

DOI:10.16538/j.cnki.fem.2016.01.006

职业生涯持续学习研究述评与展望

董薇¹, 秦启文¹, 王益富², 王馥芸¹

(1.西南大学文化与社会发展学院,重庆 400715;2.淮阴师范学院教育科学学院,江苏 淮安 223300)

摘要:近年来,传统职业生涯发展模式的改变及新的互联网学习模式的兴起,使职业生涯持续学习的重要性日益凸显,但目前国内学术界对这一主题的关注仍相对较少。本文通过梳理国外相关文献,对职业生涯持续学习的内涵、测量方法、个体及组织层面的前因及后果变量等方面的研究成果进行了总结,并对未来研究方向进行了展望。

关键词:职业生涯;持续学习;职业生涯持续学习;职业生涯自我管理

中图分类号:F270;B849 **文献标识码:**A **文章编号:**1001-4950(2016)01-0065-11

一、引言

学习是人类与生俱来的行为,这类行为不仅改变了人类和世界的关系以及人们彼此之间的关系,而且推动了学习行为本身的变化。职业生涯持续学习(career-related continuous learning)就是伴随着人类步入知识经济及互联网时代而日显重要的学习行为之一。

近半个世纪以来,人力资本逐渐成为组织竞争力的关键(Schultz,1961),知识、技能等人力资本要素也日益成为个人工作胜任力及职业发展的基础。为此,组织尝试为员工提供职业培训及多种职业发展通道以促进其职业提升,大多数人的职业生涯发展路径也往往与少数几个组织密切相关。然而,随着时间的推移,尤其是“职业、组织、雇佣关系、工作角色”等因素“无边界化”趋势的不断增强,依赖于组织培训的传统职业生涯发展模式也风险日增。为了降低风险,人们开始在自身的职业生涯发展中承担更多的主体性责任(Arthur等,2005)。互联网时代的到来进一步加剧了这种趋势。在学习领域,以MOOCs(massive online open courses)为代表的“在线学习2.0模式”让知识获取门槛持续降低(Kellogg,2013),人们通过自主学习实现自我提升的机会、愿望和能力都以前所未有的速度增长。那些拥有强烈的前瞻意识、能够主

收稿日期:2015-06-30

基金项目:2012江苏高校哲学社会科学基金项目(2012SJD190001)

作者简介:董薇(1982-),女,西南大学文化与社会发展学院博士研究生;

秦启文(1955-),男,西南大学文化与社会发展学院教授,博士生导师;

王益富(1973-),男,淮阴师范学院教育科学学院讲师;

王馥芸(1989-),女,西南大学文化与社会发展学院博士研究生。

动迅速地把握学习契机、懂得如何持续学习的人,逐渐掌握了职业生涯发展的主动权,并在新一轮职场竞争中获得优势。

组织领域关于“学习”的早期研究多偏向于“组织学习”、“学习型组织”这类组织层面的学习概念,研究重点多集中于探讨如何根据组织的发展变革需求设计支持学习的管理系统(史晓白,2006)。研究发现,通过帮助员工进行职业生涯规划、提供培训、安排职业导师、给予及时反馈等,可有效提升员工在组织内部的职业生涯发展积极性,进而推动组织发展;员工在这种模式下获得的知识技能往往也成为组织人力资本的一部分(Pazy,1988)。但研究同时发现,这类职业学习活动带有明显的组织导向性;当员工的职业生涯发展倾向与组织期待不一致时,他们在这类学习活动中的参与性和学习效果就会受到影响。随着职业生涯发展研究的持续推进,关于个体层面职业学习行为的研究逐渐形成了一些新的共识。比如,一些基于自我决定理论的研究发现,人们完全有可能基于个人的生涯发展动机产生相应的学习行为(London,1983);这类学习行为尽管在一定条件下仍有助于组织发展,但无论从学习的目的、方式、影响机制还是对个人和组织的后效看,都与以往组织导向下的职业学习行为明显不同;通过考察组织培训的参与状况(通常仅少数人有机会参与)等传统方式来概括职场人士的学习状况显得越来越不合时宜(London和Smither,1999)。最近的职业生涯发展理论更认为,在无边界职业生涯模式下,人在一生中可能会经历多次职业生涯周期循环,每个周期的持续时间正在明显缩短,而推动这些周期循环的正是持续的学习(Hall和Mirvis,1996;Hall和Chandler,2005)。这意味着,这种个人层面的职业学习现象将越来越普遍,对个人基于职业生涯发展而主动进行的学习行为进行清晰的界定和探讨已成为理论研究的当务之急。

本文对职业生涯持续学习这一新近提出的概念从内涵、结构与测量、在个体及组织层面的前因及后效等方面进行了梳理,并对其未来研究方向进行了展望,以期为国内的相关研究提供参考。

二、职业生涯持续学习的概念解析

(一)概念及特征

“continuous learning”(London,1996)、“career learning”(Law,1999)、“career-relevant learning”(Maurer,2001)等都是与个体层面的职业学习有关的概念,但这些概念大多表述笼统且常有混淆,为实证研究带来了一定的困难。为了解决这一问题, London和Smither(1999)提出了“career-related continuous learning”概念,并将其描述为“个体自发产生、自主决定的一系列正式或非正式的、以‘知识的应用和迁移’来促进职业生涯发展的、具有前瞻性和持续性的行为”。这一界定由于较好地体现了这类学习行为的发生层面及自主性特征等,因此被后续研究者普遍认同和采纳。

