

跨域專題

跨學門情境的「個案教學」：教育工作者跨領域探詢之研究紀要

胡嘉智

摘要

國外大學越來越多提供跨領域知識學程，此外許多知名國外學者呼籲多進行跨領域倡議。傳播管理教育工作者面對自身跨領域的教育情境回應上述國際趨勢，並聚焦於我國管理學門與教育學門之間，跨領域探詢之橋接教育教學法：「個案教學法」。

此研究紀要进行兩項跨領域探詢，首先，針對國外期刊關於「跨領域」關鍵字的期刊論文，進行文獻探討；接下來，在跨領域「交相參照」的觀點下，聚焦在本土跨領域交集現象：管理學門及教育學門推動「個案（案例）教學，進行跨領域探詢，這包括：（1）探討管理學門與教育學門推「個案教學」之共同內隱價值主張為何？（2）探討管理學門，教育學門推動個案教學之文獻不足之處，進而探詢彼此可以向對方學門學習之啟發為何？

針對第一項跨領域探詢，教育工作者認為「個案教學」具備管理學門與教育學門之共同內隱價值主張之命題（propositions）可能有三，針對第二項跨領域探詢，教育工作者提出一項賦權管理學門教師推動個案教學法之教育教學架構，此外，此研究紀要建議教育學門深化個案教學法時，應正視其體制性發展的能力建構。

關鍵詞：跨領域、個案教學法、管理學門、教育學門



壹、傳播管理教育工作者的教學情境與研究目的

當世代趨向全球化緊密連結，系統性地彼此交織，越來越多議題形成所謂複雜性議題（wicked problems），單靠單一學門的知識越來越不能解決這個世代關鍵的複雜議題；對於傳播學門而言，當傳播產業快速趨向科技匯流時，傳播學門也越來越正視學門間對話，例如，以特別強調『對話精神』的《傳播研究與實踐》第二期期刊便以「情境脈絡，context」為中心連結概念，進向外展開，探討心理、社會、傳播、政治不同學門對「情境脈絡，context」的不同視野觀點。而教育學門《通識教育與跨域研究》更是聚焦在跨領域研究之相關議題。

Maital, Prakhya, & Seshadri (2008, p.16) 指出：「橫跨領域（inter-disciplinary）的教師組成研究團隊，具體面對長期研究計畫，或特定學程，進而尋找深化研究議題的可能切入點……時候到了！年輕管理學者應該多致力讓自己產生更具原創性、本土（homegrown）的研究議題，而非全然移植於自然科學。」陸偉明（2010）：「但是升到副教授之後呢？我想你應該停下來，想一想自己在做什麼？已經發現了什麼東西？要往哪裡去？（生命的大哉問！）若將研究歷程打個比喻，好像你要準備航向未知的海域，目光必須放得很遠，還有數十年可以達成這個目標、成一家之言，你就可以好好做生涯規劃，並思考研究可能帶來的諸多收穫。」誠哉斯言，因此傳播管理教育工作者因為自己有跨領域的學經歷及具體跨學門學習的行動，因此，選擇進行「跨領域探詢」的問題意識。

承襲上述論述脈絡，傳播管理教育工作者持續閱讀跨學門文獻時，認為教育、傳播、管理學門之間確有對話空間之潛力：教育學門學者 Shulman (1981, p.6) 指出：「教育自己本身並非一個學門，而是一個研究的領域（field of study），是集合現象、事件、組織、問題、人歷程的集合之地。」傳播學者艾利休·凱茨（2007, p.1）針對傳播研究特質，指出：「傳播研究定然是一個交叉學科的領域，依我看來，它總是面臨分崩離析的危險……傳播研究領域所面臨的挑戰是將這些成分捏合在一起，並且教育學生去整合它們，而不是任其分流。」管理學門學者司徒達賢（2004a, p.35）指出：「管理學上游是經濟學、社會學、心理學、政治學等社會科學，下游則是實際的經營管理問題與經驗。管理學位居中游，因此需要從上游不斷吸收新的觀念與理論，同時也要從實際的經營現象與解決問題之過程中，去整合各個學門的理論與各行各業的實務。」

奠基於教育、傳播、管理學門之間有對話空間，當我們縮小分析單位到「個案教學」時，傳播管理教育工作者觀察到一項未預期的現象：管理學門及教育學門不約自主地推動「個案教學」，Squires (1992) 將教育及管理皆歸類在



專業導向（professional）領域，其皆強調與職場就業有直接緊密關係。此外，國外不同領域學者，針對「個案教學」關鍵字，提出具備跨學門之對話潛力：**教育學者 Shulman（1998）**針對個案成為教育教學載具，指出：「個案讓學習專業的新手面對高度情境式的問題，這能讓新手統整思考理論與實務慣例，進而思考做出決策的倫理層面，行動決策，鑑於選項往往不是清楚的，因此判斷能力便必須被要求（p.525）。」**管理學者司徒達賢（2004a）**指出：「管理教育的目的不僅是知識的傳授，更重要的是培養學生思考、整合、分析與決策能力....個案教學主要作用不是介紹現有的知識，而是希望在教師的互動引導下，培養這些知能，尤其是「知識與資訊的處理能力」的養成，更是其他教學方法所不及的。」

越來越多管理學門教育工作者針對自身教育教學情境，提出「個案教學」相關之期刊論文及專書，這包括：司徒達賢（2004）；柯承恩（2009）；周淑卿、俞慧芸（2010）；吳仁和（2009）；王偉華（2010）；趙平宜（2009）；此外，也有越來越多教育學門教育工作者針對自身教育教學情境，提出「個案教學」相關之期刊論文及專書，這包括：高熏芳（2002）；張民杰（2001，2008）；國立東華大學師資培育中心（2011）；許玉玲（2008）；陳國蕙、洪志成（2007）。盱衡上述我國管理學門及教育學門不約自主地推動「個案教學」，傳播管理教育工作者認為這獨特的現象，值得從「跨領域」的觀點進行進一步分析，因此，此篇質性¹論文兩項研究目的如下：

（一）針對國外期刊關於「跨領域」關鍵字的期刊論文，進行文獻探討，這包括：（1）探討跨領域定義，（2）探討為何國外越來越多大學強調跨領域知識之重要，（3）探討限制「跨領域探詢」的原因，（4）探討探詢跨領域議題的策略建議。

（二）在跨領域交相參照的觀點下，聚焦在本土跨領域交集現象：管理學門及教育學門推動「個案（案例）教學，進行兩項連結性探詢，這包括：（1）跨領域探詢一：探討管理學門與教育學門推「個案教學」之共同內隱價值主張為何？（2）跨學門連結探詢二：探討管理學門，教育學門推動個案教學之文獻不足之處，進而探詢彼此可以向對方學門學習之啟發為何？

¹ Maxwell(1996/2001, p.26-27) 針對適合質性研究目的之說明：（1）瞭解意義：對研究參與者的意義，事件、情境和他們所涉及行動的意義；（2）瞭解特定的情境；（3）界定未預期的現象及影響，並為後者歸納出新的理論；（4）發展因果的解釋。在此篇論文中，傳播管理工作者論述了自身必須跨學門的教學情境，因此進行此跨學門探詢的質性論文。



