

第一章 緒論

本章的目的主要在闡明本研究的研究動機、研究目的及待答問題，並對本研究的相關名詞做出明確的定義。全章共分四節：第一節為研究動機；第二節為研究的起點；第三節為研究目的與待答問題；第四節為名詞解釋。

引　　言

還記得在還沒有進入小學之前，母親曾帶我到重慶南路的書店街逛書店。在琳瑯滿目的書海中，我找到了兩本書：一本是介紹簡單的線條繪畫書籍，利用簡單的線條來繪製出各種日常物品的外型，這剛好可以滿足正在塗鴉年齡的我。另一本書名叫做：一百零一個感人的小故事。這本書顧名思義，書中有著為數不少的短篇小故事，內容不外是一些名人成功之前的小故事，或是一些類似寓言的小短篇。這本書中的很多小故事雖然距今已經二十多年，我還可以大致描述出其中的一些小故事。我印象最深刻的是一个將軍的故事：故事是描述有位將軍帶著他的隨從副官去巡視營區，一路上所有的士兵都和將軍敬禮，將軍也一一回禮。可是回到了房間裡，將軍很感慨的向副官說：「他們都不是在向我敬禮。」副官感到非常訝異，明明一路上士兵都有向將軍敬禮，為什麼將軍說他們都沒有在向將軍敬禮呢？將軍一邊手指著制服上的階級章，一邊告訴一臉訝異的副官說：「他們是在向這個敬禮！」

這個故事雖然我對於內容知之甚詳，可是一直搞不清楚這個故事所代表的涵義是什麼。雖然從小到大，老師在上課的時候，常會要求

身爲學生的我們，說說課文中小故事的意義或感想，我們也能因應老師的要求說出伊索寓言或是其他小故事所具有的意義。可是，這個小故事沒有在課堂上討論，也沒有人要求我去深究它的意義在哪裡。這個故事就這樣一直陪著我二十多年，一直到服役期間。

在服役的時候，軍中常流傳著一句：「合理的要求是訓練，不合理的要求是磨練。」只要是階級比你大的長官，他所要求的你就必須去做到，不論是何種無理的要求，哪怕是把種樹的洞固定挖成 50 公分深，還是叫一群阿兵哥花幾十小時用臉盆挖土作苦工而不用怪手。這個時候所深惡痛絕的就是很多長官命令不是很正確，卻用階級來壓你。

等回到學校教書，身爲一位老師，擁有的權力和權威也是其他行業所少有的。但是，在心中自動浮現卻是將軍的故事之中，那位很清楚階級權威和尊重不盡相同的將軍，內心也很期許自己能成爲一位被學生發自內心尊重的老師。這時候，我也才重新體悟到將軍的故事對我的影響在哪裡，在小時候或是任何時間所讀到、聽到的故事，雖然沒有像課本內容一樣背誦或是心得寫作，但是它的影響力卻會在你需要的時候，撼動你的內心。

第一節 研究動機

本研究源起於研究者身爲教育工作者對於國小校園中學生問題的處理。從新進教師的角色轉換到不同職位的教師角色，對於學生在日常校園生活中所遭遇到的各式問題，要如何處理？以往所學相關輔導知識、理論要如何有效應用到實際工作中？諮商或心理治療學派的理論要如何來直接應用在這些不同的學生問題中？教師和學生間的關係和諮商師與個案間的關係兩者不盡相同，是不是有更可以有效利用這

層特殊的關係，增進輔導的效果？理論的應用是不是更可以貼近真實的情境？

一、初任教師的衝擊

還記得自己剛踏入教育工作環境的第一年裡，帶領的是一個四年級的班級，之前學生三年級的時候，班上是由一位代課老師來擔任班導師的工作。那個時候的自己，對教育工作充滿了自信，認為像自己這樣的男老師雖然是第一年當導師，但是面對四年級的學生應該游刃有餘。沒想到，過了一陣子，班上某位學生在放學之後的課後輔導班偷東西，被擔任課後輔導的老師發現，這位老師認為事態嚴重，當場告訴學生他會通知學生家長。形跡敗露的學生沒想到竟然拉了另外一位同學一起逃家，躲在另外一位班上同學的家中。隔天，這兩名沒有回家的學生家長就到學校來要「了解經過」，並希望學校能找到學生。在訓導、輔導主任均在場的情形下，事件相關的老師說明完事情經過之後，家長還是相當不滿，因為家長認為是學校讓學生「心生恐懼」，所以才「逃學」，而不是逃家。身為導師的我當然很關心學生的下落，為了早點找到學生，筆者和其他老師詢問和該生平日較為友好的學生是否有該生的消息或是推斷可能會去的地方。幸虧在接近中午的時候，學校的生教組長騎機車在學校附近找尋時，在離學校不遠的國宅發現了兩名學生的蹤影，整件事件才算告一段落。在找回這兩名學生之後，訓導處和輔導室也立刻詢問兩名學生在離開學校之後的行蹤與住宿地點。然而，令筆者訝異的是：訓導處告訴筆者，兩名學生其實是躲在班上另外一位同學的家中，由於這名學生的父母常常不在家，所以沒人發覺。除了同學間相互掩護的事情之外，最令筆者感到錯愕的是當初學生失蹤的時候，我們也有想到這名學生。雖然他平時大過

不犯，小過不斷，但是卻也不至於說謊騙人，而他當著筆者和其他老師面前信誓旦旦的說辭：「老師，如果我一知道他的消息，我一定告訴老師…。老師，在電話中，他好像是在火車站附近，因為我聽到…」這些看似誠懇、充滿關心之情的言詞竟然全部都是他的謊言。那種被學生欺騙的感覺，彷彿是後腦被人敲了一記般的震撼與恍然大悟，這些現實生活中出現的情境是充滿太多的意料之外。同時，內心的疑惑與無助同時擁上心頭，是不是像筆者這樣剛踏入學校之中的新手教師該多學習一些輔導的策略與技巧，才能應付日益複雜的各類學生問題？

二、另一個階段處理問題的疑惑

在第一年實習完之後，隨即徵召入伍，雖然是兩年的軍旅生涯，卻也因緣際會地在外島支援當地學校擔任老師工作，同時在營部擔任基層連隊的心輔工作。只是軍隊中的輔導工作與外界一般的輔導諮商工作不同，加入了階級與任務的差異，使得一些師院中所學習到的諮商輔導必須向軍中制度有所妥協。

退伍之後，回到學校重執教鞭。在考上研究所之後，從一個老師的單純身分，轉換為一個老師、一個學生和一個研究者的多重身份。另外，學校的工作職務，也從導師轉換到了訓導處的生教組長。擔任生教組長的自己，也成了要幫助別人解決學生問題的人。當學校近一百個班級三千五百位學生踏入校園，從早上 7 點到下午 4 點半幾乎全部學生離開學校，這段時間中，班級老師遇到他認為需要利用到訓導處時候，就會把學生送到訓導處來由組長或主任來處理，當然也包括訓導處其他同仁所遇到的各種學生問題。這些問題可能包含了：上課持續不聽課、和老師起衝突、持續未交作業、和同學口角、打架、偷

竊、上課在外遊蕩、破壞公物、和他校學生衝突、甚至在校外偷竊被商家抓到…有各式各樣的問題，包含了筆者想像得到和想像不到的。大多數時間，在處理這些問題的時候，也是遵循著那套威嚇利誘、大聲喝斥的管教方式來處理學生問題。直到有一天，閱讀到「另一個角度看校園暴力」（黃羨斐，民 88）一文時，文中提到：

對我們成人的眼光來說，我們總覺得，報告老師，或是訓導處是最好的處理方式。但老實說，老師或訓導處的處理方式是什麼？是不是真能消弭掉那些慣於以暴力面對問題、證明自己能力學生的欺凌行為？…正因為老師和訓導處也未能妥善處理，所以當被欺凌學生以向老師求助的方式來面對暴力問題時，似乎非但未得到保護，反而更有可能得到報復。

這樣的內容，讓筆者猛然驚覺到長久以來自己所習以為常用來處理學生問題的方式，是不是能夠幫助學生解決問題？更有甚者，我們自己身為教育工作人員，當學生因為各種問題而必須由教師處理時，我們告訴他們不可以用暴力、要用和平解決…那我們在處理他們的問題時，我們用的方法又是什麼？還是我們只是用合法的暴力，將自己的暴力合理化？我們處理學生問題的時候，是不是灌輸給他們另一種暴力的觀念？果真如此，那豈不是不但沒有解決問題，反而製造出錯誤的示範，甚至產生更多的問題？

那麼又該如何處理這些學生的問題？

三、教師對學生問題的處理

對大部分的老師而言，學生的外向性行為問題，包含了反抗、不合作、搗亂、攻擊、打架等行為會令級任老師感到困擾，且這些問題會使級任教師造成壓力、產生無力感、帶來不愉快的情緒反應、造成

班級管理困擾等影響（羅玉霞，民 88）。

如果是初任教師的新手教師，對於缺乏時間對學生進行個別行為困擾更是工作上的一大困擾（白青平，民 89）所以，當教師在班級面對學生的問題行為時，基於其他學生仍必須上課的考慮，常借助訓導處、輔導室的力量來「解決」問題。姑且不論學生所產生的問題是由導師處理，亦或是由行政處室的兼職行政教師來處理，這些問題是否真正的獲得解決？這樣的結果真的有效嗎？還是學生僅只是表面服從而已？

但是，如果能將心理治療理論應用處理在這些學生偶發的生活事件上，在每次學生發生問題的短時間之內，不論他們是暴力、意外事件的受害者，或是前述事件的製造者，以該理論模式輔導學生，而避免採用權威、強制的方式，對學生而言，是否更能接受？對其他人而言，學生的問題行為是不是因此會減少？輔導的效果，是不是真的有效？能否達成長遠的輔導效果？

四、以往所抱持的觀點

從師院時代，研究者雖然唸的是自然組的數理教育學系，但是因為自身的興趣，所以開始涉獵輔導諮商的領域。從大二開始，靠著自修及旁聽師院進修部的課程，包括了家族治療、諮商理論、遊戲治療、心理衛生、生涯規劃、個案研究、行為改變技術等相關課程。但是，受限於這是為師專畢業的在職教師進修取得大學學位的課程，在深度上仍稍嫌不足。但是在這過程中，研究者開始對存在主義學派、阿德勒學派、現實治療、家族治療取向這幾個治療理論產生較濃厚的興趣。

對於存在主義，最欣賞的是其對人存在意義的探討，不論遭受何種苦難，都將成為生命的考驗。Frankl 就曾提到：

人一但發覺受苦即他的命運，就不能不把受苦當作他的使命——他獨特而孤單的使命。他必須認清：即使身在痛苦中，他也是宇宙間孤單而獨特的一個人。沒有人能替他受苦或解除他的重荷。他唯一的機運，就在於他賴以承受痛苦的態度。(引自趙可式、沈錦惠譯，民 81，p88)

除此之外，Frankl 最常引用的尼采所說：「打不垮我的，將使我更形堅強。」(引自趙可式、沈錦惠譯，民 81，p93) 這句話更成為研究者所抱持的人生態度。除了接納這些存在主義大師的人生態度之外，研究者更深信生命中所遭遇到的各項挫折與苦難都只是生命中的歷練，唯有通過這些挫折，每個人生命才會更加彰顯出其中的不平凡與獨特。也因為這些苦難，生命的力量會更加的強大。

基於這樣的哲學觀，研究者相信個案任何的問題都是個案自身生命歷程中無法逃避的考驗與挑戰，不論多麼艱辛困苦，唯有面對問題才能解決問題，也只有個案本身能解決自己的問題。多年前在「讀者文摘」中閱讀到的一篇文章中所提到的「苦難不會持久，強者卻可長存。」(這也是不知為何就是印在腦海多年的一句話)也正闡釋著這個觀念與想法。

有了輔導的人生基礎哲學觀，還必須要有輔導技巧的配合，可是什麼樣的輔導技巧才能適合於校園中處理兒童問題？一般公認遊戲治療因為能夠讓兒童最自然的表達自我，且有助於建立治療者和兒童之間的治療關係，所以是矯治兒童情緒與行為最有效的方法（劉焜輝，民 85）。除了遊戲治療之外，近年來音樂治療、藝術治療、砂遊治療（sandplay therapy）、說故事治療、讀書治療等都是針對針對兒童所採取的治療方式，但是這些治療方式適合在短時間內處理學生的問題嗎？例如：遊戲治療需要玩具及適合進行遊戲的場所，但是，大多數

的學校並沒有這樣的設施及專業訓練。除此之外，這些方式能夠在遭遇到學生問題的時候立刻進行嗎？對於教師而言，能夠在遇到學生問題的同時，直接採用遊戲治療、藝術治療還是砂遊治療嗎？是不是有其他的治療方式和方向更值得我們嘗試與深思嗎？

五、新的方向

在某次逛書店尋找新書的同時，閱讀到 Sidney Rosen 著的「催眠之聲伴隨你（My voice will be with you）」。書中提到 Milton Hyland Erickson 在治療各類病人時所採取的正向、隱喻、間接方式，各種充滿創意、震撼的治療方式讓人忍不住拍案叫絕。

Milton Hyland Erickson 身為一位精神醫生，著重於針對每個不同的個案擬定最適當的治療方法和策略，且 Erickson 習慣於從正向的觀點出發，以當事人的優點，促成當事人的改變。他在治療中重點放在處理的目標，而非診斷的標籤（Rosen ,1982）。他也相信人們自身就有解決問題的資源，只是不知道如何去利用或是不相信自己有這個能力，亦或是社會網絡以某種方式限制他。因此，Erickson 並不將重點放在找出問題的原因，而是如何協助當事人突破這樣的困境，不必依賴個人陳舊的思考模式，也不必受限於自身狹窄的心智系統與人生哲學，讓當事人自己達到改變的目標。

此外，他最喜歡強調兩項治療準則：「說個案的語言」(speak in the patients' language) 和「加入個案的行列」(join the patient)，同時也強調「眾人在屬於個人的生命歷程中，早已擁有解決問題的豐富資源。」(Rosen ,1982)。因此，他著重於針對每個不同的個案擬定最適當的治療方法和策略，且 Erickson 習慣於從正向的觀點出發，以當事人的優點，促成當事人的改變。在此同時，Erickson 經由各種直接或間接

的治療方式，例如：說故事、隱喻、雙關語，甚至是指派作業、誇張處方等方式，來協助當事人創造出改變的情境，讓當事人以正向的方式改變。這也讓研究者聯想到：如果這樣的方式應用在輔導學生上，是不是更能讓學生達到輔導的效果？

所以，以上述的治療模式將其特點應用在輔導學生問題上：以正向觀點來看待學生問題，以學生的優點來促成學生改變；鼓勵學生自己利用自己的能力和資源，突破困境，而避免將學生標籤；針對每個學生的個人特點和環境，擬定出最適當的改變策略，使用隱喻、說故事等方式降低學生的抗拒…等等，就成為研究者意圖將這樣的方式放入國小輔導中的嘗試。

在進行本研究的初始，研究者試圖從 Erickson 的理論出發，將這樣的方式應用處理學生的問題上，當學生在校園中出現問題的時候，能夠利用前面所提的 Erickson 的治療技巧與隱喻用在處理學生問題上，希望能幫助學生解決問題或是減少學生日後問題的產生。

這樣的模式是否有助於學校教師有效地針對學生問題提出改善、輔導的策略？對學生而言，這樣的方式是否較教師以強制、權威的手段管教學生更容易接受？當學生在校園之中發生一些生活事件，不論是加害者或是被害者，能夠經由正向、易被接受的方式輔導他們，是不是遠比處罰更為有效？更能促進他們的改變？

第二節 研究目的與待答問題

一、研究目的

基於上述研究動機，本研究主要目的在研究者從 Erickson 取向帶有隱喻、策略性的治療模式出發，並藉由其應用在心理治療上的概念，

探討對國小校園內教師從事相關輔導工作時的輔導效果。亦即先以 Milton H. Erickson 的策略、方法、原則為基礎，針對國小校園內教師實施輔導工作時，其治療策略應用在輔導工作上的關聯性。具體目的如下：

一、探討研究者經由文獻閱讀、實際介入個案輔導的行動與行動後的反思，對 Erickson 取向治療概念理解與修正過程。

二、探討研究者以理解中之 Erickson 取向隱喻治療概念，實際從事輔導工作中的輔導過程與效果，及研究者與個案、家長或其他教師的互動過程與內涵。

三、根據上述結果，逐步發展貼近研究者從事國小教師工作時，處理個案的輔導模式。

二、待答問題

根據上述研究目的，本研究所要探討的問題有下列幾項：

一、研究者經由文獻閱讀、實際介入個案輔導的行動與行動後的反思，對 Erickson 取向隱喻治療概念理解與修正過程為何？

二、研究者以理解中之 Erickson 取向隱喻治療概念，實際從事輔導工作的輔導過程與效果，及研究者與個案、家長或其他教師的互動過程與內涵為何？

三、根據上述結果，所發展貼近研究者從事國小教師工作時，處理個案的輔導模式為何？

第三節 名詞解釋

根據前述研究問題，本研究相關名詞界定如下：

Erickson 取向治療概念：

所謂的 Erickson 取向治療策略，就是指 Milton Erickson 在輔導過程中，藉由新的資料及不同的述說方式，激起當事人新的感受，並給予新的經驗和看法。原本在過去錯誤或問題中困惑、掙扎的當事人在過程中，吸取積極、正向的觀點，使當事人不必再依賴過去陳舊的思考模式和受限於自身狹窄的心智系統和生命哲學。透過這樣的方式，個案得以意識到新的可能。治療師並製造足夠的力量使當事人改變，只要當事人產生小小的改變，就可以產生正向的滾雪球效應。

本研究中所指的 Erickson 取向治療概念就是應用 Matthews (1985。轉引自 Matthews, Lankton, & Lankton, 1997) 所述的治療模式架構為基礎，並輔以 Erickson 取向的治療技巧與原則所進行的輔導。

其中包含了治療者本身所抱持的理念（治療者的認識論）、當事人的生態系統、治療者所要了解的問題、治療目標、治療者創造出改變的情境等部分：

（一）治療者的認識論（therapists' epistemology）

在這模式的核心部分中將治療者視為一個正在被治療者所觀察的系統中的一部分，而不是處身於系統之外或是高高在上。整個治療的基本是「治療者一個案系統」和「介入」，也就是治療者在治療過程中是和個案共同工作，而不是治療者針對被動的個案來做出獨立的處遇。這也代表了治療者本身的立場是個案－治療者系統中的一部分，兩者間更會交互影響。治療者以正向看待個案的行為，並且有其系統中的意義。架構中並強調對於個案的想法架構是根源於治療者的世界

觀，而不是現實的真正呈現。

(二) 當事人的生態系統 (client ecosystem) :

當個案進入治療時，他是處在一個大的蘊含著家庭、倫理、文化影響的系統之中。而且，每個人還有屬於自己的個人史、世界觀和環境中的獨特角色。治療者必須考量到個案的行為或症狀是如何在大系統中運作，而不僅是將個案視為一個個體。(Matthews, Lankton, & Lankton, 1997, p194)

(三) 治療者所要了解的問題 (therapist asks questions) :

Lankton, & Lankton (1983 , p36) 將衡鑑個案的功能層級分為六個向度：

1. 家庭系統和社會網絡的結構。
2. 家庭發展的階段。
3. 個體的發展年齡或任務。
4. 可獲得的資源，不論是直接可得或間接可得。
5. 在知覺、認知、意義和行為角色及情感領域的適應性和敏感度。
6. 在個案或家庭現在生活中可被驗證的症狀功能。

(四) 治療目標 (treatment goals) :

治療目標不是強加在個案身上，而是由個案和治療者共同決定。可以涵括情感、行為、態度、信念、自我意象 (self-image) 和社會網絡上的改變，甚至是增進樂趣和生活上的訓練，而且這更像是 Erickson 派的作風。(Matthews, Lankton, & Lankton , 1997 , p194)

(五) 治療者創造出改變的情境 (therapist creates a context for change) :

根據架構圖，治療者和個案同決定要用什麼樣的方式來達成目標。假如個案的症狀持續下去，治療者就必須回到模式中重新評估診斷的因素、治療目標和治療處遇。如果，個案對於當前問題發展出新的互動因應模式，治療就可以結束。而 Erickson 本身習慣以不同的方式針對個案創造不同的治療情境，可能藉由：隱喻 (metaphor)、症狀處方 (symptom prescription)、指派作業 (homework assignment)、誇張任務 (irrelevant tasks)、嚴酷考驗 (therapeutic ordeals) 等方式。

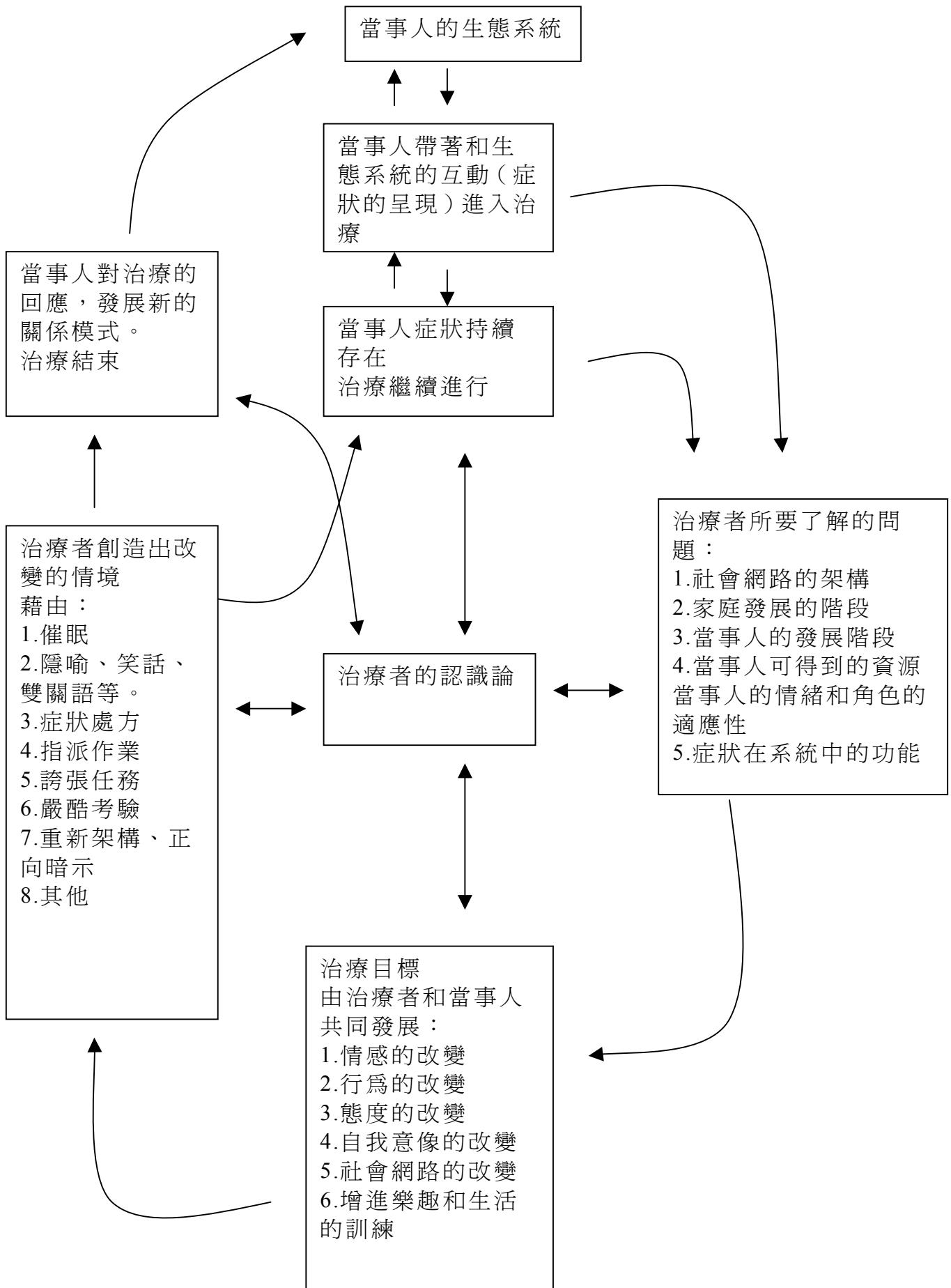


圖 1.1 Erickson 的治療模式架構圖

(出自 Matthews, 1985。轉引自 Matthews, Lankton, & Lankton, 1997)

第二章 文獻探討

本章旨在對於本研究中相關主題文獻進行探討。全章共分為三節，第一節為 Erickson 取向治療模式的特徵，其中針對 Erickson 取向治療模式特徵與概念的相關文獻作進一步的探討；第二節為 Erickson 取向治療模式的治療技巧；第三節則是 Erickson 取向治療模式中的隱喻，也就是針對 Erickson 取向中最常使用的隱喻作相關的文獻探討。

第一節 Erickson 取向治療模式的特徵

一、對問題的正向觀點

(一) 對人的看法：

Erickson 的治療策略是以促成個案自我增強式的改變，進而導致深遠的變化。他的哲學理念所蘊含的是：尊重個人的重要性，深信人能夠不斷進步，以及每個人都有獨特的成長可能性。他相信，在這樣的背景之下，最能助長有效與恆久改變的環境（蕭德蘭譯，2000,p6）。

(二) 對個案問題的看法：

而 Erickson 也從另一個角度來看待個案的問題：他認為個案的問題可以視為是人們嘗試去適應家庭需求和社會網絡的改變的部分或是結果。症狀則常被視為衡量系統（例如：家庭）在發展需求上適應的必要自然機制，而不是個體「在頭腦上」有問題。（Lankton, 1990,p365）

(三) 正向的治療改變機轉：

在上述的前提之下，Erickson 認為潛意識的心智將受到正向訊息

輸入的影響。具有教導性的故事有助於增強正向訊息的輸入過程（蕭德蘭譯，2000,p7）。在述說過程中，Erickson 藉由新的資料及不同的述說方式，激起當事人新的感受，並給予新的經驗和看法。原本在過去錯誤或問題中困惑、掙扎的當事人在 Erickson 述說故事的過程中，吸取 Erickson 積極、正向的觀點，使當事人不必再依賴過去陳舊的思考模式和受限於自身狹窄的心智系統和生命哲學。透過這些故事，個案得以意識到新的可能。

心理治療就是發生在個案在行為模式習慣上產生改變。治療師就是在製造足夠的力量使當事人改變。這樣的改變可以是正向也可以是負向。問題的正向改變就具有治療效果。只要當事人產生小小的改變，就可以產生正向的滾雪球效應。這樣的觀點包含了兩個假設：(1) 潛意識的心靈傾向於良性和追求健康；(2) 潛意識蘊含了可引至意識層面的問題解決途徑。只要過去僵化的症狀模式被打斷，個案就會藉由接受先前未利用到的力量，朝向更有效功能層級（Zeig,1990,p372）

Rosen (1982，蕭德蘭譯，p262) 曾這樣描述 Erickson 的治療：

「當 Erickson 進行心理治療時，一如當他所述說或設計一項惡作劇般，對必然的結果瞭若指掌，個案卻被蒙在鼓裡。Erickson 習慣先在心中設定一項目標－立意將個案『病態』或自毀式反應轉成『較健康』或建設性的態度。身為心理治療師的他，隨後開始操縱情境以達目標。期間，他不惜運用各式策略，設法維繫與建立個案的動機與興趣。」

二、針對個案設計治療

Erickson 並不執著於人格理論的發展和應用。在他的著作、治療過程中，他都廣泛使用不同的治療技巧和治療策略。他相信即使當事

人的意識沒有覺察到，他們依然能夠在過往經驗中學習到如何做出最佳的抉擇。所以，治療的改變是來自於幫助當事人將他們原有的能力和經驗進行重組或重新聯想，使這些資源以新的可行方式來解決問題。(Lankton,1985)

Erickson 曾經說過：「我為每個個案創造出一個新的理論和觀點(I invent a new theory and a new approach for each individual.)」(Zeig & Munion,1999)，對他而言，每個個案都是獨一無二的，治療策略也是因人而異。此外，他最喜歡強調兩項治療準則：「說個案的語言」(speak in the patients language) 和「加入個案的行列」(join the patient)，同時也強調「眾人在屬於個人的生命歷程中，早已擁有解決問題的豐富資源。」(Rosen ,1982)。因此，他著重於針對每個不同的個案擬定最適當的治療方法和策略，且 Erickson 習慣於從正向的觀點出發，以當事人的優點，促成當事人的改變。他認為教科書上面會詳述各種治療策略，但真正的重點是在注意上門求助的個案到底是個什麼樣的人，設法以適合個案的方式處理他的問題－他個人獨一無二的問題所在 (Rosen ,1982)。

三、未來導向

Erickson 常對學生或個案說，人生應該活在現在，走向未來，治療也應該活在現在，走向未來。他的治療是導向未來，首先擬定目標，治療是朝向戰略性目標去實施 (劉焜輝，民 83a，p23)。

Erickson 在告訴其他人的治療故事中，常透露出明天又是全新的一天，太陽將會再次升起，無論發生什麼事都不會是世界末日，無論你感到挫敗、沮喪，生命永遠有重新開始與成長的希望，他也將這些訊息視為是令人重獲鼓舞的原動力，以及抑制自憐自艾的有效良藥(蕭

德蘭譯，2000,p297)。

四、策略導向

所謂的「策略治療（strategic therapy）」並不是一個特定的觀點或理論，而是治療師以直接影響當事人為責任的治療方式總稱。當有問題的個案前來尋求治療，所採取的行動由個案和治療師共同決定，但是在策略取向上，治療師主導了大多數，他必須找出可解決的問題、設定目標、設計達成目標的處遇方案、檢核個案對方案的回應以便修正和最後檢查治療成果，並確認治療的有效性。（Haley,1986,p17）。

Erickson 的策略取向可以說是：一種和個案共同工作，並著重個案普通，甚至是潛意識，或與生俱有的能力和天賦的方法。治療的目標是根據個案智能和健康情形所訂定。治療的方式是根據減少抗拒、減少治療造成的依賴、忽視內省的需求（the need of insight）來架構改變，並且使個案經由改變達成效果。（Lankton, 1990,p364）

五、行動甚於內省（action rather than insight）

Erickson 所強調的治療重點並不是放在增進個案對他們自身問題的內省。他認為當個案為解決問題所困惑時，個案的意識心靈常常是被受限制的信念、偏見、和想法所阻礙，以至於無法解決問題。經由治療師所給予的刺激，個案得以想起早先已被遺忘的天賦和能力。治療的方式並不侷限在治療室中，在給予個案不同的回家作業，包括：圖書館找資料、去跳舞、上鋼琴課、爬山等等。如同 Erickson 所說：「在心理治療中，你沒有改變任何人。你只是創造了一個讓個案可以自發和自我改變的環境罷了。」（引自 Lankton,1985）

六、治療者與個案間的關係

（一）主動指引的治療者角色

在治療者角色的介定上，Erickson 和其他學派亦有所不同。心理動力學派及個人中心學派的治療角色傾向於被動；認知學派以挑戰個案的思考模式及信念為主；行為學派在擬定周詳的治療計畫。

Erickson 則是帶有強烈的指引性治療風格，因為相信個案本身會決定接受或拒絕他的指引和建議，所以，他常直接提供對個案有益的建議或帶有指引色彩的談話（Zeig & Munion,1999,p33）。

另外一方面，傳統上將治療者視為對個案客觀的諮商專業，也被視為幫助個案了解問題與動機的觀察者角色。對治療者而言，他的工作並非是改變任何人，而是幫助個案了解自己，個案也才能選擇自己要改變的方向。治療者對個案的改變與否不須負責，如果治療失敗，也是個案為自己負責。

但是從 Erickson 的觀點出發，則將個案的改變視為治療師的責任，治療者也不是客觀的觀察者，而是一個積極影響他人生活的介入者，他也認為治療者的所作所為是導致改變的成因，而不是個案所遇到的客觀覺察。（Haley,1982,p22）

（二）真誠的治療者角色

雖然很多人乍聽之下，會覺得「策略」導向這樣的字眼帶有濃厚的權謀色彩，其實在整個 Erickson 的治療中，他相當強調對個案的真誠，不論是述說何種的軼事，都是 Erickson 親身經歷或是真實事件。曾有一次，Weakland 聽到 Erickson 提到在和一位女性個案的治療不甚理想時，建議 Erickson 應該假裝一切治療都很順利、美好，但是 Erickson 回答：「她不會相信這個的。我也假裝不來，這樣是不道德的。」（Haley,1985）就如同「己所不欲，勿施於人」的道理一樣，治療師

不希望個案說謊，同樣治療師也不應該對個案說謊，唯有真誠的面對個案，治療才有可能成功（Booth,1988,p46）。

第二節 Erickson 取向治療模式的技巧

Erickson 的治療充滿了戲劇性與創意，他也並不特意強調治療的必然模式或技巧為何，誠如前面所提的，唯有針對個案設計治療策略與選擇適當技巧才有更有效幫助個案。但是，他的追隨者仍試圖從他充滿創意與變化的方式中找出治療的規則。

一、Erickson 取向治療模式的過程

（一）Erickson 取向模式中的治療過程

Rigler (1982,p306) 將 Erickson 的治療過程簡單分為三個部分：

1. 獲取個案的注意。2. 傳達給個案「改變是可能的」的樂趣。3. 得到個案正向改變的承諾。

Zeig (1990, p373) 曾提出 Erickson 治療的五個步驟：

（1）決定和個案溝通的內容。

（2）決定以何種方式和個案溝通。通常是以間接的方式，但也可以基於治療的策略而改用其他方式。

（3）探索個案的價值為何；也就是個案所在的位置。

（4）將解決方案切割為可控制的步驟。每個步驟都可經由治療處遇而開始。

（5）依據治療的序列來呈現處遇，並修改處遇來適合個案的價值。

在 Erickson 的治療改變過程中，第一步往往就是先仔細、詳盡地

觀察個案。Erickson 會注意到個案的走路、姿勢、當個案說是或不是時，頭部細微的動作、瞳孔的放鬆、說話時細微的停頓、聲音的抑揚頓挫或疏漏。藉由觀察非語言的訊息，他得到眾多數量與類型的有用資訊，而這些是不容易在治療中得到的。接著他可以得到更多精確且有意義對症狀的評估（Hanley,1982）。同時 Erickson 也強調對情境脈絡的覺察：「總是要注意到症狀出現的情境」（轉引自 Hanley,1982）也唯有藉助治療者仔細觀察個案所傳遞的各項訊息，治療才得以展開。

