

第一章 绪 论

第一节 研究背景

进入 21 世纪,随着现代信息技术的普及,人类社会开始进入以知识生产、创造和传播为特征的后工业经济时代,全球产业发展面临转型升级的时代命题。2017 年,中共中央、国务院印发的《新时期产业工人队伍建设改革方案》明确提出要提高产业工人技能,使产业工人队伍成为产业结构转型发展的主力军。事实上,产业结构转型的本质是“人”的技能转型,因为“资本增殖和科技成果的转化是通过人来完成和实现的,而产业工人则是完成这一任务的最直接的主体”^①。有研究报告预测,中国劳动者的职业和技能转变将是空前的,2030 年对高认知技能、社会和情感沟通技能、技术技能的总需求将新增 2360 亿工时。^②故而,产业工人转型问题意义重大而深远,关乎产业升级和经济繁荣发展。

目前,关于产业工人队伍建设的研究存在“重宏观轻微观”的问题,即过于关注政策制度的解读分析、企业组织的人力管理等,对于“产业工人技能本身形成的过程及环境较少触及”^③。所以,如何基于企业组织的现实生产环境,真正以产业工人的视角,对

① 王永章.新常态下我国产业工人转型问题研究[J].毛泽东邓小平理论研究,2016(11):17-22.

② 麦肯锡全球研究院.中国的技能转型:推动全球规模最大的劳动者队伍成为终身学习者[EB/OL].https://www.mckinsey.com.cn/wp-content/uploads/2021/01/MGI_Reskilling-China_Executive-Summary-CN.pdf, 2021-01/2021-12-10.

③ 耿艳丽.产业工人技能形成的制度环境与路径优化[J].东岳论丛,2020(12):184-190.

其技能转型过程进行“还原式”深描、对影响因素进行“深挖式”解释，是我国产业工人队伍建设朴素而扎实的“最后一公里”。

近年来，我国不断完善政策制度体系，努力畅通产业工人接受继续教育、终身教育的渠道，搭建产业工人终身学习、不断成长的“立交桥”。^①早在1952年，哈维格斯特将发展任务定义为：“在个人生活中或某个特定时期出现的任务，成功的任务导致他的幸福和后来的任务成功，而失败的任务会导致个人不快乐及后来的任务困难”^②，而工作世界的“任务”往往与个体特定的职业角色相联系。当个体能够顺畅完成特定职业角色的所有任务时，带来的“幸福”也许是驾驭更难角色的正面情感能量，而导致“后来的任务成功”的因素到底有哪些？换句话说，企业职工发展通道为个体职业发展提供了参考路标。

第二节 研究问题和意义

一、研究问题

本研究采用质性研究取向，通过深描三位产业工人（研究合作者）的职业成长故事，还原他们作为专业技术人员或行政管理人员或技术行政“双肩挑”（双职业通道）从事产业生产（或服务）的“工作世界”。深入分析个案从初级技术人员到高级工程师（职业角色1：从技术新手到技术专家）、从普通技术岗到高阶技术管理岗（职业角色2：从技术新手到管理专家）的专长发展过程中，基于问题解决而展开的非正式学习活动。在个案分析基础上，尝试建构产业工人专长发展的中层实质理论。

因此，本研究围绕“产业工人专长建构的质性研究”，探究以下两个子问题。

① 创新产业工人发展制度 打通成长成才的绿色通道[EB/OL]. <http://acftu.people.com.cn/n1/2017/0626/c67583-29362864.html>, 2017-06-26/2021-09-23.

② Havighurst R J. Developmental Tasks and Education[M]. New York: David McKay Co, 1952: 2.

