

- 从博士毕业生职业选择反思我国博士培养变革[J].高等教育研究,2013(9):46-53.
- [2] WENDLER C, BRIDGEMAN B, MARKLE R, et al. Pathways through graduate school and into careers[R]. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2012.
- [3] ENDERS J. Research training and careers in transition: a european perspective on the many faces of the Ph.D. [J]. Studies in Continuing Education, 2004 (26): 419-429.
- [4] PAUL J, PERRET C. PhD graduates in France: training, careers and policy issues [R]// In towards the european model of postgraduate training[R]. Turku: Research Unit for the Sociology of Education, 1999.
- [5] NEUMANN R, KILEY M, MULLINS G. Australian doctoral graduates: where are they going? quality in postgraduate research in the new global environment[C]. Adelaide: Quality in Postgraduate Research Conference, 2008: 84-89.
- [6] 范巍, 蔡学军, 成龙. 我国博士毕业生就业状况趋势分析[J]. 教育发展研究, 2010(7): 79-81.
- [7] 陈洪捷. 知识生产模式的转变与博士质量的危机[J]. 高等教育研究, 2010(1): 57-63.
- [8] 孙也刚. 服务需求, 积极发展专业学位研究生教育[J]. 学位与研究生教育, 2014(6): 1-4.
- [9] GIBBONS M, LIMOGES C, NOWOTNY H, et al. The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies[M]. London: SAGE, 1994.
- [10] SUPER D E. A life-span, life-space approach to career development[J]. Journal of Vocational Behavior, 1980(16): 282-298.
- [11] 蒋承. 博士生学术职业而期望的影响因素研究——一个动态视角[J]. 北京大学教育评论, 2011(7): 45-55.
- [12] 沈红. 论学术职业的独特性[J]. 北京大学教育评论, 2011(3): 18-28.
- [13] 张文静. 博士生就业: 现实与理想的撞击[J]. 中国青年研究, 2014(8): 21-25.
- [14] THORLAKSON I. Models of doctoral training in european political science [J]. European Consortium for Political Research, 2005(4): 82-94.
- [15] BRAXTON H H, VOLKER M A, LOFTIS C, et al. What do students want? perspectives from the front line of doctoral training in professional and combined-integrated psychology[J]. Journal of Clinical Psychology, 2004, 60(9): 969-990.
- [16] AUSTIN A W. Preparing the next generation of faculty: graduate school as socialization to the academic career[J]. Journal of Higher Education, 2002(73): 94-122.

(责任编辑 赵清华)

# 行动学习在欧美管理教育中的应用及其对中国 MBA 教育的启示

汪金爱 吴柏钧 高松

摘要: 分析了行动学习理论与商学院教育的关系, 对行动学习在欧美管理教育中的应用进行了介绍和讨论, 通过对比成功和失败的行动学习项目, 对国内高校尤其是商学院 MBA 教育的行动学习提出了建议。认为行动学习应该成为传统教育模式的补充而不是替代者, 与中国的管理教育情境相结合, 这样才会有更强的生命力。

关键词: 行动学习; 管理教育; 商学院; MBA 教育

作者简介: 汪金爱, 华东理工大学商学院助教, 上海 200237; 吴柏钧, 华东理工大学商学院院长, 教授, 上海 200237; 高松, 华东理工大学商学院教授, 上海 200237。

中国 MBA 教育经过二十多年的发展, 取得了长足进步, 成为国内专业学位教育项目中较为成功的典范。然而经过多年的快速发展, 尤其是 2008~

2010 年连续三次扩充之后, 新开办 MBA 项目的院校达到了 140 家, 占到了总数的 60%。MBA 项目管理人才甚至部分师资的市场化, 课程体系以及教材、案例的“拿来主义”等导致国内 MBA 教育的同质化极为严重, 生源的恶性抢夺等措施严重影响了 MBA 教育的可持续发展。社会对于 MBA 教育质量提出了严重质疑, MBA 教育与企

