

為什麼受督導者隱而不說？

許詔玲

國立交通大學教育研究所暨諮商中心

摘要

本研究旨在探究受督導者於督導過程中保留或隱藏訊息的原因、及其願意將這些訊息於督導過程中揭露出來的情境或條件，同時分析保留訊息的類型不同，背後隱藏的原因與願意揭露條件的差異情形。六位碩士層級實習諮商師各接受四至六次督導，每次督導結束隨即接受督導歷程回溯訪談。研究結果發現：受督導者保留訊息背後原因反映的是（1）督導時間架構下訊息之間的競爭與取捨，（2）受督導者對督導架構與關係的認定或缺乏瞭解，以及（3）權力差異下，下對上的順從底蘊。其中又以符應順從底蘊為最重要；此外，受督導者願意揭露隱藏訊息的情境或條件則以（1）對受督導者的負向影響變大、（2）督導者主動提及、以及（3）督導者或督導關係改變為最普遍。而「督導者主動提及」則是不同類型隱而未說，受督導者願意揭露的最普遍條件。最後，在比對分析不同隱而未說類型，隱藏訊息背後的原因與願意揭露的條件之差異情形時發現，不同組型的確存在。其中，開展於督導歷程且與專業學習有關的隱而未說，隱藏訊息的共同因素是「擔心傷害督導者或破壞督導關係」。願意揭露的情境或條件亦完全相同，包括：「對受督導者的負向影響變大」、「督導者主動提及」、以及「督導者或督導關係改變」。

關鍵詞：受督導者、督導、隱而未說



* 本研究為國科會補助的專題研究計劃之部分研究結果，計劃名稱為「受督導者隱而未說之內涵、原因及其對諮商督導過程的影響之研究」，計劃編號為：NSC 90-2413-H-009-003。特別感謝研究助理陳靜儀小姐與黃欣妏小姐在深度訪談與資料分析上的協助。

壹、緒論

諮商督導的重要性已為許多諮商教育者所重視與強調（王文秀，1998；Bernard & Goodyear, 2004; Hawkins & Shohet, 2000; Holloway & Neufeldt, 1995; Loganbill, Hardy & Delworth, 1982），一個正向有助益的被督導經驗常常令諮商師感到受益無窮，然而督導經驗有效與否的決定因素除了督導者之外，受督導者的影響力亦不容忽視（許韶玲，1999）。在探討受督導者影響督導過程的研究中（許韶玲，2003a、2004a；Bahrck, Russell & Salmi, 1991; Bauman, 1972; Berger & Buchholz, 1993; Dodge, 1982; Ladany & Friedlander, 1995; Liddle, 1986; Olk & Friedlander, 1992; Rodenhauer, Rudisill & Painter, 1989; Rubin, 1989; Schauer, Seymour & Geen, 1985），受督導者隱而未說（nondisclosure）議題是其中一個被關注的焦點（許韶玲、陳靜儀，2002；許韶玲，2004b；許韶玲，2005; Callis, 1997; Ladany, Hill, Corbett & Nutt, 1996; Webb & Wheeler, 1998; Yamartino, 1998; Yourman, 2003; Yourman & Farber, 1996），揭露／不揭露對受督導者專業學習的影響，是促使此一議題逐漸受到關注的重要因素（許韶玲，2004b）。

在督導過程中，保留或隱藏某些訊息是很正常的，甚至無可避免（Yourman & Farber, 1996）。Yourman（2003）指出，如果受督導者沒有保留或隱藏任何訊息，這表示他可能有界線維持上的問題、甚至缺乏適當保護自己的能力。因此當揭露／不揭露這個議題被提出時，並非意指受督導者在督導過程中應該知無不言、言無不盡，而是指當一些與諮商師專業成長、以及諮商品質的維護或提升有關的重要訊息未被揭露時對督導效能可能的傷害。在此一架構下進行對隱而未說的探討始具意義。

由於多數督導情境，督導者必須透過受督導者對個案的觀察與報告、對個人問題與困難的陳述、以及對個人相關議題的揭露與開放始得以正確或完整的掌握個案的問題、受督導者的接案情形、以及任何影響諮商過程的個人議題（許韶玲，2004b）。換言之，受督導者在督導過程中揭露與諮商有關的重要資料是督導能否有效的重要關鍵（Alonso & Ruttan, 1988; Ladany et al., 1996; Yamartino,

1998; Yourman & Farber, 1996)，然而這並不表示受督導者在督導情境中是以開放的態度揭露與上述有關的資料。在真實的督導關係中，受督導者可能因為各種不同的因素而有意識或無意識的保留或隱藏某些資料。

目前對受督導者隱而未說議題的探究多將焦點放在受督導者隱藏不揭露的範圍、程度、訊息或內容（許韶玲，2005；許韶玲、陳靜儀，2002；許韶玲，2004b；Ladany et al., 1996; Yamartino, 1998），少數研究則觸及影響受督導者揭露或不揭露的因素。究竟是什麼原因造成受督導者選擇保留訊息，而造成隱而未說的現象，可從 Callis（1997）、Ladany et al.（1996）以及 Yamartino（1998）等人的研究窺知。

根據 Ladany 等人（1996）的研究發現，受督導者覺得內容缺乏重要性是不自我揭露的最重要原因，其次是內容牽涉到個人隱私、揭露引發負面情緒、以及較差的工作同盟關係。Yamartino（1998）則發現，受督導者隱而未說的事件本身乃存在於督導關係的脈絡之下。換言之，隱而未說包含於督導關係的複雜性與曖昧度之內，當受督導者與督導者互動之後覺得，揭露某些訊息的結果是不安全的、發問是不受歡迎、或可能導致負面結果，那麼受督導者傾向不揭露。Callis（1997）則確認出，督導關係的品質與受督導者不自我揭露的數量有負相關存在。換言之，督導關係愈差，受督導者隱而未說的情況就愈多。

除了少數實證研究對此議題進行探討之外，其他相關督導研究與文獻論述亦提供了理解此一現象的可能視野。許韶玲（2004a）的研究雖非直接探究隱而未說議題，然而在其探究受督導者對督導過程的影響因素中發現，受督導者在督導過程中保留或隱藏一些重要訊息。這些訊息之所以被隱藏主要是因為受督導者對督導關係的本質與彼此可以有的互動關係感到模糊與不確定、以及受督導者在督導過程中個人角色採取上的困難所致。換言之，受督導者不是不願意揭露，而是因為不知道應該揭露什麼、或可以揭露什麼。

此外，督導文獻對督導關係的論述則指出督導關係的本質以及受督導者擔心被評價的焦慮（Berger & Buchholz, 1993; Dodge, 1982; Schauer et al., 1985）

是影響受督導者揭露與否的重要關鍵。在督導關係中，督導者有評價受督導者的責任，而受督導者的自尊、執照、未來的工作、以及專業生涯等部分決定於此一評價，因此督導關係的本質必然創造出階層的距離以及權力的結構 (Costa, 1994)，是以造就了受督導者掙扎於“真實的呈現自己的能力以便獲得較多有意義的回饋”與“害怕暴露太多的弱點以致影響目前學業成就與未來專業發展”之間的衝突。此種又希望得到回饋、又害怕被評價之間的矛盾是受督導者很普遍的焦慮。此一論點暗示的是在權力差異且具評價關係底下，受督導者揭露自身的困難處境。Liddle (1986) 則從受督導者未解決的衝突或個人問題檢視焦慮與隱而未說的關係。他指出，受督導者由於擔心個人問題不曉得會如何被處理，因此他們很容易在督導過程中藉由談論一些無關緊要的問題或將焦點由自己轉移到督導者身上來降低焦慮。

焦慮雖然是督導情境中很普遍且自然的現象，有些受督導者也的確能有效的處理焦慮情緒，並評估自己需要作什麼以改變他們的情境，然而有些人卻無法真實處理個人情緒，且會動員一些防衛機轉以降低焦慮並保護自尊 (Dodge, 1982)。Liddle (1986) 也提出類似的看法，他指出在面對焦慮時，受督導者可能會以多種因應策略去作反應，不幸的是，受督導者使用的因應策略當中，有一些因應策略會阻礙學習，他並將這些不適應的因應策略稱為抗拒 (resistance)。與 Dodge 的看法一致，Liddle 指出抗拒行為的目的主要在保護受督導者免受威脅，而這些抗拒行為可能是主動的、也可能是被動的，可能是顯而易見的、也可能是抽象的。因此，因為擔心被評價與害怕督導者碰觸到個人化問題都會引發受督導者在督導過程中很大的焦慮，為了降低焦慮，透過隱藏或防衛機轉的使用，得以免受焦慮之苦。許韶玲 (1999) 的研究也發現，受督導者會透過選擇性開放、掩飾、說謊、或防衛來避免可能的負面評價，並因此有許多隱藏或保留的現象。

