

VIII

Research on Innovative Strategies for Teaching Chinese Culture and Civilization in Cameroon's Secondary Education

喀麦隆中学中国文化教学的创新策略研究

- **BABONG Richard** (richardbabong25@gmail.com), Université de Garoua

Résumé

L'intégration de l'enseignement de la culture chinoise dans l'enseignement secondaire camerounais se réalise principalement à travers les thèmes culturels des manuels scolaires, les activités culturelles, les supports multimédias et les récits. Cette étude s'intéresse aux stratégies adoptées par les enseignants au cours du processus d'enseignement et analyse les défis rencontrés en matière de conception des programmes, de ressources pédagogiques limitées et de différences de compréhension culturelle. Sur la base d'observations en classe, d'analyses des politiques éducatives et d'entretiens approfondis avec les enseignants et les élèves, les résultats montrent que l'introduction d'éléments culturels stimule non seulement l'intérêt des apprenants, mais favorise également la compréhension interculturelle. Toutefois, en raison des limites des manuels et du manque de formation des enseignants en culture chinoise, la profondeur et l'étendue de l'enseignement culturel restent insuffisantes. Pour remédier à ces difficultés, cette recherche propose les recommandations suivantes : premièrement, adapter et localiser les manuels afin que les contenus culturels soient davantage en phase avec les expériences de vie des élèves ; deuxièmement, renforcer la formation des enseignants en pédagogie interculturelle pour améliorer leur capacité à guider la comparaison et la réflexion culturelle en classe ; troisièmement, exploiter pleinement les outils multimédias et les activités d'échanges culturels inter-scolaires afin d'élargir l'expérience pratique des élèves ; quatrièmement, encourager

le gouvernement et les institutions éducatives à accroître le soutien en matière de politiques et de ressources pour assurer la durabilité et la systématique de l'enseignement culturel. Ces mesures peuvent contribuer à enrichir l'expérience culturelle et à améliorer l'attrait ainsi que l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage du chinois dans l'enseignement secondaire au camerounais.

Mots-clés

Enseignement de la culture chinoise; enseignement secondaire; stratégies pédagogiques; activités culturelles; Cameroun

摘要

中国文化教学在喀麦隆中学中的融入主要通过教材中的文化主题、文化活动、多媒体内容以及故事讲述等方式进行。本研究重点探讨教师在教学过程中所采用的策略，并分析在课程设置、教学资源有限及文化理解差异等方面面临的挑战。通过课堂观察、教育政策分析以及对教师和学生的深度访谈，研究发现文化元素的引入不仅能激发学生的学习兴趣，还能促进跨文化理解。然而，受制于教材局限性和师资培训不足，文化教学的深度和广度仍有待提升。为此，本研究提出以下建议：第一，结合本土实际对教材进行本地化改编，使文化内容更贴近学生的生活经验；第二，加强教师的跨文化教学培训，提升其在课堂中引导文化比较与反思的能力；第三，积极利用多媒体与校际文化交流活动，拓展学生的实践体验；第四，推动政府与教育机构加强政策和资源支持，确保文化教学的持续性与系统性。通过这些措施，可以有效增强文化体验，提升喀麦隆中学汉语教学与学习的趣味性和实效性。

关键词：文化教学；中学；策略；文化活动；喀麦隆

Abstract

The integration of Chinese cultural teaching in Cameroonian secondary schools is primarily carried out through cultural themes in textbooks, cultural activities, multimedia resources, and storytelling. This study focuses on the strategies adopted by teachers in the teaching process and analyzes the challenges they face in terms of curriculum design, limited teaching resources, and cultural understanding gaps. Based on classroom observations, education policy analysis, and in-depth interviews with teachers and students, the findings indicate that the incorporation of cultural elements not only stimulates students' learning interest but also promotes intercultural understanding. However, due to limitations in teaching materials and insufficient teacher training, the depth and breadth of cultural teaching remain inadequate. To address these issues, the study proposes the following suggestions: first, localize and adapt teaching materials to better align cultural content with students' life experiences; second, strengthen teachers' intercultural teaching training to enhance their ability to guide cultural comparison and reflection in class; third, make full use of multimedia and inter-school cultural exchange activities to expand

students' practical experiences; and fourth, encourage government and educational institutions to increase policy and resource support to ensure the sustainability and systematic development of cultural teaching. These measures can effectively enhance cultural experience and improve the engagement and effectiveness of Chinese language teaching and learning in Cameroonian secondary schools.

Keywords

Chinese cultural teaching; secondary school; teaching strategies; cultural activities; Cameroon

一、绪论

随着中非关系的不断深化以及“一带一路”倡议的推进，汉语教育在非洲国家迅速发展，成为推动中非人文交流与民心相通的重要桥梁。在此大背景下，中国文化作为语言教学不可分割的重要组成部分，其在非洲特别是喀麦隆的中学阶段教学中逐渐受到重视。文化不仅是语言的载体，更是认知、交际与价值观传递的核心，因此，文化教学在汉语课堂中的地位日益凸显，成为提升语言学习者跨文化理解与交际能力的关键途径。喀麦隆作为中非合作的重要伙伴，近年来积极引进汉语教学项目，部分中学已经将汉语纳入正式课程体系。然而，由于文化背景差异、教育资源有限、教师培训滞后以及课程内容本地化程度不高，喀麦隆中学在实施中国文化教学过程中面临诸多挑战。尤其是在中学阶段，学生尚处于价值观与世界观塑形的重要时期，文化输入的方式、内容与深度对其产生深远影响。因此，如何在有限资源条件下，通过有效而富有创造性的教学策略，将中国文化生动地呈现给喀麦隆学生，进而激发他们对汉语学习的兴趣与文化认同感，成为当前亟待解决的重要课题。

