

從「權威關注」到「自我關注」：從多元文化諮商 觀點看台灣遊戲治療師教養概念的轉化*

邱獻輝**

中正大學犯防系

陳秉華

台灣師範大學心輔系

利美萱

實踐大學社工系

遊戲治療師從事兒童諮商工作，常需與家長探討教養概念，故需釐清自己的教養概念。台灣深受傳統華人權威教養影響，因此台灣遊戲治療師可能具有權威教養成長經驗；相對的，現代教養概念富含西方個人主義特質，與華人權威教養有諸多對立之處，遊戲治療師如何在生命經驗與專業之間取捨？目前殊少文獻深究，為釐清此議題，本研究從多元文化諮商觀點切入，遵循建構主義典範，邀請九位遊戲治療師接受半結構的深度訪談，以紮根理論進行資料蒐集與分析。本研究發現受訪者大抵經歷過不同程度的「權威關注」教養經驗，但是卻都一致地反抗權威教養；這其中顯露出一個轉換的建構過程，亦即受訪者隨著年歲增長，在主動尋求或因緣際會裡，從祖輩、伴侶、師長、手足、專業同儕、治療等關係中，獲得有別於權威／順從互動的「自我關注」之修正性經驗，使其自主性提升，並且試圖將這種新的人際互動狀態帶回自己的親子互動中；惟，每位受訪者的內外資源有別，所以修正親子權威／順從互動的程度也就不一致；但只要有所修正，就會再強化對權威教養的反抗，形成一個循環；本研究並據此結果提出討論。

關鍵詞：多元文化諮商、教養概念、紮根理論、遊戲治療師、權威關注

壹、緒論

一、遊戲治療師釐清自身教養概念的重要性

遊戲治療師常需與家長探討教養概念。家長在遊戲治療過程同時扮演兩種角色，其一是共同案主，案主的求助議題常與家長教養方式或家庭功能有關，因此家長也常是要改變

* 本論文係邱獻輝提國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文部分內容之改寫，該論文在陳秉華教授指導下完成。感激林美珠、洪莉竹、高淑貞、梁培勇等教授（依姓名筆劃排列）的熱心指導，亦感激王文秀教授在論文計劃口試過程提供的寶貴修改意見。

** 通訊作者：邱獻輝，嘉義縣民雄鄉大學路一段 168 號，e-mail：crmhch@ccu.edu.tw；05-2720411 轉 36321

的對象；其二，共同治療師，由於家長負有教養責任，因此亦可成為家中的治療者（梁培勇，2006）；Leblanc 和 Ritchie（1999, 2001）的後設研究顯示家長參與遊戲治療是最重要的療效因子之一，顯示將家長納入遊戲治療的架構有治療上的意義。基本上，父母若能融入遊戲治療、調整教養思維與方式，不管是透過親子遊戲治療（高淑貞，1998；Bratton, Ray, Rhine, & Jones, 2005）、或是親職諮詢（邱獻輝、林家興，2006），常可有效提升遊戲治療效果；但是此舉涉及到案主教養系統的介入，故而經常遭遇治療的挑戰與瓶頸（高淑貞、蔡群瑞，2009；曾璟婷，2005；黃梅芳，2008）。

治療師若欲有效克服家長介入的挑戰，除了釐清自己的專業信念之外，覺察自身的教養概念與被教養經驗也相當重要，原因如下：其一，從個人專業理論建構的觀點來看，治療師必須釐清自身的專業信念、生命經驗及個人哲學價值觀點之間的契合性，方能展現治療效能（吳麗娟，2001；Strickland, 1969）；同理，遊戲治療師若要展現親職介入的效能，亦應先釐清自身的教養概念及其實踐性，避免不一致的窘境——例如一方面對案主家長倡導子女本位的教養概念，一方面卻以權威對待自己的子女。其二，治療師也需整理自己被教養的經驗；原生家庭的成長經驗是治療師反移情的重要來源（林淑君、陳秉華，2002），若未充分覺察與處理、致使反移情行動化（act out），將導致不良的介入結果（Friedman & Gelso, 1997）。因此遊戲治療師需要釐清早年被教養的經驗與內涵，俾使家長介入過程的不當反移情降到最低。其三，遊戲治療師需提升自身的文化敏感度；治療師清楚自己的文化價值思維不僅是多元文化諮商能力的成分之一（Sue & Sue, 2008），亦為倫理之規範（Corey, Corey, & Callana, 2011），因此治療師需要澄清自己的教養概念及其文化意涵。尤其值得一提的是：文化的規範與價值觀是教養的重要內涵（Chao, 1994; Harkness & Super, 2002; Hulei, Zevenbergen, & Jacobs, 2006），因此台灣遊戲治療師成長過程所經驗到教養方式、目前實踐的教養概念，皆可能具有文化的特殊性，倘若這些概念未能契合於治療理念，可能出現治療理念與介入之間的斷裂，不僅在家長介入時無法清楚覺察自己的意圖，亦可能阻礙家長教養對案主問題影響的概念化及有效策略的研擬。

在本研究的前導研究中，研究者嘗試從台灣遊戲治療師個人治療理論建構的觀點出發，探討生命經驗與治療理念的關連，在相關議題中，發現受訪者分享自身與案主被權威教養經驗時的反對情緒最強烈、內容也最豐富。故本研究聚焦於此，探究台灣遊戲治療師如何以自身的權威教養經驗為基礎，實踐遊療中以子女為本位的教養介入？以下擬就華人權威教養、遊療的教養概念、變遷中的華人教養等進行文獻探討。

二、台灣傳統社會的華人權威教養概念

台灣社會受到傳統華人文化的影響相當大。台灣歷史可溯源荷蘭、明鄭、清領等時期，彼時的社會皆以儒家文化做為主流思維（連橫，1994），爾後日本殖民期間儘管受到皇民化教育，民間兒童啟蒙教材仍以三字經、千字文、幼學瓊林、四書、詩、書、易、左傳等為主（林文寶，1998；陳金田譯，1996；東方孝義，1942）；顯示台灣傳統教養概念深具華人儒家的特徵，試彙整如下：

首先，階層角色的訓練與實踐：在父子上下傳承的家庭結構（Hsu, 1985）、權威性孝道的「抑己順親」與「護親榮親」觀念下（葉光輝，2009），傳統華人父母具有合法的親職權力與義務，可以透過角色訓練將親子關係階層化。這種人倫關係的實踐，使得「親疏」與「尊卑」成為台灣民眾建構角色規範的重要向度（莊耀嘉、楊國樞，2007），並且展現現在親職教養過程中。

值得注意的是階層角色也顯現在重男輕女的教養概念上。在傳統華人父權思維、養兒防老、克紹箕裘、密集勞力的需求脈絡下，男孩成為傳承家族血緣與事業者；男丁興旺不僅是家族榮譽（面子）、也是孝道表現（不孝有三、無後為大）（楊國樞，2004）；加上男女有別、三從四德等思維的教養實踐（黃嬌梨，2008），自然就營造出男尊女卑的教養氛圍。

其次，嚴教與慈愛：傳統華人教養深具教誨、訓練、融入等特質（Chao, 1994）。雖然傳統華人與西方權威教養都有專制、嚴厲等外顯特徵（Ho, 1986; Lin & Fu, 1990），但其內涵並不相同（Chao, 1994）。事實上，華人除了嚴教，在情感上也講求強烈的親子連結（Liu et al., 2005）、溫暖與接納的態度（Chen et al., 1998），因此即使在嚴教脈絡中，子女的幸福感仍然相當高（Stewart et al., 1998），凸顯著父慈子孝之理想氣氛；雖然傳統華人父母會嚴格約束、禁止、甚至體罰幼童主動與探索的行動（尤其性與攻擊行為）（Ho, 1986），但是林文瑛與王震武（1995）彙整教養古籍後，發現傳統華人強調的是嚴教，體罰只能算是嚴教的流俗觀點與措施。此皆迥異於西方所稱的權威教養，其意指拒絕、不信任、冷漠、敵意等特質（Baumrind 1996; Maccoby & Martin, 1983）。

再者，兩極化的兒童教養觀點：傳統華人認為4-6歲前的幼童年幼無知，所以採取高度寬容的教養措施，尤其是口腹之慾的滿足；惟，此階段的親子關係雖然親近，但主要是考量保護與生理照護，並非滿足兒童的情感需求（Ho, 1986）。稍後，兒童六歲起即被視為小大人，教養方式丕變，父母改以嚴教督促兒童實踐社會義務（尤其是孝道）；此種嚴教反映著明清新儒家主義的小學教育精神（7-11歲），認為兒童只要被填滿聖哲思想，錯誤觀念就沒有容身之處（Sarri, 1990）；這種強調外控的灌輸頗為契合儒家四書所強調之環境

對兒童的發展(Lin, 1988)、也相仿於傳統教養典籍偏向兒童他律之觀點(林文瑛、王震武, 1995; Lin, 1998);近年來,強調父母型塑、子女被動的教養立場,仍持續影響台灣家長(林惠雅, 1999)。

就巨觀的歷史文化觀點來看,華人權威教養有其文化脈絡與意涵,而且與家族內人我關係息息相關。傳統華人在精耕農業、地少人多、農務繁重、經濟資源不足的環境中,促使家長須有絕對的權威與階級,方可穩定家庭、統馭家族生產與消費分配的糾紛(黃仁宇, 1993; 楊國樞, 1981),這種家長的控制權遍及家庭經濟、成員思想、家規家法、尊卑等級(王玉波, 1988),華人子女在此種文化氛圍中,也就很容易被訓練成自我抑制、服從權威的特質(Kao, 2005)。

三、遊戲治療的基本概念與隱含的文化價值

遊戲治療意指根據心理治療理論,以遊戲歷程做為媒介,協助案主揭露自己的想法、情感、經驗與行為,在具有療效的關係中,達到心理社會困擾的預防或解決(台灣遊戲治療學會, 2012; Landreth, 2002; O'Connor, 2000)。

兒童遊戲是一種本能驅使的活動,其透過豐富的想像、假扮過程,操弄物件來滿足自己的需求。基本上,遊戲本身就是完整的,不需外在酬賞即可進行;同時遊戲並沒有獲取新資訊的目的,也無需事先規劃工作導向的任務目標,其過程自然就會流動(flow),讓個體的行動與覺察融合成注意力的中心,同時將自我的信念、情感與行為模式顯露出來。因此「玩具」可視為兒童的語彙,「玩」視為兒童的溝通方式,用以進行遊戲治療(Amster, 1964; O'Connor, 2000),如此即可讓兒童透過自發性的遊戲來突破語言的限制,助其表達出內在的情感和態度,免於語言、認知能力的限制;同時透過治療師的接納和同理,讓兒童案主在安全的感受中覺察到自己的狀態、整理自己的思緒、做出自我的決定,不會因為社會壓抑(social inhibition)的預期而畏縮。所以遊戲治療就是營造出具有治療性的氣氛,讓案主在玩的過程得以自發性表達出困擾情境,將自身心理社會的創傷經驗重新建構(Erikson, 1964; Landreth, 2002; O'Connor, 2000);就治療歷程來看,遊戲治療所產生的淨化、洞察、促進發展、學習、移情/反移情、認知結構的改變、治療關係等要素,就成了療效的因子(劉焜輝, 1996)。

