

實踐「個案教學」之辯證思考：跨領域觀點

胡嘉智

世新大學傳播管理研究所副教授

摘要

台灣管理教育工作者們實踐個案教學後，出現正、反不同意見，研究者認為這是有
趣，卻待進一步辯證的命題，特別是雙方論點都應該回到教育教學的跨領域觀點，
因此，研究者採取Nikitina(2006)之兩項跨領域辯證觀點：情境化（contextualizing）
觀點，及概念化（conceptualizing）觀點，研究者提出跨域辯證思考論點一：目前管
理教育工作者們針對個案教學之正方意見偏向本體論，反方意見偏向認識論，例如，
對於實踐個案教學，提出較嚴厲批判的台灣管理教育工作者，其實批評的是實踐個
案教學過程的認識論觀點，其認為若沒有配套措施，貿然實施個案教學，哈佛式的
個案教學，反成哈欠教學；跨域辯證思考論點二：藉由Nikitina(2006)跨領域探詢之
情境化（contextualizing）角度，深化到哲學根基，表面看似批判個案教學的學者，
其實是支持個案教學的哲學根基：建構傾向的教育信念。跨域辯證思考論點三：對
於較正面支持個案教學的管理教師，研究者進一步利用Nikitina(2006)之概念
（conceptualizing）觀點論證，建議應從個案教學之本體論延伸到認識論，進一步扣
緊實踐個案教學教師之知識論，也就是進一步強化大學教師實踐個案教學之學科教
學知識（pedagogical content knowlwdge）素養：動態、建構、意義傳遞。本文透過跨



領域地視域交融辯證，探索出台灣管理教育工作者實踐個案教學之策略方向建議。

關鍵詞：跨領域、個案教學、學科教學知識（PCK）、建構主義取向（constructivism orientation）



壹、問題意識與研究目的

甲、研究者觀察到有趣，卻尚待辯證分析的現象：台灣管理教育工作者實踐個案教學後，出現正、反意見

近年來，台灣管理教育興起個案教學，許多管理學院教師認為個案教學較能解決管理教育的挑戰（劉常勇，1998；司徒達賢，2004；蔡錫濤，陳怡靜，2006；劉水深，2009），但隨著政策鼓勵管理教育個案教學的獎勵趨緩下，加上，開始有教師提出本土實踐個案教學的副作用，管理教育情境下，推動個案教學的趨勢，似乎有趨緩跡象。

此文屬於探索性（exploratory）研究，其研究目的理念探索極少被了解的現象（鈕文英，2006, p.10），因此，此探索性研究目的如下：目前管理教育工作者針對實踐個案教學，個別提出了正面與反面的論述，卻較缺乏進一步地辯證思考，此外，研究者認為個案教學辯證思考分析的思考稜鏡（lens）的選擇，應回到「個案教學」的特定領域知識(domain-specific knowledge)：教育學門的構念，因此辯證分析的稜鏡採用個案「教學」之特定領域知識：教育學門構念，因此，此探索性研究的第一項研究目的如下：針對目前管理教育工作者針對個案教學之正反意見，進行文獻對話，並利用跨領域（特別是教育學門之關鍵構念）的觀點，辯證分析台灣管理教育實踐個案教學之下一步。

乙、聚焦在個案教學脈絡思考下的「組織作為」關鍵，探索管理教育工作者實踐個案教學之「精神」、「知識」之意涵

研究者觀察有趣，卻尚待辯證分析現象之後，便要聚焦研究的問題意識（Marshall &



Rossman, 1999/2006, p.39)，因此，研究者認為目前針對台灣管理教育，目前實踐個案教學，產生的副作用，提出相對具有衝擊性的文章應屬於知名質性管理學者蕭瑞麟（2011, p.41）的專書一文，其直指哈佛個案教學實踐在某些台灣管理教育情境，反成哈欠教學。研究者閱讀蕭瑞麟（2011）的脈絡思考專書，對以下兩段論述，特別有進一步對話動機：

蕭瑞麟（2011, p.41）：「引進一項創新不只是一要學會用科技，更要學會科技中的精神（spirit），也就是其中組織的作為。科技可以買得到，但是科技中內涵的組織作為確實不易買到的，必須靠自己發展」；蕭瑞麟（2011, p.136）：「當甲公司說他有某種「創新之道」，就代表該公司具備某種「組織作為」（way of organizing）……是一套特定的知識體系，目標不只在完成某項工作，更要在工作中累積某種能力。」

研究者循蕭瑞麟（2011）教授的論述脈絡：「新科技」要加上「導入新科技的組織作為（organizing）」，才能帶來「新科技之創新導入成功」，研究者認為我們將個案教學當作管理教育的一項「新教學」，則成功導入個案教學成功，其中關鍵便是實踐個案教學之「組織作為」，特別是實踐個案教學之教師的精神與實踐個案教學之教學知識體系。

目前管理學門針對實踐個案教學之教師精神，與實踐個案教學之教學知識體系之論述，似乎懸而待論述，因此，此探索性研究的第二項研究目的如下：利用跨領域（特別是教育學門之關鍵構念）的構念，概念化探詢台灣管理教育實踐個案教學之教師精神，與教師教學知識體系之意涵，接下來，將探索「個案教學」、「教師知識體系」、「教師信念」之彼此關連，為此探索性研究的第三項研究目的。

貳、視域交融：台灣管理教育工作者針實踐個案教學之正，反意見

甲、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（2004）、蔡錫濤，陳怡靜（2006）、劉水深（2009）等專家學者的論述，分析出以下四項論點：

乙、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）。

（一）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：（1）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；（2）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（2004）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。

（二）個案教學本身具備較強的整合性資訊

劉水深（2009）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，且當學生面對現實世界的複雜問題時，也只想搜尋現成的管理知識，企圖利用套公式的方法，生搬硬套地處理現實世界的多元複雜問題。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題，需要更廣的角度來觀看，所以



最好採取個案教學。蔡錫濤與陳怡靜（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。

(三)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，與形成與外界脈絡配適性(Fitness)的思考能力

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，甚者，因為時空環境與背景的變化，沒有任何前例是完全適用的……然而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。」研究者認為，一般一對多授課（lecturing）較適合傳遞知識，但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，與形成與外界脈絡配適性(Fitness)的思考能力。

丙、針對台灣管理教育實踐「個案教學」之反面意見

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，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。

研究者認為目前針對台灣管理教育，目前實踐個案教學，產生的副作用，提出相對



具有衝擊性的文章，應屬於知名質性管理學者蕭瑞麟（2011, p.41）的專書一文，其直指哈佛個案教學實踐在某些台灣管理教育情境，反成哈欠教學。研究者認為，其中有可能的關鍵因素為部分教師實踐個案教學時，較缺乏相關的配套知能（knowing），例如：明白教學個案的物件知識、對於學生的引導能力，質問力、表演力、質性辨證的思考能力等等（蕭瑞麟，2011, p.268-269）。

丁、研究者針對上述正反意見，進一步利用教育教學構念，進行跨領域辯證思考

目前管理教育工作者針對個案教學之正、方意見，研究者認為會出現有不同意見，其中一個關鍵是大部分支持主張台灣管理教育應推動個案教學之論述，大多偏向「本體論」的論述角度，而提出管理教育實踐個案教學之副作用過多之反方意見，其論述角度大多偏向「認識論」的角度。研究者認為管理教育工作者目前針對實踐個案教學之正反意見學者，卻都必須面對一項較殘酷的反思：，針對『個案「教學」』議題的特定領域知識應該是較為偏向教育學門，而非管理學門，就連個案教學泰斗的司徒達賢教授都謙虛地說：「教學方法與學習過程，在教育學中都是相當專門的學問。本書《打造未來領導人》所談的，未必有學理依據，卻是作者個人近三十年教學經驗的心得（司徒達賢2004, p.252）。」

