

# 仏領西アフリカにおけるイスラーム教育改革の連続と断絶

## ——セネガルとマリの三つの事例——

### Rupture et continuité de l'éducation islamique en Afrique Occidentale Française ——Examen des trois cas au Sénégal et au Mali——

坂 井 信 三

Shinzo SAKAI

はじめに

西アフリカでは、植民地化以後の社会変化の中で住民のイスラームへの改宗が進んだことはよく知られている。その間フランス植民地当局は、イスラーム化の趨勢を押しとどめることはできないという認識をもちながら、イスラームが治安上の不安定化をもたらすことを恐れ、領域内のムスリムを中東のイスラームから隔離してアニミスティックな在来宗教と混交した（とみなされた）Islam Noir「黒いイスラーム」をできるだけ温存しようとする防御的な政策をとった（Cardaire 1956）。一方ムスリムの中からは、すでに数世紀にわたって徐々に社会に浸透していたイスラームを、植民地統治の下で近代化する社会に適合させ、その新しい担い手を育成する必要を自覚する人々が出てくる。20世紀の仏語圏西アフリカのムスリム社会は、こうした二つの相反する動きのせめぎあいの中で形成されていくことになる。

本論では、その過程をイスラーム教育の面から検討してみたい。ここでいうイスラーム教育とは、さしあたり、一定の社会的・政治的条件の下でムスリムがイスラームの信仰者を再生産することをおして信仰を存続、展開させていこうとする活動、として理解しておく。そうした活動としてのイスラーム教育は当然植民地化以前から継続的に存在していたが、しかしまた植民地化とともに新しい方向を模索することにもなった。本論では仏領西アフリカ成立から独立前後までの時期をとおして、上記のような植民地当局のイスラーム政策の下で、ムスリムがイスラーム教育の必要をどのように認識し、どのような形でそれを実現しようとしたか、またその目標はどのように達成され、あるいは達成されなかったのかを検討してみたい。

## 1. 本論の視座

ところで本題に入る前に、ここでの方法論的な立場についてひとこと言及しておきたい。

ローネイとソアレスの“The Formation of an ‘Islamic sphere’ in French Colonial West Africa” (Launay and Soares 1999) は、最近の西アフリカ・イスラーム研究に大きな影響を与えている論文である。それによると、植民地統治下でイスラームが普及した事実は、植民地化以前までの、エスニシティや親族関係、身分など、特定の社会的帰属関係によって決定されるイスラームのあり方とは質的に異なった、一般化された「イスラーム空間」が植民地統治下で出現した事態を示しているという。ハーバーマスの「公共空間」をモデルにしたその主張は大筋として妥当なように見えるが、イスラームの一般化、公共化の要因を植民地下の政治経済体制に還元する議論は少し単純すぎる。

先に著書で詳しく分析したとおり (坂井 2003)、大西洋交易との接続によって西アフリカ内陸の政治経済はすでに 19 世紀後半には変容し始めており、その中でイスラーム／異教という社会的カテゴリー構造の中に位置づけられたイスラームのあり方は変化し始めていた。ここでは詳述しないが、異教王権の下で商業と聖職に特化していたニジェール川中流域のマルカ・ムスリムたちの中からは、特定の民族や職業集団の枠を離れてイスラームを実践し、一般の都市住民にそれを普及させていこうとする動きが出てくる。その動きはフルベ人のジハードによるイスラーム国家建設運動と時期を同じくしており、事実両者の間には、タウヒードの思想を共有して人的・思想的に密接な交流があった。つまり植民地化に先立って、イスラーム的な価値に方向づけられた一般化された社会的・政治的空間の創出はすでに始まっていたというのが、私の考えである。

ところが植民地統治の開始とともに、ムスリムを取りまく経済的・政治的・社会的状況は大きく変化する。その中で信仰者を再生産しつつ信仰を存続、展開させる活動としてのイスラーム教育も、当然深い変化を迫られることになる。

ブレンナーの著書 “*Controlling Knowledge: Religion, Power and Schooling in a West African Muslim Society*” (2000) は、その変化を M. フーコーの用語を使って〈*esoteric episteme*〉から〈*“rational” episteme*〉への移行としてとらえている。エピステーメーとは言説行為の諸関係を秩序づける暗黙の世界観あるいは思考の構造のことだが、彼のいう〈*esoteric episteme*〉とは、「知識を階層的に概念化する秩序であり、その最高レベルの知識は比較的少数の専門家だけにしか利用可能でない。知識はイニシエーション的な形で継承され、信心行の実践と緊密に結びついている。…スーフィー(修行)の霊的な階層が、*esoteric episteme* の内部におけるすべての宗教知識の継承の枠組みを提供している」(Brenner 2000: 18)、そのような構造のことである。それと対比していえば〈*“rational” episteme*〉とは、すべてのムスリムに一般化された形の知識を提供する、公共的な教育システムに支えられた言説行為の秩序ということになる。

植民地統治にともなうエピステーメーの転換というこの議論が、先の「イスラーム空間」の出現の議論と平行するものであることは明らかである。両者は、1980 年代までのジハード論に代わって 2000 年代以降の西アフリカ・イスラーム史研究の主導的なパラダイムになっているといいたいだろう。私はその内容に基本的に反対するつもりはないが、すべての議論がそれに回収されてしまうようなパラダイムのあり方には違和感を覚える。そこで本論では、彼らの研究が提供してくれるデータとアイデアを用いながらも、彼らの関心とは異なる関心から問題を検討してみたい。

その関心とは、ムスリムが一定の歴史的・社会的条件の下で自らの存在をどのように規定し、ど

のようにしてそれを実現しようとするのか、ムスリムがムスリムであろうとする行為に注目するものである。先の著書で私は、異教の戦士王権という非イスラーム的環境においてイスラームを実践しようとしたムスリム商業民に関心を向けたが、この研究でも同様の視点に立って、植民地統治という別の意味で非イスラーム的な環境におかれたムスリムがどのように自己のあるべき姿を規定し、その実現を図ったのかという観点から、イスラーム教育改革のいくつかの試みについて考察を加えたいと思うのである。