從上述所述的治療原理可知:遊戲治療強調兒童的主觀想法和情感是自發與自主表達,故其內在特質就是自我評價(self-judgment)的重要基礎。這種建立在「我想到的、我感受到的就是我」(I am essentially what I think and feel.)哲學觀點,框架了兒童人格與社會心理適應的觀點(Suh, Diener, Oishi, & Triandis, 1998),進而以個人需求做為適應問題的解決

方向，並以發展自我的特質、實踐自我作為治療目標 (Coleman, Parmer, & Barker, 1993)。此皆透露出濃厚的西方白人中產階級、個人主義的價值觀點 (Bernal & Castro, 1982)。

就遊戲治療的本質來看，其與現代西方教養觀點是互通的。Mead (1976) 曾彙整西方重要的教養理論，包括 Freud 的精神分析觀點、Gesell 的螺旋發展論、Skinner 的行為論、Piaget 的認知發展論、Bandura 的社會學習論、Rogers 的存在現象學觀點。綜合 Mead 的整理，現代西方的教養特徵有二：其一，子女在不同的發展階段有不同的成長需求，教養者應認識、接納這些需求，並且培養子女不同階段所需的技能。其二，父母影響子女甚深，但父母不宜將自己的視野強加在子女身上；反之，應以子女為中心、採取尊重、等待、陪伴等方式，協助子女展現自我特質 (Baumrind 1996; Goldenberg & Goldenberg, 2008; Stern, 2009)。

因此不管是遊戲治療或現代西方的教養概念，都是實踐個人主義對健康人格的看法：透過教養歷程培養兒童自我的抉擇、責任、個人成就，主張突顯個人的能力／潛能、情感與需求 (Markus & Kitayama, 1991; Sampson, 1988; Triandis, 1995)。為了培育這些特質，父母宜經營出民主、溝通、規範、界線清楚、尊重子女需求的教養氣氛 (Baumrind, 1996; Olson, 1995)，聆聽子女內在需求，陪伴子女整理自己的想法，並訓練子女在自我選擇之後，承擔與其年齡適配的責任，以培養出自信、獨立、積極主動等工具性的特質 (邱獻輝、林家興，2006)。

四、台灣社會變遷中的權威教養觀念

近年台灣社會劇變，經濟奇蹟、政治解嚴、總統直選、兩岸關係緩和，加上個人主義全球化的影響，傳統華人權威特質已鬆動、自我取向則不斷增強 (Yang, 1986, 1996)。儘管在教養上仍持續保有傳統的權威控制特徵，但是對子女的訓練已經不若傳統嚴厲 (Shek, 2007)，同時民主教養已成為普遍教養方式之一了 (例如郭淑雅，2007)。就文化的動態建構觀點 (dynamic constructivist approach) 來看 (Hong, 2009; Hong, Levy, & Chiu, 2001; Hong, Morris, Chiu, Benet-Martinez, 2000)，顯然是相當合理的。

Hong (2009) 認為文化對個體的影響，關鍵在文化特質的活化 (activation)。活化的原則有三：其一是可取得性 (availability)，意指文化中具有某種成分要素。其二是可接觸性 (accessibility)，某種特定的要素常普遍存在不同文化裡，只是不同文化對該要素的使用頻率不同，造成可接觸性的差異。其三是可應用性 (applicability)，指個體檢核出最有效的文化要素，將之應用在目前待解決的問題。從 Hong (2009) 的理論來理解台灣目前的多元教養狀態，可推知權威、威信等教養要素可能早已涵括在台灣華人的教養內涵

中（可取得性），權威教養在傳統社會脈絡中之所以較常被使用（可接觸性），是因其比較能符合當時的需求（可應用性）。然而，隨著型塑華人權威之精耕農業、父系傳承、階序結構等社會經濟結構消失後，權威的功能也隨之縮減（可應用性）（楊國樞，2002；Yang, 1996），則權威教養隨之式微（可接觸性）；反之，當台灣走向民主，重視個人特質與尊嚴的價值觀開始出現（可取得性），新世代父母也就逐漸實踐對等、對話等教養概念（可接觸性），用以處理孩子的問題（可應用性）（王鍾和，2003）。

然而不可忽略的是：台灣社會的權威特質雖然削弱，但仍潛藏在深層心理結構中持續發揮影響力。例如有研究顯示華人父母「管／訓練」的教養方式與威信型、專制型教養同時高度相關的多元現象；亦即威信型和專制型此兩種看似相對的教養概念與方式，卻同時成為現代華人的教養選項（Chen & Luster, 2002），一方面採取引導與雙向溝通的教養策略，一方面若是子女仍缺乏自制力、社會性低，甚至抵觸家長權威、家庭連結等深層文化結構時，父母還是會採取斥責、體罰等強制措施（林惠雅，1999；Chen & Luster, 2002）。這似乎意味著台灣社會目前可能同時存在著傳統與現代雙元教養概念並立的現象。

五、從多元文化觀點探索遊戲治療師的教養概念

綜上所述，目前在台灣執業的遊戲治療師，在成長與專業訓練過程中，理應分別經歷到傳統權威與現代民主教養的概念；這兩者有其牴觸之處，治療師如何將之轉化、整合、建構出一套令其認同並具有實踐性的教養概念？站在本土遊戲治療的立場，這是個重要的議題，故本研究擬從多元文化觀點出發，探究以下兩個研究問題：

1. 台灣遊戲治療師的原生家庭教養生命經驗為何？
2. 台灣遊戲治療師的教養概念在多元文化衝擊下，出現的轉化歷程為何？

貳、研究方法

一、方法學的考量

質性研究者宜熟悉自身研究作品的科學哲學基礎（Annells, 1996）。Denzin 和 Lincoln（1998）認為從事研究宜從科學典範（paradigm）的哲學層次著手，才能有效理解研究意涵，並且藉由典範的立場來引導研究假設，以及選擇工具、參與者、研究方法。在研究典範上，本研究遵循建構主義（constructivism），原因有二：其一，研究者認同建構主義的世界觀，主張沒有唯一真相、知識是透過社群的對話而產生。其二，在知識論上，本研究涉及文化議題與受訪者的生命經驗，都是屬於多元存有之現象，因此研究設計宜透過對話、

歸納、演繹、詮釋之循環驗證過程（參見吳芝儀，2000；Guba & Lincoln, 2005），此亦符合研究者的認知風格。本研究旨在建構構念架構，藉以理解台灣遊戲治療師教養概念的發展與內涵，故適合採取紮根理論。雖然紮根理論當初立基於後實證主義，但是發展至今已適用各種研究典範；建構主義典範的紮根理論強調多元觀點的存有與知識共構，此乃與其他典範的紮根理論分析之差異所在（Fassinger, 2005; Ponterotto, 2005）。

二、研究參與者

（一）受訪者

為了獲得最大強度的資訊量，本研究以立意取樣、滾雪球方式篩選有心理師執照、兩年以上台灣實務經驗之遊戲治療師作為受訪者。共徵得九位遊戲治療師，年齡分配從 28-47 歲，平均 36.5 歲，遊戲治療年資分別為 3-13 年，平均 6.8 年，每位受訪者都接受 2-3 次訪談、每人每次訪談 2-4 小時，平均每人接受訪談的時數約 4.5 小時。其基本資料如表一所示：

表一 受訪者基本資料表

	性別	訪談 次數	訪談總 時數	年紀	遊療 年資	學位	認同的學派	職業機構
A	女	3	6 小時	40~49	9	碩士	兒童中心／精神動力	社區機構
B	女	3	6 小時	25~29	3	碩士	兒童中心	社區機構
C	女	2	4 小時	30~39	4	博士候選人	兒童中心／精神動力	醫療體系
D	女	2	4 小時	30~39	4	碩士	精神動力	小學、家扶中心
E	女	2	4 小時	30~39	5	博士候選人	兒童中心／精神動力	駐校、社福機構
F	女	2	4 小時	40~49	13	博士候選人	兒童中心／精神動力	小學、駐校
G	女	2	4 小時	30~39	8	博士候選人	兒童中心／認知行為	小學、家扶、診所
H	女	2	5 小時	30~39	8	博士	兒童中心	社福機構
I	男	2	4 小時	30~39	8	博士候選人	兒童中心	社福機構

（二）研究者

研究者畢業於師專輔導組、獲有諮商心理學博士。曾在國小服務五年，期間皆在輔導室協助輔導學生，擔任過兩年輔導室組長，對兒童輔導工作頗為熟悉。研究者在育有子女之後，對兒童適應議題更加關注，故博士進修時將遊戲治療列為進修重點之一，撰寫本研究前約累積七年的遊戲治療經驗，工作場域主要在小學與醫療體系；亦曾發表過三篇融合遊戲治療、親職諮詢、文化考量的研究報告。

研究者成長於傳統華人家庭，清楚感受到華人權威教養與現代西方民主教養的差異，促使研究者關注於教養概念對兒童案主適應的文化考量。研究者認為治療師介入家長教養概念前，宜先釐清自身教養概念所植基的文化脈絡與其意義，使自己的教養概念與遊戲治療理念互相適配，使能有效協助家長覺察自己與子女成長背景的文化差異、省思教養概念與其子女適應的關連，並且考量子女特質、同儕習性、學校教學氣氛，選擇有利於子女適應的教養觀點，俾使家長扮演協助子女適應的工具，並與遊戲治療搭配、發揮事半功倍的治療效果。

（三）協同分析者

協同分析者 40 歲，女性，諮商心理師，曾任職公立醫院心理師十二年，目前於付費診所執業遊戲治療、國小駐區心理師。曾在美國進修、工作共四年半，取得臨床社工碩士學位後，曾於當地社區機構任職一年，在兒童中心取向的督導下進行遊戲治療，對象包括華裔、東南亞、英裔、西班牙裔的兒童。返台後仍積極接受督導、參與國內外研討會與工作坊。協同分析者在攻讀碩士期間，多元文化議題就是重要課程內容，使其對東西文化差異不僅有所體驗、並且頗為關注。協同分析者先前曾參與兩個質性研究的協同分析，對質性研究感到興趣。

三、訪談大綱

本研究訪談大綱如下：

1. 您在幼年成長過程中，體驗到的教養經驗為何？
2. 接上題，上述的經驗傳遞著哪些價值觀？
3. 如果您成長在權威教養與自我抑制的氣氛中，但是所接受的遊戲治療訓練卻強調自我想法、情感與需求之表達，您如何在兩者中找到自己的定位？
4. 假如您的教養觀念相似於原生家庭，請分享支持您這些觀念的重要事件經驗。
5. 假如您的教養觀念不同於原生家庭，這種轉變是受到哪些經驗的影響？

四、資料蒐集

資料蒐集與分析是交替進行的。第二位受訪者之後的訪談方向是建立在先前訪談文本分析的暫時結果之基礎；訪談結束以分析所得的概念不再增加（飽和）為判準。資料蒐集策略有二：其一，如同一般質化研究，採取半結構、漏斗式訪談程序，實踐知後同意、理論取樣、追蹤訪談等原則（Corbin & Strauss, 2008）。其二，為了實踐建構主義的知識共構精神，研究者根據 Charmaz（2000）建議的建構主義訪談精神進行資料蒐集與分析：在研

究期間不斷閱讀文獻，整理自身的生命經驗、教養概念、實務經驗與治療觀點，俾使訪談過程除了專注受訪者的表達內容，亦能適時提問、辯證、緊扣文本的意義脈絡、持續深入對話。以下具體說明本研究的資料蒐集策略：

