慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	経験と学習 : ドゥルーズとデューイ
Sub Title	Experience and learning : Deleuze and Dewey
Author	西川, 耕平(Nishikawa, Kohei)
Publisher	三田哲學會
Publication year	2023
Jtitle	哲學 (Philosophy). No.151 (2023. 3) ,p.69- 83
JaLC DOI	
Abstract	This paper discusses theories of learning put forward by Gilles Deleuze and John Dewey, who separate learning and teaching from short-term outcomes and attempt to restructure the experience. First, we will show that Deleuze presents a type of learning which rejects the model of recognition supported by common sense. Such learning is open to new thinking that moves beyond clichés and routines. However, within the framework of Deleuze's learning theory that is opposed to knowledge, it is difficult to discuss the acquisition of basic knowledge. Therefore, we will next turn to Dewey's argument, which not only emphasizes the reorganization of experience but also the accumulation of systematic knowledge as a habit. This can be understood as a preparatory stage for the type of learning that Deleuze proposes, and thus both theories of learning can be synthesized. In the end, we will examine the images of learner and teacher that Dewey and Deleuze envisioned and show that the education and learning consist in the learner's activity of thinking for himself/herself. The teacher does not dominate but rather inspires the learner, furthering his or her development. It is in this way that the learner becomes better.
Notes	
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000151-0069

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

経験と学習：ドゥルーズとデューイ

西　川　耕　平*

Experience and Learning: Deleuze and Dewey

Kohei Nishikawa

This paper discusses theories of learning put forward by Gilles Deleuze and John Dewey, who separate learning and teaching from short-term outcomes and attempt to restructure the experience. First, we will show that Deleuze presents a type of learning which rejects the model of recognition supported by common sense. Such learning is open to new thinking that moves beyond clichés and routines. However, within the framework of Deleuze's learning theory that is opposed to knowledge, it is difficult to discuss the acquisition of basic knowledge. Therefore, we will next turn to Dewey's argument, which not only emphasizes the reorganization of experience but also the accumulation of systematic knowledge as a habit. This can be understood as a preparatory stage for the type of learning that Deleuze proposes, and thus both theories of learning can be synthesized. In the end, we will examine the images of learner and teacher that Dewey and Deleuze envisioned and show that the education and learning consist in the learner's activity of thinking for himself/herself. The teacher does not dominate but rather inspires the learner, furthering his or her development. It is in this way that the learner becomes better.

はじめに

「ジェイムズとデューイとは分析哲学が歩んできた道のゴールで待っているだけではなく，たとえばフーコーやドゥルーズが最近歩んでいる道のゴールでも待っているのである」（ローティ 2014: 33）．『プラグマティズムの帰結』においてこのように初期プラグマティズムを高く評価するリ

* 慶應義塾大学文学部　非常勤講師

チャード・ローティは，たしかにフーコーに対するデューイの優位性については論じている[1]．しかし，少なくとも同書においては，ローティがドゥルーズの名を挙げるのは上に引いた一文においてのみであり，ドゥルーズとプラグマティズムとの関係を検討した跡は見られない．ドゥルーズの哲学や思想はフーコーのそれとほぼ等質のものであり，フーコーに代表させればよいとローティは考えていたのかもしれないし，単にドゥルーズについて論じる準備が十分にできていなかっただけかもしれない．そのどちらでもあり，ドゥルーズの名を挙げたのはただ筆がすべったにすぎないということもありうるだろう．

それに加えて，ジル・ドゥルーズ（1925–1995）自身もまた，ウィリアム・ジェームズ（1842–1910）に言及することはあれど，彼から見て同じく半世紀前に活躍したジョン・デューイ（1859–1952）にはただの一度も触れていない．したがって，両者のあいだに直接の影響関係を見出すことはできない．それもあって，ドゥルーズとデューイの関係についてのローティの見解には疑わしさがつきまとう．しかし，どちらが先に行っているかどうかは脇に置くとして，デューイとドゥルーズが同じ方向に進んでいるというローティの見立て自体は示唆に富む．というのも，彼ら二人の学習論・教育論に目を向けるならば，少なくとも両者とも学びを知識や技能の獲得に縮減することはないという共通点を有するからである．デューイもドゥルーズも，学習や教育を短期的に目に見えて現れる成果と切り離し，自らの経験を再構造化することを提唱する．固定的な知識や習慣で事足れりとしないことに通ずる彼らのこうした考えは，学習や教育の場に身を置く際に念頭に置いておく価値があるだろう．

