岡山大学大学院教育学研究科研究集録　第185号（2024）93－104

主体的な法的判断力の育成を目指した消費者教育プログラムの開発研究

― 社会科教育研究における価値観形成論の検討をふまえて ―

桑原　敏典　・　宮本あゆは*

本研究は，学習者が法に基づいて主体的に判断し，自らが直面している消費者問題の解決に取り組むことができるようになることを目指した教育プログラムの開発・実践を目指したものである。その際に，社会科教育研究の価値観形成論の検討をふまえ，その原理を応用する。法教育として消費者教育を捉えた場合，それは，たんに個人の生活上の問題解決を目指すものにはとどまらない。権利と責任に対する認識に基づいて自立した市民として判断ができる力を育成するとともに，多様な考え方や生き方を尊重する社会を，法に基づいて作っていくことに参画できる市民を育てる教育として位置付けられることになる。開発したプログラムでは，人は誰でもそのような失敗をするものであるということを前提として，取り上げた事例において，なぜ失敗をしたのかを考えさせ，その人を取り巻く状況を把握させたうえで，その人の意図や動機を共感的に理解させることを目指した。

Keywords：法教育，消費者教育，法的判断力，社会科教育，価値観形成

Ⅰ．はじめに

本研究は，学習者が法に基づいて主体的に判断し，自らが直面している消費者問題の解決に取り組むことができるようになることを目指した教育プログラムの開発・実践を目指したものである。従来，消費者教育は，学習者が様々な消費者トラブルに巻き込まれないようにするために，注意すべきことや，やってはならないことを充分に理解させることを目標に行われてきた。そのような学習では，トラブルを予防するためにやってはならないことややるべきことを理解し，その通りの判断や行動ができることになるよう指導がなされていた。しかし，十分理解していても判断を誤り，トラブルに巻き込まれたという話はよく聞く。問題は，やってはいけないことや注意すべきことを理解しているかどうかではなく，状況に応じて，一時的な感情に流されることなく，適切に法に則った判断ができるかどうかということではないだろうか。本研究では，従来の消費者教育に対する以上のような問題意識をふまえて，ケーススタディを通して法的な判断力を育成しようとするプログラムを開発した。

また，思考力育成のプログラムを開発するにあたっては，社会科教育研究における価値判断学習の成果を検討し，法的判断力育成のための学習原理を考案した。特に，異なる判断の背後にある価値観の違いに気づき，その検討をふまえて，今だけではなく自分の将来のあり方も視野に入れて価値判断ができる力の育成を目指した。

開発プログラムでは，消費者トラブルの実例を取り上げて，トラブルに巻き込まれた人の状況を把握したうえで，その気持ちを共感的に理解させつつ，なぜ，巻き込まれてしまったのか，どうすればよかったのかを考察させ，取り上げた事例から自身の将来に関わる教訓を引き出させようとした。本研究では，

岡山大学学術研究院教育学域　700－8530　岡山市北区津島中３－１－１
*岡山大学大学院教育学研究科　700－8530　岡山市北区津島中３－１－１

Study on the Development of Consumer Education Programs Aimed at Developing Independent Legal Decision-Making Skills: -Based on a Study of the Theory of Value Formation in Social Studies Education

Toshinori KUWABARA and Ayuha MIYAMOTO*
Faculty of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530
*Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

プログラムの実践から得た学習者のデータを分析し，成果と課題についても考察した。以上のような手順により，今後の法教育プログラム開発に資する示唆を得ることも本研究の目的である。

Ⅱ．消費者教育の現状と課題

消費者教育は，消費者が関わる様々な場面を対象として取り上げるため，消費者教育研究は多様な学問領域，学校においては多様な教科と関連している。そのことは，消費者教育の広がりと捉えることもできる一方で，教育目標が焦点化されず，様々な領域の知識の教授に留まるという課題も生み出していた。

消費者教育研究の学会誌から研究動向を明らかにした鎌田浩子（2016）によると，学校教育としての消費者教育は，学会誌創刊から一貫して取り上げられてきている。そして，その内容は時代や社会の変化を反映しており，近年は，環境，福祉，経済，金融，法などの分野に関わる研究が多くなってきているということである[1)]。

また，消費者教育の近年の動向をまとめた西村隆男（2011）によると，消費者教育が学校教育の最重点課題とされるようになる中で，学習指導要領では中学校の技術・家庭科において消費者の基本的権利や責任を指導することが重視されるようになった。また，高等学校家庭科においては，家庭の中でも経済計画を立てることが強調されたり，多重債務問題が取り上げられたりするなど，消費者教育は市民としてよりよい生活を送るための教育として位置付けられるようになっている[2)]。

このように，時代や社会の変化に伴って，消費者教育の対象は広がり，それに合わせて，各地で行政などを主体として，消費者教育のための教材が開発されている。学校の教科だけではなく，様々な場面での活用を想定した教材は，バラエティに富み，幼児から大学生，成人まで幅広い対象について，それぞれの年齢段階で直面すると思われる消費者トラブルが取り上げられている。

全国に先駆けて，学校段階ごとに，子どもが直面しがちな消費者トラブルを取り上げて教材を開発したのが，岡山県消費者生活センターである。同センターが開発した教材は，ホームページから誰でも手に入れられるようになっており，学校段階ごとに教材の形式や学習方法を変えるなど工夫を凝らしたものになっている。例えば，「契約授業教材パック～契約について考えよう～契約の基礎を学ぶ」では，様々な事例を通して買主が取り消しをすることができる場合を考えることを通して，契約において，弱者や売主を保護する必要性について学ぶことを目的とした教材になっている。教材は，たんに知識を一方的に教授するものではなく，学習者がエピソードに基づいて考える場面が用意され，主体的に学ぶことができるものとなっている[3)]。トラブルの原因と結果を結び付け，トラブルに会わないために，その原因となる判断をしないようにする思考を促すものとなっていると言えよう。

社会や経済の仕組みが複雑になるにつれて，消費者教育も単純な知識の伝達に留まらないものになってきた。しかし，学習者が消費者トラブルに会わないように，あるいは，会ったとしても被害を最小限にとどめるようにすることを目指していることに変わりはない。そのため，最終的には，「やってはいけないこと」を理解し，それをふまえた判断や行動ができるようになることが目指されていた。ただ，「やってはいけないこと」が分かっていても，やってしまうのが人であり，そのため，消費者トラブルが後を絶たない。トラブルの原因から結果へと直線的な思考を果たせるようにするのではなく，トラブルが生じる状況を多面的・多角的に捉え，状況に応じた判断が主体的にできる力の育成が求められているのではないだろうか。

