The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	日本語教育における「対話」 : 対話主義的な第二言語教育の視点からの考察
Author(s)	蔭山, 拓
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2016, 20, p. 1-7
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/55560
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

『大阪大学国際教育交流センター研究論集　多文化社会と留学生交流』第20号（2016）

日本語教育における「対話」
──対話主義的な第二言語教育の視点からの考察──

蔭山　拓*

要　旨

本稿では、日本語教育における主要な対話観を概観・整理し、それらの意義・課題について、バフチンの対話原理およびそれを基盤とする対話主義的な第二言語教育という視点から考察した。その結果、日本語教育における主要な対話観としては、「会話」とほぼ同義の対面式の口頭言語コミュニケーションを指す対話観、相互理解や課題の発見・解決といった目的を達成するための「話し合い」や「交渉」とほぼ同義の対話観、「内省」と同義の自己内対話を指す対話観などが混在していることが明らかになった。そして、対話主義的な第二言語教育の視点からの考察では、それら従来の主要な対話観に基づく研究や教育実践は、一方で依然としてモノロジズム的な言語観・言語活動観あるいはコミュニケーションのコードモデルを踏襲するものであること、そして、一方で日本語教育における対話の活用を目指してはいるものの実践が依拠している日本語の習得と指導の原理を十分に提示できていないことなどを指摘した。

【キーワード】 対話、対話原理、バフチン、ダイアロジズム、対話主義的な第二言語教育

1　はじめに

新しい日本語教育の方向性やあり方を議論する際の重要なキーワード・概念として「対話」が注目されている[1)]。しかし、日本語教育の世界における「対話」の意味・観点は、その時代や研究・実践の領域・関心によって異なり互いにかみ合わず、議論の進展を阻んでいる。

そこで本稿では、学会誌『日本語教育』に掲載された対話に関連する論文（全13本）[2)]を中心に、それぞれ対話をどのように捉え、何のために対話を導入しようとしているのかについて分析し、日本語教育における主要な対話観を概観・整理する。そして、さらに、バフチンのダイアロジズム（＝対話主義）の視点および対話主義的な第二言語教育の視点から、それぞれの対話観に基づく研究と教育実践の意義・課題について検討する。

2　日本語教育における対話観の分析と整理

2-1　1990年代の対話観──言語活動の表面的・形態的特徴から観た対話

1990年代、「対話」を掲げる研究が相次いで発表された。それらの研究では、対話は、主として独白との対比として、「向かい合って話すこと。相対して話すこと。二人の人がことばを交わすこと。会話。対談」（広辞苑第6版，2008）といった字義通りの意味、つまり、対面式の口頭言語コミュニケーションを指す言葉として使われている。これらの対話研究の関心は、例えば婉曲表現（仁田，1992）や相づち（堀口，1990）、終助詞（白川，1992）や接続詞（有賀，1993）などのように、主に対面式口頭言語コミュニケーション場面に特有の言語形式、言語行動、発話機能などに注がれている。そして、これらの研究がこういった対話に関する研究を通して目指していたのは、そのような対話場面に特有の言語形式、

*　大阪大学国際教育交流センター非常勤講師

言語行動、発話機能を特定しそれを日本語学習者の会話力の養成に活かそうということ、つまり、会話教育への応用にあった。

2-2　2000年代の対話観

2-2-1　対面式の口頭言語コミュニケーションの諸側面から観た対話

2000年代に入り、再び「対話」への関心が高まった。そこでは、対話は、単なる対面式の口頭言語コミュニケーションを指す言葉としてではなく、いわゆる社交的なおしゃべりなどとの対比で、対話参加者の意識や参加者間の関係の変容あるいは何らかの課題解決などを目的とした実質的・実用的な「話し合い」や「交渉」を指す言葉として使われるようになる。

例えば、土屋（2005）は、地域日本語教室において外国人住民と日本人住民が「お互いに聞きたいことを聞き、話したいことを話す」こと、つまり率直に互いの意見や考えを交わすことを「対話活動」とし、その目的を両者の相互理解、課題の発見・共有・解決のためとしている。

また、野々口（2010）は、やはり地域日本語教育における日本人と外国人の対話について、「対話の成立には、他者の枠組みを否定しないで自己の枠組みを省察する姿勢と、他者の発言を支える協働的な言語使用で信頼を表出しながら、一時的な対峙が可能な環境を作り、当事者性を持って自分はどう思うかを率直に述べることが必要」であると主張している。そして、対話参加者の認識の変容や問題の発見・共有を図りつつ共生を目指すことをその意義・目的として掲げている。

