

# ドゥルーズ哲学における「学習」に関する一考察 —『襞—ライプニッツとバロック』における主体と世界の関係を手がかりに—

大藤 渉

## 1 問題の所在

本発表の目的は、フランスの哲学者ジル・ドゥルーズ (Gilles Deleuze, 1925-1995) の『襞—ライプニッツとバロック』における主体と世界の関係を手がかりに、主に『差異と反復』で論じられてきた「学習 (apprentissage)」概念を考察することである。

近年の学習論において、学習を単なる個人の知識や技能の獲得過程ではなく、新たな何かをもたらすことで自己のあり方そのものを変容させるプロセスとして捉え直す動向がある。こうした動向のなか変容の契機を考える上で L. A. ポールの「変容的な経験 (transformative experience)」に関する議論は注目に値する。ポールによれば、これまでに経験してきたどれとも違う「変容的な経験」は、その経験以前にはその後の未来や価値はほとんどわかりえず、しかもその経験の後には自己の認識や価値観が根本的に変容するような経験である。こうした「変容的な経験」をするか否かの選択にあたって、その経験によって自分自身がどうなるのかわかりえない中で、意思決定者としての自己はいかに合理的に選択しうるかが問題視される。この議論を教育関係として捉え直すと、たとえば、教師によって学ぶようにと提示される事柄は、学習者にとってはなぜ学ばなければならないのかわかりえないが、それを学んだ後からみれば、それを学ぶ以前の自分自身にとって必要だったのかわからない、というパラドクスに陥ってしまうことが示される。

しかし、この問題は、教育学において議論されてきたプラトンの『メノン』における学習のパラドクスをふまえると解消される。学習のパラドクスとは、人は自らが探求しているものが何かを知らないとき、いかにしてその人はその何かを探求することができるのかという問題である。このパラドクスに対するソクラテスの解は、すべての学習は魂が生前に得た知識を想起することである、というものである。この解によって、ソクラテスは、自身が教えるべき何かをもっていることや、誰かに何かを教えていることを否定する。ここでは、教師によって学ぶようにと提示される内容は、すでに学ばれてしまっているという想起の問題に回収される。だが、想起によって学習したというソクラテスの主張に対して、ビースタ (2021) は、ソクラテスの身振りにみられるような学習の促進によって人がその内から新しい何かを創出することに対して、教えることが可能になることの重要性を主張し、その意味を教育が可能になることによって根源的に外部から到来するものに求める。

しかしながら、変容の契機を根源的に外部から到来するものとして捉えると、極限的には既成のものを破壊するだけという論理に行き着くのではないだろうか。そしてそこにはある種の危うさがあるのではないだろうか。そこで本研究が着目するのは、ドゥルーズの学習論である<sup>(1)</sup>。というのも、ドゥルーズの学習論が主に展開されている『差異と反復』(1968)

は、後で確認するように、既成の主体や世界が、新しい何かと不意に出会う衝撃によって壊れ続けるという体系を企図してつくられているからである。こうして新しい何かがもたらされ続けるということは、当の学習者にとっては、自我の果てしない崩壊や常軌を逸脱した振る舞いといった、破滅にほかならないことを経験するという危うさを抱えている。外部から到来するものを変容の契機として求めるときに生じる危うさを避けるために、本発表では、『差異と反復』の体系とは異なる体系に「学習」を置き直し、再考することを試みる。

これに加えて、ドゥルーズの「学習」は超越論的経験論のもとで成立しているといわれるが<sup>(2)</sup>、その能力論の枠組みから「学習」が捉えられるときに、ある限界が生じるように思われる。そしてその限界を乗り越えるためには『襞—ライプニッツとバロック』(1988, 以下、『襞』) から「学習」を捉え直す必要があるようと思われる。超越論的経験論における能力論とは、小林 (2024) によれば、同一的な全体に統一されることのない世界の雑多性を生産する自然の力能を捉えることを企図した自然哲学のなかに見ていた思考と感性の関係が展開されたものである。だが、小林 (2024) が指摘するように、能力論の枠組みでは当の高次の思考が何であるのかが積極的に明示されていないため、世界の雑多性という(不)可知の対象を掬い取る論理を提示するという企図を果たしているとは言い難い。能力論から「学習」が捉えられるとき、変容の起点となるものを措定するという問題に陥っているのではないだろうか。能力論の枠組みから離れる著作として、小林 (2024) は『襞』を取り上げている。そこで、『襞』の体系から「学習」を捉え直すことによって、『差異と反復』における「学習」の危うさと限界を避けるかたちで再提示することを試みたい。