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

业管理的相关性成了其中的焦点。

国外的很多批评者认为 MBA 学历和在校成绩与职业成功无关,也没有证据显示商学院研究对管理实践产生影响<sup>[1]</sup>。从教育有效性和学术相关性两方面动摇着商学院的根基。以 Mintzberg 为代表的知名学者甚至有彻底否定 MBA 教育体系的势头<sup>[2-4]</sup>。尽管仔细推敲他们的批评,其严谨性值得商榷,但如何提高 MBA 教育的有效性确实应该成为国内外商学院管理者和相关学者所关注的问题。

尽管针对管理教育的研究在国内并不多见,但国内外商学院为此都在尝试一些新的教学和研究方法,以缩小商学院教育严谨性和相关性之间的鸿沟,提高 MBA 甚至整个商学院教育的有效性。行动学习自 Reg Revans 教授提出以来,在欧美很多大学和企业中获得了广泛应用,其中麻省理工学院的斯隆商学院和通用电气公司(GE)是当代最为典型的代表。通过诸如 GE 公司等标杆企业的带领,人们对于行动学习在企业界的应用有了一定的了解。然而对于行动学习在管理教育中的应用,我们却了解不多。为此,本文对国外知名商学院和较为知名的行动学习教育项目进行档案资料挖掘,对其实施案例和措施加以介绍和总结,为国内商学院的教育变革甚至行动学习在企业界、公共管理以及党政教育等具有类似特征的管理教育中的应用提供借鉴和帮助。

### 一、行动学习理论与商学院教育的关系

行动学习之父 Reg Revans 强调“相互学习”,但并没有给出准确的行动学习定义,后来他发展出行动学习方程式来作为指导。即学习  $L=P+Q$ ,其中 P 为来自书本或者业已掌握的结构化知识,Q 指质疑性见解。结构化知识 P 与传统的商学院教育息息相关,商学院传统的教育模式通过增加或者改变学员的知识体系结构来促进其发展,推动了学习的发生。然而这种学习仅仅是一种静态和单向的知识灌输,与学员尤其是 MBA 学员的管理实践相距较远,很难对其行为,即进一步的管理提升产生影响。而行动学习中的质疑性见解 Q,则改变了这一模式,成为了 Revans 最为看重的过程<sup>[5]</sup>。

基于其在卡文迪许实验室与诸多诺贝尔奖获得者等知名学者共事的经历,尤其是二战后长期在英

国煤炭委员会负责教育并创办煤炭职工大学的宝贵经验,Revans 认为与缺乏实践经验的咨询师相比,煤矿经理相互之间可以获得更好的知识。进入曼彻斯特大学担任工业管理教授之后,Revans 在 1965 年筹建曼彻斯特商学院时,提出了类似的设想,即商学院应该面向“准备相互学习”的商界人士,帮助他们创建自己的资源、鉴别自己的问题、提出自己的解决方案<sup>[5]</sup>。

这一办学思想与传统的教育模式格格不入,传统教育模式的重心在教师并且是一种说教式的方法,学习者仅仅是教师们倾倒知识的容器而已。巴西教育家和哲学家保罗·弗莱雷(Paul Freire)在《被压迫者教育学》(2001)中将传统的教育比作是一种“银行储蓄”式的教育<sup>[6]</sup>。弗莱雷指出,“这种教育是一种‘储蓄’行为,学生就像是银行里开的‘户头’,教师则是‘储户’。教师进行讲授、进行‘存款’,而学生则被动地听讲、接受、记忆和重述,进行储存。师生之间以这种‘你储我存’取代了相互‘交流’”。学生“户头”里的“存款”越多,他们能够发展的批判意识就越少,因而失去了对环境和现实问题的关注,学生所学与生活无关,因此也丧失了激励学习的作用。这种僵化的观念否认了教育和获取知识是一种探究的过程,剥夺了学生的创造权<sup>[7,8]</sup>。然而行动学习反其道而行之,学习者成为教育的中心,需要被授权并且为自己的学习负责;通过学习自主权来自发挖掘其好奇心,学习真正成了最高目标,而不是仅仅存储一些事实或者对既定规则的盲从<sup>[9]</sup>。

