

多元文化取向督導模式之探討

王大維

(國立彰化師範大學輔導與諮商學系博士候選人)

壹、前言

在成為一個諮商師的過程中，督導是相當重要的一環，因為它是達成諮商師專業成長最有力的途徑之一。透過督導，不但有助於諮商師技術與自我效能的提升，更重要的是能夠確保案主得到有品質的諮商服務，使其健康、福祉與權益得到充分的保障。

台灣的心理諮商領域已累積了不少關於督導理論與實務的文獻，然而其中甚少關於文化議題之論述，而多著重在督導者(supervisor)本身以及督導者與受督者(supervisee)的關係上。這種只著重個人內在心理動力及關係互動的思維，反映出國內諮商界長久忽略了更廣的社會結構與文化意識型態對人們心理健康的影響。西方的諮商學界早在二十年前就已經致力於發展多元文化諮商的理論建構與實務探究，Pederson(1991)更將「多元文化主義」(multiculturalism)標示為繼精神分析、行為主義及人本主義之後，心理諮商的第四勢力。因此，致力於使每位受訓中的準諮商師具備多元文化諮商能力(multicultural counseling competencies)，以對多樣化的案主群體提供更適切的服務，已成為所有諮商師

培訓機構的當務之急(劉安真，2006)。

這樣的發展並非偶然，而是順應著美國多元文化社會而來，他們的國民包括歐裔白人、非裔黑人、拉丁裔、阿拉帕契印地安人、亞裔等多元種族族群(ethnicity)，他們之間不只存在著可區辨的膚色與外觀的差異，語言、價值觀與文化習俗也不盡相同。然而以白人至上的種族歧視(racism)問題卻一直存在於美國社會裡，因此心理學與社會學者都相當關注種族與文化的議題，並致力於消弭種族歧視與壓迫，以促進平等與社會正義。諮商界在認可到人與脈絡的不可分割性之後，也逐漸重視文化在心理諮商中的角色，並進而發展出多元文化諮商及督導理論。

反觀國內，雖然台灣存在著四大族群，即原住民(原住民族)、客家人、閩南人(福佬人)與外省人(新住民)(王甫昌，2002)，特別是在開放外籍勞工及跨國婚姻的政策之後，還有新的第五族群的產生，因此也稱得上是多元文化的社會。雖然無法輕易地透過外貌與膚色來加以明顯區辨這些族群，但不代表這些族群在語言、風俗習慣、價值觀與政治意向上是相同的。事實上，透過社會建構歷程所「創造」出來的文化差異的影

響力量，並不亞於「真實、肉眼可觀察」的差異。

然而在經歷過2000年與2004年的總統大選之後，台灣社會似乎存在著巨大的族群撕裂，談論族群議題經常被扣上「挑起省籍情結」的帽子，族群的差異彷彿是一頭巨大但卻不能言說的「粉紅色大象」。事實上，每一個人都是生活在政治/文化/經濟/歷史脈絡之下，自我認同之建構也深受社會文化力量的形塑(Jenkins, 1997)，這些認同不只是族群層面，還包含了國籍、語言、社會階層、經濟條件、性別、性取向、年齡、職業狀態、婚姻狀態、身體能力、宗教…等向度(Arredondo, Toporek, Brown, Jones, & Locke, et al, 1996)。督導者、受督者及個案，都是生活在此多元文化的社會裡，脫離不了文化脈絡的影響，因此每一段諮商關係及督導關係都是多元文化的，而發展多元文化取向督導也就更顯得必要了。