## 2. ライシテ政策と「コーラン学校」

もっとも、植民地統治の開始とともにムスリム自身によるイスラーム教育改革が始まったわけではない。歴史的にいうと、イスラーム教育への介入はまず植民地統治の側から始まった。

フランスの植民地統治がセネガルから始まったように、植民地における近代教育もセネガルから始まった。19世紀に統治の拠点があったのはサン・ルイである。当初、サン・ルイに居住するフランス人子弟や混血児の教育は全面的にカトリック修道会経営の学校に任されていたが、19世紀半ばになると、増加するムスリム住民の教育問題がもち上がった。当時の第二共和制政府は植民地での教育を義務化したので、当局は予算不足の中で在来のコーラン学校を公立学校に仕立て直そうとし、1870年にセネガル保護領内のコーラン学校を登録制にしてマラブーには一般教養を含む教員試験を課そうとした。しかしこれはまったく非現実的なプランですぐに放棄されてしまう。コーラン学校でフランス語を教えるという条件でマラブーに小額の補助金を支給するという案に対しても、応募者がなかった。何度か同様の試みが繰り返された挙句、結局マラブーによるコーラン学校は旧来のまま存続することになる (Bouche 1974)。

ところが19世紀末に内陸の平定がほぼ完了し、1895年に仏領西アフリカ植民地 (セネガル、モーリタニア、ギニア、マリ、オートヴォルタ、コートジヴォワール、ニジェールを含む) が成立した後、本国フランスから別の動きが出てくる。それは普遍的な文明化の使命という第三共和制のイデオロギーにそって、本国のみならず植民地でも「無償、義務的、世俗的」な教育を普及させようとする政策である (Little 2005, Sapaëth 2000)。1905年に制定された「教会と国家の分離に関する法律」いわゆる「ライシテ法」は、「共和国はいかなる宗派も公認しない」という原則の下に、長く教育の役割を担ってきたカトリック修道会の影響力を公共の場から排除することを目的にしていた (ボペロ 2008)。

本国はこの法律を西アフリカ植民地でも遅滞なく適用することを求めた。そのためフランス語教育を引き受ける代わりに宗教教育についてはかなりの自由を与えられていたカトリック宣教団は以後規制を受けることになり、代わってフランス語教育は宗教性を排除し階層的に組織された公教育によって推進されることになった (Hardy 1917, Benoist 1987: 11-6120)<sup>1)</sup>。これと連動して、ムスリム住民の教育が再び問題になったのである。

コーラン学校の再編成はすでに不可能と判断されていたので、植民地当局が構想したのは、「メ

---

1) もっとも植民地の教育の実情と外国の宣教団の介入を排除する「国家防衛」的配慮のために、カトリック宣教団に対する「ライシテ法」の適用はさまざまな点で妥協されることになる (Harrison 1988: 61, 坂井 2018)。

デルサ」(Médersa)<sup>2)</sup> という官立の franco-arabe 学校だった。これは若い世代のムスリムに対するマラブーの宗教的影響力を弱めると同時に、親フランス的なムスリム・エリートを養成するという目的で、アラビア語によるある程度の宗教教育とフランス語による一般教育を施す中等教育学校である。こうして1906年から14年までの間に、仏領西アフリカ領内に、サン・ルイの他に四つのメデルサが作られた (Bouche 1974, Pondopoulo 2007)。

官立の学校でイスラームの宗教教育を施すというこの方針は、イスラーム政策としてはムスリム住民の文明化と同時に危険思想の影響を排除する目的をもってだったが、公教育から排除されたカトリック宣教団の目には親イスラーム政策と映り、以後カトリック宣教団は植民地当局に対して反感を強めることになる (Benoist 1987)。

ところがイスラーム教育に介入しようとするメデルサの教育方針はムスリムの側からの警戒心をも招き、かつ教員の能力不足のためにほとんど成果を上げることがなかった<sup>3)</sup>。しかも仏領西アフリカ総督ヴィリアム・ポンティが1911年に行政・司法言語としてのアラビア語の廃止を決定したために<sup>4)</sup>、アラビア語の運用能力をもつ通訳、教員、書記の養成というメデルサの実際上の設立理由も失われてしまったのである (Hardy 1917: 88-92)。

一方当局は外来の危険思想がマラブーをとおして流入することを恐れていたため、コーラン学校の案件はムスリムの治安情報を担当する「ムスリム事情局」(Bureau des Affaires musulmanes)によって処理されることになった。ムスリム事情局の専門家マルティは、コーラン学校を規制すればムスリム住民の反発を招くだけだという判断から、その暗記中心の教授法は教育としては実際上無意味であり純粋に信教的な訓練に過ぎないという理由づけによって、コーラン学校そのものを学校のカテゴリーから外すという解決策をひねり出した。彼は植民地総督あて報告書の結論部分で次のように述べている。「当事者をまったく満足させているこの制度をひっくり返し、あらゆる種類の特権と自由を制限されてひどく傷ついているフランスの [カトリック宣教団の] 学校とマラブーの学校を対抗させ、その結果起こってくるかもしれない有害な社会的結果を修復するなどということは、政策としてまったく拙劣である」<sup>5)</sup>。その結果コーラン学校はこれ以後学校として認知されることなく、治安維持の目的から危険な外来思想の流入を監視するためにマラブーの人別・往來の調査をおこなう以外には放置されることになる (坂井 2018)。

結局本国の政策と植民地の現実とのはざまに、仏領西アフリカではムスリムの教育に対する当局側からの政策的介入は事実上放棄される結果になった。こうして1910年代から第二次世界大戦終結までの期間、コーラン学校から専門的な学者＝スーフィーの養成にいたるイスラーム教育と、初等教育から高等教育 (師範学校、技術学校、医学校など) にいたる植民地の公教育は、制度上まったく切り離されたまま併存関係におかれていたのである。

しかし見方をかえれば、こうしてイスラーム教育が公教育から切り離されたために、逆にムスリムにとってはそこに固有のイスラーム的教育空間が温存されたともいえる。そのためこれが侵害され

2) Médersa という名称は旧仏領植民地で用いられたフランス語で、現在の仏語圏西アフリカではアラビア語を教える私立学校を指して用いられる。

3) ANOM, 14MIOM 1884, série J 94, P. Marty, «La Médersa de Djénné 1917».

