

# 試論實務經理人教育

## The Education of Practicing Managers



徐聯恩：王癸元

### 壹、前言

無論國內外，EMBA(Executive Master of Business Administration)教育目前都正風起雲湧<sup>1</sup>。然而，現有EMBA的教育方式卻多半只是一般MBA教育模式之翻版，似乎無法滿足擁有實務經驗的成人學生的學習需求<sup>2</sup>(Linder and Jeff Smith, 1992)。

不管是在管理或是在其他學習領域，主流的教育模式都是將該學習領域切割成不同的學科，每個學科運用其本身的觀點和邏輯，來理解其所界定的範圍與現象，再用他們自己的方法和定義去解決問題，然而，這種「分科教育」的方式恐怕並不十分適合於專業管理教育。因為，管理活動與現實生活息息相關，面對實務問題的複雜性，管理者不但必須具備專業知識，更需要智慧，亦即要能有整合、運用，甚至創造知識的能力。Quin, Anderson, and Finkelstein (1996)便指出，專業技能分為

認知性知識、先進的技能、對系統的瞭解，與自發性的創意四個層次，越後面的層次越重要，而不斷接觸真實問題的複雜性，最能讓專業技能快速發展。可惜，多數企業訓練幾乎都只將重點放在發展基本的知識(know-what)，而非先進技能(know-how)，更不用說是系統的瞭解(know-why)或創意(creativity)的層次了。

Nonaka(1991)也指出，知識可以區分為顯性與隱性兩大類，而隱性知識深植於行動，尤其存在於當事人努力投入的某個領域，如某種技藝或專業上。事實上，卓越的管理能力的確包含科學、技藝與藝術的成分，有效的管理活動必須建立在知識和經驗的累積上，換言之，核心的管理能力包括不易歸納或語言文字化的隱性知識上。由於隱性知識是高度個人化的(highly personalized)，很難將它公式化，且不易傳授他人，因此，管理發展必然是高度個人化的，而管理教育也應該是高度客製化的(highly customized)(Mintzberg and

Gosling, 2001)。

Schon (1987) 曾經指出，專業人員教育的關鍵在於「行動中反思」(reflection-in-action)。因為，只有透過實務行動中的反思，才能確保專業人員不斷自我成長與學習。Argyris(1991)同樣強調，專業人員必須克服自我防衛的傾向，透過適時的自我反省，才能真正學習。Mintzberg and Gosling (2001)也認為，唯有反思與行動的循環互動，才能確保管理活動的有效性。

Mintzberg and Gosling (2001) 便根據上述管理活動的本質與專業人員學習的原理，提供一套專為實務經理人設計的課程 - IMPM (International Masters Program in Practicing Management)。本文擬援引 Schon (1987) 行動中反思的觀點，並藉由 IMPM 課程設計之原理與教學方式之分析，以期為大中華地區的管理在職教育(EMBA)設計提供新的思考方向<sup>3</sup>。

## 貳、管理、管理教育與管理能力發展

Drucker (1973) 指出，管理(management)代表一種功能，也指擔負此功能的人員；它代表一種社會地位和階層，也指一門學問及研究範圍。管理在世界、社會、企業和個人層次上，都具有特定的功能、工作和職責，一旦缺少管理的功能，任何生產資源就只是資源，無法轉

換成產品，也就是無法產生具體的成果或經濟績效。換言之，管理的本質在於確保社會上經濟資源的有效分配與具有生產力，對企業組織而言，管理者是負責運用和整合資源，以創造企業績效的人。任何企業成功與否，端賴其管理者藉由管理的有效實踐來產生績效。因而，Drucker (1973) 特別強調管理的任務、責任與實踐。事實上，十三年後，當 Drucker (1986) 再度歸納管理的要義時，更進一步將書名訂為「管理的實踐」，以凸顯管理的本質在於有效實踐的洞見。

