

家族系統排列應用於督導情境的受督者 學習經驗之研究*

吳珍梅

中臺科技大學
兒童教育暨事業經營系

趙淑珠

國立彰化師範大學
輔導與諮商學系

本研究運用伯特·海寧格 (Bert Hellinger) 所創立的家族系統排列方式，來探究諮商師學習家族系統觀的受督經驗。研究中邀請 3 名駐地實習諮商師接受 6 週 18 場次的團體家族系統排列督導，蒐集每一場次督導後受督者的深度訪談資料，進行質性分析。研究結果顯示，一、受督者學習家族系統觀的經驗與內涵包括：納入家族系統下的個案概念化、體驗家族系統排列的場景與功能、覺察諮商互動與家庭動力、轉化諮商行動與實踐學習四大類別。二、在家族系統排列督導下的學習歷程包括：(一) 初期為發展以個案為焦點的系統思維；(二) 中期為以諮商師為焦點的專業敏察；(三) 後期為以諮商關係為焦點的系統實踐。最後，本研究從後設認知的系統學習，從受督者自我的家庭經驗覺察，從行動實踐的督導模式等議題進行討論，提出未來研究建議。

關鍵詞：受督經驗、家族系統、家族系統排列

不論是基於對多元家庭的服務需求，或是心理領域關注家庭對個人發展上的意義，納入家族系統 (family system) 的諮商觀點，都是諮商員教育中的重要焦點 (Hall, 2003; Kaplan, 2003; Mullis, 2001; Widerman & Widerman, 1995)。在諮商會談中導入家族系統的思維，一方面是因應現代家庭結構對個人的鉅大衝擊，致使案主的適應不良常反映出家族系統的失衡 (Davis & Lambie, 2005)。另一方面實務上也發現家族系統取向的訓練，有助於會談中更主動評估案主的家庭與社會脈絡，深入其家庭動力，擴展諮商訓練時所發展的相關技巧 (Mullis, 2001)。

家族系統取向的工作模式應用於心理諮商不僅是一個新的理論架構，更是一個整合的典範轉移 (paradigm transference) (孫頌賢、修慧蘭, 2002; 賈紅鸞, 1999; Becvar & Becvar, 2006; Kaplan, 2003)。其最大貢獻在於改變傳統諮商以直線因果推論人類問題，評估案主困境不再侷限於個人內在的情緒、認知與行為因素，而取徑於系統運作與交互作用的失衡。若進一步比較家族系統和個人心理動力取向的差異，Becvar 與 Becvar (2006) 指出前者關注的是系統脈絡所鋪陳出的故事經

* 本篇論文通訊作者為吳珍梅，通訊方式：jmwu@ctust.edu.tw。

驗與界限混淆所建構出的困境，所以系統中每一成員均參與其中，解決之道需回到系統中來運作；後者強調的是個別內在所經歷的受苦真相，由個體意識或潛意識決定療癒程度。

而進行個別諮商取向與家族系統取向之討論不在於比較彼此優劣或是強化一種二元對立的選擇，反而是更進一步指出助人領域的複雜與多元性。在回歸案主需求以及環境與案主產生的交互作用下，助人工作者是否願意展開一個新的視野，來理解案主的經驗與所處的系統，整合系統內部與系統之間的資源，尋求更有意義的平衡，呼應後現代文化的多元思潮（Stormshak & Dishion, 2002）。是以許多研究結果支持在個別諮商的訓練納入家族系統，得以提升實務上的價值，例如訓練學校諮商員運用家族系統取向來處遇高風險家庭中的成長議題（Davis & Lambie, 2005）、學習困境（Hall, 2003）、行為偏差（Canfield, Ballard, Osmon, & McCune, 2004）或自殺危機（de Castro & Guterman, 2008）等。

運用家族系統的概念於諮商訓練與督導主要有兩個脈絡（Stinchfield, 2004），一個源於家族系統治療體系，旨在培養家族治療師，致力於改善家族成員間的互動，提升系統、次系統或個別成員的整體功能；另一個在個別諮商中訓練以家族系統觀來概念化案主問題，並以一個更有系統的脈絡來擬定諮商策略。然而目前在家族系統督導研究中，仍以培育家族治療師為主軸，缺乏以個別諮商為主的家族系統學習，以致無法因應社區與學校實務上的需求（Canfield et al., 2004）。

本研究運用的家族系統排列（Family Constellations）（周鼎文譯，1998/2001）係為德國家族治療師伯特·海寧格（Bert Hellinger）所創立的，此模式應用於督導模式中，藉由現場排列再現案主家庭與諮商的系統動力，幫助在場的督導者、代表家庭成員的其他諮商員、以及受督者本身更能直接體驗家庭場域的系統力量，訓練諮商師的家族系統思維與家庭動力觀。家族系統排列和其他家族系統的諮商模式最大不同是不需要家族成員到場，只要案主本身關切的焦點，邀請在場的人員擔任家族成員代表即可進行排列，因此可廣泛運用於家庭、機構與各類關係議題中（Horn & Brick, 2005）。

在諮商督導中使用家族系統排列的做法，是在代表成員一步一步移動排列、反覆試驗的視覺化歷程中，督導者藉由調整代表成員的位置，幫助受督者瞭解案主家庭系統中的隱藏動力和可運用資源，凝聚出一個可以介入處遇的治療方向（Nelles, 2006）。由於家族系統排列過程不受時空限制，將家族中的關鍵人物跨越時空排列進入督導現場，使得世代間的動力透過空間的移轉，讓家庭的問題與改變歷程得以呈現，很適合做為學習家族系統概念的媒介。

有鑑於家族系統取向的諮商模式在國內外助人工作已是一個重要的專業領域，然而受限真正具有家族系統思維的諮商師仍顯不足（Stinchfield, 2004; Van Velsor & Cox, 2000; Widerman & Widerman, 1995）。目前國內訓練諮商心理師的系所中只有彰化師大設有婚姻與家庭治療所、嘉義大學設有家庭教育與諮商研究所、實踐大學設有家庭諮商與輔導碩士班，和個別諮商的訓練相比較，家族系統的學習仍只能基於工作場域的需要或個人興趣，停留在理論的接觸與實作觀摩，尚無法導向實做與應用階段。

據此，本研究聚焦於新手諮商師在家族系統的學習經驗與受督過程，訓練其在諮商場域中對個別案主工作時，亦能敏察家族系統的相關訊息與家庭動力之運作，將之有效處理，做為強化個別諮商結合家族系統觀的依據與督導之參考。具體而言，本研究目的如下：

1. 探究家族系統排列督導下的受督者其學習家族系統觀的經驗與內涵。
2. 探究家族系統排列督導下的受督者其學習脈絡與發展歷程。

以下將進一步整理相關研究與論述。首先介紹家族系統的概念，以及家族系統排列的理論基礎；接著回顧督導相關文獻，瞭解督導模式、督導行為與諮商師的受督經驗；最後再提出家族系統排列的督導實務運作。

一、家族系統的概念與家族系統排列理論

家族系統的概念源自於 1934 年生物學家 von Bertalanffy (1972) 提出的一般系統理論 (general system theory)，他把生命的基本現象當做個別的實體，由相互依存的部分和彼此互動的歷程所組

成；之後 Bateson 將系統理論引進心理學範疇，指出家庭不僅僅是幾個成員的組成，更是一個彼此交互影響、不斷尋求平衡的有機體（葉光輝、孫世維、利翠珊、趙淑珠，1997）。家族系統的治療學派吸納系統概念，以家庭做為一個治療單位，聚焦於改變家庭成員間的互動並強化次系統與個別成員的功能；而家族系統排列亦立基於系統基礎，強調世代間家族序位的平衡與貢獻，回歸於愛與支持所產生的療癒功能。

（一）家族系統概念在心理諮商領域之運作

Peeks (1993) 與 Kaplan (2003) 指出家族系統概念運作於心理諮商領域，係提供一種全新眼光來看待問題，讓系統中的每個個體，有機會看到彼此的痛苦與限制，找出整個系統的出路與新的平衡。Gladding (1998) 比較個別諮商的邏輯是線性因果（A 引起 B），而家族系統諮商立基於循環性因果（A 和 B 彼此影響），所以個別諮商聚焦於「為什麼」，探究案主為何要這麼做，而家族系統聚焦於「如何」和「什麼」，關注案主的某些行為如何形成與家庭的互動，而此互動影響案主的又是什麼；基於這些諮商信念的差異，家族系統處理的是此時此刻的線索與互動，帶出一種當下的改變，而個別諮商則著重於個人的發展序列，瞭解發展過程中影響個人內在的相關因素，試圖處理這些因素和行為間的因果關連。

雖然，家族系統與個別諮商的理念有所差異，但並非意謂兩者無法整合。是以，Kaplan (2003) 認為把家族系統概念放入以心理動力為主的個別諮商工作中，意圖要強化的焦點有五：1. 將案主的困境置於更大的系統脈絡來思考；2. 檢視家族議題是否惡化案主目前的困境；3. 建構家族的資源與優勢；4. 把家庭做為強化案主力量的可能性；5. 提高對整體家庭的幫助而非只對單一案主工作。

在實務應用上，Stormshak 與 Dishion (2002) 在個別與團體會談中運用家族系統概念，係蒐集案主的家庭動力訊息，理解其適應不良行為與家庭結構、權力階層之間的關連；Hall (2003) 結合個別諮商的自我效能與家族系統概念，協助諮商師敏察於案主自我與家族認同間的關連，邀請父母進入諮商情境，強化案主問題解決的支持力量；Jackson (2009) 在個別諮商中透過家族系統的世代圖來蒐集家族資料，鼓勵案主領悟問題與家庭間的關連，以系統觀點尋求問題的解決；此外，Davis 與 Lambie (2005)、Mullis (2001) 亦以家族系統觀幫助諮商師檢視案主背後的家庭失功能狀態，在個別諮商中納入家族成員進行系統處遇的策略，有效建構家族次系統間的界限與分化。

