

■ 人力资源开发与工作场所学习先锋研究丛书

■ 丛书主编 黄健 副主编 刘德恩

Chengren Jiaoyu Gongzuozhe
Zhuanye Shehuihua De Xushi Tanjiu

成人教育工作者 专业社会化的叙事探究

■ 何爱霞 著

 中国人民大学出版社

■ 人力资源开发与工作场所学习先锋研究丛书

Chengren Jiaoyu Gongzuozhe
Zhuanye Shehuihua De Xushi Tanjiu

成人教育工作者 专业社会化的叙事探究

■ 何爱霞 著

中国人民大学出版社
·北京·

图书在版编目 (CIP) 数据

成人教育工作者专业社会化的叙事探究/何爱霞著. —北京: 中国人民大学出版社, 2014. 7
(人力资源开发与工作场所学习先锋研究丛书)
ISBN 978-7-300-19262-8

I. ①成… II. ①何… III. ①成人教育-教育工作者-社会化-研究 IV. ①G720

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 159036 号

人力资源开发与工作场所学习先锋研究丛书

成人教育工作者专业社会化的叙事探究

何爱霞 著

Chengren Jiaoyu Gongzuozhe Zhuanye Shehuihua de Xushitanjiu

出版发行 中国人民大学出版社

社 址 北京中关村大街 31 号

电 话 010-62511242 (总编室)

010-82501766 (邮购部)

010-62515195 (发行公司)

网 址 <http://www.crup.com.cn>

<http://www.ttrnet.com> (人大教研网)

经 销 新华书店

刷 北京市媛明印刷厂

规 格 185 mm×260 mm 16 开本

印 张 12.25 插页 1

字 数 288 000

邮政编码 100080

010-62511770 (质管部)

010-62514148 (门市部)

010-62515275 (盗版举报)

版 次 2014 年 7 月第 1 版

印 次 2014 年 7 月第 1 次印刷

定 价 32.00 元

版权所有 侵权必究 印装差错 负责调换



总序

自 1996 年经济合作与发展组织发表《以知识为基础的经济》报告以来,越来越多的学者将当代社会描绘为“知识社会”和“学习型社会”,将生活于其中的个体描述为“知识工作者”和“终身学习者”。相应地,“人力资源是知识社会第一资源”的理念得到了国际社会的广泛认同,各国纷纷将人力资源开发作为新世纪优先发展战略,提升组织机构、劳动力队伍和国家整体的竞争力。

新领域的兴起

相比传统社会中每个人也要学习才能适应生存需要的社会现实,当代社会对学习的高诉求实质上反映的是人类学习方式的变革、人类累积知识方式的变革和传递知识方式的变革。近二十年来,由于建立在认知学习理论基础上的学校教育在适应上述变化方面的不足,人们开始重新思考“学校—教育—工作—学习”之间的关系。人类如何在工作实践中学习、通过工作实践学习以及依靠工作实践学习的现象引起了教育学界的浓厚兴趣。基于工作的学习研究与发展干预成为教育学界的“新疆域”,并已经形成了两种典型的研究范式,即人力资源开发范式和 workplace 学习范式,它们可以说是同一枚硬币的“不同两面”,反映了两种不同学术传统对于以“工作—学习—发展”为核心的研究主题的学术追求。

人力资源开发范式主要代表了北美学者的研究传统,它兴起于 20 世纪 70 年代的美国。1970 年,乔治·华盛顿大学设立了世界上第一个人力资源开发专业 (Human Resource Development, HRD),标志着组织内基于工作的学习开始得到系统的、专门的研究。workplace 学习范式主要来自欧洲及英联邦国家,它兴起于 20 世纪 90 年代。欧洲学习与教学研究学会的“学习和专业发展”特别兴趣小组被认为是最早聚焦 workplace 学习的研究团体^①,而自 1999 年开始举办的国际工作与学习研究大会 (International Conference for Research Work and Learning),则是推动这些地区和国家 workplace 学习研究蓬勃发展的重要力量。

两个学术共同体

尽管从用词上看,人力资源开发和 workplace 学习大相径庭,并且两者在早期发展阶段确实存在一些差异,如人力资源开发更强调组织的绩效目标和干预实践,而 workplace 学习更关注主体的学习与发展过程。但是,随着这两个学术共同体的发展与互动,两者之间呈现了大量共同之处:从追求的目标来看,两者都旨在通过大力推进 workplace 各种学习活动,保持和增强劳动力队伍在日益变化的全球化知识经济中的竞争优势;从研究的领域来看,两者都经历了从聚焦 workplace 内有计划、有组织的正式学习活动向聚焦 workplace 真实

^① Gruber Hartei, “Researching Workplace Learning in Europe, Malloch, Cairns, Evans, N. O’Connor (EdS.),” *The SAGE Handbook of Workplace Learning*, SAGE Publications Ltd., London.

