

XI

A study on Chinese Vocabulary Teaching in the First Year of High School in Cameroon

喀麦隆高中一年级汉语词汇教学研究

- **NAMA Didier D.** (didiernama237@gmail.com), Chargé de cours à l'École Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé I ; Inspecteur Pédagogique National de chinois – MINESEC Cameroun ; Vice-président de la Société Internationale de l'Enseignement du Chinois (SIEC), sous tutelle du Ministère chinois de l'Éducation
- **Du Fei** (amazing.feii@qq.com), ENS-Université de Maroua

摘要：词汇教学是汉语作为外语教学的核心环节，对于缺乏汉字认知基础的非汉字文化圈学习者而言尤为关键。本研究以喀麦隆高中一年级汉语词汇教学为研究对象，以主动/被动词汇理论为核心框架，借鉴 Nation（2001，2022）提出的词汇知识「形式—意义—使用」三维模型，对本土教材《我爱中文2》第1—10课共150个生词从词汇等级、构词透明度、词性与词长四个维度进行系统分析。研究发现：超纲词占总量的24%，中高级词汇合计达41.3%；半透明词与不透明词合计近四成；三音节及以上词汇约占24%，教材整体词汇难度偏高。在此基础上，本研究提出主动/被动词汇区分的四条操作性原则——词汇等级适切性、构词透明度、单元交际功能和字形加工负荷，并以第7课为例进行了示范验证。本研究的主要创新在于：将构词透明度引入汉语教材词汇分析框架，并结合喀麦隆学习者的法英语背景，对传统母语者视角下的判断标准进行本土化调整，引入跨语言语音透明度维度，使分析结果更贴近目标学习者的实际认知负荷。研究结论可为喀麦隆乃至非洲其他地区国际中文教师提供可操作的词汇教学决策依据。

关键词：汉语词汇教学；主动/被动词汇；构词透明度；《我爱中文2》；喀麦隆

Abstract

*Vocabulary instruction is central to Chinese as a Foreign Language (CFL) teaching, particularly for learners from non-Chinese-character cultural backgrounds who lack prior exposure to Chinese characters. This study investigates vocabulary teaching for first-year senior high school students in Cameroon, using the active/passive vocabulary distinction as its theoretical core and drawing on Nation's (2001, 2022) three-dimensional model of vocabulary knowledge (form, meaning, and use). A systematic analysis of 150 target words from Lessons 1–10 of the locally developed textbook *Wǒ Ài Zhōngwén 2* was conducted across four dimensions: vocabulary level, morphological transparency, part of speech, and word length. Results show that 24% of target words exceed the prescribed vocabulary level, words at the middle-to-advanced level account for 41.3% in total, words with semi-transparent or opaque morphology account for nearly 40%, and trisyllabic or longer words comprise approximately 24%—indicating an overall high difficulty load. On this basis, four operational principles for distinguishing active from passive vocabulary are proposed: level appropriateness, morphological transparency, communicative function within the unit, and orthographic processing load. These principles are illustrated through an analysis of Lesson 7. A key contribution lies in the localization of the morphological transparency framework: the traditional native-speaker-oriented standard is adjusted to incorporate cross-linguistic phonological transparency, better reflecting the actual cognitive load of Francophone and Anglophone learners in Cameroon. The findings offer practical guidance for vocabulary teaching decisions in Cameroon and across other African contexts where Chinese is taught as a foreign language.*

Keywords

*Chinese vocabulary instruction; active/passive vocabulary; morphological transparency; *Wǒ Ài Zhōngwén 2*; Cameroon*

一、引言

喀麦隆中学汉语教学自2012年正式引入以来，经历了从试点到普及、从经验型教学到制度化课程的重要转变。2012年，喀麦隆教育部将汉语正式纳入中学外语课程体系，首批14名汉语师范专业毕业的本土教师被分配至各省会城市的初中开展教学。经过十余年的发展，喀麦隆先后建立了与本土教学实际相适应的教学大纲体系、本土化教材和专业化师资培养机制，为汉语教学的制度化推进提供了基本保障(陈宏等, 2025; 吴强, 2022)。目前，喀麦隆基础教育阶段的汉语教学已基本形成“初中普遍开设选修课程、高中阶段进一步深化并纳入相关考试体系”的发展格局。

在这一背景下，高中一年级作为初中通识教育向高中专门教育的关键过渡节点，具有特殊的教学意义。就汉语教学而言，尽管学生此前已完成初中两年的选修学习，但受汉语课课程性质、周课时量偏少（初中阶段每周1-2课时）、自然习得环境几乎缺失等因素制约，学生整体语言基础较为薄弱。进入高中后，课时有所增加（每周2-4课时），课程大纲的要求也随之提高。因此，高中一年级的汉语教学既需兼顾初中阶段已有词汇与语言技能的系统巩固，又需有效推进新课标范围内词汇的拓展，教学任务颇为复杂。