4) *Journal Officiel de l'AOF*, n.335, 1911, p.286. «Circulaire au sujet de l'emploi de la langue française de la rédaction des jugements tribunaux indigènes et dans la correspondance administrative».

5) ANOM, 14MIOM 1182, série J 86, P. Marty, «Rapport à Monsieur le Gouverneur Général sur les écoles coraniques du Sénégal», le 20 Novembre, 1913.

ないかぎり、かつフランス語教育が植民地統治下でムスリムの子弟に有利な立場を保証するものであるかぎり、セネガルのムスリムは公立学校か修道会経営学校かにこだわらず、子弟を西欧式の学校に入学させるのをためらわなかった。セネガルの教育史を研究したブッシュによると、1920年代までにはムスリムに対する近代教育は少なくとも男子に関するかぎり、何の問題も引き起こさなくなっていたという (Bouche 1974)。植民地当局は二つの教育制度を交差させようとして何度も失敗し最終的に放棄してしまったが、ムスリムにとっては両方を適宜に使い分けるといふ自由もあり得たのである。

### 3. 新世代のマラブー＝スーフィー

実際、限定的とはいえ両義的な幅のあるこうした自由の状況から、次世代のイスラームの担い手が生まれてくる。1910年代から1940年代は、とくにセネガルでスーフィー教団が目覚ましく成長した時代でもあることを忘れてはならない。

フランスによる征服・平定を経験した19世紀末のスーフィーたちは、よく知られているように、一方ではその統治に服従しながら他方では治安の安定と市場経済の成長という状況下でスーフィー教団の再編成を進め、その中から Amadou Bamba (1850-1927) のマリッド教団, Malik Sy (1855?-1922) のティジャーニー教団, Abdoulay Niasse (1844-1922) のニアセン教団, Hamahullah (1883-1943) のハマウィーヤ教団などが成長してくる (Robinson and Triaud 1997, Robinson 2000, 坂井 2005)。これらの教団の発展は (ハマウィーヤを除いて) フランス植民地当局との協調関係に支えられていたが、組織としての教団の発展を担ったのは、植民地統治下にありながら独自の教育法で養成された第2世代のマラブー＝スーフィーたちなのである。

この研究では植民地統治下で成長したこれらの教団のイスラーム教育について立ち入って論じる準備がないが、いくつかの新しい見方が出てきていることを指摘しておく。

たとえばマリッド教団が農民たちを *daara* という教団組織に編成したことはよく知られている。この信徒の組織化は従来輸出用換金作物生産に対する適応として政治経済的な意味で解釈されてきたが、最近、それをイスラーム教育の面から再評価する研究も出てきている。バブはバンバのアラビア語著作の読解からその教育に関する思想体系を再構成し、彼が「ウォロフ人国家が解体されていく忌まわしい同時代の社会-政治的状況と、もはや社会のための役割を果たせなくなった古典的な教育システムの劣化」に直面して、スーフィー修行の実践をベースに信徒の教育法を定式化し直したこと、そしてその思想を実行に移した次世代のマラブーたちが、"working school" としての *daara tarbiyya* を生み出したことを指摘している (Babou 2003)。

1900年生まれのイブラヒム・ニアス (1975年没) は、ティジャーニーヤの分枝ニアセン教団の指導者アブドゥライ・ニアスの息子である。彼は青年時代に父の下で古典的なスーフィー文献を深く研究し、開祖アフマド・ティジャーニーの終末論的な思想を再解釈して新たなスーフィー的運動を興した。その核心は、恩寵の流れ *fayda* をもたらす秘儀伝授 *tarbiyya* をそれまでのように高度な段階に達した少数のスーフィーに限定するのではなく、男女を問わず希望するすべての一般信徒に短時間で達成させる道を開いたことにある (Seesemann 2010)。カンはそのこの革新が、1920年代末から30年代に世界経済の荒波にさらされたムスリムのスピリチュアルな必要に答えるものだったという解釈を示している (Kane 1997)。

これらの例に見られるのは近代的な意味での学校教育とはちがうが、変化し複雑化する社会的条件に適合した新たなスタイルの信仰生活を送るムスリムを育成し、再生産していく活動という意味ではイスラームの教育改革であることは確かだろう。そしてそれらは、植民地統治下にありながらある程度の自由を保障された隔離状態の下で、伝統的な組織と教義を練り直すことから生み出されているのである。

#### 4. 白人学校で学んだムスリムたち

一方、本人が望むと望まないに関わらず、何らかの形で在来のコーラン学校のイスラーム教育とフランス語の公教育との両方に関わることになったムスリムも少なからずいた。20世紀初頭にそうした経験をした人々の中から、ムスリムのための近代的な学校教育を創出しようとする運動が生まれてくる。ここでは、セネガルの Cheikh Touré (1925～2005) による Union Culturelle Musulmane (UCM ムスリム文化協会)、マリの Saada Omar Touré (1904?～) によるメデルサ開設、そして同じくマリの Amadou Hampaté Bâ (1901-1991) の現地語によるイスラーム教育の試みを見てみよう。

##### a) Cheikh Touré (1925～2005) と Union Culturelle Musulmane

トゥレー族は伝統的に高度な学問研究で知られるジャカンケのマラブーの家柄で<sup>6)</sup>、ティジャーニー教団に属していた。シェイク・トゥレー自身も19歳まで親元にとどまってマラブーを養成する伝統的なイスラーム教育を受けたが、1944年以降遊学のためにサン・ルイに赴いたことから彼の新しいキャリアが始まる。

サン・ルイは、上述のようにセネガルでフランス語教育が始まったところであり、ムスリムを対象にしたメデルサが最初に開校されたところでもある。メデルサ自体はやがて閉鎖されたが、セネガルの首都がダカルに移った後もサン・ルイはセネガル、モーリタニアのムスリムとフランス植民地当局との政治的・文化的な接触交流の重要な場所だった。ここに1949年まで遊学したシェイク・トゥレーは、高名なモーリタニア人ウラマー Muhammad uld Hamidun<sup>7)</sup> に師事し、はじめてムハンマド・アブドゥフなどのサラフィー主義的な著作に接している (Loimeier 2016: 74)。

