

個案教學法之理論與實施

王麗雲

在眾多教學方法之中，個案教學法在國內算是較少受到注意的，不過該方法在國外許多領域行之有年，廣泛地被用來作為教學、評鑑、診斷、組織發展等工具。最近對反省從業人員(reflective practitioner)的提倡，使得個案教學法受到許多專業人士的重視，認為這是搭建實務與理論的好橋樑。在教育領域，個案教學法除了被應用於較高層次目標的教學外，也被用於師資培育、教育行政人員養成教育、以及成人教育等領域。本文除了介紹個案教學法的意義與理論基礎外，並說明個案教學法的效能與適用領域、教學個案選擇與撰寫原則、以及進行個案教學時教師與學生應作的準備。

關鍵字：個案教學法、反省從業人員、教學個案

作者為國立中正大學教育學研究所助理教授；學術專長為教育社會學、教育政治與政策分析、高等教育、教育評鑑。

教學可以加速學習，也可以妨礙或扼殺學習，有時候使學習昏睡多年。
-----James Harvey^{註①}

壹、利用個案作為一種教學方法

一、個案教學法之沿革

「如何教？」(How was it taught?)與「教什麼？」(What was taught?)在教育上是兩件同樣重要的事，前者指教學的方法，後者則論及教學的內容。兩者對學生學習成效的影響，不分軒輊(Barnes, Christensen & Hansen, 1994)。不過一般學校教師，大都將焦點放在教學內容上，至於教學的方式，則主要採傳統式的演講法，或再加上部份的學生報告及討論，這種教學方式的缺點是教師成為主要的知識來源，學生無法由同儕的經驗中學習，較難激起學生的學習興趣，也無法有系統地訓練學生的批判思考能力，並隨時檢視學生的學習情況與問題。更重要的是傳統式的教學往往以理論為主，與實際情況脫節，造成學生不知如何應用的情況。

上述這種現象對培養如行政人員、教師、醫師、建築師、律師等專業從業人員(practitioner)影響更大，學者(Harrington, 1995; Kowalski, 1991, 2-3; Schon, 1983, 69)指出，從業人員的培養必須兼顧理論與實務，因此在其教育課程設計，就更應當努力在理論與實務兩方面搭起橋樑，使專業從業人員不但具備知識，也具備應用知識的能力。在眾多教學法中，個案教學法被認為是搭起這座橋樑，作為理論與實際中介點(middle ground)的好方法(Knirk, 1991; Kowalski, 1991)。

個案教學法在國外行之有年，在本世紀中期，哈佛大學商學院就已開始使用個案進行教學了^{註②}。有關個案教學法的專書，更追溯至本世紀早期^{註③}。不

註①：轉引自 Barnes, Christensen, & Hansen, 1994, 34.

②：請見 Andrews, K.R. (1953). The Case Study Method of Teaching Human Relations and Administration. Cambridge, MA: Harvard University Press；或見 McNeil, M.P. (1954). The Case Method at the Harvard Business School. New York: McGraw-Hill。

③：如 1931 年 Fraser, G.E. 所著 The Case Method of Instruction, New York: McGraw-Hill。又如 1946 年 Culliton, J.W. 出版 Writing Business Cases. Boston, Mass.: Graduate School of Business Administration, Harvard University.

論是以學術研究爲主的長春藤大學(如提倡此教學法頗力的Harvard University)(Barnes, Christensen & Hansen, 1994)，到以教學爲教育重點的社區學院(Lang, 1986)，都可見到採用個案教學法進行教學的例子。個案教學法應用的學科領域相當的廣，舉凡課程發展，跨文化的比較，多元文化教育，教育改革、公共行政、社區心理學、社會學、組織與管理研究、商業管理、政治、新聞、醫學、法律等(Bromley,1986; Cunningham,1971; Immegart,1971; Kowalski,1991; Knirk,1991; Nagel,1991)學科，都可見到應用個案教學法的例子。其實個案的用途很廣，不限於教學、尚可用在測驗、評估、診斷、組織發展、精熟度的維持、創造性的問題解決等方面(Stolovitch & Keeps, 1991, 46)。本文暫以教學爲討論核心，首先介紹個案教學的意義與理論基礎，其次歸納個案教學法的成效與限制，再來說明教學個案選擇或撰寫的原則，最後指出教師與學生需作的準備。

二、名詞釐清

在介紹個案教學法的理論與實施以前，必須先釐清幾個容易混淆的名詞，這些名詞包括個案研究(case study)，個案教學法(case method或case-based instruction或case-study teaching method)，個案工作(case work)，以及個案史(case history)。根據Kowalski(1991,3-4)的解釋，個案研究是指對事件或情境的描述，這類描述通常具有多種目的，它可以是一種研究方法，一種評鑑方法，一種政策研究的方法，或是一種教學方法。個案教學法則是把個案研究當作一種教學的典範，目的是使學生探討問題解決的技巧。個案工作一詞則廣泛的用在心理學、社會學、以及社會工作等領域，是指在診斷出問題成因之後，所進行的發展、調整、治療、以及矯正的過程。個案史則是指涉個人、團體、或是組織的過去。