词汇是语言的基本材料。词汇教学在外语教学中居于核心地位，其成效直接关系到学习者语言能力的发展与交际目标的实现。从二语习得的角度看，词汇量的积累与词汇使用能力的提升，是推动学习者从基础沟通走向较流利表达的关键路径。然而，与印欧语系语言相比，汉语词汇的习得具有更高的复杂性：汉字的字形系统、语音与书写的分离、构词方式的特殊性，都使非汉字文化圈学习者在词汇学习过程中面临更重的认知负荷(白乐桑, 2002; NAMA, 2025)。

然而，就目前喀麦隆基础教育阶段的汉语词汇教学实践来看，仍存在若干亟待正视的问题。首先，词汇量与课时量之间的矛盾较为突出：本土教材每课生词平均约20个，而周课时量在初中和高中阶段分别仅为1-2课时和2-4课时，有限的课时难以保障足量的词汇操练与巩固。其次，教学方法较为单一，当前课堂教学以语法翻译法为主，侧重生词的解释与记忆，缺乏基于语言技能目标的情境化操练，而许多教学实践证明外语技能的形成有赖于循序渐进的语境化练习。再次，教材与教师在词汇等级处理上缺乏系统意识，超纲词比例偏高，主动词汇与被动词汇的区分尚不明确。加之喀麦隆学习者以法语、英语为主要语言背景，缺乏汉字认知基础，字形习得负担本已较重，若词汇教学再不加以层级化处理，学习者在有限课时内将更难实现从理解到产出的跨越——“能认不会用”甚至“能听懂认不出”的现象在喀麦隆汉语学习者中尤为突出(I. S. P. Nation, 2022; Laufer & Paribakht, 1998) controlled active, and free active。

基于以上问题，本研究以喀麦隆高中一年级汉语词汇教学为研究对

象，以主动/被动词汇理论为核心框架，借鉴Nation（2001，2022）提出的词汇知识“形式—意义—使用”三维模型，对本土教材《我爱中文2》第1-10课生词进行系统分析，尝试建构一套适合本土教学情境的主动/被动词汇区分原则，并在此基础上提出差异化的词汇教学处理策略。研究旨在为喀麦隆汉语教师提供可操作的词汇教学决策依据，同时也希望为非洲其他地区的国际中文教学实践提供参考。

二、理论框架

2.1 主动词汇与被动词汇

在外语教学界，把词汇分为“主动词汇”和“被动词汇”是一种经典做法。主动词汇通常指学习者能够在口头或书面表达中主动运用的词汇，被动词汇则指能够识别理解但尚不能稳定输出的词汇。这一区分最早可追溯至Palmer（1917）和West（1953）的教学实践，其核心目的在于在有限的教学时间内，对词汇学习目标进行层级化处理。

这种分类在教学实践中有其合理性。一方面，它帮助教师合理分配教学精力，避免对每个词汇都“平均用力”；另一方面，它也有助于减轻初级学习者的认知负担，避免因过高的产出要求而产生学习焦虑。

2.2 接受性词汇与产出性词汇

随着二语习得研究的不断发展，词汇能力的研究逐渐从教学经验层面转向认知机制层面。Nation（2001，2022）在系统梳理词汇知识结构的基础上，提出了接受性词汇（receptive vocabulary）与产出性词汇（productive vocabulary）的区分，为传统的主动/被动词汇理论提供了更坚实的认知基础。

Nation指出，接受性词汇是指学习者在语言输入过程中识别并理解词汇的能力，主要体现在听力与阅读活动中；产出性词汇则是指学习者在语言输出过程中主动提取并运用词汇的能力，主要体现在口语与写作任务中。与传统经验相比，这一区分不再只是基于教学目标的功能性划分，而是建立在输入加工与输出加工的认知差异之上。

在此基础上，Nation进一步将词汇知识细化为三个相互关联的维度——形式（form）、意义（meaning）和使用（use），并在每个维度内分别区分接受性知识与产出性知识。在形式维度上，接受性知识指对词汇语音或字形的识别能力，即听到或看到一个词时能够辨认出来；产出性知识则指能够正确发音或书写，即在表达时准确再现词的形式。在意义维度上，接受性知识指能够将词形与其所指意义建立联系，理解词汇的概念内涵及其与相关词汇的语义关系；产出性知识则指在表达时能够根据所要传递的意义主动提取并选用恰当的词汇。在使用维度上，接

受性知识表现为理解词汇在语境中的语法功能、搭配规律与语用限制；产出性知识则体现为在实际交际中能够恰当运用这些规则，将词汇准确嵌入句法结构与语用情境之中。

这一模型揭示了词汇习得并非“会”与“不会”的二分对立，而是从接受到产出的渐进发展过程。大量实证研究也印证了这一点：二语学习者的接受性词汇量通常显著大于产出性词汇量(Henriksen, 1999; Laufer & Paribakht, 1998) the interrelationships among them, and how they interface with processes of word learning and use. Three dimensions of lexical competence are proposed: (a, 这种不对称性说明，词汇从“能理解”到“能运用”的转化并不是自然发生的，而是需要专门的教学干预与产出练习来推动。

