

消費者教育における論理的思考の育成に向けた課題と提言

—批判的思考に関する課題からの一考察—

三宅 元子・飯尾 健*

Issues and Recommendations for Developing Logical Thinking in Consumer Education

—A Consideration from the Issues of Critical Thinking—

Motoko MIYAKE and Ken IIO

抄 録

本研究は、消費者を取り巻く現状に対応し、主体的に消費者市民社会の形成に参画できる自立した消費者の育成を目指した提言を行うことを目的に、現在の消費者教育で目指されている批判的思考の育成における課題について検討した。

まず、これまで消費者教育における批判的思考に関する課題を理論研究や政策文書、および実践事例から論じた。その結果、批判的思考はこれまで意思決定における中心的な能力と捉えられてきた一方、その多様な側面のうち多面的な判断が重視され、他の側面、とくに論理的思考は見過ごされてきたことが明らかになった。続いて論理的思考の4つの代表的なモデルを検討し、論理的思考の内容や構成要素を示した。最後に批判的思考の中でも論理的思考はこれからの日々の生活における意思決定や社会参加のために重要な能力として習慣的に用いられることが必要であること、今後の消費者教育では論理的思考のうち主張と根拠を結びつける理由を考え適切な行動に結び付けられること、そのためには日常生活に「転移」できる論理的思考の育成に向けた教材や授業、学習活動の開発と実践が求められることを提言した。

キーワード：消費者教育，論理的思考，批判的思考，意思決定

1. 背景と目的

1.1 消費者教育における批判的思考の重要性と課題

消費者を取り巻く現状として、成年年齢引き下げ、デジタル化の推進に伴う商品取引・サービス利用形態や情報取得・発信の変化、食品ロス削減やプラスチック資源の循環等の持続可能な社会実現に向けた機運の高まり、コロナ禍における不確かな情報拡散等が挙げられている。これらの現状に対し消費者教育では、それぞれの生活実態の中で適切に意思決定し行動することで消費者個人のウェルビーイング (well-being) につなげること、さらに社会の一員として

* 徳島大学 高等教育研究センター

より良い市場と社会の発展のために積極的に関与することができる、自立した消費者の育成が求められている。

その中でも、自立した消費者の育成に向けて以前から着目されているのが、批判的思考である。中原は、Bannister & Monsmaによる消費者教育プログラムに向けた概念分類¹⁾における「意思決定」「資源管理」「社会参加」の3つのうち「意思決定」を消費者教育の本質と捉え、その意思決定に求められるのが批判的思考であるとしている²⁾。近年では菊池が、批判的思考を消費者が多く情報を吟味して購買や契約に関する意思決定を適切に行う消費者リテラシーを支える必須のスキルと位置づけている³⁾。

また、消費者教育において批判的思考を育成しようとする実践も幅広く行われている。土屋らは、批判的思考力を育成するためには他者との意見交換を通して得た考えに触れることが重要であるとして、討論や発表の場面の必要性を強調し、高等学校の家庭科においてグループ活動を取り入れた学習活動を実践している。その結果、売られている商品に対して、消費者だけでなく生産者・企業等の様々な立場から捉えること、および社会や商品に影響を及ぼす消費者としての自覚が見られたことをもって、批判的思考が促されたと報告している⁴⁾。前田・川口は、「レシートプロファイリング」教材を考案し、高等学校の家庭科においてグループ討論を組み合わせた授業方法を用いて実践した。この実践からは、他人との着眼点・発想の違いを認識したこと、また他人の発想から刺激を受けて自分の考えを修正するといった行動が見られたことから、開発した教材は批判的思考の育成にとって有効と結論付けている⁵⁻⁶⁾。神部・小林は、ストーリー性のある教材を開発し、グループでの意見交換を行う実践を中学校での家庭科の授業の中で行った。その結果、平山・楠見の批判的思考態度尺度⁷⁾の4つの因子である「論理的思考の自覚」「探究心」「客観性」「証拠の重視」のうち「証拠の重視」が授業前後で有意な上昇が見られたことを明らかにしている⁸⁾。

このように、多くの批判的思考に関する実践が消費者教育において行われている一方、いくつかの課題も見られる。その1つが、批判的思考の育成における成果の把握に関する課題である。上述の神部・小林では、批判的思考態度尺度の4因子のうち3因子には有意な変化が見られなかった⁸⁾。ほかにも上述した実践には、その成果を把握する方法として、生徒自身の記述や質問紙調査を行う等の客観的な評価方法は用いられていない。神山は批判的思考をルーブリックの評価観点に含めたパフォーマンス評価を開発しているが、その評価結果は詳細に明らかにされていない⁹⁾。このように批判的思考の育成の成果をどのように評価・把握するかについては、まだ開発途上にあると言える。

とくに、ここで筆者らが大きな課題として挙げたいのは、批判的思考の定義や内容が明確でない点である。これらの実践では共通して「批判的思考」を育成する試みを行っているものの、批判的思考の捉え方は実践者により各々異なっている。神部・小林の実践で用いられた批判的思考態度尺度のように、批判的思考には様々な側面が含まれている⁸⁾が、主にこれまで挙げた実践例では、そのうちの一部の側面しか含まれていないことが推察される。

後述するが、楠見は批判的思考をいくつかのステップから成るプロセスとして捉えている。その中には、情報の判断のほか、論理的思考、意思決定も含まれる。さらには、批判的思考にはそれらのプロセスを実行する上で求められる知識や態度についても含まれている¹⁰⁾。しかしながら上述の先行研究を見る限り、消費者教育における批判的思考については、主に多面的に物事を考えることや、証拠にもとづく判断としての側面のみが中心となっている。もちろんこれらの側面も重要であるが、必ずしも批判的思考の全体を捉えたものと言うことはできないで

