THE HONG KONG
POLYTECHNIC UNIVERSITY
香港理工大學
Pao Yue-kong Library
包玉剛圖書館

Copyright Undertaking

This thesis is protected by copyright, with all rights reserved.

By reading and using the thesis, the reader understands and agrees to the following terms:

1. The reader will abide by the rules and legal ordinances governing copyright regarding the use of the thesis.
2. The reader will use the thesis for the purpose of research or private study only and not for distribution or further reproduction or any other purpose.
3. The reader agrees to indemnify and hold the University harmless from and against any loss, damage, cost, liability or expenses arising from copyright infringement or unauthorized usage.

IMPORTANT

If you have reasons to believe that any materials in this thesis are deemed not suitable to be distributed in this form, or a copyright owner having difficulty with the material being included in our database, please contact lbsys@polyu.edu.hk providing details. The Library will look into your claim and consider taking remedial action upon receipt of the written requests.

Pao Yue-kong Library, The Hong Kong Polytechnic University, Hung Hom, Kowloon, Hong Kong

http://www.lib.polyu.edu.hk

此論文電子版由作者提供，如內容與印刷版有不一致之處，當以印刷版為準。

THE DEVELOPMENT OF A SUPERVISION MODEL OF SOCIAL WORK PRACTICUM IN MAINLAND CHINA

-- WITH JINAN SHANDONG AS AN EXAMPLE

中國社會工作實習督導模式的發展

-- 以山東濟南爲例

ZHANG HONGYING

Ph.D.

The Hong Kong Polytechnic University

2012

The Hong Kong Polytechnic University

Department of Applied Social Sciences

The Development of a Supervision Model of Social Work Practicum in Mainland China

-- with Jinan Shandong as an Example

Zhang Hongying

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy

2011.3

香港理工大學
應用社會科學系

中國社會工作實習督導模式的發展

-- 以山東濟南爲例

張洪英

2011年**3**月

CERTIFICATE OF ORIGINALITY

I hereby declare that this thesis is my own work and that, to the best of my knowledge and belief, it reproduces no material previously published or written, nor material that has been accepted for the award of any other degree or diploma, except where due acknowledgement has been made in the text.

張洪英 Zhang Hongying

The Development of a Supervision Model of Social Work Practicum in Mainland China

-- with Jinan Shandong as an Example

Abstract

A myriad of problems has surfaced in supervision on social work practicum in Mainland China, from which a greater need of building teams of social work talents derives. This dissertation seeks to address the development of a supervision model of social work practicum in Mainland China. Although various developments have been made and theories have come up, collectively speaking, there is still a dearth of research on the significance of supervision on social work practicum.

With the concept of social constructionism as the cornerstone, the researcher model as proposed adopts the long interview method, falling under the umbrella of qualitative research. The researcher carried out interviews with nine college supervisors, eight agency supervisors on social work practicum and nine supervisees who were undergraduate students in social work programmes from eight universities in Jinan, Shandong. This research probes into the values, goals, process, roles, relationship, authority, contradictions and the influencing contextual factors of social work practicum supervision in Mainland China. Based on the findings, the researcher develops a

dynamically and contextually-oriented supervision model of social work practicum in Mainland China.

This research discovers that the context influencing the social work practicum supervision in Mainland China is a “multi-layered, multi-faceted and a vigorous contextual system”. The model is relational and contextual, various contexts to which the model relates include: the individual context, the institutional context, the context of society at large and national policies, and the context of international professional discourse, the physical field context, human field context and the context of knowledge.

The contribution of this research lies in the fact that it fills one of the growing gaps in the study of social work practicum supervision and lays a foundation for future studies. Meanwhile, it is hoped that the proposed localized model will provide certain inspiration for present and future social work practice supervisors in Mainland China. According to this research, future studies should focus more on the “ought-to-be” aspects of social work practicum supervision, comparative studies and in-depth study of each of the factors explored in this model.

中國社會工作實習督導模式的發展

-- 以山東濟南爲例

摘要

本研究根據中國社會工作實習督導中存在的問題以及中國社會工作人才隊伍建設的需要、根據中國社會工作實習督導模式的研究對中國社會工作實習督導理論知識體系的建構以及社會工作實習督導實踐的意義、根據過往研究缺失的狀況等背景，提出了中國社會工作實習督導模式發展的研究主題。

本研究運用建構主義的概念作爲研究的視角，採用質性研究中長度訪談的方法作爲研究方法，以中國山東省濟南市8所高校社會工作專業的9位實習督導教師、8位實習機構的機構督導者以及9位實習學生作爲訪談對象，對中國社會工作實習督導的價值、目標、過程、內容、方式、角色、關係、權威和矛盾以及影響中國社會工作實習督導的脈絡因素進行了探討，最終發展了多元動態脈絡取向的中國社會工作實習督導的模式。

另外，本研究也發現，影響中國社會工作實習督導的脈絡是一個“多重多元”的富有生命的脈絡體系。該體系包括個體脈絡、機構脈絡、社會大環境和國家政策制度脈絡、國際專業話語脈絡等多重脈絡；包括物理場域脈絡、人文場域脈絡、文化脈絡及知識體系脈絡等多元脈絡。

本研究的貢獻在於填補了中國社會工作實習督導研究的空白，並爲未來中國社會工作的實習督導研究奠定了基礎；同時，期望這個研究能爲中國

當下和未來的社會工作實習督導提供一定的啓發。未來的研究應該著重應然面的社會工作實習督導研究、比較研究和更深入的對於社會工作實習督導模式各個構成元素的研究。

致謝詞

自2005年5月至今，我在香港理工大學應用社會科學系攻讀博士學位長達六年之久，六年的學習過程，是一個掙扎、跋涉、勇往前行的過程，是一個伴著淚水、溫暖、關愛、支持與鼓勵的過程，是一個痛並快樂並成長的過程……在這個過程中，有太多的記憶、太多的感動、感激、感謝與感恩！

感謝與感恩我親愛的導師丁惠芳博士，您的智惠、學識、治學態度、人格魅力、使命感和身體力行等令我敬佩並終生受益。六年的學習過程，您給予我的不僅是學術上的指導，而且更有精神上的鼓勵與支持。記得在我選題的過程中，您對我說，中國社會工作實習督導的研究對中國內地的社會工作實習教育來講是一項“使命”，這項使命需要我去完成。記得在我讀博伊始遭遇挫折時，您在電話裡給我鼓勵與支持。記得我在入境出現問題時，您親自協調使我順利入境讀書。記得在校讀博期間，爲了提升我的讀博能力，您傾注了心血和心力，從文獻到理論到方法到資料的收集與分析再到結論……就在我寫這個致謝詞之時，您依然在爲我的論文而操勞……親愛的導師，在此，請允許我向您表達由衷的感謝與感激，感謝您收我爲學生！感激您六年來對我的培養！沒有您就沒有我的讀博生涯！沒有您就沒有中國社會工作實習督導模式的建構！

感謝香港理工大學應用社會科學系的徐明心博士，記得在我第一次入校開始讀博的時候，您親自爲我一個人講過一課，即如何進行社會工作督導的研究，那一課對我的研究至關重要。在之後的過程中您也不斷的點撥我，

你的點撥常令我有醍醐灌頂的感覺！

感謝香港理工大學應用社會科學系的阮曾媛琪、曾乃明、葉錦程、古學斌、朱志強、何國良等老師，在我六年的研究過程中你們給予了我很多學術上的指導。在此，我向親愛的老師們說一聲謝謝！

感謝應用社會科學系的Eva 、Ritz、Amy和Fanny以及學校研究生院的各位老師。你們在教務上和研究生事務上的幫助和支援，讓我心存感激！

感謝香港W. Y. Yuen基金會給予我博士課程學習的資金支持！

感謝我的同學史柏年、陳濤、費梅蘋、張和清、楊靜、范明林、郭偉和、高萬紅、葛忠明、童敏、俞甯、孫立亞、吳永毅、藺文鈞、成元君。你們的存在和相伴，讓我在六年讀博的過程中不再孤獨和寂寞！人生路上有你們相伴，我倍感溫暖、快樂和幸福!

感謝我的訪談對象。你們的信任和配合，使我的研究資料的收集過程如此順利。是你們積極而毫無保留的“發聲”，才使我收集的資料如此的豐富。

感謝我的學妹董雲芳。在我六年的學習過程中，你給予我極大的幫助和支持。每當我的論文進行不下去的時候，你會及時伸出援助之手，幫忙我分析和提煉；每當我情緒低落的時候，你會給我支持和鼓勵；每當我們項目工作繁忙的時候，你都會走在前面，讓我留有更多的時間做論文……我的研究中有你的心血和身影。在此，特別向你表示由衷的感謝！

感謝我的學弟張健。在我文獻回顧的過程中，你幫忙我在網上搜集資料；在我撰寫論文的過程中，你給我提出了寶貴的意見和建議；在我們的項目工作中，你和董雲芳一樣，也是走在前面，目的同樣是給我留有更多

的時間做論文。

感謝山東大學哲社學院的同事們的關注和支持！感謝山東大學外國語學院的趙秀福博士在英文上的幫助和支持！

感謝加拿大不列顛哥倫比亞大學社會工作學院殷妙仲博士在社會工作督導研究上的指點！

感謝山東大學校董、山東大學顧問教授、香港立法委政策顧問、香港註冊社會工作者黃智雄先生及其家人的幫助和支持！

感謝香港華魯公司的趙傑全，濟鋼的徐向東、張良、李東鵬、周強，華魯資訊交流部的王宏偉、杜峰，中聯辦的王超業等弟兄。你們在我赴港讀博期間給予我生活方面的照顧，讓我感激不盡！

感謝我的學生劉明勝和李宏芳。你們的支持使我的資料收集與整理得以順利完成。

感謝身邊的張金坤先生，你的支持讓我有更多的時間對論文做最後的修改！

感謝我的爸爸媽媽。爸爸，女兒記得2005年在我讀博遭遇挫折時，您清晨五點鐘就打電話給我，鼓勵我一定要堅持走下去，並且說，如果我經濟上有困難，您可以賣一個收藏的古董。要知道，那些東西是您的生命，但是爲了我讀博，您竟然捨得放手！爸爸，女兒還記得2008年爲了不耽誤我在港讀書，您病危之時仍然堅持不讓家人通知我，直到生命的最後一刻……親愛的爸爸，如您泉下有知的話，您一定會感到欣慰的，因爲女兒沒有辜負您的期望！親愛的爸爸，等我畢業之際，我一定去祭拜您。爸爸，您知道嗎？兩年多來，女兒無時無刻不在想念您……爸爸，女兒再也寫不下去

了……媽媽，感謝您在我讀博期間給予我的女兒生活方面的照料！！

感謝我的公公、婆婆，你們二位慈愛的老人在我讀博的時間裡用微笑和溫暖支持著我……

最後，我要特別感謝我親愛的丈夫和女兒。你們的愛和支持是我前行的動力！回顧六年的時光，在我讀博伊始遭遇挫折的時候，是你——我親愛的丈夫，你那堅實的臂膀和無限的愛，讓在我前行的路上不再感到恐懼和害怕；是你——我親愛的女兒，你那賦有哲理的支援性的語言，讓我淚流、讓我溫暖、讓我充滿信心！你那自我管理式的學習和成長，讓我有更多的時間和精力去做研究。六年，我們一家人心手相連，一路走到今天……親愛的丈夫和女兒，此刻，我已淚流滿面……爲此，我將我的博士論文獻給我至親至愛的丈夫和女兒！

感謝Board of Examiners Chair, Prof.Ming-sum TSUI, 感謝Exteral Examiner Prof.Sibin WANG, Prof.Hua-Yuan TSENG。感謝你們在我答辯時給予我的指導和點撥。你們的指導和點撥讓我進一步明確了我的研究的價值和需要繼續深入發展的地方以及未來所承擔的使命與前行的方向！

請讓我再次感謝所有關心、支持、幫助和愛我的以及我所愛的所有人！！！

目录

摘要 III

致謝詞 V

前言 1

第一章　研究的背景和意義 3

I・研究的背景 3

1.1 中國社會工作的最新發展 3

1.2 中國社會工作教育發展的現狀和問題 8

1.3 社會工作實習督導在中國社會工作教育中的位置 13

1.4 中國社會工作教育中實習督導的問題 15

II・研究問題 19

III・研究的目的和意義 19

IV・本文的結構和小結 21

第二章　社會工作督導的發展和督導模式的回顧 22

I・國外社會工作督導與社會工作實習督導的區別 22

II・國外社會工作督導的發展和模式 25

2.1 國外社會工作督導的定義 25

2.2 國外社會工作督導的發展 26

2.3 國外社會工作督導模式的發展 28

III・國外社會工作實習督導模式的發展 41

3.1 國外社會工作實習教育的發展 41

3.2 國外社會工作實習教學方法的發展 43

3.3 國外社會工作實習督導模式的研究回顧 49

IV・中國社會工作督導的知識、實踐和研究實況 66

4.1 中國社會工作督導的知識和實踐 66

4.2 中國社會工作督導的研究實況 68

V・社會工作督導模式研究的總結 71

5.1 過往研究的特徵 71

5.2 過往研究對我的啓發 71

5.3 過往研究的局限 72

VI・本章小結 73

第三章 多元派络取向的中国社会工作实习督导模式的分析框架 74

I・“多元脈絡” 取向分析框架的形成 74

1.1“多元”概念的形成 74

1.2“脈絡”概念的形成 76

1.3“多元脈絡”取向的中國社會工作實習督導模式的分析框架 77

II・建構主義的解釋視角 79

2.1 社會科學研究中的範式 79

2.2 社會工作的專業本質以及社會工作實習督導的知識範疇 83

III・本章小結 84

第四章 長度訪談的研究方法 85

I・質性研究方法的選擇 85

II・長度訪談方法的選擇 86

III・長度訪談研究方法：四階段模式 87
3.1 分析範疇的回顧 88
3.2 文化範疇的回顧 89
3.3 文化範疇的發現 91
3.4 分析性範疇的發現 96
IV・本研究方法的評估標準框架 99
4.1 研究的可信性 99
4.2 可轉移性 103
4.3 可靠性 105
4.4 可確認性 106
V・研究倫理與道德 107
VI・本章小結 107
第五章 山東省本科院校社會工作專業的概況 109
I. 社會工作專業設置的現況 109
II・社會工作實習與督導的現況.....110
III・社會工作實習督導的問題 113
IV. 本章小結 114
第六章 中國社會工作實習督導的多元價值體系和多元目標體系…..115
I・引言 115
II・中国社会工作实习督导的价值基础 116
2.1 国外关于社会工作实习督导价值的概念及重要性的论述 116
2.2 中国社会工作实习督导的多元价值基础.....119

2.2.1 中國社會工作實習督導的價值是社會工作的專業價值的體現 119

2.2.2 社會工作實習督導的價值是中國傳統文化的融合 125

2.2.3 社會工作實習督導的價值是組織（機構）文化的體現 ...128

2.2.4 社會工作實習督導的價值是個人價值觀和過往所學專業價值的体现.....131

2.3 社會工作實習督導價值觀的地位和重要性 134

III．中國社會工作實習督導的目標體系 136

3.1 國外學者關於社會工作實習督導目標的論述 136

3.2 中國社會工作實習督導的多元目標體系 138

3.2.1 專業性的督導目標 138

3.2.2 支援性督導目標 141

3.2.3 行政性的督導目標 142

3.2.4 實習督導者的全人發展的督導目標 143

3.2.5 機構督導者的機構發展目標 143

IV．本章小結 145

第七章 中國社會工作實習督導的多元動態的過程：

階段、內容、方式和評估 148

I．導言 148

II．中國社會工作實習督導過程的發展階段 14

2.1 國外社會工作實習督導過程的作用和發展階段 149

2.2 中國社會工作實習督導過程的多元發展階段 149

III・中國社會工作實習督導的多元動態的督導內容體系 155
3.1 專業性的督導內容 155
3.2 行政性的督導內容 164
3.3 支持性的督導內容 167
3.4 社會文化方面的督導內容 169
3.5 學習方法方面的督導內容 170
3.6 個體脈絡性的督導內容 171
3.7 動態發展的督導內容 172
IV・中國社會工作實習督導的多元督導方式 176
4.1 專業性的督導方式 176
4.2 本土性的督導方式 178
V・中國社會工作實習督導的評估 187
5.1 國外關於社會工作督導評估的論述 188
5.2 中國社會工作實習督導評估的描述 189
VI・本章小結 196
第八章 中國社會工作實習督導的多元動態的角色、關係、權威與矛盾.199
I・導言 199
II・中國社會工作實習督導者的角色 199
2.1 關於社會工作督導角色的論述 100
2.2 中國社會工作實習督導者的多元動態的角色 201
2.2.1 專業性的督導角色 201
2.2.2 行政性的督導角色 202

2.2.3 支持性的督導角色 206

2.2.4 家庭、朋友取向的角色 208

2.2.5 動態的督導角色 210

2.2.6 實習學生的另类聲音.....211

III．中國社會工作實習督導的多元動態的關係 212

3.1 國外關於社會工作督導關係的論述 212

3.2 中國社會工作實習督導的多元動態的督導關係 213

3.2.1 專業和支持取向的督導關係 214

3.2.2 家庭取向的督導關係 215

3.2.3 行政取向的督導關係 216

3.2.4 動態的督導關係 217

3.2.5 傳統文化取向的督導關係 218

3.2.6 實習學生視角下的名義上的督導關係 219

IV．中國社會工作實習督導中的權威 221

4.1 專業督導教師有權威 222

4.2 非專業教師無權威 223

4.3 專家型的機構督導者有權威 224

V．中國社會工作實習督導過程中的多元矛盾 225

5.1. 學校督導教師的聲音：多元矛盾體系 226

5.1.1 實習督導教師與實習學生之間的多元矛盾 226

5.1.2 實習督導教師與學校之間的矛盾 227

5.1.3 實習督導教師自身的矛盾 230

5.1.4 實習督導教師與機構實習督導者的矛盾 231
5.1.5 實習督導教師間的矛盾 232
5.1.6 實習督導教師與支持体系缺乏的矛盾 233
5.1.7 東、西方的價值衝突 234
5.1.8 本土非專業督導教師的矛盾 235
5.2 機構實習督導者的聲音：多元矛盾體系 237
5.2.1 機構與學校的矛盾 238
5.2.2 機構與實習學生間的矛盾 238
5.2.3 機構工作員與實習學生的矛盾 239
5.2.4 機構督導者與實習學生的擇業矛盾 240
5.2.5 機構督導者自身的衝突和壓力 241
5.3 來自于實習學生的多元矛盾的聲音 243
5.3.1 實習學生與督導教師之間的多元矛盾 243
5.3.2 實習學生間的矛盾 247
5.3.3 實習學生身处實習機構中所产生的矛盾 248
5.3.4 實習學生與學校之間的矛盾 252
5.3.5 實習學生與社會大環境的矛盾 253
5.3.6 實習學生自身的矛盾和衝突 255
VI．本章小結 257
第九章 中國社會工作實習督導的多元多重脈絡體系 260
I．導言 260
II．國外學者關於社會工作督導脈絡的論述 … 260

III・中國社會工作實習督導的個體脈絡 263
3.1 實習督導教師的個體脈絡 263
3.2 機構實習督導者的個人脈絡 271
3.3 實習學生的個人脈絡 273
IV・中國社會工作實習督導的機構脈絡 275
4.1 實習機構脈絡 275
4.2 實習學校脈絡 277
V・國家脈絡 282
VI・中國社會大環境脈絡 283
6.1 專業工作的空間及社會工作者的待遇與地位 283
6.2 專業的發展程度及社會的認可程度 284
6.3 就業環境及社會工作崗位缺失 284
VII・多元文化脈絡 285
7.1 傳統文化脈絡 286
7.2 家庭文化脈絡 290
7.3 機構文化 292
7.4 地域文化 293
7.5 現代社會文化 294
7.6 民族文化、個體文化、群體文化 295
7.7 女性主義文化 296
VIII・國際脈絡 296
IX・物理場域脈絡 298

XI・知識體系脈絡 399
XII・本章小結 301
第十章　研究結論：“多元動態脈絡”取向的中國社會工作實習督導模式 304
I・導言 304
II・研究發現 305
2.1 中國社會工作實習督導的價值 305
2.1.1 中國社會工作實習督導價值是基石和靈魂 305
2.1.2 中國社會工作實習督導的多元價值體系 305
2.2 中國社會工作實習督導模式中的多元目標體系 307
2.3 中國社會工作實習督導中的過程階段 309
2.4 中國社會工作實習督導中的多元動態內容體系 310
2.5 中國社會工作實習督導模式中的多元督導方式體系 311
2.6 中國社會工作實習督導中的評估體系 312
2.7 中國社會工作實習督導的多元角色體系 313
2.8 中國社會工作實習督導的多元動態的督導關係 313
2.9 中國社會工作實習督導權威 314
2.10 中國社會工作實習督導中的多元矛盾 314
2.11 中國社會工作實習督導模式的多元多重脈絡體系 316
III・研究的建议 320
IV・研究的结论 321

後記 325

參考文獻 327

附件 I：被訪談者的背景資料 335

附件 II：訪談大綱 337

圖表目錄

表1-1：全國批准開設社會工作專業（本科）院校的數量

表 2-1：專業社會工作者督導和實習學生督導的區別（廖榮利，1982）

表 2-2：專業社會工作者督導和實習學生督導的區別（Bogo ＆ Vayda 1998）

圖 2-3：實習督導與員工督導的區別

表 2-4：中國實習學生的督導

圖 2-5：文化取向的整全社會工作督導模式

圖 2-6：脈絡取向的建構主義的社會工作督導框架

圖 2-7：結構爲本的督導概覽圖

圖 2-8：The ITP Loop Model

圖 2-9：迴圈過程實習督導模式

表 2-10：TCS 實習模式大綱順序

圖 2-11：能力爲本的督導模式

圖 3-1：多元脈絡取向的中國實習督導模式的分析框架

表 3-2：社會科學研究中的四個主要範式

圖 4-1：長度質性訪談研究的四步驟模式

表 4-2：長度訪談模式的基本步驟和對應的其它質性研究中的階段

表 4-3：長度訪談中的分析階段

表 8-1：實習督導過程中督導教師面對的矛盾對象和內容

表 8-2：機構實習督導者面對的矛盾對象和內容

表 8-3：實習督導過程中實習學生面對的矛盾对象和內容

圖 9-1：生態環境框架

圖 9-2：實習督導教師的個人脈絡

圖 9-3：影響實習督導的多元多重的脈絡體系

圖 10-1：多元動態脈絡取向的中國社會工作實習督導

前言

我作爲一名社會工作的教育者，自1998年開始至今，在從事社會工作理論教學的同時，每年都帶社會工作專業的學生進行專業實習和督導，我在督導實習學生的過程中感受到了種種的問題和限制，如督導理論知識的欠缺，督導經驗的不足，專業的實習機構以及實習督導參考資料的缺乏等等，而其中最重要的是本土化的實習督導知識的匱乏給我的督導實踐所帶來的影響，因爲那時國內沒有一本關於社會工作實習督導的書，沒有一個人去研究和建構社會工作實習督導的知識。基於此，我開始不斷的反思下列問題：我要從哪裡尋找適合中國社會工作教育環境、適用於中國社會工作實習督導者借鑒和應用的社會工作實習督導的知識？這些知識如何建構?由誰來建構？在社會工作實習督導過程中，何種督導角色、何種督導關係、何種督導方法和方式使我和實習學生都感受用？如何辨識和處理不同實習督導階段、不同實習學生、不同的實習情境下的不同任務和需要？實習督導的價值和目標是什麼？教育制度、社會政策、全球脈絡等是否真正對中國社會工作實習督導有影響呢？等等。

2001年我在被香港理工大學應用社會科學系社會工作專業的實習督導老師督導的過程中，我收穫了很多的東西，例如如何內化專業價值觀，如何開展個案、小組和社區工作，如何做計畫，如何將理論與本土實踐相結合等等。但是我在督導老師的督導下收穫著社會工作專業知識和提升著專業能力的同時，也體驗和感受著來自於督導者的“權威導向”和“任務爲本”的督導模式的壓力，也因此開始質疑“種子和土壤”的相互適應問題，即一粒優良的西方種子，種在中國的土地上，如果種在一塊肥沃的適合的土地裡就生根發芽了，如果種在一塊貧瘠的不毛

的土壤裡再好的種子也可能不會發芽（當然要排除種子自身的適應問題）。進而反思西方社會工作實習督導的模式在中國的適切性和本土化問題。

2004年，我作爲香港理工大學應用社會科學系社會工作專業的實習助教到雲南昆明做實習督導助教，過程中我繼續思考：同樣在本土的土壤裡爲什麼香港理工的督導老師能夠按照實習的計畫、按照實習督導的計畫去執行？爲什麼中國社會工作的實習計畫和實習督導計畫有時會流於形式？問題出現在哪裡？是學生？是實習督導？還是環境？等等。

社會工作實習督導的經歷與體驗，其中的困惑、衝突與反思；作爲一個在中國成長起來的社會工作教育者和研究者具有的對中國社會工作實習督導教育發展的責任和使命感[1]，這一切，激發了我對社會工作實習督導的研究興趣和動力；而上述思考和困惑的種種問題，構成了中國社會工作實習督導模式中的研究元素，而其內涵究竟如何正是本研究所要探討和建構的。

[1] 當年，我在攻讀香港理工大學應用社會科學系社會工作專業的博士學位的開始時，我的導師丁惠芳博士諄諄教導我說：洪英，社會工作實習督導研究是對中國社會工作教育的貢獻，這是一份使命和責任，你要去承擔。

第一章　　研究的背景和意義

本章首先介紹了研究背景；其次分析了研究的目的和意義；第三說明了研究的問題；最後介紹了本研究的結構。

I．研究的背景

在我的研究背景中，我首先介紹了當下中國專業社會工作的最新發展及其對中國社會工作實習督導的影響，因爲專業社會工作的發展需要社會工作人才隊伍作保障，而社會工作人才隊伍的建設需要透過社會工作教育來實現，而在社會工作教育中實習督導對專業人才的培養起著至關重要的作用。其次說明了中國社會工作教育發展的現狀和問題。第三分析了社會工作實習督導在中國社會工作教育中的地位。在此基礎上，我重點分析了中國社會工作教育中實習督導所遇到的問題，提出了要建構中國社會工作實習督導模式的重要性和必要性。

1.1　中國社會工作[2]的最新發展

關於中國社會工作的最新發展，本研究主要從中國社會工作專業化和職業化的政策規劃以及目前中國社會工作人才隊伍建設這兩個方面來說明。

2006年10月11日中國共產黨第十六屆中央委員會第六次全體會議[3]（簡稱“十六”大）通過的《中共中央關於構建社會主義和諧社會若干重大問題的決定》[4]提出了建構一支宏大社會工作人才隊伍的戰略部署和重大決策。《決議》明確指出：建設宏大的社會工作人才隊伍，造就一支結構合理、素質優良的社會工作人

[2]本文的中國是個地理概念，而非政治中國的概念，特指不包括香港特別行政區、澳門特別行政區和臺灣省在內的中國大陸區域範圍。中國社會工作是指“專業社會工作”，而非“實際的社會工作”。社會工作人才是指專業的社會工作者。

[3]中國共產黨章程中規定：中國共產黨中央委員會由黨的全國代表大會選舉產生，在代表大會閉幕期間執行全國代表大會的決議，領導党的全部工作，對外代表中國共產黨，每屆任期 5 年。

[4]民政部社會工作人才隊伍建設領導小組辦公室編，2007，《中共中央關於構建社會主義和諧社會若干重大問題的決定》（節錄），《社會工作人才隊伍建設檔資料彙編》，中國社會出版社，4-6。

才隊伍，是構建社會主義和諧社會的迫切需要。建立健全以培養、評價、使用、激勵爲主要內容的政策措施和制度保障，確定職業規範和從業標準，加強專業培訓，提高社會工作人員職業素質和專業水準。制定人才培養規劃，加快高等院校社會工作人才培養體系建設，抓緊培養大批社會工作急需的各類專門人才。充實公共服務和社會管理部門，配備社會工作專門人員，完善社會工作崗位設置，通過多種管道吸納社會工作人才，提高專業化社會服務水準[5]。《決議》對中國社會工作的制度建設做出了戰略部署，並對社會工作教育部門提出人才培養的建議和要求。這個《決議》有力地推動了中國社會工作職業化和專業化的發展，也有力的推動了社會工作教育的發展。

根據“十六”大《決議》的精神，中央組織部在《加快社會工作人才隊伍建設》中明確指出了社會工作人才隊伍建設的指導思想和工作方向，即“培養造就一支數量宏大、結構合理、素質優良的社會工作人才隊伍，爲大力發展社會工作、構建社會主義和諧社會提供堅強的人才保證”；與此同時，中組部也提出了加強人才培養工作的措施，即“充分發揮高等院校在社會工作人才培養中的重要作用，加強學科建設，完善學位體系，充實師資力量，不斷提高人才培養能力”。中組部的指導思想和工作方向指出了培養社會工作人才對和諧社會建設的重要性，並提出了如何培養專業人才的措施。

根據“十六”大《決議》精神，國家人事部也提出了關於加強社會工作人才隊伍建設的方法和途徑，即完善教育體系，拓寬育才管道，努力形成良好的人才培養機制。

2007年2月15日國家民政部爲了認真貫徹黨的十六屆六中全會精神下發了《民

[5]李國立，2007，《認真貫徹黨的十六屆六中全會精神，加快推進民政系統社會工作人才隊伍建設》，社會工作人才隊伍建設檔資料選編，中國社會出版社，87-105。

政部關於開展社會工作人才隊伍建設試點工作的通知》（民辦函【2007】50號）[6]，決定在全國有條件的地區開展社會工作人才隊伍建設試點工作。《通知》指出“……全面推進民政系統和民政範圍社會工作人才隊伍建設，促進建設宏大的社會工作人才隊伍”（《通知》，2007：180）。目標是“從2007年開始，集中2年左右的時間，……普及社會工作知識，儲備社會工作人才，明確社會工作崗位，積累社會工作人才評價經驗，爲中央有關部門制定和完善社會工作人才隊伍建設政策法規提供依據，爲民政系統和民政範圍全面推進社會工作人才隊伍建設創造條件”。主要內容包括開展教育培訓工作，組織參加職業水準考試。……推進和諧社區建設，壯大社會工作人才隊伍。方法是試點採取條塊和點面相結合的方式，優先在省會城市、計畫單列市進行。步驟由試點申報、開展和總結三步驟組成。時間自2007年3月31日至2008年10底前完成[7]。試點結束後，各地要及時對本轄區試點地區和單位的工作進行總結，並報民政部社會工作人才隊伍建設領導小組辦公室。2009年6月又開展了第二批社會工作人才隊伍建設的試點工作[8]。

由此，從2008年開始全國從制度層面將社會工作者作爲專業技術人員加以確立。在此之前,國家勞動和社會保障部已於2004年6月頒佈《社會工作者國家職業標準》[9], 這意味著在中國的社會工作者已經成爲一種“職業”。2006年7月20日，

[6]民政部社會工作人才隊伍建設領導小組辦公室編，2007，《社會工作人才隊伍建設檔資料彙編》，中國社會出版社，178-183。

[7] 2007 年 2 月至 2009 年 3 月，民政部組織全國 29 個省（自治區、直轄市）的 75 個區（縣、市）和 90 個單位開展了社會工作人才隊伍建設試點工作。明確提出了試點工作的指導思想、基本目標、主要內容和方法步驟。鄧小平理論、三個代表重要思想爲指導，貫徹落實科學發展觀和十六屆六中全會精神。加強教育培訓、開展職業水準評價、研發崗位、扶持公益類民間組織、探索政府購買服務機制等內容。基本目標是普及社工知識，儲備社工人才，明確社工崗位，積累社工人才評價經驗，爲中央有關部門制定和完善社工人才隊伍建設政策法規提供依據，爲民政系統和民政範圍全面推進社工人才隊伍建設創造條件。試點工作要求：加強組織領導，精心組織實施，加大經費投入。2009 年 6 月又開展了第二批的社工人才隊伍建設的試點工作，主要內容是探索社工人才隊伍建設工作的管理體制和運行體制，

[8] 2009 年 6 月又開展了第二批的社工人才隊伍建設的試點工作，主要內容是探索社工人才隊伍建設工作的管理體制和運行體制、人才培養模式、崗位設置方式、人才激勵保障機制、社工專業服務途徑、社工政策理論研究和宣傳普及。試點工作要求：提高認識，加強領導務求實效。

[9] 《社會工作者國家職業標準》，中國勞動社會保障出版社，2004。

國家人事部和民政部共同頒佈了《社會工作者職業水準評價暫行規定》和《助理社會工作師、社會工作師職業水準考試實施辦法》，這標誌著我國社會工作者職業水準評價制度的正式建立，爲加快推進社會工作人才隊伍建設提供了制度保障[10]，同時也意味著社會工作者在政府部門內的任職將獲得“合法性”。

至此，中國社會工作發展到今天，已經初步完成了“職業化”和“專業化”的政策規劃。

2008年6月，我國首次舉行了全國社會工作者職業水準考試，此次考試共分爲助理社會工作師、社會工作師兩個級別，全國有13.6萬多名考生參加了考試，其中有2.86萬人取得助理社會工作師職業書評證書，4105人取得社會工作師水準證書。據人事部門透露，凡是取得社會工作師、助理社會工作師資格證書的人員，單位確實需要相應崗位的，可以聘爲相應的職稱，享受中級或初級專業技術職務（職稱）相應的待遇。此次考試的意義在於首次從國家制度上將社會工作者納入專業技術人員範疇，爲進一步提高社會工作人才隊伍的專業化水準提供了制度保障，對於社會工作者職業水準評價制度的全面推展也具有極其重要和深遠的意義。

2010 年 6 月，《國家中長期人才發展規劃綱要》（2010-2020）頒佈[11]，這是我國第一個中長期人才發展規劃，是當前和今後一個時期全國人才工作的指導性檔，檔中將社會工作人才列爲主要的需要統籌抓好建設的六類人才之一，並針對社會工作人才隊伍建設的戰略目標提出了明確的要求，即到 2015 年，我國社會工作專業人才總量達到 200 萬人；到 2020 年，社會工作專業人才總量達到 300

[10] 李國立，2007，《認真貫徹黨的十六屆六中全會精神，加快推進民政系統社會工作人才隊伍建設》，社會工作人才隊伍建設檔資料選編，中國社會出版社，87-105。
[11] 新華社北京，2010，《國家中長期人才發展規劃綱要》，6 月 6 日電 http://www.gov.cn/jrzg/2010-06/06/content_1621777.htm。

萬人。

綜上，“十六”大提出的構建一支宏大的社會工作工作人才隊伍的決議、社會工作職業化和專業化政策的制定以及國家中長期人才發展規劃綱要中關於社會工作人才隊伍建設的戰略規劃和明確要求等，都對社會工作教育提出了新的要求，並爲社會工作教育的發展，包括社會工作實習督導教育的發展提供了機遇和動力。

構建和諧社會主義社會，需要社會工作的人才隊伍的建設。然而，我國目前在培養社會工作人才隊伍方面出現了諸多問題，而這些問題障礙了中國社會工作專業化和職業化的推進和發展，正如黃挺撥（2007）所說“我國目前在培養社會工作人才方面還剛剛起步，甚至社會工作者這一職業尚未被社會各方面廣泛瞭解，從我國社會工作人才隊伍的現狀來看，無論是數量還是能力素質與現實需要都存在很大差距”（黃挺拔，2007）[12]。紀德尚、趙君撰文指出“社會工作人才隊伍建設的基礎還相當薄弱，尤其是社會工作專業人才的教育和培訓，無論是人才培養的規模，還是人才培養的數量，都與經濟社會發展對社會工作人才的實際需求不相適應，建設宏大的社會工作人才隊伍，加快社會工作人才專業教育已成爲一項重要的戰略任務”[13]（紀德尚，趙君，2007）。吳鐸和陳良謹（2009）也曾指出“人才總量不足和專業素質不高”[14]這個突出問題。

當前社會工作人才隊伍建設方面出現的問題，正說明當前中國社會工作教育發展的重要性，說明中國社會工作教育必須培養優秀的社會工作人才，以便回應社會工作人才隊伍建設中的問題，而社會工作教育的發展、優秀社會工作人才隊

[12]黃挺拔，加強社會工作人才隊伍建設的意義和途徑，黨建研究，2007 年第 4 期，33-34。
[13]紀德尚，趙君，2007，《和諧社會需要高素質社會工作人才》，光明日報，6 月 14 日，第 011 版。
[14] 吳鐸，陳良瑾等，2009，中國社會工作二十年發展狀況分析與前瞻，中國社會工作發展報告（1988-2008），社會科學文獻出版社，1-37。

伍的建設同時需要社會工作實習督導的發展，而西方社會工作督導發展的歷史也顯示：“社會工作督導的發展有兩個形塑元素，即社會工作實踐的環境與社會工作專業化發展的過程”（Munson, 1993; Tsui, 1997b; Brashears, 1995)[15]。同理，近年來中國社會工作的最新發展，同樣會“型塑”中國社會工作實習督導的發展。

1.2 中國社會工作教育發展的現狀和問題

中國社會工作教育肇始於20世紀20-30年代，在西方學界和宗教團體的影響以及留學歐美的中國學者的宣導下，最早在燕京大學、南京金陵大學、金陵女子文理學院、蘇州教育行政學院等高等院校開設了社會服務和社會工作方面的專業和課程。1948年，南京金陵大學單獨成立了社會福利行政系，招收社會工作本科生，成爲當時中國唯一的獨立的社會工作系。1952年在全國高等教育的院系調整時，社會學、人口學、社會工作等專業被取消，中國社會工作教育進入了一個長達36年之久的停滯期[16]。1987年9月民政部在北京馬甸舉行的社會工作教育論證會，“與會者取得儘快回復和重建社會工作學科專業的共識”[17]（史柏年，2009），1988年1月，國家教委批准在北京大學社會學系設立社會工作與管理專業，成爲中國社會工作教育恢復重建的肇端，這標誌著社會工作專業教育被重新納入到中國的高等教育制度體系中。之後，中國人民大學，吉林大學、廈門大學，中國青

[15] Brashears, F. (1995) .Supervision as Social Work Practice: A Reconceptulization, *Social Work*, Vol 40(5), 692-699.

Munson, C. (1993) .*Clinical Social Work Supervision* (2nd Edition), New York, Haworth Press.

Tsui, M. (1997b). The Roots of Social Work Supervision: An Historical Review, *The Clinical Supervisor*, Vol 15(2), 191-198.

[16] 王思斌，2004，“這個時期，社會工作專業的職能直接由政府組織承擔，這種狀態下的“社會工作”被稱之爲“政府負責的、非專業化的社會工作”。這種非專業化的社會服務體系不需要專業的社會服務人才，不要求服務提供者接受專業訓練。這就使社會工作專業失去了社會基礎，當然也就不需要社會工作教育爲其培養專業人才。因此，在中華人民共和國成立後的 30 多年中，社會工作專業教育的發展是一段空白。社會工作導論，高等教育出版社。

[17] 史柏年，2009，《社會工作專業教育的發展》，中國社會工作發展報告（1988-2008），社會科學文獻出版社。

年政治學院[18]、民政部管理幹部學院、中華女子學院等也建立了社會工作系或專業（馬鳳芝，摘自王思斌，2004）。自此以後的15年中，中國社會工作教育經歷了幾個發展階段："恢復重建（1987-1993）、初步發展（1994-1998）、快速發展（1999至今）的社會工作教育的發展歷程[19]（史柏年，2004）。

1999年初，國務院轉發了教育部的《面向21世紀中國教育振興行動計畫》[20]，決定實施素質教育，開放辦學自主權，擴大高等教育規模。爲了緩解就業壓力和提高國民教育的水準，全國的高中、大學開始擴大招生。學生收費標準也逐漸提高，這被稱爲教育的"產業化"。同時，教育部逐步擴大學校的辦學自主權，各省、市、自治區教育行政主管部門也可自行批准專業設置。在這種情況下，一些學校（包括理科院校）的生源不足的系科（多數爲冷門系科和思想政治教育系科）開始開辦社會工作專業，從而使全國的社會工作專業數量驟增。如下表1-1[21]：

全國批准開設社會工作專業（本科）院校的數量

年份	當年新增數	累計數	年份	當年新增數	累計數
1999		28	2004	21	173
2000	27	55	2005	15	188
2001	36	91	2006	12	200
2002	35	126	2007	13	213
2003	26	152	2008	14	227

（表1-1：引自史柏年，2009）

社會工作教育這種迅速發展的現狀，熊躍跟（2005）將其視爲"專業教育擴

[18] 2006 年 12 月 28 日中國青年政治學院成立社會工作學院，是中國內地第一個社會工作學院。

[19] 史柏年，2004，《新世紀：中國社會工作教育面對的選擇》，北京科技大學學報（社會科學版），第 20 卷，第 1 期，30-35。關於 1949 年至今的劃分階段：概括而言，中國社會工作教育近現代百年發展大體經歷了三個基本階段：1949 年以前的創立與發展爲第一階段，1049-1979 年爲停頓和消息的第二階段，以及 1980 年以來的護膚與重建時期（袁方，1989b;Hung, 1994;李寶庫，王青山，1994；劉繼同，1995；Ngai, 1996;周建林、劉繼同，2000）。關於 1900 年至今的劃分階段：1900 年以前爲萌芽時期，1900-1952 爲奠基與發展時期，1953-1979 爲更新與嬗變時期，1980 年至今的回復于重建時期。

[20] 教育部，1999，《面向 21 世紀中國教育振興行動計畫》，http://wenku.baidu.com/view/d4567f18c281e53a5802ff08.html

張”現象（熊躍根，2005:24）[22]。史柏年（2004）將其總結成“後生快發”、“教育先行”、“師資滯後”和“拿來即用”[23]（史柏年，2004：31-32）四大特點。

中國社會工作教育“後生快發”以及“專業教育擴張”的現象，導致了許多社會工作教育問題的出現：

非獨立的學科地位問題：社會工作專業的學科地位與社會工作教育發展不相稱，社會工作專業恢復發展至今已有 20 多年的歷史，但 “在中國高等教育的學科層級體系裡，社會工作專業一直屬於社會學的分支學科（ 二級學科）。同時，在中國目前的大學院系機構內，一個通常的情景是，社會工作的專業建制上不是附屬於社會學，就是被隱匿在哲學和政治教育的體系內，雖然有一些高等院校已經建立獨立的社會工作系，但多數的社會工作專業教育仍附屬於其它社會科學體制內，在某種程度上成爲邊緣性的社會科學”（熊躍根，2005）。這種現狀一方面影響教育資源配置不如獨立學科（或一級學科）多，如山東大學的社會工作系與社會學系在一起，在資源配置上明顯不如社會學專業；另一方面在碩士和博士點的申請和課程設置（尤其是實習課程設置）[24]等方面都會受到影響，最終影響社會工作高層教育的發展和本科層次學生的培養。

社會工作教育“師資滯後”問題：社會工作教育的師資無論從數量和品質上來看與膨脹發展的社會工作教育對師資的需求不匹配。從數量上來說，2000 年之前中國社會工作專業中 “受過專業教師訓練的教師微乎其微”（周建林，劉繼同，2000）[25]。“由於長達 36 年的中斷，社會工作專業的師資培養出現了斷層，等到 80 年代恢復重建時，原來受過專業訓練的老一代社會工作教育者都已經年老退出教育崗位，而年輕一代教育工作者還沒有培養出來。青黃不接的師資狀況難以應付急速發展的社會工作需要”（史柏年，2004）。從品質上來說，社會工作教師絕大多數由其它學科轉入社會工作教育，屬於“‘半路出家’，具有‘非專業化特徵’”（周建林，劉繼同，2000），譚磊和丁健定於 2005 年的調

[22] 熊耀根，2005，《轉型時期中國社會工作專業教育發展的路徑與策略：理論解釋與經驗反思》，華東理工大學學報（社會科學版），第 1 期，23-28。

[23] 後生快發：中國社會工作教育自 80 年代末以來用短短的十幾年，發展了 200 多所院校開設社會工作專業或課程，接近美國一百多年發展所達到的水準。教育先行：社會工作教育實際上先於社會有效需求而存在和發展。拿來即用是指社會工作教育對西方理論是“拿來即用”。

[24] 社會工作專業到目前沒有獨立的碩士博士點。如山東大學社會工作專業 09 年實習課程設置的計畫課時數 4 個周（160 小時），如其它學科相同，缺乏社工專業的獨特標準 800 小時認同和設置。

[25] 周建林，劉繼同，2000，《中国社会工作教育：百年回顾与 21 世纪行动议程》，21 世紀中國社會工作發展國際研討會論文集.

查也證明了上面的論述：47%的院校教師的背景以社會學專業居多，另有 45%的院校表示該專業教師背景以其它社會科學或人文學科爲主，僅有 8%的院校該專業教師以社會工作爲主要學術背景（譚磊，丁建定，2005）[26][27]。這種從其它專業轉行過來的沒有受過社會工作專業訓練的教師，“無論是在社會工作價值理念的體認方面，還是在社會工作知識結構的拓展方面，在社會工作實務瞭解方面，都存在較大差距（與專業教師相比較）”(史柏年，2004)，因而嚴重的影響了社會工作人才的培養。

教材編寫遲緩問題：中國社會工作本土教材的編寫數量與速度與急劇發展的社會工作教育的需求相比不相匹配。自 1988 年社會工作專業教育被重新納入到中國的高等教育制度體系之後，一直到 90 年代末，中國學者編寫的社會工作專業的教科書只有 4 本，其中包括 1988 年王剛義出版的國內第一本社會工作領域的教科書《社會工作學》、1990 年袁華音和王青山合作出版的《社會工作概論》、1991 年盧謀華出版的《中國社會工作》以及 1995 年隋玉傑出版的《社會工作——理論、方法與實務》。進入 21 世紀中國學者編寫出版的社會工作專業的教科書和著作開始增多，並同時開始著手翻譯西方的社會工作方面的教科書，其中主要有中國社會工作教育協會針對社會工作專業 10 門主幹課程組織編寫的由高教出版社發行的面向 21 世紀課程教材，中國人民大學組織編寫並由人民大學出版發行的社會工作教材，南京大學組織編寫並出版發行的社會工作教材以及分別由華東理工大學組織翻譯和中國人民大學組織翻譯的西方社會工作專業書籍等等。雖然如此，但是與蓬勃發展的社會工作教育對教材和參考書的需求相比仍然不夠，尤其是來自於中國本土實務經驗的教材或參考書更加的缺乏，而“教師們最需要有

[26]譚磊，丁健定，2005，中國社會工作教育現狀初探，青年探索，第3期，41-44。

[27]目前，香港理工中國社會工作碩士課程招收了 5 屆學生，共培養了不足 200 名學生，而開設社會工作專業的院校到 2008 年已達 227 所，平均每一所院校不夠一名接受過全日制社會工作專業教學訓練的專業教師，就山東來講，有近 20 所院校開設了社會工作的本科專業，但只有香港理工大學爲山東培養的 8 名師資，僅覆蓋濟南市的 5 所院校。到目前爲止，經過香港理工大學應用社會科學系中國社會工作碩士課程的培養，以及其它境外院校的培養，中國社會工作教育的師資問題有所改觀，但是與膨脹發展的社會工作教育相比仍然不匹配。

中國特色的社會工作專業教材，其次還需要國外社會工作專業教材和期刊論著”（譚磊，丁建定，2005:43）

理論課程教學的“拿來即用”問題。拿來即用，是指將外國的東西拿過來沒有經過加工處理、消化和吸收以及轉化與昇華的過程（即處境化過程）就直接應用到本國的實踐活動中的行爲（研究者注）。中國社會工作理論課程教學過程中的“拿來即用”，借用史柏年教授的觀點來說，“中國社會工作教育在 20 世紀 80 年代中期倉促上馬後，面對西方蔚爲大觀的社會工作理論體系，還沒來得及細細消化，就面臨著要向學生傳授知識的窘境。因此，社會工作教育對西方理論是‘拿來即用’”（史柏年，2004）[28]。這種局面使學生只學習了一些西方理論[29]，在實習過程中面對中國本土具體的實際情境又生搬硬套西方理論，結果出現理論不適用問題和理論應用上的無力感。所以，在中國有好多學生經常會反應理論沒有用。

實習教學隨意性的問題：目前中國社會工作實習的現狀用譚磊和丁建定（2005）的調查來描述： 93%的高校在社會工作專業人才培養中安排有社會實習活動；90%的高校將社會工作實習納入了整個教學計畫。在接受調查的高校中，有 63%的高校具有“固定的社會工作專業實習基地，其餘高校尚未有固定的實習基地；在“社會工作專業學生實習形式”的問題上，有 38%的高校採用集中實習[30]或分散實習的形式，另有少部分高校爲“學生自主擇地實習”（譚磊，丁建定，2005）。在這種狀況下，社會工作實習教育仍然存在許多的問題，其中主要表現在：缺乏統一的實習規範制度，到目前爲止，國家教委和社會工作教育協會等教育主管部門和專業指導機構沒有制定相關的涉及到社會工作實習的時間以及評估標準等內容的政策和規定[31]，這種狀況固然對各個學校的實習教學提供了靈活

[28] “拿來即用”是王嬰在第二屆華人社區社會工作教育發展研討會上指出的現象。

[29] 缺乏本土化的社會工作理論知識的學習，當然本土化的理論知識體系建構本身在中國就是一個問題，在缺乏本土化社會工作理論的同時，學校老師要特別交給學生一種批判反思的精神，讓學生用批判反思的精神和土具體問題具體分析的方法應用西方的社會工作理論於中國的實際情境中，並發展本土化的中國社會工作的理論知識。

[30] 集中實習是指集中比較長的時間到機構實習，一般式畢業實習；分散實習是指隨著課堂課程的進行，同步到實習機構進行比較短時間的實習，這兩種實習一般有學校統一安排。而學生自主擇地實習顧名思義就是學生自己聯繫實習單位。

[31] 國際社會工作學界一般認爲，一個具有專業資格的社會工作者，必須是經過相當長實習過程訓練的社會工作學生，實習時間一般要求爲 800 小時。在美國，美國社會工作教育委員會（the Council on Social Work Education, 縮寫爲 CSWE）制訂教育政策和標準用於針對本科生課程和研究生課程的認證和再次認證。社會工作教育委員會要求，本科生教育專案要向每一名學生提供最少 400 小時的實習督導，研究生要求提供

性和自由發展的空間，但也造成了實習教學的隨意性以及實習經費投入不足等問題的出現，這種狀況障礙了正常化和規範化的專業實習，如實習教學用具、實習學生的膳食和交通補足，實習督導的費用，實習資料的購買和實習報告的出版費用等等都無法按常規正常落實。實習學生對實習重要性認識不夠，由於受就業、出國和考研的影響，社會工作專業的學生對實習不夠重視，當實習和上述事情發生衝突時，學生會選擇放棄實習而就其它。實習基地的非專業性，目前，社會工作專業的實習機構是“准社會工作服務機構”（馬鳳芝，1996：171）[32]，實習機構缺乏專業的社會工作者，缺乏專業的社會工作服務，缺乏專業的機構社會工作實習督導。因此，影響實習學生的實習效果以及實習督導的效果，等等。

社會工作教育中更爲重要的問題是社會工作實習督導問題，由於這個問題是本研究的主題，所以在下面的中國社會工作實習督導問題中會有專論。

社會工作教育的發展現狀和問題，對社會工作教育者提出了一個重要任務，即加快建構中國社會工作專業的知識體系和實務模式，其中包括社會工作專業實習教育/實習督導的知識體系和實務模式。

1.3 社會工作實習督導在中國社會工作教育中的位置

社會工作是一門應用性的學科，是實務性、操作性取向的專業。社會工作教育是社會工作專業體系的一個重要的組成部分，它是推動中國專業社會工作發展，培養社會工作專業人才的基本手段和必經之路。

在社會工作教育體系[33]中， “社會工作實習教育是社會工作專業教育系統中重要的、不可或缺的組成部分，它在整合理論與實務，培養專業意識和專業價值觀，培養反思批判精神，發展專業自主與自我能力，促進專業成長與發展本土化

至少 900 小時的實習督導 ；委員會要求每一個專案要“建立實習課程體系的標準，這個體系定義了社會工作服務和實習、學校實習督導的任務分配和活動，以及學生們的學習期望和任務（Commission of Accreditation, CSWE, 1994, 103-142）。英國社會工作文憑訓練中，實習占全部課時的 50%（馬鳳芝，1999，《社會工作實習與督導》，王思斌主編《社會工作概論》，高等教育出版社，322）。香港社會工作本科生實習時間一般爲 800 小時，臺灣地區教育部確定社工實習必須要完成 6 個學分，實習實踐 1000 小時（曾華源，1995，《社会工作实习教学-——原理与实务》，台北师大书苑）。

[32]馬鳳芝，1996，《中國社會工作實習教學的模式選擇——北京大學社會工作實習教學的經驗》，《發展.探索.本土化——華人社區社會工作教育發展研討會論文集》，亞洲及太平洋地區社會工作教育協會、中國社會工作教育學會，中國和平出版社，169-174.

