輔導季刊 民99年 6 月 第46卷 第 2 期 第 5-13 頁

訓練團體中雙重關係和多重角色對團體動力影響之探討

柯淑惠（國立彰化師範大學輔導與諮商學系研究生）
石麗如（國立彰化師範大學輔導與諮商學系研究生）
張景然（國立彰化師範大學輔導與諮商學系副教授）

壹、前言

團體諮商是助人專業的重要課程，該課程之學習除理論知識外，常會配合課程需求安排實際演練及督導，以培養帶領技巧而實施「訓練團體」，此形式大量被運用於助人相關科系之團體諮商課程，但卻鮮少文獻或研究探討之。其形成雖然是因應課程進行扮演，但在團體中產生的動力卻是活生生地運作著，例如成員在團體中試圖尋找社會位置、團體外人際角色經驗的複製（吳秀碧，2005）及在團體中的投入和分享等，都呈現參與者真實的經驗。

本文第一、二位作者透過團體諮商課程的修習，實際經歷訓練團體之方案設計、帶領、參與和觀察，過程中對於團體歷程有許多的發現和省思，尤其對於因雙重關係及角色轉換產生的特殊團體動力及對團體效能的影響感受深刻，因而希冀透過現象描述及經驗統整，呈現訓練團體的動力型態，以作為訓練團體或雙重關係團體帶領者之提醒。

貳、訓練團體的組成特性

本文所指「訓練團體」係由共同修課者組成，在課堂中進行角色扮演練習，分別擔任領導者、成員及觀察員，並相互輪替三種角色型態，團體參與者除了須轉換角色型態外，在因應課程的條件下，也形成團體參與者具有團體情境中的專業關係及生活上的同儕關係。本文以彰化師範大學輔導與諮商所修習團體諮商研究課程為例，26名修課者在課堂上分為四組角色扮演團體，每組大約6-7人，在課程中輪流扮演各四週的領導者、成員及觀察員，團體帶領之主題分別是「人際關係」、「生涯探索」、「親密關係」、「壓力紓解」，每主題進行四週，每週進行一個單元，每單元以60分鐘為限，單元結束時進行團體督導40分鐘。

四個團體的參與者皆來自共同系所，甚至多數是共同班級，具雙重關係特性，此特性使得團體動力變得較具社交性，人際互動較為防衛和小心；同時，參與者雖在團體當中輪流扮演不同角色，但難免受到團體外不變角色「同儕」的干擾；另外，這些參與者尚具備專業背景、配合課程需求參與及被觀察的情境等特性，擁有專業背景可能使團體凝聚力升高，也可能產生負向性干擾，例如知覺領導者意圖、對單一成員議題的關切隱藏個別諮商的影子，而在

配合課程需求下參與團體多少影響成員參與意願，進一步影響成員的承諾度及參與興趣(Jacobs, Harvill, & Masson, 2006)；最後，觀察情境導致揭露的不安全，在在考驗團體的信任度。

參、雙重關係和多重角色的影響

人與人之間的關係界定會帶來彼此互動的依據，隨著不同關係，擁有不同行為，以符合關係界定中的身份角色。擁有明確的身份角色，讓他人與之互動時，可以有所期待，知其如何反應，知己如何回應，故當擁有雙重關係或多重角色時，常會讓雙方在互動的過程中，不知該立基於哪一種關係和角色，而同時並行的關係和角色也常互相影響，讓雙方無法很純粹地在某種關係中就事論事，並行關係中發生的人、事、時、地、物在在影響另段關係的情緒、行為或認知，使角色轉換困難，帶來角色混淆。洪莉竹（2005）在論及學校輔導人員角色時便提及，因學校輔導人員身兼數職，具有多重角色，使學校其他教職同仁產生知覺不一致的現象，連帶影響輔導人員專業角色形象。同時，林蕙萍（2004）在自身接受個別諮商經驗中也感受到，若諮商員與當事人生活領域重疊，在諮商情境中述說個人故事時會有所考慮。