貳、國外期刊論文針對「跨學門」議題之觀點分析

傳播管理系教育工作者利用以下關鍵字在 EBSCOhost2期刊全文資料庫，利用以下關鍵字：“interdisciplinary”, “boundary crossing”, “interdisciplinary approach in education”, “pedagogy of connection”，搜尋完成 98 篇全文期刊論文，閱讀整理臚列跨領域之四大論述脈絡：（1）國外越來越多大學強調跨領域知識之重要性（Holley, 2009；Mansilla, 2005；Newell, 1992；White, & McBeth, 2005；Buchbinder, et al., 2005；Mansilla, et al. 2009），（2）大學要推動跨領域研究與教學，關鍵利害關係人便是教師本身必須先展開跨領域學習或挑戰跨領域教學（Lattuca, 2002, Newell, 1992；Spencer & McNeil, 2009；Oandasan & Reeves, 2005；Klein, 2005；），（3）當教師利用跨領域探詢，提升教師自身跨領域的分析能力後，再引用跨領域連結的教育教學法（pedagogy of connection³），促進學生跨領域學習，（4）如何評量學生跨領域學習，或是針對跨領域探詢，提出統整策略。

傳播管理系教育工作者此篇跨領域探詢主要針對第二大類：大學要推動跨領域研究與教學，關鍵利害關係人便是教師本身必須先展開跨領域學習，因為跨領域的挑戰牽涉到不同學門的認知結構不同：知識論（epistemologies⁴）及學術論述（discourses），以及不同學門文化：教學之傳統以及學生主要的學習偏好與風格，除了能認知到上述不同之外，還要進而進行辯證（synthesising）思考（Bradbeer, 1999），這樣的挑戰，實在需要教育工作者先進行跨領域探詢，因此，以下針對（1）跨領域定義，（2）為何國外越來越多大學強調跨領域知識之重要，（3）限制「跨領域探詢」的原因，（4）探詢跨領域議題的策略建議，說明如下：

一、跨領域定義

美國 National Science Foundation（2004）呼籲及獎勵跨領域之說明如下：針對急迫需求跨領域的關鍵需求，跨領域之研究能培育良好教育及專業技能的專業工作人士，進而能促進經濟成長（轉引自 Holley, 2009）。Mansilla（2005）定義跨領域：在兩個或兩個以上的學門或專門領域中，統整知識或思考模式，進而產生認知的前進（cognitive advancement）。Klein（1990, p.224）定義跨領域（interdisciplinary）：不同學門間的溝通行動（轉引自 Woods, 2007）。Nicolescu（1997）定義跨領域如下：在不同學門之間，進行方法轉

² <http://www.ebscohost.com/academic/ebscohost/>

³ Dillon(2008)定義跨領域連結的教育教學法如下：奠基在統整主義（integrativism）之連結架構，著重於促進連結的情境，以及產生連結的工具

⁴ Clark (2006)定義知識論為針對知識起源、本質、限制、方法、學術效力之哲學研究或知識理論



移（the transfer of methods）。Squires（1992）定義跨領域：透過不同學門專家之協同合作，進而整合不同學門之理論，模式，內容。

（一）為何國外越來越多大學強調跨領域知識之重要性

國外越來越多大學強調跨領域知識之重要性（Holley, 2009；Mansilla, 2005；Newell, 1992；White, & McBeth, 2005；Buchbinder, et al., 2005；Squires, 1992；Klein, 1990；Klein, 2005），Squires（1992）將教育及管理皆歸類在專業（professional）導向領域，其皆強調與職場就業有直接緊密關係，並進一步指出盱衡目前職場雇主（employment），以及經濟相關（economic relevance）的呼聲，專業跨領域（professional interdisciplinary）應該更加被重視。耶魯大學教授，且曾經是美國人文藝術學會主席（former president of the American Academy of Arts and Sciences）之 Pelikan（1992）在反思大學的專書中，甚至提出：「跨領域學門與大學教學卓越緊密相關，跨領域探詢建立不同學門間的組織連結，並進行相互比較，進而將知識置於更大情境脈絡下反思」（轉引自 White & McBeth, 2005）。

一般支持學生跨領域學習的教育學者認為皆有跨領域學習能為學生帶來正面益處之隱性主張（premises）如下，例如：Dillion（2008）認為學生跨領域學習可以促進學生在跨學門之間，提升創意思考；Mansilla（2005）認為跨領域學習讓學生思考發展出後設學門層次（at a meta-discipline level），讓學生比較能夠指涉出特定學門的盲點，展現跨領域的統整杆桿（integrative leverages），能比較出不同研究方法，以及選擇不同的分析單位；Newell（1992）特別針對大學部學生學習跨領域的意義，提出以下說明：跨領域學習針對學生自己，以及學生所認知的世界，挑戰學生未被檢驗的假設認知到特定單一學門的限制與各自強項，從多元學門中發展出整體全面的觀點（holistic understanding）。Klein（1991）認為學生跨領域學習能提升學生未來面對職場之跨領域溝通職能（competence of interdisciplinary communication）（轉引自 Woods, 2007）。Mansilla, et al.（2009）認為跨領域學習能建立學生提升整體表現（whole performance）。

傳播管理教育工作者認為上述狀況特別在學生未來面對社會複雜真實問題問題之工作情境，會更顯重要（Buchbinder, et al., 2005），例如醫療護理，因此，護理相關跨領域期刊，特別強調跨專業（inter-professional）的教育養成，但是，傳播管理教育工作者認為只要是未來學生將主要面對付複雜，多元的人的工作情境，其實都將形成跨領域學習的需求，例如，教育學門之師培養成教育，或是未來專業商業經理人之管理教育。



(二) 為何「跨領域探詢」說的比做的多？探討限制「跨領域探詢」的原因

Klein (2006) 指出各個學門呈現出功能差異的特徵，這包含本體論與知識論的獨特論述，或是系統性的力量，進而維持各自學門（轉引自 Palaiologou, 2010），Becher (1989, p. 22) 指出學門為具備可辨識認同體系，以及特別文化屬性的族派 (tribes)，其並會保護其自身領土（實質或心智層面）（轉引自 Canning, 2005），Becher, & Trowler (2001) 進一步概念化分析學門會自我強化其原先價值體系，進而確保其學門領土（轉引自 Woods, 2007）。傳播管理教育工作者認為學門內部進行上述行動雖有存在價值，讓學門維持機制結構，但若過度僵固 (rigid) 時，則會產生許多副作用，例如學門的山頭主義⁵，或學術血緣近親繁殖，產生的副作用便是學門創新程度降低，產生過多方法論正確，學術論述政治正確，卻較不具社會影響的社會人文科學論文。

為何會有此弔詭的非理性行為，教育工作者認為學門利益與學門大老的個人利益不見得永遠是對稱的，因此，當部分個人利益凌駕其對於整體學門利益的心中那把超然之基準時，便會產生此種非理性（對學門創新不利）之理性行為（個人利益或學術山頭主義之導向），奠基在 Csikszentmihalyi (1990)，葉玉珠 (2006, p.21-22) 論述 Csikszentmihalyi (1990) 創意之系統論重點如下：「(1) 三指標系統模式 (three-pronged systems model)，這三個指標系統為：個人 (individual)、領域 (domain)、學門 (field)，(2) Csikszentmihalyi 認為創造力不是獨特人物或產品的某種特徵，而是個人、產品和環境互動的結果領域的改變若缺乏學門的呼應是行不通的。簡言之，欲產生創造力，一些規則和經驗必須從領域傳遞到個人，然後個人必須在領域的內涵中產生新奇的變異，而這些變異必須經過學門的篩選才能進到領域。」，因此，傳播管理教育工作者認為「跨領域」看似有正當性，卻相當難實踐於學門之間，Shulman (1984) 便指出：「不管是初中、高中、大學的研究中心，要組成跨學門領域的隊團進行研究與合作都是相當困難的，p.198」

(三) 探詢跨領域議題的策略建議

在 OECD (1972, pp. 2526) 的文獻中指出，跨領域之互動包含想法想法溝通 (communication of ideas)，讓以下內容進行相互整合：結構概念 (organising concepts)，方法論，流程，知識論，定義，資料等等（轉引自 Lattuca, 2002）。Klein (2004) 指出跨領域透過彼此互動，讓不同學門展開對話（轉引自 Palaiologou, 2010），進而讓研究眼光專注到不同學門相互關係的全面整體結構 (holistic complex of interrelationships) (Stember, 1991 轉引自