问题一：探问企业优秀专业人员的“专长发展之路”，即产业工人是如何从职场新人成长为业务骨干的？其专长发展的轨迹是什么？

问题二：产业工人在解决各类工作问题的过程中，是如何通过“盘活”个体经验、专业知识和情感记忆的非正式学习活动建构职业专长的？具体影响因素有哪些？

二、研究意义

从理论意义看，从职业专长建构的视角研究产业工人非正式学习问题，首先，丰富了非正式学习理论的研究内容。非正式学习，尤其是工作场所的非正式学习是一种基于问题解决的行动导向学习，其过程是专业学习、生活经验和情感记忆的整合、重组和创新使用，这个“盘活”自身所有经历的过程体现了非正式学习的深刻理论内涵。成人教育学家马尔科姆·诺尔斯（M. Knowles）认为，学习过程包括感情的、心理的和理智的全部存在。^①其次，拓展产业工人职业成长的研究视野。立足于我国本土文化语境，形成西方非正式学习理论、专长发展理论和成人转化学习理论的本土叙事和研究成果。“本土化”是外来的制度、文化及其各种理论等精神产物被引进、吸收并融合进本土生长的精神产物中的过程。^②最后，可以充实专长发展理论的研究内容。专长研究关注从新手到专家的能力发展过程，而专家技能的形成是一个涉及多种因素的复杂过程，其中包括原有的能力、知识和经验（长时记忆系统），大量的职业练习与实践，长期反复进行的工作反思，每次职业劳动过程中的操作知觉（工作记忆系统）和信息加工活动，以及从业动机的激活、调控与管理的动力作用。^③在这个复杂的过程中，无论是经验积累、知识重构，还是单调而长久的刻意练习，势必掺杂着情感和情绪的因素，它们在某种程度上决定着个体经验转化的程度、实践反思的深度，进而影响着个体职业专长的建构过程。

从实践意义看，通过深描产业工人职业发展故事中的专长建构要素与过程，解决工作问题的情境、过程和结果，分析真实工作场景中的个体学习。首先，为产业工人的

① 张维. 成人教育学 [M]. 福州：福建教育出版社，1995：88.

② 齐军. 走向“共在”与“对话”——对西方教学理论本土化的审视 [J]. 教育发展研究，2010，30(22)：46-50.

③ 刘德恩. 职业教育心理学 [M]. 上海：华东师范大学出版社，2001：237.

职业成长和发展提供了案例参考。本研究选取的个案都是企业组织中的“双肩挑”人员（同时拥有技术等级和管理等级），拥有“技术专长”和“管理专长”的综合实践能力，而且基于研究个案的深入了解和对企业组织学习活动进行的同步跟踪，可以丰富产业工人非正式学习方面的实践性知识。其次，为企业组织学习空间的建构提供理论参考。基于学习者视角的反思有助于企业组织的学习空间建设，帮助员工实现学习成果的转化，为企业培训和学习活动设计提供理论依据。最后，为产业工人队伍建设提供事实依据。国家的技能转型的真正落地取决于产业工人个体的技能转型，把“人口红利”变成“人才红利”。专长发展是当前职业教育“技能型社会”发展战略在个体发展层面的基本体现，有利于进一步释放人才红利，完善产业人才培养体系，推动产业结构转型升级。

第三节 核心概念界定

一、产业工人

一般意义上，产业工人是指在现代工厂、矿山、交通运输等企业从事集体生产劳动，以工资收入为生活来源的工人。^①“产业工人”概念的产生与人类社会的工业革命密不可分，一定程度上，产业工人是现代社会化大生产的产物，工业化、市场经济是推动潜在劳动力成为产业工人的源动力^②，更确切地说是伴随着资本主义生产方式的确立而独立于以往的手工业者群体的新兴阶级^③。然而，有学者认为发展中国家和转型国家变成全球产业工人阶级的复兴基地，而且中国社会正是至为重要的基地之一。^④虽然产业

① 李玉赋. 新的使命和担当——《新时期产业工人队伍建设改革方案》解读 [M]. 北京：中国工人出版社，2017：155.

② 严霄云. 符应理论视角：职业教育与中国新产业工人的生产 [D]. 上海：上海大学，2013.