そのため、本発表の課題は次の二点である。第一に、『差異と反復』の体系に注目して、ドゥルーズの学習論を再検討することである。この検討を通じて、その学習論が主体と世界の同一性が成り立たないことによる危うさを抱えていることを明らかにしたい。第二に、ドゥルーズの『差異と反復』の体系に代わるドゥルーズの哲学体系として『襞』を取り上げ、その体系における主体と世界の関係を手がかりに「学習」のあり様を考察することである。最後に、こうした検討をふまえて、ひとはそれが何であるか全くわからないものをどうして探求できるのか、という問い合わせに応答する。

## 2 『差異と反復』における「学習」

### (1) 「再認」のモデルと「表象=再現前化」の形式

教育という営みにおいて、学習とは、既成の知識を理解し、定着させる過程であると捉えられることが多い。こうした学習観は、教育という営みにおいて、「わかること」や「正解に辿り着くこと」に対して過度に重きを置く傾向にある。このような学習観をドゥルーズは『差異と反復』において、「知る (savoir)」という概念で表している。ドゥルーズによれば、「知る」とは、「概念の一般性、あるいは解決の規則の平穏な所有だけを指示している」(DR: 214=上 435)。このように、「知る」ことは、あらかじめ体系化された知識を獲得することである。

こうした「知る」ことは、「再認」というモデルと重ねて考えられている。「再認」とは、「同じものとして想定されたひとつの対象に向かって、すべての能力が一致して働くということ」(DR:174=上356)である。すなわち、「再認」は、初めから常に「同じもの」だけを見分けようとしており、見られ、触れられ、想起され、理解されるのは同じ対象だとみなすことである。こうしたさまざまな能力が調和的に協働することを「常識=共通感覚(sens commun)」と呼ぶ。このように「再認」のモデルでは、諸能力の協働の根拠として主体の同一性と、諸能力が共通して向かう対象の同一性が前提とされている。これに加えて、「再認」のモデルが具体的な状況において成り立つために、「良識(bons sens)」が必要とされる。それは、差異や不等なもの、蓋然的なものを祓いのけ、矯正することを前提としている(DR:289-290=下151)。「良識」は、既成の秩序において予測不可能な差異や不等なものを祓いのける「予測」のプロセスとして定義される(DR:292=下156)。こうした「再認」のモデルと「予測」のプロセスが機能することで、たとえば、一方で花として捉えるために不等なものは捨象され、他方で、見られ、触れられ、想起されるところの花は同じ対象としてみなされる。

そして、ドゥルーズは、「再認」のモデルに由来し、それよりもはるかに一般的な「表象=再現前化(représentation)」の形式を提示する。この形式を定義するのは、「同一性の優位」である(DR:1=上12)。この形式においては、差異をそれ自体として「思考」することができず、差異はそこで常に同一性、類比、対立、相似という媒介をとおして考えられることになる。この形式のもとでは、例えば、同一性を介して、二つの対象は同じ〈花〉という概念で理解され、類比を介して、あの花とこの花はどちらも〈美しさ〉から判断される。このように「表象=再現前化」は、抽象的な概念や知識を前提にして、差異や新しいものを把握しようとする。

こうした「再認」のモデルや「表象=再現前化」の形式に支えられることで「知る」ということは成り立つ。しかし、ドゥルーズは、ある経験的な結果として見出された知の秩序に「学習」が従属していること、つまり「学習」が「知る」ということに従属していることを批判的に捉えている(DR:214=上442)。そこで以下では、「知る」ということに対置されている「学習」について確認していく。

## (2)『差異と反復』における「学習」の二つの側面

ドゥルーズは、「学習」には二つの側面があるという。その一つは、「諸能力をそれぞれその超越的な行使にまで高めること」(DR:213=上435)である。ここでいわれる超越的な行使とは、「常識=共通感覚」における諸能力の調和的な協働による能力の経験的な使用ではなく、行使されるようにと各能力に強制するものとの不意の出会いによって、各能力がそれぞれの不調の極致にまでもたらされ、「常識=共通感覚」の観点からは捉えられないものに向かうことである(DR:186=上381-382)。このような諸能力の超越的な行使は、経験的なものを成り立たせる超越論的なものの領域と範囲を探査するという高次の経験論を成り立