（二）動態的衡鑑過程

在 Erickson 的治療觀中，有一點與其他治療學派不太相同的就是 Erickson 善於利用個案所傳達出的各項資訊，不論是語言或非語言的訊息，作為治療的參考，甚至是工具。即使是 Erickson 在衡鑑（assessment）個案時也是如此。

Erickson 的衡鑑有兩個重要的原則：（Geary,2001,p2）

1. 每項資訊都可以利用（Everything can be utilized）：

誠如先前所提，Erickson 善於利用個案的各項資訊，包括了治療關係、個案背景等和個案有關的資訊，但是其他資訊，像是個案的抗拒、缺乏內省、先前處遇失敗等等，也可以作為衡鑑的一大參考。Erickson 對個案生活的不同面向和治療中的遭遇都可以用來作為衡鑑的參考。

2. 不是每項資訊都要利用（Not everything will be utilized.）：

在整個治療過程中，可以收集到相當多的資訊。因此，Erickson 取向也並不強調每項資訊都必須利用到，如何取捨就成為一項藝術。而每個治療者都要針對獨特的個案做出獨一無二的衡鑑，透過治療者對個案的觀察，治療者必須自行決定資料篩選的原則。

二、Erickson 取向模式的治療技巧

要深入瞭解 Erickson 取向治療模式中的技巧，首先必須要先對催眠狀態有所認識。Erickson 取向並不強調對催眠的定義為何，而是藉由催眠的現象來幫助治療者瞭解個案。催眠的現象可以分為四大類(也就是 AIDR，attention、intensity、dissociation、responsiveness)：
(Zeig,2001,p20)

1.注意力的轉移 (alterations in attention)：

注意力的改變通常包含兩個向度：被引導到內在，而且被聚焦(雖然在某些臨床案例中，個案的注意力變擴散、引導向外以增強效果。)。

2.強度的改變 (modifications in intensity)：

強度的改變同樣可以分為兩個向度：增加或是減少。被催眠的個案通常會報告出增強的鮮明感，例如：鮮明的放鬆感。也可能是其他的鮮明感受，包括：觸覺、視覺、聽覺等。另外，個案也可能描述有些感覺的消失，某些人會無法感受到視覺、聽覺、味道和氣味等。更有甚者，則會有感覺的扭曲，像是四肢的變大或變小，聲音的變近或變遠。

3.感覺的解離 (sensations of dissociation)：

解離有兩種向度：「成為部份」或是「從中分離」的感覺，還有感覺到自動化，也就是會感覺到「就這樣發生了」(just happen)。被催眠的個案常會報告說：「我在治療室中，但我卻被我的幻想吸引到那裡。」個案或者可能經驗到精神上或肉體上的自動化，例如：影像或記憶的自然發生，也可能是身體的移動，像是手臂漂浮。

4.反應的改變 (changes in responsiveness)：

被催眠的個案往往會針對一些很細微的暗示做出反應，他們會對諷刺和暗示做出回應。這樣的行為被視為針對細微的線索做出回應。

舉例來說，假如治療者告訴個案：「你可以慢慢地朝向恍惚狀態。」個案可能會改變他們身體的方向以針對這個暗示做出回應。

(一) 引導技巧 (induction)

催眠基本上被視為是一種被誘發 (elicited) 的過程，而不是產生 (induced) 出來的，換句話說，治療師不可能光是告訴個案：「深深地進入催眠...」個案就會進入催眠，而是經由引導個案體驗到現象來達成進入催眠。(Zeig,2001,p18)。引導技巧 (induction) 可視為是其中一個重要的促使個案進入催眠的方式。

Gilligan (1987,p182) 認為入神如果藉由誘出和利用個案自然的經驗 (例如：記憶中的事)、個案的資源和個案已經存在過程會更顯的容易與輕鬆。而要產生出有效的催眠引導，有三個原則：

1.要確定和維持個案的注意是否集中：

簡而言之，就是治療者必須集中個案的注意力。可以利用固定的刺激來維繫住個案的注意力，例如：牆上的釘子、個案的指甲、治療者單調的聲音、治療者的眼睛等。在掌握住個案的注意力之後，可以藉由語言和特別是非語言的同步與引導 (pacing and leading) 來維繫住個案的注意力。

2.衡鑑與發展個案的潛意識過程：

這個可以經由連結策略 (associational strategies) 來衡量個案經驗性的反應，也就是利用自傳性的問題、說故事、給予一般性的引導、確認入神反應等方式來達成這個目標。

3.略過和減少個案的意識層面過程：

這個原則背後的假設是：有意願的個案最基本的障礙是將整個的過程與結果誤認為自己是身處在清醒的狀態下。為了要將這個做區

隔，Erickson 取向治療師會藉用分離策略（dissociational strategies），也就是藉由同步來進入入神狀態，然後減少不利於入神的意識過程。這樣的方式包括讓個案厭煩、解離、隱喻性故事、分散注意和困惑。

這三個原則是彼此相互依賴。一般說來，治療者開始時經由引導來吸引個案注意，再交互應用第二和第三個原則。

（二）表象系統（representation systems）

這套系統係將個案表達他們所經驗到世界的方式加以歸納而得，以方便治療者與個案同步，而是由 Bandler 等人根據 Erickson 的治療所整理出來的。他們發現人們會呈現出一個基本的表象系統，並且會有所偏好的聽覺、視覺或動覺。雖然這套系統多為神經程式語言學（NLP）所用，但是表象系統的概念仍被許多其他心理治療學派應用在實務工作上（Battino & South, 1999, p41）。

表象系統的基本概念來自於語言的限制多導因於個人在詞彙上的侷限性。像是愛思基摩人就有許多的詞彙來描述雪，但是對其他人而言，關於雪的字彙就沒有愛思基摩人那麼豐富。這樣的想法也可以類推的個案的身上：任何溝通的意義是來自於你得到的反應。因此，每個人都有他所使用的表象系統，他會傾向於用視覺、聽覺或動覺的字彙來記錄與描述他所覺知的經驗與現實。所以，治療者可以透過個案所使用的表象系統詞彙或語詞來和個案溝通。例如：

視覺詞彙：看見、清晰、聚焦、展現、注視、看到、影像等等。

聽覺詞彙：說、聽、聽起來不錯、節奏、告訴、音調等等。。

動覺詞彙：處理、建造、推動、達到、握住、一步一步等等。

其他類：判斷、想、允許、決定、發現、同意、使用等等。（Battino & South, 1999, p43）

當治療者無法確定個案是傾向於何種表象系統時，可以同時使用

這三大類，再藉由觀察個案反應，來找出個案的表象系統。當找出個案的表象系統之後，經由和個案說同樣的語言（用相同的表象系統）來建立與個案的關係，或是擴展個案新的表象系統。

（三）同步與引導（pacing and leading）

同步（pacing）傳遞了治療者對個案所表達的回饋。在這個互動中，治療者並不增添任何新的內容，這樣做主要的目的是在於建立良好的治療關係（rapport between therapist and client），也可以讓個案更信任治療者、更願意合作，而治療者則可以增加對個案的認識（Gilligan, 1987,p92）。

同步最好是在個案的意識覺察層次之外，因為催眠的溝通目的是在建立潛意識層面的自覺。因此，治療者最好是能夠在一種自然且非操縱的形式下，以減少個案的猜疑或是不自在。而這整個過程可以說是將個案從現在的狀態，移轉到所期望的狀態下。這個預期的狀態可以是一種體驗，例如：放鬆、憤怒或是入神；可以是一種簡單的行為，例如：坐在椅子上、說出個人的感覺等；也可以是一種較複雜的行為，例如：完成指派的作業等。

成功的引導（leading）必須建立在充分的同步（pacing）上。但是可能失敗的原因有下列幾種（Gilligan, 1987,p94）：

1.並沒有呈現出足夠的治療關係（rapport），個案無法信任或感覺到和治療者同步。

2.所要引導的行為或經驗與現在的狀態差異太大，所以個案雖然有意願改變，但是卻無法改變。因此，必須透過一系列分割成較小的步驟，來讓個案達成改變。

3.所要達成的狀態與個案的價值觀、信念或經驗相違背，在這種情形下，個案有能力進入預期的狀態，但是他卻不願意進入。

Erickson 取向的治療師會藉由下列幾項注意事項來幫助溝通：

- 1.發展並保持良好治療關係。
- 2.針對個案量身定作。
- 3.瞭解個案並尊重個案的需求。

(四) 是的組句 (the yes set)

是的組句 (the yes set) 基本上是由一系列的顯而易見的語句所組成的 (Zeig, 2001, p23)。藉由前面語句的連續正確，讓個案不知不覺也承認接著的句句，其正確性也是無庸置疑的。一般而言，是的組句是由三句和個案狀態同步的顯見事理 (truisms) 所組成，並且使用允許性 (permissive) 的動詞，例如：「你可以...」，很快地，第四句附加上去則用來引出所預期個案達到的狀態 (Zeig, 2004)。

例如：

「你可以聽到外面的聲音。」

「你可以聽到我的聲音。」

「你可以聽到你自己的呼吸聲。」

「然後，你也可以聽到當你集中精神在你內心時，聲音的改變。」

另外，是的組句可以有下列的可能型態 (Zeig, 2004)：

- 1.一個「是的組句」在句尾附加或是不附加附加問句。
- 2.一個「否定組句」在句尾附加或是不附加附加問句。
- 3.一個「我不知道組句」在句尾附加或是不附加附加問句。
- 4.三個想法後面跟隨著一個想法。
- 5.三個感覺後面跟隨著一個感覺。
- 6.三個行為後面跟隨著一個行為。
- 7.三個未來後面跟著一個未來。
- 8.三個過去後面跟著一個過去。

- 9.三個現在後面跟隨著一個現在。
- 10.三個過程的活動後面跟隨著一個過程的活動。
- 11.三個聽覺的語句後面跟隨著一個聽覺的語句。
- 12.三個視覺的語句後面跟隨著一個視覺的語句。
- 13.三個觸覺的語句後面跟著一個觸覺的語句。
- 14.三個催眠的叢集語句後面跟著一個催眠的叢集語句。
- 15.三個象徵性的命令後面跟著一個象徵性命令的語句。
- 16.三個故事後面跟著一個故事等形式。

這樣的語句技巧就像是牛頓運動定律一樣，「動者恆動，靜者恆靜」，讓個案傾向於繼續思考是的，直到受外力影響而停止。特別適用於來引導出個案的現象反應，以達到促成改變個案注意力的目的。

第三節 Erickson 取向治療模式中的隱喻

Erickson 取向中，應用相當廣泛的就是藉由隱喻（metaphor）或軼事（anecdote）的述說達到改變當事人的目的。其概念涵蓋如下：

一、隱喻的意涵

隱喻（metaphor）在書中的解釋是：「一種修辭手法。用某種名稱或辭彙去描寫人或物的比喻手法，具有暗示或類比的意思。…它較之明喻更為精練，對思維活動的要求更為間接與複雜，在感情表達方面更趨於深厚。」（朱智賢編，心理學大辭典，1989，p870）。

在希臘字中，meta 意思是「超過」(over)，而 pherin 則是「傳達」(to carry) 的意思。所以，「隱喻」(metaphor) 這個字意含著「繼續

存在」(carry over) 或「轉換」(transfer) 的意思，意思是：知識的轉換是由一個背景脈絡轉換到另一個 (Pearce, 1996,p1)。或是：一個想法或事物經由「暗示」(suggestion) 或是「隱含」(implication) 的方式來和另一個作連結，最常見的隱喻形式就是說故事 (storytelling) (Battino & South, 1999, p299-300)。隱喻基本上被視為是可以在各種敘事形式 (narrative) 出現的文學技巧，像是：虛構的童話、戲劇、故事、冒險故事或傳說等，這些文學形式的隱喻內容都很適合應用在治療中 (Pearce, 1996, p1)。

隱喻雖然被視為是一種治療技巧，但是它本身的複雜及廣泛性，不光是在心理治療的領域，在日常生活中也能加以應用。當我們在閱讀故事、軼事、小說時，故事中的人物可能遭遇到某些特殊的問題，並且以某種方式來加以克服，這樣的解決問題方法可能就可以提供他人類似的參考。如果，閱讀者又同時遭逢到類似的問題，這樣的故事對他而言，立刻就會產生出不同的意義。當這些故事的意圖是在建議或引導聽眾，或是聽眾自身經由故事得到啓示，這個故事對當事人而言，就成為一個「隱喻」(Gordon, 1978, p7)。這也類似中國成語中的「拍案叫絕」或「心有戚戚焉」。

基於隱喻對當事人的影響，Erickson 將隱喻界定在一種溝通的形式。當個案有直接的抗拒時，一種處理的方式就是用類比 (analogy) 或隱喻的方式和當事人溝通。當個案抗拒 A，治療師可以談論 B，當 A 和 B 之間有隱喻性的連結時，個案就會產生自發性的連結且作出適當的回應 (Haley, 1986, p26)。

Lankton 進一步說明 (吉佳玲譯，民 86，228)：當個案所認識到的自身問題和故事中情節相似時，就會喚醒意識的參與。兩者之間存在的明顯的邏輯類比，促使個案有意識地去思考問題，而當類比涉及

到（本能地、下意識地）個案根深蒂固的內心聯想、智力架構和其他各種行為時，就會導致這一類的內部反應發生，從而使問題得到解決。

Zeig (1980,p25) 曾說明軼事在治療上有下列優點：

1. 軼事不具威脅性。
2. 軼事具有吸引力。
3. 軼事有助於增加獨立性。個案必須理解訊息，並且自己付諸行動。
4. 軼事可以幫助降低對改變的抗拒性。軼事可以透過引導或是暗示的方式來使當事人儘可能地接受。
5. 軼事可以用來控制關係。個案在傾聽軼事時，就無法用他習慣掌控關係方式來控制治療師。
6. 軼事具有變通性。Erickson 強調創造性，他並且用軼事來展現他對事物的觀察和創造力。
7. Erickson 用軼事來造成當事人的困惑和引起催眠的反應。
8. 軼事可以標注記憶；可以使當前的想法印象深刻。

二、隱喻的特徵

(一) 間接 (indirection)

Erickson 善於以間接的方式用話語來刺激個案創造或發現自己的解決問題方式。他同時也相信人們儘管會受潛意識信念的限制，但仍有能力進行自己的思考和解決自己的問題。他注意到直接的暗示只對那些很清楚自己需要什麼、等待要實現和已有必要資源來改變的當事人有效。所以，Erickson 強調間接的溝通來促使當事人對潛意識的搜尋和重新找回原有的能力和學習，接著刺激當事人以獨特的有效方式來解決自身的問題。(Lankton,1985)

Erickson 常用的間接形式包含間接暗示（indirect suggestions）、束縛（binds）、隱喻（metaphor）、曖昧的職務分派（ambiguous function assignment）以及其他各種非語言溝通（Lankton, 1985）。

（二）模糊（ambiguity）

在治療過程中，治療師用模糊的暗示來引起個案的反應，個案的反應會更加有自主性。當個案對這樣曖昧模糊的暗示有所反應，也代表了個案準備好改變。這樣個案會有較少的抗拒，也比較容易接受改變（Zeig, 1990, p374）。

Bandler 和 Grinder(1975, p233-236)進一步將模糊的種類區分為：

1. 語音模糊（phonological ambiguity）：指的是在語言中，語音模糊用不同意義的某些字或片語用同樣的聲音關聯來表達。
2. 句法模糊（syntactic ambiguity）：句法模糊發生在一個字的句法功能無法被其單一意義所決定。
3. 範圍模糊（scope ambiguity）：範圍模糊指的是難以決定句子中的哪個部分是屬於說話者想要表達的部分。
4. 標點模糊（punctuation ambiguity）：指的是句子是由兩個不同意義的部分所重疊組成，而沒有清楚的斷句。

（三）利用（utilization）

利用和一般催眠誘導的步驟正好相反，並非治療者要被個案接納，而是治療者要接納個案所表現的行為，也是 Erickson 強調要從個案內在參照架構去了解的表現（劉焜輝，民 83a，p25）。也就是說藉由利用個案在治療中所引出的常見認知和行為，來作為增強和刺激治療的工具。治療者仔細觀察個案思考的方法、經驗、行為和修正處遇，來符合當事人獨特的生命史和在治療過程中個案的轉變，這樣就能降低或消除個案的抗拒，並提高個案的參與。（Lankton,

1990,p366-367)。

進一步來說，治療經驗中的任何面向都可以作為「利用」，包括了：個案的個人風格、穿著、習慣、歷史和家庭等。治療者也可利用個案的症狀、症狀的類型，或是個案的抗拒。甚至治療者可以進一步利用個案的社會系統和環境。(Zeig , 1994,p298)

雖然，Erickson 反對採用制式化的步驟，Zeig (1985,p38) 仍進一步說明 Erickson 的「利用」觀點有下列原則：

1. 確認個案的資源（未利用的長處）。
2. 診斷個案的價值，例如：個案喜歡什麼或是不喜歡什麼（這些也都可以是治療資源）。
3. 藉由利用個案的價值來發展資源。Erickson 的暗示有很高的成功率導因於他的敏銳度、對細節的注意，和特別是利用個案的價值。
4. 透過直接或間接的方式，將發展的資源和問題作連結。
5. 在實施第四步時，最好能以小步驟逐一實施。在整個治療過程中，不斷衡量信任、投契關係（rapport）、動機、引起興趣。Erickson 相信個案在做事時，學習效果最好。治療活動必須和個案及個人價值緊密結合。
6. 任何行為，甚至抗拒，都可以被治療性的接受和利用。
7. 戲劇可以用來直接增進興趣。
8. 在引導個案最初有興趣的行為前，先「播種」(seed) 想法。
9. 時間的安排是重要的。治療的過程包含了同步 (pacing) 、中間點和結構。抗拒常導因於對這些過程欠缺注意。
10. 治療師和個案必須要有期盼的心理。
11. 堅持到底。這基本上意味著對處理方式有效性的考驗。其中一

個技巧是讓個案在診療室中和治療師共同練習新的行為。另一個是和個案有事後的聯絡。第三個是讓個案用幻想的方式練習新行為。

（四）重新架構（reframing）

「重新架構」即改變對於某一情境的想法或情緒上的觀點，給予完全吻合該具體情境的事實，或更適合該情境另外的架構。Erickson 認為與其說個案的潛意識裡有不利的因素，毋寧強調為了個案的成長必須解放積極的力量，對於始終反覆同一模式的患者，要給予嶄新、肯定的架構，促進其解決問題（劉焜輝，民 83a，p25）。

而 Watzlawick 等人則定義重新架構為改變「所經驗情境的概念或情緒上的狀態或觀點，並將其放置在另一個切合或更切合同樣情境事實的框架上，因而改變了它的整個意義」（轉引自陳信昭等譯，民 90，p114）

Bandler 和 Grinder 將「重新架構」分為：「脈絡重新架構」（context reframing）和「內容重新架構」（content reframing）。脈絡重新架構就如同改變畫作的框架一般，也就是將所經驗到的行為在不同脈絡下重新看待。例如，有位家庭主婦有嚴重的潔癖，並且花了大量時間來清除家中地毯的灰塵與髒污，甚至是走過地毯時所留下的痕跡，只要有人走過地毯，婦人就會拿起吸塵器拼命清理。治療師在治療過程中，請婦人幻想地毯清潔完全無痕跡，接著想像四周空無一人，所關心的家人也均消失不見。治療師再要求婦人想像家中地毯出現了腳印，並且腳印均是由婦人所關心的家人所留下。藉由將原本婦人覺得不潔的腳印重新架構成親人所留下的痕跡，而讓婦人重新看待腳印達到治療的目的（Grinder & Bandler，1982）。

而內容重新架構則是將事件本身重新賦予不同的意義，也就是創

造出事物本身新的意義，而不是簡單的改變它在脈絡中被看待或經驗到的意義。例如：兒童的行為可以被視為是兒童對情形的反應，而不是將其標記為不良行為。(轉引自 Zeig, 1994,p212)

O'Hanlon 和 Hexum (轉引自 Barker, 1994,p217) 曾經提到過 Erickson 對吸手指的個案兒童處理過程。其中一個是十六歲的女生，在試過多種方式都無法改變吸手指的問題，特別是以宗教的方式。個案的父母希望 Erickson 能用宗教的觀點來改變個案，但被 Erickson 所拒絕。這就是第一個「重新架構」(reframing)。因為他不認為這是道德或是宗教問題，他讓這個現象有了新的意義。

個案的這個問題曾被學校的心理學家標籤為「攻擊行為」(aggressive behavior)。很多學派會從此處切入，追究個案攻擊感的來源，並針對此加以解決。但是 Erickson 決定從「攻擊」這個假設出發，他重新架構這個假設。換句話說，假如這個症狀本身具有攻擊性，就可以經由重新架構好好利用。如果是經由吸手指來表達攻擊，其實也不是壞事，反而是好事。所以，Erickson 要求女孩在某些情形下大聲地吸手指或是以具攻擊性的方式用力吸手指。對個案而言，症狀被重新架構為一種可能的表達方式。一段時間之後，這件事變成了麻煩，女孩對吸手指感到厭倦，並且放棄了吸手指。之後追蹤的一年裡，女孩都沒有再吸過手指。

(五) 播種 (seeding)

播種 (seeding) 最早是由 Haley (1986) 所闡述，而後再由 Zeig (1990) 進一步說明。播種策略可以多種的面向來呈現，但是其目的在於引導一些治療中用來為日後處遇做橋樑或連結的想法。治療師在治療先前階段給予個案一些針對未來所構想出直接或間接的參考性主題。雖然這些想法部分是由治療師收集而得，但是有更多是藉由主題

呈現時，所產生的語言或非語言反應線索而來的。而播種技巧則讓治療中的治療主題在各個階段依然保有延續性（Bliss，1994,p362）。

三、隱喻技巧的步驟

Lankton（吉佳玲譯，民 86，229）闡釋 Erickson 的隱喻技巧，認為 Erickson 首先利用寓言配合個案的意識思維，然後一步步改變所講的內容，使它不同於最初被認同的情節發展。個案始終處於多層次的反應狀態下，並且意識思維會開始探求 Erickson 語言的相關涵義。精心策劃的故事可以控制和影響個案的意識思維，使它產生固定的聯想。在故事發展中的轉折能留給個案新的懸念，和不斷地對情節發展產生推測。

Pearce(1996 , p65)將隱喻應用在治療中七個注意事項分列如下：

1. 確認個案的問題、問題持續出現且造成自我挫敗的本質，並將焦點放在預期的結果上。
2. 選擇運用視覺、聽覺或動覺感官來傳遞隱喻。
3. 在傳達隱喻時，特別注意節奏、音調、停頓和其他的細節。
4. 集中焦點在根據個案象徵系統所選用的字句。
5. 種入指令
6. 在多重層次的溝通中嵌入附加的隱喻材料。
7. 加強傳達，且不加以解釋。

Gordon (1978,p49) 將建構一個基本的隱喻步驟分為三個步驟：

1.收集資訊。2.建構隱喻。3.說出隱喻。而 Battino 和 South (1999) 則詳盡地說明應用隱喻在治療過程中的四個步驟：蒐集資訊、建構隱喻、傳達或講述隱喻、提供某種終止。在本研究中即借用這樣的四個步驟，作為以隱喻進行輔導的過程。

(一) 蒐集資訊 (gathering information) :

有兩種資訊是建構隱喻所必須的：關於當前問題的資訊和和當事人本身有關的個人資訊。

1. 和問題有關的資訊：

(1) 這個問題是何時發生的？有無任何形式或規律性？

例如：只有在週末、早上、傍晚、半夜等等。

(2) 這個問題在哪裡發生的？有無特定的地點才會發生，還是特定地點就不會發生？例如：是在廚房會發生，還是在廚房才不會發生。

(3) 這個問題產生的形式是什麼？對一個客觀的觀察者而言，他會看到個案做些什麼？例如：特別的句子、動作、言論，姿勢…。

(4) 和誰在一起會發生？當事人出現問題的時候，是單獨一個人嗎？還是和某個人在一起？那個「觀眾」有換人嗎？這些人是如何和當事人互動？

(5) 問題的規則性是否有例外？有沒有什麼時間是不會出現問題的？在時間、位置、環境上有沒有什麼差異？

(6) 因為這個問題，所以個案會有什麼不同？或是會採取什麼行動來避免問題？

(7) 在這段期間，當事人做了些什麼是和問題有關的？

(8) 當事人對問題的解釋和認知架構是什麼？問題從當事人自身獨特的觀點和歷史可以得到些什麼？

(9) 當事人和其他人做了些什麼來解決問題？對治療師而言，必須要知道哪些是已經嘗試過的方式，以避免掉入「還不是一樣」的陷阱，同時也可以對當事人問題解決

觀點得到更多的洞察。

(10) 如何客觀得知當事人的問題已經解決？

2. 特別的背景資訊：

每個人都是獨特，且具有自己的背景因素。治療者從當事人身上得到越多資訊，就有助於將當事人的背景和隱喻作連結。

(二) 建構隱喻 (building the metaphor)：

Lankton 和 Lankton (1983, p.87) 認爲在開始隱喻過程前，治療師必須先對個案在完成治療後，可能改變的向度有所了解：(1) 人際關係和與年齡相符的行爲；(2) 自我意像 (self-image) 的增進；(3) 態度的改變；(4) 社會角色的改變；(5) 家庭結構的改變；和(6) 享受生活。

1. Lankton 的建構隱喻過程：

Lankton (1983, p.92) 並且摘要地列舉出針對每個不同的個案發展隱喻的過程：

(1) 傾聽個案所提出的問題。

(2) 以前面所提的六個改變結果的向度為原則，列出將現在或期望的情形作為部分的戲劇性結果。

(3) 建構與其面主題相似的隱喻。

(4) 設計適當的大致結果。

(5) 安排結果以製造懸疑或神秘。

2. Battino 和 South 的建構隱喻過程：

Battino 和 South (1999,p304-305) 修正 Lankton 和 Lankton (1983) 和 Gordon (1978) 的觀點，提出建構隱喻的摘要：

(1) 收集資訊 (gather information)：

如果要讓隱喻更有意義，就必須具備有能和當事人生活結合的要

素。如果當事人居住在城市中，可能就欠缺農作物種植的知識，這樣的隱喻就很難引起當事人的共鳴。對於各項嗜好的相關知識就會很有幫助。其他和個案有關的背景知識，例如：誰是個案的重要他人？他們之間的關係為何？什麼是和問題有關的關鍵事件？問題是以什麼樣的方式呈現？以行為或客觀、可驗證的形式來說明個案所期望的結果。過去曾經嘗試過的解決方式也很有用。有沒有什麼特別的事情會讓個案試圖停止改變？

(2) 以結果為導向 (outcome guide)：

利用 Lankton 前面所提的六個改變的向度作為參考，列出以現在或希望改變情況為部份的戲劇性主題。故事天生就有具有戲劇性。要具有效果，潛在的戲劇部分就要和希望改變的部分作連結和說明。

(3) 建構／改寫隱喻 (construct/adapt the metaphor)：

隱喻需要在某些部分和前面所提的六個向度有所相似。這些和前面六個向度平行的部分可以先行列出。隱喻的脈絡或架構是什麼？架構中的哪些細節是顯著、有意義的？隱喻中哪個角色最顯著？隱喻中的角色要和資料蒐集過程中所知道的重要他人類似。一般而言，要盡量避免使用動物或特殊生物，除非有特殊的暗示。但是例如：對兒童用動物、英雄、或虛構的故事人物就比成人更容易接受。隱喻的複雜性要能配合個案的程度，和個案的「抗拒程度」。故事需要開始、中段和結尾。

有時，治療師無法及時針對每個個案創造出獨特的隱喻。因此，治療師可以先建立一個可修改的「標準」隱喻架構。例如：主題中的人物、植物或動物的成長可以修改為不同形式，其他的細節、架構則是類似的。

(4) 戲劇性／懸疑／神秘 (drama/suspense/mystery)：

好的故事是戲劇性的，故事的特性要靠懸疑和神秘來塑造。會發生什麼？何時？和誰？用什麼樣的方式？這些在隱喻中操縱的部分要事先計畫好。幽默亦是隱喻中可加入的部分。雙關語、矛盾和同音字也可以增加戲劇效果。對戲劇和故事的研究，也能幫助治療師建構隱喻。

（5）重新架構（reframing）：

說故事的價值很多來自於對故事原本固有部分的重新架構。在說故事之中，故事的結果可以替當事人帶來新的選擇和觀點。基於這點，隱喻可以設計在意識層面的重新架構，來重新面對當前的問題。

（6）結束（closure）：

個案在隱喻或故事結尾需要重新被導回現在的狀態，或是清楚標明故事的結束。Erickson一向在故事中大量使用言外之意、問題、雙關語及幽默技巧，並且刻意透過個案的驚奇、訝異、懷疑與困惑等反應，吸引其注意。期間故事高潮迭起，而且往往擁有出乎意外的結局。當故事結局推升到頂點，緊隨著伴隨結局而來的是徹底鬆懈或成功的感受（蕭德蘭譯，2000,p14）。

（三）傳達或講述隱喻（delivery or relating it）：

這部分的技巧取決於治療師講述的方式，如同說故事一般。最基本的部份來自於治療師對個案在聆聽時候的觀察，不論是個案的語言反應或是非語言反應：心跳、呼吸及肢體動作等等。這也是用錄音帶說隱喻，不如治療師親口講述的最大差別。在講述中，治療師也可以加入感應點（anchors）在隱喻中，就像是以「催眠椅」讓個案標記催眠一樣。所謂的「感應點」就是針對某人某種特定的體驗，人為的建立一種刺激作為誘因（吉佳玲譯，1997,p88）。治療師的語言或建議常在有意無意間喚起個案各式各樣的感應點，藉由隱喻中建立感應，可

以幫助個案朝向治療目標（Battino & South,1999,p307）。

（四）提供某種終止（providing some kind of closure）

在結束具有治療目的的隱喻之後，治療師對隱喻的內容提供收尾，對當下的治療提供某種程度的終止。

第三章 研究方法

第一節 行動研究的選擇與架構

在研究的過程中，研究者不斷探索研究的過程，發現整個研究相當符合行動研究的架構。在實務工作上產生的困擾，研究者試圖以科學的研究精神和方法找出解決問題的方法，經由不斷的釐清與探索，尋求合乎實際需求的答案。

而行動研究本身及是從一個起始點為開端，這個起始點是可以在個人實務中發展，也是研究者有意願去追求、研究的。在起始之後，透過對話、訪談及各種資料蒐集的方法，收集相關資料，然後再加以分析，情境得以釐清。在情境釐清之後，隨之而得的成果便發展出行動策略，並且將策略轉入實踐中。(夏林清等譯，民 86)

換言之，行動研究也可被視為是實務工作者為了改善實際狀況，在系統中自我反思（self-reflective）的一種科學探究方式，其中更包括了兩個特點：1.藉由科學程序的方式作系統的探討。2.參與者在過程與結果中，需要有批判、自省的能力。因此，行動研究的理論基礎奠基於下列幾個概念：1.最好的學習、最好的研究是在自然的情境中發生的。2.人類的行為在自然的情境中，會有較多的影響。3.質的研究方法可能最適合自然的情境（McKernan,1996，引自賴念華，民 90）。這樣的理論基礎也正是研究者採用行動研究作為研究方法的主要原因。

更重要的是研究者採用行動研究作為研究方法的最大目的是希望讓研究成為一個真正的實踐過程，同時也是一個對現實情境有所助益

的研究，而不同於傳統研究中的實驗設計或操弄情境以求得在不真實環境下的研究效果。

採用行動研究的模式，其基本的研究階段可分為四個階段：1.尋找一個起始點。2.釐清情境。3.發展行動策略並放入實踐中。4.公開教師的知識。(夏林清等譯，民 86)

根據研究者自身的體認，而將上述四個階段加以修正，以適用於本研究中。以下為本研究中，研究者行動介入的階段與起點：

- 1.研究者帶著自身的生命經驗與體認進入研究場。
- 2.研究者身為一個教師，卻有著一些對於教師工作的困惑與難題。
- 3.研究者在無意間與 Erickson 的理論相逢，產生好奇。
- 4.研究者藉由讀書會的方式對 Erickson 的理論與經驗嘗試進行結合。
- 5.研究者將前述所得之基本架構，實際對學生進行輔導。從實際輔導