[33]中國社會工作教育體系分爲課程教育和實習教育兩個連續的不可分割的組成部分。

專業理論等方面居於特別的地位，發揮著重要的不可替代的作用與功能”（王思斌，1999）[34]，是“整合學校專業課程之重要媒介”（ CSWE，1984；1993 轉引自曾華源，1995：4）[35]，是“最有成效的、最令人難忘的組成部分”（Wright 轉引自 Kadushin , 1991:5）[36]，換句話說，“透過實習教育，學生能夠檢視、批判和驗證在理論課程裡學得的知識、價值和原則，能夠整合理論與實踐，能夠使學生學習和應用專業介入的方法和技巧，能夠靈活而又藝術的使用實踐情境中的動力，能夠透過教育爲本的回饋和反思，發展實習學生的專業能力”（ Bogo & Vayda, 1998:45）[37]。正因如此，社會工作實習教育和研究越來越引起社工教育界的重視。

而在社會工作實習教育中，實習督導又是社會工作實習教育系統中的重要組成部分，“是社會工作實習教學的重要內容”（馬鳳芝，1996:173），同樣在社會工作教育和專業服務領域中居於重要的地位，發揮著重要的作用和功能，“督導是一個教育學習和訓練的過程，對實習學生的專業能力的提高有極其重要的作用……督導提供理論與實踐相結合的機會，督導促進了個人的成長，督導協助受導者瞭解專業角色，培養職業道德。”（樊富瑨，1999：183）[38]。“督導在社會工作專業教育中的作用和意義是確保所服務的民眾獲得合格的專業服務的必備途徑；是促進專業人員增進專業技能和專業成長必經的訓練”（劉安屯，民1972：26）。 童敏（2006）說專業社會工作督導是提高社會工作專業服務水準、培養具

[34] 王思斌，1999，社會工作概論，北京，高等教育出版社。
[35] 曾華源，1995，《社會工作實習教學——原理與實務》，師大書苑有限公司，4。
[36] Wright,A .W., 1896. *The new philanthropy,proceedings of the national conference on charities and connectiona*, 5。
[37] Bogo. M and Vayda .E.,1998. *The practice of field instruction in social work:theory and process*,University of Toronto Press.
[38] 樊富瑨，1999，《社會工作教育中的督導制度與實施》，《反思.選擇.發展》社會工作論文集，社會工作教育專刊，中國社會工作教育協會，中國青年政治學院學報專刊，182-187。

有實務工作能力的專業社會工作者的有效方法之一（童敏，2006）[39]。 督導對於社會工作從業者的專業發展和個人成長是非常重要的（Walter & Sadtler, 1997; Jacobs, David & Meyer, 1995; Haber, 1996; Shulman, 1993; Bogo & Vayda, 1998; Kadushin, 1985轉引自 Carolyn, A. ;Thomas W & Young .M.,1999:438-449)[40]。

總而言之，社會工作實習督導在社會工作教育中處於舉足輕重的地位和核心的位置，進而說明在中國建構社會工作實習督導模式的重要性和價值。

1.4 中國社會工作教育中實習督導的問題

在上述的背景下，我重點分析與我的研究主題相關的中國社會工作教育中實習督導存在的種種問題。

1.4.1 實習督導政策缺位

到目前為止，雖然中國社會工作教育恢復和發展了 20 多年，但是國家教育管理部門和社會工作教育協會[41]仍然沒有制定關於社會工作實習教育--實習督導的

[39]童敏，2006，《中國本土社會工作專業實踐的基本處境及其督導者的基本角色》，社會，第 3 期。194-204。

[40] Carolyn, A. ;Thomas W & Young .M.,1999 .Combining Individual and Group Supervision in Educating for the Social Work Profession,*The Clinical Supervisor*, Vol. 18(2) , by The Haworth Press, Inc. All rights reserved.

[41] 臺灣1997年所公佈施行的“社會工作者法”（Socia Work Act），專業社會工作者的許可是要求有4年正式教育和田野實踐課程（article），有益於改進學生核心技巧能力，提高實習教學的品質和改善臺灣社會工作教育的聲譽。Joyce Yen Feng, 2008.*Building profession competence-the new focus of social work education in Taiwan, China Journal of Social Work* 1(1) 45。在美國，美國社會工作教育委員會（the Council on Social Work Education, 縮寫為CSWE）制訂教育政策和標準用於針對本科生課程和研究生課程的認證和再次認證。社會工作教育委員會要求，本科生至少要有400小時以上的機構實習，共計18個學分；本科生教育專業要向每一名學生提供最少400小時的實習督導，研究生要求提供至少900小時的實習督導 ；委員會要求每一個專業要“建立實習課程體系的標準，這個體系定義了社會工作服務和實習、學校實習督導的任務分配和活動，以及學生們的學習期望和任務（Commission of Accreditation,CSWE,1994,103-142）。在加拿大，則是加拿大社會工作學院協會（the Canadian Association of Schools of Social Work, 縮寫為CASSW）負責制訂教育政策和進行認證。在英國，根據法律，由社會工作教育和培訓中央委員會（the Central Council for Education and Training in Social Work, 縮寫為CCETSW）負責管理社會工作教育品質。根據英國“普遍社會關懷委員會”（GeneralSocial Care Council）的要求，實習的督導時間平均每週一次，每週至少1.5 個小時（李迎生等，2007，《英國社會工作教育發展概況及其啓示》，華東理工大學學報，第3期，11-17）。

相關政策，以便對中國社會工作實習督導所涉及的督導條件、督導標準、督導目標和內容、督導評估、督導工作量的衡量等等做出系列的相關規定和要求，以備各校參照執行，各校一般參照國際標準和慣例相應的進行實習督導，正如如下學者所說：內地沒有社會工作專業制度，對社會工作專業的瞭解不足，對社會工作教育中實習與督導的必要性缺乏認識，所以實習與督導時間難以保證、安排不規範（樊富瑨，2003）[42]，“目前我國社會工作教育未制定出讓本行業都信服並徹底貫徹的標準”（許愛華，2008：61）[43]。這種狀況雖然能夠給相關學校的社會工作教育和發展增加“自主性和靈活性”的發展空間，但也因此帶來了社會工作實習督導的隨意性，同時也使得社會和社會工作實習督導者缺乏身份認定和認同。

1.4.2 專業社會工作實習督導教師缺乏

雖然有香港理工大學應用社會科學系與北京大學、中國青年政治學院等合作開辦過社會工作實習督導教師的培訓班，也培訓了部分的教師。但到目前爲止，中國社會工作學校依然缺乏督導實習學生實踐的既具有專業知識[44]、專業督導能力，又具有社會工作實務經驗的專業社會工作實習督導教師；實習機構更加缺乏既有實務經驗，又有社會工作專業知識的機構督導。在中國內地“雖然通過短期考察、訪問或進修等形式，不同程度受過一些社會工作專業初步培訓，但其中接受過社會工作督導訓練的人更是鳳毛麟角”（樊富瑨，2003:1999），“中國內地的現實是既缺乏有經驗的專業教師，又缺乏有專業背景的機構教學者”（肖萍，

[42] 樊富瑨，2003，《我國內地社會工作教育：實習與督導的現狀與發展》，《轉型期的中國社會工作》——中國社會工作教育協會 2001 年會論文集，華東理工大學出版社，196-203。

[43]許愛華，2008，《社會工作專業實習教學模式研究》，南京財經大學學報，第2期，60-63。

[44]專業知識是指某一複合專業的知識，是指從事某一專業工作所必須具備的知識，一般具有較爲系統的內容體系和知識範圍，掌握專業知識是培養專業技能的基礎。

2007:52）[45]。2003年浙江專修學院課題組針對杭州市8所高效的調查也說明了這個問題的存在：許多學生表示，專業實習固然重要，但教師在實習過程中加強督導，能夠對個人的實習起到更大的指導及推動作用，而專業督導教師幾乎空白（浙江青年專修學院社工系課題組，2003）[46]。

“缺乏專業督導者，影響了社會工作專業教育的發展”（樊富璠，2003:1999），“實習督導資源的稀缺直接影響了社會工作實習教育的有效性，同時也影響了實習學生的學習動機和熱情”（許愛華，2008:61）。實習督導教師的技巧和能力影響學生的滿意度（Caspi & Reid, 2002 转引自Alperin, 1998; Fortune et al, 1985）和實習的成功（Caspi & Reid, 2002 转引自Abramson & Fortune 1990）。總之，專業社會工作實習督導教師的缺乏影響了實習教育的有效性，影響了社會工作專業教育的發展，最終影響了社會工作人才的培養。

1.4.3 專業實習督導機構的缺乏

目前，在中國缺乏社會工作專業實習服務機構。很多中國實習機構是“行政化”的服務機構，用馬鳳芝的觀點來講“是一種准社會工作的服務機構”（馬鳳芝, 1996 :98），在這種“行政化”的“准社會工作服務機構”內，工作人員是非社工專業的“行政工作”人員，機構提供的是非專業的行政化服務，而在這樣的“實習土壤”裡實施社會工作實習，學生觀察和學習的是行政化的工作方法，接受的是行政化的實習指導[47]。這種機構情境中的學生實習及其督導缺乏社會工作的專業性。

[45]肖萍，2007，《我國社會工作實習教育的障礙及可能途徑》， 中國社會導刊，第14期，52-53。

[46] 浙江青年專修學院社工系課題組， 2003，《杭州市社會工作教育現狀調查報告》，浙江青年專修學院學報，第 1 期，28-31。

[47]例如山東濟南，在 2007 年以前，沒有一個機構提供社會工作專業性的服務與管理，2007 年至今有濟南山泉和濟南基愛兩個由專業人員提供專業性服務的 NGO 組織。2007 年至今隨著專業社會工作的發展，隨著社會工作人才隊伍的建設，在救助站、福利院等機構，設置了專門的社工科，專業社會工作在這些機構開始試點和推動。

由於機構缺乏專業意義上的社會工作和社會工作者，使得實習學生在接受課堂學習之後在進入社會工作服務機構實習後由於得不到及時跟進的、持續而有效的專業性的社會工作督導而使其專業成長緩慢，而且，其原有的“專業性”也由於身處非專業的處境有可能“異化”爲“行政性”。這種局面不僅障礙了專業人才的培養，而且障礙了專業社會工作和社會工作實習教育的可持續發展。

1.4.4 中國社會工作實習督導知識的缺乏

筆者認爲中國社會工作實習督導的知識體系有兩部分構成：一是翻譯國外社會工作督導的資料，以借我鑒；二是中國學者在社會工作實習督導經驗的基礎上經過反思而建構出來的知識。目前關於中國社會工作督導知識體系建構的基本狀況是：由本土經驗而生的反思文獻寥寥無幾（在第二章文獻回顧第三部分中論述），而翻譯的社會工作督導方面的書籍也只有Kadushin & Harkness的《社會工作督導》和Royse ;Dhooper & Rompf的《社會工作實習指導》兩本書。然而，中國社會工作實習教育的發展，尤其是社會工作實習督導教育的發展急需理論知識的指導，尤其是適應中國處境的社會工作督導理論知識的指導。其實，王思斌在中國社會工作教育協會 1999 年年會的主題報告中早已提出“總結我國本土的社會工作經驗，豐富有中國特色的社會工作知識體系”的期望（王思斌，1999：13）[48]。然而，近 10 年過去了，中國社會工作知識體系雖有豐富和發展，但社會工作實習督導的知識卻幾乎沒有進展。

所以，建構中國社會工作實習督導的實務知識是“當務之急”。

綜上所論，基於個人的實習督導的經驗和反思，基於中國社會工作的最新發展、中國社會工作教育的發展和問題、社會工作實習督導在中國社會工作教育中

[48] 王思斌，1999，《社會轉型中我國社會工作教育的發展》，中國青年政治學院學報专刊，。

的地位和重要性，尤其是基於社會工作實習督導中的種種問題，說明建構中國社會工作實習督導模式是必要的和重要的，所以，我提出了“中國社會工作實習督導模式的建構”這個研究的主題。

II . 研究問題

參與實習督導的相關各方共同建構中國社會工作實習督導的模式是我研究的主題。基於此，我的研究問題是：

2.1　中國社會工作實習督導的現況是什麼？其中包括實習督導的價值基礎和目標是什麼？實習督導的過程、內容、方式和評估是什麼？實習督導的角色、關係、權威和矛盾是什麼？

2.2　影響中國社會工作實習督導的脈絡元素是什麼？

2.3　中國社會工作實習督導的模式是什麼？

III. 研究的目的和意義

研究的目的是“指研究者從事某項研究的動機、原因和期望；研究的意義是指研究結果對有關人員、事情或社會機構的作用”（陳向明，2000：84）。關於本研究的目的和意義，我主要從理論目的和意義、應用的目的和意義以及對於研究者的目的和意義三個方面來論述。

3.1　理論目的與意義

本研究對於社會工作實習督導知識領域來說，目的在於具體性地探討和發展相關實務知識；意義在於豐富和發展社會工作實習督導領域的知識體系。

3.2　應用目的與意義

建構中國社會工作實習督導模式，目的在於說明解決中國社會工作實習督導中的問題；意義在於指導未來中國社會工作實習督導的實踐。由於本研究是基於

中國本土處境的社會工作實習督導經驗而建構的督導知識，因此對於處於同一社會、文化和教育等脈絡的社會工作實習督導來講具有知識的適切性，而對中國社會工作實習督導的實踐發揮更加直接的指導作用。

對於服務機構的督導實踐以及社會工作的專業化服務有指導意義。由於中國內地社會工作專業化、職業化建設剛剛進入一個新的發展階段，實習機構急需產生於本土經驗的理論知識和實務模式來指導社會工作的專業化和職業化的服務和發展；同時，更加急需來自於本土經驗的社會工作實習督導的理論知識和模式以作爲其督導新員工和大學生實習的指導和參考（當然，如果能有產生於本土經驗的機構督導的社會工作督導的理論知識和模式對其指導價值更大，但是，在沒有這方面知識的情況下，社會工作實習督導的理論知識和模式同樣是一個理想的選擇）。因此本研究的貢獻在於一方面解決社會工作教育中的實習督導問題；另一方面對於中國社會工作機構督導的實踐以及專業化的服務提供指導。

3.3 對於研究者的目的和意義

本研究的目的提升參與研究的實習督導者和實習學生等相關人員的專業知識和實務能力。因爲我的研究是建構中國社會工作實習督導模式，在建構的過程中相關各方重新呈現、梳理和反思曾經的督導與被督導的經驗，並在此過程中概念化實習督導的實務知識，同時設想著未來的實習督導的計畫和行動等等。其意義在於促進研究參與者的專業成長和全人成長。對於我個人來講，目的是建構中國社會工作的督導模式，豐富和發展本土化社會工作實習督導的知識，提升個人的研究能力；意義在於學術的成長和使命的達成。

同時，期望本研究能夠啓發中國的社會工作教育者，尤其是社會工作實習督導者關注中國社會工作實習督導模式的研究。

IV. 本文的結構與小結

本文由九章組成，第一章研究的背景和目的，主要介紹了研究的背景，研究的目的和意義，研究的問題、重要概念和計畫書的結構。第二章社會工作督導的文獻回顧，主要從國外社會工作督導與社會工作實習督導的區別；國外社會工作督導的發展和模式；國外社會工作實習督導模式的發展；中國社會工作督導的知識、實踐和研究實況；社會工作督導模式研究的總結等四個部分來進行。第三章多元脈絡取向的中國社會工作實習督導模式的理論框架和視角。第四章是長度訪談的研究方法。第五章是山東省本科院校社會工作實習與督導的概括。第六章是中國社會工作實習督導的價值和目標。第七章是中國社會工作實習督導的過程，其中包括實習督導的階段、內容、方式和評估。第八章是中國社會工作實習督導的角色、關係、權威和矛盾。第九章是中國社會工作實習督導的影響因素。第十章是結論，即多元動態脈絡取向的中國社會工作實習督導模式。

本章首先從中國社會工作人才隊伍建設以及社會工作職業化等角度分析了中國社會工作的最新發展，說明了在中國目前的情形下培養社會工作人才以及發展社會工作教育，尤其是實習教育的重要性，而在實習教育中社會工作實習督導是必不缺少的重要組成部分；其次從學科地位、師資、教材等方面分析了中國社會工作教育以及中國社會工作實習教育尤其是實習督導中存在的問題，進一步說明在中國社會工作研究和發展社會工作實習督導的必要性和重要性；最後提出了本研究的研究問題，並從理論上、實踐上以及研究者個人成長的角度分析了本研究的目的和意義。

第二章　　社會工作督導的發展和督導模式的回顧

實踐、教學與研究是三位一體的。隨著專業社會工作實踐以及社會工作教育的發展，社會工作督導也隨之發展，學術同仁也對社會工作督導開展了相關的研究。本章對社會工作督導的發展和過往研究進行回顧，目的是建立本研究的理論框架。本章的結構是：第一部分首先對社會工作督導與社會工作實習督導的區別進行說明；第二部分回顧了國外社會工作督導的發展和模式；第三部分回顧國外社會工作實習督導的發展和模式。第四部分回顧中國社會工作實習督導的發展和研究實況；第五部分是對文獻回顧進行分析與總結。

I.　國外社會工作督導與社會工作實習督導的區別

有關國外社會工作督導與社會工作實習督導的區別台湾的廖榮利（1982）[49] 做了一個很詳細的研究以說明和分析其內容，如下表 2-1：

專業社會工作者督導和實習學生督導的區別

專業社會工作者督導	社會工作實習學生督導
行政性的責任較重	教育性的責任較重
監督的立場較重	教導的立場較重
期待較高且要求較嚴格	期待較低且有伸縮性
使用專業知識和技術	探索專業程式和方法
自我引導和自我負責	初步的自我認識
執行者的姿態	學習者的姿態
增進特殊興趣和技能	探索各種方法和技術
較主動、負責和自立	較被動受助和依賴
督導者權威性較大	督導者權威性較小
確立專業意識	尋求專業意義

（表 2-1 廖榮利，1982：35）

廖榮利認爲二者的區別主要在於對專業社會工作者的督導較嚴謹、具體、持續和肯定；對實習學生的督導則較有彈性、多面、試驗和非定性的（廖榮利，1982）。

[49] 廖榮利、劉安屯著，1982，《督導技術》，張老師出版社。

Bogo ＆ Vayda（1998）進一步提出了員工督導與學生督導的差異，主要內容如下表 2-2：

員工督導與學生督導的差異

類別	學校	實習機構
目的和宗旨	教育、知識建構	服務
重視的活動	教學、研究、學術	提供有效能和效率的服務
時間觀點	將來導向的目標	當前導向的目標
主要的焦點	對當前實踐的分析和評價實驗	維持和促進現有的專案 有效性的評估
嘉獎的行爲	批評性分析；獨立活動 發展、檢測和報告新觀念	勝任的工作表現；系統維護 相互依賴的活動/團隊工作
社會工作方法	一般、抽象	特定、具體
管理方法	分權的、集體意願	集權的、等級的

（表 2-2 轉引自 Tsui，2008）

Bogo ＆ Vayda 主要從目標、任務、時間觀點、獎勵的行爲、社工方法和管理方式等方面對學生督導和員工督導的不同進行了區分。

Brown ＆ Bourn（1999）又從督導目標、角色關係、督導方式和責信四個方面對學生督導和專業社會工作者督導的不同進行了分類，以更加清楚的區別其不同，如表 2-3：

學生督導與員工督導的區別

類別	學生督導	員工督導
督導的目標	學生的學習和評估	提供優質的服務給服務者，學習的目的居次
督導的角色關係	師生角色關係	督導雙方都是受雇的同事，彼此關係較平等
督導的方式	實習學生是實習督導老師唯一的受督導者，能建立一對一督導關係	面對一隊團隊的受督導者，需要有團體取向的思考，察覺團體動力對個別成員的影響。
督導的責信	責信對象是受訓練者	責信對象是雇主機構

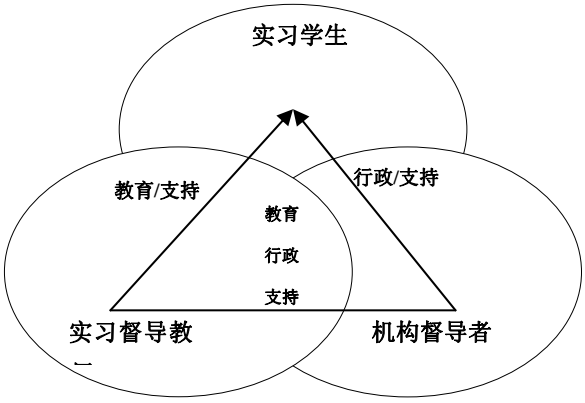
（圖 2-3：學生督導與員工督導的區別　轉引自江盈誼 2000）

按 Brown ＆ Bourn（1999）的理解，社會工作督導中的專業社會工作者的督導與社會工作實習督導中的學生督導無論是督導的目標、角色關係、督導方式和

責信等方面都是不同的。

另外，中國社會工作實習督導與國外社會工作的實習督導也有不同。爲了後面的文獻回顧和資料分析我在這裡也做了分析說明

在國外，社會工作實習學生督導的執行是通過學校實習協調員（實習聯絡員）的協調溝通後，將實習學生帶到機構，然後由機構督導者完成對實習學生的專業督導。而在中國，由於缺乏專業實習機構，機構中又缺乏專業的機構督導者，而督導教師相對來講又缺乏社會工作的實務經歷和經驗，因此，在中國對實習學生的督導是由學校的督導教師和機構的督導者聯手合力完成的。督導教師對實習學生的督導主要在于完成教育和支持任務，而機構督導者則在于督導学生的行政工作和提供支持，二者聯手合力完成了督導的教育、行政和支持的任務。如下圖2-4：



（圖 2-4：中國實習學生的督導）

II．國外社會工作督導的發展和模式

下面將回顧國外社會工作督導的定義、督導的發展以及模式的發展。

2.1　國外社會工作督導的定義

社會工作督導的定義，不同學者、不同組織、不同時期、不同的督導發展階段有不同的定義。美國社會工作者協會1965年出版的《社會工作百科全書》認爲督導是社會工作專業的傳統方法，通過這種方法把社會工作的知識和技術，由訓練有素的、經驗豐富的社會工作者傳授給新的社會工作者或實習生（Kadushin ＆ Harkness,2002）。國際社會工作者協會（The National Social Workers Association (NASW,1998b) 強調督導是一個過程，在此過程中，督導使能、指導和促進社會工作者實現一定的組織、專業和個人的目標，這些目標是能力、有責任的實踐、持續的專業發展、教育和個人的支持。這兩個概念強調社會工作督導是一種方法和一個過程，強調知識的傳遞和目標的實現。Rich指出“督導是一個過程、活動和關係”（ Kadushin, 1992; Munson, 1993; Morrison, 1993; Shlman,1995; Kaiser, 1996; Brown ＆ Bourne, 1996 轉引自O’Donoghue,2003：14），Rich的概念增加了“關係”元素；Kadushin (1992, 2002)指出督導者是機構的一個管理工作員，被委任去指導、協調、加強被督導者工作的完成，爲此，督導者要執行行政、教育和支持功能，督導者最終的目標是在與機構的政策和程式相一致的情況下爲機構的服務者提供最好的、有效的和有品質的服務。Shulman (1993, 1995)指出督導者類似於一個有能力去觀察、分享、指導和幫助被督導者的教練。Gibelman ＆ Schervish （1997）強調督導的焦點是服務对象情景和社會工作者的介入動力，其中也包括教育和支援的督導特徵。Munson （2002）指出督導者是在一個組織內，社會工作者被委派透過教育、行政和支持功能去支持被督導者的實踐。

Kieran's 提出專業社會工作督導是在社會工作實踐的感覺、行動和過程中，在個人和處境的基礎上促進批判性反思的一個過程，這個過程發生在社會工作督導者和被督導者之間的專業關係內，社會工作督導的專業目的是爲了對服務对象有一個更好的實踐，即更好的服務（O'Donoghue,1999 ）。臺灣廖榮利教授（1982）認爲：督導是助人工作專業化的一種輔助方法或程式，透過這種方法和程式，工作人員能有效的執行機構的行政職責，能正確有效的運用理論與知識於專業服務，能促進專業的發展和成熟。督導的直接和主要目標是爲了保障案主的權益與提高服務的素質；而間接和次要的目標是爲了維持與推廣專業教育的質與量，使工作人員的專業權威獲得社區的認定。上述學者的定義強調社會工作督導是過程、關係、角色、功能和目標。Tsui（1997, 2008）提出了一個不同於以往的特別的文化敏感的概念，即督導是一個在更大文化脈絡中、一個特定組織內部的動態、多方與互動的關係。

整合上述国外學者的概念，本研究將社會工作督導定義爲：社會工作督導是具有專業知識、專業能力和實務經驗的督導者以社会工作的专业价值为灵魂、以相关理论为指导對被督導者實施教育、支持和行政等功能的一種方法、過程、關係和手段。其目標是提升被督導者的專業水準，維護服務对象的利益，推動專業的發展[50]。

2.2 國外社會工作督導的發展

1920 年以前，社會工作界還沒有討論社會工作督導的參考文獻（Kadushin & Harkness, 2002 轉引自 Tsui, 2008）。而督導一詞最初是指對項目和機構的督導，而非對項目內的對社會工作者的督導。第一次將督導作爲書名的作者是 Jeffrey

[50]國內學者馬鳳芝的概念是社會工作實習督導是使學生有效學習並保證社會工作服務品質的一個手段。

＆ Brackett，他們在 1904 年出版的《慈善中的督導和教育》（supervision and education in Charity）一書中指出督導是由公共委員會對福利機構和組織所進行的督導（Kadushin ＆ Harkness,2002）。

現代意義上的督導起源於 19 世紀的慈善組織會社運動（Charity Organization Society Movement），該運動開始於 1878 年美國紐約州的水牛城（Kadushin, 1992a，2002，Munson, 1993; Tsui, 1997，2008），在這個運動中，有一些志願“友善訪問員”[51]爲貧苦人士提供救助，而在慈善組織會社中“拿薪金的工作員”爲志願“友善訪問員”提供教育培訓以及行政性和支持性的指導，這是現代督導的雛形，而拿薪金的工作員就是現代督導者的前身，這些拿薪金的工作員督導者主要“負責培訓志願者並保證服務的連續性”（Becker, 1961, 轉引自Kadushi ＆ Harkness, 2002）。這個階段的督導內容是“行政督導與提出建議和提供幫助的教育性督導兩者結合在一起”（ Kadushi ＆ Harkness, 2002），督導的主要方式是個案會議。這個階段的督導是“從行政管理起家的社會工作督導”（Tsui, 2008），是起源於機構實務中的督導。

1898 年紐約慈善組織會社爲 27 個學生提供爲期 6 周的暑期訓練計畫，這是世界上第一個正式的社會工作教育計畫（Tsui, 1997, 2008）。1904 年紐約慈善學校(New York School of Philarthropy)創立，後來成爲第一所全日制的社會工作學校，也就是現在的哥倫比亞大學社會工作學院（Kadushin ＆ Harkness, 2002[52]，Tsui, 1997, 2008），此後其他州有越來越多的大學正式開授社會工作教育的課程，到 1910 年美國共成立了五所社會工作學校，承擔著爲社會工作專業培養督導的主要任務（Kadushin ＆ Harkness, 2002），至此，社會工作人員的訓練地點

[51]友善訪問員是一些入戶服務的志願者。
[52] Kadushin and Harkness, 2002.*Supervision in social work.* Columbia University Press.

從服務機構轉移到大學（Tsui, 1997, 2008）。1911 年在Russell Sage基金會的贊助下，其轄設的慈善組織部首次開辦了社會工作督導課程。1920 年代，當社會工作訓練由機構轉移到了大學後，社會工作督導的內容已成爲正規教育課程。1930 年代，由於受心理分析理論的影響，社會工作督導呈現專業的面向，即將社會工作督導過程視爲由社會工作督導者對一線工作員進行治療的過程；這個時期社會工作個案工作方法對社會工作督導的形式和結構產生重要的影響（Munson, 2002; Tsui, 2008），Tsui將這個時期的社會工作督導視爲“受實務理論和方法影響的社會工作督導”（Tsui, 2008：5）。1950-1970 年代[53]，有人開始質疑持續的冗長的社會工作督導對於受過專業訓練的社會工作員的價值和必要性，於是開始了專業自主權的辯論和朝向實務自主的運動，Tsui將此稱其爲“無可終結的督導與自主性實務工作間的爭議”Tsui（2008：7）。1980 年代之後，管理主義盛行，政府和機構重視成本、效益和問責，在此背景下，社會工作督導及整個專業再次開始強調督導的行政功能，Tsui將其稱爲“在責信時代中回歸行政管理”（Tsui, 2008:8）[54]。

總之，社會工作督導是隨著慈善事業的產生而產生，並隨著社會工作實踐和社會工作教育的發展而變化與發展，同時，隨著社會學和心理學等理論的發展而走向專業化。進一步來說，社會工作實踐的環境和社會工作專業化的過程“型塑”了社會工作督導的演化。

2.3 國外社會工作督導模式的發展

關於國外社會工作督導模式的發展，從 1800 年代到 1950 年代主要趨勢是借用心理學理論尤其是佛洛德的心理治療（Bernard; Shulman, 1993; Munson, 1981

[53] 1950s 社會工作督導在心理動力理論直接影響同時更多的是受案主中心和行爲主義等理論的直接影響（Bernard, 2005）。

[54] Bernard and Goodyear, 1992 指出社會工作督導仍然處於精力充沛的的青春期。

轉自Tsui, 1997）發展社會工作督導模式。到 1980 年代，精神治療模式仍然是主流模式（Bernard, 2005）[55]。1980 年代之後有學者轉向社會學理論並從中建立更多元化的社會工作督導的模式，如 Shulman（1982, 1993）建立的互動督導模式；Rich（1993）建構的整合模式；Holloway（1995）建構的系統取向督導模式；Brown & Bourne（1996）提出的發展的系統模式；Tsui（1997）將社會工作督導模式放在文化的脈絡中發展出的文化敏感性的整全模式。 O'Donoghue （2003）年提出脈絡取向中的重述督導的建構主義視角下的社會工作督導框架。Falender and Shafranske（2005）能力爲本的模式等等。接下來我按照被督導的人數、督導的地點、督導者使用的手段和工具、督導的目標、結構、功能和關係以及督導的文化等元素爲維度來的對過往主要的社會工作的督導模式進行分類回顧，從中建構中國社會工作實習督導的研究框架。

2.3.1 被督導者人數的多少爲維度的督導模式

以被督導者人數的多少來定義的督導模式主要包括個案督導和小組督導兩種模式。

個案工作督導模式[56]（Casework model）是由督導者與被督導者一對一的關係所組成，督導者角色包括所有行政、教育及支持上的功能（Kadushin, 1974, 1992b, 1992c; Ko, 1987, 2002）。Kadushin（1992b）的美國全國調查中發現，83%的督導者和 79%的被督導者都表示，個案督導是督導的主要形式（Kadushin, 1992b，转引自Tsui, 2001, 2008）。

[55] 這種理論模式將督導視爲一種關係療法，就像對當事人做的個案工作一樣，督導員認爲自己就是一個個案工作者，其個案不僅包括學生的個案，而且還包括學生本身（Alfred Kadushin and Daniel Harkness，2002）。到 1980 年，心理治療爲本的模式仍然是主流模式（Bernard,2005）。這是更多關注的是督導與被督導者之間的差異與關係變數。

[56]個案督導的過程有開始階段，督導應籌畫督導的整體安排，制定督導的議程並做好準備工作；中間階段，督導以教授爲導向，向工作者提供有益的回饋；最後，在結束督導之前，要對下次的督導作出安排(Kadushin and Hakness, 2002)。

小組督導模式[57]（group supervision model）是指由督導者帶領一群被督導者定期以小組的方式，以討論被督導者工作上或學習上共同的問題或需要爲主（Watson, 1973 轉引自 Tsui,2001, 2008）。小組督導就是用小組的方式來履行督導者的責任（Kadushin ＆ Hakness, 2002）。小組督導的特徵是小組督導者與被督導者之間的權力要比其它督導模式更爲平等，在這個模式裡被督導者感到有更多的自由可以和督導者進行溝通，甚至可以表達對督導的不滿（Kadushin ＆ Harkness, 2002）。Brown ＆ Bourn（1996）[58]指出督導者進行小組督導必須做的七件事：界限、任務、結構、角色、促進的型式、督導的關係和方法。Kaplan（1991）[59]和 Kadushin ＆ Harkness（2002）還對小組督導的優缺點進行了分析，即小組督導的優勢是節省了行政方面的時間和精力；可以使各種各樣的教與學的方式得到高效率的應用；可以分享相似的工作經歷和解決問題的方法；提供情感支援；分擔工作中遇到的問題；與同類相比能得到自我工作的有效判斷；小組是比較放鬆的最舒適的學習環境；提供了安全感；提供交流與互動，有利於凝聚力的養成；爲督導者和被督導者提供了不同形態的關係中相互觀察的機會；有利於督導員職能的專門化；提供了被督導者觀察、學習督導者的機會；提供了一個接受多元文化的機會；小組督導的劣勢是不能如個案督導那樣實現因人施教；容易形成同伴攀比和競爭；新進人員較難進入小組督導；容易發生批判性的回饋；督導者比較容易收到質疑；需要督導員具有相當豐富的小組工作技能等等（Kadushion ＆ Harkness, 2002）。

2.3.2 督導的場域爲維度的督導模式

以此來定義的督導模式包括現場督導模式、網路和電話督導模式（life supervision）。

現場督導模式爲協助被督導者專業成長和保障案主權益而採用之模式，此督導模式由督導者實際參與觀察被督導者提供服務過程，並在必要時由督導者直接介入服務。採取此模式的前提是被督導者要有學習能力，而且要以民主或非強迫

[57] Kadushin and Hakness, 2002. *Supervision in social work.* Columbia Univerdity Press.
[58] Broun , A. and Bourne, I., 1996. *The social work supervisior：Supervision in community ,day care and residential settings*. Philadelphia, PA:Open University Press.
[59] Kaplan ,T., 1991. A model for group supervision for social work: Implications for the profession . in Schnece ,D. ; Grossman, B. and Glassman, U., 1991. *Field education in social work:Contemporary issues and trends*. Dubuque, Iowa:Kendall/Hunt.

之方式進行。雙方必須關係良好，而且督導者的權威是來自專業知能，現場督導之前，最好雙方討論觀察之理由、時間和觀察重點，討論時，最好能鼓勵被督導者自行提出問題，現場督導能够将督导互动推进到距离工作现场更近的地方，并且能够使员的指点更加直接和及时，这有利於問題的及時解決和被督導者現場反思和學習知識（（Kadushion and Harkness, 2002）。

電話和網路督導模式是指用電話和網路爲督導手段和工具而進行的遙距督導形式，在美國通過 e-mail,聊天室和視聽會議實行督導（Stofle ＆ Hmilton, 1998, 2003; O'Donoghue, 2003），電話和網路督導的內容非常廣泛，包括教育性、行政性和情感性的內容，電話督導一般適用一對一的督導，網路督導則可適用於一群人的小組督導，電話和網路督導是面對面督導的補充形式。電話和網路督導的優勢是時效和超越時空。

2.3.3 理論爲維度的督導模式

以此定義的督導模式主要包括實踐理論督導模式和系統取向的督導模式。實踐理論模式（practice theory as a supervision model）主要應用當時已經比較成熟的治療理論作爲督導的模式。實務理論運用於社會工作督導在某種程度上反映了專業社會工作仍未成熟（Bernard ＆ Goodyear, 1992 轉引自Tsui, 2003, 2008）。Holloway（1995）[60]提出了系統取向的臨床督導模式（Clinical Supervision--A Systems Approach, 簡稱SAS），本模式由實證性、概念性和實務性的知識基礎發展出七個向度，分別是督導關係、督導者、被督導者、機構、案主、任務和功能，這七個向度即構成了系統取向督導模式中的七大元素，而其中的督導關係是整個模式的核心且貫穿在整個督導互動的歷程中，督導者、被督導者、機構和案主則是情境因素（王文秀，2006）。系統取向模式的結構圖中的督導關係是主軸，週

[60] Elizabeth, L. Holloway, 1995. *Clinical supervision---A systems approach*. 王文秀等譯，2006，《臨床督導工作的理論與實務》，四川大學出版社。

邊環繞其它六個元素構成“六翼”。就一個系統而言，任何一翼都可以進行獨立的探討，又可以在整個情境脈絡下與任何一翼或者全體一起探討。每一個要素均會影響整個督導的歷程；相對而言，此歷程也會影響這些要素。系統取向督導模式的內涵是，督導關係是督導的動力系統，是主軸，督導者首要的任務是構建一個可持續發展的專業的督導關係。督導是一個動力過程，督導的功能在於探討督導者對於督導情境中的專業反應[61]；督導功能和督導任務是一個交互作用過程，督導者教學和督導的策略以及被督導者的學習策略應隨著階段的任務不同而改變。Holloway 認爲，督導者的任務是層層展開被督導者的思考、理解以及技巧的應用等，是將理論與研究成果轉換成實務經驗的翻譯者[62]。Holloway 強調被督導者應從督導中主動獲得〔我能〕能量，獲得自我學習的能力和提升的空間。也就是說，被督導者有“君子不器”的學習態度，督導的成效會大大提高。SAS 認爲，不管是諮詢關係還是督導關係，來訪者的心理健康始終是督導的終極目的。在SAS 模式中，“機構是影響督導成效的重要情境因素”（蘇細清，2004：93）[63]。Holloway的系統取向的督導模式雖然是心理學取向的，但其對本研究的啓發有二：一是系統的情境視角；二是啓發我去思考影響實習督導的因素，而且是從督導者、被督導者、機構和案主的脈絡情境中去探討影響中國實習督導的因素。

2.3.4 目標、結構、功能和互動關係爲維度的督導模式

[61]督導的功能包括:檢核與評量,包括運用獎賞和強制權,對被督導者干預來訪者工作表現的評價;教導與建議,包括給被督導者提供專業的意見和建議等;示範,督導者透過隱含的督導關係,可直接扮演來訪者的角色,來示範專業技巧和知識;諮詢與探索,包括運用專家權和參照權 ,督導者提供意見而不是判斷,提高被督導者自我評價能力、專業的敏感性; 支持與分享,督導者通過同理心的傾聽、鼓勵以及建設性的面質,表達對被督導者的支持,並分享督導互動雙方的體驗和經驗。

[62]督導者應具有六項特質:反省能力;持續開放的學習態度;以歷程爲導向;營造健康的關係;建立聯結的能力;培植內在的自我。

[63] 蘇細清，2004，《Hollowany 的系統取向督導模式對我國臨床督導的啓示》，中國臨床醫學雜誌， 第 12 卷，第 1 期，92-95。

以此爲維度的督導模式主要有功能模式、整合模式、互動過程模式、權威模式和同輩督導模式等。社會工作督導的“功能模式”強調督導過程中的三大功能，即行政功能、教育功能和支持功能（Kadushin ＆ Harkness, 2002）。行政方面的督導主要依據機構政策和規章制度，爲完成機構的目標對被督導者進行有效的督導；教育方面的督導主要促進員工的社會工作專業理論知識和技巧，目的是提高被督導者的專業實踐能力；支持性方面的督導主要是以被督導者情感、壓力和士氣等督導重點，目的是改善社工的工作滿足感與提升其工作動力（Kadushin ＆ Harkness, 2002; Tsui, 2008）。督導的功能模式爲督導者提供了清楚的督導方向。

“整合督導模式”（Integrated model）是Rich（1993）[64]發展出的一個綜合的模式，此督導模式包含四個督導功能、六個督導的步驟和六個基本元素構成[65]。

“互動過程模式”著重督導過程中督導者與被督導者之間的互動。Latting（1986）[66]指出督導者與被督導者之間有四種互動的行爲模式，即工具性、表達性、鼓吹性和反映性的行爲模式（Tsui,2008:31）。

“互動過程模式”有兩種：發展模式和成長取向模式。發展模式的重點是在督導過程中瞭解被督導者的發展階段，並提供其在該階段所需要的技巧（Hart, 1982; Stoltenberg, 1981; Worthington, 1984 轉引自 Tsui, 2008:31）。成長取向的重點是提高被督導者對個人自我和專業自我的瞭解，督導者必須將督導重點從服務輸送轉移到自我的發展，自我發展是發展專業助人關係的首要條件（Gitterman,

[64] Rich, P., 1993. The form, function, and content of clinical supervision: An integrated model. *The Clinical Supervisor*,11(1),137-139.

[65] 四個功能爲促進功能、發展功能、社會化功能和提供服務功能。六個督導步驟是關係建構、計畫制定、觀察、分析、會議討論和跟進。六個基本元素是協同的環境、督導關係、結構元素、督導技巧、學習經驗和督導角色。

[66] Latting , J. E., 1996. Adaptive supervision: A theoretical model for social workers. *Admministration in social work* ,10(1), 15-23.

1972 轉引自 Tsui, 2008）。

“權威督導模式”主要強調督導者和被督導者之間的權力關係。Munson（1976; 1979a; 1979b; 1981; 1993, 2002轉引自Tsui, 2003, 2008）研究發現了“授權型”和“能力型”兩種權威督導模式，授權型的督導者相信權威來自于其自身的位置；能力型的督導者相信專業權威來自于其知識和技巧等（Munson, 1981）。Munson（1979b, 1981）的一項研究中發現，能力性的督導權威是最具生產力的模式，它能提升督導者與被督導者互動及工作的滿足感（Tsui, 2003:39）。至於選擇那種權威督導模式，Tsui指出“多取決於其自身對督導權力來源之理解，能力及督導經驗”（Tsui, 2003:39）。

“同輩督導模式”（peer supervision model）實質上由一群志同道合、有相同需求、觀點、技術層面或共同價值的被督導者所組成，每一次聚會時並無特定督導者（黃協源，1999；沙依仁，2004；王文秀，2003）[67]，所有的參與者都是平等的（Watson, 1973 轉引自Tsui,2008:26），成員對他們的工作負責。同輩督導利用共同參與的個案討論會和諮詢會取代定期的個別督導會議。同輩督導模式成功的條件之一是團體成員必須是成熟的、有經驗的、能提供重要貢獻於個案討論，並對他們的個案負大部分責任（廖榮利、劉安屯，1982）。Hardcastle（1991）認爲，有效的同輩督導可以提高工作員的責任感（Hardcastle, 1991; Watson, 1973；轉引自Tsui, 2008：26）。

2.3.5 專業爲維度的督導模式

以專業爲維度的督導模式主要指科際整合式的團隊督導模式。此督導模式的成員是來自于各個不同領域，換句話說要求團隊的成員性質盡可能的不同。此模

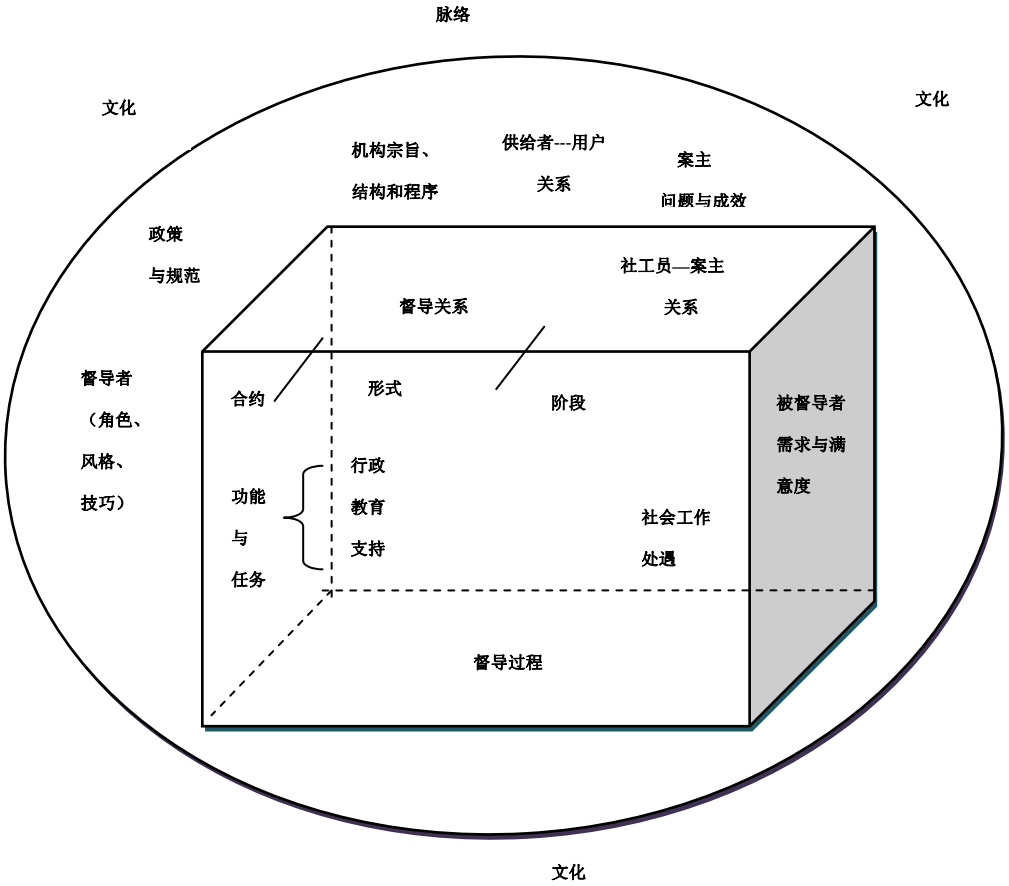
[67] 轉引自社會工作 http://www.casehsu.org/mediawiki/index.php

式定期舉行集會，根據團體程式，就某一個案和某一具體問題進行“聯合作戰”，共商決策。此模式中團隊成員之間是平等和民主的。科際整合式的團隊督導模式有利於資源的整合與利用，有利於多元角度解決問題。然而也可能會造成專業上的衝突，因此要求團隊成員的互信和相互的支持。

2.3.6 “文化敏感取向”的社會工作督導的整全模式

文化爲維度的社會工作督導模式強調“文化”在督導過程中的作用和意義。其中主要指Tsui於 1997 年建構的“文化敏感取向的”的整全模式（Tsui, 1997，2003, 2008）[68]。 Tsui在香港的文化脈絡下審視了督導的方式、目標、關係、權威以及理想中的社會工作督導，並在此基礎上將產生于北美文獻中的督導模式進行了修正、豐富和發展，形成文化敏感取向的社會工作督導的整全模式（a culturally sensitive model ）。Tsui指出文化才是督導的主要脈絡，而非組織，任何一種督導模式，都是文化環境中出現的產物。督導的關係是個人的、專業的、組織的和文化的；督導關係涉及機構、督導者、被督導者和案主等多面向關係；社會工作督導的關係被中國傳統的情、緣和面子的互惠（reciprocity）文化價值所影響。整全模式的內容包括督導關係、督導目標、督導權威、督導方式。有效督導有賴於如下元素：督導關係；督導過程的契約、形式和發展階段；各種督導功能之間的平衡；督導與外部環境文化之間的關係。文化敏感取向的整全的社會工作督導模式如下圖 2-5：

[68] 徐明心，《社會工作督導脈絡與概念》，臺灣：心理出版社，2008。



（圖 2-5：文化取向的整全社會工作督導模式，引自 Tsui, 1997, 2003, 2007）

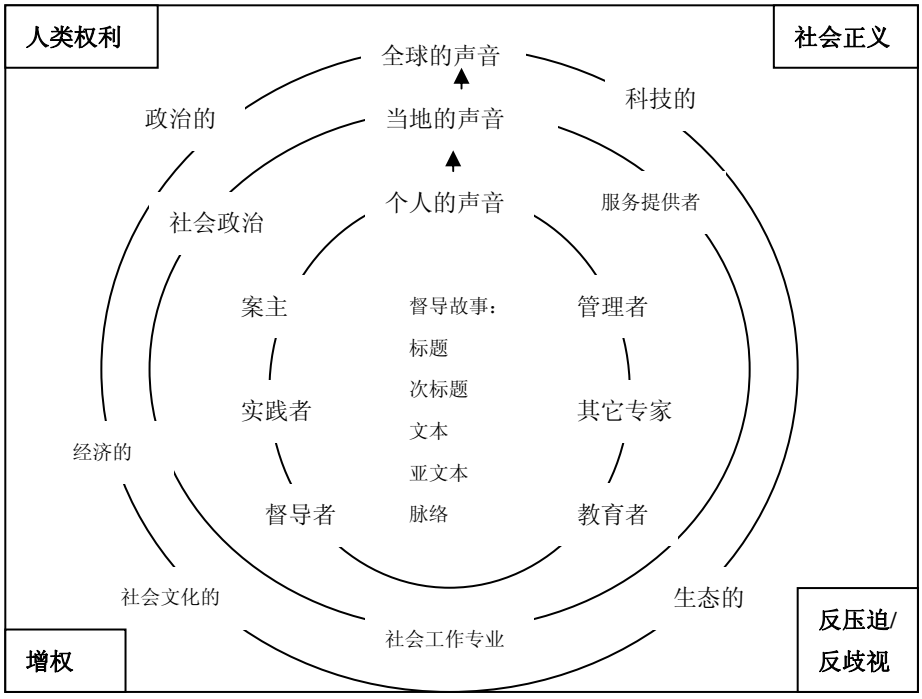
Tsui 的研究在社會工作督導領域的最大特徵一是文化敏感取向；二是人在環境中的範式。文化敏感取向的社會工作督導模式開始了一個社會工作督導範式的轉向，即由心理-科層（psycho-bureaucratic）爲主導的社會工作督導范式趨向於社會工作生態-心理社會爲焦點的社會工作督導範式，也就是人在環境中的範式 （O’Donoghue, 2003）。

Tsui 的社會工作督導模式的研究啓發我將我的中國社會工作實習督導模式的發展放在中國文化脈絡下來建構。但是 Tsui 是在香港的文化脈絡（中西方文化交融）中且是“機構督導”的研究，那麼中國本土文化脈絡下社會工作“實習督導”模式又將如何呢？這正是本研究所關注的問題之一。

2.3.7 “脈絡取向”的建構主義的社會工作督導框架

新西蘭的社會工作督導學者O’Donoghue（2003）[69]在《重述社會工作督導》（restorying social work supervision）一書中以建構主義爲理論視角，提出了脈絡趨向的社會工作督導框架（contextual framework for social work supervision）。

該框架的核心含義是將社會工作督導放在一個多層、多元的脈絡下通過“重述”社會工作督導故事來認識和理解社會工作督導，在督導的故事裡，脈絡框架承認標題（headlines）、次標題（by-lines）、文本（text）、亞文本（sub-text）和文章脈絡（context）的重要性。社會工作督導的故事被直接和非直接的相關的個人的聲音所影響，同時又被當地的聲音（local voices）和全球的（global voices）聲音所影響。換句話說，社會工作督導不是發生在“價值無涉”的環境中。如下圖 2-6：



（圖 2-6 脈絡取向的建構主義的社會工作督導框架，引自 O’Donoghue，2003:117）

O’Donoghue 指出這個脈絡取向的框架是建立在這樣的假設之上：接受理論的

[69] Kieran O’ Donoghue, 2003. *Restorying social work supervision* . Dunmore Press.

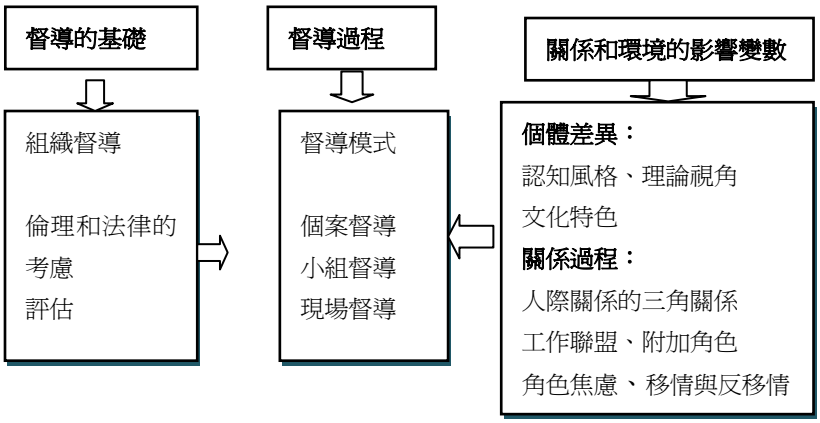
多元化及後現代理論，主張理論是社會建構和反思的；在實踐中應用理論並反思的過程（O’Donoghue, 2003）。

O’Donoghue 指出這個框架促進了理論的多元化，鼓勵實踐者和督導者在他們督導的故事裡去發展與個人相關的、環境呈現出來的脈絡化的個人實踐的督導理論。透過利用這個框架去重述他們督導的期望，是實踐者和督導者在從事干預的過程中能夠關注案主、實踐者、督導者、機構和他們的社會以及全球的“事實”。介入的結果是建構一個人們對問題、挑戰、優勢和能力的理解；資源的可能性；和個人的、政治的、社會的和全球的變化開放管道。利用這個框架，實踐者和督導者能夠由裡而外（由個人層面到社會到全球）、由外而裡（由全球到社會到個人層面）的工作。也能使我們的經歷由案主的故事到家庭到社會到全球的聲音。這個模式也爲社會工作和學生督導提供了一個啓發式的對社會工作理論和社會工作督導批判的手段。這個督導框架是建立在社會工作原理的四個基石上，即人類權利、社會正義、增權和反壓迫反歧視。

O’Donoghue 的脈絡取向的社會工作督導的框架的獨特之處在於建構主義視角和多元多層次的脈絡取向以及督導的社會工作原理的基石。它對本研究的啓示之一是將中國社會工作實習督導模式的建構和發展放在一個多元和多層次的脈絡裡去分析和發現；啓示之二是建構主義的視角，這啓發本研究將建構主義作爲理論視角。啓示之三是督導基石，這啓發本研究將社會工作實習督導的價值作爲研究的內容。但是這個框架沒有實踐應用和經驗研究。當然這個問題 O’Donoghue 在他的書中也提到，並且邀約學者參與未來的社會工作督導重述故事的研究之中。

2.3.8 “結構爲本”的督導概覽圖

Bernard（2005）[70]在第一次國際與跨學科臨床督導會議上做《追蹤社會工作督導的發展》（tracing the development of clinical supervision）的學術報告中總結了過往督導的模式，提出一個督導“概覽圖”（supervision survey）或曰概念地圖（conceptual map），本概覽圖由督導基礎、督導過程和關係與環境影響三部分組成，如下圖 2-7:



（圖 2-7：結構爲本的督導概覽圖，Bernard，2005）

Bernard（2005）認爲督導基礎中的各個元素[71]是整個督導的“原料”，是支援督導者督導的工具和一套可適用的督導系統，督導的基礎爲督導者增強督導的才智，沒有它整個督導過程就不會被設計出來。個體差異和關係動力決定督導的品質。督導的過程將體現出督導的風格。督導的基礎和關係動力將影響督導的風格和模式。本框架的目的是推動建構一個專業化的督導，尤其是推動建構一個組織督導的領域和對法律、倫理的理解；關注督導模式等等。

Bernard 社會工作督導概覽圖對本研究的重要啓發是關注和強調督導的基礎問題—倫理和法律等。同時，也引發了我思考“價值”在社會工作實習督導中的

[70] Janine, M. Bernard, 2005. Ta*cing the development of clinical supervision.* The Haworth Press,Inc.
Bernard, J. M. and Goodyear, R. K., 2004. *Foundmentals of clinical supervision.* 3rd, ed, Boston, MA:Allyn and Bacon.

