

工商管理硕士 (MBA) 系列教材

组织行为学·人力资源管理 案例与练习

余凯成 陈维政 张丽华 / 编著

- 信息前沿
- 应用导向
- 结合国情
- 博采众长
- 哈佛学不到!



大连理工大学出版社 Dalian University of Technology Press

工商管理硕士(MBA)案例教学材料

组织行为学·人力资源管理 案例与练习

李凤刚 陈维政 陈维华 主编

MBA



清华大学出版社 Tsinghua University Press

工商管理硕士(MBA)系列教材

组织行为学·人力资源管理

案例与练习

余凯成 陈维政 张丽华 编著

大连理工大学出版社

© 余凯成 2001

图书在版编目(CIP)数据

组织行为学·人力资源管理案例与练习 / 余凯成等编著. —2版. —大连:
大连理工大学出版社, 2001.5(2003.2重印)

工商管理硕士(MBA)系列教材

ISBN 7-5611-1477-X

I. 组… II. 余… III. 组织行为学·人力资源管理—研究生—教学参考资料 IV. C936

中国版本图书馆 CIP 数据核字(1999)第 07371 号

大连理工大学出版社出版

地址:大连市凌水河 邮政编码:116024

电话:0411-4708842 传真:0411-4701466 邮购:0411-4707955

E-mail: dutp@mail.dlptt.ln.cn URL: http://www.dutp.com.cn

大连理工印刷有限公司印刷 大连理工大学出版社发行

幅面尺寸: 170mm × 227mm 印张: 20.5 字数: 378 千字

印数: 24 001 ~ 30 000

1999 年 3 月第 1 版

2001 年 3 月第 2 版

2003 年 2 月第 5 次印刷

责任编辑: 刘 杰

版式设计: 娄 华

封面设计: 孙宝福

责任校对: 杜 娟

定 价: 25.00 元

总结经验，联系国情，
博采众长，努力开发
我国工商管理教材。

袁宝华

一九八四年四月

工商管理硕士(MBA)

系列教材编委会

名誉顾问 袁宝华
成思危
威廉·H·纽曼

顾问 (按姓氏笔画排列)
王众托 杨锡山
郑绍濂 赵纯均
殷起鸣 黄梯云

主 编 余凯成

副主编 栾庆伟

编 委 (按姓氏笔画排列)
王海山 汤正如 仲秋雁
汪克夷 肖洪钧 武春友
金 镛 侯铁珊 原毅军
韩大卫 蒋中权 戴大双

总策划 刘 杰



序

工商管理硕士(MBA)教育制度是由美国首创的。经过几十年的发展及改进,已经成为一套相当完整的教育体系。尽管它仍有其不足,目前正根据新的信息时代及经济全球化的发展在继续调整、更新与改善之中,但它已成为美国乃至几乎整个发达国家培养高级企业管理人才的有效手段,已成为不争的事实。

MBA教育的特点,首先在于它具有鲜明而独特的目标,即造就高级综合管理(General Management)人才。它不同于以培养高级研究专家为主的其他硕士教育制度,是职业培养性的,因而具有明确的应用与实践的导向性。其培养对象是有一定管理实践阅历的中、青年管理者,经二至三年MBA系统深造,仍回到企业管理的岗位中去,因此是“从企业来,回企业去的”。因为目标是造就位于决策层的、跨职能的高层经理,它讲授的管理理论广而不深,但却十分强调可操作的具体管理技能的培训。基于上述独特目标,MBA教育发展了相应的教学方法论原则及与之配套的一系列亲验性教学方法,或称参与式、行动式教学法,在传统的课堂系统讲授之外,大量使用案例教学、角色扮演、模拟练习等新型教学活动。

