

# 「権利のための日本語」という概念の試論

多文化共創社会における権利実現・アサーション・法的保護へのアクセス

暫定試論 Ver.0.5.4.4

著者：齋藤正和

所属：インターナショナル行政書士事務所

公開日：2026年7月2日

注記：本稿は、日本語教育・外国人支援・多文化共生論・多文化共創社会に関する問題提起として、暫定的に整理した試論である。本版は、法意識・同化主義・接触仮説・判決類及び報道事例の位置づけを整理し、全体構成を大項目・中項目方式に再編した記述案である。Ver.0.5.4では、Ver.0.5.3を基礎に、初期版に含まれていた「権利は、制度上存在しているだけで、ひとりで実現されるものではない」という問題意識を、イェーリング『権利のための闘争』への言及とともに、1-3の概念定義部分へ復活・再配置した。Ver.0.5.4.3では、Ver.0.5.4.2を基礎に、4-2「授業実践上の留意点」と4-3「教育機関における実装条件」を分離し、授業・研究データとして扱う範囲と、現実の個別相談に移行した場合の組織的対応・情報取扱いを明確に区別した。Ver.0.5.4.4では、Ver.0.5.4.3を基礎に、第4章見出し、外国人の憲法上の人権保障に関する判例参照、Language Access 関係資料、裁判例・報道資料の出典状態、及び裁判例・報道事例を授業教材そのものではなく社会的背景を示す参照事例として扱う旨を補正した。

## 要旨

本稿は、多文化共創社会における日本語教育の新たな視点として、「権利のための日本語」という概念を暫定的に提示するものである。

日本語教育では、従来、「生活の日本語」「進学のための日本語」「就労者向けの日本語」など、学習者の目的や社会生活の場面に即した教育が重視されてきた。これらは今後も重要である。しかし、外国人が日本社会で生活し、学び、働く中では、たんに情報を受け取り、日常的なやり取りを行うだけでは十分でない場面がある。

たとえば、労働条件、契約、住居、医療、学校生活、行政手続、消費者トラブル、差別、ハラスメントなどの場面では、学習者は、自分に関係する情報を理解し、不明点を確認し、その場で不用意に同意・署名・返答をせず、事実を記録し、必要な場合には学校・相談機関・専門家につながる必要がある。また、自分と相手の権利義務を理解し、自他を尊重しながら、必要なことを伝え、場合によっては正当に権利を主張する必要がある。

本稿では、「権利のための日本語」を、外国人学習者が日本社会で生活し、学び、働く中で、自他の権利義務を理解し、不利益や対立が生じ得る場面において、確認・保留・記録・相談接続・正当な権利主張を行うための言語的・実践的ツールを獲得することを目的とする日本語教育として定義する。

この概念は、外国人に対して自己責任として権利主張を求めるものではない。また、法律相談や法学教育そのものでもない。むしろ、学習者が自分の置かれた状況を理解し、必要な情報を得て、相手を尊重

しながら確認・相談・対話を行い、対話だけでは解決できない場合には法的保護や専門的支援につながるための日本語教育である。

さらに、「権利のための日本語」は、外国人学習者の言語的・実践的ツール獲得を中心に据える教育であるが、その実践は、教師・支援者・受入側にとっても、学習者を権利主体かつ社会構成員として捉え、外国人の権利主張や多文化共創社会について理解を深める契機となり得る。

## キーワード

権利のための日本語／日本語教育／多文化共創社会／権利実現／権利保持／アサーション／確認・保留・記録／相談接続／言語行動レポーター／法的保護へのアクセス／access to justice

---

## 1 問題設定と基本概念

### 1-1 はじめに

日本語教育は、外国人が日本社会で学び、働き、生活していくうえで重要な役割を担っている。

これまで日本語教育の現場では、「生活の日本語」「進学のための日本語」「就労者向けの日本語」など、学習者の目的や社会生活の場面に応じた日本語教育が発展してきた。近年では、「日本語教育の参照枠」や「生活 Can do」など、学習者が実際の社会生活の中で何ができるようになるかを重視する枠組みも整備されている。

これらの流れは重要である。日本語教育は、もはや文法や語彙を教えることだけにとどまらず、学習者が社会の中で具体的な行為を遂行するための教育として位置づけられている。

しかし、外国人が日本社会で生活し、学び、働く中では、日常会話ができる、手続きができる、職場で指示を理解できるというだけでは十分でない場面がある。

契約書の内容を理解できない。給与明細の控除の意味が分からない。学校や職場で納得できない扱いを受けても、理由を確認できない。住居の契約で不利な条件を受け入れてしまう。医療機関で説明を十分に理解できないまま同意書に署名してしまう。ハラスメントや差別的な言動を受けても、どこに相談すればよいか分からない。

このような場面では、日本語能力の不足はたんに「不便」ととどまらない。権利侵害や不利益の受忍につながる可能性がある。

本稿では、このような問題意識から、「権利のための日本語」という概念を提案する。

ここでいう「権利のための日本語」は、外国人学習者に法律知識を網羅的に教えるものではない。また、学習者に対して、常に相手と対立し、強く権利を主張することを求めるものでもない。

むしろ、それは、学習者が日本社会で生活し、学び、働く中で、不明点を確認し、必要な場合には判断を保留し、事実を記録し、相談先につながり、自他を尊重しながら必要なことを伝えるための日本語である。そして、対話だけでは解決できない場合には、法的保護や専門的支援につながるための日本語である。

## 1-2 多文化共生論から多文化共創社会へ

多文化共生という言葉は、現在では行政、教育、地域活動、外国人支援のさまざまな場面で用いられている。総務省による定義では、多文化共生は、国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的違いを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこととされる（総務省 2006）。

一方で、多文化共生論には課題も指摘されてきた。文化的多様性の承認が強調される一方で、経済的・社会的な不平等、制度へのアクセス、権利保障、差別、排除の問題が見えにくくなるおそれがあるからである。たとえば、異文化理解や交流活動が、食文化、衣装、祭り、習慣の紹介にとどまる場合、外国人が直面する労働条件、住居、教育、医療、在留、差別、ハラスメントなどの問題は十分に扱われない。文化的多様性を尊重するという文脈が、外国人を「異なる文化を持つ人」として固定化し、対等な権利主体として見る視点を弱めてしまうこともある。

永吉希久子は、日本における多文化共生の批判として、文化的権利の側面が強調される一方で、経済的・社会的な不平等が不可視化されること、文化的異質性の強調が「彼ら」と「われわれ」の分断を生むこと、文化的権利の理解が表層的なものにとどまり得ることを整理している（永吉 2017）。

他方、川村千鶴子らは、多文化共創能力を、国籍で人を判断するのではなく、人権の概念を大切にし、文化的アイデンティティや主体的な経験を重視できる「気づき愛」と思いやりの能力と定義する。その上で、外国人等の人生をかけがえのない人生と捉え、教育や医療、情報への平等なアクセスを保障し、隣人として相互に多文化共創能力を培って双方が発展していく幸福度の高い社会を「多文化『共創』社会」と呼ぶ。そして、そこでは、画一的な「国民形成」を目的とする教育から、「主体性のあるグローバル市民形成」の教育が重視されるとする（小泉・川村編著 2016：5-6）（注1）。

本稿でも、川村らの問題意識に共鳴し、多文化共創社会という用語を用いることにする。

ただし、本稿が川村らの多文化共創社会論に学ぶのは、「気づき愛」や思いやりを精神論として強調するためではない。むしろ、外国人等を支援対象や適応の対象としてのみ捉えず、権利を有し、制度にアクセスし、社会を共につくる主体として位置づける点にある。

多文化共創社会における日本語教育は、日本語を使って交流する力を育てるだけでは足りない。学習者が、自分に関係する情報を理解し、制度や相談先にアクセスし、不利益を受け得る場面で必要な確認・相談・記録・権利主張を行うための日本語を扱う必要がある。

「権利のための日本語」は、このような問題意識から構想される。

## 1-3 「権利のための日本語」とは何か

本稿では、「権利のための日本語」を次のように暫定的に定義する。

「権利のための日本語」とは、外国人学習者が日本社会で生活し、学び、働く中で、自他の権利義務を理解し、不利益や対立が生じ得る場面において、確認・保留・記録・相談接続・正当な権利主張を行うための言語的・実践的ツールを獲得することを目的とする日本語教育である。

この定義において重要なのは、次の点である。

第一に、「権利のための日本語」は、外国人学習者を対象とする日本語教育である。主眼は、マジョリティ側の意識改革そのものではなく、外国人学習者が自分の権利を現実に保持・実現するための日本語を獲得することにある。

第二に、「権利のための日本語」は、自分の権利だけを一方的に主張するための日本語ではない。自分と相手の権利義務を理解し、自他を尊重しながら必要な確認・相談・対話を行うための日本語である。

第三に、「権利のための日本語」は、対話だけで解決することを前提としない。対話を大切にしながらも、対話だけでは解決できない場合には、法的保護や専門的支援につながるための日本語を含む。

第四に、「権利のための日本語」は、法律相談や法学教育そのものではない。日本語教師が個別具体的な法律判断を行うものではなく、学習者が必要な場合に相談できるよう、自分の状況を整理し、必要な情報を確認し、説明できるようにするための教育である。

