

我国民汉双语教师培训面临的困境与突围

李泽林

(教育部人文社会科学重点研究基地 西北少数民族教育发展研究中心, 甘肃 兰州 730070)

[摘要] 新中国成立以来, 我国民汉双语教师培训工作取得了巨大的成就。但也面临着“民汉”两种文化冲突的文化困境、双语教师培训路径的发展性困境、培训效果的变革性困境以及教师双语能力提高与需求满足的能力性困境等。因此, 要突破这些困境的束缚与压迫, 就要建立多元化“双语人”培养机制、建立大学专业引导下的职前职后双语教师培养培训一体化机制、建立政府主导下的双语教师培训协同创新机制以及建立以中小学为基础的双语教师实训基地, 以提高民汉双语教师培训的质量与效率。

[关键词] 民汉双语; 教师培训; 教师培训机制

[中图分类号] G 451. 2

[文献标识码] A

[文章编号] 1001-9162(2014)02-0117-06

为发展民族教育, 我国宪法、民族区域自治法、义务教育法以及国家出台的相关政策中, 都明确规定了支持和帮助少数民族发展教育的条款与支持民族地区教师培训工作的要求。截至2007年底, 全国共有1万多所学校使用21个民族的29种文字开展民汉双语教学, 实行双语教学的中小学在校生600多万名, 每年编译出版的少数民族文字教材达3500多种, 总印数达1亿多册。^[1]但是, 这些可喜的成果与少数民族地区双语教师专业发展需求、与民众接受优质双语教育资源的需求相比, 还存在较大的差距, 充分暴露了我国民汉双语教师培训的复杂性、艰巨性和紧迫性。

一、我国民汉双语教师培训面临的困境

从文献分析与现实考察来看, 我国民汉双语教师培训面临着以下四大困境, 在一定程度上影响和制约了民汉双语教师培训的质量与效益。

(一) 面临“民汉”两种文化冲突的文化困境

中华文化是我国所有民族(即中华民族)的文化总汇, 并以汉文化为主体。但我国地域辽阔, 不同民族不同地域的文化经过几千年的发展, 展现出鲜明的地方性特色。在种属关系上, 虽然少数民族文化是中华民族文化的组成部分, 但少数民族文化

所具有的独特性在其文化形成的过程中产生着强烈的“拒斥”感, 在一定程度上造成了民汉两种文化冲突的现实。

显然, 身处本民族文化包围之中的少数民族教师, 对以汉文化为核心的教师培训工作必将产生天然的不适应性, 这种不适应性的跨文化心理也正是不同民族文化由“冲突”走向“共融”过程中的必经之路, 但目前所面临的文化性困境却是不可规避的, 而且也是根深蒂固的。

(二) 面临双语教师培训路径的发展性困境

教师是教育变革的執行者, 是提高全民教育质量的保证, 少数民族地区基础教育的质量在很大程度上取决于双语教师的能力与水平。我国少数民族双语教师培训是在国家双语教育政策背景下“自上而下”推进的教育改革措施, 在边疆少数民族地区教育发展中具有重要的教育意义和政治价值。

在实践中, 民汉双语教师培训出现了理论研究者不了解实践、实践工作者不关注理论研究的“两张皮”的现象, 形成教师专业发展中被简单化了的“直线式路径”与复杂化了的“曲线式路径”的不同选择与行动(图1)。作为中小学双语教师, 他们希望培训者能够教会他们一口流利的普通话, 熟稔的教学技能与技巧, 以便他们能在课堂教学过程中用

[收稿日期] 2013-09-22

[基金项目] 教育部人文社会科学研究基金项目“西部农村教师培训模式创新与实效性研究”(09YJC880082); 教育部人文社会科学研究青年基金项目“提高藏族地区双语教学有效性的研究”(10YJC880087)

[作者简介] 李泽林(1975—), 男, 甘肃天水人, 教育学博士, 西北师范大学副教授, 从事课程与教学论研究

得着、用得上。这显然与哈贝马斯所论述的“工具理性”^[2] (P23) 的追求并无二致, 其结果必然是人(这是指接受培训的双语教师)的主体性消解, 使双语教师不会教学或者不知道应该怎样教学。

