

早稲田大学大学院日本語教育研究科

博士学位申請論文概要

論 文 題 目

国際的人材としての日本語教師養成に向けて
- 母語話者 JFL 教師に望まれる資質の分析から -

申 請 者

平畑 奈美

2011 年 8 月

【研究の要約】

本研究は、海外で活動する母語話者日本語教師（母語話者 JFL 教師）を「国際的人材」ととらえ、それに必要とされる資質能力を明らかにしようとするものである。日本の国際化と外交にとって海外における日本語教育が重要であることが公的に示されているにもかかわらず、現在の日本では、JFL 教育活動への従事を想定した日本語教師養成が十分に行われていない。これに対する問題意識から本研究は出発し、海外の教育現場の視点から母語話者 JFL 教師に望まれる資質の概要を示すことで、海外での日本語教育活動を希望する被養成者と、それを育てる教師教育者および関係者に参考となる情報を提供し、日本語教師の資質向上につながることを狙いとしている。

調査は、世界 5 地域(東アジア、東南アジア、北米・大洋州、西欧、東欧・中東)の 26 カ国・地域の母語話者/非母語話者日本語教師 41 名を対象に、日本から訪れる母語話者 JFL 教師にどのような資質能力の保持を期待するかについて半構造化インタビューを行うという形で実施、得られたデータを文字化して 1023 のセグメントに分け、質的分析手法と量的分析手法を併用して分析を行った。その結果、海外で活動する母語話者 JFL 教師に望まれる資質として、「教育能力」「人間性」「調整能力」の 3 カテゴリーと、その下位項目としての 10 の資質が抽出され、また、それらが望まれる背景要因もあげられた (図 1)。これらの資質は相互に関連しており、その重要性に優劣はつけられないが、その欠落がもたらす影響の深刻さと、今後の母語話者 JFL 教師が海外のどこで活動しうるかを考えた時、特に重視すべき資質は対人関係能力としての「人間性」、具体的には「コミュニケーション能力」と「協働能力」だと言える。経済力などの面で、現地と日本間に一定の格差があるような地域では、母語話者 JFL 教師の「人間性」の不足が特に重大な問題として受け止められる傾向があるということが、インタビュー記録に如実に示されていたからである。

しかし、このような資質を時間に制約のある養成課程において高めるのは容易ではない。海外の機関との連携や、OJT(On the Job Training)体制構築を視野に入れた長期的な養成・研修の仕組み作りが必要であり、そのためには日本語教育界として国の協力も促していくべきだろう。だが国が公費によって推進する JFL 教育は、日本のやり方を偏重するユニラテラリズム(単独行動主義)に傾きがちである。これを避けるためには、まず海外の現場に立つ個々の JFL 教師が、海外の現場の実情を知り、その声に耳を傾け、自ら歩み寄り、互いに支え合う動的な関係性を築いていこうとする姿勢を持たなければならない。

【研究の概要】

第1章 研究の背景と目的

1.1 研究の背景と問題提起

「国際的人材(global human resource)」とは、近年、教育・産業等の分野で多用される「グローバル人材」「国際的に活動できる人材」といった語と同義に解釈できる。日本語教師、とりわけ「我が国文化の『顔』」(文化庁 1999)とされる、海外で外国語としての日本語教育(JFL)を担当する母語話者日本語教師も、当然「国際的人材」の一員であろう。実際、近年の各種公的文書には、日本の国際化と諸国間の友好関係の基盤を築く上で、海外での日本語教育は重要であり、これを担う日本語教師の養成を強化すべきであるとする一文がしばしば見受けられる。しかし、現在の国内の日本語教師養成の現状、各種研究報告の内容などを勘案すると、国内の日本語教師養成は、国内でのJSL教師としての活動を念頭において行われていると判断せざるを得ず、そもそも未だ公的資格ですらない日本語教師は、日本と他国の友好関係の基盤を築きうる人材たるべく養成されているとは言い難い。