第五に、「権利のための日本語」は、教育実践としての相互性を持ち得る。学習者が言語的・実践的ツールを獲得することを中心にしつつ、教師・支援者・受入側も、この教育活動を通じて、外国人の権利主張や多文化共創社会について理解を深める契機を得ることがある。

権利は、制度上存在しているだけで、ひとりでの実現されるものではない。ルドルフ・フォン・イェーリングが『権利のための闘争』において論じたように、権利は、それを知り、不正や不利益に直面した場面で保持しようとする行為を通じて、はじめて現実のものとなる (Jhering 1872)。

もっとも、本試論は、イェーリングのいう「闘争」を、攻撃的な対立や一方的要求として日本語教育に持ち込もうとするものではない。ここで重視するのは、学習者が自分に関係する権利義務を知り、不明点を確認し、必要な場合には判断を保留し、事実を記録し、相談先につながるための言語的・実践的条件を整えることである。

本試論の試みは、イェーリングの思想的系譜を一つの手がかりとしつつ、それを多文化共創社会における日本語教育へ応用・展開しようとするものである。

#### 1-4 なぜ「権利のための日本語」が必要か

「生活の日本語」は、日本で生活する外国人にとって不可欠である。買い物をする、病院で症状を伝える、役所で手続きをする、交通機関を利用する、学校からのお知らせを読む、地域のルールを理解する。このような日本語能力は、日本社会で生活するうえで基本となる。

しかし、社会生活の中で、労働条件、契約、学校生活、住居、医療、行政手続、差別・ハラスメントなど、権利義務や不利益が問題となる場面に直面したときには、「生活の日本語」の蓄積を踏まえつつも、権利義務や不利益、相談接続に焦点化した別の視点から整理する必要がある。

たとえば、アルバイト先で契約内容と異なる働き方を求められた場合、給与明細の内容に疑問がある場合、住居契約で不明な費用を請求された場合、学校や職場で差別的・威圧的な言動を受けた場合、病院で十分に理解できないまま同意書への署名を求められた場合などである。

このような場面では、学習者には次のような力が求められる。

第一に、自分に関係する情報を読み取り、何が分からないのかを把握する力である。

第二に、相手に対して、分からない点や不明な点を確認する力である。

第三に、その場で不用意に同意・署名・返答をせず、確認してから答えると伝える力である。

第四に、いつ、どこで、誰から、何を言われたのかを記録し、相談につなげる力である。

第五に、必要な場合には、学校、行政機関、労働、消費生活、医療、福祉、法律などに関わる相談窓口や専門家に相談するために、自分の状況を説明する力である。

第六に、自分の権利や利益が関係していることを理解し、自他を尊重しながら、必要なことを正当に伝える力である。

これらは、生活、学習、就労のいずれの場面にも関わるものであり、学習者が自分の権利を保持・実現するための日本語である。

### 1-5 外国人は権利主体であり、社会構成員である

「権利のための日本語」を構想する前提として、外国人をどのような存在として捉えるかが重要である。

外国人は、支援対象であるだけではない。日本社会で生活し、学び、働き、税や社会保険料を負担し、地域で人間関係を築き、家族を形成し、将来を構想する存在である。すなわち、外国人は、社会の構成員であり、同時に権利主体である。

もちろん、外国人の権利は、国民の権利と全く同一に扱われるわけではない。参政権や公務就任権、在留資格に関わる権利など、権利の性質や外国人の在留上の地位によって異なる問題がある。

しかし、外国人は、日本国籍を有しないという理由だけで法的保護の外に置かれるわけではない。民法3条2項は、「外国人は、法令又は条約の規定により禁止される場合を除き、私権を享有する」と定めており、外国人も、契約、損害賠償、財産関係、人格的利益などに関わる私法上の権利主体となり得ることを前提としている。もっとも、在留資格、公的給付、参政権などについては、それぞれの法令や権利の性質に応じた検討が必要となる。

また、憲法上の人権保障についても、権利の性質上日本国民のみを対象とするものを除き、我が国に在留する外国人にも及ぶと解されている（最大判昭和53年10月4日・マクリーン事件）。したがって、外国人を日本社会の外部にいる存在としてではなく、生活し、学び、働き、地域社会に関わる構成員として捉える視点が必要である。

この点に関して、近藤敦は、シティズンシップを「政治体における構成員の一連の権利義務」と捉え、外国人住民の権利保障を、国民だけを前提とした権利論ではなく、社会の構成員性と権利義務の問題として検討している（近藤2010）（注2）。

「権利のための日本語」は、外国人学習者に法的な国籍や完全な市民権を付与する議論ではない。しかし、外国人が日本社会で生活し、学び、働く以上、学校、職場、地域社会、行政との関係の中で、一定の権利義務を有する社会の構成員として位置づけられる必要がある。その意味で、近藤のシティズンシップ論は、外国人学習者を単なる支援対象や管理対象ではなく、権利義務を持つ構成員として捉えるための理論的背景となる。

もっとも、外国人の構成員性の度合いや認められる権利義務の範囲は、永住者、定住者、留学生、技能実習生、特定技能外国人などの在留上の地位や生活実態によって異なる。その意味で、近藤のシティズンシップ論を日本語教育の文脈に接続する際には、外国人の法的地位や社会的定着の程度に応じたグラ

レーションを踏まえる必要がある。しかし、いずれの在留上の地位においても、日本社会で生活し、学び、働く以上、自己の不利益を回避し、必要な支援につながるための言語的基盤が重要である点に変わりはない。したがって、実際の教育実践における言語行動の目標設定や教材化においても、これら法的地位のグラデーションに応じた段階的かつ防衛的な配慮が必要となる。

日本語教育は、法律上の権利内容を専門的に判断する場ではない。しかし、日本語教育は、学習者が自分に関係する情報を理解し、制度や相談先にアクセスし、必要な場合には自分の状況を説明できるよう支援することを通じて、学習者が不利益を一方的に受け入れず、自己の権利を守るために行動する力を育てることができる。

「権利のための日本語」は、外国人を「日本語ができない人」「支援される人」としてのみ見るのではなく、日本社会の中で権利を持ち、義務を負い、他者と関わりながら生活する主体として捉える日本語教育である。

## 1-6 日本語教育における位置づけ

「権利のための日本語」は、既存の日本語教育と対立するものではない。

「生活の日本語」は、日常生活に必要な情報理解ややり取りを扱う。「進学のための日本語」は、学校で学ぶための日本語を扱う。「就労者向けの日本語」は、職場での指示理解、報告・連絡・相談、同僚や上司とのやり取り、職場内のルール理解など、働く場面で必要となる日本語を扱う。

近年、日本語教育界において議論されている多文化共生社会における日本語教育の公共的役割（中崎 2005、横田 2022）や、共生社会実現に向けた日本語教育の再定義（神吉 2021）の試みは、言語教育が単なる文法習得にとどまらず、社会参画を支えるインフラであるべきだという重要な示唆を与えている。本稿が提示する「権利のための日本語」は、これらの先行研究が拓いた共生の理念を前提としつつ、それを社会生活上の具体的なコンフリクト（対立）や不利益取扱いの場面において、学習者が自己を守り、相談に接続するための「防衛的かつ実務的な言語行動レパートリー」として具体化し、既存の教育課程を補完しようとする試みである。

「権利のための日本語」は、これらの教育を否定するものではなく、それらと接続しながら、社会生活の中で権利義務、不利益、対立、支援利用、相談接続が問題となる場面に焦点を当てる視点である。生活、進学、就労のいずれの場面においても、学習者は契約、規則、労働条件、評価、配慮依頼、差別・ハラスメント、行政手続などに関わる問題に直面し得るからである。

この点で、「権利のための日本語」の独自性は、扱うトピックを労働・契約・行政手続などに広げる点だけにあるのではない。より重要なのは、日本語教育の目標を、円滑な適応や日常的な課題遂行にとどめず、不利益を受け得る場面での確認・保留・記録・相談接続・正当な権利主張という、権利保持の言語行動に焦点化する点にある。

したがって、「権利のための日本語」は、次のように位置づけることができる。

- 「生活の日本語」を、権利義務・制度理解・相談接続の観点から補完する。
- 「進学のための日本語」を、学校生活、規則、配慮依頼、実習、進路相談、ハラスメント対応の観点から補完する。

- 「就労者向けの日本語」を、労働条件、給与、シフト、職場での確認・保留・相談時の状況説明、差別・ハラスメント、必要な相談につなげるための説明の観点から補完する。
- キャリア教育を、求人票や労働条件の理解、働くうえでの権利義務の理解と結びつける。
- アサーティブ・コミュニケーションを、権利保持と支援接続の観点から具体化する。

なお、「権利のための日本語」は、過去の一定の時期や場面において日本語教育が担ってきた同化的な役割とは異なる方向性を持つ。日本語教育は、時代や社会状況によっては、学習者を多数派社会の価値観や生活規範へ適応させる手段として位置づけられてきた側面もあった。

これに対し、「権利のための日本語」は、学習者を一方的な適応の対象としてではなく、権利主体かつ社会構成員として捉える。その目的は、学習者が日本社会の中で、自らの文化的背景や尊厳を保持しながら、必要な情報にアクセスし、相談し、対話し、必要な場合には正当な権利主張を行うことを支える点にある。