たせている。こうした高次の経験論は、超越論的経験論とも呼ばれるが、その問題は、超越論的思考の枠組みそのものを経験的なものから可塑的に変形することにある。

もう一つは「〈理念〉を探査すること」(DR:213=上 434-435)である。ここでいう「〈理念〉(Idée)」は、カントが理念を問題とみなしたことから「問題」とも呼ばれる(DR:218-220=下 11-15)。〈理念〉あるいは「問題」は、それぞれの能力の超越的な行使の対象に先立って、それがどのような条件のもと成立するのかを規定する次元のことであり、「諸能力がそれらの高次の行使に達するための諸条件をもたらすだけ」といわれる(DR:190=上 389)。すなわち、〈理念〉は、超越的な能力の行使によって把握される対象、あるいはそうした能力の超越的な行使が成立する条件を指す概念である。ここで注意しておきたいのは、「〈理念〉は、断じて本質ではない。〈理念〉の対象であるかぎりでの問題は、定理的な本質の側にあるというよりむしろ、諸々の出来事や変状、偶有性の側にある。[...] したがって、〈理念〉の領域は、非本質的な領域である」(DR:242-243=下 59-60)といわれていることである。すなわち、〈理念〉は、本質ではなく、複数の「出来事」や「変状」、「偶有性」といった非本質的なものの組み合わせによって成り立っているとされる。ドゥルーズは、〈理念〉を構成する複数の「出来事」を、概念的な一般性とその個別的な事例という枠組みには収まらない「特異性」あるいは「特異点」とも呼んでいる<sup>(3)</sup>。そして、出来事あるいは特異性は、常に複数的で相互関係的であるとともに、〈理念〉あるいは「問題」の普遍を構成しているとされる。このような〈理念〉を探査する「学習」とは、「〈理念〉を構成しているもろもろの関係=比の普遍に入り込むことであり、それらの関係=比に対応している諸特異性に入り込むこと」(DR:214=上 436)だといわれる。

こうした「学習」を説明するために、ドゥルーズは水泳の例を挙げている。ドゥルーズによれば、「泳ぎを学ぶということは、わたしたちの身体のもろもろの特別な点を、対象的=客観的な〈理念〉の諸々の特異な点との共役的関係に置いて、問題的な場を形成することである」(DR:214=上 436)。この水泳の例によれば、「学習」とは、私たちの身体が、海の〈理念〉の中に入り込むことで、波の実在的な運動に結びつけられ、問題的な場が構成されることである。こうした「学習」は、超越的な行使の観点からすれば、陸の上とはまったく異なる海という「問題」に入り込むことによって、自分自身の身体において「常識=共通感覚」の観点からは捉えられないものを感覚せざるを得なくなり、それを感覚する新しい能力が生じること、あるいは、これまでとは異なる動きを実現することである。

以上のような水泳の例に加えて、ドゥルーズは、外国語の例も挙げながら「学習」について次のように述べている。「泳ぎを学ぶこと、外国語を学ぶことは、自分自身の身体や自分自身の言語の特異点を、別の形態、別の要素の特異点と組み合わせることである。その別の形態あるいは別の要素は、私たちを分解してしまうような存在ではあるが、私たちは、これまで見たことも聞いたこともなかった問題の世界に入り込むことになる」(DR:248=下 70)。すなわち、水泳と外国語の「学習」とは、私たちの身体や言語のまとまりが、未知の「問題」に入り込むことによって、いったん解体されることであり、その中で、自分自身の身体や言語の特異点が、異なる形態や要素の特異点と新たに結びつけられることである。ここから、

「学習」とは、すでに出来上がった知識を単に得ることではなく、新しい「問題」のなかに巻き込まれることを通して、すでに習慣化あるいは秩序化していた身体や言語などのシステムが、別様に組み替えられ変形を繰り返しながら、出会いの空間を構成することといえる。ただし、このような「学習」は、ある種の危うさも抱えている。こうした「学習」の危うさは、各能力の限界を超えることを余儀なくさせる『差異と反復』の体系に起因するようと思われる。そこで、以下では、『差異と反復』の体系を確認し、その体系におかれている「学習」の危うさを指摘する。

### (3) 『差異と反復』の体系からみた「学習」

『差異と反復』においてつくられる体系が企図していたことは、「神のものあるいは世界のものでもなければ、わたしたちのもの、すなわち人間のものでもないような、ある一貫性へのアプローチである」(DR:4=上17)といわれる。その一貫性とは、鹿野(2020)が指摘しているように、「永遠回帰の一貫性」のことである。

永遠回帰の一貫性は、ニーチェが語った「同じものの永遠回帰」を『差異と反復』の文脈に置き直すことによって、あらゆる同一性を排除し、ただ差異だけが反復するという一貫性として提示されている<sup>(4)</sup>。こうした永遠回帰の一貫性のもとでは、同一的なものも類似しているものもその都度、排除されるため、「同じもの」は異なっていく運動の結果としてしか構成されることができない<sup>(5)</sup>。ドゥルーズによれば、「永遠回帰が最高度の思想であるのは、換言すれば、もっとも強度の高い思想であるのは、永遠回帰の極限的な一貫性が、最高度の点において、思考する主体の一貫性、思考される世界、さらに保証する〈神〉のそれぞれの一貫性を排除するからである」(DR:81=上168)。そのため、こうした体系におかれる主体や世界は、異なるものへと絶えず変身すること、言い換えれば、絶え間ない変形の運動であるかぎりで「同じもの」といわれる。

