

MBA 情境化教育的新思路

——行动学习的发展及国内外典型应用案例分析

汪金爱, 吴柏均

(华东理工大学 商学院, 上海 200237)

摘要: 急剧变化的外部环境对管理教育的有效性提出了更高要求, 情境化教育成了应对这一挑战的有效措施, 行动学习为如何提高情境化程度提供了另一种思路。本文对行动学习的起源及发展进行了历史探究, 认为其快速发展得益于 20 世纪 80 年代的两股潮流, 即组织学习理论以及体验式学习和日本企业所引起的美国企业界和商学院的反思。这两股潮流夯实了行动学习的理论基础并确立了 GE 公司“群策群力”等行动学习应用典范。GE 公司的标杆作用以及其阶梯式的课程安排、行动学习与现代信息技术的融合, 以及哈佛商学院等行动学习项目的开展可以为国内企业和商学院管理教育的提升提供一定的借鉴, 弥补情境化教育中情境化程度不足的缺憾。

关键词: 行动学习; 管理教育; 情境化教育

中图分类号: G642.0 **文献标志码:** A **DOI 编码:** 10.7511/JMCS20140607

0 引言

“这是最好的时代, 也是最坏的时代; 这是智慧的时代, 也是愚昧的时代……”狄更斯《双城记》的开篇语也是我们这个时代很好的写照。这是个快速变化的时代, 个人、组织都在追求学习, 每时每刻的信息“大爆炸”不仅使我们的眼球在各种屏幕前乱转, 我们的脑海也时常处于信息过载的困扰之中。从前, 我们有书本、有专家, 可能效果并不理想, 但单一的选择省却了我们无数的烦恼。为何今天有便捷的信息渠道和无数的“专家”评论, 得出的结论甚至更不理想? 不知从几时开始我们也变得可以明显地发现书本或“专家”的错误! 套用狄更斯的话语, “这是

开启民智的时代, 也是个‘专家’辈出的时代……”个人和组织都要追求发展, 我们应该怎么办?

进入 21 世纪, 全球化、互联网以及信息技术等使得企业的竞争环境越来越复杂, 甚至以前能够明确辨别的竞争行业, 现在也越来越模糊了。作为管理者, 我们越来越难以了解谁是真正的竞争对手、谁是未来的潜在进入者, 传统的理论框架和学习方法在应对这些变化时开始变得力不从心。外部专家的眼光也前所未有地变得越来越“短浅”, 倒是真正参与其中的企业管理者们在创造着一个又一个未来的“趋势”。无论是在全球还是在中国, 这种趋势已变得越来越明显。埃隆·马斯克的 SpaceX 公司的火

收稿日期: 2014-09-18

基金项目: 中央高校基本科研业务费专项资金资助项目(222201323008)

作者简介: 汪金爱, 男, 甘肃甘谷人, 华东理工大学商学院助理教授, 北京大学管理学博士, 曾任中欧国际工商学院研究员, 研究方向为企业高阶梯队理论相关领域及行动学习等; 吴柏均, 男, 浙江慈溪人, 华东理工大学商学院院长、教授, 2010 年开始在国内商学院中首次系统性地引入行动学习, 研究方向为探索基于行动学习的“课程—实践—论文”三位一体的 MBA 教育模式。

箭技术以及特斯拉公司的电动汽车,马云领导的阿里巴巴集团和马化腾领导的腾讯集团在互联网金融市场的创新,雷军领导的小米在互联网智能手机领域的开创,这些层出不穷的业务创新和竞争策略,大多都是在管理者的“行动”与相互博弈之中产生的,而不是专家预测或者规划出来的。

在此背景下,组织内部所要解决的问题也越来越复杂,缺乏创新思维的企业资源枯竭、能力受限,不得不等待奇迹的出现或者苦苦挣扎。传统的实体销售渠道甚至像沃尔玛、家乐福这样的零售业巨头对于网上商城的冲击变得无所适从。曾经引以为傲的中国家电业也对此瞠目结舌,尤其是电视行业还在传统的老路上缓慢爬行,没有意识到 Google TV、小米盒子这些创新产品带来的冲击。关于零售渠道,没有人比沃尔玛知道得更多;关于电视机制造,长虹、海尔也是佼佼者。但为什么这些企业内部难以有效组织资源、通过内部“专家”来破茧重生,却还在寻找一个个甚至连行业发生着什么都不了解的外部咨询“专家”的建议?

这些问题其实是很多企业面临的通病,通常认为是这些企业的创新出现了问题,而关键原因是企业内的个体或组织的学习模式过于尊崇权威和传统,缺乏质疑与反思,群体迷思等导致竞争加剧时企业更加轻视内部知识的威力。而当前的企业培训以及商学院教育大多仍在强调科学分析以及外部专家的重要性,导致了 MBA 以及企业内管理者们参与的 EMBA、EDP 教育等仍然难以摆脱这种思维,形成了新的“训练有素的无能(trained incapacity)”。这也是当前 MBA 等管理教育备受诟病的焦点之一,如何提高管理教育的有效性成了商学院以及企业培训的公认难题^[1-3]。

行动学习基于真实的管理难题,通过团队学习的方式,通过质疑与反思获得解决方案并不断地在实践中进行动态修正,在一定程度上可以缓解这种困局。这种简便易行的“平民式”组织学习模式顺应了时代发展潮流,可以为组织和个人的发展提供良好的契机,通用电气公司(简称 GE 公司)、波音公司以及国内很多知名企业都通过这一模式来推动组织和个人发展,成为近三十年来公认的较为有效的管理教育模式之一。在管理教育中,行动学习与案例

教学、企业模拟等都属于情境化教育模式,这种模式是情境化程度最高的管理教育模式之一^[4]。常规的企业实践、案例教学以及企业模拟等都在为受教育者提供一种管理情境,引导学员进行仿真的管理决策。常规的企业实践学员很难沉浸在管理情境之中,缺乏主动的学习意识;案例教学中的决策往往基于企业过去的决策情境,随着时间的流逝以及环境的变化,企业现在的成败等都会导致学习者的决策产生偏差;企业模拟尽管较前两者有所改善,但也存在类似的问题,而且为了便于教学,决策问题大为简化,更加强调数量分析,削弱了学员们对沟通、领导力、团队协作等“软技能”的提升^[5]。

行动学习自 20 世纪 40 年代提出以来,在欧美企业以及商学院中获得了一定的进展,逐渐为大众所接受。之后在 20 世纪 80 年代由于特定的历史背景和以 GE 公司为代表的组织学习体系的建立,行动学习在企业和各种组织中得到了广泛应用。随着中国企业快速发展步伐的放缓以及国际化的竞争压力,许多大型国有企业以及具有变革精神的民营企业,甚至党政机关等开始挖掘内部潜力,期望通过强化组织学习来提升组织应变能力。一些职业教育机构如商学院、党政管理教育机构、企业大学甚至高职院校等开始利用行动学习来适应这种变化。但国内的行动学习还处于探索阶段,由于缺乏必要的理论背景,对行动学习的发展及核心思想缺乏较为深入的了解,因而在部分咨询机构的主导下,采取了较为模式化的程序,过于强调绩效导向、简便的步骤和分析工具,却忽视了质疑与反思、团队学习,尤其是个体发展等行动学习关键要素。为此本研究通过对行动学习在国外企业、教育系统的案例介绍和分析,总结其经验教训,为我们深入了解行动学习在企业及管理教育中的应用,为行动学习在国内的健康发展及后续学术研究的开展提供一定的借鉴。

1 行动学习的起源与发展

1.1 行动学习的起源

早在 20 世纪 40 年代,有位转行做社会工作并对管理和教育进行反思的英国物理学家就指出,我们每个人自己就是某个领域的“专家”,可以借助相互协作的“非专家式学习”,在企业和社会工作中发挥出更好的作用。这位像我们

今天一样质疑外部“专家”的学者就是行动学习之父瑞文斯(Revens),他曾是剑桥大学卡文迪许实验室的第三任主任、诺贝尔奖获得者与电子的发现者汤姆逊教授的关门博士,并曾与原子核物理学之父卢瑟福、中子之父查德威克等40多位国际顶尖物理学家一起共过事,其中超过12位科学家后来获得了诺贝尔奖,该实验室在1874到1989年间一共产生了29位诺贝尔奖得主。作为实验室的第四任主任,卢瑟福要求轮流选择一位自愿者,每周挑选一个大家都相信但却并不真实的话题进行定期研讨,这对瑞文斯后来提出行动学习的概念产生了很大影响^[6]。

这些世界一流的学者也有知识的不足,但他们通过平等的讨论或质疑强化了学习效果。瑞文斯后来提出的行动学习理念以及其著名的学习方程“学习(L)=结构化知识(P)+质疑性见解(Q)”正是受到了他在卡文迪许实验室的启发。结构化知识(P)主要来自于教材或课堂的专业知识,而质疑性见解(Q)则是一种问题驱动的探究。瑞文斯(1956)指出,当我们在被专家或者其他入告知方案后,只有不断地质询自己:“我同意这些吗?我理解这些吗?我自己有什么建议?”并当我们替换了自己的错误理解时,才能够获得对问题的真正把握^[7]。行动学习后来逐渐发展成为以团队的力量就组织中的重要问题展开探索,质疑现有方案或者问题的潜在假设,反思所提出方案的不足之处,并在行动中不断完善的学习过程。