Ⅲ．法教育としての消費者教育

法教育として消費者教育を捉えた場合，それは，たんに個人の生活上の問題解決を目指すものにはとどまらない。権利と責任に対する認識に基づいて自立した市民として判断ができる力を育成するとともに，多様な考え方や生き方を尊重する社会を，法に基づいて作っていくことに参画できる市民を育てる教育として位置付けられることになる。

先に述べた岡山県消費者生活センターの教材開発にも関わっている矢吹香月（2008）は，憲法学をふまえて，法教育における消費者教育の位置づけを明らかにした。矢吹は消費者教育を法教育の私法分野の入り口として行うことは，法教育の目標にも符号するものであると述べている。さらに，矢吹は，「法は身近なものであることを理解させる」ことが必要であり，「自立的かつ責任ある主体として，自由で公正な社会運営に参加する資質を養う」ことが法教育の目標であると位置づけている。また，矢吹は法教育における消費者教育は，「個人と個人（事業者）というヨコ関係における法について考えさせ，権利意識と責任間隔の双方を身に付けた自律した個人という理念をはぐくみ，さらに，不公平な市場での契約については個人と国家というタテ関係における消費者を支援する法を主権者として求め，利用することを学ばせる教育」と述べている。

また，矢吹は「今求められている『この国のかたち』は，多様な考え方や生き方を尊重しながら，共に協力して生きてくことのできる社会と考えるならば，〈法の観点〉を持った消費者教育が法教育として実施されることが必要である」と論じている[4)]。矢吹の論をふまえるならば，法教育としての消費者教育は，たんに個人のトラブルの解決を目指すものではなく，消費生活を通じて社会形成に関わる市民を育てる教育とも言えるだろう。

小牧美江と田實美樹は，司法書士の立場から，法教育としての消費者教育のあり方を考察している。小牧・田實（2012）は，司法書士会作成の消費者教育分析を行い，すべての教材が売買契約，クレジット契約という日常的に行われる契約を取り上げたものであったことを明らかにした。そして，日常生活の中に一番身近なところにある種類の契約を通じて，法的な考え方の最も基礎基本となる部分について学び，契約に関連して起こりうる状況，場面の中から法的な疑問や被害に気づく力を身に付けてもらうため，最低限必要な情報を伝えようとしている教材であると述べている。また，司法書士はその職務上学校教育において契約の原則に対する基本的な理解が不十分であるという課題感があり，そこからまず契約の原則を理解してもらうことが大切であると考え，伝えようとしてきたと考察している[5)]。

また，小牧・田實・古川（2013）では，教科連携による「法教育としての消費者教育」の授業を構想している。その際には，自らの生活場面で身近に起こりうる消費者トラブルを具体的に取り上げている家庭科の学習内容と連携することが有効であり，その際に意思決定・行動選択トレーニングを取り入れることで，「法的な疑問・被害を感じたときに動ける力」を身に付けることにつながるのではないかと指摘している[6)]。また，これらの研究成果を踏まえ，2014年には高等学校公民科学習指導案の開発を行っている[7)]。

以上のように，法教育としての消費者教育は，消費者トラブルを法と関連付け，具体的な問題について考えさせることを通して，消費者としての意思決定を促し，それを通して社会形成に関わる市民を育てることを目指していた。したがって，消費者教育プログラムには，たんに個人の問題を考えさせることに留まらず，それを通して，他者を含め社会全体にどのような影響を及ぼすのかを考えさせるものであることが期待される。すなわち，取り上げた問題について考えるだけではなく，その背後にある社会のあり方についての考え方を育てるものでなければならないのである。

Ⅳ．社会科教育における価値判断学習論の特質：法的判断を取り上げた研究を中心に

１．社会科における法的判断力研究の検討

我が国の法教育研究は，先行する米国の教材の分析から始まった。橋本康弘(1998)，渡部竜也(2002)，溝口和宏（2006）の研究は，個人の判断が，法に基づく社会の判断の過程をたどることで，民主主義的な社会が作られていくという法的判断力育成の原理を明らかにした。橋本によって「法的決定」過程を「自己決定」能力育成に応用することが提案され，渡部は，法に従うだけではなく法原理を批判的に捉える学習を提案した。そして，溝口は，立憲民主主義社会における法的な問題解決学習としての法教育の意義を明らかにした。

橋本（1998）は，アメリカの公民教育センターが開発した法関連教育のプロジェクト『自由社会における法』を分析し，自由社会における市民的資質育成の原理を明らかにした。当該プロジェクトは，自由社会の法システムに基づいて構成されていた。この法システムの中心は裁判官が法に基づいて法的問題について事実確定し，問題を社会の公共的価値と関わって第三者的，かつ合理的に解決する「法的決定」過程をたどらせており，それによって本教材は，「価値判断による自己決定」能力を育成することを明らかにした。また，この能力を育成させると同時に，法システムを維持・発展させることができるように構成されていると橋本は主張している[8)]。

また，渡部（2002）は，唯名論者の考える法規範の構造を意識しつつ，合衆国憲法の法原理をも批判の対象としようと試みたカリキュラム“社会における法”シリーズ１巻世界史教材『法と王冠』を分析し，法を基盤にした新しい社会科の原理を明らかにした。『法と王冠』は，唯名論的社会観，手続き民主主義論，そして実用主義社会科教育論の３つの社会科教育理論を根拠としている。まず，唯名論的社会観は以下の二点である。第一に，社会は，人間がある価値を根拠に歴史的社会的に作り上げ，問題を伏して正当化した“約束事”からなり，これを客観化し市民を社会科する装置が法制度や憲法であるという点，人々が意識して始めて“約束事”は問題となるという点である。また，第二は，手続き民主主義論としてこれらは本来そのあり方を巡って万人の合意が得られるまで議論され続けるべき問題であり，議論を通じて市民に構成されてこそ真の民主的な法制度となること，実用主義社会科教育論として子ども自身も知識を活用し，他者との討論を通じてこれら法制度の構築に参加することは，将来市民として生きる上で必要な学習となるという点である。