從上述對受督導者隱而未說原因的探討可以發現，不揭露背後的原因差異極大，從督導關係不佳、對督導關係與個人角色的模糊不確定、隱而未說內容

缺乏重要性、牽涉到個人隱私、害怕個人化問題被提起、揭露可能引發負面情緒、到督導關係評價的本質、以及在其中受督導者對被評價的擔心等相當分歧。換言之，隱而未說的原因在督導過程中的真實面貌相當複雜與多樣，由於過去研究，均依事後訪談方式獲取資料，較無法捕捉到受督導者在督導過程隱而未說的完整真實面貌。本研究乃欲透過完整督導歷程的觀察，蒐集受督導者在督導關係開始乃至督導關係結束整個督導歷程保留或隱藏訊息的原因，還欲進一步瞭解不同內涵的隱而未說是否有不同的原因。

另外，研究發現，當督導者與受督導者發生衝突時，受督導者傾向期待督導者找出衝突所在並主動與之討論。如果督導者並未察覺與處理，受督導者將花較多時間與精力隱藏這個衝突（Moskowitz & Rupert, 1983; Nelson & Friedlander, 2001）。從這些研究可以發現，對衝突的面對與處理，受督導者扮演較被動的角色，缺乏主動揭露與開放的能力。在目前隱而未說的相關研究中，未有任何研究以積極的角度觸及什麼情況下，受督導者願意說出其隱藏未揭露的訊息，因此本研究還欲從受督導者的角度出發，瞭解在哪些情境或條件下，他們考慮對督導者揭露出隱藏的訊息。當然，不同內涵的隱而未說是否有不同的考量也是本研究所欲探究的。

基於上述，本研究擬探討下列問題：

- 一、受督導者在督導過程中保留或隱藏訊息的原因？
- 二、什麼情境或條件下，受督導者願意將保留或隱藏的訊息向督導者揭露？
- 三、隱而未說內涵的類型不同，保留或隱藏的原因、以及願意揭露的情境或條件是否存有差異？



一、研究對象

為瞭解受督導者於督導過程中隱而未說的原因、以及什麼情況下受督導者

願意說出其隱而未說，本研究透過招募方式邀請碩士層級修習諮商實習課程之實習諮商師為對象，共計六位受督導者（C1-C6）參與。六位均為女性，除了C6年齡較大之外，其他人均介乎25到30歲之間，諮商年資從1.5到19年，變異較大，被督導經驗除了C1與C4在30次以上，其他人均在10次以下。此外，研究者透過邀請方式找到六位（S1-S6）具博士學位（或博士候選人）、受過督導訓練、並具備督導經驗的資深諮商師擔任本研究的督導者。研究對象的基本資料見表一。

由於研究對象僅六位實習諮商師，他們多數是諮商新手與被督導新手，因此研究結果可能受限於研究對象的人數與特徵，而有研究結果推論至更大群體之受督導者的限制。

二、研究設計

目前此領域相關研究主要乃以事後訪談方式進行資料蒐集，然而由於督導過程乃由連續不斷的對話與重要段落所構成。以事後回溯的訪談，受督導者不容易回憶起過去被督導經驗中所有隱藏的訊息，當然更不可能獲知不同隱而未說內涵背後的原因、以及在什麼情境或條件下，受督導者願意揭露出各種隱藏的訊息。是以，為獲取上述資料，本研究乃對完整督導歷程中的每次督導過程進行隱而未說的探究（安排六位受督導者接受六次督導），並在每次督導結束後立即進行訪談，同時採取兩階段訪談方式。茲將兩階段的訪談說明如下：

（一）督導結束後的即刻訪談

在每次督導結束後，即透過表二之晤談指引，以深度晤談的方式瞭解受督導者於督導過程中，任何印象深刻的隱而未說。此階段訪談的目的在於透過整體督導過程的回憶，請受督導者就其隱而未說的概況作一描述，以瞭解受督導者於督導過程中整體印象深刻之隱而未說，並進一步作為督導歷程回溯訪談的前置訪談工作。

表一

研究對象的基本資料

編號	性別	年齡	諮商 經驗	被督導 經驗	編號	性別	年齡	諮商 經驗	督導 經驗
C1	女	27/歲	4/年	35/次	S1	女	38/歲	13/年	6/年
C2	女	26/歲	4/年	8/次	S2	女	42/歲	15/年	8/年
C3	女	28/歲	1.5/年	1/次	S3	男	33/歲	8/年	5/年
C4	女	25/歲	5/年	5/年	S4	女	39/歲	13/年	6/年
C5	女	29/歲	1/年	0/次	S5	男	33/歲	8/年	5/年
C6	女	41/歲	19/年	7/次	S6	女	38/歲	10/年	5/年

表二

即刻訪談之晤談指引

指導語 爲了瞭解在剛剛的督導過程中，你是否有任何沒有說出來的話，所以請你回想一下在剛剛督導的過程裡面，有沒有任何閃過你心中的念頭、想法、情緒、或感受，你因爲各種可能的因素而沒有說出來。

- 訪談大綱 1.在剛剛督導的過程裡面，有任何閃過你心中的念頭、想法、情緒或感受沒有說出來嗎？
- 2.除了這個之外，還有沒有其他沒說出來的？
- ※以此方式將受督導者所有於即刻督導結束後印象深刻的隱而未說蒐集完畢（在稍後的訪談再請受督導者指出其存在的時間脈絡）。

（二）即刻訪談結束後的督導歷程回溯訪談

在即刻訪談結束後，再以表三之晤談指引，進行督導歷程回溯訪談。督導歷程回溯訪談乃是請受督導者觀看督導歷程的全程錄影帶，將遙控器交給受督導者，請他們在發現自己於督導歷程中有任何隱藏未揭露的行爲時，按下暫停鍵。訪談者再請他們說明所知覺之隱而未說的原因、以及什麼情況下，他們願意說出隱而未說。透過此階段訪談將得以完整捕捉受督導者於督導過程中隱而未說的相關訊息。

表三
督導歷程回溯訪談之晤談指引

指導語	<p>除了剛剛你所談的之外，接下來，會將剛剛督導過程所錄製的錄影帶播放出來，在播放的過程中，如果你發現有任何在當下沒有說出來的話，請你直接按暫停鍵，我會停下來詢問你，當下沒說出來的話是什麼？是什麼原因讓你沒有說出來？以及在什麼情況下，你有可能考慮將這些訊息說出來？剛剛你談到的部分也請你讓我知道它出現在什麼時候，這樣你瞭解嗎？關於我們等一下的進行方式，是否還有任何問題？如果沒有問題，我們可以開始了嗎？</p>
訪談大綱	<p>1.那個時候沒說出來的話是…？ 2.是什麼原因讓你沒有說出來？ 3.什麼情況下，你會考慮將這個隱藏的訊息說出來？</p> <p>※將錄影帶全程播放完畢，在過程中任何時間點，受督導者有隱而未說，隨即暫停影帶之播放，並詢問上述問題。</p>

三、資料蒐集與分析

本研究主要以深度訪談蒐集資料，訪談工作由研究助理進行，研究助理為諮商與輔導研究所碩士班三年級的研究生，具備基本研究能力，修過質性研究，並有質性研究經驗。在訪談工作進行前，研究者提供 20 小時的訪談訓練。訓練內容包括：訪談技巧的教授、訪談模擬練習與檢討、以及預試訪談與督導，在訪談進行過程亦與之定期討論。

本研究對六位受督導者共計進行 34 次訪談（除了 C2 只接受四次督導之外，其他五位均完成六次督導）。在訪談資料的整理方面，除了逐字謄錄之外，每份逐字稿均以三碼進行編碼。以 C4-4-88 為例，其意為第四位受督導者第四次督導的第 88 句對話。在所有逐字稿校正之後，由研究者與研究助理完成所有逐字稿分析工作。每份逐字稿均由兩人各自進行分析，分析前兩人先就資料分析原則達成共識，以內容分析法找出受督導者所察覺之隱而未說的原因及其願意揭露的條件。