根據上述，在心理諮商中納入家族系統的觀點進行個案概念化或是隨諮商開展邀請家庭成員加入，乃至於直接介入家族系統的運作，都是可行的運作方式，反映家族系統觀在資料蒐集、個案概念化、諮商計畫與介入策略上的價值及意義。換言之，對於一個以個別諮商為訓練背景的心理工作者，如何增進家族系統的概念，將之運用於各種不同需求的個案，是諮商員專業發展中極其重要的議題。

（二）家族系統排列理論基礎與排列動力

「家族系統排列」（林群華、黃翎展譯，2006/2009；Essl, 2008）立基於家族系統的理論與概念，是 Hellinger 接受諸多心理治療先驅的專業訓練，包括心理劇創始人 Moreno、脈絡治療（Contextual Therapy）創始人 Boszormenyi-Nagy 的「家族中無形的忠誠」（Invisible Loyalties）、聯合家族治療（Conjoint Family Therapy）創始人 Satir 的「家庭雕塑」等家族系統治療基礎，加上 Berne「溝通分析腳本」、南非祖魯族（Zulu）「處理家族內部人際關係」等實務經驗，並吸納 Brentano、Husserl、Heidegger 的存在-現象學（existential-phenomenology）之哲學基礎，所整合發展出來的一種純粹經驗性的家族心靈工作法（soul work）。

然而，家族系統排列的發展仍有其獨特性與統整性，與一般家族系統治療在概念與運作上有其異同（Cohen, 2006; Stiefel, Harris, & Zollmann, 2002）：

1. 家族系統排列與心理劇均由一群參與者演出家族角色，在角色肢體動作中投影出家族的現況及因應。其差異在於心理劇是藉由導演導戲、成員扮演的過程讓案主看到家庭互動；家族系統排列則不做戲劇扮演的過程，僅讓代表進入排列場域中，感知案主與家人的情緒或身心狀況，隨移動的位置與空間進行排列。

2. 家族系統排列與家庭重塑均觀察到人與人之間的距離、姿勢，能夠暗示彼此關係，剛開始 Satir 邀請案主的家族成員來進行，後來成員缺席而尋求替代者，並從中發現替代者所在位置，亦

能知覺本人會有的感受。而家族系統排列是一種自發性的組合型態，排列中不對成員姿勢做雕塑與面向限制，而是讓代表簡單地被擺到他們的位置上，允許他們隨內在的感覺來調整移動。

3. 家族系統排列運用溝通分析的「人生腳本」概念，指出案主按早年所創造的腳本活出人生，當腳本曝光才意識改變，所以治療師會在現場提出簡短具體的「解決之道句子」，也就是療癒性詞句。然而溝通分析的「人生腳本」只停留在人一生裡，家族排列則發現腳本可源自前幾代被排除的祖先命運，有些過世許久的成員至今仍對家族動力產生影響，案主認同該成員也承接了腳本，做為人生方向，因此在排列過程中會安排祖先代表進入，來呈顯這之間的隱藏動力。

Hellinger 把家族成員喻為宇宙中的星座，每一成員擁有其不可取代的位置，而家族的運轉也有其一定的規律與秩序，Hellinger 稱它作「愛的序位」(the order of love)；違反此運轉原則，系統會失衡，引發衝突與糾葛，排列的功能就是在引導案主觀察彼此的位置、動作與情感，讓家族中隱藏的系統動力(hidden dynamics)得以呈顯，當家族中某些被排除的人獲得承認、被壓抑的感受容許表達，則系統被中斷的愛連結起來，每一個成員的心靈與序位重新得到尊重與平靜，以此解決家庭問題(Essl, 2006; Nelles, 2006)。

Horn 與 Brick (2005) 列出影響家族系統平衡的六項動力因素，分別是：「每個人皆有歸屬權」、「存在的真實應得到認可」、「家族規則是施與受之間的平衡」、「系統中先來較後到者，有優先性」、「能力是一個考量因素」、「對整體貢獻較大的，有優先權」等原則，但家族在運作過程要完全遵循這些原則是有困難的。翁淳儀(2008)以五名案主的家族系統排列，整理出跨世代隱藏的家庭動力有：「父母上一代的影響及干擾」、「母子之間過於親近依靠」、「家庭溝通不良」、「孩子像家庭的鏡子內射出真實的問題」、「家庭議題跨世代傳遞」。

家族系統排列通常是以小團體的方式進行，後來也發展出以立偶、枕頭、椅子、紙張或色板來代替真人代表，仍有其療效。Schneide (2000)、Franke (曾立芳譯, 2003/2011) 認為排列的療癒不在於立偶或代表本身，而是立偶在排列現場所感覺到家族成員的知覺，以及立偶所投射出家族系統的空間互動位置，有助於揭露家族隱藏的真相或事實

關於這種以在場成員來代表案主不在場的家人，或是代表們在排列的現場空間中可感知到身體力量，甚至在不知道家族真實發生的故事前能清楚在現場表達出家族內隱藏情感的「同步性」(synchronicities)，Liebermeister (林群華、黃翎展譯, 2006/2009) 指出在家族排列時常見，似乎有某種能量場的存在，連結到他們所代表的人，感知到這個系統裡成員間連結的某些真相，這種現象場稱為「型態場域」(morphogenetic field) 或「告知場域」(informing field)。所以 Hellinger 認為由誰來擔任某位家族成員的代表，並不影響實際排列的效果，因為只要進入到該場域中進行排列，自然會呈顯系統的動力(Hellinger, 霍寶蓮譯, 2002/2008)。

當然，也有諸多實務工作者質疑代表們所呈現的情緒與身體狀態是真正感知到家族成員的想法亦或是代表本身的投射，關於此點，Hellinger 會先對第一次被邀請進入排列場域的代表們做一些提示，他的引導是：

「回到你們自己中心，集中自己，忘了你們自己的問題、意圖和目的，只要注意當你被移到你的位置上的時候，你內在所升起的感覺與知覺，並且注意當其他人被帶入排列時，任何在你內在的變化。」(周鼎文譯, 1998/2001)

當代代表們心中升起一些感覺或生理反應時，Hellinger 持續提醒代表們：

「你要信任自己的身體反應，當你感覺到的和你所期望的不一樣時，要用中立的態度把它報告出來，不加以任何判斷...，當你正在代表某個人，所有你經驗到的事就和那個人有關，而和你自己的生活一點關係都沒有的。」(周鼎文譯, 1998/2001)

家族系統排列強調靈性的現象學場域，雖然已獲歐洲家族治療學會的認可，但在美國仍因排列場域中的無法言說而受到質疑與批判(Cohen, 2006)。究其原因，與 Hellinger 自身「無所作為」的態度以及其訓練模式有關：1. Hellinger 不在意家族系統排列是否能用實證科學來證明，因為排列中所獲得的訊息非他所獨創，而是在案例排列中自然呈現出來的，他完全沒有一種使命感要推廣這一套治療模式，他所作的只是實踐排列所得的理解認知，並實際運用(陳麗芬譯, 2009/2011)。2. Hellinger 不主張以客觀實證過程來控制變項、蒐集長期追蹤成效，也不認同標準化的實務操作以確保排列的品質，反而鼓勵實務工作者隨興修正此概念至諮商工作裡；甚至不強調現場工作的

立即成效，而主張停住在當時的畫面，其後續更有療效，因為真正的改變是發生在排列之後，而非排列當時，也致使成效追蹤研究的困難（周鼎文譯，1998/2001）。

本研究未聚焦於系統排列的成效探究，而是藉由家族系統排列不同於一般家族治療需要成員在場的限制，透過排列空間中呈顯潛藏的家族動力，減緩新手諮商師學習家族系統的困難，做為家族系統督導的參考。

二、諮商督導的相關研究

近年來在諮商督導研究上，受到 Bernard 與 Goodyear (2004)、Holloway 與 Neufeldt (1996) 之影響，把成效研究的重心轉至歷程研究，其中分為督導模式和受督經驗兩大主題；本文進一步結合家族系統與督導進行排列的實務探討。

(一) 諮商督導的理論與模式

在心理諮商師養成過程中，督導是必要且關鍵的 (Bernard & Goodyear, 2004; Holloway & Neufeldt, 1996; Neufeldt, 2007)。因為督導可維持高品質的諮商服務，保障案主的心理衛生福祉；另一方面也訓練諮商師成爲一個有效能的諮商專家。Ronnestad 與 Skovholt (2003) 從 100 名未受訓練的半專業工作者到有 40 年經驗資深專業諮商員的質性研究中，歸納出專業發展的三項要素：持續地從事專業工作、與他人在開放支持的環境中不斷學習與進步、以及對專業經驗的積極反思；反映出諮商督導的價值是伴隨著整個諮商師成長的歷程。

在建立諮商督導理論上，Bernard 與 Goodyear (2004) 根據九大諮商理論、三種諮商技術訓練以及五種諮商師發展概念整合出體驗、系統與人際三大取向的督導理論，每一種取向均有其相關理論來引導。這些不同理論對受督者的影響，在 Carter、Enyedy、Goodyear、Arcinue 與 Puri (2009) 的研究中發現愈有經驗的督導者所強調的督導重點愈相似，經驗愈少的督導者愈趨於分歧不一致；顯示持有某一督導理論不是影響督導成效的主要因素，因為不同理論的督導者仍表現一致的督導行爲，這些一致的督導行爲被視爲是促發有效督導的關鍵因素。

在督導歷程上，Hawkins 與 Shohet (王文秀、李沁芬、謝淑敏、彭一芳譯，2000/2003) 提出「七眼督導模式」，架構督導歷程中的重點，他們把這七項內容歸納爲三要素：一以個案爲主，督導者與治療師討論的是在「督導外」的案主；二以諮商師爲主，焦點放在諮商師的行爲，感受與歷程；三以交互作用爲主，焦點放在治療關係與督導關係的互動上。Hawkins 與 Shohet 雖未直接將這些督導焦點定義爲一個督導的歷程，但在比較新手與精熟諮商師的督導時，發現前者聚焦在案主與諮商師身上，而後者則更有能力探討諮商關係；換言之，督導者有必要瞭解受督者的學習經驗與需求，敏察督導的豐富與相關因素，以提升督導的成效。

