

# 前期ドゥルーズの学習論

稲田 祐 貴

## はじめに

「ひとは、おのれの知の先端でしか書かない、すなわち、わたしたちの知とわたしたちの無知とをたがい分ちながら、しかもその知とその無知とをたがいに交わらせるような極限的な尖端でしか書かない。そのような仕方ではじめて、ひとは決然として書こうとするのである」<sup>1)</sup>。この言葉はジル・ドゥルーズ (Gilles Deleuze, 1925-1995) が「はじめて哲学することを試みた」と語る書物の冒頭に記されている<sup>2)</sup>。「決然と書く」とは、書くべきものまたは書くことでしか表現できないものがあるという必然性のもとで書くことだろう。この言葉は、「決然と書く」という行為が知と無知との出会いによって生まれるということを表している。一方、「決然と」ではない仕方では書くとは断固たる決意なしに漠然と書くことだろう。書かれる内容にも書くという行為にも必然性は伴わず、知っている事柄から適当に選んで書くか、あるいは書くという行為でなくても表現できるようなものを書くということである。そこに知と無知との出会いはないのだから、既知のものとの再会があるのみである。

ドゥルーズの思想において「漠然と書く」と「決然と書く」は区別される。ドゥルーズはカントの語彙を用いて、「漠然と書く」ようなそれまでに知っていたこととの再会でしかない経験を「可能的経験」(expérience possible)、「決然と書く」ような未知のものとの出会う経験を「実在的経験」(expérience réelle)とした<sup>3)</sup>。本論文では可能的経験と実在的経験の区別をもとに、前期ドゥルーズの思想<sup>4)</sup>における「学習」(apprendre / apprentissage) 概念の位置づけを明らかにしたいと考えている。そのため、以下のような構成をとる。まずドゥルーズがプラトンとニーチェの思想を手がかりに自身の学習概念を練り上げていることを示しつつ、学習という行為が実在的経験そのものの意味で言われることを示す(第一節)。次に、ベケットの思想を手がかりに、ドゥ

ルーズの思想においては学習が可能的経験から実在的経験への移行を意味する場合にも言われることを示す(第二節)。最後にまとめと今後の課題について記す(むすびにかえて)<sup>5)</sup>。

## 1. 実在的経験としての学習

### (1) 知に従属する学習

未知のものとの出会いではなく既知のものとの再会であるような経験の条件(可能的経験の条件)を探求したのがカントの超越論的観念論である。カントの認識論において、諸能力(感性・構想力・悟性・理性)は本性上の差異を与えられ、能力それぞれに固有性が認められている。しかし認識は、あくまでも共通感覚(sens commun)によって規定される諸能力の協働の形式(forme de collaboration)による調和的な一致のもとでしか成功しない<sup>6)</sup>。ドゥルーズはこのような認識を再認(récognition)と表現している。「再認の定義は、同じものとしての想定されたひとつの対象に向かって、すべての「認識」能力が一致して働くということである。(中略)ひとつの能力が、おのれの対象を、他の諸能力の対象と同一的なものとしてめざすとき、ひとつの対象が再認される。あるいはむしろ、すべての能力がそろって、対象の同一性の形式におのれの所与を関係させるときに、ひとつの対象が再認されるのである。それと同時に、再認は、万人のために、諸能力の協働の主観的原理、すなわち、諸能力の一致としての共通感覚を求め」(DR, p.174/邦訳上巻356-357頁)。

各々の能力は本性の差異を認められ、それぞれの能力だけが捉えることができる固有の対象(感覚されうるもの、想像されうるもの、理解されうるもの)を持つ。しかし、共通感覚による調和のもとでは能力それぞれが「他の諸能力の対象と同一的なもの」にしか向かわないため、その固有性が発揮されることはない。諸能力が捉えたものを他の能力に連絡

(communication)するときも、他の能力も同様に捉えることが可能であるという前提のもと、解答を確認するような仕方での連絡が行われる。

この認識枠組のもとでは学習について十分な原理を得られないとドゥルーズは考えた。可能的経験の条件だけを扱う超越論的観念論においては、学習は知を獲得するための予備的活動として捉えられ、知というなにかしらの一般的な結果が得られればすぐ消えてゆくもの、消えてよいものと見なされる。「知っている」という諸能力が調和的に働いている状態が特権視され、学習という新しいことに会って諸能力の順調な活動に齟齬をきたすような活動は見過ごされる。ドゥルーズはこの事態を「学習が知に従属している」(DR, p.217/邦訳上巻442頁)と表現している。「知とは、概念の一般性あるいは解決の規則の平穏な所有を指示しているだけ」(DR, p.214/邦訳上巻435頁)であり、その背後には学習という、共通感覚のもとでの調和的一致からは説明できない行為があるにもかかわらず、知という結果だけに敬意が払われるのである。