本稿は，まず体系的な知に学びを対置するドゥルーズの学習論を確認することから始める．そして，再認モデルのもとでの学習とシーニュに端を発する学習という区別を導入する（第 1 節）．それを受けて，経験を再組織化することに主眼を置くデューイの学習論・教育論について論じる．

ドゥルーズ的な観点からすれば，不徹底にも思えるデューイの議論は，むしろドゥルーズの目ざす学びの前提の位置を占めうることを示し，両者の学習論のある種の総合を企てる（第 2 節）．続いて，デューイおよびドゥルーズの想定する学習者および教師像を明確にしつつ，学習者自身が「自ら考えること」こそ，教育ならびに学習の本質的な営為であることを示す（第 3 節）．

1. 学び／知――ドゥルーズの学習論

まず，「学び」についてのドゥルーズの見解を確認する．彼によれば，大方において学びは知に従属してしまっている．ドゥルーズはその主著『差異と反復』において，「概念の一般性，あるいは解決の規則の平穏な所有だけ」（Deleuze 1968: 214）を意味する知に学びは回収されてしまっていると主張する．彼がこのように言うのは，学習ないし学びという営みに，知識の習得に縮減されることのない位置を与えているからである．学習は，異質性を含むシーニュが促す応答として立ち上がってくる．

> 応答の運動は，シーニュの運動に類似していないからである．泳ぐ者の運動は，波の運動に似ていない．実際のところ，私たちが砂の上で再生する水泳指導員の体の動きは，私たちが波の動きをシーニュとして実践的に把握してはじめて避けることを学ぶような当の波の動きに対しては，無力である．（Deleuze 1968: 35）

いくら陸上で泳ぎ方の講習を受けても，それだけで泳げるようになるわけではない[2]．実際に海の中に入り，ともすればその身を攫っていってしまいかねない徴候を波から受け取ってそれに応ずることで，溺れずにすむ身体の動かし方を徐々に学んでいくのだ．ドゥルーズは，このような徴候すなわちシーニュとの出会いが学びにとって必要不可欠な契機であると考

えている．

また，ドゥルーズ自身は明示的には述べていないものの，この泳ぎ方を学ぶという場面の例は，一般性の不十分さも示唆していると解することができる．一人ひとり身体の構造は異なっており，誰にも同じように適用可能な泳ぎ方があるわけではないからである．したがってこの側面からしても，「水泳指導員の体の動き」をモデルとして模倣しても，必ずしもそれが有用であるとは言えない．これも概念の一般性と結合している知に学びを従属させたままにしておけない理由の一つである．

むしろドゥルーズに言わせれば，カントに帰されるような一般的な概念やカテゴリーは「網目が大きすぎる」（Deleuze 1968: 94）ゆえに，取り零してしまう事象がある．カント哲学においては，悟性が感性的所与にカテゴリーないし概念を適用することによって経験が可能となる．ここでは悟性と感性が協働しているが，理性と構想力を含めて諸能力がアプリオリに一致している場合，「共通感覚（sens commun）」の形式の下にあると言うことできる（cf. Deleuze 2002: 84）．しかし，この共通感覚の形式の下，すなわち諸能力のアプリオリな一致の下では，江川隆男が論ずるように，我々が感覚するのは「後に思い出されたり，想像されたり，考えられたりするものではなく，最初から思い出されたり，想像されたり，考えられたりするもの」（江川 2003: 60［強調：原文］）ということになってしまう．つまり，既知のものを再認しているに過ぎないということになってしまうが，このようにして得られる経験をドゥルーズは「可能的経験」（Deleuze 1968: 94）と呼んでいる．

