從日本相關的經驗探索香港教師專業發展的方向

陳茂釗

日本廣島大學教育學研究科 (2014年6月1日至2015年5月31日)

香港浸會大學教育學系

栗原慎二

日本廣島大學教育學研究科

摘要

一直以來，日本文化對教育相當重視，早於明治4年（即1871年）成立了「文部省」統籌教育、學術與文化事務，並為教師的職前培訓及職後持續專業發展作出策劃及檢討，積極提升教師質素。香港在推動教師持續專業發展的具體政策始於2003年，起步點遠較日本為遲，發展至今雖已取得一定成效，但亦產生不少對教師持續專業發展模式及實踐相關的疑惑。從日本跨越兩個世紀的發展經驗當中，有不少是值得本港參考的。本文將通過分析日本從教師入職啟導及其持續專業發展模式，從而探討日本在這方面培訓的特質及重點，並建基於以上分析，就推動本港教師專業發展提出可行性的建議。

關鍵詞

教師在職發展，教師專業發展，香港教師專業發展，教師入職啟導，日本教師教育

甲、日本教師培訓的背景及政策要述

一直以來，日本文化對教育相當重視，並視之為「國家的榮譽」（A source of pride for the country）（Numano, Nagata, & Abumiya, 2002），教師在社會上亦受到一定的尊重（Center on International Education Benchmarking, n.d.）。但與此同時，社會上對教師的要求亦有較高的期望，教師不單單是擔當「知識」及「技能」的承傳工作，更同時肩負照顧學生非學科的個人成長需要，如情緒、社交、健康等的發展（Tripod, n.d.; Vogler, 2006）。在這文化的影響下，日本教師不單對自己的個人修養及專業責任有很高的要求，更視教師為終生的事業，以體現教師為社會培育下一代的崇高「社會任務」。雖然近年有研究指出日本教師的社會形象及個人能力感均有所下降（Gordon, 2005），但普遍來說整體的教師社會形象仍然處於極高的水平（CBS Evening News, 2010）。基於這文化的因素，日本自明治時期開始經已對教師的培養相當重視（Sarkar Arani, Keisuke, & Lassegard, 2010），並於明治 4 年 7 月 18 日（即 1871 年 9 月 2 日），正式成立了「文部省」（Ministry of Education, Science and Culture）統籌教育、學術與文化等事務。期後於 2010 年將科學技術廳併入，更名為「文部科學省」（Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, MEXT），將科學及技術兩範疇的工作納入作全面的統籌（Wikipedia, updated January 14, 2015）。自文部省成立以來，均定時為教師的職前培訓及在職後的持續專業發展作出多方面的策劃、檢討，並定時作出修訂。

在教師職前培訓方面，文部省早於 1872 年開始，要求小學教師需要在教師培訓院校接受半年至一年的培訓，1886 年亦要求中學教師需要接受三年的培訓（Araki, 1962），其後亦因社會的發展需要，多次在政策上作出修訂。現時日本的教師在職前的培訓基本上是四年的大學課程，畢業前需要接受兩星期（高中教師）或四星期（初中、小學及幼兒教育教師）的實習安排（Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT], 2009）。

於教師在職後的持續專業發展方面，早於十八世紀明治時期，不少學校的教師經已開始以自發的方式組織不同的學習活動以能提升教師的教學能力，而這種校內同儕學習文化一直流存至今。一般而言，現時大部份的學校均由校長領導，並委任部份資深教師成立學習發展委員會（study promotion committee）或相類組織策劃校本的教師發展工作及全年的學習規劃，而當中最主要的任務是為全體教師安排「授業研究」，或在所屬教育行政單位（都、道、府、

縣教育局或其轄下的市教育局)的統籌下,與其他校外學者或教師一同進行跨校式的「授業研究」活動(Shimahara, 1998),但基本上這些安排均沒有任何對教師「時數」或「數量」的強制要求。

對於在職教師參與系統的入職指導或在職培訓課程方面,日本則有較具體的規定。正式在政策上作出要求的則始於1989年,當時的政策主要針對青年教師的入職培訓,要求所有新入職的教師在首年工作期間,由當地教育行政機構統籌及設計新入職教師首年的培訓工作,課程由各地區教育局成立的教師培訓中心統籌及協調(Shimahara, 2002)。建基於這國家政策,各地教育行政機構開始按地區的文化及需要設計相關的課程,內容亦相當廣泛,包括教師倫理、課堂設計、道德教育、學生行為、課堂管理、課外活動、家長關係、教師挑戰等,另外亦會安排不同的探訪、觀課及交流活動。當中亦有安排較長時間的教師培訓活動,如為期三天的教學反思退修會、大型的十天教師退修交流旅程、三十天的離校進修課程等(Shimahara, 2002)。值得一提的,是當時政策提出了為新入職教師安排「校內導師」的措施,要求學校選派一名資深教師擔任該教師的「指導者」(Mentor)(Shimahara & Sakai, 1992; Shimahara, 2002),以提供新入職教師的全方位指導。教師亦需在一年時間內通過指導教師及學校機構的評審,方正式成為該地區的正式教師。

此外,約在1990年初期,具一定經驗教師在工作一段時間(如:五年、十年、十五年或二十年)後,在政府的安排下,被安排接受較系統的在職教師培訓課程。這類課程部份由國家轄下教師培訓中心進行,或由地區府市等教育行政單位協調及統籌。基本上不同年資經驗教師的學習內容是有所分別的:五年、十年或十五年教學經驗教師的主要培訓對象是資深中層教師,而二十年經驗教師的培訓對象是針對校長或擔任管理工作崗位的教師(Bayrakci, 2009)。

雖然日本對教師的培養高度重視,但踏進二十世紀後,日本同樣出現不少青少年的成長問題及教育問題,其中包括暴力行為(violent behavior)、少年違法(juvenile crimes)、欺凌(bullying)、拒絕返校(refusal to attend school)、高中前離校(dropping out of upper secondary school),及教師體罰問題(corporal punishment)。值得注意的是其中一項直指教師質素的「教師體罰」問題。當時的數據顯示,單以1999-2000年度,經調查確認有教師體