經驗及集後果進行發表對自己理論的修正與再詮釋。

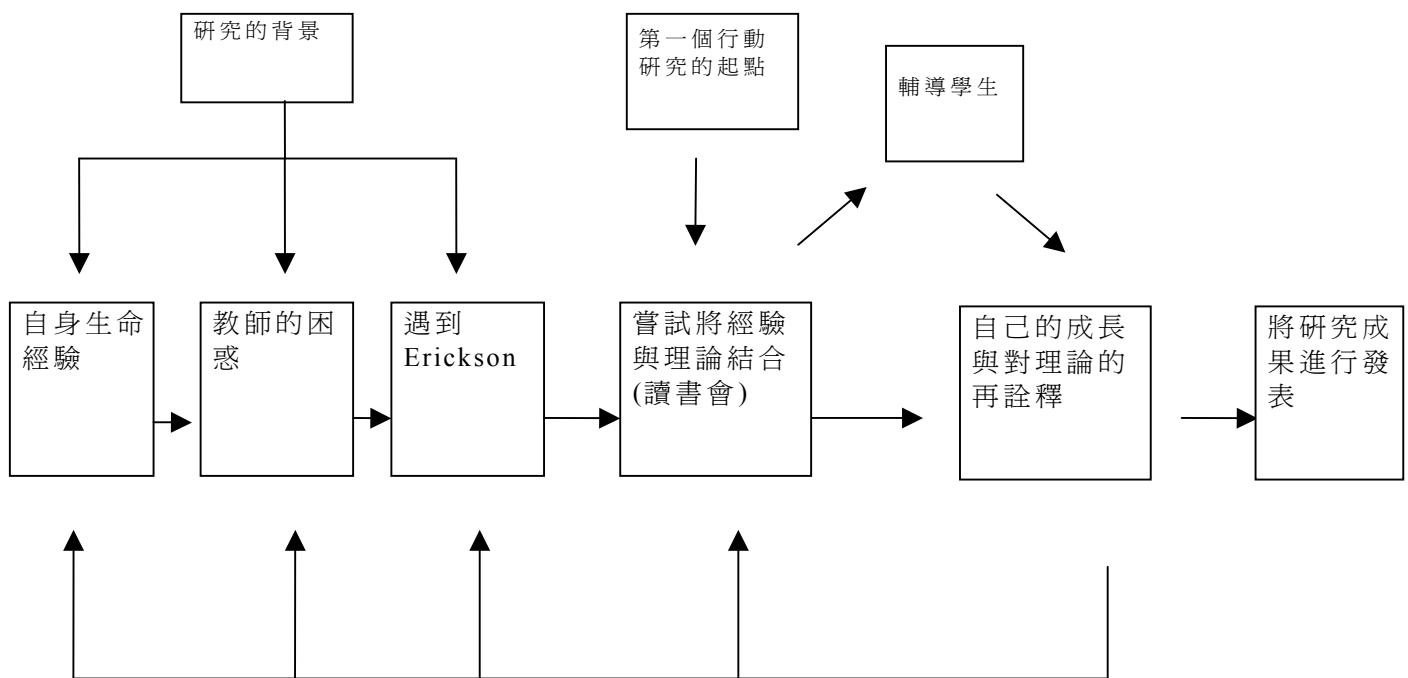


圖 3.1 行動研究架構圖

第二節 研究參與者

一、個案

本研究中之個案係針對國小校園中，違反學校中的規範或紀律的行為，例如：和老師頂嘴、打架、偷竊、破壞學校物品等，或是其他不特定因素，如：同儕衝突、親子衝突、逃學等，因前述因素而經由他人要求研究者介入或研究者主動發現，接受輔導之兒童。研究對象的性質包括：

1. 北市某國小之在學兒童。
2. 係因某些不特定因素，例如：違反學校規範、與他人（同學、老師、家長）衝突、偷竊、破壞公物、不守班規等。
3. 研究對象的來源包括：(1) 老師轉介 (2) 家長主動求助 (3) 研究者主動介入 (4) 學生主動求助 (5) 其他：例如個案的同學向研究者尋求協助等。

二、個案週遭他人

個案週遭他人指的是個案身旁可覺知個案行為且和個案有長時間接觸的關係人，包含有：

- 1.個案家長：指父母親或監護人。
- 2.個案老師：個案導師、和個案彼此互相認識之教師或在事件當中與個案有所接觸的教師。
- 3.個案同學：個案同班同學或和個案彼此互相認識之同學。

三、研究者

研究者自身擁有下列條件：

（一）研究者在輔導理論上的訓練

- (1) 研究者現為中國文化大學心理輔導學系碩士班研究生。
- (2) 研究者從大學二年級開始，旁聽師範學院進修部所開設之課程，包括了家族治療、諮商理論與技術、遊戲治療、心理衛生、生涯規劃、個案研究、行為改變技術等相關課程。
- (3) 八十五學年度參加台北市教師研習中心所辦理的輔導知能研習（三天）。
- (4) 服役期間，並曾擔任陸軍外島地區指揮部心輔人員，從事心理輔導工作約一年。
- (5) 進入研究所之後，研究者並修習親職教育專題研究、輔導專題研究、心理劇、諮商專題研究、家族治療專題研究、團體輔導專題研究等課程以加強相關知能。
- (6) 研究者曾參加現任 Erickson 基金會執行長，並曾跟隨 Erickson 學習多年的 Dr. Zeig 催眠治療工作坊初階班及進階班共計 32 小時，並聽取 Dr. Zeig 的催眠治療演講及 Erickson 取向治療技巧演講共計兩場。

（二）研究者在質性研究上的經驗

- (1) 研究者在大學階段，曾修習過教育研究法、教學評量等課程，並曾參加台北師範學院初等教育學系所舉辦的質性研究研討會。
- (2) 研究者在研究所曾修習社會研究法、質性研究、論文寫作與評估等課程。
- (3) 雖然研究者欠缺質性研究實務經驗，但研究者在論文寫作期

間參加多次相關研習或講座，以增進對質性研究的理解與認知。

（三）研究者在教師工作上的經驗

- （1）曾擔任台北市建安國小中年級導師一年，高年級導師三年。
- （2）大學時期就讀師範學院，受過完整的國小師資教育，曾修習各項國小教育相關課程與學分，包含教育行政、教育研究法等。
- （3）曾任教於馬祖北竿版里國小、北竿中山國中。
- （4）研究者曾於八十七學年度獲選為學校優良導師；八十八學年度被推選為教評會委員；於九十學年度獲選為教師會理事。
- （5）於八十九學年度參加台北市生教組長研習，以了解該職務相關工作。
- （6）曾擔任訓導處生活教育組長（二年），並利用此工作機會對學生實施輔導。
- （7）現擔任台北市建安國小六年級導師。

四、協同研究者

協同研究者中有三位和研究者同為研究所碩士班研究生，均曾修習過質性研究相關課程，其中一人現擔任國小教師，另一人則在義務諮詢機構從事義務諮詢工作多年。另外一位協同研究者則具有心理輔導博士學位，曾擔任學校輔導主任，對於學校輔導相關事務有多年經驗，除曾修習質性研究等課程外，並有質性研究的實務經驗。協同研究者在本研究中共同參與研究內容及理論架構的修正討論。

第三節 資料的分析與處理

本研究中所蒐集到的資料包括下列數項，並針對其內容進行分析與處理：

1.研究者與個案間的對話：

此部分係由研究者在與個案對話過程時，研究者利用隨身攜帶的錄音筆將兩人對話做錄音，並且在事後對錄音內容進行逐字稿整理。如果，在無法錄音的情形下，則由研究者在事後針對內容作摘要式的紀錄，將當時所發生的事件做一回顧。

2.研究者與個案導師或教師間的對話

研究者在與個案導師或其他教師進行訪談以蒐集個案相關資訊，或對相關疑問進行釐清時，利用隨身攜帶的錄音筆將對話做錄音，並且在事後對錄音內容進行逐字稿整理。如果，在無法錄音的情形下，則由研究者在事後針對內容作摘要式的紀錄。

3.研究者與個案家長間的對話

研究者在與個案家長進行訪談以蒐集個案相關資訊，或對相關疑問進行釐清，或是直接針對家長進行輔導時，利用隨身攜帶的錄音筆將對話做錄音，並且在事後對錄音內容進行逐字稿整理。如果，在無法錄音的情形下，則由研究者在事後針對內容作摘要式的紀錄。

4.研究者對輔導過程的回溯記錄

在對個案進行輔導之後，研究者利用錄音筆、紙筆將輔導過程中無法錄音或是錄音所無法記錄的部分，將其整理後作為對輔導過程的回溯紀錄。

5.研究者對輔導過程反思筆記

研究者除了針對輔導過程的回溯記錄、錄音記錄之外，並針對自

身的想法、輔導過程中的反思進行記錄，並作為自身反思的依據。

6.研究者與協同研究者間讀書會的錄音與摘要筆記

為了減少自身的疏漏與偏失，研究者藉由與協同研究者間讀書會的討論過程，將其錄音並將內容重點進行摘要筆記，作為研究者檢核輔導過程的參考，並且藉此對相關概念作更深入的瞭解與釐清。

7.Erickson 取向的相關文獻及著作

研究者除了找尋 Milton Erickson 本人的相關著作及文獻之外，並針對 Erickson 取向的相關文獻進行蒐集，主要範圍以曾受 Erickson 指導過的作者為主，為了確定其所採用的技巧與概念確實被 Erickson 取向治療師所認可，研究者所採用的非 Erickson 本人的文獻均刊載於 Erickson 基金會所出版的 Milton H. Erickson: Complete Works 1.0 光碟附錄的 Ericksonian Literature 之中，亦即由 Erickson 基金會所認定為 Erickson 取向的相關著作。

一、資料的處理

在研究中，將研究者與個案間或個案導師及家長的錄音進行逐字稿整理，並對其他相關資料進行整理，其整理過程分述如下：

（一）對話逐字稿的整理

1. 將所有對話錄音帶轉譯成逐字稿。
2. 重新聽錄音帶，更正逐字稿的錯誤，及補充聲音表情等訊息。
3. 重複上述過程，以試圖逼近當時對話的真實過程。

（二）研究者在輔導後回溯說明的整理

1. 研究者在事件（無法錄音或是來不及錄音的偶發事件）之後，利用錄音筆將研究者對事件的過程及評論作摘要的錄音。
2. 研究者將錄音內容摘要記錄。

3.再將錄音內容進行記錄同時，研究者同時針對錄音的遺漏部分進行補充，以貼近當時狀況。

二、資料的分析

在完成資料的初步處理之後，接著就是將初步所得到的內容編碼並轉換為研究中可以進一步進入分析的資料，資料的來源包含了對事件的現象描述、介入輔導時的對話、和研究參與者或個案的訪談、研究日誌等。

研究者在完成資料的編碼後，將編碼過的資料進行內容分析（content analysis），亦即針對資料內部的主要組型進行確認、編號和分類的過程（吳芝儀、李奉儒譯，民 84）。透過將不同資料貼上標籤及建立資料索引，研究者將輔導過程中所得到的各項資料放入 Erickson 取向的架構圖中，其步驟如下：

- 1.研究者先將資料整理所得根據其於架構圖所屬的類別放入模式架構圖中，並提出個人對於輔導過程的反思，並將其編碼。
- 2.研究者將編碼後的資料放入 Erickson 取向的架構圖，並加以分類說明，並註明分類的理由。
- 3.研究者向協同研究者說明分析之結果，協同研究者並對研究者所提供之結果提出質疑或要求進一步的說明。
- 4.研究者和協同研究者藉由討論、辯證的過程，對於分析結果達成共識。
- 5.對於討論過程中，暫時無法達成共識的部分，研究者藉由重新閱讀文獻或相關資料的方式，找尋出 Erickson 對於類似問題的詮釋或作法，以釐清問題，研究者並據此修正概念及架構。

三、資料的效度

對於質性研究而言，不同的研究內容就必須搭配不同的研究方法，而其中一種就是三角檢核法（triangulation）。三角檢核法一般都是綜合觀察、訪談組合而成，即一特定情境的資料是由三個觀點收集而成（夏林清等譯，民 86）。

在本研究中透過三角測量方法取得的不同觀點，以求的資料的效度：

1.研究者觀點的三角測量：

研究者試圖透過多重收集資料的方法，例如：訪談、觀察、文件分析、讀書會、與個案的直接對話、參加工作坊、請教 Erickson 取向專家 Dr. Zeig，或是將個人體悟應用到新的個案身上等方式，對研究中各項資料是否符合 Erickson 取向觀點等論點進行檢核。同時，研究者也試圖經由不同方法的三角測量後，試圖減少單一方法所造成的誤差。

2.當事人觀點的三角測量：

研究者試圖透過直接訪談或觀察個案、個案同學、家長或個案的老師，以瞭解當事人對研究者的輔導過程的觀點。

3.第三者的三角測量：

由研究者、協同研究者共同參與討論，試圖減少研究者個人立場的偏頗，並對部分主題提出修正。

第四章 研究結果

研究者在整個研究中，可將研究者建構輔導模式的過程分為數個階段。在不同階段中，研究者不斷修正個人的輔導模式與進一步釐清Erickson的治療概念。將分析所得整理於本章。

本章一共分為五節，從研究者開始進入研究場，從個案A到個案D這四個最具代表性的個案輔導過程，以及研究者在參與Zeig博士工作坊後取得暫時性的結論。各節內容及其時間序列為（個案時間表請參見附錄）：

第一節：進入行動之前（從文獻閱讀建立治療概念）。

第二節：第一個完整個案處理的流程：個案A的輔導行動與反思

第三節：與個案父母的互動：個案B的輔導行動與反思

第四節：間接的隱喻方式：個案C的輔導行動與反思

第五節：與低年級的互動：個案D的輔導行動與反思

第六節：參加Zeig博士工作坊之後的突破與省思

研究者首先藉由與個案A的輔導過程，開始嘗試完整的記錄下與個案互動的輔導過程。在個案A之後，在與個案B的輔導過程中，與個案B的父母進行了多次的會談，以了解這樣的輔導方式是否適用與和家長的談話中。在進一步，研究者修正先前的理解對個案C的攻擊行為進行輔導。除了先前的個案之外，研究者也針對在語言理解能力

較為不足的低年級個案 D 進行輔導，確認這樣的輔導方式對低年級的效果。最後，研究者再參加 Zeig 博士工作坊之後，對 Erickson 取向的概念產生更進一步的釐清。

藉由這樣的過程，產生出屬於研究者個人的輔導理念架構。

第一節 進入行動之前：從文獻閱讀建立治療概念

本研究中的初始階段，為透過書籍的閱讀建構 Erickson 的治療概念，首先透過書籍閱讀建立初始的概念，再藉由進一步的閱讀建立整體的架構。其中包含了三個階段：

- 一、初始概念的建構：從「催眠之聲伴隨你」一書開始。
- 二、進一步的閱讀所得：從個別概念形成到整體架構的建立。
- 三、在對話中加入 Erickson 概念：隱喻的效果

這些部分，也代表了研究者在初始階段建構理論的各個階段過程。

一、初始概念的建構：從「催眠之聲伴隨你」一書開始

在進入研究場之前，研究者試圖增進個人對 Erickson 相關概念的理解，並決定以讀書會、閱讀相關文獻等作為研究的起點。

從最早接觸的「催眠之聲伴隨你（My voice will go with you）」一書，研究者藉由書中的內容，開始瞭解 Erickson 心理治療的理論初步與相關實例，書中的內容所帶給研究者的概念可分為治療層面以及對國小實務工作的層面：

（一）屬於治療層面的觀念：

- 1.潛意識的力量：

原本研究者認為從精神分析論所衍生出的潛意識力量，似乎對國小校園輔導工作的實質幫助不大，因為精神分析其所耗費的時間和精力，都不是一般校園輔導所能接受的。但是在 Erickson 觀點之下的潛意識，並不以精神分析的病態觀點視之，反而將其視為個案改變的正向資源之一，並且認為治療著力的焦點，是在於影響個案的潛意識心理模式時，用來促成對方有效而恆久的改變。進一步應用則是把催眠狀態認定為最有利於學習與改變的意識狀態，更有意思的是在 Erickson 取向下，催眠狀態可說是每個人都曾經歷過的自然狀態。

換句話說，Erickson 取向不必如同精神分析學派一般深入探討個案的潛意識心靈為何，只需藉助個案的潛意識力量來促成個案改變，只是這個潛意識力量是個案先前沒有發現或是無法好好應用的。

這也如同研究者對學生問題的觀點一般：學生其實對自己的問題行為為何知之甚詳，只是找不到改變的契機。因此，研究者的輔導工作就必須找到和個案潛意識對話的聯絡窗口，再誘導個案產生新的想法即可以促成個案的改變。

2. 正向觀點：

一個顯而易見的事實是：當學生因問題行為而被要求接受輔導時，教師所看到或接受的訊息往往即是學生所犯的錯誤或是不當的行為，也就是學生的表面問題所在，這樣的現象常會促成教師以負面的觀點來看待學生，而且忽視了學生的正向因素。

Erickson 本人在年輕時罹患小兒麻痺症，瀕臨死亡。特別的是，他在經歷過這些九死一生的遭遇之際，仍然抱持著對生命的希望與正向的觀點，賦予這些獨特經驗正向的意義與學習。他對人生的態度就可以是一個對學生很有正面意義的「教育故事」。

另外，Erickson 和 Rosen 在書中所列舉的小故事在 Erickson 取向的

治療觀點中，強調有助於正向訊息的輸入，而且這種積極的觀點能觸及個案內在的不同層面，讓當事人能有新的思考模式或方向，突破舊有的行為及思考模式。這樣的輔導概念對於國小學生輔導而言，除了能讓學生更不覺得老師是在說教，而能降低學生的抗拒之外，更能夠給予學生正向的思考與行為模式。不止是給予學生正向的概念，研究者也相信教師能夠以正向的觀點來看待學生的問題行為，這也更符合教育中的人本理念與教化學生的教育宗旨。

3.策略式治療的特色：

前面提過 Erickson 的案例常呈現戲劇化的治療結果，而 Haley 將 Erickson 的策略式治療（Strategic Therapy）界定為「治療過程中，治療者主動引導，針對每一項難題設定獨特的治療方式。」並且指出 Erickson 不僅藉各式隱喻與個案溝通，而且「在隱喻中進行運作，引發改變」。這樣的輔導方式必須針對每個學生的不同問題、不同背景、不同反應加以發展出輔導策略，除了能提醒教師在處理學生問題，必須著眼於學生的個人特質與問題，才能達成有效的輔導，也可以藉由一些小小的工作指派來幫助達到輔導的效果，而不是僅將輔導限制在談話的過程中。

而更讓研究者感到印象深刻的就是這樣的個別化輔導概念也正是古代孔子所提倡的「因材施教」教育思想，能夠讓這樣的西方心理治療與東方思想結合，更能彰顯出這套理論的好處。

4.Erickson 獨特的治療與催眠技巧：

Erickson 雖然身為精神科醫生，但是其獨特的治療技巧包含：催眠、隱喻、述說軼事、指派工作等，加上其對個案敏銳的觀察力，往往能針對個案的問題與個案的獨特性，以一針見血的方式直導個案的問題核心。對研究者而言，Erickson 雖然是以語言為主體的短期治療

方式，與當今兒童輔導的主流遊戲治療有所不同，但是相較於必須專屬空間及器材的遊戲治療，這樣透過對學生的觀察，適當的以語言輔導學生的輔導方式更不受時間和空間的限制，且適合於校園內教師對學生問題第一時間內的短期處理，畢竟在第一時間內適當、適時對學生的處理，其對學生的影響更甚於日後的長期輔導，同時也對日後的輔導有很好的建立關係效果。

5.治療中治療者和個案的關係：

對 Erickson 而言，他相信只有當接收者以及轉達者（就是治療師）處在一種善於接納的狀態中，轉變才有可能發生。而最理想其實並所謂的「正向情感轉移」（positive transference），而是一種在心理治療與個案間深具「信賴關係」的情境。（蕭德蘭譯，2000，p27）這樣的說法對於國小校園輔導而言，也可以詮釋成唯有教師與學生之間建立起良好的關係，才能將 Erickson 的治療觀念應用在輔導上。如果雙方沒有建立起良好的關係，個案自然沒有辦法做好準備接受教師所給予的治療訊息。

6.相信個案自身的能力：

Erickson 一項重大的治療原則：眾人在屬於個人的生命歷程中，早已擁有解決困境的豐富資源，而治療師只是幫助個案知道那些他先前以為自己不知道的事。這點除了和前面的正向觀點相互呼應之外，其實也正代表教師所給予學生的是幫助他解決問題，而不是越俎代庖替兒童解決問題。如果學生是彼此間發生衝突或是其他的類似事件，教師不見的要強行介入或要求兩人和好，而是可以讓學生自行尋求更好的解決之道。

7.滾雪球效應：

雖然常有人質疑經由簡短的故事或是隱喻，當事人是否真能做出

持之以恆的改變，但是對 Erickson 而言，心理治療的效果就如同滾雪球一般，一旦雪球越滾越大，最後終將變成一場改變山脈外型的雪崩。這個觀點同樣可以給予學校輔導新的觀念：輔導不見得是立竿見影，也不見得要期望能造成學生快速且宏大的改變，只要是一個簡短的故事或是一個小小的隱喻，應也可成為促成學生改變的關鍵。這個想法其實在很多地方也可見到成功的實例，很多人會述說自己的成功其實是一件小事或是一個小啓示改變了自己的一生，因此，利用隱喻或故事幫助個案產生改變也絕非不可能之事。

所以，校園輔導中利用簡短的隱喻或是故事，對學生來說，其正向的影響效果或許不見的顯而易見，但是只要當學生開始改變，這樣的結果就會遠勝於以說教或是打罵的方式強制要求學生改正行為。

（二）Erickson 在國小實務工作上的前景：

由於研究者在國小實務工作上感覺到自己能力的不足。許多諮商學派往往強調從建立關係開始，循序漸進的諮商程序對於變化多端的校園事件處理，往往緩不濟急。因此，研究者產生一個預期的個人成長目標：如何有效短時間內輔導學生？而這樣的方式是否符合研究者的個人風格。而在閱讀 Erickson 的文獻後，對於 Erickson 另類的治療風格與技巧，正如前面所述，給予研究者新的方向，突破了以往所學的障礙，頓時間產生撥開雲霧見青天的感覺。

二、進一步的閱讀所得：從零星個別概念形成到整體架構的建立

為了進一步瞭解 Erickson 其理論架構的內容及更深入的治療技巧，研究者從「Theories of Hypnosis: Current Models and Perspectives」、「Milton H. Erickson」等書及相關文章著手，希冀能進

一步逼近 Erickson 的治療概念。

在整個研讀過程中，研究者將初步的理解與心得集結發表在諮商與輔導月刊，並進一步將 Erickson 的治療模式的重點放在下列幾個向度，而這些向度和先前閱讀「催眠之聲伴隨你」有著些許的不同或是更深入的理解（張忠勛，民 91）：

（一）對 Erickson 生平的了解：

研究者在修習諮商理論的學習過程中，體會到每個諮商理論的創始者其所發表的理論和生平成長經驗有著極大的關連，因此研究者也試圖從 Erickson 的生平故事裡，找出其理論建構的背景。

1. 因為行動不便，而更能敏銳的觀察人的行為：

Erickson 在十九歲那年，因為感染小兒麻痺，導致行動不便。但也因此，他在病中更加仔細地去觀察人的行為，因此在日後的治療工作上，Erickson 更加注意個案的每個細微語言差異與肢體動作。從 Erickson 的生平，更可以看出他建構出來的治療方法是根基於其對生命的體認，其敏銳、精準的治療方式也是來自於努力不懈的對人觀察而來。

2. 永不停息的工作：

Erickson 雖然在晚年為病痛所苦，但是他仍沒有放棄工作，並且將原本僅能為少數人服務的臨床工作改為一次服務更多人的專業工作坊，同時創立了 SECH 和 ASCH 等專業學會，為提升專業心理工作品質而努力。這點也提醒研究者唯有不斷努力，才能提升個人的諮商技巧與能力。

（二）對 Erickson 理論的理解：

1. 正向且重視人性：

Erickson 的治療觀點則與過去催眠治療觀點的「outside-in」不同，

而是「inside-out」，這並不是由治療師主導，個案配合，而是以間接的方式讓個案的進展在治療中呈現。對於學校輔導而言，也可以將這樣的理念視為教師的輔導工作方向是讓學生內在的東西經由教師誘導出來，而不是將教師的個人觀感強加給個案，教師的輔導工作只是在誘發出學生其實早就知道，但以為自己不知道的潛在能力。另外一方面，教師對學生的正向觀點，也有助於教師避免給予學生負面的標籤。

2.策略性：

在「催眠之聲伴隨你」一書中，個案的改變往往會是明確清楚的，但是在實務工作上，並不是每次輔導完後，個案的改變就會如此顯而易見，這也成了研究者對 Erickson 取向實務工作的一個疑惑。在閱讀相關文獻之後，對於 Erickson 評鑑治療目標也有了更深入的體會：治療過程重點是放在處理的目標，而非診斷上，並且目標是針對個案改變的需求和特質所設定，藉由教師的策略設定與輔導方案達到輔導學生的目的，輔導的重點並不是放在學生的過去，輔導者也必須認清過去是無法改變的，改變的目的是著眼於學生現在的問題和創造出的新生活方式，這點也和前面的正向特徵相呼應。

3.系統導向：

雖然 Erickson 在治療中，常常針對個案個人提出各種不同的處方或是暗示，但是這些處方和任務卻往往會利用到個案周遭的各項資源，並不侷限在個人層面。雖然，Erickson 並不強調他是系統取向，但是他善於利用個案身邊的各項資源，甚至是結合 Erickson 家中的資源，讓 Erickson 家中的成員參與治療，這樣的治療方式也讓研究者重新省思或許輔導的對象和方式僅能侷限在以學生為主的談話，但是在與個案會談的過程中，卻可利用個案周遭資源解決問題與困境，加速個案的改變。

4. 行動勝於覺察

Erickson 將治療重點放在個案問題的解決，而非深入個案內在的心靈，個案自身也能解決問題，只是不知該如何解決。與其探索個案的過去歷史，不如將焦點放在怎樣解決個案現有的問題，這點對於研究者而言，更加適合不善於用言語表達內在感受的兒童身上，因為在兒童身上，很難去探索出過去經驗對兒童的影響，也很難瞭解過去與現在之間連結的關係。因此，藉由利用 Erickson 的治療觀點，只要協助兒童突破過去的困境，不再依賴舊有的思考模式和行為模式，讓個案自己達成目標即可，不必將時間浪費在探索過去。

5. 間接

這個技巧在「催眠之聲伴隨你」上出現多次，但是在 Erickson 別樹一格的治療下，有各式各樣不同的面貌。個案的抗拒越強，治療的方式越間接。

對兒童輔導而言，特別是被其他人轉送來輔導的個案，心中對於輔導很容易產生抗拒與排斥，如何以間接的方式削減或分散，甚至是利用兒童的抗拒是一個研究者希望從中克服的難題，同時也是希望藉由 Erickson 的間接方式所達成的目標。

（三）治療架構圖

研究者試圖將「如何以更適合研究者的諮商輔導策略來對學生進行輔導」作為研究的起點，並藉由與協同研究者的讀書會與討論以及實際學生個案的輔導作為研究反思的起點。並決定藉由與 Erickson 的治療模式架構圖（出自 Matthews, 1985。轉引自 Matthews, Lankton, & Lankton, 1997）的不斷檢核，作為澄清研究者輔導過程的依據與指標。

在進入 Erickson 治療模式的領域時，研究者採用的 Erickson 模式架構是出自 Matthews, 1985（轉引自 Matthews, Lankton, & Lankton,

1997)。其中包含了治療者本身所抱持的理念（治療者的認識論）、當事人的生態系統、治療者所要了解的問題、治療目標、治療者創造出改變的情境等部分，其詳細內容參見第一章第三節。

三、嘗試將 Erickson 概念加入對話中：隱喻的效果

當研究者歸納並整理出上述幾個向度及治療架構圖之後，開始試圖將對 Erickson 的理解來應用到國小學生的問題處理上。

首先試圖將 Erickson 取向的前述相關概念與學校中學生輔導結合：某名學生在課堂上隨便填寫漱口水計畫問卷的問題，研究者將學生帶離教室，並開始將 Erickson 技巧應用在與個案對話的過程中。

在事後回溯之後，隔天又遇到另一名同事因為個人問題而與研究者討論，研究者同樣試圖將先前對 Erickson 的理解加入兩人對話過程中。

限於當時環境，研究者亦只能利用事後回溯的方式，將其內容摘要錄音下來。藉由這兩個事件，研究者得到進一步對隱喻基本效果的理解。

（一）加入 Erickson 概念於對話中得到的進一步理解：隱喻的基本效果

在這兩個事件中，研究者對照先前書籍閱讀而得的概念，得到進一步的理解，包含了對個案的臨摹與觀察、隱喻的標準、隱喻對情緒的支持性等。特別是在實際處理過程中，借用隱喻概念所產生的效果。

1. 對個案的臨摹和觀察：

Erickson 強調經由和個案建立起同步關係，在兩者之間的良好關係為前提之下，治療者給予個案的隱喻才能進入個案的潛意識，促成

當事人的改變。

而對於學生輔導上，研究者也必須經由與學生建立起良好的互動為前提，方有可能和當事人的潛意識溝通。在未建立起良好互動之前，治療者的隱喻或故事就有可能淪為說教。但是在學生的輔導過程上，研究者尚無法確認學生的反應為何？是否對學生产生反應？還是淪為說教？如果故事或隱喻的述說並沒有切合學生的個人需求，很容易就淪為另一種形式的說教。因此，經由此一個案，研究者體會到在輔導過程中，第一個要注意到是否有從個案的觀點切入，讓個案接受到研究者所提供的隱喻。

2. 隱喻的標準：

在 Erickson 取向中，雖然是由治療師提供相當大的引導，但引導的方向其實仍是由個案決定，而不是以治療師的觀點強加於個案之上。研究者在事後的反思中，也重新思考在和同事談話的過程中，研究者給予同事的故事是以克服困難為主題，但是其隱含的方向意涵著鼓勵同事留下來面對挑戰，但是這樣的想法是否會影響到同事的價值判斷，變成研究者的價值觀（留下來面對挑戰）強加於同事身上，還是合乎 Erickson 取向的觀點誘導出當事人自身潛在的解決之道？這也是研究者認為值得進一步思索的問題。

3. 隱喻對情緒的支持性

在先前的對話中，研究者先將 Erickson 取向的重心放在以隱喻改變學生及同事，研究者同時發現隱喻除了提供當事人解決問題的方向之外，隱喻還有一個很大的功用就是緩和當事人的情緒。因此，適當的隱喻除了能協助當事人改變之外，更可以協助個案調節情緒。這點可以從在與同事對話的過程中，明顯感受出同事情緒的緩和，看出效果。而且，這個效果也讓研究者更加瞭解 Erickson 取向中所強調的隱

喻可降低個案抗拒的優點。同時，對學校輔導工作而言，縱使輔導過程中輔導者所採行的策略不見得能夠改變個案，但是避免負面的反效果還是最基本的工作。

4.研究從重視輔導效果到個人理論的建構與修正：

由於原本研究設定的方向是希望能夠將 Erickson 的模式實際應用到學生問題的處理上，但是又必須兼顧到研究的驗證，所以對於研究進行的方式一直是個難題。但是在這兩次事件之後，所規劃的研究方式為根據 Matthews, W.J., Lankton, S., & Lankton, C (1997) . An Ericksonian model of hypnotherapy. (pp. 187-214) 書中所提出的模式架構圖配合個案來實行，檢核個案和架構圖中相符合的情形，但因個案是自然產生，所以在某些向度可能是欠缺的，在輔導完學生後，檢核學生符合的程度，再對架構圖作修正，再累積一定數目的個案之後，對個案進行追蹤，不論是從個案回到教室、回到家中，經由和老師、同學、家長甚至個案本人，了解個案改變的情形，因為在很短的時間之內個案改變的情形沒有那麼明顯，在當天的一兩節之後，經由詢問老師，學生在回到教室之後有無任何改變（包含情緒和行為）。

並且將這樣的過程演變成爲：

研究者從單純的引用 Erickson 的治療策略轉換成爲邊做邊修正，研究者最終的到的就是自身的體會。其組成如下：
Erickson 的治療理論 + 個案的反應 + 協同研究者的回饋 + 研究者自身的體會 = > 研究者的結論

在研究結果上，也從原本的檢核 Erickson 的策略是否有效，補充加上說明研究者所採行的策略爲何，而這個策略從單純的 Erickson 策略檢核轉換爲研究者在研究過程中以 Erickson 取向的治療概念爲主幹加上研究者個人領會的結果，最後再檢核輔導行動（從學生、老師、

家長的反應觀察也很重要) 所產生的效果 (這樣的檢核包含有效的部份為何，無效的部分又為何)，而這樣的過程，最後產生的結果也不僅是單純的 Erickson 模式效果的檢核，而是涵蓋、融入研究者自身的體會和過程中的修正。

因此在最後，研究者必須說明最後的模式轉變為何，並和原本 Erickson 的模式作對比。並且檢討哪些是有效，哪些是無效，並且找出研究過程中的「否證資料」。哪些部分是無效的？原因為何？Erickson 本身主要是做治療為主，但研究的環境限制在學校之中，因此研究者本身必須不斷修正自己的做法，才能達到研究的目的與個人的成長。

第二節 第一個完整個案處理的流程： 個案 A 的輔導行動與反思

本節中關於個案 A 的輔導行動與反思共分為三部分：

首先，研究者輔導個案 A 的過程，將包括研究者在校園中與個案 A 的對話內容、隔天與個案 A 班級導師的對話以及再度與個案 A 的對話。

其次，在研究者對個案 A 的輔導行動後，研究者對 Erickson 治療概念產生進一步的理解，則包括架構圖（參見第一章第二節）中所提到「當事人帶著和生態系統的互動（症狀的呈現）進入治療」，校園中的生態系統彼此互動的影響也和一般心理治療中所面對到的生態互動不盡相同，包含了正向與負向的影響。

最後，則針對個案 A 輔導行動過程及行動後的反思，研究者將針對國小生活事件的輔導模式，初步提出從研究者個人風格出發，且能

貼近校園生態環境的概念架構。

一、個案 A 的輔導過程與效果

(一)事件緣起

研究者在進行讀書會與相關文獻閱讀之後，在某日基於訓導工作的需要，而在校園內督導學生放學路隊，在校園內看到一個班級體育課結束，學生正準備放學，個案 A 背著書包哭著跑過研究者旁。研究者正欲詢問時，個案 A 仍不理會跑掉了。其他同學圍過來，七嘴八舌告訴研究者：老師，他（指個案）藏人家書包，所以他很生氣。研究者聽學生稍微說明後，叫個案過來，但個案 A 仍不理會。

(二)研究者的介入以及與個案對話過程

1.輔導情境

在個案 A 走掉之後，研究者繼續執行導護工作。等到了放學時間，其他同學就帶著個案過來，並告訴研究者：「老師，這就是你要找的那個人。」接下來研究者隨即展開與個案 A 的輔導過程對話。

2.對話內容

(1) 與個案 A 的初次談話與輔導過程

A.蒐集資訊：

說明：在本階段研究者試圖從與個案同學和個案本身的對話蒐集事件發生經過與個案的特質，作為隱喻建構的基礎。

研究者先詢問個案 A 剛才所發生的事情始末，一開始個案並不願意說出事情始末。研究者向個案 A 澄清，研究者只是想知道個案 A 難過的原因，個案 A 才說出是因為和人家玩，結果同學打他，他想打回

