

# 拓展性—限制性学习：一种工作场所学习的研究框架

杨子舟 荀关玉

(曲靖师范学院 经济与管理学院, 云南曲靖 655011)

**[摘要]** 本研究在分析工作场所学习特点的基础上,采用拓展性—限制性学习框架工作场所学习的场景特征作了区分。其中,拓展性学习是组织鼓励、引导学习者不断超越现有工作范围的学习,限制性学习是组织限制学习者的学习范围以促进组织发展的学习。2011—2014年间,本研究选取苏州工业园区和苏州高新区的六家制造企业,采用观察和深入访谈方法,探究新员工在公司的学习场景和学习活动。研究的企业包括大型、中型和小型公司,分属三个特点不同行业。研究发现企业存在三类拓展性学习形式,这些拓展性学习形式较好地整合了组织发展与个人发展。拓展性—限制性学习框架揭示了两类不同工作场所学习模式,为我们观察和评价组织行为提供了新的工具。

**[关键词]** 工作场所学习;二元制;实践学习;组织学习

**[中图分类号]** G40-057

**[文献标识码]** A

**[文章编号]** 1007-2179(2016)04-0114-07

对德国“双元制教育”的诸多研究表明,工作场所不仅是生产产品和提供服务的场所,还能成为重要的学习场所。但是,不同工作场所的员工拥有的学习机会并不相同,这既与企业文化和管理层的观念有关,也与场景特征存在差异有关(Coleman, 2001)。2011—2014年间,笔者考察了苏州工业园区和苏州高新区多家制造企业的工作场所学习活动,这些公司的发展历程、行业特点和员工规模各不相同,但都拥有强大的竞争力、丰富的工作场所学习活动和良好的员工成长空间。在考察基础上,本研究选取了具备正反两方面经验的六家企业,采用观察、访谈和比较等研究方法,探究职业院校实习生在不同公司的学习场景和学习活动。研究表明,拓展性—限制性学习是区分工作场所的学习机会和学习质量的有效框架。拓展类特征的工作场所学习,可以促进员工的个人发展和组织的长远发展;限制类特征的工作场所学习,虽然可以促进组织发展,但不能整合个人发展。

## 一、工作场所学习的特点

情景学习理论认为,学习与所有领域的社会实践都有关系。近年,二元制、学徒制和非正式教育机构研究促进了工作场所学习的研究。随着生产服务社会化程度越来越高,如何促进员工的学习,已成为人力资源部门、生产运作部门的主要管理目标,制造业和服务业都是如此(Wenger, 1991)。

### (一)学习情境的结构性

由于教育和学习两个概念常被混同,工作场所又缺乏高水平的教师和固定的学习场地,因此人们认为工作场所的学习质量不如学校的学习质量,或者认为工作场所学习是偶然发生的、临时性的。事实上,工作场所学习是高度结构化的(Ericsson, 2006)。与学校教学目标、培养方案和考核要求类似,工作场所也有指导员工活动的明确目标、作业规范、绩效标准,学习者的各个岗位被有目的地组织起来并结构化,使学习者能方便地获得完成工作所需的知识,并通过实践加以熟练运用。工作场所中某些结构化的

**[收稿日期]** 2016-01-31

**[修回日期]** 2016-04-23

**[DOI 编号]** 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2016.04.014

**[基金项目]** 2015-2017年云南省本科高校转型发展支撑产业升级“管理学重点专业群”建设项目;2012年度苏州高新区产教融合项目“学子成才”专项基金。

**[作者简介]** 杨子舟,云南省曲靖师范学院经济与管理学院讲师,研究方向:工作场所学习理论(yzizhou@sohu.com);荀关玉,教授,硕士生导师,曲靖师范学院经济与管理学院院长,研究方向:教育经济学(1034740309@qq.com)。

要素可被称为“学习课程”(Edwards et al., 2004), 这些要素能让学习者全身心地沉浸在工作中。固定不变的学习结构, 可以加快新手的 learning 速度, 但会阻碍不同结构的新知识的进入。

