

少年院における「謝罪」の概念分析

「謝罪の気持ち」の観察可能性に着目して

The Conceptual Study about “Apology” in Juvenile Training School:
Focusing on the Observability of “a Feeling of Apology” on the Meeting between a Juvenile and a Teacher

越川葉子
KOSHIKAWA, Yoko

【要旨】 一般的に、謝罪とは、ある状況で生じた違反行為の責任が自分にあることを認め、その行為によって他者に与えた影響を鑑み、後悔の念を表明する行為であると考えられてきた。言語学や心理学を中心とした従来の謝罪研究は、こうした謝罪観を踏襲したうえで、謝罪が成立する諸条件や謝罪に影響を与える外部要因を解明してきた。社会学では Goffman が謝罪を対面的相互行為場面における「修復作業」の一つとして言及しているものの、謝罪の実証的研究が充分になされているとはいえない。そこで本稿は、謝罪が他者との相互行為のなかで生じる社会的な実践であるという側面に注目し、謝罪概念を用いてある事柄が記述される事態において、何が達成されているのかを検討するものである。

本稿が分析対象とするのは、少年院における教官と少年の面接場面で、教官が少年に「謝罪の気持ち」があると同定する過程である。このなかで、少年と教官は少年の感情の変化とその理由について協働的に語りを構築し、「謝罪の気持ち」へと収斂させていた。教官は、少年が語る感情経験を「謝罪の気持ち」と同定することで、少年の個別具体的な事例を普遍的な広がりをもった文脈に位置づけていた。つまり少年院における謝罪という概念は、少年を社会の一成員として包摂する論理的な枠組みを提供しているのである。

キーワード 謝罪, 概念分析, 観察可能性, 変化の記述, 少年院, 少年, 教官

1. 問題関心

平成9年(1997年)9月9日、同年に発生した神戸事件をきっかけに、少年院の処遇課程において凶悪な事件を犯した少年に対し、2年以上の教育期間をもつG3級が設置された。また、同時に、少年院では被害者等への罪障感を育むための生活指導として、「罪障感の覚せい」と「被害者およびその家族等に謝罪する意識のかん養」を目的としたしよく罪指導が明文化された(村尾 2006, p.393)。これ以前から、少年院ではしよく罪教育は行われていたが「各現場の教官が独自の裁量で行っていた」のであって、「全国的に統一されたのは、これが初めてであった」(魚住 2003, p.153)。のちに「しよく罪指導」は「被害者の視点を取り入れた教育」という名称に統一化され、今日では全国の少年院でさまざまな取り組みが実施されるに至っている(緑川 2009, pp.60-61)。

では、「しよく罪指導」の明文化は矯正教育にどのような実践上の課題をもたらしのだろうか。村尾(2000)によれば、「従来は罪の意識を深めることによって、その反射的効果として被害者に対する謝罪の気持ちを持たせていた」のに対し、「しよく罪指導はそれを一歩踏み込んで、被害者をもっと正面にすえて少年に被害者の苦しみを理解させる」(同書, p.38)ことを目的とする。すなわち、「しよく罪指導」が明文化される以前は、少年に罪の意識が深まった結果として被害者に対する謝罪の気持ちをもたせることが試みられていたが、「被害者の視点を取り入れた教育」の導入により、少年は被害者の苦しみと正面から向い合うなかでいかにして自分の罪を認め、被害者への謝罪の気持ちを深めていくかが実践的な課題となっていたのである。

こうした実践上の課題に応えるために、少年院では犯罪被害者をゲストスピーカーとして招いたり、ビデオ教材や手記などを用いて犯罪被害者の置かれた立場を理解する取り組みが行われている¹。また、在院期間中から被害者感情の情報収集に務め、出院後の保護観察期間も含めた謝罪の実現がめざされている(鈴木 2006)。しかし、多様な被害者感情があるなかで、少年が実際に被害者に謝罪を行うことはきわめて困難な状況にある。たとえ少年が被害者に謝罪をしても、被害者がそれを受け入れることは非常に困難であり、謝罪などしてほしくないという被害者がいることも事実である。また、処遇の過程で少年が罪の意識に強くさいなまれ、場合によっては再帰不能に陥らせる危険性もはらんでいると指摘されている(村尾 2000, p.39)。それでもなお、なぜ、教官は、少年に謝罪の気持ちをもたせることが必要だと考えるのだろうか。

この問いに答えるために、少年院の教官は少年が謝罪の気持ちをもっているのとどのように理解しているのか、またそうした理解を通して何を達成しようとしているのかを考察する必要がある。矯正教育の実務家によれば、「謝罪とは、反省し続ける姿勢と、同じ非行を繰り返さないことを心から決意すること」(村尾 2006, p.406)であるという。すなわち、謝罪が一過性のふるまいにとどまらないためにも、未来に向け罪を償う姿勢を示し続けることが謝罪には含まれるということである。こうした主張は、謝罪する側の意識や認識の状態から謝罪を定義しようとする試みがみとれる。それゆえ、謝罪は罪障感や罪悪感といった他の心的状態を表す感情と結びつき、いかに少年の内面でこれらの感情を芽生えさせるのかという問いを導きだしてしまうのである。しかしながら、本稿はそれとは異なる接近方法を採用しようと思う。つまり、本稿は、少年の心的状態の存在論からはひとまず離れて、謝罪という言葉が私たちになじみ深い概念であることに着目し、「謝罪」概念に含み込まれる論理を問い直そうとするものである。