2.3 两者之间的关系

从以上“主动/被动词汇”和“接受性/产出性词汇”的内涵上可以看出，两者在内涵上具有高度一致性。从理论发展角度看，主动/被动词汇的划分源于外语教学实践，关注的是教学目标与教学资源的合理分配；接受性/产出性词汇则立足于二语习得研究，关注的是词汇加工的认知机制及其发展路径。

具体而言，二者的差异主要体现在三个层面：第一，在理论取向上，前者是教学经验导向的，后者是认知机制导向的；第二，在描述精度上，前者呈现为相对简单的二分法，后者通过“形式—意义—使用”的多维框架实现了更精细的描述；第三，在发展观上，Nation强调词汇知识的连续性与动态性，而传统的主动/被动划分更倾向于静态分类。

因此可以说，Nation的理论框架是在既有教学分类基础上的系统化重构与理论深化，二者相辅相成。本文在后续的分析中，将以Nation的三维框架为理论依据，对“主动/被动词汇”的教学划分进行操作化建构。

2.4 该理论在喀麦隆汉语教学中的适用性

将上述理论引入喀麦隆高中汉语词汇教学，有其特殊的现实意义。

与印欧语系的外语学习不同，汉语词汇的习得对非汉字文化圈学习者而言面临额外的挑战。郝梦龄(2023)在梳理近三十年国际中文词汇教学研究时指出，字本位、词汇等级与教材词汇处理是该领域持续关注的核心议题，这也从侧面说明汉语词汇教学中的层级化问题长期未能得到系统解决。就喀麦隆的教学情境而言，学习者以法语、英语为主要语言背景，没有汉字接触经验，字形习得本身就已构成相当的认知负荷。在这种情况下，如果词汇教学不加以层级化处理，容易造成学习焦虑与效率低下。

主动/被动词汇区分原则在这一情境下的价值体现在两个层面。其一，它有助于合理控制产出要求：将超纲词、认读负担较重、使用频率较低或交际价值有限的词汇纳入被动词汇范围，集中有限课时强化符合当前语言水平的核心词汇的产出训练。其二，结合Nation的三维框架，该原则还能为词汇教学提供可操作的判定依据：从形式、意义、使用三个维度综合评估每个词汇的教学层级，使词汇分类从经验判断转化为有据可查的教学决策。

对于喀麦隆高中一年级的汉语学习者来说，这一理论框架的引入，不仅有助于教师在有限课时内做出更科学的词汇教学安排，也为本文后续的教材词汇分析与区分原则建构提供了统一的理论基础。

三、研究对象与方法

3.1 研究对象

《我爱中文》系列教材由喀麦隆中等教育部牵头主编，由喀麦隆本土教师团队合作研究编写。2023年，在中等教育部修订并发布新的初中阶段教学大纲后，国家教材与教学材料审批委员会正式批准《我爱中文》系列作为喀麦隆初中汉语教学的国家教材。《我爱中文2》是该系列面向高中阶段学习者的延伸版本，目前尚处于即将出版阶段，其教学对象为已完成初中汉语学习、进入高中阶段继续学习的本土学习者。教材同样由喀麦隆中等教育部牵头，本土教师团队编写开发，在内容设计上充分考虑了喀麦隆高中学生的语言基础与学习需求。本研究选取《我爱中文2》前10课的生词词汇作为分析对象。

在话题框架上，《我爱中文2》前10课的内容围绕喀麦隆中学汉语教学大纲规定的五大生活领域展开，分别是：家庭生活与社会融入、健康与环境保护、媒体与通信、经济生活、公民生活与面向世界。这五大领域与初中阶段的教学大纲及《我爱中文》系列教材保持一致，确保了话题框架的纵向衔接与词汇的有序对应。从这个意义上说，《我爱中文2》不只是一套新教材，更是整个系列在高中阶段的有机延伸，体现了喀麦隆汉语课程体系从初中到高中的整体设计思路(陈宏等, 2025)。

选取前10课作为分析样本，一方面是因为这10课基本涵盖了上述五大话题领域的核心词汇；另一方面，教材尚未正式出版，前10课已具备足够的代表性，能够较为全面地反映高一阶段词汇教学的整体面貌与主要问题。

3.2 分析工具与分析维度

本研究对《我爱中文2》前10课共150个生词进行系统分析，分析维度涵盖以下四个方面。

第一，词汇等级。以《国际中文教育中文水平等级标准》(教育部, 2021, 以下简称《标准》)所附词汇表为参照，对每个生词进行等

级标注。《标准》将学习者中文水平划分为“三等九级”，其词汇表共收录11092个词条，覆盖初等至高等各阶段，是目前国际中文教育领域权威性最高、适用范围最广的词汇分级依据。根据喀麦隆中学中文教学大纲设计，高中一年级适用的《我爱中文 2》教材对应汉语初等二级水平，因此本研究以《标准》初等二级词表作为判断喀麦隆高一汉语学习者適切词汇范围的主要参照标准，凡超出《标准》词表范围的词汇，统一标注为“超纲词”。