另一方面，美國費城賓州大學 (University of Pennsylvania) 早在 1881 年便設立 Wharton School of Finance and Economy，開啟了在大學裡設置商管學院<sup>4</sup>，培養商業與管理人才的先河，而位於紐約的哥倫比亞大學則於 1916 年率先創設 MBA 學位。早先，美國的管理學院為因應實務界的需求，因此，在課程設計上強調專業知識與實務技能的傳授，但是，身為現代大學一份子的管理學院，不能免俗地也會講授有關經濟學或社會學等理論學科。然而，專業學院<sup>5</sup>這種希望兼顧專業實務與學科理論的傾向，便陷入 Schon(1986) 所謂嚴謹與攸關不可兼得的困境(dilemma of rigor and relevance)，成為管理學院百年來發展過程中揮之不去的夢魘。

事實上，隨著美國經濟的快速發展，企業組織不斷地擴大，為使組織有效地運作，管理者的地位以及管理功能的實踐就

愈趨重要，培育管理人才的管理學院就愈受企業以及學生的青睞。到了 1940 年代末期，管理學院課程粲然大備，學生人數大量增加，管理學院已經在美國大學中佔有一定的地位。二次世界大戰以後，美國管理學院進一步擴大發展，除了繼續推出碩士學位學程與博士學程之外，也開始推出 EMBA 學程<sup>6</sup>，招收有工作經驗的實務經理人。

然而，就在此一時期，福特以及卡內基基金會於 1959 年雙雙發表對美國商管教育提出建言的報告書<sup>7</sup>。兩份報告都指出，管理學院是一種專業教育，應以培養領導與經理人才為職志，它所培育的人才必須具備廣博的文雅教育基礎，更重要的是應能對實際問題，具備分析與決策能力，但兩份報告卻也同時批評當時美國 MBA 教育的職業教育色彩過於濃厚，缺乏學術氣息，以致管理教育的水準並不符合社會的期望。由於這兩份報告甚具影響力，遂促使管理學院檢討其教學目標與課程設計，並使得管理學院的發展從「實務導向」轉向「理論導向」（朱麗娟，1993）。

到了 1980 年代，隨著美國企業國際競爭力的衰退，使得改革美國管理教育的呼聲再度高張，企業界批評美國管理學院過於重視理論，學生成為精於數學分析的機器，缺乏真正的管理能力<sup>8</sup>。Mintzberg(1989)大聲疾呼管理學院不要只是培養 MBA，而要培養真正的管理者；管理學院在 MBA 學生的甄選、教學和生

涯輔導上，都應該改革。美國 AACSB<sup>9</sup> 所發表的 Porter and Mckibbin (1988) 報告也指出，管理學院在教學目標與課程設計上有許多缺失，包括整合性課程不足、過分重視數量分析，導致學生的溝通與領導能力薄弱、與企業的需求脫節、對環境缺乏敏銳性、對未來欠缺洞察力等(許士軍，1990)。於是，這又促使美國管理學者再次熱烈檢討當前的 MBA 教育是否真能滿足企業界的需要，這種理論與實務走向脫節的 MBA 教育模式是否會被淘汰？(Linder and Smith, 1992; Lataif, etc., 1992; Hancock, 1998; Huff, 2000; 徐聯恩、楊振興與王癸元, 2001)

其實，Livingston(1971)早就指出，在當前的 MBA 教育體制下，學校成績與管理能力並不直接有關，管理學位並不能保證管理績效(the well-educated manager is a myth)，因為，管理能力的本質在於發現問題、解決問題，以及發現機會、掌握機會，這種能力只有從其個人經驗中獲得。Mintzberg and Gosling (2001) 也指出，長久以來，美國的 MBA 教育便一直有著重視 "B" (Business, 企業) 甚於 "A" (Administration, 管理) 的問題。Hancock(1998) 亦發現很多 MBA 學生無法將企業功能面的理論知識有效整合，且 MBA 學生經常只專精於自己專攻領域的部分，對於其他領域則不甚了解，這些現象乃導因於一般 MBA 的課程設計多半只是財務、行銷、會計等功能性課程的加總，以致產生重視 "B" 甚於 "A" 的弊病。