貳、個案教學法之基礎

一、個案教學法之意義

個案教學法是一種以個案爲基礎，進行討論的教學方法，它除了可以用

來傳授資訊、概念、以及理論外，也可以訓練學生的推理、批判思考、問題解決的技巧(Kowalski, 1991, 5)。Mucchielli把個案教學法定義成爲「一種方法，用以創造研習環境，使得一群未來的專業人員或實習人員能在其中，經由長期的、具體的、以問題爲導向的研討，根據豐富真實的詳盡資料，對情境獲得精確的瞭解。」(Stoovitch & Keeps, 1991, 44 - 45)。上述定義指出了兩個個案教學法的核心，一是問題狀況的模擬(simulation)，二是討論。

首先，個案教學法的核心一個案教材，通常是一篇對真實或接近真實的事件(如校長辦學所面臨的困境)作詳盡描述的文章，目的在使讀者能根據這些資料與內容進行分析，應用書本上或教師授課中所介紹的概念或理論，進行思考與討論，並提出合適的解決方案。越接近真實情況的個案價值越高，資料、情境、人物的描述越詳盡越好，因爲它提供了模擬的機會，能協助人們瞭解及處理他們將來在工作上或其他場合中可能碰到的情況(Knirk, 1991; Kowalski, 1991, 6)。

個案教學法的第二個核心是討論，團體成員針對個案的情境與可能的解決方案進行意見交換，甚至互相辯駁，通常老師會準備一些問題作爲討論的基礎，但教師不會是唯一的發問者，學生也不見得是唯一的學習者(Barnes, Christensen & Hansen, 1994)。部份的學者稱其爲討論教學(discussion teaching)，其實容易引起混淆，也不能夠完全代表該教學法的精神，因爲討論只是個案教學法實施的重要策略，如果個案教材被用作評鑑工具時(如撰寫個案分析報告作爲期末成績)，可能必須個人獨力完成，沒有團體討論的機會，但仍是一種個案教學法。

二、個案教學法的理論基礎

有多項觀點支持個案教學法的實施。首先，在教學哲學中對教育目標的看法，主張學生思考以及學習能力的培養，重於知識的灌輸(Lang, 1986)，用一句俗語來說：「與其捕魚給他吃，不如教他捕魚。」。個案教學法的目的，就在訓練學生的分析、思考、批判、以及解決問題的能力。以教育行政人員的培育爲例，Kowalski(1991)就指出，個案教學法適合培養未來教育行政人員問題解決的知識與技能。經由個案歸納中所學得的技藝知識(craft knowledge)，配合理論知識(theoretical knowledge)，教育行政人員將能更有技巧地將一般問題解決的能力應用到特殊情況中。

個案教學法另一個重要的理論基礎是John Dewey「由做中學」的概念，

主張思考與經驗兩者的不可分離性。思考之產生，養賴實際情境為起點，學校的責任是給學生一些事做，而不是一些東西去學(something to do, not something to learn)。在做的過程中，就能激發學生的思考，應用既有的知識，解決實際的問題(Barnes, Christensen & Hansen, 1994,9-15)。本此，教學個案即在扮演此一思考的觸媒，給予學生一個實際的問題情境，一個模擬的經驗，讓學生有機會設身處地，面對情境中所引發出來的問題，進行思考、學習。例如應用個案教學法最有名的哈佛大學商學院即主張知識與應用的不可分離性，認為理論的教學先於實際的應用是一種謬誤(Barnes, Christensen & Hansen, 1994,34)

最近「反省從業人員」(reflective practitioner)的概念廣受重視，強調反省對改進實務的重要性，提倡一種新的實務認識論，主張在行動中反省(reflection-in-action)。這種思潮倡導者之一Schon(1983,1986,1991)批評專業學院(特別是研究型大學中的專業學院)以科技理性(technical rationality)為主的教學方式，指其過度強調有系統的、科學的知識，導至理論與實務過度的分離，使得教育人員、學生、專業從業人員面臨嚴謹性(rigor)與相關性(relevance)的兩難困境，為了建構「科學的知識」以符合嚴謹學科的要求，學生或專業從業人員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、與實務無補、與個人經驗無關的知識，使得專業知識不能運用於實務之中。實務中的種種現象，往往是不確定的、複雜混亂的、易變的、價值衝突的，如果專業教育無法處理這方面的問題，專業知識的合法性就會受到考驗，造成專業知識的危機。Schon強調我們必須矯正這種重科學知識，鄙實務知識的心態，破除對科學的迷思，改變對知識階層化的看法，認識實務知識及專業藝術(professional artistry)的價值。同時，當碰到專業知識所引申出的常規或法則無法解決問題時，就必須跳脫現有的理論與概念，重新思考，不斷建構新的專業知識。