（一）透過邏輯性的問題進行探詢

為了避免過度引導、但是又要使訪談具有對話效果，研究者總是讓受訪者先自發性表達，再以該內容為基礎，進一步試探性的提問。試以「一體感對權威教養方式的影響」為例：研究者並不主動提此概念，待受訪者述及相關現象才探問：關於這一個現象，您有哪些經驗？

（二）透過「對照方式」讓文化信念現形

本研究受訪者初始受訪時常抱怨訪談問題很困難，這是因為文化經驗像空氣般難以意識，但只要簡單地深呼吸、信手一揮，即可感到它的存在。「對照方式」就具有「深呼吸、信手一揮」的效果。該策略的步驟如下：其一，請受訪者從訪談大綱中挑選最有心得、最想分享的題目做為訪談的開端，俾使其順利進入訪談狀態。其二，受訪者常會先分享自己所認同的治療理念；這是一個值得留意的現象，因為受訪者早年皆生活在權威教養環境中，但是目前卻認同「自我關注」的觀點。這其中可能有轉折，因此研究者就會接著請受訪者分享：從傳統權威到自我關注的教養轉換經驗歷程是如何進行？通常就可獲得豐富的文本資料。

（三）提供線索，刺激受訪者的經驗浮現

本策略的方式有二：其一：請受訪者分享文獻／刻板印象所述的生活經驗，例如研究顯示華人父母比較權威，您個人有如此的成長體驗嗎？其二，運用訪談文本分析所得的暫時性論點，例如初步分析結果顯示：受訪者認同的治療理念常跟其生命經驗有關。因此在聽完受訪者分享認同的治療理念後，就會進一步探詢：你是否有些生命經驗或者實務體驗，可以作為你認同這些理念的基礎？

（四）研究者的自我揭露

建構主義強調對話，故而研究者亦是知識共構者之一，因此可用自身經驗作為資料蒐集的基礎（Strauss & Corbin, 1994, p.278），適時自我揭露，激發受訪者相關或不同經驗的回憶、並降低其可能的陌生與威脅感。此策略頗為有效，例如受訪者 D 聽研究者自我揭露後就較能夠流暢分享：你說你開始接觸諮商輔導的經驗，我蠻有同感的是我跟你一樣，有很多類似經驗…（D1:016）。

五、資料分析

資料分析主要遵循 Corbin 和 Strauss (2008) 的建議，但也根據所需進行調整。

(一) 逐字稿整理

繕打逐字稿的助理事先已簽署保密約定，繕打後由研究者校閱。為了便於分析與討論，九位受訪者根據訪談順序分別以 A-I 作為代號，代號後第一個數字指第幾次訪談，第二到四個數字指該次訪談中的發言次數；以 I2:102 為例，意指該段文字引自 I 第二次受訪時的第 102 次發言。

(二) 協同分析的原則

對文本進行對話性的理解就是知識共構的實踐，因此協同分析可謂是本研究實踐建構主義的策略之一。本研究協同分析原則如下：其一，始於開放譯碼之初、止於選擇譯碼結束之時。其二，預期共識較高的分析過程，例如意義單位的劃分與命名，由雙方先各自分析，再討論差異之處；預期意見容易分歧者，例如合併初層次概念、抽取較抽象的概念，雙方就其直接討論。其三，雙方有歧異時就回頭檢視文本；倘若文本意旨難辨，則由研究者與受訪者聯繫澄清，並且每兩週一次定時與第二作者討論；若仍無法取得共識，則列入摘記，靜待更多的資料補充說明。

研究者與協同研究者在每份逐字稿初步分析的一致性大約 85-95%，並且會就差異之處討論、取得共識。協同分析者對本研究的貢獻卓著：其一，彌補研究者僅在台灣求學、進修、執業的可能侷限。其二，敬業投入；資料分析期間，每週討論兩次，每次三小時，共歷時一年三個月，討論總時數超過三百小時。協同分析者每每與研究者有歧異時，總是據理力爭、與研究者對話、辨證，此頗有助於分析的深度。

(三) 開放譯碼

本研究開放譯碼程序如下：首先是定義現象，為了避免去脈絡化，所以段落選取會含括事件背景。其二是發掘範疇，逐一將指涉同一現象的概念群聚起來，由一個層次較高、較抽象的概念統攝之，例如家庭成員的階層化、親子一體感、嚴教三者即構成家長本位的教養。其三，辨認概念的變異範圍。這個步驟需要先辨識每個範疇的性質與面向（參見表二），然後將案例在面向的連續光譜上加以定位，以便將範疇與副範疇串聯，例如受訪者 D 在阻礙親子間自我關注的因素之外顯行為與內隱概念的面向位置分屬頻率低、弱，使其比較容易突破權威教養的親子關係，此即可構成一個面向剖析圖（dimensional profile）；然後數個剖析圖即可組成一種型態（pattern），例如分析發現：受訪者經歷修正性經驗之後，都會試圖將此種經驗遷移到自己的親子關係中；但是每個受訪者的內外資源不同，遷移

過程的順利性就會有變異。

為了增加理論觸覺，本研究運用各種紮根理論的比較方法，例如雖然多位受訪者在權威教養下有受苦經驗，但亦有受訪者有正向成長經驗，此時就會比較權威教養對其影響的各個面向與背景。當然為了便於比較，本研究抽樣時就已盡量擴張文本內涵的變異性，例如，分析之初為了區辨年齡（時間）因素對權威關注成長經驗的影響，在邀請四十餘歲的第一位受訪者之後，第二位受訪者遂找二十餘歲者進行近端比較，結果發現兩者皆有相同經驗；接下來為了進行凹凸凹凸（the flip-flop technique）的比較，第三位就改以尋找自認為非在權威教養下成長的受訪者。

表二 範疇的性質與面向之舉例

次 範 疇	性 質	面 向
阻礙親子間自我關注的因素	外顯行為（對父母：權威順從關係依然堅韌） 內隱概念（對子女：難以擺脫內化的權威教養）	頻率高……頻率低 強……弱
突破權威教養的親子關係	與父母重構親子關係 建構自我關注的教養關係	順利……波折 順利……波折

（四）主軸譯碼

為了把次範疇聯繫成概念的組合，遂以 Strauss 與 Corbin(1990)的譯碼典範進行分析：**（A）因果條件→（B）現象→（C）脈絡→（D）中介條件→（E）行動或互動的策略→（F）結果**。此階段研究者與協同分析者嚴謹地貼近資料去問問題、比較、探索範疇間的關係、再回到文本資料確認，例如：當分析發現受訪者都有從修正性經驗重建人我關係、突破權威教養的親子關係時，就會問：兩者有因果關係嗎？但發現文本資料並非如此，就會繼續問：是否有何中介因素存在？同時，研究者也會從案例的面向定位過程中，找出面向的趨勢和可能的改變歷程（process），例如為了檢視受訪者權威順從的發展歷程是否存在，研究者就提問：倘若權威教養經驗造就了受訪者「權威關注」的人際互動模式，這種互動模式是否會改變？如何改變？透過這些問題的引導，研究者發現從修正性經驗重建人我關係會有條件地突破權威教養的親子關係（參閱研究結果）。

(五) 選擇譯碼

本文係根據第一作者博士論文部分內容改寫。雖然完整博士論文遵循 Corbin 與 Strauss (2008) 的建議，繼續完成選擇譯碼程序，但是因為擷取篇幅的限制，無法在本文看到此一歷程與結果，有興趣的讀者可參閱邱獻輝 (2009)。

六、研究品質的評估

本研究品質的檢核包括信實性 (trustworthiness)、真誠性 (authenticity)、研究倫理 (Guba & Lincoln, 1989; Lincoln, 1995; Lincoln & Guba, 1985)。

(一) 信實性

信實性是紮根理論研究作品最常使用的評估標準，包括可確信性 (credibility)、可轉移性 (transferability)、可靠性 (dependability) 與可確認性 (confirmability) (Lincoln, 1995)，以下說明本研究所採取的品質把關措施。

首先，在可確信性採取四個策略：其一，協同分析。其二，研究者長期投入與持續觀察，包括長期浸潤在多元文化諮商與遊療文獻、研討會、實務工作。其三，闡釋學的循環：研究者與協同分析者會先讀完整篇逐字稿、掌握整體印象，再思索意義段落；同時，檢視整體分析結果時，也會不斷回到細部資料進行檢核。透過「思想互構」將細節的深描和宏觀的結構結合起來。其四，成員檢核：分析完成後，研究者將逐字稿與分析結果交付受訪者，敦請檢核，並且回答三個問題：

1. 本研究所引用的段落，確實是出自您所表達，沒有被斷章取義？
2. 每個標題與所引用的段落彼此契合的程度？
3. 研究者對引文的輔助說明具有適切性的程度？

就統計結果來看，九位受訪者認為上述三個問題的符合度在 90%~100% 之間，總平均 95.91%，三個檢核题目的平均百分比在 95~97% 之間。

其次，為了提升可轉移性，研究者總是盡力深描 (thick description) 概念的背景脈絡，充分引用文本段落、並透過清楚的引導和說明來幫助讀者理解，以期讓讀者被觸動、產生共鳴、甚至調整自身的基模。再者，在可靠性方面，由於紮根理論有其不穩定性設計之特徵，為了確認資料蒐集與分析程序是可接受的，研究者嚴守 Corbin 和 Strauss (2008) 建議的分析態度：其一，所有研究結果的概念皆源於原始資料。其二，透過不斷比較、問問題來增加理論觸覺，使內部的歧異性、複雜性及其意義關聯性達到最大。其三，善用摘記、圖表的輔助，強化範疇間的性質、面向之連結。最後，在可確認性方面，本研究嚴守協同分析、成員檢核、遵循譯碼程序、確實撰寫研究摘記等，因此可以確認從資料發展出

來的理論具有邏輯性 (Lincoln & Guba, 1985)。

(二) 真誠性

相對於信實性源自實證主義，真誠性乃源自建構主義的精神 (Guba & Lincoln, 2005)。本研究根據研究目的擷取公平性 (fairness)、本體的真誠性 (ontological authenticity)、教育的真誠性 (educative authenticity) 作為評估標準，評估的方法包括檢核表與檢核訪談。

首先，提高公平性的做法包括：其一，訪談過程讓受訪者暢所欲言，並且留意、處理辨證過程可能出現的不舒服。其二，研究者與協同分析者彼此監控，讓各種觀點皆能進入分析過程。其三，結果報告中相似的概念，讓每位受訪者被引用段落的機率盡量平均；個人獨特經驗者則被完整呈現。公平性的客觀檢核是在完成分析後，將完整報告寄給受訪者審閱，並詢問：您在訪談稿中涉及權威教養的意見，被完整呈現、無遺漏？九位受訪者的同意程度在 90%~100% 之間，平均 96.89%。顯示受訪者頗為認可本研究之公平性。

其次，本體真誠性，為了擴展受訪者對研究議題的意識，研究者在研究過程總是持續與受訪者對話、辯證（不是教導）、催化其進一步思考本研究議題。本研究客觀評估本體真誠性的問題為：在本次檢核過程，您閱讀到其他人的觀點，有助於您加深對此議題的理解？九位受訪者評估符合度在 90%~100%，平均 95.33%。顯示此效度良好。此外，在檢核訪談中 I 的分享如下：