貳、多元文化督導的基礎

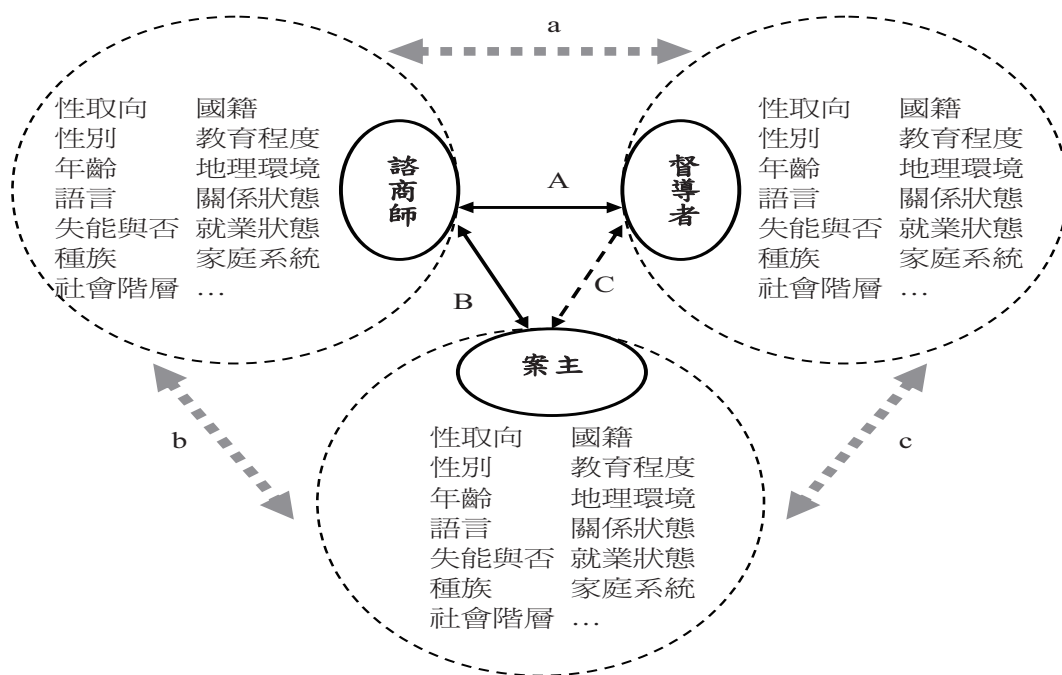
一、多元文化督導之定義

雖然已有愈來愈多文獻探究多元文化督導的實施，但由於實徵性研究仍不多，因此至今仍未發展出完整的多元文化督導架構，甚至有許多概念是將多元文化諮商的理論直接移植到督導之中。不過畢竟督導與諮商的本質不同，這樣的移植是否恰當令人存疑。不僅如此，

學者對於多元文化督導的定義仍然有分歧，有一派學者傾向從單一面向(特別是種族/族群)來界定，並認為「跨文化督導」(cross-cultural supervision)一詞更為適當。當督導三角關係中任兩位來自不同的文化族群背景時，即稱為跨文化督導(Leong & Wagner, 1994; Brown & Landrum-Brown, 1995)。另一派學者(Bernard, 1994; Hird, Cavalieri, Dulko, Felice, & Ho, 2001)則從較廣的定義來看待「文化」，認為文化不僅僅只是種族而已，前面提及的各項個人認同面向都可算是文化，因此傾向命名為「多元文化督導」(multicultural supervision)。儘管如此，這兩個名詞仍然經常被交換著使用。

二、督導三角關係中的多元文化動力

陳金燕(2003)曾提出一個模式認為督導並非只有督導者與受督者的雙人關係，而應該把案主也納入成為一個三角關係，因為督導者與受督者之間進行的一切都與案主有密切的關係，而受督者與案主之間的諮商關係也可能會反過來影響督導關係。我利用她所提出的模式再加入多元文化的概念，把督導三角關係置放在多元文化脈絡中來探究，因為督導關係中的三者都是多元文化的個體，各自都帶著其原生文化所習得的價值信念與行為模式進入諮商及督導之中。我用圖一來說明這樣的複雜動力。



圖一 督導關係中的文化動力

在內圍的三條線中，實線A是督導者與受督者的督導關係，也是過去督導研究中被重視的。實線B則是諮商師與案主的諮商關係。虛線C並非真實的關係，因為督導者與案主較少會有互動。在外圍粗灰色的虛線中，虛線a代表督導者與受督者各自帶著其文化動力進入督導關係中所產生的互動，督導者的第一個重要任務即在於要能夠辨識出此文化動力(虛線a)在督導關係(實線A)中所扮演的角色，並且能提出來並促進自身及受督者在督導過程中的自我覺察。虛線b則是代表諮商師與案主之間的文化動力關係，這一部份即為多元文化諮商理論所欲探討的，讀者可參考劉安真(2006)及Ivey、Ivey及Simek-Morga(1996)等著作以有更深入的了解。督導的第二個任務即在於協助受督者能覺察諮商師與案主間的文化動力(虛線b)在諮商關係

(實線B)中所扮演的角色。虛線c雖然並非直接的互動關係，但在督導中仍佔有很重要的位置，因為督導者如何解讀與看待個案的問題，也會影響督導過程。督導者必須對個案有多元文化的同理心，才能夠帶領並協助諮商師用具有文化敏感度的視框進行個案概念化(case conceptualization)，此則為督導的第三項任務。

由此可知，當督導者與受督者坐在會談室裡進行互動與討論時，其實圍繞著他們的是巨大、複雜又幽微的文化動力與權力關係！兩人都可能有某些屬性在社會中被視為是主流的強勢地位，但也都可能有些屬性被視為邊緣化的弱勢地位。兩人的價值信念體系與世界觀很可能會有牴觸，因而產生誤解或移情(transference)及反移情作用(counter-transference)。在傳統的督導歷程中，如