これらを根拠として，民主主義を“約束事の内容を決めるのは市民”とした形式的な手続きの側面から捉え，“約束事”の内容である自国の法原理を人為的なものとみなした。そしてこれとは異なる原理と比較し有効性を問うことで，特定基準に囚われず自らの理性に基づいて望ましい法原理を構築する能力を保障する法原理批判学習のあり方を明らかにした[9]。

溝口（2006）はアメリカの教材『都市社会アメリカにおける正義』の教育原理を一般的な日本の教育内容との対比で明らかにした。日本では一般に，法をつかさどる機構についての学習は，三権を司る機構相互の抑制と均衡の学習として行われている。立法・行政・司法の機構をそれぞれ独立した形で学びつつ，それらの関係については,相互抑制の関係として捉えさせるようになっている一方で,『都市社会アメリカにおける正義』では立法・行政・司法の関係を，憲法の枠内で行われる三権の活動連関による法的な問題解決過程として捉えさせることにより，都市社会において市民が直面する社会問題の解決過程を立憲民主主義社会における法的な問題解決の過程として対象化して認識させる構成になっていることを明らかにした[10]。

以上のように,社会科教育研究としての法教育は,個人の法的判断力の育成から，法の背後にある原理の批判，そして，さらには，その基盤となっている社会のあり方を問い直すものへと発展してきたのである。

２．価値判断を取り入れた授業開発研究の検討(1)：価値観形成学習論の成立

価値判断を取り入れた社会科授業開発研究は，価値観の対立を含む問題を取り上げて，学習者に価値判断をさせる過程を学習に取り入れるものとして成立し，価値判断をさせる方法を巡って様々な主張が展開されてきた。その主張は，大きくは，集団としての合意形成過程に注目するものと個人の意思決定を重視するものに分かれた。前者の立場には吉村功太郎（2003）が,後者には先に取り上げた溝口（2002）や大杉昭英（2004）が位置付けられる。

吉村は，議論を通して，価値の対立からより高次の価値による合意の形成に向かう学習論を主張した。一方，溝口や大杉は，社会的問題の解決に関する個人の意思決定を促す学習を提案した。その際に，社会的決定として判決を取り上げたのが溝口であり，政策を取り上げたのが大杉であった。法に関わる価値判断力育成を目指した授業開発は，溝口，大杉らの研究を基盤に主に展開されてきていることから，本研究では，個人の意思決定に注目した中原，桑原，さらには大杉の研究を取り上げて検討する。

吉村（2003）は，民主的な合意形成のあり方が社会のあり方を具現化するという考えのもとに，社会のあり方の追求を課題とする授業を構成した。吉村は，実際の議論において「自己内省→主張→他者からの批判→自己内省」の連関の過程で価値観の変革が行われ，個人的意思決定と集団的意思決定は未分化の絶え間ない往復運動としてとらえるべきであるならば，個人の主体的価値観形成と社会的過程における集団的価値観形成も絶え間ない往復運動であると述べた[11]。

吉村に対して，個人の価値観形成を重視したのが溝口である。溝口（2002）では，社会問題に対する選択・意思決定が，価値観を含む個人の社会認識の成長を促すという立場から，社会問題についての社会の決定を，学習者が意味づけ，評価する授業構成を提案した。開発した授業プランは,「問題はそれだけですか？―どうする，たばこ―」である・喫煙を巡る訴訟を取り上げ，それに対する法的判断について日本とアメリカ合衆国の事例を比較しながら，喫煙問題から見えてきた社会のあり方を個人が評価することを通して，開かれた価値観形成を促す単元となっていた[12]。

大杉（2004）は,「説明」主義社会科が想定するものと，合意形成能力の育成を目標とする社会科授業論が想定しているものが抱える課題から，現代民主主義論を手掛かりに，育成すべき「市民」のあり方を明らかにし，倫理的判断基準についての理解力を高め社会認識体制の成長を図る授業モデルを開発した。大杉は，育成すべき「市民」とは「高度で複雑化した社会問題に対する公共政策の適不適を公正に判断することができ，意見表明により政治階層に影響を与えることで政治参加を果たす「市民」」であり，このような市民の資質育成のためには「公共政策に内包されている科学理論と倫理的判断基準を探求させ，社会認識体制を成長させる社会科授業づくりが求められ」ると主張している[13]。

中原（2007）は，中学校社会科公民的分野における憲法学習において，子どもによる多様な法解釈や社会認識を保障した“開かれた憲法学習”とするための理論と方法を提示した。中原はH.L.A.ハートの法認識論にもとづいて，価値観の実証主義・動的な憲法認識・憲法と道徳の二元論という３つの開かれた憲法認識の論理を明らかにし，これらの教育原理がプログラム開発に応用できることを明らかにした。価値観の実証主義については，日本国憲法が選択している規範や価値観を実証的に明らかにするように授業を構成するために法的ルールの成立過程を

実証的に探求するような授業を構成すべきだと述べる。また，動的な憲法認識では，憲法条文は動的で解釈が必要であるという論理から授業を構成するために，条文の解釈が争われた具体的な裁判を積極的に学習内容とし，事件を解決する過程で裁判官が司法審査によって憲法を解釈し，判例を形成していることを研究する授業構成とすべきであり，また憲法と道徳の二元論を授業に落とし込むためには子供たちの道徳的な規範と憲法を区別するように授業を構成し，各条文や判例が提示している価値観を擁護するか否かは，子どもたち自身の社会認識と法解釈にもとづく意思決定に留保することを明らかにした[14]。

桑原・中原（2008）は，生徒が憲法を理解するだけでなく活用することができるようになることを目指した政策評価者としての市民を育成しようとする憲法学習改善の方法を明らかにし，具体的な単元開発を行った。桑原・中原は多様な観点から考察させる目的で開発された司法試験の問題を，社会科または公民科の教育内容に合わせて論点を減らし，中・高校生の教育目標として妥当な法的見方・考え方を習得できる形に単純化することを方針として，単元開発において前半部で概念構造図に示した条例をめぐる三者との関係と，問題となっている権利を把握させ，後半部でその枠組みに基づいて具体的な事件について判断させる展開によって，生徒に政策によって作り出された市民社会のあり様を憲法の枠組みによってとらえさせ，法的な見方・考え方を活用して政策を評価し問題点や改善策を考える力を身に付けさせることに一定の効果があったことを明らかにした。一方で，法的な問題について当事者の立場から判断を下すロールプレイングの前提として，それぞれの役割そのものの特性を理解させる学習を組み込むことが今後の課題であるということを明らかにした[15]。