問題に直面しても知という解答を所有していることが重要視され、問題を立てたり問題の条件について考えたりすることが軽視される。問題を軽視して解答のみを重視することは「小児的な先入見」(préjugé infantile) と呼ばれる<sup>7)</sup>。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、と考える先入見である。また、そうした信念は、露骨に、わたしたちをいつまでも子どもにしておこうとするひとつの社会的先入見である。外部からやって来た問題を解くようにといつまでもわたしたちに勧め、また、わたしたちに解き方を知っていたなら勝利をものにしたのと言って、慰めてくれたり気を紛らわせてくれたりする先入見なのである」(DR, p.205/邦訳上巻420頁)。

ドゥルーズの学習論において目指されるのは、学習を「知に従属している」状態から解放することである。諸能力が共通感覚のもとでの調和的一致を離れ、固有性を発揮するような行為として学習を位置づけ、「小児的な先入見」を克服し自ら問題を立てるような活動として学習を定義づけることが目指される。ドゥルーズはその契機をプラトンとニーチェに見出している。

## (2) プラトンにおける想起と悔い改め

ドゥルーズの学習論においてプラトンの「想起」概念が重要な役割を果たしている。プラトンの想起からドゥルーズが引き出そうとするのは次の事柄である。第一に学習に時間を導入し運動と捉えることで、静的な知と動的な学習を分離させること、第二に学習者にとって問題と見なされる対象とそうでない対象があるという区分を導入すること、第三に学習者は固有の問題においてしか学習を開始しないということ。

一点目。プラトンの対話篇において想起が行われるためには時間を必要とする。『パイドン』(76A以下)において、次のように問われる。すなわち、われわれが生まれながらに知を獲得しているのか、それとも生まれたのちに想起するのか。前者であればわれわれは生得的に知を所有していることになるがプラトンはそうは考えない。生まれながらに知を獲得したのではなく、「のちになってわれわれは想起」して知を獲得する<sup>8)</sup>。プラトンの想起説においては、静的に知を所有しているのではなく、学ぶという前と後の区別を巻き込んだ運動があってはじめて知は獲得されるのである。「後の時間において、いったん忘れていたことがらを再び見いだすということがあるので、あらかじめ知っていたことがらを忘れてしまうための前の時間がなければならぬ」ないのである(DR, p.118/邦訳上巻242-243頁)。

二点目。『国家』における感覚の二区分(他の能力を助けに呼ぶものと呼ばないもの)にドゥルーズは言及している。プラトンは感覚が助けを呼ぶ対象と呼ばない対象があると考えた。「感覚に与えられるもののうちで、そのあるものは、感覚でじゅうぶんに判別されるというわけで、それをよくしらべるために知性の活動を助けに呼ぶことはない。しかしまた場合によっては、感覚は何ひとつ信頼できるものを与えないというので、それをよくしらべるように全面的に知性の活動を命じ促すものもあるのだ<sup>9)</sup>。感性が受けとる対象には二種類あり、「一方は、思考をせずまらせるものであり、他方は思考せよと強制するものである」(DR, p.181/邦訳上巻370頁)。対象が前者か後者かによって感性の働きにも違ってくる。ドゥルーズは前者の働きを「経験的使用」(usage empirique)、後者の働きを「超越的行使」(exercice transcendant)と表現している<sup>10)</sup>。経験的使用は思考する必要のない再認の経験においてなされる諸能力

の活動であり、超越的行使は思考せねば捉えられないという新しいものとの出会いにおいてなされる諸能力の活動である。超越的行使によって感性は他の能力に「問題をたてる」(DR, pp.182-183/邦訳上巻374頁)ように強制する形で連絡を行うのである。学習を開始するのは、後者の問題提起的な働きによってである。

三点目。ひとりの学習者が学習を開始するのは、その学習者固有の対象を見いだしたときのみである。「果たさねばならぬ」、「解かねばならぬ」問題に直面しなければ想起は行われない。『メノン』においては、解く前に理解しなければならぬ幾何学の問題が、しかも、その問題に対する想起者の理解の仕方にふさわしい解だけをもたなければならぬ幾何学の問題が提示され、さらに、そうした問題との連関においてのみ想起が説明(DR, p.88/邦訳上巻181-182頁)されるのである。