こうした永遠回帰の一貫性のもとでは、先に確認した「学習」をより極限的なあり方として受け取ることを要請するように思われる。すなわち、そこでは、まず共通の尺度や規則を基準として設定し、その次にその枠組みにどの程度到達できたかを測るような学習のあり方は成り立たず、反対に、そのような枠組みをもつことなく、既成の枠組みや限界を超えて、成しうることの果てまで進むことだけが求められるというものである。その過程で「常識=共通感覚」の根拠となっていた主体の同一性と世界の同一性は崩壊し、「学習」は崩壊した〈自我〉や逸脱する運動へと接続される。したがって、「永遠回帰の一貫性」は、ある意味では、ただあらゆる既成のものを破壊するだけの運動を成り立たせる体系を表している。

しかし、ここには教育学のなかにドゥルーズの学習論を受容する際の困難があるようと思われる。なぜなら、『差異と反復』における学習論は、とりわけ「学習」の第一の側面において、能力論的な枠組みを前提とし、その破綻から説明されるため、しばしば死のイメージを伴う極限的な経験が強調されるからである。さらに、こうした経験を説明するとき、ドゥルーズは、薬力学的経験や、目眩のような生理的経験を例に挙げるが(DR:305=下183)、

それは「常識=共通感覚」の破綻を示すことにとどまり、破綻することで行使される各能力の内実は積極的に明示されていない。そのため『差異と反復』の学習論は、「知る」という学習論を批判的に捉える視座としては意義がある一方で、教育学としてその議論を引き受けるには危うさと限界がある。

こうした危うさと限界を回避するために、『差異と反復』における「永遠回帰の一貫性」の体系とは異なる体系に「学習」を位置づけ直すことによって、能力論的な枠組みから描かれる「学習」の第一の側面よりもむしろ、〈理念〉を探査するという「学習」の第二の側面に焦点を当てることを試みたい。以下では、能力論に依拠しない学習論を提示するために、1988年に出版された『襞』を手がかりとしたい。

### 3 『襞』における主体と世界の関係からみた「学習」

#### (1) 『襞』における主体と世界の関係

『差異と反復』において、同一性が絶えず崩壊するというかたちで描かれた主体と世界は、『襞』において、異なるかたちで捉え直されている。そこで重要なのはドゥルーズの哲学体系における出来事の位置づけである。ドゥルーズ哲学において、出来事は、『差異と反復』においても、物事を生み出すポテンシャルの水準で、相互に関係することによって〈理念〉を構成するという役割を果たしていた。『襞』は、こうした出来事の問題をもう一度とりあげて別の方面に発展させることを目指したと言われている (PP : 218=324-325)。こうした出来事の問題の発展は主体と世界の関係をどのように組み換えたのだろうか。そこで以下では、『襞』における主体と世界の関係を確認する。

ドゥルーズは、『襞』において、ライプニッツの理論を紐解きながら、主体をモナドと重ねて捉えている<sup>(6)</sup>。ここでいうモナドとは、世界全体を表現している主体のことである。ただし、世界全体を表現しているといつても、はっきりと現われるのは世界の中のある一部分であるといわれる<sup>(7)</sup>。したがって、ドゥルーズのいう主体（モナド）あるいは魂とは、その暗い底において世界全体を表現しつつも、その包み込まれた世界の一部にある観点から光がさすことによって、何かがはっきり現われると説明される。こうした主体は、一度に世界全体をはっきり表現することはできないが、観点に対応する範囲によって、世界のある部分をその都度、明晰に表現している。ドゥルーズによれば、こうした主体（モナド）と世界は次のような関係にある。

主体が世界にとって存在するためには、世界を主体の中におかなくてはならない。このねじれこそが、まさに世界と魂の襞を構成する。そしてこれが表現に、根本的な特徴を付与する。魂とは世界の表現であるが（現動性）、それは世界が魂の表現されたものだからである（潜在性）。(P : 37=47)

ここでは、主体あるいは魂とは世界の表現であり、世界は主体あるいは魂の表現されたものであるという関係が描かれている。ここで重要なのは、主体は一度現前した世界を対象化して再び現すのではなく、主体それ自体が世界の表現であり、世界は主体に表現されることなく存在することはできないということである。

主体によって表現されるものとしての世界は、ライプニッツの理論から、「考える」や「旅する」のような出来事あるいは述語とされる。ドゥルーズは、述語を、属性と明確に区別することで、「私は考えるものである」のような、述語が主語に帰属する図式を批判する<sup>(8)</sup>。ドゥルーズによれば、「私は旅する」を「私は旅するものである」に還元できないように、「私は考える」という出来事は、「私は考えるものである」に、すなわち、あらかじめ定められた主語と属性という図式に還元することはできない。「考える」という述語は、常に見いだされるような属性ではなく、思考の実現であり、ある思考が主体において現われることである。このように、帰属の図式に関してドゥルーズは、ある主体にとっての述語を属性と捉えることに対して、具体的な状況から切り離されたところで主体の形式や本質をあらかじめ規定するという点から批判している。