“career”在英语中的含义主要有两种:一是个体在生命中的某一时期所从事的某种具有发展前景的职业及工作;二是个体在这类职业及工作中所度过的时间。组织行为学研究通常取此二者的结合,即认为“career”是“一个人的工作经历随时间推移的演进”(Arthur等,1989),翻译成中文通常有“职业”、“事业”、“生涯”、“职涯”等几种形式。“continuous”的意思是“连续的、持续的、不间断的”,“continuous learning”即表示“连续学习”或“持续学习”。为了更准确地体现原概念的内涵,尤其是“随时间发展”的特征,结合上述翻译习惯,我们将“career-related continuous learning”译为“职业生涯持续学习”。

职业生涯持续学习行为通常具有以下特征(Rowood和Kauffeld,2009):是一种个人行为

而非组织行为;是一种个体主动自觉的而非被强制的行为;始终与个体当前的工作改进或职业发展有关,总是指向个体未来的职业发展或职业改变;是一种长期的、持续的、具有前瞻性的行为,而不是短期的、临时的行为。因此,典型的职业生涯持续学习行为可能是这样的:一位力争三年后成为部门经理的职场新人,通过积极参加公司的各类培训活动、观察并模仿前辈的工作模式、不断总结职场经验、主动向职业导师求助、尝试利用各类社会培训及互联网资源来持续更新自己的职业知识和技能,从而使自己逐渐具备一名部门经理的职业素质。而那种缺乏职业发展的目的性,仅仅是因为觉得好玩或为了卖弄而阅读行业杂志的行为,不能算是职业生涯持续学习行为(London 和 Smither,1999)。

(二)与相关概念的比较

1. 工作相关学习。工作相关学习(work-related learning)是组织情境中常见的学习行为之一,通常与当前的工作有关,指“个体通过角色扮演、个案研究等方式熟悉和把握工作任务的特征、程序及操作流程,以改善其在现实组织情境中的参与性和可雇佣性”的行为(Laughton, 2012)。研究表明,工作相关学习有助于提升人们解决现实工作问题的能力或激发人们在工作场所的创造性(Nicely 等,2011),但是对职业发展的影响并不明显;但也有研究者认为,鉴于工作与职业之间可能存在的交叉,持续的工作相关学习也可能对个体的职业发展具有促进作用(Kyndt 和 Baert,2013)。尽管如此,两者仍存在几点明显的差异。首先,无论是否具有促进职业生涯发展的实际作用,工作相关学习的核心目的都是解决现实工作问题、提升个体对当前工作的适应性或胜任力,而不是推动个体的职业发展;而指向职业生涯持续发展的职业生涯持续学习行为则既可能与当前的工作有关,也可能与当前的工作无关。其次,工作相关学习既可能是个体的自主行为,也可能是组织倡导甚至强制要求的行为;而职业生涯持续学习则一定是个体主动进行的行为。再次,工作相关学习往往发生于组织情境之中,围绕工作本身而进行;而职业生涯持续学习的发生情境则广泛得多,除组织情境外,职业生涯持续学习在社会培训机构甚至日常生活中都可能发生。

2. 终身学习。终身学习(lifelong learning)也是一种个体主动进行的持续性学习行为。1994年的首届“世界终身学习会议”将其界定为“通过一个持续的支持过程来发挥人的潜能,激励并推动人们去获取他们终身所需的全部知识、价值、技能与理解,并在任何任务、任何情境中都能够有信心、有创造性和愉快地应用它们的过程”(吴遵民和谢海燕,2004)。与职业生涯持续学习相比,终身学习的内涵更宽泛,它关注个体在从生存、职业到个人潜能的一系列维度上的全面完善和发展,是个体主动、持续进行的多种学习行为的综合表现。它倾向于将学习视为一种生存的责任和方式,因此更像是一种关于学习的价值观,而非某种具体的学习行为表现。同时,与职业生涯持续学习旨在解决职业发展的现实问题相比,终身学习并不强调要解决某种具体问题,而是强调学习行为贯穿生命周期的持续性(Tuschling 和 Engemann,2006)。从这个意义上讲,个体的职业生涯持续学习行为顶多能视为终身学习活动的组成部分之一。

3. 自主学习。自主学习(self-regulated learning)也常常被译为“自我调节学习”,是指学习者从元认知、动机、行为等多个方面主动参与学习的过程(Zimmerman,1989)。丁桂凤(2005)关于组织成员的研究发现,学习动机的激发和维持、策略的选择及运用是这类学习行为的核心。无论是与职业生涯持续学习相比,还是与前面两种学习模式相比,自主学习都更突出地表现为在学习过程中主动采取策略,以便让指向各种目的的个人学习活动变得更加有效。从这个角度讲,无论是尚未正式进入职场的青少年学生还是已从职场退休多年的人士,都可以通过自主学习来实现多种目的。由于在以职业生涯持续发展为目的的职业生涯持续学习过程