然而 Revans 基于行动学习的商学院办学理念超越了时代的步伐,在国际上所受到的关注也微乎其微。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<sup>[1-4]</sup>。Revans 在曼彻斯特大学的尝试也是生不逢时,1959 年来自卡内基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,由此导致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,商学院以“精确、控制、可验证模型”等标准“热情”拥抱“科学”范式<sup>[1,10]</sup>。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,而对管理教育与实践的相关性较为轻视<sup>[11,12]</sup>。

这一弊端最终在 1980 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方法的危害性,认为管理教育忘记了其所服务的对象,之后国外商学院教育开始关注文化、沟通、国际化、解决问题、执行力等“软技能”<sup>[13,14]</sup>。进入新世纪,以 Mintzberg 为代表的学者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。提高学员的质疑与反思能力,在更为真实的管理情境中提高 MBA 学员解决问题的能力,成为国内外管理教育者们的共识。

## 二、较为成功的行动学习应用项目

Revans 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 George Lombard 的关注,认为应该向其欧洲伙伴学习<sup>[15,16]</sup>。在 Revans 开始负责“大学间现代管理项目(IUAMP)”期间,协助比利时五所大学与该国的 23 家企业建立了联系,行动学习成为解决疑难问题的主要工具。IUAMP 和行动学习的应用促进了比利时战后经济的发展。然而相对于行动学习在其他领域的发展,行动学习在商学院中的发展较为迟缓,仅仅是项目的一部分或者成为被研究的对象<sup>[17]</sup>。

在较为成功的且持续开展行动学习的 MBA 项目中,美国莱斯大学琼斯商学院设立了专门的行动学习项目。该项目是在学员完成第一学年的传统教学之后,通过对某一动态变化的企业进行咨询和执行变革来获得实际管理经验。该项目的学生在教师和一名公司联络人的指导下,经历长达 8 周的紧张工作,团队成员调研所选择公司的运作流程,制定出详细的建议和改进意见,并将其发现汇报给该企业的资深管理团队。跨学科的教师团队的作用仅仅是支持教学流程而不是咨询团队的成员,帮助教学过程的开展,提供一些见解和观点,保证学生团队的严谨分析等,而全部咨询工作由学员自己来完成。这一模式具有一定的代表性,但由于缺乏行动部分,行动学习被缩减为咨询性质,与一般的咨询项目存在一定的类似之处。

霍特国际商学院在伦敦、波士顿、上海、迪拜四地开展的 MBA 项目通过行动学习强化理论联系实践。该学院认为 MBA 学员在教室里面并不能学到

任何东西,行动学习提供了将所学理论在实践中加以检验的机会。作为教学的第四个模块,行动学习项目中学员加入一个小型团队,并在教师或者外部专家的指导下在一家真实的企业中开展项目。该学院的行动学习项目将企业模拟作为行动学习过程的一部分。尽管与 Revans 的理念不相符,但随着时代和技术的发展,企业模拟也更加接近现实,可以辅助行动学习取得更好的效果。企业模拟与行动学习相结合,期间质疑与反思可以方便地应用到行动之中,较之一般的行动学习项目,其行动部分可以得到更好的强化。国内外一些知名商学院采取的一些企业模拟与组织行为课程结合的教学方法,其实也在朝这一方向前进。譬如中欧国际工商学院的一门 EMBA 课程“战略模拟和行为反思”,将企业的战略模拟和团队、个人的反思结合,在老师、同学的共同反思中持续修正不同轮次的战略模拟决策,较之单纯的企业模拟或者行为反思课程效果更好。

以色列理工管理学院(TIM)是该国一流的经理人发展学院和行动学习方法的重要推动者,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(Lester Thurow)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<sup>[18]</sup>。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(learning facilitator)来监督学习过程,学习引导师精通组织发展和培训;另外也设立了商业教练(business coach)负责专业方面的辅导。商业教练处于领导地位,而学习引导师是配角。TIM 的行动学习强调较为频繁的干预,以此来提高来自不同公司的资深管理者团队的活力、会议计划并反思团队过程中的不足。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,高压技术的残酷现实需要通过频繁干预来应对。