あろう。例えば情報を正しく判断できた場合でも、それ以降のプロセスに誤りがあれば、正しい意思決定ができないことは十分に考えられる。

1.2 消費者教育における論理的思考への着目とその重要性

その中で、筆者らがとくに重要と考えるのが論理的思考である。その理由として、現在の消費社会を省みれば、論理的思考は今後ますます重要になってくると考えられるからである。上述した通り、現在の消費社会はデジタル化の進展によってより複雑化するとともにコロナ禍等の社会問題も加わり、新たな消費者問題が浮上している。例えば、コロナ禍等での消費者の不安に付け込むような悪質な商品・サービスの蔓延や、インターネット上で取引が完結する売買でのトラブルや粗悪品の増加、さらにはデマやフェイクニュース等による混乱等が挙げられる。これらの問題に対処するためには、消費者一人一人が、情報を正しく、多面的に捉えることに加えて「なぜ、どのような理由でそう言えるのか」「なぜ、どのような理由でそうすることが妥当なのか」「どのような理由でそうすることで成功するのか」、といった、情報をもとに意思決定に至るまでの判断を適切に実行することが重要である。それを支えるのが、論理的思考と言えるのである。

しかしながら、このような論理的思考を自然に働かせることは難しい。Kahnemanによれば、人間の思考には2つのシステムがあると述べている。1つはシステム1と呼ばれるもので、自動的・直感的に行われるものである。もう1つはシステム2と呼ばれ、システム1では対処しきれないような緻密で的確な処理を行う思考である。論理的思考を担うのがシステム2である。普段は、人間はシステム1にもとづく思考を行い、論理的思考が求められる際にシステム2の思考が働くのである。しかしながら、システム2の思考は疲れやすく、またなかなか呼び出すことが難しい¹¹⁾。

一方で、我々消費者はインターネットやメディア等からの情報が絶えず流れ、データと結論が即結びつき、それに対する意思決定が即座に求められる社会に生きている。また、情報は身の回りで絶えず流れているため、情報に一つ一つ「なぜ、どのような理由で」と熟慮することもなく反応している。このような社会では、人間は熟慮にもとづく判断、すなわちシステム2ではなく、即座の判断、すなわちシステム1の思考に押しとどめられやすいと指摘されている¹²⁾。些細なことであれば、システム1の思考でも正しい意思決定は可能であろう。しかしながら、大きく個人の生活や財産に影響を与えるような場面においては、システム1の思考では正しい意思決定をすることはできない。加えて、今後益々情報過多社会になると、情報の取捨選択およびその結果にもとづく意思決定によって生活や財産が良くも悪くも左右される場面はますます増加するであろう。これらのことから、システム2、すなわち論理的に思考することは意思決定をすることで自然と身に付くというよりも、むしろ意識的に育成することが必要といえる。また、システム2の思考がいつの段階で必要になるかは予測できないため、日頃からシステム2の思考を用いることで、必要な場面でシステム2の思考を呼び出し適切に意思決定できることが求められる。

しかしながら、神部・小林の研究⁸⁾でも示された通り、論理的思考の育成は難しい。第一筆者が担当する大学3年生対象の専門科目「消費生活論」においても、学生は授業の中で印象に残った知識の断片を組み合わせただけで、論理的に思考しているとは言い難い現状がある。したがって今後の消費者教育では、情報から推論を通じて正しく結論が導かれているか、その中に論理の飛躍はないか、判断において各種バイアスが働いていないか、自分や相手の論理の中に含まれる暗黙の前提や背景を見いだしているか、といった論理的思考の様々なテーマにつ

いて育成するプログラムを開発し、実践することが重要となる。

1.3 本論文における問いと目的

このように、消費者教育においては、批判的思考の中でも論理的思考の育成が喫緊の課題と考えられる。しかしながらこれまで見てきた通り、消費者教育においては批判的思考自体については数多くの議論がなされ、実践が行われてきたものの、その中の論理的思考についてはほとんど顧みられることはなかったと言わざるを得ない。

その背景として、筆者らは消費者教育における批判的思考の捉え方に着目した。これまでの消費者教育では、批判的思考はどのようなものと捉えられ、実践されてきたのであろうか。これまで挙げてきたような論理的思考の重要性が見落とされていた可能性の一つの要因として、消費者教育における批判的思考の捉え方が一面的なものであったことによるのではないだろうか。この点を明らかにし、消費者教育における批判的思考を新たに捉え直すことで論理的思考の重要性も提示することができれば、今後の自立した消費者に不可欠である批判的思考の育成に向けた有益な示唆を与えられると考えられる。

以上の問いにもとづき本論文では、消費者教育において、批判的思考の中でも論理的思考の育成を促すための提言を行うことを目指す。そのために、これまでの消費者教育における批判的思考の捉え方を明らかにすると同時に、批判的思考における論理的思考の重要性と、消費者教育における論理的思考の育成のあり方について検討を行う。

そのため本論文では、まず批判的思考とは何か、どのような要素が含まれているかについて、批判的思考に関する文献から明らかにする。その上で、消費者教育においてこれまで批判的思考はどのように捉えられてきたかについて、理論的研究や国内外の政策文書、上述した事例を含めた実践事例からの検討を行い、消費者教育における批判的思考の中で重視されてきた点、逆に見落とされてきた点は何かについて論じる。さらには論理的思考に関する代表的なモデルを取り上げ、論理的思考とは何か、および論理的思考の構成要素について検討する。以上の結果を踏まえ、最後に批判的思考における論理的思考の重要性を示すとともに、消費者教育において論理的思考を育成するためにはどのような方法が考えられるかについて提言を行う。