在真實團體情境中，雙重關係尚屬常見，尤以領導者帶領機構、組織內的團體時，成員之間除團體內的成員關係，尚有團體外的關係進行，或是同儕，或是同事，或是主管–下屬，或是病友，或是學員等，舉例而言，在學校或矯治機構中，常會針對學生身心發展階段招募特定主題團體（吳昭儀，2005；翟宗悌、鄔佩麗，2007），或針對某一特質篩選成員（鄭如安，2004；謝麗紅2007），在醫院中醫療社工人員規劃住院病友支持團體，企業組織中也常利用團體的形式，增進員工部屬的向心力或凝聚力（王若蘋，2007；鄧桂菊，2007）。對於這些成員來說，參加團體只是每日（機構組織內）生活作息的一小部分，或某段落數天，其餘時段仍須回歸團體之外的關係角色，因此成員在參與投入團體之時，難免考量團體時程短暫，團體結束之後依舊回到原有的關係，而在團體進行之中也會帶進平日互動累積的印象或受到組織機構場域事件發生的影響，進而影響團體動力。

另在某些情況下，若領導者同屬此機構、組織的一員，則關係更形多元及複雜，除領導者-成員的關係之外，還具有同儕情誼、同事情面、上下分際等考量。若領導者在此組織、機構中身兼評估判定角色，則關係的牽連更為廣闊，領導者與成員間的互動，猶如俗諺「球員兼裁判」的描述，無法客觀，而成員在團體中的表現也會有所顧忌，無法全然真實呈現，如在矯治機構中，領導者常被要求提供成果報告，或學員在團體內的表現記錄，而學員也會擔心自己在團體內的表現，是否會影響成績記錄，而必需在矯治機構多留幾天（黃永順、鄭惠娟、張耀中、鄭瑞 ，2006）。另某些學院的精神分析訓練中，團體領導者常身兼督導、老師、管理者等角色，對成員來說不無困擾（蔡碧藍，2007）；此外，若成員之間在另外一層關係中角

色職稱屬於較高者，如組長、主任、經理等，此位成員的存在好像潛在的計分員，其他成員不免擔心自己的言行在板子上是加分或減分。

綜上所述，當成員和成員之間、領導者和成員之間擁有團體以外的關係時，容易干擾團體的運作，使彼此互動多層顧忌和考量，雙重關係及角色轉換帶來的糾結及複雜性，增加團體帶領的困難度，對團體帶領者不啻是項挑戰。

肆、訓練團體雙重關係與多重角色對團體動力影響之探討

訓練團體之參與者，扮演領導者、成員與觀察員之角色，雖然輪替不同角色型態，但在雙重關係影響下彼此互動產生特殊性的動力行為，以下將區分為領導者與成員、成員與成員兩向度描述。

一、領導者與成員

就領導者與成員之互動，分為領導者對成員及成員對領導者兩部分描述之：

㈠領導者對成員

領導者和成員在進入團體諮商室之前可能是室友或學習夥伴，是合作或競爭對手，也可能是親密或疏離的關係，而先前的認識基礎在團體的互動經驗中可以載舟也可能覆舟，亦即可以增進團體的動力，也可形成阻力；再者，站在學習的基礎上，領導者和成員彼此對於團體諮商的涉略基礎相似，甚至有可能成員的領導經驗較領導者豐富，因而恐產生領導權置換的問題等現象，呈現如下：

1.領導權的喪失

在角色扮演團體中，有時會產生領導權混淆的問題，可能是來自於二個原因，一部分是領導者和成員的專業背景相似，如果成員的團體帶領經驗較豐富，可能有看不下去而出來解救的舉動，進而置換領導角色；另一部分也可能是基於同儕的瞭解，對於其他成員的個人議題想進一步「工作」，並企圖藉由團體運作領導權，例如運用表達性媒材分享時，成員對於繪畫的投射感到興趣，而對某成員的近況及創作做深探，偏離了領導者原先設計的目標，當下領導者若在因為同儕關係的為難或專業的未成熟未予以切斷，都可能發生領導權的喪失，而失去對團體的責任。