由於本研究對受督導者隱而未說的瞭解乃從督導過程的時間脈絡予以檢視，因此在督導過程任何一個時間點或段落，受督導者隱藏未揭露的訊息即被視為一個分析單位，兩人以摘要的方式描述每個分析單位的內涵、隱藏的原因、以及願意說出來的情境或條件。兩人各自完成描述之後，再將各自描述的結果作充分的討論，在兩人意見一致後始敲定最後結果。跨個案的資料分析與統整亦由研究者與研究助理共同完成。整個資料分析過程歷經歸類、概念化與命名、再歸類、再概念化與再命名的過程。每個分析單位只作一次歸類，兩人反覆討論，不斷修正，直到類別之間無法繼續併攏，且對命名沒有更好的看法之後，始敲定最後結果。

茲舉一例說明，C4 在第二次督導進行到 30 分鐘時，出現第三個隱藏的訊息，她提到：「這邊我本來會想跟督導說，這個我早就知道了」，她說：「那我後來選擇沒講是因為我不希望督導覺得她在白說話，對，我..這是我的狀況，就是我會希望，不希望讓督導覺得她講那些是沒用的，所以我選擇不講。我會擔心說她會覺得她沒有、沒有，她的督導沒有幫助到我，說實在的。會受傷吧！會擔心這個東西，嗯。」。這段話我們給予的摘要是：「擔心督導者覺得她的督導沒有幫助到受督導者，因此受到傷害」，這個描述性摘要在類別的聚攏上被歸納在「擔心傷害督導者」這個類別。這個類別之後又與「擔心破壞督導關係」聚攏，成為「擔心傷害督導者或破壞督導關係」這個類別。

參、研究結果與討論

回應本研究提出的三個問題，將先分別呈現受督導者隱藏訊息不揭露的原因、以及他們願意揭露出來的情境或條件。最後再針對不同隱而未說內涵的原因與願意揭露的情境或條件予以比較分析。

一、受督導者隱而未說的原因

針對六位受督導者在六次督導過程（其中 C2 只接受四次督導）保留或隱

藏訊息的原因進行整理與分析後，統整出 13 個因素。分別是：(1) 督導時間有限、(2) 不重要或影響不大、(3) 擔心打斷或岔開話題、(4) 遺忘、(5) 不適合/不應該提出、(6) 對督導內容／揭露議題缺乏瞭解、(7) 擔心傷害督導者或破壞督導關係、(8) 對訊息沒把握、(9) 擔心負向評價、(10) 肯定督導者的專業、(11) 對學習抱持開放與負責的態度、(12) 接受或配合、以及 (13) 寬容或容忍等 (各因素之定義與實例參見表四)。

(一) 隱而未說反映出時間架構下訊息之間的競爭與取捨

在督導時間架構下充斥著大量訊息，口語的對話或交流是訊息競爭下權衡的結果。是以督導時間有限、某些議題不重要或影響不大、擔心打斷談話主軸或岔開話題、以及訊息的遺忘等便成了受督導者某些訊息未表達的因素。以下分別說明。

首先在督導時間有限這部份，以 C6 為例，她在第一次督導時希望督導者能在技術層面多一些指導，然而卻因為時間不足而未說，她提到：「…，好像時間上也不是很允許去聽，那我就會想說…如果我需要他在技術上的指導，似乎下一次我應該把、某一段把它準備好，這樣子比較能…節省時間，…」(C6-1-036)。此外，受督導者認為隱而未說不重要或影響不大，因此沒有必要說。以 C1 為例，她在第三次督導時隱藏了一個對角色扮演的體會，由於認為不講影響不大，因此選擇保留這個訊息。她說：「只是自己的一個體會，沒機會講也沒有什麼關係。」(C1-3-002)。

另外，由於督導者正在談話，擔心打斷督導者，或者有一些議題正在進行，擔心岔開話題，因此受督導者沒有將訊息說出來。以 C4 為例，她說：「我覺得這一段其實需要說的，我可以理解了，或者是我應該早就知道，那…(沉默 3 秒)…也有在想我要不要跟他說…我不知道，但是這樣就是打斷，那…我後來選擇不說，是因為…覺得…(C4 笑) 不想打斷，…」(C4-5-031)。最後，由於正在思考或回應督導者的問題，因此就忘記要講、或甚至已經忘記想講的內容。以 C5 為例，她說：「對呀！那後來換他講話的時候，我有想到這一個，可是那時候他在講話，可

表四
隱而未說的原因：定義與實例

類別	定義	實例
督導時間有限	感受到時間壓力或擔心耽誤時間。	時間不是很允許；怕耽誤時間。
不重要或影響不大	認為隱而未說不具重要性、沒影響或影響不大。	這個部分不是很重要；不覺得有什麼負面影響。
擔心打斷或岔開話題	擔心打斷督導者的談話或中途岔入，干擾原來討論中的議題。	督導者正在談其他重點，因此不想中途插入；擔心打斷督導者的談話。
遺忘	由於正在思考與回應督導者的問題，因此忘記說或遺忘要談的內容。	督導者談到另一個東西，就忘記了；繼續回答督導者的問題，一閃而過。
不適合／不應該提出	認為某些內容或材料不適合或不應該在督導過程中提出。	這是自己的議題，應該自己回去作功課；自己的身心狀況不應該在督導中提出來。
對督導內容／揭露議題缺乏瞭解	不清楚什麼內容或材料被允許在督導過程中提出。	不知道這是不是督導中可以談的；不知道要不要講那麼清楚。
擔心傷害督導者或破壞督導關係	擔憂或害怕提出來會讓督導者受到傷害、感到難堪，或督導關係受損。	擔心直接挑戰到督導者；怕讓雙方難堪、不自在。
對訊息沒把握	無法具體掌握或說明隱而未說的內容或對自己所持的看法沒有信心。	想得還不是很清楚；自己還搞不清楚自己在乎什麼，沒辦法說清楚。
擔心負向評價	擔心說出來會讓督導者對自己的人格特質、專業能力、以及學習態度抱持負向看法。	擔心講出來，督導者會覺得自己很爛；擔心督導者覺得自己很難纏。
肯定督導者的專業	抱持對督導者專業能力的正向觀點。	督導者應該會朝我關心的議題進行；相信督導者的權威，督導者講的應該是對的，即使他講得不完全像。

續表四

類 別	定 義	實 例
對學習抱持開放與負責的態度	對督導者的方向與其提供的觀點持開放態度，積極負起個人的學習責任。	允許別人從不同角度告訴我一些東西；抱著學習的心情，聽聽督導者怎麼看這個問題，說不定他說得對。
接受或配合	接受並適應督導者的風格；揣摩督導者的期待並努力完成、或對其要求努力配合。	覺得督導者要我想，我就應該要想；忙著在搭配，希望自己把受督導者的角色扮演好。
寬容或容忍	對督導者專業能力的限制抱持接納的態度；以忍耐的態度面對令人難以忍受的督導介入。	可以理解，督導者只是就有限的資料作推論；覺得自己還能撐得住。

是後來…不知道是不是…變了話題，好像在問我我做什麼，不是個案有什麼改變的時候，然後我就忘記這個東西了。」(C5-4-003)。

進一步分析因時間有限所保留的訊息時發現，因此原因所隱藏的訊息相較於正在進行的焦點或議題，其重要性是較低的，畢竟督導時間是有限的，然而專業討論的材料卻是繁多的，在有限時間架構下選擇性的揭露與專業學習有關的素材乃無可避免。

(二) 隱而未說反映出受督導者對督導架構與關係的認定或缺乏瞭解

對於訊息適不適合或應不應該在督導中提出，受督導者有自己的想法。當他們判定某些訊息不適合或不應該在督導中提出時，他們就會對訊息予以保留或隱藏。被他們判定不適合或不應該提出的訊息包括：個人議題、個人隱私、個人生理狀況、過去接過的個案、對督導者的正向評價、以及督導者的隱私。另外，當受督導者認為說出來可能無法解決自己的問題時，也會選擇保留訊息。以 C4 為例，她在第五次督導時隱藏了『對諮商無力感』的訊息，隱藏的原因是她覺得這是自己的問題，應該自己解決，另外，她也認為說出來沒用。她說：「我就覺得那是我自己要去解決的，也許，就不需要再、再說也頂多只是發洩我自己