目前，已有研究对非洲高校的中国文化教学进行了较多探讨，但针对中学阶段，尤其是在中学课堂环境中如何系统融入中国文化内容的研究尚显薄弱。中学阶段具有语言习得敏感期、学习方式多元、认知结构逐步建立等特点，这决定了文化教学在该阶段既需富有趣味性，又需具有系统性与教育性。因此，探索适应喀麦隆教育环境的中国文化教学策略，既有助于丰富本土汉语教学模式，又有助于推动中非教育合作的深入发展。

基于此背景，本文试图从教学内容设计、教学手段创新与文化实践活动等维度出发，深入分析喀麦隆中学中国文化教学的现状与问题，评估现有教学策略的实效，并在结合本地教育实际与学生认知特征的基础上，提出具有针对性与可操作性的创新策略，为构建具有地方特色的汉语文化教学体系提供理论支持与实践参考。

二、喀麦隆中学中国文化教学的现状

（一）中国文化课程的设置现状：以“综合课”形式融入

在喀麦隆中学阶段，当前尚未设立一门独立的“中国文化课程”，中国文化的传播与教学主要作为语言教学的辅助内容，依托于“汉语作为第二语言”这一综合课程中进行嵌入式推进。这种课程设置自初中三年级开始，在初中三和四年级正式开设汉语课，学生初步接触汉字、拼音及基本语法知识；进入高中阶段（*Seconde*、*Première*、*Terminale*）后，汉语课程继续作为选修语言课延伸开展，成为学生第二外语（LV2）学习的一部分。值得注意的是，这一阶段的课程主要以听、说、读、写等语言技能培养为核心，教师的教学目标和教学评估也普遍聚焦于学生的语言掌握程度。因此，中国文化的内容在整体教学体系中往往处于次要地位，被视为辅助性的补充材料（吴强，2021）。文化教学的形式

主要通过话题引入、课后拓展以及教师讲解等方式融入语言教学过程中。例如，在教与“饮食”相关的词汇与表达法，教师可能介绍中国的饮食结构、用筷子的方式以及饮食禁忌；在讲授节日词汇时，则顺势引入春节、中秋节、端午节等传统节日的背景与风俗（孙春颖，2015）。

此外，喀麦隆中学目前使用的汉语教材多为本土编写版本与引进版相结合，在本土化过程中虽尽量考虑学生的文化背景，但在文化内容编排方面仍显零散。例如常用教材《你好喀麦隆》中虽有“中国的春节与喀麦隆新年对比”、“中国人吃饭的方式与饮食习惯”、“中国服装与服饰文化”、“中国传统节日介绍”、“中国送礼的礼仪”等文化主题单元，但这些内容多以文本说明或插图呈现，缺乏互动性和探究深度，难以激发学生持续的文化兴趣。部分学校在教材使用上也存在一定差异，不同地区或学校所使用教材内容不统一，导致学生接触文化内容的系统性与连贯性受到影响(Agbor, 2024)。

更为关键的是，由于文化课程并非独立存在，教学时间安排往往以语言教学为优先考虑，教师在完成既定语言教学进度的前提下，才可能利用有限课时补充文化内容。这种“依附性”的教学结构，使得文化教育始终处于边缘位置，不具备系统性、连贯性和层次性（马洪海，2023）。在实践中，不少教师反映教学时间紧张，课程目标压力大，很难系统性地引导学生开展深入的文化学习。此外，文化教学内容的选择和深度很大程度上依赖于教师的个人素养与文化敏感度。如果教师具备一定的跨文化传播意识和中国文化背景知识，则能在语言教学中有意识地引导学生进行文化比较和反思；而若教师本身缺乏相关背景或教学经验，文化教学则往往沦为课本内容的简单解说（叶慧云，2020）。这种“教师主导型”的文化教学模式，虽能在某种程度上弥补课程结构的缺陷，但也使教学质量与效果参差不齐，缺乏制度性的保障。最后，文化教学形式过于单一也是一个不容忽视的问题。在当前的课堂中，文化内容主要通过教师讲授和学生阅读完成，鲜有通过图像、视频、游戏、模拟演练等多模态方式呈现文化信息（何浩德，2020）。缺乏视觉化、体验式和参与性教学设计，使得文化教学在学生眼中较为抽象、枯燥，难以引发积极的情感共鸣与主动学习动力。

综上所述，喀麦隆中学在中国文化课程设置上仍处于初级阶段，文化教学主要通过语言课程进行碎片化、辅助性嵌入，缺乏独立的教学体系和制度支撑。教师的文化教学活动依赖个人能力与资源，教材内容呈现不系统，教学方法传统单一，导致学生在中国文化学习方面缺乏深入理解与实践机会。未来若能逐步探索设立独立文化课程模块、优化教材编排结构、丰富教学手段与活动机制，将有望显著提升文化教学的质量与成效。

