

実践報告 (Report)

中国語入門教育におけるアクティブ・ラーニングの可能性

——中国人留学生を TA として活用したマニュアル作りの実践——

The Potentialities of active learning in Chinese language teaching for beginners

寺西 光輝*
TERANISHI, Mitsuteru*

キーワード：アクティブ・ラーニング，社会文化的アプローチ，社会的構成主義，状況的学習論

Key words：active learning, sociocultural approach, social constructivism, situated learning

1. はじめに

近年大学において，教師による一方向的な知識の伝達ではなく，学生の「主体的な学び」への転換が大きく取り上げられ，プロジェクト型学習（PBL）や，課題解決型学習，協働学習などが推進されるようになってきた。2012年の文部科学省の答申¹⁾においては，「生涯にわたって学び続ける力，主体的に考える力を持った人材」の育成のために，「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換」が必要であることが示され，現在多くの大学において，アクティブ・ラーニングの導入が進められている。

一方で，外国語／第二言語教育においても，文法訳読法やオーディオリンガル法，コミュニケーション・アプローチ等を経て，近年では社会的構成主義や，状況的学習論等を背景とした社会文化的アプローチの教育観が注目されるようになり，学生を主体とした学習法として，協働学習（ピア・ラーニング）や，プロジェクト型学習を積極的に取り入れようとする立場が現れてきた²⁾。

では，基礎的な語彙や文法，そして発音の技術等を学ぶことに重点が置かれる入門・初級レベルの中国語教育において，このような能動的な学びはいかなる意味を持ちうるのだろうか。本稿では，大学で週1回の授業で1年間中国語を学ぶ学生らが，将来保育士になったときに中国語話者の園児に対応するための中国語のマニュアル作りをするプロジェクトを実施し，第二外国語（初修外国語）としての中国語教育におけるアクティブ・ラーニングの可能性を探った。

2. 研究の背景と目的

2.1. 社会的実践としての学び

近年の大学教育において、学生を、教師の知識を一方向的に受け取る受け身の存在としてではなく、主体的に学びを構成していく存在としてとらえようとする考え方が次第に広がっている。

たとえばジョンソンら（2001: 15-24）は、アメリカにおける大学教育のパラダイムが、知識観は「教員から学生に転移するもの」から「教員と学生がともに構築するもの」へ、学生観は「受け身的な器」から「自分の知識を積極的に構成・発見・生成する主体」へ、人間関係は「学生間、教員と学生の間で非人間的な関係」から「学生間、教員と学生の間で人間的なかかわりあい」へと転換してきたとし、こうした新しいパラダイムを具現化させる手段が「協同学習」の利用にあると述べている。

なお、こうした教育観の変化は、客観的知識を前提とする従来の学習理論に対する、構成主義の立場からの見直しという点からとらえることが可能である。久保田（2000）は、「客観主義」の前提に立つ従来の教育理論が、学習者を知識のない受け身の存在であると見なし、教える側が知識を分析、構造化することによって、効率的に知識を伝達する方法を開発し、学習効果を高めることができると考えるのに対し、「構成主義」の教育理論では、学習者を積極的に環境に働きかけ、既存の知識を駆使して、新しい知識を主体的に構築していく存在であると見なししており、学習者が主体的に世界と関わることを支援するための環境を整えることに重点がおかれると説明している。

さらに、社会的構成主義では、主観的世界と客観的世界、個人と他者といったものを関係性のなかにおいてとらえようとしている。ガーゲン（2004: 183-184）は、「私たちの『知識』は、人々の関係の中で育まれるものであり、個人の『心』の中ではなく、『共同的な伝統』の中に埋めこまれている」と述べている。こうした立場からは、外にある知識を頭の中に移動させるという従来の学習モデルが批判されるとともに、ヴィゴツキーの「最近接発達領域」の理論等を受けて、学生自身が周囲との社会的相互作用をとおして知識を構成していくものとする学習観が生まれてきた。

また近年では、状況的学習論やヴィゴツキーの理論等を背景とした、「社会文化的アプローチ」の学習観が注目されるようになってきた（石黒 2004, 茂呂他 2012）。そこでは、学習の過程を、個人の頭の中で起こるものとしてではなく、社会的実践への参加の過程とみており、共同体の実践の中でいかに他者や人工物との関係性を変化させていくかに重点が置かれている。西口（2012）は、第二言語教育においても、構造主義のアプローチやコミュニカティブ・アプローチを経て、1995年頃からは社会文化的アプローチが注目されるようになったと述べている。

