

ドゥルーズ『差異と反復』における「学び」に関する一考察

大藤 渉 (広島大学大学院・院生)

はじめに

人間に経験しうる一切は見せかけである。同じもの、似ているものは、錯覚によって作りだされた虚構である。自らが教師だと疑わない人は気楽なもので、ある社会において共有されている虚しい知識や道徳の上に安眠し、良きものとみなされた制度や法というものに全身を投げかけて平然としている。それは、学ぶ以前に学ぶべきものがあり、それを学んでいることに安住するような教師然とした人の態度である。だがある人は、人々が知っている事柄をうまく知ることができず、人々が正しいとみなしている事柄からはみ出てしまい、たとえ一人だけであっても未踏の地を歩いていく。この人のみが、前提なき者であり、学びを始めうる者である。この人は、虚構の上で至福の気分には浸ることなく、絶えず虚構を破壊し、何も永らえることのない仮初の世界に生きている。

こうした仮初の世界において学ぶ者は、虚構の世界では学ばない者、怠惰な者、どうしようもない者としてみなされる。虚構の世界は、仮初の世界における見せかけを、知識や制度といった形式にそぐわないものとして否定的に捉える。だが、仮初の世界からすれば、知識や制度といった同じものの方が、見せかけの働きによる所産である。見せかけを取るに足らないものとしてみなす虚構の世界の方が問われるとき、これまで学びだと思われていた行為は経験的に見出だされた知とともに無底のなかに落ち込まなければならない。

学ぶということを思考するためには、虚構の世界に安住する者とともに、経験的な学びについて反省してはならない。なぜなら、虚構の上に立っている人々は、見せかけと出会うなかで迷い悩む人を否定するだけで、学んでいると自らを思い込ませる前提それ自体を学ぶことはできないという無力を示しているからである。むしろ反対に、虚構の世界においては何も学ばない人としてみなされる者、すなわち仮初の世界における見せかけと遭遇している者とともに、学びのただなかに達しなければならない。

こうした問題関心のもと、本発表では、フランスの哲学者ジル・ドゥルーズ (Gilles Deleuze, 1925-1995) の『差異と反復』における「学び (apprentissage, apprendre)」を考察する⁽¹⁾。というのも、ドゥルーズの「学び」は、見せかけの諸世界から、虚構の世界を転倒させるような運動として描かれているからである。こんなことを言った、あんなことをしたという事態があったなら、その前提となる存在の仕方はどのようなものか。つねに前提としてひかえている生の様式は、『差異と反復』において「思考のイメージ」と呼ばれ、私たちをそれぞれの人間につくりあげる。ドゥルーズにおける「学び」は、この「思考のイメージ」という暗黙の前提を変形し続ける運動、すなわち「イメージなき思考」という生の様態を問題としている。だが、従来とは違う存在の仕方を求めるような「学び」は、その運動が阻止されてしまう悲惨な状況に幾度となく陥る。そうした状況を踏まえつつ、『差異と反復』の読解を通して、仮初の世界における「学び」のあり様に迫っていきたい。

1. 虚構の世界における生の様式

「学び」の運動のただなかに達するには、自らがおかれている虚構の世界を打ち破る必要がある。そこでまず次のように問うてみたい。錯覚によって作りだされた虚構はなぜその形を保ち続けることができるのだろうか。それは、虚構の世界に安住する人々の生の様式（すなわち、「再認」というモデル、それより一般的な「表象＝再現前化」の形式、これら諸形式を取り集める「知」という結果）によって保持される⁽²⁾。それでは、それぞれの様式はいかにして虚構の世界を成り立たせているのだろうか。