### (二) 学习过程的参与性

工作场所与家庭、学校、社区一样都是社会实践的场所, 人们通过参与社会实践进行学习。据此而论, 学习与实践很难划分为两个不同的过程。同时, 知识的来源是社会化的, 这就要求学习者和社会上的伙伴(例如师傅和其他工人)进行互动, 因为这些伙伴拥有学习所需的知识和载体(例如工具和文本)。正如维果茨基所言, 学习不仅需要个体的主观努力, 也需要不断地参与到物质和社会环境当中(Glassman, 2001)。对组织而言, 学习的参与性产生了一个问题: 由于工作场所是工作知识的主要来源, 那么该如何在不同员工之间分配参与机会? 这一问题的本质涉及组织权力的运用, 运用得当, 能够促进员工的学习参与; 运用不当, 则会阻碍员工的学习活动。

### (三) 学习个体的能动性

组织不能完全决定员工在工作场所学习的参与机会和参与程度, 个体能动地决定自己是否参与学习及如何参与学习。如果个体认为工作场所提供的资源是值得参与的, 就会付出相关努力, 个体的认同感和主动性激发了特定的认知、理解和参与方式。同时, 由于每个人的生理基础、社会经历、先前经验各不相同, 因此从某种程度上说, 个体的工作场所学习方式是独一无二的(Valsiner, 1994)。个体的能动性和独特性决定了工作场所学习比学校学习复杂得多。例如, 工作场所的学习者如果拒绝组织安排的实践任务, 或者回避影响工作的在职培训, 管理部门就不享有学校老师那样的处置特权。如果组织的规范和个体的目标常不一致, 那么工作场所学习将长期处于紧张状态。

### (四) 学习利益的连续性

工作场所学习常常要服务于特定的利益, 包括企业的盈利、小集体的融洽、个人职位的晋升等。对于组织或个体而言, 参与的目的就是为了维持固有的利益, 即保证学习利益的连续性。新职员总是想更多地参与工作活动, 而老员工则在保证自己资历和地位的前提下才会提供帮助(Wenger, 1998); 一些地方行政事业单位聘用合同制人员协助工作, 但

对外聘人员参与活动的范围进行了限制(黄一新, 2010)。对组织来说, 为了能够最大限度地达到组织目标并保持其连续性, 会有意限制个体参与学习的范围和程度。其目的可能是为了保证实践的集中度和可行性, 以达到所要求的技能水平和服务质量, 也有可能是雇主为了控制工作场所的活动, 从而限制员工参与实践的机会。

传统工作场所学习研究的一大缺陷, 是忽视了工作场所是一种涉及组织权力的社会结构, 因此相关理论在回答学习结构的适应、参与机会的不平等、组织规则的强制和组织利益的连续等问题时, 说服力不足(海伦·瑞恩博德等, 2010)。

此外, 工作场所学习研究存在淡化学校教育的倾向, 我国教育界近年学习二元制、学徒制的实践存在弱化教育机构功能的问题。现实中的工作场所, 是否存在将与工作不相关的职后教育作为学习的扩展形式(Tsoukas, 2005), 这一问题也值得研究。

## 二、拓展性—限制性学习框架

### (一) 拓展性—限制性学习含义

拓展性学习指组织鼓励、引导员工超越现有工作范围的学习; 限制性学习指组织采用限制学习范围的方式促进组织的发展, 学习内容通常集中在当前的工作需要上。拓展性学习为员工提供多样化的学习机会和多种成长可能, 限制性学习则快速提升员工的工作熟练度, 因此也是一种促进员工和组织成长的方式。

“拓展性”与“限制性”将学习场景中不同的组织特征分为两类。个体参加组织活动并从中学习的现象是很常见的, 并以生产实践的形式表现出来。人类所学的大多数知识并不具有创新性, 虽然它对个人来说可能是新的。较为普遍的现象是, 已有知识在新的环境中发挥新的作用, 而不是产生全新的知识。当个体参与工作场所学习时, 所有的知识都已是社会化和情境化的, 组织据此影响个体的学习活动(Brown, 1989)。