MBA制度引入我国,始于80年代初。为适应改革开放的新形势,邓小平以无产阶级战略家的远见与胆识,早在1978年末访美时,就亲自向当时的美国总统卡特提出,由美方派遣管理教育专家来华,培训我国企业管理干部。此建议得到卡特及其继任里根与布什总统的积极响应。大连理工大学有幸被双方选中为建立中美合作进行高级管理培训的单位,于1980年成立了“中国工业科技管理大连培训中心”,并被指定为引进美国管理理论、技术及教育制度的正式窗口。在中美合作的头五年,办起了学制为八个月的“厂长/经理讲习班”。它是按照MBA教育的框架设计的,涵盖MBA教育中所有的核心课程,被称为“迷你型”(或袖珍型)MBA,是MBA制度的理念与实践引入我国之始。在实行这一制度时,数以千计的高级管理干部被现代管理理论与技术武装起来,分赴全国不同岗位,对改革开放起了重大推动作用。1984年起,根据美国教授在大连讲学的记录而整理出版的一套现代企业管理系列教材,发行逾百万册,对广大读者起了重大的启蒙作用。当时国家指派了来自许多其他院校的大量管理教师来我校,一方面协助教学工作的开展,另一方面也受到了初步的现代管理教育,成为各校的骨干教研力量。

中美在大连合作进入第二个五年的1984年,国家又决定在我校引入正式的

MBA 制度。在两国政府支持下,办起了大连理工大学与美国布法罗纽约州立大学合作的 MBA 班,于八年中共办了五期三年制的 MBA 班,培养了 216 名中国首批 MBA 毕业生,他们正在各个岗位上发挥着积极作用。

根据我国经济发展的需要,经过试点与探索,MBA 教育制度正在蓬勃发展。从今年起,将有 56 所管理学院被批准举办 MBA 教育,因此,迫切需要系统的 MBA 成套教材。作为最早接触与引进现代 MBA 制度的大连理工大学,通过“请进来,派出去”的方式,已培养出一批既了解世界企业管理前沿知识,又熟悉中国国情的师资队伍,因此我们编写出版这套“MBA 系列教材”是有很好的基础的。

此套系列教材力求做到整体统一、信息前沿、应用导向、目标明确、突出重点、博采众长、结合国情,内容与方法相辅相成。

我们恳请此套丛书的使用者——广大管理教师、学员与读者向我们提出批评与建议,以便再版时日臻完善,是所至盼。

余凯成

1998 年 4 月



编者的话

编者
的话

这本“案例与练习集”终于正式出版问世了。值得指出的是这本书所具有的如下三个特点:

首先,它主要是为单一学科,即组织行为学的教学服务的。要提高工商管理教育的质量,必须普及案例教学,这就需要提供大量的优秀案例,以备教师酌情选用,所以看来出版单一学科专用案例集,是今后的努力方向。

由于人力资源管理也是工商管理教育的一门必修课程,本来也想编辑出版它的专用案例集,但因市场需求较急,时间不宜久拖,而人力资源管理与组织行为学两门学科又紧密相关,事实上有不少案例可同时适用于二者,所以本书也收入了若干人力资源管理的案例与练习,作为过渡性措施,以应其急;此书中所收者虽不算太多,但也已涵盖人力资源管理中招聘、评测、考绩、奖励、冲突管理、劳动法规、涉外关系等多项功能,已暂敷使用,容今后经充实完备后,再行出版其专用案例集。

其次,这本书虽以提供案例为主,但也编入了一些角色扮演、模拟练习、心理测量等其他有效的亲验性教学活动工具。如果说案例教学对当前我国广大工商管理教师还属较新鲜的教学工具的话,其他这些亲验性活动就更显得生疏了。但它们却也是工商管理教育的有效手段,在管理教育发达的国家中早已普遍采用了。所以我们也收入此集,予以推荐。

再者,本书中所收案例及练习,绝大多数业经较长期的多次教学实践的考验。事实上,本书的原始版本是本书第一主编余凯成在组织行为学教学中于1985年编写的油印本,历经十余年多次修改增补,经三次油印,二次内部使用的铅印本,才发展至今。这些案例与练习均经编者亲自收集素材,编写、改编,少量案例直接译自国外原版,但也都经教学中的使用,积累有较多的使用经验的。

本书的主要贡献者是余凯成教授,但四川省经济管理干部学院陈维政教授也提供有若干案例,并在编校方面做过相当多的贡献。上海培训专家李德先生、大连理工大学管理学院张丽华副教授及上海经济管理干部学院罗冠生教授等,也分别提供了少量案例;乔坤女士参与了校阅工作。还应指出,本书所编入的案例中,有些是由一些MBA学生提供的素材或初稿,特此致谢。