即使有些 MBA 課程設計會納入全球化或供應鏈管理等應時性課程，但是，這些應時性課程總是隨著時潮來來去去，還是沒有真正把握到 MBA 教育的核心。實務經理人固然有必要了解個別企業功能的運作或新知，但是，就管理教育而言，更重要的是，要讓實務經理人能夠將這些功能性課程的知識，轉換成實際解決問題的管理能力；而實務經理人管理能力的發展，則與其是否能結合對外在環境的客觀認識，與內在環境的主觀判斷，來透視問題本質

的能力。事實上，卓越的管理能力包含科學、技藝與藝術的成分，核心的管理能力立基於無法歸納或語言文字化的隱性知識上，有效的管理活動必須建立在知識和經驗的累積上，換句話說，管理能力的發展必然是高度個人化的，而管理教育也應該是高度客製化的。

其實，兩岸管理學者對於管理教育發展的問題亦早有警覺<sup>10</sup>，他們指出，兩岸管理教育受西方影響深遠，缺乏本土性的發展、國際化視野不足、教學內容未能與

表一 兩岸管理教育的問題

	台灣管理教育面臨之問題	大陸管理教育面臨之問題
目標方面	受西方影響深遠，缺乏本土性的發展	
	國際化視野不足	
課程方面	缺乏本土性教材	缺乏本土性教材
	偏重功能導向，缺乏系統整合	教材老化
	偏重數量性工具導向，問題導向不足	教學的內容結合企業的實際不夠
教師方面	偏重解決問題而非發掘問題	
	偏重書面溝通，口頭溝通不足	
	年輕教師多，且缺乏實務經驗	由其他學門轉任教師多，適任教師不足
		多數教師缺乏實務管理經驗
研究方面		多數教師未出國進修、訪問或考察過，不能即時把握最新動態
	基礎研究不足	教學方式仍著重 lecture 方式
	社會環境變遷快速，原有領域已呈現跟不上時代腳步的現象	基礎研究不足
其他方面		教學資源不足

資料來源：本研究整理自劉常勇編（1994），兩岸管理教育問題剖析，高雄：復文圖書。

企業需求有效結合，一直是兩岸管理教育的最大問題。此外，在研究方面，現有的論著多偏向於實務性，又常因社會變遷快速而流於過時，整體而言，管理領域的基礎研究不足。在教學方面，管理學院偏重功能導向以及運用數量工具分析的傳授，對於MBA教育重視的整合性思考以及有效領導、溝通等議題的訓練不足，因而所培育出的MBA學生未能滿足企業的需求。在師資方面，大陸早期管理教育師資缺乏，多由其他學門轉任，引發適任性的問題；近年來，隨著海外留學師資的回流，雖然在管理教師師資的質與量有顯著性地提昇，但兩岸管理教育都面臨年輕教師缺乏管理實務經驗的問題（如表一所示）。

然而，如前所述，Schon(1986)曾指出，專業學院在現代大學(尤其是定位為研究型的大學)裡所面臨的主要問題，其實在於嚴謹與攸關不可兼得的困境。從前述美國管理學院發展的簡史中顯示，管理學院並沒有例外，而國內的情況亦然。劉常勇(1994)便指出，管理教育本質上屬於一種培養以管理人才為職志的專業教育，管理教育的宗旨係為企業培養專業經理人，同時也為企業探討最適的經營管理模式與未來發展方向，但「身處追求高深學問大學的一員，學術性的強調往往轉移了實務性與應用性教育的價值，這造成台灣管理教育界徬徨於學術象牙塔與實務社會之間，對於培養管理人才的教育宗旨因而模糊」(劉常勇，1994)。