おそらくこのサン・ルイ滞在をとおして、また第二次大戦終結後の社会状況の下で、彼はフランス語を修得することの重要性に目覚めたのだろう。1949年には自ら望んでモーリタニアのプーティリミットにフランスが開設した Institut d'Etudes Islamiques<sup>8)</sup> に入学し、Etudes franco-arabes の修了証を得た後サン・ルイにもどって自らも école arabo-islamique を開校している (Loimeier 2016: 75)。

6) ジャカンケが発達させた高度なイスラーム教育のシステムについては、Hunter (1977)、坂井 (2003: 227-259) を見よ。

7) この人物は、仏領西アフリカの科学研究の拠点であるダカールの Institut Français d'Afrique Noire の研究協力者でもあった (Loimeier 2016: 74、坂井 2017)

8) この学校は上述のメデルサのひとつとして開校されものだが、1932年に仏領西スーダンの「モール人とトゥアレグ人の現地人指揮官養成のために」再編成され (Harrison 1988: 184)、さらに1953年に「地域の学者を国外に留学させない」ことを目的に Institut des Hautes Etudes Islamiques に改組されている (Brenner 2000: 57)。

1952年、シェイク・トゥレはアルジェリア派遣留学生に選ばれた。もっとも奨学金が打ち切られたため途中で帰国しなければならなかったが、この留学をとおして彼は、アルジェリアの代表的なイスラーム改革団体 AUMA (Association des Uléma Musulmans Algériens) と接触した。AUMA は当時植民地支配に協力するスーフィー教団を批判し、サラフィー主義的な志向性をもつ学校建設を進めていたグループである (Loimeier 2016: 75-76)。

1953年に帰国したシェイク・トゥレは、同志とともに「ムスリム文化協会」Union Culturelle Musulmane (UCM) を設立する。先の論考で明らかにしたように、在来のスーフィー教団は植民地支配下でフランスの「結社法」(Loi d'association) を適用されることなく私的な団体にとどまったが (坂井 2018), 「ムスリム文化協会」は同法に則って正規の法人組織を構成した。こうして植民地統治のシステムの中に位置を占めた UCM は、セネガルの主要都市に二言語使用の franco-arabe 学校を次々に作り、1962年には28校を数えるまでになる。その活動の中心は、公立学校の世俗教育からもマラーブの運営するコーラン学校からも分離した、改革主義的なイスラーム教育を広めることにあった。UCM の綱領には、近代的なイスラーム教育への志向性が明白に表明されている (Brenner 2000: 92 による)。

- ・すべてのムスリムを、男女の別なく、相互によりよく知り合い助け合い、宗教的養成を完成させるために団結させること。
- ・この目的のために、レクチャー、宗教的・芸術的活動、映画、遠足、キャンプなど、近代的な教育と教授法を活用すること。
- ・図書館を作り発展させること、会員のために支部を開設すること、学校を開設し運営すること。
- ・子供の教育を妨げるあらゆる影響と戦うこと。
- ・あらゆる適切な手段を用いて、似非祈祷師、宗教的熱狂、迷信による恥ずべき搾取と戦うこと、すなわちすべての劣悪な影響と実践を除去してイスラームを浄化すること。

UCM は広範な社会運動を視野に入れた目標を掲げ、フランス語の機関紙 *Le réveil islamique* をとおしてセネガル市民社会にその主張を広めた。他方植民地当局に対しては、アラビア語学校の開設、UCM の活動の公的認知、留学生への奨学金の支給、留学から帰った者のための公務員ポストの創設、ムスリム事情局の解体と新たなムスリムの行政顧問制度の創設などを要求して、独立を控えたセネガル社会を揺り動かした (Brenner 2000: 92)。

しかしこうして植民地統治に対して明確な要求を突きつけながらも、シェイク・トゥレが主著 *Afin que tu deviennes croyant* (1957) を含むすべての著作をフランス語で著していることにも注目しておきたい。この事実からわかるのは、UCM の運動がフランス語による公教育の定着を前提とし、その中で成長したムスリム青年層にアラビア語の再教育を施しつつ、運動の新たな担い手として育成することを目指していたということである。これは、上述のように植民地下で無認可の任意団体として活路を見出したセネガルのスーフィー教団が、西欧の印刷技術を活用して大量のアラビア語文書を出版、流通させていた事実 (坂井 2017) ときわめて興味深い対比をなしている。植民地統治によって教育がフランス語による公教育とアラビア語による伝統的教育に二分された結果、イスラーム教育も二つの言語空間に分裂し、乖離してしまっていた。スーフィー教団を批判した UCM が、フランス語を習得したムスリム青年層に対するアラビア語の再教育を目指したことは、彼らが独立期のセネガル・ムスリムにとってのイスラーム教育の課題を、両言語空間の接合にこそ見出し

たことを示唆しているだろう。

#### b) Saada Omar Touré (1904? ~) と私立メデルサの開設

シェイク・トゥレは伝統的教育を受けて青年期に達した後自ら望んでフランス語教育を受けたが、マリのサアダ・オマル・トゥレとアマドゥ・ハンパテ・バはともに少年期にコーラン学校の教育から強制的に引き離されて「白人学校」に入学させられたという経験をもっている<sup>9)</sup>。

アル・ハジ・オマルのジハードとともにセネガルからマリのセゲーに移住してきたトゥレー族は、トゥクロール人のマラブーの家柄である。トゥクロール帝国が1893年にフランスに征服された後も、セゲーはトゥクロール人ムスリムの重要な本拠地として残った。オマル本人によると、彼は父の下でクルアーンを学び始めたが、1922年に強制的に小学校に入学させられることになった。ブレンナーは1977年にオマルにインタビューしているが、ほとんど同じ内容の話を私も1993年に聞いているのでそれをフィールド・ノートから引用しよう（インタビュー：Saada Omar Toure, Segou, 1993/01/10）。

私はフランスの学校に強制的に入れられた。家族はみんな泣いた。近所の人が、誰か死んだのかと見に来たが、人が死んだのではなくて、息子がカーフィルの学校に入れられたと泣いたのだ。父は、フランス語を覚えても決して家で使ってはいけないうい。しかしあるときまちがって、Oui! と答えてしまって、死ぬほど叩かれた。