中,大量的学习活动也要由学习者主动、持续地完成,因此学习者的自主学习能力也会作为一种重要的策略技能,直接影响职业生涯持续学习的具体表现及结果。

三、职业生涯持续学习的结构与测量

在职业生涯持续学习概念提出后,London 和 Smither(1999)及后续研究者就该概念的结构与测量问题进行了一些探索,具体可以从以下两个方面来进行归纳。

(一)基于学习阶段的探索

London 和 Smither(1999)在深入分析了职业生涯持续学习内涵的基础上,以目标设置理论、控制理论、自我决定理论等为基础构建了职业生涯持续学习阶段模型。他们认为职业生涯持续学习是一种典型的自我管理行为,那些倾向于自我决定的持续学习者更有可能主动为自己的成长负责,而不是等待组织告诉他们应该怎么做;他们会主动识别自己当前的知识技能水平与所期待的目标之间的差距,并为弥补该差距而主动寻求学习机会,设置具体学习目标,在学习过程中不断将新知识、新技能加以运用,同时持续评估工作和职业发展要求,以及时了解自己的学习成效,调整学习行为。基于上述分析,London 和 Smither(1999)以三个连续但彼此独立的认知行为阶段描述了职业生涯持续学习的发生过程,即学习前阶段、学习阶段和学习应用阶段。其中,学习前阶段旨在分析自身现状与职业目标的差距,识别职业生涯持续学习的必要性;学习阶段旨在获得新知识、新技能并监控学习过程;学习应用阶段旨在将所学应用于实践并评估学习的收益等。也就是说,职业生涯持续学习是一个从“识别职业知识技能缺口”到“确定改进措施”的周期迭代过程。但研究者并未在此基础上开发相应的测量工具。

Kuznia 等人(2010)在 London 和 Smither(1999)理论研究的基础上开发了一种针对管理者的职业生涯持续学习阶段模型以及含 25 个项目的量表。最初假设的四个阶段为需求分析、学习参与、应用和效果评估。其中,需求分析指个体对外部环境挑战及自身发展需要进行分析,以确定知识或技能缺口;学习参与指个体在“由组织发起的”和“自发进行的”两类学习活动中的主动参与状况;应用指个体将所学的新知识和新技能迁移到现实工作任务中;效果评估指个体将学习的实际效果与所期待的结果进行比较,并对差异进行解释。该量表也是第一份基于职业生涯持续学习核心构念的量表,采用 Likert 5 点计分。在以某生产型企业在美国和加拿大的 529 名管理者为对象进行的验证中,该量表除部分项目在因素分析时跨到了其他维度外,整体上获得了与构想较为一致的四因素结构;四个因子分别是缺口评估、传统学习、自发学习和应用。为了了解“持续学习”是否会被管理者视为影响职业生涯发展的重要因素,该量表还加入了两个开放式问题,即“如果必须提到一种于我的职业生涯发展十分重要的活动,它是……”“如果要给其他管理者一种有助于其职业生涯发展的最为重要的建议,它是……”。所有的回答被概括为三种因素,分别是构建同事网络以相互指导、持久的正规教育以及持续的学习。

在最近的一项研究中,Horihan(2014)以销售经理为对象,进一步验证了 Kuznia 等人(2010)的职业生涯持续学习量表。结果表明,该量表总体上符合心理测量的要求,但 25 个项目中有 10 个在因素分析中进入了其他维度。研究者逐次分析了原因,发现多是因为项目同时与两个维度有关(如“抓住机会在工作中展示自己的新知识或新技能”既涉及“传统学习”,又涉及“应用”),这也再次表明该量表不够稳定。

总体来看,上述基于学习阶段的职业生涯持续学习结构及测量探索有较为充分的理论思辨基础。缺口识别、主动学习、应用评估等阶段形象地描述了基于目标管理的认知学习过程。

作为第一份针对职业生涯持续学习核心构念的量表,Kuznia 等人(2010)开发的量表为后续研究提供了重要参考。但该量表本身的缺陷也十分明显,除量表开发时所基于的研究对象较为单一之外,量表项目的表述准确性和稳定性也值得商榷。Kuznia 等人自身的研究以及 Hori-han(2014)的研究结果都表明,这份量表还有待改进。

(二)基于学习形式规范性的探索

除了从学习过程的角度对职业生涯持续学习进行考察外,研究者还尝试从学习行为规范性的角度将职业生涯持续学习分为正式和非正式两类来加以考察。“正式职业生涯持续学习”是指个体主动进行的规范性较高的职业知识或技能学习活动,如课程培训或讨论会;“非正式职业生涯持续学习”则相对灵活,包括在职业生活中获得上级的指导、与同事交换想法、日常的工作总结等。

Rowold 及其同事以呼叫中心员工为对象,对正式职业生涯持续学习进行了初步测量。在两项研究中,11 家呼叫中心的多名员工在自愿参与、自主控制学习顺序的前提下参与了一项旨在“改善客服质量”的技能培训(Rowold 和 Schilling,2006;Rowold 等,2008)。研究者将企业记录的员工入职后 12 及 18 个月内主动参与的培训项目数量作为正式职业生涯持续学习行为的计量指标。尽管纵向研究模式更符合职业生涯持续学习的持续性特征,但考虑到培训项目的复杂性,比如在任务难度、持续时间、培训者特征等方面可能存在差异,以档案记录的培训项目数量为职业生涯持续学习评估指标,虽然可以在一定程度上反映员工的正式职业生涯持续学习参与性,但说服力仍较为有限。