その意味で、「権利のための日本語」は、多文化共創社会における日本語教育の一つの具体的な展開として位置づけることができる。

---

## 2 社会的・法的背景

### 2-1 法意識・同化主義・接触の非対称性をめぐる社会的文脈

「権利のための日本語」を考えるうえでは、日本社会における権利主張の受け止められ方にも目を向ける必要がある。

日本社会では、場面によって、対立を避けること、関係を維持すること、相手に迷惑をかけないことが重視され、権利や不利益について明示的に主張することがためらわれやすい場合がある。

もっとも、このような権利主張の難しさを、日本人一般の固定的な国民性として説明することは適切ではない。法意識や権利主張のあり方は、固定的な文化ではなく、歴史的・社会的・制度的文脈の中で形成され、また変化し得るものである。村山眞維は、川島武宜の法意識論が戦後日本の法社会学に与えた影響を整理するとともに、その後の実証研究により批判的に検討されてきたことを示している

(Murayama 2013)。

このことは日本人にも当てはまり得るが、外国人学習者の場合には、さらに日本語能力、制度知識、在留資格、雇用関係、学校内での立場、相談先へのアクセスなどの要因が重なる。そのため、不利益を受けても十分に確認・相談・主張できないまま、相手の説明や要求を受け入れてしまう危険が高くなる。

また、外国人に対して「日本社会に合わせること」だけを求める同化主義的な発想にも注意が必要である。日本語を学ぶことは、日本人らしく振る舞うことを強制されることではない。日本語を学ぶことは、自分の背景や尊厳を失わずに、日本社会の中で対話し、参加し、必要な場合には自分の権利を保持・実現するための手段でもある。

金明秀は、日本における排外主義の規定要因を分析し、排外主義を直接押し上げる最大の要因として同化主義を挙げ、排外主義を抑制する要因として一般的信頼を指摘している(金 2015)。また、小林真生は、外国人との十分な交流がないまま、マスメディアなどの影響を受けて不安や偏見が高まり得るこ

と、行政施策において異文化理解の基準や担当部署、教育規定が十分でないことを指摘している（小林2007）。

一見すると、技能実習や日本語教育の現場は、日本人側が外国人と日常的に接する場であり、多文化共創に向けた意識が育ちやすい場所であるようにも見える。しかし、後に検討する事例からもうかがわれるように、そうした現場においても、権利侵害や不利益取扱いが問題となることがある。このことは、外国人との接触の多さそれ自体が、直ちに日本人側・受入側の偏見の低減や対等な関係の形成につながるわけではないことを示している。

オールポートの接触仮説が示すように、集団間接触が偏見の低減につながるためには、対等な地位、共通目標、協力関係、制度的支持などの条件が重要であるとされる（Allport 1954）。しかし、技能実習や日本語教育の現場では、指導者と実習生、教師・職員と学生、学校と在籍管理対象者という非対称な関係が生じやすい。そのため、日本人側・受入側が外国人と接する機会が多いとしても、それだけで多文化共創意識が十分に形成されるとは限らない。

さらに、社会や制度が抱える矛盾は、しばしば、もっとも異議を述べにくい立場に置かれた者に集中しやすい。人手不足、在籍管理、進路指導、在留資格管理、寮生活、アルバイト管理、地域社会との摩擦などの問題が重なるとき、外国人学習者や実習生は、制度の利用者であると同時に、管理の対象として扱われやすい。その結果、本人の意思、身体的自由、移動の自由、進路選択、契約・金銭関係、相談へのアクセスが十分に意識されないまま、指導や管理が優先される危険がある。

したがって、「権利のための日本語」が前提とするのは、「日本人は権利を主張しない文化だから、外国人には権利主張を教えるべきだ」という説明ではない。むしろ、日本社会において権利主張がしにくい場面があり、かつ外国人学習者には制度的・言語的・社会的な不利が重なりやすいからこそ、不利益を避けるために必要な確認、保留、記録、相談接続、正当な権利主張の言語的・実践的方略を身につける必要がある、ということである。

ここでいう権利主張は、攻撃的な自己主張ではなく、確認・保留・記録・相談接続を含む段階的な権利保持の行為である。この点は、後に述べるアサーションとの関係においても重要である。

## 2-2 現場事例から見える「権利のための日本語」の必要性

「権利のための日本語」の必要性は、抽象的な権利論だけから導かれるものではない。実際の判決、行政処分、報道事例をみると、外国人が日本社会で生活し、学び、働く中で、差別、労働条件、寮生活、在籍管理、進路選択、在留手続などの場面において、不利益や権利侵害に直面し得ることが分かる。

もっとも、本稿は判例評釈や個別事件の評価を目的とするものではない。以下では、裁判例・判例評釈・報道事例を、法的結論の詳細ではなく、「どのような日本語行動が必要となり得るか」を考えるための素材として参照する。なお、以下の事例は、授業でそのまま扱う教材例ではなく、「権利のための日本語」が必要となり得る社会的背景を示す参照事例である。

### 2-2-1 差別・排除と法的保護へのアクセス

いわゆる小樽温泉入浴拒否訴訟は、「権利のための日本語」を考えるうえで重要な事例である。

この事件では、小樽市内の公衆浴場における外国人一律入浴拒否が問題となり、裁判所は、当該拒否について不法行為責任を肯定した。この判断は控訴審でも維持され、上告審を経て確定している（注 3）。この事案は、外国人が差別的取扱いを受けたときに、単に「差別だ」と主張するだけでなく、何が起きたのかを記録し、拒否理由を確認し、支援者や専門家に相談し、必要な資料を整理して法的保護につながることの重要性を示している。

日本語教育の観点からは、次のような言語行動が問題となる。

- 張り紙や案内表示を読む。
- 入場拒否やサービス拒否の理由を確認する。
- 「外国人だからですか」「国籍ですか、外見ですか」など、理由を丁寧に尋ねる。
- いつ、どこで、誰から、何と言われたかを記録する。
- 自治体、支援団体、法律相談などに状況を説明する。
- 自分の権利侵害を、感情的な対立ではなく、事実に基づいて説明する。

菊地洋「人権条約の国内適用における私人の責任と公的機関の責任——小樽温泉入浴拒否訴訟を素材として」は、小樽温泉入浴拒否訴訟を素材として、人権条約の国内適用、私人の責任、公的機関の責任を検討するものであり、本稿の法的背景を補強する資料として有用である。

### 2-2-2 労働・技能実習・寮生活における非対称性

技能実習や特定技能、外国人労働者の現場では、雇用主、監理団体、登録支援機関、寮、在留資格、送出国、家族への送金など、複数の要因が重なり、当事者が強い非対称な関係に置かれやすい。

鹿児島地判令和 8 年 3 月 3 日は、フィリピン出身の技能実習生らが、実習先、監理団体、宿舎、私生活の制約、特定技能移行などに関して争った事案である。この事案からは、実習先、監理団体、宿舎、雇用契約、技能実習計画、在留資格変更などが、技能実習生の生活と労働に密接に関わり得ることがうかがわれる。

このような事案は、「権利のための日本語」が、単に労働条件通知書を読む練習にとどまらないことを示している。学習者には、労働条件、実習計画、寮生活、外出・外泊、私生活の自由、在留資格変更、相談窓口、監理団体への相談、労働基準監督署・外国人技能実習機構等への相談など、複数の制度と関係者を整理する力が求められる。

日本語教育の観点からは、次のような言語行動が重要となる。

- 雇用契約書、雇用条件書、技能実習計画の重要部分を読む。
- 宿舎、寮費、外出、門限、私生活に関する説明を確認する。
- 労働時間、残業、休憩、賃金控除について質問する。
- 「このルールは法律で決まっていますか」「会社のルールですか」と確認する。
- 監理団体や相談窓口に、事実経過を整理して説明する。
- 在留資格変更や転籍に関する説明を、その場で判断せず、専門窓口相談する。

技能実習や特定技能の場面では、言語の問題と制度的な力関係が重なりやすい。そのため、「権利のための日本語」は、単なる語彙学習ではなく、非対称な関係の中で確認し、保留し、相談につながるための言語行動レパトリーとして設計される必要がある。

### 2-2-3 日本語教育機関における在籍管理・生活指導と権利保障

このような非対称性は、労働・技能実習の場面だけに限られない。本来、留学生の学習・生活を支え、必要に応じて相談や支援につなぐ立場にある日本語教育機関においても、在籍管理、生活指導、進路指導、退学・帰国等をめぐって、学習者の権利や意思決定が問題となる場合がある。

福岡地判令和6年7月3日及び福岡高判令和8年3月25日の日本語教育機関抹消処分事件では、日本語教育機関の職員による元学生への身体拘束等を契機として、留学告示別表第一からの抹消処分の適法性が争われた（注4）。

この事案は、個別の行政処分の適否を超えて、日本語教育機関における在籍管理や生活指導が、学生の身体的自由、移動の自由、在留カード・旅券の管理、退学・除籍・帰国指導などと深く関わり得ることを示している。

同時に、この事案は、個別職員による人権侵害行為が認定され得る場合であっても、行政処分の適法性判断においては、組織としての関与や黙認の有無が別途問題とされ得ることを示している。その意味で、この事案は、校内の責任者への報告だけで十分かという問題を含め、事実経過の記録と中立的な外部相談への接続の重要性を考える素材でもある。

