ISSN 1023-2842
中山管理評論　2012 年三月號
第二十卷第一期　p.245-259

個案教學中的提問型態初探：細部拆解、視野拓展、及概化延伸

An Explorative Study on the Questioning Patterns in the Teaching of Case: Detail Dismantling, Perspective Expansion, and Generalization Extension

鍾憲瑞* *Hsien-Jui Chung*
國立中正大學企業管理學系
Department of Business Administration,
National Chung Cheng University

摘要

可以訓練學生具備解決實務問題能力、提升學生思考能量的個案教學，已成為商管學院主流的教學方式。而「提問」對於個案教學效果的提升，是相當關鍵的項目，透過適當的提問，教師可以促使學生培養反思問題、多方探究現象及其成因、以及學習如何面對各式各樣不同的決策情境等三方面的能力。本文提出的細部拆解、視野拓展、以及概化延伸三種提問型態，有助於這三方面能力的訓練。同時「提問佈局」也是撰寫優質個案的前置作業。本文提出的三種個案教學提問型態，僅為初步嘗試，學界若能對提問型態進行廣泛研究，對個案教學效果的提升，當會產生全面系統性的助益。

關鍵詞：個案教學、提問型態、個案撰寫

* 通訊作者：鍾憲瑞

Abstract

Case teaching, a method which train students with the ability to solve practical problems and to enhance students' thinking capability, has become a mainstream teaching methods in management colleges. Questioning is critical in enhancing the effectiveness of case teaching. Through the appropriate questions, teachers can cultivate students' abilities to reflect on the problem, to explore the phenomenon and its multiple causes, and to learn how to deal with a variety of different decision-making situations. This paper proposes three questioning patterns, namely detail dismantling, perspective expansion, and generalization extension, which contribute to the training in three abilities. Moreover, a well-developed questioning plan is also a necessary previous step of writing a high quality case. Three questioning patterns presented here are only a preliminary attempt, if the academic can extensively explore on this issue, it will produce comprehensive, systematic contribution in enhancing the effectiveness of the case teaching.

Keywords: Case teaching, questioning pattern, case writing

壹、個案教學的萌芽及發展歷程

今日的商學院，個案教學法已是一種被廣泛接受的教學方式。回顧個案教學的發展歷程，根據 Garvin (2003) 的調查，最早是在 1870 年，由哈佛法學院當時的院長 Langdell 在法學院中進行推廣，用以取代當時作為法學院主流教育方式，混合了講演、背誦、及演練的德懷特法(Dwight Method)；Langdell 引進的案例教學法，深受歸納實證論(inductive empiricism)的影響，認為律師應該像是科學家一樣，須要對幾個核心理論及原則有深刻的瞭解，而要有深刻的瞭解，最好的方式就是從具體運用這些原則的實際判例中，透過歸納的方式而獲得，因此認為學生只須要閱讀第一手的材料---案例、並做出結論。Langdell

主張的個案教學法，雖然剛開始推動時遭遇校友及學生的反彈，但是隨著許多受個案教學法成功薰陶的學生大力鼓吹，個案教學法在 1920 年代，成為哈佛法學教育主要的教學方式，直到今日。

在法學院受到肯定的個案教學，影響到隨後哈佛商學院及哈佛醫學院的教學。成立於 1908 年的哈佛商學院，首任院長 Edwin F. Gay 在文告中指出，商學院教授應該更重視課堂討論，應該更重視”問題取向”的教學 (Cruikshank, 1987)；1919 年上任、具有哈佛法學院背景的院長 Wallace P. Donham 則將法學院的個案教學移植到商學院，並做了一些調整，他認為對企業家而言，”主要的任務就是在不確定的情境下制訂及執行決策，因此個案應該要描述真實世界的問題，學生則應該能夠掌握問題的情境、以及決定合適的行動方案，因而商業個案也就不應該將方案明說、應該容許多個方案的存在、也應該包含各種相關及無關的資料，讓學生能夠判斷各種資料的攸關性” (Donham, 1931: 19, 22)，Donham 鼓勵知名的行銷學教授 Melvin Copeland 在 1920 年出版了第一本企業案例教科書，在 1921 年更成立了企業研究部門(Bureau of Business Research)進行個案的撰寫及推廣。到了 1930 年代，個案教學遂成為哈佛商學院主流的教學方式。