これらの対話観に共通するのは、「対話」が異なる他者との価値観の衝突や他者のことばとの葛藤を伴う行為で、それが対話参加者や学習者が自身および相互の認識を形成・変容させたり互いの関係を構築・変容させたりあるいはそこにある何らかの課題を発見・共有・解決していくために有効・不可欠であるという見方である。それは換言すれば、自己変革や相互理解、課題の発見・共有・解決といった実質的な目的を持って行われる言語コミュニケーションこそが対話であるという見方であり、いわゆる「話し合い」や「交渉」と同義・類義の活動として捉えられていることが分かる。

2-2-2　個人の心理における自己内対話

これに対し、広瀬（2012）は、日本語学習の観点から、作文作成過程で学習者が「本当に言いたいこと」を表現していく際の対話について、学習者間の対話と学習者個人の自己内対話という二つの側面からの観察・考察を試みている。つまり、一方で、他者との（外言による）可視的な対話の側面についての観察を行いつつ、他方で、その背後にある自己内対話についても学習者の「振り返り」のことばを基にした観察を行い、他者との対話活動を通して学習者の認識が形成・変容していく過程を、テクストの「単声機能」や「対話機能」といった概念を参照しつつ両方の視点からの相補的・統合的な考察を試みている。そして、自己内対話を含む一連の対話について、「学習者が『本当に言いたいこと』を表現するためには、対話を通して内省を深め、他者とのことばの葛藤によって新しい意味を創出していく過程、すなわち対立する価値観をぶつけ合い、他者との関係を作っていく過程を経る必要がある」とし、そのような対話の中にこそ「他者のことばを自分のことばにする機会が生まれる可能性がある」と主張している。

一方、内田（2009）は、地域日本語教室でも日本語教育でもなく、日本人児童が作文推敲時に行う語の選択過程を「自己内対話」として、発話プロトコル法を用いた「心の中のことば（＝内言）」の観察・考察を試みている。そして、そこから、「読み書きの活動を通して、ことばと考えの往復運動が起こり自己内対話が活性化」し、「自分が書きたかったことは何かが意識化され、自分自身の考えを発見する」ことができると述べている。

2-2-3　バフチンの対話――1つの発話と多くの発話によって行われる言語相互作用

一方、以上のような対話をめぐる諸々の議論に対し、西口（2013）は、ミハイル・バフチン（1895–1975）の対話原理に基づく第二言語教育学の構築に関する議論の中で、対話についてこのように述べている。「対話とは、一つのポリフォニックな対話的空間ともう一つのポリフォニックな対話的空間との間で行われる相互作用である。そして、そのような多数の声が響き合う対話の戦線の観察可能な表面としてわれわれは、多かれ少なかれ体裁の整った話し方つまり発話（およびその往還）を見るのである。そ

れが、われわれが普通に言うところの言語活動である。つまり、対話こそが本来の相互的な言語心理的現象で、言語活動はその表面にすぎないのである」（西口，2013，p.195）。そして、西口は、そのような対話観を持つことの意義について、「人と人との言語的相互行為を対話的交流と見てこそ、思考する人間の意識の社会文化的な存立様式とそれが存立し人が存在する場所を捕捉することができる」（西口，2013，p.138）と述べている。そして、具体的な教育実践におけるそのような対話の意義・目的として、人間の言語活動従事における上述のような事情を基本原理として、所定のテーマのもとに発話を中心としてデザインされた諸々の言語活動に従事する中で、実際の発話を通して、漸進的に、発話の構築法（ことばのジャンル）を習得することができると提案している。

2-3　対話の観点の整理

本稿で分析対象として取り上げた13本の論文および西口（2013）で示されている対話観を整理し一覧にすると巻末資料の表のようになる。

表の最左列には各論文を上からその発表年順に、そして、最上段の行には本稿で認められた４つの異なる対話の観点、つまり「言語活動の表面的・形態的特徴から観た対話観」、「対面式の口頭言語コミュニケーションの諸側面から観た対話観」、「自己内対話」、「バフチンの対話観――（内言のさまざまな声を含む一つの発話と多くの発話によって行われる言語相互作用を対話として捉える対話観）」をそれぞれ左から順に記した。そして、表中には、それぞれの論文の中でどの観点が確認されたかについて、筆者の当座の判断に基づきそれぞれ「○△―」で記した。「○」は、それが主要な観点として言及されているあるいはそのような観点があることがある程度認められるもの、「△」はそのような観点の存在が部分的に認められるもの、そして、「―」はそのような観点がないあるいは言及されておらず不明のものを表す。