以上のような帰属の図式に代えて、ドゥルーズがライプニッツから取り出してくるのは、「地 - 仕方 (fond-manières)」という対である。それは以下のように説明される。「世界そのものが出来事であり、非物体的 (=潜在的) 述語として、一つの地〔底〕にほかならないそれぞれの主語の中に包摶されているにちがいない。そこから各々がその観点に対応する仕方を抽出する (諸々の相)」(P: 72=92)。ここでは、まず世界そのものが出来事あるいは非物体的 (=潜在的) 述語といわれている。そして、主語すなわち主体は、世界そのものとしての出来事が浮かび上がってくるための地といわれる。ここで重要なのは、主体において、出来事が浮かび上がるには、その出来事を映し出す観点に対応する「存在の仕方 (manière d'être)」を取り出さなければならないということである。つまり、自らの観点に即した仕方を取り出すことによって、世界の「諸々の相 (aspects)」は表現される。地としての主体は、形式や本質によってあらかじめ現われ方を限界づけられているのではなく、むしろ、様々な仕方によって自らの内にすでに包摶されている出来事を実現することによって、世界の一つの相から別の相に移り続ける。このように出来事を自らの内から取り出すというとき、その動機は、選択肢のように「客体化」されるものではなく、「欲することを欲すること」ができるかのように「二重化」することもできない (P: 94=122)。そうではなく、主体はみずから固有の諸々の動機を作りだし、潜在的な出来事は仕方の自発性によって生じるといわれる。

## (2) 『襞』における身体と世界の関係

先に確認したように、ドゥルーズのいう主体と世界の関係は、主体を世界が浮かび上がってくるための地としながら、その地において潜在的な、世界そのものである出来事がある仕方によって一つの相として実現されるという関係で考えられている。『襞』においては、こうした地としての主体における世界の実現は現働化と呼ばれるが、世界の実現には、身体に

おける実在化もまた必要であるといわれる。「学習」を再考するにあたって、とりわけ水泳の例を考慮するならば、身体と世界の関係について確認しておくことが必要であろう。そこで以下では、身体において世界がいかに実在化されるのかについて確認する。

身体における実在化は、ドゥルーズによれば、次のように述べられる。

身体が実在化するということは、身体が実在的であるということを意味しない。魂において現動的なもの（内的作用あるいは知覚）を、何かが身体において実在化するかぎりで、身体は実在的に生成する。われわれは身体を実在化するのではなく、魂において現動的に知覚されたものを、身体において実在化するのである。身体の実在性とは、身体における諸現象の実在化ということである。（P：163=207-208）

このように、身体それ自体は実在的ではない。実在化されるのは、魂において現動的に知覚されたものであり、その実在化されたものが身体と呼ばれる。すなわち、モナドにおいて現動的なもの、あるいは諸現象が身体において実在化するかぎりで、身体は実在的になる。それゆえに、身体は一般的に考えられるような境界をもっているわけではなく、主体において現動的に知覚されたものが変化するのに応じて、身体もまたその都度一つでありながら、その構成要素が流動的に入れ替わりつづける。

このような身体に関する転換は、一般的には区別される「私の身体」とその外部の物という境界を固定化するのではなく、身体の境界自体を曖昧にする。それゆえ、「私、モナドは、私に所属するものの圏域において、私に所属しない何か、私に無縁である何かの刻印を見出す。こうして私は、異分子も私も属している客体的な〈自然〉を構成することができる」（P：143=183）。すなわち、身体は、あらかじめ境界づけられているわけではなく、むしろ、その構成要素は、知覚する器官と、「異分子（étranger）」でもあるようなその知覚を刺激するものやその器官によって集められた様々な物質も含んでおり、それらは、知覚の移り変わりによって、消え去ったり、置き換えられたりしながら流動的に変化する。こうした様々な身体とその流れからなる客観的に実在的な世界としての「客体的な〈自然〉」は、様々なモナドを構成要素とし、それぞれのモナドが身体を通じて出会う場であり、各モナドの知覚の移り変わりに応じて形作られては解体されるといえるだろう<sup>(9)</sup>。

以上のように、世界は、主体における現動化と身体における実在化という二重の過程によって実現される。こうした主体と身体の間の接続において、ライプニッツの微小知覚論が取り上げられる。先に確認したように、モナドとしての主体は世界全体を含みこんでいるが、モナドは有限で、世界の方は無限であるため、各々のモナドは世界全体を漠然と混雜としか表現することはない。世界はそれを表現するモナドの外には実在しないので、世界は各々のモナドのなかに、「無限に小さい現実的要素」として包摂されている。すなわち、世界とは、「対象なき微小知覚、幻覚的な微細な知覚」（P：115=149）である。この諸々の微小知覚が私たちの明晰かつ判明な意識状態を構成すると同時に、一つの知覚から別の知覚への移行そのものだといわれる。しかし、微小知覚と意識的な知覚との関係は、部分の集合が全体に