罰個案的在小學有 0.8%，而在中學則情況相當嚴重，3.7% 的初中學校確認有教師體罰個案，而高中的學校比率更高至 5% (Numano, Nagata, & Abumiya, 2002)。有鑑於青少年及教師問題持續出現，促使當時的文部省進一步關注在職教師的水平及專業能力問題。一個名為「國家教育改革委員會」(National Commission on Education Reform) 於 2000 年 7 月成立，就日本教育作全面檢討，並於 2001 年發表了「邁向二十一世紀教育改革計劃」(The Education Reform Plan for the 21st Century)，提出了七大目標的「彩虹計劃」(Rainbow Plan)，其中一項正正針對教師質素問題，指出必須將培養教師為「教育的專業」，主要包括三項方案包括 (i) 引入獎勵，以表揚表現優秀的教師，(ii) 為教師提供不同性質的社會參與經驗 (例如到教育以外機構學習)，及 (iii) 就表現欠佳教師提供有效的改善方案，包括暫停教學工作的安排，轉職至其他非教學工作單位 (Numano, Nagata, & Abumiya, 2002; MEXT, 2002a)。

其後，面對社會上總總的社會文化及青少年的成長問題的轉變，日本亦在本世紀初不同時段作出教育方向的調整與改革，由經重組後的文部科學省訂定國家的發展策略與方向 (表一)。

表一 日本在 1989 年後有關教師入職啟導及持續專業發展的政策

年份	政策重點及政策內容
1989	<p>制定首年任職教師的入職啟導政策</p> <ul style="list-style-type: none"> 所有新入職的教師在首年工作期間，由當地教育行政單位統籌及設計新入職教師首年的培訓工作。建基於這政策，各地教育行政機構開始就地區的文化及教師的需要，設計教師的入職啟導課程，內容亦相當廣泛，包括：教師倫理、課當設計、道德教育、學生行為、課堂管理、課外活動、家長關係、教師挑戰等議題，亦會安排探訪、觀課及交流等活動。當中亦有安排較長時間的教師培訓活動，如為期三天的教學反思退修會、大型的十天教師退修交流旅程、三十天的離校進修課程等 (Shimahara, 2002)； 確立「新入職教師啟導」政策，由學校選派一名資深教師作為新入職教師的「指導者」(Mentor)，為期一年 (Shimahara & Sakai, 1992; Shimahara, 2002)。
1990	<p>不同經驗的在職教師需參與指定的進修課程</p> <ul style="list-style-type: none"> 經驗教師亦會在政府的支持及安排下，於每完成一段時間 (五年、十年、十五年或二十年) 後進行較系統的教師培訓課程，這類課程部份由國家轄下教師培訓中心進行，或由地區府市等教育行政單位協調及統籌； 基本上不同時段的學習內容有所分別，五年、十年、十五年經驗教師的主要培訓對象是學校經驗的教師及擔任中層資深教師，而二十年經驗教師的培訓對象是針對校長或擔任管理工作崗位的教師 (Bayrakci, 2009)。

表一 日本在 1989 年後有關教師入職啟導及持續專業發展的政策（續）

年份	政策重點及政策內容
2001	<p>成立國家教師培訓中心</p> <ul style="list-style-type: none"> 於 2001 年 4 月正式成立國家教師培訓中心，為文部科學省統籌及推動有關教師培訓工作，其中包括開辦全國性具規劃性的培訓課程，特別是對焦於學校領導或優秀教師組群（MEXT, 2003）。
2001	<p>長期社區培訓計劃</p> <ul style="list-style-type: none"> 安排教師到不同私人機構、社會服務機構或社區教育機構工作一個月至一年的時間，以作為教師發展的其中方案（MEXT, 2002b）。
2001	<p>針對能力不足教師的策略建議</p> <ul style="list-style-type: none"> 建議各府就教師資源作系統的研究及管理，並就能力不足教師提供處理的策略及方案； 2001 年 6 月就「地區教育行政單位組織與功能條約」（Law Concerning Organization and Functions of Local Educational Administration）作出修訂，容許府市政府將被評為能力不足教師調離教學工作單位（MEXT, 2002a）。
2002	<p>確認地區教育行政單位對新入職教師的甄選、檢定及培訓角色及責任</p> <ul style="list-style-type: none"> 於法規上授權地方教育行政單位，有提昇及管理所管轄地區教師的質素，並授權各地區行政單位有以下權限： <ol style="list-style-type: none"> 制定甄選及檢定方案（如面試或考核），以選取高水平的青年教師； 制定首年的入職培訓課程與策略（MEXT, 2003）。
2002	<p>制訂任教滿十年教師的培訓規定</p> <ul style="list-style-type: none"> 2002 年 6 月修訂了「公營教育服務人員特別規定條款」（Law for Special Regulations Concerning Educational Public Service Personnel），於 2003 年開始，規定各地區行政教育單位為任教十年的教師安排系統的培訓課程，期後亦按教師個別發展需要，在合適的時段提供培訓的機會（MEXT, 2003）。
2008	<p>確認地區教育行政單位對能力不足教師的培訓角色</p> <ul style="list-style-type: none"> 於 2008 年 4 月，授權地區教育行政單位可聘請額外教師，向能力不足教師進行指導工作，並在合理的安排下，避免有能力不足教師擔任教學工作（MEXT, n.d.）。
2009	<p>進一步就任教滿十年教師的培訓課程作規定</p> <ul style="list-style-type: none"> 在教師持續發展的要求方面，自 2009 年開始，國家規定教師每教滿十年，必須接受由各府與大學合作開辦為期不短於 30 小時的培訓證書課程，內地包括 12 小時有關教育的創新和發展，另外 18 小時為與教與學相關的學習內容如教學方法、課程發展等（Ogawa, Fuji, & Ikuo, 2013; MEXT, n.d.）。

乙、比較日本與香港兩地教師入職啟導及在職持續發展

與日本比較，香港具體制定教師持續專業發展政策始於 2003 年，起步點遠較日本為遲，發展至今雖約只有十多年，但相關的工作卻取得相當的成效，現時絕大部份的香港中小學，