在哈佛醫學院，傳統的教學安排，學生在前兩年研讀生物化學、解剖學、藥理學等其他基礎科學，許多課程都是大班課堂講解為主，學生須要記憶大量的資資。在接下來的兩年，學生在醫院診間接受臨床訓練，這種教學方式一直遭受到「科學與醫療實務缺乏連結」的批評，以生物醫學來說，每年有超過 60 萬篇新發表的學術文章，資訊負荷過度讓學生很難與最新知識同步，更遑論在解決實際問題時，如何選擇相關的知識。到 1977 年，Daniel Tosteson 擔任哈佛醫學院院長，他認為醫學應該採取解決問題導向，每一個案例在人性、社會、及生物上，都是獨特的，這種獨特性，讓治療者及病患都必學習如何瞭解這全新的情境、共同找出治療方案，以改善病患的健康狀況 (Tosteson, 1979)。基於這種理念，學生應該從學習之始，就開始面對問題，科學與臨床應該不斷進行融合，醫學院教育的主要目標，影該是鼓勵每個學生為自己的學習承擔責任 (Tosteson, 1990)，而醫學教育也因而從純技術取向，轉為發展態度及技能，最後個案方法終成為醫學院的主流教學方式。

從個案教學在上述三個學院的發展歷程來看，當一個學門領域的訓練目標，是培養能夠處理實務問題的人才時，如何讓學生在受訓練時的學習，與實務問題的解決，兩者之間能有更好的連結，會成為教學設計上須要處理的問

題，而個案教學就成為連結學門專業與解決實務問題的良好橋樑。

貳、個案教學的效用

在採用個案教學時，需要先瞭解個案教學能夠達成何種其他教學方式難以達成的效用，如果教師對於個案教學能達成何種效用，缺乏足夠的認知，因而未能採用合適的個案教學方式，那麼個案教學未必會比純講授的教學更為合適。

關於個案教學的效用，綜合各家學者提出的見解，其共通的部分可以歸納為以下幾項。

一、發展行為技巧

執行個案教學時，學生在課前須要投入時間參與討論，在課程進行時必須聆聽教師及其他學生的觀點，發表自己的意見，須要同時進行獨立分析、團體合作、以及處理因意見差異帶出的人際緊張關係，並且須要整合出團體的意見(Wassermann, 1994；劉常勇，1998)，因此在個案教學課程中，學生可以獲得獨立分析、團體合作、處理人際關係、以及整合團隊幾方面的訓練(司徒達賢，2011)。在個案教學中，教師可以協助學生發展說服能力，包括了敘說有吸引力的故事、舉出有力的例證及論點，商學院須要高度強調參與的原因，也正在於此，教授除了須要評定學生等級之外，還須要給予對學生的想法回饋(Garvin, 2003)。

二、瞭解企業實務

透過研讀對某種企業實務有深刻闡述的個案，可以讓學生不必實際參與、或是實地訪問這家企業的運作，就使學生更明瞭此種實務的執行細節 (司徒達賢，2011)，例如電子商務可以如何協助企業增加營收、提高交易效率，如果

缺乏類似於 PChome 或是博客來的實務案例做為佐證，無法讓學生對電子商務的運用產生深刻的理解。但是對於以增進學生瞭解企業實務為目的的個案，由於其所描述的經常是已經解決的問題 (張麗華，2002)，與強調討論、思考、觀點反思的個案有所差異，因此這類個案有時被認為是範例 (鍾憲瑞，2010)。

三、增進決策能力

個案教學可以協助學生建立獨特、有效的思考及行動模式，個案可以讓學生養成做決策的習慣 (Garvin, 2003)。決策制訂一直都是哈佛個案教學的重點，以增進決策能力為目標的個案，會留下一些待解決的特定問題、問題情境、解決問題所需相關資訊、以及無關資訊的描述，學生必須從有限的資料與情境中構思方案 (司徒達賢，2011)，有限的資料讓學生身處於類似現實充滿不確定性的情境中，例如跨國企業是否該在某個國家直接投資設廠，學生面對這項決策，必須參考個案提供的各種資訊，結合國外直接投資及跨國經營策略的各種理論，做出合適的決策。