私たちの日常生活の大半を占めているのは、何かを見分けること、すなわち「再認 (récognition)」というモデルのもとでの行為である。たとえば、これは花であるとか、これは机だよとか、こんにちは山田さん、といったような具合である。このように、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、初めからつねに同じものだけを見分けようとすることであり、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は「常識＝共通感覚 (sens commun)」と呼ばれる。以上のように、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は、「良識 (bons sens)」が必要とされる。良識は、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)。このような良識は、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、あるものが花であると認識するとき、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、「再認」のモデルに由来し、それよりもはるかに一般的なものとして提示されるのが「表象＝再現前化 (représentation)」の形式である。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。目の前のものが、表象＝再現前化の対象になってしまうのは、すでに理解され、判断され、想像され、知覚されたものと関係づけて考えられる場合である。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、あるいは、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。この形式のもとでは、新しいものが思考のなかに思考するという行為を生じさせることはない。むしろ、この生の様式にとっての思考とは、新しいものを既成の枠組みのもとで解釈し、よりよく理解することである。こうした思考をする人々は、一見、よく学んでいるように見える。だが実際には、この生の様式のもとで生きる人々は、一般的に共有されている前提に囚われており、一つの抽象的な可能性のなかでしか思考できないという無力を示している。

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成り立つのが「知る (savoir)」という生の様式である。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)。つまり、「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。この場合、学ぶということは、非知から知への、すなわち、わからないことからわかることへの一方向的な移行でしかない。超越的な知であれ、経験的に見出だされた知であれ、学ぶということは、知の理想に従属したままである。こうした生の様式では、既成の諸価値をめぐって、すなわち、現在通用している見方と同じような仕方生きることが強いられる。

しかし、ドゥルーズによれば、以上のような思考のイメージは「つねに、文脈から切り離され、恣意的にモデルとして打ち立てられた、幼稚な範例である」(DR:205=上 420)。こうしたイメージは次のような先入見をもたせる。それは、「問題を出すのは先生であって、わたしたちの仕事はそれを解くことであり、この仕事の結果は、ひとつの強大な権威によって真あるいは偽という質が付与される、と考える先入見」(DR:205=上 420)である。こうした知のイメージのもとでは、思考の超越論的諸条件が知によって先取りされていること、あるいは、ある経験的な結果として見出された知の秩序に学びの運動が従属していることが前提とされている⁽³⁾。見せかけは、知という虚構のもとで、すなわち、既成の諸価値のもとで裁かれるばかりで、自らが新たな行為や意味を創造することができない。思考するとは何か、真なるものと偽なるものとは何か、といった意味について先入見をもってしまうこと、この先入見に安住するのが、虚構の世界の人々の生き方である。だが、こうした経験的なものと超越論的なものとの捏造された関係を、仮初の世界における見せかけとともに転倒させなければならない⁽⁴⁾。そこで次節では、「知る」ということに対置されている「学び」について確認していく。

2. 無意識における現前化としての「学び」

(1) 思考と「学び」

「学び」は知を追い求める運動ではない。むしろ、ある何かに強制されてやむをえず開始するものである。思考せよと強制する何ものかとの出会いを通して、仮初の世界にいる人は、自分自身を前提とするような一つの思考のイメージを破壊し続けている。思考のイメージとは、そのようにしか思考しえなくさせる「既存の社会体において作動している集合的思考」(近藤 2024: 474)である⁽⁵⁾。ここでいわれる「学び」とは、もはや再認のように、個人における多様な経験の総合によって理解を可能にする行為ではなく、個人が自らの能力や意志にもとづいて行いうるものでもない。それは、個人主義的な前提のもとでは、まったく理解することができない。むしろ、自らがおかれている状況において作動している諸価値の配置を批判するように強いる出会いこそが「イメージなき思考」を開始しうる⁽⁶⁾。

ドゥルーズによれば、そこで出会われるものは、感じられることしか可能でないものである。それは、常識＝共通感覚のもとでは感覚されえないものでありながら、感覚されるべきものである。そのような捉えられるべきものは、理解されうるものではない。なぜなら、そ

それは、これまで理解を成り立たせていた常識＝共通感覚の形式を打ち壊し、思考されるべきものに向かって思考せよと強制する暴力を繰り広げるからである。思考するようにと強いるものとの出会いは、一切が感性から出発している。感じられることしか可能でないものの不法侵入において、思考されるべきものに遭遇し、強制されてやむを得ずといったかたちでのみ思考する。したがって、思考は、それを強制するものとの偶然の出会いから始まる。このような意味での思考は、人間にとって受苦の必然性を伴う。