二战后,瑞文斯利用其担任英国国家煤炭局教育主管的机会,将行动学习的理念引入到煤矿经理培训之中,发现经理们彼此之间的学习效果远好于缺乏实际经验的管理咨询专家的培训效果。从1968年开始,瑞文斯在比利时负责高校间现代管理项目(IUAMP),利用行动学习的方法通过5家高校联合对比利时的前23家大型企业管理者进行培训,短短几年内,比利时的发展速度由经合组织的末尾跃升至前列,这一项目及行动学习方法居功至伟。瑞文斯强调管理者积极参与的思想早在20世纪60年代即获得了当时哈佛商学院院长Lombard的关注,他认为应该向其欧洲伙伴学习,利用行动学习将大学与商业企业更紧密地联合在一起^[8-9]。

1974年瑞文斯首次在英国GE公司引入

了行动学习课程项目,1977年Casey和Pearce编撰的《超越管理发展:行动学习在通用电气》^[10],详细介绍了GE公司的资深经理项目、瑞文斯和行动学习国际项目团队。同年Foy在《哈佛商业评论》发表了题为《行动学习走进企业》的文章,首次向美国读者介绍了行动学习,文中案例也以瑞文斯在GE公司和其他公司的例子为主,并简化了行动学习的定义,认为“行动学习文如其意,通过解决真实而且急需方案的公司问题这种体验来学习……并在此过程中为经过锻炼的经理人获取候选方案池创造一种高效的途径”^[11]。

在此期间,倡导行动研究的勒温的学生Argyris和Schon合作出版《实践中的理论》,提出了双环学习理论^[12],个体以及组织学习理论开始成为热点。在这一阶段,Kolb等发表了关于学习风格和体验式学习的文章,个体层面的学习风格差异以及来自问题和经验的学习成了关注的焦点^[13-14]。GE公司等企业的成功经验以及20世纪70年代开始的关于组织和个体学习的研究,不约而同地推动了行动学习在美国和欧洲的普及和发展,呈现出燎原之势。然而这一阶段仅仅是行动学习的形成阶段,瑞文斯的行动学习也未能与相关的学习理论建立联系,缺乏理论支持也是其备受诟病之处。尽管瑞文斯在此期间在各地奔走,既有大胆尝试但也不乏嘲笑和拒绝,但行动学习的理念开始在全球范围尤其是在美国生根发芽。

1.2 行动学习的发展

除了瑞文斯及其合作者二十多年的大力宣传和推广之外,行动学习的发展与以美国为主的两股潮流相结合,导致了行动学习在美国和全球的流行,并成了很多组织管理发展项目或者内部培训的首选方法之一。其中的潮流之一是Argyris和Senge等学者关于组织学习的研究^[12,15-16],以及Kolb等关于个体学习的体验式学习理论^[13-14]。尤其是20世纪80年代日本企业的崛起,导致美国企业和管理学界开始反思自己的不足,发现组织学习能力的不足是导致企业核心竞争力下降的主要原因之一。另一个潮流是密歇根大学商学院的迪奇(Tichy)教授1985年担任GE公司克罗顿韦尔领导力发展中心主席,并将行动学习引入到GE公司领导力培训之中。之后推出了“全球行动学习”业务

管理课程(BMC)和行动学习的变形“群策群力(Workout)”^[17],在杰克·韦尔奇所领导的GE公司的标杆效应影响下,行动学习成了很多全球知名公司主要的组织学习工具。

长久以来,人们对如何提高个体学习成效或者个人的教育与发展提出了诸多理论,知识来自于书本还是经验成了大家争论的焦点。两种观点其实并无对错之分,对于纯粹的理论知识,如果坚持事必躬亲的“体验”,不仅耗时耗力、没有必要,而且无论是听觉、视觉还是其他的观测类型,人类所能感知的范围极为有限,“眼见”并不一定“为实”。但是对于与生活或工作相关的一些未知领域,通过个体的体验和反思,可以获得较好的学习效果。基于此,Kolb在20世纪80年代提出了“体验式学习”,他认为体验是个体学习和发展的源泉^[14]。Kolb总结了杜威、勒温和皮亚杰经验学习模式,提出了体验式学习模式亦即经验学习圈理论。这一理论认为体验式学习过程经由四个适应性学习阶段构成的环形过程而实现,即具体经验-反思性观察-抽象概念化-主动实践-具体经验的环状学习过程。Kolb的理论不仅成为当今世界被引用最多、影响最大的体验学习研究的经典学说,还成为全球拓展训练、主题式冒险等实践活动的指导思想,对世界各国的基础教育、高等教育以及成人培训产生了极大的影响。

除了Kolb的体验式学习理论,Argyris等提出的“组织学习理论”和“学习型组织”从组织层面探讨企业核心竞争力的来源,也成了20世纪80~90年代的研究热点。这些理论认为:随着技术进步和全球化的发展,使得一个企业在竞争激烈的市场中能否立足或获胜的核心竞争力,不在于是否拥有稀缺的资源或者独特的人才,而在于是否拥有卓越的学习能力。Argyris等认为市场中的成功越来越取决于学习能力^[12]。《财富》杂志认为20世纪90年代最成功的公司,是那些基于学习型组织的公司。由于组织是由个体组成的,组织学习理论在早期也是由个体学习理论类推而得出的。因此,个体学习和发展是组织学习的重要前提和基础,但组织学习并不是组织中个体学习的简单累加,组织学习过程要更为复杂。Argyris和Schon的经典定义是,“组织学习是为了促进组织的长期效能和生存发展,而在回应环境变化

的实践过程之中,对其根本信念、态度行为、结构安排所做的各种调整活动;这些调整活动借由正式和非正式的人际互动来实现。”Senge所提出的学习型组织则是指那些有意识地激励组织学习,使自己的学习能力不断增强的组织。Senge认为学习型组织是这么一种组织,“在其中,大家得以不断突破自己的能力上限,创造真心向往的结果,培养全新、前瞻而开阔的思考方式,全力实现共同的抱负,持续不断地学习如何共同学习”。

可以说,Kolb的体验式学习理论以及Argyris、Schon和Senge等学者关于组织学习的研究,在一定程度上扫清了关于行动学习缺乏理论支持的质疑。另外也激发了人们对于当今社会个体和组织如何实现共同发展,以及如何如何在个体学习和组织学习间建立联系思考。简而言之,如何实现组织学习或者学习型组织的落地,促使很多学者和企业管理者们开始探讨瑞文斯所提出的行动学习的作用。20世纪80~90年代,杰克·韦尔奇领导的GE公司取得了巨大的成就,GE公司基于行动学习的全球领导力项目以及“群策群力”成了很多企业争相模仿的标杆,进一步促进了组织学习理论和行动学习模式在企业界的广泛应用。

另外需要关注的是,20世纪80年代是日本企业叱咤风云的年代,日本汽车、半导体、家电等企业几乎打遍天下无敌手,给美国企业的管理者们和学术界造成了极大的冲击,人们纷纷反思日本企业强盛而美国企业竞争力下滑的原因。企业和商学院过分偏重理性和建模分析而忽视了领导力和过程管理等成了批判的焦点,美国企业界不得不强调组织间学习,向日本等竞争者学习品质管理这些先进管理经验,并通过组织内学习加以固化。这种时代背景迫使美国企业树立了危机感,通过挖掘自己内部的“非专家”式学习来提高核心竞争力。这些因素也促成了行动学习在GE公司、强生、波音、3M等大型公司的引入,提高了整个社会的接受程度,并发挥出巨大的威力。

调查显示,组织中业务范围的行动学习投资收益是其成本的5~25倍,沃伦·本尼斯甚至认为行动学习是未来的潮流,当今的领导者要获得成功,最为重要的是需要理解行动学习,以及如何将这种独特的学习方法应用到团队情

境之中。据统计,美国三分之二以上的高管领导力培训项目使用了行动学习,《商业周刊》杂志认为行动学习是领导力发展中最新出现但发展最快的组织工具^[18]。除此之外,行动学习也被广泛应用到教育、政府、医疗卫生、军队,甚至一些联合国等国际组织的扶贫项目等国际合作之中。

尽管瑞文斯在欧洲的支持者们指出了迪奇在 GE 公司所引入的行动学习与瑞文斯的不同,认为其是一种压缩版或者美国版的行动学习,存在的问题是成员的自愿加入原则被降低、持续的时间由 9~12 月压缩到 3 周~3 个月,而且缺乏方案的执行,也没有最大化个体的发展和行为改变^[19]。然而毋庸置疑,与传统的培训模式相比,行动学习强大的问题解决能力以及成员的高参与度,给企业和学习者留下了深刻的印象,也确实改变了他们的思维模式和领导风格。美国版行动学习灵活多样的形式以及精简的结构,使其更加适合于企业培训,并在短期内看到企业所期望的变化。由于时间较短,这种形式并不注重方案最终所带来的绩效结果,而是关注学习过程中个体和组织的发展,从这一点上更能体现瑞文斯的行动学习理念。总之,行动学习与国际一流企业在商业领跑者美国的融合,使得瑞文斯的行动学习得以重生并萌发出新的生机。