また、報道上は、仙台市の未来の杜学園日本語科について、在留資格変更や進路選択に関する誓約書・違約金・保証金返還が問題とされた事例、広島県尾道市の日本語学校について、退学通告・空港への移送等が問題とされた事例も紹介されている（注5）。

これらの事例からは、日本語教育機関における「指導」「管理」「進路指導」が、学生の意思、身体的自由、移動の自由、進路選択、契約・金銭関係、相談へのアクセスと衝突し得ることが分かる。

日本語教育の観点からは、次のような言語行動が重要となる。

- 学校規則、退学通知、誓約書、保証金に関する説明を読む。
- 在留カードや旅券の提出を求められた場合に、理由と必要性を確認する。
- 退学、除籍、帰国、在留資格変更に関する説明をその場で受け入れず、確認・相談する。
- 署名を求められたときに、内容を理解してから署名したいと伝える。
- 空港に行く、帰国する、退学するなど重大な判断について、いったん保留して相談する。
- 何を言われたか、どの書類を示されたか、誰が同席していたかを記録する。

これらは、学習者だけの課題ではない。学校側・教師側・職員側にも、学生を管理対象としてのみ見ず、権利主体として尊重する体制が求められる。この点は、後に述べる教育実践の相互性とも関わる。

### 2-2-4 在留手続・行政通知・子どもの利益

在留資格や行政手続に関する場面も、「権利のための日本語」にとって重要である。

在留手続に関する裁判例には、在留資格、難民認定申請、家族、子どもの就学、行政処分の理由理解などが複合的に問題となった事例がある（注6）。

日本語教育の現場で、この種の高度な行政事件をそのまま教材化することは通常適切ではない。しかし、行政通知を読む、処分理由を確認する、申請書類や説明内容を整理する、専門家に相談するという観点からは、発展教材や上級教材の素材になり得る。

日本語教育の観点からは、次のような言語行動が重要となる。

- 在留期間更新、在留資格変更、不許可理由などの基本語彙を理解する。
- 行政からの通知の宛名、日付、処分内容、理由、期限を確認する。
- 自分だけで判断せず、学校、行政書士、弁護士、支援団体等に相談する。
- 申請した内容、受けた説明、提出した書類、窓口でのやり取りを記録する。
- 家族や子どもに関わる事情を、整理して説明する。

在留手続に関わる日本語は、生活の安定と直結する。したがって、「権利のための日本語」では、行政手続そのものを専門的に教えるのではなく、通知を読み、分からない点を確認し、期限を見落とさず、相談先につながるための日本語を扱う必要がある。

### 2-3 Language Access と Access to Justice との関係

「権利のための日本語」は、**language access** および **access to justice** の視点とも関係する。

**language access** は、言語の壁によって行政、医療、教育、司法、福祉などのサービスにアクセスできない状態を解消しようとする考え方である。**access to justice** は、法制度上の権利や救済手段が存在するだけでなく、それらに実際にアクセスできることを重視する考え方である。前者は、限定的な言語能力をもつ人々に対して制度・サービスへの意味あるアクセスを確保しようとする実務的枠組みと関わり、後者は、人々が法的問題を認識し、適切な支援・手続・救済に到達できるよう司法制度を人中心に設計するという国際的議論とも接続する（U.S. Department of Justice 2012, 2023 ; OECD 2021）。

権利が制度上存在していても、その内容を知らない、相談先を知らない、手続が分からない、費用や言語の壁がある、事実や資料を整理できないという場合には、権利は現実には行使されにくい。

「権利のための日本語」は、この二つの視点の接点に位置づけることができる。外国人学習者が日本社会で不利益を受け得る場面で、必要な情報を理解し、確認し、保留し、記録し、相談先につながるようなことができるようにする日本語教育は、言語的アクセスを通じて、権利救済へのアクセスを支えるものである。

ただし、**language access** は、本来、行政機関や公共サービス提供者の側が保障すべき制度的責任を含む。そのため、「権利のための日本語」は、言語保障の責任を外国人本人に転嫁するものではない。むしろ、制度側の言語保障が十分でない現実の中で、学習者が孤立せず、必要な支援につながるための補完的な教育実践として位置づけるべきである。

## 2-4 法学の専門日本語教育との違い

「権利のための日本語」は、法に関わる日本語を扱う点で、法学の専門日本語教育と重なる部分を持つ。しかし、両者は、目的、対象者、扱う日本語、到達目標において異なる。

法学の専門日本語教育は、主として、法学を専門的に学ぶ留学生等を対象に、法学の学修・研究に必要な日本語運用力を養成する教育である。そこでは、条文、判例、法律文献、講義、レポート、法律論文などを理解し、法的概念や法的議論を日本語で読み取り、説明し、論じるための語彙・表現・文章構成・論証の型などが扱われる。

これに対し、「権利のための日本語」は、法律専門家を目指す学習者を主たる対象とするものではない。対象となるのは、日本社会で生活し、学び、働く中で、契約、学校生活、労働条件、住居、医療、行政手続、消費者トラブル、差別、ハラスメントなどに直面し得る外国人学習者である。

その目的は、学習者を法律の専門家にすることではない。むしろ、学習者が、自分に関係する範囲で、何を確認すべきか、どこに相談できるか、どの資料を保存すべきか、どのように自分の状況を説明するかを扱う。

たとえば、法学の専門日本語教育では、条文、判例、法律文献、講義資料、法律論文などを、法的概念や法的議論を理解するためのテキストとして読むことが中心となる。これに対し、「権利のための日本語」では、契約書、通知文、給与明細、学校規則、行政文書、相談窓口の案内などを、学習者自身の生活・学習・就労に関わる情報を把握し、不明点を確認し、必要な場合には相談につなげるための資料として扱う。

つまり、両者は、いずれも法に関わる日本語を扱い得るが、読みの目的が異なる。法学の専門日本語教育では、法的議論を理解し、説明し、論じるための日本語が重視されるのに対し、「権利のための日本語」では、学習者が自分に関係する状況を理解し、確認・保留・記録・相談接続・正当な権利主張を行うための日本語が重視される。

---

## 3 教育内容としての構成

### 3-1 「権利のための日本語」の構成要素

「権利のための日本語」は、少なくとも次の五つの要素から構成される。

#### 3-1-1 権利義務と制度を知るための日本語

第一の要素は、自分に関係する権利義務や制度を知るための日本語である。

ここでいう権利義務や制度は、法律専門家が扱うような抽象的・体系的な法知識全体を意味しない。学習者の生活・学習・就労に関わる範囲で、必要な情報を理解するための基礎的な制度的語彙や文書理解を意味する。

たとえば、雇用契約書、労働条件通知書、給与明細、学校規則、出席・成績に関する通知、住居契約、医療機関の説明書、行政通知、相談窓口の案内などである。

学習者は、これらの文書を完全に読みこなす必要はない。しかし、自分に関係する重要な情報を探し、不明点を見つけ、必要な場合には確認・相談できるようになる必要がある。

### 3-1-2 確認するための日本語

第二の要素は、分からない点や不明確な点を確認するための日本語である。

たとえば、次のような表現である。

- 「確認したいことがあります。」
- 「私の理解が合っているか、確認させてください。」
- 「この点について、もう少し説明していただけますか。」
- 「なぜそうなるのか、理由を教えてくださいませんか。」
- 「書面やメッセージで確認してもよろしいでしょうか。」

確認することは、相手を責めることではない。確認は、誤解を避け、自分と相手の双方にとって適切な解決を探すための行為である。

### 3-1-3 保留・退避するための日本語

第三の要素は、その場で不用意に同意・署名・返答をしないための日本語である。

不利益を受け得る場面では、学習者が十分に理解しないまま「はい」と言ってしまったり、署名してしまったり、その場の圧力で返答してしまったりすることがある。

そのため、次のような表現が重要になる。

- 「すぐに判断するのが難しいため、確認してからお返事してもよろしいでしょうか。」
- 「自分だけでは判断できないので、学校の先生や相談できる人に確認してから返事してもよろしいでしょうか。」
- 「今日ここでは決めず、いったん持ち帰って確認したいです。」
- 「内容をよく確認してから署名したいです。」
- 「必要であれば、専門家に確認してから回答したいです。」

これらは、対話を拒否する表現ではない。学習者が孤立した状態で不利な判断をしないための、権利保持の方略である。

### 3-1-4 記録するための日本語

第四の要素は、何が起きたかを記録するための日本語である。

相談につなげるためには、いつ、どこで、誰から、何を言われたのか、どの資料があるのか、自分は何に困っているのかを整理する必要がある。

記録項目としては、次のようなものが考えられる。

- いつ起きたのか。
- どこで起きたのか。

- 誰との間で起きたのか。
- 何を言われたのか。
- 何が分からないのか。
- 何に困っているのか。
- どの書類、メッセージ、給与明細、通知文などがあるのか。
- 何を確認したいのか。
- 誰に相談したいのか。

ここで重要なのは、最初から正確な日本語で記録することを求めないことである。学習者の日本語レベルや状況によっては、母語でメモし、日本語のキーワードや短い文に整理し、必要に応じて相談場面で説明できるようにすることが現実的である。