この点をふまえたうえで、本稿は、従来の謝罪研究が前提としてきた「謝罪」概念を再考することからはじめたい(2節)。そして、少年院の生活を記録したテレビ番組から少年と教官の面接場面をとりあげ、「謝罪の気持ち」が教官と少年の相互行為を通していかに観察可能になっているのかを明らかにすることを試みる(3節、4節)。最後に、少年に「謝罪の気持ち」が観察されることを通して、教官は何を達成しているといえるのか、また、「謝罪の気持ち」を少年に見出す教官の実践は、矯正教育においてどういった意義があるといえるのか、仮説的な見通しを述べることとする(5節)。

2. 先行研究

「謝罪」という概念は、これまで謝罪する側(加害者)の認識や感情などの心的状態を表す概念と関連づけて考えられてきた。「責任の受容」や「罪悪感の認識」、「他者の苦しみの理解」、「後悔の念」などが謝罪と結びつく心的概念としてあげられる。とくに謝罪にもっとも重要なのは「後悔の念」を語ることでありともいわれる(徳岡 2001, p.48)。しかし、心的概念であればなんでもよいというわけではなく、どういった心的概念を用いて謝罪を記述するかには一定の傾向性が存在している。なぜ謝罪がこれらの心的概念と結びつく傾向にあるのか自体、別途、検討が必要な問題であるが、ここでは謝罪が特定の心的概念と結びつくことでその理解が試みられてきたということを確認しておきたい。

謝罪を心的概念の結びつきから理解しようとする試みは、謝罪を行為者個人の内面の出来事としてとらえることに終始する。それゆえ、謝罪を実現するためには、謝罪する側の行為者の内面がどうであるかといった問題とは別に、謝罪を受け入れる他者の存在が必要不可欠であるという点を見逃すことになる。つまり、謝罪とは、被害者—加害者関係にある人びとの相互行為において生起する社会的な実践である(Tavuchis 1991, pp.46-48)という側面が見落とされているのである。

これに対し、E. ゴフマン(Goffman 1971)は対面的相互行為における謝罪の社会的機能に着目し、興味深い知見を述べている。ゴフマンは、謝罪を「修復作業(remedial work)」²の一つとして位置づけた(同書, p.109)。ゴフマンによれば謝罪とは、「ある人が二つの部分に引き裂かれていることを表している。一つは、違反行為の罪が自分にあると認める部分であり、もう一つは、その罪の部分を自分の違反行為からは切り離して考え、自分が犯した規則の信頼性を支持する部分である」(同書, p.113)という。つまり、謝罪をする人は、自分の行為が責められるべきものと認める一方、その行為によって犯された規則は間違っていないとの意思を表示し、結果的にもともとの規則を支持しているというのがゴフマンの主張である。こうした謝罪の作用を相互行為上の機能としてとらえるならば、謝罪には、何らかの規則が破られたことをその場の参与者に明らかにすると同時に、破られた規則は本来、守られるべきものとの価値を参与者間で再確認し、その場の秩序を管理・維持する機能があると考えられるのである。

ゴフマンは謝罪の機能に着目する一方で、謝罪がいくつかの構成要素からなるとも述べている³。その要素は、いずれも謝罪する側の認識や意思に関わるものであり、それらが謝罪に含まれるとき、最も完全な謝罪の形態をとるという(同書, p.113)。こうしたゴフマンの主張は、謝罪する側の心的状態を相互行為上の謝罪に影響を与える要因として導入することになり、この点

においてゴフマンもまた、心的状態の記述から謝罪の理解を試みる従来の謝罪研究と同じ態度をとっているといえるのである。

では、なぜ謝罪を論じようとするとき、心的状態が含み込まれてしまうのか。

先行研究はこれまでも繰り返し、謝罪には「罪の意識」や「罪悪感の認識」、「後悔の念」といった心的状態が必要であると論じてきた。しかし、私たちが謝罪をするとき、自分がこうした心的状態にあることを確認したうえで謝罪をしているわけではないだろう。そうではなく、私たちがいる状況であるふるまいをしたとき、端的にそのふるまいが他者から謝罪したとか、謝罪したとはいえないと評価を受けることではじめて「謝罪した(謝罪していない)」と言いうる事態が生じているのである。

一方で、私たちがいる人が謝罪したというとき、そこでは謝罪することのほかに何か別の事態が生じているとの感覚を持ち合わせていることも事実である。すなわち、謝罪という語をもってある事柄を記述しようとするとき、そのほかに何か別の事態が達成されてはじめて謝罪したといえると私たちが考えているのもまた事実なのである。では、謝罪のほかに達成されている別の事態とは何であるか。謝罪研究が人びとの相互行為に着目する意義は、ある人が謝罪したと記述可能な場面で成立しているもう一つの事態を明らかにしていくことにある。ここで注意しておくべきことは、謝罪とは別にもう一つの事態が成立しているということは、謝罪とは異なるもう一つの行為が行われたということの意味しているのではないということである。謝罪という概念を用いて私たちがいる事象を記述するとき、そこではある結末をともなった一つの事態が遂行されたということが主張されているのである(Ryle 訳書 1987, p.214)。その意味で、謝罪という概念はある一つの事態が達成されたことを論理的に内包した概念なのである。では、私たちが謝罪という概念をもってある事象を記述するとき、一体、そこでは何が達成されているのか。この問いに答えるために、本稿では、実際に人びとが謝罪という概念をもってある事象を記述する場面に目を向けていく。