1.3 行动学习相关研究及最新进展

行动学习自诞生以来获得了长足发展,也成了组织变革和个人发展的重要工具,但由于瑞文斯开放式的概念,导致行动学习缺乏统一的定义^[20-21],行动学习也被贴上了各种标签,如基于问题或任务的学习、反思式学习、团队体验式学习等,由于 GE 公司等国际大公司的成功经验,行动学习成了组织学习的时髦字眼。有关行动学习定义的争论层出不穷,然而其核心主题主要包括团队学习和基于工作的真实问题两个方面^[20-23]。行动学习的理念来自于“干中学”,即最有效的学习方式是基于学习者自己工作环境真实问题的学习^[21,24-25]。而 Senge 则认为组织中最基础的学习单位就是团队,团队是组织学习落地的关键^[16]。当具有相似思维模式的同事就其组织内的真实工作问题进行团队学习、相互反思并质疑时,个体的学习效果达到最优^[26-27]。

自 20 世纪 80 年代开始,一些职业教育和人力资源开发类杂志将行动学习作为研究专题,如 1985 年的 *Journal of Management Development*、1996 年的 *Education & Training*、1999 年的 *Human Resource Development* 以及 2000 年的 *Journal of Workplace Learning* 都将行动学习作为重要话题进行研究。而专注于行动学习的期刊 *Action Learning: Research and Practice* 的创办,更成为行动学习相关研究和学者们交流的平台。瑞文斯将行动学习研究比作“正在开发的沃土”,与实际应用类似,行动学习的研究也主要集中在实践方面,有关行动学习的应用案例、设计、执行等占据了主导地位^[21,28-31]。这些研究认为行动学习在领导力发展、组织变革、问题解决、提升自我效能和建立竞争优势方面是广泛认可的有力工具^[6],其最为关键之处是激发了组织成员自身的潜力,挖掘实践者和行动学习参与者自己的思想而不是专家或者学者的观点^[32],可以说这种非专家参与的“平民式”学习将个人和组织的提升转变为自我管理的团队式学习,较之其他学习方式更容易为组织成员所接受。

由于行动学习浓厚的实践属性,现有研究大多采用了以案例研究为主的定性研究方式,学习过程的复杂性使得行动学习很难通过定量研究进行较大样本的研究^[21]。现有的定量研究仅仅以调查问卷和描述统计的对比为主,亟待采取更多水平、纵向研究来弥补研究的不足。在占据主导地位定性研究范畴内,学者们一方面需要继续探讨行动学习与其他学习方式的异同及融合,以更好地促进行动学习的实施及推广。同时,随着互联网及信息技术的发展,计算机及网络辅助的行动学习以及虚拟团队式行动学习的应用成了研究的重点。另一方面,应该采取更为广泛的定性研究方式如人种志、现象学、扎根理论等对行动学习进行更为深入的研究^[21],以便对其概念、模式以及成功因素等获得更为深刻的认识。

Cho 和 Egan 根据瑞文斯的基本概念将行动学习的相关研究划分为三种类别,即学习导向、行动导向以及学习与行动导向均衡三种类别(见表 1)^[21]。自 2000 年以来有关行动学习的 353 篇文献中,仅有 50 篇实证类别的研究(2004 年之后实证研究得到了快速的发展)。

其中,25篇(占50%)的研究可以归类为学习导向的研究,4篇为行动导向的研究,而且基于个人成长和发展的行动学习研究更为成功^[27,32-35],但是如何将个体的学习和发展转变为组织成长在现有文献中探讨不多^[21],有关行动学习与组织成长以及其他组织议题的研究有望成为未来研究的重点。另外19篇(占38%)为学习与行动导向均衡型研究,其中Tushman

等对美国公司高层管理者进行了行动学习研究,他们对31家组织的64位高管进行了访谈,研究发现行动学习显著增强了个体和组织绩效;而且对于商学院,行动学习成了缩短管理教育相关性和研究严谨性的桥梁^[36]。他们发现学习与行动均衡型行动学习的共同特点是高效的学习团队、兼顾个体和组织发展、充分的反思以及管理团队的支持等^[21]。

表1 三种类别的行动学习模式
Tab.1 Three categories of the action learning mode

模式	目标	问题	问题选择	发起人	执行	学习教练	反思	评估
学习导向	个体发展与学习	重要的个人议题	自下而上、学习者导向	仅在问题选择和评估时参与	供决策和将来的参与者参考	较弱,HR检查反思日志	较弱,只要求反思日志	学习导向、HR执行、不看重业务绩效
行动导向	解决组织问题	真实的商业议题	自上(包括中层)而下、包含许多利益相关者	积极参与全部过程	提供后续活动	较弱	较弱,通常不做	结果导向、发起人执行、不看重学习效果
学习与行动导向均衡	组织发展与个体学习	真实的商业议题	自上(包括中层)而下、包含许多利益相关者	积极参与全部过程	提供后续活动	很强,外部和内部教练	很强,教练引导的必备活动	学习与行动均衡、发起人和HR共同执行

然而随着时代的发展,人们针对行动学习也提出了一系列争论,基于此行动学习也出现了三个方面的新发展。

首先,行动学习的概念界定仍在继续演进之中,但也反映出明显的时代特征。Marsick和O'Neil观察到行动学习核心观点的极度简化引发了不计其数的解释,是固守瑞文斯的定义与基本原则,还是适应新的发展,学者们意见并不统一^[37]。然而不同形式的行动学习从一个侧面反映了行动学习的发展及其对瑞文斯原始概念的推动^[19],如瑞文斯曾经认为不是行动学习的计算机模拟,随着技术的进步也融入行动学习之中^[19,38]。随着信息技术的发展,经由网络和软件实现的团队交流也越来越接近面对面团队,而且在信息存储和检索方面更具优势,因此虚拟行动学习也会越来越普遍。

其次,行动学习中的“行动”是什么,也是长期以来困扰行动学习研究者和实践者的核心问题之一。Yeo和Nation认为行动学习的独特之处可由组织成员产生的行动水平来评估^[39]。Lawless指出行动的关键需要考虑个体行动和

组织水平的行动两个方面,行动不是行动学习的目标或结果而应该是输入^[40]。因此,行动应该服务于学习并作为学习的动机之一,团队学习中的问题重构、反思、评估、方案制定等都属于“行动”而不仅仅是单纯的方案执行^[37]。与此相适应,行动学习的重点也应该侧重于个体的发展,而将组织绩效作为个体发展的“加总”效应^[41];解决问题固然重要,但更为重要的是参与者从经验中学到的问题解构和分析能力^[42]。

第三,批判性行动学习。批判性行动学习可以使行动学习参与者跳出固有的社会或者组织情境来了解真正的不同之处并寻求更好的变革方案^[43]。行动学习参与者的批判性思维有助于发现组织生活的“黑暗面”,在现实中,批判性行动学习强调批判性质疑并对现有权力关系提出挑战^[40,44-46]。批判性行动学习强调专家型引导师的重要性,要求他们成为“双面手”,同时具备专业和过程引导知识^[47]。然而,Fenwick则遵循瑞文斯的原始观点,认为引导师不应该领导学习团队,而应该与学习者一道来实现共

同成长^[48]。

随着中国企业发展步伐的放慢以及走向全球化,行动学习也成了中国组织学习和变革的重要工具。但与国外较为快速发展的行动学习研究相比,中国的行动学习主要集中于企业及党政组织的应用方面,现有的学术研究主要集中于对行动学习的介绍以及概念澄清方面^[49-50]。行动学习的推动者主要是企业管理者以及一些管理咨询公司,行动学习在一些大型国有企业及具有变革意识的民营企业中得到了广泛应用。但考虑到企业的商业秘密以及参与者的精力和研究能力,国内企业的应用缺乏深入的案例和量化研究,相关信息只能通过媒体零星的报道或者非正式渠道获得,行动学习的实施也主要由咨询公司主导,商业化气息较为浓厚,如过分强调导师或者教练的作用、对理性分析工具的推崇、过于简化的流程、强调绩效导向的组织发展而非个体能力的提高等。近年来行动学习在一些职业教育项目也得到了应用,如 MBA、MPAcc、教育硕士、护理教育以及高职院校的部门项目等。然而这些应用大多数处于探索阶段,如何实现与国外的衔接,借鉴国外的经验与教训来改造国内企业和教育项目中的行动学习具有重要的现实意义。同时,作为实务性较强的概念,通过项目的实施来澄清行动学习在中国的概念以及存在的问题,如在权力距离较大的组织文化下,以及国有与民营企业中如何开展质疑与反思或批判性反思,也可以为行动学习以及团队或者组织学习等提供理论基础。本研究针对这一现状,尽可能通过对最典型的企业应用和教育项目案例的介绍和分析,为行动学习在中国的发展提供一定的借鉴。