去卻沒成功，因此而生氣。加上打他的同學是 XX 股長，所以個案 A 才把對方的書包藏起來。

個案 A 在陳述了事件之後，同時表達出對老師的不滿。

(個案 A：然後，然後，你們老師又對我這麼兇，好像是警察在詢問東西。然後，問那麼多…)

個案 A 也認為他已經心情不好了，老師再來問一次，讓他有種再度受傷的感覺。

(個案 A：不管打人是一種傷害心理…已經、已經弄我一次 了，然後，老師說過了，然後老師，然後…沒有，然後、那個，然後我們…，哎，要怎麼說？…)

研究者則繞過個案 A 對老師詢問的方式，和個案 A 澄清研究者只是想知道個案難過的原因，而不是要指責。

(研究者：我只問你發生些什麼？還是你在氣些什麼東西？我只想知道你在生氣些什麼事情？)

但是個案 A 在情緒激動之下，仍然對研究者感到不能接受，依然覺得研究者像是在詢問犯人，所以研究者反過來問個案 A 研究者這樣真的向警察詢問犯人嗎？

(研究者：你覺得如果警察詢問犯人的話，他會問像這樣問嗎？然後問老半天沒問什麼東西，你覺得警察會這樣問嗎？)

B.建構隱喻：

說明：研究者開始根據跟個案 A 的互動建構隱喻的方向。

之後，研究者告訴個案 A：研究者的目的僅是在不希望個案 A 流著眼淚在校園走來走去被看到。而這點則立刻獲得個案 A 的認同，也能承認研究者這樣是為了個案 A，而不是其他人。

(研究者：我不想讓每個人看到你流眼淚到處在學校裡走來走去。

個案 A：我也不想啊！）

C. 傳達或講述隱喻

說明：研究者試圖藉由基督教中的故事來傳達給個案：每個人都可能有罪，所以很難論斷誰是誰非，研究者不去論斷個案對錯，個案也不應急於論斷他人對錯。

在獲得個案 A 的認同之後，研究者隨即告訴個案 A 一個關於女生犯錯，要被丟石頭致死的故事。

（研究者：沒有關係。我以前聽過一個故事，有一天，有一個女生，她在外面跟人家胡來，結果呢？被人家抓到了，她的下場是什麼，你知道嗎？

研究者：大家決定把她用丟石子、丟石頭丟到死，你有沒有聽過這個故事？大家決定把她丟石頭丟到死。這時候耶穌突然間出現了，我不管你信不信他，不是耶穌也可以，算是有個人出來，他告訴那些大家：你們任何一個人只要沒有犯過錯，你就可以用石頭丟她，你猜結果是什麼？）

D. 提供某種終止

說明：在講述完隱喻之後，研究者以希望個案平安回家作為結束。

在說完故事之後，研究者詢問個案 A 究竟把同學書包放置何處。只是個案 A 仍然情緒有些無法平復，研究者再重新說明故事對研究者的啓發之後，隨即建議個案 A 洗臉、擦擦眼淚後回家。

（個案 A：不知道。我只知道還在生氣。）

（研究者：沒有！我告訴你我本來要處罰你，可是我想到剛那個故事，我也不敢，我也不敢對你丟石頭。而且，我覺得丟石頭丟到那個女生身上有什麼意義嗎？有沒有？

個案 A：沒有。）

（2）與個案 A 導師的談話

研究者在隔天與個案 A 導師談話以瞭解個案 A 平日的情形，及事件之後的改變。一開始個案 A 導師誤以為研究者要瞭解的是書包被個案 A 搶走的 XX 股長，在澄清之後，個案 A 導師隨即說明了事情始末。

一開始，個案 A 先去鬧別人，在另一位女生打球的時候拍掉別人的球，在惹怒那個女生之後，女生動手打了個案 A，而個案 A 就開始生氣。班上的 XX 股長看到個案 A 生氣之後，因為模仿個案 A 生氣的樣子，所以讓個案 A 更加生氣，想要去打 XX 股長，但是 XX 股長又比個案 A 還會跑，所以個案 A 在追不到 XX 股長的情形下，就把 XX 股長的書包藏起來。

在瞭解整個事件經過之後，研究者隨即詢問導師：家長是否有對此事做出反應？導師則告訴研究者三方的家長都對這件事沒有特別的反應，反而是其他小朋友在聯絡簿上記下這件事，並且希望班上同學能和睦相處。個案導師在知道這件事之後，要求個案 A 將事件註明在聯絡簿上，讓家長瞭解。

另外，個案 A 導師也提到個案之前也有一次類似的鬧情緒事件，導師則告訴個案 A，老師會作公平的處理，但是個案則認為既然別人打了他，他當然也可以還手。

（個案A導師：對！那後來我跟他講，你可以跟老師說：老師會給你一個公平去處理。這孩子今天有1個想法：難道他今天打了我，我都不能還手嗎？）

個案 A 導師並進一步告訴個案，導師對針對別人打個案的行為作處理，但是個案 A 依然認為老師只是說說而已。在講了之後，個案 A 還是覺得很委屈。導師告訴個案只要容忍，人緣會更好，雖然表面看起來吃虧，但是會讓人家有更好的印象。整體來說，導師認為個案 A

在情緒控制上不是很好。

(個案A導師：我不曉得他以前的方式是怎樣。接了他之後，我覺得說，這孩子在情緒控制上沒有…)

另外關於個案的家庭背景，比較特別的是個案 A 有個雙胞胎姊姊，而這個姊姊在情緒控制上就比個案 A 還要好。至於同學提到的「他跟他爸很像。好像人家一得罪他，都會用報復。」個案導師則對此不甚清楚，因為個案 A 的家長很少到學校，但是父親的態度還算不錯，並沒有特別的印象。

(3) 和個案 A 再次的談話

研究者在結束與個案 A 導師的談話之後，再次與個案 A 談話以瞭解個案 A 對先前事件的印象與觀感。個案 A 仍然記得先前研究者對個案所講述的隱喻的大致內容，而且對於先前的事件感覺事情已經全部解決，情緒也已經平復。

(研究者：你今天有沒有好一點？

個案A：有啊！今天的事情全部解決了。)

而且，個案A也覺得導師跟他說了一些話，並且將這些寫在聯絡簿上，個案覺得在經過一天之後，一切都很開心。

(個案A：有啊！沒有啊！我覺得早上來的時候，就很好啦！)

在確定個案 A 狀況良好之後，研究者在跟個案 A 分享了一個 Erickson 醫生處理一個精神分裂症患者的小故事：那個精神分裂症患者一直認為自己是對的，而且覺得自己是上帝。但是，Erickson 醫生直接找了一個和病人一樣覺得自己是上帝的患者，把兩人關在一起，一個月之後，患者受不了而吵著要離開，因為他覺得另一個是瘋子！研究者試圖藉著這個隱喻傳達給個案每個人都有可能覺得自己是對的，但是當每個人都覺得自己才是正確時，大家會都受不了彼此。

(三) 事後的訪談與效果評估

1. 與個案 A 導師的對話

(1) 先前的衝突

在與個案談話之後，研究者隨即於隔天訪談個案 A 的導師，瞭解個案 A 平日在班級的狀況、在事件之後的反應及相關的影響。原本個案 A 導師將研究者要瞭解的對象誤以為是與個案 A 產生爭執的學生，在澄清之後，導師表示個案 A 原本就與這次衝突的對象有所爭執。

(個案 A 導師：他本來就是因為先前在班上，他有一次也是 XXX 惹了他，他也是脾氣就來了。)

(2) 個案 A 導師先前的處理

個案 A 導師在先前就曾經針對個案 A 容易發怒的個性作簡單的處理，但是顯然並沒有改善，所以才會造成這次的事件。且個案 A 對於導師的處理似乎沒有太大的信心。

(個案 A 導師：那一次我有處理，我告訴他：你可以告訴老師，可是他那個時候說：老師不會處理，我說：我會處理。你可以告訴老師，你不可以用你自己的方式，因為你用自己的方式可能變成錯的更大了。)

(3) 個案 A 原本的觀念與行為表現

從與導師的訪談中，可以得知個案 A 原先就有「打必還手」的觀念，所以個案對於同學之間的玩笑仍相當在乎。

(個案 A 導師：他當中有句話是這樣子：別人打了他他不還手他覺得吃虧。)

同時，導師也表示個案 A 在情緒控制上似乎不如其他同學，對於一些事情較他人容易產生激動的情緒。

（個案A導師：接了他之後，我覺得說，這孩子在情緒控制上沒有…）

（4）簡單的個案家庭關係

從導師處，研究者也獲得關於個案 A 的一些家庭資訊，主要包括個案 A 在家中是弟弟，所以可能較多人會讓他，而在學校則沒有人讓他，所以容易衝突。

（個案 A 導師：可能是在家裡是弟弟的關係，大家都讓著他。可是在學校裡頭，沒有人讓著他）

2.與個案 A 的對話

為了確定與個案 A 談話的效果，研究者也在與個案 A 導師訪談後，再次詢問個案 A 事後的反應。

從對話中可以知道：

（1）個案 A 對研究者並無明顯的抗拒：

（個案 A：不用了，我昨天去遠企已經拿一大堆了。喔！謝謝！）

（2）個案 A 對隱喻的記憶：

研究者給予個案 A 的隱喻雖然簡短，但是個案 A 依然能記住大致的內容。

（個案 A：有個女孩啊！好像犯了什麼錯，我忘記了。犯了錯，然後居民們把她用石頭埋起來，然後這個時候上帝出現了，說：有犯錯的。沒有犯錯的才可以用石頭丟他。）

3.效果評估：

在校園輔導學生的過程中，學生行為的改善雖然是輔導的最大目標，而在與個案 A 的一次對話中，仍難以看出造成個案長久改變的成

效。但是，研究者認為在個案 A 的過程中，仍可看到一些處理結果的成效。

(1) 關係的建立：

個案 A 在隔天與研究者簡單會談的時候，明顯情緒已經平復下來，自己表達出事情已經解決。而且，如同與老師訪談結果一樣，當多重因素介入下，並無法明確判斷個案 A 的改變是因為個案的自身因素、導師處理還是研究者的處理導致的效果。但是，可以肯定的是個案並不會排斥研究者，，研究者與個案 A 之間仍有不錯的關係，顯示這樣的輔導方式具有最基本的效果。研究者也能在這樣的處理下和個案發展更深一層的關係。

(2) 對隱喻的記憶：個案回顧輔導後所獲得的經驗

同時，個案 A 對於昨天研究者所述說的故事，仍能記清楚大致的結構，所以，可以瞭解故事對於個案 A 仍具有一定的吸收力。相較於教師對學生的說教，學生可能無法完整記住老師的說教，甚至對教師的說教產生反感，但是由於隱喻故事具有一定的結構，較容易讓學生記住，加上其間接迂迴的方式，也確實不容易造成學生的抗拒及反感。

(3) 尚不易判斷的行為改變效果：

由於班級導師平常對於個案的情緒管理已經有進行糾正，加上昨天的事件，導師也有進行處理，因此，在對話的過程中，無法明確看出導師對於個案改變的判斷，也很難斷定整個輔導過程中，究竟個案有無長久的行為改變。而如果有改變，是否是個案自身造成的改變，導師造成的改變，還是研究者所促成的改變，甚至是上述多重因素交互影響下的結果，這些就都無法評斷。

(個案 A 導師：後來，我就跟個案 A 說，就是藏人家書包的，我讓他把整個事情寫在聯絡簿上，讓他家長也知道一下，然後，我是在

聯絡簿上教小孩子說，以後要控制自己的情緒。)

二、個案 A 輔導行動後的反思

在輔導過程後，研究者重新檢核過程，對 Erickson 的架構得到進一步的概念釐清，並同時得到在校園中處理學生問題而與原先架構圖有所差異的地方。其中包含了當事人生態系統的影響，也就是校園中研究者所遇到的生態系統和心理治療中的生態系統有所不同。另外，校園輔導下的成效也和心理治療中的有所不同。這些與個案息息相關的生態系統成員能夠提供各種資訊給研究者，研究者必須篩選這些資料，篩選的原則正是 Erickson 取向中的兩個原則：1. 萬事皆可用 (Everything can be utilized) 2. 非萬事皆要用 (Not everything will be utilized.)

在與 Erickson 的架構圖相互對照之下，研究者也得到一些和架構途中概念有所不同的部分。其中包含了：時間因素的限制、教師的權威性和研究者對自身處理的檢討。其中，最特別的因素就是研究者在處理上必須考量時間的限制，而與心理治療中治療者定義時間有所不同。

(一) 國小校園中當事人生態系統與理論架構圖上生態系統的差異

研究者在研究中，將生態系統界定為資料的來源以及協助個案改變的正向資源之一，並不針對不同學派的生態系統觀點討論，從此一觀點下，研究者必須注意到下列幾點：

1. 當事人生態系統所呈現的資料

(1) 正向的影響

A. 教師部分

先前老師的影響，則包括了導師的影響、科任教師或是相關的教師（例如：介入處理的老師）。從這些教師身上，輔導者也可以得到對個案更多面像的資料。

（個案 A 導師：那一次我有處理，我告訴他：你可以告訴老師，可是他那個時候說：老師不會處理，我說：我會處理。）

B. 學生部分

a. 影響到個案的同學：

（個案 A 導師：倒是別的小朋友寫小記就是說：班上有發生這樣的爭吵，希望大家和睦相處）

b. 資訊提供者：

在個案 A 的過程中，同學立刻提供了與個案 A 有關的資料，雖然在輔導當下無法查證其資料的正確性，但是研究者可以藉著和個案 A 的對話檢核正確與否。

（個案 A 同學：老師，他（指個案）跟他爸爸一樣是個很容易生氣的人，只要他一生氣，就像他爸爸一樣，人家得罪他，他就會「報復」。）

（2）負向的影響

A. 教師部分

教師的部分，可以看到當下教師處理對個案的影響，這樣的方式有可能對整個處理過程造成負面的效果，研究者也必須花費更多的時間先消除個案對研究者的不信任：

（個案 A：然後，然後，你們老師又對我這麼兇，好像是警察在詢問東西。然後，問那麼多）

而其他教師對於個案的處理將會影響到研究者和個案

間的關係。特別是負向的層面，將連帶使研究者需花費更多的時間與精力重新建立個案對研究者的信任。

(個案 A：然後，然後，你們老師又對我這麼兇，好像是警察在詢問東西。然後，問那麼多。)

(個案 A：那個，因為我們那個體育老師一直在問我了，問我東西。)

B.學生部分

最明顯的負面影響就是和個案直接衝突：

(個案 A：然後喔，因為，因為我本來就很生氣，因為我先求人家，那個跟人家玩，搶人家球，又沒有弄到人家身體，他就打我)

所以在過程中，研究者也必須考量到降低生態系統中負面的影響：

(研究者：其他人先回去，我跟他在一起就好，我們兩個談就好…)

2.過程中時間因素的限制：

原本研究的設定就是試圖將 Erickson 的治療概念實際應用於國小校園內學生的輔導，因此，現實環境中的情形和心理治療中的情境也會有所差異。研究者在個案 A 中對於時間的急迫性，更感明顯。

在與個案 A 的對話中，因為當時已經是放學時間，為了避免延誤個案放學時間，所以，研究者沒有充足的時間與個案 A 進行完整的對話，在結構上，就沒有那麼的完整，對話的時間也無法太長。這點和一般治療中多為固定時間，且可進行多次治療大不相同。這點是研究者認為在校園從事輔導工作時，與一般心理諮詢或治療相當不一樣的

地方，也是在與原先模式對照時，所必須考慮進去的一點。

(研究者：你覺得你現在回去會不會有危險？)

(二) 理解彈性運用資料篩選的原則：

在模式圖中，當事人帶著和生態系統的互動（症狀的呈現）進入治療，一般而言多指家中成員間的互動。但是，校園中學生的輔導，則多為學生與學生間的互動，或是教師與學生間的互動。在個案 A 的例子中，可以明顯看到同學對個案的影響。這方面的影響也包含了正面與負面的影響。在個案 A 的開始過程裡，同學會對研究者提供雙方面衝突的過程、個案的相關資訊、對個案的評價等等。

這些資料的呈現，也進一步讓研究者得以思索在輔導過程中，如何分析與篩選才能對個案有所助益。這點讓研究者重新體會到文獻中提及的 Erickson 取向的利用（utilize）原則的衍生，對個案衡鑑（assessment）的原則（Geary, 2001, p2）：

(1) 萬事皆可用（Everything can be utilized）的資料利用原則：
Erickson 本人可以說是將這個觀點應用最廣的示範，他除了應用個人自身的人格特質、出身背景、治療關係的動力，也包含了眾多和個案有關的因素，甚至是個案的抗拒、缺乏內省等都可以應用到個案的治療上。所以在資料上保持開放，讓所有資料都成為可利用的資源成為治療中一個原則。

回過頭來探討與個案 A 的輔導中，這些周邊同學對個案 A 的評價、事件始末的說明、個案 A 生氣而掉頭就走的行為等等，不論當初對個案 A 造成正面亦或是負面的影響，都可以做為研究者利用的資源。例如：同學對個案 A 行為的評論，原本會使個案 A 產生負面的情緒，但是在利用的觀點下，研究者也可以反過來降低個案 A 的抗拒。

(研究者：對啊！所以其他人在旁邊我請他們先離開，對不對？)

也可以把個案單獨留下來對話的行為，用來作為建立關係的基礎：

(研究者：我看到你，我覺得你的心情還沒有平復下來。我不想讓每個人看到你流眼淚到處在學校裡走來走去。)

(2) 非萬事皆要用 (Not everything will be utilized.) 的資料篩選原則

同樣的，有太多的資料和經驗會出現在治療中，所以，衡鑑的第二個原則就是要篩選出在治療脈絡下可以利用的影響。這也成為衡鑑的一項藝術。不過，在強調個別化取向的治療中，每個治療師會針對特定的個案發展出專屬的治療，而非一體適用。

在這兩個原則下，研究者體會出個案的生態系統能提供相當多的資訊，不論正向或負向，都可以作為輔導上的可利用資源，但是也必須在眾多資源中篩選出「要利用的」與「可利用的」，才不會讓整個輔導停留在資料收集上，而無所進展。只是哪些需要利用，哪些資料不需要利用，就必須仰賴研究者根據當時的狀況、個案的行為及情形在當下判斷，而無法有一定通則。

(三) 教師的角色與權威對個案的影響

1.教師的角色與權威性：

教師的角色對學生而言，本身就是一種帶有權威的角色，且這部分的性質有些類似治療者與個案之間的立場。研究者在個案 A 的處理上，仍有屬於權威角色的部分。個案 A 也會提及當下對老師的不滿，並且將不滿的情緒延伸到研究者身上。如果，這個時候，研究者不能善加利用，教師的權威雖然可以有助於和個案關係的建立。但是反過

來說，對於這個部分，研究者認為仍必須注意，否則極有可能引起當事人更大的抗拒。

（個案 A：然後，然後，你們老師又對我這麼兇，好像是警察在詢問東西。）

2.研究者對處理過程的反思：

研究者自身常犯的問題就是過於急躁，在急躁的情形下，就會出現較兇的語氣，由於 Erickson 的隱喻必須建立在良好的信賴關係下，也只有充滿信賴的治療關係，且接受者和傳達者正處於一種善於接納的狀態中，改變才可能發生，進一步促使個案的改變。如果雙方的關係劍拔弩張，研究者自然不可能藉由 Erickson 取向的方式來促成個案的改變。

因此，研究者如果是較兇的口氣將會影響到研究者與個案之間的關係，在面對個案升高的抗拒時，也容易因為個人的情緒，而影響輔導中的判斷，因而影響到隱喻的處理。

因此在讀書會中，研究者也針對這點提出檢討，也提醒自己必須注意自身的情緒反應和個案的情緒反應。

三、符合個人風格的架構圖修正

在研究者以前述治療架構初步輔導個案後，發現校園中處理個案的情形可以清楚看到對照 Erickson 架構圖（參見第一章第二節）中所提到「當事人帶著和生態系統的互動（症狀的呈現）進入治療」，校園中的生態系統彼此互動的影響也和一般心理治療中所面對到的生態互動不盡相同，包含了正向與負向的影響。研究者進一步深思，發現這些相關的資源所提供的資料也正符合了 Erickson 取向中對個案資料篩選的原則：

「萬事皆可用，但非萬事皆要用」(Everything can be utilized, but not everything will be utilized.)

另外，除了對照架構圖所得的進一步釐清外，研究者也發現校園中的輔導與心理治療中時間的考量有相當大的差異。心理治療中的時間限制，可以由治療者加以訂定，但是在校園學生的輔導上，則必須考慮到相關現實的因素，特別是時間上的考量，如果直接照本宣科，反而容易招致不好的輔導效果。因此，藉由這些修正，研究者得以建立更加逼近個人風格的輔導模式。

根據前述個案 A 的處理過程及研究者的反思，研究者重新修正架構圖中的部分概念（研究者的認識論、當事人的生態系統、治療者所要瞭解的問題和治療者所要創造的情境），並據以作為研究者修正架構的依據。其中研究者重新分析過程中的目標，藉由文獻，研究者認為校園輔導中的目標，可分為引發反應和發展資源（elicit responsiveness & resources）。

（一）治療者的認識論（therapists' epistemology）

1. 輔導者與被輔導者間的關係

Erickson 強調治療者和個案之間是處於一種「治療者一個案系統」的平等狀態下，以正向看待個案的行為和其意義。對於研究者所處的校園環境中，不可避免的老師與學生之間很難存有絕對的平等關係，但是 Erickson 也一再強調「利用」(utilization) 是一項治療中必須隨時掌握的有力工具，就如同治療師和個案之間很難存在有絕對的平等關係，治療師就必須妥善利用這樣的關係來協助當事人的改變。

因此，研究者認為師生之間的關係固然存在有權威的關係，但是輔導者必須善用這樣的關係，例如：緊急制止個案從事危險行為、以

出乎個案意料之外的形象出現來造成個案的震撼、在隱喻過程中，藉由語氣轉換改變對個案的引導內容等，都可以是輔導過程中一項有力的工具。

2. 正向觀點

另外，Erickson 的正向觀點也是整個過程中的重要基本觀點。在正向的觀點之下，重新看待學生的行為與問題，避免論斷學生的對錯，也有助於觀察學生內在已有的資源，達到利用個案自身資源改變的目的。

在個案 A 的情形下，研究者先避免去論斷個案行為的對錯，相信個案自身所具有的改變潛能，除了可以減少學生的抗拒，研究者利用自身潛意識所思索出來的隱喻架構也才能夠貼合個案的狀況，並進一步找出個案內在已有的資源，促成個案的改變。

（二）當事人的生態系統（client ecosystem）：生態系統間的角色互動

在學校輔導中，這個生態系統包含了個案、個案的同學（這個角色可能是與個案衝突的、資訊提供者、影響到個案者，也可能是干擾處理過程的人）、學校老師（這裡包含班級導師、科任教師或是其他與個案相關的老師）以及家長，這點和一般心理治療中生態系統的互動多以家庭成員為主是不太一樣的。

特別要注意的是從個案 A 中明顯感受到這些生態系統的成員交互的影響，包含整個過程中科任教師、個案和同學間的互動（同學和個案 A 起衝突，同學再向老師告狀），都會影響到整個處理的過程，也更可感受到整個生態系統中彼此的互動。不過，這些生態系統間的互動，都可以作為對個案輔導時的一項有利資源。

（三）治療者所要了解的問題（therapist asks questions）：現實環境下的個案資料蒐集

根據前面所提，可以將衡鑑個案的功能層級分為六個向度：

- 1.家庭系統和社會網絡的結構。
- 2.家庭發展的階段。
- 3.個體的發展年齡或任務。
- 4.可獲得的資源，不論是直接可得或間接可得。
- 5.在知覺、認知、意義和行為角色及情感領域的適應性和敏感度。
- 6.在個案或家庭現在生活中可被驗證的症狀功能。

在個案 A 的例子中，限於時間因素，能對個案蒐集到的資料不多，特別是在研究者介入的當下，可能唯一獲得的資訊是來自學生或是老師不完整的資訊，所以，這方面仍需要靠事後訪談，或是持續追蹤才能進一步瞭解。

但是，這裡也必須強調雖然在個案 A 中無法直接取得相關的資料。但是，不論是以學校輔導或是 Erickson 取向的觀點，都可以藉助輔導者（或治療者）敏銳的觀察來獲取一些個案的資訊，來作為輔導（或治療）的資源。

（四）治療目標（treatment goals）：引發反應和發展資源（elicit responsiveness & resources）

原本的處理目標應該在協助個案重新架構（reframing）為導向，並促使個案能夠解決問題。但是這個個案中，讓研究者感覺最強烈的效果反而不是在顯現在重新架構上，而是在情緒的緩和上。

雖然校園輔導的目標和原本以治療個案為導向的心理治療目標不

盡相同，但是這個例子中簡單的情緒緩和成為最明顯的效果。

也就是在個案 A 的例子中，個案的情緒在最後已經緩和許多，姑且不論故事內容成效為何，但是可以確定個案並沒有對研究者在故事之後的言語內容排斥。

但是，這裡也重新思索出一個問題：一套好的輔導模式或許在短時間內無法解決個案的問題。但是最基本的要求是讓個案的情形不再惡化，進一步減少未來問題的出現，最終則是消除學生問題。所以，此時最基本的輔導目標應該在於適時的抒解學生的問題或是緩和學生的情緒，這樣遠優用強制力的手段來處理學生的情緒與問題，畢竟用強制力來處理學生問題，大多只是壓抑學生的情緒和問題，甚至造成學生的潛在或明顯的反抗。利用 Erickson 的模式，從根本就著眼在與個案建立起的關係，對於減少強制處理造成的問題，相信會有更大的成效。

研究者進一步找尋文獻中對治療目標的探討，也發現 Erickson 取向的目標可以概述為 R 與 R：

如果是誘導（induction）則是在引發反應（elicit responsiveness），而治療目標則將焦點放在發展資源（resources）。(Zeig, 1994, p301)。換句話說，在治療中治療者必須藉由對個案的誘導來引發個案的反應，而整體治療的目的則放在發展資源上。

回過頭來，利用這樣的想法應用在個案 A 身上，可以重新思考個案的處理過程，也可以將這樣的目標視為在處理校園個案過程中，簡單界定的目標。

藉由這兩個目標的區隔，可以發現很多時候在進行校園學生輔導處理時，當下的重點不見得是行為的改變，而可能僅是引發個案的反應，例如：緩和情緒、降低抗拒等等，等進一步處理時，再將焦點放

在長遠的改變上，這樣對輔導者而言，更能聚焦在個案當下的反應，與個案建立良好的關係（rapport）。

特別是如同前面所述的，研究者所期待的有效校園輔導模式不見得是在固定時間、固定地點下進行，而是能針對問題的當下或是情境中，對個案進行直接而有效的輔導，那麼一般心理治療所要求的長遠的行為改變結果就不見得能夠有足夠的時間來達成。但是，透過Erickson取向所提到的引發反應（elicit responsiveness）與發展資源（resources）兩項目標上，研究者認為這樣更能夠有助於以新的思維來達到有效的校園輔導模式。

進一步來闡述這樣的想法則是：當輔導者在當下必須處理學生問題時，不必將輔導的目標定的太過長遠，期待一兩次談話就可以改變個案長遠且根深蒂固的行為，但是，輔導者可以藉由Erickson取向所擅長使用的引導（induction）技巧或是其他技巧來促發個案的反應，而這個反應雖然一般多是為了進一步作為給予治療隱喻之用，但是在校園輔導中，輔導者可以藉由這樣的引導來初步降低個案的抗拒或是情緒，當個案的抗拒降低或是情緒緩和，輔導者除了可以遵循Erickson取向的作法，進一步給予個案治療性隱喻或是催眠之外，輔導者也可以將誘發反應視為個案長遠改變的起始，對照先前所提到的：在Erickson取向中，一些微小的改變都將如同滾雪球一般促成更大的改變。當個案在更低的抗拒或是緩和的情緒下，看待問題的看法就會和原先舊有模式的想法不同。

舉例而言，當具攻擊性的個案在情緒激動的情形下，如果教師採用強制的方式制止個案，對個案而言，反叛與攻擊只是被壓抑下來，而沒有進一步解決。但是當輔導者在尊重個案的前提下（同時也相信個案自身就具有改變的資源與能力），以引導的方式緩和個案的情緒或

降低個案的抗拒，這時就打破了個案以往的行為模式，他的反叛與攻擊被緩和下來，個案看待問題解決的方式就可以和過去有所不同。也就產生了新的思考與行為模式。

（五）治療者創造出改變的情境（therapist creates a context for change）：隱喻架構的完整

原本在 Erickson 相關文獻中提及：治療者藉由隱喻、暗示、述說軼事等方式提供個案重新架構的方式，讓個案在潛意識中找到新的問題解決方法。只是在這個個案的處理過程中，似乎隱喻的部分太過簡短，太過明顯，對於個案所產生的效果（除了達成情緒的緩和之外）也不是那麼清楚明顯。

因此研究者發現這個架構圖中，對於 Erickson 治療過程中核心關鍵：隱喻的給予，過程說明的不是很詳盡，研究者必須再對隱喻給予的過程以及方式做出進一步闡述，才能補這個部分的不足。

第三節 與個案父母的互動： 個案 B 的輔導行動與反思

在經歷過個案 A 的輔導過程與事後檢核之後，研究者遇到個案 B 的家長尋求研究者的協助。在個案 B 家長的安排下，研究者分別與以前曾是研究者學生的個案 B 及其父母親分別展開會談。

在事後的分析中，研究者進一步對相關概念作釐清，同時也得到利用 Erickson 取向菱形進行檢核，更能瞭解 Erickson 理論的概念。

因此，本節根據與個案 B 的輔導行動將行動與反思分為三個部

分：首先是研究者分別與個案 B、個案 B 父母及單獨和個案 B 母親的談話過程。其次，在個案 B 的輔導行動之後，研究者在輔導行動後的反思。最後則為研究者在反思之後，所修正的架構圖。

一、個案 B 的輔導過程與效果

(一) 事件緣起

在重新修正檢討個案 A 的缺失之後，研究者在 11 月遇到一個研究者以前的學生家長，因為已升上國中的孩子不願意上學，個案家長對於研究者在國小階段與個案相處不錯，一直銘記在心，因此以電話向研究者請求協助。

研究者認為個案不願意上學，也對於國中輔導室的晤談興趣缺缺，因此研究者首先藉由與個案吃飯的方式，和個案對談。

(二)研究者的介入以及與個案對話過程

1.與個案 B 的對話情境

在個案 B 母親來電研究者之後的隔天，個案隨即與研究者在午餐時間會談。在和個案談會的過程中，研究者試圖針對個案較為沈默寡言的個性，試圖以吃飯時周遭的物品，如：醬油、雞腿等物品作為隱喻的主題，希望藉由鼓勵個案面對問題的方式來改變個案不願上學的問題。

2.與個案 B 父母對話的情境

在與個案 B 會談之後的隔天，個案的父母親同時到校與研究者進行約 90 分鐘的會談。在這個談話部分，研究者將重心放在先瞭解個案目前在家及在學的情形，並試圖讓個案父母重新調整面對個案的心態，藉由釣魚、蓋大樓等隱喻，並透過重新架構，改變個案父母的想

法。

3.與個案 B 母親的對話情境

一週後，個案 B 母親利用到外面參加親職教育演講的機會，再度到校和研究者會談約一個小時。

在這次會談中，研究者除了和個案 B 母親確認上次談話的效果之外，同時重新針對個案 B 母親所提更深入的部分給予重新架構，思索正向資源外，並藉由 Erickson 的小故事等隱喻，協助個案 B 母親重新看待管教個案的方式。

4.分別與個案 B、個案 B 父母及單獨和個案 B 母親的談話內容

(1) 與個案 B 的談話摘要

研究者與個案 B 一起用餐的情形下，研究者首先詢問個案最近的情形。由於個案 B 講話不多，所以研究者先從說明自己感冒的狀況，再問到個案知不知道今天為何會與研究者會談。接著，研究者再藉由便當中的食物和醬油，告訴個案有些東西單獨食用會是苦的，但是加入其他食物之後，就會變成美味，相反的，便當裡的雞腿看起來很好吃，可是吃起來又是另外一回事。

在吃完便當之後，兩人轉往輔導室談話。研究者首先回憶過去印象中的個案 B，並且發現到個案 B 在手上用原子筆畫出一格一格的圖案，並且詢問個案 B 會在手背上的圖案是什麼？個案回答：無聊時所畫。研究者在利用個案 B 所提的「無聊」，告訴個案研究者自身的無聊經驗。研究者也藉機告訴個案，研究者認為當時痛苦的環境卻讓研究者有更多的收穫、體認和成長。

(2) 與個案 B 父母的談話

研究者先與個案 B 父母說明錄音記錄與研究參與的部分，個案 B 父母認為只要有助於個案 B 都好。研究者詢問個案父母認為個案 B 應

該如何？個案父親希望個案 B 能夠跳出自閉的行為，特別是容不得別人對他的評價。而在學業上，個案 B 因為沒先學過英文，跟不上進度，產生排斥。雖然父母親不反對個案玩電腦遊戲，但是個案 B 却把功課完全放棄，平常只有打電腦和睡覺，也不太說話。

大約兩個月前，個案國中老師有建議父母親多給個案肯定，有一點效果，但是段考之後，個案又縮回去。不過，個案昨天回去有稍稍有看一下功課。

而個案 B 父母覺得國中老師對個案 B 都是冷言冷語，老師問個案 B，個案 B 也是不太理。個案 B 父母認為雖然個案 B 看起來很反抗，但是本意卻不是如此，只是不會表達。

(個案B母親：對對對！老師就要給他記過，結果他本意不是如此，只是不會表達。)

而研究者也將個案 B 的行為重新界定成最起碼個案不是叛逆，同時也知道個案 B 雖然在生氣，但是不善表達，也沒拿別人出氣。當個案 B 畫自己的手時，那也表示個案 B 是在自我忍耐，也不會看到個案 B 和別人拳腳相向，不會把自己的怒氣打回去或罵回去。