2.2. 社会的実践としての中国語教育

では、専門家が教授項目やその方法、また評価基準を考え、どれだけそれが身についたかを重視する従来の教育に対して、こうした学習を社会文化的なものにとらえる新たな教育観は、中国語教育においてどのような意味を持つのであろうか。

第二外国語としての中国語科目について考えるならば、そもそも将来中国で暮らしたい、または留学したいという学生はごく少数であろう。よって社会的実践としての教育を考えるにあたって鍵となるのは、周囲の学習者や、自分が将来携わる職業、日本における多文化社会という状況を、いかに学習に結びつけるかにある。

たとえば、教育学部における初回の授業において、中国語の選択理由をアンケート調査すると、保育園・幼稚園や小・中学校、あるいはボランティア先に中国人の児童生徒がいることを理由に挙げる学生が少なからず見られる。しかし、教科書を用いた教員の一方的な知識の伝達のみでは、一年の学習で、その知識をこうした学生たちをとりまく具体的状況に結びつけたものにするのは難しいだろう。

授業で学んだ、状況と切り離された知識を応用するには、学生らがそれを自分自身で具体的な社会文化的状況に結びつけていかなければならない。アクティブ・ラーニングを授業に取り入れることは、それを、授業後のこととして学生の側に任せるのではなく、主体的に中国語と自身を取り巻く社会を関連づけたり、将来にわたって自立的に学んでいく力を育成したりするための場とすることができると考えられる。そこで本稿では、いかにして社会的実践としての学びを入門・初級レベルの授業に取り入れられるか、また教室の中で閉ざされた知識体系ではなく、それをいかに社会文化的文脈と関連づけることができるのかを中心に、入門・初級レベルの中国語クラスにおけるアクティブ・ラーニングの可能性を探った。

3. 実践の概要

3.1. 参加学生および、留学生 TA

授業の履修者は、教育学部において「保育・初等教育」を専攻する12名であり、前期に「中国語1」(全15回)を履修済みである。TAを依頼したのは、1年間の交換留学生として日本語を学んでいる中国人留学生であり、日本語レベルは日本語能力試験N1が1名、N2が2名であった。

3.2. 方法およびスケジュール

大学で教養科目として週1回中国語を学ぶクラスの、後期3回目の授業から開始し、計9回の授業のなかで実践した(表1)。テーマは“将来保育士になったときに、中国語話者の子どもに対応できるよう、中国語の対応マニュアルを作る”こととし、参加学生12名を、4名からなる3グループに分け、グループごとの方向性を設定し、マニュアルを作成した(図1～3)。

表1 授業のスケジュール

	内容	時間
1 回目	・ 幼稚園・保育園で必要な言葉を考えるグループワーク	30分
2 回目	・ 教師による各グループへのフィードバック ・ 各グループのテーマ・方向性を決める	30分
3 回目	・ 留学生との交流の準備（自己紹介および、留学生へ聞いてみたいことを考える）	30分
4 回目	・ 留学生との交流を想定した中国語による模擬会話 ・ 留学生に見てもらうマニュアルの表現を詰める	90分
5 回目	・ 留学生との交流（中国語＋日本語による会話） ・ 留学生に翻訳・修正をしてもらい、意見をもらう	90分
6 回目	・ どのような形式の冊子にするか相談	20分
7 回目	・ 作成作業	90分
8 回目	・ 作成作業のつづき	30分
9 回目	・ 修正作業 ・ 印刷および、クラスメートに配る冊子の作成	40分