2 行动学习在企业中的应用

行动学习在企业中的应用种类繁多、形态各异,很多企业根据自己的组织特点和培训项目的需要进行了改造和变革,甚至名称也发生了很大变化,如 GE 公司的“群策群力”,但其核心基本符合行动学习的要求。国内外很多企业都进行过与行动学习相关的活动,很多知名企业甚至开发出了适合自己特定目标的行动学习项目,本文选择一些知名企业的经典行动学习项目进行介绍和分析。管理教育的目的在很大程度上是为了服务于企业管理实践,因此企业

中成功的培训或教育模式反过来也会影响商学院的教育模式。

2.1 GE 公司的“群策群力”

GE 公司的前身是由托马斯·爱迪生于 1878 年创立的爱迪生电气公司,它是道琼斯工业指数自 1896 年创立至今仍然在榜的唯一企业。目前它拥有遍布全球 100 多个国家的 6 大业务集团,全球员工约为 32.9 万人。在杰克·韦尔奇担任 CEO 对 GE 公司进行改造时,13 个业务部门按照当时的标准很多都可以进入世界 500 强的前 50 家。管理这样一个庞然大物并进行大胆的变革,将其打造成学习型组织,其难度可想而知。

行动学习是把 GE 公司改变成“全球思想、快速转变组织”的主要策略。杰克·韦尔奇曾说,GE 公司利用行动学习进行培训,使这些学员成为公司最高管理层的内部咨询师。在杰克·韦尔奇的直接推动下,GE 公司引入了许多基于行动学习的人力资源管理和领导力培训工具,如 GE 公司的“群策群力”、无边界组织、公司领导力发展系统(CLD)、业务管理课程(BMC)等。行动学习并不仅仅是杰克·韦尔奇所采用的组织变革模式,GE 公司现任 CEO 伊梅尔特也利用行动学习开展了一些领导力培训项目和后 MBA 项目。可以说行动学习已经成了 GE 公司组织学习的基本元素,渗透到了各个过程之中。GE 公司的行动学习是行动学习提出以来最为成功的项目,而其中的“群策群力”和业务管理课程(BMC)最具代表性。

GE 公司的“群策群力”是一种行动学习的变形^[17,19]。本质上“群策群力”是一种简单、直接的方法论,能快速地精简机构并解决组织问题。具体形式是将来自公司不同级别和职能部门的员工与管理人员组成“群策群力”团队,讨论他们自己发现或者高级主管所提出的问题。讨论中对“我们一贯做事的方式”提出质疑与挑战,挖掘自己的看法并通过分析与评估提出能够大幅度改善组织进程的建议。之后团队在“城镇会议”上将建议提交给上级主管,再由主管召集所有人员对建议展开讨论,并当场决定是否通过,并将建议交给自愿负责执行并将其完成的“所有者”。可见,GE 公司的“群策群力”基本符合瑞文斯所提出的行动学习概念,GE 模式也成了国内外最为流行的企业行动学

习模式。不同企业的行动学习模式的区别主要在于建议的执行、决策,是否有高级主管直接拍板的“城镇会议”,以及整个学习过程的周期和时间分配等方面。

GE公司的“群策群力”通常从组织“低挂的果实(low-hanging fruit)”着手,即将多余和无效的工作从组织中剔除。如GE公司金融服务集团CFO(首席财务官)起初对“群策群力”不以为然,认为其所在机构是GE公司内最灵活和层级最少的部门,不会有多少问题存在。但当40人组成的若干小组密密麻麻地指出业务流程问题甚至官僚作风问题时,这位CFO不得不认真对待“城镇会议”的决策,结果当场简化了经费审批流程,确定了软件购买无须经过IT部门的批准、事前制定标准来确定投资的可行性而不是层层评估等重要流程。Ulrich等认为“群策群力”并不是神奇的万能药,在实施时也不存在“仅此一种方法”、“正确的”或者“完美的”方法,但它却是一种行之有效的方法,是使得GE公司“这种组织变革成为可能的‘软件’”^[17]。

“群策群力”可用于解决组织中的问题、文化变革以及培养领导者。杰克·韦尔奇说:“‘群策群力’使我们认识到在公司上层所听到的使人松懈的花言巧语与商业中的现实并不匹配。”“群策群力”为组织内跨层级和职能部门的

无边界沟通创造了条件,也塑造了一种类似初创企业的“权力下放行为”,帮助企业创建一种快速反应、革新和没有边界的文化。因此,杰克·韦尔奇将“群策群力”视作GE公司运行模式即所谓的GE“社会体系结构”的核心。

2.2 GE公司的业务管理课程(BMC)

GE公司将其管理人员划分为五个层级进行管理和职业发展规划,即崭露头角的领导者、新领导者、发展中的领导者、高级领导者、执行官级的领导者。为了适应这一要求,GE公司开发出了不同的领导力培训项目,其中最为知名的有经理培训课程(MDC)、业务管理课程(BMC)和高级管理培训课程(EDC)等项目。BMC是GE公司采用行动学习法后推出的经典培训项目,该方法对于GE公司其他项目的运作方式有着很大影响,事实上也成为全球很多企业和商学院领导力项目开发的典范。

BMC是利用行动学习的方法,将一个真实的跨职能部门业务问题与团队发展项目相结合,由于问题的真实性以及学习者较高的参与度,提高了学习成果转化为实际工作方案的比例。GE公司BMC行动学习模型如图1所示。在学习过程中,学员首先需要了解相关的概念和理论,然后借助团队的方式利用概念和理论模型去解决实际存在的问题。

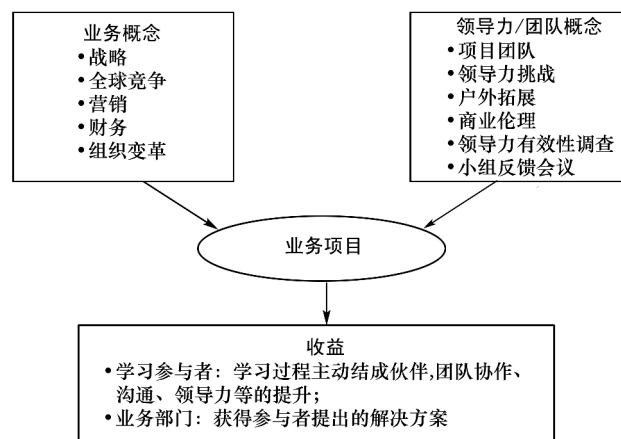


图1 GE公司BMC行动学习模型

Fig. 1 Action learning model of the Business Management Course of GE

典型的BMC课程为期四周,围绕GE公司真实存在的业务问题组成6个5~6人的学习小组,每个小组最终形成一个建议方案。每次课程提供大约3个业务问题,并且要求每个问

题由2个小组来独立完成。这种安排一方面可以确保两个小组之间的对抗性竞赛,另一方面可为业务部门获得同一问题的两种不同建议或问题解决视角。BMC课程安排示例见表2。

表2 BMC 课程安排示例
Tab.2 Demonstration of curriculum schedule of BMC

周次	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
第1周	领导力与团队建设	业务战略	全球竞争	财务分析	
第2周	领导力与团队建设	营销战略	领导力与组织变革	公司与个人伦理 业务项目领导人	业务项目筹备
第3周	项目团队在业务现场开展项目				
第4周	准备建议方案 陈述稿	向业务负责人陈述 建议方案及获得 反馈	团队反馈会议及回 收领导力有效性调 查问卷	制定项目前景及准 备个人行动日程表	小组内分享个人行 动日程表
6~8个 月后	团队关于业务问题 建议方案实施情况 反馈	个人行动计划执行 情况后续研讨			

资料来源：根据 GE 公司 BMC 项目相关文献整理。

在为期四周的学习中,前两周主要为行动学习奠定理论基础,包括业务战略、营销战略、全球竞争以及财务分析,领导力与团队建设、组织变革以及公司与个人伦理,既包含了瑞文斯行动学习中的结构化知识,也强化了公司所需要的领导力、团队、组织变革以及决策中的商业伦理问题。第2周末尾时花费一天多的时间开始确定业务项目领导人和业务项目筹备工作。学员集中精力运用所学知识和团队智慧来处理公司内部真实的业务问题。首先利用1~2天仔细阅读项目材料,包括严谨定义的问题描述、问题的定义和背景信息。然后制订项目计划和访谈提纲等。

第3周项目团队将进驻业务问题所在部门,利用一周的时间通过访谈关键管理者、客户等,查阅财务和营销数据等进行现场调研和诊断。

第4周是方案的评估、修订和最后陈述。首先外部顾问对项目团队带回到克罗顿维尔的问题诊断和项目建议草案进行评审,分析诊断的差距以及方案的可行性。第4周周二每个组限定90分钟陈述建议方案,参与评审的有与该业务相关的高级经理和公司负责运营的高级副总裁。最后进入团队反思和测评阶段,以及行动项目日程表安排及分享。