情境中大量非正式的学习实践活动的转变；从研究的问题来看，两者都经历了从关注如何提升制度化学习的效果向关注作为一种学习环境和知晓场的工作场所学习效果的转变；从研究的理论视角来看，两者都经历了从以认知理性学习理论视角为主导向以社会实践学习视角为主导的转变。这些转变极大地拓展了原有教育与学习研究的空间，转换了原有教育与学习研究的视角和问题维度，从而即使不说它们是一种对传统的教育与学习研究的颠覆，至少也是对传统的教育与学习研究的重要补充。概而言之，自 20 世纪末期以来兴起的“工作—学习—发展”学术与实践领域，不再仅仅是少数培训专家或学者热衷的话题，而是受到教育学、管理学、经济学、心理学、组织学和社会学等多学科领域学者的日益关注，成为一个新兴的、典型的“互涉学科”，也成为攸关教育界、工商界乃至国家或民族生死存亡的重要战略议题。一些学者预言，在 21 世纪，这一领域将为人类的发展做出重要贡献^①。

本丛书的诞生

在我国，新世纪以来人力资源开发作为国家重大战略受到了党和国家领导的高度重视，“建设人力资源强国”成为《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020 年）》中与教育现代化、学习型社会建设并列的三大战略目标之一。而工作场所学习作为终身学习的重要部分，是开发人力资源最现实、最直接、最有效的途径。但相关的理论研究和基于经验的实证研究在我国还较为匮乏。

“人力资源开发与工作场所学习先锋研究丛书”是我国首套以人力资源开发和工作场所学习为研究专题的系列丛书，它以国际学界相关研究视角与研究方法为参照，基于中国本土现实问题展开深入的研究。它也是全国首创的华东师范大学教育学一级学科下的自主设置学科——人力资源开发与教育专业的师生们近几年共同努力的成果。首批推出的四本专著主要是基于四名博士生的博士论文研究工作，这些年轻的学子们对于如何建设人力资源开发学科、如何面对不同职业人群开展工作场所学习研究等问题进行了难能可贵的开创性探索。这些研究成果不仅反映了华东师范大学人力资源开发与教育专业建设的历程——从如何建设专业到如何开展学科研究的转变，还体现了我们努力与国际相关领域的学术同行开展学术对话的勇气与追求。

本丛书的特点

本丛书试图具有这样的一些特点：（1）研究成果具有一定的理论水平和原创性。（2）理论视角能够反映当前国际相关领域学术发展的趋势。（3）研究方法尽可能符合国际学术规范。（4）研究问题能够体现当前社会实践中的现实问题和重要学术难题。其中，欧阳忠明博士的《学科互涉视阈下人力资源开发学科构建研究》是国内第一部系统探讨人力资源开发学科建设的著作，他通过审思美国人力资源开发学科 40 多年来的发展问题与经验，从学科互涉角度探讨了人力资源开发学科建构路径，从而初步回答了如何建设我国人力资源开发学科的重要问题。何爱霞博士的《成人教育工作者专业社会化的叙事探究》是国内第一部系统研究成人教育工作者专业社会化的著作，她运用叙事研究方法，走进成人教育工作者的生活世界，倾听成人教育工作者的声音，深度描述了七位资深专家型成人教育工

① Boud&Garrick, *Understanding learning at work*, Routledge, London, 1999.

作者的生活经验与感受，诠释了成人教育工作者丰富多彩的专业社会化图景。李茂荣博士的《走向领导者——基于实践学习的扎根理论研究》是国内第一部采用实践性学习研究视角及扎根理论研究方法的学术作品，他通过对生活在江西农村的镇长们工作、生活的调查，生成了领导者（镇长们）在“实践中知晓”的扎根理论概念，解释了领导者在日常领导实践中学习的过程，并发展了如何研究日常实践学习的敏感性概念框架。吴刚博士的《工作场所学习与学习变革——基于项目行动学习（PBAL）的理论研究》是国内第一部应用建构扎根理论研究方法对工作场所学习领域的问题进行研究的著作，他立足于中国本土企业开展的基于项目行动学习（Project-Based Action Learning, PBAL）的实践，扎根于原始经验数据，获得了一系列工作场所学习领域本土核心概念与范畴，并从个体、团队与组织三个层面建构了“基于项目行动学习连续统一体模型”。

本丛书的宗旨

推出本丛书还有更进一步的目的一一吸引和汇聚更多的学术同人，共同推动人力资源开发和工作场所学习研究在中国的发展，并最终在这一领域形成有国际视野和中国特色的有分量的系列研究成果。当前，西方学术界普遍认同的一个观点是人力资源开发和工作场所学习研究既是专业实践领域，也是一个新兴的、跨学科的学术理论领域。我们认为，人力资源开发或工作场所学习研究要作为一门专业和学科，除了需要有特定的研究领域、实质性的知识理论体系、历史与传统和专门的语言或其他符号系统等外，还需要形成一个身份明确、相对稳定的学术共同体。从国际发展趋势来看，自从1970年美国乔治·华盛顿大学首开先河在全世界设立首个人力资源开发专业以来，全美已经有200多所大学开设了人力资源开发专业。其他发达国家如英国、德国、澳大利亚、荷兰等，以及亚洲一些国家（或地区）如日本、韩国、泰国、马来西亚、印度以及我国台湾地区等，也纷纷开设了相关专业。一些专业团体如著名的美国培训与发展协会（ASTD，2014年5月更名为美国人才管理协会）、国际人力资源开发研究会（Academy of Human Resource Development, AHRD）、国际培训与开发组织联盟（International Federation of Training and Development Organization, IFTDO）的蓬勃发展，以及专业杂志如《人力资源开发进展》、《国际人力资源开发》、《人力资源开发评论》、《人力资源开发季刊》和《工作场所学习杂志》等不断涌现，逐渐形成了这一领域基本的学术规训制度，从而有力地促进了相关学术共同体的形成，成为推动这一学科发展的活跃而强有力的因素，并促使这一新兴学科逐步形成独特的专业话语体系，获得自身的专业合法性地位。