Tushman 等人(2007)对于行动学习在高级经理人(EMBA)培训以及与企业合作的学习项目(类似于国内的 EDP 项目)中的应用进行了介绍,并认为行动学习是提高 MBA 教育效果和增强管理研究和

实践之间联系的桥梁<sup>[19]</sup>。Tushman 和 O'Reilly 教授通过在哈佛商学院和斯坦福大学对变革领导和组织革新项目不同教学模式的多年尝试,尤其是面向客户的教育导向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要把内容与客户的特定议题相关,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,是一种问题为中心、团队模式的教学模式,由问题的所有者来领导整个学习团队。比如在与 IBM 的合作中,Tushman 教授等人与负责营销和战略的资深副总裁 Bruce Harreld 设计了长达 4 年期限的战略领导力论坛(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。

Mintzberg 主导的来自国际上五所知名大学或商学院的教授们在 1996 年创办了国际实践管理硕士项目(IMPM),以践行其对传统 MBA 教育的批评并着手改造传统模式<sup>[20][21]</sup>。IMPM 有两个宏大目标,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(2009)认为管理是一种来自于经验的实践,而非根植于分析的“科学”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<sup>[22]</sup>。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,以来自学员的管理实践为基础,通过个人反思等提出质疑型见解,并将这些见解分享到团队,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 开办 16 年来受到了工商企业和商学院管理者们的广泛关注,许多知名公司将他们的管理者送到 IMPM 接受学习,如德国汉莎航空,日本的富士、松下,韩国的 LG 等。

可见,在高校中较为成功的行动学习项目大多为基于 MBA 教育的项目,由于学习方法与学员的管理实践紧密结合,受到了学员的广泛欢迎。同时,在商学院开展这一项目,通常能受到内部较为广泛

的支持,经费、教师等制约行动学习项目可持续性发展的资源限制较少。为了应对企业界对于 MBA 教育有效性的质疑,推出行动学习教育项目的商学院往往将其作为创新项目,或者是区分于其他商学院的招牌项目,受到的内外部关注较多,进而提高了其在传统教育模式中的合法性,避免了来自教育系统内部的攻击,因而其生命力较为持久。

绝大部分成功的行动学习项目强调团队项目,以便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的具有挑战性的问题,使得问题本身成为学习的推动者。这些项目也都关注学习中的反思,几乎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,需要为自己的成果和荣誉而努力,并在这一过程中激发了更大的学习热情。但对于引导师的职能,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(如 TIM 的高管项目)以及个人具有较高的独立思维和研究能力(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,避免教师和其他成员的干扰。成功的行动学习项目也具有多样性的特点,各项目在 Revans 的行动学习基本原则的指导下针对具体的环境和学员特征进行了适当的调整,使其更加适应环境特征以及所要解决的问题。

### 三、难以存续的行动学习教育项目

行动学习在高等教育中并不总是成功。在几十年的发展历程中,行动学习项目在高等教育中存在难以适应,甚至在成功之后由于各种资源的限制最终难以维系,项目不得不终止的情况。其中的典型代表是 Revans 亲自指导并成立于 1995 年的英国 Salford 大学 Revans 行动学习和研究中心,Revans 选择 David Botham 教授担任主任,并将其所有个人文稿移交到该中心。该中心提供有关行动学习的学士、硕士、博士学位。所有的课程也是基于行动学习。在其存在的最初几年,研究成果获得了英国学术评价机构最高的五星评价。学员们在学习中分成 5~6 人的行动学习小组,每个学员有其个人项目,并且是来自学员工作单位的真实问题。随着时间的推移,不同的

组织客户开始参与项目,公司也开始将雇员送到该中心学习。然而尽管遵循了 Revans 的指导,这一项目也存在一些改变,如并没有遵守 Revans 强调的陌生团队成员构成原则,即学员在舒适区域之外学习。项目中引导师仅仅在受到邀请时才介入,这一项目中引导师一直在会议室中,学员感到被监督,可能会限制沟通的开放性。该项目尽管曾经获得了很好的学术评价,以及很高的入学率,并成为受欢迎的学位项目。然而由于各种原因最终难以维系并在 2009 年被终止,后来在曼彻斯特大学创立的行动学习和 Revans 研究院取代了这一机构,但已元气大伤。Salford 大学行动学习项目失败的最主要原因是校方对其失去了兴趣,丧失了最为重要的支持者。