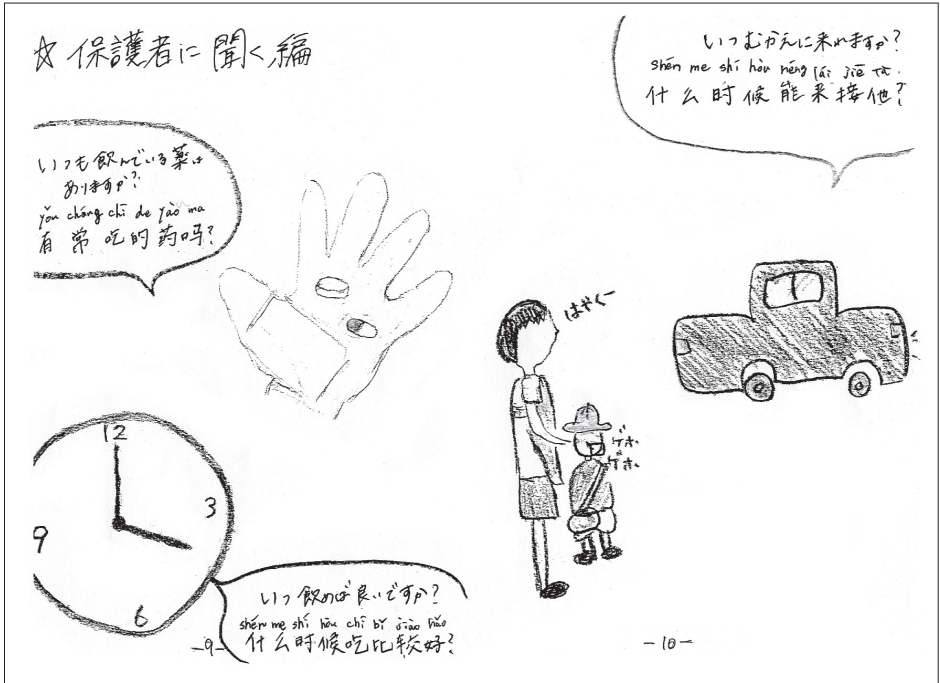


図1

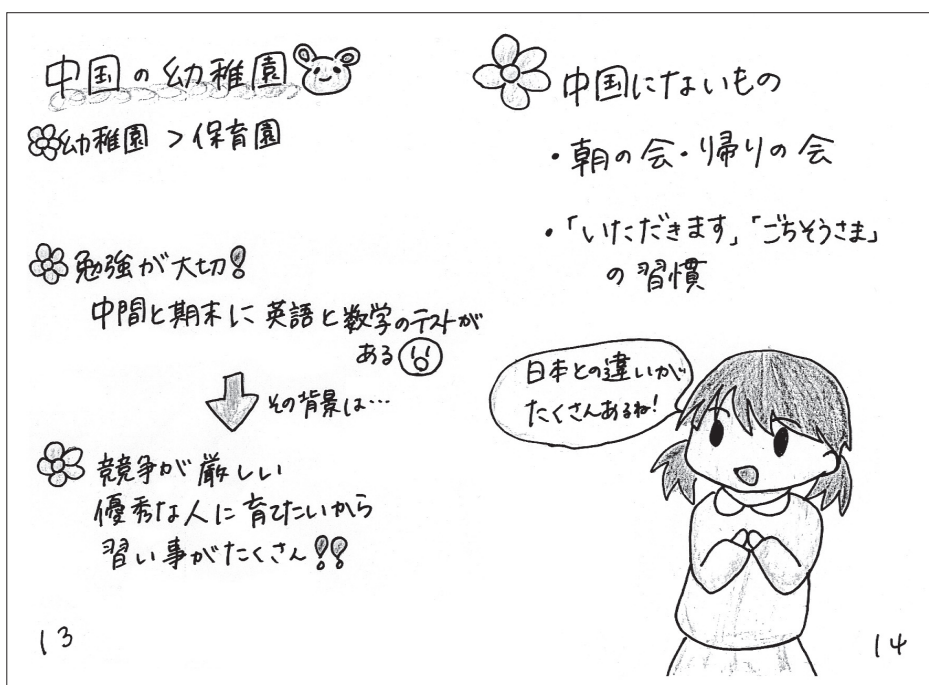


図2

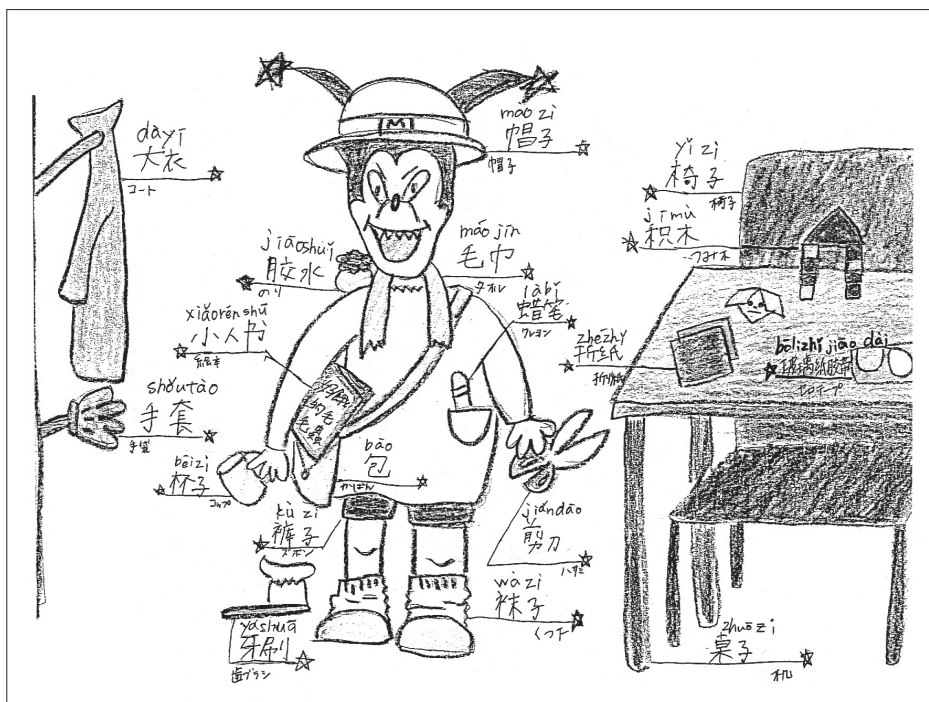


図3

なお、自分たちがマニュアルで表現したい言葉の中国語は、教員がその訳を直接提示することはせず、まずは自分たちで道具（スマートフォンや教科書）を用いて中国語訳を考え、そのうえで、その修正や翻訳をしてもらったり、アドバイス等をもたらしたりするため、留学生3名との交流の時間を一回（90分）設けた。

4. 結果と分析

4.1. 学生の総合的評価

留学生との交流授業の最後、およびマニュアル完成後にアンケートを実施し、保育実習の関係で休んだ学生をのぞいて、それぞれ10名、11名の回答を得た。マニュアル完成後のアンケートでは、各項目について「大変そう思う（5）」から「全然そうは思わない（1）」の5段階評価を求めた（表2）。

アンケート調査からは、今回の学習方法が学生に大きな満足度をもたらしていること、さらには学生自身が学びの効果を実感していることや、楽しい雰囲気の中で、真剣に取り組めたことが窺われる。以下に、自由記述および授業観察を基に、マニュアル作りにおける仲間との協働作業、および留学生との交流を通していかなる学びが起きていたのかを分析していく。

