatlaná vált. Al-Kindí-től Ibn Khaldún-ig hosszú a sor, ha szeretnénk számba venni azokat a tudósokat, akik – a közép- és felsőfokú iskolai tananyag-struktúra kialakítását is segítő – tudományrendszerezési munkákat végeztek.³⁶⁸

A tudományrendszerezéssel foglalkozó tudósok úgy vélték, hogy jóllehet, sokféle tudomány létezik, a muszlimoknak valamennyi iránt érdeklődniük kell. A tudo-

³⁶⁶ Nasr, Seyyed H. (1979): *Sciences et savoir en Islam*. Sinbad, Paris. 58. o.

³⁶⁷ L. erről: Kéri Katalin (2001): *Tudományok és tanulmányi tervek a középkori iszlám világában*. In: *Muszlim művelődéstörténeti előadások*. Iskolakultúra Könyvek 10. Pécs. Szerk.: Tüske László. 46-67. o.

³⁶⁸ Megjegyzés: Közülük itt most csak néhány jellegzetes gondolkodónak az elméletére térünk ki, a teljesség igénye nélkül.

mányok között azonban a legtöbbjük hierarchikus viszonyt írt le, amely rendszer csúcán, a legmagasabb szinten a vallástudomány állt. A tudományok rendszerét többen úgy képelték el, hogy a tudás egységes fájának ágai az egyes tudományterületek, amelyek között vannak elméleti, gyakorlati és hasznos vagy produktív tudományok.³⁶⁹ Az iszlám szerint akik csak egyetlen tudomány tanulmányozásának szentelik magukat, azok lehetnek ugyan tudósok, de művelt embernek – aki a bölcsesség elérésére törekszik – csak a sokoldalúan képzettek nevezhetőek. Ez a gondolkodásmód határozta meg az oktatási intézményekben tanított tananyagot is, Damaszkusztól Córdobaig. Már az alsó szinten is törekedtek a sokoldalú képzésre – különösen al-Andalúzban –, mert úgy vélték, az írás-olvasás és a Korán megtanulása nem elegendő a vallás, Allah lényegének megértéséhez. A 10. századtól kialakuló és elterjedő madraszákban, melyek a közép- és (részben) a felsőfokú képzés színterei voltak, illetve a felsőoktatás egyéb formái esetén még inkább fontosnak tartották az elsajátítandó tudományterületek meghatározását, a közöttük lévő kapcsolatrendszerek leírását és a tananyag tartalmának, sorrendjének kidolgozását.

Anawati különböző tanulmányaiban mintegy 20 olyan klasszikus arab művet elemzett, amelyekben megtalálható a tudományok valamiféle rendszerezése. Ezek között vallásos és filozófiai értekezések éppúgy szerepelnek, mint eretnekek írásai.³⁷⁰

Al-Farábí főbb tudományrendszerező munkái

Az első tudományrendszerezésről szóló munkát a 9. században al-Kindí (kb. 800-870), a bagdadi orvos, filozófus és asztrológus készítette el. Arisztotelész követőjeként főként logikával, természettudományokkal és matematikával foglalkozott, és ezen utóbbi tudományt tartotta legfontosabbnak a többi tudomány megalapozása kapcsán. Az ő munkájára és görög művekre támaszkodva a szintén bagdadi tudós, al-Farábí (kb. 870-954) több meghatározó jelentőségű könyvet, értekezést és levelet írt a 10. században.³⁷¹ Al-Farábí, a sokoldalú elme szerencsés pillanatban került Bagdadba, ahol az 'Abbászidák alatt akkoriban virágoztak a tudományok. A rendkívül művelt férfiú elsősorban Arisztotelész műveinek magyarázataival hívta fel magára a figyelmet, különösen annak *Organon* című könyvét tanította, ő volt az arisztotelészi logika első keleti kommentátora. Az ókori görög tudós nyomán, de annak tudományrendszertanát módosítva írta meg egyik legjelentősebb könyvét,³⁷² A tudományok felsorolása (*Ihsza' al-'ulúm*) címűt, me-

³⁶⁹ Nasr, Seyyed H. (1979): *Sciences et savoir en Islam*. Sinbad, Paris. 58. o.

³⁷⁰ Anawati, C. G. (1977): *Classification des sciences et structure des summae chez les auteurs musulmans*. In *L'enseignement en islam et en Occident au Moyen age*. Librairie Orientalist Paul Geuthner, Paris. 61. o.

³⁷¹ Nasr i. m. 59. o.

³⁷² Munk, S. (1982): *Des principaux philosophes arabes et de leur doctrine*. Librairie Philosophique J.



10. Al-Farábí képmása egy kazahsztáni bankjegyen

lyet a középkori Európában is használták, és a mű latin fordítása jelentős hatást gyakorolt a skolasztika kibontakozására. A könyv 5 fejezetre oszlik, és rendszere általános hasznát maga a szerző úgy ecsetelte, hogy ez segít hozzá az ember, a világ megismeréséhez. Különbséget tett az igazi tudós és a fontoskodó ember között: míg az előbbi a tudományok lényegének és egymáshoz való viszonyának megismerésére törekszik, az utóbbi olyan tudást emleget, amelynek nincs is birtokában.³⁷³ Műve bevezetőjében azt írta, hogy „ennek a könyvnek a haszna abban áll, hogy az az ember, aki e tudományok közül szeretné valamelyiket tanulmányozni és elmélkedni akar fölötte, tudja meg, mely dolgokon is kell elgondolkodnia, milyen előnnyel fognak járni töprengései, milyen nyeresége lesz mindebből, és milyen kiválóságához vezet ez; abból a célból (íródott a könyv), hogy az ember valamely tudomány tanulmányában tett erőfeszítései az ok ismeretében menjenek végbe, és ne csak vakon, az útról letérve haladjon.”³⁷⁴

Műve első nagy fejezetében a nyelvtudományról írt, amely a tudományok tanulmányozásának abszolút alapját jelenti minden népnél, bár ő természetesen elsősorban az arab grammatikára utalt. A nyelvtudomány szerinte két fő részből áll: egyrészt az adott nyelv főbb szavainak elsajátítását foglalja magába, másrészt pedig a szavak megalkotásának, ragozásának, összefűzésének, helyes ejtésének stb. szabályait. Részletes, a szóetimológia, lexikográfia, szintakszis, fonetika, prozódia,

Vrin, Paris. 341. o.

³⁷³ Al-Farábí (1953): *Catálogo de las ciencias*. Palencia, A. G. (ed.), Madrid. 14. o.

³⁷⁴ Uo. 34. o.

poétika területét és más ágakat példákkal illusztráló, bemutató leírást adott a szerző nyelvről, mindvégig hangsúlyozva, hogy a nyelv szabályainak elsajátítása nélkül nincs tudományos megismerés. A 2. rész, melyet követői a „legaprólékosabb és legokosabb” résznek tartottak, és saját műveikbe is beépítették, a logika tudományáról szól. Ez, a könyv leghosszabb és legalaposabb fejezete az arisztotelészi logikára alapozva, példák sokaságával alátámasztva világítja meg ennek a tudománynak a fontosságát. Al-Farábi szerint a logika tanításainak megismerése hasznos és szükséges ahhoz, hogy valaki komoly tanulmányokat folytasson. Szerinte a „logika művészete (...) szabályokat ad, melyek célja helyes útra terelni a megértést, az embert közvetlenül a bölcsesség útjára vezetni és az igazság biztonságát nyújtani számára a racionális ismeretek kapcsán, melyek hibalehetőségeket hordoznak magukban...”, és úgy vélte, hogy ezek a szabályok óvják meg az embert a tévedésektől és álokoskodásoktól, mivel az igazság keresése közben gyakran fennáll a hamis ítéletalkotás lehetősége.³⁷⁵ A logika jelentőségét al-Farábi a nyelvtudományéhoz hasonlította, mely a nyelvhasználat szabályait nyújtja, míg az előbbi a gondolkodás szabályait. Jelezte viszont a két tudomány közti alapvető különbséget: míg a nyelvtudomány egyes népekre jellemző szabályokat és sajátosságokat ír le, addig a logika szabályai általánosak, minden nép által követendők. A bagdadi tudós érdemeihez tartozik, hogy nem csupán annyit tett könyvében, hogy bemutatta a különböző bizonyítási módszereket és más logikai ismereteket, hanem rávilágított azokra a nézetekre is, amelyek saját korában megkérdőjelezték a logika hasznát. Tagadta a „született tehetség” fogalmát abban az értelemben, hogy valaki tanulás nélkül is eljuthat az igazság megismeréséhez.

A propedeutikus tudományok alkotják rendszertanában a 3. nagy csoportot, ezen belül hét területről írt: az aritmetika, a geometria, az optika, az asztronómia, a zeneelmélet, a „súlyok” tudománya és a mérnöki tudás jelentik itt a főbb részeket. Al-Farábi valamennyi, előkészítő jellegű tudományág esetében megkülönböztetett elméleti és gyakorlati jellegű tudást. Könyve ezen részének is nagy érdeme, hogy minden kijelentését példákkal támasztotta alá, lehetőséget nyújtva így kevésbé képzett olvasói számára is tanításai megértésére. A gyakorlati aritmetika a megszámlálható dolgokkal foglalkozik, például az emberek, lovak, dinárok és dirhemek számlálásával. Az elméleti aritmetika ugyanakkor a számokkal elvont értelemben végez műveleteket, ennek a tudományterületnek a vizsgálati körébe tartozó például a négy alapművelet, a hatványozás, a páros és páratlan számok valamint a törtek tanulmányozása. Ehhez hasonlóan a geometria esetében is elkülönül a konkrét dolgok („vonalak”, „területek”, testek) vizsgálatával és a rájuk vonatkozó teoretikus tudással kapcsolatos ismeretszerzés.³⁷⁶ A geometria területével kapcsolatban álló, de külön területként jelenik meg az al-Farábi-féle műben az optika, amely tudomány különbséget tesz a látvány és a dolgok valóságos tulaj-

³⁷⁵ Uo. 13. o.

³⁷⁶ Uo. 3942. o.

donságai között, és így kiküszöbölhetővé válnak a szem tévedései. A szerző szerint ez a tudomány lehetővé teszi távolban lévő tárgyak lemérését, az optika segítségével például kiszámítható nagy fák és falak magassága, völgyek és folyók szélessége, mélysége, hegyek magassága és felhők távolsága. Írt a tudós azokról a mérőeszközökről, amelyek az optikai vizsgálódások egy része során használatosak, és külön említést tett a visszatükröző felületek mérésekhez való felhasználásáról (pl. a víztükrök illetve fényes tárgyak kapcsán).³⁷⁷ A csillagászat tudományáról szólva aláhúzta, hogy megkülönböztetendő egymástól az asztrológia, mely a csillagjegyekkel és a jövő előrejelzésével foglalkozik, illetve az asztronómia, amely valódi tudomány. Ez utóbbi vizsgálódási területét három fő részre tagolta al-Farábi: egyrészt foglalkozik ez a tudomány az égitestek alakjával, egymáshoz viszonyított helyzetével, másrészt az égitestek mozgásával, a zodiákuson belül elfoglalt helyükkel, mozgásuk bolygónkon tapasztalható következményeivel. Kifejtette, hogy valamennyi égitest keringést végez, és valamennyinek sajátos mozgási iránya van. A csillagászat körébe sorolta a szerző a Földről szóló tudományos ismereteket is, mint például a bolygó régi (az emberi civilizáció megjelenése előtti) állapotának kutatását, a klimatikus viszonyok tanulmányozását, az éjszakák és nappalok illetve az évszakok váltakozásának szabályszerűségeit stb.³⁷⁸

A zene kapcsán is gyakorlati és elméleti területekről értekezett al-Farábi. Az előbbinél megemlítette, hogy a különböző természetes és mesterséges módon (hangszerekkel) megszólaló hangokkal foglalkozik, a zeneelmélet viszont konkrét hangoktól, az anyagi megjelenéstől független tudomány, mely különböző részterületekre oszlik, mint például a harmóniát mutató hangsorok elkészítésének elvei és módszerei. A kötet matematikai tudományágakkal foglalkozó fejezetének záró részei a „súlyok” tudományáról (mechanikáról) és a mérnöki tudományokról szólnak. Az előbbi keretében a bagdadi tudós írt a mérlegekről, a súlymértékekről, amelyekkel mérnek, és a „súlyos” dolgokról, amelyek mérését végzik ezen eszközökkel. Azokról a felemelő, elmozdító, szállító stb. szerkezetekről is e helyen szólt, amelyek előidézik a „súllyal” rendelkező testek helyváltoztatását. A mérnöki tudományok pedig, mint a matematikai tudományok *in actu* alkalmazása kerülnek bemutatásra a kötetben.

A 4. fő fejezetet a tudós a fizika és metafizika tudományáról írta, számos diszciplínára tagolva rendszertanának eme részét is. A fizika a fizikai testeket és tulajdonságaikat tanulmányozó tudomány, „megismertet azokkal a dolgokkal, amelyekből, amelyek által és amelyekkel léteznek ezek a testek és tulajdonságaik”.³⁷⁹ A testek egy része természetes (a föld, az ég, a növények és állatok, maga az ember), más részüket pedig az ember teremtette, az ő akarata és tevékenysége által keletkeztek (pl. az üveg, a kard, az ág, a szövet stb.). A tulajdonságok kapcsán al-Farábi

³⁷⁷ Uo. 43. o.

³⁷⁸ Uo. 46-47. o.

³⁷⁹ Uo. 55. o.

azt írta, hogy a természetes testek tulajdonságai egyediek, létezésüket egyetlen Teremtőnek köszönhetik. Anyaguknak, formájuknak és minden tulajdonságuknak oka, végcélja és értelme van a teremtés művének nagy egészében. A mesterséges testeknek pedig – az emberi akarathoz és igényekhez igazodva – kifinomult, a rendeltetésükhöz igazodó sajátosságaik vannak.

A metafizikáról azt írta, hogy a legtökéletlenebbtől a Legtökéletesebbig lehet emelkedni általa, az Örök Létezőig, amely egységbe foglalja az összes létezőt. Ez az Örök Létező nem származik semmiből, nincsen kiváltó oka, és előtte nem létezett semmi; ez az abszolút létező, az egyetlen, mely teljes, egységes, valósabb és igazabb, mint bármi rajta kívül, és al-Farábi szerint nem lehet más, csakis maga az Egyetlen Isten. (Lásd: „Ó, Allah, az egyedülvaló, Allah az örökkévaló! Nem nemzett és nem nemzetett. És senki nem fogható hozzá.”³⁸⁰) A metafizika megmutatja a vizsgálódó ember számára azt, hogy hogyan származnak az Örök Létezőből más létezők, és megmutatja, mi okozza a világ dolgai között meglévő harmóniát. A szerző ennél a résznél – hasonlóan, mint könyve korábbi fejezeteiben – nem csupán az általa igaznak és fontosnak tartott ismereteket közvetíti, hanem teret ad azoknak a kételkedéseknek is, amelyek a témával kapcsolatosan a körülötte lévő világban felmerültek. Azért fontos szerinte a „hibás vélemények” megcáfolása, mert „az emberben nem lehet kétség Istent illetően.”³⁸¹

Az utolsó fejezetet al-Farábi a politikának, a jognak és a teológiának szentelte, és itt is jól felismerhető Platón és Arisztotelész hatása. Mint azt más művei is mutatják, a tudós az emberi fejlődés szempontjából a megismerés mellett kiemelt helyen említette az ember társadalmi dimenzióját, a közösséghez való tartozás fontosságát és meghatározó voltát. Ibn Khaldúnt messze megelőzve, a görög államelmélet-alkotók késői utódaiként a bagdadi szerző lázasan kereste a boldogság eléréséhez szükséges ideális államformát. Ő maga is elkészítette az eszményi közösségi szerveződés városi modelljét, Az ideális város (*Al-medína al-fadila*) című munkát, ahol a társas együttélés legfőbb rendezőelve a kölcsönös segítségnyújtás.³⁸² Tudományrendszertani könyvében is hosszasan kifejtette a politika tudományának tartalmát, melynek lényege szerinte abban áll, hogy meg kell ismerni és érteni az emberi viselkedésformákat, és ki kell dolgozni a boldogság elérését elősegítő rendszabályokat, illetve azok betartásának módjait. A politika tehát a helyes kormányzási elvek kidolgozását és betartását/betartatását jelenti, mely egy felsőbb hatalom (uralkodó) által valósulhat meg szerinte. A kormányzásról szólva egyrészt leírta a helyes, erkölcsös, boldogságot biztosító államvezetési módszert, amely alatt jó közösségek és jó városok működhetnek, és amelyek feltétele, hogy az evilági boldogság mellett a túlvilági létre is figyelmet fordítson. Emellett al-Farábi kifejtette a – körülötte létező világban is megfigyelhető – helytelen, rossz útra vezető kormányzási módokat, amelyekből

³⁸⁰ Korán 112:1-4.

³⁸¹ Uo. 65. o.

³⁸² L. erről: Nogales: *Papel de la educación...* i. m. 241-249. o.

– úgy írta – rengeteg féle van: például ha egy uralkodó(i kör) a gazdagságra tör, akkor a kapzsiság kormányát hozza létre, ha dicsőségre, akkor a hiú dicsőség uralma valósul meg stb. Al-Farábi azonban jól tudta, hogy a jó kormányzáshoz nem elegendők a helyesen megfogalmazott törvények: alappillér még az emberek erőfeszítéseinek lendítő ereje. Mindennek megvalósulásához pedig hosszas tapasztalatok és sok jó példa szükséges, azaz a boldogsághoz vezető „politika” megteremtése hosszú folyamat és a közösség egészének cselekedetein nyugszik. A tudós szerint olyan a jó politika is, mint az orvoslás: egyrészt vannak könyvek, melyekben lefektetésre kerülnek a szabályok, másrészt létezik a valóság, ahol az ismereteket alkalmazni kell, és mindez igényli az állandó gyakorlást, a látott példák beépítését.³⁸³ Több más, a neveléstörténetből is ismert személyhez hasonlóan al-Farábi is leírta azt, hogy hogyan kell nevelés útján felkészíteni a leendő uralkodót eljövendő feladataira.

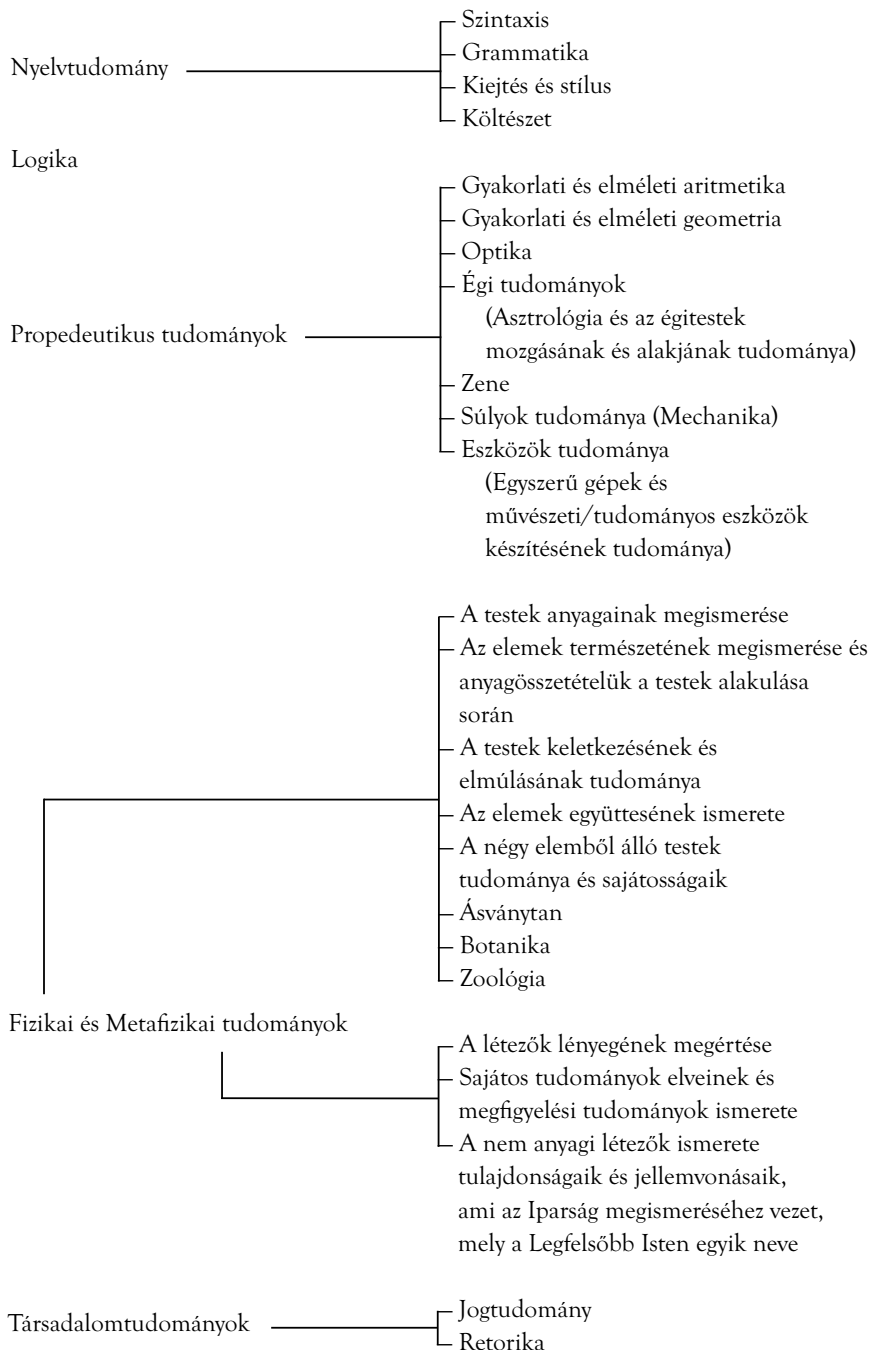
A politikáról írott alfejezet – csakúgy, mint a könyv többi része – egyértelműen mutatja a szerző azon meggyőződését, hogy a földi élet a létezésnek csak egy szelete, a boldogság és az igazság elérése egy magasabb szintű terv keretében, a vallásos életforma segítségével váltható valóra. Ebből a gondolkodásmódból, világszemléletből szervesen következik, hogy a jog az író szerint a vallás kerete; a jogtudomány nála tulajdonképpen a vallásjog, mely két részből áll: a dogmákról szóló tanításokból és az ezekből következő emberi cselekedetek rendszeréből. A vallásjog (*qalám*) tudománya arra szolgál, hogy az ember képes legyen megvédelmezni a kinyilatkoztatáson alapuló dogmákat, és készen álljon logikusan, észérvekkel cáfolni mindent, ami azok ellen szegül. Al-Farábi szerint az ember tökéletesedésében korlátozott, ezért úgy fogadja a teológiai igazságokat, mint a gyermek vagy a tapasztalatlan ifjú a tökéletes férfiú tanításait, ám ahogy kiművelődik, ismereteket és tapasztalatokat gyűjt a világ dolgairól, képessé válik az elvont, magasabb szintű igazságok befogadására.³⁸⁴ A szerző vallástudományról írott szavait – a logikáról szóló fejezet mellett – emlegették a legtöbbet a halála után. Jóllehet, más muszlim szerzőkhöz hasonlóan maga al-Farábi is írt műveket alkímiáról, álommagyarázatról és más okkult tudományokról, osztályozásában ezek nem szerepeltek.³⁸⁵

Al-Farábi ismertetett könyvét áttekintve jól látszik véleménye a tanulás, a tudomány-megismerés céljáról és kívánatos módszereiről. Az emberi cselekvéseknek, magának a tanulásnak is eszerint végső célja az Örök Létező megismerése, az istenséggel való egyesülés. E cselekedeteknek mindenkor meg kell egyezniük az isteni világteranggal, és ennek érdekében szükséges a világra vonatkozó ismeretek rendszerezése is. A tudás elérésének alapvetően két útja van: a tanulás (*ta’lim*) és az ismeretek alkalmazása (*ta’dib*), ezek közül mindegyik lehet elméleti és gyakorlati. Más műveiben (például egy, az arisztotelészi filozófia tanulmányozásához írott bevezető munkájában) al-Farábi azt is kifejtette, hogy milyen lelkiállapot szükséges

³⁸³ Al-Farábi i. m. 68-69. o.

³⁸⁴ Uo. 74-75. o.

³⁸⁵ Nasr i. m. 79. o.



11. Al-Farabi tudományrendszere

a megismeréshez. Az ember eszerint a tanulás megkezdése előtt „újítsa meg élvhajhász lelkét, hogy csakis az igazságra áhítozzon, és ne az élvezetekre, és változtassa meg racionális lelkületét, hogy akarata becsületes legyen. (...) ...szükséges továbbá az állhatatos és kitartó igyekezet..., mivel a vízcsepp, ha kemény, a követ is feloldja. Nem kell olyasmivel foglalkozni, ami nem tudomány, mert a sok különböző dologgal való foglalkozás oda vezet, hogy nem lesz rend, sem pedig összhang. Ami pedig az élet hosszúságát illeti, el kell mondani, hogy ha – miként Hippokratész mondta – a testekről való gondoskodás meghosszabbítja az életet, hogyne hosszabbodna meg az a lélek ápolásával?”³⁸⁶

Al-Farábí tehát, felhasználva Arisztotelész, Platón és más előtte élt (főként görög) tudósok eredményeit, hithű muszlimként olyan új rendszert teremtett, amely hierarchikus építmény csúcsán a teológia megismerése állott, mégpedig igazodva a Mohamed által közvetített isteni kinyilatkoztatáshoz.

További muszlim rendszeralkotók

Al-Farábí rendszerét – változtatásokkal – Ibn Szína (Avicenna) is átvette. Ő a tudományok között nagyon határozottan alá- és fölérendeltségi viszonyokról beszélt, melyeket szerinte a bölcsesség elérésére törekedve figyelembe kell venni.³⁸⁷ Ő is elméleti (*nazari*) és gyakorlati (*amali*) tudományokra osztotta fel a diszciplínákat. Az első csoportba tartoztak nála a fizikai, a testekkel és mozgással összefüggő tudományok (*tabi’i*), a matematikai tudományok (*rijádi*) és az „isten” tudományok (*iláhi*), melyek nincsenek összefüggésben sem az anyaggal, sem a mozgással. A gyakorlati tudományok Ibn Szína szerint az etikai, gazdasági, politikai és vallásos ismereteket összefoglaló ágak.³⁸⁸ A tudás szerinte is tapasztalás és gondolkodás útján alakul ki.

Hozzá hasonlóan jól ismerte a tudás-elsajátítással és a tudományokkal kapcsolatos problémákat a perzsiai születésű al-Ghazáli (1058-1111). Bevezetés a tudományokba (*Ihya’ ‘ulúm ad-dín*) című könyvéről Asin Palacios 1904-ben Egy muszlim kompendium a pedagógiáról címmel írt tanulmányt.³⁸⁹ Ez a műve valóban nem csupán a tudományok rendszerezésével foglalkozó mű volt, hanem az oktatásban közvetlenül is hasznosítható tanulmányi rendszer, haladási terv is. A tudományok osztályozását ő is azok tulajdonságai, hasznosságuk és tartalmuk természete szerint végezte el. Szerinte is minden tudomány tanulásának végső célja az, hogy az ember Allahhoz váljon hasonlatossá, ehhez pedig feltétlenül szükséges a nevelés, amely szerinte a „legnemesebb művészet”. Al-Ghazáli, miközben a tudományokat rendszerezte, művében kora felsőbb szintű oktatásának panorámáját adta. Vallá-

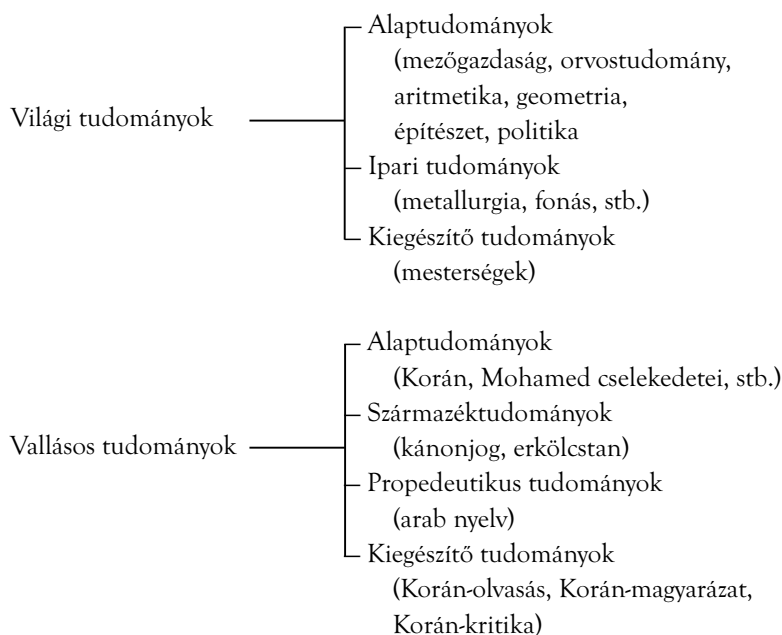
³⁸⁶ Guerrero, Ramon Rafael (1984): Una introducción de al-Farábí a la filosofía. *Al-Qántara*, Madrid, Nro. V. 13. o.

³⁸⁷ Anawati i. m. 64-65. o.

³⁸⁸ Tritton i. m. 133. o.

³⁸⁹ Díaz: *Historia del pensamiento pedagógico...* i. m. 211. o.

sos és világi tudományokra osztotta az egyes diszciplínákat. A világi tudományok szerinte azok, amelyek a földi, a napi élet során az emberek segítségére vannak. Alaptudománynak tartotta ezen belül például a mezőgazdaságot, az orvostudományt, az aritmetikát és a geometriát, az építészetet és a politikát. Ipari tudományokról (például: metallurgia, fonás) és kiegészítő tudományokról (pék mesterség, kovácmesterség) is beszélt. A vallásos tudományok pedig elvezetik a földi létben boldoguló embert a Legfelsőbbhöz: alaptanulmányokról írt al-Ghazáli a Korán, a Próféta mondásai és cselekedetei, az iszlám egyház doktrínái kapcsán. Származék-tudományoknak nevezte a kánonjogot és a misztikus-aszkétikus erkölcsöt, propedeutikusnak az arab nyelvet és grammatikát, kiegészítőnek pedig a Korán-szövegek olvasásának, magyarázatának és kritikájának tudományát.³⁹⁰ A szúfi gondolkörben mozgó tudós egyértelműen kiemelte az utóbbiak, vagyis a vallásos tudományok felsőbbségét, és éppen emiatt úgy vélte, a szülők nevelésben betöltött szerepét minimálisra kell korlátozni a lelki vezető mellett.³⁹¹



12. Al-Ghazáli tudományrendszere

Egy másik műve, melyet bagdadi diákjai kérésére a jogtudományról állított össze (*Musztasfá*) szintén példázza a jeles tudós és tanító pedagógiai és tudományrend-

³⁹⁰ Uo. 212-215. o.

³⁹¹ Gardet, L.: Notion et principes de l'éducation dans la pensée arabo-musulmane. In: *L'enseignement en islam et en Occident au Moyen âge...* i. m. 4. o.

szerezés iránti érdeklődését. Ez a mű, melynek bevezetőjében életrajzi momentumokat felvillantva al-Ghazáli kifejtette, hogy már gyermekkorában foglalkozott a vallástudománnyal (*fiqh*), szintén tartalmazza a tudományok egyfajta felosztását. A mű bevezető részében megkülönböztetett 1.) tisztán racionális tudományokat (*'aqli mahd*), mint például az aritmetika, geometria, csillagászat és más hasonlók; és 2.) tisztán hagyományos tudományokat (*naqli mahd*), mint például a hadisz és a Korán magyarázatok. Ezeket „ifjak és idősek ugyanolyan sikerrel művelhetik, mivel ezek teljesen a memóriára támaszkodnak, és csak kis hely jut az értelemnek.”³⁹² Kifejtette még, hogy 3.) a legnemesebb tudományok a „vegyesek” (*muzdavidzsa*), amelyek mozgósítják az értelmet, és helyet adnak mind az egyéni vélekedésnek, mind pedig az isteni kinyilatkoztatásnak. Al-Ghazáli szerint ide tartozik például a vallástudomány (*fiqh*) is.

Ez a két, al-Ghazáli által írott mű is példázza, hogy a muszlim tudósok jó részénél (is) megfigyelhető az a jelenség, hogy életük különböző alkotói korszakaiban változtatták nézeteiket, nyilván saját tudományos fejlődésük függvényében. Abban azonban al-Ghazáli esetében is állandóságot tapasztalhatunk, hogy kutatta az igazság keresésének legcélravezetőbb útjait, és ennek érdekében nagy gondot fordított a tudományok rendszerezésére illetve ennek nyomán a tanulmányi tervek kidolgozására, és nála is a vallástudomány állt a hierarchia legmagasabb fokán.

Akadtak azonban olyan szerzők, mint például az andalúziai Szá'id (1029-1070), akik nem tulajdonítottak egyik tudománynak sem nagyobb jelentőséget, mint a másiknak. A Népek kategóriái (*Tabaqat al-umam*) című művében ez a 11. században élt tudós – al-Farábival, al-Ghazálival és Ibn Hazm-mal ellentétben – nem a nyelvészeti, logikai és vallásos tudományokra helyezte a hangsúlyt, hanem inkább a természettudományok vonzották. A különböző ókori népek kultúrtörténetét leírva úgy gondolta, hogy azok értek el látványos eredményeket, akik kiemelten figyelmet fordítottak e tudományokra, így az indiaiak, a perzsák, a káldeusok, a görögök, a rómaiak, az egyiptomiak, a zsidók és az arabok.³⁹³

A középkori iszlámban a muszlim pedagógia elméletének és gyakorlatának valamint a tudományok rendszerének nagy összefoglalója az az Ibn Khaldún (1332-1406) volt, akinek magyarul is olvasható Bevezetés a történelembe (*Al-Muqaddima*) című műve ma is az iszlám művelődés- és neveléstörténet egyik legkiemelkedőbb forrása.³⁹⁴ A mű mintegy egyharmadát teszi ki az a zárórész, amely Simon Róbert megfogalmazása szerint „lényegében egy kidolgozott és sok vonatkozásban önálló »tudománytan«, melynek elemzése még ma sem végigvitt.”³⁹⁵

³⁹² Laoust, Henri: La pédagogie d'al-Gazali dans le Mustasfa. In: *L'enseignement en islam et en Occident au Moyen age...* i. m. 74. o.

³⁹³ Sá'id al-Andalusi (1991): *Science in the Medieval World – Book of the Categories of Nations*. University of Texas Press, Austin.

³⁹⁴ Ibn Khaldún (1994): *Bevezetés a történelembe*. Osiris-Századvég, Budapest. Ford.: Simon Róbert.

³⁹⁵ Uo. 594. o. (Megjegyzés: A khaldún-i tudományrendszer magyar nyelven való megismerését ez a kiadás csak kevésbé segíti, lévén, hogy a könyvnek éppen az a része csak töredékesen került lefordításra, amit a kiadó

Az emigráns andalúziai család gyermekeként Tuniszban született férfiú az iszlám történelmének egyik legragyogóbb századában készítette el önéletrajzi elemekkel átszőtt átfogó történeti elemzését, mely mű kiindulópontja lett későbbi muszlim szellemi irányzatoknak. A könyvben nem csupán a történettudomány elméleti megalapozását adta, hanem színes képet festett saját kora és az azt megelőző századok valóságáról. Bár könyve hatodik, tudományrendszerezéssel foglalkozó fő fejezetében nem vette számba valamennyi tudományt, rendezőelve, mely szerint vannak filozófiai vagy szellemi tudományok és örökül hagyott vagy közvetítő tudományok (a kinyilatkoztatáson alapulóak), követendő lett, főként a szunniták körében.³⁹⁶

„Az első a filozófiai tudományokat foglalja magában. Ezek azok, amelyeket az ember gondolkodó képessége természete révén ismer meg, és amelynek a tárgyaihoz, problémáihoz, észlelési módjaihoz és tanítási módszereihez emberi észlelése vezet el őt úgy, hogy szemlélődése és kutatása feltárja számára azt, hogy mi a helyes és hibás mindezekben – amennyiben valóban gondolkodó emberről van szó.

A második a hagyományos, közmegegyezésen alapuló tudományokat foglalja magában. Ezek mind egy adott vallásjog tekintélyén alapuló közlésen alapulnak. Az értelemnek nincs helye ezekben, hacsak nem az, hogy a részletproblémákat kapcsolatba hozhatja az alapelvekkel. (...) mindezeknek az alapja a Korán és a prófétai hagyomány vallásjogi anyaga, amelyet törvény gyanánt Allah és prófétája adott nekünk...”³⁹⁷

Részletesen szolt a szerző a Korán és a hadisz értelmezésének eltérő irányzatairól, és arról is, mennyire fontos a nyelvtudomány (az arab grammatika) tanulmányozása e második tudománycsoport megismeréséhez. Külön alfejezetben emelte ki Ibn Khaldún a szűfizmust, amely szerinte sajátos észlelési állapotban, eksztázisban juttatja el világtól elfordult, askéta életet élő híveit a szellemi megismeréshez.³⁹⁸

A 18-32. alfejezetben a muszlim tudós a filozófiai (racionális) tudományok áttekintését adta. Szerinte „az észlelés alapját az érzékelhető dolgok alkotják, amelyeket az öt érzékszerv érzékel. Minden élőlény – lett légyen racionális vagy más egyéb – részt vesz ebben az érzékelésben. Az ember általt különbözik a többi élőlénytől, hogy érzékeli az univerzálisakat (*kulliját*), amelyek az érzékelhető dolgoktól történt elvonatkoztatások.”³⁹⁹ Ennek a résznek az alfejezeteiben leírta az egyes tudományok (logika, orvostudomány, mezőgazdaság, metafizika, geometria, aritmetika, zene és csillagászat) tartalmát, vizsgálati módszereit. A logikával kapcsolatosan kitért arra, hogy Arisztotelész volt ennek a tudománynak az első leírója, és be is mutatta a nagy görög előd logikáról szóló művének nyolc fő részét. Ibn Khaldún rámutatott arra, hogy a korai muszlim tudósok elvetették az arisztotelészi logikát,

csupán a hátravetett jegyzetekben közölt. Tovább nehezíti az értelmezést, hogy a kötetnek pont ebben a VI. fejezetében, a 30. alrésznél bizonyos zavar tapasztalható a jegyzetszámolás esetében.)

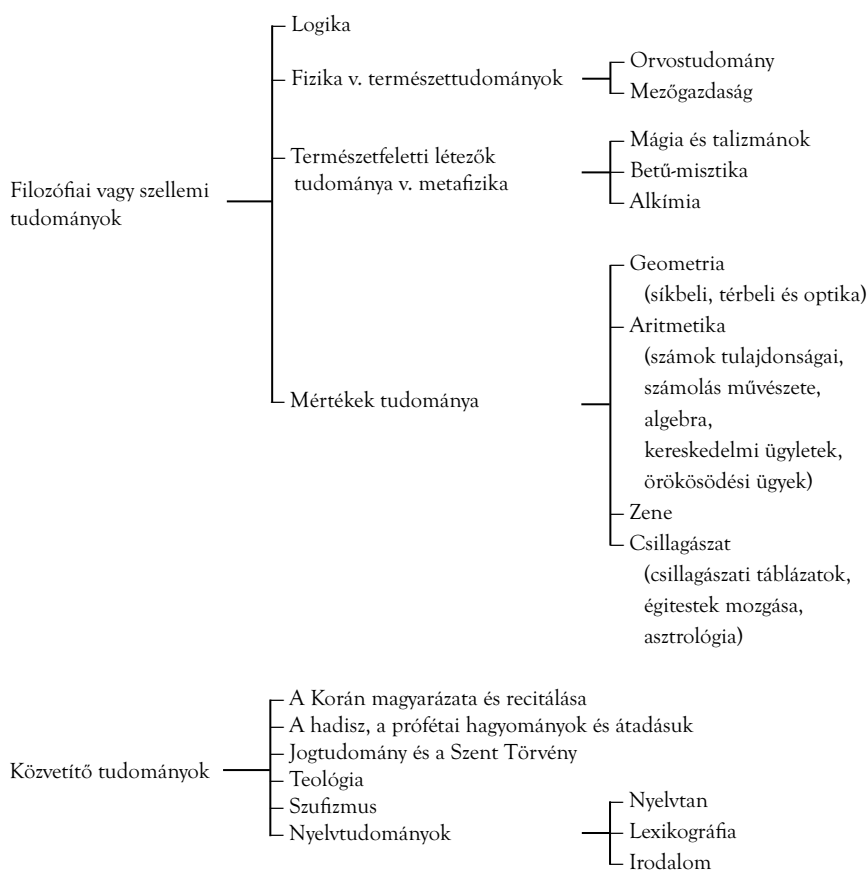
³⁹⁶ Nasr i. m. 63. o.

³⁹⁷ Ibn Khaldún: *Bevezetés a történelembe...* i. m. 447. o.

³⁹⁸ Uo. 486-503. o.

³⁹⁹ Uo. 503. o.

aztán az mégiscsak bekerült (al-Farábi, Ibn Szína, Ibn Rusd munkássága nyomán) a tudományrendszertanokba. Magáról a filozófiáról azonban a 14. századi szerző nagyon lesújtóan írt, hiszen szerinte „a filozófusok úgy vélekednek, hogy a boldogság abban áll, ha az összes létező dolgot – legyenek azok érzékekkel észlelhetők vagy azokon túliak – akár (filozófiai) okoskodás, akár érvelés segítségével észleljük.”⁴⁰⁰ Szerinte ugyanis a létezés egésze sokkal szélesebb körű annál, semmint hogy az ember felfogni, megismerni tudja. „Nem tudjuk érzékelni a szellemi lényeket, hogy további lényeket absztrahálhassunk, mivel érzékszerveink fátyolként elfedik tőlünk az előbbieket” – írta.⁴⁰¹ Könyve e részében éles kritikát fogalmazott meg a görög filozófusok tanításait átvevő és követő muszlim elődökkel kapcsolatosan, akik a megismerés lehetőségét hirdették vagy sugallták.



13. Ibn Khaldún tudományrendszere

⁴⁰⁰ Uo. 511. o.

⁴⁰¹ Uo. 513. o.

A tudományrendszer valamennyi eleme kapcsán Ibn Khaldún a fenti idézetekből is kiolvasható utat követi: először definiálja azt, hogy mit is ért egy adott tudomány alatt, majd részletezi annak tartalmát, vizsgálódási területeit, a hozzá kapcsolódó tudományokat, mégpedig számos példával alátámasztva mondandóját. Részletesen, valódi történész módjára bemutatja és összeveti egyes (vallási) iskolák, különböző muszlim szerzők tanításait, és végigvezeti valamennyi tudomány muszlim történetét, több helyen kitérve a görög és más szerzők korábban elért eredményeire. Műve fejezeteiben mindenütt gondosan kiválasztott, a Koránból illetve a hadiszokból vett idézetek támasztják alá a megismeréssel kapcsolatos elméletét, mint például az alábbiak: „Allah a dolgok legjobb tudója.”; „Allahot csupán Allah ismeri”; „Allah vezet el az Igazsághoz” (*Korán* 10:35 és 46:30) stb. Ibn Khaldún tanításai szerint, ha a tanuló, tudományokkal foglalkozó ember fejében zürzavar alakul ki, ha kételkedni kezd és kétségbeesik, akkor el kell hajítani „a szavak fátylait”, azaz az egyes tudományok rögzített szabályait, és a természetes gondolkodásban kell kapaszkodót keresni, és Allah segítségére kell hagyatkozni.

Ibn Hazm, a córdobai polihisztor

A középkori al-Andalúszban a legteljesebb tudomány-rendszer és nevelési-oktatási terv megalkotása a córdobai születésű muszlim gondolkodó, Ibn Hazm (994-1063) nevéhez fűződik.⁴⁰² A tudós férfiú jómódú családból származott, apja al-Manszúr vezíre volt. Felnőtt férfiként Ibn Hazm a zahíri szektához tartozott, emiatt üldöztetéseket kellett elszednie, és börtönbe is zárták. A hányatott sorús polihisztor ismert volt mint költő, filozófus, történettudós, moralista, jogász és teológus, és megszámlálhatatlanul sok művet alkotott, melyeknek egy jelentős részét Sevilleben nyilvánosan elégették, és a többi közül is sok elveszett az évszázadok során.

Az elemzők szerint csak igen kevés muszlim szerzőt lehet Ibn Hazm-mal összevetni bölcsesség és alkotókedv vonatkozásában. A córdobai tudós ugyanis valamennyi általa művelt tudományban, minden műfajban és valamennyi életkori szakaszában kiemelkedőt alkotott. Életművével kapcsolatosan egyik legmeglepőbb sajátosság műveinek egyenletes színvonala, kimagasló minősége, tiszta, ékesszóló stílusa. Nagy összegző műveitől egészen rövid leveleiig és az általa komponált vita-iratokig Ibn Hazm legtöbb esetben eredetit és lényegeset alkotott.⁴⁰³ Tudományos eredetisége és gondolatainak maradandósága tehetségén kívül minden bizonnyal annak is köszönhető, hogy szisztematikusan és aprólékosan tanult, gondosan felépített terv szerint. Jegyzeteket készített az olvasmányairól, melyek valamennyi tudományt érintettek, aztán táblázatokat szerkesztett, összegzéseket írt a megta-

⁴⁰² *Diccionario de filósofos*. Rioduero, Madrid, 1986. 657. o.

⁴⁰³ Monés, Hussain (1965-66): Clasificación de las ciencias según Ibn Hazm. *Revista del Instituto de Estudios Islámicos en Madrid*, vol. XIII. Madrid. 7. o.

nultakról, azaz mindent megtett, hogy különböző ismereteit összekapcsolja, értelmezze és feldolgozza. Ez a – gyakran csak tanítványai feljegyzéseiből kibontakozó – munkamódszer igencsak hatásosnak bizonyult tudományrendszerező erőfeszítései során. Nem véletlenszerűen forgatta a könyveket, hanem tudatos program (előre elkészített bibliográfia) alapján, és nagyobb művei elkészítése előtt kisebb lélegzetű tanulmányokat írt.

A tudományok kategóriái (*Maratib al'ulüm*) című átfogó művében az andalúziai tudósok közül legteljesebben fejtette ki a tudás és a tudományok rendszerét. E könyvről a neves iszlám-kutató, Lévi-Provençal azt írta, hogy „e mű, mely megérdemli, hogy nyilvánosságra kerüljön, tele van olyan szempontokkal, amelyek a legnagyobb érdeklődésre tarthatnak számot...”⁴⁰⁴ Ibn Hazm több elődjéhez hasonlóan maga is úgy vélte, hogy csak a tanulás mentheti meg és emelheti fel az embert, bár A vezetés könyve (*Kitáb al-ajlaq*) című munkájában azt írta, hogy „ha a tudásnak nem volna más értelme, mint az, hogy egy tudatlan elfogadjon beneteket, és hogy egy tudós tiszteljen és becsüljön, még ez is elegendő volna, hogy elmerüljetez benne. (...) Hogyan lehetséges hát nem keresni a bölcsességet, látva számos ablakát ebben és az eljövendő életben? A tudatlanság átka okoz minden rosszat...”⁴⁰⁵

A tudományok kategóriái című könyve tehát egy egészen egyedülálló pedagógiai mű a spanyolországi iszlám történetét tekintve. Ez a tudományrendszertan nem logikai vagy filozófiai alaposottságú, hanem teológiai és moralista szempontok alapján elkészített szisztéma. A tudományok osztályozásának legfőbb alapja az volt, hogy Ibn Hazm megvizsgálta, mely tudományok a jobban- illetve kevésbé hasznosak az ember végső célját, Allah megismerését tekintve. Szerinte azok a tudományok, melyek az isteni cél elérésében segítik az embert, preferáltak azokkal szemben, amelyek csak a jelen élet sikjában hatnak, és csupán a jólét, az egészség vagy a gazdagság megteremtését szolgálják. A córdobai tudós egyensúlyt teremtett az értelem és a hit, a filozófia és a teológia között. Szerinte az előbbi nem áll ellentétben az utóbbival, a teológiával, hiszen a filozófia végcélja is ugyanaz: az ember megváltása. Ezen eszményhez való ragaszkodásában Ibn Hazm valójában nem egy szokásos tudomány-rendszert alkotott, hanem olyan tanulmányi tervet (pedagógiai értekezést), amely leírta a muszlim ifjú nevelésének – szerinte helyesnek vélt – alapelveit.

A mű első részében az egyén neveléséről értekezett, kiemelve, hogy a tudás megközelítése és átadása is erény, és minél több könyvből tanul valaki, annál többre viszi. Úgy vélte, senki nem tud elérni a tudományokhoz, ha nem hallgat, ír, olvas, és nem végez maga is kutatásokat. A megismerés elveit illetően – a neoplatonikus áramlatok tanításaival szembehelyezkedve – Ibn Hazm azt állította, hogy az emberi testtel egyesülő lélek önmagában nem hordoz semilyen tudást, az ember szü-

⁴⁰⁴ Uo. 8. o.

⁴⁰⁵ Idézi: Chejne i. m. 154. o.

letésekor nem rendelkezik ismeretekkel, csak érzékelése, rendezetlen mozgásai és vegetatív képességei vannak. Szerinte a lélek fejlődésével alakul ki az értelmesség, aminek segítségével megértjük az öt érzékszerv által észlelt dolgokat és az értelmi igazságokat.

Számos más muszlim gondolkodóhoz hasonlóan elítélte azokat, akik gazdagságra és hírnévre áhítozva tanulnak, hiszen „ha valaki a tudományoknak szenteli magát, nem ebben az életben nyeri el jutalmát.”⁴⁰⁶ Ezt írta még: „Biztosan tudjuk, hogy az evilágon való tartózkodásunk nem tart sokáig, ezért szerencsétlen gondolkodás és elvesztegetett munka olyan tudományokkal foglalkozni, amelyek csak az evilági életet szolgálják. (...) Így kidobott munka az, ha valaki olyan tanulmányoknak szenteli magát, melyeknek egyetlen célja a pénzkereset... Ha a dolog így áll, a legnemesebb tudományok azok, amelyek az örök életben való megváltáshoz vezetnek. Aki ilyen tanulmányoknak szenteli magát, az olyan, aki a rövid szenvedést felváltja az örök boldogságra.”⁴⁰⁷

A nevelésre vonatkozó útmutatása az alábbiakban foglalható össze: 5 éves kor körül kell kezdeni a gyerekek tanítását, alapfokon az írás, olvasás és a Korán elsajátítása a cél. Megjegyzést tett a kalligráfia tanulásának eltűlése ellen, mert szerinte a szépírás elsajátítása kettős veszéllyel jár: egyrészt jelentősen meghosszabbítja a tanulmányi időt, másrészt kísértésbe viszi az embert, hogy szultánok szolgálatába álljon, és így annak szentelje életét, „hogy igazságtalanságokat kövessen el vagy olyan okiratokat szerkesszen, (...) amelyek telve vannak hazugságokkal és hamisságokkal.”⁴⁰⁸ A középfokú tanulmányokat a grammatika és a lexikográfia tanulásával kell megalapozni, ám a költészetéről úgy vélekedett, hogy nem a legmegfelelőbb „tananyag” az ifjúság neveléséhez. Különösen kerülendőnek tartotta az élvezetek felé terelő szerelmes verseket; az elválásról és sivatagokról szóló költeményeket, mert ezek a család elhagyására ösztönöznek; a nyomorúsággal és háborúval összefüggő verseket, mert ezek rombolásra, gyilkolásra ösztökélnek; a szemtelen, áskálódó emberek ajkán született satirikus költeményeket valamint az uralkodókat dicsőítő, rossz ízléssel, hamis módon megírt énekeket.

Ezt követően a matematika tudományának (*‘ilm al-‘adad*) elsajátítása jelenti az oktatás anyagát: a négy alpművelet, a törtszámok, a síkgeometria, a földmérés, az égitestekről szóló ismeretek és Eukleidész *Elemek* című műve. A csillagászatról szólva elutasította az asztrológiát. A Föld, a bolygórendszer megismerését szolgáló tudományt, mely bizonyítja az Univerzum végtelenségét és a Teremtő fenségét, Ibn Hazm nagyon nagyra tartotta, ám az asztrológiáról megállapította, hogy csupa hamisságon alapul.

Ezután kell tanulnia a diáknak logikát, mert csak így lesz képes megkülönböztetni az igazat a hamistól, megérteni a természettudományokat; valamint tanul-

⁴⁰⁶ Uo. 155. o.

⁴⁰⁷ Idézi: Monés i. m. 10. o.

⁴⁰⁸ Uo. 12. o.

mányoznia kell a „fajok tudományát” (vagyis az állatok, növények, kőzetek rendszerét) és az orvoslást. Ezen tudományok lehető legteljesebb megismerése is tükrözi a córdobai tudós szerint a teremtés csodáit és Allah nagyságát. Külön kiemelte az ókori és kortárs népek történetét, és felhívta a figyelmet arra, hogy mennyire fontos hanyatlásuk forrásokkal alátámasztott tanulmányozása, a történelmi folyamatok megértése, valamint az erényes személyek életrajzával való megismerkedés. Érdekes a történelem tanulása mellett felhozott érvelése: szerinte ez azért tanulmányozandó, hogy segítségével az ember megértse az evilági élet hívságait; azt, hogy minden, nagy erőfeszítéssel és hatalmi szóval létrehozott nagyság és dicsőség múlandó. Így a lélek hajlik majd afelé, hogy megvesse a könnyű, világi örömeket, és rábredjen, hogy csak a jóság és könyörületesség műve maradandó. Fontosnak tartotta a tudományok között az etnológiát, ami az ő felfogásában az arab törzsek, klánok és családok közötti vérségi kapcsolatok ismeretét jelentette.

A legfelsőbb szintű tudás, amellyel mindenkinek foglalkoznia kell, a vallástörvény (*sarí'a*). A felsőfokú oktatás fókuszában így tehát Ibn Hazm szerint is a koranikus tudományok, a Próféta hagyományai és cselekedetei (*hadísz*), a vallásjog (*fiqh*) és a teológia (*'ilm al-qalám*) áll. A többi tudomány tanulmányozása csak előkészület ezek megértéséhez.

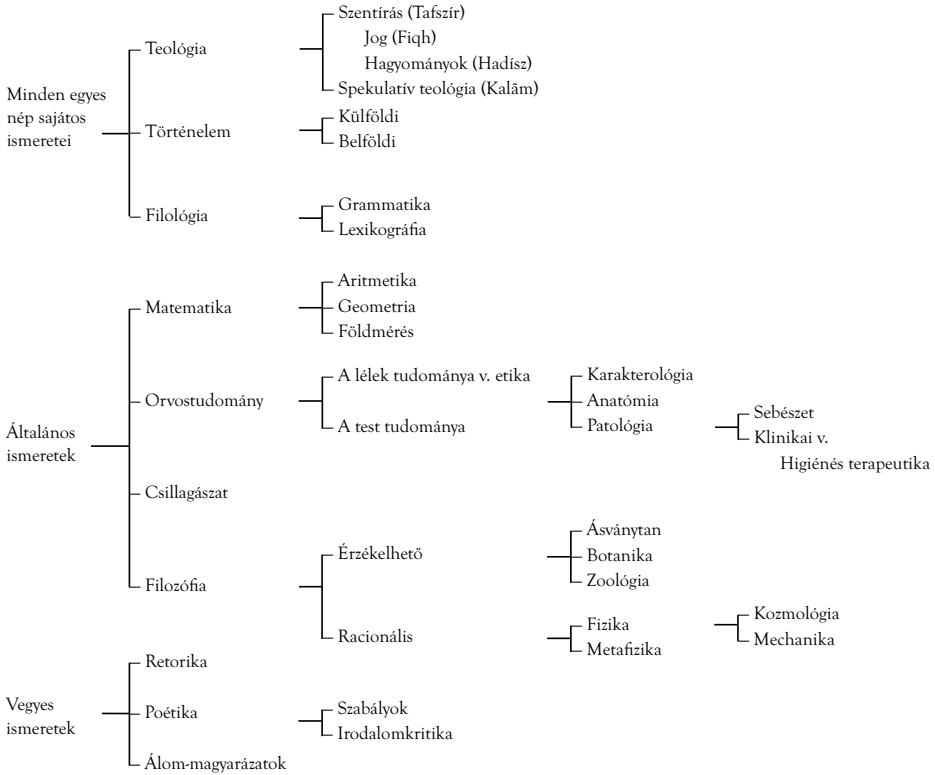
Úgy vélte, ha valaki nem képes arra, hogy minden tudományban kiemelkedjen, szükséges, hogy legalább elképzelése legyen valamennyiről, azaz sokoldalú, általános nevelést kívánt. Mélységesen lesújtó volt a véleménye azokról, akik a saját tudományukon kívüli tudományok művelőit nem értékelték vagy becsmérelték. Egyik tudomány sem érhető a többi nélkül, így csak azok emelkedhetnek ki tudásukkal, akik minden tudományból merítenek ismereteket – fogalmazta meg az elérendő eszményt az andalúziai polihisztor.

Könyvének második részében a tudományok rendszeréről írt, és bár többször is hivatkozott az arisztotelészi tudományrendszertanra, e könyvben a saját rendszerét állította fel, és kiolvasható belőle, hogy a szerző előző századok és saját kora kulturális ismereteiből egyaránt merített. Elmondható, hogy ismerte a tudományok számos ágának eredményeit az iszlám kultúrkörön belül és kívül egyaránt. Tisztában volt a muszlim, a zsidó és a keresztény vallás jellegzetességeivel és különbözőségeivel éppúgy, mint más népek történelmének és irodalmának sajátosságával.⁴⁰⁹ A könyvben kiemelte az egyes népekre jellemző, az általános érvényű és a „vegyes”-típusú tudományokat. Az előbbi csoportba tartoznak szerinte a teológia, a történelem és a filológia.⁴¹⁰ Az általános érvényű tudományokat a matematika, az orvoslás a csillagászat és a filozófia teszi ki, a retorika, poétika és álommagyarázat pedig „vegyes” tudásanyag. Ezekon kívül szerinte tudománynak lehet még nevezni a kereskedelmet, az építészetet, a szövést, a hajóépítést, a mezőgazdaságot

⁴⁰⁹ Hernández, M. C. (1996): *Historia del pensamiento en el mundo islámico 2. El pensamiento de al-Ándalus (siglos IX-XIV)*. Alianza, Madrid. 364. o.

⁴¹⁰ Uo. 365. o.

és a kertművelést, ám ezek csupán arra valók, hogy a mindennapi szükségleteket kielégítsék, és nem a magasabb célok beteljesítését szolgálják.⁴¹¹



14. Ibn Hazm tudományrendszere

Ibn Hazm tudományrendszertanának és nevelési tervének számos részlete világosan mutatja, hogy a szerző részletesen ismerte az alkotói korszakában és az azt megelőző évezredekben született tudományos eredményeket és elméleteket, és képes volt azokat összevetni, saját gondolatai és céljai által új egységbe rendezni. Bemutatott művén kívül egyéb szövegeiből is jól kiolvasható az ókori görög tudósok hatása. A *Levél az isteni segítségről* című munkájában például fel is sorolta néhány nagy előd nevét és műveit. A filozófia és logika tudománya kapcsán például Platónt és Arisztotelészt illetve Aphrodisziai Alexandroszt emelte ki, a geometria kapcsán Eukleidészt; a csillagászat vonatkozásában Ptolemaiosz mellett Hiparkhoszt, és a mindkettőjüknél régebben élt indiai, kopt és nabateus tudóso-

⁴¹¹ Chejne i. m. 158. o.

kat. Az orvostudomány nagyjai közül Hippokratészt, Galénoszt és Dioszkoridészt említette.⁴¹² Ibn Hazm művei nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy a középkori Európa tudósai megismerhessék az ókori filozófiai műveket.

Összegzésként megállapítható, hogy a középkori iszlám tudományrendszerezéssel foglalkozó műveinek vázlatos bemutatása is rávilágít a téma bonyolult és összetett voltára. A muszlim nevelési gyakorlatot és elméletet (is) segítő, esetenként abból kiinduló rendszerezési törekvések összegyűjtése, elemzése és összevetése nagy lépéssel vihet közelebb az iszlám kultúrtörténetének és lényeges vonásainak megértéséhez. A muszlim tudománytanok alkotói, műveik fordítása révén került kapcsolatba Európa az ókori szerzőkkel, és produkált gyorsabb fejlődést a középkori európai kultúra és nevelés. Ugyanakkor jelentős különbség volt egyes muszlim szerzők gondolkodásmódjában, neveltetésüknél, tanulmányaiknál, az általuk követett vallásos irányzatnál vagy az általuk ismert és megélt korszaknál fogva. Bárhogy is értékelték és csoportosították, rendszerezték azonban a tudományokat, valami összefűzte őket: egyetlen istenükbe, Allahba vetett hitük és az általa küldött kinyilatkoztatások zsinórmértékként való tételezése. A muszlim hívőknek a világ megismerésére tett mindenfajta erőfeszítése is egy cél, az isteni terv minél tökéletesebb megismerése érdekében történt és történik ma is. Ezen cél beteljesítéséhez pedig felhasználtak, egybeépítettek minden, a korábbi – muszlim és nem muszlim – tudósoktól származó tudományos ismeretet és oktatási módszert.

OKTATÁSI MÓDSZEREK

A középkori muszlim világ oktatási módszereinek egyik legteljesebb, rendszerezett és kritikus hangvételű összefoglalását minden bizonnyal Ibn Khaldún adta, aki személyes példákat is bőségesen ismertetett a memoriterekkel és tananyagmegértéssel kapcsolatban. Más művekhez hasonlóan könyve 6. fejezetében is szerepelnek a középkori madraszákban folyt tanítás legfőbb módszerei: a tanári szövegmondás és/vagy felolvasás, az állandó ismétlés, a disputák és a hallás utáni tanulás. Ezt írta például: „Tudnunk kell, hogy a tanulók tudományos oktatása akkor jár haszonnal, ha folyamatosan és apránként történik. A (tanár) először előadja a (tanuló számára) az adott diszciplína minden egyes fejezetének az alapvető problémáit. Úgy próbálja közel hozni hozzá e problémákat, hogy rövidre fogottan kommentálja azokat. Ennek során figyelemmel kíséri a tanuló értemi képességét és készségét az elsajátítandó anyag befogadására, egészen addig, amíg az adott diszciplína vége el nem érkezik. E folyamat során szerzi meg (a tanuló) a készséget az illető tudományban, jöllehet ez még csak megközelítő és gyenge. E

⁴¹² Hernández i. m. 364. o.

készség legfeljebb arra képes, hogy előkészítse őt a diszciplína megértésére és arra, hogy megismerje annak problémáit.

Később (a tanár) másodszor visszavezeti őt e diszciplínához, s az előzőnél immár magasabb szinten oktatja őt abban. A rövid összefoglalást elhagyva kimerítő értelmezést és magyarázatot ad. Megemlíti neki a véleménykülönbségeket, s azok megjelenési módjait az adott diszciplína elejétől a végéig. Ekképpen a tanuló készsége megizmosodik. Ekkor (a tanár) újra visszatér vele (az elejére), most, hogy (a tanuló) immár szilárd alapokat szerzett. Ekkor nem hagy magyarázat nélkül semmi olyat, ami bonyolult, homályos és föltáratlan lenne, s föltárja számára azt, ami addig el volt zárva. Ekképpen, amikor a tanuló végez a diszciplínával, elsajátította annak készségét. Ez az oktatás hatékony módja. Ez – ahogy látni lehetett – háromszori ismétlődést követel. Egyeseknek ennél kevesebb időre van szükségük – aszerint, hogy milyenek a természetes adottságaik, s mennyire könnyen tanulnak.”⁴¹³

A nyelvtani, irodalmi műveket gyakran diktálás útján jegyezték le a tanulók. A hadisz, illetve jogi szövegek esetében különösen fontos volt a diktálás, majd az azt követő ellenőrzés, hiszen itt elsődleges jelentőségű volt a szöveg pontos rögzítése.

Az oktatás körülményeiről szóló források leírják, hogy a madraszákban a tanár szőnyegen (*szaddzsáda*), leterített bőrön (*farwa*) vagy kis emelvényen ült vagy oszlopnak támaszkodva állt a diákjai előtt, s körülötte félkörben (*halqa*) ültek a tanulók (*tahallaquí*).⁴¹⁴ Ez az elrendeződés évszázadokon át mit sem változott.

Az ismétlőtanárok, illetve a magasrangú látogatók a tanárhoz legközelebb eső helyeket foglalták el. A tanár rendes, mindennap jelenlévő diákjai ültek lefelé; mögöttük azok helyezkedtek el félkörívben, akik frissen csatlakoztak a tanulókörhöz. A diákok mindig hagytak helyet (általában hátul) az alkalmi látogatóknak, akik pillanatnyi érdeklődésüktől vezérelve tértek be az iskolába, illetve távolabbi helyszínekről érkezve megszakították útjukat néhány napra vagy órára.

A tanár mindig a Korán néhány részletének elmondásával nyitotta meg a tanítást, és imádkozott, hogy Allah legyen kegyes a prófétához és követőikhez, és ezután kezdődött a lecke. Ha a tanár felolvasott saját jegyzeteiből és könyveiből, a diákok pedig lejegyezték azt, akkor ezt *imlá*-nak (diktálás) vagy *szamá*-nak nevezték. Így, cikkelyről cikkelyre diktálva tanították például a hadiszok szövegét. A diktálás módszerét maga a klasszikus arab nyelv tette szükségessé, amely a diákok számára részben idegenül hangozott. A diktálás útján rögzített szöveg sokkal jelentősebb volt a tanulás eredményessége szempontjából, mint egy adott, már leírt szöveg egyszerű másolása. Az írott, csak mássalhangzókból álló szöveg (kivéve a Korán!) ugyanis „élettelen” volt, azt éppen a hangsúlyos és kifejező felolvasás töltötte meg élettel és tette érthetővé. A klasszikus arab szavakat csakis az tudta helyesen meg-

⁴¹³ Ibn Khaldún: *Bevezetés a világtörténelembe...* i. m. 520. o.

⁴¹⁴ *The Encyclopaedia of Islam* V. i. m. 1133. o.

tanulni, aki hallotta azok kiejtését is. A 12. században al-Szam‘aní a Diktálás és diktálás után való írás művészete című könyvében az alábbi tanácsokat adta a diákoknak: „A szavakat úgy kell leírni, ahogy a diktáló (*al-mumli*) kiejti. Amikor aztán a diktáló segítője (*al-musztamli*) elismétli a szavakat, akkor jelölni kell a diakritikus jeleket és a magánhangzókat.”⁴¹⁵ A tanár általában nem egyszerűen csak olvasott és diktált, hanem magyarázatokkal is ellátta a szöveget, amit a diákok emlékeztetőül a margóra írtak. A kurzus végén aztán véletlenszerűen kiválasztotta egy-két diákja jegyzeteit, és kérte azok felolvasását vagy elolvasta ő maga. Elvégezte rajtuk a szükséges javításokat, és jóváhagyásképpen kézjegyével látta el a szöveget. Néhány esetben, ha a jegyzet nagyon pontos és gondos volt, a tanár felírta rá, hogy diákjának jogában áll felhasználni azt saját tanítói munkája során. Ezeket a kéziratokat az iszlám első századaiban *al-amáli*-nak nevezték, nagy tudományos értékkel rendelkeztek, tanítók pedig a próféta követőinek láncolatába kerültek.⁴¹⁶ Al-Ghazáliról feljegyezték, hogy egyszer, egy átjegyzetelt nap után a mecsetből hazafelé tartva banditák támadták meg, és elvették a tarisznyáját. Abban azonban nem letek mást, mint aznap lejegyzett szövegeit, így visszaadták neki, mert beláták, hogy ők semmit sem tudnak vele kezdeni, neki azonban pótolhatatlan.⁴¹⁷

Más volt a helyzet azokban az esetekben, ha a diákok által megtanulandó szöveg beszerezhető volt. Ilyenkor nem a tanár, hanem az idősebb, szépen olvasó diákok olvasták elő a szöveget (ilyenkor a módszer neve *qir‘a* vagy *‘ard* volt), és aztán a nehezebb pontokat megvitatták. A tanítás során ilyenkor minden tanuló kezében fogta saját könyvét, és a tanár különböző szempontokat adott a szövegelemzéshez és értelmezéshez.

A jegyzetelés, szövegmásolás és memorizálás fáradságos munkája mellett az oktatás hatékonyságát állandó vitákkal próbálták fokozni a tanítók. Emellett pedig a diákoknak mindig, minden körülmények között joguk volt tanárukhöz kérdéseket intézni. A próféta mondása szerint: A tudás egy utazóláda, melynek kulcsa a kérdés. A muszlim bölcsek szerint nem az a szégyenletes dolog, ha valaki mindig kérdez, hanem az, ha soha. Al-Sáfi‘í imám egy mesés formában is megőrzött történet szerint ezt mondta: „Soha nem disputáltam senkivel egyébert, mint azt kívánva, hogy Allah – magasztaltassék – az igazsághoz vezesse a másikat és segítse őt annak megmutatásában, és nem vitáztam soha senkivel másért, mint az igazság hirdetéséért...”⁴¹⁸ Az érdeklődés, a vitatkozás tehát ösztönzött és kívánatos magatartásforma volt az iskolákban, ám megvolt a maga etikettje. Nem volt illendő például rossz szándékú kérdést feltenni, sem álszenteskedőt, sem pedig olyant, amely a tanárt zavarba hozza. A tanulóknak meg kellett várniuk azt az alkalmas időpontot, amikor kérdezhetnek, és nem volt illő a tanár szavába vágni és azonnali választ

⁴¹⁵ Idézi: Makdisi: *Religion Law and Learning in Classical Islam...* i. m. 180. o.

⁴¹⁶ Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 216-217. o.

⁴¹⁷ Uo. 217. o.

⁴¹⁸ *Az Ezeregyéjszaka meséi I. k.* 84. éjszaka i. m. 530. o.

követelni. Egy elbeszélés szerint Abú ‘Ubajda, a tanár egyszer ugyancsak kijött a sodrából, amikor diákjai egymás után ostoba kérdéseikkel zavarták meg előadását. A pedagógus annyira feldühödött, hogy így szólt: „Hogy lehet, hogy ma csupa vadállat sereglett itt össze?!“⁴¹⁹ Az ismeretadási módszerek közül végezetül meg kell említenünk még két olyan metódust, amelyek eredményességét, a tudás-közvetítés hitelességét több muszlim jogtudós is vitatta a középkor során. Szokásban volt például az, hogy egy-egy neves tanár halála közeledtével vagy egy nagyobb utazás előtt legjobb diákjának átadta jegyzeteit (például a hadiszokból feljegyzett szövegeket), és a tanítványt megbízta az ismeretek továbbadásával (*wasíja*). Úgyszintén jogot nyert egy diák valamely szöveg közvetítésére, ha meglegelte az adott ismeretanyag legutolsó közvetítőjének kéziratát (*wigháda*). A vallásmagyarázók azonban ezt nem fogadták el hiteles közvetítésnek, hiszen éppen a hadisz valóság tartalmát igazoló személy vagy bizonyítvány hiányzott e folyamatból.

TANULÁSI MÓDSZEREK

A madraszákban – csakúgy, mint más muszlim iskolákban – bevett szokás volt az állandó ismétlés, mely a memorizálást segítette. Neves jogi szakértők úgy emlékeztek vissza diákkorukra, hogy 5-10 alkalommal is ismételték a jogi szövegeket, hogy jól emlékeztükbe vessék azokat. Egy muszlim mondás szerint „A tanulás olyan város, amelyikben az egyik tartópillér a memória, a másik a megértés.”⁴²⁰ A múlt századi spanyolországi történész, Ribera y Tarrago még könnyen (!) el tudta képzelni, hogy az ember képes megtanulni egy 10-20000 sorból álló költeményt, ha annak epizódjai és cselekményei összeforrnak és érzékelhető egységet alkotnak. Ám a korabeli források szerint a középkori muszlim világ tudósai ennél nagyobb teljesítményekre is képesek voltak: sokan közülük valóban az utolsó betűig megtanulták a Korán szövegét, és az Iszfaháni által írott Dalok Könyvét is gond nélkül bemagolták a maga kb. 2500 oldalnyi verseket és anekdotákat tartalmazó szövegével.⁴²¹ Érzékelhető tehát, hogy az, amit ma „memorizálásnak” nevezünk, nem is hasonlítható nagyságrendileg a muszlim diákok tanulási formájához. Al-Zarnúdzsí művében többször is utalt arra, hogy Allah a tanulót mindenben segíti (még a memorizálásban is), ám emellett kifejtette, hogy a diák önálló erőfeszítései is szükségesek.

