

---

Oláh Ildikó

## *A középkori muszlim és európai egyetemek (A tolerancia kérdése és a történelemtanítás apropóján)*

**Bevezető gondolatok: tolerancia, Európai Unió, Magyarország. Hogy állunk?**

Napjaink megkerülhetetlen kérdése, hogy Magyarországon miben gyökerezik a tolerancia alacsony foka, hogyan alakult ki az, hogy az eltérő kultúrákkal és vallási-etnikai csoportokkal, bevándorlókkal („idegenekkel”) szemben az egyik legelutasítóbb állammá váltunk Kelet-Közép-Európában: a lakosság 52%-a zárkózik el a bevándorlóktól (a Világ gazdaság *Magyarország a legelutasítóbb állam Kelet-Közép-Európában* címmel közölt cikket 2010-ben)<sup>1</sup>. Bár a European Social Survey Education Netnek az 1988 és 1994 közötti, *Trends in anti-immigration attitudes* c. felmérése szerint majd minden európai országban nőtt az elutasítás foka,<sup>2</sup> a zürichi egyetemnek a bevándorlókkal szembeni attitűd 2002–2007 közötti változását mérő európai felmérése már kimutatta, hogy Magyarországon a legszélesebb körű a bevándorlók elutasítása, 2002-ben itt volt a legmagasabb a bevándorlásellenes attitűd, és míg a bevándorlókkal szembeni ellenállás határozottan növekszik, a bevándorlás támogatottsága összeomlani látszik.<sup>3</sup> Magyarország tehát a szélsőséges országok közé, az európai átlagtól messzire került (Meuleman–Davidov–Billiet 2009: 20–26.). Ez annál is kirívóbb eredmény, mert az ide érkező bevándorlók száma egyébként viszonylag alacsony. A Political Capital 2008-as elemzése hivatkozik a European Social Survey 2006-os felmérésére, amely szerint hazánk magasan a legelítéletesebb közvéleménnyel és a legalacsonyabb toleranciaindexszel

---

<sup>1</sup> Lengyelország és Szlovénia kivételével a térségi országok mindegyikében csak valamivel 30% feletti a bevándorlást ellenzők aránya.

<sup>2</sup> Kivételt ekkor Belgium és épp Spanyolország képezett.

<sup>3</sup> Míg pl. Szlovénia és Lengyelország a felmérés szerint egyre nyitottabbá válik.

---

bíró ország mind régiós, mind európai összehasonlításban. Ám nálunk nemcsak azok között toronymagas az idegenellenesség mértéke, akik a más etnikumokat (39%) vagy az Európán kívüli szegényebb országokból jövőket be sem engednék az országba (45%), hanem azok között is a második legrosszabb „helyezést” értük el,<sup>4</sup> akik a saját csoportjukhoz tartozókat sem fogadnák be (Gimes–Juhász–Kiss–Krekó–Somogyi 2008: 36–38.). 2009-re mi bizonyultunk a bevándorlóinkkal legfeszültebb viszonyban élőknek (Bernát 2012), és a hazai, 2011-es TÁRKI-kutatások 35%-os (Simonovits 2012), a 2012-es pedig már átlagban 40%-os nyílt idegenellenességet regisztrálnak (a „kivülálló-kiszoruló” csoportok körében ennél magasabbat, a képzettebbek között alacsonyabbat), miközben a világ kb. minden 30. lakosa migráns (Sik 2012: 13.).<sup>5</sup>

Az okok természetesen többreütök és több tudományterület képviselőinek vizsgálódását igénylik. A nemzetközi, gazdasági, politikai, szociológiai stb. háttér vázolása helyett mi itt egy másik szempontra kívánjuk felhívni a figyelmet: a tananyagainkban (történelem-, irodalom- és részben a földrajz-könyveinkben) máig közvetített etno- és Európa-centrikus szemlélet túlbujánzására. Iskoláink alig vagy egyáltalán nem közvetítenek ismereteket – a felsőfokon specializálódók tananyagait leszámítva – a többi nagy kultúráról, köztük pl. az andokbeliekről, Afrikáról, Ázsiáról, a törzsi kultúrákról, vagy a Kelet nagy civilizációiról: a világ nagyobbik részéről. Az ókori „más” kultúrák ismertetése pl. jobbára az ókori egyiptomiakkal kezdődik és a rómaiakkal ér véget.

Európa területe a középkorban is különféle népcsoportok olvasztótégelye, a kultúrák, eszmék, irányzatok, vallások, hagyományok kereszteződéseinek színtere volt. Ma is az. Európa újra alapvető társadalmi kihívások előtt áll: demográfiai gondjai miatt gazdasági érdeke a megfelelő kapcsolat, szemlélet kiépítése a más kultúrákkal, a migránsok, bevándorlók tömegével. Az európai társadalmak nagy számban találkoztak – és találkozni is fognak – pl. az ortodox, a buddhista, a zsidó vagy az iszlám kultúrkörből érkezőkkel, az eltérő módon szocializálódók

---

<sup>4</sup> Az „elsőt” Portugália.

<sup>5</sup> A bemutatott adatok a tolerancia és az idegenellenes attitűdök tendenciájának és mértékének jelzésére szolgálnak, az említett kutatások mintája, módszere, kérdésköre nem azonos.

csoporthaival. A vallási-kulturális különbségek megjelenésével számolniuk kell többek között a kormányoknak, az oktatáspolitikának és az oktatási intézményeknek. A társadalmak koherenciájának fenntartása szempontjából sürgető a szükség annak, hogy a más népek, népcsoportok kultúráját, történelmét, vallását (meg)ismerje a többségi társadalom. Ugyancsak (az emberi tényezőknél túl) szükség által is diktált érdekek meghaladott gondolkodási sablonok átírása, az európai keresztény elsőbbség- és kizárólagosságtudat helyébe léptetendő új fókusz kialakítása és átállítása a multikulturális, többpólusú (t)rend irányába – jegyzi meg Huntington *A civilizációk összecsapása és a világtrend átalakulása* c. sokat vitatott könyvében, hiszen világunkat elsősorban és alapvetően a különböző vallásokon és kultúrákon nyugvó civilizációk – és sokszor azok összecsapásai – határozzák meg.<sup>6</sup> Véleményünk szerint sokkal inkább, mint az országok újabb keletű nemzethatárai.