表2 マニュアル作り全体に対する受講学生の評価

項目	平均値 (N=11)
勉強になった。	4.67
楽しかった。	4.89
自分はグループでの作業に貢献できた。	4.11
やる気が出た。（意欲が湧いた。）	4.22
まじめに課題に取り組めた。	4.67
完成したマニュアルは満足できるものだった。	4.67
自分たちで中国語のマニュアル作りをする授業内容に満足だった。	4.78

4.2. クラスメイトとの協働を通した学び

① 相互作用による学び

通常の教科書を用いた一斉授業では、あらかじめ教えるべき内容が決まっており、それをどれだけ頭に詰め込んだかで評価をされる。それに対して、アクティブ・ラーニングを用いた今回の取り組みでは以下の感想が寄せられた。

- ・一人だと思い浮かばないアイデアもたくさんでたり、スムーズに作業できた。
- ・友達と確認したり学びあいながら行うことができた。他班のマニュアルを見て面白かったし、知識が広がった。

- ・いろんなまとめ方を知ることができた。
- ・自分たちでまとめて書くことで、覚えやすく、他の班も違うことを調べていたので勉強になった。
- ・一人だと考えつかないことをグループワークだと新しく発見できる。
- ・他のグループのマニュアルを見て、自分たちのものと違うことが学べた。
- ・全員が同じテーマで作るのではなく、グループごとに違うテーマだったので、たくさん単語を知ることができ、将来に役立つと思った。