果督導者缺乏文化敏感度，或是受督者不主動提起的話，督導關係中的文化動力很難被「看見」，自然也無法被提出討論。

督導三角關係中任兩方都有可能在文化背景上都有某種程度的差異，這些文化背景都與其帶來諮商或督導關係中的困難、處境、資源及能力有關，因此在督導中處理多元文化議題是無可避免的(Fong, 1994)。

三、督導關係中的權力與壓迫

在沒有多元文化意識的督導關係裡，案主、受督者與督導者本身的文化背景很可能被視為與督導目標沒有直接關聯而被忽略，然而Brown與Landrum-Brown(1995)則提出除了文化背景因素之外，各自所持的世界觀可能截然不同，而這些差異若沒有妥善處理，可能會造成督導同盟關係的難以建立與督導及諮商效能的低落。文化差異不僅僅只是雙方「背景不同」或「看法不一致」而已，更重要的是這個「差異」背後其實隱藏著權力的階序與資源不均的問題。因此文化多數族群(majority)或優勢者(the privileged)所擁有的資源與權力經常是超過少數族群(minority)或弱勢者(the disadvantaged)，不但有困難理解弱勢者的處境與心情，更常容易形成壓迫、歧視與偏見而不自知。因此從差異延伸出來的權力壓迫才是多元文化主義想要處理的核心議題。

在督導關係中，這些已經存在於社會中的壓迫當然也可能會在督導歷程中重現，例如督導者是屬於文化強勢的一方(例如白人/男性/異性戀…)，而受督者

是較文化弱勢的一方(黑人/女性/同志…)。再加上督導者通常會需要對受督者有教導、考核與評量的責任，因此督導關係原本就存在著權力不對等的情形，如此一來壓迫與噤聲就更容易發生。在台灣雖然沒有黑白種族的問題，但是其他文化因素造成的差異所引發的權力壓迫仍是存在的。例如某位督導者的語言使用國語並經常夾雜英語，而受督者則擅長說閩南語(或其他方言)並且英語能力不佳。在這段關係中，強勢族群的一方很自然地用他(她)習慣的語言與邏輯，而弱勢族群的一方則被迫要去接受與調適；當受督者出現調適的困難時，很容易被解讀為不認真、不投入，甚至是對督導者的抗拒。

國內的諮商學者就曾發現許多受督者在督導過程中對督導有許多隱而未說的議題(許韶玲, 2004)，有些受督者甚至知覺到督導的過程是一個負向的經驗(許韶玲、蔡秀玲, 2007)，這樣的結果頗值得重視。從多元文化以及權力的角度來看，這樣的現象很容易被理解，因為無效、有傷害性的督導很有可能是由於文化差異所引發的權力壓迫所致，當權力高的一方(通常是督導者)沒有自我覺察而使這樣的差異/壓迫破壞了督導關係，權力低的一方(通常是受督者)對於督導的成效與滿意度當然是低的。從多元文化的角度來看待督導的結果品質也有一個好處是，不將督導效能的低落歸因為個人的特質，例如怪罪督導者不夠溫暖、接納，或指責受督者不夠開放、積極等，因此也可以減少彼此的敵意與對立。

另外一種情形是當督導者是屬於弱

勢族群，而受督者是強勢族群時，此時的動力關係又會不同。例如Priest(1994)認為當黑人督導者對白人受督者進行督導時，很容易會發生受督者認為督導者能力不足而予以挑戰的現象。若先排除刻意挑釁的個人因素，這現象很有可能是因為美國文化中「白色優越」(white supremacy)的氛圍(D'Andrea & Daniels, 2003)仍蔚為主流，雙方都不自覺地內化了「白強黑弱」的強勢論述，並在督導關係中複製這樣的論述。如此一來，黑人督導者必須疲於不斷地證明自己是有能力的，而白人受督者卻持續站穩抱怨的位置指責對方能力不足，因而形成僵化的互動模式。即便其中一方並沒有展現出刻板印象或歧視的行為，但只要有一方把上述的種族關係論述內化，很有可能會把對方投射成敵對的「他者」(the other)，並誘發督導關係中的移情與反移情出現。要解決這樣的困境，唯有透過督導者自身不斷地自我覺察(Ancis & Szymanski, 2001)，甚至尋求督導，並用多元文化與權力的視框來解讀督導關係。此外，權力大者更要檢視並承認自身擁有的特權，並願意將這些覺察化為行動，才有可能跨越此障礙。