均基本上按照政策的建議發展校本的教師持續專業方案（Chan & Lee, 2008；師訓與師資諮詢委員會，2003，2006，2009；陳茂釗，2012）。由於日本與香港兩地各有其文化背景及地區特質，兩地在教師持續專業發展方面，不論在政策制定、組織、推行模式，以致教師專業發展活動的內容，均有相當明顯的差別。表二為日本與香港兩地教師入職啟導及在職持續發展各項比較。

表二 日本與香港兩地教師入職啟導及在職持續發展各項比較

項目	日本	香港
政策制定及重點內容	<p>教師持續培訓的目標、方向、政策均由中央政府通過文部省發出，成為國家的教師培訓政策。但具體落實政策則由各府、市等單位自行規劃。在政策的推行上，基本上有以下各項特點：</p> <ul style="list-style-type: none"> • 每一層級的教育單位或系統，均會承擔教師培訓的責任，提供不同性質的培訓課程。一般來說，各組織或系統（中央、府或市）均會與大學或各教育專業團體合作，推動不同性質的培訓課程； • 自 2009 年開始，國家規定教師每教滿十年，必須接受由各府與大學合作開辦為期不短於 30 小時的培訓證書課程，內地包括 12 小時有關教育的創新和發展，另外 18 小時為與教與學相關的學習內容如教學方法、課程發展等，但各地區教育行政單位可按各地的需要作額外的課程規定； • 由於各地區亦可按各地區的特色要求教師進行不同的發展活動。各都、府及市對教師參與定期培訓的課程內容、參與時間及年限等，均有所不同。 	<p>教師及校長專業發展委員會（註一）參與研究、政策檢討及作出建議，教師局於 2003 年參考當年名為「師訓與師資諮詢委員會」的意見，制定以下重要的政策：</p> <ul style="list-style-type: none"> • 提出「教師專業能力理念架構」，涵蓋了「教與學」、「學生發展」、「學校發展」及「專業群體關係及服務」四個教師發展範疇； • 以「基本要求」、「力能勝任」及「卓越境界」作發展層次的描述； • 建立教師持續專業發展的客觀量性指標：教師每三年進行 150 小時的持續專業發展，作為軟性數量的參考； • 強調「校本」的專業發展方案：由學校和教師按學校本身的文化與特質，建基於「教師專業能力理念架構」，制定及規劃校本的專業發展的內容、份量、資源、紀錄等。師訓與師資諮詢委員會與教育統籌局則為學校和教師提供支援，包括推介經驗，同時進行研究和檢視。（師訓與師資諮詢委員會，2003，2006，2009；陳茂釗，2012）。

表二 日本與香港兩地教師入職啟導及在職持續發展各項比較（續）

項目	日本	香港
組織	<ul style="list-style-type: none"> • 國家文部科學省統籌及制定發展方向及政策，通過各地區教育行政單位（都、道、府、縣及其轄下的市教育局）具體實行政策； • 具體的培訓課程通過以下五個層次發展及落實：中央系統、府（都）、市、校本，及不同的教育團體或組織； • 各地區教育行政單位擔相當重要的角色，包括：領導、推行及管理，並會邀請不同的教育機構合作參與，進行培訓內容的設計及推行，亦會就地區的需要，協助建立地區的聯繫建立同儕支援系統，強化校與校之間的同儕協作（Ogawa, Fuji, & Ikuo, 2013; Bayrakci, 2009; Fujita, 2007）。 	<ul style="list-style-type: none"> • 有關教師及校長的持續專業發展政策均由教育局制定，教師及校長專業發展委員會主要擔任「諮詢」及「建議」的角色，其主要職能包括（教師及校長專業發展委員會，2014a）： <ol style="list-style-type: none"> 1. 就策劃職前師資培訓課程、教育專業人員專業發展課程、資歷要求、方針、策略、推動等相關事務提供意見； 2. 按照與教育局商定的框架進行相關的研究、課程發展，及與專業群體建立交流； 3. 提供平台，以促進教師及校長與學校管理層、教育團體和組織內不同持份者的專業交流、協作及聯繫； • 具體實踐「教師持續專業發展」工作及方案，包括方向、內容、活動、評估等，均以「校本」為依歸，優次安排亦由個別教師與所屬學校議定（教師及校長專業發展委員會，2014b）。
入職啟導安排	<ul style="list-style-type: none"> • 新入職的教師在首年工作期間，由當地教育行政機構（府或市教育局）統籌及設計新入職教師首年的培訓工作，課程由各地區教育局成立的教師培訓中心統籌及協調； • 由學校選派一名資深教師作為新入職教師的「指導者」（Mentor），為期一年； • 成功通過以上兩項要求，則可成為該都或府的正式教師。 	<ul style="list-style-type: none"> • 於2009年正式鼓勵學校為所有新入職教師進行入職的啟導工作，同年發表了一份名為「新任教師的專業發展：入職啟導套件」（Teacher Induction Kit）作為指導學校推動入職啟導工作，但如何實踐及安排，則以校本為原則，取決於學校領導與校本的專業發展小組（Advisory Committee on Teacher Education and Qualification, 2009）。