组织内部包括拓展性学习, 也包括限制性学习, 单一的拓展性学习或单一的限制性学习在现实中都不存在。将拓展性—限制性看作是一个连续体(见图1), 一部分组织的学习情境位于左侧, 一部分组织的学习情境位于右侧。前者在开展拓展性学习, 后者在开展限制性学习。组织在连续体中的位置不同, 构成

了组织各不相同的学习特征。

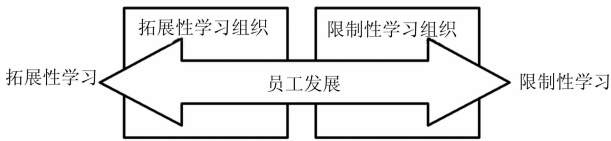


图1 拓展性—限制性学习框架

(二) 拓展性—限制性学习特征分类

为了更好地理解员工在工作场所学习的机会、障碍和冲突, 本文将拓展性和限制性特征进行归类(见表一)。表中未列举拓展性—限制性特征的所有方面, 仅是初步的概念性分类。如果员工的发展途径以拓展性特征为主, 组织的学习环境将是强大、丰富的。

表一 拓展性—限制性学习特征

类别	拓展性学习	限制性学习
结构性	1. “工作场所学习”的高度物化(如形成学习的工具、语言、文件)和制度化(如学徒制)(Engeström, 1991); 2. 员工与学习者身份合一; 3. 管理部门是员工发展的促进者; 4. 知识和信息多向度流动(Engeström, 1996)。	1. “工作场所学习”不完整, 只实现了一部分的物化和制度化; 2. 组织不承认员工的学习者身份; 3. 管理部门是员工发展的控制者; 4. 知识和信息自上而下流动。
参与性	5. 员工可以参与工作场所内外丰富的企业文化和交流活动; 6. 员工获得国家职业资格认证等多种资格和技能证书; 7. 员工参加高等院校的脱产学习, 包括学历教育和反思性学习(Fuller, 1998); 8. 新员工允许逐步适应工作环境。	5. 员工参与实践活动受限; 6. 员工获得少量或没有获得职业资格和技能证书; 7. 员工都是在职学习, 反思机会受限制; 8. 新员工要尽快适应工作要求。
能动性	9. 工作场所学习有利于员工的职业生涯发展; 10. 学习技能广泛分布在工作场所内外(Raelin, 2007); 11. 组织重视个体创新; 12. 组织提供新岗位和新工作的机会。	9. 工作场所学习以提高熟练程度为主; 10. 学习技能较为集中和有限; 11. 组织不重视个体创新; 12. 组织设置转岗和调整工作的障碍。
连续性	13. 学习者间分享工作经历与学习经验(Jordan, 1989); 14. 团队合作受到重视; 15. 通过部门轮岗提高员工能力; 16. 员工发展是个人目标与组织目标的结合点。	13. 学习经验只在少数人之间交流; 14. 只重视专家作用; 15. 员工缺少跨部门工作机会; 16. 员工发展是为了使个人能力满足组织需要。

(三) 拓展性—限制性学习组织

就一般工作情境而言, 雇主希望学习者能顺从地参加活动, 希望学习者的兴趣和工作目标结合在一起, 希望学习者的学习任务和学习方式与工作场所的要求一致。于是组织权力和个人意志产生了碰撞, 工作场所的学习冲突在所难免。

在资源条件允许的情况下, 拓展性学习组织为了保证利益相关者学习的连续性, 不断地提供多种学习机会, 目的是消除工作场所学习的冲突。根据学习情境理论和建构主义观点, 学习即参与, 参与的数量和程度决定了工作场所的学习机会和学得知识的数量。拓展性学习组织认为, 限制工作场所学习的范围和程度能够简化学习结构的管理难度, 但不能整合组织发展与个人发展; 拓展性学习可提供多种学习机会和多条学习渠道, 有效地整合、润滑、消除组织与个体间的学习冲突, 是主动学习。