參、多元文化督導的歷程與實施

一、多元文化督導的目標

與一般的督導一樣，多元文化督導的目標也在於提升受督導者的覺察與反

思能力，並提升專業技能。不同的是，多元文化督導更著重在於促進受督導者的多元文化敏感度(multicultural sensitivity)。Bennett(1986，引自 Bourjolly, Sands, Solomon, Stanhope, Pernell-Arnold, & Finley, 2005)曾提出一個跨文化敏感度的發展階段理論模式，他認為要去了解並體察不同文化背景的人並非易事，必須經過許多階段才能慢慢達成。其發展的歷程是從「族群中心」(ethnocentric)階段逐漸邁向「族群關係」(ethnorelative)此二大階段。其中又各自包含三個次類別，依序為「否認差異的存在」、「對差異感到防衛」、「低估差異」、「接納差異」、「適應差異」、「整合差異」(見表一)。

此模式可以提供督導者一個架構，作為評估受督者在多元文化督導過程中的進展與目標達成與否。不過須注意的是，Bourjolly等人(2005)曾針對一群心理衛生從業人員進行十個月的縱貫調查發現，跨文化敏感度的發展並非是一按照順序的線性歷程，而可能在階段之間會有循環或跳躍的情形。因此如同許多發展理論一樣，此架構不應被視為一僵化的標準來診斷受督者是否缺乏文化敏感度。督導者可用的策略包括(但不限於)一對一的教導、督導者的親自示範、團體督導中的體驗性活動等方式來達成此一目標(Cashwell, Looby, & Housley, 1997)。對於位於不同階段的受督導者，督導者可能必須針對該階段的特性量身訂製發展出更細緻的目標與策略。

表一 Bennett的跨文化敏感度發展階段

階段與次類別	特徵
階段一：族群中心(Ethnocentric)	使用自身文化的世界觀作為界定真實以及判斷他人的基礎。
1.否認差異(Denial of Difference)	自己的世界觀是唯一存在或重要的。此知覺可能是完全或部分的疏離或社會與生理的障礙所致可能會將他人非人性化。
2.防衛差異 (Defense against Difference)	有發現文化的差異，但由於這些差異帶來威脅感，因此是對它保持抗拒的。三種常用的策略是：詆毀、假設自身文化的優越性、反轉。
3.低估差異 (Minimization of Difference)	承認文化差異的存在也並未加以詆毀，但卻不認為它是重要的。聚焦在相似性，而使差異變得模糊。常見的策略是輕視差異、假設文化的普同性。
階段二：族群關係(Ethnorelative)	對於各類風俗與標準感到自在，有能力隨著不同人際情境來調適判斷與行為，不會認為哪一種文化是比其他文化更為核心。
4.接納差異 (Acceptance of Difference)	承認文化差異的存在並且加以欣賞。接納有兩個層次：尊重行為上的差異與尊重潛在價值的差異。
5.適應差異 (Adaptation of Difference)	懸置來自個人文化的價值判斷，從他人的文化的觀點來評估行為。發展出溝通技巧來調和他人的文化，如同理心與多元性(將雙文化或多元文化的參考架構加以內化)
6.統整差異 (Integration of Difference)	應用族群關係主義在自我的認同。運用了解多重參考架構來評估經驗，並能夠身兼內部與外部觀點者。包含了脈絡性的評估與建設性的邊緣化。

資料來源：Bennett (1986，引自Bourjolly, Sands, Solomon, Stanhope, Pernell-Arnold, & Finley, 2005)

二、在督導中開展多元文化的對話

(一)督導者主動引導討論多元文化議題

在督導過程中若未能正視並直接將文化議題與權力的差異帶入討論，將會阻礙督導關係的進展與督導的效能(Garrett, Borders, Crutchfield, Torres-Rivera, Brotherton, & Curtis, 2001)。諷刺的是，一項調查顯示受督者往往還比督導者更具有文化敏感度(Duan & Roehlke, 2001)，這個結果也提醒所有的督導者必

須在多元文化覺察的道路上走得比受督者更前面。儘管督導者與受督導者對多元文化督導皆有其貢獻與責任，不過學者一致認為督導者要擔負的角色份量是遠大於受督者。Daniel、D'Andrea與Kim (1999)建議督導者可以嘗試討論下列議題：1.對於督導者與受督者的文化/種族/族群背景提出討論；2.探索哪些價值與傳統與文化/種族/族群背景有關，並可能會影響諮商目標及對督導的期待；3.花時間討論督導者與受督者的多元文化諮商優點與限制；4.回顧專業文獻中

各類種族認同模式的文獻；5.討論督導者與受督導者的種族認同發展如何影響他們對諮商與督導的看法。

(二)於督導初期引入多元文化的問句

Constantine(1997)認為盡量在督導的初期就開始主動地引入多元文化的議題，她並提出一個模式，透過半結構性的問句協助受督導者可以辨認自身的文化群體認同，並進而了解這些認同如何影響督導及諮商關係：