大杉（2011）は社会科が個人と個人の関係，個人と社会の関係を取り上げ，社会の在り方を考察する教科であるならば，社会科で扱う価値は倫理的価値がふさわしいことになると述べた。また，「価値」の中で，倫理的価値は他の価値と異なる性質を持っており，芸術的価値や宗教的価値などの倫理外的価値と区分することができると述べた。倫理的価値は人々の社会的共存への関心を基礎としており，社会や社会関係を律する価値判断基準となるため，共存を願う人々によって受け容れられ共有されるべきものとなり，それ故に他者への強制を伴うことになると主張した。そして，異なる倫理的価値と制度を比較対照させ，生徒の価値観を揺さぶり，これまで自明なものであった制度を相対化するとともに，無自覚に受け入れてきた倫理的価値を明らかにし批判的に吟味させることで価値認識を成長させることができるという考えに基づいて社会科授業を構成することで，価値多元社会に主体的に生きる市民を育成することができることを明らかにした[16]。

その大杉の論が持つ課題を克服し，一人一人が持つ既存の価値観を問い直すことで新たな価値観を形成していくことを目指す社会科授業構成の原理を明らかにしたのが，井上・桑原（2018）である。「最も不利な人」の立場を探求させることで，生徒自身が持つ「公正」に関する価値の多様性を踏まえて問題について判断させる学習の構成原理に基づく単元を開発した[17]。

21世紀になって，意思決定過程を取り入れ価値観形成を促すことを目指した社会科単元開発研究は，社会問題を取り上げて，その解決策について社会的になされた判断を批判的に捉えるものから，学習者自身が問題解決に取り組むものへと展開し，その過程において，社会問題の解決だけではなく，社会のあり方を問い直させるものへと進化した。どのような社会が望ましいかを，学習者に主体的に選択させることを通して，価値観形成を図ろうとするようになったと言えるだろう。

３．価値判断を取り入れた授業開発研究の検討(2)：価値観形成から価値調整へ

2010年代後半になり，価値判断を取り入れた授業開発研究は，個人の価値観形成に焦点を当てたものから，他者の異なる価値判断と自己の価値観を調整するものへと進化した。これは，グローバル化の進展にともない，社会の多文化化が進み，多文化共生が理想として掲げられるようになったことと無関係ではないだろう。そのような社会的背景の下で，例えば，井上昌善（2018）は「同意の調達」に基づく授業論を提案した。また，紙田路子（2018）は，価値観形成を価値調整という視点からとらえ直し，授業開発を行った。

井上（2018）は，従来の社会科が取り入れていた合意形成論では，多様な判断から合意を生み出す中で，必ず排除の論理が働き得ることを問題視し，合意を形成しつつも自己の価値観を保持する必要があると主張した。そのうえで，井上が提案した手法が，「同意の調達」である。井上の論は，合意を形成することで自己の価値観を変容させるというよりは，合意によって価値観を調整しつつも，その過程において他者とは異なる自己の価値観をより一層自覚することを目指したものであった[18]。

紙田（2018）は，価値を比較・分析する授業において扱われる価値判断は２項対立の関係であり，価値調整能力の基盤の育成という点では問題があると指摘した。紙田は価値判断を基盤にした抽象的な思考過程を経る授業でこれらの問題が克服できると論じた[19]。

本研究では，以上のような，1990年代以降に展開した社会科教育における価値判断学習論の成果をふまえつつ，それらを消費者教育，法教育に応用し，消費者として学習者が直面する消費トラブルの場面において，異なる価値観に基づく判断を比較し，判断の背後にある価値観を調整しながら，状況をふまえた主体的な判断ができるようになることを目指した教育プログラムを開発する。

Ⅴ．主体的な法的判断力の育成を目指した消費者教育プログラムの開発

１．プログラムの目的

先に述べたように，従来の法教育としての消費者教育では，現在の法制度の下で誤った判断をしないようにすることを目的としているものがほとんどであった。しかし，実際の消費者トラブルでは，知識を知っていても巻き込まれてしまうという事例が多数ある。本研究のプログラムでは，人は誰でもそのような失敗をするものであるということを前提として，取り上げた事例において，なぜ失敗をしたのかを考えさせ，その人を取り巻く状況を把握させたうえで，その人の意図や動機を共感的に理解させることを目指す。

失敗した人の意図や動機を理解することで，人は，どのような状態であれば，危険だと分かっていても誤った判断をしてしまうのかについて考察することができ，学んだ事例から，トラブルに会わないための教訓を導き出せるのではないか。本研究の開発プログラムは，このような点で従来の消費者教育教材にはない特質を持つと考えている。

２．教材選定の理由

本研究においては，実際にあった消費者トラブルの事例をもとに教材を作成した。教材化は実際にあった消費者トラブルの中で，中高校生にとって内容の理解が容易である事例を，愛知県消費生活総合センターが運営する消費生活情報あいち暮らしWEBから選定して行った。事例に関わる法的ポイントを指導者が示し，課題に取り組んでもらうことにした。先のホームページの事例を選定した理由としては，事例だけでなくどのように対処したかという解決策の提示をしていることである。本プログラムは，失敗をしてしまうことを前提にどのように対処するべきであるかということを考えさせることを目的としている。その際，対処の一つとして消費者トラブルに関する公的な相談機関である消費者生活センターを調べる，問い合わせをするということは考えられる対処の一つであろう。しかし，問い合わせをする前に，自分で判断をしてしまい失敗をすることも多いのではないか。例えば，本プログラムでは，そのような適切な対応をできなかったのは，どのような理由によるものかを考えさせることを通して，次に生かすことができる教訓を引き出させようと考えた。