オマルはフランスの学校に4年間通ったが、上級学校への選別からもれて家に帰り、再びトゥクロール人マラブーのコーラン学校に入ってさらに4年間クルアーンを暗唱をした。

4年たって、父は「お前ももうじきコーランを卒業だ」といった。それに対して私は、「お父さん、あなたの教育はこれでいいのでしょうか?」とたずねた。父は「お前はカーフィルになったのか!」と怒鳴った。「いいえちがいます。説明させてください。私は4年間コーラン学校で学びましたが、一言も話せません。意味も全然分かりません。ところが私はフランスの学校で4年間学び、すっかり話せるようになりました。そのことをいいたかったのです。お父さん、あなたの教育はこれでいいのでしょうか?」。父は怒ってしまって、「どうでもいいからコーラン学校へ行け!」といった。そこで私はさらに2年かけてクルアーンの残りを暗記し、それから少しずつ他の本を学び始めた。一語一語意味をつけていくやり方で、そうやって7年たって、ようやく私は習ったことを全部話せるようになった。

ある夜私は神に「クルアーンの教育がこんなに遅れている理由は何でしょう」とたずねた。そして、メデルサを作ろうと思い立ったのだ。その後私は仕立屋の仕事をしながらさらに9年間 Madani Muntaga Tall<sup>10)</sup> の下で文法、語彙、雄弁術を含むイスラーム諸学を学んだ。

9) 学校教育が長く修道会によって担われてきたセネガルとちがって、軍事的征服にもなって成立した仏領西スーダン(マリ)では現地人教育は軍主導のもと Alliance Française(外国人対象にフランス語教育の普及を図る民間団体)の協力を受けて進められた。予算不足の中、当局は短期間に成果を上げようとして「人質学校」ともよばれるように強制的な手法によって現地の有力者の子弟を生徒にリクルートした (Sapaëth 2000)。

10) Madani Muntaga Tall はアル・ハジ・オマルの曾孫で、オマルが彼の下で学んだということは、彼がスフィーア教団を批判したシェイク・トゥレらの UCM と異なって、あくまでティジャーニー教団の伝統の枠内にとどまって

ブレンナーによるとオマルは1935年までムンタガ・タルの下で勉学を続け、その後1939年にフランス軍に動員されたが敗戦によってすぐに除隊となった。その間彼は独学でアラビア語とフランス語で大量の本を読み、とくに教育に関する書物を研究した。しかし彼はシェイク・トゥレのように官立の franco-arabe 学校で学んだことがなかったので、アラビア語の教科書もカリキュラムも知る機会がなかった。そのため彼は自分でアラビア語文法の教科書を書き、フランスの学校の教育システムを研究して、数学、地理、自然科学などを含むカリキュラムを構想した。その構想は、ブレンナーが指摘するとおり、20世紀という時代をムスリムの子供たちが効果的に生き抜くために必要だと彼が考えた宗教と科学の教育を施すためのものだった (Brenner 2000: 77-78)。

記録によれば彼の学校開設は1948年に許可されている。しかしオマルが独自のカリキュラムで近代科学を含む教育を施そうとしたことは、セグーのマラブーたちから強い警戒と批判の対象となり、大モスクのイマームは彼を扇動者として当局に訴えた。彼らにとってはオマルの教育はもはやイスラーム教育ではなく、カーフィルの教育に他ならなかったのである (Brenner 2000: 78)。

だがフランスの植民地当局からすると、近代的なアラビア語のリテラシーを教えるその教育は治安上の問題をはらんでいた。本論の冒頭で述べたように、当局のイスラーム政策は領域内のムスリムを中東のイスラームから隔離することに重点をおいていた。そのため当局は近代的なアラビア語教育を官立のメデルサだけに限定し、さらに領域内に輸入されるアラビア語書籍、新聞、雑誌の監視にも力を注いでいた<sup>11)</sup>。とくに第二次世界大戦後、1950年代になるとフランスは独立に向かって動く中東の政治情勢に強い警戒心をもち、領域内でのアラビア語の普及を抑え込もうとするようになる。1940年代まで当局はタリーカを介した危険思想の流入という思考図式に則ってスーフィー教団を単位にマラブーの移動・人別調査をしていたが、50年代になると「modernistes」、*«réformistes»*、さらには中東（とくにアズハル）への留学によって改革主義的思想をもち帰ったとみなされた「Wahhabites」、それに反対する「traditionalistes」といった分類項目を用いるようになる (Brenner 2000: 87)。こうした思考枠組みによって、近代的アラビア語教育を目指すオマルの試みは治安上の危険をはらむとみなされたのである。

しかしオマルの学校は多くの妨害、圧力にも関わらず、バマコ、カイなどでの同様の試みと相まって1950年代から独立時にかけて次第に生徒を集めるようになり、独立以後の私立メデルサのモデルになっていく<sup>12)</sup>。

20世紀初頭に植民地当局の側から試みられたアラビア語教育の改革は、上述のように失敗した。その原因はポンドプロが指摘しているとおり、計画自体に内在する矛盾にあったと思われる (Pondopoulo 2007: 63)。つまりそれは、近代的教育法でアラビア語を教授しながらその活用（近代的なイスラーム思想の学習と中東アラビア語圏ムスリムとの交流）は封じ込めようとするものだったからである。それから一世代遅れて20世紀半ばにムスリム自身の側から出てきたアラビア語教育の改革は、アラブ諸国の独立を含む第二次世界大戦後の国際環境の変化を背景に、もはや植民地当局の妨害によっても押しとどめることができないほどの勢いを得ていたのである。

---

いたことを示している。

11) AN, Mi2842,19G24, Circulaire 21/3/1921, «Au sujet de contrôle de la presse et de la librairie arabe», Circulaire 12/1923, «Importation des œuvres arabes».