- 1-1. 哪些主要的背景變項(種族/族群、性別、性取向、年齡、社經地位…等)構成了我的文化認同？
- 1-2. 我根據這些認同，把哪些世界觀(假設、偏見、價值…等)帶入了督導關係中？
- 2-1. 根據我的文化認同，哪些價值體系存在於我的督導取向中？
- 2-2. 根據我的文化認同，哪些價值體系是存在於我的督導策略與技術中？
- 3-1. 對於那些與我文化認同有所差異的督導者/受督導者的世界觀，我擁有哪些知識？
- 3-2. 與那些與有別於我的文化認同的督導者/受督導者工作，我擁有哪些技巧？
- 4-1. 在與那些有別於我的文化認同的督導者/受督導者的世界觀工作時，我的掙扎與挑戰為何？
- 4-2. 我如何處理或解決這些議題？
- 5-1. 我希望如何增進我的能力來與文化多樣性的督導者/受督導者工作？

(三)於督導中建立對等溝通的平台

有效的跨文化督導並非完全是督導者一廂情願地站在主動的位置給予指導

而受督者只能被動地接受，相反地雙方必須有良好的同盟關係當作前提，並且能有充分的對話、溝通並達成共識。

Daniel、D'Andrea與Kim(1999)建議可以在督導過程中對下列議題進行真誠的溝通：1.討論彼此在督導中的角色與責任；2.對於在督導中給予及接受回饋建立一個方針；3.列出一些方式來化解在督導中可能會發生的文化誤解、爭執或衝突；4.鼓勵雙方討論在諮商或督導會談中，種族歧視或種族中心主義可能會以何種非意圖的型態呈現出來。

三、多元文化督導歷程

多元文化督導的實施並沒有一個標準的流程可依循，Estrada、Frame及Williams(2004)認為促進跨文化督導有以下三個策略：第一是讓督導的氣氛是安全的，以便雙方可以在其中自在地提出種族與文化議題，無須擔心被評價或傷害對方感受。其次是督導者與受督者雙方都需不斷地對自身的多元文化覺察與發展進行覺察、反思與評估。最後則是要擁抱任何一個學習的機會，因為最有收穫的多元文化學習通常是在一些沒有預期的日常經驗之中。例如某位受督者在督導會談結束前突然提出下週想請假的訊息，督導者剛開始可能覺得不被尊重而有不悅，並認為受督者不太認真。但經過探詢與了解之後發現，原來那個日子對受督者的宗教文化背景來說是很重要的慶典或紀念日，督導者也表示肯定並分享自己宗教文化中的類似經驗。如此一來不但化解了誤會，雙方也學到更尊重差異，並對於自己的文化遺產更加肯定與驕傲。

不少學者都試圖提出更完整的多元文化督導模式，不過多半是根據實務經驗提供的一些步驟，缺乏理論背景與實徵的研究支持。在多元文化諮商文獻中，種族議題是被研究最多，也已經發展出經實徵研究支持的理論模式。例如 Helms(1995)曾提出著名的種族認同發展理論，認為不論是強勢種族群(例如白

人)或弱勢種族群(例如黑人)都有一個對自身種族的認同發展階段，當然其發展內涵是有差異的。Cook (1994)根據此種族認同發展理論，認為位於不同發展階段的督導者與受督者在督導過程中會面臨的議題不同，處理的方式亦不同(見表二)。

表二 不同種族認同發展階段在督導過程中對種族議題之處理方式

種族認同發展階段		在督導中處理種族議題的可能方式
少數族群	白人	
從眾期(Conformity)	接觸期 (Contact)	忽略案主、受督者與督導者的種族。假設理論取向可以類推到所有人，只聚焦在「共通的人性」。
失調期在督導中處理種族議題的可能方式 (Dissonance)	瓦解期 (Disintegration)	把案主的種族視為背景或描述性的特性，對於根據種族而對案主所做出的假設無法覺察。忽略受督者與督導者的種族。
沈浸/浮現期 (Immersion/ Emersion)	重新統整期 (Reintegration)	用自己的種族當作「正常」行為的標準用來檢視案主以及督導中的對方是「有效」表現。有發現其他種族的案主，但文化差異被視為缺陷或某種形式的「抗拒」。對於代表自我文化觀點的理論取向有偏見。
	假獨立期 (Pseudo- Independence)	唯有在與少數族群互動時才會討論種族差異。討論種族差異時，是根據對各種種族群體的一般性假設。發現理論的文化偏見，缺乏必要的知識來修正理論以適用少數族群。
	沈浸/浮現期 (Immersion/Emersion)	認知到案主、受督者與督導者的種族，以及他們各自的文化假設與種族態度。考慮種族在治療與督導中的應用性。
內化期 (Internalization)	自主期 (Autonomy)	統整個人的文化價值及治療與督導的價值。認知到案主、受督者與督導者的種族，及影響治療與督導關係的文化與社會政治力量。能指出督導互動中的文化衝突，而不會把督導關係中與自己種族不同的對方之種族偏見加以內化。
統整覺察期 (Integrative Awareness)		理解種族是個人認同的一部份也是影響種族認同態度的可能因素。認知到督導關係中的對方之文化假設，並將文化敏感的方式協商進入督導與治療中。與機構及訓練單位互動時能做為受壓迫族群的倡導者。