Az eredményes memorizálás nagy mennyiségű szöveg esetében elképzelhetetlen lett volna segédletek nélkül. A diákok (és tanárok) legfőbb segédeszközeit azok a könyvek jelentették, melyekben úgy foglalták össze egyes tudományok, tudományágak „lényegét”, hogy megkönnyítsék a memorizálást. Olyan sajátos didaktikai iro-

⁴¹⁹ Idézi: Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 219. o.

⁴²⁰ Idézi: *The Encyclopaedia of Islam* V. i. m. 1130. o.

⁴²¹ Ribera y Tarrago: *Discurso...* i. m. 272. o.

dalom jött így létre az arabok körében, mely ugyan az ókortól napjainkig minden népnél fellelhető, de amelynek az iszlám világában tapasztalható változatossága és elterjedtsége egészen sajátos. A könnyebb megtanulhatóság érdekében az arab szerzők irodalmi formákban írták meg tudományos mondandójukat. Az aforizmagyűjtemények, az ókori és muszlim szerzők műveiről készült kivonatok, szinopszisek, a katekizmus-szerű összefoglalások, a fa-formát utánzó (ágrajz) alakú táblázatok és a didaktikus tanköltemények az oktatás minden szintjét áthatották.⁴²²

Ez utóbbi műfaj darabjai, a didaktikus költemények jelen voltak a csillagászat, matematika, orvoslás tanítása során éppúgy, mint a jog és a nyelvtan tanulásánál; e két utolsó tudomány alaptételeinek, szabályainak elsajátítása során különösen fontosak voltak. A didaktikus költemények óriási mértékű elterjedése szorosan összefüggött az iszlám felsőszintű oktatási intézményeinek kibontakozásával, ahol nagyban építettek a tanulók memóriájára. Egy korabeli arab mondás szerint „Aki nek nincs a tudomány a mellkasában (azt hitték, a megtanultak a szívben raktározódnak el), képtelen lesz válaszolni a hozzá intézett kérdésekre.” Egy másik műben az állt, hogy „Megtanulod a tudományokat, de (memorizálás nélkül) olyan lesz ez, mintha egy kosárba dobálnád. És ha azután nem vésed az emlékezetedbe? Ha így teszel, sosem győzedelmeskedsz, mivel csak az győz, aki memorizálja is (az ismereteket), miután megértette azokat.”⁴²³ Abdul Latif al-Bagdadi az alábbiakat írta erről: „Elolvassán egy könyvet, minden erőttökkel azon legyetek, hogy azt kívülről megtanuljátok, és megértsétek a jelentését. Képzeljétek el, hogy ha egyszer eltűnne is a könyv, szövegét ismerve tudnátok nélkülözni, és nem kellene bánkódnotok elvesztése miatt...”⁴²⁴ A neves polihisztor, az andalúziai Ibn Hazm (994-1063) is azt írta, amikor Sevillában elrendelték könyvei elégetését:

„Ha elégeted a papírt, nem égeted el
Azt, amit a papír elzár, mivel ez a
keblemben van,
Velem jön, bárhová is megyek...
Ott lesz, ahol én tartózkodom,
És eltemetik velem a sírba...”⁴²⁵

Ibn Színá (970-1037) világhírű könyve, az orvoslásról írott didaktikus költemény az ókori görög és a középkori muszlim orvosi munkák legjavának összefoglalása volt. A latinul *Cantica* vagy *Canticum* (*Versek* vagy *Vers*) címmel kiadott mű, melyet Keleten arabul, Európában pedig latinul egészen a 16. századig, sőt bizonyos egyetemeken még tovább is használtak, ritmikus prózában íródott. Ere-

⁴²² Kuhne Brabant: *Algunos aspectos de la literatura didáctica...* i. m. 273. o.

⁴²³ Delgado: *Historia de la educación en España y América I.* i. m. 187. o.

⁴²⁴ Idézi: Makdisi: *The Rise of colleges-institutions...* i. m. 89. o.

⁴²⁵ Uo., 187. o.

deti címe Manzúma fi'l-tibb (*Költemény az orvoslásról*) volt. E könyv, mely számos nyelvre lefordítva ma is tanulmányozható, lehetővé teszi elképzelnünk azt, hogyan folyt az oktatás a régi (muszlim és keresztény) felsőoktatási intézményekben. Az előadótermekben a diákok kórusban mondták a (vers)sorokat, melyeket a tanár jegyzetei és személyes tapasztalatai alapján kommentált. Ibn Színá könyvéről sokan úgy vélekedtek, hogy egyesíti magában valamennyi természettudomány főbb alaptételeit, és értékeesebb, mint egy egész könyvgyűjtemény.⁴²⁶ Ehhez, és más hasonló könyvhöz számtalan kommentár született, hiszen a versbe „erőltetett” mondanivaló gyakorta kissé (vagy túlon túl) homályosnak bizonyult. A kommentárok a középkori kéziratokon általában elválasztva, bekeretezve szerepeltek, egyes esetben több tudós magyarázatai is. A kommentárok szövege gyakran sokkalta terjedelmesebb volt, mint maga a rímekbe szedett tananyag. Ibn Khaldún szerint kortársai között sokan voltak, akik ugyan óriási mennyiségű szöveget tudtak felidézni, de azonnal elbizonytalanodtak, ha azokat magyarázni kellett.

Egyes szerzők – különösen a nyelvészeti és jogi tanulnivaló esetében – valóságos rébuszokat találtak ki a memorizálás elősegítése érdekében. Egy középkori sevillai tudós könyve például úgy tanította az arab metrika szabályait, hogy egy 96 soros versen mutatta be annak főbb jellemzőit. A rövid-hosszú szótagok váltakozását úgy tette megtanulhatóvá, hogy a szavak kezdőbetűi utaltak a szótag hosszúságára. Így egyes részletek megtanulása egy-egy versmérték elsajátítását is jelentette egyben.⁴²⁷ A didaktikus költemények gyakorta ízetlenek voltak, az ütemesen kopogó rímek mindössze egy-egy formula lezárását jelentették, és nem volt irodalmi értékük. Az ilyenfajta memorizálás általában rendkívüli intelligenciát is kívánt, a diákok közül sokaknak okozott gyötrelmeket és izzadságot a szövegtanulás, és még inkább a szöveg megértése, valódi értelmének kibogozása.

A memória élénkítésére különböző „csodaszereket” is használtak, gyógyitalokat és gyógynövényeket. Mivel az iszlám világában jelentős volt a tudás értéke, és tanulással a társadalmi ranglétrán is emelkedni lehetett, nagy keletje volt például az Indiából származó kókuszdió (indusdió) magvainak, melyeket speciális módon készítettek el a diákok számára.⁴²⁸ E gyümölcs felhasználása sokszor csak a kereskedők zsebet duzzasztotta, és magvai haszontalannak bizonyultak a memóriafejlesztés tekintetében, sőt a források szerint egyes esetekben káros is lehetett, mert göröcsöket idézett elő fogyasztóinál. Alkalmazása valószínűleg azzal (is) magyarázható, hogy magjai szív alakúak, a szív pedig az arabok szerint a memória, a tudás színtere.⁴²⁹ Al-Zarnúdszi azt írta, hogy „a fogak tisztán tartása, a mézfogyasztás, a kundur-evés [talán fehér hunyor /kundus/, amit már az ókorban is használtak a fejfájás csillapítására] cukorral, csakúgy mint minden nap 21 szem vörös mazsola

⁴²⁶ Avicenne: *Poème de la médecine...* i. m. 5. o.

⁴²⁷ Delgado: *Historia de la educación en España y América I.* i. m., 186. o.

⁴²⁸ Ribera y Tarrago: *Discurso...* i. m. 273. o.

⁴²⁹ Uo. 273. o.

elfogyasztása éhgyomorra – mindezek erősítik a memóriát, mert ezek a dolgok sok betegséget gyógyítanak. Mert minden, ami csökkenti a nyálat és testnedveket, növeli a memóriát; ami a nyálat szaporítja, az viszont a felejtést segíti elő.”⁴³⁰

A memorizálás tehát a segédkönyvek és csodaszerek ellenére sem ment könnyen. Bár a legtöbb korabeli szöveg a tanár egyik legfőbb tulajdonságának tartotta a türelmet, nem volt ritkaság, hogy a szöveget tévesztő, a memorizálásban lankadó tanulókat a tanár „disznóknak”, „szörnnyetegeknek” és „ostobáknak” nevezte, vagy egyszerűen csak rájuk kiabált, hogy „Elég!” – és berekesztette az előadást.⁴³¹

Tanulmányaik ideje alatt a madraszák joghallgatói a tanári előadások alapján készített jegyzeteikből és más írások kivonatolása alapján kompilált köteteket állítottak össze (*ta'liqa*), melyeket később mindennapi munkájuk, illetve saját tanári pályájuk során használtak. Akár egy tucatnyi kötetet is kitett egy-egy, szinte az egész élet során szerkesztett ilyen mű.

A középkori muszlim világ pedagógiai-filozófiai gondolkodói tisztában voltak azzal, hogy nem lehet a végtelenségig terhelni a diákokat, szükség van oktatási szünetekre, szórakozásra, vidám percekre, kis testmozgásra is ahhoz, hogy eredményesebb legyen a memorizálás, hogy sikert hozzon az oktatás. Al-Iszfaháni szerint például az észnek és testnek is szüksége van pihenésre, nagy örömek megélésére, szünetekre. Hozzátette, hogy amikor a test és lélek kimerült, nem tudja befogadni az ismereteket. Al-Ghazáli leírta, hogy a megfelelően megválasztott játékok segítenek aktivizálni a tanulók gondolkodását. Szerinte szükséges a memória folyamatos felfrissítése és az energiák megújítása, hogy a diákok ne unják el a tanulást. Al-'Abdari szintén szólt a tanulás és játék idejéről. Úgy vélte, ha a gyermek nem játszhat, rosszkedvű lesz, elméje frissesége elhervad és utálni fogja a tanulást, mindent megtesz majd, hogy elkerülje.⁴³²

A diákok szinte minden héten kaptak szünetet: csütörtök délután és pénteken. Természetesen az ünnepnapokon is otthon maradhattak, és a forró évszak heteiben is. Tanáraik és szüleik gyakran szerveztek számukra különböző játékokat, versenyeket is: úsztak, lovagoltak, futottak a középkori muszlim tanulók.

FOKOZATSZERZÉS

A mozgásra, kikapcsolódásra nagy szükségük is volt a madraszák diákjainak, hiszen gyakran hosszú éveket töltöttek jogi és egyéb tanulmányokkal. Nagyjából 4 éves volt a középfokú képzés alsó szintje, és erre épült újabb 8-10, közép- és felső-szintű ismeretek elsajátítását, a tulajdonképpeni fokozatszerzést elősegítő további

⁴³⁰ Az-Zarnuji: *Instrucción del estudiante: el método de aprender...* i. m. 100. o.

⁴³¹ Delgado: *Historia de la educación en España y América I.* i. m. 188. o.

⁴³² Idézi: Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 173. o.

szakasz. A „doktorátus” fogalma, mely Európában a latin „tanítani” (*docere*) igéből ered, tartalmilag megegyezik az arab „engedély vagy bizonyítvány a tanításra” (*idzsáza al-tadrís*) kifejezéssel, mely a 9. századtól kezdve alakult ki, és amely igazolta, hogy egy adott diák tanulmányai végeztével képessé vált az elsajátított ismeretek megfelelő szintű és hiteles közvetítésére. Ez a kifejezés a klasszikus arabban része volt csupán a *wa'liftá'* fogalmának, ami annyit tett: engedély jogi vélemény kibocsátására. Fontos tehát leszögezni, hogy a tudomány átadására jogosító képesítés (bizonyítvány) az iszlám világában előbb alakult ki, mint kontinensünkön, és eredetileg a vallásjog kapcsán jött létre. Ez éppen abban az időben történt, amikor a fentebb bemutatott különböző jogi és vallástudományi irányzatok harcai és vitái elengedhetetlenné tették annak világos megjelölését, hogy ki, milyen tárgyú tudásban nyert képesítést, és hogy tudását kitől, milyen könyvekből szerezte. Ennek a fokozatadományozásnak a bevezetése válasz volt a mu'taziliták racionalisztikus törekvéseire, az egyistenhitre veszélyt jelentő görög filozófia hatásaira.

A bizonyítványt a madraszákban szóbeli vizsga nyomán adományozták, amely során – hasonlóan a mai doktori védésekhez – a jelöltnek eredeti téziseket kellett felállítania, és azokat tudományos vitában megvédeni. Kapcsolatban állt ez az egyéni véleménynyilvánítás szabadságával, mely a síita iszlámmal, a judaizmussal vagy a kereszténységgel ellentétben a szunniták vallási rendszerét jellemezte. (Ha egy muszlim laikus valamely jogi ügyben tanácsot kért egy jogtudóstól (*mufti*), akkor az a Szent könyv és a hadíszok alapján adott jogi véleményt (*fatwa*). Az a folyamat, mely során a jogértő a szövegek gondos tanulmányozása révén eljutott véleménye megfogalmazásáig, az *idzsztihád*, vagyis valakinek a legvégsőig elmenő erőfeszítése a (vallásos) igazság megismerése érdekében. Ha a tanácsot kérő muszlim nem volt elégedett a jogi véleménnyel, felkereshetett más (tetszőleges számú) jogtudóst is, és végül kiválaszthatta a neki leginkább tetsző érvelést. Ezt a választást *taqlíd*-nak nevezték.)⁴³³

Eltérően a későbbi, európai egyetemeken adományozott fokozatoktól, az iszlám világában semmiféle bizonyítvánnyal nem érezhette tanulmányait lezártnak egy diák. Ellenkezőleg, az *idzsáza* elnyerése után gyakorta még intenzívebb és kiterjedtebb tanulmányok következtek, hogy az egyén olyan kitüntető címet nyerjen el, mint például „a vitatkozás lovagja” (*fárisz al-munázara*), a „bírák bírāja” (*qádi'l qudát*), a „tudósok tudósa” (*'álim al-'ulamá'*), a „jogtudósok legkiválóbbja” (*faqih al-fuqahá'*) stb.⁴³⁴

Az *idzsáza* adományozásával tehát egy-egy tanár azt ismerte el, hogy a dokumentumot elnyerő diákja teljesen elsajátította az általa tanított könyvet (tananyagot),

⁴³³ L. erről részletesebben: Makdisi, George (1991): *Religion Law and Learning in Classical Islam*. Variorum, Great Yarmouth. 176-177. o.

⁴³⁴ Makdisi, George (1977): *Suhba et riyása dans l'enseignement médiéval*. In: *Recherches d'islamologie. Recueil d'articles offert à Georges C. Anawati et Louis Gardet par leurs collègues et amis*. Éd. de l'Institut Supérieur de Philosophie Louvain-La-Neuve, Louvain. 213-214. o.

és képessé vált annak tanítására. E dokumentumnak több egyszerűbb és részletesebb változata alakult ki, legteljesebb formájában feltüntették a diák és tanár pontos nevét, a vizsga helyszínét és időpontját, a diák elért eredményeivel, szorgalmával kapcsolatos megjegyzéseket, a megtanult könyv szerzőjét, címét, esetleg fontosabb adatait (például azt, hogy másolat-e vagy eredeti kézirat alkotójának), végezetül pedig azt, hogy kik voltak a bizonyítvány tulajdonosának diáktársai.⁴³⁵ A tanár kiállíthatott diákjának ún. *idsáza ‘amma*-t is, amelyben azt engedélyezte, hogy valamely általa írott művet taníthassa növendéke.

A TANULÁS ÉS A MŰVELŐDÉS EGYÉB HELYSZÍNEI ÉS TARTALMAI

Az iszlám középkori világában a bemutatott oktatási formák mellett számos, szakmai és egyéb jellegű (például zenei) képzés létezett. A nevelés- és művelődés sokszínű és jól kiépített intézményhálózata jött létre a muszlim neveléstörténet aranykorában: zeneiskolák, kórházak, csillagvizsgálók, könyvtárak és kézművesműhelyek biztosítottak széleskörű lehetőségeket a tanulni vágyóknak. Ezek a helyszíneken kötött vagy teljesen szabad formában foglalkozhattak a diákok az egyes tudományok vagy mesterségek elsajátításával, felkészülhettek életpályájukra vagy egyszerűen csak hódolhattak kedvtelésüknek, illetve gyarapíthatták tudásukat. A kultúráközvetítés alábbiakban felsorolt és jellemzett helyszínei a szó szoros értelmében vett iskolák látogatásával párhuzamosan, vagy az iskola befejezését követően (esetenként, például egyes szakképzési formák kapcsán az iskolai tanulás helyett) teremtettek kereteket az ismeretek bővítéséhez.

Az intézményesült oktatás változatos színtereinek bemutatása mellett kiemelendő néhány, a muszlim világot nagyon is jellemző nevelési forma. Szokásos volt a középkorban például az, hogy a tanulni vágyó – fiatal vagy idősebb személy – rövidebb vagy hosszabb ideig egy-egy tudós mellett élt, gyakran annak a házában. A források alapján világosan kimutatható, hogy széleskörűen szokásban volt továbbá a tanulmányi célból tett utazgatás, és a diákperegrináció célja nem egyszer éppen neves tudósok, tanítómesterek felkeresése volt. Külön meg kell emlékeznünk a leánynevelés sajátosságairól, hiszen a muszlim nők képzése kevés kivételtől eltekintve nem iskolákban folyt, ugyanakkor hangsúlyozandó, hogy nevelésüket a szülők fontos feladatnak tartották, és arra nagy figyelmet fordítottak.

⁴³⁵ Vajda, Georges (1983): *La transmission du savoir en Islam (VII^e-XVIII^e siècles)*. Ed.: Cottart, Nicole. Variorum Reprints, London. 46. o.

SZAKKÉPZÉS

A középkorban a legtöbb vidéki fiú az alapiskola elvégzése után apja mellett kezdett dolgozni a földeken, a városokban pedig gyakran olyan kézművesmesterhez került, aki megtanította neki saját szakmáját. A városokban mindenütt a piacon vagy bazárban találkoztak és kiszélesedtek a kézművesek műhelyeinek helyet adó szűk kis utcák. A sikátorok szűkös, sokszor mindössze néhány négyzetméter alapterületű boltíves helyiségeiben folyt a különböző kézműves-termékek előállítás, amelyeknek szállítása így könnyen megoldható volt: gyakran csak néhány lépésnyire kellett vinni, és máris a piacon nézelődő, vásárló emberek elé került az áru.

A muszlim háziipar a céhekhez valamelyest hasonló képződményeket is produkált fejlődése során: városaikban éppúgy megtalálhatjuk a mesterségek alapján való elkülönülést, a termelés mennyiségének és minőségének szabályozását és felügyeletét, illetve a kontárok elleni harcot, mint kontinensünkön. A muszlim mesterségbeliek szervezeteit egy-egy sejk igazgatta, és a szakmai csoportosulások szervező- és fenntartó ereje nem csupán a munkavégzés volt, hanem fesztiválok, ünnepek szervezése, árvák, betegek és elesettek gyámolítása, sőt a város rendjére való felügyelet is beletartoz(hat)ott tevékenységi körükbe. Valamennyi szakmának önálló üzlete volt a piacon, így külön szegletben helyezkedtek el (miként ma is) a szőnyegesek, lakatosok, réz-, arany- vagy ezüstművesek, szabók, takácsok, bőrösök és mások.⁴³⁶ Természetesen nem minden szakma képviselői éltek és dolgoztak a városok központjában, hiszen egyes szakmák olyan nyersanyagokhoz kötődtek és olyan munkaformát igényeltek, ami csakis a városok falain kívül volt elérhető és megvalósítható. A szén-, a mész- és tégláégetők, a szappanfőzők, a kőfaragók és az olajsajtolók így a városokon kívül dolgoztak, szakmájukat is ott lehetett elsajátítani.

Azok a fiúk, akik egy-egy szakma valamely mestere mellé kerültek, az európai inasokhoz hasonlóan gyakorlatban sajátították el a szakma fortélyait. Eleinte a könnyű, majd egyre nehezebb munkafogásokkal ismerkedtek, míg végül – több évnyi tanulás után – maguk is képessé váltak önálló tevékenykedésre.

ZENEISKOLÁK

A leányok mindezeket a mesterségeket nem művelhették. Többségük így csak a háztartási teendőkkel ismerkedett saját otthonában. Volt azonban a „szakképzésnek” lányok esetében egy olyan formája, mely megkívánta a szülői ház elhagyását és másfajta ismeretek elsajátítását: a paloták urait szórakoztató nők mindig csakis

⁴³⁶ Dodge: *Muslim Education in Medieval Times...* i. m. 5. o.

körültekintő zenei, irodalmi, táncos és nyelvi kiképzés után foglalhatták el irigyelt helyüket az udvarnál. Zenei képzésben természetesen a férfiak sokasága is részesült. Az iszlám kialakulásának kezdetén főként Medina emelkedett ki, mint a zeneoktatás fővárosa. Az arab, perzsa, török, indiai muzsikától, Nyugaton pedig a berber és ibériai népzene-től átitatott, görög gyökerekbe is kapaszkodó muszlim zeneművészet képes volt csodálatos egységgé ötvözni a számos hatást. A szúfismus terjedése aztán még tovább színesítette a képet, és több helyen is foglalkoztak gyermekek és felnőttek zenei nevelésével.

A zenei képzés felölelte a zeneelmélet, valamint az éneklés és hangszeres játék tanulását is. A zene elméletével foglalkozó muszlim tudósok általában a filozófia vagy a matematika művelői voltak, és maga a zene is e tudományok ágaként jelent meg az iszlám korai időszakában. A muzsika szót (*al-muszíqá*) a görögöktől vették át az arabok.⁴³⁷ A muszlimok a fordítóiskolák működése nyomán megismerték olyan ókori gondolkodók zeneelméleti műveit, mint például a szamoszi Püthagorasz vagy Arisztotelész. Jelentős hatással volt továbbá a muszlimokra a – még az 5. században – Perzsiába érkezett, Indus-völgyből betelepített, indo-szkíta eredetű népcsoport, a „cigányok” (*al-zutti*) zenei hagyománya, valamint a párszik, akik a 8-9. század folyamán Bagdadban ének- és zeneleckéket adtak.⁴³⁸ A 10. században al-Farábí (kb. 870-954), a 13. században Ibn Szab‘in, Szafí al-Dín (meghalt 1294-ben), később pedig ‘Abd Allah Ibn Khalíl voltak a legnevesebb középkori muszlim teoretikusok. Zeneelméleti értekezéseik eleinte főleg a szünetekről, az ütemekről, a lant négy húrjáról és a hét hangról szóltak. Al-Farábí öt könyvet is szentelt a zeneelméletnek, melyek közül a legjelentősebb A zene nagykönyve (*Kitáb al-muszíqá al-kabír*). Ebben például ezt írta: „Az ember és az állat ösztönei hatására hangokat bocsájt ki, melyek kifejezik érzelmeit, például az örömet vagy a félelmet. Az emberi hang változatosabb kifejezésekre képes – bánat, gyengeség, harag –. Ezek a hangok – változatosságukkal – minden hallgatóból az érzelmeknek vagy szenvedélyeknek ugyanazokat az árnyalatait váltják ki, fellelkesítve, lecsillapítva vagy megnyugtatva őket.”⁴³⁹

A 11. századtól a modális hangok és a hangnemek bemutatása is szerepelni kezdett (perzsáktól vett elnevezésekkel) az arab nyelvű írásokban, elsőként Ibn Színánál. Ő három hangnemet említett: a *nawá*, az *iszfahán* és a *szalmakí* típusát.⁴⁴⁰ E polihisztor filozófiai művei részleteként írt több helyen is hosszú fejezeteket a zenéről.

A főbb zeneelméleti művek tanulmányozása mellett a zeneiskolákban természetesen énekelni és hangszeren játszani is megtanultak a növendékek. Az uralkodói

⁴³⁷ L. erről: Touma, H. (1977): *La musique arabe*. Buchet-Castel, Paris.

⁴³⁸ Mazahéri: *A muszlimok mindennapi élete...* i.m. 196. o.

⁴³⁹ Idézi: Shamsuddín: *Musica...* i.m.

⁴⁴⁰ Taton, René (dir., 1971): *La ciencia antigua y medieval. De los origenes a 1450*. Ed. Destino, Barcelona. 539. o.

központok gyakran támogatták zenészek és énekesek képzését, például Hárún al-Rasíd kalifa bagdadi udvara is ilyen helyszín volt. Két híres muzsikusa, a kúfai Ibráhím Ibn Mahán, aki al-Mauszili néven volt ismert, és annak fia, Iszhák al-Mauszili keze alól számos tanítvány került ki, például az a Zirjáb ‘Abdul Hasszán ‘Ali ben Nafí, aki – miután mestere megorrolt a tehetségére – Córdobaiban telepedett le, és így Nyugatra vitte Kelet zenei ízlését és tudását.

Andalúzia területén még Zirjáb megérkezése előtt, a 9. század elején jöttek létre az első zeneiskolák. II. ‘Abd al-Rahmán (uralk.: 821-852) volt az első olyan uralkodó a területen, aki sokat tett az arab zenekultúra meghonosításáért. A palotájában külön szobákat tartottak fenn az énekeseknek, például olyanoknak, akik a medinai énekiskolából érkeztek.⁴⁴¹ Az ő udvarába érkezett Zirjáb, a kiváló művész és pedagógus, akit sötét arcszíne miatt *Fekete madárka* néven emlegettek kortársai, és aki Bagdadból származott. Amikor Nyugatra utazott, több, mint ezer énekelt költemény ismeretét vitte magával. Mielőtt Andalúziába érkezett volna, a régi tunéziai fővárosban, Kairouanban időzött, ahol az ottani népzenei tanulmányozta.

A források szerint ha valaki Zirjáb diákja akart lenni, azt előbb meghallgatta, hogy egyáltalán tud-e énekelni. Figyelt a jelölt hangjának erősségére, tisztaságára és szép csengésére. Zirjábnek különböző módszerei voltak a hang, az énekesi erőnlét fejlesztésére. Olyan gyakorlatokat dolgozott ki például, amelyek során a diákokat bőrpárnákra ültette, és kérte, hogy énekeljenek. Akinek elég erős volt a hangja, annak nem volt teendője, akinek viszont nem, annak egy turbánt kötözött a hasára, hogy mintegy „kinyomja” belőle a hangot. Ha egy diák túlzottan zárt szájjal énekelt, a találékony tanár azt ajánlotta neki, hogy vegyen az ajkai közé egy háromujjnyi széles fadarabot, és tartsa ott néhány napig.⁴⁴²

Szakítva az addigi hagyományokkal, Zirjáb új énektanítási módszert vezetett be. Korábban a tanárok egyszerűen előénekeltek a dalokat, a diákoknak pedig utánózniuk kellett őket mindaddig, amíg jól nem csinálták. Zirjáb azonban az énektanulást három szakaszra osztotta. Első lépésben a diákok a ritmus megtanulásával foglalatostkodtak: úgy tanulták a szöveget, hogy valamilyen ütőhangszerrel kísérték, például dobbal vagy csörgődobbal. Ezután következett a dallam elsajátítása. Végül került sor a különböző díszítőelemek megtanulására és alkalmazására. A későbbi történelmi időkben ez a módszer a legtöbb andalúziai zeneiskolában feledésbe merült, elhalványult, csakúgy, mint az a csaknem tízezer dal, amelyek Zirjáb repertoárjában szerepeltek. Legtovább a sevillai ének- és hangszeriskola őrítte e neves zenepedagógus metódusát.⁴⁴³ Csupán érdekességként említjük, hogy Zirjáb kiváló költő is volt, és annyi újítást hozott a hangszerkészítésben, a gasztro-

⁴⁴¹ Árgueda Carmona, María Feliciano (2000): La educación musical en el califato de Córdoba. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, Nro. 5. <http://musica.redins.es/leeme/revista/argueda.htm> (A letöltés ideje: 2008.02.28.)

⁴⁴² Uo.

⁴⁴³ Ribera y Tarrago: *Discurso...* i. m. 300-302. o.

nómiában, a lakberendezésben, a ruha- és hajviseletben, a parfümkészítésben és a kifinomult viselkedésben, hogy a társadalmi (főleg városi) életre tett hatása messze túlmutatott a zenei nevelés terén elért, kiváló eredményein.

A zeneiskolákban Keleten és Nyugaton is általában nagy hangsúlyt fordítottak a hangszeres képzésre. Készítettek *qánún-t* (a zongora őse) és megépítették az orgona elődjét.⁴⁴⁴ Ismerték továbbá a lantot, a citerát, a hárfát és más pengetősöket, használtak bariton fuvalót, sípokot és egyéb fúvósokat, és számtalan dobfejta is muzsikált a kezeik alatt. Zirjáb keze alól került ki a négyhúrú antik lantot megújító, azt 5. húrral kiegészítő hangszer, amelynek pengetéséhez a korábban használt fadarab helyett ő sastollat használt, ezzel időtálló divatot teremtve a lantművészetben.⁴⁴⁵

TESTI NEVELÉS

A középkori muszlim források közül csak igen kis számú szól a gyermekek testi neveléséről. Ránkmaradt azonban néhány, jeles emberek fiaikhoz írt tanácsait tartalmazó szövegrészlet, melyek mutatják, hogy a fizikai erőnlétnek, az edzettségnek nagy jelentőséget tulajdonítottak. Ezekben szerepel, hogy mennyire fontosnak tartották az úszni tudást és a lovaglást. Egy régi írás szerint „Tanítsd fiadat számolni, még mielőtt írna, mert az könnyebb és hasznosabb (ha számolni tud). Tanítsd fiadat úszni is, mielőtt írni kezdene, mert mindenkor talál olyan embert, aki leírja, amit kíván, de sohasem lesz olyan, aki úszna helyette...”⁴⁴⁶ Az iszlám birodalmának számos helyszínén megtanulták a vadászat csínját-bínját, ügyesen tudtak lovat ugratni és fegyverekkel bánni. A córdobai kalifátus virágkorából ránk maradt források mutatják, hogy a kutyákkal és sólymokkal vadászó, kiválóan lovagló muszlimok a felhajtott vadakat gyakran pusztá kézzel, kést használva ölték meg, ami rendkívüli testi erőnlétet és ügyességet kívánt.⁴⁴⁷

A testedzés a katonáskodással foglalkozó férfiak körében is kívánatos volt. A muszlim államokban a katonai szolgálat nem „állampolgári”, hanem vallási kötelezettség volt, hiszen a Korán tanításai szerint hitüket mindig meg kell védelmeznük. Az életkor és fegyvernem szerint különböző csoportokat alkotó katonáknak meg kellett tanulniuk a gyalogsági és tüzérségi fegyverek használatát, illetve a lovaglást⁴⁴⁸. A fegyverek kezeléséhez, a kemény harcokban való helytálláshoz, a meneteléshez, a sokszor puritán körülmények elviseléséhez komoly fizikai erőnlétre és összetartásra volt szükségük. Több muszlim uralkodó is kiemelhető, mint

⁴⁴⁴ Mazahéri: *A muszlimok mindennapi élete...* i. m. 196. o.

⁴⁴⁵ Argueda i. m.

⁴⁴⁶ Idézi: Tritton: *Muslim Education in the Middle Ages...* i. m. 3. o.

⁴⁴⁷ L. erről: Kéri Katalin (1977): *Vadászat a muzulmán Spanyolországban. Nimród*, 6. sz. 13. o.

⁴⁴⁸ A fegyverekről lásd: Mazahéri: *A muszlimok mindennapi élete...* i. m. 156-158. o.

a fiatal fiúk katonai kiképzésének támogatója. Zahir kalifa például a 11. századi Egyiptomban megszervezte a fiatal mamelukok képzését, és körülbelül 500 éven át volt szokás azon a területen harcművészetekre oktatni az ifjakat.

A muszlimok nagyon kedvelték a különböző sportjátékokat, például a *dzserid* nevű harci játékot, amely során lovasok vívtak meg egymással, illetve a lovaspólót. Külön erre a célra épített versenypályákon játszottak, és mindig lelkes nézősereg biztatta a játékosokat. Voltak nyitott és zárt stadionok, külön küzdőtereket építettek a lovasversenyek, az íjász-küzdelmek, a futóbajnokságok és a birkózók számára, még a falvakban is. A muszlim orvosok úgy vélték, a fiatal fiúknak különösen jót tesz a birkózás, ezért a görög gymnaszionokra emlékeztető, szászánida eredetű, *frahangisztán* nevű létesítményekben edzettek a nap szinte bármely szakában.⁴⁴⁹

Megjegyzendő, hogy a fizikai erőnlét javításához és az egészség megőrzéséhez férfiak és nők esetében is, általában véve nagyban hozzájárult a muszlimok igen fejlett fürdőkultúrája, és vallásos előírásaik is szükségessé tették, hogy tisztálkodási szokásaik mozzanatai folyamatosan jelen legyenek az életükben.⁴⁵⁰

ORVOSI KÉPZÉS

A muszlimok körében a tudományok között kiemelkedő helyen állt az orvostudomány. A Mohamed fellépését megelőző idők arab orvostörténetéről alig-alig állnak rendelkezésre források. A nomadizáló, írásos kultúrával nem rendelkező törzsek orvosi ismeretei többnyire nem haladták meg az empirizmus szintjét: felismertek bizonyos betegségeket, használtak gyógyító anyagokat és betartották az alapvető higiénés szabályokat.⁴⁵¹ Több akkori arab gyógyító ember a vallásos rítusok részeként praktizált, csakúgy, mint más, természeti körülmények között élő népeknél. Az iszlám kialakulása és elterjedése időszakában még mindenki szabadon gyakorolhatta orvosi hivatását.

A 9-10. századtól azonban keleti és nyugati helyszínek nagyobb városaiban is települtek tömörültek a képzett orvosok, hogy így szűrjék ki soraikból a kuruzslókat. Ebben az időben a nagyvárosi kórházakhoz, illetve a kialakuló madraszákhoz kapcsolódóan szervezett lett az orvoscépzés, és a medikusok körében is lehetségessé és hasznossá vált a tudományos minősítés megszerzése. A megfelelő képzettséggel bíró orvosokat *tabib*-nak nevezték, azokat pedig, akik csak tapasztalataikra hagyatkozva gyógyítottak, megkülönböztetésül *mutatabbib*-ként emlegették. A ki-

⁴⁴⁹ Mazahéri: *A muszlimok mindennapi élete...* i. m. 229-230. o.

⁴⁵⁰ L. erről: Kéri Katalin (2001): *A földi Paradicsom – A muszlim fürdőkultúra szerepe az egészség és szépség megőrzésében. Egészségnevelés*, 1. sz. 36-40. o.

⁴⁵¹ Eliséeff, Vadime – Naudon, Jean – Wiet, Gaston – Wolff, Philippe (1977): *Historia de la Humanidad 4. Las grandes civilizaciones medievales II*. Planeta, Barcelona. 190. o.

magasló tudású, számos tudományhoz értő, polihisztornak is tekinthető orvosokat megkülönböztetesként *hakím*-nak hívták. Ez a szó tehát annak a tudósnak a megnevezésére szolgált, aki egységben tudta látni a tudományokat, a világot, aki valóban bölcs volt.⁴⁵² A – gyakran lebecsült – sebészeket pedig általában nem is illették az orvos névvel.

Az elméleti és gyakorlati orvosképzés kiemelt központjai a nagyvárosok kórházai voltak, melyek nem csupán egészségügyi centrumként, hanem fontos oktatási helyszíneként is működtek. A kórházak mellett a fentebb bemutatott madraszákban is folyt orvosképzés, ami kiegészült kórházi gyakorlattal. A 11. századtól előállt az a helyzet, hogy nem a madrasza kapcsolódott a kórházhoz, hanem a felsőfokú iskolák részeként nyíltak gyógyszerterárral és botanikus kerttel ellátott kórházak.⁴⁵³

Több helyszínen egy-egy orvos lakásán vagy magánrendelőjében zajlott az orvosi ismeretek átadása, mint például a 12. században al-Daqqar damaszkuszi orvos esetében, akinek orvosi ismereteit messze földön elterjesztették az általa felkészített orvosok. A tudós halála előtt egy hónappal alapított egy olyan madraszát, ahol csakis orvosképzéssel foglalkoztak. Ez 1231-ben nyílt meg ünnepélyes keretek között, és a források szerint 1417-ig működött.⁴⁵⁴

Kórházak

A középkori muszlim világ területén nagy gondot fordítottak a közegészségügyre és a betegségek gyógyítására. Csodálatos eredményeket produkált az orvostudomány⁴⁵⁵, számos kiválóan szervezett és felszerelt kórház, magánrendelő, patika és fürdő működött, elsősorban a nagyvárosokban.

Abban az időben, amikor a keresztény Európában ismeretlen volt a kórház (csak a 13. században létesültek az elsők), az iszlám világában már széles körben elterjedtek voltak, melyek oktatási funkciókat is elláttak és különböző típusai léteztek. Az intézmény középkori⁴⁵⁶ arab megnevezése (*márisztán*) a perzsa *bímárisztán* szóból eredeztethető, mely annyit tesz: a betegség helye (*bímár*: betegség, *sztán*: hely). Létesítettek általános, a városok területén belül elhelyezett kórházakat, valamint tevéhaton utaztatott „mozgó” kórházakat, amelyek akár a legkisebb településekre is

⁴⁵² Salim Khan, Muhammad (1986): *Islamic Medicine*. Routledge & Kegan Paul, London, Boston and Henley. 29. o.

⁴⁵³ Entralgo, Pedro Lain (ed., 1972): *Historia universal de la medicina. III*. Edad Media. Salvat Ed., Barcelona. 103. o.

⁴⁵⁴ *The Art as Profession ...* i. m.

⁴⁵⁵ Ennek középkori történetéről lásd: Grmek, M. D. (szerk., 1995): *Histoire de la pensée médicale en Occident I*. Seuil, Paris; Jacquart, Danielle – Micheau, Françoise (1990): *La médecine arabe et l'occident médiéval*. Maisonneuve et Larose, Paris; Magyar László András (2000): *Az arab orvostudomány. Iskolakultúra*, 6-7.; Kéri Katalin (2000): „Édes szirupok, gyógyító balzsamok...” – A középkori mozlim orvoslás története. *Valóság*, 6. 58-69. o.

⁴⁵⁶ A kórház mai arab megnevezése: „*musztásfá*” („a gyógyítás helye” kifejezés nyomán).

eljuttatták az orvosi segítséget, illetve az úton levők rendelkezésére álltak. Voltak emellett hadi kórházak a muszlim katonák számára, sőt hadifogoly-kórházak az ellenséges csapatok betegeinek. Léteztek továbbá olyan „elsősegély-helyek”, amelyek a főbb gyülekezési helyszíneken várták a rászorulókat (mecset, piac, fürdő).⁴⁵⁷ A kórházak helyszínének kiválasztása általában nagyon körültekintően történt. A muszlim építészek, illetve maguk a mecénások vagy orvosok igyekeztek szellős, jó levegőjű, vízközeli, nyugodt helyszínt találni az építkezéshez.

Kórházakat minden nagyobb településen az ottani uralkodók vagy gazdag mecénások alapítottak, kegyes adományokkal támogatva azok építését és működését. Egyes kutatók úgy vélik, már Mohamed is szervezett betegek ellátására szolgáló intézményt, hogy ott az első, iszlám hitért vívott csatákban megsérült katonákat ellássák. A későbbiekben a gondisápúri kórház adta a mintát a gyógyító központok megszervezéséhez. Onnan érkezett Bagdadba az a nesztoriánus orvos is, aki Hárún al-Rasid kezdeményezésére hozott létre kórházat az iszlám világának keleti fővárosában. Másutt (például Szíriában) leprások számára építették az első hasonló intézményeket.⁴⁵⁸

Az Andalúziában létesített kórházak történetéről is maradtak források,⁴⁵⁹ melyből jól látható, hogy több, ott letelepedett, Keletet megjárta muszlim orvos feltehetően nagy tapasztalatokkal rendelkezett a közel-keleti kórházak működését illetően, és az Ibériai-félszigeten hasznosították tudásukat. Maghreb területén a 12. században alakították ki az első kórházakat, és leginkább ezek szolgáltak példaként az andalúziai városok esetében. A granadai és más déli városok gyógyító központjai éppen ezért gyakran szoros kapcsolatokat tartottak fenn a fezi és más intézményekkel.⁴⁶⁰

Az orvosképzés menetét nagyban könnyítette az a gyakorlat, hogy kórházaikban már a 9-10. századtól kezdve elkülönítették a betegeket, nemük és betegségük fajtája szerint is, teljesen hasonlóan a mai kórházak osztályaihoz. Ez az „orvostanhallgatóknak” lehetővé tette az egyes betegségekre vonatkozó tünetek és gyógymódok pontosabb megismerését és könnyebb megtanulását. A kórházak bárki előtt nyitva álltak, szegény és gazdag, helyi lakos vagy idegen, közember vagy előkelő nemesúr is kérhetett segítséget, ha rászorult. A betegek az idő alatt, amíg kórházban voltak, minden ételmezt és gyógyszert teljesen ingyen kaptak. A kórházakon belül működtek a fentebb már említett gyógyszertárak, és a kórház mindenkori igazgatójának személyes felelőssége volt felügyelni az elkészített gyógyszerek minőségére és gondoskodni a kifogyott gyógyszerek pótlásáról. Sok kórházhoz olyan

⁴⁵⁷ *Hospitals and Medical Schools*. <http://users.erols.com/gmqm/sibai10.html> (A letöltés ideje: 2001.07.20.)

⁴⁵⁸ Kader, Maher Abd al: *Arab Medical Schools during the 12th and 13th centuries*. <http://levity.com/alchemy/islam06.html> (A letöltés ideje: 2001.07.20.)

⁴⁵⁹ Morales, Camilo Alvarez - Molina, Emilio (ed., 1999): *La Medicina en al-Andalus*. Junta de Andalucía, Consejería de Cultura, Granada.

⁴⁶⁰ Samsó, Julio (1992): *Ciencias de los Antiguos en al-Andalus*. Mapfre, Madrid. 399-401. o.

botanikus kert is tartozott, ahol a szükséges növények egy részét a kórház alkalmazottai maguk termelték meg. Az orvosok valamennyi betegről – a maihoz hasonló módon – beteglapot vezettek, ahová feljegyezték a diagnózist, a gyógymódot és különböző észrevételeket. Saját jegyzetfüzeteket is vezettek, amelyekben tapasztalataikról készített feljegyzéseiket tartották. Ha egy orvos ismeretlen vagy nehezen értelmezhető betegséggel találkozott, kérhette kollégái tanácsát vagy keresgélhetett a kórházhoz csatlakozó könyvtár állományában. Ha egy beteg meghalt, a kórház igazgatója átnézte a betegségével kapcsolatos orvosi feljegyzéseket. Amennyiben úgy találta, hogy az orvos hibázott, és hanyagsága vagy tudatlansága okozta a tragédiát, úgy arra kötelezte, hogy fizesse meg a muszlim jogban előírt vérdíjat az elhunyt hozzátartozóinak. A kórház orvosai – egyrészt azért, hogy az ilyen eseteket elkerüljék – gyakran tartottak munkamegbeszéléseket, ami az orvostudományban is fontos szerepet játszott.⁴⁶¹ Minden kórház teljes működését a kórházügyekkel megbízott állami tisztviselő felügyelte.

A muszlim kórházak – melyekről a nagy földrajzi utazók, Ibn Dzsabir, Ibn Battúta, al-Maqrízí és mások is készítettek színes leírásokat – helyenként több ezer beteget láttak el, nemre és származásra való tekintet nélkül, kiválóan megszervezett módon.⁴⁶² Bár kétségtelen, hogy a főleg nagyvárosokhoz kötődő kórházak fenntartóik igyekezete ellenére sem tudták ellátni a rászoruló népesség egészét, létezésüket és jelentőségüket nem szabad alábecsülni. Ha meggondoljuk, hogy egyes városokban akár több tucatnyi kisebb-nagyobb kórház is működött, valamint hozzátesszük azt, hogy az igazán gazdag emberek saját orvost (orvosokat) tartottak, illetve, hogy a női lakrészek (háremek) lakóinak sokszor szintén külön orvosaik voltak, s hogy számos orvos kórházon kívüli magánpraxist folytatott, felmérhetjük az egykori muszlim népegészségügy kimagasló eredményeit.⁴⁶³

Az orvostudomány tartalma

A leendő orvosok a kórházakhoz kötődő gyakorlati képzéssel párhuzamosan komoly, igen alapos elméleti ismeretekhez jutottak az orvostudomány számos szakkönyvéből. A muszlim orvoslás története több, neves orvosi iskolákkal, nevekkel és műcímekkel fémjelvezhető korszakra osztható, és elmondható, hogy fejlődésének nagy lökést adott a meghódított és – részben – iszlamizált területek tudományos ismereteinek felhasználása. A középkor valamennyi neves orvosának és írásainak a felsorolása e mű kereteit meghaladó vállalkozás volna, így csak néhány név kiemelésével szeretnénk utalni a leghíresebb és legnagyobb hatású

⁴⁶¹ Kader: *Arab Medical Schools during the 12th and 13th centuries...* i. m.

⁴⁶² Farag, Rofail F. (1978): *Why Europe responded to the muslims medical achievements in the Middle Ages.* *Arabica* 25. E. J. Brill, Leiden. 295-296. o.

⁴⁶³ A kórházak működéséről bővebben lásd: Kéri Katalin (2002): *Muszlim kórházak és népegészségügy a középkorban.* *Egészségnevelés*, 3. 120-125. o.



15. Részlet Ibn Szína Kánonjából

tudós több, mint 100 filozófiai, csillagászati, logikai, jogi, matematikai és egyéb tárgyú művet írt, ám legnagyobb hatású könyve az 1 millió szavas, mintegy 200 nyomtatott ív terjedelmet is meghaladó orvosi enciklopédia, az Orvostudomány kánonjának könyve (*Kitáb al-qanún fi-'l-tibb*) volt.⁴⁶⁴ Mivel ez a könyv rövid idő alatt igen népszerűvé vált és széles körben felhasználták az orvostudományban, a szerző megírta műve rövidített, rímbe szedett változatát is (*Urdzsúza fi-'l-tibb*). Ez a valamivel több, mint 1300 verssort tartalmazó változat segítette a diákokat az orvoslás alapismereteinek memorizálása közben.

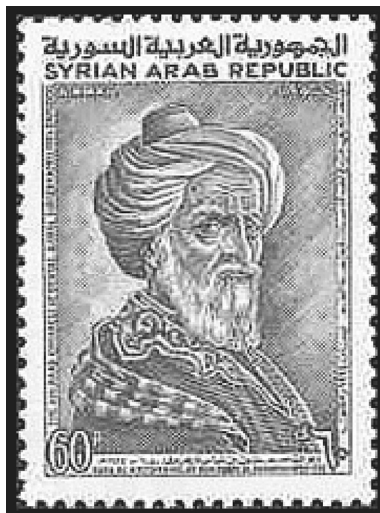
Az Andalúzia területén élt muszlim orvosokra olyan jelentős hatást gyakoroltak a keleti orvos-tudósok eredményei, hogy a félsziget régi orvosi gyakorlata szinte teljesen feledésbe merült az iszlamizálódás hatására. Bár e területen az orvostudománnyal foglalkozó tanároknak és diákoknak kevesebb lehetőségük volt klinikai megfigyelésekre (lévén, hogy sokáig hiányoztak a Keleten meglévő nagy kórházak), szorgalmukkal, olvasmányaikkal próbálták megszilárdítani tudásukat.⁴⁶⁵

tudósokra, akiknek könyvei a korabeli muszlim és a későbbi európai orvosképzés alapját jelentették. Az első, nagy hírnévre szert tett baszrai származású arab filozófus és orvos, Jáqúb ibn Isz háq al-Kindí (kb. 801-866) volt. Kiemelkedik még ebből az időszakból a szintén Bagdadban működő, az iráni Khoraszán tartományból való perzsa orvos, Abú Bakr ibn Zakarija al-Rázi (latinosan: Rhazes, kb. 850-930), akinek *Kitáb al-Háví fi-'l-tibb* című (rövidített latin címén *Liber Continens*), hetven könyvből álló, teljesen komplex orvosi enciklopédiáját széles körben felhasználták az orvosképzésben és a gyógyító munka során is. Hozzá hasonló, rendkívüli igényességű polihisztor volt az értekezésünkben korábban már többször idézett al-Haszan Ibn Színá, az „orvoslás fejedelme”. A

⁴⁶⁴ A Kánon igencsak terjedelmes arab eredeti változatának nem készült még modern európai nyelvekre való teljes fordítása. 1954-60 között Taskentben kiadták viszont azt az orosz, illetve üzbég nyelvű, teljes szövegű, jegyzetekkel kísért változatot, melynek alapját egy 12. századi arab kézirat képezi. L. erről: Petrov, B. D. (1982): *Ibn Szína 980-1037*. Medicina K., Budapest. 61-62. o.

⁴⁶⁵ Ribera y Tarragó: *Disertaciones...* i. m. 291. o.

A 10. század tudománytámogató légkörének köszönhetően felvirágzott a medicina, neves orvosi művek sora született, például II. al-Hakám kalifa udvari orvosa, al-Zahrávi (latinus nevén Abulcasis, 936-1013) tollából. A mintegy harminc éven át írt, harminc könyvből álló orvosi enciklopédiájában, az al-Taszrifban elméleti és gyógyszerészeti kérdésekkel is foglalkozott. A mű első nagy része az égetésekről, a második, legterjedelmesebb a betegségekről, a harmadik pedig a traumatológiáról szól. A záró kötetben az általános sebészet mellett a szemészet, fogászat, szülészet, urológia és más szakágak ismeretei is helyet kaptak.



16. Al-Zahrávi arcmása

A córdobai kalifátus bukása után, a kis királyságok korában – bár voltak híres orvosok – a tudományok lehanyaglottak. A 12-13. század aztán újabb fellendülést hozott, és több jelentős muszlim orvos munkásságát is e korszakhoz köthetjük, például Ibn Zuhr (latinosan Avenzoar, 1092-1162) és Ibn Rusd (latinosan Averroës, 1126-1198), illetve a neves gyógyszerész-botanikus, Ibn al-Bajtár műveit és ténykedését.

A muszlim orvosok az orvostudomány valamennyi ágával foglalkoztak (jóllehet, más rendszerezésben, mint ahogy manapság); összegyűjtötték és terjesztették az orvoslás egyes területeinek speciális ismereteit. Ugyanakkor az embert egységes egészként, illetve a kozmosz részeként tételezték, és ezért mind az orvosi gyakorlatban, mind pedig a főbb tudományos művekben az egyes szakterületek szoros kapcsolatban álltak egymással. A középkori keresztény orvosoktól eltérően a muszlim tudósok többsége nagyra tartotta az anatómiai ismereteket is, mert az emberi test felépítését és működését az isteni tervezés és bölcsesség egyik csodálatos megnyilvánulásának vélték.

Orvosképzési módszerek

A fontos oktatási feladatokat is ellátó kórházakban az „orvostanhallgatók” elméletben és gyakorlatban is felkészülhettek leendő pályájukra. Diákéveik alatt megismerték az orvosi (kórházi munka) valamennyi fázisát, fokozatosan eljutva az egyszerű feladatok elvégzésétől a nehéz, komoly elméleti tudást és szakértelmet kívánó gyógyítási műveletekig. Neves orvosok köré csoportosulva megismerkedhettek mestereik hosszú évtizedek alatt felgyülemlett orvosi tapasztalataival, kiegészítve ezeket napi gyakorlati vizsgálódásokkal és vitákkal. A vezető orvos-tanárok mindegyike törekedett arra, hogy tudása legjavát nyújtsa, és hogy olyan

oktatási módszereket alakítson ki, amelyek eltérnek más iskolák, tudós testületek metódusaitól. Ennek köszönhetően jól felismerhetően elkülönült egymástól a különböző helyszíneken és korszakokban működő iskolák tananyaga és módszertana, az alkalmazott gyógyászati eljárások és gyógyanyagok készítése. Sok orvos azért állított össze könyve(ke)t jegyzeteiből, fordításaiból, hogy így adja tovább tudását diákjainak. (A fentebb bemutatott neves orvosok tanárok és egyben szakírók is voltak.)

Az orvosok tanítványaik számára gyakran tartottak elméleti jellegű előadásokat, és ezen kurzusaik után mindig figyelmet fordítottak arra, hogy diákjaik előadásokon készített jegyzeteit ellenőrizzék, javítsák, hogy valóban a helyes tudás hagyományozódjon a fiatalabb nemzedékre. Az orvosképzésben is követték azt, a középkori muszlim felsőoktatás keretei között legjobbnak tartott előadási módszert, hogy a tanári felolvasást a témához kapcsolódó magyarázat, illetve vita követte. A tanítványoknak tehát minden esetben tág teret biztosítottak a kérdésre, véleményük kifejtésére, tudásuk tesztelésére és összevetésére, továbbá nagy jelentőséget tulajdonítottak az egyéni (tanulói) öntevékenységnek, kísérletezésnek, tapasztalatszerzésnek és felfedezéseknek. A betegségekről hallott ismereteket így kiegészítette a betegség közvetlen megfigyelése, jegyzetek készítése, a betegség összehasonlítása más kórokkal, korábbi ismeretek állandó kritikai vizsgálata és korrigálása stb. A kórházakban az orvosok vizit után megbeszéléseket tartottak, itt és az operációk során is jelen lehettek a diákok, csakúgy, mint a kórházba érkező betegek felvételénél.

Érdekesség, hogy az előadásokat gyakran nyelvészek is látogatták, akiknek az volt a feladatuk, hogy javítgassák a más nyelvekről átfordított szövegeket, hogy segítsék a szövegértelmezést, és jó kiejtésre ösztönözzenek.⁴⁶⁶ Több forrás is bizonyítja, hogy az orvosképzés során mennyire ügyeltek arra a tanárok, hogy diákjaikkal az arab nyelv helyes használatát elsajátíttassák. Több kiváló orvos életrajzi adatai között olvasható, hogy az ékesszólás igazi mestere volt. Amín al-Daula ibn al-Thalmed körülbelül 50 fős orvosi iskolájáról például feljegyezték, hogy ha egy tanítvány hibát ejtett a nyelvtanban, grammatikushoz küldték, és csak megfelelő nyelvi felkészítés után térhetett vissza medikusi tanulmányaihoz.

Ugyanerről olvashatunk al-Rázi *A gondolkodás jellemzői* című könyvében is, aki szerint csakis a nyelv helyes használata és a logikus érvelés, tudatos és szabatos elemzések, viták vezethetnek el a helyes ismeretekhez. Ezen elvekből következően a középkori tudós muszlim orvosok nagy része gyönyörű stílusban írt, élvezetes és logikusan felépített, érvekkel és forrásokkal, esettanulmányokkal és illusztrációkkal alátámasztott, ellentmondásoktól mentes művekkel kápráztatta el olvasóit.

⁴⁶⁶ Idézi: Entralgo: *Historia universal de la medicina*. III. i. m. 104. o.

Orvosi vizsgák

A különböző, konkrét vagy átvitt értelemben „orvosi iskolának” nevezett képzési helyszínen tanuló orvos-jelölteknek tanulmányaik végeztével egyes területeken vagy korszakokban orvosi vizsgát kellett tenniük ahhoz, hogy képzettségükről tanúsítványt szerezzenek, jöllehet, ez nem volt korántsem annyira általános, mint a jogot tanulók körében. A záróvizsga elméleti és gyakorlati részből állt. A diák először írásbeli értekezést készített saját jegyzetei és tudós orvosok könyveinek felhasználásával. Ez a dolgozat alapvetően kétféle lehetett: az orvosjelölt benyújtott egy traktátust saját megfigyelései alapján valamely orvosi témáról, illetve lehetősége volt arra is, hogy bármely elődje orvostudományi művéhez kommentárt vagy jegyzeteket írjon. Ha tanára(i) elfogadták értekezését, akkor szóbeli próbatétel következett: több orvos jelenlétében különböző kérdéseket kapott, amelyekre ott helyben, azonnal kellett felelnie. Ha egészében sikeres volt a vizsga, akkor megkapta bizonyítványát. A 13. századi damaszkuszi származású orvos, Ibn al-Nafísz, a kairói orvosok vezetője, 1270-ben az alábbi igazolást írta egyik diákja számára Hippokratész *Az ember természetéről* című értekezésének végére:

„A Gondviselő Isten nevében. A bölcs, tanult és kiváló sejk – Abi al-Haszán al-Maszihi sejk fia – Samsz al-Daula Abú al-Fadl, adjon neki Allah hosszan tartó jó sorsot, megtanulta velem ezt az egész könyvet – mely a tudós Hippokratész „Az ember természetéről” című könyvéről szól –, s ezzel bizonyította elméje tisztaságát és gondolatai helyességét, jutalmazza meg őt Allah, ő pedig használja fel helyesen jutalmát. Allah alázatos szolgája, ‘Ali ibn Abi al-Hasz al-Qurasí [Ibn al-Nafísz] orvos bizonyítja ezt. Áldassék Allah az ő tökéletességéért és foglaltassék imákba az ő legkiválóbb prófétája, Mohamed, és annak családja. (Kiállított ezen írás) a 668. év dzsumáda hónap első napján [1270 január 25.]”⁴⁶⁷

Az orvosi vizsgák és efféle tanúsítványok nem voltak általánosak a muszlim középkorban, a bizonyítványok adományozása sokkal inkább a fentebb bemutatott vallásjogi képzéshez tartozó jelenség volt. Néha azonban „kampányszerűen” elrendelték minden orvos és orvosjelölt vizsgakötelezettségét, mint például 931-ben Muqtadir Billah kalifa, amikor több orvos erőfeszítései ellenére meghalt egy számára kedves beteg. Az uralkodó fennhatósága alatt lévő terület minden orvosának vizsgát kellett ekkor tennie, ami csaknem kilencszáz tapasztalt és nagy tudású férfit érintett.⁴⁶⁸

Az iszlám birodalmának egyes területein – éppen a kontárok kiszűrése és a tévedések kiküszöbölése érdekében – külön személyt bíztak meg az orvosok munkájának felügyeletével. Az orvosláshoz értő felügyelő az „orvosok vezetője” (*ra’isz al-*

⁴⁶⁷ *The Art as Profession*. http://www.nlm.nih.gov/exhibition/islamic_medical/islamic_13.html (A letöltés ideje: 2001.08.11.)

⁴⁶⁸ *Hospitals and Medical Schools ... i. m.*

atibbá') nevet viselte, ám ilyen személyek feladatairól csak igen kevés forrás maradt fenn. Többet lehet tudni egyes kórházak fentiekben már említett felügyelőiről, a legtöbbet pedig azokról a jogi végzettségű férfiúkról, akik a városokban a közügyekre felügyeltek (*muhtaszib*). Az ő kötelességeikről számos kézikönyv született a középkorban, s ezekből kiderül, hogy a piacok felügyelete, az utcák takarításának és a víz tisztaságának ellenőrzése mellett ők tartották rajta a szemüket a közterületeken praktizáló orvosok és gyógyszerészek munkáján is. Ők ügyeltek arra is, hogy a kezdő orvosok letegyék a hippokratészi esküt. Több olyan forrás is keletkezett a középkorban, amelyek mutatják az egykori orvosok elégedetlenségét e felügyeleti rendszerrel kapcsolatban, hiszen szerették volna, ha munkájukat szakmájukhoz értő személy képviseli.⁴⁶⁹

OBSZERVATÓRIUMOK

Az orvostudomány mellett a csillagászat volt az egyik legnépszerűbb, gyakorlati jelentősége miatt a vagyonos muszlimok által szintén nagyban támogatott tudomány. A Korán előírásainak némelyike – melyek közvetlenül nem hozhatóak kapcsolatba a csillagászattal – teljesíthetetlen lett volna az égitestek mozgásának ismerete nélkül. A muszlim vallás alappillérei között ugyanis találhatóak olyanok, amelyekhez bizonyos csillagászati tudás szükséges. A 2. szúrában meghatározott *qibla* (az ima iránya) a Mekkában levő mecset felé fordulás kötelezettségét írja elő, melynek betartásához a muszlimoknak bárhol a világon pontosan be kellett (kell) tájolniuk Mekka irányát, ez pedig csillagászati ismeretek nélkül aligha teljesíthető. Ugyanez igaz a napi ötszöri ima pontos idejének a meghatározására. Ugyancsak bizonyos csillagászati tudást kívánt meg a muszlim böjt idejének, a ramadán hónapnak a pontos kijelölése. Mindezek miatt a középkorban számos csillagvizsgálót emeltek, önállóan vagy egy-egy madraszához kapcsolódó építményként, és ezekben az intézményekben – ahol egyébként csillagjóslással is foglalkoztak – az ott alkalmazott tudósok mellett mindig találhatóak a csillagászattal és asztrológiával ismerkedő diákokat is. Az égbolt ismerete elengedhetetlen részét képezte a hajózással vagy sivatagi karavánok vezetésével foglalkozó szakemberek tudásának is.

A 9. században al-Ma'mún bagdadi kalifa két csillagvizsgálót építtetett: uralkodói városában és a Damaszkusz közelében lévő Kászijunban. Ezekben az intézményekben találkozhatunk a muszlim csillagászok népes körének első tudósaival, akik számtalan fontos és érdekes megfigyelést végeztek, elsősorban Ptolemaiosz eredményeit alapul véve, illetve azokat korrigálva. A muszlim csillagászok az ókori görögöktől „megörökölt” mérőműszerekkel dolgoztak, folyamatosan tökéletesítve és Európába is átplántálva azokat. A különböző lencsék, sík- és gömbasztrolábiumok, fali

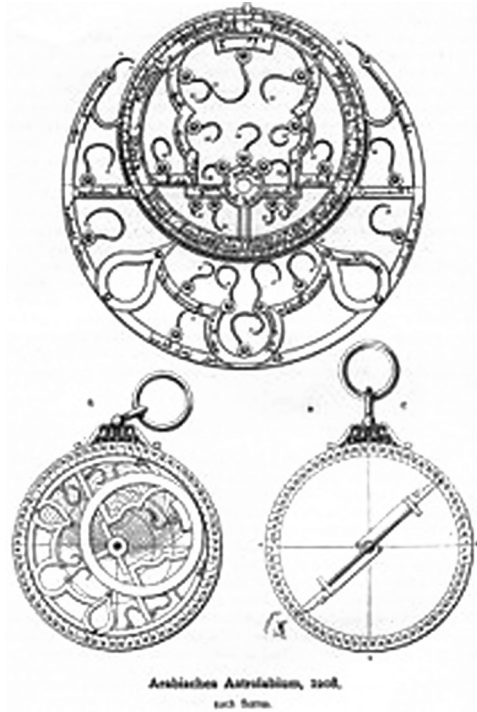
⁴⁶⁹ *The Art as Profession... i. m.*

kvadránsok és vízórák neves szakemberek kezeiből kerültek ki. A 9. század igen jelentős csillagásza volt al-Farghání, aki 848-ban új, a korábbi eredményeket korrigáló táblázatokat tett közzé az égitestek mozgási pályájáról. (Később az ő műve segítségével tanulmányozta az asztronómiát Dante, aki az Isteni színjáték című művében tett is célzásokat csillagászati ismereteire.) A korabeli és későbbi tudósok számára azonban al-Battáni munkássága lett igazán mértékadó, aki ugyan nem volt muszlim, ám tudása miatt az iszlám világának minden szegletén tisztelet övezte a Harrán városából való tudóst. Ő 880-881-ben elkészítette az állandó csillagok katalógusát, ami arról tanúskodik, milyen fejlett volt akkoriban az észlelés.

A 10. században tovább folyt az uralkodók és vagyonos személyek által támogatott csillagvizsgáló obszervatóriumok létesítése. A bagdadi uralkodói palota kertjében 988-ban létesített épület mind közül kitűnt kiváló hivatali szervezettségével és gazdag tematikájával: itt a csillagok mozgása mellett például a bolygók állását is figyelemmel kísérték. Hasonlóan más obszervatóriumokhoz, ez a bagdadi sem működött hosszú ideig. Ennek az volt az oka, hogy a csillagvizsgálókat rövidebb távú feladatok megoldására működtették – például új csillagászati táblázatok elkészítése volt a cél –, és ehhez nagyjából harminc évnyi idő elegendő volt.⁴⁷⁰

Egyiptomban al-Hákim kalifa csillagásza, Ibn Junúsz tett szert nagy hírnévre, aki „al-Hákim táblái” címmel készítette el számításainak összegzését 990 és 1007 között, Kairóban.⁴⁷¹

A 10-11. század fordulóján Andalúzia területén is virágzott e tudományág oktatása és művelése, a keleti világgal való szoros kapcsolatoknak, a félszigetre érkező tudósoknak és mérőeszközöknek (asztrólábium, éggömb stb.) és természetesen az



17. Egy 1208-ban készült perzsa asztrólábium ábrázolása

⁴⁷⁰ Taton: *La ciencia antigua y medieval...* i. m. 529. o.

⁴⁷¹ Vallicrosa, Millas M. José (1957): *El quehacer astronomico de la España arabe. Revista del Instituto de Estudios Islámicos en Madrid*, vol. 5. 53. o.



18. Ulug bég arcmaása egy bélyegen

uralkodói támogatásnak köszönhetően. Maszlama al-Madzriti (megh. 1007 körül), córdobai csillagász számos keleti művet dolgozott át és tett ismertté kontinensünkön. Córdobai csillagvizsgálója a 11. századig virágzott, csak a kiskirályságokra szakadt birodalom végnapjai után hanyatlott le ez a szellemi központ. Egyes diákjai Valenciába és Toledóba kerültek, így több helyszínen is az ő szellemében tanítottak.⁴⁷² Tanítványi láncolat ismerhető fel sok más neves csillagász

életútját áttekintve is: al-Szaffár diákja volt Ibn Barkút, az övé pedig al-Szarakuszi, akik messze földön közvetítették az égmegfigyelések módszereiről és eszközeiről való tudásukat. A csillagászati megfigyelések szempontjából kiváló földrajzi adottságú Toledóban élt Al-Zarqáli (Azarquiel) (1029-1087), aki egészen Keplerig Európa első számú csillagásza volt, és aki mögött egész seregnyi neves tudós, illetve számításokat végző személy állt, mint például Ibn Sza'íd, aki közreműködött a Toledói táblák elkészítésében is, mely mű 1080-ban jelent meg.

A 11-12. század fordulóján Keleten Omar Khajjám csillagászati számításai alapján elkészítette a perzsa naptár-reformot. A *rubáik* költőjeként is ismert neves tudós a Málík Sah szeldzsuk szultán által építtetett Rejj-beli csillagvizsgálóban dolgozott. A Hülegü vezette mongol invázió (Bagdad 1258-as kifosztása és feldúlása) paradox módon a csillagászat új virágkorát hozta el az iszlám világában. Az uralkodó új fővárosa, Maragha mellett 1259-ben komoly csillagvizsgálót építtetett, mely felszerelésével és méreteivel minden korábbit felülmúlt. Ezt a kitűnő perzsa matematikus és csillagász, Nászir al-Dín al-Túszi (1201-1274) vezette. Bár forrásokkal nem támasztható alá, a tudósok szerint kétségkívül ez volt az a korszak, amikor a kínai tudományosság fontos hatást gyakorolt a muszlimok gondolkodására. Al-Túszi készítette el 1272-ben a híres Ilkháni táblák című, perzsa nyelvű művet, melynek arab és török nyelvű fordítását később hosszú időn keresztül használták a naptárkészítés, a bolygómozgások tanulmányozása, illetve az asztrológia kapcsán is.⁴⁷³ Ez az obszervatórium 1315-ig működött, utolsó igazgatója al-Túszi egyik fia, Azil al-Dín volt. Az asztrolábium-építések dokumentálhatósága ellenére úgy tűnik, hogy a 14. század a muszlim csillagászok számára a hanyatlás időszaka volt, amit ugyan Ulug bég uralkodása idején követett egy rövidebb fellángolás, miként ezt az 1420-as samarkandi obszervatórium építése is bizonyítja, mely egy kb. 40 méter sugarú kör alapján álló építmény volt. Itt jött létre az Ulug bég táblái című

⁴⁷² Uo. 58. o.

⁴⁷³ Taton: *La ciencia antigua y medieval...* i. m. 529-530. o.

munka, mely valamennyi muszlim csillagászati mű közül a legeredetibb a kutatók szerint. Európába azonban ez a könyv csak a 17. században jutott el, akkor azonban Tycho Brahe számításai már jobbnak bizonyultak.

KÖNYVTÁRAK

Könyvek: könyvkészítés és könyvterjesztés

Az iszlám világában a Korán első példányai voltak a legelső könyvek. A tudás utáni vágy és a könyvek szeretete azonban nem az iszlámmal jelent meg, a muszlimok körében csak kiteljesedett az, ami már korábban is jellemezte a szír, perzsa és más tudományos központokat. A kínai, szanszkrit és iráni művek már az iszlám korai századaiban lefordításra kerültek, majd ezt követték a görög és római filozófusok, matematikusok, csillagászok, orvosok és más tudósok írásai.

A muszlimoknak számos lehetőségük volt arra, hogy az olvasás, a könyvek szeretetét megtanulják, hogy az írás, a könyv jelentőségét felismerjék. A preislamikus idők különböző kultúráinak meséiből merítő, egységes óriási gyűjteménnyé formált *Az Ezeregyéjszaka* meséi című munka számos történetéből kiderül, hogy a mesék egyes szereplői már Mohamed megjelenése előtt tudtak és szerettek olvasni. A mesemondó Sehrezádról például így szól a mesefolyam egyik változata: „sok könyvet, krónikát olvasott, régi királyok történetét, regéket letúnt idők népeiről; mondják, hogy ezernyi könyvet gyűjtött össze, régi nemzedékekről és hajdani királyokról szóló históriákat meg költők műveit.”⁴⁷⁴

A mesegyűjtemény egyik történetében így dicsőítette egyik szereplő a (könyv) írást:

„Meghal minden író, elássa az Idő,
De az, amit leírt, idővel egyre nő.
Ezért, amit leírsz, tökéletes legyen,
Ragyogjon a papír a Végítéleten.”⁴⁷⁵

Ezek a történetek, amelyekben nem csupán az uralkodók és nagyvezírek, de egyes nők, sőt még a teherhordók is tudnak olvasni, – másodlagos forrásként – mutatják az iszlám által meghódított népek olvasás-szeretetét. E szokás már a 8. századtól az arabság körében is visszaköszön, az oktatásügy kibontakozásával és a könyvmásolás fellendülésével, könyvtárak alapításával pedig jelentős lendületet vett a könyvkultúra kibontakozása. A könyvek tanulmányozása nem kevesek kiváltsága volt: sokan hozzáfértek a különböző művekhez, akár olvasóként akár

⁴⁷⁴ *Az Ezeregyéjszaka meséi.* Európa, Budapest, 1974. Fordította: Honti Rezső, 11. o.

⁴⁷⁵ *A teherhordó és a három leány története.* Fordította: Vajkay Lajos, Uo., 39. o.



19. Muszlim olvasó

- egyben - tulajdonosként is. Széles körben elterjedt a könyvmásolás- és könyvkötés szokása, egyes értékes példányok akár évszázadokon keresztül is öröklődtek egy-egy családon vagy csoporton belül. Egy 9. századi arab szerző, Dzsáhíz szerint a könyv „a tudás teli zsákja, az okosság és a tudás megőrző edénye.”