### 3-1-5 相談接続と正当な権利主張のための日本語

第五の要素は、相談先につながり、必要な場合には正当に権利を主張するための日本語である。

本稿でいう「正当な権利主張」とは、相手への攻撃や一方的要求ではなく、事実、理由、不明点、希望する対応を整理し、自分と相手を対等な存在として尊重しながら、自分の状況、困っていること、確認したいこと、必要な配慮や支援を伝える行為である。

たとえば、次のような表現である。

- 「困っていることがあるので、相談させていただけますか。」
- 「私の状況を説明してもよろしいでしょうか。」
- 「この資料を見ながら相談したいです。」
- 「私はこの点について納得できていません。」
- 「この扱いについて、理由を確認したいです。」
- 「どこに相談すればよいか、教えていただけますか。」

正当な権利主張は、わがままではない。権利主体として社会に参加するために必要な行為である。

### 3-2 アサーションとの関係

アサーション (Alberti & Emmons 2008; 平木 2021) は、一般に、自分も相手も尊重しながら、自分の考え、気持ち、必要なことを率直に伝えるコミュニケーションとして説明される。この考え方は、「権利のための日本語」にとって重要である。

なぜなら、「権利のための日本語」は、相手を責めたり、対立をあおったりするための日本語ではないからである。困ったときに黙って我慢するのも、感情的に衝突するのもなく、自分の状況を整理し、相手の立場にも配慮しながら、必要な確認・相談・対話を行うことが大切である。

ただし、「アサーション」という語を使うかどうかは、学習者のレベルや授業目的によって調整する必要がある。初級・中級段階では、「自分も相手も大切に伝える伝え方」「責めないで確認する言い方」「すぐに返事をしないで相談する言い方」など、具体的な場面と言語表現から入る方がよい。

「権利のための日本語」におけるアサーションは、自己表現の技法であるだけではない。学習者が不利益や対立が生じ得る場面で、自分を守り、相手との関係を壊さず、必要な支援につながるための権利保持の方略である。

もともと、アサーションの理念を理解することと、実際の対人葛藤場面で適切に用いることとの間には距離がある。また、異文化間コンフリクト研究やソーシャルスキル研究は、言語表現だけでなく、場面認識、関係性、感情調整、双方向性を含めて教育設計を行う必要があることを示している（注7）。

ただし、これらの知見を参照することは、「権利のための日本語」を、外国人学習者を日本社会に一方的に適応させるための教育として位置づけることを意味しない。むしろ、学習者が自他を尊重しながら、不利益を避け、必要な支援につながるための言語行動レパートリーを広げる教育として位置づける必要がある。

さらに、受入側や管理側の権力濫用が著しく、双方向の対話（アサーション）がそもそも成立しない圧倒的な構造的非対称性が存在する局面においては、対話による解決に固執してはならない。そのような場面では、安全確保を優先し、返答を保留し、可能な範囲で事実経過を記録し、関係資料を保存し、中立的な外部相談につなげるという、防衛的な状況判断力を含めて教育設計を行う必要がある。

なお、身体拘束、暴力、強制的な移動、旅券・在留カードの不当な取上げなど、緊急性の高い人権侵害が疑われる場面では、日本語による対話や確認を継続することを教育目標としてはならない。そのような場面で優先されるべきなのは、身体の安全確保、退避、110番通報、母語・媒介語を含む即時のSOS、外部支援への接続である。「権利のための日本語」は、これらの危機対応を日本語教育だけで解決しようとするものではなく、危険を認識し、孤立を避け、支援につながるための言語的・実践的準備の一部として位置づけられる。

### 3-3 学習目標・Can-doの方向性

「権利のための日本語」は、抽象的な理念としてだけでなく、学習目標として具体化する必要がある。その際、「日本語教育の参照枠」の考え方を踏まえ、学習者が特定の場面で何ができるようになるかをCan-doとして整理することが有効である。

たとえば、次のようなCan-doが考えられる。

- 自分に関係する通知や契約書から、日付、金額、期限、相手先、必要な行動を見つけることができる。
- 給与明細や労働条件通知書の中で、分からない項目を見つけ、確認したい点をメモすることができる。
- 学校や職場で理由の分からない指示を受けたとき、相手を責めずに理由を尋ねることができる。
- その場で署名や返答を求められたとき、内容を確認してから返答したいと伝えることができる。
- いつ、どこで、誰に、何を言われたかを、母語や日本語のキーワードを用いて整理することができる。
- 相談窓口や学校の担当者に、自分の状況、困っている点、確認したい点を説明することができる。

- 自分の希望や必要な配慮を、相手を責めずに伝えることができる。

これらの **Can-do** は、単一の技能に閉じるものではない。通知を読む活動は読解であると同時に、話す・書く活動につながる。相談場面では、聞く、話す、読む、書くの複数の技能が統合される。また、母語での事実整理や、媒介語を用いた確認も、学習者が実際に権利にアクセスするためには重要である。したがって、「権利のための日本語」の学習目標は、単に「法律用語を覚える」ことではなく、資料を読み、分からない点を特定し、確認し、保留し、記録し、相談につながるという一連の行為として設計する必要がある。

なお、これらの **Can-do** の適用にあたっては、1-5 節で述べた学習者の法的地位の脆弱性（在留資格の強度）に応じた配慮が必要である。在留上の地位が極めて不安定な留学生や技能実習生に対しては、相手方との直接的な権利主張や交渉（3-1-5）を急がせるのではなく、リスクを最小化する「確認（3-1-2）」や、安全を確保した上での事実の記録（3-1-4）を最優先させ、外部の専門的な支援に安全につながりといった、段階的・防衛的な目標設定が強く求められる。

### 3-4 教材化の方向性

「権利のための日本語」の教材化においては、実際の判決文や法律文書をそのまま読ませることが常に適切とは限らない。判決文や法令は、法的論点や表現が高度であり、多くの学習者にとって過度に難しいからである。

むしろ、判決・行政処分・報道事例を素材として、学習者のレベルに応じた一般化事例文、通知文、メッセージ、契約書の一部、会話例、相談メモなどに書き換えることが有効である。

たとえば、小樽温泉入浴拒否訴訟を素材にする場合には、判決文そのものではなく、「ある施設で外国人だと言われて利用を断られた」という一般化事例を作成し、理由の確認、事実の記録、相談先への説明を練習することが考えられる。

日本語教育機関における在籍管理・生活指導に関する事例を素材にする場合には、「退学と言われた」「帰国するように言われた」「誓約書に署名するように言われた」「在留カードや旅券を預けるように言われた」といった場面を一般化し、署名前の確認、返答の保留、相談接続を扱うことができる。

技能実習・就労の事例を素材にする場合には、雇用条件書、寮のルール、シフト表、給与明細、残業指示、外出・外泊に関する説明などを用いて、不明点の確認、労働時間や控除項目の整理、相談先への説明を扱うことができる。

教材化において重要なのは、学習者に恐怖や不安を与えることではない。問題が起きたときに、すぐに一人で判断しない、確認する、保留する、記録する、相談する、という具体的な行動の選択肢を増やすことである。

また、教材には、困った場面、通知、契約書、メッセージ、会話例だけでなく、600 字から 1600 字程度のまとまった事例文を含めることも有効である。事例文を読むことで、学習者は、単語や表現だけでなく、問題の背景、当事者の状況、関係者、相談までの流れを理解しやすくなる。

### 3-5 評価の方向性

「権利のための日本語」の評価は、法律知識の正確さを評価するものではない。評価の中心は、学習者が不利益を受け得る場面で、必要な情報を理解し、分からない点を確認し、判断を保留し、事実を整理し、相談先に状況を説明できるかにある。

評価観点としては、次のようなものが考えられる。

- 自分に関係する情報を資料から見つけることができるか。
- 分からない点や確認したい点を明確にできるか。
- 相手を責めずに理由や説明を求めることができるか。
- その場で不用意に同意・署名・返答をせず、確認してから返答したいと伝えられるか。
- いつ、どこで、誰から、何を言われたかを整理できるか。
- 相談先に、自分の状況と困っている点を説明できるか。
- 自分の希望や必要な配慮を、自他を尊重しながら伝えられるか。

評価方法としては、ロールプレイ、相談メモ作成、資料読解課題、振り返りシート、ポートフォリオ、パフォーマンス評価、ルーブリックなどが考えられる。

ここで注意すべきなのは、学習者が「法律上正しい結論」を述べられるかを評価しないことである。たとえば、ある学校の対応が違法かどうか、ある契約条項が無効かどうか、ある行政処分が取り消されるべきかどうかは、日本語教育の評価対象ではない。

評価すべきなのは、法律判断ではなく、相談につながるための言語行動である。すなわち、学習者が、資料を確認し、不明点を整理し、相手に説明を求め、必要に応じて返答を保留し、相談先に事実を伝えられるかである。

---

## 4 教育実践上の課題と教育機関における実装条件

### 4-1 教育実践の相互性——教師・支援者側の理解深化

「権利のための日本語」の中心は、外国人学習者が権利実現のための言語的・実践的ツールを獲得することである。この点は明確にしておく必要がある。

多文化共創社会の実現のためにマジョリティ側に求められることについては、従来、異文化理解教育、人権教育、多文化共生や多文化共創に関する研修、反差別教育、地域づくりなどの文脈で論じられてきた。