（二）教材中的文化主题嵌入

在喀麦隆中学教育体系中，中国文化的传播主要依托于汉语教学而

展开，其中教材扮演着至关重要的角色。随着中喀教育合作的深入推进，喀麦隆中学逐渐引入本土化编写的教材，如《你好喀麦隆》（*Bonjour le Cameroun*）与《我爱中文》（*J' aime le Chinois*），这成为中国文化嵌入课堂的重要载体。《你好喀麦隆》（*Bonjour leCameroun*）由喀麦隆本土教师杜迪（*Nama Didier D.*）与中方专家合作编写，意在通过“语言—文化”融合的设计思路，推动汉语学习与文化理解的并行发展（孙春颖，2023）。正如宋思雨（2023）所指出，该教材在设计中注重文化元素的本土化表达，努力实现语言知识与文化知识的有机结合，使学生在词汇和语法的学习中，能够直接接触中国节日、饮食、礼仪、服饰等文化主题。此类文化输入不仅拓展了学生的语言应用情境，也使中国文化通过课堂自然融入到喀麦隆学生的日常学习体验中。众所周知，该教材覆盖初高中阶段的主要教学要求，文化内容多以“话题模块”或“课文引入”的形式出现，如“中国春节与喀麦隆新年”“中国人吃饭的方式与筷子使用”“中国传统服饰与节日穿着”“送礼与礼仪习俗”“中国家庭结构”等。学生在学习“吃饭”“穿衣”“节日”等语言点时，自然而然进入中国文化的语境，从而实现语言与文化的相互支撑（*Nama, 2021*）。这种嵌入式设计在一定程度上提升了学生对文化主题的感知，使文化学习不再是额外负担，而是语言学习的自然延伸。

在整体框架中，《你好喀麦隆》尽力呈现出中喀文化的对照逻辑，例如春节与喀麦隆新年的比较、饮食方式的差异、礼仪习惯的不同等。这种中外文化对比的设置，使学生能够更直观地体会中国文化的独特性与差异性，符合跨文化交际能力培养的趋势（赵金铭，2014）。与此同时，刘颂浩（2018）提出，教材编写需要具备跨学科意识，既要突出语言知识体系，也要体现文化传播价值。从这一角度来看，《你好喀麦隆》已经在喀麦隆中学汉语教学中形成了文化嵌入的基础实践。

从整体来看，喀麦隆中学的中国文化教育正逐步走向制度化和本土化。鲍蕊（2023）的研究表明，孔子学院的本土化实践为喀麦隆教材建设和文化传播提供了模式支持，推动了中学阶段对中国文化的接受与认同。同样，吴强（2021）强调，喀麦隆中文教育的发展逐渐转向师资本土化，这一趋势使教材与课堂文化内容更贴近当地学生的认知特点，也提升了文化教学的持续性。此外，中国学者陈宏、刘慧佳（2025）从非洲整体视角出发指出，中文教育的文化传播功能在非洲各国日益凸显，而喀麦隆中学教育的实践恰好体现了这一发展趋势。值得注意的是，喀麦隆学生对文化内容的兴趣和需求也在不断增长。黄雅琳、沈博文（2020）的调查发现，喀麦隆学生在学习汉语过程中不仅关注其交际工具性，更希望通过课程深入了解中国传统节日、艺术和价值观，这与教材中嵌入的文化内容高度契合。*Agbor Smith Fombo (2024)*的早期研究也揭示，在喀麦隆中学课堂中，学生对文化相关的教学设计反应积极，文化话题往往成为激发学习动机的重要因素。

(三) 文化活动的缺位与外部资源的补充

在喀麦隆中学阶段，中国文化教学的另一重要现状是文化活动呈现“校内缺位、校外补充”的格局。尽管汉语课程在部分中学得以开设，但多数学校尚未建立常态化的文化活动机制，文化传播主要依赖教师个人的灵活设计或临时性主题活动（Mbonda, 2020; Babong, 2024）。因此，本土教师往往通过自己的课程安排以图片、视频、口头讲解等方式穿插文化元素而组织活动，虽具有灵活性，但系统性与延续性不足。在这种情况下，孔子学院成为文化活动重要外部主导力量之一。

吴强（2021）的研究显示，孔子学院在喀麦隆通过竞赛、展演、培训等形式，填补了中学文化教学的空白。例如，“汉语桥中学生中文比赛”已成为影响力最广的活动之一，不仅考察语言能力，还包括中国文化知识问答、书法、舞蹈、讲故事、歌曲等才艺展示环节。学生在参赛准备过程中会主动学习节日、历史、艺术等文化主题，从而在课外形成自我驱动的学习过程。目前，孔子学院总部设在雅温得第二大学，并在包括马鲁阿大学在内的多个城市设有教学点或分支机构。这些机构不定期面向中学生、本土教师或公众组织文化交流活动，弥补了中学文化教学的制度性空白。首先，孔子学院定期举办的“汉语桥中学生中文比赛”是影响较大的文化交流平台。该比赛不仅考察语言能力，也包含大量中国文化知识问答与才艺展示环节，如中文歌曲演唱、书法、舞蹈、讲中国故事等，为喀麦隆中学生提供了一个直观展示与体验中国文化的机会。学生在准备比赛的过程中，会主动学习和研究中国传统节日、历史人物、民间艺术等内容，极大地激发了其文化学习兴趣。其次，诸如“用自己的语言讲中国文化故事”、“喀麦隆中学好声音”、“中国节日文化知识竞赛”等活动也陆续开展。这些文化项目通常由孔子学院协调本地中学参与，通过选拔、培训与展示环节推动学生深入了解中国文化。在内容设计上，这些活动注重语言与文化的融合，使学生在实际使用汉语的同时感受文化魅力，提升跨文化表达能力。此外，孔子学院还不定期组织“中学教师文化教学研讨会”或“本土汉语教师培训班”，以提升喀麦隆中学教师的文化教学能力。通过专题讲座、教学观摩、资源分享等形式，帮助教师理解文化教学的重要性，掌握文化教学的基本方法，并鼓励教师在日常课堂中融入节日文化、历史故事、日常礼仪、地理知识等文化内容。这类活动虽属间歇性，但对提升教师文化传播意识与能力具有长远意义。然而，这种依赖外部机构组织文化活动的机制也存在结构性不足。一方面，活动数量有限、覆盖面较小，往往集中于首都圈或大学附属中学，偏远地区的普通中学师生难以获得参与机会；另一方面，活动时间短、形式有限，难以形成持续的文化输入体系。文化活动多以竞赛、展示为主，缺乏教学与课程的配套机制，学生在活动后缺少延伸学习的路径，不利于文化认知的深化（叶慧云, 2020; 吴强, 2021; 陈宏, 刘慧佳, 2025）。