研究者更進一步地反思，則是認為司徒達賢教授熟稔於個案教學實戰，許多教育教學概念與信念早已內化熟稔，但是，若我們不進一步地映照於『個案「教學」』特定領域知識/教育學門的相關構念，則許多個案教學前輩的內隱知識，較無法系統化地外顯，未來便較無法系統性地培訓未來新進管理教育工作者執行個案教學之知識體系與教育信念，因此，研究者認為針對正反意見雙方，進行辯證思考的視域觀點，應採取跨領域的探詢架構，並聚焦在教育教學構念。



戊、此跨領域探詢之研究實踐方向說明：採取 Nikitina(2006)兩項跨領域之統整策略：概念化，及情境化探詢角度跨領域定義

i. 跨領域定義

Mansilla (2005)定義跨領域如下：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)如下：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。

ii. 採取 Nikitina(2006)兩項跨領域之統整策略：概念化，及情境化探詢角度

在OECD (1972, p.25)的文獻中指出：跨領域之互動包含想法溝通（communication of ideas），讓以下內容進行相互整合，這包含：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間的全面整體結構（holistic complex of interrelationships）（Stember,1991轉引自Palaiologou, 2010），而關於落實跨領域探詢，Oughton&Bracken (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，而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，及解決問題。

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)建議跨領域研究工作者，必須提升自我覺知（self-awareness）以及持續性反思（continuous reflectivity）。



而針對不同學門間如何相互參照，研究者認為Nikitina(2006)提出之跨領域探詢除了符合上述精神之外，相對地更為具體，因此，本文採取提出Nikitina(2006)以下跨領域之統整策略：(1)概念化策略：利用彼此相互參照學門特定內容(discipline-specific content) 中的事實、理論、實踐慣例(practices)，探討焦點深入到底蘊的概念(underlying concepts)，(2)情境化策略：瞭解在歷史、文化、哲學問題、個人經驗中，所鑲嵌知識的過程，例如探詢不同學門的哲學根基(philosophical roots)。

己、論證「個案教學」為管理學門與教育學門之跨學門構念，所以有彼此參照的合理正當性專業經理人與教師面對之情境性質類似

i.專業經理人與教師面對之情境性質類似

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(轉引自Buchbinder, et al., 2005)。因此，Schon (1987)進一步指出：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)。研究者認為管理教育希冀培養的專業經理人，也一樣面對上述情境特質。

ii. 兩學門都希冀培養專業經理人與教師，具備以下能力：從靜態知識(knowledgepossession)，提升到能對應情境脈絡，進行情境配適的知能(knowing)

教育學門的Shulman (1998,p.523)指出：「理論知識雖然是師資培訓的重要部分，但是，當教師教導理論時，若缺乏情境配適性，以及引導執行時的條件時，理論將無法充分發揮效果……，因此，在師資培訓時，特別強調「適合實務應用的理論(theory-for-practice)。」教育學門王麗雲(1999)認為：「由於反思型實踐者(reflective practitioner)的重視，因此個案教學特別受到專業人士的重視，因為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」。

而管理學門的知名組織理論管理專家Cook&Brown (1999)特別指陳出知識的持有與知能是彼此互補的關係，而知能意指人能在工作實務中，解讀情境脈絡，在多工，快速，互動的脈動中能展現解決問題的知能；而以個案教學聞名的司徒達賢教授(2004,



p.289) 一文中也指出：「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，甚至為他們的終身學習奠定堅實良好的基礎。」

所謂個案教學強調賦權學生思考能力，更進一步地說，是個案教學強調讓學生透過思考個案，培養理論與情境之間的配適性思考能力，這便是所謂產生動態的知能，司徒達賢教授(2004, p101.) 一文中指出：『如果教師在課堂中只是介紹講授學理，而無法使學生感受到這些學理在思考實際問題時的價值，將來學生離開學校後，很難自行找出這些理論的應用方法，必然萌生「讀書無用論」的說法。因此，商管學院教師的重大功能之一就是設法縮減理論與實務之間的差距，讓學生覺得「讀書有用」，才能真正使管理教育的價值與生存空間長久存在。』

而強調個案內容鑲嵌真實廠商情境與理論的個案文本，再配合讓學生思考決策人物的問題，進而避免學生避免只學到抽象的理論或原則，反而能強化建構學生練習應用理論與概念於真實廠商所面對的問題中，進而強化學生從知識靜態持有，提升到能對應情境脈絡之動態知能。

iii. 兩學門都希冀培養專業經理人與教師，具備以下能力：在真實場域情境，專業人士能夠在工作慣例中，具備實踐者反思 (practitioner's reflection) 能力

Schon (1983)指出「行動中反思」，及「行動後反思」將激發新手教師 (novice teacher) 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。

研究者認為這樣的論述也常常出現在管理學門支持個案教學之文獻中，例如，司徒達賢教授(2004, p.291-292)指出：「無論是對缺乏實際經驗的年輕學生，或對久經商



場的企業高階領導人，互動式個案學習都會在根本上強化其終身學習的能力，尤其是本文所稱的「知識與資訊的處理能力」。這是一般閱讀或聽講所不及的……這是一項極為核心的能力，可稱之為思考能力，或是邏輯能力」

知名組織理論管理專家(Brown & Duguid,1991;Brown & Duguid,2001;Duguid, P.,2005)指出職場上的知識形成，與彼此信任度高的社群關係息息相關，因此，有所謂實務社群(communities of practices)的議題；而在學校教育過程中，便應導入學生與學生之間的合作學習，因此哈佛個案教學學者(Corey, 1999; Hammond III, 2002; Beer, Gabarro, and Tushman, 2006)便指出個案教學有三個學習階段：個人準備個案階段，同儕學習伙伴討論個案之小組時間階段大堂教師與學生討論個案階段。研究者認為這能幫助學生在真實場域情境，能夠在工作慣例中，具備實踐者反思(practitioner's reflection)能力，而要讓學生在職場上具備這樣的能力，筆者認為這某種程度將職場實務社群的形貌，先移植到學校教育情境中，具體運作的樣貌，司徒達賢教授(2004, p.61-67)在以下教學反思中，形容地相當傳神：『大部分成功的經理人或企業家，心中其實都已經存在或發展出一些自己的思考架構。他們在過去幾十年裡不斷自我建構、運用這些架構，這些架構(或思考邏輯)通常相當龐大而且有效。他們在認真思考任何問題時，往往不知不覺地就會將問題或相關資訊放到此一隱藏的架構中分析……這些複雜龐大的思考架構，雖然有效，而且也為他們帶來過去的成功，卻可能在許多地方存在著重大的漏洞或邏輯上的失誤。面對他們，教師的責任就是使每人心中的這些架構，經由深入的雙向對話或同學互動，修整得更加系統化、邏輯更周延完整、思考得更深入……在討論過程中，以質疑、澄清、對比(必較各人觀點之異同)、綜合等方法，使學員心中的架構更加清晰，協助他們從討論及同學發言中吸收反省，也協助提升他們從「架構對比」的過程中，提升彼此啟發的能力。』



iv. 知名教育學門學者 Shulman (1986, p.11-14)，及高熏芳 (2002) 皆認為在個案教學之議題上，應跨學門思考與彼此參照

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)，其並期望使用個案教學在師資培訓 (teacher education) 中，進而培養教師發展策略性認知 (strategic understanding)。而高熏芳 (2002) 在〈師資培育：教學案例的發展與應用策略〉專書中，便指出教育學門在師資培育上使用個案教學，也應思考如何借鏡在醫學、法學、商學實施多年的個案教學。

v. 小結

奠基在上述文獻探討，研究者認為「個案教學」成為我國管理學門與教育學門之共通教育教學法，因為兩學門之教育工作者都想培育專業的反思型實踐者，而不管是專業教師或是專業經理人，未來在職場所面對的情境都相當類似：(1) 真實世界的問題並非像教科書般完美，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；(2) 要培養在上述多工、快速反應的職場情境，兩學門的教育工作者大都認為應培養專業經理人與教師，具備以下能力：在真實場域情境，專業人士能夠在工作慣例中，具備實踐者反思能力，研究者認為要培養上述兩類專業人士在職場上的行動反思能力，關鍵便是在學校教育過程中，必須強調賦權學生從知識持有到能對應情境脈絡之知能。而個案教學所強調的真實情境的個案，情境學習的過程，以及背後教師引導的建構主義信念，進而使學生思考基模逐漸內化行動反思的能力，因此，研究者認為：「個案教學」為管理學門與教育學門之跨學門構念，所以有彼此參照的合理正當性。