在實際課程設計上，個案教學法對於專業人員的培養有所貢獻，它提供了一個逼真、風險低、受督導的學習環境(Schon, 1986)，使得準從業人員執業之前，有機會將所獲得的知識應用到實務上，並且學會反省其執業活動的意義(Kowalski, 1991)。對於在職從業人員而言，個案研討也使其有機會從事理論的反省與實踐技巧的修正。總而言之，經由個案討論，學習者可以分析及反省自己的知識及經驗，進而建構新的知識，這種以從業者為主(practitioner-based)、以個案為主(case-based)的學習，可以使專業從業人員能根據其需要、知覺、以及專業程度來學習，也可使教學的觸角擴展到實際的工作場合

中(Benham,1996)。

最近心理學上的進展也支持個案教學法的使用(Shulman, 1992)，首先，心理學上指出學習的方式分兩種，一種是典範型(paradigmatic)的學習，另一種是敘述型(narrative)的學習。前者多是分析的、普遍性的、抽象的、與脈絡無關的、情感中立的，後者則是特定的、人性化的、情境化的。由此看來，傳統的演講法顯然是本於顯然是本於典範型的學習，而個案教學法則是屬於敘述型的學習方式。心理學上對情境認知(situated cognition)的研究也支持個案教學法的使用，某些人在實驗室的情況下往往無法正常表現，但是在其熟悉的情況下卻表現正常，這類發現支持情境認知的觀點，指出學習與情境的相關性，經由敘述性的個案學習與討論，學生較能記憶及應用原則。應用個案法進行教學也省略原則轉換與實務應用的問題，使所學到的原理原則能較容易地應用於實際情況。最後，某些結構完整的學科領域，如數學，可能適合典範型的學習，但是其它他結構不全的領域(ill-structured domains)，如醫學、歷史、法律，教學等，往往需要針對複雜情況進行判斷，某些概念的意義，往往因情境而定(如學生喝啤酒在什麼情況下是偏差行爲？什麼情況下又是可以接受的？喝可樂是不是偏差行爲？偏差行爲如何何界定？當學校與家庭所傳遞的文化彼此間產生衝突時，教育人員應如何處理？)，對於結構不全的領域，個案教學法顯然較能提供討論澄清的機會。

三、個案教學法的效能

個案教學法的應用頗廣，使用的歷史也頗久，可是對個案教學法成效作嚴謹、有系統評估的研究不多(Levin, 1995)，因此對個案教學法成效所能做的推論也限。以下歸納學者對個案教學法效能的看法。

- (一)就對象而言，成人似乎由個案教學法中受益較多，因為成人較能援引過去個人經驗到個案的討論中，不過依教學個案內容的複雜性，該方法是可以適用到不同階段，不同年齡層的學習(Knirk, 1991)。
- (二)就學習的內容而言，個案教學法較適合高層次技巧的學習，尤其是評估、綜合、推論、判斷、問題解決、知覺關連性(perceiving relationships)、獨立思考、批判、以及反省等能力的訓練很有幫助(Knirk, 1991, 74; Lang, 1986; Nagel, 1991; Pigors & Pigors, 1987)。
- (三)就知識與資訊的獲取而言，個案教學法的效果與傳統演講法的效果並無不同，但在資訊的保持上較長久；在態度和行爲的學習上，個案教學法則優

於演講法(Knirk, 1991)。個案也是教導理論的好方法(Carter & Unklesbay, 1989)，學生在個案的真實情境中往往能歸納原理原則，使理論精緻化，甚至考驗理論。

- (四)個案教學法獨特的優點在於它是一個有趣的學習方式，具鼓舞作用，因為學生是討論的主體，能引發學生主動學習，與傳統教學法中學生被動聽講的情況有所不同。個案教學法也有助於溝通技巧的改進，有利發展團體思考技巧，達成共識(Knirk,1991; Lang,1986; Shulman, 1992)。
- (五)個案教學法促使學生有應用所學，分析資料，解決實際問題的機會(Carter & Unklesbay, 1989; Lang, 1986)，有助於專業人員的訓練。教學個案所呈現的都是真實的或是很可能發生的問題情境，引進個案教學法，學生除了很快地瞭解到未來每天所將面臨的工作環境外，也有機會在實務中應用、檢視理論，也可瞭解過度推論的危險(Shulman, 1992)。比起傳統的教學方式，讓學生只吸收理論知識要好多了。
- (六)個案教學法的教學成效會因學生的背景而異(Ertmer, et.al, 1996)，因此在評估個案教學法的成效時，有必要考慮學生的背景對學習成效的影響。

四、個案教學法的限制

個案教學法並非全無限制，茲歸納學者(Romiszowski, 1991; Shulman, 1992)的意見如下：

1. 個案的撰寫費時費錢費力。
2. 個案教學加重教學者負擔，教師要花比平常教學更多的準備時間熟悉教材與個案。主持個案討論對教師的知識與領導技巧更是一大挑戰。
3. 個案教學法的效率不甚理想，在很短的時間內，往往只討論少部份的資料，雖說過程比內容重要，不過內容與過程適當的平衡仍是有必要的。個案教學法有時會使學生更混淆，尤其當科目內容已經很支節零碎時，個案教學法冗長的故事內容往往讓學生更抓不到學習的重點與原則。
4. 個案往往容易被學習者過度推論到其他情境中。
5. 個案內容與實際的情境仍有一段距離，對學習者而言，故事中的壓力或限制仍不是真實的。