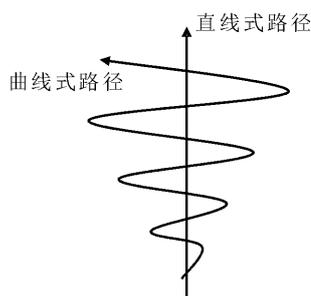


图1 发展性困境模式图

因此, 在现实性的影响下, 作为接受培训的双语教师与作为培训者的双语教师对于培训问题本身的认识也是不一样的。培训者似乎看到了未来双语教师培训和发展的最终的目标, 而接受培训的教师却对变革自我, 提升自己双语教学能力与水平之路充满困惑。他们不仅期待尽快提升自己的双语能力, 但又因为能力的限制与变革之路的孤立无援而深感不安。特别是在教师成为研究者、到中小学去做研究以及大学与中小学伙伴合作等学校变革与教师专业发展路径探索的过程中, 接受培训的双语教师与培训者之间存在着不同的目标期待与路径选择, 致使接受培训的教师和培训者之间产生了相互“不理解”、“不认同”的心态, 使双语教师培训在复杂性和曲折性中平添了更多的不可能性因素, 在一定程度上影响了教师培训的质量与效益。

(三) 面临双语教师培训效果的变革性困境

教师是从事教学的人员, 是课程实施的组织者、管理者、促进者、开发者和研究者。基于我国双语教育中存在的问题与面临的困境, 国家积极推动的双语教师培训在一定程度上为促进双语教师的专业发展做出了重大贡献, 如何高效率地培育和培训一批适合双语地区双语教育所需要的教师, 正是目前双语教师培训实效性问题的关键。但任何变革不是一蹴而就的, 其必然要经历一个复杂的过程, 教育活动周期长、见效慢的特性使我们必须明确, 教育不能急功近利。更何况, 教育实践本身是一种文化传承的过程。有研究者认为: “绝大多数的教育变革都需要3到5年的时间才能在一个较高的水平上被实施。”^[3] 同样的道理, 处于民族文化包围圈的双语教师专业发展与能力提升难以提出一个确切的时间表, 甚至还面临一系列因变革而引起

的危险与不适应性。“当变革运动走向公众时, 它不但有机会用自己的价值观影响他者, 同时它也面临挑战, 被迫在其中检验和修正其价值。”^[4] (P60) 这就是双语教师专业发展面临的变革问题。

从现实来看, 双语教师培训的长期性与艰巨性使双语教育面临更多的复杂性。双语教师专业发展水平本有一个自我发展的“最近发展区”, 即双语教师现有双语水平与通过培训获得的双语能力和水平之间存在一定的距离, 也只有将双语教师培训当做一个“过程”对教师培训工作进行持续不断地支持, 直到双语教师完全可以进行独立的教育教学、研究以及变革时, 双语教师的培训才可以说完成一个周期(如图2)。这不仅是通过双语教师培训提升教师专业能力的美好愿景和发展可能, 更是双语教师专业发展中能力建设与自我变革中的不懈努力。而当双语教师、培训机构或者教育管理部门对双语教师培训划上“克里希那穆提圈”时, 民族地区的教师就无法超越这一怪圈, 从来看不到它外面的东西……把自己封闭在一个私密的世界里。教师培训部门在不知不觉中也小心翼翼地为自己画了一个圈, 筑了一堵墙, 这个圈、这堵墙的名字就叫“现实性”。^[5]