编者

1998年12月

1



亲验性教学方法导言

组织行为学·人力资源管理是现代工商管理教育中不可或缺的两门重要学科。组织行为学,在我国有的院校中又称为管理心理学,是一门综合性的边缘学科。它吸收了心理学、社会学、文化人类学、政治学等的概念、理论和方法,来研究工作组织中的个体及群体的行为,他们与组织的结构、文化及过程间的相互作用,以便改善组织的效能,所以它涉及的是组织管理中与人有关的,即较软的方面。

然而,由于一些历史性的原因和传统的偏见,从70年代末引入中国的组织行为学曾受到不少误解与抵制,人力资源管理遭到轻视与忽略。到90年代,这门学科在我国现代管理教育系统中的地位才被正式认可,所以它的内容在我国尚属较新、较不为人们所熟悉。至于它的有效教学方法的研究,涉猎者似乎就更少了。

近年来,有关这门学科的教材与专著,无论是自编还是译著的,开始多起来,但有关它的传授与学习的辅助手段的专门书籍,迄今似尚未见专门的出版。此书的编者较早地接触到北美工商管理教育系统中此学科的内容及教学手段,不但曾多次赴北美有关院校深造、钻研这门学科的内容,还特别关注它的教学方法并搜集有关的资料。此外,在国内外自己的教学实践中长期探索如何结合国情,开发新的有效教学。事实上,这本集子的前身,它的最早的版本,在11年前的1985年就编成并使用了。经过这些年的探索、充实和改进,现在我们把它首次正式献给这门学科的学习者与讲授者,亦即这一集子的使用者们,以期与大家共享我们的经验。为了让此集子的使用者们了解这种与传统教学法不同的新型教学工具的背景理论知识,我们撰写了这篇“导言”。

管理教学方法论

像其他管理课程一样,组织行为学的教学目的有四项,即:育道德,建观点,传知识,培能力。其中前二者是较软的、间接的,后二者才是较硬的、直接的,是我们教学的重点。

但管理的知和能,却都反映了管理实践的两个主要特性:一是强烈的应用导向性,即实用性。管理的知,即有关的概念和理论,都是为了解决实际问题而研究和建

立的,决不是为理论而建理论,不是纸上谈兵,不是纯学术性结果;管理的能,更应是可操作的,是对症下药的,是确能解决实际问题,能见实效的。二是多元性、复杂性与动态性。管理涉及到物,也涉及到有感情、受个人心理因素影响的人,所以管理没有一种万能的、统一的最佳方法,它是权变的,是因时因地因情制宜的。

管理教育中向学生传授的知识,就其性质来看,可分为三类:一是基础知识,如数、理、化、语文、外语等。二是专业知识,指的是有关管理的各种职能,如会计、财务、生产、科技、营销、人事等方面的理论。三是背景性的广度知识。按传统的看法,似乎其中专业知识应最为重要。其实,由于信息爆炸,知识老化更新加速,新知识包括跨学科的边缘性新领域不断呈现,专业知识寿命缩短,而掌握新的专业知识需以扎实的基础知识作为基石。又由于管理涉及面宽而杂,使常识性的广度知识甚至比专业知识更重要,它不仅涵盖科技方面,还包括了许多人文、社会科学的内容。

至于管理教育中需要培养学生掌握实际管理能力,传统观点似乎只强调硬的方面,即科学技术性的专业能力,包括应用数学、统计学运算、计算机操作、外语四会等。但由于管理中更多的是涉及到人的软因素,据统计,管理人员在日常工作活动中,70%80%的时间是跟人打交道。所以,以培养管理者为目标的管理教育,不能不重视人际沟通能力、群体协调能力、对人的管理能力等。

但总的说来,管理者的主要任务是要解决他们所遇到的问题,因此,培养他们独立地根据所面对的具体情况来解决问题的能力,便是能力培养的核心。这里所说的解决问题,是由下述七个环节所组成的一个完整的过程。这七个环节是:

- 发现问题。管理者在实际工作中往往面临的是头绪万端的复杂情况,他必须首先找出存在着哪些问题,才知道自己任务的具体内容。
- 分清主次。一种管理情景往往包含着多种问题,想同时一起去解决是不可能的,必须把这些问题按轻重缓急列出顺序。这就是首先找出主要矛盾,从这儿入手便能事半功倍。
- 诊断病因。即通过分析,找出问题产生的原因,首先是那些最主要、最重要、最迫切的问题的原因。
- 拟定对策。找出了问题根源,应针对这些原因,拿出办法。但为避免片面性,至少应想出两种备选方案。
- 比较权衡。分析不同的备选方案的利弊、机会与风险,可能带来的收获和损失及其概率。
- 做出决策。经过了以上步骤,便可从中选出最有利的一种方案,作为决策。
- 贯彻执行。有了决策,便需要制定出可操作的具体行动计划,以付诸实行,把问题解决掉。

我们既然已经分析了管理教育(包括我们这本集子所涉及的学科)的一般性的目的以及这些目的的内容,下一步便应研究一下实现这些目的的有效方法。

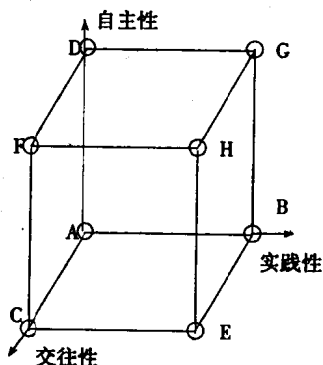
从组织行为学的角度来说,存在着两种性质不同的学习。一是代理性学习。在这种学习过程中,学习者学习到的不是他们直接获得的第一手知识,而是别人获得后传递给他们的第二手乃至若干手的间接性经验、阅历和结论。这种学习在传授知识方面的效率较高,在知识爆炸的现代,人们不可能也不必事事都要躬亲体验、证实,可以通过接受别人传来的信息而获得可靠的知识。

另一种是亲验性学习。学习者是通过自己亲身的、直接的经验来学习,所学到的是自己直接的第一手的经历与技能。这种学习有利于能力培养,它有时是不能被代理性学习所代替的。只要想一下人们学会游泳或骑自行车的经历,便能明白这一点。在管理教学中,这两类学习是相辅相成的。

至于管理教学的具体形式,那是多样化的。中国常见的形式就是教师在课堂上系统地、层次分明地、定义严格地讲授要让学生们懂得的理论和概念,学生们则用心听记,下课后,他们要独自复习课堂所学的,并完成教师布置的阅读与练习作业,并参加考试。在中国,甚至有人认为这是最有效甚至是惟一可行的教学方式。这符合我国儒家文化所倡导的教师是权威和中心的价值观。当然,还有一些作为辅助手段的其他教学方式,如安排学生自行阅读参考文献,组织他们进行专题讨论,要求他们撰写论文或报告,布置练习作业等。这类学习的主体应都属代理性的。

另一类学习方式,其主体则属亲验性的,这包括案例讨论、现场实习、模拟性练习、做游戏或竞赛、角色扮演、心理测试等。这些方式是我们中国人所不熟悉的,将是下文中讨论的重点。

欧洲学者费奥和博迈森提出了一个学习立体模型,有助于分析与比较上述各类管理教学法。这个模型是三维的,具有三个轴。



- 横轴为实践性。沿此轴越近原点(A),则学习的内容越抽象化、概念化和理论化;反之,离原点越远,则学习内容越具体化,可操作化,越应用导向化。
- 纵轴为交往性。沿此轴越近原点,则学习越是个人独自进行、与同学隔离的;反之,离原点越远,则学习中学生相互交往讨论越多,不论是以小组还是全班的形式。
- 立轴为自主性。沿此轴越近原点学习越是在教师(或至少教材或说明书)严密监控与指导下进行的;反之,离原点越远则无教师乃至书本指导而由学生自己去独立摸索。

不难看出,在此三维模型中的立方体,其八个结点,A,B,C,D,E,F,G,H,分别代表着一种典型的教与学的模式,其中最值得注意的是位于坐标原点的A及与之沿立方体对角线相对的另一顶点H。A模式的特征正是结构式课堂讲授,即教师系统而有条理地讲解理论,学生听、记。H模式则相反,学习内容是某种实践性很强的技巧,教师不参与,或退居幕后,由学生相互切磋讨论。案例讨论课便是遵循这种模式。前面提到的各类管理教学方式,都可以循这三个维度去考察。