所幸上述的問題大都可以克服。準備適當教學個案的壓力可靠個案資料庫的建立與交流而減輕，教學者與學生在瞭解個案教學法的實施原則，並經歷幾次個案教學後，也應能發展出有效率的領導、分析、以及參與技巧，個

案教學法雖然無法完全複製實際情況，但比起其他方式的教學法，對情境事實上已提供了相當逼真的描述。

五、使用個案教學法的情況

Shulman(1992)指出個案教學法可以用在下列情況。

- (一)理論或原則的教導:個案教學法中所討論的雖然是特殊的個案，但在教師的帶領下，能經由蘇格拉底式的詰問法，發展出原則，並應用在新的個案中，考驗其可行性。教師在使用個案教學法時必須謹記在心，教學的重點不是個案，而是由個案中發展出來的原則。
- (二)實務模擬:經由個案討論，學生可以把所得的經驗應用到未來實務中，因為學生在上課中已經對類似逼真的情境進行過周延的思考及討論，碰到問題時較能進行原則轉換，處理實務問題。
- (三)道德或倫理的教學:利用故事來教導倫理或道德由來已久，個案的使用也與此一傳統相符合，經由對真實或擬真實的問題進行討論與辯論，可以釐清適當的倫理或道德行為。
- (四)心智的策略、意向、反省以及習慣:對於專業人員，這方面的訓練十分重要，個案討論可以使成員提早接觸其未來的工作環境，瞭解這一行思考、分析、及行動的模式，在那行，像那行。比方說警察碰到案件的分析模式、醫師碰到病例的診斷方式，教師碰到問題的思考重點與判斷規準，都代表該專業的特質，這些都是理論教學很難達成的。
- (五)可能的願景:現實的問題與理想的情境之間往往有很大的差距，個案提供一個真實情境，使從業人員瞭解實務工作的限制與可能性，而不至懷烏托邦式的理想主義，能發展較切實際的變通方案。

參、個案教學法的實施

一、如何選擇及撰寫教學個案

(一)教學個案的類型

Matejka 及 Cosse 把個案分成真實的個案 (true cases)，隱匿的個案 (disguised cases)，以及虛構的個案 (fictitious cases)。使用真實教學個案的好處是學生能夠知道討論的案例來自何處，可以利用他們對這個案例的瞭解來分析個案，真實個案的外在效度也比較高，因為它反映了真實的問題與過程 (Knirk, 1991)。

隱匿的個案是基於真實的案例，但其中的人名、機構名、時間等重要資料都作了更動，以保護案主的隱私。虛構的個案是改寫或杜撰出來的，但仍須儘量接近真實的情況，否則就失去經由個案模擬的意義了。個案教學法中也有時也必須使用虛擬的個案，因為要找到一個能貼切的符應教學主題的個案，往往需大費周章。再者，個案資料的呈現也不必鉅細靡遺，只要能提到重要相關的資料即可。第三，通常決策錯誤的機構不太願意將資料外流，以免自暴其短，這時就有必要用假名、更改時地或是其他較無關緊要的線索，以爭取其合作，提供個案資料 (Knirk, 1991)。

(二)教學個案的來源

個案可由教學者自己撰寫，或者利用現成的個案，或是由學生自己撰寫個案。教學者自己撰寫教學個案的好處是可以納入教學者認為重要的問題 (Knirk, 1991)，比方說，教學者想讓準老師瞭解社會上對教育功能看法的歧異，就可以撰寫一個個案，展現不同人士對教育功能互相衝突的看法。自己撰寫教學個案的問題是往往太花時間，難度也高。

運用現成個案的好處是可以省去教學者許多時間與精力，不過未必能找到與教學主題配合的個案，在國外有許多教學科目已經累積了相當多的個案，可供任教者選擇^{註④}，這種個案的累積與共享是十分重要的，不但可以減輕教學者許多負擔，也可以使教學內容更豐富多樣，值得我國參考。

個案也可由學習者根據自己經驗撰寫，通常這種情況比較適合成人或有實務經驗的人員，由學習者自己撰寫個案的好處是能針對學習者的經驗與需要進行討論，提供自我反省批判以及改進的機會，因為個案是本於個人真實經驗，所以對學習者就更有意義。比方說 Benham (1996) 在其所任教的學校改革課程中，就曾經利用學生參與教育改革經驗作為教學個案，使學生能反省他

註④：Kowalski (1991) 所編的 *Case Studies on Educational Administration*，就是一本針對教育行政教學所搜集的個案輯。Silverman, Welty, 及 Lyon (1992) 所編的 *Case Studies for Teacher Problem Solving* 一書，則是針對教師問題解決能力的訓練所編輯的教學個案輯。