資料來源：Cook (1994)

當督導者與受督者是不同種族背景，在此跨文化的脈絡之下，更有必要審視兩人所處的認同發展階段之交互作用。此架構最大的優點在於避免在跨文化督導時，用刻板印象來詮釋對方(例如：認為所有白人都是種族盲)，而能區辨出其所處的發展階段不同，督導的需求與策略亦不同。雖然台灣的文化脈絡與美國大不相同，但是或許我們也可從這系列的研究中開始反思，台灣人中不同族群的認同發展又為何？而這些認同發展又如何能在諮商與督導過程中影響其結果？

肆、受督導者對多元文化督導的知覺

在多元文化督導過程中，受督者當然是最重要的一個環節，除了自身的學習與成長之外，他/她還擔負了維繫案主福祉的重責大任。早期多元文化督導的論述發展多是由上而下的階層式的教育意味，也就是由知名資深學者大聲疾呼探究多元文化議題之需求，並將之納入訓練與督導之中。然而受督導者的主觀感受與知覺是什麼？他們是否也認同多元文化議題的重要性？而他們對於多元文化督導的需求與期待又為何呢？

Toporek、Ortega-Villalobos及Pope-David(2004)曾針對一群受督者與督導者進行一項訪談研究，發現受督導者認為多元文化督導對他們帶來的正面影響包括：提升多元文化自我覺察、發展出多元文化諮商技巧、增加多元文化諮商相關知識、初次接觸多元文化議題、增加使用多元文化諮商時的自信、體認到需要接受更多訓練。從這些結果看來，確

實有達到學者們期望的效果。如果要使多元文化督導能成為正向的學習經驗而不致造成傷害或壓迫，Fukuyama (1994)發現有三個關鍵的因素：1.督導者是開放且支持的；2.督導者對於文化特定的議題提供受督者必要的指導；3.有機會參與多元文化的活動。

Hird、Cavalieri、Dulko、Felice與Ho(2001)曾邀請受督者對於多元文化督導表示意見，其中有一位回答「好的多元文化督導不會讓你感覺是在做多元文化督導」，意思就是說文化的議題是自然的而非突兀地強加入督導討論中。在探詢受督者的認同面向時也應予以尊重，而非強迫受督者揭露在現今社會中仍有負面刻板印象的身份(例如同志)。特別是當受督者是屬於文化弱勢者時，他們在求學過程中可能已遭受過許多的歧視與壓迫(McNeill, Hom, & Perez, 1995)，當督導者過度認同了他們的痛苦可能會使得督導停滯、無成長性，受督者也容易陷入受害者的角色。但反過來若是督導者無法辨識或同理他們的困境時，或是急於給予無建設性的安慰話語，例如：「事情沒有像你想的那麼糟」、「你很快就會好起來的」，督導同盟則又難以建立。

總而言之，受督導者的主觀知覺是重要的，也決定了督導是否有幫助。因此，多元文化取向督導者必須對受督者的感受保持敏感，不應因為多元文化督導立意甚佳而一味地強加在受督者身上，這樣一來，反而又落入原本亟欲避免的權力壓迫的陷阱之中。

伍、成為一個具有多元文化能力的督導者

根據研究顯示，許多受督導者本身在培育成為督導的過程中並未接觸過多元文化訓練(Constantine, 1997)。雖然十年後的今日，此情況應有改善，但是仍有不少督導者並不具備執行多元文化督導的能力，若貿然執行，反而有倫理上的顧慮與限制。因此督導者對於多元文化諮商與督導能力的提升是刻不容緩的事。究竟怎樣才算是有多元文化能力的督導者呢？Butler(2003)提出有多元文化能力的督導者應具備下列特質：具有彈性、批判性思考、有能力跨文化工作、能夠處理自身焦慮、有穩定的認同感、能於實務中運用幽默、謙卑與耐性等。Hayes、Corey與Moulton(2002)則提到，要成為一個多元文化督導者必須具備下列十項能力：