なるというような関係ではなく、「凡庸なものと、顕著なものあるいは注目すべきものとの関係」であるとして、海の音が例として挙げられる（P：117=151-152）。海の音が意識的に知覚されるためには、少なくとも二つの波が、生まれつつ、かつ異質なものとしてかすかに知覚され、それらが、他よりも注目すべき知覚となる微分的関係の中に入らなくてはならない。微小知覚のレベルはざわめきや目眩ともいわれるが、現前する知覚に統合されることのない微小知覚が常に存在することによって、ある闘を越えたとき「何だ、そうだったのか」という気づきも得られる。このように、微小知覚が微分的関係におかれることで現動化される知覚と、こうした現動的な知覚を実在化する運動という二重の過程によって世界は実現される。

それでは、こうして実現される世界そのものはいったい何から成り立っているのだろうか。ドゥルーズによれば、それは、それら二重の過程においては現動化も実在化もされず、決して到来することなく、しかも実現されることを絶えず待ち続ける「出来事の部分」である（P：141-142=180-181）。すなわち、世界をなす出来事は経験的にはどこまでも実現し尽くすことのできないポテンシャルとして考えられている。それゆえ、ドゥルーズは、現象よりもむしろ出来事にむかい、カント的な条件づけを、超越論的な現動化と実在化という二重の操作で置き換えるライプニッツの超越論的哲学に重きをおく（P：163=208）。こうした世界に対する主体と身体の関係は、「学習」概念にどのような影響を与えるのだろうか。

### （3）『襞』の体系からみた『差異と反復』の体系

それではこのような世界に対する主体と身体の関係は、『差異と反復』の体系が抱えている危うさをどのように回避することができるだろうか。以下では、『襞』の体系から「学習」を再考する。

『差異と反復』における水泳の例では、「学習」とは、諸能力の協働が、新しい状況、すなわち水中に入り込むことによって、一度解体され、そこで超越的に行使される当の能力と、その能力によってのみ捉えられることが可能な対象が発生することを意味していた。それゆえ、『差異と反復』の「学習」は、しばしば既成の主体と世界の同一性の排除や既存の能力の限界を越える、というように変容の前後が過度に強調されていた。

しかし、『襞』の体系から考えるならば、そもそも「学習」が生じる前提には、諸々の微小知覚があり、わたしたちはそれ自体では目眩を起こすような状況のなかにすでにつねに入り込んでいる。水泳の例を、習慣化された日常的な場とは異なる水中という支離破滅な状況におかれることを表す比喩的な例として考えるならば、「学習」には、目眩のような経験によって諸能力の協働が解体されることは必ずしも必要ではなく、そもそもわたしたちは「学習」しなければ、はっきりと意識されないままに包摂されている微小知覚によって目眩を覚えるような状況におかれているといえる。そして、諸能力が解体されたときに見出されるのは超越的な能力に応じた対象ではなく、そもそもあらかじめ対象が存在することもない。対象は、経験に先立って与えられているわけではなく、主体という地において世界が現

働化する結果として、すなわち微小知覚の間に確立される関係の産物として見出されるものとなる。

このように考えると、「学習」において新しい何かとの不意の出会いというとき、それは既成の主体の外部から到来するわけではなく、主体の破壊的な断絶を経ることを条件とする必要もない。『襞』においては、主体の内にはすでにつねに、無数の微小知覚が存在する。そして、諸々の微小知覚は、それ自体では目眩をおこすように統一性をもたないが、主体において微分的関係の精神的統一性を受け取り、また関係の相互的規定の度合いを受け取ることによって、可変的な統一性をもつ。それゆえ、『襞』の体系に置き直された「学習」は、主体という地において世界をいかに実現するかという存在の仕方に関わる。だが、そこでは『差異と反復』に見出される能力の経験的な使用と超越的な行使という区別は前提とされることなく、それ自体では目眩を起こしてしまうようなある状況のなかでどのように存在するか、ということだけが問われている。このように考えると、『襞』の体系における「学習」は、出来事としての〈理念〉を探査するという側面を残しながらも、超越的な行使ではなく、存在の仕方の移り変わりに関わることといえる。

#### 4. おわりに

本発表では、ドゥルーズの『襞』における主体と世界の関係を手がかりに、『差異と反復』の体系におかれた「学習」の危うさと限界を避けるかたちで「学習」のあり様を考察した。この検討を通して再考された「学習」において重要なのは、まず多数多様な出来事あるいは諸々の微小知覚があり、わたしたちはそれ自体では目眩を起こすような状況のなかにすでにつねに入り込んでいるということである。こうした状況のなかで、ある存在の仕方を取り出すことによって、複数的な出来事からなる世界は、その都度、一方では地としての主体において現働化され、他方では身体において実在化される。したがって、『襞』の体系では目眩を起こすような状況からどうにかして現前をつくりだすことが重要視されているといえる。本発表では、『差異と反復』において〈理念〉の探査として提示された「学習」を引き継ぎつつ、それを能力論に準拠せず、存在の仕方の移り変わりに関わることとして提示した。