A madraszák világa, a kalligráfia, a papírkészítés és az iszlám könyvkultúra kibontakozása egymástól elválaszthatatlan jelenségek. A 8. századtól egyre inkább papírra írott szövegek bekötése az ókorban már kidolgozott és megszokott módszereket követte. A papíriveket három vagy öt dupla lapba hajtogatták, és a szövegírás során minden egyes ív átmenetekor megjelölték az előző lap utolsó szavát. A könyveket (díszes) bőrbe kötötték.⁴⁷⁶ A kéziratos könyvek másolása nagyon fontos, időt, türelmet és felkészültséget kívánó elfoglaltság volt. E művelet egyrészt a mecsetekhez, a falai között működő madraszákhoz kötődött. A tanulók másolás vagy diktálás útján jegyezték le egy-egy szerző (a tanár) műveinek szövegét. Jegyzeteiket aztán hitelesítés végett megmutat-

ták a szerzőnek (tanítónak), aki engedélyt (*idzsáza*) adott rá, hogy a kéziratot terjessék. Ez nagyon fontos lépés volt a szövegűség megőrzése miatt.

Mivel nem volt mindenkinek alkalmja arra, hogy a tág birodalmon belül a leg híresebb oktatási központokat, tanítómestereket felkeresse, számos másolóműhely működött az iszlám valamennyi főbb kulturális központjában, Damaszkusztól Córdobaig, hogy az olvasói igényeket kielégítsék. A könyvkészítő műhelyekben, illetve az uralkodói vagy magánkönyvtárakban folyó könyvmásolás kapcsán is ki kell emelnünk az elkészült szöveg hitelességének ellenőrzését, amelyet általában külön ezzel a feladattal megbízott tudós személyek végeztek. Nem csupán középkori diákokat és tanárokat találhatunk a másolók népes táborában, hanem a források szerint nem egyszer nagyhírű tudósok is kivették részüket e fáradtságos munkából. Ennek több oka is lehetett: a jeles optikus, a 9-10. század fordulóján élt Ibn al-Hajszám például kenyérkereseti forrásként használta másolói kapacitását, a 13. századi al-Dahvar orvosi könyvek másolásából élt. Ezen kívül egy-egy neves szerző vagy tudós azért is vállalkozhatott könyvmásolásra, mert így a saját elméjét is pallérozta, illetve alkalmá nyílt személyesen ügyelni a szöveg helyesírására, a szövegűsége.

⁴⁷⁶ Dévényi – Iványi: *Az arab írás története...* i. m. 68. o.

A 12. században élt nagyhírű tudós, Averroës például több, mint tízezer lapnyi szöveget másolt le élete során.⁴⁷⁷ A másolók között nők is akadtak szép számmal, Córdobaiban például 160 hölgy dolgozott e szakmában a 10. században.

Már a 9. században, az Abbászidák uralkodásának idején megjelentek az első könyvesboltok a bagdadi bazárban. E század végére már száz fölött volt a könyvkereskedők száma csak ebben a városban.⁴⁷⁸ A papír elterjedésével kialakult egy külön szakma, a *varrák* mestersége, aki egy személyben volt könyv- és papírkereskedő, sőt, akár könyvmásoló és író is. Legtöbb idejét e férfiú a bazar porától távol eső kis boltjában (esetleg a mecsethez illesztett kis bódében) töltötte, ahol vendégül látott másolókat és vevőket, és ahol az árusításon és másoláson kívül tudományos viták is folytak a művelt tudósok és tanítványaik között.⁴⁷⁹ A régi Kairóban például a 11-12. század fordulóján Ibn Szuráh volt a legjelentősebb könyvkereskedő, aki csakis ritka könyveket forgalmazott, és csak hetente kétszer fogadta a gyűjtőket. Córdobaiban a 11. században Ibn Abbász, Bagdadban a 14. században a kurd Zain al-Dim al-Amidi volt a leghíresebb könyvárus.⁴⁸⁰ A nagyobb városokban a 9-10. században már olyan sok könyvárusító hely volt, hogy külön negyedet foglalt el a *szúk al-varrákín*, a könyvesek piaca.⁴⁸¹

Az a kép, ahogyan a 14. században élt Ibn Battúta vagy a 15. században alkotó al-Makrízi leírta a kairói könyvpiacot, a nagy magyar orientalista, Goldziher Ignác 20. század eleji utazásáig mitsem változott. Az egyiptomi fővárosban ajándéktárgyak után kutatva Goldziher a könyvesek utcájába jutott: „hol különböző bódékban (*dukkan*) két igen ellentétes dolgot árulnak: könyvet és papucsot. Sajátságos, hogy a keleti városokban (Szíriában is tapasztalhattuk ezt) e két árucikket egy és ugyanazon bazárban árulják, s még sajátságosabb az összefüggés oka. A könyveket többnyire vörös bőrbe kötik, s a papucsok is rendszerint ugyanolyan vörös bőrből készülnek, minőből a könyvek táblái. Igen csábító ugyan itt maradni, hogy valamely értékes buláki nyomtatvány iránt alkuba ereszkedjünk Haszan barátunkkal, a könyvkereskedővel vagy mekkai szomszédjával, ki nekünk a „Korán”-on kívül minden könyvet, akár hagyományművet, akár a szent Omar ibn al-Farid dívánját mérsékelt vételár mellett átengedni kész, s a keleti kereskedelem kánonjához tartozó alkudozás által igen hosszúra nyújtott vételművelet tartalma alatt pár tucatszor, mégpedig meglehetősen tolakodó módon, kérdezősködik drága egészségünk felől, s ezenkívül a hangulat emelése céljából egypár csésze kávéval és nargilével is kedveskedik.”⁴⁸²

Ibn Szaíd hasonlóan élénknek írta le egy művében a kalifátus-korabeli Córdoba könyvpiacát, ahol szintén sok könyvárus kínálta portékáját, és gyakorta tartottak könyvárveréseket. A bibliofil al-Hadrami története az egyik legismertebb for-

⁴⁷⁷ Mazahéri: *A muszlimok mindennapi élete a középkorban...* i. m. 187. o.

⁴⁷⁸ Hitti, P. K. (1960): *History of the Arabs*. MacMillan, London. 414. o.

⁴⁷⁹ Dodge: *Muslim Education in Medieval Times...* i. m. 14. o.

⁴⁸⁰ Mazahéri: *A muszlimok mindennapi élete a középkorban...* i. m. 188. o.

⁴⁸¹ Dévényi – Iványi: *Az arab írás története...* i. m. 84. o.

⁴⁸² Goldziher Ignác (1980): *Az iszlám*. Magvető, Budapest. 384-385. o.

rás, mely idézi az egykori Córdoba könyvpiacának hangulatát: „Jártam egyszer Córdobaban, és gyakran kimentem a könyvpiacra, hogy lássam, árulnak-e valami olyan könyvet, amit nagyon szeretnék megvenni. Egy nap aztán, végre elém került egy szépen írott, elegáns kötésű példány. Nagy volt az örömem. Kezdtém licitálni, de az árverést vezető közvetítő magatartása változott irányomban, mutatván, hogy valaki más jobb árajánlatot tett. Egészen csillagászati összegig vertem fel a könyv árát, jóval felette a kötet igazi értékének. Ám látván, hogy valaki még nálam is többet ajánl, mondtam az árverezés vezetőjének, mutassa meg, ki az a személy. Mutatott nekem egy nagyon elegáns ruházatú férfiút, aki előkelőnek látszott. Közelébe férkőztem, és ezt mondtam neki: – Allah legyen Önnel, doktor úr. Ha elhatározta, hogy ezt a könyvet mindenképp elviszi, én nem makacsokodom tovább. Épp eleget alkudoztunk és emeltük az árakat. – Ő erre azt felelte, hogy – Bocsásson meg, de nem vagyok én orvos. Meg sem néztem, miről szól ez a könyv. De annak, aki szeretne Córdoba előkelőségei közé beilleszkedni, illendő könyvtárat alapítania. A könyvtáram polcai között van még egy üres, ami éppen akkora méretű, mint ez a könyv, és mivel láttam, hogy szépen írott és jóféle kötése van, megtetszett. Az ár nekem nem számít, Allahnak hála, futja a pénzből ilyenfajta dolgokra.” Ezt hallván, én nem bírtam türtőztetni magam, és azt feleltem neki: – Igen, az ilyen embereknek, mint maga, van pénzük. Ám igaz az, amit a közmondás mond: Annak ad diót Allah, akinek nincs foga. Én, aki ismerem a könyv tartalmát, és szeretném használni, szegénységemnél fogva nem tudok hozzájutni.”⁴⁸³

Az ilyen – kissé szélsőséges – esetektől eltekintve a könyveknek az iszlám területén többé-kevésbé kiszámítható ára volt. A könyvárak alakulása koronként és helyszínenként természetesen változott, és nagyon sok függött attól is, hogy milyen volt egy-egy mű iránti kereslet, hogy mennyire volt ritka vagy kivételesen szép kivitelezésű a könyv. Emelte egy adott kötet árát az, ha maga a szerző készítette, hiszen ő azonnal ellenőrizni is tudta a szöveget. Számított, hogy milyen anyagra és milyen színű, minőségű tintával írták. Nagyon jelentős volt, hogy a könyvmásoló mennyire volt a kalligráfia mestere, alkalmazott-e érdekes, művészi értékű díszítéseket a könyv elkészítése során. Egyes esetekben a munka gyorsaságát is meg kellett fizetni. A 9. századi Bokharában például 50 és 1000 dinár között mozgott a könyvek ára.⁴⁸⁴ amely adat önmagában is mutatja a rendkívüli eltéréseket.

Keleti könyvtárak

Az iszlám világának különböző részein, különösen a nagyobb kulturális központokban a 7-8. századtól kezdve tehát széles körben elterjedt az olvasás, a könyvek szeretete. A mecsetekhez, valamint a madraszákhoz és más felsőbb szintű ok-

⁴⁸³ Ben Said: Maghreb. In: Sánchez-Albornoz, C. (1978): *La España musulmana I*. Espasa-Calpe, Madrid. 415-416. o.

⁴⁸⁴ Tritton: *Materials on Muslim Education...* i. m. 195. o.

tatási intézményekhez kapcsolódóan fokozatosan gyűltek össze a könyvek, melyek egy részét maguk a tudósok és diákjaik másolták, más részük ajándékként vagy hagyatékként került az „iskolai könyvtárak” állományába.⁴⁸⁵ Számos egyéb, nyilvános vagy fél-nyilvános könyvtár is létrejött, amelyekben olyan olvasmányokat is őriztek, melyek a mecsetek falai között nem számíthattak nagy érdeklődésre, például geometriai, csillagászati, alkímiai vagy zenei témájú munkák. Több muszlim uralkodó, illetve kormányhivatalnokok is alapítottak könyvtárakat, amelyek működését kegyadományokkal (*waqf*) segítették.

A Bagdadban megalakult első tudományos- és képzőközponthoz, a Bölcsesség Háza (*Bajt al-Hikma*) intézményéhez kapcsolódott az iszlám világának első nyilvános könyvtára. Nagy és jelentős volt ez a könyvtár, számos, messze földről hozatott tudós dolgozott falai között. Egy bizonyos Georgiosz b. Gabriel készítette el itt például jónéhány görög mű arab nyelvű fordítását. Amikor néhány évtized múlva al-Mu‘tadid (892-902 között uralkodott) kalifa új palotát építtetett magának, ő sem feledkezett meg az olvasótermekről és a könyvgyűjteménye méltó elhelyezéséről.⁴⁸⁶ 993-ban Sabúr vezír alapított egy tízezer kötetes könyvtárat, amelyek között számos önéletírás is volt.⁴⁸⁷

Az 1064-ben felépült bagdadi könyvtár és tudományos központ, a Nizámijja, és az 1233-ban ugyanitt emelt madrasza és könyvtár falai között is jelentős számú kötetet őriztek. Egy 13. századi történetíró, Ibn Furát így írt ez utóbbi intézmény könyvgyűjteményéről: „A Musztanszirijjában volt egy hatalmas könyvtár (*dár al-kutúb*), telis-teli ritka tudományos könyvekkel, amelyeket úgy rendeztek el, hogy a tanárok és diákok egyaránt könnyedén hozzájuk férhessenek. Aki akarta, lemásolhatta a könyveket, tollat, tintát és papírt a könyvtár adott hozzá. A könyvtár jól el volt látva lámpákkal és hozzá való olívaolajjal. A könyvtár személyzete ezenkívül jól hűtött ivóvízzel szolgált az olvasóknak a nagy nyári melegben. A bejárati teremben (*iwán*) állt egy nagy óra (*szundiúq al-szá‘át*, az „órák doboza”, valamilyen klepszidra, vagyis vízóra lehetett), amely jelezte az olvasóknak a napi imaidőket.”⁴⁸⁸ A kalifa fia és követője, Mu‘taszim (1242-1258 között uralkodott) két könyvtárépületet is emeltetett palotája kertjében.

A muszlim világ keleti felén másik nagy szellemi központnak számító Kairóban szintén számos könyvtáralapítás történt az évszázadok során. A 10. századot megelőző idők ottani könyvtáiról nem maradtak fenn adatok, a Fátimidák gyűjteményeiről viszont több forrás is szól. Régi-Kairóban Al-Azíz tudhatta magáénak a legszebb, 200.000 bőrbe kötött és bekötetlen művet tartalmazó könyvtárat, ahol például – al-Maqrízi feljegyzései szerint – 1200 példányt őriztek al-Tabarí történe-

⁴⁸⁵ *The Encyclopaedia of Islam* V. i. m. 1125. o.

⁴⁸⁶ Uo. 1125. o.

⁴⁸⁷ Elisséeff– Naudon – Wiet – Wolff: *Historia de la humanidad...* i. m. 492. o.

⁴⁸⁸ Idézi: Dévényi – Iványi: *Az arab írás története...* i. m. 88. o.

lemkönyvéből⁴⁸⁹. A Fátimidák ügynökei az iszlám egész világát bejárták, hogy uralkodójuknak felhajtsák a legértékesebb kéziratokat, könyvritkaságokat. Még Szaláh al-Dín korában, a 12. században is a világ egyik csodájaként emlegették ezt a könyvtárat, a Könyvek Kincsestárát (*Khizánát al-kutúb*), és egyesek 1.600.000-re becsülték az ott levő kötetek számát.⁴⁹⁰ A Fátimida kor másik jeles kairói közkönyvtárában, a fentebb már említett Tudás Palotájában (*Dár al-Hikma*) bárki szabadon másolhattott, olvashatott, és ismeretterjesztő, oktató előadások is folytak csillagászatról, nyelvészetről, orvostudományról és természetesen a Koránról. Az ott dolgozó tudósoknak a kalifa magas ösztöndíjat folyósított, és a művelődéstörténészek szerint ezen intézmény a hellenisztikus oktatási- és tudománypártolási tradíciók folytatója volt, az alexandriai Muszeion késői „utóda”.⁴⁹¹ Al-Maqrízi leírása szerint 1012-ben rendeztek itt először nyilvános vizsgát és tudományos disputát, a kalifa jelenlétében.

Az iszlám más keleti városaiban is számos könyvtárról maradtak fenn feljegyzések. A Szászánidák uralkodása alatt például Nisápúr vagy Bukhara volt több tízezer kötetes könyvtárral rendelkező város, Mervben pedig 10, egyenként tizenkétezer könyvet tartalmazó könyvtár volt ebben az időszakban. A bukhari gyűjteményt használta például Ibn Színá is, aki ezt írta életrajzában: „Egy napon engedélyt kértem, hogy beléphessek (Núh Ibn Manszúr emír) könyvtárába, hogy tanulmányozzam a könyveket és elolvassam közülük az orvosi munkákat. Az emír nagy örömmel fogadta kérésemet. Beléptem egy sok szobából álló palotába, amelynek minden termében könyvekkel teli ládák sorakoztak – az egyik szobában bölcsészeti és költői művek, egy másikban jogi könyvek: valamennyiben egy-egy tudományt tárgyaló kötetek. Elolvastam az ókori művek katalógusát, és kikértem mindazt, amire szükségem volt közülük. A könyvek (szerzői) között láttam sok olyant, aki még névről sem volt ismerős, és akiket sem előtte, sem utána nem láttam.”⁴⁹² Ezek, a lehető legjobb módon szervezett és legkellemesebb körülményeket megteremtő, papírt, tintát, világítóeszközöket ingyen nyújtó könyvtárak valódi szellemi központok voltak. A középkori muszlim világra oly jellemző tudomány- és tanuláspártolás tehát a könyvtáralapítások és működtetések számos példájával is alátámasztható.

Könyvtárak Andalúziában

Az Ibériai-félszigetre érkező muszlimok magukkal hozták Európába kultúrájuk azon elemeit is, amelyeket keleti hódításaik során építettek be civilizációjukba, és amelyek a 8. századtól kezdve fokozatosan ezen a területen is elterjedtek. Így

⁴⁸⁹ Abú Dzsafár Mohamed ibn Dzsarír al-Tabarí (838-923) perzsa történész volt, akinek a „Próféták és királyok egyetemes története” (*Kitáb akhbar al-ruszúl wa'l-mulúk*) című könyvét széles körben és hosszú időn át használták a muszlim világban.

⁴⁹⁰ Mazahéri: *A muszlimok mindennapi élete...* i. m., 184. o., Dévényi – Iványi: *Az arab trász története...* i. m. 89-90. o., *The Encyclopaedia of Islam V.* i. m. 1125. o.

⁴⁹¹ E témáról l. pl.: Walden, J. W. H. (1919): *The Universities of Ancient Greece*. New York. 48-50. o.

⁴⁹² Avicenne: *Le livre de Science...* i. m. 16. o.

magukkal hozták a könyveket, az olvasás szeretetét. Híres másolóműhelyek sora (Córdoba, Sevilla, Toledo, Granada), papírmalmok (Toledo, Jativa) és a főbb városokban szinte mindenütt felhalmozott csodálatos könyvgyűjtemények jelzik az andalúziaiak műveltségéről, tanulásról vallott felfogását. Az arabizáció – a könyveknek is köszönhetően – gyorsan végbement, főként a felsőbb társadalmi rétegek körében. A Korán nyelve hamar felülkerekedett a latinon, az irodalmi és tudományos művekben is.⁴⁹³

II. ‘Abd al-Rahmán, aki 821 és 852 között uralkodott, már az emirátus idején kiemelt figyelmet fordított a könyvekre, és asztrológusát, a költőként és kádiként is kiemelkedő hírű ‘Abbász ibn Násziht Keletre küldte, hogy könyveket vásároljon számára. Utódja, II. Mohamed (852-886 között volt emír) királyi könyvtárat létesített, amely sok évtizeden át tovább bővült, és a 10. század végének híres córdobai könyvtárat ezzel alapozta meg II. al-Hakám.⁴⁹⁴ III. ‘Abd al-Rahmánnak, az első kalifának könyvszeretete még Keleten is annyira közismert volt, hogy a bizánci császár – barátsága elnyerése céljából – megajándékozta őt Dioszkoridész egy művével, mely arany betűkkel írott, csodás növényrajzokkal díszített volt; és egy Nikolaosz nevű szerzetest fordítónak küldött Córdobaiba.⁴⁹⁵

II. Al-Hakám al-Musztanszír Billah, aki 961 és 976 között volt kalifa, az andalúziai Omajjádák közül a legműveltebb uralkodó volt, a „könyvek ura”. Uralkodása alatt a három legnagyobb córdobai könyvtárat egyesítették, és így létrejött az a csodálatosan gazdag intézmény, amely a korabeli leírások szerint négyszázezer kötetet számlált. (Ez több kutató szerint költői túlzás, ám a könyvtár jelentőségét senki nem vonja kétségbe.)⁴⁹⁶ II. al-Hakám kiemelkedő bibliofil személyiség volt, aki rendszeresen megbízottakat küldött az iszlám világának valamennyi szegletébe, hogy megvásárolják és elhozzák számára a legkiválóbb tudományos műveket. Telepített ügynökei voltak Kairóban, Damaszkuszban, Alexandriában és más kulturális központokban, ahol is új vagy éppen ősrégi könyvek után kutattak. Megbízottai az írókkal is kapcsolatban állottak, az elkészült köteteket mesés összegekért vásárolták meg számára.

Az uralkodói alapítású és fenntartású könyvtárak mellett számos magánszemély is rendelkezett saját könyvgyűjteménnyel Andalúziában. A córdobai magánkönyvtárak közül leghíresebb volt Ibn Futáisz qádi gyűjteménye, aki külön emeltetett imádott könyvei számára egy zöld tetővel és falakkal, zöldre festett függönyökkel felszerelt épületet. (Sevillai Isidorushoz hasonlóan ő is úgy vélte, ez a szín nyugtatja leginkább a megfáradt szemet.) Hat másoló és egy kéziratjavító dolgozott

⁴⁹³ Escolar, H. (1987): *Historia de las bibliotecas*. Fundación G. S. R., Madrid. 133. o.

⁴⁹⁴ Samsó, Julio (1985): *Ciencia musulmana en España. Cuadernos Historia 16*. 144. füzet, Madrid. 8. o.

⁴⁹⁵ Carlo, Agustín Milares (1993): *Introducción a la historia del libro*. Fondo de Cultura Económica, Mexico-Madrid. 249-250. o.

⁴⁹⁶ Könyvtárának történetéről részletesebben lásd: Kéri Katalin (1997): Córdoba virágkora és II. al-Hakám könyvtára. *Valóság*, 7. 72-76. o.

az épületben. Állandó fizetséget kaptak, nem pedig az elkészült munkák után fizették őket, mivel Ibn Futáisz úgy vélte, a sietség árt a kalligráfiai munka szépségének.⁴⁹⁷

A kalifátus idején tehát Córdoba volt az andalúziai szellemi központ, a könyvkészítés és könyvtáralapítás fellegvára. A források szerint évi hatvan-hetvenezer kötet is napvilágot látott a „világ díszének” tartott csodás városban. A kiskirályságokra szakadt birodalomban aztán több új szellemi központ is keletkezett, amelyeknek a története elválaszthatatlan könyvtáraik historiájától. Sevilla, Toledo, Almería, Valencia, Badajoz, Granada, Zaragoza és más települések uralkodói is létesítettek kisebb-nagyobb könyvtárakat.

Tanulási, olvasási körülmények a könyvtárban

A könyvtár vagy a mecseten belül volt, vagy az uralkodói palotában, ez utóbbi legszebb, legtágasabb termében. Ha külön helyiség(ek)ben tartották a könyveket, akkor azok raktárak és olvasótermek is voltak egyben, sőt, tudományos viták lefolytatására is szolgáltak.⁴⁹⁸ Minden helyiség gazdagon és kényelmesen berendezett volt. Az ajtórések függönnyel záródtak, a bejárati ajtót különösen nehéz függönytakarta, hogy ne jöjjön be kintől a hideg (vagy a meleg). A padlón szőnyegeket vagy gyékényt helyeztek el, ezeken ülhettek keleti módon, keresztbe tett lábakkal a tanulással foglalkozók, az olvasók vagy másolók. A falakat általában egyszerűen lemeszelték, és a falnak támasztva tartották a fából készült szekrényeket vagy ládákat.

Az értékes könyveket (pl. a Korán egy-egy remekbe szabott példányát) – miként gyakorta manapság is – kiemelték a helyükről, és speciális vitrinekben állították ki. Minden szekrényhez vagy ládához tartozott egy katalóguslap, amelyre rávezettek, hogy milyen könyvek találhatóak benne. A katalógust a polcok vagy ládák oldalára ragasztották. A nagyobb könyvtárakban rendezőelvként próbálták figyelembe venni a könyvek témáját, és egy helyre tették az azonos tudományághoz vagy ugyanahhoz a szerzőhöz tartozó műveket. Ez azonban kicsit nehézkes volt mindenütt, mert a könyvek sokféle mérete bonyolította az ésszerű pakolást. Külön rekeszekben, fekvő helyzetben gyűjtötték például a nagyobb méretű köteteket. A szekrények és polcok elrendezésénél azt is figyelembe vették, hogy a tudományok hierarchiáját alapul véve melyik mű a fontosabb. Mindig a legértékesebb művek voltak felül. Így például a Korán mindig legfelül volt, és csakis alatta helyezkedhetek el a hadisz-szövegek, azok alatt pedig más művek.

A téma szerinti osztályozás általában a könyvek három főbb csoportra bontását jelentette: az elsőbe tartoztak a legfontosabb, és éppen ezért mindig legnagyobb példányszámú vallásos művek (a Korán, a hadiszok, valamint különböző

⁴⁹⁷ Goldziher: *Az iszlám kultúrája...* i. m., 142. o.

⁴⁹⁸ Escolar: *Historia de las bibliotecas...* i. m., 138. o.

művek a vallásjog, a dogmatika és a misztika köréből). A második csoportba tartozó könyvek felélték a bölcsészeti tudományokat (filológia, grammatika, retorika, logika, költészet, történelem, irodalom stb.), a harmadik nagy együtttest pedig a „filozófiai” tudományok jelentették (matematika, orvoslás, fizika, zene, metafizika stb.).⁴⁹⁹

A nyilvános vagy magánkönyvtárak mindennapi működtetése meglehetősen komoly feladatot jelentett a megbízott személyzetnek. Hasonlóan, mint a nagy ókori könyvgyűjteményeket, a középkori muszlim könyvtárakat is számos ember munkája tartotta életben. A könyvtár vezetője általában olyan férfi volt, aki jól ismerte a könyvek java részét, és akiben a könyvek tulajdonosa maradéktalanul megbízott. Legfőbb feladata a könyvek őrzése volt, a kéziratok védelme a tolvajoktól, a nedvességtől, a kártékony rovaroktól és a tüztől, de őt terhelte a felelősség amiatt is, hogy a könyvmásolás rendben és minél kevesebb hibával menjen végbe. Ha a könyvtár kölcsönzött is, az igazgatónak kellett megtenni a szükséges lépéseket a könyvállomány megóvása érdekében. A könyvtár vezetőjén és a könyvtárosokon kívül a külön e célra kialakított épületekben dolgoztak a kisegítők, a könyvmásolók, a könyvkötők, a korrektorok és gyakran a fordítók is. A közkönyvtárak köteleinek használói között több volt a másoló, mint az olvasó; emiatt biztosították az emírek és kalifák az ingyen tintát és papírt is a fenntartásuk alá tartozó intézményekben.⁵⁰⁰ A könyvtárak fenntartása nem volt mindig zökkenőmentes. Újra meg újra jelentős összegeket kellett költeni Bagdadtól Córdobaig a működtetésükre: az épületek alapítására és fenntartására, könyvek beszerzésére, másolatására, fordítására és a könyvtári személyzet fizetésére fordították ezeket.

A könyvtárakban nem csupán helyben való olvasásra, illetve könyvmásolásra nyílt lehetőség, hanem könyvkölcsönzésre is. Alapszabály volt azonban, hogy csak akkor kölcsönözhet valaki könyvet, ha ezzel más olvasókat nem károsít meg. Ennek érdekében egyes helyszíneken különböző megkötéseket vezettek be. A kairói nagykönyvtárból például csakis kairói lakosok kölcsönözhettek, mégpedig úgy, hogy az elvitt könyvekért letéti díjat fizettek. (Diákok esetében ettől eltekintettek.) Ismert fogalom volt a kölcsönzési határidő is. Ibn Khaldún leírta például azt, hogy a fezi könyvtárból a fontosabb könyveket csak megbízható férfúknak adták kölcsön, és nekik is legfeljebb két hónapra.

Valamennyi muszlim könyvtárban a kölcsönvevőnek éppúgy, mint a helyben olvasóknak nagyon kellett vigyázniuk a könyvekre. A kéziratok szövegekben bármiféle javítást csakis a tulajdonos engedélyével tehettek, és tilos volt lapszéli jegyzeteket készíteni vagy bármilyen megjegyzést a könyvbe írni. Mindenki kapott elegendő papírt ahhoz, hogy gondolatait arra, és ne a könyvbe jegyezze. Szabály volt az is, hogy a könyvkötés során üresen maradt oldalakra (például az első és

⁴⁹⁹ Uo. 140. o.

⁵⁰⁰ A könyvtárban dolgozók munkájának részletes leírását lásd: Kéri Katalin (1999): Az írott szó csendes birodalma – Könyvek és könyvtárak a középkori iszlám világban. *Iskolakultúra*, 5. 29-41. o.

hátsó belső borítólapra) nem lehetett írni vagy rajzolni. A kikölcsönzött könyvet harmadik személynek nem volt szabad továbbadni, és a tulajdonos kérésére azonnal vissza kellett vinni a könyvtárba. Egyes intézményekből szigorúan tilos volt bármilyen könyvet kivinni. A muszlimok könyv- és tudásszeretetére jellemző szemléletmódot tükrözi az a magatartás, hogy a könyvtár használójának mindenkor tisztában kellett lennie azzal, hogy mekkora hálával és elismeréssel tartozik azoknak, akik számára lehetővé teszik az olvasást: a könyvtárosoknak, a könyvtárak tulajdonosainak és támogatóinak, a másolóknak és természetesen a könyvek íróinak.

A középkori muszlim könyvtárak sorsa

Az iszlám művelődés korai történetét áttekintve világosan látszik, hogy ezen a kultúrkörön belül is megvolt a könyveknek és a könyvtáraknak a saját sorsuk. Mégpedig gyakorta – amint az a kisebb és nagyobb, a nyilvános és magánkönyvtárak iszonyú pusztulásáról szóló sorozatos beszámolók alapján kitűnik – szomorú sorsa. Mivel a muszlim világ keleti és nyugati felében egyaránt jellemző volt a gyakori uralkodó- illetve dinasztiaaváltás, és mert egymást érték a belharcok, a vallási irányzatokkal, vallásjogi iskolákkal folyó csatározások, és ráadásul folyamatos politikai, hatalmi villongásoknak lehetünk tanúi az évszázadok forrásait megidézve, nem váratlan és nem érthetetlen a könyvtárak pusztulásáról, széthordásáról vagy kiárusításáról szóló számos híradás. A muszlim könyvtárak pusztítói legtöbbször maguk a muszlimok voltak. Ugyan találhatunk példát mongolok, keresztény európaiak és mások által végrehajtott könyvpusztításokra is, de gyakoribbak az olyan feljegyzések, amelyek arról tanúskodnak, hogy egy-egy, hatalomra kerülő irányzat – üldözendő megdöntött elődei vallási-politikai (általa eretneknek vélt) nézeteit – döntött egy adott könyvtár részleges vagy teljes megsemmisítéséről. Ez történt például az al-Hakám-féle mesés córdobai könyvtár esetében is.

A kalifa utódja, II. Hiszám (uralkodott: 976-1009) kénytelen volt átengedni a hatalmat al-Manszúrnak, aki jelentős hódításokba kezdett, és nem nagyon érdekelték a könyvek és a tudományok, felhagyott a toleranciával, és üldözte a tudósokat. Az ortodox iszlám nézetei kerültek előtérbe, és II. al-Hakám nagyszerű tudományos könyvgyűjteményét – Abu Amir Mohamed ben Abi Amir kamarás vezetésével – feldúlták, szétszórták, elégették és a palota kútjába dobálták.⁵⁰¹ Szaid, a 11. században élt történész, toledói kádi korabeli leírása szerint mindez a következő módon zajlott: „(A kamarás) ..., alighogy a kormány megbízta, elment a kalifa apjának, al-Hakámnak a könyvtárába, ahol ott voltak a már említett könyvek és még sok egyéb holmi. A vezető vallástudósok jelenlétében kihordatott minden művet, amit ott talált, és elrendelte a régi – logikáról, asztrológiáról és más antik – tudományokról szóló könyvek kiválogatását (kivéve az orvosi és matematikai

⁵⁰¹ Brentjes, B. (1986): *Izmael fiai – Az arabok története és kultúrája*. Kossuth, Budapest. 86. o.

könyveket). Oly módon (történt a kiválogatás), hogy mikor ezek elkülönültek a grammatikától, költészettől, történelemtől, orvoslástól, prófétai hagyományoktól és más tudományos művektől, melyeket az andalúziaiak készíttettek, elrendelte, hogy a megmaradt könyveket kivéve – mely a kisebb hányadot tette ki – az összeset el kell pusztítani és égetni. Egyesek tüzre kerültek, a többit a palota kútjába dobálták és földdel meg kövekkel betemették.”⁵⁰² Ezt követően is ezerszám hajigálták máglyára a córdobai könyvtár „eretnek-gyanús” köteteit, és a tűz attól kezdve már sosem hamvadt el. A 11. században, a palota többszöri kifosztása során a máglyától megmenekült könyveket széthordták; könyvpiacokon, gyakran papír-áron(!) keltek el. Ez lett a sorsa több magánkönyvtárnak is, például az al-Futáisz által egykor féltve őrzött gyűjteménynek, amelytől tönkrement örökösei csekély pénzért váltak meg. Az andalúziai könyvtárak tehát nem semmisültek meg teljesen, valenciai, almeriai, toledói és más bibliofilek hozzájutottak bizonyos példányokhoz. Aztán 5 évszázaddal később, Granada visszafoglalása után Cisneros kardinális elrendelte, hogy égessék el nyilvánosan a megmaradt muszlim könyveket. A katolikus spanyolok a középkor során, a nagy inkvizíciók idején sosem szüntek meg gyanakodni arab írást látván, azt sejtve, hogy hamisság és sátáni varázslat áll a számukra érthetetlen írásokban. Ribera y Tarragó, a neves spanyol iszlám-kutató kutatásai során például feljegyezte azt, hogy talált egy régi arab kéziratot a valenciai egyetemi könyvtárban, amelynek margóján az alábbi katalán jegyzet áll: „Ezt a könyvet én, Jaime Ferrán találtam, Laguar falujában, miután a mórok felmentek a hegyekbe, és mivel arab betűkkel írott a könyv, sosem találtam olyan személyt, aki el tudta volna olvasni. Félek, nehogy Mohamed Koránja legyen ez...”⁵⁰³ E nagy félelmet kiváltó mű egyébként egy ártatlan nyelvtankönyv volt.

Találhatunk arra is példát, amikor egy-egy zűrzavaros, nyomorúságos időszakban az elkeseredett tömegek dühének esett áldozatul valamely könyvtár. Kairóban például a 12. század elején számos könyv azért semmisült meg, mert a fosztogatók a bőr könyvborítókából szandálokat csináltak maguknak, a könyvlapokat pedig – mint számukra értéktelen holmit – eltűzelték vagy a Nilusba dobálták.⁵⁰⁴

A korabeli szemtanúk leírásán kívül tehát általában csak igen kevés maradt az egykori fényes könyvtárakból. Néhány kivételes értékű és ritka szépségű könyv természetesen ma is megcsodálható a párizsi, Escorial-beli, kairói, fezi vagy egyéb könyvtárakban és múzeumokban. Néhány hírmondóként maradt példány mindössze, melyek gondolatban elröpítenek minket a középkori iszlám kulturális centrumaiba. Ha csak igen töredékesen is, de bepillantást nyerhetünk az akkori gondolkodás, tudományos és kulturális élet kulisszái mögé. Az effajta vizsgálódások azonban nem csak az iszlám megismeréséhez visznek közelebb. A muszlim

⁵⁰² Szaid: *Tabaqat al-Uman*. Spanyolra fordította: Machado, O. A., In: Sánchez-Albornoz, C. (1978): *La España musulmana I*. Espasa-Calpe, Madrid. 417. o.

⁵⁰³ Molina i. m. 124. o.

⁵⁰⁴ Eliséeff – Naudou – Wiet – Wolff (eds.): *Historia de la humanidad...* i. m. 491-492. o.

írásművészet, könyv- és könyvtártörténet tanulmányozása nagyon fontos az európai művelődéstörténet feltárása kapcsán is. A középkori Európa szellemi élete, a keresztény tudósok műveinek megértése ugyanis csak így lehet teljes.

UDVARI SZALONOK

A művelt emberek házai csakis akkor szolgálhattak oktatási-művelődési helyszíneként, ha azt a házigazda megengedte. Azoknak a diákoknak és tudósoknak, akik ily módon bebocsátást nyertek, feltétlenül alkalmazkodniuk kellett a háziak szokásaihoz, illedelmesen és csendesen kellett viselkedniük. Már Mohamed életében találhatunk példát arra, hogy magánházaknál folyt a tanítás (elsősorban a muszlim vallás alapjainak az átadása), ám ezt valószínűleg maga Mohamed sem tartotta igazán jónak, mert fontosnak vélte a házigazda, az otthon nyugalma, mint arról a Korán egyik részlete is tanúskodik: „Ti hívők! Ne lépjete be a próféta házába – ha csak engedélyt nem kaptok –evésre, anélkül, hogy kívárnátok a kellő időt arra! Ha azonban meghívást kaptatok, lépjete be. Amikor pedig már etettek, akkor széledjete szét és ne bocsátkozzatok bizalmasan beszélgetésbe! Bizony, terhére vagytok ezzel a prófétának!”⁵⁰⁵ Azokon a helyszíneken azonban, ahol nem voltak mecsetek és iskolák sem, különösen az első időkben, mégiscsak a magánházak váltak az oktatás színhelyeivé. Számos művelt muszlim férfiú saját otthonát rendszeresen felhasználta tudományos beszélgetések, irodalmi estek megrendezésére. Így tett például Ibn Színá, aki esténként saját orvosi és vallástudományi műveiből tartott felolvasásokat és ahhoz kapcsolódó beszélgetéseket, vagy al-Ghazáli, aki városában, Túszban szintén a saját házában tanított vallástudományt.⁵⁰⁶

Az ‘Abbászidák uralkodása idején, külföldi mintára megszapordtak a palotákban rendezett irodalmi szalonok, a kalifák egymást túlszárnyalva rendeztek összejöveteleket tudós férfiúknak, sőt ez a szellemi pezsgés érezhető volt a háremek világában is, ahol természetesen csakis nők találkozhattak egymással, hogy költeményeiket felolvassák. Az egykori források beszámolnak arról, hogy a kalifák estéjeire érkező férfiak csak személyükre szóló külön meghívóval léphettek be az udvarba, csakis tisztálkodás után és jólöltözötten, és mindenki a társadalmi rangjának megfelelő – előre kijelölt – helyre ülhetett le. A beszélgetést egyedül a kalifa nyithatta meg, és akik részt vettek benne, azoknak tartózkodniuk kellett a csúnya, rikácsoló beszédétől, és nem lehetett senkit félbeszakítani, egymást kioktatni, sem pedig megmagyarázni azt, amit valaki más mondott.⁵⁰⁷ A tudományos társalgás (*madzslisz*) és az érdekességek megbeszélése (*szamr*) egyaránt divatos foglalatosság volt.

⁵⁰⁵ Korán 33:53

⁵⁰⁶ Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 31. o.

⁵⁰⁷ Uo. 33-34. o.

Több példa is mutatja, hogy a kalifák udvarában gyakorta rendeztek vetélkedést a tudósok vagy költők között, és végül díjakat is osztottak. Talán minden kalifánál jobban kiemelkedett művészet- és tudománypártolása kapcsán Hárún al-Rasíd, aki körül számtalan nagyszerű elme csoportosult. Al-Ma'mún idején pedig a keleti és nyugati irodalom képviselői tették ki a kalifa körül összpontosuló szellemi potenciált. Egyiptomban a Tulunidák (868-900) korától jelentek meg hasonló szalonok, és a Fátimidák (909-1171) korában érték el virágkorukat.

Sok kérdésre kerestek választ e tudós körök, például arra, hogy Istentől kinyilatkoztatott vagy ember által létrehozott mű-e a Korán, hogy a nyelvtan vagy a logika fontosabb-e a vallástudomány megalapozásakor, hogy más népekkel összevetve milyen tulajdonságokkal jellemezhetők az arabok.

TANULMÁNYUTAK

Gondolatok az utazás hasznosságáról

„Utaztam a világ Keletjén, Nyugatán” – írta Bagdadról szóló költeményében Abu Sza'ad al-Kátib, 11. századi költő.⁵⁰⁸ Ez a verssor akár szimbóluma is lehet a középkori muszlimok utazási szenvedélyének, a világ különböző helyszíneiről való személyes tapasztalatszerzésnek. Versek és prózai művek egész sora bizonyítja, hogy az iszlám világánál lakói gyakran és nagy kedvvel keltek útra a középkorban. Zarándoklataik és kereskedelmi célból tett útjaik lebonyolítását kiépített utak, szállások jól megszervezett hálózata, gondosan kitenyészett és felnevelt hátas- és teherhordó állatok (teve, öszvér, szamár, ló) biztosították.

Valamennyi, a muszlim művelődés- és nevelés történetével foglalkozó kutató egyetért abban, hogy a folyamatosan Mekkába zarándokló tízezreken kívül számos hívő tett tanulmányi utakat. Az iszlám szerint az istenhit csak akkor lehet érvényes és szilárd, ha rendíthetetlen bizonyosságra és meggyőződésre épül, ehhez pedig az szükséges, hogy az ember látóképességének szélesítésére és elméjének csiszolására törekedjék, ehhez pedig nagyszerű lehetőségeket teremt mindenféle utazás. A Korán is tartalmaz olyan részletet, amely sokak szerint utazásra ösztökél: „Járatok keresztül-kasul a földön...”⁵⁰⁹, s a prófétai hagyományok is többször utalnak a világ utazás közben való megismerésének nagyszerűségére. Egy hadíszt szerint: „A tudást nem lehet a testi nyugalom állapotában elérni” és „Aki elindul a tudás keresésének útján, az Allah ösvényén fog járni, s aki a tudás keresése közben hal meg, arra mártírként tekintenek.” Ezek, a szimbolikus és hétköznapi értelemben is felfogható irányelvek több más forrás szövegével egybecsengően aláhúzzák a vi-

⁵⁰⁸ Abu Sza'ad al-Kátib: Bagdad. Fordította: Jékely Zoltán. In: *Arab költők...* i. m. 215. o.

⁵⁰⁹ Korán 9:2

lág megismerésének fontosságát. Mivel Allah világának lehető legteljesebb megismerése magához az Istenhez visz közelebb, a tudás megszerzésére törekvő utazókat általában kimagasló megbecsülés övezte.

A muszlim tudomány és pedagógiai gondolkodás nagyjai gyakran írták le gondolataikat e témával kapcsolatosan. A perzsa al-Iszfaháni (1125-1201) például azt fejtegette, hogy sohasem válhat jólnevelté az az ember, aki nem hagyja el kényelmes bútorait, otthona luxusát, s nem kel vándorútra.⁵¹⁰ Ibn Khaldún Bevezetés a történelembé című művében külön alfejezetet szentelt ennek a témának „Az oktatás teljességét növeli az, ha a tanuló a tudás keresése végett utazik, és találkozik kora tekintélyeivel” címmel. Ő azt emelte ki, hogy mivel „az emberek a tudásukat, jellemvonásaikat, véleményeiket és erényeiket tanulás, oktatás és előadások útján, vagy egy tanító utánzása és a vele való közvetlen érintkezés révén szerzik meg”⁵¹¹, szükséges, hogy a tudásra vágyók minél több tudóssal személyesen is találkozzanak. „Ekképpen az utazás, a tudás keresése során elengedhetetlen ahhoz, hogy hasznos ismeretekre és tökéletességre tegyünk szert úgy, hogy találkozzunk a mértékadó mesterekkel és közvetlenül érintkezzünk a jeles személyekkel.”⁵¹²

A híres utazók gyakran saját műveikkel, vándorlásaikról készített színes és érdekes útirajzokkal bizonyították az utazás közben való ismeretszerzés értékeit. Al-Maszúdí (megh. 957), Ibn Fadlán (10. század), Al-Birúni (973-1048), Ibn Battúta (1304-1378)

és mások írásaikkal megalapozták a muszlim földrajztudományt, s műveik gyakorta a 16-18. századig iránymutatónak bizonyultak a világ távoli részein még a keresztény európaiak körében is (például India kapcsán). Al-Ghazáli a téma fontossága miatt híres művében, a terjedelmes enciklopédikus kötetben, az Ihjá 3. részében külön írt az utazás erkölceiről.

A tudósok és utazók mellett akadtak szép számmal olyan muszlim költők is, akik megénekeltek az utazások hasznát és gyönyörűségeit. Verseikben és rímes prózájukban visszatükröződnek a prófétai hagyományok, mint például Szurrudúr alábbi művében:



20. Az utazó Ibn Battúta korabeli ábrázolása

⁵¹⁰ Shalaby: History of Muslim Education... i. m. 181. o.

⁵¹¹ Ibn Khaldún: Bevezetés a világtörténelembé... i. m. 531. o.

⁵¹² Uo. 532. o.

„Koptasd lábad sarkát a sivatagokban,
És hagyd a palotákat az énekes leányoknak;
Mert a kik mindig honn üldögélnek,
Olyanok, mint azok, kik a föld alatt temetve nyugszanak.
Ha mindig egy helyen maradnának a gyöngyök a tenger
fenekén, ki becsülhetné meg azokat?”⁵¹³

Haríri egyik makamájában az atya ezt tanácsolja fiának: „Csatangolj többet, mint a fénybogárka, Utazz messzebb, mint a sáska, Légy fürgébb, mint a gazella a hold alatt... (...) Barangolj be minden ösvényt, Minden mély vízben merülj meg önként, Minden kertbe lépj be... (...) Aki jár, Célba talál!”⁵¹⁴

‘Omár ibn al-Wardí’ egyik tankölteményében pedig az alábbi sorok olvashatók:

„Fel, fel! járj be idegen földeket fáradhatatlanul
Mert megvetendő az, ki folyton országában henyél...” és
„A víz, mely mindig egy helyen áll, bűdössé lesz
Míg a hold vándorlásai között lesz tökéletes.”⁵¹⁵

A tanulmányutak fajtái

A muszlim vallás kialakulásának kezdeti időszakában a tanulmányi utazásoknak határozott és pontos céljuk volt. Mohamed próféta követőinek első generációja kiemelkedően fontosnak tartotta azoknak a cselekedetekben és mondásokban megnyilvánuló gondolatoknak az összegyűjtését, amelyek autentikus átadására a próféta halála után csakis az életében vele kapcsolatban álló, a hitbeli tanításokat tőle halló személyek voltak képesek. Az első muszlim diákok (leggyakrabban felnőtt korú férfiak) tehát óriási szorgalommal gyűjtögették az iszlám vallásával összefüggő tudáselemeket. Gyakran jelentős távolságokat tettek meg, tevéhaton vagy gyalogosan, és a cél érdekében sokszor még az alapvető kényelemről is lemondtak a tudás nyomában járó zarándokok.

Általánosan tapasztalható jelenség volt az, hogy az újonnan meghódított területekről azokra a helyszínekre utaztak, ahol egykor Mohamed járt és tanított, illetve felkeresték élete legfontosabb színhelyeit. Az utazók mozgása elsősorban Nyugatról Keletre irányuló volt, például az Andalúzia területén élő muszlim (és nem muszlim!) tudósok, diákok córdobai tanulmányaikat gyakorta megfejtették mekkai, medinai, s egyéb, iraki, egyiptomi helyszíneken tett ismeretszerzéssel. Ebben az időben a Földközi-tengeren közlekedő hajók a kereskedők mellett a

⁵¹³ Idézi: Goldziher Ignác (1875): Muhammedán utazókról. *Földrajzi Közlemények* III. 96. o.

⁵¹⁴ Haríri: A testamentum. Ford.: Tótfalusi István. In: *A szűz és az asszony...* i. m. 63. o.

⁵¹⁵ Idézi Goldziher: *Muhammedán utazókról...* i. m. 97. o.

peregrinus diákokat is szállították. A tanulmányutak az iszlám kialakulásának kezdetén nagyban hozzájárultak az új vallás gyors terjedéséhez, a muszlim tanítások kikristályosodásához és megszilárdulásához. A 7-8. században nagy erővel folyt a kinyilatkoztatott szövegek lejegyzése, valamint Mohamed cselekedeteinek és mondasainak írásban való rögzítése, hitelesítése és pontosítása is⁵¹⁶.

A tanulmányutak másik típusát azok az utazások jelentették az iszlám első négyszáz évében, amelyek fő célja más népek tudományos eredményeinek, írott emlékeinek összegyűjtése volt. A fentebb már említett neves fordító, Hunajn ibn Iszháq például leírta, hogy orvosi tanulmányai közepette komoly utazásokat tett, eljutva a bizánci császárság legtávolabbi városaiiba is, hogy tudását növelje és hogy orvosi témájú szakmunkákat gyűjtsön.⁵¹⁷ Sokan eljutottak Indiába, és az ottani tudományos eredményeket magas szinten elsajátították. Amikor a 9-10. században kezdett széles körben intézményesülni az oktatás, a területenként és korszakonként igen változatos képet mutató iskolák egycsapásra az utazgató diákok fontos célpontjaivá váltak. Tanulók és neves tudósok vándoroltak városról városra, országról országra, gyakran eljutva a muszlim világon túlra is (ázsiai és európai iskolákba). Egyes tanároknak, illetve iskoláknak, könyvtáraknak, (tan)kórházaknak olyan jó híruk volt, hogy nagy vonzerőt gyakoroltak a távolabb élőkre. A diákokkal együtt fontos gondolatok és könyvek kerültek át egyik helyről a másikra, s ez a folyamat az iszlám világának minden pontján segítette a tudományok fejlődését. Különösen kedvelt úticél volt Bagdad és Kairó, de a tudást kereső ifjak és idősebbek (akik között esetenként nők is akadtak!) képesek voltak a legeldugottabb falut is felkeresni, ha legalább egy nagy tudású ember élt ott. A hosszú utat megtett diákok gyakran szoros kapcsolatba kerültek az őket fogadó tudós-tanárokkal és diáktársaikkal. Az egyes városokon belül olykor elkülönülten tömörültek az azonos helyszínről érkezett diákok, például a 10. századi Kairóban külön imahelyük volt a Takrurból érkezett nyugat-afrikai fiatalembereknek.⁵¹⁸

Azok az utazók, akik nem ritkán több száz kilométert tettek meg, hogy egy-egy híres tanárhoz eljussanak, mindenütt hasonlóképpen élvezhették vagyonos vagy teljesen egyszerű körülmények között élő emberek vendégszeretetét és támogatását. A tágas karavánszerájok és több emeletes vendégfogadók sokszor ingyen is befogadták a vándorokat⁵¹⁹, a tanulmányi célból utazók pedig különösen kedvező fogadtatásra számíthattak. A tudás megszerzésén fáradozókra ugyanis mindenütt úgy tekintettek, mint jövődöbéli tanárookra, akik a muszlim vallás és tudományosság őrzői, átmentői. Ibn Battúta például megemlékezett több olyan szálláshelyről, ahol kedvező bánásmódot tapasztalt. Vászit városában (Irak, Idzár tar-

⁵¹⁶ L. erről például: Garcin, Jean-Claude (2000, dir.): *Monde musulman médiéval II*. P.U.F. Paris.

⁵¹⁷ Idézi Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 184. o.

⁵¹⁸ Trimmingham, J. S. (1962): *A History of Islam in West-Africa*. Oxford University Press, London. 41-42. o.

⁵¹⁹ Mazahéri: *A muszlimok mindennapi élete...* i. m. 346. o.

tomány), ahol egy híres jogtudós a Koránról tartott előadásokat, a neves tanár diákjait szállással, ruhával és napi zsebpénzzel látta el, a hozzá betérő utazókat pedig datolyával és némi pénzzel bocsátotta útnak.⁵²⁰ Más helyszíneken is hasonló viszonyokat tapasztalt az ismert vándor, például a felső-egyiptomi Dair al-Tin nevű város kolostorában, ahol szintén szállást és ételmezt kaptak a zarándokok, vagy Damaszkusz sarábisiija nevű malikita iskolájában.⁵²¹ Az iraki Qádisziija városáról ezt mesélte Ibn Battúta: „A Hadra kapuból az ember egy hatalmas iskola épületébe jut, ahol tanulók és síita szúfik laknak. Bárki szívesen látott vendég errefelé három napon át, a jövevények naponta kétszer még ellátásban is részesülnek: kenyérben, húsban és datolyában.”⁵²²

Az utasokat segítő szálláshelyek ellenére általában nem volt könnyű dolguk a tudás ösvényén járó diákoknak. Hosszabb útszakaszok megtétele esetén tanácsos volt csatlakozni egy-egy – ivóvízzel és élelemmel jól felszerelt, tapasztalt vezetővel bíró – karavánhoz, vagy érdemes volt útitársakat keresni. Haríri 43. makamája érzékletesen mutatja be a magányos utazó borúlátását, félelmeit: „Utaztam tovább, remény s kétség környékezett, Mint akit útja a halál felé vezet, Tevém hol lépésben, hol ügetve haladt, Mérföld mérföld mögött maradt, Alant járt már a nap az ég peremén, És fátyolt öltött a fény, Én meg féltem, hogy beköszönt a sötét, És rettegtem Hám támadó seregét, Haboztam, béklyózzam-e le állapotomat, és üssek-e tanyát, Vagy az éjszakában tévelyegve haladjak-e tovább...”⁵²³. Ugyanerről a témáról találunk gondolatokat a másik nagy makáma-író, Hamadáni A hamis prédikátor című rimes prózai művében: „Iszfahánban voltam akkoriban, És Rejjbe lett volna utam, És mint az árnyék nem leltem helyemet, Vártam egy karavánt minden pillanatban, És reggelenként útitársak után kutattam...”⁵²⁴

Ibn Battúta szintén részletes beszámolót adott olykor kényelmes és biztonságos, máskor megpróbáltatásokkal teli utazásainak körülményeiről. Egyik helyen például így emlékezett vissza művében: „Mekkát a zarándoklat hónapjának huszadik napján, alkonyatkor hagytam el egy iraki karaván vezető emírje, a moszuli Albahulván Mohamed al-Havih társaságában, aki a nagylelkű, kegyes és a szultántól kedvelt sejk, Siháb ad-Dín halála után vette át a menet vezetését. (...) Mekkát elhagyva a már említett hős emír kibérelte számomra egy kosár formájú kettős gyaloghintó egyik felét, amelynek szabályszerűen megfizette ezüstben az árát, s így Bagdadig velem utazhattam. (...)”

A karavánon belül minden kényelem biztosítva volt: akadt ott étel és gyümölcs, amennyit csak kívánt az ember. Sokszor éjjel is haladt a karaván, ilyenkor fáklyák világítottak a tevék és gyaloghintók hosszú sora előtt. Csodás látvány volt,

⁵²⁰ Ibn Battúta *zarándokútja és vándorlásai...* i. m. 91. o.

⁵²¹ Uo. 49. és 56. o.

⁵²² Uo. 84. o.

⁵²³ Haríri: *A szűz és az asszony*. Fordította: Tótfalusi István. In: *A szűz és...* i. m. 50. o.

⁵²⁴ Hamadáni: *A hamis prédikátor*. Fordította: Tótfalusi István. In: *A szűz és...* i. m. 7. o.

amint a fekete tájban gyöngyszemekként égtek a fények, s az éjjel lassan a növény nappalnak adta meg magát.”⁵²⁵

Számos esetben alakult ki bensőséges viszony tanár és diákja között, néhány héttől vagy hónapig tartó közös munkálkodásuk tartalmasságát és eredményességét több, búcsúzkodásukról fennmaradt forrás is bizonyítja. A tanárok e művek tanúsága szerint arra bátorították a röpké ideig közelükben tartózkodó tanítványaikat, hogy életük végéig őrizzék meg a rájuk bízott tudást, hogy gyarapítsák azt, adják át másoknak, s hogy szülőföldjükre hazatérve legyenek jóságosak, s szeressék a fiatalokat. A hálás diákok – akik gyakran sohasem látták viszont tanáraikat – írásaikban nagy tisztelettel és szeretettel emlékeztek azokra, akiktől tudásukat szereztek.

TANÁROK ÉS ISKOLAI SEGÉDSZEMÉLYZET

AZ ELSŐ TANÁROK

Míg több nép és történelmi korszak esetében a neveléstörténet forrásai azt mutatják, hogy a tanárokat szinte sohasem becsülték sokra, az iszlám kultúrájának kezdeti időszaka ezzel ellentétes képet mutat. A legelső századokban a legkiválóbb, legerkölcösebb és szavahihető emberek voltak a tudás átadói, hiszen az arabság szempontjából létfontosságú volt „Allah üzenetének” minél pontosabb és hatékony átadása. Az iszlám első tanítói⁵²⁶ ezért azok a férfiak voltak, akiket maga Mohamed bízott meg a kinyilatkoztatások továbbadásával. A legelső muszlim közösségeken belül tulajdonképpen minden művelt ember tanárnak számított, mert szóban – esetleg írásban – folyamatosan tanították hittestvéreiket. A muszlim diákok eleinte egyáltalán nem könyvekből, hanem tudós emberek elmondásai alapján nyerték képzésüket. Ibn Khaldún szerint aztán később, amikor az iszlám több nép körében is elterjedt, a nagy törzsek vezetői a birodalom hatalmának biztosításával és fenntartásával foglalkoztak, és így másokra bízta a tanítást. Az újonnan megtért népekhez nagy számban kellett tudósokat és vallásmagyarázókat küldeni, akik folyamatosan és fáradhatatlanul terjesztették az iszlám tanításait. Az ő állásuk azonban még nem nevezhető valódi tanári állásnak, a seregekkel együtt mozogva csak a főbb központokba jutottak el, hogy előmozdítsák a muszlim vallás megismerését.

⁵²⁵ Ibn Battúta *zarándokútja és vándorlásai...* i. m. 83-84. o.

⁵²⁶ A tanító, illetve tanár szavakat könyvünkben szinonim fogalomként használjuk (az ettől eltérő eseteket jelöljük). Ennek az az oka, hogy a mostani magyar szóhasználat nem feleltethető meg a középkori muszlim világ fogalmainak, hiszen a muszlimok igen színes és gazdag fogalmi megjelölést alkalmaztak a tanítást végző személyekkel kapcsolatosan (lásd a szövegben!).

A legelső tanítómesterek életrajzi adatairól és tevékenységéről egy olyan forrástípus bőséges feljegyzései tudósítanak, amely egyedülállónak mondható a maga nemében, és fényt vet nem csupán a korabeli tudományos, de a demográfiai viszonyokra is. A középkori iszlám világában rendszeresen vezették azokat az életrajzi lexikonokat, amelyek lapjain több tízezer személy életéről olvashatunk ma is. E művek úgy keletkeztek, hogy az iszlám kialakulásának első két évszázadában főként szóban, nemzedékről nemzedékre adták tovább a prófétai hagyományokat, és elengedhetetlenül fontos volt, hogy azok valóságához kétség se férjen. Az autentikus hagyományok megőrzése érdekében nem mutatkozott más megfelelő eszköz, csak az, hogy Mohamedig és segítőtársaiig visszavezetve feljegyezték minden adatközlő adatait, aki a hagyományörzésben és a szövegek átörökítésében közreműködött. Az életrajzi lexikonokban az egyes személyek neve mellé leírták, hogy mely tudományban járatos, hogy a Korán, a hadisz, az irodalom vagy a nyelvészet volt-e a szakterülete. „Nagytudású”-nak, a „tudomány tengeré”-nek nevezték a kiemelkedő mestereket.⁵²⁷ A biográfiai lexikonokból kitűnik, hogy már az iszlám első időszakában is számos ember foglalkozott társai tanításával, a 10. századra pedig mind a keleti, mind a nyugati (andalúziai) területeken csúcspontjára ért az oktatás kiterjesztése.

A TANÁRI HIVATÁS FORMÁLÓDÁSA ÉS JELLEMZŐI

Tanártípusok

A tanári hivatás kialakulása természetes módon kapcsolódott az iskolahálózat kiépítéséhez. Az uralkodók és jómódú muszlimok által létrehozott, fentebb már említett alsó- és középfokú iskolákban, valamint a legmagasabb szintű oktatási-tudományos intézményekben a kegyes adományozók különböző szintű tanári állásokat létesítettek. Az alapító vagy a diákok szülei szabályos időközönként vagy meghatározott feladat elvégzése után a tanítást végző személynek fizetséget adtak. Meghatározták az oktatás tartalmát, megegyeztek a főbb módszerekről, és természetbeni juttatásokkal is próbálták a tanárt az iskolában megtartani.

Az oktatás különböző szintjein tehát eltérő felkészültségű és műveltségű emberek tanítottak, akik szülőföldjük tanítómesterein kívül általában keleti tudósok iskoláit is felkeresték – ha máskor nem, mekkai zarándoklatuk során. Az alap-, közép- és felső szint tanárai feladatkörük tekintetében és megnevezésükben is különböztek egymástól. A gyerekek az alapiskolákban (vagy Korán-iskolákban – *kuttáb* –) kezdték meg tanulmányaikat a tanár (*mu'allim*) irányítása alatt. A tehetősebbek gyerekeikhez házitanítót (*mu'addib*) fogadtak. Egyes tanárok Korán-(elő)ol-

⁵²⁷ Delgado: *Historia de la educación en España y América* I. i. m.. 188. o.

vasók voltak, mások a népi erkölcsök vagy történetek elbeszélői, akik tanításaikat a Koránból vett részletekkel illusztrálták. Voltak olyanok is, akik az iszlám előtti időkből való beduin költeményeket, közmondásokat, hagyományokat mutatták be úgy, mint a próféta és követői életéből vett anekdotákat.⁵²⁸

A madraszákban *mudarrisz*-nak hívták a jog tanárát. A *mufti*-k tanították a vallásos tudományokat, és folyamadhattak a *mudarrisz* címért.⁵²⁹ A *ná'ib* másodrendű (segéd-) jogtanár volt, akit maga a *mudarrisz* alkalmazott, hogy a hét bizonyos napjain – mikor a jogtanár adminisztratív-jellegű vagy egyéb feladatokkal volt elfoglalva – helyettesítse őt. Egy jogtanár általában két segédtanárt alkalmazott. A bagdadi Nizámijjában például azokban az időkben is alkalmaztak *nácib*okat, amikor egy-egy megüresedett tanári székbe nem találtak kellő felkészültségű tudóst. A *mu'íd* vagy *mufid* pedig olyan, a szövegek ismétlését, begyakorlását segítő tanerő volt a nagyobb madraszákban, aki egyidejűleg egy kisebb iskolában vezető jogtanár is lehetett.⁵³⁰ Ez a tanár-típus a Nizámijja iskolák alapításával jelent meg az oktatásügy színterén, és számos neves muszlim tudóst ismer a neveléstörténet, akik *mu'ídként* kezdték pályájukat (például Abú Iszháq al-Sirázi, aki Abú'l-Tajjib al-Tabarí mellett dolgozott). Az Ajjúbida kortól kezdve ez fontos, szinte minden iskolában megtalálható állás lett. Sok esetben a jogot kiválóan ismerő tanár segéd-tanítója vagy a diákjait az ismétlésben segítő kollégája saját tanítványa volt.

Muqri' volt a Korán-olvasást irányító személy megnevezése. A hagyományokat a *muhaddisz* magyarázta, és az ő segítője volt a *musztanlí*, aki a lediktált hadiszokat gyakorolta a diákokkal. A hagyományokkal foglalkozó tanulók akár százas vagy ezres létszámú csoportokat is alkothattak. Ha túl sokan voltak, akkor több *musztanlí* vezette a tanulásukat, mert fontos volt, hogy a szövegek hangos gyakorlása közben mindenki hallótávolságon belül legyen.⁵³¹ Az arab grammatikát és irodalmat a *nahwí* tanította. Külön személyek tartották a péntek délutáni szentbeszédet (*khatib*), és voltak ugyanakkor olyan tanárok, akik a hitszónoklás művészetére, szép, míves és tartalmas beszédre tanították növendékeiket, őket *al-wá'iz* névvel illették. A népies szónokokat *qári' al-kurszi*-nak hívták.

Fontos, az oktatási személyzethez tartozó emberek voltak azok a kisegítők is, akik ugyan a szó szoros értelmében nem voltak tanárok, ám munkájuk nélkül egyetlen iskola sem működhetett volna jól. Külön csoportot alkottak a madraszákban a kéziratokkal foglalkozó személyek, úgymint: a kéziratok másolói (*al-nászikh* vagy *al-warráq*, ez utóbbi megnevezést később a könyvárusok esetében is használták); a kéziratmásolatok javítói (*al-muszahhah*); az eredeti és másolt szövegek egybevetői (*al-muqábil* vagy *al-mu'árid*). A tanárok és gazdag diákok munkáját nagyban segítették még a szolgálók (*al-khádím*), akik nem ritkán a szegényebb tanulók közül kerültek

⁵²⁸ Dodge: *Muslim Education in Medieval Times...* i. m. 2. o.

⁵²⁹ Makdisi: *Interaction between Islam and the West...* i. m. 300-301. o.

⁵³⁰ Makdisi: *Religion Law and Learning in Classical Islam...* i. m. 12. o.

⁵³¹ *The Encyclopaedia of Islam* V. i. m. 1133. o.

ki. Jól érzékelhető tehát a különböző tudású, feladatú és presztízsű tanár-típusok együttes jelenléte a muszlim oktatás rendszerében.

Tanári „képesítés”

Az iszlám első három évszázadában ismeretlen fogalom volt a tanári „képesítés”. A diákok (szülei) maguk dönthették el, hogy ki az a személy, akit arra érdemesnek tartanak, hogy tanuljanak tőle. Ha a tanár és a diák összeveszett, a növendék más tanárt választott magának. Tanár tehát tulajdonképpen bárki lehetett, aki mások megítélése szerint elegendő ismerettel rendelkezett a tanításhoz; a hatóságok sem Keleten, sem Nyugaton nem írtak elő semmiféle követelményeket.⁵³² A 9-10. századtól kezdve, a tanítás kiszélesedésével azonban az orvosokhoz hasonlóan a tanárok esetében is találkozhatunk – a vallásjog körénél szélesebb értelemben is – az egy adott mű vagy ismeretegyüttes továbbadására feljogosító bizonyítvány adományozásával. Hangsúlyozandó tehát, hogy ennek a dokumentumnak a tartalma nem a tanár pedagógiai felkészültségére, különböző tudományokban elért tanulmányi előmenetelére vonatkozott, csupán – a jogtudósok fokozatadományozásához hasonlóan, bár annál jóval egyszerűbb módon – egyes konkrét művek vagy műrészletek szövegének az ismeretére. Egy 14. század eleji kéziratban például, mely egy hosszú költeményt tartalmaz, olvasható az alábbi bejegyzés, melyet ‘Alí ibn Muhammad ibn Mahfúz al-‘Alawí írt fia tudását igazolandó: „Fiam, Sziddik ibn ‘Ali, a művelt, becsületes és lelkes diák – Allah vezérelje őt eztán is az igaz és helyes ösvényre, és védelmezze őt azoknak a társaságától, akik kárhözatra méltók – irányítással megtanulta ‘Umar ibn al-Fárid eme költői művét, kivéve egy verset, a „Szá’ik al-Azán Tatvi al-Bid Taj” címűt. Így hát igazolom, hogy képes utánam elmondani az összes többi verset, miként én is el tudtam szavalni Fakhr al-Dín al-‘Iráqí sejk után.”⁵³³ (Ezt a folyamatot, amikor valaki egyenesen a tanárától hallott és tanult meg valamit, és tőle kapott tanúsítványt a tudásáról, gyakran számá‘-nak nevezték, megkülönböztetve attól az idzsázától, amelyet akkor is kiállíthattak, ha nem tanártól, hanem magánszorgalomból tanult meg valaki egy bizonyos szöveget, és aztán számot adott róla.)

A tanárok társadalmi és anyagi helyzete

Számos, igen érdekes és értékes forrás maradt fenn a címben jelzett témát illetően. Az iszlám korai évtizedeitől kezdődően a legmegbecsültebb és legkedvezőbb helyzetben a magántanítók voltak. Vagyonos emberek gyakran választottak – széles körben ismert és elismert tudása alapján – olyan tanítómestert gyermekeik mellé, aki szegény ember volt. A palotákba meghívott magántanítók általában nagy jólét-

⁵³² León – Martín: *Historia de la enseñanza...* i. m. 92. o.

⁵³³ Idézi: Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m.148. o.

be csöppentek, gyakran valóban egyik napról a másikra. Mikor az előkelő udvarba megérkeztek, előkészített, gondosan bebútorozott különálló lakrész várta őket, szolgák (sokszor ágyasok is), hátszló és ráadásként busás fizetés. A történetekben gyakran szereplő bőkezű úr, Hárún al-Rasíd kalifa a fia mellé fogadott tanítókat (al-Ahmar és al-Kiszá’i nevűeket) fejedelmi szinten tartotta palotájában.⁵³⁴ Egyes tanítók abban a kegyben is részesültek, hogy felvehették annak a családnak a nevét, ahol nevelősködtek.

Korántsem voltak ilyen jó helyzetben az alsófokú iskolákban tanítók, illetve általában azok, akik szegény gyerekek nevelését vállalták fel. Alacsony társadalmi presztízsük (s ebből következően csekélyke fizetésük) valószínűleg azzal a ténnyel is összefüggött, hogy gyakran nem arabok, hanem más, az iszlám hitet felvett népek tagjai vállalkoztak írás-olvasás tanítására. Érdekesség, hogy az iszlám kialakulásának időszakában éppen őmiattuk került sor a tanítói munka díjazására, hiszen az arabok közül kikerülő tanítók kezdetben nem fogadtak el pénzt munkájukért, sőt, ők maguk diákjaikat anyagilag és egyéb módon támogatták.

A 9-10. századtól elterjedtek azok a szerződések, amelyeket a tanulók szülei kötöttek a tanítóval⁵³⁵, és ezekben meghatározták azt, hogy pontosan milyen eredmény után jár fizetség. A tanítók fizetsége – ha kaptak – nem volt előre meghatározott fix összeg, hanem mindig annak függvényében változott, hogy hogyan tudtak megállapodni egy adott diák szüleivel (figyelembe véve azok gazdasági helyzetét). A szülők és tanító között létrejött megállapodások aszerint is változhattak, hogy pontosan milyen tananyag megtanítását kérte az apa. Gyakori volt például az, hogy a tanító a Korán egy bizonyos szűrójának (szűrójának) átadása után kapta csak kézhez fizetsége nagyobbik hányadát, azt követően, hogy tanítványa szóban és/vagy írásban számot adott az elsajátított ismeretekről.

Nem igazán volt mérvadó, hogy mennyi időt vett igénybe a tanítás, inkább az számított, hogy pontosan mi az, amit a gyermek megtanult. A szerződéseket egy évre vagy meghatározott számú hónapra kötötték, és akkor fizettek a szülők, ha a gyerek ténylegesen elsajátította a Korán megbeszélte részeit. A 4. és 5. fejezet elsajátítása különösen jelentős szakasz volt a tanulás folyamatában, ezért ennek végén a tanítók általában nagyobb jótéteményben részesültek. Nem a tanítási idő vagy az erőfeszítés számított tehát a fizetségénél, hanem a valóban megtanult anyag – csakúgy, mint az iszlám előtti időkben.⁵³⁶ A tanítók járandóságukat hetente vagy nagyobb ünnepeken kapták. Elterjedt szokás volt az is, hogy bizonyos ünnepeken a diákok (szüleik) ajándékokkal kedveskedtek a tanárnak, ám a törvénytudó férfiak minduntalan kifejtették, hogy ezen adományok nem kötelezőek, miként ez Ibn Szahnún művében is áll: „Nem megengedett a tanítónak fizetségén felül bármit, ajándékot vagy más követelnie a tanulóktól. Nem követelhet tőlük semmit

⁵³⁴ Uo. 136. o.

⁵³⁵ Itt a „tanító” kifejezés az alsósintű iskolákban tanító személyekre utal.

⁵³⁶ Glassé, Cyril (1991): *Dictionnaire encyclopedique de l’Islam*. Bordas, Paris. 90. o.

e tárgyban, és ha ilyen körülmények közt adnak neki ajándékot, ezek a törvény szempontjából tiltott jellegűek. Más a helyzet, ha ajándékot adnak neki anélkül, hogy kérte volna, ha kérése az ajándékot egyszerűen dicséretre méltó tettként mutatta be (nem pedig követelhetőként). Ha (a gyerekek) nem adnak neki ajándékot, ezért nem verheti meg őket.”⁵³⁷

A szerződések betartása körül természetesen számos vita, peres ügy keletkezett, így a tanárok körében szokássá vált, hogy mielőtt elvállalták volna egy gyermek tanítását, előtte megpróbálták meggyőződni a növendék képességeiről, nehogy becsapódjanak. Akadnak olyan források, amelyek mutatják, hogy – mivel nem volt ritka a fizetség késlekedése vagy elmaradása – a tanítók olykor „bosszút álltak” a sorsukat ellehetetlenítő szülőkön. Ennek egyik módja volt például az, hogy a Koránból vett szúrákat és szúra-részleteket rossz sorrendbe állítva, összekeverve tanították meg.