2.對成員過度推論

領導者在設計團體方案時，依據的是團體歷程還是過去對於成員認識的視框？在角色扮演團體中，可以察見領導者對於方案的設計可能受團體外同儕互動中的理解和認識過度的推論所干擾，如擔心成員在團體外的人際議題形成焦點，或某些成員在團體外人際的衝突關係會在團體內上演，而干擾活動設計之考量，挑選安全的議題進行，此現象皆反映出領導者對於團體活動設計帶著對團體成員缺乏信任，而這份不信任來自於同儕之間的認識，也凸顯出團體內外同儕關係的印象所引發之干擾可能犧牲成員投入團體的期待，而讓團體難以進入工作期。換言之，藉由團體外的認識基礎來討論人際議題應該更能強調「此時此刻」及貼近成員的生活，但是領導者卻恐因過度推論及擔心團體外的衝突進入團體，因此影響團體的目標設定及

工作效能。

3.預設立場

由於同儕關係和相處經驗，領導者對於成員的理解幾乎不是來自團體現場的第一手資料，而是團體外的經驗所形成主觀的印象；它可能是來自於課堂和班級互動的正向經驗，也有可能是刻板的負向經驗。帶著這樣的先備理解，領導者難免形成「月暈作用」及非理性期待，例如希望有團體帶領經驗的成員「應該」放空姿態投入團體中，對有想法主見的成員，希望主動開放，領導者也可能就團體外對同儕的理解，偏向邀請具豐富經驗的成員分享，成為同盟者，反而忽略缺乏經驗者對於團體的參與；或是認為某成員是有「高需求」者，而過度關注在其身上，例如談及壓力紓解，直覺想到身兼數職的成員應該面臨較多的壓力或更需紓解，而過度投以關懷。總而言之，領導者對成員的理解雖然是有助於團體動力的催化，但是過度的預設卻也讓領導者對成員產生非理性期待及失落的情緒。

(二)成員對領導者

1.裝high的行為

成員在團體中的初期表現可能出現社交性的笑聲或談論言不及意的話題來因應對團體的焦慮（周志建，2002），或是藉著裝high的行為來達到社交性的互動和投入，順應領導者的期待並掩飾進入主題的不安，甚而當團體討論主題聚焦在其他成員身上而有「鬆一口氣的反應」。然而，面對同儕領導者，成員常常更加賣力演出配合，縱使當天狀況不佳，或活動不切合自身的需求，依舊盡量讓自己投入其中，假裝保持高度興趣，以讓領導者同學擁有美好的帶領經驗，又或者順從配合領導者的引導，遵循領導者帶領討論的方向，使領導者不被評為「失功能」。換言之，因團體外的私交情誼，不好意思讓同儕領導者挫敗或失望，而呈現社會性禮貌的配合演出，維持一個熱絡的互動，讓團體處在理想的平衡狀態，形成假互相(pseudo-mutuality)的現象（李文瑄，2001）。

2.旁觀者立場

在扮演成員角色時，成員可能不小心或有意圖地陷入觀察領導者以獲取學習經驗，因而以旁觀者的姿態在團體中運作，也就是說，成員進入團體的姿態有二個面向，一是期待透過團體得到支持、成長，另一個是視為提供學習帶領團體技巧的機會；然大多數成員帶著期待學習的動機高於自我成長，而可能經常處在觀察角色之中。另外，也有成員不知如何參與，又不好意思挑戰領導者時，只好站在觀望的立場，以免被標定為「難處理」的成員，如抗拒(Rosenthal, 2005)，又或者在無法信任領導者帶領能力和水準下也會選擇旁觀角度，觀看領導者的帶領。不論是學習或者抽離，使成員角色無法發揮，常見成員不讓話題停留在自身身上太久，對於領導者的探問提出，給予籠統、模糊、帶過的回答，收起話語中的訊息，又或者只期望別人給予自身回饋，但保留自身的意見及他人的回饋，侷限成員角色的多元性。