Mindemellett nemzetközi irányelvek írják elő a negatív sztereotípiák, előítéletes megközelítések kiiktatását a tankönyvekből, amiképp már az Unesco 1989-es állásfoglalása is célul tűzte ki a nemzetközi megértésre, a kulturális örökség védelmére, a sokszínűség elfogadására, az előítélet-mentességre: a toleranciára nevelést.

Az idegenellenes attitűd kialakulását meglátásunk szerint a miénktől eltérő kultúrkörökről közvetített rendkívül szörványos ismeretmorzsák is indokolhatják. Többek között az egyik ilyen (távolról sem elhanyagolható vagy egyedüli) „morzsa” az európai (és Európán kívüli), az ókor tudományos-kulturális eredményeinek megőrzésében, átörökítésében, új tudományágak létrehozásában, az európai írásbeliség felfejlesztésében jeleskedő iszlám kultúra (középkori) története. Alulreprezentáltsága kirívóan szembeötlő, ha az iszlám több száz éves európai – 800 éves

<sup>6</sup> A nézőpontjáért és pontatlanságaiért joggal kritizált Huntington szerint a nyugati civilizációnak, ha fenn akar maradni, nincs más választása, minthogy elfogadja, hogy csakis egy új, többcivilizációs világtrendben érvényesítheti az érdekeit – pusztán csak az egyik részszereplőként. Ám ebben a nagy múltú és lélekszámú (kínai, buddhista, hindu, iszlám, ortodox keresztény vagy egyes afrikai) kultúrák ugyanolyan modernnek és létjogosultnak számítanak, mint a nyugati civilizáció – amit azonban ők átvenni nem fognak. *„Mert olyan illúzió ez, amely nemcsak a civilizációk közti konfliktusok békés rendezését nehezíti meg, hanem azt is, hogy a Nyugat – lemondva saját egyetemességének hitéről – megőrizhesse egyediségét.”*

ibériai, 600 éves balkáni vagy 150 éves magyarországi – jelenlétére gondolunk, vagy arra, hogy ez az egyik legnépesebb kultúra, mára a világ egynegyede (The Global Religious Landscape, 2012) vallja magáénak. Történetét, az európai művelődésre gyakorolt hatását, tudományos eredményeit, annak művelődéstörténeti vonatkozásait a legtöbb mű alig építi be, vagy egyenesen negligálja azokat, Európát pedig úgy állítja be, hogy az mindig is keresztény volt – ami nyilvánvalóan nem fedi a valóságot.

A középkori oktatási intézmények kialakulásának példáján és fókuszából ezt az Európán olykor kívüli, olykor belüli kulturális hagyatékot – a felmérések szerint a magyarok által leginkább elutasított iszlámot – kívánjuk kicsit közelebb hozni a középkori muszlim és az európai oktatás- és egyetemtörténet kapcsolódási pontjainak felvázolásával.

### Egy út vagy két független út?

Az európai és a magyar kutatók az iszlám és az európai egyetemek közé jobbra nem tesznek egyenlőségjelet, maximum „hatás”-ról beszélnek. Ámde miféle hatásról? Általában úgy tartják, hogy ezek az iskolák nem jártak be azonos pályáivét, nem feleltethetők meg egymásnak, az iszlám egyetemek nem előképei az európaiaknak, és nem fedik le az egyetemnek az európaiak által utóbb adott definícióját. De akkor miből lett a cserebogár? A semmiből „pottyantak” volna ide az európai egyetemek, anélkül hogy a helyben lévő (az iszlám/mór befolyási övezetekben vagy azok peremén) ismert, használt struktúrákat átvették volna?<sup>7</sup> A két oktatási rendszer kialakulásának története, összehasonlítása ugyan meglehetősen problémás és kérdésekkel terhelt, de ez mégsem elképzelhető. Véleményünk szerint lényegesen többről van szó: a vallási intézmények mint oktatási helyszínek; az írásbeliség életre hívásának alapvető okai; az oktatás célja, rendje, módszere; a tézis és védés; a vizsgarend és

<sup>7</sup> Az iszlám a közvetlen, helyi mintát biztosította. Oktatási hagyománya és struktúrája bizánci, konfuciuszi, buddhista, perzsa stb. elemekből építkezett a görög/hellén tudásanyag rendszerezésével, ám azokból újat is teremtve. A görög ismerethalmaz a későbbiekben az iszlámba csontosodott, és benne már nem fejlődött tovább – amint erre Maróth Miklós is utalt egy előadásában.

fokozatszerzés; az egyetemek ma is meghatározó ismérve: a mobilitás; az intézményi struktúra, a szervezeti alapok; az autonómia és az egyetemi bíráskodás; a vallásjog és a világi jog kettéválása és továbbfejlődése a filozófiában; az oktató tantervek és a tudományterületek (vallási rítusközpontok/nációk/fakultások) kialakulása a 13. század előtt bizonyos fajta egységes elrendeződést mutat. Azonban európai oldalról a kérdés általában ma is ellenállást vagy épp elhallgatást vált ki.

Az iskolák, a különböző (alsó-, közép- és felső-) fokú oktatási intézmények vagy az oktatás különböző szintű felépítménye a középkorban nehezen választható szét: ezek az intézmények sokszor egymást átfedve működtek, vagy épp egymás mellett – ugyanolyan minőségben. Az európai és muszlim iskolatípusok fejlődésének természete idővel eltért egymástól. Ugyanakkor az európai egyetemek létrejötte számunkra – hasonlóan a kutatók egy részéhez (pl. Kéri 2001: 40–45) – feltáratlanok (vagy feltárni nem akartak) tűnik. Az állítás, miszerint az európai terminusok a középkori iszlám oktatására vonatkoztatva nem állják meg a helyüket, nem feleltethetők meg neki, részben természetesen elfogadható (ezért a muszlim iskolarendszere vonatkoztatott európai terminusok itt jórészt idézőjelben értendők), amint az is elfogadható, hogy amíg az európai egyetemek (és iskolák) típusai, oktatási rendje a 13. századtól jobbra egységesült, addig a muszlimoké nem feltétlenül.