ここからは、自分とは異なった考えを持つ仲間との相互交渉や、他班の成果を通して、さまざまな学びが起きていることが分かる。なお教師にとっても、学生との相互交渉を通して、学生たちの置かれた状況を知ることができ、さらに学生のアイデアを引き出しながら、一緒に考えたり、アドバイスをしたりしながら、その学習に関わっていくことが可能であった。

- ・授業内で時間をとってもらえたので、先生に質問しながら作ることができてよかった。

ここにおいて教室は、教員があらかじめ決められた知識を一方的に伝達する場ではなく、学生自らの学びをサポートしつつ、教師と学習者がともに何かを創造していく場となった。また、仲間との相互作用に関しては、以下の感想も見られた。

- ・みんなで調べながら作っていくと、すごく楽しみながら作れる。
- ・自分たちの興味があることをまとめられたので楽しかった。
- ・作っている時は、とても楽しく活動することができました。
- ・中国語を楽しく学ぶことができた。
- ・楽しいグループ活動だと思った。授業内で作業できたのであまり負担に感じなかった。
- ・自分たちで中国語についてのマニュアルをつくれて、とても勉強になったし、楽しかった。

こうした学習者を主体とする能動的な学びには、仲間とともにそれを楽しみながらできるというメリットがあることを付言しておきたい。

② 社会的・文化的な関連づけ

教科書やプリント、映像資料などからは、中国語の知識や文化的背景などを効率的に学ぶことが可能であるが、それは必ずしも学生たち個々人が置かれた社会文化的状況や興味と一致するとは限らない。それに対して、今回の取り組みでは以下の感想が寄せられた。

- ・グローバル化の時代なので、クラスに中国人の子どももいると思うから、少しでも専門用語を知れてとてもためになったと思います。
- ・意外と子どもへの声かけが出なかったので、改めて探し出したり考えることができてよかった。

- ・将来役立つと思う。とても勉強になった。
- ・中国語を調べている時に、文化も知ることができた。

このように、今回の実践では、自分たちの将来を想定するなかで中国語を意識して学んだり、あるいは自身の保育実習での反省を今回の作業に結びつけたりしながら、中国語の知識を再構成することが可能であった。またそのなかで文化的背景を学んでいくことにもなった。

たとえばあるグループでは、「いただきます」「ごちそうさまです」との表現を使用することを考えていたが、留学生との交流において、中国では食事の場でそのような言葉は使わないことを知り、そこからマニュアルの方向性を一部変更し、中国と日本との違いを取り入れている（図2参照）。教師があらかじめ想定した知識の注入とは異なり、それぞれのグループにおいて、学生の置かれた社会文化的状況や興味と結びついた知識が構成されていく点が、ここでの学びの特徴だと言えよう。

③ 主体的な学び

知識を受動的に受け取る従来の学習態度を、主体的に学んでいく態度に転換したことを、学生たちは以下のように評価している。

- ・自分から中国語を学ぶことができた。
- ・自分で自発的に勉強することができた。
- ・最初は漠然としてよく分からなかったけど、進めてくうちにやり方などが分かってよかった。こんなことをどう言うのか、など疑問に思うこともできておもしろかった。
- ・いろいろなまだ授業では教えてもらっていない表現を学ぶことができた。書き言葉や話し言葉、きつい言い方や子どもが言う言葉など日常に近い表現を学ぶことができた。
- ・どのように描けば伝わるかや見やすいかを考えることができた。

ここからは、自発的な学習のなかで、主体的に考え、プロジェクトを進めていく方法を自ら発見したり、そのなかで疑問点を見つけてそれを解決したりしていった様子が窺える。なお、教師の観点からは、自ら考え学んでいくという態度は、学生の通常授業への取り組みにも変化をもたらした。たとえば、作文や会話（自己表現）の時には、教科書に載っていないことは表現しないという態度や、表現したい場合には教師に聞くという受動的な態度をこえて、自ら辞書を調べたり、考えたりして表現しようとする態度が見られた。

4.3. 留学生との交流を通じた学び

では、留学生との交流は、学生たちの中国語学習にどのような影響をもたらしたのだろうか。交流直後のアンケートでは、良かった点として、楽しい雰囲気の中で、中国の生活や文化等を知れたことや、多くのアドバイスをもらったこと、そして授業で