⁵ White & McBeth (2005) 提出批判：學門間較失去彼此協同合作，促進知識擴散的價值，淪為競逐學術資源



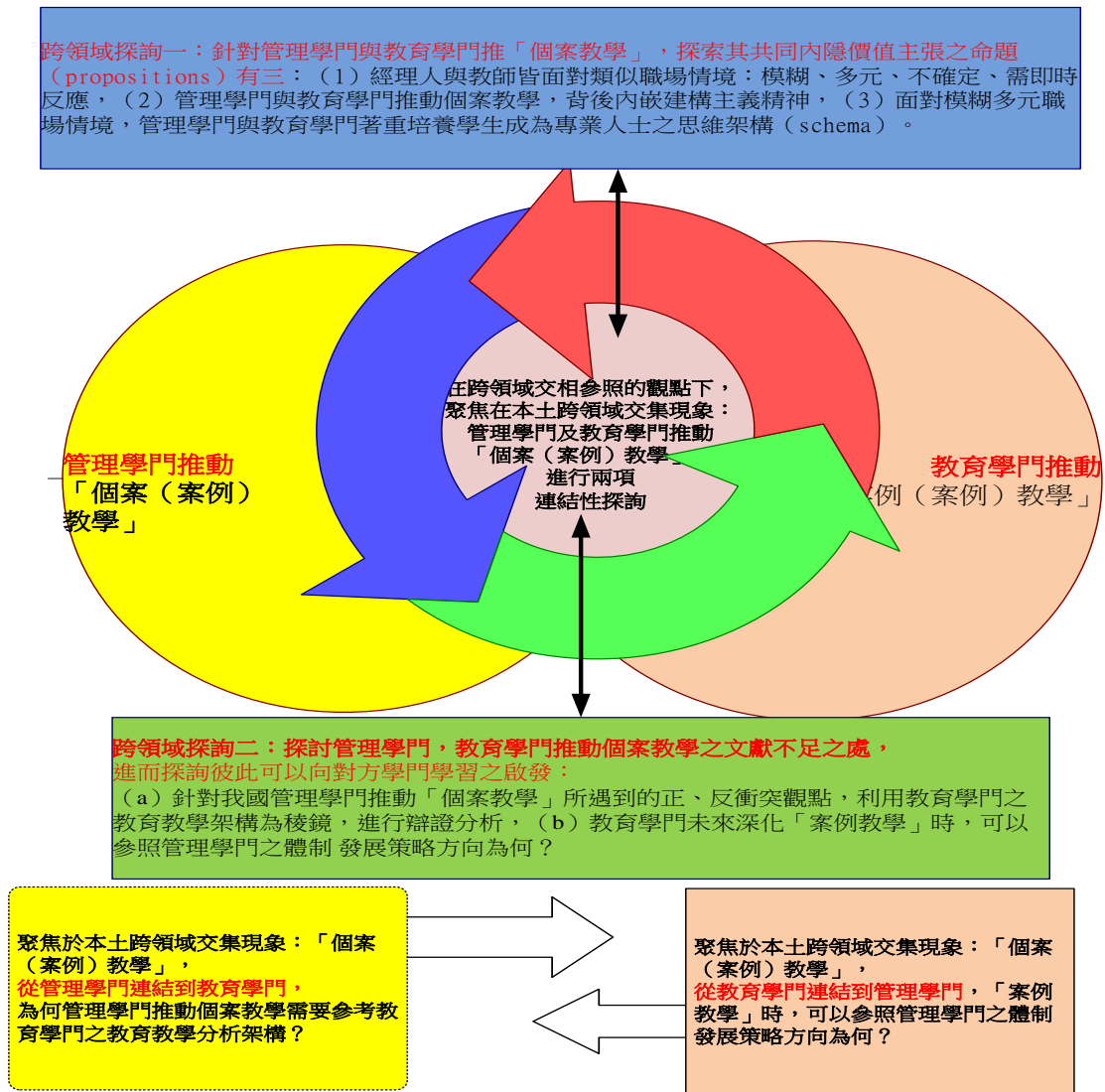
Palaiologou, 2010），針對上述限制跨領域探詢的建議，Oberg（2009）建議跨領域工作者必須持續進行瞭解不同學門的傳統，這將能有效地降低進行跨領域研究的障礙。Mansilla, et al.（2009）針對跨領域之認知瞭解（interdisciplinary understanding）提出以下定義：有能力統整不同學門之知識及思考，進而達成認知進步，致使能更深刻地解釋現象解決問題。

Youngblood（2007）建議跨領域的研究需重視相互參照的流程（process），勝過對特定學門之領域知識（domain, academic turf）。Oughton, & Bracken（2009）建議跨領域研究者，必須提升自我知（self awareness）以及持續性反思（continuous reflectivity）。Klein（2004）指出「跨領域」研究讓不同學門彼此互動，進而展開對話（轉引自 Palaiologou, 2010）；「跨領域」進而讓研究眼光專注到不同學門相互關係的全面整體結構（holistic complex of interrelationships）（Stember, 1991, 轉引自 Palaiologou, 2010）；Youngblood（2007）建議跨領域的研究需重視相互參照的流程（process），勝過對特定學門之領域知識（domain, academic turf），Newell（1992）建議從不同學門的稜鏡（lens），相互參照，進而產生整體全面的觀點（holistic perspectives）。

參、聚焦在本土跨領域交集現象：管理學門及教育學門推動「個案（案例）教學」，進行兩項連結性探詢

Newell（1992）建議從不同學門的稜鏡（lens），相互參照，進而產生整體全面的觀點（holistic perspectives），因此，此研究紀要在跨領域交相參照的觀點下，聚焦在本土跨領域交集現象：管理學門及教育學門推動「個案（案例）教學」，進行兩項連結性探詢，這包含：（一）跨領域探詢一：探討管理學門和教育學門推動個案教學之共同內隱價值主張之命題（propositions）；（二）跨學門連結探詢二：探討管理學門，教育學門推動個案教學之文獻不足之處，進而探詢彼此可以向對方學門學習之啟發：（1）針對我國管理學門推動「個案教學」所遇到的正、反衝突觀點，利用教育學門之教育教學架構為稜鏡，進行辯證分析，（2）教育學門未來深化「案例教學」時，可以參照管理學門之體制發展策略方向為何？詳如下圖：





圖一：此研究紀要之架構

跨領域探詢一：針對管理學門與教育學門推「個案教學」，探索其共同內隱價值主張之命題 (propositions)

由於國內管理學門先於教育學門推動個案教學，加上國內管理學門推動個案教學之主要觸發 (catalyzing) 學校為美國哈佛大學，因此，此段落檢視哈佛大學官網推行個案教學之教育觀點，探討可以和教育學門推動個案教學對話的共同內隱價值主張之命題。