四、提升思考能量

個案教學有助於增進決策能力，但是管理者在組織中面對的決策種類繁多，未必都是學校中個案教學所教授過的決策，即便學校的個案教學教過上百個決策，如果未能將個案教學的效能提升到思考能量的層次，學生日後在遭遇到沒教過的決策時，依舊可能感到無從下手，那麼個案教學的成效仍然未能充分發揮 （鍾憲瑞，2010）。

增進決策能力與提升思考能量的差異，在於是否具備後設思考(metathinking)的要素，所謂後設思考是指「思考如何思考」(thinking about thinking) (Crittenden & Woodside, 2007) 的學習，這可以引下面的例子說明。當我們在面對「產品是否要降價」的決策時，可以根據各種理論，瞭解到必須要思考「降價是否能吸引消費者」、「競爭對手是否會降價」、「自己是否要足夠的現金進行價格戰」…等「價格戰的要素」，但如果在討論「產品是否要降價」的決策時，所學習者僅停留在掌握這些「價格戰的要素」，那麼雖然可以增進「價格戰決策」的能力，但是在面對其他不同的決策時，關於「價格戰

決策」的學習就無施力之處了。

但若是學習者能夠將思考提升到後設思考的層次，將可瞭解到在「價格戰決策」的個案討論中，會想到「降價是否能吸引消費者」這項要素，是因為想到了「外在環境是否有利於一項行動的執行」這項後設規則；會想到「競爭對手是否會降價」，是因為想到了「相關行動者的反應」這項後設規則；會想到「自己是否要足夠的現金進行價格戰」，是因為想到了「自己有多少資能耐這項後設規則」。管理者若是能從「價格戰決策」的討論中，掌握了「外在環境是否有利於一項行動的執行」、「相關行動者的反應」、「自己有多少資源能耐」這三項後設規則，在面對「是否進入國際市場決策」時，就自然分別可以想到「國外市場是否會接受自己的產品」、「國外當地廠商會有什麼反應」、「自己的資源能否支持進行國外市場」等要素，因而不會僅受限於所討論過的決策，這也正是思考能量提升的展現。

Garvin (2003) 認為在市場及科技不斷改變的世界中，協助學生發展診斷議題的技能，”商學教育的目的，並不是傳授真理，而是教導學生面對新情境時，如何進行思考” (Dewing, 1931: 7)，要能在新情境下從事思考，必須具有同時掌握商業問題的「共通面」及「獨特面」的能力。所謂「共通面」即是指後設思考的層面，「獨特面」即是指特定決策的層面。當學生可以從各個不同的「獨特面」的商業問題的個案討論中，學習到「共通面」的商業問題分析技巧時，其決策能力也就全面性地提升，而非僅侷限在少數幾個獨特決策，也就更具備自行提出關鍵問題的能力。

參、個案教學與提問

在個案教學的實施中，提問(questioning)扮演相當重要的角色，提問是指以語言刺激方式引發他人做出回答及反應的心智活動 (Sanders, 1966)，提問是促進學生思考最有效的途徑之一 (Hunkins, 1972)，擅長提問的人，從感受問題的存在、確認問題核心、思考解決方案等方面，都可以成功運用其心智活動，在事業中創造良好的表現 (張玉成，1999)。

在創造個案教學的效用的過程中，可以看出提問的重要性，尤其是第三項

「增進決策能力」及第四項「提升思考能量」兩種效用，須要以高度互動、問答交錯的方式進行才能創造，因此提問更是扮演關鍵的角色。

提問型態是過去許多學者都曾研究過的主題，然而所言者或者針對一般學生的過於一般化的提問技巧[1]、或者是強調提問的行為面[2]，關於商學院中，可以如何透過適當的提問，讓學生在個案教學中「增進決策能力」及「提升思考能量」的系統性研究及論述，卻相當稀少，這對於個案教學成效的提升，不啻是一項缺憾；由於目前在這方面尚缺乏系統性的論述及研究，因此從研究者實際的個案教學經驗中，歸納合適的提問型態，以提升個案教學成效，應為現階段可行的研究途徑。

在個案教學中，以下三類提問型態，可以刺激學生的思維，讓學生更有意識地掌握發問及思考的訣竅：

一、細部拆解(detail dismantling)