Egészen más, kifejezetten megbecsült pozíciója volt a muszlim társadalmakban a felsőbb iskolák tanárainak, azoknak a tudósoknak, akik a tudományok művelése mellett tanítványok képzésével is foglalkoztak. Tudós senki nem lehetett úgy az iszlám világában, hogy nem voltak vallásos ismeretei, ezért a nagy műveltségű személyek köztiszteletnek örvendtek. Bár ezen emberek gyakran nem voltak gazdagok, mindig akadtak olyan hittársaik, akik – tudásukért cserében – gondoskodtak róluk, támogatták őket. Ibn Khaldún és mások szerint sokkal helyénvalóbb az, ha az ember öntörvényű módon éli az életét, betartva Allah útmutatásait, akkor is, ha szegény marad, mint hogyha hízélgés és alávetettség révén vagyonhoz jut. A tudósok közül sokan még a késő középkori századokban is azt a magatartást követték, amit Mohamednek tulajdonítottak: szerényen élni, s anyagi haszon nélkül vállalni más emberek tanítását. A hanbalita, hanafita jogi iskolák tudósai gyakorta osztogatták szét saját vagyonukat a diákoknak, illetve akkor is ingyen tanították őket, ha ők maguk nagyon szegények voltak. Abú Bakr al-Davzaki nisápúri tudós például azt mondta, hogy körülbelül százezer dirhemet költött el a hadiszok tanítása során, s mindeközben egyetlen dirhemnyi hasznot sem húzott.⁵³⁸ Több tudós halála után teljes vagyonát valamely iskola diákjaira vagy az intézmény fenntartására hagyományozta.

Az Andalúziában élt tudós-tanárokról is hasonló forrásokat idézhetünk, amelyek azt mutatják, hogy a felsőfokúnak tekinthető oktatás még kevésbé jelentette a meggazdagodás útját, mint az alapfokú. Történeteket és anekdotákat citálhatunk arra vonatkozóan, hogy a leghíresebb spanyolországi tanárok csekély fizetségért, gyakorta ingyen tanítottak még a 10-11. században is. Olyan példákat is említhetünk, amikor az ingyen oktató tanárok házukban szállást és ételt nyújtottak – ellenszolgáltatás nélkül – tanítványaiknak vagy vagyonukat szétosztották a szegények között.⁵³⁹

⁵³⁷ Ibn Sahnún: *Le livre des règles de conduite...* i. m. 89. o.

⁵³⁸ Idézi: Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 131. o.

⁵³⁹ Ribera y Tarrago: *Discurso...* i. m. 302-306. o.

A fentebb már jelzett jelentős iskolaalapítók azonban nagyon is fontosnak tartották azt, hogy iskoláik gondosan megválasztott tanárai ne küzdjenek mindennapi problémákkal. Így Nizám al-Mulk, Szaláh al-Dín, Núr al-Dín és mások az általuk létrehozott tanítói és tanári állásokhoz meghatározott fizetséget is hozzárendeltek. Ezek a fizetések aztán növekedhettek és apadhattak is az idő múlásával, attól függően, hogy egy-egy uralkodó vagy vagyonos kultúra-támogató utódai milyen anyagi helyzetbe kerültek és mennyit voltak hajlandók oktatási-művelődési célokra áldozni. Jelentős különbségek voltak a tanári fizetségek kapcsán attól függően is, hogy ki milyen beosztású tanár volt egy adott iskolában (l. az előbbi alfejezetet).

A tanárok öltözéke

A tanárok – hasonlóan a középkori iszlám világának más művelt férfi tagjaihoz – teljesen egyszerű ruházatot viseltek, nagyrészt függetlenül attól, hogy gazdagok voltak-e vagy sem. Az Omájjádák kora óta mindig is a próféta öltözete volt a legfőbb minta kalifák és tudósok számára, ami egy izár-ból állt (felsőruha), mely nem érinthette a talajt, továbbá alsónadrág, ing, a vállakon átvetett köpönyeg, lábbeli és turbán. Az ‘Abbászidák korában divatba jöttek a perzsa ruhadarabok, a bő nadrág, a kaftán és a fekete turbán. (Mohamed ruházata fehér volt!) Al-Qalqasandí részletes leírást közölt az Ajjúbida kor divatjáról is, kiemelve, hogy a művelt emberek igyekeztek ruházatukkal is kifejezni tanultságukat, általában nem hordták például a korszakban elterjedt viseletnek számító óriási méretű turbánokat, csak kisebb fejfedőket.⁵⁴⁰ Andalúzia területén a divat alakulását meghatározta az európai népek, különösen a frankok ruhaviselete. Valenciában, Murciában és a többi keleti muszlim tartományban a qádik és más jogtudósok turbán helyett sapkát hordtak, Córdobaiban és Sevillában is egészen kevés anyagból tekertek maguknak fejfedőt a tudósok, és elvétve még olyasmis is előfordult, hogy egy férfi nem takarta el a fejét.

A tanárok tehát általában nem viseltek sajátos, egyenruha-szerű öltözéket, ruházódásukat a mindenkori divat vagy a próféta hagyományos öltözékéhez való ragaszkodás alakította. A 9. századtól kezdve léteztek azonban olyan tanári egyesületek (*naqába*), amelyek tagjai speciális öltözéket viseltek. A ruhákkal kapcsolatosan megfogalmazott alapkövetelmény volt minden korszakban és területen az, a tanárookra és diákokra is vonatkozó elvárás, hogy az öltözéknek tisztának kell lenni.

A tanári munka kritikája

Az iszlám világának neves tudósai számtalan alkalommal fejtették ki műveikben azt, hogy miért szükséges és milyen a jó tanár, s nem ritkán kritikai megjegyzésekkel is éltek, különösen az alsószintű iskolákban tanítókkal kapcsolatban. E témáról való gondolataik vallásos érzelmeikből és mindennapi tapasztalataikból

⁵⁴⁰ Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 154. o.

egyaránt táplálkoztak. „Az emberek a legjobbat mondják tovább abból, amit megtanultak; a legjobbat tanulják meg abból, amit leírtak; a legjobbat írják le abból, amit hallottak, így hát ha a tudást keressetek, egy (művelt) ember ajkáról vegyétek azt, s eképpen válogatott tudáshoz juttok”⁵⁴¹ – írta Musz‘áb ibn al-Zubajr a jó tanítómester fontosságáról. A tanár személyének szükségességét más írók is kiemelték, például az Ikhwán al-Szafá‘ ezoterikus társaság tagjai, akik úgy vélték, hogy minden ember képességeit meghaladja az, hogy saját erejéből szerezzé meg a tudást, „így tehát a tanulónak szüksége van tanárra, aki a tanulásban, jelleme formálásában, hitében és cselekedeteiben őt vezeti.”⁵⁴²

Az iskolák szaporodásával a tanárok száma is jelentősen megnövekedett, s ez nyilvánvalóan magával hozta a neveléssel foglalkozó személyek körének bizonyos felhígulását. Több olyan anekdota és egyéb szövegrészlet is fennmaradt például, amelyek a kisgyermekkel foglalkozó férfiakat képzetlennek, sőt tudatlannak mutatják be. A források szerint sok tanár nem tudott mást, mint a Korán szövegét ismételtetni, s nem voltak egyéb ismeretei vagy tanításban szerzett gyakorlata. Az alábbi mondások, melyeket al-Dzsáhiz gyűjtött össze, mindezt alátámasztják: „Butább, mint egy iskolai tanító.”, „Az ostobaság leginkább a szabóknál, tanítóknál és takácsoknál lelhető fel.”, „Ne kérj tanácsot tanítóktól, pásztoemberektől és olyan személyektől, akik sokat ülnek nők közelében.” A szerző külön megjegyezte, hogy ezek a közmondások csupán a kisgyermeket tanítókra (*mu‘allim kuttáb*) vonatkoznak.⁵⁴³ A tanárok nagy többsége azonban jószándékú, művelt és törekvő ember volt, aki tanítványait emberségesen nevelte.

TANÍTÓNŐK

Bár a tanárok túlnyomó többségben férfiak voltak, nem zárták ki a nőket sem e hivatás gyakorlásából. A művelt muszlim nők történetére vonatkozó források rendkívül szűkösek, életrajzi lexikonokban azonban elvétve róluk is találhatunk adatokat, egyes esetekben tanítással foglalkozó asszonyokról is.⁵⁴⁴ Főként azoknak a nőknek nyílt lehetősége tanulásra, akik felsőbb (uralkodói) körből származtak, városiak voltak és apjuk (férjük) is foglalkozott a tudományokkal. Az óvatos becslések szerint a tanult nők kb. 30%-a szentelte magát a tudás átadásának, főként az alapfokú oktatás szintjén.⁵⁴⁵ Elsősorban családtagjaikat vagy privilegizált helyzetben

⁵⁴¹ Uo. 115. o.

⁵⁴² Uo. 115. o.

⁵⁴³ Uo. 120. o.

⁵⁴⁴ Lopez de la Plaza, Gloria (1996): *Mujeres educadas/ mujeres cultas - regla o libre elección en el islam andalusi*. In: Graiño, Cristina Segura (ed.): *La voz del silencio I. Fuentes directas para la historia de las mujeres (siglos VIII-XVIII)*. Asociación Cultural Al-Mudayna, Madrid. 9. o.

⁵⁴⁵ Lopez de la Plaza: *Mujeres educadas...* i. m.16-17. o.

levő családok gyermekeit (leányait) tanították Korán-olvasásra ezek a hölgyek.⁵⁴⁶ Andalúziában a fennmaradt források szerint a 10. században élt, berber származású Ibnat Sza'íd al-Ballúti volt az első tanítónő, aki nőket oktatott. Córdobában élt, és ő volt az ottani qádi húga⁵⁴⁷. A tanítással foglalkozó nők általában úgy tanultak és tanítottak – hacsak nem azonos neműekkel vagy családtagjaikkal érintkeztek –, hogy függönnyel vagy ráccsal voltak elválasztva férfi tanáruktól, illetve diákjaiktól.⁵⁴⁸ Rafael Valencia kutatásai során három neves sevillai tanítónő életrajzát tárta fel, akik a 9-11. század során tevékenykedtek, és az alábbi következtetéseket vontak le: mindhárom nő arab családból származott és szabad státuszú volt; kettőjük felmenői is tanítással foglalkoztak; ők is mindhárman ugyanolyan tanulmányokat folytattak, mint koruk művelt férfijai: írni, olvasni, számolni tanultak, nyelvészetel és irodalommal foglalkoztak, és természetesen megismerkedtek a Korán szövegeivel, és értelmezték is a szúrákat.⁵⁴⁹ A női tanítók tevékenykedése azonban úgy Nyugaton, mint Keleten ritkaságnak számított, és volt nem általános jelenség.

A DIÁKOK

A DIÁKOK VAGYONI HELYZETE

A középkori muszlim világban tanulni, a tudományok megismerésében jeleskedni dicséretes tevékenység volt. A diákokat, a tanulni vágyókat ezért e kultúrkörön belül hívőtársaik mindig támogatták, és a tanulók szegénysége sohasem volt akadály a ismeretszerzésnek. A prófétai hagyomány szerint Mohamed ezekel a szavakkal fordult a tanárokhoz: „Bánj azonos módon a gazdag és szegény diákokkal, akik azért ülnek előtted, hogy megszerezzék a tudást.”⁵⁵⁰ A mecsetekben működő tanulókörök nyitottak voltak, azokat vagyoni helyzetétől és életkorától függetlenül minden muszlim fiú és férfi látogathatta. Az egyéb helyszíneken folyó képzések esetében is a diákok széleskörű anyagi és erkölcsi támogatásával találkozhatunk. A források szerint például több középkori tanár és tudós pénzüsszeget juttatott azoknak a tanítványainak, akik anyagi gondjaira hivatkozva hiányoz-

⁵⁴⁶ Ávila, María Luisa (1989): Las mujeres «sabias» en al-Andalus. In: Viguera, María J. (ed.): *La mujer en al-Andalus - Reflejos históricos de su actividad y categorías sociales*. Seminario de Estudios de la mujer - Ediciones de la UAM, Andaluzas Unidas, Sevilla. 145. o.

⁵⁴⁷ Lopez de la Plaza: *Mujeres educadas...* i. m. 18. o.

⁵⁴⁸ Duby, Georges - Perrot, M. (eds., 1992): *Historia de las mujeres en Occidente II. La Edad Media*. dir.: Klapisch-Zuber, Christiane - Pastor Reyna. Taurus, Madrid. 558. o.

⁵⁴⁹ Valencia, Rafael (1989): Tres maestras sevillanas de la época del califato Omeya. In: Viguera, María J. (ed.): *La mujer en al-Andalus...* i. m. 189. o.

⁵⁵⁰ Idézi: Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 164. o.

tak az iskolából. Számos uralkodó és más vagyonos személy biztosított szállást, ételmezést, íróeszközöket és ösztöndíjat az általa létesített és/vagy fenntartott madraszában, könyvtárban, tankórházban a tanulóknak. A muszlim világ több helyszínén alapszinten is garantálták szegény gyermekek számára az oktatás ingyenességét, több olyan kuttáb alapításával, amelyek kifejezetten nincstelen vagy árva, félárva gyermekek képzésére szerveződtek. Núr al-Dín uralkodása alatt például Szíriában, Nizám al-Mulk nagyvezírsége idején Bagdadban és számos más helyszínen jöttek létre efféle oktatási intézmények, Szaláh al-Dín pedig Egyiptomban és Szíriában, míg II. al-Hakám kalifa Andalúzia városaiban gondoskodott kiemelten a szegény tanulók oktatásáról.⁵⁵¹

A TANULÓK ÉLETKORA

Több középkori muszlim tudós is úgy vélte, hogy a tanulmányokat minél korábbi életkorban kell kezdeni, mert az egyszer elszállt napok soha többé nem térnek vissza. Az egész életen át való tanulás igenléséből és támogatásából következik, hogy az iszlám nevelés történetének különböző korszakaiban helytől és időponttól függetlenül tapasztalhatjuk a diákok életkorának széleskörű változatosságát. Tág értelemben véve a háremben édesanyjától arab nyelvet tanuló és Korán részleteket halló kisgyermek éppúgy tanulónak tekinthető, mint egy kuttáb vagy madrasza falain belül, intézményesült keretek közötti képzésben részt vevő diák, vagy egy tudóskörbe járó felnőtt muszlim. Szűkebb értelemben véve viszont természetesen az iskolák diákjait tekinthetjük tanulóknak.

A neveléstörténeti vizsgálódások szempontjából nagyon fontos kérdés az, hogy kik, mennyien és milyen életkorukban látogatták az egyes muszlim iskolatípusokat. Az iskolások életkora természetesen a középkori muszlim világban is a kisgyermekkor és a felnőttkor közé tehető, hiszen akkor is és ott is főként a gyermek-, kamasz- és ifjú korú fiatalok vettek részt a szervezett oktatásban. Egy, a 10-11. század fordulójáról való, Nisápúr városában feltárt (töredékes és helyenként zavaros) statisztikai adatokat elemző tanulmány szerint a tanulást megkezdő diákok átlagosan 4,8-10,2 év közöttiek voltak abban az időben. A felsőbb tanulmányokat folytató diákok életkorára azokból az adatokból lehet következtetni, melyek egy-egy tanár halálakor kerültek lejegyzésre. Eszerint mesterük elvesztésekor – több tanár halála kapcsán leírt információk szerint – átlagosan 20,4 évesek voltak a vizsgált iratokban szereplő diákok. A közép- és felsőfokú tanulmányokat folytató muszlim tanulók nagyjából húszas éveik derekán fejezték be tanulmányaikat, és azután – mintegy harminc év múlva – gyakran maguk is hadísz- vagy Korán-magyarázókká lettek.⁵⁵²

⁵⁵¹ Uo. 167-168. o.

⁵⁵² Bulliet, W. Richard (1983): The age structure of Medieval Islamic Education. *Studia Islamica*,

Néhány tudós tanulóéveiről a szokásostól eltérő feljegyzések maradtak ránk. Al-Sáfi'í és al-Tuszari például a források szerint hét éves korukra betéve tudták a Korán szövegeit, és tizenöt évesen már komoly jogi döntéseket hoztak. Ibn Szína is már tíz évesen tökéletesen ismerte a szent könyvet, és járatos volt számos irodalmi kérdésben, a vallásban, az algebrában és az indiai aritmetikában.⁵⁵³ Efféle „csodagyerekekről” és egyéb káprázatos esetekről a muszlim kútfőkben gyakorta olvashatunk.

A DIÁKOK KÖTELESSÉGEI

A középkori muszlim források pedagógiai tárgyú szövegei között gyakran találhatók a diákok helyes magatartásával, kötelességeivel kapcsolatos útmutatások, eszmefuttatások. Hangsúlyozottan és egyértelműen szerepel több műben is például az a gondolat, hogy a diáknak tisztelnie kell tanárát, s követnie kell annak utasításait, mint betegnek az orvosét. Minhádzs „A tanulók könyve” (*Kitáb al-muta'allim*) című művében azt írta, hogy „az embernek három atyja van: az első az, aki nemzette, a másik az, aki táplálta, s a harmadik az, aki felnevelte, és mind közül ez utóbbi a legkülönb.”⁵⁵⁴ A muszlim diákok általános kötelezettsége volt mindenkor a középkorban, hogy tanáraikat szeressék és tiszteljék, hogy választott nevelőjüket ne illessék kritikával. A diák nem mehetett az utcán tanára előtt, nem ülhetett le annak helyére, köteles volt megmosni nevelője lábát, és elkészíteni annak ételét, ha úgy kívánta. Érdekes adalék a diák-tanár viszony kapcsán, hogy a növendékeknek – bármilyen életkorúak is voltak – tanáruk gyermekeit is tisztelniük kellett, ezért nem ritkán előfordult az, hogy felnőtt emberek köszöntötték felállva a tanulócsoportjukba érkező kisgyermeket, ha az pedagógusuk családjának tagja volt. A tanárt nem illett pihenőidejében megzavarni, és nem volt szabad bosszantani, ha elfáradt.

A diákokkal szemben támasztott másik fontos követelmény volt az, hogy el kell fordulni azoktól az emberektől, akik tudásukat nem gyarapítják, akik rossz útra vezérelhetik őket. Al-Zarnúdzsi pedagógiai tárgyú útmutatójában az alábbi költeményt idézte: „Ne légy együtt nemtörődöm emberrel. Sokszor a jámbor ember is korrumpálódik, ha korrump személyekkel van együtt. A fertőzés gyorsan átterjed a lustáról az élénkre, ugyanúgy, mint ha valaki élő parazsat tesz a hamuba, akkor a tűz kialszik”⁵⁵⁵, illetve: „Egy rossz társ rosszabb, mint egy mérges kígyó, káromolja az Örök Isten tiszta lényegét. Egy rossz társ a pokol felé vezet benneteket; keresse-

Paris. LVII. 105-117. o.

⁵⁵³ Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 171. o.

⁵⁵⁴ Uo. 175. o.

⁵⁵⁵ Az-Zarnúji: *Instrucción del estudiante: el método de aprender...* i. m. 50. o.

tek jó társat, hogy megmeneküljeteK.”⁵⁵⁶ Ugyanakkor, miként azt a neves költő, Szádi egyik költeménye is mutatja, a társak beáruulása nem számított dicsérendő cselekedetnek:

„Nizámijja-főiskolás voltam én,
Nappal, s éjjel is, könyveket bujtam én.
Tanítómhoz így szóltam: »Ó, mesterem,
ÍrígY itt e társam, zavar szüntelen.
Kegyes könyveimben mig elmélyedek,
E társam zajong, s gúnyosan méreget.«
A jámbor tanítót szíven szúrta ez,
Felelt is beszédemre: »Nem furcsa ez?
Írígység a társadtól undok dolog –
De a rágalom szebb? Te úgy gondolod
Írígység bizony bűn s a poklokra visz.
Más úton, de poklokra jutsz majd te is.«”⁵⁵⁷

Elvárás volt továbbá a jó magaviselet, a szorgalom, a széleskörű tudományos érdeklődés, a türelem, a lelkesedés. Sok szerző tanácsolta azt a diákoknak, hogy vallásos meggyőződésük elmélyítése, a világ megismerése és mások segítése legyen tanulmányaik célja, ne pedig a vagyonszerzés, mások elkápráztatása vagy hiúságuk. Lankadó és csüggedő diákoknak szóló fontos üzenet volt az a sokat hangoztatott gondolat, hogy a tanuló próbálja meg elérni az ismeretszerzésnek azt a szintjét, amikor számára a tudás már örömet és szórakozást, nem pedig fáradtságos munkát jelent. Al-Ghazáli szerint „a gyermeknek a zord és kemény élethez kell hozzászoknia, és nem a fényűzéshez. Az önkontroll, a szerénység és az egyszerűség legyenek legfőbb tulajdonságai. Nem kell arra bátorítani, hogy szeresse a pénzt vagy az anyagiasság gondolatokat, mivel ezek jelentik az első lépést a hiábavaló veszekedésekhez.”⁵⁵⁸

Az arab és perzsa nyelvű irodalom számos érdekes és értékes történetet őriz arról, hogy egyes muszlim diákok milyen különleges erőfeszítéssel keresték a tudást, hogy mi mindenre voltak képesek egy-egy ritka könyv megszerzéséért vagy neves tanító felkutatásáért. Al-Zarnúdzsi szerint lényeges, hogy a „diák ismerje azokat a dolgokat, amelyek növelik őt, úgymint életének hosszát, egészségét és tudjon megszabadulni más elfoglaltságoktól, és képes legyen magát teljes egészében a tudás keresésének szentelni.”⁵⁵⁹

⁵⁵⁶ Uo. 51. o.

⁵⁵⁷ Szádi (1961): A rágalmozó bére. In: *Rózsáskert*. Európa, Budapest. Fordította: Képes Géza.

⁵⁵⁸ Idézi: Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 164. o.

⁵⁵⁹ Az-Zarnúji: *Instrucción del estudiante: el método de aprender...* i. m. 103. o.

A LÁNYOK NEVELÉSE

A nevelés-oktatás, valamint a szakmai képzés fentebb bemutatott középkori intézményeiben nagyságrendekkel kevesebb lány (nő) tanult, mint amennyi fiú. A tudás megszerzése, a muszlim lelkület kialakítása tekintetében viszont sem az iszlám szent könyve, sem pedig a hadiszok nem tesznek különbséget férfiak és nők között. Így inkább a hagyományos női életszerepekből következő sajátosság volt az, hogy a lányok művelődése általában csak bizonyos korlátok között valósulhatott meg, nem intézményesült formában.⁵⁶⁰ Több forrás is bizonyítja, hogy nem csupán a fiúk, de a lányok is részesülhettek tudományos képzésben, a háremben lévő tanítónők vagy az őket függöny mögül oktató tanítók által. A muszlim családokban a lányok is elsajátították a vallás alapjait, megismerkedtek a Korán szövegeivel. Édesanyjuktól és a nőrokonoktól megtanulták a helyes viselkedés szabályait, az öltözködés és szépségápolás fortélyait, és bevezetést nyertek a házi munkák és a csecsemőgondozás, illetve a gyermeknevelés teendőibe is. Az iszlám tanításainak valódiságát alátámasztó, a tanítványi láncolatokat leíró életrajzi lexikonok adatai között több nagy tudású, a vallás- és egyéb tudományokban is jeleskedő nő biográfiáját lelhetjük fel. A vallás kialakulásakor al-Baladzúri szerint öt olyan arab nő volt, aki tudott írni-olvasni. Név szerint a következők: „Hafsza, Omar lánya, Umm Kulszum bint ‘Ukba, ‘Áisa bint Sza’id, Karíma bint al-Mikdad és mindegyikük előtt al-Saffá’, aki ‘Abd Allah al-Adavíja leánya volt, aki Hafszát is tanította, miután a próféta feleségül vette azt. A póféta két özvegye, ‘Áisa és Umm Szalama is tudtak olvasni, ám írni nem.”⁵⁶¹ A hagyomány szerint a nők egy csoportja felkereste Mohamedet, hogy megkérdezze tőle, a hét melyik napját tartja legalkalmasabbnak arra, hogy a nők tanulással foglalkozzanak, mire ő azt felelte, hogy tanuljanak rendszeresen.

A művelt nők életrajzaiból legtöbbször kitűnik, hogy vagy gazdag családok lányai voltak, vagy apjuk maga is kiváló tudós volt, aki leányának is biztosítani akarta a tudást. A tudós nők többsége (több, mint fele) valamely férfi családtagjától nyerte képzését (apa, férj vagy fiútestvér), és csak kevesen tanultak fogadott tanártól (tanítónőtől).⁵⁶² Ibn Szahnún például egy művében azt írta, hogy ‘Íszá ibn Miskinnnek szokása volt, hogy a délutáni ima kezdetéig Koránt olvasott lányainak, unokáinak és unokahúgainak, és egyéb dolgokat is tanított nekik.⁵⁶³ Al-A’sá, a híres költő is maga tanította leányait, s amikor azok művelt hölgyekké növekedtek, velük kritizáltatta verseit.⁵⁶⁴

⁵⁶⁰ A középkori iszlám nőörténetéről l.: Kéri Katalin (2003): *Holdarcú, karsú ciprusok. Nők a középkori iszlámban*. Terebess, Budapest.

⁵⁶¹ Idézi: Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 190. o.

⁵⁶² *Historia de las mujeres en Occidente II*. i. m. 556. o.

⁵⁶³ Idézi: Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 191. o.

⁵⁶⁴ Uo. 191. o.

A nők viszont többnyire nem látogattak olyan nyilvános órákat, amelyek a mecsetekben, madraszákban vagy magánházakban kerültek megtartásra. (Kivételt jelentettek a fentebb bemutatott zeneiskolák, illetve egyes szakmák elsajátításának helyszínei.) A lányoknak arra nyílt lehetőségük, hogy függöny vagy rács mögül hallgassák a tanár szavait, így azonban éppen a muszlim tanítás lényege, az állandó kérdés és vita veszett el. Míg a fiú diákok állandóan kérdésekkel „ostromolták” tanáraikat a jobb szövegértés, a helyesebb nyelvhasználat érdekében, a lányoknak erre esetleg a családi körben folyó oktatás keretében volt módjuk. Az otthoni tanulásnak viszont kétségtelen előnye volt az olcsóság, valamint így nem okozott gondot a nő lefátyolozása és nem eshetett csorba a tisztességén. Az almeriai Rajhána esete, aki a híres Korán-magyarázó al-Dáni előadásait egy függöny mögött üldögélve, sűrűn lefátyolozva hallgatta, inkább egyedinek, semmint tipikusnak mondható. A 9. század második felében olyan andalúziai tanítókról is szólnak a források, akik házukban fogadták női tanítványukat, hetente egy alkalommal, egyedül. Így végezte tanulmányait például az a berber eredetű nemesi családból származó, Umm al-Haszan bint Szulajmán, aki élete során kétszer még Mekkába is eljutott.⁵⁶⁵ A későbbi századokban is van híradás olyan nőkről, akik egy-egy neves tanár kedvéért nagyobb utazásokat is tettek, de mindez ugyancsak ritkaságnak számított. Az egyes könyveket megtanuló nők is kaphattak olyan tanúsítványt, amelyben tanáruk elismerte tudásukat, és feljogosította őket az ismeretek átadására.⁵⁶⁶

A nők körében a vallástudomány volt a legnépszerűbb, főként a hagyományok és a jog tanulmányozása keltette fel érdeklődésüket. 1543 női hagyomány-ismerőről van adat, akik az iszlám korai időszakában jelentősen hozzájárultak Mohamed cselekedeteinek és mondásainak megőrkítéséhez, s a vallásos ismeretek terjesztéséhez. ‘Áisa, Mohamed ifjú felesége például egymaga mintegy kétszáz hitelesített hagyományt mondott el a próféta követőinek. ‘Alí leszármazottai között is akadtak vallástudományhoz értő hölgyek, például Nafísa, aki al-Sáfi’i imám köréhez tartozott. Egyes mecsetekben nők is tartottak nyilvános előadásokat, mint például a bagdadi nagymecset női sejkje, *Suhdá*, akinek személyéről a muszlim évkönyvekben is olvashatunk, hasonlóan a tudós testületek (*‘ulemá*) férfi tagjaihoz. Sok más nő is volt, akiknek tudásából férfiak is merítettek, például egy ‘Unaida nevű nő, aki köré mintegy 500 diákból álló tanulókör szerveződött.⁵⁶⁷ Több neves férfi is megemlékezett arról, hogy élete során több nőtől is tanult tudományos ismereteket.

A nők sebgyógyításban, orvoslásban, gyógyító anyagok készítésében való jártassága is széles körben elterjedt volt. A gyakori és igen véres, az iszlám hit védelme érdekében vívott harcok során a nők nagyon sokat fáradoztak a sebesült katonák ellátása és gyógyítása érdekében. A Mohamed seregei mellett komoly és fontos

⁵⁶⁵ Uo. 558. o.

⁵⁶⁶ Ribera y Tarrago: *Discurso...* i. m. 345. o.; és Vajda: *La transmission du savoir en Islam (VII^e-XVIII^e siècles)*... i. m. 4-6. o.

⁵⁶⁷ Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m. 194. o.

feladatokat ellátó nők érdemei a későbbi időkben sem merültek feledésbe, így – bár jelenlétük nem volt túlságosan gyakori – a muszlim társadalmakban a női orvosok és gyógyszerészek nem számítottak rendkívüli jelenségnek. Elsősorban természetesen a nőgyógyászati betegségek gyógyítására készítették fel egymást a nők, hiszen – vallásos előírásaik miatt – testüket nem láthatták idegen férfiak (orvosok sem).⁵⁶⁸

Több helyszínen a középkori muszlim nők a Korán-értelmező olvasmányokon, vallástudományon, jogi ismereteken és gyógyászaton kívül olyasmiket is tanultak, amiknek a gyakorlati életben is hasznát vették. Például költészetet, grammatikát, éneklést, zenét és szépírást, amelyek ismerete biztosította számukra a munkavállalás lehetőségét is. Az andalúziai városok középosztálybeli nőinek például elsősorban a kalligráfia művelése jelentett felemelkedést, dolgozhattak egy-egy uralkodó titkárnőjeként vagy könyvmásolóként. Córdobaiban mintegy 170 nő foglalkozott kalligráfiával a 10. század végén,⁵⁶⁹ legalábbis abban a kerületben, melyet Ibn Fajad krónikáiról megemlített.⁵⁷⁰ Kiváló költő- és írónők egész sorát is megemlíthetjük az iszlám valamennyi területén, akik műveikkel gyakran férfi pályatársaik fölé emelkedtek, s uralkodók, irodalmi szalonok kedvenc szereplői voltak. Andalúziában a legismertebb költőnők – több tucatnyi más tollforgató hölgy között – Walláda és Hafszá bint al-Rakunijja voltak. Költeményeik mellett e hölgyek zenei játékkal és énektudásukkal is gyakran elbűvölték hallgatóikat. A muszlim énekesnők közül egy Dzsamíla nevű volt az egyik legkorábban ismertté vált művész. Ő nem csupán énekelt, hanem más férfiakat és nőket is tanított szép éneklésre, gyakran ő volt a nagyon népszerűnek számító dalversenyek bírója. Danánír hasonló tehetségű énekes hölgy volt, akiről al-Iszfaháni azt írta, hogy készített egy, az éneklésről szóló könyvet.⁵⁷¹ Az énekes és dalszerző hölgyek mellett magasszintű zenei nevelésben részesültek azok a lányok is, akik valamilyen hangszeren játszva kápráztatták el közönségüket. ‘Ubaida al-Tamburijja például szépséges zenész volt, aki még nevét is hangszeréről vette.

Az ‘Abbászida kalifátus korában különösen fontosnak tartották a rableányok nevelését, akiket kislány koruktól kezdve gazdag és művelt férfiak szórakoztatására készítettek elő, megtanították őket arra, hogy a tudományokat és művészeteket

⁵⁶⁸ Európában a középkor során csakis – az iszlám kultúrájával érintkező – Dél-Itáliában, az ott található Salernói Egyetemen tanulhattak nők, kizárólag az orvosi karon. Kontinensünkön aztán a 19. század második felében számos országban megnyíltak a nők előtt az egyetemek kapui, ám általában csak a bölcsészeti, orvosi és gyógyszerészeti karok. A képzett női orvosokra (és ápolónőkre!) egyebek mellett azért is nagy szükség volt, mert az európai országok számos gyarmati területén a beteg nők csakis női orvosnak hagyták magukon elvégezni a szükséges vizsgálatokat. A magyar egészségügy korabeli vezetői ezzel a problémával például Bosznia-Hercegovina annektaálása után kerültek szembe.

⁵⁶⁹ Mazahéri: *A muszlimok mindennapi élete...* i. m. 188. o.

⁵⁷⁰ Ribera y Tarrago: *Discurso...* i. m., 346. o.

⁵⁷¹ Uo. i. m. 197. o.

illetően leendő uruk méltó (beszélgető)partnerei legyenek. Az első rabnők Bizáncból és Perzsiából érkeztek Irakba, és olyan zenei-irodalmi műveltséget vittek magukkal az arabok közé, mely nagy hatással volt az ottani irodalmi kultúra kifejlődésére. A folklór, illetve a Biblia történetei elevenedtek meg ajkukon, és tehetséges zenészek készítették fel őket az éneklésre, a lantpengetésre. A tánc és ének mellett a legműveltebb rabnők perzsa és arab nyelvtant és irodalmat is tanultak, hogy elkerüljék a hibás szófordulatokat, és hogy megértsék és helyesen közvetítsék az archaikus költeményeket.⁵⁷² A 11. században egy keresztény orvos a lánynevelésről írott útmutatójában azt tanácsolta, hogy ha valaki megfelelően képzett rabnőt akar nevelni, akkor ő maga gondoskodjon róla, gyermekkorától kezdve. Válasszon egy kilenc év körüli berber kislányt, akit aztán neveltesen 3 éven át Mekkában vagy Medinában. Amikor a lány felcseperedik, küldje Mezopotámiába, hogy megismerkedjen a tudományokkal. A korabeli szerző szerint így a felnőtté érő rabnő egyesíti majd magában a medinai huncutságot, a mekkai édességet és a mezopotámiai jólneveltséget.⁵⁷³ A rabnők neveltetésére vonatkozóan több más forrást is idézhetünk, például Anisz al-Dzsalisz történetét az Ezeregyéjszaka meséiből. A lányt „tízezer dínárra tartották, de a gazdája esküdözött, hogy a tízezer dínárból nem futja a csirkék ára, amiket megevett, az italokra és a díszköntösökre, amiket tanítómestereinek adományozott, ugyanis tanult szépírást, grammatikát, Koránmagyarázatot, elsajátította a jog-, a vallás- és az orvostudomány, valamint az időszámítás alapjait, és tud különféle hangszereken játszani.”⁵⁷⁴ Más, magas műveltségű rablányokról is megőrződtek emlékek e mesés történetek között. ‘Umar ibn al-Nu‘mán király például Sárkán királynak a mese szerint ezt írta egy levelében: „... a bizánciak földjéről érkezett hozzánk egy jámbor öregasszony, s véle öt gömbölyű keblű szűz rablány, kik minden tudománynak, szép műveltségnek, s a bölcsélet mindazon ágazatainak birtokában vannak, amit csak az embernek ismernie kell, szavam erőtlén ahhoz, hogy eme öregasszonyt és társnőit leírjam, minthogy tárházai ők a különféle tudományoknak, az erénynek és a bölcsességnek. Mihelyt megpillantottam, megszerettem őket, s azt kívánom, hogy palotámban legyenek, s a birtokomba kerüljenek, mert nincs hozzájuk fogható más birodalomban. Megkérdeztem az öregasszonyt az áruk felől, s ő azt felelte, hogy nem adja őket alább, mint Damaszkusz adójáért. Allahra, ezt én nem sokallom őérettük, hisz egy is megéri közülük az egész összeget...”⁵⁷⁵

A középkori al-Andalúz történetében talán legkiemelkedőbb volt II ‘Abd al-Rahmán három elbűvölő rabnője, Fadl, ‘Alam és Qalám, akiket a „mesés Kelet” nagyvárosaiban, Medinában és Bagdadban neveltek, onnan kerültek az Ibériai-fél-

⁵⁷² Tomiche, Nada (1966): *La femme en Islam*. In: *Histoire mondiale de la femme III*. Ed.: Grimal, Pierre; Nouvelle Librairie de France, Paris. 101. o.

⁵⁷³ Idézi: Wiebke: *Femmes en Islam...* i. m. 74. o.

⁵⁷⁴ *Az Ezeregyéjszaka meséi I. k. 34. éjszaka* i. m. 331. o.

⁵⁷⁵ Uo. 70. éjszaka 497. o.

szigetre. Közülük a harmadik a zene és költészet művelésén túl mint a történelem kiváló ismerője is kiemelkedett.⁵⁷⁶ Több olyan jól képzett rabnő alakját is megőrizték a források, akik vezírek és uralkodók szolgálatában állva éleselméjűségben, művészi előadásmódban messze túltettek a környezetükben élő férfiakon. E képzett nők tucatjai emelkedtek magas udvari pozíciókba, és váltak gyakorta szülőanyjává későbbi neves férfiúknak. (Érdekes tény, hogy az andalúziai Omajjada uralkodók közül például egyik fiú sem szabad nőtől született.⁵⁷⁷)

A középkorban tehát számos olyan muszlim nő is élt a vastag falak és berácszott ablaknyílások mögött, akik magasszintű műveltségre tettek szert. Az érzékeny lélekről és kifinomult irodalmi ismeretekről valló költemények, a vallásos műveket magyarázó, az éneklő, lantot pengető és táncot lejtő nők múltba vesző képe és a korabeli kalligráfusnők írásainak szépsége a mai kutatót is ámulatba ejti. A muszlim világ jeles városainak fénykorában a művelt nők voltak a palotakertek legszebb virágai.⁵⁷⁸

⁵⁷⁶ Marin, Manuela... i. m., 120. o.

⁵⁷⁷ Marin, Manuela: Las mujeres de las clases sociales superiores. In: *La mujer en al-Andalus*. Ed.: Viguera, Maria J.; UAM – Ed. Andaluzas Unidas, Sevilla, 1989., 120. o.

⁵⁷⁸ L. erről: Kéri Katalin (1998): Nők a fátyol mögött – Művelt nők a középkori al-Andalúzban. *Valóság* 8. sz. 64-71. o.

AZ ISZLÁM KULTÚRÁJÁNAK HATÁSA AZ EURÓPAI GONDOLKODÁSRA



Egy korabeli szerző megállapítása szerint a középkorban a Földközi-tengeren még egy szál olyan deszka sem úszott a vízen, ami ne lett volna muszlim. Ez a kijelentés szimbolikus értelemben is felfogható: az iszlám átkarolta és hatása alá vonta a Földközi-tenger medencéjét, és rugalmas tudománypolitikával, hihetetlen ismeretszerzési vágygal olvasztotta egybe a térség népeinek tudományos eredményeit, hogy azután azt magasabb szinten sugározza vissza Európa, Észak-Afrika és a Közel-Kelet felé.

A római katolikus egyház számára a muszlimok kettős veszélyt jelentettek: gazdasági és szellemi erejük is súlyos gondot okozott a keresztényeknek. Az európaiak iszlámtól való félelme a történelmi-politikai események tükrében hol erősödött, hol csillapult, és tény, hogy a kontinens sohasem volt teljesen alávetett a muszlimok uralmának, sem katonai, sem pedig kulturális értelemben.⁵⁷⁹ Békeidőben gyakoriak voltak a kereskedelmi és kulturális kapcsolatok az európai keresztények, zsidók és muszlimok között, és az iszlám vallás területein – Dél-Itáliában és az Ibériai-félszigeten – egyes középkori időszakokban bámulatos fejlődés bontakozott ki. Európában széles körben divatba jöttek a muszlimok kézműves termékei (selymek, fehér és vörös bőrök, fegyverek, pénzermék, fémfoglalatos drágakövek stb.), ételeik, viseleti- és étkezési kultúrájuk, zenéjük, verseik, és természetesen nem maradt hatás nélküli könyvkultúrájuk, tudományos eredményeik és az iskoláztatás terén tett fáradozásai sem.

A legfontosabb kultúraközvetítő helyszín az Ibériai-félsziget volt, ahová Keletről és Észak-Afrikából tömegesen érkeztek a tudósok és művészek. Könyvtárak, iskolák, irodalmi szalonok, kórházak és fordítóműhelyek sora jelezte a spanyolországi (és szicíliai) iszlám kultúrájának dicsőségét. A középkori európai történelem számos kiemelkedő alakjának életművére kisebb-nagyobb hatással volt a muszlim tudományosság és a művészetek: vallástudományi, filozófiai gondolkodók, költők és tudósok sora ismerkedett saját kontinensén vagy az iszlám Európán kívüli országaiban Allah gyermekeinek gondolataival.

⁵⁷⁹ Dufourcq, Charles-Emmanuel (1994): *La vida cotidiana de los árabes en la Europa*. Bolsi-Temas 22, Madrid. 15. o.

MUSZLIM TUDOMÁNYOS MŰVEK EURÓPÁBAN

A középkori keresztény európaiak számára a görög tudományosság volt a tudás egyik legfontosabb forrása. Míg a bizánciak közel voltak e kútfőkhöz, a nyugatiak számára szükséges volt a muszlimok közvetítő tevékenysége, akik viszont nem csupán a görögség, hanem India, Kína, Perzsia, Szíria és az arabok kultúrkincsét is közvetítették. Az 'Abbászida dinasztia idején arab nyelvre átültetett műveket a spanyolországi Omajjádák lemásoltatták, s tőlük számos könyv került az európai keresztények tulajdonába, illetve az arab-héber-latin nyelven dolgozó fordítók kezébe.

Arab nyelvű művek latinra fordítása

Tudományos munkákban gyakran olvasható, hogy az arab nyelven Európába került könyvek latinra fordítását Sziciliában és Salernóban, illetve az Ibériai-félsziget muszlimok által elfoglalt területein kezdték és valósították meg. Bár ez a kijelentés nagyjából igaz, mégis pontosításra szorul. Valójában a 10. századi Katalóniában volt először tapasztalható nagyobb fellendülés az arab nyelvű művek lefordítását illetően. Ez jól érthető, hiszen ide érkeztek azok a mozarabok Andalúzia területéről, akik a nyugat- és észak-európai keresztények számára először közvetítették a muszlimok által összegyűjtött, illetve elért tudományos eredményeket. (A források egyértelműen bizonyítják a Barcelona környékére került mozarabok aktív szerepét az első latin nyelvű fordítások elkészülése kapcsán, ők ugyanis számos olyan latin kifejezést ismertek és használtak, amelyeket a katalánok nem.⁵⁸⁰)

Fordításaik nem készülhettek volna el, ha nem lett volna igény – a muszlimokat alig ismerő, különböző népek tudományos eredményei iránt nagy érdeklődést mutató – Európában a könyvek iránt. A katalóniai térség ebben az időszakban is közvetlen és mindennapi kommunikációs kapcsolatot tartott Lotharingiával és a német területekkel, elsősorban a Rhone folyó tengelye mentén.⁵⁸¹ A keleti tudományosság első, Északra eljutó darabjai főként asztrológiai művek voltak, például a *Mathematica Alhandrei Summi* astrologi. (Némely kutató úgy véli, hogy Európa északi és nyugati területei már az iszlám megjelenése előtt tartottak fenn bizonyos, feltehetőleg sórványos kapcsolatokat a Mediterránium keleti térségével, ám ezek nem gyakoroltak komoly hatást a germánok életmódjára.) Ugyanez mondható el a II. 'Abd al-Rahmán emír által megölt mozarabok relikviái után kutató frank szerzetesek tapasztalatairól is, akik a 9. század 2. felében Zaragoza, Córdoba, Valencia és más városok területén jártak. Európában – Vernet kutatásai szerint – a Ripollban lévő katalóniai kolostorban lelhetjük fel a muszlim kultúra és tudó-

⁵⁸⁰ Vernet: *Lo que Europa debe al islam...* i. m. 156. o.

⁵⁸¹ Uo. 156. o.

mányosság nyugati világra tett hatásainak legelső nyomait. Több művet ismertek és használtak itt a 10. századtól kezdve, például az asztrólabium-építés kapcsán, illetve a keleti szövegek alapján Európában tökéletesített kvadránst illetően.⁵⁸²

A muszlim kultúra első keresztény közvetítői közül kiemelkedett Gerbertus d'Aurillac (945-1003), a későbbi, István királyunknak koronát küldő II. Szilveszter pápa, akit Vicbe küldtek tanulni, s aki ott megismerkedett az arab csillagászáttal és matematikával. Katalónia mellett Szicília volt – a több, mint 200 éves (870-1091) muszlim jelenlét hatására – az a híd, amelyen át a régi görögtség tudása beszivárgott Európába. Ezen a helyszínen sem az arabok fordították latinra műveiket, hanem kontinensünk tudásra szomjazó keresztényei. II. Roger és II. Hohenstaufen Frigyes, a két „megkeresztelt szultán” nagy támogatói voltak a muszlim kultúrának és tudományosságának. A déli szigetről az arab nyelvű művek és eredmények eljutottak egész Itáliába, valamint Lotharingiába, Liège-be, Korzikára és Kölnbe. Az arabról lefordított művek között főként az orvosi könyvek aránya volt kiemelkedően magas: több, mint négyszáz különféle kötet szövegét ültették át a kontinens nagy fordító-központjaiban, illetve kolostoraiban latin, héber, spanyol, katalán, provanszál nyelvre. (A medicinában több európai szóalak máig őrzi az arab hatást, például az *aorta*, a *pancreas*, a *cornea*, a *peritoneum* stb.)

A középkori Itáliában Salerno volt az a fontos központ, ahol a tudományos együttműködéseknek köszönhetően elvégezték különböző művek latinra fordítását. A 9. századtól híres orvosi iskola működött itt, mely egészen a 12. századig Európában a legkiemelkedőbb volt. Éltek itt görögök és zsidók, akik folyamatosan kapcsolatot tartottak Kelettel. 1070-ben itt telepedett meg a tuniszi származású Constantinus Africanus (1017-1087), aki a normann uralkodó titkára volt, az orvosi iskola fő szervezője, s egy monostort is alapított. Constantinus mintegy harminc éven át utazgatott különböző muszlim országokban, és ottani tanároktól tanult. Ideje jelentős részét annak szentelte, hogy orvosi és természettudományos műveket fordított arabról latinra, főként arab nyelven író észak-afrikai zsidó tudósok műveit. Fordításai hosszú időn át használatosak voltak Európában. Olyan helyszínek iskoláiban forgatták az iszlám világ-beli természettudósok általa közvetített munkáit, mint Toledo, Nápoly, Narbonne, Párizs és Bologna.

Toledo

Toledóba 714-ben érkezett a berber Tarik ibn Ziad vezette muszlim sereg. A korábbi vizigót főváros, amelynek viharos középkori történetét már számos történész vizsgálta, évszázadokon át megmaradt különböző népek és vallások találkozási csomópontjának. Már a muszlim jelenlét korai éveiben éltek itt olyan tudósok, akik Keletre utazva, aztán Hispániába visszatérve megismerték illetve terjesztették a muszlim tudományosság eredményeit. A források szerint a 9. században a tuné-

⁵⁸² Uo. 158. o.

zai Aghlabida dinasztia (800-909) fővárosát, Al-Kayrawánt⁵⁸³ keresték fel sokan a toledóiak közül.

A 11. századtól kezdve Toledo egyre inkább kiemelkedett a muszlim kultúrát terjesztő, fordítóműhelyekkel és kitűnő iskolákkal rendelkező európai (ezen belül hispániai) helyszínek közül, különösen a berber Banu Dhi Nun dinasztia uralkodása alatt. Az 1043-1073 között uralkodott al-Mamún idején jelentősen fejlődtek Toledóban a tudományok. Az emír, aki pártfogolta a tudósokat és művészeket, gyönyörű épületeket és kerteket emeltetett, hogy a gondolkodók nyugodt, kellemes körülmények között dolgozhassanak. Akkoriban számos leírás született a pompázó városról.⁵⁸⁴ Salah véleménye szerint a város határ-jellegének is köszönhető, hogy a muszlim tudományok közül a koranikus- és hadisz-tudományok különösen erősek voltak Toledóban.⁵⁸⁵ Emellett virágoztak az egzakt tudományok, olyan matematikusok dolgoztak a városban, mint al-Waqqadi, al-Tugibi, a geometriában jeleskedő Ibn al-Attar és Ibn Hamisz, akik csillagászattal is foglalkoztak. Ez utóbbi tudomány művelői között volt még a 11. századi Toledóban Ibn al-Bagunis, Ibn Wafid és a fiatal al-Zarqali (latinosan Azarquiel vagy Arzachel) (1029-1087). Al-Zarqali készítette a híres Toledói táblák című csillagászati munkát, amelyről később két latin változat is készült.⁵⁸⁶

Toledo muszlimoktól való visszafoglalása után (1085) is több vallás követői éltek és dolgoztak ott együtt, mégpedig példátlan eredményességgel. A damaszkuszi kardokkal vetekedő toledói pengék mellett a város szellemi termékei hozták meg a településnek a legnagyobb hírnevet. A 12. században Raymundus püspök (1125-55) jelentős munkát végzett a fordítóműhelyek alapítása kapcsán, és támogatta is a szellemiség e nagyszerű központjait. Kétnyelvű, illetve két-három nyelvű fordítókkal dolgozó tudósok készítették latinra, héberre és más nyelvekre átültetett műveiket az arab nyelvű eredetük alapján. Érdekesség, hogy a városban a rekonkvizta után még 200 évvel is az arab nyelv volt a kereskedelem és a törvénykezés hivatalos nyelve, az ott élő keresztények többsége kétnyelvű volt, és magát a latin nyelvet arab betűkkel írták, a spanyol királyok pénzeikre arab betűket verettek, és úgy a keresztények, mint a zsidók mindennapi életére és egyházi szertartásaira nagy hatást gyakorolt a muszlim kultúra.⁵⁸⁷

A 12. századi Toledóban a két leghíresebb fordító Gerhardus Cremonensis (1117-1187) és Sevillai Joannitius voltak. Előbbi egymaga több, mint 70 különböző témájú arab nyelvű könyvet fordított latinra. Itáliában született, és azzal a céllal ment Toledóba, hogy megtanuljon arabul és fordításokat készítsen. Fordí-

⁵⁸³ A város történetéről l.: Rebai, Mohamed: *Histoire de Kairouan*. <http://www.kairouan.org/fr/decouverte/Histoiredekairouan/histoiredekairouan.htm> (A letöltés ideje: 2008.06.13.)

⁵⁸⁴ Salah Zaimache (2005): *Toledo: Foundation for Science Technology and Civilization*. Manchester. 4. o.

⁵⁸⁵ Uo. 6. o.

⁵⁸⁶ L. még erről alább: a 642. jegyzetszámhoz tartozó bekezdést.

⁵⁸⁷ Good, H. G. (1960): *A History of Western Education*. The MacMillan Company, New York. 86. o.

tásai közül kiemelkednek al-Zahrávi, al-Razí, Ibn Színá, Banu Músza, al-Birúni, al-Farábi és mások művei.⁵⁸⁸ Az ő munkásságának is köszönhető, hogy a muszlim csillagászat legjobb munkái latin nyelven bekerülhettek az európai tudományosság vérkeringésébe.

Sevillai János (nevének arab változata Ibn Da'úd, vagyis Dávid fia) a toledói püspök, Raymundus támogatásával latin és castellano nyelvre ültetett át tudományos műveket, lefordította például al-Ghazáli, Ibn Színá, Quszta Ibn Lúqá és al-Fargháni (Alfraganus) néhány művét. Az al-Khwarizmi-féle matematikai szövegek lefordításával hozzájárult az indiai-arab számjegyek európai elterjedéséhez.

Domenicus Gundisalvus arkhe diakónus felügyeletével, a zsidó Johannes ben Dávid közreműködésével szintén számos fordítás született. Gundisalvus feltehetőleg tanítványa

volt Sevillai Jánosnak és egy másik, szintén toledói zsidó tudósnak, Ibrahim ibn Da'údnak.⁵⁸⁹ Egyikük avicennai, másikuk arisztotelési alapokon állva képezte a tehetséges ifjút. Gundisalvus lefordította Ibn Színá A lélek könyve (*Kitáb al-Nafsz*) és *Kitáb al-Sifá* című munkáit, valamint Ibn Rusd Colliget (*al-Kulliját*) című könyvét, mely az előző szerző kommentálását tűzte ki célul. Latinra ültette továbbá a *Secretum secretorum* című, pszeudo-arisztotelianus munkát.

A 12-13. században híres toledói fordítók voltak még Bath-i Adelardus (megh. 1150), Chester-i Robertus, Michael Scotus, Zaragozai Sztephanosz, Hermanus Allemanus (Teutonicus), Tivoli Platón, Lunis-i Wilhelm és Tripoli Philipposz. Közülük többen is a tudományok iránti személyes érdeklődésüktől hajtva kezdtek fordítói munkába, mint például Bath-i Adelardus, aki élénken érdeklődött a matematika iránt, és ezért ő is nekilátott al-Khwarizmi Aritmetika című műve és al-Madzsrítí csillagászati táblázatai lefordításának. Michael Scotus és Hermanus



21. Ibn Rusd szobra Córdobában

⁵⁸⁸ Zahoor, A. (1992): Translators of scientific knowledge in the Middle ages. In: Zahoor, A.: *Muslim history. 570-1950*. <http://users.erols.com/zenithco/Introl3.html> (A letöltés ideje: 2001.06.20.)

⁵⁸⁹ Alonso, Manuel (1946): Las fuentes literarias de Domingo Gundisalvo. *Al-Andalus*. 159. o.

Allemanus fordítói munkássága főként azzal gyakorolt nagy hatást a középkori európai gondolkodásra, hogy lefordították Ibn Rusd arisztotelészi művekhez írott kommentárjait. Ennek nyomán vált uralkodóvá a keresztény egyetemeken és tudományos műhelyekben a platóni filozófia helyett Arisztotelész munkáinak a használata és értelmezése; teret nyert a tudományos racionalizmus.

A spanyol történelem egyik legnagyobb királya, a 13. században élt X. (Bölcs) Alfonz nem csupán az örökségként reá szállott toledói fordítóiskolát támogatta, hanem országa más városaiban is ösztönözte hasonló kulturális központok létrejöttét és működését. Trónra lépése után rögvest, már 1254. december 28-án elrendelte, hogy legyenek arab és latin iskolák.⁵⁹⁰ Az uralkodó még ifjú herceg korában lefordíttatta magának a Lapidarium és a Kalila és Dimna című műveket. Az 1250-es évek végétől mintegy tíz éves szünet állt be a fordítóiskolák működésében, hiszen a birodalom-építés, a murciai lázadás leverése, Niebla ostroma és Cádiz elfoglalása, illetve Portugália hovatartozásának kérdése lefoglalták Alfonz erejét. 1269-től azonban ismét újult erővel kezdett foglalkozni a tudományokkal és az oktatásügy kérdéseivel, és a korábbiaknál is sokkalta igényesebb fordítások készültek ebben az időszakban, és óriási méreteket öltött a könyvmásolás. Az uralkodó és családtagjai egyházi központokból és más királyi udvarokból is kölcsönöztek tucatszám könyveket.⁵⁹¹ Bölcs Alfonz kötetei között több olyan is megőrződött, amelyek képein – a korszak egyéb „szereplői”, azaz lovagok, klerikusok, zsonglőrök, zenészek mellett – megörökítették a könyvmásolókat is, akik magas padokban ültek, lábuk számolyon nyugodott, kezükben pedig kések, kaparók, körzők, vonalzó és egyéb íróeszközök láthatóak.

Keleti nyelvek Európában

A keleti nyelvek (így például az arab, perzsa, török, örmény) tanulmányozása szélesebb körben akkor lett program Európában, amikor az egyetemek megjelentek. IV. Ince pápa 1248-ban Párizsban tíz ösztöndíjas helyet létesített azoknak, akik arabot kívántak tanulni, hogy miután teológiai képzettséget nyernek, menjenek keleti területekre térítő munkát végezni. Nyelvi szeminárium létesült Konstantinápolyban is, ahol szintén keleti nyelvekkel foglalkoztak a diákok, párizsi tanárok bevonásával. A 14. században a bécsi zsinat eldöntötte, hogy 5 nagy egyetemen kell arab, héber, görög és szír nyelvet tanítani: Párizs, Bologna, Oxford, Salamanca és a Szentszék képzőintézményét jelölték ki e célra. Később másutt is folyt hasonló képzés (például Sevilleban vagy Avignonban). Néhány magánember, többek között Raimundus Lullus, Michel Scottus arabul beszélő személyektől próbálták megtanulni a nyelvet, megint mások muszlim területeken iparkodtak nyelvi fel-

⁵⁹⁰ Menendez Pidal, Gonzalo (1951): *Cómo trabajaron las escuelas alfonsíes. Nueva Revista de Filología Hispánica*, 5. 366. o.

⁵⁹¹ Uo. 369. o.

készséget szerezni (a török nyelv például Európában szinte sehol nem volt tanulmányozható a középkorban). Alig van adatunk a nyelvtanulás módszereiről, segédeszközéről, de valószínűleg léteztek szótárak, nyelvtani összefoglalók.⁵⁹²

A könyvnyomtatás európai feltalálását követően, főként a 16. századtól, sok régi muszlim mű került kinyomtatásra (leginkább észak-itáliai nyomdákban), amely tény mutatja, hogy az antikvitás újjáéledésének korszakában is óriási volt az iszlám világból származó művek szerepe.

Fordítási technikák és fordítási problémák

A 8. századtól a muszlim világban megjelenő fordítások igen sokszínűek és nagyon-nagyon különböző minőségűek voltak. A keleti és nyugati nyelvekről arabra, vagy arabról latinra és héberre fordított munkák mindegyike tükrözte fordítója (fordítói) tudását, tudományos és nyelvi felkészültségét, általános intelligenciáját, szépérzékét, állhatatosságát, illetve ezek némelyikének hiányát. Számos esetben a lefordítandó mű kiválasztása nem magán a fordítón múltott. Némelykor adottak voltak bizonyos munkák, amelyek lefordítását egy-egy uralkodó vagy vagyonos személy elrendelte. Máskor a széleskörű tudományos igény hívta létre az egyes témákat tárgyaló művek lefordítását, például az orvosi, a csillagászati és az asztrológiai érdeklődés. Többször a téma napi gyakorlati haszna bizonyult döntőnek egy szöveg átültetése kapcsán: például a könnyebb számolás érdekében többen is foglalkoztak a helyiértéken alapuló műveletekről szóló könyvek lefordításával. Az asztrolábium-építés, a kvadráns használata vagy éppenséggel vízórák megalkotása is fontos és folytonos hajtóerőt jelentettek a fordítóknak. Találkozhatunk természetesen olyan esetekkel is – igen szép számmal –, amikor egy-egy több nyelven is beszélő tudós-fordító saját, személyes érdeklődésétől vezérelve gyűjtötte és fordította arabra (latinra) különböző szerzők műveit. Ilyen volt például Hunajn Ibn Iszháq vagy Ibn Színá.

A fordítások készítői között már az iszlám korai időszakától kezdve igen sok – eleinte abszolút többségben lévő – keresztény és zsidó tudóst emelhetünk ki, akik a tudományok művelésében is gyakran élén jártak. Fontos művelődés- és tudománytörténeti probléma annak feltérképezése és számon tartása, hogy a gyakran „arab”-nak titulált, ám valójában *arab nyelvű* tudományosság pontosan kiknek a vállán nyugodott a középkorban. Az arab(osított) nevet használó és a Korán nyelvén író személyek között ugyanis a középkor során mindvégig szép számmal akadtak nem arabok, akik ráadásul még csak nem is muszlimok voltak.

A fordítóiskolák esetében sokszor megfigyelhető, hogy egyes családok tagjai, illetve tanítói-tanítványi kapcsolatban álló személyek dolgoztak együtt hosszú évek át. Így a fordítói tapasztalatok, a fordítási technikákkal kapcsolatosan felgyü-

⁵⁹² Richard, Jean (1977): L'enseignement des langues orientales en Occident au Moyen Age. In: *Medieval Education in Islam and the West*. International Colloquia of la Napoule, Librairie Orientaliste P. Geuthner, Paris. 149-164. o.

lemlett sokszínű tudás egyik emberről a másikra szállt, egy-egy újonnan csatlakozó fordítónak nem kellett mindent a nulláról kezdenie. A legtapasztaltabb fordítók is tudták azonban azt, hogy a legkiválóbb nyelvismeret, a legjobban megválasztott fordítási technika sem adhatja vissza maradéktalanul egy adott szöveg eredeti értelmét. Több szerző is írt a középkor során erről a problémáról, például al-Dzsáhiz, aki azt gondolta, hogy azért nem sikerülhet jól egyetlen fordítás sem, mert a fordító nem ismerheti azokat az érzéseket, gondolatokat, amelyeket az eredeti szöveg készítője hordozott magában műve megírásakor.⁵⁹³ Azt igencsak ritkának tartották a korabeli szerzők, hogy egy fordító egyformán jól ismerjen két vagy több különböző nyelvet, nem is beszélve arról, hogy a nyelvismereten túl mennyire megkívántatik az adott tudomány (téma) beható ismerete. Moses ben Ezrá egy anekdotával világított rá e dolog lényegére: egyszer egy muszlim tudós azt kérte tőle (a zsidó tudóstól), hogy mondja el arabul a Tízparancsolatot, mert ezzel akarta bizonyítani az arab nyelv felsőbbrendűségét. Ezrá erre azt felelte, hogy szívesen, amennyiben muszlim tudóstársa latinul előadja a Korán első szűráját. Így amaz belátta a fordításról való gondolkodásmódjának helytelenségét.⁵⁹⁴

A lehető leghitelesebb fordítások elkészítésére – a hibák és nehézségek felemlegetése és szem előtt tartása mellett – a korabeli tudósok megpróbálták a lehető legnagyobb figyelmet fordítani. Ennek első előfeltétele volt a lehetőségekhez képest legpontosabb eredeti nyelvű könyvpéldány megszerzése, illetve ugyanannak a műnek és fordításainak több változatban való beszerzése. Az iszlám világ korai időszakától szerveződő könyvtárak és tudományos központok vezetői és fenntartói fontos feladatuknak érezték a könyvpéldányok felkutatását, összegyűjtését és őrzését, akár távoli helyszínekről is megszerezve a főbb műveket. A vásárlás, csere és ajándékozás során gyűjtött műveket aztán (előbb vagy utóbb) lefordították, mégpedig gyakorta kettő vagy több személy. Nem volt ritka, hogy egy művet egymástól függetlenül többen is átültettek arabra (latinra, castellanóra stb.), esetleg úgy, hogy egymás munkáját javították is. Nem volt ismeretlen a középkorban az a könyvkészítési forma sem, amikor egy adott kötetben belül szerepeltették az eredeti szöveget és fordítását is, mégpedig úgy, hogy a fordításban megadták egy-egy kifejezés különböző jelentéseit. Gyakori volt ez a közlési forma a Korán, illetve a Biblia-kiadások esetében, de létezett számos más arab-latin vagy arab-görög nyelvű mű is.

A fordításokat nem mindig azok a neves tudósok készítették, akiknek a neve napjainkig fennmaradt. A leghíresebb fordítóiskolák vezető munkatársai gyakran kiadták az idegen nyelvű szöveget valakinek, aki „nyersfordítást” készített róla, azután a tudományágban is járatos fordító korrigálta, tudományos és nyelvi értelemben is javította, stilizálta a szöveget. Végül éppen azoknak a fordítóknak a neve és emléke merült feledésbe, akik a hosszú ideig tartó, aprólékos munkát végezték.

⁵⁹³ Idézi Vernet: *Lo que Europa debe al islam...* i. m. 127. o.

⁵⁹⁴ Uo. 129. o.

A fordítási technikák kapcsán elmondható, hogy többféle módszer is létezett. Bevett szokás volt például az, hogy minden egyes (görög, latin stb.) szónak megkeresték az arab jelentését, és így próbálták újra felépíteni arab nyelven a szöveget.⁵⁹⁵ Ez azonban gyakran nem vezetett igazán jó eredményre, tekintve, hogy nem minden idegen szónak létezett arab nyelvű változata. Ilyen esetekben a szavak csak átírásra, és nem valódi lefordításra kerültek. Eredményesebb megoldásnak bizonyult a szöveg tágabb részleteinek az átültetése, bár ez is sok nehézséggel járt, hiszen a szintaxis, a mondatstruktúra e nyelveknél (görög-latin-arab) nem feleltethető meg teljesen.

Hunajn Ibn Iszháq azt ajánlotta – s ő maga is így járt el –, hogy a fordítónak először meg kell értenie az egyes mondatokat, és utána kell átültetnie saját nyelvére. Ez a módszer azonban gyakorta nem bizonyult keresztyülvihetőnek, lévén, hogy a fordításokat sokszor két ember végezte. Például egy olyan, aki kiválóan értett latinul, s valamennyire tudott arabul, és munkatársa, aki viszont az arabot beszélte anyanyelvi szinten, ám latin nyelvtudása gyengébb volt. Az Ibériai-félsziget területén az ilyen fordítói párosoknak közös nyelve általában a térségre jellemző „vulgáris” nyelv volt. (Más európai népek tudósai kivételesen nehezen boldogultak az Andalúziában fordított arab munkák latin változataival, mert azokat a fordítók telis-teli tüzdelték hispanizmusokkal. A spanyolországi zsidó közösségek tagjai például egy egészen sajátos, mások számára nehezen érthető nyelvjárást beszéltek.)⁵⁹⁶

Közvetítő nyelvet más földrajzi területeken is használtak a fordítók, Keleten például a perzsát (a görögről arabra, vagy a szanszkritről arabra történő fordítások során), Nyugaton az olaszt, a franciát, a katalánt ahhoz, hogy latinra vagy latinról fordítsanak. Feltételezhető, hogy léteztek olyan „munkafüzetek” (piszkozatok, nyersfordítások), amelyekben leírták az eredeti szöveg valamely nyelven való (korántsem kész és tökéletes) változatát, hogy azután finomítsák, átdolgozzák. A 13. századi Ibériai-félszigeten a korábbi fordítási technikák és munkafázisok kezdtek gyökeresen megváltozni. Bölcs Alfonz idejében a vulgáris nyelv már nem csupán mint közvetítő nyelv játszott szerepet a művek fordítása során, hanem – fejlődésének, illetve az olvasóközönség kiszélesedésének köszönhetően – fordítói célnyelvvé vált. Európa-szerte főként ettől a századtól kezdve jelentek meg neolatin nemzeti nyelvekre fordított arab (és héber) nyelvű szövegek.⁵⁹⁷

A közbülső fordítási változatoknak, a különböző nyelveken készült példányoknak köszönhetően a középkorban egy adott szerző eredeti kéziratától gyakran igencsak különbözött a róla kiadott („végleges”) fordítás. Többszörös áttételek következtében az eredeti mondanivaló olykor teljesen átváltozott, illetve bizonyos szövegrészek, kifejezések „rejtélyesek” maradtak a késznek mondott fordításban is. Ebből következik, hogy középkori források esetében nem lehet egy adott mű alap-

⁵⁹⁵ Zahoor: *Muslim history...* i. m. 1. o.

⁵⁹⁶ Menendez Pidal: *Cómo trabajaron las escuelas alfonsíes...* i. m. 365. o.

⁵⁹⁷ Uo. 366. o.

ján végkövetkeztetéseket levonni, hiszen kézirat-változatokról, kódex-családokról, átírt, megkurtított, kibővített stb. szövegekről beszélhetünk. A forráskritika- és értelmezés sikeressége érdekében mindig mérlegelni kell azt, hogy egy adott mű melyik példányát (elkészülésének melyik munkafázisát) tartjuk kezünkben. Megjegyzendő, hogy ez, a valójában igen fontos probléma gyakorta látens marad a kutatók számára, hiszen sokszor csupán egyetlen vagy igen gyér számú, töredékes vagy rossz állapotú változata maradt fenn egyes kézíratos műveknek, így fel sem tűnik, miféle változatosság jellemezte az adott szöveg variánsait évszázadokkal ezelőtt.

A fordítói változatok mindig életszerű vallomások készítőjük nyelvi és tudományos ismereteiről, illetve munkamódszeréről. A szövegekben fellelhető hibák szintén fontos információkat hordoznak a készítőkről, korukról, és a tudományok akkori állásáról is. A kéziratok értelmezését nehezítik például a rosszul bekötött oldalak, a véletlenül vagy tudatosan kihagyott szövegrészek és a fordítók által elkövetett különböző hibák, például a szövegek félreértelmezése. Ennek egyik tipikus példája volt a görög eredetű kéziratok esetében az, hogy a szöveget arabra fordítók nagy kezdőbetűk híján nem tudták beazonosítani, és így értelmezni sem a tulajdonneveket. Az eltérő nyelvek különböző betűkészlete is gondokat okozott, csakúgy, mint a kulturális jelenségek felületes, nem kielégítő ismerete, vagy az a jelenség, hogy az eredeti szöveget valamilyen prekoncepció miatt olvasták rosszul. Ezzel az európai irodalmi művekben is találkozhatunk (például a Rózsaregényben), melyekben rossz szövegváltozat szerepel, vagy egyes szerzőknek tévesen tulajdonítanak bizonyos kijelentéseket. Keresztény és muszlim fordítók részéről is előfordult, hogy saját (vallásos) ízlésüknek megfelelően itt-ott változtattak az eredeti szövegen.

Az európai nyelvekben kiemelkedően sok olyan arab eredetű szó őrződött meg az évszázadok során, amelyek többsége a 10-13. század folyamán keletkezett, arabról latinra fordított szövegekből vált ismertté kontinensünk lakói előtt. Ezeket – a főként csillagászati, orvosi, matematikai és más természettudományos területről való – arab kifejezéseket igazították az európaiak saját nyelvük nyelvtani- fonetikai szabályaihoz. Szeretnénk ehelyütt utalni arra, hogy ez a téma messze túlmutat a nyelvtudomány, illetve az érdekesség szintjén. Egyrészt az arab nyelvből átvett szavak és kifejezések mutatják, hogy egyáltalán mely tudományterületek eredményeit vették át a muszlimoktól az európaiak. Másrészt az effajta nyelvészeti vizsgáladás számos esetben pontosabb – vagy egyáltalán lehetővé – teszi különböző középkori források belső forráskritikáját, és a tudományos szakkifejezések vándorlásának nyomon követésével tulajdonképpen megismerhetjük az egyes eszmék terjedésének útvonalát, azaz a kulturális transzmisszió irányát.