的…無奈而已，這部分的感情..感覺還蠻強烈的，不過我沒有講。」(C4-5-001)。

此外，對訊息隱藏不揭露還有部份原因是因為不瞭解哪些內容或議題被允許在督導過程中提出。以 C1 為例，她在第五次督導時保留了一個對下一次晤談方向的疑問，然而由於不確定這個疑問能不能提，因此便隱藏未說。她提到：「沒有，我只是想到，可是這些不是都要讓我們自己去 try 嗎？(C、I 兩人大笑)，是不是不能太依賴督導，對…我不確定」(C-5-023)。

受督導者對督導或督導過程缺乏認識 (Bahrick et al., 1991)、以及角色採取上的困難 (Ladany & Friedlander, 1995) 已被證實會對督導過程產生阻礙。Olk 和 Friedlander (1992) 發現，角色模糊 (role ambiguity) 可以預測對督導較差的滿意度，而此種角色採取上的困難特別容易出現在初始受督導者身上。本研究的發現與上述研究結果一致。換言之，當受督導者對督導關係或過程缺乏瞭解時，他們無法正確或適當的掌握該如何在其中揭露訊息，特別是哪些訊息應該、適合、或可以揭露。因此便會出現以其認知或想像作認定、以及因模糊不清而造成抑制揭露的現象。遺憾的是其中不乏諸多錯誤認知，這對受督導者的專業學習的確已造成傷害。此一結果更加確認了許韶玲 (2004a) 的觀察，受督導者隱藏訊息的現象部份反映出受督導者不知道應該揭露什麼、或可以揭露什麼。

(三) 隱而未說反映出權力差異下，下對上的順從底蘊

在這 13 個因素中，擔心傷害督導者或破壞督導關係、對訊息沒把握、擔心負向評價、肯定督導者的專業、對學習抱持開放與負責的態度、接受或配合督導者、以及寬容或容忍督導者等七個因素反映出「順從」的底蘊。順從所欲回應的則是督導關係的本質—權力關係的差異或懸殊，一種「下對上」或「低對高」的關係，在下的低權力者仰望或遵從在上的高權力者之意志或行動。

簡言之，在受督導者主觀認知其之所以隱藏訊息不揭露的原因中，最重要的是受督導者以一種「下對上」的態度參與督導。雖然本研究的督導者都是受督導者就讀學校或實習機構之外的實務工作者，而且督導雙方彼此並無實際評

量的關係。然而由於本研究中的受督導者多數是諮商新手與被督導新手，新手的特徵已為許多發展論學者所強調與討論，他們常感焦慮、缺乏專業能力與自信、以及高度依賴（Stoltenberg & Delworth, 1987; Stoltenberg, McNeill, & Delworth, 1998）。他們將督導者視為是專業的權威，專業知能遠在他們之上，雖然實際的督導互動不必然是階層明顯或權力差異懸殊，然而很明顯的，受督導者主動以一種上下的關係理解、建構與詮釋他們的督導關係（許韶玲，2003b）。此一建構結果為他們應如何與督導者互動提供指引，特別是「什麼該說、什麼不該說」。

在督導雙方的互動過程中，受督導者相當謹慎小心呵護督導關係，任何可能傷害到督導者或破壞督導關係的內在想法，他們都嚴謹監控，不僅不能表現在外、更不能被識破，希冀的是維持一個和諧的關係。是以，當受督導者對督導者的能力或介入感到懷疑或不認同時，他們常是保留不說，像 C3 就提到：「我這樣會不會直接去挑戰到他，他說的其實我沒有很認同的，我其實還有別的想法，……，可是我不想直接起衝突。」（C3-1-021）。「擔心傷害督導者或破壞督導關係」反映的其實是受督導者隱藏訊息背後的深層焦慮，關係一旦破壞，受督導者擔心自己無法承擔。

此外，由於沒把握能說清楚所隱藏的訊息，因此就選擇不說，以 C1 為例，她提到：「其實我是覺得說、其實我自己也還沒搞清楚到底，到底那段我、我到底在 care 什麼？但是我就覺得那一段很怪，對，但是我說不清楚。」（C1-3-023）。另外，由於擔心說出隱而未說，督導者會對自己持負向觀點，擔心督導者覺得他們很爛、心不在焉、很防衛、或很難纏，因此便保留訊息不講。

對訊息沒把握與擔心被評價反映的是對暴露自己不足的憂慮，前者擔憂的是說錯話，後者更直接表露出被負向看待的焦慮。雖強度不同，然本質卻是一致的。顯然，督導雙方不盡然得要有實際評量關係，受督導者才會擔心被負向評價，害怕在權威面前暴露短處而感到羞恥對受督導者訊息的揭露依然具重要衝擊（Yerushalmi, 1992）。

「肯定督導者的專業」是對督導者專業的正向期待與信賴，過去研究（許韶玲，2003a; Rodenhauer et al., 1989）也發現，「對學習抱持開放與負責的態度」有利於受督導者學習，然而這兩項因素卻同樣具「順從」的底蘊。受督導者指出他們相信督導者具專業性、能聚焦在自己感興趣的議題、能帶領自己往正確的方向或提供自己正確的觀點、以及能從不同的角度提供多樣化的學習，然而我們可以從下列的訪談對話中看到合理化的身影。他們提到：督導者說的還是有些道理、督導者有一部份的解釋是對的、督導者談這個東西一定有他的目的、覺得督導者自有他的方式，自己應該可以從他身上得到一些東西、相信督導者的權威，督導者講的應該是對的，即使他講得不完全像、以及不想太快否定督導者等。這個合理化的核心意涵為：即使對督導者的能力或介入有所疑慮或失望，然而督導者應該是值得信賴與正確的，自己則是應該開放與虛心學習的。

接受或配合乃指受督導者把自己放在權力關係的下者，自覺下者應該去滿足、符合、甚至接受與配合上者的期待與要求。他們提到，覺得自己應該要依照老師的意思去想答案、覺得督導者要我想，我就應該要想、督導者將重點放在後面，所以就沒有去講前面、以及忙著在搭配，希望自己把受督導者的角色扮演好等。即使受督導者看到督導者在協助其專業成長的能力上有其限制，然而他們對此抱持理解與接納、甚至是寬容與容忍的態度。他們說：能理解，因為督導者沒有在高中工作的經驗、想再等看看，後面會不會好一點、覺得自己還能撐得住、告訴自己還有兩次，就再忍一忍等。這兩個因素直接反映出關係下者對上者的對應，其本質為委屈自己以求督導者之全。

簡言之，從上述類別涵蓋的質與量，本研究發現受督導者隱藏訊息不揭露最重要的原因是受督導者以上下高低的位置理解、詮釋與建構出權力差異的督導關係，並以順從之姿回應此一關係。其次是受限於時間架構下必然割捨或放棄的訊息。最後才是對督導架構或關係的認定或缺乏瞭解，這樣的結果顯然與Ladany等人（1996）的發現大異其趣。他們指出隱藏訊息不揭露最重要的原因分別是內容不具重要、牽涉個人隱私、以及揭露可能產生負向情緒等。此一差

異可從研究對象與文化角度予以檢視。

首先，兩個研究的研究對象在實務經驗上的確存有差異，本研究的受督導者多數為諮商新手與被督導新手，因此在與督導互動時，客觀上存在的權力差異的確更大，這可能是造成研究結果差異的原因之一。然而有趣的是本研究中的一位受督導者有 19 年的諮商年資，她的經驗不僅較其督導者更為豐富，年齡亦較之更大（參見表一），然而她與督導互動中的順從行為並無較少，這背後恐怕反映的是文化議題。即使受督導者的實務經驗豐富，然而對她而言，督導者仍是一個權威的形象，我們的文化兩千年來，在權威與傳統價值取向下已根深蒂固形成了保守與順從的性格（文崇一，1988）。因此在客觀存在權力差異的督導關係中，與其它文化相較，我們文化中的受督導者顯然更容易因順從而隱藏更多訊息，是以對專業學習所造成的戕害恐怕是更大的。