ただし、ドゥルーズが学習論においてプラトンを肯定するのは以上の事柄のみである。プラトンは『ポリティコス』(268D)や『パイドロス』(244A以下)にみられるように最終的に神話を援用し、想起者に「悔い改め」(repentir)を促すことで学習を終えてしまっている点で批判される。プラトンが想定していた学習は、魂が肉体に宿る前に観照していたアイデアについての記憶にのみ向かっていくのであって、運動と言ってもそれはアイデアという同一の対象に向かう運動でしかない。「再認の図式を複雑にしているだけ」の学習論である(DR, p.184/邦訳上巻378頁)。想起としての学習は、神話という固定的なアイデアによる一方的な規定に従って行われるほかない。「プラトンにおける学習理論はすべて、生まれいずる〔思考の〕ドグマティックなイマージュに威圧されて悔い改めるといふ働きしかもたない」のである(DR, p.216/邦訳上巻440頁)。

### (3) ニーチェの訓育と永遠回帰

プラトンの思想から、学習の運動性・諸能力の経験的使用と超越的行使の区分・学習者にとっての問題の固有性を見いだしたドゥルーズがニーチェの思想から引き出すのは次の事柄である。第一に諸能力の超越的行使をさらに肯定し、諸能力を暴力にさらすこと、第二に問いの固有性をさらに肯定し、万人に妥当する方法(méthode)の存在を否定すること、第三に学習の運動性をさらに肯定し、学習者ないし

諸能力が悔い改めで学習を停止することなく「探査」(explorer)を続けるようにすること。

一点目。ニーチェは、暴虐・専横・愚昧が学習には不可欠であると考えた<sup>11)</sup>。ニーチェの思想においては訓育ないし修練として学習が捉えられている。ニーチェが見出した学習における暴力性は、ドゥルーズの学習論においては諸能力が超越的に行使される場面で導入されている。調和的一致に至れず再認が失敗に終わることは、諸能力にとっては暴力に他ならないと考えたのである。各能力は出会いの対象によって三重の暴力に曝されるとドゥルーズは言明している。すなわち、超越的に行使せよという強制、その能力しか捉えられないということ、経験的使用の観点からは捉えられないということ(DR, p.186/邦訳上巻372-377頁、382頁)。諸能力は三重の暴力にさらされ、不調の極致に行き着く。諸能力が共通感覚の規定を離れて、自己に固有の対象を発見するのはこのような暴力においてである。加えて、おのおのの能力の問題提起的な連絡も他の能力にとって暴力的である。出会いの対象によって諸能力は超越的に行使され、それぞれにしか捉えられないものをうけとるため、他の能力にとっては捉えられないものを無理やり連絡するからである(DR, pp.182-183/邦訳上巻374頁)。出会いの対象によって、諸能力は超越的行使のもとでの暴力と他の能力からの問題提起としての暴力にさらされるのである<sup>12)</sup>。「修練は、学ぶという運動、非意志的なものの冒険であって、それは、ひとつの感性、ひとつの記憶力、さらにはひとつの思考を、必要なすべての暴力と残酷さを用いて連鎖的に結びつけてゆくもの」(DR, p.215/邦訳上巻438頁)である<sup>13)</sup>。

二点目。万人に妥当するような学習「方法」(méthode)は存在しない。学習者がどのようにして学習を開始するかは予見不可能であり、どのようにして学習するのかも一般化できない。「ひとりの人物がどのように学ぼうとするのかは——たとえば、どのような愛着があつてラテン語に上達するのかは、どのような出会いがあつて哲学者になるのかは、どのような辞書を用いて思考するすべを学ぶのかは——けっして前もってわかるものではない」(DR, p.214/邦訳上巻437頁)。存在するのは、各人それぞれ別様の学習経験である。「方法というものは、すべての能力の協働を統制する知の手段である。したがって方法とは、ひとつの共通感覚を顕在化しているもの」

(DR, p.215／邦訳上巻437-438頁)に他ならない。学習は一般化できるような方法には依存しないのであって、学習者それぞれが「学習の内容のなかに、(中略)すなわち問題のなかに、問題の解とは無関係に、問題だけの緊急性のなかに、(中略)、おのれの固有な対象を見出」さねばならないのである(DR, p.216／邦訳上巻439-440頁)。