們在過去改革中所扮演的角色，雖然這些是個殊的、個人的經驗，但經由同儕的共同討論，也能超越個殊現象，發展出改革的主題。

(三)教學個案內容

教學個案的長度並無一定規定，可以只有一兩段，說明基本資料，也可以有三、四十頁長，包含詳細的統計數據或法令規定^{註⑤}。詳盡但扼要是撰寫教學個案的要領，所謂詳盡，指得是與問題解決有關的資料都需呈現、所謂扼要，是指在文筆敘述上應求簡潔明瞭，並排除不相關的資料(Stolovitch & Keeps, 1991)。個案的長度時也和參與個案討論者的能力及個案的目標有關，參與個案討論者如果閱讀能力差，教育與經驗背景不足，則個案內容不應過長。如果個案的教學目的是要培養學生抽絲剝繭，分析問題的能力，則個案的長度通常會較長(Stolovitch & Keeps, 1991)。

個案的教學個案和小說或新聞很像，有對人物、情境、對話、以及情感的描述，個案不光是一部敘事史，它也必須將相關連的事件作描述，展現其間的複雜性，以引起學生熱烈的討論。通常個案後會有研讀問題或討論問題，供學生在上課前思考，這些問題通常是開放式的問題，要求學生作判斷，這種安排是要確定學生在上課討論以前以大致思考過相同的問題，做為討論的基礎(Barnes, Christensen & Hansen, 1994)。

歸納而言，個案的內容通常包括了下列部份(Lang, 1986; Shulman, 1992)

1. 事情起始、發展、以及結局完整詳細的敘述，包括事情發生的時空，通常這個事件是一個衝突的事件。
2. 人物的敘述，包括這些人的行為、動機、觀念、挫折等。
3. 事件發生時的社會及文化脈絡。

(四)好的教學個案的特徵

至於什麼是好的個案，有多位學者提出評鑑的規準，可作為教學者選擇的參考(Barnes, Christensen & Hansen, 1994; Stolovitch & Keeps, 1991)，茲歸納如下：

註⑤：如在商學院所使用的教學個案通常很長，除了文字敘述外尚包括圖表、報表等，一個個案的討論通常要花上90分鐘以上的時間(Blumenthal, 1991)。如果是倫理道德的討論，有時幾段文字就釀引發豐富的討論(Stolovitch & Keeps, 1991)。

1. 個案與教學目標之間的關係: 故事通常有一個廣泛的主題，這個主題通常由個案的標題中就能看出。最重要的是故事在經過分析之後，可以發展出一些原則，用到其他類似的情境中。
2. 個案的真實程度: 如前所述，越接近真實的個案價值越高。
3. 個案中情境的緊張程度: 故事的張力對教學個案而言十分重要。故事中有一個主角，通常是在有壓力的情況下，必須分析情境，研擬行動對策，並採取行動，故事內容中牽涉多項環環相扣的決定，引發多種後果。個案中通常有一個主要的決定時刻，之前可能有幾個小的決定點，故事慢慢由此開展開來，有跡可尋，整個事件的發展，往往使得故事中的人物困惑或是憤怒。
4. 個案的完整性: 個案的背景往往是複雜的，故事中有其他人物或是其他觀察者可以提供他們的觀點，他們看事情的觀點不但和主角不一致，有時完全不同。這類的描述，提供分析個案的重要資料。

(五)教學個案的撰寫原則

上述好的教學個案的特徵，可供擬運用現有教學個案教師作為選擇的參考，如果教師想自己撰寫教學個案，Stolovitch & Keeps(1991)對撰寫個案建議的歸納，可為參考，這兩位學者指出有效的個案設計必須參照兩個原則，首先，每一個個案必須專注於單一事件，如果有過多事件同時呈現，學生感覺混淆與茫然的機會就更大。一般利用個案進行教學者都主張一次討論一個事件，循序漸進，使學習者能確實瞭解學習單元所要傳達的主要訊息。不過在學習到某個程度或作為總結性評鑑時，個案的複雜度可視情況增加。個案撰寫的第二原則是必須提供足夠的資料，以解答個案的問題情境，如果省略了重要的資訊，不僅難以達成正確的結論，討論過程易有挫折感產生。

Stolovitch 及 Keeps(1991)也提供了教學個案的撰寫步驟，可供有意撰寫個案者參考。首先撰稿者要先選定一個特定的主題、問題或是議題，接著搜集相關的資料，儘可能呈現個案發生的真實情況，搜集資料的方法包括了訪談關鍵人物、文件分析、文獻分析等，目的是讓所描述的情境儘可能的傳真。第三步驟則是擬出個案大綱，選定要呈現的重要事實，有邏輯順序的呈現，第四部份進行人物的描述，說明人物的職物與人格特徵，主角以一兩個為宜，有需要的話再加上三四個配角，避免人物過多引起混淆。第五步驟是撰寫個案，要訣是要使個案內容清楚、精要、一致，人物與事件的關連要說明清楚，也要說明組織的環境，個案中最好能由人物用第一人稱的方式說明自