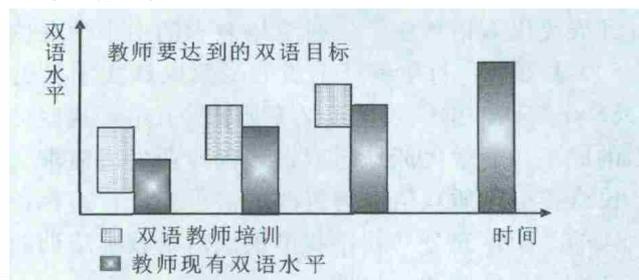


图2 变革可能性困境模式图

正如迈克·富兰所言: “变革是一个过程, 而不是一个事件——这是那些全身心研发一项革新或通过一条法律而不去思考还必须做什么的那些人所学习到的一个深刻的教训。”^[6] (P54) 但在双语教师培训过程中发现, “事件”性情结在各教育行政主管的思想意识形态中具有浓厚的风气, 他们热衷于在多长时间培训了多少人, 这些人去哪里进行了培训, 有多少人通过 HSK 汉语等级考试这类可以“量化”的业绩。但这种将双语教师培训当做“事件”来对待的观念与行为, 并未对双语教师的双语能力提升起到真正的积极作用, 甚至会产生负面的影响, 使双语教师产生双语教师培训的倦怠情绪。

因此, 在双语教师培训促使教师变革的过程中, 个人、组织机构逐渐理解了新事物、新方法,

并且在运用它们时愈益熟练和有技巧。^[7] (P6) 作为变革的实践者, 在变革中需要的是“使之更合理”而不是把变革“工具化”, 在“学校、课堂和学校系统中能够并且的确能够得到改进, 促使这些改进的因素既不特别怪异、不同寻常, 也不十分昂贵, 能够被普通的学校……所掌握。”^[8] 当然, 几乎没有任何一个组织的变革是从零开始的, 说得绝对一点, 变革几乎没有捷径可走。

(四) 面临教师双语能力提高与需求满足的能力性困境

从根本上来说, 双语教师的双语能力问题不仅是一个语言问题, 更是教师工作胜任力问题。比如, “新疆的小学教育与内地发达省市相比还比较落后, 其中主要原因之一是小学教师的学历层次偏低, 专业水平和文化素质还亟待提高。”^[9] 当然, 这些学历不是依据教师第一学历 (或初始学历) 统计的结果, 较多的教师通过继续教育等形式提升了自己的学历水平, 但与全日制大专学历水平还是有明显的差距。亦即这组数据是宽口径统计的结果, 如果按照双语教师的第一学历状况来看, 情况会更加不理想。而这些能力的缺陷已经严重地影响了教师的专业能力提升。双语教师只有掌握了有关的专业知识、专业技能, 具备一定的双语课堂教学能力, 才有可能进行有效的双语课堂教学, 保证教育教学目标顺利实现。

当然, 双语教育的语言能力也是另外一个很重要的方面。有研究者通过对青海、西藏、新疆不同县区的调查了解到, 藏、维聚居区“双语型”教师队伍建设令人堪忧, 主要表现在双语型师资严重短缺, 比如新疆疏附县缺双语教师 900 名、青海同仁县缺双语教师 400 名、同仁县多福顿中学有专任教师 52 名, 学过汉语文专业的教师一个没有; 双语教师资格率低, 尤其是比较边远的贫困县, 双语教师合格率不到 10%; 教师教学任务太重, 缺乏学习进修提高的机会。藏、维民族聚居区基本上都是牧区和边远山区, 居住分散, 人口密度小, 许多学校一个教学班只有十多个学生、甚至几个学生, 在民族聚居区, 从未学习过汉语、又从未参加过汉语培训的教师占 68.1%; 教学方法欠妥, 除了阅读课文外, 90% 的教师使用民族语教《汉语》。《汉语》课上成了识字课、翻译课。^[10]

2004 年 4 月, 美国教育考试服务中心 (Educational Testing Service, ETs) 发表的《教师质量是教育的基础》对教师的质量作出如下界