もちろん人々は学ぶということの苦しさを、折にふれて実感する。しかしそれは、知への敬意と、知のイメージに威圧されて悔い改めるといふ働きしかもたない。同じものや似ているものは知ともいわれる自らのイメージをもって、思考を威圧してくるが、この知それ自身のイメージは、思考するという行為がなしうる力を縮減し、服従させてしまう。したがって、知のイメージのもとでなされる学びは、ひとつの知という結果のなかで、それ自身の意味や価値を見いだす。

だがドゥルーズにとって、「学び」とは、思考の超越論的諸条件を先取りする運動であり、異なってゆく運動を異なってゆく運動に媒介することなく結びつける真の超越論的構造である（DR：216＝上 439-440）⁽⁷⁾。すなわち、思考するという行為を条件づけるものがあらかじめ存在するのではなく、反対に、思考せざるをえない思考されるべきものとの出会いによって、思考のなかに思考するという行為が産み出される。このような「イメージなき思考」を産み出す条件となるのが「学び」である。思考において捨てられるべきものは、単なる結果以外の何ものでもない知であって、経験的なものから引き写してつくられた可能性、道徳や制度によって良きものとされる経験的な諸形態である。思考することとは、知ではなく反対に「学び」の運動のなかに産み出されるものである。それでは、思考を産出する条件としての「学び」とは一体どのようなものか。

(2) 「学び」の二つの側面

ドゥルーズは、「学び」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を探索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〉を探索すること」（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〉あるいは「問題」は、本質ではなく、複数の「出来事」や「変状」、「偶発事」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、といわれていることである⁽⁹⁾。こうした〈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発事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？」という問いではなく、「どのくらい」、「どのように」、「どのような場合に」といった問いに対応するといわれる (DR:243-244=下 60-62)。このような〈理念〉を探索する「学び」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「学び」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關係に置いて、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、「学び」とは、私たちの身体が、海の〈理念〉の中に入り込むことで、波の實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⁽¹⁰⁾。こうした「学び」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「学び」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、そ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「学び」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、「学び」とは、文脈から切り離されてすでに出来上がった知識をそれだけで学習するような「知る」という営みではなく、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システムが、別様に組み替えられ、変形を繰り返しながら、身体が波の集合や言葉の集合といった何らかの集合のなかで関係を結ぶ空間、すなわち問題的な場を構成することといえる。

(3) 「学び」における連続性と非連続性

ここまで確認してきた通り、「学び」の二つの側面は分かち難く結びついている。一方では、常識=共通感覚の観点では捉えられないものを感覚せざるをえなくなる「問題」との出

会いによって、既存の知や諸能力のまとまりが解体され、感覚せざるをえないものを感覚する新しい能力が発生するという能力論の側面から、「学び」の過程が描かれる。そのため、既存の枠組みを破綻させて、経験的なものから作り出された限界を超え出るようにそれぞれの能力を行使するという高次の経験論の側面が強調される。他方では、「学び」の過程においてはすでにつねに未知の状況のなかに投げ込まれているともいえる。この側面が強調されるとき、学ぶ者は、すでに海に投げ込まれており、その状況のなかでいかに泳ぐかという実践的な問いを「問題」として構成し、その「問題」の解を表現するものである。

こうした私たちの身体の諸特異点と海の〈理念〉の諸特異点との共役的關係において、意識の閾が決定される。すなわち、その閾において、私たちの実在的な行為が、波の実在的な運動についての知覚と連関し、泳ぐというひとつの解を導き出す。人間が意識しうるのは、理念的な「学び」のレベルではなく、あくまで、ある人が海の中を泳ぐという解のレベルである。ドゥルーズによれば、「問題的な諸〈理念〉は、自然の究極的な諸要素であると同時に、微小知覚の閾下の対象である。したがって、「学ぶ」ということは、つねに無意識を通り、つねに無意識のなかを過ぎゆき、自然と精神のあいだに、ひとつの深い共犯關係の紐帯を打ち立てる」(DR:214=上 436)。すなわち、意識しうる非連続的な解は、無意識における理念的な「学び」の連続性を背景として現われる。