(二) 受督者的學習經驗

在督導的研究和實務研究中，受督者的學習經驗是較少被關注；做爲一個學習者，受督者的專業程度、自我表現影響著督導的發展與成效 (Butler & Constantine, 2006)。Wosket 與 Page (2001) 認爲督導的關係比諮商關係有更多「成人-成人」的成分，而諮商關係則涵蓋較多「養護父母-孩童」的層面，是以督導關係蘊含了既平等又權威的矛盾關係，就好像「批評父母-孩童」的層面；就是這份矛盾的關係影響了受督者知覺到的督導經驗。

Ian 與 Linda (2004) 指出受督者知覺有益的經驗是正向支持與自我開放；而不同階段的受督經驗有所差異，新手諮商師需要具體的教學、回饋與任務導向，有經驗的諮商師需要較多關係導向、共同關注的焦點。Vallance (2004) 從質性研究探究受督者知覺其督導經驗如何影響會談中的案主，顯示督導對案主最直接的影響：1. 探索與案主的諮商動力與自我覺察；2. 強化諮商師的專業發展；3. 聚焦於諮商倫理以提升案主的福祉；4. 建立真誠開放、平權的督導關係。

在國內的受督經驗研究上，連廷嘉、徐西森 (2003) 以六對實習諮商師與督導者爲研究對象，受督者提出：1. 重視一種瞭解、尊重與成長性的督導關係；2. 期待督導者具備自省與豐富的專業知識；3. 肯定支持分享與諮詢的督導功能，以及督導者的建議、示範；4. 強調諮商技巧與個案概念化能力；5. 需要安全舒適、重視倫理的實習機構。

徐西森、黃素雲（2007）亦進一步比較不同專業背景者所期待的督導行為：1. 資深諮商師點重視評鑑性、行政性督導功能；專業期待高於個人關懷；重視諮詢者之督導角色；平權的督導關係，但對督導的抗拒也較多。2. 新手諮商師所看重的是支持性、教育性督導功能；個人關懷高於專業關注；重視諮商師、教師之督導角色；督導關係較不平權，相對與督導間的衝突也較少。

另外，國內許韶玲（2004）進行一系列的受督研究，探究諮商師的負向經驗，從督導者與受督者權力差異來瞭解受督者隱而未說的訊息，與其如何影響督導的進行，提醒督導不全然是專業品質的保證，仍有其隱藏的負向經驗，如何面對這之間的權力差異，須善用督導者的教導與訓練權責，以發揮督導功能。

（三）家族系統排列督導的實務應用

Birchler（1975）提供四種家族系統督導介入策略，1. 傳統式：個案報告與教學討論；2. 聯合諮商：督導和受督者一起工作，會後進行督導；3. 延後回饋的觀察督導：使用錄音、錄影設備直接蒐集受督者的諮商表現，之後給予回饋；4. 立即回饋的直接督導：使用單面鏡、耳機或電話設備直接在會談中視需要提供回饋。在後續研究中一致同意現場即時的回饋是最有效的策略，但使用情形明顯低於傳統個案報告或是延後回饋的觀察督導（DeRoma, Hickey, & Stanek, 2007; Kaplan, 2003; Romans, Boswell, Carlozzi, & Ferguson, 1995）。因為立即回饋會影響諮商進行的流暢性、延長諮商時間、使案主不舒適。

Edwards 與 Heshmati（2003）發展一個七階段督導模式，提供家族治療督導者參考：1. 進入與催化，2. 描述與報告個案，3. 現場成員提問，4. 受督者諮商影片回顧，5. 評論者摘要與回饋，6. 現場成員回饋與討論，7. 督導後的督導者回饋與總結。藉由團體督導來協助受督者與在場成員充分融入互動中，解構個別督導中的權力不均，重建家族場域的權力、結構與界限。

Cohen（2006）、Schneide（2000）、Stiefel 等人（2002）在介紹家族系統排列時，均提到將此概念運用於督導情境中的可行性，因為排列現場是一個三度立體空間，可以視覺化再現諮商情境，參與其間體察諮商互動與案主的家庭脈絡；而進一步描述其實務操作者，乃 Broughton（2006）以團體督導中的真人代表、個別督導中的物件代表、以及團體領導者為對象的三種不同工作情境，分析其排列督導的過程，處理諮商師面對的諮商困境；Broughton 將案主、提案諮商師、及兩者的家庭系統視為一個督導系統，透過排列代表的真實感受與空間移動，隱藏的諮商動力及家族真相得以揭曉，並在督導介入下指出解決之道，受督者在後續的諮商會談中進行調整，而獲得良好的成效與回饋。

Franke（曾立芳譯，2003/2011）運用家庭系統排列於督導中特別關注四項原則：1. 排列督導的方法：需建構一個幫助諮商師呈現內在經驗的物理空間，包括真人或物件代表；2. 排列督導的現象場：須充分尊重代表者所感知的經驗，其隱藏過去從不知道的真相；3. 排列督導的系統觀：可以檢核諮商師對案主家族動力所採取的態度及位置；4. 排列督導的目標：協助諮商師看見案主家庭所擁有的資源、力量與解決之道，重新驗證諮商假設與現場排列的符合程度。

由上述諮商督導的相關文獻以及排列督導的實務運作，瞭解結構化的團體督導可做為學習家族系統觀的策略之一，其克服個案報告的限制，連結當時的諮商情境，強化現場即時回饋的成效。是以本研究問題之二即為探究家族系統排督導下的受督者其學習路徑與發展過程。

方法

一、研究取向

本研究採質性研究中詮釋現象學的研究取向，是一種對人類經驗試圖理解，並加以建構詮釋的意義化過程。是以本研究不僅以深度訪談來蒐集和描述諮商師接受家庭系統排列的督導經驗，更進一步詮釋分析其運用家族系統觀來看待案主概念化、家庭與自我交互作用的學習脈絡與意

涵。透過深入的訪談對話，受訪者也得以將自身經驗附予意義化，建構所處的脈絡知識，而研究者也在資料分析過程中進一步闡釋其督導經驗所彰顯的核心概念。

二、研究參與者

(一) 督導者

本研究督導者由第一位研究者擔任，為一名諮商輔導博士，鑑於國內個別諮商師訓練普遍缺乏家族系統的思維，故投入家族系統督導的學習與研究。研究者於本研究進行前已完成 4 名全職實習諮商師的專業督導，督導年資共 6 年、督導時數累計 350 小時，研究者採用此種家族系統排列督導已進入第二年，接受家族系統排列實務與訓練兩年 80 小時，帶領工作坊與督導 50 小時，計協助實習諮商師督導討論的案例 30 名。督導者並未將家族系統排列做為唯一的諮商與督導模式，但在實務中約有 2/3 的時間會在現場進行排列，並獲致案主與受督者深刻的體悟，提升諮商與督導成效，故督導者是嫻熟系統排列的運作與督導的進行。

(二) 受督者

本研究 3 名受督者來自北中南三所不同的諮商輔導研究所碩三研究生，在同一所大學諮商中心接受一年完整的駐地實習，參與本研究時已在該機構完成一半的實習。3 名受督者均為女性，年齡為 25-30 歲，接受諮商訓練為 2-4 年，過去以心理動力取向督導為主，本次是第一次接受家族系統督導，三人均非家族系統的諮商取向，也未接受過完整的家族系統訓練。對於能在駐地實習接受家族系統觀的學習，是興奮期待，但也有一些擔心，基於對督導者前半年的信任感與專業學習的期待，故參與此研究。在接受第一次的排列督導之後，三名受督者表示：「非常訝異代表者真的能體會案主在諮商中的感覺」、「覺得在討論案主的家族動力上更為清晰」、「排列後還能作討論和演練，收穫很大」（第一次督導後非正式的分享和聊天），故督導關係是建立在專業的討論與成長上。對受督者而言，本次係以專業學習為主、參與研究為輔，平衡與督導者之間機構督導、專業督導的雙重關係。

(三) 研究討論小組

本研究討論小組係由兩名研究者所組成，從研究計畫初期、經歷督導實做與訪談，至資料分析，均定期討論；第二位研究者係為家庭與婚姻議題研究的資深教授，兩位作者均已在學術期刊論文中發表至少一篇質性研究論文。

(四) 訪談者

本研究在每次督導結束後督導者和受督者於 24 小時內逐一接受半小時的訪談，本研究只就受督者的訪談內容進行分析。訪談者為一名諮商教育博士，從事家族與婚姻諮商 4 年，訪談者實際參與本研究的督導現場，瞭解家族系統排列督導的過程與受督者的學習經驗。

(五) 協同資料分析者

本研究邀請訪談者同時擔任協同資料分析者，其具備督導實務與質性研究經驗。分析初期先檢核研究者的分析方法與歸類是否過於主觀，並在統整資料時提問刺激思考。於形成資料分析手冊後，兩人再分別進行每一份文稿的分析，直至分析的意義單元與子題一致性達 85% 以上後，由本研究者獨立分析，並請該協同分析者持續就研究分析的次主題與主題分類進行檢視與討論。

三、督導實作過程

本研究於民國 97 年 2 月至 4 月提供 3 名新手諮商師 6 週 18 場次的團體家族系統排列督導，每名受督者每週均提案一次。參與督導排列過程中有督導者、本研究訪談者和 3 名受督者共 5 人；每一場排列均有一名受督者提案，再由 3 名諮商師和本研究訪談者在團體中擔任案主以及案主家

族成員的代表，督導者則以排列師的角色為主，但仍會依據 Hellinger（周鼎文譯，1998/2001）的做法，視家族成員的多寡與重要性選選是否進入扮演次要的成員。