[71] 在 Bernard, J. M. and Goodyear, R. K., 2004 中將“組織督導”放在“督導過程”中的“督導模式”裡。

重要性及對其研究的重要性，所以價值將是我建構中國社會工作實習督導模式不可缺少的元素。但是，這個概覽圖也只是個框架，同樣需要實踐應用和經驗研究；另外，這個框架對脈絡的元素缺乏足夠的重視。

2.3.9 “女性主義取向”的督導模式

女性主義社會工作督導模式是在女性主義理論的基礎上發展而來的具有女性主義視角的社會工作督導模式。Prouty（2001）關於《女性主義家庭治療的方法》[72]一文中論述了女性主義督導的原則爲關注督導中的性別因素，關注作爲督導者與被督導者之間的關係以及這種關係中權力的不對等；強調合作關係、自決和多元視角；督導者通過示範促進反身性的互動和被督導者的反思；強調在脈絡的多樣性中關注女性生活；關注性別的社會建構和語言在維護性別化社會中的作用；女性主義督導的方法強調靈活性和差異性，強調相互瞭解和相互的評估，強調協作及積極互動回饋等。

女性主義社會工作督導關注教學關係中權利的如何利用，強調“教育的關係合作性”（Caspi ＆ Reid, 2002:49）；“認爲督導者與被督導者的關係是建立在雙方平等共用的夥伴關係的基礎上……女性主義的宣導者宣稱，此模式比傳統的權威模式更符合社會工作的價值”（Tsui 1997:36, 2003:44, 2008:32）。但是“女性主義督導不能爲教育督導操作”（Caspi ＆ Reid, 2002:50）。

女性主義督導模式對督導關係、督導權利的強調，啓發我關注中國實習督導模式建構中實習督導的關係元素。

上述過往社會工作督導模式的研究啓發我在中國社會工作實習督導模式的研究中對文化、脈絡以及督導價值和倫理的重視。（具體論述見本章 V）

[72] Prouty, Anne M., 2001. Methods of feminist family therapy supervision. *Journal of Marital and Family Therapy.*Vol27(1), 85-97 .

III. 國外社會工作實習督導模式的發展

根據Caspi ＆ Reid（2002）[73]《社會工作的教育督導》(educational supervision in social work)， Ford ＆ Jones（1987）[74]《學生督導》，Munson（2002）[75]《臨床社會工作督導手冊》(handbook of clinical social work supervision)，Kadushin ＆ Harkness（2002）[76]《社會工作督導》(supervision in social work)，Tsui（2008, 2003, 1998, 1997）[77]《社會工作督導脈絡與概念》、《社會工作督導：理論、實踐與反思》和《社會工作督導的淵源：歷史檢示、社會工作督導的根：一個歷史的回顧》（the roots of social work supervision: an historical review）以及Schneck《社會工作實習教育：當代的問題和取向》[78]等參考文獻，我梳理了西方社會工作教育及其方法的發展狀況和社會工作實習督導的發展狀況。

3.1 國外社會工作實習教育的發展

早在慈善組織運動興起之初，人們就鼓勵志願訪問員和工作人員組成討論小組，共同切磋當下的資料和交流彼此的經驗，後來那些比較完善的慈善組織會社逐步開始舉辦較爲正式的培訓，如 1891 年波士頓慈善組織會社爲新來的工作人員開辦了在職培訓，1896 年英國的慈善組織會社爲志願者舉辦了一個講座計畫，1898 年紐約慈善組織會社爲 27 名學生提供了爲期 6 周的暑期訓練計畫，這個計畫“大概是世界上第一個正式的社會工作教育計畫”（Tsui, 2008:3）更被認

[73] Caspi, J. and Wiliam, J. Reid., 2002. *Educational supervision in social work ,a task-centere model for field instruction and staff denvlopent* . Colunbia University Press.
[74] Ford, K. and Jones, A., 1987. *Sudent supervision.* New York Macmillan education ltd.
[75] Munson, C. E. 2002. *Handbook of clinical social work supervision*. the Haworth Press,Inc New York.London.Oxford.
[76]Kaduchin, A. and Harkness, D., 2002. *Supervision in social work*. Columbia University Press.
[77] Tsui, M., 2008，《社會工作督導脈絡與概念》,臺灣：臺灣心理出版社。
Tsui ,M., 2003，《社會工作督導：理論、實踐與反思》香港基督教服務處出版。
Tsui.M.,1998，社會工作督導的淵源：歷史檢示，中國社會工作，第 5 期，p28-29.
Tsui, M., 1997. The roots of social work supervision:an historical review. *The Clinical Supervisor,*Vo1.15(2),191-198
[78] Schneck, D., 1991. Integration of learning in field education:elusive goal and educational iperative,in Schnece ,D., Grossman, B., and Glassman, U., 1991. *Field education in social work:Contemporary issues and trends.* Dubuque, Iowa:Kendall/Hunt.

爲是“社會工作專業教育的起源”（Harkness, 2002:8），也標誌著“機構爲本”的教育和訓練的開始。

1904 紐約慈善學校創立並提供了一年的實習教育計畫，其後來成爲第一所社會工作學校，即現在的紐約市哥倫比亞大學社會工作學院（Columbia University’s School or Social Work）。到 1910 年美國共成立了五所社會工作學校，這些學校亦承擔著爲社會工作專業培養督導的主要任務（Kadushin ＆ Harkness, 2002）。

1911 年由Mary Richmond任董事長的Russell Sage基金會的慈善組織部贊助（Charity Organization Department of Russell Sage Foundation）開始了歷史上第一次的實習督導課程。Mary Richmond 被稱爲“專業學校運動的領袖之一”（Munson,1975:22）[79]。

1920 年代，社會工作人員的訓練由機構轉移到大學，實習督導被視爲傳授價值、專業知識和實務技巧給未來的社會工作人員的教育過程，學生也在實習場域裡接受個別督導並實踐學習社會工作實務（Munson,2002, 1993 轉引自 Tsui , 2008:3）。

1930 年代，隨著社會工作教育的發展，“實習教育成爲教育計畫裡非常重要的部分，在許多的教育計畫裡面，學生被要求在進入一個特殊的機構前必須先經歷一段時間的機構實習，這時實習教育的重點是整合知識、原理和技巧”（ Brown,1935:57 轉引自Munson, 2002:61）。與此同時，“一些學校開始總結許多的模式，一些學校到機構付薪聘任學生督導，有些學校要求教員去督導學生，另外一些學校則與選定的機構簽訂允許他們的付薪員工督導學生的合作協定”（ Brown,1935:58 轉引自Munson,2002:61）[80]。

[79] Munson, C. E., 1995. *The uses of structural,authority and teaching models in social work supervision.* UMI.
[80] Munson,C.E.,2002. *Handbook of Clinical Social Work Supervision* .Third Edition, The Haworth PRESS.Inc.

1950 年代，實習督導在聯結課堂和實習的關係上被看成是必要和重要的（Munson ,2002:65）。這時，實習教育應用個案工作的理論（案主中心理論），重點強調理論與實踐的整合，正如 Garrett 所指出的“理論沒有個案是空的；個案沒有理論是毫無意義的”（Garrett, 1954 轉引自 Munson , 2002:5）。與此同時，在實習督導方面，各個學校主要應用功能和診斷理論取向指導實習督導，並盡力確保課堂學習和實習學習上的協調一致以及機構和學校的緊密結合。這個時期，許多大學的社會工作學院已經建立起來，而實習教育亦被認爲是教育計畫中一個基本的組成元素。同時，社會工作博士層面的教育被擴大，提供給教育者更加理論化和科學化的實踐指導，於是縮減了“機構實踐者”的教育方法（Munson ,2002:65）。

1970 年代，伴隨著社會工作本科教育的復興和教員爲本的實習教育者的減少，機構爲本的實習教育者的角色有增長的趨勢（Wilson, 1981 轉引自 Munson ,2002:70）。這個時期提倡學校和機構的大力合作以解決學校教師的實踐不足和實踐教學的知識不夠問題（Munson, 2002:71）。

隨著社會工作實習教育的發展，社會工作實習教學的方法和實習督導的模式也隨之發展。

3.2 國外社會工作實習教學方法的發展

19世紀下半葉，實習教學的方法基本是學徒式（apprenticeship approach）（Sheafor 1982; Walter ＆ Young,1999 轉引自Caspi ＆ Reid, 2002:32）。學徒式方法最顯著的特點在於實習督導員與實習學生的關係是一種非常緊密的師徒關係。這種學習方法在學習時是在另外一個人的直接指導下完成的，而這個人也是用同樣的方式習得的，這是一種模仿式的學習方法，“一個更加有經驗的工作者

說明專業的行爲，學習者嘗試去模仿；也是一種立刻回饋式的教學方法，有經驗的工作者根據學習者的工作情況立刻給予回饋（Sheafor 1982 轉引自Caspi ＆ Reid, 2002:32）”；學徒式方法是強調內容和技巧，強調通過做來教學（Lemberger ＆ Marshack [81]），這是經驗歸納的學習方法（曾華源，1995:39）[82]，這種教育方法傳遞的資訊是學我做的去做（learn to do as l do）。學徒方法提供了一個學習的過程，但不能提供一個系統的組織督導活動的大綱（Sheafor 1982 轉引自Caspi ＆ Reid, 2002:32），其基本的教育策略是根據一個工作者在機構的位置要求來說明和修正技巧、行爲和態度。督導主要運用討論方式，採用過程記錄的方式評估實習學生的學習情況。學徒方法焦點在於策略和行爲，基本忽視反思和概念化的互動，不注重個人自己擁有的價值意識的重要性，這種方法注重介入技巧（Bogo ＆ Vayda , 1991; Tsien ＆Tsui, 2007）[83]。到19世紀末，社會工作開始走出學徒方法。

20 世紀早期，隨著教育的正規化發展和社會工作學校的繁盛，出現了“學院式方法”（academic approach），這種方法是課堂爲本的教育取向，注重實踐者的基礎知識和認知發展，較不強調實踐課程的學習以及較少關注發展實踐課程活動的大綱（Caspi et.al, 2002:33）。此方法焦點在於建立一個專業知識基礎，實踐教師呈現課程內容，檢查教育的發展，不鼓勵實踐反省，更多的關注知識的獲取（Tsien ＆ Tsui, 2007）。“是一種‘象牙塔式’的學習”（曾華源，1995:39）。

20 世紀 20-30 年代，隨著佛洛德精神分析理論的發展，出現了成長-治療的方式（growth- therapeutic approach）。實習教育重點強調學生的個人成長（Lemberger

[81] Lemberger, J. and Marshack, E. F., 1991. Educational assessment in the field:an opportunity for teacher---learner mutuality. in Schneck, D. ; Grossman, B. and Glassman, U., (Eds.) *Field education in social work* . Dubuque ,IA:Kendall/Hunt.

[82] 曾華源，1995，《社會工作實習教學原理與方法》，師大書苑有限公司。

[83] TBK. Tsien and Tsui, M., 2007. A Participative Learning and Teaching Model: The Partnership of students and teachers in practice teaching. *Social Work Education* ,26(4), 348-359.

＆Marshack In Schneck , 1991）和專業的發展，這種方法由於焦點在於被督導者的焦慮、知識轉化問題以及個人資料的揭露，而非焦點於教育目標，因此時常被遭到批判以及引起被督導者的反對，所以不久就被放棄（Bogo＆ Vayda, 1991 转引自 Caspi ＆ Reid , 2002:33）。

1940-1960 年代是一個嘗試加強實踐教學品質的時期（kilpatrick, 1991 轉引自 Caspi ＆ Reid, 2002：33），這時社會工作學校著力發展一個協調的大剛和程式（Caspi ＆ Reid , 2002：:3），課堂和實習之間也確切的“需要一個清楚的學習活動的說明”（George, 1982 轉引自Caspi＆ Reid , 2002:33），而“當時在實習的田野中，被督導者很大程度上是在一個非組織的特殊的情況下獲得資訊，且很少有人去嘗試聯結和整合各種各樣的來自與機構經驗、實習督導者和課堂的資訊資源，這種狀況，推動了學院與實習學習的清楚的系統的聯結式方法”（articulated approach）的發展，這種方法整合了實踐和學術方法的特徵，關注認知和實踐學習之間的關係，並且要求無論是課堂學習還是實踐學習，都必須立足於兩者之間的整合這一學習目標（Jenkins and Sheafor 1982 轉引自Royse and Dhooper and Rompf, 2005）[84]。到目前，大多數的學校嘗試利用聯結方法，但是這裡更多關注的是一個成功的課堂和田野實習的聯結是否可能成功的完成（Bogo ＆ Power 1992; Raskin 1994; Tolson ＆ Kopp,1988 轉引自Caspi ＆ Reid ,2002:33），在當時的經濟條件下不允許有時間去完成一個系統的和有程式的整合，所以這是一個不現實的方法（Bogo ＆ vayda 1998; Tolson ＆ Kopp 1988; TBK. 轉引自Tsien ＆ Tsui, 2007）。然而，這種課堂和實習田野工作的聯結保持了一種期待的目標，同時，爲了這樣的目標去發展創造性的方法（Collins ＆ Bogo 1986, Rabin, Savaya

[84] David Royse ; Surjit S. Dhooper and Elizabeths L.Rompf 著，屈勇譯 社會工作實習指導，第四版，人民大學出版社，2005 年 4 月。

＆ Frank 1994 轉引自 Caspi ＆ Reid, 2002:34）。

1960-1970 年代，社會工作實踐的重要進展是實習教育經驗模式的發展，如教-學中心模式等等，而系統理論也被廣泛的應用在社會工作教育和實踐領域。同時，在這個時期也出現了角色系統模式（Wijnberg＆ Schwartz, 1977,轉引自 Walter ＆Young, 1999）

1980 年代之後，社會工作實習教育推動成人學習原理的利用（Knowles 1972, Kolb 1984 轉引自Caspi ＆Reid , 2002:34）。換句話說，一些成人教育的原理應用在實習教育的方法中（Manis 1979; Wijnberg ＆ Schwartz 1977; Wilson 1981 轉引自Caspi ＆Reid , 2002:34），成人教育的方法（Andragogical approach）強調學習者導向的目標、建構平等主義的督導關係和價值，利用過去經驗和焦點於問題解決的學習，它比之前的教育督導模式更加強調被督導者和實習教育者的關係，強調合作、平等和責任；並將學習者看成是一個擁有“獨特生命經驗的實體”（accumulation of unique set of life experiences），這是一個有價值的聚集體，需要挖掘（Clancy 1985 轉引自 Caspi ＆ Reid , 2002：34）。由於督導關係的平等性質，這裡有更多的開放和真誠、安全和增值的學習環境（Manis，1979 轉引自 Caspi ＆ Reid , 2002:34）。同期，Saari（1986）[85]強調在學習的過程中督導的功能是去促進個人自我意識的覺醒及成長，以加強學習者的抽象能力和創造能力被加強。

20 世紀 90 年代，隨著以“證據爲本”的醫學模式的發展，社會工作實踐、社會工作教育也開始出現了以證據爲本（evidenced-based）的模式。證據爲本的

[85] Saari, C., 1986. Concepts of learning through supervision. *The Clinical Supervisor*,Vol4(3),63-78.

實踐模式強調科學與證據，反對權威爲本的模式，從這個角度來看此方法有其積極的意義；但是證據爲本模式受到很大的質疑，尤其是建構主義對它的質疑，即證據的建構性、政治性和非人性等等[86]。同期，Bogo（1993）倡議將焦點集中於學習者個人的經歷，提出實踐課程學習的本質是透過面對案主的處境而喚起學生強烈的個人反應和感覺，也就是通過督導的過程去發展一個與個人自我相匹配的專業自我。

20 世紀末，Evans 在總結他人實習模式的基礎上，提出了“功能、階段與合作夥伴”（function/phase/partnership model—FPP）的實習教育模式（Evans ,1999）[87]，這個模式產生於 1990 年代的社會工作教育環境，其中功能包括使能、教育、評估、組織實習機會、承擔責任、反思批判及增強自我的支持；階段包括開始前、開始、中期、結束及結束後五個階段。

21 世紀初，在多元實習模式並存的情況下，香港學者 Tsien ＆ Tsui（2007）進一步發展了社會工作實踐教學中教師與學生的夥伴關係的“參與式”的教學模式，並用 SARS 期間的實務經驗研究論證了這個模式的有效性。本模式提出了學生中心、合作與參與的實踐教學的概念。提出參與合作式實習教學模式的關鍵元素是實習教師與實習學生間的強大的信任關係。強調實習學生的專業認同和公民責任。參與式教學模式督導老師由被動的教師角色轉變成主動的導師、教練員、夥伴的角色，是合作的工作者。實習督導由指導轉變成直接參與者一起與實習學生工作。實習教學是一個實習老師與實習學生之間以討論和分享價值、知識、技巧、感覺和行爲爲基礎的“雙向的互動學習過程”，是一個雙方一起制定計

[86] 因爲在中國專業社會工作剛剛開始，社會工作實習教育研究以及實習督導研究剛放萌芽，沒有太多研究證據可參考，所以這種模式在我的研究中暫略。
[87] Evans, D., 1999. *Practice learning in the caring professions*. Ashgate Publishing Limited

劃、執行和評估的過程。參與式教學模式爲實習學生提供一個在現場觀察、學習的機會，同時也能在現場及時接受老師的督導和回饋（Tsien & Tsui, 2007）。這種模式爲中國社會工作實習督導提供了一個可供參考的適用、可行可操作的模式。

關於實習督導的教育標準是在 20 世紀四五十年代被提出來的，實習工作隨實習指導而被廣泛瞭解。美國社會工作學校協會下屬的實習工作委員會在 1940 年和 1941 年提出實習教學和課堂教學一樣重要，並對合格的實習督導教師和實習機構的選擇提出了具體及同等的標準要求。美國社會工作教育委員會（Council on Social Work Education,CSWE）成立於 1952 年，並開始爲授予學位的社會工作教育機構制定標準，明確指出無論是課堂教學還是實習的組織、執行和評價都必須要有清楚的計畫。但是，直到 1970 年，實習工作才被委員會接納爲對本科生專案的要求（Reynolds,1965 轉引自 Royse,etc，屈勇譯，2005）。社會工作實習督導現在的指導標準是本科生教學項目要向每一名學生提供最少 400 小時的實習指導，研究生教育項目必須按排至少 900 小時的實習督導。社會工作教育委員會要求每一個專案要“建立實習課程體系的標準”（Commission of Accreditation,CSWE,1994:103），並要求進一步給定實習課應該是一種被清楚設計的教育經驗，同時要求社會工作專案清楚地說明選擇實習機構和實習督導（機構督導）的標準，以及評價實習學生的標準（Royse,etc，屈勇譯，2005）。

總體來講，社會工作的實習教育/實習督導伴隨者社會工作、社會工作教育的發展而發展；社會工作實習教學的方法和模式的發展紮根於歷史和專業的處境中（Dvans , 1999）,社會工作實習教育的方法從學徒訓練的方法趨向於知識爲本的專業教育方法。然而，社會工作實習教學方法/實習督導方法的發展狀況顯示幾

乎沒有一種方法重點強調理論與實踐的整合及其如何整合（具體的操作程式）。在這樣的背景下，國外學者開始發展社會工作實習督導的模式。

3.3 國外社會工作實習督導[88]模式的研究回顧

關於國外社會工作實習督導模式,我主要回顧分析了對本研究具有啓發意義的模式，如“過程模式”、“任務中心模式”、“能力爲本”（Competency-Based）以及建構主義實習督導的模式。

3.3.1 實習督導的“過程模式”

在社會工作實習督導的過程模式中我主要回顧了Bogo ＆ Vayda（1986，1991，1998，2000:3-26）[89]的ITP（the integration of theory and practice:the ITP Ioop Model）環形過程模式、Schneck（1991）[90] “教與學“（teaching-learning model）的整合學習模式、Davys ＆ Beddoe（2000）[91]的“迴圈過程”社會工作實習督導模式以及Kessel ＆ Haan（1993）[92]“成人學習”迴圈督導模式。

3.3.1 a ITP 環形過程社會工作實習模式

Bogo and Vayda（2000）認爲社會工作實踐既是一個積累的過程，也是一個不斷發展前行的過程，在此過程中，每一個實踐情境都涉及到或包含有前一行動過程的經驗、知識和意義以及下一實踐學習過程的預測和計畫，也就是說，每一過

[88]關於社會工作實習督導的定義本研究採用臺灣學者李增祿的界定：社會工作實習督導是指攻讀社會工作的學生到社會福利機構實習時所作的一種有系統、有進度的持續性督導工作。李增祿，社區發展季刊，中華民國 79 年 12 月第 52 期 9-11 頁

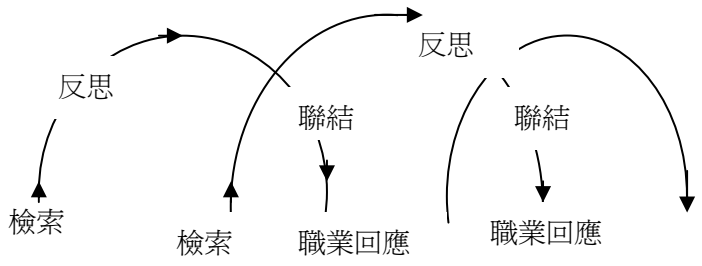
[89] Bogo, M. and Vayda, E., 1998. *The practice of field instruction in social work:theory and process* .2nd University of Toronto Press .
Bogo, M. and Vayda, E., 1991. Developing a process model for field instruction. in Schnece ,D.; Grossman, B. and Glassman, U., 1991. *Field education in social work:Contemporary issues and trends*. Dubuque,Iowa:Kendall/Hunt. (A version of this paper has been pubished in the canadian social work review,(6)2,summer,1969, 224-232.)

[90] Schenck, D., 1991. Integration of learning and field education: elusive goal and educational imperative, in Schneck, D.; Grossman, B. and Glassman, U., 1991. *Field education in social work:Contemporary issues and trends.* Dubuque,Iowa:Kendall/Hunt.

[91] Davys, A. and Beddon, L., 2000. Supervision of students:a map and a modal for the decade to come. *Social Work Education,*Vol.19(5), 438-449.

[92] Van Kessel, L., and Haan, D. 1993. The Intended Way of Learning in Supervision Seen as a Model. *The Clinical Supervisor,* Vol 11(1), 29-43.

程都是相互關聯和相互影響的。此模式分四個螺旋發展階段：檢索、反思、聯結和職業回應。如下圖 2-8：



（圖 2-8：The ITP Loop Model 引自 Bogo，2000）

檢索（retrieval）是指收集各種資訊和資料。是迴圈模式的起點，是一個重新獲取某具體實踐情境的所有資訊的過程，其中包括準備性的思考和自我的聯結。檢索時要注意影響檢索的元素主要有心理－社會的、互動的、組織的和背景因素。心理社會因素是社會工作者熟悉的概念，指關於個體、家庭、團體和社區的特定資訊.這包括了關於行爲、情感和認知的觀察，以及關於實務对象的正式與非正式支援系統的資訊。社會工作者的實踐多半基於成功整合了的知識和價值庫，它由實踐智慧、從各種理論得來的概念和爲經驗證實的成果組成。另外，個別機構裡有特色的方法或療法也提供了理論的聯結。這些點滴的知識變成了從業者的藝術，以一種看似直覺的方式同實踐情境進行互動（Schon, 1987, 1995）。背景因素指的是社會的經濟和政治結構，它通過基於性別、種族、民族、年齡和殘疾的歧視來影響個體，使特定群體處於弱勢。組織因素指的是官僚政治體系及其意識形態和設想、規則和程式如何影響專案的實施和服務的提供。這些因素包括機構的宗旨、環境、角色和程式，包括決策程式、它的結構和資金來源、董事會構成及其跟其他社區機構網路的關係。社工們使用組織動態的知識來制定干預，以使機構更加有效。

反思（reflection）是 ITP 模式的第二個階段。是指社會工作者對他們收集到的資訊進行反思，是社會工作者對實踐情境的個人聯想的一個探索，它包括了“自我意識”。反思的目在於通過對已完成的工作不斷進行評估，從而獲得自知，促進各種干預的有效性。反思過程中要注意因其種族、人種、文化及性別而引起的差異，每個人對相同生活事件的反應會具有自己的獨特性。

聯結（linkage）是 ITP 模式的第三階段。是社會工作者將反思後的資訊與已獲得的知識結合起來，即與過往理論知識的對話。目的是鑒定已有知識和發展新知識，並將新知識運用到下次的職業行爲中。 聯結要求將關於一個處境的事實和態度進行概念化和知識歸類。社會工作者的實踐建基於很好的整合了知識和價值基礎，它由實踐智慧、從各種理論得來的概念和被證實的發現組成。這些知識變成了工作者的藝術，以一種直覺的方式同實踐情境進行互動（Schon, 1987, 1995）。

職業回應（professional response）是 ITP 模式第一螺旋發展過程的最後過程。職業回應就是將聯結後的新知識重新應用到實務領域的過程。專業回應結束後，又開始了新的檢索、反思、聯結和專業回應的新的螺旋發展的理論與實踐相結合過程。（Bogo and Vayda，2000：4-6）

上述，Bogo and Vayda 主要討論介紹了如何將她們兩個人發展的 ITP 環形模式應用到社會工作實踐內容當中。同時，他指出這個模式是一個一般性的、綜合的模式，爲實踐和實習督導提供了一個統一的構架。

在社會工作實習教學中，ITP 環形模式能夠說明實習督導者實現自身的經驗和學生的經驗互動，以及學生和實習督導之間的互動，能夠達致理論與實踐的結合，能夠實現社會工作專業知識的發展以及學生知識與能力的發展。這個模式相

信實習督導是社會工作實踐的分支，是包含了獨具特色、能被描述和學習的知識、價值和技能；相信實踐和實習督導是流動的、動態的和綜合的。在實習督導過程中，此模式的內涵和應用爲：

實習督導檢索：在實習督導的過程中，實習督導和學生既作爲觀察者又作爲參與者來檢索實踐的情境。檢索中既可能包括對一個情境的已知事實的思考，也包括因之前的實踐活動而產生的職業回應的反應。實習檢索要幫助實習學生區分對個人有意義的實踐資料和對實習、對服務对象有意義的資料。實習督導可以通過口頭彙報，過程和總結記錄，錄音或錄影，現場指導以及共同的工作體驗等方式獲取學生的實踐資料。實習督導的任務是要給學生呈現一個構架，讓學生把無規則的觀察進行選擇、分類、整理和組成定義。

實習督導反思：社會工作實習督導反思的焦點是兩個元素：主觀意義和客觀效果。主觀意義的反思是對實踐情境的個人聯想的探索，它涉及價值、信仰、假設和事實上的態度。通過 ITP 模式中的反思階段，實習督導可以跟學生一起辨識主觀反應，促進自我瞭解和對實務对象的理解，還可以形成有益的職業回應。通過反思，社工們可以獲得自我認識並瞭解那些可能被看作真理但卻屬於個人世界觀的文化建構的假設和信仰的影響。在反思個人對實踐的聯想時，必須考慮到四類因素：心理－社會的、交互的、背景的和組織的。這些因素影響到社工和服務对象之間、以及學生和老師之間的互動。

實習督導聯結:運用學生和實習督導對檢索到的資料所進行的認知聯想和通過反思獲得的聯想與之前所認知的理論之間進行聯結，目的是明確和分類那些是解釋實踐知識，那些是由此引發的主觀反應的知識，並最終運用此來進行職業回應。聯結使理論知識應用於實踐，同時重構實踐新知。聯結要求對有關處境的事

實和態度進行抽象和概括從而識別與知識基礎相關的普適性元素。它是一個分析性和抽象實踐概念的過程。社會工作實習督導的任務是幫助學生將理論知識應用到實踐的處境中，並幫助學生發展自己的認知體系。在聯想階段，實習督導和學生要選擇和清楚的與實踐情境相連接的概念和相關的知識體系：心理－社會知識：解釋性知識、模式、或者理論，用於理解對實務对象和團體的情感、認知和行爲的觀察。互動知識：用來理解交流的解釋性知識、模式、或者理論。背景知識：用來理解結構和環境因素的解釋性知識、模式或者理論。組織知識：用來理解組織行爲以及如何影響變化的解釋性知識、模式或者理論。

實習督導的專業回應:將理念、知識和剛剛通過反思和聯結得到的領悟和知識作爲基礎，設定具體的下一步的行動計畫，並據此開始新的介入或服務。

ITP實習督導強調宏觀和微觀層面的組織因素、人際互動、背景因素和心理－社會因素[93]對實習督導互動的影響，因此它是社會生態和多元素的過程模式。同時，ITP模式強調多元化人群的需要和性別意識。

此模式爲實習督導提供了一個具體的實習督導的操作過程。同時，在我的研究中啓發我將中國社會工作實習督導過程作爲研究的元素之一。另外，此模式中的社會生態元素的觀點，對我研究和分析中國社會工作實習督導的影響元素有說明和啓發。

3.3.1.b “教與學”的整合模式

Schneck（1991）[94]的教與學的整合模式（Teaching –learning model）重點強調

[93] 心理-社會因素指個體、家庭、團體和社區的特定資訊；互動因素指社會工作者和實務物件在其中交流的新系統；背景因素指社會的經濟和政治結構；組織因素包括機構的宗旨、環境、角色和程式等。

[94] Schneck, D., 1991. Integration of learning in field education: elusive goal and educational imperative.in Schneck, D., Grossman, B. and Glassman, U., 1991. *Field education in social work:Contemporary issues and trends.* Dubuque,Iowa:Kendall/Hunt.67-77.

理解學習資源的實質，強調要善於利用教學方法和促進綜合的程式，這種模式依靠自發性和技巧。這個模式由四個內容和四個階段構成，四個內容爲思想、概念、情感和行爲；四個階段是準備/訂定階段、問題解決階段、介入/變化階段、穩定/解除合約階段。在每個階段中的個人和小組的教學活動中針對四個不同內容都有不同的活動形式。

準備和訂定階段：理念方面： 包括評估當下的政策；對案主和社會問題的觀點；確定有關的個人價值和信仰；呈現專業的倫理；個人的期望；確定和探究個案的價值問題。**情感方面**：業績預測/焦慮；之前的情感經驗；重新啓動過去的個人奮鬥；聯結已經存在的個人問題和需要；案主需要和問題的主觀回應；安全和信譽。**概念方面：**基本的社會問題，研究和人類發展的知識；社會工作過程階段的理解；機構計畫和結構的瞭解；機構政策和程式；對學生期望的瞭解；初步的方法和技術。**行爲方面**：來自於生活經驗的社會技巧；來自於之前的工作技巧；系統的全面的談判技巧；專業的角色行爲；基本的溝通和介入技巧；自信和表現行爲。據此的個人和小組活動主要包括制定機構和員工計畫；價值討論和澄清；訪談的實踐和角色扮演；問題評估；明確知識需要和方法選擇；問題解決和模仿練習；與督導一起的個案觀察和分享；初步的案主契約；個案討論；個人和小組督導會議；專業角色討論；討論案主問題和專業角色期待。

問題解決階段：理念方面：包括解決情境的價值和倫理問題；澄清專業的責任；個人價值、宗教信仰和政治觀點所對應的對專業角色的期待。情感方面：對案主需要和問題的情感回應以及對個案的選擇和問題的主觀反應；澄清和轉化問題；保證需要。概念方面：評估問題的動力知識；思考改變的潛力；介入角色的知識和方法；社區資源和助人系統知識；理解問題解決過程；概念化和完善問題

定義；初步決定介入計畫和範圍以及明確問題解決的障礙。行爲方面：資料收集、計畫、訂定/談判、推廣和激勵、支持、意義歸因、決定/優先等技巧以及專業化的影響。據此個人和小組的活動是：個案呈現和諮詢；與個案相關的結構化的問題解決和價值澄清練習；應用相關的理論知識；評估介入的方法和技術選擇；預測介入決策的障礙、輸出和結論；討論主觀的回應和與專業知識角色的衝突；與督導個案分享；回顧相似的個案歷史和實踐案例；評估和訪問可能的潛在的資源；發展和評估多種可供選擇的個案規劃和計畫；觀察或錄音學生訪談；評估和解決實踐的價值因素；與介入和技術相關的個案的模仿和角色扮演。

干預/變化階段：理念方面主要包括專案/操作價值問題；結束/意義問題；理想與現實的矛盾；專業原理之間的價值衝突；不足資源和已經承諾的目標的反應；個人價值、政治觀點和宗教信仰的挑戰。情感方面：經歷“體內”的實踐責任、成功、失敗和挫折；對實踐需求、危機和刺激的情感反應；自信和自我批判的問題；對於困難問題、嚴峻的現實、缺乏資源的情感反應；保證和支援需要。概念方面：過程和案主經驗的瞭解；個案計畫和目標意識；操作性的問題解決和決策；訪談、治療和溝通技巧；實踐理論、研究和知識的應用；重新闡明定義干預過程的問題；個案管理的瞭解和協調責任；考慮意想不到的後果；平衡變化和穩定。行爲方面：應用介入的方法和工具完成個案目標；制定專業的責任；運用專業的影響；堅持觀察和建議；協調和管理技巧。據此個案和小組活動是：有頻次的督導/諮詢會議；修改個案計畫和目標；討論實踐的規範、學習需要和不期望的發展和結論；探究與個案相關的學生責任；明確理論知識的應用；利用模仿練習解決學生的抗拒或發展適當的能力；提供建議去處理資源或制度；提供回饋和支援；提供關於角色壓力的概念，防止不必要的壓力和焦慮等等。

穩定和解除合約階段：理念方面包括反思和重新評估個人的價值、政治觀點和宗教信仰；對於案主結果、機構影響和資源系統的價值歸因；重新回顧曾經遇到的倫理衝突；實踐和專案政策的應用。情感方面：對於處境倫理的反應；終止/分離問題和情感矛盾；滿意的感覺、成就、失望、失落和遺憾；自我評估和自我價值問題；適應性和職業選擇/方向問題；對案主問題和機構評估影響的回應。概念方面：對於實踐經驗和案主結果的意義歸因；回顧對於案主來講實際發生了什麼和結果是什麼？在回顧裡重述問題；終止/分離動力和助力的知識；對於實踐概念、原理、過程和政策的一般經驗；明確學生和專業的知識和技巧缺陷。行爲方面：評估和強化變化及案主的成長；處理依賴或抗拒；加強案主的自立和適應力；預測和準備案主新的繼續發生的問題；穩定資源系統；爲潛在的處境歸納新的社會技巧。據此個案和小組活動的設計和執行是：幫助學生發現一個良好的工作終結和分離過程。利用個案回顧和討論去辨識過程問題、已用的技術和理論知識；爲改善和發展與每個學生界定知識和技巧的範圍；回顧學生完成服務目標、案主利益和變化；支持學生獲得他們成就的概念和更闊的實踐框架；討論源於他們直接經驗的個人和專業的價值衝突；幫助學生專業或職業的選擇。

學習整合的教與學的模式實質上也是一個問題解決和諮詢的過程模式。其同樣啓發我關注實習督導的過程研究並提供未來研究中對話的空間。

3.3.1.c “迴圈過程”實習督導的模式

新西蘭學者 Davys ＆ Beddoe（2000）[95]的社會工作實習督導迴圈過程模式是將Ford & Jones（1987）的實習階段理念和Kolb’s的經驗學習迴圈理論（Kolb，

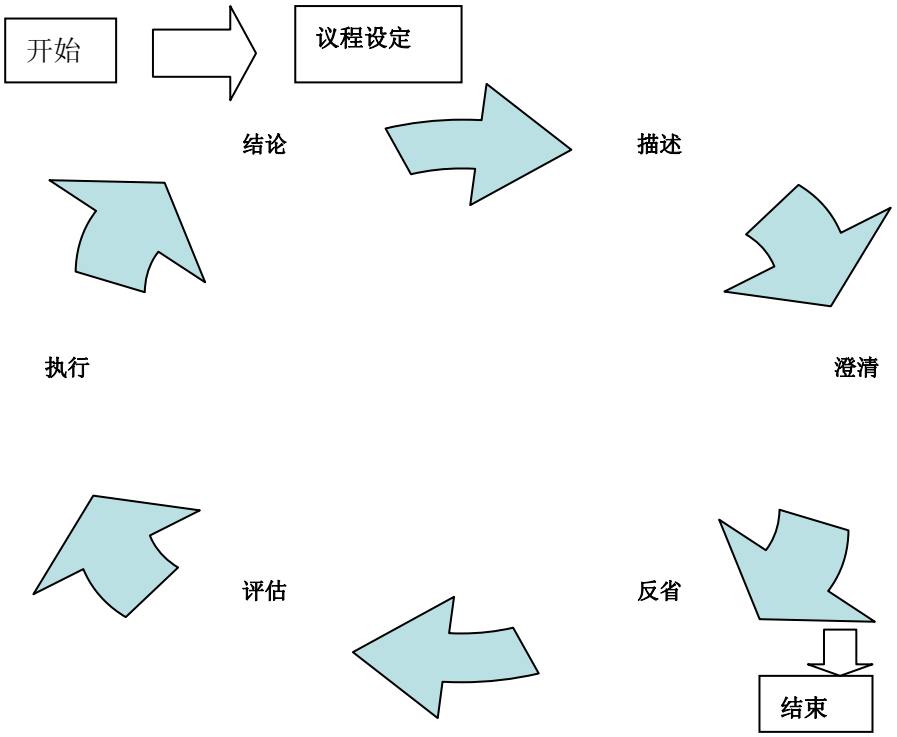
[95] Davys, A. and Beddon, L., 2000. Supervision of students:a map and a modal for the decade to come . *Social Work Education*,Vol.19(5). 438-449.

1984）[96]整合的基礎上提出來的。

英國學者Ford ＆Jones （1987）[97]在《學生督導》（student supervision）一書中指出實習的主要目的是給學生提供一個機會，讓學生在助人的過程中檢驗作爲一個社會工作者的角色；學校實習督導者要扮演兩個角色，一是機構實習督導者，主要責任在機構和服務對象；二是實習督導教師，主要的責任在教育制度的建立和學生的成長（ Ford & Jones，1987）。督導的功能是幫助學生瞭解工作的本質、學習和獲得知識以及相關的技巧。督導的過程包括描述、澄清、評估和執行四個階段，每個階段都有其自己的任務、技巧和方式（Ford & Jones, 1987）。

以此爲基礎，Davys ＆ Beddoe 提出社會工作實習督導的迴圈過程模式，包括開始、議程設置和結束，其中議程設置 Davys ＆ Beddoe 結合 Ford ＆ Jones 觀點發展成“描述、澄清、反省、評估、執行和結論”六個過程。如下圖 2-9：

[96] Kolb, D., 1984. *Experiential learning：Experience as the source of learning and development.* Engle-wood Cliffs,NJ:Prentice-Hall.庫伯的經驗學習迴圈模式，即具體的經驗、觀察和反思、概括和抽象概念、主動驗證。Schon,1987,提出在“行動中反思”的學習模式。
Brown,1980, 提出學習的經驗學習的三種類型：How to learning, role socialization and learner managed experiential learning .(Mesbur E S and Classman, U. , in Schneck, D.,1991)
[97]Ford, K. and Jones, A., 1987. *Student supervision.* New Yoek:Macmillan education LTD



（圖 2-9：迴圈過程實習督導模式，引自 Davys ＆ Beddoe, 2000）

描述階段：在議程的開始階段，讓學生用他們的語言去描述他的經驗，要儘量的減少來自於督導者的打斷和問題。這裡重要的在於支援學生是處境的**主體**，支援學生自主，避免“我們主義”（we-ism）。督導者根據成人學習理論，描述階段允許學生“重訪”他的經驗，對於一個新的社會工作者，對於經驗的意識和評估不是一開始就會顯現的，“重訪”能夠突出和發展意識（Davys ＆ Beddoe，2000）。“描述階段要鼓勵學生、不批判，並避免強化任何不好的經驗”（Ford & Jones, 1987）。

澄清階段：允許督導去建構一個他們對處境的清楚的理解（理解學生看到的情境以及理解學生一直進行的工作）（Ford & Jones, 1987）。這個階段重要的一點是界定問題，有兩個概念要注意，一個是被學生用客觀的形式確定的問題，一個是爲什麼學生會選擇這個問題來討論，實習督導者要更加積極的去回應這些問題以便支持學生盡可能明確的脫離這些問題。督導的目的是督導者與學生一起澄清與這個問題相關的督導過程中什麼是學生想達到的，以及要思考選擇這個問題的

更廣泛的意義是什麼。

反省階段：主要意義是用Schon（1987）[98]的在“行動中獲知”的理論去批判性的思考我們看到、感覺到了什麼，我們如何有意無意的運用我們所擁有的知識和技巧。通過反思、通過行動實驗轉換理論。這是一個發展自我督導的非常好的實踐過程。

評估階段：一方面是老師評估學生的工作，包括根據理論和理念思考學生的行動和學生的知識、技巧和價值應用；同時評估階段也是提供學生一個概念化情境和在一個更廣的社會的、政治的和文化的處境下思考工作。與情境相關的潛在的理論被界定、核對總和思考，並與過去的經驗相連接。

執行階段：是允許實習學生和實習督導者思考下一步的行動計畫，並提供時間去仔細計畫和行動準備。實習督導需要根據知識、技巧、態度和學生要完成任務所需要的資源考慮任務的要求；同時也需要思考學生學習的步驟和學習的能力。執行階段的焦點在於行動計畫和新知識的整合。

結論階段：需要去完成督導中的每一個題目，這個階段的目的是檢視讓實習督導者和實習學生滿意的已經發現的帶到督導裡的情境，同時非常重要的一個事情就是確定已經產生作爲一個督導結果的任何問題，並決定什麼時候如何做。最後，在這個階段特別的學習被強調。

結束階段：最後督導會議的焦點是個人的呈現和離散的過程。這個階段有兩個焦點，一是涉及已經做過的工作實踐，二是與個人相關以及他們已經完成的過程。已經做過的全部工作需要確認和做出一個結論，同樣，回顧學習的會議也是非常有用的。最後，督導者要在督導會議上，就整個學生過程做一評定（Davys &

[98] Schon,D.A,1987. Educating the reflective practitioner (San Francisco.Jossey Bass)

Beddoe , 2000）。

Davys ＆ Beddoe 的過程模式啓發我在中國社會工作實習督導模式的建構中關注實習督導的過程，並關注實習督導過程中的不同督導內容。

3.3.1.d “成人學習”迴圈督導模式

Kessel ＆ Haan（1993）[99]提出了“成人學習” 迴圈督導模式，同樣是將成人學習的理論用於社會工作督導領域而發展出來的督導模式，這個模式開始於被督導者的專業經驗結束於被督導者新的專業經驗，這個新的專業經驗形成了被督導者下一個學習的過程。這個過程由“獲知、選擇和行動”三個步驟構成，透過這個過程幫助被督導者獲得一個更加完整的對專業經驗的理解。獲知包括使得專業經驗清晰（explicit）明確（specific）、經驗反思、問題化（problematize）、概念化（gain insight and name）和推廣應用（generalize）。選擇是在獲知和行動中建立一個橋，焦點是幫助被督導者探究他們行動的基礎，包括被督導者行動的期望，探究行動的理論和原理；檢測行動的可能性；選擇一個可行的行動方案。行動包括準備和完成行動，焦點是關注被督導者將做什麼、如何做和行動的結合和影響；發展一個行動計畫；審查行動的執行情況。

上述Bogo ＆ Vayda、Davys ＆ Beddoe以及Kessel ＆ Haan提出社會工作實習督導的迴圈過程模式的共同特徵是將社會工作實習督導看成是一個“教與學”的循環往復的發展過程[100]，重點強調理論與實踐結合以及在反思的過程中學習知識和透過概念化發展實務知識等等，是一種學習爲本的模式[101]。Schneck的模式也是一種教學過程模式。然而，社會工作的實習督導不僅是教與學問題，更

[99] Van Kessel, L. and Haan, D., 1993.The Intended Way of Learning in Supervision Seen as a Model. *The Clinical Supervisor*, 11(1), 29-43.

[100] 过程模式基本是以 Kolb D 的经验学习为基础。

[101]虽然 ITP 模式也关注组织、人际、背景和心理-社会因素对实习督导的影响，但其重点不在此，只是在强调教与学的循环过程中关注这些因素的影响。

是脈絡問題和關係問題。

3.3.2 “任務中心”實習督導模式

與Pettes（1979）任務中心方法[102]不同，Caspi ＆ Reid（2002）[103]提出了 “任務中心”（Task-centered model）（TCS）社會工作實習督導模式；這個模式爲社會工作教育督導會議提供了一個“地圖”（road map）、一套可遵循的、可利用的大綱、程式和步驟。任務中心模式的核心內容包括TCS大綱的順序和過程。TCS大綱順序包括開始階段、中間和結束階段。如下表 2-10：

TCS 實習模式大綱順序

開始階段大綱和程式[104]	中間和結束階段的大綱和程式
社會階段 ---介紹督導和 TCS ---教育階段 ---策略目標階段 ---確定、優先次序和選擇任務 ---預測和商討潛在的障礙 ---契約	社會階段 ---任務回顧 ---教育階段 ---策略目標階段 ---確定、優先次序和選擇任務 ---預測和商討潛在的障礙 ---契約

（表 2-10：TCS 實習模式大綱順序，引自 Caspi ＆Reid，2002）

[102] Pettes 的任务中心方法只提供了一个有用的综合的可能的督导任务的“菜单”（menu），而非系统的过程。

[103] Jonathan Caspi and William J.Reid, 2002. *Educational supervision in social work：A task-centered model for field instruction and staff development* . Columbia University Press.

[104]**社會的階段：**關注被督導者的焦慮和強烈的情緒反應；此時督導者要將自己的督導議程先放在一邊，允許被督導者解釋任何的緊迫的問題。如此表示督導是一個安全的地方去表達恐懼和與他們工作相關的期待。關注情感的經驗的目的是說明發展一個開放的和信任的督導關係，這樣，有利於最大化被督導者的學習。**解釋督導和 TCS**：這個階段共三個部分，一是被督導者被告知社會工作教育督導經驗和獨特的特徵，這個階段包括商討如何不同於其它督導的安排，一般的督導回顧之後，更特別的商討應該開始，即在機構裡如何產生典型的督導，這樣能夠使督導雙方達到互相同意的期待。二是 TCS 程式被分享、解釋和思考，包括給被督導者一個供回顧和參考的文字大綱。三是督導者提供一個關於時間表、頻率和持續時間及地點等的安排。**教育階段：**在督導會議上被督導者要接受一個關於各種工作能力的小型課程。**策略目標階段**在一個漸進的方式下開始界定和說明過程和工作取向的教育目標。這個階段包括三個基本的步驟：確定、優先次序和選擇最多三個能直接執行的策略目標，督導者通過開始詢問被督導者什麼是他喜歡學習的開始這個步驟，他們也分享被他們認爲對以完成被督導者工作來說重要的技巧和知識。**確定、優先次序和選擇任務**：根據被督導者的能力、個案的需要和將導致成功完成策略目標的任務等元素排列，並將理想的任務排序。**預測和商討潛在的障礙**：包括案主的反應、環境的元素、家庭成員對治療計畫的抵抗、被督導者個人反應等。簡言之，被督導者將會被問到將來和思考一條方式去確保他們的幹預計畫盡可能的執行下去。**契約**：目的是清楚和相互的理解焦點工作和特別的行動需要。每一個督導者和被督導者在離開會議時都要有一個書面的契約，之後，督導會議結束，然後被督導者去執行契約中的任務。

任務中心模式的過程基本上需要選擇督導的目標和完成這些目標的任務。在每一次的督導會議上，督導者和被督導者合作確定學習和時間的目標、工作策略。這些目標要進行評估和優先次序的排列，目的是爲了概念其重要性和標定目標（target goals），預測可能的障礙，思考有目的的介入活動的可能的結果。結束階段，雙方要回顧確定的目標和任務，並且在雙方同意的情況下簽訂契約。下一次督導會議時，首先對已經執行的任務進行評估，如果任務執行完了就開始制定新的目標，否則，已經存在的任務被保持並根據評估討論進行修訂。這個繼續確定目標、任務和障礙，然後是執行、回顧和評估任務的過程呈現了任務中心模式的主要活動。

任務中心模式也將情感作爲督導的組成部分；並且強調積極的建設性的信任的督導關係對被督導者學習、實踐取向和滿意度的顯著影響。任務中心模式另外一個重要的步驟是教育階段，被督導者有許多特別的問題，督導者提供問題的解答和分享實踐的知識。任務中心模式每一次督導會議都是從一個社會的事件開始，以便支持轉入正式督導活動，提供支持並且趨向于建立督導關係。

任務中心模式中提到的督導的溝通和評估技巧，溝通技巧包括能清楚交流思想；與案主溝通時能利用傾聽技巧；利用同理；關注案主的非語言行爲；認識到自我的非語言行爲對案主的影響；能夠在小組中推動溝通；評估技巧主要包括用生命週期發展整合知識；在明確評估中能利用多方資料的資源；能組織來自於各種不連貫的資源評估的資訊；在清楚說明評估時能整合相關的具有差異的問題；在評估時能思考生態的、社會和環境的元素；能清楚界定焦點工作的問題。

任務中心模式將個人的學習需要放置在機構的功能需要之上，批評傳統的僵化的霸道的教育督導的教學方法，並提供了一個有價值的有益的伴有督導的實踐

原則、核心理論和經驗研究步驟框架的導引（Caspi ＆ Reid, 2002）。

關於社會工作實習督導的過往文獻中提供了一些有效督導的理論化的原理，但卻很少提供一些直接的關於如何將其應用於實踐的模式，也就是解決如何做、如何實際操作的問題。基於這個缺陷， Caspi ＆ Reid（2002）提出了任務中心模式，這個模式將社會工作實習督導的原理聯結起來並將其整合在行動裡，即爲實習督導（確切說是爲實習督導會議）提供了一個可操作的具體的詳細的程式和步驟。任務中心模式是一個行動中的模式。但是，這個模式缺少對影響實習督導的脈絡因素的關注和研究。

3.3.3 “能力爲本”的督導模式

關於能力爲本的督導模式，我主要回顧了Falender（2005）[105]的“能力爲本”模式以及臺灣學者Feng（2008）[106] 的“學生能力增強”模式。這兩個模式中的能力不同，Falender的能力是指督導者的能力，而Feng的能力是指實習學生的能力。

3.3.3 a Falender的能力爲本模式[107]

Falender 的“能力爲本”模式爲督導的開始、發展、完成以及過程評估和督導結果提供了一個清楚的框架和方法。Falender 認爲作爲督導者的能力包括知識（Knowledge）、技巧（Skills）、能力（Abilities）及個人的特質（Personal characteristics） （KSAPs）（其中包括自我意識、自我評估能力）；同時，也包

[105] Carol, A. Falender, 2005. *Developing and Enhancing Supervisory Skills: A Competency-Based Approach.* Paper Presented at the 113th Annual Convention of the American Psychological，Association, August, Washington, D.C. As part of a Symposium on Ethics of Clinical Supervision:MinimizingRisks, Enhancing Benefits.
即《临床督导：专业知能本位的督导模式》，Csrol A.Falender and Edward P.Shafranske 著，高慧芬译，心理出版社股份有限公司，2007年11月。

[106] Joyce Yen Feng, 2008. Building professional competence –the new focus of social work education in Taiwan. *China Journal of Social Work*, 1(1),36-49 .