与西方国家相比，尽管人力资源开发概念在近年同样获得了我国学界的关注和重视，但人力资源开发学科专业建设仍然没有获得应有的重视。一个显见的证据就是直到目前为止，我国仍然没有把人力资源开发专业列入国家学科专业目录中。事实上，关于人力资源开发对于我国经济社会发展的重大意义以及开设人力资源开发专业的必要性、可行性及其所蕴藏的巨大的社会需求已无须在此赘述，我们和一些同人已对此进行过很多对话与论证。基于我们团队的各种努力，华东师范大学还有幸被一些同人冠以中国人力资源开发专业的“播种机”和“推销员”的称号：2007年，华东师范大学教育学一级学科自主设置了我国首个人力资源开发与教育专业；2010年，华东师范大学成功举办了第九届国际人力资源开发学会年会（亚洲分会）；2011年，华东师范大学与丹麦罗斯基勒大学（Roskilde University）合作建立了我国第一个工作场所学习研究中心；同年，华东师范大学成功

举办了第七届国际工作与学习研究大会。然而,新专业的建设之路并非一帆风顺,当前我国传统学科藩篱的存在、“工作—学习—发展”研究力量的分散和学术共同体的微弱,使这一面向 13 亿人口中至少占到 70% 以上劳动年龄人口终身学习的领域至今仍未受到学界应有的重视。因此,我们由衷希望通过本丛书的出版,不仅获得外部学术共同体的理解与认同,而且还能促进内部学术共同体的形成,以推动人力资源开发和工作场所学习这一新兴领域逐步形成自身独特的专业话语体系,为我国终身学习领域的理论、实践与政策研究推波助澜。

本丛书的价值

总之,随着全球化社会的急剧变迁、工作观的改变及终身学习思潮的席卷,传统的教育领域正在进行着一场深刻的革命,教育与学习已经超越了学校的围墙,走进了每一个人的日常工作和生活,成为人们必不可少的生活内容,成为个人、组织在剧烈变动的社会中适应变化的利器。而对于一个组织、地区和国家来说,工作场所学习即是最为直接的、最为有效的人力资源开发途径,也是个人、组织和社会可持续发展的必要保障,是构成学习型社会的重要基石。发轫于教育学科的“工作—学习—发展”研究领域,越来越多地与人、组织及社会的可持续发展联系在一起,并将人的职业需要与人文需要和解放需要融为一体。因此,“工作—学习—发展”作为一个新兴的、具有学科互涉性的学术和实践领域已然显现,成为教育领域理论研究、实践探索和政策发展的“新疆域”,是学习型社会和终身教育体系建设不可或缺的内容,其对于促进国民的终身可持续发展,实现我国从人力资源大国向人力资源强国转变的战略目标具有重要而深远的意义。

四位博士作为学术新人,要在一个全新的研究领域建构自己的学术话语实属不易。作为他们的博士生导师,我很高兴他们能够放弃急功近利的心态,有“望尽天涯路”的追求以及“衣带渐宽终不悔、为伊消得人憔悴”的心甘情愿,一直为这一新领域的发展付出努力。我深知他们的每一部著作还存在一些不足和争议。但是,我由衷希望这些不足和争议能够为来自不同学术领域学者的讨论和深入研究打开“话语”空间,这对于丰富基于本土情境的终身学习领域的研究意义非凡。我还由衷地希望四位青年才俊能够在这片充满生机、充满美好前景的新领域继续潜心研究,有耐得住“昨夜西风凋碧树”的毅力和“独上高楼”的决心,为广大读者奉献更多、更好的作品。同时,也由衷欢迎学界同行和广大读者不吝赐教。

致谢

本丛书毫无疑问地凝聚着近十年来为华东师范大学人力资源开发团队做出了各种学术贡献、提供了各种支持的前辈们、领导们、同人们、国际合作伙伴们(特别是以 Henning Salting Olesen 教授领衔的丹麦 Roskilde 大学研究团队)以及全体师生们所付出的大量心血,凝聚着有着敏锐的学术眼光、为本丛书的出版严谨工作的中国人民大学出版社李丽虹等编辑和出版社领导所付出的大量心血。虽然无法在此全部罗列支持者的姓名,我们一并向他们致以深切的谢意!同时,本丛书主要依托上海市浦江人才项目资助(项目名称:造就专业人才竞争力:国际视野下专业人才持续专业发展研究,项目编号:10PJCO33),属于该项目的重要成果。