三点目。学習は悔い改めで動きを止めてしまう運動であってはならない。ドゥルーズは、悔い改めを越えて運動を続ける学習をアイデアの「探査」(explorer)と呼んでおり、学習の主要な様相のひとつとみなしている(DR, p.213／邦訳上巻434頁)<sup>14)</sup>。ドゥルーズが自らの学習論にこの様相を付与できたのはニーチェの「永遠回帰」概念を取り入れたからである。ドゥルーズは永遠回帰概念から様々なアイデアを引き出しているが、学習論においては「選抜」(sélection)と「脱根拠化」(effondement)の機能が重要である。

ドゥルーズの理解のもと、永遠回帰は、なんでもないもの、一度きりしか欲しないようなものは回帰させず、永遠に欲するものだけを回帰させる(選抜機能)。「私がなにを欲するにせよ(中略)、私はそれが永遠に回帰することもまた欲するような仕方、それを欲するのでなければならぬ。「生半可」な意志たちの世界はふるい落とされる。「一度だけ」という条件でわれわれが欲するようなものは、すべてふるい落とされるのである」<sup>15)</sup>。何度も繰り返される回帰＝選抜によって一度獲得した知なり解答なりが、本当に自らが欲していたものか、自らに固有なものかテストされ、中途半端なものは棄却される。前の回帰で根拠とみなせたものが、後の回帰のときにはより自らに固有なものとして新しく現れる。同じものの回帰というよりは異なるものが回帰するのである。「帰還するものは、先行的な既成の同一性をまったくもっていない」(DR, p.92／邦訳上巻190頁)。この機能をドゥルーズは脱根拠化と呼んでいる。「永遠回帰は、わたしたちを、普遍的な脱根拠化に直面させる」。「他のあらゆる根拠の背後に控えるあるひとつの根拠の発見」(DR, p.92／邦訳上巻191頁)するために、終わりなき探究を生きること、これが永遠回帰によって学習に付与された運動性である。プラトンの想起説になぞらえるならば、アイデアに直面したとき、それを根拠だとして学習を終えるのではなく、選抜し脱根拠化していくという不断の

プロセス、目の前のアイデアの根拠を固定化せず、別の根拠を探究し続けることこそドゥルーズ＝ニーチェにおける学習である。「洞窟の外に出たままになってはいず、むしろ彼方にある別の洞窟を、つまりおのれの姿を隠すべき洞窟を必ずや見出すはずの永遠回帰の思索」こそ学習である(DR, pp.92-93／邦訳上巻191頁)。

## 2. 移行としての学習

### (1) 出会いの受動性と移行

では、学習を意図的に引き起こすことは可能なのか。実在的経験を能動的に引き起こすことはできるのか。出会いは積極的に設えることができるのか。この問いに答えることは難しい<sup>16)</sup>。知に従属しない学習は、先ほど確認した通り万人に妥当する方法を持たず、いつ学習が開始するか予見不可能なのであった。「人間たちは(中略)めったに思考せず、思考するにしても、意欲が高まってというよりむしろ、何かショックを受けて思考する」(DR, p.173／邦訳上巻354頁)というドゥルーズの言葉は、積極的・意志的・能動的な仕方での学習を開始させることは不可能で、消極的・非意志的・受動的な仕方でのみ学習が開始するというを示している<sup>17)</sup>。

しかし、ドゥルーズは、受動性のもとでなにもせず待っていればよいと考えていたわけではない。というのも、実在的経験の到来はあくまで受動的なものであるとしつつ、その準備作業、出会いを待つときの構えのようなものをドゥルーズのテキストから読み取ることができるからである。そしてその準備作業もまた「学習」と呼ばれる。次のドゥルーズによる学習の定義がそれを示していると思われる。「アイデアを探査することと、諸能力をそれぞれその超越的な行使にまで高めることは、結局同じことである。それは、学ぶということのつまり或る本質的な学習の二つの様相なのである」(DR, p.213／邦訳上巻434-435頁)。これまでわれわれが確認してきたのは、アイデアの探査と諸能力の超越的行使が一致するような学習、言うなれば実在的経験そのもの、出会いそのものとしての学習であった<sup>18)</sup>。

これとは位相を異にする学習の働きをこの定義から読み取ることができる。それはいわば出会いの準備の働きである。注目すべきなのは「高める」(élever)という動詞である。諸能力を経験的使用の