2. 批判的思考と消費者教育におけるその捉えられ方

本節では、まず批判的思考とは何か、どのような要素が含まれているかについて検討を行ったのち、消費者教育における理論的な研究、消費者教育に関する政策文書、さらには消費者教育における批判的思考の育成を目指した実践を取り上げ、消費者教育において批判的思考がどのように捉えられているかを明らかにすることを試みる。

2.1 批判的思考とは何か

楠見によると、批判的思考とは「証拠に基づく論理的で偏りのない思考」「自分の思考過程を意識的に吟味する、省察的で熟慮的な思考」「より良い思考を行うために目標や文脈に応じて実行される、目標志向的な思考」であるとされている¹⁰⁾。これらの批判的思考は、社会生活・日常生活・市民生活を送る上で必要な「市民リテラシー」の基礎として位置づけられている¹⁰⁾。この市民リテラシーとは自律的に社会に関わるためのリテラシーであり、個人的・社会的リスクの増加したVUCA (Volatility: 変動性・Uncertainty: 不確実性・Complexity: 複雑性・Ambiguity: 曖昧性) な社会において職業生活・日常生活を送るための力として捉えられ

ている。OECD Education 2030プロジェクトにおいても、批判的思考はウェルビーイングのためのスキルの一つに含まれている¹³⁾。

楠見によれば、批判的思考のプロセスや批判的思考に必要な知識や態度としては以下のものが含まれる¹⁰⁾。これらをまとめたのが図1である。

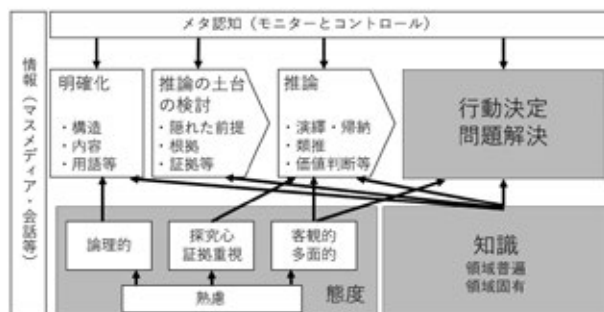


図1 批判的思考のプロセス（楠見¹⁰⁾より筆者一部改変）

まず、批判的思考において求められるのが情報の明確化である。これ

は、マスメディア等から発せられる情報が正しいか、あるいは言説における論理の構造がどのようになっているかを判断し、理解することである。次に、推論のための土台の検討を行う。これは、情報の隠れた前提を明らかにすること、証拠の信頼性を検討すること、科学的事実や結果を評価することに該当する。その後、これらの根拠となる情報をもとに、正しい結論を導くために行われるのが推論である。推論の代表的な方法としては、帰納、演繹、類推、価値判断といったものが挙げられる。最後に、これらのプロセスから得られた結論について、状況にもとづいて結論から行動を決定・実行したり、それを相手に伝えたり説得したりすることが行動決定・問題解決である。

これらの一連の批判的思考のプロセスを支える態度や知識として、楠見は以下のものを挙げている¹⁰⁾。まず、批判的思考態度である。批判的思考は認知的な努力と時間がかかるため、批判的思考を働かせるためには意識的に批判的思考を用いようとする態度が重要となる。それが批判的思考態度であり、この態度には「論理的に考えようとする」「証拠に基づいて考えようとする」「多くの情報を探求しようとする」「偏見や先入観にとらわれず、客観的に考えようとする」の4つの因子が含まれている⁷⁾。

次に、状況に応じて求められる領域固有の知識と、批判的思考を行う際に普遍的に求められる知識が挙げられている¹⁰⁾。前者の役割は、主に批判的思考のために情報の信頼性を評価したり、内容を理解したりするために求められる。消費者教育や消費行動に関して言えば、法律・金融・医療（健康）・科学等の商品やサービス、手続き等に関する知識が挙げられる。また後者には、事実と意見を区別する方法といった議論の明確化に関する知識や、帰納・演繹の仕方といった推論に関する知識、消去法等の意思決定に関する知識が含まれる。加えて、批判的思考のプロセス全体をモニタリングし、コントロールするためのメタ認知も重要となる。

このように批判的思考は、情報の明確化から始まり意思決定に至る、多様な能力と多段階のプロセスから成るものと言えよう。

2.2 消費者教育における各文献での「批判的思考」の位置づけ

それでは、このような批判的思考は、消費者教育においてどのように位置づけられ、捉えられてきたのだろうか。ここでは、上述した文献や事例も含め、消費者教育に関する理論的研究、消費者教育に言及した各国や各国際機関における政策文書、消費者教育における批判的思考の育成を試みた実践事例のそれぞれについて検討を行うこととする。

2.2.1 消費者教育に関する理論的研究での批判的思考の位置づけ

まず、消費者教育に関する理論的研究として、上述した中原の論考を取り上げたい。中原は、

Bannister & Monsmaによる「意思決定」「資源管理」「市民参加」の3つの消費者教育に関する概念分類¹⁾のうち「意志決定」を消費者教育の本質としたうえで、この意志決定に要求されるものとして批判的思考を位置づけている²⁾。なお、この場合の意思決定とは、様々な考え方があることを踏まえたうえで民主主義社会の一員として自己の価値観にもとづき、社会的・政治的・美的・道徳的判断が含まれるものとされている。ただし、批判的思考とは何かについてはこの中では触れられていない。一方で神山は、意思決定における批判的思考の重要性に言及し、かつ批判的思考を「意思決定プロセスに組み込まれ、さまざまな情報を吟味して判断し、より良い意思決定としていくための『良質』で『論理的』な思考」と批判的思考の定義を行っている⁹⁾。同様に花城は、批判的思考は意思決定と関連して、自らの意思決定が正しいかどうかを見極める能力であり、「知識、論点、何らかの主張が正しいかどうかを、理性の導くところによって分析し、査定するための思考」と定義している¹⁴⁾。また小川・長澤は、アメリカの家庭科教育における批判的思考の育成方略を研究するに際し、批判的思考を「自分自身を内省するプロセス」の中核と位置づけている¹⁵⁾。さらに日本消費者教育学会が編集・出版している『消費者教育Q&A』では、「批判的思考を働かせながら主体的かつ合目的に意思決定を行う態度を育む」ことが消費者教育の目的とされており、意思決定の中で発揮されるものとして批判的思考が捉えられている。なお、この中では批判的思考の基本要素として、以下の6つを挙げている。すなわち、「無関心からの開放」「新しい可能性の追求」「多角的な視点」「偏見からの解放」「複眼的な視点」「主体的な判断」である¹⁶⁾。