### **Tükör által is homályosan: a muszlim és európai oktatási rendszer struktúrája (történeti áttekintés)**

A formálódó Arab Birodalom rövid idő alatt óriási területeket foglalt el: az ókori Keletet, az Indus-völgyét, Egyiptomot, Alexandriát, a Földközi-tenger partja mentén pedig Észak-Afrikán át megindult az Atlanti-óceánig, hogy onnan az ibériai Gibraltáron<sup>8</sup> keresztül elérje Európát és megvesse a lábát a korabeli Hispániában (al-Andalúz<sup>9</sup>). Ez, az iszlám fénykorának tartott időszak (8–12/13. sz.) lett az egyik meghatározója a keresztény Európa középkori fellendülésének is. Amíg azonban Európa a Római Birodalom platóni ideákra épülő, athéni szellemiségét „örökölte meg”,

<sup>8</sup> Jabal Tārik = Tarik hegye, Tarik omajjád vezér innen indult Hispánia meghódítására 711-ben.

<sup>9</sup> A terület neve valószínűleg a vandálokra utal.

addig az Arab Birodalom a természettudományokra alapozott arisztotelészi gondolkodású, alexandriai görögöt (Maróth 2012). A városiasodással megszülető új tevékenységek, pl. az adminisztráció, a kereskedelem másfajta tudást tettek szükségessé: az írástudó foglalkozások tömege jelent meg (könyvelők, hivatalnokok, orvosok, jogászok – szerződések, csekkek, hitellevelek –, pénzváltók, teológusok, csillagászok, matematikusok, tengerészek). A technikai tudományok felvirágzásával az írásbeliség döntő szerephez jutott. A kommunikáció a birodalom területén élő különféle kultúrájú és nyelvű népcsoportokkal elengedhetlenné vált, épp ezért az első arab tudósok az írás reformját, a nyelv szabályainak rögzítését végezték el a 8–9. századra.<sup>10</sup> Ennek eredményeképpen az arámi, a görög és a kopt után az arab (és mellette később a perzsa) lett a területek lingua francája (Simon 2009a: 254–262.).

Megszülettek a rendszerezett tudományblokkok (pl. a „görög tudományok”: az orvostudomány, a csillagászat – az imaidők megállapítására – vagy a filozófia, illetve az iszlámtudományok: a hagyománytudomány<sup>11</sup> mint segédtudomány, a jog- és vallástudomány),

<sup>10</sup> Az arab világban, Bászrában készült el az első nyelvtani mű. A zsidóság korai, héber nyelvű szövegei, törvényei jelentésének értelmezési, fordítási nehézségei vezették az arabokat arra, hogy a problémát megpróbálják kiküszöbölni: a Korán nyelvét, Mohammed kurajs népcsoportját és Mohammed szavait már a kezdetekben lejegyezték. (A héber nyelvet ugyanis idővel az arámi kiszorította. Az évszázadokkal korábban keletkezett archaikus, már nem értett, nem beszélt szakrális héber szövegek, törvények későbbi magyarázata – lásd a Tanakhoz, a héber Bibliához írt Misnában és Gemarában, együttesen a Talmudban vagy a midrásokban, targumokban – elengedhetlenné vált, ugyanakkor tetemes terebélyesedett, a különféle értelmezések pedig szektákra osztották a zsidóságot. [Targum: héb., fordítás, tolmácsolás. Gyök: sémi *trgm*. A targumokat eleinte tilos volt leírni, azokat fejből kellett tudnia a meturgemánnak, a fordítónak, arabul tardzumánnak. A héber arámi fordítását tehát memorizálták, olvasni csak az eredeti héber szöveget lehetett, szigorúan szó szerint.]) A szent szövegeket pontosan kellett tehát ismerni, innen a nyelv, az írás és olvasás elsődleges fontossága. A hódító arabok a meglévő kulturális központok (pl. Alexandria, Héliopolisz, Memphisz) feletti uralom megszerzésével az ott korábban összegyűlt egyiptomi, zsidó, hellenisztikus, kopt, keresztény, bizánci, római, perzsa, buddhista, konfucianus stb. tudást is birtokukba vehették.

<sup>11</sup> A hagyomány memorizálásának – és a textikus, illetve a tematikus írásmagyarázat – módszerét alkalmazták már a zsinagógákban is, amiképp majd az első keresztények (akik eleinte teljes mértékben átvették és folytatták a zsidó szokásokat) és a későbbiekben

és kialakultak a muszlim értelmiség alaptípusai: vallástudó/vallásjogtudós és filozófus, általuk pedig az ortodoxia (Simon 2009a: u.ott). A Koránban a legtöbbször a „tudás” a szó fordul elő, talán manicheista<sup>12</sup> hatásra ez lett az a tényező, amely alapvetően határozta meg az iszlám könyvkultúra virágzását (az iszlám is a „Könyv/Írás vallása”). Az ismeretek, a műveltség gyors és sikeres elterjedésében szerepet játszott az a sajátos alapvetés, hogy az iszlámban maga a vallás a tudás alfája és ómegája. A szentírások értelmezései, az Írás szövegeivel, a törvényekkel való foglalatosság, a vallásmagyarázatok képezik a rájuk épülő jog és teológia – tulajdonképpen az iskolák alapjait. Az „iszlám aranykor”-nak is nevezett korszak (8–12. sz.) az európai műveltséget évszázadokkal megelőző tudományos „bumm” egyik tartópillérét – a Korán előírásai alapján –, a mindenki számára kötelezően megszerzendő tudást biztosította (megfelelni a vallás tanításainak, illetve erre törekedni minden muszlim kötelessége<sup>13</sup>).

A stabilizálódó urbánus birodalom társadalmi igényeinek megfelelően meg kellett tehát szervezni a tudás megszerzésének, átadásának intézményeit. A 8. század második felében, az első abbászidák alatt már számtalan nyilvános mecsetiskola működött az alapítványi iskolák mellett. Ez utóbbiak alapítói és fenntartói költségeit valamely gazdag lakos vagy a kalifa biztosította, ezért az ő ideológiai, vallási hovatartozása, az irányzat, amelyet követett, nagyban befolyásolhatta az iskola irányvonalát, működését – csakúgy, mint a püspököké vagy királyoké az európaiakat. Az iszlám kezdeti időszakában (a 8. század közepéig) még nem épült ki a kultúraközvetítés rendszere, intézményei; a tanulás a mesterek házaiban, privát mecsetekben, boltokban, az utcán vagy

---

Mohammed követői is, de ugyancsak memorizáláson és recitáláson alapult pl. a konfuciánus hagyományátadás is.

<sup>12</sup> Mani 3. századi perzsi vallásalapító. Tanai ötvözik a perzsa zoroaszteri/mazdaista, a buddhista és a keresztény vallási képzeteket.