第二，词性。参照现代汉语词类划分标准，对每个生词进行词性标注，主要类别包括名词、动词、形容词、副词、量词、连词等。词性分布情况有助于了解教材词汇的语法结构特征，也为后续主动/被动词汇的区分提供参考依据——不同词性的词汇在教学中的操练方式与产出难度存在明显差异。

第三，词长。统计每个生词的音节数，重点关注单音节词、双音节词与多音节词的分布比例。词长与字形加工负荷直接相关，多音节词通常意味着更高的认读与书写难度，是评估形式维度学习负担的重要指标之一。

第四，构词透明度。参照汉语构词学相关研究，并结合第二语言学习者的实际认知特点，本研究对每个生词进行构词透明度判断，划分为三个层级：透明（词义可由构成语素直接推导，无明显引申，或为与学习者母语语音高度接近的音译词，如“跑步”“周末”）、半透明（语素可辨认，但词义存在引申、抽象化，或同一语素在不同语境中承担不同义项，需借助语境方可确定，比如“时候”“注意”）、不透明（语素义与整词义关联弱，或为文化专有词、词义与字面义差距较大的惯用语，如“东西”“银行”）。

将构词透明度作为词汇分析的核心维度，有较为充分的理论与实证依据。从语言学角度看，汉语以复合构词为主，75%至80%的汉语词汇由两个或两个以上的语素构成（Packard, 2000），词素与词义之间的透明度差异是汉语词汇系统的内在特征。从二语习得研究的角度看，语素意识——即学习者识别并运用词内语素信息的能力——被证明是影响汉语词汇习得的重要因素（郝美玲 & 张伟, 2006; 易维, 2022）。

需要指出的是，构词透明度这一概念在汉语语言学中原本是从母语者视角建立的——其经典定义为“复合词的语义可从组成该词的各语素的语义推知的程度”（王春茂 & 彭聃龄, 1997）。这一标准以汉语语素的字面语义为判断依据，并未将学习者的母语背景纳入考量。本研究在将该概念引入第二语言词汇教学分析时，对其进行了有针对性的本土化调整：

其一，引入跨语言语音透明度维度：对于喀麦隆学习者而言，部分汉语音译词（如“可乐”对应cola、“咖啡”对应café）或数量表达（如“刻”对应法语quart）在语音或概念层面与法语、英语对应词高度接近，学习者可借助母语知识直接识别其意义，实际认知负荷较低，本

研究将此类词汇归入透明词范畴。

其二，强化二语学习者视角下的语义推断难度判断：对于语素虽可辨认但词义存在较大引申或抽象化的词汇，原有母语者视角下的“透明”判断往往高估了二语学习者的实际推断能力。本研究参照Nation (2001) 关于词汇形式、意义与使用三维知识的习得难度理论，将以下三类词汇从“透明”调整至“半透明”或“不透明”：一是语素义虽可识别、但含义存在明显引申或抽象化的词汇；二是单字多义词，即同一语素在不同语境中承担差异显著的多个义项，学习者难以从字形直接判断当前用义；三是词义与特定文化制度背景深度绑定的文化专有词，仅凭语素无法推断其实际所指。

上述四个分析维度的选取，与第二章所建立的“形式—意义—使用”理论框架形成直接对应：词长与HSK等级共同反映形式维度的加工负荷，构词透明度对应意义维度，词性及HSK等级则从使用维度提供教学适切性依据。本研究词汇等级的核查借助“汉语风”汉语语料库系统 (www.hanyufeng.cn) 进行。该平台受教育部语合中心《国际中文教育中文水平等级标准》教学资源建设项目资助，能够对输入词汇同时标注《标准》等级、新HSK等级、旧HSK等级、词性及汉字等级等多项信息，操作便捷。

3.3 参照框架

本研究以《国际中文教育中文水平等级标准》（教育部，2021）为核心参照框架，具体以初等二级词表作为判断教材词汇适切性的基准线。

选取初等二级作为参照标准，主要基于以下考量：根据《标准》的等级描述，此等级要求掌握词汇量约为772个，能够在日常生活情境中进行基本的听说读写交际。喀麦隆高一汉语学习者在完成初中两年选修学习后，语言水平整体处于初等阶段，初等二级词表能够较为客观地反映这一阶段学习者应有的词汇积累范围。同时，此等级教学目标与喀麦隆中文教学大纲要求基本一致。凡教材中出现的词汇超出初等二级范围，即视为对当前学习阶段而言的超纲词，需在词汇分类处理时加以特别关注。

需要说明的是，《标准》于2021年由中华人民共和国教育部正式颁布，是在整合此前《汉语水平词汇与汉字等级大纲》《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分》等多项既有标准基础上形成的综合性规范文件，也是目前国际中文教育领域应用最为广泛的词汇等级参照体系。以此为基准对教材词汇进行等级核查，有助于将本研究的分析结论置于国际中文教育的整体框架之内，增强研究结论的可比性与参考价值。

四、《我爱中文2》词汇分析结果

本章以《我爱中文2》第1-10课共150个生词为分析对象，从词汇等级、构词透明度、词性与词长四个维度展开系统分析，旨在客观呈现该教材词汇的难度分布特征，为后续主动/被动词汇区分原则的建构提供实证依据。

