

マレーシアにおける伝統的イスラーム知識伝達——構成要素と学びの意味——

久志本 裕子*

I. 問題と目的

本論の目的は、マレーシア¹⁾における伝統的イスラーム知識伝達²⁾の場の典型例としての「ポンドック (pondok³⁾)」について総合的記述を行い、ポンドックを構成する諸要素との関連において学習がどのように意味づけられていたのかを考察することである。

ムスリム社会が近代世界システムに包摂され、近代西洋において発達した技術や制度が浸透していく中で、ムスリムたちは彼らの社会が倫理的、政治的にいかにあるべきかを今に至るまで模索し続けている。その百年以上つづく議論のなかで、「イスラーム教育」は常に中心の問題の一つであった [Hefner 2009: 46]。近代西洋との接触以降、各地のムスリム社会では士官学校に代表される近代的、世俗の学校が導入されただけでなく、18世紀後半以降のインドにおけるマドラサ改革⁴⁾、19世紀末のエジプトで始まったアズハル機構の改革⁵⁾などを皮切りとしてイスラーム学 (‘ulūm ad-dīn: ar.) の伝達に近代的学校の形式を段階的に採り入れるようになった [Rahman 1982:40-1, 64-7]。伝統的イスラーム知識伝達の場合は、多くの地域で世俗的教育制度の拡大に伴い周縁化するか、世俗的教育制度と併行する形の宗教教育制度へと再編された。さらに1970年代から80年代にかけて国家の教育制度内で「イスラーム教育」の領域が拡大していった [Doumato and Starrett 2007]。マレーシアは、このようにして近代的学校がイスラーム知識伝達の主要な場となった国家のひとつである。

近代社会における学校制度のあり方が、「未開社会」における宗教や儀礼と同様の方法でその思考様式に影響するならば [Bourdieu 1967]、この変化がイスラームにおける知識あるいは学びの文化的概念に大きな影響を及ぼしたことは想像に難くない。イスラームの知に関連する思考様式は大衆のイスラーム理解に深く結びついており、イスラーム学以外の知の領域にも影響を及ぼす

* 東京外国語大学大学院地域文化研究科博士後期課程。日本学術振興会特別研究員。

- 1) 本稿では煩瑣を避けるため、現在マレーシアを構成する地域について、1963年のマレーシア成立以前に関して記述する場合でも、「マレーシア」の名称を用いる。
- 2) 「伝統的イスラーム知識伝達」と「近代的イスラーム教育」は実際には連続的なものであるが、本論では便宜的に等級制と年次カリキュラムの導入を両者の分岐点とする。近代的教育の特徴を「目的性」「計画性」「組織性」の三つにあるとしたとき [佐藤 1997: 1]、その具体的形式は時代、地域により様々でありうるが、マレーシアのイスラーム知識伝達において三つの特徴を最初に備えた「イスラーム学校 (『マドラサ』と呼ばれる (注19参照))」が取った形式が、レベル別に分けられた生徒を一斉に教え、試験に合格することで進級させる等級制と、一定の時間内に学ぶ内容をあらかじめ計画した年次カリキュラムであったため [eg. Rosmani 1996: 28]。これを分岐点とする。等級制と年次カリキュラムの導入は、「分類と分業」という発想の出現と密接に関連する。この発想は教育史においては19世紀初頭のイギリスに出現し、工場になぞらえて礼賛されたランカスター学校に典型的に見出される [柳 2005: 44-7]。分類と分業の発想に基づく学校の出現は、学びの時間と空間、教師像の変化等を通じて学習観を大きく変質させた [柳 2005: 47-53]。これに関連して、本論では「教育」という言葉がこのような近代的学校と密接に結びついていることから、「近代的な知識伝達」についてのみ「イスラーム教育」という言葉を使用する。
- 3) 本稿における原語のカタカナおよびローマ字表記は、アラビア語として表記する場合は (: ar.) と記載し、特に記載のないものはマレー語の発音及び表記に従う。ただし、マレー語では短母音と長母音が区別されないが、「イスラーム」「クルアーン」等すでにカタカナ表記がある程度定まっており、かつその表記がマレー語の発音とはほぼ同じ語に關しては日本語においてすでに一般化している表記を用いる。
- 4) Mullā Nizām al-Dīn (d.1747) が9-10年間で学ぶテキストを定め編成した“Dars-i-Nizāmī”を自らのマドラサ (Firangi Mahal) で実施し、またこれを元に独自に選択したテキストを編成し10年間 (後に6年間) のカリキュラムとした Dār al-‘Ulūm Deobandī などが設立された [Rahman 1982: 40-41; Syed Masroor 1989: 49-54]。
- 5) 1872年に試験制度を定める学則が定められたことに始まり、1896年の学則では8年間の教育課程と修了資格、1908年には初等、中等、高等各4年間、全12年間の課程が定められる等、段階的に近代的学校としての形式を備えていった [Salamon 1988: 62-5]。

[Eickelman 1978: 491-2]。近代の学校制度の導入によって、このような知あるいは学びの概念、すなわち「何が価値ある知識か」「誰が知識を持つのか」、あるいは「何を学ぶのか」「どのように学ぶのか」の捉え方に何らかの変化が起こった時、その変化はリーダーシップを始めとする社会関係、あるいは価値観の全体の変化と関連すると考えられる。この変化がどのように起こったのかを明らかにするためには、まずは近代学校的形式が採り入れられる以前の伝統的イスラーム知識伝達のあり方と、その中で発生する学びの文化的概念、あるいは意味について理解する必要がある。

近代の学校的形式のイスラーム教育が普及する以前のマレーシアにおいて、代表的といえる伝統的イスラーム知識伝達の場合は「ポンドック」と呼ばれる。ポンドックは、「トググル (Tok Guru)」と呼ばれる宗教指導者の下で学ぶため、個人で、あるいは家族を伴って集まってきた学習者たちが、トググルの家と礼拝所 (学習の場を兼ねる) の周辺にそれぞれ小さな小屋を建てることによって形成された、学びと生活の場が合体した共同体である。ポンドックに関する議論は無数に存在するが、その多くが意識的、無意識的に近代の学校の存在を前提とし、「機関」としてのポンドックをやがて近代化すべき未発達段階として、あるいは近代化によって失われた理想的伝統として単純化して描く傾向があり [eg. Abdullah Isyak 1995; Muhammad Uthman 1984]、ポンドックが実際にどのようなものであったのかの詳細を伝える史料あるいは民族誌的記述は [Awang Had Salleh 1977; Winzeler 1975; Tsubouchi 2001] など少数に限定される。またこれらの記述においても、ポンドックの社会的役割に関心が向きがちであり、学びのあり方についての記述は十分とはいえず、さらにそこでの学びがどのように意味づけられるのかについての考察は加えられていない⁶⁾。

本論は伝統的イスラーム学習のあり方とその意味づけのされ方を、それを成立させている世界観の中で明らかにすることを目的としているが、このためには二つの作業が必要となる。第一に、近代学校制度からみた偏見を可能な限り捨象する努力が必要である。先行研究に見られるような「学校」「生徒」「システム」「カリキュラム」という近代の学校のテクノロジーと深く関連した用語群を使用した記述は、伝統的イスラーム知識伝達の性質を見えにくくしている [eg. Abdullah Isyak 1995; Azmi 1993]。本論ではこれに対して、伝統的イスラーム学習は、「教育機関」としての制度やその提供するプログラムよりも、個人が師を始めとする他の個人や環境と関わりの中で得るものによって意味づけられるという点に着目する。もちろん、ポンドックを含む様々な伝統的イスラーム知識伝達の場合には、様々なレベルで制度化、形式化された「教育機関」としての特徴が見出せる。しかし、そこでの学びの本質を明らかにするには、そのような場における学習は、師との個人的関係や環境など非計画的な要素によって偶発的に発生するものであり、計画された学習内容を分業的に請け負う教師を媒介として学ぶことが中心となる近代の学校とは異なるということを明確化する必要がある。伝統的ポンドックは、ある一定のプログラムに沿って何かを習得する「教育機関」というよりも「個人的学習のための宗教知識の供給源」とでも言えるものなのである。

第二に必要なのは、異なる時代、地域のイスラーム世界における伝統的知識伝達との比較である。近代化以前という意味での伝統的知識伝達はしばしば、そのまま普遍的イスラームの規範、預言者時代の伝統と結びつけて理想化され [eg. Muhammad Uthman 1984]、あるいは逆に地域固有の伝統とより深く結び付けて解釈される [eg. Geertz 1960]。本論で扱うのは、イスラーム世界の一部とし

6) マレーシアのポンドックに類似したものはタイ南部からインドネシア全域にいたるマレー世界に広く見られ、特にジャワのプサントレン (ポンドック・プサントレン)、スマトラのスラウについては多くの研究がある [eg. Azyumardi Azra 2003; ギアツ 1960; 西野 1990]。しかしこれらの研究においても、特に注目されるのは近代化による実質的变化、ウラマーの社会的役割、政治あるいは国家形成との関連などであり、知識と学びの文化的概念あるいは意味の変化については考察されていない。

てのマレーシアの伝統的イスラーム知識伝達であり、そこにはイスラームの普遍性と地域的特殊性が混在することが想定される。両者を明確に分離することは不可能であるが、こうした混交形態としての伝統的知識伝達を構成する個々の要素について、部分的にであっても異なる時代、地域の事例と比較をするとともに、イスラームに普遍的と考えられる思想と結び付けることによって、一つの事例の中で普遍性と特殊性の双方を考慮した「学びの意味」を浮き上がらせることができると考える。

近年の中世マドラサ研究は、この二つの作業において非常に有益な示唆を与えてくれる。かつてのマドラサ研究においては、マドラサはスンナ派の影響力の強化や、官吏としてのウラマー養成のための「機関」として見るものが多かった。中世マドラサ研究の代表的業績である [Makdisi 1981] はこうしたマドラサ観に意義を唱え、マドラサと他の知識伝達の場には決定的違いがなく、個人的でインフォーマルであった側面が強調して記述されている。しかし全体的としてはなお、組織立った「高等教育機関 (institution of higher education)」としてのマドラサを描いている [Makdisi 1981; Cf. Chamberlain 1994: 70]。これに対して、Berkey はマムルーク期のエジプトにおけるマドラサを研究し、そこで行われるイスラーム知識伝達は根本的に「個人的でインフォーマル」なものであり、マドラサと、マスジドその他の知識伝達の場の境界は極めて曖昧であったことを指摘している [Berkey 1992: 44]。さらに Chamberlain は、Berkey の分析はなお自身が批判する、マドラサを専門家の養成において特別な重要性を持つ「高等教育機関」として捉える枠組みから脱していないと批判する [Chamberlain 1994: 71]。彼は 12～14 世紀のダマスカスのマドラサについての記述を通じて、マドラサに「システム」のイメージを投影する「カリキュラム」「終了証 (ijazah: ar)」「高等教育」といった概念を注意深く検討しつつ、マドラサが個人間のイスラーム知識伝達の網の目の一つの場に過ぎない様子を描いている [Chamberlain 1994: 69-90]。Makdisi に代表される先行研究に示されたように、マドラサにある程度の制度化された枠組みや特徴が見られる以上、Chamberlain の「高等教育機関ではない」という主張は極端とも考えられよう。だが筆者は、Berkey や Chamberlain の批判の重要な点は、制度あるいは機関であるということを否定したということではなく、マドラサにおける学習の本質は制度ではなく、マドラサという場の内外で発生していた教師と学習者の個人的関係にあるという、当然のようでありながらもしばしば忘れられがちな視点を全面に押し出したことだと考える。

本論はこのような研究と関心を共有し、伝統的ポンドックをある特殊な「機関」としてではなく、ポンドック以外の場にも見出しうるような伝統的イスラーム学習の諸要素が集合したものとして描く。ポンドックにおける学習を構成する諸要素は、学習の場、教師、学習者、共同体、学習内容の五つの項目に分類できる。本論では、これら五つの項目全てについて、伝統的ポンドックに見られた要素を持つ学習の場を、ポンドックの「理念型」として描くこととする。

ある時代、地域の実際のポンドック像を描くのではなく、「要素の集合」や「理念型」といった回りくどい描き方をするには二つの理由がある。第一に、これら五項目のすべてについて以下で述べるような諸要素を備えたものを「ポンドック」と定義するならば、それはマレーシアにおけるイスラーム知識伝達の場ではなく、むしろ 1950 年代頃までのマレー半島北部農村地帯に集中した、局地的で特殊な場にしかあてはまらなくなってしまう。この意味での「ポンドック」は現在のマレーシアではクランタン、クダー等各州のわずかな事例を除いては見られなくなった。しかし現在「ポンドック」と呼ばれるものの多くは、カリスマ的トグルはすでに亡くなり、トグルの息子が校長を勤めるなどの形で、ポンドックの敷地内に近代的宗教学校を付設したものである。宗教学校で

は国家と州のカリキュラムに沿って授業が行われ、生徒は鉄筋などの寮に住み、学校の裏手などに昔からのボンドックの住人や高齢者が若干残され、キターブ学習を行っている。つまり、現在「ボンドック」と呼ばれるものは、本稿に示す要素のほぼすべてを備えたものから、ボンドックの諸要素を何らかの形で細々と残すだけのものまで、多様な例がある。ボンドックを一つの完結したシステムとしてではなく、伝統的宗教学習の要素の集合であると捉えることによって、このように多様な形態を持つ場がこれらの諸要素の一部でもある程度備えることによって同じ「ボンドック」として認識されうる事態を理解することができる。

第二に、これらの要素を部分的に備えているが「ボンドック」とは呼ばれない、伝統的イスラーム学習一般の考察へ応用することが可能になる。個々の要素は、「ボンドック」と呼ばれる場に特殊のではなくマシドでの学習などを含む、現在でも見られる多様なイスラーム学習の中に見出すことができる。例えば、後述のように学習内容については、「キターブ (kitab)⁷⁾」と呼ばれる宗教書を、師について「表紙から裏表紙まで」読むことが重要な要素として挙げられるが、このような読み方はマシドや教師の家などで現在でも行われている。しかし、こうした学習の場には、学習内容についてはボンドックの要素が見られるが、共同体を持たず、ボンドックとは呼ばれない。ボンドックを「機関」として捉え、マレーシアのイスラーム学習の歴史を「ボンドックから近代的イスラーム学校へ」という流れで描くとき、近代的学校制度におけるイスラーム教育が伝統的イスラーム知識伝達に完全に取って代わったかのように見える。そうであれば、ボンドックの描写は、かつてこういうものがあつた、という説明以上の意味はないであろう。しかし、制度的変容にとらわれずに現在までのマレーシアにおけるイスラーム知識伝達の全体像を見ると、伝統的ボンドックに見られた諸要素は現在に至るまで様々な場で見出すことができる。伝統的ボンドックを要素の集合としてみることに、現在の教育を伝統的イスラーム学習と連続させて考察し、現代のマレーシアにおけるイスラーム学習観、教育観が伝統的イスラーム学習観とどのように異なるのか、あるいは現代において伝統的イスラーム学習観はどのように生きているのか、といった考察へと発展させることが可能となる⁸⁾。

以下では、先行研究とクダ州のあるボンドックで行った住み込み調査(2006年3月から2007年6月)及びクアラランブール周辺におけるボンドック経験者へのインタビュー等の調査(2007年7月から2009年2月)⁹⁾をもとに記述を行う。歴史的存在としてのボンドックに関する一次資料は極めて少なく¹⁰⁾、聞き取り可能な時代の制限から以下の記述は1930年代末から50年代の状況

7) マレー語のキターブ (kitab) はアラビア語 (kitab: ar.) が書籍一般を指すのに対し、宗教書、より限定的にはジャワイ (アラビア文字表記のマレー語) またはアラビア語の宗教書のみ用いられる。

8) もちろん、本論で描くイスラーム知識伝達の「伝統」の諸要素の中には、イスラームの「普遍的で不変的」な思想という意味での「伝統」の要素を含むと共に、ある時代、地域において創られたものとしての「伝統」の要素も多い。しかし筆者は本論を、近代的学校とそれを支える学習観が広まった時、それ以前からあったイスラーム学習観がどのように変化したのかを考察するための第一段階として位置づけているため、これらの「伝統」の様々な起源に留意しつつも、それを峻別することよりも、近代的学校の形式を採り入れる直前までの状態をままとりの「伝統」として描くことを目指す。

9) 本論の調査にあたって、2006年3月から2008年2月まで(財)平和中島財団の日本人留学生奨学金、2008年4月から2009年2月まで(独)日本学術振興会特別研究員研究奨励費の支給を受けている。

10) 近代的学校の形式を取り入れる以前のボンドックを描くには、ほぼ聞き取り調査によるしかない。中東のマドラサ研究は、ウラマーの伝記とワクフ文書を主な史料としているが、マレーシアではこれらの史料は一般に見られない。Siti Mashitohによると、ワクフ制度が古くから存在したことは例えば1596年のバハン王国法(undang-undang)に確認でき、19世紀後半には民間に広まりボンドックの設立を促進したが、正式に文書化する習慣はなく、イギリス植民地政府によるワクフ関連文書より古い資料は見つけることが出来ないという[Siti Mashitoh 2006: 28-30]。また、ウラマーの伝記についても、近年各州図書館などの主導で行われた記録事業による二次資料しかなく、そのもの資料はウラマーの子孫などからの聞き取りにすぎない。一方、インドネシアのプサントレン等については、オランダ植民地当局による調査記録、そしてヒュルフローニエに代表される植民地官僚による詳細な記録が存在し、プサントレン研究の充実を支えている。しかし、英領マラヤに関する植民地行政はボンドックにほと

が中心となる。その時期以前の資料は二次資料に限られ、特に1970年代以降多数書かれるようになった過去のウラマーの伝記 [eg. Muzium Negeri Kedah 1996; Abdullah al-Qari 2008] におけるボンドックに関する記述を主な資料とした。ただしこれらの資料も19世紀後半以降にほぼ限定される。これに加えて、キターブ学習(後述)のあり方など、ボンドックの諸要素のうち現在も観察可能な部分に関しては、ボンドックまたはそれに類似した学習の場における参与観察によって得られたデータを使用している。

II. ボンドックの構成要素

1. 場

「ボンドック (pondok)」はアラビア語の「宿 (funduq)」に由来するとされるが、現代マレー語では第一義的に「小屋」一般を指す。ボンドックは、学びを目的に集まってきた人々が、一人で、あるいは家族や友人と数人で自活しながら学ぶために建てた「小屋(粗末な家)」で満たされた一つの村のような共同体という形を取る、学びの場である。このため、一つ一つの「小屋」も、学びの場としての共同体全体も、同じ「ボンドック」の名で呼ばれる [Awang Had Salleh 1977: 33]。

ボンドックは、稲作の盛んなマレー半島北部諸州の農村地域を中心に発展した。クランタン州に最も多く、クダー州、トレンガヌ州、ペナン州、ペラ州がこれに続く¹¹⁾。農村地域とはいえ、州都や比較的大きな町からさほど遠くない幹線道路の周辺が選ばれる場合が多いが、州都中心部にボンドックがある例はクランタンのコタバルにあるマスジド・ムハンマディーの周辺に学習者たちが小屋を建てて集住し、その一帯がボンドックと呼ばれていた例のみである¹²⁾。この街から少し離れた農村部に位置するという環境は、中東のマドラサがカイロやバグダードといった都市部を中心に発展したのと対照的であり、タイ南部およびインドネシアの伝統的イスラーム学習機関にもある程度共通する特性といえる¹³⁾。このことは、学習者のほとんどが敷地内に居住する状況を生み出し、「ボンドック」という宿泊する場を表す語をもって学習の場全体を表現していることと関連していると考えられる¹⁴⁾。