黄健

2014 年 6 月 1 日

于华东师范大学丽娃河畔



序 言

“成人教育工作者”一词有广义和狭义之分。广义的成人教育工作者是对所有从事成人教育工作的人员的统称；狭义的成人教育工作者则指在学校、政府、社区等机构中专门从事成人教育管理、教学、科研等工作的人员，即专职成人教育工作者。作为成人教育活动的关键力量，成人教育工作者的专业发展水平直接影响着成人教育价值和功能的彰显，也进而影响着终身教育体系的构建和学习型社会的建设。鉴于此，成人教育工作者队伍建设问题已受到了较多关注，并在理论研究和实践探索层面都取得了显著进展。但不可否认的是，我国成人教育工作者的专业素养至今仍难以满足社会及成人教育快速发展的要求，成人教育工作者研究也暴露出视角的局限性和方法的单一性等问题。因此，从新的视角、运用新的方法关注并研究成人教育工作者问题，不仅是拓展成人教育研究领域的迫切需要，也是推动成人教育乃至整个社会发展的必然选择。可以说，运用叙事探究方法分析成人教育工作者的专业社会化，正是在这一背景下的尝试和突破之一。

成人教育工作者专业社会化是指个体获得成人教育专业知识、专业技能、专业态度、专业价值等，以逐步胜任成人教育工作者专业角色的过程。目前，国内外有关成人教育工作者专业社会化的研究都极其匮乏。所幸的是，社会化、教师专业社会化方面的成果可以为其提供有力的理论支撑。这主要包括人格发展理论、生命历程理论、结构功能论学派的教师专业社会化理论、冲突论学派的教师专业社会化理论、符号互动论学派的教师专业社会化理论等。

成人教育工作者 A——矢志不渝的“文化使者”、成人教育工作者 B——笔耕不辍的“活化石”、成人教育工作者 C——锲而不舍的“开拓者”、成人教育工作者 D——挺立潮头的“电大人”、成人教育工作者 E——自信自立的“强女人”、成人教育工作者 F——务实人生的“草根专家”、成人教育工作者 G——争强好胜的“教父”分别于 20 世纪 40 年代至 20 世纪 90 年代进入成人教育领域，从事成人教育管理、教学和科研工作。从这七位成人教育工作者鲜活、生动的经验故事中可以发现，成人教育工作者的专业社会化受到个人因素、工作环境因素、社会因素等多重因素的影响和制约。其中，个人因素主要表现为家庭环境、受教育背景、人格特征和性别几个层面，工作环境因素主要表现在领导、同事同行、学生等“重要他人”以及培训交流机会、成人教育工作者所承担的职责等，社会政治、经济、文化、教育和科技环境也会直接或间接地影响成人教育工作者的专业社会化进程。而且，社会环境对成人教育工作者专业社会化的影响既表现在职前的专业社会化，也表现于职后的专业社会化；既涉及专业知识、技能的掌握，也包括专业态度和行为的养成。

在成人教育工作者专业社会化的实现过程中，专业教育与培训具有奠基性意义和作用，也就是说，接受相应的职前专业教育与在职培训乃是成人教育工作者专业社会化的主

要途径。而无论是从成人教育自身的特性、成人教育工作者的经验还是从专业社会化的趋势来看，终身自我导向学习都是成人教育工作者专业社会化的有效阶梯，反思性实践则可谓成人教育工作者专业成长的羽翼。

基于对七位成人教育工作者经验故事的深度描述与诠释以及相关研究成果的借鉴与启迪，一幅成人教育工作者专业社会化的基本图景逐渐展现出来。在该图景中，成人教育工作者通过与环境的相互作用，逐步习得成人教育专业知能，内化成人教育专业价值，形成成人教育专业态度，从而成长为一名成人教育工作者。总体而言，该图景蕴涵并呈现出以下意义和特征：成人教育工作者专业社会化过程的动态持续性、专业社会化动因的多重合力性以及专业社会化“模式”的辩证互动性。



目 录

第一章 导 论	1
一、聚焦与定位：成人教育工作者专业社会化	1
二、回眸与省思：相关研究的进展	4
三、内涵与外延：核心概念的梳理	13
第二章 理论视角及研究综述	21
一、社会化的相关理论	21
二、教师专业社会化理论	25
第三章 研究的设计	32
一、研究思路与框架	32
二、叙事探究方法的选择	33
三、叙事探究方法的运用	40
第四章 在摸索中前行	46
一、矢志不渝的“文化使者”	46
二、笔耕不辍的“活化石”	57
三、研究合作者的专业社会化概析	71
第五章 从失落到坚守	74
一、锲而不舍的“开拓者”	74
二、挺立潮头的“电大人”	87
三、自信自立的“强女人”	99
四、研究合作者的专业社会化概析	112
第六章 承继与发展	115
一、务实人生的“草根专家”	115
二、争强好胜的“教父”	127
三、研究合作者的专业社会化概析	142