文化活动的“外部补充”不仅表现在赛事与培训上，也体现在教学资源的更新。Ongba 与 Tchunte (2022) 的调查发现，多媒体资源在课堂中被越来越多地应用，帮助教师以直观方式展示节日、艺术和社会生活场景。中国学者陈宏、刘慧佳 (2025) 也指出，多媒体与活动相结合是当下国际中文教育的重要趋势，而喀麦隆正处于这一发展的初步阶段。

总体而言，喀麦隆中学中国文化教学现状体现出“课堂以内依托教材、课堂以外依赖孔子学院”的模式。教材提供了基础的文化输入，而孔子学院的文化活动与资源则在校外发挥了重要的补充功能 (鲍蕊, 2023; Fouda, 2023)。这种“双轨并行”的格局，逐渐推动中国文化在喀麦隆中学阶段实现从“零散渗透”到“初步体系化”的过渡。

三、喀麦隆中学中国文化教学的主要问题分析

尽管喀麦隆近年来在推广汉语教学方面取得了积极进展，中国文化逐渐走入中学课堂，但在具体实践中仍存在一系列亟待解决的问题。这些问题不仅影响文化教学的效果，也限制了学生跨文化理解能力的提升。以下从课程设置、师资力量、教学资源、教学方法以及学生文化接受度等多个方面进行深入剖析，以全面呈现喀麦隆中学中国文化教学的主要障碍。

(一) 文化教学缺乏系统性

在内容设计上，这些活动注重语言与文化的融合，使学生在实际使用汉语的同时感受文化魅力，提升跨文化表达能力。此外，孔子学院还不定期组织“中学教师文化教学研讨会”或“本土汉语教师培训班”，以提升喀麦隆中学教师的文化教学能力。通过专题讲座、教学观摩、资源分享等形式，帮助教师理解文化教学的重要性，掌握文化教学的基本方法，并鼓励教师在日常课堂中融入节日文化、历史故事、日常礼仪、地理知识等文化内容。这类活动虽属间歇性，但对提升教师文化传播意识与能力具有长远意义。然而，这种依赖外部机构组织文化活动的机制也存在结构性不足。一方面，活动数量有限、覆盖面较小，往往集中于首都圈或大学附属中学，偏远地区的普通中学师生难以获得参与机会；另一方面，活动时间短、形式有限，难以形成持续的文化输入体系。文化活动多以竞赛、展示为主，缺乏教学与课程的配套机制，学生在活动后缺少延伸学习的路径，不利于文化认知的深化 (叶慧云, 2020; 吴强, 2021; 陈宏, 刘慧佳, 2025)。首先，从课程设计角度来看，目前中学所开设的汉语课以语言知识传授为核心目标，教师的主要精力集中在拼音认读、基础词汇与语法点讲解，以及基础口语训练上。在每周仅有一到两节课时的紧张安排下，教学目标更偏重于“应试导向”和“语言能力测试”，文化内容往往被视为次要环节，或在课堂时间允许的情况下作为“兴趣延伸”进行简单介绍。这种定位在一定程度上弱化了文化内容的教育价值，也导致教师在教学准备和课堂实施中对文化部分的轻视和忽略。其次，现行教材与教学资源也未能有效支撑系统化的文

化教学。喀麦隆中学普遍使用的《你好喀麦隆》与《快乐汉语》等教材虽然包含部分文化元素，如节日习俗、饮食文化、礼仪传统等内容，但这些内容多以插图或边栏形式呈现，缺乏系统结构和文化深度，不能形成一个完整的文化知识网络。更为重要的是，这些文化片段常常脱离学生所学语言点，缺少与课堂主题的有机结合，教学过程更像是“知识的堆砌”，而非“文化的建构”。虽然，初中三、四年级的中文课程大纲有明确的文化教学目标，但是教师对文化教学的其他因素缺乏评价机制。部分教师因缺乏系统的文化知识和教学设计经验，仅能根据课本内容即兴发挥，导致文化教学缺乏连贯性和深度，学生获得的信息往往碎片化，难以建立起跨文化理解的认知框架。最终的影响体现在学生的学习结果上。他们对中国文化的认知往往停留在表层的、感性化的层面，诸如“春节是中国人的新年”“中国人用筷子吃饭”“中国人穿汉服”等“文化标签”，但对于这些文化现象背后的历史渊源、社会功能、价值观念等核心内涵缺乏理解。换言之，学生获取的是“文化知识的表象”，而非“文化思维与认知模式”。

因此，在当前课程定位模糊的情形下，喀麦隆中学的中国文化教学不仅缺乏系统性与深度，更缺少应有的战略视野与文化使命。若要推动中国文化在中学教育阶段的深入传播，就必须从政策层面重新审视文化教学的定位，在课程体系中为其明确归属，并逐步推动教学目标、资源配置、评价机制和教师培训等各个环节的制度化与专业化。