1.2 研究の目的

こうした背景に鑑み、本研究の目的を、海外で活動する母語話者JFL教師に望まれる資質を明らかにし、今後の日本語教師養成、さらには日本語教育を通じた国際交流に資することであると定める。「海外」と言っても多様な現場があり、国内でその一つ一つに合わせた教師養成をすることはできないだろうが、少なくとも海外という場において母語話者JFL教師に共通して望まれうる資質能力の概要を把握し、その欠如はどのような問題の発生につながるのかについての具体的な情報と共に提示し、関係者が共有できる状態を作っておくことは、よりよい日本語教師の養成の一助となると考えるからである。

第2章 先行研究

2.1 教師の「国際的資質」に関する先行研究調査

日本の公教育を担当する学校教師についての公的文書や研究を見る限り、近年は「国際社会で必要とされる基本的資質能力」も教師にとって重要であるとはされているものの、その具体的な内容は曖昧である。これに対し、アメリカでは学校の外国語教師に必要な能力を具体的に定めた全国標準、ヨーロッパでは外国語教師の養成に用いるための「外国語教師のプロファイル参照枠」が作られ、関係者に利用されるようになっている。他方、民間

企業の海外派遣要員や国際交流担当者等については、その「国際的資質」の実像が議論されるようになりつつあるが、「外国語(英語)能力」や「国際経験の保有」に重点が置かれがちであり、「国際的資質」の本質というものは明らかになっていない。

2.2 海外の日本語教育の概況および JFL と JSL の比較

国際交流基金と文化庁がそれぞれ行った 2009 年度の調査によれば、海外の日本語学習者は 133 カ国・地域の 3,651,761 人であり、同年の国内日本語学習者数の 21 倍以上となる。また、海外で活動する母語話者日本語教師は 14,044 人とされるが、これは全母語話者日本語教師の 3 割強に該当すると推測される。「海外」という日本語教育現場に、これほど多数の学習者と母語話者教師が存在するにもかかわらず、国内での日本語教師養成、および日本語教師教育研究は、国内の JSL 教育への従事を前提として行われているとの指摘がある(平畑 2009b)。しかし、佐久間(2005)、岡(2006)、高木(2007)等は、海外では、母語話者日本語教師がマイノリティという立場で非母語話者教師と共に仕事をすることが多い等の特徴をあげ、国内と海外では日本語教育のあり方に違いがあり、JSL 教師と JFL 教師とでは、望まれる資質能力も異なると述べている。JFL 教師に求められる資質については、特定地域での聞き取り結果をまとめ、実務能力の重要性を指摘した伊勢田他(1997)や佐久間(1999)、また、日本国内の日本語教育関係者を中心としたインタビュー調査、および質問紙調査を実施し、「人間性」の重要性を示唆した平畑(2007,2009a)等の研究がある。しかし、それらは海外の広範囲な教育現場の視点を包括的に捉えたものではなく、また、そのような資質が望まれる背景まで考慮した概念化が不十分だったという問題点がある。

第 3 章 母語話者 JFL 教師に望まれる資質についての調査

3.1 調査の目的と概要

以上の経緯を踏まえて、海外各地の日本語教育現場の声を集め、そこでどのような現象が生じ、母語話者日本語教師に何が、なぜ求められているのかを把握することを目的として、半構造化インタビューを用いた質的調査を行うこととした。質的調査研究においては、調査者は研究の目的に最も合致すると思われる調査対象者を恣意的に選ぶ。今回は調査対象者(インフォーマント)として、世界 26 カ国・地域の主要な日本語教育機関(いずれも高等教育機関および公的センター)に正規教員として 5 年以上在職し、教師採用に携わりうる立場にある母語話者/非母語話者の日本語教師 41 名を選んだ(表 1)。また分析をする上で

の便宜を確保するため、26 カ国・地域を、その地理的、文化的近接度から 5 地域にまとめた。地域ごとのインフォーマントの母語話者・非母語話者の比率は、当該地域の日本語教師全体の母語話者・非母語話者の比率をある程度反映するように設定している。

