

「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.0.5.6.6

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

最終更新日：2026年8月24日

注記

本稿は、日本語教育・外国人支援・多文化共生・多文化共創社会に関する問題提起として、「権利のための日本語」という概念を暫定的に整理する試論である。Ver.0.5.6.0では、平木典子（2021）『三訂版 アサーション・トレーニング』及び Alberti & Emmons（2008 [邦訳 2009]）の再確認を踏まえ、「権利のための日本語」における「権利」の射程と、アサーション論における「権利」「人権」との関係を整理した。また、アサーションを直接的な自己主張だけに限定せず、主張するか否かを含む自己選択・自己決定との関係から捉え直し、教材化における DESC 法の位置づけを補足した。Ver.0.5.6.1では、3-2「アサーションとの関係」の論旨を再構成し、アサーションの基本概念、両者の権利概念の異同、主張するか否かを含む自己選択、日本語教育・異文化間コミュニケーションにおける関連研究、本稿との接続という順序に整理した。あわせて、田中（2010）の位置づけを 3-1 へ移した。Ver.0.5.6.2では、異文化間コミュニケーションから日本語教育の具体的実践へと論を進めるため、関連研究を園田（2014）、川崎（2016）の順に配置し直し、接続表現を調整した。Ver.0.5.6.3では、園田（2014）が主として日本人側の反応・対応方略に焦点を当てた研究であることを明確にし、園田（2014）と川崎（2016）の研究対象・方法の違いを整理した。Ver.0.5.6.4では、「保護されるべき利益」の用語を整え、3-2における平木（2021）の記述と本稿による解釈を区別するとともに、園田（2014）と川崎（2016）から得る示唆のまとめ方、及び 3-4における DESC 法との接続の記述を精密化した。Ver.0.5.6.5では、3-2におけるアサーション権と本稿の「権利」との関係について、単純な包含関係と読まれ得る表現を改め、両者が性格と射程を異にしつつ、自他尊重や自己選択・自己決定を支える点で接点をもつことを明確にした。Ver.0.5.6.6では、1-4で明確化した「法的な権利を中核

としつつ、保護されるべき利益を含む」という射程との整合を図るため、要旨及び5-3の結語を修正した。また、2-3のLanguage Accessについて、本稿における一般的な用法とU.S. Department of Justice（2023）が示す具体的な政策例とを区別して記述した。

また、「権利のための日本語」を、制度や受入れ側が負うべき権利保障を前提としつつ、外国人学習者が不利益を一方的に受忍することなく、確認・保留・記録・退避・相談接続を行い、必要な場合には異議を述べ、正当な権利を主張し、権利行使や法的・制度的な支援・救済につながるための言語的・実践的な行為可能性を支える日本語教育として、改めて整理した。

さらに、権利保持、正当な権利主張、権利行使、権利実現の関係を整理するとともに、「権利のための日本語」が既存の日本語教育と対立する独立領域ではなく、それらに横断的に接続する視点であり、教育課程上は既存科目への組込み、モジュール、独立科目等の複数の取り入れ方を取り得ることを明確にした。加えて、個々の学習者による権利保持・権利行使のための行為が、本人の意図とは別に、受入れ側の実践や慣行を問い直す契機となり、社会的・制度的変化につながり得るという含意についても検討した。ただし、そのような変化を生じさせることを学習者の責任又は教育目標とするものではない。

要旨

本稿は、多文化共創社会における日本語教育の一つの視点として、「権利のための日本語」という概念を試論的に提示し、その必要性、基本的な考え方、教育内容及び教育実践上・組織運営上の課題について検討するものである。

日本語教育では、生活上の課題解決、情報へのアクセス、社会参加、進学、就労、対話、関係形成等を重視する教育が展開されてきた。本稿は、こうした既存の蓄積を前提としつつ、外国人学習者が、労働条件、契約、学校生活、住居、医療、行政手続、差別・ハラスメント等、自らの権利や利益に関わる不利益や対立が生じ得る場面において、権利主体としてどのような言語行動を取り得るかという問題に焦点を当てる。

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、自らの権利や利益に関わる不利益や対立が生じ得る場面において、不利益を一方的に受忍することなく、確認・保留・記録・退避・相談接続を行い、必要な場合には異議を述べ、

正当な権利を主張し、権利行使や法的・制度的な支援・救済につながるための言語的・実践的な手段を獲得することを目的とする日本語教育として暫定的に定義する。

ただし、「権利のための日本語」は、外国人学習者に権利主張を義務づけたり、制度や受入れ側が負うべき権利保障の責任を学習者の日本語能力に転嫁したりするものではない。受入れ側における制度整備、差別の解消、言語保障、相談体制の充実、意識や行動の変化等は、当然必要である。本稿の主張は、そのことを前提としつつも、外国人側でも、沈黙して不利益を受忍する以外に、確認、保留、記録、退避、相談接続、異議表明、正当な権利主張、制度的な支援・救済への接続等、状況に応じて複数の行為を選択できるための言語的・実践的な基盤を形成することを目指す必要があるのではないかということである。

また、「権利のための日本語」は、学習者に個別具体的な法的判断を求める教育でも、法学の専門日本語教育そのものでもない。本稿では、その教育内容を、①権利義務と制度を知るための日本語、②確認するための日本語、③判断を保留し、安全を確保し、記録するための日本語、④相談・支援・救済につながるための日本語、⑤正当な権利を主張するための日本語、の五つの観点から整理し、学習目標、教材・タスク、評価及び教育機関に取り入れる際の条件を検討する。

さらに、学習者自身が選択した権利保持・権利行使のための行為は、本人の問題への対応だけにとどまらず、学校、職場その他の受入れ側に、それまで当然視されてきた規則、慣行、説明や対応のあり方を問い直す契機となる可能性がある。ただし、そのような社会的・制度的変化を生じさせることを学習者に求めるものではない。本稿は、「権利のための日本語」を、外国人学習者の権利主体としての行為可能性を支える日本語教育として位置づけるとともに、法的な権利を中核とする権利・利益が社会生活の中で現実を守られ、必要に応じて実現されるために、日本語教育がどのように関わることができるのかを問い直す試みとして提示する。

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・権利行使／正当な権利主張／アサーション／確認・保留・記録・退避／相談接続／言語行動レパトリー／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（注1）。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わからない。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なら、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、先行研究において日本の多文化共生をめぐって、文化的権利の側面が強調される一方で経済的・社会的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などが指摘されてきた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」の教育が重視されとする（小泉・川村編著 2016：5-6）（注2）。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。しかし、そのことを論じるためには、日本語教育がこれまで共生社会との関係で何を目的とし、どのような課題を扱ってきたのかを確認しておく必要がある。次節では、多文化共創社会における日本語教育のあり方を考える前提として、日本語教育の制度・政策及び研究・実践において、共生社会の実現と日本語教育との関係がどのように考えられてきたのかを簡単に整理する。その上で、「権利のための日本語」が、その流れの中でどのような位置を占め得るのかを考えたい。