4.1 词汇等级分布

词汇等级是衡量教材词汇与学习者现有水平适配程度的核心指标。本研究以《标准》为参照，通过“汉语风”平台对150个生词逐一进行等级核查，结果如表4-1所示。

表4-1：《我爱中文2》第1—10课词汇等级分布

词汇等级	数量	占比 (%)
初等一级	29	19.3
初等二级	39	26.0
初等三级	22	14.7
四级及以上	24	16
超纲词	36	24.0
合计	150	100

注：“四级及以上”含《标准》4—9级词汇；“超纲词”指未收录于《标准》词表的词条。

从表4-1可以看出，150个生词中，属于《标准》初等一级至三级范围内的词汇共88个，占总量的58.7%，说明教材词汇整体上以初级阶段的基础词汇为主体。然而，两个数据值得重点关注。

其一，超纲词比例偏高。本教材共有36个超纲词，占总量的24%，即每四个生词中就有一个超出《标准》初等阶段的词汇范围。对于刚进入高中阶段、整体语言水平尚处初级的喀麦隆学习者而言，这一比例无疑加重了词汇学习的整体负担。

其二，4级及以上词汇占比不低。除超纲词外，另有24个词汇属于《标准》4级至9级范围，占16.0%。这意味着在150个生词中，属于中高级水平的词汇（含超纲）合计达62个，占总量的41.3%，远超初等阶段学习者的舒适习得区间。

进一步观察各课的超纲词分布情况，不同课次之间存在明显差异。

表4-2: 各课超纲词分布情况

话题	课次	本课词汇总数	超纲词数量	超纲词占比 (%)
家庭生活与社会融入	第 1 课	14	2	14.2
	第 2 课	15	4	26.7
健康与环境保护	第 3 课	10	2	20
	第 4 课	12	1	8.3
公民生活与面向世界	第 5 课	20	5	25
	第 6 课	20	3	15
	第 7 课	16	2	12.5
	第 8 课	18	10	55.6
媒体与通信	第 9 课	12	4	33.3
经济生活	第 10 课	13	3	23.1
合计		150	36	24.0

从各课超纲词分布来看,第8课超纲词比例最高,达55.6%,超过本课词汇总量的一半。这与该课话题特点密切相关:第8课《在菜市场买菜》涉及大量具体商品名称和交易用语,这类词汇在《标准》初等阶段词表中收录有限,客观上造成了超纲词的集中出现。第9课《我要办电话卡》的通讯网络话题同样超纲词比例偏高(33.3%),原因类似。相比之下,第4课超纲词仅1个,匹配度相对最好。

4.2 构词透明度分布

构词透明度反映的是词义从语素形式中可推断的程度,是本研究在二语词汇教学视角下重点关注的分析维度。依据第三章所界定的三级标准,对150个生词进行判定,总体分布结果如表4-3所示。

图 4-1:《我爱中文 2》第 1-10 课构词透明度分布

从图 4-1可以看出,透明词占总量的61%,说明教材中大多数词汇的语素与词义之间存在较清晰的对应关系,学习者具备一定的语素推断基础。然而,半透明词与不透明词合计占39%,即近四成词汇在词义推断上存在不同程度的障碍,这对缺乏汉字背景的喀麦隆学习者而言,意味着相当可观的记忆与理解负担。

其中,不透明词共21个,占14%。这类词汇的语素义与整词义之间关联极弱,或属于文化专有词、多义字主导的词汇,学习者几乎无法依赖构词线索推断词义,必须依靠机械记忆或课堂显性教学才能掌握。

进一步观察分课分布，不同课次在构词透明度上同样存在差异。

表4-3：各课构词透明度分布情况

话题	课次	词汇总数	透明词数	半透明词数	不透明词数
家庭生活与社会融入	第 1 课	14	8	3	3
	第 2 课	15	10	3	2
健康与环境保护	第 3 课	10	6	3	1
	第 4 课	12	3	5	4
公民生活与面向世界	第 5 课	20	15	4	1
	第 6 课	20	14	4	2
	第 7 课	16	9	4	3
	第 8 课	18	10	5	3
媒体与通信	第 9 课	12	7	4	1
经济生活	第 10 课	13	9	3	1
合计		150	91	38	21

从分课数据来看，第4课（节能环保）的构词透明度最低，不透明词和半透明词合计达9个，占本课词汇总量的75%。分析其原因，该课涉及“关”“事”“电”等单字多义词较多，这类词汇字形简单，但义项复杂，初级学习者往往知其形而难辨其义。第5课和第6课虽然词汇总量最多（各20词），但透明词比例相对较高，学习负担的分布相对均衡。

值得注意的是，不透明词并非全部为超纲词。21个不透明词中，有相当一部分属于《标准》初等阶段词汇，如“银行”“护照”“休息”“注意”等，这些词汇等级不高，但语义推断难度较大。这意味着，仅依靠HSK等级来判断词汇难度是不充分的，构词透明度可以作为重要的补充维度，帮助教师更准确地识别词汇教学的真实难点。