んと関心を示さず、宗教教育について調査が初めて実施されたのは1956年である。

- 11) ボンドックの分布を示す確実な記録は存在せず、先行研究においては各地域の有名なボンドックやウラマーの名が連ねられることはあっても、データに基づく全体像が描かれたことはない。だが、先行研究の断片的情報(例えば、クランタン州で1870年代から1950年代の間でボンドックを開いたウラマー257人を一覧にした [Ismail Che Daud 1991:6-14]、1900年から1970年代までのクダー州のウラマー121人について同様の一覧を載せた [Ismail Salleh n.d.: 14-20]、ペラ州のボンドック2つの事例研究 [Nabir 1976; Badriyah 1984]、ペナン州で1900年代から1950年代に開かれた代表的ボンドック5つを挙げた [Wan Zahidi 1992: 107-8] 等)を総合すると上述のような順が妥当と考えられる。マレーシア中部から南部にかけてのスランゴール州などにも若干見られるが、過去のボンドックについては入手可能な資料が極めて少ない。また、スランゴール州のボンドックはジャワ人のトッグルについてジャワ語で学ぶものであったとの報告があるように、若干性質が異なった [Yamin 1981]。「マレーシア」という国民国家の領域に限定しなければ、パタニを中心とするタイ南部が最も多く、1990年代の時点で南部四県で348のボンドックに約38,000人の学習者がいた [Abdullah Isyak 1995: 190]。タイ南部のボンドックに関する研究には [Hassan 2002; Matheson and Hooker 1988] 等がある。
- 12) 対照的に、1930年ごろから増加した近代的学校の形式を持つイスラーム学習機関「マドラサ」あるいは「イスラーム(アラビア語)学校 (Sekolah Agama/Arab)」は、スルタンや州の宗教行政機関の支援などを受けながら都市部を中心に発展した。
- 13) Azyumardi は、マレー半島のボンドックはインドネシアのプサントレンヤスラウに比べて都市に近いところに建てられていると指摘し、その理由をマレー半島のボンドックのトッグルが政権に近かったためとしているが [Azyumardi 1997: 167]、この理由はトッグルの多くが政権から一定の距離をおいていたことから必ずしもあてはまらない。インドネシアのプサントレンが奥地に作られた理由の古典的な説明に、もとはイスラーム以前に奥地に好んで作られていた仏教僧の修行のための施設であったからだという説があるが [eg. Ajmardi 1997; Geertz, 1960]、マレーシアに関する先行研究にはこのような説明は見られない。一方、タイ南部のボンドックについても、農村部に立地するのが一般的である [Abdul Latif 1989: 779]。
- 14) これに対してアラビア語の「マドラサ (madrasa: ar.)」は「学ぶ」を意味する (d-r-s) という語根から派生した語で「学

イブン・ハルドゥーンは、学問は人口が多く文明の発達した都市に発達するのであって、農村部には学問教育の場は見出せないと述べている [イブン・ハルドゥーン 2001: 159-160]。それにもかかわらずポンドックが農村部に発展した理由として、Awang Had Salleh はポンドックの学習者が学習の傍ら農作業に従事することで生計を立てるなど、農村部の生活と密接に結びついたからであると述べている [Awang Had Salleh 1977:37]。1940～50年代ポンドックに関する聞き取り調査によると、若い独身学習者に関しては親の仕送りのみで生計を立てていた事例が多かったものの、家族を伴い、働きながら後述の「パートタイム」として参加する学習者、さらに教師たちも、学習の時間以外に農作業等に従事する場面が見られた。Awang Had Salleh はまた、トググルの生活とポンドックの活動は周辺の農民の喜捨によって支えられるが、稲作農家の場合一年に一回まとめて収入が得られるため貧しくともその時期には余裕が生じるのに対して、マレー半島中部から南部に多いゴム農家では収入が日収であるため喜捨をする余裕が生じない。このため、北部の稲作地域にポンドックが集中するという [Awang Had Salleh 1977: 39]。

マレーシアにおけるポンドックの分布状況は、Awang Had Salleh の言う経済的理由に加えて植民地支配とそのもとの都市の発展を考慮すべきであろう。イギリス植民地時代に発達したマレー半島西海岸の都市部は、比較的イギリスの介入が少なかったクダー州に至るまで西洋の文化的影響が強まり、非ムスリム人口も増加していた。このためトググルたちは、都市はイスラーム学習にふさわしい環境ではないとみなすようになっていた¹⁵⁾。一方、植民地政府の影響が少なく、非ムスリム人口が最も少ない東海岸のクランタン州では、都市中心部のマシッドがイスラーム学習の中心として機能し、周辺に多数のポンドックが形成されていた。また、北部にポンドック集中している理由として、マレー半島最大のイスラームの中心であるタイ南部との活発な人的交流の影響も重要である。以上の経済的要因と文化的要因を合わせると、ポンドックが農村部、特に北部の稲作地域に多いことが説明できよう。

ポンドックの敷地は裕福な個人、あるいは農民有志などからなる集団からワクフ地として寄進されるか、トググルの家族が所有する土地が充てられる。ただし、この「ワクフ」については留意が必要である。中世マドラサにおけるワクフと異なり、寄進者が「設立者 (founder)」として自らの名を付けたり、その後、ポンドック運営に関与することはない¹⁶⁾。ポンドックの運営はトググルに信任され¹⁷⁾、実際の運営に他者の援助が必要であればトググルの指名によって委任される。このことは、各地方政権の王 (スルタン) や有力者とポンドックが多くの場合さほど密接な関係を持つ

ぶ場」を意味する。ただし、中世マドラサにおいても、「マドラサ」は曖昧な概念であり、masjidあるいはjami', khānqāh など他の語で表される学習の場と明白な区別を持たなかった [Berkey 1996: 56; Makdisi 1981: 27-30]。マドラサの普及以前、主な学習の場はマシッドであったが、遠方から来た学生はハーン (khān) という宿泊施設に滞在してマシッドで学んだため、10世紀末にはマシッドにハーンが隣接した“Masjid-khan complex”が多数設立された。後に「マドラサ」と呼ばれるようになった機関は物理的環境や教育内容においては“Masjid-khan complex”と変わらず、「マドラサ」の新しい点はワクフ制度に関連する法的根拠のみであった [Makdisi 1981: 27-8,31]。マレーシアの「ポンドック」の概念はいわば、“khān”の語で“Masjid-khan complex”全体を現しているようなものである。ジャワの「ポンドック・プサントレン」は、「プサントレン」単独では「宿泊」を伴わない、通いの学習者を主とするものにも使用され、上の madrasa に近い。一方、「ポンドック・プサントレン」は、外の学校に通う学生の宿泊施設としての意味もあり [西野 1990: 3,7] 上の khān に近い。これらの機能はマレー半島の「ポンドック」にはみられない。

15) 例えば、トク・シェイフ・ジャルム (Tok Sheikh Jarum, 1849-1911) はクダーのスルタンの宗教教師に指名され、都市中心部に家を与えられたが、都市の環境が学習にふさわしくなかったので郊外に移ることを希望し、現地の人々の支援によりポンドックを作った [Muzium Negeri Kedah 1996: 28-9]。

16) Makdisi は、マドラサとそれ以前からあるマシッド等の学習の場との最大の違いは、寄進者が施設運営に関与することを可能にしたワクフ制度にあるとしている [Makdisi 1981: 27-8]。

17) 中世におけるワクフの運営には様々なパターンがあり、Makdisi はその一つに「ある人のために機関が設立され、その本人が管財人となった場合」を挙げている [Makdisi 1981: 44]。ポンドックに対するワクフの場合はこの方法のみがとられていたと思われる。

ていなかったことにも関連する。各州のスルタンのもとには、イスラームに関する助言をするための教師が何人かおり、中にはシェイフル・イスラーム (Sheikh al-Islam) やムフティー (Mufti)、カーデー (kathi 又は kadi) 等¹⁸⁾の地位を与えられるものがあった。こうしたトググルがポンドックを開き、その開設や運営をスルタンが援助することもあったが、ウラマーはそれに依存していたのではなく、ポンドックを支えるのはあくまで地域住民であった。また、スルタンや有力者の支援を受けたトググルは全体から見ればごく少数である。このことが、スルタンや有力者の住む都市中心部ではなく都市近郊や農村部にポンドックが発展した理由の一つと考えられる。

敷地が定まると、中心部にトググルの家と、礼拝と学習の場としてのスラウ (surau: 礼拝所。マドラサ (madrasah)¹⁹⁾、バライサ (balaisah) と呼ばれる。マスジド (masjid)²⁰⁾である場合もある) が建てられる。ポンドックによっては初めから寄宿生を集めることが意図されず、まず村にスラウだけが作られ、自然発生的に学習者が集まってきて小屋を立て、次第にポンドックが形成される。結婚前の男女の空間は分けられており、スラウを中心として入り口側に単身男性が1~3人で居住する小さなポンドックが並ぶ「外ポンドック (Pondok Luar)」、奥側に家族で滞在する者の大きめのポンドックと単身女性の小さなポンドックが並ぶ「奥ポンドック (Pondok Dalam)」の二つの区域に分かれる。男女はスラウで同時に学ぶが、カーテンなどで仕切られ、お互いの姿は見えない²¹⁾。

ポンドックは木の板の壁にニッパ椰子の葉を乾燥させたもので作った屋根がかぶさった高床式の小屋で、密集して建てられ、その間隔は1.5メートルほどしかないこともある [Awang 1977: 34]。水道が普及する以前は、水場は共有であった。スラウの近くには礼拝の清めのための水場があり、男女各区域の端には井戸と水浴び、トイレのための水場があった。このため、朝の礼拝に起きたかなど生活の様子は筒抜けであり、世帯ごとに壁で仕切られているものの一つの家に住んでいるかのような感覚が生じる。

ポンドックの敷地に壁や門などはなく、誰でも簡単に入ってくることができる。Eickelman は1930年代モロッコの「モスク大学 (mosque-university)」における学習の空間について、マスジドが学習の場であると共に地域住民と礼拝や集会の場として共有されることにより、周辺社会との明確な境界を欠いていたことを指摘している [Eickelman 1978: 497]。ポンドックの学習の場であるスラウあるいはマスジドもまた、それが金曜礼拝の行われるマスジドであった場合²²⁾は特に、近隣住民の礼拝と学習の場として利用されることがある。後述するようにトググルが周辺地域に対して重要な役割を果たしていたこと、後述の「パートタイム」の学習者には、日中は周辺地域で働く

18) シェイフル・イスラームはクダ、ブルリス、トレンガスの各州においてスルタンに任命されるイスラームに関する事項の責任者としておかれた役職であり、他州ではこれに類似した役職として Chief Kathi (Kadi) 等が置かれた [Yegar 1979: 93]。

19) マレーシアにおける「マドラサ」という語の用法については留意が必要である。「マドラサ」が指すものには二種類ある。(1) 礼拝所 (スラウ) とほぼ同じ機能を持つが、そこで宗教学習が行われることがあるために「マドラサ」と呼ばれる場合がある。ポンドックにおける学習の場が「マドラサ」と呼ばれるゆえにポンドック全体の正式名称が「マドラサ」であることも多い(注21参照)。一方、特に研究においてより一般的な用法としては(2) 近代イスラーム改革主義の影響を直接・間接的に受けて作られた、近代的学校の形式を持つイスラーム学校を指す。「マドラサ」の用法は特殊な場合を除いて、この二種に限られ、中世中東のマドラサのようなイスラーム学習専門の場や、現代アラビア語の学校一般といった意味を持つことはない。

20) マスジドとその他の礼拝所 (スラウ等) の違いは、マスジドの条件が①金曜礼拝を行うこと、②その土地建物がワクフだということにある。ただし、この二つの条件を満たすマスジド以外の礼拝所 (スラウ、マドラサ) も存在する。

21) この場合、女性からは講義をするトググルの姿も見えない。

22) 例えば、ポンドック・パシール・トゥンプ (Pondok Pasir Tumbuh) の主要な礼拝と学習の場は、1959年の設立当初は金曜礼拝を行わないスラウとして建てられたが、翌年クランタン州宗教評議会 (Majlis Ugama) により金曜礼拝を行うマスジドとして登録された [Azmi Omar 1993: 151]。

者も多かったことも合わせて、マレーシアのポンドックにおいても地域社会との連続性が一つの特徴として見られる [Winzeler 1976: 96]。

2. 教師

ポンドックの主催者となる教師はトッグルあるいはトゥアン・グルと呼ばれる²³⁾。ポンドックのトッグルは、しばしば「カリスマ的指導者」として描かれるが、その「カリスマ性」の具体的なありさまとして、まずポンドック内の事柄に関する絶対的権威と外の権力からの独立性が挙げられる。ポンドックのトッグルは誰かに指名されるわけではなく、給料を与えられることもなかった。他の教師の指名や学習内容の規定、学習者の受け入れ、ポンドック内での生活態度や規則の全般がトッグルの決定あるいは承認に基づいて行われる。20世紀半ば頃から、近代的学校の形式を採り入れなかったポンドックにおいても組織の整備が進んだが、かつてのポンドックには分業のあり方を明確に定める組織はなく、トッグルとその家族や代表的教師などと個人的な相談によって物事が決定されていた。

ポンドックの土地や建物がワクフ財であった場合には、トッグルがその責任者として全面的に信任され、中世マドラサの例にみられるように寄進者などが教師の指名権などを持つことはない。また、寄進者の名がポンドックにつけられることも基本的にはなく²⁴⁾、ポンドックはトッグルの名や地名で呼ばれる²⁵⁾。中世のマドラサの教師がワクフの寄進者もしくはその管理者によって指名され、ワクフから発生する収入によって給料を得ていたのに対し、ポンドックのトッグルの主な収入源は地域の人々や学習者、その家族からの様々な形態の寄付であり、有力者からの援助などがあったとしてもそれに依存することはないことはすでに述べた。それに加え、学習者から学費を取ることなく、学習者もしくはその保護者は、随時、米や布、現金などを個々の余裕に応じて寄付した。トッグルたちは相続財産やこれらの寄付によって、他者に依存することなく活動を行うことができたのである。このトッグルの中心性と独立性は、ジャワのポンドック・プサントレンやスマトラのスラウにも共通して見られる特性である [Dhofier 1982: 56–58; Azyumardi 2003: 93]。

ポンドックのトッグルとなる人物の多くは、マレー半島におけるイスラーム学習の中心地であるクランタン、クダー、あるいはパタニなどのポンドックを転々としてアラビア語とイスラーム諸学の研鑽を積み、メッカでさらに知識を深めてマレー半島に戻る、というパターンを取っている。このような人々が増えた20世紀前半には、マレー半島内でも高いレベルの学習を行うポンドックが増え、マレー半島内だけで学んだトッグルがポンドックを開く例も多く見られるようになった。い

23) グルは教師の意、トッ (Tok) は年長者、トゥアン (Tuan) は年長者あるいは目上の男性に対する敬称である。「トッ」と「トゥアン」はそれぞれ宗教的指導者以外にも用いられるが、「トッグル」は宗教的指導者のみに用いられる。「トッグル」はかつてはポンドックのみならず、村で簡単な宗教やクルアーンを教えた人々にも用いられていたが、現在ではこうした人々は「ウスタズ (ustaz) /ウスタザ (ustazah: 女性)」というアラビア語名で呼ばれるのが一般的である。ジャワのポンドック・プサントレンにおいてはキヤイ (kyai) という名称が一般的であり [Dhofier, 1982: 55]、スマトラのスラウではシェイフが一般的である。マレー半島のポンドックにおいても、ジャワ系のポンドック (あるいはプサントレン) ではトッグルではなくキヤイと呼ばれたり、スマトラ出身のトッグルがシェイフと呼ばれる事例も見られる [Badriyah 1984: XXV]。ただし「シェイフ」はスマトラ出身者に限定されるわけではなく、「トッグル」と互換的に用いられる。

24) これに対して、20世紀初頭に降作られた近代的イスラーム学校にはスルタンの支援を得てその名を冠したものが多く。例としてクダーのマクタブ・マフムード (Maktab Mahmud) などがある。

25) ポンドックは通常、正式名称と通称をもつ。正式名称には例えば Madrasah al-Bakriyah Islamiyyah というように、「マドラサ」あるいは「ポンドック・マドラサ」等が用いられ、Islamiyyah (イスラームの)、Ilmiyyah (知識の) など一般的な語がつけられる。一方、通称には例えば Pondok Pasir Tumbuh (地名)、Pondok Haji Salleh (トッグルの名前) などがつけられ、ポンドック外の人々は通称しか知らないことが多い。正式名称が何であれ、本論で述べるような諸要素を一定以上備えていれば「ポンドック」であると認識され、行政上の区別等も名称ではなくその実質によって行われる。

ずれの場合でも、トッグルになるには権威あるトッグルについて権威あるキターブ（宗教書、注7参照）を学ぶことが必要だが、イジャーザ（免状）という形で修学が証明されるのは稀である²⁶⁾。イジャーザを得たとしても、それがポンドックで教えるための資格として扱われることはない²⁷⁾。誰がポンドックで教えるにふさわしい知識を持っているかを判断するのは、トッグルの場合はそのポンドックを支える人々であり、補助的教師の場合はトッグルのみが指名権を持つ²⁸⁾。

ただし、たとえ短い期間であっても、また何も証明がなくとも、有名なトッグルについて学んだことがあるという事実は、トッグルの権威を支える重要な要素である。例えば、1920年から1940年頃にポンドックを開いたトッグルたちの多くは、マレーシアで最も有名なトッグルといえるトックナリ（Tok Kenali, 1870頃-1933）に師事しており、そのことは人々に頻繁に語られる。クランタンとメッカでイスラーム学を学び、クランタンにポンドックを開いたトックナリは、特にナフ（Nahu, 統語論）の分野に優れていたとされるが、その権威もまた有名なウラマーたちに師事したことによって強化されている²⁹⁾。

トッグルになるために必要な資質の第一は「知識（イルム）が多い³⁰⁾」ということであるが、それは学歴や証明書などで判断できる知識があるかどうかだけでなく、その人徳、例えばアッラーを畏れる心（takwa）の強さ、忍耐強さ、寛容さといった、精神的指導者としての資質を含む [Abdullah Isyak 1995: 204; Muhammad 'Uthman 1984: 61]。しかし、知識の多寡は一般人の目に見えるものではないはずである。人々はどのようにして「知識が多い」かどうかを判別するのだろうか。

まず、ある人について「知識が多い」というとき、その人の学んだ背景をまったく知らずとも、外見から判断する基準がいくつか存在する。非常に流通している表現の一つが、「顔が輝いている（wajah bersuri）」というものがある。学問を積んだ人間は、迷いがなく、堂々と、さっぱりとした表情をして、目が輝いているのである。服装も重要である。ポンドックのトッグルなどに典型的な服装は、「ジュバア（jubah）」と呼ばれる、白もしくは黒の綿布でできた、くるぶしまであるワンピース型の服で、頭には「サルバン（sarban）」と呼ばれる、白いつばなし帽の周りに白い長い綿布をターバン状に何重か巻いたものをかぶる。1980年代頃からは、一般の信心深い人々の中にもこのような服装が流行したが、1940年頃にはイルムのある人の典型的な服装であった。重要なのは服装そのものよりむしろ、常に同じ服装をしているという安定性にある。これと関連してしばしば述べられるのは、「歩くときにきょろきょろしない」という表現である。十分な知識を持った人々は確信（keyakinan）を持ち、その安定性は初対面の人にも見て取れるほどである³¹⁾。