我過去對於權威的理解，就是比較是單薄一點，你（的報告）把這件事情寫得比較豐富；其他人逐字稿裡講的事情跟我內心的想法，會有一些地方是很接近的，所以我就會比較持續去思考生活中各個面向中的影響……權威順從不只落在我跟我的爸媽之間，也可能會落在我跟我的太太、我小孩、我的學生……都是檯面下的影響 (I2:102-104)

最後，在教育真誠性的檢視上，為了釐清受訪者對週遭他人之複雜性的覺察與接納，客觀評量為詢問受訪者：由於本研究的訪談，到目前為止對本議題的多元性有更多尊重，並產生更精緻化的觀點。九位受訪者評估符合度在 90%~100% 之間，平均 95.89%。顯示教育真誠性之效度良好。在檢核訪談中，D 的分享如下：

我有幾個地方覺得你的分析幫忙我蠻多的……我從來不知道權威教養後面的價值觀……下次對待家長，我若覺得他有權威性時，只要掌握原則，跟他應對時就比較能溝通……原來面子很重要，我們就不要太否定他……我就比較不會用那種反感的心情面對權威家長 (D2:262)

(三) 研究倫理

建構主義主張主客一元論 (monism) 與社群互動是知識建構的關鍵，故研究關係是研究品質的重要指標 (Lincoln, 1995)。本研究主要的作為在對等與互惠性：其一，自願與公開，訪談前讓受訪者了解研究目的和性質，可隨時退出、拒絕受訪資料被使用。其二，基於保密原則進行的匿名處理。其三，公平回報，研究者本著珍惜、感謝、尊重的態度分析文本，提供小禮品、論文報告給受訪者，承諾往後若有回饋的機會，將盡力為之。此外，由於受訪者參與研究過程亦獲得個人生命經驗的澄清、整理與連結，亦可視為相互性倫理的實踐。

參、研究結果

本研究結果有三個主要範疇：家長本位的教養、權威教養的成長經驗與回應、突破權威關注的生命轉換經驗。

一、家長本位的教養

此範疇包括家庭成員的階層化、親子一體感、嚴教等次範疇，分述如下：

(一) 家庭成員的階層化

此指家長與子女根據各自的角色行事，呈現明顯的上下層關係，親代居上、子代居下，子代必須對親代恭敬順從、不得違反親代的旨意。

回到家庭裡，你就要兄友弟恭啊……階級啊，對父母親有一定的一個，就是不能忤逆啊、不能頂撞等等 (I1:063-066)。

因為他是爸爸就得服從…你要挑戰某些東西都會覺得有點困難 (I1:192)。

倘若子女與家長意見相左、甚至衝突時，總得順從家長，故時有委屈與無奈；此廣泛存在各個生活層面，試舉升學志願為例：

我跟爸爸很大的一個衝突，是當年考國中考高中時，我第一年就考上 XX 了，但我差一分沒有考上 YY，我爸逼我去重考。(H1:197)

其次，另外一個家庭成員的階層化則顯現在重男輕女。

我們家從小就重男輕女，哥哥可以做的事我們不能做…我媽的理由他是男生…我媽買好吃的水果放在冰箱，只有哥哥拿來吃不會被罵。(F1:094)

(爸媽) 對於女生都不是很珍惜吧！我們從小就要做很多事，他們的想法就是女生嫁人就是別人的。(G1: 587)

(二) 親子一體感

一體感是華人家族主義的情感特徵，意指所有家庭成員都歸屬一個整體之內（楊國樞，2004）。由於本研究僅涉及親子關係，故命名時增加「親子」一詞，意指親子之間彼此融合、緊密相連、並且期待成為家庭的一部分之教養概念。從父母的角度來看，孩子可視為父母自我的延伸：

當父親要求我們要做什麼時，其實他是在成就他自己…他把很多人生往上追求的渴望放在孩子身上（H1:227-229）。

他們擔心（孩子）沒有聽我的，沒有按照我的期待，萬一出狀況了，做父母的會沒面子，人家會指指點點，不是嗎？蒙羞嘛！（A2:423-425）

相對的，從子女角度來看，被父母認可、有家庭歸屬感則是價值感的來源。

當我今天覺得我不被喜歡，或者家裡面沒有任何一個長輩覺得我是好孩子時，就會覺得自己的歸屬感減小，同時自我價值也會比較低。（B2:377）

(三) 嚴教

嚴教一詞引自林文瑛與王震武（1995）對傳統華人教養的描述。在本研究中受訪者於諄諄教誨、體罰的教養策略下，從小常被嚴謹規範，循規蹈矩：

我自己的生命經驗也是比較嚴謹的，我的家庭教育啦….. 學校教育，都教我要中規中矩、要嚴謹、行為要端正（E1:038）。

我覺得媽媽從小就很愛唸，會唸、會罵啦。（I1:298）

（我爸媽都是）比較傳統的概念，認為打孩子就是在教、在教育，如果沒打就是沒有教他。（G1:134）

二、權威教養的成長經驗與回應

基本上，所有受訪者都經驗到程度不等的權威教養；所有受訪者體驗到的成長經驗與心理行為的回應，約略可歸納成權威關注與自我關注。

(一) 權威關注的受苦體驗：自我被壓制

權威關注（authoritarian regard）意指在傳統華人權威教養下，子女在權威者／父母面前會抑制自己的想法和感受，以權威者的想法為參照觀點，順從其意志，表現出權威者期待的行為，以獲取生存地位與籌碼。此一互動關係會透過權威者的增強而逐漸發展成為一種穩定的心理與行為特徵，所以當個體從子女角色轉換成父母角色時，也會轉換成權威者姿態，要求子女順從己意（這個部份可從下一個範疇突破權威關注的生命轉換經驗中觀察到）。在權

威關注的教養下，大部分的受訪者因為自我被壓抑而有受苦、甚至創傷經驗，試述如下：

1. 自我需求與情緒的抑制

受訪者在權威教養下常是拙於情感表達：

我不太會表達自己情緒，大多是比較沉默的，我的家庭文化脈絡是：我是不太表達情緒的那種，我的家人也都不太表達自己情緒（D1:058）。

2. 間接的需求滿足之道

在權威教養下為了滿足經常被壓抑的情感與需求，常會採取兩個策略，其一是陽奉陰違：

（小時候）媽媽睡午覺，我們只是偷偷跑到學校去玩一下喔，回來就要順道帶一點任務性的，如果你回來是空手，一定會被罵：「怎麼跑掉不在家裡好好看書？跑出去幹麻？」……我們家有那個大竈，是要燒食物的，我就撿了兩捆回來，跟我媽說我是去撿樹枝（F1:140）

其二是間接請託：

爸爸聽爺爺、我們教爺爺怎麼做，我們可以從爺爺身上滿足我們的需要（笑）。（D1:122）

3. 自我價值感的貶低

在權威教養下，受訪者常缺乏被肯定，且常被挑錯、不受尊重，故常感到挫折、無奈、自我無法展現、自信缺乏；此時最渴望的就是被理解與支持。

訪談者：妳好像一直在被批評的環境長大。

受訪者：對，沒錯，就是這樣子。所以，自信怎麼來啊？（A2:905-906）

在此氣氛下成長，面對權威時，即使受到誤解，也難以自我肯定的解釋。

（對我而言）當時老師還是權威……老師覺得我的研究計畫好像抄襲他……我簡直把他複製了；我也不敢表明啦，很讓人家生氣的討論過程就是了。我們兩個都很挫敗，因為我講不清楚，其實很想告訴老師：「老師，我很想得到妳的認可。」

（D1:298）

（二）權威關注的正向體驗

1. 順從、自制

然而在權威教養下也有順利成長者，其共通點為順從、自制、有界線、能達到權威教

養者的要求，因此也殊少被體罰。

我們也很乖啦，不是那麼常違規，會自己約束自己；雖然小孩難免會做錯事嘛，但是我印象中幾乎沒被打過。(I1:288)

2. 條件式的親子界線

當受訪者順從性高，不用父母操心時，常可在被信任的條件下形成親子界線；但也隱含著：此親子界線並非以無條件地存在受訪者與其父母之間。

我很乖啊，大人講、我就會做啊…我的順從性很高，在青少年階段沒什麼叛逆性 (E1:199-201)…我也不讓她操心，跟我媽媽的母女關係裡，我經驗到的是被信任，就是我們是有界線的。(E1:389)

(三) 自我關注的正向體驗

自我關注 (self-regard) 相對於權威關注，在本研究中意指一種教養概念與實踐，其重視親子互動時彼此的自我覺察、想法與感受的表達、個人特質的突顯、清晰的人際界線、以及追求自我價值信念的實踐。基本上，受訪者在原生家庭的自我關注經驗不多，且往往不是源自親子互動。比較豐富的自我關注經驗是發生在離開原生家庭之後，此部分將於下個範疇突破權威關注的生命轉換經驗呈現；以下先呈現受訪者早年在原生家庭中的自我關注體驗：

1. 獲得陪伴

E 提到童年時，姊姊對其情緒表達的包容令其印象深刻：

我姊姊大我四歲，就一直很穩定地陪我，我們的成長過程……就是在我情緒起伏的時候，她是有那個能力去 hold 住我的。(E1:440)

2. 自由探索

三代同堂中，對照父母的權威，祖父母的寬容讓受訪者有自我探索的機會。

我們是三代家庭，我的童年經驗裡父母比較權威，我在父母面前一定是紀律的、乖乖坐好。可是我爺爺奶奶帶我時，(他們) 不管我，我就有自己發揮的空間，我覺得放任式的生活給我很多樂趣和發現 (D1:112)

3. 自我抉擇

所有受訪者中，C 體驗到最少權威教養、最多自我抉擇、自我負責。

我覺得自由選擇很重要，當我做了選擇，我要負責，我會遇到什麼問題？這是做

決定時很重要的考量 (C1:500) …… 比如說選大學好了，我爸媽希望我在 XX 唸，我阿嬤則說女生唸 YY 系就好了，後來我想就頭昏了，乾脆都不要……就自己跑到最遠填 OO，他們不會強制去管我怎麼填。(C1:577-580)

三、突破權威關注的生命轉換經驗

(一) 反抗權威教養

受訪者反抗傳統權威教養的表現可歸納成三個類別：

1. 試圖擺脫權威教養

從小被嚴厲對待、被體罰的受訪者，幼年時期就對權威教養反感：

小時候父母這樣權威對待我時，我裡面有一個聲音：我以後不要跟你們一樣！
(A2: 531)

2. 從成長經驗搜索認同的教養方式

此種成長經驗來源有二。其一，某些受訪者認同嚴教，因為在家庭內嚴教氣氛下養成人際規範（家庭外的人際界線），使其有順利的成長經驗。

父母就常教我們，行為要怎樣，譬如有人在吃東西時，不可以看著他，好像跟人家要東西…（這讓我）尤其是在人際互動，界線蠻清楚的，我也認為人際界線很重要。(E1:046)

其二是自我關注的經驗。在權威教養下，受訪者可能也有父母之外的照顧者提供自我關注的經驗，例如自由探索經驗、為自己選擇等，試舉例如下：

爺爺奶奶讓我很放鬆，放任式的生活給我很多樂趣（笑），我也覺得自由很重要 (D1:124) ……人總會往自己優勢的地方走，會自己選擇自己要的，就讓他自己選擇，他應該不會做太離譜的事情。我蠻相信這個部分 (D1:210-212)。