表二 日本與香港兩地教師入職啟導及在職持續發展各項比較（續）

項目	日本	香港
持續專業發展活動	<u>系統培訓課程</u> <ul style="list-style-type: none"> 自 2009 年開始，國家規定教師每教滿十年，必須接受由各府與大學合作開辦為期不短於 30 小時的培訓證書課程，內容包括 12 小時有關教育的創新和發展，另外 18 小時為與教與學相關的學習內容如教學方法、課程發展等； 各地區亦可就地區的資源及需要，制定地區的課程的額外要求及規定。 	<u>系統培訓課程</u> <ul style="list-style-type: none"> 至目前為止，除校長必須在聘任為校長前，或在上任後指定時間內完成由教育局指定的「校長培訓課程」及「擬任校長專業發展需要分析」外，教師在入職後，並沒有強制要求參與指定的進修課程； 教師可按個人的發展需要，參與不同性質及時間的持續發展課程，而強制「必需參與系統課程」不少於 50 小時的規定，亦於 2009 年發表的文件中建議取消（師訓與師資諮詢委員會，2009）。
	<u>非系統培訓的教師發展活動</u> <ul style="list-style-type: none"> 由校方統籌及推動，一般而言，教師的參與並沒有任何時數的規定及限制； 這種非系統化的教師發展活動，重點主要是提升教學能力的同儕支援活動，其中一項相當重要的是「授業研究」（Lesson Learning）的推行，在日本相當普及，學校及教師均視之為工作的一部份。 	<u>非系統培訓的教師發展活動</u> <ul style="list-style-type: none"> 鼓勵發展校內的校本發展活動，包括：同儕觀課、集體備課、啟導活動等； 在操作上，每校規定必須安排三天為「教師發展日」，由學校按校本的需要設計不同的校本教師發展活動。
	<u>參與發展活動的制定</u> <ul style="list-style-type: none"> 對系統課程的參與有一定的要求，主要是按教師工作年期長短而定，教師每工作滿十年須按規定參與進修課程； 對每位教師參與發展活動，並沒有發展時數的「量性指標」或要求。 	<u>參與發展活動的制定</u> <ul style="list-style-type: none"> 要求每位教師在三年的週期內完成 150 小時的發展活動（包括所有不同性質的教師發展活動）的「軟指標」，執行「軟指標」的彈性模式及策略由校本釐定； 教師可按個人的發展需要，早期強制「必須參與系統課程」不少於 50 小時的規定，亦於 2009 年發表的文件中建議取消（師訓與師資諮詢委員會，2009）。

表二 日本與香港兩地教師入職啟導及在職持續發展各項比較（續）

項目	日本	香港
對教師的支援	<ul style="list-style-type: none"> • 國家通過文部科學省及各地區教育行政單位（都、道、府、縣及其轄下的市教育局）負責開辦教師培訓課程的經費（Wray, 1999），亦會就學校因教師參與校外培訓課程作人力資源的調配及財務的支持（Darling-Hammond & Cobb, 1995）； • 教師的薪酬亦較同水平「公務」工作高出百分之十，以作為對教師的支持（Padilla & Riley, 2003）。 	<ul style="list-style-type: none"> • 基本上，每校的教師持續專業發展方案均由學校自行釐定，包括教師參與這類發展活動的資源運用的靈活安排，故此，不同學校有不同的支援安排，差異亦相當明顯； • 在政策上，若教師參與三天或以上由教育局授權開辦的認可課程，學校可以申請安排代課，以替任教師的教學工作。

註：教師及校長專業發展委員會為 2013 年 6 月成立，其前身為「師訓與師資諮詢委員會」（教師及校長專業發展委員會，2014c）

丙、比較兩地教師專業發展的特質及對香港的啟示

從表二的比較，不難看到日本在教師持續專業發展方面有其獨特的模式。雖然香港與日本兩地在文化背景、教師工作的特性及社會對教師的觀感各有不同，但從日本跨越兩個世紀的發展經驗來看，當中有不少值得本港作為參考，從而思考本港未來的發展方向。

一、日本地區教育行政單位的高度參與

在日本，有關教師培訓的方向、規劃，或相關規定的國家政策，均是文部科學省的工作，但實踐及執行方面則主要由都、道、府、縣或其轄下的市教育部負責。可以說，日本地區教育行政單位是教師質素的「把關」者。

基本上，都、道、府、縣或其轄下的市教育部在文部科學省的授權下，高度參與地區的教師持續專業發展工作，包括：制定教師入職的規定、在職培訓及在職培訓課程的內容。由於各地區的教育單位在課程的設計，主要是針對該地區的文化背景及發展需要，亦往往在國家的基本要求之上，加設其他培訓的安排，優點是對地區的適切性有充份的把握，但亦因而導致不同地區教師培訓課程及要求出現相當明顯的差異。以東京都、北海道及岡山縣管轄下

的總社市為三個例子。東京都教育議會（Toyko Metropolitan Board of Education）要求首年入職新教師接受相當嚴格的入職啟導學習，當中包括 180 小時校內發展及 16 天校外培訓。完成首年的入職培訓後，第二年任職教師亦需參與 30 小時校內發展及一天半的校外進修活動，第三年則將校外進修活動減為一天，而校內發展時數則維持 30 小時（Ogawa, Fuji, & Ikuo, 2013）；北海道則要求教師於工作首年除參與一年的教師入職啟導培訓外，亦需要按其工作的經驗（滿五年、十年、十五年、二十年或二十五年），按各經驗教師的工作需要，參與不同性質的培訓課程如中層領導、準任校長及新任校長等（Bayrakci, 2009）；岡山縣總社市教育單位亦與廣島大學共同合作，發展一套以「同儕支援」為課程核心的課程，當中揉合了新入職教師及經驗教師的共同發展方案，通過建立市內不同學校的學習網絡，提供大量的校本及跨校互動交流活動，如跨校的課例研究、小組研修、議題討論、同儕支援學習理論與分享、學習評估、有特殊需要學生的處理及輔導等（Kurihara, 2010）。總括來說，日本的地區教育行政單位是帶領地區發展教師培訓工作的「核心」，亦由於地區教育單位的高度參與及統籌，對建立同區教師發展地區交流及支援網絡工作相當有利。

香港在這方面的角色定位亦相當明確，簡單來說，「以校為本」是整項教師持續發展的基礎。「教師及校長專業發展委員會」主要擔任「諮詢」及「建議」的角色，教育局就有關建議提出教師發展的政策及框架，但並不會就各項實踐細節作出規定，重視的是「校本專業決策」：以校的「文化與發展需要」為「因」，亦以校的「發展成效」為「果」。在提供教師持續專業發展的活動方面，教育局、各大專院校及不同性質的培訓機構，均為教師提供多元化的持續發展活動，部分計劃也重視「授業研究」、「學校社群」或「學習型組織」而開展的。另教育局亦定期通過上載不同性質的教師培訓活動資訊於教育局網頁的「培訓行事曆」，為教師提供詳細的資訊。但值得注意的，是日本與香港兩地的地區教育行政單位（即各分區教育局）所扮演的角色與工作定位是有明顯的差別，其一是香港各地區教育行政單位並沒有如日本地區行政單位般具籌劃、課程決策及課程執行等多重角色，在一定程度上，限制了其在區內各校間建立網絡同儕支援系統的功能；二是本港的教師發展工作均強調以校為本，「百花齊放」的教師專業發展體系在不同學校出現，造成學校與學校之間的發展步伐出現相當大的差異，學校間的溝通與同儕協作關係，亦沒有如日本的普遍。