限制性学习组织则与此不同, 它们或许认为组织与个人的学习冲突可以回避, 或许觉得这种冲突根本不重要, 从而将组织的学习连续性放在首位, 通常采用外部压力的方法迫使学习者与组织保持一致, 会制造员工的学习障碍。与主动学习相比, 限制性学习组织的个人学习行为有时根本不是自发的, 大部分漫无目的, 也不符合工作场所的规范要求, 是被动学习。

三、拓展性学习形式

用拓展性学习的方式培育员工, 更容易整合组织发展与个人发展, 这对企业高层、人力资源部门和运营管理部门有一定启发作用。管理者不应将工作场所的学习视作单独存在的独立活动, 如职前培训、脱产培训, 而应理解为整个日常工作 and 日常生活都在进行的活动(Lave et al., 1991)。采用这种视角, 员工在特定目的学习和日常学习之间产生快速联接和转换。

本研究通过对苏州工业园区和苏州高新区六家制造企业的调查和研究, 发现现实工作场所存在三类拓展性学习形式。这三类形式体现了情境学习理论“学习即参与”的核心观念, 即员工可参与范围、数量与学习本身同样重要。这六家企业包括大型、中型、小型企业, 分属三个不同行业。其中四家企业开展拓展工作场所学习, 整合了组织发展与个人发展, 提高了员工稳定率和满意度; 两家企业限制员工的工作场所学习, 与拓展性学习公司形成了对比。

案例中的员工都来自同一职业院校的顶岗实习生。作为新员工, 他们在工作中会有多种学习机会和学习障碍。因此, 如何拓展学习形式, 与公司协同发展, 对这些新员工而言尤为重要。在本文的六个案例中, 新员工与实习生同义, 指处于培训或学习阶

段的生产作业员。

### (一) 团队实践多样化

工作场所的学习者通过参与团队实践活动, 可以获得通用性的工作经验。团队活动为学习者提供了知识来源, 超越了固定的情境束缚, 是一种开放的学习机会 (Engeström, 1998)。我们采用拓展性—限制性学习框架对企业进行区分, 将只能在本部门活动 (即唯一团队) 的企业看作限制性学习组织, 将新员工可以同时参与公司内外多个不同团队活动看作拓展性学习组织。

#### 案例 1 H 公司拓展团队实践活动

在一般的半导体生产加工企业中, 由于作业精细, 设备输入和输出语言均为英文 (岗位学习任务重), 同时工作需在无尘环境 (作业时穿覆盖面部的无尘衣, 体感较不舒服) 站立, 连续工作时间较长 (工作日作业 10 小时), 因此作业员的离职率通常极高, 每月达 7% 以上。H 公司是一家制造集成电路的晶圆专工企业, 有 1800 名员工, 作业员约占一半。与其他半导体生产加工企业形成对比的是, H 公司新员工 (入职一年内的实习生) 月流失率仅 2%—3%, 老员工月离职率低于 2%, 员工普遍认为自己在 H 公司学到很多。

H 公司有一套完整的制度, 帮助员工度过适应阶段。企业每批招聘的新员工 (实习生) 人数较少, 约 10~20 名, 仅占同类企业的三分之一, 这可以保证每名新员工都有资深的师傅指导。各条生产线是不同的工作团队, 新员工可以申请调换生产线, 加入新的工作团队。师傅领取指导津贴, 与变动的生产线领班不同, 师徒之间的关系较为固定。另外, 企业的员工关系专员把不同生产线的新员工组织起来, 每月举办一次活动, 包括心理调适和职业发展讲座、聚餐与旅游、卡拉 OK 赛等, 实习生之间互相熟悉并分享体会, 形成一个跨部门的交流团队。

H 公司案例显示, 实习生至少可以参加三重团队实践, 即生产线团队、师徒团队、新员工团队。在该公司, 很多实习生获得了很好的成长, 已连续培养了几届高技能、高水平的工程师和技术员。