3. 分析枠組

以上の問題関心をふまえ、本稿は少年院における少年と教官の面接場面を分析対象としてとりあげる。しかし、本稿がとりあげる面接場面は、少年が実際に被害者に謝罪をする場面ではないし、謝罪の言葉を述べているわけでもなく、教官が「謝罪の気持ち」について言及している場面である。では、なぜこの場面を選んだのか。先行研究が指摘しているように、「責任の受容」や「罪悪感の認識」、「後悔の念」といった心的状態が整ってはじめて謝罪が実現されるのだとすれば、人は謝罪をする前にこうした心的状態を満たすような「謝罪の気持ち」になっていると他者からみなされるまでは謝罪できないということになるだろう。このとき、「謝罪の気持ち」とはどのような心的状態から構成されているのかという問いが発せられ、謝罪の内面論へと導かれていたというのが前節での主張であった。本稿は「謝罪の気持ち」を行為者の内面で生起する何か特別な心的状態によって説明するのではなく、「謝罪の気持ち」に言及される場面で何が達成されているのかを明らかにすることを試みる。すなわち「謝罪の気持ち」という概念をもって教官は何を達成しているのか、そして達成された何事かにはどのような論理が内包されているのかを明らかにする。

そこで本稿は、概念分析の枠組みを用いて少年と教官の会話を分析する。概念分析とは、ある概念が他の概念とどのように結びつく（あるいは結びつかない）のか、〈概念間の結びつき方〉を探求する分析枠組みである（Coulter 訳書 1998, p.11）。こうした分析態度は、私たちが概念を使用する際、一定の仕方で概念を用いているという経験的な事実に着目し、概念間の結びつきに内包された論理やその論理を支える価値や判断を明らかにしようとするものである。たとえば、「赤ちゃん」と「泣く」という語は頻繁に結びつくが、泣いているのが「赤ちゃん」ではなく「おとな」であったら、その結びつきに意外性を覚え、何か特別な事情があるのではないかと推測をはじめ。そして、意外性を解消できるような特別な理由が説明可能となればそこで事態は収束する。しかし、そうした理由が説明できない場合、そのおとなに対して特別なカテゴリーが付与されることになるかもしれない。すなわち、同じ「泣く」という概念であっても、それと結びつく概念が何であるか（「赤ちゃん」か「おとな」か）によって異なる論理が喚起され、「泣く」という行為をめぐって異なる現実が立ちあがるということである。

以上の分析枠組みをふまえ、本稿は、少年と教官が面接の会話の中で、どのような概念同士の結びつきを生み出しているのかに着目する。このとき重要なのは、少年と教官が何について話しているかではなく、会話の中で産出された概念同士の結びつきに少年や教官がどういった評価や判断を与えているのかという点である。私たちは日常的な会話において、さまざまな価値判断や理由づけをとまなう、一つの繋がりをもった記述を生み出している。概念間の結びつきもまた、そうした記述の中で産出される。もちろん、概念間の結びつきはつねに一定というわけではない。会話が生じる場面や参加者が何者であるのかに応じて、同じ概念であっても異なる価値判断や理由づけをとまなう記述が産出される。したがって、教官と少年が会話の中で「謝罪の気持ち」について言及するとき、その記述には少年院における「謝罪の気持ち」をめぐる価値判断や理由づけも同時に産出されていると考えられるのである。

さて、次節では、2005年12月に放映されたNHKハイビジョンスペシャル「少年院 教官と少年たち・250日の記録」から、少年と教官の面接場面をみていく。しかし、テレビ番組自体がすでに構築された出来事であり、視聴者に一定の志向性をもって見るよう編集されているのではないかとの疑問が向けられるかもしれない。本稿はむしろ、テレビ番組というメディアテキストのこうした性質——視聴者に一定の見方を可能にする——が少年と教官の会話における「謝罪の気持ち」をめぐる記述に妥当性をもたらしていると考え。そもそもメディアテキストは人の生の行動をそのまま写し取ればよいというようなものではなく、それを見る人であれば誰もがわかるように人びとの行為を記述しなければならない。そうでなければ、視聴者は番組の中で描かれた人びとの行為を理解することは困難になるだろう。したがって、メディアテキストの中に見られる人びとの行為は、読み手が理解できるよう一定の制限と慣習のもとで記述されていなければならない。J.クルターの言葉をかりるならば、人びとの行為の記述には「行為の主体とその記述の読み手とが共有している文化・自然言語のなかに、あらかじめ用意されている行為概念が用いられていなければならない」（Coulter 訳書 1998, p.24）のである。したがって、番組内の少年と教官の会話から、彼らがお互いの会話をどのように理解しているのかを視聴者である私たちもまた理解できるということは、彼らの会話を通して生み出される行為の記述が視聴者にも理解可能な仕方になされているからなのである。つまり、テレビ番組における少年と教官の面接場面であっても、彼らが会話を通してどのような行為の記述を産出しているのかを問うことによって、