從以上的討論，不難發現日本的地區教育行政單位（即都、道、府、縣）當中所扮演的角色至為重要。現時香港教育局及各分區教育行政單位在教師持續發展及支援方面，應否就在職的教師發展培訓工作，擔當更重要的協調及地區諮詢角色？例如組織或策劃地區互動交流、協助地區教育單位，就地區的文化、家長及學生特質，成立地區諮詢組織，並發展教師支援及發展系統，這是一值得思考的課題。

二、以「教學能力」的提升為專業發展為主體

於日本的經驗，教師在職發展工作的重點，是教學能力提升，其所發展的「授業研究」（lesson study）（日文為jugyō kenkyū），則可以說是日本校本專業發展活動的「靈魂」。「授業研究」一詞，有學者將之翻譯為「課例研究」（呂敏霞，2011；陳向明，2011）、「課堂學習研究」（盧敏玲、高寶玉，2003）或「單元教學研究」（台灣首府大學，年份不詳）等。這種模式的教師培訓始自十八世紀明治時期，開始是由一些地區教學組織自發的互動教學學習活動，其後開始較有組織地成立了「授業研究會」（jugyō kenkyū kai），進一步發展為「授業研究小組」（lesson study groups），再經不斷發展及變化，發展為今天基本上成為日本教師持續學習的靈魂。現時在日本全國各地的學校，均以這模式進行在職教師培訓工作。今天的「授業研究」仍然保留了相當傳統的學習文化，重點並不單單是觀察課堂的四十至五十分鐘，而是一項相當精密的教師互動學習經驗，整個學習模式結合了知識鞏固及實踐的元素，當中的學習環節，包括共同備課、實踐教學、教學演繹、討論、反思及重整等過程，並全由參與教師共同合作下完成（佐藤學，2003；Sarkar Arani, Keisuke, & Lassegard, 2010）。歷來「授業研究」經已被引入至不同地區發展，包括香港（Lee, 2008）、台灣（台灣首府大學，年份不詳；國立新竹教育大學，1997）、中國、美國、英國、新加坡等地（方志華、丁一顧，2013；Masami & Reza, 2005）。相反在本港，教師的發展活動基本上是多元化的，由各校自行按校本的需要，在「教與學」、「學生發展」、「學校發展」及「專業群體關係及服務」四個教師發展範疇安排不同的發展項目。根據2006年的研究，教師參與「教與學」範疇的發展活動，只佔整體發展活動的三成半（Chan, Lee, Lee, Cheung, Tso, Yeung, & Tang, 2005），遠較日本用於教師教學能力提升的活動，出現相當明顯的差距。

「教得好」，自然「學得好」，日本長久以來於在職教師發展的重點，均則重在教學方面的水平提升。回望現時本港的情況，不少學校亦已推動了不同的校本發展方案，當中不乏

具特色的「同儕觀課」及「集體備課」文化，亦有不少成功的例子。在這基礎之上，香港是否亦應就教師持續發展的焦點，重新定位，回歸教學本位：以提升教師教學能力為主的教師發展策略？

三、推動同儕學習文化

從日本對教師持續專業發展的經驗來看，不難發現這國家其中一項對「學習」相當重要的文化特質，就是相對於其他地區，日本的文化非常重視前輩智慧、尊重經驗及文化承傳，視「師徒」及「友儕」的關係，為「學習」的重要一環。日本現時政策推動的入職啟導模式，正正是承接這「師徒式」的學習傳統，而「授業研究」則是對「同儕」學習文化的進一步延伸，成功地為日本的學校建立其「學習型機構」的基石。經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）於 2013 年發表了名為「教與學的國際調查」（Teaching and Learning International Survey, TALIS）的研究報告，亦反映日本在職教師培訓及發展這方面的特點。報告提及日本教師參與同儕學習的活動所佔的比例相當高：出席觀課及友校探訪學習的百分率是 51%，遠遠超過三十個地區教師的平均百分率（19%），而教師對這類同儕支援學習模式的效果，亦有非常正面的看法，超過 80% 教師認為通過觀課及友校探訪等同儕學習模式的多度向回饋，對他們的公眾認同、教師自信、教學動機及教學能力均有明顯的正面影響（Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013）。反觀香港的情況，同儕支援的學習文化與日本有相當大的差別。近年不少學者在過去均努力探索校本的同儕文化建立、推動學習型機構，或通過成功建立學校為「實踐型機構」（Community of Practice），從而發展有效及具意義的校本教師專業發展（Mak & Pun, 2014），日本在這方面的發展遠較本港為佳，其經驗亦有相當值得參考的部份。如何通過校本或各地區交流平台，從不同的層次建立同儕支援學習系統，這是協助本港學校建立學習型機構的重要一環。

四、適時放棄「量」的要求，回歸「質」的提升

對於日本教師來說，他們並不需要就其參與持續發展時數作出要求，反觀香港的情況，今天的教師發展政策仍然保留「教師於三年內參與不少於 150 小時的專業發展活動」的「軟指標」，這對教師的專業自主及個人信任感等心理方面，有一定的負面影響。最重要的，就是教師「持續專業發展」的基本原則是「重質不重量」的自發性終身學習，而這才是教師持

續專業發展的真正期望及目標。此外，教師在「量」方面的參與經已相當足夠，絕大部份的教師亦能達到「教師持續專業發展文件 2003」所提出的「教師於三年內參與不少於 150 小時的專業發展活動」的要求，不少學校教師的參與更遠超這量化的水平，反映教師在參與「持續專業發展」活動方面，已具相當的基礎（陳茂釗，2012）。建基於這良好的發展基礎下，有關當局應盡快進一步提升教師在持續專業發展的層次，對焦於「質」素方面的提升，放棄「量」化的要求，從策略上協助教師作觀念上的轉變，將其持續專業發展的著眼點放於「質」的提升。