很难说哪种模式就是惟一最有效的。例如,A模式在传授知识上就效率甚高,而G模式则颇利于能力的培养。应当根据教学的目的、内容、学生的条件等具体情况,来选择最有效的教学模式,不排除有时采用某些典型模式的混合。

案例教学

案例,是指用一定视听媒介,如文字、录音、录像等,所描述的客观存在的真实情景。它作为一种研究工具早就广泛用于社会科学的调研工作中。20年代起,哈佛商学院首先把案例用于管理教学,称为案例教学法。

案例用于教学时,具有三个基本特点:首先,其内容应是真实的,不允许虚构。为了保密,有关的人名、单位名、地名可以采用假名,称为掩饰;但基本情节不得虚假,有关数字可以乘以某一掩饰系数以放大或缩小,但相互间比例不能改变。其次,教学案例中应包含一定的管理问题,否则便无学习与研究价值。再次,教学案例必须有明确的教学目的,它的编写与使用都是为某些既定的教学目的服务的。

案例一词源于英语的 Case,它在一定情况下是指的某一例子,但它用于教学与研究则实指某种情景。在中国大陆把它译做案例,这已经约定俗成了。但此种译法易于造成误导,以为案例教学便是在教学中举些实例。案例教学自1980年传入我国以来,已历15年,在管理教育界及企业界已不算陌生,但还有不少人把案例教学狭义地理解为是介绍某一企业的成功经验或失败教训,把该企业解决某种管理

问题的前因后果的全过程描述出来,供学生学习借鉴。这种方式虽也属案例,但却不是教学案例的主体,因为它的功能仅在于向学生传授某种知识与信息,这都是他人的直接经验,对于学生则是间接的,本质上仍属代理式学习,目的在传知。作为管理案例的主体,应包含有尚待解决的问题,并无现成的答案。由于管理的权变性,别人的经验并不能照搬,更不存在惟一最佳方法。所以,案例教学的主要功能不是在于了解一项项独特的经验,而在于在自己探索以及与同学切磋怎样解决管理问题的过程中,总结出一套适合自己特点的思考与分析问题的逻辑和方法,学会如何独立地解决问题,做出决策。这种学习是亲验性的,能有效地提高学生分析决策能力,并使他们在小组活动中通过与同学的频繁交往,提高沟通、说服及群体协调等宝贵的管理技巧。

人们往往把案例归纳为描述评价型与分析决策型两大类。前者描述了解决某种(些)管理问题的全过程,包括其实际后果,不论成或败。这样,留给学生的分析任务只是对案例中的做法进行“事后诸葛亮”式的评价,以及提出“亡羊补牢”性的建议。后者则只介绍了某一(些)待解决的问题,由学生去分析,并提出对策。显然后者在培养学生分析决策、解决问题能力的功能上强于前者。

其实,这二者并非截然分开,其间存在着一系列过渡状态。试想上述解决问题过程的七环节,即“找问题—列主次—诊原因—出对策—作权衡—定决策—付实行”,一个案例可以终止于七环节中的任一个。例如,若写到第三个环节,即问题产生原因已找出,留给学生会做的事便是对症下药,列出若干备选对策,逐一权衡比较,然后制定决策等;若只指出问题,列出主次,则诊原因这一环节也留待学生去做,则学生的任务便加重了,案例的分析难度也相应增加;如此逐步上溯到案例只介绍了头绪纷繁的一种管理情景,连第一环节,即找出此情景中究竟存在哪些问题也留待学生去解决,案例难度就更大了。反之,案例中七个环节均已覆盖,即介绍了解决问题的全过程及其后果,学生已能对此做法作一番评价,这便是描述评价型案例了。

虽然案例越难,能力培养功能也越强,但决不意味越难越好。案例编写难度的选择即案例写到哪一环节为宜,也是权变的,需视学员类型,课程特点,教学目的等条件而定,且应遵循由简及繁,由易入难的原则。

对案例教学不熟悉的教师易犯的毛病,是越俎代庖,自己滔滔不绝地把案例课还原成讲授课,而且易以权威自居,对学生发表的见解任意指点,扮演评论员或仲裁人角色。好的案例教师总让学生去充当主角,自己退居幕后。他们首先扮演的是导演的角色,这意味着决不是撒手不管,而是精心筹划、安排,给他们“吃小灶”,使优等生有充分发挥所长的机会,并使后进生增强信心,补其不足,这样来“抓两