彼らが何を志向しているのかを明らかにすることができるのである。本稿の関心に従って述べるならば、少年と教官が会話の中で、どのような概念間の結びつきを産出しているのかを問うことによって、彼らがそうした概念を用いて何を達成しているのかを明らかにすることができるのである。

4. 事例分析

本章で検討する番組「少年院 教官と少年たち・250日の記録」では、二人の少年とその担当教官の取り組みを中心に少年院での日々の生活と少年や教官の苦悩が描かれている。少年院を取材した番組はほかにも存在するが、同番組は半年間に及ぶ長期的な取材を通して、少年と教官の日々の様子を記録している点、のちに取材の経緯や撮影当時の現場の思いが論稿として公表されているという点で他に類をみない番組といえる⁴。その中で本稿が検討するのは「生まれたばかりの自分の子どもを殺害し、入院から相当時間が経過しているものの、いまだ感情の表出が上手にできていない」（瀬戸少年院 2006, p.113）少年Xと担当教官との面接場面である。まずは少年Xの事件の概要と面接が行われるまでの経緯について説明しておこう。

少年Xは、16歳のときに彼女との間にできた子どもを周囲に知られることを恐れ、出産直後に自ら子どもに手をかけて殺害している。それまで目立った非行歴もなく、今回が初犯である。撮影当時、入院から15カ月が経ち、昨年の子どもの命日には単独室で罪を振り返らせたが、表面的な言葉で反省の気持ちを語るだけであったという。そして、再び迎える子どもの命日はさみ、集中的に自分の罪と向き合うため、5日間にわたる単独処遇が行われることとなったのである⁵。

なお、【場面1】から【場面4】は録画したテレビ番組の少年と教官の会話を文字起こししたものである。

4.1. 「かわいくない」から「かわいい」へ

——「生まれたての赤ちゃん」をめぐる概念の変化——

【場面1】

((少年と教官は向かい合って座り、話を始める))

01 少年：急になんか、子どもの顔がなんか、すごいなんか、鮮明になんか、思い、思い出したっていうか。もう、なんか、思い浮かんできて、

02 教官：うん。

03 少年：なんか、なんか、そういえば、昨日、なんか、生まれたての赤ちゃんかわいくないとかって言ってたなって思い出して、

04 教官：うん。

05 少年：でもなんか、全然、なんか、なんかかわいかったっていうか、

06 教官：うん。

07 少年：なんか、その、なんかかわいいことになんか、気づいたっていうか、

08 教官：うん。

- 09 少年：それが、なんかあって、
10 ：殺してしまったっていうことを、
11 教官：うん。
12 少年：なんか、なんか、そういう、なんか顔をなんか思い浮かべながら考えてたら、なんかわかんないですけど、涙がでてきたというか、
13 教官：ああ、そう。

【場面1】は、単独処遇5日目に行われた面接の冒頭部分である。まず、最初の少年の語り(01)を見てみよう。少年が「子どもの顔」を「鮮明に思い出す」、「思い浮かんだ」(01)というとき、ここでいう「子どもの顔」とは、少年自らが手をかけて殺害した「子ども」の顔と理解できると思われる。つまり少年は親子関係のなかで殺害した子どもについて語っていると考えられるのである。したがって、少年がつづけて「生まれたての赤ちゃんかわいくないとかって言ってたなって思い出して」(03)と語るとき、「生まれたての赤ちゃん」とは少年が殺害したわが子のことであるとの理解を可能にする。そして、少年はこれまで「生まれたての赤ちゃん」を「かわいくないと言っていた」(03)にもかかわらず、「全然、かわいかったっていうか」(05)、「かわいいことに気づいた」(07)という。さらに、こういうことがあって「殺してしまったということ」(10)を「顔を思い浮かべながら考えていたら、涙がでてきた」(12)と語る。

さて、この一連の語りは「生まれたての赤ちゃん」、すなわち「子ども」に対する少年の感情の変化を表しているように聞こえないだろうか。本稿は、【場面1】の語りを通して少年の感情の変化がいかに認識可能となっているかについて、一つの仮説を提示できると考える。それはつまり、「生まれたての赤ちゃん」と結びつく特徴の変化——「かわいくない」から「かわいい」へ——が少年の語りの中で記述されているということ、この記述の変化が少年に何らかの感情の変化があったとの認識を可能にしているのではないかと考えるのである。さらにいうと、その「生まれたての赤ちゃん」を「殺してしまったこと」(10)を「顔を思い浮かべながら考えていたら、涙がでてきた」(12)と少年が語る時、少年が流したという涙は「生まれたての赤ちゃん」を「殺してしまった」ことへの「後悔の念」や「悲しみ」といった感情を表しているようにも聞こえるのである。

