



tikusabb hitéleti nevelésként összegezték. Ezen túl, leginkább a protestánsoknak sikerült igen sok olyan embert bevonni ezekbe a közösségekbe, akik jöhetnek nem voltak vallásosak, az öszszejövetelemben a rendszerkritika egy eszközét látták. A konzervatívok éppen ezeket a vívmányokat féltették az újraegyesítés után. A hitoktatás tantervébe illesztése szerintük csökkentené az egyházak hitelességét, a szülők nem meggyőződésből, hanem esetleg karrierelőnyöket remélve járatnák gyermekeiket hittanra. Ráadásul a mai keletnémet területeken él az egyik magát legkevésbé vallásosnak mondó populáció egész Európában. Ezért semmilyen racionális indok nincs arra, hogy bevezessék az iskolai hitoktatást. A reformerek szerint viszont a kisebbségi státusz nem ok arra, hogy lemondjanak az iskolai hitoktatásról, hiszen ez az alacsony vallásos arány pont a pártállam eredményes tevékenységének a következménye. Az egyházak hitelességét ugyancsak felesleges féltetni, inkább arra kellene összpontosítani, hogy az iskolai hitoktatás milyen sokféle embernek nyújthat hozzáférést a hitéleti ismeretekhez. Ezek az érvek nemcsak a német kontextusban, hanem itthoni valóságunkban is meggondolhatóak, alkalmazhatóak.

Az iskolai hitoktatás dilemmája továbbá nemcsak gyakorlati problémákat, például a hittani ismeretek mérhetőségének, értékelési lehetőségeinek kérdését veti fel, hanem azt is, hogy a protestáns egyház által elfogadhatónak tartott etikai és erkölcsstanoktatás mennyire helyettesítheti a vallásoktatást. A reformerek szerint egyáltalán nem, sőt, nagyon is kétséges az általános etikai ismereteket tanító tanárok vallással kapcsolatos hitelessége. Álláspontjuk radikalizálódását mutatja a Brandenburgban bevezetett LER (Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde – Életvezetés, Etika és Vallástudomány tantárgy) elleni fellépésük, amely 2002-ben a szövetségi bíróságig jutott, de nem járt sikerrel.

Kicsit elméleti síkra evezve, a vallásoktatásról szóló fejezet jó alapot nyújthat egy olyan vitára, amelyben arra keresünk megoldást, hogy egy valahol sikerrel alkalmazott minta milyen körülmények között, milyen változtatásokkal és egyáltalán alkalmazható-e egy több évtizeden keresztül más atmoszférában szocializálódott kontextusban. Thériault könyve igen igényesen tárgyalja többek között ezeket a problémákat, tartalmaz függelékkel, ábrákkal, statisztikákkal

kiegészítve mondandóját. Stílusa egyszerű és világos, nem halmozza feleslegesen a szakkifejezéseket, ezért írását a téma iránt laikusként érdeklődők is nyugodtan forgathatják. A szerény cím pedig többet rejt, mint amennyit első olvasatra elárul, hiszen az olvasó nemcsak a konzervatív forradalmárokról és a reformok híveivel vívott csatájuk kimeneteléről, nemcsak a katolikus, illetve protestáns egyházakról és a németországi átalakulásról tud meg többet, hanem a gyakorlati kérdéseket (pl. oktatás, szociális szerepvállalás) tárgyaló fejezetekben ma is aktuális problémák megvitatásába pillanthat bele nemcsak pragmatikus, hanem teoretikus síkon is.

(Barbara Thériault: „Conservative Revolutionaries” Protestant and Catholic Churches in Germany After Radical Political Change in the 1990s, Volume 14, Monographs in German History, New York, Oxford, Berghahn Books, 2004.)

Gáti Annamária



HÍDVERŐK – AZ EURÓPAI-ARAB PÁRBESZÉD OKTATÁSPOLITIKAI VETÜLETEI

A párbeszéd fogalmához kapcsolódó gyors aszociációink között bizonyára akad néhány, mely a párbeszéd és az oktatás összekapcsolásával jätszik, s nem is igen kell erőszakosnak lennünk, ha e kettő közös pontjait keressük. Amennyiben magunkénak valljuk az iskola kulturális közvetítő szerepéről szóló elgondolásokat, könnyűszerrel felidézhetők azon csomópontok, ahol a párbeszéd fogalma helyet kaphat, s minden bizonnyal az elsők közé soroljuk a kultúráközi párbeszéd sikerre vitelében az iskola által elfoglalt pozíciót. Jelen recenzió forrása az International Bureau of Education (IBE) negyedévente megjelenő Prospects című tematikus folyóiratának 2003/4. száma, amely egy meghatározott dialógusnak (az európai-arab partnerség eseményeinek) a nemzetközi oktatási térben megnyíló dimenziói révén szolgáltat sajátos perspektívát a párbeszéd-fogalom értelmezéséhez.