在另一项以德国蓝领工人为对象的研究中,Rowold 和 Kauffeld(2009)对正式及非正式职业生涯持续学习行为都进行了考察。他们首先将一份所列项目可被视作正式职业生涯持续学习行为的清单作为考察正式职业生涯持续学习的基础;考虑到这类行为对工作胜任力可能存在的影响,他们又根据组织实践中经常使用的一种胜任力模型来对清单上的各项行为进行归类。归类后的“正式职业生涯持续学习”调查表被分为三个维度,即基于专业知识或技能的学习、基于方法和策略的学习以及基于社会性技巧的学习。19 家中等规模企业的 393 名有 8 年以上工龄的蓝领工人参与了调查。研究者以他们自我报告的、在过去 8 年里自愿投入到上述各类学习活动中的时间(单位:小时)为三类“正式职业生涯持续学习”行为的计量指标(德国蓝领工人入职前 3~4 年的职业学习期也被算作工龄的一部分,因此,除去这段时间,很多受调查者实际参加工作的时间约为 4 年左右,即他们实际参与职业生涯持续学习的时间为受调查前的 4 年左右)。为确保自我报告的学习时间尽可能准确,研究者在正式施测前与受调查者代表进行了充分的会谈。此外,研究者还通过一份有关“工作学习潜能”(learning potential of work)的单维度量表考察了工人的“非正式职业生涯持续学习”行为。该量表共有 24 个项目(如“在工作中我经常能学到一些新的东西”),按照 Likert 6 点评分。在以往的研究中,该量表被证明具有良好的信效度,其作为“非正式职业生涯持续学习”测量工具的内部一致性系数为 0.86。

在上述研究中,客观评价(学习时间)与主观评价(态度自评)的结合提升了职业生涯持续学习评估的准确性;但从学习形式规范性的角度进行测量,显然更有利于对“正式职业生涯持续学习”的评估,因为这类学习行为在学习的内容、次数、持续时间等特征上都更容易被识别和记录。在组织实践中,管理者似乎也更关注这类学习活动的结果,因为它们往往是那些由组织发起的培训活动。相对而言,职业生涯中广泛存在的“非正式职业生涯持续学习”更可能因其模糊的特征而被忽视,或因为行业或职业的不同而显得复杂多样(比如,有的职业注重师徒间的经验传授,有的职业注重自我总结),从而使得对这类学习行为的评估更加困难;但它们对个

体的职业发展又极为重要(Richter等,2011)。

总的来说,上述基于学习行为规范性的职业生涯持续学习结构及测量探索为后续研究拓展了思路:正式职业生涯持续学习与非正式职业生涯持续学习都可以尝试以量表的形式进行评估,学习时间、学习项目数量甚至个体愿意为学习投入的金钱等客观指标也可以作为一种有益的补充。但是,未来的研究还需在评估主体多样化、评估指标准确性等问题上做进一步的思考,比如,如何对基于互联网的碎片化职业生涯持续学习活动进行有效评估等。

四、职业生涯持续学习的前因及后效

职业生涯持续学习研究才刚刚起步,受研究工具、研究对象等的局限,针对职业生涯持续学习在个体及组织层面前因和后果变量的探讨还较为有限,很多结论还有待验证。

(一)职业生涯持续学习的前因变量

以往的研究发现,个体的人口学特征、人格及动机特征、与工作及相关职业有关的态度和行为等,都可能影响其职业学习行为(Major等,2006)。比如,中老年人往往比年轻人表现出更低水平的职业学习行为,因为他们对“自己能通过学习改善工作和职业发展状况”持更多的怀疑态度(Maurer,2001;Tones等,2011);女性尤其是已婚或作为母亲的女性,由于需要在家庭中投入大量的时间和精力,因此相对于男性而言参与工作或职业相关学习的可能性也更低(Kyndt和Baert,2013);对未来职业生活的前瞻性洞察能增强个人的职业学习动机(Froehlich等,2015);有效的职业生涯探索和规划能帮助个体厘清持续学习的方向和目标(Super和Hall,1978;塞缪尔和路易斯,2010);明确的职业兴趣、高水平的职业成就动机、对待新知识和新技能的开放态度以及以往职业学习中获得的收益等都可能强化这类学习行为(Maurer,2001;Hwan,2004;Gorges和Kandler,2012)。

在组织层面,工作或职业特征、组织学习氛围等因素也可能影响人们的职业学习活动。那些挑战性更高或知识技能更新更快的职业,往往会让个体产生更多的不确定感和危机感(Reisel等,2005;Kuhn等,2009),而有远见的从业者会通过积极的学习来增强职业应对能力(Orndorff和Herr,1996;Seibert等,2001)。同时,组织中积极的学习氛围、组织对员工学习活动的支持等也有助于增进员工的创新行为及彼此的知识分享(Lombarts等,2014)。