6~8个月后再进行项目方案实施情况反馈和个人行动计划执行情况的研讨。

通过BMC项目,学员不仅在专业知识方

面有了提升,更为重要的是将理论应用到实际问题的解决之中,充分体现了学以致用原则。另外通过理论讲授以及项目团队中的训练,学员们在团队建设、领导力、组织变革等方面获得了突破。通过参与项目的实施、个人行动计划的制订和落实,以及后续的反思和研讨,实现了“学止于行之而止矣”的目标。

2.3 行动学习在中国企业中的应用

行动学习早在20世纪90年代就受到了国内管理培训机构的注意,原国家行政学院副院长陈伟兰教授等在1998年左右在中组部培训中心利用行动学习进行公务员培训,先后在甘肃、青海、四川、内蒙古、广西等西部省区推广实践“行动学习”,解决了包括环境保护、生态旅游开发、区域经济发展等一系列难题。之后部分大型国有企业也开始采用行动学习法进行组织变革和学习型组织的建设。在陈伟兰和时任华润集团董事长陈新华的推动下,该公司从2003年开始在集团层面和部分一级利润中心推行行动学习法,充分利用内部员工的智慧来解决企业面临的难题^[50]。中粮集团在宁高宁就任董事长后也利用行动学习进行了一系列组织变革,其后中国移动、腾讯、李宁等知名公司都曾利用行动学习来推行组织变革或提升个体或组织发展模式,基于行动学习的咨询公司及企业内部培训项目也层出不穷。

自2010年开始,《培训》杂志与北京百年基业管理顾问公司等对行动学习在中国企业的应

用和发展进行了较为系统的调查,连续三年发布了《中国企业行动学习调查报告》。尽管在取样等调查方法上存在一定的局限性,但这些报告为我们了解行动学习在国内企业中的应用提供了一些整体性的描述。从这些报告中可以看出,近年来行动学习在中国企业中获得了广泛的应用,成为企业培训中发展最为迅速的方法之一。

最新的数据显示,85%的被调查对象参与过行动学习项目或研讨会或对行动学习有所了解,参与调查的53%的中国企业认为,行动学习是最有效的管理人才发展方式,而且在所有管理人才发展方式中排名第一。从应用角度出发,84%的被调查者认为企业利用行动学习的主要目的是提升领导力、培养人才;62%的被调查者认为是改善运营绩效;45%的被调查者认为是建立学习型组织;38%的被调查者认为是推动组织变革^①(调查问卷为多选)。

但从目前实际的运作项目来看,行动学习更多地被应用到企业的绩效提升之中,绩效提

升类行动学习成了各类组织应用和咨询公司推广的主流。这些项目大多是在GE公司“群策群力”模式的基础上,根据中国企业的实际情境进行改造,主要体现在以下三个方面:首先明确了行动学习的具体过程,如华润集团的“群策群力”十步法或六步法;其次,对参与者的角色进行定位,如对项目发起人、引导师或教练的作用进行说明;第三,结合团队学习及项目管理等方法将一些研讨与评估工具应用到行动学习之中,如头脑风暴法、团队列名法、评估矩阵等。国内企业中应用较为广泛的行动学习六步法如图2所示^[51-52],首先选择公司内部一些重大的疑难问题作为行动学习的选题,但这种选题往往比较含糊,需要经过行动学习团队的研讨逐渐地聚焦并细化,确立项目目标并寻找关键影响因素,在此基础上提出初步解决方案,之后将方案付诸行动并在行动中反思与质疑,不断进行优化,最后的方案需要向项目发起人(如问题提出者)及公司高层等进行汇报,并根据汇报反馈继续修改方案并落实到后续的实施之中。

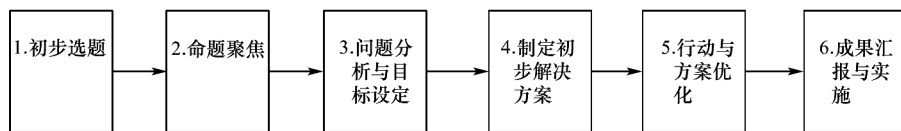


图2 行动学习六步法

Fig. 2 Six steps of the action learning project

可以看出国内企业的行动学习应用为了解决短期内的绩效提升项目,进一步细化了GE公司的“群策群力”方法,操作的便利性大幅度提高,初期在咨询公司的指导下开展几次项目后,公司内部也可以按照固定模式在后续持续开展行动学习。但这些模式的缺点是对绩效过于关注,忽视了行动学习最关键的个体和组织的“学习”功能,而行动学习项目要在短期内提升组织绩效其实非常困难。其次,由于初期的行动学习由管理咨询公司设计,过分强调了引导师或教练的作用,忽视了行动学习所强调的自主学习功能,当内部人员担任引导师或者教练时,由于组织中的权力文化等影响,成员间平等参与、强调质疑与反思的基础很难得到保证。第三,过分强调研讨工具的应用,影响了创新观

点的激发,研讨工具在带来便利性的同时削弱了行动学习的开放性。

3 行动学习在商学院等教育系统中的应用

3.1 行动学习在国外商学院等教育系统中的应用

瑞文斯基基于行动学习的商学院办学理念超越了时代的步伐,当时在曼彻斯特大学的尝试并未获得成功,在国际上所受到的关注也微乎其微。但这种强调问题导向和密切联系管理实践的教育理念,却是现代商学院较为推崇的模式,如Mintzberg和Pfeffer等的讨论^[1-2,53]。瑞文斯早期在曼彻斯特大学的挫折也与当时商学院面临的第一次挑战有关。1959年来自卡

^①资料来源:《中国企业行动学习调查报告》(2013年)。

内基基金会和福特基金会的两份报告,严厉批评了商学院教育和科研的散漫和不确定性,以美国为主的商学院教育开始向自然科学学习,强调数量分析和模型设定,商学院应用“精确、控制、可验证模型”等标准热情“拥抱”着科学范式^[54]。此时商学院普遍关注学术的规范性和管理学研究领域的学术声望提升,开始漠视管理教育与实践的相关性。

这一弊端最终在20世纪80年代由于日本等国企业的崛起而引起了第二次反思,批评了定量分析和模型研究等的危害性,使得管理教育忘记了其所服务的对象,商学院教育普遍开始关注对文化、沟通、国际化、解决问题、执行力等“软技能”^[55-56]。进入21世纪,以Mintzberg为代表的学者们在否定传统商学院教育的同时,声称要“管理者而非MBA”,为行动学习引入商学院教育起到了很好的促进作用。加强学员的质疑与反思,在更为真实的管理情境中提高MBA学员解决问题的能力成了国内外管理教育者们的共识。行动学习理论提出之后,在许多领域得到了广泛应用,商学院等教育系统的应用尽管较之企业界相对滞后,但也不乏经典的案例。

由Mintzberg主导、来自国际上五所大学的教授们在1996年创办了国际实践管理硕士(IMPM)项目,以践行其对传统MBA教育的批评,并着手改造传统模式^[56-57]。IMPM项目有两个远大目标,即将商业教育转变为管理教育,并将管理发展与组织发展相联系。Mintzberg认为管理有助于一种来自于经验的实践,而非根植于分析的“科学”抑或根植于培训的“职业”,因此在教室中无法制造出管理者,更别说领导者了^[58]。有意义的教育模式是让学习者练习管理,并通过鼓励来自自身经验的学习来强化实践,即通过个体反思并在开放性思维的团队成员中共享。IMPM教育本质上是一种行动学习,以学员管理实践为基础,通过个人反思等提出质疑性见解,并将这些见解分享到团队中,以改造后续的行动。IMPM授课和学习的形式包括撰写反思论文、现场研究、管理交换、创业等。IMPM项目开办18年来受到了工商企业和商学院管理者们的广泛关注,许多知名公司让它们的管理者接受IMPM学习,如德国汉莎航空、富士、松下、LG公司、加拿大铝业集团等。

哈佛商学院的Tushman等对于行动学习在高级经理人(EMBA)培训以及与合作企业的学习项目(类似于国内的EDP项目)中的应用进行了介绍,并认为行动学习有助于提高MBA教育效果,是增强管理研究和实践之间联系的桥梁^[36]。Tushman和O'Reilly通过在哈佛商学院和斯坦福大学对变革领导和组织革新(LCOR)项目不同教学模式的多年尝试,尤其是通过面向客户的教育和行动导向的项目对比,发现行动导向或者行动学习方式的高管教育更为有效。教育导向的教学模式仅仅将教育内容与管理者所要面对的行业相关,如对世界银行的客户项目,内容倾向于相关的银行议题。而行动导向的项目不仅需要把内容与客户的特定议题相关联,还要将大量的时间用于将这些内容与企业内部的实际突破相联系。行动导向的项目由资深领导者发起,是一种以问题为中心、团队模式的教学模式,由问题的所有者来领导学习团队。