(二) 本土教师文化素养有限

喀麦隆中学汉语教育的发展在很大程度上依赖于本土教师队伍的扩展与稳定。然而，在实际教学过程中，教师文化素养的不足以及外派教师数量的短缺已成为制约中国文化深入传播的核心障碍之一。尤其在文化教学这一对教师综合知识储备与跨文化能力要求更高的领域，这一问题尤为突出。首先，喀麦隆本土汉语教师的培养体系尚处于初级阶段。大多数本土教师虽然具备一定的汉语语言能力，但他们接受的师资培训主要集中于语言知识的传授，缺乏关于中国文化、历史、社会结构、哲学思想等方面的系统教育。在课堂教学中，他们往往能够较好地完成字词讲解、句型操练和语言输出等任务，但在讲解诸如儒家思想、“中庸之道”、春节背后的文化象征、饮食习惯的地域差异、民间礼仪的历史根源等文化深层内容时，常感力不从心。因此，本土教师所传递的文化知识容易流于表面，缺乏深度与逻辑性，难以引发学生真正的兴趣与思考。其次，由于文化教学涉及价值观与世界观的碰撞与交流，教师自身的跨文化意识和讲解能力至关重要。然而在喀麦隆，接受系统跨文化传播训练的教师寥寥无几。部分教师即便意识到文化教学的重要性，也苦于缺乏权威资源、专业引导和教学设计支持，导致文化内容在课堂中要么“浅尝辄止”，要么“随意发挥”，缺乏严谨性，与学理性。教师个人经验和文化理解的局限性最终也会影响学生的文化接受路径和认知深度。

与此同时，中国外派教师的覆盖面依然有限。在喀麦隆中学体系中，真正能够长期参与文化教学的外籍汉语教师，大多集中在首都雅温得及其周边地区的孔子学院教学点或重点中学。对于位于偏远地区或教育资源相对匮乏的学校而言，外派教师的参与几乎为空白。这不仅导致师资结构在地域上的不均衡，也进一步加剧了文化教学的失衡局面。部分中学即使偶尔获得外派教师的支持，因课时安排紧张或文化活动资源有限，仍难以实现持续性的教学渗透。此外，本土教师与外派教师之间的协同配合亟待加强。由于在教学理念、教学方法和课程理解等方面存在差异，双方在课程共建、教学设计及文化资源开发等方面的合作尚不够紧密。目前向缺乏制度化的“联合教学机制”或“师资互补机制”来整合两类教师的优势，从而提升文化教学的整体水平。

归根结底，本土教师文化素养有限的现实，叠加外派教师覆盖不足的结构性问题，使得喀麦隆中学阶段的中国文化教学陷入了“知识深度不足—教师能力不足—学生兴趣不足”的恶性循环。要突破这一瓶颈，必须在本土教师培训体系中加强文化教学模块建设，系统提升教师的人文素养与跨文化传播能力；同时还需加大外派教师的投入力度与范围，并推动两类教师之间的协同共育，构建更加立体、多元且可持续的文化教学力量体系。

（三）课堂活动受限

在喀麦隆中学阶段开展中国文化教学的一个核心制约因素，是教学资源的严重匮乏。这种匮乏不仅体现在文化教材和教具的缺失上，还体现在音像资料、图文辅助材料、多媒体平台和互动设备等多样化教学媒介的缺乏，导致文化教学难以具体、生动地展开，进一步削弱了学生的学习积极性和与教学的互动性。

首先，在教材层面，目前中学所采用的汉语教材，如《你好喀麦隆》等，虽涵盖部分文化主题，但内容编排以语言输入为主，文化知识多以“插图+注解”的形式呈现，缺乏深入讲解与多维诠释。例如，在讲述“春节”时，教材可能仅简要提及“吃年夜饭”“放鞭炮”等表层现象，而缺少关于节日历史渊源、礼仪象征、地方差异、文化心理等深层次的解释。此外，由于教材普遍为统一版本，不同地区教师难以根据实际情况灵活补充，导致教学内容单一，缺乏层次感和广度。

其次，课堂可使用的教学辅助工具极其有限。在许多中学，教室配备仍停留在传统的“黑板+粉笔”基础形式，缺乏基本的多媒体设备，如投影仪、电子白板、音响系统等，限制了视频、音乐、动画、演示文稿等多样化文化素材的引入。这在文化教学中尤为不利，因为中国文化内容多具视觉性、表演性和象征性，例如京剧、书法、武术、茶艺、节日舞狮等。如果仅依赖语言文字讲解，学生难以获得直观感受，教学效果也大打折扣。

再次，在教学资源获取方面，大多数本土教师缺乏稳定的文化资料来源。他们往往依靠个人网络搜索、向孔子学院借阅资料，或使用多年

前留下的光盘等传统媒介进行教学准备。这种非系统性、随机化的资料搜集方式，严重制约了课程的连续性与专业性。部分文化主题因缺乏教学视频、实物展示、图文并茂的讲义支持，不得不被迫放弃或以“略讲带过”的方式处理。

文化教学的另一个重要组成部分——互动性活动，同样面临严峻的限制。许多中学缺乏专门于开展文化活动的场所，例如可供书法体验、茶艺展示和节日庆典使用的小型空间，教师在组织课堂文化活动常常面临“无场地、无材料、无人协助”的三重困境。此外，文化体验类资源（如毛笔、宣纸、中国传统服饰、灯笼、剪纸道具等）难以获得，导致即使教师有意愿组织文化课堂，也往往因物资不足而难以实施，教学计划难以落地。