12) サアダ・オマル・トゥレらが始めた私立メデルサは独立後順調に成長し、2010年にはマリの学校の16%を占めるまでになり、今もなお増加している (Boyle 2014)。

## c) Amadou Hampaté Bâ (1901-1991) と現地語によるイスラーム教育

以上見てきた二つのイスラーム教育改革に対して、アマドゥ・ハンパテ・バは、アラビア語ではなく現地語によるイスラーム教育改革を推し進めようとした点で対照的である。この計画は、アラビア語を教える私立メデルサの発展を抑え込もうとしていたムスリム事情局の思惑と合致したために、植民地当局の支援を受けて実施されることになる。

ハンパテ・バの波乱にとんだ前半生については別稿（坂井 2008, 2016）で詳しく示したのでここでは省略する。ただ彼がバンジャガラでの少年時代に強制的に「白人学校」に入学させられたこと、成績優秀であったために中等学校まで進みその後植民地官吏になったこと、その間少年期のコーラン学校での学習以外にほとんど正規のイスラーム教育を受けた経験がなかったこと、成人後サバティカル休暇を利用してバンジャガラに帰郷したときに、少年時代以来のコーラン学校の師 Tierno Bokar Saalif Tall (1875-1939) の下で、改めてティジャーニー教団のスーフイズムの伝授を受けたことを指摘しておく。

ハンパテ・バのイスラーム教育改革にとって、師であるこのチェルノ・ボカールのスーフイズムとその教育法はきわめて大きな意味をもっていたので、まずその系統と傾向を明らかにしておこう。

チェルノ・ボカールはアル・ハジ・オマルの近親で名門タル家の出身である。しかし彼はトゥクロールの学問伝統ではなく、ジハードに反対の立場に立っていたジェンネのマルカ・ムスリムの下で学び、さらにティジャーニーヤの秘儀伝授に関しては、親族関係上はアル・ハジ・オマルの系統を尊重したものの、信仰上では 20 世紀初頭に植民地当局の弾圧を受けながらセグー周辺のボゾ漁民の改宗を進めたスーフイー、Nyaaro Karamogo (Ibrahima Haidara) からの伝授を重視していた (Brenner 1984: 108)。このニャアロ・カラモゴはイスラームの学問伝統の浅いダフィンの出身で、その点でタル家のイスラーム的伝統にはるかに及ばない周辺的な出自であることに注意しておこう (インタビュー: Al-Mansur Haidara, Segou, 1993/1/12)。

そのニャアロ・カラモゴが学問上の師としたのは、古いムスリムの町ジャの聖者 Alfa Boari Karabenta である。アルファ・ボアリはムスリムの少ない漁民集団ボゾの出身で、19 世紀初めに、古いイスラームの学問伝統を誇るマルカ・ムスリムの学者たちから差別されながら、学問とスーフイーの修行に励んでジャのイスラームを改革し、シェイク・アマドゥとアル・ハジ・オマルの二つのジハードから町を守った人物である。彼は清貧と善行に励むスーフイーとして、一般住民に分け隔てなくバラカを分け与える聖者として、それまで一部のマラブーのリネジに限定されていたイスラーム信仰を多くの農民、漁民に広めたことで民衆の支持を受けた (坂井 2003: 357-410)。

このように名門の出でありながらチェルノ・ボカールが意識して引き継ごうとしたのはタル家一門の学問とスーフイズムではなく、ジハードの時代から植民地支配初期の時代に、一貫して政治的な力に頼らずに一般住民にイスラームを広めようとした在地の学者＝スーフイーたち、それもどちらかといえば周辺的な地位にあった人々の活動だったといえよう。

それとは別に、チェルノ・ボカールのイスラーム実践にはもうひとつの源泉がある。それは 18 世紀にフルベ人のジハードによって成立したギニアのフータ・ジャロンで、タウヒードの教義を一般信徒、とくに女性や子供に広めるために考案されたフルベ語韻文による *kabbe* という教育方法である。ブレンナーによれば、確証はないがおそらくこの教育法を参考に、チェルノ・ボカールはコーラン学校を開いていたバンジャガラの町で、主としてアラビア語のリテラシーを欠いたドゴン人の新改宗者を対象に、簡単な図表と口頭フルベ語によるイスラームの信仰教育法 *Ma'a Din* (アラビア語「信仰とは何か」) を開発していた (Brenner 1984: 79-86, Bâ 1980)。

1933年、ハンパテ・バが30歳をこえて故郷バンジャガラに帰ってきたとき、チェルノ・ボカールはハンパテ・バがその教育法を普及させることを望んでこの *Ma'a Din* の秘儀的教えを伝授した (Ba 1994: 458)。だがその計画はチェルノ・ボカールの死去と当時の政治情勢とのためにすぐには実現できなかった (その間の詳細は坂井 (2016) 参照)。

しかし第二次世界大戦終結と同時に状況が変わる。上述のように私立メデルサによるアラビア語教育の普及に神経をとがらせていた植民地当局は、現地語でイスラーム教育をしようとするハンパテ・バの計画に興味を示した。1951年の仏領西スーダンの年次報告には、「アラブ文化の影響の増大」に対抗して、公立学校で放課後に「チェルノ・ボカールによってバンジャガラでおこなわれていた」現地語での宗教教育を実施する計画が書かれている (Brenner 2000: 106 による)。そして実際に1952年から、ハンパテ・バの計画は対抗-改革運動 (contre-réforme) として当局からの補助金を受けて推進されることになる<sup>13)</sup> (Devey 1993: 109, Brenner 200: 106-108)。

ブレンナーによると、ムスリム事情局は1953年の年次報告書で対抗-改革運動の政治的意味を次のように見ていた。「要するにそれは、公立学校のムスリムの子供に、同年配のキリスト教徒の子供が宣教師から受けている教育をモデルにした宗教教育を施すことである」。そしてその利点として一連の教育的効果の他に、「現今、仏領西アフリカで発展しているアラビア語のプレステイジを傷つけ、それが文化的・政治的領域でもたらす結果を破壊すること」、「(このままでは) 補助金支給を拒絶できなくなるムスリムの私立学校創設を食い止めること」などの政治的効果を上げている<sup>14)</sup> (Brenner 2000: 107-108)。