參、從 Nikitina(2006)跨領域探詢之情境化角度，深化到哲學根基，研究者認為管理學者蕭瑞麟教授表面看似批判個案教學，其實是支持個案教學的哲學根基：建構傾向的教育哲學

此跨領域探詢研究，採取Nikitina(2006)跨領域之統整策略：情境化策略，探詢管理教育工作者實踐個案教學的哲學根基，論證個案教學之教育哲學基礎偏向建構主義，而目前針對導入個案教學，較呈現不同意見的蕭瑞麟教授，其實是支持個案教學之建構傾向之教育哲學。

甲、研究者對於本體論、認識論、方法論歸類分析

黃光國(2003)指出：『「本體論／認識論／方法論」是西方學者從事創造性學術研究工作活動時的一種後設思維。基於對世界本體的某種預設，他們提出了一些認識世界的方法，從而建構出某些獨特的知識體系……在研究生養成教育的階段，加強科學哲學的人文教育，有系統地告訴他們西方思想家對於『本體論／認識論／方法論』的主要觀點，使他們能夠以之作為個人展開學術生涯的「視域」，從而有助於他們未來的學術創活動。』



基於上述精神，研究者閱讀相關專書，整理分析如下：

表 1

研究者應用本體論、認識論、方法論分類，進行管理教育執行個案教學之視域選擇議題表

專書來源	本體論	認識論	方法論
Guba & Lincoln (1998;轉引自莊明貞、潘志煌, 2003)	在哲學上的本體論問題是指：什麼是實體的形式與本質？關於實體有什麼是可以被瞭解的？	在哲學上認識論的問題是指介於”認識者”與”什麼是能夠被認識”二者之間的關係的本質是什麼？	在哲學上方法論的問題是指研究者所相信的，是如何能夠被理解呢？
Patton (1990)	我們對於實在本質之信念是什麼？ （本體論的論辯：一個單一、可檢證的實在，或者是與真相之可能性，相對於社會建構出地多元實在的不可避免性。）	我們如何得知我們所知的？（認識論的論辯：關於客觀性、主觀性、因果性、有效性、和可類推性等的可能性和可欲性。）	我們必須如何研究這個世界？（方法論的論辯：關於什麼種類的資料和研究設計，以強調何種目的和結果。）
蕭瑞麟 (2008)	本體論(ontology)指的是最根本的研究精神，換句話說，就是去了解「什麼是真的？」在談社會科學的現象時，很重要的一個問題就是去研究什麼是真相。	認識論(epistemology): 當研究者知道自己偏見的來源後，下一步就是了解自己是如何「認定知識」的。也就是說，研究者是由哪裡取得知識、形成知識的。	方法論(methodology): 當研究者採用某一種「認」定知「識」「論」時，這個認知接著就會影響他所使用的研究方法，也就是「方法論」。



前面兩位學者是屬於教育學門學者，而第三位學者屬於管理學門的質性研究學者，共同點都是對於研究觀點，不只是強調論文發表的方法論，不只是強調論文積點的過度實用主義，而是讓學者發展更全觀（wholistic）的研究視域。針對三位學者的本體論觀點，前兩位用本質，第三位用真相，個人解讀是研究者探究議題時，針對被研究客體的真實本質，研究者內心所相信的信念是認為有唯一真實，或是多元真實？

這在自然科學與社會文人科學上，有相當差異性，因此採取實證主義視域的研究者，就會內心採取單一客觀真實，但採取建構主義視域的研究者，內心較相信人文社會現象，事實上是沒有單一絕對真實，真實與本質只是相對程度的構念，會受客體所處的場域的區域性，與特殊性，進而呈現出多元真實的本象。

而對於知識論而言，三位學者探究研究者主體與被研究客體之間關係，因此採取實證主義視域的研究者，就會比較認同主體與客體可以絕對抽離，因此，會較為採取主，客體的二元論，以呼應實證主義者對於單一，絕對真實的本體論選擇；但採取建構主義視域的研究者，因為內心較相信人文社會現象沒有單一絕對真實，真實與本質只是相對的，因此對於客體研究，所產生的知識，會較為承認主，客體之間是無法絕對抽離的，因此是相互的主，客體關係，甚至，當進入參與式觀察時，研究者甚至會一起建構多元真實，這難免會產生研究者的偏見或我執，因此蕭瑞麟(2008)才會說，當研究者知道自己偏見的可能性之後，下一步就是了解自己是如何「認定知識」，因此，接下來，針對精鍊關於被研究客體的有價值知識時，Patton(1990)在知識論上，便闡述關於客觀性、主觀性、因果性、有效性、和可類推性等的可能性和可欲性。

而對於認識論而言，統整三位學者，則是研究者如何將自己對於被研究客體，所產生的知識，有效地傳遞給研究社群，使研究者所相信的知識如何能夠被研究社群所理解及說服，這便會關乎研究設計的信，效度，或是質化研究的有效性，因為採取實證主義視域的研究者，相信有絕對唯一真實，就會比較認同主體與客體可以絕對



抽離，會較為採取主，客體的二元論，因此，在研究方法與設計上，便大多會採取實驗的／操作性的，主要進行假設驗證的量化方法，便會強調信度與效度的數字。但採取建構主義視域的研究者，因為內心較相信人文社會現象沒有單一絕對真實，真實與本質只是相對程度的構念，因此對於客體研究，所產生的知識，會較為承認主，客體之間是無法絕對抽離的，因此是相互的主，客體關係，甚至，當進入參與式觀察時，研究者甚至會一起建構多元真實，因此，當研究者帶著可能的偏見或我執，進入真實研究場域時，便更要重視觀察，傾聽，並在思維上，刻意覺知正，反辯證的現象，進而透過對話，觀察，與辯證思維，產生與現有理論對話，呈現多元真實的辯證與詮釋觀點，這形成質性辯證深度的有效性，而非只是單一數字的量化效度。

乙、論述個案教學之教育信念較偏向建構主義，與蕭瑞麟教授的教學風格一致

Guba & Lincoln (1998；轉引自莊明貞、潘志煌，2003) 呈現變通性研究典範的基本信念分類表如下表，研究者以此表格為反思鏡片，反思教育工作者過去五年完成五篇本土教學型個案的經驗，思考台灣管理學院教育工作者實踐個案教學背後的基本信念較屬於實證主義，或後實證主義，或批判理論，或建構主義？



表 2

變通性研究典範的基本信念表

項目	實證主義	後實證主義	批判理論	建構主義
本體論	單純的實在論：“真實的真實性但可理解的	批判的實在論：“真實的真實性但有不完全和可能性的可理解	歷史的實在論：“事實上的”真實性的形成是依據社會的、政治的、文化的、經濟的、民族的以及性別價值；具體化超越時間	相對論：區域性的和特殊的建構主體
認識論	二元論／客觀主義者；發現真實的	修正的二元論者／客觀論者；批判的傳統／社群；可能真實的發現	相互的／主觀論者；價值中介的發現	相互的／主觀論者；創造的發現
方法論	實驗的／操作性的；假設的驗證；主要是量化的方法	修正／實驗的／操作性的；批判的多元論；虛無的假設；可能包含質性的方法	對話的／辯證的	詮釋的／辯證的

資料來源:Guba & Lincoln (1998；轉引自莊明貞、潘志煌，2003)