A tanulmányokban felvetülő nézőpontokat összegyűjtve legalább kétféle dialógus elemzésére kerülhet sor: egyfelől az európai-(ameri-

kai) és az arab kultúrkör kapcsolatkeresésének egy szelete, másfelől az európai fél erről folyó, a kultúrák köziség terébe becsatornázható diskurzusa tárul föl. Ennélfogva a szomszédság megéléséből fakadó közös kérdések, kirajzolódó problémák tárgyalása során a Mediterráneum térségének hozzánk közelebb eső felében élők álláspontjai kerülnek előtérbe, noha az egyensúlyteremtés igénye jól érzékelhető a közölt tanulmányok témaválasztásában és megközelítésmódjában egyaránt. Az írások közös mottójául szolgáló szimbólum híd-szereppel ruhazza fel az oktatást, s finom szándékosságot sejtetve kerül el a civilizációk közti szakadék huntingtoni koncepcióját. A fő kérdés tehát az, hogy lehet-e, s ha igen, hogyan, az oktatás olyan közeg, amely közvetítő nyelvet teremt a Földközi-tenger térségében élők számára.

A folyóirat az arab-európai dialógus mérföldköveinek sorra vételével újult bevezetést a tanulmányokhoz, s a történeti áttekintés nyomán szemléletbeli lehorgonyzást is kapunk. Az ide kapcsolódó írások – elsősorban Aziz Hasbi és a Tarhouni-Schöfthaler szerzőpáros munkái – a párbeszéd leírására, mibenlétének meghatározására törekcsenek, noha fejlődésének részletes kronologikus bemutatására nem kerül sor. A szerzők által említett fordulópontok oktatáspolitikai, politika-történeti nézőpontból helyezik el az arab-európai párbeszéd történéseit, s nem tárul fel az értelmezés azon forrása, mely a folyamatra mint az arab és a nyugat-európai államok közt létrejött sokszólamú diskurzusra tekint. Pedig polifonikus párbeszédéről beszélhetünk, amennyiben nem csupán a résztvevők népes táborát, hanem az általuk elérni kívánt célok sokféleségét is figyelembe vesszük. Tulajdonképpen az Európai Közösség és az Arab Liga korabeli tagországai közt 1973. decemberében elinduló kezdeményezés-folyamatról van szó, mely nem tekinthető töretlen ívű együttműködésnek, sokkal inkább jellemezhető újra-és újrakezdett tárgyalás-sorozatként, amelynek legfontosabb háttértényezőjeként a palesztin-izraeli konfliktus, illetve Nyugat-Európa e válságban betöltött szerepe jelölhető meg.

Az arab-európai párbeszéd megindítása az európai mediterrán politika keretein belül folyó gazdasági és (biztonság)politikai stratégiák egyik sarokköve, s első szakaszában a kereskedelmi megállapodásokat, szociális együttmű-

ködést magában foglaló és politikai partnerséget garantáló szerződések, egyezmények kidolgozását jelentette. A mediterrán politika részletileg a Földközi-tenger térségében található dél-európai és észak-afrikai államokkal kialakított kapcsolatok összehangolását, kiegyensúlyozását célozta az Európai Közösség egyes országainak gazdasági megfontolásait követve. A Mediterráneum európai országai az 1980-as években csatlakoztak a Közösséghez, s a bővítés következményeként a térségre vonatkozó gazdasági, kereskedelmi megállapodások az újonnan csatlakozóknak kedveztek a Mediterráneum déli államaihoz képest. A mediterrán politika újabb szakasza épp ezért az arab államokkal való partnerkapcsolat kialakítását tűzte ki célul.