暴力的な出会いによって自らの前提が壊された学ぶ者は、非意志的なものの冒険を通じて、これまでに見たことも聞いたこともないような新しい何かを解として産み出す。ただし、その冒険から得られる最終的な真理性は、ある一人の学ぶ者にのみ生じるわけではない。無意識的な「学び」の運動において個と諸〈理念〉とは、互いに巻き込み、巻き込まれる関係におかれているのであって、真理性とは、個が獲得するものではなく、個を通じて顕わになるものである。このように考えるならば、「学び」には超越的行使に見られるような非連続的な側面と諸〈理念〉を探索する運動に見られるような連続的な側面があるといえる。

3. 仮初の世界における「学び」

虚構の世界に生きる人々は、学ぶということを対象化しうると思っている。真と偽のあいだにおいて、あるいは知と無知のあいだにおいて、学びはなされると考えている。学びとは、真なるものを、あるいは知を追い求めることだと信じている。

しかしながら、仮初の世界においては、真なるものであれ、知であれ、経験的に見出だされるものはすべて見せかけである。ある見せかけが確固たるものであるように見えるのは、集合的な意識がなすべきだと考えているところの存在の仕方、あるいは、ある集合体における既成の諸価値を暗黙の前提のままにしているからである。虚構の世界における人々の思考と行為の仕方は、どれほど自らの意志によって振る舞っているように見えたとしても、どうしようもなく思考のイメージ(既存の社会体において作動している集合的思考)に従属している。それは、いつも人々が自らのなしうることから切り離されており、ああすることもできたはずなのに状況が許さなかったと嘆く生き方である。既存の思考のイメージに囚われている限り、知はなしうることの実現を妨げる障害であり、「学び」は「知る」ということに従属している。

反対に、仮初の世界において生きる人は、あらかじめ定められた限界を知らない。それは同時に、自らの手に負えない謎に遭遇することでもある。自らを破滅させかねない何かとの出会いにおいて、経験的に見出だされた知はその都度捨てられ、「学び」の運動が真の超越論的構造となり、その構造によって時間が思考に持ち込まれることで、思考の中に思考するという行為が産み出される。そこに持ち込まれる時間は、ドゥルーズによれば、過ぎ去る現在を構成する習慣（過去と未来とが依存している受動的な土台という生ける現在としての時間）でも、過去の存在を構成する記憶（現在を過ぎ去らせ別の現在を到来させる根拠という純粹過去としての時間）でもなく、経験的な内容と基準をすべて放棄し、現状を一変させる出来事を軸とする「空虚な時間一般という純粹な形式」（DR：216＝上 440）である⁽¹¹⁾。

そうした時間によって、学ぶ者は自己自身の一貫性も、自我、世界、神の同一性をも排除されて、ひび割れた〈私〉となり、その裂け目に思考されることしか可能でないものが不法侵入してくる。思考するべく強制されるひび割れた者は、経験的には思考することができないもの、しかし同時に思考されるべきものの現前において、非意志的に思考する。イメージなき思考に巻き込まれた者は、もはや「名もなく、家族もなく、資格もなければ、自我も〈私〉もない人間のうちに、秘密の所持者にしてすでに超人たる「平民」を、すなわち、そのバラバラになった肢体が崇高なイマージュの重力に引き付けられてそのまわりを回るような超人を見いだす」（DR：121＝上 248-249）。仮初の世界において時間が思考に持ち込まれるのは、中心ではなく脱中心化する運動のため、すなわち、根拠ではなく無底に向かって「来たるべきもの（l'à-venir）」しか産み出すことのない脱根拠化する運動のためである⁽¹²⁾。

こうした運動を、「学び」の運動と重ねて考えるならば、「学び」とは、それ自体現前するものではなく、ある世界に新しい何かを産み出す超越論的構造である。仮初の世界において生きる人は、諸「問題」のなかに入り込むことによって、自らがひとつの解として、諸〈理念〉を具現する。つまり、「学ぶ」ということは、その身を通じて諸〈理念〉を現前化することである。「学び」の運動のなかでは個人も個体も存在せず、あらゆるものは解の一事例になる。だが、解を条件づける諸構造は、けっして完全に規定されることはない。構造、つまり〈理念〉は多数多様なシステムであり、それ自体では未規定なものである。それは、解に応じて相互に関係づけられることで規定される。翻ってみれば、諸〈理念〉は、現実化しつくすことのできないポテンシャルをつねにもっている。仮初の世界に生きる人は、諸〈理念〉のなしうるものが自らに到来するように、ある〈理念〉のなかに入り込み、自身の前提を破り続ける。このような「学び」は、人々の身において経験され見出されたあらゆる人間的な前提を否定し、その都度の偶然的な出会い全体を肯定する。仮初の世界において「学ぶ」ということは、理念的な出来事を実現することであると同時に、現状を成り立たせているすべてのモデルを転倒させること、つまり人々に共有されている思考のイメージを変形させる新しい何かになることである。