第七章 理解成人教育工作者专业社会化 145

 一、影响成人教育工作者专业社会化的因素 145

 二、成人教育工作者专业社会化的实现 161

 三、成人教育工作者专业社会化的图景 170

附录 1 同意参加论文研究合作的声明 173

附录 2 协助访谈提纲 174

主要参考文献 175

我的成长简述——代后记 183



第一章 导 论

一、聚焦与定位：成人教育工作者专业社会化

（一）成人教育实践与理论发展的召唤

进入新世纪以来，构建终身教育体系、建设终身学习的学习型社会已成为我国社会发展的重要目标和任务。成人教育作为终身教育的主体构成以及学习型社会的有力支撑，其发展因此面临着诸多前所未有的机遇和挑战。成人教育工作者是成人教育活动的关键力量，其自身的专业发展水平将直接影响着成人教育价值和功能的彰显，影响着成人教育对于当前发展机遇和挑战的应对。基于此，成人教育工作者的队伍建设问题于近年来引起了社会的较多关注，成人教育工作者也比成人教育的其他领域更多地成为研究的对象。但客观而言，目前我国成人教育工作者的专业素养依然难以满足社会及成人教育自身快速发展的需求，对成人教育工作者的研究也仍基本局限于少数几个传统范畴，运用叙事探究、生活历史法等新兴方法所取得的研究成果更是相对匮乏。因此，以新的视角和方法关注并研究成人教育工作者问题，不但可以拓展成人教育的研究领域，而且是推动成人教育乃至整个社会发展的必然选择。

（二）社会化内涵演进的驱动

人类对社会化问题的探讨始于社会学领域，早在 19 世纪 90 年代中期，欧美社会学著作中就已出现“社会化”（socialization）一词。随着时间的推移，人们对社会化内涵的认识也经历了一个从狭义走向广义的历程。早期的社会化研究主要以少年儿童为对象，研究重点是个体如何从“生物人”转变为“社会人”。自 20 世纪 50 年代开始，在以美国社会学家帕森斯（T. Parsons）为代表的结构功能主义理论和英克尔斯（A. Inkeles）关于人的现代化研究的推动下，社会化研究的范围逐步扩展，出现并形成了广义的社会化研究。广义社会化认为，由于成人生活中也同样存在着学习与适应问题，因此，社会化不仅仅局限

于青少年时期,而是一个包括成人期在内的贯穿人生始终的过程。^①而且,成人社会化与少年儿童社会化的内容和形式存在明显差异。帕森斯对童年社会化和成人社会化做了区分,认为成人社会化主要是职业角色学习的过程。^②波普诺(D. Popenoe)也曾指出:“对我们社会中的绝大多数成年人而言,职业通常是人们的主要身份。”^③职业社会化因而构成了成人社会化的主要内容。随着广义社会化为社会学家们所广泛接受,成人社会化逐渐成为社会化研究的一个热点,其在教育特别是成人教育领域也受到更多关注,成人教育具有促进成人社会化的功能也越来越为人们所认同。而成人教育促进成人社会化的功能在很大程度上有赖于包括成人教育教师、成人教育管理者等在内的成人教育工作者而实现。从完整意义上讲,成人教育工作者既是成人社会化的承担者,也是自身社会化的承受者,成人教育工作者作为社会化承受者的角色乃是其作为成人社会化承担者角色的前提和保障。然而,由于种种原因,成人教育工作者作为个体社会化承受者的角色在以往基本为人们所忽略。鉴于此,成人教育工作者自身的社会化,确切地说是成人教育工作者作为特殊的社会成员所需进行的职业社会化更应纳入我们的研究视阈。

(三) 职业专业化浪潮的助推

从社会学的角度看,职业与专业是一对密切关联又有显著差异的范畴。根据《中国大百科全书·社会学》的解释:“职业是随着社会分工而出现的,并随着社会分工的稳定发展而构成人们赖以生存的不同工作方式。”^④因此,职业并不是自古就有、永恒不变的,而是在一定历史阶段产生并随着社会分工和劳动分工的变化而变化。社会分工和职业分化的直接结果和表现之一是专门职业即专业的形成与发展。尤其是20世纪以来,越来越多的职业(vocation)开始承载起特定的“专业”(profession)意蕴并步入了“专业”行列,整个社会的职业专业化进程明显加快。与之相应,从事专门性职业即专业人员的社会化称谓也逐步由“职业社会化”(vocational socialization)转化为“专业社会化”(professional socialization)。在教育领域,教育工作者尤其是教师专业化、教师专业社会化已成为世界教师教育改革的潮流以及教育研究的重要主题。与此同时,成人教育领域的专业化问题也逐步受到国内外学者的关注。达肯沃尔德(G. Darkenwald)和梅里安(S. B. Merriam)集中探讨了成人教育的专业职能与职责、专业组织、专业地位等问题。他们指出,“(成人教育)专业地位得不到认可的问题,现在不像过去那样严重,但仍然是个重要问题,因为它对专业实践的标准和有组织的成人教育的效率都有影响……今天,已经有足够的专门知识和技术证明成人教育是一种可信的专业领域的断言是完全正确的。不过,这种知识基础还不够完善,专业实践技术相对来说仍然是初步的”^⑤。布鲁克特(R. G. Brockett)也于1991年指出:“我相信,成人教育若要在即将到来的世纪里对社会