Az 1990-ben ismét erőre kapó folyamat az együttműködés horizontális kiterjesztését szorgalmazta, s olyan területeket vont be látószögébe, mint a demográfiai, a környezetvédelmi kérdések megoldása, a kulturális párbeszéd erősítése, s ezekhez kapcsolódva egyetemi csereprogramok, regionális kooperáció, befektetések támogatása. 1995-re az Európai Unió új koncepciót dolgozott ki, mely összekapcsolódik a Barcelonai Folyamat megindulásával. Voltaképp a párbeszéd újrafogalmazásának szakasza vette kezdetét, s hosszú idő után ekkor került közel annak lehetősége, hogy az arab-európai partnerség, kijutva az érdekviszályok kátyújából, új alapokra helyeződjön, s együttes elveket lehessen megfogalmazni a kényszerűen közös problémák leküzdésére.

A partnerség oktatási dimenziójához kötődő döntéshozók időszámításában nagy jelentőségű fordulópontként jelenik meg az 1995-ben aláírt Barcelonai Nyilatkozat elfogadása. Hasbi, az IBE Tanácsának elnöke megfogalmazása szerint a Barcelonai Folyamat, s az általa kifejeződő politika alapvetően abban különbözik a korábban létrejött megállapodásoktól, hogy az együttműködés magasabb fokát célozza meg. Elsősorban társulásra – azaz közös érdekszférák kialakítására – ösztönöz, melyre a szabadkereskedelmi zóna életre hívásának ötlete kiváló példa lehet. A fő társulási szférák mentén kirajzolódik a Nyilatkozat három fő pillére, melyek közül a harmadik segít körvonalazni az oktatásnak a párbeszéd folyamatában betöltött szerepét. Ezen pillért alkotó elvek az emberi erőforrás fejlesztésében, a kultúrák közti párbeszéd kialakítá-



sában, valamint a civil szervezetek közti együttműködés bátorításában jelölik ki a fő teendőket. Az oktatás különféle dimenzióira kitérve hangsúlyozzák a szakképzés erősítését, támogatják a nyelvtanulást, a különféle csereprogramok kiépítését, a tömegmédiában rejlő lehetőségek kiaknázását, kiemelik a civil szervezetek társadalmi szerepvállalásának szükségességét, az egészségügy helyzetének javítását.

Az oktatásra vonatkozó kezdeményezések ismertetésével feltárul a párbeszéd-értelmezés másik lehetséges síkja: Tarhouni és Schöfthaler tanulmánya azokat a dokumentumokat, megállapodásokat mutatja be, melyek döntően az európai fél kezdeményezésére jöttek létre, s a megvalósuló programok ezen fél válaszkísérleteiként azonosíthatók.

A megoldási javaslatok kidolgozása során az arab és az európai régióhoz tartozó UNESCO Nemzeti Bizottságok 2001-ben egy tizennyolc tagú, meghatározott időre létesített ad hoc bizottságot (Task Force) állítottak fel, melybe mindkét régióból kilenc-kilenc tagot delegáltak. E találkozó keretében a résztvevők többek közt abban is megállapodtak, hogy szélesebb alapra helyezik a Delors-féle jelentés harmadik pilléréként emlegetett, „Megtanulni együtt élni másokkal” elvét, mely kezdeményezésbe Jacques Delors-t is be kívánták vonni. A legfontosabb kérdések a kulturális sokféleség fenntartásának támogatása, a tanárképzés, s az „Asszociált iskolák” hálózatának kiépítése kapcsán merültek fel, ugyanakkor érintették a természet- és a társadalomtudományok, a média területét is. A találkozóon megfogalmazott elvek nyomán megvalósult projektek közé sorolhatjuk a 2003 tavaszán, az Európa Tanács által arab tanárok számára szervezett európai továbbképzéseket. A szeminariumok az „Erőszak az iskolában”, illetve a „Civilizációk és kultúrák közti párbeszéd” témája köré szerveződtek. A kezdeményezés „tükörfordítása” – azaz európai tanárok arab országokban történő továbbképzése – még várat magára.

A szerzők diskurzus-alakító vonásában látják a Delors-jelentés fontosságát, mely megtermékenyítőleg hatott a globális együttműködés és összetartás megvalósítására, s a beszámolóból táplálkozva számos új koncepció körvonalázódott. E talajon állva egymáshoz közeledő vélemények sora fogalmazódott meg, többek közt az univerzalizmus-kulturális relativizmus, az em-

beri jogok, a kulturális sokféleség témája körül kibontakozó vitákban, s az így kibontakozó intellektuális keret ösztönzően hatott az európai-arab párbeszéd menetére is.