このように見ると、消費者教育における理論的研究においてはBannister & Monsmaの概念分類¹⁾以来意思決定が重視されており、そのためのものとして批判的思考が捉えられているとすることができる。すなわち、楠見の言う意思決定を含むものとしての批判的思考¹⁰⁾と、意思決定と批判的思考との関係性が逆転しているのが特徴となっている。また、神山⁹⁾が論理的思考について言及しているものの、その焦点は情報の判断に向けられているといったように、批判的思考が用いられる先は情報や判断といったものであり、本研究が着目した、情報と意思決定を結びつける背景や原則については目を向けられていないことも、以上の文献から見られたこととして挙げられる。

2.2.2 消費者教育に関する政策文書における批判的思考の位置づけ

代表的な消費者教育に関する政策文書としては、まず日本において平成25年に閣議決定された『消費者教育の推進に関する基本的な方針』について取り上げたい。この中では、消費者教育で育成する力として「消費者市民社会の構築に関する領域」「商品等やサービスの安全に関する領域」「生活の管理と契約に関する領域」「情報とメディアに関する領域」の4つの領域を挙げている¹⁷⁾が、批判的思考に関する言及は見られない。しかしながら、そのうちの「情報とメディアに関する領域」において「デジタルサービスの仕組みやリスクを理解し、また、情報、メディアを批判的に吟味して適切な行動をとるとともに、個人情報管理や知的財産保護等、様々な情報を読み解く力を身に付け、活用できる力」として批判的に情報を吟味することの必要性に言及している。さらに2021年の『社会のデジタル化に対応した消費者教育に関する分科会取りまとめ』では、社会のデジタル化の進展を受け、「情報を鵜呑みにしない批判的思考力」が消費者教育において必要な能力であるとまとめており¹⁸⁾、消費者教育における批判的思考の重要性に言及されることとなった。このような流れを踏まえ、2023年にさらに改訂された『消費者教育の推進に関する基本的な方針』では、上述の4つの領域に変化はないものの社会のデジタル化の進展を受け「接する大量の情報に対する批判的思考力」の必要性に言及している¹⁹⁾。

一方海外では、日本に先駆けて北欧閣僚理事会（Nordic Council of Ministers）が、批判的思考という形で言及されていないものの消費者教育において情報を批判的に評価することの重要性に言及している²⁰⁾。

また、消費者教育のみではなく、デジタル・シティズンシップの観点から消費行動における批判的思考の必要性に言及したものとして、欧州評議会（Council of Europe）によるデジタル・シティズンシップ・コンピテンスが挙げられる²¹⁾。デジタル・シティズンシップとは、「テクノロジーの利用に関する行動の規範」²²⁾であり、デジタルメディアの力を活用し安全・合法・倫理的な活動を行うものとされている。この中では、デジタル・シティズンシップ・コンピテンスの1つのセクションとして「消費者意識」が位置づけられており、その中で必要な能力の1つに批判的思考が含まれている。また、ここでの批判的思考とは、主としてさまざまな情報について批判的に評価・判断することが想定されている。これをもとに、吉井はデジタル・シティズンシップの観点から情報社会における主体的な消費者に求められる能力を検討し、潜在的な「消費者意識」と顕在的な「消費者行動」の2つの層から成る3次元モデルを提示した。批判的思考力は、そのうちの「消費者意識」に位置づけられている²³⁾。

以上のように、各国の消費者教育に関連した政策文書を概観すると、批判的思考という能力とは、主に情報を判断する力と位置づけられているとすることができる。これは、これらの文書が策定された時期において、情報社会の発展における消費者のあり方が一つのテーマとなっており、それを念頭に策定されたためであることも一因であろう。

2.2.3 消費者教育の実践における批判的思考

続いては、国内において消費者教育の中で批判的思考を育成しようと試みた実践事例の中で、批判的思考がどのようなものとして捉えられてきたかを検討する。野中がまず小学校での家庭科の授業で行われた消費者教育において、問題解決学習を取り入れ、その過程で批判的思考を働かせることで効果的な学習を促す試みを行っている²⁴⁾。その中で批判的思考は、自身の判断が妥当であるかどうかを振り返ること、と位置づけられている。

次に中学校では、神部・小林が家庭科の授業において、批判的思考を行う能力を高める授業の実践を行っている。その中では批判的思考について、平山・楠見による批判的思考態度⁷⁾をもとにしつつ、①自分の考えをもつこと、②他者の意見を聞くこと（探究心）、③根拠を示して自分の意見を述べること（証拠の重視）、④論点を整理して意見を述べること（論理的思考への自覚）、⑤自分と他者の意見を吟味し、自分の考えを修正したり確信を深めたりすること（客観性）の5つを要素としている⁸⁾。この実践については上述した通り、「証拠の重視」以外は生徒の中での有意な上昇は見られなかったことが明らかになっている。さらに西田・大本では、実践ではないものの中学校家庭科における「消費者として自立した生徒」の育成を目指した年間授業計画を作成し、その中の育成したい資質・能力の1つとして批判的思考力を含めている。ここでは、批判的思考とは「自身の生活の中や自身の行動から課題を発見し、改善するためにはどのようにすればいいか、どう工夫することができるかを考えることができる力」²⁵⁾とされている。