定: “优秀的教师培训优秀的学生。这既是教学的基本目的, 又是评价教师的基础……有效的教学需要四种类型的知识和技能: 基本的学术技能、所教学科的内容知识完全、普通的和内容具体的教育学知识、面对面的教学技能。”^[11] 的确, “在双语教育系统中期望学生在学习终了时在任何场合都能使用两种语言, 该系统最终应该能够造就出能够这样做的教师。”^[12] (P131) 这就要求双语教师具备足够的“双语能力”。而双语教师的专业素养是指双语教师所区别于其他普通教师的双语教育的职业素养, 是双语教师的教育理念、心理素质、学术水平、从事双语教育工作的能力等多方面素养的综合,^[13] (P72) 也是教师职业素养、学科专业素养、专业态度素养、专业精神素养以及教育专业素养等的“合金”。

在美国, 中小学双语教师培训突出表现为崇高的双语教育职业理想和正确的双语教育价值观、独特的双语教育知识结构、较高的双语教育学术水平、灵活的双语教育教学机智等方面。^[14] (P93) 这些素养和价值倾向正是构成教师能力性困境的根本所在, 也正是因为这些素养, 如同冰山一样, 深埋在水面之下。一名教师的双语能力表现出的职业资质、职业行为、职业技能等都与深埋在水面之下的隐性的职业道德、职业态度、职业意识等素养密切相关 (图 3)。

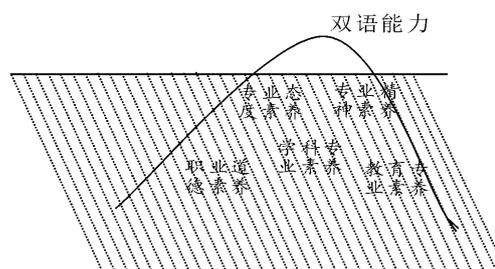


图 3 能力性困境模式

因此, 双语教师培训需要解决两个非常关键的、影响双语能力的核心问题, 一是第二语言能力问题——这是进行双语教学的前提和基础; 二是教师工作胜任力问题——这是当好老师的根本, 也是提高双语教育质量的保证。

二、我国民汉双语教师培训的突围

显然, 民汉双语教师培训所面临的一系列困境, 在一定程度上影响了双语教师培训的实效性, 也影响了担任双语课程教学的教师参加培训的积极性与主动性, 正如困在笼子里的老虎一样, 必须冲

破牢笼才得以回归大自然，双语教师培训只有挣脱束缚双语教育的枷锁，才能够突出重围，获得新生。纵观我国民汉双语教师培训的实践经验和相关政策发现，进行双语教师培训的体制机制变革是民汉双语教师培训突围的重要抓手，也是化危为机的契机。

（一）建立多元化“双语人”培养机制

从前文可以看出，生长在少数民族地区的双语教师，其民族成分多为少数民族教师，从小深受本民族文化的熏染，其思维方式、语言、地域文化、风俗习惯、饮食结构等都镌刻着本民族文化的烙印。他们不仅对本民族文化有深刻的认识与理解，也有丰富而又深厚的民族情感。在第二语言习得过程中，学习者更多地将汉语作为一种语言来学习，而对汉文化中的价值、理念、习俗等了解甚少，对民汉两种文化的共性方面的东西挖掘不够。这使得“双语人”在第二语言的习得过程中容易产生学习“他们”的语言的感受，且这里的“他们”与“我们”是对立的，语言的学习目标是功利性。也正基于此，第二语言习得中的文化的不理解、不认同等问题便成为“双语人”在学习双语过程中的阻碍，甚至会产生文化的“冲突”。第二语言的学习者与母语者的句法加工机制存在本质差异，第二语言的熟练度以及语言迁移对民汉双语教师的双语能力有显著的影响。^[15]

针对这样的问题，改变以往单一的双语师资的培养机制，一方面，积极鼓励更多的少数民族学生学习汉语，接纳汉文化，加强双语教学的力度，办好“内地班”；另一方面，双语民族语言和文字也可以作为汉族学生修读的第二语言，并通过一定的专业培养，了解和学习少数民族语言、文字、文化等，这样不仅有利于强化双语师资的培养和双语教育质量的提高，也可以加强两种不同语言和文化间的融合与对话，更有助于工作和生活在少数民族地区的汉族或其他少数民族同胞的学习、生活、工作和文化融入。另外，还可以通过移民（包括教师长期流动）、经济刺激等政策，带动双语师资的培养培训的质量提升与发展。