另一个具有类似结局的行动学习项目是得克萨斯大学奥斯丁分校的教育学院和商学院合办项目。该项目在两个学院的院长达成一致后,由教育学院的 Annie Brooks 教授领衔主持,商学院提供必要的支持包括资金帮助。项目中商学院管理系和教育学院人力资源领导力发展部门协作,试图以协作效应推动两个学院的共同发展并提升学校整体的竞争力。该项目为高等教育中推行行动学习项目提供了许多有益的探索,然而随着商学院院长的离开,继任者采取了削减成本的政策,导致如此声名卓著的项目最终不得不因为报名人数达不到继任院长要求的标准而取消,继任院长认为大教室授课更为经济有效。

佐治亚州立大学的行动学习项目则是另外一种结局,该项目由 Verna Willis 教授在 1996 年创立,成为该校人力资源发展项目的一部分。每个行动学习课程最多拥有 5 个行动学习团队,主要面向硕士生,有时也会有零星的博士生参加。每个团队被分配一个客户问题或项目,需要最终为用户提出解决方案。这些项目来自于 Willis 教授与公司的接洽,具有一定的代表性并且较为分散。如项目曾经解决过电话黄页过量印刷、教会对捐赠财产的处理、支持少数民族裔和弱势群体的劳动力职业改造项目等等。学生最终给用户提交一份正式报告并用 PPT 加以汇报,汇报时要求所有团队成员参加。这一项目中外部的引导作用降到最低,信守了 Revans 的团队成员自身就是其最好的引导师的信条。佐治亚州立大学从几

个方面评估都比较成功,如报名者较多、学生对课程和经历的评估较好。另外两个教授也给予了一些隐形支持,但从未参与到行动学习项目之中。因此在 Willis 教授 2005 年退休之后,由于没有教授可以负责该项目,项目无疾而终。

正如人体器官的“排异”现象一样,组织中也存在排异,现代高等教育机构中这种现象更为严重。行动学习与传统教育模式存在着很多差异,引发了坚持传统教育理念的管理者和制度的排斥,最终导致项目的失败或终止。失败的原因除了传统教育理念及体制因素之外,行动学习项目自身的组织者和项目形式也需要进行反思。要获得组织和管理者的支持,行动学习项目应该采取一种较为安全的模式,走改良的路线成为传统教育模式的补充,或者拥有一定的财务、教师资源,如在成功案例中所举的 MBA 教育中的行动学习项目,这样才能立于不败之地。对于已经设立的行动学习项目,创办者应该尽可能争取到更为广泛的支持,吸引更多的教师或教授参与其中,争取将行动学习方法融入到传统课程之中,这样才可保持项目的持久生命力。

#### 四、行动学习在商学院教育中的经验及对中国 MBA 教育的启示

通过以上回顾可以看出,无论是成功或者失败的行动学习项目,在坚持 Revans 所提出的基本的行动学习理念的基础上,都或多或少都采取了一些修正和补充。不同之处主要体现在以下几个方面。

第一,个人项目还是团队联合项目。由于团队项目的协同效应明显,更有利于学习的发生,因而被绝大多数项目所采用。要取得更好的学习效果,这一模式应该更为有效,当然团队项目应该与成员个体的问题相关,避免搭便车现象的出现。

第二,熟悉还是陌生问题。Revans 强调陌生问题对学习的驱动作用,然而实际项目运作中,难以找到大量合适的陌生项目。而且 Revans 的行动学习理念强调问题导向式学习,学员选择自己熟悉的项目会更有动力投入到学习过程之中。另外在遵循团队组建的差异性和陌生性的原则后,项目或问题实际上仅仅是个别成员较为熟悉,而其他成员并不熟悉,