Schon(1986)發現，專業學院受當代大學思潮的影響，對專業知識抱持實證主義(positivism)的立場，假定事實是客觀存在的，唯有透過客觀事實的檢驗，吾人才能獲得知識或真實的信念，而專業能力便奠基於這些通過客觀檢驗的專業知識的直接應用。於是，這些專業學院在研究教學上便強調科技理性(technical rationality)，也就是強調「有系統的或科學的知識」的建構和講授。然而，這種觀點導致知識(理論)與實務的分離，使得教師、學生和實務工作者，都面臨了科學知識嚴謹性與實務應用相關性的兩難問題。為了建構科學的知識以符合學科的嚴謹要求，學生或實務工作者必須遵照學院式的訓練，研究一些與實務不甚相關的問題，建構一些有系統的、化約的、但卻難以應用的知識，使得所獲得的學院式「專業知識」，並不能有效解決實務問題的困境。

Schon(1986)認為，專業人員的培育，除了應擁有基礎科學與應用科學的知識外，還必須擁有能解決實際問題的專業技能或實踐能力(professional competence or artistry)，而專業人員所要面對的，通常不是各個學科依其本身邏輯所界定的問題，嚴格說來，專業人員所面對的其實不是「問題」，而是「模糊未定的問題情境」(indeterminate zone of practice)；由於實務問題有其不確定性、獨特性與價值衝突性，因此，實務上的模糊未定問題情境，根本就脫離技術理性所能規範的範圍。

Schon (1986) 強調，當專業人員碰到專業知識所引申出的常規或法則無法解決的問題時，就必須跳脫現有的理論與概念，重新思考，建構新的專業知識，他稱此為行動中反思(reflection-in-action)，而行動中反思正是專業人員成長的主要途徑。

Schon (1986) 指出，透過行動中反思來獲得專業能力的觀點，反映一種新的實務認識論(epistemology of practice)，這種認識論主張，專業知識的主要來源為資深實務工作者既有的專業技能(the competence and artistry already embedded in skillful practice)，專業技能奠基於從行動中自然領悟的知識(knowing-in-action)，這種知識是一種內隱的知識(tacit knowledge) (Schon, 1986: 22)，換言之，專業技能的獲得，要求學習者從行動中學習(learning by doing)，尤其要能運用行動中反思的技巧，在模擬或簡化的實際情境中，透過邊做邊反省與對話的過程<sup>11</sup>，運用各種可能的方式來理解或詮釋(frame and reframe) 問題情境，建構「問題」(constructing situations of his practice)，以便尋求問題的解決，並因此產生新的專業知識。

至於專業教育機構的職責，則在於安排一種有助於這種學習的環境，Schon (1986)稱之為「實習情境」(practicum<sup>12</sup>)。學習者在實習情境中，能從行動中學習，他們要與老師和同學互動，並且在潛移默化中，習得與專業有關的背景知識(background learning)。此時，專業教育人員的角色，則有如教練(coach)，負責引

導、示範、給予回饋、適時的提醒與質疑，確保學習者完成指定的習作，而不只是講授(包括提供資訊、舉例、解釋理論)。

### 參、強調行動與反思的教學設計 — IMPM

Mintzberg and Gosling (2001) 根據上述管理能力發展的觀點，結合世界各地幾所知名大學，包括英國 Lancaster 大學管理學院、法國 INSEAD (The European Institute of Business Administration)、加拿大 McGill 大學管理學院、印度 Bangalore 管理學院，以及日本的三所大學，提供一套專為實務經理人設計的 EMBA 課程 -- IMPM (International Masters Program in Practicing Management)。他們認為，IMPM 的教學設計，最與眾不同的特點就在於行動與反思。

IMPM 的教學設計，奠基於其對實務經理人管理能力發展的核心觀點：(一) 雖然管理人才沒有辦法從教室教學中產生，但是，適當的教室教學仍然有助於實務經理人管理能力的發展。(二) 實務經理人的管理能力必須在適當的情境中才能獲得發展，也就是說，(1) 他們必須獲得公司的全額資助；(2) 他們應該在原有的公司繼續工作，以確保理論與實務的結合；(3) 他們應該跟公司同事一起來參加，以便能夠以團體的方式一起學習成長；(4) 管理能力的發展依賴實務經理