<sup>13</sup> A Korán szavai pl.: „Olvass!” „A tudomány egyetlen szava többet ér, mint száz ima elmondása” vagy „...a megismerésre és a tanulásra való erőfeszítésnek el kell kísérnie a muszlim embert a bölcsőtől a sírig”, másol: „Allah egyetlen betegséget sem bocsát ránk a gyógyítás lehetősége nélkül”. A hagyományból: „Keressétek a tudást, még ha Kína határáig is kell menetek!” vagy: „Az emberek két osztályba tartoznak: az egyikben azok vannak, akik tudnak, a másokban, akik tanulnak. Akik egyikbe sem tartoznak, azok haszontalan férgek”. Idézi: Benke 2006: 115.

a nagymecsetekben zajlott, illetve a palotákban egy fogadott magántanár, a háremben nevelkedő lányokat pedig az anyjuk oktatta a Koránról (Kéri 2002: 59–64.). Ezeken az alapfokú képzési helyszíneken kisgyerekek tanultak a Korán szövegei alapján nyelvtant és számolást, esetleg írást és olvasást (El-Mokhtar é.n.), amiképp később a középkori európai plébániai és kolostori iskolákban, és fejleszthették a memóriájukat (mert az Írást fejből kellett ismerni). A tanítási helyszíneknek kezdetben tehát sem az arab területeken, sem Európában nem sok közük volt az iskolák mint intézmények „falakkal határolt” működéséhez. A mecsetekben főleg a szövegek elemzésével, kommentálásával foglalkoztak a különböző irányzatok gyakran ellentétes nézeteket valló képviselői. A későbbiekben ezek az iskolák közép- és felsőfokú képzéseik révén váltak meghatározókká.

A következő, aranykornak nevezett korszakban (750–1150) a hódítások és a fordítások során ismertté váltak az ókori görög, perzsa, indiai, kínai stb. tudományos eredmények, és számos tudományos diszciplínát (pl. orvoslás, logika, matematika, asztronómia) kezdtek el tanítani. Főképp a természettudományok indultak virágzásnak (pl. a[z al]kémia, fizika, matematika – az „arab”/brahmin számok, a helyiérték, a nulla fogalma és a tízes számrendszer bevezetésével – vagy a csillagászat, földrajz, sebészet, anatómia, gyógyszerészet).

A 10. század előtti iszlám területein nem lehet még közoktatásról beszélni, amiképp keresztény európai közoktatásról sem. Ekkoriban két típusú oktatási formával találkozunk: a gyerekek hitoktatására, a vallási szokások megismertetésére, az alapvető írási és számolási ismeretek elsajátítására szolgáló, a mecsetekhez tartozó iskolákéval, valamint a filozófiát és a természettudományos ismereteket közvetítő akadémiákéval (ezek a sumér-akkád korban gyökerező, legmagasabb szintű írnokeképzőkből kialakult Bölcsességek Háza – pl. a bagdadi *Bait al-Hikmah* vagy a kairói *Dar al-Hikmah* – „fizetős” iskolák voltak) (Mazaheri 1951: 5. fejezet). Középfokú oktatás mint a kettő közötti forma egyik kultúrkörben sem létezett, ezt csak a 10. század után hívta életre az addigra átalakult társadalmak megnövekedett művelődési igénye. Az arabok a korábbi manicheista iskolák példájára ekkorra bevezették a több fokozatú oktatást is, a kínaiaktól pedig átvették a tanítványok rangsorolásának hagyományát.

A 9–10. században került sor az iskolahálózat kiépítésére, ami egyfajta oktatási „forradalmat”, új intellektuális aktivitást eredményezett: sorra nyíltak meg az oktatás újabb helyszínei a családi házak és paloták, a piacok, könyvesboltok helyett, valamint az immár a tudományokon nyugvó, vallási irányzatok szerinti oktatást is nyújtó (főképp a Korán olvasását, az arab írást és a memorizálást), a növekvő létszámú diákokat befogadni képes alapiskolák (ahogyan az majd a plébániai iskoláknál is megfigyelhető). Ezek területenként eltérő megnevezést kaptak: *kuttáb*, *maktab*, *mektep*, *mahdar* vagy *dabirisztan* (Kéri 2010: 96.), közülük kerültek ki a bagdadi, kairói, fezi nyilvános iskolák és – a Korán mint könyv elterjedésével – az ún. Korán-iskolák, amelyek azonban továbbra sem voltak egységesített intézmények, csakúgy, mint a korai európaiak.

Középfokú ingyenes oktatási intézményként működtek immár a mecset-kollégiumok (vagy *madrasza-khanok*) pl. a mai Kelet-Íránban (Nisápúr), Egyiptomban (Kairó), ahol európai tanulókat is fogadtak, a „tananyag” pedig vallásjogi iskolánként (*mazhab*) különbözött. A középfokú oktatást nyújtó madraszák vélhetőleg csak egy irányzatnak adtak helyet (amiképp a kolostorok is), szemben a felsőfokú oktatási intézményekkel.

A tudás és tanítás szabadsága, az iszlám tudományosság a 10. században ért a zenitjére. Az európai egyetemek létrejöttét több száz évvel megelőzve a tunéziai (732), córdobai (785), bagdadi iskolák és a fezi (859) után a korszak egyik legnagyobb egyetemévé a *fátimida* alapítású (988) kairói al-Azhar Egyetem vált, ahol már posztgraduális képzés is folyt (és mint a fezi al-Qarawiyin egyetem, máig működik). A tanmenetről sok európainak, köztük (egyres, nem teljesen hitelt érdemlő feljegyzés szerint) II. Szilveszter pápának is alapos ismeretei voltak; sokakat vonzottak az arab egyetemek, mint korábban az alexandriai vagy bizánci iskolák: a világ számos részéről érkeztek tanulni vágyók, akik hazavitték, továbbadták a tudást. A *fátimida* oktatási reform és az alexandriai-arisztotelészi hagyományok következtében az al-Azharban nem vallási tudományágakat is oktattak (logika, geometria, mérnöki tudományok, asztronómia, asztrológia, matematika és dialektika). Az első arab polihistorok („*hakeem*”), akiknek sokrétű tudása elsősorban az oktatás szerteágazó területein kamatozott, szűz terepen alkothattak a középkori Európában: a fentiekén túl többek között a fizika, kémia („al-

kimiya”), orvoslás/biológia, (orvosi) etika, föld- és társadalomtudományok (pl. térképészet, demográfia stb.) vagy a birodalom „iszlám agrokulturális forradalmának” nevezett globális gazdaságában (pl. cukorgyártás: -feldolgozás és -finomításban) használhatták fel eredményeiket. (Az „aranykorban”, a 7–13. században az iszlám gazdasága, kultúrája, tudományossága világelsőnek számított.)

