

Mihály Ildikó

Francia hagyományokon

Adalékok három észak-afrikai ország iskolarendszeréhez

Három észak-afrikai iskolarendszer elmúlt évtizedeit tekinti át az írás: Algéria, Marokkó és Tunézia oktatásügyének útját a függetlenné válástól napjainkig. Érinti azokat a legsajátosabb és leginkább megoldást igénylő kérdéseket, amelyekre megfelelő válaszokat kellett adni a működőképes oktatás megteremtése érdekében. A korábbi problémák némelyikét azonban – elsősorban politikai okok miatt – a mai napig nem sikerült megnyugtatóan megoldaniuk a valamikori francia gyarmatokból lett államoknak. Pedig az idő – érezhetően – sürget; a fejlődés nem áll meg; most minden attól függ, hogy a helyi oktatásügyi hatóságok miként reagálnak a kor és a technikai haladás elvárásaira.

Az utóbbi időben az európai társadalmak, valamint az oktatási intézmények is egyre gyakrabban szembesülnek tagjaik-tanulóik számukra érthetetlen viselkedésével. Franciaországban például időről időre kigyulladnak gépkocsik, amelyeket a nagyvárosok lakótelepein élő, többségükben bevándorolt családokhoz tartozó fiatalok borítottak fel¹ (legutóbb a július 14-i nemzeti ünnep előestéjén szabadultak el így az indulatok). Ami pedig az oktatási intézményeket illeti, azokban is gyakoriak a kulturális-vallási eredetű problémák.² A vizsgálatok során hamar kiderül, hogy az elkövetők, illetve a problémák okozói többnyire a Maghreb-térségből gazdasági menekülteként érkeztek, vagy a korábbi jövevények második-harmadik generációs utódai, akik hazájukban láthatóan sehogy sem találják a helyüket, pedig ők már itt születtek.³

Mindez természetesen nem csak Franciaországról mondható el; más fejlett európai országok sem mentesek a hasonló nehézségektől. Németországban főként a török, Nagy-Britanniában elsősorban az indiai – hindu és szikh –, valamint a kínai emigránsok, a skandináv országokban Dél-Európa menekültjei körül forrósodik föl néhanapján a levegő. A gondok okai között minden bizonnyal az is meghatározó tényező, hogy a befogadó ország tagjai, a bevándoroltak szomszédai, munka- és iskolatársai, vagyis az „érintettek” egyáltalán nem vagy alig ismerik új honfitársaik gyökereit; mit sem tudnak arról, mit – milyen

1 MIHÁLY ILDIKÓ: Mi történik Franciaországban? Szakoktatás, 2006. 4. sz.

2 Legutóbb Laurent Cantet Cannes-ban is nagy érdeklődést kiváltott, Az osztály című filmje szembesített néhányukkal.

3 MIHÁLY ILDIKÓ: Kendő, kipa, kereszt. Új Pedagógiai Szemle, 2004. 2. sz.

hagyományokat, szokásokat, milyen iskolai élményeket stb. – hagytak maguk mögött. Emiatt a beilleszkedési nehézségek még azoknál a csoportoknál is jelentkeznek, amelyeknek alig vannak nyelvi-kommunikációs problémái, hiába ugyanis például a (viszonylag) jól beszélt francia nyelv, a Maghreb-térség⁴ három frankofon országából – Algériából, Marokkóból és Tunéziából – Franciaországba érkezettek integrációja sem tekinthető egyáltalán problémamentesnek.⁵ Vajon miért? A válasz keresésében talán segít, ha megnézzük, milyen e három ország oktatási rendszere, milyen tapasztalatokat szereztek iskoláikban a korábban vagy éppen a közelmúltban az áttelepülés mellett döntő családok és gyermekeik.

*

Mindhárom említett ország sok évtizedes francia gyarmati uralmat tud maga mögött. Algéria 1962-ben, Marokkó és Tunézia 1956-ban tudott csak szakítani a francia elnyomással; ekkoriban ugyanis több-kevesebb (vér)áldozat árán politikailag függetlenné váltak. Ez azonban nem a nehézségek végét, hanem újabb problémákat hozott magával. Az oktatás területén is.

E fiatal államoknak meg kellett küzdeniük az országokban uralkodó, elképesztő méretű *analfabetizmussal*. Algériában a felszabadulás előtt több mint 30, Tunéziában 14 százalékos volt az írástudatlanok aránya; Marokkóban még sokkal súlyosabb volt a helyzet: szakértők az 1990-es évek végén is a lakosság 60 százalékát tekintették írástudatlannak.