二、受督導者考慮將隱藏訊息揭露出來的情境或條件

除了少部分訊息，受督導者自始至終都不願意說出來之外（這些訊息主要為對督導者的負向情緒、以及對督導者能力與介入的負向評價），多數情況受督導者願意在某些情境或條件下，對督導者揭露出其隱藏的訊息。這些情境或條件包括：（1）督導的進展變慢／督導時間足夠、（2）記得或想起、（3）督導焦點改變、（4）督導者發現並主動詢問、（5）較高的自我肯定、（6）情況重複出現、（7）超出容忍程度、（8）督導風格改變、（9）良好／長期的督導關係、（10）非督導時間／督導關係結束等 10 項（願意揭露的情境或條件：定義與實例參見表五），茲將這些結果分別說明如下：

（一）有時間或機會講時：督導進展變慢／督導時間足夠與督導焦點改變

督導時間是有限的，然而專業討論的素材卻是繁多的，繁多的專業素材放在有限的時間架構下，勢必有些材料得要割捨或放棄，除非增加督導時間，否則被捨掉的訊息便無法進到討論的舞台。是以受督導者指出如果督導時間足夠，他們這些隱藏的訊息才有機會說出來。C1 有一段話很可以描繪這個狀況，

他說：「如果它只是比較短、再切更短的對話，然後是一段段去檢核，可能那樣就會有個機會是可以讓我去說的。」(C1-3-011)。

表五

願意揭露的情境或條件：類別、定義與實例

類別	定義	實例
督導進展變慢／督導時間足夠	指督導者在議題進行過程放慢步調或督導時間更充裕。	如果話題沒有轉那麼快的話；如果有機會插進去的話；當時如果他不是一整串連著講，停一下我可能就會做回答。
記得或想起	指在當下或稍後，有記得或想起未說的訊息。	我如果想到；如果事後還記得，就會跟他講。
督導焦點改變	指督導的焦點不再是個案，而是受督導者。	如果這時候的焦點不在個案身上，而在我身上時，我就會講；如果這時候，談話主軸在我身上。
督導者發現並主動詢問	指督導者發現受督導者有訊息隱藏未揭露，並主動詢問。	如果他發現我表情怪怪的時候；如果他主動問我，譬如他問說：剛剛我截斷你，你是不是有什麼樣的感覺？那時候我可能就會說。
較高的自我肯定	指對自己比較有自信、較不擔心被評價。	如果我對自己的東西比較有把握，我就敢跟督導者講；如果自我肯定高一點的話，其實我發現很多跟那種就是怕、擔心督導者怎麼看我有關。
情況重複出現	再一次出現相同狀況，包括相同的疑問、負向情緒、對督導者的負向評價、以及個人議題。	如果我的問題點又在同一個地方，那我會蠻想去談這個部分；如果說這種問題再度出現，我覺得我應該會說。
超出容忍程度	指督導者的介入完全不符合自己的需求、困難理解或接受、非常不能接受或認同、完全沒有收穫、或無法再承受；生理狀況嚴重到影響思考或思考已到極限。	除非他的建議很荒謬，真的很搞不清楚狀況時；我覺得督導者講的應該是對的，即使他講的不完全像，除非是真的很不像，我才會去講；我覺得被逼得太緊的時候；不舒服到影響思考的時候。

續表五

類 別	定 義	實 例
督導風格 改變	指督導者調調整與受督 導者連結的方式與風 格。	當我看到督導者改變的時候，比較不是這樣 一直問我，他能注意到我的感覺、我做得不 錯的地方、或看到我的努力；督導者較開放， 沒有預設答案時；如果他能有比較多的保 證、或是比較溫暖的邀請。
良好／長 期的督導 關係	指督導關係是熟悉、信 任與安全的／彼此可以 維持較長的督導關係。	如果我們彼此可以更熟悉的話；這個關係讓 我覺得夠安全的時候；關係可以更深厚的時 候；關係比較輕鬆自然的時；如果督導是 長期的。
非督導時 間／督導 關係結束	指當次督導結束或整個 督導關係結束。	我會比較把它放在出了諮商室的門之後再去 談；我會想說等到諮商結束後再問。

與這個因素相關的是督導進展變慢這個因素，由於督導過程是由督導雙方針對特定主題緊密互動與進展。在此種有特定焦點的互動中，無法避免會有其他相關訊息湧入受督導者心中，然而由於這些訊息並不是互動的焦點，是以他們便被排除在訊息交換的主軸之外。除非討論的速度趨緩，有多出的時間或空檔允許其他訊息的提出，這個因素反映的仍是時間問題。與之相關的是督導焦點改變，而且轉換到與隱藏訊息相關的議題，如果這個情況發生，受督導者才有機會與督導者討論。

（二）督導者主動提及時：督導者發現並主動詢問

許多隱藏未揭露的訊息，受督導者期待督導者能發現並主動詢問。這樣的現象顯現的不僅是受督導者以一種被動的態度參與督導，也顯示受督導者在督導關係中相當抑制自己，而且他們保留的多數是與專業學習有關的重要訊息。以 C2 為例，她保留了一個與完形理論相關的疑問，在被問及什麼情況下，她願意向督導者提出，她說：「…，當督導發現我怎麼沒有講的時候，我就會講，如

果她有發現，…，但是，如果她去問到，譬如說，她看到我停下來，她有問我，我就會講」(C2-2-032)。

不涉及互動關係的專業問題都如此困難揭露了，更遑論受督導者與督導者當下互動過程產生的負向感受(許韶玲, 2004b)。C3 在第二次督導開始沒多久，因為督導者突然打斷她的話而感覺震驚與擔心。被問及什麼情況她願意表達給督導者知道，她說：「現在是有個想法想說：如果督導當時他有覺得：嗯，好像我怪怪的樣子，就是會僵在那邊了。譬如他問說：嗯、你剛剛，剛我截斷你，你是不是有什麼樣的感覺是不是？我覺得那時候我可能就會說了。可能需要被、被對方這樣引出來吧！他主動詢問就會去說。」(C3-2-007)。

(三) 受督導者更有信心時：較高的自我肯定

隱藏訊息不說是因為擔心自己講得不清楚或不正確、以及對自己的觀點缺乏信心，這些反映的其實是受督導者對被負向評價的擔心，因此受督導者指出如果他們對自己有較高的自我肯定，他們可能就敢把這些訊息說出來。對此，C1 講得很清楚，她說：「因為我會、我覺得裡頭可能有一點擔心督導怎麼評價我，如果講出來她會不會覺得嚕嚕嚕，這麼簡、這麼基礎的怎麼會不知道那樣子」「如果自我肯定高一點的話或許就會講出來了，其實我發現很多都跟那種就是怕、擔心督導怎麼看我有關，…」(C1-2-083&085)。

(四) 對受督導者的負向影響變大時：情況重複出現與超過容忍程度

當情況重複出現時，受督導者考慮將隱藏的訊息說出來。所謂的情況包括兩大類，一類關乎督導者、另一類則與督導者無關，而是受督導者個人狀況，前者主要是對督導者介入的負向感受或評價。以 C6 為例，在第三次督導時，督導重複問了她已經回答過的問題，讓她對督導很不以為然，C6 說：「再問一次的話，我大概就會說。」(C6-3-020)。

超過容忍程度，清晰可見，受督導者以忍耐的方式抑制其訊息，因此當不想再忍耐或無法再承受的時候，他們就會考慮將隱藏的訊息說出來。其中，除

了 C5 因身體狀況不佳而忍住不說之外，其他隱藏的訊息多數都與其專業學習有關，而且都圍繞在督導者未能協助其專業成長上，其中不乏對督導者的負向情緒。C6 在第四次督導，對督導者的某一個建議感到相當不以為然，她說：「那就除非她的建議很荒謬，呵呵呵（笑）。對，就是真的是她沒有捉到我的問題，或者是她真的是…很搞不清楚狀況，我才會…那今天我會覺得我沒有那樣去否定，就是我覺得我試圖去搜尋一些可用的訊息。」(C6-4-030)。

C2 則是在第二次督導時一直被督導者質問，C2 因此感到相當生氣。在被問及什麼狀況下願意說時，她提到：「就是覺得我覺得被逼得太緊了呀，或者覺得講的太不像我了，(停頓)我覺得有些主觀啦，督導主觀的部分，就是解釋阿什麼的。」「…，如果一直愈來愈強烈的時候，我就會講，可是那個時候的感覺是我還能夠，我覺得我還能夠撐得住」(C2-2-012&013)。