③ 闫永飞. 论“工人阶级”“产业工人”“职工”概念的历史演变 [J]. 工会理论研究，2020(5)：39-50.

④ 沈原. 社会转型与工人阶级的再形成 [J]. 社会学研究，2006(2)：13-36，243.

工人队伍建设问题成为热议话题，但学术界对产业工人内涵的界定并未达成共识，王星认为分歧主要集中于“是否受雇佣的劳动者”上，而且产业工人的内涵和后来发展起来的工人阶级、无产阶级等概念存在巨大差别^①。本研究采用国内学者陆学艺的定义，把产业工人界定为第二、三产业中的蓝领雇佣者，具体包括管理人员和专业技术人员。^②

此外，需要特别说明的是：职业成长阶段明显、职业成就突出的高成长型产业工人，在某企业的职业发展达到一定程度（例如进入“职业天花板”）之后，有可能发生了职业身份的变化，例如从“产业工人”变成“自主创业者”，因此自主创业阶段的专长建构不作为本研究的重点内容。总之，本研究重点关注产业工人阶段为基础的职业成长与发展。

二、专长建构

专长（expertise）在英文中与“专家意见”为同一个单词。20世纪70年代以后，更多心理学家致力于探究不同领域专长的实质及其发展规律，其间召开过数次国际会议，并形成对专长研究影响至深的多本论文集。^③1985年“专长”这个概念首次出现在埃里克森（Anderson, J. R.）的认知心理学著作中^④。林崇德在《发展心理学》中提到，成年人智力发展的重心更多地落在与日常生活问题解决有关的智慧的增长及与职业发展密切联系的专长的获得上。^⑤某种程度上，“专长”是个体获得职业成就、实现自我价值的能力，因此有学者把专长定义为“特指个人经过慎思的实践之后获得的职业技能或擅长的工作，意指人的能力”^⑥。作为一种能力特质的“专长”联结着职业实践和个体发展，如职业教育视角下专长被认为是“个体以人类复杂多样的应用型实践活动为

① 王星. 走向技能社会：国家技能形成体系与产业工人技能形成 [M]. 北京：中国工人出版社，2021：80-81.

② 陆学艺. 中国社会阶级阶层结构变迁 60 年 [J]. 北京工业大学学报（社会科学版），2010，10(3)：1-12.

③ 胡谊，吴庆麟. 专长的心理学研究：专家行为的实质及成才规律 [J]. 科学，2002，54(6)：2，25-28.

④ 胡谊. 专长心理学：解开人才及其成长的密码 [M]. 上海：华东师范大学出版社，2006：9.

⑤ 林崇德. 发展心理学 [M]. 3 版. 北京：人民教育出版社，2018：455.

⑥ 伊万·塞林格，罗伯特·克里斯. 专长哲学 [M]. 成素梅，等译. 北京：科学出版社，2015：vii.

基础，在具体的职业情境下获取并整合领域内多重知识、形成应用性—执行性的技术技能、解决领域内新的应用型问题、发展相应的个体人格与社会性等的一系列能力特质”^①。

专长对于个体发展的积极意义在于个体由新手成长为专家“必须取决于知识、效率和洞察力三个方面的发展”^②，而不是无法改变的天赋；专长的不断进阶是职业发展的基础，越到更高阶段，对个体的能力要求越高，所以“只有情感化的、投入的、体知合一的人类才能达到熟悉和专家阶段”^③，而且“成为专家是专长发展的最高水平，也是很多人职业生活的最高理想”^④。本研究中，专长建构是指从新手到专家的专长发展中，个体整合知识、经验和情感，在不断解决问题的职业实践中，经过长期的、反复的刻意练习提升职业专长的过程。