また、表の下段（網掛け部分）には、それぞれの対話観に関して、A：その関心（観ている側面・対象）、B：同義・類義語（または概念）、C：教育実践における対話の意義・目的、D：日本語教育研究における対話の意義・目的を、上から順に記した。

この表から、日本語教育における「対話」の関心・観点が時代とともにいかに変化してきたかが分かる。そして、その変化の軌跡は、奇しくも「言語のコミュニケーションの諸類型の一つ」（バフチン，1929/1980，p.208）、「日常の会話、学術的な討論、政治的な議論」（バフチン，1952-53/1988，p.233）、「内的発話の単位は、（中略）ディアローグ（対話）のやりとり」（バフチン，1929/1980，p.81）といった対話に関するバフチンの議論の道程を辿るかのようで、それ自体は大きな前進・発展とも考えられる。

しかし、新しい日本語教育の方向性やあり方をめぐる重要なキーワード・概念として注目されているにもかかわらず、複数の大きく異なる観点が混在する昨今の状況は、「対話」をめぐる議論の進展を阻む要因ともなっている。

3　ダイアロジズムと対話主義的な第二言語教育という視点から見た日本語教育の「対話」

日本語教育における、対話をめぐる以上のような状況を踏まえ、本稿では、対話主義的な第二言語教育の構築を目指すという立場から、それぞれの対話観に基づく研究・教育実践の意義と課題について考察する。

3-1　モノロジズムとダイアロジズム

まず、本稿で言うモノロジズムとダイアロジズムについて、その概念を確認しておく。

バフチンは、その対話観に関する議論の中で、「言語活動（言語・発話）の真の現実とは、言語形態の抽象的な体系でもなければ、モノローグとしての発話でもありません。ましてや、モノローグ＝発話を産出する心的・生理的な作用でもありません」と、それまでの抽象的客観主義的な言語観やモノロジカルな言語活動観を批判している。そして、「それは、ひとつの発話と多くの発話とによって行なわれる、言語による相互作用［コミュニケーション］という、社会的な出来事［共起・共存］です。言語相互作用（コミュニケーション）こそが、かくして言語の根本的な実在の仕方だ、ということになります」（いずれもバフチン，1929/1980，p.208）と主張している。そして、そのような発話を中心とした言語コミュニケーションの現実、つまり、発話同士の対話的な関係の現実を明らかにするためには、「言語学の枠を超えた独自的研究対象と課題とを持つメタ言語学（超言語学）」（バフチン，1963/1995，p.370）が必要であ

るとし、その主要概念として対話原理を提唱している。

このようなバフチンの議論に対して、西口は第二言語教育の立場・関心から、「これ（バフチンの批判する抽象的客観主義的な言語観やモノロジカルな言語活動観）はまさに言語を独立的なコードの体系としてみる立場」（西口，2013，p.41）であり、「人間の言語活動を符号化と符号解読という、意味と表現との間の往還運動あるいは両者の間での表裏転換の作業」（西口，2013，p.43）と観るコミュニケーションのコードモデルに象徴される、独話主義（モノロジズム、monologism）的な言語（活動）観である、とその問題点を指摘している。そして、バフチンの対話観こそが、「これまでの言語学や社会言語学や会話分析では気づかれていない、言語や心やコミュニケーションの重要な側面を見ることができる」視点であり、「第二言語の習得と教育の根本的な見方を最定式化するための代替的な言語観」（西口，2013，p. ix）、つまり、ダイアロジズムの視点であると述べている。そして、自身の基礎日本語教育のカリキュラム開発を、「基礎日本語の学習と教育をバフチンの対話原理＝ダイアロジズムを基礎として編成しようという試みである」（西口，2013，p.146）と解説している。

そして、そのような、バフチンの対話観をダイアロジズムの視点とするならば、それに基づいて構築される第二言語教育はダイアロジスティック（dialogistic）つまり対話主義的な第二言語教育ということになる。