現地語によるイスラーム教育という対抗-改革運動をカトリック宣教師の宗教教育になぞらえる理由は、宣教師の宗教教育が当初から基本的に現地語でおこなわれてきたという事実にある。19世紀当時のバチカンは、世俗化し脱宗教化する西欧近代文明を断罪して反近代主義の立場に立っていた。そのため宣教師の基本的姿勢は現地人を「西欧化、文明化」することではなく、彼らを外部の文明の「危険と誘惑」から守りつつ「福音化」することにあつた。そのため宣教師は教育言語として現地語を優先していたのである (Bouche 2000)。

もっとも宣教師のそうした反近代化の志向性を、ハンパテ・バが共有していたとはいえないだろう。なぜなら宣教師が現地文化の敵とみなしたフランス語教育は、彼にとってやはり近代化・文明化の不可欠の回路だったからである。実際ハンパテ・バ自身、フランス語にきわめて堪能な現地人の能吏として、1954年当時の仏領西アフリカで最高位の出世を遂げていた人物なのである (中尾 2017: 8)。

13) 彼の *Tierno Bokar, Le Sage de Bandiagara* (1957) も、はじめムスリム事情局の Marcel Cardaire との共著の形で出版され、1980年に単著として再版された。

14) 1993年の私のインタビューでは、サアダ・オマル・トゥレは以下のように話してくれた。「メデルサを潰そうとしてマンジャン大佐 (ムスリム事情局の責任者 Colonel Mangin)、カルデル大尉、ハンパテ・バ、ドゥクレ (ハンパテ・バの対抗-改革運動の同志) が訪れ、『補助金を出すからアラビア語教育をやめないか。神はバンバラ語もフルベ語もお分りになる。ムスリムであるためにアラビア語という反動的な外国語を教える必要はないだろう』と圧力をかけてきた。それに対して自分は、『アラビア語は預言者の遺産だ。売り渡すことはできない。そんなことをしたら永遠に罰せられ、あなたたちも罰を受ける』と答えた。彼らは私を逮捕すると言ってダカールに帰っていった。だがダカールに帰るとマンジャン大佐はフランスに転勤になり、カルデルは飛行機事故で死んでしまった。ハンパテ・バが訪れたという話が事実かどうか確かめられないが、対抗-改革運動に対するオマルの見解がよくわかるエピソードである。

要するに植民地当局はアラビア語教育の普及を阻止するためにハンパテ・バの計画を利用しようとしたわけだが、ハンパテ・バ自身にとっては、現地語によるイスラーム教育にはおそらくもっと積極的な理由があった。そのひとつはもちろん師であるチェルノ・ボカールのイスラーム教育の継承にある。だが同時に、西欧語を書記言語、表現言語として使用する西アフリカ知識人としての自覚から、現地の文化と西欧の文明を両立させる道筋を探ろうとすることも、彼にとっては大きなモチベーションであったにちがいない。

実際ハンパテ・バは、対抗－改革運動と同時期の1951年にユネスコ奨学生としてパリに留学し、1960年代には西アフリカ諸言語のアルファベット化を推進するユネスコのプロジェクトに参画し (Austin 2010)、その成果として1969年にアルファベット化したイスラーム以前のフルベの口頭伝承をフランス語対訳つきで出版している (Bâ et Kesteloot 1969)。こうした姿勢を見ると、彼にとってイスラームの知識を現地語で教育するという計画は、植民地化によって変化し失われていく現地の文化を継承すると同時に、現地文化の中にイスラームを移植していく手段として構想されていたと考えられるのではないだろうか<sup>15)</sup>。

対抗－改革運動自体は、1958年にムスリム事情局の廃止とともに消滅してしまう (Brenner 2000: 125)。だが現地の文化と (西欧とイスラームの両者を含む) 外来の文明の両立という目標は、その後のハンパテ・バの文筆活動を一貫してリードしていく。シェイク・アマドゥのジハードを全面的に口頭伝承によって再構成した研究書 *L'Empire peul du Macina* (Bâ et Dajet 1955) と植民地官吏として破天荒の生涯を送った一人の通訳の伝記的小説 *L'Etrange destin de Wangran* (1973, 1974 年度 Grand Prix Littéraire de l'Afrique Noire 受賞) は、彼のそうした両面的な姿勢を如実に示しているだろう。

つまりサアダ・オマル・トゥレのイスラーム教育の目標が、現実に植民地社会を生きていく青少年に生活と宗教を両立させる実践的な道を授けることにあったとすれば、ハンパテ・バのスコープは西欧の近代文明と中東のイスラーム文明を受容しつつ、アフリカの伝統文化が新たな世界文明に参画する道を探るといった文明論的な射程をもっていたと解釈できるのではなかろうか。その意味で植民地当局の推進するイスラーム教育の対抗－改革運動は彼にとって主戦場ではなく、その失敗は彼にとって必ずしも敗北ではなかったのだといえるだろう。

## おわりに

19世紀末の仏領西アフリカ植民地成立から独立までの65年間、2世代にわたるムスリムの植民地経験は、以上のように決して一様のもではなかった。この研究で取り上げたのは植民地下の1900年代初頭に生まれた人々で、そのキャリアは市井の仕立屋だったサアダ・オマル・トゥレから外国留学を経験したシェイク・トゥレ、そして植民地官吏から国際的なアフリカ知識人に成長したアマドゥ・ハンパテ・バまで、大きな幅をもっている。

彼らはそれぞれの立場で経験した植民地社会の変化に真摯に応えつつ、先行世代のイスラーム教育からの連続と断絶の中で、自ら新しい形のイスラーム教育を生み出しそれを次の世代に受け渡そ

15) 伝統文化の保護に関するこのような文化観を、ハンパテ・バはおそらく民族学者 Marcel Griaul から学んだと思われるが、ムスリム事情局のカルデールも同じくグリオルの指導を受けていた (cf. Devey 1993)。

うとした。その試みはどれも（セネガルのスーフィー教団の教育改革も含めて）、独立後現在に至るまで仏語圏西アフリカのムスリムにとって何ものにも代えがたい社会的・文化的遺産となっている。ただハンパテ・バの試みだけは、そのままの形で西アフリカのムスリム社会に定着することはなかった。とはいえ彼の著書『チェルノ・ボカルの生涯と教え－バンジャガラの賢者』（1957, 1980）は、西アフリカのムスリムが培ってきたイスラーム信仰のスピリチュアリティを、普遍的な文明論的ヴィジョンの下に現代世界に提供するという歴史的な役割を果たしたといえるだろう。

## 付 記

本論は、2017年3月27日に上智大学アジア文化研究所イスラーム研究センターでおこなわれた公開シンポジウム「アジア・アフリカにおける諸宗教の歴史と現状」における発表をもとにしている。このような形で公刊することをご快諾くださった上智大学アジア文化研究所の私市正年教授に感謝申し上げます。

## 引用文献

Austin, Ralph A.