一、經理人與教師皆面對類似職場情境：模糊、多元、不確定、需即時反應。

Garvin (2003) 指出，經理人普遍面對模糊不清的情形：新興的科技、新興市場、複雜的投資決策，且在時間的壓力下，經理人大多與參與多元的團體，與他人分工合作，再進行決策思考。因此，針對個案教學的教育目標，哈佛學者 Corey (1998) 指出：「個案教學是為了特定教學目的，提供學生一定時間下之商業情境剪影，因此，其文章組織架構，以及資訊量均精心為學生設計... 因此個案教學被大量使用，並成為建立學生主題知識，以及發展分析技巧的教學工具」。而司徒達賢 (2004a) 指出：個案教學除了訓練思考邏輯、培養聽與講的能力之外，最重要的是藉個案，讓學生的思考與決策模式更接近實務。Erskine, Leenders, Mauffette-leenders (2003a) 則指出：個案能使學生們藉由將自身投射在實際管理者的角色中學習制定決策；也能使學生能分析狀況、發展可行方案、選擇行動與計畫的執行、溝通與捍衛自己的研究發現。通常個案是用來測試學生們對理論的瞭解，並將理論與實務作結合，以及發展他們理論推理思考的能力。Corey (1999) 指出，透過不斷地個案教學訓練，學生發展出結構化、縝密訓練、根深蒂固的決策過程架構，並能在任何需要解決困難的情境中，找到相關應用的能力，能夠快速地定義問題，搜尋與使用資料，得到論理過的結論，思辨他人的想法，足智多謀地挖掘資訊，甚至能夠在不確定與不充足資訊的情境下，做出判斷。並可由藉由增強個案學習，增強學生與他人一起集思廣益的能力。Gravin (2003) 指出，經理人普遍面對模糊不清的情形，像是新興科技、新興市場、複雜的投資決策，且在時間壓力下，經理人大多與參與多元的團體，與他人分工合作，再進行決策思考。

傳播管理教育工作者認為管理教育工作者 Garvin (2003) 的觀點，其實跟教師面對多元學生的教室情境是相當類似的：模糊、多元、不確定、即時需反應。

二、管理學門與教育學門推動個案教學，背後內嵌建構主義精神

不管是管理學門或是教育學門之教師對於學生進入職場的一項挑戰為：學生如何在模糊、多元、不確定、即時需反應的職場情境下，能活化應用在學校所學之理論與知識？因此，管理學門或是教育學門之部分教師便採用建構主義之教學哲學，例如：哈佛學者 Rippin, Booth, Bowie, and Jordan (2002) 分析個案教學目標：技巧發展與概念發展的比較表（詳如下列表格）下，哈佛大學個案教學目的是整合上述兩像教學目標，因此學生不僅能學習解決糾紛，產生建議或決策，也能發展批判能力，發展思考架構，期望在建構主義的教育哲學



下，進行學生專業（professional）養成的教育過程，學生被期待能夠同時在技巧發展與概念發展的賦權過程中，成為專業人士。

表 1：個案教學目標：技巧發展與概念發展的比較表

比較項目	個案教學目標：技巧發展 (Skills Development)	個案教學目標：概念發展 (Conceptual Development)
對商業教育的定位	商業教育應該務實導向，目標在於管理技巧管理，因此重心並不是在批判管理意涵，而是在提升個別管理者的管理效率	商業教育應該發展學生的批判思考能力，應該發展學生一組認知技巧（cognitive skills）以及批判知能（skeptical capacity）
個案發展目標	解決困惑，產生建議或決策，解決糾紛	發展與批判理論，產生意義（sense making），發展批判能力，發展思考架構
教師的角色 (Roles of Teacher)	專家	共同探索者，促進者
好的個案的特色 (Features of good case)	即時的，相關的，熟悉的，特定情境的，說服力高的，數字豐富的	複雜的，模糊的，促發思想的，透過討論能建構理論的
資料來源：Rippin, Booth, Bowie, and Jordan (2002)		

傳播管理教育工作者認為管理教育工作者 Rippin, Booth, Bowie, and Jordan (2002) 的觀點，其實可以連結到教育學門「建構主義」的精神。

三、面對模糊多元職場情境，管理學門與教育學門著重培養學生成為專業人士之思維架構（schema）

Rangan (1996) 指出，個案教學的精神並不是利用個案去授課（lecturing a case），也不僅是利用個案去傳遞概念性或理論性知識（theorizing a case），也不僅是利用個案去闡明管理概念（illustrating a case），個案教學的核心精神是在「織變」個案（choreographing a case），這意味著其目的是希望個案不僅是教學工具（pedagogical tool），而是教學策略（teaching strategy），希望藉由比較與對比不同個案的過程中，讓學生慢慢建構思考架構，且在深化與敏銳化的過程中，型塑出瞭解其他個案的思考基模，因此，其關鍵是教師讓管理學院學生，能夠歸納性地建立其思維能力（thinking capacity），並進而能夠學習如何建立思考架構，如何將思考架構運用於不同情境。Corey (1999) 也指出：透過不斷地個案教學訓練，學生發展出結構化、縝密訓練、根深蒂固的



決策過程架構，並能在任何需要解決困難的情境中，找到相關應用的能力：快速地定義問題，搜尋與使用資料，得到論理過的結論，思辨他人的想法，足智多謀地挖掘資訊，甚至能夠在不確定與不充足資訊的情境下，做出判斷。

傳播管理教育工作者認為管理教育工作者 Corey（1999）的觀點，其實跟教育學門在師資培育的價值觀是相當類似的：強調教師專業成長思維架構的建立，而非教育知識的堆砌。

四、小結

此段落檢視哈佛大學商學院官網推行個案教學之教育觀點，探討可以和教育學門推動個案教學對話的共同內隱價值主張之命題（propositions）有三：（1）經理人與教師皆面對類似職場情境：模糊、多元、不確定、需即時反應，（2）管理學門與教育學門推動個案教學，背後內嵌建構主義精神，（3）面對模糊多元職場情境，管理學門與教育學門著重培養學生成為專業人士之思維架構（schema）。

跨領域探詢二：探討管理學門，教育學門推動個案教學之文獻不足之處，進而探詢彼此可以向對方學門學習之啟發。

（一）從我國管理學門推動「個案教學」之文獻不足處，論述需參照於教育學門之教育教學架構

如同哈佛商學院教授 Shapiro（1975）指出，個案教學並沒有單一路徑，因此，對於不同對象與不同情境，個案教學便有許多不同路徑，教師應該針對自己的個性、人格特質、教學情境、教學場域狀況，找出自己最感到自然舒服的個案教學路徑。換句話說，在學習哈佛個案教學價值觀的前提下，賦權教師進行個案教學之教育教學分析架構便相當重要因為該分析架構能夠讓教師在符合個案教學價值意義下仍能依照教師自身的情境，進行必要的調適策略。

不可諱言，我國管理學門推動「個案教學」之本土教學個案研發，在「體制」推動上是明顯領先教育學門，例如台灣個案管理中心的全國管理個案平台之流通，但是，只注重增加本土教學個案之研發數量，卻忽略教導個案之教師進行「個案教學」之教育教學架構，所產生的結果便是，目前開始有教師提出導入「個案教學」之強烈副作用。例如政大科管所所長蕭瑞麟教授於 2008 年參加哈佛商學院舉辦的二週課程，學的內容是哈佛獨到的「涉入式教學法，Program on Case Method and Participant-Centered Learning），其反思在台灣管



理教育推動個案教學之情境，提出幾項反思觀點⁶：（1）沒相關教育教學配套措施的個案教學，（1）學生層面學生在台灣，學生上課前大多沒事先「準備好」個案，也不習慣在課堂上發言。另一方面，老師的權威不喜歡受到挑戰（學生也不想挑戰權威），（2）教師層面：有人質疑這種民主式的教學法是否適用於華人較權威性的教育中。當教授被問倒時該怎麼辦？

針對「個案教學」之正面意見：個案教學為何可能降低管理教育所遇到的教育教學挑戰個案教學為什麼符合管理教育的需求？研究者整理自劉常勇（1998）、司徒達賢（2004b）、劉水深（2009年3月）、蔡錫濤、陳怡靜（2006）等專家學者的論述，分析出以下四項論點：

1.個案教學（Case Method）被認為是一種有效的討論式教學法

討論式教學主要的特色是在課堂講授中增加師生互動的問題討論，也就是希望能引發學生的積極投入，並經由投入而學習成長，而個案教學（Case Method）被認為是一種有效的討論式教學法，因為它是在良好課程設計下，以一個可以引發學習興趣的知識標的物（個案），結合師生雙方的參與，而使學生獲得最大程度的學習效果（劉常勇，1998）。