(一)個案教學在本體論上，較偏向「相對論--區域性的和特殊的建構主體」

根據Patton(1990)的論點：「我們對於實在本質之信念是什麼？本體論的論辯：一個單一、可檢證的實在與真相之可能性，相對於社會建構出的多元實在的不可避免性」，研究者認為就個案教學的教育教學信念而言，在本體論層次上，其往往不是要訓練學生找出唯一的標準答案，而是要訓練學生在一定的情境下，找出可能最適合該情境下的管理策略，因此較偏向「相對論--區域性的和特殊的建構主體」；



(二)個案教學在認識論上，較偏向「相互的／主觀論者；創造的發現」

司徒達賢（2004）指出：管理教育的重要目的之一是傳授經營管理的知識，培養管理所需的知能。劉常勇（1998）指出：大學管理教育雖然可分為大學生、研究所、企經班等不同的對象類型，但宗旨總是希望經由管理知識的學習，以及獨立思考決策能力的訓練，來培養各類組織所需要的經營管理人才。而劉常勇（2002）進一步針對管理教育之管理知識分類提出以下分類：

表 3

劉常勇（2002）對於管理教育之管理知識分類表

管理知識類別	說明
基礎管理知識：知性的知識（know what）	一種理性存在的認知知識（cognitive knowledge），主要內涵為說明事物現象的原理、原則、因果關係，以及解決問題的方法、程序
基礎管理知識：經驗的知識（know how）	感性主觀的體驗知識（experienced knowledge），是一種經由實踐過程中對於事物現象的理解
可用知識：因果關連的系統知識（know why）	將上述兩項知識以關聯方式相互整合起來的「問題導向式系統知識」
智識能力：覺性專業判斷的智識能力（know unknown）	當經理人的系統知識庫內容越豐富，相對就越有能力針對這些複雜獨特的不確定問題，以直覺性做出高品質的專業判斷，進而展現知識創新與專業判斷

資料來源：整理自劉常勇（2002）

為什麼在管理教育中，必須提升學生的「系統知識應用能力」？劉常勇（2002）認為，由於外部世界的問題現象極為複雜獨特，較抽象且片段的知識性與經驗知識都無法用來說明這些問題現象，因此學習者須要自行發展專屬於自己的系統知識，以



便能夠提昇未來解決管理問題的能力。這也就是建構主義非常強調的不只是知識的傳遞，而是建構學生的認知基模的改變。

為什麼在管理教育中，必須賦權學生的知覺性地專業知能？劉常勇（2002）認為，高階層經理人面對的許多企業問題，經驗是複雜、獨特、資訊不確定，且需要在短時間內做出決策。因此，當經理人的系統知識庫內容越豐富，相對地就越有能力針對這些複雜獨特的不確定問題，以直覺性做出高品質的專業判斷。

因此，研究者認為在個案教學中，大多探討社會科學中營利機關與非營利機關的管理議題，並非探討自然科學的定律，因此並不適合二元論者／客觀論者的觀點；此外，學生角色扮演管理決策者（知者）與所被探索的真正的問題真相（被知曉的真相）之間的關係，則是動態性地交相牽動，也就是說學生角色扮演管理決策者（知者）如何獲得真正關鍵的管理知識，並不只是去背誦劉常勇（2002）教授所指出的第一類管理知識：基礎管理知識，知性的知識（know what）。更重要的是提升學生的可用知識：因果關連的系統知識（know why），也就是將兩項基礎管理知識：知性的知識（know what），以及經驗的知識（know how），以關聯方式相互整合起來的「問題導向式系統知識」，詳如下圖：



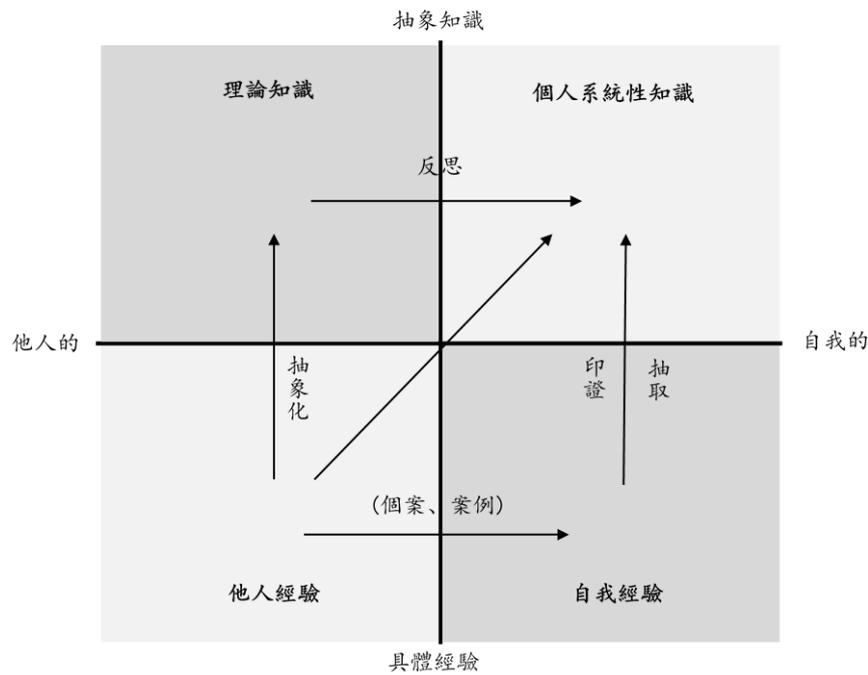


圖 1「問題導向式系統知識」之歷程圖。參考來源：劉常勇、莊立民、張麗華（2007）

因此，研究者認為個案教學在認識論上，較偏向「相互的／主觀論者；創造的發現」。這樣的「相互的／主觀論者；創造的發現」發生在教師與學生，以及學生與學生之間，落實了知名組織理論管理學者Duguid(2005)的所謂知能的藝術(art of knowing)，也就是知能的多層次：(1)個人與他人知識流動，與(2)個人知識內化與外顯化流動的層面(Duguid, 2005)。司徒達賢(2003, p.264)具體地描述了學生與老師，學生與學生自己，學生與他人之間知識流動：『職場上的學習固然價值甚高，但通常未必有人在旁隨時指點提醒。個案討論不然，由於教師對個案情境相當熟悉，又有同學在旁同步進行決策分析，既可獲得立即的回應，又可觀摩他人的決策過程，因此學習效果未必低於職場中的實際運作。個案研討就是在模擬的實際情境中學習，在設法結合實務與理論的思考過程中，有同學間深入的對話與辯論，有教師在旁提醒指導。在這種學習方式下，學生或學員所學到的不只是管理知識或分析決策的思想方法而已，也同時學到今後在工作中、在職場上「如何學習」的方法。』



(三)個案教學在方法論上，較偏向「詮釋的／辯證的」

劉常勇（2002）指出：「管理教育常採用的個案討論、專題（專案）研究、模擬實驗的教學方法，其主要目的是為促成學習者系統知識的建立。個案討論主要以問題分析與解決為導向，強調學習者自主思考分析，與師生互動討論，對於學習者將所學到的各種知性知識加以整合運用，會有顯著的幫助。同時在個案研習過程，也可增添對於方法，與程序類知性知識的學習吸收。」

如同劉常勇（2002）所指出，管理教育中最常使用提升學生系統性有用知識的方法是個案教學，而我國個案教學翹楚司徒達賢老師也進一步指出，良好個案教學的成功關鍵在於辯證思考，司徒達賢教授在蕭瑞麟(2008)專書的推薦序中指出：「質性研究所培養的思考力，更是主持個案教學成敗的關鍵。事實上，互動是個案教學的思辯過程，十分近似於一個小型的質性研究。因此，個案教學有助於提升師生雙方進行質性研究的能力，而質性研究所培養的思考力，則是教師在個案教學中，不可或缺的。換言之，個案教學過程中，教師必須不斷地仔細聆聽，再從所聽到的內容中，賦予意義，提出可以促使學生更深入思考的問題。完全沒有質性研究經驗的教師，若欲有效進行此一高度細緻的心智活動，其實也不容易。」