3-2　対話主義的な第二言語教育の視点からの考察

そして、そのような対話主義的な第二言語教育の構築を目指して、西口は、「発話」「ことばのジャンル」「発話の構築法の習得」といったバフチンの対話原理＝ダイアロジズムの根幹概念の基礎の上に、「自己表現活動」や「SMT アプローチ」あるいは「学習者の言語活動従事」および教師によるその構成・調整・維持といった独自の第二言語教育の原理を構想し、さらに、「テクスト相互連関性」（クリステヴァ）や「ノーショナル・シラバス」「分析的アプローチ」（Wilkins, 1976）といった既存の第二言語教育関連の知見を精緻に組み合わせて、基礎日本語教育のカリキュラムと教材を開発し提唱しているのである（西口，2012-2014；2013）。そのような意味で、西口の試みは、まさに対話主義的な第二言語教育の具体的な方策の一つを示す画期的な変革である。

一方、このような対話主義的な第二言語教育の視点から従来の対話観に基づく研究および教育実践を見てみると、90年代の表面的・形態的特徴から観た対話観に基づく研究では、対話の上達には、対話場面に特有の言語形式や言語行動を習得すればよいという発想がその根底にあることが推認されるが、それこそが、言語を独立的なコードの体系と見る抽象的客観主義的な言語観と独話主義的な言語活動観そのもので、依然、モノロジズムの視点に基づく研究であるということになる。言語の諸形態の体系としてのラングを口頭コミュニケーション場面に特有な言語形式（話し言葉）や言語行動、発話機能に拡大しても、つまり、「対話」にラングを求めても、モノロジズム的な言語観・言語活動観に留まっていることに変わりはないことになる。

次に、2000年以降の、相互理解や課題解決などを目的とした実質的・実用的な話し合いや交渉を対話と捉える対話観について見てみる。まず、土屋（2005）や野々口（2010）のような地域日本語教室における実践報告では、そういった対話活動の主たる目的は共生社会の実現のための対話参加者間の関係構築や問題解決であり、地域外国人住民の日本語（第二言語）習得にはないと考えられる。したがって、対話主義的な第二言語教育の構築という本稿の主旨・関心にはそぐわないので、本稿ではこの点を指摘しておくにとどめる。

他方、房（2010）や広瀬（2012）は、発音学習や作文作成における「本当に言いたいこと」の表現といった日本語学習上の具体的な課題の発見・解決を図るための実用的な手段として「他者との対話」を位置付けようとする試みである。そして、これらの教育実践を支える対話観というのは、所与の問題について多角的な視点を確保すると同時に多声的な内的発話を活性化し学習者の意識の形成・変容を図ろうとするもので、それは、「単一の意識はそれだけでは自足的に存在しえない。（中略）自己意識を組織する最も重要な行為は、他者の意識との関係によって規定される」（バフチン，1961/1988，p. 262）とするバフチンの「意識の対話的本質」に関する議論とも符合する、まさに対話主義的な観点であると見てよいだろう。そして、その意味において、これらの実践は、日本語学習活動における対話の活用可能性を

示すものとして興味深い。ただ、そういった「意識の対話的本質」は――少なくともバフチンにおいては――あくまで人間の言語活動従事一般に普遍的な現象として議論されているのであって、第二言語教育にそのまま敷衍できるものでないことは当然である。

「われわれが母国語――その語彙と文法組織――を知るのは、辞書と文法書によってではなく、周囲の人たちとの生きた言語コミュニケーションのなかで、われわれが耳にし、また自らも再現する生きた具体的な発話によってなのである」（バフチン，1952-53/1988，p.149）とバフチンは言うが、成人の第二言語習得は、対話をすればすぐにあるいは自然に達成されるというものではない。また、日本語学習者が「生」の対話に従事しようとすれば、そこには往々にしてL1-L2間の符号化と符号解読という表裏転換の作業が付きまとい「分からない」問題[3)]が立ちはだかることになる。そして、もし仮に従事できたとしても、第一言語依存の、L1-L2間の符号転換による発話理解や発話構築を繰り返すことでどれほどの言語習得が期待できるだろうか。また、現場教師の感覚からいえば、対話をどう構成しどう評価・支援するのか、またその中で教師は何をどう指導すればいいのかといった実践における疑問が数多く残されているように思われる。先の両実践報告においては、今後、実践が依拠している日本語の習得と指導の原理について、教育現場で共有できる形での提示がされることを期待したい。