1-3 多文化共創社会に向けた日本語教育の展開と残された課題

「権利のための日本語」を既存の日本語教育の中に位置づけるためには、日本語教育が何を目指してきたのかを、制度・政策と研究・実践の双方から簡単に確認しておく必要がある。ここで重要な

は、これまでの日本語教育に具体的な焦点がなかったということではない。むしろ、日本社会における外国人の受入れや定住の進展、それに伴う制度・政策の変化とともに、日本語教育に求められる役割も変化し、その焦点が重なりながら拡張してきたと考える方が適切であろう。

神吉（2021）の整理によれば、日本国内における日本語教育の最初の法的な位置づけは、2001年に成立した文化芸術振興基本法によるものであり、そこでは、日本語教育は外国人による日本の文化芸術への理解に資するものとして位置づけられていた。その後、外国人労働者の増加や定住化が進む中で、日本語教育と共生社会との関係も政策上次第に明確にされていった。2018年の「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」では、外国人が日本で支障なく日常生活を送り、社会的に排除されないために、日本語による円滑なコミュニケーションが必要であり、そのために日本語教育を行う必要があるとされた。ただし、この段階では、日本語教育を行うことがなぜ共生社会の実現につながるのか、また、具体的にどのような日本語教育実践が求められるのかまでは示されていなかったと神吉は指摘している（神吉 2021）。

さらに、2019年に「日本語教育の推進に関する法律」が成立し、2020年には「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」が閣議決定されたことによって、日本語教育の政策的な位置づけはより明確になった。神吉は、この基本方針について、日本語教育によって人々の意思疎通・コミュニケーションが円滑になり、それが日常生活及び社会生活を円滑に営むことにつながり、ひいては多様な文化を尊重した共生社会の実現につながるという関係が、日本語教育の政策的な位置づけとして示されたものと整理している（神吉 2021）。なお、この基本方針は2025年9月5日に改定されている。本稿が神吉（2021）の整理との関係で参照するのは2020年の基本方針であり、現在の政策的な位置づけについては2025年改定後の基本方針も併せて参照する。

もっとも、研究・実践の側では、こうした政策の展開に先行して、日本語教育を言語保障として公的に位置づけようとする議論が展開され、地域日本語教育においても、日本語の習得そのものだけでなく、生活上の課題解決、必要な情報へのアクセス、社会参加、対話や関係形成が重視されてきた。神吉（2021）は、地域日本語教育について、外国人が必要な情報にアクセスし、多様なコミュニケーション場面に参加するための日本語能力を保障する「専門家による日本語教育」と、外国人・日本人が協働活動を通して対話を重ね、相互理解と人間関係の構築につなげる「協働の場」という二つの側面を持つものとして整理された議論を紹介している。

このように、これまでの日本語教育には、言語保障、生活上の課題解決、情報へのアクセス、社会参加、対話等を重視してきた蓄積がある。「権利のための日本語」は、こうした蓄積と断絶するものではない。とりわけ「必要な情報へのアクセス」は、自らの権利義務に関わる情報を得るという点で、本稿の問題意識とも直接に関わる。ただし、「権利のための日本語」がさらに焦点を当てるのは、情報を得ることにとどまらず、権利や利益に関わる不利益や対立が生じ得る場面で、確認、保留、記録、相談接続、異議表明、正当な権利主張等の行為をどのように可能にするかという問題である。

もちろん、この点にかかわる議論もこれまで全く存在しなかったわけではない。言語保障、エンパワメント、社会参加、対話的問題提起学習、市民性教育、就労と日本語教育などには、外国人を受動的な支援対象ではなく、社会の中で主体的に行動する存在として捉えようとする重要な蓄積がある。しかし、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、権利義務や具体的な利害の対立が生じ得る場面において、必要な情報にアクセスすることに加え、不明な点を確認する、判断を保留する、事実を記録する、相談・支援につながる、必要な場合には異議を述べ、正当な権利を主張するといった言語行動を、権利保持・権利行使という観点から明示的に焦点化することについては、なお検討の余地があるものと思われる。「権利のための日本語」という着想は、この点から生まれたものである。

多文化共創社会の実現に向けては、法制度の整備、差別の解消、多言語情報提供、言語保障、相談体制の充実、受入れ側の意識や行動の変化など、制度・受入れ側が担わなければならない課題がある。その重要性は、「権利のための日本語」を構想することによって小さくなるものではない。そのことを前提とした上で、本稿が直接に焦点を当てようとするのは、外国人学習者自身が、権利主体としてどのような行為を選択し、そのためにどのような日本語を必要とするかという問題である。すなわち、不利益や対立が生じ得る場面で、必要な情報にアクセスし、不明点を確認し、判断を保留し、事実を記録し、相談・支援につながり、必要な場合には異議を述べ、正当な権利を主張するために、日本語教育には何ができるのか、という問いである。

これは、権利実現の責任を外国人本人に負わせる自己責任論ではない。制度側・受入れ側が果たすべき責任を前提としながら、それでも、現に生活し、学び、働いている外国人学習者を、単に支援される存在としてではなく、自ら行動する権利主体として捉えたとき、日本語教育にどのような役割が

あり得るのかを考えようとするものである。「権利のための日本語」は、この問いに対する一つの試論的な回答として位置づけられる。

1-4 「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、自らの権利や利益に関わる不利益や対立が生じ得る場面において、不利益を一方的に受忍することなく、確認・保留・記録・退避・相談接続を行い、必要な場合には異議を述べ、正当な権利を主張し、権利行使や法的・制度的な支援・救済につながるための言語的・実践的な手段を獲得することを目的とする日本語教育である。

なお、本稿において「権利のための日本語」の対象としていう「権利」は、法的な権利を中核としつつ、それ以外の保護されるべき利益までを射程に含むものとして用いる。したがって、個別の場面で法的な権利の存否が直ちに明らかでない場合であっても、本人の尊厳、安全、生活、学習、就労その他の社会生活に関わる保護されるべき利益が害されるおそれがあるときは、本稿の検討対象となり得る。このことは、学習者自身に個別具体的な法的評価を求めることなく、不明点を確認し、判断を保留し、事実を記録し、必要な相談・支援につながることを重視する本稿の立場とも関係する。以下では、必要に応じて「権利や利益」「権利・利益」と表現する。