Nem volt jobb a helyzet a saját *diplomások* arányával sem. Algériában a felszabadulás időszakában alig 6 százaléknyi nem francia, felsőfokú végzettségű állampolgárról tudtak; Marokkóban a függetlenség évében mindössze néhány tucat helybeli diplomás dolgozott mérnökként, orvosként vagy gyógyszerészként, ők is külföldön szerezték képesítésüket. (Oktatásstatisztikai adatok szerint egyébként 1956 előtt az érettségire felkészítő helyi középiskolák tanulói közül is legfeljebb 10 százalék tudott megbirkózni az érettségi követelményeivel; lehet-e ezután bármin is csodálkozni?) Tunéziában nagyjából ugyanezeket az arányokat jegyezték fel. Mivel a gyarmati évtizedek alatt lehetőségük sem volt saját diplomás elit kinevelésére, a felsőfokú képzettséget igénylő munkaköröket és funkciókat mindhárom országban külföldi, elsősorban francia anyanyelvű és állampolgárságú szakemberek töltötték be, így saját tanári gárdával sem rendelkeztek. Külön kell szólnunk arról a problémáról is, amelyet a nők tragikus méretű *iskolázatlansága*-tanulatlansága okozott; köztük ugyanis az írni-olvasni tudók aránya még a lakossági átlagnál is jóval alacsonyabb volt. Ez nemcsak a nők társadalmi helyzetének tervezett javítását akadályozta meg, hanem a gyerekek tanulás iránti attitűdjeire is kedvezőtlenül hatott.

Néhány egyéb, rendkívül kedvezőtlen adottság is nehezítette az újonnan függetlenné vált országok saját oktatási rendszerének megteremtését. Egyrészt a korábban már szóba hozott *földrajzi egyenlenségek*: mindhárom ország területén óriási sivatagi körzetek vannak, mostoha környezeti és életviszonyokkal, rendkívül alacsony lélekszámmal, igen nehéz

⁴ Hivatalosan általában idesorolják még Líbiát és Mauritániát is; de frankofonként csak e hármat tekintik.

⁵ MIHÁLY ILDIKÓ: Egyirányú utca vagy zsákutca? *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. 2. sz.

közlekedési megközelíthetőséggel, elérhetőséggel. Másrészt számolni kellett az örökké vándorló, sátorlakó, letelepedni nem akaró pásztorok csoportjaival is (a probléma súlyát jelzi, hogy a „nomád” lakosság társadalmi beilleszkedése még ma, több mint fél évszázad után sem tekinthető egyik országban sem igazán megoldottnak⁶), nem beszélve a lakosságot általában jellemző súlyos szegénységről, annak sokféle szociális-kulturális és gazdasági következményével együtt.

Minden nehézség ellenére azonban mindhárom volt francia gyarmat a függetlenné válás után azonnal megpróbálkozott saját, önálló iskolarendszer kiépítésével. Tudatában voltak ugyanis annak, hogy igazi függetlenséget csak így tudnak maguknak teremteni.⁷ (Tunézia egyenesen azt várta el a már 1957-ben hatályba léptetett oktatási törvényétől, hogy saját, jól működő iskolahálózata majd közvetlenül is segíteni fog a fejlesztés három legfontosabb elvárása, a demokratizálás, az egységesítés, valamint a renacionalizálás követelményeinek a megvalósításában. Ezért is élték meg ott nehezebben az elkerülhetetlen kezdeti diszfunkciókat.) De nincs csodálkoznivaló azon, hogy az újonnan kialakított iskolarendszer szerkezete a francia mintákat követte; az évszázados francia uralom során ugyanis ezt a modellt ismerték meg, ebben tudtak tájékozódni. (Annak ellenére, hogy Algériában szinte fékevesztett indulatokkal estek neki a francia intézmények szó szerinti lerombolásának; 1962 után például 1200 iskolaépületet tettek a földdel egyenlővé, tanárok és diákok százait gyilkolták meg. Sajnos hasonló túlkapások még a kilencvenes években is előfordultak.)⁸