#### 案例 2 W 公司限制团队实践活动

W 公司是一家有 2000 余名员工的集成电路板制造企业, 表面组装技术是该公司的核心技术, 工艺较为复杂。企业采用计时工作制, 鼓励员工加班。

管理部门认为连续操作可以快速提高员工的作业熟练程度, 同时减少用工人数; 在人力供给日益困难的背景下, 较多加班, 还可以增加员工月收入, 从而增强招聘的吸引力。但较长的工作时间导致该公司难以招聘到有经验的熟练工人, 多是一些没有从事过表面组装技术作业的半熟练工人。

公司近年开始招收职业院校的学生作为实习生。他们虽然没有工作经验, 但知识基础好, 学习态度端正。实习生的工作时间与老员工相同。他们先在生产线上观看示范, 一周后自己动手操作设备, 生产线的领班和老工会提供必要的帮助, 但主要靠实习生自己学习和摸索。

W 公司的用工政策鼓励加班, 较长的工作时间事实上限制了学习者参与生产线外的团队实践活动。管理部门担心, 如果限制加班时间, 会因工资收入减少而招不到人。与 H 公司相比, W 公司实习生未参与师徒性质的团队实践, 因为生产线领班的指导本就是其管理工作的一部分, 实习生没有生产线外的其他团队可供参与。在 W 公司, 实习生因不适应工作而离职的现象较为普遍。

### (二) 组织流程再设计

本研究认为, 工作场所学习存在组织因素, 组织会利用权力维持其学习利益的连续性。在传统的组织结构和流程中, 知识自上而下垂直流动, 即知识为专家所拥有, 并由专家传递给新手。安吉斯通 (Engeström, 1996) 认为, 尽管知识的垂直流动很重要, 但是知识的广泛、多向流动也很重要。为了保证员工持续发展, 应该对组织的工作流程进行拓展性再设计, 以便员工多向度地获取专业知识。

#### 案例 3 P 公司重新布置管理流程

P 公司有 200 名员工, 生产工业电源装置, 其德国母公司是行业内久负盛名的一家家族企业。与一般的贴牌生产代工企业不同, P 公司拥有完整的产品研发、生产和营销职能。公司的研发、营销和生产管理等部门过去位于不同的场所办公, 随着 2010 年 11 月新的生态环保综合楼投入使用, P 公司将组织流程进行了重新设计。

这栋新楼冬季利用地热取暖, 荣获了国际节能金奖。按照新的场所布置, 生产车间位于底楼, 研发、营销和生产管理部门在二楼。P 公司借鉴日资企业共享办公空间的做法, 将原本分散的各部门员工集中在

一起工作,同时办公室与一楼的生产车间毗邻。工人上楼办事,可以接触公司的所有部门;研发人员可以清楚了解新产品试制的过程,营销职员也可以方便地学习到产品和工艺知识。

P公司并不是简单地重新摆放了桌椅,其办公场所调整的本质是对组织结构和流程进行再设计。每个部门的职员都必须接触其他部门的知识,使得知识在公司内部水平流动;同时,生产现场的管理和工艺知识也快速传递到研发和营销部门,使知识自下而上流动。多向度的知识流动对新员工的职业发展很有帮助,因为实习生可以从操作员角度,从管理层、技术层甚至整个公司角度看问题,学会学习和思考。

#### 案例4 J公司整合工作任务

J公司生产汽车挡风玻璃的中间薄膜,有100名员工。尽管生产自动化程度高,但有四道工序必须人工完成,即下料、研磨、染整和打包。这四道工序需要搬运重物,还会接触化学材料。因此,尽管公司的福利丰厚,但作业员都在40岁以上,文化程度也低。这些工人长期在同一道工序工作,不太愿意学习其他工序的知识和技能。