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。多文化共創社会の実現には、制度整備、差別解消、言語保障、相談体制の充実、受入れ側の意識や行動の変化等が必要であることを前提とする。その上で本稿が問うのは、現に日本社会で生活し、学び、働く外国人学習者自身が、権利主体として取り得る行為の選択肢を広げるために、日本語教育に何ができるかということである。主眼は、学習者が自分に関係する情報を理解し、不利益を一方的に受忍することなく、必要な確認・保留・記録・退避・相談接続を行い、必要な場合には異議を述べ、正当な権利を主張し、自分の権利を保持し、その実現につなげるための日本語を獲得することにある。この焦点化は、多文化共創社会を実現する責任を外国人側に転嫁するものではない。

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・実践的な手段を獲得することを中心にしつつ、教師・支援者・受入れ側も、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、ひとりで実現されるものではない。ルドルフ・フォン・イエーリングが『権利のための闘争』において論じたように、権利が不法による侵害に直面するとき、その保持・主張のための行為は、その権利を現実のものとする上で重要な意味を持つ（イエーリング 1982 [1872]）（注3）。もっとも、本試論は、イエーリングのいう「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、イエ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。

1-5 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性が生じる。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、危険や強い圧力がある場合には、その場を離れて安全を確保する力である。第五に、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。第六に、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。第七に、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、必要な場合には異議や要望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し、その実現につなげるための日本語である。

1-6 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、従来の国民の権利義務に加えて、外国人住民の諸権利を検討する必要性を論じている（近藤 2010）（注 4）。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デ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。

1-7 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。前節までに見たように、日本語教育は、文化理解、生活・コミュニケーション、言語保障、社会参加、対話、関係性の構築、相互変容へと、その射程を広げてきた。「生活の日本語」「進学のための日本語」「就労者向けの日本語」も、それぞれの場面で外国人学習者の生活・学習・就労を支える重要な役割を担っている。

また、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、共生社会を目指す日本語教育の制度・政策・実践の展開（神吉 2021）にも、外国人学習者を社会参加の主体として捉えようとする蓄積がある。「権利のための日本語」は、これらとは別個の領域を新たに設けるといふより、既存の日本語教育を、権利保持・権利行使という観点から横断的に捉え直すための視点として位置づけられる。

したがって、その取り入れ方は一つに限定されない。生活、日本語総合、就労、進学、キャリア、対話等の既存科目の中に、確認、保留、記録、退避、相談接続、異議表明、正当な権利主張等の言語行動を組み込むこともできるし、一定時間のモジュールや独立科目として扱うこともできる。重要なのは、科目名称そのものではなく、権利義務や不利益が関わる場面で必要となる言語行動を教育上明示的に扱うことである。

2 社会的・法的背景と理論的位置づけ

2-1 法意識と同化主義

「権利のための日本語」を構想する際には、権利を主張することを「日本の文化にはなじまない」行為として捉えるような、固定的な文化説明を前提としないことが重要である。日本における権利意識や訴訟行動については、川島武宜が『日本人の法意識』において、日本の訴訟件数の少なさを日本人の法意識との関係から論じたことがよく知られている（川島 1967）。しかし、川島の議論を含む「日本人の法意識」論については、その後、社会の変化や国内外の実証研究を踏まえた再検討が重ねられてきた。Murayama（2013）は、川島の議論が戦後日本の法社会学に与えた影響と、その後の実証研究による再検討の過程を整理している。したがって、「日本人は権利を明示的に主張したり、法的手段を用いたりすることを避ける」といった説明を、日本社会に固定的な文化特性として捉え、日本語教育の前提とすることは適切ではない。

一方、外国人との共生を論じる際に、外国人側に日本語習得や日本社会への適応だけを求めるならば、それは同化主義的な方向へ傾き得る。排外主義や外国人に対する態度についての研究も、その形成を外国人との接触の有無だけで説明するのではなく、社会意識や接触のあり方を含めて検討する必要性を示している（金 2015、小林 2007）。「権利のための日本語」も、外国人学習者の日本語能力によって制度や受入れ側に求められる対応を代替しようとするものではない。制度や受入れ側が担うべ

き権利保障を前提としつつ、学習者自身が権利主体として取り得る行為の選択肢を広げることを、日本語教育の側から支えようとするものである。

2-2 現実の事例からみる必要性

「権利のための日本語」の必要性は、抽象的な権利論や個別の特殊な事例だけから導かれるものではない。出入国在留管理庁の令和7年度「在留外国人に対する基礎調査」は、在留外国人が置かれている状況と、職業生活上、日常生活上、社会生活上の問題点を把握するために実施された政府調査である（出入国在留管理庁 2026）。こうした調査は、外国人が日本社会で生活する中で経験する困難や不利益が、個別の裁判例や報道事例だけでは捉えにくい広がりを持つことを確認するための背景資料となる。

もっとも、このような調査における回答は、個々の事例について法的な意味での差別や権利侵害が認定されたことを示すものではない。そこで以下では、このような社会的背景を踏まえつつ、実際の判決、行政処分、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 差別的取扱いと理由確認・相談接続

いわゆる小樽温泉入浴拒否訴訟は、日本社会において、外国人に対する不利益な取扱いが問題となった事例の一つである。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5）。

この事例から日本語教育上考えられるのは、利用条件や拒否理由を確認する、掲示や説明の内容を理解する、やり取りを記録する、第三者に相談する、必要に応じて専門的な支援につながる、といった言語行動である。学習者自身が法的評価を行うことなく、「何が起きたか」「何を言われたか」「何を確認したいか」を整理して伝えることが重要となる。

2-2-2 日本語教育機関における在籍管理・生活指導と権利保障

日本語教育機関そのものも、学習者の権利をめぐる問題の外部にあるわけではない。福岡地判令和6年7月3日及びその控訴審である福岡高判令和8年3月25日では、日本語教育機関における学生への身体拘束等を背景とした留学告示別表第一からの抹消処分の適否が争われた（注6）。

この事例は、在籍管理や生活指導が必要であることと、学生の尊厳・権利への配慮とをどのように両立させるかという問題を示す。本稿の観点から重要なのは、学習者が学校からの指示や処分の内容を理解し、理由を確認し、必要に応じて記録し、学校内外の相談先につながるための日本語である。

2-2-3 技能実習における生活上の制約・情報提供と権利保障

技能実習の場面でも、実習生の生活上の自由や、在留資格・就労先に関する情報提供が問題となった裁判例がある。鹿児島地判令和8年3月3日では、フィリピン人技能実習生らが、監理団体等による住環境や外出・外泊の制約、特定技能への移行や就労先変更に関する説明等をめぐって損害賠償を求め、裁判所はその一部について不法行為責任を認めた。とりわけ、就労先及び在留資格の変更に關する誤った説明によって生じた損害についても賠償が認められている。

この事例は、外国人本人の権利や将来の選択に関わる情報について、正確な説明を受けることに加え、必要な情報を確認し、疑問がある場合には他の情報源や相談先につながることの重要性を示す一例と考えられる。