表 1 インフォーマント 41 名(母語話者：NT，非母語話者：NNT)の在住国・地域別人数

		NT	NNT	計
東アジア	韓国/台湾/中国	1	5	6
東南アジア	インドネシア/カンボジア/タイ/フィリピン/ベトナム/マレーシア/ラオス	3	9	12
北米・大洋州	アメリカ/オーストラリア/カナダ	6	2	8
西欧	イギリス/スペイン/ドイツ/フランス/ベルギー	5	0	5
東欧・中東	ウズベキスタン/キルギス/トルコ/ハンガリー/モンゴル/ルーマニア/ロシア	3	7	10
合計 (人)		18	23	41

3.2 分析手法

代表的な質的分析手法として、グラウンデッド・セオリーがあるが、小規模調査への応用が難しい。そこで大谷(2008)は「グラウンデッド・セオリーに非常に多くを学んでいる」としつつ、より着手しやすい手法として、SCAT(Steps for Coding and Theorization)を開発した。SCATでは、まず記述資料を一定の内容を持つセグメント(切片)に分割、その後4段階のコーディングを行っていく。最後の段階で、そのセグメントのテーマ・構成概念を表す「ステップ4コード」を記入、それに基づくストーリー・ラインを作り、そこから事象を説明する理論や仮説を構成する。今回の調査ではSCATと併用して、Creswell(2007)のミックスマ法も用いた。これは「質的データを定量化し、量的結果を質的データと比較する」(Creswell2007:247)という方法であり、質的分析との併用によって、一つの手法に潜んでいる「バイアスが中立化」(同:17)できるとされる。そこで、SCATによってストーリー・ラインを作成した後に、合計1023のセグメントに付されたステップ4コードのうち、日本語教師に望まれる資質能力をテーマにするものについてはさらなる比較分析を行い、より上位のカテゴリーへ再構成して、そこに含まれるセグメント数を計量した。

4 . 結果と考察

4.1 SCATによるストーリー・ライン

以下に、地域別に作成したストーリー・ラインを簡潔化したものを示す。なお、カギカ

ッコ内の語は、インフォーマントの用いた言葉をそのまま使用したものである。

(1)東アジア:非母語話者教師を中心に確立された体制下で、専門的な日本語教育が行われている。母語話者教師の確保は以前より容易になり、教育能力や経験について求められる資質要件が高くなってきているが、人材確保が未だ困難な地域もあり「教育経験がほとんどないネイティブ教師」でも採用せざるを得ない状況も時折見られる。その他、授業時間外でも学習者と親しく接すること、現地の文化や習慣の尊重、複雑な対日感情を理解し適切に対処できることや、その中で信頼関係を築けるコミュニケーション能力を持つこと、加えて非母語話者教師の日本語能力を否定するような「傲慢な」行為を行わないことが期待されるほか、戦争問題への理解を持つことも強く望まれる。

(2)東南アジア:専門性や指導能力への要求には機関による差が大きいですが、学習者に対して「優しく」友好的に接することが非常に強く求められる点は共通している。一方、組織内では母語話者教師は通常「部外者」として位置づけられ、その分、現地語能力やコミュニケーション能力が不足していても、現地側が受容するため問題がないとされる。反面、現地の習慣やルールを「100%認めないという態度」や、「日本的」な基準や厳格さを押しつける行為は非難の対象となる。また、日本語教育の技術や専門知識を欠く母語話者教師の存在がしばしば言及される一方で、「あなたたちはこうすべき」という高圧的指導を行おうとする母語話者教師に対する苦言も見られる。

(3)北米・大洋州:現地で高等教育を終えていることと、母語話者レベルの英語力を持っていることが前提として要求される。そのため日本で養成された人材が採用されるケースは近年少ないが、採用された場合には現地の教育方針に完全に準拠した日本語指導と教室運営の能力が必要であり、学習者を「エンターテイン」できるアクティブな授業展開ができなければならない。学習者には「ポリティカルコレクトネス」を遵守しつつ、一定の距離を保って公平に接することや、現地人教員と同等の責任を持って学内関係者や地域のコミュニティとの協働、交渉ができる能力も重視される。日本と現地の歴史的・政治的關係に配慮しつつ、自己のアイデンティティを調整していくことも求められる。