Első lépésben tehát mindhárom országban megtervezték az oktatás általánossá és kötelezővé tételét, ennek értelmében Algériában és Tunéziában a gyerekek hatéves koruktól, Marokkóban a hetedik életévük betöltése után tankötelessé váltak. (Az már más kérdés, hogy ezt a kötelezettséget hosszú időn keresztül nem tudták érvényesíteni, társadalmi, illetve földrajzi okok miatt sem.) Úgy tűnik, fél évszázad múltán – sok-sok átmeneti visszaesés után – a beiskolázási arányok tekintetében jelenleg Tunézia tekinthető a legsikeresebbnek: náluk ugyanis az ezredfordulón a tanköteles korosztály 98 százaléka benn volt az oktatási rendszerben. Ez a legfontosabb eredmény, amelyre kezdettől fogva töreked(het)tek. Ezzel együtt szükségessé vált a tankötelezettség időtartamának meghatározása is, azaz nemcsak az, hogy mikortól, hanem hogy meddig legyenek a rendszerben tarthatók a tanulók: Algériában és Marokkóban ez a periódus a gyerekek 15, Tunéziában pedig 16 éves koráig tart. (Ez a döntés természetesen ma is azzal jár együtt, hogy a robbanásszerűen gyarapodó népesség érintett korosztályainak mindenütt újabb és újabb iskolákat kell építeni, rengeteg oktatót kell „bevetni”. A feladat nagyságának jellemzéséül csak annyit: az új évezred fordulóján Marokkó lakosainak még mindig 40 százaléka 14 év alatti.)

6 A kérdés hosszú ideig tartó megoldatlanságát jelzi például Marceau Gast francia néprajzkutató *L' école nomade au Hoggar. Une drôle d' histoire* című, 1990-ben megjelent könyve; a helyzet csak az ezredforduló után kezdett pozitív irányba változni. Erről l. uő: *A chacun sa gloire. Ethnologies comparées*, 2004.

7 *International Encyclopedia of Education*. Editors in Chief: Torsten Husén and T. Neville Postlethwaite. Pergamon, 1994.

8 KAMEL KATEB: *École, population et société en Algérie*. L' Harmattan, 2006.

A következő feladat az iskolák *oktatási nyelvének* meghatározása volt, ami az elnyert függetlenség mámorában elsősorban a francia nyelv szisztematikus kiszorítását jelentette – volna. (Még a kilencvenes években is láttam olyan szakképző iskolát Algériában, amelyben a gyakorlati foglalkozásokon a szakkifejezéseket változatlanul franciául tanították.) Megkezdődött tehát az oktatás erőszakos *arabizációja*, ezzel együtt a *muszlim kultúrának* az iskolai szervezetbe és a curriculumba való beépítése.⁹ Ez a folyamat – természetesen – nem ment zökkenőmentesen; egyebek között azért sem, mert a francia örökség már sok évtizede ezekben az országokban is *szekularizált* iskolákkal járt; ezeket az intézményeket kellett tehát villámgyorsan, a politikai igényeknek megfelelően iszlamizálni.¹⁰ Mindez azonban változó intenzitással zajlott; az algériai Boumedien elnök halála után – 1984-től – azonban az iszlám mozgalmak, elsősorban Algériában, rendkívüli mértékben felerősödtek,¹¹ olyannyira, hogy mostanában már az algériai oktatás legnagyobb problémái közt sokan első helyen azt említik, hogy az iskola „a politikai rendszer irányítása alá került, és sokkal inkább ideológiai, semmint gyakorlati szempontok eszközeiként szolgál”.¹² Hozzátartozik az előbbiekhöz, hogy ekkor az algériai iskolai reformok – a francia hagyományoktól való távolodás igényeivel – az akkori keletnémet oktatási mintákat kezdték követni.

Az iskolák iszlamizációjának általánossá tételéhez természetesen nagy segítséget adtak a francia uralom alatti szekularizációt túlélő, programjaiban egymástól alig különböző vallásos oktatási intézmények és iskolatípusok, az *ulamák*, a *Korán-iskolák* (amelyek főként 4-5 éves gyermekek iskolai felkészítésére vállalkoztak) és a *madrasahk* (medreszék) tapasztalatai. (Az utóbbiak olyan közép- és felsőfokú oktatást is nyújtottak, amely a jövő vallási vezetőit és hittudósait képezte ki.) Ezek, a 7. század óta működő, az iszlám oktatás eszményeit megvalósító létesítmények ugyanis alapjaiban különböznek/különböztek más oktatási formáktól: ezekben mindent a Korán hatásának rendelnek alá, emiatt sok tekintetben szemben állnak a modern világi oktatás elvárásaival, és neheztük a jelenkori oktatási igények érvényesíthetőségét. (Terjedésük egyébként – e jellemző problémákkal együtt – nyomon követhető azokban az országokban is, ahol nagy létszámú bevándorolt muzulmán közösségek élnek: egyebek között Franciaországban és Belgiumban is.¹³)