3.團體責任

因為成員較缺乏期待自我成長的參與動機，因此在團體中的行為，對於活動的參與興趣高，但對於個人情感性的

分享低，並且選擇等待領導者的指揮，團體的責任幾乎完全在領導者身上，團體的方向全交由領導者建構，成員即使拋出更深入討論的期待，但是卻是處在被動接受者的立場，沒有動機提供個人故事或呈現目前困境，換言之，成員雖同意這次團體的主題，但不代表同意要在團體裡分享這樣的內容，顯然團體並非領導者和成員共同的責任，共同建構動力，領導者縱使意識到團體繼續前進的困難和辛苦，或是覺察成員防衛的姿態，也不敢面質澄清，除了技巧不成熟外，恐還有擔心同儕情誼而退縮，因此領導者就在顧慮之間悄悄地將團體責任背在身上，就如同活動之設計也朝向單向式的領導者發出訊息給成員，完全缺乏連結成員彼此之互動，例如擔心成員沉默難以產生團體動力，所以在結束祝福的活動由領導者單向回饋成員，沒有給予成員機會彼此回饋，雖是安全地順利地完成活動的流程及單元目標，但是在歷程中卻忽略團體成員之角色，顯然都是領導者背負起團體的責任所致。

二、成員與成員

參與訓練團體的成員間除擁有團體內成員間的關係，大多還具有團體外的同儕關係（張景然，2003）。換言之，成員在參與團體之初，對彼此的認識非一張白紙，而是帶著在團體外平日互動的印象進入，故在團體內一言一行皆會反映團體外的印象，同時，團體內的分享也會交雜對同儕關係的擔憂及同儕關係的影響，無法純粹地作自己，形成有限的自我揭露，對團體動力不無影響。說明如下：

(一)代罪羔羊

每個人進入團體都帶著各自的議題和期待，但最後都只停留在議題最明顯的那個人。在「人際關係團體」中可以發現一個有趣的現象，當領導者嘗試拋出議題請成員共同分享經驗時，成員興致缺缺，但當某特定成員提出自身在團體外人際關係中的疑惑，大夥熱烈討論，縱使採自我分享的形式，但整場聽下來，主角（即提出問題的成員）隱含其中，換句話說，雖然成員都在分享自我的意見和看法，但皆是說給此位主角聽，而主角並未同步擁有「被指導」的期待，成員們假自我分享之名，行指導抱怨之實，所以在繞圈發言完之後，領導者邀請主角分享感受，可以覺察到主角的不舒服。究其原因，可能是主角在團體之外的同儕互動中，人際相處上風格較為強烈，情緒表達較為直接，其他成員承受已久，基於同學情誼，苦無機會溝通，藉團體主題及時機，忍不住一股腦地宣洩，形成團體互動一面倒，似熱絡卻針對一人的詭異氣氛。代罪羔羊的出現有其個人心理動力的意義，姑且不論這層考量，Clark(2002) 提到，代罪羔羊在團體歷程變得更有張力時，會以全體成員砲火集中在某位成員的方式出現，並以隱微的方式表現在對主角問題行為進行探究，上述團體在進入工作期時，出現代罪羔羊的人物，中選者來自於團體外同儕關係的牽連。

(二)複製互動模式

團體內的互動不離團體外的模式，在團體之中若成員對彼此的熟悉程度不一，容易回到自身熟悉的團體，與之對話，或以團體外的印象，與之互動。如

「親密關係團體」在分享自身愛情故事時，某幾位私交較深的成員較會彼此詢問故事中的細節，或提出自身好奇之處；或在發言完之後，選擇邀請下一位成員時，以自己的好友為人選。另外，在好友分享時，也如同平日互動般，互開玩笑或協助說明，一搭一唱很有默契，其他成員彷若觀眾，無法搭腔，原本在團體內很常見的邀請發言、探問彼此的狀況，在交情不夠的情況下，猶如隱私窺探，只有某些人才有資格跨越雷池。而成員本身給人的「大眾」印象，常會牽動他人與之互動的模式，如「好人」形象的成員常成為領導者或其他成員邀請的第一位分享者；「特立獨行」者分享時其他成員自然習慣靜默；強調「自主性」者在分享時，其他成員雖有想法，但不表意見，強烈的大眾印象阻礙成員彼此認識的機會，也壓抑原本與人互動的風格（因已知道對方是怎樣的人，若非自身所好，就不會嘗試建立關係）。跳過探索發展期的人際階段，直接來到穩固期的互動，團體內外互動連成一氣，使他人難以介入小圈圈，自身形象難以翻身。