比如在与IBM的合作中,Tushman等与负责营销和战略的资深副总裁Harreld设计了长达4年期限的战略领导力论坛(SLF)。每次的SLF由3.5天的教学工作坊构成,聚焦于内部的业务单元问题或者IBM公司持续变化的公司战略议题。SLF帮助IBM的资深领导者应对特定商业挑战或者辨识影响公司创新和执行的共同问题。SLF教学工作坊的教师每天会花约半天的时间讲授商业设计、组织诊断、领导力、文化、创新、变革等内容,剩余的时间则用于协助IBM团队。IBM的培训负责人及其团队精心挑选了一系列公司议题并选择相关的团队加以匹配,资深的管理者启动教学工作坊学习,投入到3天的行动计划和基于这一课程的后续执行之中^[59]。

以色列理工管理学院(TIM)是以色列理工学院(Technion)的管理学院,它是该国领先的经理人发展学院和行动学习方法的重要推动者。美国波士顿地区的Technion的支持者资助建立了TIM,曾经领导MIT斯隆商学院跻身国际顶尖商学院的莱斯特·梭罗教授自TIM创办以来担任主席。1998年TIM开始了行动学习项目——“为学习提供行动框架”,项目包括密集访问国外的知识型商业中心,并与其中的CEO和政府领导者会面访谈^[61]。鉴于以色列以及西方文化中对于学习过程中反思成

分的忽视, TIM 的行动学习项目遵循了行动反思学习(ARL)模型,并对反思部分给予了极大关注,因此在项目中设立学习引导师来监督学习过程,学习引导师精通组织发展(OD)和培训,另外也设立了商业教练负责专业方面的辅导。商业教练处于领导地位,而学习催化师处于配角地位。TIM 的行动学习强调较为频繁的干预,期望通过干预来提高来自不同公司的资深管理者团队的活力,并反思团队的不足。TIM 认为自我管理团队在面对紧急任务、强势的经理人时会失效,高压力和高技术的残酷现实需要通过频繁干预来加以应对。

行动学习也被应用到其他高校教学之中,尽管部分项目由于诸多原因被终止,但一些项目也取得了很大成功,并仍在探索和尝试之中。Dilworth 在弗吉尼亚州立邦联大学一个成人教育研讨班中以行动学习取代了该项目的综合性考试,取得了很好的成绩。与其他行动学习项目不同,该项目严格遵守了瑞文斯的指导意见,4~6 名学员构成的团队由性别、种族、背景,甚至学习风格(通过 Honey-Mumford 学习风格问卷来测定)迥异的成员构成。瑞文斯建议问题的挑战性有助于学习的产生,因此该课程所选择的问题来自于企业高层,尽可能与学员之前的专业或经验不同,以此来增强团队项目的陌生感和挑战性。

在这一项目中,瑞文斯的几个重要意见得到了执行,即问题尽可能真实、学员在不熟悉的环境下解决不熟悉的问题。Dilworth 列举了一个极端的例子,有个团队由 5 名女性和 1 名男性组成,都没有军事经历,也不熟悉人力资源发展,但他们被分配了一个来自美国海军最大的武器系统实验室(地处弗吉尼亚州达尔格伦)的项目,该实验室是弗吉尼亚州雇佣科学家和工程师最多的单体雇主单位。团队问题要求团队给该实验室人力资源发展(HRD)项目提出建议,以及如何适应美国海军在战时公海上的战斗力提升。这一项目符合“极端挑战性”的要求,该团队学员在收到项目时处于极度震惊状态,但在 14 周后,他们走进了该实验室并向资深领导者汇报了他们的发现和建议,并获得了较好的评价。Dilworth 在 12 年间共指导了 30 个团队,许多项目极具挑战性但获得了成功,如为 Time-Life 公司设计了全球雇员的认同程序;为联邦政府设计了第一版的《人力资源发展

手册》,该手册在全球发行一万册并获得了政府创新奖励副总统铁锤奖;为公共管理国家学会(NAPA)制定了全国沟通战略;为一家主要的电信公司企业大学修订了课程设计;为一家资产规模达 200 亿美元的计算机芯片公司设计了缩短订单-现金流程;等等。

该项目通过关键事件的学习日志来激发反思,瑞文斯认为最大的学习来自于反思,而问题则是学习的“引擎”。在这一项目中,引导是非干预性的,教师只有在收到邀请后才能进入团队并参与对话。教师安排了每个团队的会议,而不干预团队的日常活动。每个团队成员都是平等的,在项目中不任命领导者。课程结束时团队提交 20~25 页的反思报告,汇报项目过程中发生的重要事件及变化,以及每个学员大约 7 页的个人学习报告。在 15 周学年的第 12 周,作为排练,项目团队向教师提前汇报准备向组织高管陈述的报告内容。所有的团队成员最后参加 45 分钟组织高管的汇报,教师不会在事先看到最终的报告。教师与客户同时收到报告,因此学员需要自己做出一切决策。汇报结束之后教师提供自己的反馈,将自己的真实看法反馈给学生。在项目过程中,教师传递给学员的仅仅是“我信任他们,我信任这一过程”。Dilworth 总结到有四条信念支持着项目的成功,即学员不想使教师、团队、自己失望,学员希望捍卫学校的荣誉。这一项目坚持着瑞文斯最为基本的信条,即“学习者需要被授权”。

绝大部分成功的行动学习项目强调团队式项目(问题),以提高学习中的协同效应。同时在问题的选择上尽量选择难度较高、具有挑战性的问题,使得问题本身成为学习的驱动器。成功的行动学习项目都关注学习中的反思,几乎每个项目都有专门的环节来进行反思,参与者最后需要提交反思报告。学习者及团队得到充分授权,他们需要为自己的成果和荣誉而努力,并在这一过程中激发更好的学习热情。但对于引导师或催化师的职能,在不同的项目中要求不尽相同,对于地位并不是十分平等或面对复杂多变的环境的项目(如 TIM 的高管项目)、个人具有较高的独立思维和研究能力的项目(如华盛顿大学的博士项目),引导师的介入以及强行干预显得较为重要。但对于较为平等的 MBA 团队,绝大部分项目给予了学员充分的授权和独立性,避免了教师和其他成员的干

扰。总之,成功的行动学习项目具有多样性的特点,在瑞文斯的行动学习基本原则的指导下,应针对具体的环境和学员特征进行适当的调整,使其更加适应环境特征以及所要解决的问题。随着时代的发展,一些新的技术如企业模拟和博客等可以与行动学习项目结合,如利用博客等记录行动学习中的反思等。

3.2 行动学习在国内商学院中的应用

与国外情形类似,行动学习在国内商学院中的应用相对较晚,但行动学习的一些理念在部分教学项目中得到了应用,如一些整合实践项目对实际公司中的管理问题进行现场调研,最后提出解决方案,也是以团队学习的方式进行反复的研讨,尽管没有强调学习过程的质疑与反思,但质疑与反思的理念也贯穿其中,当然这些项目的缺点也是侧重于最终的咨询方案而不是以个体和组织的学习为主。一些 MBA、EMBA、EDP 项目等也提出了行动学习教学法,如中欧商学院忻榕教授与博世公司开办的企业内训课程、MIT 斯隆商学院与国内一些高校的 MBA 合作项目、中央财经大学会计学院的 EDP 行动学习课堂等。另外除了国家行政学院等党政教育机构外,北京师范大学、华东师范大学等师范类院校对行动学习也给予了较高的关注,并在一些教学项目中加以应用。近年来以行动学习为主题的大型学术会议也此起彼伏,如 2012 年上海管理科学学会与华东理工大学举办的“2012 中国行动学习国际论坛:商学

院教育变革与企业管理创新”、中山大学岭南(大学)学院与 MIT 斯隆商学院联合举办的“2014 行动学习国际会议”,以及中央财经大学会计学院与美国管理会计师协会联合举办的“2011 中国管理会计行动学习峰会”。

然而在商学院 MBA、EMBA 等教学项目中全面系统性推广行动学习的院校并不多见,除了与行动学习组织较为复杂、投入成本高有关之外,也与行动学习进入中国较晚、国内商学院仍然侧重于“硬知识”的传播和科学分析的传统有关,这一教学理念与传统的教育模式如何和谐共处、相互促进还需要不断的探索。华东理工大学商学院自 2010 年引入行动学习以来,在 MBA、EMBA 等项目中进行了一些尝试,行动学习已经成了这些项目的突出特色之一,AMBA 国际认证专家对此给予了较高评价,下文将以华东理工大学 MBA 项目为例简要介绍行动学习的具体应用。

由于 MBA 学员具有较为丰富的实际管理经验,对管理知识的传授需要结合其管理实践来开展,并将行动学习贯穿到课程讲授、行动学习项目(ALP)以及毕业论文三个阶段之中,提出这三者相融合的“三位一体”教学模式(见图 3),以学员的实际问题为导向贯穿其中,强调整个学习过程的质疑与反思以及团队学习的作用。其中 ALP 在整个教学模式中最早推出,截至目前已经连续开展了四年,每年约有十多个小组,每组成员控制在 6~9 名。