トッグルはポンドックの中だけでなく、周辺地域においても尊敬を集め、大きな影響力を持っていた。ポンドックの学習者には近隣の村出身のものも多く、学習を終えると村に帰って農作業など

26) 例えば独立期に活躍したウラマー、シェイフ・アブドゥラ・ファヒム（Sheikh Abdullah Fahim, 1869-1961）はメッカに生まれ学問を修め、1904年にその師の一人より文章にしたイジャーザを得ている。ただしこのイジャーザには、アブドゥラ・ファヒムの希望があったので発行された旨が明記されている [Mesut and Syed Ali Tawfik 2007: 45-52]。

27) 中世ダマスカスにおいて、イジャーザは必ずしも一定の学習を終えたことの証明ではなく、それをもってある集団に入ることができるものでもなかった [Chamberlain 1994: 89]。

28) 免状（イジャーザ）が導入された後も、自分の弟子や評判に基づく推薦により教師が採用されることがしばしばであった [Makdisi 1981: 170]。

29) 特に、パタニ出身でメッカのマスジド・アル＝ハラームで教えた、マレー世界に広く知られるウラマー、シェイフ・ワン・アフマド・アル＝ファタニー（Sheikh Wan Ahmad al-Fatani, 1856-1908）は最も親しくしていた教師で、トックナリは彼からナフ、タウヒード（神学）、フィクフ（法学）、タサウフ（倫理学／神秘主義）、タフシール（クルアーン解釈学）を学んだ [Abdullah al-Qari 2008: 35]。

30) イルム・バニヤク（ilmu banyak）という表現で、学識があるという意味だが、直訳は「知識が多い」。

31) これらの表現はクダ州のポンドックを中心とする筆者のフィールド調査全体を通じて、ウラマーを慕う人々の間で頻繁に聞かれた。

に従事する。その後、毎年の収穫の時期には近隣の人々と共にザカートを集め、それを渡すために地域ごとにトッグルを招いてクンドゥリ（共食儀礼）を持った。また、こうした元学習者などを通じて、婚姻、葬儀、割札など宗教的儀礼や、近隣のマスジドにおける金曜礼拝の説教（フトバ）³²⁾や宗教学習の指導などにトッグルが招かれるようになり、その地域でのトッグルの名声が広まる。名声が高まるに従って、トッグル本人またはその家族に娘を嫁がせるなど、親族関係を結ぶことを望む人々も増え、より広域の影響を持つようになるのである³³⁾。さらに、トッグルによっては宗教的な役割を果たすのみならず、農地の開拓やインフラ整備などにおいて指導的役割を担うなど、社会的、政治的役割も果たし、これらの役割を通じて特に1950年代以降はイスラーム政党と結びついて政治的な影響力を持つことも多くなった³⁴⁾。トッグルたちはまた、周辺地域におけるダーワ（啓発）による道徳、環境の向上においても重要な役割を果たした。例えば、1950年代に地域の人々の要請でクダー州に設立されたあるポンドックの周辺地域では、飲酒、賭け事（闘鶏）などが公然と行われており、治安も悪かった。トッグルはマスジドを中心として人々にそうした行いの害悪を語り、飲酒店の経営者などと話し合いをもち、時には激しく対立しながら少しずつ周辺の環境をよりイスラーム的に正しいものに変えていったという。トッグルが尊敬される理由となる資質の中に「勇気がある（berani）」という要素がしばしば挙げられるのは、このように周辺社会と対立してでもイスラーム的社会的改善を行う能力が求められるからといえる。

かつてポンドックで学んだ人々に、それぞれのトッグルがどのような人物であったかを問うと、多くの人がトッグルは「厳しく」そして「トッグル自身の子どもたちも含め皆におそれられていた」と言う。このトッグルを「おそれる」（「畏れる」あるいは「恐れる」）感情は、トッグルの性質と役割を理解する鍵となるのであるが、それを取り巻くいくつかの感覚とともに理解される必要がある。トッグルは同時に「父のような存在」であり、「イスラーム的生き方の模範となる人物」である。あるインフォーマントは、トッグルを「おそれる」気持ちを「正しいからおそろしい（takut sebab dia betul）」と述べた。つまり、自分がトッグルを怒らせるようなことがあれば、それは自分が「正しくない」行いをしたときでしかない。トッグルをおそれることは、自分が正しくない行いをすることを「恐れる」ことであり、この恐れは自分の行いを正しいほうへと導く教育的役割をもつのである。さらに、このような「恐れ」は、トッグルが見ているかどうかにかかわらず感じられる。多くのインフォーマントが、トッグルの姿を見ることによって、自分がいかに正しくない行いをしているかを反省し、「恥づかしい（rasa malu）」感情を持ったと語っている。

この「悪い行いと罰を『恐れ』、正しい行いへと導く」と言う意味での“takut”と言う感情が心に根付くことは、アッラーに対する感情の比喩的学習を促すと考えられる。「アッラーのしもべの中で知識のあるものだけがかれを畏れる」とクルアーン35章28節にあるように、アッラーに対する「畏れ」あるいはそのもとでの罪と罰に対する「恐れ」の感情は、知識を深めることによって生まれ、

32) 金曜礼拝の説教（フトバ）は、現在のマレーシアでは通常各マスジドのイマームが行うが、過去においては、特に農村部のマスジドのイマームが説教をするに十分なイスラーム知識を持っていないことも多かった。例えばクダーのポンドック・パッ・マン（Pondok Pak Man）のすぐ隣にあるマスジド・ブキ・ブサール（Masjid Bukit Besar）の先代のイマームはポンドックで何年か学んだだけで「学識者（アーリム）ではない」とみなされており、学習会（ブンガジアン）などを受け持つことがなかった。ポンドックのトッグルは、地域のイマームやほかの宗教教師たちにくらべて、圧倒的な知識を持っているとみなされていた。

33) トッグルの親族関係の事例については別稿に記したい。

34) 多くのポンドックはParti Islam Se-Malaysia (PAS)の有力な支持層であり、トッグルがPASの候補者として選挙に出る例も多い。「水田があり、ポンドックがあるところにPASがある（Ada padi, ada pondok, ada PAS）」という言葉がある。しかしトッグルが政治に関することで教育がおろそかになると考える人々も少なくなく、意識的に政治との関りを避けるポンドックも見られる。

強まるものであり、換言すれば「畏れ」を深めるような学びが最も意味のあるものなのである³⁵⁾。もちろんこうした感情は第一には各学問の追求によって学ばれるが、特に一般の学習者にとっては正しい生き方の例となる個人との関係を通じて実践的に学ぶことが重要となる。正しくないことを毅然として許さないトググルの存在によって、人々はアッラーに対する「おそれ」や「恥」という感情を比喩的に学ぶのである。

トググルは厳しいが、険しい表情をしているのではなく、普段は学習者たちに会えば微笑んで挨拶をした。よいトググルは学習者たちを愛し、大切にする (*sayang*)。トググルを畏れる感情は、トググルを尊敬し愛する感情と一体のものであり、ここにもまたアッラーと人の関係を比喩的に見出すことができる。あるインフォーマントが語ったように、普通の「恐れ」は「恐れるゆえに、それから遠ざかりたい」のに対し、トググルやアッラーに対する「恐れ」あるいは「畏れ」は、「恐れるとともに、近づきたい」という感情なのである³⁶⁾。

トググルの権威がタリーカ（神秘主義教団）との関連で説明されることも多いが [Azyumardi 2003; Bruinessenn 1994]、特に 20 世紀以降のマレーシアのポンドックに関して言えば、タリーカとの関係は必然ではない。トググルの多くがタリーカに属していたのに比して、ポンドック内でタリーカとしての実践を行っていた事例は少ないのが実情である。この場合、礼拝後の集団ズィクルをトググルが学んだことのあるタリーカの形式で行ったとしても、それはあるタリーカの実践としてではなく一般的な宗教実践として行っており、それに参加する人たちにバイア（加入儀礼）を行うこともない。例えば現在マレーシアで最大のポンドックであるポンドック・パシール・トゥンプ（Pondok Pasir Tumbuh）のトググル、ハジ・ハーシム（Haji Hashim）はナクシュバンディー教団に属しており、自らがイマームを勤める毎時の礼拝後に同教団の形式でズィクルを行っている。ズィクル実践自体は、「ポンドックでの学習がより良きものとなるようアッラーの祝福と助けを得るために重要」と考えられ、学習者は礼拝とともに参加が義務付けられているが、同教団の一員となることは求められていない [Azmi Omar 1993: 180]。

ポンドックには、主催者であるトググルのほか、トググルに代わって教授を行う教師が数名いることがある。主催者となるトググル以外の教師はトググルによりその友人や弟子から選ばれる。通常「ウスタズ」など異なる尊称で区別して呼ばれるが、トググルの友人などで能力が優れている教師については同様に「トググル」と呼ばれることもある。ただし、このような複数の教師の間には明確な役割分担はなく、主催者のトググルに信任された教師たちはその教授活動の一切を自分の意思で行うことができた³⁷⁾。また、年長の学習者が、学習者の自習を補助する役割を果たす「クバラ・ムタラア（Kepala Mutalaa: 学習の長）」となることがある。ポンドックによってはトググルによって選ばれるが、学習者の中で自然に選ばれ他の学習者に教えるようになることもある。クバラ・ムタラアは二人称では「ウスタズ」と呼ばれることが多い。

35) マレー世界に最も流通しているタサウウフのキターブの一つ、‘Abdul Šamad al-Palembāni (d.1789) による *Hidāyat al-salikīn* の序章は、Abū Hāmid al-Ghazālī (d.1111) の *Bidāyat al-Hidāyat* の引用から始まり、「最も有益な知識とはアッラーに対するおそれを強めるものである」と述べている [al-Palembani 1996: 12]。 *Hidāyat al-salikīn* は *Bidāyat al-Hidāyat* をはじめとする *Ihya’ ulūm al-dīn* などガザーリーの著作数点に加え、‘Abd al-Wahhāb ibn Aḥmad al-Sha’rānī (d.1565) 等アラブのウラマー、‘Abd Ra’uf al-Singkili (d.1693) などマレー世界のウラマーの著作から多数を引用しながら書かれたタサウウフのキターブであり、現在もマスジドの学習会等でよく用いられている。このようなキターブに紹介された言説は、トググルやそこで学んだ教師の言説を通じて、学んだことのない一般の人々に広く共有され、一般の人々の日常的語りの一部となっている

36) この両者が混在した感情は、アッラーの持つ二つの側面、すなわち「美しさ」「優しさ」「愛」「慈悲」など親しみやすい側面（ジャマール）と、「恐ろしさ」「怒り」など「威厳」「尊厳」といった近寄りたくない側面（ジャラール）の二つの方向の性質が並存していることに関連する。ただし、第一的なのは前者の側面である。詳しくは井筒 [1983: 84-5; 161-5]。

37) この点で、近代校の特徴である計画に基づく教師間の分業とは異なる [cf. 柳 2005: 53-4]。

ポンドックは以上に示したようなトググルのカリスマ的な人格や指導力によるところが非常に大きく、トググルの他界がポンドックの大幅な縮小や閉鎖につながるものがしばしばある。近代的学校の尺度を基準として一つの制度化されたカリキュラムを提供する「機関」という単位でポンドックを見る限り、この点は重大な「弱点」に見えよう。しかし、ポンドックにおける学習の本質が場所や機関に拘束されない個人間の知識伝達にあり、トググルが他界しても他の場、他の個人によって知識伝達自体は継続していくと考えれば「機関」としての存続にこだわる必然性はなく、これを個人が消滅しても永続する制度として維持しようとしたとき、そこでの学習の意味は伝統的ポンドックにおけるそれとは大きく変化すると考えられる³⁸⁾。

3. 学習者

マレーシアのポンドックの特徴は、そこに滞在して学ぶ人々の多様性にある。ジャワのポンドック・プサントレン、スマトラのスラウなどでは、学習者は通常、独身の若い男性である [Azyumardi 2003: 8]。しかし、マレーシアのポンドックには、これに加えて、既婚の男性、その家族、トググルやほかの教師の家族、そして高齢の単身男性、女性などが多く住んでおり、しばしば単身男性の数を上回る。時代が下って学齢期の子どもがポンドックに滞在することが少なくなると、高齢の単身女性がポンドックの主要な学習者となる³⁹⁾。単身男性が中心でないことが、大きな建物の寮でなく個々のポンドックという形に影響しているという推測も可能であろう。

本論では、このようなポンドックに滞在する人々の多様性を考慮し、近代学校制度に基づく学齢期の区分と密接に結びついた「生徒」や「学生」ではなく、生涯学習等に使用される「学習者」という語を使用したい。ポンドックの学習者に対しては年齢や男女を問わず「プヌトゥット (penuntut)」あるいは「ムリッド (murid)」と言う語が使用されてきた。プヌトゥットは動詞の「求める (tuntut/menuntut)」から派生した名詞で、「知識を求める人」を意味する。アラビア語の学習者「ターリブ (ṭālib)」が「求める (ṭalaba)」から派生しているのと同様である。現代マレー語で最も一般的な「学生=学ぶ人 (pelajar)」は、ポンドックではあまり使用されない⁴⁰⁾。一方、「ムリッド (murid)」は「弟子」というニュアンスが強く、一般にスーフイーの導師 (シェイフ、ムルシド等) に対する弟子に使用される [大塚 (編) 2002: 990]⁴¹⁾。現代マレー語では *murid* は初等、中等学校の生徒に対して使われるが⁴²⁾、ある (イスラームの) 師に対する弟子という場合は、スーフイー的要素の有無にかかわらず、大人に対しても「ムリッド」を使用する。

ポンドックの滞在者という側面を強調する場合はポンドックの「住人 (penduduk)」と呼ぶこともできる。教師の家族や、夫に付随してポンドックに滞在するようになった女性などは、学習を目的としてポンドックに来たわけではなく、「学習者」よりもむしろ「滞在者」というほうがふさわ

38) 中世マドラサにおいても、人は「機関」で学ぶのではなく、個人の教師から学ぶという意識を持っていた。中世ダマスカスにおいて、マドラサは学習者にとって単に滞在に必要な物資が与えられる場であった [Chamberlain 1994: 76]。伝記などである人の学びについて記すとき、どのマドラサで学んだかが記されることはめったになく、どの教師について学んだかが詳細に記された [Chamberlain 1994: 76]。イスラームを学びに都市に出てくる学習者は、あるマドラサで学ぶために来たのではなく、師を探しに来た [Chamberlain 1994: 87]。あるマドラサに滞在しつつ、外の教師に教えを請うことも常であった [Chamberlain 1994: 78]。

39) 弱小ポンドックにおいて老人が主な滞在者となっている様子は [Tsubouchi 2001] にくわしい。

40) 12世紀に書かれ、中世中東に広く流通していた学習者の心得集である *Burhān al-Dīn Zarnūjī* の *Ta'lim Muta'allim* は、バクニのウラマーによってマレー語 (ジャウィー) に翻訳され、*Pelita Penuntut Ilmu* (知を求める者を導く光) の名でマレー世界のポンドック等で広く使用されている。その中で訳者は、学習者を *penuntut* と呼んでいるが、同じ本の現代語訳版では *pelajar* が使用されている。

41) スマトラの「スラウ」では、教師「シェイフ」と学習者「ムリッド」の組み合わせが一般的であった [Azyumardi 2003: 95]。

42) 高等教育機関では「学生 (pelajar)」が使われる。

しいかもしれない。しかし、こうした人々も少なくとも一日五回の集団礼拝や、トッグルなどによる一般向けの講義には参加していることが多く、学習活動に参加している限り「学習者」というカテゴリーに入れることができよう。さらに、ポンドックの区域の外に住む村人などが、日没の礼拝後や、休日の一般向けの講義にやってくる。つまり、ポンドックでは、誰が「学習者」なのか、はっきりしないのが通常である⁴³⁾。ポンドックの外の住民もいつでも講義に参加でき、出席もとられない⁴⁴⁾。

ポンドックの学習活動について理解しやすくするため、この多様な学習者を便宜的に「フルタイム学習者」と「パートタイム学習者」⁴⁵⁾に分けて考えることとする。フルタイム学習者とは、学習が生活の中心的活動であり、可能な限りすべての時間の学習に出席している「生徒」「学生」と呼ぶにふさわしいような人々で、その多くはポンドックに寄宿している単身男性である。彼らの学習は、必要と能力に応じてさらに高い段階への向上を目指すものであり⁴⁶⁾、アラビア語文法やアラビア語文献購読などを含む。一方、パートタイムの学習者は、学習が生活の中心的活動ではなく、昼間は男性であれば農作業等、女性であれば家庭の仕事などに従事している。ポンドック内に滞在しているものもいるが、多くは周辺の村から講義にのみ通う住人である。高齢女性などにとっては学習が生活の中心ともいえるが、アラビア語文法など将来的な学習の深化に必要な学習には参加せず、アラビア語の知識を前提として行われるアラビア語のキターブを読む講義にもあまり参加しないため、パートタイムの中にも含むとする⁴⁷⁾。

フルタイム学習者であっても、文書による登録等は必要なかった。1950年代のクダー、クランタンのポンドックで学んだ3人のインフォーマントによると、学び始めるプロセスは以下のようであった。ポンドックに滞在して学びたい学習者は、初めにトッグルに挨拶に行く。年少であれば父親もしくは両親とともに、一人で旅ができる年齢であれば一人でポンドックに赴き、トッグルに会ってポンドックで学びたいという意思を伝えた。時に若干の米や現金などを手土産として渡した。トッグルは試験のようなものを課すことはなく、一生懸命勉強することを約束させるなどして、通常すべての希望者を受け入れた。新入生は自分で空いているポンドック（小屋）やこれから空く予定のものを探して、元の所有者と直接交渉してポンドックを購入した。あるいは、両親が新しいポンドックを建てる。新入生は、たいてい親戚や友人など、すでに滞在している学習者の誰かと知り合いなので、その先輩学習者に助けられてクパラ・ムタラアに紹介され、クパラ・ムタラアは学習が行われる予定や、ポンドックの規則を教えるほか、キターブの購入などの世話をした。この後、学習者は個々の目的を達成するまでポンドックに滞在し、トッグルなどに挨拶をしてポンドックを去った。

43) Chamberlain は中世ダマスカスのマドラサにおける“student”の曖昧さについて同様の指摘をしている。ダマスカスの街に住む人々もしばしばマドラサの講義やその他の知識伝達の機会に参加していた [Chamberlain 1994: 82]。また、マドラサには教師のほかにも様々な成人が滞在しており、その中には役人や医者などもいたため、彼らが若者に対して自分の持っている知識を個人的に教授することもしばしばであった [Chamberlain 1994: 78–81]。

44) Makdisi によると、中世バグダードのマドラサの中には出席が記録されていたものがある [Makdisi 1981: 95]。

45) もちろん、実際のポンドックにこのような区分はない。Chamberlain はフルタイムの学習者に相当する語はなく、シェイフの弟子を意味する *tilmīdh*、知識の追求者を意味する *ṭalīb* など「学習者」に相当する語はいずれも、あるマドラサに帰属する学生、あるいはフルタイムで学習する者であることを意味しないと述べている [Chamberlain 1994: 76]。ポンドックの「ムリッド (*murid*)」はこの *tilmīdh* の概念に近い。一方、Makdisi はワクフ文書に記された学習者の区分にはフルタイム学習者 (*mushtaghil*) と聴講学習者 (*mustamī'*) があり、前者は後者の倍の奨学金を得ていた事例に触れている [Makdisi 1981: 175, 208]。