4.2. 感情の変化としての定式化

しかしながら、少年の語りをこのように理解すること自体が、本稿の解釈にすぎないのではないかと疑問が向けられるかもしれない。では、【場面1】の少年の語りからは何が明らかになっていると理解するのが妥当なのだろうか。つぎに【場面1】のつづきである【場面2】を見てみよう。

【場面2】

((教官の顔に画面が切り替わる))

- 14 教官：なんか、すごい変化したなあって、昨日思った。
15 少年：ああ。
16 教官：うん。

17 少年：あ、そう。

18 ：自分でもなんか、

19 教官：うん。

20 少年：なんていえばいいんだろ。

((少年の顔から上半身に画面が切り替わる))

21 少年：なんか、そういう感情をなんかもてたということに、なんていうんだろ。なんか、なん、
なんていうんだろ。に、人間味を感じたというか、自分もなんか捨てたもんじゃな
いって。

22 教官：ああ、そうか。

教官が少年に「すごい変化したなあ」(14)と語りかけると、少年は言葉につまりながらも「そういう感情をもてたことに、人間味を感じた」、「自分も捨てたものではない」(21)と語る。前節では「生まれての赤ちゃん」のとらえ方の変化を示した記述が、少年の感情の変化を認識可能にしているのではないかと仮説的な見通しを述べた。【場面2】からは、教官が少年に変化があったことを認め、少年もまた「そういう感情をもてたこと」に「人間味を感じた」、「自分も捨てたものじゃない」(21)との自己評価を与えていることがわかる。つまり、【場面1】で少年が語った「生まれての赤ちゃん」をめぐる記述は、【場面2】において少年に生じた変化として教官から評価され、さらに少年自身によって「人間味を感じた」、「自分も捨てたものじゃない」といった自己評価が与えられていると考えられるのである。

以上から少年の感情がいかにか他者(教官)に認識可能になっているのかについて、次の点を指摘できると思われる。第一に、少年が殺害したわが子のことをどう思っていたかは、子どもを指し示す対象にどのような概念を結びつけて語るかによって明らかになるということである。クルターによれば、人間がある対象に何らかの感情を抱くのはその対象を一定の仕方にとらえているからであり、対象のとらえ方が変われば感情もまた変わる可能性があるという(Coulter 訳書 1998, pp.211-212)。さらに前田(2008, p.96)は、「情緒や感情をもつことが対象や状況の判断を含み込んでいる、というよりは、もう一步踏み込んで、対象や状況の性質そのものが情緒的であったり、情緒豊かなものであったりする、そのような概念の用法がある」と述べている。つまり、私たちの感情のありようは、対象のとらえ方に依拠しているだけでなく、そのとらえ方自体に情緒的と判断されるような概念の用法が内包されているということである。本稿の事例に即してみるならば、「生まれての赤ちゃん」は「かわいい」といった特徴を表す概念とともに用いられる傾向にあり、それが他方では「生まれての赤ちゃん」に対する私たちの感情豊かな経験を支えていると考えられる。したがって、少年が「生まれての赤ちゃん」が「かわいいことに気づいた」というとき、「生まれての赤ちゃん」と結びつく傾向にある概念を少年が語っていると理解できるのである。あるいはまた、「生まれての赤ちゃん」に結びつく概念の規範的な志向性を語りの中で示しているともいえるだろう。このように、少年の感情は、語りの中で示された対象にどのような概念を結びつけて語っていくかに応じて、他者に認識可能なものとして現れているのである。

しかしながら、少年が語りの中で示した概念間の結びつきが、どのように有意義なものであるかを判断するためには、何らかの規準に照らし合わせて評価を行う必要がある。したがって、第

二に、少年が語りの中で示す対象と概念の結びつきが何を表しているかと認識されるかは、教官の評価に懸っているということが出来る。それはつまり、少年は「人間味を感じた」、「自分も捨てたものじゃない」と自己評価を与えているものの、この評価もまた教官によって変更される可能性があるということでもある。この点についてはつぎに検討することとして、ここでは少年のわが子に対する感情が、概念間の結びつきにより少年の語りの中で観察可能になっており、教官はそれを「すごい変化」と評価しているという点を確認しておこう。

4.3. 感情の理由づけの説明

つぎに【場面3】を見てみよう。【場面3】は【場面2】の面接のつづきである。

【場面3】

((教官と少年の2人の姿に画面が切り替わる))

- 23 教官：なんでそうなんだろう？ そういう気持ちになるんだろう？
- 24 少年：自分が、なんか、被害者っていうか子どもの立場に立って考えて、
- 25 教官：うん。
- 26 少年：ああ、こんなだったら嫌だなとか、なんだ、こういう生き方をしたら生き方じゃなくて、なんかこういう人間だったら、なんかいいなとか、自分に対してこう思ってくれたらいいなとか思ってくるうちに、ああ、こういうふうにな、なんていうのかわかんないですけど、に、人間ていうか、わかんない。
- 27 教官：と、いうことは、あれなのかなあ。こう生きたらいいよって、なんか言われているような感じだよな。
- 28 少年：あ、なんか、僕も、それなんか、それ、まだ言いたくなかったんですけど、
- 29 教官：うん。
- 30 少年：なんか、コントロールされてるのかなって、ちょっとたまに思うときがあって。
- 31 教官：あー、こういうふう生きなきゃダメだよって？
- 32 少年：だからちょっとでも、僕がいい方向にいくと、そう、そういうさせてくれたのかなと。
- 33 教官：あー、いい方向にいくと、導いてくれたんじゃないのかなって思う？
- 34 少年：思う、ときがあります。