2.個案較能貼近廠商管理情境脈絡

劉常勇（1998）指出：個案教學在管理教育中所顯現出的學習特色包括：（a）以真實具體的企業經營經驗為教材、讓學生更深刻體驗企業問題的複雜性；（b）要求學生主動發掘、分析、評斷企業的經營經驗與潛在問題，以提昇分析能力。司徒達賢（2004b）指出：教師除了要對學生傳授目前已存在的管理知識之外，或許更重要的是培養學生將來在工作上學習成長的能力。而互動式的個案教學法比其他教學方法，在此方面更有獨特的優越性。曹承礎（2008）認為學管理的內容改變，不能一味的使用以前的，若不能反映真實與實用，將會有所遺憾。

3.個案教學本身具備較強的整合性資訊

劉水深（2009年3月）指出：傳統管理教育的教育方式大多以講授來傳播管理知識，此種講授法不但不易使學生將所學知識融入自己的知識系統，當學生面對現實世界的複雜問題時，也只能搜循線成的管理知識，企圖利用套公式的方法，生搬硬套去處理此時記世界的特殊問題。因此，資深管理學教授劉水深認為目前管理教育課程設計缺乏整合性，將來經理人員面對非常複雜的問

⁶ 整理摘錄自政大蕭瑞麟副教授部落格 http://reswithoutnumbers.blogspot.com/2009/02/blog-post_2308.html



題，需要更廣的角度來觀看，所以最好採取個案教學。蔡錫濤、陳怡靜（2006）也指出：越來越多商管學生採取個案教學方式，由教師引導學生探討多元化的議題，有助於學生建立整合能力，以及企業經營的全面觀。

4. 個案教學較能讓學生面對不確定，變動環境，培養出分析問題與決策能力

劉常勇（1998）指出：企業經營不同於醫療或法律問題，經理人面對的永遠是獨一無二的問題。因為時空環境與背景的變化，沒有任何前例是適用的，也無一定的分析方法，不同的人可以發展不同的解決方案，因此個案分析有助於學生發展獨立思考、分析、與判斷決策的能力。

5. 針對「個案教學」之負面意見

不過個案教學也非萬靈丹，也需相關配套措施。李安悌（1996）在〈企業倫理教學方法之探討〉一文中，針對台灣專科生進行個案教學時，可能遇到的挑戰有二：（1）學生年紀尚幼且未有工作經驗的資歷，必須思考學生是否能融入個案所描繪的情境？（2）針對翻譯自國外的個案，學生對於個案可能產生文化疏離感，進而削弱體會個案的情境教學。游玉梅（2007）在〈提升公部門訓練機構教學績效的有效策略——以學習者為中心的個案教學法的運用〉一文中指出：個案教學對教師與學員雙方而言，既都需花費較多時間及精力準備，又不見得能收到預期功效，如果學員不預先準備，程度參差不齊，講師又偏好講授，傳播管理教育工作者帶領技能，必未能收到預期成效。此外，採行個案教學，除講師與學員均需額外學習新知能外，還需要高階長官的支持與資源的分配投入，也需要主題專家的願意付出等。換言之，要有效提升個案教學效能，個案教學設計應注意：（1）強調情境脈絡之個案教學盡可能採取本土個案，以提升學生學習興趣；（2）正視大學生傳播管理教育工作者產業管理情境之主觀經驗；（3）面對剛離開高中較為填鴨式，以及背誦記憶考試環境的大學生，教師必須提出相關配套措施，以協助大學生進入個案教學之思考訓練方式。

換句話說，雖然目前越來越多管理學門教師倡導個案教學，但是也出現一些聲音，指出有些學生及有些教師不適合個案教學，傳播管理教育工作者認同個案教學並非萬靈丹，也非「One size fits all」的神奇教學法，個案教學若要真的要賦權學生管理思維，教師教學風格必須改變，學生的學習風格也需要改變，前者推動的趨動力應在於提升教師對於自我教育教學專業成長的重視，後者推動的趨動力應在與教師推動以學生為學習中心的賦權策略實踐。換句話說，在上述配套措施皆因「人為中界變數」的情境下，並無法一次到位，更無法「由上層到下層的強制推動」的情況下，身為傳播管理教育工作者跨學門反



思方向之一如下：管理學門目前推動個案教學之困境在於缺乏賦權教師進行「個案教學」之教育教學架構。

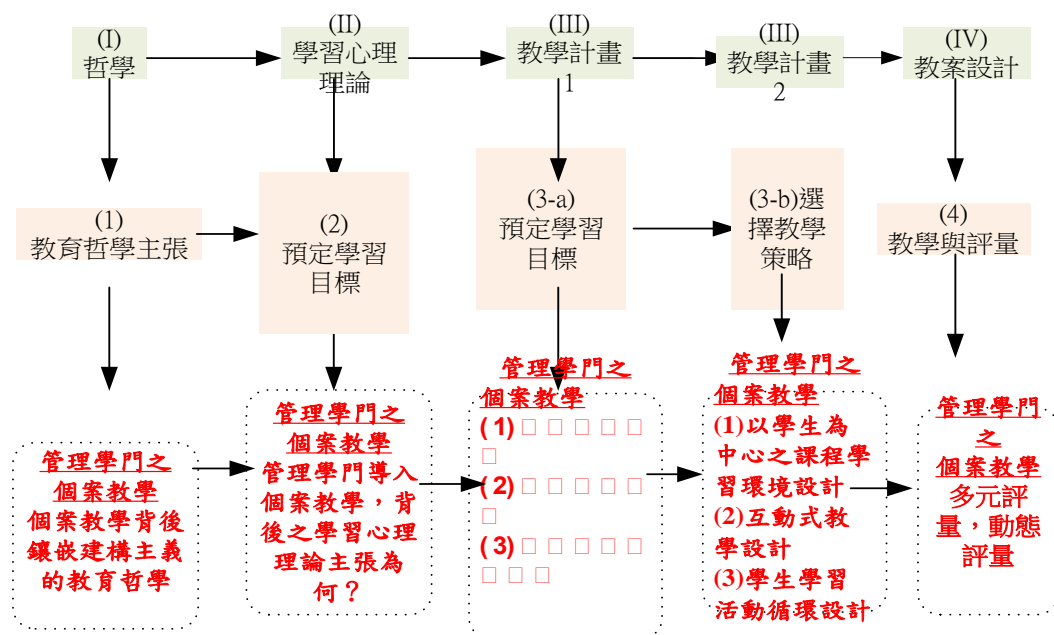
上述正反意見，突顯出目前管理學門個案教學文獻缺乏教育教學分析架構之檢視。蕭瑞麟（2008）指出：「要移植哈佛模式到東方，一定要先經過適域化評估，有效的結合當地的制約、人民的情感與情境上的每個可能」。對於教師而言，傳播管理教育工作者認為當務之急，便是要建構賦權教師進行「個案教學」之教育教學架構，如同管理學者劉常勇、莊立民、張麗華（2009）指出：「個案教學應有全盤的課程規劃 如果希望有效達成個案教學的學習效果，那麼就應將個案教學納入整體管理教育計畫中的一環。也就是說，對於個案教學需要有系統的規劃，必須長期與持續的推動，無論在教學目標、課程設計、教學方式、個案教材發展等，都要有全盤的實施計畫」。

（六）小結：基於我國管理學門推動「個案教學」之文獻不足處，論述需參照於教育學門之教育教學架構。

目前在文獻探討，以及教育工作者過去六年跨領域的閱讀與學習行動中，教育工作者提出以下針對個案教學之教育教學分析架構初版（詳如下圖），將不同分析單位之教育概念，綜合整合成為一個系統框架，傳播管理教育工作者參照教育學門之課程發展專書，奠基在 Wiles & Bondi⁷（2002/2003）之架構，提出管理學門賦權教師進行「個案教學」之教育教學架構如下：