46) ただし、フルタイム学習者であってもその多くは一定期間の学習を終えた後は自分の出身村に戻ったり、結婚して妻の村に移り、農業などの家業を継いだりする。ポンドックで学ぶ理由のうち最も一般的なのは、「経験を得る (*dapat pengalaman*)」ためである。

47) ポンドックの学習に着目した先行研究ではフルタイム学習者についてのみ焦点を当てがちだが [eg. Abdullah Ishak 1995: 200–1]、このような学習者の種類が存在することが、クダーのポンドックを中心とする参与観察と、過去のポンドックに関する聞き取りから明らかになった。

ポンドックでの生活では自立が求められる。したがって、ポンドックに入る年齢には制限がないものの、自分の身の回りのことができる12、3歳以上が一般的である。中世マドラサの例と異なり食事が提供されることはなく、料理も洗濯もすべて自分で行い、食材は米や干魚などを家から持参する。2、3人で居住している場合は、食事を分けあって食べる。貧しい学生も地域の人々の喜捨や他の学習者の援助によって、食料や教材を入手する。このように生活をともにした学友とは、その後も長く深い関係が続いたという⁴⁸⁾。

20世紀初頭までのポンドックでは通常未婚の学習者は男性のみであった。女性の学習者は、結婚して夫についてポンドックに住むようになった者、ポンドック滞在者の子どもや孫、そして夫に先立たれた単身の高齢女性に限られ、講義に参加するとしても一般向けの講義に限られていた。クダールの農村部の年長者に対するインタビューによると、1940年代前半までは政府の初等学校であっても女性が就学することはほぼ皆無であった。女性が政府の初等学校に行くようになった1940年代半ば頃からは、ポンドックでも未婚女性を受け入れるようになり、その後試験による進級制度を持つマドラサを備えたポンドックでは女性と男性の割合が同等になっていった。

トググルについて学習を行うものはすべて学習者（プヌントウット／ムリッド）であるが、どの学習者も人に教えるものがあればいつでも教師になることができた。すでに長い間学んだ者がクバラ・ムタラアとしてトググルに指名されて教授する場合のみならず、初級の学習者は少しでもより多く知っているものを探し、教を請うた。また、高齢の単身女性などであっても、クルアーンを上手に読むことができると人々が知れば、滞在者や近くの村の子どもがクルアーンを学びにくるようになる。上級の学習者は、外の村の人々に求められて村のスラウなどで教えることもある。ポンドックに集まる人々は、パートタイムであっても一般的標準よりも深い知識を持っていることが多いため、多くの学習者が学習者であると同時に教師にもなることができるのである⁴⁹⁾。

4. 共同体

ポンドックの特徴は、さまざまなタイプの学習者、さらにその家族などが共に住み、一つの共同体を形成していることであるとすでに述べた。ポンドックは学ぶこと、あるいは教えることを目的として集まってきた単身者や家族で形成される一つの村であり、ポンドックの人々はしばしば自らの住む場所を誇りを持って「知識の村（*kampung ilmu*）」と比喩的に表現する。滞在者たちは親戚を通じてポンドックにやってくる人が多い上、教師や滞在者の子どもが単身学習者と婚姻関係を結ぶこともしばしばであり、やがて大方の滞在者が血縁関係で結ばれる状況になる。こうしてポンドックの滞在者たちは、トググルのもとで学ぶという共通の目的と精神的な師弟関係、実質的な血縁関係の双方によって結び付けられる。

ポンドックの生活は、そのものが学びである。イスラームの学びは、学んだ知識が直接的、間接的に実践に活かされて初めて意味を持つ⁵⁰⁾。ポンドックの生活環境（*suasana*）は、イスラームを学ぶためにふさわしく、学んだことが活かされるように注意して守られる。この結果、ポンドックは外の社会と異なり、目に見える形で正しいムスリム社会のあり方を示す例となる。その特殊性はさまざまな実践において見ることができる。ポンドックにおいて最も重要な実践は、集団礼拝である。義務の礼拝を集団で行うことは、シャーフイー派では個人的義務ではない。しかし、ポンドッ

48) 上記三人のインフォーマントおよび1960年代のクダールのポンドックに学んだ女性のインタビューより。

49) Chamberlainのダマスカスのマドラサでも同様の現象が描かれている。(注43参照)。

50) 前述のキターブ・ジャウイ *Pelita Penuntut Ilmu* では「イルム（知識）はそれに従って実践するものでなければ意味がない」と述べられている [Muhammad Shafii 2005: 14]。

クでは通常、集団礼拝が滞在者全員に義務とされている⁵¹⁾。礼拝はポンドックにおける最も重要な学びとみなされる。早朝の礼拝時には、クバラ・ムタラアなどが各ポンドックをノックして周り、全員が礼拝に参加するよう促す。時にはトッグル自身がポンドックを見て回った。これは、集団礼拝がムスリム社会すなわちウンマの統一の基礎となると考えられるためである [Abdullah al-Qari: 60-61]。一方、ポンドック外のマスジドやスラウでは、1970年代頃までは毎時集団礼拝をする人々は非常に少なく、特に早朝の礼拝に来る村人はほとんどいないのが通常であった。

ポンドック共同体の最も「目に見える」特殊性に、服装が挙げられる。20世紀前半のポンドックにおいて最も典型的な服装は、男性は綿のサロンに白いシャツ、白いムスリム帽（コピア）、女性はサロンと長袖シャツ、または長袖とロングスカートのツーピースに、クロンボンと呼ばれる長い長方形の布を頭に巻いたもの、という姿であった。1980年代以前のマレー社会では、女性が頭髪を隠すのはまれであり、村の中でも何人か敬虔な特に年配の女性がクロンボンをまとうことはあったが、通常は髪を覆ったとしても短い布などを頭にかぶせるだけであった。ポンドックの特殊性はまた、男女の空間の明確な分離にも見ることができる。独身男性のポンドックと独身女性を含む家族滞在のポンドックは別の区域であり、礼拝、学習の際も男性と女性の空間はカーテンで仕切られた。独身男性の滞在者はポンドックでの生活の間、女性の姿を見ることはほとんどなかった⁵²⁾。

このほか、ポンドックによって異なる、様々な規則があった。イスラーム学習に関係のない書物、ラジオ、後にはテレビなどの娯楽はほとんどのポンドックで禁止され、許可された情報源は新聞とイスラーム雑誌のみであった。サッカーなどのスポーツも時に興奮しすぎてけんかが起きる可能性があるという理由で禁止されることが多かった。一般の学習者には喫煙も禁じられていた。これらの規則は文書化されることはほとんどなく、先輩学習者によって教えられ、維持された。もちろん違反する例も多かったが、軽い違反の場合はトッグルに報告されて直接、あるいは間接的に注意を受け、深刻な違反の場合はトッグルの判断でポンドックから追放されることもあった⁵³⁾。

ポンドックの共同体は、時にトッグルを父とみなした一つの家族に例えられる。大きなポンドックでは、実際にはトッグルが滞在者全員の名前や背景を覚えることは難しいにもかかわらず、トッグルはその個々人を正しく導く父のような役割を果たしていたと語られる。「家族」としてのポンドックは、実際の血縁関係によっても強化される。多くのトッグルは2人以上の妻を持ち、その子どもたち、子どもの家族やその親戚などが親族関係を通じてポンドックに集まり、その人たちがまたポンドックのほかの住人と血縁関係を結んでいく。結果として、特に家族で居住する滞在者の多くはトッグルあるいは主要な教師と何らかの血縁関係を持っていることになる。

こうした擬似血縁関係は、祝祭時に象徴的に見ることができる。ラマダーン明けの祭日、ハリ・ラヤ・アイディルフィトリ（Hari Raya Aidilfitri）には、朝8時～9時頃にスラウなどで礼拝を行い、その後すぐに親戚や普段世話になっている人々の家を訪問する。マレー社会では通常、一番初めに訪問するのは父母の家である。しかし、筆者が調査を行ったポンドックでは自分の父母が同一ポンドック内の別の家屋に滞在している場合でさえ、まず初めにトッグルの家に挨拶に行く。次にトッグルの妻たちの家に挨拶に行き、その後はじめて自分の父母に挨拶に行くのである。このことは、トッグルが自分の父母よりもさらに高位の「父」として考えられていることをあらわしている。

51) 義務ではあるが、罰則があるかどうかはポンドックによる。

52) クダー州の複数のポンドックにおける年長者の語りより。

53) II. 3. で述べたインフォーマント三名及び [Abdullah Isyak 1995: 203] 等。

ポンドック共同体内の結びつきによって、ポンドックの滞在者の間には、「外の社会がいかに非イスラーム的であっても、自分たちがイスラーム社会の砦として例を示さねばならない」という責任感が共有される。このことは、ポンドックの中と外の社会について比較するさまざまな言説、例えば「ポンドックの中は安全だが外は危険」「ポンドックの人々は穏やかな話し方をするが、外の村の人々は粗雑」といった、ポンドックの中では高い道徳が守られていることを表す言い回しに見られる。こうした言説は、ポンドック外の人々がポンドックについて語るときにも現れる。

こうした共同体のありかたは、おそらく中東のマドラサとも、現在の全寮制宗教学校とも異なる。確かに、中世マドラサでも教師は学生の生活や道徳全般に責任を負うことが望まれていた [Makdisi 1981: 94]。また、親しくなった師弟は親子のような関係を持っていた [Berkey 1992: 36]。しかし、こうした師弟関係は、マドラサの学習者全員が一人の師に向かって結ばれるのではなく、学習者によってはマドラサの外の師をより権威あるものとみなしていたように [Chamberlain 1994: 78]、多様な二者関係の並存でしかなかったと考えられる。Chamberlain は、マドラサには共同体としてのアイデンティティが育まれることがまれであったことを繰り返し指摘している [Chamberlain 1994 76-82]。ポンドックでは、共同体全体が一人の師との関係によって成り立つ。一人一人とトググルの関係は個人的なものであるが、全員が一人の師の弟子という紐帯によって結ばれ、少なくとも長期滞在者の間では、一人の家長をもつ拡大家族になぞらえられる共同体としてのアイデンティティを形成していたのである。

5. 学習

a. 「学習」の語彙

ポンドックの学習活動は、「学ぶ」「誦む」の意味を持つ動詞の「ムンガジ mengaji (語根は kaji)」から派生した「ブンガジアン (pengajian)」という語で呼ばれる。現代マレー語の「学習」には一般に pelajaran (動詞は belajar)⁵⁴⁾ を用い、「教授」pengajaran (動詞は mengajar) に対応する。Pengajian (名詞)あるいは Mengaji (動詞) という語は第一に、クルアーンの朗誦に用いられる (mengaji Qur'an)。クルアーンを誦むことは Membaca Qur'an とも言うが、membaca は黙読するという意味にも使用されるのに対して、mengaji Qur'an の場合は声に出して朗誦することをさす。ムンガジはまた、より一般的に、「どこかで学ぶ」と言う意味にも使用される。「彼(彼女)は大学に行っている (dia mengaji di universiti)」「私は教育を受けたことがない (saya tidak mengaji)」等、特に年配者が使用する。現在では pengajian は「研究」⁵⁵⁾ を意味することはあっても学校の「授業」などを指すことはなく、①クルアーンの朗誦あるいはその練習の会、②モスクなど、インフォーマルな宗教学習の場の学習、を指す。特にキターブを学ぶことを強調する場合は、pengajian kitab という。

ブンガジアンにおいては、学習者の活動がムンガジであるのに対して、教師の活動もまたムンガジである。トググルにキターブを習うことは、「トググルと『共に』読む (mengaji “dengan” Tok Guru)」という表現にも見られるように、ムンガジの意味はキターブを読み、そこから学ぶことであり、教師と学習者双方の自主的関与が示唆される。ブンガジアンの中でキターブを声に出して読み上げる活動については「ムナダ (menadah)」という語が使用され、これも教師、学習者双方が主語になる。

54) 「教育 (education)」のマレー語訳はかつて「知育」との結びつきが強い pelajaran が一般的であったが、現在では「訓育」のニュアンスを伴う pendidikan がより多くなっている。

55) 例えば、高等教育機関は pusat pengajian tinggi、「研究」一般は kajian。

ポンドックでは、すべての学習者はトッグルに対してメリッドであるとともに、能力に応じて人に教える教師となることができる。ポンドックは一人のトッグルと学習者たちの関係を中心として、様々な教師-学習者>関係が交錯する場であり、教育プログラムを提供する機関というよりもむしろ、学ぼうとする人々がそれぞれの多様な要求に応じて利用する、宗教知識の供給源とでもいえるようなものである⁵⁶⁾。

b. ポンドックの外での学び

ポンドックでは多様な年齢、レベルの学習者がともに学ぶ。あるポンドックで学びうる学習のレベルはポンドックによって異なるが、他の学習の場との関係を理解するために他地域の研究にならって最初歩のクルアーン学習を「初等教育」と表現するならば、「中等、高等教育」に相当するものといえる⁵⁷⁾。学習者は通常、ポンドックに入る前に基礎的なクルアーン朗読とジャウイの読み書きを身につけている。マレーシアでは、中東に一般的に見られるクルアーン学校「クッターブ」は見られない。一定の年齢に達した子どもは、村の中である程度きちんとクルアーンを読む能力を持った人の家に通い、クルアーン朗読の初歩を学ぶ。

例えば1940年代前半のクダー州の農村で育ったある男性の場合、7歳でマレー語学校に入学すると同時にクルアーンを学ぶようになった。午前中にマレー語学校に通い、午後には「トッグル・クルアーン」と呼ばれる村の先生の家に行ってクルアーンを学んだ。クルアーンを学ぶことは、「ムンガジ・クルアーン (mengaji Quran)」あるいは「プンガジアン (Pengajian)」と呼ぶ。「ムカッダマ (Muqaddamah)」と呼ばれるテキストを使って文字の読み方からはじめ、基礎的な朗読の規則(タジュウィード)を習い、クルアーンから引用した短い文句を読めるようになると、クルアーンの後ろのほうから短い章を読む練習をする。ある程度読めるようになったところで、冒頭の章から順に読んでいき、2年から4年ほどかけて最後まで読み終える。クルアーン全体を読み終えることを「ハッタム・クルアーン (Khatam Qur'an)」というが、このとき親が黄色いもち米 (Nasi Kuning) と鶏肉の煮物 (Gulai Ayam) などを用意し、グルやほかの生徒、村の人々を招いてクンドゥリ (供食儀礼) を行う。グル・クルアーンは通常、専門の職業ではなく、農業などの仕事の傍ら教えるだけなので、学費をとらない。時々親が少しのお金を子どもに持たせ渡したり、ハッタムを終えたときに食事に加えて、現金、布、服などの贈り物をしたりする。ハッタムを終えると再びはじめの章から読みなおし、通常14歳くらいまでに3回ほどハッタムを終えてクルアーン学習を終える。

マレーシアの多くの地域のクルアーン学習では、中東の多くの事例と異なり、暗誦は重視されなかった。礼拝の時に使用する短い数章を暗誦すればとりあえず十分とされ、ポンドックの学習においてもクルアーンの暗誦を薦められることはなかった⁵⁸⁾。また、聞き取りした中で最も古い1920

56) Berkey は中世のマドラサについて同様の指摘をしている。マドラサは12世紀後半には近東 (near east) に広く広まったが、それはイスラーム学習のインフォーマルな性質になら影響を与えなかった [Berkey 2007: 43]。

57) Makdisi, Berkey, Eickelman 等、様々な研究において、「イスラーム高等教育 (Islamic Higher Education)」という言葉が使用されている。ただし、Makdisi や Berkey が初歩学習の場として maktab あるいは kuttāb があり、その次の段階が madrasa として「中等教育」を想定していないのに対し、Eickelman が “Higher Education” と表現する「モスク大学 (Mosque-University)」は、Kuttāb の後にまず Madrasa があり、さらに Mosque-University があるという「中等」を経た「高等教育」である。ポンドックの場合は、クルアーン学習とポンドックの間に「中等」的なものはなかったが、20世紀半ばに「マドラサ」と呼ばれる、中等教育に相当する近代的宗教学校が増えてくると、「マドラサ」を終えてからポンドックに学ぶ学習者が多くなった。一方、ポンドックで学んだ後には、より高度の学習のできるポンドックに学ぶ、あるいはメッカのマスジド・アル・ハラームで、あるいはエジプトのアズハル大学などに学ぶという可能性がある。つまり、ポンドックの学習は他の教育の場との比較において、「中等教育」に相当する場合も、「高等教育」に相当する場合もありえるのである。

58) ただし、1980年代以降の新しい潮流として、クルアーンの暗誦を目的とする「タフフィズ (Tahfiz)」と呼ばれる学習機関が急増し、近年ではクルアーンをすべて暗誦したハーフィズも増加してきている。

年代末のクダー農村部の事例では、クルアーン学習において印刷されたテキスト（ムカッダマおよびクルアーン）を用いるのがごく一般的なことであり、1930年代のモロッコのクッターブやイエメンの事例のようにスレートなどに書写して覚えるということとはなくなっていた。したがって、クルアーン学習における学習内容はアラビア語の「読み」に集中し、「書き」は教えられていなかった。この時期には、男子にとっては⁵⁹⁾ マレー語学校に少しの間であれ通うことが一般的になっていたため、ジャウィとルーミー（ラテン文字）によるマレー語の「書き」は、「読み」「計算」とともにマレー語学校で習っている。ポンドックに来た時点でジャウィの読み書きが十分でない場合には、それを教えることができる先輩を探し、トッグルの授業と平行してジャウィを学んだ。

村の学習には子どものクルアーン学習のほかに、年配男性を中心とした成人のためのブンガジアンが存在する。彼らに教える教師は「トッグル・カンボン」と呼ばれ、村のスラウ（マドラサとも呼ぶ）、あるいは自分の家で教えた。「トッグル・カンボン」はポンドックで多少学んだことがあるが、自らのポンドックを開くほどの知識はなく、通常週に一、二度、農作業の傍ら村の人々の希望に応じて初歩的キターブ⁶⁰⁾を教え、村人たちはお礼として少量の米や現金を寄付した。「トッグル・カンボン」の中でもより尊敬を得ていた場合などは、トッグルがブンガジアンを行うための新しいスラウ（マドラサ）が村人によって建てられることもあり、それが有名になって寄宿する学習者が集まるようになると「ポンドック」に発展する。

c. ポンドックの学習時間

ポンドックでの学習のリズムは、時間割のような形でしっかりと決められているわけではなく、ひとつのポンドックにおいても日によって異なる場合がある。しかし、ポンドックの学習は一日五回の礼拝時間の後に行われるため⁶¹⁾、大まかな一日のスケジュールは似通っている。例えば、クダー州ペンダン（Pendang）郡にあったポンドック・チェガー（Pondok Cegar）で1940年代後半に学んだインフォーマントによると、一日スケジュールはおおよそ以下のようなものであった（カッコ内は場所）。

午前5時半	起床・水浴び
午前6時	ファジュール礼拝・ズィクル（スラウ）
午前6時半から9時	トッグルによるブンガジアン（スラウ）
午前9時から10時	ポンドックに戻り、朝食・洗濯など
午前10時から12時まで	トッグルによるブンガジアン（スラウ）
午後12時から1時半	ポンドックで休憩、調理、昼食
午後1時半	ズフル礼拝・ズィクル（スラウ）
午後2時から3時	トッグルによるブンガジアン（スラウ）
午後3時から4時半	自由時間