[107]Carol Falenderd 的能力为本的督导模式是心理专业的督导模式，因其对社会工作实习督导有启发意义，所以在此我也做了回顾。

括對多樣化和多元文化尊重的視角。具體來說，能力爲本的能力包括督導知識、督導的技巧、督導的價值以及社會環境知識。如下表 2-11：

Falender 能力爲本的督導模式的類別和內容

能力類別	具體內容
哲學理念	承認獲得督導能力是終身的、累積的和發展的；承認在所有的關係方式和所有的督導方面關注多樣性及要求特別的能力；承認法律和倫理問題的重要性；承認專業和個人元素影響訓練（價值、信仰、偏見和衝突）；承認自我和同輩的評估是基本的和重要的。
督導知識	督導模式、理論、形式和研究；專業的發展和如何使被督導者發展；督導中的法律和倫理問題；評估和結果測量；在案主、被訓練者和督導者中多樣影響的工作知識。
督導技巧	特別的督導方式；建構關係和督導聯結；承擔和平衡多元的角色；提供成型的和總結性的回饋；熟練評估與回饋技巧；學習需要的評估；教學法；彈性和科學的思考、科學知識轉化到實踐
督導價值	對案主和被督導者的責任；被督導者的充分尊重；被督導者發展的尊重；多樣性的敏感；平衡支持和挑戰；重視被督導者增權；督導者和被督導者終身學習的承諾；平衡臨床和學習的需要；重視倫理守則；重視探尋和利用心理科學作爲督導知識；瞭解自我限制
社會環境知識	多樣性；倫理和法律問題；發展過程；系統知識和產生於督導的經驗知識；督導的社會政策處境的意識；創造真誠回饋的氛圍

（表 2-11：能力爲本的督導模式，引自 Falender，2005）

能力爲本的模式，爲督導者提供了設定實習目標和評估實習學生的依據，同時也爲我後來研究中的資料分析提供了對話的空間。但能力爲本模式強調了能力，忽視了過程和脈絡對督導的影響。

3.3.3 b “學生能力增強”的實習督導模式

臺灣學者 Feng（2008）在分析學院以及前線社會工作督導者在理解學生的核心能力差別的基礎上，提出了“學生能力增強”的社會工作實習模式（student competence—enhancing model）。本模式的主要內容是改變過往將學生實習安排在最後學年的做法，而是將學生實習和實習督導在第一學年開始直到第四學年，這是一個持續的實習和督導的過程模式，每一學年的實習和督導各有其不同的實習目標和實習的督導團隊，即第一學年針對學生的志願工作（volunteer work），

由年長的學生組織督導；第二學年針對每週 2 個小組的服務學習（service learning），實習督導由學校老師和年長的學生共同承擔；第三學年針對 6-8 周的全職機構實習（full-time agency placement ），實習督導由機構督導、學校老師和學生志願者督導/領導組成督導團隊承擔；第四學年，針對每週 12 小時的半職機構實習（part-time agency placement），實習督導由學校老師和機構督導共同執行。（Feng，2008）。

與 Falender 的能力爲本的督導模式相似，Feng 提出的學生能力增強的模式也沒有對影響實習督導的脈絡因素進行關注，而且只是一個可行性的實習督導安排的框架。當然，作者指出這個模式的評估還需要更多的資料，但是整體的影響，包括推動學生使其更加自信具有積極的作用（Feng，2008）。

3.3.4 建構主義實習督導的理念與原則

香港理工大學 Lit & Shek（2005，2007）[108]將社會建構主義應用於社會工作實習和實習督導中，並提出了八項具有重大意義的原則，即培養學生對知識的懷疑態度：鼓勵學生在實務工作上放棄用“理所當然”的態度去運用課堂知識，培養學生對理論背後的價值觀及假設加以懷疑、探究及批判的探討理論的可用性；明確理解背後的假設，協助實習學生明白其個人的價值取向及假設；培養學生的批判性及批判思考能力；督導者要在實習過程中強調反省的重要性；留意個人的價值取向及歷史文化的相對性；強調合作。在督導的過程中，實習督導者需要鼓勵學生透過與督導的對話，發掘多元的意見、新的洞見、新的理解；發掘學生即服務使用者強處，實習過程中，實習學生不是被動的學習者，而是意義的建構者，去建構對實習的理解與學習。故此，實習督導者必須發掘學生的強處並協

[108] Siu-wai lit and Daniel, T. L. Shek, 2007. Application of social constructionist principles in field practice teaching in a chinese context. *Social Work Education*, 26(4), 359-375.

助其發展服務使用者的長處；提升實習學生對不確定的容忍度。針對八項原則，Lit又與五位學生一起進行了實踐，結果顯示學生有如下的轉變：發展了對實習的懷疑態度；增加了對理解背後的假設；增強了批判的思考能力；發現反省的重要性；增加了實習督導與學生的合作；增加了對服務使用者優勢的欣賞，增加了對不確定性的容忍度。

建構主義只是一個實習督導理念和原則的研究，還沒有形成相對穩定的實習督導模式。但是，“建構主義”的視角對形成中國社會工作實習督導模式的理論框架和解釋框架具有啓發意義；同時，建構主義視角下的實習督導的理念和原則對我未來研究提供了對話的空間。

上述社會工作實習督導模式的研究啓發我對中國社會工作實習督導過程、督導者以及實習學生能力、督導任務的重視，啓發我運用建構主義的視角去檢視中國的社會工作實習督導。（具體內容見本章 V）

IV. 中國社會工作督導的知識、實踐和研究實況

由於中國社會工作教育的發展僅有幾十年的歷史，所以關於社會工作實習督導的研究比較少，又由於中國專業社會工作的發展才剛剛開始，因此，中國社會工作機構督導的研究更是少而又少。下面是具體的回顧：

4.1 中國社會工作督導的知識和實踐

正如第一章所說的，目前，中國社會工作督導的知識體系主要由兩部分組成，一部分是翻譯國外的參考書，主要由 Kadushion 的《社會工作督導》和 Surjit ,Dhooper and Rompf 的《社會工作實習指導》兩本書；另一部分是中國學者自己撰寫的知識，主要有馬鳳芝在《社會工作概論》和《社會工作導論》中編寫的知識內容（共兩章）；史柏年、侯欣所編著的《社會工作實習》一書中有一

章的內容，介紹了實習督導的涵義和功能，庫少雄的《社會工作實習》一書中有關於實習督導的基本條件以及學校實習指導老師的作用等很少的內容。再者是其它學者發表的文章共 9 篇，在這些知識內容中缺乏本土化以及本土性的社會工作督導知識。

關於中國社會工作督導的實踐還沒有一個具有說服力的全國範圍內的經驗研究來描述整個中國社會工作督導的實際狀況，只能憑主觀經驗、觀察和我所在的學校的實踐情況來論述，一般來講，在開展社會工作專業的學校，每個學生都會配有一個負責社會工作實習教育的教師，而這個教師就是實習學生的實習督導老師。這個實習督導老師有的是經過社會工作專業訓練的，有的則沒有，實習督導老師經常使用的基本的督導方法是個案、小組、現場督導和電話及網路督導。一般來講小組督導每週一次或兩週一次，個案和電話以及網路督導是根據學生的實習需要不定期的進行。實習期間一般要求實習督導者要在實習開始、實習結束時要到所有的實習機構拜訪，一方面建立與實習機構的關係，另一方面對實習學生進行現場督導。各個學校一般都編有實習指導大綱，並在大綱的指導下實習。實習期間要求學生撰寫實習日誌、實習契約和實習報告，完成個案輔導和小組工作以及社區工作訓練方法等等。實習一般分開始、中期和結束三個階段。實習結束後由實習教師、實習機構的負責人對實習學生的實習做出評估以及實習學生對實習督導進行評估，對學生的評估的內容主要包括學生實習態度和價值觀內化、專業方法、專業能力等。對實習督導老師的評估主要包括督導態度、督導能力等內容。但是，由於實習督導老師的專業性、實習督導的規範性、統一的評價機制和激勵機制缺乏等原因，有時也使實習督導會出現非專業性、隨意性和經常流於形式等負面現象（第一章已論述）。

4.2 中國社會工作督導的研究實況

到2008年10月爲止，關於中國社會工作實習督導研究文獻只有八篇，關於實習督導模式的研究幾乎是“空白”，只有我本人的一篇文章。到論文撰寫結束時的2011年，關於社會工作實習督導研究的文獻又增加幾篇。

在這些文章中馬鳳芝（1996）最早涉及到一對一督導、小組督導、團隊督導、a\b\c督導等社會工作督導的概念，提出了社會工作實習督導未來發展的“多模式督導”方向的觀點（馬鳳芝，1996）[109]。

樊富瑨（1999）最早介紹了社工督導的定義、作用與督導與實習的關係；督導者的角色（教育者、支持者、行政者好評估者）和任務；督導的實施過程（準備、實施與評估）；督導的形式與方法（個別、團體和現場）；提出了督導制度在內地社會工作者培訓中應用的思考（樊富瑨，1999）[110]。樊富瑨（2003）分析研究了內地社會工作實習督導中存在的問題，如缺乏應用的認識，專業督導者以及專業社會工作機構的缺乏，專業實習與督導經費不能保證等，提出了提高對實習與督導的認識、培訓有效能的督導者、完善實習與督導工作的程式、制定實習與督導效果的評估標準、採用多種形式的督導方法、建立相對穩定的實習基地以及加強實習與督導的研究等7點建議（樊富瑨，2003）[111]。

---

[109]馬鳳芝，1996，《中國社會工作實習教學的模式選擇——北京大學社會工作實習教學的經驗》，發展、探索、本土化---華人社區社會工作教育發展研討會論文集，中國和平出版社，169-174。

[110]樊富瑨，1999，《社會工作教育中的督導制度與實習》，文章論述了督導制度在內地社會工作者培訓中應用的思考：介紹督導制度及其在培養社會工作者中的作用，讓更多的人瞭解督導制度；選拔和培養一批督導者，他們必須接受過專業教育及培訓，並有五年以上從事社會工作的實際經驗，並堅持定期進修；制定督導工作的標準及評定制度，確立督導的定位；有關大專院校及相關學術組織應多舉辦各種培訓、研習活動，鼓勵一線的社會工作者參加學習，不斷提高，建立自我進修、自我評量、自我督導、自我輔導的觀念；在現有的社會工作在職培訓及職前教育中正式引入督導制度；在設有社會工作專業的大專院校增加社會工作原理與方法的課程，並落實實習計畫，實施督導制度，培訓一批專門人才等等。《反思.選擇.發展》論文集，中國青年政治學院學報，社會工作教育專刊，182-187 年。

[111]樊富瑨，2003，《中國內地社會工作教育：實習與督導的現狀與發展》，《轉型期的中國社會工作》——中國社會工作教育協會2001年會論文集，華東理工大學出版社，196-203。

向榮（1999；2000）探討了建立與完善社會工作專業實習基地督導制度的途徑，提出了建立由教育機構和政府機構合作，並邀請資深社工專業人士參與的三方合作關係，來建立實習督導制度，其中包括督導與學生的搭配；督導的方式；督導的時間分配；督導對實習學生的評估方式等等內容（向榮，1999；2000）[112]。

劉斌志（2006）從承擔督導職責、澄清督導目標、建立督導關係、發展督導模式以及勇於督導反思五個方面探索了如何做一名新的專業實習督導老師及其持續發展等問題（劉斌志，2006）[113]。

黃耀明（2006）提出了準確把握社會工作專業督導的角色及技巧對於實習的完成至關重要的觀點（黃耀明，2006）[114]。

童敏（2006）論述了中國本土社會工作專業實踐的督導者需要承擔與西方督導者不同的基本角色，即專業社會工作服務的設計者、專業服務需要的轉化者、日常專業服務的指導者和專業服務的培訓者；與此相應，督導者面臨的主要任務除了服務機構的協調、理論學習和專業實踐活動的結合、專業服務需要的評估、專業身份和專業自我的確認以及專業服務的跟進以外,還包括專業服務的設計、專業服務需要的轉化、日常專業服務的指導和專業服務的培育等（童敏，2006）[115]。

喬世東（2007）分析了近年來社會工作督匯出現了新的趨勢，主要表現在社會工作督導功能和督導方式的變化（喬世東， 2007）[116]。

---

[112]向榮，2000，《中國社會工作實習教育模式再探討》，雲南高教研究，總第 69 期，18（2），50-52。

[113]劉斌志，沈黎，2006，《社會工作督導反思：學習成爲有效的社會工作督導老師》，社會工作（學術版），第9期下，35-37。

[114]黃耀明，2006，《淺析社會工作專業實習督導的角色定位與技巧》，社會工作（學術版），第9 期下，22-24。

[115]童敏，2006，《中國本土社會工作專業實踐的基本處境及其督導者的基本角色》，社會，第 3 期，194−204。

[116] 喬世東，2007，《社會工作督導的新趨勢》，重慶城市管理職業學院學報，第 7 卷，第 1 期，1-2。

餘瑞萍（2009）運用紮根理論研究方法，通過對督導過程錄音資料的整理與分析總結出優勢視角下的督導策略與方法（餘瑞萍，2009）[117]。

季欽（2010）分析了中國內地社會工作實習督導的現狀，提出了系統視角下社會工作實習督導的模式（季欽，2010）[118]。

姚進忠（2010）分析了實習督導的重要性，指出了中國社會工作實習的現實處境使得實習督導處於滯後狀態，從而嚴重影響了學生實習的品質，因此，其提出了批判教育學視角下的社會工作督導模式，即透過積極、民主的督導關係，持續不斷的對話和批判反思師生的主體意識，培養學生批判精神與能力視角，型塑互惠學習的價值和方法（姚進忠，2010）[119]。

安芹（2010）根據Bogo,and Vayda（1998,2000）提出的The ITP Loop Model 模式進一步提出了一理論與實踐整合爲目標的社會工作實習督導的模式（安芹，2010）[120]。

張洪英（2004）利用後現代範式思考本土處境中社會工作專業實習督導的模式，提出了建構“多元動態的實習督導模式”的觀點，其中包括建構多元動態的實習督導功能、關係、角色、風格以及平等、人本的動力性的督導過程等（張洪英，2004）[121]。

過往寥寥無幾的文章，使我明確了國內關於社會工作實習督導研究正處於“萌芽”狀態。而且清楚的看到“萌芽”狀態中的文章大多是說明性、介紹性和

[117] 餘瑞萍，2009，《優勢視角下的社會工作實習督導方法探索》，長江大學學報（社會科學版），第 2 期，155-156。
[118] 季欽，2010，《系統視角下社會工作實習督導模式的探討》，社會工作，第 2 期下，15-17。
[119] 姚進忠，2010，《社會工作實習督導模式的本土建構—批判教育學理念的引入》，華東理工大學（社會科學版），第 3 期，35-39。
[120] 安芹，2010，《以理論與實踐整合爲目標的社會工作實習督導模式探索》，社會工作，第 7 期下，42-44。
[121]張洪英，2004，《後現代範式下本土處境社會工作實習督導模式建構的行動研究》 中國社會工作教育協會主編，中國社會工作教育協會成立十周年慶典暨社會工作發展策略高級研討班論文摘要，26。

描述性的文章，而以相關的理論爲研究視角，採用相關的研究方法來進行的經驗研究則幾乎爲零。

正因如此，我認爲中國社會工作實習督導模式的建構是填補國內空白的研究，具有歷史性的價值和現實的意義。

V. 社會工作督導模式研究的總結

在這裡我主要從過往研究的特徵、啓發以及局限來進行總結。

5.1 過往研究的特徵

通過文獻回顧發現，國外社會工作督導模式及其研究的特徵：一是種類繁多[122]。二是理論取向的轉變，即由功能主義理論[123]轉向建構主義理論取向。三是脈絡取向轉變，即由“機構脈絡”轉向“文化”脈絡和多層脈絡。四是強調社會工作督導的基礎---價值、倫理和法律的重要性。五是女性主義的特點。

社會工作實習督導模式具有如下特點：一是反思迴圈過程取向；二是能力取向；三是任務取向，四是建構主義理論取向；五是研究主題圍繞督導者和實習學生；六是基本不涉及脈絡元素。

5.2 過往研究對我研究的啓發

上述社會工作督導及社會工作實習督導模式對我研究的啓發頗多：首先反思迴圈取向的模式啓發我關注和研究中國社會工作實習督導過程以及關注過程中不同督導階段的不同督導內容。其次建構主義理論視角啓發我選用建構主義的視

[122] 在 Tsui, 1997, 之前的模式，基本以“機構”爲脈絡，從社會工作督導內部的四個元素（督導者、被督導者、機構和案主）及其互動過程等來“界定和發展模式”，如根據人數（個案督導模式、小組督導模式、自我督導）、地點（現場督導模式）、過程（過程督導模式）、結構和功能（功能模式、權威模式、整合模式）、互動（互動督導模式）、內容（能力爲本、任務爲中心）等；主要關注督導的功能、督導關係、督導權威、督導的互動以及督導的形式；Tsui 及其之後的模式轉向文化脈絡和多層脈絡，不僅關注機構脈絡內的內容研究，更加關注機構外脈絡對督導的影響。

[123] David, H. 社會工作理論導論，一書中用他的四範式模式，結合他提出的關於社會工作理論邏輯結構的兩分法分析模式，將社會工作理論化爲：功能主義、解釋、激進人文主義和激進結構主義。功能主義包括佛洛德主義、行爲主義、認知理論、結構功能主義或系統論等。摘自《西方社會工作理論的歷史與現狀》，王思斌等，中國社會工作，1996）。

角作爲本研究的分析視角，同時更加堅定了我的建構主義的研究立場。再者脈絡取向，它啓發我將中國社會工作實習督導模式的建構放在一個多元的脈絡裡去進行研究。最後督導基礎元素即價值和倫理的強調，以及督導模式中關於督導關係、督導權威、督導方式等等的研究，這些對形成我的研究問題具有啓發意義。總而言之，文獻回顧將幫助我建構中國社會工作實習督導模式的理論框架（第三章詳論）。

5.3 過往研究的局限

社會工作實習督導的模式的研究太少（尤其是中國實習督導模式幾乎是零），且缺乏系統的知識體系。這種現象在國外也是存在的，正如如下学者所论，Bogo ＆ Vayda（1998，2002）雖然實習教育被確認爲具有獨特的自己的知識、價值和技巧的社會工作實踐的分支，但這裡很少有實踐的模式去指導實習教育（Bogo ＆ Vayda 1998，2002）。Saari（1989）關注發展治療模式，卻很少發展教育督導的實踐模式，實習教育缺乏紮根於當代理論的很好的明確闡述的模式（Saari,1989 轉引自 Caspi ＆ Reid ,2002）；Caspi（1997）缺乏整合的模式能夠在實習教學中提供給實習教師和實習學生一個具體的程式指導（Caspi, 1997 轉引自 Caspi ＆ Reid , 2002）。

理論建構和模式發展的應用研究、經驗研究較少。社會工作督導的實證研究還在初期發展的階段，研究者仍傾向于努力對實務上的督導議題提出概要的論述（Tsui,2008），無論是機構督導模式還是實習督導模式，提出的理論框架較多，缺乏跟進的應用研究，以檢視模式的有效性等。Bogo（2005）透過對過去十年關於社會工作實習教育研究的文獻回顧指出：在過去的十年裡，缺乏經驗爲本的知識去支持督導的重要性和有效性的研究；文獻研究回顧反應過去的研究只關注

一個單一的計畫的研究，而不是以理論建構或者發展督導實踐模式爲目的專案研究[124]。

研究的方法局限，過往研究基本採用量化的問卷研究法，質性研究較少，而社會工作督導是發生在人與人之間、機構與機構之間的關係等行爲，是社會建構出來的事實，這個建構的事實是無法象自然科學的客觀事實那樣用科學的量化的方法來測量清楚的，所以用質性研究的方法是比較理想。

本土性和本土化的督導研究少。由於上述回顧的社會工作的督導模式全是國外社會工作專家學者在國外的脈絡中研究和發展出來的，所以其具有所在地的脈絡特徵和對所在地實習督導具有較高的意義和價值，但這在中國脈絡中，雖有借鑒，但卻缺乏適切性。

爲了回應上述所論社會工作督導模式研究之局限性，我開始了中國社會工作實習督導模式建構的研究之旅。

VI. 本章小結

本章主要回顧了國內、外社會工作督導模式的發展以及社會工作實習督導模式的發展和研究實況，分析了過往研究具有種類繁多、理論取向轉變、脈絡取向、強調社會工作督導的價值以及女性主義的研究特點以及具有實習督導模式少、應用研究少、質性研究少和本土性研究少等局限，並據此提出了中國社會工作實習督導模式發展的研究。

[124] Bogo, M., 2005. *Field instruction in social work :a review of the research literature.* the Haworth Press, Inc.

第三章 多元脈絡取向的中國社會工作實習督導模式的分析框架

根據上文的文獻回顧、我的實習督導的經驗以及中國社會工作實習督導的問題和需要，我初步發展出了“多元脈絡”取向的中國社會工作實習督導模式建構的理論框架[125]和建構主義的分析框架。本章將分別解釋我的研究的理論框架和分析框架。

I. “多元脈絡”取向的[126]分析框架的形成

在描述“多元脈絡”取向社會工作實習督導模式的理論框架之前，我必須先說明“多元”及脈絡”概念的形成；此後再整合概括說明本研究將中國社會社會工作實習督導模式界定爲“多元脈絡”取向的實習督導模式。

1.1 “多元”概念的形成

Rich（1993）[127] 在“整合督導模式”中提出了社會工作督導的六個基本元素：功能性的環境（facilitative environment）、督導的關係（supervisory relationship）、結構元素（structural elements）、督導技巧（supervisory skills）、學習經驗的提供（provision of learning experience）和督導的角色（supervisory roles）。Rich（1993）的模式啓發我關注中國社會工作實習督導的關係和角色等元素。

Schneck（1991）的教與學的整合模式、Bogo ＆Vayda （1986，1991，1998）的迴圈過程模式、Davys ＆ Beddoe（2000）過程模式以及Caspi ＆Reid（2002）

[125] 这是一个初步的源于文献回顾、督导经验和主观分析的理论框架，这是一个还没有被研究者参与的框架，是一个随着研究的进步需要深入发展的框架。
[126] 暫且以“多元脈絡取向”稱謂，可能隨著研究的發展和發現會有變動。
[127] Rich, P., 1993. The form, function and content of clinical supervision:an integrated model. *The Clinical Supervisor*,11(1),137-139.

[128]的任務中心模式和實習教育的三個維度，即結構、內容和過程[129]。啓發我關注中國社會工作實習督導的目標、過程、內容以及實習督導的方式。

Tsui（1997，2008）的整全模式中對督導關係、督導目標、督導權威、督導過程、督導方式的研究，啓發我在中國社會工作實習督導的建構中關注實習督導的關係以及實習督導的方式等元素或說議題。同樣，Holloway（1995）的系統取向的督導模式也啓發我對中國實習督導關係的探討。

Falender（2005）能力爲本模式中對督導價值的強調、Bernard（2005）社會工作概覽圖對倫理和法律的強調，導引我去思考社會工作實習督導的價值[130] 在社會工作實習督導中的重要性及其對中國社會工作實習督導模式建構的重要意義。所以社會工作實習督導的價值成爲建構中國社會工作實習督導模式的重要基石，是需要建構的一個不可缺少的元素。

根據上述學者的觀點，結合上文社會工作實習督導模式的回顧、我的實習督導的經驗以及主觀理解，我將本研究中國社會工作實習督導模式的概念首先理解爲“多元”取向的社會工作實習督導模式，其中“多元”的涵義包括：一是參與實習督導過程的相關各方，即實習督導、實習學生、實習學校和實習機構[131]；二是指實習督導模式構成的元素，即實習督導的價值和目標；實習督導的過程、內容、方式和評估；實習督導的關係、角色權威和矛盾等元素。

---

[128] Jonathan Caspi and Willian, J. Reid , 2002. *Educational supervision in social work a task-centered model for field instuction and staff development.* Columbia Univerdity press, New York, 38-46.

[129]結構包括時間、地點、大量的參與者和督導會議的頻率；內容涉及教育的目標，其中包括溝通和評估技巧、知識目標和學習目標；過程是指督導者和被督導者彼此的互動以便爲了完成所遇到的任務

[130] 因爲社會工作專業價值是社會工作的靈魂，是基石，它決定著社會工作的理論運用和建構；決定著社會工作方法的選擇和具體的技術操作；決定著社會工作者對服務物件的態度和專業關係的性質。社會工作實習督導是社會工作專業組成部分，社會工作是做人的工作，社會工作實習督導也是督導“人”的工作，所以，在社會工作實習督導中，社會工作的價值也是非常重要的一個元素，它影響著實習督導者對實習學生、對實習機構、對服務物件、對教育制度和體制、對社會環境的看法，同時影響著實習督導選擇什麼樣的理論視角、督導模式以及方法和技巧，同時也會影響著實習督導的角色承擔、關係的確立等等。
Musnson, 2002 ; Bogo and Vayda, 1998 等都有對價值與倫理的強調。

[131] Bogo,1998 中指出“實習教育的世界”是學校、學生和機構，我認爲應包括實習督導老師；而 Tsui，2003，2008 和 kadushin2002 等將督導的世界看成是包括實習督導、被督導者、機構和案主，我認爲，在實習督導中，由於實習督導的目標主要指向學生和學校，因此將案主暫且沒放在其中。

1.2 “脈絡”概念的形成

脈絡（Context）一詞在歐美社會科學文獻中的含義爲“人、事、物存在於其中的各種有關情況”、“來龍去脈”、“背景”或“環境”（陸谷孫，1993）[132]。在我的理論框架中，“脈絡”的概念主要指在社會工作實習督導過程中，對社會工作實習督導構成影響的所有背景或曰環境元素。之所以會形成這個脈絡概念，主要有如下幾點原因：

實習督導的經驗使然。多年前的一次督導經驗給我留下了非常深刻的印象，以至於到今天仍然記憶尤深，當年我在安排一次學生實習，一個學生選擇實習機構一直猶豫不決，最後他跟我說：老師，我要打電話問問我媽媽！當時我非常的驚訝，心想這個還需要問媽媽？不過這件事啓發我反思—母親在實習督導中的影響，進而思考家庭文化對實習督導影響，最後思考中國文化對實習督導影響。

Holloway（1995）系統取向的督導模式中的“情境因素”[133]啓發我從個體的（督導者、被督導者、服務对象）以及機構的脈絡情境中去探討中國實習督導的影響因素。

Tsui （1997，2003，2008）“文化脈絡”以及Bogo ＆ Vayda（1998，2000）“宏觀和微觀層面元素”對實習督導互動的影響觀點以及Kadushin ＆ Harkness（2002）“社會生態環境”[134]的觀點，啓發我將我的研究放在“中國脈絡”中來思考，這個脈絡可能包括文化（這裡指狹義的人、情、緣等傳統文化）、教育體

[132] 陸谷孫，英漢大詞典，上海引文出版社，1993 年。

[133] 督導關係、機構情境、督導者情境、督導功能、督導任務、被督導者情境、服務物件情境。

[134] Kadushin and Harkness, 2002，論述了社會工作督導的生態環境，提出社會工作督導的生態環境框架。督導根植於某種生態系統之中，並受到這個系統其它元素的影響。這個系統的元素由內而外依次包括督導員和受督導者、部門、機構、社會工作專業以及普通大眾和專業認識。在每個擴展的集合中各個元素都對其前面的元素產生一定的影響，系統中相鄰的元素相互影響最大。作爲一個原則，相隔越遠的元素直接的、即時性的影響越小。但是戰爭、經濟衰退以及其它具有世界影響的事件是重要和巨大的影響因素，不受此原則的局限。*supervision in social work*,Columbia University Press.

制、專業話語、社會政策[135]等元素。然而，在社會工作教育發展的歷程中，中國走的是一條與西方不同的發展模式，由文獻回顧中得知，歐美國家社會工作教育發展的動力源泉主要是來自本國社會經濟發展狀況和變遷的社會需要，社會工作教育是對社會問題和社會需要的直接回應，目的是爲福利機構培養所需的專業人才，這是“一條‘內源式’發展模式”（劉繼同，2003）。換句話說，在國外實踐的環境和社會工作專業化的環境型塑了社會工作督導的發展（Munson, 1993; Tsui, 1997b; Brashears, 1995），而中國社會工作教育在 20 世紀 80 年代後期的發展動因不是來自於中國社會需求和福利機構的推動，而是“來自中國社會工作教育者單方面對社會問題的積極、主動的回應”（周建林，劉繼同，2000，2003）和“香港社會工作教育界與福利界的外部推動”以及亞太和其它國際因素的影響，這是‘外推式’的發展模式（劉繼同，2003）[136]，這種模式使得中國的社會工作實習督導讓我繼續思考更廣的脈絡，如個體脈絡、機構脈絡、中國脈絡以及全球脈絡等。

O’Donoghue（2003）在其“脈絡取向”中指出個人的、當地的和全球的層級“聲音”脈絡，啓發我並且也讓我找到了將中國實習督導模式放在全球的脈絡中（在本研究中主要關注西方專業話語脈絡）研究的思路和理據。

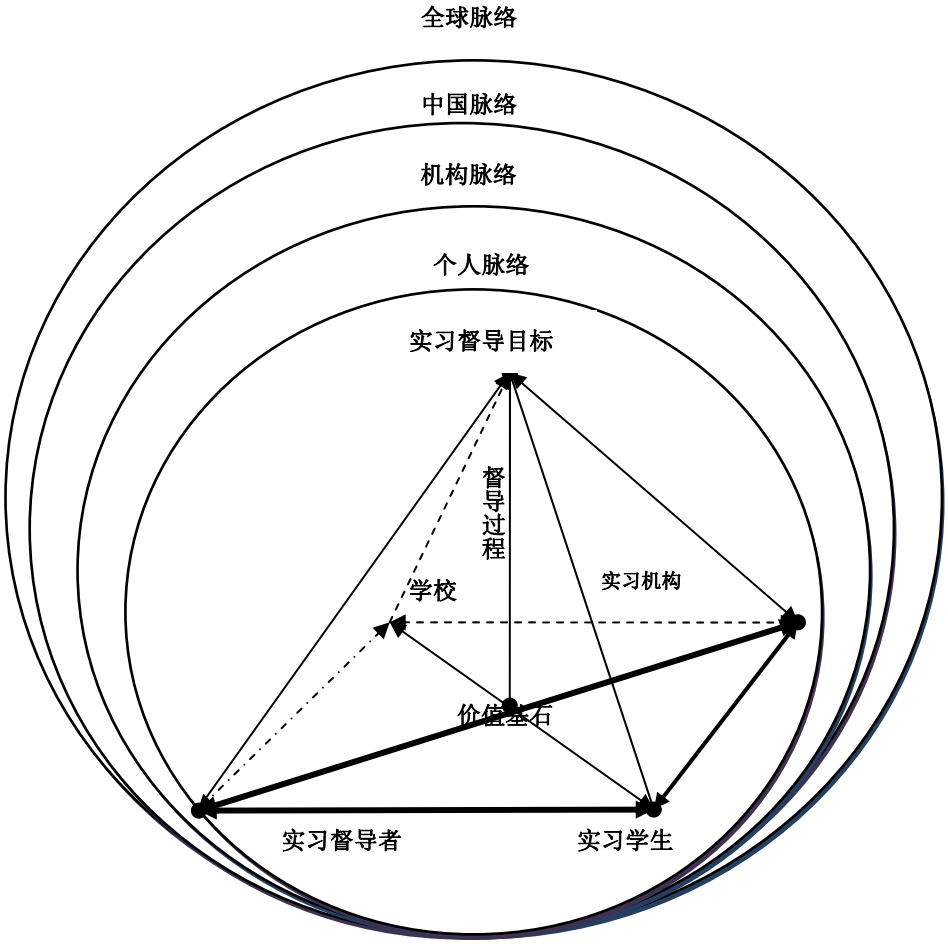
1.3. 多元脈絡取向的中國社會工作實習督導模式的分析框架

關於模式的概念，學術界有不同的定義：模式是用以簡化現象，以便解釋及方便明瞭現象的工具（Dechert, 1965; Calt & Smith, 1976 轉引自Tsui, 2008：17）。Evans （1999）指出模式是一種歸納和概括性的描述（Evans, 1999）[137]。

[135] 主要指社會工作專業化職業化、人才隊伍建設等社會政策。
[136] 中國的專業社會工作教育者基本都是香港一些大學培養出來的，尤其是香港理工大學在其中扮演著重要的角色。
[137] Evans, D., 1999. *Practice Learning in the Caring Professions*. Ashgate Publishing Limited.

模式是指引解決問題的一套有系統和有條理的處遇原則、過程、步驟和方法的總和（宋麗玉等著，2002：446）[138]。模式可令督導過程清晰，亦有助實踐的應用，在實務督導的過程中，模式能提供共同的語言，作爲督導者與被督導者之間溝通的橋樑（Tsui, 2008:17）。Sergiovanni（1983）[139]提議模式的建構應包括理想、脈絡、構成要素和行動的指導方針（Sergiovanni, 1983 转引自Tsui, 2008）。

根據模式、建構模式的概念和上述分析說明，我將中國社會工作實習督導模式的概念理解爲“多元脈絡”取向的社會工作實習督導模式。其分析框架如下圖3-1：



（圖 3-1：多元脈絡取向的中國實習督導模式的分析框架）

[138] 宋麗玉等，社會工作理論—處遇模式與案例分析，臺灣：洪葉圖書有限公司，2002.
[139] Sergiovanni T.J.1983,Supervision:A perspective (3rd ed.).New York: McGraw-Hill

在這個“多元脈絡取向”的中國社會工作實習督導模式中，能夠使相關各方走到一起並發生關係的是社會工作的“實習督導目標”，而其目標的實現和相關各方互動的基礎是社會工作實習督導的“專業價值”這個“基石”。而社會工作實習督導的發生首先是實習督導者與實習學生之間爲了達成實習督導的目標而進行的互動（包括相關各方），其中必然涉及互動的關係、角色和專業權威等元素；實習督導不是靜止不動，它是一個爲了完成督導目標而進行的動態過程，因此必然涉及實習督導的階段、內容、方式和評估等元素；實習督導是社會工作實習教育的一個部分，因此也要涉及到實習督導的目標元素；實習督導是對人的關係，是對人的工作，因此必然要涉及實習督導者的價值基礎等元素。其次，社會工作實習督導不是“真空”中的活動，也非地球外的活動，而是在一定的情境中的活動，因此必然要與脈絡發生關係，至於脈絡元素爲何，正是本研究所要尋找和回答的。

II. 建構主義的解釋視角

本研究之所以選擇建構主義作爲研究的解釋框架（視角），主要有如下原因：一是受社會科學研究中四個（實證主義、後實證主義、批判理論和建構主義）範式中的建構主義范式的啓發和影響；二是由社會工作的專業本質所決定；三是受文獻回顧中社會工作督導學者的建構主義視角的啓示。

2.1 社會科學研究中的範式

所謂範式，即是一整套基本的信仰，它涉及終極的，或第一原理的問題。它所體現的，是一種世界觀；對於堅持這種世界觀的人來說，這種世界觀必須定義世界的性質，個人在這個世界中的地位，以及這個世界與它的組成部分之間所存在的所有可能的關係。研究的范式必須爲研究者說明某一特定研究的合法的方法

以及這個研究的範圍（Guba & Lincoln, 1994：109）。研究範式的不同，可以通過各自的支持者對三個基本問題的回答來得到確定，即本體論、認識論和方法論的問題。本體論要回答的是“真實性”問題，即現實的形式和本質是什麼？事物到底是什麼樣子？它們是如何運作的？（ Guba & Lincoln, 1994；Bredo & Feinberg, 1982 轉引自陳向明，2000：14），如在我的研究中，中國社會工作實習督導模式是否存在？ 參與實習督導過程中的相關各方之間的關係、督導的角色、督導的方式、督導的過程和內容、督導的價值和目標以及影響實習督導的脈絡等是否真正存在？如果存在到底是什麼？認識論是探尋知者與被知者之間的關係問題，即知者是如何認識被知者的（陳向明，2000）？如在我的研究中，就是探尋我與實習學生、實習機構之間的關係，探尋我如何認識實習學生、實習機構和實習督導的互動過程等。而要回答這個問題又受到本體論方面的制約，例如關於社會工作實習督導模式的研究，如果視實習督導模式是客觀存在的，就必然會採用主客二元對立的“價值中立”的認識論去認識這個客觀事實。方法論問題所關心的是“研究者是通過什麼方法發現那些他們認爲是可以被發現的事物的？同樣，人們對方法論的選擇，受制於人們對本體論與認識論兩個方面的制約”（陳向明，2000），就是說，研究者對方法論的選擇要與其本體論與認識論框架相適切的那種方法才是可以被選擇的。例如，關於社會工作實習督導模式的研究，如果認爲其是客觀的現實，採用主客二元價值中立的認識論，則必然採用量化研究的方法去進行研究。如果認爲其是非客觀的事實，那麼必然採用互爲主體性的合作溝通達成共識的認識論，必然採用質性研究的方法。

Guba & Lincoln （1994）根據研究者在本體論、認識論和方法論上所採取的立場，建立了一個十分有用的分類方法，用它來說明社會科學研究中的四個主

要的研究範式[140]。如下表 3-2：

社會科學研究的四個研究範式

Item	實證主義	後實證主義	批判理論	建構主義
本體論	樸素的現實主義：存在著“真實”的現實，而且可以被認識	批判的現實主義：存在著“真實”的現實，但只能部分地、可能性地被認識	歷史的現實主義：現實受到社會的、政治的、種族的、性別的和價值等因素的形塑；現實是這些因素在時間中的晶體化	相對主義：現實只是一種相對的、在地方和局部被建構的東西
認識論	二元的/客觀主義的；所有的發現都是真實的	修正的二元論/客觀主義；接受批判理性的傳統；發現可能是真實的	注重交往的/主體性的；得到的發現是有價值介入的	注重交往的/主體性的；所謂發現其實是創造
方法論	實驗性/操縱性的；對假設的證實；主要是量化方法	修正了的實驗性/操縱性；批判的多元論；對假設的證僞；很多研究包含了質性方法	對話/辨證的	詮釋的/辨證的

（圖 3-2：Guba ＆ Lincoln, 1994 轉引自陳向明，2003）

實證主義在本體論上是一種樸素的現實主義，認爲社會現象是一種客觀存在的事實，且不受主觀價值因素的影響。在認識論上實證主義認爲這種客觀的“事實”是可以用主、客二元對立的客觀的自然科學的方法，在價值中立的基礎上發現和認識；認爲“主體和客體、知者與被知者、價值和事實之間是二元分離的，不能相互滲透”（陳向明，2000）。在方法論上採用量化的實驗性/操作性的方法去發現這種客觀地事實。實證主義視角下，在這個世界上存在普遍適用的客觀的社會工作實習督導模式，而這個實習督導模式是放之四海而皆準的真理，完全不受價值、文化等因素的影響。實證主義這種忽略多元文化/多元脈絡的存在和差異、忽視價值介入的範式與社會工作的專業本質（後面論述）是相悖的，也與我對這個世界“事實”的建構主義理解相異，因此，在我的研究立場和分析視角是

[140] 在這裡，我的目的不是解釋詳細地描述各個範式，而是以表格的形式表示個範式的基本含義，因爲我的目的在於確定本研究和我本人在範式上的立場。

非實證主義的。

建構主義認爲人們（和系統）組成和構建他們自己的現實世界（kasten,2002）。在本體論上，建構主義持相對主義的態度，不認爲存在一個唯一的、固定不變的客觀現實。換句話說，所謂“事實”是多元的，因歷史、地域、情境、個人經驗等因素的不同而有所不同。用這種方法建構起來的事實不存在“真實”如否，而只存在“合適”與否的問題，因爲我們只可能判斷某一個行爲或一種想法是否達到了自己的預期，而無法知道他們是否“真實”（von Glasersfeld,1993;轉引自陳向明，2000）。從上述表格中我們也能看出，Guba and Lincoln（1994）主張，本體論上建構主義主張現實只是一種相對的，在地方和局部被建構的東西（Guba ＆ Lincoln, 1994 轉引自陳向明，2000：14）。建構主義認爲知識是社會建構的。在認識論上建構主義認爲研究者與被研究者之間是一個互爲主體的關係，研究結果是由不同主體通過互動而達成的共識（陳向明，2000：16）。注重交往和主體性，所謂發現其實是創造（Guba ＆Lincoln, 1994 轉引自陳向明，2000）。在方法論上，建構主義強調研究者與被研究者之間的辯證對話，通過互爲主體的互動而達到一種生成性的理解。研究是一個交往各方不斷辯證對話而共同建構研究結果的過程；研究不是爲了控制或預測客觀現實，也不是爲了改造現實，而是爲了理解和建構---在人我之間、個體和世界之間、過去和現在之間建構起理解的橋樑（陳向明，2000:17）[141]。方法上是詮釋的和辯證（Guba ＆ Lincoln, 1994，轉引自陳向明，2000:14）。建構主義視角下，在這個世界上不存在一個最好的、唯一的、權威的、普遍適用的社會工作實習督導的模式，社會工作實習督導是在尊重多元文化/ 多元脈絡的基礎上由相關各方共同建構出來的。

[141]陳向明，《質的研究方法與社會科學研究》，教育科學出版社，2000 年。

2.2 社會工作的專業本質以及社會工作實習督導的知識範疇

社會工作的本質是一種利他主義的社會互動和價值相關性的社會互動（王思斌，2000），社會工作的本質又是一種道德的實踐是政治的實踐（朱志強，2000）[142]，由此，可以引伸出社會工作知識的本質特徵，即實踐性和反思性，所謂實踐性的含義是指社會工作知識與技能的形成、汲取、掌握和完善，基本上需要在與受助人的現實的互動過程中，需要依賴真實的助人環境；反思性實踐是在真實的世界而非虛假的世界中發生的，反思性實踐的世界是被建構的，而非自然的世界，是在相互作用的情境中進行的，表現爲一種創造意義的過程，該過程把意義看作是一種社會性的建構（范明林，2007）[143]。

社會工作實習督導是社會工作教育的範疇，社會工作教育屬於社會工作專業的範疇，所以社會工作實習督導的知識理應屬於社會工作知識的範疇，因此，社會工作實習督導知識同樣具有實踐性和反思性的特徵，而這些知識的獲得同樣需要社會性的建構。故此，我選用建構主義作爲本研究的解釋框架和視角。

基於上述，再加上文獻回顧中 Tsui 文化取向的理論、Lit（2007）建構主義實習督導原理和原則以及 Kieran（2003）建構主義督導模式的啓發，我確定了本研究的研究立場和分析框架爲建構主義的視角。

在建構主義立場和視角下，首先，我將中國社會工作實習督導模式的探究看成是一個對中國社會工作實習督導“事實”的認識問題，這個“督導事實”並非獨立的客觀地存在於這個世界上，並非是一個在“價值中立”的基礎上，通過研究者與實習督導和被督導者主客二元對立的量化研究的方法去發現和探索的如

[142] 王思斌，社會工作：利他主義的社會互動，載何國良主編華人社會社會工作本質的初探，八方文化，2000 年。中國社會工作 1998 年。
朱志強，社會工作的本質：道德實踐和政治實踐，載何國良主編華人社會社會工作本質的初探，八方文化，2000 年。
[143] 范明林，社會工作理論與實務，上海：上海大學出版社，2007。

同自然科學中的自然現象一樣的“實在體”，而它是一個由我--實習督導者、實習學生、相關各方等互爲主體，並通過開放、自由、平等、解放、民主、合作以及批判反思性的、互動的、共識的認識過程，在借鑒國外社會工作督導模式知識的基礎上而建構出來的。其次，我認爲社會工作實習督導模式的建構過程並非是在一個“真空”中或者在“地球”之外的活動，而是受到一些外力或說環境因素的影響而生成（如上文分析）。由此，我將與實習學生、相關各方一同建構中國社會工作實習督導的多元脈絡的模式。建構這個模式的研究方法我採用與我的建構主義本體論和認識論相呼應的質性研究中的長度訪談的方法。

III．本章小結

在第二章文獻回顧的基礎上，本章主要介紹了多元脈絡取向的中國社會工作實習督導模式理論框架的形成；介紹說明了建構主義的解釋視角。

第四章　　長度訪談的研究方法[144]

任何一種研究的途徑和方法的採用，皆視其研究的目的、研究的主題、主題的性質以及研究的立場等種種情況而定，我的研究也不例外。我的研究採用的方法是質性研究方法中的長度訪談的方法。

I.　質性研究方法的選擇

質性研究是以研究者個人作爲研究工具，在自然的情景下採用多種資料收集的方法對社會現象進行整體性探究，使用歸納法分析資料形成理論，通過與研究对象互動對其行爲和意義建構獲得解釋性理解的一種活動。質性研究強調研究者深入到社會現象之間通過親身體驗瞭解研究对象的思維方式，在收集原始資料的基礎之上建立“情景化的”、“主體間性”的意義解釋（陳向明，2000）。質性研究這種特徵與建構主義的認識論正好相吻合。

本研究選擇質性研究取向的原因主要包括兩方面：首先，從理論上來講，這是由質性研究的特徵所決定的：質性研究比較適合在微觀層面對個別事物進行細緻、動態的描述和分析；擅長於對特殊現象進行探討，以求發現問題或提出新的看問題和分析問題的視角；質的研究使用語言和圖像作爲表述的手段，在時間的流動中追蹤事件的變化過程；質性研究強調從當事人的角度瞭解他們的看法，注意他們的心理狀態和意義的建構（陳向明，2000）。其次，質性研究適切於本選題的主題和研究目的。本選題研究的是社會工作實習教育中督導模式的建構，筆者本意是想突破以往的研究形式和方法，希望用“局內人”的身份去透視和剖析社會工作實習督導的現實，並且從中創造和建構意義，而非傳統意義上的主觀定義，或說是由“主、客”二元劃分的主體對客體的“由外而內”的表層的意義解

[144] 本章的研究方法主要參照了丁慧芳導師的博士論文。

釋。而筆者這種尋找“局內人”意義解釋的研究目的，只有通過質性研究才能更好地去實現。第三，由我選擇的建構主義的研究立場所決定，建構主義爲我的研究在方法問題上的思考設定了一套清晰的參數。具體而言，它能清楚地指導我在研究設計階段上應該採用的合適方法，如數據收集和資料分析等。而且，有關可信賴性標準也由建構主義框架做出規定，以便作爲研究者的我清晰地說明我所做工作的可信性（轉引自丁惠芳博士論文）。

II. 長度訪談方法的選擇

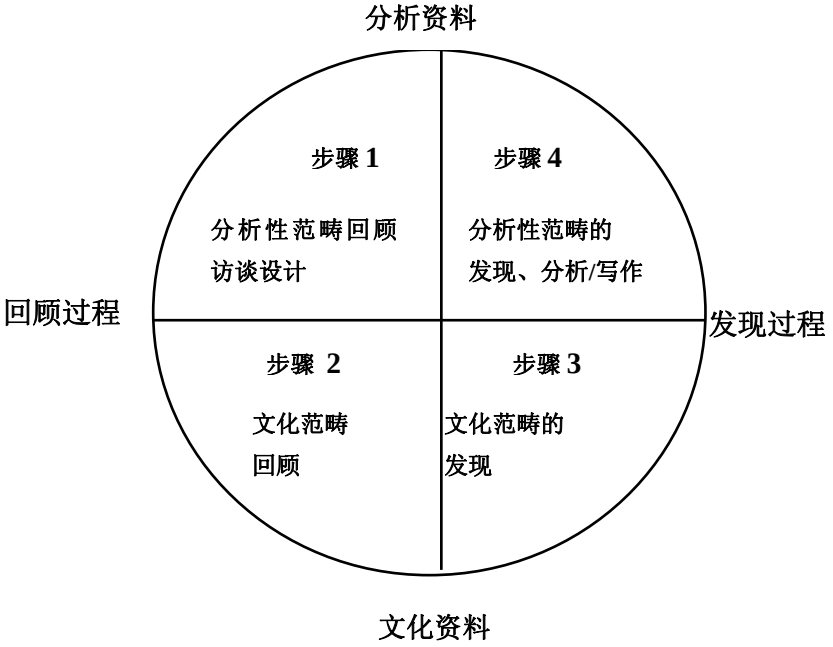
在許多質性研究的方法中，長度訪談是一個較爲流行的選擇。這種方法運用深度訪談作爲訪談的技巧，用來收集那些聚焦於相當具體的研究問題的敘事。本研究選擇長度訪談的研究方法的原因：一是由於長度訪談研究方法自身的優越性所決定，即時間上的“可承擔性”，避免了現代社會研究者和被研究者雙方因時間的限制而不能接受長時間採訪的限制；二是由於長度訪談的研究方法與我上文論述的建構主義研究立場和分析視角相一致，即長度訪談“能讓我們進入到個體的精神世界中去，以便把握他（或她）用以看待世界的概念和邏輯。它也能讓我們進入到個體的生活世界中去，以便發現日常經驗的內容和模式。長度訪談給我們機會，讓我們步入他人的生活中去，如他們自己一般去理解和體驗世界，而不會冒犯人們的隱私”（McCracken,1988:9 轉引自丁惠芳博士論文）[145]。具體到我的研究，也就是這種研究方法能夠帶我進入到實習督導者與被督導者的生活世界、意義世界和實習督導的實踐世界，去共同感受、感覺和感知以及認識、理解、探索、發現和建構中國社會工作實習督導模式的知識。第三，長度訪談具有嚴格的資料收集和分析等程式，具有可操作性和可信賴性。正因如此，我選擇質性研

[145] McCracken,G., 1988. *The long interview*. Newbury Park, CA, Sage.