⁷ Wiles & Bondi（2002/陳麗華、吳麗君、黃永和、詹惠雪、葉興華譯，2003）指出：課程發展是一種過程，在發展過程中教育人員為學生選擇及設計適當的學習經驗，接著再藉由一系列相關的學習活動來促進學生學習。課程發展就本質而論是一種演繹式的過程，藉由課程不斷發展改進而形成的精緻化作用，進而連結教育哲學、學習理論、教學計畫、教案設計。





圖二：管理學門賦權教師進行「個案教學」之教育教學架構初探圖

(二) 教育學門未來深化「案例教學」時，可以參照管理學門之體制 發展策略方向為何？

Shulman (1986) 認為個案教學法適合於師資培育教育之觀點

整理自教育學門重要學者 Shulman (1986, pp.11-14)，傳播管理系教育工作者認為 Shulman (1986) 對於個案教學法，有以下幾點觀點，值得重視：(1) Shulman (1986) 認為個案本身是事件群組，或是一系列事件的報告，個案所代表的知識使他們之所以形成個案，因此，所謂個案知識 (Case knowledge) 是指特定，良好記載，詳細描述事件的知識；(2) 個案種類可分成三類：原型式個案 (Prototypes)，先導式個案 (Precedent)，隱喻式個案 (Parables)，原型式個案原則理論舉出例子，先導式個案個案掌握及傳達慣例或教育箴言之原則，隱喻式個案表示規範或價值，但不管是哪一種個案，使用個案將能闡明理論與慣例；(3) 雖然原則是相當有力，但原則並不特定容易記憶，且原則要應用在特定情境或環境時，特別會遇到問題，這時我們便需要使用到個案知識；(4) 如果我們只是使用研究基礎 (Research-based)，關於教學技巧的概念，我們只是在瞭解關於教學的知識基礎上走了一半的路，我們還必須藉由深涵原則性技巧及良好研究的個案來互補，進而能有策略性教育教學知識 (Strategic pedagogical knowledge) 的形成及發展；(5) Shulman (1986) 認為個案是專業教育 (Professional education) 中，相當好的教學方法，其並思



考是否能夠從其他學門（例如法律或建築等領域），使用個案教學法，來展現類推性論述（Analogical reasoning），其並期望使用個案方法（Case method）在師資培訓教育（Teacher education）中，進而培養教師發展策略性認知（Strategic understanding）。

教育學門王麗雲（1999）也認為由於反省性從業人員（Reflective practitioner）的重視，因此個案教學特別受到專業人士的重視，個案教學特別能達成（1）理論與實務的結合，（2）較高層次目標的教學，因此導入於師資培育中。

Schon（1987）認為專業人士之真實場域情境，需要培育實踐者反思（practitioner's reflection）

Schon（1987）在 *Educating the reflective practitioner* 一書中，指出：真實世界的問題並非像教科書般完美（textbook perfect），真實世界的問題往往是混亂、如潮水般湧來、同時充滿許多潛藏的理論，議題，及問題，並非單一學門能完成解決，卻往往是解決手上真實世界問題的關鍵（轉引自 Buchbinder, et al., 2005）。此外，Schon（1987, p.6）在 *Educating the reflective practitioner* 一書中，指出：反思實踐者在真實專業實踐場域中，必須在真實情境中，進行不同多元角度的解讀，並進而連結，統整，而能建構對於問題的整體解決方式（轉引自 Clark, 2006）

由上述教育學門關鍵學者之文獻探討中，我們隱約可印證前一段落之結論，針對為何「個案教學」可以橫跨管理學門與教育學門？其背後原因可能是「個案教學」具備管理學門與教育學門之共同內隱價值主張之命題（propositions）：（1）經理人與教師皆面對類似職場情境：模糊、多元、不確定、需即時反應，（2）管理學門與教育學門推動個案教學，背後內嵌建構主義精神，（3）面對模糊多元職場情境，管理學門與教育學門著重培養學生成為專業人士之思維架構（schema）。

我國教育學門導入「個案教學」之脈絡說明

Shulman（1998, p.523）詮釋 Dewey 的論述，指出：「Dewey 知道理論雖然是師資培訓的重要部分，但是理論將是死的，當理論教導過程中缺乏情境及慣例執行的條件時，因此 Dewey 在師資培訓中特別將「配合慣例的理論（theory-for-practice），放在他的心中。」Schon（1983）指出「行動中反思」，及「行動後反思」將激發新手教師（pre-service）產生深度及意義化的思考（轉引自 Price, 2001）。針對 Schon（1983）之「行動中反思」意涵，Silcock（1994）論述行動中反思如下：（1）對於正在進行中的教學慣例，探詢背後的非邏輯性（Non-logical）的程序性知識；（2）讓教師針對超越立即環境（Immediate



circumstance），進行關於教學的重現，進而讓教師有機會修正或擴展其應用，往往使用於幫助新進教師培養反思技巧的師資培育中。

由於管理學門使用個案教學主要為培養專業經理人進行決策判斷之思辯能力，進而獲取企業利益及盡其企業社會責任，而我國目前教育學門大多使用「案例教學」於師資培育中，明顯出現未來適用情境從「公司」情境轉向「新手教師所面對的教室」情境，導入的目的也從「獲利轉向」，轉到「實踐教育價值」。

如同高熏芳（2002）在〈師資培育：教學案例的發展與應用策略〉專書中指出：「在醫學、法學、商學實施多年的案例教學法，在職前教師的境遇或在職教師的發展上究竟有多少借鏡之處？教學案例如何適當地加以應用，才能達到師資培育成效？而有心發展教學案例者又該如何進行，方能掌握教學案例的精髓？」

教育學門針對案例教學既有文獻缺乏之處：目前教育學門推動「案例教學」之文獻，較忽略推動個案教學之體制性能力建構

針對國科會教育學門專題研究計畫資料庫中，教育學門導入「個案教學」部分，董秀蘭（2008）利用「案例教學法」，導入於國中社會學習領域。針對，國科會教育學門專題研究計畫資料庫中，教育學門「師培教育」部分，張雅芳，徐加玲（2007）針對「歷程檔案之實施」，探討職前教師科技能力。針對國科會教育學門專題研究計畫資料庫中，教育學門師培教育導入個案教學部分，張雅芳，徐加玲（2007）利用「影片案例教學網頁」，探討強化師培教育案例教學之果效。吳璧如（2008）蒐集及分析有關家長參與的真實事件，進而發展家長參與的教學案例。

教育工作者由於也參與管理學門推動個案教學之多年性，跨推動組織之個案研發計畫，認為教育學門目前針對個案教學部分，仍比較多停留在個自學校研發個案，較缺乏管理學門跨學校的全國性個案交流平台之建構，換句話說，較缺乏跨學校個案流通之體制性策略。

甄曉蘭（2011）指出：「就促進研究影響政策和實務層面而言，教育研究者與不同利害關係人建立伙伴關係，並善用各種機會推廣宣傳研究發現，是非常關鍵的策略。」相較於教育學門推動案例教學時，利用師培學生自行撰寫教學個案⁸，可能嚴謹度較不完整之缺陷，管理學門目前在個案撰寫的標準流程與架構上，較為扎實⁹；以及相較於教育學門推動案例教學較分散於各自大學，

⁸ 例如張民杰(2008)以及陳國蕙，洪志成(2007)。

⁹ 管理學門國科會多重目的個案研究整合型計畫（2006-2008年）主要本土個案撰寫主要參照哈佛個案教學以及加拿大 IVY 商學院，此外，經濟部商業研究院之「商業發展關鍵人才培訓平台及教學能量建置特具計畫」主要參照政大司徒達賢教授三十幾年的個案教學經驗。