① 参见郑杭生主编:《社会学概论新修(第三版)》,81~82页,北京,中国人民大学出版社,2003。

② 参见项亚光:《教师专业发展模式的社会学解析》,载《外国中小学教育》,2007(12)。

③ [美]戴维·波普诺著,李强等译:《社会学(第十一版)》,110页,北京,中国人民大学出版社,2007。

④ 中国大百科全书总编辑委员会《社会学》编辑委员会、中国大百科全书出版社编辑部编:《中国大百科全书·社会学》,475页,北京,中国大百科全书出版社,1991。

⑤ [美]达肯沃尔德、梅里安著,刘宪之等译:《成人教育——实践的基础》,43页,北京,教育科学出版社,1986。

有重大影响,专业化是一个可取的甚至是必需的目标。”^① 总体而言,不少学者已经认同,成人教育是一个“专业”或“正在形成中的专业”(an emerging profession),成人教育工作者应该也可以成为专业人员,成人教育工作者的职业社会化应确切地称为专业社会化。也正因其还是一个“形成中的专业”,在职业专业化浪潮的助推下,成人教育工作者更需要在成人教育理论体系的构建、专业人才的培养等方面付出更多努力。

(四) 个人经历与兴趣的引领

社会学家米尔斯(C. W. Mills)曾经提出,理论研究必须植根于研究者的人生体验,或者说,理论研究的本质其实是个人生活叙事。^② 对本研究而言,个人的人生体验既可谓“应然要求”也堪称“实然依据”,因为个人经历与兴趣正是我对本研究“情有独钟”的另一重要缘由。1998年,一个偶然的机会,刚获得教育学原理专业硕士学位的我进入成人教育领域工作。彼时,作为一名未受过成人教育专业训练的新任成人教育工作者,却要同时承担成人教育教学、科研和管理职责,我所面临的困难和挑战可想而知。工作后的第一项任务就是撰写一篇成人高等教育质量保障方面的学术论文并参加成人高等教育理论研究会年会。于是,资料室成为我第一个工作(确切说是工作中学习)的场所,研究会年会则为我提供了第一个向国内资深成人教育工作者请教的机会……在经历了一两年补课式、总揽性的学习以后,整个学术团队和我本人都倾向于将成人教育社会学这一相对薄弱的领域作为我的主要研究和教学方向。之后的几年,我在这一领域投入了大量时间和精力,期间既经历了学习与探索时的艰辛和痛苦,也拥有过耕耘与收获后的激动和喜悦。2007年至2010年,我如愿于华东师范大学教育科学学院职业教育与成人教育研究所攻读了成人教育专业博士学位。可以说,个人的受教育背景、工作环境、兴趣爱好等都导致我经历了并正在经历着一个普遍而又特殊的专业社会化历程。而在与众多成人教育工作者的交往中,我也在不断思索着、追问着:其他成人教育工作者尤其是专家型成人教育工作者专业社会化的实然状态究竟怎样?其“成为”成人教育工作者的动态历程如何?成人教育工作者的专业社会化究竟受到哪些因素的影响?在相同与不同的环境系统中,成人教育工作者专业社会化的路径有何共性与个性?上述“他者的问题”与“自己的问题”的对接^③、外部社会需求与个人探究兴趣的互通都引领我聚焦于成人教育工作者专业社会化这一主题,研究目的和研究对象的特点则使我将研究方法定位于质的研究中的叙事探究,期望借助这种方法将成人教育工作者的主观经验世界推向前台,并通过经验事实的深度描述和深度论

① R. G. Brockett, *Professional Development for Educators of Adults*, Jossey-Bass Inc. San Francisco, 1991, p. 7.

② 转引自周勇:《教育叙事研究的理论追求——华东师范大学丁钢教授访谈》,载《教育发展研究》,2004(9)。

③ 吴康宁从教育理论发展或教育实践改善是否迫切需要及研究者本人有无研究的欲望和热情两个维度,将教育研究者所确定的“研究问题”大致分为“异己的问题”、“私己的问题”、“炮制的问题”和“联通的问题”四种类型。其中,“联通的问题”是教育理论的发展或教育实践的改善迫切需要去解释与解决且研究者本人也有研究欲望与研究热情的问题。此时,研究者“自己的问题”、“个人的问题”同“他者的问题”、“公众的问题”相互对接,研究者所从事的教育研究既是教育理论发展过程与教育实践改善过程的“真实的”组成部分,也是研究者自身生命运动的“真实的”组成部分,这种研究问题因此被判定为“真”问题。一个真正“好的”研究问题,无论对教育理论发展或教育实践改善来说,还是对研究者自身发展来说,都应当是“真”问题。参见吴康宁:《教育研究应研究什么样的“问题”——兼谈“真”问题的判断标准》,载《教育研究》,2002(11)。

释,认知与理解成人教育工作者专业社会化的丰富图景。

二、回眸与省思:相关研究的进展

(一) 成人教育工作者的相关研究

迄今为止,国内外有关成人教育工作者的研究主要集中于成人教育工作者的定义、成人教育工作者的职能、成人教育工作者的素质、成人教育工作者的培训以及成人教育工作者专业化等方面。从全书的布局谋篇考虑,成人教育工作者定义的相关研究放在概念梳理部分呈现,此处只对成人教育工作者的职能、素质、培训及专业化的相关研究加以述评。