具體而言，本研究的家族系統排列督導實作的步驟詳述如下：

（一）提出個案報告（10 分鐘）：

受督者於提案前先行完成一份書面提案報告，於督導現場中報告欲督導的焦點、案主基本資料與主述問題、諮商晤談的主題、諮商師處遇策略、諮商進展等。

（二）進行家族系統排列初場景（5 分鐘）：

排列初景係由提案受督者於桌上直覺排列出諮商師、案主、家族成員立偶所在位置；在立偶角色的安排上，提案受督者扮演諮商師、其他參與者扮演案主與家中其他成員，每一名參與者（包括提案受督者）均讓自己置身於角色代表中，體會所處位置的心理感受及身體知覺；接著督導者會讓每一名參與者分享自己所在位置的感受，之後再進入下一排列移動的步驟。為了避免參與者將自身的經驗投射至代表角色中，督導者會在提案受督者排列初景後，提醒代表們不特別做什麼，或思考自己擔任什麼工作，而是集中於心中，不加入自己的意圖和假設，只注意被提案受督者移到所在位置時，內在所升起的感受知覺，將之分享出來。

（三）透過排列移動來找出系統的平衡與愛的序位（25 分鐘）：

進入排列移動階段時，扮演家族成員的代表即可以跟隨自己內在的心理感受與身體知覺自行進行立偶的移動，督導者也會根據當時的系統場景逐步調整立偶代表的位置，並協助每一個家族成員進行正向有意義的對話。當隱藏於系統內部未被知覺、但又是彼此干擾的線索，進一步被反映與回饋出來，家族系統代表在移動位置和彼此對話中，會形成一個新的平衡系統，同時也完成家族間的和解與問題解決的方向，受督者也在排列中重新理解與認識案主家族系統資源及功能。

（四）整理排列心得與演練諮商技巧（20 分鐘）：

受督者根據督導焦點與排列心得選取一段諮商互動，現場與另一名案主代表演練諮商，督導者適時介入與示範技巧，結束前再請受督者歸納出諮商處遇方向。

（五）督導後接受個別訪談（30 分鐘）：

在每週三場次家族系統排列督導後的 24 小時內，訪談者會逐一與 3 名受督者進行一對一個別訪談，受督者除分享提案的學習與收穫外，亦會描述在其他場次身為代表的感受，並從身為代表與諮商演練中多次進入高層同理心的體悟，湧現對案主生命與家庭的尊敬。因考量成員代表的經驗未涵括於研究目的中，故在本次訪談資料中未做進一步分析。

四、研究工具

（一）家族成員代表的桌上立偶

本研究家族成員代表係由在場的參與者操作桌上立偶，透過立偶的移動、面向、以及空間距離來呈現視覺化的家庭關係及動力。這種透過桌上立偶來扮演家族成員的作法，是家族系統排列應用於個別諮商中因缺少可扮演的家族真人代表的替代做法，故將之應用於督導情境中。在家族系統排列中替代真人代表的小物件（figure），是非常即興方便的媒介，包括立偶、枕頭、椅子、紙張或色板等，在 Schneide（2000）的排列工作中稱之為「物件星座排列」（Figure Constellation）。本研究中的桌上立偶係以透明直立的三角錐立牌為代表，並以不同彩色透明膠帶黏貼出眼睛和嘴唇，方便排列時的面向及區別不同成員，本排列中使用過最多的立偶有 9 個，最少有 3 個，平均一名參與者代表一至兩位家族成員。

（二）訪談大綱

本研究於每次督導結束後 24 小時內進行訪談大綱，由 3 名受督者分別接受一對一個別訪談，訪談時間約為半小時，大綱為：該次排列督導的經驗、對家庭系統的瞭解、以及看待案主問題的觀點。

考量家族系統排列督導在國內仍是一個待開發的領域，所以在第三次督導後，新增 3 個訪談大綱，訪談時間也延長為 1 小時，目的在提供督導者回饋與修正的參考，訪談大綱為：回顧過去三次系統排列督導的看法與評價、進入諮商室和案主晤談時的具體幫助、與過去督導經驗的差異及其所帶出來的學習意涵。

五、資料整理與分析

本研究以 3 名受督者各六次訪談共 18 份訪談逐字稿為主要研究資料。資料的整理與編號是三名受督者分別以 A、B、C 來表示，第一次到第六次的訪談內容為 A1 到 A6，對話由 001-999 表示。分析過程是先反覆閱讀逐字稿，在對談話內容有清楚完整理解後，再將每一句對話中能回應研究問題者予以畫記、摘要與代碼，並寫下該對話的重要意義，因此 A2-014 表示第受督者 A 第二次督導訪談逐字稿文本畫記中的第 14 句重要有意義的對話。之後將此對話摘要寄回給已結束實習的三名受督者，邀請她們就每一句重要對話的摘要評定同意與不同意，結果受督者 A 在六份逐字稿均評「同意」，受督者 B 有 3 句不同意，受督者 C 有 1 句不同意，每一名受督者 6 次訪談內容的重要對話單元共計為 135 到 180 句之間。

本研究以主題分析法來進行編碼，分析的步驟為：(一) 先將 18 份訪談逐字稿視為獨立文本，文本中的意義單元由下而上，逐步統整出受督者的學習內涵；(二) 再分別將 A、B、C 個別的 6 份逐字稿整理成一份連續性的文本，將初步整理的個別學習歷程再做閱讀反思、跨個案交叉分析、確認主題，以瞭解 3 名受督者共同的學習脈絡。(三) 最後，將學習內涵與學習脈絡再持續比較，歸納詮釋出彼此統整一致的主題概念。在編碼意義化、核心概念命名與來回檢視研究問題的過程間，協同分析者與討論小組均提供研究者回饋與修正，直至資料的書寫完成。

結果

根據本研究所欲探究的兩個研究目的：家族系統排列督導下的受督者學習內涵以及學習的發展歷程，進一步呈現相關的研究結果。

一、家族系統排列督導中的學習內涵：

在經歷六週 18 場次的家族系統排列督導後，受督者的學習經驗大致可歸納為「納入家族系統觀下的個案概念化」、「體驗家族系統排列的場景與功能」、「覺察諮商互動與家庭動力」與「轉化諮商行動與實踐學習」四大類別，反映出接受個別諮商訓練的新手諮商師學習家族系統的經驗與內涵。

(一) 納入家族系統觀下的個案概念化

1. 資料的蒐集：從案主的症狀敏察家族系統的訊息

在督導初期，藉由系統排列揭露未知的家族系統訊息，受督者突破過去只停留在表面的症狀，連結至案主更為深層的情緒經驗，並檢視此訊息的重要性與可能切入的諮商方向。如受督者 A 和 B 在看到父親資料時的驚訝：

受督者 A：「昨天我比較意外的是看到父親的原生家庭，那是我從來沒有想到的，因為個案一直談媽媽的原生家庭，...，當把爸爸的位置排列出來之後，我會有那種“噓”的感覺。」(A1-004)

受督者 B：「這個個案她開學的時候，我還是從她過往的那個症狀經驗去走，...，一直到她跟爸爸的關係出現，我才發現那是 key point。」(B2-022)

2. 問題的理解：頓悟個案問題與家族系統間的關連

受督者在系統排列中看到個案與家族成員間的牽連糾葛 (entanglement)，而形成其生命腳本，由於持續的認同與被動牽制，個案將此腳本帶至其生活經驗中，成為受苦的啓端，系統排列揭露此腳本，受督者由此頓悟其問題核心。

受督者 A：「爸爸憂鬱其實不是來自於這個家庭，而是他的原生家庭。…當個案理解這個，她會放下自責，更能理解爸爸的不快樂。」(A1-010)

受督者 C：「我看到個案跟其他家人互動的位置，…當下就是有連貫出我兩次跟他晤談的感覺，…因為父親去世，他們遭受親戚不平等的對待，…所以他應該要表現好，讓媽媽覺得他很爭氣。」(C2-034)

3. 諮商學習的新視野：對脈絡、關係互動、背後意義的更深刻瞭解

系統排列幫助受督者以系統的視野來看待問題，是以對個案問題所形成的背後脈絡、關係互動以及行為意義有更寬廣的瞭解，而非限於簡單的問題評估。

受督者 C：「這樣六次的排列，讓我見識到說，同樣的故事或問題，背後帶著不一樣的感受想法，或是所謂的脈絡，有更多了解，…，督導用這種排列方式，讓我…學習戴著系統的眼鏡看個案，好像從另外一個角度去切入。」(C6-008)

受督者 B：「接觸系統排列，對我是一個蠻棒的經驗，提醒我不要只專注個案身上，還要多注意他系統的連結，…幫我了解在這樣系統下，究竟是什麼讓他變成現在這個樣子，困住他的原因是什麼，而不是那個的問題本身而已。」(B6-018)

4. 家族系統與心理動力觀不必然是衝突的：擴大個案問題概念的探索、兩者可結合運用

受督者所受的訓練為一對一的個別諮商，旨在探究個案內在的需求與問題的癥結，係以心理動力取向為主，而接受排列督導後應用於會談中，發現兩者未衝突互斥，反而更能相互結合，充實對個案問題概念的瞭解，也為個案接受。

受督者 A：「個案問題常常不是個案的本身而是那個家庭複雜的互動，我們諮商師能做的只有在個案本人，可是系統排列就是擴大了可以去探索的點，讓我們回到個案身上時有更全面的瞭解。」(A6-012)

受督者 C：「從系統看到的東西可能是我上次晤談中沒有出現，而是我在那一個禮拜的督導觸發出來的新想法，到下一次跟個案晤談時，…不會有突兀感，對個案而言，也有一種被打到，頓悟的感覺。」(C1-014)

受督者 B：「系統讓我從個案跟家裡的互動或是他角色固著的地方回到他本身那個需要的部份，再走回來他的內心，可以比較契合個案。」(B3-014)

(二) 體驗家族系統排列的現場與家庭動力

1. 排列的能量與運作：暖場、視覺化、具體可參與、當下可理解的

系統排列提供一個家族的視覺畫面，一個傳達出家族成員彼此之間感覺到的親密程度以及痛苦與愛的組合型態，受督者藉由排列現場的參與連結至晤談的經驗，而非只是被動的聽個案說，也因為參與排列，更能理解個案的經歷。