例如淡江以及東華大學等專書¹⁰，管理學門較系統性地建構全國性教學個案之流通平台，例如台灣管理個案中心，光華管理個案中心等等。

肆、結論與建議

國外大學越來越多提供跨領域知識學程，此外許多知名國外學者呼籲多進行跨領域倡議。但是為何「跨領域探詢」說的比做的多？教育工作者認為我國學術界越來越學門專精化，跨學門相關論文難對應到單一學門，相當難經過單一學門之篩選。

葉玉珠（2006, p.21-22）論述 Csikszentmihalyi（1990）創意之系統論重點如下：「（1）三指標系統模式（three-pronged systems model），這三個指標系統為：個人（individual）、領域（domain）、學門（field），（2）Csikszentmihalyi 認為創造力不是獨特人物或產品的某種特徵，而是個人、產品和環境互動的結果領域的改變若缺乏學門的呼應是行不通的。簡言之，欲產生創造力，一些規則和經驗必須從領域傳遞到個人，然後個人必須在領域的內涵中產生新奇的變異，而這些變異必須經過學門的篩選才能進到領域。」，

在此研究紀要的個人（individual）層次上，傳播管理教育工作者因為有跨領域的學經歷及具體跨學門學習的持續行動，因此，選擇進行「跨領域探詢」的問題意識。奠基於教育、傳播、管理學門之間有對話空間，此研究紀要聚焦分析單位到「個案教學」時，傳播管理教育工作者觀察到一項有趣的跨學門現象：管理學門及教育學門（領域，domain；學門，field）不約自主地推動「個案教學」。此研究紀要進行兩項跨領域探詢，首先，針對國外期刊關於「跨領域」關鍵字的期刊論文，進行文獻探討；接下來，在跨領域「交相參照」的觀點下，聚焦在本土跨領域交集現象：管理學門及教育學門推動「個案（案例）教學，進行跨領域探詢，這包括：（1）探討管理學門與教育學門推「個案教學」之共同內隱價值主張為何？（2）探討管理學門，教育學門推動個案教學之文獻不足之處，進而探詢彼此可以向對方學門學習之啟發為何？

結論：管理學門與教育學門推動「個案教學」之共同內隱價值主張

針對第一項跨領域探詢，為何「個案教學」可以橫跨管理學門與教育學門？其背後原因可能是「個案教學」具備管理學門與教育學門之共同內隱價值主張之命題（propositions）可能有三：

（1）管理學門之經理人與教育學門之教師皆面對類似職場情境：模糊、多元、不確定、需即時反應；

¹⁰ 高熏芳（2002）以及國立東華大學師資培育中心（2011）等專書



(2) 管理學門與教育學門推動個案教學，背後內嵌建構主義精神；

(3) 面對模糊多元職場情境，管理學門與教育學門著重培養學生成為專業人士之思維架構（schema）。

建議：

針對第二項跨領域探詢，教育工作者認為「個案教學」或可成為管理學門與教育學門彼此對話的一項橋接（Bridging）概念，進而深化彼此學門深化推動「個案教學」。教育工作者提出兩項建議：(1) 從我國管理學門推動「個案教學」之文獻不足處，建議管理學門教師跨學門閱讀教育學門之教育教學架構；(2) 教育學門未來深化推動全國「教學案例」時，可以參照管理學門系統性地建構全國性教學個案流通平台之體制發展經驗：

（一）從我國管理學門推動「個案教學」之文獻不足處，建議管理學門教師跨學門閱讀教育學門之教育教學架構

傳播管理教育工作者參照教育學門之課程發展專書，奠基在 Wiles & Bondi（2002/2003）之架構，提出管理學門賦權教師進行「個案教學」之教育教學架構，這包含：(1) 教育哲學主張部分：管理學門之個案教學個案教學背後鑲嵌建構主義的教育哲學；(2) 預定學習目標部分：管理學門之個案教學管理學門導入個案教學，背後之學習心理理論主張；(3a) 預定學習目標部分：管理學門之個案教學希冀賦權學生概念認知能力、分析思考能力、商業溝通表達能力；(3b) 選擇教學策略部分：以學生為中心之課程學習環境設計，互動式教學設計，學生學習活動循環設計；(4) 教學評量部分：多元評量，動態評量，詳如本文圖 2。

（二）教育學門未來深化推動全國「教學案例」時，可以參照管理學門系統性地建構全國性教學個案流通平台之體制發展經驗

教育工作者由於也參與管理學門推動個案教學之多年性，跨推動組織之個案研發計畫，這包含：管理學門國科會多重目的個案研究整合型計畫（2006-2008 年）主要本土個案撰寫主要參照哈佛個案教學以及加拿大 IVY 商學院教學案例，以及參與經濟部商業研究院之「商業發展關鍵人才培訓平台及教學能量建置特具計畫」，培訓歷程主要參照政大司徒達賢教授多年的個案教學經驗。此外近年來，管理學門較系統性地建構全國性教學個案之流通平台，例如台灣管理個案中心，光華管理個案中心等等。

相較於管理學門多年來推動全國個案交流平台，教育工作者認為教育學門目前針對個案教學部分，仍比較多停留在個自學校研發個案，較缺乏跨學校的全國性個案交流平台之建構，換句話說，較缺乏跨學校個案流通之體制性策



略，因此，建議教育學門未來深化推動全國「教學案例」時，可以參照管理學門系統性地建構全國性教學個案流通平台之體制發展經驗。



中文文獻

- 王偉華（2010）。〈淺論傳統課堂講授以及主動式學習的系統觀－商業個案教學以及推動博雅教育的省思〉。《商管科技季刊》，11（1）：177-187。
- 司徒達賢（2004b）。〈個案教學與「知識與資訊處理能力」〉。《產業管理學報》。3（1），取自「中華民國期刊論文索引資料庫」。
- 司徒達賢（2004a）。《打造未來領導人》。台北：天下
- 艾利休·凱茨（2007）。〈學術對談：跨學科的傳播學經典演繹〉，《傳播與社會學刊》，3，1-16。
- 吳仁和（2009）。《教學個案寫作方法與應用》。台北：前程
- 吳芝儀、李奉儒譯（2008）。《質的評鑑與研究》。嘉義：濤石文化。（原書 Patton, M. Q. [2003. *Qualitative Evaluation and Research Methods*]
- 周淑卿、俞慧芸（2010）。〈個案教學的準備－教師備課、學校硬體環境配置與學生的準備〉。《商管科技季刊》，11（1）：167-175。
- 柯承恩（2009）。〈個案教學與知識建構〉。《商管科技季刊》，10（2），395-402。
- 柯承恩（2009）。〈個案教學與知識建構〉。《商管科技季刊》，10（2），395-402。
- 高熏芳（2002）。《師資培育：教學案例的發展與應用策略》。台北：高等教育出版社。
- 高熏芳、林盈助、王向葵譯（2001）。《質化研究設計：一種互動取向的方法》。台北市：心理。（原書 Maxwell, J. A [1996] .*Qualitative Research Design: an interactive approach*）
- 國立東華大學師資培育中心（2011）。《案例教學與師資培育》。台北：高等教育出版社。
- 張民杰（2001）。《案例教學法：理論與實務》。台北：五南。
- 張民杰（2008）。〈以案例教學法增進實習教師班級經營知能之研究〉。《國民教育研究學報》。12（4），49-55。
- 莊明貞、潘志煌（2003年4月）。〈批判典範及其在課程研究上的應用〉，「教育研究方法論學術研討會」論文。台灣師範大學教育研究中心，台灣，台北。