此外,地区经济社会发展状况、文化价值观等社会因素也可能对职业学习行为有所影响(赵永乐和何莹,2012)。

London和Smither(1999)关于职业生涯持续学习前因变量的分析与上述研究较为一致。他们试图综合期望理论、控制理论、目标设置理论、社会学习理论等多种动机和行为理论来构建多理论视角的职业生涯持续学习影响机制,并总结了一系列可能会对职业生涯持续学习行为构成影响的人格、动机及组织因素,包括个体的经验开放性、自我监控能力、寻求反馈的积极性、是否与更优秀的团队成员共事,等等。但这些分析仍停留在理论探讨阶段;对于不同职业群体而言,哪些因素的影响更有意义,各影响因素之间如何交互作用等,作者并未给出明确的框架。

有限的实证研究对上述理论分析及以往的研究结论给予了一定的支持,但也有不同的发现。比如,Rowold和Schilling(2006)关于呼叫中心的研究发现,女性员工比男性员工进行正式职业生涯持续学习的积极性更高,而职业生涯探索和职业生涯规划并未对员工的职业生涯持续学习行为产生明显影响。研究者认为,这可能跟呼叫中心的职业特征有关,这种职业似乎更适合女性从业者;而高度的流动性也意味着很多人不打算在这种职业上寻求长期的发展,因而也很少开展深入的职业生涯探索和规划。研究同时发现,与“接入”部门相比,对知识、技能

有更高要求的“呼出”部门,其员工的正式职业生涯持续学习参与性更高;工作卷入水平更高的员工会更积极地参与课程培训和讨论活动;支持性的组织学习氛围对员工的正式职业生涯持续学习行为具有积极影响。这些发现意味着,性别、年龄这类人口学变量对职业生涯持续学习的具体影响要视具体的职业特征而定;即使在那些流动性较高的职业领域,组织仍可通过鼓励员工进行职业生涯探索和规划、帮助员工明确当前职业技能对未来职业发展的积极作用、帮助员工识别自己与周围人的差距、在工作中彰显员工的个人价值、创造积极的学习氛围等方式来激发员工对职业生涯持续学习的热情。

此外,关于蓝领工人的研究(Rowold 和 Kauffeld,2009)还发现,工龄长者似乎更倾向于从日常工作中获取与职业发展有关的知识和技能,而不是依靠正式的培训活动。这也意味着,在那些注重经验积累的职业领域,除了帮助新手获得有经验的指导和训练以进行正式职业生涯持续学习之外,还可以鼓励人们积极开展非正式职业生涯持续学习,即鼓励个体通过持续的自主操作、自我总结以及向前辈或同行们请教等方式来提升职业经验和技能。

总的来说,上述关于职业生涯持续学习前因变量的探索无论从范围还是研究对象上看,都还非常有限,相关结论尚不具普适性。尽管多种因素被证明可能会影响职业生涯持续学习行为,但目前仍缺乏综合的影响机制模型。另外,上述研究大多在本世纪前十年完成,而当时新一轮互联网学习模式尚未大规模兴起;若利用互联网进行职业生涯持续学习今后成为常态,那么个体的信息搜索能力、对互联网学习模式的适应能力等可能也是需要考虑的影响因素。

(二)职业生涯持续学习的后效

以往的研究表明,作为职业生涯自我管理的重要内容之一(龙立荣等,2002),职场人士自主进行的持续学习活动不仅能提升个体的可雇佣能力,增加个体职业生涯成功的可能性(Maurer,2001;Watts,2006),而且对于提升个体的职业承诺、职业满意度、职业幸福感等职业态度和体验也可能具有积极作用(Day 和 Gu,2007;翁清雄和陈银龄,2014),对于处于职业生涯发展中后期的职场群体的职业重建或职业转型也具有重要意义(Brown,2015)。实证研究也在一定程度上支持了上述结论。

1. 关于工作绩效、胜任力等指标类结果。研究发现,职业生涯持续学习对个体的工作胜任力、工作绩效、职业提升等指标类结果具有积极影响。比如,蓝领工人“基于方法和策略”的正式职业生涯持续学习能够有效地提升其在工作方法上的胜任力,而他们的非正式职业生涯持续学习则能够有效地提升其各个方面的胜任力(Rowold 和 Kauffeld,2009);呼叫中心员工的工作绩效与其参与培训的积极性密切相关(Rowold 等,2008);销售经理的绩效改善状况也可通过其职业生涯持续学习行为来进行预测(Horihan,2014);经常评估自身知识技能缺口的管理者更可能获得提升(Kuznia 等,2010)。

这些结果意味着,组织在职业生涯持续学习项目上的投入是值得的,并且似乎应该增加对非正式职业生涯持续学习项目的投入;同时,组织也应鼓励员工和管理者经常对自己的职业知识、技能缺口进行主动评估,因为识别缺口本身或许就能增强个体的危机感,进而提升个体进行职业生涯持续学习的动机及行为。值得一提的是,将胜任力作为职业生涯持续学习的效标可能存在问题,毕竟工作相关学习也可能产生类似的影响。考虑到职业生涯持续学习的持续性特征,或许还可将“生涯适应力”(career adaptability)这类具有持续性特征的行为后效作为效标。另外,当员工的职业生涯目标与组织期望不一致或组织未能提供支持学习的相关举措(如对学习成果或学习行为本身进行奖励)时,个体即使有很高的职业生涯持续学习积极性,也未必能获得与组织目标密切相关的绩效改善或职务晋升。