(五) 督導者或督導關係改變時：督導風格改變與良好/長期的督導關係

部份隱藏未揭露的訊息，受督導者指出如果督導風格改變，他們會考慮將隱藏的訊息說出來。所謂督導風格指涉的內涵包括：督導者持開放態度、給予正向回饋、以及願意同理支持受督導者，其中尤以在開放度為最普遍。受督導者指出如果督導者能鼓勵與允許受督導者表達其觀點與意見、能不預設立場與答案的與受督導者共同討論，他們會願意揭露所保留的訊息。

以 C3 為例，她提到：「嗯…，我必須要知道對方他…能不能接納我，當我當我說出我的想法和意見，然後他不會是那種會堅持自己的立場，那我就願意說我的想法出來。」(C3-5-025)。至於督導者能給予正向回饋部份則是 C2 所獨有的，由於她一直感覺到被督導者負向評價，因此她認為除非督導者能看見她的努力或長處，否則她會選擇繼續保留訊息。

事實上，督導風格改變直接指涉的其實是督導關係。良好的督導關係會讓受督導者更願意揭露保留的訊息，良好督導關係指的則是更熟悉、安全、信任、以及開放的督導關係。其中關係熟悉與否在前兩次督導被提及較多，熟悉則是安全信任的前提。以 C3 為例，他指出「嗯！就是跟關係，然後關係不夠..是信任

嗎？或者是夠了解對方的風格，我了解他了，那我覺得好像這樣的去說比較直接的話，那個比較可以吧！可以把它說出來。」(C3-2-041)。

(六) 不在督導時間或關係架構下時：非督導時間／督導關係結束

少部分保留的訊息在當次督導結束或整個督導關係結束，受督導者才願意揭露，這部份隱藏的訊息主要與督導關係有關，只有一個是個人生理狀況。而選擇在單次督導結束之後說是因為受督導者認為該訊息不適合在督導中提出，選擇在整個督導關係結束後再談則是因為擔心該訊息破壞督導關係，當督導關係結束，雙方不再有任何關係時，也就無須擔心。

在上述因素中，『對受督導者負向影響變大』、『督導者主動提及』、以及『督導者或督導關係改變』是受督導者願意揭露的最普遍條件。『對受督導者的負面影響變大』包括：情況重複出現或超過容忍程度，此一現象完全回應了受督導者隱藏訊息的原因。換言之，受督導者普遍以順從的態度參與督導，順從意指的無非是接受、配合、委屈與隱忍，是以受督導者指出當負向影響學習的狀況重複發生或超過忍受範圍時，他們才願意揭露出隱藏的訊息。然而在進一步分析督導歷程中反覆出現的這類隱藏訊息時發現，即使情況重複出現或受督導者辛苦承受，某些受督導者仍未予以揭露，恐怕對他們而言，此一條件並不一定能令其主動揭露。

『督導者主動提及』與『督導者或督導關係改變』反映出受督導者將訊息揭露的權責放在督導者身上。督導發現並主動詢問則反映出受督導者以一種相當被動的態度參與督導，這樣的結果擴展了 Moskowitz 和 Rupert (1983)、以及 Nelson 和 Friedlander (2001) 的研究發現。換言之，不僅衝突的訊息受督導者傾向隱藏並期待督導者主動處理，無關乎衝突的其他訊息，受督導者依然期待督導者的察覺與主動詢問。當督導者沒有察覺、或有察覺但無詢問時，隱藏的訊息將繼續保留在受督導者心中，然而督導者有多少能力察覺與處理卻不可知。若從本研究督導歷程的互動資料來看，多數受督導者保留或隱藏訊息時，

督導者並無反應，如此看來要期待督導者能察覺與處理恐怕並不容易。雖然 Yerushalmi (1992) 提醒督導者對受督導者隱藏訊息的現象應予以接納與瞭解，然而督導者是否具備此一能力則仍未可知。

督導關係或工作同盟一直是督導領域所關注的重要議題，督導關係的品質或工作同盟的穩固與否已被證實與受督導者對督導的滿意度有關 (Ramos-S'anchez et al., 2002)。Ladany (2004) 便指出督導工作同盟是督導有效性的重要基礎，Ladany、Ellis 和 Friedlander (1999) 也發現督導初期所建立的工作同盟可以有效預測之後的關係發展。許多研究都證實督導者能否提供受督導者支持性的督導關係是影響督導經驗良好與否的重要因素 (Kennard, Stewart, & Gluck, 1987; Nelson & Friedlander, 2001; Strozier, Barnett-Queen, & Bennett, 2000)，而關係品質與揭露行為的關聯業已獲確認 (Callis, 1997; Yamartino, 1998)。本研究再度證實除非受督導者感受到督導者夠接納與開放，督導關係夠熟悉與安全，否則隱藏未揭露的訊息很難浮上檯面。

三、不同隱而未說內涵背後原因與願意揭露情境或條件的比較分析

究竟隱而未說的內涵不同，是否背後的原因與願意揭露的情境或條件存有差異，從表六可以明顯看到，其中的確存在不同組型。在十類隱而未說內涵中，與督導歷程有關且關乎專業學習的五類內涵：「對受督導者的負向評價」、「負向情緒」、「疑問」、「需求與期待」、以及「困難」，隱而未說的原因涵蓋五個因素，分別是：『擔心傷害督導者或破壞督導關係』、『肯定督導者的專業』、『對學習抱持開放與負責的態度』、『接受或配合』、以及『寬容或容忍』，這些因素反映出的均是受督導者以下對上的順從底蘊。

其中，與「困難」這個內涵相較，其他四類內涵，受督導者都擔心揭露會傷害督導者或破壞督導關係，此外，隱藏「對督導者的負向評價」與「負向情緒」最主要的因素是『擔心傷害督導者或破壞督導關係』。由於對受督導者而言，這兩類訊息是受督導者最困難揭露的 (許韶玲, 2004b)，顯然傷到權威或彼此

表六

不同隱而未說內涵背後隱藏的原因及其願意揭露的情境或條件

隱而未說的內涵	隱而未說的原因	願意揭露的情境或條件
對督導者的正向評價	不重要或影響不大	非督導時間／督導關係結束 督導者主動提及
正向情緒	不適合／不應該提出	有時間或機會講 督導者主動提及
對督導者的負向評價	擔心傷害督導者或破壞督導關係 肯定督導者的專業 對學習抱持開放與負責的態度	督導者或督導關係改變 對受督導者的負向影響變大 督導者主動提及
負向情緒	擔心傷害督導者或破壞督導關係 肯定督導者的專業 寬容或容忍	督導者或督導關係改變 對受督導者的負向影響變大 督導者主動提及
疑問	肯定督導者的專業 擔心打斷或岔開話題 擔心傷害督導者或破壞督導關係	督導者或督導關係改變 對受督導者的負向影響變大 督導者主動提及
需求與期待	肯定督導者的專業 接受或配合 擔心傷害督導者或破壞督導關係 對學習抱持開放與負責的態度	督導者或督導關係改變 對受督導者的負向影響變大 督導者主動提及
困難	肯定督導者的專業	督導者主動提及
個人問題與狀況	不適合／不應該提出	督導者主動提及
體會與收穫	擔心打斷或岔開話題	有時間或機會講 督導者主動提及
個案相關資料	遺忘	記得或想起 有時間或機會講

註：每一類隱而未說內涵底下隱藏的所有原因與揭露情境或條件並未完全呈現，呈現的原則是當該因素或情境在該類內涵中有 2/3 以上的受訪者提及時。

關係不是自居下者所能負荷或承擔的。另外，「疑問」、「需求與期待」、以及「困難」這三類隱而未說，受督導者隱藏最主要的因素是『肯定督導者的專業』，這三類隱而未說雖非與督導者有關的負面訊息，然而由於其屬歷程互動訊息，且與督導者的介入有關，因此他們仍採取信任督導者專業的態度。理論上，督導的主體是受督導者，因此受督導者的需求與期待、疑問、以及困難應是督導的核心與主軸，多數督導者也的確以此為工作原則，然而除非受督導者讓督導者知道，否則受督導者這些學習狀況也就無法被知悉、並做為討論的核心。