我們在面對一個比較籠統的任務時（例如進行組織變革），可以先拆解成數個比較明確的細部任務（例如確認變革目標、變革切入方式、變革主導單位…等），經由逐步處理比較明確的任務，完成整體性的籠統任務。愈能將籠統的任務周延拆解成數個的細部任務、其拆解過程愈具有邏輯連貫性，其就愈能夠順利完成整體任務。

問題的處理也可以依循類似的細部拆解途徑，細部拆解是指「在面對一個初看不易處理的原始問題時，將這個問題拆解成數個邏輯連貫的小問題，再依序處理這些小問題，以解決原始問題」的方式。例如在面對「請評估 A 公司新產品開發過程中的組織協調效果」此一問題時，一般學生可能會試圖從個案資料中找出 A 公司執行了哪些協調工作，再配合 A 公司的績效，就對這些協調工作進行判斷。然而若是希望學生對於這些協調工作能有更深的體悟，可以將此問題拆解成四個問題：

1.目前的協調對象及方式為何？

[1] 例如林寶山 (1988) 指出教師的提問技巧有以下五種：轉引(redirection)、迅速提示(prompting)、深入探究(probing)、轉問(relay)、反問(reverse)。

[2] 例如馬會梅 (2009) 提問須要注意找對提問時機、針對提問對象、注意提問姿態。

2.這樣的協調方式對「新產品開發」會有什麼效果？
3.這些效果的重要性如何？合乎預期嗎？
4.新產品開發過程中應該有哪些工作、個人、或部門需要進行協調？

對問題 1 的處理，可以讓學生較細緻地描述 A 公司目前的協調是在哪些工作、個人、或部門之間進行、以及所使用的協調方式；對問題 2 的處理，可以讓學生思考個案中協調對象及協調方式造成何種效果，例如到底是提高新產品開發的速度、還是提高了新產品的市場接受度呢？對問題 3 的處理，可以讓學生思考現階段對 A 公司而言，新產品開發的速度以及新產品的市場接受度，何者比較重要？為什麼比較重要？預期中應該要有哪些效果？為何該是這些效果？對問題 4 的處理，可以讓學生從應然面思考哪些工作、個人、或部門該進行協調，如果問題 3 的實然面的協調效果不符預期，是哪些該協調卻未協調的部分出差錯。透過這樣的訓練，可以提高學生的問題分析及組織能力。

教師要引導學生進行細部拆解的思考，其具體提問方式，可以要求學生建構「完整句」[3]，若對「完整句」進一步詮釋，是指在包含特定詞語的結構系統下，說明包含此一詞語的完整意念；以前述「請評估 A 公司新產品開發過程中的組織協調效果」的問題為例子，問題中有「協調」一詞，「協調」必須有「協調主體」、「被協調的事情」、「協調方式」、及「協調目的」，構成一個「『誰』為了什麼『目的』，在『哪些事情』上，用『什麼方式』協調」的結構系統，教師可以提醒學生對應到關鍵詞語，存在著一組結構系統，在這個結構系統下，可以循線提出邏輯連貫的問題。

二、視角拓展 (perspective expansion)

細部拆解是對問題本身進行解剖，視角拓展的提問型態，則是針對事件及其成因進行提問，四種基本的提問方式為廣度提問、深度提問、辯證提問以及換位提問。

[3] 「完整句」的概念，是司徒達賢教授在 100 年 10 月 29 日「2011 年管理教學個案研討會」上發表之演講及其他眾多上課演講場所所強調。

（一）廣度提問

廣度提問是指針對一個事件，從理論概念探索各種可能原因。例如當我們看到「某甲在產品經理職位上的表現，不被其他同仁所認可」這個事件時，可以思考廣泛探詢某甲不被認可的可能原因，這可能是某甲個人工作績效不佳的因素所造成、也可能是產品經理這個職位的職責設計本來就不討好、也可能是其他同仁的問題。在面對問題時，如果能夠進行廣度提問，就比較不會先入為主地設定事件發生的原因。

（二）深度提問

深度提問則是指針對一項特定原因，進一步追問深層原因。運用深度提問，可以找出造成問題的深層原因，針對這項原因，擬定治本的方案，也可以避免誤判原因而擬定無效的方案。以廣度提問中的例子，如果某甲的表現不被其他人認可的原因，是某甲個人工作績效不佳，就這項可能的原因，可以深入提問，某甲工作績效不佳，是因為能力不足？動機低落？訓練不足？或是其他原因？如果真正的原因是動機低弱，那麼方案應該從獎勵機制著手，而不是從加強訓練著手。