2. 关于职业承诺、职业满意度等态度类结果。Kuznia 及其同伴(2010)针对管理者的职业生涯持续学习行为的研究表明,那些经常主动评估自身的知识和技能缺口、积极参加组织培训活动、思考学习收益并能在组织或工作同伴的支持下学以致用者,往往拥有更高水平的组织承诺、职业承诺及职业满意度,更可能体会到职业成功;而“自发学习”除有助于提升职业承诺外,似乎并未对其他职业态度变量尤其是组织承诺产生积极影响(Kuznia 等,2010)。可能的原因是,此项研究中的管理者缺乏当前组织所需的某些知识或技能,因此不得不花很多时间自学,而学习压力和竞争压力降低了他们在组织中的职业效能感,进而降低了其组织承诺水平;另一个可能的原因是,这些管理人员正在通过积极的自学来为跳槽做准备。

总的来说,由于职业态度与行为间错综复杂的关系,现有研究仍难以得出职业生涯持续学习与各职业态度变量间的确切关系;但无论能否获得组织层面的收益,职业生涯持续学习行为对于个体的职业生涯发展似乎总是有益的,而这正是普通职场人士希望看到的。

五、总结和展望

(一)当前研究的不足

总的来说,关于职业生涯持续学习的研究才刚刚起步,积累了一定的理论及实证成果,也面临着一些问题,主要表现为以下几点:

首先,缺乏有效的测量工具。Kuznia 等人(2010)的量表虽尝试从缺口分析、学习、应用、评估等阶段对职业生涯持续学习进行描述,但忽略了职业生涯持续学习作为一种整合的行为其各阶段间存在的密切联系,测量项目在表述上一不小心就可能跨越多个维度。在 Roword 等人的测量工具中,主观评价量表大多不是职业生涯持续学习的专门测量工具,而客观指标(学习的时间、次数等)的准确性和说服力又有待提升。另外,所有测量工具在开发时所基于的调研群体也不够具有代表性。

其次,缺乏广泛的实证研究。无论是关于职业生涯持续学习测量工具还是关于其前因及后果变量的研究,都处于初步探索阶段,所得出的结论仅属一家之言,还有待大量、广泛的实证检验。

再次,缺乏关于职业生涯持续学习行为机制的整合模型。尽管职业生涯持续学习研究的前驱者们就职业生涯持续学习的影响因素和后效进行了深入的思辨和尝试性验证,但仍未建立具有整合意义的行为机制模型,相关研究有待深入。

(二)未来研究展望

尽管存在一些不足,但是现有研究仍为后续职业生涯持续学习研究提供了参考。国内研究者在总结西方职业生涯持续学习研究经验及不足的同时,还应对国内开展职业生涯持续学习研究的具体方向进行深入分析。总的来说,国内学者可以结合中国的传统文化、社会现实及互联网时代的学习特征,从以下角度展开实证研究。

1. 开发信效度良好的本土测量工具。未来的研究可以参照 London 和 Smither(1999)的职业生涯持续学习构念模型,在广泛的职业群体中开展访谈和调查,开发本土化职业生涯持续学习测量工具,并以此考察和比较处于不同职业生涯发展阶段的多种职业群体的职业生涯持续学习特征。根据职业生涯发展阶段理论,不同职业生涯阶段往往对应有不同的发展任务,这一点可能会在职业生涯持续学习上有所体现。比如,处于探索期或尝试期的个体是否会表现出更多的“缺口识别”及“学习”行为,处于成熟期或退出期的个体是否会表现出更多的“应用”和“评估”行为;又比如,由于工作性质的不同,从事知识工作的群体是否会更加关注知识的更

新,而从事生产加工的群体是否会更加注重新技能的应用。

在具体的操作模式上,由于横断研究难以体现职业生涯持续学习的持续性特征,而时间跨度太长的纵向研究又可能丢失研究对象,因此采取持续时间相对较短(如3~6个月)的纵向研究似乎更能兼顾科学性和可操作性要求。同时,在主观评价之外加上恰当的客观评价指标,采取自评与他评相结合的方式,也有助于提升评估结果的准确性。

2. 探索整合的职业生涯持续学习行为机制。应尝试在目标管理理论、社会学习理论、期望理论等动机及行为理论的基础之上,构建整合的职业生涯持续学习作用模型,并考察职业生涯持续学习与关键前因及后果变量间的关系。比如,从目标管理理论和社会学习理论的角度看,个体的职业生涯持续学习行为是否会受到自身职业生涯发展目标、职场或组织发展的客观要求等一系列内外在目标的引导;在经由职业生涯持续学习达成上述目标的过程中,个体是否具有有利于学习的人格或价值观、是否拥有良好的自主学习能力(包括基于互联网的自主学习能力)以及高水平的持续学习动机、能否获得优质的学习资源以及有经验的指导和训练、能否处于有助于学习的环境氛围(包括基于互联网的虚拟学习圈子)等,会如何影响个体的职业生涯持续学习表现。又比如,从期望理论的角度看,个体的职业生涯持续学习行为可能会带给其更高水平的可雇佣能力,如果这种能力正好为当前的组织所需,个体就有可能因此获得组织的奖励;即使这种能力不为当前的组织所需,个体仍旧可以因为自身在广阔就业市场中的职业竞争力、生涯适应力而获得内在的满足;而无论是内在满足还是外在收益,都可能反过来提升个体的职业生涯持续学习积极性。