Úgy tűnik tehát, hogy az oktatás olyan közös nevező helyütt, mely összekapcsolja a fő irányelvekben kitűzött célokat, ugyanakkor egy elméleti horizont alá is vonja a felvetéseket. Hasbi tanulmányában jelennek meg azok a kulcsfogalmak, melyek alapján a dialógusról szóló – ugyan csak európai hatású – beszéd gondolati gerince felépíthető. A szerző Gerard Leclerc nyomán kialakított megközelítése szerint az elméleti kontextus megteremtésének kiindulópontja az univerzalitás-fogalom elutasítása körül kibontakozó vita lehet, mely szorosan összefügg a nyugati civilizáció kolonializáló, civilizatorikus törekvéseihez kapcsolódó tapasztalatokkal, a „West and the rest” intoleráns, eurocentrikus szemléletmódjával, mely a „fejlett világon” kívül eső, számára idegen kultúrákat az egzotikum mezejére száműzi. Saját értékrendjének univerzalizmusába vetett hittel csupán a maga kulturálisan meghatározott mércéit alkalmazza a konfliktusoldás terén, s a segítségnyújtás szorosan összefonódik a gazdasági lekötelezettségek kiépítésével, egyfajta új gyarmatosítással. A párbeszédbe való bekapcsolódás feltétele olyan törvényszerűségek elfogadása, melyek az európai normarendet tesztelik meg, s a párbeszéd ezzel erőviszonyait tekintve csöppet sem kiegyensúlyozott „kérdézelelekké” válik.

(Itt kell megjegyezni, hogy kritikus hangok természetesen több oldalról is hallhatók, éppúgy a muszlim-arab országokban élő nem muszlim kisebbségek értelmiségétől, mint az országuk függetlenségét féltő muszlim politikusoktól.) Az ily módon kompromittálódott univerzalitás-fogalom elnyomja egyfajta „eredeti univerzalizmus” fogalom kialakulásának lehetőségét, mely a kultúrák közti párbeszéd újbóli megindulását szorgalmazza, s a tolerancián, az egymás mellett élés elfogadásán, a kulturális minták békés versengésén alapul. Szinte magától értetődően kapcsolódnak e vitához a globalizáció, a modernizáció, a szekularizáció jelenségei, az állam és a civil társadalom viszonyára reflektáló elgondolások sora.

Az említett szervezetek és bizottságok kapcsolatteremtésért folytatott küzdelmeit áttekintve úgy tűnhet, hogy az egyes megállapodások, nyi-

latkozatok s az ezekről folyó beszéd az emberiség nemesítésének végső céljához rendeli tevékenységét, melyet a párbeszéd kapcsán megfogalmazódó kritikák is gyakorta említnek. Ez a vonás jól kitapintható Arief Rachman esszéisztikus írásában, mely az egész emberiségre kiterjedő missziós feladattal ruházta fel az általa bemutatott nevelési/oktatási modellt.

Bizonyos kritikus hang(ok) jogossága ellenére aligha tagadható a párbeszéd szükségessége, nem csupán azért, mert a jószomszédi viszony fenntartásához a különféle politikai-gazdasági akaratok előtérbe nyomulása miatt a párbeszéd kialakítása minden fél jól belátott érdeke, hanem azért is, mert a „Kelet” tagadhatatlanul fontos szerepet játszik a „Nyugat” önmeghatározásában, már csak a Kelet kapujával közösen őrzött örökség okán is. A Mediterráneumnak, mint a világ valaha volt gazdasági, kulturális központjának hagyatéka az arab-európai párbeszéd aspektusainak – így az oktatás dimenziójának – kidolgozása során lényeges hivatkozási alapot képez.