同樣的提問過程，如果某甲的表現不被其他人認可的原因，是產品經理職位的問題，那麼需要進一步深入提問的是因為職位的工作內容設計錯誤所成？還是根本就不應該有這個產品經理這個職位？若是前者，方案就應該是調整工作內容設計；若是後者，方案就應該指向調整組織結構。

另外，如果某甲的表現不被其他同仁認可的原因，是其他同仁的問題，那麼需要深入追問的問題，是其他同仁為什麼會有如此一致的看法？關鍵是這些同仁的工作背景？還是所在的位置所造成？對這些原因的深度提問，可以促使學生深入思考特定現象的成因。

（三）辯證提問

透過廣度提問及深度提問，可以廣泛並且深刻掌握事件發生的可能原因，然而這些可能的原因，還是需要與客觀事實交互辯證，才能解析出在特定的案例中，事件之所以發生的真正原因，換句話說，辯證提問是指根據「事實」與「道理」之間的反覆辯證，來推斷當下事件的發生原因。

在前述例子，如果某甲的工作績效並未特別差，就應排除某甲個人工作績

效不佳這項可能的原因，進而就事實資料檢視其他原因是否成立；如果某甲的工作績效確實較差，就應該根據事實資料，檢視某甲的能力、工作動機、以及訓練是否紮實等原因是否可能成立。經由辯證提問的好處，是可以讓學生免於單只從理論臆測事件的原因、而忽略真實事實的存在。

（四）換位提問

換位提問是指從其他人的立場來看問題或方案，會不會有所差異，讓問題分析、或是方案的選擇有所不同？換位提問的價值，在於可以從不同的價值觀、不同的立場來看待問題，並藉此瞭解問題的全貌。

例如在「請評估 A 公司新產品開發過程中的組織協調效果」的問題中，還必須思考從「誰」的位置來評估，A 公司若是跨國企業的在 A 國的分支，從 A 公司的位置來看，認為 A 公司的組織協調極有助於新產品的開發速度；但從整個跨國公司的位置來看，如果跨國公司賦予 A 公司的策略定位並不是推出新產品，便可能會對 A 公司的組織協調效果不會有正面的看法。

三、概化延伸(generalization extension)

概化延伸的提問，其目的在讓學生可以將「從特定個案的決策情境中習得的問題分析技能」，應用到其他決策情境，確認該決策情境下的關鍵問題，在提升思考能量一段提到的「價格戰」與「進入國外市場」的對比，即為概化延伸的範例，如圖 1 所示。「產品是否要降價」為圖 1 的個案標的決策，在這項特定決策中，第一項考慮因素為「D1 降價是否能吸引消費者」，這項獨特因素概化之後，所對應的共通面因素為「C1 外在環境是否有利於一項行動的執行」，C1 這項共通面因素，可以延伸到新的「是否要進入國際市場」決策，轉化為新的獨特性「ND1 國外市場是否會接受自己的產品？」，據此則可以問出新決策情境下的關鍵問題「NDQ1 外國市場的消費者需求和本國需求的相似性如何？」，其他第 2 項及第 3 項因素也可以類似操作。當學生能夠自行完成概化及延伸的思考程序時，其面對新決策情境的問題處理能力，可以大幅提升。

要達到前述目的，教師在帶領個案時，除了問出獨特面的考慮因素（如圖 1 中的 D1、D2、D3）之外，還必須關注「為什麼會想到這些獨特的考慮因素」，

提醒學生共通性的存在、以及共通性對發現關鍵問題的助益；因此教師須要將正在討論的個案以及先前討論個案的問題（ND1、ND2、ND3）進行對照，找出發問思維的共通處（亦即圖 1 中的 C1、C2、C3），使學生瞭解到「商業問題的共通性」。