なお、日本語教育機関や技能実習の現場は、日本人側が外国人と日常的に接する場でもある。それにもかかわらず、こうした現場において権利侵害や不利益な取扱いが問題となることは、外国人との接触の多さそれ自体が、偏見の低減や対等な関係の形成を保障するものではないことを示唆している（注7）。

2-2-4 学校生活・費用負担・進路選択

報道・支援団体情報には、日本語教育機関における費用負担、誓約書、退学・進路変更等をめぐる事例もみられる（注8）。これらについて本稿は個別事案の違法性を判断するものではない。むしろ、書面に何が書かれているかを確認する、規則の根拠を尋ねる、すぐに署名せず確認のために持ち帰る、説明内容と文書を保存する、相談できる人や機関につながる、といった言語行動を考えるための社会的背景として参照する。

2-2-5 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9）。

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、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こと、行政からの通知の宛名、日付、処分内容、理由、期限を確認すること、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こと、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こと、家族や子どもに関わる事情を整理して説明することなどが重要となる。

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

「権利のための日本語」を考える上では、Language Access と Access to Justice という二つの概念が重要である。本稿では、Language Access を、行政、司法、医療、教育等のサービスにおいて、使用言語の違いによって必要な情報やサービスへのアクセスが妨げられないようにするための制度的・実践的な取組を指す語として広く用いる。そこには、通訳、翻訳、多言語情報、やさしい言語による説明等が含まれ得る。米国司法省の2023年 *Language Access Plan* は、その政策例の一つであり、同省のプログラム、活動及びサービスへのアクセスと参加を確保するため、通訳・翻訳等を含む方針を示している（U.S. Department of Justice 2023）（注10）。

Access to Justice は、法的な権利や救済制度が形式的に存在するだけでなく、人々が実際にその制度を利用し、問題解決や救済に到達できることを重視する考え方である。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（OECD 2021）。

「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・法律実務の専門日本語との違い

「権利のための日本語」は、法学を学ぶ留学生や法律実務家を対象とする専門日本語教育とは異なる。法学・法律実務の専門日本語では、法令、判例、法律文書、専門概念、論証等を理解し、専門的に使用する能力が中心となる。

これに対して、「権利のための日本語」が対象とするのは、外国人学習者が日常の生活、学習、就労等の場面で、自分に関係する権利義務や不利益に気づき、必要な情報を確認し、判断を保留し、記録し、相談・支援につながるための日本語である。学習者に個別具体的な法的結論を出すことを求めず、日本語教師にも法律専門家としての判断を求めない。したがって、法制度や権利義務に関する情報は教材上必要となり得るが、その目的は法律知識そのものの習得ではなく、学習者が自分で判断できない場合を含め、必要な情報と支援へ到達するための言語的・実践的な行為可能性を形成することにある。

3 教育内容と教育設計

3-1 教育内容の基本的な構成

「権利のための日本語」の教育内容は、個別の法制度を網羅することではなく、異なる生活領域に共通して必要となる言語行動を中心に構成する必要がある。本稿では、①権利義務と制度を知るための日本語、②確認するための日本語、③判断を保留し、安全を確保し、記録するための日本語、④相談・支援・救済につながるための日本語、⑤正当な権利を主張するための日本語、という五つの観点から整理する。このような教育では、個別の表現形式を習得するだけでなく、状況を捉え、利用可能な行為を考え、選択することも学習の対象となる。田中（2010）が異文化適応とソーシャルスキルの観点から、異文化場面での人付き合いに役立つ認知や行動を学習対象として捉えていることも、この点を考える上で参考になる。

第一に、権利義務と制度を知るための日本語では、自分に関係する契約、通知、規則、説明等から必要な情報を読み取り、何が分からないのかを把握することを扱う。第二に、確認するための日本語では、理由、根拠、条件、期限、費用、説明と文書の相違等を、相手に確認するための表現と方略を扱う。

第三に、判断を保留し、安全を確保し、記録するための日本語では、その場で不用意に同意・署名・返答をせず、確認してから回答することを伝えること、危険や強い圧力がある場合にはその場を

離れること、日時・場所・相手・発言・文書等を記録することを扱う。第四に、相談・支援・救済につながるための日本語では、起きたことを時系列で整理し、自分が困っている点と希望する対応を説明し、学校、行政機関、専門職、支援団体等に相談するための言語行動を扱う。

第五に、正当な権利を主張するための日本語では、自分の理解や希望を相手に伝え、必要に応じて理由を示しながら異議や要望を述べることを扱う。ただし、直接的な権利主張だけを唯一の望ましい行為とするのではなく、保留、退避、記録、第三者への相談等を含む複数の合理的な方略の中から、状況に応じて選択できることを重視する。

3-2 アサーションとの関係

「権利のための日本語」は、アサーションと密接に関係する。アサーションは、自分の考え、感情、希望等を率直に表現すると同時に、相手の自己表現や選択も尊重する、自他尊重の自己表現・コミュニケーションの考え方である（Alberti & Emmons 2008 [邦訳 2009]；平木 2021）。Alberti & Emmons は、平等をアサーティブな生き方の基礎に置き、他者の権利を侵害することなく自らの権利を行使することを重視している。平木（2021）も、アサーションを基本的人権と結びつけ、自己表現や自己の行動を選択・決定することに関わる「アサーション権」を論じている。この意味で、アサーションは、単に要求や意見を強く述べるための技法ではなく、自他を対等な主体として尊重することを基礎とする考え方である。

ただし、アサーション論において「権利」「人権」と表現されるものと、本稿が「権利のための日本語」の対象としていう「権利」とは、その射程を同じくするものではない。本稿の「権利」は、前述のとおり法的な権利を中核としつつ、それ以外の保護されるべき利益を含む。これに対し、平木のいう「アサーション権」は、尊重されること、自己の行動を決めること、自己表現をすること又はしないこと等を自他に認めるものである。平木自身も、基本的なアサーション権と、契約、規則、役割等に基づく権利とを区別している。本稿では、このようなアサーション権を、「権利のための日本語」が対象とする権利とは性格と射程を異にする概念として捉える。したがって、本稿は、アサーション論における権利概念を「権利のための日本語」の権利概念そのものの根拠とするものではない。他方、自他を対等な主体として尊重し、自らの行為を選択・決定することを支える規範的な基盤という点では、両者の間に重要な接点がある。

また、アサーションは、直接的に自己主張することだけを意味するものではない。平木（2021）は、「自己主張をしない権利」を基本的なアサーション権の一つとして挙げ、自己主張することが身の危険や時間の損失等につながり得る場合には、あえて主張しないことを選ぶことも、アサーションによる自己選択・自己決定として捉えている。さらに、年齢、役割、権威、権力等の差がある関係では、強い立場にある側が攻撃的に、弱い立場にある側が非主張的になり得ることを指摘するとともに、ものの見方や考え方が社会的・文化的文脈の影響を受けて形成されることを論じている。他方で、人の考え方や反応には個人差があることも重視している。これらの点は、自己表現のあり方を固定的な文化特性によって説明したり、直接的な主張だけを望ましい行為として求めたりすることの問題を示している。