高校においては、前田・川口が家庭科で「レシートプロファイリング」を通じて批判的思考を育成する実践を行った。その実践における学習成果のうち、①他人の意見をよく聞く、②根拠を示して自分の考えを説明する、③論点を整理して意見を述べる、④他人の意見を聞いて自分の考えを修正する、または確信を深めるといった点が批判的思考の基礎となるスキルと見なされていた⁶⁾。他にも土屋らは、高校生家庭科の授業において、消費行動について他者との議

論を通じて「多様な視点から物事を捉えつつ、意見や考えを吟味・検討して、自身の生活における新たな行動を創出する力」としての批判的思考の育成を目指している⁴⁾。

大学における消費者教育での批判的思考の育成に関する実践としては、神山のものが挙げられる。ここでは、大学における消費者教育の授業においてパフォーマンス課題を開発・実践し、ルーブリックで評価を行っている。そのルーブリックにおける評価観点の1つに「批判的思考」が含まれており、ここでは「批判的思考」とは、「多角的な視点から考察する」ことと位置づけられている⁹⁾。

このように実践レベルでは、小学校から大学まで広い範囲で消費者教育において批判的思考を育成しようとする試みがなされている。その一方で、批判的思考をどう捉えるかは実践者によってさまざまであると言えよう。ただ全体的な傾向を大きく捉えるならば、これらの実践において批判的思考とは情報や自身の判断を多面的に考える、ということに着目されている傾向があると言いうことが出来る。

2.3 小括

これまで、理論的研究、政策文書、および実践に関する文献を検討し、批判的思考がどのように捉えられてきたかを見てきた。その結果を全体的にまとめると、消費者教育において批判的思考は、意思決定やそのための材料に対する各種判断を行う能力として主に捉えられてきたと言える。言い換えれば、本論文が対象としてきた論理的思考については、消費者教育においては見落とされてきたと言わざるを得ない。その点では、神部・小林の論理的思考が高まっていないという指摘⁸⁾は必然であったと言える。

上述した通り、批判的思考の中でも、論理的思考は現代社会における消費行動において重要な役割を果たすことが予想される。そのため、今後は消費者教育においても論理的思考を育成するような実践が求められよう。しかし、論理的思考を育成するためにはどのようにすればよいのであろうか。そのためにはまず論理的思考とは何か、どのような構成要素から成るのかを検討する必要がある。したがって次節では、論理的思考について検討するため、論理的思考における代表的なモデルを示すこととする。

3. 論理的思考とその代表的なモデル

以上の議論を受け、以下では論理的思考とは何か、どのような構成要素から成るのかについて、代表的と考えられる4つのモデルを用いて論じる。これらのモデルは分野や年齢・教育レベルを問わず、すなわち小学校から大学まで、さらにはどのような分野においても、当然消費者教育においても使える汎用的な論理的思考の型²⁶⁾とすることができる。ただし、汎用的なのはあくまで論理的思考の型のみであり、論証の内容や議論の方法、用いられる法則等についてはそれぞれの分野や状況に応じて様々なものが用いられる。この点は、楠見による批判的思考の位置づけ¹⁰⁾と同じである。

3.1 トゥールミン・モデル

トゥールミン・モデルとは、イギリスの哲学者Toulminが提案した「論証のレイアウト」を一般的に指す呼称である。トゥールミンは、多様な状況・分野における論理的思考に共通するもの、逆にその状況や分野で固有のものは何かについて探究する中で、法的な議論をヒントに、以下の構成要素からなる「場によって不変の」論証のパターンを見出した²⁷⁾。

これらの構成要素としてまず挙げられるのが、論証の中で確立しようとしていること・結論を指す「主張 (Claim: C)」である。次に、その主張の基礎となる事実が「データ (Data: D)」である。このデータから結論へのステップを正当化する言明が「論拠 (Warrant: W)」である。以上の3要素は、論証において一般的な三段論法の3つの要素である「結論」「小前提」「大前提」にそれぞれ対応するものと言える。トゥールミンの独自性は、さらに以下の構成要素を加えることで、日常の様々な場面で行われる論証において共通の型を見出したことにある。その第一が、データが論拠によって主張に与える力の程度を示す「限定詞 (Qualifier: Q)」である。これは、例えば「おそらく (probably)」等が該当する。第二が、論拠によって支えられる結論を覆したり、論駁したりできるような例外的な条件である「論駁 (Rebuttal: R)」である。これは、主張を守るための例外についてあらかじめ明示する役割を果たす。最後に挙げられるのが、論拠のさらに依拠している・論拠を保証するための事実である「裏づけ (Backing: B)」である。これらの関係を図式化し、かつ例を挙げると、図2のような形となる。

このように、トゥールミン・モデルは三段論法 (大前提 = W・小前提 = D・結論 = C) に3つの要素 (Q・R・B) を加えることで、さまざまな論証の場において不変の形式を見出したことが最大の特徴と言える²⁷⁾。

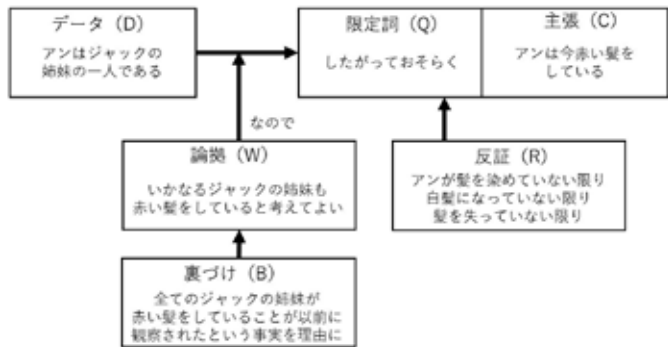


図2 トールミン・モデルとそれを用いた論証の例 (筆者訳²⁷⁾ の上加筆修正)