4.3 词性与词长分布

词性是影响词汇教学处理方式和产出难度的重要因素。不同词性的词汇在语境嵌入方式、句法使用规则和操练形式上存在显著差异，因此词性分布情况对词汇教学设计具有直接参考价值。

表4-4: 《我爱中文2》第1-10课词性分布

词性	词汇数量	占比 (%)
名词	72	48.0
动词	40	26.7
形容词	12	8.0
副词	8	5.3
量词	6	4.0
数词&代词	3	2.0
惯用语/其他	9	6.0
合计	150	100

从词性分布来看, 名词和动词合计占总量的七成以上, 符合初级阶段外语教材以实词为主体的一般规律, 有利于学习者围绕日常生活话题建立基本的词汇储备。然而, 有两点值得关注。

一方面, 动词中包含一定数量的动补结构词汇, 如“扔掉”“离开”“办好”等, 这类词汇的句法使用涉及补语义的理解, 对缺乏汉语语法基础的喀麦隆学习者而言, 产出难度明显高于简单动词, 不宜在初期教学中一律要求达到产出水平。

另一方面, 教材生词表中混入了若干语法结构项目, 如“从……到……”“又……又……”“对……不好”等, 这类项目从严格意义上讲属于语法点, 大多教材虽将其纳入生词表, 但同时也会作为语法点进行解释和操练, 教学时也需要作为正式语法点进行讲练。如教师和教材只以词汇标准进行处理, 容易模糊词汇教学与语法教学的边界, 也不利于学习者形成清晰的语言系统认知。

词长直接关系到字形加工负荷, 是评估形式维度学习难度的重要参数。本研究对150个生词按音节数进行统计, 结果如表4-5所示。

表4-5: 《我爱中文2》第1-10课词长分布

词长类别	词汇数量	占比 (%)
单音节词	35	23
双音节词	80	53
三音节词	28	19
四音节词及以上	7	5
合计	150	100

从词长分布来看, 双音节词占总量的一半以上, 与现代汉语词汇以

双音节为主的整体规律相吻合。值得关注的是,三音节及以上的词汇合计约占24%,这类词汇在字形书写上需要学习者掌握更多汉字,对字形加工负荷的要求明显更高。对于喀麦隆学习者而言,汉字书写本身已是一大挑战,三音节以上词汇的集中出现无疑进一步加重了形式维度的学习压力。

此外,单音节词虽然字形相对简单,但如前文构词透明度分析所示,单字多义现象在单音节词中尤为突出——“关”“差”“过”等词字形笔画不多,却承载了多个差异显著的义项,形式上的“简单”与语义上的“复杂”形成鲜明反差,同样构成教学难点。

4.4 综合讨论

综合以上四个维度的分析,《我爱中文2》第1-10课词汇呈现出以下几个突出特征。

首先,超纲词比例偏高。24%的超纲词比例意味着教材词汇的难度设定在一定程度上超出了《标准》初等阶段的词汇范围,若在教学中对所有词汇一视同仁,将在有限课时内产生不必要的认知超载。其次,近四成词汇存在语义推断障碍。半透明词与不透明词合计占39%,其中不透明词达14%。对于缺乏汉字认知基础的喀麦隆学习者而言,这类词汇的意义无法从字形直接获取,需要通过不同于透明词的教学策略加以处理。同时,部分词汇在词性与词长上存在较高的产出门槛。动补结构词汇、三音节以上词汇以及单字多义词,在使用和形式两个维度均对初级学习者提出了较高要求。最后,词汇与非词汇条目混编的问题客观存在。若干语法结构和惯用套语混入生词表,模糊了词汇教学的对象边界,需要在教学处理时加以区分。

上述发现共同表明,《我爱中文2》的词汇难度分布并不均衡,不同词汇在等级、透明度、词性和词长上呈现出显著的层级差异。在课时有限、汉字学习负担较重的喀麦隆高中汉语教学情境下,若不对词汇进行系统的层级化处理,学习者将难以在有限的教学时间内形成有效的词汇产出能力。因此,有必要基于上述多维分析结果,建构一套适合本土教学实情的主动/被动词汇区分原则,以实现词汇教学的差异化处理。

五、主动/被动词汇区分原则的建构

5.1 区分的理论依据

第四章的分析表明,《我爱中文2》第1-10课词汇在等级分布、构词透明度、词性与词长等维度均呈现出明显的层级差异。这种差异的存在,既为主动/被动词汇区分提供了现实基础,也要求在区分过程中采

用系统、可操作的判定标准，而非单纯依赖教师的经验直觉。

本章在第二章理论框架的基础上，将Nation (2001, 2022) 提出的“形式—意义—使用”三维模型作为区分原则的核心操作框架，并结合喀麦隆高中汉语教学的具体情境，将三个抽象维度转化为可观测、可判断的教学指标：形式维度对应字形加工负荷，以词长和单字多义程度为主要参数；意义维度对应构词透明度，以语素与词义的可推断程度为核心指标；使用维度对应教学适切性，以词汇的等级匹配度和单元交际功能为主要依据。三个维度综合作用，构成本研究主动/被动词汇区分的判定体系。