異文化間コミュニケーション及び日本語教育の領域でも、アサーションと関わる研究や実践がみられる。園田（2014）は、日本人と外国人との異文化間コミュニケーションにおけるコンフリクト事例とアサーションとの関係を検討し、主として日本人側の反応・対応方略に着目して、間接的・一方向的な方略や自己抑制的な逃避・融通がとられる傾向を示すとともに、双方向の方略がとられない多くの事例ではコンフリクトの解決に至っていないことから、双方向での何らかの交渉の重要性を指摘している。さらに、日本語教育にアサーション・トレーニングを直接取り入れた実践として、川崎（2016）は、日本語口頭表現クラスにアサーション・トレーニングを取り入れ、学習者がアサーションについて一定の理解を示した一方、自分の気持ちを相手に適切に伝えることには難しさがみられ、とりわけ目上の相手への自己表現や日本語の語彙・表現力が課題となることを指摘している。園田は日本人側の異文化間コンフリクトへの対応を、川崎は日本語学習者を対象としたアサーション・トレーニングの実践をそれぞれ扱っており、研究対象と方法は異なる。両研究は、異文化間の対人場面における自己表現や問題解決を、相手との関係や具体的な状況から切り離して捉えることができないことを考える上で示唆的である。

以上を踏まえると、「権利のための日本語」はアサーション・トレーニングそのものではないが、自他尊重と自己選択・自己決定を重視する点で、アサーションから重要な示唆を得ることができる。本稿において、直接的に異議を述べたり正当な権利を主張したりすることは、保留、退避、記録、第三者への相談等と並ぶ複数の合理的な行為方略の一つである。本人が、具体的な力関係、在留上の地位、雇用、安全等を踏まえ、主張するか否かを含めて複数の行為可能性から選択できることを重視する点で、「権利のための日本語」はアサーションの考え方と接続する。もっとも、保留、退避、記

録、相談接続等の個々の方略すべてを、平木のいうアサーションそのものとみなすわけではない。両者の接点は、個々の方略を同一視することではなく、自他を尊重しつつ、本人が状況に応じて自らの行為を選択・決定できることを重視する点にある。

3-3 日本語レベルと学習目標

「権利のための日本語」は、特定の日本語レベルだけを対象とするものではない。ただし、扱う言語行動や情報量、テキストの複雑さは、学習者の日本語能力に応じて段階化する必要がある。

たとえば A2 程度では、分からないことを伝える、もう一度説明を求める、その場ですぐに返事をしない、簡単な事実を伝えて相談先を尋ねる、といった行為が中心となり得る。B1 程度では、説明と書面の相違を確認する、理由を尋ねる、経緯を時系列で説明する、自分が希望する対応を伝える等が考えられる。B2 程度では、複数の文書や説明を比較し、論点を整理し、理由づけを伴って異議や要望を述べ、相談時に必要な事実関係をより精密に説明することが可能となる。

この段階化は、初級では弱い権利主張をし、上級では強く主張するという意味ではない。段階化の対象となるのは、処理できる情報量、テキストの複雑さ、事実関係の整理、理由づけ、複数資料の統合、相互行為の複雑さ等である。「日本語教育の参照枠」における活動 Can do、方略 Can do、テキスト Can do 等との対応については、今後さらに具体化する必要がある。

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。

また、権利や利益に関わる場面で、相手に事実、気持ち、要望等を伝える活動を設計する際には、平木（2021）が課題達成・問題解決のためのアサーションとして紹介する DESC 法を、利用可能な方法の一つとして取り入れることも考えられる。DESC 法は、状況や相手の行動を客観的・具体的に描写する D（describe）、自分の気持ち等を表現・説明し、必要に応じて相手への共感を示す E（express, explain, empathize）、望む行動や解決策を具体的に提案する S（specify）、提案が受け入れられた場合と受け入れられなかった場合を含め、その後の選択肢を考える C（choose）から構成

される。事実と評価を区別して整理すること、気持ちや要望を言語化すること、提案に対する相手の反応を想定してその後の選択肢を考えることは、本稿が重視する事実の整理、要望の表明、複数方略からの選択とも接続し得る。ただし、「権利のための日本語」の五つの教育内容が DESC 法に還元されるわけではなく、すべての場面で相手との直接的な対話を行うことを前提とするものでもない。

教材で問うべき中心は、個別事案の法的結論を出すことではなく、何が分からないかを特定し、必要な情報を確認し、判断を保留し、事実を記録・整理し、相談・支援につながることである。また、実際の事例を素材とする場合には、個人や組織を特定できる情報を避け、架空化・匿名化・一般化するとともに、学習者の日本語レベルと心理的安全性に配慮する必要がある。教材は、労働、契約、学校生活、住居、医療、行政手続等の個別領域を扱いつつ、それらに共通する言語行動を繰り返し使えるよう設計することが望ましい。

3-5 評価の方向性

「権利のための日本語」の評価では、法的結論の正確さ、主張の強さ、あるいは問題が実際に解決したかどうかを、日本語能力の中心的な評価対象とすることは適切ではない。学習者には、一つの場面に対して、直接異議を述べる、返答を保留する、第三者に相談する、その場から離れるなど、複数の合理的な方略があり得るからである。

したがって、評価では、必要な情報を見つける、不明点を特定する、確認の質問をする、保留を伝える、事実を整理・記録する、相談時に状況と希望を説明する、といった言語的・方略的な行為を共通の観点とする必要がある。選択した方略そのものを一律に優劣づけるのではなく、その場面の情報や安全性を踏まえて、自分が選んだ対応を適切に遂行できるかをみることが重要である。また、ロールプレイ等の授業内課題で遂行できた行為を、実際の社会生活の中でも遂行できるようになるのかについては、授業内評価だけでは明らかにできない。この点は、今後の実践研究において検証すべき課題である。

4 教育現場に取り入れる際の条件と留意点

4-1 教育実践の相互性

「権利のための日本語」は、外国人学習者の言語的・実践的な行為可能性を支えることを中心とする教育である。しかし、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、「権利のための日本語」が外国人学習者だけを変化の対象とする教育ではないことを示している。ただし、教師・支援者・受入れ側の意識変容そのものを学習者の責任とするものではない。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教師・職員が共有することは、「権利のための日本語」を安全かつ適切に教育現場へ取り入れるための前提となる。