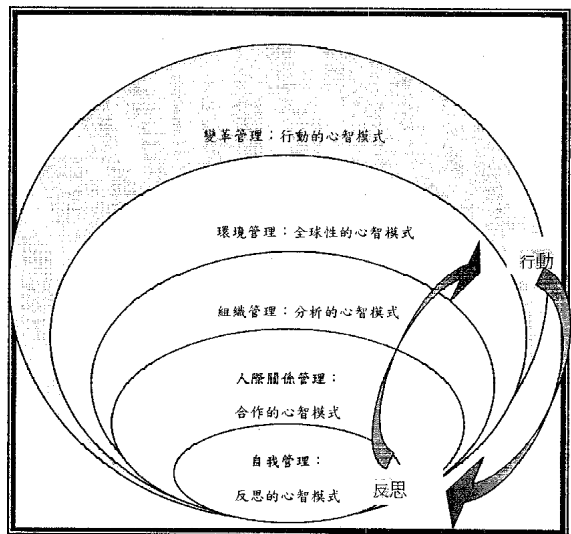
人本身的行動與反思，勝過於分析技巧的學習；（5）教學活動的設計必須跨越教室的界線，進入到學員的實務工作以及所服務的公司，使得個人管理能力的發展與組織的發展相結合。

由於教室教學確實有助於實務經理人管理能力的發展，而實務經理人工作忙碌，若要讓他們放下手邊工作來參加課程，大約以兩星期的時間為極限。因此，IMPM遂採用為期六個月的五階段課程設計，每個階段在不同的地方實施為期二星期的教學活動。為使實務經理人的教學活動確實與實務相連結，因此，階段與階段之間，IMPM也會安排學員進行實作活動，藉由親身參與，讓實務經理人對管理能有更深一層的體會，並藉由行動中與行動後的反思，將所見所聞內化，在行動中涵養管理知識，蘊育管理能力。此外，IMPM期望老師在課堂中扮演教練的角色，以便引導學員分享其實務經驗，並進行討論與反思。

Mintzberg and Gosling(2001)強調，在實務經理人的教育中，老師固然可以詳細教導觀念、反覆講述方法、學員也可以透過練習來培養技能，但是，更重要的是，學員是否能在研習過程中經由沈思、自我反問，並與其他學員分享彼此的經驗，來獲得專業管理能力、洞悉管理本質所蘊含的知識，以及利益關係人與環境之間的關係。

如同 Drucker(1973)所述，管理在世界、社會、企業和個人層次上，都具有特

定的功能、工作和職責，因此，Mintzberg and Gosling(2001)也將IMPM的五個階段課程設定為自我管理、人際關係管理、組織管理、環境管理，以及變革管理。此外，Mintzberg and Gosling(2001)認為，這五個管理模組必須要與管理者的心智相互呼應，亦即自我管理呼應反思的心智模式，人際關係管理呼應合作的心智模式，組織管理呼應分析的心智模式，環境管理呼應全球性的心智模式，而變革管理則呼應行動的心智模式，其間關係如圖一所示。



圖一：管理的五個模組

資料來源：Mintzberg and Gosling(2001)  
"The Education of Practicing Managers,"  
<http://www.alp-imp.com/>

茲將五種管理模組與心智模式依IMPM的課程時序分述如下：

#### 一、自我管理與反思的心智模式

Mintzberg and Gosling( 2001 )認為，現代的實務經理人通常過於忙碌，因此，要教育實務經理人首先必須解除他們的工作壓力，讓他們有從過去經驗中反思的機會。而IMPM第一階段課程的主要目的，就是將實務經理人帶離其繁忙的工作崗位，使他們有機會重新審視自我、生活環境、工作以及所處的世界，幫助他們對管理實務和內在自我有更深一層的體會和領悟。