学んだことを実践できたことへの感想が出た。。

- ・中国のこどもたちの様子や、いただきます、ごちそうさま等を言わないといった文化の違いについても知ることができて、面白かったです。自分であらかじめ調べておいた単語も、いろいろ違うということが分かってよかったです。
- ・子どもへの話しかけ方のポイントを教えてもらったり、中国での使われ方を聞くことができたので、ただネットで調べるよりもとても参考になった。
- ・すごいたのしかったです。日本語もよく分かってくれたので、ぐだぐだの中国語でも理解してくれました。明るい方でたのしい時間をすごせました。
- ・とても明るく、丁寧に教えていただいて楽しかったです。中国、上海のこともたくさん知れました。
- ・中国の生活など、日本とは違うことについて話を聞くことができた。
- ・中国人と実際にふれあうことで、中国の文化を知ることができた。
- ・交流を通して学んだことを学びなおす、復習できる良い機会だった。
- ・習ったことを実践できたことが楽しかった。

また留学生との交流を通した、自身の意識の変化を述べたものも多く見られた。

- ・とても貴重な時間でした。今まで何となく学んでいる部分がありましたが、もっと中国語で話せることが増えたら良いと思えました。
- ・留学生の人がとても日本語が上手だったので、私も中国語の勉強をもっと頑張ろう、と思った。
- ・実際に生の中国語が聞けてとても新鮮でした。また、普段の授業で自分が中国語を話すときよりも相手に伝えようという気持ちがわいたので、発音もより気をつけて言うことができました。
- ・中国の保育園や幼稚園の様子が聞けて、これからの経験に生かしたいと思った。また、実際の発音や中国語を書く姿がとても刺激になり、もっと中国語を学びたいと感じた。
- ・自己紹介を聞き取ってもらって自信になった。

ここからは、その交流に刺激を受け、中国語学習への取り組み方や、意欲に大きな影響を及ぼしたことが見て取れる。中国語を単なる知識の獲得としてではなく、実際の交流に必要な道具として感じさせることに大きな効果があったと思われる。

ただし、交流に向けた準備を行い、直前の授業では留学生との交流を想定した活動を行ったものの、当日は多くの学生が、事前に準備したノートやプリントを見ながら自己紹介やインタビューを行っていた。こうした点については、アンケートにおいても、自身の準備不足への反省が見られた。

- ・自分たちがもっと何を聞きたいのか話したいのか考えておくべきだった。
- ・分からない言葉を調べるためにプリントを探し回ったりしてしまったので、きちんと中国語を覚えてくるべきでした。
- ・留学生の方も日本語が上手なので、自分が日本語で質問してしまうので、もう少し

し中国語を覚えていけばよかった。

- ・もっと事前の準備を自分ですれば良かったと反省しています。

事前の十分な練習や事後の取り組みが無く、単発でこのような交流をしても、中国語のコミュニケーション能力の育成に結びつくとは言い難いと思われ、こうした学生たちの反省や、交流を通して引き起こされた中国語に対する意欲を、通常の授業のなかで生かす取り組みが必要である。なお、学生からは、交流の機会に関する以下の感想や要望が出ている。

- ・このような機会がもっと増えたらよいと思った。
- ・もう1時限分留学生とお話したかった。
- ・もう少し、留学生の人たちとお話できたらよかった。
- ・時間が短かった。(おしゃべりに夢中になって、聞きたいことがありすぎて)

このような学生の交流への欲求や、交流後の反省および中国語への意欲の高まりを生かし、単なる教科書に書かれた知識の受容ではなく、他者との関わりのなかで中国語を学んでいく状況を作るためにも、年に数回このような交流の場を設けつつ、それを通常授業の内容と関連させていくことが望ましいと思われる。留学生との交流授業は、単発あるいは複数回交流の場を設ければそれでいいというわけではなく、むしろそれを通常授業と関連させ、普段の学習の中に生かしていくことが重要である。

4.4. 学習上の困難と教師の支援

ここでは、学生がどのような困難を感じ、また教師のどのような支援が必要であったかを論じていく。まず、今回のプロジェクトを始めた段階では、以下の感想が示しているように、どんどんアイデアが浮かんでくるグループがある一方で、なかなかアイデアが浮かばず、沈黙してしまうグループもあり、こうしたグループでは、教員が質問をしながら、アイデアを引き出していく必要があった。