（二）建立大学专业引导下的职前职后双语教师培养培训一体化机制

就民汉双语教师的培养而言，有民族地区高等师范教育毕业生直接就业成为当地的师资力量和国家专门设立的为民族地区培养双语师资的中心，如“西北少数民族师资培训中心”等；就双语师资的培训而言，培训层次主要有国家级培训、省（区）

培训、州县培训、校本培训等，培训时间有短期培训、中期培训、长期培训，培训内容学历提升、汉语言考试、新课程培训、学科教学能力提升培训等；就实践基地培训而言，主要通过大学与地方教育行政部门建立教师教育实践基地，以“顶岗实习”和在职教师进修的方式提高双语师资水平是一种以培养培训为一体的新机制。这些举措对发展我国民族地区双语教育事业做出了巨大的贡献，但仍然难以突破双语师资短缺和质量不高的瓶颈。要破解双语教师培训中的发展性困境，就要建立职前职后一体化的机制。依托师范院校、教育行政、教研、教师培训机构以及学校自身力量，通过政策、专业、技术以及教学四个方面的支持，构建教师职前职后一体化的培养培训机制，提升“双语教育”的质量与效率。比如，在政策支持方面，高等师范院校发挥教育咨询的功能，教育行政部门发挥教育领导的职能，为民汉双语师资培养培训提供政策上的支持；在专业支持方面，高等师范院校通过自身教师培养方式的变革积极与中小学联合，建立大学与中小学的伙伴合作关系，通过中小学教师与大学教师协作的导师团队、实训基地的建设与指导等，加强职前教师培养的质量与效率，也为职后教师培训提供专业支持；在技术支持方面，充分发挥教育行政部门中的电教部门、师范院校的资源优势，加快信息技术建设与资源优势整合，提高双语教师远程培训资源的建设与使用能力；在教学支持方面，立足中小学基地学校建设，通过导师团队、校本教研中的听说评课等活动，加强职前职后教师培养与培训能力建设，提高双语教师的双语教学能力。

（三）建立政府主导下的双语教师培训协同创新机制

从国外双语师资的培养培训机制来看，美国和加拿大都是实施双语教育历史最悠久的国家之一，他们都强调高质量的双语教育取决于高质量的双语师资。为此，美国通过政府和大学共建的“在职双语教师培训中心”开展双语教师的培养和培训；通过州和学区共建的“在职双语教师培训中心”开展双语教师的培养和培训；通过州和学区举办的“短期讲习班”、“现场研讨班”开展双语教师的培养和培训；通过社区和学校共建的“在职双语教师培训中心”开展双语教师校本培训。加拿大通过举办专门的“双语教育研讨会”培训在职双语教师；通过大学举办的“浸入式双语教师进修班”培训双语教师；通过“参观其他学校计划”的方式培训在职双语教师。^[16]

我国少数民族地区双语师资培养培训体制的弊端是“条块分割”、“各自为阵”。这种体制缺乏地方政府与大学之间、大学与大学之间、大学与中小学之间的联系，使双语师资培养培训的管理部门和培养培训机构之间壁垒森严，互不联系。这种体制不仅不能很好地发挥管理部门和培训机构之间的协同创新优势，而且造成了教育资源的浪费。因此在当地政府部门的主导下，应充分发挥地方与师范院校之间的合作，打破不同职能部门之间缺失协作的现状，冲破现有师资培训与培养上的枷锁，提高双语师资之间的有效性。