Dioszkoridész *Materia medica* című művének példájával jól bemutatható ez a folyamat. A görög nyelvű művet elsőként Sztephanosz, Bazileosz fia fordította le arabra Bagdadban, az 'Abbászida korban, Dzsa'fár al-Mutawakkil kalifa uralkodása idején, miként erről a córdobai Ibn Dzsuldszúl tudósított még a középkorban.⁵⁹⁸ Eb-

⁵⁹⁸ Idézi: Vernet: *Lo que Europa debe al islam...* i. m. 105. o.

ben a fordításban több szó arab betűkkel, de görög nyelven került lejegyzésre, mert a görög kifejezés arab megfelelője vagy nem létezett, vagy nem volt a fordító előtt ismeretes. Ezt a változatot később átnézte és jelentősen korrigálta Hunajn Ibn Iszháq, aki pontosította a szövegben szereplő kifejezéseket. A kötet Andalúziába érkezett görög nyelvű változata sokáig pihent ‘Abd al-Rahmán könyvtárában (egybekötve Orosius világtörténeti munkájával), mert az ott élő muszlimok és keresztények közül senki nem értett görögül. Akkoriban az Ibériai-félszigeten is Szephanosz fordítását használták, míg végül 951-ben (?) a bizánci császár küldött egy szerzetest, bizonyos Nikolaoszt Córdobába – az emír kérésére –, akinek többé-kevésbé sikerült beazonosítania a műben szereplő gyógyanyagokat, igaz, eközben több hibát is vétett.⁵⁹⁹

Az arabról latinra fordított művek megjelenése az európai egyetemeken

A 12. századig Európában a közép- és felsőfokú egyházi iskolák tananyagának alapvető tartalmát a hét szabad művészet (*septem artes liberales*) tárgyai adták. Mindez kiegészült némi jogi, filozófiai, történelmi, építészeti, orvostudományi, illetve bizonyos szakmai jellegű képzéssel. A 11. század közepétől az 1300-as évekig terjedő időszakot az európai nevelésügy felvirágzásának tekinthetjük. Az a szellemi értelemben vett felélénkülés, ami ebben az időszakban tapasztalható volt kontinensünkön, egyértelműen kapcsolatba hozható a muszlimok által közvetített, arab (és perzsa) nyelven Európába került és itt lefordított művekkel. A tananyag, s ezzel párhuzamosan az oktatási intézményrendszer struktúrája is fokozatosan átalakult, kiszélesedett és módosult a hét szabad művészet tartalma. Nem csupán a könyvekben közvetített tudományos ismeretek, de a muszlimok által Európába átplántált kísérleti-megfigyelési módszerek is rendkívül inspirálóknak bizonyultak. Az európai skolasztikus módszer megjelenésének széleskörű és sokoldalú görög, perzsa, hindu, szír és arab tudományos eredmények képezték az alapját, és ebből növekedtek ki később a neo-arisztotelaiánus vizsgálódások is.⁶⁰⁰

A muszlim tudományosság iránti európai érdeklődés a 13. századtól vált igazán jelentőssé – sajátos módon éppen akkor, amikor az iszlám kultúrája Keleten és Nyugaton is hanyatlásának napjait élte. A latinra és más európai nyelvekre fordított művek igazi felfutását kontinensünk egyetemeinek köszönhetjük, amely intézmények többek között éppen ezeknek a műveknek, a tudományos kapcsolatok nyomán meginduló szellemi felvirágzásnak a hatására jöttek létre. Az első európai egyetemek a 12. század második felében szerveződtek meg. Ebben a korszakban Keleten már neves, sokféle tudományt oktató és gazdag könyvtárakkal felszerelt felsőszintű képzőhelyek léteztek, amelyek működésére, szervezeti felépítésére nagyban emlékeztetnek a fiatal európai egyetemek is. Bár a nemzetközi szakiro-

⁵⁹⁹ Uo. 106-108. o.

⁶⁰⁰ Nakosteen: *History of Islamic Western Education...* i. m. 187. o.

dalomban évtizedek óta megfigyelhető bizonyos vita e témát illetően, mi magunk hajlunk arra a véleményre, hogy az európai intézmények szervezettsége inkább az ókori görög líceumokkal és akadémiákkal, esetleg a perzsiai Gondisápúr felsőfokú képzőjével mutat kapcsolatot, mint a középkori muszlim (vagy zsidó) felsőszintű iskolákkal, de ez utóbbiak hatása sem zárható ki. Ki kell emelni ezzel összefüggésben, hogy az európai egyetemek keletkezési körülményei és létrejöttük okai a mai napig sem teljesen feltártak, várhatóak még új kutatási, forrásértelmezési eredmények, továbbá az is forrásokkal alátámasztható tény, hogy a 11-12. században voltak olyan európai tudósok, akik jártak keleti muszlim felsőoktatási intézményekben, tudományos központokban, és lehetséges, hogy szülőföldjükre hazatérve iskolaszervező munkájuk során is hasznosították ott szerzett tapasztalataikat. A kontinens déli részén megszerveződött egyetemek különösen kiemelkedtek a muszlim közvetítéssel Európába került könyvek elterjesztése és értelmezése kapcsán.

A 12. században főként Salerno, majd a 13-14. századtól kezdve Montpellier orvosi kara említhető e tekintetben, de Párizs, Bologna, Salamanca is ide sorolható. Oxfordban csak a 14. században kezdték forgatni muszlim szerzők műveit. Az egyetemi képzés akkori sajátosságai, vagyis az, hogy a képzés alapja a szövegek elemzése és kommentálása volt, lehetővé tette, hogy a hallgatók minden egyes kezükbe kerülő mű sajátos értékeit megismerjék, és minden egyes szerző eredetiségét mérlegre tegyék.⁶⁰¹ Ebben az időszakban jelentek meg az európai képzőintézményekben olyan tudós-tanárok, akik képesek voltak arab eredetiben is olvasni a műveket, mint például Arnaud de Villeneuve Montpellierben.

Az egyetemek tananyagának bővülése

A 12. századtól formálódó és Európa-szerte gyorsan – bár földrajzi területenként rendkívül eltérően és aránytalanul – szaporodó egyetemek tananyagába beépült a muszlimok által közvetített művek tartalma. Ezek a tudományos ismeretek többé-kevésbé jól nyomon követhetően egészen a kora újkorig, a könyvnyomtatás elterjedése után is szerves részét képezték az egyetemi curriculumnak. A muszlim hatás gyakran szinte forradalmi változásokat idézett elő a gondolkodásban, például az orvostudomány, a csillagászat és navigáció, a matematika és zeneelmélet terén, de hatással volt a filozófiai és vallástudományi gondolkodásra, a földrajz- és történettudományra és a kémiára is.

Az igen nagy számban jelenlévő orvosi művek szerepe és hatása talán a legkiemelkedőbbnek mondható. Ibn Színá Kánonja például a 12. században történt latinra fordítás után rengeteg kéziratban forgott közkezen az európai egyetemeken, és 1473-ban Milánóban elkészült az első nyomtatott változata.⁶⁰²

⁶⁰¹ Jacquart, D.-Micheau, F. (1990): *La médecine arabe et l'Occident médiéval*. Maisonneuve & Larose, Paris. 167. o.

⁶⁰² Uo. 153. o.

A 15-16. század fordulóján a Biblia után ez volt Európában a legtöbbször újranyomatott könyv, 1500-ig 16 kiadást ért meg.⁶⁰³ Számos orvosi karon a 16. század végéig használták ezt a művet, de vannak adatok arra vonatkozóan is, hogy a Louvain-i egyetemen a 18. századig, Indiában pedig az 1900-as évekig tanítottak belőle.⁶⁰⁴ A könyvben vázolt egészség-felfogás, az életvezetésre és gyógyításra vonatkozó leírások tehát hosszú időn át meghatározták az európai orvosok gondolkodását is. A középkori orvosi művek hivatkozásai egyértelműen mutatják, hogy mindenki a Kánont tartotta iránymutatónak. Egy korabeli szerző, Ferrari da Grado például szakmunkáiban több, mint 3000 esetben hivatkozott Ibn Színára, 1000-1000 alkalommal al-Al-Zahrávi harminc kötetes orvosi enciklopédiája volt a másik olyan mű kontinensünkön, melyet több nyelvre is lefordítottak a középkor során, először héberre, majd latinra, és *Liber medicinae theoricæ nec non practicæ Alsharavii* címmel adták ki. Művének sebészetről szóló 30. fejezete gyakorolta a legnagyobb hatást az európai orvosokra, évszázadokon át használták ezt (és műve egyéb részeit is) az orvostudományban és a napi orvosi gyakorlatban. A középkori európai sebészek közül főként Ruggerio de Frugardo, Rolando de Parma, Lanfranco és Guido de Chauliac alkalmazta és fejlesztette tovább al-Zahrávi ezen könyvének ismeretanyagát. Ez utóbbi, Chauliac írt kiegészítést ahhoz az 1498-ban Velencében kinyomatott változathoz is, amely *Cirugia parva* címmel látott napvilágot.⁶⁰⁵

A sebészet oktatásával kapcsolatosan megjegyzendő, hogy egészen a 12-13. század fordulójáig általában lenézett tárgy volt ez az egyetemeken, sőt, a később éppen orvostudomány kapcsán európai hírűvé váló Montpellier-i egyetemen 1163-ban egy egyházi rendelettel be is tiltották a tanítását. Ez a hozzáállás azonban idővel jelentősen megváltozott, éppen a muszlimoktól átvett ismeretek, illetve a kereszties lovagok által Keletről hozott tapasztalatoknak köszönhetően.

Ibn Zuhr fő műve, az al-Tajszír szintén közismert volt mind a zsidó, mind pedig a keresztény orvosok körében. Héber fordításból készült el a 13. század második felében a Juan de Capua által átültetett latin fordítás, a könyv nyomtatott változata pedig – az Ibn Rusd-féle Colligettel egybekötve – 1490-ben Velencében jelent meg. Az azt követő évszázadban számos kiadás látott még napvilágot, mutatván, hogy a reneszánsz-kori európai orvoslás jelentős mértékben a muszlim orvoslás eredményeiből merítette éltető erejét. Ibn Rusd munkássága és művei talán még orvosbarátjának könyveinél is jelentősebb hatást gyakoroltak a későbbi európai kollégákra, és fontos szerepe volt az egyetemi képzésben. Az Ibn Színá műveihez írt kommentárjai mellett szakmai körökben közismert volt a mérgekről szóló latinra fordított

⁶⁰³ Grmek, M. D. (szerk., 1995): *Histoire de la pensée médicale en Occident I*. Seuil, Paris. 148. o.

⁶⁰⁴ Soheil Afnan, F. (1965): *El pensamiento de Avicena*. Fondo de Cultura Económica, Mexico-Buenos Aires. 267. o.

⁶⁰⁵ Granjel, Luis S. (1981): *La medicina española antigua y medieval*. Ed. Universidad de Salamanca, Salamanca. 69. o.

műve (*De venenis*) és már 1255-től létezett nagy orvosi enciklopédiájának héber és több latin fordítása is. Ezt a 15. század végén Bolognában nyomtatásban is kiadták, és még 1537-ben is akadt új fordítója Symphorien Champier személyében.⁶⁰⁶

Számos, gyógynövényekről, gyógyszerészetről szóló munka is ismert volt latin vagy más fordításban. Al-Mamún, a fentebb már említett 11. századi toledói uralkodó étrend- és egyszerű gyógyanyagok segítségével gyógyító udvari orvosa, Ibn al-Wafid (latinosan Abenguefit) (1008-1074) például a *Kitáb al-adwiya al-mufrada* című, latinul *De medicamentis simplicibus* könyvével volt jelen az európai orvoslásban. A könyv, amelynek elkészítéséhez a szerző 25 éven át gyűjtötte az adatokat, nem csupán latin, hanem héber és katalán változatban is létezett, és tucatnál is többször kiadták, latin változatát többször más orvosok művével egybekötve.⁶⁰⁷

Európa orvoslása tehát nagyjából a 16. századig az iszlám befolyása alatt állott. A dél-európai muszlim jelenlétnek köszönhetően a vezető orvosi iskolák Salernóban, Páduában, Bolognában, Montpellierben és Párizsban működtek. Ezen egyetemek könyvtáraiban megtalálhatóak voltak a középkor századai alatt a muszlim orvosi művekről készült fordítások, és a 12-16. század között Ibn Színá, al-Razí és más muszlim orvosok elhomályosították és háttérbe szorították Hippokratész és Galénosz műveit. Bár a reneszánsz korban a görög művek újrafelfedezése és közvetlenül latinra való fordítása nyomán megtört az arab művek egyeduralma az orvoslás területén, Montpellierben 1555-ig, Brüsszelben pedig 1909-ig (!) muszlim orvosok művei alapján tanították e tudományt.⁶⁰⁸ Az iszlám világának gyógyszerészeti ismeretei pedig szinte az egész kontinensen a 19. századig alapul szolgáltak az egyetemi képzés és a gyógyítás kapcsán.

Ami az orvosképzés gyakorlati oldalát illeti, Európában hosszú időn keresztül nem találkozhatunk azzal a keleti módszerrel, hogy a „medikusok” a kórházakban gyakorolhattak. Maguk a kórházak csak a 12-13. századtól jelentek meg kontinensünkön, és eleinte főként csupán a fertőző betegeket különítették el bennük. Nyoma sem volt tehát a muszlim világban kiválóan megszervezett, különféle betegségek gyógyítására specializálódott kórházaknak. Az „orvostanhallgatók” nagyjából csak az 1550-es évektől szerezhettek tapasztalatokat a kórházakban, 1500-ban Strassbourg városában jegyezték fel az első rezidens érkezését.

Eukleidész és al-Khwarizmi matematikai tárgyú művei a geometria és az algebra terén szintén a kora újkorig meghatározónak bizonyultak az egyetemi oktatásban. Eukleidész *Elemek* című művének 12. századi arabról latinra fordított változatát 1482-ben adták ki először nyomtatott változatban, és rövid időn belül újra, ami mutatja a vele kapcsolatos megnyilvánuló korabeli olvasói (tanulói) igényt. Al-Khwarizmi egy, az indiai számolási módszereket bemutató könyvében 1-9-ig leírta a számjegyeket, és a „kis kört”, vagyis a zérót is szerepeltette a helyiérték kifejezését

⁶⁰⁶ Uo. 77. o.

⁶⁰⁷ Salah i. m. 7. o.

⁶⁰⁸ Farag: *Why Europe responded...* i. m. 301. o.

megkönnyítendő. Ezzel a munkájával megteremtette az alapját a napjainkban is ismert és használatos számolásnak, és lehetővé vált így a tetszőlegesen nagy számok kifejezése is. Ezekkel ismerkedett meg a 10. század végén a fentebb említett Gerbertus d'Aurillac, és az araboktól megtanult számjegyeket helyezte a rómaiak helyébe.⁶⁰⁹ A muszlim közvetítéssel Európába került számjelölés azonban nem őálta, hanem sokkal később, a pisai származású híres matematikus, Leonardo Fibonacci munkái nyomán terjedt el kontinensünkön. Az itáliai fiú – feltehetően sok más kortársához hasonlóan – kereskedő édesapja révén jutott el Algériába, egy ottani matematikát tanító arab férfihoz, akitől megtanulta a muszlimok által akkor már régóta használt számjegyeket is. 1202-ben megjelent Liber abaci című könyvében mutatta be azt ez a matematikai lánghelme, hogy hogyan lehet a 10 számjegy segítségével leegyszerűsíteni a korábban igencsak nehézkes számolást. (A „szám”, illetve a „zéró” szavak több európai nyelvben is tükrözik arab eredetüket: arab nyelven a *sifr* szó annyit tesz, hogy „üres” (így nevezték a zérót). A francia *chiffre*, a német *ziffer*, az angol *cipher* kifejezés mind-mind innen ered, de maga a zéró is.)⁶¹⁰

Nagy érdeklődés kísérte a különböző muszlim csillagászati táblázatokat és kézikönyveket is. Ennek fontos oka volt az, hogy a Karoling korban számos tudományos vita dült a keresztény naptrárkészítéssel kapcsolatosan, így tehát az idő, az ünnepek dátumának pontosabb meghatározása miatt szükség volt kapaszkodókra. Az égfigyeléseket serkentette továbbá a minél pontosabb tájékozódás igénye, főként a hajósoknál. Al-Zarqáli Toledói táblák című munkáját Kolumbusz Kristóf idejéig használta az egész kontinens, és csak latin másolatokban maradt fenn *Tabulae Toletanae* címmel, melyek a ptolemaioszi tábláknál sokkal pontosabbak voltak. A Földközi-tenger hosszúsági fokát például Ptolemaiosz 62-nek, al-Khwarizmi 52-nek, al-Zarqáli pedig 42-nek számolta ki adatai alapján. Művét Cremonai Gerhard fordította először latinra, és ezen alapultak később a Marseilles-i táblák, és a meridián-számításokat illetően szintén al-Zarqalira támaszkodó londoni, párizsi, pisai táblázatok. Ezt használták 1149-ben London koordinátáinak kiszámításához.⁶¹¹

A kontinens tudósaira több generáción át fontos hatást tettek azok az ismeretek, amelyeket muszlim csillagászati művek alapján egy kikeresztelkedett hispániai zsidó, bizonyos Pedro Alfonso szerkesztett. A férfiú 1100 táján érkezett az angol I. Henrik udvarába, és ott – bár orvosként tevékenykedett – csillagászatra is tanította a körülötte levőket, például a Lotharingiából érkezett Walcher nevű szerzetest. Ő, és Bath-i Adelardus is Pedro Alfonso követői lettek, és hozzájárultak annak a tudományos hagyománynak a kibontakozásához, amely aztán később az Oxfordi Egyetem kancellárja, Robert Grosseteste (megh. 1253) működésével érte el csúcs-

⁶⁰⁹ Zahoor: *Muslim history...* i. m.

⁶¹⁰ Watt: *The influence of Islam on Medieval Europe...* i. m. 64. o.

⁶¹¹ Salah i. m. 8. o.

pontját, aki rengeteg csillagászati megfigyelést és kísérletet hajtott végre.⁶¹² A fordítók közül a fentebb már említett Michael Scotus is kitűnt asztronómiai érdeklődésével. Ő többek között Abú Iszháq al-Bitrúdzsí (Alpetragius) csillagászati könyvét ültette át latinra, melyben a neves szerző kilenc égi szféráról értekezve újragondolta az égi mozgásokat, magát a ptolemaioszi rendszert. Az arisztotelészi gondolatmeneten alapuló szisztéma középpontjaként a muszlim csillagász a Földet tétélezte, és Ptolemaiosszal szemben azt hirdette, hogy csakis a külső szféra bír mozgató erővel, és a belső szférák ahhoz próbálnak igazodni, ez azonban – távolságuk miatt – csak bizonyos késéssel mehet végbe. Gondolatmenete egészen a reneszánsz korig hatott kontinensünk csillagászaire, sőt feltehetőleg magára Dantéra is.

Forgatták és tanították továbbá Európában a muszlim fizika-könyveket. Például az optikáról szólóakat, mely terület több más tudományághoz hasonlóan szintén az ókori hagyományok talaján virágzott fel. A latinos nevén Alhacenként ismert Ibn al-Hajszám (965-1039) fő műve, a *Könyv az optikáról* (*Kitáb al-manázir*) egészen a 17. századig nagy befolyást gyakorolt úgy a keleti, mint a nyugati tudományfejlődésre: művét például Kepler is használta, s hatott Newtonra is. Több jelentős tanítása közül (az inercia-elv felfedezése, a fénytörés, homorú és domború tükrök visszatükrözési sajátosságainak magyarázata stb.) legkiemelkedőbbek voltak a szférák kristályos szerkezetéről szóló leírásai.

Hallatlan érdeklődés mutatkozott az európaiak részéről a keleti alkímiai művek iránt is⁶¹³. Az alkímia (melyből a kémia szó is származik) a hellenisztikus Egyiptomból indult hódító útjára, és a muszlim birodalomban a 8. századtól kezdve vált igazán jelentőssé, különösen Abú Músza Dzsábir Ibn Hajján al-Azdi (721-815), latinus nevén Geber tevékenysége nyomán. A neves alkímista több, mint 500 különböző könyvet írt, melyek közül alig 80 maradt ránk. Ő volt az, aki tökéletesített több kémiai eljárást, például a szublimálást, a szűrést, a desztillálást, az elpárolgotatást, az olvasztást és a kristályosítást. Az anyaggal foglalkozván Dzsábir (csaknem ezer évvel John Dalton előtt) megállapította, hogy „ha az atom képes lenne osztozni, olyan erő szabadulhatna fel, amely elegendő volna egy Bagdad területű város lerombolásához.”⁶¹⁴ „Ásvány”-osztályozását hosszú időn keresztül használták: az első csoportba sorolta azokat az anyagokat, amelyek hevítésre elpárolognak, mint a kén, az arzén, a higany, az ammónia és a kámfor; a másodikba a kalapáccsal megművelhető fémes testeket; az utolsó csoportba pedig a nem megmunkálható „közet-testeket” sorolta.⁶¹⁵ A neoplatonikus misztika talaján kibontakozó gondolatok fogalmazódtak meg továbbá olyan muszlim könyvekben is, amelyek szín-

⁶¹² Watt: *The influence of Islam on Medieval Europe...* i. m. 65. o.

⁶¹³ Az alkímia történetéről lásd pl.: Eliade, Mircea (1974): *Herreros y alquimistas*. Alianza, Madrid; Lory, Pierre (1989): *Alchimie et mystique en terre d'islam*. Verdier, Lagrasse; Roob, Alexander (1997): *Alchemy and Mysticism*. Taschen, Köln.

⁶¹⁴ Shamsuddín, Elía R. H.: *Los alquimistas del islam*.

<http://www.organizacionislam.org.ar/alquimias.htm> (A letöltés ideje: 2002. 01. 10.)

⁶¹⁵ Taton: *La ciencia antigua y medieval...* i. m. 546. o.

tén hatottak az európai gondolkodásra, például Abú Maszlama al-Madzsrítí A bölcs célja (*Ghaját al-hakím*) című műve és a Picatrix. Az utóbbi (feltehetőleg a 11. században keletkezett, bizánci és szír forrásokra visszavezethető) hermetikus tanításokról szóló arabról latinra átültetett könyv a humanizmus idején gyakorta használt forrása lett a firenzei újplatonikus gondolkodóknak, Marsilio Ficinsonak és Pico della Mirandolának.

Mindezekon kívül irodalmi munkák (például a Kalíla és Dimna), földrajzi leírások, botanikai szakmunkák és zenei összeállítások latinra fordított változatai is az érdeklődés középpontjában álltak Európában, bár ezek szerepe a középkori egyetemi képzésben messze elmaradt a fenti művekéthöz. Jellemző példa al-Mamún udvarának neves botanikusa, al-Bassal életművének utóélete, aki mekkai, egyiptomi, szicíliai utakon szerzett elmélyült növénytani, kertépítési ismereteket, hiszen toledói ura nagy kertkedvelő volt. Al-Bassal *Értekezés a földművelésről* (*Diván al-Filaha*) című művét is neki szentelte⁶¹⁶. A könyv hosszabb és rövidebb változatban is forgott kontinensünkön, nem csupán latin, hanem castellano nyelven is volt fordítása már a középkorban.

Magát a Koránt is több helyszínen és több alkalommal lefordították kontinensünkön (először Petrus Venerabilis, cluny apát fordíttatta le a 12. században), tanulmányozása azonban főként szerzetesi kolostorok csendes szobáiban történt, és természetesen nem volt része az intézményesült oktatásnak.

A gondolkodás megújulása

E tudományos eredmények és művek mellett Európa kultúráját illetően ki kell emelni a filozófiai gondolkodás és logika kapcsán is a muszlimok fontos szerepét. A fordítások nyomán az iszlám birodalmába jutott ókori görög művek óriási befolyást gyakoroltak előbb a muszlim, majd az európai gondolkodásra⁶¹⁷, főleg a középkori muszlim filozófiai gondolkodás két jelentős képviselője: al-Farábí és Ibn Színá révén. Mindketten neoplatonikus gondolkodók voltak, és ugyanabból a könyvből merítettek inspirációt: egy Arisztotelésznek tulajdonított, valójában azonban Plótinosztól való műből. Ugyanakkor ki kell emelni, hogy e két muszlim hitű gondolkodó lényeges pontokban eltért görög elődjétől: például míg Plótinosz politeista volt, al-Farábí és Ibn Színá természetesen szigorú egyisten-hívő.⁶¹⁸ Al-Farábí (kb. 870-954) leginkább tudományrendszerező törekvéseivel tűnt ki, elemzők szerint olyan szerepet töltött be az iszlám világában, mint az általa igen nagyra tartott, arab

⁶¹⁶ A mű újabb kori (spanyol-arab kétnyelvű) kiadása: Ibn Bassal: *Libro de Agricultura*. Editado, traducido y anotado por José María Millás Vallicrosa y Mohamed Aziman. Instituto Muley el-Hasan, Tetuán, Spanish Morocco, 1955. A kiadásról készült könyvismertetést l: Sarton, George: *Libro de agricultura by Ibn Bassal*. *Isis* vol. 47. No 1. Mar. 1956. 74-77. o.

⁶¹⁷ L. erről: Badawi, Abdurrahmán (1968): *La transmission de la philosophie grecque au monde arabe; cours professé à la Sorbonne*, 1967. Vrin, Paris.

⁶¹⁸ Watt: *The influence of Islam on Medieval Europe...* i. m. 41-42. o.

kommentárokkal közzétett Arisztotelész a görögöknél. Sokat fáradozott élete során a különböző filozófiai iskolák összebékítésén. Követője és gondolatainak továbbfejlesztője, a rendkívül sokoldalú elme, Ibn Színá filozófiai munkássága is kiemelkedő és meghatározó volt a középkorban, úgy az iszlám világában, mint a keresztény Európában, ahol hatott többek között Aquinói Tamásra és Duns Scotusra is. Az andalúziai Ibn Rusd pedig az arisztotelészi művekhez írt kommentárjaival vált híressé filozófiai szempontból a kortársak, illetve az utókor előtt, és Arisztotelész hosszú időn át szinte csakis az ő közvetítésének köszönhetően volt jelen az európai gondolkodásban. Műveiben törekedett az értelem és a filozófia összeegyeztetésére, kifejtve, hogy az igazság mindegyik által elérhető. Több elemző kiemeli, hogy Ibn Rusd filozófiáját a keresztény Európában félreértelmezték, és gondolataira mint a „kettős igazság” elméletére tekintettek, holott ő nem ezt fejtette ki.

A skolasztikus gondolkodókra nála nagyobb hatást gyakoroltak azok a muszlim vallásjoggal foglalkozó tudósok, tudós testületek, amelyek – részben már a görög művek arabra fordítása előtt – kidolgozták a gondolkodás új módszereinek alap-elemeit. Elsőként a *khiláf* (Nyugaton ezzel megfeleltethető lett később a *sic-et-non*) és a *munázara* (latinul *disputatio*) alakult ki, majd Arisztotelész Organonjának hatására a *dzsadal* (dialektika). Az tehát, amit a reneszánsz kori humanisták skolasztikus módszerként emlegettek, alapjaiban megtalálható volt már a 12. század előtt is több muszlim tudós műveiben. Például Ibn ‘Aqíl (megh. 1119) könyveiben, aki az érvelés véletlenszerű gyakorlata helyett a dialektika segítségével a tudományos vita valóságos művészetét fejlesztette ki. Művét, a Világos könyv a jogtudomány forrásairól és módszereiről (*Al-wádih fi uszúl al-fiqh*) címűt a madraszákban jogot tanuló diákok is használták. A bölcséleti tudományok az iszlámban már jóval az európai hasonló folyamatok előtt a vallástudomány és vallásjog alapjaivá („szolgálóleányaivá”) váltak. A logika és dialektika kettőséből az iszlámban mindig ez utóbbi volt a fontosabb, Európában ugyanakkor a 11. század végéig a két fogalmat szinonimaként használták. Csak ezt követően, arab nyelvű forrásokból szivárgott be a latinba a *logica nova*. A disputáció ettől kezdve a tudományos előmenetel elengedhetetlen állomása lett, a mai napig ez a doktori védések alapja.⁶¹⁹

Összességében megállapítható, hogy a 15-16. századi humanisták megjelenéséig kontinensünk tudósainak és diákjainak jelentős része a muszlim közvetítéssel Európába került – olykor csak többszörös áttétel után latinra fordított – változatban ismerte az ókori kultúrák fennmaradt szellemi eredményeit. A muszlimok – összegyűjtve és kibővítve-megőrizve – évszázadokon keresztül éltették és közvetítették a tudományos eredmények és módszerek sokaságát. Az európai oktatásügy egészen a kora újkorig – esetenként jóval tovább is – támaszkodott ezekre a művekre és hagyományokra. A humanisták eredeti kútfőkhöz visszaforduló, a „tisztá forrást”, az eredeti nyelven tanulmányozandó szöveget kívánó és hangsúlyozandó magatartásmódja idézte elő elsősorban a muszlim közvetítésű művek háttérbe szorulását.

⁶¹⁹ Makdisi: *Interaction between Islam and the West...* i. m. 290-293. o.

Az eredeti (görög) szövegeket tanulmányozva több reneszánsz kori gondolkodó és fordító felhívta a figyelmet az évszázadok alatt bekövetkezett szövegrontásokra és tudatos vagy véletlen félrefordításokra, kihagyásokra. Filológiai munkásságuknak köszönhetően a korábbiaknál érzékelhetőbbé váltak azok a hatások, amelyek egymás után érték a muszlim és nem muszlim tudósok generációit. Többen voltak úgy, mint például a 16. században a franciaországi orvos, Rabelais, aki – miután görög eredetiből lefordította az Ibn Színára is nagy hatást gyakorló Hippokratész-féle Aforizmákat – belátta, hogy több muszlim tudományos műnek régi görög vagy egyéb eredetű gyökerei vannak. (A görög forrásművek tanulmányozásához sajátos módon éppen az, a muszlim civilizáció történetével összefüggő eseménysor járult hozzá, melynek során a törökök terjeszkedését követően görögök ezrei menekültek a 15. század közepén Itáliába, és vitték magukkal a ritka értéket képviselő kéziratos könyveiket is.)

A 16. századtól kezdve már jól kimutatható az a visszahatás is, amit a középkori muszlim és az ókori görög-római tanítások alapjain megizmosodó európai tudományosság tett az iszlám világának országaira. Ettől az évszázadtól kezdve a muszlim tudósok egyre inkább érzékennyé és érdeklődővé váltak például az európai gyógyeredmények iránt, és Vesalius, Paracelsus, illetve követőik műveikkel, gondolkodásukkal felkeltették arabok, perzsák, indiaiak és törökök kíváncsiságát. Kiemelendő az is, hogy az európaiak közvetítették Kelet felé azokat az újvilági gyógynövényeket, amelyeket Amerikából hoztak be (például a *guaiacum*-ot vagy a vértisztító *szasszaparilla* gyökeret.)

Ettől az időszaktól kezdve Európa figyelme egyértelműen elfordult a muszlim tudományosság felől, és kevés kivételtől eltekintve napjainkig megfigyelhető az a fajta „nyugati” magatartás, amely nem veszi figyelembe, nem is igazán ismeri az újabb- és legújabb kori muszlim tudósok eredményeit.

A MUSZLIM PEDAGÓGIAI GONDOLKODÁS NYOMAI A NYUGATI NEVELÉSTÖRTÉNETBEN

Spanyolországi szerzőkre tett hatás

A nyugati neveléstörténet-írás általában kevés figyelmet fordított az elmúlt évtizedekben a középkori muszlim pedagógiai gondolkodás európai nevelésfilozófiára és nevelési gyakorlatra tett hatására. Az ehhez kapcsolódó kutatások szinte kizárólag a spanyolországi szintéren születtek, amit persze jól magyaráz, hogy az Ibériai-félszigeten – a sok évszázados együttélés miatt – a muszlimok nevelésről vallott elképzelései szélesebb körben ismertté váltak. Itt egyrészt az iszlám misztikus szúfi

irányzatának⁶²⁰ volt jelentős hatása. Az andalúziai szúfi iskola alapítója a córdobai Ibn Maszarra (883-931) volt.⁶²¹ Követői mesterük nyomán a földi örömtől és gazdagságtól való elfordulást, a lélek alantas örömtől való megtisztítását hirdették, és céljük az istenséggel való misztikus egyesülés, az öhozzá való minél teljesebb hasonlatosság elérése volt. A szúfizmus főleg Almería és Córdoba városában és környékén terjedt, és három fő irányzatát al-Ghazáli, Averroës és Ibn Arabí nevéhez lehet kötni, akik valamennyien szintén számos követővel rendelkeztek.

A spanyol misztikus és aszkétikus irodalomban a kutatók szerint egyértelműen kimutatható a muszlim misztika hatása és jelenléte⁶²² A főként a toledói, kisebb részben pedig a murciai és tuniszi fordítóiskolák munkája nyomán terjedő gondolatok elsősorban a spanyolországi szerzetesrendek tagjaira hatottak: a domonkosok, a ferencesek, a karmeliták, az ágostonrendiek, valamint egyes szektás csoportosulások tagjainak munkáiban is kimutatható a muszlim pedagógiai-filozófiai hatás.⁶²³ A domonkosrendiek esetében Ibn Szína, al-Ghazáli, és főként az Aquinói Szent Tamás gondolkodására is jelentős hatást gyakorló Averroës emelhető ki: Luis de Granada, Felipe de Meneses és Bartolomé Carranza műveiben is a „keresztény averroizmus” jelent meg. A 16. századi misztikus pedagógiai művekben, melyek az imádkozásról, az elmélyülésről íródtak, szintén kimutathatók a muszlim gondolkodás nyomai, mint például Miguel de Ribera *Az elmélyülésről (Sobre la contemplación)* című, 1573-as művében.

A ferencesek művei közül azok említhetők a témához kapcsolódóan, amelyekben al-Ghazáli, Averroës gondolatai tükröződnek, illetve a mallorcai tudós, Ramón Llull esetében Ibn Arabí hatását lehet jól felismerni. Llull számos pedagógiai tárgyú művében jelen van a muszlim hatás, például a *Blanquerna* illetve a *Doctrina Pueril*, a *Libro de Gentil* és a *Libro de contemplación* címűekben is.⁶²⁴ A karmeliták közül Teresa de Cepeda y Ahumada (1515-1582), hazánkban ismertebb nevén Ávilai Szent Teréz és Juan de la Cruz (Keresztes Szent János) (1542-1591) művei őrzik a muszlim misztikusok, főként al-Ghazáli és Ibn Faradz hatását. Az ágostonrendiek közül a szúfi misztika jelenléte jól kimutatható Luis de León (1527-1591) atya, neves költő műveiben, például a Krisztus neveiről (*De los nombres de Cristo*) címűben⁶²⁵, amely 1587-ben jelent meg Salamancában.

⁶²⁰ A témáról l.: Austin, R. W. (1976): *Los Sufies de Andalucia*. Barral, Barcelona.

⁶²¹ Életéről, munkásságáról l.: Asin Palacios, M. (1946): *Ibn Masarra y su escuela, orígenes de la filosofía hispanomusulmana*. Madrid.

⁶²² A témáról l. például: Hatzfeld, H. (1955): *Estudios literarios sobre la mística española*. Gredos, Madrid; Asin Palacios, Miguel (1941): *Huellas del islam. Santo Tomás de Aquino, Turmeda, Pascal, San Juan de la Cruz*. Espasa-Calpe, Madrid; López-Baralt, Luce (1985): *Huellas del islam en la literatura española. De Juan Ruíz a Juan Goytisolo*. Hiperión, Madrid.

⁶²³ Pendi, Augusto Iyanga (1998): *Historia de la educación musulmana. Desde los orígenes hasta el siglo XII*. NAU llibres, Valencia. 79. o.

⁶²⁴ Uo. 80. o.

⁶²⁵ A mű digitális változatát l.: <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=29689&portal=268> (A letöltés ideje: 2009.09.20.)

Hosszan folytathatnánk még a sort a műcímeket és a személyneveket felidézve. Ez a terjedelmes és fontos, ám neveléstörténeti értelemben máig kevésbé kutatott tématerület további feltárásokat kíván. Ami a középkori muszlim gondolkodók pedagógiai tárgyú írásait illeti, azok közül minden bizonnyal Ibn Tufajl – könyvünk korábbi fejezeteiben már többször is idézett – utópisztikus műve, az Autodidakta filozófus gyakorolta kontinensünkön az egyik legnagyobb és viszonylag jól nyomom követhető hatást.

Ibn Tufajl művének hatása az európai filozófiai-pedagógiai gondolkodásra

Ha a szakirodalmat áttekintjük, jól látható, hogy Ibn Tufajl művével kapcsolatosan a filozófia- és a neveléstörténet két alapvető kérdést tesz fel. Az egyik az eredetére, pontosabban az eredetiségére vonatkozó, a másik pedig a hatástörténetét illető felvetés. A művet olvasva világosan kitűnik, hogy vannak a regénynek olyan elemei, amelyek Ibn Szína Keleti bölcsesség című művében is megtalálhatók (aki e munkájában szintén egy ember fejlődését vázolta), és több kutató szerint Ibn Tufajl merített Ibn Báddzsá (Avempace) a Magános ember vezetése című művéből. Egyik elemzője szerint Ibn Tufajl „megörökölte Arisztotelész racionalizmusát, al-Ghazáli, al-Farábí és tanára, Ibn Baddzsá és Ibn Szína filozófiáját”⁶²⁶. Sami Hawi összevető elemzésekre támaszkodva bizonyította, hogy Ibn Tufajl műve eredeti, nagy filozófiai kreativitást mutató könyv – azzal együtt, hogy Tufajl saját korának nagy műveltségű embereként számos tudományos ismerettel rendelkezett, amiket be is épített a műbe, és olvasott ember volt, akinek a regényben is megjelenített eszményei nem különböztek más nagy tudósokétól. Egyszerűen Ibn Szína követőjének tartani azonban – akinek említett művéből Ibn Tufajl tulajdonképpen csak a neveket vette – nem helytálló vélemény.⁶²⁷ Bár Tufajl maga is ír arról, hogy ismerte al-Ghazáli és Ibn Szína írásait, a „kölcsonzés” tényéről nem tett említést. Önmagában pedig az, hogy különböző szerzők az elődeikre támaszkodnak az igazság keresése közben, természetes dolog Hawi szerint. Úgy véli elemzésében, hogy az elődökre való utlás nem azt jelzi, hogy Tufajl nem volt eredeti, hanem sokkal inkább azt, hogy precíz tudós volt, aki utalt az elődeire, a forrásaira, éppen ezért műve bevezető része filozófiai értelemben vett komolyságát és módszertani szempontból értékelhető erényeit jelzi.⁶²⁸ Összegzőként Hawi azt fejtette ki, hogy Ibn Tufajl beépített a regényébe minden olyan gondolatot és részletet, amit korábbi muszlim szerzők műveiben jónak, igaznak talált, ám egy ponton túl már saját filozófiai és alkotói im-

⁶²⁶ Ibn Tufayl's Hayy Ibn Yaqzan: Solitude and Understanding. In: *Hermitary Resources and reflections on hermits and solitude*. <http://www.hermitary.com/solitude/ibntufayl.html> (A letöltés ideje: 2008.05.08.)

⁶²⁷ Hawi, Sami S.: *Philosophus Autodidactus: Lineage and Perspective*. In: Taher, Mohamed (ed., 1998): *Encyclopedic Survey of Islamic Culture. Vol. 12. The Ideal Way of Life*. ANMOL Publications PVT. Ltd., New Delhi. 27-28. o.

⁶²⁸ Hawi i. m. 29. o.

pulzusai váltak fontossá. „A regény főhőseinek karakterét a korábbi irodalomból vette át, ezeket a karaktereket (viszont) saját nézetei bemutatására használta.”⁶²⁹

A regény eredetiségének kérdéséhez hasonlóan régóta foglalkoztatja a tudósokat az, hogy mely (európai) gondolkodóknál mutatható ki a középkorban és az újkorban Ibn Tufajl regényének hatása. Ez a kérdés különösen a 17. század végi, megsokasodott számú fordítások óta van folyamatosan napirenden, különösen a 19. századtól kezdve.

Menéndez Pelayo a Francisco Pons Boigues által fordított, 1900-ban kiadott műhöz írt előszavában kiemelte a hasonlóságokat Ibn Tufajl műve és Baltasar Gracián y Morales (1601-1658) A bíráló (El Criticón) című könyvének első fejezetei között, amire már a 18. századi jezsuita tudós, Bartolomé Pou is felhívta a figyelmet. Mindez a 19-20. század fordulóján igen rejtélyes problémának bizonyult, hiszen Gracián műve húsz évvel korábban, 1651-ben Zaragozában jelent meg, mint Ibn Tufajl művének első nyugati, Edward Pococke-féle angol fordítása. A talányt végül 1926-ban oldotta meg az ifjú arabista, Emilio García Gomez, amikor az Escorialban talált egy 16. században írott aragóniai kéziratot, amelyben Tufajl művéről is volt egy leírás, valószínűleg ez inspirálhatta Graciánt⁶³⁰, illetve azt állapította meg, hogy egy, a Tufajl-féle műnél régebbi görög mese az, ami a kora újkor spanyol moralistájára hatott. Más orientalisták, például az orosz D. K. Petrof úgy vélik, hogy az arab műnek nem volt hatása Gracián művére. Léon Gathier, a berti kiadású, francia nyelvre fordított műhöz írott kommentárjában viszont azt írta, hogy sem Gomeznek, sem pedig Petrofnak nincsen teljesen igaza, mert valójában a görög mese Ibn Tufajl művén át hatott Graciánra, amikor az El Criticón című könyvet írta.

Egyes feltevések szerint ebből a műből vette alapötletét Defoe a Robinson Crusoe megírásakor.⁶³¹ Tanulmányában⁶³² Lomba Fuentes is ebből a nézőpontból indult ki, amikor átfogóan elemezte ezt a hatástörténeti kérdést. Bevezetőjében leszögezte, hogy az irodalomtörténet sok olyan művet ismer, amelyek egy (a) magányos ember kiteljesedéséről szólnak. Ilyen az antik görög mitológiai hős, Philoktész, Don Quijote vagy Gracián főhőse a spanyol irodalomban, illetve a különböző változatokban leírt „Robinson” (Defoe, Wyse, Verne hőse) és Hajj Ibn Jakzán a hispano-muszlim hagyományban.⁶³³ Kitért e téma filozófiai kifejtésének történelmi példáira is, megemlítve Platón, Arisztotelész, Ibn Szína, majd Duns Scotus, Descartes, Rousseau és Nietzsche nevét. Valamennyien vizsgálták azt a kérdést, hogy mi lesz a magára hagyott emberrel, kiszakadva a társadalomból. Lomba szerint e kérdés mélyén az a filozófikus probléma áll, hogy mi is az az érték, amit a társadalom önmagában hordoz, szemben az egyén magányos létével, és hogy egyáltalán mit kell megoldá-

⁶²⁹ Hawi i. m. 31. o.

⁶³⁰ Abentofail. <http://www.filosofia.org/ave/001/a038.htm> (A letöltés ideje: 2009.02.06.)

⁶³¹ L. például erről: Pastor, A. R. (1930): *Idea of Robinson Crusoe*. Hartford.

⁶³² Lomba Fuentes, Joaquín (1992): Dos apuestas: Robinson Crusoe y Hayy Ibn Yaqzān. *Anales del Seminario de Metafísica. Núm. Extra. Homenaje a S. Rábade*. Ed. Complutense, Madrid. 987-1004. o.

⁶³³ Uo. 987. o.

nia annak, aki a társadalomból kikerül; és mindemellett a robinzonizmus valami másra is rávilágít: a társadalmi környezetéből kiszakadt ember olyan emberi dimenziókat érzékelhet, amelyek a társadalom és kultúra mindennapos közegében rejtve maradnának.⁶³⁴ Tufajl művét Defoe regényével összevetve a spanyol filozófus azt bizonyította be tanulmányában, hogy a számos hasonlóság ellenére, amelyek a két írásműben érzékelhetők, alapjaiban (azaz társadalom-, ember- és Isten-képét tekintve) két merőben különböző alkotásról van szó. Ez pedig nyilvánvaló következménye annak, hogy az emberről és világról alkotott filozófia formálódása túlnyomórészt függ attól az adott kortól és történelmi helyzettől, amely magában a filozófiában kifejezésre kerül. Ahogyan írja: Ibn Tufajl és Defoe „sok fontos kérdéstről eltérően gondolkodnak, és ennek hátterében gnosszeológiai különbségek állanak, ezek mögött pedig az emberről, mint gondolkodó lényről vallott különböző felfogások. (...) Defoe Robinsonja az értelmével szervezi a világot, hogy aztán végül hasznot húzzon belőle. A világ, mint Descartes-nál is, *res externa*. Az igazán helyes képet éppen ezért a matematika és a mechanika adja róla: a karteziánus eszme mélyén tulajdonképpen utilitarizmus áll.”⁶³⁵ Ibn Tufajl viszont sokkal inkább hőse *benső* világát tárta fel, és regénye valójában arról szól, hogyan mélyült el Hajj Ibn Jakzán gondolkodása szigetbéli magányában, nem pedig arról, hogy hogyan állja meg helyét a külső megpróbáltatásokkal viaskodva. Tufajl hőse nem a racionális gondolkodás, hanem a misztikus egyesülés nyomán jut el Istenhez, és ehhez csak a magányban érhet el az ember, ha segíti is ebben a társadalom, a felelősség végül, egyedül csak az övé.⁶³⁶ A magányos megvilágosodás azonban (a platonista szellemben gondolkodó Ibn Tufajl és Avempace szerint is) csak keveseknek, a kiválasztottaknak járható út, és ez a nyilvánvaló arisztokratizmus teljesen szemben áll a Robinson-féle közemberrel. Ahogyan Lomba tanulmánya végén megfogalmazta: a hasonló regény-szituáció és kérdésfelvetések ellenére is azt állapíthatjuk meg a két mű elemzése nyomán, hogy „a két regény nagyon is különböző: Robinson a hétköznapi emberek hétköznapi életébe akar betagozódni, Jakzán – Aszállal együtt – végül úgy találja, hogy a társadalom akadályozza azt, hogy az ember eljusson a legmagasabb szintű elmélyülésig... Az egyik Robinson üzenete a társadalmi lét, a törvények szerint való élet, a másiké ezzel szemben az egyén személyes szabadsága, szabad választása; az egész életét átfogó elmélyülés és Isten-keresés.”⁶³⁷

Az 1185-ben meghalt arab gondolkodó utópiájának nagy európai reneszánsza ugyan a 17-18. századra tehető⁶³⁸, de előtte is és azóta is alapmű ez a könyv a bölcsellettől, a nevelés céljával és folyamatával foglalkozó kutatók, olvasók kezében.

⁶³⁴ Uo. 987. o.

⁶³⁵ Uo. 996. o.

⁶³⁶ Uo. 1001-1002. o.

⁶³⁷ Uo. 1004. o.

⁶³⁸ L. erről például: Attar, Samar: *The Vital Roots of European Enlightenment: Ibn Tufayl's Influence on Modern Western Thought*. Lexington Books, Lanham MD., 2007.

A MUSZLIM NEVELÉS TÖRTÉNETÉNEK HISTORIOGRÁFIÁJA



BEVEZETÉS

A nyugati neveléstörténet-írás történetében már a 19. századtól kezdve világosan kimutatható bizonyos érdeklődés a muszlim nevelésügy históriája és jellemzői iránt. Először és elsősorban azokon a földrajzi területeken születtek a témával kapcsolatos művek, amelyek a középkor során, illetőleg később, a gyarmatosítás idején kapcsolatban álltak az iszlám kultúrájával (Spanyolország, Olaszország, illetve Franciaország, Anglia és Németország). Később, a 20. század elejétől kezdve sorozatosan jelentek meg ezek mellett az Amerikai Egyesült Államok és a – muszlim tagköztársaságokkal rendelkező – Szovjetunió területén kiadott munkák, és a 20. század közepére jelentős számban található a szerzők között azokat a muszlimokat is, akik európai vagy amerikai egyetemeken, kutatóhelyeken tudományos értekezés vagy előadás formájában tették közzé a témával kapcsolatos ismereteiket.

Historiográfiai áttekintésünkben az elmúlt nagyjából százötven év erről a témáról született főbb – főként spanyol, angol, francia és német nyelven kiadott – neveléstörténeti szakmunkáit és forráskiadványait mutatjuk be. A művek tartalmának rövid összefoglalása mellett külön figyelmet szentelünk a bennük megfogalmazott kutatási nehézségek és megoldandó feladatok ismertetésének, mert ezek összegyűjtése és végiggondolása nagyban hozzájárulhat a muszlim nevelésügy múlt- és jelenbeli pontosabb, hitelesebb megismeréséhez, végső soron a neveléstörténet, a nevelésfilozófia és az összehasonlító pedagógia tematikai, módszertani gazdagodásához.

MONOGRÁFIÁK

A muszlim nevelésügy történetéről szóló szakmunkák már rögtön a neveléstörténet mint önálló tudományág születésének hajnalán, az 1800-as évek elején napvilágot láttak kontinensünkön. A Kelet felé tekintő Európában nem csupán a művészeti és irodalmi alkotások esetén beszélhetünk az „orientalizmus” divatjá-

ról a 18-19. század fordulójától kezdve⁶³⁹. 1850-ben jelent meg például Haneberg német nyelvű alapműve⁶⁴⁰ a középkori muszlim iskola- és nevelésügyről, mely még száz évvel később is több esetben említésre került a szakmunkákban. 1889-ben tette közzé G. Delphin a Fez-i Egyetem történetéről és a muszlim felsőoktatásról szóló, később sokat idézett munkáját.⁶⁴¹

A 19. századi európai szerzők közül kiemelkedik a spanyolországi születésű szerző, Julian Ribera y Tarragó (1858-1934), aki a Zaragozai Egyetemen 1893-ban a középkori spanyolországi muszlimok nevelési szokásairól szóló előadással nyitotta meg a tanévet⁶⁴², melynek szövege 1928-ban második nyomtatásban is megjelent⁶⁴³. Az általa több, mint száz évvel ezelőtt megfogalmazott gondolatok a téma kutatásának problémáit illetően többnyire ma is fennállnak. Kiindulópontja az volt, hogy Európának saját kultúrtörténete jobb megismeréséhez és megértéséhez, a reneszánsz kibontakozásának kutatásához szükséges a kontinensre oly jelentős hatást tett muszlim civilizáció megismerése. Műve megalkotásával kapcsolatosan kiemelte azt a nehézséget, hogy nincsen olyan szervezett fórum, testület, ahol a muszlim nevelésügy kérdéseivel foglalkoznának, így apránként, forrásonként, egyik tanártól a másikhoz térve kell adatokat gyűjteni. Mindezt tetézi szerinte, hogy (Ibn Khaldúnt kivéve) sem az arab tudósok, sem pedig az európai orientalisták nem mutattak nagy hajlandóságot a nevelésügy tanulmányozása és rendszerezett összefoglalása iránt, sőt, gyakran előítéleteiket fogalmazták meg egy ilyen típusú kutatással kapcsolatban. A gyér számú, rossz állapotú és nehezen hozzáférhető arab nyelvű forrásanyag feltárása és értelmezése is probléma, továbbá az – az összehasonlítható pedagógia régi és újabb művelői által szintén gyakran hangoztatott tény –, hogy más korok, más földrajzi területek oktatási intézménytípusai, tantárgyai, fokozatai stb. gyakran nem feleltethetők meg az európaiaknak. Ez utóbbi szempontból Ribera y Tarragó kora jeles orientalistáit – mások mellett a spanyolországi iszlám történetét a teljesség igényével először bemutató Dozyt – is kritikával illette.⁶⁴⁴ (E szerzők például gyakran „egyetem” szóval nevezték meg a középkori muszlim felsőoktatási intézményeket, különösebb utalás nélkül arra, hogy milyen jelentős különbségek voltak ezek és az európai *universitas*-ok között jogi, fenntartói, tartalmi, fokozat-adományozásai, módszertani és egyéb szempontból.)⁶⁴⁵

⁶³⁹ E témáról l. pl.: Said, W. Edward (2000): *Orientalizmus*. Európa, Budapest; Staud Géza (1999): *Az orientalizmus a magyar romantikában*. Terebess, Budapest, 5-20. o.

⁶⁴⁰ Haneberg (1850): *Über das Schul- und Lehrewesen der Muhamedaner im Mittelalter*. München.

⁶⁴¹ Delphin, G. (1889): *Fas, son université et l'enseignement supérieur musulman*. Paris.

⁶⁴² Ribera y Tarragó, Julian (1893): *La enseñanza entre los musulmanes españoles. Discurso leído en la Universidad de Zaragoza en la solemne apertura del curso académico de 1893 a 1894*. Ario, Zaragoza.

⁶⁴³ Ribera y Tarragó, Julian (1928): *Disertaciones y opúsculos I*. Madrid. 229-350. o.

⁶⁴⁴ Dozy, R. (1932): *Histoire des musulmans d'Espagne jusqu'à la conquête de l'Andalousie par les Almoravides. III*. Paris.

⁶⁴⁵ L. erről: Compayré, Gabriel (1893): *Abelard and the origin and early history of Universities*. London;

Ribera y Tarragó művét a kora európai oktatáspolitikai valóságából kiinduló, a 19. század végén nagyon fontosnak tartott kérdés tárgyalásával kezdi: milyen mértékű volt az iszlámban az állam és az egyház befolyása az oktatásügyre, egyáltalán lehet-e az Ibériai-félsziget középkori századaiban ilyesmiről beszélni. Ezekkel a témákkal kapcsolatosan is igaz, hogy nem lehet európai modellek létét erőltetni muszlim környezetben. Bár Ribera y Tarragó kiemelte több emír és kalifa személyes szerepét a hispániai muszlim oktatási kultúra fejlesztése kapcsán, hangsúlyozta, hogy mindez nem „állami beavatkozás”, hanem egyes elhivatott, ájtatos muszlim személyek elkötelezettségéből fakadó jelenség volt.⁶⁴⁶ A muszlim „egyház”-ról pedig kifejtette, hogy az tulajdonképpen nem a muszlim társadalmon kívül, nem afelett áll, hanem azzal egy, annak szerves velejárója; maga a mindennapi élet a vallásos gondolkodáson, a Koránon és a hagyományokon nyugszik. A spanyolországi iszlám esetében kiemelte, hogy a *malikita* jogi irányzat határozott törekvései jelentősen rányomták bélyegüket a kultúráközvetítés tartalmára és céljaira, ami többször azt eredményezte, hogy e jogi iskola hispániai képviselői akár az éppen uralkodó muszlim katonai-politikai vezetők törekvéseit is keresztezhatték.

Ribera y Tarragó könyve további részeiben a középkori muszlim oktatási rendszer szintjeit, képzési tartalmait és módszereit vizsgálja. Ezeknél az alfejezeteknél sem vitatható, hogy a múlt tanulmányozása kapcsán saját jelenéből indult ki a zaragozai tudós. Egyik fő kérdése például az, hogy vajon a középkori muszlim társadalomban megbecsült személyek voltak-e a tanítók, vagy állandó ócsárlásban volt részük, mint „szinte minden történeti korban és népnél”. A muszlim kultúra kialakulásának, a tudásról, a világmegismerésről vallott felfogásnak tulajdonította a szerző azt, az egyébként azóta más kutatók által is megerősített tényt, hogy az iszlámban (már a szóbeli kultúráközvetítés idejétől fogva) nagy megbecsülésnek örvendtek a tudás átadói. Ribera y Tarragó egyenesen azt állította, hogy a tanári professzió az iszlámban született meg. Nem csupán a tanári szakma kialakulását, de a modernkori Európa fő törekvését, a kötelező és ingyenes oktatás kifejlesztését is a középkori iszlámból eredeztette.

Áttekintette a főbb tanulási-oktatási módszereket és a fontosabb műveket, amelyek segítségével az egykori muszlim diákok a tudományok eredményeit megismerhették. Már Ribera y Tarragó is kiemelte azt, az elmúlt száz évben mások által is

Makdisi, George (1970): *Madrasa and University in the Middle Ages. Studia Islamica*, 32. sz. Paris, 255-264. o.; Makdisi, George (1974): *The Scholastic method in medieval education: an inquiry into its origins in law and theology. Speculum*, XLIV/4. sz. 640-661. o.; Makdisi, George (1977): *Interaction between Islam and the West. In: Medieval Education in Islam and the West, International Colloquia of la Napoule. Librairie Orientaliste P. Geuthner, Paris*, 287-309. o.; Makdisi, George (1977): *Suhba et riyása dans l'enseignement médiéval. In: Recherches d'islamologie. Recueil d'articles offert à Georges C. Anawati et Louis Gardet par leurs collègues et amis. Éd. de l'Institut Supérieur de Philosophie Louvain-La-Neuve, Louvain*. 207-221. o.; Makdisi, George (1981): *The rise of colleges-institutions of learning in Islam and the West. Edinburgh University Press, Edinburgh*.

⁶⁴⁶ Ribera y Tarragó: *Disertaciones...* i. m. 244-245. o.

fontosnak tartott és tanulmányozott témát, hogy milyen jelentős szerepe volt a tanulás könnyítésében a muszlimok változatos didaktikai módszereinek és irodalmának.⁶⁴⁷ Felismerve a muszlim tudományok egyes ágai közötti mély összefüggéseket – elsősorban Ibn Khaldúnra támaszkodva – átgondolt és ma is jól használható leírást adott a korabeli tananyagról. Az előadása utáni évszázadban született nevelés- és tudománytörténeti monográfiák ezt a témát hosszabb-rövidebb kifejtéssel mindig érintik, aminek nyilvánvaló oka az, hogy ez a rendszerszerű szemlélet kezdetektől fogva jellemezte a muszlim tudományosságot, és az ezzel kapcsolatos ránk maradt forrásanyag is gazdag.⁶⁴⁸

Kifejezetten modern szemléletre vall, jelzi a 19. század végi Európa gyermek felé fordulását, hogy Ribera y Tarragó külön fejezetekben mutatta be a muszlim tanulókra és az „osztálytermi” közösségre, tanulási helyszínekre jellemző középkori sajátosságokat. Egyes szövegrészeknél – pontosan jelölt forráshivatkozás nélkül – talán túlzottan is idilli, a 19. század végi új pedagógiai gondolkodásnak megfelelő képet fest az egykori tanár-diák viszonyról. Külön részben tér ki a nőnevelésre, és ezen alfejezet igen jellemző (ma is kiemelésre méltó) részlete az a bevezetés, amelyben kifejti, hogy szó sincs arról, hogy az iszlámban elhanyagolnák vagy tiltanák a lányok képzését, művelődését, ugyanakkor megjegyzi, hogy a lányokat általában nem tanították meg mindarra, amit a férfiak is tudtak, inkább – hasonlóan európai társnőikhez – irodalmat, zenét, díszítőművészeteket tanultak.

Ribera y Tarragó művét a muszlim tudományos fokozatok történeti alakulásának bemutatásával, és a gazdag könyvtári világ leírásával zárja⁶⁴⁹. Hasonlóan későbbi kutatótársaihoz, ő is részletes kifejtést adott a minősítő vizsga, az *idzsáza* különböző típusairól.

Előadása végén leszögezte, hogy a keresztény rekonkviszta nem csupán a spanyolországi muszlim kultúra virágzását törte meg, hanem jelentősen hozzájárult Andalúzia és Észak-Afrika kulturális hanyatlásához, amit ezek a területek szerinte azóta sem tudtak kiheverni. Hallgatósága figyelmét felhívta arra, hogy Spanyolország a muszlim kultúra fénye nélkül sohasem lett volna az, ami, és hazáját – a kultúráközvetítés okán – mint a nyugati nemzetek tanítóját említette. Ez a szemlélet más, a spanyolországi iszlám történetével, kulturális és egyéb hatásaival foglalkozó gondolkodóknál is világosan kirajzolódik, például a 20. század második felének spanyol orientalistája, Juan Vernet⁶⁵⁰, vagy a magyar tudós, Goldziher Ignác mű-

⁶⁴⁷ Ide sorolhatók például a ritmikus prózában, versben, rimekkel gazdagítva megfogalmazott tananyag-részek; a tanulást könnyítő ábrák, ornamentikák, táblázatok; a dallammal kísért szövegrészek; a szám-misztikához kapcsolódó feladatok; a szimbólumok összetett hálózata stb. L. erről pl.: Kuhne Brabant: *Algunos aspectos de la literatura didáctica...* i. m.

⁶⁴⁸ L. erről pl.: Anawati: *Classification des sciences...* i. m.; Kéri Katalin: *Tudományok és tanulmányi tervek...* i. m. 46-67. o.

⁶⁴⁹ L. erről a témáról önálló munkáját is: Ribera y Tarragó, Julian (1928): *Bibliófilos y bibliotecas en la España musulmana*. In: *Disertaciones y ópusculos* I. Madrid. 181-228. o.

⁶⁵⁰ Vernet, Juan (1993): *El islam en España*. Mapfre, Madrid; Vernet, Juan (1999): *Lo que Europa*

veiben, aki 1876. november 13-án tartott akadémiai székfoglalóját⁶⁵¹ éppen a spanyolországi iszlám jellemzőiről tartotta.

1907-ben a muszlim felsőoktatás egyiptomi történetéről született egy nagy hatású mű francia nyelven, mely – hasonlóan Delphin és Ribera y Tarragó korábbi munkáihoz – az európai kutatókat talán leginkább érdeklő neveléstörténeti témához nyújt adalékokat.⁶⁵² Ugyanehhez a vonulathoz tartozik Asad Talas 1939-ben megjelent munkája, amely a híres bagdadi Nizámijja akadémiáról szól.⁶⁵³ Az Amerikai Egyesült Államokban az elsők közül való Totah műve, mely 1926-ban jelent meg.⁶⁵⁴ A mű cáfolni igyekezett egy amerikai kutató, bizonyos Duncan MacDonald azon, az *Aspects of Islam* című könyvében közzétett korábbi kijelentését, hogy a régi arab irodalomban nincs egy olyan mű sem, amely kifejezetten pedagógiai tárgyú lenne.⁶⁵⁵ Totah saját, Párizsban, Londonban, Kairóban és Berlinben végzett forrásfeltáró kutatásaira támaszkodva 42 muszlim pedagógiai művet gyűjtött össze, amelyek a 9. és 18. század között keletkeztek, többségében a 10-13. század közti periódusban. Ezeknek a műveknek a tematikája igen gazdag, vannak bennük tanároknak, diákoknak szóló útmutatások, az iskolák mindennapjairól tudósító feljegyzések, tanulástani, jegyzetkészítési útmutatások. 1944-ben tette közzé a szintén muszlim Mohammed Khan – ma már ugyancsak nehezen hozzáférhető – tanulmányát a középkori muszlim nevelésméleti elképzelésekről. Ebben összefoglalta, hogy az értekezések egykori íróit az alábbi kérdések foglalkoztatták leginkább: a tudás igazi mibenvalósága és értéke, a diákok és tanárok kötelességei, a tanítás és tanulás módja, a diák-tanár viszony, a tanári fizetés, a memória és a felejtés.⁶⁵⁶

Az 1950-60-as években több jelentős, a muszlim nevelésügy múltját részletesen, gyakran forrás-idézetekkel alátámasztva bemutató monográfiák születtek, leginkább angol nyelven. Ahmad Shalaby, a Kairói Egyetem tanára például a *History of Muslim Education* című értekezésével szerezte meg a Cambridge-i Egyetemen a Ph.D. fokozatot, amely 1954-ben Libanonban nyomtatásban is megjelent, angol és arab nyelven is.⁶⁵⁷ Miként 1952-ben A. J. Arberry, a Cambridge-i Egyetem professzora írta Shalaby munkájáról, az egyiptomi szerző nagy érdeme, hogy a nyomtatott művek mellett számos forrást is felhasznált műve elkészítéséhez, így ér-

debe al islam de España. El Acantilado, Barcelona.

⁶⁵¹ Goldziher Ignác (1981): A spanyolországi arabok helye az iszlám fejlődése történetében, összehasonlítva a keleti arabokéval. In: *Az iszlám kultúrája. I-II*. Gondolat, Budapest. Szerk.: Simon Róbert. 73-181. o.

⁶⁵² Arminjon, P. (1907): *L'Enseignement la Doctrine et la Vie dans les Universités Musulmanes de l'Egypte*. Alcan, Paris.

⁶⁵³ Asad Talas (1939): *La Madrasa Nizámijja et son Histoire*. Geuthner, Paris.

⁶⁵⁴ Totah, Khalil A. (1926): *The Contribution of the Arabs to Education*. Columbia University.

⁶⁵⁵ Idézi: Olga Kattan. In: *Az-Zarnuji: Instrucción del estudiante...* i. m. 26. o.

⁶⁵⁶ L. erről: Khan, Mohammed Abdul Mu' id (1944): *The Muslim theories of education during the Middle Ages*. *Islamic Culture*, XVIII. 418-433. o.

⁶⁵⁷ Shalaby: *History of Muslim Education...* i. m.

tekezésével nagy szolgálatára volt a tudományosságának.⁶⁵⁸ A mű előszavában olvashatjuk, és bibliográfiai apparátusából is kitűnik, hogy a szerző sem muszlim, sem „nyugati” monográfiákra nem tudott támaszkodni kutatásai során, mert ilyeneket témáját illetően nem talált. Így lett Shalaby könyve – az angolszász és neolatin nyelveken később publikált művek tanúbizonysága szerint – a téma egyik alapműve, melynek adatait, megállapításait, szerkezetét sokan vették át és tekintették követendő példának. Jóllehet, a könyv leginkább a szerző hazájának, Egyiptomnak a forrásaiból merít (a Fátimidák és az Ajjubidák korából), emellett számos, a középkori muszlim iskolák kialakulására és működésére vonatkozó általános megállapítást is tartalmaz.

Hasonlóan Ribera y Tarragó fentebb említett művéhez, Shalabyt is befolyásolták kora (esetében a II. világháború utáni időszak) világában tapasztalható oktatási problémái és törekvései. Az iskolákról és a könyvtárakról szóló (I. és II.) fejezetet követően ugyanis többek között az egykori tanárok társadalmi státuszával, bérezésével, a pedagógusétika középkori muszlim jellemzőivel, a fokozatszerzéssel és tanárképzéssel, a tanári testületekkel (III. fejezet), a muszlim diákok tanulásához való egyenlő jogaival, a diákok közötti társas kapcsolatokkal, a tanulástani jellemzőkkel, az osztályterem méretének kérdésével, a tanulmányi utakkal, a nők tanulási jogaival (IV. fejezet), az iskolai alapítványokkal és támogatásokkal (V. fejezet) foglalkozik.

Munkájához több ponton hasonlító, ám szélesebb témamegjelöléssel és számos forrásrészlettel tarkított A. S. Tritton 1957-ben Londonban megjelent könyve.⁶⁵⁹ A szerző már műve előszavában megemlíti, hogy a középkori muszlim nevelésügy tanulmányozása azért nehézkes, mert a források száma szűkös, ráadásul tematikájuk nem túl sokoldalú. Kiemelte, hogy főként az erkölcsi-etikai tanítások, a tanárokkal szemben megfogalmazott egykori elvárások, illetve az iskolaalapításokkal összefüggő részletek szerepelnek a fennmaradt munkákban, ráadásul az arab művek alig-alig szólnak a gazdag kulturális hagyományokkal rendelkező Perzsiáról.⁶⁶⁰ A főként régi muszlim történeti, irodalmi, teológiai forrásokra támaszkodó mű fogalmazásmódja sajátos. Stílusa helyenként inkább szépirodalmi-elbeszélő, a szövegben olykor nehezen követhető az, hogy pontosan melyek a szerző saját gondolatai, és mi az, amit korabeli szerzőktől idéz. Vitathatatlanul segítségünkre vannak viszont az értelmezésben az egyes fejezetekhez kapcsolt „megjegyzések”, amelyekben Tritton fogalmak tisztázását adja, forrás-fordítási problémákat jelöl.

A mottókkal bevezetett fejezetek bemutatják a különböző iskolai szinteket, a tanári munkát, a könyvtárak működését, a korabeli főbb tudományokat és rendszerezésüket, a nőnevelés kérdéseit, és egy – mindössze 4 oldalas – fejezet foglalkozik a muszlimok és zsidók közötti kapcsolatokkal is. A könyv epilógusában pedig

⁶⁵⁸ Uo. „G” jelzésű oldal

⁶⁵⁹ Tritton: *Muslim Education in the Middle Ages...* i. m.

⁶⁶⁰ Uo. VII. o.

rövid áttekintést találhatunk arról, hogy a Perzsiát, Törökországot és egyéb keleti helyszíneket meglátogató európaiak hogyan írtak a muszlim iskolák működéséről. Saját tapasztalatai mellett rájuk is támaszkodva Tritton kiemelte, hogy számos középkori muszlim pedagógiai módszer még a 20. század második felében is tovább élt, például a Korán szövegeinek tanulása kapcsán. A könyv utolsó két oldalán a szerző megkísérelte, hogy röviden szempontokat adjon összehasonlító pedagógiai vizsgálatokhoz, kiemelve a muszlim és az európai nevelésügy néhány főbb hasonlóságát és különbségét. Mindeközben azonban hibákat is vétett: az alapszintű ingyenes és kötelező oktatást találta elsődleges hasonlóságnak, ám nem adta meg az értelmezés időkereteit. (A muszlimoknál ez a jelenség eleve másként értelmezhető tartalmában, alulról szerveződő formájában, mint Európában, és kontinensünkön ráadásul mindez a polgári kor vívmánya, szemben a muszlimok e téren már sokkal korábban, a középkorban elért bámulatatos iskoláztatási eredményeivel.⁶⁶¹) A különbségek kapcsán Tritton kiemelte azt, az európai és muszlim felsőoktatás történetét összehasonlító más kutatók által is hangoztatott tény, hogy az iszlám világában ismeretlen volt a kontinensünkön a középkortól létező bachilleri (*baccalaureatus*) és doktori (*doctoratus*) fokozat. A muszlimoknál nem az egyetem, hanem a tanár állította ki a „bizonyítványt” (*idzsáza*). Kissé meglepő, hogy ezen a különbségen kívül a könyv írója még kettőt emelt ki, melyek egyike sem tartozik a különösebben lényegi témák közé: a tanári egyenruhaviselés szokásának keleti és nyugati különbségét, és a könyvtárak elhelyezkedésének eltéréseit.

Trittonnak erre, és két további könyvére⁶⁶² is hivatkozott Bayard Dodge, akinek középkori muszlim nevelésről szóló könyve 1962-ben jelent meg.⁶⁶³ Miként – számos forráshivatkozást is tartalmazó – műve előszavában megjegyzi, a középkori latin műveltséggel együtt létezett az arab⁶⁶⁴ kultúra is, amely jelentősen hozzájárult az európai reneszánsz kibontakozásához. A két nagy részre bontott munka⁶⁶⁵ szerkezeti-tartalmi vonatkozásban részben megismétli a korábban született könyvek fejezeteit (iskolai szintek, iskolatípusok bemutatása, tananyagok, tudományágak leírása), másrészt merőben új részleteket is tartalmaz, mint például a szakképzési formák, illetve a dervis kolostorok szúfi közösségeinek rövid jellemzése. Hasonlóan Tritton munkájához, Dodge művének összegzése is a modern időkről szól, egészen saját koráig vezetve a szálat. Dodge tulajdonképpen azt tekintette át rövi-

⁶⁶¹ E helyen is megjegyzendő az, hogy a középkori muszlimok körében az iskoláztatás (az írni-olvasni tudás) mértéke alapvetően függött attól, hogy melyik korszakban, melyik helyszínen élt valaki. Az iskolák kialakulása és virágzása például leginkább a városi létformához köthető stb.

⁶⁶² Tritton, A. S. (1951): *Belief and Practices*. Hutchinson's University Library; és Tritton, A. S. (1947): *Muslim Theology*. Luzac.

⁶⁶³ Dodge: *Muslim Education in Medieval Times...* i. m. Sokat idézett műve még: *Al-Azhar, A Millennium of Muslim Learning*. Middle East Institute, Washington, 1961.

⁶⁶⁴ helyesen: muszlim!

⁶⁶⁵ I. *Cultural activities and institutions* (1-31. o.) és II. *Development of the subjects of the curriculum* (31-90. o.)

den, hogy a muszlim országokban a 18. század után hogyan ment végbe európai és amerikai hatásra a „nemzeti ébredés”, és hogy a Nyugatról bevitt (átvett) oktatási modellek, tartalmak, módszerek és technikai újítások hogyan változtatták meg a muszlim nevelésügy hagyományos formáit és kereteit. Az egyiptomi, indiai, török, libanoni, marokkói, tunéziai változások felemlegetése „sikertörténetként” kerül leírásra, ugyanakkor Dodge kiemelte, hogy számos muszlim iskola a középkori eszmények és curriculum alapjain áll, és bennük tulajdonképpen a valláson alapuló tanulmányok vannak a középpontban, a tudományok értelmezése koranikus talpuzaton nyugszik.⁶⁶⁶ A muszlim kultúra jó ismerőjeként Dodge tulajdonképpen négy évtizeddel ezelőtt figyelmeztetett arra, hogy *a modern és világi oktatás hatásai – melyek kiszorítják a középkori, a hagyományos muszlim nevelési jellemzőket – beláthatatlanok, nem lehet pontosan tudni, vajon hogyan befolyásolják az iszlám kulturális és társadalmi életét.* A könyv függelékében található, angolra fordított forrásrészletek inkább a muszlim vallás- és jogtörténet, semmint a nevelésügy tanulmányozásához nyújtanak segítséget. Egyrészt a hadíszok híres gyűjtőgyűjteményének és csoportosítójának, al-Bukhari-nak a könyvéből⁶⁶⁷ való részletes tartalomjegyzék, másrészt al-Shafi’i, híres jogtudor és jogi iskola alapító *Kitáb al-Umm* című munkájának fejezetcímei⁶⁶⁸, és al-‘Ashari főbb dogmáinak összefoglalása kapcsolódik Dodge művének fő szövegéhez.