究中的長度訪談作爲建構中國社會工作實習督導模式的研究方法。下面我將描述本研究的具體過程，這個研究的過程建立在McCracken所建議的“四階段”模式的基礎之上。

III. 長度訪談研究方法：四階段模式

正如 McCracken 所講的那樣，長度訪談模式包括一系列結構性步驟，用來建立開放的訪談大綱，並落實訪談（資料收集），然後對訪談中得到的資料進行分析。整個過程的重點是必須小心處理的深度訪談，訪談对象相對來說是有限的，而不是從大量的訪談对象那裡獲得一些膚淺的資料。圖 4-1 清楚地展現了 McCracken 的概念框架，而表 4-2 則勾畫了這種研究模式的基本結構；它也同時說明了這些步驟是如何與其它的質性研究方法的步驟相對應的。



（圖 4-1 長度質性訪談研究的四步驟模式，轉引自 McCracken 1988)

長度訪談模式的基本步驟和對應的其它質性研究中的階段

長度訪談的步驟	對應的其它質性研究階段
步驟一: 分析性範疇的回顧	文獻回顧
步驟二: 文化範疇的回顧和訪談設計	回顧研究者自身隱藏著的有關研究主題的預設
步驟三:文化範疇的發現 a. 建構訪談計畫 b. 選擇訪談对象 c. 訪談過程 d. 轉錄	資料的收集
步驟四: 分析性範疇的發現 a. 發聲（utterance）的界定和觀察 b. 觀察的擴展 c. 觀察的比較 d. 主題的發展 e. 不同訪談主題的比較	資料分析

（表 4-2：長度訪談模式的基本步驟和對應的其它質性研究中的階段

McCracken, 1988:33，轉引自丁惠芳博士論文）

3.1 分析性範疇的回顧

分析性範疇的回顧與其它的質性研究方法相對應的步驟是“文獻回顧”。分析性範疇回顧的目的是發現過往研究的領域、內容、觀點以及存在的問題，同時確立本研究在整個研究領域裡的位置、重要性以及其與過往研究的關聯。在我的研究中，根據我的中國社會工作實習督導模式建構這個主題，我首先梳理了國外社會工作督導與社會工作實習督導的區別；其次我又梳理了國外社會工作督導的發展和模式以及社會工作實習督導模式的發展；最後我回顧了中國社會工作實習督導及其模式的研究。通過分析性範疇的回顧，我首先發現了在中國關於社會工作實習督導模式的研究是空白這個狀況，這說明了我的研究對於中國社會工作實習督導知識建構的重要性和不可或缺性；其次通過分析性範疇的回過，我發現國外關於社會工作督導模式以及實習督導模式的研究存在一些的不足，如上文所提到的一是社會工作實習督導的模式太少，且缺乏系統的知識體系；二是社會工作

督導的理論建構和模式發展的應用研究、經驗研究較少；三是研究的方法上，過往研究基本採用量化的問卷研究法，質性研究較少[146]；四是模式的本土性與“他域”適切性缺陷等等；最後，更爲重要的是，通過分析性範疇的回顧我確立了中國社會工作實習督導模式的發展和建構的框架，即多元脈絡取向的中國實習督導模式的框架。在撰寫論文的過程中，根據需要我又進行了與寫作過程“同步”的分析性範疇的文獻回顧，同步分析性範疇的文獻回顧主要是補充和豐富關於中國實習督導模式的發展和建構過程中所涉及到的諸如價值、角色、過程以及評估等相關元素的文獻回顧，以實現理論與本土資料的對話。

3.2 文化範疇的回顧

文化範疇的回顧是指通過回顧整理與研究主題相關的個人經驗並將其當作研究的資料和工具，目的是透過研究者對所研究的文化所具有的那種“深切的”、“經久日常”的熟悉，能夠使研究者與研究對象之間建立一種親密關係（McCracken, 1988:32），這種“文化主位”[147]（emic）的立場，爲研究者提供了一種“接觸的適切性”（fitness of touch）和“洞察的微妙性”（delicacy of insight）；同時，要求研究者回憶、評估其與研究主題相關的自身經驗，如聯想和事件等，並列出一個庫存單，目的在於“從主題的系統性質中引出研究者自己的體驗，從而使自己的那些零星、特殊的經歷，從結構的文化的形式中分離出來”（McCracken, 1988:32）。文化回顧的另一個功能，是幫助研究者“建立距離”[148]

[146]社會工作督導是發生在人與人之間、機構與機構之間的關係等行爲，是社會建構出來的事實，這個建構的事實是無法象自然科學的客觀事實那樣用科學的“量化”的方法來測量清楚的，所以用質性研究的方法是比較理想。

[147] “文化主位”（emic）概念是和“文化客位” (etic)相對而提出來的。這兩個詞分別來自語言學中“phonetic”（語音學）和“phonmic”（音位學）。在社會科學研究中，文化主位和文化客位分別指的是被研究者和研究者的角度和觀點。

[148] “建立距離”的目的和意義是：更加容易看到實習督導的“整體結構和發展脈絡”；產生對實習督導進行滲入研究的強烈興趣；產生對“文化差異”（研究者和被研究者之間）的深入對話和解釋（包括對異文化和自己文化）

（McCracken, 1988:32），以提高研究者的觀察和分析的能力。正如人類學家早所指出的那樣，與所要研究的“文化”太多熟悉，會降低研究者的觀察和分析的能力。因此，對研究者來說，對那些早就習以爲常的事物保持一種批判性的警惕，是極爲重要的（Marcus & Fischer, 1986，轉引自丁惠芳博士論文）。根據 McCracken （1988）的意見，研究者只有“瞭解他或她自己用來理解世界的文化範疇和形式，研究者才能處於這樣的位置上，即擺脫他或她早已熟知的領域。由於對自己的有關世界景象的理解已經有了明確的表達，研究者就有可能與它保持一種批判性的距離”。在我的研究過程中，在我進入田野之前，我先梳理了自己過往的實習督導經驗，如我從過去的“行政層面”的實習和“經驗層面”的督導到走向“專業層面”的實習和“專業層面”的督導，由過去的“無理論、無價值”的督導到有“理論假設和有價值導向”的督導，由“專業層面”的特別的對專業知識、技巧和專業價值的督導到後來“人生意義”層面以及到“中國文化和體制層面”的督導；如我在實習督導中如何有意無意的扮演多元角色，建立了多元的關係；如我的督導方式是如何受我的個人、家庭以及傳統文化脈絡的影響；又如我在督導的過程中如何給實習學生帶了壓力和不爽，我在實習督導過程感受到的壓力和影響等等，在進行了多次文化回顧的梳理之後，我清楚了“我是誰”？其中包括我的督導價值和理念、我的督導目標、我的督導方式、我的督導角色和關係以及我的督導脈絡和限制等等。然後在我進入田野的過程中，我就保持了專業的“敏感性”，我能敏感到被訪者的所作、所說與所感，同時我也能時時處處提醒自己要保持一定的相對的距離和批判性的警覺，保持相對的一定的“客觀”，以便使自己免於“先入爲主”，免於對被訪者的“誤導”和“導入”。儘管如此，在我的田野中還是出現過“敏感失靈”的現象，即人類學者所

謂的“文化糾結”[149]現象，如訪談者經常提到的“做人做事”，我以爲我身處中國文化的背景下，我整天的說或聽“做人做事”這個詞，我以爲我知道其中的含義，而其實，我再細想其中的意義時，實際上我不清楚，所以，我只能在二次訪談中深究他們所謂的“做人做事”到底是如何的含義。再如，在一次學生的焦點小組訪談中，說到督導關係這個問題時，學生說他們認爲的督導關係是“師生關係”和“督導關係”，學生說督導關係優於師生關係，我當時沒有深究其意，認爲他們說的師生關係就是我平常理解的師生關係，但是後來另一個訪談者深度訪談後才明白，他們所指的師生關係是指上理論課時的“老師與學生”那種關係，這種“關係”老師上完課就走了，根本與學生沒有深入的交流、交往和比較近的關係，是一種梳理的關係，而實習督導期間，由於與督導老師（有的也是他們的課程老師）接觸比較多，所以關係就比較的近，有時還比較的親密，所以這種關係好於前述的“師生關係”，哎呀，我驚歎----我失“敏”了，我的觸覺“失靈”了。再如，雖然強調“距離”， 但是有時還是會出現誤導和導入現象，好在我的香港理工的社工脈絡（強調批判反思）使我能及時的“反思”，好在我的訪談对象跟我的關係比較熟，訪談中又比較堅持，他們不會隨我的導入而“人云亦云”，每當我出現了導入式的語言時，他們會經常或立刻說：不!不是這樣！……是那樣！……。每當這時，我就會反思，然後會及時的糾正。

3.3 文化範疇的發現

McCracken 所謂的文化範疇的發現是指訪談計畫的設計、訪談对象的選擇、

[149]潘英海，文化識盲與文化糾結：本土田野工作者的“文化”問題：人類學家所謂的“文化糾結”是指本土田野工作者因研究者的文化背景與被研究者的文化背景有相當程度的相似，引起認識上的盲點，而以某種熟悉的價值觀爲判斷外界事物的基礎。也就是說研究者與所要研究的被研究者的“文化”有太多熟悉，研究者可能對自己文化中人們常用的一些語言和行爲習以爲常，對被訪談者言行中隱含的意義失去敏感，對所熟悉的東西視而不見，缺少了文化敏感。同時，也可能對研究物件個體的獨特之處視而不見。這樣會降低研究者的觀察和分析的能力。文化識盲是指本土田野工作者因研究者對自身成長中的文化經驗產生疏理或陌生，照成田野工作上的困擾或盲點。

訪談資料的收集和轉錄。下面根據我的研究分別說明。

3.3.1 訪談大綱

長度研究的訪談大綱設計的重要原則是開放性，而非方向性，也就是說，讓訪談对象儘量用自己的話語講述自己的故事；訪談特徵是“隨機的”的、“有計劃的”推動和“漫談性的提問”與“跟進性的提問”相結合。在我的研究中，我首先在設計訪談大綱時儘量使每個問題開放，不帶方向性和引導性。然後，在進入田野進行訪談的過程中，我一般採取的是這樣的程式：首先，向被訪談者交代和說明我研究的主題、研究的目的以及資料的保密性（只用做學術研究）等，在陳述研究的目的時，我會特別的突出這個研究主題對於中國社會工作教育以及社會工作人才隊伍建設的價值和意義，也會強調這是一個使命，是一份責任，我會說，其實我們此時此刻是在共同建構中國社會工作實習督導的知識體系，我們是在共同承擔和完成這項使命，如此，讓被訪談著感受到被訪談的價值和意義，激發訪談者參與的動力，並令其感受到平等和尊重，而且在訪談的過程中，有多次被訪談者對我說，這次訪談使她受益匪淺，說原來從來沒有想過和梳理過的問題，借助今天的訪談重新思考一些關於實習督導的問題和知識。然後，讓訪談者自由的描述一下實習督導的整個過程都發生了什麼，而且我每次都要提醒被訪談者儘量“原汁原味”的描述實習督導過程中發生的故事，儘量的“是什麼就是什麼”，先不要做主觀加工。通過上述過程，接下來再根據我的訪談大綱，對於被訪談者在描述的過程中沒有涉及到的問題再進行“有計劃”的訪談，在訪談的過程中我儘量使問題開放、儘量創造一種輕鬆的隨意的訪談的人文環境（不僅如此，我訪談時選擇的物理環境也大多是比較輕鬆、愉快和舒適的，如茶社、咖啡廳、賓館的客房等等，目的同樣是爲了使訪談雙方能夠在一個良好的環境下，自

由的暢所欲言的發展中國社會工作實習督導的故事和知識），並且儘量用漫談式談話方式（實際上會有一些看不見的線索），在需要時也會採用適當、適時、適度的“跟進”。同時，在訪談的過程中特別提醒自己要平等的交流，要避免給對方造成壓力和控制的感覺，儘量避免導入。最後一步，我會讓訪談者描述一下社會工作的實習督導模式（實習督導的角色啊、關係了、環境了等等）應該是什麼樣子？理想中的中國社會工作督導模式是什麼？雖然社會工作實習督導模式的“理想面”不是本研究的議題，但是我主要想換個角度，從訪談者對社會工作實習督導模式的期待中，看能否發現中國實習督導過程中“實然面”問題，這也能對中國實習督導模式的建構起到作用，如訪談者會說，理想中的實習督導應該是有“專業知識”和有“實務經驗”的，這說明現實中的實習督導缺少專業知識和實務經驗，那麼這是影響實習督導有效性的元素了。

3.3.2 訪談对象的選擇

社會科學研究中，在選擇研究对象時通常採用的方式是“抽樣”。抽樣是指根據研究的需要對有關的人、時間、地點、事件、行爲、意義等進行選擇的行爲。一般來講，社會科學中抽樣分爲概率抽樣和非概率抽樣，質性研究中使用最多的是非概率抽樣中的“目的性抽樣”，即按照研究的目的抽取能夠爲研究問題提供最大資訊的研究对象（Patton, 1990,轉引自陳向明，2000）。而目的性抽樣又有許多的具體的抽樣的策略，如極端和偏差型個案抽樣、強度抽樣、同質型抽樣等等。在我的研究中我選擇的是“同質型抽樣”，同質型抽樣是指選擇一組內部成份比較相似的個案進行研究，目的是對研究对象中某一類比較相同的個案及其內部的某些現象進行深入的分析探討。具體到我的研究，就是選擇實習督導老師、實習督導學生、機構實習督導者等具有同質的人作爲研究的对象。具體來講，我的研

究对象分别是：實習督導者方面，在山東省濟南市所有開設社會工作專業的八所學校[150]中，每個學校選擇一名主要的實習督導教師，共有九名。實習學生方面，在八所學校中選擇了九名實習學生，他們主要是大三或大四的學生，這九名學生有的曾多次參加實習，接受過多次督導。機構督導方面，我主要選擇了曾多次接受過山東濟南各高校社會工作專業實習學生實習的八個機構[151]，這八個機構具有不同的性質，其中有社會福利和服務性質的政府機構，有社區居民自治組織性質的居委會，有非盈利性質的NGO組織，而且這八個機構不僅性質各異，而且服務於不同領域的不同服務物件，其中包括老年人、婦女兒童、流浪人員、殘疾人、精神康復人士以及社區居民等等。每個機構我選擇了一名分管實習督導的工作者，共選擇了八名。（被訪談者的具體資訊見附件）

長度訪談中關於研究对象數量的選擇，McCracken 指出，因爲絕大多數的質性研究的目的是要“發現”，而不是去“驗證”種種文化，所以，長度訪談研究方法的質性研究中“少即多”（less is more）是選擇研究对象的一個重要原則，在經過了經驗研究發現之後，McCrachen 和其它的質性研究者確立 8 個訪談对象對質性研究者來說就足夠，原因是經驗研究發現，在訪談了 8 個对象之後，文化範疇一般就“飽和了”（satruated），不會再出現新的範疇。這個小小的对象群體並不是一個更大世界的某個部分的代表，而只是“爲研究者提供了一個機會，讓研究者對某個文化的特徵、組織和邏輯窺見一斑”（McCracken,1988）。所以在我的研究中，就研究对象來講我參考這個數位確定我的研究对象的數目。儘管如此，爲了確保資訊的完整和飽滿，我在進行了個案訪談之後，又選擇一些对象，

[150] 這八所學校分別是：山東大學、山東師範大學、山東經濟學院、山東財政學院、山東建築大學、山東濟南大學、中華女子學院山東分院、山東青年管理幹部學院。

[151] 這八個機構分別是：山東省老年大學、山東省精神衛生中心、山東省濟南市福利院、山東省濟南市救助站、山東省濟南市市中區婦聯、山東省濟南市曆下區甸柳一居居委會、山東市基愛智障服務中心（NGO）、山東基愛關愛女性服務中心(NGO)。

組成了三個實習學生的焦點小組和一個實習督導教師小組，以此來收集更豐富的資料。

3.3.3 資料的收集和轉錄

我主要採用個案訪談形式收集資料，同時輔以焦點小組、現場觀察和實務收集的形式收集資料，具體來講，我共進行了二十六個個案訪談（九個實習督導教師，九個實習學生，八個機構實習督導），組成了三個焦點小組，收集了大量的資料；在我進入田野收集資料的過程中，正好碰上山東經濟學院社會工作專業和山東財政學院社會工作專業進入實習教學階段，這樣我就有機會參與實習督導的現場觀察，這樣的現場觀察共進行了三次；另外，在訪談的過程中，我也注意收集了能夠收集到的實物資料，這些實務資料主要是學生的實習日誌和學校的關於實習的計畫等。訪談過程中我採用了錄音的方式（征得訪談對象的同意）。

訪談是研究者尋訪、訪問被研究者，並與其進行交談和詢問的一種活動。訪談是一個研究者和被研究者雙方相互作用、共同建構“事實”和“行爲”的過程。訪談也是一種研究性的交談，是研究者通過口頭談話的方式從被研究者那裡收集（或說建構）第一手資料的一種研究方法。由於社會科學研究涉及到人的理念、意義建構和語言表達，因此訪談便成爲社會科學研究中一個非常有用的研究方法（陳向明，2000）。訪談的類型有封閉式、開放式和半開放式，本研究採用是半開放式訪談方法（同時輔以現場筆錄：內容型、觀察型、方法型和內省型筆錄）收集資料。長度訪談的訪談過程與深度訪談的訪談過程極爲相似，根據 Minichiello et al （1995）的意見，深度訪談是在研究者和被研究者之間的會談，這種會談把焦點放在後者自我的感知上，用他或她自己的語言，講述其生活和經驗。通過這個過程，研究者就能進入，並隨後理解被研究者對社會現實的自我詮

釋。爲了使訪談能發現被訪談人的“文化的”和“分析是”範疇，在訪談的過程中我特別注意傾聽的技巧：在行爲層面上，我採用了“積極主動的傾聽”，在認知層面上，我是在“接受的傾聽”的基礎上儘量採用“建構的傾聽”，在情感的層面上，我採用了“有感情的傾聽”和“共情的傾聽”等等方法和技巧，以儘量做到與被訪者進行“心”與“心”的交流與互動。由於採用了這些訪談和傾聽技巧，由於之前就與機構的被訪問者和學校的被訪問者（學生有部分比較熟）建立了良好的專業關係，由於被訪問者也特別關注和關心社會工作實習督導知識的建構，因此，訪談過程中我通過觀察發現，被訪問者還是真誠的（當然我首先做到真誠、尊重、平等和儘量創造輕鬆的氣氛，上文已提到）能夠在彼此信任的基礎上進行心與心的交流與互動，例如，有時在談到比較敏感的話題時，學生會問：“老師說實話嗎”？我說：是啊，沒關係，我會保密的，再說了，這是學術要求啊。然後同學就會接著說一些敏感的話題，如“實習督導老師不管我們了”；“實習督導的風格就是不負責任了”；“老師對我們實習學生的眼界不是平等的，我們很反感啊”，等等。再如，在訪談機構的實習督導者時，有的督導者會說：張老師我跟你說“實話”，你也不是“外人”，李**（指實習學生）做的就是太不好了……等等了，通過上述，我判斷我們的訪談互動應該是達到了真誠和真實的最大化了。

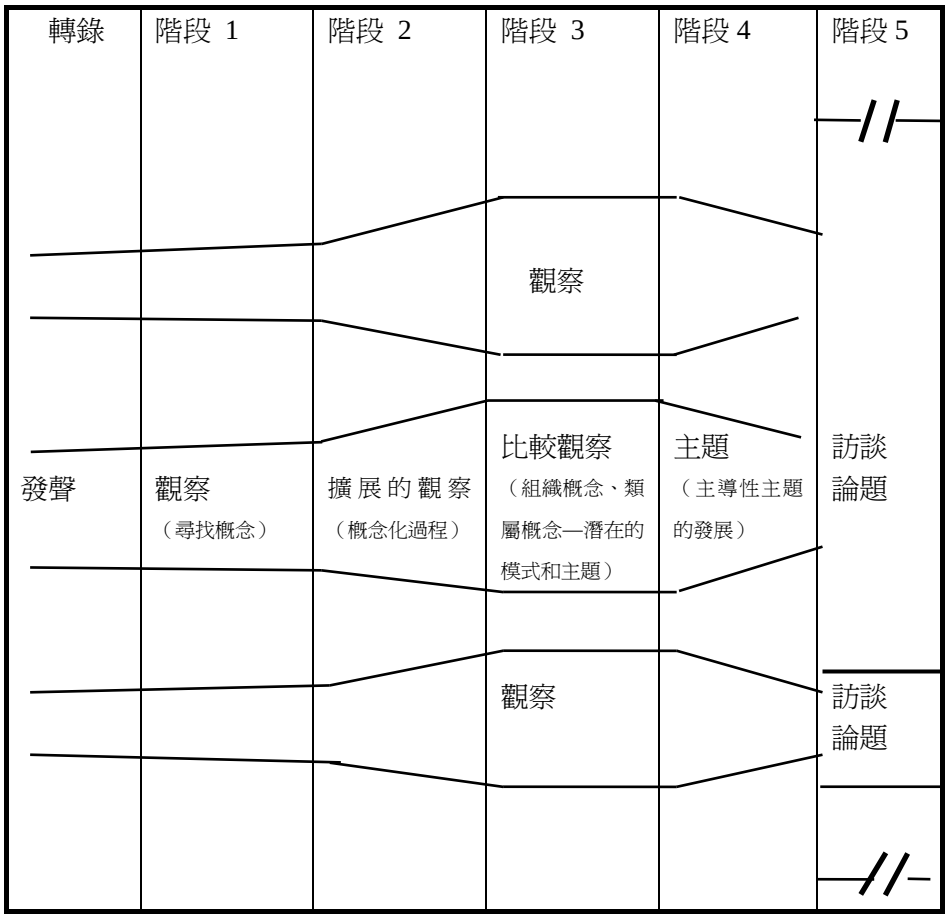
之後我將收集到的資料進行了轉錄。這些材料成爲了分析性範疇的發現的基礎，

3.4 分析性範疇的發現

在長度訪談的研究方法中，McCracken（1988）將資料分析的過程進一步細分爲五個階段，即發聲的界定和觀察、觀察的擴展、觀察的比較、主題的發展以及不同訪談主題之間的比較---論題（如表 4-3）。這是一個將收集到的資料進行整

理、比較、分析和概念化的過程。

長度訪談中的分析階段



（表 4-3 長度訪談中的分析階段，引自 McCracken，1988)

3.4.1 第一階段發聲的界定與觀察

轉錄的過程即是“發聲”[152]的過程。在轉錄的過程中，用被訪問者自己的“術語”來對待每一個發聲，忽視這些發聲的文本與其它部分之間的關係，在對待每個發聲的同時，研究者其實也就進行了一次“觀察”。在我的研究中，我在將訪談的資料轉錄成文的過程中聽到被訪者---實習督導者、實習學生和實習機構督導者自己的發聲，並從中尋找和標注關於實習督導的關鍵用語，如督導價值、督導目標、督導角色等關鍵用語，以及“輸出”、“安裝”、“做人做事”、“座談會”、“放任”、“無爲而治”和“逼供”等被訪談者自身的本土用語。在聽取、閱讀和觀察這些“發聲”的時候，我採取“投降”的態度，將自己有關的前設和價值判斷暫時“懸置”起來，讓這些“發聲”產生出自己的生命力，並進入到我

[152]發聲是被訪者“用語”，研究者發現這些“用語”有意思，或有意義，並把它們在轉錄文本中著重標出。

的內心與我互動。

3.4.2 第二階段擴展的觀察

第二階段，研究者要繼續去發展每一個超越原初形式的“觀察”，目標是擴展第一階段所創造的“觀察”，直到這些發聲的含義和可能性得到充分的表達。首先是根據“觀察”按照其自身的樣子發展他們；其次，根據轉錄文本中的證據發展他們；最後，根據先前文獻和文化回顧發展他們。然後得到一個更加擴展或說更加抽象些的“觀察”概念。在我的研究中，我將實習督導教師、實習機構督導者、實習學生的訪談資料、觀察資料以及日誌筆記等資料“分類”再閱讀、再觀察，發展出了社會工作實習督導的專業性、行政性、支持性、文化性、動態性、家庭取向、個體脈絡、機構脈絡、傳統文化脈絡、家庭文化脈絡、組織文化脈絡、社會大環境脈絡、地域文化脈絡、個體文化脈絡、群體文化脈絡、國際脈絡、物理場域和人文場域脈絡等概念。

3.4.3 第三階段比較觀察

對擴展的“觀察”進行系統的比較，發現那些組織性的概念，目的在於發現這些觀察之間的內在聯繫，尋找更高一層的“觀察”，然後產生一系列的模式和主題。在我的研究中，我將上述概念進行比對和觀察，然後發展出了中國社會工作實習督導的多元價值體系、多元目標體系、多元動態督導內容體系、多元督導方式、多元動態角色和關係、多元矛盾體系以及多重多元的脈絡體系等等更高一層的概念。

3.4.4 主題的發展

主題發展是對不同主題之間的內在關係進行判斷、再抽象、再概念化的階段。在我的研究中，我發現上述構成中國社會工作實習督導模式的元素都含有多元、動態的特性，由此，我發展出了“多元動態”取向的中國社會工作實習督導模式的主題。同時，我發現影響中國社會工作實習督導模式的元素含有多重多元的脈絡特徵，由此，我也發展出了“多重多元脈絡”取向的中國社會工作實習督導模式的主題概念。

3.4.5 不同訪談主題之間的比較

這個階段要求對第四個階段中所得出的結論進行回顧，這些結論建立在研究所做的所有訪談基礎上。也就是說，從每一個訪談中形成主題，然後看這些主題如何才能共同形成論題。在我的研究中，我將研究發現的主題概念，即多元動態性的中國社會工作實習督導模式的主題以及多重多元脈絡取向的中國社會工作實習實習督導模式的主題進行融合，從而發展出“多元動態脈絡”取向的中國社會工作實習督導模式的結論。

IV．本研究方法的評估標準框架

Lincoln ＆ Guba （1985）長期以來一直宣導自然主義的研究，他們提出了一種全新的評估標準框架，用來判斷屬於自然主義研究和知識建構範式的可信賴性問題，即可信性（credibility）、可轉移性（transferability）、可靠性（dependability）和可確認性（confirmability）。用來取代實證主義和後實證主義的四個標準[153]。

4.1 研究的可信性

自然主義研究者拒絕接受在世界上存在等待被發現的一種客觀的、孤立的、真實的現實。相反，他們把現實視爲一系列由人類進行的共同的建構，換句話說，自然主義的研究者真正感興趣的並不是量的研究所指的“客觀現實”的“真實性”本身，而是被研究者眼中的所看到的“真實”、他們看事物的角度和方式，以及研究者與被研究者之間的互動關係對理解被研究者眼中的“真實”所發揮的作用（Taylor ＆ Bogdan,1984; Merriam,1988, 轉引自陳向明，2002）[154]。爲了展示所研究的現實的“真理價值”（truth value），研究人員必須充分地顯示出其在研究中已經體現了這種多重的建構。這意味著，研究者必須展示那些“再建

[153]這四個標準是：內部效度(inner validity)，外部效度(external validity)，信度(reliability)和客觀性(objectivity)。
[154] 陳向明，《教師如何做質的研究》，臺灣洪葉文化事業有限公司，2002 年 12 月初版。

構”，這些再建構對那些原先的現實建構者來說，是可信的。用另外的話來說，研究者需要滿足“可信性標準”，而做到這點，基本上有兩種方法。第一，研究必須以這樣的方式進行，通過這種方式，研究發現的可信性值得信任的可能性被提高了；第二，通過讓多重現實的建構者同意研究的發現，展示研究發現的可信性。Lincoln ＆Guba （1985）認爲，爲了提高研究可信性程度，研究者可以採用幾種活動/技巧。在下面的篇幅中，我將介紹在本研究脈絡中可以使用的六種活動/技巧，即延長參與、穩定的觀察、三角測量、同行校驗、成員核對、參考的充分性。

4.1.1 延長的參與（Prolong Engagement）

指在研究過程中投入足夠多的時間，以便實現下述目的：瞭解被訪的文化、檢驗或者由研究者或由被訪的誤解而導致的錯誤資訊、建立信任關係。但是，“多長時間才算是足夠的”，對於新手來說，總是一個被經常提及的問題。儘管對這個問題的回答，與研究脈絡的規模與複雜性程度有關，但是，最低的要求傾向於“要足夠地長，以便能夠在那個文化中倖存下來，而不去冒犯那個文化”（Lincoln ＆ Guba, 1985，轉引自丁惠芳博士論文）。

在我的研究中，我本來就是一個局內人，本來就與這些被訪談的教師、機構督導者還有部分實習學生之前就認識，熟悉，已經建立了相互信任的關係，而且作爲一個局內人也瞭解被訪者的文化、專業背景、所在學校、所教課程、所在機構以及機構的性質、學生所學、被督導的基本情況等等狀況和資訊，所以不會因誤解而導致錯誤資訊。況且，在訪談過程中，如果出現資訊不清的狀況時，我會使用“澄清技巧”，反復詢問，或者事後電話再跟進澄清，以求溝通資訊的準確。

4.1.2 穩定的觀察

Lincoln & Guba (1985)認爲，通過這種穩定的觀察，研究者能夠確定情境中與所研究的問題或主題最爲相關的特徵和要素，並在詳細地研究它們。根據他們的意見，如果說延長的參與提供了範圍，那麼可以說，穩定的觀察就提供了深度。

在我的研究中，在我進入田野時，正好碰上山東財政學院與山東經濟學院社工專業的學生實習，這樣就增加了現場觀察實習督導的機會，我總共進行了 4 次實習督導教師的現場督導觀察和兩次的機構實習督導現場的觀察（由於機會比較難找，所以現場觀察的次數有限），每次觀察的時間有 2-3 小時，從開始現場督導，直至結束，以便獲得更加多元、豐富而真實的詳細的資料。而這些觀察的資料，在我後面的分析中作爲“多元現實”資料呈現出來，如對實習督導教師 FYD 的現場實習督導觀察資料的呈現和分析，對機構督導 QBA 的現場實習督導觀察資料的呈現與分析。

4.1.3 三角測量

Lincoln & Guba （1985）認爲，三角測量這個術語，“似乎能在無線電三角測量這個類比中發現它的起源”，[155]而且，這個技術已被航海家和軍事人員長久使用（Smith, 1979）。三角測量是指那種能有助於提高測量“準確性”或精確性的途徑。在著名的盲人摸象這個故事中，我們可以做一個類比。每個人只能告訴我們他所摸到的那部分大象，爲了得到有關大象的更爲準確、精確的資訊，我們就必須把所有盲人有關大象不同部分的資訊都集中起來。Denzin （1978）提出，有四種不同的三角測量：即使用不同的資訊源、不同的方法、不同的研究人員和不同的理論。

[155] 無線電三角測量，指通過利用在兩個已知的底線上建立起來的方向天線，確定無線電信號的來源位置。通過測量接受到最強信號的兩個天線之間的角度，就可以形成一個三角，然後利用簡單的幾何學原理，確定處於三角形頂端位置的與兩條底線相對的信號來源點(Lincoln & Guba, 1985:305)。

在我的研究中，我將訪談、觀察和實物資料（日誌和檔）等資料間相互檢驗，如同樣是關於實習督導教師督導的內容，我從訪談和對其的觀察中得到了同樣的結論；同一個問題會在實習督導老師、實習學生等相關各方之間相互檢驗等等，如關於實習督導教師督導的內容的議題，實習督導教師訪談資料中顯示實習督導者督導了那些內容，我從這個被督導學生訪談資料中得到答案。

4.1.4 同行校驗

根據Lincoln & Guba （1985）的觀點，同行校驗是指這樣的過程，研究者把自己得出的初步結論展示給那些利益無涉（disinterested）[156]的同行。同行校驗最大的功能，是要保證研究者的“真誠”。在這個過程中，研究者的偏見得到了探測；意義得到了拓展；而其詮釋的基礎得到了澄清。進一步說，有關方法論、法律，甚至是倫理問題，都將得到“同行”的“掃描”。校驗者的任務，是要確保研究者將盡可能充分地意識到他或她的立場，以及研究的進展。

在我的研究中，我將我的研究展示給高校的社會工作實習督導的同行，如山東經濟學院社工專業的實習督導教師 FYD,山東財政學院社工專業的實習督導教師 JZJ,中國青年政治學院社工專業的督導教師 CT 等，從他們那裡我得到過肯定，也得到過質疑和建議，以此來檢驗本研究的效度。其實，同行效驗的過程不只是在研究的初步結論出現後才開始，在本研究的過程中，我使用的研究方法，研究的視角，進入田野中出現的問題，經常跟山東濟南的社工同仁一起分享和討論，在遭遇到質疑、批判後，我再回到文獻、回到田野進行不斷修正和不斷效驗。

4.1.5 成員核對

“成員核對”（member checks）被認爲是建立資料可信性過程中最爲關鍵的

[156] 這裡指那些與“利益”沒有關係的“同行”，他們不會從研究中“獲得好處”。

技術。這是一個讓研究成員對資料、分析性範疇、詮釋和結論進行核對的過程；這些成員是涉利者群體（stakeholding groups），最初的資料就來自於他們。Lincoln ＆ Guba （1985）進一步認爲，研究者只有通過成員核對，才能宣稱，他或她的再建構對於受眾成員（audience members）來說，充分體現了他們自己的現實。

在我的研究中，我將我的研究結論展示給督導老師、督導學生和機構人員等相關參與者，聽取他們對我的研究的反應，以便對我的研究結論進行修改、豐富和完善。

4.1.6 參考的充分性

參考的充分性概念，正如 Eisner （1975）所說的那樣，是“爲了評估的目的，以鑒賞家的方式形成恰當的批評”。他斷言，記錄下來的資料，不管是音像或影像資料，爲日後能被檢驗的資料分析和詮釋提供了一種基準。換句話說，參考的充分性可以理解爲收集豐富的原始資料，包括從被研究者那裡收集到的材料以及研究者本人在研究過程中所做的筆記和備忘錄，以便爲研究的結論提供充分的論證依據，進而提高研究的效度。

在我的研究中，我收集了大量的訪談資料，也有部分的觀察資料和學生日誌與實習督導日誌（由於時間關係，由於實習督導在當地各學校的發展狀況的限制，這部分的資料相對訪談資料來講不是很豐富），然後，在我未來作出初步的研究結論之後，將會再回到原始的資料中對我自己的關於實習督導模式的研究結論進行檢驗。

4.2 可轉移性

可轉移性是自然主義研究人員需要回應的第二個標準問題，因爲他們常常被問“你的研究成果能做一般化概括嗎”？即研究的推論問題，對量化研究者來

說，一般化概括將適用於該人口中所有的關係脈絡。但是，這個一般性問題，對自然主義研究人員來說，是一個經驗問題，它取決於發送和接收兩個情境之間的形似性程度，用另外的話來說，爲了保證某個人的推理，他必須同時瞭解發送和接收這兩個情境，正如 Lincoln ＆ Guba （1985）所強調的那樣，“如果存在著可轉移性，那麼，原初的研究人員所擔負的證明負擔要少於尋求應用的研究人員的負擔”，因爲，“原初的研究人員並不瞭解追求可轉移性的研究情境，但是，應用者卻瞭解”（Lincoln ＆ Guba 1985）。換句話來講，推論與特定讀者的個人因素，以及他們所處的自然生活情境有關。在閱讀研究報告時，讀者通過與文本之間進行對話不斷地調整自己原有的“認知基模”，而這種遷移的方式是在自然情境下自然而然地發生的（Hammersley,1992，轉引自陳向明，2002）。“通過與研究結果的某種程度、某種形式上產生共鳴、共振或對話，讀者自己便完成了對研究結果的推論任務”（陳向明，2002）。基於此，原初研究人員能給尋求轉移的研究人員的最好的建議，是通過提供足夠的描述性資料，積累有關研究情境之間相似性的經驗，以爲未來的應用者提供是否可轉移的判斷做參考。

“厚描”被認爲是能“幫助”原初研究人員落實是否存在“可轉移性”的最好的手段。厚描是指由研究人員所提供的既涉及研究的情境又涉及研究的被訪者的詳細資訊。當然，在情境中所觀察到的交往或過程的全面描述也很重要，如果它們與研究的問題有關的話。厚描的目的是原始資料提供的越充分，讀者越有可能對研究的結論做出自己的判斷，具體來講，研究的報告對現象發生時的自然情境描寫的生動，將被研究者的感受和經驗有效的通過文字表現出來，盡力把讀者帶到現場，使其產生“身臨其境”的感覺（也是爲了這個感覺，在之後的資料分析的過程中，我沒有將被訪問者的編碼編號，一種对象和生硬的感覺，而是用

被訪問者的姓名的最後一個字來代表了，有種親切感），讓其“親身”體驗研究的具體過程以及事件發展的來龍去脈，如此，讀者可以在這種活生生的情境中體驗研究結果的“真實性”，並對研究結果是否可以轉換做出自己的判斷。

在我的研究中，作爲一個“原初研究的自然主義的研究人員”，我有責任通過提供“厚描”，幫助未來的實習督導的應用者判斷本研究是否存在可轉移性。希望通過這些厚描使得未來的實習督導知識的應用者能夠得出一個關於本研究到底是否具有可轉移性的結論。基於此，我在後面的資料分析中，有時會採用了大段的相對連續的原始資料的呈現；最後一個原因是厚描能夠讓更多的讀者瞭解中國目前的社會工作實習督導的脈絡情況。

4.3 可靠性

自然主義研究人員拒絕承認存在著一種單一的、可被感知的現實等待著我們研究人員的發現；同樣拒絕宣稱研究的過程是可以被複製的，因爲可重複本身，取決於一種始終不變的、可被感知的現實，以及研究情境的存在，而這樣的研究現實和情境是不可能存在的。由此，Guba 建議，研究人員可以通過 “研究審計”（inquiry audit）來保證建構主義研究的可靠性。

研究審計是借了財務審計的類比而形成的概念，要求“審計者”就研究的過程、資料收集整理和資料分析進行評判，並鑒別研究的發現。這意味著研究者必須小心地保存資料收集和分析過程的記錄以備審查和審計。

在我的研究中，我小心的保全了我的研究資料，以備以後查驗和進一步的跟進研究。

除此之外，爲了儘量保證我的研究的可靠性，我在後面的資料分析過程中儘量多的呈現了原始的資料，儘量保持資料被發掘時的自然狀態（Wolcott,1990,轉

引自陳向明，2002）。我也儘量避免過多的推論和解釋，目的是讓讀者結合自己的情景做出自己的判斷和結論，並在沒有懷疑的心態下，認可我的研究結果的可靠性。

4.4 可確認性

自然主義研究人員建議的四個標準中的最後一個是必須鑒別、確正和證實研究的發現。爲確保研究的可確認性，Halpern （1983）進一步操作化了上述的審計過程，他建議，在審計單（audit trail）中，必須列出一系列的審計專案，詳細的審計程式也必須得到落實。簡單地說，審計單事實上是長度研究的操作方式，通過這種方式，研究者能使自己研究的每個方面都有詳細的記錄和審查。如果能得到Halpern所建議的這些材料[157]，審計人員就很容易發現研究者的詮釋是否有充分的資料作爲基礎。爲了確立可確認性，研究者需要保存所有的資料分析過程記錄，以便一個局外人能夠既評估資料本身，又能評估資料的收集和分析過程。在整個審計過程中，審計者也要試圖發現是否存在著“研究者偏見情況”，即研究者的解釋只與其自己的計畫相關，而與審計者在資料中看到的東西無關。因此，這裡對審計者來說，其任務是要發現對“先驗理論概念的簡單接受”（overimposition of apriori theoretical concepts），這種做法，與從資料中形成的分析性範疇，是決然對立的（Halpern, 1983）。

在審計單所涉及的範圍之內，在我的研究中，我保留了 Halpern （1983）所建議的材料中的絕大部分材料，以便一個局外的審計者進行詳細的審查。

總之，在我的研究中，我執行了上述的研究方法，也盡可能的保證了研究的可信賴性。其實長度訪談自然主義研究的最主要目的是期望在某種程度上“說

[157]這些材料包括：原始材料；資料整理和分析的結果；資料再建構與合成；進展記錄；與研究者意圖和前設相關的材料，以及研究工具發展方面的資訊。

服”讀者，這裡有“這個”研究，有這個值得注意的“研究發現”。因此，我的研究也正如研究目的所提到的那樣，其真正的目的是期望中國社會工作專業的研究者關注中國社會工作實習督導工作，關注實習督導的研究。

V. 研究倫理與道德

由於質的研究關注研究者與被研究者之間的關係對研究的影響，所以研究工作的倫理規範和研究者個人的道德品質，在質的研究中變成了一個不可回避的問題。遵守道德規範不僅可以使研究者本人“良心安穩”，而且可以提高研究本身的品質（陳向明，2002）。

研究的倫理道德主要包括自願原則、保密原則、公正合理原則、公平回報原則等內容。在本研究中，由於是局內人，所以我的研究身份本身就是公開的，我是在征得各方同意和自願參與的前提下開始了我的田野研究，同時，我每次都會向相關各方交代並承諾本研究的保密性。在研究的過程中，我也盡力考慮研究的具體情境以及本研究有可能對參與研究的各方所帶來的影響，我也盡力考慮我的研究和決定是否符合自己的道德標準、是否讓參與研究的各方感到“公正合理”以及是否使他們感覺到自己的權利得到了應有的尊重。同時，我也做到了適當的必要的“回報”，一是真誠的尊重和感謝；二是贈送禮品，有時這些禮品是給個人的，如學習用品，有時是買一些關於社會工作方面的書籍贈送給機構的工作人員；三是請吃飯喝茶，這由中華民族“人情往來”使然。但儘管如此，也難以表達我對這些參與者的感激之情。

VI. 本章小結

本章從研究方法的概念內涵以及研究的主題等角度分析說明了本研究選擇質性研究中長度研究方法的原因；介紹了長度研究方法的主要內容，並交代了研究

者是如何運用此方法完成了本研究；最後研究者交代了本研究所遵循的研究倫理與道德。

第五章　山東省本科院校社會工作專業教育的概況

由於本研究收集資料的範圍主要在山東省的濟南市，所以爲了便於對後面各章訪談資料的理解，我將在本章中對山東省本科院校社會工作專業教育的發展狀況，包括專業實習與督導的發展狀況做一個簡單的描述[158]。

I．社會工作專業設置的現況

截止到 2011 年，山東省已有十八所院校開展了本科層面的社會工作專業，其中開設最早的學校是山東大學和濟南大學，開設時間是 1999 年，隨後十多年陸續有許多學校開設了社會工作專業，具體情況如下表：

年份	當年新增數	累計數	學校
1999	2	2	山東大學、濟南大學
2000	3	5	泰山學院、青島大學、山東理工、
2001	5	10	山東師範、魯東大學、青島理工、臨沂大學、煙臺工商學院
2002	3	13	山東建築、山東青年政治學院、濱州學院
2003	1	14	泰山醫學院
2004	2	16	山大威海校區、山東財經大學
2008	1	17	青島科技大學
2010	1	18	山東女子學院

山東高校社會工作專業師資隊伍的幾本情況是，現任教師人數有 183 人，其中助教 10 人，占總人數的 5%，講師 82 人，占總人數的 44.8%，副教授 70 人，占總人數的 38.2%，教授 21 人，占總人數的 11.5%，博士學位 45 人，占總人數的 25%，碩士學位 118，占總人數 的 65%，學士學位 20 人，占總人數的 10%。有社會工作專業背景的教師是 30 人，占總人數的 16%，其餘爲具有社會學、心理學、政治、經濟和管理等專業背景的教師，占總人數的 84%。由此可見，山東高校社工專業師資狀況的特點具有具有高學位，即博士學位的比例比較低，具有社會工作專業背景的教師比例比較低。

[158] 本章資料來源於研究者本人的電話諮詢、郵件諮詢和中國社會工作教育協會山東省地區中心教學評估研討會暨第四屆山東省社會工作教育年會 2011 年 11 月 26 日文件集。

山東高校社會工作專業理論課程設置情況是：十八所學校的社會專業都開設了社會工作概論、個案工作、小組工作、社區工作、社會工作行政、社會保障、社會學概論、社會研究方法、社會心理學等主幹課程。有十七所學校開設了老年社會工作和青少年社會工作。有十六所學校開始了人類成長與社會環境和社會統計學。有十五所學校開設了社會福利思想和西方社會學理論。有十三所學校開設了家庭社會工作。有九所學校開設了社會工作的價值和倫理。有八所學校開設了婦女社會工作。有其所學校開設了社會政策。

II. 社會工作實習與督導的現況

山東高校社會工作專業實習教學的基本狀況是：十八所學校都設置了集中實習課程，十四所學校設置了同步實習課程。有八所學校實習時數在 800 小時，有二所學校實習時數超過了 1000 小時，二所學校 400 小時以下，其它爲 400 至 600 小時之間。有十四所學校建有社會工作實驗室，所有學校都有實習機構，實習機構包括社會團體、社區居委會、政府部門、學校和社會服務機構等。 十八所學校都有督導教師，十五所學校有機構督導。各學校實習課程的設置和督導用圖表示爲：

山東省本科院校社會工作專業實習和督導情況（201107）

學校	實習學期								時間	實習方式		學校督導者	機構督導者	實習指導	
	一	二	三	四	五	六	七	八	周	分散	集中		√	手冊	計畫
山東大學						√			5		√	8		√	√
山東師大								√	8	√		7	√		√
山東經濟學院			√	√	√	√			8		√	5		√	√
								√	8						
山東財政學院	√	√							2		√	11	√		
			√	√					6		√				
					√	√			4		√				
								√	4	√					
山東建築大學	√								2			13	√	√	√
				√	√				4						
						√			4						
								√	4						
山青院								√	17	√		9	√		√
山大威海		√		√		√		√	12	√	√	8	√		√
濟南大學				√					2		√	15			√
					√	√	√		12						
								√	8	√					
山東理工大學				√	√	√			9		√	8	√		√
								√	5	√					
泰山學院	√								2		√	9	√		√
							√		14		√				
泰山醫學院		√	√	√	√	√	√		6		√	6	√		√
								√		√					
魯東大學						√			8		√				√
青島大學								√				11	√		
青島科技大學		√		√					3						
						√			5			6	√		
									9						
青島理工大學		√							2			8	√		√
			√	√	√	√	√		2		√				
								√	4	√					
山東工商學院			√	√	√	√			8		√	12	√		
								√	8	√					√
山東女院					√	√			14			8			

分析發現山東本科院校社會工作專業的實習有如下類別：集中實習和分散實習。集中實習是指由學校統一安排實習地點，統一安排實習督導教師，在集中的時間內進行的專業實踐活動，这种实习从上表能够发现，基本每个学期都会安排一次；分散實習是指在學校統一規定的時間內，在實習督導教師的督導下，由實習學生自己聯繫實習單位而進行的專業實踐活動，分散實習一般安排在大四下學期，即第八学期，由於面臨畢業，學生一般利用這段時間找工作，所以這個實習基本是出於放羊狀況。集中實習又分爲同步集中實習和專業集中實習，同步集中實習是指大學生在整個大學專業課程學習期間，配合所學的專業理論課程而進行的實習，如結合社會工作概論課程的學習，同步實習就是認知實習，再如配合小組工作課程的學習，同步實習就是小組工作方法的實習等等。同步實習一般安排在大一、大二和大三，時間一般爲二至三個周。專業集中實習一般是在專業課程基本講授完之後，集中一段比較長的時間，對所學所有專業課程進行理論與實踐的連結而進行的實踐活動，專業集中實習的時間相對同步實習的時間較長，一般是四至十二個周。另外一種叫課程實習和畢業實習，課程實習如同步實習，同樣根據理論課程的講授，開設與其對應的實踐課程，畢業實習如同集中實習，一般安排在第八學期，結合就業找工作進行，同樣一般都流於形式了。

山東省本科院校社會工作實習督導教師都是由講授專業理論課程的教師擔任，這些一百四十四位專業課程的教師中除了有八位接受了香港理工大學的正規專業訓練之外，其它的教師都沒有接受正規的專業訓練，更談不上督導訓練。

實習督導的基本情況有如下幾種：非規範型，即有些學校的實習督導流於形式，更爲甚者，有極少數學校的督導基本爲零（電話訪談所得）；規範型，即有少數學校的督導相對比較規範，有實習計畫和督導要求規範督導者的督導行爲，

上表資料顯示，絕大多數學校都有實習督導手冊或者實習計畫作爲實習與督導指南約束和規範督導者的督導行爲，有的學校實行“承包責任制”，或者說叫“單人負責，集體參與”制，如青島理工大學，以確保實習督導的有效實施；規範專業型，即有少數學校的實習督導既規範又專業，也就是說既有實習和督導手冊規範督導者的督導行爲，又有經過香港理工大學專業訓練的實習督導教師提供專業督導，如山東大學，山東經濟學院，山東財政學院等。

山東省本科院校社工專業的實習學生一般被安排到各地的非專業的服務機構（因爲沒有專業的機構）去進行實習，其中主要有福利院和社區居委會等，在濟南由於 2007 年有兩家專業的 NGO 服務機構成立，所以有的學校將部分實習學生安排在這兩個服務機構開設的服務專案中去實習，如山東大學、濟南大學、山東經濟學院、山東財政學院和女子學院等，在這兩個機構實習的學生一般都能機構專業工作者的督導，而且是在一個專業的服務環境裡實習，也因此在這裡實習的同學專業成長比較快。

在各種實習裡面，集中實習的督導實際執行的比較規範和專業，一般來講實習學生劃分成小組，由督導教師負責督導。而分散實習實際執行起來有些流於形式，因爲實習學生都分散在各地，而且以畢業找工作爲主，因此一般來講學生有時會通過電話、短信或者網路聯繫，這種聯繫一般比較少。

III. 社會工作實習督導的問題

山東省本科院校的實習及其督導面臨的問題如同第一章所描述的全國性的狀況基本一樣，一是缺乏實習督導的政策，如督導的激勵和評估機制的缺失，進一步來說，如實習督導教師的督導沒有被列入教師的工作量來計算，沒有被納入職稱評定中來等，就使得實習督導教師的督導積極性受影響，因此會出現實習督

導很差的情況（據電話訪談所得），所以未來，要調動實習督導教師的積極性，要確保實習督導的有效進行就要首先從制度上入手，加快制定學校層面的實習督導政策。二是缺乏專業的實習督導教師，正如上文資料顯示，到目前爲止，全省有一百四十四名專業督導教師，其中只有八名接受過正規的專業的訓練，如此的师资狀況，導致了實習督導的專業性大打折扣，由此可見，專業督導教師的培養是每個學校面臨的大事和要事，只有解決了督導教師的專業性問題，才能保證實習督導的專業性，才能培養出具有專業知識和能力的專業性人才。三是缺乏專業的實習機構，如同上文資料顯示，山東省本科院校的實習生基本都被安排在非專業的實習機構裡實習，機構的督導者都是非專業的工作人員，由此可知，在如此的環境裡接受如此的機構督導，實習學生會是一種什麼情況，所以，專業性實習機構的培育同樣重要和刻不容緩，而要培育專業的實習機構一是政府要加快政策制定，加快社會工作人才隊伍的建設以及加快社會工作專業化和職業化的推動；二是專業督導教師和實習學生要有責任意識，即透過實習與督導的同化過程，推動機構的專業化發展。四是缺乏實習督導的知識作爲督導實踐參考，由此，專業的實習督導教師要承擔起翻譯國外實習督導的資料以及建構本土化專業督導知識的重任，加快研究，以爲後來的實習督導做理論指導和參考。

上述是山東省本科院校社會工作專業實習和督導的基本情況。具體內容詳見後面相關章節的描述、分析與發現。

IV. 本章小結

本章主要介紹了山東省本科院校社會工作專業教育的概括，其中主要從專業設置和實習與督導兩個方面進行了介紹，在此基礎上有著重分析了山東實習督導存在的問題。

第六章　中國社會工作實習督導的多元價值體系和多元目標體系

I. 引言

我爲什麼要發展和建構中國社會工作實習督導的價值和目標？首先是基於10多年的社會工作實習督導的經驗，自1998年開始至今我一直爲社會工作專業的實習學生進行督導，2000 年進入香港理工大學應用社會科學系開始碩士課程的學習，期間又接受了具有香港文化脈絡的香港理工大學應用社會科學系社會工作專業的實習督導老師的督導，這些督導與被督導的經歷，其中的由於文化和價值的衝突而引發的督導者與被督導者之間的不愉快的故事[159]，觸發我去建構中國社會工作實習督導的價值基礎的知識。其次，在中國內地10多年社會工作實習督導的過程中，我一直是在懵懵懂懂中、在不知社會工作實習督導爲何物的情況下，就開始了實習督導，開始時的督導是從經驗出發的，如人生的經驗、爲人處事的經驗，行政工作的經驗等等，反正那時的實習本來就是行政性的實習，而不是專業實習，雖然，這樣的“經驗式”的“行政性”的實習督導也能發揮某些作用，但後來隨著專業化的發展，隨著自我專業能力的提高，我的實習督導也開始發展到了專業督導的階段，因此，我希望能夠得到社會工作實習督導的理論知識的指引，然而遍查文獻，在中國竟然沒有找到任何的關於中國社會工作實習督導的知識論述，我知道我進入了社會工作實習督導知識的不毛之地，由此，我感到了作爲一個實習督導者應該去建構中國社會工作實習督導知識的責任。第三，在進入專業實習督導的發展階段，我也有一個發展的過程，開始時我有意無意的注

[159] 2002年專業實習中的專業督導，督導者對被督導者小東的督導行爲，令其感到極度的痛苦，那種被控制、被壓抑、不平等、不民主和文化碰撞的感覺至今想起來，不僅我這個傍觀者記憶猶深，即使當事人也難以忘懷，而且在這次的訪談中有被提起。不尊重，

重了專業技巧和方法的督導、行政的督導和情感的支持，但是自 2007 年開始，由於在實習督導的過程中與實習學生之間發生的一些不愉快的故事;由於實習學生在實習過程中對實習的認知、對專業的質疑等等，令我重新對社會工作實習督導進行了反思，我發現除了技巧、方法、理論之外，其實社會工作實習督導的價值更爲重要，這才是社會工作實習督導中的“基石”或曰“靈魂”的東西，然而，這些實習督導的價值在哪裡呢？爲了尋找它們，我開始翻查國內文獻，結果發現到目前爲止，關於此項內容竟然是空白（其實相對來講，國外文獻論述的也不多），後來我思考再三，突然頓悟：“它”其實就在我的身邊，就在我實習督導的場域裡！是的，我何不去建構和發展中國社會工作實習督導的價值和目標的知識呢？那麼，在建構中國社會工作實習督導價值之前，首先讓我們瞭解一下國外關於社會工作實習督導價值的概念及重要性的論述。然後以此爲對照，發展本土化的中國社會工作實習督導價值的知識體系。

11．中國社會工作實習督導的價值基礎

在建構中國社會工作實習督導價值之前，我首先回顧了國外學者關於社會工作實習督導價值的論述。

2.1 國外社會工作實習督導價值的概念及重要性的論述

關於社會工作實習督導的價值國外學者Brown ＆Bourne （1996）提出了“以人爲中心的反壓迫的社會工作督導的價值體系”[160]。也就是在督導的過程中要以人爲本，要民主，反對控制。而O’Donoghue（2003）在《重述社會工作督導》

[160] 並在督導的價值基礎上發展出幾個基本的原則，即督導需要在機構的組織脈絡與更廣的社會脈絡下討論；督導是一種以人爲中心的活動，強調督導關係、個人感受與員工訓練，並將其放在與任務執行和控制功能同等重要的位置；督導的內容與過程要加強對服務使用者和受督導者的增權，以達致反壓迫與反歧視的目的；主張採用自我導向的學習方式，得到最佳的學習效果；規律性的督導是每個受督導者應有的資源權利。黃協源（1999）[160]指出督導的價值基礎是由幾項基本原則和理論觀點所形成，其中包括結構、規律、一致的（consistent）、個案導向以及可評估等。

（resto rying social work supervision）一書中則將 “人類權利、社會正義、增權以及反壓迫和反歧視”定義爲社會工作督導的四大價值基石，O’Donoghue的四大價值基石中除去與Brown ＆Bourne 提到的反壓迫的相同的內涵之外，還強調了權利、正義、增權和反歧視。與前兩者不同，Falender（2005）在能力爲本的督導模式中，則提出了更加詳細的社會工作督導的哲學理念和價值，其中包括承認獲得督導能力是終身的；承認在所有的關係方式和所有的督導方面關注多樣性及特殊性；承認法律和倫理問題的重要性；承認專業和個人元素影響訓練；承認自我和同輩的評估是基本的和重要的。對案主和被督導者的責任和充分尊重；督導者和被督導者終身學習的承諾。也就是說，Falender的價值強調尊重和責任，強調了法律和倫理，強調了多樣性和特殊性，強調了專業以及個人因素，強調終身學習和獲得督導能力的重要性等等。Tsui（2008）指出社會工作督導與社會工作根源於相同的價值[161]，一個社會工作督導者是一個有血有肉的真實的人，是以人道的態度爲本分，堅守社會工作的原則，在以案主利益爲最高前提的考量下，兼顧社會工作員的需求和感受。

[161]美國社會工作人員協會(NASW) (Bartlett，1958，Gordon，1962 轉引自曾華源，2006)關於社會工作價值的主要內容是社會對個人的基本關懷；人與人之間的彼此互賴；個人對社會的責任；人類的共同需求和獨特性；透過社會參與實現潛能的發揮和社會責任；社會有責任提供方法來克服或預防自我實現的阻礙。巫明哲（1993）指出社會工作的價值信念是以民主社會的哲學理念爲基石，強調人性的尊嚴，認爲人是重要的，他的尊嚴與權利需受社會的維護，社會有義務協助他滿足基本需要；同樣，作爲社會的一份子，個人亦有義務促進、達成社會的共同目標。具體來講，社會工作的價值觀包括：人的潛能，人天生就具有一些力量和未開發的潛能，所以在社會上每一個人，無論是弱勢群體或者是平民百姓，都具有人的尊嚴，都需要被尊重；人類的責任，人一出生，就賦有某些責任及動力去實現和發揮自己的本能，每個人都應該爲自己應取得的福利積極的去謀取，這是人的決定權；人的權利，每個人都有權利去享受公共資源和平等機會，以此來發揮自己的潛能及責任；人的基本需要，每個人都有基本的需要，都需要自我實現，都需要社會提供資源和機會；人的社會功能，以此功能使每個人發揮本身的潛能，以便達成自我的實現；社會的責任，社會有責任提供資源和機構，以使個體達到自我實現的理想；社會的權利，社會有權利讓每個人爲其提供貢獻來回饋社會；個人對社會的責任，每個人都要對社會有所貢獻，以促成社會福祈；人的自決權，人都有自我選擇和自我決定的能力和權利；個體的獨特性。每個人都有不同的特質，所以要尊重每個人的獨特性，要接納最適合他人的需要和發展爲基本要點。社會工作的核心價值：服務、社會正義、人的尊嚴與價值、關係、對人類的重要性、廉潔、信任、專業能力

上述國外學者對於社會工作督導價值的論述可以概括爲人類權力、社會公義、增權，尊重和責任，反壓迫和反歧視，尊重多樣性與獨特性；法律和倫理，專業和評估等。

國外社會工作督導的價值有如此豐富的內容，而中國社會工作實習督導的價值將會是什麼呢？這是筆者下文所要回答的問題。接下來，筆者要說明的是國外關於社會工作督導的價值在社會工作督導知識體系中的重要性和地位的論述。

國外學者已論述社會工作督導的價值在督導知識體系中的地位和重要性，如Brown ＆ Bourne （1996）在書的前言中就已經提到了該書嘗試厘清什麼是督導，並建立其基本的“價值基石”。同樣，O’Donoghue（2003）將社會工作督導的價值定性爲社會工作督導的“基石”。這兩位學者都將社會工作督導的價值視爲“基石”。另一學者Bernard（2005）[162]在第一次國際與跨學科臨床督導會議上所做的《追蹤社會工作督導的發展》（tracing the development of clinical supervision）的學術報告中總結了過往督導的模式，提出一個督導概覽圖（supervision survey）或說概念地圖（conceptual map），在其概念圖中他指出在整個督導過程中督導基礎[163]是整個督導的“原料”，是支援督導者督導的“工具”和一套可適用的“督導系統”，督導的基礎爲督導者增強督導的才智，沒有它整個督導過程就不會被設計出來，而這個督導的基礎包括價值、倫理和法律等。由此可見，社會工作督導的價值在社會工作督導的知識體系中處於“基石”和“基礎”的地位[164]。

[162] Janine, M.Bernard, 2005. *Tacing the development of clinical supervision*. The Haworth Press,Inc. Bernard, J.M. and Goodyear, R. K., 2004. *Foundmentals of clinical supervision*. 3rd,ed,Boston, MA:Allyn and Bacon.