「権利のための日本語」の特色は、これらのマジョリティ教育論そのものにあるのではない。むしろ、外国人学習者への日本語教育に携わる立場から、学習者自身が権利実現のための言語的・実践的ツールを獲得する点にある。

もっとも、日本語教育は、一方向的な技能付与に尽きるものではない。教師や支援者は、学習者との相互作用を通じて、学習者がどのような場面で不利益や不安を感じるのか、どのような制度や文書が理解しにくいのか、どのような表現が言いにくいのかを知ることになる。

また、外国人の権利主張を、わがままや対立ではなく、社会の中で権利主体として生きるための正当な行為として理解し直す契機を得ることもある。

このような相互性は、教師・職員・支援者側が、自らの教育実践や支援のあり方を振り返る契機となる。特に、学習者を管理対象としてのみ捉えるのではなく、権利主体かつ社会構成員として捉える視点を共有することは、「権利のための日本語」を安全かつ適切に実装するための前提となる。

ただし、この側面は、あくまで学習者への教育実践を通じて生じるものであり、「権利のための日本語」の中心をマジョリティ側の意識改革に置き換えるものではない。また、現実の個別相談や深刻なトラブルが表面化した場合の対応は、教師・職員個人の気づきや努力の問題ではなく、後述する教育機関における実装条件・ガバナンスの問題として整理される必要がある。

## 4-2 授業実践上の留意点

「権利のための日本語」を教育実践として扱う場合、まず確認しておくべきことは、この教育が、学習者に個別具体的な法律判断を行わせたり、教師が法律相談を代替したりすることを目的とするものではないという点である。本試論が対象とするのは、学習者が日本社会で生活し、学び、働く過程で、契約、労働条件、学校規則、行政通知、相談窓口等に接した際に、不明点を確認し、即答や署名を保留し、事実を記録し、必要に応じて相談先につながるための日本語である。

したがって、授業実践の内部で中心となるのは、「これは違法である」「相手が悪い」といった法的結論を教えることではなく、学習者が、分からないことを分からないと言い、説明を求め、判断を急がされる場面で時間を確保し、自分だけで判断できない場合に相談へつなげるための表現と方略を身につけることである。授業では、架空事例、匿名化・一般化された事例、公的資料、通知文、契約書面、メッセージ文、会話例等を用い、学習者が「何が分かるか」「何が分からないか」「何を確認すべきか」「誰に相談できるか」を整理する活動を中心に据えることが望ましい。

この意味で、「権利のための日本語」は、法制度そのものを詳説する科目ではなく、権利義務や不利益が関わり得る場面において、学習者が孤立せず、非主張的に従うだけでも、攻撃的に反発するだけでもない第三の対応を選択できるようにするための日本語教育である。たとえば、「これはどういう意味ですか」「もう少し説明してください」「今は返事できません」「確認してから返事します」「学校の先生に相談してから返事をしたいです」「いつ、どこで、誰に、何と言われたかをメモしました」といった表現は、単なる語彙・文型練習ではなく、学習者が状況を整理し、判断を保留し、相談につながるための方略的な言語行動として位置づけられる。

もっとも、授業内で扱う事例は、学習者を過度に不安にさせたり、教師が個別事案の法律判断を行うような構造にしたりしてはならない。特に、身体拘束、暴力、強制的な移動、旅券・在留カードの不当な取上げ、重大な脅迫等、緊急性の高い人権侵害が疑われる場面については、日本語による交渉や説得を教育目標として設定すべきではない。そのような場面では、安全確保、退避、110番通報、母語・媒介語を含むSOS、外部支援への接続が優先される。本試論における「権利のための日本語」は、危機的状

況を日本語教育だけで解決しようとするものではなく、危険を認識し、孤立を避け、支援につながるための言語的・実践的準備の一部である。

また、授業実践においては、学習者に実際のトラブルを告発させることを目的としてはならない。事前調査やふり返しを行う場合も、個人名、店名、企業名、学校名等の具体的情報を書かせるのではなく、「給料の計算が分からなかったことがある」「サインを求められて困ったことがある」「誰に相談すればよいか分からなかったことがある」といった、一般化された行動レベルの項目として把握することが望ましい。授業内で現実の個別事案が語られた場合にも、その場で詳細を掘り下げるのではなく、授業活動とは切り分けて、適切な相談担当者や支援窓口につなぐ必要がある。

もっとも、授業活動や研究データとしては具体的情報を書かせないとしても、現実の個別相談として扱う段階に移行した場合には、学生本人の同意と安全に配慮しつつ、相談担当者や専門機関が必要な範囲で事実関係を確認することは別問題である。したがって、授業内の匿名化・一般化の原則と、個別相談対応における必要な事実確認とは、目的と手続を分けて整理しなければならない。

以上のように、授業実践の内部問題とは、教材の選定、事例の扱い方、教師の発問、ロールプレイの設計、評価の観点、学習者の心理的安全性の確保等である。授業内では、架空事例や一般化された資料を用いて、確認・保留・記録・相談接続の日本語活動を安全に設計することが求められる。

### 4-3 教育機関における実装条件

前節で述べた授業実践上の留意点とは別に、「権利のための日本語」を日本語教育機関において実装する場合には、教育機関としての運営・ガバナンス上の条件をあらかじめ整理しておく必要がある。

授業中の活動、事前調査、ふり返し等を通じて、学習者が実際に抱えている個別の問題が表面化する可能性がある。この場合の対応は、個々の授業担当者の判断に委ねられるべき授業技術上の問題ではなく、日本語教育機関の運営・ガバナンス上の問題として整理されるべきである。

すなわち、教員個人が、学校、アルバイト先、受入企業、関係機関等の行為について法的判断を行ったり、単独で外部機関への相談・連絡・通報等の可否を判断したりする設計にしてはならない。特に、非常勤講師や雇用上弱い立場にある教員に、組織内外の問題を一人で引き受けさせることは、授業実践の工夫によって解決すべき問題ではなく、機関運営・ガバナンス上、避けなければならない設計である。

必要なのは、教員個人の勇気や倫理観に依存することではない。相談対応の範囲、校内共有・報告の手順、外部相談窓口の提示方法、学生および教員に対する不利益取扱いの防止を、教育機関としてあらかじめ制度化しておくことである。

また、学校自身、受入企業、募集・生活支援に関わる関係者等が問題の当事者となり得る場合には、校内報告だけで十分とは限らない。そのような場合に備え、学生が中立的な外部相談窓口にアクセスできる経路や、教員が組織内で孤立せずに相談できる仕組みを整えておく必要がある。

このように、「権利のための日本語」を実装するためには、授業内の日本語活動と、教育機関としての相談体制・記録体制・外部接続体制とを切り分けながら接続する必要がある。両者を区別することによって、「権利のための日本語」は、日本語教育の範囲を不当に拡張するものではなく、日本語教育が担うべき言語活動の範囲と、教育機関が整備すべき支援・ガバナンスの範囲を明確にする教育構想として位置づけられる。

## 4-4 カリキュラム化・モジュール化への展開

「権利のための日本語」は、独立科目として設置することも、既存科目の一部としてモジュール化することも可能である。

独立科目として設置する場合には、労働条件、契約、住居、医療、行政手続、学校生活、差別・ハラスメント、相談接続などを体系的に扱い、読解、会話、記録、ロールプレイ、発表等を組み合わせることができる。

一方、他校や既存カリキュラムへの普及を考える場合には、6～12 コマ程度のモジュールとして導入することも有効である。たとえば、次のような単元構成が考えられる。

- 第1単元：権利・義務・相談先の基本語彙
- 第2単元：通知・契約書・学校規則の読み方
- 第3単元：確認する日本語
- 第4単元：その場で同意・署名しないための保留表現
- 第5単元：事実経過の記録と相談メモ
- 第6単元：相談ロールプレイ
- 第7単元：労働・学校・住居・行政手続の事例演習
- 第8単元：自他を尊重する権利主張と振り返り

モジュール化する場合に重要なのは、各校の理念やカリキュラムと衝突しない形で導入することである。

「権利のための日本語」は、学校批判や企業批判を目的とするものではなく、学習者が不利益を受け得る場面で確認・保留・記録・相談接続を行うための日本語である。この点を明確にすれば、多文化共生・多文化共創、キャリア教育、生活指導、進学・就労支援のいずれとも接続し得る。

また、教師研修や職員研修と組み合わせることも重要である。学習者に確認・保留・相談接続を教えるためには、教師・職員側が、学習者の質問や相談を「反抗」や「わがまま」と受け止めず、権利主体としての行動と理解する必要があるからである。

---

## 5 今後の展開

### 5-1 今後の課題

「権利のための日本語」は、現時点では暫定的な概念である。今後は、既存の日本語教育の方法を活用しながら、この分野に適した教材・評価・授業で扱う範囲と授業外対応の関係を具体化していく必要がある。