其次，正如有些理解只能用母語來表達，有些管理知識或能力也只能透過當事人對自我的瞭解(self-knowledge)來獲得。換言之，自我瞭解的程度會影響人們運用其他相關知識的能力。因此，IMPM藉由招收不同文化背景的學員，彙集不同文化背景在管理知識的差異，讓人們有機會探究管理問題的本質，既可以從預期會有共同觀點的地方發現差異，也從預期會有差異的地方尋求共通的觀點。由於IMPM的學員組合具有全球性(global)，但課程中彼此所分享的經驗卻是具體而特定的(local)，在IMPM刻意營造的輕鬆而有安全感的學習氣氛下，不同文化在交會時所引發的學習效果，是十分可觀的。

一般而言，在教室中所學到的知識，知識與知識之間經常是互相獨立的，缺乏整合性，因此，IMPM在課程設計上便特別強調建構模擬實務的情境(即反映前述Schon(1986)所謂的「實習情境」(practicum))，藉由匯集成員來自世界

各地不同的經驗，共同審視此一問題，此時，審視問題的角度不再只是單一構面，藉由群體多構面的方式將所需要的知識整合起來，產生非常可觀的學習效果。譬如，在由英國Lancaster大學負責的此一階段，IMPM便安排學員參訪工業革命的發源地，思考因此而造成的經濟發展，此外，並透過演戲與研習會，探討管理者的工作、個人風格、學習型組織、尊重與讚美的管理制度、企業倫理以及心靈層次的課題。

## 二、變革管理與行動的心智模式

由於INSEAD的專長在於變革管理，因此，IMPM便特別選定INSEAD進行第二個心智模式的教學。在此一階段，IMPM安排成員參訪知名大學，探討的主題則包括「企業變革」(較廣泛，由上而下)、「有機變革(organic change)」(較狹隘，由下而上)、「社會變革」以及「個人變革」。基於IMPM的經驗，社會變革與個人變革等主題，如領導能力、自我學習或與個人議題有關的變革，以學員實際參與的經驗式活動效果較佳。

IMPM要求實務經理人將其參訪的經驗寫出來，互相閱讀彼此的心得，並且由全體學員共同選出一篇心得來進行個案討論。此時，教授明顯不再扮演傳統的講授者角色，而是適時地引導，以便讓實務經理人在一個完全放鬆、安全的氣氛下分享他們的經驗，藉以激發學員的反思<sup>13</sup>。

## 三、組織管理與分析的心智模式

加拿大McGill大學管理學院負



責 IMPM 第三階段的教學。

IMPM 期許學員建立更深入的分析心智模式，譬如，在進行組織分析時，要能探索管理行動對組織的影響。有鑑於此，IMPM 的課程設計打破傳統的分析架構，將課程設計成三個工作站。第一站要求小組成員討論他們選定的議題；第二站要求小組成員依據該議題勾勒出一個輪廓；第三站要求該小組將此一議題，以即興的方式表演出來。此外，在第一站之後，全體學員針對各組議題一起討論，對該議題他們第一個想法是什麼；第二站之後，全體學員再次針對各組議題一起討論，對該議題輪廓第一眼看到的是什麼；第三站之後，全體學員再度一起討論，針對各議題優先該做的事情是什麼。Mintzberg and Gosling (2001) 認為，這樣的模擬教學遠勝於傳統的講授方式，更能讓學員領悟到管理不但是一門科學，也是一種藝術、一種技藝。

接下來的課程便回到企業功能面的議題，這一部份是與傳統 MBA 較相關的部份，不過 IMPM 也採用不同的教學方式。

首先，在第三階段課程正式開始前，先對行銷、財務、會計等課程實施遠距教學，藉以提昇學員在基礎課程的水準。課程正式開始之後，IMPM 除了利用晚上的選修課程來加強學員的基礎課程外，另外選擇一天