⑴事例１

事例１は以下の内容である。

> ２週間前に高校時代の友人から電話があり，久々にレストランで会った。その際，「化粧品とビタミン剤を買って，友人を紹介するだけで収入になる。月20万円稼いでいる人もいる。商品代金のクレジットも簡単に返済できる。」と熱心に勧誘され，会員登録をして，化粧品30万円を契約した。２日後，商品と会員証，勧誘に使うパンフレットなどが届いた。早速，何人か友人を誘ってみたが，全く入会してもらえなかった。クレジットを支払えそうにもない。解約したい。（20代　女性　給与生活者）[22]

本事例はマルチ商法といわれるものである。本事例を選択した理由としては，まず消費者トラブルの代表的な事例といえるからである。また，このような背景からマルチ商法は違法性のある取引だと思われる一方で，連鎖販売取引，いわゆる「ねずみ講」とは法的にはっきりとした線引きがなされている。つまり，複雑な契約形態であり，トラブルが多いものでありながら，その一方で違法性のない取引であるため法的に保護されないような事態が発生してしまうことがある。また，多くの勧誘形態が友人や先輩など断りにくい人からの誘いであることから，高校生から共感を得やすく，かつ失敗してしまった際の対処が求められる事例である。以上のような理由から，本事例を選定した。

⑵事例２

事例２は以下の内容である。

> 昨日，医療脱毛のネット広告を見て，クリニックに行った。契約期間半年，50万円の全身レーザー脱毛を勧められ，契約書にサインした。支払いはクレジットで，３年間の分割払いにした。しかし，

帰宅後に調べてみたら，もっと安く受けられるクリニックがいくつもあった。その日のうちにクリニックに電話して「クーリング・オフしたい。」と言ったが，「当クリニックは解約はできない。書面にも書いてある。」と言われた。書面の控えを見ると，確かに解約はできないと書いてある。だが，高額なのでやはりやめたい。（30代　女性　給与生活者）[23]

事例２では，医療脱毛の高額契約のトラブルを取り上げた。本事例を取り上げた理由としては，高校生にとって医療脱毛の宣伝広告は比較的見かける機会の多い題材であることがあげられる。近年，動画共有サイトやSNSに掲載されているインターネットの広告を見て契約を行い，消費者トラブルに発展することが多い。「買った後で後悔した」という経験に落とし込めば医療脱毛に興味がない高校生であっても共感しやすく，契約の形態自体も比較的わかりやすいものになっているからである。

３．プログラムの構成原理

合理的意思決定における到達点と考えられる研究として，森分孝治の「合理的意思決定」論があげられる。森分（2001）は社会科で目標とされる市民的資質を「現代の民主主義社会において一市民として直面するであろう問題に対し，合理的に意思決定できる社会認識体制であり，正しく意思決定できる社会認識体制と感情，意志力である」[20] と述べた。また，社会科教育の課題を「高校卒業までに，可能な限り，より多くの知識を体系的に習得させ体制化していくこと」[21] と示している。

以上の点から，実際に一市民として直面する消費者問題に対して合理的に法的な意思決定をすることができる市民を育てるためには，全ての情報を知り得ず正しく判断できない状況についても考えさせる教育原理が求められている。

これらを踏まえた上で筆者が開発した教育原理は以下のとおりである。

表１　主体的な法的判断力の育成を目指した授業構成原理

第一段階	消費者問題に対する意見・認識の確認
第二段階	消費者問題の事例・当事者に対する共感に基づく事例の分析
第三段階	共感・事例の分析を踏まえた教訓の引き出し
第四段階	消費者問題に対する意見・認識の再形成

（筆者作成）

第一段階は，授業を受ける前に生徒自身が消費者問題に対してどのような認識を持っているのかを明確にする段階である。第二段階を踏むことによって生徒が感情に基づいて自身の判断を修正すべきかどうかを吟味させるため，この段階では「共感」や「当事者の立場に立って」という言葉を用いずに指導することに留意する。

第二段階は，実際に起こった消費者問題の事例を共感的に捉え，それを基に事例を分析する段階である。ただ事例を検討させるだけでは，「実際はこんなことには巻き込まれないだろう」「自分は大丈夫だろう」と判断してしまうため，合理的な意思決定にはつながらない。この段階では消費者問題という一見自身には関係ないように見える事例を，「断れなかった経験」等の自身にもある経験として捉えさせ，自身の経験と結び付ける。それを基に事例が起こった理由の仮説を立てさせることによって自身が第一段階で明確にした意見が感情に基づいたものであったかどうかに気づかせることができる。

第三段階は共感的に捉えた事例の分析を踏まえて教訓を導き出す。ここでも，事例を「消費者問題」としてだけでなく，「後悔した経験」としてもとらえさせ，自身の経験と結び付けることでより合理的な教訓を導き出すことができる。

第四段階は，これまでの段階を踏まえ，自己の消費者問題に対する認識や意見を再形成する段階である。第一段階で確認した自身の意見は，感情に配慮できていたものであったかということを見直す。そのうえで，なぜ人は消費者問題に巻き込まれてしまうのか，自身の意見を再構成する。

このような学習は，消費者問題を学習する際の「自分はまきこまれないだろう」という自分事としてとらえることができないという問題を克服し，より合理的な法的判断ができる市民を育てることにつながるといえるのではないか。

４．プログラムの展開

プログラムの展開を，学習活動のみを抽出し，指導案の形で示したものが表２である。

表２　法教育プログラム「18歳成人社会を生きるための法“しくじり”から学ぶ高校生法教育ワークショップ」の学習指導案

授業構成原理	過程	学習活動
第一段階 消費者問題に対する意見・認識の確認	導入	１．自分は消費者トラブルに引っかかってしまうと思うか，自分の考えを述べる。 ２．なぜ人は消費者トラブルに巻き込まれてしまうのか，その理由を考える。