(4)西欧:機関によって望まれる資質能力に大きな違いがあるが、高い現地語能力と口頭練習の技術、学習者の自主性を尊重することは共通して重視される。日本語母語話者が非母語話者の上位に位置づけられることはない。教員はそれぞれに独立しており、現地の生活環境にも問題がないといった快適さが語られる一方、母語話者教師が有色人種であ

ることに起因する困難は言及され、それに打ち勝つ精神的強さ、仕事への意欲と、日本語学習の必然性の少ない環境で、適切な学習目標を設定する能力が求められる。

(5)東欧・中東:日本語教育の技術に関する言及は比較的少ない。ただ、学習者に対しては親しくも厳然とした態度で接することが期待される。「人間性(対人関係能力)」への要求は極めて高い。特に非母語話者を「日本語が下手だから何もかも下手だと」見なしたり、「先進国の人間が発展途上国に、という立場」に立って、現地への「見下し」行為を行ったりする母語話者教師への厳しい批判が、母語話者・非母語話者双方のインフォーマントから繰り返しなされている。加えて、現地の事情を無視した日本語教育を推進しようとする母語話者教師の過剰な努力と「使命感」への反発も大きい。しかし同時に、母語話者教師の価値、重要性も認識されており、現地の日本語教育の推進力としての積極的参加を望み、現地組織の体系を尊重した上での「協働」を期待する声も強い。

4.2 ミックス法による結果

1023のセグメントに付与されたステップ4コードは、最終的に表2に示したカテゴリーに集約された。表2にはセグメント数の地域別集計結果も示し、図1にその比率をグラフ化したものを示す。「教育能力」には、語学指導の基本的能力としての「日本語教育を行う技術」と、教育者として求められる「学習者への適切な対応・指導の能力」、および漢字や音声指導の専門性、あるいは学位の保持といった「特定分野における専門性」と「現地語能力」が含まれる。次に「人間性」には、仕事の原動力となる「意欲・責任感」と、人と親しくなり、信頼関係を築く力という意味での「コミュニケーション能力」、そして、やはり対人関係能力の一つではあるがより実務的な能力として記述され、現地の人との平等な役割分担の中で責務を果たす能力としての「協働能力」が含まれる。最後の「調整能力」は、現地の文化、生活条件や業務環境に適応するための「環境適応能力」、日本語学習の目標や意義を現地の社会状況に適合させていく「目標設定能力」、そして現地において「日本人」、「教師」と見なされる自分の立場を認識し、自己像を調整する「アイデンティティ調整能力」からなり、いずれも自分と自分の行動を柔軟に変化させ、「現地適応」していくための能力である。これらのすべての資質は相互に関連しており、その重要性に単純な優劣をつけられるものではない。なお、表2のセグメント数は、そのテーマ(資質能力)に関する言及数を表すが、これは即その重要性を表すわけではない。その資質はインフォーマントによって多く着目され、様々なバリエーションのある言葉で記述されたというだけのことで