4-2 授業実践上の留意点

「権利のための日本語」を授業として行う場合には、学習者の安全と負担に十分に配慮する必要がある。権利、不利益、差別、ハラスメント、労働、在留等を扱うと、学習者自身の実体験に触れる可能性がある。そのため、授業で個人的な被害経験を話すことを求めたり、研究データとして詳細な実体験を収集したりすることは避けるべきである。

教材では、実際の事件や相談事例をそのまま再現するのではなく、個人や組織を特定できないよう架空化・一般化した場面を用いることが望ましい。また、授業の目的は、「これは違法か」「誰が悪いか」と法的結論を出すことではなく、何を確認するか、何を記録するか、どのように保留を伝えるか、どこに相談するかを日本語で考え、練習することに置く。学習者が授業中に実際の問題を話し始めた場合には、教師がその場で詳細を聞き出したり、個別の法的判断を行ったりせず、授業と個別相談を切り分ける必要がある。必要な場合には授業後に本人の意思を確認した上で、学校内の担当者や外部の専門機関につなぐ。

4-3 教育機関における取り入れの条件

「権利のための日本語」を教育機関に取り入れるためには、教材や授業担当者だけでなく、学校組織全体の理解と対応体制が必要である。授業で学習者に「分からなければ確認してよい」「必要なら返答を保留してよい」「納得できなければ理由を尋ねてよい」「必要な場合には異議を述べてよい」と教えるのであれば、教育機関自身も、そのような確認、質問、異議表明等を向けられる可能性を受け入れる必要がある。

これは、学習者の要求をすべて認めることを意味しない。学習者側に誤解があれば説明すればよく、学校側の規則や対応に合理的な理由があれば、その理由を示すことができる。重要なのは、質問、確認、異議表明それ自体を、「反抗」「わがまま」「指導に従わない態度」として直ちに扱わないことである。

また、授業をきっかけに現実の個別問題が表面化した場合には、授業担当者一人に対応を委ねない仕組みが必要である。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・通報等の要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、学生及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。

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」を教育課程に取り入れる方法は、一つに限定する必要はない。既存の生活日本語、総合日本語、就労、キャリア、対話等の科目に、確認、保留、記録、相談接続、正当な権利主張等の言語行動を組み込む方法もあれば、一定時間のモジュールとして扱う方法、独立した科目として扱う方法も考えられる。

重要なのは、名称や時間数を先に固定することではなく、教育理念、学習者の属性・日本語レベル、教育課程全体の到達目標、地域や学校の実情との整合を図ることである。また、モジュール化や独立科目化を進める場合にも、単に法制度の説明時間を増やすのではなく、異なる場面に転移可能な言語行動と方略を繰り返し練習できる構成にする必要がある。

この意味で、「権利のための日本語」は、特定の教育機関だけに閉じた科目である必要はない。教材・タスク・Can do・評価例を蓄積し、各教育機関が自らの理念や教育課程に応じて取り入れ方を選択できるようにすることは、本概念を今後発展させる上で重要な課題となる。

5 今後の課題と展望

5-1 今後の研究・実践上の課題

「権利のための日本語」は、現時点では暫定的な概念である。本稿では、その問題意識、基本概念、社会的・法的背景、教育内容、教材・評価の方向性、教育機関に取り入れる際の条件等について試論的に整理してきた。しかし、これを日本語教育としてより具体的なものにしていくためには、今後さらに検討すべき課題がある。

第一に、**権利保持・権利行使に関わる言語行動と日本語レベルとの関係**を整理する必要がある。

本稿では、確認、保留、記録、相談接続、異議表明、正当な権利主張等を主要な言語行動として整理し、第3章ではA2、B1、B2程度を念頭に置いた学習目標の方向性を試論的に示した。しかし、この段階化は現時点では仮説的なものである。

今後は、「日本語教育の参照枠」における活動Can do、方略Can do、テキストCan do等との関係を検討しながら、どのような言語行動を、どの程度の複雑さで、どのレベルにおいて扱うことが適切かを検証する必要がある。

第二に、**どのような生活領域・場면을教材として優先するか**を検討する必要がある。

外国人学習者が権利義務や不利益に関わる問題に直面し得る場面は、労働、契約、学校生活、住居、医療、消費生活、行政手続、在留、差別・ハラスメント等、多岐にわたる。これらに関する法律制度を一つの日本語科目で網羅することは現実的ではなく、本稿の目的に適うものでもない。

むしろ、個々の生活領域を素材としながら、それらに共通して必要となる、確認する、判断を保留する、事実を記録・整理する、相談・支援につながる、問題と考える点を説明する、必要な場合には異議を述べて対応を求める、といった言語行動を抽出する必要がある。

今後は、どの場面が学習者にとって実際に必要性が高いのか、また、特定の学校や地域だけに依存しない教材としてどこまで一般化できるのかについて検討する必要がある。

第三に、**評価方法について実践的な検証を進める**必要がある。

第3章では、法的結論の正確さ、主張の強さ、問題が実際に解決したかどうかを、日本語能力の中心的な評価対象としないという方向を示した。また、一つの場面に対して、直接異議を述べる、返答を保留する、第三者に相談する、その場から離れる等、複数の合理的な方略があり得ることも確認した。

しかし、複数の方略を許容しながら評価の公平性をどのように確保するか、異なる方略を選択した学習者についてどのような共通尺度を設定できるか、評価者間で判断をどの程度共有できるかについては、具体的な検討が必要である。

また、ロールプレイ等の授業内課題で遂行できた行為を、実際の社会生活の中でも遂行できるようになるのかについても明らかではない。

したがって、授業内でのパフォーマンスの評価と、現実の場面における行為可能性との関係についても、今後の実践研究を通じて検証する必要がある。

第四に、日本語教育で扱う制度情報と、専門的な判断との境界をさらに具体化する必要がある。

「権利のための日本語」では、制度や権利義務について全く扱わないことはできない。何を確認すべきか、どこに相談すべきかを判断するためには、一定の基礎的な制度情報が必要だからである。一方で、日本語教師が学習者の個別具体的な事案について、適法・違法、有効・無効、権利義務の存否、請求の可否等を専門的に判断することを教育上の役割とすることは、本稿の考える範囲を超える。

今後は、公的機関等が提供する資料をどの範囲で教材として利用するのか、制度改正に伴う情報更新をどのように行うのか、教材に含まれる制度情報についてどの程度の正確性確認を行うのか、どのような場合に専門職、行政機関その他の相談・支援へつなぐのかについて、より具体的な指針を検討する必要がある。

この点は、教材開発だけでなく、教師教育とも関係する。教師自身が法律知識を広範に習得することを求めるのではなく、自分が扱える範囲と専門的支援が必要となる範囲を見分け、必要な場合に適切な支援先へつなぐための知識をどのように共有するかが課題となる。