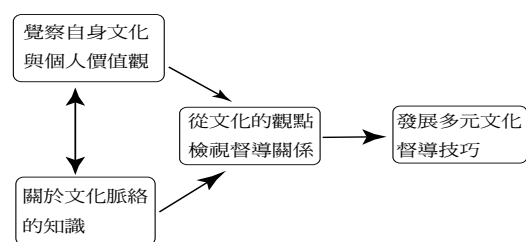
- 1.能在督導關係中探索種族的動力
- 2.能在督導的協議書當中納入多元文化能力
- 3.能協助受督導者發展文化的自我覺察
- 4.接納自己身為多元文化督導者的限制
- 5.示範文化敏感度
- 6.接納自己有提供關於文化多樣性的知識之責任
- 7.告知受督導者關於在評量中的多元文化考量
- 8.提供機會嘗試多元文化的個案概念化

9.實施並提倡文化適切的介入策略

10.提供並示範社會倡議(social advocacy)

由上述十點看來，要成為一個面面俱到的多元文化督導者並非易事，也不是一蹴可幾的。Priest(1994)發現要成為一個有效能並具有多元文化能力的督導者大致會經過六個階段：階段一：否認文化差異的存在，不認為文化因素會影響督導過程。階段二：承認文化差異但並不知道如何做。階段三：嘗試去辨識影響督導關係的各類文化之間的異同。階段四：嘗試自我認同，尋找自我在文化基模中的定位。階段五：開始珍視文化特殊性並能辨認出促進督導並對受督者學習諮商技巧有幫助的想法、歷程與溝通模式。階段六：能夠形成多種督導方式，並尊重受督者的文化與互動風格，同時保持專業性。

Robinson、Bradley與Hendricks(2000)則提出了一個四步驟的模式，提供想要增進多元文化能力的督導者參考：1.發展督導者的多元文化覺察；2.探索督導關係的文化動力；3.檢視傳統諮商理論的文化假設；4.統整多元文化議題於既有的諮商督導模式中。Arkin(1999)也提出了一個發展多元文化督導能力的路徑模式作為督導培訓的參考，他認為多元文化督導能力的達成可以透過下列三項努力：覺察自身文化與個人價值觀、了解關於文化脈絡的知識、從文化的觀點檢視督導關係(見圖二)。



圖二 督導者多元文化能力之發展路徑(Arkin,1999)

陸、結語

多元文化諮商與督導並非是趕時髦或政治正確的選擇，而是一個能提升督導品質與諮商效能的必要且倫理的專業行為。隨著社會的變遷急遽，我們現在所居住的環境已經不再是封閉的單一文化(monocultural)社會，而是存在著文化的多樣性(diversity)。不只是諮商師所面對的案主來自各種不同的文化背景，督導者與受督者本身也是具有多元文化的個體。如何運用這些不同文化的資源，讓它成為可以學習覺察、尊重與接納的好素材，而非成為誤解、衝突的來源，甚至是壓迫的藉口，是頗值得所有諮商督導者的重視。我在本文完稿之際剛好讀到了Sue等人(2007)最新的一篇文章，他們提到了「種族微攻擊」的概念，認為日常生活中許多看似平常的言語其實隱藏著許多不友善的訊息，即使並沒有明顯的「歧視行為」，但這類微攻擊累積起來仍會使得弱勢族群感受到極大的壓力。我相信這樣的現象在國內也是存在的，可惜國內目前在諮商教育與督導的實務與理論中，對於多元文化議題的探討仍然相當稀少。期待本地的諮商學者能加緊腳步將多元文化的觀點落實到諮商及督導的研究、教學與實務之中，並期待更多關於多元文化諮商與督導的

對話，並進而建立更具本土適用性的多元文化諮商暨督導模式。

參考文獻

- 王甫昌(2003)：《當代台灣社會的族群想像》。台北：群學。
- 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卷，2期，109-125頁。
- 許韶玲、蔡秀玲(2007)：督導必然是正向學習經驗嗎？—論負向督導。《輔導季刊》，43卷，1期，20-25頁。
- 陳金燕(2003)：自我覺察在諮商專業中之意涵：兼論自我覺察督導模式。《應用心理研究》，18期，59-87頁。
- 劉安真(2006)：諮商師訓練的新挑戰—論多元文化諮商能力與訓練。《弘光人文社會學報》，4期，167-185頁。
- Ancis, J. R., & Szymanski, D. M. (2001). Awareness of white privilege among white counseling trainees. *The Counseling Psychologist, 29*, 548-569.
- Arkin, N. (1999). Culturally sensitive student supervision: Difficulties and challenges. *The Clinical Supervisor, 18*(2), 1-16.
- Arredondo, P., Toporek, R., Brown, S. P., Jones, J., Locke, D. C., Sanchez, J., & Stadler, H. (1996). Operationalization of the multicultural counseling competencies. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 24*, 42-78.
- Bernard, J. M. (1994). Multicultural supervision: A reaction to Leong and