A madraszák, amiket ma mint közép- és felsőfokú képzési intézményeket tartunk számon, kialakulásukkor a különböző vallásjogi irányzatok nézeteinek ápolására, erősítésére szolgáltak (Kéri 2002) a vallásjogtudósok képezésével<sup>14</sup> (a filozófiát és az irodalmat is a vallásjognak rendelték alá; lásd *qádir*: bírák), hasonlóképpen majd az európai plébániai iskolák is főképp a klerikus-„utánpótlást” (Németh 1998) biztosították.

Idővel a madraszák egyre inkább önállósodtak, és kezdtek különválni a mecsetektől. A 9. századtól az európai skolasztikus tanítások, iskolák is átalakultak, más tartalommal teltek meg; ez leginkább a filozófiaoktatásában nyilvánult meg, ami az iszlámban a 9–12. században élte a virágkorát. Ugyanekkor Európában két irányba, különbözőképpen indult fejlődésnek a filozófia: az egyiket a 11. században „*universitas scholarium*”-ként Bologna (ahol az oktatás alapvetően a racionális jogra épült – Irneriusnak köszönhetően, aki Justinianus Corpus Juris Civilisének átdolgozásával megújította az azóta is használt, átfogó római jogot, de a kánonjogot is tanították), a másik irányt pedig „*universitas magistrorum et scholarium*”-ként Párizs jelölte ki (ami a kánonjogra és a teológiára alapozott).

A klasszikus iszlámban az ilyen intézményeket Makdisi szerint *par excellence kollegium*oknak hívták (madrasza), míg Európában egyetemnek (Makdisi 1989: 3). Ismereteink szerint az első európai kollégium az 1181-es alapítású párizsi, a szegény diákok domonkos és ferences kolduló rendi kórházaként létrehozott ingyenes *Collège des Dix-*

<sup>14</sup> Az egyiptomi Abbászida Birodalom alapítója, Al-Manszúr (a Koránon és a Próféta hagyományain, a *hadíszon* nyugvó teológia és vallásjog alapján) pl. az iszlám vallástudomány origóját adó törvények (*saria*) értelmezésében jeleskedett, jogtudósai (*ulamák*) hadíszkutatásai pedig (a szóbeli hagyományé) megalapozták a társadalmak jog- és államrendjét jelentő mai jogi iskolák („felekezetek”, irányzatok) létrejöttét.

*Huit*<sup>15</sup> volt (létrehozásának ötlete „Londoni János”-tól származik, aki azt az akkor muszlim Jeruzsálemből „importálta” a „*vivere socialiter et collagierter, et moraliter, et scholariter*” formulájára [Rüegg 1992, 214–215]), a következő pedig a három oxfordi college [Lulat 2005: 449]), illetve 1208–1209-ben a párizsihoz hasonló *Collège des Bons Enfants de St. Honort* [Rüegg uo.]). Ezek az intézmények Rüegg ismertetésében a földön és az ingatlanon felül speciális privilégiumokat is biztosítottak, mint pl. olcsó lakbért és/vagy kenyeret, húst, sört, bort, illetve ingyenes szállást és ellátást, heti juttatást, azaz *bursa*-t (‘purse’ = erszény), továbbá nyári és téli ruházatot. A támogatottak, azaz a „kollégiumok” tagjai (*bursarii, collegiati, socetii*) egyéni támogatást kaptak, mindezek pedig messzemenően flexibilisen használhatók voltak az egyes intézmények között (Rüegg uo.).

Makdisi és Kéri (Kéri 2002: 70) a madraszákat kb. a 11. századtól tehát már a felsőfokú oktatás helyszínékként határozza meg. Ezt az átalakulást az indukálta, hogy immár magasabb szintű képzésre, jobban képzett szakemberekre és tanárookra – ahogyan a *káptalani/székesegyházi* iskolákban is –, valamint nagyobb befogadóképességű létesítményekre lett szükség. A 11. században az eltérő nézeteket képviselő vallásjogi iskolák gyakorta egyazon mecsetben, egy fedél alatt, de a mecset más-más részein, pl. az udvar egyik vagy másik sarkában, más-más mester vezetésével, elkülönülve működtek (így volt ez még Goldziher Ignác és Germanus Gyula kairói látogatása idején is, a 19–20. században). A madraszák végül is a mecsetek jogi iskolái és a khan nevű vendégfogadók összeolvadásából jöttek létre, szálláshelyet is biztosítva a messziről érkezőknek (a már „szakosodott” jogi tanulóknak pl. hosszú időre kellett berendezkedniük: általában négy évet az alapképzéssel, ezt követően egy hosszabb időszakot előkészülettel a felsőfokra, végül több évet felsőfokú képzéssel töltöttek, így a tanulmányi idő gyakran húsz évet is kitett) (El-Mokhtar é. n.).

<sup>15</sup> 18 ágyat biztosítottak a Notre Dame kórházában. Vö.: Salerno orvosi iskolájával/kórházával, ahol a tunéziai, 11. sz. elején született Constantinus Africanus fordításai és munkálkodása révén váltak ismertté a görög-izlám orvostudományok.

Az összes nyilvános intézmény, így a madraszák és a mecsetek is, az őket körülölelő komplexumokkal egyben iskolának, könyvtárnak, kórháznak, fürdőnek, konyhának, szálláshelynek, boltoknak, néhol csillagvizsgálónak is teret adtak (Benke 2007). Később nem lett ez másképp az európai egyetemeken sem: az intézménykomplexumhoz ott is a könyvtárak, könyvmásolók, sokszorosítók, becsüsök, pergamenkereskedők, könyvkötők, gyógyszerészek stb. (Németh 1998). és a diákoknak szállást adó helyek, a kollégiumok tartoztak (lásd Oxford, Cambridge). A 11–12. században létrejövő európai egyetemek elődjét *studiának, studium generalénak* nevezték az alapításuk kezdeti időszakában (amiképp a madrasza<sup>16</sup> is csak annyit jelent: iskola<sup>17</sup>), és testületet, tankört (*facultas*), céhes rendszerű szerveződést, *corpust* jelölt, az oktatók és diákok közösségét, az *universitast* (a 13. századtól alakult autonómiával bíró szerveződéssé, ekkortól a *scholák* függetlensége megszűnt), ahol túlnyomórészt (kánon)jogot, teológiát és a vallási eszmeáramlatnak megfelelő bölcseletet tanítottak, akárcsak a madraszákban. Az universitasoknak (mint immár a tanulók legalizált közösségének) alapítását a városok engedélyezték a céhek alapításának megfelelően.