3.2 三角ロジック

三角ロジックは、提案者の鶴田によればトゥールミン・モデルを単純化したものと言える²⁸⁾。すなわち、トゥールミン・モデルのうち、事実・理由づけ・主張を基本的要素、限定・反証・裏づけを追加的要素と捉え²⁷⁾、トゥールミン・モデルの基本要素6つを根拠・理由・主張の3つに縮約したものである (図3)。つまり、三段論法をわかりやすくモデル化したものとも言える。よって松下は、三角ロジックをトゥールミン・モデルの一部として位置づけている²⁶⁾。

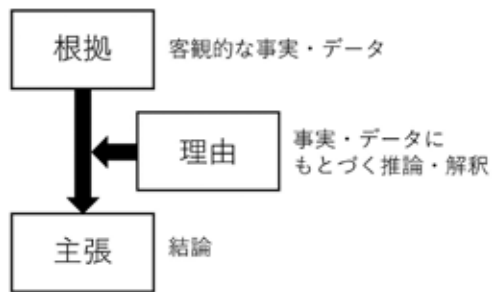


図3 三角ロジック²⁸⁾

鶴田のねらいとしては、日本語では同義的に用いられている「根拠」と「理由」を区別することを重視し、汎用的に使いこなすことにある²⁸⁾。三角ロジックでは理由は根拠と主張をつなぐ役割として位置づけられ、なぜ根拠から主張が言えるのか、理由として「より具体的に」「自分のもっている知識や経験と結びつけて」²⁸⁾ 考えられるようになることを目指す。すなわち、三角ロジックにおいては推論の方法のうち「類推」に重点を置くものと言える。

3.3 十字モデル

トゥールミン・モデルをもとに、さらに「対話」の観点から発展させた論証のモデルが十字モデルである²⁹⁾。トゥールミン・モデルに対しては、あくまで「モノローグ」にとどまってお
り「ダイアログ」が欠如している、すなわち自身の論証が優れていることを示すものであり、反駁も主張を正当化するのに用いられるに過ぎない²⁶⁾という批判がこれまで提示されていた。そこで「ダイアログ」の欠如に対する解決を試みたのが十字モデルである。

十字モデルは図4に示す7つの構成要素から成る。この十字モデルの特徴として、論証の構造を中央の「命題」を中心とした3つの軸から成るものとして位置づけていることが挙げられる²⁹⁾。すなわち第1の軸は「命題」から右側に伸び、具体⇒抽象⇒命題の順で展開される軸である。この軸は自説を支持・補強するための議論、具体例やデータから、そこに見られる大きな法則を導き出し、それをもって命題を支持することが役割である。したがって「自分はなぜ命題のように考えたのか」を、根拠となる情報をもとに論証する情報(自己)との対話としての軸とすることができる。第2の軸は、「命題」から左側に伸びる反論⇒論駁⇒命題の順で展開される軸である。これは、予想される反論に対して、そうではないという論駁を加え(反例を挙げる、あくまで例外である、補助的な法則がある等)、命題の確かさを高めることが役割である。トゥールミン・モデルと異なるのは、反論が「論駁(R)」のように主張を正当化する条件ではなく、主張とは異なる立場として位置づけている点である。これにより、論証は異なる立場を持った「他者」との対話としての性格を帯びることになる。よって、この軸は社会(他者)との対話の軸とすることができる。

最後の第3の軸は、命題を縦に貫く背景⇒命題⇒提言から成る軸である。これまでの2つの軸を合わせると、背景から命題を立て、横軸を通じて命題について議論を深め、最後に提言(結論)に至る、時間的な流れの軸と捉えることができる。

このように十字モデルの特徴は、トゥールミン・モデルや三角ロジックにはなかった他者との「対話」の側面を新たに生み出していることが挙げられる²⁹⁾。

3.4 対話型論証モデル

対話型論証モデルは、十字モデルを発展させるとともに、より分かりやすく、かつ「政策問題」以外の「価値論題」「事実論題」には対応させられるようにしたものである²⁶⁾。すなわち、十字モデルが「提言」としていた部分を拡張し、「～すべき/すべきでない」という結論の形式以外にも価値(どちらが優れているか、重要か等)に関する問いや事実(正しいと言えるかどうか)に対する問いも扱えるようにしたものである。かつ、三角ロジックで用いられていた図も取り入れることで、それぞれの構成要素間の関係性が分かりやすいものとなっている(図5)。

対話型論証モデルにおいては、まず「問題」において問いを立て、そこから問いを支持する立場の論証と、それと異なる立場の論証を考えることとなる。さらに、その結果をもとに異なる立場について反駁を加えつつ、場合によっては異なる立場の主張も踏まえながら結論を導き出す²⁶⁾。このように、「問題を設定し、それに対して複数の主張を統合し、一つながりに関連



図4 十字モデル²⁹⁾ (筆者一部修正)