此外，就願意揭露的情境或條件而言，五類中的四類，也就是「對督導者的負向評價」、「負向情緒」、「疑問」、以及「需求與期待」等四類隱而未說，受督導者願意揭露的情境或條件完全相同，即『督導者或督導關係改變』、『對受督導者的負向影響變大』、以及『督導者主動提及』。換言之，除非受督導者感覺到督導關係夠熟悉、安全信任、以及開放，而其面臨的處境或狀況又重複出現或超過容忍程度，受督導者才願意將之揭露給督導者知道。當然督導者對其狀況有所察覺並主動詢問時，他們也願意說出來。至於同樣與督導互動有關，且關乎受督導者專業學習的另一個內涵，「困難」，只要督導者有察覺並主動詢問，受督導者就願意說出來。

同樣牽涉到督導互動，但與專業學習無關的三類隱而未說—「對督導者的正向評價」、「正向情緒」、以及「體會與收穫」，前兩類隱藏的原因分別是：『不重要或影響不大』與『不適合／不應該提出』。換言之，受督導者認為對督導者能力或介入的肯定、同意與認同情形對其學習不重要或沒影響。而對督導者的正向情緒則被認為不適合或不應該提出來，這些正向情緒包括安心、放鬆與感激等雖來自於與督導者的互動，然而受督導者認為這是個人內在的東西，不適合或不應該在督導中提出。隱藏「體會與收穫」的原因則是因為『擔心打斷或岔開話題』，主要是因為這部份訊息都出現在某些議題進行討論的過程。

「對督導者的正向評價」在『非督導時間或督導關係結束』或『督導者主動提及』時，受督導者才願意揭露。而「正向情緒」在『有時間或機會講』或

『督導者主動提及』時，受督導者才願意揭露。「體會與收穫」則在『有時間或機會講』與『督導者主動提及』時，受督導者才願意揭露。簡言之，這三類隱而未說只要督導者主動詢問，受督導者一定會揭露，然而若是督導者未作此一反應，則在該次督導或整個督導關係結束，受督導者才願意說出對督導者的正向評價。其他兩類隱而未說則只要有時間或機會，受督導者也會願意說出來。

至於「個人問題與狀況」，受督導者認為『不適合或不應該提出』，可是如果『督導者主動提及』，受督導者也會願意講出來。另外，「個人問題與狀況」多數是與諮商有關的個人議題，諸如：對諮商的無力感、對個案遵守規範的堅持、以及對給個案電話的非理性害怕等。然而受督導者卻認為這些不適合或不應該在督導中提出，顯然受督導者對哪些訊息適合或應該在督導中提出的認定並不適當。此一結果與許韶玲（2004a）的發現不謀而合，換言之，新手諮商師對督導關係界限拿捏的能力相當有限。最後，「個案相關資料」的保留純然是因記憶遺忘的因素，因此受督導者指出當『記得或想起』，而且有『時間或機會講』時，他們就會說出來。

整體而言，屬於歷程互動資料且關乎受督導者專業學習的隱而未說（隱而未說的困難除外），隱藏訊息的共通因素是『擔心傷害督導者或破壞督導關係』。與其他四個因素『肯定督導者的專業』、『對學習抱持開放與負責的態度』、『接受或配合』、以及『寬容或容忍』一起來看反映的則是，受督導者以一種下對上的眼光理解、詮釋、建構、以及因應客觀上權力不對等的督導關係。其中最深的焦慮無非是對督導者或督導關係的傷害，當然最可能引發此焦慮的無非是對督導者負向評價與負向情緒的揭露。

重要且有意義的是這些隱而未說（困難除外），受督導者願意揭露的情境或條件不僅完全相同，且完全回應隱藏訊息的原因。亦即當情況重複出現或超出容忍程度（回應的是受督導者一致的忍己尊上）、以及督導者或督導關係改變（回應的是對傷害督導者或督導關係的憂慮）時，受督導者就願意揭露出來。此外，如果督導者發現並主動詢問，受督導者也會願意說出來。

最後，從表六可以發現，除了個案相關資料之外，其他所有類別的隱而未說，受督導者願意揭露的情境或條件均包含督導者主動提及。換言之，對受督導者而言，除了因遺忘所造成的隱而未說之外，全數隱而未說有否機會成為台面上討論的材料，受督導者仍將責任放在督導者身上。

肆、結論與建議

一、結論

茲將本研究的重要發現簡述如下：

(一)「受督導者對督導關係順從對應的結果」是受督導者隱而未說最主要的原因

在有限的時間架構下，與專業相關的素材卻是繁多的，因此督導過程必然出現時間架構下訊息競爭與取捨的現象，於是隱而未說成了督導過程不可避免的現象。不過因時間有限被擠壓掉的訊息其重要性較低，多數重要且與專業學習有關的訊息未被揭露多是因為受督導者對督導架構與關係的認定或缺乏瞭解、以及權力差異下，受督導者以一種下對上的位置順從對應的結果，後者可以說是最主要與最重要的因素。

(二)「對受督導者的負向影響變大」與「督導者發現並主動詢問」為受督導者願意揭露的最普遍情境或條件

對應隱藏訊息的前兩個因素，受督導者指出如果有時間或機會講、或者不在督導時間或關係架構下時，因時間競爭而被捨棄、以及因認定不適合或不應該在督導中提出的訊息，他們會願意揭露出來。除此之外，其他四個向度的因素：受督導者更有信心、對受督導者的負向影響變大、督導者或督導關係改變、以及督導者發現並主動詢問反映的都是受督導者以下者順應上者的狀態或處境。相較於受督導者更有信心，其他三個因素是更普遍的揭露條件，其中又以

對受督導者的負向影響變大與督導者發現並主動詢問最為重要，其次則是督導者或督導關係改變。這反映的是受督導者以相當弱勢與被動的態度參與督導，弱勢與被動所言說的則是受督導者以低權力者面對與回應督導者，並以此建構督導關係。

（三）開展於督導歷程且關乎專業學習的隱而未說，「擔心傷害督導者或破壞督導關係」為隱藏訊息最重要的原因

隱而未說內涵不同，背後隱藏的原因與願意揭露的情境或條件的確存有差異。開展於督導歷程且關乎專業學習的隱而未說，隱藏的原因主要顯現受督導者以順從的態度參與督導，其中又以擔心傷害督導者或督導關係為最深切。此外，受督導者願意揭露這些隱藏訊息的情境或條件不僅完全相同，且完全回應隱藏的原因，它們是情況重複出現或超過容忍程度、督導者發現並主動詢問、以及督導風格或督導關係改變。另外，整體而言，受督導者願意對督導者揭露出隱藏訊息的最普遍條件是督導者察覺並主動詢問。換言之，受督導者仍將隱藏訊息是否得以揭露的權責放在督導者身上。

二、建議

（一）對未來研究的建議

1. 本研究發現受督導者對其保留或隱藏的訊息，多數仍期待督導者的察覺與主動詢問，然而督導者的察覺與反應能力如何未能得知。建議未來以歷程研究進一步探究督導過程中督導者對受督導者隱而未說的察覺與處理能力。
2. 本研究發現受督導者在督導過程中因將自己放置在下者的位置，以順從對應被放置在上者的督導者，加上對督導中揭露議題的缺乏了解，因而造成許多隱而未說的現象。建議未來研究進一步發展出協助諮商新手進入督導前的準備課程，以提升其揭露意願與能力。

（二）對督導實務的建議

1. 客觀上，督導者的權力遠高於受督導者，特別是尙屬新手的受督導者。

權力的內涵包含：專業知識能力、專業認同與自信、以及角色對應位階（教導者、評量者、監督者對應學習者、被評量者、以及被監督者）。督導者應有能力看見此一督導關係本質，對此關係本質的先見與認識是理解受督導者如何建構與回應此一關係的基礎。