1. 成人教育工作者的职能研究

成人教育工作者的职能是成人教育工作者研究中的一项核心内容,因此也受到了国内外学者的较多关注。达肯沃尔德和梅里安基于成人教育的教学、咨询、项目开发和管理论述了不同成人教育工作者的职能。其中,成人教育教师的职能是系统地传授或诱导知识、观念、价值或技能;咨询人员的职能包括提供关于教育和就业机会的情报、协助选择教育及其职业、帮助解决干扰学习过程的问题;项目开发人员和管理人员则通常同时承担着项目开发和管理职能。^① 诺尔斯(M. S. Knowles)在区别成人教育作用层次的基础上详细阐释了成人教育工作者的各种职能。他认为,成人教育工作者的第一个层次是第一线的教师、小组领导和监督人员,其职能包括诊断职能、计划职能、动机职能、方法职能、资源职能和评价职能。第二层次是规划指导,其职能有诊断职能、组织职能、计划职能、管理职能、评价职能。第三层次是由少数职业成人教育工作者组成的专业领导,其职能是增长新知识、准备材料、发明新技术、为协作组织培训领导力量和成人教育工作者,他们全面促进成人教育领域的进一步发展。而且,尽管同为诊断职能或评价职能,但不同层次的成人教育工作者的具体要求或表现也有所不同。如第一层次成人教育工作者的诊断职能具体表现为在一定的环境中帮助学习者诊断具体的学习需要,评价职能为帮助学习者评价学习活动的结果。第二层次成人教育工作者的诊断职能是了解与他们的机构活动有关的个人、组织、社会对成人学习的需要,评价职能则是评价计划的效果。^② 我国学者余博主编的《成人教育工作者岗位培训教程:成人教育基础》一书指出,成人教育目的、任务、性质、特点的多样性,决定了成人教育人员具有多方面的职能。这些职能可以归纳为教育和教学、组织管理、科学研究、咨询服务四种,而且这些职能紧密联系、相互补充,形成一个有机的整体。^③

总之,国内外已有研究成果基本认同成人教育工作者承担着与一般教育工作者不同的职能,不同性质的成人教育工作者所承担的具体职能也有差异。而且,“一般情况下,不

① 参见[美]达肯沃尔德、梅里安著,刘宪之等译:《成人教育——实践的基础》,23~30页,北京,教育科学出版社,1986。

② 参见[美]马尔科姆·诺尔斯著,蔺延梓译:《现代成人教育实践》,17~18页,北京,人民教育出版社,1989。

③ 参见余博主编:《成人教育工作者岗位培训教程:成人教育基础》,403~404页,北京,气象出版社,1990。

管成人教育工作者规定的职责是什么,他们总是比普通教育的同行担负着更多的职能”^①。这些职能集中表现为成人教育教学、管理、科研、咨询和项目开发等。然而,就现有成果看,研究者们对以多重性为核心构成的成人教育工作者职能的“个性”尚需展开更深入的探讨,成人教育工作者职能研究的方法还有待创新和完善,而力求从新的视角关注成人教育工作者职能的多重性正是本研究的一个重要特征。

2. 成人教育工作者的素质研究

1948年,哈伦贝克(W. C. Hallenbeck)对成人教育工作者应具备的知识提出了具体要求。此后,国外有关成人教育工作者的素质研究大都侧重于成人教育工作者在特定工作环境中所需具备的知识,但也有研究者开始关注成人教育工作者在各种不同环境中所需具备的基本能力。20世纪50年代,张伯伦(M. Chamberlain)依据对美国境内的成人教育工作者进行的问卷调查,得出了相信大多数人都有发展潜力、在项目开发方面具有想象力等排在前十位的成人教育工作者基本能力要求。20世纪70年代,格拉博斯基(S. Grabowski)提出了合格成人教育工作者应具备的十项基本能力,得到了广泛的认同。诺尔斯认为,不管成人教育工作者在此领域具体从事何种工作,都需具备了解成人教育领域、成人学习与发展、有效的人际交往能力、具有不断创新和提高实践能力的愿望等基本条件。诺克斯(A. Knox)也提出,了解成人教育领域、了解作为学习者的成人及其情感领域、富有创新精神等是每个实际工作者需具备的基本条件。但他也强调,不同类型、层次和场合的成人教育活动对成人教育工作者的知识和能力要求应有所侧重。^②

成人教育工作者的素质研究在我国也受到了较多关注。如叶忠海在解析成人教育教员素质的含义及作用的基础上,提出了政治素质、思想道德素质、智能素质、身体素质等成人教育教员的基本素质要求,体现出较鲜明的中国特色。^③除著作外,1990年至2013年,中国期刊全文数据库中关于成人教育教师素质的论文有57篇,关于成人教育管理人员素质的论文有21篇。这些论文主要探讨了成人教育教师、管理人员的素质要求、现状及提高途径等。例如,郝振君从成人所需要的学习环境、成人的学习特点、成人学习所存在的问题等方面入手,全面探讨了社会转型期成人教育教师需要具备的学会尊重和对待成人学习者、善于创设适合成人学习者学习和研讨的环境、具有开放的学习和教学观念等素质。^④申秀清等人在《论提高普通高校成人教育管理人员素质》一文中提出,合理的知识结构,是成教管理工作的基础;以人为本、增强服务意识,是提高成教管理质量的根本;具有创造性和预见性,是成人教育保持青春与活力的源泉;组织协调能力,是搞好成人教育管理工作的关键。^⑤此外,也有学者分析了成人教育科研人员的素质问题。如朱涛认为:“成人教育研究队伍要提高专业化水平,便须敦促研究人员高度重视并通过多种途径尽快提高自身的专业化素质。这除了要求研究人员具有扎实的理论修养、丰富的实践经历外,还要求他们具有强烈的科研意识、开阔的科研视野、敏锐的科研嗅觉、活跃的科研思维、