冒頭の教官の問いは「そういう気持ち」になった理由を説明するよう少年に求めているとさしあたり考えられるだろう。ここでいう「そういう気持ち」とは、「人間味を感じた」、「自分も捨てたものではない」という直前の少年の語りを受けていると思われるが、ここで教官はなぜ少年に「そういう気持ち」になった理由を尋ねたのだろうか。

人が何らかの気持ちを抱いているということを他者に理解してもらおうとするとき、その気持ちになっていると自己主張を繰り返すだけでは、その人が実際にその気持ちを抱いていると他者が確信をもつことはできない (Ryle 訳書 1987, p.213)。むしろ、他者は説明を受ければ受けるほど、その人とは異なる気持ちを想定するかもしれない。では、どうしたら人は他者から確かにその気持ちが「ある」と理解してもらえるのだろうか。【場面1】と【場面2】では、少年が殺害したわが子に抱いた気持ちが「生まれたての赤ちゃん」という概念と「かわいい」という特徴

を表す概念との結びつきを記述することによって認識可能となり、さらに教官から「すごい変化」と評価を受けることで確かなものとなっていた。ここからいえることは、人がある気持ちを抱いていると他者に確信をもって理解してもらうためには、その気持ちが「ある」と自己主張することではなく、当該の状況においてそういう気持ちになっていると他者から判断可能なさまざまな事実を配置し、他者にそのような気持ちが確かに「ある」と評価してもらうことが必要だということである。したがって、ここで少年は「人間味を感じた」、「自分も捨てたものではない」という気持ちが確かに「ある」と教官が評価できるための事実を提示するよう教官から問われていると考えられるのである。

しかしながら、「なんでそういう気持ちになるんだろう」(23)という教官の問いかけに少年は応答しようとするものの「わかんない」(26)と言葉を濁してしまう。では、少年は教官の問いに答えることができなかったのだろうか。おそらくそうではないだろう。ここで注目するのは、「わかんない」(26)との少年の語りにつづけて「と、いうことは、あれなのかなあ」(27)と教官がそれを引き継ぐように語り始めている点である。もし少年の気持ちは少年自身が語らなければ他者にはわからないというのであれば、少年の気持ちを教官が推論し、その語りを引き継ぐこと自体、まったく的的外れなふるまいになってしまう。しかしながら、こうした推論可能性はその後のやりとり(30-31, 32-32)にも見てとれる。その結果、教官は「いい方向に導いてくれる」(33)という結論に至るのである。

以上のやりとりからわかることは、「なんでそういう気持ちになるんだろう」(23)という問いへの応答を、少年と教官が協働的に積み重ねているということである。換言するならば、少年に「そういう気持ち」が「ある」といえる理由を、少年と教官が共に作り上げているとすることができるだろう。では、ここで少年と教官が協働的に積み重ねた応答とは、具体的にどのようなものなのだろうか。

少年は「被害者っていうか子どもの立場にたって考えて」(24)と「子ども」に「被害者」という概念を適用する。ここにおいて「子ども」を記述する概念の変換を指摘することができる。なぜなら、【場面1】で語られていた「子ども」は、少年と親子関係にある「子ども」のことを意味していたが、【場面3】における「子ども」は「被害者」の担い手として位置づけられているからである。このような記述概念の変換は、一方では少年を「加害者」の担い手として位置づけ、少年と子どもの間に加害者—被害者関係を立ちあげることになる。それゆえ、24列以降の少年と教官のやりとりは、「加害者である少年」が「被害者である子ども」に「こう生きたらいいよって、なんか言われているような感じ」(27)であり、「ちょっとでもいい方向にいくと、(被害者である子どもが)そうさせてくれた」(32)という語りとして理解することができるのである。ここで再び【場面3】の冒頭で教官が少年に投げかけた問い(23)に立ち戻るならば、「被害者である子ども」が「加害者である少年」を「いい方向に導いてくれる」(33)との教官の評価をもって「そういう気持ち」に確かに少年がなった理由が承認されたといえるだろう。

4.4. 概念の拡張と「謝罪の気持ち」の同定

以上の点をふまえてここまでの教官と少年のやりとりを振り返ってみよう。面接以前の少年は、生まれたての赤ちゃんをかわいくないと言っており、そんな自分に人間味を感じることができなかったという。しかし、今は生まれたての赤ちゃんをかわいいと思え、その顔を思い出して涙が

でるなど、人間らしい感情を抱くことができ、自分も捨てたものではないと思えるようになった。さらに、少年がこのような気持ちに至ったのは、被害者である子どもが加害者である自分をいい方向に導いてくれるからだ、という。

そして教官は【場面3】のあと、やや唐突に「人を殺してしまった人が謝罪する」とは「その人が見てたらどうなのかなとか、見られて嫌な自分になりたくないな、だから、正しく生きようって思う気持ち」(36)であると少年に語りかける。