确保了整个团队层面的陌生感,即在舒适区域之外的学习。

第三,关于引导师的作用。有些项目强调外部干预和引导的技巧,但 Revans 认为行动学习的团队成员就是其自身学习最好的引导师,从行动学习强调过程而不是结果来看,减少干预有利于自我管理式学习的发生。然而项目问题往往具有很大的挑战性,项目所有者通常也寄予了较高的期望,如果漫无目的地讨论或调研,容易迷失方向或者过于宏大,对于缺乏反思文化或者自控力较低的团队,适度的外部干预可能更为合适。

中国的 MBA 教育甚至整个管理教育在近年来面临着严峻的挑战,如何提高教育的有效性和现实相关性显得尤为重要,作为近二十年来企业界最为成功的教育培训模式,行动学习也可以为商学院管理教育提供很好的帮助。

首先,由于对 MBA 申请者的工作年限有着强制性要求,国内 MBA 学员普遍具有较长的工作实践和生活阅历,而国内传统的 MBA 教育已经对科学分析等给予了更高的关注,行动学习可以将学员丰富的实践经验与理论和科学方法结合,提高对现实问题的解决能力。

其次,在急剧变化的经济环境下,中国企业面临着转型,需要解决许多疑难和极具挑战性的问题,可以为行动学习项目提出源源不断的现实问题。行动学习项目也可以通过解决这些问题来不断地进行改造,提升 MBA 教育的质量。

第三,传统的基于历史素材的案例教学所提供的管理决策情境难以适应中国管理现实,而行动学习面对的是真实且复杂多变的问题,提供了更好的管理决策和实验环境,尤其适合中国的 MBA 教育。

第四,中国 MBA 教育以及其他传统教育体系,强调对理论的传授而轻视“行动”和执行,行动学习项目可以弥补这一缺陷,在制定方案的基础上,通过行动来检验其质量。

第五,国内商学院教师普遍缺乏企业管理经验,高校过于强调学术论文的考核体系进一步弱化了教师队伍对于管理现实的关注,通过行动学习项目也可弥补教师在这方面的不足,甚至提高学术研究与

管理实践的相关性<sup>[19]</sup>。

在项目实施中,中国 MBA 教育在采取行动学习方法时应该注意以下几个方面的问题。

首先,行动学习应该与传统教育模式有效结合,而不是对后者的完全取代。MBA 教育作为对职业经理人尤其是对中低职位管理者的培养,理论基础和科学分析仍然必不可少。

其次,无领导式行动学习小组并不适合于中国文化,应适当指定小组领导,便于项目的推进和开展,同时又要限制其影响,体现成员平等的原则。

第三,中国文化也缺乏反思成分,尤其是近三十年来宏观经济情况的好转,创造了许多发展机遇,导致企业管理者将成功归因于自己,对反思更为轻视。因此,过分强调不干预的方式可能不适合中国的行动学习团队,需要教师作为引导师参与其中,但也应该强调学员自身的引导,如轮流担任引导师等。

第四,争取更为广泛的支持,尤其是领导的支持。中国文化中领导的作用更为明显,经过几十年的发展,中国高校中的资源集中程度越来越高,管理层的支持与否足以导致任何教育项目的失败。作为与传统教育模式迥异的行动学习,更应该争取到商学院领导甚至更高层的支持,否则项目很难维系。

第五,争取更广泛的教师认同,并渗透到传统的教学之中。应该将行动学习强调质疑和反思的理念融入到其他教学之中,而不是机械地强调行动学习的项目选择、规范以及学习与行动的区别。

项目选择在行动学习教育中有着举足轻重的作用。结合国外管理教育的实践以及前述讨论,对于行动学习中项目选择关注以下几点更有利于提升学习效果。

首先,项目最好来自于 MBA 学员工作实践中的真实问题。学员通过对自己的工作实践进行回顾与反思,可以初步发现问题的根源与意义,通过学习团队的协作可以提高团队成员的参与度。另外实践中的问题紧迫感及实际意义也会使参与者具有身临其境的感觉,并提高学习过程中的结果激励作用。这种学习不仅仅是课程小练习,而是可以带来实际影响的企业真实问题。