同时,在整合框架的基础之上,关注那些富有“中国特色”和“时代特色”的职业生涯持续学习现象也十分具有现实意义。比如,中国的年轻女性是否会像她们的“前辈”那样,在婚后将更多的时间和精力投入到“相夫教子”之中而减少职业生涯持续学习行为;年长的职场人士如何通过职业生涯持续学习行为来应对不断变化的职场环境(宋国世,2014;Brown,2015);那些原本很少有机会参与组织培训的基层员工,如何借由互联网开展职业生涯持续学习活动并改变职业前景;等等。

3. 探索提升职业生涯持续学习意识、动机及具体行为的有效途径。开展职业生涯持续学习研究的目的还包括,寻求能有效提升职业生涯持续学习意识、动机及具体行为,促进个人职业生涯及组织持续发展的有效路径和策略。比如,作为学习者,应如何培养主动、持续的职业生涯学习意识,识别自己的职业知识技能缺口,提升自己在互联网时代的知识搜集、辨别、整合及消化能力;作为组织的领导者或管理者,应如何看待“知识”在未来组织发展中的价值,如何构建组织与员工在关键知识的获取、储存、转移等过程中的新型互动模式,如何革新以往的组织培训体系并通过更具前瞻性和吸引力的职业生涯持续学习项目来赢得优秀员工的持久承诺及组织人力资本的积累;作为政府和社会管理部门,应如何为社会各类职业人群提供普惠性政策及公共服务,增加对普通民众尤其是弱势职业群体(如即将进入职场的大中专毕业生、农民工、城市失业者等)职业生涯持续学习的支持等。

在努力追求“中国梦”的过程中,个人梦想的实现离不开职业生涯健康持续的发展,强国梦的实现更离不开人力资本总体数量和质量的提升。引入职业生涯持续学习概念,立足于中国的独特国情及时代机遇进行深入探究,对于个人、组织乃至国家的发展,都具有积极意义。

主要参考文献

[1] Arthur M B, Hall D T and Lawrence B S. Handbook of career theory[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

- [2] Arthur M B, Khapova S N and Wilderom C P M. Career success in a boundaryless world[J]. *Journal of Occupational Behavior*, 2005, 26(2): 177—202.
- [3] Brown A. Mid-career reframing: The learning and development processes through which individuals seek to effect major career changes[J]. *British Journal of Guidance & Counseling*, 2015, 43(3): 278—291.
- [4] Day C and Gu Q. Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career[J]. *Oxford Review of Education*, 2007, 33(4): 423—443.
- [5] Froehlich D E, Beusaert S A J and Segers M S R. Great expectations: The relationship between future time perspective, learning from others, and employability[J]. *Vocations and Learning*, 2015, 8(2): 213—227.
- [6] Gorges J and Kandler C. Adults' learning motivation: Expectancy of success, value, and the role of affective memories[J]. *Learning and Individual Differences*, 2012, 22(5): 610—617.
- [7] Hall D T and Mirvis P H. The new protean career: Psychological Success and the path with a heart[A]. in Hall D T (Ed.). *The career is dead—long live the career*[C]. San Francisco, C A: Jossey-Bass, 1996: 15—45.
- [8] Hall D T and Chandler D E. Psychological success: When the career is a calling[J]. *Journal of Organizational Behavior*, 2005, 26(2): 155—176.
- [9] Horihan S J. The factors of career-related continuous learning and their relationships to job performance[D]. Minnesota: Capella University, 2014.
- [10] Hwan C B. Vocational interest: Its relationship to learning interest, learning style, and academic achievement of high school students[J]. *The Journal of Career Education Research*, 2004, 17(2): 60—75.
- [11] Kellogg S. Online learning: How to make a MOOC[J]. *Nature*, 2013, 499(7458): 369—371.
- [12] Kuhn G, Goldberg R and Compton S. Tolerance for uncertainty, burnout, and satisfaction with the career of emergency medicine[J]. *Annals of Emergency Medicine*, 2009, 54(1): 106—113.
- [13] Kuznia K D, Kerno Jr S J and Gilley A. The correlates and influences of career-related continuous learning: Implications for management professionals[J]. *Performance Improvement Quarterly*, 2010, 22(4): 7—31.
- [14] Kyndt E and Baert H. Antecedents of employees' involvement in work-related learning: A systematic review[J]. *Review of Educational Research*, 2013, 83(2): 273—313.
- [15] Laughton D. Work-based learning versus work-related learning[A]. in Van den Bossche P, et al (Eds.). *Learning at the crossroads of theory and practice: Advances in business education and training*[C]. Netherlands: Springer, 2012, 4: 37—50.
- [16] Law B. Career-learning space: New-dots thinking for careers education[J]. *British Journal of Guidance & Counseling*, 1999, 27(1): 35—54.
- [17] Lombarts K M J M H, Heineman M J, Scherpbier A J J A, et al. Effect of the learning climate of residency programs on faculty's teaching performance as evaluated by residents[J]. *PLOS One*, 2014, 9(1): e86512.
- [18] London M. Toward a theory of career motivation[J]. *Academy of Management Review*, 1983, 8(4): 620—630.
- [19] London M. Redeployment and continuous learning in the 21st century: Hard lessons and positive examples from the downsizing era[J]. *The Academy of Management Executive*, 1996, 10(4): 67—79.
- [20] London M and Smither J W. Career-related continuous learning: Defining the construct and mapping the process[A]. in Ferris G R (Ed.). *Research in human resources management*[C]. US: Elsevier Science/JAI Press, 1999, 17: 81—121.
- [21] Major D A, Turner J E and Fletcher T D. Linking proactive personality and the big five to motivation to learn and development activity[J]. *Journal of Applied Psychology*, 2006, 91(4): 927—935.
- [22] Maurer T J. Career-relevant learning and development, worker age, and beliefs about self-efficacy for development[J]. *Journal of Management*, 2001, 27(2): 123—140.
- [23] Nicely A, Palakurthi R and Gooden A D. Behaviors linked to high levels of hotel managers' work-related learning[J]. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 2011, 23(6): 764—783.
- [24] Orndorff R M and Herr E L. A comparative study of declared and undeclared college students on career uncertainty and involvement in career development activities[J]. *Journal of Counseling & Development*, 1996, 74(6): 632—639.
- [25] Pazy A. Joint responsibility the relationships between organizational and individual career management and the effectiveness of careers[J]. *Group & Organization Management*, 1988, 13(3): 311—331.
- [26] Reisel W D, Chia S L and Maloles III C M. Job insecurity spillover to key account management: Negative effects on per-