おわりに

虚構の世界において生きる人々は、あたかも自らが学ぼうとして学んでいると思い込んでいる。自らが望むものを自由に追い求めていると信じている。その世界で良いとされるも

の、目指すべきとされるもの、獲得する価値のある知といった虚構にしがみついている。もしその虚構の上でしか、物事を理解し、判断できないとすれば、これほど学ぶことの無力さを表現している人間はいない。

仮初の世界に生きている人はたしかに不自由である。決して自らが学ぼうとして学ぶわけではない。その世界に迷い込むとき、人は思考せざるをえないものに直面してどうしようもなく「学び」の運動に巻き込まれてしまう。そこには目指すべき知の方向はない。経験的に見出だされたものは絶えず無底のなかに落ち込むしかない。そこに現われるのは見せかけだけである。すべては何を意味しているのかよくわからない謎として、しかしその都度解かれるべき謎として現われる。謎との出会いは、自らの手に負えない苦しみであると同時に、自らになしうることを実現する喜びにもなる。おそらく「学び」とは、いまだかつてこの世界に実現したことの無い出来事のための果てしない準備である。仮初の世界に生きる人は、確固たる根拠のないままに、自らの生を賭け金として「問題」に応答しなければならない。

人間とは何か。それは知として様々に答えをもつことはできる。だが、それはどこまでも虚構でしかない。反対に、仮初の世界において人間とは決して到来しないものである。しかし、来たるべきものである。

注

- (1) ドゥルーズ哲学に教育の側面からアプローチした研究として、例えば、Boudinet(2012)が挙げられる。Boudinet は、既に存在している知に基づいて目標や到達点を指し示すことで学習のプロセスを方向づける導き手のような教育者 (Paidagogos と呼ばれる概念的人物) と、自分自身もともに新しい線を引き、新しい何かを発明し創造する教育者 (Anti-pédagogue と呼ばれる概念的人物) を区別することによって、ドゥルーズ哲学のもとで導き出しうる教育の問題を提示している。後者のあり方とは、たとえば、『差異と反復』の言葉を借りれば次のようにいわれる。「わたしたちは、「私と同じようにやれ」と言う者からは、何も学ぶことはない。わたしたちにとって唯一の教師は、わたしたちに対して「私と共にやりなさい」と言う者であり、この教師は、わたしたちに、再生するべき所作を提示するかわりに、異質なもののなかで展開するべき諸々の徴 (signes) を発することのできる者なのである」(DR: 35=上 74-75)。Boudinet がとりわけ教育者のあり方を問題として取り上げるのに対して、本発表では学ぶ者の側に焦点を当てて論じる。
- (2) ドゥルーズは、『差異と反復』の第三章において、思考のドグマティックなイメージを形成する公準を8つ挙げている。本発表では、虚構の世界が保持されることに特に関係があると思われる第三、第四、第八の公準をとりあげる。なお、それぞれの公準は互いに結びつきながら一つの思考のイメージを形成しているため他の公準にも言及しつつ考察を進めていく。
- (3) ドゥルーズは、具体的な経験が産み出される根拠を問うことによって、超越論的哲学の体系を築いたとされる。ここでいう超越論的哲学とは、「経験(的事象)一般の可能性の条件の探求をみずからの使命とする思考様式」(鈴木 2008: 652) のことである。つまり、ドゥルーズは、経験の中ですでに与えられた世界と、その世界が成立するための条件となる次元とを区別し、前者の経験的な世界や同一の対象としてみなされる存在者のあり方を規定する超越論

的な領野を探求している。本発表においても、すでに現実のなかに現われている事物や事態といった経験的なものの次元と、その経験を産み出す超越論的なものの次元とを区別しながら、「学び」のあり様を考察する。