研究者也詢問個案 B 父母在家中的情形，是否將工作帶回家？個案 B 父母也表示大部分時間多是在看報紙、看新聞，不過也試圖講笑話給個案 B，但個案都不太笑。這時候，研究者告訴個案 B 父母，有些小朋友就像釣魚，有些魚只要魚餌放下去，於就會跑過來，可是有些卻像龍蝦，去釣牠不出來，用棍子去戳他就出來了。接著，研究者在告訴個案 B 父母塞翁失馬的故事。研究者也建議個案 B 父母也可以試試看去打電腦。不過，個案父母認為個案就會去睡覺不理父母。

個案 B 母親提到個案兩個月前在國中老師配合下，情況有好轉，但是段考後，老師認為個案 B 不會利用時間唸書，反過來說家長的方

法不對，結果個案 B 回來就不作功課。有時個案 B 生氣的時候，就會故意不理父親。個案 B 父親也提到前幾天老師在班級作檢討就提到個案 B 的遲到，當老師講完之後，個案 B 整個心情就沈下來，有次公民作業沒交，老師問個案要不要交，個案就直接說不要。其實，個案母親則認為個案很喜歡挑戰，上幼稚園時還會有興趣，題目作錯還會忍著不出去玩。

研究者則提到以前個案 B 也是很喜歡挑戰一些數學題。個案 B 母親則反應，個案好 B 像有人說他不好，他就不願意了。研究者則認為個案 B 本身要求甚高，個案 B 母親也認為個案在這樣類似的情形下就不願意去學了。個案 B 父親告訴研究者上學期曾帶個案去看精神科，也作了測驗，同時詢問醫生家庭氣氛是否有關？醫生回答看不出來。而個案 B 父親則認為有兩次感受最明確，有一次家中爭吵，個案說他不喜歡。

（個案B父親：我是最感受到兩次明確，有一次，家裡有些爭吵，他就說我不喜歡。昨天晚上，因為原來看他蠻開的，後來因為又他姊姊有唸他…

研究者：又有些意見不合這樣子。

個案 B 父親：對對對！我是感覺家裡氣氛讓他感覺在學校就已經不愉快，回到家也有不愉快，就讓他更自我放棄，後來我是…）

而再繼續追問下去，個案 B 母親也提到家中會常常因為爭東西而起爭執。而個案 B 大多不會和父母起爭執，而是父親和姊姊爭執或是母親和姊姊爭執。而在爭執中，個案 B 都會幫弱的一方講回來。

（研究者：你們覺得家裡會常常起爭執嗎？

個案B母親：對啊！常常在爭東西類的。）

研究者借用甘地的故事，告訴個案B父母，這是無言的抗議。研

究者進一步詢問家中爭執時，父親所佔的位置為何？

（研究者：跟英國人對抗，大家都覺得我們是硬碰硬，可是甘地就是教大家坐下來無言的抗議，雖然甘地是叫大家無言的抗議，可是都還是聽到了，最起碼周邊的人會受到影響。）

接著，個案B母親也感覺到有時會受個案影響，而性子越來越糟。讀高二的姊姊有時反而是對個案最有約束力的人，但是也僅侷限在某一部份的事情上。研究者提出一項家庭作業，下次家庭中出現爭執時，應該詢問個案B的意見，由個案B擔任裁判，聽聽看個案B想說些什麼。接著研究者又告訴個案B父母一個蓋摩天大樓工人的小故事，藉由不同觀點對事物的看法也會不盡相同。

個案B母親接著提出一個問題：個案是不是應該轉學？因為個案B母親覺得個案導師沒辦法改變，改變的速度又很小，讓個案B沒辦法成長。個案B父親對此則有另外的看法。可是父母親對這件事情看法又不一樣，個案B父親也擔心這樣會對個案B造成無所適從，個案B母親也認為這樣讓個案感覺家中氣氛不是很平衡。

（個案B母親：那應該說我們意見不一樣，但我沒有被說服。這造成他一種感覺說那個氣氛不是那種很平衡。）

而且，個案B父母也覺得這樣讓個案B構成壓力，當個案B不在的時候，父母可以繼續針對這個主題溝通，但是當個案B在的時候，由於父母尚未結束爭吵，所以個案覺得他們雙方仍在戰爭中。

（個案B父親：他不在的時候，我們可以持續，不見得說服對方，但可以講。他在的時候，對他會構成壓力啦！）

（個案B母親：我不知道他收場，反正我是以為結束了。）

（個案B父親：我原來沒有覺得這點沒有收場。）

研究者也藉此告訴個案B父母，生活之中有很多是先前沒有注意

到的。

最後，研究者詢問個案B父母希望給個案多少時間改變，改變的目標為何，並介紹個案B父母如果有需要，可以進一步尋求的資源。

（3）與個案B母親的再度談話

個案B母親在上次談話之後一週，再度和研究者展開談話。

個案B母親認為個案B現在最大的問題就是功課部分，個案B不太喜歡寫功課，或是被老師罰的時候，就會更激動。另外，個案B母親也認為個案B上次回去之後，有稍稍改善，半天都沒有用電腦，只有看電視，心情很愉快。但是，在開始上課後又不對勁了。原本研究者也希望正在家中的個案B一起來會談，但是因為個案B母親是藉著參加親職講座的機會出來，所以作罷。

研究者也詢問個案B母親上次談話之後，印象最深刻的部分是什麼？個案B母親則告訴研究者，在談話之後，體會到個案B其實是很痛苦，內心是很善良的，在體會到這點之後，就不願意去罵他，而是改變對待個案B的方式。

（個案B母親：最記得就是說，其實他內心很痛苦，他不願意去…就是他內心很善良，我們現在能夠這樣子想就已經就不太可能去傷害他。以前會去罵他或是幹嘛，現在就不會，現在就會去問他，只是問他他都不願意講，我就問他是比較不喜歡老師還是不喜歡上課。）

而且，個案B母親也覺得自己的心境有所調適，不會那麼緊繃了。而且，對個案B母親而言，現在會把重點放在幫助個案B調整上，會去瞭解個案B的心理。

（個案B母親：對！不會那麼…嗯，不會那麼…跳不出來。感謝老師幫忙，讓我們能…調整一下。）

但是，個案B母親認為個案的國中老師仍堅持用施壓的方式來對

待個案，同時，個案B父親也轉變了自己的想法，希望讓個案轉學。

（個案B母親：對對對！嗯～（長嘆）老師就是那套方法就對了，他覺得是要用壓力。）

（個案B母親：其實我先生今天就跟我講說，要不要請問張老師說，他很想讓他轉學，上個禮拜他還不想讓他轉學，今天他就跟老師講，他很想讓他轉學。）

個案B母親轉述父親的想法，認為個案B和老師之間這樣的師生關係已經不能再下去，特別是個案B已經不能再接受壓力，但是老師依然堅持過去的方法。

（個案B母親：對啊！所以這樣子他已經不太正常，不太能接受壓力，可是老師不能接受他不能改變。）

研究者也詢問了個案B母親，上次談話中讓她覺得最有幫助的是什麼？個案B母親則認為是上次有關釣魚的部分。

（個案B母親：老師有做一個比喻嘛！就是釣魚，也不能釣他，也不能弄他，只能說展現你可以提供的東西。）

而且，這樣的內容讓個案B母親覺得要改變方法來對待個案B，研究者則利用這個機會，再跟個案B母親講述了兩個隱喻：Erickson讓馬兒自己找到回家的路和等公車的隱喻。在講完之後，個案B母親則提到個案小時候的事情，她認為個案B在國小一年級的時候，因為家庭因素而搬到姨媽家住，又被外婆接去住，可是又沒人和個案說話。接著，個案B母親則感慨別的母親都很早就瞭解自己的小孩，但是她卻對個案瞭解不多。

（個案B母親：嗯～這個，我覺得到現在才比較瞭解他。跟一般的媽媽不太一樣，一般的媽媽都是從小就很了解這個小孩，可是我好像不是。（笑））

有意思的是，個案B母親覺得當個案好像開始放棄自己的時候，她才對個案B有更深的瞭解。她也發現個案B打電腦越入迷，越不和人說話，母親覺得越開始去瞭解個案。

（個案B母親：就是電腦越打越…，不跟家裡人溝通，就是我跟他講說：我們來聊一聊。他都不跟我講話。）

研究者也藉此機會，重新架構個案B母親的想法，最起碼個案B的父母親開始在乎個案的想法。

（研究者：不過，我這樣聽你在講，我覺得最起碼可以想一件事情是一但知道XX最在乎的是什麼，那個也許不是我們，但值得慶幸的一點是最起碼你們有開始在乎他在想什麼。你覺得這是好事還是壞事？）

個案B母親又再度提到個案小時候因為家庭因素而被送去寄住的往事，研究者則藉由個案母親所使用的錄音機，來隱喻過去的選擇以現在來看不見的最好，但在當時卻可能是最好的，這個選擇仍是有價值的。

（研究者：沒有那麼注意。這台錄音機應該是一陣子了吧！剛看他的時候就覺得他有歲月的痕跡，現在一定有比他更好的收音機，如果現在來買，一定會買更好的，真的。你現在在去選擇你會選擇這台嗎？假設你去一家電器行，你會看到很多的選擇可以走，你會去選擇這台嗎？不一定吧？）

最後，研究者再度和個案B母親強調，並不要急著要個案B改變，而是先藉由自己心態的調整來幫助個案B，當個案母親能夠用更輕鬆的方式來面對個案B的問題時，個案B才能從中擁有更大的成長空間。

（三）事後的訪談與效果評估

1. 對個案 B 父母有效的隱喻

在整個個案 B 的部分，可以發現這樣的作法對個案和個案家長確實有達到改變的效果。

更明顯的是與個案 B 父母會談完之後，一週之後再與個案 B 母親單獨談話，個案 B 的母親就表示和研究者的談話，確實有影響到他們。對於其中的隱喻也影響到他們重新看待個案的行為

（個案 B 母親：那天老師講完之後，我們有想到用另外一個影響到他的例子。）

（個案 B 母親：最記得就是說，其實他內心很痛苦，他不願意去…就是他內心很善良，我們現在能夠這樣子想就已經就不太可能去傷害他。以前會去罵他或是幹嘛，現在就不會，現在就會去問他，只是問他他都不願意講，我就問他是比較不喜歡老師還是不喜歡上課。

（個案 B 母親：對！不會那麼…嗯，不會那麼…跳不出來。感謝老師幫忙，讓我們能…調整一下。）

（個案 B 母親：老師有做一個比喻嘛！就是釣魚，也不能釣他，也不能弄他，只能說展現你可以提供的東西。）

2. 對個案 B 不甚明顯的輔導效果

在與個案談話之後，雖然對個案 B 的隱喻效果不是那麼明顯或是強烈，但個案 B 的父母仍認為個案 B 當天的行為有稍稍改善，也沒有出現明顯以行動抵制父母的情形，雖然改變不是很大，但是這對個案 B 父母來說，未嘗不是一個好的開始。

（個案 B 父親：前天昨天都是如此，可是昨天猶豫了比較久一點。）

（個案 B 父親：昨天是沒講，還是像那樣。只好用這種方式，但他自己關掉，帶功課到房裡，燈還亮著，最起碼有看一下。）

(個案B母親：感覺他心情很愉快。)

二、個案 B 輔導行動後的反思

在個案 B 的輔導過程中，研究者分別與個案 B、個案 B 父母與個案 B 母親三種不同組成進行輔導與會談。

與個案 A 的最大不同，來自於個案 B 雖然會談的對象包括了父母，但是每次會談的時間都遠較個案 A 為長，時間上也沒有那麼急迫性（個案 A 是放學時間）。因此，在整個過程中所能夠建構出來的隱喻和可應用到的技巧也比較充分。針對個案 B 的過程，提出下列幾點反思，其中研究者除了對原先各項概念（利用觀點、重新架構、Erickson 理論的連貫性、隱喻的效果）進行更深入的釐清之外，研究者更進一步發現利用 Erickson 取向菱形來檢核整個過程，更能看出 Erickson 治療的概念。

（一）利用（utilizing）觀點：

由於個案屬於較為沈默的類型，因此在言語資訊上取得較為不易。研究者就必須藉由周遭的事物來作為隱喻的內容，例如：雞腿、醬油等。接著才用到個案提到的「生活無聊」做引子。所以，利用觀點除了可以利用個案生態系統中可利用的資源外，如何更有效的應用可利用的題材，更能擴充「利用」的意義。

（二）重新架構：

在 Erickson 的模式中，常常利用到重新架構（reframing）技巧來打破舊有的思考模式。這個技巧原本是應用在改變個案舊有的行為模式或是固有的看法，以新的想法或作法來面對問題。在個案 B 的處理過程中，運用到頗多的重新架構技巧來幫助個案父母重新看待個案 B 的問題，把矯正個案 B 的行為從挫折轉換成挑戰，或是重新把重心從

矯正個案 B 的行為到瞭解個案 B 的內心世界。

(研究者：可以慶幸的一點是：我們知道他在生氣，雖然他不善表達。他蠻了不起是他不會拿別人出氣。)

(研究者：聽起來，他都好像不會跟人吵架。)

在使用重新架構時，也會很明確的感受到這必須搭配「正向」的觀點，從正向觀點思考個案 B 的行為，才能重新界定個案的行為，或是將生活中已經僵化的思考（矯正個案 B 的不讀書行為）轉換成為新的方向（重新思考個案 B 的內心）。

（三）再次的衍生：理論的連貫性

從上述兩個反思，研究者猛然發現 Erickson 理論的連貫性，在閱讀書籍的同時，Erickson 的相關文獻中提及到諸多的技巧或觀念，但是在閱讀的同時，概念和技巧彼此被切割成一塊塊不同的區塊。但是在實際應用的同時，這些概念本身就是彼此相關，例如前面所提到的「利用」、「重新架構」和「正向觀點」，這些都是彼此息息相關的，換句話說，在研讀理論或是文獻的時候，為了方便學習，所以很多地方會被以各種觀念切割成不同名詞來作為區隔（就像是前面所提的「利用」、「重新架構」和「正向觀點」等等），這些名詞雖然看似不同，但是有些卻是跟基於相同的哲學觀或是價值觀之下，所以在實際輔導上，很難去將其切割出來，而是以整體概念視之，才能有更好的輔導效果。

（四）隱喻的效果：由當事人決定

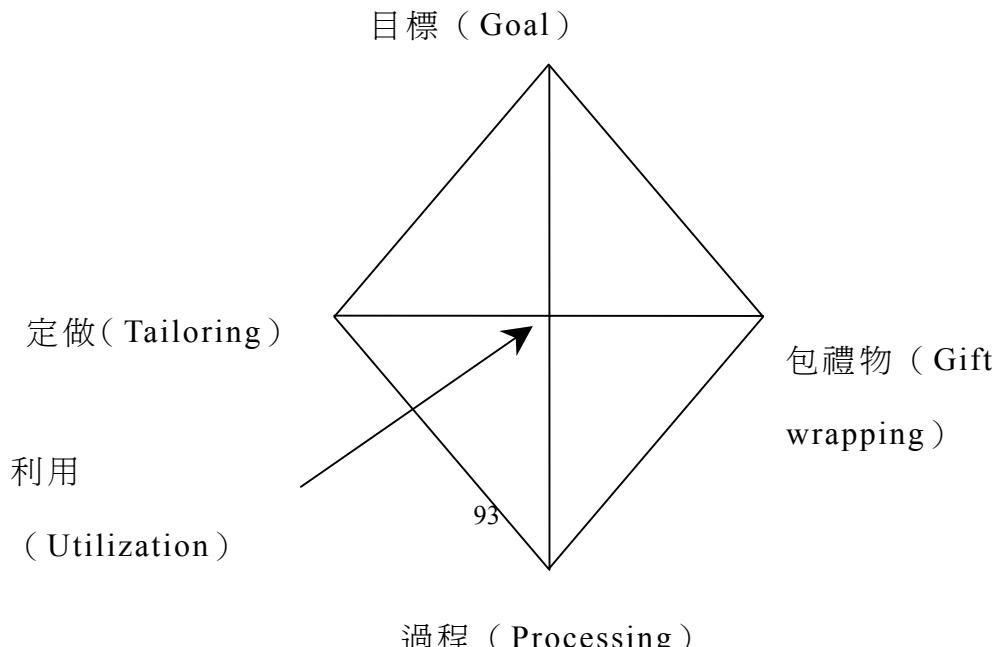
從前面的效果評估中，個案母親明確表示研究者所給予的隱喻確實也讓他們產生新的想法，只是對研究者而言，這還有更深的體悟：在談話過程中，與所有對話過程中的隱喻相比，研究者並不會對釣魚的隱喻有特別深刻的印象，但是對個案母親來說，這個卻能讓她重新

體悟對個案行為的看法，也能增加對他行為的包容，甚至將從想要矯正個案行為的出發點轉移到從個案的心理層面去幫助他，這點可以看到非常明顯的轉換，也同時讓研究者體會到書中提到的：Erickson 常強調改變是由個案決定，而且在聆聽故事的過程中，個案往往會選擇與自身情境相呼應的片段有所回應，這些片段不見得是我認為他們會選擇的部分（蕭德蘭譯，2000,p26），這個概念在這裡得到相當明顯的印證。

（五）讓治療更合乎人的因素與技巧間的轉換：Erickson 取向菱形的應用

在反思個案 B 的處理過程中，研究者發現透過先前的架構圖，雖然結構完整，但是在整個過程中，反而感覺到無法貼近治療者個人想法與治療技巧之間交互的關係。而且在治療中，治療者所收集到的資訊、個案的反應、治療者所給予的情境，都是彼此交錯，原先的架構圖並不容易呈現出這種交錯的關係，特別是 Erickson 治療中最具特色的治療技巧與情境的交互利用。於是，研究者重新回過頭藉由閱讀文獻，找尋治療中治療技巧與個案間交互影響的關係。

研究者發現 Zeig (1994, p301) 分析過「利用」原則與治療目標之間的關係架構，正可以應用在個案 B 身上：



1.目標（Goal）：臨床者必須回答的核心問題是：「我想要傳達些什麼？」目標是隨著治療階段而改變的。

2.包禮物（Gift wrapping）：在規劃出目標之後，治療師必須決定「我想要如何呈現目標？」重要的是：「技巧只是呈現治療目標的格式。將治療技巧視為具有治療效果是一種哲學上的錯誤」。將「包禮物」與「利用」原則做連結：個案將他的問題以症狀的形式包裝起來；治療師則將解決之道以治療技巧的形式包裝。

3.定做（Tailoring）：在考慮過目標和包裝之後，治療者必須決定如何個別化（individualize）或定做（Tailoring）針對個案獨特面向的處遇。治療者同時也利用個案的狀況來定做目標。

4.過程（Processing）：在決定前面三項要素之後，治療者必須問自己：「我要如何呈現定做和包裝好的目標？」這個方法就是過程。過程有三個階段：設定（setup）、介入（intervene）和完成（follow through）。

而設定包含了一些和「前催眠暗示」（prehypnotic suggestion）有關的策略，例如：播種（seeding）和誘發動機（eliciting motivation）。在軼事、重新架構、症狀處方等主要處遇呈現之後，治療者就必須進行完成（follow through）的工作。完成的技巧包含：認可改變（ratifying changes）、誘導失憶（induced amnesia）和指派作業（homework assignments）。

5.治療者的位置（position of the therapist）：在處遇和介入之前或當下，治療者必須疑惑：「我（也就是治療者）的位置在哪？」治療者

的位置對處遇結果的影響力大於任何治療者所提出的治療策略。

在這整個後設模式中，還有幾點附加：

- 1.這整個模式只是大概架構。這並不代表心理治療處遇只是線性過程。
- 2.這個呈現的模式只是精簡版。
- 3.這個後設模式的五個面向是選擇點。假如治療中出現問題，治療者可以修正目標、包裝方式、定做、或／和呈現的過程。

透過這樣的補充模式，會發現在治療上原先的 Erickson 的治療模式架構圖可以作為瞭解治療流程的一個架構。但是，在治療中，研究者可以藉由 Erickson 取向菱形來不斷檢核自己的處理是否合乎預期的目標，也可避免為隱喻而隱喻的缺陷。

（六）將 Erickson 取向菱形套入個案 B：

將個案 B 的部分放入 Erickson 取向菱形，可以發現（但是這些因素其實是彼此相關，而非對立分明的點）：

對個案會談部分

原先初始的輔導目標當然是設定為改善個案不願上學的行為，而這裡也可想到個案 B 也是將他不願上學的問題包裝給研究者，研究者則必須將輔導的目標藉由隱喻包裝給個案 B。而定做（Tailoring）則是根據研究者先前對個案 B 的認識、從個案對話中所提到的字詞、個案 B 的個人特色或是藉由吃飯中的反應來作為輔導處遇的方向。而所謂的「利用」：藉由個案在對話過程中提到的「無聊」，或是吃飯時的「醬油」、「雞腿」等，也可以針對過去研究者對個案 B 的瞭解，作為包裝目標的方式。

在對個案 B 父母的部分：

研究者將談話的目標界定在：緩和個案 B 父母對個案 B 行為的評

價，或是讓個案 B 父母能夠用更正向的觀點來看待個案的行為，並建立對協助個案的信心。而包禮物（Gift wrapping）則是藉由研究者在談話過程中所述說的隱喻、軼事等間接的方式，傳達前述的目標給個案 B 父母。定做則是指輔導過程是針對個案 B 父母的狀況設定。利用：研究者藉由個案 B 的行為、個案 B 父母的情形，甚至是個案 B 母親所攜帶的錄音機，作為輔導的工具傳達給個案父母。

三、符合個人風格的架構圖修正

（一）整合的動態性架構圖：

從試圖分析輔導過程中所應用到的 Erickson 治療概念時，研究者發現很多關於 Erickson 的治療概念在實際應用上，並不是涇渭分明，而是彼此息息相關。就像是重新架構（reframing）可以是治療技巧，但是其概念亦衍生自「正向」觀點，如同前面所提到的，唯有以正向觀點出發，才能幫助個案父母重新架構個案 B 的行為。

因此，架構圖的目的只是方便初學者瞭解 Erickson 其概念為何，掌握其方向，也正因為如此，所以原始的架構圖中各個環節彼此多有雙箭號相互連結，也代表了輔導過程中，輔導者必須是以動態的觀點隨時切換，而不是將輔導過程死板的停留分階段進行。

（二）當事人的生態系統

在整個輔導過程中，研究者試圖賦予「當事人的生態系統」此一要素兩項功能：蒐集資料與幫助當事人改變的正向資源。在此一前提之下，在個案 A 中，研究者主要面對的是個案 A 的老師以及同學所交互作用下的生態系統，因此，研究者透過個案 A 的同學、教師來蒐集與個案 A 有關的各項資訊，同時也利用這些人作為協助個案 A 的正向

資源。而在個案 B 中剛好相反，並未面對到個案 B 的學校生態系統，反而是以父母親為主的家庭生態系統。而且相當明顯的是在個案 B 父母的陳述中，可以清楚看見個案 B 在校的行為連帶影響到個案 B 父母對個案 B 的態度與行為，個案 B 再將家庭中受到的影響帶回學校（或是抗拒上學），產生一個循環，這樣也就產生出個案的症狀：抗拒上學。這裡更可以感受到 Erickson 所強調的：其實，只要產生一個小小的改變（滾雪球），最後，就會變成一個符合山脈形狀的雪崩。

而這個改變正是要利用當事人的生態系統作為可以利用的資源（這也是架構圖中治療者所要瞭解的當事人可得到的資源），藉由生態系統中可以利用的資源來幫助個案改變。只是在個案 B 的過程中，家長成為幫助個案 B 改變的重要資源，而非個案 A 中的同學與教師。

（三）治療者的認識論：正向觀點

從先前所提，Erickson 強調以正向的觀點來看待個案的問題，同時治療者也是以正向的觀點來看待個案，相信個案只是被過去的思考與行為模式所困住，治療者只是利用個案自身的能力來幫助個案脫困。同樣的，在個案 B 身上，研究者藉由正向的觀點幫助個案 B 父母親重新架構個案的行為，也可以看出個案父母更能開始試圖去瞭解個案的内心世界，而不是用以往直接標籤個案行為的解決方式。所以，就 Erickson 觀點應用到校園輔導中亦是如此，輔導者所面對個案的問題行為只不過是個案包裝問題的一種方法，輔導者並不是將個案加上診斷的標籤，而是幫助個案重新看待問題，創造出新的行為或想法，並且輔導者是和個案一同工作（work with client），而不是把輔導者的工作加在個案身上（work to）。

（四）藉由 Erickson 取向菱形來看待治療者所創造出來的情境

在原先的架構圖中，Matthews 僅提出「治療者創造出改變的情境」

這樣的說明來分析這個階段，而研究者認為整個輔導過程充滿了動態的轉換，因此，可以利用 Zeig 所提出的 Erickson 取向菱形來探討「治療者創造出改變的情境」這個階段。

也就是在輔導對話過程中，輔導者要創造出如架構圖中的「治療者創造出改變的情境」，就必須再將這些 Erickson 取向菱形的要素緊密結合，而其方向為：

1.目標（Goal）：

輔導者必須先考慮到輔導的目標為何，首先根據所得的個案資料，擬定出為個案量身定做的輔導目標。值得注意的是，在輔導的初期階段或是某些情形下，輔導當下的目的不見得要追求個案長遠的改善，而事先誘發出個案的反應（例如：情緒的緩和或是建立關係）都可以是目標的一環。這也就是上一節所提到的輔導者必須回答的核心問題是：「我想要傳達些什麼？」而且輔導的目標是隨著輔導階段而改變的，而具體的輔導目標則可沿用原先的六個向度：1.情感的改變。

2.行爲的改變。3.態度的改變。4.自我意像的改變。5.社會網路的改變。6.增進樂趣和生活的訓練。

2.包禮物（Gift wrapping）：

在規劃出輔導目標之後，輔導者必須思考如何呈現輔導目標？同時，輔導者也可將個案的問題行為視為是一種禮物的包裝，當個案經由轉介或是輔導者直接發現時，個案的問題行為也是隱藏在其中，輔導者就必須像拆禮物一般，找出適合個案的輔導策略，一旦找出解決之道，輔導者同樣將解決的目標與策略藉由輔導技巧包裝起來，呈現給個案。

3.定做（Tailoring）：

Erickson 取向最大的特色就是根據個案獨一無二的狀況，量身定

作屬於個案專屬的治療方式。同樣的，學校輔導也必須針對每個不同的個案特性來設計，不論是輔導目標、個案的可利用資源、個案的特質、個案的問題都是必須以個別化（individualize）視之，也就是針對個案的情形量身定做。

4.過程（Processing）：

在決定前面三項要素之後，下一步所必須思考的就是如何呈現符合前面要素的輔導目標，也就是輔導的過程。這樣的過程也就是藉由隱喻、故事或是引導傳達個案新的問題解決方向或是思考模式，達到促成個案的目的。

第四節 間接的隱喻方式： 個案 C 的輔導行動與反思

在個案 B 的會談結束之後，研究者修正相關的架構與認知，並以修正過後的認知，試圖以更完整的隱喻架構，與三年級的個案 C 展開對話過程。研究者並由前述的 Erickson 取向菱形檢核整個過程，試圖更加瞭解完整的 Erickson 概念在研究者的國小環境中實際應用的可能。本節中本節中關於個案 C 的輔導行動與反思共分為三部分：

首先，研究者輔導個案 C 的過程，將包括研究者在校園中與個案 C 的初次對話內容、事後與個案 C 班級導師的對話以及再度與個案 C 的對話。

其次，在研究者對個案 C 的輔導行動後，研究者對 Erickson 治療概念產生進一步的理解，並對其架構有更完整的瞭解。

最後，則針對個案 C 輔導行動過程及行動後的反思，研究者將針對國小生活事件的輔導模式，修正其架構為融入研究者個人理解之輔

導模式架構。

一、個案 C 的輔導過程與效果

(一) 事件緣起：

在個案 C 的處理過程中，個案 C 是因為下課時間與同學起爭執，並且將同學抓傷而與該名同學一起被送到訓導處來交由研究者輔導。

(二) 研究者的介入以及與個案對話過程

1. 輔導情境

研究者直接面對個案 C 因與其他同學衝突，在下課時抓傷同學而被送到訓導處來。研究者先從詢問何人動手開始，確定是個案 C 抓傷對方之後，就從個案 C 的生肖開始問起，讓個案對研究者所要追問的問題無從掌握方向，再藉由不同動物有不同本性，擁有不同器官的生物也會有不同的行為模式。最後再回到個案的手，讓個案看到自己的手是可以從事正向的行為（豎起大拇指稱讚他人），而不該做它不該做的事。

2. 對話內容

研究者首先詢問另外一位學生事情發生的經過，在確定是個案 C 抓傷對方之後，研究者先讓被抓傷的學生日回去，接著詢問個案是屬於什麼生肖？在得知個案屬雞之後，研究者利用個案屬雞，再進一步問個案 C：雞會做些什麼事。當個案 C 都不回答的時候，研究者在詢問個案：狗會做些什麼事？個案則回答：狗會咬人、吃肉和吃骨頭。研究者則告訴個案 C：老虎和狗都有爪子和很利的牙齒，所以才會咬人，可是人沒有很利的牙齒和爪子，所以不是用來咬人和抓人的。

接著，研究者讓個案 C 把手伸出來，看看自己的手。當個案 C 在

看自己的手同時，研究者則伸手指著個案 C 的手指甲，告訴個案 C 手是用來做好事的。同時，研究者也告訴個案 C：三隻動物出遊，老虎、狗和雞彼此吃的食物不同，所以也不會覺得對方的食物是好吃的。同樣的，自己的手也是拿來做好事。

二、個案 C 輔導行動後的反思

(一) 以 Erickson 取向菱形檢核過程

在整個個案 C 的處理過程中，雖然並不像個案 B 一樣有那麼長的處理時間，但是與個案 B 相比較，個案 C 反而擁有更完整的隱喻結構。

如果借用 Erickson 取向菱形，更可以看出研究者當時的企圖：

◎目標：

首先，這個部分研究者先瞭解兩人衝突的經過，並作為訂立目標的依據。換句話說，確定是誰採取不適當的行為，才能據以訂立「目標」。

(研究者：你知不知道他為什麼抓你？)

在確定兩人衝突中，何者是動手抓人後，研究者即根據此一行為試圖達到減少個案攻擊行為的行為目標。在隱喻建立初期，研究者的目標是先試圖誘導出個案的反應。

◎包裝與目標：

研究者利用一個看似跟個案 C 抓人行為無關的生肖問題，將所要傳達的隱喻先「包裝」起來。在此一階段的目標其實只是誘導 (induction) 階段的「引發反應」(elicit responsiveness)

(研究者：你是屬什麼？)

◎利用與定做：

在個案給答案之後，研究者可以利用個案的答案針對目標設定個

別化的隱喻。從這裡開始也成為過程（Processing）中的一部份：設定（setup）。

（研究者：你確定你是屬雞嗎？你不是屬狗？不是屬老虎？你為什麼是屬雞？）

◎包裝：開始將隱喻導入所要設定的目標。而在這裡的目標則成為「發展資源（resources）」。

（研究者：來！你看著我，雞會做什麼事情？）

◎利用：藉著先前個案 C 的行為和他的生肖，進一步建立隱喻。

（研究者：雞會做什麼？你印象中雞會做什麼事情？你告訴我。）

◎過程：開始將隱喻與個案 C 做連結，從動物連結到人身上

（研究者：你有沒有看過雞會咬人？因為雞不會做他不該做的事。人為什麼沒有很尖很利的牙齒？因為人的牙齒是用來吃東西和講話用的。）

◎定做：個案 C 本身講的話不多，也沒有立即的反應，因此研究者用較多的誘導。

（研究者：可是人沒有，你看看你自己的手，你把手伸出來看看（個案 C 伸出手），你有看到爪子嗎？那你看到了什麼？）

◎定做：即時利用個案指甲修的整齊作為正向資源的一部份。同時，這也是利用一部份 Erickson 的引導（induction）技巧，一方面集中個案的注意力，一方面給予個案正向的資訊。

（研究者：你看到的是手，這個是什麼？（研究者伸手指個案 C 的指甲）這個是指甲。為什麼你的指甲修得這麼圓？整整齊齊？因為你的手是用來做事情用的。）

◎包裝：將目標以動物對話的方式包裝。

（研究者：你有沒有聽過一個故事？有一天，一隻老虎跟一隻狗，

還有一隻雞三個同時在散步…)

◎結果：個案 C 開始有較為明顯的反應，顯然過程中的引發反應 (elicit responsiveness) 有達到目標。

(研究者：狗狗是吃什麼的？個案C：吃肉。)

◎個案的反應。

(研究者：你知道人是做什麼的了嗎？知不知道？個案C：(點一點頭))

利用 Erickson 取向菱形，可以看出在輔導過程中，利用、定做、過程、目標、包裝，這五個面向是交互利用與出現，並非是以線性的方式呈現其過程。

從這樣的整理，研究者進一步體認到藉由先前所使用的 Erickson 治療模式圖，研究者得以建構出對 Erickson 治療整體的架構，但是在處理過程中，如何利用各項技巧與原則（例如：重新架構、利用原則、隱喻的建構），則可以藉由 Erickson 取向菱形，一方面提醒研究者必須注意各項原則與技巧間的交錯關係。另一方面，對於治療更可以清楚的說明技巧與原則間的動態關係。

(二) 個案的反應並不侷限在潛意識層面：

在這裡也要提及，雖然先前曾提過 Erickson 相當重視個案在潛意識層面的反應，也會令人產生困惑的是：那個案意識層面的是否視為有效的結果？這個問題在個案 B 父母的對話過程中，研究者也會產生這樣的疑問（個案母親明確提出對於釣魚隱喻的啓示）。

關於這個疑惑，研究者在重新翻閱文獻後，發現其實 Erickson 取向的改變也可以在意識層面。例如：播種 (seeding) 技巧，其影響因素就包括覺察 (awareness)，也有很多人對 Erickson 取向心理治療有