それに対置されるのが「実在的経験」である．この「実在的経験」においては諸能力が協働することなく作動しており，再認のモデルから解放されている．このときドゥルーズの挙げる感性・記憶力・思考といった各能力の対象は，共通感覚の下にある限りでは経験的には「感覚しえないもの」「想起しえないもの」「思考しえないもの」である．ドゥルーズは，共通感

覚の形式における経験的行使の枠に収まらないシーニュとの出会いこそが，各能力の発生をもたらすと主張している（cf. Deleuze 1968: 182–184）．

ドゥルーズにおいてはこのようにして，学びないし学習は知と対置されるのである．水泳の例に戻れば，そこでシーニュと目された海の波は，一般的な概念の下では「感覚しえないもの」「感覚し尽くせないもの」であり，その個別の状況において「感覚されるべきもの」「感覚せざるを得ないもの」である．このような強制の下でこそ，感性はその能力を発揮し，ここにおいては泳ぐことを学ぶ通路を開く．思考についても同様で，ドゥルーズによれば強制するシーニュなくして思考は発生しない（cf. Deleuze 1968: 182f.）．何かショックを与えるもの，「思考されるべきもの」「思考せざるを得ないもの」に出会ってこそ私たちは考え始める．問題的なものに触発されてこそ，学習は始まるのである．

こうしたドゥルーズの学習論の観点に立つならば，学校教育の場で普段なされる意味での学習はどのように捉えられるだろうか．地理や歴史に関する知識の獲得や計算の反復練習などにシーニュが必要であるとは言えないだろう．再認のモデルに対抗するという性格上，ドゥルーズの言う「学習」の範囲は通常考えられるよりも狭いと言わざるを得ない．それは学びと体系的な知識とを対置する彼の主張からすれば当然のことではある．だが，実際の状況において，知識の習得を目ざして行われる学習があることもまた確かである．そこで，ドゥルーズのように完全に学と知とを断絶するのではなく，しかし同時にドゥルーズの主張ならびにその用語を採用するならば，学習には（a）再認モデルのもとでの学習と（b）シーニュとの出会いに端を発する学習という二つの局面があるということができるだろう．これらをドゥルーズの提示していた経験の区別と照らし合わせるならば，（a）は既知のものの再認にとどまる可能的経験に，（b）は共通感覚ないし常識の枠から外れた実在的経験に，それぞれ対応させることができる．ドゥルーズの提示する後者の学習は，再認モデルから解放されている

ことから紋切り型に陥ることなく，むしろ型を破る創造的な営みにつながる点で魅力的であると言えるだろう．

2. 一次経験－二次経験――デューイにおける経験の再組織化

しかしそこに何ら危惧がないわけではない．型を破るにはその前に型を身につけている必要があるのではないか．科学において新たな理論を構築するにせよ，芸術において新たな技法を編み出すにせよ，素地のないままにそれらを生み出すことはできまい．（b）シーニュとの出会いに端を発する学習の前提として（a）再認モデルのもとでの学習が必要なのではないだろうか．ドゥルーズは学習における（b）の側面を強調するがあまりに，体系的な知識の獲得を軽視しすぎているようにも思える．

ならばその逆に，まずは体系的な知識の習得をただただ目ざせばそれでよいのだろうか．しかし，いわゆる詰め込み式の教育によるのでは，学習者の意欲の低下を招き，その成長を損なってしまいかねまい．そこで本節では，二つの学習モデルのうち，（a）再認モデルのもとでの学習にとどまっているものの，学習者の成長という観点からすると魅力的な学習理論を提示しているデューイの思想に着目したい．

デューイは，学習者が「思考を呼び起こす刺激」（Dewey 1916: 170）となる問題的な状況に置かれて，その問題を解決して経験を再組織化することに教育の主眼があると主張している．『民主主義と教育』において彼は次のように述べている．

> われわれの最終的な結論は，生は発展であり，発展していくこと，成長していくことが生である，ということである．それに相当する教育的な表現に翻訳すれば，このことが意味するのは，（i）教育の過程はそれ自身を超えるいかなる目的ももっていない，すなわちその過程はそれ自体が目的であるということ，そして（ii）教育の過程は連続的