㈢真誠性

在可以選擇的情況下，成員彼此之間的分享會有所保留。以「親密關係團體」為例，當領導者邀請成員分享自己愛情現況及故事，成員會選擇「過去」印象深刻的經驗，或較無關緊要「已處理良好」的片段，少提「現況」或「掙扎」，致使團體的氣氛維持在理性、表面和原則性的談論，彷彿在談論電影劇情，而大家各自發表觀後心得。會有上述缺乏真誠分享的現象，可能因擔心情誼遭受考驗，如此議題尚未告知同在團體內的好友，或此議題與好友切身相關。張景然（2003）也提到團體主題若十分敏感，成員間會形成一股較勁的默契，對團體動力產生影響；另外，分享之後他人對自我的觀感勢必有所影響，延伸至團體外的同儕互動，形成心照不宣的秘密，分享秘密之人倍感威脅，而聽到秘密的人，也困擾於是否要主動關心或當作沒有這回事的掙扎。而在「生涯探索團體」中，當成員陷入一片不知道如何找指導教授及論文方向的憂心和慘澹中，成員也很有默契地共同維持哀愁的氣氛，縱使已有人對自己論文方向確定，或已嘗試付諸行動找指導教授也不敢說出，可能是因身在同一系上，面對現有教授資源及收授研究生的人數上限，同儕競爭的矛盾未言而明；一方面希冀可以互相扶持，另一方面卻需為自身的生涯考量，難共進退。總而言之，說與不說之間，難以拿捏。

㈣凝聚力

自從Yalom (1995) 提出凝聚力為團體療效因子之一，凝聚力可視為成員關係品質的指標，促動成員的歸屬感及投入度，基於關係的不純然性（不純然只是成員間的關係），身在團體中的成員看似開放，卻有所保留，對於他人的好奇甚於對自己的分享，凝聚力若有似無。團體成員雖表明「希望分享更深入」的期待，但當領導者苦心設計活動，卻有發覺成員的分享三緘其口，分享著重在當下的活動，欠缺心理意義或個人感受觀點，或自斷話題，或回應的語調中透露著：「這沒什麼好問的，我這樣的說明夠了吧！」讓領導者很難工

作下去。對於自身有所保留，卻對他人分享大有興趣，尤其與日常相關的人際議題，與個人隱私有關的愛情故事，莫不讓人豎起耳朵，心存期待，雖不回應，但在心中形成自己的評斷。故團體雖在進行，但每個人都是一個獨立個體，發言過就有豁免權，不主動給予回饋，不分享聽到他人經驗的感想。有一經典例子是在某個團體的最終階段，離結束剩下幾分鐘，領導者詢問是否還有要給彼此回饋的地方，成員所挑的對象皆是自己在團體外的好友，而所給的回饋皆是表層、憑印象和感覺的，跟團體的歷程無關。總而言之，成員將自己設限，也讓團體的互動受限。

伍、訓練團體學習經驗的省思和建議

訓練團體的實施對於團體諮商員的學習歷程有其不可取代的功能，因此筆者不否認其實施之價值，而從實務面來看，領導者也難免遭遇如訓練團體所特有的雙重關係和多重角色的情境，以下提供幾點省思和建議，作為提醒與參考。

一、對於團體概念的省思

常見新手領導者欠缺團體動力的視框，導致雖以成員需求為出發點設計帶領團體，卻得不到預期中的效果，或因此對團體的互動流於片面理解，欲從中學習團體帶領的諮商員必需審思明辨，擁有團體動力的思維，才有辦法掌握團體的精義，如以下幾點：

(一)著眼於團體動力運作，非僅是關注方案執行結果

1.學習以團體動力視框敏察團體成員的溝通形式及理解行為的意義。

2.觀察理解團體互動形成的規則對團體歷程的影響。

3.覺知團體氛圍以評估團體發展階段。

(二)覺知團體責任歸屬，避免領導者和成員失衡的權力結構

1.思考己身在團體中的角色及功能。

2.區分帶領作為來自自身的過度擔心還是應對成員進行的保護。

3.讓成員知覺及共同承擔團體責任。

二、對於實務操作的建議

團體外的關係有時不可避免，關係涉入有利於領導者使用私交邀請，使主角獲致真誠、深刻的回饋（張景然，2001），或者讓其他成員聽見主角在團體外的一面，引發核對主角團體內外表現的討論。但關係涉入也使成員在互動上有所顧忌，連帶影響團體動力，身為一位領導者應敏於關係的影響，學習慎選善用關係，使團體成員有最大獲益，針對方案設計及帶領技巧提出幾點建議如下：