E könyvvel csaknem egyidőben, 1964-ben jelent meg a középkori muszlim nevelésügy történetének mindmáig legátfogóbb, legtöbbet idézett, forrásokkal bőven alátámasztott és kiegészített műve, Mehdi Nakosteen munkája.⁶⁶⁹ A kötet – címében is jelzett – célja, hogy a muszlim nevelésügy történetét az európai nevelésügy történetjének szempontjából tárgyalja, kutatva ez utóbbi muszlim (és áttételesen: ókori) gyökereit. Több más, előtte alkotó kutatóhoz hasonlóan, Nakosteen is keserűen és értetlenkedve jegyezte meg könyve legelső lapján, hogy az „egyetemes” nevelés történetéről szóló szakmunkák Európára és az Egyesült Államokra koncentrálnak, és némi kínai és japán, illetve hindu kultúrtörténeti részlet tárgyalásán kívül ügyet sem vetnek más jelenségekre, például az iszlám történetére. Kötete célja így az volt, hogy összefüggéseiben tárgyalja a nyugati nevelés történetét, nagy hangsúlyt fektetve annak muszlim gyökereire, illetve a muszlimok közvetítő szerepének részletes megvilágítására.

A mű elkészítésével a szerzőnek az volt a szándéka, hogy megvizsgálja, hogyan, milyen csatornákon át és milyen tartalmakkal gazdagították a muszlimok a klasszikus (görög-hellén, szíriai-alexandriai, zoroasztriánus és indiai) ismereteket; milyen módosításokat, hozzátételeket eredményezett a 8-11. század között élt muszlim tu-

⁶⁶⁶ A muszlim országok egy részében ez tulajdonképpen napjainkban is így van.

⁶⁶⁷ Arab nyelvű kiadása Európában: Al-Bukhari (1862-1908): *Kitáb al-Dzsám‘ al-Szahih*. I-IV. Publié par: Krehl, M. L. – Junjoll, T. W.; In: *Le Recueil des Traditions Mahométones*. Brill, Leiden.

⁶⁶⁸ A mű újabb kori arab nyelvű kiadása al-Rabi’ ibn-Szulajmán szerkesztésében, Kairóban jelent meg (Al-Amiriyah Press, 1903.)

⁶⁶⁹ Nakosteen: *History of Islamic Origins of Western Education...* i. m.

dósok tevékenysége; hogyan, milyen utakon gazdagította mindez a 12-13. századi nyugati világot, és mennyiben befolyásolta az európai képzési tartalmakat.⁶⁷⁰

A könyv 9 fő fejezetből áll, melyek számtalan alfejezetre osztottak. Megtalálhatjuk benne a muszlim nevelés alapjainak, korszakainak részletes bemutatását, sok-sok idézettel⁶⁷¹ együtt. A könyv kiválóan használható nem csupán az egyes iskolatípusok történetének tanulmányozása kapcsán, hanem az egyes muszlim tudományok beható megismeréséhez is. A mű terjedelmének harmadát teszik ki azok a függelékben szereplő részek, amelyek határtalanul fontosak a téma kutatói számára: a középkor neves (muszlim és nem muszlim) fordítóinak részletes adatai, akik tulajdonképpen átörökítették az ókor kulturális kincseit; a legnevesebb középkori muszlim tudósok adatai tudományáganként; továbbá táblázatok és páratlanul gazdag, minden korábbinál teljesebb irodalomjegyzék.

Az egyetemes neveléstörténeti kézikönyvek, tankönyvek, szöveggyűjtemények, enciklopédiák Nakosteen gondolatai nyomán gyökeresen megújulhatnak, minden eddiginél hitelesebben közvetíthetnék a múlt valóban „egyetemes” képét, hozzájárulva ezzel korunk jelenségeinek alaposabb megértéséhez és a jövő-tervezéshez. Az elmúlt negyven évben azonban csak kevés nyoma van a nemzetközi szakirodalomban annak, hogy az általa (és fentebb említett, illetve kutatótársai által) megfogalmazott gondolatok átalakították volna a neveléstörténettel foglalkozók többségének gondolkodását.

FORRÁSKIADÁS

A muszlim nevelés történetével kapcsolatosan ránk maradt arab és/vagy perzsa nyelvű középkori források, forrásrészletek- és töredékek zöme nevelésfilozófiai, nevelésetikai, illetve tudományrendszerezéssel kapcsolatos témájú, valamint útmutatás a tanárok és a diákok viselkedésére vonatkozóan. Kisebb hányadot tesznek ki azok – a kisebb terjedelmű – kútfők, amelyek az egykori iskolák alapításával, a fenntartásukra tett alapítványokkal (*waqf*) kapcsolatosak. Ezeknek az elsődleges forrásoknak jelentős része európai nyelv(ek)en ma sem olvasható, nehezen hozzáférhető a nyugati neveléstörténészek számára, pedig sok tucat ilyen munkát őriznek a keleti könyvtárakban. Így a teljesség igénye nélkül teszünk néhány olyan utalást, amelyek segíthetik későbbi kutatók munkáját. Ribera y Tarragó mellett például a 19. század monumentális munkáját végezte az eredeti nyelvű forrásfeltárás terén a német Brockelmann, aki a régi arab kútfők különböző könyvtárakban

⁶⁷⁰ Uo. X-XI. o.

⁶⁷¹ Szerepel például a műben Ibn al-Nadim *Al-Fihriszt* című művének tartalomjegyzéke; részletek a muszlim pedagógiai filozófia, nevelés-etika klasszikusainak műveiből, például al-Ghazáli, Szá'di munkáiból; annotált katalógus egyéb, szövegszerűen nem idézett pedagógiai munkákról stb.

fellelhető változatait katalogizálta.⁶⁷² A már említett amerikai Totah 42 eredeti forrást tárt fel a régi muszlim nevelésügy kapcsán. Nakosteen összefoglalta a téma szempontjából fontos műveket, arab nyelven (de latin betűkkel) is feltüntetve szerzőjüket, címüket.

Vizsgálatunk azokra a kiadványokra terjedt ki, amelyek a középkori és kora újkorai arab és perzsa nyelvű művek 19-20. században kiadott, európai nyelv(ek) re lefordított változataként jelentek meg. Nakosteen összefoglaló leírása szerint a középkorban számos munkát fordítottak latinra kontinensünkön, az elmúlt két-száz évben pedig főként német, francia, angol (és saját kutatásaink szerint latin, spanyol, olasz, orosz, sőt magyar) fordítások készültek.⁶⁷³ Számos fontos mű nem csak egy, hanem több európai (és keleti) nyelven is megjelent.

Ahmed Ibn Muhammad Ibn Miskavajh (932-1030) művei – melyek sok, a neveléstörténeti kutatások során hasznosítható részletet tartalmaznak – több nyelven is hozzáférhetők. Az *Értekezés az erkölcsről (Tahdhib al-Akhlaq)* című könyve például 1968-ban angolul, 1969-ben franciául jelent meg.⁶⁷⁴ és újabb kori arab nyelvű kiadásai is léteznek, többek között az 1955-ös kairói⁶⁷⁵.

Abu 'Alí al-Haszán al-Tuszi Nizam al-Mulk (1018-1092) gondolatai is több nyelven olvashatók. A perzsa tudós a török Szeldzsuk birodalom nagyvezíre volt, Alp Arslán és I. Malik Sah uralkodása idején. Nem csupán az államigazgatás szervezésében szerzett múlhatatlan érdemeket, hanem nevét az iráni neveléstörténetbe is beírta azoknak a felsőfokú iskoláknak a hálózatával, a róla elnevezett Nizámijja iskolákkal, amiket Perzsia különböző városaiban alapított. Nevéhez köthető annak, a kormányzás helyes alapelveit taglaló műnek a megalkotása is, amely a középkori muszlim térségen túl is ismertté tette őt. Az 1090 körül megjelent mű címe Szijászat námeħ vagy Szijászat náma, illetve emlegették Szijár al-mulúk címmel is. Az ötven fejezetből álló munka, mely műfaját tekintve a királytűkrök csoportjába tartozik, nem csak a kormányzás gyakorlati kérdéseiről szól, hanem számbaveszi a legfontosabb eredményeket, kibontja az igazság (muszlim értelmezés szerint való) tartalmát, és rávilágít arra is, hogyan viszonyult a 11. századi perzsa elit az iszlám előtt élt elődök bölcsességéhez, felhasználva annak elemeit a kormányzásban. A mű legrégebbi példányát az iráni Tabriz városában őrzik, az ottani Nemzeti Könyvtárban. A 19. század végétől Európában több fordítása is készült. Franciaországban először 1891-ben jelent meg a mű perzsa szövege Schefer szerkesztésében és előszavával⁶⁷⁶, majd kritikai kiadásban 1893-ban. A könyvhöz írott

⁶⁷² Brockelmann, Carl (1898-1902): *Geschichte der Arabischen Literatur*. Weimar-Berlin (újabb kiadása: Leiden, 1996).

⁶⁷³ Nakosteen: *History of Islamic Origins of Western Education...* i. m. 76. o.

⁶⁷⁴ Franciául lásd: *Traité de l'éthique* (1969) Institut Français de Damas, Damas. Trad.: Arkoun, Mohamed (a mű második kiadása: 1988); angolul: *The Refinement of Character* (1968) trad.: C. Zurayk, Beyrouth.

⁶⁷⁵ Ibn Miskawayh (1959): *Ta'dib al-akhlaq*. Maktabat Muhammed 'Ali Sabih, Le Caire, 1959.

⁶⁷⁶ Nizam oul-Moulk (1891): *Siasset Namèh*. Traité de gouvernement. Ed.: Schefer, Charles Henri

rövid előszóban Schefer rámutatott arra, hogy milyen gondos, és a kontinens számos könyvtárára, kéziratárára kiterjedő kutatómunkára volt szüksége ahhoz, hogy a mű lehető legpontosabb és legteljesebb változatához hozzáférjen, illetve azt megszerkessze. Mindehhez felhasználta londoni, berlini és szenpétervári könyvtárak anyagait is. Az orosz nyelvű fordítását B. N. Zakhoder végezte el, és 1949-ben adták ki Moszkvában és Leningrádban. Az angol változat Darke műve, amely Londonban 1960-ban látott napvilágot, majd ennek javított és az 1962-es teheráni kritikai kiadással kiegészített változata 1978-ban.⁶⁷⁷ Ugyanebből az évből való németre fordított változata Schabinger, K. E. és von Schowingen munkájaként, melyet Freiburg-Münchenben adtak ki.

A neveléstörténethez is kapcsolható források alkotói közül kiemelhető még Iszkandar Qábusz Washmgir (vagy Wushmgir) Ibn Zijár, aki a Zijárida dinasztia tagja, a 11. század neves perzsiai uralkodója volt. A Hegyek Napjának (*Shamsu'l-Ma'áli*)⁶⁷⁸ és Gurgan hercegének⁶⁷⁹ is nevezett herceg Qábusz Nama vagy Qábusz NámeH (*Qábusz könyve*)⁶⁸⁰ című könyvét fiának, Gilán sahnak készítette. A didaktikus próza e jeles darabja 44 fejezetben tárgyalja az uralkodói erényeket, a helyes viselkedés szabályait. Nakosteen adatai szerint a mű legrégebbi, miniatúrákkal gazdagon díszített, 1090-ben összeállított változata három darabban található: Sinsuatleeban, a Fine Arts Múzeumban, a New York-i Kurkian-gyűjteményben és (valószínűleg) Párizsban.⁶⁸¹ Egy másik forrás szerint a teheráni Malik Nemzeti Múzeum őrzi a legrégebbi, 1349-ből való kéziratot szöveget. A könyvet II. Murád szultán parancsára 1450-ben Marjumak Ahmad ibn Iliasz lefordította törökre, ezt az isztanbuli Fatih Könyvtárban őrzik. A British Múzeumban szintén található egy, az 1456-os évből való török szöveggel írott kézirat. Később több hasonló is készült, ezekből Párizsban és Leidenben is maradt példány egészen napjainkig. A mű V. Diez által török nyelvről készített német fordítása⁶⁸² 1811-ben Berlinben került kiadásra, ez a könyv inspirálta Goethét a Nyugat-keleti dívány megírására. Francia változatát⁶⁸³

August; Ed. Ernest Leroux, Libraire de la Societé Asiatique de l'Ecole des Langues Orientales Vivantes, Paris. (A mű teljes szövegének digitális változata: <http://www.archive.org/details/siasset-namhtra01nizauoft>) (Letöltés: 2009.02.21.)

⁶⁷⁷ Nizam al-Mulk (1960 ill. 1978): *The Book of Government or Rules for Kings Nizam al-Mulk*. Ed., transl. Hubert Darke; London, L. erről: <http://www.muslimphilosophy.com/ei2/nizam.htm> (A letöltés ideje: 2009.02.21.)

⁶⁷⁸ Browne, Edward G. (2002): *A Literary History of Persia. From the Earliest Times until Firdaush*. Elibron Classics, London.

⁶⁷⁹ Qabus nama. In: *Encyclo – Online Encyclopedia*. <http://www.encyclo.co.uk/define/Qabus%20nama> (A letöltés ideje: 2009.02.26.)

⁶⁸⁰ *The Nasihat-nama, known as Qabus-nama, of Kai Ka'us b. Iskandar b. Qabus b. Washmgir*. E. J. B. Gibb Memorial Series, new series, No. 18. Luzac, 1951.;

A Mirror for Princes the Qabus Nama. Trans.: Levy, Reuben; The Cresset Press, 1952.;

⁶⁸¹ Nakosteen: *History of Islamic Origins of Western Education...* i. m. 78. o.

⁶⁸² *Buch des Kabus*. Berlin, 1811.

⁶⁸³ *Le Cabousname ou Livre le Cabous*. Paris, 1886. Trans.: A. Queryry.

1886-ban Párizsban tette közzé Querry⁶⁸⁴, és ugyanebből a korszakból valók az első orosz és angol fordítások is. Az eredetileg perzsa nyelvű szöveg arab kiadása pedig újabban 1952-ben Kairóban jelent meg, Abd al-Madzsíd Badawi és Muhammad Szadiq Nashat munkájaként, és létezik többek között japán változat is.

Abú Hamid Muhammad ibn Muhammad Al-Ghazáli (1058-1111) perzsa tudós, a szúfizmus kiemelkedő képviselője több, mint 70 munkát hagyott hátra, melyek túlnyomó részét arab nyelven, kisebb hányadát perzsául írta. Ezek közül perzsa nyelvű Tanácsok királyoknak (*Nazihát al-mulúk*) és Ó, fiú! (*Aj farzand*) című műveinek, valamint arabul készített A vallástudományok felélesztése (*Ihjá' 'ulúm al-dín*) írásának angol és francia szövegváltozatai⁶⁸⁵ fontos források a középkori muszlim neveléstörténet iránt érdeklődő nyugati olvasók számára.

A perzsa Abú Muszlih bin Abdalláh Shirázi (1184 – 1283/1291?), ismertebb írói nevén Szá'di Gyümölcsöskert (*Busztán*) és Rózsáskert (*Gülišztán*) című művei is tartalmazzak a neveléstörténet szempontjából fontos és hasznosítható részleteket. Az előbbi 1257-ben, az utóbbi 1258-ban került összeállításra. A költeményeiről, utazásairól és tudományos írásairól is híressé vált szerző a Busztánban, amely mértékes prózában íródott, a mű 7. fejezete szól a nevelésről. A költeményeket, anekdotákat, aforizmákat magába foglaló Gülišztán számos más téma mellett erkölcsi szabályokat, sőt, még iskolai élményeket is közvetít, szintén a 7. fejezete tizenkét, versekkel tarkított történetet közöl a nevelésről.

A Gülišztán eredeti szövegét Európában első ízben Gentius adta ki latin fordítással, Rosarium Politicum (Gulistan) Persice et latine címmel, 1651-ben Amszterdamban.⁶⁸⁶ A mű francia szövegváltozata 1634-ben látott napvilágot, németre pedig mindkét művet 1654-ben fordították. Ralph Waldo Emerson, 19. századi amerikai filozófus és költő annyira lelkesedett Szá'di műveiért, hogy azok több részletét maga ültette át angolra, és nyelvi szépségüket a Bibliáéhoz hasonlította. A Gülišztán angol változatát többek között a Kelet kiváló ismerője, Richard Francis Burton (1821-1890) és Eastwick⁶⁸⁷ is elkészítette. Újabban több angol nyelvű változat is született, például A. Hart Edwards munkájaként⁶⁸⁸. Magyarul először

⁶⁸⁴ A. Querry (1871-72): *Recueil de lois concernant les musulmans schyites*, 2 vols., Paris.

⁶⁸⁵ Ghazáli, al- (1933): *O, Youth*. The American Press, Beirut, Syria. Ford.: Scherer, George H. Megjegyzés: a kötet tartalmazza a fordítás alapjául szolgáló kézirat másolatát. Francia és arab nyelvű együttes kiadás: *Lettre au disciple – Ayyuhá al-walad*. Ed. UNESCO, Beyrouth, 1951 és 1969.; Ghazáli, al- (1955): *Ih'yá 'ulúm al-din ou vivification des sciences de la foi*. Librairie Max Besson, Paris. Trad.: G. H. Bousquet; Ghazáli, al- (1964): *Counsel for Kings*. Oxford University Press, London, New York, Toronto. Trad.: Bagley, F. R. C. Elektronikus formában (több nyelven) a szövegeket l.: *Al-Ghazali web-site*. <http://www.ghazali.org/site/ihya.htm> (A letöltés ideje: 2009.07.21.)

⁶⁸⁶ Sa'adi címszó. In: *Pallas Nagy Lexikona*. <http://www.kislexikon.hu/szaadi.html> (A letöltés ideje: 2009.07.21.)

⁶⁸⁷ Eastwick (1880): *Gulistan or Rose Garden transl. w. notes and a life of the author*. London.

⁶⁸⁸ *The Bustan of Saadi (The Garden of Saadi): Translated from Persian with an introduction by A. Hart Edwards*. Műveiből angol nyelvű szemelvényeket l. még: Nakosteen: *History of Islamic Origins of Western Education...* i. m. 107-142. o.

Erődi Béla fordításában, 1889-ben⁶⁸⁹, majd egy másik szövegfordításban 1961-ben jelent meg a Rózsáskert⁶⁹⁰.

Fontos nevelés- és filozófiatörténeti források az Ikhwán al-Szafá‘ társaság tagjai által írt levelekből való részletek, válogatások⁶⁹¹. E múlt században több nyelven is kiadásra került. Arabul például Kairóban 1928-ban, majd négy kötetes, mind az 52 levelet tartalmazó változata Bejrútban 1957-ben⁶⁹². Angolul⁶⁹³ és olaszul⁶⁹⁴ 1978-ban jelentek meg részletei. Az episztolák teljes szövegét kommentárokkal ellátva S. Diwald tette át németre, és ez a kötet 1975-ben látott napvilágot.⁶⁹⁵ Több külföldi elemző munka középpontjában az évezreddel korunk előtt íródott levelek állnak, ezek közül kiemelhető például a francia Marquet⁶⁹⁶ és az angol Netton⁶⁹⁷ műve.

E művek lefordított változatai mellett kutatásaink során egyéb, muszlim szerzőktől való forrásszövegeket is sikerült összegyűjtenünk. Közülük talán az egyik, neveléstörténeti értelemben vett legkiemelkedőbb munka Al-Zarnúdzsi A diák nevelése – A tanulás módszerei (*Ta ‘lím al-Muta ‘allim Tariq al-Ta ‘allum*) című könyve, amely 1203 körül keletkezett. A teológiai-pedagógiai tartalmú könyvecske – bár a benne foglalt tanácsok eredetiségét tekintve elmarad például al-Ghazáli pedagógiai tárgyú írásaitól, főleg a Mizan al-Amal címűtől – nem csupán saját korában, hanem később is nagyon népszerű volt, számos példánya forgott közkezen, több nyelvre lefordították. „Ez a könyv kiindulópont lehet az iszlám szellemi tradíciójának továbbéléséhez, ugyanakkor olyan is, mint egy preambulum a muszlim reneszánszhoz”⁶⁹⁸ – írta a mű legújabb amerikai kiadásának előszavában Hamza Yusuf. A könyv szövegét a 20. században spanyolra fordító Olga Kattan⁶⁹⁹ úgy véli, hogy valószínűleg maga X. (Bölcs) Alfonz király is ismerhette a könyvecske tartalmát, hiszen a benne foglalt pedagógiai gondolatok közül több is visszaköszön a nagy

⁶⁸⁹ Szádi Gulisztánja vagy Rózsáskert. Budapest 1889.

⁶⁹⁰ Szádi (1961): *Rózsáskert*. Európa, Budapest. A verseket fordította: Képes Géza, a prózai részeket: Bodrogligeti András.

⁶⁹¹ Pl. az alábbi műben: Marquet, Yves (1973): *La philosophie des Ihwan al-Safa de Dieu à l’homme*. Université de Lille III., Lille.

⁶⁹² *Rasa’il Ikhwan al-Safa’ Wa-khullan al-wafa’*. I-IV. Dar Sadir, Beirut, 1957.

⁶⁹³ *The Case of the Animals Versus Man before the King of the Jinn. A tenth-century ecological fable of the Pure Brethren of Basra*. Twayne Publishers, Boston, 1978. Trad.: Leen Evan Goodman

⁶⁹⁴ Bausani A. (1978.): *L’Enciclopedia dei Fratelli della Purità*. Naples

⁶⁹⁵ *Arabische Philosophie und Wissenschaft in der Enzyklopädie Kitab Ikhwan al-Safa’ (III) Die Lehre von Seele und Intellekt*. Wiesbaden, 1975.

⁶⁹⁶ Marquet, Y. (1975): *La philosophie des Ihwan al-Safa’ (The Philosophy of the Brethren of Purity)*. Société Nationale d’Édition et de Diffusion, Algiers.

⁶⁹⁷ Netton, I. R. (1982): *Muslim Neoplatonists: An Introduction to the Thought of the Brethren of Purity (Ikhwan al-Safa’)*, Allen & Unwin, London (Edinburgh University Press, Edinburgh, 1991)

⁶⁹⁸ *Instruction of the Student*. http://www.astrolabe.com/product/83/Instruction_of_the_Student.html (A letöltés ideje: 2007.07.05.)

⁶⁹⁹ Olga Kattan a New York-i Brooklyn Egyetem tanára. Tevékenységéről, fordítói munkájáról l.: <http://www.libreria-mundoarabe.com/biblioteca/1151ma.htm> (A letöltés ideje: 2007.07.05.)

spanyol uralkodó Siete partidas című törvénykönyvében, a muszlim tudós gondolatai segítettek az uralkodónak az egyetemi reformok valóra váltásában.⁷⁰⁰

A Brockelmann-féle katalógus több helyen említi a művet az európai könyvtárak kézirat-állományában⁷⁰¹. A források szerint kontinensünkön még a 16. században is készültek róla és a hozzá írt kommentárokról másolatok. 1646-ban Ibrahim al-Haqilani (latinus nevén Abraham Ecchellensis), számos arab nyelvű művet latinra átültető maronita tudós írt latinul al-Zarnúdzsíról, ő fordította le művét latinra, és az alábbi címmel adták ki Párizsban: *Semita sapientae, sive ad scientias comparandas methodus*.⁷⁰² A 18. század elején megjelent a könyv egy újabb latinra fordított változata, amelyet Reland készített. Ennek címe *Enchiridion Studiosi* volt. 1838-ban aztán Lipcsében adta ki arabul Caspari⁷⁰³, majd a 20. század közepén Grunebaum és Theodora Abel angol fordításában jelent meg.⁷⁰⁴ Spanyolra Olga Kattan fordította 1991-ben⁷⁰⁵. Újabban létezik indonéziai, malajziai⁷⁰⁶ kiadása is. Emellett természetesen több régebbi és újabb arab nyelvű nyomtatott kiadvány is közkézen forog⁷⁰⁷, sőt, napjainkban a klasszikus arab irodalmi nyelv gyakorlását elősegítendő, a könyv hangos változata is létezik a világhálón⁷⁰⁸. Friss szemlélete, érdekes szövegei miatt gyanítható, hogy más pedagógiai tárgyú középkori muszlim munkák mellett al-Zarnúdzsi szövege még sokáig a neveléstörténettel foglalkozó kutatók figyelmének homlokterében áll majd. Erre egyik legutóbbi példa a német származású kanadai kutató, Sebastian Günther következő évekre vonatkozó tudományos kutatási programja, amelynek egyik sarkalatos pontja épp e mű elemzése lesz⁷⁰⁹.

Nem csupán al-Ghazáli, al-Zarnúdzsi vagy Ibn Szína gondolatainak ismétlődését láthatjuk a kora újkori és modernkori Európában, ha a nevelésfilozófia forrásait áttekintjük. Akár Rousseau gondolatainak korai kifejtőjét is felfedezhetjük a középkori muszlim világban, ha Ibn Tufajl (1110-1185) munkásságát tanulmányozzuk. Ő a 12. századi al-Andalúz kiemelkedő arab filozófusa volt, aki jelentős hatást gyakorolt a hispániai-arab, majd szélesebb értelemben az európai gondolkodásra. Európában Az autodidakta filozófus, hazánkban A természetes ember címmel emlegetett, illetve kiadott, eredeti változatában Hajj Ibn Jakzán levelei a keleti bölcsesség titkairól (*Riszála Hajj Ibn Jakzán fi asrar al-hikma al-masriqijja*) cím-

⁷⁰⁰ Kattan i. m. 24-26. o.

⁷⁰¹ Brockelmann, C. (1898-1902): *Geschichte der Arabischen Literatur*. Weimar – Berlin.

⁷⁰² *Association des amis d'Abraham Ecchellensis*. <http://www.ecchellensis.org/ecchellensis.html> (A letöltés ideje: 2007.07.06.)

⁷⁰³ Burhan ad-Din az-Zarnuji (1838): *Ta'lim al-muta'allim – tariq at-ta'allum*. Leipzig, Baumgartner.

⁷⁰⁴ Grunebaum, G. E. von – Abel, Theodora M. i. m.

⁷⁰⁵ L.: Kattan i. m.

⁷⁰⁶ *Pelita penuntut: terjemahan daripada risalah Ta'alim Al-Muta'allim*. Al-Hidayah Pubsh., Kuala Lumpur, 2005.

⁷⁰⁷ Például az alábbi kiadás: Beirut, 1990., Dar-Ihyá al-Turáth al Arabí.

⁷⁰⁸ <http://www.shariahprogram.ca/audio/zarnuji.mp3> (A letöltés ideje: 2009.09.21.)

⁷⁰⁹ *Views on education in medieval Arabic text*. <http://www.chass.utoronto.ca/~guenther/beginnings.html> (A letöltés ideje: 2007.06.25.)

mel írott, arab nyelvű utópisztikus műve fontos művelődés- és neveléstörténeti forrás, amelyben az ember természetes nevelődéséről írt.⁷¹⁰ Ibn Tufajl könyvének kéziratos forrásai a világ több helyszínén megtalálhatók, köztük európai gyűjteményekben is. Ezek fellelhetőségi helyéről, kiadásukról és fordításaikról, valamint a szerzőről és művéről szóló tanulmányok adatairól Conrad L. Lawrence 1996-ban összeállított egy bibliográfiát⁷¹¹.

A mű első európai fordítása az a héber változat volt, amelyet 1349-ben készült el, átültetője, Narbonni Moises Ibn Joshua⁷¹² kommentárokkal⁷¹³ is ellátta a szöveget, és összevetette Ibn Baddzsá (Avempace) Magános ember vezetése (*Tadbir al-Mutawahhid*) című művével. Később, a 17. században Európa arabul és héberül nem tudó olvasóközönsége is megismerhette a művet, 1671-ben ugyanis az angliai arabista, Edward Pococke közreadta annak latin fordítását, az arab eredetivel együtt, az alábbi címmel: *Philosophus autodidactus sive Epistola Abi Jafaar Ebn Tophail, de Hai Ebn Yokdhan*⁷¹⁴. Így 500 évnyi „lappangás” után a könyv újra ismertté vált, és gyorsan bejárta a kontinenst.⁷¹⁵ A Pococke-fordításra alapozva 1672-ben elkészült és Amszterdamban kiadásra került a Bouvmeester-féle holland szövegváltozat⁷¹⁶, kicsivel később pedig Ashwell⁷¹⁷ és őutána 1674-ben a kvéker Jorge Keith angolra fordította⁷¹⁸. (Ez utóbbi úgy, hogy Ibn Tufajl misztikus művét ájtatos írássá változtatta át.) 1700-ban jelent meg a Pococke-féle fordítás második kiadása, 1701-ben a második holland⁷¹⁹, 1708-ban pedig egy újabb angol változat, a Pococke-tanítvány, Simon Ockley tolmácsolásában⁷²⁰, amit 1711-ben és 1731-ben újranyomtak. (Ennek a fordításnak a Dyck által ellenőrzött változatát adták

⁷¹⁰ Ibn Tufajl: *A természetes ember...* i. m. és *El filósofo autodidáctico...* i. m.

⁷¹¹ Conrad, L. Lawrence (1996): *Research Resources on Ibn Tufayl and Ḥayy Ibn Yaqzān*. In: Conrad, L. Lawrence (ed.): *The World of Ibn Tufayl: Interdisciplinary Perspectives on Ḥayy Ibn Yaqzān*. Brill, Leiden – New York – Köln. 267-294. o.

⁷¹² A zsidó tudós munkásságáról l.: Hayoun, R. Maurice (1989): *La Philosophie et la Théologie de Moïse de Narbonne 1300-1362*. Texts and Studies in Medieval and Early Modern Judaism 4. Mohr Siebeck, Tübingen.

⁷¹³ A kommentárjairól szóló elemzést l.: Uo. 79., 137-139., 168-171. o. és A zsidó fordító munkájáról l. az alábbi elemző tanulmányt: Miller, Larry B.: *Philosophical autobiography: Moshe Narboni's introduction to his commentary on Ḥayy Ibn Yaqzān*. In: Conrad, L. Lawrence (ed.): *The World of Ibn Tufayl...* i. m. 229-238. o.

⁷¹⁴ H. Hall, Oxford, 1671.

⁷¹⁵ *Abentofail*. <http://www.filosofia.org/ave/001/a038.htm> (A letöltés ideje: 2009.02.06.)

⁷¹⁶ *Het leven van Hai ebn Yokdhan*. J. Rieuwertsz, Amsterdam, 1672.

⁷¹⁷ *The History of Hai Eb'n Yockdan, an Indian Prince: or, the Self-Taught Philosopher*. Oxon, 1671.

⁷¹⁸ *An Account of the Oriental Philosophy...* London, 1674.

⁷¹⁹ Adriaan Reland pontosította a korábbi holland verziót, és szintén Amszterdamban jelent meg, Willem Lamsveld kiadásában. Ennek második kiadása pedig 1721-ben Utrechtben, Hendrik Schouten nyomdájában látott napvilágot.

⁷²⁰ *The Improvement of Human Reason, exhibited in the life of Hai ebn Yokdhan*. E. Powell, London, 1708. (Megjegyzés: ez alapján a fordítás alapján kisebb-nagyobb kiegészítésekkel és pontosításokkal több is készült a későbbi évszázadokban. L. erről: Conrad I. L. i. m. 278. o.)

ki később, 1905-ben Kairóban.)⁷²¹ A 18. században keletkezett egy, az Ockley-féle fordítás alapján írott mese-változat is, amelynek (ismeretlen) szerzője Defoe Robinson Crusoe-jából is merített.⁷²² 1904-ben újabb angol fordítás jelent meg P. Brönnle munkájaként⁷²³, majd 1907-ben ennek javított és bevezetéssel ellátott változata A. S. Fultontól, és ez utóbbi mű 1910-es és 1929-es⁷²⁴ londoni újrakiadása is jelzi a mű történetének újabb állomásait. Conrad a mű fordításairól szóló írásában⁷²⁵ még három, a 20. század második felében nyomtatott angol nyelvű kiadást jelez: a Gauthier-féle, 1936-os szövegváltozaton alapuló, 1963-as⁷²⁶, a műből csupán részleteket közlő kanadai kiadást, egy 1972-es⁷²⁷ amerikai és egy 1982-es⁷²⁸ angol kötet-változatot.

1726-ban Frankfurtban jelent meg J. G. Pritius munkájaként az első német fordítás⁷²⁹, majd 1782-ben újra készült egy Berlinben megjelent német nyelvű változat Ibn Tufajl munkájáról, J. G. Eichhorn tollából. 1900-ban a nagy francia arabista, Léon Gauthier arab és francia szöveggel adta ki Algírban, egy új arab kéziratból, jelezve a mű szöveg-variációit is. Ennek a fordításnak a második, javított kiadása 1936-ban Bejrútban jelent meg, benne az előző hibáinak korrigálásával. A regény orosz változatát J. Kuzmin készítette, és 1920-ban Leningrádban látott napvilágot.⁷³⁰

Ibn Tufajl műve Spanyolországban, dacára annak, hogy az élete nagyrészt Hispániában telt, évszázadokon át ismeretlen volt. 1866-ban Luis Vidart Schuch leírásai adtak csak róla minimális információt. Ő például ezt írta: „al-Ghazálí elméleteinek materialista tendenciái ellenpontjaként jelent meg a 12. századi spanyolországi arabok között az idealista iskola, Avempace és Tufajl...”⁷³¹ Vidart Schuch azt is kifejtette, hogy Tufajl nagy hatással volt Leibnitzre, és egy „tudós történészt” idézve, a középkori arab filozófus művének lényegét úgy összegezte, hogy abban mindazok a tanok benne foglaltatnak, amelyekről az arab filozófusok

⁷²¹ *A History of Muslim Philosophy*. 538. o. és Conrad I. L. i. m. 278. o.

⁷²² *The Life and Surprising Adventures of Don Antonio de Treziano*, who was self-educated, and lived forty-five years in an uninhabited island in the East Indies. H. Sergeant, London, 1761. L. erről: Conrad I. L. i. m. 278. o.

⁷²³ *The Awakening of the Soul: a Philosophical Romance*. Orient Press, London, 1904.

⁷²⁴ *The History of Hayy ibn Yaqzan*. Chapman and Hall, London, 1929.

⁷²⁵ Conrad I. L. i. m. 279. o.

⁷²⁶ Atiyeh, George N. (1963): Hayy, the Son of Yaqzān. In: *Medieval Political Philosophy*. Ed.: Lerner, Ralph and Mahdi, Muhsin. Gfree Press of Glencoe, Toronto. 134-162. o.

⁷²⁷ *Ibn Tufajl's Hayy ibn Yaqzān: a Philosophical Tale*. Ford., bevez.: Goodman, Lenn Evan (1972), Twayne, New York.

⁷²⁸ *The Journey of the Soul: the Story of Hai ibn Yaqzan as told by Abu Bakr Muhammad bin Tufail*. Ford.: Kocache, Riad (1982); Octagon Press, London.

⁷²⁹ Megjegyzés: Méndez Bejarano, Mario: Acción de los musulmanes en la cultura española. In: *Historia de la filosofía en España hasta el siglo XX*. című műve (Renacimiento, Madrid, 1927.) 55. oldalán ezt a fordítást helytelenül holland nyelvűnek jelöli.

⁷³⁰ *A History of Muslim Philosophy*. 538. o.

⁷³¹ <http://www.filosofia.org/aut/vid/fe04.htm#v26> (A letöltés ideje: 2009.02.06.)

írtak. 1877-ben Gumersindo Laverde említette egy levelében a művet tanítványának, Marcelino Menéndez Pelayo-nak, aki akkor éppen Párizsban tartózkodott.⁷³² Kettőjük levelezése jól mutatja azokat az erőfeszítéseket, amiket tettek mindaddig, amíg aztán 1879-ben német-arab nyelvű kiadásban kézhez kapták a régóta áhított művet. 1881-es akadémiai székfoglalójában, amelyet Menéndez Pelayo A misztikus költészet Spanyolországban (*La poesía mística en España*) címmel tartott, Tufajl művét a középkor legbámulatosabb munkájának nevezte. 1895-ben Francisco Pons Boigues tájékoztatta őt arról, hogy készen van már a mű spanyol fordítása, ez azonban csak 1900-ban, egy évvel Pons halála után jelent meg nyomtatásban⁷³³, Menéndez Pelayo előszavával. A mű alapján 1926-ban is született egy spanyolországi kiadás⁷³⁴, majd 1934-ben jelent meg Ángel González Palencia fordítása⁷³⁵. A 20. század második felében újabb spanyol nyelvű kiadások is megjelentek, ezek azonban nem új fordításokon alapultak, hanem a régi szövegkiadásokon.⁷³⁶

Az európai nyelvek mellett természetesen több, keleti nyelven való kiadása is napvilágot látott Tufajl híres munkájának. Arab változatban 1909-ben és 1952-ben⁷³⁷ Egyiptomban, 1940-ben Damaszkuszban (J. Saliba és K. 'Awad kommentárjaival). Perzsául⁷³⁸ 1956-ban Teheránban, Frouzanar fordítói munkájaként; urdu nyelvre⁷³⁹ pedig 1955-ben ültette át Siddíqi, és ugyanennek kritikái észrevételekkel ellátott változata 1956-ban került ki az aligarhi nyomdából.

⁷³² Menéndez Pelayo, Marcelino (1982-1991): *Epistolario*. Fundación Universitaria Española, Madrid, 183. o.

⁷³³ Abentofail (1900): *El filósofo autodidacto*, novela psicológica traducida directamente del árabe por Francisco Pons Boigues, con un prólogo de Marcelino Menéndez Pelayo, Colección de estudios árabes, Zaragoza. LVI+250 págs. (Ennek a műnek létezik egy facsimile kiadása, amelyet Marcial Pons adott ki; Madrid, 1998.)

⁷³⁴ Serrano de Haro, Augustín (ed., 1926): *Aben Tofayl y el filósofo autodidacto*. La Comercial, Guadix.

⁷³⁵ Ibn Tufayl (1934): *El filósofo autodidacto (Risala Hayy ibn Yaqzan)*, nueva traducción española por Ángel González Palencia, Publicaciones de las Escuelas de Estudios Árabes de Madrid y Granada, Madrid. (Második kiadás: CSIC, Madrid, 1948.) Az 1948-as kiadás alapján készült elektronikus szövegváltozat olvasható az alábbi helyen: <http://www.filosofia.org/cla/isl/hayy.htm> (A letöltés ideje: 2009.02.06.) Ez a változat Ockley műfordításának 1708-as londoni kiadása metszeteinek felhasználásával készült.

⁷³⁶ Bergua, José (ed., 193?): Abentofail: *El filósofo autodidacto*. Ediciones Ibéricas, Madrid, év nélkül. Második kiadás: Ediciones Ibéricas, Madrid, 1965. (Megjegyzés: A mű együtt jelent meg Descartes: *Értekezés a módszerről / Discurso del método.../ című művének spanyol fordításával.*); Abentofail: *El filósofo autodidacto*. Colección Austral (n° 1195), Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1954. (Megjegyzés: ez a kiadás Francisco Pons Boigues fordítását követi.); Abuchafar Abentofail (1987): *El filósofo autodidacto*. Ediciones Obelisco, Barcelona. (Megjegyzés: ez a kiadás Francisco Pons Boigues fordítását követi.) Tornero, Emilio (ed., 1995): Ibn Tufayl: *El filósofo autodidacto*. Editorial Trotta, Madrid. (Megjegyzés: ez a kiadás Ángel González Palencia fordítását követi)

⁷³⁷ *Hayy Bin Yaqzan*. (ed.: Amín, Ahmad), Egypt, 1952.

⁷³⁸ *Zindah-i Bedar*. (ed. Frouzafar, B. Z.) Teheran, 1956.

⁷³⁹ Ibn Tufail (1955): *Hayy Bin Yaqzan*. (Transl.: Siddíqi, Zafar Ahmad) Aligarh. (Megjegyzés: a műről ugyanitt az alábbi elemzés született a fordító tollából: Siddíqi, Zafar Ahmad (1955): *Philosophy of Ibn Tufayl*. Aligarh Muslim University, Faculty of Arts, Publications Series; vol. 18., Aligarh.

A tunéziai születésű kiemelkedő tudós, Ibn Khaldún (1332-1406) Bevezetés a világtörténelemben (*al-Muqaddimah*) című, monumentális alkotása, mely a nevelés-történet szempontjából is jócskán tartalmaz értékes részleteket, megírása óta szintén számos fordításban megjelent. A XIX-XX. században a mű teljes, igen terjedelmes szövegét többször kiadták eredeti arab nyelven⁷⁴⁰, de megjelent franciául⁷⁴¹, angolul⁷⁴², törökül⁷⁴³ is, részletei pedig többek között spanyolul⁷⁴⁴, lengyelül⁷⁴⁵, illetve magyarul⁷⁴⁶. Garrot a mű spanyolországi recepciójáról azt írta, hogy arról ugyan hazájában sok fordítás készült, de tulajdonképpen mindegyik töredékes. (Pons Boigues 1898-as, és Rafael Valencia, Carmen Castro és Luciano Rubio XX. századi szöveg-átültetéseit említette.)⁷⁴⁷ A műnek különböző országokban számos elemzése is született, amelyek közül az egyik legteljesebb a közelmúltban megjelent *Studies on Ibn Khaldún* című kötet⁷⁴⁸, amely számos információt tartalmaz a mű fordításainak és értelmezésének történetéről is.

TANULMÁNYOK

A fentebb bemutatott monográfiák és forrásközlések mellett a muszlim nevelés történetével, az iszlám és az ókori civilizációk, illetve a középkori nyugati világ gazdag kapcsolataival, egymásra hatásával, a muszlim tudománytörténet, kultúra-közvetítés, iskoláztatás és pedagógiai filozófia múltjáról európai nyelveken is mérhetetlenül sok tanulmány, forráselemzés és összefoglalás született.

A bennük kifejtett témák alapján több nagy csoportra oszthatók ezek a tanulmányok, és az is világosan látszik a szövegükben és jegyzet-apparátusukban hivatkozott adatokat és bibliográfiai utalásokat átvizsgálva, hogy az egyes szerzők mennyire tá-

⁷⁴⁰ Például az alábbi változatokban: *Les Prolegomènes d'Ebn Khaldoun*. E. Quatremère, Paris, 1858. 3 vols. (franciául ugyanez 1863-ban jelent meg, l. alább!); *Muqaddimat Ibn Khaldun* [L'introduction à l'histoire d'Ibn Khaldun], éd. 'Abd a-Wahid Wafi, 4 vol., Le Caire, 1957.; Ibn Khaldun, Abdurahman M. (1995): *Mokaddimat Ibn Khaldoun*, Ed. Darweesh al-Jawdy, al-Maktaba al-Asriyah, Sidon-Beirut.

⁷⁴¹ *Les Prolegomènes d'Ebn Khaldoun*. Trad. de W.M. de Slane, Paris, 1863. 3 vols.; Ibn Khaldun (1978): *Discours sur l'histoire universelle (al-Muqaddima)*. Trad.: V. Monteil, Sindbad, Paris, 2e édition, 3 vols.

⁷⁴² Ibn Khaldun (1967): *The Muqaddimah, An Introduction to History*. Trad.: Franz Rosenthal, Bollingen Series XLIII. Princeton University Press, Princeton. 3 vols.

⁷⁴³ Ibn Khaldun (1988): *Muqaddimah*. Trad.: Zahir Kadiri, UGAN, Istanbul. 3 vols.

⁷⁴⁴ Ibn Khaldun (1977): *Introducción a la historia universal. Al-Muqaddima*. FCE, México, trad. Juan Feres, estudio preliminar, revisión y apéndices Elías Trabulse.

⁷⁴⁵ Hassan Ali Jamsheer: *Ibn Khaldun (1332-1406). Muqaddima - Historia - Historiozofia*.

⁷⁴⁶ Részleteit magyarul l.: *Ibn Khaldún* (1994): *Bevezetés a világtörténelemben*. Osiris, Budapest, Fordította: Simon Róbert.

⁷⁴⁷ Garrot Garrot, José Luis (2008): *Recepción de Ibn Khaldún en la historiografía española*. In: Garrot Garrot, José Luis - Quesada Martos, Juan (eds.): *Miradas españolas sobre Ibn Khaldún*. Ibersaf, Madrid. 25. o.

⁷⁴⁸ Campanini, Massimo (ed., 2005): *Studies on Ibn Khaldún*. Polimetrica, International Scientific Publisher, Milano.

maszkodnak elődeik és kortársaik munkáira. A muszlim nevelés- és művelődésügygel foglalkozó szakemberek egyik része ismeri az arab nyelvet, néhányan közülük a perzsa és török nyelven készült forrásokat is képesek eredetiben olvasni, más részük viszont az európai nyelv(ek)en hozzáférhető (fentebb ismertetett) forrásokra és az európai nevelésügy történetének ismeretére támaszkodva próbál – elsősorban átfogó, összevető igénnyel – hozzáadni valamit a tudományos eredményekhez. A kutatók egy része muszlim, és a konferenciák, tanulmánykötetek szerzői névsorát vizsgálva kitűnik, hogy mennyire élénk és szoros kapcsolat van a téma iránt érdeklődő tudósok között – vallástól, földrajzi és nemzeti hovatartozástól, nemtől függetlenül.

A kutatási területek között kiemelkedő helyen állnak a muszlim közép- és felsőoktatás történetét, annak kezdeteit, kibontakozásának körülményeit és az európai universitasokkal való kapcsolatát feltáró vizsgálódások, miként erre már fentebb is utaltunk (például Balty-Guesdon⁷⁴⁹, Faruqi⁷⁵⁰, Makdisi⁷⁵¹, Sourdel-Thomine⁷⁵², Sourdel⁷⁵³ és mások munkáiban). Nagy figyelemnek örvendő téma továbbá az iszlám kapcsán a tudományok rendszerezésére, a középkori enciklopédiákra és a curriculumra vonatkozó számos részlet feltárása, ami nyilván köszönhető e kérdés fontosságának csakúgy, mint az ezzel kapcsolatosan ránk maradt (gyakran európai nyelveken is közzétett) középkori források fellelhetőségének (például Anawati⁷⁵⁴, Guerrero⁷⁵⁵, Monés⁷⁵⁶, Pellat⁷⁵⁷, Mu‘id Khan⁷⁵⁸ és kutatótársaik műveiben).

Gyakori vizsgálat tárgya továbbá a keleti és nyugati fordítói munka története (például Alonso⁷⁵⁹, Madkour⁷⁶⁰, Menendez Pidal⁷⁶¹ írásaiban, illetve

⁷⁴⁹ Balty-Guesdon, M. G. (1992): *Le Bayt Al-Hikma de Baghdad*. *Arabica*, vol. 39. Brill Éd., Leiden. 131-150. o.

⁷⁵⁰ Faruqi, Ziyaoul Hasan (1980): *Madrassa Nizamiya of Baghdad*. *Studies in Islam*, XVII:1. 1-7. o.

⁷⁵¹ L. pl.: Makdisi, George (1970): *Madrassa and University in the Middle Ages*. *Studia Islamica*, 32. sz. Paris, 255-264. o.

⁷⁵² Sourdel-Thomine, Janine (1976): *Locaux d'enseignement et madrasas dans l'islam médiéval*. *Revue des Études Islamiques*, 44. 185-197. o.

⁷⁵³ Sourdel, Dominique (1976): *Réflexions sur la diffusion de la madrasa en Orient du XIe au XIIIe siècle*. *Revue des Études Islamiques*, 44. 165-184. o.

⁷⁵⁴ Anawati, C. G. (1977): *Classification des sciences et structure... i. m.*

⁷⁵⁵ Guerrero, Ramon Rafael (1984): *Una introducción de al-Farabi a la filosofía*. *Al-Qántara*, Madrid, V.

⁷⁵⁶ Monés, Hussain (1965-66): *Clasificación de las ciencias según Ibn Hazm*. *Revista del Instituto de Estudios Islámicos en Madrid*, vol. XIII. Madrid. 7-15. o.

⁷⁵⁷ Pellat, Charles (1976): *Les Encyclopédies dans le monde arabe*. In: *Études sur l'histoire culturelle de l'islam (VIIe-XVe siècle)*. Variorum, London. 631-658. o.

⁷⁵⁸ Mu‘id Khan: *The Muslim Theories of Education* i. m.

⁷⁵⁹ Alonso, Manuel (1946): *Las fuentes literarias de Domingo Gundisalvo*. *Al-Andalus*.

⁷⁶⁰ Madkour, I. (1977): *Les traducteurs chrétiens et la science arabe*. In: *Recherches d'islamologie. Recueil d'articles offert à Georges C. Anawati et Louis Gardet par leurs collègues et amis*. Éd. de l'Institut Supérieur de Philosophie Louvain-La-Neuve, Louvain. 201-205. o.

⁷⁶¹ Menendez Pidal, Gonzalo (1951): *Cómo trabajaron las escuelas alfonsíes*. *Nueva Revista de Filología Hispánica*. V/4. El Colegio de México, México D. F., Harvard University, Cambridge, Mass. 363-380. o.

konferenciaelőadásokon⁷⁶²). Az utóbbi évtizedek több további téma vizsgálatát is felvetették, ilyenek például a muszlim nőnevelés történetére irányuló kutatások⁷⁶³, vagy az olyan rendkívüli érdeklődésre számot tartó feltárások, mint a régi muszlim didaktikai irodalom⁷⁶⁴, a nevelésfilozófia⁷⁶⁵ és nevelésetika⁷⁶⁶.

ÉGYETEMES NEVELÉSTÖRTÉNETI KÉZIKÖNYVEK

A témáról szóló monográfiák, tanulmányok, forráskiadványok száma az elmúlt 100-150 évben tetemesnek mondható, ugyanakkor a muszlim nevelésügy története és alapvető jellemzőinek ismertetése mind a mai napig alig került be a „nyugati” gondolkodás fő áramlataiba. A neveléstörténeti szakmunkákban általában az eddig elért kutatási eredmények ellenére sem szervesült az iszlám kultúrájának bemutatása; a muszlim nevelésügy vizsgálata során az összehasonlító pedagógia alig tud mit kezdeni az európai típusú fejlődési utat bejárt oktatási-nevelési rendszer kategóriáival, fogalmaival, hiszen azok gyakran nem megfeleltethetők más civilizációk jelenségeivel.

Gabriel Compayré, a tágan értelmezett, szinkrón neveléstörténet és az összehasonlító vizsgálódások egyik korai megalapozója már 1886-ban kifejtette azt, hogy a neveléstörténeti vizsgálódásoknak ki kell terjedniük az emberiség teljes kultúr-történetére, valamennyi korszakra és népre. Az akkoriban még csak születése pillanatait átlépő tudományág kapcsán úgy gondolta (korai „előfutaraként” például a történelemtől számos dimenzióban gondolkodó, később létrejött Annales iskolának), hogy határait annyira szükséges kitéríteni a nevelés múltjának tanulmányozása és jobb megértése végett, hogy magába foglalja a különböző emberek életének, szokásainak, társadalmi viszonyainak, politikai és egyéb intézményeinek, a vallásos tanításoknak, sőt, még a klímának a vizsgálatát is.⁷⁶⁷ Munkásságának

⁷⁶² Például: Contamine, Geneviève (1989, ed.): *Traduction et traducteurs au Moyen Age*. Actes du colloque international du CNRS organisé à Paris, Institut de recherche et d'histoire des textes les 26-28 mai 1986. CNRS, Paris.

⁷⁶³ L. erről például: Ávila, María Luisa (1989): Las mujeres «sabias» en al-Andalus. In: Viguera, María J. (ed.): *La mujer en al-Andalus – Reflejos históricos de su actividad y categorías sociales*. Seminario de Estudios de la mujer – Ediciones de la UAM, Andaluzas Unidas, Sevilla, 139-184. o.; Valencia, Rafael (1989): *Tres maestras sevillanas de la época del califato Omeya*. Uo. 185-190. o.; Lopez de la Plaza, Gloria (1996): *Mujeres educadas/ mujeres cultas – regla o libre elección en el islam andalusi*. In: Graio, Cristina Segura (ed.): *La voz del silencio I. Fuentes directas para la historia de las mujeres (siglos VIII-XVIII)*. Asociación Cultural Al-Mudayna, Madrid.

⁷⁶⁴ L. erről például: Kühne Brabant: *Algunos aspectos de la literatura didáctica...* i. m.

⁷⁶⁵ L. erről például: Tibawi, Abdul-Latif (1957): *Philosophy of Muslim Education*. *Islamic Quarterly*, 4. 78-89. o.

⁷⁶⁶ Például az alábbi könyv egyes részletei: Vadet: *Les idées morales dans l'islam...* i. m.

⁷⁶⁷ L. erről: Compayré, Gabriel (1886): *Histoire de la pédagogie*. Delaplane, Paris.

jól kimutathatóan szemléletformáló és hagyományteremtő hatása volt Dél-Nyugat-Európában. Nem csupán a francia, hanem a spanyol neveléstörténet-írást is befolyásolta és megtermékenyítette ez a teljességre törekvő történelmi látásmód.

Mielőtt azonban az e területen íródott, az iszlám (főként középkori) neveléstörténetét is hosszabb-rövidebb formában bemutató munkákat felidéznénk, szükséges kitérni azokra a művekre, amelyek a 20. század elejétől fogva az Amerikai Egyesült Államokban is hasonló szemlélet eredményeként születtek, köszönhetően az ott (is) egyre inkább kiszélesedő iszlám-kutatásnak és forráskiadásnak. Számos olyan, egyetemes neveléstörténelmi munka született, amelyek ténylegesen, tág értelemben véve „egyetemesnek” mondhatóak. Williams⁷⁶⁸, Cubberly⁷⁶⁹, Hart⁷⁷⁰, Eby⁷⁷¹, Knight⁷⁷², Wilds⁷⁷³, Frost⁷⁷⁴, Mulhern⁷⁷⁵ és mások munkái figyelemre méltóak, jóllehet, Európában szinte semmiféle visszhangjuk nem volt.

A 20. század második felében kontinensünkön több, a muszlim nevelésügy bemutatása szempontjából kiemelkedő neveléstörténelmi szakkönyv íródott, bőven merítve az iszlám vallás történetével, az európai kultúra muszlim gyökereivel foglalkozó gazdag kutatási eredményekből. A legnagyobb hatású, szemléletformáló művek közé tartozik például az, az összehasonlító pedagógia kereteinek egyik kimunkálójaként is ismert Mialaret szerkesztette kötet, amely egy teljes fejezetet szentelt a középkori muszlim nevelésügy bemutatásának, és egyéb fejezeteiben is történik a témára való utalás.⁷⁷⁶ A kötet sorra veszi néhány, részben európai nyelven is olvasható középkori muszlim gondolkodó (pl. Miszkavajh, al-Ghazáli) nevelésről vallott eszményeit; tisztáz különböző, a nevelésügy szempontjából fontos arab fogalmakat (*imám, tariqa, hadisz, idzstihád, halqa, fiqh, idzsáza, madrasza*), és összefoglalja az egyes korabeli iskolatípusok főbb jellemzőit. Hivatkozott irodalmának tételei között főként a 20. század második felének témával kapcsolatos, orientalisztikai folyóiratokban megjelent tanulmányai szerepelnek, valamint Tritton fentebb ismertetett munkája.

A francia nyelvű művek közül kiemelkedő még többek között az a konferencia-kötet, amely korunk legkiválóbb arabistáitól, köztük George Makdisitől való előadás-szövegeket tartalmaz⁷⁷⁷. A muszlim nevelésfilozófia iránti élénkületet mutatja továbbá az, hogy a neves pedagógiai gondolkodókat bemutató, napjainkban megjelent

⁷⁶⁸ Williams, Samuel G. (1903): *A History of Medieval Education*. C. W. Bardeen Co., New York.

⁷⁶⁹ Cubberly, E. P. (1920): *The History of Education*. Houghton Mifflin, Boston.

⁷⁷⁰ Hart, Joseph K. (1931): *Creative Moments in Education*. Henry Holt and Co., New York.

⁷⁷¹ Eby, Frederick (1940): *The History and Philosophy of Education*. Prentice-Hall, New York.

⁷⁷² Knight, E. W. (1940): *Twenty Centuries of Education*. Ginn and Co., New York.

⁷⁷³ Wilds, Elmer H. (1942): *The Foundations of Modern Education*. Farrar and Rinehart, New York.

⁷⁷⁴ Frost, S. E. (1947): *Essentials of History of Education*. Barron's Educational Series, Brooklyn.

⁷⁷⁵ Mulhern, James (1959): *A History of Education – A Social Interpretation*. Ronald Press, New York.

⁷⁷⁶ L'éducation dans le monde islamique médiéval. In: Mialaret, G. – Vial, J. (dir., 1981): *Histoire mondiale de l'éducation I*. Presses Universitaires de France, Paris. 263-280. o.

⁷⁷⁷ Makdisi, George – Sourdel, Dominique – Sourdel-Thomine, Janine (org., 1977): *L'enseignement en islam et en Occident au moyen âge*. Librairie Orientaliste Paul Geuthner S. S., Paris.

könyvek alakjai közé a középkori tudósok közül bekerült Miskavajh⁷⁷⁸, al-Ghazáli, Ibn Khaldún, al-Farábí, Ibn Szína⁷⁷⁹, sőt, 19. századi muszlim elmélkedők is.

Spanyolországban, ahol Ribera y Tarragó fentebb jelzett műve már 100 éve kijelölte az utat, még jelentősebb élenkülés tapasztalható a középkori muszlim nevelésügy iránt. E téma – mely gyakran szerepel általános, az Ibériai-félsziget középkortörténeti bemutatását nyújtó monográfiákban, továbbá filozófia- és válástörténeti munkákban, konferenciákon is – jelentős helyet foglal el a mai spanyol neveléstörténet-írásban. A spanyolok történelmük és kultúrhistóriájuk szerves és elválaszthatatlan részének érzik a félsziget muszlim múltját, és ezt neveléstörténeti szakmunkáikban is feltétlenül kifejezésre juttatják. A teljesség igénye nélkül például az alábbi szerzők említhetők: Galino⁷⁸⁰, Jimenez⁷⁸¹, Capitán Díaz⁷⁸², Vernet⁷⁸³, León és Martín⁷⁸⁴.

ÖSSZEZÉS

A fentiekben szeretnénk volna röviden áttekinteni – változatos forrásokra (tan-könyvek, monográfiák, tanulmányok) támaszkodva – az elmúlt körülbelül 150 év nyugati neveléstörténet-írásának iszlámra vonatkozó eredményeit, problémáit és hiányosságait. Ezt a vizsgálódást kiegészítettük annak – a lehetőségeinkhez képest legalaposabb – számbavételével, hogy európai nyelveken milyen középkori (a 7-15. század között keletkezett) muszlim pedagógiai műveket jelentettek meg a 19-20. század kiadói. Fontosnak tartottuk, hogy a jegyzetekben hivatkozott irodalmakon túl, minél pontosabb, részben tematizált és tipizált bibliográfiai leírást adjunk, elősegítendő újabb, a témával kapcsolatos kutatások megindulását.

Historiográfiai vizsgálódásaink megerősítették, hogy – bár szép számmal szület-tek a témával kapcsolatos művek – az iszlám középkori nevelésügye máig *nem foglal-*

⁷⁷⁸ Chabchoub, Ahmed (2002): Miskawaieh. In: *Premiers pédagogues: de l'Antiquité à la Renaissance*. ESF Éditeur, Paris. Dir.: Jean Houssaye. 175-188. o.

⁷⁷⁹ Morsy, Zaghoul (1995, dir.): *Penseurs de l'éducation. Perspectives. I-IV*. UNESCO, BIE, Paris. Megjegyzés: ebben a négy, az egyetemesség igényével fellépő kötetben 101, a nevelés történetéből kiemelkedő gondolkodó kapott helyet. Közülük kilencen reprezentálják a muszlim pedagógiai gondolkodást. (A magyarországit ketten: Eötvös József és Trefort Ágoston.)

⁷⁸⁰ Galino, María Ángeles (1968): *Historia de la educación I. Edades antigua y media*. Gredos, S. A., Madrid.

⁷⁸¹ Jimenez, Alberto (1971): *Historia de la Universidad española*. Alianza, Madrid.

⁷⁸² Capitán Díaz, Alfonso (1991): *Historia de la educación en España*. Dykinson, Madrid.

⁷⁸³ Vernet, Juan (1992): La educación en la Hispania musulmana. In: Delgado, Buenaventura (ed.): *Historia de la educación en España y América I. La educación en la Hispania antigua y medieval*. Fundación Santa María, Morata, Madrid. 179-204. o.

⁷⁸⁴ León, Esteban – Martín, Ramón Lopez (1994): *Historia de la enseñanza y de la escuela*. Tirant lo Blanch, Valencia.

ta el méltó helyét az egyetemes neveléstörténeti szak- és tankönyvekben. (Ez más, Európán kívüli területek kultúrtörténetét illetően is többnyire igaz.) Mintát jelenthetnek azonban azok az európai és amerikai szakmunkák, amelyek önmagában és az Európára gyakorolt hatása kapcsán is vizsgálták és bemutatták az iszlámot.

Kutatásaink jól érzékelhetően láthatóvá tették, hogy az iszlám nevelésügyéről szóló művekben minden korszakban *mennyire tükröződött a történeti kor és a kutató személyisége, érdeklődése.* A 19-20. század muszlim forrásokkal foglalkozó kutatói gyakran elsősorban saját koruk nevelés- és iskolaügyét érintő problémáihoz, törekvéseihez kerestek múltbeli kapaszkodókat. (Az alábbi témakörök álltak így a kutatói érdeklődés homlokterében a középkori iszlám kapcsán: a tanulás kiterjesztése, az iskolahálózat kiépítése, fenntartása (19. század), az egész életen át tartó tanulás, a tanárok helyzete, a leánynevelés, a gyermekszemlélet, a más vallásúakkal szembeni tolerancia (20. század).)

Kutatásaink megerősítik, hogy neveléstörténet-írásunk egyik lehetséges megújulási iránya és kitörési pontja lehet az iszlám kutatása. Magyarországon vissza kell térni a régi, ígéretes próbálkozásokhoz, és Goldziher Ignác nyomdokain, Lubrich Ágost, Fináczy Ernő, Prohászka Lajos és mások egyetemes neveléstörténetre vonatkozó koncepciói, gondolatai, *valóban „egyetemes” történelemszemlélete* nyomán újra fel kell vetni a világ teljesebb megismerésének igényét, természetesen támaszkodva a 20. század végének – századunk elejének időszakához köthető új eredményeire. Izgalmas és saját történelmünkhöz is szorosan kapcsolódó, annak pontosabb feltárásához is fontos adalékokat szolgáltatató feladatokat jelenthet a továbbiakban a térségünkben található, muszlim nevelésüggyel kapcsolatos források és elemzések számbavétele és értelmezése, például az egykori török hódoltsági területek, illetve az Osztrák-Magyar Monarchia által bekebelezett Bosznia-Hercegovina nevelés- és művelődéstörténetéről.

MUSZLIM NEVELÉSTÖRTÉNET ÉS ISKOLAÜGY A HAZAI SZAKIRODALOMBAN



AZ ORIENTALISZTIKA SZÜLETÉSE MAGYARORSZÁGON

A hazai Kelet-kutatás több évszázados múltra tekinthet vissza. A saját eredete, őstörténetének és vándorlásának részletei iránt érdeklődő magyarság tulajdonképpen sohasem vágta el teljesen az ázsiai területekhez kapcsolódó szálakat, és évezredes távlatban őrizte keleti emlékeit. A középkorban a magyar őshazában maradt magyarokat felkutató Julianus barát 13. századi utazásai és az általa írott úti beszámolók⁷⁸⁵ tekinthetők a legjelentősebbeknek. A Kelet iránti érdeklődés a török hódoltságot követő időszakban jelentősen növekedett. A 18. és 19. század fordulóján, a nemzeti ébredés korszakában ennek fontos mozgatórugóját éppen az őstörténeti kutatások, a magyarság eredetének tudományos igénnyel és módszerekkel történő vizsgálata adta. Körösi Csoma Sándor (1784-1842), a nemzetközi tudományos életben is máig kiemelkedő helyen emlegetett tudós alakja emblematicusnak tekinthető a hazai orientalisztika történetében.⁷⁸⁶

A Magyar Hírmondó című, 1780-ban útjára indult első magyar újságban – Kapronczai Nyerges Ádám, az erdélyi származású, Bécsben tanult nagyszerű betűmetsző munkásságát méltányolva – az egykori cikkíró megjegyezte, hogy nem csupán az arab és örmény betűk metszésében, hanem a keleti nyelvek tanulásában is élen kellene járniuk a magyaroknak. Így fogalmazott: „Mind a szomszédság, mind pedig saját nyelvünknek mivolta régen arra ösztönözhetett volna bennün-

⁷⁸⁵ Utazásairól, személyéről hatalmas mennyiségű magyar és külföldi szakirodalom áll rendelkezésre. Ebből l. például: Bendefy László (1936): *Az ismeretlen Juliánusz. A legelső magyar ázsiautató életrajza és kritikai méltatása*. Budapest.; Uő.: *Fr. Julianus utazásának kéziratok kútfői*. Budapest, 1937.; Uő.: *Magna Hungaria és a Liber Censuum. Kéziratok kútfők fr. Julianus utazásáról: Richardus beszámolója és Julianus levelei*. Budapest, 1943. *Julianus barát és a Napkelet fölfedezése*. Ford.: Györfly György, Gy. Ruitz Izabella. Budapest, 1986. stb.

⁷⁸⁶ Műveinek és a róla írott életrajzi munkáknak és egyéb tanulmányoknak a felsorolása messze meghaladja ennek a munkának a kereteit. L. erről például: *Körösi Csoma Sándor bibliográfia és dokumentáció*. <http://www.erdelyweb.hu/korosi/bibliografia.htm> (A letöltés időpontja: 2009.12.29.)

ket, hogy a napnyugati európai nyelvek mellett igyekeznénk a napkeleti, nevezetesen a török, persa és arab nyelveket is tudni. Ha efféle tudósok köztünk felesen volnának, mintegy közbenjárók lehetnének a napkeletiek és napnyugatiak között, amazoknak kincseiket s tudományjokat emezekkel közölhetvén.”⁷⁸⁷ Miként ez a forrásrészlet is bizonyítja, Magyarországon már a 19. század előtt is látható volt bizonyos érdeklődés a muszlimok – elsősorban Törökország és Egyiptom lakossága – iránt. Az 1848-49-es szabadságharc magyarországi menekültjeinek törökországi befogadása aztán a magyar közvélemény figyelmét és szimpátiáját még inkább az iszlám világ felé fordította.⁷⁸⁸ A magyar emigráció több tagja is felvette a muszlim hitet, és muszlim országban telepedett le.⁷⁸⁹ Történelmünk alakulása miatt a magyar orientalisztika történetében tehát kiemelkedő helye van a turkológiának. Ennek egyik oka nyilvánvalóan az, hogy a Habsburg-ellenes harcok magyar vezetői emigránsként évszázadokon át többször is az Oszmán Birodalomban találtak menedéket. Thököly Imre, Rákóczi Ferenc, Kossuth Lajos valamint az országból eltávozott híveik emigrációjának története sokszorosan feltárt, magyar és török részről is máig ápolt emlék. A 19. században, a magyar neveléstörténet születésének idején különösen figyelemre méltók azok az emlékiratok, amelyeket a Kossuth-emigrációval török helyszínekre került magyarok hagytak hátra. (Többek között Batthyány Kázmér, Perczel Mór (1811-1899), Egressy Gábor, Guyon Richard). Ebben a században a török nyelv, a török folklór és a török oklevelek kutatása is fontos, nemzetközileg is méltányolt tudományos eredményeket hoz: Vámbéry Ármin⁷⁹⁰ (1832-1913), Kúnos Ignác⁷⁹¹ (1860-1945) és Karácson Imre⁷⁹² (1863-1911) tudományos körökben országosan ismertté teszik kutató- és gyűjtőmunkájuk eredményeit. Kiemelkedő életutat járt be a számtalan – köztük több keleti – nyelvet is beszélő, jelentős törökországi, egyiptomi és egyéb úticélokot felkereső, műfordítóként is jeles Erődi Béla⁷⁹³ (1846-1936).

⁷⁸⁷ *Magyar Hírmondó*, 1780. nov. 11. 91. sz. 737-739. o.

⁷⁸⁸ „Nálunk (...) 1848 óta bizonyos erkölcsi hálaérzet vert gyökeret a törökség iránt...” M. N. (1900): *A mohammedánság helyzete Boszniában*. Budapest. 46. o.

⁷⁸⁹ Vass Előd (1980): *Goldziher Ignác és az iszlamológia Magyarországon*. In: Goldziher Ignác: *Az iszlám*. Magvető, Budapest. 510. o.

⁷⁹⁰ Életútjáról, műveiről és a róla szóló irodalomról l.: http://www.vambery.sk/htm/menu_konyvtar.htm (A letöltés időpontja: 2009.12.29.)

⁷⁹¹ Életrajzi adatait, főbb műveinek bibliográfiai leírását l.: *Magyar Zsidó Lexikon*. (Az 1929-ben Ujvári Péter szerkesztésében megjelent kötet internetes változata.) Projektvezető, szerkesztő: Nagy Péter Tibor. Budapest, 2006. <http://mek.niif.hu/04000/04093/html/> (A letöltés időpontja: 2009.12.29.)

⁷⁹² Életéről, műveiről l.: Bene István (1936): *Karácson Imre élete és művei. (1863-1911)*. Halálának 25. évfordulója alkalmából. Győr. (Klly. a Győri Szemléből); Dévényi Iván: *A török levéltárak legnagyobb magyar ismerője. Vigilia* 1964/1.

⁷⁹³ Erődi Béla eredeti vezetékneve Harrach volt. Életéről, műveiről l. Szinnyei József adatait: <http://mek.niif.hu/03600/03630/html/e/e04862.htm> (A letöltés ideje: 2009.09.13.)

A 19. század középső felében több Koránból vett részlet magyar fordítása is megjelent hazánkban.⁷⁹⁴ A későbbiekben is éppen a soknemzetiségű Osztrák-Magyar-Monarchián belül elhelyezkedő Magyarország lett földrészünkön az egyik helyszíne annak a hitelességre törekvő, reális képet festő tudományos kutatásnak és újságírásnak, mely nagyban hozzájárult az iszlám kultúrájának európai megismeréséhez. Ennek több oka is volt a 19. század második felében és a 20. század elején. Egyrészt a Monarchia Kelet-Dél-Kelet felé orientálódása, a törökbarát, illetve a Balkán (Bosznia-Hercegovina) felé tekintető külpolitika. A Törökországgal kötött megállapodások, illetve Bosznia-Hercegovina okkupálása (1878) és annektálása (1908) is hozzájárult e folyamathoz. Az iszlám követői az 1895:XLIII. tc. 1. paragrafusára nyomán nyertek hazánkban bizonyos vallásszabadságot. 1915-ben került a magyar országgyűlés elé (a vallás- és közoktatásügyi miniszter betérjesztése alapján) a muszlim vallás elismeréséről szóló törvényjavaslat, és az iszlám magyarországi jogállását az 1916:XVII. tc. szentesítette.



22. Erdődi Béla portréja

A turkológiai kutatások mellett mindenképpen ki kell emelnünk azokat a hazai kutatásokat, amelyek szélesebb értelemben véve foglalkoztak az iszlámmal abban az időszakban, és hatással voltak nem csupán a hazai, de a nemzetközi nevelés- és művelődéstörténet alakulására, iszlámmal kapcsolatos szemléletére is. A kutatók közül kétségtelenül legnagyobb hírnévre a számos nyelven beszélő, rendkívül tehetséges tudós, Goldziher Ignác⁷⁹⁵ (1850-1921) tett szert. Magyarországon tulajdonképpen ő végezte először az iszlám történetének modern, kritikai módszerekkel dolgozó kutatását. Hangsúlyozandó azoknak a magyar oktatás- és művelődéspolitikusoknak a támogatása is, akik nélkül ezek a tudósok kevesebb sikert érhettek volna el: legendás például a pályája alkonyán lévő kultuszminiszter, Eötvös József kapcsolata a fiatal „titánnal”, a páratlanul tehetséges Goldziherrel.⁷⁹⁶

ÍRÁSOK A MUSZLIM NEVELÉSÜGYRŐL

E neves magyar orientalista, Goldziher Ignác 60. születésnapjára (1910) megjelent, tanítványai által írott kötetben helyet kapott egy, a magyarországi, iszlámmal foglalkozó kutatások addigi történetét összegező tanulmány, Richtmann Mózes

⁷⁹⁴ Pl.: A Korán. A törökök társadalmi és vallási törvénykönyve. Kiadja Szokolay István (1856) Pest.