> な再組織化，再構築，変容の過程である，ということである．（Dewey 1916: 54）

このようにデューイにとっては，生とは外在的な目的をもたずに端的に成長していくことであり，教育は経験の再組織化の絶えざるプロセスである．

それでは，その再組織化のプロセスの内実はいかなるものだろうか．それを明確化するには，デューイが『経験と自然』において提示している「一次経験」と「二次経験」という区別に触れる必要があるだろう．彼自身が言及しているように，一次経験はジェームズの「純粋経験」に類する概念であり，主客が未だ分節されていない生の経験である（cf. Dewey 1925: 18）．それに対して反省的経験とも言い換えられる二次経験は，素材としての一次経験の探査・吟味の結果として経験される．二次経験には，反省を経る前の一次経験においては得られない意味や知識が付け加わっているのである．西本健吾と田中智志によれば，この二つの経験が重層的であり，連環し合う相互関係にあることが重要である[3]．一次経験と二次経験を連環させることは，「二次経験的な「知識」を一次経験的な「全体」によって批判しながら，一次経験における「全体」への参与的なつながりを二次経験における「知識」においてたえず組み替えること（西本・田中 2019: 334）」である．

なるほど，一次経験にのみとどまっているのでは，知的な活動が不可能とまでは言わないまでも，一定以上の水準のそれは望めまい．また逆に，二次経験的な知識のみを重視するのでは，具体的な実践の場面でその知識を運用することができないという事態を生みかねないだろう．まずは，一次経験を土台にしての合理的・知的な二次経験が形成される．そして，その形成過程で獲得された体系的な知が習慣化する．この知性が組み込まれた習慣が反省を介さずに作動するにまで至ったとき，すなわち身についた

とき，その習慣はその個人にとって一次経験としての性格を取り戻す．

もちろん，習慣は決まりきったルーチンに堕すこともある．しかし，デューイによれば，「習慣の獲得は，われわれの本性の本来的な可塑性，すなわち，適切で効果的な行動様式を発見するまで反応を変えていくことのできる能力による」（Dewey 1916: 54）．これまでの積み重ねてきた習慣によっては解決できないか，あるいは解決が困難な状況に置かれたとき，すなわち習慣がうまく機能しないときには，経験の再構成，さらには新たな習慣の確立が要請される[4]．このようにして，一次経験と二次経験との循環によって獲得される習慣が問題を解決するために新たにされることこそ，経験の再組織化の内実である．こうした経験の再組織化を成長と捉えるデューイは，これまでとは別様になること，すなわち生成変化を称揚するドゥルーズとそう遠くないところにいるように思える[5]．

しかし，上でもあらかじめ述べた通り，デューイの学習論は，前節で提示した学習の二つの局面の観点から捉えるならば，あくまで（a）再認のモデルのもとでの学習にとどまっているように思われる．たしかに，デューイの場合も，ドゥルーズと同じく，思考が始まるのは何かしら困難を伴う刺激によってである．だが，ドゥルーズにおいては諸能力の一致する共通感覚が批判されるのと対照的に，デューイにおいては二次経験的な反省がなされるのは「知性とイマジネーションが協働すること」（西本 2019: 181）であるとされる[6]．予期せぬものから思考が発生するのは両者に共通であるが，ドゥルーズが知の体系に組み込まれていくことを拒否するのに対して，デューイはより一般的・体系的な組織化に進む．

それはデューイの理論の強みでもある．とりわけ，現実の社会において子どもが学ぶ場面を想定すれば，概念的な知の習得はその子ども（学習者）の生をよりよくすることにつながるだろうからだ．また，知の習得の場面において，知識偏重になることなく直接的な経験（一次経験）との関連に目を配るとともに，固定的で決まりきった習慣にとどまらずに成長するこ

とを目ざす学習は，それ自体が魅力的である．さらには，そうした経験ないし習慣の再構成は，紋切り型やルーチンから身を離す動向につながりうる点で，ドゥルーズ的な経験，概念的な知の埒外である「実在的経験」へと身を開く構えを用意してくれると言うことさえできるだろう．