头,带中间”。案例教师是善于穿针引线,当桥梁,做触媒,使学生们加强沟通与交流,活跃课堂讨论氛围。由于教师可能对案例的背景情况比学生了解更多,储备有额外信息,因而在学生因缺少某种必要信息而讨论受阻时,可以适当抛出一点有关信息,使讨论得以持续和深入下去,起了一种备用信息库的作用。

对刚开始接触案例学习的学生来说,应知道典型的案例课通常分为三个阶段,即个人学习、小组讨论及全班的课堂讨论。个人学习是后两阶段的基础,学生必须首先认真自学。通常先需粗读一遍,快速浏览初步梗概;进而精读第二遍,掌握细节后,再按解决问题七环节去系统思考。分析案例必须摆脱旁观身分,进入角色,从案例中主要当事者,即决策人的角度去考虑。小组讨论则是一种重要的中间环节,它不仅对学生间交流观点形成共识,集思广益,而且可以在查找文献,制作图表等方面进行分工配合,在培养学生个人的决策能力的同时,也培养了他们的沟通和协作能力。但一堂案例课的成功主要还取决于最后一个环节,即全班课堂讨论的表现与结果,它是全体师生的集体贡献。至于每一个学员个人在不同案例的课堂讨论中究竟应做出什么样的贡献,采用何种策略,扮演怎样的角色为宜,则应视每人具体情况而定。例如,他可以充当破冰船角色,首先发难打破冷场,对怎样分析这一案例,设置一个框架,供大家参考。当然他不能滔滔不绝,垄断发言机会,应适可而止。这种开局式的发言,使教师摆脱了全堂沉默的尴尬,也是一种重要贡献。如果一个学生对某一案例中涉及的某一问题正巧较为了解或有亲身经历,他就可以充当专家证人,就此作深入分析,提供有益的背景情况或见解。有的学生虽在某一案例中并无特殊经验或知识可奉献,但他可以注意倾听别人的发言,专门“找岔”,向别人质疑或唱反调以引发争论,使讨论深化;也可在最后归纳大家发言,做一番系统总结,扮演“残局收拾者”的角色;有的甚至在某堂课上只作稍一曝光,短促出击式的发言,跑一回龙套。所有这些活动,虽属配角,就全局而言均不可少。他们活跃了气氛,使教师避免直接干预。课堂讨论的成功与一场精彩的戏剧表演一样,是集体贡献。

对于大型综合性案例,有的教师还要求每一个学生独立撰写和呈交一份书面分析报告。呈交宜在全班讨论前进行。

国内、国外教学实践已证实案例教学对管理教育的有效性,但在我国的推广,还待改变人们认为学习主要靠教师讲授的传统教学观和对结构式课堂讲授法的习惯性偏爱。这便需要加强对师生及教育干部关于新教学法的认识,宣传理工教育靠实验室与实习工厂,社会科学教育靠社会实践,管理教育则通过案例,把企业搬进教室。

亲验性练习法

案例教学从方法论角度来看,本质上主要是亲验性的,但除案例外,还有一些亲验性的教学方式,被统称为亲验式练习。它主要包括结构性练习、角色扮演与心理自我测试三类活动,都是独特而有效的教与学的方法,在本集中都收集了。有人以为在课堂上组织这类活动,无非是增强学习过程的生动性与趣味性,冲淡单纯听讲的乏味,活跃课堂气氛。这种作用无疑确实存在,但却是次要的,学习本身是个艰苦的过程,使用这类练习主要是因为它们本身在教学上的有效性。尽管它们比课堂讲授多费时间,但经过学生在这类活动中的亲身体验,结论是自己在活动中观察归纳出来的,因而比单纯接受别人讲授的知识和原理要深刻得多;至于在能力培养方面的效果,更不是讲授所能取代的。这类练习不仅可用于教学,还广泛用于各类人员,尤其是管理者素质与能力的评估。

什么叫亲验性练习,据美国学者胡佛的研究,与传统的课堂讲授法相比,亲验性练习具有以下四个特点:

- 教学的责任由教师转移到学生自己的肩上,学生变成了教学活动的主体与主角。
- 教学的过程不仅是认知性的,而且包含有感情性因素。胡佛认为这是亲验性练习很独特的因素,即它需要学生从感情和行为上的参与,要求他们去做某件(些)事,并体验所发生的事而不仅停留在认知改变上。
- 这种练习是以能力培养为主的,同时可以传授与改变态度与价值观,显然也具有传授知识的功能。
- 能吸引学生更程度的参与。

然而,许多其他学者认为在哈佛找出的上述四项特征方面,亲验性练习与传统的讲授法之间并不存在截然的界限,只有程度上的不同罢了。所以,不能片面地鼓吹哪一种教学法比其他教学法优越得多。事实上,广大教师们总是多种教法混合使用,至于哪种情况下究竟采取哪种教学法较合适,则需取决于学员类型,所处的文化与价值观环境,以及课程的性质与教学目标诸因素。

这本集子里汇集了上述三种类型的亲验性练习,让我们先逐一地加以考察。

1. 结构式练习。这种练习是事先安排和设计有十分明确而系统的程序,活动是按部就班进行的。此外,这种练习总是为某种明确的既定教学目的服务的。活动通常是假设在某一模拟现实但较为简化或典型化的情景,学生通过在此情景中的行为表现,借助举一反三式的思考与推理,对人们在真实管理情景下的行为规律

获得一些有启迪性的结论。这类练习中往往要求学生分成小组,并使活动带有组织竞赛的性质,所以有时被称为模拟性游戏或竞赛,这不仅是为了增加活动的刺激性与趣味性,而且是因为市场经济中工商管理实践所具有的竞争性,并可藉此提倡和培养学生的进取精神。本集中“造句行业竞争”、“加油站的竞争”、“寒带冬季野外生存”等,即属于这类结构式练习。有一些案例也可以改造成类似这种结构式练习的活动,虽不一定有竞争性,学习效果往往优于单纯的案例讨论,如此集中的“童友玩具厂”即此一例,而“考卷被盗”,“单、双向沟通”等则属非竞争性练习。

2. 角色扮演。这种学习方法在西方十分普及,甚至中学教育中也予使用,但在我国却是颇为生疏少见的新形式。角色扮演活动需先设置某一管理情景,指派有一定的角色,但却没有既定的详细脚本。角色扮演者在弄清所处情景及各自扮演角色的特点与制约条件后,即进入角色,自发地即兴进行表演,如交往、对话、主动采取行动或被动做出反应,令剧情合情合理地演进,至教师(导演)发出中止信号时为止。表演虽是自发的,但却是按各自对所演角色的说明特点与条件的理解而行的,并不能完全任意发挥,例如,一名“下属”的扮演者在“上级”在场时的举止言谈,便不会如在“同级同等”中那样随便。本集中“贺芬迟到”这一练习即为角色扮演。

与结构式练习比,角色扮演的情景更具有拟真性,与案例分析比,它则要求学生更自发投入,更认真参与。同时,它给全体学生提供人们真实言行而不是理论分析人们会怎样或该怎样说和做的观察机会,也为人们提供了新行为方式的试验机会。角色扮演尤其能使人了解和体验别人的处境、难处及考虑方式,学会善于移情,即能设身处地,从交往对手角度想问题,并能使人看出自己和别人为人处世的弱点。

指导角色扮演时与指导其他类型练习不同之处在于,教师需阅览如何指派角色。他可能觉得某类特征或个性的人最宜担当某一角色,从而按他对学生的了解,预先指派某一(些)学生去扮演某一角色;他也可以随机指定;更多的是征求自愿扮演者;较合理的是由教师指派各小组或小组自愿选定某一角色,然后小组共同研究该角色的说明及应采用的扮演策略与行为指导原则,才推举出本组的一员为代表去扮演。

教师还要决定扮演的安排方式:是让各小组各自同时分头去进行,从而使人人都能参与扮演,还是让一批扮演者在全班注视下进行演示,多数学生虽未参与扮演却都担任了观察员与评论者。与前者相较,参与度虽降低,但教师对活动的监控却加强了。其实,教师还可以有其他选择,如可以令不同学生分批重复进行同一角色扮演,也可在一次扮演活动的中途予以暂时中止,插入讨论讲评后,再继续下去,甚至“中途换马”,另换一批学生扮演下一段。有条件时可将扮演过程录像并重放,令学生自己讲评。