丙、蕭瑞麟教授教學風格與管理書籍觀點，均充滿建構主義傾向風格地實踐

研究者執行國科會2006~2008研究計畫：「個案研究與個案發展整合型計畫研究」，或是「國科會多重目的個案研究整合型計畫研究」過程中，也花了整整一個學期，上完剛從新加坡國立大學教書回國的蕭瑞麟老師課程，在政大科管所博士班的教授過程中，蕭瑞麟老師的教學風格其實是非常偏向「相對論--區域性的和特殊的建構主體」，非常偏向「相互的／主觀論者；創造的發現」，非常偏向「詮釋的／辯證的」。

這在蕭瑞麟教授之後的管理暢銷書籍中，也可得到驗證，其認為在管理場域上，需要更多辯證思考能力的培訓，因此，蕭瑞麟（2008）在《科技福爾摩斯：科技優勢永



遠源自創新》一書，利用十個科技管理的個案，從表面矛盾現象，一一正反辯證，直達解決管理問題核心的辯證思考脈絡。蕭瑞麟（2007）在《不用數字的研究》暢銷管理書籍中，也呈現個人對於管理研究取向上，較不是偏向量化實證主義，而是強調管理現場中，深入思考真實情境脈絡，並體現正反辯證思考能力的體現，蕭瑞麟（2007,p. 150）指出：『質性研究的嚴謹標準本來就不是以信度、效度來衡量的。質性研究追求的是傳神的詮釋、合理的推論以及批判精神。其二，質性研究所移轉的不是泛論性的假說，或是放諸四海皆準的公理，他要轉移的是具有反思性的「創造性寓意」或「通用思維結構」。』因此，其強調的不是量化的信，效度單一數字，而是管理教育質性研究的三大有效性（validation），蕭瑞麟（2007,p. 142-148）對於評估質化研究的三個尺度，指出三項構念：(1) 真實度（be authentic）：你真的到過現場嗎？你的研究值不值得我們關心？(2) 合理度（be plausible）：提供多方的詮釋，使讀者了解到以前沒注意到的問題；使資料與理論互相對談並和現有文獻比較，藉以說明你的新創見。(3) 批判度（be critical）：這個研究可以讓我們反思到問題的根本嗎？讓人由基本面反思與批判問題，看到以前看不到的現象。

統整上述三項論點：(1) 個案教學在本體論上，較偏向「相對論--區域性的和特殊的建構主體」；(2) 個案教學在認識論上，較偏向「相互的／主觀論者；創造的發現」；(3) 個案個案教學在方法論上，較偏向「詮釋的／辯證的」。因此，研究者認為個案教學在Guba & Lincoln（1998；轉引自莊明貞、潘志煌，2003）呈現變通性研究典範的基本信念分類表中，較偏向建構主義。而從Nikitina(2006)跨領域探詢之情境化角度，深化到哲學根基，管理學者蕭瑞麟教授表面看似批判個案教學，其實是非常實踐個案教學的哲學根基：建構傾向的教育哲學。

肆、從 Nikitina(2006)跨領域探詢之概念化觀點，論述教育工作者實踐個案教學，

需要賦權教師體現應用 PCK 的轉化能力：動態、建構、意義傳遞

甲、台灣管理學院教師推動個案教學，強調以學習者為中心，但較為缺乏如何賦權



學生「知能」的教師教學知識體系

Kember&Gow (1994)針對高等教育教學情境，指出高等教育教師若偏向知識傳遞 (knowledge transmission)，則學生較容易採取表面路徑 (surface approach) 之學習方式來回應，但高等教育教師若偏向促進學生學習導向¹ (learning facilitation)，則學生較容易採取深度路徑 (deep approach)，以及成就路徑 (achieving approach) 等學習方式來回應 (轉引自 Kane et al., 2002)，因此Kember&Gow (1994)建議高等教育教師避免一直只是教師單向授課 (lecturing) 形式，而採取更具師生互動 (interactive)。研究者發表TMCC (台灣管理個案中心) 兩篇本土教學個案，以及在司徒達賢老師擔任商研院董事長其間，發表兩篇本土廠商教學個案，以及獲得KMCC (光華管理個案中心) 「個案師資人才認證」高階師資認證之後，研究者行動後反思認為：在參與管理學門培訓個案教學的過程中，持續不斷地聽到個案教學是強調以學習者為中心的教學法，但對於引導學生進入個案教學的教師教育教學知識體系，卻相當缺乏。換句話說，個案教學要達成有效能地 (effective) 促進學生建構知能的基模 (schema)，重要的引導者教師，是否具備配適性的教育教學知識，這其實是個案教學是否更能解決管理教育挑戰命題時，非常重要，卻常常被忽略的中介調節變數。

研究者連續三年參加管理學門針對個案教學的計畫，學習如何撰寫教學個案，進行行動後反思，參照教育學門的理論框架，推論出管理學院所多年推行的個案教學法，其實內嵌了教育學門的建構主義意涵。具備建構主義傾向的個案教學，當然較可以避免管理學院學生只是背誦知識，而無法在真實管理場域中，去應用管理知識與架構，但是這無法推論說個案教學就是管理教育的萬靈丹，因為實踐個案教學教師心中的教育教學知識才是體現建構主義傾向的教學效果關鍵因素，從教育學門的觀點，

¹個案教學的教育教學配套措施精神便是學生為中心 (student-centered) 的學習環境建構，而教師扮演學生學習過程中的教練 (coach)，或促進者 (facilitator)



進一步辯證思考的教育構念之一，便是應該進一步地賦權實踐個案教學教師，特別是管理教育工作者心中的教育教學知識圖譜：學科教學知識（PCK）。

乙、教育學門培訓新手教師時，也非常強調 PCK 的架構

i. 學科教學知識（PCK）構念

許多教育專家都認為PCK是分析教師知識的良好分析架構（Grossman, 1990；Garrahy et al., 2005；Loughran et al., 2008；Nakiboglu & Karakoc, 2005）。Shulman(1987)指出：「PCK是教師知識的類別中，最有可能區分出內容專家的瞭解，以及教育教學專家的不同，轉引自Berry et al., 2008。」

針對PCK，Shulman(1986)指出其主要包含兩大類：「對於在特定課程領域中，最常被教導的主題中，最有效傳達該想法的表徵方式，呈現出最強有力的類比、例子、闡述、解釋、證明的文字說明，進而能夠使別人更加理解的方式……PCK意旨瞭解什麼使特定主題難以理解或容易理解的原因」，而Meredith (1995)指出將「主題知識」導引成具有「教學目的轉化」是PCK的核心精神。Nakiboglu&Karakoc（2005）奠基在Shulman(1986,1987)，指出：PCK概念性意涵應為轉化課程相關知識（subject matter knowledge）為教學,因此，PCK為教師融合內容（content）與教育教學(pedagogy)的專業理解（professional understanding）。這意謂教師透過設計思考，將客體知識難以理解的部分，透過最有效傳達該想法的表徵方式，呈現出最強有力的類比、例子、闡述、解釋、證明的文字說明，進而提升知識轉化與活化的程度。



ii. PCK 的組成成分

1. 學科內容知識 (content knowledge, CK)

Penso (2002)認為學科內容知識是關於教師知道他們教什麼的知識 (subject matter knowledge: what they know about what they teach) ; Harris, et al. (2009)定義學科內容知識如下:關於將要被學習或教導的主題內容 (subject matter) ; Garrahy et al. (2005)指出:主題相關知識是關於教師所要教導的內容; Sternberg&Horvath (1995) 指出:內容知識是指所要教導的主題相關知識。Shulman (1986)指出學科內容知識包含:概念知識、理論、想法、組織後之分析架構、證據或證明之方法、在特定學科下,被大多數人認可,發展知識的慣例或路徑等等(轉引自Harris, et al., 2009)。

2. 教學知識 (pedagogical knowledge, PK)