第二段階 消費者問題の事例・当事者に対する共感に基づく事例の分析	展開1	3．事例１のマルチ商法の事例について理解する。法的なポイントとして，マルチ商法について並びに契約自由の原則について理解する。 4．Aさんの①契約してしまった時の気持ち②失敗した今の気持ちを考え，言葉に表す。 5．４で考えたAさんの気持ちに共感できるかどうか，それはなぜか考え，グループで共有する。 6．Aさんのように，本当は断りたいけれども断れなかった経験を思い出し，なぜ断り切れなかったのかを考えグループで共有する。 7．４～６のワークから，人はどのようなきに判断を間違えるのか，事例と経験から仮説を立て，グループの中で最も説得力のある仮説を立てる。
第三段階 共感・事例の分析を踏まえた教訓の引き出し	展開2	8．事例２の高額売買契約の事例について理解する。法的なポイントとして，未成年取消権とクーリング・オフについて理解する。 9．Bさんの②契約した時の気持ち②失敗した今の気持ちを考え，言葉に表す。 10．９で考えたBさんの気持ちに共感できるかどうか，それはなぜか考え，グループで共有する。 11.Bさんのように，買った後で後悔した経験を思い出し，なぜ後悔してしまったのかを考えグループで共有する。 12．４～11のワークから，事例並びに自分の経験から導き出せる教訓にはどのようなものがあるかをひきだし，最も説得力のある教訓をグループの中で決める。
第四段階 消費者問題に対する意見・認識の再形成	終結	13．知識があっても消費者トラブルに巻き込まれることがあること，失敗した際にどのように考え行動するかが重要であることを確認する。 14．本日のワークショップを踏まえ，なぜ消費者トラブルにあうかについて自分の考えが変わったか考える。

（筆者作成）

以上のような単元構成によって，生徒に，自身の失敗経験から事例に共感させ，法的な見方・考え方を活用して契約しなかった場合と契約した場合のリスクを比較衡量させ，価値判断能力を身に付けさせることができると考えられる。

本プログラムでは事例について考えるワークの前に，法的なポイントの説明を取り入れている。本事例では，法的ポイント自体を覚えることが目的なのではなく，なぜ失敗したのか，どのようにすればよかったのか論点を焦点化し，生徒が議論しやすくすることを意図している。筆者は消費者問題における法制度の専門家ではないため，説明の内容に誤解を与えることがないよう岡山県消費生活センターホームページの解説を引用して説明した。こうすることで，Ⅱで述べたように，ただ知識を教授する消費者教育ではなく，生徒自身に考えさせる消費者教育を目指した。

事例１における法的ポイントとして，マルチ商法とはどのような契約か，違法な取引とどのように法的な線引きがなされているか，違法性がない契約でありながらなぜトラブルが多発するのかということを解説した。それに加え，契約自由の原則を説明することによって，そもそも売買契約はどのような時に成立したといえるのかを特定することによって法的な基準を子どもたちにとって明らかになるように工夫した。

事例２では，未成年者取消権並びにクーリング・オフを取り上げて法的ポイントとして紹介した。事例２の中ではクーリング・オフはできないと売主が主張しているが，法的には本事例においてはクーリング・オフを適用することができる。この法的ポイントは，後の話し合いの内容に影響を及ぼすため，法的ポイントの説明を入れた。また，未成年者取消権については本事例では直接問題にはならない。しかし，本プログラムは高校生を対象としていることから，未成年者取消権の適用可能性という法的基準を提示しておくことで，本プログラムを受けた後日常生活において高校生が比較衡量する際に必要となることを考え，法的ポイントとして説明をしている。

４．実践の成果

（１）実践の概要

本プログラムは，「18歳成人社会を生きるための法“しくじり”から学ぶ高校生法教育ワークショップ」として，2022年８月28日10時から12時に高校生を対象に実施された。実施形態は対面とオンラインのハイブリッド方式である。対面開催は岡山大学教育学部講義棟を利用して行われ，オンライン開催はZoomミーティングを使用した。

プログラムに参加した高校生は，対面６名，オンライン６名の計12名であった。高校生には下記のような質問を行い，ワークシートに自分の考えを記録させた。

事前質問１：マルチ商法などの消費者トラブルに自分はひっかかると思うか。なぜそのように考えるか。
事前質問２：なぜ，人は消費者トラブルに巻き込まれると思うか。

事例１
質問１：事例１のＡさんの気持ちを考えて言葉に表してみよう。
①契約した時の気持ち
②失敗した今の気持ち
③Ａさんの気持ちに共感できるか，それともできないか，それはどうしてか。
質問２：このように，本当は断りたいけれども断れなかった経験を思い出してみよう。なぜ断り切れなかったのか。
質問３：人はどのような時に判断を間違えるのか，仮説を立ててみよう。

事例２
質問４：Ｂさんの気持ちを考えて言葉に表してみよう。
①契約した時の気持ち
②失敗した今の気持ち
③これらＢさんの気持ちに共感できるか，それともできないか，それはどうしてか。
質問５：事例２のように，買った後で後悔した経験を思い出してみよう。なぜ後悔してしまったのか。
質問６：失敗事例・失敗経験から導き出せる教訓にはどのようなものがあるか。今までのワークを踏まえて引き出してみよう。

事後質問：本日のワークショップを踏まえて，なぜ消費者トラブルにあうかについて自分の考えが変化したか。

（２）消費者トラブルに巻き込まれる理由の考え方の変容

主な回答を整理したものが，下記である。

【オンライン参加者の回答】

なぜ消費者トラブルに巻き込まれるのか（事前）	なぜ消費者トラブルに巻き込まれるのか（事後）
知識	視野の狭さ
目先の利益，相手との信頼性	消費者としてとるべき行動やできることを知らない
確認の不十分	だまされる 人間関係・調査不足
友人関係・利益	自分の欲求
起こるはずがない	心身の影響
知識	人間関係を壊したくない

【対面参加者の回答】

なぜ消費者トラブルに巻き込まれるのか（事前）	なぜ消費者トラブルに巻き込まれるのか（事後）
巧妙な手口	相手との関係性・油断
油断・書面が煩雑	知っていても衝動的に契約してしまう
楽に稼げる	対処法が導き出せた
都合のいい情報だけ伝えられる	失敗しないように知識をつけて，失敗したら次に生かす
身近であるほど多くなる	冷静さを失う
甘い言葉	変わった

まず，なぜ消費者トラブルに巻き込まれるのかという質問に対してのワークショップ前後の変容は上記の通りである。オンラインと対面で特筆すべき差はない。また，生徒が消費者トラブルに巻き込まれるのは知識不足だからだと考えていると想定していたのだが，結果を見ると知識不足だからととらえている生徒がいる一方で，多くの生徒が，知識不足だけが理由ではないとのとらえ方をしていることが明らかになった。