(一)體貼成員的心作為方案設計的考量

1.擺脫同儕關係層面的認識和揣測，回歸成員的需求進行方案設計及帶領。

2.善用媒材以營造對話空間，在媒材轉化性的表達中免於指名道姓的困擾。

3.積極找出共同議題形成討論焦點，化解成員團體外關係深淺帶來的隔閡。

4.提供澄清個人心聲機會，擺脫團體外形象，在團體中真實坦然地作自己。

(二)內外兼備的帶領技巧運用

1.善用「立即性」、「具體」」等技巧，將成員檯面下的互動化暗為明。

2.給予成員選擇揭露深度的彈性和空間，分享結束時給予回饋，不斷透露同理不安全感。

3.藉由技巧運用突破情境限制，強化成員間情感性和經驗性的連結技巧及重視此時此刻的歷程。

4.承擔保護維護團體權益之責任，避免成員被過度追問或任由成員運作領導權。

陸、結語

本文藉由對訓練團體現象的統整，釐清雙重關係及角色型態轉換對團體動力所造成的影響，供訓練團體的培訓者和參與者參考，希望給予團體帶領者或方案執行者更多的提醒，避免雙重關係或多重角色覆舟之力量，為成員量身打造具成長滋養性的團體情境。

參考文獻

王若蘋（2007）。**從內隱理論觀點探討探索教育在團隊建立技能訓練之成效。**國立東華大學企業管理學系碩士論文，未出版，花蓮。

吳秀碧（2005）。諮商團體領導原理的建構：螺旋式領導方法。**中華輔導與諮商學報，17**，1-32。

吳昭儀（2005）。學習團體領導者之心得分享。**諮商與輔導，238**，35-46。

李文瑄（2001）。動力團體心理治療講座：人際關係圖譜－動力團體治療新論（五）。**諮商與輔導，185**，28-31。

周志建（2002）。團體行為與團體動力之解析－以一個團體的觀察為例。**諮商與輔導，194**，22-24。

林蕙萍（2004）。從當事人的經驗反思諮商關係。**諮商與輔導，228**，4-6。

洪莉竹（2005）。創造學校輔導人員的專業定位—專業學校諮商師的角色與功能。**教育研究，134**，11-22。

張景然（2001）。團體諮商的規劃和實施：第二年的督導報告。**輔導季刊，37**（3），37-46。

張景然（2003）。大學生成長團體實務：新手團體領導者效能的提升。**輔導季刊，39**（4），41-50。

黃永順、鄭惠娟、張耀中、鄭瑞隆（2006）。監獄受刑人接受團體輔導矯正處遇之成效：以某監獄之實施為例 。**犯罪學期刊，9**（2），167-194。

翟宗悌 、鄔佩麗（2007）。在團體中探索青少年的親密世界。**中華輔導學報，22**，119-155。

蔡碧藍（2007）。團體心理治療的情感錯亂—多重關係倫理議題之探討。**輔導季刊，43**（2），21-30。

鄭如安（2004）。提升中途學校學生自尊的現實治療團體方案設計。**諮商與輔導，224**，35-39。

鄧桂菊（2007）。**探索教育活動對企業員工團隊效能之影響－以彰化縣Y環保科技公司為例。**大葉大學休閒事業管理學系碩士論文，未出版，彰化。

謝麗紅（2007）。**在家庭中成長—非傳統家庭學生團體諮商**。臺北：心理。

Clark, A. J. (2002). Scapegoating: Dynamics and interventions in group counseling. *Journal of Counseling & Development, 80*(3), 271-277.

Jacobs, E. E., Harvill, R. L., & Masson, R. L. (2006). *Group counseling: Strategies and skills (5th ed.).* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Rosenthal, L. (2005) A modern. analytic approach to group resistance. *Modern Psychoanalysis, 30*(2), 150-166.

Yalom, I. D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy (4th ed.)*. New York: Basic Books.