Harris, et al. (2009)定義教學知識如下:關於教學或學習的流程與慣例之深度知識。Penso (2002)認為教育教學知識是關於教師知道他們對於教學的認識 (what they know about teaching)。Harris, et al. (2009)對於教學知識意指包含以下知識的一般總稱知識:學生學習(針對學習者需求與偏好的本質)、教室管理(關於實踐在教室情境下之技術與方式)、教學授課計畫與實踐、學生評估(評估學生瞭解程度的策略)。Garrahy et al. (2005)指出:教學知識並非特定主題相關,其包含一般教學知識,例如管理及教學授課策略。Sternberg&Horvath (1995) 指出:教育教學知識是關於如何教的知識,其包含:如何激勵學生學習動機的知識,如何管理學生在教室情境下的學習小組團體,如何設計及行政管理考試等等。研究者認為上述教育教學技巧,特別需要應用在師生對話,建構學生認知基模的教學方式上。

3. 如何統整學科內容知識及教學知識, 成為學科教學知識 (PCK)

Harris, et al. (2009)定義學科教學知識 (PCK) 如下:教學知識 (PK) 與學科內容知識 (CK) 之交集與互動。Garrahy et al. (2005)指出:學科教學知識統整一般教學知識與



特定學科內容知識。Shulman(1987)指出:PCK知識讓教師轉化其掌握的學科內容知識，成為具備教育教學效果能力的形式，並能適應不同學生能力的變化差距，以及學生的背景。PCK讓教師將學科內容知識，轉化成適合學生的學習素材，其具體展現如Shulman(1987, p.10-11)所論述的內容：「PCK也包含瞭解什麼使特定科目變地容易，或難於理解；以及瞭解不同學習年齡以及不同文化背景的學生所可能產生普遍性的認知與錯誤認知；針對教導特定主題中，學生所可能產生的學習困難，教師必須要有策略性知識，進而組織內容，讓學生有最有學習收穫的學習效果。」

丙、應用 Nikitina(2006)跨領域之概念化策略，論述教育工作者實踐個案教學，所強調賦權學生「知能」，需要教師體現應用 PCK 的轉化能力：動態、建構、意義傳遞

研究者從「轉化」的概念延伸論述有效的PCK特質有三：(1)動態性：Cochran, et al. (1993)從建構主義的觀點認為PCK並非靜態的觀念，而是具備動態本質，因此其認為PCK的全文應該是 (pedagogical content knowing)，其意涵為教師對與以下四種元素之瞭解：教育教學、主題相關內容、學生特徵、學習環境情境（轉引自Nakiboglu & Karakoc, 2005）；(2) 建構性，Harris et al.(2009, p.403)指出：「這些針對教師知識的分析架構，藉由教師需要知道什麼（知識元素），及這些知識元素之彼此關係，而能助益教師專業發展；(3)意義傳遞性：Chen (2004)指出：PCK的本質展現出師培教育的主要目標—如何預備新手教師具備以下知識，這包括內容知識，以及在不同發展階段下，將內容知識教導給學生。

從轉化的觀點進行跨領域連結，研究者映照於管理學門之組織理論管理，認為這樣的概念其實與知名組織理論管理專家（Brown & Duguid,1991；Brown & Duguid,2001；Duguid, P.,2005）大多指出真實知識本質：從知識持有到能對應情境脈絡之知能，有異曲同工之妙，因此，筆者認為個案教學的目的，便是要建構學生的知能，也就是實踐知名組織理論管理專家Cook&Brown (1999, p.389)特別指陳的知能：與真實世界



互動，並利用知識，進行與變化世界之調適，但要達成這樣的教育效果，不是單靠教學個案教材，而重要的是能夠引導學生，能夠讓學生體驗建構主義教學方法的大學教師，而進一步探討的便應該是大學教師實踐個案教學之引導能力過程中，是否有效應用學科教學知識素養，呈現PCK的轉化能力：動態、建構、意義傳遞。

伍、結論與建議

甲、針對目前針對個案教學，出現正、反意見的教育工作者，教育工作者提出視域交融後之策略方向

研究者論證對台灣管理教育實踐個案教學，提出較嚴厲批判的蕭瑞麟教授，其實批評的是實踐個案教學過程的認識論觀點，其認為若沒有配套措施，貿然實施個案教學，哈佛式的個案教學，反而會畫虎不成，反成哈欠教學，但其實，筆者進一步利用Nikitina(2006)跨領域探詢之情境化角度，深化到哲學根基，管理學者蕭瑞麟教授表面看似批判個案教學，其實是支持個案教學的哲學根基：建構傾向的教育信念。

對於較正面支持個案教學的管理教師，例如知名的管理教育個案教學泰斗司徒達賢教授，其進一步論述個案教學時，其實可以對應到實踐個案教學教師之知識論，也就是要進一步地賦權管理教育教師，實踐個案教學時，所需的學科教學知識素養，特別是具備關鍵因素PCK的能力：動態、建構、意義傳遞，這某種程度，其實也就是蕭瑞麟教授所強調的個案教學教師知能，這包含教師對於學生的引導能力，質問力、表演力、質性辨證的思考能力等等（蕭瑞麟，2011, p.268-269）

研究者對於實踐個案教學，出現正、反意見，進行「跨領域視域」的辯證，研究者認為評論目前管理教育工作者針對個案教學之正方意見偏向「本體論」，反方意見偏向「認識論」；而雙方進行辯證思考方向應參考教學專業Domain的教育學門構念，並應增加「知識論」分析層級的對話。研究者進一步針對正反雙方教育工作者，提出未來可進一步對話之教育視域角度如下：



	本體論	認識論	方法論
管理教育 教師執行 個案教學 之教育視 域議題	<p>教師反思：</p> <p>管理教育的真正 核心價值為何？</p> <p>管理教育工作 者的真正核心價值 (being) 為何？</p> <p>個案教學之真正 核心價值為何？</p>	<p>教師反思：</p> <p>實踐個案教學，我 需要哪些教師知 識？這些知識的分 類與本質為何？</p> <p>我需要哪些專業有 效的知識，才能有效 實踐管理學門之 個案教學？</p> <p>我需要知道哪些關 於學生學習的學習 理論？</p> <p>我如何得到上述有 效的實踐個案教學 的知識？</p> <p>我有哪些學習資 源，才能將知識轉 為知能 (knowing)，已有 效實踐個案教學？</p> <p>我有哪些實務社群 可以協助我建構上 述知能 (knowing)</p>	<p>教師反思：</p> <p>我需要設計哪些配套 措施，以實踐個案教 學在我負責的教學現 場？</p> <p>這包括如何進行學生 真實學習的多元評 量？</p> <p>如何進行有效師生對 話？如何提升互動式 教學設計？如何幫助 學生建立個案學習之 學習小組？如何掌握 不同學習小組之學習 者需求與偏好如何掌 握學生的先備知識以 及各學習階段的可能 學習障礙？</p>



乙、論證利用跨領域探詢，進行個案教學辯證思考之質性文章之有效性(validaton)

由於此跨領域探詢著重於個案教學，國內資深個案教學教授司徒達賢在司徒達賢（2007）及李吉仁（2007）皆推薦蕭瑞麟（2007）之〈不用數字的研究〉一書，因此，研究者重視蕭瑞麟（2007）對於質性研究有效性之觀點。蕭瑞麟（2007,p. 142-148）對於評估質化研究的三個尺度，指出三項構念：(1) 真實度，(2)合理性，(3) 批判度，詳如下表：

表4

奠基於蕭瑞麟（2007）質化研究三尺度，論述此研究之有效性

<p>評估此質性辯證研究的三個尺度：</p> <p>蕭瑞麟（2007,p. 146）之說明</p>	<p>此跨領域探詢之對應說明</p>
<p>真實度</p> <p>你真的到過現場嗎？你的研究值不值得我們關心？</p>	<p>傳播管理教育工作者在過去六年，具體參與管理學門多項針對研發教學個案之專案，已完成 TMCC 個案培訓，以及獲得在 2014 年 1 月完成 KMCC 「個案師資人才認證」高階師資專業證照。</p>
<p>合理性</p> <p>提供多方的詮釋，使讀者了解到以前沒注意到的問題；使資料與理論互相對談並和現有文獻比較，藉以說明你的新創見。</p>	<p>依循 Maxwell (1996/2001)建議確保質性研究結果效度的方式，確認其他可能的解釋以及反面的證據，因此，進行針對管理教育工作者實踐個案教學之正、反意見，進行跨領域的辯證分析，教育工作者進而辯證思考，整合論述評論如下：目前管理教育工作者針對個案教學之正方意見偏向本體論，反方意見偏向認識論；而雙方進行辯證思考方向應參考個案「教學」之特定領域知識：PCK，以及建構主義取向的教師哲學信念。</p>