受督者 A：「像以前這樣談，感覺起來是看著個案記錄這樣談，…，透過排列會類似那種暖場，更能夠勾勒出家庭動力，也讓我進入那個系統當中。」(A1-019)

受督者 C：「在之前的諮商，我比較屬於聽的角色，…，腦袋浮現很多的想法，可是諮商完後，那個感受會隨著時間淡掉，經過排列出來，…瞬間那個連結，很深刻的再把當下晤談場景，跟我的感受再拉回來。」(C1-015)

受督者 C：「督導大綱報告完後可能直接討論，有時候大家抓到一個點就進去了，有時候會抓不到停在那裡，可是家族排列是具體、立即的，讓參與的人很清楚看到和體會現在做什麼。」(C6-014)

2. 家族系統隱藏的動力：人人皆有歸屬權、忠誠與自主衝突、施與受的平衡

受督者在排列中看到家族系統隱藏的動力干擾了家族的平衡與序位，這些隱藏的動力來自於家族互動的規則，影響了個案的生活與人際互動。受督者 A 看到系統中「人人皆有歸屬權」，需要

尊重每個人的位置與資格；受督者 B 看到「忠誠與自主衝突」，盲目的愛與忠誠讓孩子犧牲自己；受督者 C 看到「施與受不平衡」，付出卻未得到回饋與肯定，阻礙了系統間愛的流動。

受督者 A：「經過幾次排列會覺得，每個人在家中都有他的位置，有時候要去鬆動是難的，鬆動之前要先去理解現在的位置跟他的價值在哪裡。」(A2-028)

受督者 B：「剛開始我的記錄寫，他是處於一個想自由跟家人關心的衝突，可是透過排列之後，我看到他對家庭忠誠度與自主獨立的拉扯，那是更深一層體會，個案的情緒其實來自一種家庭互動的規則。」(B1-003)

受督者 C：「今天排個案他的人際關係，…，驗證了我之前跟他晤談的假設，好朋友背叛，好像在他心中是一個遺憾，他認為好朋友應該還給他一個公道，這份遺憾才會真的過去，這和系統中施與受之間的公平其實是一樣的。」(C6-017)

(三) 覺察諮商互動與其家庭經驗的關連

1. 諮商師原生家庭影響諮商互動：帶出諮商師家庭議題、影響諮商師角色

接觸系統排列提供受督者一個機會，得以覺察諮商中的自己如何被個案牽引出自己的家庭經驗，而影響諮商師的角色與位置，受督者發現自己變得更認同個案，期待為他們多做一些，如同期待在家中也能如此被對待與看見。

受督者 A：「個案渴求的是支持，可是父母並不知道什麼叫支持，…，我這麼有感受是因為跟我的經驗有關，有時候我也會很期待父母用什麼方式來對我，可是他們的方式好像不是我要的。」(A3-019)

受督者 B：「在那個當下，我開始探尋說為什麼我會那麼認同個案，…其實跟我自己的經驗有連結，我原本就知道很心疼他，可是不知道這個會影響到我擔任諮商師的位置，我在當下想為他多做一些事情，不忍他受苦。」(B3-029)

2. 案主的家庭影響諮商互動：諮商關係反映出個案的家庭經驗

受督者提到與個案的互動經過整理與探究後，反映其對待諮商師的態度與模式亦為他們在家庭的生存方式與策略，這讓受督者對個案多了一分理解與接納，也因為從這股隱形的系統動力中釋放出來，諮商師開始不受其影響與控制。

受督者 B：「我覺得他很聰明，…所以跟他諮商前會比較緊張，昨天督導突然對扮演個案的成員說：『你都那麼厲害，那你來這裡幹嘛？』突然間我釋放好多，我就是那種感覺，好像在跟他諮商時自己是多餘的…，在討論時我才整理出他的強勢是在大家庭生存下來的策略。」(B4-005)

受督者 C：「她身為家中的長女，小時候生病變成小兒麻痺，對她有很大的影響，她壓力很大，整個就是繃(ㄍㄨ)的很，她認為一定要很會讀書，才會讓父母看到，這種壓力也影響到我們諮商關係，而我也像她家人一樣擔心她，沒有直接跟她談生病這件事情，只是在旁邊打轉，所以 miss 掉一些可以談的機會。」(C3-010)

3. 諮商關係中的權力與多元文化脈絡：反思對諮商的影響與重要性

諮商關係中權力與多元文化脈絡通常要經過特別的自省過程才易察覺，而在系統排列中常會真實展現家族中的權利與地位關係，並對道德好壞不評價，此立場引導受督者更能帶著敬意來反思諮商中的權力議題。受督者 B 反思到諮商師與個案間存有的師生權威，會壓迫個案接受諮商師的建議；受督者 A 反思諮商師狹隘地以自身優勢來評價原住民文化，貶低其親職功能。

受督者 B：「我們一直都說以個案的福祉為優先嘛！可是有時候也會覺得諮商本身會不會也有權力問題？當我們諮商師自以為應該這樣做，個案可能會覺得你是老師啊，你就是有那種權威在，…好，那我就接受你的說法，說不定他也還不知道自己要的是什麼。」(B5-023)

受督者 A：「因為我對原住民只停留在表面的認識，但是他們的親職真的是比較弱的嗎？弱跟強是相對性的問題，諮商師如果不能體會不同文化父母給愛的方式，又如何能幫助個案體會父母的態度？」(A3-006)

(四) 轉化諮商行動與實踐學習

1. 諮商計畫與策略：擬訂具體做法、新增諮商假設

在本研究系統排列督導的步驟四「整理排列心得與演練諮商技巧」中，受督者在排列中新增對個案的認識與假設後，會就個案的需求與問題核心擬定具體的做法，如受督者 A 提到的家庭會談做法以及受督者 C 引導個案更多選擇。

受督者 A：「這次排列之後，督導提說是不是可以安排一次家庭會談，這是我之前沒有想過的。就覺得對啊！如果說，父母不斷的爭吵，對個案帶來這麼大的影響，其實父母可能不知道。」(A5-002)

受督者 C：「我覺得增加了我對這個個案的一些假設，未來在同理他那個不好的經驗，或生病的經驗上，我可以引導他多一些的選擇，肯定自己的價值。」(C3-005)

2. 實務演練與討論：從體驗感受到認知思考、突破困境、驗證假設

受督者比較前半段的排列現場與後段的實務演練，是兩種不同的學習，受督者 B 以體驗感受到認知思考來說明身處現場和去角色後討論的差異；受督者 A 提出督導及討論可以突破困境；受督者 C 以驗證假設來統整實務討論的功能。

受督者 B：「我覺得排列…當下投入比較多經驗和感受，那排列後討論就思考比較多一點，如果我是個案，當下我可以感受到那個感覺，之後跳出來去看剛才那個過程，我就可以知道說，怎樣去引導。」(B5-019)

受督者 A：「我覺得說在當下好像很無力，是經過督導，經過同儕的回饋，可以看到另外一個不同的東西。」(A5-008)

受督者 C：「主要就是我們在排列過程中，都是投入那個角色，在那邊也獲得一些訊息，當我們抽離那個身分之後，後面也有討論，又提供了不一樣的訊息，透過演練和討論驗證了我之前跟他晤談的一個假設。」(C6-018)

3. 促進諮商實踐的行動力：知道可以怎麼做、更願意嘗試

受督者在系統排列督導中的經驗是會連結諮商的實作，特別是對目前還在進行中的個案，很期待督導中得到的學習可以印證在接續的諮商上；如受督者 A 提到想法與做法的結合以及受督者 B 期待後續會談的可能性。

受督者 A：「我覺得本來是一個感覺，我在這邊看到遠遠的一個目標，可是對於在諮商中要用什麼當工具不確定，現在知道可以如何到達那個點。」(A6-028)

受督者 B：「因為我跟這個個案還在進行中，我覺得比較多的感覺是，應該叫開心滿足來形容嗎？就是還滿新奇的吧，我會有點想要趕快試試看，看他之後的後續，這會讓我比較有動力再繼續工作，看看可不可以碰出什麼。」(B4-029)

小節：諮商是一個專業而複雜精深的工作，家族系統觀的學習不是在挑戰或質疑個別諮商的不足，而是協助諮商師在已有的諮商基礎上納入系統思維。藉由操作桌上立偶來呈現家庭關係與成員位置，並從立偶移動的視覺化過程，同步體悟家族成員的感受，觀察家族系統隱藏的動力，領略督導介入所調整的系統動力，再進行諮商實務的演練討論。根據受督者在現場「體驗家族系統排列」的參與經驗，學習「家族系統觀下的個案概念化」及「諮商互動與其家庭經驗的關連」之概念，將之應用於「轉化諮商行動與實踐學習」上，本研究進一步將受督經驗的四大內涵架構出下圖 1「受督者家族系統觀的學習內涵」。

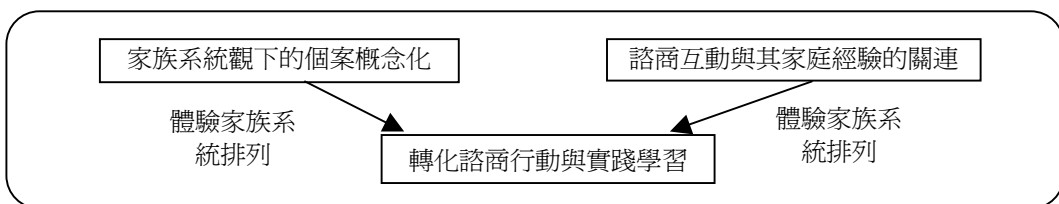


圖 1 受督者家族系統觀的學習內涵

二、家族系統排列督導模式下的學習脈絡

本研究統整學習家族系統觀的三個學習脈絡與發展階段，分別是從「以個案為焦點的系統思維」，經歷「以諮商師為焦點的專業敏察」至「以諮商關係為焦點的系統實踐」，描繪受督者循序漸進的學習歷程。