（３）事例１の課題について

【オンライン参加者の回答】

思い出した経験	断れなかった理由	事例から導いた仮説
お願いといわれた	仲がいい人でお金が絡んでいなかった 大人数・返事の迅速性・負担	その後の関係を壊したくないと思った時
友人の誘いを断れなかった	友情を壊したくない	友情を壊したくない時
友人の誘いを断れなかった	関係を悪くしたくない	仲がいい人に誘われたとき信用してしまう
遊びに誘われたが断れなかった	関係を悪くしたくない	人間関係を優先した時 自分に欲求がないとき
	多い人数に囲まれた	周りの利害関係，冷静さを失った時
仕事を頼まれた	人間関係を壊したくない	誘惑に負けたとき 友人の意見の方が説得力があるとき 今あるものがなくなりそうなとき

【対面参加者の回答】

思い出した経験	断れなかった理由	事例から導いた仮説
SNSの交換をしたくなかったが，断れなかった		断ったら申し訳ないと思うとき
仕事を頼まれた	人間関係を壊したくない	相手と今後もかかわるとき

飲食店での増量	善意を断りたくない・勢い	相手との信頼関係があるとき，期待されている時
店員のおすすめ，試食	相手を嫌な気持ちにさせたくない	友人関係を壊したくない時，知識がないとき
部活動見学の加入	多い人数に囲まれた	周りの利害関係，冷静さを失った時
仕事を頼まれた	人間関係を壊したくない	自分に利益がある甘い言葉をかけられたとき

上記が事例１の課題に対する参加者の回答である。空欄については回答の中に，本問に該当する回答が見られなかったものである。オンライン・対面ともに友人関係の断れなかった経験を引きだしている者が多い。仮説を立てる設問では，人間関係を壊したくない時という仮説にとどまっている回答がある一方で，友人関係を壊したくないという仮説から発展させ，説得力の比較や利益の比較衡量を行っている回答も見られた。

（４）事例２の課題について

【オンライン参加者の回答】

思い出した経験	断れなかった理由	事例から導いた仮説
ネットで買い物をしたとき，イメージと違った	お店に行ったら買いたくなるが帰ってみるとそうでもなくなる	利益のみに注目しない，万が一や後のことも考える，体験から学んで次に生かす
	無条件でクーリング・オフできることを知らなかったから	一度疑う。その方についてもう少し詳しく知る。広い視野・多方面から物事を見る
	ほしいという衝動・冷静でなかった	友人関係だけで契約してしまうのではなく事前によく考えてから契約するべき
購入した当時は好きだったが，年を取っていらないと気づいた	無駄だと感じたから	どんな状況でも高額な買い物は冷静に
質が想像と違った	無駄にお金をつかった，同じものは不要	書面をきちんと読む，比較，知識を集める，意見を持つ，ほかの人に伝える
買ったものが使いづらかった	あまり使っていないから	一度は家に帰って考える。調べる，止めてくれる友人，行動を起こす，失敗した時どうするか，経験を伝える

【対面参加者の回答】

思い出した経験	断れなかった理由	事例から導いた仮説
同じ商品でも値段が違った時		比較が大事
割引に惹かれ購入したが，気に入らなかった	衝動買いしてしまったから	冷静になる時間をとり，本当に必要か考える
購入後使い道がなく後悔	ほしいという衝動・冷静でなかった	時間をおいて考える
同じ商品でも値段が違った時		知識を増やし善処するべきだが，無理だったら経験を次に生かす
買った後に同じものを持っていることに気づく	無駄にお金をつかった，同じものは不要	断る・疑問に思う力・冷静さを持つ
広告を信じて購入したが想像と違った．同じ商品でも値段が違った時	ちゃんと見ればよかった	次同じことが起こったときに同じ間違いをしない

上記が事例２の質問に対する参加者の回答である。空欄については事例１同様回答の中に本問に該当する回答が見られなかったものである。事例１よりも経験または理由を引き出すことができていない状態であることがわかる。引きだせている教訓としては冷静になるという教訓を引き出している者と失敗を繰り返さない，失敗を次に生かすなどの失敗することを前提とした回答に分かれた。

（５）プログラム全体を通した意見の再構成

以下の回答は自身の経験との結びつきを通して意見を再構成しようとしている生徒の回答を抜粋したものである。

【事例１の課題への回答】

事例に共感できるか	理由
できない	知識があれば断ることができるはずだから

思い出した経験	断れなかった理由	事例から導いた仮説
仕事を頼まれた	人間関係を壊したくない	自分に利益がある甘い言葉をかけられたとき

【事例２の課題への回答】

事例に共感できるか	理由
できない	文章をしっかりと読んでいないから

思い出した経験	断れなかった理由	事例から導いた仮説
広告を信じて購入したが想像と違った．同じ商品でも値段が違った時	ちゃんと見ればよかった	次同じことが起こったときに同じ間違いをしない

当該生徒は事例１・事例２ともに最初のワークでは共感できないと回答し，その理由として被害者の「知識不足」「文章を読まない不注意」を指摘している。しかし，事例１では自身の経験と結び付けることによって判断を間違えるのは自身の知識不足だからではなく，自分にも利益がある言葉をかけられることや人間関係が関わってくることが原因なのではないかと仮説を立てている。

また，事例２についても当該生徒は自身も広告を信じて購入した経験があることを振り返り，消費者問題の被害者同様に失敗する経験があるということを再認識した。それを踏まえた上で，事例から導いた教訓として失敗をするということを念頭においた上で同じ間違いをしないという教訓を導き出している。

当該生徒は当初自身の持っている個別的知識・社会認識を基にして法的判断を下していた。しかしながら，自身の経験と結び付け共感的に事例を理解することで，自身の社会認識と感情を踏まえた合理的な判断が下せるようになったといえるのではないだろうか。

５．考察

事例１においては，特定の人間関係に置かれた人に誘われた際に断らないほうが，害が少ないと判断し，事例において将来起こることのリスクよりも目の前の人との人間関係をとるということまでは認識させることができたのではないか。しかし，本事例では将来のことを考えられていなかったことが原因で起きたことであると認識させることはできなかった。また，自身の経験を引き出す問いにおいて，自分もやりたいから断れなかったという経験を引きだしている者がいた。本プログラムにおいては，将来起こることのリスクと現在のリスクを比較衡量することを目的としていたため，問題設定に課題があると考えられる。