批判度

這個研究可以讓我們反思到問題的根本嗎？讓人由基本面反思與批判問題，看到以前看不到的現象。

針對有趣卻尚待辯證分析的現象：台灣管理教育工作者對於實踐個案教學，出現正、反意見，進行「跨領域視域」的辯證，研究者認為評論目前管理教育工作者針對個案教學之正方意見偏向「本體論」，反方意見偏向「認識論」；而雙方進行辯證思考方向應參考教學專業的特定領域知識，並應增加「知識論」分析層級的對話，因此，教育工作者進而探詢「個案教學」、「教師PCK知識體系」、「建構主義取向的教師精神/信念」之間的可能關係如下個段落。

資料來源：教育工作者整理自蕭瑞麟（2007,p. 146），並進行觀點實踐之對話

丙、未來進一步探詢之關係圖：「個案教學」、「教師 PCK 知識體系」、「建構主義取向的教師哲學信念」之間的彼此關係圖

管理教育工作者循蕭瑞麟（2011）教授的論述脈絡：「新科技」要加上「導入新科技的組織作為」，才能帶來「新科技之創新導入成功」，研究者認為我們將個案教學當作管理教育的一項「新教學」，則成功導入個案教學成功，其中關鍵便是實踐個案教學之「組織作為」，特別是實踐個案教學之教學知識體系與實踐個案教學之教師的精神。

筆者型塑（framing）「個案教學」、「教師PCK知識體系」、「建構主義取向的教師精神/信念」之間的彼此關係圖，約略如下圖：



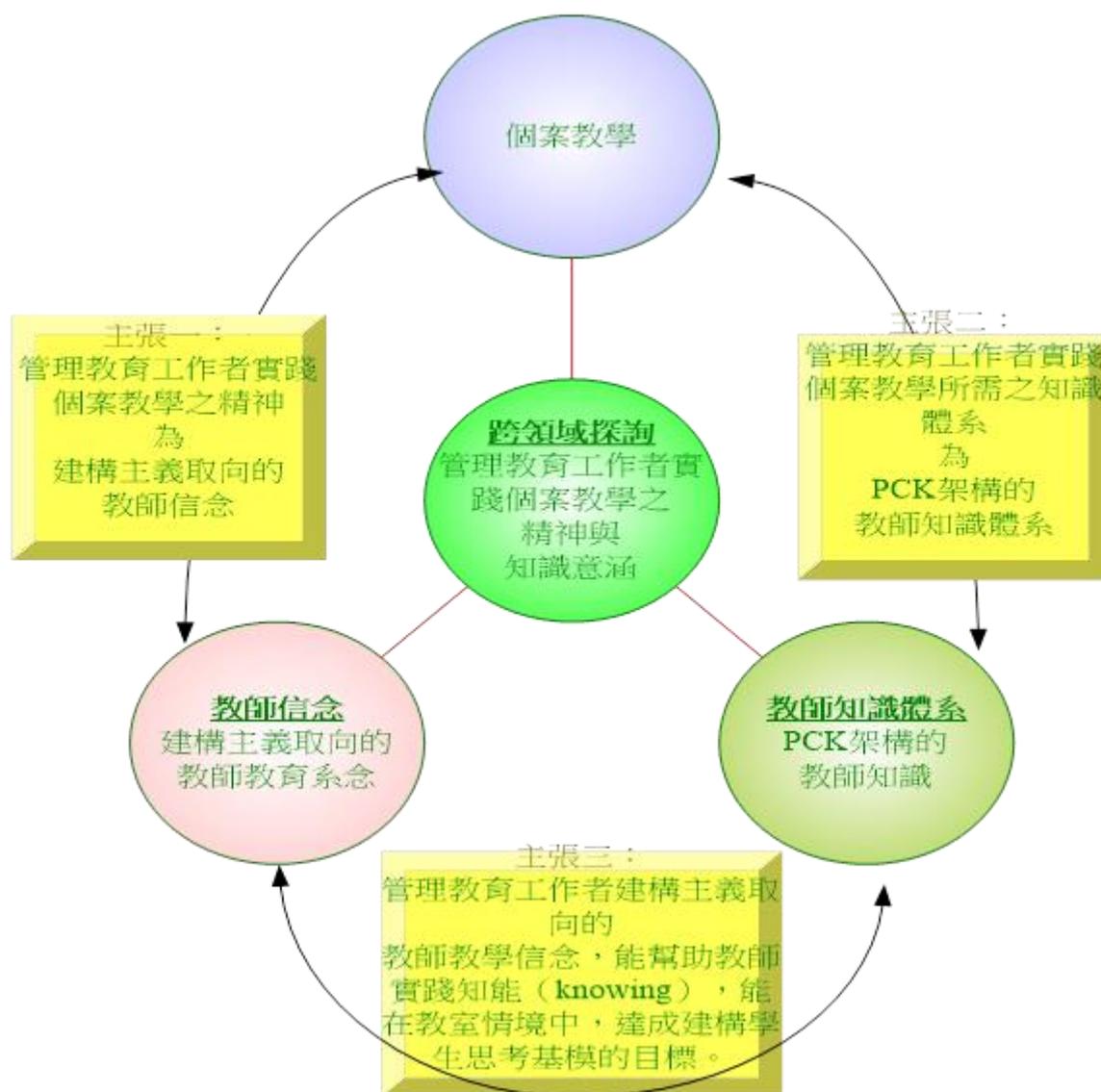


圖2「個案教學」、「教師PCK知識體系」、「建構主義取向的教師信念」之間的彼此關係圖

本文透過跨領域地視域交融辯證，探索出台灣管理教育工作者實踐個案教學之策略方向建議如下：對於目前管理學門主要透過台灣個案管理中心，光華個案管理中心，



積極推廣本土管理個案的數量之作法，提出對於管理學院繼續深化個案教學的建議如下：（一）更應該積極引導管理學院教師內化建構主義傾向的教育教學哲學（二）對於目前個案教學執牛耳的教育前輩，例如司徒達賢教授，其相關推廣呼籲個案教學的文章，可利用PCK架構，重新編碼，將落實於台灣本土個案教學的內隱知識，透過PCK的系統化教育概念，進行系統化地內隱知識外顯化，進而成為管理教育繼續深化實踐個案教學時，所需賦權教師知能的參考架構。



參考文獻

- 王麗雲 (1999)。個案教學法之理論與實施。課程與教學季刊, 2(3), 117-134。
Li-Yun Wang(1999).Theory and Practice of Case-based Instruction.Curriculum & Instruction Quarterly,2(3),117-134.
- 司徒達賢 (2004)。打造未來領導人。台北：天下。
- Sih Tu, Da-Sian(2004).Building Up The Future Leader. Taipei: Commonwealth Publishing Group (CWPG)
- 李吉仁 (2005)。推薦序文。載於蕭瑞麟，不用數字的研究。台北：台灣培生教育。
- Chi-Jen Li(2005).Researches Without Numbers. Taipei: Pearson Taiwan.
- 李安悌 (1996)。企業倫理教學方法之探討。勤益學報, 13, 281-284。
An-Ti Lee(1996). Discussion of the Teaching Methods on the Corporate Ethic. Journal of Chin-Yi,13,281-284.
- 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。
- Kao, Hsun-fang (2002).Teaching cases: Development and application. Taipei: Higher education.
- 游玉梅 (2007)。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。人事月刊, 44(2)。取自「中華民國期刊論文索引資料庫」<http://libcd.shu.edu.tw>
- YouYu-Mei.Exploring the Effective Strategies to Improve Performance of Public Sector: Application of Case Teaching Method.Personnel Monthly,44(2). Retrieved from “NLC Periodical Information Center” <http://libcd.shu.edu.tw>
- 鈕文英 (2006)。教育研究方法&論文寫作。台北：雙葉書廊。
- Wen-Yin Niou (2006). Educational Researches and Writing.Taipei:Yeh Yeh Book Gallery.
- 黃光國 (2003)。科學哲學與創造力。發表於教育研究方法論學術研討會。台灣師範大學教育研究中心。
- Hwang Kwang-Kuo(2003). Scientific Philosophy and Creativity.Symposium conducted at the Seminar on the Educational Research Methods.National Taiwan Normal University.
- 劉水深 (2009)。「做中學」的管理教學：企業診斷實習設計。發表於 96 年度商管創新教學與經驗分享觀摩研討會。
- LiuShuei-Shen (2009). Management Teaching: Learning by Doing.Symposium conducted at the Seminar on the Innovative Teaching and practices.
- 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」<http://libcd.shu.edu.tw>