E hozomány gazdagságából villant fel töredéket Maróth Miklós tanulmánya, mely magyarországi arabisztika történetét és jelenét foglalja össze, ugyanakkor magától értetődő módon az európai és az arab kultúra egymásra hatásának, együttélés-történetének speciális, az előzőeknél szűkebb keresztmetszetű megközelítésmódját adja. A hazai arabisztikai tanulmányok elsősorban filológiai gyökerekből táplálkoznak, ám a kilencvenes években a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen alapított Arabisztika Tanszék – az ELTE-n folyó tudományos munkával szemben – szakított ezzel a hagyománnyal, s az iszlám vallás került a kutatások középpontjába. Ennek megfelelően a Pázmány Péter Egyetemen folyó képzés keretében leginkább a muszlim filozófiához és az iszlámhoz kapcsolódó tárgyak hallgathatók, míg az ELTE-n elsősorban az arab lingvisztikában mélyedhetnek el a hallgatók. Az intézet alapvető feladatának tekinti a kereszténység és az iszlám, illetve az Arab világ és Európa közt húzóódkapcsolatok feltárását, s ebből a célból igyekszik minél szélesebb nemzetközi kapcsolatrendszert kiépíteni. Yaqoub Ahmed Al-Sharrah munkája, mely az orvos-képzés arab hagyományait valamint az európai orvoslásra gyakorolt hatását mutatja be, ugyancsak kultúr- és tudománytörténeti távlatok megnyitásával beszél az európai-arab dialógusról.

Az oktatás mint kultúrák fölött átívelő s azokat összekötő híd metaforájának gyakorlatban való megjelenése szükségessé teszi az oktatásra ruházható szerepek meghatározását. Kérdésként merülhet fel, hogy vajon elkerülhető-e a kulturális uniformizálódás, s cáfolhatóak-e az Európa felé irányuló vádak, melyek rekolonizáló szándékot sejtnek a párbeszéd leple mögött. Nem feledkezhetünk meg arról, hogy a dialógus a politikum szférájában zajlik, elindításának fő motivációi – a nemzetközi hatalmi viszonyok átrendeződése nyomán sürgetővé váló partnerkeresés s a gazdasági érdekapcsolatok megsziárdítása – rányomhatja bélyegét a szomszédos viszonyok alakulására. Ugyanakkor figyelembe kell vennünk, hogy valamennyi érintett országnak a maga partikuláris párbeszédeit kell kialakítania a dialógusba kapcsolódás során, a maga részleges kérdéseit, lokális igényeit megfogalmazva. A helyi szintre koncentrált tanulmányok sorából háromra utalhatunk, melyek megkerülhetetlen területeket érintenek a kultúrák közötti párbeszéd és oktatás metszetében.

Abdeljalil Akkari azon intellektuális központok, egyetemek szerepét elemzi, amelyek tradicionálisan az interkulturális párbeszéd centrumaiként is meghatározhatók. Hangsúlyozza az emberi erőforrás fejlesztésének kiemelkedő fontosságát, s érvelésének kiindulópontja az arab egyetemi oktatás pozíciójának hármaskötésű meghatározása. E három identitás-alakító elem a hagyomány, a nyitottság és a modernitás, melyek egyúttal, az arab országok felsőoktatásának, mindenekelőtt tudósképzésének múltját, jelenét és jövőjét kötik össze. A tradíció gyökerei mélyen nyúlnak vissza, hiszen az „aranykorban” a leghíresebb muszlim tudományos, művészeti központok már több mint egy évszázada működtek az európai egyetemek megalapítása idején. A 19. század közepétől a gyarmatosító fennhatóságot közvetlenül megelőző időszak kiemelkedő politikai-személyiségei, gondolkodói a nyugati világ tudományos fellendülésének áramlatai előtt kívántak kaput nyitni, felismerték a társadalom, így az oktatás modernizációjának szükségességét, amely folyamatok együtt jártak a múlt örökségével való szembenézéssel, a talaja vesztett tradíciók elhagyásával. Mindezek nyomán az arab országok egyetemeinek egy része múlt és jelen közé ékelődött, s elhatárolódott a vallási, tradicionális alapokhoz ragaszkodó intézmé-

nyektől. A modern egyetemi rendszer működése körül a brain drain és a diplomás munkanélküliség jelensége épp úgy felbukkan, mint az egykori gyarmatosító országok fehérgalléros értelmiségének, új kutatónemzedékének térségbe áramlása. A kölcsönös érdekek kiszolgálása, úgy tűnik, erősíti az együttműködést, melynek elsődleges terepévé az egyetemek válhatnak.