- ・テーマを決めるのが大変だった。
- ・どういうものになるのかイメージがわかなかった。

また、今回の取り組みでは、初級レベルの学生のため、中国語の知識が不足していることによる困難も多く見られた。たとえば、スマートフォンや教科書を使って自分たちで表現したい中国語を調べる作業では、自分たちの調べた中国語の正しさをチェックすることができないことが大きな問題となった。

- ・自分たちで調べるので、合っているか分からない。
- ・正しい中国語を使っているか不安なときがあった。(先生がみてくれてよかったです！)
- ・話し言葉が書き言葉だったり、きつい言い方になってしまったりしたので、難しかった。

なお、その文法的な意味については、学生たちだけでは分からないままになってしまう場合が多いため、教師が解説したり、通常授業の中での文法学習に結びつけたり

していく必要がある。

さらに、交流時には、留学生が訳を間違えても日本人学生には分からないことや、日本語での説明不足などによる誤訳がいくつか起こった。たとえば、日本人学生の考えた「昨日幼稚園休んだけど、どうしたの？」との表現の「休んだ」を留学生が「休憩」と理解したり、保護者に「いつむかえに来れますか。」と聞く場面を、園児に聞く場面と誤解して翻訳したりする状況が見られた。こうした点については教師が学生たちの会話やプリントを注意深く見守り、両者に注意を促す必要があった。またこうした交流におけるコミュニケーション上の困難について学生からは、母語の異なる他者と向き合うときの、日本語の使用のあり方についての感想も出た。

・日本語を分かりやすく伝えるのも難しかったです。

さて、マニュアルの最終的な作成段階においては、留学生に手書きしてもらったピンインや簡体字の、日本人学生による読み間違いが多く見られた。たとえば、留学生の書いた g を p, u を n, r を v, t を f とそれぞれ見間違えてマニュアルに書き入れたり、留学生の書いた簡体字を判別できずに、見たまま書き取ろうとして実際には存在しない字になってしまったりと、ピンインや文字にあまり慣れていないことに起因するミスが多く目立ち、教師がそれを修正する必要があった。

以上のように、初級レベルの中国語クラスにおけるプロジェクトでは、学生が中国語に関する十分な知識を持っていない分、教師の支援を必要とする場面も多かった。もっとも、これらの課題を進める上での困難は、逆に言えば、学生が今後中国語を主体的に学び、社会において実践する力を身につけていく上で、大きな意義を持っているとも言える。学生の主体性を尊重しつつも、そこに教師が適切に介入し、そこでさまざまな学習方法や道具を示したり、疑問点を解説したりしながら、それを学習にむすびつけていくことが重要である。

5. 結論および今後の課題

本稿では、プロジェクトを通して、仲間と協働したり、留学生と交流したりする社会的実践としての中国語教育の可能性を示した。学生たちは、共同体の実践の中で、中国語の知識を自分たちの置かれた社会文化的状況に結びつけ、主体的に学んでいく方法を身につけていった。

ただし、ある程度中国語を使って何かができたり、自分たちの学習状況をモニターして、使用する中国語の正しさをチェックできたりする中・上級レベルの学生とは異なり、入門・初級段階では、中国語の知識不足に起因する困難も多い。よって、この段階での中国語の授業を、アクティブ・ラーニング中心に組み立てるのは無理があるだろう。従来の文型積み上げ式の教科書による授業は、今後も入門・初級レベルの教授法の中心となるだろうし、本稿で取り上げた試みは、そうした従来の教授法に取って代わる性質のものではない。

なお、本稿が対象とした第二外国語科目ではなく、専門課程で中国語を学び、実際に中国社会のなかで学ぶ機会や意志のある者を対象とした中国語教育では、1, 2 年次の入門から中級にいたる時期に、従来型の教育によって文型や語彙に関する知識を積み上げておき、その上で3, 4 年次に留学やプロジェクトを通してそれを社会文化的な文脈のなかで開花させることも可能であろう。

それに対して、1 年ないし2 年で学ばれる第二外国語／初修外国語教育では、社会文化的な文脈と切り離された知識を受動的に学ぶだけでは、中国語に関して「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力」や、それを用いて現実社会における何らかの課題を達成する力を育成するのに十分であるとは言えない。よって、今後は、アクティブ・ラーニングによる主体的な学びを、どう教科書を用いた通常の授業と関連づけるかが問われるだろう。