Az oktatási nyelv meghatározása körüli problémák azonban még ennél sokkal szövevényesebbeknek bizonyultak: az arab nyelv és kultúra dominanciája ugyanis erőszakosan háttérbe szorított olyan tradicionális nyelveket és kultúrákat, mint például a *berberké*, az ő autonómiatörekvéseik a függetlenség kivívása után mindhárom Maghreb-államban intenzívebbé váltak, olyannyira, hogy sokan már-már egyfajta kezdődő berber nacionalizmusról is

9 World Education Encyclopedia, 1988. Ed. by George Thomas Kurian.

10 Encyclopedia of Education. Editor in Chief: James W. Guthrie. Thomson, 2000.

11 A. RABASA – C. BENARD – P. CHALK – C. C. FAIR – T. KARASIK – R. LEIL – J. LESSER – D. THALER: *The Muslim world after 9/11*; RAND, 2004.

12 SASSIA GHEDJGHOUJD: Algeria: striking a balance between tradition and modernity. *World Yearbook of Education*, 2002.

13 *Problems and Prospects in European Education*. Ed. by Elisabeth Sherman Swing, Jürgen Schriewer and François Orwel. PRAEGER, 2000.

beszélnek.¹⁴ Mindenesetre tüntetések, kulturális és politikai mozgalmak eseményei jelzik: az érintettek nem nyugszanak bele egykönnyen az oktatás és a kultúra arabizációjába.

Hasonlóan problémát okozott a lányok iskolába járatásának szándéka is: a hagyományos iszlám kultúrában ugyanis a lányoknak a feleség és anya szerepére kell felkészülniük, ehhez pedig nem kell(ene) iskolába járatni őket, ráadásul megannyi „felesleges” költséget – közlekedés, felszerelés – is vállalva. Ha pedig mégis iskolába kényszerítik a lányokat, akkor a vallási előírások szerint semmiképpen sem tanulhatnak a fiúkkal együtt; sőt, sok oktatási témát – elsősorban a biológiából vagy a társadalomtudományokból – nem is taníthat(ná)nak nekik. Minden, a fiúk és a lányok egyforma ismeretszerzésére irányuló törekvés tehát azonnal kiváltotta az iszlám vallási vezetők heves ellenkezését; emlékezők szerint a marokkói függetlenség kivívásában jelentős szerepet játszó V. Mohamed királynál (korábban szultán) is tiltakoztak a nők iskoláztatásának bevezetése ellen. Algériában 1981-ben hatalmi szóval vezették be az iskolai koedukációt; Tunézia ennél korábban, már az 1971/72-es tanévtől kötelezővé tette a lányok beiskolázását, és ezzel ott is gyakorlattá vált a koedukált oktatás. De sem a lányok tanítása, sem a koedukáció körül nem csitultak el teljesen a feszültségek: a szélsőséges iszlám mozgalmak befolyásának növekedésével – ez főleg 1990 után, Algériában volt tapasztalható – a téma rengeteg indulatot váltott ki. Egy 2004-es UNICEF-jelentés egyebek között erre vezet vissza az iskolás lányokat a fiúknál jóval nagyobb arányban érő atrocitások okait is.

Nem lehetett az önálló oktatási rendszerek kialakítása során tovább halasztani a *nomád családok gyermekeinek* iskoláztatására irányuló törekvések megvalósítását sem; ennek egyik lehetőségét kezdettől fogva a *bentlakásos* intézmények hálózatának létrehozása kínálta. Algériában 1967-ben kezdték meg a kollégiumépítés első hároméves programját,¹⁵ majd tovább folytatták ugyanilyen célú négy-, illetve öt éves tervekkel. Időközben kiterjesztették a bentlakás alternatíváját a középiskolák tanulóira is. Marokkóban a katolikus egyház programjában szerepelt minél több nomád családból származó tanuló beiskolázása; ott is rengeteg diákokthont építettek ebből a célból. Tunéziában inkább a kisiskolák alapítását népszerűsítették; akár egy-két oktatóval is nyitottak iskolákat a kistelepüléseken.¹⁶ Megoldás lehet e témában a *mobil iskolahálózat* fejlesztése is; ez azzal a többletelőnnyel jár, hogy a gyerekeket nem kell kiemelni a családjukból. Ezek az UNICEF által is támogatott intézmények különösen a lányok oktatásában töltenek be meghatározó szerepet.¹⁷ Tunéziában mindenesetre ugyancsak kedvelté váltak. A kistelepülések tanulóit – tagadhatatlanul francia mintára – újabban egyre több helyen segítik az iskolabuszok; ma már csak Algériában 3500 közösségi jármű gondoskodik a gyerekek iskolába szállításáról.