2010 The Medium of “Tradition”: Amadou Hampaté Bâ’s Confrontation with Language, Literacy, and Colonialism, in *Islamic Africa*, 1-2, pp.217-228.

Bâ, Amadou Hampaté

1974 *L’Etrange destin de Wangran*, Union Générale d’Edition.

1980 *Vie et enseignement de Tierno Bokar: le sage de Badiagara*, Paris, Editions du Seuil.

1994 *Oui, mon commandant! Memoire 2*, Paris, Actes sud.

Bâ, Amadou Hampaté et Marcel Cardaire

1957 *Tierno Bokar: le sage de Badiagara*, Paris, Présence Africaine.

Bâ, Amadou Hampaté et L. Kesteloot

1969 *Kaidara: recit initiatique peul*, Paris, Julliard.

Babou, Cheikh Anta

2003 Educating the Muride: Theory and Practice of the Education in Amadu Mamba’s Thought, in *Journal of Religion in Africa*, 33,3, pp.310-327.

Benoist, Joseph-Roger de

1987 *Eglise et pouvoir colonial au Soudan Français, Administrateurs et missionnaires dans la Boucle du Niger*, Karthala, Paris.

ボベロ, ジャン

2008 (2000) 『フランスにおける脱宗教性の歴史』, 三浦信孝, 伊達聖伸訳, 文庫クセジュ, 白水社。

Bouche, Denise

1974 L’école française et les musulmans au Sénégal de 1850 à 1920, *Revue française d’histoire d’outre-mer*, tome 61, n° 223, 2e trimestre, pp. 218-235.

2000 Dans quelle mesure Paris a-t-il voulu diriger l’enseignement colonial? , in *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde*, 25.

Boyle, Helen N.

- 2014 Between Secular Public Schools and Qur'anic Private Schools: the Growing Educational Presence of Malian Medersa, in *The Review of Faith & International Affairs*, 12-2, 16-26.
- Brenner, Louis  
2000 *Controlling Knowledge: Religion, Power and Schooling in a West African Muslim Society*, Hurst & Company, London.
- Cardaire, Marcel  
1954 *L'Islam et le terroir africain*, Etudes soudaniennes, Institut Français d'Afrique Noire, Koulouba, Soudan Occidental.
- Dajet, J. et A. H. Bà  
1955 *L'Empire peul du Macina*, Institut Fondamental d'Afrique Noire.
- Devey, Muriel  
1993 *Hampaté Bâ, l'homme de la tradition*, NEA Sénégal, NEA Togo, Livre Sud.
- Hardy, Georges  
1917 *Une Conquête morale: l'enseignement en A.O.F.*, reprinted in 2005 with Introduction by J. P. Little, l'Harmattan, Paris.
- Harrison, Christopher,  
1988 *France and Islam in West Africa 1860-1960*, Cambridge University Press.
- Hunter, T. C.  
1777 *The Development of an Islamic Tradition of Learning among the Jakhanke of West Africa*, Ph.D. Dissertation, The University of Chicago.
- Kane, Ousman  
1997 Shaikh al-Islam Al-Hajj Ibrahim Niassé, in D. Robinson and J.-L. Triaud (eds.) *Le Temps des marabouts: Itinéraires et stratégies islamiques en Afrique Occidentale Française v. 1880-1960*, Karthala, Paris.
- Little, J. P.  
2005 Introduction, in *Georges Hardy, une Conquête morale: l'enseignement en A.O.F.*, l'Harmattan, Paris.
- Loimier, Roman  
2016 *Islamic Reform in Twentieth-Century Africa*, Edinburg University Press.
- Monod, Théodor  
1950 Un Homme de Dieu: Tierno Bokar, *Présence Africaine* 8-9, pp.149-158.
- 中尾世治  
2017 「イスラーム知識人アマドゥ・ハンパテ・バの軌跡：その歴史的叙述と仏領西アフリカ植民地における口頭と文書」, 「世界の中のアフリカ史の再構築」研究会発表原稿, 2017年3月17日, 於国立民族学博物館。
- Pondopoulo, Anna  
2007 La Medersa de Saint-Louis du Sénégal (1908-1914): un lieu de transfert culturel entre l'école française et l'école coranique?, *Outre-Mer*, 94, n.356-357, pp.63-75.
- 坂井信三  
2003 『イスラームと商業の歴史人類学－西アフリカの交易と知識のネットワーク』, 世界思想社。  
2008 「植民地支配下のエキュメニズム－西アフリカのスーフィーとキリスト教との出会い－アマドゥ・ハンパテ・バとチェルノ・ボカール」, 宮沢千尋編『社会変動と宗教の〈再選択〉』, 南山大学人類学研究所, 風響社。  
2016 「仏領西アフリカ植民地におけるクリスチャンとムスリム－テオドル・モノとアマドゥ・ハンパテ・バ」, 私市正年編『アジア・アフリカにおける諸宗教の歴史と現状』, 上智大学アジア文化研究所・イスラーム研究センター, pp.19-55。  
2017 「西アフリカにおけるアラビア語文書の分布状況——ムスリム・コミュニティにおける文書活動研究の可能性」, 『アカデミア』人文・自然科学編第14号, pp.1-18, 南山大学。

2018 「西アフリカのムスリム社会における宗教性と世俗性——セネガルとナイジェリアにおけるライシテとシャリーア」, 『アカデミア』 人文・自然科学編第 16 号, pp.49-68, 南山大学。

Sapaëth, Valérie

2000 La Mise en place de l'école comme lieu commun d'intervention en Afrique de l'Ouest, in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 25.

Seesemann, Rüdiger

2010 Sufism in West Africa, in *Religion Compass*, 4/10, pp.606-614.