デューイは，大人にも同様に適用できると但し書きをつけつつも，基本的には子どもを念頭に置いてその学習論・教育論を展開している．このことに鑑みつつ，両者の両立を試みるのであれば，1）まずはデューイの枠組みに則って概念的な知を習得していき，2）それを固定的な形成物とするのではなく，青年期以降はドゥルーズの枠組みに足を踏み入れて未知のものに向き合うという順序で学習を進めていく，といった方策を採ることができるだろう．

3. 学ぶ者と教師

しかし，ドゥルーズの枠組みで学習するあるいは教育するとなった場合に，問題含みに思われるのが，彼がどのような人を学習者として想定しているかということである．繰り返しになるが，デューイは基本的には子どもを主たる学習者とみなしつつも，成長が完遂することはないため，大人とてそれ以上成長できない状態に至ることはないと述べている（cf. Dewey 1916: 47）．したがって，デューイの考えでは誰もが学習者になりうる．

それに対して，ドゥルーズのテクストにはある種のエリート主義の臭いを嗅ぎ取ることが可能である．次に引くのは，カントの反省的判断力について分析する文脈で，おそらくは経験の浅い医師による診断を事例とする場面である．

> 腸チフスがどのようなものであるか（つまりその概念）は知っているが，それを個別の一症例の中で見定めたこと（つまり判断ないし診断）はない医者がいるとしよう．われわれは，診断（そこには天賦の才能

> と技能が含まれている）の中に，規定的判断力の例を見てしまいがちである．というのも，概念は既知のものと仮定されているからだ．しかし，与えられた個別の一症例に関しては，概念そのものは与えられていないのである．つまり概念は問題的であるか，あるいは完全に未規定であるのだ．事実，診断は反省的判断力の一例である．（Deleuze 1962: 85–86）

既知ではない未知の個別の事例に出会い，その症候から診断を下すときには，天賦の才能が発揮される[7]．別様に言えば，シーニュを感得し，読み取り，応答することが求められているが，それにはある種の天分――たとえば芸術家に特有であるような特殊技能――が必要であるとドゥルーズは主張しているように読める．実際，そのプルースト論『プルーストとシーニュ』においては，シーニュの読み取り方の習得（学習）によって，経験に対する認識が変化する様が強調されている[8]．ドゥルーズによって思考の契機として挙げられる，ショックを与えるもの，「思考せざるを得ないもの」は誰にでも訪れる可能性があると言ってよいだろうが，そのシーニュを受け取れる態勢ができていなければ，それは取りこぼされてしまうか，その人の前を単に通り過ぎてしまうことになる．

上で述べたことに限れば，シーニュに応ずる態勢ないし構えは限られた天賦の才能の持ち主にしか取れないとドゥルーズは考えているようにも思われる．しかし，彼の別のテクストからは，学習を万人に開かれたものと想定しているという解釈を引き出すことが可能である．ドゥルーズは，知と対立する学びとして水泳のみならず外国語の学習をその例として挙げているが（cf. Deleuze 1968: 248），これらのものであれば，ほとんどの人がある程度の水準までには達することができるだろう．もちろん，どこまで習熟するかは個人差があるが，むしろ肝要なのは，その学習において未知のものないし問題的なものにさらされながら，自らの身体や言語を再構成し

ていくことそれ自体である．したがって，ドゥルーズはシーニュに端を発する学習における学習者を才能ある人に限っているわけではないと解することもできる．

以上のことから，ドゥルーズのテクストから彼がどのような人を学習者として想定していたかを断定することは難しい．そのため，むしろ彼が教育者にどのような役割を与えていたかを見る方が，実際の学習や教育の場面に適応するにあたっては有益である．そもそも，『失われた時を求めて』の主人公も最初からシーニュを読み取れたわけではなく，シーニュを読み取ること自体を習得する必要があった．そこでそのような構えを取れるようになるか否かをあらかじめ判断することは実際には難しく，事後的にしかその人に天分があったか否かはわからないのではないだろうか．そのため，現実の教育の場面では，誰もが学習者になりうる――シーニュを読み取り，応ずることができるようになる可能性を秘めている――とみなした上で，教育者は事に当たることが推奨されると言いうるだろう．

ドゥルーズの次の言は，少なからずそのことを意識しているように思える．

> 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」という者であり，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べきいくつかのシーニュを発することのできる者なのである．（Deleuze 1968: 35）．