このように再提示した「学習」をふまえて、ひとはそれが何であるか全くわからないものをどうして探求できるのか、という問いを考えるならば、それは、まず多数多様な出来事あるいは諸々の微小知覚といった世界の雑多性があるからだといえる。そして、新しい何かが外部から内部に到来するという論理は、『襞』における「学習」では、既成の主体の崩壊を導くことはない。なぜなら外部と内部は、相互に独立しているのではなく、海の〈理念〉といった無意識的な場において、たえざる相互作用をしながら共存しているからである。こうした相互作用の結果として、新しい何かがもたらされているという意識的な知覚が、または新しい何かとしての出来事が、地としての主体に現われる。

本発表では、このように変容のプロセスを捉え直すことによって、「学習」に関して、既成の主体や世界が崩壊することを過度に強調するのではなく、むしろ、経験的にはどこまでも実現し尽くすことのできないポテンシャルとしての世界をどのように実現するかに焦点を当てた。ただし、ドゥルーズは、『差異と反復』において「学習」がある「方法 (méthode)」に従属することを批判的に捉えている。そのため、世界を実現する「仕方 (manière)」を前もって規定することはドゥルーズ哲学において前提にすることは難しいようと思われる。今後は、このような視座がもつ意義と限界について考察を深めていきたい。

## 註

- (1) ドゥルーズの「学習」は、『プルーストとシーニュ』(初版の刊行は 1964 年) と題されたプルースト論において登場し、その後、主著の一つである『差異と反復』(1968)において論じられた。ドゥルーズの学習論に、教育学的な示唆を読み取ろうとする研究の多くは、すでに出来上がった主体が既成の知識を獲得する営み、すなわち「知る」という学習観を批判的に捉えつつ、ドゥルーズ的な「学習」や「思考」の側に注目してきた。たとえば、「学習」を、新しいもの、異なるもの、他なるものとの出会いによって衝撃を受け、そこで出会う「徵候」を読み解くことで、新しいものをその新しさのままに理解する経験と捉える研究 (Bogue : 2004)、あるいは、「思考」を引き起こすのは、「常識=共通感覚 (common sense)」を涵養する教育ではなく、意味を成すことを中心とする教育の側にあると捉える研究 (Snir : 2018) が挙げられる。これらの研究は、既成の知識や秩序を前提に教育を構想するのではなく、むしろそれらを破るようなものとの出会いに教育の可能性を見出そうとしている。いずれの研究もドゥルーズ哲学の「学習」や「思考」に、これまでの学習観を批判的に検討するための新しい観点を提示しようとしてきたといえるだろう。ただし、こうした先行研究では、「学習」が『差異と反復』の体系におかれていることから生じる問題点については十分に検討されていない。
- (2) 「学習」は、山森 (2013) によれば、『差異と反復』において提示された超越論的経験論のもとで成立している。超越論的経験論では、常識的な諸能力の協働が解体され、各々の能力がその限界を越えて超越的に行使されることによる高次の能力の発生が問題とされる。こうした超越論的経験論における能力論では、例えば、思考することしかできない対象を思考する能力の発生が問題となる。
- (3) 〈理念〉そのものを規定することが必要になるとき、その構成要素である偶有性や出来事の集合の関係についての問いは、ドゥルーズによれば、本質を問う「何?」という問い合わせなく、「どのくらい」、「どのように」、「どのような場合に」といった問い合わせに対応するといわれる (DR : 243-244=下 60-62)。こうした〈理念〉を構成する複数の出来事は、あくまで経験的な出来事とは区別された「理想的な出来事 (événements idéaux)」であり、それをドゥル

ーズは、概念的な一般性とその個別的な事例という枠組みには収まらない「特異性」あるいは「特異点」とも呼んでいる。「出来事」と「特異性」あるいは「特異点」が重ねて捉えられていることに関しては、DR : 211-212=上 431-432、244-248=下 62-71 を参照。