三、非正式学习

自 20 世纪 40 年代联合国教科文组织提出“非正式学习”的概念以来，出现了大量关于非正式学习内涵的讨论。从英文词源上看，informal 和 non-formal 都是 formal 的否定式，形成了非正式学习（informal learning）、非正规学习（non-formal learning）、正式学习（formal learning）、半正式学习（semiformal learning）等关于学习的概念。1946 年，美国成人教育学家马尔科姆·诺尔斯在芝加哥大学攻读博士学位时受到导师豪尔（Houle）的学术影响，研究成人教育和成人学习。为了给成人教育提供良好的理论和实践参考，1950 年诺尔斯出版了第一部著作《非正规的成人教育》，开始发展一种关于成人学习的系统理论。但是，诺尔斯这里提到的“非正规”是相对于传统学校教育而言的，这本书讨论的内容主要包括成人教育的课堂教学原则、教学过程和教学方法，以及教育管理者的领导力问题。虽然诺尔斯是对成人教育领域“课堂管理”和“教育管

① 和震，柯梦琳. 职业教育视角下的专长与校企合作重构 [J]. 清华大学教育研究，2017，38(4): 40-47.

② 林崇德. 发展心理学 [M]. 3 版. 北京：人民教育出版社，2018：458.

③ 伊万·塞林格，罗伯特·克里斯. 专长哲学 [M]. 成素梅，等译. 北京：科学出版社，2015：179.

④ 林崇德. 发展心理学 [M]. 3 版. 北京：人民教育出版社，2018：459.

理”的分析，但是他的理论中阐述了成人学习心理、学习方法和学习过程，在正式学习活动中融入了非正式学习的思想，例如课堂教学中“集体讨论式的师生互动更能培养个体的独立思考能力，提升个人成长的可能性”^①。随着成人学习研究的不断深入，非正式学习逐渐从正式学习分离出来，引起越来越多的理论关注，学者们从学习环境、学习过程、学习形式和学习结果等方面界定非正式学习。一般认为，正式学习是在学校中进行的系统学习，一般会有考试评价；非正式学习是日常实践中无组织的、自愿的学习，一般是学习者主导；非正规学习是校外进行的结构化学习，如学校组织的博物馆参观、实地考察或科学中心的学习等，兼具正式学习和非正式学习的特点。^②

四、工作过程知识

工作过程知识是工作过程直接需要的（区别于理论知识），在工作过程中自我获得的知识，它是在成功确立工作目标、制订计划、实施计划及评价工作成果的工作情境中积累起来的。^③从组织管理的角度，虽然知识管理是重要主题，但是工作过程知识“通常存在于明确的组织工作流程，但对其灵活的描述和处理过程没有得到深入探究”^④。在工作世界中，个体对所在组织工作流程的系统性理解“通常由员工在工作场所解决问题时建构，它不仅是简单的技术诀窍，需要综合技术诀窍和专业理论两个方面”^⑤，所以本研究对工作过程的考察基于工作场所学习情境中个体学习行为和组织培训体系两个维度，在组织知识管理的语境下，分析个体专长发展进程中工作过程知识的建构理路。

① 吴静静. 马尔科姆·诺尔斯成人教育学思想研究 [D]. 南京: 南京师范大学, 2019.

② Eshach H. Bridging in-school and out-of-school learning: formal, non-formal, and informal education[J]. Journal of Science Education and Technology, 2007 (2): 171-190.

③ Fischer M. Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissens. Opladen, Leske+Budrich, 2000: 121. 转引自: 赵志群. 职业教育学习新概念 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2021.

④ Nunes V T, Santoro F M, and Borges M R S. Borges. A context-based model for Knowledge Management embodied in work processes[J]. Information Sciences, 2009, 179(15): 2538-2554.

⑤ Boreham N. Orienting the work-based curriculum towards work process knowledge: A rationale and a German case study[J]. Studies in Continuing Education, 2004, 26(2): 209-227.