（四）建立中小学为基础的双语教师实训基地

中小学是双语师资生活和成长的天然土壤，也是双语师资实践的重要基地。以中小学为基础，以地方教育行政部门与高校为依托建立民汉双语教师培训中心，建立和健全双语师资培训基地，将汉族的教师或少数民族的教师引入该基地进行双语教育的培训，尤其是加强他们在实践性知识和技能的训练等方面，具有更大的意义和价值。比如，英国对传统的教师培训模式进行了改革，形成了以中小学为基地，以 BEd（“教育学士学位” Bachelor of Education，简称 BEd）课程和 PGCE（“研究生教育证书” Postgraduate Certificate of Education，简称 PGCE）课程为主体的教师培训模式，积极促进大学与中小学建立合作伙伴关系，^[17]对我国进行民汉双语教师培训也具有一定的借鉴价值。

因此，与高等师范院校对接，建设双语师资培训基地建设，建立职前职后双语师资培养培训一体化的创新机制。在此基础上，可以协调国内外高校和研究机构的强强联合，与地方政府深度融合，积极探索民汉双语师资培养培训的新模式，还可以加强高师院校在民汉双语教师教育方面的培养与培训能力建设，而且将这些实训基地建设成为少数民族双语师资培养培训提供永久、开放、便捷服务的高层次专家支持平台、实践创新平台和数字教育资源共享平台。

三、由困境与突围引发的思考

就民汉双语教师培训面临的“四大基本”困境而言，它们之间是密切相连的一个系统，四者之间既相互独立又相互影响，并形成了一个强大的“文化‘场’”，这个文化“场”在特定的文化场域中正在发挥着一系列的作用，在一定程度上形成了一个被民族文化层层包裹的“保护之墙”、“文化之盾”，将“双语人”紧紧“包裹”和“保护”起来，里面

的“人”走不出来，接受不了异文化的熏染，而外边的“人”被拒斥于本文化之外。这也正是民汉双语师资培训面临的最大的困境，是影响双语师资培训的根本，更是孕育双语教育问题和产生双语师资培训低效性的关键（图4）。显然，民汉双语教师培训困境与突围的问题实质上是“矛”与“盾”的关系问题，解决中国本土的民汉双语教师培训问题，就需要用体制机制创新之“矛”来刺穿文化保护之“盾”，以破解双语教师培训中遇到的难题，突破双语教师培训的瓶颈。

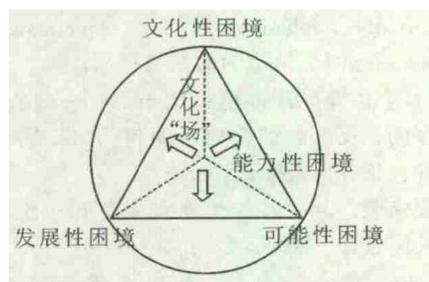


图4 “四种困境”之间的相互关系

第一，文化性困境是根本性的困境，具有整体性和全局性的特点，直接影响着其他困境的严重程度。因此，需要建立多元化“双语人”培养的创新机制，立足多元一体的培养模式，通过不断濡化的方式制定新的教师培养培训政策，从整体上突破教师培训的瓶颈，可系统解决文化性困境问题。

第二，发展性困境是导向性的困境，具有直观、直接和现实的特点，在一定程度上影响着教育行政部门和双语教师的价值取向和追求目标。因此，建立职前职后双语教师培养培训一体化机制，加强职前教师培养的实践能力和双语水平，连接职后教育，通过大学与中小学的伙伴合作，以双语教师需求为基点，变革教师教育体制。

第三，变革性困境是基础性的困境，具有基础性和隐蔽性的特点，直接影响着双语教师的双语能力与水平，影响着教师的专业能力与认知取向。因此，建立以中小学为基础的双语教师实训基地，使接受培训的教师不要远离本土，扎根在课堂之中进行全方面的培训，一方面接受理念的洗礼，另一方面接受实践的熏陶，使教师的学科知识、关于学生的知识、教学方法的知识以及教学情境的知识在实践中得到活化。

第四，能力性困境是针对教师对培训的现实性的认识而来的，也是导向性的困境，但与发展性困境相比，具有间接、隐蔽和思辨的特点，在一定程度上也影响着教育行政部门和双语教师的价值取向和追求目标，更影响着双语教师培训的投入程度与