59) クダー農村部では女子がマレー語学校に通うのが一般的になったのは第二次大戦後のことである。就学しない女子でも、クルアーンの本ガジアンには通うのが通常であった。

60) よく学ばれたキターブには、礼拝の作法について総合的に解説した初歩的フィクフのキターブである *Munīyat al-Muṣallī*（通称 *Musallī*）等がある。*Munīyat al-Muṣallī* は Dāūd bin ‘Abdullāh al-Fatānī (d.1847) の著作で、前半に洗淨と礼拝の規則および心構え、後半にスルタンと政治のあり方がまとめられた薄い本である。Wan Saghir の調査によると Dāūd al-Fatānī は他の著者の本を参照することなくこの著作を書いたと伝えられており [Wan Saghir 2006: 2]、本文や主要先行研究にも原典の存在は示されていない [al-Fatani 2006; Abdul Ghani 2006]。

61) 中世のマドラサ、19世紀末のマスジド・アル・ハラーム（メッカ）でも同様に各礼拝時間のあとに学習が行われた [Makdisi 1981: 80-84]。

午後4時半	アスル礼拝・ズィクル（スラウ）
午後4時半から7時半	自由時間またはトッグル以外の教師による講義 （各教師のポンドックにて）
午後7時半	マグリブ礼拝・ズィクル（スラウ）
午後8時から9時	トッグルによるブンガジアン（スラウ）
午後9時	イシャー礼拝・ズィクル（スラウ）
午後9時半以降	自由時間またはトッグル以外の教師による講義 （各教師のポンドックにて）

必ずしも毎日このような予定で講義があるわけではなく、トッグルが外に予定があるときには代理の教師が講義をしたり、講義が休みになったりした。あるいはこうした時間のほかに、一部の学習者のみをあつめて講義をすることもあった。他のポンドックではこの例より講義時間が少なく、トッグルの講義が早朝と夜のみという事例もあった。20世紀前半に時間割を持ったマドラサ⁶²⁾が増えたことの影響を受けて、時間数が増えていったと考えられる。多くのポンドックは金曜日と土曜日が休日であり、トッグルは金曜日の午前などにポンドック外の村の人々などのための講義を行った。ポンドック内外の女性専用の講義に特別の時間を設けることもあった。断食月（ラマダーン）から断食明けの祭り（ハリラヤ）の期間は休暇となり、単身滞在者はそれぞれの出身地に戻った。

d. 学習内容

「ポンドックのカリキュラム」という言い方がしばしば見られるが、カリキュラムとは第一に計画に沿って実施される学習内容のことであり、各教科間、各レベル間の連携が重視される。この前提となるのは分業、分類、段階化という発想であり、教育史においてこのような発想に基づくカリキュラムが現れたのは近代的工場のシステムをモデルとしたイギリスのランカスターの学校であった〔柳 2005: 47〕。広義のカリキュラムには意識的、無意識的な学びのすべてを含むことができるとはいえ、上のような意味を持つ「カリキュラム」の概念をポンドックに当てはめると、その学習のインフォーマルな性質を誤解する危険性がある⁶³⁾。

ポンドックの学習は、キターブすなわち宗教書を初めから終わりまでくまなく読む、「キターブ学習（pengajian kitab）」と呼ばれる形式をとる。「キターブ」はアラビア語では本一般を指すが、マレー語では基本的にイスラーム宗教書のみで使用され、本一般には英語の book から派生した「ブック（buku）」が用いられる⁶⁴⁾。ただし、このキターブ学習における「書物」の中心的役割の把握には、一定の留意を要する。

イスラームの伝統においては元来、口頭伝承が重要であった。もちろん、口頭伝承の重視そのものはイスラームに限られるものでないが、口頭伝承の重要性が宗教的に意味づけられていることに

62) 注15参照

63) Chamberlain は中世ダマスカスのマドラサについてカリキュラムという語を記述の一項目として使用する一方で、中世アラビア語には「カリキュラム」のみならず「本のリスト」「学びのプログラム」に相当する語もなかったことを指摘している〔Chamberlain 1994: 87〕。Makdisi も中世バグダードのマドラサの記述においてカリキュラムという言葉を使用し、一日の学びのパターンについての記述するなかで、そこには所定の形式や皆が従うべく定められたカリキュラムはなかったと結論づけている〔Makdisi 1981: 80-84〕。

64) この区別は20世紀後半になって明確になってきたと考えられる。20世紀初頭、マレー語学校が始めて各地に作られた際には、算数や歴史などの教科書にも「キターブ」という名称がつけられていた。また、「キターブ」といえば通常イスラームの宗教書をさすものの、イスラーム以外の宗教書についても用いられ、例えば現在でも「聖書」は Kitab Injil である。

は注目すべきであろう [大塚 1989: 184-7]。預言者ムハンマドに下された最初の啓示は「読め」という言葉に始まり、後に啓示をまとめたクルアーンは「誦まれるもの」と言う意味を持つ。預言者ムハンマドは文盲であったとされ、彼の生存中啓示は口頭で伝えられ、文書としてクルアーンにまとめられたのは彼の死後であった。クルアーンが正典化された後も、その意味を探求するクルアーンの解釈学(タフシール)と並んで、読誦学(タジュウィード)が一つの学問分野として発達している。

同様に、イスラームの諸学問についての書物にも、それを口頭で伝えることが重視されてきた。Berkey は、書かれたテキストが読まれるようになり、正書法が普及してもなお、口頭での伝達のみが正当な伝達とみなされていたと述べている [Berkey 1992: 24-26]。しかし Tibawi はイスラーム教育の歴史を概観する中で、宗教書が印刷されるようになった19世紀初頭にはイスラームの口承伝統がすでに変容し、教師たちは書かれて固定化したテキスト (fixed written text) に拘束され、その口頭での説明はテキストの権威によってのみ有効とみなされるようになっていた、と述べている [Tibawi 1972: 49]。また、Hurgronje によると、19世紀末のメッカのイスラーム学習において印刷されたテキストの普及は、テキストの全文を師が口述し、弟子が書き取るという方法が取られなくなるという変化をもたらした [Hurgronje 1970: 192]。

ポンドックの学習には、固定したテキストの重視と、口頭伝承の重視の両方を見出すことができる。ポンドックの学習においては、書かれたテキストがその学習に欠かすことのできない教材であった一方、トッグルがそれを読み上げ説明を加えることが重要であった。少なくとも印刷物のすでに普及していた20世紀前半には、学習者は印刷されたテキストを簡単に手に入れることができた⁶⁵⁾。だが、初めて読むテキストを個人で黙読するということはすでに上級に達した者を除いてなく、通常の学習者にとってテキストはトッグルと一緒に読み上げるものであった。特にパートタイム学習者はしばしば高齢のため、文盲であったり、キターブを読むには視力が弱かったりするため、キターブを持たずにトッグルの解説を聞くだけのことも多い。こうした「聞くだけ」の参加者は、アラビア語を用いて「ムスタミア」と呼ばれ、ポンドックにおいては、理解の有無は別として「聞く」ことが十分な意味を持つ。このような「聞くこと」の重要性は、ポンドックのみならず伝統的イスラーム学習にある程度共通して認識されている。例えば Messick はイエメンの伝統的イスラーム学習において「聞く」ことが最も理想的な伝達であったと述べている [Messick 1993: 86]。またアブー・ハーミド・ガザーリー (d.1111) の『宗教諸学の再生』には、「学識者、学習者、あるいは聞くものとなれ、それ以外のものは腐敗する」 [Ghazālī 1991: 20]、「学問の始まりは黙ることであり、次に聞くこと、覚えること、実践すること、広めることが続く」 [Ghazālī 1991: 22] 等といった言葉が引用され、「学ぶこと」全体とは別に「聞くこと」の重要性が述べられている。これに関連して、ポンドックやマスジドの伝統的学習の場では、「聞くこと」さえしなくとも、学習の場に行くだけでもアッラーの褒賞 (pahala) を得るという発想がある。例えば、筆者の参加した学習会で、教師が急に来れなくなり講義が中止されたことが何度かあったが、こうした時人々は、「少なくとも褒賞を得た」と言って解散して行った。このように、「学ぶこと」を理解や情報の増加と異なる観点で捉える学習観があることは、イスラームの専門に深めようとする若者と、キターブを持たない高齢者が共に学ぶことができるポンドックのような、伝統的イスラーム学習の場における学習観、あるいは「学ぶこと」の意味を理解する鍵となる。

65) キターブ・ジャウィの印刷・出版は、19世紀初頭にはエジプトとイスタンブールで、1885年以降にはメッカで行われ、ベナンやシンガポールの書店で販売されていた [Matheson and Hooker 1988: 48]。

e. キターブ・ジャウイとキターブ・アラブ

ポンドックで使用されるキターブには、アラビア語のキターブとジャウイすなわちアラビア文字表記のマレー語の二種があり、それぞれ「キターブ・アラブ (kitab Arab)」「キターブ・ジャウイ (kitab Jawi)」と呼ばれる。ポンドックでは新参のフルタイム学習者とパートタイム学習者向けの講義はキターブ・ジャウイを用いて、上級のフルタイム学習者の講義ではキターブ・アラブを用いる。キターブ・ジャウイにはアラビア語から翻訳されたものと、オリジナルとして書かれたものがあるが、翻訳であっても別のタイトルがつけられたり、翻訳者の意見と一緒に述べられたりしていることが多く、一方オリジナルの場合でもアラビア語文献からの引用がほとんどであることもあり、その区別は不明瞭である。タサウフのキターブ『アル・ヒカム (*al-Hikam*)』⁶⁶⁾ など、アラビア語と翻訳の双方が流通している有名なキターブは、初級者はジャウイで、上級者になるとアラビア語で、と両方の言語で繰り返し読まれた。

いずれの場合でも、キターブ・ジャウイは、通常のマレー語に比べてアラビア語の直訳に近い独特な語順、語彙、表現を用いて書かれている。また、インドネシアやパタニなどの著者によるキターブは方言が混ざることも多く、マレー語を母語とし読み書きができるものであっても、訓練を受けずにキターブ・ジャウイを理解することは難しく、教師による解説なしに読むことは誤読の危険があると考えられている。「教師につかずにキターブを学ぶと、悪魔 (シャイターン) が教師になる (*kalau membaca kitab tanpa guru, syaitan menjadi gurunya*)」という表現は、現在でも伝統的イスラーム教育を好むマレーシア人の間で広く流通している。

キターブ・ジャウイの言語は一般のマレー語になれた読者にとって非常に読みにくいものであるが、キターブ・ジャウイの後にアラビア語を学ぼうとする読者にとっては、マレー語を用いながらもアラビア語の語順、表現になれることができるという利点がある [Hasan 2002: 41]。また、キターブ・ジャウイにはアラビア語の引用が多く、その後でマレー語の翻訳と説明が続く。アラビア語の引用には母音記号が振られているのでクルアーンを読むことができれば音読することはできるが、キターブによっては翻訳が不明瞭であるため、少なくとも教師にはアラビア語の原文を理解する能力が求められる⁶⁷⁾。よりプラクティカルな問題として、古いジャウイ・テキストは誤字や不明瞭な印刷も多く、意味を理解している教師と共に読まないで読み間違いの危険性がある。このようなことから、母語で書かれたジャウイ・テキストであっても、かなりの水準に達するまでは黙読による知識獲得は推奨されないのである⁶⁸⁾。

f. 学習分野

ポンドックで学ばれる学習分野には、法学 (Fiqh)、法源学 (Usul-Fiqh)、倫理 (Tasawwuf)⁶⁹⁾、神

66) Tāj al-Dīn ibn 'Atā' Allāh al-Iskandarī (d.1309) による『箴言集』 (*al-Hikam*) をマレー語訳し解説を加えたキターブであり、*Hikam* または *Hikam Jawi* と題されている。著者名は書かれていないが、トレンガヌのウラマー Abdul Malik bin Abdullah (Tok Pulau Manis) (d.1786) の可能性が高いとされ、1885年に Wan Ahmad bin Muhammad Zain al-Fatānī により校正、出版されて以来複数の出版社から再版され、現在まで広く流通している [Ismail Che Daud 2001: 6-9; Hikam n.d.: 1]。

67) 例えば、多くのポンドックで教えられている *Sayr al-Sālikīn ilā 'Ibādat Rabb al-'Ālamīn (Sair-as-Salikin)* というキターブは Abu Hāmid al-Ghazālī (もしくは Ahmad al-Ghazālī) による *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn* の要約 *Lubāb Ihyā' 'Ulūm al-Dīn* を 'Abd al-Šamad al-Palembānī がマレー語に翻訳し独自の説明を加えた書であるが [al-Palembānī, n.d.: 3]、アラビア語の理解なくしては理解が困難であり、ジャウイしか理解しない学習者はアラビア語に長けた教師について読むことが必要となる。

68) Berkey は、中世の学者の一般的な見解として、黙読による学習は危険とみなされていたとし、さらに西洋においては正書法の確立に伴い黙読が普及したのに対して、イスラームではアラビア語正書法により黙読が可能になったにもかかわらず音読と口頭伝達が明らかに好まれたことの重要性を指摘している [Berkey 1992: 27-28]。

69) タサウフの訳は通常「神秘主義」であるが、特にポンドックの一般学習者向けの内容については心のあり方、

学 (Usuluddin)、クルアーン解釈学 (Tafsir)、アラビア語統語論 (Nahu)、語形論 (Sorof)、ハディース (Hadith)、ハディース用語 (Mustalah al-Hadith)、修辞 (Balaghah)、論理学 (Mantiq) が挙げられる⁷⁰⁾。しかし、このように多様な分野が学ばれるようになったのは1930年代以降のことである。タフシール、ハディース、およびウスール・フィクフが重視されるようになったのは近代改革主義の影響を直接的、間接的に受けた20世紀初頭以降のことである [Hefner 2009; Bruinessen 1995: 18, 29]。もちろん、これらの分野に関する知識を持つウラマーは存在し、一部では教えられていた。ハディースに関しては17世紀からジャウィ訳のハディース集や al-Nawawī の40のハディース (Hadīth al-Arba‘īn) に関する解説書等多様な文献があり、19世紀前半にはハディース学の方法に関する解説書も書かれている [Wan Mohd. Saghir 2000: 79–84]。ただし、ハディース六書が教えられ、あるいは翻訳されたのは20世紀になってからである⁷¹⁾。一説によると、マレーシアではハディース六書が初めて教えられたのは1917年以降のことで、アフガニスタン出身でインドのデーオバンド学院 (Darul Ulum Deoband) で教育を受け、クランタンに移住したトゥ・ホラサーン (Tok Khurasan) によるという [Nik Abdul Aziz 1980: 31]。一方、タフシールに関してはアラビア語の *Tafsīr al-Jalālain* と *Tafsīr al-Bayḍawī* が主流のキターブであったが、後述のようにテキストはアラビア語であり、一般の学習者が理解すべき分野とはみなされていなかった。

以上のことから、18世紀から19世紀にかけて初期のポンドックではタウヒード、タサウウフ、フィクフとアラビア語が主な学習内容であったが、中東・インドの改革運動の影響を受けながら学問分野を広げ、20世紀前半のポンドックでは、現在見られるような幅広いイスラーム学諸分野が教えられるようになったと考えられる。

ポンドックで古くから重視されてきたタウヒード、タサウウフ、フィクフ⁷²⁾ の中でも、フィクフは「最も重要」と説明される。中世のマドラサにおいてもフィクフが最も重要な学習分野であったとされている。例えば Makdisi によると、フィクフは一般に他の分野の基礎として学んだ後に学ぶ分野であり、他の分野に十分通じた上でフィクフを専攻することが最も優れたこととされ [Makdisi 1981: 80–84]、またフィクフを教える教師のみが他の分野の教師と区別された名で呼ばれていた [Makdisi 1981: 153]⁷³⁾。だがポンドックでは、フィクフが重要とされてきたのはいうまでもないが、Makdisi の記述のような形で他の分野と差別化されていたのではなく、「フィクフ」の想定する内容にも差があると考えられる。

ポンドックにおけるフィクフの重要性は、他の分野との関係を考慮したとき、特に初級者に関し

倫理に関する側面が重要であるため、「倫理」としておく。

70) ポンドックの教師等からの聞き取りに基づく先行研究でも、筆者自身のポンドックの教師等からの聞き取りでもこのような分野が列挙されるが、すべてのポンドックで全分野が教えられていたのではない。また、ポンドック滞在経験者からの聞き取りによると、学習者の間では例えば「次は何の講義か」という時など、分野ではなくキターブ名が用いられていた。キターブには分野が明白でないものもあるため、キターブを学ぶ人々に「このキターブはどの分野か」と聞いても即答できないことが多い。

71) ハディースのキターブを記したウラマーの中には、中東などで学び六書のいずれかに関するイジャーズを得た者も少なくないが、翻訳は1931年に出版されたブハーリーとその解説書の訳 *Terjemah Hadits Jawāhirul Bukhārī* (Tuan Husein Kedah (1863–1936) による) が初めてである [Wan Mohd. Saghir 2000b: 78, 95–97]。

72) マレー世界で最も有名なキターブ・ジャウィの一つ *Hidāyatus Sālikīn* には、個人的義務 (fardu ‘ain) とされるイルム (学) には三つあり、それらは (1) ウスールッディーンと呼ばれるタウヒードの学、(2) フィクフと呼ばれるシャリーアの学、(3) タサウウフ学と呼ばれる内面の学、である。ただしそれぞれの分野にそれを知ることが個人的義務の部分があり、例えば (1) については信仰を有効にするアッラーと預言者の性質についてであり、それ以上は集団的義務 (fardu kifayah) である、と述べられている [Palembānī 1996: 15–6]。ジャワのプサントレンにおいて最も重要な分野はフィクフであった [Bruinessen 1995: 113]。ただし、かつてはタサウウフにより重点が置かれていたのに対して、現在 (1980年代) はフィクフの重要性がかつてないほど強調されているという。

73) マドラサの高位の教師には Mudarris と Shaikh がいたが、ただ Mudarris といえはそれはフィクフの教授 (Professor of law) をあらわし、他のクルアーン学、ハディース、文法など他の分野の教師は Sheikh と呼ばれた [Makdisi 1981: 153]。

て強調されていたと考えられる [Matheson and Hooker 1988: 15]。ポンドックで学ばれたフィクフに関するキターブ・ジャウイの多くは、初級者向けの薄いマニュアルであり、その内容もイスラームの宗教儀礼（イバーダート）、より具体的には五行の実践の方法に集中している（例えば、一般に初級フィクフとして分類されるものに礼拝の作法をまとめた *Munyatul Musalli* がある（注 60 参照）。中～上級者向けになると内容がより詳しく、社会的行為規範（ムアーマラート）も含むようになるが、法の見解の導き方を学ぶものではなく、その結論を知るためのものである（例えば、*Maṭla' al-Badrain*⁷⁴⁾75)。

一方、上級者に対する教授に関しては、タウヒードあるいはタサウフに強調点を置いていたトッグルが多い⁷⁶⁾。特にタサウフは、高いレベルの学習者にのみ本当に理解できる高位（tinggi）な学問とみなされていた。タウヒードやタサウフを重視しているトッグルであっても、フィクフについて一定の知識をもたずにこれらの学問を学ぶことは、危険と考える⁷⁷⁾。したがって、ポンドックにおける学習についてフィクフが最も重要と言うとき、それはフィクフの知識が他の分野に比べて高位のものと認識されているためというよりも、それなしには他の学問を学ぶことができない、すべての学習者に必要な基礎という意味だと考えられる。より高度な理解力がないと学べない学問という意味では、タサウフが高位の、あるいは重要な学問となる。