段階から超越的行使の段階にまで高めるような働きも学習に期待されている。それは、「諸能力を超越的行使にまで高める」という学習の機能、可能的経験から出発して実在的経験へと至らしめる移行としての機能、開始予測が不可能な実在的経験そのものとしての学習を設え準備するような学習の機能である。ドゥルーズは「感官の教育」(éducation des sens: *DR*, p.215/邦訳上巻437頁) ないし「感官の教育学」(pédagogie des sens: *DR*, p.305/邦訳下巻183頁) という言葉で教育ないし教育学の必要性について何度か触れているが、それは受動性のものであっても可能的経験の側からの移行の設え、なんらかの移行の準備を行うことができることを示しているのである<sup>19)</sup>。

## (2) ベケットの疲労

ドゥルーズの思想において学習は二重化されている。すなわち、実在的経験そのものと、可能的経験から実在的経験への移行としての学習の二つである。これら実在的経験そのものと、そこへの移行という二重化された構造がドゥルーズにおける学習の本質である。プラトンとニーチェから引き継いだものが前者を構成するのであり、これから確認するベケット (Samuel Beckett, 1906-1989) から引き継いだものが後者を構成すると思われる。ドゥルーズがベケットから引き継いだのは次の事柄である。すなわち、あらゆる可能性を尽くし「疲労」(fatigue) することでひとは実在的経験の「ささやかな」(petit) きっかけを手に入れるということである。

ドゥルーズはベケットの作品をいくつか挙げて論じているが、たとえば『モロイ』における「おしゃぶりの小石」が可能的経験から実在的経験への移行の典型である。主人公は小石をおしゃぶり代わりにしており、四つのポケットに四つずつ小石を入れている。しゃぶった石は再びポケットに入れられる。主人公は一度しゃぶった石を再びしゃぶることなくより多くの石をしゃぶりたいと思っている。主人公は手当たり次第に知っているやり方でやってみるが上手くいかず、解決策は思いつかない。疲れ果てて仕方なく休憩していると、急に解決策の糸口がつかめる。疲れの中で解決の糸口が見える場面は次のように描かれている。「石を眺めながら、どれもこれも同じように欠陥のある手口を反芻して、砂をつかんで握りしめ、指の間から流して浜辺に落している

うちに、そうさ、そうやって精神やら、肉体の一部やらに一息つかせてやっているうち、あるとき突然、精神の方にかすかな光がさして来て、もしかしたらポケットの数をふやさなくても、石の数をへらさなくても、ただ荷積みの均衡の原則を犠牲にすれば、目的に到達できるかも知れない気がついた<sup>20)</sup>。

新しいものとの出会い、つまり実在的経験がもたらされるのは、知っていることをやり尽し可能性が尽きて疲れ果て、「全疲労」(fatigue composante: *DR*, p.108/邦訳上巻220頁) の状態におかれたときである。ドゥルーズの学習論においては、可能性がつきて疲れたとき、実在的経験への移行が可能になる。重要なのは、そこで獲得されるのは解決の糸口であって解決策そのものではないということである。「目的に到達できるかもしれない気がついた」のであり解決策を見つけたのではない。なぜなら学習の移行としての様相の後にはアイデアの探査、つまり実在的経験そのものとしての学習の様相が控えており、真に新しいものとの出会い、実在的経験はこちらで経験されるからである。移行の側において獲得されるのはあくまで解決の糸口、すなわち可能的経験から実在的経験の移行であって実在的経験そのものではない。それはいわば「ささやかな差異」(petite différence) ないし「ささやかな固有性」(petite propriété) の発見である (*DR*, p.108/邦訳上巻220頁)。冒頭のドゥルーズの言葉に戻るなら、決然と書くために、ひとは「知の尖端」で書かねばならないのであった。知の尖端に行き着くにはあらゆる可能性を尽くし疲れ果てねばならないのである<sup>21)</sup>。

## おわりに

実在的経験としての学習は、受動的かつ非意志的に開始される、学習者固有の問いの探査であり、それはあらゆる可能性を尽くす(諸能力を超越的行使にまで高めていく) 経験を通過したときに突如として現れる。本論文は、前期ドゥルーズにおける学習概念が持っているこの二つの様相を *DR* におけるプラトン、ニーチェ、ベケットに関する記述から明らかにした。可能的経験とは諸能力が共通感覚の規定のもとで経験的使用に留まる再認の経験であり、実在的経験とは共通感覚の規定を離れ諸能力が固有の対象に向かう出会いの経験である。この区別は *DR*