- formance, effectiveness, adaptiveness, and esprit de corps[J]. *Journal of Business and Psychology*, 2005, 19(4): 483-503.
- [27] Richter D, Kunter M, Klusmann U, et al. Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities[J]. *Teaching and Teacher Education*, 2011, 27(1): 116-126.
- [28] Rowold J and Schilling J. Career-related continuous learning: Longitudinal predictive power of employees' job and career attitudes[J]. *Career Development International*, 2006, 11(6): 489-503.
- [29] Rowold J, Hochholdinger S and Schilling J. Effects of career-related continuous learning: A case study [J]. *The Learning Organization*, 2008, 15(1): 45-57.
- [30] Rowold J and Kauffeld S. Effects of career-related continuous learning on competencies[J]. *Personnel Review*, 2009, 38(1): 90-101.
- [31] Schultz T W. Investment in human capital[J]. *The American Economic Review*, 1961, 51(1): 1-17.
- [32] Seibert S E, Kraimer M L and Crant J M. What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success[J]. *Personnel Psychology*, 2001, 54(4): 845-874.
- [33] Super D E and Hall D T. Career development: Exploration and planning[J]. *Annual Review of Psychology*, 1978, 29(1): 333-372.
- [34] Tones M, Pillay H and Kelly K. The link between age, career goals, and adaptive development for work-related learning among local government employees[J]. *Journal of Career Assessment*, 2011, 19(1): 92-110.
- [35] Tuschling A and Engemann C. From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union[J]. *Educational Philosophy and Theory*, 2006, 38(4): 451-469.
- [36] Watts A G. Career development learning and employability[M]. New York: Higher Education Academy, 2006: 11-18.
- [37] Zimmerman B J. A social cognitive view of self-regulated academic learning[J]. *Journal of Educational Psychology*, 1989, 81(3): 329-339.
- [38] 丁桂凤. 员工自我调节学习影响因素之研究[J]. *心理科学*, 2005, 28(5): 1077-1081.
- [39] 龙立荣, 方俐洛, 凌文铨. 企业员工自我职业生涯管理的结构及关系[J]. *心理学报*, 2002, 34(2): 183-191.
- [40] (美)塞缪尔·H. 奥西普, 路易斯·F. 菲茨杰拉德. 生涯发展理论(第4版)[M]. (顾雪英, 姜飞月译). 上海: 上海教育出版社, 2010: 138.
- [41] 史晓白. 学习型组织与人力资本开发[D]. 苏州: 苏州大学, 2006.
- [42] 宋国世. 员工职业生涯高原对其知识分享的影响机制[D]. 开封: 河南大学, 2014.
- [43] 翁清雄, 陈银龄. 职业生涯幸福感概念介绍、理论框架构建与未来展望[J]. *外国经济与管理*, 2014, 36(12): 56-63.
- [44] 吴遵民, 谢海燕. 当代终身学习概念的本质特征及其理论发展的国际动向[J]. *继续教育研究*, 2004(3): 31-36.
- [45] 赵永乐, 何莹. 中华文化价值观与成人的学习[J]. *中国成人教育*, 2012(4): 19-21.

Career-related Continuous Learning: A Literature Review and Prospects

Dong Wei¹, Qin Qiwen¹, Wang Yifu², Wang Fuyun¹

(1. School of Cultural and Social Development Studies, Southwest University, Chongqing 400715, China;

2. School of Education Science, Huaiyin Normal University, Huai'an 223300, China)

Abstract: The importance of career-related continuous learning has become increasingly prominent with the changes in traditional career development pattern and the rise of new online-learning patterns in recent years. However, domestic academic attention to this topic is still relatively small. Based on a systematic review of foreign literature, this paper introduces current research status of career-related continuous learning from the perspectives of concept, measurement, antecedents and outcomes at individual and organizational levels. Then it puts forward future research directions.

Key words: career; continuous learning; career-related continuous learning; career self-management

(责任编辑: 苏宁)