ポンドックのフルタイム学習者にとって欠かせないのは、アラビア語諸学、特にナフ（*nahu*: 統語論）とソロフ（*sorof/saraf*: 語形論）である。これらは「道具学（*ilmu alat*）」と呼ばれ、初級の学習者はまず小さなポンドックであればトッグルに、大きなポンドックであれば先輩学習者やクパラムタラアにナフとソロフを習う。19 世紀末のメッカではフィクフを学ぶ前にまずナフとソロフを学ぶことが求められ、これらの学習は初級者に向けたものだけであった [Hurgronje 1970: 192]⁷⁸⁾。これらの分野は、後述するように、ポンドックの学習の中で最も暗記が重視されていた。

タフシール（クルアーン解釈学）もまた上級者向けの学習とみなされていた [Matheson and Hooker 1988]。タフシールに使用されたキターブは、20 世紀初頭までは *Tafsīr Jalālayn* と *Bayḍāwī* の二つにほぼ限定される [Wan Saghir 2000; Bruinessenn 1995]。 *Tafsīr Bayḍāwī* は 17 世紀末にマレー語に翻訳されたが⁷⁹⁾、多くのポンドックで読まれていたものがマレー語の翻訳かアラビア語かは明らかではない。しかしその後は 1934 年にクダー州出身の Muḥammad Sa'īd bin Umar (d. 1932) によつ

74) *Maṭla' al-Badrain* は Dāūd bin 'Abdullāh al-Fatānī の又甥 Muḥammad bin Ismā'īl Dāūd al-Fatānī (1829-?) [Wan Mohd. Saghir 2000a: 32-3] の著作で、全体としてはフィクフの解説書で前半がイバーダート、後半がムアーマラートを主題別にまとめた形を取り、一部タウヒードが含まれている [Muḥammad bin Ismā'īl 1984]。マレー半島で最も有名なフィクフのキターブの一つで現在まで広く流通している。

75) 13～14 世紀以降のイスラーム世界では、フィクフの営みは、それ以前のウラマーの見解のマニュアル化、あるいはその解説に限られていた [Fazrul Rahman 1982: 45]。

76) このことは、これらの分野に関するマレー・ウラマーによるキターブの多さからもうかがうことができる。Wan Sagir はマレー世界のウラマーによる著作が最も多い分野は神学 (Ilmu Tauhid, Ilmu Kalam, Ilmu Ushuluddin) すなわちアッラーについて知るための諸学問であると述べている [Wan Sagir 2000b: 13]。

77) 例えば、18 世紀末に書かれ、マレー世界で現在まで広く流通しているタサウフのキターブ *Hidāyatus Salikīn* (注 35 参照) には、タサウフこそが現世と来世において益をもたらすものであり、それを学ばない者は罪のうちに死すことになるので、一生かけて学ぶべきものである。しかし学びすぎてもいけない。個人的義務 (*fardu'ain*) である学問分野、すなわちタウヒード (*tauhid/usulddin*)、シャリーア (*shari'i/fiqh*)、タサウフ (*ilmu batin/tasawwuf*) は共に学ばれるべきであると述べている [al-Palembāni n.d.: 5-6]。

78) インドネシアの状況は地域によって異なる。アチェではまずアラビア語文法の基礎を身につけてからキターブを学んだのに対して、ジャワではごく初歩的なアラビア語の知識のみでキターブを読む傾向があった。しかしジャワでも次第にアラビア語の基礎を初めに学ぶ段階が設けられていった [西野 1990: 38-39]。

79) マレー語版は *Turjuman al-Mustafid* という題であるが、*Tafsīr Baidāwī* の方がマレー語の呼称として有名である [Wan Saghir 2000: 37]。しかし、Riddel は *Turjuman al-Mustafid* の一部を *Jalālayn* と *Baidāwī* の双方と比較し、*Tafsīr Jalālayn* を主な参照として *Baidāwī* を一部取り入れる形で編集したものであることを明らかにしている [Riddel 2001: 161, 1984]。

て書かれた *Tafsīr Nūr al-Insān*⁸⁰⁾ が出版されるまでの間、マレー語で翻訳又は執筆され、普及したクルアーン全体のタフシールはないとされていることから、アラビア語で読まれていたことが多いと推察される。このことは、イスラームの最も重要な知識の源泉であるクルアーン全体について、一般のムスリムが理解することが必ずしも必要とされなかったことを示唆している。

前述のように、ポンドックには計画性、組織性を持った「カリキュラム」は存在しない。しかし、上記の各分野、各キターブには一定の望ましい学びの順序がある。まず、フィクフの基本があつてからタウヒード、タサウワフがある。また、アラビア語のキターブを読むことを目指している場合は、まず道具学としてのナフとソロフを学ばなくてはならない。しかし、繰り返し述べてきたように、ポンドックでは、アラビア語が読めない学習者もアラビア語のキターブ読解の講義に参加することが推奨される。初めはわからなくともマレー語の説明を聞き、同時にアラビア語の基礎を学び、少しずつわかるようになればよいのである。逆に、すでにアラビア語が理解できる学習者も、ジャウイのキターブを読む講義にも参加する。イスラームの学びには、実践が伴わなくてはならない。一度学んだ基礎的なことであっても、同じキターブから新たに発見することがある。また、どんな基礎的なことでも、頭では理解できても真に自分の実践として体に染み付くには時間がかかると考えられているのである。

「理解」を表すマレー語は「クファハマン (kefahaman)」であるが、実感を伴う理解は「クスダラン (kesedaran)」という言葉で表される。基礎的なことを学びなおすことは、「理解 (kefahaman)」としては新しいものを得られなくとも、「実感あるいは気づき (kesedaran)」を得ることはできる。基礎的であればあるほど、何度でも学びなおしてそのつど心に焼き付けることが必要となる。ポンドックのような伝統的イスラーム学習の場に典型的な風景は、老人と若者、時に子どもがともに学んでいる様子である。一見不思議に見えるこの光景は、「理解」においてレベルが異なる人々も、同じ講義を聞いてそれぞれのレベルの「実感」を得ることができることを考慮すると、不思議ではない。このため、伝統的イスラーム学習には段階的学習がごく緩やかな形でしか存在しないのである。

g. トググルの講義

一つ一つの講義 (ブンガジアン) は「ハラカ (halaqah: m., ハルカ; halqa: ar. 以後ハラカに統一)」と呼ばれる形式で行われる。ハラカはイスラーム学習の最も古い形式であり、預言者ムハンマドが教友たちに語った時の形式がその原型である。マスジドの一角や個人の家など場所はどこでもよく、教師を囲んで学習者が車座を組み、学習や議論を行う。中世バグダードやオスマン・トルコでは、大きなマスジド (ジャーミー) で行われるハラカで教えるには、カリフやマスジド責任者の許可を必要とした [Makdisi 1981: 14-19; Hurghronje 1970: 180]。マレーシアでは、19世紀末から20世紀半ばにかけて各州のスルタンまたは宗教評議会によって、教授許可証 (タウリア; tauliah) が導入されるまでは、このような教授活動は基本的に自由であった。タウリア導入後も、ポンドックやスラウなど、比較的非公式的な場での教授については事実上自由である場合が多い。

講義には、教師と学習者の組み合わせによりいくつかのバリエーションがある。まず、トググルあるいはそれに次ぐ高位の教師の講義があり、これにはフルタイム・パートタイム双方の学習者が

80) *Tafsīr al-Jalālain*, *Tafsīr al-Baidāwī*, *Tafsīr al-Jamāl* とその他のタフシールを参照して [Muhammad Sa'id 1970: 2] 1927年に執筆され、1934年にメッカで出版された [Mustaffa 2009: 52]。なお、Riddel は、Turjuman al-Mustafid 以降、第二次大戦後までマレー人の学者がクルアーン全体のタフシールを書いた形跡はないと述べている [Riddel 2001: 266]。

参加するキターブ・ジャウイの講義と、フルタイムの学習者を主な対象とするキターブ・アラブの講義がある。前者は後者に比べて参加者が非常に多く、基本的にトッグルがキターブを読み上げ、説明を加える形で進む。学習者にキターブを読ませたり、暗誦など能力を確認したりすることはない。特にパートタイムの学習者はキターブを持たずに聞くだけの場合もあり、メモをとることも少ない。

トッグルの講義はスラウまたはマスジド、すなわち礼拝の場で行われる。ポンドックでは、講義のための特定の場を設けるといふ発想はなく、大きなポンドックで複数の学習の場が必要になる場合も、一つ一つが「スラウ」、学習と礼拝の場とされる。トッグルは同じ高さに座る。通常キブラの側に、キブラの方向を背にして座るが、必ずそうと決まっているわけではない⁸¹⁾。トッグルを半円状に囲むようにして学習者が座る。学習者が多い講義では、トッグルの声が全員に聞こえるように、詰めて座った。女性が一緒に学ぶ場合は、カーテンなどで仕切った空間に座って講義を聞いた。トッグルは小さな座卓を用いたが、学習者は机を用いず、テキストを床やひごの上において講義を聞いた。

学習者の席順は明確には決まっていなかったが、ポンドックに長く学んでいるもの、優秀なもの、トッグルの親族など近い関係にあるものがトッグルのそばに座る傾向にあった。しかし、[Makdisi 1981: 91-2] に描かれているように、最も優秀な学習者が師の最も近くに座り、師から遠いほど優秀でない、あるいは新参の学習者となるという明確な席順に比べると、曖昧なものであった。Makdisi は新参であるが非常に優秀な学習者に対して、自分のそばに座るよう教師が促した例を挙げているが [Makdisi 1981: 91-92]、インフォーマントからはそのような事例は得られなかった。新参の者がトッグルのそばに座ることも可能ではあったが、たいてい年長者に遠慮したり、勇気がなかったりするの、自然に年長者などトッグルと親しい学習者が近くに座る。

講義はキターブを一ページずつ読み上げていくもので「キターブ学習」と呼ばれるが、ここで重要なのは「表紙から裏表紙まで (kulit ke kulit)」と表現される、キターブに書かれていることを「前書き」から一ページも飛ばさずに学ぶ方法である。こうすることによって、過去の権威あるウラマーの教えをそのまま伝えることができるからである。この表現は現在よく近代学校の学びから区別してポンドックの優越性を説明する際に好んで強調され、これに対して近代学校の形式では「ポイントしか教えない (point-point saja)」と表現される。同じキターブを使用するとしても、教師がその好みに応じて内容を選択して教えたのでは、その著者の意図はそのまま伝わらないという考えが根底にある。Berkey は「良い師とは自分の学んだことを、それ以上でもそれ以下でもなく、そのまま伝えることのできるものである」という格言を引用しているが [Tritton 1957: 50 in Berkey 1992: 26]、*“Kulit ke kulit”* という方法の強調は同様の思想に基づいていると考えられる。

キターブは通常行間が狭く、最も一般的な A4 サイズであれば一ページに 35 行ほどが書かれている。このため、1 回約 1 時間の講義で進むのは少なければ 5 行ほど、多くても半ページほどに過ぎない。中、上級で用いられるページ数の多いキターブ（「大きなキターブ (kitab besar)」と呼ばれる）を読み終えるには、毎日読んだとしても何年もかかる。

説明のしかたはキターブ、学習者の組み合わせによって異なる。キターブ・ジャウイを読む場合、教師がまず本文を 1、2 行読み、難しい語があればそれを解説し、説明 (シヤラハン; syarahan) を加える。フルタイムの学習者に向けた講義で、学習者が少ない場合は学習者に読ませ、読み間違え

81) Hurgronje は、Masjid al-Harām のハラカでは、教師はカーバに向けて祈れるよう、カーバの方向を向いて座ったと述べている [Hurgronje 1970: 181] が、マレーシアでは一般に教師が礼拝の導師をした後、そのまま後ろにいた生徒たちに向き直って授業を行うのでキブラに背を向ける形になる。

があれば教師が直し、次に教師が説明を加えることも多い。学習者は説明を必要に応じてテキストの行間に書き込む。これを「ドビツ (dhobit)」⁸²⁾ という。クバラ・ムタラアとの学習はさらに人数が少なく、一度トッグルの講義で読んだことのあるテキストの復習をすることも多いため、より多く学習者にキターブを読ませ、時に要約や説明を述べさせる。一方、トッグルがキターブ・ジャウィをパートタイム学習者に向けて読む場合は、学習者に読ませることはほとんどなく、教師がキターブを読み、説明を加える。説明のしかたも、一般の学習者に向けた場合はより詳細な説明であり、例え話などを多用する。例え話は、預言者や教友たちの歴史的物語であることもあれば、トッグル自身の経験、昔の話、ある人がトッグルに語った話などさまざまである。時に笑い話を含むこともあるが、大笑いをするのではなく、トッグル自身も少しにこりと笑うだけである。話をするのが得意なトッグルの場合、例え話が続いてテキスト自体は2, 3行しか進まないこともある。しかし優秀なトッグルであれば、どんなにたとえ話が多くとも本題からそれることは決してなく、有益な話として心に残るといふ。一方、フルタイム学習者に対する説明では、このように長い例えなどを用いた説明を加えることはなく、理解するのに十分なだけの言い換えで説明がなされる。

アラビア語のテキストの場合は、新しいテキストを読む場合、教師がまずそれを読み、学習者は聞きながらアラビア語の母音記号をテキストに書き込む。あるトッグルの息子であるウスタズ・アジザン (1950年頃～) がトッグルにアラビア語のテキストを用いてナフについて指導をされたときには、以下のような方法であった。ウスタズ・アジザンは14歳の時に、姉と二人でトッグルである父にナフを学ぶように薦められ、毎日イシャー礼拝の後1時間ほどスラウで学習した。学習者は二人だけであったが、周りで30人ほどの他の学習者たちが、講義を傍聴するのみの「ムスタミア」として参加していた。学習ではまず、トッグルが新しい箇所のアラビア語をはっきりと読み上げるので、よく聞いて母音記号を付した。次にトッグルがその意味をマレー語に翻訳した。トッグルはほとんどそれ以上の説明を加えず、理解しないときには他の言葉で言い換えて翻訳をする手法をとった。この日に学習した箇所は、次の日までに完全に読めるようにしなければならなかったので、家に帰ってから必死で復習した。次の日の講義では、トッグルは二人にそれぞれ前の日に学習した箇所を音読させた。一つでも母音の読み方を誤ると、いかめしい顔つきで「ふん」といって誤りを直し、何度も誤りが続くと「目はどこに行ったのだ、耳はどこに行ったのだ」と静かな声で叱った。この例に示されるように、アラビア語のテキストを用いた講義ではその意味よりもまずアラビア語を正確に音読できるようになることが重視される。アラビア語を正確に発音するためには、アラビア語学の正確な理解が必要となり、それなくしては正確に意味をとることができないからである。このトッグルは常に、アラビア語のテキストを自分で確実に読める能力を身につけることを重視していたため、自分の息子に対して特に読み方の厳しい訓練を行ったのである。

ポンドックでは、講義中に質問することや、議論になることはなかった。中世マドラサの研究では、しばしばハラカの中で講義をするウラマーに対する反対意見などが提起され、神学、法学に関する議論などが生じたさまが描かれている。Makdisiはこの議論という方法は、自分でファトワを出せるようになるという最大の目標に達するために最も重要なものであるとしている [Makdisi 1981: 126]。しかし、アイケルマンはこのような議論は、必ずしもイスラーム世界に共通の学習伝統ではないと指摘している。モロッコのモスク大学の事例において、講義の時間中に質問や議論はなく、質問があるとしても講義の終了後に個人的に教師に聞くだけである。議論は数あるイスラーム学習のパターンのひとつに過ぎないと述べている [Eickelman 1978: 502]。また、Messickはイエメンの

82) イエメンでは同じ語 (dhobit) で、前の授業の要約をすることを表す [Messick 1993: 87]。

事例では、テキストを読み上げているときには学習者は聞くだけであるが、説明の後に質問がなされ、議論になることもあったが最終的に教師に合意することが望まれていた例を挙げ、議論を重視するイランと議論のないモロッコの例の中間に当たると述べている [Messick 1995: 88]。

マレー半島のポンドック、インドネシアのプサントレンにおいても、トググルの講義の中で疑問を提示することはほとんどなかった。例えば Badriyah によると、1910年代のパラ州のポンドックにおいて、トググルの講義に対して疑問を提示することはトググルに対する「反抗」とみなされ、質疑応答はなかった [Badriyah 1984: 24]。議論のない別の理由として、トググルは完全に正しいという考え方がある。1940年代初頭にクダーのポンドックで学んだインフォーマントは、トググルに対して質問することは可能であったが、質問する必要はなかったという。なぜなら、「トググルの説明はすでに完璧 (sudah lengkap) であったからそれに何か付け加える必要などなかった」からである。1940年代末のポンドックで学んだインフォーマントによると、トググルに対して質問することは可能ではあったが、講義中に大勢の前で質問する勇気はなく、講義の後に短い質問をするのが通常であった⁸³⁾。質問をすること自体は怖くはなく、トググルは質問に簡潔だが正確に答えたという。

1950年代に学んだあるトググルの息子によると、真摯かつ優秀なトググルたちは学習者が積極的に質問をすることはよいことだと考え、質問されることを喜んでいたという。「質問を嫌がるトググルがいるとすれば、それは質問に答えられないことを恐れているにすぎない」。20世紀前半にイスラーム改革主義が活発化した時、学習者の介入が制限されているポンドックの講義のあり方は批判の対象となり、改革主義に与しないトググルの間にも次第にその部分的影響が広まった。この中で、ポンドックのトググル達も質問を積極的に捉えるようになっていったと考えられる。改革主義の影響の強まる以前のポンドックでは、質問があったとしても講義後に個人的にするのが一般的であったと考えるのが妥当であろう。

h. 暗記

中世中東のマドラサや、近現代の中東、インドのマドラサなどの事例では、その学習において暗記が非常に重視されている様子が報告されている [eg. Makdisi 1981: 99–103, Eickelman 1978: 489–96, Messick 1993: 26–7]。暗記するものの最たるものはクルアーンであり、次にハディース、そして法学やアラビア語文法などが続く。ポンドックの学習においても暗誦は非常に重視されており、それはしばしば改革主義者や現代の研究者によって、考えるプロセスのない画一的な学習とされ批判の対象となってきた⁸⁴⁾。

だが興味深いことに、ほとんどのポンドックではクルアーンの暗誦が重視されていなかった。中世マドラサでもクルアーン暗誦はその学習内容に含まれていないが、それはマドラサ以前に初等段階で行われるためである。ポンドックの場合は、ポンドックに来る以前は前述のようにクルアーンの暗記をしたとしても普通は礼拝に必要ないくつかの短い章以上の暗誦は求められない。

ポンドックで暗誦が重要されるのは、特に初級者のアラビア語の学習であった。Al-*Ajurmīyah* や al-*Risālat al-Faṭanīyah* に代表されるナフのキターブ⁸⁵⁾ が暗記の対象となっていた。また、ソロフに