[163]Bernard, J. M. and Goodyear, R. K., 2004 中将“组织督导”放在“督导过程”中的“督导模式”里。

[164]國內學者陳仲林（2008）引用學生的觀點對社會工作的價值的地位和重要性進行了闡述，即“理論如武功之內功，是各種武功的根基，根據不同的情況會產生不同的變化，但是不可缺少；技巧如武功之招式，有了招式，武功才可成爲上乘武功；而價值倫理則如同武德，該做什麼不該做什麼，它都規定得一清二楚。大家無論武功好壞，只要是一個真正習武之人，都會小心謹慎地遵守它”。陳仲林，2008，我和香港社工

筆者在引言中已提到，通過實習督導的經驗，已感知和認識到實習督導價值的重要性，在看了國外學者的論述之後，更加的認定社會工作實習督導的價值是社會工作實習督導的基石，那麼在中國的實習督導教師、實習學生和機構督導者中這個價值基石的內涵到底是什麼？下面主要呈現和分析他們的“描述”，以便在“普世性”的社會工作實習督導的價值知識的基礎上，建構和發展出本土化的中國社會工作實習督導的價值知識。

2.2 中國社會工作實習督導的多元價值基礎

中國社會工作實習督導的價值基礎是由學校實習督導教師、機構實習督導者和實習學生協同建構的。這是一個多元的價值體系。

2.2.1 中國社會工作實習督導的價值是社會工作專業價值的體現

關於中國社會工作實習督導的價值基礎，在我訪談的學校督導教師和機構督導者以及實習學生中都表達了社會工作實習督導的價值就是“社會工作專業價值的體現”的觀點，他（她）們具體的描述如下：

山東財政學院社工系的實習督導教師 JZJ 说：**“社會工作實習督導的價值就是和社會工作的價值理念是一樣的，就是尊重、接納、真誠和投入”**。（T-JZJ）。與之相呼應的還有實習督導教師 ZJ 和 DX，ZJ 說“**社會工作實習督導的基本價值觀還是那些社會工作的價值，潛能啊、個別化啊、尊重啊、接納啊**（T-ZJ）。DX 說：“**實習督導的價值還是社會工作專業的價值”是“社會工作價值的‘輸出’，一旦進入工作狀態，我們就應該捨棄個人價值，“安裝”社會工作專業價值**”。（ T-DX）

除去首先肯定社會工作實習督導價值即是社會工作價值這個觀點之外，還有的實習教師從具體的內容中描述了社會工作實習督導的價值，如實習督導教師還

的兩地書—關於社工的價值與素質，中國社會導刊。

有 FYD 說:(社會工作實習督導的價值就是)對被督導者的**“尊重”，然後是“接納”**（T-FYD）。實習督導 FYD 是一位具有社會工作專業碩士學位背景的專業教師，她的這種專業的督導價值不只是體現在我對她的訪談中，而且還體現在實際的督導情境/行爲的層面，做到了知覺行的統一，這點從我對她的督導現場的觀察中能夠看到她的尊重、接納、民主和平等等專業價值在行爲中被演活出來：比如，在督導的時候，她它會先讓學生發言，讓學生反思其活動的過程以及所得和所惑，她會給每一個實習學生講話的空間，回答每一個同學的問題，對學生提出的質疑她能敢於接受挑戰，而且她至始至終會帶著笑容，發出爽朗的笑聲，這種笑聲非常的烘托督導的氛圍，使得督導的場域沒有壓抑和沉悶的感覺，我在我的觀察筆記中寫下過這樣一句話“朗朗笑聲中的督導，民主、平等”！（參與式觀察筆記 090409）。

實習督導教師 MGG 說：**權力上的平等，這是最最重要的，……在督導的過程中老師和學生這個督導和被督導的過程，要懂得欣賞和平等。…一定是以人為本，以學生為本**。（T-MGG）實習督導教師 MGG 同樣是一位碩士社工，在實習督導的價值中他特別強調權力的平等，强调以人爲本，以學生爲本。

實習督導教師WZL提到了**“要承認學生是有潛能的，要與他分享彼此的經驗；還有反思，就是與實習學生共同反思整個實習的歷程，整個實習督導的過程。**（T-WZL）[165]。在實習督導教師WZL的實習督導價值的敘述裡，增加了“潛能、分享和反思”等社會工作價值的具体內容。

對學生的一種“責任”。我是自由主義者，對民主的價值觀也是很認同，我期望通過一些實際的去做、去督導、去推動，來逐漸的實現這一點。還有對專業

[165] 督導教師 LZW 說，之前從來沒有梳理和主觀上去想我在督導時有意要去遵循某種價值觀，只是現在你訪談了我，我才開始梳理和反思出這麼多，他說，雖然之前沒去多想社會工作實習督導的價值理念 ，但是在督導學生時也會無意識的用上這些社會工作的價值理念。

的“使命感” （T-LXH）。[166]督導老師LXH是一位沒有社會工作專業背景的實習督導老師，她的專業知識更多的來自於短期的培訓和自學，但她同樣強調“社會工作實習督導的價值就是把社會工作那些價值觀給它在督導的現實中能儘量的先想到，然後在有條件的情況下盡可能的用到”。她的實習督導的價值強調了“責任”、“民主”和“使命感”。

縱觀上述，中國社會工作實習督導的價值就是社會工作專業價值的體現，其主要內容包括：“尊重、平等、民主、使命感、潛能、接納、個別化、真誠、反思、分享和責任”。

根據訪談資料分析，之所以將這些專業的社會工作價值視爲社會工作實習督導的價值，並付諸於實習督導的實踐，一是由於中國社會工作實習督導教師接受過正規的社會工作的專業教育，認同、接受和內化了社會工作的專業價值，如實習督導教師 FYD、WZL、DX、ZJ、MGG 等。二是由於中國社會工作實習督導教師曾經接受過實習督導教師的督導，這些過往被督導的經歷和經驗，促其反思並建構了中國社會工作實習督導的價值元素，如實習督導教師 MGG 说就是由於被督導的過程中，感受到了学校实习督导教师權利的控制和不平等，所以，在他督導實習學生時就特別強調“權利的平等”，強調“以人爲本，以學生爲本”。三是受實習督導教師大學本科所學專業的影響，如實習督導教師 LXH 她在強調實習督導價值的“使命感”這個內容時說“其實學歷史的人使命感就很強，跟這個專業背景有關係”，這個觀點與 Tsui（2002）博士論文中指出的“背景和經驗影響督導者和被督導者的行爲”的观点相同。四是受同輩的影響，如實習督導教師 SYY 说“我督导方面的成长与你（研究者）的支持和帮助有很大的关系，你给

[166] 中國社會工作發展的特殊的狀況，使得教師督導 LXH 的督導特別強調了“使命感”。在中國，沒有專門的實習督導老師，講授社會工作專業課程的教師也是實習督導。T 代表實習督導教師。

了我很大的影响。由此可得，社會工作的專業教育、過往專業背景、過往被督導的經歷、同輩的影響等元素共同影響了中國社會工作實習督導教師的專業督導價值的形成。

中國社會工作實習督導教師關於實習督導價值在上文中已論述，那麼在實習學生的眼中，實習督導教師所遵循以及所傳遞的價值又是何種“聲音”、何種“畫面”呢？在訪談中，發現接受過專業督導教師督導和接受過非專業督導教師督導的學生的描述是不同的，所以在這裡我分別論述之。

接受過專業督導教師督導的學生[167]所感知和獲得的實習督導價值如同實習督導教師所描述的基本觀點相同，即社會工作實習督導的價值就是社會工作的價值，如實習學生JSC說：督導教師對社工工作專業的價值還是非常認同的，反映出來的就是對我們很“尊重”，“平等”。（S-JSC）也就是說社會工作價值觀中的尊重和平等的理念已經被督導教師所內化並透過督導行爲傳遞到被督導者那裡。除此之外，實習學生還感受到了來自於實習督導者的責任、使命、增權等價值理念，如實習學生ZHL說：督導老師在價值理念上，我們體會比較深就是社工的“責任感”，“使命感”（S-ZHL）。實習學生SYH说：我們在**衛生中心實習，發生突發事件後，督導老師就鼓勵我們去爭取社工的“權力”，讓我們體驗“增權”的艱辛的過程，讓我們在過程中成長，是一種鼓勵和信任。（S-LYH）

綜上，接受過專業實習督導教師督導的學生所感知、所觀察到的和所獲得的實習督導的價值內容主要包括尊重、平等、責任、使命感、信任、增權等。

透過訪談發現，接受過非專業督導教師督導的實習學生基本是處於無督導的狀態，因此也談不上實習督導的價值。如實習學生 H 說：

[167] 在訪談學生的過程中，我訪談並記錄了他們的實習督導老師，而這些老師我都非常的熟悉，所以能夠分類出那個學生接受的是專業實習老師的督導，那個學生接受的是非專業實習督導教師的指導。
本文中的專業教師是指接受過正規的本科及以上社會工作專業教育的教師，專業督導教師即專業教師。

我們的督導老師只是在開始的時候見我們一面，留下聯絡方式，然後一次就是帶我們進入實習機構，然後就走了，就再也沒有聯繫了……。我的另一次的一個實習督導教師也是將我們帶到另一個實習機構，送下，然後去上課，走的時候跟學生負責人說一聲：有事兒給我打電話……還有的督導老師說，有事找我，沒事拉到…… (S-H)。這個實習學生所描述的現像是有些督導老師只是在實習開始的時候，在實習督導教師和實習學生配對的時候出現在實習督導動員會上，實習學生和實習督導教師見個面，彼此交換聯絡電話，接下來是將實習學生送到實習機構，然後實習督導教師和實習學生就很少發生關係了。這是一種沒有發生實習督導關係和督導內容的督導，換句話說，是一種無實質督導內容、無督導價值的形式上的和名義上的督導（有名無實），這種現象用實習督導老師 FYD 的話說就是：**有的老師就是根本不在意這個專業，你讓我去帶我就去，但是我把學生放在那我就不管了，這就是“破罐子破摔”**。上述這種情況導致的結果，不僅是有無實習督導的價值問題，**“關鍵是導致培養的學生參差不齊，因為一次實習兩個星期，不同實習點、不同類型實習督導老師督導的學生的收穫截然不同”**。（T-FYD）

由此可以分析，在實習學生眼中，中國目前的社會工作實習教師的督導中分兩種情況：一種是受過社會工作專業訓練的實習督導；一種是沒有受過訓練的實習督導。受過專業訓練的實習督導老師在督導過程中體現的是專業的價值觀；沒有受過專業訓練的實習督導老師在督導過程中有部分是用個人價值督導學生，而更多實習督導老師的督導是不負責任的，根本是無督導，所以談不上督導的價值問題。

在中國，機構實習督導者在督導的過程中所遵循的督導價值和督導教師相同，同樣就是社會工作專業的價值。正如機構督導者 JSC 所言：

在實習督導的過程中個人對於實習同學所秉承的價值和理念其實是自己作為

社工所秉承的價值和理念，……我要注重對於專業實習同學的“投入”，……“尊重”他們在實習中的所有付出；並且以“平等”的態度進行討論；“接納”他們身為同學而又要投入實踐可能懷有的緊張啊、好奇啊、膽怯以及可能出現的錯誤了；然後呢是“相信”他們的工作能力，最終希望可以促成個人的成長[168]。（J-JSC）

機構督導者 JSC 是一個提供社會工作專業服務的 NGO 組織的負責人，工作了兩年，具有碩士學位，本科是社會工作專業，在香港接受過短期的社會工作的專業訓練，碩士期間曾參與過“學長同輩督導”，2008 年參加社工師考試，通過中級資格考試。她的社會工作的實習督導價值的觀點就是社會工作專業的價值，即“尊重、平等、接納、信任和投入”。她是接受我訪談的所有的機構督導者中唯一一位主動提及實習督導價值的被訪者，她說她的這些觀點來自於其自身的實習督導的經驗，她說“**如果說第一次（的實習督導）是理論的成長，那這一次（的實習督導）就是這種價值的東西，我調整到我尊重你，我可以和你很平等的做交流這樣的狀態上，這一次讓我知道了尊重和平等是怎麼回事，所以這是我在這次實習督導裡面最大的收穫**”。這就是說，機構督導者的督導價值來源於實習督導者的實踐經歷和反思。

上述机构實習督導者關於實習督導價值的觀點，另一位機構督導者 YZY 也有幾乎相同的描述，如**“價值觀，我很重視，所以，一開始我首先督導的是價值觀，咱們社工就是相互尊重，就是接納，做什麼工作要真正投入”**（J-YZY）。機構實習督導者 YZY 是智障服務機構的負責人，50 多歲的一名女性，每天不知疲倦的在爲這些智障的孩子奔波，她的專業知識是通過定期和不定期的短期培訓和短期到香港參觀所得。

[168] 之所以會應用在督導關係中，是因爲我覺得這些價值、理念和理論與我本身的世界觀、人生觀和價值觀是吻合的，某種意義上，我覺得社會工作的專業價值觀是一個人對於“人”的基本假設，那麼這個也就無所謂是對於服務物件還是同事了，或是實習同學了。

概括上述機構督導者關於實習督導價值的描述，我發現中國社會工作實習機構督導者在督導的過程中所秉承的督導價值即是社會工作專業的價值，其內容主要包括尊重、平等、接納、信任、投入等元素。之所以如此，可能是因爲機構督導者接受過正規的系統的學位式的專業訓練或接受過定期和不定期的專業知識培訓和到“境外”社工機構的考察學習，這些專業學習、境外考察的過程和經歷使得機構督導者內化了社會工作專業的價值觀，並將其作爲基石和靈魂來指導其實習督導的實踐。

除社會工作實習督導的價值是社會工作專業價值的描述之外，在訪談過程中，關於社會工作實習督導的價值還有另外的“聲音”，下文即是。

2.2.2 社會工作實習督導的價值是中國傳統文化[169]的融合

關於文化，中外學者對其有很多的概念，廣義上講，文化是人類精神生活與物質生活的總和；狹義的講，文化僅是人們的精神生活領域。在我的研究中，我所指的文化主要是狹義的文化，而且是指中國傳統文化。中國社會傳統文化的界定主要指“以華夏民族爲主流的多元文化在長期的歷史發展過程中融合、形成、發展起來，具有穩定形態的中國文化，包括思想觀念、思維方式、價值取向、道德情操、生活方式、禮儀制度、風俗習慣、宗教信仰、文學藝術、教育科技等諸多層面的豐富內容”。或者說“中國傳統文化是中華文明演化而彙集成的一種反映民族特質和風貌的民族文化，是民族歷史上各種思想文化、觀念形態的總體表徵，是指居住在中國地域內的中華民族及其祖先所創造的、爲中華民族世世代代所繼承發展的、具有鮮明民族特色的、歷史悠久、內涵博大精深、傳統優良的文化。它是中華民族幾千年文明的結晶，除了儒家文化這個核心內容外，還包含有其他文化形態，如道家 文化、佛教文化等等”。中國傳統文化的內容總體“可以歸納爲關於人的問題，偏重於怎樣做人，中國傳統文化關於學會做人的內涵十分豐富，涉及到人的理想信念、價值取向和行爲方式等，具體表現爲自尊、尊敬、知禮、遵規、誠信、持節、厚仁、貴和、求新、自強不息、堅忍不拔、鍥而不捨

[169] 梁漱溟，《中國人：社會與人生》，文化包括三個方面：精神生活方面，如宗教、哲學、科學、藝術等；社會生活方面；物質生活方面。中國文聯出版社，1996 年 9 月。

等（李金初，2005）[170]。我在訪談中發現中國社會工作實習督導教師、機構督導者在督導的過程中透射出做人做事等傳統文化的元素。

實習督導教師 DX 說：**你對學生督導的過程是含有“價值”的，具體來講，兩個方面吧，一個是讓他“怎麼去做人”，再一個是“怎麼去做事”。比如說我們督導時候會跟他們說：你見了長者你要很‘尊重’啊，“尊老愛幼”啊，“同情弱者”啊，這些傳統美德都體現出來了，就是教他怎麼做人了，這本身就是傳統文化的灌輸。還有要表現出“堅韌不拔”的精神，不要一碰釘子，我就感覺到實習失敗了，實習受挫折了，實際上這也是我們傳統文化所強調的，比如我們傳統文化要有“鍥而不捨”的精神。這兩點是一致的，因此，社會工作的實習價值也融合了我們的傳統文化價值**（T-DX）。督導教師 DX 的做人做事以及其中的尊重、尊老愛幼、堅忍不拔以及鍥而不捨的描述如同前文學者李金初所論的傳統文化的觀點相吻合。

除此之外，傳統文化中父權在督導中也會出現，如實習督導 JZJ 說：**因為我們督導和上課是一個人，從一年級到現在我都在帶著你，我覺得我對你很瞭解了，有時“父權”在督導時就出來了。**(T-JZJ)

由此，如何“做人做事”以及其中的鍥而不捨、堅忍不拔、尊老愛幼以及“父權”等傳統文化的元素成爲實習督導教師實習督導價值的重要組成部分。這是產生于中國文化處境中的價值內容。

不僅學校實習督導教師在督導過程中透射出中國社會傳統文化“影子”，而且機構督導者同樣在實習督導過程中尊崇和崇尚中國社會傳統文化的元素，例如，當被問及實習督導過程中所秉承的價值時，機構督導者有如下的描述：

受社會文化的影響，在督導時我特別的強調“寬容”和“忍耐”。(J-YZY)

充分發揮主觀能動性，做一會“主人”，“踏踏實實”做點事！（J-ZM）

機構督導者ZM，是老年大學教務處的負責人，有 10 多年接受和督導社會工作專業實習大學生的歷史，沒有任何社工專業的背景，他對督導價值的理解就是

[170]李金初，2005，《現代學校文化建設繼承中國傳統文化的主要內容 http://www.xdxx.com.cn/show.aspx?id=692

“踏踏實實做點事”，做一會“主人”[171]，這是典型的本土性的中國人做人做事的哲學。

相互學習、取長補短；督導的過程我強調親和力，強調待人接物。（J-BXB）

機構督導者 BXB 是婦聯的一名負責人，同樣具有 10 多年的接受和督導社會工作專業實習大學生的歷史，如 ZM 相同，沒有任何社工專業的背景，她對社會工作的認識是透過實習經驗交流會而獲知。她對督導價值的理解就是相互學習、取長補短；就是親和力和待人接物等具有中國文化內涵的做人做事的一般價值和倫理。

陳主任說“做人做事”一定要“用心”，“勤快”，辦事“乾淨到位”，別拖遝，別糊弄，這樣才會得到領導的賞識，大家的尊重。（S-YY 實習日誌 090309）

實習機構督導者陳主任是一位接受過短期培訓和曾往香港機構參觀的居委會主任，人稱其爲“小巷總理”，一直以來對社工專業的大學生到社區實習有非常到位的認識，即**“互惠互利，一方面我給大學生鍛煉自己的能力提供了一個平臺，另一方面大學生的到來也帶來了新的理論，新的理念，給社區帶了很多的知識財富，對推動了社區工作的發展非常有意義”**。正因如此，她特別支持社會專業的實習。由於其對社工認同，所以其在各個層面推動濟南專業社會工作的發展。從實習學生的日誌和 她的描述中可以得出她的督導價值是“用心、勤快、乾淨到位”。

福利院實習督導人員的“敬業”和“無私奉獻”的服務精神讓人感動。（S-LYA，實習日誌，080226）

由上所論，機構實習督導者所認定的督導價值是寬容、忍耐、親和力、主人翁意識、踏踏實實用心做事、勤快和乾淨到位；相互學習，取長補短；敬業和無

[171] “主人”是多義詞，如指接待賓客的人、財務和權力的支配者以及主要人物和主體等。與主人翁意思同，指當家作主的人。在這裡指讓實習學生作爲機構的一個成員，而非一個來實習的客人。

私奉獻等內容，這些價值觀的內容涵蓋了中國人做人做事的境界、理想、態度、行爲以及人與人之間的關係等，這是中國社會工作實習機構督導者所持有的獨特的價值觀。

中國實習督導者的督導價值之所以具有傳統文化的印記，一方面可能是因爲中國傳統文化的精華其自身具有延續性、繼承性和滲透性；另一方面實習督導教師和機構督導者生於和長於中國傳統文化的土壤和環境中，透過耳濡目染和教育過程使其成爲個體價值的部分，並指導個體的行爲，包括實習督導的行爲。

2.2.3 社會工作實習督導的價值是組織（機構）文化的體現

組織文化的概念，不同學者有不同的界定，相對而言，影響較爲廣泛的有如下幾種。McLean ＆Marshall（1983）指出“組織文化是有許多傳統、價值觀、政策規章、信念與態度所組成的一個據普遍性情境脈絡，且深深影響我們在一個組織內的所思所行”（McLean ＆Marshall，1983，轉引自王文秀，2003：235），這個概念強調了組織文化的構成以及其對組織成員的影響。1988年McLean ＆Marshall進一步指出：機構文化不僅在組織特別凸顯的符號體系內運作，如特殊的商標、特殊的事件等，而且在較隱微層次的符號系統內同樣彰顯其作用，如所使用的語言、各種人際關係、物理環境與空間規劃等等（McLean ＆ Marshall，1988，轉引自王文秀，2003：235）。也就是說組織文化不僅影響組織成員的行爲，而且影響組織中的各個層面。Schein（1992）指出一個群體在適應外部環境和進行內部整合時，在不斷解決各種問題的過程中所獲得的、爲所有成員所認同的一套基本假設，這些假設已經在實踐中被證明是行之有效的，而傳授給每位新成員。最後這種假設變得根深蒂固,滲入員工的潛意識中，後來每一位新員工經過

耳濡目染就會被潛移默化（彭玉冰，2006）[172]，這個概念側重描述組織文化的形成過程以及其對組織成員的影響過程。概括上述學者的概念，我認爲，組織文化是有許多價值觀、信念、規範、規章制度、互動方式和符號等構成的一個據普遍性意義的情景脈絡，這個情景脈絡能夠深深影響機構成員的認知、行爲以及組織的各個物理和人文的環境。

那麼組織文化是否對實習督導者的督導價值有影響，下面看一下實習督導教師的描述：

絕大多數的實習和督導者進入機構，人家是什麼價值、什麼文化、什麼風格等等，我們就放棄自己的去適應人家的（T-LXH）。在機構中，我就是督導學生**“適應機構文化”**（T-ZDC）。也就是說在中國，機構文化已經成爲實習督導教師督導實習學生的督導價值，而其中最主要的一個內容就是關係，正如機構督導者所描述的那樣：**對於實習機構，我的督導價值和原則是“關係第一”**（T-FYD）。與之呼應的描述就是**“維護關係”**（T-ZDC）。就是**“處理與同事的關係，處理與上司之間的關係，就是中國特有的关系文化。所以我們督導過程中的價值就是使他未來如何適應機構的关系文化生活**。(T-DX)

不僅實習督導教師的督導價值有機構文化的影子，就是機構督導者的督導價值同樣具有機構文化的影子。正如機構督導者 ZYC 和 BXB 所說：

我們機構的服務宗旨就是：耐心、愛心、責任、態度和敬業，我們督導實習學生也要以此為價值。（J-ZYC）

機構督導 ZYC 是一個福利機構分管社會和兒童工作的主人，專業知識的所得是短期培訓和出國考察所得，參加過 08 年的社工師考試，對社會工作實習比較支持，尤其是近 2 年。她的督導價值就是屬於機構文化範疇的機構服務宗旨內

[172] 彭玉冰，2006，《企業再造:中國企業並購後整合七大策略》，中山大學出版社。
Schein,E.H. , 1992. *Organizational Culture and Leadership.* San Francisco : Jossey2Bass .

容，即耐心、愛心、責任、態度和敬業，這說明社會工作實習督導的價值是機構文化的體現。

我們機構（婦聯組織）的文化和理念是自尊、自信、自立和自強，這也是我們督導理念的一部分。咱婦聯吧，它本身就是一個機關性質，又是個黨群口[173]，就是比較“正規”，所謂正規呢就是說它“上下比較分明”，“管理比較嚴格”，“對人的要求也比較嚴”，它做的這個工作本身是群眾工作，但它本身的這些人，對群眾來說每個人都是“領導”，下去以後，就算你是個辦事員吧，人家群眾也說這不是婦聯來領導了嘛。所以它這個整體的氛圍呢就對人家這個實習呢造就了這麼一個週邊的環境。那麼我就想呢，這批孩子來到婦聯，那麼肯定的從領導也好，從負責這個實習基地的領導也好它會給這些學生整體要求到“接人待物”的，它都會按照這種比較高的標準。（J-BXB）

機構督導者 BXB 描述的黨群口的機構，由於比較正規，所以其文化也是等級分明，管理嚴格，又由於黨群口的機構代表的是党的形象，因此其特別注意機構形象的建構，也因此在督導價值中特別注意對上下級的關係和待人接物的重視。這同樣說明機構文化是構成中國機構實習督導者督導價值的一個部分，並且進一步說明不同機構有不同的機構文化，不同的機構文化構成了不同的實習督導的價值，這可以說中國實習督導的價值具有多樣性。

概括實習督導教師和機構督導者的描述得出中國社會工作實習督導的價值是機構文化價值的體現，而其首要的內容在實習督導教師眼中就是“關係”（一般指人際關係）。因爲在中國，人際關係是一門學問、一門藝術，人際關係是資源、是社會資本。因此，實習督導教師在督導實習學生時要以此爲價值；而在機構督導者眼中，其內容則是機構的文化和理念。這個結論與王文秀（2003）譯著中所提到的的觀點是相吻合，即機構文化的功能和作用在督導工作中不僅會影響與型塑督導者，也可能影響有效督導的進行”（王文秀，2003）。其中也包括對督導

[173]指的是中國共產黨領導下的群眾組織、團體組織，例如工會、婦聯和殘聯等。

者督導價值的影響，換句話說社會工作實習督導的價值嵌有“機構文化”元素。

2.2.4 社會工作實習督導的價值是個人價值觀和過往所學專業價值的體現

通過訪談發現，中國社會工作實習督導的價值不僅是專業價值、傳統文化和組織文化的體現，而且其中還包含“個人價值觀（非社工專業的）的內容。正如督導教師 ZM 和 DX 所言：

因為我本身接觸的專業的東西不夠，所以我只能用我“自己的價值判斷”，我“自己對事情的態度”和我自身的對某個學生的“喜愛程度”來督導。（T-ZM）

實習督導教師 ZM 是一位本科學管理專業又沒有系統接受過專業學習的社會工作專業的教師，她的督導價值主要來源於“個人價值”，即非專業的自我價值判斷。

目前關於實習督導的價值在實習督導過程中位置，應該來講，我們是處於“不自覺”的過程，在這個過程階段中，人們沒有刻意地認為我用什麼樣的價值去指導我開展督導工作。只不過是督導者個人價值的一種體現[174]，就是“老師個人價值觀”的體現。因為在整個實習過程中沒有人去告訴你應當用什麼樣的價值，你用的價值是你個人的價值理念。（T-DX）

實習督導 DX 的話說明，在實習督導的初期，實習督導處於非專業化的“不自覺”的狀態，實習督導教師會用個人原有的非社工專業的價值觀，即个人的价值观去督導實習學生，這個結論與 Tusi(2008)所說的督導是個人價值和……價值交互影響的動態過程相一致。

[174] 你比如說我的一個學生，男同學，去了實習機構，穿了一個小紅褂，那個老師就說：什麼學生阿！男生穿個小紅褂去了。我就說：穿個紅褂怎麼了？這有什麼了不起的啊；還有一個我們的一個男生，帶個耳環；男生還有染髮的，這邊紅的，那邊綠的；有的老師就“批判”，我就說了人家對自己的頭髮“管理”一下有什麼了不起的啊？這和“道德品質”有什麼關係啊，所以阿，這就說明督導的價值就是“老師個人價值觀”的體現。

除此之外，在沒有接受系統的專業教育和訓練的實習督導教師中，過往所學專業的價值對其實習督導的價值也有非常重要的影響，正如本科修讀管理專業的實習督導 ZM 所言：**“我在沒有專業東西的時候，我只能用自我脈絡的東西作為督導的價值，尤其是管理脈絡中的利益導向價值”**（T-ZM）。

總而言之，中國社會工作實習督導者的督導價值是個人價值和過往專業價值的體現。

中國社會工作實習督導的價值內容是有如下幾個部分構成的：一是社會工作專業的價值，主要內容包括尊重、平等、民主、使命感、和責任等等；二是中國社會傳統文化的元素，主要內容是“做人做事，鍥而不捨、堅忍不拔、尊老愛幼以及父權、寬容、忍耐、親和力、主人翁意識、踏踏實實用心做事、勤快和乾淨到位；相互學習，取長補短；敬業和無私奉獻等等，這些價值觀的內容是中國社會工作實習督導者所持有的獨特價值觀，其中包涵了做人做事的境界、理想、態度、行爲以及人與人之間關係的內容； 三是機構文化的元素，其主要內容一是“人際關係”；二是機構宗旨和理念，不同機構各不相同，但都成爲機構督導者督導價值的組成部分，都能成爲實習督導實踐的基礎和靈魂。四是個人價值，不同的個體有不同的個人價值；五是過往所學專業的價值，不同的個體有不同的過往的專業背景，但都構成了督導者實習督導價值的元素，都在實習督導的過程中起到靈魂的作用。

由上發現，中國社會工作實習督導的價值基礎是一個多元的價值體系----既是專業的價值觀，又是中國社會傳統文化、機構文化脈絡的價值觀、個人脈絡的價值觀以及過往專業脈絡價值觀。首先，實習督導用專業的價值觀去指導督導行爲，但是過程中也會運用中國傳統文化脈絡下的社會文化、機構文化中的元素去

指導督導行爲，而且會自決不自覺的無形中運用個人的價值觀和過往所學專業的價值觀來指導督導行爲。在多元的價值體系中，文化、組織、個人和過往專業的價值元素則具有本土特徵。

在中國之所以會出現这种多元的價值體系，一是因爲受訪的中國社會工作的實習督導教師大多接受過社會工作專業的正規訓練，機構督導者也隨著中國社會工作的專業化和職業化的發展基本都接受過專業培訓教育[175]，因此社會工作專業的價值早已內化成爲其自我督導知識體系、自我督導價值體系和自我認知的一部分，所以會在督導的行爲過程中，不自覺的以此爲指導，這是來自於西方的“外嵌”的價值觀。二是實習督導者自小就生活在中國文化的脈絡中，已被潛移默化並全然浸淫其中，因此中國傳統文化脈絡中的核心內涵也同樣構成其自我督導價值體系的部分，也因此會在其督導的行爲過程中呈現。當然，文化對實習督導者督導價值的影響在國外可能也存在，只是其影響的文化內涵可能會有差異。三是實習學生是在組織（機構）裡實習，其實習的行爲作用於組織（機構）的服務对象和機構的工作人員，因此實習督導者的督導價值不可避免的要受到組織（機構）文化的影響，也因此將組織的文化價值納入到自我督導價值體系的部分，並由此指導自我的督導行爲。四是在中國目前的狀況下，有些實習督導者沒有接受過社

[175]機構督導者專業價值的形塑和建構首先是內部因素和動力。這些年隨著社會工作的專業化和職業化的發展，尤其是 08 年的社會工作職業水準考試，使得實習機構的實習督導基本都接受過培訓教育，所以使得他們具有了專業的知識和社工的價值理念。在我訪談的 8 個機構督導者中，有 5 個參加過 08 年的考試。另外，這些機構常年接受社會工作專業的學生實習，在過程中，透過交流和互動，社工的師生或多或少傳遞了專業知識和影響了他們，使得他們對社工專業比較的瞭解；其次是外部因素和推動力，隨著全球化的發展，隨著對外交流的擴大，實習機構的督導者到國外、港臺參觀考察和進行內外交流的機會增多了，這同樣提升了其專業知識、內化了其專業價值，在機構的被訪談者中，有 4 人到過香港，1 人到過美、加，1 人本身就是留學國外的心理學博士，而且在國外就瞭解和接受了社工；有一個機構西方社工機構有合作，並經常進行合作交流和互訪；有 6 個機構與香港的社工人有合作關係；與此同時，港臺和美加的社會人士和機構在濟南發展草根的 NGO 組織，這些組織是專業化的實習機構，在訪談的機構督導者中有兩個身屬這樣的機構。總之，這一切形塑了機構實習督導者的社會工作的專業價值，這種因素有內在的也有外部的動力。

會工作的專業訓練，所以，其督導價值即是個人價值或是過往所學專業價值的體現，等等，這些是“內生”的價值觀。

同樣，與西方的督導價值相比，中國社會工作實習督導者在未來實習督導的過程中還需繼續發展中國社會工作實習督導的價值內容，因爲儘管中國社會工作實習督導者督導價值構成是多元的，內容也是豐富的，但是這個實習督導價值體系的內容相對來講缺乏將被督導者作爲一個學生來看待的價值內容，只有一個督導教師 MGG 提到“以學生爲本”的價值觀點，而西方的督導的價值內涵中則含有“採用自我導向的學習方式，得到最佳的學習效果”（Falender,2005）的內容；另外，西方的督導價值中特別強調社會公義和反歧視等更深層次的內容，而中國社會工作督導者，尤其是機構督導者很少論及公義和反歧視的內容。所以說中國社會工作實習督導教師的督導價值體系要隨著專業的發展和時代的變遷而發展和變化，這也是由價值的特質所決定的。

總而言之，中國社會工作實習督導的價值是一個多元的價值體系，其中的專業價值與西方的督導價值相同，其社會文化、機構文化和個人價值部分是本土處境下所特有的，這與中國社會文化脈絡和組織脈絡相關，也與中國社會工作專業教育以及專業社會工作的發展處境相關。中國社會工作實習督導的多元價值體系要隨著專業的發展和時代的變遷而發展和變化。

2.3 中國社會工作實習督導價值觀的地位和重要性

在中國社會工作實習督導價值內涵的訪談中，實習督導教師同時描述了實習督導價值在整個實習督導過程中的地位和重要性。如實習督導教師 DX 說：

社會工作實習督導的價值是處於“核心位置”；是一個“基礎”，不管做人做事，從專業發展來講，從個人成長來講，這個都非常重要的，所以我說“督導貫穿價值”（T-DX）。這說明實習督導的價值是實習督導的“基礎”，處於“核

心位置”，且貫穿整個實習督導的“過程”。

然而，雖然訪談中實習督導教師認識到實習督導價值的地位和重要性，並且在專業課程學習的過程中，實習督導教師首先接受的是社工的基本價值和理論，然後是社會工作的方法和技巧，然而在實踐應用的過程中，實習督導者開始時總是先從社會工作的方法和技巧開始入手督導，而忽視社工的價值和理論，用實習督導教師 JZJ 的話說就是：

我們一開始去接觸社工的時候，先接觸的一定是他的基本價值，它的相關理論，但是那個時候最渴望的是它的技巧，那個時候就是想去做，就是想知道這個技巧是怎麼用的，如怎麼去面質，怎麼去使用同理心，這是那個時候最想“知道”的，然後“做”的那個東西也是第一個反映是我要做這個最微觀的東西，我要先把我知道的技巧的東西用（出來），也就是督导出来，但是那個時候是忽略理論和價值的。可是那樣做了之後會發現那樣不行，因為你完全沒有東西去指導，那個東西就是散的，是不成套路的，你是完全看不到最後的結果的，所以呢，就又回到了“根本”，回到了理論，回到了督導的“價值”，所以社會工作是以“價值為本”的（T-JZJ）。也就是說，經過實踐反思後，實習督導教師才會重新回到了督導的價值層面，才會認識到社會工作是以“價值爲本”的。而之所以會出現這種技巧爲先，價值爲後的本末倒置的現象，用督導教師 JZJ 的話說就是“忽略”，而爲什麼會“忽略”，用實習督導 FYD 的話說：是因爲社會工作的價值和理**论等知识在理论课的课堂学习中都已经讲过了，学过了，认为实习过程就是去做，就是用“技巧和方法”去做，去实践，而实习督导就是重视“如何做”，做什么，用什么做，“如何用”，用了什么？用在哪里？对谁用了？什么时间用了？至于“为什么”这样做，而不那样做，其背后的价值、依据的理论是什么往往就因为在课堂学了就不需要再督导了，所以就忽视了，或者说认为就没有必要去督导了**（T-FYD）。而實際上，透過督導教師 JZJ 的回應以及我個人多年的實習督導的經驗可以得出，這種忽視會導致實習督導成爲的無源之水，無本之木、本末倒

置式的“無根、無本、無源、無靈魂”的督導。

由此可見，中國實習督導教師認定的實習督導的價值是實習督導知識體系和指導實習督導實踐的“基礎”、是“核心”、是“根本”， 是貫穿實習督導的整合過程的。而我在前文曾提到，我的觀點是實習督導的價值是實習督導過程中的“基石”或曰“靈魂”，以此爲基石，透過實習督導的過程，完成實習督導的目標。

上文已經論述過，國外學者 Brown＆ Bourne （1999）和 O’Donoghue（2003）均認定實習督導的價值是“基石”； Bernard（2005）認爲實習督導的價值是“基礎”。我的實踐研究結論與之相同。這既是一個驗證，同時也說明瞭關於社會工作實習督導價值的地位和重要性來說中外學者的觀點是一致的。

總結督導教師、機構督導者和實習學生之描述，發現中國社會工作實習督導的價值是一個多元的價值體系，即是由專業價值、社會文化、機構文化和個人價值所構成的價值體系，這個價值體系是由實習督導教師和機構實習督導者共同建構而成。

III. 中國社會工作實習督導的目標體系

在建構中國社會工作實習督導目標之前，我首先回顧了國外學者關於社會工作督導目標的論述，其中包括實習督導目標的論述和機構督導目標的論述。

3.1 國外學者關於社會工作實習督導目標的論述

國外學者關於社會工作實習督導目標的論述聚焦于實習學生的專業成長，實習計畫的制定、任務的達成和能力的評估、服務对象的利益以及督導老師的責任和任務，如Rotholz ＆ Werk （1984）[176]強調學生督導的目標是創造一個氛圍去

[176] Rotholz, T. and Werk , A., 1984. Student supervision an educational process. The Clinical Supervisor, 2(1).15-27.

增強學生的學習經驗，發展學生的專業能力和專業身份。Thompson ，Osada ＆ Anderson （1994）指出實習督導的目標是評估學生的學習需要和評估學生的實踐能力；增強學生的創造性和評判的能力，並在實踐的環境下測試這些能力；有意識的整合學生的理論與實踐的結合能力；提升學生的知識以及其對社會工作價值、結構等更廣泛的理解。上述兩位學者的督導目標是以學生的專業成長爲出發點的。而Ford ＆ Jones （1987）的督導目標是以整個督導工作爲出發點，如學生督導的本質和目的是制定計劃、規定實習期間與實習學生一起討論工作的時間和日期、回顧學生實習的工作、討論實習期間關於實習督導的期望，其中包括：督導的頻率、持續的時間和督導會議的內容以及優先次序。而Payne（1994）指出督導者應確保案主能獲得最大利益以及阻止實習學生對案主作不當的回應；督導者能鼓勵受督導的實習學生去提供更有效的照顧，爭取實習學生專業的發展（許盧萬珍，2005）[177]，Payne所論的督導目標是一個針對實習督導教師、服務對象和實習學生而提出的督導目標。Holloway（1995）提出，督導的首要目標是建立一種持續的關係，在此關係中，督導者配合被督導者的發展層次，設計一套特殊的學習計畫和教學策略。除此之外，督導者借著讓被督導者瞭解有關專業知識、態度與相關技巧，促進被督導者達到專業的標準，賦予被督導者力量，繼而使其進入此專業，並發展成爲專業人士（轉引自王文秀譯，2006）。這是一個著重督導者和被督導者關係以及被督導者發展的督導目標。Lit ＆ Shek（2005, 2007）[178]將社會建構主義應用於社會工作實習和實習督導中，提出了八項具有重大意義的原則，並將其建構成實習督導中的八個目標，即培養學生對知識的懷疑態度：鼓勵學生在實務工作上放棄用“理所當然”的態度去運用課堂知識，培養

[177] 許盧萬珍，2005，《社會工作實習的教與學》，香港理工大學應用社會科學系。
[178] Siu-wai lit and Daniel, T. L. Shek., 2007. Application of social constructionist principles in field practice teaching in a chinese context. *Social Work Education*, 26(4), 359-375.

學生對理論背後的價值觀及假設加以懷疑、探究及批判的探討理論的可用性；明確理解背後的假設，協助實習學生明白其個人的價值取向及假設；培養學生的批判性及批判思考能力；督導要在實習過程中強調反省的重要性；留意個人的價值取向及歷史文化的相對性；強調合作。在督導的過程中，實習督導需要鼓勵學生透過與督導的對話，發掘多元的意見、新的洞見、新的理解；發掘學生即服務使用者強處，實習過程中，實習學生不是被動的學習者，而是意義的建構者，去建構對實習的理解與學習。故此，實習督導必須發掘學生的強處並協助其發展服務使用者的長處；提升實習學生對不確定的容忍度。

總上，國外學者所論述的社會工作實習督導目標有三個維度，一個是以實習督導學生爲維度，強調實習學生的專業成長；一個是以服務對象（案主）爲維度，強調服務对象的利益；一個是以督導教師爲維度，強調督導者與被督導者的關係、強調督導教師的督導任務。

下面讓我們來看中國社會工作的實習督導者和實習學生如何描述實習督導的目標，並據此讓我們分析、發展和建構中國社會工作實習督導的目標體系。

3.2 中國社會工作實習督導的多元目標體系

筆者認爲社會工作實習督導的目標是實習督導的努力方向，其重要性僅次於實習督導的價值，因此筆者將其放在本研究的重要位置上來探討。中國社會工作實習督導目標是由實習督導教師、機構督導者和實習學生共同建構而成的多元目標體系。

3.2.1 專業性的督導目標

專業性的督導目標在本文中是指針對專業知識領域的學習和應用而實施的督導。

實習督導者認爲實習督導的目標一是“**培養一個‘專業的社會工作者’**”，具體督導目標是“**提升學生的專業理念、專業工作的技能、促進學生對專業的認同和接納、幫助學生逐步的內化社工的專業理念……**”（T-FYD）。

二是“**讓學生更好的‘完成社會工作實務活動’**（T-WZL）。那麼如何完成社會工作實務活動呢？實習督導教師 WZL 認爲要使“**學生在知識上的，方法上的，理論上的，在價值觀層面上的，還有在他的情緒方面的，老師要在這些方面給他一個指導**”。而在實習督導的過程中同時又能夠帶來何種“增值效能”呢，LZE 認爲“**督導可能是一個互相成長的過程，老師在這個過程中可能也有一些成長**”，即達致教學相長的目的。

三是要“**維護專業的形象，推动专业的发展**”[179]（T-JZJ），而爲什麼要要以此爲目標，JZJ認爲“因爲社工剛進入社會中去……因爲我們要推動專業發展，**要讓人家認同我們，所以實習督導在維護這個專業形象啊，推動專業發展方面有這個責任**（T-JZJ）。

如前文第一章所論，在中國，社會工作專業是個新興的專業，其專業形象有待於社會的廣泛認同，而如何能夠達致專業認同，需要相關各方共同努力，其中包括實習督導教師的努力，因此實習督導教師的督導目標之一就是“維護專業形象”和“推動專業的發展”。

以上是實習督導教師關於實習督導目標的描述，那麼機構督導者對督導目標又是何種描述呢？機構督導者 QBA 說：**督導目標就是比較重視學生的專業認同和專業定位以及具體的實務技巧**（J-QBA）。與之相呼應的還有 YZY 和 JSC 二位的觀點“具體到對實習大學生的督導目標就是專業價值觀和具體實務能力的培

[179] 關於維護專業形象的實習督導目標，我在每次的實習動員會上都會強調，要學生注意專業形象、注意大學生的形象、注意山東大學的形象。“老師一直給我們說你們代表的是山大，是社工”（實習學生語）。

養（J-YZY）。就是“使同學在機構服務中參與社會工作專業實踐，引導同學將學習到的理論知識應用於實踐工作，進行專業反思，引起同學對於社會工作專業價值理念的重視，使同學能夠對目前在中國開展的社會工作專業服務有直觀的感受和專業的反思”。（J-JSC）

機構督導者除去與實習督導教師相同的專業認同、專業價值觀的培養以及實務能力的提升等具體的督導目標之外，還強調了理論與實踐的結合以及專業反思與專業感受等目標。

上述所論的實習督導教師的專業性的督導目標，在被督導者實習學生那裡到底會出現什麼樣的看法、反應和效果？實習學生說：（實習督導的目標就是）“促進我們個人成長和專業成長，實務技巧的增長(S-HQX) ”，具體包括：

“我們實習中遇到一些想法或感受，只是我們沒有把他具體化或者怎麼著，老師可以幫我們引導我們到那個點上，就是幫助你整理，聚焦（S-TYY）。這是專業技巧方面的成長。

實習督導的目標就是專業支援，指導我們怎麼做小組，做個案（S-LQX）。這是屬於專業方法訓練和掌握。

“在應對突發事件上，督導可以提供一些建議，或者是啟發學生怎麼去應對，不一定是具體的怎麼做，這種啟發式的，可以提高學生應對突發事件的能力。這是應對突發事件的專業能力的提升。

“實習督導的目標就是實踐和理論的銜接”（S-XYM）。

除此之外，督導的目標還包括與實習督導教師的互動、交流和分享，“分享一些東西，如對中國社工發展的反思，就某些小事情中一些突發奇想可以和督導進行交流、分享”。（S-WFH）

比較被督導者實習督導教師和機構督導者的督導目標，發現被督導者實習學生的督導目標主要集中在實務能力上，而督導者所闡述的專業價值、專業認同、

專業定位、社會工作實務活動的完成以及專業形象的維護和專業發展推動等目標則沒有提及，這說明被督導者和督導者之間的督導目標存在差異，其原因筆者主觀認爲可能督導過程這個環節出現問題，換句話說是“教與學”環節出現了問題，或者督導者督導內容不到位、不夠，或者督導的方法不當，即不能使其所要督導的內容真正傳遞到被督導者那裡，或者由於被督導者學習方法不當等（關於這個問題由於筆者沒有做詳細的訪談，所以只能是主要認爲）。

縱觀上述實習督導教師、機構督導者和實習學生的描述發現中國社會工作實習督導的目標有專業性的目標 ，即培養一個專業的社會工作者；完成社會工作實務活動；維護專業的形象、推動專業發展；內化專業價值觀，提升專業認同和專業定位以及實務能力；實現理論與實踐的連結，進行專業反思。

3.2.2 支持性督導目標

支援性的督導目標在本文中是指對實習學生在實習過程中產生的情緒進行疏導而實施的目標。

透過訪談發現實習督導的目標還有支援性的督導目標，如實習督導教師 LYH 說**“實習學生在遇到什麼困難的時候，督導能夠點撥她，鼓勵他，提供他的自信心，增加他自己的自信和對專業的自信。**（S-LYH）

與實習督導教師有同感和同樣觀點的還有實習學生 HNN 和 LQX：

督導目標就是激勵，增加我們一些“自信”（S-HNN）

督導目標就是“情感支持”，比如有時候我們在機構待不下去，有時候有倦怠感，張老師會過來我們支持（S-LQX）。

也就是說在學生實習的過程中，面對學校的學習任務要求、機構服務效能要求以及案主優質服務的需要，面對同伴的競爭壓力，面對實習、考研與考公務員的衝突，面對專業能力的局限、面對要處理的複雜的人際關係等等，實習學生會

產生焦慮、不滿、壓力、倦怠、無助等問題，也會產生對實習價值、意義以及專業能力的質疑，等等。由此，實習督導除了對實習學生給予教育和行政支持外，還有對其進行情緒輔導和疏理， 最終目標是促進實習學生的專業成長，並透過實習學生使機構能夠向服務对象提供更有效能的服務。

3.2.3 行政性的督導目標

行政性的督導目標在本文中是指對實習過程中的行政事務而實施的督導。

在中國目前的實習教學中，所有與實習相關的工作都交由實習督導負責，其中包括實習教學計畫的制定、實習機構關係的維護、實習學生的安排、人身保障、專業知識的傳導等等，也就是說實習督導教師不僅僅是幫助實習學生進行專業方面的成長和情緒方面的管理和自信心的建立，而且還包括實習行政工作的管理和督導。正如實習督導老師 DX 所說：**督導目標就是一個“穩定性”目標---就是你管好你的學生，別叫你的學生出事；還有任務分配，你這個實習小組，誰誰你去做什麼啊，就是類似“行政性”的目標**（T-DX）。就是“**首先要保障學生的‘教學計畫實現’，再就是‘保障學生安全’**（T-SYY）。

機構督導者也如是說：**督導的目標就是在有限時間內盡可能多的接觸工作崗位和工作对象，變換工作環境，提升各種行政工作的能力**。（J-ZM）.