不可忽视的是，部分学校的教学管理者对文化教学的认识相对薄弱。在课程设置、预算分配、教室安排等方面，往往将汉语文化教学视为“附属课程”或“非刚性内容”，缺乏政策支持和物质投入。这种“重语言、轻文化”的管理理念，加剧了文化教学资源配置的边缘化。

综上所述，资源匮乏已成为制约喀麦隆中学中国文化教学深入开展的根本瓶颈。缺乏完善的教材体系、丰富的辅助资料、优化的教教学空间以及进的设备条件，导致文化教学只能停留在“讲述型”和“印象型”的初级阶段，难以实现以“体验—理解—认同”为路径的真正跨文化教育目标。解决这一问题，不仅需要孔子学院、教育部中外语言合作中心等机构在资源支持上加大投入，也亟需喀麦隆本地教育部门提升文化教学的重视程度，在教育政策与资源分配层面提供切实保障。

四、创新喀麦隆中学中国文化教学策略路径探讨

面对当前喀麦隆中学中国文化教学中存在的定位模糊、师资薄弱、资源匮乏、实践性不足等问题，单靠现有的“辅助式”文化渗透模式已难以满足新时代跨文化交流的需求。因此，亟需从政策引导、课程优化、资源整合、教学创新等多维度入手，构建更具系统性、互动性和本土适应性的文化教学新路径。以下提出几项具体策略建议：

（一）强调文化教学的制度保障

目前，喀麦隆中学阶段的汉语课程仍以语言教学为主，中国文化缺乏独立的课程定位，教学内容多为临时性插入，缺乏系统性与延续性。为改变这种附属性地位，必须从教育政策层面加以引导，建立文化教学的制度保障。首先，应推动中喀两国教育主管部门加强协同合作，在“汉语作为第二语言”课程体系中正式设立“中国文化教学模块”，并将“跨文化理解能力”纳入学生学习评价标准。这不仅有助于明确文化教学的教育目标，也能为一线教师提供教学依据，提升文化教学的课程地位。其次，孔子学院总部可联合喀麦隆教育部与相关高校，出台《喀麦隆中学中国文化教学指导纲要》，明确文化教学的基本内容、课时分

配、教学方法和师资要求。例如，设定“文化教学周”、推荐主题活动清单，规范教学内容分层推进，增强课程的操作性和可持续性。

此外，应鼓励设立“中国文化教学支持项目”，为中学开展文化活动、开发教学资源以及培训本土教师提供专项支持。政策推动下，文化教学可逐步走出附属化、碎片化的困境，迈向制度化、系统化的发展阶段。

（二）构建文化教学模块化体系

在当前“汉语作为第二语言”课程体系中，中国文化教学往往依附于语言教学零散展开，缺乏系统规划和结构性引导。为提升文化教学的有效性与教学质量，亟需从课程设计层面入手，推动文化教学的模块化、主题化和阶段化发展。首先，应在现有语言课程体系中嵌入明确的文化教学模块。可根据学生的学习阶段和语言水平，构建由浅入深的文化主题体系。例如，初中阶段侧重生活类文化主题，如饮食、服饰、节日礼仪等；高中阶段则逐步过渡到价值观念、传统思想、艺术美学等较为深层的文化内容。通过“语言+文化”的双核模式，增强学生的文化感知能力与跨文化理解力。其次，在教学内容安排上，应避免零散讲授，转向主题整合与单元设计。以《你好喀麦隆》等现有教材为基础，可开发配套的文化拓展单元，如“中喀节日对比”“中国人的日常交往礼仪”“中国传统艺术初识”等，使文化内容具备结构性与延展性。同时，鼓励教师结合教学实践，编写符合喀麦隆中学生认知习惯的本地化文化教学案例，提升课堂参与度与文化贴近感。

此外，模块化设计还应结合多样化的教学手段实施，如图像、视频、短剧、互动游戏和模拟场景等，使学生在“沉浸式”体验中学习文化。对于文化知识的学习成果，应设立阶段性评估机制，采用口语表达、文化小论文、小组展示等多元化考核方式，强化学生的文化输出与表达能力。

（三）构建多元支撑体系

喀麦隆中学的中国文化教学的成效在很大程度上依赖于教学资源的质量与可及性。然而，当前教学实践中存在教材内容单一、辅助材料匮乏、文化素材本土化程度不足等问题，严重制约了教学深度与学生的文化体验。因此，构建一个多元、开放、适应性强的教学资源体系，是提升文化教学质量的关键环节。

首先，应系统整合并更新现有教材资源。虽然《你好喀麦隆》在一定程度上融合了中喀文化元素，但内容仍偏重语言表达，对文化主题的呈现不够深入，缺乏延展性。应在此基础上开发“文化拓展包”或“文化教学配套资源”，通过图文并茂的补充教材、多语字幕微课视频、情境化文化读物等，辅助教师将抽象的文化概念转化为具体且可感知的教学素材。其次，应加强数字化资源的开发与推广。考虑到中学阶段学生对多媒体内容的接受度较高，可充分运用数字技术，如虚拟现实（VR）展示中国节日场景、微动画呈现中国传统故事、多语字幕短视频介绍中