四年前J公司开始与职业院校合作,招聘实习生充实生产第一线。公司给新员工制定了工作计划,在保证其合理薪酬的前提下,要求他们在四道工序间轮岗,两月一换,实习生能在较长时间维持新鲜感,如打包环节能学到刀具与夹具的使用,研磨环节能了解多种物质的性能,搬运过程能学到驾驶叉车的技巧。

J公司通过整合实习生的工作任务,赋予了工作新的意义,因为实习生可以不断学到新知识和技能。现在,超过一半的工人来自职业院校的毕业生,领导对员工的年龄结构和知识结构满意多了。

#### (三) 脱产学习与资格认证受支持

传统工作场所学习理论有个重要缺陷,那就是忽视了工作场所中正规教育机构的作用。知识可以分为陈述性知识和过程性知识,前者关于事物“是什么”和“为什么”的,后者关于事物“怎么做”的。受德国二元制体系的启发,国内学者倾向于将传统学校教育陈述性知识对等,将企业实习与过程性知识对等,并提出应该将过程性知识引入学校教育。这种认识在实践中弱化了教育机构的教育功能,近

年来有学者对此多有批评。

在笔者研究过的案例中,工作场所学习包括脱产学习和职业资格认证学习。有的公司明确鼓励员工参加高校的学历教育,通过开放教育、夜校、函授等形式学习新知识。这些不同形式的教学活动主要依靠教育机构完成,以学习陈述性知识为主,与当前的工作联系不大。有的公司也鼓励员工积极参与职业资格的认证培训,通过学校或其他培训机构提升技能水平,获取职业资格证书。

#### 案例5 C公司鼓励学习外语技能和参加学历教育

C公司是一家生产打印、复印设备的外商投资企业,典型产品包含的零部件数量不亚于一部小轿车,需要大量的手工组装,因此员工较多,超过8000人。作业员的工作通常是使用电动螺丝刀等小型工具进行各种装配活动,实习生一般练习2-3天就能独立作业。由于操作技能简单,员工发展和企业需求之间很容易产生碰撞,而公司规模又可能进一步放大员工的不满。出人意料的是,C公司在劳动力市场的口碑良好,很多员工愿意与企业共同成长。

C公司实习生入职时被明确告知,工作期间如果通过国家公共外语等级考试,月工资将按通过等级增加200~1000元不等的语言补贴。职业院校毕业生外语基础弱,公司员工宿舍中开辟了外语学习场地,并定期举办外语演讲比赛。同时,该公司鼓励工人提升学历,每年安排基层职员到国外脱产学习,也有不少人取得本科和大专文凭。员工经过国外学习或学历提升后,公司会及时上调其职级和薪资,并鼓励这些员工竞聘管理干部。

C公司的例子显示了如何将个人发展与组织发展整合。提高外语水平,不仅增强了员工的综合能力,而且帮助员工直接与外籍高管进行口头和书面沟通,大大拓宽了基层员工的上升空间。同时,如果员工提升了学历,会提高其对未来的职业期待,也增加了在公司的发展机会。

#### 案例6 D公司限制员工学习无关知识

D公司生产笔记本电脑的周边设备,作业员的工作主要分组装与检验两类。作为劳动密集型企业,员工数超过10000人。

实习生常抱怨工作内容单调,学不到东西。在流水线检验键盘按键完好程度的实习生一天要敲击一万六千多次键盘。由于作业员离职率高(平均每

月达 15%), 同时技能要求低(培训半天即可独立操作), 因此不断地补充新员工成为管理部门的主要职责。公司不鼓励员工提高学历或者参加技能培训, 因为这些与工作无关。公司认为员工提高了学历或者掌握了技能常常会流失, 人力资源部门又需要招聘新员工填补空缺。入职时, 如果求职者表露出学习意愿, 一般不予以录用; 同时, 公司提拔生产线领班时, 通常不考虑技能或学历高低, 而依据进厂时间长短。

D 公司通过半天时间的结构化培训, 让新员工掌握工作技能, 并没有拓展员工的其他学习形式, 甚至限制员工参加学历和技能学习的积极性(通过限制性的录用标准和提拔标准)。在劳动力市场供给充沛时, 公司能维持作业员的高比例更新, 但随着人力供给的紧张以及员工受教育需求的增长, D 公司的运转难度将越来越大。