① [美]达肯沃尔德、梅里安著,刘宪之等译:《成人教育——实践的基础》,23页,北京,教育科学出版社,1986。

② 转引自沈金荣著:《国外成人教育概论》,151~152页,上海,上海科技教育出版社,1997。

③ 参见叶忠海等著:《成人教育学通论》,144~153页,上海,上海科技教育出版社,1997。

④ 参见郝振君:《社会转型期的成人教育教师素质探析》,载《成人教育》,2012(8)。

⑤ 参见申秀清、宋晓华、侯婉:《论提高普通高校成人教育管理人员素质》,载《继续教育研究》,2008(9)。

卓越的科研能力、逻辑的科研表达、坚强的科研毅力、诚信的科研品质。”^①

从关注成人教育工作者的知识和技能素质到关注其能力乃至道德、情感素质,充分展示了研究者们认识的发展性。但与此同时,过度聚焦于成人教育工作者的知识和能力而对其应具备的专业态度和精神等探讨较少仍是目前研究中的一个缺憾,未能切实关照并体现成人教育工作者素质的特殊性、研究仍基本处于低水平徘徊状态也是我国不少成果的明显不足。例如,对于成人教育工作者尤其是成人教育教师应具备的知识素质,我国学者大多还拘泥于科学文化知识、学科专业知识、基础理论知识等“本体性知识”和“条件性知识”范畴的探讨和陈述,而有意无意间遮蔽了成人教育工作者“实践性知识”的客观存在。事实上,成人教育所呈现出的较强的实践性、成人教育理论发展的滞缓性等都表明,实践性知识是成人教育工作者素质的有机构成,对成人教育工作者专业成长的影响举足轻重,也因此更应该引起学界的注意。

3. 成人教育工作者的培训研究

20世纪60年代以后,成人教育工作者培训问题逐渐受到一些国家和地区的重视,不少研究者都在其著述中论及成人教育工作者培训的重要性、培训机构、培训原则、培训内容和培训形式等问题。1970年,霍尔(C. O. Houle)强调:大多数领导的培训,像成人教育一样,是自我指导的,因此其持续性和彻底性是变化的。^②1985年,国际成人教育理事会主办的《文汇》刊物发表了成人教育工作者培训专辑。其中,布谢尔(R. Boshier)提出了成人教育工作者培训的理论模式。他认为,成人教育工作者接受培训的时间长短、具体内容和形式主要取决于三个变因:成人教育工作者主办或参与教育活动所产生的结果;成人教育工作者实际扮演的角色或履行的职责;从事成人教育工作是其主要职责还是次要职责。该模式为成人教育工作者培训的步骤、内容和方法提供了一个参考框架。^③贾维斯(P. Jarvis)和查德维克(A. Chadwick)于1991年出版了《西欧成人教育工作者培训》一书,提供了法国、联邦德国、西班牙、比利时等国家成人教育工作者培训的丰富图景。泰特缪斯(C. J. Titmus)主编的《培格曼国际终身教育百科全书》也深入探讨了成人教育工作者培训的需要、模式、方法以及发展趋势等问题。2003年,在曼谷召开的第五次国际成人教育中期评估大会的会议报告,也以“加强成人教育工作者的培训——区域间的经验交流”为题。该报告认为,第五次国际成人教育大会设想的成人学习计划及政策的成功实施在很大程度上有赖于成人教育工作者的知识、技能、情感和社会承诺,因此成人教育工作者的初始及继续培训是相当重要的。在此基础上,该报告具体介绍了拉美成人教育工作者的培训、北欧成人教育工作者的专业与自我发展经验。^④

我国研究者在译介国外成人教育工作者培训实践和理论的基础上,也理性地剖析了成人教育工作者培训面临的问题,如对成人教育工作者培训的一些基本问题缺乏共识、培训资源缺乏、培训质量亟待提高等。有研究者提出了建立培训法律保障、健全培训体系等成

① 朱涛:《成人教育研究:回顾与前瞻》,载《河北师范大学学报》(教育科学版),2006(3)。

② 转引自[英]C. J. 泰特缪斯主编,教育与科普研究所编译:《培格曼国际终身教育百科全书》,300页,北京,职工教育出版社,1990。

③ 转引自沈金荣著:《国外成人教育概论》,207~208页,上海,上海科技教育出版社,1997。

④ F. Youngman, M. Singh, "Strengthening the Training of Adult Educator-Learning from an Inter-regional Exchange of Experience," See <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/trainingofaded.pdf>.