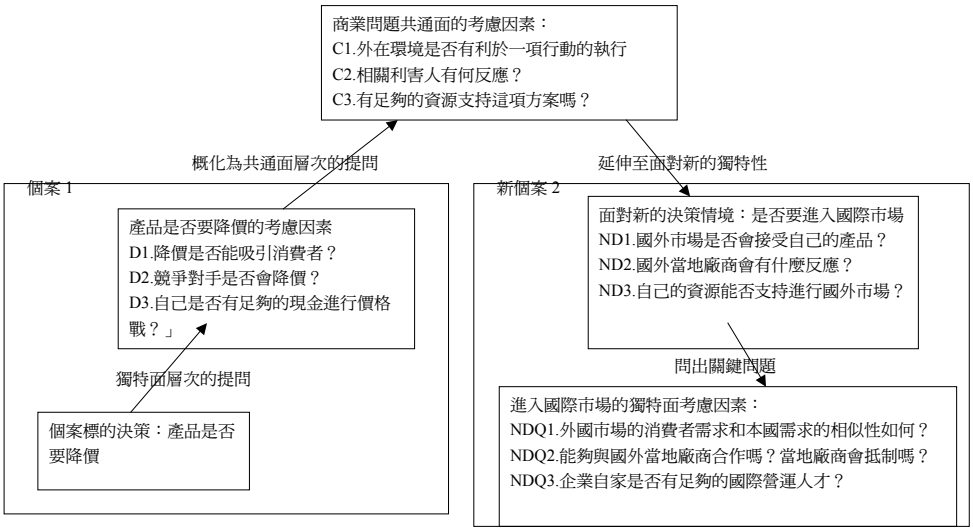

圖 1：概化延伸提問範例

四、提問型態的整合

個案教學的主要目的，是訓練學生從現象中發現及解決問題，因此問題及現象就是個案教學中的兩項基本要素。在單一的個案內，針對問題，教師可以用細部拆解的提問方式，讓學生能夠以邏輯連貫的方式處理問題；針對現象，教師可以用視角拓展的提問方式，讓學生對現象及其成因有較深刻的掌握；為了提高學生對商業問題共通性的體認，教師可以用概化延伸的提問方式，從眾多個案的對照中，解析共同的提問型態，讓學生日後可以從容面對全新的決策情境。

五、提問佈局與個案撰寫

如何撰寫個案，在近年來各種個案教學研討會中常出現的主題。對於個案撰寫，很容易有一項認為「只要對一家公司相當熟悉，就可以撰寫這家公司的個案」的迷思。司徒達賢教授曾指出「先要會教個案，才會寫個案」[4]，依照作者對這段話的詮釋，基本上，撰寫個案並不單只在於記錄一家公司的歷史，而是為了能從這家公司的經營歷程中，找出一連串值得眾人討論的議題及問題、這些議題及問題在經過討論之後，可以提升討論者經營洞見，因此，撰寫個案者在實際撰寫時，本身對於標的公司就必須有一套提問佈局的構思，才能寫出優質的個案，而個案撰寫者要能創造出一套提問佈局構思，擁有一定的個案教學經驗，是其前提條件，這也是「先要會教個案，才會寫個案」的含意。

所謂「提問佈局構思」，可以用天龍八部中所描述的珍瓏棋局作為比喻[5]，珍瓏棋局是由棋手設計出來，具有挑戰性的棋局，設計或者主持棋局的棋手，對於對奕者可能下的每一步棋、回應方式、以及可能的後續發展，都會有充分的掌握，主持棋局的棋手和對奕者間的對奕過程中，是要讓對奕者瞭解到自己的棋路的缺陷及弱點，並不斷改進，主持棋局的棋手所下的每一步棋，就是一次「提問」。個案撰寫者，在撰寫的同時，就必須對個案中的關鍵議題進行提問，並且針對提問的各種可能結果，提供合適的資訊。以圖 1 為例，關於降價的個案，必須先有提問構思佈局，提問構思佈局如果包括「D1.降價是否能吸引消費者？」、「D2.競爭對手是否會降價？」、「D3.自己是否要足夠的現金進行價格戰？」這三項問題，個案中就需要提供足以讓討論者「想到」及「回答」這三項問題的資訊。因此，建構提問佈局，是撰寫良好個案的前提條件。

例如在撰寫「醫院的停車場不足，導致門診病患諸多抱怨，應該如何解決？」的個案時，針對「醫院的停車場不足，導致門診病患諸多抱怨，應該如何解決？」此項問題，從廣度提問來看，可以進一步提出「醫院的病患停車位不足的原因是什麼？是在院病人太多嗎？還是停車場空間真的不足？還是行政人員佔太多車位？」等問題；從深度提問來看，則可以提出「為何在院病人這麼多？是醫術好嗎？還是業務流程有問題？」等問題；從辯證提問出發，可以提出「其他醫院在這些問題上的狀況是如何？」的問題；從換位提問的角度