#### 四、结论和讨论

案例研究发现, 在扩展性—限制性学习框架中, H 公司、P 公司、J 公司、C 公司位于扩展性学习一侧, W 公司、D 公司位于限制性学习一侧。

在案例 1 与案例 2 中, H 公司、W 公司同属中等规模的半导体制造企业, 工作环境要求严格, 实习生需要学习的工作知识多。H 公司通过为实习生提供多种团体实践的机会, 帮助其适应工作要求, 同时积极影响新员工的个人发展。在这方面, W 公司的工作环境事实上限制了团体实践的机会, 实习生只能参与生产线的生产活动, 以此来获得岗位技能。对新员工而言, 他们只有学会了岗位的全部技能和知识, 才能继续训练新来的人员。但是, 繁重的工作任务无法自动转化为良好的学习结构, W 公司错误地认为较高加班工资能够对抗个体发展的需求, 因此用公司利益的连续性压制了个体利益的连续性。

在案例 3 与案例 4 中, P 公司、J 公司同属小规模研发制造企业。除生产能力外, 公司还有独立的研发、营销能力, 而且生产自动化程度高, 作业员人数少。这两家公司通过对工作场所重新布局, 或者通过对实习生工作任务重新整合, 实现了组织流程的再设计, 为从事生产劳动的新员工提供了跨越工艺界限, 甚至跨越部门界限(生产部门以外)的学习机会。组织流程的再设计, 使实习生的学习结构得

以优化, 还可以参与公司的研发和营销活动。

在案例 5 与案例 6 中, C 公司与 D 公司同属大规模的劳动密集型制造企业, 实习生通过工作本身可以学到的知识或技能有限。然而, 两家公司的表现截然不同。C 公司通过提倡与当前工作不相关的外语学习、学历教育等, 拓展员工的学习领域, 使得个体有更多的自我发展和自我完善机会。D 公司高度关注组织学习利益的连续性, 其招录和晋升标准事实上限制了员工学习通用知识和技能的机会。

从社会层面看, 如果将学习看作参与社会实践的结果, 而不仅是学校教育意义上的学习, 人们能扩展并加深对学习行为的理解, 特别是对工作场所学习行为的理解。当前, 构建学习型社会的理念已得到世界各国的普遍认同。对我国而言, 如何突破学校界限, 搭建教育体制外的学习行动框架, 决定了未来学习型社会发展的成败。拓展性—限制性框架表明, 工作场所也可以是正规的学习环境。拓展性工作场所学习将扮演重要的角色。对大多数个体来说, 工作场所是他们唯一或最可能的学习场所, 而拓展性工作场所学习帮助他们更为有效地应对未来在技术、职业、社会、文化等方面的挑战。

从产业层面看, 劳动密集型产业在今后相当一段时期内仍将是我国国民经济的重要组成部分。劳动密集型产业因其大批量、少品种的规模化生产方式, 普遍存在员工工作时间较长、工作内容单调、工作知识单一等现象, 这实际上是一种限制性的工作场所学习。但本研究发现, 劳动密集型产业与限制性学习之间并不存在严格的对应关系, 从事组装加工的劳动密集型企业也可以产生丰富的工作场所学习行为(如 C 公司), 属于高新技术产业的资本密集型企业反而可能是限制性的工作场所学习组织(如 W 公司)。因此, 对电子组装、服装制造、建筑施工等劳动密集型行业而言, 所谓产业的转型升级, 不仅是产品和服务的转型升级, 还应是组织从限制性学习向拓展性学习的转型升级。

从组织层面看, 拓展性—限制性框架揭示了两类不同工作场所学习模式, 为我们观察和评价组织行为提供了新的工具。这一框架对组织的意义, 一是加深外部观察者、研究者对组织背景和组织文化的理解, 二是便于探究个体在组织的发展途径。组织应将工作场所视作为员工通过工作而学习的有利环