3. 既討好又叛逆

有些受訪者對權威教養方式心生反抗時，也會同時有討好的矛盾心態：

當我覺得 power 越來越強時，覺得自己也 ok、不需要你們，那是一個叛逆的自我、自我價值感較高的自我；可是我也有一個脆弱的自己：總需要別人的眼神啦！需要長輩對我說：「對啊！你還做得不錯。」(B2-385)

(二) 從修正性經驗重建人我關係

本研究的「修正性經驗」概念源自「修正性情緒經驗」(corrective emotional

experience)。此概念可追溯 Alexander (1956) 的主張，其認為案主經驗到與治療師之間的實際情感是改變的條件；爾後，人際歷程治療取向進一步認為療效的關鍵，在於讓案主與重要他人的議題得以在治療關係中重現，但是卻能從治療師的回應中體驗到與過去不同的情緒感受 (Teyber, 2000)；基本上，修正性情緒經驗在關係／經驗取向或團體治療中都被視為療效因子之一 (Beck, 1987; Yalom & Leszcz, 2005)。本研究的「修正性經驗」也如同「修正性的情感經驗」一樣，都是指個體透過預期之外的人際互動感受，促成改變與療效的產生；但前者泛指源自各種人際互動，後者則是發生在諮商中的體驗。

1. 從「權威關注」到「自我關注」的體驗

轉換關注焦點的體驗有三個來源，其一是「自我關注」的浮現。在權威教養中，個體自我與主體性並不被重視，因為關注的是權威者的意旨。因此受訪者一旦體驗到自我存在價值、需求、想法與情感應該被尊重時，就會感受到修正性經驗。

我遇到一個天生的個人中心治療者，就是我老公。他給我自由、給我尊重，他不會（語言上的）同理，但是他給我一個東西是：我在他眼中都是很棒的。在我媽媽的眼中什麼都不是，是很貶抑的！（F1:158）

其二是被信任具有管理能力。華人權威父母會為受訪者決定、承擔後果。但是當受訪者在包容環境中，體驗到自發性反省、負責時，就會感受到修正性的經驗：

（有一次發生車禍，對方受傷）我是期待會被罵的，在我的原生家庭裡，我一定會被罵到不行啊！（但是我先生）沒有責備我，所以我不需要花力氣去抗爭跟抗辯，然後我才開始反省……我發現：要一個人內省，不是指責，而是更大的包容跟支持。（F1:160-162）

其三是體驗「自我關注」激發出來的能量。受訪者體驗到：若能覺察到真實自我的狀態，就能夠感受到自我力量，更具自信心，而拋開對權威者的依賴，然後體驗到自我決定的修正性經驗：

參加團體的過程當中喔，我才發現：原來人跟人之間是有這樣的感覺，跟我（早年）的經驗是完全不一樣。（G1:597）

如果我只是聽從父母，就會很害怕失去他們的肯定、怕失去他們的愛；但是當我可以愛自己，就可以自我決定跟自我負責。（G1:619）

2. 建立「去權威化」的人際互動

受訪者在我互動過程學習「去權威化」的努力，可歸納出三個要素：其一是努力與

權威對等互動，跳脫權威順從的互動；此過程中，自我覺察與生活中的積極試煉是非常關鍵的：

（碩一時看到某同學）表達時一點焦慮都沒有，可是我卻會放在心裡面不敢說。直到碩二，老師邀我說話，假如我還沒想到，才敢說：「我還沒想到，可不可以先跳過去？」要不然又會胡亂說一些連自己都聽不懂的話。剛開始老師跟我討論論文時曾說：跟我討論好無趣噢！可是後來我的意見跟老師不太一樣時，我發現老師的眼睛是很高興的：「嘿！妳想到這個我沒想到。」這個過程沒有那麼快，中間還經過了蠻多過程。（D1:138）

其二是釐清自我與權威的界線。在一體感的思維中，子女是父母的延伸，但這常令受訪者深感束縛；諮商強調的人際界線剛好可以突破一體感、釐清界線。

諮商幫我很大的忙，就是去打包好爸爸的那一塊是他的，而我已經長大了，可以選擇自己的方向。這種西方個人主義的色彩，不管是哪個學派的，對我們這種大被集體主義對待的孩子，我想是一種渴望吧！（H:201）

其三是成功對抗權威的體驗。從權威關注的立場來看，對抗順從權威不僅不符合社會期待，也被譴責。但是若能突破權威的壓迫與干涉，就是一個修正性經驗。

（受訪者沒有順從權威上司期待的時間去報到）連續好幾天每個同事都給我下馬威……他們有非常多不合理的表達，但是我就是撐過去，他們就拿我沒有輒，就這樣放了我。我覺得自由選擇很重要，當我做這個選擇，自己就要準備好……我相信的是尊重，並不相信權威。（C1:500-502）

（三）突破權威教養的親子關係

當受訪者從修正性經驗重建人我關係之後，都會試圖把這種新的人我關係遷移到原生家庭中與父母的關係、以及自己與孩子的親子互動中：

1. 與父母重構親子關係

此可分為兩方面來看，其一是體諒並尊重父母的權威教養。受訪者隨著生命歷程的發展，經歷婚姻、育兒的歷練後，比較能同理、接納父母當年對自己嚴教。

對父親那塊也比較軟化，大概自己在這四五年中，結婚、懷孕、生小孩，角色很多的變化，比較能回頭原諒當時父親如此嚴格。（H1:165-167）

接受諮商後，我慢慢接受我爸可以有他的生活方式，我可以有我的生活方式；儘管早年他的宗教信仰、某些決策對我是有些傷害。（H1:233-237）

其二是營造類平輩的分享關係。類平輩一詞引自林文瑛與王震武（1995），意指親子

關係如朋友手足般，其相對於傳統華人親子階層的尊卑觀點。本研究發現：當父母能放下身段面對受訪者的情感時，就有機會營造類平輩的關係。

過去我跟媽媽的關係是：我很關心我媽媽，但是我不敢、也不知道如何開口安慰他，因為權威家庭不會有小孩安慰大人…外婆過世前，我打電話告訴媽媽：「現在外婆中風變成植物人，媽媽天天照顧她，就像外婆當時在照顧小嬰兒一樣。」我媽可能從來不知道我這麼關心她，一直在注意她。那次是我從學校得到一種學習，然後我回家試著打破權威界線，此後我們就從權威有點轉過來，可以比較對等、自然的談話。(D2:144)

2. 建構自我關注的教養關係

受訪者總是努力採取自我關注教養方式。其作為可分為四：其一是清楚的親子界線。育有子女的受訪者都不想承襲傳統的一體感，而欲以清楚的親子界線代之，希望子女擁有自我發展空間，不再期待子女完成自己未完成的夢想：

(女兒表示國中畢業要當街頭藝人)我那時欣賞著聽著，就說：「好啊，妳去做啊。」…我覺得要以孩子為主，讓她知道：只要她想做，她都可以去試。所以我很喜歡說：有夢，你就做；有夢，你就嘗試(F1:120)……這是她的人生，我不會要她去完成我的夢想。(F1:306)

其二是避免以體罰作為權威教養工具。深諳體罰之苦的受訪者，都會避免體罰子女，並思索替代方式來教養子女。

我學了這些東西(諮商)之後，好像會比一般的家長舉起手來打孩子的時候，更快一點去想到：其實還有可能有其他的方法。我就把我的情緒先放下來，然後去聽聽這個孩子講什麼。(H1:203)

其三是接受子女表達情緒。不需像自己過去一樣的壓抑。

女兒現在三歲多嘛，叫她關電視，她都很生氣啊……我跟她說：「對啊，爸爸把電視關掉，讓妳很生氣啊。」我一開始就可以接受我女兒是可以生氣的，我不希望再(像我一樣地壓抑情緒)，她也說：「對啊，生氣。」雖然她嘴巴唸說討厭爸爸，但是她還是跟我很好啊！(I1:458-460)

其四是以親子遊療改善親子關係。由於有些權威教養早已在不自覺的情況下滲入，受訪者也會運用親子遊戲治療，扭轉自己的權威態度與親子關係。

親子遊戲治療也是促進關係，我想要讓她(老大)紓解壓力，另一個就是想要增進我們之間的關係(F1:292)…老二也有進遊戲室。(F1:322)

(四) 阻礙親子間自我關注的因素

某些受訪者沒有順利突破權威順從的親子關係，顯示有阻礙因素存在而產生中介效果。試說明受訪者難以擺脫權威教養的現象及其可能的原委：

1. 對子女：難以擺脫內化的權威教養

受訪者希望扮演不同於權威父母的教養者，卻不易擺脫，初始時甚至不自知：

老大在三歲之前，我努力的去做一個「跟我媽媽不一樣的媽媽」，可是老公卻跟我說：「妳大聲罵妳女兒的樣子跟妳媽真像！」。(F1:118)

2. 對父母：權威順從關係依然堅韌

對父母難以擺脫權威教養的原因，可能是源自受訪者或其父母所造成：

首先，受訪者倘若修正性經驗尚未足夠，尚未取得內在自我協調的平衡，加上無法預期改變的巨大衝擊，可能就會留在目前可接受的狀態：

我跟媽媽的關係還蠻深的……我其實是一直帶著它在走我整個生命，我不確定到底要怎麼處理這件事情，很多時候是把它蓋住的 (B2:473) ……我還是覺得她是重要的，而且我知道她影響著我怎麼看待我自己，可是我不見得準備好要去面對；我很怕關係的改變會是我跟她靠近了，她的掌控又會出來 (B2:477) ……我幾度想處理，可是我都沒有辦法，我都逃掉了。也許是我自己假設出來的恐懼，可是那真的存在。目前我跟我媽的關係就是我們兩個覺得 ok 的狀態。(B2:483)

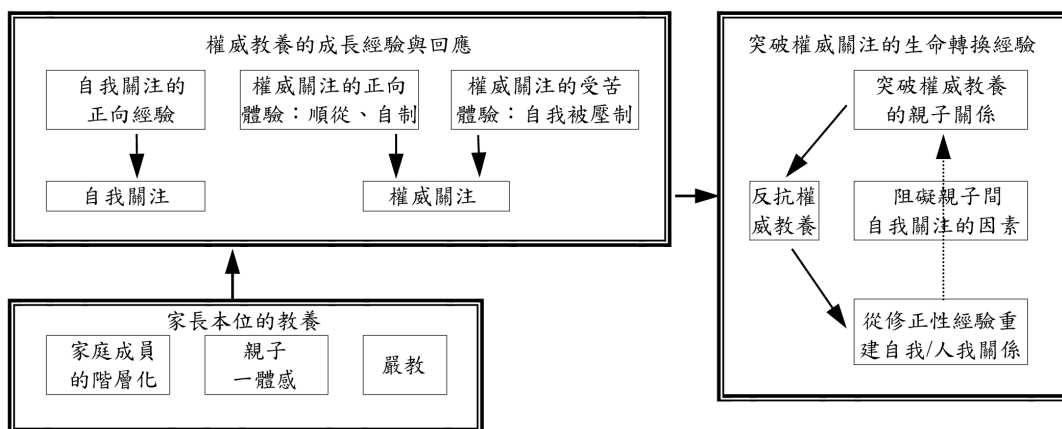
其次，就父母的角​​度來看，若父母無迫切改變的壓力，可能只會承認與覺察，但卻安於現狀：