A muszlim felsőfokú tanintézmények a négy fő (*szunnita*) vallási rítusnak (a *hanbalita, malikita, hanefita* és *sáfiita* vallási irányzatnak) gyakorta egymás mellett adtak helyet, hasonlóan a fakultások rendszeréhez, amely eleinte a különböző nációk tanköreit jelentette az európai egyetemeken. A muszlim rítusirányzatok dogmatikájukban, magánjogukban és szertartásaikban (területenként is) különböztek (Goldziher 1980: 359–413.), véleményünk szerint hasonlóan az eltérő rendekhez tartozó kolostori iskolákhoz. A későbbiekben a rítusiskolák szerinti „szakosodás”-ra emlékeztetnek az európai fakultások (jog, teológia, artes/bölcselet, orvoslás). A rítusiskolákat a mesterek vagy az *imámok* képviselték – véleményünk szerint a fakultások majdani

<sup>16</sup> A szó sémi gyökéből – *drs* – keletkezett a héber tanulmányozást, tanulást, kivizsgálást, történetet jelentő *mídrás* szó is, az arab madrasza szó *drs* gyöke (darasza) is ezt jelenti: tulajdonképpen a tanulás helyét, az iskolát.

<sup>17</sup> A *schola* eredendően csoport jelentéssel bírt, a Római Birodalom császári elitegységét, pl. a paloták testőrségét jelölte (l. pl. *Scholae Palatinae*).

dékánjaihoz hasonlóan –, míg a terület feletti felügyeleti joggal bíró *főmufti* vagy *sejk* hivatala a „*kancellár*” tisztségében köszön majd vissza, amelyet Európában jobbra a *püspök* töltött be, illetve a *rektor*éban.

Általánosságban: a felsőfokú képzés mindkét helyen bölcséleti alapozással kezdődött, ezt követően „szakosodva” folytathatták tanulmányaikat a diákok a magasabb, természettudományi képzést is biztosító rítusiskolákban vagy fakultásokon, és a képzés mindkét kultúrában a vallási szervezet struktúrájára épült. Az európai egyetemeken egyházi és világi jogi, orvosi és teológiai magisteri fokozatot lehetett megszerezni, a képzés csúcán, 6–10 évig tartó szaktudományos tanulmányok befejezése után, a doktori fokozat állt. A klasszikus arab modellben a teológia (*kalám*) nem képezte az oktatás részét, az a jogon (*fiqh*) alapult, azaz a Korán értelmezésére és a hagyománytudományra épült.) Az iszlám világban e legmagasabb fokozat megszerzése nem jelentette a tanulmányok lezárultát, de az oda vezető út hasonló volt.

A már említett egyiptomi fátimida reform során a tradíció szóbeli ismeretét tanúsító vizsgát is bevezettek a mecsettanárok megmérettetésére: a számadás eredményéről *idzsázát* (*idjāzat at-tardīs*), azaz a sejk/főmufti által jóváhagyott diplomát, „tanítási engedélyt” kaptak a sikeresen teljesítők, jogosultságuk és illetékességük szóbeli igazolását a mesterüktől arról, hogy a tudásukat továbbadhatták, az alsóbb évfolyamokban taníthattak (Simon 2009b: 312–313). Ez azután három méltósággal ruházta fel a végzettet: 1) *fakīh*: a jogtudomány mestere, 2) *muftī*: a jogi szakvélemény professzora, 3) *mudarris*: a tanári posztra, tanításra jogosult = doktor. Latin megfelelőjük az európai egyetemeken 1) *magiszter*, 2) *professzor*, 3) *doktor* lettek<sup>18</sup> (Makdisi 1989: 175-176). Az európai magisterek *licentia docendije*<sup>19</sup> ennek latin tükörfordítása, amelyet az általában kancellári tisztséget viselő püspök ítelt oda – tehát a fokozatot nem az egyetem, hanem a vallási intézmény adta ki itt is, ott is. A *licentia docendi* bevezetése a scholák szabad tanítási hagyománya után valamiféle oktatási reformnak, „minőségbiztosítási rendszer”-nek is felfogható. Általánosságban: mindkét rendszert a szabad tanárválasztás és a

<sup>18</sup> A klasszikus iszlámban a (vallás)jogi doktori fokozatot a jelölt (miután megvédte, igazolta tézisének eredetiségét) szóbeli vizsga letétele után kaphatta meg.

<sup>19</sup> A doctorátus latin kifejezése a *docere*, tanítani szóból ered.

peregrinatio hagyománya jellemezte. A felsőfokú iskolákat mindkét iskolarendszer esetében javarészt magánkezdeményezésből, adományokból (az iszlámban: *waqf*, Kéri 2002: 72) alapították vagy tartották fenn, a donátorok jobbra fejedelmek, gazdag lakosok vagy magas rangú vallási vezetők voltak. Tehát az iszlámban, miképp majd az európai universitasok esetében is, vallási alapokon, az egyházi testület szervezetén épültek ki és működtek az iskolák (pl. Córdoba, Párizs).

Léteztek speciális jogú mecsetiskolák/*dzsámik* (mint amilyenek a kiemeltebb székesegyházi iskolák is lettek) és „közönséges” mecsetek, a *maszdzsidok* (amilyenek pedig a plébániáiak).

Az egyetemi oktatás részét képezte itt is, ott is a doktori tézis és annak megvédése, illetve a professzorok és tanulók akadémiai szabadsága (lásd Spread of the Islamic education model to Europe é. n.). Számtalan 12–13. századi, iszlám tudósok által fordított vagy írt (pl. orvosi) könyv hatása tagadhatatlan, többük évszázadokon át tankönyvként lett használatos a középkori európai egyetemeken (pl. Ibn Szína/Avicenna *Kánon* c. 5 kötetes orvosi műve 500 éven keresztül). Némi hasonlóság az öltözetekben is felsejlik: a talár a muszlim tanárok (pl. a bagdadi szeldzsukok egyfajta mintaintézményében, a Nizamiyya kollégiumban viselt) egyszerű, fekete köpenyét idézi.