需要说明的是，主动词汇与被动词汇的划分并非对被动词汇的忽视，而是在有限课时条件下对教学重点与深度的合理分配。随着学习者语言水平的提升，被动词汇可以适时向主动词汇转化，体现了词汇习得的渐进性与动态性 (Nation, 2001)。

5.2 区分原则

基于上述理论依据，本研究提出以下四条区分原则，各原则之间相互补充，综合运用，建议教材编者和教师按“等级适切性、构词透明度、交际功能、字形负荷”的顺序依次判断。

原则一：以词汇等级适切性为首要判定依据。属于《标准》初等二级及以下的词汇，与喀麦隆高一学习者的语言水平基本适配，具备成为主动词汇的基本条件；3至4级词汇可根据其交际价值和透明度情况酌情处理；超纲词及5级以上词汇原则上归入被动词汇，以理解性掌握为目标。超出学习者当前水平较多的词汇，即便反复操练也难以稳定内化，将其列为主动词汇只会挤占核心词汇的训练资源。

原则二：以构词透明度为意义维度的核心判定指标。透明词语素与词义对应清晰，学习者在理解的基础上较易实现产出，适合作为主动词汇强化；不透明词依赖机械记忆，在初级阶段宜以理解性掌握为主，列为被动词汇；半透明词则根据其使用频率和交际价值灵活处理。值得注意的是，不透明词与超纲词并非完全重叠——第四章分析表明，“银行”“护照”“休息”等初等阶段词汇同样属于不透明词，这正是本研究引入构词透明度作为补充维度的意义所在：编者和教师仅凭等级判断词汇难度是不充分的。

原则三：以单元交际功能为使用维度的核心判定指标。与本单元核心交际目标高度相关、学习者在完成话题任务时需频繁调用的词汇，应优先列为主动词汇；仅在特定语境中偶发出现、或其功能可由已掌握词汇替代的词汇，归入被动词汇。此原则在处理超纲词时尤为重要：部分超纲词虽超出等级范围，但在特定话题中具有不可替代的交际功能，如口语套语“太好了”，可作为固定表达整体习得，列入主动词汇。

原则四：以字形加工负荷为形式维度的辅助参照指标。三音节及以上词汇字形书写要求较高，在其他条件相近时，可适当调低产出目标，

例如口头产出先于书写产出，分阶段推进。单音节词虽字形简单，但若存在显著多义现象（如“关”“差”“过”），其产出难度实际较高，需结合意义维度综合评估，不宜仅凭词长判断。此原则作为辅助指标，用于在前三条原则判断结果接近时进行最终微调。

5.3 区分示例

为验证上述原则的可操作性，本研究选取第7课《在银行花钱》的16个生词为示范样本，依据四条原则逐一判定，结果如表5-1所示。选取该课的原因在于其词汇类型丰富，涵盖多个HSK等级及三类构词透明度，具有较好的代表性。

表5-1：《我爱中文 2》第7课生词主动/被动词汇区分判定

词条	HSK等级	词性	构词透明度	交际功能	字形负荷	分类结果
换	2级	动词	透明	高	低	主动
钱	1级	名词	透明	高	低	主动
美元	3级	名词	透明	高	低	主动
人民币	3级	名词	透明	高	低	主动
多少	1级	疑问代词	透明	高	低	主动
正好	2级	形容词	透明	高	低	主动
下次	1级	名词	透明	中	低	主动
太好了	超纲	感叹语	透明	高	中	主动
一百	超纲	数词	透明	高	低	主动
银行	2级	名词	不透明	高	高	主动
想	1级	动词	半透明	中	低	弹性
可以	2级	助动词	半透明	中	低	弹性
元	1级	量词	半透明	中	低	弹性
请	1级	动词	半透明	中	低	被动
护照	2级	名词	不透明	中	低	被动
对	1级	形容词	不透明	中	低	被动

注：弹性词汇指处于主动/被动之间的过渡类别，可根据课时和学情动态调整目标层级。

从表5-1可以看出，16个生词中，主动词汇10个（63%）、弹性词汇3个（19%）、被动词汇3个（19%）。以“太好了”和“银行”的处理为

例说明多维判断逻辑：“太好了”虽为超纲结构，但其作为口语套语交际功能极高，整体形式简单易于习得，依据原则三调整为主动词汇；“对”等级为1级，按原则一可进入主动候选，但其为典型单字多义词，在不同语境中承担“正确”“对于”“面对”等差异显著的义项，初级学习者难以在产出时准确判断当前用义，依据原则二调整为被动词汇。这两个案例说明：词汇分类必须在理论框架指导下对多维特征综合判断，而非依赖单一指标机械套用。

六、结论与建议

6.1 主要结论

本研究以喀麦隆高中一年级汉语词汇教学为研究对象，以主动/被动词汇理论为核心框架，借鉴Nation（2001，2022）的“形式—意义—使用”三维模型，对《我爱中文2》第1-10课共150个生词进行了系统的多维分析，并在此基础上建构了一套面向本土教学实践的主动/被动词汇区分原则。研究主要得出以下三点结论。