丁、兩地共同的困擾：教師工作量問題

現時日本與香港的在職教師就有關教師的專業發展，均面對同一的困擾：工作量的問題。「教與學的國際調查」的研究報告指出日本教師對教學內容及教學演繹的學習及發展有相當大的需要，分別佔 51% 及 57%，但同一時間，約九成教師均指出其專業發展活動，對其個人生活有相當大的矛盾與衝突。在工作量及工作時數方面，日本教師平均工作時數為 54 小時，遠遠高於三十多個地區教師的平均時數（38 小時）（OECD, 2013）。這些研究結果反映了日本一個不爭的事實：教師壓力及工作量問題是日本在今天教師要面對的重大困擾（Sarkar Arani & Matoba, 2002, 2005; Reza & Matoba, 2006），尤其是在參與「授業研究」，是需要相當時間的付出，即使教師視這些校本的發展活動為工作的一部份，但仍為他們造成相當的工作壓力及時間負擔（Shimahara, 1998）。

差不多情況同樣亦在香港出現，多項在香港進行的調查及數據，均同樣指出教師的工作量及壓力非常巨大（香港初等教育研究學會、教育評議會，2006；香港教育專業人員協會，2005；民主黨，2006），其中一份於 2006 年的研究，更指出香港 93.5% 教師超時工作，其中 25% 教師每周工作達到 71 小時以上（民建聯、香港教育工作者聯會，2006）。教師在工作時間相對地較從容的情況下進行教師發展工作，其學習的意願及心態亦必然會較為正面及積極，相反若工作時間已差不多接近可接受的極限，教師對這些「及頂」以上的要求，自然產生一定的抗拒。

近年有研究指出日本教師的社會形象及個人能力感均有所下降，除了社會文化、學生及家長的轉變外，與教師對自身的工作量及滿足感均不無影響（Gordon, 2005）。強如日本的教

師對持續專業發展的重視，仍然需要面對這困擾，反觀香港，若任意不處理教師工作量的問題，在不被諒解的情況下提出新的專業發展方案，教學工作在沒有「鬆綁」下參與不同的發展活動，負面心態的影響下，必然降低學習情緒與動機，更甚者在心態上「拒絕學習」，嚴重影響持續發展的基本目標，可能未見其利，先見其害。故此，積極為教師解決工作量的問題，這是首要考慮的課題。

戊、總結：從「不足」至「互動」的理念，進而建立「學習社群」的專業發展文化

從日本跨越了接近兩個世紀在教師持續專業發展方面的經驗，明顯看到日本的兩大強項，一是以「教學能力」的提升為專業發展為主體，其二是崇尚同儕學習交流的文化。基本上，日本在建立同儕支援學習系統方面有其獨到的政策，在都、道、府、縣的教育工作單位的統籌及積極參與下，學校以內，以至學校之間的學習交流文化相當活躍，而這正正是建立「學習型社群」的重要一環。有關學校改革與發展學校成為專業學習社群的討論，早於一九九零年初開始（Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2000），根據 OECD 一個以教師發展為主題的研究（OECD, 2005），提出「專業學習社群」是指在同一學校環境下，工作伙伴一同追求最大的學習機會，努力積累更多的學習經驗並推廣至機構所有成員，其重要策略在於鼓勵教師成為具探索及反思精神的從業員，並能與其他成員緊密合作。而過去不少研究均探索影響教師參與教師持續專業發展，及促進學校成為專業學習社群的重要環境因素，其中有研究指出教師的專業自主及充權，是十分重要的環境支持因素（DuFour & Eaker, 1998; Newmann, 2002），亦有提出社區及校本教師專業分享帶動建立專業學習社群（Fullan, 2005; Goldenberg, 2004）。總括來說，日本在教師持續發展方面，成就了相當良好的同儕學習文化傳統。

反觀香港，雖然在地理、文化、教育、教師培訓，以至學制方面等，均與日本有相當大的差別，但香港與日本兩地在教師持續專業發展的方向均十分一致，目標是能成功協助學校成為學習型社群。打從 2003 年師訓與師資諮詢委員會發表《學習的專業、專業的學習》的文件中提出「真正落實教師持續專業發展政策，……從部份積極進修教育同工擴展至整個教師隊伍」（師訓與師資諮詢委員會，2003，頁 13），正正反映本港「教師持續專業發展」政策的長遠目標，是推動學習社群的發展。師訓與師資諮詢委員亦於 2009 年的《教師持續專業發

展第三份報告》一再強調「同儕學習」、以校為本位的發展方案（師訓與師資諮詢委員會，2009），以推動校本的「學習社群」作為起點，從而擴散至區域性的互動交流，進而擴展至香港整體（陳茂釗，2012）。胡少偉（2008）亦就香港在職教師在過去十年的專業發展情況進行了詳盡的分析，指出香港在教師持續專業發展階段中，從最初較被動的原因如政策要求、政策資源增加、社會期望、對專業能力提升的期望，發展至後期教師個人學歷的追求、優化教師教學、進而發展到專業發展文化的建立。胡少偉更歸納了三點教師專業發展的重大突破：「一是從抗拒觀課到視同儕觀課為常規；二是越來越重視校本和跨校的交流與合作，以建立教育專業學習的社群；而第三點就是明白到反思對隱性知識的外顯是十分重要的，只有整理好個人實踐的經驗，才能使教師的專業得到真正的成長」（胡少偉，2008，頁26）。林智中、張爽（2008）更相當直接就香港教師專業發展的策略，提出了香港教師持續專業發展是從「不足」至「互動」模式。

如何提供「互動」，建立同儕的學習文化，相信這是本港在推動教師持續專業發展，建立「學習社群」的文化的一個堅定不移，但仍雖努力的發展方向。日本在教師持續發展工作方面，成就了相當良好的同儕學習文化傳統，當中不少具價值的經驗作為香港推動教師持續專業發展的參考。