己的立場，至於敘述方式，以依時間順序為宜，有必要時也可用倒敘法或交叉並陳。在個案將結束時，最好能指出一個有待行動的情境，可能是一個需作決定的情境或是需抉擇的情況，第六步驟是在教學個案的最後一部份搭建橋樑，連接個案與討論，可行的方法包括了要求學習者敘述重要事實與問題，提出特定待答問題，也可以由依照教科書的內容提出答案，作為討論的起點。最後一個步驟是給予教學個案一個切合內容的標題，使讀者能由標題中觀察到討論的重點，標題不宜過長，也最好不要暗示結論(如「誠實為上策」)。

二、個案教學法的實施原則

(一)教學步驟

在授課的準備方面，於使用個案教學法的一兩星期前，就要先讓學生瞭解個案教學法的特質，尤其是課前仔細閱讀思考個案的重要性。如果一學期只打算用一兩次，最好不要在一開學學生未作好準備時使用。教師要先說明討論的原則，例如發表與傾聽同等重要、個案討論未必有唯一正確的答案、在討論的過程中學生可以發問，也可以回答問題等原則(Lang, 1986)。個案安排的順序也應由淺入深，使學生能逐漸熟悉個案分析的方式(Blumenthal, 1991)。

在課堂中使用個案教學法的流程通常是先要求學生在上課前先詳讀個案，並針對個案後所提出的問題思考，這個部份可以用指定同學的方式或作業要求的方式，強迫同學在上課前先作初步的思考，有部份人士則反對指定問題，認為這會妨礙學生的思考，在這方面的看法見仁見智(Blumenthal, 1991)。在上課時，教師首先要求學生界定問題，進行事實的陳述，所要探討的問題包括該個案代表什麼問題情境？有那些人牽涉其中？有那些事件發生？這些事件彼此間的關連及先後順序如何等等？在這個階段中，學生要能夠分辨這些資料的重要性，決定那些資料是無關緊要的。第二部份則針對個案中的緊張情境(tension)進行分析，包括人物所面臨的兩難的情況，誤解與溝通不良的障礙、不同團體之間的權力運作等等。第三個部份是引進理論，考驗不同理論架構能否解釋個案中所面臨的問題，在這過程中，學生必須釐清理論概念，並且重新思考個案情境，這種練習可以使學習者更熟練地利用理論及專業知識分析個案，最後一個部份是要求學習者歸納，用自己的譬喻來說明這個個案(Benham, 1996)。

(二)教師的角色

Blumenthal(1991)認為教師在個案教學法中教師所扮演的角色是一個協助人員(facilitator)或是一個導引者，而非內容專家，其主要的任務是發問、提供討論的架構與方向、歸納論點、指出其他可考慮與討論的方向，確保討論不致離題。Barnes, Christensen 以及Hansen(1994)等人認為個案教學法中老師扮演類似蘇格拉底的角色，發問問題。Schon則認為在反省的過程中，沒有老師，只有教練(Schon, 1986)。不管是何種比喻，都代表了學生是學習主體，教師是協助者。教師的角色在引發學生主動思考並洞察情境的關連性、提供意見、提出問題、指出錯誤。個案教學法雖以學生討論為主體，但並不代表教師的角色可以較輕鬆。在個案教學法中，教師負責控制討論的速度與方向，確保參與者公平的發言機會，教師不但要知道學科內容，也要能夠控制討論情境，教師要能適時挑戰學生，要求學生對無根據的、語意不清的論點提出說明，以確保討論的品質，免於流為市井之談，並且獎勵提出好論點的學生，同時也要確保不同的論點都有發表的機會，並鼓勵學生提出相反的意見(Blumenthal, 1991; Lang, 1986)，最後一個步驟往往是理論發展的前身。

雖然在個案教學法中，老師應盡量避免發言，以免限制學生的思考，但在下列的情況下，老師應主動介入討論(McCormick & Kahn, 1994, 194-198):

1. 在剛開始討論時應介入較多，因為這個時候學生還不太熟悉討論的技巧。
2. 老師必須確定學生討論沒有離題，當老師發現學生對話的內容不是很切合主題時，就應該要求學生花一兩分鐘，想想剛剛的討論和上課主題有何關連。
3. 當爭吵產生時，老師必須介入，提醒學生每一個人的意見都是討論的一部份。
4. 有機會指出兩難情境時老師就必須介入。
5. 當問題指向老師時，老師必須澄清這個問題是屬於整個團體的，而非老師個人的。
6. 老師可以嚐試鼓勵幾個較安靜的學生，問他們對這個個案的意見。
7. 在課結束前幾分鐘，老師應該介入，歸納重點，看看問題討論的情況如何。