- (4) 「永遠回帰は、〈同一的な〉ものの回帰を意味しえない。なぜなら、永遠回帰は、同一的なものとは反対に、すべての先行的な同一性が廃止され解消されるような世界(力の意志の世界)を前提にしているからである。還帰するということは、存在するということであるが、しかしもっぱら生成について言われる存在なのである。永遠回帰は、「同じもの」を還帰させるわけではない。そうではなく、還帰するということは、生成するものについて言われる唯一の〈同じ〉ものを構成することである。還帰するということ、それは、生成それ自身について言われる同一的に生成することなのである。還帰するということは、したがって、唯一の同一性ではあるが、二次的な力として言われる同一性、差異について言われる同一性であり、異なるものについて言われる同一的なもの、異なるものの回りをまわる同一的なものなのである。差異によって生産されたこのような同一性こそが、「反復」として規定される。」(DR : 59-60=上 122)
- (5) 「永遠回帰が除去するものとは、表象=再現前化の前提としての〈同じ〉ものと〈似ている〉もの、〈類比的な〉ものと〈否定的な〉ものである。なぜなら、再・現前化とその諸前提は、なるほど還帰しはするが、ただし一回、それもただ一回だけ、これを最後に還帰し、その都度除去されるからである。」(DR : 383-384=下 341)
- (6) 「形而上学的な点としての魂あるいは主体に、ライプニッツがどんな名前を与えることになるかはよく知られている。モナドである。」(P : 33=42)
- (7) 「それぞれのモナドは世界を表現するが(局限不可能な包摶)、自分の観点によって、一つの部分的な帯域あるいは区画しか明晰に表現しないのである(局限された地区)」(P : 84=110)。こうした発想のもとには「遠近法主義(perspectivisme)」と呼ばれる思考様式がある。ドゥルーズによれば、「遠近法主義は前もって決定された主体に依存することを意味するのではない。逆に、視点(point de vue)のところにやってくるものが、あるいはむしろ視点にとどまるものこそが主体である。だからこそ対象の変形は、主体の相関的な変形にかかるのである」(P : 27=35-36)。すなわち、ドゥルーズのいう主体(モナド)あるいは魂とは、変化する世界において視点のところにやってくるもの、あるいはその視点において映し出されるものである。したがって、ある視点から映し出されるものとしての主体は、まず独立自存したものとしてあり、外部の力によってその枠組みが変形するというものではなく、何らかの変化が生み出される場として捉えられている。こうしたモナドの本質は、ドゥルーズによれば「暗い底(sombre fond)」をもっていることである。「モナドは、そこからすべてを引き出す。何も外側からはやってこないし、外側に出ていくこともない」(P : 39=50)。
- (8) 述語と属性の区別に関しては、P : 70-71=90-92 を参照。
- (9) こうした身体を通じたモナド同士の関係を平田(2023)は次のようにいう。「私たちはあなたがなにものであるのか知らないし、あなたにかんする理解は誤っていることだろう。だ

が、それにもかかわらず、あるいは、だからこそ、新しいライプニッツ主義は、私たちはあなたに身体というつながりを、紐帯を、与える。私たちとあなたは不共可能的であるが、それでも共に生きている。」（平田、2023：205-206）

## 参考文献

- \* ドゥルーズの著作に関しては以下の略号で示す。引用にあたっては邦訳を参照し、必要に応じて適宜改訳した。
- DR : Deleuze, Gilles, 1968, *Différence et répétition*, Presses Universitaires de France.  
(=財津理訳、2007、『差異と反復』全二冊、河出文庫。)
- P : Deleuze, Gilles, 1988, *Le pli : Leibniz et baroque*, Éditions de Minuit. (=宇野邦一訳、2015、『襞—ライプニッツとバロック』河出書房新社。)
- PP : Deleuze, Gilles, 1990, *Pourparlers : 1972-1990*, Éditions de Minuit. (=宮林寛訳、2007、『記号と事件——一九七二—一九九〇年の対話』河出文庫。)
- Bogue, Ronald, 2004, "Search, Swim and See: Deleuze's Apprenticeship in Signs and Pedagogy of Images," *Educational Philosophy and Theory*, 36 (3), pp. 327-342.
- Snir, Itay, 2018, "Making sense in education: Deleuze on thinking against common sense," *Educational Philosophy and Theory*, 50 (3), pp. 299-311.
- 小林卓也、2024、「超越論的経験論から自然哲学へ—ドゥルーズ哲学の終着としての形而上学的コスモロジー」、『21世紀の自然哲学へ』人文書院、pp. 151-171。
- 鹿野祐嗣、2020、『ドゥルーズ『意味の論理学』の注釈と研究—出来事、運命愛、そして永久革命』岩波書店。
- ビースタ、ガート、2021、宮崎康子訳、「ためらいのない教育はない—教育関係の限界を探る」、上野正道監訳、『教育にこだわるということ—学校と社会をつなぎ直す』東京大学出版会。
- 平田公威、2023、『ドゥルーズ＝ガタリと私たち—言語表現と生成変化の哲学』水声社。
- プラトン、1974、加来章俊・藤沢令夫訳、『プラトン全集9』岩波書店。
- ポール、L・A、2017、奥田太郎・薄井尚樹訳、『今夜ヴァンパイアになる前に—分析的実存哲学入門』名古屋大学出版会。
- 山森裕毅、2013、『ジル・ドゥルーズの哲学—超越論的経験論の生成と構造』人文書院。