表2 求められる資質要件の各カテゴリーに含まれる地域別のセグメント数と比率

	東アジア		東南アジア		北米・大洋州		西欧		東欧・中東		合計	
インフォーマント数	6		12		8		5		10		41	
セグメント数(言及数)	128		280		257		102		256		1023	
教育能力	51	39.8%	101	36.1%	91	35.4%	37	36.3%	72	28.1%	352	34.4%
日本語教育を行う技術	22	17.2% (2.3%)	45	16.1% (2.5%)	41	16.0%	10	9.8%	41	16.0% (1.6%)	159	15.5%
学習者への適切な対応・指導の能力	12	9.4%	34	12.1%	18	7.0%	13	12.7%	17	6.6%	94	9.2%
特定分野における専門性	12	9.4%	11	3.9%	18	7.0%	7	6.9%	9	3.5%	57	5.6%
現地語能力	5	3.9%	11	3.9%	14	5.4%	7	6.9%	5	2.0%	42	4.1%
人間性	22	17.2%	54	19.3%	50	19.5%	17	16.7%	78	30.5%	221	21.6%
意欲・責任感	5	3.9%	7	2.5% (2.5%)	3	1.2% (0.4%)	6	5.9%	8	3.1%	29	2.8%
コミュニケーション能力	11	8.6% (2.3%)	10	3.6% (0.7%)	14	5.4%	7	6.9%	27	10.5% (7.4%)	69	6.7%
協働能力	6	4.7%	37	13.2% (5.7%)	33	12.8% (0.4%)	4	3.9%	43	16.8% (7.0%)	123	12.0%
調整能力	39	30.5%	58	20.7%	57	22.2%	14	13.7%	56	21.9%	224	21.9%
環境適応能力	21	16.4% (5.5%)	42	15.0% (5.0%)	19	7.4%	8	7.8% (2.9%)	33	12.9% (5.1%)	124	12.1%
目標設定能力	7	5.5%	14	5.0%	14	5.4%	6	5.9%	10	3.9%	51	5.0%
アイデンティティ調整能力	11	8.6%	2	0.7%	24	9.3%	0	0%	13	5.1%	49	4.8%
感想その他コメント	16	12.5%	67	24.3%	59	23.0%	34	33.4%	50	19.6%	226	22.1%

* パーセンタイルは、その地域内での、そのカテゴリーに含まれる言及数の占める割合
 太字のパーセンタイルは、全地域での平均パーセンタイルより大きい値
 ()内のパーセンタイルは、その言及の中で、「その資質の不足」についてのコメントの占める割合