83) モロッコの事例でも同様の記述がある [Eickelman 1978: 501]。

84) Wagner はモロッコの伝統的イスラーム (クルアーン) 教育の考察の中で、クルアーン学校における暗記のあり方は公立学校におけるそれとは異なる性質を持ち、こうした暗記における思考プロセスについては未だ知られていないことが多く、一般的に言われるように暗記の強調が批判的思考能力を否定すると結論付ける根拠はないと述べている [Wagner 1980: 247–9]。

85) Muḥammad ibn Muḥammad ibn Ājurrūm (d.1323) の al-*Ājurmīyah* (al-*Muqaddima al-Ājurrumīya fi 'Ilm al-'Arabīya*). マレ

についても暗記が重要であり、例えば *Abniyat al-Asma' wa al-Af'al*⁸⁶⁾ はマレー半島北部とタイ南部のポンドックで暗記が義務付けられていた [Wan Saghir 2001: 21]。ナフ、ソロフのキターブには暗記にふさわしいよう韻文で書かれることもあったが [Wan Saghir 2001: 1]、語形変化を一覧表にまとめるなど、そのまま丸暗記しやすいように工夫されたテキストは1930年代までなかったため、前述のトックナリは、学習者のキターブに表を書いて、毎日覚えさせて自ら確認していた [Abdullah al-Qari 2008: 90]。

先行研究と聞き取りによる情報を総合すると、アラビア語以外の分野では暗誦が特別強調されていたということはないようであるが、暗記が不要と言うことではないだろう。優秀なトグルはたいてい強力な記憶力で尊敬を受け、また人々の直面する様々な問題に対応するにはキターブの内容の記憶から答える必要がある。高度の学問を求める少数の学習者は、自主的、個人的努力として暗記をしていたと考えるのが妥当であろう。

i 実践的学習

ポンドックで学んで有能な教師になるためには、時に何十年もの時間を必要とする。一般の学習者にとっては、出身村に帰ったとき最も期待されるのは、礼拝の導師を務められるようになること、そして婚姻、葬儀等の儀礼を取り仕切れるようになることである。礼拝、祈祷 (doa)、ズィクルに関してはフィクフ、タサウウフの初歩的キターブ、祈祷集などのキターブで学ぶとともに、毎日の実践で身につく。また、若い男性学習者は、しばしばトグルについてポンドックの外で行われる葬儀 (jenazah) や婚礼 (nikah) に出かけて礼拝と儀式の手助けをし、主催者から若干の謝礼を渡された。学習者の多くは初歩的なキターブにおける学習に加えて、このような実践を通じた学習によって、出身地に帰ると簡単な儀礼の指導者としての役割を果たした。

j 相互学習と自習

ポンドックでは、学習者は若くとも自立した大人である。「子ども」を区別して、その理解の程度に応じて学習内容を段階別に分け、わかりやすく教えるための技術を開発するという発想は、当然ながら存在しない⁸⁷⁾。したがって、トグルの講義は特に初学者や年少者には理解し難く、知識を身につけるためには、先輩学習者の補助と自習が欠かせない。アイケルマンは1930年代モロッコの伝統的イスラーム学習の場において相互学習が重要であったことを記述し、伝統的イスラーム学習の記述の中ではこの要素がしばしば無視されてきたことを指摘している。それは、イスラームの知識伝達において重要なのは、権威ある教師から学ぶことであるとされていたためである。ポンドックについての研究者の報告も同様に、権威あるトグルと学習者の関係が記述の中心となり、相互学習の要素はほとんど述べられていない⁸⁸⁾。

一語では 'Abdul Qādir bin 'Abdullah Mandailing が *Matan al-Ājrumīyah* の名で1896年に翻訳し、1917年に出版されたものが最初とされ、現在でも広く流通しているが、翻訳者の名前は書かれていない [Wan Mohd Shaghir 2001: vi]。 *al-Risālat al-Faṭāniyah* は Wan Ahmad bin Muhammad Zain al-Faṭānī によって1880年頃に書かれ1908年に出版された。 [Wan Saghir 2001] に収められているキターブの表紙には、「暗記すべきもの」と書かれ、Wan Saghir によると、このキターブはマレー半島北部及びタイ南部のポンドックで暗記の対象となっていた [Wan Saghir 2001: 5]。

86) Wan Ahmad bin Muhammad Zain al-Faṭānī の著作で、 *al-Risālat al-Faṭāniyah* とあわせて一冊のキターブとして出版されている [Wan Saghir 2001: 21, キターブ全文は119-128に収録]。

87) ただしキターブはある程度、読者のレベルを考慮して区別して書かれている [Matheson and Hooker 1988: 47]。

88) Hurgronje はアチェの伝統的イスラーム学習について、組織がルーズで教え方も下手であるのにもかかわらず非効率的ではなかった理由として、学習者の相互学習という伝統があったことを指摘している [Hurgronje 1906: 29; 西野 1990: 44]。

ただし、「チューター」としてのクバラ・ムタラアの実態については頻繁に記述されている。多くはトッグルが指名するチューターとして説明しているが、実際には学習者が自分の必要としている学習を指導できる人を探し、誰でもその教師となることができた⁸⁹⁾。クバラ・ムタラアとの学習はトッグルなどの講義がない時間に、少人数のグループに分かれて行われる。多くはクバラ・ムタラアの住むポンドックに5～10人ほどの学習者が集まって学ぶ。トッグルなどによってグループ分けが決められるのではなく、個々の学習者が、「誰が、いつ、何を教えている」という情報を先輩学習者などから得て、必要に応じて参加する。クバラ・ムタラアとの学習は、トッグルの教えるテキストの復習である場合もあれば、異なるテキストを補完的に学ぶ場合もある。少人数であるため、学習者にテキストを音読させることが多く、質問も多くなる。

このような講義に近い学習だけでなく、相互学習はいたるところで発生する。前述のように、すでに親戚などが先輩として滞在している場合は、一つのポンドックで共に生活しながら学習の指導をしてもらうこともあった。この他、似たレベルの学習者同士と一緒に復習する機会も多かった。夜の礼拝後などに、友達何人かと誰かのポンドックに集まり、皆でテキストを音読しあう。一人が他の学習者に対して音読をすることは、「ムナダ (menadah)」と言った。あるいは、暗記したものを二人以上で確認しあうことは「ムザーカラ (muzakara)」と言った。

トッグルの講義やクバラ・ムタラアと学んだことを身に着けるには、自習が不可欠である。特に暗記の多い初級者のナフ、フィクフなどは自習の時間を多く必要とし、あるいは上級者のアラビア語キターブ読解についても、講義を十分に理解するには自分で予習をしていく必要があった。もちろん、いかに自分の意思でポンドックに学んでいるとはいえ、すべての学習者が勤勉であったわけではないが、後に教える立場になるような学習者は、予習復習を欠かさなかった。前述のトッ・クナリの伝記にも自習の様子が描かれている。トッ・クナリはメッカで学んでいたとき、講義の前に必ずキターブを予習し、教師がするであろう説明を考えた上で、講義にはキターブを持たずに出かけた。講義では耳で聞き (menadahkan telinga)、自分の理解と教師の説明を比較し、理解したことはすべて記憶した。しかし、当時最高の学習の場と考えられていたマスジド・アル・ハラームでさえ、このように学ぶものはほとんどいなかった。まじめな学習者であっても、講義以外の時間にはキターブを開かないこともしばしばであった [Abdullah al-Qari 2008: 45]。

Berkey は自習の際にも黙読は一般的でなかったと述べているが [Berkey 1992: 26]、ポンドックでの自習ではテキストによっては黙読により復習をした。ナフなどの暗記科目、あるいはアラビア語のキターブで読み方を復習する場合は音読をするが、特にジャウィのキターブで学んだ内容を確認する際などは黙読により復習する。1950年代のポンドックで学んだインフォーマントが自らを含んで言うところの「普通の学習者」は、「キターブを少し見て (tengok)」眠りについたが、勤勉な学習者は夜中に起きてスナナ礼拝をし、キターブの予習、復習を行っていたという。

ポンドックでの学習は、すべて学習者の意思にゆだねられている。少なくともトッグルの講義へは参加を義務付けられているとはいえ、出席しなくとも罰則などがあるのはまれである。講義に参加したとしても、そこには一定のレベルの学習者に理解しやすいように教えるという工夫はほぼ存在せず、さらに高いレベルの学習を求めるような学習者は、自主的な復習によって学ぶ。ここで想定されているのは、自分の意思と必要性を持って、積極的に学ぶ学習者であり、教師が

89) Eickelman の事例でも、「モスク大学」に通う新参の学習者が、寮で理想的な先輩を見つけ、部屋を共有して指導をしてもらうよう依頼した [Eickelman 1985: 99]。

興味関心を喚起すべき「子ども」ではない⁹⁰⁾。しかし20世紀以降、次第に「学校」の存在がマレー社会の人々にとって自然なものとなってゆく中で、ポンドックは親が子どもの将来に対する一定の期待を持って子どもを通わせる、「子どもの教育」のための場所として認識されるようになり、このような「大人」としての自主性にゆだねる学習のあり方は「後進的」と捉えられるようになった。このような人々のイスラーム学習に対する認識と要求の変化に応じて、一定の計画に基づく段階的学習と試験による進級制度を取り入れた「マドラサ」がポンドックに変わって一般的になっていく。このとき上述のような学習のあり方は、その根本的認識のあり方とともに大きく変化していったのである。

III. まとめ——ポンドックにおける学びの意味——

ポンドックにおける学びの本質は、それが「制度」ではなく、個人と個人の間で発生するしばしば偶発的な学び、つまりインフォーマルな学びであることにある。中世マドラサ研究などと対照してみると、このようなインフォーマルな性質はイスラーム学習の歴史の中で広く見出されるものであったことがわかる。このことが意味するのは、学習の発生する場がポンドックであれ、村のスラウであれ、教師の個人宅であれ、その学習の根本的性質は変わらないということである。

学習が個人と個人の間で偶発的に発生するもの、すなわちインフォーマルなものであるということ自体は、イスラーム学習のみならず前近代の学習に共通して見出すことができる。例えば、アリエスは、中世フランスで学習者が「子ども」として区別されることがなく、年齢やレベルの異なる学習者が共に学んでいた状況について描き [アリエス 1992]、辻本は、江戸の寺子屋では決まった入学時期も授業時間もなく、生徒が自分の生活時間に応じて自主的に学習するもので、「教師と子どもの関係は制度としての関係ではなく……一種の人格的で個人的な関係だった」 [辻本 1999: 25] と述べている。さらにイリッチは、今から中世の学習様式に戻ることはできないが、現在の「学校化された社会」に変わって、共通の関心を持つ人々が自由に出会い、「偶発的あるいは非形式的な教育」 [イリッチ 1977: 49] が発生しうる「脱学校化された社会」を実現することを提言している。

つまり、ここまで論じてきた伝統的イスラーム知識伝達に見られる「インフォーマル性」自体は、イスラームに独自なものではない。ある時代のある地域における、イスラームの学びの文化的概念について明らかにしようとするとき問題となるのは、実践自体が他の文化と比べて特徴的か否かではなく、イスラームの普遍的伝統と、各地域の文脈の中で、このようなインフォーマルな学びのあり方がどのように意味づけられているかということであろう。

ポンドックの学びは、他の地域の伝統的イスラーム学習と同様に、西洋人あるいは近代主義的ムスリムによって様々に否定的評価をされてきた。例えばポンドックの学びは「限られたアラビア語で一冊の、恵まれた教師であれば数冊の本を教える」 [Gordon 1967: 33] ものでしかなく、「一方的な教授で……学習成果は生徒の能力と努力に依存していた」 [Abdullah Muhammad Zin 2005: 19]。また、トググルに対する態度は「盲目的追従 (taqlid buta) であるとして、近代改革主義者 (kaum muda) によって批判された」 [Roff 1994: 58]。

Eickelman は、中世イスラーム文明において教育は「考えるというプロセスなしに学びうるような、固定的で暗記可能な文句や定型的教義を教えることと一般に認識されていた」 [Hodgson 1974:

90) Awang Had Salleh は、ポンドックの学習者は自分の意思で学びに行き、それはたいてい保護者の意思によって学ぶ世俗的学校と異なると述べている [Awang Had Salleh 1977: 39]。

438 in Eickelman 1978: 489] という Hodgson によるイスラーム学習観を引用し、この「考えるプロセスなしに」という下りには、「理解すること」がその前提となる知識の概念との関連においてどのような意味を持つかにという重要な問題が含まれている、と述べる[Eickelman 1978: 489]。モロッコのクルアーン学校においては、クルアーンを暗記することが目的とされ、覚えたテキストの意味についての明示的説明はされない。モロッコのクルアーン学校における学びの文脈において「理解する (fahm: ar.)」とは、章句について説明できることではなく、適切な場で適切な章句を使うことができるということである [Eickelman 1978: 494]。

翻って本論で記述してきたポンドックを構成する諸要素との関連において、学びの意味はどのように捉えることができるであろうか。Eickelman は「イスラームの影響を受けた諸地域において、宗教知識の文化的理念は著しく一定であった」[Eickelman 1978: 489] と指摘し、イスラームにおけるクルアーンの捉え方との関連で上の「理解」に関する結論を導いているが、その他のイスラームの知識に関する理念と関連させた学びの意味の考察はしていない。以下では本論で描いた伝統的イスラーム学習を、それを成り立たせているイスラームの世界観との関連で理解するための試論として、イスラーム学習と信仰の関係、およびイスラーム学習における権威の伝達、の二つの側面に着目して若干の考察を加えたい。

第一にイスラームの学びは信仰 (イーマーン) および信仰行為 (イバーダ) と切り離すことができない。このことを以下の三点について考えてみたい。(1) 学びがイバーダであるということ。(2) イバーダが学びであること。(3) 学びの意味は信仰の深化と信仰行為の向上によって決定すること。

まず (1) について、知識の追求はすべてのムスリムの義務であり、学びに参加して聞くだけでも褒章の対象となる。信仰の深化につながる学びが価値のある学びであり、礼拝の場であるマスジドやスラウがイスラーム学習の主要な場であったことは、こうした学習観の反映と見ることができよう。説教や学習に参加している人々の言説において、学ぶことはそのものがよき実践であり、それがいかに良いかはしばしば礼拝のよさと比較される。例えば、ガザーリーの引用するハディースに「学びの場 (majlis 'ilm) への出席は千ラクアの礼拝よりもよい」[Ghazali 1991: 19]、つまり学びの場に参加することだけでも褒章 (パハラ; pahala) を得ることができるとされる。理解するかどうかは別として、聴くだけでも pahala を得るのには十分であり、さらに言えば学ぼうという意図 (ニーヤ) だけで実際に参加しなかった、あるいは居眠りをしていた場合でさえ褒賞の対象となるのである。ポンドックの高齢女性などの学びの意味は、こうしたコンテキストで初めて十全に理解することができる。ポンドックに代表される伝統的イスラーム学習の場は、学びの場であり、同時にパハラを得る場とみなされるのである。

(2) について、礼拝や断食といった宗教儀礼は、それ自体が学びの要素を持つ。Kh. Semaan は教育者としての預言者ムハンマドが一日五回の礼拝においてクルアーンの章句を必ず唱えることを制度化したのは、イスラームにおける最初の大衆教育 (mass education) と捉えることができると言う[Semaan 1966: 192]。礼拝は教育であるというこの言説はマレー人の間でもしばしば聞かれる。また、断食月は「マドラサの月 (bulan madrasah)」と呼ばれる。断食月には、日中飲食をしないだけでなく、目が良くないものを見ること、口が良くないことを話すこと、足が良くない場所に行くこと、すべてに注意を払わなくてはならない。「マドラサの月」という例えは、この信仰実践を通じた学びがいかにムスリムの道徳形成にとって重要かをあらわしている。ポンドックにおいて最も重要な実践は、一日五回の集団礼拝であったが、これはそれ自体が信仰を深め、イスラーム共同体 (ウンマ) の一体感を強める重要な学びであるからである。他にもポンドックでは、トッグルを

最良の例として、スンナの礼拝や断食、喜捨等のイバダが一般のマレー社会より多く実践されている。

(3) について、イスラームを学ぶことの意味は、情報としての知識を得るだけでなく、その信仰の強化、「おそれ(恐れ・畏れ)」の深化に結び付けて理解される⁹¹⁾。また、学んだことは実践されなければならない。「理解する」ことは理解(kefahaman)と実感(kesedaran)の二つの概念によって構成される。たくさんのキターブを読んで、書かれていることを理解(faham)したとしても、その重要性を実感(sedar)しなければ本当に意味のある学習とはいえない。逆に、学んだ内容が少なくとも、小さなキターブ一冊を繰り返し学ぶだけであっても、その内容を理解し実感し、実践していればそれはその人にとって十分な意味のある学習といえる。生活全般においてイスラームに基づく実践が強調されているポンドックの環境(suasana)は、この意味での学習を促進する機会を提供している。また、これと関連して、「おそれ」の対象としてのトググルの存在は、学習者が彼との関係を築く中で、アッラーに対する「おそれ」を比喩的に学ぶことにつながっていた。第二に、ポンドックにおける学びを権威の伝達という側面から考えてみたい。ポンドックにおいて学びを意味する語には、「ムンガジ(mengaji)」と「ムナダ(menadah)」があり、両方ともキターブの存在を示唆するとともに、より限定的にはその音読を意味するものであった。ポンドックにおいてキターブが不可欠であったことは、知の固定性、すなわち「学んだことをそのまま伝えること」の重要性と関連する。イスラームにおいて最も重要な知識の源泉であるクルアーンは、一言一句たがわず書写され、さらに朗誦の規則(タジュウィード)に従ってその音声を正しく再現されるべく伝えられている。次に重要な源泉であるハディースもまた、預言者の行いを見た人、言葉を聞いた人の言葉をそのまま伝えるために、伝承の信憑性を検討するハディース学が確立された。その他の学問は、預言者亡き後に発生したさまざまな問題に、クルアーンとハディースの二つの知識の源泉を中心とした解釈を通じて発展したため、「そのまま伝える」ことだけでなく、個々のウラマーの多様な解釈が加わった。しかし、これらの解釈もやがて確立し、その後は再びウラマーの説を「そのまま伝える」ことが学問の中心となっていく⁹²⁾。

このように「そのまま伝えること」が重視される中で、書かれたテキストと口頭伝承はそれぞれ独自の役割を持った。Berkeyの描く中世エジプトでは、「真の知は本ではなく学のある個人からのみ学ぼう」[Berkey 1992: 26]のであり、「口頭での伝達のみが真に正統的」[Berkey 1992: 25]とみなされていた。知識伝達には必ず人が介在し、その伝達の正しさは、伝えてきた人々がすべて正しかったことを示す「権威の連鎖」によって証明されるのである。

「そのまま伝える」ことの重要性は、暗記の重要性と結びつく。Messickが述べるように、母音が表記されないアラビア語においては特に、書かれたテキストは口頭で伝えられるテキストの不完全な一部でしかなく、正しい発音によって暗記されたテキストは完全なものである[Messick 1993: 26]。アイケルマンのモロッコの事例ではクルアーンの暗誦を「知の出発点」[Eickelman 1978: 489]として、次に様々な宗教書を暗記している。暗記を促進するために多くのテキストは韻文で書かれた。しかしマレーシアの伝統的イスラーム学習においては、クルアーンの暗誦は重視されてこなかっ