また，事例２では冷静になれなかったことによって当該トラブルが起きたという理由を引き出させるということはできていた。その一方で，冷静になれなかったことが原因であるならば冷静になればよいという教訓を引きだしていた参加者が多かったことから，なぜ冷静になれなかったのかというところまで参加者に考えさせることはできなかったと考えられる。その一方で，冷静になれないこともあるため，失敗を次に生かすという回答を引き出している参加者もいた。しかし，それらの教訓を引きだせている参加者とそうでない参加者にグループや経験の相関性は見られなかった。

しかしながら，事例１，２を通して，事例をはじめに読んだ時点では共感できない，知識不足，確認不足であると認識していた生徒であっても，自身の経験を引きだすことにより生徒自身が持つ社会認識に加えて感情を踏まえて合理的な判断を下すことができるようになっているという点については，社会科が目標とする市民的資質の育成に到達できたと評価できるのではないか。

また，４でも挙げたように，参加者が，知識不足により消費者トラブルに巻き込まれるとそもそも考えているわけではなかったという点から，なぜ消費者トラブルに巻き込まれるのかという考え方の変容については当初の想定ほどの変化は見られなかった。また，事後質問で知識不足との回答をしている高校生が少ない理由としては，前述の点のみならず，最後に振り返りとして知識を持っていたとしても失敗してしまうことがあるとの確認を行ったことが要因であると考えられる。

つまり，本教材では多くの参加者が自らの経験・事例から仮説を立てるところまでは到達することができた一方で，教訓のレベルで求められる「なぜ冷静になれないのか」というところまでは到達することができなかったことが課題である。

Ⅵ．おわりに

本研究では，消費者トラブルの実例を取り上げて，トラブルに巻き込まれた人の状況を把握したうえで，その気持ちを共感的に理解させつつ，なぜ，巻き込まれてしまったのか，どうすればよかったのかを考察させ，取り上げた事例から自身の将来に関わる教訓を引き出させようとするプログラムの開発・実践を行った。開発したプログラムによって社会科教育研究において明らかにされてきた価値調整の理論をもとに，失敗することを前提とした新しい消費者教育を提案することができた一方で，共感的に教訓を引きだす問いや教育プログラムについては課題が残った。今後はなぜ人は冷静になることができな

いのか等の失敗が起こる原因を考えさせ，そのような状況においてのリスクを比較衡量させるような教材の開発について深く考察する必要があるだろう。

（本稿は，第Ⅰ～Ⅲ章，第Ⅴ～Ⅵ章を宮本が執筆し，第Ⅳ章を桑原が執筆した後に，桑原が全体の調整を行った。）

【註】

1）鎌田浩子「日本消費者教育学会誌にみる消費者教育の研究動向」『消費者教育』vol.36，2016年，pp.211-220.

2）西村隆男「消費者教育をめぐる最新の動向」『日本家政学会誌』Vol.62，No.3，2011年，pp.211-213.

3）岡山県消費者生活センター「「契約授業教材パック～契約について考えよう～契約の基礎を学ぶ」

4）矢吹香月「法教育としての消費者教育の可能性」『岡山大学大学院社会文化科学研究科紀要』第26号，2008年11月，pp.89-107.

5）小牧美江・田實美樹「法教育としての消費者教育に関する研究（1）―司法書士会作成の消費者教育教材の分析―」『消費者教育』vol.32 2012，pp.91-102.

6）小牧美江・田實美樹・古川百合香「法教育としての消費者教育に関する研究（2）―社会科（公民科）と家庭科の教科間連携―」『消費者教育』vol.33，2013，pp.141-150.

7）小牧美江・田實美樹・古川百合香「法教育としての消費者教育に関する研究（3）―学習内容と指導方法の提案―」『消費者教育』vol.33，2013，pp.85-93.

8）橋本康弘「市民的資質を育成するための法カリキュラム―『自由社会における法』プロジェクトの場合－」全国社会科教育学会『社会科研究』第48号，1998年，pp.81-90.

9）渡部竜也「法原理批判学習―法を基盤にした社会科の改革―」全国社会科教育学会『社会科研究』第56号，2002年，pp.41-50.

10）溝口和宏「法を基盤とする社会科カリキュラム編成の研究―『都市社会アメリカにおける正義』の場合―」『カリキュラム研究』第15号，2006年3月，pp.29-41.

11）吉村功太郎「社会的合意形成能力の育成をめざす社会科授業」全国社会科教育学会『社会科研究』第59号，2003年，pp.41-50.

12）溝口和宏「開かれた価値観形成をめざす社会科教育―『意思決定』主義社会科の警鐘と革新―」全国社会科教育学会『社会科研究』第56号，2002年，pp.31-40.

13）大杉昭英「社会認識体制の成長をめざす社会科・公民科授業―科学理論と倫理的判断基準の探究を通して―」全国社会科教育学会『社会科研究』第60号，2004年，pp.11-20.

14）中原朋生「開かれた憲法学習の理論と方法―ハートの法認識論にもとづく社会科授業開発―」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第19号，2007年，pp.9-18.

15）桑原敏典・中原朋生「市民的資質教育としての憲法学習の改善―政策評価過程を取り入れた基本的人権学習の原理と方法―」日本公民教育学会『公民教育研究』vol.16，2008年，pp.19-34.

16）大杉昭英「社会科における価値学習の可能性」全国社会科教育学会『社会科研究』第75号，2011年，pp.1-10.

17）井上昌善・桑原敏典「『公正さ』の判断基準の構築を目指す震災学習の授業構成―中学校社会科公民的分野『震災復興の問題について考えよう』を事例として―」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第167号，2018年，pp.21-30.

18）井上昌善「『同意の調達』を目指す議論に基づく社会科授業構成―中学校社会科地理的分野小単元『伊川防災プロジェクト』を事例として―」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第30号，2018年，pp.127-136.

19）紙田路子「自主的自立的価値観形成をめざす小学校社会科内容編成の研究」学位論文（兵庫教育大学）2016年.

20）森分孝治「市民的資質育成における社会科教育―合理的意志決定―」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号，2001年，pp.43-50.

21）同上

22）愛知県県民文化局県民生活部県民生活課，「消費者トラブル事例【若者に多いトラブル】」『「消費生活情報あいち暮らしWEB」，（最終確認日2023年12月15日）

23）同上