⁷⁹⁵ Életéről l.: Simon Róbert (2000): *Vázlatok az emberről és a tudósról*. Osiris, Budapest.

⁷⁹⁶ L. erről: Goldziher Ignác (1984): *Napló*. Magvető, Budapest.

tollából.⁷⁹⁷ Az írás első sora akár ma is aktuális lehet, legalábbis a neveléstörténet vonatkozásában: „Az arab tanulmányoknak csak kis története van Magyarországon.” A Goldziher által 1892-ben írott gondolat máig mit sem veszített időszerűségéből: „... a nem orientalista tudós világ, úgyszintén nagy művelt közönségünk hiába keres irodalmunkban közvetítőt, mely őt e tudománynak a tudós és művelt emberre egyaránt tartozó mozgalmával s eredményeivel megismertetné.”⁷⁹⁸ Ami tehát a muszlim nevelés és oktatás történetét illeti, a terjedelmesebb, átfogó, összehasonlításokat végző magyar nyelvű művek eddig vártak magukra. Az alábbiakban megpróbáljuk számba venni és röviden elemezni a témával kapcsolatba hozható, magyar nyelven nyomtatásban kiadott műrészleteket.⁷⁹⁹

Talán meglepő, hogy a vizsgálatra kiválasztott pedagógiai szakirodalmak sorát Apáczai Csere János Magyar Encyclopaedia⁸⁰⁰ című munkájának említésével kezdjük, hiszen ez a mű aligha tekinthető neveléstörténeti kézikönyvnek. A neveléstörténet fontos forrásának azonban annál inkább. A 17. században élt, Nyugat-Európát járt erdélyi gondolkodó neve és műve feltétlenül említésre méltó, hiszen ő azon tudósaink közé tartozott, akik nagyra tartották elődeik tudományos munkáit, akkor is, ha azok muszlimok voltak. Enciklopédiája elkészítésére vállalkozva Apáczai foglalkozott a világ tudományait nagy egységbe állító muszlim gondolkodók műveivel is, bár életműve kutatásával kapcsolatosan megállapítható, hogy a muszlim tudománytörténetben nálánál sokkalta járatlanabb, egyes újabb kori Apáczai-kutatók máig még azt sem tudták teljes körűen feltárni, hogy pontosan kikre is hivatkozott a jeles karteziánus tudós. A muszlim kultúra tanulmányozását Apáczai olyan fontosnak tartotta, hogy a héber, görög és latin nyelv mellett az arab nyelv tanulását ajánlotta. (Ennek nyilván a keresztény hittérítés, illetve az iszlám vallásával szembeni érvek kialakítása kapcsán is jelentős szerepe lett volna.)

A magyarországi neveléstörténet 19. században kiformalódó diszciplínája mind kezdetben, mind pedig napjainkban elsősorban magyar Kelet-kutatóink írásaira, illetve némi német nyelvű szakirodalomra támaszkodott. Goldziher Ignác művelődéstörténeti tanulmányai és írásai, korabeli akadémiai székfoglalója is megfelelő kiindulópontot jelenthet e téma tanulmányozásához.⁸⁰¹ Az ő műveit használták fel többen azon magyar kutatók közül is, akik a 19-20. század fordulóján neveléstörténettel foglalkoztak. Munkáinak nagy része ma sem olvasható magyarul, valószínűleg emiatt megszámlálhatatlanul többen és többit hivatkoztak írásaira a külföldi szakirodalomban, mint a hazai könyvekben. Várat még magára mű-

⁷⁹⁷ Richtmann Mózes (1910): Arab vonatkozású tanulmányok magyar nyelven az utolsó négy évtizedben. In: *Keleti tanulmányok – Goldziher Ignác születésének hatvanadik évfordulójára írták tanítványai*. Hornyánszky, Budapest. 65-96. o.

⁷⁹⁸ Uo., 95. o.

⁷⁹⁹ Ez a fejezet az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíjának támogatásával készült.

⁸⁰⁰ Apáczai Csere János (1959): *Magyar Encyclopaedia*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest.

⁸⁰¹ Életművének tanulmányozásához hasznos kalauz a tanítványai által elkészített bibliográfia. L.: *Keleti tanulmányok*, i. m., 7-62. o.

veinek neveléstörténeti szempontú áttekintése és elemzése, és természetesen szükséges nézeteinek kiegészítése azokkal az információkkal, amelyek a székfoglalója óta eltelt csaknem 128 évben kerültek publikálásra. Hozzá hasonló látókörű, az iszlám kultúra egészét szemlélő, különböző muszlim országokban kutatásokat végző és tanulmányokat folytató magyarországi tudós a 20. században is akadt, a neveléstörténet vonatkozásában azonban Goldziher hatása bizonyult a legjelentősebbnek és legmaradandóbbnak.



23. Goldziher Ignác portréja

Főként az ő műveit kivonatolták és közölték rövidítve a pedagógiai lexikonok és neveléstörténeti összefoglalások készítői a 19-20. század fordulóján, a későbbi szerzők pedig e művekre támaszkodtak – ha egyáltalán írtak az iszlám nevelésügyéről. Verédy Károly például, aki a 19. század legnagyobb hatású pedagógiai enciklopédiáját készítette Magyarországon⁸⁰², a Koránból vett idézet mellett Goldziher egyik 1881-es könyvét használta fel⁸⁰³, abból is leginkább azt a részt (az 5. fejezetet), amely korábban már a Budapesti Szemlében is megjelent.⁸⁰⁴ Mindezt kiegészítette Asbóth János Egyiptomról írott útibeszámolójának részleteivel.⁸⁰⁵ Az Afrika nevelési állapota című lexikon-szócikk több pontatlanságot is tartalmazott az iszlám kultúrájára vonatkozóan. Ezen írás első, gyakran máig élő torzítása az, hogy az iszlám fogalmát csakis az arabsággal kapcsolatosan használta a szerző, figyelmen kívül hagyva a muszlim civilizáció sokféle népet egybefogó, univerzális jellegét. Egy másik fontos tévedése a szócikknek, hogy a Korán szövegét egyszerűen Mohamednek tulajdonítja, és nem utal annak – muszlimok által vélt – isteni kinyilatkoztatás jellegére.⁸⁰⁶

⁸⁰² L. pl.: Verédy Károly (szerk., 1886): *Paedagogiai encyclopaedia különös tekintettel a népoktatás állapotára*. Athenaeum, Budapest. L.: az *Afrika nevelési állapota* és az *Arab tudományosság és nevelés* címszavakat, 3-8. és 37-38. o.,

⁸⁰³ Goldziher Ignác (1881): *Az iszlám*. Budapest. hasonmás kiadása: Magvető, Budapest, 1980.

⁸⁰⁴ Goldziher Ignác (1879): Muhammedán főiskolai élet. *Budapesti Szemle*, XL. 302-323. o.

⁸⁰⁵ Asbóth János (1883): *Utazás Egyiptomban és Palesztínában*. Budapest.

⁸⁰⁶ Éppen ezzel kapcsolatosan merült fel az újabb évek magyarországi szakirodalmában is az – a muszlimok által felvetett és kiigazított – probléma, hogy a muszlimokat nem helyénvaló mohamedáknak nevezni, hiszen ők nem Mohamedben hisznek (aki számtalan prófétájuk közül csupán az

A szócikk kitért arra a tényre, hogy milyen jelentős szinkretizáló és közvetítő szerepük volt a muszlimoknak az antik görög és keleti világ, illetve a középkori keresztény Európa között. Egyértelműen Goldziher gondolataira támaszkodva Verédy kifejtette azt, hogy minden, az iszlám világában tapasztalható megtorpanás és hanyatlás ellenére „az iszlámnak vannak tudományos iskolái, s van jelentékeny irodalma is.”⁸⁰⁷ Az enciklopédiában szereplő leírás további része (kb. 3/4-e) a 19. század 70-es és 80-as éveinek muszlim világát írja le, tehát akkoriban nem volt igazán történeti leírásnak tekinthető, inkább – mai fogalmainkkal élve – az „összehasonlító pedagógia” tárgykörébe illett, felvonultatva ezen, akkoriban épp, hogy születőben lévő diszciplína minden buktatóját. (Mélyebb elemzés, reálérték-összehasonlítás nélkül olvashatunk például adatokat a kairói és magyarországi tanárok bérééről, a piaster-forint akkori váltóárán.) Mivel Goldziher és Asbóth leírásai főleg Kairó iskoláiról szóltak, Verédy sem lépett túl ezen a kereten, az egyiptomi fővároson túl csak Algírt említette néhány szó erejéig. Ám sem ebből a leírásból, sem pedig enciklopédiája Arab tudományosság és nevelés szócikkéből nem derül fény az iszlám alaptanításaira, az ezen nyugvó nevelés jellegzetességeire, illetve az oktatási intézménytípusok konkrét esetektől elvonatkoztatott, tipizált bemutatására. Ez utóbbi részben viszont megjelent a legfontosabb muszlim tudományok felsorolása, felvillantásra került az iskolákban elsajátítandó curriculum, és Verédy kiemelte (magyar nyelven sajnos, mindmáig ritkaság-számba menő módon) az andalúziai iszlám tudományos központjainak (pl. Córdobaé) szerepét és hatását a keresztény Európa fejlődésére nézve, és kitért az európai egyetemek alapításának muszlim hátterére is.

Bár Verédy enciklopédiájának és Fináczy Ernő középkori nevelésről szóló kötetének kiadása között 4 évtized telt el⁸⁰⁸, utóbbi szerző – aki egyébként a magyarországi neveléstörténet-írás egyik legigényesebb és legnagyobb formátumú alakja volt – szintén főleg Goldziher kutatásaira támaszkodott.⁸⁰⁹ Könyve 11. fejezetét *Muszlimok és zsidók* címmel készítette el. A fejezet bevezetésében (123. rész) A nevelés módja és menete a muszlimoknál címmel olvashatunk egy csokorra valót a muszlim világ szerzőinek nevelésről vallott gondolataiból, valamint információkat a főbb oktatási intézménytípusokról, tartalmakról, az oktatás menetéről, a tanítói mesterségről és a gyerekek fegyelmezéséről. Bár ez a leírás tartalmát, szer-

egyik, bár az utolsó), hanem Allahban, Allah kinyilatkoztatásaiban, és mindent az ő nevében tesznek. („Bism’ Illáhi alrahmáni alrahím”: „Az Irgalmas és Könyörületes Isten nevében”)

⁸⁰⁷ Verédy: *Paedagogiai encyclopaedia...* i. m. 5. o.

⁸⁰⁸ Fináczy Ernő (1926): *A középkori nevelés története*. Budapest. *Muszlimok és zsidók* című fejezet, 289-296. o.

⁸⁰⁹ Fináczy könyve lábjegyzetében ezt írta: „Ebben az egész cikkelyben Goldziher Ignácnak azt a tanulmányát követem, mely a dr. James Hastings szerkesztése mellett megjelenő *Encyclopedia of Religion and Ethics* 198-207. lapjain olvasható. E cikkben össze van gyűjtve az egész idevágó irodalom is. – V. ö. még G. Bauer: *Jüdische und muhammedanische Erziehung a Schmid-féle nagy neveléstörténet II. kötetének 1. részében, az 549-611. lapokon.*” Uo. 289. o.

kezetét tekintve az előző enciklopédiánál átgondoltabb, alaposabb, mégsem ad kimerítő és hiteles képet a muszlim neveléstörténet jellegzetességeiről. Hiányzik belőle – Verédy művéhez hasonlóan – a vallás alaptanításainak bemutatása (pedig ezt Fináczy a keresztény nevelésről szóló fejezetből nem felejtette ki), és szinte utalás sem történik a muszlim civilizáció sokszínűségére, az iszlám hitet vallók etnikai másságára, a földrajzi területenként és történeti korszakonként tapasztalható különbségekre, és az iszlám irányzatairól sem esik szó. A 124. pontban, a muszlim nőnevelésről írva viszont Fináczy kiemelte az (ortodox) iszlám vallási teória és gyakorlat kettősségét.

A 125. pont alatt a muszlim nevelés(filozófia) elmélkedőiről szólt, mely fejezet alapok és előzmények nélkül való, és a benne említett muszlim szerzők neve mellett csak néhány – inkább közhelyszerű – gondolat áll pedagógiai rendszerük jellemzése kapcsán, műcímek és tudományrendszertani leírások említése nélkül. Így, ahogyan Fináczy közvetítette, csak az a gondolat alakulhatott ki az egykori (és mai) olvasóban, hogy a muszlim pedagógiai gondolkodás az európaihoz képest rendszerezetlen, kezdetleges és fajsúlytalan, holott ez a „sugallat” egyáltalán nem helytálló. Csak az iszlám témájának szánt „kegyelemdőfés” volt az a 126. alpont, amelyben Fináczy ismételten megerősítette a muszlim nevelés „nem nemes” jellegét. (A mélyen keresztény világnézetű szerző esetében ez ha nem is elfogadható, de érthető álláspont, és műveinek más részeinél is megfigyelhető, például az ókori kínai nevelés tárgyalásánál.)⁸¹⁰ Ebben az utolsó szakaszban viszont kifejezetten értékes részek is vannak: a szerző röviden bemutatta a muszlim (nála is arab), a keresztény és a zsidó kultúrkör közötti kapcsolatokat, és találkozási pontokat, valamint azok jelentőségét. Fináczy Ernő a századelőn minisztériumi megbízatást teljesítve készítette el ezt a maig egyik legegyetemesebbnek mondható neveléstörténeti összefoglalást, amelynek kötetei, legalábbis azok egyes részei szinte mostanáig meghatározó a neveléstörténet tanulmányozása kapcsán. Ezek a kötetek az 1980-as évek közepétől (amikor reprint kiadásban megjelentek) reneszánszukat élik.

A 19-20. század fordulójáról említenünk kell néhány olyan forrást is, amelyek bár széles körben ismertek és hozzáférhetőek voltak Magyarországon, tartalmuk még a legcsekélyebb mértékben, részleteiben sem épült be soha neveléstörténeti szakirodalmunkba. Azokról a Bosznia-Hercegovináról született írásokról van szó, amelyek nem csupán az Osztrák-Magyar Monarchia által megszállt és annektált⁸¹¹ terület oktatásügyének speciális jellemzőiről tudósítottak, hanem gyakran magának az iszlámnak a nevelési törekvéseiről és hagyományairól is. Több szerző kifej-

⁸¹⁰ Fináczy Ernő (1906): *Az ókori nevelés története*. Budapest.

⁸¹¹ A terület megszállásáról l. például: Palotás Emil (1992): *Bevonulás Boszniába. Balkáni krízis 1878. Rubicon*, 17.; Bencze László (1987): *Bosznia és Hercegovina okkupációja*. Budapest; Kállay Béni kiadatlan emlékiratai Bosznia annexiójáról. (1914) *Történelmi Szemle*, III. Közli: Wertheimer Ede. 257-266. o.



24. Asbóth János portréja

tette például, hogy Bosznia-Hercegovina esetében nem elegendő csupán állami iskolák létesítésével és fenntartásával hozzájárulni a műveltségi szint emeléséhez, mert az ott élők vallásos meggyőződése (hasonlóan bármely más muszlim közösség gondolkodásmódjához) saját, muszlim iskoláik támogatását kívánja.⁸¹² A beszámolók magyar elkészítői gyakran kitértek arra, hogy a muszlimok nem kívánnak reformokat, és nem szívesen veszik iskolaügyük bármiféle átalakítását, mert életvitelük a Koránon és a hagyományokon nyugszik. Az ott élő muszlimok közül sokan éppen az „újítási törekvésekkel” magyarították azt, hogy Bosznia-Hercegovinából

tömegesen költözött el a lakosság Ázsiába.⁸¹³

A fentebb már idézett Asbóth János, aki Kállay Béni boszniai politikájának rezonőréként a 19. század végén számtalan beszámolót készített a területről, egyik írásában összevetette az európai és a muszlim nevelésügy és tudományosság jellegzetességeit. Nyugaton máig nem értett (sokszor fel sem ismert) sajátosságokra utalt, amikor például ezt írta: „... a mohamedán tanügy általában azon a fokon áll, mint állott Európa-szerte a tanítás a skolaszticizmus idején. Az ismeretnek, valamint a magas és szubtilis okoskodásnak egyenesen bámulatra méltó példái lehet feltalálni a mohamedán tudomány szövétnékeiben. De ez az egész tudomány a Korán megértéséhez szükséges arab nyelvtanon kívül kizárólag transzcendentális dolgokra és az embernek a valláserkölcsön alapuló kötelességeire vonatkozik. És valóban nem könnyű válaszolni mohamedán tudósnak, midőn azt mondja, hogy aki Istent és túlvilági életet hisz, annak ezen legfontosabb, legmagasztosabb dolgok mellett szükségképp csak hitványnak tűnhetnek fel a földi életet illető dolgok. Az ő tudománya mellett tehát az európai modern tudomány, mely kizárólag ilyenekre vonatkozik, csak megvetésre méltó, és az ész ezen hitványságok által elvonni a fenségéstől bűn és ostobaság.”⁸¹⁴

⁸¹² M. N. i. m. 55-60. o.

⁸¹³ „Keresni az iszlám nép vallási és kulturális biztosítását a megszállott tartományokban, s e célból a felekezeti és kulturális önkormányzatot követelni (...) csak olyan emberek tehetik, a kik szívvel, lélekkel csüngenek ügyükön, hazájukon, a kiket önzetlen és nemes munkájukban csak ez az egy vágy vezérel, miként őrizték meg apáinak földje számára az iszlám népet a felekezeti és kulturális intézményeinek a biztosításával.” In: *Bosznia és Hercegovina iszlám lakosságának emlékirata a magas delegációk valamint az országgyűlés tagjaihoz. é. n. (1902?) Hungaria Könyvnyomda, Budapest. 15. o.*

⁸¹⁴ Asbóth János (2000): *Bosznia és Hercegovina. Tertia*, Budapest. Vál.: Vasas Géza. 51. o.

A Kemény Ferenc szerkesztésében 1933-34-ben megjelent kétkötetes Magyar Pedagógiai Lexikon⁸¹⁵ szócikkei között számos olyan lelhető fel, amelyek Európán kívüli országok oktatásügyéről tudósítanak. A lexikonban részletes kifejtést találhatunk a muszlim (koranikus) nevelés jellemzőiről, a Korán (iszlám) pedagógiája⁸¹⁶ címszó alatt. A Fináczy Ernő és Goldziher Ignác írásaira illetve egy, a Koránból vett szemelvényekből szerkesztett könyvre⁸¹⁷ támaszkodó szócikk kiemelte azt, hogy az iszlám világában már a legrégebbi időkben is közérdeklődés tárgya volt a nevelés, részletezte az oktatás tartalmát, a tanítói munka jellemzőit (a nevelőkkel szemben támasztott követelményeket). A szerző kitért a testi fenyítés és a lánynevelés muszlim szokásaira is: az előbbi esetében arra, hogy azt csak tíz évnél idősebb gyermeknél alkalmazták, utóbbinál pedig arra, hogy bár a leányoknál legfontosabbnak a vallásos nevelést tartották az iszlámban, sok arra vonatkozó példát lehet sorolni, hogy az értelmüket is fejlesztették. A nevelési irodalomról szólva a szócikkben ez áll: „A muszlim nevelés elméledőinél mind az erkölcsstan és bölcsélet terén, mind a nevelésben szembeszökően nyilvánul meg a hellenisztikus gondolkodás nagy hatása.”⁸¹⁸ Kiemelte Ibn Szína, al-Ghazáli, al-Qábiszí, Ibn Rusd, Ibn al-Arabí és Ibn Khaldún műveinek jelentőségét, ugyanakkor – Fináczyhoz hasonlóan, akit forrásként meg is jelöl a címszó szerzője – összegzésként azt állította, hogy „Az iszlám etikai tartalma magában véve nem kedvezett a nevelés nemesebb alakulatának, s ezért nem is pedagógiai, hanem tudományos és általános művelődési tekintetben hatott a nyugateurópai népekre; ez a hatás Spanyolországban érte el tetőpontját.”⁸¹⁹

AZ ISZLÁM NEVELÉSÜGYE A MAGYAR PAEDAGOGIA CÍMŰ FOLYÓIRATBAN

A fenti források mellett több érdekes adalékkal is szolgálhat az iszlámmal kapcsolatos hazai nézőpontokról, a muszlim nevelésügy (és annak történetének) ismeretéről a korabeli pedagógiai sajtó számos cikke. A Magyar Paedagogia című, 1892-ben indult akadémiai lap például már korai éveiben számos, nem európai területek neveléstörténetét és iskoláztatási szokásait taglaló tanulmányt közölt, köztük az iszlámmal kapcsolatos cikkeket. Beksits Ignác (1853-1899) egyiptomi iskolákról szóló írásait például 1896-ban hozta le a folyóirat. Az első részben olvasható tanulmány keletkezése idején nem volt neveléstörténeti írásnak tekinthető, hiszen

⁸¹⁵ Kemény Ferenc (szerk.): *Magyar Pedagógiai Lexikon*. 1-2. Révai Irodalmi Intézet, Budapest, 1933-34.

⁸¹⁶ Uo. 2. k. 97-98. o.

⁸¹⁷ Endrei Gerzson (fordító, 1915): *Szemelvények a Koránból*. Athenaeum Rt., Budapest. Modern Könyvtár.

⁸¹⁸ Kemény F. i. m. 2. k. 98. o.

⁸¹⁹ Uo. 2. k. 98. o.

saját korának egyiptomi tanintézményeiről írt Beksits. A szerző műve megírása-
kor szülőföldjén, Somogy megyében dolgozott, az ottani Főgimnázium tanára volt.
1897-ben, 19 évnyi tanári munka után kinevezték őt Somogy megye királyi tanfel-
ügyelőjévé. Tagja volt a Magyar Philológiai Társaságnak és a Paedagogiai Társaság-
nak is. 1894-95-ben betegszabadsága alatt több hónapot töltött utazással: bejárta a
Mediterránium több helyszínét, megfordult Szicíliában, Máltán és Egyiptomban.⁸²⁰
Ez utóbbi országról ezt írta első cikke bevezető soraiban: „Ennek az országnak az
iskoláiról szerzett tapasztalimat szándékozom ezekben a sorokban megírni, mint
hogy öt havi egyiptomi tartózkodásom alatt, a hová betegségem kergetett, – volt
alkalmam Kairónak és környékének számos iskolájában többször megfordulni.”⁸²¹

Jóllehet, írása nem történeti jellegű, az arab iskolákról írott gondolatai (amelye-
ket hangsúlyozottan megkülönböztetett és bemutatásában is elkülönített a szerze-
tesi elemi- és középiskoláktól) olyan iskolai állapotokról rögzítettek képet, amelyek
az észak-afrikai országban (hasonlóan az iszlám más országaihoz) már több évszázá-
dos hagyománnyal bírtak. Ezekről, a tulajdonképpen koranikus iskolákról Beksits
ezt írta: „Az arab elemi iskolákat szent helyeknek tartják az arabok. A koránt csak
szent helyen lehet tanítani. Iskoláik tehát többnyire valamely muschének⁸²² köz-
vetlen szomszédságában vannak, a hova csak saruk nélkül, vagy a sarukra húzott
szent papucsokban szabad belépni.”⁸²³ Mindaz, amit az iskolai térről, a tanár-diák
viszonyról, a tanítási tartalmakról és módszerekről leírt, a források szerint a kö-
zépkor óta szokásos volt Egyiptomban és más muszlim helyszíneken is. A szerző
saját leírása szerint ideje nagy részét egy Helouan⁸²⁴ nevű vidéki városkában töl-
tötte, ahol szinte naponta bejárta az arab elemi iskolába. „Ebben az iskolában a
tanítás nem jöhet számításba, így csak a tanulásról szólhatok. Mindegyik gyermek
kezében egy téglány alakú pléhtábla van. Erre másolják le tintával a Koránból a
kivonatolt mondatokat. A kezdők többnyire a hallásból is ismert szöveget másol-
gatják le. A haladóknak már nemcsak másolniuk kell, hanem a leírtakat meg is
kell tanolniuk. A lemásolás után nagy hévvel, zajongva, jobban mondva kiabálva
tanulják a leckéjüket, miközben annyira bólogatnak, hogy majdnem a földbe
ütik az orrukat.”⁸²⁵

⁸²⁰ Beksits Ignác *Somogy megye királyi tanfelügyelője*. <http://www.somogyitemetkezés.hu/temetok.php?id=62> (A letöltés ideje: 2009.12.31.)

⁸²¹ Beksits Ignác (1896): *Az egyiptomi iskolák I. Az arab elemi iskolák*. *Magyar Paedagogia* 56. o.

⁸²² Beksits nyilván a *meccetekre* gondolt. A cikkeire mindvégig jellemző, hogy az arab kifejezéseket nem pontos formában (pláne nem a mai magyar tudományos átírás szabályai szerint) írta át. A műezzin például nála: *Mueddin*; az ashadu (vallom...) nála *asheddu* (57. o.) stb.

⁸²³ Beksits Ignác i. m. 57. o.

⁸²⁴ Helouan vagy Helwan Beksits idejében kedvelt üdülővároska volt, éppen a tanár utazásával egy időben jelent meg róla egy német nyelvű ismertető brossúra: Fényes A. (1895): *Der Winter-kurort und Schwefelthermen in Helouan les-bains bei Cairo (Egypten)*. Cairo, F. Deimer. Beksits korának helouani látképeit mutatja be az alábbi francia weboldal: (A letöltés ideje: 2009.12.31.)

http://www.egyptedantan.com/le_caire/iles_rivegauche_rivedroite/helouan/helouan4.htm

⁸²⁵ Beksits Ignác i. m. 58. o.

Jóllehet, a középkori arab, tanítói munkához írott útmutató szövegek (ellenében több európai tanács-gyűjteménnyel) elítélően írtak a tanulók fizikai bánatalmazásáról, kifejezetten tiltva a gyermekek fejének az ütlegelését⁸²⁶, Beksits tapasztalatai ebben, az általa meglátogatott iskolában világosan mutatták, hogy a 19. század végén Egyiptomban sem volt ismeretlen a testi fegyelmezés. Ezt írta: „A kezdők a szöveg lemásolása, a haladók a szöveg lemásolása után a tanító elé járulnak. A morcz tanító kezébe veszi a pléhtáblát, és a kezdőktől meg-megkérdi egyik-másik betű nevét majd felolvastatja velük a másolatot, a haladókkal pedig könyv nélkül mondatja fel. Jaj! Ha hiba esett a másolatban, vagy ha elakad valamelyik a felmondásban. A testi büntetés (többnyire arczülütés) ilyenkor el nem maradhat, mire a kis apróságok szó nélkül a helyökre mennek és tovább másolják vagy tanulják leczkélőket...” illetve „a rendetlenkedő, rakoncátlan vagy dulakodó tanulókkal szemben szíjkorbácshoz szokott folyamodni a helouani tanító, kinek inkább a fölindulása vagy vérmérséklete, mint a kihágás nagysága szabja ki a büntetés mértékét”.⁸²⁷

Nagyon sommás megállapítást tesz az egyetlen iskolában, egy tanár nevelési stílusából levont megfigyelései alapján ezt követően a szerző: „a szeretetet és gyengéd érzést nem ápolják itt a gyermekek szívében, sőt a meglévőt is kiölik belőle. A durva bánásmód félelmet, majd alattomoságot ébreszt a tanítványokban. És ez az alattomoság nagy szerepet játszik az arabok életében, hiszen az iskolai szigorúságot az életben az önkény váltja fel. Csak természetes, hogy az alattomoság a második természetévé válik az arab lakosoknak.”⁸²⁸

Mindaz, amit az iskolai berendezés, a taneszközök vonatkozásában Beksits megfigyelt, valójában – a régi forrásokkal összevetve adatait – több évszázadosnak mondható: például az, hogy a XIX. század végi arab alapfokú iskolákban szinte nem voltak bútorok, a diákok a földön ültek „törökülésben” és térdükön tartották a pléhtáblákat vagy a Korán kivonatolt lapjait. (A földön ülni Egyiptomban és más, keleti területeken is a lakóépítményekben, imahelyeken stb. éppúgy szokásban volt és van még ma is, mint az iskolákban, a szerző kritikai gondolataiban azonban mindez nem fogalmazódott meg. Csupán arra utalt, hogy az ottani éghajlat olyan meleg, hogy nem fáznak meg a gyerekek, és az ablakok-ajtók is tárva-nyitva vannak a tanórák alatt.) Szintén komoly bírálattal illette Beksits a piszkos, rendetlen iskolai környezetet, beleértve ebbe a tanító és a diákok ruházatát is, kiemelve, hogy „tisztaságot egész Egyiptomban nem érdemes keresnünk”⁸²⁹.

A cikk szerzője írása végén átfogó áttekintést ad a teljes egyiptomi iskolázta-
tásról, kifejtve, hogy az arab országban nem létezik a hazaihoz hasonló, szélesen

⁸²⁶ L. például Ibn Szahnún....

⁸²⁷ Beksits Ignác i. m. 58. o.

⁸²⁸ Uo. 59. o.

⁸²⁹ Uo. 59. o.

kiépített hálózat, inkább csak Kairó és az európaiak által látogatott üdülővárosok emelhetők ki, mint iskolaközpontok. Megemlítette az egyiptomi településszerkezetnek azt a korabeli sajátosságát, hogy nagyon sok a kicsi, szinte még falunak sem nevezhető település, illetve, hogy a lakosság jelentős része nomád életvitelt folytat, és mindez lehetetlenné teszi az iskolahálózat bővítését. Beksits számárhátan több apró települést is meglátogatott, hogy a helyi viszonyokról pontosabban tájékozódjon, de leírása szerint iskolát sohasem talált. Ezekről eltérően viszont: „Az üdülőhelyek községeiben azonban mindenhol akadtam iskolákra. Mintha a civilizáció magvait hintenék el ott az európai betegek!”⁸³⁰ Minden, a tanítási módszerekkel, iskoláztatással kapcsolatos más pozitív jelenséget is teljesen az európaiak jótéteményeként vett számba a szerző. Például az alábbiakat írta tanulmánya záró bekezdéseiben: A gyerekek „dalolni a francia szerzetesek tanítványaitól tanulnak meg, kik hazafias dalok között hagyják el a tanintézetet. Játszani való kedv meg az angol katonáktól ragad rájuk, kik a fegyvergyakorlatok után Kairó szabad terein naponkint nagy szenvedélylyel kergetik a lapdát. Angol katona pedig bőven akad Kairóban, így a gyermekek lépten-nyomon látják a fürge, lapdával mulatozó katonákat.”⁸³¹ A szerző tehát, kora számos más magyar és nyugati utazójához hasonlóan hitet tett arról, hogy az elmaradott arab népeiséget csakis a Nyugat képes civilizálni. Ezt még nyomatékosítja az alábbi kijelentés: „Elmondtam tehát, hogy mit láttam és tapasztaltam az arab elemi iskolákban! Valami tanulni és utánozni valókról nem írhattam és én mégis meg vagyok elégedve a tapasztaltokkal, mert ennyire sem számítottam”, és Egyiptomról megjegyzi, hogy gyér iskolahálózatával is „egyedül áll Afrikának minden más országa fölött”⁸³².

Beksits Ignác egyiptomi tapasztalatairól egy második, a kairói egyetemről szóló írásban is beszámolt a Magyar Paedagogia 1896-os évfolyamának hasábjain.⁸³³ Az al-Azhar a középkorhoz hasonlóan a XIX. század végén is kiemelkedő híré muszlim felsőoktatási intézmény volt, amelyet az egyiptomi fővárosban járt magyar utazók többsége is felkeresett. A cikk szerzője írása elején leírta az egyetemhez való eljutás útvonalát és hosszabb jellemzést adott a számára meghökkentő méretű, tízezer diákot befogadó épület-együttesről. Azt látta, hogy ottjártakor a folyosókon 8-12 éves korú fiúk tanítása folyt, vagyis az al-Azhar egyrészt elemi iskolaként is működött (hasonlóan a középkori Európa számos egyeteméhez és az arab világ más felsőfokú képzőhelyeihez). Visszaulva az előző írására, Beksits megjegyezte, hogy bár a Korán-tanulás módszere itt is a hangos szövegtanulás és írásban is a szent sorok másolgatása, jelentős különbség más, általa látogatott arab kisiskolákhoz képest, hogy Kairó legrangosabb oktatási intézményében el-

⁸³⁰ Uo. 60. o.

⁸³¹ Uo. 61. o.

⁸³² Uo. 61. o.

⁸³³ Beksits Ignác (1896): Az egyiptomi iskolák II. Az arab egyetem. *Magyar Paedagogia* 123-127. o.

vétve sem találkozni durva fegyelmezéssel, a diákok ütlegelésével. Beksits felírta az iskola diákjainak, hogy nincs csend és fegyelem, és az arab világban szokásos szövegtanulási módszerről is így szólt: „az meg, hogy számtalan körben egyre-másra himbálják a tanulók felső testöket, sajátos komikus hatással van a nézőkre”.⁸³⁴ A híres kairói iskolába látogató tanár, mint ebből a mondatából is kiderül, mintegy színháznak fogta fel az al-Azhar falai között látottakat, és mindent furcsának vagy nevetségesnek gondolt, ami a saját iskolai környezetétől, a magyarországi tanítási viszonyoktól eltérő volt. Így kerülhetett az a különös megállapítás is a cikkébe, hogy a kairói egyetemen az a diák folytathat felsőbb szintű tanulmányokat, aki „4-5 évig bólogatott a folyosókon”⁸³⁵, jóllehet, pár sorral lejjebb ő maga is elismeri, hogy az egy-egy oszlop köré gyűlt, képzett tanár vezetésével Korán-szövegek magyarázatával foglalkozó férfúik komoly munkát végeznek. Igaz, azt is hozzátette, hogy a legtöbb tanár nem sokat törődött azzal ottjártakor, hogy a növendékei hogyan értelmezik a szövegeket, inkább hagyta, hogy azok olvasgassanak. Kiemelte egy olyan tanító példáját, aki igazán kiváló módszerekkel, derűvel és türelemmel magyarázta a Koránt: „Ez is, mint a többi tanártársai, a kezében tartotta a hallgatókéval ugyanazon szövegű kéziratot és felolvasott egy-egy pontot. A felolvasást követte a magyarázat. Lendülettel, mosolygó arccal, hangsúlylallyal és taglejtéssel fejtegette a felolvasott szöveget. Lehetett látni minden mozdulattából, hogy nemcsak érti, hanem át is érzi azt, amit magyaráz. Miután minden oldalról megvilágította a felolvasott részt, iparkodott meggyőződni, hogy megértették-e azt tanítványai. Miért is hol az egyik, hol a másik tanulóval újra meg újra megbeszélte a már megmagyarázott szöveget, arcza pedig kigyulladt az örömtől, ha látta, hogy a tanítványok megértették és felfogták magyarázatát.”⁸³⁶ A korábbi cikkében bemutatott külvárosi elemi iskola leírásához hasonlóan Beksits az al-Azhar jellemzésénél is kiemelte a piszkos környezetet és a gyér, elhanyagolt bútortatot, pedig ez az épület-együttes hálóhelyként is szolgált számos diáknak és tanárnak.

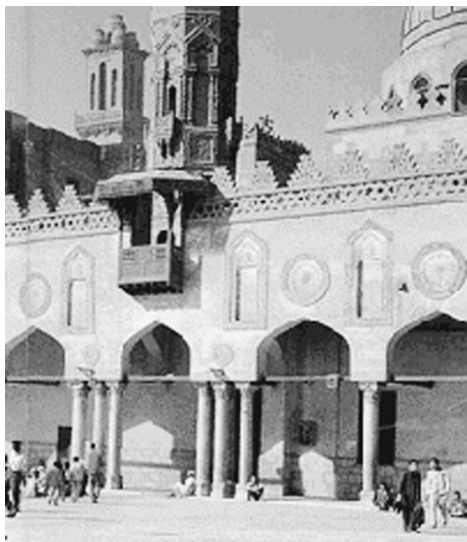
Beksits cikke végén annak a véleményének adott hangot, hogy mindabból, amit a kairói egyetemen és általában Egyiptomban látott, csak arra tud következtetni, hogy az ókor nagysága a régmúltté, és az ország nyomába sem léphet a piramisépítők korának. Az egyetemi polgárokat tudatlanoknak nevezte, és azt állította, hogy az arabok eme iskolája „kilencszáz éves fennállása óta egy tapodtat sem haladt előre a tudomány útján”⁸³⁷. Több mint meglepő következtetés ez az arab nyelvet nem beszélő, az al-Azhar egy napra meglátogató személytől, aki saját élményein kívül más (olvasott) forrást nem említett a tanulmányaiban. Pedig utazása időpontjában magyar nyelven is rendelkezésére állt egy olyan tanulmány,

⁸³⁴ Uo. 125. o.

⁸³⁵ Uo. 125. o.

⁸³⁶ Uo. 125-126. o.

⁸³⁷ Uo. 127. o.



25. Al-Azhar Egyetem, Kairó

amelyet a kiváló, már a 19. század végén is nemzetközi hírnévnek örvendő orientalista, Goldziher Ignác írt az al-Azharról.⁸³⁸

Az arabul is kiválóan értő tudós 1874-ben több hónapot töltött a neves intézményben, és az ott tapasztalt élményeit a kairói oktatásügyi minisztériumban nyert adatokkal is kiegészítette. Műve nagyszerű lehetőséget kínál az összevető forráskritikára. Az összevetéshez és értelmezéshez fontos és kiváló kiindulópont az, amit a tanulmányi útjáról Goldziher megfogalmazott: Mint látogatók lépünk az érdekes csarnokba, honnan a mohamedán tudományosság az iszlámvilág minden iránya felé szétsugárzik. Nem

mint kíváncsi, de különben közönyös turisták, konzuli közvetítés útján könnyen nyerhető rendői engedéllyel, hanem mint résztvevő kultúrbarátok, kik e csarnokokban egy jobbról és balról, az európai áramlat hullámai által nyaldosott sziklát pillantunk meg, mely a keleti világban az idegen elemnek vakmerően és bámulatos szilárdsággal útját állja.⁸³⁹ Előképzettségükön, nyelvtudásukon kívül teljesen más volt tehát a két cikkíró *nézőpontja*, hozzáállása is. Beksits a *látogató*, Goldziher pedig a *résztvevő* szemével tekintett az al-Azharban folyó munkára. Ebből következik természetesen az, hogy bár két évtizednyi különbséggel ugyan, de nagyjából ugyanazt látták, ám a látottakat (részben) eltérően értékelték. A keleti muszlim államokat jól ismerő Goldziher például már műve elején leszögezte (szöges ellentétben a kolonialista retorika elemeit hangoztató Beksits véleményével szemben), hogy „Nem az európaiasodás az, melytől a keleti mohamedán világ szellemi újjászületése várható. Nem az európai iskolának Damaszkuszba és Kairóba való átültetése az, mi a mohamedán világ szellemi életrevalóságát meg fogja menteni, hanem az, ami e fogékony társadalommal a középkorban a művelődés egyik legfényesebb korszakát teremtené meg: a haladás feltételeinek fejlesztése magának az iszlámnak a szervezetéből kiindulva? A belső fejlődés és haladás elemeinek fölébresztése.”⁸⁴⁰

⁸³⁸ Goldziher Ignác (1980): Mohamedán főiskolai élet. Al-Azhar mecsetakadémia Kairóban. In: Goldziher Ignác: *Az iszlám*. Magvető Kiadó, Budapest. Válogatta: Vass Előd. 359-411. o.

⁸³⁹ Uo. 383-384. o.

⁸⁴⁰ Uo. 364. o.

Az al-Azhar működését jellemezve Goldziher kifejtette, hogy az egyszerre központi mecset és iskola, amelyet ráadásul számtalan külföldi is folyamatosan látogat, éppen ezért mindig hatalmas tömeg van a falai között. Alapos történeti áttekintést adva az intézmény múltjáról, a tudós azt is kifejtette, hogy a 19. század végén az iskolában békésen megfértek egymás mellett az iszlám különböző irányzatai, és mindegyiknek számos tanára és diákja volt ottjártakor.⁸⁴¹ Míg Beksits egyszeri látogatása alkalmával nem tudott pontos képet alkotni a mecset képzési rendjéről és a tanárok munkájáról, Goldziher ezek vonatkozásában is pontos, statisztikai adatokkal is alátámasztott ismertetést adott. Leírta például azt, hogy Egyiptomban egy 1871-es, az ország muftija által kiadott program szerint az al-Azhar tanári állásaira pályázóktól megkövetelték, hogy képesítő vizsgát tegyenek, csak ez után következhetett a kormány részéről a tanári kinevezés. „A tanárokat a kiállott vizsgálathoz képest három rangfokozat szerint osztályozzák. Az elsőrangú tanárnak mindazon 11 tudományszakból vizsgálatot kellett állnia, melyek az iszlámtudomány enciklopédiáját alkotják. Mielőtt azonban a jelölt e rangra emelkedik, okvetlen szükséges, hogy előbb mint másodrangú tanár hosszabb ideig működött legyen. (...) A másodrangra jelöltek hatnál több, a harmadrangra jelöltek ellenben hatnál kevesebb tantárgyból tartoznak vizsgálatot állani.”⁸⁴² Goldziher is kiemelte az al-Azharhoz kapcsolódó szálláshelyek, a *rivak*-ok szegényes berendezését (ami Beksitsnek is szemet szúrt), ám ő hozzátette, hogy mindennek az az oka, hogy a mecsetiskola messze kinőtte kereteit és lehetőséget, hiszen az eredeti (középkori) diák- és tanárlétszámhoz képest megsokszorozódott az iskolát látogató (és ott is lakó) személyek száma. Ugyanakkor kiemelte, ami a két évtizeddel oda látogató somogyi tanár kollégának nem tűnt fel, hogy a tehetős diákok nagy része a mecseten kívül keres magának szállást, „s erre a mecsetépület közvetlen közelében meglehetősen olcsó áron bő alkalom nyílik”⁸⁴³.

Ami a tanítás tartalmát és módszereit illeti, Goldziher leírása – jöllehet, az iszlámot illetően összehasonlíthatatlanul mélyebb és alaposabb tudáson nyugszik, mint Beksitsé – tulajdonképpen alapvetően egybevág a somogyi tanár megfigyeléseivel. Hozzá hasonlóan ugyanis az orientalista tudós is kiemelte, hogy „mindenik eladás egy meghatározott szövegről szóló magyarázó kollégium, semmi más; s ez az előadási mód a mohamedán keleten rendszerint annyira megy, hogy az olvasásra kijelölt szövegen kívül még egy kommentár s a kommentár mellett sokszor még egy mellékkommentár is magyarázatra kerül. Még a mohamedán tudományos élet legjobb barátai sem tagadhatják, hogy e körök tudományos munkássága már évszázadok óta magán viseli a termékeny genialitás fokozatos enyészetének bélyegét.”⁸⁴⁴

⁸⁴¹ 1877-es adatai szerint a 7695 hallgató közül 1240 a hanefita, 3192 a sáfí'ita, 3240 a malikita, 23 pedig a hanbalita irányzathoz tartozott. Goldziher i. m. 373. o.

⁸⁴² Uo. 378. o.

⁸⁴³ Uo. 381. o.

⁸⁴⁴ Uo. 388-389. o.

Beksits egyiptomi tapasztalatait cikke harmadik és negyedik, befejező részében *A szerzetesek elemi iskolái*⁸⁴⁵ illetve *A szerzetesek közép iskolái*⁸⁴⁶ címmel tette közvé. Az elemi iskolákról szóló írását már felütésként sommás, az afrikai kultúrtörténetet negligáló kijelentéssel kezdi: „Európa a cultura nyomait a Nilus mentében képes Afrika belsejében legtávolabb felmutatni. A tengerparti városokban kisebb-nagyobb mértékben már találkozunk ugyan európai szokásokkal, de a szárazföldön csak a Nilus partján tudott legmesszebb beférkőzni a civilisatio. És ezt a hosszú szárazföldi útját Európának a kereszt és a szuronyok jelölik Afrikában.”⁸⁴⁷ Ebből a három mondatból rögtön az is kiderül, hogy számos más, kolonialista gondolkodásmóddal jellemezhető európai (nyugati) kortársához hasonlóan, a világhíró középiskolai tanár is *csakis azt tartotta civilizációnak, ami európai*, a katonaság egyiptomi (afrikai) jelenlétét „a rend és a biztonság” őrizőjeként, a szerzeteseket pedig „a lelkieken kívül – a tanítás hirdetőjének” nevezte. Leírta, hogy Kairóban főleg ferencesek, vidéken pedig misszionáriusok tevékenykedtek a 19. század végén, és azt is kiemelte, hogy iskoláikban leginkább a bevándorlók gyermekeit tanítják, néhány helyi növendék kivételével. Az oktatás nyelveként a francia és angol mellett az olaszt említette, az arab nem szerepelt a szerzetesi iskolákban. Erre vonatkozóan Beksits igen különös magyarázatot talált: „Itt a bölcsek lakói is csak úgy alusznak jóízűen, ha a monoton arab dal a kellemes csengésű francia és olasz dallal változik.”⁸⁴⁸ A ferencesek kairói iskoláinál is megemlítette, hogy azok levegőtlenek és piszkosak (cáfolva ezzel a korábbi cikkében írottakat, hogy ez valami arab sajátosság lenne...)⁸⁴⁹, a misszionáriusok helouani iskolájával kapcsolatosan viszont – amelynek egyik nyilvános vizsga-ünnepségét 1895 februárjában ő maga is meglátogatta az osztrák-magyar konzullal – azt írta, hogy tisztaságát tekintve élenjáró, és Beksitset lenyűgözték az ott látott nevelési módszerek és oktatási eredmények is.⁸⁵⁰

Tanulmányorozata negyedik, záró részében egy, a francia szerzetesek által fenntartott kairói kilencosztályos középiskoláról készített beszámolót. Az európai nyelveken és program szerint folyó tanításról Beksits két óra hospitálásával szerzett benyomásokat. A látott módszereket és a tananyagot nem más kairói, hanem a magyarországi középiskolák jellemzőivel vetette egybe. Ettől csupán abban az esetben tért el, amikor azt fejtegette, hogy a hazainál jóval hosszabb kairói óráközti szünetekben tornamutatványokat gyakorló fiúk kevésbé ügyesek magyar kortársaiknál. Ennek a „visszamaradásnak” az „okát” ugyanis abban látta, hogy „a déli népeknek véralkata (...) nagyban különbözik a mienktől. A meleg éghajlat-

⁸⁴⁵ Beksits Ignác (1896): Az egyiptomi iskolák III. A szerzetesek elemi iskolái. *Magyar Paedagogia* 198-202. o.

⁸⁴⁶ Beksits Ignác (1896): Az egyiptomi iskolák IV. A szerzetesek közép iskolái. *Magyar Paedagogia* 266-270. o.

⁸⁴⁷ Uo. 198. o.

⁸⁴⁸ Uo. 199. o.

⁸⁴⁹ Uo. 200. o.

⁸⁵⁰ Uo. 202. o.

beliek nem mérkőzhetnek velünk a fáradalmak könnyű elviselésében. – A frèrek tanítványai tehát kiváló dicséretet érdemelnek, hogy jó kedvvel és ügyességgel tornáznak”.⁸⁵¹

Tanulmányorozatot a Beksits Ignác azzal zárta, hogy bár ottjártakor kevés angol iskola volt Kairóban, biztos benne, hogy hamarosan az angol iskoláztatás jelenti majd az egyiptomi középiskolák alapját. Igaz, annak is hangot adott, hogy ezt a nagy „jótéményt” az arabok nem fogadják kitörő örömmel: „Az arabok, daczára, hogy már sok jót tanultak az angoloktól, de még mindig bizonyos idegenkedéssel vannak azon dolgok iránt, a mik az angoloktól származnak; csak természetes tehát, hogy az angol iskolák sem örvendenek náluk valami nagy népszerűségnek. Pedig az angolok a népszerűsítésben is nagy mesterek. Ki versenyezhetne ugyanis azzal a néppel, a melynek a tél elül Kairóba vándorló hölgyei nem csak ingyen tanítják kézimunkákra és énekekre a kairói leánykákat, hanem még különféle ajándékokkal is kedveskednek tanítványaiknak?”⁸⁵²

AZ ISZLÁM NEVELÉSTÖRTÉNETÉNEK BEMUTATÁSA AZ ELMÚLT FÉLSZÁZADBAN

A 20. századi kortársak és az utódok a fentebb említett írásokat többnyire információ-bőségük és érdekes szempontjaik ellenére sem építették be egyetemes neveléstörténeti műveikbe, sőt az ezzel kapcsolatos, Goldziher- és Fináczy-féle kezdeményezések is megtorpantak. Ami általában az iszlám nevelés történetét illeti, Magyarországon a 20. század közepső felében a pedagógiai kézikönyvekből, szemelvénygyűjteményekből és lexikonokból vagy teljesen eltűntek a témával kapcsolatos információk, vagy miniatűr méretűvé zsugorodtak. A sokáig, sokak által használt, hetvenes években kiadott Pedagógiai Lexikonban például az „iszlám nevelés” címszóhoz tartozó szöveg (az iszlám világméretű jelentőségéhez képest meglehetősen meglepő és aránytalan módon) alig haladja meg a vele egy lapon található Ityelszon „szovjet” pszichológust bemutató, illetve az Izland oktatásügyét leíró szócikk terjedelmét.⁸⁵³

Érthetetlennek és szomorúnak mondható az a tény, hogy a történeti, művelődéstörténeti, vallástörténeti kutatások sokasodása, a muszlim nevelés- és művelődéstörténet európai és magyar nyelven hozzáférhető szakirodalmának gyarapodása ellenére az 1990-es évek újonnan készült neveléstörténeti könyveibe sem került be részletesebben a muszlimok kultúrtörténete és annak Európával (Magyarországgal) való kapcsolódási pontjai.

⁸⁵¹ Uo. 268-269. o.

⁸⁵² Uo. 270. o.

⁸⁵³ Nagy Sándor (főszerk., 1977): *Pedagógiai Lexikon* II. k. Akadémiai, Budapest. 265-266. o.

A kézikönyvek, tankönyvek mellett a pedagógiai szaksajtó is sokat tehet a valóban egyetemes neveléstörténet bemutatásáért. Az azonban – néhány kiragadott példa alapján is – látszik, hogy nem elegendő a „jó szándék” a neveléstörténeti szemléletváltás érdekében. Az iszlám neveléstörténetével kapcsolatosan például kevés előrelépést jelent, ha pontatlanul és stilisztikailag sem csiszoltan kerülnek lefordításra és közlésre külföldi szerzők művei.⁸⁵⁴

⁸⁵⁴ Ennek tipikus példája az az *Új Pedagógiai Szemle* 1992/6-os számában megjelent mű, mely Zohir Ghazzani művének fordításaként számos hibával jelent meg. A Korán szúrái *SURA*-ként, a szunna (hagyomány) pedig *SONNA*-ként került a szövegbe, az 'Abbászida dinasztia neve *Abbasian*-ként, nem beszélve arról, hogy a szövegben szereplő egyetlen személynév sem igazodik a keleti nevek magyar helyesírásával kapcsolatban elfogadott akadémiai normákhoz (l. például: a Ligeti Lajos által szerkesztett *Keleti nevek magyar helyesírása* című kötetet (Akadémiai, Budapest, 1981.)), és arról, hogy a szöveg egész szerkezete zavaros, az alfejezetek címével irreleváns a hozzájuk rendelt tartalom.

ÖSSZEGZÉS



Ez a könyv áttekintést kívánt adni a középkori muszlim nevelés- és művelődéstörténetről, valamint a főbb korabeli tudományos eredményekről, továbbá számba vette a téma kutatásának és a vele összefüggő forráskiadásnak a főbb, 19-20. századi eredményeit. Az iszlám vallás, melynek tanításai között kiemelt helyen szerepel a tanulás, a tudás, Allah teremtett világának minél alaposabb megismerését a hitbeli megerősödés és kiteljesedés egyik legfontosabb eszközének tekinti. Tudatlan ember az iszlám szerint nem lehet igaz muszlim, hiszen akkor nem ismeri jól a Korán szövegét, a hadíszokat, s így végső soron a legfőbb életvezetési elvek, viselkedési módok és vallási kötelezettségek maradnak rejtve számára. Ezek ismerete és gyakorlása nélkül pedig nem lehet értékes tagja a hívők közösségének, márpedig az iszlám kifejezetten közösségi vallás, társadalom- és közösségszervező gondolati rendszer.

A középkorban, főként a muszlim neveléstörténet szempontjából kiemelkedő periódusnak tekinthető, a 8. és 12. század közepe közé tehető aranykorban, a ránc maradt írott és tárgyi (építészeti, régészeti, képi és más) források szerint a – gazdaságilag, társadalmilag és politikailag ugyan különböző, ám a vallás által összekötött – keleti és nyugati területeken, különösen a városokban megszilárdult és virágzott a hármastagolású iskolarendszer. Az uralkodók és más, tehető hívők jelentős alapítványokkal segítették az iskolaalapításokat és azok fenntartását, a diákok tanulmányait. Megbecsülték a tanárokat, és a minél magasabb szintű oktatás érdekében tanulmányi programokat, tudományrendszertanokat, tanítói útmutatókat és a diákoknak tanulástani segédleteket és tankönyveket készítettek a kor kiemelkedő gondolkodói.

Ezek közül a források közül több tucatnyi maradt fenn, és jelentős részük fordításban valamely vagy több európai nyelven is olvasható, így korunk érdeklődő kutatói, olvasói érzékletes és színes képet kaphatnak a régi muszlim iskolák egykori világáról. Tartalmi gazdagságuk mellett érdekes ezeket a régi műveket a stílusuk, nyelvi szépségük, didaktikai szempontból tanulságos szerkesztési módjuk miatt is forgatni: a próza, a rímes próza és a versforma izgalmas váltakozásai; az adomák és maximák bőséges előfordulása a filozófiai-teológiai vagy akár orvosi szakszövegek mellett; párbeszédeseen vagy levél-formában szerkesztett tanács-gyűjtemények; versekbe öntött, egy-egy verssor kezdőbetűit vagy szókezdő-betűit összeolvasva is újabb, tömörített tanszöveget tartalmazó művek: mindezek megtalálhatók az iszlám középkori, tanügyi célból született forrásaiban.

Az iskolák világán kívül, azokon túl is számtalan lehetőségük nyílt a középkori muszlimoknak arra, hogy magukat műveljék, hogy egy-egy tudományban vagy művészeti ágban elmélyülve ismereteiket gyarapítsák. A magánnevelés, a családi környezet mellett a bámulatos, máig lenyűgöző adatokkal rendelkező köz- és magánkönyvtáraik, a csillagvizsgálók, a zeneiskolák, az európai egészségügyi intézmények születése előtt már évszázadokkal korábban létrehozott fantasztikus kórházak és gyógyszertárak, de a mecsetek és könyvesboltok, a kézművesműhelyek és fordítói központok is mind-mind arról tanúskodnak, hogy az iszlám városaiban a kultúra, a tudás gyöngyszemei számos helyszínen létrejöttek. Kutatásaink – a köznapri vélekedéssel ellentétben – azt bizonyították, hogy a középkori iszlámban, ha nem is a férfiak lehetőségeihez mérhető módon, de a nők is részt vehettek a tanulásban, sőt nem kevesen egyes tudományok, a költészet, a zene, a könyvmásolás vagy a miniatúrafestés tevékeny és elismert művelői voltak, akiknek nevét az évkönyvek, az életrajzi gyűjtemények és a krónikák is megőrizték. A nevelésügy vonatkozásában említésre méltó még az a tény, hogy az iszlámban milyen kiemelkedően fontosnak tartották (tartják ma is) a gyermekek születését.

Az iszlám világában a középkor elején szóban, majd írásos formában is továbbadott ismeretek átíveltek a földrajzi határokon, és képesek voltak az egymástól távol élő híveket szellemi síkon összekapcsolni. Az iszlám keletkezése pillanatától más népek felhalmozott ismereteit is felhasználta, és módszereikkel együtt azokat beépítette saját rendszerébe. Lehetővé tette ezt az a környezet, ahol a Mohamed által hirdetett vallás terjeszkedni kezdett, az iráni, szír, arab, zsidó, keresztény és indiai tudósok kutatói és fordítói munkája. A muszlimok az ókori és kora középkori ismeretegyüttes hatalmas és szilárd alapjára építhették fel kultúrájuk palotáját. Tették azonban mindezt úgy, hogy saját tapasztalataikkal és eredményeikkel is kiegészítették a korábbiakat, gyakran komoly kritikáját nyújtva elődeik vagy kortársaik műveinek. A legkiválóbb muszlim tudósok képesek voltak arra, hogy megismerjék és szintetizálják az ókor tudományos eredményeit, hozzátevé saját ismereteiket, megfigyeléseiket, tudományos tapasztalataikat. Munkásságuk számos esetben sokkal több volt, mint az ókori tudományos ismeretek lefordítása és közvetítése, hiszen számos új tudományos eredmény, felfedezés és újítás fűződik a nevükhöz. Sokan közülük olyan életművet hagytak hátra, hogy műveik elemzése, fordítása évezredes hatást gyakorolt a gondolkodás történetére, és ezrek meg ezrek élnek évszázadok óta műveik fordításából, kiadásából és elemzéséből. Ibn Szína, al-Ghazáli, al-Farábí, Miskavajh, Ibn Rusd, Ibn Hazm, Ibn 'Arábí, Ibn Tufajl, Ibn Khaldún mindössze néhány név a legkiválóbbak névsorából.

A középkori muszlim nevelés-, művelődés- és tudománytörténet alaposabb megismeréséhez még sok, jelenleg az európaiak szeme előtt többnyire rejtve maradó forrás feltárása, továbbá nehéz és hosszadalmas összehasonlító- és hatásvizsgálatok lefolytatása szükséges. Ugyanez vonatkozik az európai és muszlim neveléstörténet kapcsolódási pontjainak világosabb feltárására is. A muszlim nevelés- és művelődéstörténet, illetve a tudományok históriájának hiteles és részletesebb feltárásához

tehát akkor juthatunk majd még közelebb, ha a témáról írt másodlagos forrásnak tekinthető feldolgozások és európai nyelveken kiadott forrásfordítások mellett számot vetünk még több eredeti kútfő tartalmával is. A kulturális értékek középkorban élt muszlim közvetítői munkájukkal és eredményeikkel kétségkívül nagyban hozzájárultak az emberiség fejlődéséhez, Európa szellemi felvirágzásához.

A világban most, a harmadik évezredben felélénkülő Kelet-kutatás várható, és a bölcséleti tudományok művelői között ismét akadnak majd olyanok hazánkban is – a magyarországi lángelme, Goldziher Ignác által nyitott úton és új ösvényeken járva –, akik jelentős eredményeket érnek el az iszlám megismerésében. A magyar tudománytörténetben megvannak ehhez a követendő példák, hiszen a *világméretű perspektíva*, az *áttekintő, összehasonlító szemlélet* külföldön is nagy hírnevet szerzett tudósainkat mindig is jellemezte. Az is sejthető, hogy az iszlám kutatása szerves részét képezi majd egy, a bolygó egészére figyelő gondolkodásnak, hiszen a világ kulturái folyamatosan és kölcsönösen hatnak egymásra, nem pedig elzártan, egymástól elszigetelten léteznek, és valamennyi közösség jelentős értékekkel rendelkezik. A tudományos vizsgálódások eredményességét nagyban javíthatná a muszlimok és nem muszlimok, Kelet és Nyugat között kiszélesedő párbeszéd, továbbá az átgondolt és közösen végigvitt történeti és egyéb tárgyú kutatások.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS



Ez a könyv az iszlámmal és nyugati megítélésével kapcsolatos kutatásaim másfél évtizedes eredményeit foglalja össze. Az évek alatt sok ember támogatott és biztatott, miközben Magyarországon vagy külföldön anyagokat gyűjtöttem, illetve részeredményeimet publikáltam.

Köszönettel tartozom azoknak a muszlim barátaimnak, akik fontos meglátásaikkal, tanácsaikkal hozzájárultak ahhoz, hogy elmélyüljenek és pontosabbá váljanak ismereteim az iszlámról. Kiemelten is hálás vagyok Tóth Csillának és Mohamed Eisa Shubailnak, utóbbinak arab nyelvtanításomban történt önzetlen és fáradtságot nem ismerő segítségéért is. Köszönöm al-Hilal Safa'a nyelvi pontosságait korábbi írásaim szövegében.

Szeretném kiemelni azoknak a munkahelyi vezetőimnek a nevét is, akik mindig nagyra értékelték és támogatták a nem nyugati nevelés történetével kapcsolatos vizsgálódásaimat, főként Zsolnai József és Forray R. Katalin professzorok. Köszönettel gondolok Kozma Tamás professzorra, aki a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának vezetőjeként lehetővé tette, hogy az iszlám nevelésügy történetéről vezessek kurzust és nyújtsak be habilitációs értekezést. Ez utóbbi vonatkozásában tisztelettel köszönöm Németh András és Anderle Ádám professzor urak értékes kritikai észrevételeit, kutatásaim folytatásához adott hasznos tanácsait.

Sokat jelentett számomra azoknak a kollégáknak a támogatása is az elmúlt időszakban, akik műveim lektoraként, mint például Tüske László, vagy különböző folyóiratok és könyvek szerkesztőjeként vagy kiadójaként segítettek a muszlim nevelés történetéről írott műveim megjelenését. Kiemelten is köszönetet mondok közülük Géczy Jánosnak (Iskolakultúra, Acta Paedagogica, Iskolakultúra könyvek), Csapó Benőnek (Magyar Pedagógia), Tölgyesi Józsefnek (Neveléstörténet), Csonka Máriának (Egészségnevelés), Kapronczay Károlynak (Valóság), Bíró Lászlónak (Világtörténet), Mezővári Gyulának (IPM) és Terebess Gábornak (Terebess Kiadó).

Kutatómunkámat nagyban segítették azok az ösztöndíjak és kutatási pályázatok, amelyeket az elmúlt években elnyertem. Köszönetet mondok ezért az OTKA, a HEFOP, a MÖB, az NKA támogatását és az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíját számomra megítélő tudományos testületeknek. Mindezeket nem nyerhettem volna el, ha nem támogattak volna ajánlásaikkal, bátorításaikkal, az Európán kívüli nevelés történetét érintő kutatásaim fontosságát kiemelő megnyilvánulása-

ikkal Pukánszky Béla, Falus Iván, Kelemen Elemér, Nagy Péter Tibor, Donáth Péter, Mikonya György, Orosz Gábor, Mann Miklós, S. Szabó Péter, Fischer Ferenc, Tóth József, Ádám Antal, Pap Norbert, Majoros István, Yassine Zouari, Jean Houssaye professzorok és sok más kolléga.

Köszönettel tartozom továbbá több hazai és külföldi kutatóhely munkatársa-
inak, hogy figyelmembe ajánlottak és készségesen rendelkezésemre bocsátottak
számos, az iszlámról szóló fontos művet és tanulmányt, különösen is a Madridi
Autonóm Egyetem (UAM) Arabisztikai Kutatóközpontja, a párizsi Institut du
Monde Arabe (IMA), valamint a PTE Központi Könyvtár dolgozóinak. Kiemel-
lem a www.muslimheritage.com web-oldal működtetőit is, akik térítés nélkül a
rendelkezésemre bocsátották a kötetben bemutatott képek egy részét.

Hálával gondolok azokra a diákokra és olvasóimra is, akik az évek alatt kér-
déseikkel, éles meglátásaikkal, folytonosan élénk érdeklődésükkel hozzájárultak
kutatásaim formálódásához, korábban homályban maradt részletek megvilágítá-
sához. Pantos Edina, Mészáros László, Speidl Bianka, Dobai Szilvia, Kis Olga,
Nagy Adrienn, Takács Zsuzsa és sokan mások nem is sejtik, hogy mennyi erőt
adtak nekem.

Könyvem megszületéséért köszönetet mondok Szirtes Gábornak, a Pro
Pannonia Kiadó vezetőjének, aki a kiadás megtervezésén és szervezésén túl a mű
szövegének nyelvi gondozását is elvégezte. Hálás vagyok Eröss Zsoltnak, aki köny-
vem szövegét formába öntötte és borítóját megálmodta.

Nagyrabecsülésemet fejezem ki szüleimnek, Kéri Jánosnak és Stadler Katalin-
nak, akik mindig mindent elkövettek annak érdekében, hogy nyugodt körülmé-
nyek között tanuljak és alkossak. Ugyanezt elmondhatom a férjemről, Ambrus
Attila Józsefről is, aki hosszú éveken át nagy türelemmel és segítőkészen viszonyult
a kutatói munkámhoz, és folytonosan buzdított. A támogatásuk és a szeretetük
nélkül sohasem készült volna el ez a könyv.

Ajánlom tehát ezt a művet nekik, és a kisfiunknak, Noelnek, mert szeretném,
hogy felnőve is megőrizze magában a világ sokszínűsége iránti, határtalan gyerme-
ki érdeklődését.

FELHASZNÁLT MŰVEK



FORRÁSOK

Idegen nyelvűek

- A Mirror for Princes the Qabus Nama*. Trans.: Levy, Reuben; The Cresset Press, 1952.
- Avicenne (1953): *Le récit de Hayy Ibn Yaqzan*. Commission Des Monuments Nationaux de l'Iran – Département d'iranologie de l'Institut franco-iranienne. Teheran. Trad.: Corbin, Henry.
- Avicenne (1956): *Poème de la médecine*. Société d'Édition „Les belles lettres”, Paris.
- Avicenne (1986): *Le livre de science III*. Trad.: Achena, M. – Massé, H. „Les belles lettres”, UNESCO, Paris.
- Bukhári, al- (1862-1908): *Kitáb al-Dzsám' al-Szahih. IV*. Publié par: Krehl, M. L. – Juynboll, T. W.; In: *Le Recueil des Traditions Mahométanes*. Brill, Leiden.
- Eastwick (1880): *Gulistan or Rose Garden transl. w. notes and a life of the author*. London.
- Farabi, al- (1953): *Catálogo de las ciencias*. Ed., trad.: Palencia, Ángel Gonzalez, Madrid.
- Ghazáli, al- (1933): *O, Youth*. The American Press, Beirut, Syria. Trad.: Scherer, George H.
- Ghazáli, al- (1951): *Lettre au disciple – Ayyuhá al-walad*. Ed. UNESCO, Beyrouth. Trad.: Scherer, George H.
- Ghazáli, al- (1955): *Ih'yá 'ulúm al-dín ou vivification des sciences de la foi*. Librairie Max Besson, Paris. Trad.: G. H. Bousquet.
- Ghazáli, al- (1964): *Counsel for Kings*. Oxford University Press, London, New York, Toronto. Trad.: Bagley, F. R. C.
- Ibn Hazm de Córdoba (1985): *El collar de la paloma*. Ed. Alianza, Madrid.
- Ibn Khaldún (1958): *The Muqadimmah. 1-3*. Pantheon Books, New York.
- Ibn Sahnún (1954): *Le livre des règles de conduite des maîtres d'école*. *Revue des Études Islamiques*, 21. vol. Librairie Orientaliste, Paris. (Trad.: Lecomte, Gérard) 77-105. o.
- Ibn Tufail (1948): *El filósofo autodidáctico*. Publicaciones de las Escuelas de Estudios Arabes, Madrid. Trad.: González Palencia Angel.
- Ibn Tufayl (1995): *(Risala Hayy ibn Yaqzan) El filósofo autodidactico*. Trotta, Emilio Tornero, Madrid, Trad.: Palencia, Angel González.
- Ibn Tufayl's Hayy ibn Yaqzan: a Philosophical Tale*. Ford., bevez.: Goodman, Lenn Evan (1972), Twayne, New York.
- Ibn Tufayl (1982): *The Journey of the Soul: the Story of Hai ibn Yaqzan as told by Abu Bakr Muhammad bin Tufail*. Ford.: Kocache, Riad; Octagon Press, London.
- Kardabus, Ibn al- (1986): *Historia de al-Andalus*. Akal, Madrid.
- Maari, al- (1984): *L'Épître du pardon (Risálat al-ghufrán)*. Gallimard, Paris. Trad.: Monteil, Vincent.
- Miskawaieh, Ibn (1969): *Traité de l'éthique*. Institut français de Damas, Damas. Trad.: Mohammed Arkoun.

- Miskawaieh, Ibn (1987): *Le petit livre du Salut*. Maison arab du livre, Tunis. Trad.: Roger Erlandez.
- Miskawayh, Ibn (1968): *The Refinement of Character*. Trad.: C. Zurayk, Beyrouth.
- Miskawayh, Ibn (1959): *Ta'dib al-akhlaq*. Maktabat Muhammed 'Ali Sabih, Le Caire, 1959.
- Nizam oul-Moulk (1891): *Siasset Namèh*. Traité de gouvernement. Ed.: Schefer, Charles Henri August; Ed. Ernest Leroux, Libraire de la Societé Asiatique de l'Ecole des Langues Orientales Vivantes, Paris.
- Nizam al-Mulk (1960 ill. 1978): *The Book of Government or Rules for Kings Nizam al-Mulk*. Ed., transl. Hubert Darke; London.
- Qâbisî, A. al- (1986): *Épître détaillée sur les situations des élèves, leurs règles de conduite et celles des maîtres*. S.T.D., Tunis.
- Razi, Isa Ibn Ahmad al- (1967): *Anales palatinos del Califa de Cordoba al-Hakam II*. Soc. de Estudios y Public., Madrid.
- Reland, Adrian (1709): *Enchiridion Studiosi. Arabice conscriptum Bornaheddino Alzernouchi cum duplici versione Latina*. G. Broedelet, Utrecht.
- Sa'di (1911): *The Bustan of Saadi (The Garden of Saadi)*. London. Translated from Persian with an introduction by A. Hart Edwards.
- Sa'di (1919): *Gulistan*. London. Trad.: L. Cranmer-Byng.
- Sa'id, al-Andalusi (1991): *Science in the Medieval World – Book of the Categories of Nations*. University of Texas Press, Austin.
- Sánchez-Albornoz, Claudio (1978): *La España musulmana I-II., Según los autores islamitas y cristianos medievales*. Espasa-Calpe, S. A., Madrid.
- Sobh, Mahmud (ed., 1984): *Poetisas arábigo-andaluzas*. Diputación Provincial de Granada, Granada.
- Suhrawardi (1986): *Le livre de la sagesse orientale*. Lagrasse, Paris. Trad.: Corbin, H. *The Nasihat-nama, known as Qabus-nama, of Kai Ka'us b. Iskandar b.Qabus b.Washmgir*. E. J. B. Gibb Memorial Series, new series, No. 18. Luzac, 1951.
- Tritton, A. S. (1957): *Materials on Muslim Education in the Middle Ages*. Luzac and Co. Ltd. London.
- Watt, Montgomery W. (1953; transl.): *The Faith and Practice of Ghazali*. London.
- Zarnúji, al- (1947): *Ta'lim al-Muta'allim-Tariq at-Ta'allum. Instruction of the Student: The Method of Learning*. King's Crown Press, New York. Trad., introduction.: Grunebaum, G. E. von-Abel, M. Theodora.
- Az-Zarnuji, Burham Ad-Din al- (1991): *Instrucción del estudiante: el método de aprender*. Libros Hiperión, Madrid. Trad., introd.: Kattan, Olga.

Magyar nyelvűek

- A Korán. A törökök társadalmi és vallási törvénykönyve. Kiadja Szokolay István, Pest, 1856.
- Arisztotelész (1971): *Nikomakhoszi etika*. Helikon Kiadó, Budapest. Ford.: Szabó Miklós, jegyzeteket írta: Simon Endre.
- Arisztotelész (1988): *Lélekfilozófiai írások*. Ford.: Steiger Kornél. Európa Kiadó, Budapest.
- Asbóth János (1883): *Utazás Egyiptomban és Palesztínában*. Budapest.
- Asbóth János (2000): *Bosznia és Hercegovina*. Tertia, Budapest. Vál.: Vasas Géza.
- Az Ezeregyéjszaka meséi (1974). Európa, Budapest, Fordította: Honti Rezső.
- Az Ezeregyéjszaka meséi I-VII. (2000) Atlantisz, Budapest, Fordította: Prileszky Csilla.