五、个体经验

人类通过自主阅读、人际交往和参加实践活动等各种方式获得个体经验。国内外不少学习理论流派也把个体经验作为学习行为探究的主题内容。对经验性质的理解,杜威认为“经验包括一个主动的因素和一个被动的因素,这两个因素有着特殊的结合方式。通过经验的这两个方面的联系可以衡量经验的丰硕与否或价值”^①。关于经验和学习的关系,有观点认为“所有的学习都涉及原有经验的迁移”^②,尽管杜威认为所有真正的教育都是通过经验发生的,但经验必须表现出连续性和交互性这两个基本原则,前者意味着每一种经验都从过去的经验中吸纳一些有用的营养,然后以某种方式改变后来的经验的质量。^③关于经验和能力的关系,冯忠良提出了能力的经验类化说,即“作为个体心理特征的能力乃是类化了的经验,它的形成、发展则依赖于经验的类化”^④。本研究参考发展心理学的分类方法(即“把成年人智力发展的重心更多地落在与日常生活问题解决有关的智慧增长及与职业发展密切联系的专长获得上”^⑤),以个体职业活动的场所作为依据,把个体经验分为“生活世界的经验”和“工作世界的经验”,其中家庭、学校和其他公共场所的经历和体验属于前者,工作场所基于个体职业成长与发展的经历和体验属于后者。

六、专长情感能量

关于“情感”的研究在社会学、人类学、心理学等领域皆有论述,学者们的定义也是纷繁复杂,很难统一。目前主要有四类定义:①“情感即信息”,这种观点认为通过提供具有特定感情色彩的信息,信息接受者就可以唤醒相应的感情并做出相应的行动;②“情感即认知”,这种观点认为情感就像一种认知习惯,天然与人的行动目的相联系,

① 约翰·杜威.民主主义与教育[M].陶志琼,译.北京:中国轻工业出版社,2014:141.

② 约翰·布兰思福特.人是如何学习的:大脑、心理、经验及学校(扩展版)[M].程可拉,孙亚玲,王旭卿,译.上海:华东师范大学出版社,2013:60.

③ 雪伦·梅里安,罗斯玛丽·凯弗瑞拉.成人学习的综合研究与实践指导[M].黄健,张永,魏光丽,译.北京:中国人民大学出版社,2010:204-205.

④ 冯忠良.能力的类化经验说[J].北京师范大学学报(社会科学版),1986(1):27-34.

⑤ 林崇德.发展心理学[M].3版.北京:人民教育出版社,2018:455.

不仅可以让人开心或不开心，而且决定了克服情感的难易程度；③“情感即进化”，这种观点认为人在不可预测的环境中，情感本身的存在强度决定了人的行为选择，塑造了人前进和发展的方向；④“情感即文化建构”，这种观点认为情感并非仅仅内隐地存在于个体心理世界中，而且在维持社会统一的目标或精神中发挥着核心作用。本研究关注职业专长建构过程个体非正式学习行为中的情感因素，聚焦工作世界的情感因素，包括个体情感、组织情感和社会情感三个维度。一方面，工作世界的“情感”往往与“职业情感”一词相联系，尚勇根据马斯洛的“需要层次论”，把职业情感分为职业认同感、职业荣誉感和职业敬业感三种层次。^①另一方面，“情感”作为一种主观体验，是“一系列联系松散的思想材料，而且这些思想往往容易被集中激活”^②，所以“情感”往往与学习动机相联系，作为一种“学习能量”而存在，即“有关学习的倾向、态度和价值观”^③。综上所述，本研究中的专长情感能量指的是个体职业专长建构过程的情感体验和学习能量，这种情感体验可能促进或阻碍专长发展的进程。

① 尚勇. 试论职业情感的科学界定 [J]. 理论观察, 2007(1): 153-154.

② 威廉·雷迪. 感情研究指南：情感史的框架 [M]. 周娜, 译. 上海：华东师范大学出版社, 2020: 124-125.

③ 任凯, 鲁思·克瑞克. 探索有效终身学习之指标：“学习能量”及其动态测评 [J]. 教育学报, 2011, 7(6): 84-90.