錯誤的迷思：認為最佳的處遇是防止意識層面的認知。其實，Erickson 本身即擅長意識與潛意識過程的融合。換句話說，治療者所要創造個案的改變並不是侷限在潛意識的層面，Erickson 積極的觀點將為觸及個案內在的不同層面，訊息將會在個案清醒之際或處於催眠狀態中時加以呈現。當事人隨即發現自己不必倚賴個人陳舊的思考模式行事，也不必受限於自身狹窄的心智系統與人生哲學。透過這些故事，個案能意識到新的可能性－可以在意識與潛意識層面自由選擇接受或抗拒（蕭德蘭譯，民 89,p7）。

根據這樣的觀念，研究者也認為個案的改變或是領悟並不是侷限在潛意識的層面，當個案在意識層面對過去問題有了新的理解，一樣是可以造成改變的。

（三）間接的隱喻方式

在個案 C 的輔導過程中，研究者試圖使用間接的方式傳達隱喻給個案，其中也包含了利用一些間接的問題困惑個案。研究者先從個案 C 的生肖開始問起，先避開對個案 C 問題行為的陳述或是相關問題，降低個案 C 的抗拒，也給予個案 C 一個新的方向：老師不是一定會用權威的方式來處理學生的問題。在這樣的作法上，Erickson 相當常使用間接的技巧來化解個案的抗拒或是以此技巧繞過個案的抗拒，研究者則認為對於國小學童在以轉介的方式接受輔導時，間接的隱喻或是其他間接的方式，對於化解兒童的抗拒或是提供新的思考模式，其適用性也是無庸置疑的。

（四）輔助的素材

研究者在輔導過程中，發現藉由讓個案 C 仔細看清楚手掌的方式，可以達到幫助個案 C 集中精神，並且作為正向行為的好素材。

一般而言，很多學生因為攻擊行為而被要求接受輔導，而這樣的

攻擊行爲大多是動手打人或是抓傷其他同學，因此，將手本身或是手部的行爲賦予正向的意義，就可以成為一個簡單的輔導目標。另外一方面，兒童的引導方式和成人多少有些差距，其中一個原因就是兒童對注意力的不集中，而很多兒童個案常在輔導談話時，心思不集中。但是要求個案觀看手部的處方，可以增加個案的好奇心，也可以更清楚的讓輔導者瞭解個案的心思是否有集中。當個案集中精神在注視手部時，更容易讓輔導者進行引導（induction）技巧，輔導者可在個案注視的同時，藉助同步與領導（pacing and leading）的技巧，先同步個案的外在行爲（手部的晃動、呼吸速度的改變、手溫的改變等），在引導個案到隱喻或是情緒緩和的輔導階段。

而這樣的技巧，還有一個好處就是「間接」與「利用」，利用兒童的好奇心，不但不確定輔導者的目的為何，也容易更加集中精神，確保自己能得知輔導者的目的，而這種不知葫蘆裡面的是什麼藥的方式，也能降低兒童的抗拒。

三、符合個人風格的架構圖修正

（一）亦適用於事件處理的輔導架構

研究者透過前述的反思過程，進一步發現 Erickson 的治療概念及架構圖，亦是一種適合國小校園事件處理的輔導模式。換句話說，當兒童因為不特定因素，例如：和同學打架、說髒話等並非經常性的問題行爲時，雖然這類的問題輔導重點並不是放在學生意識的改變，而是導正學生的行爲，依然可以藉由這樣的方式來對學生進行輔導。同時透過間接或是引導的方式，更能降低學生的抗拒或是對教師權威的反抗。

（二）間接的情境或內容

Erickson 擅長於使用直接或間接的方式來達到治療的目的，其中最引人注目的就是間接的技巧。間接的技巧除了能消除或繞過個案的抗拒之外，也能達到困惑個案的目的。研究者認為對於國小兒童而言，間接技巧一樣能應用在這些語言認知能力與大人不相同的情形中，除了一方面可以利用故事或軼事這類可達到吸引小朋友的素材之外，詢問或是述說一些繞個彎的問題和故事，也可以達到 Erickson 的治療目的。

換句話說，原先架構圖中的改變情境，其中的隱喻一樣是可以藉由間接方式，創造出來成為輔導國小兒童的一項工具。

第五節 與低年級個案的互動：個案D的輔導行動與反思

這個個案就類似以往研究者在訓導工作上常遭遇到的個案處理過程：班級導師至訓導處請求協助管教，訓導人員至班級將該生帶離該班進行管教。但是，低年級的學生往往對於學校各項規定（例如：不可在走廊奔跑等。）或是班級常規常常不甚瞭解其內容，似懂非懂，訓導人員的大聲斥責雖然可以達到對學生成威嚇之效，但是長期而言，對學生的負面教育意義和減少不當行為的效果其實堪慮。個案D的出現，正可以讓研究者檢核以 Erickson 的隱喻模式，是否適用於在語言與道德發展較不成熟的低年級學生身上。

因此，本節亦可分為三個部分：

首先，是研究者與個案 D 之間輔導行動的過程，其中包含了研究者與個案 D 之間的初次輔導對話、與個案 D 導師間的談話，以及個案 D 再次被送至研究者處輔導的對話。

其次為研究者在與個案 D 及個案 D 導師多次對話後，研究者所得到的反思與修正。研究者也進一步確認這樣的方式依然適用於低年級學生身上。

另外一方面，研究者也可以藉由個案 D 的輔導過程，試圖建立出更完整的輔導模式與結構。

一、個案 D 的輔導過程與效果

(一) 事件緣起

該班導師至訓導處請研究者協助處理個案 D 的問題，研究者遂到該班找個案 D。導師認為個案 D 平日好動，對於班級常規常常無法遵守，且在同學指正時，口出惡言。一開始個案 D 並不太願意和研究者說話，研究者藉由小烏龜的隱喻和個案建立關係，並且藉機加入改正個案行為的隱喻。

幾天之後，研究者到個案 D 班級找導師會談。結果導師和研究者反應個案 D 實在太愛動，對於導師的處罰也常用抵賴的方式因應。研究者除了從導師處獲取個案相關資訊外，並且再和個案 D 進行短暫會談。

在約半個月之後，個案 D 再度因為和同學起衝突，被送至訓導處。研究者在詢問個案 D，發現個案 D 對先前的小烏龜故事仍有記憶，研究者遂利用先前的小烏龜隱喻，再度輔導個案 D。

(二) 研究者的介入以及與個案對話過程

1. 輔導情境

個案 D 和先前的個案有所不同，先前的個案多是因偶發事件而被送到研究者處進行輔導，個案 D 則是因為個案 D 導師無法忍受個案的行為而請求研究者協助，研究者再到個案班上帶個案 D 前去輔導。這

樣的情形也是學校於輔導工作進行時常出現的一種狀況，因為班級導師必須同時面對三十到四十位的學生，當少數學生出現問題行為時，導師除了必須處理學生的問題，還必須兼顧到其他學生學習的權益，這時候研究者就可以介入輔導，協助個案導師或科任教師處理個別學生的問題。

2. 對話內容

(1) 研究者與個案 D 的初次對話

研究者在接獲個案導師的請求之後，研究者利用上課時間到教室找個案 D 談話。當研究者到達教室時，研究者先詢問小朋友個案 D 在不在，結果班上同學反應：老師，他很兇喔！研究者則藉機誇大這個現象：我好怕，好怕，好兇喔！接著導師則當著全班的面前，說明個案 D 在班上的行為。研究者則將個案 D 帶出教室。

研究者首先從個案 D 手上拿著的衛生紙開始，詢問個案 D：手上的垃圾要怎麼辦？接著再將個案帶至教室旁的樓梯，先問個案為何在哭？當個案 D 都不回答時，研究者就利用烏龜的隱喻來開始誘導個案的反應。

(研究者：你有沒有看過烏龜？有沒有看過烏龜？有沒有看過烏龜？烏龜長什麼樣子？是不是一個頭，四隻腳，還有個尾巴，對不對？喜不喜歡烏龜？)

當個案 D 有反應之後，研究者接著利用烏龜會縮頭縮腳的反應來隱喻個案，要把事情說出來，別人才會知道。

(研究者：怎麼可愛？是不是當你一碰到牠，牠就把手腳都縮回去？可是你就找不到他了，對不對？你就不知道牠在想什麼了，是不是？可是有些時候，烏龜還是要把頭伸出來，腳伸出來，讓人家知道牠要做什麼，你說對不對？那你要不要告訴我，到底發生什麼事？)

個案D一開始還是沒說，可是當研究者再問一次時，個案D就開始告訴研究者事情的經過。

（研究者：發生了什麼事？嗯～剛還記得烏龜嘛，對不對？是不是要把頭伸出來，腳伸出來，這樣才可以找食物，才可以跟其他人講話，烏龜他如果不講話，牠是不是只有一個人？就會很寂寞，可是如果他把頭伸出來腳伸出來開始講話，別人是不是就知道牠在想什麼？對不對？那你可以告訴我剛才發生什麼事情？）

雖然，個案D不喜歡筆被老師沒收，研究者則是以吃青菜為例告訴個案，表面上不喜歡的事，不見得就是壞事。

（研究者：喜歡，對不對？可是你知道班上小朋友有人不喜歡吃青菜？是不是有小朋友不喜歡吃青菜？跟你講，媽媽是不是常跟你講要吃青菜？為什麼要吃青菜，媽媽有沒有告訴過你？有沒有？媽媽有沒有告訴過你為什麼要吃青菜？因為吃青菜才可以頭腦好，然後長的壯壯的。變成聰明的，還是笨笨的，你要當哪一種？

個案D：聰明的。

研究者：你當然要當聰明的、壯壯的，對不對？不要當那種身體不好，（研究者假裝身體不好，咳嗽。）不喜歡，對不對？媽媽會告訴你或者老師會告訴你要吃青菜，可是有的小朋友還是不喜歡做那些事情，可是那樣就對他不好，所以有的時候，老師會叫小朋友吃青菜，對不對？或者把便當吃光光，媽媽是不是也叫你把飯菜吃光光？有時候是不是不喜歡媽媽這樣做？媽媽是不是有時候叫你吃，可是你又不想吃，對不對？可是媽媽是要為你好，還是為他自己好？）

研究者也在延續先前所提到的烏龜，利用烏龜殼保護自己，來說明當大家都遵守秩序時，才能活的好好的。

（研究者：你想想看，烏龜為什麼要有殼？

個案D：保護自己。

研究者：嗯，是不是要保護自己？是不是有人要害牠，所以才會有殼？可是如果大家都不會去害牠，大家都能很和平的相處，是不是就不需要有殼？就不需要有殼，烏龜可以活的很好，對不對？是不是？如果我們大家都能做的很好，是不是大家都可以活的很好？是不是？那烏龜就可以很開心，很自在的在那邊玩水，在那邊做他想做的事情，可是先決條件是什麼？是大家都一定能乖乖的，才可以好好的活著下去。是不是？知不知道？聽懂了沒有？要記住老師跟你說的，要乖乖的，烏龜要乖乖的才能活的很好。如果大家能守秩序，你也不會被人家撞。大家才能過的更開心啊！是不是？還會不會想哭？

個：（搖頭））

在這之後，研究者再度帶個案D回到教室，並且問個案D有沒有作錯事情？個案D最後和導師說對不起之後，繼續回到教室上課。

（研究者：你有沒有做錯事情？（個案點點頭）做錯事情怎麼辦？

個案D：對不起。

研究者：那你要跟老師說….

個案D：（不說話）

研究者：烏龜是不是要頭跟手伸出去才能走路？如果不伸出去就沒辦法走路，對不對？（把個案帶到老師前面）來！你有什麼話要跟老師說？

個案D：對不起。）

（2）與個案 D 導師的對話

研究者在數天之後，到個案 D 班上與老師訪談以瞭解個案 D 的情形，並對先前輔導進行追蹤。當研究者抵達該班時，導師正好要求個

案 D 將腳放下，也正面對個案 D 不交聯絡簿的情形。導師表示：個案 D 對於老師規定的事情常常故意違反；作業沒寫，大家抄作業的時候，個案 D 就在玩，等到時間到，沒寫就是沒寫。研究者也問到：個案 D 家長是否有帶個案 D 進行檢查？個案 D 的導師則告訴研究者，當初有寫聯絡簿建議家長，但是家長竟然都沒回應。另外一次個案 D 導師叫個案 D 罰站，個案不太能站得住，導師也在聯絡簿提醒家長：個案 D 的平衡是否有問題，結果個案家長依然沒反應。不過，導師也認為個案 D 相當聰明，字也寫得很漂亮。當研究者正在和導師講話的時候，導師又看到個案 D 和其他同學在玩，因此出聲制止。導師也形容個案 D 就像是屁股有蟲，罰站的時候也不會乖乖站好。不過，研究者上次和個案 D 談話後，個案 D 的情形有稍稍好轉。

(研究者：你覺得那天回來，是怎樣的改善法？

個案D導師：是比較定住一點。)

個案 D 導師另外提到上次和個案 D 提到不乖要送到訓導處（和研究者談話前），個案 D 抵死不去，跟他說要沒收鉛筆，也是死都不給。如果提到個案 D 不守規矩，個案 D 就會看著導師，面無表情。不過，導師也提到個案 D 很愛畫圖，也不管導師要其他同學作什麼，而且畫了一大堆，但是都不完整，收到自己籃子裡。個案 D 要畫圖也會把班上預備的圖畫紙一次拿一大疊，一直到導師規定個案只能拿一張為止。

個案 D 導師也舉了個例子來說明個案 D 的反應：

(個案D導師：他反應是蠻快的，他上次是站在這裡，站到後來就蹲下來，就玩那個粉筆槽，結果粉筆槽翻下來。同學就：ㄏㄡ／～。他反應很快，就馬上拿那個膠帶把它黏起來。結果又掉下來，我跟他說：你自己想辦法，他又拿膠帶把它黏起來。)

接著研究者就將個案 D 帶離教室進行輔導。

(3) 與個案 D 的再度對話

研究者在結束與個案D導師談話之後，將個案D帶離教室。研究者先詢問個案D還記不記得上次談話的內容，個案D回答：不記得！接著，研究者詢問個案D：個案D的導師告訴研究者上次個案D回去有比較乖，個案D立刻大聲說有！研究者再問個案D：記不記得上次說的故事？個案也立刻大聲回答：烏龜！研究者藉由詢問個案為何喜歡烏龜？烏龜有哪些地方很可愛？再引導個案，烏龜不會欺負人也很善良，個案D則說：可是烏龜有時候也會咬人，研究者則利用這點，反問個案D：那你喜不喜歡會咬人的烏龜？當個案D說不喜歡的同時，研究者則再加強：不喜歡，對不對？如果每隻烏龜都很善良，很善良，是不是很好？個案則提到以前爸爸帶他去海邊，看到鱸魚疊在一起。研究者再問個案D：怕不怕鱸魚？個案告訴研究者：因為鱸魚會咬人。研究者再度利用個案D所說的：因為會動來動去而且會咬人，所以我們不喜歡那種會到處跑來跑去，會欺負人。

個案D反駁研究者：烏龜也會跑來跑去的…研究者最後告訴個案D：烏龜只有在該跑的時候跑，所以大家才會喜歡牠，可是鱸魚到處亂跑、亂咬人，所以個案就不會喜歡牠了。研究者隨即將個案送回教室，結束此次談話。

(4) 再次與個案 D 相遇

在結束上次的會談約半個多月，個案D與同學在遊戲場不遵守老師的遊戲規定，而被送到訓導處來。研究者大概詢問事情經過之後，再問個案D記不記得先前和他說過的事？個案D則回答：小烏龜的事。研究者再一次告訴個案D：有些時候小烏龜會不會讓人家討厭？為什麼會讓人家討厭？因為他咬人對不對？可是小烏龜亂跑的時候會不會也讓人家討厭？你去抓小烏龜的時候，牠到處亂跑，本來應該乖乖留

在那邊，結果哩，小烏龜到處亂跑，你就會很生氣牠。對不對？會不會很生氣小烏龜？後來，研究者繼續詢問個案D到底做了些什麼事。個案D在敘述事件經過之後，研究者在要個案告訴另一個小朋友研究者先前所說過的故事：

研究者：來！你告訴他，我上次跟你講什麼故事。

個案D：烏龜的故事。

研究者：你告訴他。你告訴他我跟你講了些什麼。

個案D：（轉身對另一個學生說）如果烏龜亂跑就會讓人家討厭了，如果人家抓牠，牠也會…那個人家也會被烏龜討厭。

在講完之後，個案D說他喜歡獅子，因為獅子會叫。而研究者則告訴個案D：可是獅子叫，你有沒有發現獅子叫是他真的有那個，所以今天你叫會不會很威風？當然不會，對不對？所以你要威風，不是靠那個東西，該叫的時候叫，人家才會知道。你也是一樣，記不記得我跟你講小烏龜的故事？你喜歡當被人家討厭的小烏龜嗎？不喜歡是不是？做錯事要怎麼辦？怎麼辦？回去要跟老師對不起，你不是跟我，你沒跟我做錯事，老師教你做，你沒有去做到，對不對？烏龜跑來跑去有沒有很討厭？是不是？隨即叫個案D回到班上。

二、個案 D 輔導行動後的反思

（一）以 Erickson 架構圖及 Erickson 取向菱形進行檢核

在個案 D 身上，研究者發現雖然與個案只有三次的談話，但是卻可以更清楚地利用研究剛開始所設定的 Erickson 治療模式架構與 Erickson 取向菱形來檢核研究者的處理過程。

首先，藉由 Erickson 的治療模式架構圖，分析個案 D 的處理過程：

1. 當事人的生態系統：

在研究者一進入個案 D 的教室，導師即清楚說明個案 D 的不遵守班規行為，同時這也顯露出個案在班上與同學的互動。

(個案 D 導師：我們全班已經大家都講好，在上課講生字的時候不可以玩東西，他還拿筆出來玩，不遵守我們班的約定，然後呢，同學指責他的時候，他還惡言相向。)

2.當事人帶著和生態系統的互動（症狀的呈現）進入治療：

導師在全班同學面前說明個案 D 的行為後，研究者隨即展開與個案 D 的對話。

3.當事人症狀持續存在，治療繼續進行：

在對話剛開始之際，研究者必須首先處理個案 D 不肯說話的情形，才能讓研究者進一步展開與個案 D 的對話，也就是針對個案 D 在班上的行為進行輔導。

4.治療者的認識論：

如同前面所述，研究者帶著對 Erickson 治療模式的體認及對個案行為的初步瞭解，試圖幫助個案 D 。

5.治療者所要了解的問題：

一開始，研究者只能根據導師所說，和當下對個案 D 的觀察瞭解各項資訊。其中包括：

◎當事人的情緒和角色的適應性：

1.個案 D 本身是好動愛玩，對於比較無趣的東西，採取自得其樂的方式。

(個案 D 導師：我們全班已經大家都講好，在上課講生字的時候不可以玩東西，他還拿筆出來玩。)

2.個案 D 情緒反應快速，一旦遇到同學對他的指責，也會立刻反應。

(個案 D 導師：然後呢，同學指責他的時候，他還惡言相向。)

在剛與個案接觸後，進一步得到個案生氣的時候，也會採取相應不理的方式。

(研究者：來！你看著我，看我這邊，我看起來很兇嗎？那你為什麼都不看我？)

◎包裝 (Gift wrapping)：

為了引發個案 D 的反應，研究者開始將隱喻以烏龜的故事包裝。

(研究者：有沒有看過烏龜？烏龜長什麼樣子？是不是一個頭，四隻腳，還有個尾巴，對不對？喜不喜歡烏龜？)

◎利用 (Utilization)：

在引發個案 D 的反應之後，研究者進一步利用烏龜的可愛特性(而且個案 D 也認為烏龜很可愛的前提下)和烏龜會縮頭縮腳的特性，個案 D 如果不說話，就會像烏龜一樣，人家無法得知他的想法。

(研究者：怎麼可愛？是不是當你一碰到牠，牠就把手腳都縮回去？可是你就找不到他了，對不對？你就不知道牠在想什麼了，是不是？)

◎定做 (Tailoring)：

先前個案 D 不說話的反應正好與烏龜的特性相似，並且個案 D 也喜歡烏龜，研究者得以藉著此點來連結個案 D 的行為與烏龜的隱喻。隨即利用個案 D 喜歡吃青菜的反應，將吃青菜與個案 D 不被老師接受的行為相互連結。

(研究者：媽媽會告訴你或者老師會告訴你要吃青菜，可是有的小朋友還是不喜歡做那些事情，可是那樣就對他不好，所以有的時候，老師會叫小朋友吃青菜，對不對？)

◎過程 (Processing)：

研究者從烏龜的隱喻開始與個案 D 建立關係，在建立關係之後，

則從吃青菜轉移到個案 D 在學校容易被撞，要保護自己，再回到烏龜的殼，重新與先前的烏龜連結。

8.當事人對治療的回應，發展新的關係模式。治療結束

在第一次對話後，個案 D 已經能夠自己發現自己的行為不甚恰當，並且能夠和個案 D 的導師認錯。且個案 D 的情緒以不像先前激動，情緒已經平復，研究者認為如此以達到初步的輔導效果。

(研究者：你有沒有做錯事情？(個案點點頭) 做錯事情怎麼辦？

個案D：對不起。)

完成第一次和個案 D 的輔導之後，研究者於數日後，和個案 D 導師簡短談話，並在談話之後，再向個案 D 談話。在和導師談話之後，研究者從中獲得一些可以利用的資訊：

(1) 個案 D 在班上相當好動，也會愛玩身邊的小東西。

(個案 D 導師：這也是一個問題。他是不會靜靜的坐著好好寫。)

(2) 個案 D 本身也相當聰明，對於事情的處理反應也相當快，能夠迅速想出應變之道。

(個案 D 導師：很聰明。蠻聰明的，字可以寫的很漂亮。)

(個案 D 導師：他反應是蠻快的…他反應很快，就馬上拿那個膠帶把它黏起來。)

(3) 個案 D 對於不願意做的事，會採用比較堅持的方式。

(個案 D 導師：像上次他很不乖，我就說要拉你去訓導處，他就抵死不去那樣子。)

(個案 D 導師：他拒交的就是不交給你就對了。他就不給人了。)

(4) 個案 D 相當愛畫圖，但是都不完整。

(個案 D 導師：他很愛畫圖。他不管，他想到就畫圖，他也不管

你在…)

接著研究者藉由個案D對上次談話的烏龜隱喻，延伸對個案D的輔導。

◎目標：延續先前過程中的目標，也就是以改善個案D的行為為主。

◎包裝：利用與個案D導師會談結果及上次與個案D之談話作為媒介，以先前談話之烏龜為出發點，與個案D做進一步的會談。

(研究者：你還記得烏龜啊？來，你告訴我，你為什麼喜歡烏龜？)

◎定做：前面所提到的個案D愛畫畫、好動、喜歡動物等習性，以及與研究者談話過程之反應，均可作為隱喻建構的參考。

(研究者：會咬人。那你喜不喜歡會咬人的烏龜？)

◎利用：將前述各要素結合，並配合個案D在對話過程中出現的語句，作為建構隱喻的參考。

(研究者：因為會咬人，而且鱸魚會動來動去，我們是不是不喜歡動來動去，會咬人的？)

透過Erickson取向菱形及架構圖的檢核，研究者更可以貼近瞭解Erickson其治療概念。

(二) 間接的方式：個案本身也可以是治療工具

Erickson曾提過面對個案的抗拒時，可以利用各種方法來繞過個案的抗拒，例如：在個案無法進入催眠狀態時，藉由更換個案的座位，將個案對治療師的抗拒轉移成對椅子的抗拒。或者是Erickson曾嘗試催眠某位醫生無效後，轉將助手催眠，藉由助手來催眠該醫生。這種繞過個案抗拒的方式，成功的將對治療師的抗拒轉移到其他不受影響的地方，同樣的也可以應用在國小兒童上。當個案D已經與研究者建

立關係時，研究者可以藉由個案 D 的轉述來達到對另外一位學生述說隱喻的目的。這個時候，由於不是研究者直接述說，而變成個案所述說的故事，所以對另一名學生而言，這就不能算是權威的說教，對於降低個案的抗拒也是一項可以利用的輔助治療工具。

(三) 和個案同步的技巧

雖然 Erickson 並不強調每次治療都要進入催眠中，但是他將催眠的技巧應用在治療上有相當不錯的功效。研究者發現利用催眠的技巧確實對輔導而言，也是一項可資發揮的工具。對國小階段兒童，故事是一項相當有用隱喻媒介，可是除了故事內容要能和個案契合，讓個案產生共鳴或潛意識的影響，如何讓個案在準備好的情形下接收輔導者的故事或隱喻，就必須靠輔導者的聲音和對個案的同步(pacing)。

研究者在與個案 D 講述小烏龜故事的時候，利用前面所提到的技巧，改變講述故事時的語調、聲音，這樣更能夠讓個案產生共鳴，增強故事的效果。換句話說，研究者認為藉由 Erickson 的技巧：改變聲音；與個案的狀態同步；改變關鍵字的聲音 或說話速度…等原本應用在催眠上的技巧使用在輔導國小兒童上，這樣的方式更有助於將故事內容傳達給個案。

三、符合個人風格的架構圖修正

根據前面針對個案 D 輔導過程的行動及所產生的反思，研究者修正衍生自 Erickson 概念的架構圖，特別是原先針對輔導情境的部分與從 Erickson 治療技巧所衍生的輔導技巧。

在原先的架構圖中，僅有約略提及「治療者創造出改變的情境」，其中又包括催眠、隱喻、症狀處方等方式，這樣的方式簡化了 Erickson

治療中最精華的部分，也是 Erickson 治療中最具特色的部分。研究者試圖將幾個在輔導過程所應用到的技巧，加入相關區塊之中。

（一）動作同步與引導（Verbal pacing and leading）：

這個技巧原先是應用在催眠上，治療者先根據個案當下的動作或感覺做出陳述，再將治療者所希望個案感受到的感覺或引導加在陳述句的後面，讓個案順利成章的感受受到治療者所預期的感覺或引導，而不覺得突兀。

除了利用語言的同步（pacing）之外，也可以利用其他非語言的部分，例如：個案的呼吸、身體的動作、心跳或脈搏的頻率等，作為追隨的部分。

在個案 D 身上，研究者藉由和個案同步，來述說烏龜的故事，讓個案接受研究者所要述說的隱喻。當個案還不願意說明為何哭泣的時候，研究者也將說話的語氣放慢，與個案的呼吸同步：

（研究者：有沒有看過烏龜？烏龜長什麼樣子？是不是一個頭，四隻腳，還有個尾巴，對不對？）

這樣的技巧同樣可以應用在其他類似的輔導上，例如：當個案與其他同學發生衝突時，此時情緒正處於激動的狀態下，輔導者可以先利用同步的技巧，用和個案同樣呼吸頻率及比較高亢的聲音告訴個案：「你現在覺得很生氣！你覺得很不能平衡！你覺得很生氣！」接著，再用比前面緩和一些的口氣告訴個案：「好！你現在先慢慢的告訴老師，到底發生了什麼事？」也就是前面先和個案同步，等到和個案同步之後，再藉由引導將個案的情緒緩和下來，方便進行後續的輔導工作。

（二）是的組句（Yes Set）：

這個技巧和上面的動作同步與引導有些類似，藉由語句中連續利用確定的事實，讓個案直覺地將後面的語句也視為事實。

(研究者：是不是當你一碰到牠，牠就把手腳都縮回去？可是你就找不到他了，對不對？你就不知道牠在想什麼了，是不是？可是有些時候，烏龜還是要把頭伸出來，腳伸出來，讓人家知道牠要做什麼，你說對不對？那你要不要告訴我，到底發生什麼事？)

這樣的連續問句，目的就是希望讓個案 D 在肯定對烏龜的喜愛之後，所回答的部分都是以「是」為結果的回答，最後，研究者則連接了一個希望個案回答的問句，讓個案 D 同樣以直覺回答出研究者所希望知道的答案。

這個技巧的應用可以搭配前面所提的「動作同步與引導」技巧，當個案處在情緒激動的情形下，輔導者可以藉由對個案的觀察達到與個案同步的目的，接著利用觀察的所得，將個案的狀態講述出來最後再加上輔導者所欲達到的目標（當然，這依然必須根據個案本身的意願來進行）。或是直接利用正面的敘述，最後再搭配所預期的語句。例如：

輔：你可以決定你生氣的時間長短。你可以決定自己生氣的程度。你可以決定你生氣的對象。當然，你也可以選擇用更緩和的方式來表達你的生氣。（利用前面三個句子，並且採用准許性的語句來讓個案保有自己的決定權，但是到了最後一句，則是預設個案會採取更和緩的方式，而非攻擊或是傷害他人的方式。）

(三) 困惑 (confusion) 技巧

困惑技巧是用來混淆個案，並個案一時之間無法確定治療者的意圖，再藉由隱喻或是引導 (induction) 打破個案原先的狀態，吸收新的想法。

(研究者：你有沒有看過烏龜？烏龜長什麼樣子？是不是一個頭，四隻腳，還有個尾巴，對不對？喜不喜歡烏龜？)

研究者在個案 D 的處理過程中，面對到個案 D 不願意和研究者對話時，藉由原先個案 D 所沒料想到的烏龜作為介入的起點，傳達研究者不希望個案如同烏龜一般縮藏起來，除了一方面可以吸引個案 D 的注意力之外，同時也是打破個案認為研究者是要來處罰他的想法。

研究者同樣認為困惑技巧在面對到年齡層面較低的國小兒童時，可以用來降低兒童的抗拒有相當不錯的效果。當兒童在不願意接受輔導的時候，利用困惑技巧可以轉移兒童對教師的不信任，進而促成輔導中隱喻或引導的效果。

第六節 參加 Zeig 博士工作坊之後的突破與省思

出乎研究者意料之外的是，在這篇論文即將完成之際，身為 Erickson 嫡傳弟子的波蘭裔臨床心理學家，同時也是 Erickson 基金會創辦人兼現任執行長的 Dr. Jeffrey K. Zeig 竟然在華人心理治療研究發展基金會的邀請下，來台灣舉辦兩場演講及催眠工作坊。這對研究者來說，自然是再難得也不過的機會了。

藉由此次機會，研究者除了參與工作坊以瞭解 Zeig 博士對 Erickson 催眠治療的體認之外，也同時請教了他一些關於先前研究者對 Erickson 治療概念的一些疑惑。在這個難得的機會裡，研究者得以澄清更多的概念。

一、對 Erickson 取向菱形的修正與澄清

研究者在分析整個輔導過程時，曾經引用過 Erickson 取向菱形

(Zeig, 1994, p301) 作為分析之用，但是令研究者感到困惑的是：究竟 Erickson 取向菱形 (The Ericksonian Diamond) 是一個長的金字塔的立體圖形？抑或只是個平面圖形？

待人親切的 Zeig 博士回答了這個問題：這只是一個 2D 的圖形，並不是立體的，但是這個圖形他已經有了修正，目前尚未發表，其中的利用 (utilization) 會成為一個過程 (procedure)，將其原先的位置由治療者的位置 (the posture of the therapist) 所取代，也就是在處遇和介入之前或當下，治療者必須疑惑：「我（也就是治療者）的位置在哪？」治療者的位置對處遇結果的影響力大於任何治療者所提出的治療策略。

二、對 Erickson 治療概念的釐清

(一) 理論的建構

在整個工作坊及演講期間，研究者發現 Zeig 博士所有的治療概念及過程並不強調理論的建構，他也不會試圖去說明在整個催眠治療的理論為何，相反地，他強調的是如何去引導，如何去催眠，催眠的現象等等，與一般催眠治療學派不同的是：很多催眠理論家往往會建構出自己對催眠的解釋，例如：角色扮演說、社會心理說等等，但是在 Zeig 博士的想法裡，他會用開玩笑的方式說：他不夠聰明，所以建構理論的事交給那些比他聰明的人，不過，他們到最後還是什麼也沒有 (nothing)。

這點和眾多文獻中所提及一樣，Erickson 並不強調理論的建構，如何協助個案解決問題才是 Erickson 取向的重點。

(二) 利用觀點 (utilize)

利用觀點在 Erickson 取向中，是相當重要的一個治療關鍵。對於

個案的一切都可以作為治療中的利用資源。Zeig 舉了些例子，在他追隨 Erickson 學習的過程中，Erickson 由於他的家就是治療室，所以他小孩也會在 Erickson 與個案談話時，出現在治療中，Erickson 也會把自己的小孩當作治療中的一部份，讓他的小孩表現出小孩的想法讓個案重新體會，或是用自己的小孩來當作催眠的示範。當談話中電話鈴響，Erickson 也會大大方方地接起電話，利用電話中交談的內容，作為給個案治療的方式。

這點甚至也可以應用在消極抗拒、充滿敵意或是反叛治療的個案（例如：被法院強制接受治療的個案）。Zeig 舉了些方法做為參考：像是利用隱含使役（implied causative）告訴個案，你可以在眾多選擇中找一種勉強接受治療的選擇，

Zeig 舉了個例子：當個案心存反抗時，例如把簿本隨意亂塗，這時 Zeig 會要求個案把他塗更亂一點。這樣個案就會陷入雙重矛盾（註：這是研究者將之歸納所屬的），因為如果個案真的這麼做，個案就是遵從治療者的指令，如果不這麼做，簿本就不會亂七八糟，這樣依然是治療者的本意，這依然是「利用」原則的一項衍生。

另外研究者也體認到這就如同磨坊裡的驢子一般，當驢子往前走，這樣正是主人所希望的走法，縱使驢子倒著走，只要把石磨反過來，一樣可以達到磨穀的目的。換句話說，在處理學生問題時，也可以利用類似的思考來避免掉入學生意圖操縱輔導者的目的，例如：當學生出現意圖激怒老師以表達反叛的行為時，像是：故意塗毀課本、與老師唱反調等，這時如果教師以處罰學生作為手段，只會落入學生的意圖中。如果相反地，教師明白告訴學生：這本書你可以把它塗的更花俏一些，越亂越好。這種類似兩難的方式反而迫使個案無論如何對應，都會落入輔導者的意圖中，因為如果個案照樣塗了，那麼他就

遵從了輔導者的指令；如果個案拒絕塗寫，個案還是達成了讓破壞終止的目標。

（三）對個案真誠的關懷與信心

Zeig 博士身為 Erickson 醫生的嫡傳弟子，他也提到了他對 Erickson 醫生無比的敬愛。

當年 Zeig 博士懷著仰慕的心前去求教於 Erickson 醫生，他原本心裡想的是去拜見一位天才，他到了那裡，也真的覺得 Erickson 醫生是一位天才。但是，在 30 分鐘後，他就不覺得他是在拜見一位天才，而是被 Erickson 醫生無比的關懷所感動。也正因對個案真誠的關懷，所以在 Erickson 的案例故事中，往往可以看到他甚至是邀請個案到他家來住，作為治療的一部份。同時也是基於對個案的關懷，所以在治療中，他會全心全意投入與個案的相處上，並且做出讓個案欣然接受的各種治療作業或殘酷考驗。

另外，Zeig 博士在工作坊中說了一個有趣的實驗：一位教授找來一個研究生並給他一元和十分硬幣各一個，告訴他等一下會有兩個大學生，你可以選擇要給誰一元，給誰十分。其實教授私底下卻預先分別告知兩個大學生：等一下研究生會給你錢，而你會拿到一元（或十分）硬幣，而且都不讓研究生和另外一個大學生知道。有意思的是，最後的結果可以看出預先告知一元硬幣的大學生拿到一元硬幣的機率也確實比較高（這個故事也同時刊登在 Experiencing Erickson-An Introduction to the Man and His Work (Zeig, 1985, p39) 一書當中）。（最後，Zeig 博士還很幽默地說：雖然現在通貨膨脹，但是一元還是要拿的。或許這也代表了 Erickson 取向治療師所必須具備的幽默吧！）

這個實驗（或者說是故事）其無非在傳達出對個案的信心將能影響治療師的態度，同時也會影響到治療的效果。Erickson 對個案的信

心和對自己治療的信心，也加速了治療的成效和達到對個案長遠的影響。

這也許是個隱喻，也許只是個隨口說出的小故事，但是對研究者而言，卻可感受到如果研究者對自己具有足夠的信心，就更能達到輔導個案的成效。

（四）從 Erickson 的韌性體會出生命的價值

雖然，Erickson 被公認為是成就如此非凡，且擁有迷人治療魅力的一位心理及催眠治療大師，但是 Erickson 本身遭逢的痛苦卻非一般人所能想像的。Zeig 博士追隨 Erickson 超過六年之久，非常瞭解 Erickson 在生命晚年所遭逢的痛苦：除了他天生的音障及色盲之外，他還為早年所感染的小兒麻痺症之苦，同時聽力有困難；呼吸也不順暢；只能靠輪椅代步；兩手無法活動自如；身體感受到莫大的病痛之苦... (Zeig, 1985) 但是，他仍然不被這些所擊倒，他曾說過：我會感謝這些病痛，因為我只有兩條路：不是病痛，就是死去，所以我選擇病痛 (Zeig, 2004)。

這樣對生命的熱愛，也同樣彰顯在 Erickson 對個案的身上，因為他相信雖然這樣很痛苦，但是總比死去好。遭逢這麼多的痛苦，他還能掌握痛苦的時光，除了在臥病期間觀察自己妹妹的學習爬行過程，而對人的動作行為有更深層的認識。他曾經說過：「因為我們從出生就開始朝向死亡。只是我們當中有些人比較快。為何不享受人生？因為你可能一睡不醒。你對死亡一無所知。但是還是有人對此惶恐不已。在死前好好享受人生吧！」這正是他遭逢許多病痛下，仍展現無比生命力的最佳寫照。

(Because we all start dying when we are born. Some of us are faster than others. Why not live and enjoy, because you can wake up

dead. You don't know about it. But somebody else will worry then.