---

[4] 「先要會教個案，才會寫個案」，是司徒達賢教授於 2011 年 10 月 29 日在「2011 年管理教學個案研討會」中，曾提出的概念。

[5] 關於珍瓏棋局的詳細描述，可以參考天龍八部 1337-1360 頁。

出發，可以提出「從醫院來看，關心病患的停車便利性；但從病患角度，他關心的會不會是有沒有停車位，而是為了看病所花的總時間？」這項問題。因此個案包含的資訊，就應該可以讓學生聯想到這些問題及對這些問題加以判斷，個案的撰寫者，也可以針對這些問題蒐集資訊及設計提問佈局，並根據提問佈局撰寫個案教學指引(teaching note)。

肆、結論

「提問」對於個案教學效果的提升，是相當關鍵的項目，透過適當的提問，教師可以促使學生反思問題、多方探究現象及其成因、以及學習如何面對各式各樣不同的決策情境。本文提出的細部拆解、視野拓展、以及概化延伸三種提問型態，正對應於這三方面能力的訓練。本文提出的三種「個案教學提問型態」，僅為初步嘗試，學界若能對提問型態進行廣泛研究，對個案教學效果的提升，當會產生全面系統性的助益。

參考文獻

司徒達賢，2011，「個案教學的多重效用」，今周刊，767 期：30~31。

林寶山，1988，教學原理，初版，台北：五南出版社。

馬會梅，2009，「教師教學提問行為研究」，教育探索，5 期：88~89。

張玉成，1999，「教師發問技巧之外—論鼓勵學生發問暨教師回答技巧之重要性」，台北師院國民教育月刊，39 卷 3 期：47~53。

張麗華，2002，管理個案教學導論，台北：華泰文化。

劉常勇，1998，「論本土個案教學」，收錄於台灣本土企業個案集，劉常勇（編），1~18，台北：華泰書局。

鍾憲瑞，2010，問題與個案分析，初版，台北：前程文化出版。

Crittenden, V. and Woodside, A. G., 2007, “Building Skills in Thinking: Toward a Pedagogy in Metathinking,” **Journal of Education for Business**, Vol. 83, No. 1, 37-43.

Cruikshank, J. L., 1987, **A Dialectic Experiment: The Harvard Business School,**

1908-1945, Boston: Harvard Business School Press.

Dewing, A. S., 1931, "An Introduction to the Use of Cases" in Cecil, E. F. (ed.), **The Case Method of Instruction**, New York: McGraw-Hill, 1-10.

Donham, W. B., 1931, "Business Teaching By The Case System" in Cecil, E. F. (ed.), **The Case Method of Instruction**, New York: McGraw-Hill, 15-16.

Garvin, D. A., 2003, "Making The Case: Professional Education For The World Of Practice," **Harvard Magazine**, Vol. 106, No. 1, 56-65.

Hunkins, F. P., 1972, **Questioning Strategies and Techniques**, Boston: Allyn and Bacon.

Sanders, N. M., 1966, **Classroom questions: What kind,** New York: Harper and Row.

Tosteson, D. C., 1979, "Learning in Medicine," **New England Journal of Medicine**, Vol. 301, No. 13, 690-694.

Tosteson, D. C., 1990, "New Pathways in Medical Education," **New England Journal of Medicine**, Vol. 322, No. 4, 235-236.

Wassermann, S., 1994, **Introduction to Case Method Teaching: A Guide to The Galaxy**, New York: Teachers College Columbia University.

作者簡介

鍾憲瑞

現為國立中正大學企業管理學系教授，國立中山大學企管博士，北京清華大學歷史博士候選人。曾任中正大學管理學院高階主管碩士在職專班執行長、以及中正大學企管系碩士在職專班執行長。自 2001 年起即在「國際企業經營策略」及「策略管理」課程上，採取全程提問、深度互動教學方式的個案教學。著有產業分析精論、問題與個案分析、策略管理等著作。作者曾在 British Journal of Management、Journal of Business Research、 Technovation、管理學報、管理評論、台大管理論叢、中山管理評論等知名期刊發表文章。

E-mail：hjchung@ccu.edu.tw