第一，教材词汇整体难度偏高，层级化处理具有现实必要性。分析结果显示，150个生词中超纲词占24%，中高级词汇（含超纲）合计达41.3%；半透明词与不透明词合计占39%；三音节及以上词汇占约24%。在课时有限、学习者缺乏汉字背景的喀麦隆高中教学情境下，若不对词汇进行层级化处理，将在有限课时内形成不必要的认知超载，制约学习者产出能力的有效发展。

第二，构词透明度是词汇难度判断的有效补充维度。研究发现，词汇等级与构词透明度并不完全对应——部分初等阶段词汇（如“休息”“注意”“差”等）同样属于不透明词，仅凭HSK等级无法准确识别其教学难点。将构词透明度引入词汇分析框架，并结合喀麦隆学习者的法英语背景从“他者”视角对判断标准加以本土化调整，能够更准确地反映目标学习者的实际认知负荷，为词汇教学决策和方法提供更有效的依据。

第三，基于多维框架的主动/被动词汇区分原则具有可操作性。本研究提出的四条区分原则——词汇等级適切性、构词透明度、单元交际功能、字形加工负荷——在第7课的示范分析中得到了有效验证。四条原则相互补充，按序判断，使词汇分类从经验判断转化为有据可查的教学决策过程，具备在同类教学情境中推广应用的基础。

6.2 对教学与教材编写的建议

基于以上结论，本研究提出以下建议。

对一线教师而言，建议在备课阶段养成对生词进行层级化预处理的习惯：对照本研究提出的四条原则，将每课生词初步区分为主动词汇与被动词汇，据此分配课堂操练时间与训练深度。对主动词汇，应设计充

分的情境化产出练习，确保学习者能够在真实交际任务中准确调用；对被动词汇，则以理解性输入为主，不作书写产出要求，降低认知负荷。此外，对于单字多义词和动补结构词汇，建议在教学处理上单独标注，通过语境对比讲解帮助学习者建立准确的词义认知。

对教材编写而言，本研究发现《我爱中文2》生词表超纲词比例在部分课次偏高（第8课超纲词占比高达55.6%，第9课亦达33.3%），建议在词汇选取上进一步参照《标准》初等二级词表，适当控制超纲词数量，或在生词表中对超纲词加以标注，提示教师降低产出要求。

6.3 研究局限与展望

本研究尚存在以下局限。其一，分析对象为《我爱中文2》前10课，样本范围有限，区分结果具有一定的教材特异性，推广至其他教材或教学阶段时需重新加以应用。其二，本研究的词汇区分原则以理论分析和研究者判断为主，尚未经过课堂教学实验的效果检验，其实际教学效果有待后续实证研究加以验证。其三，构词透明度的判定在半透明类别上仍存在一定主观性，未来研究可尝试开发更精细的量化评估工具，提高判定的客观性与可重复性。

未来研究可在以下方向进一步拓展：一是扩大样本范围，对《我爱中文》系列全册词汇进行系统分析；二是开展课堂实验研究，检验主动/被动词汇区分教学对学习者的产出能力的实际促进效果；三是将本研究的分析框架推广至其他地区的国际中文教学情境，探索其跨情境适用性。

参考文献

- 白乐桑(Bellassen, J.). (2002). 汉语语言文字启蒙 (Méthodé d'initiation à la langue et à l'écriture chinoises). 华语教学出版社.
- 陈宏, 刘慧佳, & 佳妮. (2025). 喀麦隆中文教育本土化发展: 模式、特色及对策. *语言文字应用*, (2025 (1)).
- 郝美玲, & 张伟. (2006). 语素意识在留学生汉字学习中的作用. *汉语学习*, (2006 (1)).
- 王春茂, & 彭聃龄. (1997). 合成词加工中的词频、词素频率及语义透明度. *心理学报*, 31(3).
- 吴强. (2022). 喀麦隆中文教育发展历程与师资建设. *国际汉语教学研究*, 33(2022 (1)).
- 易维. (2022). 个体差异因素对伴随性习得汉语复合词的影响. *汉语学习*, (2022 (6)).
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303 - 317. <https://doi.org/10.1017/S0272263199002089>.
- Laufer, B., & Paribakht, T. S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning*, 48(3), 365 - 391. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00046>.
- Nama, D.D. (2025). Système graphique du chinois et incidence méthodologique sur l'enseignement/apprentissage de la réception et de la production écrite au premier cycle du secondaire. In Nama, D.D., Mvogo Mbassi, T. & Bikitik, H.M. (2025). *RISE Africa*. 1 (1), 77-100.
- Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009093873>.

NAMA Didier Dieudonné
MVOGO MBASSI Telesphore
BIKITIK Hyppolite Mathias
(Éds)

**ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES
ÉTRANGÈRES NON OFFICIELLES (LENO) AUX
ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES DU CAMEROUN :**
RÉFLEXIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES, MÉTHODOLOGIES, POLITIQUE
LINGUISTIQUE ET PLANIFICATION PÉDAGOGICO-DIDACTIQUE

VOLUME 1, N° 1/2025