(對孫子也是重男輕女) 到現在我媽還會在我面前說：「妳姊姊生的是兒子，所以對他特別好……沒有辦法，我就是重男輕女。誰要她 (生的) 是男生嘛！誰要妳 (生的) 是女兒嘛！」(F1:098)

此時如果父母堅持既有的權威互動模式，但是受訪者想跳脫，就會產生緊張、衝突。那麼大了還在打 (我) …因為我要嫁的人不符合他們的期待 (G1:549-551) ……我就真的敢反抗他們 (指父母)，這是我自己的人生，我不需要任何事情都要聽你們的啦，我從以前都是要聽你們的啦。(G1:615)

整體分析結果如圖一所示。首先，在家長本位的教養下，受訪者早年經歷到權威教養的成長經驗與回應，其中權威關注的受苦經驗與權威關注的正向成長經驗形塑出權威關注的心理行為特徵，而有限的自我關注的成長經驗則形塑出自我關注的心理行為特徵。基本

上所有受訪者都成長於程度不一的權威教養環境中，也都一致的反抗權威教養；隨著生命發展過程，受訪者逐漸從修正性經驗重建人我關係，並努力將此經驗帶回自身的親子關係中，並且試圖突破權威教養的親子關係，但也都遇到阻礙親子間自我關注的因素；由於每位受訪者的內外資源不同，所以突破的情況有所差異；惟，只要有所突破，都會再強化自身對權威教養的反抗，形成突破權威關注的生命轉換經驗的循環。



圖一 受訪者從「權威關注」到「自我關注」的生命經驗轉換

註：圖中實線表示從一個狀態進入下一個狀態，虛線表示部分未完全順利進入下一個狀態。

肆、討論與建議

一、討論

(一) 個人理論的建構：治療理念的契合v.s文化考量的實踐

就研究結果來看，受訪者普遍呈現從權威關注到自我關注的轉換趨勢，這對受訪者個人的治療理論建構與實踐有何意涵？由於建構個人治療理論必須整合治療理論、生命經驗、實務經驗（吳麗娟，2001；楊明磊，2000；Brems, 2002; Corey, 2012），試就此角度進行討論。

1. 理論的契合：從權威關注到自我關注

從權威關注到自我關注的教養轉化趨勢，意味著受訪者的遊療理念與教養概念兩者的契合化。自我關注的教養概念重視親子互動過程中彼此的自我覺察、自我想法與感受

的表達、清晰的人際界線與自我實踐，此立場反映的是現代西方個人主義的價值觀點 (Baumrind, 1996; Goldenberg & Goldenberg, 2008; Stern, 2009)，因此與遊戲治療有相同哲學內涵 (參見 Bernal & Castro, 1982; O'Connor, 2000)。此種轉化趨勢顯然可以降低個人治療理論可能出現的內在衝突。

2. 宜增加多元文化諮商的考量

當受訪者秉持現代西方的教養概念時，如何處理傳統權威教養依然堅韌的案主家長呢？就本研究結果來看，即便是專業人員 (受訪者) 的轉化過程都不容易了，如何在遊戲治療過程中有限的親職介入，期待深植權威教養概念的案主家長迅速實踐自我關注的教養概念？北美的研究顯示，直接將西方治療理念運用到其他文化族群，會降低諮商效益 (Pedersen, 2000; Sue & Sue, 2008)，因為其中會有價值衝突 (Corey, 2012)；國內研究亦指出：遊戲治療的主要困境之一就是教養系統的介入 (高淑貞、蔡群瑞, 2009；曾璟婷, 2005；黃梅芳, 2008)，這也令研究者聯想到：當台灣遊療師認同自我關注的治療理念，但卻缺乏文化考量時，是否就是困境的原因之一？值得進一步釐清。

(二) 從權威關注到自我關注的理解與引發的議題

本研究結果顯示受訪者早年成長於華人權威關注的教養脈絡，但是現在卻認同自我關注的教養概念。以下試詮釋此結果，並探討引發的困惑。

1. 為何受訪者一致性地認同自我關注的教養概念？

此可從三個層面來理解：首先，社會文化變遷的縮影。台灣近幾十年來經歷經濟奇蹟、政治解嚴、總統直選、個人主義等民主化的趨勢，從「權威關注」到「自我關注」似乎就是大社會文化轉換的縮影。這種傳統華人特質鬆動、自我取向增強的趨勢 (Yang, 1986, 1996) 也發生在其他華人地區，例如 Wan、Chiu、Peng 與 Tam (2007) 在北京大學的調查，就發現大學生傾向西化的價值表徵；Lu 和 Gilmour (2004) 也發現年輕、教育程度高、住在大都市者有較明顯的獨立我之特質。本研究受訪者的背景大致符合西化程度高者。

其次，心理社會的發展。受訪者突破權威關注的原因可能有二：其一是成熟因素；隨著成長、自我功能的提升、獨立因素的具備，因而構成突破權威父母的基本條件。其二，修正性經驗的體驗與省思；受訪者體驗到伴侶、諮商師、同儕、師長所提供的自我關注後，促其在反抗權威關注時，找到替代性的方向。

再者，專業認同。受訪者都是遊戲治療師，自我關注是基本的專業立場，隨著專業的成長，勢必加深對自我關注的實踐與認同；由於自我關注與權威關注彼此有諸多衝突

性，無怪乎前導研究時受訪者就對權威教養特別聚焦；尤其當受訪者自許為專業人員，面對個人主義已成為社會、教育文化的主流思潮時，自然會審度時勢、與時並進，以求專業精進，故而一致地產生相似轉化，沒有出現多元文化的變異性。值得注意的是，本研究採取回溯的資料蒐集方法，因此受訪者對於回憶內容的評價，勢必受到現在觀點「汙染」（Kunda, 1999），因此過去在權威教養下即使有「嚴父、子孝」的正向認同與感受，可能也會受到目前自我關注立場的篩選，而予以負面的解讀，此實為理解本研究結果時應謹慎之處。

2. 為何受訪者皆有權威關注經驗？

本研究結果中令人困惑的是：受訪者年齡橫跨 25-45 歲，早年皆一致地體驗到「權威關注」，為何沒有因為社會變遷而有代間差異？可能是因為台灣社會劇變是近二、三十年才開始，但是做為教養概念基礎的文化價值觀卻非常緩慢變遷（Chao, 1994; Harkness & Super, 2002; Hulei et al., 2006），因此受訪者在幼年階段仍能普遍體驗到傳統權威教養概念。

（三）難以擺脫的權威教養與權威關注

受訪者的教養概念雖轉換到自我關注，權威關注卻難以擺脫。試詮釋其原因如下：

1. 傳統華人家庭價值觀構成權威教養的基石

從動態建構觀點來看，文化是一個整體，不是部分的總合，只要文化結構的某一個點被激發，就會啟動文化內涵的展現（Chiu, 2007; Hong, 2009）；由於台灣社會深受傳統華人文化影響，因此相關文化訊息隨手可得，這些訊息不僅會活化權威關注的教養方式，也會活化與之相關的文化規範與價值觀，使之成為教養的重要內涵（Chao, 1994; Harkness & Super, 2002; Hulei et al., 2006）。此也恰如本研究結果所示：在傳統華人的一體感脈絡中，親子成為榮辱與共的共同體，父母必須概括承受子女的發展結果，因此父母的權威教養概念就容易被激發，幫孩子做決定，以免孩子出現問題，而使自己丟臉、受到「子不教，父之過」的譴責。加上面子、傳宗接代（楊國樞，2004）、讀書上進（Miller, Wiley, Fung, & Liang, 1997）的價值觀催化，使得權威教養更加容易被激發。

2. 權威教養具有傳遞家庭價值觀的功能

另一方面，權威教養方式亦是傳遞傳統華人家庭價值觀的強力工具。當家長權威地位穩定，家長本位的意識得以伸張，並且透過嚴教讓子女對父母產生敬畏時，在嚴謹肅穆的

氣氛下遵從父母的規範，傳統家庭的價值體系往往就可順利傳承。

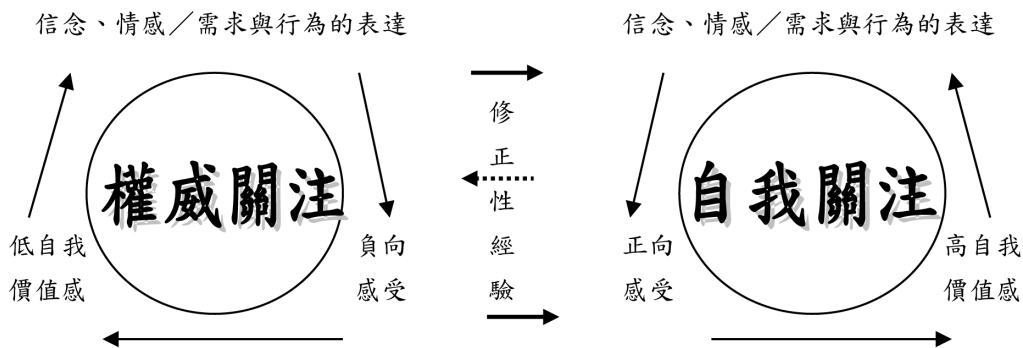
綜而言之，華人權威教養方式並非獨立存在，其一方面以面子、學業成就等價值觀作為基礎，一方面又是這些價值信念的傳遞工具。所以研究者大膽假設：在現代台灣社會中，權威教養雖有式微的趨勢；但是只要傳統家庭價值觀存在，權威關注的教養方式暫時還是難以擺脫的。

3. 穩固的認知結構

當權威教養與相關家庭價值觀穩固存在時，其所衍生出來的權威關注就會成為整體認知結構的一部分，並且與其他結構構成一個彼此相容的關係。此時，如果遇到與權威關注有所衝突的觀念（例如自我關注），個體也就不容易接受；即使勉強接受，這個新的觀點也會與其他結構衝突、難以連結（Kunda, 1999），這使得權威關注在教養方式中仍然相當堅韌。

（四）現代與傳統教養概念的消長？共存？

文化價值觀是教養信念與教養目標的基礎（Ho, 1986），隨著華人社會的變遷從農業社會走向民主社會的價值趨勢（Lin & Fu, 1990），民主教養方式已逐漸被廣泛採納（郭淑雅，2007）。雖然本研究受訪者的教養概念也呈現「從權威關注到自我關注」的轉化趨勢，但是傳統權威教養卻仍有其堅韌的影響性！顯示兩者的消長過程可能呈現來回不斷的測試與折衝、甚至共存的關係；此歷程頗為複雜，且遍佈在受訪者整個成長過程中，因此受訪者在訪談過程中不易敘說清楚，故研究者擬以 Hong 等人的動態建構觀點（Hong, 2009），解讀此一歷程（參見圖二）：