で展開されるドゥルーズの認識論においては決定的に重要であるが、上述したような学習概念の移行としての様相はこの枠組を越え出ているように思われる。本論文は学習概念の二重性を示すことでこれを指摘したが、どのように越え出ているのか、その様相については言及できていない。たとえば、本論文では上述のような移行をひとまず学習の「様相」あるいは「機能」として議論を進めたが、より正確な用語で位置づける必要があるだろう。また、「移行」の様相の後に実在的経験そのもの（アイデアの探査）としての学習の様相が訪れるという時系列的な前後関係以外に、この二側面がどのような関係にあるのか、どのように相関しているのかを解明する必要もある。これらは今後の課題としたい。

## 注

- 1) Deleuze, Gilles. *Différence et répétition*, PUF, 1968, p. 4. (『差異と反復』上巻、財津理記、河出文庫、2007、17頁)。以下、本書からの引用については註を設けず、本文中に (DR, p.4/邦訳上巻17頁) のように表記する。また、本論文で使用する訳文は基本的に財津訳のものであるが、本文との兼ね合いで多少の変更あるいは独自に仏語原典から訳出した場合もある。
- 2) Deleuze, Gilles. *Préface à l'édition américaine de Différence et répétition*, dans *Deux Régimes de Fous*, Les Éditions de Minuit, 2003, p.280.
- 3) 可能的経験と実在的経験の区別については江川隆男『存在と差異：ドゥルーズの超越論的经验論』（知泉書館、2003）第一章、第二章を参照のこと。
- 4) ここでいう前期とは、ドゥルーズがフェリックス・ガタリ (Félix Guattari, 1930-1992) との協働作業の成果を『アンチ・オイディプス』として出版する1972年より前の時期を指している（前期：1946-1971、中期：1972-1980、後期：1981-1995）。本論文ではさらに的を絞り前期ドゥルーズにおいて最も重要であると思われる彼の国家博士論文『差異と反復』を中心に扱った。ただし、ドゥルーズが学習について集中的に扱っている箇所があるわけではない。学習に関する断片的な記述を拾い集めそれを構成しなおしたのが本論文である。
- 5) 欧米におけるドゥルーズの教育論についての先行研究は以下の通り。Charbonnier, Sébastien. *Deleuze Pédagogue: la fonction transcendante de l'apprentissage et du problème*, L'Harmattan, 2009（ドゥルーズがア

ルトーから着想を得た「思考の生殖性」概念に着目したもの）や、Semetsky, Inna. *Deleuze, Education and Becoming*, Sense Publishers, 2006（ドゥルーズ&ガタリの「生成変化」に焦点を当てたもの）などがある。2013年5月刊行予定のドゥルーズの教育論集 Semetsky, Inna and Mansny, Diana. (ed.) *Deleuze and Education (Deleuze Connections)*, Edinburgh University Press, 2013は英語圏におけるドゥルーズの教育学的研究のメルクマールとなるだろう。

日本におけるドゥルーズの教育論の先行研究については次の通り。森田裕之『ドゥルーズ＝ガタリのシステム論と教育学：発達・生成・再生』（学術出版会、2012）は、従来の教育がもたらした発達のみを扱ってきたことを批判しドゥルーズ&ガタリの思想をもって「発達・生成・再生」の三つ組で教育を捉え直そうとする試みである。山森裕毅「ドゥルーズの習得論：超越論的经验論の生成と構造」（大阪大学大学院人間科学研究科、博士論文、2012）はドゥルーズ独自の思想である超越論的经验論の形成過程とその構造を「習得」（*apprentissage*:本稿では学習と訳した）に注目して論じたものである。また國分功一郎「欲望と権力：ドゥルーズの「逆説的保守主義」を巡って」（『表象』第4号所収、月曜社、2010）と「ドゥルーズの哲学原理（3）：思考と主体性」（『思想』第1060号所収、2012）は、ドゥルーズにおける学習論は「見ることを学ぶ」ことを中心に展開されているという判断からドゥルーズのブルースト論や映画論を分析したものである。本論文は特に山森のものと親和性が高いので補足すると、山森はドゥルーズにおける学習概念を超越論的经验論の解明のために探究しており、本論文でベケットを用いて展開したような超越論的经验論とは位相を異にする「学習の移行機能」の側面には言及していない。また山森はドゥルーズの学習論の契機をライブニッツとアルトーにみており、本論文とは分析視角を異にしている。