在進行個案教學法的討論時，老師的領導行為十分的重要，Napel(1994,199-202)曾歸納出教師六種有礙討論的領導行為：

1. 等待時間不足: 思考需要時間，老師在提出問題後，必須給學生一段時間思考，整理答案，甚至要求老師澄清問題，如果老師沒有給學生充份的時間思考，便自顧自的提出答案，學生便漸漸的養成習慣，依賴老師提供答案，有技巧的老師必須能忍受空白。有研究指出，教師的等待時間加長，學生的彼此間的互動、學生答案的品質、學生回答問題的次數都會提高。
2. 快速獎賞: 在討論剛開始時，老師對頭幾個答案給予褒獎，往往使得其他人不再發表意見。在團體中往往有些人反應較快，如果很快的對這些人的答案給予接受肯定，那些想的較慢的人就沒有參與的機會。最好的領導方式是鼓勵團體間的對話與評論，老師也可以不發一言，以眼光鼓勵同學繼續發言。
3. 影射答案: 老師的問話應儘量避免暗示答案，比方說:「螳螂的敵人有那些呢? 貓會殺死它們吧? 其他的動物呢? 其他的昆蟲呢?」就不是一個好的討論領導方式，妨礙學生自主思考，教師應學習保持沉默，給學生時間思考回答。
4. 不明確的回饋問題: 學生不問問題並不代表他們沒有問題，會問問題的同学有時候是懂的最多的人，老師如果想知道學生瞭解的程度，就必須問一些問題。類似:「你們有沒有問題?」這類的問題通常不是好問題，教師應該問一些較明確的問題，例如:「我們想想看還有那些情況可以應用這個法則的?」
5. 以自我為中心的教師: 在討論的過程中，學生必須具備安全感，才會願意參與，如果老師說得太多，無法自制地評論學生的答案，忘情的展現自己廣博的知識，常常以成績威脅學生等，都會使學生參與討論的動機減弱。相反的，老師如果能記得學生說過的話，並且在適當的時候引述，多問開放性的問題，並鼓勵學生發表意見等，學生的參與程度較高。
6. 問層次低的問題: 所謂層次低的問題通常是答案很明顯的、知識性的、記憶性的、不涉判斷的問題，這些問題並不鼓勵學生進一步思考。在個案討論剛開始時問一些事實性的問題確有必要，以建立討論的基礎，不過在過程中應多問一些能引起學生分析、思考、判斷、綜合、評估的問題。

在教室安排上，以圓型劇場式的安排較為理想，不過在其他型式的教室中，只要學生能自由轉動身體也無妨。黑板的使用十分重要，最好教室中有

一個以上的黑板，能讓教師隨時記下同學發言的重點(Lang,1986)。

(三)學生應作的準備

對習慣於傳統演講法的學生而言，個案教學法是個奇異的學習方式，過去所使用的學習策略，如抄筆記、劃重點等，大概都派不上太多用場。學生必須自己指出問題，應用理論，提出解答，並且在上課中為自己所提出的解答解釋與辯護，答案往往不會只有一個，不過卻有好壞之別，習慣傳統演講式教學法的學生，通常需要一些時間適應個案教學法(Blumenthal,1991)。

學生上課前準備的充份程度是個案教學法成敗的重要因素，準備不充份的學生必然限制討論的深度與品質(Blumenthal,1991)。學生在作個案分析以前，應作那些準備呢？Silverman等人(Silverman, Welty, & Lyon,1992)提出了下面的建議：

1. 將研討問題置於脈絡中來瞭解：通常在個案之後，教師都會附上一些研討問題，在思考這些研討問題時應先瞭解老師選擇這個個案的目的是什麼？是要介紹那一個理論概念，或是那一個主題，由這方面下手，較能對個案的研討問題作切合的分析。
2. 瀏覽個案：這個部份的目的是大略瞭解個案的內容，發生了什麼事？有那些人牽涉其中？有那些問題？這些問題和授課的主題有什麼關連？
3. 分析個案：仔細閱讀個案，試著回答研討問題，瞭解其中人物之間的關係，能夠發現明顯及潛在的問題，整理個案中所呈現出的資料及這些資料的來源，並且能判斷需要再補充那些資料，才能作成決定。分析的最後，最好能列出問題，以及你對這些問題的瞭解。
4. 尋找其他資料：由其他資料來源瞭解這個個案，比方說閱讀教科書中與本個案關連的章節，只要能幫助你瞭解這個個案都值得讀。
5. 發展解答：通常個案的問題沒有完美的答案，只有較佳的答案，而且不只一個，每一個解決方案都會有一些缺點，在提出解決的方案時，也要能指出方案的優缺點。另外，要準備好在上課中為自己的論點提出有力的辯護，在上個案討論課時，學生要有一個心理準備，個案討論課是一個教學實驗，個案就是所進行的實驗，而你是在其中考驗自己概念的社會科學家。

至於如何參與討論，Silverman等人的建議參與者要能夠陳述個人分析的結果，也要能夠積極的傾聽其他同學的意見，積極傾聽是很重要的，有助於整個班級成爲一個學習的社區(learning community)，而學習的目的是經由集