(一) 發展家族系統觀的思維與觀點：以個案為主的學習脈絡

1. 督導焦點一：關注家族系統與個案問題間的關連性
2. 督導焦點二：提供對個案家族隱藏動力的深層體會

初期的學習主要在聚焦於個案身上，包括討論個案的問題、成長的背景、家族成員的關係、個案的需求與目標等。督導焦點有二，第一個是關注家族系統與個案問題間的關連，出現在第 1、2 次受訪資料。受督者發現家族資料的納入對個案問題提供新的視野與解讀，特別是原生家庭如何影響個案，以及如何提供資源協助個案，這些資料在談話性的個別諮商中容易受個案主觀經驗所疏忽，個案不談，諮商師也不易敏察。如受督者 A 對初期看到個案問題與其家庭系統之關聯有深刻感受，即使功能不良的家族也須認可每位成員的地位與價值。

「也許對我，一開始最常出現的幫助是看到個案跟資源系統，誰是她最大的力量來源，家庭系統、次系統間的影響，我覺得這是很重要的，...她的媽媽其實是功能很不良的媽媽，可是那卻是她很大的力量來源，我覺得那就是滿撼動我的部分，會看到系統的力量。」

(A1-016)

第二個督導焦點是談到家族系統排列提供對個案家族隱藏動力的深層體會，分布在第 1 到第 4 次受訪編碼中，其中又集中在第 2、3 次。系統排列協助受督者更清楚看到個案的家庭互動反映在人際間，有個案人際背後的思維模式及認知想法都可具體可找出與家族成員相處所形成的自我概念。如受督者 B 在第一次督導即看到個案與父母的連結持續在自主化的道路上；受督者 C 在第三次督導看到家庭動力如何在家族的關心與壓力下形成個案的自我認同。

「其實透過那個排列，我更清楚這個案主他的需要，再來是我才知道說家庭成員他們的互動模式有影響到他，...，在他要往那個自由的道路當中，他還是也會再想要回去跟父母的一些連結那個部份。」(B1-008)

「我覺得一開始排那個位置是我所理解的個案，之後有一些移動，我覺得在那個過程中是比較有感觸，感受到說家人對他的關心也許是一個壓力，那他也可能加重他對自我的一些期許，或者是對自我的一個看法的部份。」(C3-003)

(二) 建構系統互動的專業敏察與後設認知：以諮商師為主的學習脈絡

1. 督導焦點三：揭露諮商師與個案之間的互動線索
2. 督導焦點四：檢視諮商師的家庭經驗對諮商的影響

中期學習主要聚焦於受督者身上，從初期個案的概念化學習，移轉至諮商師自身所處的經驗中，督導焦點有二：揭露與個案互動的線索以及檢視受督者原生家庭的影響。這部分主要出現在第 3、4 次督導受訪資料的編碼中。

受督者從過度認同與疼惜個案在家庭中的辛苦和不被諒解，覺察到自己與個案互動的線索似乎傳遞了某些訊息，經過專業敏察與後設認知的檢視後，才發現家庭經驗會影響諮商的進行，包括過度認同個案的家庭負面經驗，無形中對個案父母不那麼友善而忽略家庭所提供的資源，這些訊息非常隱晦不直接，但在實務演練中會呈現諮商師的價值觀及自己家庭經驗對諮商工作的影響。

本研究受督者 A 和 B 同樣經歷了過度疼惜個案在家庭中的辛苦和不被諒解，進而覺察到自己家庭經驗對諮商的影響，受督者 C 則是看到自己在諮商中的無能感反映出早年與家庭經驗的連結。以下以受督者 B 為例，完整呈現其在第三、四次的督導經驗中描述自己如何從個案互動線索中連結自己的家庭經驗，並檢視其對諮商的影響，最後在督導的協助下重新找回自己諮商師的序位。

剛開始受督者 B 提到在第三次督導中聚焦在自己身上的不舒服：

「之前督導還覺得滿輕鬆的，這一次督導讓我有一點點拉扯，可能是因為看到自己這個部

份，還沒有準備好，會有一點不舒服。」(B3-011)

整個督導開始聚焦於受督者 B，是來自於排列當下諮商師對個案經驗感受的過度認同與理解：

「好像在排列的時候，個案在訴說他的感受，我會一直覺得，嗯！對！我要是個案的話，我也是這樣子覺得，我的確從他那邊的感受是這樣。」(B3-009)

然而，這些理解與認同的背後其實是受督者 B 當下與自己生命經驗的連結：

「我開始探尋說為什麼會這麼認同他，才想到說他跟我的生命經驗有一點連結，…比如說在排列的時候，個案會一直講他跟爸爸對話，我會覺得，嗯！我也這樣子覺得，對！當下很同在。」(B3-011)

接著，受督者 B 發現自己過於心疼個案的處境，反而無法發揮諮商的功能：

「我後來發現我非常非常心疼他那個部份，諮商就卡在那裡無法前進，因為我在當下我不會再回到他身上，而是跟他討論要怎麼離開那個位置。」(B3-008)

有了這個覺察和體悟，受督者才轉身為諮商師是要回到個案的需求上，整理諮商被卡住其背後所呈現的家庭經驗與線索，以及當下可以怎麼做調整：

「從那個排列之後，我才知道原來要回到他的需要上面，就是去跟他談他那個需要，我反而覺得比較容易，督導結束後就開始意識到，以後要記得這個點會引發自己，現在只到注意階段，還沒有辦法處理。」(B3-018)

到下一次面對自我經驗與諮商互動間的拉扯，督導者在受督者 B 做個案演練時示範了一個立即化的技術，把諮商師對個案的感受直接表達出來，成為一個可以探討的素材，受督者得到認可和鼓勵後，開始整理自我經驗與諮商關係。這之間受督者表現出真誠不防衛，幫助他更能貼近個案，順利回到諮商師的角色上。

「如果不小心我諮商員的位置又跑掉，我就會開始想，努力秉持對他好奇，什麼樣的脈絡讓他變成現在站在我面前這個樣子，…某部份我想要給他傳達，如果我弱的地方被他看到，我覺得也沒有關係，我大概也會承認這個部份。」(B4-004)

(三) 整合家族系統觀實踐於諮商情境：以諮商關係為主的學習脈絡

1. 督導焦點五：藉由諮商演練再現與洞察諮商關係
2. 督導焦點六：整合家族系統排列應用於諮商情境
3. 督導焦點七：接納家族系統與諮商關係的限制及轉化

後期的學習主要聚焦於諮商關係，督導焦點有三：藉由諮商演練對整個諮商關係的動力有更深入的洞察與理解；整合家族系統實踐於諮商情境，探究家族系統如何對諮商工作產生一種衝擊，引發諮商實踐的行動力；另一方面在面對學習家族系統的困境與限制，從接納中得以超越與轉化。這部分資料主要出現在第 5、6 次督導受訪資料中。

如受督者 A 談到自己如何在排列督導的諮商演練中再現自己與個案的諮商互動，並有機會理解該互動所傳遞出的家庭線索，一旦隱藏的諮商動力呈顯出來，受督者從負向情緒中釋放出來，引出更多可供探究的諮商素材。

「我很訝異我和個案的關係常在演練中被經驗到，…，之後的討論正好快速幫助我整理，我覺得背後的意圖愈來愈清晰，像這個個案他在諮商中，我對他的感覺，就跟他家裡跟他父母互動的狀態是一樣的，比較有距離，我以前可能會不安，覺得自己哪裡做不好，現在我比較會捕捉當下我跟她相處的感覺，連結她的家庭經驗，把我跟她在諮商的經驗轉化為一個工作的素材。」(A6-027)

受督者 C 在第六次督導以鏡子具備的反映功能，描述自己如何整合系統排列的發現應用於諮商中，透過與個案的互動回饋個案，幫助他瞭解自己。

「在排列過程中，我們都是投入那個角色，在那邊也獲得一些訊息，當我們抽離那個身分之後，後面討論又提供了不一樣的訊息，我常覺得我像一面鏡子，透過跟他的互動，我有一些些的發現，回應給他，這可以讓他更了解自己，包含他為什麼要這樣子做，之後他決定怎麼樣。」(C6-015)

最後在面對學習家族系統的困境與限制時，受督者 B 先在第五次督導後描述自己學習家族系統的過程，接觸家族排列之前，她看到失功能家庭對個案的負面影響；經過這次排列督導的經驗，

她反轉以前對家族的看法，而認為所有的家族阻力都可以成為動力；直到第五次督導提案，才發現所謂的系統資源其實不限於家族中，突破對系統的狹隘定義，認為資源亦可來自次系統的人際資源，這個觀念的突破，讓她的諮商可以往前進展，尋求新的資源。

「以前我很執著於失功能家庭、對個案是很大的阻力，後來接觸這次督導，我發現家庭的阻力有時候也是個案的動力，然後我就開始覺得家庭的阻力都可以變成動力，可是當我接觸到這個個案，家庭的力量很薄弱，透過討論，我才發現他不適合單打獨鬥，資源也可以從外在人際關係得來，靠大家一起合作。」(B5-011)

接著，受督者 C 也體會到諮商中的無能感，並瞭解在運用家族系統觀亦有所限制，反思可以如實地呈現自己當下的狀態，如同理解每個家庭在不同時期有其困境與限制，避免取悅個案跳至被操弄的位置，這個概念和家族排列坦然地接受關係的真相是一致的，讓諮商的介入保持在尊敬和愛上，按照原本的樣子接受它 (accepting what is)，回歸的心靈狀態與超越的感覺 (meta-feeling)，進而協助個案回到自我需求與家庭位置間的平衡。

「對諮商互動出現的無力感，我也是體會很深，…這種感覺是怎麼被個案帶出來的，我不是很快就陷入一個要做出什麼的角色，這是不是個案對家庭、對諮商的期待，我可不可以當下敏察出來，接納沒有達到個案的期待，就像家族系統有其功能，也有限制，重點是我們接受嗎，可以按照原本的樣子接受它嗎。」(C5-013)