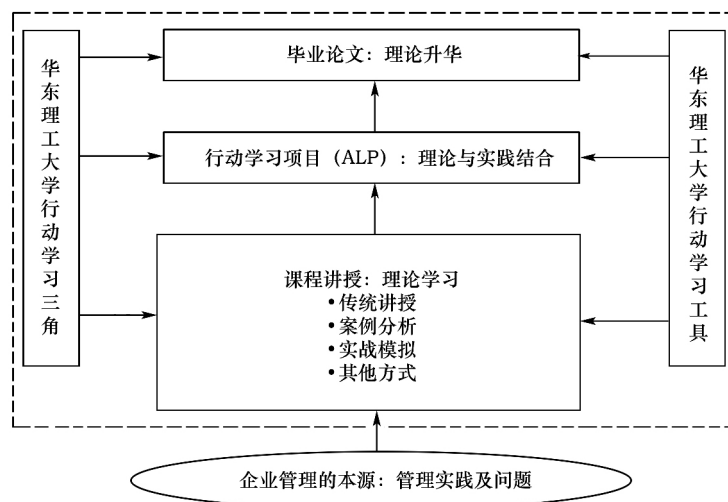


图 3 华东理工大学基于行动学习的 MBA 项目“三位一体”教学模式

Fig. 3 Trinity teaching mode in the MBA program based on action learning of ECUST

ALP 并不是完全独立的模块,首先在 MBA 学员入学的第一学期将行动学习理论课作为必修课程,使其具备基本的行动学习理念、掌握常用的研讨方法及分析工具,并在教师的指导下分组提出行动学习项目选题进入候选池。第二学期初将学员提出的项目选题,以及来自校友企业、合作伙伴或者教师等来源的选题共同作为候选项目在行动学习项目宣讲会上进行介绍,行动学习项目带队教师及外部专家等组成评估团队现场进行打分确定入选项目并分配指导教师,之后将这些选题当场以大白纸公布在会场,项目提出者作为发起人在现场进行解答,与指导教师一道以自愿的原则招募团队成员,团队规模控制在 6~9 人,未能达到最

低数量要求的项目则不能进入本次 ALP 之中。

团队创立之后即在宣讲会后进行首次碰头会,相互介绍并确定后续研讨时间,每个项目持续 4~6 个月时间,共需进行约 8~10 次研讨,每次研讨轮流安排学员担任联络人并担任研讨引导师。ALP 的中期会安排中期报告会介绍项目进度及学习效果,期末进行最后的项目答辩,两次报告会都会由教师和外部专家组成的团队进行现场质疑、点评和打分,最后对表现优异的团队和学员颁发相关的证书。目前华东理工大学商学院基于行动学习的 MBA 教育“三位一体”模式还在继续深化之中。华东理工大学行动学习项目(ALP)示例见表 3。

表 3 华东理工大学行动学习项目(ALP)示例

Tab. 3 Demonstrations of the action learning project of ECUST

项目内容	主要要求	时间安排
行动学习理论课	教师对行动学习的基本概念、研讨和分析工具进行介绍,学员分组完成简单的行动学习研讨并提出项目选题	开学第一学期
项目选题建立及挑选	MBA 项目部负责收集学员及外部选题(如校友企业、合作伙伴、教师推荐等),并组织专家提前进行一定筛选,按当年计划开展的小组数预留冗余量供选择	第二学期期初
行动学习项目宣讲会及团队组建	项目发起人代表公司介绍选题、公司背景以及项目目标和参与者要求等。专家团队及学员提出问题,现场打分并分配指导教师,现场张贴介绍项目并挑选队员	第二学期开学后 1 个月 后,如 4 月初
团队见面及热身	项目发起人、指导教师与团队成员见面,相互介绍,确定第一次研讨的时间、地点等	项目宣讲会现场
第 1 次研讨会	教师作为引导师,对选题及行动学习理论、工具等进行回顾,提出项目要求,提高成员学习承诺	宣讲会结束后 1~2 周, 最好在 1 周内
第 2~4 次研讨会	安排 1~2 次企业现场调研并现场进行研讨;聚焦项目选题的内容及目标;分析存在的主要问题并反思、质疑现状。可将子任务分解给 2 人左右的子小组安排完成	大约每 2 周左右安排一次研讨,前期可较为频繁
第 5 次研讨会	提出初步的解决方案,并邀请企业方代表、教师与学员等提前进行内部的质疑与反思	项目开展中期前
中期报告会	各小组就自己的项目进展及学习效果进行汇报,教师与外部专家质询、打分等	项目开展的中期或更晚
第 6~8 次研讨会	修改项目方案,并与企业代表等组织子小组,开始实施并验证方案,反思行动中存在的问题,进一步细化方案,准备最终的报告	中期报告会后 2 个月左右
终期答辩会	小组对整个行动学习过程及项目方案进行汇报,对项目方案和学习效果两方面进行评估,进行项目评选并奖励。提交最终的 Word 版小组项目报告和个人反思报告	项目期末

资料来源:根据华东理工大学行动学习项目(ALP)相关资料整理。

4 结 论

行动学习之父瑞文斯提出了行动学习的概念并应用到管理教育之中,这一学习理念和方

法对企业以及各类机构的组织学习和教育模式产生了重要影响,成为组织学习发展的未来方向以及领导力培训的主导范式。纵观历史可以发现两股潮流促进了行动学习在美国和全球的

普及与发展:一股潮流是 Argyris 和 Senge 等学者关于组织学习的研究,以及 Kolb 关于个体学习的体验式学习理论,人们开始关注学习对于个体与组织发展的重要性;另一股潮流则是 20 世纪 80 年代日本企业的崛起导致美国管理界的反思,GE 公司的行动学习项目的成功示范效应造成了企业界对行动学习的追捧。

行动学习在企业界的应用较为成功,其中 GE 公司的“群策群力”和业务管理课程(BMC)最具代表性,而且成了企业界事实上模仿的典范。行动学习在商学院等教育系统的应用形式各异,既有成功的范例也不乏失败的项目。对于项目(问题)的选择、引导师的作用、反思的关注等,不同的项目有各自的侧重点。但总体上行动学习提供了更为真实的管理情境,最大限度地提升了管理教育的情境化程度,因而成了缩小教学研究与管理实践脱节的桥梁,有助于将教师、学员和企业三者有机结合在一起。

当前国内企业面临着国际化导致的“走向全球”和“固守本土”两方面的冲击,很多企业同时饱受创业期向成熟期过渡的阵痛,决策过程的正式化和对信息的过度追捧导致创新能力急剧下降,而近年来持续的经济增速下降加剧了这些影响。为此,许多国内企业不得不引入很多外部咨询意见或者将高管送入知名院校学习管理知识,然而空谈理论和不接地气的方案,往往都是昙花一现,很难在国内企业中生根发芽,最根本的原因就是忽视了企业内部知识及团队的作用以及现有管理教育情境化程度较弱所致。

企业界面临的严峻形势,导致它们对商学院 MBA 等管理教育项目以及企业内部的组织发展或培训项目提出了更高要求,而情境化程度不高成了这些教育模式备受诟病的原因之一。行动学习作为一种非专家式的团队学习模式,可以弥补这些组织学习和商学院管理教育的不足,为中国企业组织学习和竞争能力的提升提供帮助。国内很多企业也正在采取这一模式来提升组织能力,然而不了解历史则无以知未来,了解行动学习的起源、发展和应用可以为行动学习在企业及各类组织中的应用,并为改造当前的管理教育模式提供借鉴。在国内外商学院 MBA 等管理教育中,情境化教育模式可以将企业的决策情境呈现在学员面前,其中案

例教学由于其丰富的信息以及较为清晰的理论背景,成了国内外 MBA 教育的主流,但企业的历史信息以及文字材料与现实情境仍然存在很大差距。行动学习强调企业真实的管理难题以及质疑与反思等探究式学习,提高了情境化程度,促使学习者更能沉浸在真实的管理决策情境之中,在一定程度上可以弥补其他情境化教育模式的不足。

参考文献:

- [1] Mintzberg H. Managing government, governing management[J]. Harvard Business Review, 1996, 74(3):75-83.
- [2] Mintzberg H, Gosling J. Educating managers beyond borders[J]. Academy of Management Learning & Education, 2002, 1(1):64-76.
- [3] Mintzberg H, Lampel J. Matter of degrees: Do MBAs make better CEOs? [J]. Fortune, 2001, 19(2001):244.
- [4] 苏敬勤,崔森,王淑娟.工商管理情境教育体系的内涵、架构与协同效应[J].管理案例研究与评论, 2012, 5(3):222-230.
- [5] Porter L W, Mckibbin L E. Management education and development: Drift or thrust into the 21st century? [M]. New York: McGraw-Hill, 1988.
- [6] Boshyk Y, Dilworth R L. Action learning: History and evolution[M]. New York: Palgrave Macmillan, 2010.
- [7] Boshyk Y. Action learning worldwide: Experiences of leadership and organizational development[M]. New York: Palgrave Macmillan, 2002.
- [8] Revans R W. Action learning, New techniques for management[M]. London: Blond and Briggs Ltd., 1980.
- [9] Barker A E. Remembering Reg Revans: Action learning's principal pioneer [M]//Boshyk Y, Dilworth R L. Action learning: History and evolution. New York: Palgrave Macmillan, 2010.
- [10] Casey D, Pearce D. More than management development: Action learning at GEC[M]. Hampshire: Gower Publishing Company, 1977.
- [11] Foy N. Action learning comes to industry[J]. Harvard Business Review, 1977, 55(5):158.
- [12] Argyris C, Schon D A. Theory in practice: Increasing professional effectiveness[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- [13] Kolb D A, Fry R E. Toward an applied theory of ex-