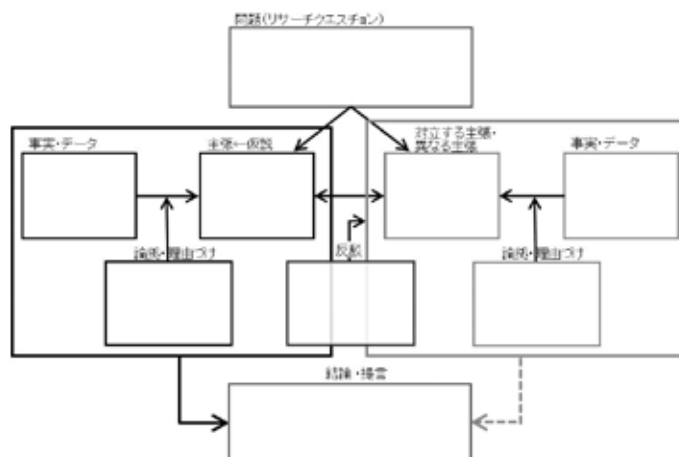


図5 対話型論証モデル (Ver.3)²⁶⁾

づけることで一定の結論を導く」「対立意見に反駁を加えて自分の主張を正当化するだけでなく、対立意見の一部を自分の主張の中に取り入れて両者を調停する」ように、「自分とは異なる多様な意見に耳を傾け、それを考慮しながら自分の主張を組み立てる」²⁶⁾ 論の進め方が、対話型論証モデルの目的とする論証である。

3.5 小括

これまで、4つの代表的な論理的思考のモデルについて概観してきた。これらのモデルには構成要素や目的に差異はあるものの、いずれにおいても重視されているのが、単に情報にもとづく判断だけでなく、その情報からどのようなことが言えるのか、それはどのくらい妥当であるかを考え、説明することで主張に説得力や真実性を高めることにある。すなわち、トゥールミン・モデルにおける「論拠 (W)」の部分である。鶴田は、三角ロジックの3つの要素「根拠」「理由」「主張」のうち「理由」の育成が最も重要であるが、最も困難でもあると述べている²⁸⁾。また根拠は挙げられてもその理由を挙げられない生徒も多いことを挙げている。この点については、筆者らも授業実践の中で根拠と理由を区別できていなかったり、単に根拠を詳細に述べただけで理由としたりする学生に多く遭遇した。このように、論理的思考の中でも、情報や知識をもとに、それがなぜ主張につながるのかを考える「推論」は、批判的思考のプロセスにおいて重要な役割を担っていると言える。

同時に、前節での消費者教育における批判的思考の捉え方の中で見落とされがちであったのは、とくにこの「推論」であると言える。その原因の一つとして、消費者教育では、意思決定がその中核として据えられてきたため、意思決定に影響を及ぼす要因や情報について判断することが最も重要視されたためと考えられる。これは、Bannister & Monsmaにおける消費者教育プログラムに向けた概念整理¹⁾を見ても、論理的思考に該当する部分に比べて、意思決定に関連する分野の知識に言及している割合が高くなっていることからわかる。

しかし、現在では情報を判断するだけでは不十分である。現にSNS等では不確かな情報を巧みに正当化したり、情報と主張を結びつけ消費者の判断を誘導しようとしていたりしているものも多い。そこでのトラブルを避けるためには、適切に推論を行い、相手の正しさを判断することが重要となる。また持続可能な社会に向けては、消費・供給どちらかの立場だけが優先されるのではなく、両者が協力・共存していくことが必要である。そのためには自分だけではなく相

手が何を考えているか、それはどうしてか、それに対して受け入れるべきところは何か、逆に受け入れられないところは何かを考え、両方が納得できる解を導くことである。その場合、相手を理解するためには相手の言葉を通じて、なぜそう考えているか、例え自分が納得できない議論においても推論を通して理解できることが求められる。このように、これからの消費者教育においては論理的思考、とくに自己や他者が根拠となる情報から主張を導く「推論」について重点的に育成することが求められると言える。

4. まとめ：消費者教育における論理的思考の重要性とその育成に向けた提言

本論文を通じて、消費者教育では批判的思考は意思決定やそのための情報に対する判断を行うものとして捉えられてきた一方、批判的思考における重要なプロセスである論理的思考は見過ごされてきたことを明らかにした。また、論理的思考の代表的なモデルを検討して、情報から主張を導く推論が論理的思考の中でも重要であることを示した。

それでは、消費者教育において論理的思考、とくに推論を育成するためにはどのような方法が考えられるのであろうか。その方法として、証拠と論拠の違いや演繹・帰納・類推といった推論の方法、主要なバイアスといった論理的思考に関する知識を身につけると共に、実際にそれらを活用して論理的思考を行うことが挙げられる。

一例として、現在筆者らは、消費者教育の授業において三角ロジックや対話型論証モデルを用いた論理的思考の育成に取り組んでいる。授業内では、学生が授業内容を三角ロジックや対話型論証モデルを用いて整理・分析することで証拠や論拠、主張の違いをはじめとした論理的思考に関する様々な知識を学ぶと共に、授業で取り上げられたテーマの理解が深められるような試みを行っている。加えて授業外においても、提示されたテーマについて学生自身が情報探索を行い三角ロジックや対話型論証モデルを用いて論理的に自らの主張や提案を組み立てることができるように課題を設計し、その結果をループリクで評価している。例えば、今年度は、フェアトレード等のエシカル消費に関するトピックを取り上げ、学生がそれらの長所と短所を対話型論証モデルで検討し持続可能な社会に繋がるエシカル消費を推進するための方策を対極の立場から論理的に導き出せるような課題で実施した。なおこれらの詳細な内容および成果については、別報にて報告する。

論理的思考は、特別な活動や授業のために用いられるのではなく、日々の生活の中で自然に組み入れられて、何気ない事象についても行えることが必要である。今後は、そのような日常生活に「転移」できる論理的思考の育成に向けた具体的な教材や授業、学習活動の開発と実践が求められる。

参考文献

- 1) Bannister, R. & Monsma, C. (1980). *Consumer Education Development Program (A National Study): Classification of Concepts in Consumer Education*. Michigan Consumer Education Center. バニスター・R, モンズマ・C (東京都消費者センター訳) (1986) 『消費者教育開発プログラム (政府調査) —消費者教育における諸概念の分類—』 東京都消費者センター.
- 2) 中原秀樹 (1994) 「消費者教育の視点」 今井光映・中原秀樹編 『消費者教育論』 有斐閣, pp.91-116.