Hegemóniáját a klasszikus iszlám a 13. századi mongol (tatár) és a 14–15. századi török hódítás, valamint Amerika felfedezése után veszítette el, hanyatlását, mint ismeretes, a keresztény Európa társadalmi, gazdasági és kulturális felemelkedése váltotta fel. A tananyagok elsajátításában főszerepet játszó, széles körben elterjedt, régi technika, a memorizálás és recitálás, ahogy korábban említettük, már a konfuciánus oktatásban is használatos volt; a cél ugyanaz: a szöveges hagyomány, a társadalmi normákat megszabó törvények értelmezése és átadása (amiképp a zsidó Bibliáé a jeshivákban, a keresztény oktatásé a középkori kolostorokban, káptalanokban vagy plébániákon vagy a koráni hagyományoké a madraszákban, mecsetekben).

A 13. századra (a mongol pusztítás után) mind az iszlám, mind a keresztény iskolák a dogmatikusabb, zártabb képzési rend felé fordultak (Európában ezen néhol a reneszánsz lazított valamit).

Néhány kiragadott példánkkal arra igyekeztünk rámutatni, hogy 1) a különbségek ellenére úgy tűnik, a középkori arab és európai oktatás-

rendszer számos hasonlóságot mutat (a következő táblázatban próbáljuk címszavakban összevetni ezt), bár ez az áthallások és a források kis száma miatt nem igazolható bizonyosan, és arra, hogy 2) a középkori európai egyetemek *közvetlen, strukturális* előképét a más hagyományokat is beépítő iszláméi rajzolhatták ki, továbbá arra, hogy 3) a nem európai kultúrákról meglehetősen szegényes ismeretekkel rendelkezünk, még az olyankról is, amelyekkel Európa időszakosan együtt élt – ez pedig nem segíti a kölcsönös megértést vagy a toleranciára nevelést.<sup>20</sup>

	<b>muszlim</b>	<b>európai</b>
<b>Alsófokú képzés</b>		
kezdetben:	magánházak, boltok, egyéb helyszínek/mecsetek	uaz/plébániák
tanító	apa, fogadott tanár, később hittudós	uaz
öltözet	fekete köpeny	talár
9–10. sz.-tól:	alapkiskolák, nyilvános és Korániskolák	plébániák, kolostorok
az oktatás alapja	a „Könyv” (Korán, Afil al-Kitáb)	uaz (Biblia)
a tanítás célja	szöveges hagyomány értelmezése, átadása	klerikusképzés, vallásoktatás
„alaptantárgyak”	olvasás, írás (számolás), vallásoktatás	uaz
a tanítás módszere	recitálás, memorizálás, másolás	uaz
a tanítás módja	földön/zsámolyon ülve	uaz
nyelvi standardizálás	irodalmi arab (kurajs)	latin (görög)
koedukált képzés	-	-
egységes tanrend	-	-
<b>Középfokú oktatás</b>		
kezdetben:	-	-
10. sz.-tól	madrasza(-khan) (irányzatok szerint egy)	kolostor (rendek szerint egyféle)
komplexum	madrasza + khan	kolostor + kollégium
jogi iskolák	madraszák (mecsset jogi iskolája + khan)	kolostorok
ellátás	étel, szállás, segély	uaz
	gyógyszerészeti, orvosi-kórházi ellátás	-
	boltok, szolgáltatók	uaz

<sup>20</sup> Az egyetemtörténeti és a kolonialista-posztkolonialista vita (az autonómia, az akadémiai szabadság vagy a szűk és tág egyetemdefiníció kérdése) részleteit ebben a tanulmányban nem érintjük.

	<b>muszlim</b>	<b>európai</b>
<b>Felsőfokú képzés</b>		
előzmény	mászdzsid (a madraszák előképe)	rendház (kolostoré)
iskolatípusok	madrasza, mosque-khan (term.tud., műszaki tud., gazdasági, társadalomtud., történetírás stb.) – dzsámi	káptalan, kolostor (jog, filoz, teol., orvoslás) – universitas (studia, studium generale)
egyetemirányítási modell	madraszákra megy vissza	kolostorokra megy vissza
tradícióörzés	mesterektől – tökéletes elsajátítás = vallási előírás	tanároktól kapott megbízható közlés – tökéletes elsajátítás
alapstruktúra	vallási szervezeti	vallási testületi, céhes
a jog különválása, 2 egyetem típus: - egyházi, világi	pl. Fez, Qarawiyin: fiqh (eleinte Korán magyarázat nélkül) pl. Kairó, al-Azhar : saria (Korán + magyarázat)	Bologna: jog (a tanulók egyeteme) Párizs: teológia (egyházi mesteregyetem)
akadémiai szabadság (professzorok, tanulók), nyitott működés	✓	✓
autonómia	✓ (politika- és korszakfüggő)	✓ (politika- és korszakfüggő: pl. pápai engedély, avignoni pápák)
egyetemi bíráskodás	✓	✓
tanárválasztás	✓	✓
tudományszakaszok	✓	✓
szervezeti forma	rítuskiskolák → 4 fő rítuskiskola (málíkita, hanafita, shafiita, hanbalita) ↓	nációk → 4 fakultás (bölcselet-filozófia, /kánon/jog, teol., orvoslás) ↓
vezetés / tisztségek	imámok főmufti/sejk alapító nem centralizált (a testület nem jogi személy)	dékanok kancellár/püspök (rector) centralizált/testület
fenntartó	imám/kalifa – gazdag polgár	püspök/király
alapítói oklevél	✓	✓
speciális jogú iskolák	✓ (dzsámi)	✓ (székesegyházi/káptalani)
közönséges jogú iskolák	✓ (mászdzsid)	✓ (plébánia)
Több szintű oktatás	✓	✓
posztgraduális képzés	✓ (Fez, Kairó, Bagdad, Gondisápúr stb.)	✓
tézis	✓	✓
védés	✓	✓
Fokozatszerzés	3 szintű: idzsáza (fakih, mufti, mudarris)	uaz: licentia docenti (magiszter, professzor, doktor)