91) 注35参照。

92) 例えばフィクフの各学派の祖とされるウラマーたちの通説は「フィクフ綱要」として9～10世紀頃には確立し、その後は「綱要」の「注釈」、さらにその「注釈」あるいは「要約」といった形で発展する[中田2003: 12]。中田は、預言者亡き後の人々がイスラーム理解の喪失に歯止めをかけるための努力であるこの学問の展開に、「近代西欧的な『学問の進歩』のイメージを投影することは慎まなくてはならない」と述べている[中田2003: 8]。「そのまま伝えること」の重視は、発展のない状態ではなく、時代が下るにつれて喪失されてゆく知と信仰を、イスラーム史上最善の時代、つまり預言者の時代に少しでも近づけようとする努力として理解される必要がある。

た。キターブの暗誦も一定程度は重視され、韻文で書かれたキターブも存在するが、多くの主要なキターブは暗誦されることを前提としていない。ポンドックの学習において重視されたのは特にアラビア語文法書の暗記であったが、これはアラビア語のキターブを正しく読むためのものであって、知識を「そのまま伝える」ための暗記ではない。

ポンドックの学習において、「そのまま伝える」ことの重視は、暗記よりもむしろ、キターブをはじめから終わりまでくまなく読むことをあらわす「クリット・ク・クリット (kulit ke kulit)」という概念に現れる。このことは、本論で考察対象としている時期にはすでに印刷、出版されたキターブが流通していたことと関連していると考えられるが、印刷テキストと学びの概念の関係については別の検討が必要であろう。ここでは、“kulit ke kulit”の概念から示唆される、権威の伝達のあり方について考察してみたい。

まず、“kulit ke kulit”の概念は、教師の存在の絶対的必要性を示唆する。Berkey はマムルーク期エジプトにおけるイスラーム知識伝達について、教師の伝達するものはテキストに書かれた抽象的な内容そのものよりむしろ、そのテキストを通じて伝えられる個人的権威であると述べている [Berkey 1992: 34; cf. Makdisi 1981:128-9]。この指摘はポンドックにおける学びの意味を考える上で重要である。ポンドックの知識伝達にはキターブが不可欠であるが、それは個人的に読む、あるいは黙読するためのものではなく、教師によって読まれるのを聞く、あるいは教師の前で読んで聞かせるためのものである。“kulit ke kulit”の概念は、教師が一部だけ読んで、後は自習する、という学習のあり方を否定する。Berkey は、学習者が自分で読み暗記することは「危険でスカンダラスな行為とみなされていた」 [Berkey 1992: 30] と述べているが、ポンドックにおいても同様に、教師なしにキターブを読むと「シャイターンがその師になる」といわれるほど危険な行為とみなされていた。このことは同時に、教師に対する絶対的信頼をも意味する。

教師に対する絶対的信頼は、一見矛盾するよう感じられるが、固定的テキストの学びにおけるフレキシビリティの可能性を示唆すると考えられる。アイケルマンが「固定性と暗記を強調する知的伝統は……同時に極めてフレキシビリティを持つことができる」 [Eickelman 1978: 490] と指摘するように、ポンドックにおける固定的テキストの伝達は、教師によって加えられる多様な説明や、実践との関連によって、様々な解釈と理解の可能性を持ちうるのである。テキストの固定的伝達において教師による様々な解説が有意義であるためには、教師が絶対的信頼に足る人物である必要がある。そうした教師の説明は、インフォーマントが語るように、「どんなに多岐にわたっても決してテキストの意図を離れない」。

“kulit ke kulit”の概念はまた、そのキターブに書かれていることの正しさと、その著者への絶対的信頼を示唆する。キターブに書かれていることの一語一語を、権威ある教師が正しく音読することの意味は、著者の声を再現することであり [Messick 1994: 25-6]、その著者の声が「そのまま伝えられる」価値があるということである。一方、ポンドックではイスラームにおいて「そのまま伝える」ことが最も重視されてきたクルアーンとハディースに関しては、暗誦することも、内容に精通することも、中心的地位が与えられていない。このことは、イスラームにおける知識の二大源泉が重視されていないという意味ではなく、キターブの著者、あるいは彼らが翻訳、抜粋した元のキターブの著者、さらにはその師がこれらの原典に正しく依拠していたことに対する絶対的信頼の現われと見ることができよう。

このような権威の伝達という意味を含むキターブ学習の成果として第一に期待されるのは、学んだキターブをさらに他の人々に「そのまま伝える」ことである。単に話を聞くのと異なり、キター

ブという固定的テキストに依拠することによって、正しい理解から「外れることなく (tak lari)」伝達することができる。しかし、キターブ学習は非常に時間がかかるものであり、一般の学習者は薄いキターブを一年以上かけてかろうじて読み終わるのがせいぜいであり、厚いキターブであれば多少集中して学んでも2~3年、あるいはそれ以上かかることもある。さらに教えることができるまでには、何度も読み直す必要がある。

“Kulit ke kulit”の本来の意義からすれば、テキストの全体を読み終わって初めて学習の意味が成立すると考えられるかもしれないが、必ずしもそうではない。一般の学習者がテキストを読み終えなかったとしても、またそれをあまり理解しなかったとしても、自分のキターブを持っている場合には、自分の実践のために参照する方法を学ぶことができる。印刷された宗教書の存在は、必ずしも「読書」の存在とは結びつかない。キターブは教師の権威において読まれるものであり、例えば多くの人々のマニュアルとして編纂されたフィクフのキターブなども、キターブ学習というプロセスを経て初めて自らの実践で参照することができる。さらに、キターブを持っていない「聞くだけ」の学習者についても、たとえ自分の実践にそのまま活かすことができなかったとしても、それを伝達する教師の権威を通じて、キターブを書いた著者の権威、その師、さらにその師、そして預言者ムハンマドとアッラーに至る権威の連鎖を学び、再確認するという意味を持つ。この権威の認識はイスラームにおける秩序の認識につながるものであるならば、キターブ学習に参加するという行為自体がイスラームの世界観を学ぶという意味を含んでいると考えられよう。

以上に示したような学びの意味づけのあり方は、ポンドックあるいは伝統的イスラームの学びがインフォーマルであることと密接に結びついている。伝統的イスラーム学習における典型的な風景とは、さまざまなレベル、年齢の学習者が入り混じって学び、何度も同じことを繰り返す「効率的」とは言い難い学習である。この風景は、近代学校における段階的、発展的学習に慣れた人々にとって異様に映る。しかし、例えば自分の十分に理解できない学習に参加することも信仰行為として、あるいは権威の学習として意味を持つものであり、あるいは逆に自分のすでに学んだ初歩的内容を繰り返し学ぶことにも新たな実感 (kesedaran) を得て実践を改善する上で重要な意味を持つ。そしてこのような意味のある学びは、伝達する権威を持つ個人の教師と個々の意図に基づいて学ぶ学習者の個人間で発生する。伝統的イスラーム学習はこのように捉えたとき、どのような学習能力を持つ人にとっても、人生のどのような段階においても意味あるものであり、限定された人々の「大伝統」の伝達とは異なる⁹³⁾。「いつ入って、いつ出ても良い」いわば需要に応じた宗教知識の供給源としてのポンドックは、こうした学びの需要に応えるものであったといえよう。

イスラーム学習の近代化により、上で描いた性質は大きく変化することになる。もちろん、新しいイスラーム学習を推進した人々は、近代の社会状況への対応とともに預言者ムハンマドの伝統への回帰を目指していた。本論でイスラーム学習をイスラームの「普遍的で不変的な」伝統と結び付けて考察したポンドックの諸要素のいくつかは、彼らにとっては伝統からの逸脱、すなわち「創られた伝統」でしかない。イスラームの学びの伝統は学習の近代化によって失われたのではなく、大きく異なる形で解釈されるようになったということである。ムスリム社会の近代化の中で「学校」の形式によるイスラーム学習あるいは「イスラーム教育」が支配的になっていったことが、イスラームの知識観、学習観の根本的変化とどのように関連するのか。本論で論じた、伝統的イスラーム学習の諸要素は、その変化を理解する重要な出発点となろう。

93) 伝統的イスラーム学習の興味深い点は「大伝統」の担い手となる「学識者」となることを目指す学習者と、その他の一般の人々が混在して共に学びうる点にある [cf. Redfield 1956: 70]。

引用文献

- アリエス, フィリップ 1992 『「教育」の誕生』(中内敏夫・森田伸子訳) 藤原書店.
- 井筒俊彦 1983 『コーランを読む』 岩波書店.
- イブン・ハルドゥーン 2001 『歴史序説 (3)』(森本公誠訳) 岩波書店.
- イリッチ, イヴァン 1977 『脱学校の社会』(東洋・小澤周三訳) 東京創元社.
- 大塚和夫 1989 『異文化としてのイスラーム』 同文館.
- 大塚和夫他(編) 2002 『岩波イスラーム辞典』 岩波書店.
- 佐藤学 1997 「教育という実践」天野郁夫(編) 『教育への問い——現代教育学入門』 東京大学出版会, pp.1-30.
- 辻本雅史 1999 『「学び」の復権——模倣と習熟』 角川書店.
- 中田孝 2003 『イスラーム法の存立構造——ハンバリー派フィクフ神事編』 ナカニシヤ出版.
- 西野節男 1990 『インドネシアのイスラーム教育』 勁草書房.
- 日本ムスリム協会(編) 1982 『日垂対訳・注解 聖クルアーン (改訂版)』 日本ムスリム協会.
- 柳治男 2005 『<学級>の歴史学——自明視された空間を問う』 講談社選書メチエ.
- Abdullah al-Qari bin Salleh. 2008. *Detik-detik Sejarah Hidup Tok Kenali*. Kuala Lumpur: Al-Hidayah Publication.
- Abdullah Ishak. 1995. *Pendidikan Islam dan Pengaruhnya di Malaysia*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka
- Abdul Latif Hamidong. 1989. “Institusi Pondok Dalam Tradisi Budaya Ilmu,” Ismail Hussein *et al.* (ed.) *Tamadun Melayu* (jilid2), Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Awang Had Salleh, 1977. “Institusi Pondok di Malaysia,” in Zainal Kling (eds.) *Masyarakat Melayu: Antara Tradisi dan Perubahan*, Kuala Lumpur: Utusan Publications Distributers. pp.31-49.
- Azmi Omar. 1993. *In Quest of an Islamic Ideal of Education: A Study of the Role of the Traditional Pondok Institution in Malaysia*. PhD Dissertation, Temple University.
- Azyumardi Azra. 1997. “Education, Law, Mysticism: Constructing Social Realities,” Mohd. Taib Othman (ed.), *Islamic Civilization in the Malay World*, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka. pp.141-196.
- . 2003. *Surau: Pendidikan Islam Tradisional dalam Transisi dan Modernisasi*. tr. Iding Rasyidin. Jakarta: Logos Wacana Ilmu.
- Badriyah Hhaji Salleh. 1984. *Kampung Haji Salleh dan Madrasah Saadiah: Salihiah 1914-1959*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Berkey, Jonathan. 1992. *The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo: A Social History of Islamic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1967. “Systems of Education and Systems of Thought,” *International Social Science Journal*, 19(3), pp.338-358.
- Bruinessen, Martin Van. 1995. *Kitab Kuning: Pesantren dan Tarekat Tradisi-Tradisi Islam di Indonesia*. tr

- Abdurrahman Wahid. Bandung; Penerbit Mizan.
- Chamberlain, Michael. 1994. *Knowledge and Social Practice in Medieval Damascus, 1190–1350*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dhofier, Zamakhsyari. 1982. *Tradisi Pesantren: Studi tentang Pandangan Hidup Kyai*. Jakarta: LP3ES.
- Eickelman, Dale. 1978. "The Art of Memory: Islamic Education and its Social Reproduction," *Comparative Education Review* 20(4), pp.485–516.
- . 1984. *Knowledge and Power in Morocco: The Education of a Twentieth-Century Notable*. Princeton and New Jersey: Princeton University Press.
- Doumato, Eleanor Abdella and Gregory Starrett (eds.). 2007. *Teaching Islam: Textbooks and Religion in the Middle East*. Colorado: Lynne Rienner.
- al-Fatānī, Dāūd bin ‘Abdullah. 2006. "Munyatul Musalli," (transliterated Wan Mohd. Shghir Abdullah) in Wan Mohd. Shaghir(eds.), *Munyatul Mushalli Syekh Daud bin Abdullah al-Fatani*, Kuala Lumpur: Khazanah Fathaniyah, pp.27–166.
- al-Fatani, Muhammad bin Ismāil Dāūd. 1984. *Maṭḥa‘ al-Badrain*. Maṭḥa‘at ibn Halābī.
- Geertz, Clifford. 1960. "The Javanese Kijaji: The Changing Role of a Cultural Broker," *Comparative Studies in Society and History* 2(2), pp.229–249.
- Ghazālī, Abū Ḥāmid Muḥammad. 1991. *Iḥyā‘ ‘Ulūm al-Dīn*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Gordon, Sherie. 1967. "Pondok & Our Pesantry," *Intisari* 2(1), pp.32–33.
- Hassan Madmarn. 2002. *The Pondok & Madrasah in Patani*. Bangi: Penerbit University Kebangsaan Malaysia.
- Hefner, Robert. W. (eds.). 2009. *Making Modern Muslims: The Politics of Islamic Education in Southeast Asia*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Hodgson, Marshall. 1974. *The Venture of Islam*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hurghronje, C. Snouck. 1970. *Mekka: In the Latter Part of the 19th Century*. (Monahan, J.H. trans.). Leiden: E.J.Brill.
- Ismail Che Daud, 1991. "Sekolah Pondok di Negeri Kelantan: Satu Tinjauan Umum," in Nik Mohamed bin nik Mohd. Salleh (eds.) *Warisan Kelantan X*, Kelantan: Muzium Negeri Kelantan, pp.1–25.
- . 2001. "Tok Pulau Manis," in Ismail Che Daud (eds.) *Tokoh-tokoh Ulama Semenanjung Melayu* (1) (3rd Ed.), Kelantan: Majlis Ugama Islam dan Adat Istiadat Melayu Kelantan, pp.1–16.
- Ismail Saleh. n.d. *Pondok di Kedah*. Kedah: Perpustakaan Awam Kedah.
- Makdisi, George. 1981. *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Matheson, Virginia and M.B. Hooker 1988. "Jawi Literature in Patani: the Maintenance of an Islamic Tradition," *JMBRAS* 61(1), pp.1–86.
- Messick, Brinkley. 1993. *The Calligraphic State: Textual Domination and History in a Muslim Society*. California: University of California Press.
- Mesut Idriz and Syed Ali Tawfik al-Attas. 2007. *The Ijazah of ‘Abdullah Fahim: A Unique Document from Islamic Education*. Selangor: MPH Publishing
- Muhammad ‘Uthman El-Muhammady. 1984. "Pondok Education as indigenous education," *Jurnal Pendidikan Islam*, Tahun1 Bil.1, pp.52–65.
- Muḥammad Sa‘id bin Umar. 1970. *Tafsīr Nūr al-Insan* (3rd Ed.) vol.1. Bangkok: Maktabat wa Maṭḥa‘at

- Muḥammad al-Nahārī wa Aulādihī.
- Muhammad Shafil bin Abdullah bin Muhammad bin Ahmad Rangkul Langgih Fathani. 2005. *Pelita Penuntut*. (Noraine Abu Trans. Lit.) Kuala Lumpur: al-Hidayah. (al-Zarnurji, *Ta'lim Mutaalim* のジャウィ訳翻字版)
- Nabir bin Abdullah. 1976. *Maahad il Ihya Assyariff Gunung Semanggol 1934–1959*. Selangor: University Kebangsaan Malaysia.
- Muzium Negeri Kedah (eds.). 1996. *Biografi Ulama Kedah Darul Aman* (Jilid 1). Kedah: Muzium Negeri Kedah.
- Nik Abdul Aziz bin Haji Nik Hassan. 1980. “Islam dan Masyarakat Kota Bharu di antara Tahun 1900–1933,” Khoo Kai Kim, *et.al* (eds.), *Islam di Malaysia*, Kuala Lumpur: Persatuan Sejarah Malaysia, pp.18–33.
- al-Palembānī, ‘Abd al-Ṣamad. n.d. *Hidāyat al-Sālikīn*. Cahaya Pernama.
- . n.d. *Sayr al-Sālikīn*. Patani: Matba‘at Ibn Halābī.
- Rahman, Fazlur. 1982. *Islam & Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. Chicago&London: The University of Chicago Press.
- Redfield, Robert. 1956. *Peasant Society and Culture: An Anthropological Approach to Civilization*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Riddel, Peter. 1984. *Abd Rauf al-Singkili’s “Tarjuman al-Mustafid”: a Critical Study of His Treatment of Juz’ 16*, Unpublished PhD. Thesis, Australian National University.
- . 2001. *Islam and the Malay-Indonesian World: Transmission and Responses*. Singapore: Horison Books.
- Roff, W. 1994. *The Origin of Malay Nationalism* (2nd Ed). Kuala Lumpur: Oxford University Press.
- Semaan, K.H. 1966. “Education in Islam, from the Jahiliyyah to Ibn Khaldun,” *The Muslim World*, 56(3), pp.188–198.
- Siti Mashitoh Mahamood. 2006. *Waqf in Malaysia: Legal and Administrative Perspectives*. Kuala Lumpur: University of Malaya Press.
- Syed Masroor Ali Akhtar Hashmi. 1989. *Muslim Response to Western Education: A Study of Four Pioneer Institution*. New Dheli: Commonwealth Publishers.
- Tibawi, A.L. 1972. *Islamic Education: Its transition and modernization into the Arab National Systems*. London: Luzac & Co.
- Tritton, A.S. 1957. *Materials on Muslim Education in the Middle Ages*. London: Luzac.
- Tsubouchi, Yoshihiro. 2001. *One Malay Village: A Thirty Year Community Study*. Kyoto and Melbourne: Kyoto University Press and Trans Pacific press.
- Yamin Samar. 1981. *Pendidikan Pondok di Negeri Selangor*. Bangi: Fakulti Pengajian Islam, University Kebangsaan Malaysia (Unpublished BA Thesis).
- Yegar, Moshe. 1979. *Islam and Islamic Institutions in British Malaya*. Jerusalem: The Magnes Press.
- Wagner, Daniel. A. and Abdelhamid Lotfi. 1980. “Traditional Islamic Education in Morocco: Sociohistorical and Psychological Perspectives,” *Comparative Education Review* 24(2), pp.238–251.
- Wan Mohd. Shaghir Abdullah. 1996. *Hidayatus Salikin: Sheikh Abdus Shamad al-Falimbani* (Jilid 1). Kuala Lumpur: Khazanah Fathaniyah.
- . 2000a. *Penyebaran Islam& Silsilah Ulama Sejagat Dunia Melayu* (Jilid 10). Kuala Lumpur:

Khazanah Fathaniyah.

———. 2000b. *Wawasan Pemikiran Islam Ulama Asia Tenggara* (Jilid 1). Kuala Lumpur: Khazanah Fathaniyah.

———. 2001. *Perkembangan Ilmu Nahu&Sharaf (Ilmu-Ilmu 'Arabiyah) di Dunia Melayu*. Kuala Lumpur: Khazanah Fathaniyah.

Wan Zahidi Wan Teh. 1992. "Pengemaskinian Sistem Pengajian Pondok di Pulau Pinang," in Ismail Ab. Rahman (eds.), *Pendidikan Islam Malaysia*, Selangor: Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia, pp.105-118.

Winzeler, Robert. L. 1975. "Traditional Islamic Schools in Kelantan," *Journal of Malaysian Branch of Royal Asiatic Society (JMBRAS)* 48(1).

著者名なし . n.d. *Hikam Jawī*. Patani: Matba'at ibn Halābi.