- 3) 菊池聡 (2022) 「疑似科学を題材とした批判的思考促進の試み」『国民生活研究』 **62** (2), 22-37.
- 4) 土屋善和・堀内かおる・千葉真智子 (2019) 「家庭科におけるチョコレート教材とした批判的思考を促す授業実践－他者と関わり多様な視点から吟味・検討する活動を通して－」『日本家庭科教育学会誌』 **62** (1), 15-26.
- 5) 前田芳男・川口恵子 (2013) 「金銭管理教育における批判的思考力を育成する教育教材の開発」『消費者教育』 **33**, 181-190.
- 6) 前田芳男・川口恵子 (2014) 「金銭管理教育における批判的思考力を育成する教材開発の研究：レシートプロフィール教材の発話記録の分析を通して」『消費者教育』 **34**, 155-164.
- 7) 平山のみ・楠見孝 (2004) 「批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響－証拠評価と結論生成課題を用いての検討－」『教育心理学研究』 **52** (2), 186-198.
- 8) 神部京香・小林陽子 (2017) 「消費者教育における批判的思考力を育む家庭科授業開発」『群馬大学教育実践研究』 **34**, 93-100.
- 9) 神山久美 (2018) 「大学初年次における消費者教育の実践と評価の試み」『消費者教育』 **38**, 179-188.
- 10) 楠見孝 (2016) 「市民のための批判的思考力と市民リテラシーの育成」楠見孝・道田泰司編『批判的思考と市民リテラシー』誠信書房, pp.2-19.
- 11) Kahneman, D. (2003). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux. カーネマン・D. (村井章子訳) (2011) 『ファスト&スロー：あなたの意思はどのように決まるか?』早川書房.
- 12) Cohen, D. (2022). *Homo numericus: La "civilisation" qui vient*. Albin Michel. コーエン・D. (林昌宏訳) (2023) 『AI時代の感性：デジタル消費社会の「人類学」』白水社.
- 13) OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note*. (https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf) (2023年9月22日アクセス)
- 14) 花城梨枝子 (1994) 「消費者教育における意思決定」今井光映・中原秀樹編『消費者教育論』有斐閣, pp.299-318.
- 15) 小川麻紀子・長沢由喜子 (2003) 「家庭科指導における批判的思考の導入 (第1報)：アメリカ家庭科教科書の教師用マニュアルにみる指導上の方略」『日本家庭科教育学会誌』 **45** (4), 335-345.
- 16) 日本消費者教育学会編 (2016) 『消費者教育Q&A：消費者市民へのガイダンス』中部日本教育文化会.
- 17) 消費者庁 (2013) 『消費者教育の推進に関する基本的な方針 (平成25年6月28日閣議決定)』 (https://www.caa.go.jp/policies/policy/consumer_education/consumer_education/basic_policy/pdf/basic_policy_180409_0002.pdf) (2023年9月22日アクセス)
- 18) 社会のデジタル化に対応した消費者教育に関する分科会 (2021) 『社会のデジタル化に対応した消費者教育に関する分科会取りまとめ』 (https://www.caa.go.jp/policies/council/cepc/other/assets/consumer_education_203_210514_02.pdf) (2023年9月22日アクセス)
- 19) 消費者庁 (2023) 『消費者教育の推進に関する基本的な方針 (令和5年3月28日閣議決定)』 (https://www.caa.go.jp/policies/policy/consumer_education/consumer_education/basic_policy/assets/basic_policy_230328_0002.pdf) (2023年9月22日アクセス)
- 20) Nordic Council of Ministers. (2009). *Teaching Consumer Competences – a Strategy for Consumer Education*. (<http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700521/FULLTEXT01.pdf>) (2023年9月22日アクセス)
- 21) Council of Europe (2022). *DIGITAL CITIZENSHIP EDUCATION HANDBOOK*. (<https://rm.coe.int/prems-003222-gbr-2511-handbook-for-schools-16x24-2022-web-bat-1-/1680a67cab>) (2023年9月22日アクセス)
- 22) Ribble, M. S., Bailey, G. D., & Ross, T. W. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. *Learning & Leading with technology*, **32** (1), 6-11.
- 23) 吉井美奈子 (2022) 「情報社会における主体的な消費者育成：デジタル・シティズンシップ教育の意義と課題」『消費者教育』 **42**, 13-22.
- 24) 野中美津枝 (2016) 「小学生の消費生活課題解決能力を育成する授業デザイン」『消費者教育』 **36**, 77-86.
- 25) 西田保奈美・大本久美子 (2021) 「「自立」した消費者市民育成のためのカリキュラム提案－SDGsと家庭科の4つの「見方・考え方」の関連に注目して－」『大阪教育大学生生活文化研究』 **58**, 69-78.
- 26) 松下佳代 (2021) 『対話型論証による学びのデザイン：学校で身につけてほしいたった一つのこと』勁草書房.
- 27) Toulmin, S. E. (2003) *The Uses of Argument Updated Edition*. Cambridge University Press. トゥールミン・S. (戸田山和久・福澤一吉訳) (2011) 『議論の技法：トゥールミン・モデルの原点』東京図書.
- 28) 鶴田清司 (2017) 『授業で使える!論理的思考力・表現力を育てる三角ロジック：根拠・理由・主張の3点セット

- ト』図書文化社.
- 29) 牧野由香里 (2013) 「「十字モデル」で協同的に論文を組み立てる」関西地区FD連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター編『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』ミネルヴァ書房, pp.32-53.