西口（1995）は、かつてのコミュニカティブ・アプローチに関する解説として、それは一般にコミュニカティブ・アプローチと呼ばれるが実際には2つの異なったアプローチが存在する、としている。一つは、教育内容を改訂することにより教育を改善していこうというアプローチで、いま一つは、教育方法を革新することにより、目標言語の技能や運用能力を養成することに主眼を置くアプローチである。そして、西口は、前者を内容的アプローチ、後者を方法的アプローチと呼んでいる。そして、これらコミュニケーション中心派が文型・文法積み上げ方式と呼ばれる言語（ラング）中心のアプローチに代わる代替案を提示できなかった重要な原因は、「（彼らが）、言語活動に従事できるようにならなければならないとばかり主張して、言語活動に従事させることと文型・文法事項を含めてことばを漸進的に増やしていくことの二者の間の折り合いをつけることを怠ったからである」（西口，2013，p.161）と、その教育原理の弱さを指摘している。先の二つの教育実践は、その教育原理の弱さという点において、このコミュニカティブ・アプローチに関する指摘を想起させる。

4　結び

学習内容を「対話」に求めても、教室活動に「対話」を持ち込んでも、本当の意味での対話主義的な第二言語教育は実現しない。対話主義的な第二言語教育の実現には、第二言語の習得が上手く進むような対話を、それが上手く進むように構成・調整・維持する必要がある。

もとよりバフチンは、第二言語教育の関心から対話原理を提唱したわけではない。バフチンにとって対話は、「ある構成のもとに表現された対話における発言同士の関係よりももっとはるかに広い概念である。それはあらゆる人間の言葉、あらゆる関係、人間の生のあらゆる発露、すなわちおよそ意味と意義を持つすべてのものを貫く、ほとんど普遍的な現象なのである」（バフチン，1963/1995，p.82）。そして、対話主義的な第二言語教育の構築は、そのような人間の生や存在の本質を捉えるバフチンの壮大な対話原理の視座と、それを第二言語習得・教育に応用するための独自の経路とカリキュラムの緻密な構想・開発[4)]があってはじめて成し得る難事業なのである。

その意味で、西口の試み（西口，2012-2014；2013）は、基礎日本語の学習と教育を新たに編成しようという試みであると同時に、対話主義的な第二言語教育の基礎を構築する試みでもあり、今後これに続く研究・実践が待望される[5)]。

注

1）「『対話力』に重点を置き、人とつながる力を養う」（嶋田，2011）、「日本語教育における対話教育の重要性」（鎌田，2012）、「対話原理に基づく基礎日本語教育」（西口，2012）、「日本語教育における『対話』と対話原理」（西口ほか，2015）などがある。

2）タイトルまたはキーワードに「対話」を掲げた研究論文、寄稿論文、実践報告。

3）第二言語学習者が第二言語学習の途上で感じる「わからない」。特に、バフチンの言う受動的理解で、「第一言語と第二言語の双方で言語を想定してその2

つの言語（ラング）の間で要素の間の等位あるいは類位の関係を知らない」（西口，2013，p.163-175）状態を指す。

4） 西口（2013）では、SMT アプローチにおけるこれを「言語活動従事能力が発達する経路に言葉の欠如状況を体系的に克服していく経路を埋め込んだ一連の経験」としている。

5） 本稿の執筆を終えた直後に西口（2015）が刊行され、そのような報告が行われている。

分析対象論文（発表年月順）

1 堀口純子（1990）「上級日本語学習者の対話における聞き手としての言語行動」『日本語教育』71号
2 白川博之（1992）「終助詞『よ』の機能」『日本語教育』77号
3 仁田義雄（1992）「判断から発話・伝達へ――伝聞・婉曲の表現を中心に――」『日本語教育』77号
4 有賀千佳子（1993）「対話における接続詞の機能について――『それで』の用法を手がかりに――」『日本語教育』79号
5 仁科喜久子ほか（1994）「理工系留学生のセミナーでの対話理解過程の分析――理工系学生のシラバス作成に向けて――」『日本語教育』84号
6 迫田久美子（1996）「指示詞コ・ソ・アに関する中間言語の形成過程――対話調査による縦断的研究に基づいて――」『日本語教育』89号
7 土屋千尋（2005）「外国人集住地域における日本語教室活動――相互理解と課題発見のための日本語コミュニケーション――」『日本語教育』126号
8 永井涼子（2007）「看護師による『申し送り』会話の談話交替管理――スタイルシフトを中心に――」『日本語教育』135号
9 内田伸子（2009）「作文の推敲過程における語の選択――ことばを選ぶこと・考えを発見すること――」『日本語教育』140号
10 奥田純子（2010）「民間日本語教育機関での現職者研修」『日本語教育』144号
11 房賢嬉（2010）「韓国人中級日本語学習者を対象とした発音協働学習の試み――発音ピア・モニタリング活動の可能性と課題――」『日本語教育』144号
12 野々口ちとせ（2010）「共生を目指す対話をどう築くか――他者と問題を共有し「自分たちの問題」として捉える過程――」『日本語教育』144号
13 広瀬和佳子（2012）「教室での対話がもたらす「本当に言いたいこと」を表現することば――発話の単声機能と対話機能に着目した相互行為分析――」『日本語教育』152号
14 西口光一（2013）『第二言語教育におけるバフチン的視点――第二言語教育学の基盤として』くろしお出版