- (4) 「わたしたちは、つねに、経験的なものと超越論的なものとの捏造された関係や割りふりを転倒させなければならないと思っている。」(DR: 216=上 440)
- (5) 近藤 (2024) は、「思考のイメージ」を、個体主義的な前提のもとで理解するのではなく、デュルケムが分析対象とした「集合表象」として理解することが肝心であるということを描している (近藤 2024: 474-475)。
- (6) Detcheverry(2025)によれば、ドゥルーズの学習論は、感覚主義的 (sensualiste) な構想と、ネオ・プラグマティズム的 (あるいは構成主義的) な構想の結合に基づいている。「学びとは、つねにまず生きられた情動 (affects vécus) から出発し、その次に創造的な活動の中で諸問題を構築することである」(Detcheverry 2025: 92)。さらに Detcheverry は、「学び」が個体化と重ねて捉えられており、それが真の創造行為における孤独 (solitaire) の部分が含意されていることを指摘している。すなわち、一般的に学習は社会的・文化的な文脈において他の人々との関係のなかで行われると考えられるが、ドゥルーズのいう「学び」は、真の創造行為として孤独という部分を伴うといわれている。また、Chamois(2023)は、ドゥルーズの学習論を「学び」の参加論 (une théorie participative de l'apprentissage) として読解することを提案している。Chamois は参加の二つのモデルを提示しており、一方には、コピーとモデルの違いが重視される模倣というパラダイムに基づくプラトンのモデルがあり、他方には、参加するものの側ではなく、参加されるもの (le participé)、つまり〈理念〉や出来事に焦点が当てられ、参加を「自らの」世界のなかへ他者を巻き込むこととして考えられる新プラトン主義的モデルがある。
- (7) 「思考の超越論的諸条件が先取りされるのは、あくまで「学ぶ」ということからであって、知からであってはならない。」(DR: 216=上 439)
- (8) ドゥルーズはこれまでの経験の結果から引き写してつくり出された超越論的な諸原理から思考することを批判的に捉えている。ドゥルーズは、カントを、超越論的なものの驚くべき領域を発見していると評価する一方で、「再認」の形式を例として挙げながら、「超越論的と呼ばれる諸構造を、心理学的な意識の経験的諸行為を引き写すことによって描いている」(DR: 176-177=上 361-362) と批判している。
- (9) 「〈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、偶発事の側にある。[...] 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)。また、ここでいわれる出来事は、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)」あるいは「理念的な出来事 (événements idéels)」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(DR: 211-212=上 431-432、244-248=下 62-71)。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。

- (10) 〈理念〉が海に喩えられる点については、次のように述べられている。「ライプニッツが例示していたように、海の〈理念〉は、微小なものたちのあいだの差異的＝微分的なもろもろの連結つまり差異的＝微分的なもろもろの関係＝比と、それらの関係＝比の変化の度に対応した諸特異性とからなるひとつのシステムである——そうしたシステムの総体は、波の実在的な運動のなかで具現されている。」(DR: 214=上 436)
- (11) 時間をめぐる議論については、特に『差異と反復』第二章を参照。
- (12) 「来たるべきもの」および脱根拠化に関しては、DR: 123=上 252 を参照。

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。)
- Boudinet, Gilles. 2012, *Deleuze et l'Anti-Pédagogue*, L'Harmattan.
- Chamois, Camille. 2023, « Se rendre sensible : Une théorie participative de l'apprentissage », in Camille Chamois, Didier Debaise (dir.), *Perspectivismes métaphysiques*, Vrin, p. 115-129.
- Detcheverry, Thomas. 2025, « Deleuze et la philosophie de l'éducation : Néopragmatisme et pédagogie critique », in Camille Chamois, Thomas Detcheverry (dir.), *Deleuze aujourd'hui*, Presses Universitaires de France, p. 91-107.
- 近藤和敬、2024、『人類史の哲学』月曜社。
- 鈴木泉、2008、「XI ドゥルーズ」、鷺田清一編『哲学の歴史 第12巻—実存・構造・他者【20世紀Ⅲ】』中央公論新社、pp. 613-662。