- 6) ドゥルーズのカント批判については江川隆男 (2003) 第二章および國分功一郎「訳者解説」（ドゥルーズ『カントの批判哲学』、ちくま学芸文庫、2008、pp.187-237）を参照のこと。
- 7) 次のようにもいわれる。「問題と問いは、認識における不十分さの契機を示すような、欠如的、主観的な規定ではない。問題の構造は諸対象の側に属しており、その構造のおかげで諸対象を徴として捉えることができる。まったく同様に、問いあるいは問題が実現される審廷は認識の側に属しており、その審廷のおかげで、認識

- の定立性、特殊性を、学習という行為のなかで捉えることができるのである」(DR, p.89/邦訳上巻183頁)。
- 8) プラトン『パイドン』、松永雄二訳、76A-B、『プラトン全集』第一巻所収、岩波書店、1975。
- 9) プラトン『国家』下巻、藤沢令夫訳、岩波文庫、1979、523B。
- 10) 超越的行使 (exercice transcendant) とは、「あらゆる可能的経験の外部に存するような対象に向かって諸能力を行使すること(カントにおける超越的原則)でもなければ、対象である事物に対して外在したままでその能動性を発揮しようとする各能力の働き(中略)でもなく、まさにその能力のうちで事物それ自身が自らを展開する作用を捉え、能力そのもののうちでその対象を把握する」(江川隆男『存在と差異』知泉書館、2003、70頁)ものである。
- 11) ニーチェ『善悪の彼岸』、信太正三訳、『ニーチェ全集』第十巻所収、理想社、1967、145-146頁。ドゥルーズ『ニーチェと哲学』、江川隆男訳、河出文庫、2008、216-218頁。
- 12) ドゥルーズは、諸能力が調和的一致を失敗しつつも超越的行使のもとでかろうじて一致する事態を不調和的一致 (accord discordant) と表現している。また、この一致を規定するものを逆感覚 (para-sens) と表現している (DR, p.190/邦訳上巻389頁)。
- 13) ドゥルーズはこの暴力的に学習していく様態の具体例としてライブニッツの水泳習得の例を用いている。次に引用するのは、水泳習得の例についての山森 (2012) の記述である。「泳ぎをまなぼうとしている者、はじめて海に入る者にとって、波の運動はこれまでの自分の運動系を否定しに来るもの(学ぶ者を無能力状態あるいは愚劣にする出来事)である。習得しようとする者はまさしく受動的な立場に置かれ、波の運動を強度として身体において受容する。そのとき感性の超越的行使が触発され、波の運動から様々なシーニュを受け取ることになる。その様々なシーニュに感性によって(身体的に)精通していくことが、波の運動のなかで自身の運動系を形成していくことである。この運動系の形成は、陸上での運動とは異なる系を作り出すので、一種の空間形成といえる。波の運動が発するシーニュを受け取り、それを自身の身体運動として展開するような空間である。以上のような習得の結果として波から質や所与を感覚できるようになるといえる」([http://ir.library.osaka-u.ac.jp/dspace/bitstream/11094/23498/1/f\\_2011-25303h.pdf](http://ir.library.osaka-u.ac.jp/dspace/bitstream/11094/23498/1/f_2011-25303h.pdf)、85頁)。
- 14) 「プラトンにおける学習理論はすべて、生まれいずるドラマトイックなイメージに威圧されて悔い改めるといふ働きしかもたず、(中略)探査することはできないままである」(DR, p.216/邦訳上巻440頁)。
- 15) Deleuze, Gilles. *Nietzsche*, PUF, 2011 (1965), p.37. (『ニーチェ』、湯浅博雄訳、ちくま学芸文庫、1998、66-67頁)。
- 16) 國分 (2010) はこの問いに答えるためにドゥルーズ『シネマ2：時間イメージ』(宇野邦一他訳、法政大学出版局、2006)の認識論を元に、再認を1.)自動的・習慣的再認、2.)成功した注意深い再認、3.)注意深い再認の失敗の三つ組のもとと整理し、3.)に移行の契機を見ている。
- 17) 出会いを含むあらゆる出来事を受動的に待つというアイデアをドゥルーズはジョー・ブスケ (Joë Bousquet, 1897-1950) から受け継いでいると思われる。第一次世界大戦で負傷、脊椎を損傷し、その後下半身の麻痺のなかを生きたブスケの「私の傷は私よりも前に存在していた。私は傷を受肉するために生まれた」という言葉を引用しつつ、ドゥルーズは次のように語っている。「ブスケは、彼の身体の奥深くに抱える傷を、それにもかかわらず、また、それだけますます、傷の永遠真理において純粹出来事として理解する。出来事がわれわれにおいて実現されるのと同じく、出来事は、われわれを待ち受け、われわれが待ち焦がれ、われわれにサインを送る。(中略)出来事がわれわれに作り出すこの意志に到達すること、われわれの内生産されるものの準一原因になること。(中略)私が出来事を自分のものとする前から、すべては私の人生の出来事の中で然るべき位置にあった。そして、出来事を生きるとは、出来事の最善で完全なところは私だけに由来せざるをえないかのように、私が出来事に同等になるべく誘われていると気付くことである」(ドゥルーズ『意味の論理学』上巻、小泉義之訳、河出文庫、2007年、258-259頁)。
- この受動性から抜け出す手段の手がかりとしてドゥルーズが「教師」について言及している箇所が存在するが、あくまで教師の役割についての説明であり、学習の開始についての手がかりは得られないと思われる。「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の唯一の教師は、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いくつかの徴を発することができる者なのである」(DR, p.35/邦訳上巻74-75頁)。