圖二 從「權威關注」到「自我關注」的教養概念轉化歷程圖

1. 權威關注的循環

就研究結果來看，雖然權威關注與自我關注是同時出現在受訪者的原生家庭教養情境中（可取得性），但是在歷史文化的傳承上，當時父母習於權威關注的教養方式（可接觸性），此乃因其比較契合父母的價值認同、認知結構、置身的脈絡要求（可應用性），此時受訪者正處於圖二左側的權威關注之處。彼時受訪者正值年幼力弱、凡事需仰賴父母，為了避免與父母有牴觸，故而習於以父母的想法為本位，壓抑自己的情感／需求／行為，然後再透過陽奉陰違或以間接請託來滿足自我。在此種自我處處受限、心理感到被控制的情況下，負向感受（受苦經驗）勢必油然而生，低自我價值感也就想必當然爾；此部份可從研究結果的「權威關注的受苦體驗：自我被壓制」一窺究竟。雖然某些受訪者經歷到自我關注的正向經驗，但是這些經驗主要來自祖輩、姊姊等「輔助」的教養者，因此份量遠不及於受苦經驗。

2. 修正性經驗促成關注焦點的移轉

關注焦點的轉移源自修正性經驗——被尊重、傾聽、包容的體驗。從圖二右半部來看，這是一種令受訪者感到解放的正向感受，一旦正向感受達到某個程度，量變產生質變，即可促使受訪者建立起高自我價值感；基本上此可視為滿足受訪者目前觀點所需的行為模式（可應用性）。從Hang（2009）的觀點來看，自我關注的教養方式理應原本就存在（可取得性），只要受訪者在信念層次上意識到個人想法、需求／情感的表達是理所當然的，在行為層次上就會開始自我管理、自我決定、對抗權威；那麼受訪者的自我關注即可運作了（可接觸性）。一旦自我關注有助於脫離受苦經驗，並且符合遊療理念，受訪者的認知結構將從舊有的權威關注遷移／擴展到自我關注（可應用性）。此部份的研究結果收錄在本研究的從修正性經驗重建人我關係的範疇中。

3. 「權威關注」與「自我關注」的往返移動

修正性經驗雖然有助於導向自我關注（圖二中間實線箭頭），但是受訪者處身在傳統華人文化仍然相當堅韌的台灣社會中（Lu, 2008; Lu & Yang, 2006），全然的自我關注未必讓權威教養者首肯，例如在阻礙親子間自我關注的因素範疇就顯示：當受訪者欲將修正性經驗遷移到原生家庭或自身的親子關係時，未必能如願，因此受訪者難免回復到權威關注的互動方式；其原委可能是因為價值規範是最不容易改變的文化成分，卻又是教養的基本內涵（Harkness & Super, 2002; Hulei et al., 2006），這意味著只要傳統華人價值觀持續存在，就難免返回到權威關注（圖二中間的虛線箭頭），這個論述剛好可以回應前述所提「難以

擺脫的權威教養與權威關注」之討論。惟，從受訪者的經驗來看，這是一個長期、來回不斷、逐漸朝向自我關注的追尋過程。

二、結論與建議

(一) 結論

在華人權威教養脈絡下，受訪者從小都經歷過不同程度的權威關注經驗，其範圍從受苦到正向經驗皆有，並因此形塑出權威關注取向的自我特質；但也有少數受訪者體驗過自我關注的教養方式，而形塑出自我關注的特質。但不管經驗到的權威教養程度如何，受訪者都一致反抗權威教養概念。隨著年歲增長，受訪者在主動尋求或因緣際會底下，從祖輩、伴侶、師長、手足、專業同儕、治療等關係中獲得有別於權威／順從互動的自我關注之修正性經驗，使其自我的主體性提升。基本上，受訪者都會將這種新的自我狀態帶回自身的親子互動中；但因每位受訪者內外資源有別，故修正親子間權威關注的程度不一；但只要有所修正，又會強化對權威教養的反抗，形成一個循環。

(二) 研究限制

1. 教養概念的流動性

受訪者的生命經驗、教養概念會持續發展，恰似洪莉竹、陳秉華（2003）文化反省經驗模式的論述。故本研究結果只能視為研究期間對於受訪者教養觀點與意義的詮釋；隨著時間的推進，本研究結果的適用性可能有所變化。

2. 研究關係難以單純化

台灣遊療社群不大，研究者與受訪者或多或少有所認識，難免對研究的進行造成影響，例如先前印象、關係，或因熟識、競爭而使得個人資料分享有所限制。

3. 本研究對象並沒有限定特定學派的遊戲治療師

本研究未以特定學派進行探究的考量有二：其一，文化考量為跨學派的能力與態度。其二，台灣遊療社群有限，且常會融入不同觀點而成為折衷取向者，若要找特定學派、專業與實務經驗豐富、又有意願接受訪談者，不易湊滿所需人數。

4. 受訪者女多於男

受訪者共八女一男，年齡約在 28-45 歲的遊療師，雖反映台灣遊療領域的現況，但因年齡級距頗大，宜保守運用研究結果。

(三) 建議

1. 未來研究建議

(1) 遊戲治療中的多元文化親職教養概念之研究

未來可以延伸本研究結果的方向至少有四：其一，若台灣遊療師認同自我關注的教養理念，面對深受傳統華人文化影響的家長時，如何介入才能展現出適切的文化考量呢？其二，本研究結果顯示傳統華人的價值規範，例如一體感、面子、學業成就都會影響到家長的教養概念；遊戲治療師面對不同的價值規範是否需要不同介入概念和策略？或者以一應全即可？其三，本研究受訪者年齡橫跨 28-45 歲，但是從「權威關注」到「自我關注」的教養概念轉換趨勢，並無世代差異，雖然可能是專業認同所致，但仍值得進一步探究其確切的原委。其四，近年來外籍配偶與台灣新住民劇增，其文化亦有其特殊性，遊療師該如何展現出多元文化的家長介入能力？

(2) 採行建構主義的研究典範

在方法學有兩個建議：首先，近來諮商的質性研究增加越多，大多僅從方法學的層次切入；本研究遵循 Annells (1996) 等人建議，從科學哲學的基礎著手，此舉讓研究者遇到瓶頸、思索解決之道時較有依據；因此建議後續質性研究宜從典範著手。其次，台灣遊戲治療研究可多運用建構主義典範；原因有二：其一，為了避免直接移植源自西方的遊療理念與現代西方教養概念，可以依此典範、透過對話與辯證融入本地視野，讓台灣社會文化的特殊性有發聲的空間。其二，在研究倫理上，本研究採取真誠性效度評估標準，兼顧研究雙方的利益，已超越實證主義被動顧及受訪者的無傷害性與自願性。惟，本研究仍屬嘗試性質，尚未實踐真誠性效度中的催化真誠性 (catalytic authenticity) 與策略真誠性 (tactical authenticity) (Guba & Lincoln, 1989, 2005)，建議後續研究可往前更進一步的實踐。

2. 實務建議

(1) 加強遊戲治療師與親職概念有關之文化覺察

儘管本研究受訪者都深具專業素養，但訪談之初被詢及教養概念及其文化覺察的議題時，仍常感到困難。這透露著受訪者在過去的專業訓練過程中，可能較少觸及此議題。考量親職介入對遊戲治療的重要性，以及治療師須釐清自身生命經驗與文化價值觀 (Corey, 2012; Sue & Sue, 2008; White, Gibbons, & Schamberger, 2006)，因此未來有必要加強與教養有關的文化覺察與訓練。

(2) 避免直接移植西方的教養理念

儘管本研究受訪者已經體驗過修正性經驗、反抗權威教養，並且有明確的動機想要實踐自我關注的教養理念，但仍是挑戰重重。倘若專業人員尚且如此，那麼對自我關注更陌生、更疏離、從未經歷的案主家長，可能會面臨更多的挑戰、質疑、不信任。Chen(2009)曾經提出自我協調(self-coordination)的諮商架構，或許可以做為實務工作的指引，亦即先釐清現代華人教養概念的多元性、以及自身的生命經驗與價值觀對教養概念的影響，以之作為專業實踐的資源，然後再開放性地理解家長受到傳統與現代教養概念的影響性，構思出有文化敏感度的專業作為；而不是未經思考就移植西方教養概念。

參考文獻

- 王玉波(1988)。歷史上的家長制。新北：谷風。
- 王鍾和(2003)。王鍾和與父母談心 4：學校生活。台北：張老師。
- 台灣遊戲治療學會(2012)。遊戲治療是什麼？2012年1月6日，取自 <http://www.atpt.org.tw/011.htm>
- 吳芝儀(2000)。建構論及其在教育研究上的應用。載於中正大學教育研究所(主編)，質的研究方法(183-220頁)。高雄：麗文文化。
- 吳麗娟(2001)。個人諮商理論的建構與有效運用。測驗與輔導，167，3504-3510。
- 東方孝義(1942)。台灣習俗。台北：同人研究會。
- 林文瑛、王震武(1995)。中國父母的教養觀：嚴教觀或打罵觀？本土心理學研究，3，2-92。
- 林文寶(1998)。歷代啟蒙教材初探。台北：萬卷樓。
- 林淑君、陳秉華(2002)。心理治療者的反移情研究。教育心理學報，34(1)，103-122。
- 林惠雅(1999)。母親信念、教養目標與教養行為(一)：內涵意義之探討。應用心理學，2，143-180。
- 邱獻輝(2009)。從「權威關注」到「自我關注」：遊療師的生命轉換經驗及其在專業實踐之文化考量。國立台灣師範大學心輔所博士論文，未出版，台北。
- 邱獻輝、林家興(2006)。慢性運動性抽動症心理治療個案報告：結合遊戲治療與心理諮詢。中華心理衛生學刊，19(4)，309-327。
- 洪莉竹、陳秉華(2003)。諮商員專業發展歷程之文化反省經驗。教育心理學報，35(1)，1-18。
- 高淑貞(1998)。親子遊戲治療。台北：桂冠。
- 高淑貞、蔡群瑞(2009)。遊戲治療師實務困境與因應之探究分析。中華輔導學報，26，1-45。
- 連橫(1994)。台灣通史。台北：眾文。

- 梁培勇 (2006)。遊戲治療——理論與實務 (第二版)。台北：心理。
- 郭淑雅 (2007)。國小高年級學童父母教養方式、親子互動與社交技巧之相關研究。國立高雄師大教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 莊耀嘉、楊國樞 (2007)。角色規範與認知結構。本土心理學研究，27，282-338。
- 陳金田譯 (1996)。台灣風俗誌。台北，眾文。片岡巖 (1921)。台灣民俗誌。
- 曾璟婷 (2005)。受虐兒童遊戲治療師實務經驗與專業發展之探究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文，未發表。彰化。
- 黃仁宇 (1993)。中國大歷史。臺北：聯經。
- 黃梅芳 (2008)。遊戲治療新手的困與破。國立政治大學心理學系碩士論文，未發表。台北。
- 黃媽梨 (2008)。女四書集注義證。香港：商務。
- 葉光輝 (2009)。華人孝道雙元模型研究的回顧與前瞻。本土心理學研究，32，101-148。
- 楊明磊 (2000)。從「身份」到「生命」——一個擁有「諮商師」身份的「人」之詮釋性研究。輔導季刊，36 (1)，6-10。
- 楊國樞 (1981)。中國人的性格與行為：形成及蛻變。中華心理學刊，23 (1)，39-55。
- 楊國樞 (2002)。傳統價值觀與現代價值觀能否同時並存？載於楊國樞 (主編)，華人心理的本土化研究 (377-415 頁)。苗栗：桂冠。
- 楊國樞 (2004)。華人自我的理論分析與實徵研究：社會取向與個人取向的觀點。本土心理學研究，22，11-80。
- 劉焜輝 (1996)。遊戲治療理論與實施。台北：天馬文化。
- Alexander, F. (1956). *Psychoanalysis and psychotherapy*. New York, NY: Norton.
- Amster, F. (1964). Differential uses of play in treatment of young children. In M. R. Haworth (Ed.), *Child psychotherapy* (pp. 3-11). Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Anells, M. (1996). Grounded theory method: Philosophical perspectives, paradigm of inquiry, and postmodernism. *Qualitative Health Research*, 6(3), 379-393.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family relations*, 45, 405-414.
- Beck, A. T. (1987). Cognitive therapy. In J. K. Zeig (Ed.), *The evolution of psychotherapy* (pp. 149-163). New York, NY: Brunner/Mazel.
- Bernal, M. E., & Castro, F. G. (1982). Are clinical psychologist prepared for service and research with ethnic minorities? *American Psychologist*, 37, 797-805.
- Bratton, S. C., Ray, D., Rhine, T., & Jones, L. (2005). The efficacy of play therapy with children: A meta-analytic review of treatment outcomes. *Profession Psychology: Research and Practice*, 36(4), 376-390.