发展能力。因此,需要建立政府主导下的双语教师培训协同创新机制,积极发挥教育行政部门的

教育领导职能,进一步推进双语教师培训的实效性建设与教师双语能力建设。

[参考文献]

- [1] 丁铭. 我国目前实行双语教学的中小学校达一万多所 [N]. 中国改革报, 2007-05-09.
- [2] [德] 哈贝马斯. 交往行为理论: 行为合理性与社会合理化 (第1卷) [M]. 曹卫东译. 上海: 上海人民出版社, 2004.
- [3] Hall, G. E., & Loucks, S. F. A developmental model for determining whether the treatment is actually implemented [J]. American Educational Research Journal, 1977, 14 (3).
- [4] [日] 佐藤学. 静悄悄的革命——创造活动的、合作的、反思的综合学习课程 [M]. 李季湄译. 长春: 长春出版社, 2003.
- [5] 成尚荣. 从关注学生现实性走向开发可能性 [J]. 人民教育, 2009, (8).
- [6] [加] 迈克·富兰. 教育变革新意义 (第3版) [M]. 赵中健等译. 北京: 教育科学出版社, 2005.
- [7] [美] 吉纳·E. 霍尔, 雪莱·M. 霍德. 实施变革: 模式、原则与困境 [M]. 吴晓玲译. 杭州: 浙江教育出版社, 2004.
- [8] Clark, Lotto & Astuto, T. Effective schools and school improvement: A comparative analysis of two lines of inquiry [J]. Educational Administration Quarterly. 1984, 20 (3).
- [9] 姜玉琴, 王吉祥. 新疆本科学历小学教师培养方案研究 [J]. 长春教育学院学报, 2009, (2).
- [10] 罗玲, 蒋伟. 民族地区教师“双语”培训亟待加强——藏、维民族聚居地区双语教学及教师双语培训调查报告 [J]. 教师教育研究, 2009, (1).
- [11] 郭元婕. 教师质量: 美国教改的下一个重心 [N]. 中国教育报, 2007-03-19.
- [12] 麦凯, 西格恩. 双语教育概论 [M]. 北京: 光明日报出版社, 1989.
- [13] 王莉颖. 双语教育理论与实践——中外双语教育比较研究 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2008.
- [14] John A Buggs. A Better Chance to Learn; Bilingual Bicultural Education [M]. New York: United States Commission on Civil Rights Clearinghouse Publication, 1975.
- [15] 常欣. 第二语言学习者二语句子加工的认知神经机制研究进展及其启示 [J]. 西北师大学报 (社会科学版), 2011, (6).
- [16] 王莉颖. 国外双语教师在职培训模式探析——美国、加拿大、芬兰案例 [J]. 教育发展研究, 2005, (11).
- [17] 徐娟. 以中小学为基地: 英国教师培训模式及其启示 [J]. 大学教育科学, 2007, (1).

The Dilemma and Breakthrough of Ethnic-Chinese Bilingual Teacher Training in China

LI Ze-lin

(Research Center for the Educational Development of Minorities, Northwest Normal University,
Lanzhou, Gansu, 730070, PRC)

[Abstract] Since 1949, our national training of Ethnic-Chinese Bilingual teachers has made a great achievement. However, there still exist the cultural conflict of the Ethnic-Chinese, the developmental dilemma of bilingual teachers' training, the transformational dilemma of bilingual teachers' training and the capable dilemma between the development of bilingual teachers' ability and their demands. Therefore, it's necessary to establish a diversified training system of bilingual teachers, an integrative system of pre-career and post-career teacher education based on professional guidance, a synergetic innovation system of bilingual teachers' training based on government guidance, and a bilingual teachers training on the basis of primary and secondary schools so as to break through these dilemmas and improve the efficiency of bilingual teachers training.

[Key words] Ethnic-Chinese bilingual; teachers training; dilemma; training system of bilingual teachers
(责任编辑 王兆琛/校对 丁一)