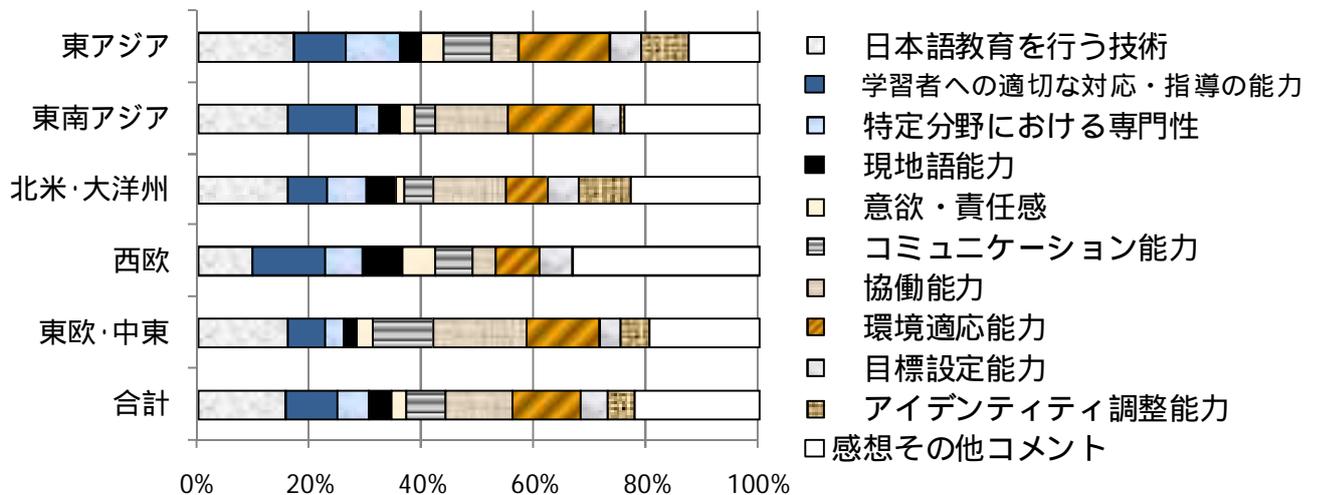


図1 求められる資質要件の地域別の比率

ある。また同じカテゴリーの資質能力であっても、その意味するものは同じではないということも留意が必要である。例えば、何をもって「学習者への適切な対応」とするのか、「現地語能力」はどれくらいあればいいのかなどは、個別の文脈によってまったく異なっている。表2の数値にはこのような限界があるものの、ストーリー・ラインと併せて見ることによって浮かびあがる事象もある。まず、東アジアと東南アジア、北米・大洋州と西欧は、それぞれ文化的には近いと言えようが、学習者への接し方以外では必ずしも類似した傾向を見せていない。むしろ東南アジアと東欧・中東の間に、母語話者教師の教育能力の不足や、見下し行為・独善的行為への言及、現地環境への適応能力への要求の強さ等において共通した傾向が見てとれる。また北米・大洋州と西欧は、高い現地語能力を採用の前提として要求する、必要な資質を欠く母語話者教師についての言及がない、という明確な共通点があるが、一方、日本語指導における専門性の要求や、歴史問題への配慮が求められる等の点においては、むしろ北米・大洋州と東アジアに共通した傾向がある。

こうした傾向と、各インフォーマントの個別の記述を詳細に見ていくと、母語話者 JFL 教師に望まれる資質に影響を及ぼす要因として、その土地に固有の、長期にわたって変化しにくい要因（地理的、歴史的、文化的要因）と、比較的短い期間で変化していく流動的な要因（現地の政治的/経済的要因、社会的要因、所属機関の要因、その他偶発的要因）があることが理解できる（図2）。それらの要因の中でも特に考慮しなければならないのが、経済格差に代表される、現地と日本との国力差と、それに付随する「言語の威信の差」である。井上(2001)は、「世界の諸言語の間に格差があるというのは、実は言語学のタブーだった」とし、言語学の世界が言語相対主義という理想を立て前として「臭いものに蓋」をしてきた事実を糾弾しているが、今回、特に東南アジア、東欧・中東、そして一部の東アジアのインフォーマントも、日本と日本語の力を背景とした母語話者 JFL 教師の「傲慢さ」に触れ、「多くの人がパートナーとしてではなく、むしろ上下関係で来ます」（東欧・中東インフォーマント）、「そんな先生が日本から来るなら日本語科はなくてもいい」（東南アジアインフォーマント）、といった激しい発言を繰り返している。こうした言及が暗示するのは、海外のある種の環境には、力の格差を背景に母語話者 JFL 教師が「上の立場」に立って、現地の非日本語母語話者を無力化する構造が存在するということである。あるいは、これは、「バルネラビリティ」（金子:1992）と呼ばれる「傷つきやすさ」が現地の側に予めあることによって生じる、不可避の対立であるのかもしれないが、母語話者 JFL 教師がこ

こうした評価を受けるということは、単なる教育力量の不足以上に、国際交流に寄与すべき海外の日本語教育の存在意義を揺るがしかねない深刻な問題である。母語話者 JFL 教師の養成にあたっては、こうした問題の発生を回避できるだけの「コミュニケーション能力」と「協働能力」を含む、「人間性」の向上を目指していくことが重要であろう。