ただ、この教師のモチーフは、後に「仲介者」(intercesseur) 概念として中期以降のドゥルーズの思想に引き継がれていくように思われる。「とりわけ重要なのは仲介者です。創造とは仲介者のことなのです。仲介者がいなければ作品はありえない。仲介者が人間になることもあるし、(哲学者にとっては芸術家や科学者、科学者にとっては哲学者や芸術家)、物が仲介者になることもある。カスタンエダの場合のように、植物が仲介者になることもあるし、動物ですら立派に仲介者たりうのです。架空のものでも現実のものでも、あるいは生物でも無生物でもいいから、とにかく独自の仲介者をつくらねばならない」(ドゥルーズ『記号と事件：1972-1990年の対話』、宮林寛訳、河出文庫、251頁)。

- 18) ドゥルーズ自身が「特異な学習」(singulier apprentissage：原文ママ)と呼ぶのもこの「出会いとしての学習」である。「諸法則の一般的な労働の下には、つねに、特異性たちの遊びが存続している。自然における循環的なもろもろの一般性は、それらの干渉を通して突き出ている特異性の仮面である。そして、道徳生活におけるもろもろの習慣的一般性の下に、わたしたちは、いくつかの特異な学習を発見する」(DR, p.38/邦訳上巻81頁)。
- 19) この学習の移行機能はドゥルーズ独自の超越論哲学である「超越論的経験論」(empirisme transcendantal)とは若干位相を異にしている。なぜなら超越論的経験論は「可能的条件ではなく、実在的な経験の諸条件を究

明」(DR, p.95/邦訳上巻196頁)するからである。超越論的経験論は可能的経験と実在的経験を橋渡しする移行の様態を扱うことはできない。ドゥルーズの「学習は真の超越論的構造である」(DR, p.216/邦訳上巻440頁)という言明は、あくまで実在的経験そのものについて言われるのである。

- 20) ベケット『モロイ』、安藤元雄訳、『筑摩世界文学大系82』所収、1982、48頁。
- 21) 「可能性を尽くす」というモチーフはドゥルーズの晩年の著作である『消尽したもの』でより広範に展開されることになる。そこでドゥルーズは「疲労」と「消尽」を区別しており本論文で言及した「全疲労」は『消尽したもの』における「消尽」(épuisé)に対応するものと思われる。「疲労したものは、もはやどんな(主観的)可能性ももたない。したがって最小限のどんな(客観的)可能性も実現することがない。それでも最小限の可能性だけは残っている。人は決して可能なことのすべてを実現するわけではなく、実現するにつれて可能なことを生み出しさえするからである。疲労したものは、ただ実現ということを尽くしてしまったのにすぎないが、一方、消尽したものは、可能なことのすべてを尽くしてしまう、疲労したものは、もはや何も実現することができないが、消尽したものは、もはやなにも可能にすることができないのだ」(『消尽したもの』、宇野邦一・高橋康也訳、白水社、1994年、7頁)。