今後の課題は、大きく分けると、カリキュラム・教材・評価の課題、教育実践・学校運営上の課題、制度・地域社会への実装と実践研究の課題として整理できる。

### 5-1-1 カリキュラム・教材・評価の課題

第一に、「日本語教育の参照枠」との対応関係を整理する必要がある。確認、保留、記録、相談接続、正当な権利主張といった活動は、活動 Can-do、方略 Can-do、テキスト Can-do、能力 Can-do の観点から記述することができる。既存の Can-do を参照しつつ、必要に応じて、学校・職場・住居・医療・行政手続・消費者トラブルなどの場面に即した現場 Can-do を作成することが課題となる。

第二に、タスク型授業としての教材化が必要である。たとえば、「アルバイト先でシフトや給料について確認する」「労働条件通知書の分からない点をメモする」「学校の規則について相談する」「住居契約の費用について説明を求める」「相談窓口に状況を説明する」といった具体的な課題を設定し、資料読解、語彙・表現練習、ロールプレイ、振り返りを組み合わせることが考えられる。

第三に、評価方法については、既存のパフォーマンス評価、ルーブリック、自己評価、ポートフォリオを活用できるかを検討する必要がある。評価観点としては、言語形式の正確さだけでなく、課題達成、相手への配慮、不明点の明確化、保留表現の使用、事実整理、相談接続の適切さなどを設定することが考えられる。これは、タスク型授業における評価方法と大きく異なるものではなく、むしろ既存の評価方法をこの分野の目標に合わせて具体化する課題である。

第四に、レベル別の段階化が必要である。初級段階では、聞き返し、確認、相談の基本表現を扱う。中級段階では、簡単な文書の要点理解、返答の保留、事実経過メモ、相談ロールプレイを扱う。中上級段階では、複数資料の整理、理由説明、配慮依頼、改善提案、相談先の比較、より複雑な説明を扱う。この段階化は、既存のレベル記述や Can-do を参照しながら行うことができる。

第五に、日本語レベルと、確認・保留・記録・相談接続といった言語行動レパートリーの関係を検討する必要がある。日本語力が高ければ常に適切な言語行動を選択できるとは限らず、また、日本語力が限られていても、母語メモ、日本語のキーワードや短い文、5W1H に沿った事実整理、非言語的手段を組み合わせれば実行可能な方略もある。したがって、語彙・文型の習得だけでなく、具体的場面でどのような対応選択肢を持てるかを、レベル別に検討することが課題となる。

### 5-1-2 教育実践・学校運営上の課題

第六に、担当教員間の共通理解を形成する必要がある。「権利のための日本語」は、教師が法律判断を行ったり、個別のトラブル相談に対応したりする授業ではなく、学習者が相談につながるために必要な日本語を練習する授業である。そのため、特別な法律研修を前提とするのではなく、授業の目的、扱う資料の範囲、ロールプレイの進め方、評価観点、実体験が語られた場合の扱いについて、担当教員間で共有しておくことが重要である。

第七に、4-2 及び 4-3 で述べた区別を実際の学校運営に落とし込む必要がある。授業上は、学習者が「どこに相談すればよいかを尋ねる」「資料を持って相談したいと伝える」「相談時に状況を説明する」といった日本語を練習することが中心となる。他方で、授業中又は授業外で実際に深刻な相談が生じた場合には、授業担当教員の個人的対応に委ねず、学校としての相談受付、記録、校内共有、外部相談窓口への接続、学生及び教員の保護に関する手順を別途整備しておく必要がある。

この場合にも、現場教員が、個別事案について外部相談・通報等を勧めるべきかどうかを単独で判断する仕組みにはならない。管理職、生活指導担当、教務担当、法務・労務・在留等の専門家、外部相

談窓口との役割分担をあらかじめ整理し、教員が相談を受けた場合にどの範囲で対応し、どの段階で組織的対応又は外部接続に移すのかを明確にしておく必要がある。あわせて、相談を受けた教員が組織内で孤立したり、不利益を受けたりしないための保護も、実装上の課題となる。

### 5-1-3 制度・地域社会への実装と実践研究の課題

第八に、認定日本語教育機関制度の下でのカリキュラム実装可能性を検討する必要がある。「権利のための日本語」は、留学、就労、生活の各分野において、学習者が社会生活上の情報を理解し、制度や相談先にアクセスし、不利益を受け得る場面で必要な確認・保留・記録・相談接続を行うための教育として位置づけ得る。今後は、「日本語教育の参照枠」や各分野の教育課程編成との関係を踏まえ、科目、モジュール、横断的活動としてどのように実装できるかを検討する必要がある。

その際、日本語教育機関は、学習者の学習・生活を支援する教育機関であると同時に、出席状況、在留状況、資格外活動、居住実態等について一定の確認・管理を求められる在籍管理主体でもある。この二重の性格には、避けがたい構造的な緊張がある。したがって、「権利のための日本語」を実装する際には、学校の在籍管理を否定する教育としてではなく、在籍管理が威圧的・不透明なものにならないよう、学習者が不明点を確認し、必要な場合に相談できる関係を作る教育として説明する必要がある。

適正な在籍管理は、学習者の権利や私的自治を軽視することによって実現されるものではない。むしろ、在籍管理義務を適切に果たしつつ、学習者の基本的人権、私法上の権利、相談へのアクセスを尊重する体制を整えることが、認定日本語教育機関としての健全なガバナンスにつながるという論理的枠組みを、教育課程編成において文部科学省等の審査機関や学校関係者に対して明確に説明していく必要がある。学生が不明点や不利益を抱えたまま孤立することは、無断欠席、不適切就労、失踪、紛争の深刻化につながり得る。その意味で、確認・保留・記録・相談接続の教育は、学校の管理責任と対立するものではなく、適正な支援と管理を両立させるための基盤として位置づけることができる。

第九に、地域社会における関係性を踏まえた言語行動レパトリーを検討する必要がある。外国人学習者が生活し、学び、働く場は、大都市の匿名的な環境に限られない。地域社会では、雇用主、学校、支援者、地域住民との関係が重なり、学習者が不利益を感じても、関係悪化を恐れて確認や相談をためらうことがある。そのため、「権利のための日本語」では、対立を過度に強めずに不明点を確認する表現、いったん返答を保留する表現、地域内の関係を壊さずに外部の相談先につながる表現など、地域社会の関係性を踏まえた方略を検討する必要がある。

第十に、実践研究が必要である。実際の授業において、学習者がどのような場面を難しいと感じるのか、どの表現が使いやすいのか、どのタスクが有効なのか、評価基準が適切に機能するのかを検証する必要がある。その際には、学習者の成果物、ロールプレイ、自己評価、振り返り、教師の観察記録などを用いた質的分析が有効である。

第十一に、判決・行政処分・報道事例を教育資料として用いる際の倫理的・技術的な基準を整備する必要がある。実際の事例は、「権利のための日本語」の必要性を示す重要な素材である一方で、個別当事者の尊厳、事件の複雑性、法的評価の未確定性、報道情報の限界に配慮しなければならない。そのため、教材化にあたっては、事案をそのまま再現するのではなく、個人や学校・企業等が特定されないよう一般化し、学習目標に即して、確認・保留・記録・相談接続・権利主張の練習に変換するためのガイドラインを策定する必要がある。

## 5-2 おわりに

本稿では、「権利のための日本語」という概念を、多文化共創社会における日本語教育の新たな視点として暫定的に提示した。

「権利のための日本語」は、外国人学習者が日本社会で生活し、学び、働く中で、自らの権利義務を理解し、不利益や対立が生じ得る場面において、確認・保留・記録・相談接続・正当な権利主張を行うための日本語である。

この概念の中心は、マジョリティ側の意識改革そのものではない。中心にあるのは、外国人学習者が、権利を現実に保持・実現するための言語的・実践的ツールを獲得することである。

しかし同時に、この教育実践は、教師・支援者・受入側にとっても、外国人を権利主体かつ社会構成員として捉え直し、外国人の権利実現や多文化共創社会について理解を深める契機となり得る。

本稿の問題意識からすれば、多文化共創社会は、文化の違いを理解し合うことだけではない。そこには、権利、制度、支援、参加、対等な関係、安定した生活、そして必要なときに声を上げることが含まれる。

外国人学習者が、自分の権利を知らず、確認できず、相談できず、記録できず、不利益を受け入れるしかない状態に置かれるなら、多文化共創社会は実質を持たない。

「権利のための日本語」は、そのような状態を少しでも変えるための日本語教育である。

同時に、本稿は、暴力、身体拘束、強制的な移動、旅券・在留カードの不当な取上げなどの緊急事態を、日本語教育だけで解決できると主張するものではない。そのような場面では、言語教育以前に、安全確保、退避、通報、母語・媒介語による SOS、外部支援への接続が優先される。「権利のための日本語」は、そうした危機対応そのものを代替するものではなく、危険を認識し、孤立を避け、支援につながるための準備として位置づけられる。

完成された理論ではなく、今後の実践と研究によって検証されるべき暫定的な提案であるが、日本語教育が多文化共創社会において果たし得る公共的役割を考えるための一つの視点として、本稿を提示する。

## 5-3 本試論を起点とした今後の展開

本試論は、完成された理論ではなく、今後の実践と検証を通じて発展させていくための問題提起である。今後は、現場 Can-do の作成、教材・評価例の開発、地域社会における事例収集、試行実践の共有などを進めていく必要がある。関心のある教育機関、支援者、専門家、研究者との意見交換を歓迎する。