第五に、母語、媒介語、翻訳、通訳、多言語資料等との関係をさらに検討する必要がある。

「権利のための日本語」は日本語教育であるが、権利に関する重要な情報の理解、安全に関する判断、自分が何を望んでいるのかという意思決定まで、すべて日本語だけで行うことを求めるものでは

ない。とりわけ日本語能力が十分でない段階では、母語で事実関係を整理し、多言語資料や翻訳を利用して制度情報を確認し、その上で実際に日本語が必要になる部分について、日本語による確認、保留、相談等を行うという教育設計も考えられる。

この問題は、language access との関係でも重要である。外国人本人の日本語による行為可能性を高めることと、制度やサービスの側が通訳、翻訳、多言語情報その他の言語アクセスを保障することとは、どちらか一方で代替できるものではない。

「日本語を学んだから、多言語情報や通訳は必要ない」という方向にも、「制度側が多言語対応すべきだから、日本語による行為可能性を教育する必要はない」という方向にも単純化しないことが必要である。

第六に、この教育を取り入れる教育機関・教師側の条件について、実践を通じた検証を進める必要がある。

第4章で示した教師・職員の理解、相談・支援体制、外部機関への接続等の条件が、実際の教育現場でどのように機能するのか、また、教育機関の規模や性格によってどのような違いが生じるのかを検討する必要がある。

第七に、そして最も重要なのは、本稿で提示した概念そのものを、実際の教育実践を通じて検証することである。

「権利のための日本語」という概念が、実際の外国人学習者にとってどの程度意味のあるものなのかは、理論的な検討だけから判断することはできない。

たとえば、授業前には学習者がどのような行動を選択肢として認識しているのか、授業後にその選択肢がどのように変化するのか、どのような場面を難しいと感じるのか、どのような表現や方略を利用可能だと感じるのか、授業で扱った行為が本人にとって現実的なものと受け止められるのか、といった点を検討する必要がある。

同時に、教師側についても、どのような教材であれば扱いやすいのか、どの程度の制度情報が必要となるのか、どのような場面で授業と現実の個別問題への対応との境界に困難を感じるのかについて検討する必要がある。さらに、一つの教育機関や特定の学習者集団について得られた結果を、そのまま日本語学習者一般へ拡張することには慎重でなければならない。

日本語レベル、在留上の地位、学習目的、出身地域、教育機関、地域社会等が異なる場合にも共通する部分は何か、逆に、それぞれの状況に応じて変更すべき部分は何かを検証していく必要がある。

以上を踏まえると、今後の課題は、概念そのものの精緻化、Can do の検討、教材・タスクの開発、評価方法の検討、教育実践による検証、教師教育、教育機関側の条件、制度・支援との接続を、相互に関係づけながら進めることである。

また、その取り入れ方についても、教育課程や学習者の状況に応じた複数の形態を実践的に比較・検証する必要がある。

本稿を起点として、教材や評価例、教育実践から得られた知見を蓄積し、関心を持つ教師、教育機関、支援者、専門職、研究者等との検討を重ねていくことも、本概念を今後発展させる上で必要となる。

5-2 社会的・制度的な含意

「権利のための日本語」の直接的な教育目的は、外国人学習者が、権利主体として利用できる言語的・実践的な行為の選択肢を増やすことにある。しかし、この教育が持ち得る意味は、個々の学習者が自己の不利益を回避し、自らの権利を保持し、その実現につなげることだけに限られない。

外国人学習者が、それまで分からないまま受け入れていた取扱いについて理由を確認すること、口頭の説明と文書との違いを指摘すること、必要な場合に異議を述べること、相談・支援につながることによって、学校、職場その他の受入れ側が、それまでの説明、規則、慣行、対応等を改めて確認する場合がある。

たとえば、

「なぜこの書類に署名する必要があるのですか。」

「このルールはどこに書いてありますか。」

「最初に説明された内容と違うと思います。」

「この対応について、もう一度確認してもらえませんか。」

と問われることによって、それまで十分に説明されていなかった規則が明文化されたり、説明方法が見直されたり、実際の運用に問題がなかったかが検討されたりする可能性もある。こうした行為は、必ずしも学習者自身が社会や制度を変えることを目的として行うものではない。

本人にとっては、自分の置かれた状況を理解し、自らの不利益を避け、自分の権利や利益を守るための行為にすぎない場合もある。しかし、個々の権利主体が、自分に対する取扱いについて問い、理由を求め、必要な場合には異議を述べることによって、それまで当然のこととして扱われていた慣行が可視化され、受入れ側がそのあり方を見直す契機が生じる可能性がある。

この意味では、個々の学習者による権利保持・権利行使のための行為と、社会的・制度的な変化とは、完全に無関係ではない。

ただし、ここには重要な留保が必要である。

そのような変化を生じさせる責任を、外国人学習者個人に負わせるべきではない。

「社会を変えるために声を上げるべきである。」

「他の外国人のためにも権利を主張すべきである。」

と学習者に求めることは、別の形で当事者に負担を課すことになり得る。

また、本人が、安全、雇用、在留上の地位、家族関係、相手との関係等を考慮した結果、直接的な異議表明を選ばず、保留、退避、記録、第三者への相談等を選択した場合にも、その選択は尊重される必要がある。

したがって、「権利のための日本語」を、外国人学習者を社会運動の担い手にする教育や、社会改革そのものを直接の教育目的とするものとして位置づけることは適切ではない。

その直接的な教育目的は、あくまで、外国人学習者が権利主体として、確認、保留、記録、退避、相談接続、異議表明、正当な権利主張等の複数の行為を選択できるための言語的・実践的な基盤を形成することにある。その上で、**学習者自身が選択した権利保持・権利行使のための行為が、結果として受入れ側の実践や慣行を問い直し、社会的・制度的な変化につながる可能性を持つことは、「権利のための日本語」が持ち得る社会的含意の一つとして捉えることができる。**

このように考えるなら、

「権利のための日本語」は、外国人学習者の権利主体としての行為可能性を支える日本語教育であると同時に、そうした個々の行為を通じて、多文化共創社会に向けた社会的・制度的変化につながり得るという含意も持つ

と考えられる。

5-3 結論

本稿では、「権利のための日本語」という概念を試論的に提示し、多文化共創社会における日本語教育の一つの可能性として、その必要性、基本的な考え方、教育内容及び教育現場に取り入れる際の課題について検討してきた。この概念の中心にあるのは、外国人学習者が、不利益を一方的に受忍するのではなく、**権利主体として自らの状況を確認し、必要な支援につながり、必要な場合には正当な権利を主張し、自らの権利を保持し、必要に応じて行使し、その実現につなげるための言語的・実践的な行為可能性を、日本語教育がどのように支えることができるのか**という問いである。

多文化共創社会の実現に向けては、制度整備、差別の解消、言語保障、相談体制の充実、受入れ側の意識や行動の変化等が不可欠である。それらの責任を、外国人本人の日本語能力に転嫁することはできない。