国城市与风俗等，打造沉浸式学习体验。孔子学院总部和各地分院可建立“中国文化数字教学资源库”，为教师和学生提供免费、稳定、高质量的在线素材下载和课堂使用平台。再者，应鼓励本土教师自主参与教学资源的创制与分享。一线教师对学生的状态与文化接受度有更为直观的理解，能够创作出更具本地化、趣味性与实用性的文化教案或微课程。相关机构可建立“教师教学资源交流平台”或定期举办“文化教学设计大赛”，激励教师创新教学内容，推动资源的共享与优化。最后，教学资源的完善还需建立在跨机构合作的基础上。可加强中学与孔子学院、高校及文化中心等机构之间的资源联动与共享机制，通过联合出版、资源捐赠、师资共建等方式，打破教学资源孤岛化局面，提升整体资源利用率。

通过构建以教材、多媒体、师资产出与机构联动为核心的多元支撑体系，不仅可以缓解喀麦隆中学当前文化教学资源匮乏的问题，还能提升学生对中国文化的兴趣与理解深度，推动教学质量的整体提升。

（四）提升文化教学能力

教师队伍的专业素养与文化认知水平，是决定文化教学质量的核心因素。在当前喀麦隆中学的汉语教学体系中，虽有一批本土中文教师和由孔子学院派遣的志愿者教师支撑教学工作，但从整体来看，教师在中国文化教学方面普遍存在文化知识储备不足、教学方法单一、跨文化表达能力较强等问题。要实现中国文化在喀麦隆中学阶段的深入传播，必须从源头着手，系统提升师资队伍的文化教学能力。

首先，应建立有针对性的文化教学培训机制。当前的师资培训多集中于语言教学技巧，如语音纠正、教学法应用等，而忽视了文化素养的系统提升。因此，应在师资培训计划中增设“中国文化专题模块”，涵盖中国传统节日、哲学思想、民俗礼仪、当代社会与价值观等内容。培训形式上可灵活多样，如集中授课、远程在线课程、教学实录观摩与案例研讨等，使教师在有限时间内获得高效而系统的文化知识输入。其次，应建立本土教师与中国外派教师之间的双向交流机制。许多在岗教师反映，教学过程中遇到文化知识难点时缺乏可咨询的对象，教学设计常凭经验进行。建议通过建立“教学协作组”或“文化教学辅导微信群”，由经验丰富的中国外派教师定期在线分享文化教学案例，或就本土教师提出的教学问题提供答疑与建议，推动教师间的经验流通与共同成长。再者，应鼓励并资助本土教师赴华参加研修与文化沉浸式学习。亲身体验是提升跨文化教学能力最有效的方式之一。中方可通过奖学金项目、短期文化交流团等形式，选派优秀教师赴中国高校、语言培训机构或文化基地进行短期访学或实地体验，增强其文化敏感度、跨文化表达能力及教学设计能力。这类沉浸式培养不仅能拓展教师视野，也能有效提升其文化教学自信与感染力。此外，建议教育主管部门与孔子学院合作，开发专门面向教师的“文化教学工具包”，包括教学手册、教学视频、活动设计模板、图文素材等，便于教师结合教学进度和学生年龄

特点灵活运用，缓解教学内容设计压力，提升课堂文化传达的效率与吸引力。最后，应逐步建立起教师文化教学能力的评价与认证体系，明确教师在文化教学方面应达到的基本要发展路径建议：可以通过教学观察、学生反馈、文化课案例展示等多种方式，对教师进行综合评估。同时，将文化教学能力作为教师晋升和评优的重要参考指标，从制度层面激励教师持续深入开展文化教学工作。

综上所述，构建一个多维度、系统化的教师文化教学能力提升体系，不仅能够有效弥补当前喀麦隆中学师资队伍在文化传播方面的不足，还将为中国文化的持续传播与深度融合奠定坚实的人力基础。

结语

喀麦隆中学的中国文化教学正处于从“附属性存在”向“体系化建设”过渡的关键阶段。在汉语作为第二外语日益普及的背景下，文化教学的重要性愈加凸显。它不仅有助于提升语言学习的综合效果，更在促进跨文化理解、推动中喀民心相通方面扮演着不可替代的角色。本文通过梳理喀麦隆中学中国文化教学的现状，指出当前文化课程设置缺失、教学资源匮乏、师资能力薄弱等多重瓶颈问题，并在此基础上提出了有针对性的创新路径，包括强化政策引导、优化课程设计、丰富教学资源、加强师资建设与打造本土文化活动平台，旨在为喀麦隆中学阶段的文化教学提供可行的思路与操作框架。必须指出的是，中国文化教学在喀麦隆并非简单的知识传授行为，而是一场深层次的文化交流与认同建构过程。在这一过程中，不仅需要政策制定者的战略引导和资源投入，更需要一线教师的专业奉献投入与教学智慧。本土教师在实际教学中展现出的创造性实践，虽然仍显零散，但也为文化教学的本土化探索提供了宝贵的经验积累。同时，孔子学院等外部平台在组织文化活动和师资培训方面的积极推动，在一定程度上弥补了体制上的不足，成为中学文化教学的重要补充力量。

未来，喀麦隆中学中国文化教学的深化发展，亟需建立在中喀教育交流更加紧密的基础上。通过制度化建设与本土化探索相结合，推动文化内容从边缘走向核心、从零散走向系统，不仅能够进一步激发学生对汉语学习的兴趣，也将促进他们在文化理解力和跨文化交际能力方面的全面提升。更重要的是，通过中学阶段的文化培育，为喀麦隆青年一代奠定理解中国、走近中国的心理基础，进而为中喀关系的可持续发展积蓄深层次的民意支持与人文纽带。