*

¹⁴ Pl. *The Muslim world after 9/11*. RAND.

¹⁵ KAZEM BENSALAH: *Primary Boarding School for the Children of Nomads*. UNICEF.

¹⁶ JAMES ALLMANN: *Social mobility, education and development in Tunisia*. 1979.

¹⁷ MIHÁLY ILDIKÓ: *Mobil iskolák az oktatás szolgálatában*. *Új Pedagógiai Szemle*, 2008. 1. sz.

A fenti problémák és a lehetőségek átgondolása után – természetesen nem egyszerre, hanem folyamatos fejlesztések eredményeként – mindhárom Maghreb-országban valóban létrejöttek a saját oktatási rendszerek. Algériában a francia mintát követő ciklusos rendszer a következőképpen épül fel: az alapképzés három tanévét követi a három középső osztály, majd erre épül a hatéves, érettségiig elvezető tanulmányi folyamat. Marokkóban ötéves alapképzésre épül egy négyéves periódus, majd egy újabb, három tanévnyi, immár középiskolának számító program. Tunéziában viszont hatéves az alapképzés, ezt egy hároméves második ciklus követi, ezután léphetnek át a tanulók a négyéves középiskolába. A periódusok között záróvizsgákon mérik fel a tanulók tudását; ezekkel a megmérettetésekkel próbálják meg előkészíteni az érettségi vizsgákon való megfelelést. (E téren azonban máig nagy gondot okoz a hatalmas arányú bukás.)

Bármilyen nagy elvárásokkal kezdték is meg az oktatást az immár saját intézményekben, rengeteg probléma nehezítette a munkát. Sehol nem állt rendelkezésre elegendő épület, nem készült el a hivatalosan is megfelelőnek tartott curriculum, szinte mindenhol hiányzott a minimálisan szükséges felszerelés (például tankönyvek, füzetek, szemléltetőeszközök), nem beszélve a kiképzett, arab nyelvű oktatószemélyzetről.¹⁸ S hiányoztak az iskolákból az étkezési lehetőségek és az egészségügyi feltételek (a minimális higiéne), de egyéb jóléti és kulturális szolgáltatások is. A következmények tehát szinte borítékolhatók voltak: óriási méretű osztályismétlés, nagyarányú lemorzsolódás (már az alapszint évfolyamain is); s mert a munkaerőpiac által igényelt szakmai képzés megteremtésére mindenütt újabb éveket kellett várni¹⁹ (a politechnikai oktatás csak a nyolcvanas évektől vált az iskolarendszer szerves részévé), százezrekre tehető azoknak a fiataloknak a száma, akik az első évtizedekben tulajdonképpen használható képzettség nélkül kerültek ki az iskolapadból, s nem kaptak munkát. Nem volt elég orvos, mérnök, műszaki szakember sem; évtizedeken keresztül tehát továbbra is rászorultak a külföldi diplomások és középszintű szakemberek foglalkoztatására.

Rengeteg gondot okozott az iskolák működtetésének nem megfelelő költséghatékonysága is; a lakosság emiatt úgy ítélte meg, hogy a kormányok óriási pénzeket költenek ugyan az oktatásra, de ez egyáltalán nem látszik meg az eredményeken. Közben mindhárom országban erősödött az iszlám befolyása az oktatásra; a muszlim vallás és kultúra oktatása ugyanis egyre nagyobb hányadot szakított ki a tananyagból,²⁰ s egyre inkább bebizonyosodott, hogy az intézmények emiatt is a szükségesnél kevesebb ismeretet tudnak átadni a tanulóknak. (A tankönyvek szövegei például csakis vallásosak, szinte misztikusak voltak, a gyerekek környezetéhez képest kifejezetten életidegenek.) Nagyon nehezen jutottak előre a felnőtt írástudatlanság felszámolásában is; már említettük, hogy e szempontból mindhárom országban még ma is jelentős lemaradások vannak. Nehéz a természettudományi és a műszaki ismereteket a tananyagba beépíteni, még a szakképzési évfolyamokon is. Jókora

18 Emiatt az elitcsaládok közül sokan még ma is Franciaországba küldik tanulni gyerekeiket, vagy úgy tesznek, mint algériai orvos ismerősöm: mire a fiai iskolakötelessé lettek, hasonló igényű társaival együtt létrehozott egy tökéletesen modern magániskolát.