實習學生也有同感和認同：**督導還有一個工作目標就是對學生進行監督、監管和督促**（S-LYH）。也就是監督檢查實習學生是否按時到達了實習機構，是否按時上交了實習作業，是否完成了實習任務，是否與機構和同事保持了良好的專業關係等等，這一些教學行政性的目標，由於沒有其它的管理機制，所以只能交由督導老師來承擔，所以也就轉化成爲了實習督導目標的一個部分。再加上實習學生自律、自覺性不強，自我管理能力不夠，所以只能被控、被監督。

3.2.4 實習督導者的全人發展的督導目標

上文論及過，實習督導的目標是“培養一個專業的社會工作者”，以便能更好的從事專業的社會工作。但是在中國當下職業化不夠發達的情況下（如第一章所論），社會工作專業的學生畢業後可能找不到專業性的工作崗位而要從事其它職業，面對此種情境，實習督導目標就不僅僅是培養一個專業的社會工作者，而是擴展爲“全人”發展的目標。

培養一個人的個性啊、還有其他方面就是能夠健康發展的“人”，我們現在的實習督導的目標不單單是一個专业技能的問題，還要強調對“人”的本身的發展的作用，他可能不去做社工，但是他在實習過程當中獲得了一些東西（T-FYD）。

與之有相同看法的還有 ZJ，他說：

實習督導的目標啊，一個是“做人”的，一個是“專業”的，要談這個督導目標，離不開我們現在的“情形”，我們的學生，我們的專業，我們的社會工作實習的發展水準是什麼樣的，有的時候我們還要從兩個方面來看，可能更合理一點。（T-ZJ）

我針對學生的督導目標是“做人做事”！（J-XYX），在中國語境下“做人做事”是指做整全的人、所有的事，不是做社工人、社工事！

全人發展的目標是中國社會工作實習督導中特有的目標，之所以出現和強調這個督導目標一方面是由於中國社會工作職業化發展相對來講比較緩慢，崗位設置不夠充分，社工專業學生畢業後可能沒有相對應的職業崗位而從事其它職業，因此需要全人培養；另一方面在中國的文化中一直強調“做事先做人”，因此在社會工作實習督導中也強調全人發展的督导目標。

3.2.5 機構督導者的機構發展目標

作爲機構督導者，由於其在機構中的角色、身份、任務和職責，在實習督導

過程中還有特殊的督導目標，即機構的發展目標。正如機構督導者 XYX 說：

我的督導目標是把我們社區的一些問題和你們老師安排的要完成的那些課題“有機的結合”起來，幫助你們完成你們老師交給你們的一些課題，同時我們的社區應該通過你們的實習解決一些我們社區不能“解決的問題”，提高一些我們社區各個方面的“能力”，再能把一些社區的工作能落到一些理論的層次上去。（J-XYX）

機構督導者的督導目標是將實習目標與機構的發展目標有機的結合起來，一方面幫助完成實習學生的課題；另一方面在督導的過程中透過實習學生解決社區的問題，提升社區工作的理論層次。因爲中國當下的社區工作的主流趨勢基本上還處於“實際的非专业的社會工作”階段，但近兩年來，隨著專業社會工作的發展，社區工作正有向專業社會工作發展的趨向，在這個過程中，實習機構的督導者就利用專業學生的實習契機來幫助提升其專業的理論水準。這是衍生出來的指向“機構發展”的督導目標。

總之，中國社會工作實習督導者的實習督導目標一是爲了“培養一個專業社會工作者”；二是支持性的目標；三是行政性的督導目標；四是“全人”发展的目標；五是機構督導者特有的機構發展的目標；專業發展的目標。從上述目標中可分析出中國社會工作實習督導的目標是一個多元的督導目標體系，而其多元性從對象的角度來看，既有指向實習學生的專業成長的目標，又有指向社會工作的專業形象的維護和發展以及機構的專業發展目標。從內容的角度，既有專業性的督導目標內容，又有行政性和支援性的督導目標內容。

中國社會工作實習督導的多元目標體系與西方社會工作督導的多元目標相比其多元的內涵不同，其不同之處表現在中國社會工作實習督導的目標特別強調培養健康發展的“人”；並且針對中國社會工作發展的處境，其督導目標強調維護

專業的形象，推動專業的發展以及強調機構的發展目標等等，這些目標是受處境影響的本土性的實習督導目標。但是從研究發現以及與西方多元的督導目標的比較來看，中國社會工作實習督導者所建構的實習督導目標缺乏指向“服務对象”的目標[180]，也就是如Payne（1994）所指出的“督導應確保案主能獲得最大利益以及阻止實習學生對案主作不当的回應”。廖榮利（1882）也提出督導的直接和主要目標是保障案主的權益與提高服務的素質；Tsui（2008）同樣指出社會工作的督導的長期目標是提供案主有效果和有效率的服務。之所以出現如此差異，我主觀認爲一是與督導者的專業程度相關，因爲中國的實習督導者有大部分沒有接受過正規的專業訓練，所以這些督導者們不知道理論上所指的實習督導的目標應該包括對實習學生的目標、對服務對象的目標、對督導者的目標以及對機構的目標，所以在督導的實踐中就只注重了對實習學生的督導目標，而忽略了其它指向的目標；二是可能與教育理念相關，社會工作教育強調“以學生爲本”，所以實習督導的目標也是如此，強調學生的專業成長，所以也就忽視了指向服務對象目標。另外，對比分析還發現中國社會工作督導者的督導目標也缺乏如payne（1994）所論述的指向實習督導教師的督導目標，究其原因筆者同樣認爲一是與督導者的專業程度相關，二是與督導理念相關。基於此，中國社會工作實習督導目標應在現有目標前提下，根據中國專業社會工作發展和專業教育發展的具體情境和需求，使其更加的多元，即增加指向服務对象、督導教師的專業成長以及督導知識體系建構等目标。

IV. 本章小結

本章主要研究和分析了中國社會工作實習督導的價值體系和實習督導的目標

[180] 實質上，透過觀察和日常交流，實習督導教師在實習督導的過程中非常重視服務物件；而其在專業的實習手冊中都有關於實習目標、實習督導職責等內容，然而在訪談過程中，卻沒有體現和論述出來。這也說明，那些文字的東西根本就是聾子耳朵，擺設，實習督導教師根本就沒掌握。

體系。

中國社會工作實習督導的價值是一個多元的價值體系，其中包括專業價值、機構價值、中國社會文化元素和個人價值；中國社會工作實習督導的價值即是專業的、組織的，也是文化的和個人的。

中國社會工作實習督導的價值是實習督導的“基石”，是“核心”，是貫穿整個實習督導的“過程”。

研究发现中國社會工作實習督導的價值是一個多元的價值體系。其中包括社會工作專業的價值、中國傳統文化印記、機構價值和個人價值元素等等。而这种多元價值體系形成是由多方原因合力形塑的。

價值的內涵是發展變化的，因此中國社會工作實習督導的價值也是發展變化的，而其未來發展變化的取向應是在原來的基礎上豐富內容，即將實習學生作爲一個學習者來看待的價值內容以及更深層次的社會正義和反歧視等內容。

中國社會工作實習督導的目標是一個多元目標體系，其多元性一方面體現在督導目標內容的多元性，即專業性、支持性和行政性；另一方面體現在目標对象的多元性，即針對實習學生專業發展的目標和針對實習機構專業發展的目標等。

中國社會工作實習督導目標的內容是培養一個“專業的社會工作者”；培養一個有個性健康的具有“做人做事”能力的“全人”；推動專業的發展；提升機構工作的專業性。

與西方社會工作實習督導目標相比較，中國社會工作實習督導的目標增加了處境化的本土性的指向實習機構專業發展的目標和實習學生全人發展的目標，而缺乏指向服務对象的目標和指向督導教師成長的目標。

中國社會工作實習督導目標未來的發展趨向應在現有多元目標體系的前提

下，根據中國專業社會工作發展和專業教育發展的具體情境和需求，發展指向專業教育、服務对象、專業督導知識建構、培養專業的實習督導者，影響機構的專業性等實習督導的目標。

第七章　中國社會工作實習督導的多元動態的過程：階段、內容、方式和評估

I. 導言

社會工作實習督導的過程是保證實習督導目標完成的必經之路，要完成實習督導的目標，要培養專業的社會工作者，就必須透過實習督導過程中的相關階段、內容，透過一定的實習督導的方式和科學的評估這些環節。社會工作實習督導的過程在整個實習督導中的位置，就如同一棵大樹，如果將實習督導的價值體系視若這棵大樹的“根基”，將實習督導的目標視其爲“樹冠”，那麼實習督導的過程就是其“樹幹”。現在回到我之前的實習督導模式的圖示，在我的模式圖中實習督導的過程是從塔基到塔尖的中間部分，是支柱部分。沒有這個支柱，就沒有實習督導目標的實現。

在本文中筆者將實習督導的過程內容主要界定在“實習督導的階段”[181]、“實習督導的內容”、“實習督導的方式”、“實習督導的評估”以及“實習督導的角色和關係”等範圍內。而在本章我首先研究的是實習督導的階段、內容、方式和評估；實習督導的角色和關係放在下一章中討論。

本章將由如下幾個部分構成：中國社會工作實習督導的階段以及內容[182]；中國社會工作實習督導的方式；中國社會工作實習督導的評估；最後是本章小結。

II. 中國社會工作實習督導過程的發展階段

在下面的內容中，我首先介紹了國外社會工作實習督導過程的作用以及實習督導的階段；其次分析研究了中國社會工作實習督導的階段、內容、方式以及評

[181] 本研究所探討的督導階段是以整個實習的過程爲脈絡，如 Shulman(1993)和廖榮利（1982）所同，而非如 Schneck(1991), Davys ＆ Beddoe**,2000,**，Ford and Jones,1987,以 Kolb’s 的“經驗學習迴圈”理論（Kolb，1984）爲脈絡所提出的實習督導過程中“教與學”的具體的學習階段。

[182] 爲什麼將階段和內容放在一起討論，因其是同體相連，一般討論階段必然要與內容一起討論。

估。而在研究中國之前，我同樣先論述了國外的情況。

2.1 國外社會工作實習督導過程的作用和發展階段

Bernard(2005)指出了督導過程的意義，即“體現出督導的風格”，Tsui(2008)提出督導階段的作用是“決定督導關係、督導策略與技巧的重要因素之一”，並且指出了社會工作督導的過程可以被分爲不同的階段，每個階段都有其強調的重點，以幫助督導者有一個清楚的方向。Tsui（2008）還指出了在國外“研究社會工作督導發展階段的文獻非常少”。

國外學者 Shulman(1993)提出了社會工作督導的“四階段論”，即預備階段、開始階段、工作階段和終止階段(轉引自 Tsui,2008)。廖榮利（1982）提出實習督導“七步驟”論，一是事先的安排與協調；二是機構的簡介與引導，向學生介紹機構，以便使學生瞭解機構的功能、職責、角色、服務的性質，以及學生在實習機構中的職責與界限等；三是觀察或參與機構的各項活動；四是學生負責案主的指派；五是學校指導教授與機構實習督導者的聯絡，以使學生在理論與實習之間的學習的效率提高；六是學生對案主的處理；七是實習督導的總結與評價等等。

那麼，在瞭解了上述國外學者關於社會工作督導過程的意義、作用以及階段論的觀點之後，讓我們解讀中國社會工作實習督導者和被督導者關於中國社會工作實習督導的過程的論述，進而建構起中國社會工作實習督導階段的知識體系。

2.2 中國社會工作實習督導過程的多元發展階段

中國社會工作實習督導的過程在實習督導教師和機構督導者中有三階段和四階段兩種不同的描述。

2.2.1 中國實習督導過程的三階段論

中國社會工作實習督導過程的階段論我分別從實習督導教師和機構督導者的角度來分析：

實習督導教師 WZL 認爲：**實習督導的過程就是開始，中间和結束。第一個部分，就是適應並與機構的工作人員建立好關係。第二看他們有沒有通過實習真正的融入到了機構的實習工作中，在這個過程中督導學生發現我們社會工作可能的一些工作空間。第三個就是走的時候給居委會的、機構的工作人員多做一些檢討，做好離開前的工作以及和人家正式的來一次告別**。（T-WZL）

與之具有相同階段劃分的還有實習督導教師 JZJ，他說：**實習督導的階段包括開始階段，這個階段是感受衝突，感受限制，適應文化，維護關係；中間是專業實習專業督導；最後就是總結評估**（T-JZJ）。

可见，實習督導过程就是三個階段，即開始階段、中間階段和結束階段，且每個階段都有不同的督导内容内容，開始階段文化適應、機構融入和建立专业关系；中間階段主要涉及的是專業內容的督導，包括專業的方法和技巧以及專業空間的尋找和定位等；結束階段主要涉及的內容是評估、反思和道別。

實習機構督導對實習階段的劃分：

首先給他講我們機構的有關規定、制度、工作當中應該注意的一些事項；然后我們之間互相交流一下，他們也把他們來的目的給我們講，这样機構目標和實習目標的結合；然后帶這些社工實習學生先進入一線熟悉瞭解情況，然後是具體開展“工作”時的指引和督導；最後是實習結束，給學生填一個評估表格，開一個小範圍的結束總結會。（J-ZYC）

實習機構督導者 ZYC 的實習階段包括開始階段、中間開展工作階段和最後的結束階段，開始階段的主要督導任務是介紹機構的規定制度和注意事項；與實習學生“互相”溝通，取得相互的配合與理解，以便實現機構目標和實習目標的

整合；中間階段是具體開展工作時的指引和督導；最後是實習結束時的評估和總結會。

區婦聯主席 BXB 也發表了類似的觀點：**最先要讓實習學生知道的就是這個單位的最基本的情況 。接下來呢，就是實習基地督導者與這個學生的交流，就是說你們這次來你們的任務，你們有沒有課題，有沒有實習要求，讓學生先講，另外呢，也讓實習基地將自己近期的、結合著學生的實習要求，結合著這個實習單位工作的思考和計畫講給學生，這個時候就是把這兩家的要求都結合起來進行督導，這是第一步**。機構督導者 BXB 的第一階段的督導是幫助實習學生瞭解機構的基本情況，以及通過溝通將實習學生與機構的要求整合起來。**第二步，具體工作的具體指導，指導他們怎麼樣把“實踐的東西和理論相結合”**。機構督導者 BXB 的中間階段的督導是具體工作的指導，以及幫助實習學生將理論與實踐結合起來。**第三個環節，也是比較重要的就是對實習的整個的情況給予講評**。（J-BXB）

機構實習督導者 BXB 的實習督導過程是：開始階段，具體督導任務是介紹機構情況，瞭解實習學生的實習目的和目標，爭取實習目標與機構目標的整合；中間階段是具體工作的指導和督導，督導實習學生將實踐和理論相結合；最後是評估。

NGO 組織的 YZY 這樣說：“**督導者首先是把服務对象的詳細情況給實習學生講明白了，每一個個案，他們的特徵，他們的心理需求；然後講在做服務當中你要怎麼服務他；然後給他們講服務中心整個的服務情況，以及我們這個服務的課程和服務計畫，讓他們大體瞭解**”，在這裡機構督導者的督導內容是說明實習學生熟悉機構的服務情況以及機構中服務对象的基本情況，包括服務对象的特徵和需求，以及服務的要求等。“**再就是專業方面的，包括價值觀的督導，外展工作，到社區工作，再到個案**”，這個督導的過程是具體的專業內容的督導。**然後實習結束，結束時我看他們的實習報告，然後就像學校一樣給他們打個分數**。（J-YZY）

綜上論述，發現機構督導者的實習督導過程同樣是開始階段、中間階段和結

束階段。

整合實習督導教師和機構督導者的觀點，發現中國社會工作實習督導的過程是三階段論，即開始階段、中間階段和結束階段，且每個階段都有每個階段的不同的督導內容（關於內容的異同，在後續的督導內容中有專題討論）。

2.2.2 中國實習督導過程的四階段論

分析訪談資料發現，實習督導者在劃分實習督導階段時有三位實習督導教師提出了“四階段”的觀點，四階段是在三階段論的基礎上，在開始階段前增加了醞釀階段或者說準備階段。如實習督導教師 FYD 说：**整個過程，我們有一個領導工作協調小組，我們主任是組長，我是副組長，每次實習比如說十月份實習的話，八月份九月份就開始醞釀，找實習單位，做實習計畫，這期間要開一次由實習學生參加的實習督導的會議，（內容）就是認知實習；然後就分幾個實習點，那個老師督導哪個小組，每個小組到那個點上去，學生就進入機構了，這個時侯我才開始督導我自己帶的那個小組，真正的實習之前我和我帶的小組的學生也開个討論会，就比如說關於實習應該注意的東西啊，這次實習任務的分派，一些行政性的東西，寫計畫書。一般第一天都是我去送他們，把這些行政性的東西，和實習機構的負責人都聯繫好了，說好了，我們的學生來實習的任務是什麼，時間多长等。**（T-FYD）

督導教師 FYD 實習督導過程的第一步是醞釀階段，在這個階段其主要的督導內容是让實習學生認識實習；瞭解要去進行實習的機構；制定實習計畫；劃分實習小組；將實習督導教師和實習學生進行配對；與實習機構接洽；召開實習動員會議等等。

實習督導教師 FYD 接下來說：**第一周的開始階段就是熟悉情況，修訂計畫，把自己的想法和實際結合起來，做比較詳細的工作計畫，情緒調整和支持在第一周特別重要，還有是行政方面的，有些東西就需要我們去協調。**(T-FYD)

實習督導教師 FYD 的第二步是督導的開始階段，其主要督導內容包括督導實習學生熟悉機構情況；根據機構的具體情況督導實習學生豐富、完善和修訂實習的總計畫，同時制定具體的詳細的介入計畫；召開實習督導會；對實習學生的進行情緒督導以及行政方面的督導等。

然後第二周下去，就是做一個小的團體活動……我一般是去觀察，並進行專業性的現場督導。(T-FYD)

在這裡實習督導的中間階段主要是專業性的督導，一般的督導內容會涉及到價值觀以及技巧性的東西。

最後階段，在實習機構裡所有和實習相關的人都要參與開一個總結評估會，回到學校要開總結整個實習的過程會。其實整個過程，你這實習督導的三大功能是貫穿始終的，第一周是行政的功能多一些，情緒支持，中間教育的多一些，但是我覺得情緒支持從開始到結束都是很強的。（T-FYD）

督導的結束階段，實習督導教師要做的督導工作主要是實習總結和評估，其中包括機構的總結和評估以及學校的總結和評估。

實習督導教師 FYD 的督導階段是：醞釀階段、開始階段、中間階段和結束階段，每個階段有每個階段的不同內容和任務。

關於實習督導過程，在訪談的過程中發現實習督導教師 ZJ 與 FYD 有幾乎相同的觀點和論述，他說：

（督導過程）是分階段的，有一個“循序漸進”的過程。一個是督導老師的“準備階段”，就是和實習的機構聯繫，和你督導的學生聯繫，從督導的學生來講，告訴他們這些機構的資訊，之後讓他們制定實習計畫，撰寫實習計畫書，對機構進行瞭解，包括前期的準備，包括一些專業的準備，個人的準備，禮儀方面的準備。接下來是帶學生“進入實習機構”，它是一個學生和機構見面，這是一個階段。再一個就是比較長的“專業督導階段”。另外一個“實習結束時督導”，這個也很重要，是學生要反思要提高的過程，對機構的督導老師和領導表

示感謝。（T-ZJ）

實習督導教師 ZJ 的實習督導過程與 FYD 相同，同樣是四階段論，即準備階段、進入實習機構的開始階段、專業督導階段和實習結束督導階段。

實習督導教師 DX 有與 FYD 和 ZJ 相同的觀點和論述，他說：**第一個是督導他們做一個初步規劃，我做什麼，怎麼做？這是規劃階段。第二個就是帶著學生“進入實習現場”，進入角色。第三個階段就是過程督導階段。第四個階段就是“總結階段”了。**（T-DX）

實習督導教師 DX 的實習督導階段包括：規劃階段（也就是醞釀階段或曰準備階段）、進入現場（開始階段）、過程督導階段以及總結階段。

綜上所論，中國社會工作實習督導的過程有“三階段論”和“四階段論”兩種觀點或曰模式，三階段論分爲開始、中間和結束階段，四階段論分爲準備（醞釀）階段、開始階段、中間階段和結束階段。督導教師的階段論述與督導教師在學校和專業中所扮演的行政角色以及所承擔的任務相關，也就是說，在學校中負責實習工作的督導教師在實習開始之前就要做好準備工作，因此其實習督導的階段論述是“四階段”，而其他督導老師只負責實習學生進入機構時的督導，所以其督導階段是“三階段”。

據此，筆者認爲中國社會工作實習督導過程的最終階段應該是“四階段”，這個結論與國外學者 Shulman（1993）的預備階段、開始階段、工作階段和終止階段的“四階段”論相同。

機構督導者的督導過程之所以是“三階段”，筆者分析認爲是與機構在實習過程中的被動角色相關，因爲實習學生的實習是學校方面的工作，而非機構方面必須必要的工作，因此學校方面是主動方，即主動做計畫，主動協調機構，主動派遣實習學生，因此其督導階段就包括準備階段，而機構因爲是“被實習”，因

而就缺少主動準備這個階段。

III. 中國社會工作實習督導的多元動態的督導內容體系

在分析了中國社會工作實習督導過程中的督導階段之後，接下來我分析了與之相關連的實習督導過程中所涉及的督導內容，其實實習督導的內容在前述的督導階段中已經涉及，但不全面，接下來是具體的描述。

關於中國社會工作實習督導的內容，透過訪談資料發現這是一個多元動態的督導內容體系。在這個體系中，其多元性體現在實習督導內容的專業性、行政性、情感性、文化性、學習方法性、個體脈絡性；其動態發展性體現在實習督導教師的督導內容由開始時的經驗性和行政性發展成專業性，而專業性的督導內容中，也是由開始時的注重技巧發展到後來的強調理論與價值基礎。下面是具體的論述和分析。

3.1 專業性的督導內容

專業性的督導內容在這裡是指與社會工作專業的價值理念、理論以及方法和技巧等相關的內容。實習督導專業性的督導內容由實習督導教師、實習學生和機構督導者的共同建構的。

實習督導教師 FYD 在談到實習督導的內容時說：**這個是 07 年 11 月 21 號我在精神衛生中心做的督導內容記錄，好的地方：遊戲的規則交代的比較清楚；工作員表現的比較自然；分享的時候引導比較好，能夠比較注意深化我們小組的主題；團隊配合的很默契。不好的地方：就是有的地方還是顯得比較機械，不太自如；熱身遊戲設計得有點難；獎品種類比較單一，發放的形式比較隨便，給人家的價值感不強；再就是分享的時候自覺不自覺的給了服務对象一種暗示，還有就是服務对象說了很多，工作員應該有一點摘要式的回饋；還有就是工作員的姿態語言的運用有些不到位。**（T-FYD）

由上面的這段話可以看出實習督導教師 FYD 的督導內容主要有遊戲規則、工

作員自如程度、分享技巧、獎品發放，姿態語言等，這些督導的內容主要屬於專業技巧方面的內容。從我對實習督導教師 FYD 的現場實習督導的參與式觀察中，也发觉她是比較重視專業技巧層面的督導，如我对她督导内容的現場筆錄是：

“回應”很好，銜接的很好，但找不到切入點；最大的問題是“分享”太過於細節性的東西，沒考慮主題是什麼，問題裡出現了一些感受沒有“昇華”。操作層面，問卷沒有列印，影響了小組的進度和效果；“語言”太過負面化了，太專業、太書面了，程式性的語言太多，沒考慮服務对象的接受能力（實習督導教師 FYD 現場督導实习学生的觀察記錄 090409）。

與實習督導教師 FYD 不同，實習督導教師 ZJ 的督導內容強調“**專業方面的督導，很重要的一塊就是促進學生反思的能力；在中國這種社會情形之下，在現階段，我們要有用，要給人家做一些事情，完成他的任務性的目標，才能實現你的過程性的目標，才能做一些有利於服務人群的事情，實際上我們做出來是“雙重服務”，先“服務機構”，然後再去“服務我們的服務对象”**。（T-ZJ）

實習督導教師 ZJ 的實習督導內容更加重視提升學生的反思能力以及實習目標和服務对象定位的督導。與實習督導教師 FYD 的實習督導內容相比，督導教師 ZJ 的督導內容增加了专业目標、服務对象定位以及反思能力的培養。在服務對象的定位中，實習督導教師 ZJ 之所以提到了先“服務機構”後“服務我們的服務對象”的觀點，是因爲在中國目前還沒有專業性服務機構的情況下（具體內容參看第一章），實習督導者有責任和意識在督導的目標定位上將實習機構定位爲督導目標之一，具體的做法應該是在督導的過程中吸納機構的工作員一起參與督導，即在督導的過程中提升機構工作員的專業性，最終的目的通過各種方式，其中包括實習督導的過程使得中國的實習機構演化成具有專業性的機構，那麼在專業性的機構環境中才能有利於實習學生的專業成長。對於反思能力的重視 DX 具有與之相同的觀點“**結合你的專業進行“反思”，就是學會“反思”，就是說**

可以反思我個人啊，獲得個人成長啊（T-DX）。

實習督導教師 JZJ 說：督導的內容就是帮助學生制定一下計畫，督导學生對自己有一個認識，我準備了什麼，我缺什麼，我為什麼去，我會遇到什麼問題，這是一個前期的支持吧。到了實習機構，就是“角色定位”，就是幫他們清晰一下自己，幫助他們通過接納現實，分析現實，找到自己可能的“行動空間”。（T-JZJ）

實習督導教師 JZJ 督導內容主要有督导實習學生制定服務計畫、認識自我、分析實習的動力、可預見的問題進行專業角色的定位以及尋找專業行動的空間。關於專業空間的督導內容 WZL 也有與之相呼應的描述：你要說專業性的督導內容，是有啊，我會鼓勵他們到機構到社區裡面去“尋找社會工作專業實習的空間”。除此之外，WZL 的督導內容還包括具體的小組工作方法的督導：他們在智光啟能作小組，我就會督導他們，小組計畫書怎麼去寫，每次小組活動的目的，活動的形式以及活動的評估方法，以及他們之間的關聯性，這些也是我經常督導的（T-WZL）

概括實習督導教師的論述，發現實習督導教師的督導內容主要有專業空間、專業方向、專業角色、服務目標、服務对象的定位，服務計畫的制定，專業方法和技巧以及自我認知等，這些督導內容是屬於專業性的督導內容。

在看過了實習督導教師對於實習督導內容的描述之後，讓我們來看一下實習學生又是如何描述他（她）所獲得的來自於實習督導教師的督導內容的：

老師幫忙我們內化一些“專業理念”，如“助人自助”，我們總會以一個學長的身份帶小組，後來老師說你們應該記得社工的理念是助人自助，你們應該是“平等”的，不是以一個長輩或者一個權威來對他們（學妹）指導（S-CZW）。“尊重”，我覺得那些醫生護士對病人的稱呼上就叫“病人”什麼的，因為一開始的時候張老師就一直對我們宣導的是案主、來訪者什麼的（S-LH）。這說明實

習督導教師給予實習學生的督導內容是專業的助人自助的理念和平等尊重的專業價值。

實習學生在接受了專業理念和價值的督導內容之外，還接受了專業理論方面的督導內容，如實習學生 LH 說：**就是知識基礎，知識儲備這方面，精神衛生方面的知識比較缺，實習督導老師給講了好多這方面的知識，還有聊“增權”的問題**（S-LH）。與之具有幾乎相同描述的還有下面兩位實習學生：**理論上的，就是方案策劃或者對實習空間定位，她當然不會硬性的給我們講這個理論，但是我們感覺她說的或者給我們回饋回來的資訊，都是有一些理論在裡面，如優勢視角啊、激勵啊等等**。（S-ZHL）

反正是包括一些專業上的，再就張老師吧，給我的感覺就是他可能理論的比較多一些，包括暑假的時候跟他接觸，包括之前有幾次活動嘛，他也有發言，就覺得這老師一說話就全是理論。(S-LHF)

除了專業的理念和價值以及專業理論之外，實習學生接受的還有專業方法和技巧的督導：**就給我們一些說話的方式，講話的藝術，溝通的藝術，談判的技巧等等**。（S-TYY）

專業上的督導吧，比如活動中出現的問題，給你指出來，提一些方法、建議，引導實習生反思。（S-HNN）

在接受了社會工作專業價值、理念、理論和方法技巧等內容的督導之外，實習學生從實習督導教師那裡還接受了社會工作專業角色、責任、使命以及專業態度的督導；還接受了專業化、職業化和本土化內容的督導；以及理論與實踐結合的督導；接受了社會工作方向性內容的督導。這些內容是作爲一個專業社會工作者，進一步說作爲一個本土社會工作者所必須具備的。因爲在中國，專業社會工作才剛剛開始，所以專業化、職業化和本土化的中國社會工作需要探討和建構，所以其成爲重要的必須的督導內容。如實習學生所說：

宏觀層面上的“角色、責任和使命”，是社會工作理念的內化，是“專業化和職業化”，是“本土化模式”的探討等等；微觀層面是理論與實踐的結合，如何結合，是方法和技巧的運用，如何運用。（S-LHF 實習督導日誌 080226）

我接受過幾個老師的督導，一個老師就很認真，剛開始我跟董老師接觸就覺得董老師人很有親和力啊，特別社工，特負“責任”，我經常看她回復郵件都是很晚了。孫老師也是很“認真”，就是那次修改第一次通訊的時候，老師在那裡修改了很久，也的確是通過那次修改也的確學了很多東西，老師的“敬業”我很感動。再說您，我也是感覺到您是那種特宏觀調控的那種，就是說細下去您也能給出具體方向的一個概括性的總結、方向的指引。（S-LHF）

最後，還有資源意識和資源動員能力的督導內容，如：就是資源意識，比如機構資源、社區資源、大學生資源，還有工作人員可用的資源。（S-WXJ）

概括上述所言，發現實習督導教師給予她們的督導內容包括專業理念、專業價值、專業理論、專業方法和技巧，這些屬於專業知識方面的督導內容。另外，還包括專業的態度、敬業精神、專業角色、使命的內容，包括專業化、職業化以及本土化內容的督導以及資源意識和工作方向性等方面的內容。這些都屬於專業性的督導內容。

那麼整合實習督導教師和實習學生的描述，就能發現中國實習督導督導教師的督導內容包括專業理念，專業價值，專業理論，專業技巧；包括專業空間、專業方向、專業角色、服務目標和服務对象的定位；包括對自我的認識以及服務計畫的制定；包括專業的態度和敬業精神；包括資源的意識和利用等方面的內容，這些都屬於專業性的督導內容。

上述是實習督導教師的專業性的督導內容，那麼機構督導者的專業性的督導內容又包括那些內容呢。

基愛智障服務中心負責人 YZY 說 ：大學生來到這裡我比較重視和督導他在

“人格”上一個建造。首先來到這裡，我偏重社工的“價值觀”的督導，機構督導讓大學生通過觀察看怎麼“接納”，看相互“尊重”， 尊重放到前頭，要尊重學員，尊重孩子，尊重員工； 將成員的詳細情況給他講明白了，然後在做服務當中給他講具體的怎麼做、怎麼來服務。幫忙大學生在機構中“尋找自己的定位”和服務的適合的“空間”。專業方面的那就包括幾個面，包括外展工作，到社區工作，再到個案；要督導他們不要拿著生命做實驗，你要負有責任，對人家家庭、對人家家長、對方方面面，對整個社會都有個責任（J-YZY）。機構督導者 YZY 的督導內容一是價值觀、責任和人格塑造；二是瞭解機構情況和專業定位與服務空間尋找；三是專業方法和技巧。

省精神衛生機構的督導者 WZR 在一次督導會議上有如下話： 社工定位在什麼樣的位置最好呢，是處在我們治療、護理、講座之外的另外形式，也就是社工是填充的形式，定位在個別病人和家庭的介入，定位在促進病房、病友、家屬之間的和諧與互動。實習督導的這個督導內容是關於社工定位的。下面是其關於實習督導技巧的督導內容：聲音大些，力度要與位置和內容相符，不宜過於謙虛，談話的分寸、力度掌握要與氣氛感覺相配合。對不太合作的病人提出來交給大家掌握，把類似的現象交給大家，讓大家影響他，不要有特別的指向，這樣會引起不合作成員的不滿。（参与观察機構督導吳主任时笔者的筆錄 090408）從這個督導的筆錄中，可以發現機構督導者的督導內容主要包括專業定位和專業技巧。

省精神衛生中心主任 QBA 在談到實習督導的內容時這樣說：開始督導的時候發現幾個問題，一個就是社工專業學生對自己的專業定向問題，就是說將來我學的這個專業，社會上能不能有用？更具體的說是我能不能找到工作？所以第一次接觸的時候也是山大的一個老師帶過來的，十幾個人，到病房瞭解了一個情況，他就說原來我這個社會工作還是有用處的，我說我們這裡很多的部門還有需要，可以看出來這是目前新興的一個領域，這是個“專業定位”的問題，社會和機構的的確確是需要，好多地方都是可以做的，這是一個瞭解啊，讓他們看到需求。仍然是到心理病房去實習的，去瞭解這些病人的需求，找到“自己的位置”，

作為社工，找到了自己的位置，明確我有用，社會需要，我要做這個專業，我就能做出一番事業來，我要“實現自己的價值”（QBA）。 由於當下中國社會工作職業化發展的現狀著（參看第一章），實習學生對專業需求和專業價值等存在質疑，針對這種現實情況，機構實習督導者督導的內容就是通過講解和機構觀察等途徑讓實習學生看到和感受到專業的需求、尋找自我定位和自我價值的實現。除此之外，認識社會、動員資源和具體專業技巧的督導內容，如“**還有就是他們把書本上的一些內容，比如瞭解社會的結構啊，人與人之間的互動啊，當前社會的一些問題啊，他們原來是停留在書本上的，通過實習，幫助他們瞭解到社會確實是如此的。還有他的處理這種和社會建立有效的聯繫，充分利用社會資源；再一個他們做了一個很正規的計畫，就是病人的溝通訓練，包括做了一些遊戲，在遊戲中提出如何去互動，如何去表達自己的情感，如何去傾聽服務对象，針對這些內容去督導**（J-QBA）。

機構督導者 QBA 是一個留美的精神心理學方向的博士，訪談中，他說他在美國時就接觸社工，就知道美國的精神衛生醫院的治療團隊裡包含四種对象，即精神衛生醫生，心理學專家，社工以及護士，他看到和體驗到社工在其中的作用和價值，因此他願意接受社工的實習學生到醫院裡實習，並嘗試探討其扮演的角色和介入的空間。學生實習時他首先發現了實習學生對專業作用的困惑和質疑，對自己未來就業和職業的質疑，所以針對這些問題，他首先督導的是這些方面的內容，並且首先爲實習學生提供實習空間讓其發現、體驗和感受專業的價值、自我價值和服務对象以及社會的需要，然後透過實習督導幫忙專業學生實現專業認同和確認確信專業價值，也就是說其督導內容一是專業認同和專業價值層面、自我價值和社會價值層面等內容；二是對社會現象和人的認識以及社會資源的充分利用；三是專業技巧層面，包括計畫的制定和具體的技巧的訓練等內容。

機構督導者 QBA 的上述實習督導內容，在實習學生那裡得到了印證：

他（QBA）也是給我們說我們這個專業前景比較好，也就是主要鼓勵我們要對專業有信心，對將來的職業有信心。他說精神衛生中心很缺我們這樣的專業的社工。如果我們在的話對服务对象的治療很有幫助。講了一下國外很流行，說國內現在還沒發展起來，就是因為他說的，我們才開始做的。做完活動要求我們一同分享，並要我們注意一些技巧，是引導性的方式說的。（S-LH）

張博士說，社工地位很重要，說話時要注意傾聽什麼的。（S-L）

在我現場的參與式觀察中，他的督導內容也包括專業价值和技巧方面，如他說“與患者的溝通時要注意傾聽技巧，要傾聽，但也不能過度傾聽，過度傾聽會助長患者的傾訴欲望，這可能對有的患者的康復不利；要尊重他們、關心他們，但要注意建立關係後的移情和反移情；過多的關注也不行。要注意“分離”情緒的處理。做你們‘專業’能做的”！（實習督導者觀察机构督導者 QBA 督導的筆錄 090326）

另一位機構督導者 XYX 是一個社區的居委會主人，上文中曾交代過，她被稱爲“小巷經理”，是全國有名的居委會主任，他對社工非常認同，激勵推動專業社工的發展，由於其工作是站在老百姓的角度，因此也得到了社區居民的接納和愛戴。她督導學生有自己的督導方式和風格，是通過具體的事來督導學生。下面我著重用原始資料，以說明和分析其實習督導的內容。

最關鍵的就是督導他們要具有獨當一面的工作能力。把社區的這樣一個目標和需要跟實習學生實習的目標和需要結合起來，要“雙贏”，在這方面給他們講的比較多（J-XYX)。機構督導者 XYX 的这段话说明其督導內容是工作能力、機構目標和實習目標相結合的“雙贏”目標等。接下來她又說：她是學社工的嘛，她來了以後，我們想搞一個就是老少同樂的一個節目，我說這個节目必須是一個家庭的一家三口的，這是一個條件，然後我就給她提示（督導），也可以切土豆絲，也可以說是那個郎君背妻，出了這麼些以後，她還是不理解怎麼回事，我說你到居民當中去問，他們需要什麼樣的活動，我們就搞什麼樣的活動，就是具體

的去指導她，然後她到底下去問居民，出來很多活動，對她這是一種鍛煉。(J-XYX) 。這段話說明，機構督導者 XYX 通過實際工作督導實習學生到居民中去“尋找定位”和“服務方向”，這是一種工作方式和方法的督導內容。

而濟南市福利院主任 ZYC 的督導內容則是：關鍵是“溝通能力”和“表達能力”，包括和服務对象以及工作人員的溝通、協調；還有一個就是“應變能力”；愛心、互相理解和尊重、敬業的督導，你最起碼要先接受（接納）這個人嘛，也是重要的（J-ZYC）。ZYC 的督導內容強調專業價值和能力。

綜上論述，發現機構督導者的督導內容一是價值層面的，包括專業價值、自我價值和社會價值等；二是責任和人格塑造；三是專業認同；四是專業空間、專業方向、專業角色、服務目標、服務对象、服務方向的定位；五是專業能力、方法和技巧。六是對社會現象和人的認識以及社會資源的充分利用。

機構督導者的督導內容在實習學生那裡又是如何反應的呢？下面來聽一下實習學生的聲音：

良好的“態度”是實習的關鍵，最重要的是相互之間建立“信任”關係，這個道理也適用于實習生與督導之間、工作者與服務对象之間，同時也是人與人之間交際的指示（S-WFH 實習日誌 090228）。机构督导者的督导内容让实习学生懂了态度和信任关系建立的重要性。

我的工作是將上周的兩個婚姻輔導的接案記錄做成文本形式，結果寫了半天內容只有一點點，師兄（機構督導者）看了，指點到“不一定非要看到什麼就只記錄什麼，可以根據看到的一點資訊進行深層次的分析，分析案主存在問題，從而找出可能的幫助策略；而且還可以分析社工當時的作為，包括提供保密溫暖的談話環境等，體現了社工助人的技巧、原則與價值觀。師兄的話給了我很大的啟發，讓我懂得“怎樣作記錄”，要把看到的、想到的、分析到的、推理到的都作記錄，而且還要聯繫社工的專業知識，從而體現社工在做工作時與其他專業的不同（S-WFH）。師兄督導者的督導讓實習學生学得了如何去做社會工作的專業記

錄，懂得了建立專業信任關係以及態度的重要性。

孫（機構督導）說我們在活動之前要做充分的溝通，我們要有互相幫助、取長補短的精神；其次，身為一個社會工作者，我們不僅要在微觀層面上做好個案、小組的工作，也要在宏觀層面上“影響整個政策”。另外，我們還對協同領導的作用做了一些討論。小組的領導者和協作者要各自定位，認清自己的任務，這樣才能確保小組的順利進行**[183]（S-YY 實習日誌 090320）。機構督導者讓實習學生學會了溝通，學得了要影響政策，學得了如何扮演小組的領導者和協作者以及相互學習的精神。

總結實習學生所說，發現機構督導者在督導的過程中經常通過“言、行”的方式體現其督導的內容，主要包括專業的信任關係，如何做專業記錄、如何做好協同領導、以及对政策影响的强调等專業性的督導內容。

綜上實習督導教師和機構督導者的論述，發現中國社會工作實習督導的內容一是專業理念，如助人自助；二是價值層面，包括專業價值，如尊重；三是專業理論，如優勢視角；四是專業技巧，如分享、反思、溝通、激勵等。五是專業空間、專業方向、專業角色、服務目標和服務对象的定位等；六是專業的態度和敬業精神；七是對社會現象、人和自我的認識；八是專業關係的建立、服務計畫的制定和專業記錄；九是社會資源的意識和利用；十是對社會政策的影響等等。這些都屬於專業性的督導內容。

所以說中國社會工作實習督導者的督導內容是專業性的。

3.2 行政性的督導內容

通過閱讀訪談資料，發現中國社會工作實習督導者的督導內容中還包含行政

[183]孫說如果協調者過多的幹預小組，會使真正的領導有不舒服的感覺，但這也要視情況而定。如果協作者的水準比較高，在小組出現混亂的時候，協作者的幹預可能會使小組往較好的方向發展，從而減少小組領導者的壓力；但若是協作者的水準較低的時候，小組的混亂可能會引起他的焦慮，這時候協作者的急於幹預，可能會使小組的整個場面更加混亂，使工作者更加慌張。

性的部分。

社會工作者是以社會工作機構爲依託，通過一定的行政程式將社會工作服務傳遞給服務对象，因此，社會工作機構的行政管理、組織架構以及行政程式的配合是社會工作者提供服務時的必要支援條件[184]。對社會工作實習學生來說，認識社會工作機構的行政管理架構、程式、內容、職責、要求等內容，是實習學生學習的內容之一；同時實習學生實習期間的學校要求、分工與安排、考核評估以及安全等內容也是實習學生所要知曉的內容之一。上述這些內容都是實習督導教師所要督導的內容，這些督導內容在本文中被稱爲行政性的督導內容。

實習學生走出校門進入實習機構，進入社會，就像一個孩子長大了要出遠門、要進入社會一樣，實習督導教師除了要教會實習學生專業的東西之外，還像爸爸媽媽叮囑孩子一樣的叮囑實習學生要注意安全、要遵守人家的規章制度等內容。如實習督導教師 DX 說：**第一是行政的，你要遵守這個單位的規章制度，這是很重要的一環。進行社區探訪，也是告訴學生事務性的東西，千叮嚀萬囑咐，你要注意安全啊，要結伴出去啊，過馬路的時候要注意安全啊，所以安全第一，不出事**（T-DX）。

我們的專業督導不能只督導他專業性的理論和方法，而是督導他方方面面的東西，如如何做好機構的行政性工作，如何和你所在的實習部門處理好關係，這就是督導的內容，而且可能比專業性的督導所占的比重更大，更強。（T-WZL）

像一些細節性的問題，如守時這方面，我跟學生說時間，希望學生不遲到，說幾點就幾點，希望大家以後都嚴謹一些，這對自己也是一種鍛煉，紀律性的一些東西。（T-LXH）

上述三位實習督導教師督導的內容包括工作紀律、機構的規章制度、安全、與機構關係的建立以及如何做好機構的行政工作等。

[184] 王思斌，2006，《社會工作概論》，高等教育出版社。

實習督導教師的這些督導內容在實習學生那裡也有同樣的回應，如實習學生在訪談中說，實習督導教師對我們的督導內容**“就是行政督導”**（S-HNN）。**“就是一些注意事項之類的東西，怎麼跟機構聯繫、實習的一些要求等等了”**（S-SR）

機構督導者如同實習督導教師一樣，在她們的督導中同樣包含有行政性的督導內容，如救助站的機構督導者 JLJ 說：**從行政上，實習學生作為救助站的職工應該怎麼做這個要告訴她，具體每個人、每個工作程式。比如你去大廳拿一個送診單送醫院，什麼程式都要給她說明的**（J-JLJ）。這是屬於機構行政工作程式的督導內容。

婦聯的機構督導者BXB說：**實習者與咱這個單位的具體工作怎麼結合，也就是說具體的安排他幹什麼，這就比較實際了，就是把自己的一些行政工作就算業務**[185]**了，傳授給他們、給他們指導。首先就是“語言傳播能力”，我會告訴實習學生你要會把所有的問題給人家講清楚，講透，你這就是個能力，你的語言能力就證明瞭你的整體能力。再一個呢就是告訴他們你在這個單位的“人際關係”的處理很重要，就是告訴他們如何去處理這些關係**（J-BXB）。 機構督導者BXB的實習督導內容概括起來一是機構行政性業務工作的傳授，主要強調了語言傳播能力的督導；二是機構人際關係的處理。

機構督導者XYX說：**在做實事的過程中督導學生成長，通過做事**[186]**，我讓學**

[185] 指婦女聯合會的工作職責、職能範圍內的具體工作。

[186]我們濟南市嚴書記提出來要整治八亂（爲迎接全國“十一屆”全運會的召開，保障市奧體中心場館等一批重點工程建設順利進行，創造安全、文明、和諧、有序的社會治安環境，濟南市局各級公安城管部門配合市執法局等部門，深入開展依法整治“亂占道經營、亂倒垃圾、亂貼、亂畫、亂搭、亂建、亂擺、亂放”等八個方面工作。濟南市政府網，080423。）。整治八亂那是非常難的事呀，所以大學生做的好多的實踐工作，遇到了很多的困難，當時山大的同學非常熱情的做了一個周密的問卷，就是問一問這個“退路進廳”（退路進廳，就是讓露天的無序的馬路市場的經營者進入到統一集中建設的房屋內經營）也好，整治八亂也好，老百姓的真實想法，其中可能就包括我們這個集市場，他就問到一個領導最不願聽的和最敏感的問題，收費的問題，馬上就被一些人通報了，說我挑起事端，挑著大學生們怎麼怎麼怎麼……所以當時大學生們很不理解、很委屈，你知道嗎，在那受了很多的批評，很多的攻擊語言回來找我。最後我一看，因爲這咱們國情就這樣，就說你把這一條去掉吧，還是堅持做完了二十戶訪問。做完以後寫出了一份報告，我感覺寫的非常好。然後我就開始著手制定我們甸柳一居、本社區的這種長效管理機制的模式，所以我們就會在他們這個訪問的基礎上，知道老百姓最擔心的什麼，最需要我們解決的什麼，所以我召集了一百多人，在我們社區開的會，就把這些業戶們都請過來。一個是我們這個牌區，牌區要規範，另一個是我們要收一定的保障金。因爲這個，收錢不是目的，而是一種手段，達到一種教育，讓你用這種經濟的制約，你去…因爲你現在爲什麼這樣，好多人不理解，就說啊，一收費，媒體就曝光啊，這個地方亂收費啊怎麼怎麼，這種現象確實有。但是，我們怎麼去做這問題，在你現在城市整治當中，沒有一些條例和條款，你市政府

生學習和學會如何與政府打交道，如何與老百姓打交道（J-XYX)。這句話表明機構督導者XYX的督導內容包括督導實習學生學習和學會“與政府和老百姓打交道”的內容及其方式方法。

由上看發現，中國社會工作實習督導者的督導內容還包括紀律、規章制度和安全、機構的人際關係、與政府和老百姓打交道、以及做好機構的行政工作等，這是行政性的督導內容。

3.3 支持性的督導內容

支援性督導是向那些幻想和理想破滅，感到失望的關懷者提供的關懷[187]。實習督導教師的支持性督導是針對實習學生實習期間產生的不自信、困惑、委屈、抱怨、挫敗感等問題而進行的督導，中包括鼓勵、激勵、撫慰和情感支持等。

實習督導教師、機構督導和實習學生是這樣描述支持性督導的：

不敢做判斷，不敢做決定，他們還是不自信，就是情緒的東西，我們通過這個無論在“行動方向”上還是“信心”上，給他一些支持（T-JZJ)。實習學生剛進入機構，由於是初出茅廬，所以不自信，所以就不敢做出自己的判斷和決定，這些情況下，實習督導教師對其進行支持性督導，其內容是方向上的指導和自信心上的建構。

學生實習當中有很多的委屈，有情感上的挫折，沒有得到認可，或者是產生

沒有下你的條例和條款，你又想叫老百姓符合你政府這些規定，怎麼去做，這是一個社會問題呀，是不是？所以你政府沒有看到，你沒有完善這種條款，你讓老百姓去遵守你這種條款，就造成政府和百姓的一種矛盾。所以呢我在中間取了一個差，就是以經濟作爲一種制約的手段。這是來自大學生的一些想法，所以我就會召集我們的一百多個業戶在這裡，我把我社區治理的這些，因爲我社區不可能制定條款，也不可能制定條例，也不能制定什麼制度，只是討論我們社區的這些居民自治的這種公約，是吧？然後我就講，我們不形成檔的，到現在也沒有形成一個什麼檔的東西，第一個就說，要把黨和政府的政策貫穿給我們的百姓。在你經營當中，手續齊全的，我優先給你小額貸款，社區要做擔保的，這個擔保是誠信的擔保，如果你這個人沒有誠信我不會來給你擔保。這一個就把大家吸引住了。然後我們要是三年連續不被懲罰和部門查處的，保障金無償的退還給他，並給他貫一個怎麼“長效管理機制免檢單位”，這樣就三個叫老百姓去討論，最後老百姓同意了，所以我們這個一千塊錢就很順利的就收起來了。這個工作我就說在，爲什麼要這樣子，大學生首先有一個問卷，問卷回來以後知道老百姓最擔心的什麼。這個問卷，就是大學生們想到的，是徐**安排他們做了一個問卷，然後賴**他們具體的去做，爲什麼他們願意幹？他們就覺得能實在的幹點事兒。

[187] 阿阿爾弗雷多.卡杜山、丹尼爾.哈克尼斯著，郭名倞等譯，《社會工作督導》，中國人民大學出版社，2008年4月。

一些不想持續下去、或者說覺得有些事情很難做啊，這樣的感覺的話，我們還是要給她支援，是情感方面的支持。在實習的過程中學生產生很多的“困惑”，包括對專業的認識啊，對機構的認識，對機構督導老師以及對機構接觸的人的認識，有的時候會講，為什麼這個人是這樣？為什麼這件事情會那樣？為什麼領導會那樣處理？那麼這些事情督導老師要給她一個解釋，或者“解惑”（T-ZJ）。

与之具有同样督导内容的还有学校实习督导教师 SYY: 在督導會的時候，學生的抱怨啊，委曲啊，我能給他們情感的支持和情感的交流和分享。(T-SYY)

實習學生離開學校，進入了一個與學校的學習環境完全不同的陌生的工作環境，因此會出現困惑、挫折、委屈以及不被認可等問題，針對這種情況實習督導老師提供的是情感支持和答疑解惑的督導。

另外一些學生在實習過程中碰到的一些問題，象我剛才說的敲門敲不開，學生感到很受“挫折”，這種情況我給他們“情緒上的支持”，我說你們學了專業、學了知識，總會有用武之地的，不會白學，因為社會要發展，社會要進步，市場經濟不會埋沒人才的，我這麼一說學生就理解了，就得到了鼓勵（T-DX）。而面對挫折和挫敗，督導老師給予及時的情緒上的支持和鼓勵。

實習督導教師支援性的督導內容，在實習學生的訪談中也有與之相應的描述：

我第一次帶小組，很緊張，張老師就給我日誌回復了很多緩解緊張的方法，我們在一起開分享會的時候，张老师对我說:“你做的挺好的，要有自信啊”！我真的覺得挺感動的，溫暖的鼓勵，肯定很重要啊。(S-LHX)

像我們第一周的時候，基本上就是大家好像都比較抱怨，在那裡就是接觸的專業的東西比較少，他們給我們安排的都是比較繁瑣的東西，然後督導老師就 “疏導”我們的情緒，讓我們耐下心來，去適應一下。(S-QQ)

發牢騷，張老師就給我們打氣，讓我堅強起來，這樣才能鼓舞大家，讓我們挺過去。(S-LL)

還有情緒督導，比如比較鬱悶啊，處理離別傷感情緒啊。(S-HNN)

督導老師在我的督導日誌中說：走自己的路，讓別人去說吧！這是常人；走自己的路，並影響他人與你一同走社工路，這是社工人！。(S-WZW 實習督導日誌

090324)

在實習機構，機構督導者對實習學生的督導同樣包涵支援性的內容，如**省精神衛生中心，當患者因實習學生的介入而出現“危機”情況，而導致實習學生的幹預出現退卻和畏縮時，我在實習督導會議上說：學生實習肯定會出問題，出了問題，說明這個患者本身就有問題，需要治療，但是你們不要擔心和害怕，要繼續做下去**（J-QBA）。機構督導者的這種認識、理解、支援和鼓勵給了實習學生一種很大的繼續前行的力量。

再如精神衛生的實習學生 LYH 說：**對於我來說，機構督導者對我的影響，就是幫我們疏離好自己的情感脈絡，我們通過看他們查房，也可以梳理我們自己的情感。**(S-LYH)

又如 NGO 組織的實習學生 WFH 說：**就像現在我自己一人在山泉實習工作，難免是有一種孤獨，有時還感覺無助，師兄（機構督導）提到作任何工作都要學會從“積極的角度看待”，其實做什麼都是一種成長，可能學會為人處事，可能學會耐心，可能學會勤快……**(S-WFH)

也就是說，機構督導者的督導內容不僅是專業性的、行政性的，還有情感支持性的。

整合實習督導教師、機構督導者和實習學生的描述，發現中國社會工作實習督導者的督導內容還包括自信的建立，對緊張、挫敗感 、困惑、抱怨、委屈、鬱悶、焦慮、離別傷感等負面情緒的分享、安慰、疏導和支持；包括溫暖、理解、肯定、鼓勵和信念等支持。這是情感支持性的督導內容。

3.4 社會文化方面的督導內容

社會文化在這裡是指行爲規範、倫理、禮儀和傳統美德等等。由於中國專業社會工作發育的環境還不能使得培養的社會工作工作者畢業後真正從事專業的社會工作；又由於中國文化中一直強調做人做事，強調禮節，強調人際關係，因

此，中國社會工作實習督導者在督導的過程中就特別強調社會文化的部分，以期通過督導培養具有綜合素質和能力的大寫的“人”，而不僅是一個專業的人(社會工作者)，以此適應社會發展的需要。這些督導的內容在實習督導教師、機構督導者和實習學生的訪談中都有論及：

關注學生全面成長，實習是一個從學生到一個社會成員過度的階段，這就要督導學生的待人接物啊，說話啊，做事啊，這種能力。有的時候甚至是一些和學校很相反的一些東西，比如禮儀啊，喝酒的應對啊等等，這些和原來在學校的東西，和書本上學到的東西是不一樣的，這也是一個需要督導的方面。(T-ZJ)

這是我們的重頭戲，我們實習督導教他做人，怎麼“禮貌”啊，我們督導時候會跟他們說你見了長者你要很尊重啊，“尊老愛幼”啊，“同情弱者”啊，這些傳統美德都體現出來了，就是教他如何做人是第一位的，做事是第二位的，這本身就是傳統文化的灌輸。(T-DX)

我首先要將為人處世，與居民打交道，就是在社會上遇到一些問題，你應該怎麼去處理進行比較多的指導（J-XYX）。

這些督導內容在實習學生的访谈和日誌中也听到了相似的声音，如實習學生說：**督導內容還有就是餐座文化之類的，生活方面的督導。**(S-TYY)

我覺得主要是做人方面的，學到一些做人方面的東西。(S-HW)

整合上述所说，中國社會工作督導者的督導內容還包括做人做事，待人接物、禮儀、尊老愛幼、酒桌文化等，這些內容是屬於中國社會文化的部分。這些內容能夠說明實習學生要先學會“做全人做全事”，進一步學會“做社工人，做社工事”。

3.5 學習方法方面的督導內容

在訪談中，實習督導教師還論說了這樣的督導內容，即督導中要**“授之以漁，而非授之以魚”**（T-FYD）。這句話說明，實習督導教師的督導內容重視實習學生如何學習，如何實習。這類實習督導的內容，在實習學生的訪談中也有描述，