■注

- 1) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2015年1月5日アクセス)
- 2) このような立場からの中国語教育を提言するものに、公益財団法人国際文化フォーラム編 (2013)『外国語学習のめやす 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』がある。

■参考文献

- 石黒広昭編著 2004.『社会文化的アプローチの実際—学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』北大路書房
- ジョンソン, D. W.・ジョンソン, R. T.・スミス, K. A. 著, 関田一彦監訳 2001.『学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド—』玉川大学出版部
- ケネス・J・ガーゲン著, 東村知子訳 2004.『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版
- 公益財団法人国際文化フォーラム編 2013.『外国語学習のめやす 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』公益財団法人国際文化フォーラム
- 久保田賢一 2000.『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部
- レイヴ, J.・ウェンガー, E. 著, 佐伯胖訳 1993.『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書
- 茂呂雄二他編 2012.『状況と活動の心理学—コンセプト・方法・実践—』新曜社
- 西口光一 2012.「日本語教育—社会文化的アプローチと第二言語の指導法—」茂呂雄二他編『状況と活動の心理学—コンセプト・方法・実践—』新曜社

付録：学生が作ったマニュアルの単語および会話表現

グループ1 「困ったときの How to 中国語～体調編～」

☆子ども編

肚子疼。	お腹が痛い。	拉肚子	下痢
头痛。	頭が痛い。	不舒服。	体調が悪い。
感冒了。	風をひいた。	热	暑い
发烧了。	熱が出た。	冷	寒い

☆先生編

哪里痛？	どこが痛い？
为什么戴口罩？	どうしてマスクしてるの？
休息。	休みましょう。
喝水。	お水を飲みましょう。
昨天没来幼稚园，怎么了？	昨日幼稚園休んだけど，どうしたの？
去厕所吧。	トイレに行こう。
我们来量体温吧！	熱をはかりましょう！

☆保護者に聞く編

有常吃的药吗？	いつも飲んでいる薬はありますか？
什么时候吃比较好？	いつ飲めば良いですか？
什么时候能来接他？	いつむかえに来れますか？
至今为止出现过这种状况吗？	今までにこのようなことがありましたか？

☆おまけ編

过敏	アレルギー	花粉症	花粉症
哮喘	ぜんそく	午睡	昼寝

グループ2 「去中国的幼儿园吧！」

晨会	朝の会	吵架	口げんか
解散前的集会	帰りの会	打架	殴り合いのけんか
集合了！	集まれー！	我开动了。	いただきます。
怎么了？	どうしたの？	多谢款待。	ごちそうさまです。
很危险！！	危ないよ！！	妖怪手表	妖怪ウォッチ
用剪刀剪。	はさみを使ってものを切る。		
折纸时要压平纸。	アイロンかけて。(紙に折り目をつける)		
用胶笔粘贴物品。	のりで物を貼る。		

グループ3 「ミッチョーの幼稚園体験記 at 2000 year」

(幼稚園にある物)

内裤	パンツ	裤子	ズボン
泳装	水着	牙刷	歯ブラシ
大衣	コート	蜡笔	クレヨン
手套	手袋	剪刀	ハサミ
布娃娃	ぬいぐるみ	袜子	くつ下
帽子	帽子	椅子	椅子
胶水	のり	积木	積み木
毛巾	タオル	折纸	折り紙
小人书	絵本	玻璃纸胶带	セロテープ
杯子	コップ	桌子	机
包	かばん		

(幼稚園あるあるほのぼの漫画)

抢玩具	おもちゃ奪い	去厕所吧。	トイレいきましょう。
他打我了。	叩かれた。	不要吵。	静かにして。
尿床	おもらし	坐好。	いすにすわって。
不要哭了。	泣かないで。	戴帽子。	帽子をかぶってね。
怎么了?	何があったの?	排好队。	並びましょう。
肚子痛。	お腹が痛い。	不想去。	行きたくない。
我想尿尿。	トイレ行きたい。		

(感情)

难过／悲伤	悲しい	好玩儿／有趣	楽しい 面白い
开心／高兴	うれしい	生气／愤怒	怒る
喜欢	好き	不喜欢／讨厌	嫌い
一般／没感觉	ふつう		