- Brems, C. (2002). *A comprehensive guide to child psychotherapy*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development, 65*, 1111-1119.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chen, P. H. (2009). A counseling model for self-relation coordination for Chinese clients with interpersonal conflicts. *The Counseling Psychologist, 37*(7), 987-1009.
- Chen, F. M., & Luster, T. (2002). Factors related to parenting practices in Taiwan. *Early Child Development and Care, 172*, 413-430.
- Chen, X., Hastings, P. D., Rubin, K. H., Chen, H., Cen, G., & Stewart, S. L., (1998). Child-rearing attitudes and behavioral inhibition in Chinese and Canadian toddlers: A cross-cultural study. *Developmental Psychology, 34*(4), 677-686.
- Chiu, C. (2007). Managing cultures in a multicultural world: A social cognitive perspective. *Journal of Psychology in Chinese Societies, 8*(2), 101-120.
- Coleman, V., Parmer, T., & Barker, S. (1993). Play therapy for multicultural population: Guidelines for mental health professionals. *International Journal of Play Therapy, 2*(1), 63-74.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Corey, G. (2012). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (9th ed.). Belmont, CA: Brooks Cole.
- Corey, G., Corey, M. S., & Callana, P. (2011). *Issues and ethics in the helping professions* (8th ed.). Belmont, CA: Brooks Cole.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S., (1998). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. London, England: Sage Publication.
- Erikson, E. (1964). The meaning of play: Toys and reasons. In M. R. Haworth (Ed.), *Child psychotherapy* (pp. 3-11). Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Fassinger, R. E. (2005). Paradigms, praxis, problems, and promise: Grounded theory in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology, 52*, 156-166.
- Friedman, S. C. & Gelso, J. G. (1997, August). *The development of the inventory of countertransference behavior*. Paper presented at the 105 annual meeting of the American Psychological Association, Chicago, USA.

- Goldenberh, H., & Goldenberg, I. (2008). *Family therapy: An overview* (7th ed.). Belmont, CA: Thompson.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Forth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp.191-215). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Harkness, S., & Super, C. M. (2002). Culture and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: V2, Biology and ecology of parenting*. (2nd ed., pp. 253-280). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ho, D. Y. F. (1986). Chinese patterns of socialization: A critical review. In M. H. Bond (Ed.), *The psychology of the Chinese people* (pp. 1-37). Hong Kong: Oxford University.
- Hong, Y. (2009). A dynamic constructivist approach to culture: Moving from describing culture to explaining culture. In Wyer, R. S. Jr., Chiu, C., & Hong, Y. (Eds.), *Understanding culture: theory, research and application* (pp. 3-23). New York, NY: Psychology Press.
- Hong, Y., Levy, S. R., & Chiu, C. (2001). The contribution of the lay theories approach to the study of groups. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 97-105.
- Hong, Y-Y., Morris, M. W., Chiu, C-Y., & Benet-Martinez, V. (2000), Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. *American Psychologist*, 55, 709-720.
- Hsu, F. L. K. (1985). The self in cross-cultural perspective. In A. J. Marsella, G. Devos, & F. L. K. Hsu (Eds.), *Culture and Self: Asian and western perspectives* (pp. 24-55). New York, NY: Tavistock.
- Hulei, E., Zevenbergen, A. A., & Jacobs, S. C. (2006). Discipline behaviors of Chinese American and European American mothers. *The Journal of Psychology*, 140(5), 459-475.
- Kao, S. C. (2005). Play therapy with Asian child. In E. Gil & A. A. Drewes (Eds.), *Cultural issues in play therapy* (pp. 180-193). New York, NY: Guilford Press.
- Kunda, Z.(1999). *Social cognition: Making sense of people*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Landreth, G. L. (2002). *Play therapy: The art of the relationship* (2nd ed.). Muncie, IN: Accelerated Development.
- Leblanc, M., & Ritchie, M. (1999). Predictors of play therapy outcomes. *International Journal of Play Therapy*, 8(2), 19-34.
- Leblanc, M., & Ritchie, M. (2001). A meta-analysis of play therapy outcomes. *Counseling Psychology Quarterly*, 14(2), 149-163.
- Lin, C. C., & Fu, V. R. (1990). A comparison of child-rearing practices among Chinese, immigrant

- Chinese, and Caucasian-American parents. *Child Development*, 61, 429-433.
- Lin, H. Y. (1988). A Confucian theory of human development. In R. M. Thomas (Ed.), *Oriental theories of human development* (pp.117-134), New York, NY: Peter Lang.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Liu, M., Chen, X., Rubin, K. H., Zheng, S., Cui, L., Li, D., Chen, H., & Wang, L. (2005). Autonomy- vs. connectedness-oriented parenting behaviours in Chinese and Canadian mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 489-495.
- Lu, L. (2008). The individual-oriented and social-oriented Chinese bicultural self: Testing the theory. *The Journal of Social Psychology*, 148(3), 347-373.
- Lu, L., & Gilmour, R. (2004). Culture, self and ways to achieve SAW: A cross-cultural analysis. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 5, 51-79.
- Lu, L., & Yang, K. S. (2006). The emergence and composition of the traditional-modern bicultural self of people in contemporary Taiwanese societies. *Asian Journal of Social Psychology*, 9, 167-175.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the contest of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed., pp. 1-101). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Mead, D. E. (1976). *Six approaches to child rearing*. Prevo, UT: Brigan University.
- Miller, P. J., Wiley, A., Fung, H., & Liang, C. H. (1997). Personal storytelling as a medium of socialization in Chinese and American families. *Child Development*, 68(3), 557-568.
- O'Connor, K. J. (2000). *The play therapy primer* (2nd ed.). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Olson, D. H. (1995). Family Systems: Understanding Your Roots. In Randal D. Day, K. R. Gilbert, B. H. Settles, & W. R. Burr (Eds.) *Research and Theory in Family Science* (pp.131-153). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Pedersen, P. B. (2000). *A handbook for developing multicultural awareness* (3rd ed.). Alexandria, VA: American counseling association.
- Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 126-136.

- Sampson, E. E. (1988). The debate on individualism: Indigenous psychologies of the individual and their role in personal and societal functioning. *American Psychologist*, 43(1), 15-22.
- Sarri, J. L. (1990). *Legacies of childhood*. Cambridge, MA: Council on East-Asian Studies, Harvard University.
- Shek, D. T. L. (2007). Perceived parental control based on indigenous Chinese parental control concepts in adolescents in Hong Kong. *The American Journal of Family Therapy*, 35, 123-137.
- Stern, J. (2009). *Parenting is a contact sport: 8 ways to stay connected to your kids for life*. Austin, TX: Greenleaf.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: A overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strickland, B. (1969). The philosophy-theory-practice continuum: A point of view. *Counselor Education and Supervision* (VIII), 165-175.
- Stewart, S.M., Rao, N., Bond, M.H., McBride-Chang, C., Fielding, R., & Kennard, B. (1998). Chinese dimensions of parenting: Broadening western predictors and outcomes. *International Journal of Psychology*, 33, 345-358.
- Sue, D. W., & Sue, D. (2008). *Counseling the culturally different: Theory & practice* (5th ed.). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Suh, E., Diener, E., Oishi, S., & Triands, H. C., (1998). The sifting basis of life satisfaction judgements across cultures: Emotions versus norms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 482-493.
- Teyber, E. (2000). *Interpersonal process in psychotherapy :A relational approach*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Triands, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Wan, C., Chiu, C. Y., Peng, S., & Tam, K-P. (2007). Measuring cultures through intersubjective norms: Implications for predicting relative identification with two or more cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 8, 213-226.
- White, T. M., Gibbons, M. B. C., & Schamberger, M. (2006). Cultural sensitivity and supportive expressive psychotherapy: An integrative approach to treatment. *American Journal of Psychotherapy*, 60(3), 299-316.

- Yalom, I. D., & Leszcz, M (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5th ed). New York, NY: Basic Books.
- Yang, K. S. (1986). Chinese personality and its change. In M. H. Bond (Ed.), *The psychology of the Chinese people* (pp. 106-170). Hong Kong: Oxford University Press.
- Yang, K. S. (1996). The psychological transformation of the Chinese people as a result of societal modernization. In M. H. Bond (Ed.), *The Handbook of Chinese Psychology* (pp. 479-498). Hong Kong: Oxford University Press.

收件日期：100年8月3日
複審一日期：100年11月3日
複審二日期：101年3月19日
通過日期：101年4月9日

From “Authoritarian-Regard” to “Self-Regard”: Exploring Taiwanese Play Therapists’ Transitions of Parenting Conceptions from Multicultural Perspectives

Hsien-Huei Chiou Ping-Hwa Chen Meei-Shiuan Lih

Department and Graduate Department of Educational Department of Social Work
Institute of Criminology Psychology and Counseling Shih Chien University
National Chung Cheng National Taiwan Normal
University University

Authoritarian/compliance is an important ingredient of traditional Chinese parenting, so Taiwanese play therapists might own lots of experiences of “authoritarian-regard”. However, the rationale of play therapy focused on “self-regard” characters. So, how Taiwanese play therapists identify a set of parenting conceptions is the focus of this study. From the cultural perspective, the present research, following the constructivism paradigm, collected and analyzed data based on grounded theory. Nine Taiwanese play therapists were recruited to be interviewees for semi-structured interviews. The results showed a transition for the interviewees that although the interviewees all experienced different levels of “authoritarian-regard” parenting when they were young, they all consistently opposed to authoritarian parenting. This transition happened when interviewees gradually grew up and got the “corrected experiences” purposely or by chance from the interactions of grandparents, couples, teachers, siblings, professional peers, or therapists. These corrected experiences were different from “authoritarian-regard” and increased their autonomy. Interviewees all tried to incorporate this new experience in the interactions with their own parents and children. Not every interviewee successfully modified their own authoritarian interactions because different interviewees owned different internal and external resources. Basically, if interviewees can change their parent-child interactions, then this transition would likely reinforce the disagreement with authoritarian parenting. Suggestions based on the finding of this study were highlighted that it is better for Taiwanese play therapists to culturally coordinate their life experiences and therapeutic rationales concerned to practice.

Keywords: authoritarian-regard, grounded theory, multicultural counseling, parenting conception, play therapist