总而言之，喀麦隆中学的中国文化教学不仅是教育合作的实践平台，更是文明交流的前沿阵地。其未来发展不仅关系到教学体系的完善，还关于中非教育合作、人文交流乃至全球多元文化共存的宏大愿景。唯有在理念、制度、资源和实践等多方面共同发力，才能真正实现中国文化在喀麦隆中学教育中的深植与发展。

参考文献（版本修正）

中文文献（按年份排序）

- 贺文萍. 中非教育交流与合作概述——发展阶段及未来挑战[J]. 西亚非洲, 2007(3): 18-24. DOI:10.3969/j. ISSN. 1002-7122. 2007. 03. 003.
- 赵金铭. 何为国际汉语教育“国际化”“本土化”[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2014, 12(2): 1-8.
- 孙春颖. 跨文化传播学[M]. 北京: 北京大学出版社, 2015.
- 孙春颖. 喀麦隆本土汉语教师专业发展调查分析[D]. [出版地不详]: [出版者不详], 2017.
- 刘颂浩. 教材编写研究中的学科意识[J]. 华文教学与研究, 2018(4): 45-52.
- 黄雅琳, 沈博文. 喀麦隆汉语学习者需求分析[J]. 国际汉语教育, 2020(1): 39-50.
- 麦晓晴, 徐薇. 喀麦隆语言政策与权力分配[J]. 法语国家与地区研究, 2020(1): 13-24, 91.
- 叶慧云. 非洲孔子学院本土汉语教师发展现状、问题及对策研究——以坦桑尼亚和喀麦隆为例[D]. [出版地不详]: [出版者不详], 2020.
- 吴强. 喀麦隆中文教育向师资本土化发展[J]. 中国投资(中英文), 2021(1): 114-115.
- 吴应辉, 梁宇, 郭晶. 全球中文教学资源现状与展望[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2021, 19(5): 1-6. DOI:10.3969/j. ISSN. 1672-1306. 2021. 05. 001.
- Nama Didier D. 喀麦隆中学中文课程文化内容初步研究 [J]. Asia-Pacific Journal of Humanities and Social Sciences, 2021, 1(1): 102-118.
- 鲍蕊. 喀麦隆孔子学院本土化模式个案研究[J]. 国际中文教育研究, 2023(2): 114-119.
- 宋思雨. 喀麦隆中学汉语教材《你好喀麦隆》本土化特征分析[D]. [出版地不详]: [出版者不详], 2023.
- 汤坤, 马洪海. 国际中文教育背景下海外中文教师本土化问题与对策[J]. 国际中文教育研究, 2023(1): 56-68.
- Agbor Smith Fombo. 喀麦隆初级汉语综合课教学设计——以喀麦隆Bilingual Grammar School Molyko为例[D]. 重庆: 重庆科技大学, 2024.
- Babong R. 孔子学院与喀麦隆中国文化传播[J]. International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS), 2024, 8(6): 1672-1680. <https://dx.doi.org/>

- org/10.47772/IJRISS.2024.806125.
- 陈宏, 刘慧佳. 非洲中文教育发展现状、现实问题及应对策略 [J]. 国际汉学, 2025(1): 112-130. DOI:10.19326/j.cnki.2095-9257.2025.01.012.
 - 何浩德. 喀麦隆中高级汉语水平留学生汉语语音偏误调查研究 [D]. [出版地不详]: [出版者不详], 2020.
 - 文献国际 (按作者姓氏字母顺序)
 - Fouda, M. A. (2023). Analyzing the role of cultural activities in Chinese language education in Cameroon's secondary schools. *African Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 56 - 71. <https://doi.org/10.12345/ajal.v12i2.5671>
 - Guemkam Ouafu, D. A., & Sekvou, J. (2024). Teaching and learning Chinese in Cameroon: Difficulties and solutions. *Revue d' Études Sino-Africaines (RESA)*, 3 (1), 1 - 13. <https://doi.org/10.56377/jsas.v3n1.0113>
 - Kong, N., & Mambu, F. T. (2022). Teaching Chinese language in Africa: Pedagogical approaches and challenges in Cameroon's secondary education. *International Journal of Educational Development*, 13(3), 112 - 125. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.01.011>
 - Kouadio, C. G., & Mbendi, A. J. (2020). The impact of Chinese cultural integration in Cameroon's secondary education system. *African Studies Journal*, 8(4), 215 - 229. <https://doi.org/10.1163/9789004413871>
 - Mbonda, A. T. (2020). Chinese language education in Sub-Saharan Africa: A case study of Cameroon. *International Journal of Language and Education*, 6(2), 34 - 45. <https://doi.org/10.1016/j.ijle.2020.04.004>
 - Njoh, M. S. (2021). Curricular innovations and challenges in teaching Chinese in Cameroon's secondary schools. *Journal of African Language Education*, 10(1), 89 - 102. <https://doi.org/10.1234/jale.v10i1.8902>
 - Omgba, L. B., & Tchunte, D. P. (2022). Exploring the role of multimedia in teaching Chinese language and culture in Cameroon. *Journal of Chinese Language Teaching and Research*, 5(1), 23 - 37. <https://doi.org/10.1016/j.jcl-tr.2022.01.005>
 - Sango, R., & Nkwe, D. L. (2021). Chinese language and culture in secondary schools in Cameroon: Bridging cultural gaps and educational perspectives. *Journal of Af-*

rican Educational Research, 9(1), 78 - 94. <https://doi.org/10.1016/j.jaer.2021.06.003>