參考文獻

- 方志華、丁一顧（2013）。〈日本授業研究的發展與佐藤學學習共同體的批判轉化〉。《課程與教學季刊》，第16卷，第4期，89-120。
- 台灣首府大學（年份不詳）。〈國內大學首創——教師共同備課討論暨教學觀摩活動〉。2015年1月30日，取自 <http://web.tsu.edu.tw/files/14-1000-1328,r47-1.php>。
- 民主黨（2006）。〈公眾對教師工作壓力的意見調查〉。2006年11月28日，取自 <http://www.dphk.org/2003/images/thumbphoto/060310.doc>。
- 民建聯、香港教育工作者聯會（2006）。〈舒緩教師工作量和壓力〉。2006年11月28日，取自 [http://hkfew.org.hk/UPFILE/Article File/201541117590529.pdf](http://hkfew.org.hk/UPFILE/Article_File/201541117590529.pdf)。
- 佐藤學（2003）。〈打開「潘多拉盒」——「授業研究」批判〉，載鍾啟泉（譯），《課程與教師》（頁217-238）。北京：教育科學。（譯自《教師這一難題——走向反思性實踐》，原著出版年：1997）

- 呂敏霞（2011）。〈課例研究新進展歷程中的問題：美國的實踐與啟示〉，《世界教育信息》，第 10 期，42-45。
- 林智中、張爽（2008）。〈香港教師專業發展策略：從不足模式走向互動模式〉。《教師教育研究》，第 20 卷，第 3 期，28-33。
- 胡少偉（2008）。〈香港在教師專業發展在過去十年的經歷〉。《香港教師中心學報》，第七卷，頁 19-27。
- 香港初等教育研究學會、教育評議會（2006）。〈教育研究報告系列：香港教師壓力調查研究：初步資料分析〉。香港：香港初等教育研究學會、教育評議會。
- 香港教育專業人員協會（2005）。〈教師工作壓力調查報告〉。2006 年 11 月 28 日，取自 <http://www.hkptu.org/educatio/newsdgrd/20051120-hkptu-report.pdf>。
- 教師及校長專業發展委員會（2014a）。〈職權範圍〉。2015 年 2 月 7 日，取自 <http://www.cotap.hk/index.php/tc/about-cotap/terms-of-reference-about-cotap>。
- 教師及校長專業發展委員會（2014b）。〈常見問題〉。2015 年 2 月 7 日，取自 <http://www.cotap.hk/index.php/tc/faqs#b6>。
- 教師及校長專業發展委員會（2014c）。主頁。2015 年 2 月 7 日，取自 <http://www.cotap.hk/index.php/tc/>。
- 師訓與師資諮詢委員會（2003）。〈學習的專業、專業的學習：教師專業能力理念架構及教師持續專業發展〉。香港：政府物流服務署。
- 師訓與師資諮詢委員會（2006）。〈學習的專業、專業的學習：教師持續專業發展中期報告〉。香港：政府物流服務署。
- 師訓與師資諮詢委員會（2009）。〈學習的專業、專業的學習：教師持續專業發展第三份報告〉。香港：政府物流服務署。
- 國立新竹教育大學（1997）。〈97 發展卓越師資培育計畫 11 月活動紀錄〉。2015 年 1 月 30 日，取自 <http://ec.nhcue.edu.tw/videos09/yo9711.pdf>。
- 陳向明（2011）。〈教育改革中「課例研究」的方法論探討〉。《基礎教育》，第 8 卷，第二期，71-72。
- 陳茂釗（2012）。〈香港教師持續專業發展的反思：邁向「學習社群」的道路〉。《優質學校教師學報》，第 7 期，7-25。
- 盧敏玲、高寶玉（2003）。〈提高中國語文教學的素質：課堂學習研究的理論與實踐〉，《亞太語文教育學報》，第 6 期，第 1 卷，2-43。
- Advisory Committee on Teacher Education and Qualification. (2009). *Professional development for beginning teachers: An induction tool kit* (5th ed.). Hong Kong: Advisory Committee on Teacher Education and Qualification.

- Araki, M. (1962). *Japan growth and education 1963*. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. Retrieved February 5, 2015, from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpae196301/hpae196301_2_044.html
- Bayrakci, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22.
- CBS Evening News. (2010, September 29). *Respect for Japanese teachers means top results*. Retrieved February 10, 2015, from <http://www.cbsnews.com/news/respect-for-japanese-teachers-means-top-results/>
- Center on International Education Benchmarking. (n.d.). *Japan: Teacher and principal quality*. Retrieved January 26, 2015, from <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-teacher-and-principal-quality/>
- Chan, R. M. C., & Lee, J. C. (2008). Teachers' continuing professional development: Are we on the right track? In J. C. Lee & L. P. Shiu (Eds.), *Developing Teachers and Developing Schools in Changing Context*. (pp. 71-99). Hong Kong: Hong Kong Institute of Education Research.
- Chan, R. M. C., Lee, J. C. K., Lee, S. H., Cheung, F. W. M., Tso, K. L., Yeung, S. W., & Tang, P. S. H. (2005). *Research on teachers' continuing professional development*. Research report presented at the seminar on Teachers' Continuing Professional Development, organized by Hong Kong Primary Education Research Association and Education Convergence (April 29, 2006), La Salle College, Hong Kong.
- Darling-Hammond, L., & Cobb, V. (Eds.). (1995). *Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Fujita, H. (2007). The qualification of the teaching force in Japan. In R. M. Ingersoll (Ed.), *Comparative study of teacher preparation and qualification in six nations* (pp. 41-54). Consortium for Policy Research in Education. Retrieved February 3, 2015, from http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf
- Fullan, M. G. (2005). Tri-level development: Putting systems theory into action. *Education Week*, 24(25), 32, 34-35.
- Goldenberg, C. (2004). *Successful school change: Creating settings to improve teaching and learning*. New York: Teachers College Press.