- Firdauszi, Abulkászim Manszúr (1975): *Királyok könyve – Sáhnáme*. Magyar Helikon, Budapest. Fordította: Devecseri Gábor.
- Ghazálíj, Abú-Hámid Mohammed al- (2003): *A tévelygésből kivezető út*. Palatinus, Budapest. Ford.: Németh Pál.
- Goldziher Ignác (1984): *Napló*. Magvető, Budapest.
- Goldziher Ignác (1879): Muhammedán főiskolai élet. *Budapesti Szemle*, XL. 302-323. o.
- Ibn Battúta zarándokútja és vándorlásai* (1964). Gondolat, Budapest, Vál.: Boga István; Ford.: Boga István és Prileszky Csilla.
- Ibn Khaldún (1994): *Bevezetés a világtörténelembe*. Osiris, Budapest, Fordította: Simon Róbert.
- Ibn Tufajl (1961): *A természetes ember*. Gondolat, Budapest. Fordította: Katona Tamás.
- Kajguszuz Abdál (2003): *Bolondok könyve*. Terebess Kiadó, Budapest. Fordította: Sudár Balázs.
- Kalíla és Dimna. Klasszikus arab mesék.* (1978) Európa Kiadó, Budapest, Fordította: Prileszky Csilla.
- Khajjám, Omar (1997): *A múlandóság mómora. Száz rubái*. Szerk.: Steinert Ágota. Terebess Collection, Budapest.
- Korán – A Korán világa* (1994). Helikon, Budapest, fordította: Simon Róbert.
- Kurán – The Holy Quran* (é. n.). EDHI International Foundation INC., Karachi. Fordította: Miháffy Balázs.
- Platón (1988): *Az állam*. Gondolat, Budapest. Fordította: Jánosy István.
- Perzsa költészet.* (1999) Glória Kiadó, Budapest, fordította: Faludy György.
- Perzsa költők antológiája.* (1968) Vál.: Képes Géza – Simon Róbert; Európa, Budapest.
- Simon Róbert (szerk., bevez. 2002): *Klasszikus perzsa költők – Perzsa költők antológiája*. Magyar Könyvklub, Budapest.
- Simon Róbert (vál., 1973.): *A szűz és az asszony – Hamadáni és Haríri makámáiból*. Vál.: Magyar Helikon, Budapest.
- Szádi Gulisztánja vagy Rózsáskert*. Budapest 1889. Fordította: Erődi Béla
- Szádi (1961): *Rózsáskert*. Európa, Budapest. A verseket fordította: Képes Géza, a prózai részeket: Bodrogligeti András.
- Verédy Károly (szerk., 1886): *Paedagogiai encyclopaedia különös tekintettel a népoktatás állapotára*. Athenaeum, Budapest.

FELDOLGOZÁSOK

KÖNYVEK, ÖNÁLLÓ MONOGRÁFIÁK

Idegen nyelvűek

Az iszlámról, történetéről

- Arié, Rachel (ed., 1989): *Historia de España III., España musulmana siglos VIII-XV*. dir.: Lara, Tuñón Manuel de. Labor, S. A., Barcelona.
- Artola, Miguel (ed., 1988): *Enciclopedia de Historia de España I., Economía, Sociedad*. Alianza, Madrid.

- Artola, Miguel (ed., 1988): *Enciclopedia de Historia de España III., Iglesia, Pensamiento, Cultura*. Alianza, Madrid.
- Artola, Miguel (ed., 1993): *Enciclopedia de Historia de España VI., Cronología, Mapas, Estadísticas*. Alianza, Madrid.
- Aznar, Fernando (1992): *Al-Ándalus – La vida en el pasado*. Anaya, Madrid.
- Baranov, H. K. (1958): *Arabszko-russzkij szlovar*. Goszudarsztvennoje Izdatyelsztvo Inosztrannüh i Nacionalnüh Szlovarej. Moszkva.
- Belda, Morales Francisco (1970): *La marina de al-Andalus*. Ariel, Barcelona.
- Bleye, Pedro Aguado (1975): *Manual de historia de España I., Prehistoria, Edades antigua y media*. Espasa-Calpe, S. A., Madrid.
- Burckhardt, Titus (1985): *La civilización hispano-árabe*. Alianza, Madrid.
- Cantarino, Vicente (1978): *Entre monjes y musulmanes. El conflicto que fue España*. Alhambra, Madrid.
- Cantor, Norman F. (ed., 1968): *The Medieval World 300-1300*. The Macmillan Company, New York, Collier-Macmillan Limited, London.
- Chejne, Anwar G. (1993): *Historia de España musulmana*. Catedra, Madrid.
- Constable, Olivia Remie (1994): *Trade & traders in muslim Spain - The commercial realignment of the Iberian Peninsula 900-1500*. Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- Crespi, Gabriele (1983): *Los arabes en Europa*. Encuentro, Madrid.
- Delgado, Jorge L. (1993): *El poder naval de Al-Ándalus en la época del Califato Omeya*. Universidad de Granada, Granada.
- Dozy, R. (1932) : *Histoire des musulmans d'Espagne jusqu'à la conquête de l'Andalousie par les Almoravides. I-III*. Paris.
- Duby, Georges - Perrot, M. (ed., 1992): *Historia de las mujeres en Occidente II. La Edad Media*. dir.: Klapisch-Zuber, Christiane - Pastor Reyna. Taurus, Madrid.
- Dufourcq, Charles-Emmanuel (1994): *La vida cotidiana de los árabes en la Europa*. Bolsi-Temas 22, Madrid.
- Elisséeff, Vadime - Naudon, Jean - Wiet, Gaston - Wolff, Philippe (ed., 1977): *Historia de la humanidad. Las grandes civilizaciones medievales I*. Planeta - Ed. Sudamericana, Barcelona - Buenos Aires.
- Elisséeff, Vadime - Naudon, Jean - Wiet, Gaston - Wolff, Philippe (eds., 1977): *Historia de la Humanidad III. (Desarrollo Cultural y Científico), Las grandes civilizaciones medievales I*. Planeta, Barcelona.
- Elisséeff, Vadime - Naudon, Jean - Wiet, Gaston - Wolff, Philippe (eds., 1977): *Historia de la Humanidad IV., Las grandes civilizaciones mediavales II*. Planeta, Barcelona.
- Fernandez, Emilio Mitre (1988): *Cristianos, musulmanes y hebreos – la difícil convivencia de la España medieval*. Anaya, Madrid.
- Fück, Johann (1981): *Arabische Kultur und Islam im Mittelalter*. Hermann Böhlau, Nachfolger, Weimar.
- Garandy, Roger (1987): *El islam en Occidente – Córdoba, capital del pensamiento unitario*. Breogan, Madrid.
- Garcin, Jean-Claude (2000, dir.): *Monde musulman médiéval II*. P. U. F. Paris.
- Glick, Thomas F. (1993): *Cristianos y musulmanes en la España medieval (711-1250)*. Alianza, Madrid.
- Guichard, Pierre (1990): *L'Espagne et la Sicile musulmanes aux XIe et XIIe siècles*. Presses Universitaires de Lyon, Lyon.
- Guichard, Pierre (1995): *Al-Andalus. Estructura antropológica de una sociedad islámica en Occidente*. Granada.
- Hitti, P. K. (1960): *History of the Arabs*. MacMillan, London.

- Lévi-Provençal, E. (1973): *Historia de España V., España musulmana hasta la caída del califato de Córdoba (711-1031), Instituciones y vida social e intelectual.* dir.: Pidal, Ramón Menéndez. Espasa-Calpe, Madrid.
- Lewis, Bernard (1982): *The Muslim Discovery of Europe.* W. W. Norton & Company, New York-London.
- Mann, Golo-Heuss, Alfred (ed., 1995): *Historia universal V., El islam. El nacimiento de Europa I.* Espasa-Calpe, Madrid.
- Mantran, Robert (1982): *La expansión musulmana (siglos VII-a XI.).* Labor, Barcelona.
- Martín, José Luis (1975): *La Península en la Edad Media.* Teide, Barcelona.
- Martin, José Luis (1993): *La España medieval.* Historia 16, Madrid.
- Molina, Antonio Muñoz (1994): *Córdoba de los Omeyas.* Planeta, Barcelona.
- Nizami, Khaliq Ahmad (1966): *Studies on Medieval Indian History and Culture.* Allahabad.
- Norman, Daniel (1975): *The Arabs and Mediaeval Europe.* Longman, Librairie du Liban, Beirut.
- Paredes, Luis Seco de Lucena (1974): *Toponimos arabes identificados.* Universidad de Granada, Granada.
- Perroy, Edouard (ed., 1977): *La edad media III., La expansión del Oriente y el nacimiento de la civilización occidental.* Destino, Barcelona.
- Petrusevszkij, I. P. (1966): *Islzlam v Iránye v VII-XV veka.* Izd. Leningradskovo Unyiverszityéta, Leningrad.
- Riu, Ruiz-Almodóvar, Caridad (1994): *La mujer musulmana: bibliografía I-II.* Universidad de Granada, Granada.
- Said, Edward W. (1981): *Covering Islam.* Pantheon Books, New York.
- Salgado, Felipe Maíllo (1996): *Vocabulario de Historia árabe e islámica.* Akal Ed., Madrid.
- Santoni, Eric (1997): *El islam.* Acento Ed., Madrid.
- Soldevila, F. (1972): *Historia de España II.* Ariel, Barcelona.
- The Arab History. A Bibliographical List.* (1966) National Library Press, Cairo.
- Tibawi, Abdul-Latif (1976): *Arabic and Islamic Themes.* Luzac & Company Ltd., London.
- Tibbets, Gerald R. (1981): *Arab navigation in the Indian Ocean before the coming of the Portuguese.* The Royal Asiatic Society, London.
- Trimingham, J. S. (1962): *A History of Islam in West-Africa.* Oxford University Press, London.
- Valdeavellano, Luis G. de (1988): *Historia de España antigua y medieval II., Del siglo X. a las Navas de Tolosa.* Alianza, Madrid.
- Vallvé, Joaquin (1992): *El califato de Córdoba.* Mapfre, Madrid.
- Vernet, Juan (1993): *El islam en España.* Mapfre, Madrid.
- Vernet, Juan (1999): *Lo que Europa debe al islam de España.* El Acantilado, Barcelona.
- Viguera, María J. (ed., 1989): *La mujer en al-Andalus – Reflejos históricos de su actividad y categorías sociales.* Seminario de Estudios de la mujer – ediciones de la UAM, Andaluzas Unidas, Sevilla.
- Watt, Montgomery W. (1953): *Muhammad at Mecca.* Clarendon Press, Oxford.
- Watt, Montgomery W. (1956): *Muhammad at Medina.* Clarendon Press, Oxford.
- Watt, Montgomery W. (1961): *Muhammad – Prophet and Statesman.* Oxford University Press, London.
- Watt, Montgomery W. (1972): *The influence of Islam on Medieval Europe.* University Press, Edinburgh.
- Watt, Montgomery W. (1995): *Historia de la España islámica.* Alianza Ed., Madrid.
- Wiebke, Walter (1981): *Femmes en Islam.* Sindbad, Paris.

Általános nevelés-, művelődés- és tudománytörténeti összefoglalások

- Bedouelle, Guy – Costa, Jean-Paul (1998): *Les laïcités à la française*. P. U. F., Paris.
- Capitan Diaz, Alfonso (1991): *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Dykinson, Madrid.
- Carlo, Agustín Milares (1986): *Introducción a la historia del libro y de las bibliotecas*. Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- Cevallos, Maria del C. Candau, de (1985): *Historia de la lengua española*. Scripta humanistica 13. dir.: Damiani, Bruno M. Potomac, Maryland.
- Compayré, Gabriel (1886): *Histoire de la pédagogie*. Delaplane, Paris.
- Corominas, Joan - Pascual, José A. (ed., 1984): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico I*. Gredos, Madrid.
- Cubberly, E. P. (1920): *The History of Education*. Houghton Mifflin, Boston.
- Damseaux, Eugenio – Solana, Ezequiel (1967): *Historia de la pedagogía*. Escuela Española, Madrid.
- Delgado, Buenaventura (ed., 1992): *Historia de la educación en España y América I. La educación en la Hispania antigua y medieval*. Fundación Santa María, Morata, Madrid.
- Diccionario de filósofos* (1986). Rioduero, Madrid.
- Eby, Frederick (1940): *The History and Philosophy of Education*. Prentice-Hall, New York.
- Entralgo, Pedro Lain (ed., 1972): *Historia universal de la medicina. III. Edad Media*. Salvat Ed., Barcelona.
- Escolar, H. (1987): *Historia de las bibliotecas*. Fundación G. S. R., Madrid.
- Frost, S. E. (1947): *Essentials of History of Education*. Barron's Educational Series, Brooklyn.
- Galino, María Ángeles (1968): *Historia de la educación I. Edades antigua y media*. Gredos, S. A., Madrid.
- Good, H. G. (1960): *A History of Western Education*. The MacMillan Co., New York.
- Granjel, Luis S. (1981): *La medicina española antigua y medieval*. Ed. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Grmek, M. D. (szerk., 1995): *Histoire de la pensée médicale en Occident I*. Seuil, Paris.
- Halls, W. D. (ed., 1990): *L'éducation comparé: questions et tendances contemporaines*. UNESCO, Paris.
- Hart, Joseph K. (1931): *Creative Moments in Education*. Henry Holt and Co., New York.
- Houssaye, Jean (dir., 2002): *Premiers pédagogues: de l'Antiquité à la Renaissance*. ESF Éditeur, Paris.
- Jimenez, Alberto (1971): *Historia de la Universidad española*. Alianza, Madrid.
- Knight, E. W. (1940): *Twenty Centuries of Education*. Ginn and Co., New York.
- León, Esteban – Martín, Ramón Lopez (1994): *Historia de la enseñanza y de la escuela*. Tirant lo Blanch, Valencia.
- Les nouveaux penseurs de l'islam*. A Le Nouvel Observateur tematikus különszáma, 2004. avril/mai, Paris.
- Mialaret, G. – Vial, J. (dir., 1981): *Histoire mondiale de l'éducation I*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Mulhern, James (1959): *A History of Education – A Social Interpretation*. Ronald Press, New York.
- Pidal, R. Menéndez (1986): *Orígenes del español – Estado lingüístico de la Península Ibérica hasta el siglo XI*. Espasa-Calpe, Madrid.

- Taton, René (dir., 1971): *La ciencia antigua y medieval. De los orígenes a 1450*. Ed. Destino, Barcelona.
- Ulich, Robert (1961): *The Education of Nations*. Harvard University Press, Cambridge (Mass.).
- Walden, J. W. H. (1919): *The Universities of Ancient Greece*. New York.
- Wilds, Elmer H. (1942): *The Foundations of Modern Education*. Farrar and Rinehart, New York.
- Williams, Samuel G. (1903): *A History of Medieval Education*. C. W. Bardeen Co., New York.

Muszlim nevelés-, művelődés- és tudománytörténeti szakmunkák

- Afnan, S. F. (1965): *El pensamiento de Avicena*. Fondo de cultura Económica, México-Buenos Aires.
- Arberry, Arthur J. (1967): *The poems of al-Mutanabbi*. Cambridge.
- Arkoun, Mohammed (1970): *Contribution à l'étude de l'humanisme arabe au IV^e/Xe siècle: Miskawayh philosophe et historien*. VRIN, Paris.
- Arminjon, P. (1907): *L'Enseignement la Doctrine et la Vie dans les Universités Musulmanes de l'Égypte*. Alcan, Paris.
- Asín Palacios, Miguel (1941): *Huellas del islam*. Santo Tomás de Aquino, Turmeda, Pascal, San Juan de la Cruz. Espasa-Calpe, Madrid.
- Asín Palacios, Miguel (1946): *Ibn Masarra y su escuela, orígenes de la filosofía hispanomusulmana*. Madrid.
- Attar, Samar (2007): *The Vital Roots of European Enlightenment: Ibn Tufayl's Influence on Modern Western Thought*. Lexington Books, Lanham MD.
- Austín, R. W. (1976): *Los Sufies de Andalucía*. Barral, Barcelona.
- Aziz, Ahmad (1969): *An intellectual history of Islam in India*. Edinburgh.
- Badawi, 'Abdurrahmán (1968): *La transmission de la philosophie grecque au monde arabe; cours professé à la Sorbonne, 1967*. Vrin, Paris.
- Bausani, Alessandro (1978): *L'Enciclopedia dei Fratelli della Purita. Riassunto, con introduzione e breve commento dei 52 trattati o epistole degli Ikhwan as-Safa*. Nápoles.
- Berkey, Jonathan (1992): *The transmission of knowledge in medieval Cairo. A social history of islamic education*. Princeton.
- Blachère, Régis (1958): *Éléments de l'arabe classique*. Besson et Chantemerle, Paris.
- Bolens, Lucie (1981): *Agronomes andalous au Moyen Age*. Genf.
- Brockelmann, Carl (1898-1902): *Geschichte der Arabischen Literatur*. Weimar-Berlin.
- Browne, Edward G. (2002): *A Literary History of Persia. From the Earliest Times until Firdawsh*. Elibron Classics, London.
- Castro, Francisco Vidal (ed., 1995): *De civilización árabo-islámica – Conferencias del ciclo celebrado en la Universidad de Jaén (enero 1995)*. Universidad de Jaén, Jaén.
- Chebel, Malek (1995): *Encyclopédie de l'Amour en Islam*. Payot, Paris.
- Chittick, W. (1989): *The Sufi Path of Knowledge. Ibn al-'Arabi's Metaphysic's of Imagination*. New York.
- Contamine, Geneviève (1989, ed.): *Traduction et traducteurs au Moyen Age. Actes du colloque international du CNRS organisé à Paris, Institut de recherche et d'histoire des textes les 26-28 mai 1986*. CNRS, Paris.
- Coulson, N. J. (1964): *A History of Islamic Law*. Edinburgh, Edinburgh University Press.

- Cruz Hernandez, Miguel (1963): *La filosofía arabe*. Revista de Occidente, Madrid.
- Cruz Hernández, Miguel (1996): *Historia del pensamiento en el mundo islámico. 1. Desde los orígenes hasta el siglo XII en Oriente*. Alianza, Madrid.
- Cruz Hernandez, Miguel (1996): *Historia del pensamiento en el mundo islámico. 2. El pensamiento de al-Ándalus (siglos IX-XIV)*. Alianza Ed., Madrid.
- Cruz Hernández, Miguel (1996): *Historia del pensamiento en el mundo islámico. 3. El pensamiento islámico desde Ibn Jaldun hasta nuestros días*. Alianza, Madrid.
- Delphin, G. (1889): *Fas, son université et l'enseignement superieur musulman*. Paris.
- Dodge, Bayard (1962): *Muslim Education in Medieval Times*. The Middle East Institute, Washington.
- Dodge, Bayard (1961): *Al-Azhar, A Millennium of Muslim Learning*. Middle East Institute, Washington.
- Eche, Y. (1967): *Les bibliothèques arabes publiques et semi-publiques en Mésopotamie, en Syrie et en Egypte au Moyen Age*. Damascus.
- Eliade, Mircea (1974): *Herreros y alquimistas*. Alianza, Madrid.
- Fakhry, Majid (1983): *A History of Islamic philosophy*. Longman, London, Columbia University Press, New York.
- Faruqi, Ismail (1986): *The Cultural Atlas of Islam*. MacMillan Press, New York.
- García Gómez, Emilio (1959): *Cinco poetas musulmanes. Biografías y estudios*. Espasa-Calpe, Madrid.
- Gil'adi, Avner (1992): *Children of Islam – Concepts of Childhood in Medieval Muslim Society*. St. Martin's Press, New York.
- Gillispie Coulston, Ch. (ed., 1981): *Dictionary of Scientific Biography*. Charles Scribner's Sons, New York.
- Gilson, Etienne (1981): *Les sources greco-arabes de l'Augustinisme avicennisant suivi de Louis Massignon*. VRIN, Paris.
- Glassé, Cyril (1991): *Dictionnaire encyclopedique de l'Islam*. Bordas, Paris.
- Glick, Thomas F. (1992): *Technología, ciencia y cultura en la España medieval*. Alianza, Madrid.
- Grandin, Nicole-Gaborieau, Marc (1997): *Madrasa – la transmission du savoir dans le monde musulman*. Ed. Arguments, Paris.
- Haneberg (1850): *Über das Schul- und Lehrewesen der Muhamedaner im Mittelalter*. Muenchen.
- Haro, Augustin Serrano de (1926): *Abentofáil y El filósofo autodidacto*. La Comercial, Guadix.
- Hatzfeld, H. (1955): *Estudios literarios sobre la mística española*. Gredos, Madrid.
- Hourani, G. F. (1985): *Reason and tradition in Islamic ethics*. Cambridge.
- Jacquart, Danielle – Micheau, Françoise (1990): *La médecine arabe et l'occident médiéval*. Maisonneuve et Larose, Paris.
- Jaffar, S. M. (1936): *Education in Muslim India*. Hyderabad.
- Khan, Ali (1976): *Ghazali's philosophy of education*. Hyderabad.
- Khan, Muhammad Salim (1986): *Islamic medicine*. Routledge & Kegan Paul, London, Boston and Henley.
- Kürkisz, 'Awwad (1979): *Al-Tufûla wa-al-atfâl fi al-maszâdir al-'arabîjja al-qadîma wa'l-hadîtha*. (Childhood and Children in Ancient and Contemporary Arabic Sources) Bagdad.
- L'enseignement en Islam et en Occident au Moyen Age*. (1976) Numéro spécial de la *Revue des Etudes islamiques*, XLIV.
- Lory, Pierre (1989): *Alchimie et mystique en terre d'islam*. Verdier, Lagrasse.

- Makdisi, George (1981): *The rise of colleges-institutions of learning in Islam and the West*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Makdisi, George (1991): *Religion Law and Learning in Classical Islam*. Variorum, Great Yarmouth.
- Marquet, Yves (1973): *La philosophie des Ihwan al-Safa de Dieu à l'homme*. Université de Lille III., Lille.
- Menéndez Pelayo, Marcelino (1982-1991): *Epistolario*. Fundación Universitaria Española, Madrid.
- Menocal, María Rosa (1987): *The Arabic Role in Medieval Literary History: A Forgotten Heritage*. University of Penn. Press, Philadelphia.
- Mieli, Aldo (1952): *Panorama general de historia de la ciencia II. El mundo islámico y el occidente medieval cristiano*. Espasa-Calpe Argentina, S. A., Buenos Aires.
- Morales, Camilo Alvarez – Molina, Emilio (ed., 1999): *La Medicina en al-Andalus*. Junta de Andalucía, Consejería de Cultura, Granada.
- Morsy, Zaghloul (1995): *Penseurs de l'éducation. Perspectives. I-IV*. UNESCO, BIE, Paris.
- Munk, S. (1982): *Des principaux philosophes arabes et de leur doctrine*. Librairie Philosophique J. Vrin, Paris.
- Myers, Eugene (1964): *Arabic Thought and the Western World during the Gold Age of Islam*. Frederick Ungar Publishing Co., New York.
- Nakosteen, Mehdi (1964): *History of Islamic Western Education A. D. 800-1350*. University of Colorado Press, Boulder.
- Nallino, Carlo Alfonso (1950): *La littérature arabe – des origines à l'époque de la dynastie Umayyade*. Maisonneuve, Paris.
- Nasr, Seyyed Hossein (1985): *Vida y pensamiento en el Islam*. Herder, Barcelona.
- Netton, I. R. (1982) *Muslim Neoplatonists: An Introduction to the Thought of the Brethren of Purity (Ikhwan al-Safa')*, Allen & Unwin, London (Edinburgh University Press, Edinburgh).
- Pagliaro, Antonino – Bausani, Alessandro (1960): *Storia della Letteratura Persiana*. Nuova Academia Editrice, Milán.
- Parain, Brice (ed., 1984): *Historia de la filosofía III. Del mundo romano al islam medieval. Siglo XX de España*, Madrid.
- Pendí, Augusto Iyanga (1998): *Historia de la educación musulmana. Desde los orígenes hasta el siglo XII*. NAU llibres, Valencia.
- Pérès, Henri (1983): *Esplendor de al-Andalus – La poesia andaluza en árabe clásico en el siglo XI. Sus aspectos generales, sus principales temas y su valor documental*. Hiperion, Madrid.
- Pinilla, Ramón Mujica (1990): *El collar de la paloma del alma – Amor sagrado y amor profano en la enseñanza de Ibn Hazm y de Ibn Arabi*. Libros Hiperión 133, Madrid.
- Quadir, C. A. (1988): *Philosophy and Science in the Islamic World*. Croom Helm, London-New York-Sydney.
- Querry, A. (1871-72): *Recueil de lois concernant les musulmans schyites*, 2 vols., Paris.
- Rashed, Roshdi (1984): *Entre arithmétique et algèbre. Recherches sur l'histoire des mathématique arabes*. Les Belles Lettres, Paris.
- Rashed, Roshdi (1997., éd.): *Histoire des sciences arabes. 1-3 vol.* Le Seuil, Paris.
- Recherches d'islamologie. Recueil d'articles offert à Georges C. Anawati et Louis Gardet par leurs collègues et amis.* (1977) Éd. de l'Institut Supérieur de Philosophie Louvain-La-Neuve, Louvain.
- Reza Arasteh, A. (1985): *Rumi, el persa, el sufi*. Előszó: Erich Fromm; Paidós Orientalia, Barcelona.

- Ribera y Tarragó, Julian (1893): *La enseñanza entre los musulmanes españoles*. Discurso leído en la Universidad de Zaragoza en la solemne apertura del curso académico de 1893 a 1894. Ariño, Zaragoza.
- Ribera y Tarrago, Julián (1928): *Disertaciones y opúsculos I*. Madrid.
- Rodinson, Maxime (2003): *La fascination de l'islam*. La Découverte, Paris.
- Roob, Alexander (1997): *Alchemy and Mysticism*. Taschen, Köln.
- Rosenthal, F. (1947): *The Technique and approach of Muslim scholarship*. Rome.
- Rosenthal, F. (1952): *History of Muslim Historiography*. Leiden.
- Rosenthal, F. (1970): *Knowledge Triumphant: The Concept of Knowledge in Medieval Islam*. Leiden.
- Rubiera i Mata, María Jesús (1988): *Bibliografía de la literatura hispano-arabe*. Universidad de Alicante, Guadalajara.
- Rubiera i Mata, María Jesús (ed., 1994): *Introducción a los estudios árabes e islámicos*. Universidad de Alicante.
- Ruiz, Eloísa Llavero (1986): *Historia y cultura del islam español. La medicina árabe (Curso de Conferencias, 1985)*. Escuela de Estudios Arabes de Granada, Granada.
- Salama, J. (1938): *L'enseignement islamique en Égypte*. Kairó.
- Salim Khan, Muhammad (1986): *Islamic Medicine*. Routledge & Kegan Paul, London, Boston and Henley.
- Samsó, Julio (1985): *Ciencia musulmana en España*. Cuadernos Historia 16. 144. füzet, Madrid.
- Samsó, Julio (1992): *Ciencias de los Antiguos en al-Andalus*. Mapfre, Madrid.
- Sha'rání, al- (1898): *Balance de la Loi Musulmane*. Imprimerie Orientale, Alger.
- Serrano de Haro, Augustin (ed., 1926): *Aben Tofayl y el filósofo autodidacto*. La Comercial, Guadix.
- Shalaby, Ahmad (1954): *History of Muslim Education*. Dar al-Kashshaff, Beirut.
- Soheil Afnan, F. (1965): *El pensamiento de Avicena*. Fondo de Cultura Económica, Mexico-Buenos Aires.
- Szagade'ev, A. V. (1973): *Ibn Rusd*. Izd. Müszl, Moszkva.
- Terrasse, Ch. (1927): *Médersas du Maroc*. Paris.
- Tirre, Esteban (1974): *Averroes y la ciencia médica*. Ed. del Centro, Madrid.
- Total, Khalil A. (1926): *The Contribution of the Arabs to Education*. Columbia University.
- Talas, Asad (1939): *La Madrasa Nizámiya et son Histoire*. Geuthner, Paris.
- Touma, H. (1977): *La musique arabe*. Buchet-Castel, Paris.
- Tritton, A. S. (1957): *Muslim Education in the Middle Ages*. Luzac & CO. LTD., London.
- Tritton, A. S. (1951): *Belief and Practices*. Hutchinson's University Library.
- Tritton, A. S. (1947): *Muslim Theology*. Luzac.
- Urvoy, D. (1995): *Pensers d'al-Andalus. La vie intellectuelle à Cordoue et Séville au temps des Empires berbères (fin XIe – début XIIIe siècle)*. Éd. du CNRS – Presses Universitaires du Mirail. Paris-Toulouse.
- Vadet, Jean-Claude (1987): *Les idées morales dans l'islam*. P.U.F., Paris.
- Vajda, Georges (1957): *Les certificats de lecture et d'audition dans les manuscrits arabes de la Bibliothèque Nationale de Paris*. Éd. CNRS, Paris.
- Vajda, Georges (1983): *La transmission du savoir en Islam (VII^e-XVIII^e siècles)*. Ed.: Cottart, Nicole. Variorum Reprints, London.
- Vesel, Z. (1986): *Les encyclopédies persanes*. Paris.
- Wensinck, A. J. (1940): *La pensée de Ghazali*. Paris.
- Young, M. J. L. – Latham, J. D.-Serjeant, R. B. (eds., 1990.): *Religion, Learning and Science in the 'Abbasid Period*. Cambridge University Press, Cambridge.

Zaimache, Salah (2005): *Toledo: Foundation for Science Technology and Civilization*. Manchester.

Magyar nyelvűek

- Abd ar-rahim ibn Ahmed al-Kádi imám (2003): *Az iszlám halottaskönyve*. Farkas Lőrinc Imre Könyvkiadó, Budapest.
- Armstrong, Karen (1998): *Mohamed. Az iszlám nyugati szemmel*. Európa, Budapest.
- Benedek István (1990): *Hügieia – Az európai orvostudomány története jelesebb doktorok életrajzával*. Gondolat, Budapest.
- Benke József (é. n.): *Az arabok története*. Alexandra, Pécs.
- Brentjes, Burchard (1986): *Izmael fiai*. Kossuth, Budapest.
- Brett, Michael – Forman, Werner (1985): *A mórok – Az iszlám kultúra Nyugaton*. Gondolat, Budapest.
- Burchardt, Titus (1994): *Kristályparadicsom*. Stella Maris, Budapest.
- Cahen, Claude (1989): *Az iszlám a kezdetektől az Oszmán Birodalom létrejöttéig*. Gondolat, Budapest.
- Dévényi Kinga – Iványi Tamás (1987): *Az arab írás története*. Körösi Csoma Társaság Keleti Nyelvek Kollégiuma, Budapest.
- Fináczy Ernő (1926): *A középkori nevelés története*. Budapest.
- Germanus Gyula (1961): *Ezernégyszáz év arab költészete*. In: *Arab költők a pogánykortól napjainkig*. Vál.: Germanus Gyula; Magyar Helikon, Budapest.
- Germanus Gyula (1984): *Gondolatok Gül baba sírjánál*. Vál., szerk.: Antall József. Gondolat, Budapest.
- Goldziher Ignác (1875): *Muhammedán utazókról*. In: *Földrajzi Közlemények* III. 91-102. o. és 148-170. o.
- Goldziher Ignác (1879): *Muhammedán főiskolai élet*. In: *Budapesti Szemle*, XL. 302-323. o.
- Goldziher Ignác (1980): *Az iszlám*. Magvető, Budapest. Szerk.: Vass Előd.
- Goldziher Ignác (1981): *Az iszlám kultúrája. III*. Gondolat, Budapest. Szerk.: Simon Róbert.
- Hammudah, Abdulati (1995): *Fókuszban az iszlám*. ALUAKF Iszlám Alapítvány, Miskolc.
- Hatala Péter (1878): *Mohammad élete és tana*. Lampel, Budapest.
- Huntington, Samuel P. (2001): *A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása*. Európa, Budapest.
- Kéri Katalin (2002): *Nevelésügy a középkori iszlámban*. Iskolakultúra Könyvek 16, Pécs.
- Kéri Katalin (2003): *Holdarcú, karcsú ciprusok. Nők a középkori iszlámban*. Terebess, Budapest.
- Kreatív sokszínűség – A Kultúra és Fejlődés Világbizottságának jelentése* (1996) Osiris Kiadó – Magyar UNESCO Bizottság, Budapest.
- Ligeti Lajos (főszerk., 1981): *Keleti nevek magyar helyesírása*. Akadémiai, Budapest.
- Makai György (1980): *Allah és gyermekei*. Kozmosz, Budapest.
- Maróth Miklós (1983): *Aristoteléstől Avicennáig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mawdudí, Szayyid Abu-l-A'lá (é. n.): *Az iszlám alapelvei. Világnézet és élet az iszlámban*. Magyar Iszlám Jótékonyági Alapítvány, Budapest.
- Mazahéri, Aly (1989): *A muszlimok mindennapi élete a középkorban a 10-től a 13. századig*. Európa, Budapest.
- Oktatás – rejtett kincs – A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről* (1997) Osiris Kiadó – Magyar UNESCO Bizottság, Budapest.

- Petrov, B. D. (1982): *Ibn Szína 980-1037*. Medicina K., Budapest.
- Robinson, Danielle (2000): *Az iszlám*. Kossuth K., Budapest.
- Robinson, Francis (1996): *Az iszlám világ atlasza*. Helikon – Magyar Könyvklub, Budapest.
- Rogers, Michael (1987): *A hódító iszlám*. Helikon, Budapest.
- Rostoványi Zsolt (1983): *Mit kell tudni az iszlámról?* Kossuth, Budapest.
- Rostoványi Zsolt (1998): *Az iszlám a 21. század küszöbén*. Aula K., Budapest.
- Said, Edward W. (2000): *Orientalizmus*. Európa, Budapest.
- Schott, Heinz (1993): *A medicina krónikája*. Officina Nova, Budapest.
- Staud Géza (1999): *Az orientalizmus a magyar romantikában*. Terebess, Budapest.
- Szoboszlai Endre (1992): *Az iszlám csillagászat története*. Magnitúdó Amatőrcsillagász Kör magánkiadása, Debrecen.
- Természettudományi Kisenciklopédia* (1983). Szerk.: Gellert, Walter – Gärtner, Rainer – Küstner, Herbert – Wolf, Gerald; Gondolat, Budapest.
- Tevan Andor (1984): *A könyv évezredek útja*. Gondolat, Budapest.
- Tüske László (szerk., 2001): *Muszlim művelődéstörténeti előadások*. Iskolakultúra Könyvek 10., Pécs.
- Tüske László (2002): *Az iszlám. Teológia, filozófia, misztika*. In: *Bevezetés az európai gondolkodás történetébe*. PTE, Pécs. (kézirat)

KÜLFÖLDI ÉS HAZAI TANULMÁNYOK

- Alonso, Manuel (1946): *Las fuentes literarias de Domingo Gundisalvo*. *Al-Andalus*, XI. 159-173. o.
- Alverny, Marie Thérèse de- (1994): *La connaissance de l'Islam en Occident du IXe au milieu du XIIe siècle*. In: *La connaissance de l'Islam dans l'Occident médiéval*. Variorum, Great Yarmouth, Norfolk. 577-602. o.
- Alverny, Marie Thérèse de- (1989): *Les traductions a deux interprètes d'arabe en langue vernaculaire et de langue vernaculaire en latin*. In: *Traduction et traducteurs au Moyen Age*. CNRS, Paris. 193-206. o.
- Anawati, C. G. (1976): *Classification des sciences et structure des summae chez les auteurs musulmans*. In: *Revue des Études Islamiques. L'enseignement en islam et en Occident au Moyen age*. Librairie Orientalist Paul Geuthner, Paris. 61-70. o.
- Anwar Musztafa (2001): *Az iszlám*. In: *Kultúra és közösség – Vallás és közösség*. Szerk.: S. Szabó Péter. 2001/4-2002/1. sz. 89-97. o.
- Arshad, Asmaa' Mohd (2003): *A comparative analysis of Al-Ghazali and Miskawaih on child education*. *Islamic Culture*, vol. 77., No. 4. 1-30. o.
- Atiyeh, George N. (1963): *Hayy, the Son of Yaqzān*. In: *Medieval Political Philosophy*. Ed.: Lerner, Ralph and Mahdi, Muhsin. Gfree Press of Glencoe, Toronto. 134-162. o.
- Ávila, María Luisa (1989): *Las mujeres «sabias» en al-Andalus*. In: *Viguera, María J. (ed.): La mujer en al-Andalus - Reflejos históricos de su actividad y categorías sociales*. Seminario de Estudios de la mujer - Ediciones de la UAM, Andaluzas Unidas, Sevilla, 139-184. o.
- Balty-Guesdon, M. G. (1992): *Le Bayt Al-Hikma de Baghdad*. *Arabica*, vol. 39. Brill Éd., Leiden. 131-150. o.
- Benhamida, Khemais (1990): *L'éducation comparée dans les États arabes*. In: *L'éducation comparé: questions et tendances contemporaines*. Ed.: W. D. Halls. UNESCO, Paris. 295-319. o.

- Bulliet, Richard W. (1983): The age structure of Medieval Islamic Education. *Studia Islamica*, 7. 105-117. o.
- Chabchoub, Ahmed (2002): Miskawaieh. In: *Premiers pédagogues: de l'Antiquité à la Renaissance*. ESF, Paris, dir.: Jean Houssaye. 175-188. o.
- Daniel, Norman (1976): Characteristics of Institutional Learning in the Middle Ages exemplified in the Study of Islam. *Revue des Études Islamiques*, 44. 273-296. o.
- Dietrich, Albert (1977): Quelques aspects de l'éducation princière à la cour Abbaside. In: *Medieval Education in Islam and the West, International Colloquia of la Napoule*. Librairie Orientaliste P. Geuthner, Paris. 89-104. o.
- Eliás, Terés (1946): Ibn Faray de Jaen y su Kitáb al-Hadá'iq. *Al-Andalus*, vol. 11. Madrid. 131-157. o.
- Farag, Rofail F. (1978): Why Europe responded to the muslims medical achievements in the Middle Ages. *Arabica* 25. E. J. Brill, Leiden. 292-309. o.
- Faruqi, Ziyaoul Hasan (1980): Madrasa Nizamiya of Baghdad. *Studies in Islam*, XVII:1. 1-7. o.
- García Gómez, E. (1926): Un cuento árabe, fuente común de Abentofáil y de Gracián. *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*. Madrid, 30.
- Gardet, Louis (1977): Éducation dans la pensée arabo-musulmane. In: *L'enseignement en Islam et en Occident au Moyen Age*. Librairie Orientaliste Paul Geuthner, Paris. 1-13. o.
- Germanus Gyula (1984): Az arab nyelv szelleme. In: *Gondolatok Gül baba sírjánál*. Vál., szerk.: Antall József. Gondolat, Budapest. 253-273. o.
- Gilbert, Joan E. (1980): Institutionalization of muslim scholarship and professionalisation of the 'ulamá' in medieval Damascus. *Studia Islamica*, 52. 105-134. o.
- Gozalbes Busto, Guillermo (1975): La enseñanza en la España musulmana. *Cuadernos de la Biblioteca Española de Tetuán*, 11. 7-35. o.
- Guerrero, Ramon Rafael (1984): Una introducción de al-Farábi a la filosofía. *Al-Qántara*, Madrid, V.
- Hawi, Sami S.: Philosophus Autodidactus: Lineage and Perspective. In: Taher, Mohamed (ed., 1998): *Encyclopedic Survey of Islamic Culture*. Vol. 12. *The Ideal Way of Life*. ANMOL Publications PVT. Ltd., New Delhi. 27-44. o.
- Hugonnard-Roche, Henri (1989): Sur la tradition syro-arabe de la logique péripatéticienne. In: *Traduction et traducteurs au Moyen Age*. CNRS, Paris. 3-15. o.
- Iványi Tamás (1981): Az arab nyelv. In: Ligeti Lajos (főszerk.): *Keleti nevek magyar helyesírása*. Akadémiai, Budapest. 105-106. o.
- Jacquart, Danielle (1989): Remarques préliminaires à une étude comparée des traductions médicales de Gérard de Crémone. In: *Traduction et traducteurs au Moyen Age*. CNRS, Paris. 109-118. o.
- Kadriya, Salimova – Kuliev, Mamed-Pasha (2000): Azerbaijan. In: *International Handbook on History of Education*. Orbita, Moscow. Eds.: Kadriya, Salimova – Dodde, Nan L. 42-64. o.
- Khan, Mohammed Abdul Mu'id (1944): The Muslim Theories of Education During the Middle Ages. *Islamic Culture*, XVIII. 418-433. o.
- Kuhne Brabant, Rosa (1985): Algunos aspectos de la literatura didáctica entre los medicos arabes. In: *Actas de las II. Jornadas de Cultura arabe e islamica 1980*. Instituto Hispano-Arabe de Cultura, Madrid.
- Laoust, Henri (1977): La pédagogie d'al-Gazáli dans le Mustasfá. In: *L'enseignement en Islam et en Occident au Moyen Age*. Librairie Orientaliste Paul Geuthner, Paris. 71-79. o.
- L'éducation dans le monde islamique médiéval. In: Mialaret, G. – Vial, J. (dir., 1981): *Histoire mondiale de l'éducation I*. Presses Universitaires de France, Paris. 263-280. o.

- Lévi-Provençal, E. (1953): La description de l'Espagne d'Ahmad al-Razi. *Al-Andalus*. No 18. 51-108. o.
- Lomba Fuentes, Joaquín (1992): Dos apuestas: Robinson Crusoe y Hayy Ibn Yaqzân. *Anales del Seminario de Metafísica. Núm. Extra. Homenaje a S. Rábade*. Ed. Complutense, Madrid. 987-1004. o.
- Lopez de la Plaza, Gloria (1996): Mujeres educadas/ mujeres cultas - regla o libre elección en el islam andalusi. In: Graiño, Cristina Segura (ed.): *La voz del silencio I. Fuentes directas para la historia de las mujeres (siglos VIII-XVIII)*. Asociación Cultural Al-Mudayna, Madrid.
- MacDonald, Duncan Black (1901): Emotional religion in Islam as affected by music and singing. *Journal of Royal Asiatic Society*, London.
- Mackour, I. (1977): Les traducteurs chrétiens et la science arabe. In: *Recherches d'islamologie. Recueil d'articles offert à Georges C. Anawati et Louis Gardet par leurs collègues et amis*. Éd. de l'Institut Supérieur de Philosophie Louvain-La-Neuve, Louvain. 201-205. o.
- Magyar László András (2000): Az arab orvostudomány. *Iskolakultúra*, 6-7. 69-81. o.
- Makdisi, George (1970): Madrasa and University in the Middle Ages. *Studia Islamica*, 32. sz. Paris, 255-264. o.
- Makdisi, George (1974): The Scholastic method in medieval education: an inquiry into its origins in law and theology. *Speculum*, XLIV/4. sz. 640-661. o.
- Makdisi, George (1977): Interaction between Islam and the West. In: *Medieval Education in Islam and the West, International Colloquia of la Napoule*. Librairie Orientaliste P. Geuthner, Paris, 287-309. o.
- Makdisi, George (1977): Suhba et riyása dans l'enseignement médiéval. In: *Recherches d'islamologie. Recueil d'articles offert à Georges C. Anawati et Louis Gardet par leurs collègues et amis*. Éd. de l'Institut Supérieur de Philosophie Louvain-La-Neuve, Louvain. 207-221. o.
- Marín-Guzmán, R. (1996): La familia en el islam. Su doctrina y evolución en la sociedad musulmana. *Estudios Asia y Africa*, 99., 1-4., XXXI/1.
- Méndez Bejarano, Mario: Acción de los musulmanes en la cultura española. In: *Historia de la filosofía en España hasta el siglo XX*. cimü müve (Renacimiento, Madrid, 1927.)
- Menendez Pidal, Gonzalo (1951): Cómo trabajaron las escuelas alfonsíes. *Nueva Revista de Filología Hispánica*. V/4. El Colegio de México, México D. F., Harvard University, Cambridge, Mass. 363-380. o.
- Monés, Hussain (1965-66): Clasificación de las ciencias según Ibn Hazm. *Revista del Instituto de Estudios Islámicos en Madrid*, vol. XIII. Madrid. 7-15. o.
- Mu'id Khan, Mohamed Abdul (1944): The Muslim Theories of Education during the Middle Ages. *Islamic Culture*, 1944. 418-433. o.
- Nahil, Aweidah (2000): Syria. In: *International Handbook on History of Education*. Orbita, Moscow. Eds.: Kadriya, Salimova – Dodde, Nan L. 453-479. o.
- Nogales, Gomez Salvador: Papel de la educación en el sistema filosófico-religioso de al-Farabi. In: *Actas de las II. Jornadas de Cultura Árabe e Islámica 1980*. Instituto Hispano-Árabe de Cultura, Madrid, 1985. 241-249. o.
- Pellat, Charles (1976): Les Encyclopédies dans le monde arabe. In: *Études sur l'histoire culturelle de l'islam (VIIe-XVe siècle)*. Variorum, London. 631-658. o.
- Pérétié, M. A. (1912): Les madrasas de Fas. *Archives marocaines*, Vol. 18, 257-373. o.
- Richard, Jean (1977): L'enseignement des langues orientales en Occident au Moyen Age. In: *Medieval Education in Islam and the West, International Colloquia of la Napoule*. Librairie Orientaliste P. Geuthner, Paris. 149-164. o.
- Rosenthal, Franz (1947): The Technic and Approach of Muslim Scholarship. *Analecta Orientalia*, XXXIV. 1-73. o.

- Sarwar, Ghulam (1996): Islamic Education: its meaning, problems and prospects. In: *Issues in Islamic Education*. The Muslim Educational Trust, London. 7-24. o.
- Semaan, Kh. (1966): Education in Islam: from Jahiliyyah to Ibn Khaldun. *The Muslim World*, LVI:3. 188-198. o.
- Soha Abboud-Haggag (1999): El juicio final en el Islam. *La Aventura de la Historia*, No. 14. 82-87. o.
- Sourdel, Dominique (1976): Réflexions sur la difusion de la madrasa en Orient du XIe au XIIIe siècle. *Revue des Études Islamiques*, 44. 165-184. o.
- Sourdel-Thomine, Janine (1976): Locaux d'enseignement et madrasas dans l'islam médiéval. *Revue des Études Islamiques*, 44. 185-197. o.
- Tibawi, Abdul-Latif (1957): Philosophy of Muslim Education. *Islamic Quarterly*, 4. 78-89. o.
- Tüske László (2001): A qaszida. Vázlat egy arab irodalmi forma korai történetéhez. In: *Muszlim művelődéstörténeti előadások*. Szerk.: Tüske László; Iskolakultúra Könyvek 10., Pécs. 187-215. o.
- Valencia, Rafael (1989): Tres maestras sevillanas de la época del califato Omeya. In: Viguera, María J. (ed.): *La mujer en al-Andalus – Reflejos históricos de su actividad y categorías sociales*. Seminario de Estudios de la mujer. Ediciones de la UAM, Andaluzas Unidas, Sevilla, 185-190. o.
- Vallicrosa, Millas M. José (1957): El quehacer astronomico de la España arabe. *Revista del Instituto de Estudios Islámicos en Madrid*, vol. 5. 49-64. o.
- Vernet, Juan (1992): La educación en la Hispania musulmana. In: Delgado, Buenaventura (ed.): *Historia de la educación en España y América I. La educación en la Hispania antigua y medieval*. Fundación Santa María, Morata, Madrid. 179-204. o.

ELEKTRONIKUS MŰVEK

- 500 *Ahadith*. <http://wings.buffalo.edu/sa/muslim/isl/hadith1.html> (A letöltés ideje: 2001.11.23.)
- Abentofail*. <http://www.filosofia.org/ave/001/a038.htm> (A letöltés ideje: 2009.02.06.)
- Al-Ghazali web-site*. <http://www.ghazali.org/site/ihya.htm> (A letöltés ideje: 2009.07.21.)
- Anatomy*. http://www.nlm.nih.gov/exhibition/islamic_medical/islamic_10.html (A letöltés ideje: 2001.08.11.)
- Árgueda Carmona, Maria Feliciano (2000): *La educación musical en el califato de Córdoba*. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación, Nro. 5. <http://musica.redins.es/leeme/revista/argueda.htm> (A letöltés ideje: 2008.02.28.)
- Association des amis d'Abraham Ecchellensis*. <http://www.ecchellensis.org/ecchellensis.html> (A letöltés ideje: 2007.07.06.)
- Cobin, Henry: *Creative Imagination in the Sufism of Ibn 'Arabi*. http://digiserv.com/mystic/Muslim/Ibn_Arabi (A letöltés ideje: 2002. 01. 21.)
- Ead, Hamed A.: Arabic (or Islamic) Influence on the Historical Development of Medicine. <http://www.levity.com/alchemy/islam19.html> (A letöltés ideje: 2001.08.11.)
- Ghazanfar, S. M.: *Islamic World and the Western Renaissance*. <http://users.erols.com/zenithco/ghazi1.html> (A letöltés ideje: 2001.07.20.)
- Godlas, Alan: *Sufism – Sufis – Sufi Orders. Sufism's Many Paths*. <http://www.arches.uga.edu/~godlas/Sufism.html> (A letöltés ideje: 2002.01.21.)
- History of al-Azhar. The Fatimids (972-1171)*. <http://www.ims.uwindsor.ca/~azhar/HISTORY/Fatimid.html> (A letöltés ideje: 2001.12.22.)

- Hospitals and Medical Schools*. <http://users.erols.com/gmqm/sibai10.html> (A letöltés ideje: 2001.07.20.)
- Ibn Bajtár*. <http://www.mala.bc.ca/~mcneil/baitart.htm> (A letöltés ideje: 2001.08.11.)
- Ibn Tufayl's Hays Ibn Yaqqan: Solitude and Understanding*. In: Hermitary Resources and reflections on hermits and solitude. <http://www.hermitary.com/solitude/ibntufayl.html> (A letöltés ideje: 2008.05.08.)
- Kader, Maher Abd al-: *Arab Medical Schools during the 12th and 13th centuries*. <http://levity.com/alchemy/islam06.html> (A letöltés ideje: 2001.07.20.)
- Kasule, Hasszán Omar: *Surgery in Islam: a Historical and current reappraisal*. <http://www.scf.usc.edu/~asoltani/mmswa/html/surgery.html> (A letöltés ideje: 2001.08.11.)
- La mujer musulmana ante el siglo XXI: Por nuestros jóvenes la Luz del Futuro*. II. Congreso Nacional de mujeres musulmanas, Valencia, 2000. http://www.webcciv.org/actividades/act_congr_nacmujmus01.htm (A letöltés ideje: 2004.02.27.)
- Late Medieval and Early Modern Medicine*. http://www.nlm.nih.gov/exhibition/islamic_medical/islamic_14.html (A letöltés ideje: 2001.08.11.)
- Learning Institutions in History. Some Early Examples*. <http://www.kol.org/learnpio.htm> (A letöltés ideje: 2004.02.27)
- Madini Perfume Essences – Perfumery in Traditional Islamic Medicine*. http://madini.com/site/trad_per.htm (A letöltés ideje: 2001.08.11.)
- Mogensen, Andrew J.: *Ibn Batuta and Muslim Geography*. (Valparaiso University) <http://www.wstage.valpo.edu/geomet/histphil/test/batuta.html> (A letöltés ideje: 2001.12.22.)
- Murad, Abdal Hakim: *The Essence of Islamic Education*. <http://www.meccacentric.com/248.html> (A letöltés ideje: 2004.02.24.)
- Naqvi, N. H.: *Caesarean Birth – an Islamic View*. <http://www.scf.usc.edu/~asoltani/mmswa/html/birth.html> (A letöltés ideje: 2001.08.11.)
- Ophthalmology and Surgery*. http://www.nlm.nih.gov/exhibition/islamic_medical/islamic_09.html (A letöltés ideje: 2001.08.11.)
- Prophetic Medicine*. http://www.nlm.nih.gov/exhibition/islamic_medical/islamic_05.html (A letöltés ideje: 2001.08.11.)
- Qabus nama*. In: Encyclo – Online Encyclopedia. <http://www.encyclo.co.uk/define/Qabus%20nama> (A letöltés ideje: 2009.02.26.)
- Qarawiyin*. *Encyclopædia Britannica*. <http://www.britannica.com/eb/article?eu=63679> (A letöltés ideje: 2004.02.27.)
- Rebai, Mohamed: *Histoire de Kairouan*. <http://www.kairouan.org/fr/decouverte/Histoiredekairouan/histoiredekairouan.htm> (A letöltés ideje: 2008.06.13.)
- Sahin, Abdullah: *Studying Islamic Education at the School of Education*. University of Birmingham. <http://www.studyoverseas.com/uk/uked/reed.htm> (A letöltés ideje: 2004.02.24.)
- Shamsuddín, Elía R. H.: *La navegación en el Islam*. <http://www.organizacionislam.org.ar/navegacion.htm> (A letöltés ideje: 2002.01.09.)
- Shamsuddín, Elía R. H.: *Musica*. <http://www.organizacionislam.org.ar/musica.htm> (A letöltés ideje: 2002.01.10.)
- Shamsuddín, Elía R. H.: *Los matemáticos del islam*. <http://www.organizacionislam.org.ar/alquimism.htm> (A letöltés ideje: 2002.01.10.)
- Shamsuddín, Elía R. H.: *Los alquimistas del islam*. <http://www.organizacionislam.org.ar/alquimism.htm> (A letöltés ideje: 2002.01.10.)

- Sobre el currículo de Enseñanza Islámica. Entrevista al Yahia García Olmedo.* Revista Verde Islam.
http://www.verdeislam.com/vi_03/VI_311.htm (A letöltés ideje: 2001.11.08.)
- Specialized Literature.*
http://www.nlm.nih.gov/exhibition/islamic_medical/islamic_08.html (A letöltés ideje: 2001.08.11.)
- The Art as Profession.*
http://www.nlm.nih.gov/exhibition/islamic_medical/islamic_13.html (A letöltés ideje: 2001.08.11.)
- The Great Systematizers.*
http://www.nlm.nih.gov/exhibition/islamic_medical/islamic_07.html (A letöltés ideje: 2001.08.11.)
- Tschanz, David W.: *The Arab roots of European medicine.* <http://users.erols.com/gmqm/ euromed1.html> (A letöltés ideje: 2001.07.20.)
- Uthaymeen sejk: *The Rights of Children in Islam.* <http://members.tripod.com/oum-abdulaziz/rights.html> (A letöltés ideje: 2004.02.05.)
- Views on education in medieval Arabic text.* <http://www.chass.utoronto.ca/~guenther/beginnings.html> (A letöltés ideje: 2007.06.25.)
- Zahoor, A. – Haq, Z.: *Latinized and English Names of Arabic Origin.* In: Muslim History 570-1950 C. E. Ed. Zahoor, A., 1990. <http://users.erols.com/zenithco/Introl2.html> (A letöltés ideje: 2001.07.20.)
- Zahoor, A.: *Translators of scientific knowledge in the Middle ages.* In: Muslim history. 570-1950. (1992) <http://users.erols.com/zenithco/Introl3.html> (A letöltés ideje: 2001.06.20.)
- Zarnúji: *Instruction of the Student.* http://www.astrolabe.com/product/83/Instruction_of_the_Student.html (A letöltés ideje: 2007.07.05.)

A KÖTETBEN SZEREPLŐ KÉPEK ÉS ÁBRÁK FORRÁSAI



1. kép *A Hasszán b. Ilyas dervis által 1508 körül másolt Korán első lapjai*
http://www.muslimheritage.com/uploads/Quran_Dervis_Hasan.jpg
(A letöltés ideje: 2009.11.14.)
2. kép *Mekka 19. századi ábrázolása*
Vasárnapi Újság, 1882. április 2. 29. évf. 14. sz. 213. o.
3. kép *Al-Ghazáli pedagógiai művének egy oldala*
http://www.muslimheritage.com/uploads/Gazali_Education_2.jpg
(A letöltés ideje: 2009.11.14.)
4. kép *Ibn Khaldún feljegyzései*
http://www.muslimheritage.com/uploads/Fig_4_Autograph_Ibn_Khaldun_Muqaddima.jpg (A letöltés ideje: 2009.11.14.)
5. kép *A 12. századi damaszkuszi al-Núrija al-Kubra madrasza alaprajza*
Shalaby, Ahmad (1954): *History of Muslim Education*. Dar al-Kashshaff, Beirut. 64. o.
6. kép *Ulug bég madraszája Szamarkandban*
http://farm4.static.flickr.com/3177/3008679028_18f4595e31.jpg
(A letöltés ideje: 2009.11.14.)
7. kép *A fezi Attarin madrasza belső udvara*
<http://faculty-staff.ou.edu/L/Joshua.M.Landis-1/images/Attarin-madrasa.gif> (A letöltés ideje: 2009.11.14.)
8. kép *A Korán-olvasó*
Vasárnapi Újság, 1882. február 12. 29. évf. 7. sz. 101. o.
9. kép *Al-Khwárizmí arcképe egy szovjet bélyegen*
http://www.muslimheritage.com/uploads/Al_Kharazmi.jpg
(A letöltés ideje: 2009.11.14.)

10. kép *Al-Farábí képmása egy kazahsztáni bankjegyen*
<http://www.muslimheritage.com/uploads/Al-Farabi2.jpg>
(A letöltés ideje: 2009.11.14.)
11. kép *Al-Farábí tudományrendszere*
Farabi, al- (1953): Catálogo de las ciencias. Ed., trad.: Palencia, Ángel Gonzalez, Madrid. (Spanyolból fordította: Kéri Katalin)
12. kép *Al-Ghazáli tudományrendszere*
Capitan Diaz, Alfonso (1991): Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Dykinson, Madrid. 211-214. o. (Spanyolból fordította: Kéri Katalin)
13. kép *Ibn Khaldún tudományrendszere*
Nasr, Seyyed Hossein (1985): Vida y pensamiento en el Islam. Herder, Barcelona. 62-63. o. (Spanyolból fordította: Kéri Katalin)
14. kép *Ibn Hazm tudományrendszere*
Cruz Hernández, Miguel (1996): Historia del pensamiento en el mundo islámico. 1. Desde los orígenes hasta el siglo XII en Oriente. Alianza, Madrid. 365. o. (Spanyolból fordította: Kéri Katalin)
15. kép *Részlet Ibn Szína Kánonjából*
http://www.muslimheritage.com/uploads/page_from_Canon_of_Medicine.JPG (A letöltés ideje: 2009.11.14.)
16. kép *Al-Zahrávi arcása egy szíriai bélyegen*
<http://www.muslimheritage.com/uploads/albucasis.gif> (A letöltés ideje: 2009.11.14.)
17. kép *Egy 1208-ban készült perzsa asztrolábium ábrázolása*
<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/c/cc/Astrolabium.jpg/180px-Astrolabium.jpg> (A letöltés ideje: 2009.11.14.)
18. kép *Ulug bég arcása egy bélyegen*
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/c/c0/Soviet_Union_stamp_1987_CPA_5876.jpg/180px-Soviet_Union_stamp_1987_CPA_5876.jpg (A letöltés ideje: 2009.11.14.)
19. kép *Muszlim olvasó*
<http://faculty-staff.ou.edu/L/Joshua.M.Landis-1/images/nizami.jpg> (A letöltés ideje: 2009.11.14.)

20. kép *Az utazó Ibn Battúta korabeli ábrázolása*
<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/5a/IbnBattuta.jpg>
(A letöltés ideje: 2009.11.14.)

21. kép *Ibn Rusd szobra Córdobában*
http://www.muslimheritage.com/uploads/Mont_Saint-Michel_or_Toledo_4.jpg (A letöltés ideje: 2009.11.14.)

22. kép *Erődi Béla portréja*
<http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/img/a4f.jpg> (A letöltés ideje: 2009. 11.14.)

23. kép *Goldziher Ignác portréja*
http://mek.niif.hu/02100/02185/html/img/5_126a.jpg (A letöltés ideje: 2009.11.14.)

24. kép *Asbóth János portréja*
http://mek.niif.hu/04700/04727/html/img/magyars_ii_16.jpg (A letöltés ideje: 2009.11.14.)

25. kép *A kairói al-Azhar Egyetem*
<http://muslimheritage.com/imagelibrary/al-azhar.gif> (A letöltés ideje: 2009.11.14.)

TARTALOM



Bevezetés	5
AZ ISZLÁM KIALAKULÁSA ÉS SAJÁTOS SÁGAI	9
A VALLÁS KIALAKULÁSA	9
A KORÁN	12
A HAGYOMÁNYOK	14
AZ ISZLÁM VALLÁS ALAPTANÍTÁSAI	16
AZ ISZLÁM ALAPPILLÉREI, A HÍVŐK KÖTELEZETTSÉGEI	18
VILÁGNÉZET ÉS EMBERKÉP	20
MUSZLIM MŰVEK A NEVELÉSRŐL	23
AZ ISZLÁM KULTURÁLIS FELEMELKEDÉSÉNEK ALAPJAI	23
Meváltozott életkörülmények	23
Ókori művek megőrzése az iszlám előtt	25
Az arab nyelv közvetítő nyelvvé válik	27
MUSZLIM NEVELÉSI IRODALOM	29
Korai pedagógiai gondolkodók	29
Királytükörök mint a neveléstörténet forrásai	31
Az Ikhwán al-Szafá‘ tagjainak levelei	32
Miszkavajh, az „arab humanizmus” képviselője	33
Ibn Szína gondolatai	35
Al-Ghazáli pedagógiája	36
Ibn Tufajl, az „arab Rousseau”	38
Al-Zarnúdzsi módszertani könyve	39
Költői gondolatok a nevelésről: Szá‘dí	41
Ibn Khaldún a nevelésről	42
MUSZLIM (NEVELÉS)FILOZÓFIA ÉS (NEVELÉS)ETIKA	45
A NEVELÉS MUSZLIM ÉRTELMEZÉSE	45
NÉZETEK A TUDÁSRÓL, A TANULÁS FONTOSSÁGÁRÓL	47
A Koránban és a hadiszokban	47
Muszlim szerzők gondolatai a tudásról	49

A LÉLEKRŐL ÉS A NEVELHETŐSÉGRŐL	52
A TANULÁS MEGFELELŐ IDEJÉRŐL ÉS AZ ÉLETKORI SZAKASZOKRŐL	55
A TANULÁS, A MEGISMERÉS FORMÁI	59
A SARKALATOS ERÉNYEKRŐL	62
AZ EGÉSZSÉG KOMPLEX ÉRTELMEZÉSE	67
SEGÍTŐK A NEVELÉS SORÁN	70
A közösség és a család	70
A tanítók	71
A VIZSGÁLT MŰVEK, MŰRÉSZLETEK MŰFAJAI, STILISZTIKAI JELLEMZŐI	74
A MUSZLIM NEVELÉSI GYAKORLAT TÖRTÉNETÉNEK KOMPLEX BEMUTATÁSA (7-15. SZÁZAD)	77
BEVEZETÉS	77
GYERMEKSZEMLÉLET, KISGYERMEKKOR	77
A TÉMA KUTATÁSA	77
GYERMEKSZÜLETÉS	78
NÉVADÁS	82
GYERMEKGONDOZÁS, SZOPTATÁS	83
A KISGYERMEKEK MINDENNAPJAI	84
GYERMEKHALÁLOZÁS	86
AZ ALAPFOKÚ OKTATÁS JELLEMZŐI	88
A MUSZLIM NEVELÉSTÖRTÉNET KORSZAKOLÁSA	88
Az iszlám előtti idők	88
Az első korszak	89
Az aranykor	89
A hanyatlás	89
ALAPFOKÚ OKTATÁS	90
Palotai iskolák, magántanítók	90
Alsófokú oktatás a mecsetekben	92
Alsósintű iskolák	93
Mecset és/vagy iskola?	93
Az iskolák elnevezése	94
Iskolaalapítások	95
Tananyag	96
Az írás és az íráshordozók	97
Oktatási módszerek	100
Fegyelmzés	101
Jutalmazás	103

KÖZÉP- ÉS FELSŐFOKÚ ISKOLÁK	104
ÉRTELMEZÉSI NEHÉZSÉGEK	104
A MADRASZÁK LÉTREJÖTTÉNEK ELŐZMÉNYEI	105
KEGYES ADOMÁNYOK	106
HÍRES MADRASZÁK	108
Az elsők	108
Egyiptom	109
Irak	110
Szíria	111
India	114
Egyéb területek	114
A MADRASZÁKBAN FOLYÓ OKTATÁS	116
Képzési tartalmak	116
Arab nyelv	117
Nyelvtan	117
Retorika	118
Irodalom	119
A Korán szövegeinek magyarázata	121
Korán-olvasás	122
Hadiszok tanulmányozása	124
Jogtudomány	124
Vallástudomány	127
Egyéb tantárgyak	129
TANULMÁNYI TERVEK ÉS TÖREKVÉSEK A TUDOMÁNYOK RENDSZEREZÉSÉRE ...	131
Al-Farábí főbb tudományrendszerező munkái	132
További muszlim rendszeralkotók	139
Ibn Hazm, a cordobai polihisztor	144
OKTATÁSI MÓDSZEREK	149
TANULÁSI MÓDSZEREK	152
FOKOZATSZERZÉS	155
A TANULÁS ÉS MŰVELŐDÉS EGYÉB HELYSZÍNEI	157
SZAKKÉPZÉS	158
ZENEISKOLÁK	158
TESTI NEVELÉS	161
ORVOSI KÉPZÉS	162
Kórházak	163
Az orvosképzés tartalma	165
Orvosképzési módszerek	167
Orvosi vizsgák	169
OBSZERVATÓRIUMOK	170

KÖNYVTÁRAK	173
Könyvek: könyvkészítés és könyvterjesztés	173
Keleti könyvtárak	176
Könyvtárak Andalúziában	178
Tanulási, olvasási körülmények a könyvtárban	180
A középkori muszlim könyvtárak sorsa	182
UDVARI SZALONOK	184
TANULMÁNYUTAK	185
Gondolatok az utazás hasznosságáról	185
A tanulmányutak fajtái	187
TANÁROK ÉS ISKOLAI SEGÉDSZEMÉLYZET	190
AZ ELSŐ TANÁROK	190
A TANÁRI HIVATÁS FORMÁLÓDÁSA ÉS JELLEMZŐI	191
Tanártípusok	191
Tanári „képesítés”	193
A tanárok társadalmi és anyagi helyzete	193
A tanárok öltözeke	196
A tanári munka kritikája	196
TANÍTÓNÓK	197
A DIÁKOK	198
A DIÁKOK VAGYONI HELYZETE	198
A TANULÓK ÉLETKORA	199
A DIÁKOK KÖTELESSÉGEI	200
A LÁNYOK NEVELÉSE	202
AZ ISZLÁM KULTÚRÁJÁNAK HATÁSA AZ EURÓPAI GONDOLKODÁSRA	207
MUSZLIM TUDOMÁNYOS MŰVEK EURÓPÁBAN	208
Arab nyelvű művek latinra fordítása	208
Toledo	209
Keleti nyelvek Európában	212
Fordítási technikák és fordítási problémák	213
Az arabról latinra fordított művek megjelenése az európai egyetemeken	217
Az egyetemek tananyagának bővülése	218
A gondolkodás megújulása	223
A MUSZLIM PEDAGÓGIAI GONDOLKODÁS NYOMAI A NYUGATI NEVELÉSTÖRTÉNETBEN	225
Spanyolországi szerzőkre tett hatás	225

Ibn Tufajl művének hatása az európai filozófiai-pedagógiai gondolkodásra	227
A MUSZLIM NEVELÉS TÖRTÉNETÉNEK HISTORIOGRÁFIÁJA ..	231
BEVEZETÉS	231
MONOGRÁFIÁK	231
FORRÁSKIADÁS	239
TANULMÁNYOK	248
EGYETEMES NEVELÉSTÖRTÉNETI KÉZIKÖNYVEK	250
ÖSSZEZÉS	252
MUSZLIM NEVELÉSTÖRTÉNET ÉS ISKOLAÜGY A HAZAI SZAKIRODALOMBAN	255
AZ ORIENTALISZTIKA SZÜLETÉSE MAGYARORSZÁGON	255
ÍRÁSOK A MUSZLIM NEVELÉSÜGYRŐL	257
AZ ISZLÁM NEVELÉSÜGYE A MAGYAR PAEDAGOGIA CÍMŰ FOLYÓIRATBAN	263
AZ ISZLÁM NEVELÉSTÖRTÉNETÉNEK BEMUTATÁSA AZ ELMŰLT FÉLSZÁZADBAN	271
ÖSSZEZÉS	273
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	277
FELHASZNÁLT MŰVEK	279
FORRÁSOK	279
Idegen nyelvűek	279
Magyar nyelvűek	280
FELDOLGOZÁSOK	281
Könyvek, önálló monográfiák	281
Idegen nyelvűek	281
Az iszlámról, történetéről	281
Általános nevelés-, művelődés- és tudománytörténeti összefoglalások	284
Muszlim nevelés-, művelődés- és tudománytörténeti szakmunkák	285
Magyar nyelvűek	289
Külföldi és hazai tanulmányok	290
Elektronikus művek	293
A KÖTETBEN SZEREPLŐ KÉPEK ÉS ÁBRÁK FORRÁSAI	296



Megjelenik a Pro Pannonia Kiadói Alapítvány kiadásában,
a Pannónia Könyvek Szerkesztőségének gondozásában.

Felelős kiadó: a kuratórium elnöke
Felelős sorozatszerkesztő: Szirtes Gábor

Nyomdai előkészítés és borítóterv: Eröss Zsolt
Készült a Molnár Nyomdában, Pécsen, 2010-ben.

Felelős vezető: Molnár Csaba
Terjedelem: 27,17 A/5 ív

ISSN 0237 4277
ISBN 978 963 9893 27 6

A Pannónia Könyvek megrendelhetők:
7601 Pécs, Pf. 270, tel./fax: (72) 516-866
info@propannonia.hu
www.propannonia.hu

2890 Ft

Az iszlám napjaink egyik legnagyobb, és hívei számát tekintve napról-napra növekvő világvallása. Kialakulásának, terjedésének, sok-sok évszázados fennmaradásának, fejlődésének egyik sarkpontja a tudás, a tanulás, a tanult emberek megbecsülése. Allah követői régről fogva úgy tartják, az embernek ahhoz, hogy igazi hívő legyen, hogy megérthesse az Isten által teremtett világ nagyszerűségét, törvényeit, folyamatos tanulásra van szüksége. Hagyományaik ezt az állhatatos tanulást ajánlják „a bölcsőtől a sírig”.

Ez a kötet (mely a szerző szinte valamennyi, az iszlámról eddig megjelent művét szintetizálja) alapvetően azzal a céllal íródott, hogy bevezetést nyújtson az iszlám középkori (7-15. századi) nevelés- és művelődéstörténetébe. Az iszlám vallás alaptanításainak, fő irányzatainak, világképének, ember- és gyermekszemléletének bemutatása mellett a régi muszlim pedagógiai művek sokszempontú jellemzése, fordítás- és hatástörténetük vázolása éppúgy helyet kapott a kötetben, mint az egyes iskolatípusok kialakulás- és fejlődéstörténetét, működési feltételeit, oktatási tartalmait és módszereit elemző fejezetek.

A könyvben fontos helyet foglalnak el a középkori iskolák mindennapi világát, a tanári hivatást és a diákok életét bemutató részek, és az iskolán kívüli művelődés színtereit – a csillagvizsgálókat, a zeneiskolákat, a könyvtárakat, a kórházakat és más helyszíneket – feltáró alfejezetek. Kiemelt helyen áll továbbá a muszlim nevelés- és tudománytörténet európai hatásainak áttekintése, a muszlim ismeretanyag és oktatási-vitatkozási-érvelési módszerek kontinensünkön való jelenléte és recepció- illetve hatástörténete. A mű minden eddigi magyar nyelvű összefoglalásnál részletesebb historiográfiai áttekintést nyújt arról is, hogy a 19-20. századi hazai és nemzetközi neveléstörténet-írásban hogyan ábrázolták az iszlám nevelésügyét.



9 789639 893276

PÉCSI
TUDOMÁNYTÁR