小節：從本研究結果得知學習家族系統的經驗中，似乎有一個發展路徑引導著新手諮商師，從一開始「以個案為主」，關注個案的主述問題與家族系統之關連，其次「以諮商師為主」，覺察諮商師與個案間所建構的互動經驗，最後「以諮商關係為主」，實踐家族系統於諮商工作中，並如實接納家族系統與諮商關係皆有其當下的停滯與限制，讓諮商回歸於心靈的超越。本研究進一步將家族系統觀的受督經驗架構為下圖二「受督者家族系統觀的學習脈絡」，隨著督導的初期、中期、後期階段，逐步形成的階梯式學習脈絡，由關注個案問題、經歷關注諮商師自我覺察、到關注系統、情境的行動實踐及轉化，每一受督階段又有其各自形成的督導焦點，其由淺入深、由單一訊息到系統脈絡的整合，發展出實線箭頭的階梯式學習歷程，代表受督者實際經歷逐步複雜而豐富的系統學習過程，而路徑發展方向則以虛線來表示，代表其平面虛擬的發展方向。

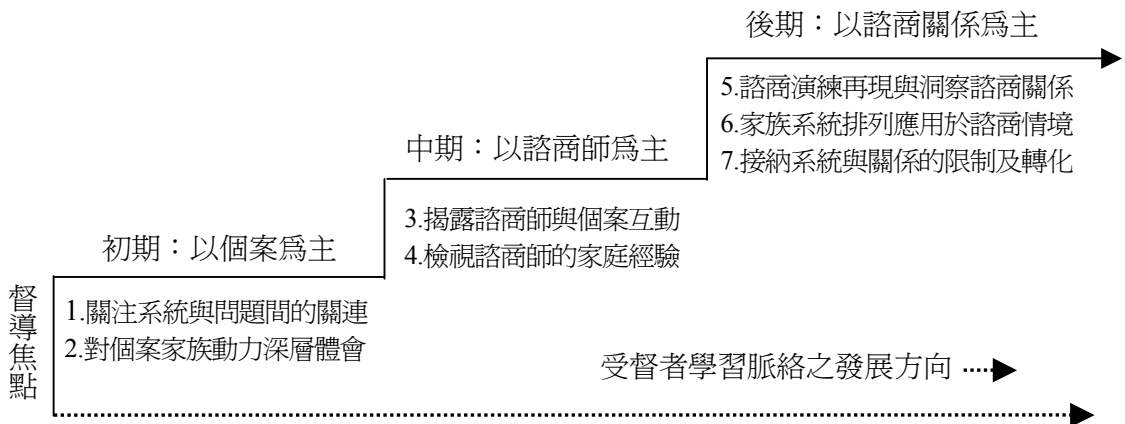


圖 2 受督者家族系統觀的學習脈絡

討論

本研究提供的督導模式意圖協助新手諮商師在缺乏完整的家族系統訓練中，仍可以學習系統的觀點與思維，以減緩諮商師因個人訓練與經驗的不足，而迴避系統資料的敏察與動力的探討，以下就上述研究結果做進一步的討論。

一、從後設認知的系統循環觀建構個案概念化

本研究結果支持 Magnuson 與 Norem (1998)、Edwards 與 Heshmati (2003)、Kaplan (2003)、Goldenberg 與 Goldenberg (2004) 的觀點，學習家族系統的概念是循序漸進、有脈絡可循的。本研究受督者先關注個案所處的家族系統訊息，整理訊息與問題處境的關聯；接著把學習的注意力從個案身上轉移到諮商師自己，在排列與演練中覺察個案的非語言如何引發諮商師的家庭議題。有的受督者看到自己不同於以往的諮商行爲，有的進一步探索此訊息對諮商序位與動力的影響，但還未有明確的工作方向；直到最後的學習朝向諮商關係，才把家族系統的學習統整為諮商工作的新視野與行動力量的實踐。這個過程也如 Goldenberg 與 Goldenberg (2004) 所言，協助受督者從一開始對個案問題的因果推論走向系統循環的交互作用，在看待個案問題上思維的是其背後的發展脈絡，是什麼樣的家庭互動反映出目前的狀態？而呈現的諮商互動又提供何種線索來引導個案進行洞察？而受督者所經驗的反思歷程也支持 Magnuson 與 Norem (1998) 強調在督導中訓練一個具後設認知反思與去自動化思考的實務工作者。

二、從受督者自我的家庭經驗覺察諮商互動的變化

本研究呼應 Guerin 與 Hubbard (1987)、Winter 與 Aponte (1987)、Kottler 與 Parr (2000) 的研究，原生家庭影響著諮商師的人格發展與諮商實務，但諮商師經常藉由工作坊或督導來發展專業成長，卻很少有機會聚焦於他與家庭的互動，處理自己最親密的關係；就連家族治療師本身亦如此 (Kottler & Parr, 2000)。3 名受督者均出現和個案互動中的家庭平行歷程，有的是過度認同個案，有的是批判父母的教養觀，而回溯自己的家庭經驗時會發現是來自對父母的期待，期待被父母的對待方式移置於受督者對待個案。這種對父母的期待若未被揭露，則持續影響諮商互動，然而，此議題是否也反映受督者和大學生個案處於青少年晚期、成年初期的發展需求，所以如 Toumbourou 與 Gregg (2001) 所言，仍經歷家庭與自我認同的分化之路，有著類似的家庭系統與分化需求？值得未來研究進一步關注諮商師原生家庭與諮商關係的交互經驗。

三、從一個談話督導走向一個行動實踐的督導模式

受督者認為實際參與個案所處的系統排列現場，並把這部份的體會應用於稍後的諮商演練中，再與督導者進行討論，這一系列過程有助於他們反思面對個案時曾做了什麼、未來可以再做什麼，似乎他們不是只在那裡聽、分析或討論，而是更有意義的置身於其中「做」，這讓受督者覺得自己是有「行動力」、有「能量」的，對諮商專業的學習積極有意義。這種「從做中學」的學習模式呼應 Ian 與 Linda (2004) 分析專業諮商師和實習諮商師的督導需求有諸多差異，後者需要更多的教導和實做、示範和練習。

而根據 DeRoma 等人 (2007) 進行家族系統督導成效的研究中，強調現場督導以及錄音錄影的有效性，然而真正實施此種督導平均不到一半，多數以大綱報告為主；則在督導現場中直接排列個案的家庭動力，並強調諮商實做，有無可能解決 Butler 與 Constantine (2006) 所言單靠督導

大綱報告可能會無法完整呈現個案複雜的家庭動力？這在受督者訪談時也談到會談、寫紀錄到督導現場時已過一段時間，受記憶知覺的限制很難真實回憶，而排列當下的視覺化有助於連結諮商現場，也有助於進入個案的感覺來經驗家庭動力。

四、研究限制與未來研究

本研究主要目的在瞭解新手諮商師學習家族系統的經驗以及可能的學習脈絡，如上述資料所呈現的，本研究進行六週十八場次的督導，就一個家族系統的學習時間是否足夠？督導結束後受督者應用家族系統的後續追蹤未再進行，故本研究學習脈絡的穩定性及將之運用於個別諮商情境，仍需藉助進一步之研究。其次，本研究所建立的家族系統觀的學習經驗係取自於 3 名受督者的訪談資料，對於資料蒐集的厚實度與完整性也待檢核，可能影響本研究結果的推論與運用。

對於未來研究，從督導者角度探討家族系統排列的督導經驗也是重要的。相較於受督者學習經驗，督導者如何來架構家族系統的督導歷程？督導的內涵為何？對新手諮商師的督導內涵是否與精熟諮商師有所不同？其學習脈絡與路徑是否更多元化？另外家族系統排列重視實做歷程與視覺化排列經驗，與其他強調家族治療理論模式的督導或受督經驗是否又有不同？這些經驗的整理均豐富本土家族系統督導與訓練的了解，值得未來進一步的探究與討論。

至於本研究結果在家族系統督導上，的確是不同於過往研究。首先，研究對象在先備經驗上有所差異：本研究受督者係未接受完整家族治療理論與實務訓練，而參與六週十八場次的系統排列、以及實務演練與督導討論後，即能對家庭動力、諮商互動、以及個案概念化有階段性的學習與發現，支持了家族系統督導對心理動力取向的個別諮商師有重大的啟發；其次，有關督導模式的創意與整合亦不同於以往以單一理論的家族治療督導研究：本研究係以 Helliger 的家族系統排列做為督導的媒介，對於其不受限於真人代表的邀請，而直接以桌上立偶的操作來揭露家族系統的動力，並藉由現場參與來領悟成員的序位、次系統、家庭規則、成員間的牽連糾葛等，減緩受督者對學習家族治療複雜動力的困難與抗拒，而排列後納入實務演練與討論，也讓新手諮商師得以有實做教導，似乎更提升學習的意願與成效；最後，對於身為一個家族系統排列的督導者是否需要非常嚴格的系統排列經驗與訓練：本研究欲展現的是督導者自身的家族系統哲學觀，可能更甚於以家族系統排列做為唯一工作的取向，才被允許使用此系統排列模式，如 Helliger 自身的立場，家族系統的動力是現象場排列的自然呈顯，無關乎使用者的工作取向。本研究建議督導者可先參與家族系統排列的現場，或擔任家族成員的代表，乃至於成為被排列的個案，實際了解系統排列的動力運作，之後可根據受督者的需要，以及個案家族系統動力的召喚狀態，進行一個單元的排列督導，將家族系統觀的學習與教導隨時納入整合於督導工作中，提升諮商與督導實務的成效。