【場面4】

((教官の姿のみの画面に切り替わる))

36 教官：なんか、結局、なんていうのかな。たとえば、人を殺してしまった人、が謝罪するって、結局、その人が見てたらどうなのかなとか、見られて嫌な自分になりたくないな、だから、正しく生きようって、思う気持ち、結局なんていうのかな、その人に申し訳ない、謝罪の、気持ち、なんかなあって、今思った。ごめんなさい、ごめんなさい、は当然だけどね。その人に、なんていったらいいのか難しいよね。生かされる。生かされるんだよね。生かされてるよね、きっと。そんな気持ちもでなかったらたぶん、自分は、なんて嫌な人間で、なんて恐ろしい人間で、なんかお先真っ暗だよな。

37 少年：ああ。

38 教官：好きになれないよね、自分のこと。でも今みたいに思えるってことは、なんていうか、生きてこうって気になるよね。

ここで教官は「人を殺してしまった人が謝罪する」とは、「その人が見てたらどうなのかなとか、見られて嫌な自分になりたくない、だから、正しく生きようと思う気持ち」であり、それが「その人に申し訳ない、謝罪の気持ち」であると定式化する。以上の教官の定式化からは「自分が殺した人に見られて嫌な自分にならないように正しく生きようと思う気持ちをもつことが真の謝罪である」というような「謝罪」概念に一つの定義を導きだすこともできるかもしれない。しかし、本稿の目的は「謝罪」概念に正確な定義を与えることではない。そうではなく、ここで問題にしたいのは、【場面1】から【場面3】を経たうえで「謝罪の気持ち」を教官がこのように定式化するとき、何が達成されているのかということである。では【場面4】の教官の語りを見てみよう。

まず、教官のいう「謝罪の気持ち」は、少年個人に帰属される行為ではなく、「人を殺してしまった人が謝罪する」という出来事に付随する気持ちとして語られている。であるならば、「その人に見られて嫌な自分になりたくない、だから、正しく生きようと思う気持ち」もまた、少年個人に帰属されるのではなく、「人を殺してしまった人が謝罪する」という出来事に帰属されるものとして理解することができる。では、「人を殺してしまった人」とは誰のことだろうか。ここでいう「人を殺してしまった人」とは、わが子を殺害した少年を包摂する概念として聞くことができるのではないだろうか。それはつまり、「人を殺してしまった人」とは、少年のみをさし示す概念ではなく、少年を含み込む不特定多数の成員を含む概念として聞くことができるということである。したがって、「人を殺してしまった人が謝罪する」対象である「その人」もまた、少年によって殺害された子どもを含む不特定多数の成員をさし示す概念として聞くことができるのである。

以上からいえることは、教官は少年を「人を殺してしまった人」という不特定多数をさし示す概念に包摂することで、これまで少年が語ってきた感情は「人を殺してしまった人が謝罪する」という出来事に内在する感情として再記述しているということである。換言するならば、教官は【場面3】で少年に確かに「ある」と承認した気持ちが「謝罪の気持ち」であることを少年に示し、さらにその気持ちは少年だけに帰属されうるような特別なものではなく、より広い文脈を志向した出来事に内在する気持ちとして定式化されることになる。すなわち、教官は【場面4】において、少年がこれまで語ってきた感情を公的に理解可能な感情の形式へと回収する語りを生み出しているのである。

こうした教官の実践は、一方で少年の立場からみるならばつぎのようにいえるかもしれない。この少年は被害者であるわが子を自ら殺害しているため、たとえ今後、少年が被害者に謝罪をしたいと望んだとしてもそれが実現することは不可能な状況にある。さらに少年やその家族は加害者家族であり被害者遺族でもあるため、誰が被害者の担い手になりうるのか非常に曖昧な状況にある。こうした事情の中で、教官が「謝罪の気持ち」を普遍的な文脈で理解可能な感情へと定式化したことにより、少年は個別の事情を超えた文脈の中で自身の感情を理解する契機を与えられたと考えられる。さらに、「謝罪の気持ち」をもつことが「生かされる」、「生かされている」(36)とする教官の語りは、少年が「謝罪の気持ち」をもったことへの一つの応答として理解できる。それはつまり、直接の被害者ではないものの、教官という第三者を媒介にして「謝罪の気持ち」をもったことへの応答を少年は得ることができたと考えられるのである。

5. 結語

本稿は、少年院における少年と教官の面接場面において「謝罪の気持ち」がいかに観察可能になっているのか、また「謝罪の気持ち」が観察可能であるとき、何が達成されているのかを明らかにしてきた。仮に「謝罪の気持ち」を抱くためには「責任の受容」や「罪の意識」、そして「後悔の念」といった心的状態が必要だという仮定に立つならば、教官はこうした心的状態を少年に見出した時にはじめて「謝罪の気持ち」が「ある」と同定できるということになるだろう。しかしながら、本稿が明らかにした「謝罪の気持ち」の観察可能性は、少年の感情の変化の記述とその変化を支える理由の説明を少年と教官が協働的に記述することをもって達成されているということであった。それはまた、少年の感情は徹頭徹尾、少年と教官の語りの中にあり、その感情の観察可能性と理解可能性は少年と子どもの関係にどういった概念を選択し、その概念にどういった概念を結びつけて語るのか、そしてその語りを教官がどのように評価あるいは定式化するのかにかかっているということである。