## Hivatkozott irodalom

- BENKE JÓZSEF (2007): *Az ó- és középkor egyetemei*. Hét Krajcár.
- BERNÁT ANIKÓ (2012): A bevándorlókkal szembeni feszültségek. In Sík Endre–Simonovits, Bori (szerk.): *Abena, Sára, Chen és Ali esélyei Magyarországon. Migráns esélyek Magyarországon*. Budapest, TÁRKI, 31–43. Interneten: <http://www.tarki.hu/hu/>, letöltve: 2012. 04. 04.)
- EL-MOKHTAR OULD BAH, MOHAMED (é. n.): *Islamic Education between tradition and modernity*. Interneten: [www.isesco.org.ma/english/publications/ISLAMIC%20EDUCATION/Menu.php](http://www.isesco.org.ma/english/publications/ISLAMIC%20EDUCATION/Menu.php) letöltve: 2011. 12. 05.
- EUROPEAN SOCIAL SURVEY Education Net, Chapter 3: *Trends in anti-immigration attitudes*. Interneten: <http://essedunet.nsd.uib.no/cms/topics/immigration/3/>, letöltve: 2012. 09. 16.
- GIMES GERGELY–JUHÁSZ ATTILA–KISS KÁLMÁN–KREKÓ PÉTER–SOMOGYI ZOLTÁN (2008): *Kutatási összefoglaló az előítéletesség és intolerancia hazai helyzetéről. Látélet 2008*. Budapest, Political Capital, 36–39. Interneten: <http://www.politicalcapital.hu/kapcsolat/tanulmányok/>, letöltve: 2012. 04. 14.
- GOLDZIER IGNÁC (1980 [1881]): A mohamedán főiskolai élet. In dr. Vass Előd (szerk.): *Az iszlám*. Budapest, Magvető, 359–411.
- HUNTINGTON, Samuel P. (2008): *A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása*. Budapest, Európa.
- KÉRI KATALIN (2001): Egyetemes neveléstörténet-írás – iszlám neveléstörténet nélkül? *Valóság* (8), 40–45.
- KÉRI KATALIN (2002): Nevelésügy a középkori iszlámban. Pécs, *Iskolakultúra*.
- KÉRI KATALIN (2010): *Allah bölcsessége. Bevezetés az iszlám középkori nevelés- és művelődéstörténetbe*. Pécs, Pro Pannonia.
- LULAT, Y. G-M (2005): An exploration into the Provenance of the Modern Africa Universities. In: *A History of African Higher Education from Antiquity to the Modern. A Critical Synthesis*. Praeger Publisher, 447-477.
- MAKDISI, G. (1989): Scholasticism and Humanism in Classical Islam and Christian West. *Journal of the American Oriental Society*, 109 (2):

175–182. Interneten: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/604423?uid=3738216&uid=2134&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102256587491>, letöltve: 2012. 01. 02.

- MARÓTH, Miklós (2012): *A kiklós (2012): . 02.2129&uid=2&uid=70*. Előadás a Felemelkedés és hanyatlás: Keleti Népek és Birodalmak c. konferencián. Történelemszociológiai Társaság, Pécs.
- MAZAHARI, ALY (1951): *La vie quotidienne des Musulmans au Moyen Age*. Párizs, Hachette.
- MEULEMAN, BART–DAVIDOV, ELDAD–BILLIET, JAAK (2009): Changing attitudes toward immigration in Europe, 2002–2007. A dynamic group conflict theory approach. *Social Science Research* 38 (2), 352–365. Interneten: <http://www.zora.uzh.ch/25420/>, letöltve: 2012. 04. 10.
- MUSLIMHERITAGE: Spread of the Islamic education model to Europe. In *Education in Islam – The Role of the Mosque*. Interneten: <http://muslimheritage.com/topics/default.cfm?ArticleID=220#sec4>, letöltve: 2011. 11. 23.
- MUSLIMHERITAGE: The mosque as an educational institution. In *Education in Islam – The Role of the Mosque*. Interneten: <http://muslimheritage.com/topics/default.cfm?ArticleID=220#sec2>, letöltve: 2011. 12. 05.
- PEW RESEARCH CENTER (2012): *The Global Religious Landscape – A Report on the Size and Distribution of the World’s Major Religious Groups as of 2010*. Interneten: [http://www.pewforum.org/uploadedFiles/Topics/Religious\\_Affiliation/globalReligion-full.pdf](http://www.pewforum.org/uploadedFiles/Topics/Religious_Affiliation/globalReligion-full.pdf), letöltve: 2013. 02. 08.
- NÉMETH, ANDRÁS (1998): Középkor. In PUKÁNSZKY, BÉLA–NÉMETH, ANDRÁS: *Neveléstörténet*. Interneten: <http://magyarirodalom.elte.hu/nevelestortenet/03.01.html> [2011. 12. 08.], letöltve: 2011. 12. 08.
- RÜEGG, W. (1992): *A History of University in Europe*. Cambridge University Press. UK.
- SÍK ENDRE (2012): *Doomed to failure – with some chance to success: Migration statistics in the 21st century*. Budapest, TÁRKI–ELTE. Interneten:

---

[http://www.tarki.hu/hu/news/2012/kitekint/20120921\\_Sik\\_migratio\\_n.pdf](http://www.tarki.hu/hu/news/2012/kitekint/20120921_Sik_migratio_n.pdf), letöltve: 2012. 12. 04.

SIMON RÓBERT (2009a): Könyv és könyvtárak az iszlámban. In uő: *Iszlám kulturális lexikon*. Corvina, 254–262.

SIMON RÓBERT (2009b): Nevelés az iszlámban. In uő: *Iszlám kulturális lexikon*. Corvina, 312–317.

SIMONOVITS BORI (2012): Elutasítók és elutasítottak. In Sík Endre–uő (szerk.): *Abena, Sára, Chen és Ali esélyei Magyarországon. Migráns esélyek Magyarországon*. Budapest, TÁRKI, 119–158. Interneten: <http://www.tarki.hu/hu/>, letöltve: 2012. 04. 04.

VILÁGGAZDASÁG ONLINE (2010): *Magyarország a legelutasítóbb állam Kelet-Közép-Európában*. Interneten: <http://www.vg.hu/kozelet/tarsadalom/magyarorszag-a-legelutasitobb-allam-kelet-kozep-europaban-327433>, letöltve: 2011. 12. 10.