- periential learning[M]. London: Wiley, 1975.
- [14] Kolb D A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development[M]. New York: Prentice-Hall Englewood Cliffs, 1984.
- [15] Senge P M. The fifth discipline[J]. *Measuring Business Excellence*, 1997, 1(3): 46-51.
- [16] Senge P M. The fifth discipline: The art and practice of the learning organization[M]. New York: Currency Doubleday, 1990.
- [17] Ulrich D, Kerr S, Ashkenas R N, et al. The GE work-out: How to implement GE's revolutionary method for busting bureaucracy and attacking organizational problems-fast! [M]. New York: McGraw-Hill, 2002.
- [18] Marquardt M J, Marquardt M. Optimizing the power of action learning: Real-time strategies for developing leaders, building teams and transforming organizations[M]. Boston: Nicholas Brealey Publishing, 2011.
- [19] Dilworth R L, Boshyk Y. Action learning and its applications[M]. New York: Palgrave Macmillan Hampshire, 2010.
- [20] Pedler M. A general theory of human action[J]. *Action Learning: Research and Practice*, 2005, 2(2): 127-131.
- [21] Cho Y, Egan T M. Action learning research: A systematic review and conceptual framework[J]. *Human Resource Development Review*, 2009, 8(4): 431-462.
- [22] Edmondson A C. The local and variegated nature of learning in organizations: A group-level perspective[J]. *Organization Science*, 2002, 13(2): 128-146.
- [23] Poell R F, Yorks L, Marsick V J. Organizing project-based learning in work contexts: A cross-cultural cross analysis of data from two projects[J]. *Adult Education Quarterly*, 2009, 60(1): 77-93.
- [24] Day D V. Leadership development: A review in context[J]. *The Leadership Quarterly*, 2001, 11(4): 581-613.
- [25] Reynolds M, Vince R. Critical management education and action-based learning: Synergies and contradictions[J]. *Academy of Management Learning & Education*, 2004, 3(4): 442-456.
- [26] Raelin J A, Raelin J D. Developmental action learning: Toward collaborative change[J]. *Action Learning: Research and Practice*, 2006, 3(1): 45-67.
- [27] Vince R. Action learning and organizational learning: Power, politics and emotion in organizations [J]. *Action Learning: Research and Practice*, 2004, 1(1): 63-78.
- [28] Mumford A. A review of action learning[J]. *Management Bibliographies & Reviews*, 1985, 11(2): 3-18.
- [29] Mumford A. A review of action learning literature [J]. *Management Bibliographies & Reviews*, 1994, 20(6): 2-16.
- [30] Smith P A, O'Neil J. A review of action learning literature 1994—2000: Part 1 — Bibliography and comments [J]. *Journal of Workplace Learning*, 2003, 15(2): 63-69.
- [31] Smith P A, O'Neil J. A review of action learning literature 1994—2000: Part 2 — Signposts into the literature [J]. *Journal of Workplace Learning*, 2003, 15(4): 154-166.
- [32] Pedler M, Burgoyne J, Brook C. What has action learning learned to become? [J]. *Action Learning: Research and Practice*, 2005, 2(1): 49-68.
- [33] De Loo I, Verstegen B. New thoughts on action learning [J]. *Journal of European Industrial Training*, 2001, 25(2/3/4): 229-234.
- [34] De Loo I. The troublesome relationship between action learning and organizational growth [J]. *Journal of Workplace Learning*, 2002, 14(6): 245-255.
- [35] De Loo I. Action and organizational learning in an elevator company [J]. *Learning Organization*, 2006, 13(3): 204-214.
- [36] Tushman M L, O'Reilly C, Fenollosa A, et al. Relevance and rigor: Executive education as a lever in shaping practice and research [J]. *Academy of Management Learning & Education*, 2007, 6(3): 345-362.
- [37] Marsick V J, O'Neil J. The many faces of action learning [J]. *Management Learning*, 1999, 30(2): 159-176.
- [38] Gabriellsson J, Tell J, Politis D. Business simulation exercises in small business management education: Using principles and ideas from action learning [J]. *Action Learning: Research and Practice*, 2010, 7(1): 3-16.
- [39] Yeo R K, Nation U E. Optimizing the action in action learning: Urgent problems, diversified group membership, and commitment to action [J]. *Advances in Developing Human Resources*, 2010, 12

- (2);181-204.
- [40] Lawless A. Action learning as legitimate peripheral participation[J]. *Action Learning: Research and Practice*,2008,5(2):117-129.
- [41] Rigg C. Action learning for organizational and systemic development: Towards a ‘Both-And’ understanding of ‘I’and ‘We’[J]. *Action Learning: Research and Practice*,2008,5(2):105-116.
- [42] Raelin J. Seeking conceptual clarity in the action modalities [J]. *Action Learning: Research and Practice*,2009,6(1):17-24.
- [43] Pedler M. Editorial: Critical action learning[J]. *Action Learning: Research and Practice*, 2005, 2(1):1-6.
- [44] Rigg C, Trehan K. Reflections on working with critical action learning[J]. *Action Learning: Research and Practice*,2004,1(2):149-165.
- [45] Vince R. “Learning-in-Action”and “Learning In-action”: Advancing the theory and practice of critical action learning[J]. *Action Learning: Research and Practice*,2008,5(2):93-104.
- [46] Ram M, Trehan K. Critical action learning, policy learning and small firms: An inquiry[J]. *Management Learning*,2010,41(4):415-428.
- [47] Rigg C, Richards S. Action learning, leadership and organizational development in public services[M]. London:Routledge,2006.
- [48] Fenwick T J. Emancipatory potential of action learning: A critical analysis[J]. *Journal of Organizational Change Management*,2003,16(6):619-632.
- [49] 陈伟兰. 行动学习法在我国公务员培训中的实践——甘肃省中高级公务员培训案例[J]. *国家行政学院学报*,2002(3):30-33.
- [50] 陈伟兰,谷昀,陈菲. 行动学习法及其在我国的应用研究[J]. *福建行政学院学报*,2009(3):15-21.
- [51] 董毅,李莉,程涛,等. “行动学习十步法”在培训中的应用分析[J]. *中国电力教育*,2011(7):30-33.
- [52] 戴世栋. 行动学习: 重塑企业的核心竞争力[J]. *HR 经理人*,2012(5):31-37.
- [53] Pfeffer J, Fong C T. The end of business schools? Less success than meets the eye[J]. *Academy of Management Learning & Education*,2002,1(1):78-95.
- [54] Bailey J, Ford C. Management as science versus management as practice in postgraduate business education[J]. *Business Strategy Review*,1996,7(4):7-12.
- [55] Porter L W, Mckibbin L E. Management education and development: Drift or thrust into the 21st century? [M]. Hightstow: McGraw-Hill Book Company,1988.
- [56] Mintzberg H. Managers, not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development[M]. San francisco: Berrett-Koehler Publishers,2004.
- [57] Mintzberg H. Managing: It’s not what you think [M]. New York: AMACOM (American Management Association),2010.
- [58] Mintzberg H. Managing[M]. San francisco: Berrett-Koehler Publishers,2009.
- [59] Harreld J B, O’Reilly III C A, Tushman M L. Driving strategy into action[J]. *California Management Review*,2007,49(4):21-43.
- [60] Maital S, Cizin S, Ramon T. Action learning and national competitiveness strategy: A case study on the technion institute of management [M]// Boshyk Y. Experiences of leadership and organizational development. New York: Palgrave Macmillan, 2002.

New Ideas for MBA Situational Education: Case Analysis of the Development and Worldwide Classic Applications of Action Learning

WANG Jin-ai, WU Bai-jun

(School of Business, East China University of Science and Technology, Shanghai 200237, China)

Abstract: Drastically changing external environment demands higher effectiveness of management education. Situational education has been recognized as one of the most practical methods to meet the challenge, and action learning is a new approach to improving the degree of realness in the situational management education. This paper studies the source and development of action learning, coming to the conclusion that its rapid growth is attributed to two trends in the 1980s,

namely, theories of organizational learning and experiential learning, and the introspection by American companies and business schools on the rise of Japanese enterprises. The two trends have consolidated the action learning theory, and promoted the GE company to set up a good example of action learning model based on collective wisdom and effort. GE company's successful demonstration of combining staged curriculum and action learning with modern information technology, together with the action learning projects jointly organized with Harvard Business School, can provide reference for Chinese companies and business schools, and make up for the deficiency in situational education.

Key words: action learning; management education; situational education