- Wagner, Cook, Priest, and Fukuyama. *Counselor Education and Supervision*, **34**, 159-171.
- Bourjolly, J. N., Sands, R. G., Solomon, P., Stanhope, V., Pernell-Arnold, A., & Finley, L. (2005). The journey toward intercultural sensitivity: A non-linear process. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, **14**(3/4), 41-62.
- Brown, M. T., & Landrum-Brown, J. (1995). Counselor supervision: Cross-cultural perspectives. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 263-286). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Butler, S. K. (2003). Multicultural sensitivity and competence in the clinical supervision of school counselors and school psychologists: A context for providing competent services in a multicultural society. *The Clinical Supervisor*, **22**(1), 125-141.
- Cashwell, C. S., Looby, E. J., & Housley, W. F. (1997). Appreciating cultural diversity through clinical supervision. *The Clinical Supervisor*, **15**(1), 75-85.
- Constantine, M. G. (1997). Facilitating multicultural competency in counseling supervision: Operationalizing a practical framework. In D. B. Pope-Davis & H. L. K. Coleman (Eds.), *Multicultural counseling competencies: Assessment, education and training, and supervision* (pp. 310-324). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cook, D. A. (1994). Racial identity in supervision. *Counselor Education and Supervision*, **34**, 132-141.
- D'Andrea, M., & Daniels, J. (2003, February). White supremacy, racism, and multicultural competence. *Counseling Today*, **45**, 26/28.
- Daniels, J., D'Andrea, M., & Kim, B. S. K. (1999). Assessing the barriers and changes of cross-cultural supervision: A case study. *Counselor Education and Supervision*, **38**, 191-204.
- Duan, C., & Roehlke, H. (2001). A descriptive "snapshot" of cross-racial supervision in university counseling center internships. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, **29**, 131-146.
- Estrada, D., Frame, M. W., & Williams, C. B. (2004). Cross-cultural supervision: Guiding the conversation toward race and ethnicity. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, **32**, 307-319.
- Fong, M. L. (1994). Multicultural issues in supervision. *ERIC Digest*(ED 372346). Retrieved September 10, 2006 from <http://www.ericdigests.org/1995-1/supervision.htm>
- Fukuyama, M. A. (1994). Critical incidents in multicultural counseling supervision: A phenomenological approach to supervision research. *Counselor Education and Supervision*, **34**, 142-151.

- Garrett, M. T., Borders, L. D., Crutchfield, L. B., Torres-Rivera, E., Brotherton, D., & Curtis, R. (2001). Multicultural superVISION: A paradigm of cultural responsiveness for supervisors. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 29*, 147-158.
- Haynes, R., Corey, G., & Moulton, P. (2002). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide*. Belmont, CA: Waldsworth.
- Helms, J. E. (1995). An update of Helms's white and people of color racial identity models. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 181-198). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hird, J. S., Cavalieri, C. E., Dulko, J. P., Felice, A. A. D., & Ho, T. A. (2001). Visions and realities: Supervisee perspectives of multicultural supervision. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 29*, 114-130.
- Ivey, A. E., Ivey, M. B., & Simek-Morga, L. (1996). Counseling and psychotherapy: A multicultural perspective. [陳金燕等(2000)(譯)：諮商與心理治療－多元文化觀點。臺北：五南。]
- Jenkins, R. (1997). *Social identity*. London: Routledge. [王志弘、許妍飛(2006)(譯)：社會認同。臺北：巨流。]
- Leong, F. T. L., & Wagner, N. S. (1994). Cross-cultural counseling supervision: What do we know? What do we need to know? *Counselor Education and Supervision, 34*, 117-131.
- McNeill, B. W., Hom, K. L., & Perez, J. A. (1995). The training and supervisory needs of racial and ethnic minority students. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 23*, 246-258.
- Pederson, P. (1991)(Ed.). Multiculturalism as a forth force in counseling [Special Issue]. *Journal of Counseling and Development, 70*, 4-250.
- Priest, R. (1994). Minority supervisor and majority supervisee: Another perspective of clinical reality. *Counselor Education and Supervision, 34*, 152-158.
- Robinson, B., Bradley, L. J., & Hendricks, B. (2000). Multicultural counselling supervision: A four-step model toward competency. *International Journal for the Advancement of Counselling, 22*, 131-141.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life. *American Psychologist, 62*, 271-286.
- Toporek, R. L., Ortega-Villalobos, L., & Pope-David, D. B. (2004). Critical incidents in multicultural supervision: Exploring supervisees' and supervisors' experiences. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 32*, 66-83.