境,特别是当员工希望通过工作获得成长时,如何设计、统筹和管理工作场所的学习就更显紧迫。管理者应该充分考虑学习情境的结构性、学习过程的参与性、学习个体的能动性和学习利益的连续性,这样才能使学习者全身心地投入到工作场所学习中,有效地整合组织发展与个人发展。

[参考文献]

[1] Brown, J. ( 1989 ). Situated cognition and culture of learning [J]. Educational Researcher, 18(4) : 32-42.  
 [2] Coleman, S. (2001) . Background literature review for PIU project on workforce development [M]. Cambridge, UK: Polite Press.  
 [3] Edwards, R. , & Nicoll, K. ( 2004 ). Work, subjectivity and Learning[J]. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects, ( 6 ) : 179-193.  
 [4] Engeström, Y. ( 1991 ). Toward overcoming the encapsulation of school learning[J]. Learning and Instruction, (1) :243.  
 [5] Engeström, Y. ( 1996 ). The chang laboratory as a tool for transforming[J]. Lifelong Learning in Europe, (2) : 10-17  
 [6] Engeström, Y. ( 1998 ). Expansive learning at work[J]. Journal of Education and Work, 14, (1) : 133-155.  
 [7] Ericsson, K. A. ( 2006 ). Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task constraints[J]. Annual Review of

Psychology, (47) : 273-305.

[8] Fuller, A. ( 1998 ). Reconceptualizing apprenticeship: Exploring the relationship[J]. Journal of Vocational Education and Training, 50 (2) : 153-172.  
 [9] Glassman, M. ( 2001 ). Dewey and Vygotsky: Society, experience, and inquiry in educational practice[J]. Educational Researcher, 30 (4) : 3-14.  
 [10] 海伦·瑞恩博德(2010). 情境中的工作场所学习 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社.  
 [11] 黄一新(2010). 对事业单位用工形式的探讨[J]. 科技管理研究, (24) :133-135.  
 [12] Jordon, B. ( 1989 ). Cosmopolitan obstetrics; Some insight from the training[J]. Social Science and Medicine, 289:925-944.  
 [13] Lave, J. , & Wenger, E. ( 1991 ). Situated learning: Legitimate peripheral participation[M]. Cambridge, UK: Cambridge University Press.  
 [14] Raelin. A. ( 2007 ) . Toward an epistemology of practice[J]. Academy of Management Learning & Education, 6(4) : 495-519.  
 [15] Tsoukas, H. (2005) . Complex knowledge: Study in organization epistemology [M]. New York: Oxford University Press.  
 [16] Valsiner, J. (1994) . Bi-directional cultural transmission and constructive sociogenesis [M]. New York: Springer.  
 [17] Wenger, E. (1998) . Communities of practice: Study, meaning and identity [M]. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

(编辑:李学书)

## Expansive-Restrictive Learning: A Framework for Workplace Learning Research

YANG Zizhou & XUN Guanyu

(1. School of Economics and Management, Qujing Normal College, Qujing 655011, China)

**Abstract:** Based on the analysis of characteristics of workplace learning (WPL), the authors put forward the restrictive – expansive research framework of WPL. Expansive learning is the way organizations encourage and guide learners to go beyond the existing scope of work learning; while on the other hand, restrictive learning is the way organizations restrict learners from individual learning development. Both of them have a number of corresponding features. The learning framework was utilized in this case study that analyzing 6 enterprises with different learning situations and learning activities in Suzhou Industrial Park and Suzhou New and High-Tech Zone, using methods of observation and in-depth interviews. The research objects include large, medium-sized and small companies, which belong to three industries with varied characteristics. It is advised that enterprises can adopt three types of expansions of learning, which facilitates the integration of organizational development and personal development. The expansive and restrictive learning framework has revealed two different types of workplace learning models, which provides a new tool for the observation and evaluation of organizational behavior.

**Key words:** workplace learning; dual system; practice learning; organizational learning