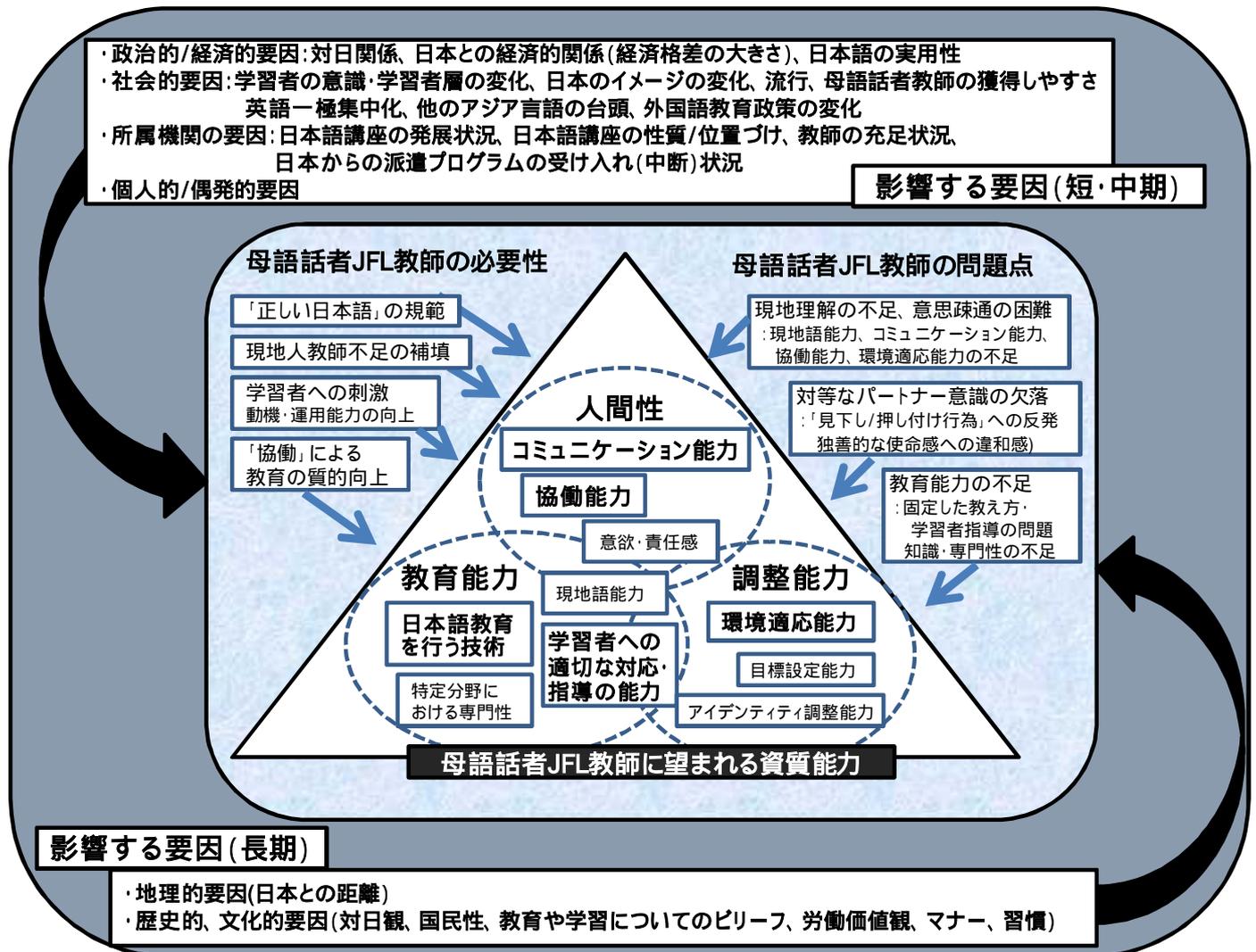


図2 母語話者 JFL 教師に望まれる資質とその背景のモデル

第5章 今後の課題と展望

今回は海外の現場の視点からの分析を行ったが、次段階として、海外の母語話者 JFL 教師の視点に立って調査を行い、現象をより立体的にとらえていきたいと考えている。特に今回、「外国語教育と力の格差」の問題の重要性を示唆する結果が出たことから、日本との「格差」の大きさがより重みを持つ現場での調査を集中的に行うことを計画している。具体的には、青年海外協力隊の日本語教師隊員の現地での体験と、その体験がその後のキャ

リア形成に与える影響に着目した研究を行うことを予定し、教育社会学の分野で、本年度から3年間の学術研究助成基金助成金(基盤研究(C))交付を受けることも内定している。

これまで日本の日本語教育においては、「日本語をどう教えるか/教えないか」についての議論が重視されてきたきらいがあり、日本語教師そのものについての研究はまだ少なく、特に海外の日本語教師について、その社会的な立場や関係性に着目した研究は非常に少ない。しかし、今後はJSLとJFLの境界を越え、生きた人間としての個々の日本語教師とグローバル社会との関わりに、もっと注目していくべきであろう。日本語教師がどのような人間であり、どのような資質を持ち、どのような困難の中でどのような役割を社会において果たしているのかを日本語教育界が世に示してこそ、次代を継ぐ優れた人材に日本語教育へのインセンティブを与えることができ、さらには日本語教育が日本と国際社会において持つ意味を明らかにしていくこともできるのだと考えるからである。