以上の議論をふまえ、ここで仮説的な見通しを述べるならば、矯正教育において「謝罪」という概念で何事かが記述される時、少年の私的経験を超えた外部の世界との「接合」が試みられているといえる。つまり、少年院という拘禁施設に隔離された少年を再び社会の一成員に位置づける手続きが、「謝罪」という概念の使用を通して教官によって実践されていると考えられるのである。少年にいか「謝罪の気持ち」をもたせるのかという実践上の課題が、教官を媒介として少年を社会の一員に位置づける手続きによって達成されているとすれば、そこで行われているのは少年の心の変容ではなく少年を社会と接合する試みである。このように、少年院の矯正教

育では、少年の感情や意思といった心的状態を問題にしながらも、少年と社会との接合を概念上、見出す実践的な手続きがさまざまなかたちで行われていると考えられる。そうした手続きを明らかにするためにも、少年と教官の相互行為場面の分析の蓄積が求められるのである。

註

- 1 本稿で「被害者の視点を取り入れた教育」の詳細について論じることはできないが、矯正教育の組織的な取り組みの流れや実施状況を報告したものとして松田(2004)を、各施設の実践報告を網羅的に紹介したものとして金子(2003)、緑川(2004)をあげておく。
- 2 「修復作業(remedial work)」とは違反行為を他者が受容できる行為へとその行為の意味を変換する機能を持ち、弁明、謝罪、依頼の三つの装置からなる。弁明は、違反者が違反行為への関与を認めながら、行為の結果に関して自分には何の落ち度もないと主張することである。それゆえ、弁明によってうまく状況を収めることができればできるだけ、違反者は違反行為が自らの道徳的特性から生じたものではないとの主張を打ち立てることができる。一方、依頼は、あらかじめ違反行為への許可を求めることである。つまり、ある行為をすれば違反することになるとあらかじめ気づいていたと違反者は主張し、違反行為への暗黙の了解を求めるのである(Goffman 1971, p.112)。
- 3 ゴフマンは、(a) 当惑と無念を表明する、(b) どのような行為が期待されているのかを知っており、否定的なサンクシヨンの適用に賛同していることを明確にする、(c) 違反行為を行った自我を非難し、誤ったやり方を拒否・否認する、(d) 正しいやり方を支持する、(e) 罪の償いと自発的な損害賠償を遂行する、以上の要素が完全な形式での謝罪に必要であると指摘している(Goffman 1971, p.113)。
- 4 同番組の取材が開始されるまでのいきさつや撮影開始後の教官の苦悩などについては、瀬戸少年院(2006)に詳しい。
- 5 単独処遇とは、少年を一時的に集団寮から単独寮に移し、集中的に自分の課題と向き合わせる処遇の一つである。

引用文献

- Coulter, J., 1979, *The Social Construction of Mind : Studies in Ethnomethodology and Linguistic Philosophy*, London : Macmillan., (= 1998, 西阪仰訳『心の社会的構成』新曜社)。
- Goffman, E., 1971, "Remedial Interchange", *Relations in Public: Microstudies of the Public Order*, Transaction Publishers, New Brunswick & London, pp.95-187.
- 金子陽子, 2003, 「近年の少年非行に対応した少年院における矯正教育」『特殊教育学研究』第41巻, 第4号, pp.433-437.
- 前田泰樹, 2008, 『心の文法』新曜社。
- 松田美智子, 2004, 「少年院の処遇——現状と課題」『犯罪と非行』第142号, pp.73-91.
- 緑川徹, 2009, 「被害者の視点を取り入れた教育(1)——刑務所・少年院における贖罪教育の現状と課題」『比較法制研究』, 国士舘大学, 第32号, pp.59-76.
- , 2004, 「修復的司法と矯正教育における被害者の視点」『刑政』115巻6号, pp.16-24.
- 村尾博司, 2006, 「被害者の視点を取り入れた教育」矯正協会『矯正教育の方法と展開現場からの実践理論』矯正協会, pp.393-409.
- 村尾博司・山田毅・坂元秀成・八田次郎, 2000, 「少年院におけるしよく罪指導を巡る諸問題」『日本矯正教育学会』第45巻, pp.37-46.
- Ryle, G., 1949, *The Concept of Mind*, London : New York : Hutchinson's University Library., (= 1987, 坂本百大・井上治子・服部裕幸共訳『心の概念』みすず書房)。
- 瀬戸少年院, 2006, 「NKK長期取材を受けて」『形政』117巻2号, pp.110-119.
- 鈴木美香子, 2006, 「保護観察におけるしよく罪指導について」『罪と罰』第43巻2号, pp.32-39.
- Tavuchis, N., 1991, *Mea Culpa: A sociology of Apology and Reconciliation*, Stanford University Press.

- 徳岡秀雄, 2001, 「少年司法における恥と謝罪の意義」『犯罪と非行』第 127 号, pp. 33-65.
- 魚住絹代, 2003, 『女子少年院』角川書店。