其次,项目所选择的问题应该具有较高的挑战

性,符合 Revans 和 Dilworth<sup>[9]</sup>“极端挑战性(daunting)”的要求,通过问题的挑战性和陌生感激发学员的学习兴趣。对于 MBA 学员,因其成人属性及多年的工作经验,激发学习兴趣的要求比其他教育对象的要求要更高。

第三,对于行动学习的最终结果,由于教学项目的时间和 MBA 学员以及企业方所允许的实际参与程度的限制,不应因过分强调结果的重要性而出现“结果导向”的倾向,而应该重视行动学习中的学习过程,尤其是团队沟通、协作、领导力等软技能的提升,将软技能的提升也作为行动学习的输出成果。否则强调短期绩效的结果导向式行动学习有可能蜕化成流于形式的“咨询”项目,学员们以提交最终形式上“完美”的报告而草草了事,失去行动学习最为重要的学习目的,即个人和组织获得更大的发展。

#### 参考文献

- [1] 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.
- [2] MINTZBERG H. Managing government, governing management[J]. *Harvard Business Review*, 1996, 74(3): 75.
- [3] MINTZBERG H, GOSLING J. Educating managers beyond borders[J]. *Academy of Management Learning & Education*, 2002, 1(1): 64-76.
- [4] MINTZBERG H, LAMPEL J. Matter of degrees; do MBAs make better CEOs?[J]. *Fortune*, 2001, 19: 244.
- [5] BARKER A E. Remembering Reg Revans: action learning's principal pioneer[G]//BOSHYK Y, DILWORTH R L. *Action Learning: History and Evolution*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2010: 29-47.
- [6] 弗莱雷. 被压迫者教育学[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001.
- [7] FREIRE P, SHOR I. *A pedagogy for liberation* [M]. London: Macmillan Education Ltd, 1987.
- [8] FREIRE P. *Pedagogy of the oppressed* [M]. New York: Continuum, 1993.
- [9] DILWORTH R L, BOSHYK Y. *Action learning and its applications*[M]. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2010.
- [10] BAILEY J, FORD C. Management as science versus management as practice in postgraduate business education[J]. *Business Strategy Review*, 1996, 7(4): 7-12.
- [11] CR AINER S, DEARLOVE D. *Gravy training: inside the business of business schools*[M]. Jossey-Bass Publishers, 1999.
- [12] BENNIS W G, O'TOOLE J. How business schools lost their way[J]. *Harvard Business Review*, 2005, 83(5): 96-104.
- [13] PORTER L W, MCKIBBIN L E. *Management education and development: drift or thrust into the 21st century?*[M]. New York: McGraw-Hill Book Co., 1988.
- [14] LEAVITT H J. Educating our MBAs: on teaching what we haven't taught[J]. *California Management Review*, 1989, 31(3): 38-50.
- [15] REVANS R W. *Action learning: new techniques for management*[M]. Blond and Briggs Ltd, 1980.
- [16] BARKER B. School reform policy in England since 1988: relentless pursuit of the unattainable[J]. *Journal of Education Policy*, 2008, 23(6): 669-683.
- [17] JOHNSON C, SPICER D P. A case study of action learning in an MBA program[J]. *Education+ Training*, 2006, 48(1): 39-54.
- [18] MAITAL S, CIZIN S, RAMON T. Action learning and national competitiveness strategy: a case study on the technician institute of management [M]// BOSHYK Y. *Action Learning Worldwide*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2002.
- [19] 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): 345-62.
- [20] MINTZBERG H. Managers, not MBAs: a hard look at the soft practice of managing and management development [M]. Berrett-Koehler Publishers, 2004.
- [21] MINTZBERG H. *Managing: it's not what you think* [M]. New York: American Management Association, 2010.
- [22] MINTZBERG H. *Managing* [M]. Berrett-Koehler Publishers, 2009.
- [23] BOTHAM D, VICK D. Action learning and the program at the Revans Centre[J]. *Performance Improvement Quarterly*, 1998, 11(2): 5-16.
- [24] WILLIS V J. Action learning: design features and outcomes at Georgia State University[J]. *Performance Improvement Quarterly*, 1998, 11(2): 34-47.

(责任编辑 刘俊起)