19 World Education Encyclopedia, 1988.

20 SCHOOLING ISLAM: The Culture and Politics of Modern Muslim Education. *Journal of Islamic Studies*, 2008/1.

késéssel kezdődött csak meg a számítógépes oktatás bevezetése is; Marokkóban például 2005-ben még azt tűzték ki célul, hogy három éven belül minden iskola kapjon internet-hozzáférést.

Mindeközben egyre többen úgy érezték: megfelelő pedagógiai-pszichológiai ismeretek híján nem sikerül a gyerekek személyiségének és szociális készségeinek a kívánatos fejlesztése, s egyre nyilvánvalóbbá válik a képzés és a munkaerőpiac közötti meg nem felelés kedvezőtlen életpálya-befolyásoló hatása is. A világi oktatás hívei csakis az erőszakos iszlamizáció hatásainak tudják be ezeket a gondokat; néha arról lehet olvasni, hogy a mármár „agymosottnak” tekintett iskolásokat iszlám terroristajelöltekként aposztrofálják, ami miatt – természetesen – az érintettek méltán tiltakoznak. Ugyanakkor az is igaz, hogy az iskolák az utóbbi évtizedekben is számtalanszor válnak terrorcselekmények áldozataivá; legutóbb például, 2009. június 2-án egy algériai iskola ellen vallási fanatikuskok által elkövetett fegyveres támadásban 11 személy, tanuló és tanár is meghalt. Az iskolán belüli erőszak növekedése mögött ugyancsak sok esetben a mesterségesen szított vallási ellentéteket lehet megfigyelni.

A megoldások keresése közben sokan az iskoláskor előtti nevelés intézményesítésének erősítésétől várnak – rövid idő alatt érezhető – javulást; mindhárom országban egyre nagyobb figyelmet fordítanak óvodák építésére, a négy-, de legfőképpen az ötévesek intézménybe szoktatására. Marokkóban elsősorban a nonprofit szektor és magánszemélyek igyekezetének köszönhetően nyílnak újabb és újabb óvodák, Tunéziában viszont – a Korániskolák példájára – vallási jellegű óvodákban fogadják az iskoláskor előtti gyerekeket.

Szerencsére minden jel arra mutat: Algéria, Marokkó és Tunézia politikai döntéshozói is egyre jobban felismerik az oktatás fontosságát. Az 1990-ben, a thaiföldi Yomtienben megtartott oktatási világfórumon megfogalmazott „Education for All!” felhívás mintájára az UNESCO támogatásával évek óta rendszeresen sor kerül ennek az arab világot érintő kampányra is.²¹ Az Arab Liga keretében – az UNESCO mintájára – működő, tunéziai székhelyű ALECSO²² is rengeteget tesz az érintett országok korszerű oktatáspolitikájának és oktatási gyakorlatának megteremtéséért. Az elmondottakon kívül sokat foglalkoznak a tanárképzés mennyiségi és minőségi reformjának a sikeressé tételével, valamint – új elemként – a más országokkal való együttműködés keretében megszerzett jó tapasztalatok átültetésével.²³ John Daniel, az UNESCO oktatási főigazgató-helyettese mindenestre bizakodó: az elkövetkező években az arab oktatás egyfajta reneszánszára – „nahdah” – számít.²⁴ Remélhetően nemcsak ő, hanem az érintettek is tudatában vannak: ezzel nem lehet évtizedeket várni. Még tíz évet sem.

21 L. pl. *Education for All in the Arab World*. Beirut, 2003; Madagaszkár, 2009.

22 Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization.

23 L. Hafiz Muhammad Naeem *Education Crisis in Arab World*. CIMAL 2006 (AEDF).

24 Meeting of Arab Education Ministers on Education for All. Beirut, Lebanon, 19–23 January 2003.