文獻參考

- 徐西森、黃素雲 (2007)：諮商督導-理論與研究。台北：心理。
- 連廷嘉、徐西森 (2003)：諮商督導者與實習諮商員督導經驗之分析。應用心理研究，18，89-111。
- 翁淳儀 (2008)：台灣家族系統排列團體之心理效果初探。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 許韶玲 (2004)：受督導者於督導過程中的隱而未說現象之探究。教育心理學報，36(2)，109-125。
- 孫頌賢、修慧蘭 (2002)：家族治療理論的家庭系統觀。輔導季刊，38(3)，41-47。
- 賈紅鶯 (1999)：家族治療理論的建構與解構—我對家族治療的一些省思。輔導季刊，35(1)，9-14。
- 葉光輝、孫世維、利翠珊、趙淑珠 (1997)：家庭心理學的開展與研究特點。中華心理衛生學刊，10(2)，19-43。
- 王文秀、李沁芬、謝淑敏、彭一芳譯 (2003)：助人專業督導—個別、團體和組織取向。台北：學富。 Hawkins, P., & Shohet, R. (2000). *Supervision in the helping professions: An individual, group and organizational approach*, Buckingham Philadelphia, PA: Open University.
- 周鼎文譯 (2001)：家族星座治療：海寧格的系統心理療法。台北：張老師。 Hellinger, B., Weber, G., & Eeumont, H. (1998). *Love's hidden symmetry: What makes love work in relationships*, Phoenix, AZ: Zeig Tucker Theisen.
- 林群華、黃翎展譯 (2009)：家族系統排列治療精華—愛的根源回溯找回個人生命力量。台北：生命潛能。 Liebermeister, S. R. (2006). *The roots of love: A guide to family constellation*, La Vergne, TN: Lightning Source.
- 陳麗芬譯 (2011)：海寧格自傳—訪談錄。台北：海寧格機構。 Hellinger, B. (2009). *Ein langer weg: Gespräche über schicksal versöhnung und gluck*, Cambridge, CB: Perfect Publishers LTD.
- 曾立芳譯 (2011)：心靈之眼：系統排列在個別諮商與治療的運用。台北：海寧格機構。 Franke, U. (2003). *In my mind's eye: Family constellations in individual therapy and counseling*, Heidelberg, BW: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- 霍寶蓮譯 (2008)：愛的序位。台北：商周。 Hellinger, B. (2002). *Ordnungen der liebe*, Droemersch Verlaganstalt Th, BV: GmbH & Co.
- Becvar, D. S., & Becvar, R. J. (2006). *Family therapy: A systemic integration* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Birchler, G. R. (1975). Live supervision and instant feedback in marriage and family therapy. *Journal of Marriage and Family Therapy*, 14, 332-342.
- Broughton, V. (2006). Constellations work in the supervision. *Therapy Today*, 17(9), 27-30.

- Butler, S. K., & Constantine, M. G. (2006). Web-based peer supervision, collective self-esteem and case conceptualization ability in school counselor trainees. *Professional School Counseling, 10*(2), 146-152.
- Canfield, B. S., Ballard, M. B., Osmon, B. C., & McCune, C. (2004). School and family counselors work to reduce fighting at school. *Professional School Counseling, 8*(1), 40-46.
- Carter, J. W., Enyedy, K. C., Goodyear, R. K., Arcinue, F., & Puri, N. N. (2009). Concept mapping of the events supervisees find helpful in group supervision. *Training and Education in Professional Psychology, 3*(1), 1-9.
- Cohen, D. B. (2006). Family constellations: An innovative systemic phenomenological group process from Germany. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 14*(3), 226-233.
- Davis, K. M., & Lambie, G. W. (2005). Family engagement: A collaborative, systemic approach for middle school counselors. *Professional School Counseling, 9* (2), 144-151.
- de Castro, S., & Guterman, J. T.(2008). Solution-focused therapy for families coping with suicide. *Journal of Marital and Family Therapy, 34*(1), 93-106.
- DeRoma, V. M., Hickey, D. A., & Stanek, K. M. (2007). Methods of supervision in marriage and family therapist training: A brief report. *North American Journal of Psychology, 9*(3), 415-422.
- Edwards, T. M., & Heshmati, A. (2003). A guide for beginning family therapy group supervisors. *The American of Family Therapy, 31*, 295-304.
- Essl, B. (2006). Therapeutic application of family constellation work for chronic illness. *International Constellations Journal, 7*, 5-9.
- Essl, B. (2008). The healing dimension of grenzerfahrung in trauma recovery. *Existenz: An International Journal in Philosophy, Religion, Politics, and the Arts, 3*(2), 1-14.
- Gladding, S. T. (1998). *Family therapy history, theory, and practice* (2nd ed.). New Jersey, NJ: Columbus.
- Goldenberg, I., & Goldenberg, H. (2004). *Family therapy: An overview* (6th ed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- Guerin, P. J., & Hubbard, J. M. (1987). Impact of therapist's personal family system on clinical work. *Journal of Psychotherapy and the Family, 3*(2), 47-60.
- Hall, A. S. (2003). Expanding academic and career self-efficacy: A family system framework. *Journal of Counseling and Development, 81*, 31-39.
- Holloway, E. L., & Neufeldt, S. A. (1996). Supervision: Its contributions to treatment efficacy. *Journal of consulting and Clinical Psychology, 63*(2), 207-213.

- Horn, K., & Brick, R. (2005). *Invisible dynamics: Systemic constellations in organizations and in business*. Heidelberg, BW: Carl-Auer system.
- Ian, F., & Linda, S. (2004). *Supervision and clinical psychology: Theory, practice and perspectives*. New York, NY: Brunner-Routledge.
- Jackson, K. (2009). The use of family therapy within a university counseling center. *Journal of College Student Psychotherapy, 23*, 253-261.
- Kaplan, D.M. (Ed.) (2003). *Family counseling for all counselors*. Greensboro, NC: CAPS.
- Kottler, J. A., & Parr, G. (2000). The family therapist's own family. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 8*(4), 143-148.
- Magnuson, S., & Norem, K. (1998). A school counselor asks: "Am I prepared to do what I'm asked to do?" *The Family Journal, 6*, 137-139.
- Mullis, F. E. (2001). Consulting with parents: Applying family systems concepts and techniques. *Professional School Counseling, 5*(2), 116-123.
- Nelles, W. (2006). Family constellation work: The method, the orders of life, and the philosophical approach. *Journal of Life Studies, 1*, 137-162.
- Neufeldt, S. A. (2007). *Supervision strategies for the first practicum* (3rd ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Peeks, B. (1993). Revolutions in counseling and education: A systems perspective in the schools. *Elementary School Guidance and Counseling, 27*, 245-251.
- Ritchie, J., & Lewis, J. (Eds.). (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London, VK: SAGE.
- Romans, J. S. C., Boswell, D. L., Carlozzi, A. F., & Ferguson, D. B. (1995). Training and supervision practices in clinical, counseling, and school psychology. *Professional Psychology: Research and Practice, 26*, 407-412.
- Ronnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (2003). The Journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development, 30*(1), 5-44.
- Schneide, J. (2000). Using figures for family constellations with individual clients. In G. Weber (Ed.), *Praxis des familien-stellens. beiträge zu systemischen lösungen nach Bert Hellinger* (pp. 1-11). Heidelberg, BW: Carl- Auer-Systeme.
- Stiefel, I., Harris, P., & Zollmann, A. W. F. (2002). Family constellation: A therapy beyond words. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy, 23*, 38-44.

- Stinchfield, T. A. (2004). Clinical competencies specific to family-based therapy. *Counselor Education and Supervision, 43*(4), 286-300.
- Stormshak, E. A., & Dishion, T. J. (2002). An ecological approach to child and family clinical and counseling psychology. *Clinical Child and Family Psychology Review, 5*(3), 197-215.
- Toumbourou, J. W., & Gregg, M. E. (2001). Working with families to promote healthy adolescent development. *Family Matters, 59*, 54-60.
- Vallance, K. (2004). Exploring counselor perceptions of the impact of counseling supervision on clients. *British Journal of Guidance and Counseling, 32*(4), 559-579.
- Van Velsor, P.R., & Cox, D. L. (2000). Use of the collaborative drawing technique in school counseling practicum: An illustration of family systems. *Counselor Education and Supervision, 40*(2), 141-152.
- von Bertalanffy, L. (1972). The history and status of general systems theory. *Academy of Management Journal, 15*(4), 407-426.
- Wark, L. (1995). Live supervision in family therapy: Qualitative interviews of supervision events as perceived by supervisors and supervisees. *The American Journal of Therapy, 23*(1), 25-37.
- Widerman, J. L., & Widerman, E. (1995). Family systems-oriented school counseling. *The School Counselor, 43*, 66-73.
- Winter, J., & Aponte, H. (1987). The family life of psychotherapists: Treatment and training implications. *Journal of Psychotherapy the Family, 3*, 97-134.
- Wosket, V., & Page, S. (2001). *Supervising the counselor: A cyclical model* (2nd ed.). New York, NY: Brunner-Routledge.

收稿日期：2011年03月02日

一稿修訂日期：2011年09月02日

二稿修訂日期：2012年02月21日

三稿修訂日期：2012年04月17日

接受刊登日期：2012年04月17日

Bulletin of Educational Psychology, 2013, 44(3), 647-688

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

Learning Experiences of Counselors Supervised with a Family Constellation

Jen-Mei Wu

Department of Childhood Education and
Enterprise Management, Central Taiwan
University of Science and Technology

Shu-Chu Cho

Department of Guidance and Counseling
National Changhua University of Education

The purpose of this study is to understand individual counselor's learning experiences of being supervised with the family system constellations founded by Bert Hellinger. Three intern counselors were supervised with the group family system framework for 18 times in six weeks. Using a qualitative research method, data of the 18 in-depth interviews with the supervisees were collected for content analysis.

Results showed that the counseling interns learned the following contents from the family system framework: 1. applying the family system framework in case conceptualization; 2. experiencing the scenes and functions of the family constellations; 3. awareness of the counseling interactions and family dynamics; and 4. transforming actions into practices. Moreover, the learning process of family systems approach started with focusing on the client at the beginning, then the counselor, and then the counseling relationship at the end. Finally, we provided suggestions for future research around systematic learning of meta-cognition, supervisees' awareness of family of origin experiences, and supervision models of actions and practices.

KEY WORDS: Family Constellation, Family System, Supervised Experience