Az európai és arab országok viszonyát vizsgálva aligha maradhat el az identitás, kisebbség, nemzetközi migráció, globalizáció fogalmakkal körbefogott terület bejárása. A kapcsolódó tanulmányok az iskola értékközvetítő szerepéből kiindulva jutnak el egyfelől egy meghatározott kisebbségi csoportból – a franciaországi török bevándorló családokból – származó gyerekek identitásválságának megragadásához, másfelől azon lehetőségek és eszközök feltárásához, melyek segítségével a globalizációs jelenségek nyomán bekövetkező identitásvesztés megelőzhető, kivédhető. Kétféle kisebbségi helyzet, kétféle idegenség értelmezéséről van szó, s ennek megfelelően két fő csapásirány jelenik meg a megoldáskeresésben is. Az első helyzet a kívülről érkezett és a befogadó viszonyrendszerében értelmezi az idegenség kezelési lehetőségét, s a befogadó kultúrába történő integráció lépéseihez kínál válaszokat. A második a többségi társadalom integrált részét képező nemzeti kisebbségek önazonosságbeli vitalitásának fenntartására irányul, felvázolja a fő kompetencia-területeket, s az ezek fejlesztéséhez szükséges célrendszert is.

A bemutatott folyóirat írásai az oktatás kontextusába helyezve a lehető legszélesebb spektrumon igyekeznek értelmezni az európai-arab párbeszéd kérdését, támpontokat kínálva az egyes diskurzusok elméleti és gyakorlati szempontú megközelítéséhez. A nemzetközi ajánlások, sikeresnek tekintett programok tanulmányozásán túl azonban nem feledkezhetünk meg arról, hogy a párbeszéd akkor válhat hosszú távúvá, ha önmagától folyik, természetessé válik, s nem külső körülmények szorítása hívja életre, illetve tartja fenn.

(Open File: *The Euro-Arab Dialogue: An educational Bridge? Prospects-Quarterly Review of Comparative Education, Vol. XXXIII, No. 4, 2003.*)

Nagy Éva



VALLÁS ÉS OKTATÁS KAPCSOLATA EGYHÁZ NÉLKÜL? – A MUSZLIM MODELL

Vallás, jog és oktatás kapcsolata nemcsak a muszlim világ művelődéstörténete iránt érdeklődőknek fontos, hanem a térségben mind a mai napig érvényes megállapításokra juthatunk belőle. Éppen ezért meglepő, hogy viszonylag későn kezdtek el e kapcsolat vizsgálatát, hiszen „élő hagyományról” van szó a muzulmánok esetében, amelyben az iszlám egybeforr az oktatási intézményrendszerrel. A folyamat, amelynek ez köszönhető, a középkorban zajlott le, vagyis – mint a muszlim világ esetében annyiszor – a jelenlegi oktatáspolitikai és világszemlélet megértéséhez elengedhetetlen a művelődéstörténeti eredmények ismerete. Ráadásul a közvetlen haszon, a muszlim gondolkodástörténet feltárása mellett, európai kultúránkra is új szemmel tekinthetünk, s nemcsak a „másikban” felfedezhető ismerős vonásokon keresztül, hanem saját kultúrtörténetünkkel kapcsolatos új belátások nyomán is. Ám még mielőtt ennek tükrében ráternék magára a recenziorra, érdemesnek tűnik röviden áttekinteni a középkori muszlim világ oktatási hátterét.

A Kr. u. XI. század közepén új oktatási intézmény jelenik meg a muszlim világban: a *madrasza*. Ez a felsőoktatási intézmény anyagilag független a hatalomtól, és az iszlám számára lényegi fontosságú elem, a vallásjog (*fikh*), s az ehhez kapcsolódó kiegészítő tudományok (nyelvtudomány, a Korán hermeneutikai vizsgálata, jogforrásnak számító próféta hagyományok ismerete) szakértői, a vallásjogtudósok képzési helye. Szunniták és síiták szétválását követően éppen ezek a vallásjogtudósok váltak a szunnita vallási gyakorlat meghatározóivá, s a *madraszák* kialakulásának idejére – részben a korábbi, racionális alapokon nyugvó szövegmagyarázatot hirdető gondolkodási iskola, a *mutaziliták* fellépésének ellenhatásaként – négy vallásjogi irányzatra (*madzhab*) váltak szét, amelyek alapítójukról kapták nevüket: málikitákra, hanbalitákra, hanafitákra és sáfítákra. Ezek a vallásjogi irányzatok máig a muszlim közösség gyakorlatát