## 生成 AI 利用について

本稿の作成にあたっては、論点整理、構成案の作成、文章表現の下書き、推敲案の作成に生成 AI を利用した。ただし、本稿の問題意識、概念構成、出典確認、最終的な記述内容および公開責任は著者にある。

## 利用条件

本稿の著作権は著者に帰属する。引用・紹介にあたっては、著者名、表題、版数、公開日および掲載元を明示すること。無断での改変、全文転載、商用利用を禁じる。

## 注

(注1) ここでいう「グローバル市民形成」は、国籍又は法的な市民権を意味するものではなく、社会参加、公共性、相互理解、他者との協働に関わる広い意味での市民形成として理解される。他方で、本稿が近藤敦のシティズンシップ論に触れる際には、近藤の用法に従い、「政治体における構成員の一連の権利義務」という意味で用いる。本稿では、これらの用法を区別する。

(注2) 近藤のいうシティズンシップは、ここではシティズンシップ教育一般における「市民性」や「社会参加力」と同義ではなく、政治体の構成員性と、それに伴う一連の権利義務に関わる概念として用いられている。本稿では、この用法を、川村らのいう「グローバル市民形成」と区別して扱う。

(注3) 小樽温泉入浴拒否訴訟では、札幌地裁が、外国人又は外国人に見える者を一律に入浴拒否する取扱いについて、憲法14条、国際人権B規約、人種差別撤廃条約が私人間に直接適用されるものではないとしつつも、民法上の違法性判断の基準となり得ることを示し、浴場経営会社の不法行為責任を肯定した。他方で、小樽市の責任については、差別撤廃条例を制定する法的義務が一義的に明確であるとはいえないことなどを理由に否定した。この地裁判決の主要な結論は、控訴審でも維持され、上告審を経て確定している。本稿では、同事件を、私人による差別的取扱いと、公的機関による制度的対応の限界が問題となった確定判決の事例として参照する。

(注4) 福岡地判令和6年7月3日(適法判断)に対し、福岡高裁は原判決を取り消し、抹消処分を取り消した。高裁は、鎖による身体拘束自体については、学生に不安や屈辱感を与える人権侵害行為であるとしつつ、告示基準上の「日本語教育機関が行った人権侵害行為」に当たるかについては、組織として黙認されたものとはいえないと判断した。本稿では、この事案を、個別の行政処分の適否ではなく、日本語教育機関における在籍管理・生活指導と学生の権利保障の関係を考える素材として参照する。

(注5) これらは判決として確定した法的評価ではなく、報道・支援団体情報に基づく事例を含む。そのため、本稿では、個別事案について人権侵害や違法性を断定する趣旨ではなく、日本語教育上、確認・保留・記録・相談接続が必要となり得る場面を考える素材として参照する。

(注6) たとえば、東京地判令和5年12月7日及びその控訴審である令和6年6月12日判決では、エチオピア国籍の家族に関する在留資格変更・在留期間更新不許可処分等が問題となった。地裁は父母については請求を棄却する一方、子らについて在留期間更新不許可処分を取り消し、控訴審も国側の控訴を棄却した。

(注7) 川崎(2016)は、日本語口頭表現クラスにおけるアサーション・トレーニングの実践を報告し、学習者が理念を理解することと、対人葛藤場面で実際に表現を用いることとの距離を示している。園田(2014)は、異文化間コミュニケーション場面のコンフリクト事例を分析し、双方向の方略がとられない事例では未解決や決裂に至るものが多いことを指摘している。田中(2010)は、異文化適応とソーシャルスキルの観点から、言語表現だけでなく、場面認識、感情調整、非言語行動などを含めた学習の重要性を示している。

## 引用文献・参照資料

### 1 権利・アサーション・ソーシャルスキル・法意識に関する文献

Alberti, Robert E. and Michael L. Emmons (2008). *Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships*. 9th ed. Impact Publishers.

Jhering, Rudolf von (1872). *Der Kampf um's Recht*. Wien: Manz.

Murayama, Masayuki (村山眞維) (2013). "Kawashima and the changing focus on Japanese legal consciousness: a selective history of the sociology of law in Japan." *International Journal of Law in Context*, 9(4), 565-589. DOI: 10.1017/S174455231300030X.

川崎一喜 (2016) 「日本語口頭表現クラスにおけるアサーション・トレーニングの実践」 『日本語教育方法研究会誌』 22 巻 3 号、68-69 頁。DOI: 10.19022/jlem.22.3\_68

園田智子 (2014) 「異文化間コミュニケーション場面におけるコンフリクト事例とアサーション——関連文献からの示唆」 『群馬大学国際教育・研究センター論集』 第 13 号、1-13 頁。

田中共子 (2010) 「異文化適応とソーシャルスキル」 『日本語教育』 146 号、61-75 頁。

平木典子 (2021) 『三訂版 アサーション・トレーニング——さわやかな〈自己表現〉のために』 日本・精神技術研究所発行、金子書房発売。

### 2 多文化共生論・多文化共創社会・外国人の権利・排外主義に関する文献

Allport, Gordon W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

金明秀 (2015) 「日本における排外主義の規定要因——社会意識論のフレームを用いて」 『フォーラム現代社会学』 第 14 号、36-53 頁。DOI: 10.20791/ksr.14.0\_36

近藤敦 (2010) 「外国人の権利——永住外国人の地方参政権を中心に」 『名城法学』 60 巻別冊、760-788 頁。

小林真生 (2007) 「対外国人意識改善に向けた行政施策の課題」 『社会学評論』 58 巻 2 号、116-133 頁。DOI: 10.4057/jsr.58.116

小泉康一・川村千鶴子編著 (2016) 『多文化「共創」社会入門——移民・難民とともに暮らし、互いに学ぶ社会へ』 慶應義塾大学出版会。

永吉希久子 (2017) 「日本人の多文化社会に対する意識」 『東北文化研究室紀要』 59 号、35-47 頁。

### 3 多文化共生社会・多文化共創社会における日本語教育・異文化間教育に関する文献

神吉宇一 (2021) 「共生社会を実現するための日本語教育とは」 『社会言語科学』 24 巻 1 号、21-36 頁。

中崎温子 (2005) 「多文化共生社会の日本語教育——『コミュニケーション』ということの考察を通して」 愛知大学『言語と文化』 No.13、103-120 頁。

横田隆志 (2022) 「多文化共生社会における日本語教育とその役割」 『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』 23 巻 2 号、107-118 頁。

## 4 制度・政策・アクセスに関する資料

文化審議会国語分科会（2021）『日本語教育の参照枠 報告』令和3年10月12日。

民法（明治29年法律第89号）3条2項。

総務省（2006）『多文化共生の推進に関する研究会報告書——地域における多文化共生の推進に向けて』。

U.S. Department of Justice (2012). *Department of Justice Language Access Plan*. March 2012.

U.S. Department of Justice (2023). *Language Access Plan*. August 2023.

OECD (2021). *OECD Framework and Good Practice Principles for People-Centred Justice*. OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/cdc3bde7-en

## 5 裁判例・判例評釈・報道事例等

最大判昭和53年10月4日（マクリーン事件）。

小樽温泉入浴拒否訴訟判決（札幌地判平成14年11月11日。主要な結論は控訴審で維持され、上告審を経て確定）。

菊地洋（2005）「人権条約の国内適用における私人の責任と公的機関の責任——小樽温泉入浴拒否訴訟を素材として」『成城法学』74号、1-53頁。

福岡地判令和6年7月3日（日本語教育機関抹消処分取消請求事件）。

福岡高判令和8年3月25日（西日本国際教育学院に係る留学告示別表第一抹消処分取消請求控訴事件。未公刊判決・著者確認資料）。

鹿児島地判令和8年3月3日（技能実習生関係事件。未公刊判決・著者確認資料）。

東京地判令和5年12月7日（在留資格変更不許可処分取消等請求事件・在留期間更新不許可処分取消等請求事件）。

東京高判令和6年6月12日（在留期間更新不許可処分取消等請求控訴事件）。

東日本放送（2023）「出入国在留管理庁が日本語教育機関の告示を抹消 未来の杜学園日本語科」2023年7月11日報道。URL: <https://www.khb-tv.co.jp/news/14954053>

TBC 東北放送（2023）「『違約金の誓約書』日本語学校を処分問題の背景に“押し寄せる留学生”彼らが日本に来る理由 仙台」2023年7月11日報道。URL: <https://newsdig.tbs.co.jp/articles/tbc/597126?display=1>

全学日協 ZGNK（2024）「ベトナム人留学生強制退学」（支援団体による情報発信）2024年3月18日掲載。URL: <https://zgn-web.webnode.jp/l/%E3%83%99%E3%83%88%E3%83%8A%E3%83%A0%E4%BA%BA%E7%95%99%E5%AD%A6%E7%94%9F%E5%BC%B7%E5%88%B6%E9%80%80%E5%AD%A6/>

## 6 著者作成資料・未公刊資料

齋藤正和（2026）「『権利のための日本語』という概念の試論——多文化共生・多文化共創社会における権利実現・アサーション・法的保護へのアクセス」暫定試論 Ver.0.1。

齋藤正和（2026）「『権利のための日本語』試行実践プロジェクト」研究計画・校内説明資料。