早上針對行銷、財務、會計、生產作業管理和資訊科技等議題開設選修課程，探討最近流行的相關議題。而下午則舉辦研討會，讓大家自由討論，以及思考各個功能面的問題。

此一管理模組亦討論組織以及組織設計的角色與功能。IMPM 安排學員實地參觀美國公司，探討有關組織設計以及新產品發展等議題。總之，此一階段的課程設計是透過模擬、基礎課程教授、研討、參訪等活動設計，藉以讓成員對於組織各方面的管理能有更深一層的體認。

#### 四、環境管理與全球性的心智模式

IMPM 的第四個教學階段在印度 Bangalore 管理學院進行。對大多數學員來說，印度不僅代表另外一個國家，更重要的是代表一種不同的思維方式、管理哲學與文化。因此，這個模式的目標在於強調「站在別人的世界來重新審視自己的世界，以培養世界觀」。

在印度的教學活動中，IMPM 引導學員探討組織所處環境各層面的議題，從行銷、消費者行為，到利益關係人的關係，以及網際網路技術的運用等。此階段亦探究一般性的文化課題，其中較特別之處是發展中國家的經濟議題，並且藉由實地參訪印度的公司以獲得對不同文化的較佳體認。

#### 五、人際關係管理與合作的心智模式

日本當然是最適合探討人際關係管理(包括群體中的個人、公司中的部門、聯盟中的個別公司)與合作的心智模式的地方。因此, IMPM 便和日本幾個知名管理學院的教授們合作, 他們喜歡講授所謂的日本式管理, 以有別於一般所謂的管理 -- 也就是美國式管理。

本階段除了探討人際合作之外,

還探討不同的人類行為模式、合作關係中信任和文化所扮演的角色、以及如何在企業中有效建立合作關係等議題。

此模式安排學員實地參訪日本松下、富士通等公司, 以及南韓的 LG 公司, 讓學員有親身比較美日不同的管理方式的機會。

IMPM 實務經理人教學設計的五種心智模式可以歸納如表二所示:

表二 管理的五種心智模式及其教學設計

	目的	教學設計
自我管理 反思的心智模式	提供機會讓實務經理人透過對自我、生活、工作以及週遭世界的反思, 以獲得對管理較佳的體會	1. 反思後提出問題彼此討論 2. 參訪工業革命的發源地, 藉以獲得較佳的體會
變革管理 行動的心智模式	利用實際活動, 將公司變革、有機變革、社會變革以及個人變革做練習	1. 參訪知名大學 2. 做練習
組織管理 分析的心智模式	試圖打破傳統的分析架構, 必須更深入地去分析, 以了解管理行動對組織的衝擊	1. 討論會 2. 分成三個工作站 3. 將變革的議題分站做練習 4. 透過模擬、基礎課程教授、研討、參訪等活動, 讓成員對於組織各方面的管理活動能有更深一層的體認
環境管理 全球性的 心智模式	利用參訪活動了解其他國家的文化, 並站在別人的世界來審視自己的世界, 以擴展世界觀	1. 課堂上討論組織所處環境各層面的議題 2. 藉由參訪印度的公司以及田野調查, 來探討發展中國家的文化以及一般文化課題
人際關係管理 合作的心智模式	透過合作的心智模式來深究人際關係的管理, 包括個人和群體、部門和公司、策略聯盟的公司	藉由參觀日本以及韓國企業來思考人類行為模式、信任和文化在合作關係中的角色, 以及如何在公司中有效建立合作關係

由上可知，IMPM 的實務經理人教學設計是建構在五種不同的心智模式、五種不同的獨特經驗上。IMPM 為每一個主題都安排屬於該模式的一段特定時間、特定場所，特定的教師，並由當地的學員與企業負責接待。但所有這些安排，目的都是為了促進學員掌握當代管理知識，增進其解決問題的管理能力。

除了上述五項心智模式之外，IMPM 還有以下三個特色：

(一) 反思報告(Reflection Paper)

IMPM除了在各個階段的課程內提供實務經理人新觀念或新知識之外，在階段之間，亦要求實務經理人複習先前的資料，並且繳交一份有關於他們本身、工作、服務的單位或組織的反思報告。IMPM認為，此一反思過程，是學員將其所學理論知識與實務相結合的最佳時機。