各人一人ひとりの興味や向き不向きは異なるのだから，教師はさまざまに人を触発する術を心得ていなければならない．また，学ぶ者一人ひとりに才があることを信じて，再認のモデルのもとで既成のものを再生産するの

ではなく，学習者とともに進むこと，いわば学習者の伴走者になることをドゥルーズは教師に求めていると言えよう．

教育者の役割という点に関してデューイに再び目を向ければ，彼もまた，「教育者の役割は，反応するように刺激して学習者の進路を方向づける環境を準備することである」（Dewey 1933: 188）と言う．あくまでも主役は学習者であり，教育者は教材の設定などを通して間接的に指導することしかできないとされるが，カリキュラムや教材を生徒一人ひとりの個性に合わせて絶えず変更しながら授業を運営することを推奨している点で，デューイの考える教育者も学習者の伴走者と呼ぶことができるだろう．

それでは，教育者が慎むべきことは何か．先の引用文中にもあるように，「私と同じようにやれ」と言って，学習者に自身と同じ経験を単に再生産させることは避けるべきだろう．また，決まった答えのある問題を学習者に提示することに終始することも控えねばならない．というのも，ドゥルーズが指摘するように，問題を出すのは先生であり，権威によって真偽が与えられるその問題を学習者は解きさえすればよいといった考えは，学ぶ者たる我々をいつまでも子どもにしておこうとする小児的・社会的先入見だからである（cf. Deleuze 1968: 205）．

デューイもドゥルーズも，学習者当人が「自ら考えること」を推奨しており，教師の役割を学習者の学びを方向づけるべく触発するか補助をするかにとどめている．ここで彼らは，私たちに未成年の状態から脱することを提唱する「啓蒙とは何か」におけるカントに合流しているというのは言い過ぎであろうか．とりわけ，問題をめぐる小児的・社会的先入見を批判するドゥルーズは，「大人になる」ように私たちに促しているように思われる．「自らの理性を使う勇気をもて」というカントの言をもじれば，「自ら問題を立ててそれに答えよ」ということになるだろう．そのような営みこそ，学習の目的であり本質である．そうした営為に学習者が従事することは，言い換えるならば，デューイの枠組みで言えば経験の再組織化であ

り，ドゥルーズの枠組みで言えば別様に考えることとしての生成変化のプロセスに身を置くことなのである．

おわりに

まとめよう．本稿は，ドゥルーズの学習論を確認することから始めた．それは，共通感覚に支えられた再認のモデルのもとでの学習とは異なる，シーニュに端を発する学習を目ざすものである．紋切り型やルーチンから手を切り，新たな型での思考へと開かれているその企図はそれ自体として魅力的である．しかし，型を破る前に型を身につけておく必要があるとすれば，ドゥルーズの学習論のみでは現実の教育や学習の場面について十全に論ずることのできないおそれがある．そこで着目したデューイの学習論は，自己の経験を再構造化する点でドゥルーズの近くに位置しつつも，習慣として体系的な知識を累積していくプロセスにも目が配られている．このようなデューイの理論に基づく学習を，ドゥルーズ的な学びに向かう準備段階として位置づけることで，デューイとドゥルーズの学習論を両立させることを試みた．そして本稿が最後に強調したのは，「自ら考えること」という営みである．ドゥルーズとデューイの両者ともが言うように，学習や教育において肝要なのは学習者自身が自ら考えることである．教師は学習者を支配することなく，学習者の才を信じてその成長や生成変化を触発するか補助をする．そして学ぶ者は，問題を自ら立ててそれに答えることを通じて，自らの経験を再組織化し，いまとは別の存在へと生成変化するのである．

註

[1] フーコーとデューイとでローティが後者に軍配を挙げるのは，デューイの言説の方が人間的連帯へと通ずる余地があると判断しているからである．ローティによれば，二人ともニーチェの言うまやかし，すなわち〈神〉や〈真理〉などから人間を自由にしているが，「基礎づけることはできないけれども生き生き