- 許玉玲（2008）。〈從課程理解到課程知識的實踐：以統整個案教學於「經營管理理論與實務」課程發展為例〉。《課程研究》，3（2）：27-47。
- 陳國蕙、洪志成（2007）。〈「案例教學策略」對商職民商法課程學習成效之影響〉。《國民教育研究學報》，19：109-140。
- 游美惠（2003年4月）。〈從方法論的要求到女性主義方法論的追求：檢視教育研究期刊中的性別論述〉，「教育研究方法論學術研討會」論文。台灣師範大學教育研究中心，台灣，台北。
- 黃光國（2003年4月）。〈科學哲學與創造力〉，「教育研究方法論學術研討會」論文。台灣師範大學教育研究中心，台灣，台北。
- 趙平宜（2009）。〈教學與學習－從哈佛的個案與參與式學習方法談起〉。《商管科技季刊》，10（4）：761-769。
- 劉常勇（1998）。〈管理教育中的個案教學〉。《教育研究資訊》。6（2），取自「中華民國期刊論文索引資料庫」。
- 劉常勇（2002）。〈管理教育應如何跨越知與行的障礙〉。《產業管理學報訊》。3（1），取自「中華民國期刊論文索引資料庫」。
- 劉常勇、莊立民、張麗華（2007）。〈企業個案教與學〉。《管理個案集：實務解析與應用》。台北：前程。
- 蕭瑞麟（2007）。《不用數字的研究》。台北：台灣培生教育。



英文文獻

- Becher, T. (1989) . *Academic Tribes and Territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines* .Open University Press.
- Becher, T., & Trowler, P. R (2001) . *Academic tribes and territories*.Buckingham: Society for Research in Higher Education Open University Press.
- Bradbeer, J. (1999) . Barriers to Interdisciplinarity: Disciplinary Discourses and Student Learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 23 (3) , 381-396.
- Buchbinder, S., Alt, P., Eskow, K., Forbes, W., Hester, E., Struck, M., et al. (2005) . Creating Learning Prisms with an Interdisciplinary Case Study Workshop. *Innovative Higher Education*, 29 (4) , 257-274.
- Canning, J. (2005) . Disciplinarity: A Barrier to Quality Assurance? The UK Experience of Area Studies. *Quality in Higher Education*, 11 (1) , 37-46.
- Csikszentmihalyi, M. (1990) . *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins.
- Dillon, P. (2008) . A pedagogy of connection and boundary crossings: methodological and epistemological transactions in working across and between disciplines. *Innovations in Education & Teaching International*, 45 (3) , 255-262
- Guba & Lincoln (1998) . Competing paradigms in qualitative research (pp.195-220) . In Denzin & Lincoln (eds) . *The landscape of qualitative materials*. London : Sage.
- Holley, K. (2009) . Interdisciplinary Strategies as Transformative Change in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 34 (5) , 331-344.
- Kember, D., & Gow, L. (1994) . Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*, 65, 58-74.
- Klein (1990) . *Interdisciplinarity: History, theory and practice*. Detroit, Michigan: Wayne State University Press.
- Klein, J. T. (2004) . *Interdisciplinarity and complexity: An evolving relationship*. *E:CO Special Double Issue* 6 (1) , 2-10.
- Klein, J. T. (2005) . Integrative Learning Interdisciplinary Studies. *Peer Review*, 7 (4) , 8-10.



- Klein, J.T. (2006). A platform for a shared discourse of interdisciplinarity education. *Journal of Social Science Education* 5 (2), 10-18.
- Klein, J.T. (2006). A platform for a shared discourse of interdisciplinarity education. *Journal of Social Science Education* 5, no. 2: 10-18.
- Lattuca, L. R. (2002). Learning Interdisciplinarity. *Journal of Higher Education*, 73 (6), 711-739.
- Mansilla, V. B. (2005). Assessing Student Work at DISCIPLINARY CROSSROADS. *Change*, 37 (1), 14-21.
- Mansilla, V. B., Duraisingh, E. D., Wolfe, C. R., & Haynes, C. (2009). Targeted Assessment Rubric: An Empirically Grounded Rubric for Interdisciplinary Writing. *Journal of Higher Education*, 80 (3), 334-353.
- Newell, W. H. (1992). Academic Disciplines and Undergraduate Interdisciplinary Education: lessons from the School of Interdisciplinary Studies at Miami University, Ohio. *European Journal of Education*, 27 (3), 211.
- Nicolescu, B. (1997). *The transdisciplinary evolution of learning*. Retrieved March 8, 2008, from <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/bulletin/b12/b12c8.htm>.
- Oandasan, I., & Reeves, S. (2005). Key elements of interprofessional education. Part 2: Factors, processes and outcomes. *Journal of Interprofessional Care*, 19, 39-48.
- OECD (1972). *Interdisciplinary*. Paris, OECD.
- Oughton, E., & Bracken, L. (2009). Interdisciplinary research: framing and reframing. *Area*, 41 (4), 385-394.
- Palaiologou, I. (2010). The Death of a Discipline or the Birth of a Transdiscipline: Subverting Questions of Disciplinarity within Education Studies Undergraduate Courses. *Educational Studies*, 36 (3), 269-282
- Pelikan, J. (1992). *The idea of the university: A reexamination*. New Haven, Conn: Yale University Press.
- Shulman, L. S. (1981). Disciplines of Inquiry in Education: An Overview. *Educational Researcher*, 10 (6), 5-23.
- Shulman, L. S. (1984). The Practical and the Eclectic: A Deliberation on Teaching and Educational Research. *Curriculum Inquiry*, 14 (2), 183-200.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.



- Spencer, A. L., & McNeil, M. (2009). Interdisciplinary Curriculum to Train Internal Medicine and Obstetrics-Gynecology Residents in Ambulatory Women's Health: Adapting Problem-Based Learning to Residency Education. *Journal of Women's Health* (15409996), 18 (9), 1369-1375.
- Squires, G. (1992). Interdisciplinarity in Higher Education in the United Kingdom. *European Journal of Education*, 27 (3), 201.
- Stember, M. 1991. Advancing the social science through the interdisciplinary enterprise. *Social Science Journal* 28 (1), 1-14.
- White, S. R., & McBeth, M. K. (2005). Doctor of Arts Preparation of Interdisciplinary Scholar-Teachers: A Case Study in Political Science. *Research for Educational Reform*, 10 (1), 28-44.
- Woods, C. (2007). Researching and developing interdisciplinary teaching: towards a conceptual framework for classroom communication. *Higher Education*, 54 (6), 853-866.
- Youngblood, D. (2007). Interdisciplinary Studies and the Bridging Disciplines: A Matter of Process. *Journal of Research Practice*, 3 (2)



Practitioner’s Interdisciplinary Inquiries Toward the “Case-Teaching” Crossing the Discipline of Management and Education

Jia-Jhih Hu

Abstract

Overseas universities increasingly offer interdisciplinary programs; in addition, several profound scholars call for interdisciplinary initiatives. Facing with the interdisciplinary context, this practitioner echoes above-mentioned calling and conducted this interdisciplinary inquiries, which focus on the case-teaching method crossing the discipline of Education and Management. Based on above-mentioned literature review, it is argued that the cross-reference may serve as the spirit of the interdisciplinary inquiries. It follows with two further interdisciplinary inquiries: (1) to explore the embedded value proposition of “case-teaching” crossing the disciplines, (2) to cross-examine the research gaps among two disciplines so as to explore the reflective suggestions. As to the first interdisciplinary inquiry, three propositions on embedded value proposition of “case-teaching” crossing the disciplines are proposed. With regards to the second interdisciplinary inquiry, this practitioner suggests one pedagogical framework to empower teachers in the discipline of Management. In addition, this research note highlights the institutional capacity-buildings for the discipline of Education to consolidate the “Case-teaching method”.

Keywords: Interdisciplinary, Case-teaching method, Discipline of management, Discipline of education