Until that time-enjoy life.) (Zeig , 1985,p269)

第五章 結論

本章一共分為五節，旨在說明研究者在行動研究之後，所得到的暫時性結論，其中第一節為研究者在個案輔導行動後的反思；第二節為研究者對 Erickson 治療概念的重新詮釋；第三節為研究者的反思與成長；第四節則為本研究之研究價值與限制。

第一節 在個案輔導行動後的反思

研究者在根據不同個案的輔導結果，對於整個輔導行動與反思，得到幾點結論，並將其歸納於下列數個範疇之內：

一、個案資料的呈現與應用：

在校園輔導工作上，研究者所必須收集或是所能蒐集到的個案資料，很明顯的和一般諮詢輔導不盡相同。

(一) 當事人生態系統所呈現的資料

研究者在研究開始階段，就希望能夠將輔導落實在校園實際工作中，因此，個案有可能是自動前來尋求協助，也有可能是被教師或家長要求接受輔導，甚至是研究者主動發現協助個案。在這樣的前提之下，所顯現出個案的生態系統，就可能是以學校為主的生態系統（例如：個案 A），也可能是以家庭為主的生態系統（例如：個案 B）。

特別是當個案處在學校生態系統下，輔導者可能從個案周邊取的正向或負向的資訊，也可能包含了正確、錯誤，或是不相關的資訊。輔導者必須注意這些資訊的影響，特別是不確定且帶有負向意義的資訊，例如在個案 A 的例子中，

（個案 A 的同學：老師，他（指個案）跟他爸爸一樣是個很容易生氣的人，只要他一生氣，就像他爸爸一樣，人家得罪他，他就會「報復」。）

這樣的內容極有可能造成輔導上的誤導，或是產生先入為主的觀念。另外一方面，在事件發生當下，個案周邊的教師或同學與個案之間的關係，也可能造成對個案負面的影響，例如：與個案發生衝突、教師無法讓個案滿意的處理方式等，輔導者必須注意且善用這些資源，將其轉化為對個案、對輔導有所助益的正向資源。

（二）理解彈性運用資料篩選的原則

由於 Erickson 取向強調彈性的原則，因此，各項與個案有關的資料都可以作為輔導上的參考或是轉化成為可被利用的正向資源。但是，這樣也衍生出一個實務工作的問題：如何篩選與利用這些資料？研究者進一步體認出 Erickson 取向的資料篩選原則：

（1）萬事皆可用（Everything can be utilized）的資料利用原則：

Erickson 擅長從個案身上蒐集各項資訊，憑藉他敏銳的觀察力，往往可以發現個案身上所洩露出來的細微線索，而這些線索都可以成為治療中的關鍵影響因素。

因此，在輔導過程中，任何輔導者認為能有助於個案的資料，都可以成為有助於個案的資源，例如在個案 A 中，同學對個案的指指點點，也可以成為與個案建立關係的一個資源。

（研究者：對啊！所以其他人在旁邊我請他們先離開，對不對？）

(2) 非萬事皆要用 (Not everything will be utilized.) 的資料篩選原則

在掌握每項資源都可以利用的原則之後，隨之而來的，則是過多資料的問題，對諮商新手而言，往往為了收集資料，而將諮商淪於不斷的收集資料中。

治療中，每項資源都可以應用在幫助個案身上，同樣的，也並非每件資源或是資料都要被應用在個案身上。由於 Erickson 取向強調每個人都具有其獨特性，因此必須針對每個個案發展出專屬的治療方式，這樣的方式也很難有一個絕對的原則來說明哪些資料必須留下，而哪些資料必須刪除或忽略。這要仰賴輔導者針對當時的情形、個案的情形及輔導者個人的治療風格來作決定。

二、與一般心理諮詢的顯著差異

在校園輔導上，本身就存在著與一般心理諮詢不同的地方，對研究者而言，下面兩項的差異更為明顯：

(一) 過程中時間因素的限制：

大部分的心理治療為了避免個案過度的依賴或是基於理論上的考量，而將治療的時間加以限制。而 Erickson 本身在從事治療工作時，卻反其道而行，並不對治療時間加以限制，反而根據個案的情形來決定治療的時間。只是對研究者而言，校園內的輔導也應該是接近 Erickson 取向對治療時間的想法，由於個案可能在任何時間、任何地點接受輔導，因此，時間上必須有所彈性，可能僅利用到短短的十分鐘下課時間、偶遇到的短暫對話等，都可以作為輔導的時間，同時，在校園中也必須考慮輔導時間不可影響到學生的安全（例如：避免影響個案回家時間）。

(二) 教師的角色與權威對個案的影響

在校園中，教師往往被視為是一種具有權威的角色，這樣的現象一樣會出現在研究者的校園輔導情境中。教師的權威角色有時很容易造成個案對輔導者的抗拒，個案對其他教師的不良印象也可能會連帶影響到輔導者，在個案 A 的情境中，就是最明顯的例子。

相反地，這樣的權威角色也可是作為一項輔導中的有利資源，例如當個案有對其他人的攻擊行為時，教師的權威力量可以喝止或制止個案。

（三）更具彈性的輔導地點選擇：

在一般心理諮詢中，對於諮詢情境或地點的選擇也被列為是一個重要的注意事項。對很多校園輔導中，輔導室也被視為是唯一或是理想的輔導地點。但是，在某些情境下，堅持將學生帶至輔導室很容易讓先前曾有不良輔導經驗的學生產生更大的抗拒，也容易讓學生產生被標籤的效應。

因此，研究者在研究開始之初，就期望能夠應用 Erickson 取向是盡量不受時間和地點的限制。在經歷過與不同個案的輔導過程之後，研究者也確實發現 Erickson 取向相當強調的「利用」觀點正是用來突破地點限制的最有利工具，換句話說，只要輔導者能夠善於利用各項資源和掌握 Erickson 取向的治療技巧，任何地點都可以是輔導的地點，也可以是給予個案不同症狀處方的理想環境。

也就是說研究者認為如果可以在輔導室對個案進行輔導是比較保險且尊重個案隱私的理想地點，但是在某些比較緊急、需要立刻安撫個案情緒或是個案不願意被標籤為需輔導對象等情形時，輔導者必須隨機應變，此時就可以針對兒童個人的差異，藉助 Erickson 取向的隱喻或軼事這類間接的技巧來吸引個案的注意，這樣個案自然能夠忽略周邊的其他刺激而集中精神到輔導的內容中，再藉由隱喻中所要傳

達的治療要素誘發個案潛在的正向資源，促使個案改變，達成輔導的目的。

三、治療技巧與策略的應用

(一) 利用 (utilizing) 觀點：

Erickson 本人可說是將這項原則發揮的最淋漓盡致的一位治療大師，在他本人的工作中，他不但應用個案自身具有的資源，他自己本身的背景、他的家庭成員，甚至個案的抗拒、其他個案等，都曾經成為他所利用幫助個案改善的治療資源。利用觀點也可以說是 Erickson 取向的一大特色。

研究者發現在輔導過程中，周邊的事物、其他同學、個案的興趣等等都可以作為利用的資源。甚至，研究者發現個案的手也可以作為誘導的媒介，幫助個案凝聚心神。

另外，在數個個案同時處理的情形下，先前已經建立關係的個案也可以作為輔導上的資源，例如在個案 D 的例子當中，個案 D 先前與研究者的隱喻故事，也可以成為與另一名學生對話的基礎。

(二) 重新架構 (reframing)：

Erickson 認為個案往往已經具有改變的資源與能力，只是不知道如何使用或是不知道自己已具備這樣的能力，治療者的目的就是幫助個案重新體驗或體認這點。研究者在與個案 B 父母談話的過程中，更可以看到當研究者幫助個案父母重新架構個案的問題行為時，個案父母更能夠以幫助個案的態度來面對個案，而非以往的矯正式管教方式。

(個案 B 母親：就是說，當外面的人，周圍的人，老師啊！看到是這樣一個人，可是我們是他的親人啊！我們應該看到他的心理層

面，才能去幫他。別人看到都是外在的，別人會說你們為什麼對他這麼好？你們這樣子的方法不行。可是我們都是會…我們覺得他有需要幫忙）

所以，研究者認為幫助個案重新架構將有助於個案跳脫出傳統的思考與行為模式，而獲得新的想法與新的行為。

（三）間接的隱喻方式：

為了達成更好的治療效果或是避免個案的抗拒，利用間接的方式除了可以達成前面所提的好處之外，間接的隱喻方式對兒童來說，更不像是說教，反而像是在說故事，這樣也更能吸引兒童的注意力與好奇心。研究者再與個案 C 的對話過程中，就藉由個案所屬的生肖切入，讓個案無法直接察覺研究者的意圖。

（四）和個案同步的技巧：

Erickson 雖然並不強調每次治療個案都必須藉助催眠的方式，但是他利用催眠的技巧達到相當不錯的治療效果，其中一項就是藉由與個案同步（pacing）的技巧。

研究者在與個案 D 講述故事時，就利用到與個案同步的方式，藉由改變研究者述說的語調、速度和聲音，達到傳遞訊息給個案的目的。這樣的方式除了能夠讓輔導者試圖更加深入去與個案同步之外，對於增加隱喻的效果也有很大的幫助。

四、對理論的體悟

研究者在輔導過程中，對 Erickson 的理論也重新有了不同的體認，其中包含了下列幾個顯著的地方：

（一）讓治療更合乎人的因素與技巧間的轉換：Erickson 取向菱形的應用

研究者在學習 Erickson 取向的過程中，必須先藉由書籍的閱讀來瞭解其治療概念與架構。但是在先前所選用的架構圖中，固然很清楚地呈現整個治療的流程，但是對於 Erickson 最具特色的治療技巧應用與概念的結合卻無法清楚地呈現，換句話說，對於治療中治療者所收集到的資訊、個案的反應與治療者所給予的治療處方等，這些彼此緊密相結合且互相影響的治療要素卻無法瞭解彼此間的關係。研究者再重新閱讀文獻之後，發現藉由 Erickson 取向菱形（Zeig, 1994, p301）這個簡單的圖形，正可以呈現出彼此交錯的情形。

1.目標（Goal）：輔導者必須先構思的核心問題：「我想要傳達些什麼？」，而且這是隨著不同階段而有所變化的。

2.包禮物（Gift wrapping）：在規劃出目標之後，輔導者必須決定「我想要如何呈現目標？」輔導者透過包裝禮物的方式將個案的問題解決之道以輔導技巧的形式包裝起來。

3.定做（Tailoring）：在考慮過目標和包裝之後，輔導者必須決定如何根據個案獨特的條件，個別化（individualize）或定做（Tailoring）針對個案獨特面向的處遇。

4.過程（Processing）：在決定前面三項要素之後，輔導者下一個方向：「要如何呈現定做和包裝好的目標？」

5.治療者的位置：在處遇和介入之前或當下，輔導者必須不斷提醒自己：「我（也就是輔導者）的位置在哪？」輔導者的位置對處遇結果的影響力勝於任何治療策略。

（二）再次的衍生：理論的連貫性

研究者發現不論是在理論上或是實務上，Erickson 取向的治療觀點其各要素間都是彼此緊密結合的，例如：「正向觀點」與「重新架構」這兩項要素應用在個案 B 的父母身上時，研究者必須根基於正向的觀

點上，才能讓個案 B 的將原先個案 B 的行為以新的觀點重新看待，而必須要重新架構時，研究者又必須利用到個案父母所傳達的資訊，所以，這些都是在從事 Erickson 取向諮商時所必須注意的。

（三）正向觀：

相信個案改變的能力是在 Erickson 取向的一大基本假設：在 Erickson 取向的觀點中，他相當強調個案本身具有改變的能力，只是被當下的問題或重複的行為模式所困住，治療者藉由製造小小的改變，就可以幫助個案重新看待問題或學習到新的解決之道以自己的能力來解決問題。

除此之外，Erickson 也強調個案自身會去尋找解決的方向。這點也可從與個案 B 父母的談話中看出，對個案 B 父母而言，一個不起眼的隱喻也才是真正具有影響力的改變關鍵。

（個案 B 母親：老師有做一個比喻嘛！就是釣魚，也不能釣他，也不能弄他，只能說展現你可以提供的東西。）

五、對輔導效果的反思

（一）隱喻的效果是由當事人決定

從與個案 B 父母談話的過程中，研究者深深地發現：不管輔導者對於整個輔導過程的重心為何，或是採用何種隱喻，最終的結果依然是由個案所決定，而不是由輔導者決定。這樣的現象除了一方面呼應 Erickson 取向所強調的：催眠或引導並不是對個案的操縱，而是誘導出個案內在的反應。另一方面，這也代表了個案具有決定權，在聆聽故事的過程中，個案會自行選擇與自身情境相呼應的片段做出回應，也唯有真正傾聽個案，才能真正幫助個案改變，任何一個治療者在與個案對話過程中所創造出來的內容，也都有可能促成個案的改變。

（二）個案的反應並不侷限在潛意識層面：

在與這些個案進行談話的同時，研究者也感到相當疑惑：要如何確知輔導的效果？特別是對於個案潛意識的影響，似乎只有在日後對個案的行為進行觀察，才有效果。但是當個案 B 父母明確說出研究者所給予的隱喻改變了他們的看法時，研究者又產生另一個疑惑：那屬於意識層面的理解呢？是否依然是代表輔導是有效的？研究者再重新閱讀文獻並對照個案 B 父母的對話，發現 Erickson 取向並不會認為只有潛意識層面的領悟才是有效。Erickson 本身擅長製造出讓個案潛意識與意識層面相融合的情境，藉由觸及個案內在的不同層面，突破個案過往的思考與行為模式，因此，這並不代表個案的反應或領悟應該侷限在潛意識的層面，而是針對個案獨有的特色，提供適當的治療處方與情境。

第二節 對 Erickson 取向治療概念個人理解的再詮釋

研究者在整個研究過程中，重新檢核對 Erickson 取向的治療觀後，加以修正以期能符合研究者在國小實務輔導工作上的需求，並與研究者的個人風格相契合。因此，修正過的概念可涵蓋下列數點：

一、Erickson 取向治療哲學觀個人理解的再詮釋

（一）對治療關係的重新理解

原先研究者認為治療者與個案間的關係是：

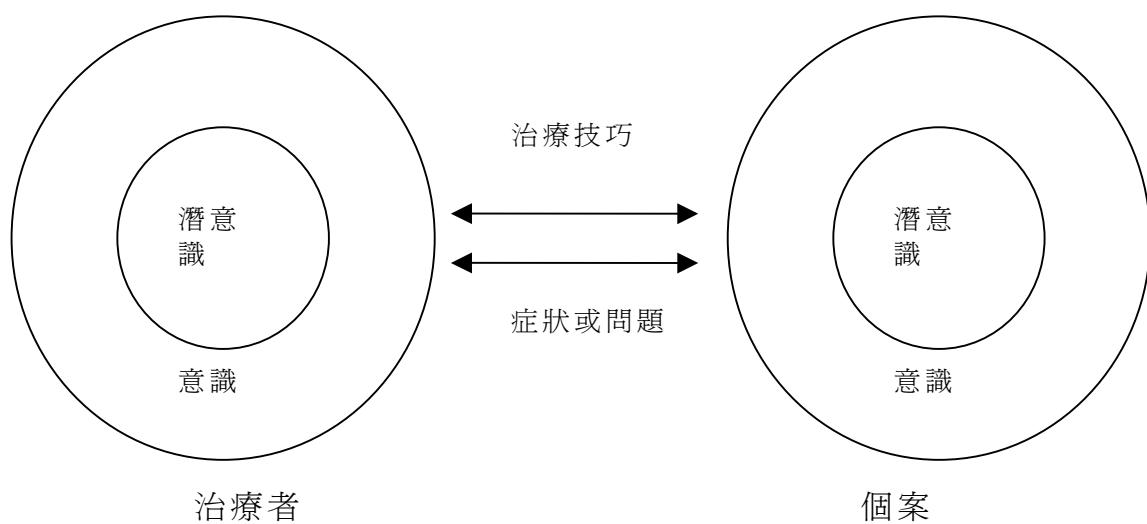


圖 5.1 研究者在研究初期對治療關係的體認

在這圖中，所代表的是 Erickson 取向中，必須藉由治療者與個案間的互動，才有可能達到治療的目的，而潛意識則是隱藏在輔導過程中雙方的内心之中，個案將個人的問題傳達給治療者，而治療者則透過治療技巧將改善個案問題的策略傳達給個案。

但是，研究者發現這樣的圖示雖能表達出治療是藉由兩者之間激盪出來的火花，但是卻無法顯現出潛意識在治療過程中的重要。並且，這樣的想法讓研究者感覺到在個人理論建構的初期，輔導成為研究者將輔導技術加諸於個案身上的過程，雖然這樣的圖示關係突顯出個案與治療者之間是藉由症狀與治療處方間的互動，但是卻也讓研究者無法感受到對個案的投入與全部的關懷，治療者的角色淪落為治療技術的傳遞者。

因此，研究者重新構思出新的治療關係圖：

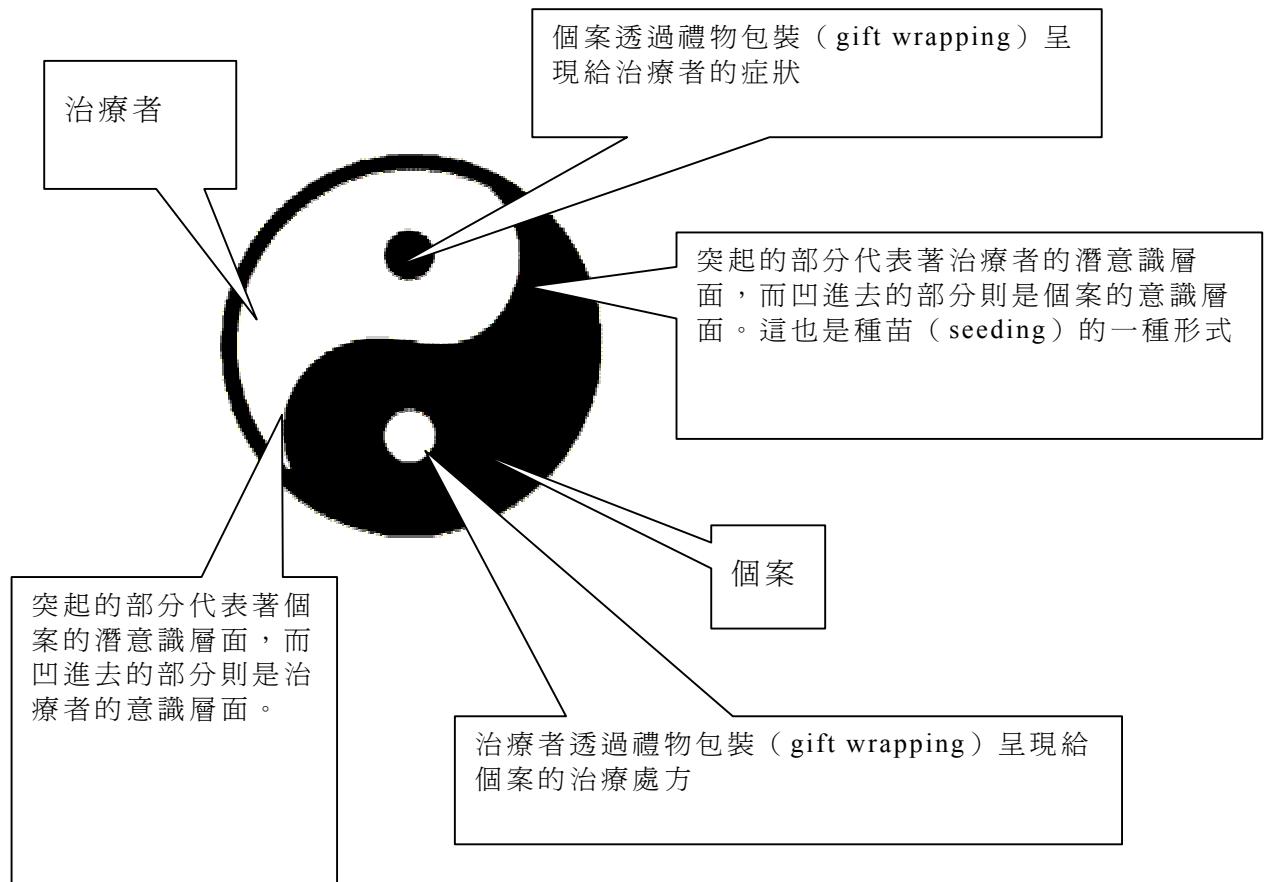


圖 5.2 研究者在研究後對治療關係的體認

研究者借用中國傳統的太極圖來作為說明治療者與個案間關係的圖示，除了一方面展現在治療中，治療成功與否取決與治療者和個案間的交互作用，而非治療技巧的使用之外，更試圖突顯出 Erickson 取向治療過程中，透過潛意識層面達到改變目的的治療特色。其更詳盡說明如下：

1. 兩者的角色關係：

這個圖示中白色代表了治療者，而黑色則代表了個案（在這裡顏色並沒有特別的意義，只是區隔兩者的不同）。而且治療是透過兩者間的緊密結合，才有可能達成，換句話說，治療者必須從個案身上獲取與治療有關的各項訊息，再將改變的訊息傳達給個案，讓個案產生改變。兩者的關係同樣重要，也是彼此交錯，並非是將治療者放在一個

操縱者的角色來改變個案，或僅只是一個治療技巧的給予者，而是將個案內在企圖改變的資源與能量誘發出來，達成改變的目的。

2. 治療中的潛意識與意識：

在 Erickson 取向中，治療者往往在個案的潛意識層面注入改變的誘發訊息，來促成個案的改變。因此，在治療中，潛意識的層面其重要性大於意識層面。對治療者而言，個案早已有解決問題的方法或是資源，只是個案不知道如何取得或是不知自己早已擁有該項資源。

另外，治療者在治療中本身必須全神專注蒐集個案的各項資訊，並針對個案的各種反應做出處理與回應，治療者在治療過程中也是和個案一樣進入入神（trance）狀態（這也是個案能從 Erickson 身上感受到的全神關注的原因之一），同樣必須藉助潛意識的力量，幫助個案改變，唯有加強應用潛意識的力量，才能促成改變。這也是研究者認為治療中潛意識和意識並不是具有相同的地位，而是有所消長。

易言之，研究者認為在治療中不論是個案或治療者的意識和潛意識層面，兩個層面之間的界線並不是涇渭分明，而是如同曲線般隨時充滿彈性與變化，也就是在某些情形下，個案如果能在意識層面獲得領悟或改變，同樣可以達到治療的效果，並不會拘泥在潛意識的層面之中。

3. 改變的關鍵：

治療過程中，治療者的目的就是要喚起個案潛意識層面的資源，其所呈現的就是治療者給與個案的症狀處方，這也是治療者給予個案的禮物包裝（gift wrapping），這個症狀處方可以在個案的潛意識層面發揮出種苗（seeding）的功效，讓個案在適當時機達成改變。而相對的，治療者自己亦擁有幫助個案改變的資源，同樣是藉由個案給予治療者的禮物包裝，只是其中包裝的是個案的症狀，這個症狀也可以

在治療者的潛意識層面誘發出治療者要給予個案的症狀處方。

4. 治療者的投入

誠如先前所提，研究者在個人理論建構初期，往往將所學到的輔導與諮商技術「應用」在個案身上，而無法感覺到對個案整體的關懷與投入。但是，在 Erickson 取向下，研究者瞭解到 Dr. Zeig 所提：諮商者同樣也是和個案一樣進入入神（trance）的狀態中，這個觀點讓研究者瞭解到輔導者在過程中的全心投入，甚至是與個案融入一體，深刻地去感同身受個案的經驗與體認，也唯有如此，治療者才能跟個案建立深切的同步治療關係，再藉由治療者的潛意識力量，找到個案的盲點，協助個案改變。

（二）治療者為何會將焦點放在潛意識層面？

因為在 Erickson 取向之中，治療者並不是一個強調理性分析的精神分析師，也不是一個認知治療師，而是強調治療者自身去體會、去感受和個案同步的成長，這也是 Erickson 取向中特別強調的：催眠對個案而言是一種體驗，就像我們不可能告訴個案：「進入戀愛吧！」個案就能夠真正體會到戀愛，而是經由讓個案體驗狀態才有可能進入催眠。並且藉由讓個案重新體驗新的狀態（re-experience the state）或資源。治療者必須具有這樣的信念：I have the power, and so is the client.

（三）治療者的入神狀態（trance）

研究者自省整個研究的體悟：原先研究者在未受到工作坊訓練之前，研究者欠缺對引導及催眠的專業訓練，因此，研究者避免使用將這樣的技術應用在研究中。但是，這樣的方式就如同烹飪時，要求麻婆豆腐不可以加上辣椒一樣，失去了味道，也失去了精神。但在參加工作坊之後，研究者重新體悟到 Erickson 藉由催眠及入神所發展出來的治療技術及方法，唯有藉由入神及引導，才能發揮出更大的治療效

果，而且這種狀態並不是侷限在個案身上，治療師本身的入神更能吸收到個案所傳遞出來的訊息，也更能思索出幫助個案改善的治療策略。

二、對 Erickson 取向治療架構圖個人理解的重新詮釋

研究者在整個研究中，作為 Erickson 取向治療概念架構的就是出自於 Matthews (1985，轉引自 Matthews, Lankton, & Lankton, 1997) 所建構出來的 Erickson 治療模式遞歸圖。這個圖相當清楚的呈現出整個治療的背景與流程。由於 Erickson 本人不願意其他人被 Erickson 深具個人風格的治療技巧所限制，因此 Erickson 一直不願意為自己的治療模式建構出一套完整的理論背景。在這樣的前提下，研究者選用了 Matthews 的架構圖就是希望能以一套完整的模式來檢核研究者的輔導過程，並且逐步修正建立出具有研究者個人風格的輔導理論架構。在經過修正之後，研究者仍遵循著這個架構圖的主體概念做為個人模式的架構，其中包含了治療者本身所抱持的理念（治療者的認識論）、當事人的生態系統、治療者所要了解的問題、治療目標、治療者創造出改變的情境等部分，以下一一論述：

(一) 治療者的認識論 (therapists' epistemology)

在這個架構圖中，治療者的認識論被視為是整個系統的核心。雖然治療者負責主導整個輔導過程，但是，這個過程是基於對個案的尊重與關懷所建立出來的。治療者是與個案一同工作，也因此，治療者本身的立場就是整個系統中的一部份，而這部分也就代表治療者對整個模式的理解與認知，及其對個案的看法和瞭解。

(二) 當事人的生態系統 (client ecosystem)：

研究者透過對 Erickson 取向的理解，將對「當事人的生態系統」此一概念的重心放在蒐集個案資訊及提供個案改變的正向資源上。因此，在以學校為主體研究環境中，當個案進入輔導過程中，輔導者所能掌握的生態系統包含了：個案同學、個案導師、個案、個案家長及與事件有關的其他人。這些生態系統的成員具有資訊提供者或是會影響到輔導者與個案間的互動外，也可以是輔導過程中的資源（這點也和前面的正向觀以及後面所提到治療者所要瞭解的問題、當事人可得到的資源相互呼應，彼此息息相關）。

輔導者在面對眾多資訊下，必須掌握住資料的篩選原則：

1. 萬事皆可用 (Everything can be utilized)
2. 非萬事皆要用 (Not everything will be utilized.)