(二) 管理者交換(Managerial Exchange)

IMPM要求學員倆倆互相參訪對方的公司(通常是在別的公司)，在為期一週的參訪活動結束後，參訪者必須要交一份報告給受訪者。再者，互訪活動結束後，IMPM亦要求實務經理人針對互訪過程繳交一份心得報告，亦即藉此份報告，重新對於管理的體驗再做一次全新的反思。

(三) 有經驗的反思(experienced reflection)

講授是最普遍的教學方式，在此

方式中老師通常站在講台上授課，學生則在講台下聽講。一般認為，在講授的教學方式下，學生通常是被動地聽取老師所傳達的訊息，雙方缺乏有效互動與溝通，而老師傳授知識的方式不見得能為學生所接受，知識移轉的過程常產生障礙，影響學習效果。此外，講授的教學方式常流於記憶、背誦以及應付考試的教學型式，無法有效培養實務經理人的分析、決策，與領導能力，有鑑於此，哈佛商學院便推行所謂的「個案教學法<sup>14</sup>」。在採用個案教學法的課程中，老師大量援引企業實際發生的實例供課堂討論。藉由企業實際發生的個案，不僅能夠獲取別人的經驗，也可以訓練MBA的分析與決策能力。因此，相對於被動、灌輸、靜態、講授、結構、理論的傳統講授式教學，個案教學法是參與、思考、動態、討論、自由、實務的一種教學方式(劉常勇，1998)。

個案教學法雖然是以企業實際經驗做為討論的依據，但是，對學生而言，以極短時間研讀長篇個案，仍然無法確切瞭解或掌握個案公司的實際狀況，甚至因此對個案討論產生抗拒，影響學習效果(Mintzberg, 1992)。畢竟複雜的管理概念背後隱藏的隱性知識很難用間接的方式理解。閱讀個案內容常是一回事，親身

體驗以獲得領悟又是另外一回事 (David A. Garvin, 1993)。而為了改進個案教學法的不足，遂產生了行動反思的學習法 (action-reflection learning)。透過實際參與專案的過程，讓學生從實際行動中學習，獲取所謂的「行動中的知識」(knowledge-in-action)，產生較佳的學習效果。正如 Schank and Childers (1988) 指出，主動親身經歷某事所學到的知識，比靠別人描述這件事更有價值。

不過，IMPM 進一步主張，對實務經理人而言，其本身已經具備豐富的實務經驗(亦即已有相當充足的行動)，他們需要的應該是更多的反思，而不是行動。因此，IMPM 自許其教學方法上的創新在於強調有經驗的反思。

#### 肆、小結

國內外學者都認為管理教育是一種專業教育，然而，百年以來，處身於現代大學中的專業學院始終面臨嚴謹與攸關不可得兼的困境。

現代管理知識與管理教育體制都起源於美國。起初，美國管理學院強調實務教學，然而，六〇年代初期，福特基金會與卡內基基金會檢討管理教育的兩份報告，促使美國管理學院朝向理論導向發展。經過四十餘年來的發展與嘗試，如

今，又有管理學院開始反省是否未能達成培養專業管理人才的社會使命。

近年來，國內管理學者同樣也關心國內 MBA 教育的問題。除了本土教材不足之外，管理教師在實務經驗上的歷練不足，也為兩岸學者所關注。然而，隨著 EMBA 教育的蓬勃發展，國內管理學院是否能真能掌握 EMBA 教育的定位，提供滿足實務經理人需求的課程設計，乃成為當前的重要課題。

本文簡述管理教育的發展與 Schon (1986) 有關專業能力發展的行動中反思觀點，並藉由 IMPM 課程設計之介紹，期為大中華地區的管理在職教育(EMBA) 設計提供新的思考方向。

參考書目略，若需參考，歡迎函詢。

作者

徐聯恩：現任國立政治大學幼兒教育所副教授

王癸元：現為中正大學企業管理研究所研究生