- LiuChang-Yung (1998). Teaching Case inThe Management Education 6(2).Retrieved from “NLC Periodical Information Center” <http://libcd.shu.edu.tw>
- 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，3(1)。取自「中華民國期刊論文索引資料庫」<http://libcd.shu.edu.tw>
- LiuChang-Yung (1998). How toBridge Between Knowing and Doing inThe Management Education3(1). Retrieved from “NLC Periodical Information Center” <http://libcd.shu.edu.tw>
- 劉常勇、莊立民、張麗華 (2007)。企業個案教與學。載於管理個案集：實務解析與應用。台北：前程。
- LiuChang-Yung, ChuangLi-Min,Lihua Zhang (2007) .Case Teaching and Learning In The Field. Management Cases: Practices and Application. Taipei: CNCGP
- 劉常勇、莊立民、張麗華 (2009)。個案分析與討論：恰當的心態與方法。取自 <http://www.fmcc.com.tw/case-method>
- Liu Chang-Yung, Chuang Li-Min, Lihua Zhang (2009) . Case Analysis and Discussion. Retrieved from <http://www.fmcc.com.tw/case-method>
- 蔡錫濤、陳怡靜 (2006)。台灣管理教育的現況與省思。教育資料與研究雙月刊，69。取自「中華民國期刊論文索引資料庫」<http://libcd.shu.edu.tw>
- Shir-Tau Tsai,ChenYi-Ching (2006). Status Quo and Reflection onThe Taiwan Management Education. Educational Resources and Research Bimonthly,69. Retrieved from “NLC Periodical Information Center” <http://libcd.shu.edu.tw>
- 蕭瑞麟 (2007)。不用數字的研究。台北：台灣培生教育。
- XiaoRuilin(2007).Research Without Number. Taipei: Pearson Taiwan
- 蕭瑞麟 (2008)。科技福爾摩斯：科技優勢永遠源自創新。台北：美商麥格羅·希爾。
- XiaoRuilin (2008). Technology Sherlock Holmes: Technology Advantages Always Come fromInnovation.Taipei: McGraw-Hill Education
- 蕭瑞麟 (2011)。讓脈絡思考創新:喚醒設計思維的 3 個原點。台北：天下文化。
- Xiao Ruilin (2011). Awaken theThree Origins of Design Thinking: Innovation fromThe Contextual Thinking. Taipei: Commonwealth.
- Beer, M.G., Gabarro, J. J., & Tushman, M.L. (2006). Developing an effective living group. Website:<http://harvardbusinessonline.hbsp.harvard.edu>
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991).Organizational learning and communities-of-practice:Toward a unified view of working,learning,and innovating. Organization Science, 2(1), 40.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2001). Knowledge and Organization: A Social-Practice Perspective. Organization Science, 12(2), 198-213.
- 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.



- Chen, W. (2004). Learning the skill theme approach: Salient and problematic aspects of pedagogical content knowledge. *Education* 125(2): 194-212.
- Clark (2006). What would a theory of interprofessional education look like? Some suggestions for developing a theoretical framework for teamwork training. *Journal of Interprofessional Care*, 20 (6), 577-589.
- Cochran, K.F., DeRuiter, J., & King, R. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44, 263-272.
- Cook, S. N., Brown, John Seely (1999). Bridging Epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. *Organization Science*, 10(4), 382-400.
- Corey, E.R.(1999). A note on case learning. Website: <http://hardbusinessonline.hbsp.harvard.edu>
- Duguid, P. (2005). "The Art of Knowing": Social and Tacit Dimensions of Knowledge and the Limits of the Community of Practice. *Information Society*, 21(2), 109-118.
- Garrahy, D. A., Cothran, D. J., & Kulinna, P. H. (2005). Voices From the Trenches: An Exploration of Teachers' Management Knowledge. *Journal of Educational Research*, 99(1), 56-63.
- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Guba E. G. & Lincoln. Y. N. (1998). Competing Paradigm in Qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, p. 105 - 117. Thousands Oaks., CA: Sage.
- Hammond III, J.S. (2002). Learning by the case method. Website: <http://harvardbusinessonline.hbsp.harvard.edu>
- Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge and Learning Activity Types: Curriculum-based Technology Integration Reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
- 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: History, theory and practice*. Detroit, Michigan: Wayne State University Press.
- Lattuca, L. R. (2002). Learning Interdisciplinarity. *Journal of Higher Education*, 73(6), 711-739.
- Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (2008). Exploring Pedagogical Content Knowledge in



- Science Teacher Education. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1301-1320.
- 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.
- Nakiboglu, C., & Karakoc, Z. (2005). The Forth Knowledge Domain a Teacher Should Have: The Pedagogical Content Knowledge. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 5(1), 201-206.
- Nicolescu, B. (1997). The transdisciplinary evolution of learning. Website: <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/bulletin/b12/b12c8.htm>
- Nikitina, S. (2006). Three strategies for interdisciplinary teaching: contextualizing, conceptualizing, and problem solving. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3), 251-272.
- 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.
- Penso, S. (2002). Pedagogical Content Knowledge: how do student teachers identify and describe the causes of their pupils' learning difficulties? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 30(1): 25-37.
- Price, J. N. (2001). Action Research, pedagogy and change: The transformative potential of action research in pre-service teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1): 43-74
- Silcock
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *Elementary School Journal*, 98(5), 511-526
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Silcock, P. (1994). The Process of Reflective Teaching. *British Journal of Educational Studies*, 42(3), 273-285.
- Squires, G. (1992) Interdisciplinarity in Higher Education in the United Kingdom. *European*



- Journal of Education. 27(3),201-210.
- Stember, M. (1991). Advancing the social science through the interdisciplinary enterprise. *Social Science Journal* 28(1), 1 – 14.
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A Prototype View of Expert Teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9-17.
- 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).



The Dialectical Reflection on the Implementing of the “Case Method Teaching”: Interdisciplinary Perspectives

Hu, Chia Chin

Associate professor, communications management, SHU

Abstract

The pros and cons of the arguments upon the case method teaching in the context of Taiwan management education are highlighted. As to the literature review, this study reasons that the gap lies in the substance of the “spirit” and “knowledge” of management educators implementing the case-teaching. It is, therefore, argued that dialectic lens should trace back to its domain-specific knowledge: constructs of the education-discipline. These include the pedagogical content knowledge (PCK) and constructivism orientation.

Two integrated strategies, contextualizing and conceptualizing, from Nikitina (2006) serve as the interdisciplinary perspectives. This study argues that to innovatively implement the case-teaching in the context of Taiwan management education, we should have further dialectical reflection with the ontological, epistemological, and methodological dimensions. This study proposes the analytic framework on the relationships between “case method teaching”, “teachers’ constructivism-oriented beliefs”, and “PCK”.

Keywords: Interdisciplinary, Case Method Teaching, Pedagogical Content Knowledge, Constructivism Orientation