2. 根據本研究結果，諮商新手於督導過程中隱藏訊息的現象反映的是受督導者對督導關係的一種建構與回應。他們以下對上的方式看待、知覺、乃至建構其彼此所佔的位置與關係，再以處於低權力位階的下者與被建構為上者的督導者互動，此一回應方式的本質即是順從。督導者應能敏察此一現象，於是在督導關係開展之始，有能力在客觀存在的權力差異下，以平等互動的態度與受督導者建立關係，並能與受督導者一起檢視其對督導關係的認定與看法、一起討論當雙方看法或觀點歧異時，彼此如何看待與反應，以此方式協助受督導者更有能力與客觀上處於權威位置的督導者互動。
3. 除了上下關係的建構之外，受督導者另一個隱藏訊息的原因是他們對哪些訊息該做為督導討論的材料或焦點有其個人認定，其中不乏許多的缺乏了解與誤解。換言之，受督導者對於督導中應／可揭露哪些訊息並不清楚，是以建議督導者可以在督導關係之始主動與受督導者討論哪些訊息適合或被期待揭露／哪些訊息不適合或不被歡迎揭露，以協助受督導者更有能力揭露與學習有關的重要資料。
4. 本研究發現當隱藏的訊息對受督導者的負向影響變大、以及督導者發現並主動詢問是受督導者願意揭露的最重要兩個條件。前者反映受督導者對內的壓抑與隱忍、對外的順從與配合、以及於督導關係中的被動與依賴。對此現象，督導者能做的仍然是回到督導關係的議題與受督導者進行討論，協助受督導者認知到其乃為督導關係的主體，督導效能的發揮多數奠基於其主動性與自發性，除非受督導者能以更主動的態度參與督導，否則督導效能的提升必將受到阻礙。。

針對本文之任何回應、回饋或意見，請直接聯繫：許韶玲，300 新竹市大學路 1001 號交通大學諮商中心，e-mail: shaoling@cc.nctu.edu.tw，國立交通大學教育研究所暨諮商中心，(03) 5712121 轉 51304

收件日期：2006 年 4 月 7 日

通過日期：2006 年 11 月 15 日



參考文獻

- 王文秀 (1998)。諮商師被督導經驗對其諮商挫折之因應及其專業成長之影響研究。中華輔導學報，6，1-34。
- 文崇一 (1988)。從價值取向談中國國民性。載於李亦園、楊國樞 (主編)，中國人的性格 (49-89頁)。台北：桂冠圖書公司。
- 許韶玲 (1999)。受督導者督導前準備訓練方案的擬定及其實施對諮商督導過程的影響之研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系博士論文，未出版，彰化。
- 許韶玲 (2003a)。督導者知覺受督導者影響諮商督導過程之因素。應用心理研究，18，113-144。
- 許韶玲 (2003b)。督導關係中的權力議題。應用心理研究，19，26-27。
- 許韶玲 (2004a)。受督導者對諮商督導過程的影響因素—從受督導者的知覺檢視。諮商輔導學報，10，31-50。
- 許韶玲 (2004b)。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。
- 許韶玲 (2005)。諮商新手在督導過程隱藏未揭露的訊息。輔導季刊，41 (3)，31-38。
- 許韶玲、陳靜儀 (2002)。諮商員於督導過程中隱而未說的內涵及其對督導過程的影響。載於2002 諮商心理與輔導專業學術研討會。台灣：台北。
- Alonso, A., & Rutan, J. S. (1988). Shame and guilt in psychotherapy supervision. *Psychotherapy, 25*, 576-581.
- Bahrack, A. S., Russell, R. K., & Salmi, S. W. (1991). The effects of role induction on trainees' perceptions of supervision. *Journal of Counseling and Development, 69*, 434-438.
- Bauman, W. F. (1972). Games counselor trainees play: Dealing with trainee resistance.

Counselor Education and Supervision, 11, 251-256.

Berger, S. S., & Buchholz, E. S. (1993). On becoming a supervisee: Preparation for learning in a supervisory relationship. *Psychotherapy*, 30, 86-92.

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision*. Boston: Allyn & Bacon.

Callis, M. (1997). *Frequency of trainees' nondisclosures to their supervisors as affected by relationship quality and trainee reactance*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, California.

Costa, L. (1994). Reducing anxiety in live supervision. *Counselor Education and Supervision*, 34, 30-40.

Dodge, J. (1982). Reducing supervisee anxiety: A cognitive-behavioral approach. *Counselor Education and Supervision*, 22, 55-60.

Hawkins, P., & Shohet, R. (2000). *Supervision in the helping professions: An individual, group and organizational approach*. Buckingham: Open University Press.

Holloway, E. L., & Neufeldt, S. A. (1995). Supervision: Its contributions to treatment efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 207-213.

Kennard, B. D., Stewart, S. M., & Gluck, M. R. (1987). The supervision relationship: Variables contributing to positive versus negative experiences. *Professional Psychology: Research and Practice*, 18, 172-175.

Ladany, N. (2004). Psychotherapy supervision: What lies beneath. *Psychotherapy Research*, 14, 1-19.

Ladany, N., Ellis, M. V., & Friedlander, M. L. (1999). The supervisory working alliance, trainee self-efficacy, and satisfaction with supervision. *Journal of Counseling and Development*, 77, 447-455.

Ladany, N., & Friedlander, M. L. (1995). The relationship between the supervisory working alliance and trainees' experience of role conflict and role ambiguity.

- Counselor Education and Supervision*, 34, 220-231.
- Ladany, N., Hill, C. E., Corbett, M. M., & Nutt, E. A. (1996). Nature, extent, and importance of what psychotherapy trainees do not disclose to their supervisors. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 12-24.
- Liddle, B. J. (1986). Resistance in supervision: A response to perceived threat. *Counselor Education and Supervision*, 26, 117-127.
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10, 3-42.
- Moskowitz, S., & Rupert, P. (1983). Conflict resolution with the supervisory relationship. *Professional Psychology: Research and Practice*, 14, 632-641.
- Nelson, M. L., & Friedlander, M. L. (2001). A close look at conflictual supervisory relationships: The trainee's perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 384-395.
- Olk, M. E., & Friedlander, M. L. (1992). Trainees' experiences of role conflict and role ambiguity in supervisory relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 389-397.
- Ramos-Sanchez, L., Esnil, E., Goodwin, A., Riggs, S., Touster, L. O., Wright, L. K., et al. (2002). Negative supervisory events: Effects on supervision satisfaction and supervisory alliance. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33, 197-202.
- Rodenhauser, P., Rudisill, J. R., & Painter, A. F. (1989). Attributes conducive to learning in psychotherapy supervision. *American Journal of Psychotherapy*, 43, 368-377.
- Rubin, S. S. (1989). At the border of supervision: Critical moments in psychotherapists' development. *American Journal of Psychotherapy*, 43, 387-397.
- Schauer, A. H., Seymour, W. R., & Geen, U. G. (1985). Effects of observation and evaluation on anxiety in beginning counselors: A social facilitation analysis. *Journal of Counseling and Development*, 63, 279-285.

- Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *Supervising counselors and therapists: A developmental approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoltenberg, C., Mcneill, B., & Delworth, U. (1998). *IDM supervision: An integrated developmental model of supervising counselors and therapists*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strozier, A. L., Barnett-Queen, T., & Bennett, C. K. (2000). Supervision: Critical process and outcome variables. *The Clinical Supervisor, 19*, 21-39.
- Webb, A., & Wheeler, S. (1998). How honest do counselors dare to be in the supervisory relationship?: An exploratory study. *British Journal of Guidance and Counseling, 26*, 509-524.
- Yamartino, K. C. (1998). *Left unsaid: Nondisclosure in the supervisory relationship from the supervisee's perspective*. Unpublished doctoral dissertation, Massachusetts School of Professional Psychology, Massachusetts.
- Yerushalmi, H. (1992). On the concealment of the interpersonal therapeutic reality in the course of supervision. *Psychotherapy, 29*, 438-446.
- Yourman, D. B. (2003). Trainee disclosure in psychotherapy supervision: The impact of shame. *Journal of Clinical psychology, 59*, 601-609.
- Yourman, D. B., & Farber, B. A. (1996). Nondisclosure and distortion in psychotherapy supervision. *Psychotherapy, 33*, 567-575.



Why Things Left Unsaid by the Supervisees?

Shao-Ling Hsu

National Chiao Tung University

Abstract

The purpose of this study was to investigate why supervisees declined or failed to comment of the supervisory process. Six master-level counselors in practicum were supervised for four to six sessions. Following each supervision session, they were interviewed immediately while watching the videotapes of the supervisory process. The results showed that, the reasons of nondisclosure reflected the competition and consideration of different information in limited time; supervisees' preconceptions or misunderstandings about supervision and supervisory relationship; and deference in their construction of differential power relationship. Secondly, the situations or conditions supervisees would like to disclose about left unsaid, were that the increase of negative effects on learning, supervisors' active processing, and the changes on the style of supervisor or supervisory relationship. Finally, different patterns were found after comparing the different reasons and the conditions supervisees left unsaid under different categories of nondisclosure.

Keywords: left unsaid, supervisee, supervision.