それでは今回の調査結果から、こうしたことについてどのような知見が得られたか、現段階での考察とはなるが、以下まとめてみたい。

今回の結果に示された、非母語話者教師から見た母語話者教師の資質の欠如については、日本の英語教育界からも酷似した指摘がなされている。世界の共通言語である英語については、それでもその非母語話者教師たちが、自らのバルネラビリティを自覚した上で、英語教育を母語話者の権力と「白人至上主義」から分離させ、現地に適合したものとしてローカライズさせていくための試みを行っている。これに対し日本一国しか公用語として持つ国がない言語である日本語は、母語話者の権力があまりに強く、そのため、現地からの批判の中で現地の人の手によって、その教育形態を変えなければならないとされるほどに、現地に根を下ろしたものは未だなっていないのではないか。

日本という国と、日本語に、一定の価値がある時代が続けば、それでも日本語学習を推奨する海外の教育機関はあるだろう。しかし、日本の経済力の低下と共に日本語の吸引力が低下していく時代においては当然その限りではない。北米や西欧を中心に、海外の日本語学習者が減少傾向に入ったとされる現状について、水谷(2009)や安西(2008)は、それが日本の理解者の減少、日本の国際社会での孤立につながると憂慮している。

日本語が今後国際社会において、何らかの価値のあるものとして生き残っていくためには、それを担う母語話者JFL教師の資質、特に対人関係能力にかかわる資質能力の醸成がその鍵を握るだろうと思われる。とはいえ「人間性」の向上は、通常の日本語教師養成の

範囲を超える課題であり、時間的制約を抱える日本語教師養成課程では、情報の提供により被養成者と教育者の気づきを促す以外の有効な方策は考えにくい。このように獲得の難しい資質能力を、本田(2005)は「ポスト近代化能力」と呼び、日常的に経験を重ねる以外の方法では獲得が難しいとしている。従ってこの資質の育成を考えるのであれば、日本語教育界として、海外の教育現場でのOJT(On the Job Training)を可能とする仕組み作りや、国内と国外の人材の往還体制の確立を実現する必要がある、そのためには国の協力も求めていかなければならないだろう。

もともと国は、海外における日本語教育を日本の外交政策の一環として位置づけ、国際交流基金を主担当機関としてそれを推進してきた。ただし、公費を用いる日本語教育は、外務省のHPに書かれた文言を使えば、「日本に対する理解を深めたり、イメージを向上させたりする」ことに主眼を置かざるを得ず、必ずしも現地の視点に立てないという矛盾を抱える。近年、国際交流基金も、「支援」型から「推進」型へと、その日本語教育の方針を転換させつつあり、日本から日本語の教え方や能力の評価基準を発信することに積極的に取り組む姿勢を見せている。しかしこうした姿勢は、宮崎(2006)が、国際政治上の「一国主義」「単独行動主義」を表す「ユニラテリズム」という語を用いて批判した、「日本語教育の本家主義的な教育観」に近く、「日本/日本語母語話者/その行う日本語教育」と、「海外/日本語非母語話者/現地の日本語教育」との間の、「上下」の関係性をさらに強固にする方向に作用しかねない。

海外の日本語教育が、国際社会における日本の孤立を防ぎ、日本への理解と共感を深めるものとして現地に存在するためには、まず、そうした現場で、まさしく日本の国策の体現と見なされる立場に立つ母語話者JFL教師たちが、ユニラテラルな発想から自由である必要がある。必要な資質を備え、自身の正当性を過信せず、現場の声に耳を傾け、現地と、自分自身の中にあるバルネラビリティを理解しながら認め合い、単なる「対等性」を超えて、インバランスであるからこそ互いに与えあえる動的な関係性を築き、支え合うネットワークを形成していく姿勢を持たなければならない。そのような教師たちを海外の現場に送り出していくために、日本で日本語教師養成に携わる教育者一人一人もまた、日本だけの日本語教育、あるいは海外のある地域だけの日本語教育の基準にとらわれた価値観から自由でいなければならないだろう。