しかし、制度や環境を整備することと、外国人自身が権利主体として行動できる条件を整えることは、いずれか一方を選ぶ関係にはない。「権利のための日本語」は、学習者に権利主張を義務づけるものではない。

直接相手に異議を述べるのが危険な場合や、本人がそれを望まない場合もある。重要なのは、沈黙して不利益を受忍する以外にも、確認、保留、記録、退避、相談接続、異議表明、正当な権利主張、制度的な支援・救済への接続等、状況に応じて複数の行動を選択できるようにすることである。

しかし、**権利主張を義務づけないことは、権利主張という選択肢を教育から外すことを意味しない。**

制度上権利が保障されていたとしても、その取扱いについて疑問を伝える言葉、理由を尋ねる言葉、異議を述べる言葉、必要な対応を求める言葉を持たないために、不利益を受忍するほかないのであれば、その権利保障は、社会生活の中で十分に実質化されているとはいいいにくい。

同時に、「権利のための日本語」が求めるのは、学習者自身が法的専門家となることでもない。自分に関係する情報を理解し、分からないことを確認し、その場で判断することが難しければ保留し、起きたことを記録・整理し、必要な支援につながり、自らが問題と考える点や求める対応を必要に応じて伝えることのできる日本語が問題となる。

したがって、「権利のための日本語」は、法学の専門日本語教育とも、単なる生活情報の提供とも異なる。

また、「生活の日本語」「就労者向けの日本語」「進学のための日本語」等の既存の日本語教育と対立するものでもない。それらの蓄積を前提として、生活、学習、就労その他の社会生活の中で、外国人学習者が権利主体として行動するために必要となる言語行動を、権利保持・権利行使という観点から明示的に焦点化しようとする試みである。

外国人学習者が、自分に関係する権利や制度について必要な情報を得られず、不明なことを確認できず、相談できず、記録できず、必要な場合にも異議を述べるための言葉を持たないまま、不利益を受け入れるほかない状態に置かれるなら、多文化共創社会は十分な実質を持ち得ない。

もっとも、本稿は、以上の問いに完成された回答を与えるものではない。

「権利のための日本語」という概念自体の妥当性、どのような学習者や教育場面で必要性が高いのか、どのような教材・学習活動が適切なのか、どのように評価できるのか、教育機関にどのような形で取り入れることができるのかについては、今後の教育実践と研究を通じて引き続き検証する必要がある。

その意味で、本稿は完成された教育モデルを提示するものではなく、一つの問題を日本語教育の中でより明示的に考えるための出発点である。

「権利のための日本語」という概念は、法的な権利を中核とする権利・利益が社会生活の中で現実を守られ、必要に応じて実現されるために、日本語教育がどのように関わることを問い直すための一つの試みである。

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。

掲載元：国際行政書士事務所ホームページ

注

（注1）「生活 Can do」は、「生活者としての外国人」が日常生活の様々な場面において日本語で行うことが想定される言語活動を例示した、生活分野における言語能力記述文（Can do）である。本稿では、文化審議会国語分科会（2022）『地域における日本語教育の在り方について（報告）』別冊『「日本語教育の参照枠」に基づく「生活 Can do」一覧』を参照する。

（注2）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3）イェーリング『権利のための闘争』は1872年に刊行された。本稿では村上淳一訳（岩波文庫、1982年）を参照した。本文又は注で頁を示す場合は、この村上訳による。

（注4）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5）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。なお、同事件における人権条約の国内適用と私人・公的機関の責任については、菊地（2005）も参照した。

（注6）福岡地判令和6年7月3日（適法判断）に対し、福岡高裁は令和8年3月25日、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。なお、福岡高判令和 8 年 3 月 25 日は、本稿執筆時点で判例集等に公開されておらず、本稿では著者が確認した判決資料に基づいて事件の概要を参照している。

（注 7）Allport は、集団間の接触がそれ自体で偏見の低減をもたらすわけではなく、接触のあり方やそれを取り巻く社会的条件が重要であることを論じている。とりわけ、対等な地位で共通の目標を追求する接触や協力的な活動の重要性を指摘し、その効果は法、慣習、地域の雰囲気等による制度的・社会的な支持がある場合に高まるとしている（Allport 1954）。日本語教育機関や技能実習の現場では、教師・職員と学習者、実習実施者・監理団体と技能実習生などの間に非対称な関係が生じ得るため、接触頻度の高さだけから偏見の低減や対等な関係の形成を推論することはできない。なお、*The Nature of Prejudice* は 1954 年に初版が刊行された。本稿では 1979 年刊行の 25th Anniversary Edition（Basic Books）を参照し、本文又は注で頁を示す場合は、この 1979 年版による。

（注 8）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。具体的には、東日本放送（2023）、TBC 東北放送（2023）、全学日協 ZGNK（2024）を参照した。

（注 9）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 10）U.S. Department of Justice（2023）は、同省全体の *Language Access Plan* において、使用言語にかかわらず同省のプログラム、活動及びサービスへのアクセスと参加を確保するため、通訳・翻訳等を含む言語アクセスの方針を示した。その後、2025 年には Executive Order 14224 等を受けて従来の LEP 関係資料の見直しが行われ、同年 7 月には lep.gov の運用が一時停止された（U.S. Department of Justice 2025）。本稿は U.S. Department of Justice（2023）を、language access をサービス提供側の制度的課題として捉える政策例として参照するものであり、2026 年現在の米国司法省の現行方針を示す趣旨ではない。

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.
- アルベルティ, ロバート・E・エモンズ, マイケル・L. (菅沼憲治・ジャレット純子訳) (2009) 『自己主張トレーニング——アサーティブネス』改訂新版、東京図書 (原著第9版)。
- イエーリング, ルドルフ・フォン (村上淳一訳) (1982) 『権利のための闘争』岩波書店 (岩波文庫)。
- Murayama, Masayuki (村山真維) (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.
- 川島武宜 (1967) 『日本人の法意識』岩波書店。
- 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. (1979 [1954]). *The Nature of Prejudice*. 25th Anniversary Edition. Basic Books.
- 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

日本語教育の推進に関する法律（令和元年法律第 48 号）。

閣議決定（2020）『日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針』。

閣議決定（2025）『日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針』令和 7 年 9 月 5 日。

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。

文化審議会国語分科会（2022）『地域における日本語教育の在り方について（報告）』別冊『「日本語教育の参照枠」に基づく「生活 Can do」一覧』。

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』。

出入国在留管理庁（2026）『令和 7 年度在留外国人に対する基礎調査結果概要資料』。

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

U.S. Department of Justice (2025). “Limited English Proficiency.” Civil Rights Division, updated July 17, 2025.

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。未公判判決・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。裁判所ウェブサイト掲載判決）。

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/>