とした人間的連帯の感覚のための余地を認めているぶん，デューイのほうがうまくやっている」（ローティ 2014: 547–548）．

[2] 次節で論ずるデューイも，水に入らずに水泳の練習をしているだけでは実際に水に入ったときに沈むことになると，同じような例を挙げている（cf. Dewey 1964: 116）．

[3] 本稿は，デューイ理解に関して，田中智志編著『教育哲学のデューイ――連環する二つの経験』（東信堂，2019 年）に収められた各論文に多くを負っている．

[4] デューイの習慣概念については藤井千春の論考（藤井 2019）に多くを学んだ．

[5] ドゥルーズは，生の力の十全な発揮を妨げる組織化（本稿の枠組みで言えば，再認のモデルの下での体系化）に対抗する手法として，自己のあいだでの闘いとしての生成変化に高い価値を与えている（cf. Deleuze 1993: 165–169）．自己は，他なるものとの関係に入ることで生成変化のプロセスに身を置くことになるとみなされるが，こうした自己像はフーコーのそれともほぼ一致していると解することができる（cf. 西川 2020: 210–215）．

[6] このカントの共通感覚に対する理解の差異こそが，デューイとドゥルーズとが道を違える大きな分岐点になっていると思われる．たとえば，万人に共通感覚が備わっていると考えるデューイの場合，共通感覚は自身の判断の他者への伝達さらには同意の基礎として機能しうる．それに対して，諸能力の不一致にこだわるドゥルーズの場合，そうした他者とのコミュニケーションの通路として共通感覚が機能することをよしとしない．これは，両者による民主主義に対する評価の違いにも影響を及ぼしているように思われる．

[7] 文脈は異なるが，デューイも，チフスかどうかを診断する際の医師を事例として挙げている．ドゥルーズの挙げる事例とは対照的に，そこで想定されているのは熟練の医師であり，強調されるのは天賦の才能ではなく，拙速な判断を避ける知性的な熟慮である（cf. Dewey 1933: 252; 藤井 2019: 261）．

[8] 「『失われた時』の最後で，解釈者はマドレーヌ，あるいは鐘楼の場合においてさえ彼が見逃していたことを理解する．」（Deleuze 1964: 21）

文　　献

Deleuze, Gilles, *La philosophie critique de Kant*, P. U. F., 1962.

Deleuze, Gilles, *Proust et les signes*, P. U. F., 1964.

Deleuze, Gilles, *Différence et répétition*, P. U. F., 1968.

Deleuze, Gilles, *Critique et clinique*, Minuit, 1993.

Deleuze, Gilles, *L'île déserte et autres textes : textes et entretiens 1953–1974,*

édition préparée par David Lapoujade, Minuit, 2002.

Dewey, John, *Democracy and Education*,1916, in The Middle Works vol.9, ed. Jo Ann Boydston, Southern Illinois University Press, 1980.

Dewey, John, *Experience and Nature*,1925, in The Later Works vol.1, ed. Jo Ann Boydston, Southern Illinois University Press, 1981.

Dewey, John, *How We Think*, 1933, in The Later Works vol.8, ed. Jo Ann Boydston, Southern Illinois University Press, 1986.

Dewey, John, *John Dewey on Education: Selected writings*, ed. R. D. Archambault, The University of Chicago Press, 1964.

江川隆男『存在と差異――ドゥルーズの超越論的経験論』知泉書館，2003 年.

西川耕平「法・権利の創造と主体化――フーコーとドゥルーズにおける」『倫理学年報』日本倫理学会，2020 年，pp. 205–217

西本健吾「デューイの芸術論にみる，一でありかつ多であること」，田中智志編『教育哲学のデューイ　連環する二つの経験』東信堂，2019 年，pp. 164–191

西本健吾・田中智志「連環する二つの経験」，田中智志編『教育哲学のデューイ　連環する二つの経験』東信堂，2019 年，pp. 326–342

藤井千春「デューイの知性論についての考察――「知性的」な思考ついての自然主義的アプローチ」，田中智志編『教育哲学のデューイ　連環する二つの経験』東信堂，2019 年，pp. 248–271

リチャード・ローティ『プラグマティズムの帰結』室井尚ほか訳，筑摩書房，2014 年.