参考文献

＊出版年が２つ書いてある場合は、前者が原著出版年あるいは執筆年で、後者が翻訳出版年である。
鎌田修（2012）「プロフィシェンシーと対話」『対話とプロフィシェンシー』凡人社
嶋田和子（2011）『できる日本語　初級』アルク
嶋田和子（2012）「プロフィシェンシー重視の実践で育む『対話力』」『対話とプロフィシェンシー』凡人社
西口光一（1995）『日本語教授法を理解する本　歴史と理論編』バベルプレス
西口光一（2012-2014）『A New Approach to Elementary Japanese――テーマで学ぶ基礎日本語』vol.1 & vol.2（英語版、中国語版、ベトナム語版）くろしお出版
西口光一（2013）『第二言語教育におけるバフチン的視点――第二言語教育学の基盤として』くろしお出版
西口光一ほか（2015）『日本語教育における「対話」と対話原理』2015年度日本語教育学会春季大会パネルセッション
西口光一（2015）『対話原理と第二言語の習得と教育――第二言語教育におけるバフチン的アプローチ――』くろしお出版
ミハイル・バフチン、北岡誠司訳（1929/1980）『言語と文化の記号論――マルクス主義と言語の哲学――』新時代社
ミハイル・バフチン、佐々木寛訳（1952-53/1988）「ことばのジャンル」『ことば　対話　テクスト』ミハイル・バフチン著、新谷敬三郎他訳　新時代社
ミハイル・バフチン、伊東一郎訳（1961/1988）「ドストエフスキー論の改稿によせて」『ことば　対話　テクスト』ミハイル・バフチン著、新谷敬三郎他訳　新時代社
ミハイル・バフチン、望月哲男・鈴木淳一訳（1963/1995）『ドストエフスキーの詩学』ちくま学芸文庫

資料　日本語教育における対話観一覧

対話の観点 ＼ 対話に関する研究	言語活動の表面的・形態的特徴から観た対話観	対面式の口頭言語コミュニケーションの諸側面から観た対話観	自己内対話	バフチンの対話観――（内言のさまざまな声を含む一つの発話と多くの発話によって行われる言語相互作用を対話として捉える対話観）
① 堀口純子（1990）	○	―	―	―
② 白川博之（1992）	○	―	―	―
③ 仁田義雄（1992）	○	―	―	―
④ 有賀千佳子（1993）	○	―	―	―
⑤ 仁科喜久子ほか（1994）	○	―	―	―
⑥ 迫田久美子（1996）	○	―	―	―
⑦ 土屋千尋（2005）	―	○	―	―
⑧ 永井涼子（2007）	○	―	―	―
⑨ 内田伸子（2009）	―	―	○	―
⑩ 奥田純子（2010）	―	○	―	―
⑪ 房賢嬉（2010）	―	○	○	―
⑫ 野々口ちとせ（2010）	―	○	○	―
⑬ 広瀬和佳子（2012）	―	○	○	△
⑭ 西口光一（2013）	―	―	―	○
A：関心（観ている側面・対象）	対話場面の言語形式（話しことば）や言語行動、発話行為	外言、参加者の意識・認識の変容、参加者間の認識・関係の変化	内言、心裡のことばと認識の往還運動、意識・認識の形成・変容	ことばのやり取りを伴う人と人の接触・交流や人間の意識や心理のあり様
B：同義・類義語（概念）	会話、談話、対面式口頭コミュニケーション	交流、話し合い、ディスカッション、交渉	内的対話・内省	相互的な言語心理的現象
C：教育実戦における対話の目的	会話力、コミュニケーション能力の育成・習得	相互理解や自己変革、課題の発見・共有・解決など	語の選択、ことばの発達、意識・認識の形成	言語活動従事を通じた発話の構築法（ことばのジャンル）の習得
D：日本語教育としての対話研究の目的	会話教育、コミュニケーション教育	学習者の自己変容、共生社会への貢献における「対話」の活用など	学習者の自己変容、ことばの発達のための「自己内対話」の活用など	「対話原理」に立脚したL2教育・習得・指導の原理の構築