換句話說，任何提供給輔導者的資訊，不論是正確或是錯誤，都可以作為輔導的參考，這點仍必須緊扣住前面所提的「正向」與「利用」原則，如同武俠小說中的「借力打力」，用來作為治療的資源。

其實，進一步說明 Erickson 取向中資料的收集，不論是萬事皆可用亦或是非萬事皆要用，最重要的是治療者的拿捏，也就是「剛剛好」(just enough)，而不是讓整個治療成為永無止盡的資料蒐集。

除了針對生態系統中資料的蒐集外，生態系統中的每個人、每項人際互動關係也可以是用來協助個案改變的正向資源，透過治療師的轉化，將這些生態系統間的互動轉化為可以幫助個案改變的催化劑或媒介。

(三) 治療者所要了解的問題 (therapist asks questions)：

將衡鑑個案的功能層級分為六個向度：

1. 家庭系統和社會網絡的結構。
2. 家庭發展的階段。
3. 個體的發展年齡或任務。
4. 可獲得的資源，不論是直接可得或間接可得。
5. 在知覺、認知、意義和行為角色及情感領域的適應性和敏感度。
6. 在個案或家庭現在生活中可被驗證的症狀功能。

也就是除了透過對個案的臨摹與觀察收集資料，針對個案獨有的條件，設定輔導目標、找尋可利用輔導資源，並且加以創造出專門針對個案的輔導情境。

在整個研究中，研究者大多取得的是以個案問題為導向的資料，換句話說，大部分的資訊都是針對個案被認定是問題的部分，因此，研究者認為仍必須將這些資料重新架構為對個案有利的正向資源，如此，才能夠有效提供引發個案內在資源的隱喻。

（四）治療目標（treatment goals）：

治療目標的建立是由治療者與個案共同建立出來，對個案有益的改變目標。除了讓個案達到預期的改變之外，研究者在國小輔導中，另外特別提出一個對於輔導目標的探討：治療目標的 R & R

在國小輔導中，研究者認為必須不刻意限制時間、不刻意限制地點，隨時隨地幫助學生才能真正達成輔導的目的，因此，輔導者不能將輔導的目標侷限在個案行為的改變上。如果，過度執著於個案的改變，最終將變成另一種對個案強制的改變。反過來說，當個案在接受輔導時，輔導者能夠以更不具強迫性的輔導方式來協助個案，那怕只是協助個案宣洩情緒，或是建立與個案間的關係，這樣都能減少個案

對輔導的抗拒與不滿，才能真正達成輔導的目的。

在建立這樣的想法之後，研究者重新對照文獻，發現 Erickson 取向的目標可以概述為 R 與 R：

如果是誘導（induction）則是在引發反應（elicit responsiveness），而治療目標則將焦點放在發展資源（resources）。(Zeig, 1994, p301)。換句話說，在治療中治療者必須藉由對個案的誘導來引發個案的反應，而整體治療的目的則放在發展資源上。也就是在輔導的當下，輔導的目標可能是藉由引導來引發個案的反應（例如：情緒的緩和、對輔導者故事的注意力），而在整體輔導的目標上，則是促使個案找尋到能夠協助個案改變的資源（可能是個案內在的資源，亦有可能是外界可促發個案改變的情境），不同目的下，所使用的治療方式與所屬的治療階段亦有所不同。

(五) 治療者創造出改變的情境（therapist creates a context for change）：

根據架構圖，治療者和個案同決定要用什麼樣的方式來達成目標。假如個案的症狀持續下去，治療者就必須回到模式中重新評估診斷的因素、治療目標和治療處遇。如果，個案對於當前問題發展出新的互動因應模式，治療就可以結束。而 Erickson 本身習慣以不同的方式針對個案創造不同的治療情境，可能藉由：隱喻（metaphor）、症狀處方（symptom prescription）、指派作業（homework assignment）、誇張任務（irrelevant tasks）、嚴酷考驗（therapeutic ordeals）等方式。

在本研究中，研究者大多透過給予個案隱喻作為改變的情境，而給予個案隱喻的過程又大致上可分為四個階段：

1. 蒐集資訊

2. 建構隱喻

3. 傳達或講述隱喻

4. 提供某種終止

透過這四個階段將個案的問題及解決之道，以間接且類似個案情形的方式，傳達給個案，達到促成個案改變的目的。

為了彰顯出治療中各項要素的緊密結合，研究者加入 Erickson 取向菱形作為檢核的工具。研究者在整個研究裡，發現 Erickson 取向菱形對於檢核輔導過程是相當有用的一項工具。誠如前面所提及，Erickson 本身擅長於利用和個案互動所得來的資訊，包含個案的語言或非語言反應，作為治療的工具或是線索。透過 Erickson 取向菱形的：目標（Goal）、包禮物（Gift wrapping）、定做（Tailoring）、過程（Processing）、治療者的位置五個要素的緊密結合，來建構出能引起個案共鳴的隱喻處方。

研究者也體會到這樣的治療理論必須將哲學觀與技巧相互緊密結合，而不能將其切割。對於 Erickson 取向菱形應用於治療過程中的理念，請參考前一小節。

第三節 研究者的反思與成長

除了對 Erickson 理論的進一步釐清之外，研究者在整個研究過程中，也重新自我檢核，得到個人的反思與成長。

一、諮詢者個我理論的建構與獨特性

Erickson 曾經說過：「我為每個個案創造出一個新的理論和觀點 (I invent a new theory and a new approach for each individual.)」(Zeig &

Munion,1999) 這句話真正震撼了研究者，在許多文獻中都可以看到 Erickson 不希望後人被理論所限制的獨特觀點。他也進一步闡述這個概念：

每個人都是獨特的個體。因此，心理治療必須以符合個體需求獨特性的方式闡述，而不是改變個人去適應人類假設理論的 Procrustean 之床。

(Each person is a unique individual. Hence, psychotherapy should be formulated to meet the uniqueness of the individual's needs, rather than tailoring the person to fit the Procrustean bed of a hypothetical theory of human behavior.(Zeig,1982))

這樣的想法原本對研究者而言，不過是書本上的概念，也是眾多後續追隨者對 Erickson 其中一項觀點的說明。但是，在整個研究的過程中，研究者漸漸發現每個個案的獨特性讓研究者產生不同的體悟，在輔導的過程中，也會讓研究者必須使用不同的方式來因應個案的需求和獨特性。這讓研究者更加確信在 Erickson 取向中應該是針對個案去設計治療方式，而不是針對理論來要求個案配合。研究者在這個過程中，有付出也有收穫。付出的是由於 Erickson 並沒有對自己的治療方式建構出完整的治療理論，所以，這些相關的理論大多是他的學生或是欣賞他的作法的治療者所整理出來，所以研究者必須在欠缺整體架構的眾家文獻及說法裡找尋出 Erickson 的模式，再藉由交叉對照，檢核這些資料。

但是相對地，這樣的作法更讓研究者體會到當年 Erickson 不願意建立理論的遠見，因為唯有這樣，在後世的追尋者必須重新尋找自己對 Erickson 的理解與認知，也正因如此，每個人才能根據 Erickson 的原始作法修正成為屬於自己的治療模式與技巧，而不會掉入 Erickson

的窠臼裡邯鄲學步。研究者也更有信心能發展出適用於個人工作環境與人格特質的獨特輔導模式。

二、個我理論建構過程的體悟

在整個論文的撰寫中，研究者不斷試圖去建立與修正從 Erickson 理論所衍生出的個人輔導理論，但是如何從文獻閱讀中所得到的概念與個人的省思所得將其實際應用於對學生的輔導上面？在輔導過程中，研究者所採用的技巧是否確實符合 Erickson 取向的概念？

在與協同研究者的不斷討論中，特別是當協同研究者對研究者所提產生質疑時，研究者必須不斷澄清自己所提出的概念與理解是真正逼近 Erickson 取向的治療概念，也讓研究者重新思索在輔導過程中和文獻閱讀時所得到的概念是否確實符合。

而當研究者無法說服協同研究者時，研究者就必須重新回頭閱讀文獻，修正自己的概念或是更深入瞭解 Erickson 取向的治療概念。這整個過程就彷彿是電視廣告詞中的：「靠近一點，你可以再靠近一點。」也就是藉由不斷重複這種辯證的過程，靠近 Erickson 取向的治療概念。

而在不斷的反思過程中，這句話變成了：「你說清楚一點！你再說清楚一點！你可以再說清楚一點！...」這句話不斷的出現，研究者也必須更進一步去釐清自己的概念不管是在文字上，還是在實際的輔導上，是否有清楚呈現或是具體實踐，這句話也讓研究者必須去深思自己是否確實說明清楚相關概念，達到真正理解的目標。

這是個漫長的過程，卻也是個成長的過程。

三、讀書會對研究者的幫助

在研究開始初期，研究者必須藉著由協同研究者共同參與的讀書

會對資料及過程進行檢核。由於協同研究者的個人風格，所以研究者必須面對相當大的挑戰。協同研究者往往會質疑研究者的輔導過程是否符合 Erickson 取向，而研究者就必須努力說服協同研究者其根據何在，但是這樣的方式並不能真正說服協同研究者。協同研究者經由對研究者的挑戰與質疑，讓研究者得以進一步思考自己的過程是否確實真正符合 Erickson 取向的架構與原則，並在實踐的過程中，再度對個人輔導概念與 Erickson 取向概念作進一步的釐清。

同時，研究者也認為經過讀書會的挑戰，才能確定自身對 Erickson 取向的相關概念是否有真正的理解，如果連讀書會的協同研究者都無法說服，研究者也很難聲稱對 Erickson 取向達到最基本的理解。

四、對於輔導效果的評估

（一）策略導向下輔導者的責任：

由於策略導向中強調是治療師以直接影響當事人為責任的治療方式（Haley,1986,p17）。因此，治療師佔有主導的地位，他必須找出可解決的問題、設定目標、設計達成目標的處遇方案、檢核個案對方案的回應以便修正和最後檢查治療成果以確認治療的有效性。在這樣的前提下，治療者當然必須承擔輔導效果的責任。

這樣的觀念讓研究者必須面對：如果個案沒有改變甚至是對研究者所給予的處遇沒有任何反應，是否是研究者沒有真正符合個案的情形給予處遇，或是個案尚未做好準備。唯有治療者與個案之間相互作用，才能達到輔導的目的。

（二）面對沒有改變動機的個案

如同前面所提：治療者當然必須承擔輔導效果的責任。但是研究者面對到欠缺改變動力的個案，又要如何幫助個案改變？Erickson 在

「催眠之聲伴隨你」(1982，蕭德蘭譯，p146)一書中也提到有一位男士為酗酒問題所苦，雖然 Erickson 提供了幾近完美的戒酒方案，但是個案卻表示自己並非想要真心戒酒。那麼要如何面對欠缺改變動機的學生個案呢？對於這樣的個案，縱使是 Erickson 也無法促成他的改變，但是前面研究者又曾經得到策略取向之下：「治療者當然必須承擔輔導效果的責任」，那麼究竟在面對這樣的個案時，是應該由個案承擔治療失敗的責任？亦或是主導治療的治療者？

面對這個問題，研究者曾有幸當面請教家族治療大師 Maria Gomori，面對這樣的欠缺動機的個案，她會如何處理？出乎研究者的意料，Maria 女士當場回答：我沒辦法改變這樣的個案，但是我會創造機會，給個案選擇的機會，由個案來選擇願不願意改變。研究者回過頭來省思這個問題，猛然發現在這點上研究者必須先面對的是承認自己並非萬能，沒有一個治療者能夠完全解決所有個案的問題，縱使是 Erickson 也如此。但是，輔導者可以創造出適合個案的情境來幫助個案改變。當個案尚未準備好改變，但治療者仍能提供機會讓個案選擇，就像是先前所提的酗酒男士，Erickson 仍會提供改變的選擇讓個案決定。

研究者也從這個問題出發進一步思考輔導過程中輔導者與個案間的關係，從這樣的責任觀念可以看出 Erickson 取向固然將治療的主導權放在治療者身上，但是治療者是根據個案的情形量身定做處方，並非一意孤行。同時，個案也必須真正有決心要去面對改變，才有可能讓自己脫離困境。這就讓研究者重新體會在輔導過程中，唯有輔導者真正設身處地為個案著想，而個案也意圖打破困境，如此才能事半功倍，就像研究者所構思的治療關係圖，治療者與個案緊密結合，跳脫出治療技巧的傳遞關係，相信才有最大的治療功效。

（三）難以評估的效果

Erickson 取向有個相當爭議的地方，就是難以量化方式評量治療的結果。對於這點，Erickson 取向認為治療是針對個人量身定做，加上每個個案都有其獨特性，也就是說在每個個案身上，治療者很難使用同樣的方法來給予個案相同的處遇，因此很難用量化的方式或是量化研究來評估治療的效果，所以，Erickson 取向大多是藉由個案報告的方式來陳述治療的效果（Matthews, et al., 1997, p207）。同樣的問題也出現在本研究中，研究者很難去評估輔導的長遠效果，如何針對獨一無二的個案建立一套有效與否的標準呢？輔導是否有效？除了當下個案的改變之外，如何針對個案長期的改變做評估，這也是有待克服的難題。

五、對於個人信心的重拾

研究者在論文寫作期間，一度將論文擱置了一年，直到最後一年也剛好是 Dr. Zeig 來台辦理工作坊之際。在重新開始寫作之時，研究者也重新體認到對個人信心的不足，讓自己害怕面對論文的寫作。但是在參加工作坊之後，一部份是 Zeig 博士的說明，讓研究者體會到如果 Erickson 在世，他勢必會鼓勵後世的人繼續從他的作法中體認出更多助人的方法，而不是拘泥在一定要如何照本宣科。另一部份研究者也在工作坊中體會到更多的 Erickson 治療技巧，讓研究者對於將 Erickson 治療技巧應用在國小輔導上更具信心。

同時，研究者進一步體認到輔導工作中，個人的信心將影響工作的進行，就如同論文的寫作一般，反過來說，唯有面對自己能力的不足，才能找到自己的信心，這也是 Erickson 常提到的：治療者也會有

能力不足的時候，唯有真誠的面對，才有可能發展出更有效的治療，縱是他本人神乎其技的治療技巧爲人所稱道，他也不諱言公佈自己治療失敗的例子。

第四節 研究價值與限制

研究者在進行本研究之後，對本研究的研究價值與不足，做出以下幾點結論：

一、本研究的研究價值

(一) 對個人：

1. 個人理論的修正與建構

研究者認爲成爲一個諮詢員或是輔導教師，就必須建立屬於自己的諮詢理論，縱使在學習的過程中，必須藉助現有的學派來作爲理論的背景，但是不同的時空背景、不同的文化環境、不同的個人成長情境，都會讓每一位諮詢員彼此的理論與技巧有所差異。研究者希望透過這份研究呈現出個人諮詢輔導理論的建立過程與個人的成長經驗，也能夠讓其他有志於建立個人諮詢理論的教師或心理衛生專業一起分享研究者的喜悅與成長，建立起符合個人風格的諮詢理論與模式。

2. Erickson 取向治療模式的探討

近年來，國內的心理衛生專業不斷蓬勃發展，各種諮詢治療學派也陸續引進國內，Erickson 取向雖然在國外享有一定的地位，甚至被人譽爲短期心理治療之父，Erickson 本人也是早期使用家族治療的先驅之一。但是，Erickson 取向在國內卻是近年來才稍有介紹及引進，因此，對於 Erickson 取向的相關介紹與研究可說是乏善可陳，研究者

希望藉由這個研究達到拋磚引玉的目的，讓更多的專業人士瞭解 Erickson 取向的特色與優點所在，希望藉由更多的研究與文獻，讓這個充滿迷人魅力的治療取向成為一個符合本土文化及民情的治療模式。

（二）對其他教師：

1. 學生輔導模式的參考：

放眼國內各級學校的校園輔導系統，除了各大專院校的學生輔導中心（或諮詢中心）已經開始慢慢朝向專業發展之外，中小學對於校園輔導大多停留在簡單的生涯規劃活動、親職講座的辦理、例行性測驗的施作、輔導信箱的函覆工作、學習單的發放、與家長及學生的晤談（很多還稱不上是輔導！）之外，各種對學生個案的處置與輔導工作仍停留在相當不完善的階段。而目前現今國內針對兒童年齡階段的心理治療或輔導方案仍大多以遊戲治療、家族治療或是各大學派所發展出來的團體輔導方案等方式為主，而這類方式必須仰賴專屬空間或是時間上的高度配合，造成相當大的限制。對於一些資源或空間欠缺的學校而言，輔導室專屬的遊戲治療室或是團輔空間可能就有一定程度的困難。

在面對學生衝突等急迫性較高或是在處理時間有限的零星事件時，Erickson 取向的治療方式就可以是一個可供參考的方向。對於專業訓練較不足的教師則可考慮利用從 Erickson 取向所衍生出的敘事或是隱喻技巧作為輔導的方式，以間接暗示的技巧，來達成降低學生的抗拒、緩和學生情緒，並且達成播種（seeding）的效果。這樣的取向也可將輔導的焦點放回問題解決中，而不奢求學生人格長期的改變。

2. 教師個人成長及壓力抒解的一種好方法

Erickson 取向的一大特色就是利用催眠或引導進行治療，研究者

在研究過程中，也借用這樣的方式來協助同事舒張個人的壓力。研究者同時發現，許多的教師一方面要面對學生的問題（特別是班級導師必須兼顧到問題學生的輔導，同時照顧到其他學生的就學權益），另一方面則要處理自己個人及家庭的問題，還要背負著社會對教師的期望與家長的壓力，在這樣心力煎熬的環境下，卻缺乏適當的資源來幫助教師舒張壓力。研究者在整個研究之後，發現 Erickson 取向的治療模式不僅可以用來處理學生問題，同時也相當適合用來協助教師（甚至也包括家長）進行個人成長與壓力抒解，研究者堅信唯有同時處理學生的問題，並協助教師個人成長，才有可能創造出更理想的教學環境，Erickson 取向治療模式也正是其中的一項有力資源！

二、研究的限制與不足：

(一) 個人能力的不足：

研究者受限於個人能力的不足，自然無法如同 Dr. Erickson 一般，以充滿魅力的方式對個案進行輔導，因此，在某些技巧上的應用仍顯生澀。很多的地方也只能在實作與文獻閱讀中交互檢討，這點也是研究者最感不足的地方。

(二) 欠缺督導及相互交流的分析

誠如先前所提，Erickson 取向在近幾年來才陸陸續續引進國內，反倒是受 Erickson 影響所誕生的敘事治療或神經程式語言學（NLP）早已有相關工作坊或是文獻的引進。因此，研究者在整個研究中，並無法如同其他諮詢取向一般選取該取向的督導作為檢核，雖然研究者在研究後期參加了 Dr. Zeig 的專業工作坊，但是部分的研究依然欠缺 Erickson 取向的專業督導或是相互的交流，此亦為本研究另一不足的地方。

（三）難以檢核的輔導效果

Erickson 取向強調必須針對不同個案做出不同的治療處方，在這樣的前提之下，Erickson 取向往往必須藉助個案報告來說明治療的成效，而很難以大規模量化的研究來檢核其治療模式的有效性。同樣的困境也出現在本研究中，由於每個個案的環境不同，接受輔導的情境也不同。因此，在研究設計上，自然無法以量化的方式分析統計輔導的成效，這種難以檢核的輔導效果是本研究中尚無法克服的困境。

三、未來展望

對於本研究的未來展望，研究者提出下列數點：

（一）學校輔導的參考

1.教師輔導模式的新想法

研究者在研究開始之初，就將研究目的設定為根據國小實際情形，修正出可行的 Erickson 取向輔導模式。因此，在現行的國小實務工作中，教師常常會出現訓斥或是強迫的方式要求學生改善其行為，而這樣的方式不但無助於改變學生的行為，甚至有可能造成更大的反彈或是不佳的成果。藉由 Erickson 取向的輔導模式，教師可以用更間接、和緩的方式幫助學生修正其行為、改正其想法，減少對學生不良的影響。

2.教師的壓力抒解

誠如前面所提，當教師面對學生及個人問題時，需要更多的資源來協助教師處理這些問題。而 Erickson 取向的輔導模式，除了一方面能夠處理學生問題外，對於教師需要協助時，也能利用簡單的引導（induction）和催眠技術來幫助教師進行放鬆，達到減輕教師壓力的目的。研究者認為將 Erickson 取向的輔導模式放入校園輔導系統中，

並不是將協助的對象侷限在學生身上，而是應用在校園生態系統中每一個需要協助的對象，包含：教師、學生、家長等，如此才能達到更大的成效。

（二）對 Erickson 取向的交流與推廣

Erickson 基金會目前已經在世界上數十個國家有分支機構，或是相關的研究組織。從 Erickson 取向所衍生出來的敘事治療、神經程式語言學等治療學派也在陸續發展當中，而在國內還只是處於萌芽的階段。因此，研究者也認為這樣的治療模式或是輔導模式其在台灣地區的未來仍是一片光明，也唯有心理衛生專業人士間不斷的相互交流與推廣才能讓國內的心理衛生專業更加的進步。誠如 Dr. Zeig 所說的：不見得每個心理治療專業或是每一次治療都必須使用催眠，但是催眠技術可以讓心理治療專業在實務工作上更加得心應手。在研究者親身經驗之後，也認為 Erickson 取向的催眠及引導對於輔導工作上確實有相當大的幫助，但是這仍必須藉由更多的專業工作坊，更多的專業交流才能讓彼此間的技術更精進，幫助更多需要幫助的人！

附錄

※說明：本表記錄中以記錄編號代表一項事件，例如：與個案訪談、
讀書會等。如果沒有編號，則是和前面有編號事件為同一事件，只是
限於錄音條件而造成的切割。

紀錄 編號	檔案 編號	事件 編號	對話 參與 者	日期	內容摘要	附註
0				2001/10/14 (10/14 為檔 案整理時 間)	研究日誌	
1	1	1	R、C、 O	2001/10/31 12:07	個案一體育課藏人 書包	
2	2	1	R	2001/10/31 12:40	日誌	
3	3	0	R、CR	2001/10/31 18:27	會談	
	4	0	R、CR	2001/10/31 18:41	會談	
	5	0	R、CR	2001/10/31 18:59	會談	
4	6	1	R、T	2001/11/1 14:23	個案一導師	
5	7	1	R、C	2001/11/1 15:27	個案一	
6	8	2	R、C	2001/11/2 10:25	401 輪椅小孩	
7	9	3	R、C	2001/11/7 12:22	國二個案 B 拒學 (午餐會談)	
8	10	3	R、M、 F	2001/11/8 13:54	個案 B 父母	
9	11	0	R、CR	2001/11/14 17:43	會談	

	12	0	R、CR	2001/11/14 18:02	會談	
	13	0	R、CR	2001/11/14 18:27	會談	
10	14	3	R、M	2001/11/15 13:53	個案 B 母親	
	15	3	R、M	2001/11/15 14:11	個案 B 母親 上接 14	
11	16	4	R、C	2001/11/20 8:44	三年級個案 C 抓傷 人	
12	17	0	R、CR	2001/11/21 17:29	會談	
13	18	0	R	2001/11/22 7:31	日誌	
14	19	5	R、C	2001/11/23 9:49	一年級個案 D(馬老 師) 不守班規	
15	20		R、CR	2001/11/25 14:22	讀書會	
	21		R、CR	2001/11/25 15:07	延續讀書會(四分 多鐘處斷訊)	
16	22			2001/11/27 9:48	一年級個案 D 先和 老師會談 於 5'52 和個案 D 會 談	
17	23			2001/11/27 20:22	和老師會談	
	24			2001/11/27 20:57		
	25			2001/11/27 21:18		
18	26			2001/11/28 11:21		
19	27			2001/11/30 9:44		
20	28			2001/12/6 12:11		
	29			2001/12/6 13:32		

	30			2001/12/6 13:48		
21	31			2001/12/18 13:10		
22	32			2001/12/19 11:00	個案	
23	33			2002/1/16 11:34		
24	34			2002/1/17 14:26		
25	35			2002/1/22 18:36	讀書會	
	36			2002/1/22 6:41	讀書會	
	37			2002/1/22 20:10		
26	38			2002/1/29 18:25	讀書會	
	39			2002/1/29 18:45		
	40			2002/1/29 19:37		
	41			2002/1/29 19:38		
	42			2002/1/29 19:50		
27	43			2002/3/8 19:09	讀書會	
	44			2002/3/8 20:53		
28	45			2002/3/12 10:38		
29	46			2002/3/29 18:43	讀書會	
	47			2002/3/29 18:46		
	48			2002/3/29 0:00		
30	49			2002/4/12 18:41	讀書會	
	50			2002/4/12 19:03		
31	51			2002/4/12 19:35		
	52			2002/4/12 20:54	創造出一個環境的 觀念，自己的潛意識	

32	53			2002/4/26 18:40		
	54			2002/4/26 18:42		
33	55			2002/5/2 11:47		
34	56			2002/5/7 12:49	讀書會	
35	57			2002/5/9 10:37	個人摘記	
36	58			2002/5/10 18:42	讀書會	
	59			2002/5/10 20:13		
	60			2002/5/10 20:17		
37	61			2002/5/14 13:30	對教育系學生的介 紹	
	62			2002/5/14 14:25	示範後的說明	
38	63			2002/5/14 19:49		
39	64			2002/5/24 19:32		
	65			2002/5/24 20:30		
40	66			2002/6/7 19:01		
	67			2002/6/7 19:30		
	68			2002/6/7 22:59		
41	69			2002/6/13 10:07		
	70			2002/6/13 10:19		
	71			2002/6/13 10:23		
	72			2002/6/13 10:50		
42	73			2002/6/21 19:26		
	74			2002/6/21 21:32	片段	
	75			2002/6/21 21:33	讀書會：用那個理 論去思考、正向的 價值	

43	76			2002/7/8 19:10	討論	
	77			2002/7/8 21:39		
	78			2002/7/8 21:51		
44	79			2002/7/15 19:48	討論	
	80			2002/7/15 21:11		
	81			2002/7/15 21:34		
	82			2002/7/15 21:35		
	83			2002/7/15 21:35		
	84			2002/7/15 21:37		
45	85			2002/7/22 19:37	討論	
	86			2002/7/22 19:55		
	87			2002/7/22 21:09		
	88			2002/7/22 21:16		
	89			2002/7/22 19:11		
46	90			2002/8/12 20:19	討論	
47	91			2002/8/26 20:24	討論	
48	92			2002/9/16 19:24	討論	
49	93			2002/9/30 21:15	討論	
	94			2002/9/30 21:32		
50	95			2003/2/17 17:13	讀書會片段	
	96			2003/2/17 17:27		
51	97			2003/2/27 17:28	讀書會	
52	98			2003/3/10 16:12	個人摘記：和淑琦 老師簡單對話，事 後紀錄	

53	99			2003/3/27 17:25		

參考文獻

中文文獻

- 王大延(民 82)。行爲偏異兒童的攻擊與暴力行爲與原因探討之定義。學生輔導通訊，24 期，14-23 頁。
- 王理書 (民 91)。隱喻故事治療團體－結合敘事傾向與 Ericksonian 隱喻治療的嘗試 (上)。諮商與輔導，200 期，33-38 頁。
- 王理書 (民 91)。隱喻故事治療團體－結合敘事傾向與 Ericksonian 隱喻治療的嘗試 (下)。諮商與輔導，201 期，35-38 頁。
- 王昭惠 (民 84)。國中訓導人員執行常規管理之研究：一個國中之觀察。國立台灣師範大學教育學系碩士論文。
- 孔繁鐘，孔繁錦譯 (民 87)。精神疾病診斷準則手冊。台北，合記。
- 朱智賢編 (1989)。心理學大辭典。北京，北京師範大學出版社。
- 吉佳玲譯 (民 86)。Lankton, S.R.，神奇實用的 N.L.P.—從 NLP 入門到臨床心理。台北，世茂。
- 吳秀碧(民 84)。輔導教師如何決定處理策略協助高危險群個案。學生輔導雙月刊，41，頁 70-79。
- 何長珠譯 (民 87)。O'Connor 等著。遊戲治療理論與實務。台北，五南。
- 吳芝儀、李奉儒譯 (民 84)。MichaelQ. Patton 著。質的評鑑與研究。台北，桂冠。
- 周逸芬、陶淑玫譯 (民 80)。Brooks, J. B 著。發展與輔導。台北，五南。
- 易之新譯 (民 89)。Freedman, J & Combs, Gene 著。敘事治療－解構

- 並重寫生命的故事。台北，張老師。
- 林沈明瑩等譯（民 87）。Satir, V 等著。薩提爾的家族治療模式。台北，
張老師文化。
- 段秀玲（民 73）。適應欠佳學生人格特質及其違規行為之研究。輔導
月刊，20 卷，7 期，頁 42-44。
- 洪莉竹（民 86）。學生偏差行為的診斷與輔導。諮商與輔導，138 期，
2-8 頁。
- 夏林清等譯（民 86）。Altrichter, Posch & Somekh，行動研究方法導論
— 教師動手做研究。台北，遠流。
- 陳信昭等譯（民 90）。Weeks & L'Abate 著。悖論心理治療。台北，五
南。
- 陳錫銘（民 87）。實踐認識論應用於諮商員專業自我建構之研究。台
灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。
- 施慧敏（民 83）。國民小學班級常規管理之研究。台灣師範大學教育
研究所碩士論文。
- 張忠勛（民 91）。Militon Erickson 的心理治療模式。諮商與輔導，
196 期，25-31 頁。
- 張春興（民 78）。張氏心理學辭典。台北，東華。
- 張德銳（民 75）。台北市國民中學三年級學生次級文化與違規犯過行為
的關係。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 游淑瑜（民 87）。隱喻治療技術－隱喻故事創作的技術、方法與實例。
諮商與輔導，149 期，19–24 頁。
- 黃羨斐（民 88）。另一個角度看校園暴力。諮商與輔導，158 期，88
年 2 月，封底。
- 趙可式、沈錦惠譯（民 81）。Frankl, V.。活出意義來。光啓。

楊淑娟譯（民 86）。Grinder, J. & Bandler, R.，催眠天書－艾瑞克森的催眠模式。台北，世茂。

楊淑娟譯（民 86）。Grinder, J. & Bandler, R.，催眠天書 2。台北，世茂。

曾端真（民 89）。兒童行爲評估與輔導。台北，天馬。

廖鳳池等譯（民 80）。Gibson, J. T. & Chandler, L.A.，教育心理學。台北，心理。

賴念華（民 90）。災後心理重建歷程之合作行動研究。國立台灣師範大學，教育心理與輔導研究所博士論文。

蕭德蘭譯（民 89）。Erickson, M.H & Rosen, Sidney，催眠之聲伴隨你。台北，生命潛能。

劉焜輝（民 83a）。**Erickson** 心理治療的理論與實施（上）。諮商與輔導，第 100 期，22—27 頁。

劉焜輝（民 83b）。**Erickson** 心理治療的理論與實施（下）。諮商與輔導，第 101 期，21—26 頁。

劉焜輝（民 85）。遊戲治療理論與實施。台北，天馬。

劉焜輝（民 88）。催眠治療理論與實施。台北，天馬。

謝曜任（民 86）。經常違規兒童之學校經驗研究－以五個國小個案為例。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

羅玉霞（民 88）。國小高年級級任教師對學童外向性行爲問題的知覺與因應策略：一個初探性研究。台中師範學院，國民教育研究所碩士論文。

簡文敏（民 83）。教師對學生違規行爲理性信念場處理技巧。學生輔導 34 (9), 108-117。

英文文獻

- Bandler, R. & Grinder, J. (1975) . **Patterns of The Hypnotic Techniques of Milton H. Erickson, M.D.** California: Grinder & Associates.
- Battino, R. & South, T.S.(1999).**Ericksonian Approaches**. UK: Crown House.
- Booth, P. J. (1988) . **Strategic Therapy Revisited**. In Zeig, J. K. (ed.) Developing Ericksonian Therapy (pp.39-58) . New York: Brunner/Mazel.
- Erickson, M. (2001) . The Seminars of Milton H. Erickson: Presentation to the San Diego Society of Clinical Hypnosis. Arizona: The Milton H. Erickson Foundation Press.
- Erickson, M., & Rossi, E. (1989) . **The February Man:Evolving Consciousness and Identity in Hypnotherapy**. New York: Brunner/Mazel.
- Geary,B.B. & Zeig, J. (Ed.) (2001) . **The Handbooks of Ericksonian Psychotherapy**.Arizona: The Milton H. Erickson Foundation Press.
- Gilligan, S. G.(1987).**Therapeutic Trances: The cooperation principle in Ericksonian hypnotherapy**. New York: Brunner/Mazel.
- Gordon, D. (1978) . **Therapeutic Metaphors**. California:Meta.
- Grinder, J., DeLozier, J., & Bandler, R (1977) . Patterns of the Hypnotic Techniques of Milton H. Erickson M.D. Vol. 2. California: Grinder & Associates.
- Haley, J.(ed.)(1967).**Advanced Techniques of Hypnosis and Therapy**:

Selected Papers of Milton H. Erickson, M.D. New York: Grune & Stratton.

Haley, J. (1985) . **Conversations with Milton H. Milton Erickson, M.D.: Volume 3: Changing Children and Families.** New York: Triangle Press.

Haley, J. (1986) . **Uncommon Therapy.** New York: Norton.

Hanley .F.W. (1982) .**Erickson's contribution to change in psychotherapy.** In Zeig, J. K. (ed.) Ericksonian Approaches to Hypnosis and Psychotherapy (pp.29-36) . New York: Brunner/Mazel.

Lankton, C.H. & Lankton, S.R. (1983) . **The Answer Within: A Clinical Framework of Ericksonian Hypnotherapy.** New York: Brunner/Mazel.

Lankton, C.H. (1985) .**Elements of an Ericksonian Approach.** In Lankton, S.R. (ed.) Ericksonian Monographs Number I: Elements and Dimensions of Ericksonian Approach. New York: Brunner/Mazel.

Lankton, S.R. (1985) .**Milton Erickson's Contribution to Therapy .** In Lankton, S.R. (ed.) Ericksonian Monographs Number I: Elements and Dimensions of Ericksonian Approach. New York: Brunner/Mazel.

Lankton, S.R.(1990) .**Ericksonian Strategic Therapy.** In Zeig, J. K. & Munion, W.M. (Eds.) , What Is Psychotherapy: Contemporary Perspectives (pp363-371) .San Francisco: Jossey-Bass.

Matthews, W.J., Lankton, S., & Lankton, C (1997) . **An Ericksonian**

- model of hypnotherapy.** In Rhue, J.W., Lynn, S.J., & Kirsch, J., (Eds), Handbook of Clinical Hypnosis(pp. 187-214). Washington, DC: APA.
- Pearce, S.S. (1996) .**Flash of Insight.** Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Rigler, D.(1982). **Erickson techniques in a pediatric hospital.** In Zeig, J. K. (ed.) Ericksonian Approaches to Hypnosis and Psychotherapy (pp.301-309) . New York: Brunner/Mazel.
- Rosen, S.(1982).**My Voice Will Go With You.** New York: W. W. Norton & Company.
- Rossi, E. L.(1990). **Psychobiological Psychotherapy.** In Zeig, J. K. & Munion, W.M. (Eds.) , What Is Psychotherapy: Contemporary Perspectives (pp356-363) .San Francisco: Jossey-Bass.
- Zeig, J.K. (eds) (1980) . **Teaching Seminar with Milton H. Erickson, M.D.** NY: Brunner/Mazel.
- Zeig, J.K. (eds) (1982) .**Ericksonian Approaches to Hypnosis and Psychotherapy.** New York: Brunner/Mazel.
- Zeig, J.K.(1985). **Experiencing Erickson-An Introduction to the Man and His Work.** New York: Brunner/Mazel.
- Zeig, J.K. (1990) .**Ericksonian Psychotherapy.** In Zeig, J. K. & Munion, W.M. (Eds.) , What Is Psychotherapy: Contemporary Perspectives (pp371-377) .San Francisco: Jossey-Bass.
- Zeig, J.K. & Rennick, P.J. (1991) .**Ericksonian Hypnotherapy: A Communication Approach to Hypnosis.** In Lynn, S.J. & Rhue, J.W. (Eds.)Theories of Hypnosis: Current Models and Perspectives (pp275-298) .New York: Guilford.

Zeig, J.K.(eds)(1994).**Ericksonian Methods: the essence of the story.**

New York: Brunner/Mazel.

Zeig, J., & Lankton, S. (Eds.) (1998) . **Developing Ericksonian**

Therapy State of the Art. New York: Brunner/Mazel

Zeig, J. K. & Munion, W.M. (1999) .**Milton H. Erickson.** London:

Sage.

Zeig, J. K. (2001) .**Hypnotic Induction.** In Zeig, J., & Geary, B. (Eds) The

Handbook of Ericksonian Hypnosis and Psychotherapy (p18-30) .

Arizona: The Milton H. Erickson Foundation Press

Zeig, J., & Geary, B. (Eds) (2001) **The Handbook of Ericksonian Hypnosis**

and Psychotherapy. Arizona: The Milton H. Erickson Foundation

Press.

Zeig (2004) 艾瑞克森學派催眠治療法工作坊初階班講義。未發表。