體討論，對個案有更深入的了解。在討論完畢後，應該想想自己的想法在討論之後有那些改變，歸納整個個案的重點，確定自己瞭解個案與理論之間的關連，並列出自己尚未解答的疑惑。

肆、結語

個案教學法的使用十分普遍，也有專業組織專門討論個案方法的使用，「個案方法研究與應用世界組織」(WACRA, World Association for Case Method Research and Application)即是一例(Romiszowski, 1991,82)，該組織總部在美國麻州Bentley College，定期舉行世界會議，其成員來自管理、醫學、法律、教育等領域。在國內，類似的研討尚未形成，應用該方法進行教學的也不多，本文期能拋磚引玉，經由個案教學法的理論與實施原則的介紹，引發更多教師對此教學法的瞭解與應用。沒有那一種方法適合與所有的人、每一節課、所有的主題，本文介紹個案教學法，即在提供另一種教學方法的選擇。

未來有待努力的方向，包括結合相同領域、相同興趣的的教師(尤其是行政人員培育、師資培育、成人教育、以及涉及教高層次教學目標的科目)，逐漸地累積、發展教學個案，以互相流通，減輕教師進行個案教學時的負擔，提供教學時另一種選擇。教學領域的學者也可以更有系統地研究個案教學法的效能與適用情況，組織研討團體，協助教師為個案教學作準備等。

參考文獻

- Barnes, L.B., Christensen C.R.,and Hansen A.J.,(1994). *Teaching and the Case Method*. Cambridge:Harvard Business School Press.
- Benham, M.K.P. (1996). The Practitioner-Scholar's View of School Change: A Case-Based Approach to Teaching and Learning. *Teaching & Teacher Education*, 12(2), 119-135.
- Blumenthal, J. (1991). Use of the Case Method in MBA Education. *Performance Improvement Quarterly*, 4(1), 5-14.

- Bolton, D.L.(ed.).(1971). *The Use of Simulation in Educational Administration*. Ohio: C.E. Merrill Pub. Co.
- Carter, K. and Unklesbay, R. (1989). Cases in Teaching and Law. *Curriculum Studies*, 21(6), 527-536.
- Ertmer, P.A., Newby, T.J., and MacDougall, M. (1996). Students' Responses and Approaches to Case-Based Instruction: The Role of Reflective Self-Regulation. *American Educational Research Journal*, 33, 719-52.
- Harrington, H.L. (1995). Fostering reasoned Decisions: Case-Based Pedagogy and the Professional Development of Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11:(3), 203-214.
- Immegart, G.L.(1971). The Use of Cases. In Bolton, D.L.(ed.), *The Use of Simulation in Educational Administration*.
- Knirk, F.G.(1991). Case Materials: Research and Practice. *Performance Improvement Quarterly*, 4(1), 73-81.
- Kowalski, T.J.(1991). *Case Studies on Educational Administration*. NY: Longman Publishing Group.
- Lang, C.(1986). *Case Method Teaching in the Community College*. MA: Education Development Center, Inc.
- Levin, B.B. (1995). Using the Case Method in Teacher Education: The Role of Discussion and Experience in Teachers' Thinking about Cases. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 63-79.
- McCormick, D. & M. Kahn,(1991). Barn Raising: Collaborative Group Process in Seminars. In Barnes, Christensen, and Hansen (eds.), *Teaching and the Case Method*, 194-198.
- Napel, S.M., (1994). Six Common Non-Facilitating Teaching Behaviors. In Barnes, Christensen, & Hansen (eds.). *Teaching and the Case Method*, 199-203.
- Nagel, C.K.(1991). Case Method, Its Potential for Training Administrators. *NASSP Bulletin*, December, 37-43.
- Pigors, P. & Pigors, F.(1987). Case Method. In R.Craig (ed.), *Training and Development Handbook*, 3rd ed. McGraw-Hill Book Company.
- Romiszowski, A. (1991). Introduction. *Performance Improvement Quarterly*, 4(1), 3-5.

專論二：教學策略與教學法

- Romiszowski, A.(1991). Report on the Seventh International Conference on Case Method Research and Case Method Application. *Performance Improvement Quarterly*, 4(1),82-87.
- Schon, D.(1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schon, D. (1986). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Schon, D.(ed.)(1991). *The Reflective Turn – Case Studies in and on Educational Practice*. NY:Teachers College Press.
- Shulman, J.H.(ed.),(1992). *Case Studies for Teacher Problem Solving*. Teachers College Press.
- Silverman, R., W.M.Welty,& S. Lyon (1992). *Case Studies for Teacher Problem Solving*. NY: McGraw-Hill Inc.
- Stolovitch,H., & E.J. Keeps.(1991). Selecting and Writing Case Studies for Improving Human Performances. *Performance Improvement Quarterly*, 4(1), 43-54.

(收稿日期：88.1.4；送審日期：88.3.13；採用日期：88.6.1)