- Gordon, J. A. (2005). The crumbling pedestal: Changing images of Japanese teachers. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 459-470.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2000). *What makes teacher community different from a gathering of teachers: An occasional paper*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy. (ERIC Document Reproduction Service No. ED450416).
- Kurihara, S. (2010). *Proposed training requirements for school guidance and counselling professionals* (in Japanese). Training materials for the teacher training programme. Hiroshima, Japan: Board of Education.
- Lee, J. F. K. (2008). A Hong Kong case of lesson study: Benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1115-1124.
- Mak, B., & Pun, S. H. (2014). Cultivating a teacher community of practice for sustainable professional development: Beyond planned efforts. *Teachers and Teaching*, 21(1), 4-21.
- Masami, M., & Reza, S. A. M. (2005). *Learning from Japanese approach to teachers' professional development: Can "Jugyou Kenkyu" work in other countries?* Presented at the 3rd International Conference on Comparative Education in Teacher Training. Bulgarian Comparative Education Society, Sofia, Bulgaria, April 18-22, 2005.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (n.d.). *Improvement of the quality of teachers*. Retrieved February 5, 2015, from <http://www.mext.go.jp/english/elsec/1303528.htm>
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2002a). *Chapter 4, Section 1.3: Strict responses to teachers with problems in teaching*. Retrieved September 7, 2015, from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200201/hpac200201_2_030.html
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2002b). *Japanese government policies in education, culture, sports, science and technology 2001*. Retrieved January 30, 2015, from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200101/hpac200101_2_045.html
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2003). *Japanese government policies in education, culture, sports, science and technology 2002*. Retrieved January 30, 2015, from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200201/hpac200201_2_028.html
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2009). *White paper on education, culture, sports, science and technology*. Retrieved January 27, 2015, from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200901/detail/1305857.htm

- Newmann, F. (2002). Achieving high-level outcomes for all students: The meaning of staffshared understanding and commitment. In W. Hawley & D. Rollie (Eds.), *The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement* (pp. 28-42). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Numano, T., Nagata, Y., & Abumiya, M. I. (2002). Education research for policy and practice in Japan. *Educational Research for Policy and Practice, 1*, 35-50.
- Ogawa, H., Fuji, H., & Ikuo, A. (2013). Teacher education in Japan through training program with experiment study. *Chemical Education Journal, 15*. Retrieved January 27, 2015, from <http://chem.sci.utsunomiya-u.ac.jp/cejrn1E.html>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). *Teachers matter: Attracting, retaining and developing effective teachers*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *Japan-Country note- Results from TALIS 2013*. Organization for Economic Co-operation and Development. Retrieved January 30, 2015, from <http://www.oecd.org/japan/TALIS-2013-country-note-Japan.pdf>
- Padilla, M., & Riley, J. (2003). Guiding the new teacher: Induction of first-year teachers in Japan. In E. Britton, L. Paine, D. Pimm, & S. Raizen (Eds.), *Comprehensive Teacher Induction* (pp. 261-295). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Reza, S. A. M., & Matoba, M. (2006). Challenges in Japanese teachers' professional development: A focus on an alternative perspective, In N. Popov, C. Wolhuter, C. Heller, & M. Kysilka, (Eds.), *Comparative Education in Teacher Training, Vol 4* (pp. 107-115). Bulgarian Comparative Education Society & Bureau for Educational Services.
- Sarkar Arani, M. R., Keisuke, F., & Lassegard, J. P. (2010). "Lesson Study" as professional culture in Japanese schools: An historical perspective on elementary classroom practices. *Japan Review, 22*, 171-200.
- Sarkar Arani, M. R., & Matoba, M. (2002). School-Based in-service teacher training in Japan: Perspectives on teachers' professional development. *Bulletin of the Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University, 49*(1), 97-110.
- Sarkar Arani, M. R., & Matoba, M. (2005). Japanese approach to improving instruction through school-based in-service teacher training. In N. Popov & R. Penkova (Eds.), *Comparative education in teacher training* (pp. 59-63), Sofia: Bulgarian Comparative Education Society & Bureau for Educational Services.
- Shimahara, N. K. (1998). The Japanese model of professional development: Teaching as craft. *Teaching and Teacher Education, 14*(5), 451-462.

- Shimahara, N. K. (2002). Teacher professional development in Japan. In De Cocker, *National standards and school reform in Japan and the United States* (pp. 107-120). New York/London: Teachers College Press.
- Shimahara, N. K., & Sakai, A. (1992). Teacher internship and the culture of teaching in Japan. *British Journal of Sociology of Education*, 12, 147-162.
- Tripod. (n.d.). *Japanese education: In-service education*. Retrieved January 26, 2015, from http://members.tripod.com/h_javora/jed4.htm#inse
- Vogler, B. (2006). *The teacher's role in Japan*. Retrieved December 6, 2014, from <http://www.cosmonication.de/2006/07/teacher-role-in-japan.html>
- Wikipedia. (updated January 14, 2015). *Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology*. Retrieved February 9, 2015, from <http://ja.wikipedia.org/wiki/文部科学省>
- Wray, H. (1999). *Japanese and American education*. Westport, CT: Bergin and Garvey.

Searching for the orientation of teachers' professional development in Hong Kong: Insights from Japan experiences

CHAN Mow Chiu Raymond

Graduation School of Education, Hiroshima University (1.6.2014-31.5.2015)

Department of Education Studies, Hong Kong Baptist University

KURIHARA Shinji

Graduation School of Education, Hiroshima University

Abstract

Education has been a field in focus for years in the Japanese culture. As early as in 1871, the Ministry of Education, Science and Culture was founded to coordinate affairs concerning education, academic and cultural affairs. It also organizes and reviews teacher's pre-service and in-service continuous professional development activities regularly in multiple aspects, aiming in raising the standard of teachers as a whole. Comparatively, Hong Kong has officially launched its continuous professional development scheme for teachers in a later year of 2003. Although Hong Kong has considerable achievements since then, the continuous professional development scheme have still arose a number of concerns towards its form, application and implementation strategy. There are areas worthwhile to be observed and refereed to, bearing in mind Japan's experience in the matter for over two centuries. This article thus aims to examine the features of Japan's continuous professional development practices, and propose feasible suggestions for the progression of Hong Kong teacher's continuous professional development in future.

Keywords

in-service development of teacher, teacher professional development, teacher professional development in Hong Kong, teachers' induction, teaching education in Japan