如“我們遇到什麼問題了，和老師說一通，老師可能不會提供具體的方法，但是它會告訴你查那些資料啊，如何查啊，比如說你遇到這個問題可能是溝通裡面的，老師會說你回去看一下溝通方面的”。（S-WXJ）

我們的張老師看我們的日誌，督導的時候相應的給我們提一些問題，那些問題是在寫日誌的時候我們沒有想到，有時候覺得它不是一個問題，但是被提出來了，我覺得又回答不了，這時就促使我去深思，把這個問題去擴展、去細化。是如何發現、解決具體問題的一些技巧方面的督导。(S-XYM)

這說明實習督導教師的督導內容包括學習方法和思維方式等如何學習等方面的內容，這些督導內容在機構督導者的訪談中沒有發現，這可能與督導者的角色相關，實習督導教師的主要角色是教師，教師的職責就是不僅要教會學生學什麼，而且要教會其如何學，因此督導教師在督導的過程中會自然注入如何學習、如何思維等學習方法等方面的督導內容。

3.6 個體脈絡性的督導內容

個體脈絡性的督導內容在這裡是指督導者利用自我過往的專業背景、知識架構、工作經驗、生活經驗以及人生經歷作爲督導內容來督導實習學生。如實習督導者說：

因為我教《社區工作》課程，更多的是從社區的體制方面，包括社區裡一些行政性的工作，該怎麼定位，就是給他們一些理論方面的引導。我的本科是學歷史的，其實學歷史的人使命感就很強，督導的內容跟這個專業背景有關係。(T-LXH)

實習督導教師LXH是一個非專業的實習督導教師，其督導內容具有課程脈絡的特徵以及專業背景（歷史專業）的特徵[188]，並以此優勢來彌補其專業上的不足。

不僅如此，實習督導者的督導內容還包括了個人的生活經驗、工作經驗等內

[188] 在第五章的價值部分說過，實習督導老師 T-LXH 是學歷史的，所以其督導內容特別強調使命和責任。

容：因為我們本身接觸的專業性的東西不夠，只能用我們自己的價值判斷、自己的經歷、自己原有的知識架構，自己對事情的態度等來替代。(T-ZM)。

就是憑我個人的經驗。(T-SYY)

應當說是經驗為主的，一般指人生經驗。(T-DX)

還有“工作經驗”上的督導內容，是通過我這十幾年，二十幾年的這種經驗吧督導學生。(J-ZYC)

上文督導者话說明，中國社會工作實習督導者的督導內容包括督導者本科所學專業知識、督導者自身經歷、督導者個人工作經驗、以及督導者個人的價值判斷等，這是屬於個人脈絡性的督導內容。

這個發現也驗證了 Tsui（2002）博士論文中的一個觀點，即在某種程度上，督導者和被督導者的督導行爲是有其背景和經驗所決定的。

綜上所述，中國社會工作實習督導者的督導內容包括專業性的、行政性的、支持性的、文化性的、學習性的和個體經驗脈絡性等內容，這是一個多元督導內容體系。

3.7 動態發展的督導內容

在實習督導的過程中，督導內容是動態發展的，即由開始督導時的“經驗性和行政性的內容”發展成“專業性的督導內容”，而專業性的督導內容，也由開始時的“注重技巧”發展到後來的對理論與價值基礎的重視。

從前兩屆實習學生來說，我覺得“沒有給他們任何專業和技巧性的東西”，給了他們一些“經驗性”的東西；還有就是鼓勵他們“專業反思”，同時也給了他們去探討中國的專業社會工作发展的可能性，雖然我沒有告訴你專業的理論和技巧怎麽樣。到了第三屆社工專業的實習學生時，我從專業能給些幫助，这个階段專業支持比較多一點了。(T-SYY)

實習督導教師 SYY 的督導內容分兩個階段來叙述的，第一階段是非專業階段的督導內容，我用“沒有專業性，只有經驗分享、體驗社會以及中國專業社會工

作發展的可能性和方向的反思”來概括其實習督導的內容，因爲那是實習督導教師 SYY 本身也不知道專業社會工作到底是什麼，社會工作實習督導是什麼，所以只能有如此的督導內容。實習督導 SYY 的實習督導內容的這種狀況是中國部分非專業實習督導教師的實習督導內容的一個“縮影”（如非專業實習督導教師 LXH 說“進入社區去，讓人家接受你，多幹點活，實際上也是適應社會的過程，起到學生的社會化作用，專業上沒那麼強”）。第二階段是“專業性”階段（不是專業階段），隨著實習督導教師 SYY 的專業知識的提升（因爲到了她督導第三屆實習學生時，實習督導教師 SYY 到香港考察學習過社工，也參加了多次的專業培訓），其實習督導的內容逐步取向於專業性的內容。

這說明中國社會工作實習督導教師的督導內容具有動態發展性，其動態發展是隨著實習督導教師專業性的發展而發展。

因為我覺得社工的裡面我們一開始去接觸的時候，會先接觸的一定是他的基本價值，他的相關理論，但是那個時候最渴望的是他的技巧。那個時候就是想去做，就是想知道這個技巧是怎麼用的，怎麼去面質，怎麼去使用同理心，這是那個時候最想知道的，然後做的那個東西也是，第一個反映是我要做這個最微觀的東西，我要先把我知道的技巧的東西用出來，所以那個時候督導的內容也先技巧，而忽略理論和價值，那樣做了之後會發現那樣不行，因為你完全沒有東西去指導，那個東西就是散的，是不成套路的，你是完全看不到最後的結果的。所以後來就又回到了理論，回到了價值。（T-JZJ）（我的督導經歷如實習督導教師 JZJ 同，開始時特別重視學生技巧的運用及督導，從 05 年開始，在做了香港理工大學中國社會工作碩士課程的實習助教之後，在邊助教邊學習過程中，慢慢發展到對理論尤其是價值的重視。）

這同樣說明，隨著實習督導教師專業性的發展，其督導的內容也由技巧層面發展到對理論與價值的層面。因爲價值是靈魂，理論是指導，沒有價值和理論的

督導內容是空洞的，沒有根基的，是爲技巧而技巧的。

綜上所述，中國社會工作實習督導教師的督導內容是一個“多元動態發展”的督導內容體系，此體系包括行政性、專業性、支持性、學習性、文化性以及個體脈絡性等多元的督導內容；包括由開始時的經驗性的行政性的督導內容向專業性督導內容發展，專業性督導內容由技巧層面向理論和價值層面發展的動態性特徵，且其發展性隨著實習督導教師專業性的發展而發展。

中國社會工作實習督導的“多元”督導內容與Shulman（1993,轉引自，Tsui,2008）所論述的社會工作的督導內容[189]以及廖榮利（1982）所提出的社會工作實習學生的督導內容[190]相比較，一是增加了更爲重要和具有特色的中國文化元

[189]具體來說，“預備階段”主張督導者最重要的技巧是“調頻”，即發展一種爲被督導者設身處地著想的初步同理心，爲了調對頻，督導者必須熟悉被督導者的背景資料，包括其價值觀、文化、態度、專業知識、習慣、甚至嗜好等；督導者應從被督導者的“立足點”開始。“開始階段”重要的是建立督導者與被督導者之間的協議與信任關係。督導者要分享自己的想法、說明督導者的角色、收集被督導者的回饋、討論相互之間的義務和期待。“工作階段”是督導過程的核心階段，包括開會時的調頻、締約、果敢、分享資料和感受、結束會議等技巧的運用。“結束階段”的主要內容是督導者整理總結整個督導的過程中的不同階段，說明被督導者已經學習的東西以及如何獲得成長的，督導者對被督導者的優勢和弱勢做出評估，以便讓被督導者在面對未來挑戰時做好知己知彼的準備。督導者應該總結雙方共事以來所共同努力的成就，並表達其終止關係的感受。對被督導者的投入表示肯定和感激。爲督導者和被督導者的未來提供一個重新開始的基礎。

[190]一是事先的安排與協調，主要督導內容是將實習學生的個人資料送達實習機構，並安排好，再由學校發出公文給機構，然後學生進入機構報告實習；二是機構的簡介與引導，向學生介紹機構，以便使學生瞭解機構的功能、職責、角色、服務的性質，以及學生在實習機構中的職責與界限等；三是觀察或參與機構的各項活動，主要包括在職工作者案主的服務過程等，學生觀察性的參與這些活動後，應在個別或團體督導中溝通分享其看法和想法，期望能意識到專業工作專業意識與基本技巧的運用，尤其是引導學生對機構本身的功能與社區整體的需要相兼顧，這次是實習督導的最終目標；四是學生負責案主的指派，指派學生負責個案、小組或社區工作，要謹慎，期要考慮其適切性，要以學生的教育目標及對案主不會不利太多爲主要考慮要素；五是學校指導教授與機構實習督導者的聯絡，在學生實習期間，由學校實習督導探訪機構實習督導，以便對學生實習有關的各種問題進行交流、通報資訊和交換意見，目的在於使學校與機構之間的溝通，以使學生在理論與實習之間的學習的效率提高；六是學生對案主的處理，包括，學生對案主服務過程的診斷與服務，關係的如何建立，結案，資料的整理與保存等等，都要透過個案督導和小組督導，給予逐項的評估和督導；學生對案主服務過程中，尤其需要強調專業工作的五大原則的運用，即社會診斷的初步引入，行爲發展知識的運用，自我認知，專業倫理的遵守；七是實習督導的總結與評價，包括實習結束和關係的總結，實習指導的評價，實習評價報告書的撰寫督導等等。

素，即如何做人、如何做事以及社交禮儀等督導內容，這與中華民族傳統文化脈絡直接相關，中華民族自古崇尚“修身、治國、平天下”（《禮記.大學》，而在其中，“修身”是放在首位，所以在督導者的內容中，都體現出了“如何做人”、然後是“如何做事”（治國）的內容，而其中的人和事，是超越社工人、社工事的全人和世事，唯有如此，才能做好社工人，做好社工事。二是增加了學習性以及個體脈絡性等方面的督導內容。中國社會工作實習督導的內容是專業的、行政的、情感的、本土文化性的。另外，中國社會工作實習督導的內容表現出動態發展性的特徵，隨著實習督導者專業性的發展，實習督導的內容呈現出由非專業性的經驗分享性的行政性的督導，由課程脈絡、自我知識脈絡的督導向專業性的督導內容發展的趨勢。這種狀況與中國目前的社會工作實習督導者的專業性背景相關，因爲中國的社會工作實習督導者有部分是由接受了專業訓練的教師和機構工作者擔任，有很大部分是由沒有接受專業訓練的教師和機構工作者承擔，接受專業訓練的督導者的督導內容專業性強些，而沒有接受專業訓練的督導者或者正在接受不定期的專業訓練的督導者他們的個體脈絡性強些，而專業性則在逐步的發展中。

在目前雖然有實習督導者開始重視專業價值和專業理論內容的督導，但是透過我的觀察、訪談和日常交流，發現還有比較多的實習督導者在專業性方面比較多的停留在技巧層面的督導，而對價值和理論層面的督導相對來講不夠和不足。另外，在所有的實習督導者的訪談中，在督導內容方面都沒有涉及社會政策以及對服務對象服務品質等內容的督導。

未來中國社會工作實習督導者的督導內容要特別加強專業價值、專業理論、社會政策分析以及針對服務对象服務品質等內容的督導，因爲專業價值是基礎和

靈魂，專業理論是指導，社會政策決定社會資源的公平、公正以及科學合理的分配，而服務品質是是對服務對象責任的承擔和保證 。

IV. 中國社會工作實習督導的多元督導方式

國外理論上所論述的社會工作實習督導的方式主要有一对一督導、小組督導、現場督導、電話和網路督導、權威督導、同輩督導、科際督導、權變督導等方式（本研究第二章文獻回顧仲介紹過這些督導方式的核心內容）。Hawkins & Shohet（1989）[191]提出了四種社會工作督導類型，即師徒式、訓練式、管理式和總結式四種[192]（王文秀譯，2003）。

在明確了國外這些社會工作督導方式後，讓我們來分析發現中國社會工作實習督導的方式。下面主要從專業性和本土性兩個角度來分析中國實習督導者的督導方式。

4.1 專業性督導方式

專業性的督導方式在這裡是指西方社會工作督導理論中所論及的督導方式，如個別督導方式、小組督導方式、現場督導方式等等。一般來講，這種類型的督導方式是由接受過正規專業訓練、具備專業社會工作經驗和督導能力並取得督導資格的社會工作教師和社會工作者承擔，督導的內容涉及到專業的知識、行政工

[191] Hawkins, P. and Shohet, R., 1989. *Supervision in the helping professions*. Milton Keynes:Open Uniwersity press.

[192]師徒式督導（tutorial supervision），督導者扮演師傅的角色，提供教育訓練。師徒式督導強調學習過程，焦點集中於一般議題，而從專業的角度看，被督導者自己承擔更多責任。訓練式督導（training supervision），被督導者被認爲是學生或受教育者，在具體實務服務中，督導者負責部分工作。訓練式督導同師徒式督導較爲一致的是也強調學習過程，焦點集中在一般議題上，但在專業方面，督導者承擔更多責任。管理式督導（managerial supervision），督導者是被督導者的上級或主管，具有“上司與下屬”的關係。管理式督導強調的是實務工作的完成及其服務品質，焦點集中於特殊議題，從專業的角度看，督導者承擔更多的責任。諮詢式督導（supervision），督導者與督導者及其工作沒有直接關係和責任，是純粹的諮詢角色。諮詢式督導同管理式督導較爲一致的是強調實務工作的完成及其服務品質，焦點集中在特殊議題上，但從專業的角度看，被督導者自己承擔更多的責任，也就是說被督導者根據實務工作的要求，主動尋求幫助和支持更爲重要。王文秀等譯，2003，助人專業督導，學富文化事業有限公司。

作和支持性工作等等。這些督導方式在中國當下的社會工作督導中被督導者所使用，尤其是接受過正規專業訓練的社會工作督導教師和機構的督導者使用。如在訪談中督導者們是這樣描述督導方式的：

實習督導教師 FYD：**个别督导、小組督导、現場督导、電話督导、網路督导以及聯合督導等督導方式，一般的都是先讓學生作自我評估，然後其他的人說，最後是我來總結**（T-FYD)。在我訪談的實習督導教師中還有 ZJI、WZL、ZJ 等採用了這些方式對實習學生進行督導。

實習督導教師的這些督導方式在實習學生的訪談中也有同樣的描述：

一般的是個案會做一些個別督導，到後來我們開小組，他會選擇去全程跟蹤，進行“現場督導”。因為他們事情比較多，而且我們都在晚上，他不方便就會“電話督導”，還有就是日誌和計畫書等網路上的修改和督導。(S-CZW)

在這些督導方式中，學生**“感覺還是現場督導比較好”**((S-CZW)，其原因是：**现场督导的话，老师就是实实在在的看到你存在的问题了；而因為電話督導畢竟有些東西老師看不到，我們感覺我們學到的不如現場督導的多。**(S-CZW)。

而在機構督導者中，所運用的督導方式也同樣包括個別督導和小組督導等方式，正如 JSC 所说**“個案督導和小組督導，我們每次青少年的活動後都有小組督導，有時還要請張老師到機構進行督導”**（J-JSC)。與之具有相同督導方式的還有精神衛生中心的機構督導者 QBA 和濟南救助站的督導者 JLJ：

主要是小組座談會的形式，實習學生、實習學校的老師還有我們一起進行互動，討論總結，這個過程中，他們遇到問題我們一起解決。(J-QBA)

基本上就是採取“個別督導”，就是“一對一”，他來了就讓他下到各個科室，回來之後就探討這個問題。一早督導她工作怎麼做，每天的工作總結一下（J-JLJ)。

由此可得，督導者的督導方式包括個別督導、小組督導和現場督導等方式，這些督導方式在西方的社會工作督導理論中被廣泛論述，因此，也就被中國的社

會工作督導者所學所用。

4.2 本土性的督導方式

在這裡，本土性的督導方式是指西方專業督導方式理論中所沒有涉獵的督導方式，是中國督導者在實習督導過程中所採用的督導方式，這種督導方式產生於產生於中國的文化和行政工作的土壤中，中國專業督導教師欠缺的背景下，產生於機構督導者的非專業背景下。

實習督導教師 JZJ 說：師徒式的督導方式。這可能和我對社工的理解有關，我認為社工就是經過訓練和培養使它成為就我們專業而言更合適我們專業的一個“人”。“人”的訓練不能只在課堂上來完成，還必須在生活之中，就是作坊的，就是師傅帶徒弟，要全面地去跟進。

访谈者 YZ:我對你的師徒式的督導方式挺感興趣，你能再具體解釋一下你的師徒式督導方式嗎?

JZJ: 比如，有一次，我當時特別急啊，在精神衛生中心一天，實習學生來就給我說“病人病人病人”，我說咱們去幹什麼去了？一天就讓機構給你“同化”了！我們去了就是和他們聊天！。說完了我又覺得不能說得太文雅了，就是“父權”就出來了，因為我們的關係就是特別親密，因為我帶學生就是“師傅帶徒弟”哪種方式。

YZ：你對師傅帶徒弟是怎麼理解的呢?

JZJ: 生活和工作都是在一起的。

YZ：這是其中的一個意思。還有呢?

JZJ: 很多的時候在生活中進行教育，還有就是一個很大的問題就是一不小心我會有“父權”的東西在裡面。因為師傅帶徒弟很容易就有這個東西。

YZ：能舉個例子嗎?

JZJ: 一不小心就罵他們。

YZ：怎麼罵啊?

JZJ: 怎麼說呢，師傅帶徒弟也有很好的地方。

YZ：我特別想你具体談談這個問題。你怎麼做的你說就行了。

JZJ: 比如上課的時候，有一些小孩，我就會選他的特質，好像比較符合作社工，然後又對這個比較有興趣，這個時候我就會重點跟進，除了這些在課餘，加強聯繫。

YZ：你都做什麼？

JZJ: 電話，很多時候我會找他們去談一些東西。

YZ：主動找他們談。

JZJ: 對，主動找他來談。因為我要帶你，我要瞭解你，我會主動找他，並且我一再呼籲他們找我，因為你給我錢嘛，我是你養著的，我的收入是你養著的，我也是你師傅，是你老師，你要是不用我，將來你出了事你丟我的臉，這是第一；第二，你會吃虧。有一些我會主動來找他，有一些我會鼓勵他有事情來找我。這樣的話，有事來找你，就超出工作關係以外了，有時候會參雜在一起。這可能和我對社工的理解有關，我認為社工就是經過教育使它成為就我們專業而言更合適我們專業的一個人。人的訓練不能只在課堂上來完成，還必須在生活之中，就是“作坊”的，就是師傅帶徒弟，要全面地去跟進，他的一些小事情，就是他會跟你說，比如我最近發現我和同學關係不太好，就是一些小事情去跟進，我覺得人的改變人的成長是從他的自我覺察，自己覺察自己，然後嘗試著看能不能自己幫助自己啊。所以說你剛才說東西我覺得我做的是一些大量的這樣的一些東西。

YZ：可以一起說，我寫的時候會分開的。

JZJ: 你要說我是覺得師傅帶徒弟就是這樣的。

YZ：你是有意的呢？還是不知不覺中這樣的，回過頭來看的。

JZJ: 我是有意的，我經常給同學們說：我是你師傅。

YZ：你理解的師傅帶徒弟就是不僅僅在課堂上，包括生活的一種教育，在生活當中的培育，專業培育。

JZJ: 專業培育和個人成長培育。

根據實習督導教師對師徒式督導的理解，中國式的師徒式的督導與西方視野下的師徒式督導不同，西方視野下的師徒式督導的概念是：督導者扮演師傅的角色，提供教育訓練，師徒式督導強調學習過程，焦點集中於一般議題，而從專業的角度看，被督導者自己承擔更多責任。而中國文化視野下的師徒式督導強調在

生活中進行教育，強調專業教育和個人成長的教育，且其中含有父權的成分，所以說在這裡的師徒式督導方式是中國特有的。關於這點我在撰寫文章時，又對訪談對象 JZJ 進行了澄清，他肯定他的“師徒”不是西方視野下的“師徒”。

除此之外，學校和督導者們還根據當下學校內實習督導師資力量缺乏的現狀採用了遠程督導和聯合督導等方式，如：

山東大學的督導方式，還實行“遠程督導” (T-SYY)。

遠程督導是指山東大學哲社學院社會工作專業聘任了一批海外社工督導幫忙督導實習學生，以便解決專業實習督導缺乏的問題，同時也爲了讓實習學生能夠接受具有專業水準的實習督導者的督導，具體做法就是利用多媒體技術，在約定的時間內通過視頻實現兩地間的督導者對被督導者實習學生的督導。

實習教師督導 FYD 說：**實習督導方式还有聯合督導等方式**（T-FYD）。聯合督導方式在這裡是指 2009 年在濟南的三所學校的督導教師（山大 ZHY、經濟學院 FYD 和財政學院的 JZJ）在同一個實習機構中嘗試使用過的督導方式，這種督導方式的採用與實習學校的專業性、機構督導者專業的多元性、以及實習督導教師的專業性和關係程度相關，因爲目前嘗試實踐的這個機構是精神衛生中心，其機構督導者擁有多元的專業背景，如精神科醫生、心理醫生、護士等，而參與實踐的三個實習督導教師分屬不同的大學，但都是受過正規專業訓練的社工專業的實習督導教師，而且具有相互信任、相互支持的關係，另外實習學校專業師資力量相對缺乏。

由此可見，師徒式的督導方式是具有中國文化特色的督導方式，遠程和聯合督導方式是中國專業實習督導教師督導力量不足的背景下所特有的督導方式，這是具有本土特色的督導方式。

而在機構督導中，在沒有接受過正規專業訓練的督導者中，她們採用的又是何種督導方式？讓我們傾聽她們的述說：

整個的談不上督導，也談不上方式方法，我們現在定期的召開這個“座談會”，從我們成立實務科以後，我們已經形成一個不成文的規定，在實習中出現什麼問題及時召開“座談會”，這樣我們就是在這裡把他們的想法和我們的想法及時進行溝通，同時我們還召集科室的負責人和社工一塊進行溝通。（J-ZYC）

這裡機構督導者說的督導方式是“座談會”，座談會是一種圓桌討論會議，通常是由由六至十個人聚到一起在一個主持人的引導下對某一主題進行深入討論。座談會是中國行政工作中做計畫和決策以及解決工作中存在的問題時經常採用的方法。在實習督導中採用 “座談會” 的形式，初看與專業意義上的小組督導方式差不多，都是一群人在討論問題，但是專業意義上的小組督導一般是由接受過正規專業訓練的實習督導教師或機構督導者主持，督導的內容會涉及到專業知識的運用與反思等；而這裡的“座談會”督導方式，一般是在非專業的機構督導者主持下，主要針對行政性工作而進行的討論（缺少專業性的督導內容），具行政特色，應該來講意味著具有本土特色的。

就是學生實習的過程中，咱們有一個隨時指導、引導的過程，因為從學生的角度來說，他學會了理論，他和實踐有距離，咱們要想在最短的時間內讓學生儘快地把理論轉化為實踐，把理論指導實踐，這個指導咱們實習基地就要擔負這樣的責任，我覺得就是“隨時指導，跟蹤指導”，就能讓實習的大學生儘快地掌握一些基本的情況。有的就是“一對一”的形式，你在這個崗位上，跟著這個老師，他會具體的、不間斷地告訴你，這個非常奏效；因為咱中國人本身都比較含蓄，就算是我當個督導，在這些學生中是個老師是個師傅是個領導的話，我處理起問題呢也會比較含蓄，有些呢處理就比較委婉，“含蓄委婉式”的去指導。（J-BXB）

機構督導者 BXB 的督導方式概括起來就是“隨時督導、跟蹤督導、一對一督導等。而這裡的一對一的督導，並不是專業意義上的個別督導，因爲機構的督導

者沒有接受過專業訓練（據我對機構的瞭解），她們並不知道社工知識是什麼，社工督導是什麼，在這裡的一對一實際上是師徒式的一帶一的督導，主要督導的內容是如何做好行政工作和處理好人際關係等內容，而無論何種方式的督導，所使用的態度和口氣是含蓄委婉的。

通過事實去督導，以一個居委會主任這種方法、這種位置，有的時候還有家長的那種口氣教育他們的時候比較多。有的時候是分類，也就是說“個別、共性、個性”這樣結合，幾個人都處在一個問題上但想法不一的時候我會個別的分類做指導；共性的時候，一個大的活動策劃的時候，我會把這個活動的策劃整個的意圖給他們幾個人講明白。 (J-XYX)

機構督導者 XYX 的督導方式一是根據工作的性質進行分類督導，即共性督導和個性督導；二是隨時隨地、邊工作邊指導。 而無論哪種督導方式，其採用態度有時是“家長式”的，而之所以採用家長式的態度可能與督導者的年齡相關，因爲透過訪談我發現，年齡在四五十歲以上的機構督導者，她們會將實習學生視爲孩子，所以就會有家長的角色出現。

綜合實習督導教師和機構督導者的描述，中國實習督導方式除了專業性的小組督導方式、個別督導方式和現場督導方式等等之外，還包括師徒式、遠程式、聯合式、座談會、跟蹤式等督導方式。這些督導方式或者在督導的形式上、或者在督導的內容上、或者在督導的理念上、或者在督導者資源的利用上、或者在督导的权力上等都具有本土特色，如師徒式督導，其督導理念具有中國傳統父權文化影子；遠程式和聯合督導方式具有利用督導者資源的特色；座談式具有中國行政工作的特色等等，因此可以說說這些督導方式是具有本土特色的督導方式。

以上是實習督導教師和機構督導者所描述的具有本土特色的督導方式，那麼實習學生眼中是否也有具有本土特色的督導方式的描述呢？

陳老師是“放任型的，無為而治”的督導方式（S-LH)。這種督導方式對於具有自覺性的實習學生比較適用。

還有就是“賦權”吧，实习督导说：這種方式你思考一下是不是可行？我就去思考，可行，然後我就去做，就那種方式（S-WXJ)。這種督導方式會給實習學生一定的自主性和主動權。

解老師對我們影響很深，第一個是“認真負責的態度”，我們班是 46 個人，當時那五個周的實習，每個點，解老師都去過，所以這個我很佩服他，佩服他的責任。而且那個時候他的老大人生病，住院，所以我們都知道那個時候他白天看我們實習，晚上去醫院，那個時候治安還不好，他還要送女朋友，再回去看我們的東西，那個時候我們每天都寫實習日誌，週五的晚上他會收起來，然後周日的下午發給我們，到我們手裡面，每一篇日誌的後面，一定是不一樣的話，一個人五篇，46 個人，多大的工作量啊。就是覺得他對這個實習付出的太多了，一個老師可以為實習付出那麼多，我們沒有道理不做好。所以我覺得整個實習裡面，解老師對我們的影響很深，之後我們都交流，因為實習完了之後你的實習日誌是留下來的一個東西，大家相互去看，相互分享，就是覺得他是在用“心”做這件事情，所以當時特別的感動，然後就想，一定要把最後的報告做好。可能那個時候談不上什麼專業的社工啊，專業的東西，但是就是這種影響力很大。（S-JSCD）

實習學生 JSCD 這段話說明實習督導過程中，實習督導教師的言行是最好的一種“此時無聲勝有聲”的行爲督導方式（或叫榜樣督導），而這種督導方式在機構督導者中也被採用，正如實習學生 GD 所說：機構的工作人員，我們在那邊實習的時候，他們工作的一些方法，還有他們的一些“態度”也會影響我們。就是我實習的機構我挺佩服的是每天我們訂的是八點半到居委會，然後我們結合中國的特點，估計他們九點能去就不錯了，然後第二天我們就說九點之前去就行，咱們也不用著急，還能逛逛泉城路，然後我們將近九點到的，然後機構的工作人員已經全部到齊了。我們三個人去了之後說：主任我們來了。他說，哦，你們來了，他沒說什麼，也沒有批我們，這一天實習完了之後，我們問主任明天幾點，他說八點半，以後就知道了，八點半一定要過去，他們都很“準時”。而且他們

挑幾個字寫個通知，很“嚴謹”的，要檢查好幾遍，我們都不太注重這些。而且我們去的時候，正好低保在申請嗎，有一些低保戶和他們交涉這些事情，我發現他們挺耐心的，因為一些程式啊，低保戶不太清楚，要解釋清楚了也不容易，社會工作要有“耐心”。還有一次，主任帶我們去走訪，那邊也是低窪地，容易積水，那幾天正好下雨了，居民家的廁所下雨給堵住了，沒法用，然後公用廁所人又多，向主任反映這個問題，說已經給你反映好幾次了，你怎麼不當回事呢？居民已經在在罵他了，但是主任沒有反駁，就是社會工作一定要“接納”(S-GDL)。

這段话說明機構督導者日常工作的行爲，如守時、嚴謹、耐心、接納等對他們是一種無聲的行爲督導， 也可以說是一種“示範式的督導方式”。

這種行爲督導方式的作用一是令實習學生學到了認真負責和用心做事的工作態度；二是令實習學生“感動”並獲得了精神上激勵（然後就想，一定要把最後的報告做好)；三是令實習學生感受到了“幸福”“大家想起來都覺得實習的那段時間很幸福” （S-JSCD)，也感受到“影響力”。 Bogo & Vayda（1998）對學生來說，實習督導者是榜樣。Kadushin（1985） 認爲在發展專業態度方面，最有效的學習來自於認同一個具有好的示範和姿態的社工實習督導者，而不是通過說教的講授（轉引自 Bogo & Vayda, 1998）。

戰老師更多的是分享，我以前沒做個這樣服務形式，他就告訴我他是怎麼做的，你們可以吸收啊，他跟我們聊的時候談一下自己的經歷啊，通過操作，我們知道在社會工作的過程中西方的理論放到中國是不完全對的，就是覺得西方的理論直接搬過來不好。現在我覺得我們應該用我們傳統的思想來去做，從她那裡面有一點我印象很深刻，就是社會工作在中國來做的話，一定要具有一定的“個人魅力”。(S-WXJ)

實習學生 WXJ 所論述的機構督導的方式應該歸納爲“經驗分享式”的督導方式，即通過自身經驗分享，督導實習學生的成長。

有時候她會對機構的其他老師做一些評價，她評價的那些大部分都是優點，但是偶爾也會有一些缺點，我從她對那些老師的評價中也能看得出自身有沒有那

方面的缺點，可以改的。(S-ZZH)

ZZH 所说的话可归纳成“以人爲鑒”式的督導方式，即通過旁敲側擊、通過隱喻、暗喻等委婉的手法，通過學生的悟性達到督導的目的，達到學習的目的。

我是覺得這個督導對我們的督導是一點點的指引，一個反思這樣的形式(S-LH)。這可以概括成爲 “指引反思式”的督導方式。

除此之外，針對實習督導的方式，實習學生還發出了另類的聲音：

学校实习督导教师就是讓你說，感覺就是“逼供”，就是非指導嗎，他喜歡那種非指導性的。剛開始的時候你會覺得挺好，但是後來他就會讓你去反思，從你前面的再回來。我不喜歡，我就有那種被掏的感覺，我把東西都說給你了，然後你什麼也沒有給我，不公平。比如我遇到的這個問題，ＮＧＯ管理的問題，我和你探討一下有沒有什麼可以改進的東西，你可以給我一些想法，然後我給你我的想法，這是相互的。張老師就是我告訴你我的想法，然後你分析我的想法，有一種被分析的感覺。最終你可能對前面发生过的事情有一些體會，但是不知道下一步如何走；我覺得陳老師更側重往前，張老師是往後。也不是說哪個好吧，過程中，每個人喜歡的方式不一樣。可能很多人喜歡把以前自己的體會說出來，找張老師很好。我喜歡聽取一些建設性的東西，我覺得陳老師比較好。整個過程中不想被分析，我和她探討的時候我總是覺得他在分析我，就是有一種被分析的感覺。(S-WXJ)

實習學生 WXJ 發出的是一種不喜歡的學校督導老師所採用的“逼供式的被分析式”的督導方式。

自由式的集中實習，但是為了大家就業考慮，教研室老師經過討論，在實習動員大會上說你們可以自由的安排实习，但是一定要在 1 月 8 號統一的回學校，把我們的實習日誌和實習報告交上。(S-GDL)

實習學生 GDL 所描述的是一種 “放羊式”的督導方式，放羊式的督導方式是中國社會工作高等教育中的一種普遍的負面的實習和督導現象，即爲了保證學生考研、保證學生就業，一些大學在學生集中實習期間沒有學校集中統一的實習

安排和要求，將實習時間完全交給學生自由支配，自由選擇做什麼，或者考研，考公務員，或者找工作就業，而專業實習被忽視忽略，成爲形式上的實習，名義上的督導，這種現象與就業難的社會大環境相關，也與實習學校追求考研率、就業率相關。這種放羊，就實習學生而然是被放羊，是被實習學校放羊，也就是說這種情況不是實習學生的主動選擇。不過雖然如此，但是這種被放羊有時也迎合了部分想考研、考公務員、想就業的實習學生的需求。

我覺得督導老師應該是我們整個團隊中最忙的一個人，但是我們的督導老師在忙他們自己的事，跟我們沒有關係的那種，就是說有事找我，沒事拉倒，老師基本不管你，就留了個聯繫方式，督導風格應該就是比較不負責任，自由主義。(S-HW)

實習學生 HW 描述的是一種不負責任式的自由主義的督導方式，這種督導方式是在有些學校，有些學校督導教師由於對學生實習極爲不重視，因此對實習督導既不重視也不負責任，同樣成爲“形式上”的和“名義”上的督導，這種現象一是與督導教師的不負責的態度直接相關；二是與實習督導教師的專業性相關，因爲有些督導老師是沒有正規專業訓練背景，不知道實習以及實習督導的重要性和價值，所以疏於督導；三是與學校無督導規則、督導監督和督導評估相關，也就是說在中國的絕大多數專業實習中，對實習督導者沒有督導要求，也沒有針對督導者督導過程的監督和督導品質的評估機制和激勵機制。

綜上，實習學生眼中的上述督導方式說明和反映了實習學生在實習督導的過程中對督導方式（如放任的、無爲而治式和被分析逼供式）、對權力關係（賦權式）、對督導教師行爲（行爲督導式）和態度（不負責任式）的關注，對社會工作專業教育現狀的關注（放羊式）。

綜上所論，中國社會工作實習督導的方式是一個多元的督導方式體系，其多

元性包括專業性的督導方式和本土性的督導方式，專業性的督導方式包括西方專業話語下的一對一的督導方式、小組督導方式、現場督導方式、電話督導方式、網路督導方式等；本土性的督導方式包括師徒式督導、遠程督導方式、聯合督導方式、座談會式、跟蹤式、個性與共性式、行爲督導式、經驗分享式督導以及“以人爲鑒”式的督導方式等等。

與國外社會工作督導方式相比較，其專業性體現了社會工作督導方式具有普世性，同時也說明國外社會工作督導方式的理論知識對中國社會工作實習督導教師督導方式的影響性；所不同的是中國督導者的督導方式增加了具有本土性特色的督導方式，這些督導方式一是與中國的傳統的文化脈絡相關，如師徒式，因爲中國自古以來就有師徒制度的文化傳承，無論是官僚體制、學問授業還是手藝傳承，都秉承著師徒傳承的傳統；二是與中國行政性的工作性質相關，中國行政機構決策和解決問題的主要方式就是開座談會，所以機構督導者沿用了行政工作的文化傳統，在實習督導中自然而然的採用了座談會這種形式作爲督導的方式。這也驗證了 Tsui（2008）提出的觀點，即機構督導的形式取決於機構所允許的專業自主程度、督導者的作風與技巧，以及被督導者的需求與經驗，而這些因素都受“文化”影響。三是與機構督導者的非專業性有關。

中國未來社會工作的機構督導者與教師督導要加強合作，相互補充、相互彌補，合力構成和重構中國社會工作實習督導的“本土化”和“本土性”的實習督導的方式。

V. 中國社會工作實習督導的評估

社會工作實習督導的評估是實習督導過程的重要組成部分和要素，實習督導的效果如何，實習學生專業成長如何，未來實習督導如何發展等等，都要以實習

督導評估爲依據。

5.1 國外關於社會工作督導評估的論述

Schmidt ＆ Perry（1940）提出了督導評估的概念，指出督導評估是對工作者在某以特定時期內工作的總體表現的客觀評價（轉引自 Kadushin ＆ Harkness ,2002,郭名倞等譯，2008），它是一個運用有計劃的程式的過程，用具有信度和效度的手法，來測定工作者在多大程度上達到其所在機構的崗位要求。Bernard ＆ Goodyear（1992）同樣指出評估是督導的一個重要的完整的組成部分。《社會工作倫理守則》（NASW，1999）也規定評估是督導者應盡的一項義務。雖然這些論述是以機構督導爲脈絡，但是相信對學校督導也是有借鑒意義。Bogo ＆Vayda （1998）提出了學生評估的概念，指出學生的評估是用來測量學生在多大程度上達到了具體的學習目標以及確認和描述學生當前的知識和技能水準，一般來講有兩種類型的評估：一是貫串整個實習過程的持續的“格式化”評估；二是在特定時間進行的“總結性”評估，比如實習的中期和末期。評估必須基於清楚的標準，學生和實習督導者都可以將這些標準作爲實習的框架。Overholser ＆ Fine（1990）則提出了對被督導者進行評估的標準，即實際的知識、一般臨床的能力、特異性技術技能、臨床判斷和人際交往能力，多元文化的能力在國外也越來越受到重視，並逐漸被確定爲基本的能力之一。在此之後 Frame ＆ Stevens-Smith（1995）又提出了更加詳細的針對學生的 9 項評估標準，即學生要開放、靈活、積極向上與合作；願意接受和運用回饋意見；能意識到一個人對他人的影響；有能力處理衝突；承認個人的責任，能夠有效的並且適當的表達情感。（Bernard ＆ Goodyear，1992 轉引自王澤青，2005)。廖榮利（1982）提出了評估實習學生的 8 項內容，其中包括學習的動機、態度、效果以及學習不適切和應

改善之處；學生與所負責的案主的關係建立，服務過程，以及終結關係的基本態度與運用程度；對社區資源的認識、對案主需要社區資源的考慮，對照會其他機構的方式，以及社區資源的評價與諮詢的態度與能力；對實習機構的態度，對服務案主的興趣程度，對機構功能的認定，以及與機構工作人員的關係；學生對各種記錄的書寫是否按時完成並交實習督導者；對記錄的保存和使用；對督導會議資料的準備，參與討論，應用所學等的情況；實習過程中學生對自己原來性格的發掘、頓悟以及努力克服自己把自己當做專業自我的程度；學生對成爲一個專業工作人員應具備的程度，如敏感度、想像力、創造力、組織能力、理論與實踐的結合能力、以及社會責任感等。

在明確了國外學者關於社會工作督導評估的概念、評估的內容以及評估的標準的基礎上，讓我們來研究中國社會工作實習督導評估的机制。

5.2 中國社會工作實習督導的評估

社會工作督導評估對於當事人、社會工作機構和督導者，尤其是對受督導者都有價值，評估減輕了受督導者的焦慮，因爲它使被督導者知道了自己的真實情況；評估有助於激發、引導和整合學習行爲，它激勵被督導者去學習、去改變自己以獲得一個好的評估結果；評估有助於被督導者建立起自我評估的模式；評估爲將來進行教育性督導提供了內容安排方面的指標；評估使任務的安排更有成效；正規的、明確的評估可以確保督導員不會處於個人偏見而獎賞或制裁工作者（Kadushin and Harkness2002，郭名倞，2008）。在中國社會工作實習督導培養專業的社工人才、提升實習督導者能力、以及保證服務品質等方面都具有重要的價值。那麼如此重要的督導評估在中國會是如何的畫面呢，下面讓我們跟隨督導教師、機構督導者和實習學生的描述來分析研究其真實的狀況。

在被問及社會工作實習督導評估的問題時，實習督導教師是這樣描述的：

一個是實習資料的收集，實習日誌，報告，考勤表。一個是總結大會，這個考勤表實際上就基本等於沒有。只對學生進行，對機構沒有評估。是督導老師來

評估，機構沒有。實行“百分制”，實習學生的分數大多是 80 分以上。我們對學生認知完了以後，認認真真開個會，通過交流會就能知道老師對學生的督導如何？對機構的反映怎麼樣？學生本身可以從大家的交流裡面學到很多東西，所以我覺得“評估會”本身比“表格”重要。(T-ZM)

督導教師 ZM 所反映的實習督導評估的評估對象主要是學生；評估的主體主要是督導教師；評估的主要依據是實習日誌和實習報告等作業完成的情況以及考勤；評估的方式一是評估表格，二是評估會；評估實行百分制，評估的結果基本都是 80 分以上。

我們給學生打分，“百分制”，依據實習報告和實習日誌，原來參考機構意見，後來都一樣，好好好，機構評估都流於形式了；主要是對學生的評估，對老師沒人做；沒有量化標準，機構蓋個章，一般機構都寫一段很好聽的話，評估的時候我們基本上不大參照；另外也有就是個人原因了，比如這個學生在實習單位是負責的，它是小組長，他做了很多事務性工作，打分的時候就打得高。因為這個分和獎學金都是聯繫在一起的，所以就沾點光。我們還有對督導學生的總體表現，這個純粹是督導者根據個人的判斷了，比較主觀的東西。(T-DX)

教師督導者 DX 所描述的評估對象与 ZM 所描述的基本一樣，即主要是对實習學生進行評估；評估的依據除了上面所指的實習學生的實習報告和實習日誌等作業的完成情況外，還增加了實習學生在實習期間承擔的角色以及實習督導教師的主觀印象等；評估同樣實行百分制；評估的主體同樣以督導教師爲主，同樣機構督導者作爲一個評估主體，由於其沒有量化標準，由於其評估基本流於形式，所以在有些學校評估中基本不用來作爲對實習學生最終實習成績評估的參考。

開始的評估就是他們結束實習之後要拿幾個表格，一個是機構的評估，機構的督導者要給打分，就是優良；然後有一個自己的評估；然後就是老師的評估。標準就是時間上你沒有早退啊，有沒有不去實習機構的現象發生。另一個標準就是你的實習報告。評估的時候從一開始的時候就是這幾個方面，但是從咱帶的時候就加了一個他們專業技巧，專業方法的運用，這個就有一個指標了。我們的指

標也是機構裡面打“優、良”什麼的，然後給你一個總體的，最後還是實習報告占的比重要大一些，因為前面的機構督導沒有給你打“良”的，全是“優”。我們就覺得起碼這個學生在這裡的印象還是比較好，所以考慮很多因素還是“以實習報告為主要”的。沒有那麼量化了。機構的評估只是個參考，比如，可能是你對機構的關係好不好，但是從專業來說還是咱們更有經驗，更有發言權給他們打分吧。(T-SYY)

實習督導教師 SYY 是山東大學的實習督導老師，她的這段話說明實習督導評估的主體是實習督導教師、實習學生和機構督導者，是三方評估，但是由於機構的評估基本全是“優”，沒有可比性，又由於從專業的角度認爲實習督導教師更有發言權，所以機構的評估只是作爲實習學生最終成績的參考；評估依據是實習報告完成的如何和考勤情況。這些評估機制與其它老師的描述基本一樣，所不同的是其評估標準增加了專業技巧和專業方法的運用等元素。

山大這最近几年的評估是由五套評估表，機構督導者對學生的，學生對機構督導者的，教師督導者對學生的，學生對督導教師的以及學生的自我評估。对督导学生的评估内容包括出勤、实习态度、专业能力、实习报告、个人成长等，从很满意到不满意分五级打分；对学校实习督导教师的评估内容包括实习动员、实习机构安排、中期交流会、督导面谈（专业知识的增进上、在理论与实务的连接上、实务技巧的增进上、社会工作价值观的内化上、面对问题的处理上、对资源的动员和了解上、对自我的了解和成长上、督导的态度与责任等）、实习计划的指导、机构的互动与关系、总结会以及整体评估等内容，同样从很满意到不满意分五级打分；对机构督导者的评估内容包括协助了解工作环境、协助实习生明确角色、提供具体实习内容、协助完成实习、提供工作设施和条件、督导内容、督导时间、核查实习时间表、总体评估等，也是分五级打分。对实习学生的最终评估时综合三方打分情况，以及实习期间学校实习督导教师对实习学生的观察和印象，一般来讲，在实习期间担任负责人角色的实习学生会加分，原因是其承担了部分管理工作。(T-ZHY)

這段話說明督導評估的對象仍然主要是實習學生，雖然對督導者也有評估，

但其評估結果只是對督導者未來督導的進一步發展提供參考，所以有時比較流於形式；評估的內容比較全面，包括實習態度、專業能力、作業完成以及出勤等；評估的方式是客觀的表格式和主觀的印象相結合；評估的主體主要是以學校督導教師爲主，因爲機構督導者對每個實習學生的評估基本一樣，所以參考價值不大。這個評估從評估主體、評估的內容以及評估的方法等元素來看是比較規範和專業的。之所以出現這種情況是由於實習督導教師接受過正規的專業訓練，接受過專業督導教師的督導，具有被督導以及督導實習學生的經驗。

沒有，這個很被動的，我們現在愁得就是這個，主要看你督導的感覺，實習學生的投入、用心啊，堅持住啊，我很欣賞能堅持，堅持認真的做事，再加一些別的，總是一些不太好量化的東西。(S-JZJ)

督導教師 JZJ 的這段話說明在有些學校，其實習督導評估的工作時被動的，沒有具體的評估標準和方法，是督導憑感覺進行評估。這種情況，根據我個人的觀察和瞭解在中國的有些學校中普遍存在。

上述學校督導教師對社會工作實習督導評估的描述顯示，實習督導評估的對象在絕大多數的學校中主要是實習學生，少部分一些學校中包括對實習督導教師和機構督導者的評估，还有部分学校不对学校实习督导教师进行评估，其原因用一個被訪談者的学校实习督导教师的話說就是：**我們為什麼不評估，因為我們覺得沒有意義，我們對督導老師評估完了，也不和他的課時掛鉤，不和他的工作掛鉤，只是給她填個表，學生對老師打分肯定都是優** (T-ZXH)；督導評估的依據和內容在有些學校中主要以學生的實習報告和實習日誌等實習作業完成的情況以及出勤情況爲主，在有些學校中還增加了更爲重要的對專業態度和專業能力等元素；督導評估的主體主要是督導教師，雖然在具體的操作中機構督導者也會作爲一個評估的主體參與對實習學生的評估，但由於其評估基本流於形式，或者其評

估結果基本都是優秀，沒有可比性，而不被最終採納，只能作爲一個參考；評估的方式包括客觀的評估量表式和督導者主觀的判斷以及座談會，這方面與 Bogo ＆ Vayda（1998）論述的“格式化”和“總結式”觀點相同；評估有的採用“百分制”，有的採用等級制；評估的結果方面要麼都是“合格”、要麼都是 80 分以上。另外，在中國的一些學校中，還沒有將社會工作實習督導評估真正列爲“無所不在的、必須的和不可避免的”（Kadushin and Harkness2002，郭名倞，2008：258）的規範性的和常規性的工作。究其原因是相關各方包括學校、督導者和實習學生對實習教育及其其中的實習督導重視不夠。

被問到與實習督導教師相同的關於社會工作實習督導評估的問題時，機構督導是這樣回應的：

也就是說他們實習完了，有一個總結報告給我，看完之後再填上機構這邊的意見，然後還可能像學校那樣給他們打一下分數啊。(J-YZY)

將學生帶來按照學校發的那個實習評估表格去做，就是根據他的表現實事求是的講。(J-XYX)

也是比較重要的就是對實習的整個的情況給予講評，最後就是對大學生的實踐要有個點評，這一點也很重要，這個形式也是多樣的，也可能咱中心主動地對每一個實踐的學生進行點評，寫文字的東西，也可以對這些孩子總體的一個說法。(J-BXB)

目前評估實習督導是督導者的評估以及實習學生對督導的評估兩個部分構成的。評估方法方面是督導者完成自己的督導評估，而同學也會給督導一些意見和建議。現在都是簡單寫一下，還沒有形成完整專業的表格。(J-JSC)

評估就是座談會，填寫表格。(J-QBA)

也就是說，機構督導者的評估对象主要也是實習學生；評估標準根據具體表現；評估的方式是座談會和填寫學校制定的評估量表；評估結果都是優秀或很好，我對山東大學社工專業 2008 實習學生的實習機構所填寫的評估表做了一個

初步統計，其中顯示：2008 年山東大學共有二十一名實習學生，分別在九個機構實習，在九個機構的評估表中，有七個機構對十六名實習學生的所有評估項[193]是“很滿意”，有二個機構對五名實習學生的評估是滿意或很滿意。

另外，從訪談中也發現了“形式主義”的督導評估現象，如訪談中有部分實習督導教師說，對實習學生的評估基本是“流於形式，是形式上的”。機構督導者也說過是“流於形式了，不客觀”，“就簡單的寫一下，沒有形成完整的專業的表格”。而爲什麼流於形式，就學校來講，是與對實習的評估標準和目標要求相關，如有的學校只要學生參加了實習，無論表現如何，無論督導教師評估了多少分，無論“優”或者“良”，到了學校教務上都是按照“合格”來對待，都是給一樣的學分，如山東大學 2008 年實習學生的成績，督導教師是按照百分制來的，提交給學院教務處，結果都改成了“合格”，這樣學生之間的表現就沒有什麼差別了，這也會影響實習督導教師對實習督導評估的重視；另外，就是缺乏一個具體的專業實習督導的目標以及具有效力的評估標準。Bogo ＆Vayda （1998）指出：如果學習目標是具體的，評估的客觀性就會提高。 Brennan（1982）指出，評估的準則越籠統，就越有可能主觀化（轉引自 Bogo ＆ Vayda，1998)。

對於機構爲什麼也會出現“流於形式”的現象，機構督導者 ZM 一語道破其原因：**評估報告都差不多，我也是領導身份，要說是應該按照每個人的特點，但是因為時間短，瞭解的不是很詳細和具體，但是擔心差異會對學生有影響，所以考慮再三，還是一個模式下來了，其實每個人都有不同，有差別，但是就是不好意思。雖然是一個月，但是實際接觸的時間還是短，很細緻的瞭解還不是很到位，瞭解不細緻，多項打上了也不客觀，所以只能是參考，或者說有時是流於形式了。**

[193] 評估項是：出席情況（出席狀況、參與投入表現、機構制度的遵守）、實習態度（學習意願與態度、自動自發、禮儀容貌、對機構的認識和接納、對服務物件的認識和接納）、專業能力（助人技巧、處理問題的能力、專業知識的整合與批判、專業價值觀和倫理）、人際關係（與督導者、實習生、服務物件間的互動）、實習報告（內容充實結構萬丈、建設性和獨創性、按時遞交作用、實習時間與進度的安排）、個人與專業成長。有五級量度，分別是很滿意、滿意、基本滿意、較不滿意、不滿意。

（J-ZM）

基於社會工作督導評估的重要性和意義，基於中國社會工作督導評估的現狀，筆者認爲國內學者、相關教育機構、協會和社會工作實習督導者等相關各方要協力建構、豐富、完善和發展出一個專業的系統的全方位的中國社會工作實習督導評估體系和運作機制。首先是建立一個具有系統性和專業性的社會工作實習督導評估標準體系（對實習學生和實習教師），其中應包括評估的目標、價值和意義，評估的對象、評估的具體內容、可度量的評估標準、評估的方式和方法、評估的程式、評估的激勵機制和評估主體等等，在這裡尤其要強調的是評估標準制定，關於這點香港理工大學應用社會科學系社會工作碩士（中國）課程的評估標準可以參考，其中主要包括專業價值觀與態度（25%）、知識範圍（15%）、實務能力（30%）、理論與實踐的融合（15%）、有效的運用督導與指引（15%）、對學生表現的整體評語以及未來專業發展的意見等內容[194]。其次，建立社會工作實習督導的評估組織，尤其是學校這一層的評估組織，以便加强對實習督導教師評估工作的管理，正如實習學生所言：**要有一個總的人來督導老師，不是說他就沒人管了，他也要遵守一定的規則，他也要完成一定的任務，這樣實習的時候有明確的目標，不是說你隨便哪個時間我過去就行了（焦點小組實習學生**S-LL**）**。而這個管理組織或者管理者的名稱可以叫**“總督”（焦點小組實習學生**S-MM**）**。第三，實習學校、督導者和被督導者等相關各方要提升對實習督導評估的價值和重要性的認識，並重視這個環節，這是最關鍵的，否則，再好的評估機制、評估標準也是無效力的。第四，實現多向評估，即督導者與被督導者之間的相互評估，機構督導者與學校督導者間的評估，學生和學校督導者對機構的合適性進行評

[194] 香港理工大學應用社會科學系、北京大學社會學習，社會工作碩士（中國）社會工作實習（三）--實習手冊，2010 年。

估。目的是提升督導者的督導意識（包括角色和重要性）、督導責任、督導水準和督導能力；檢驗實習學生的專業性；尋找更適切的能夠對實習學生的專業成長有幫助的場域。最後，在當下中國社會工作督導知識、督導評估知識空白的情況下，實習督導教師要在實習督導實踐的过程中進行行动研究，繼續探討中國本土化和本土性的實習督導的評估模式，並同時承擔起建構本土化中國社會工作實習督導的評估體系的使命，以推動中國社會工作實習督導的理論和實務的發展。

VI 本章小結

本章主要分析研究了中國社會工作實習督導的階段、內容、督導方式以及督導的評估。

中國社會工作實習督導是一個發展的階段，不同的督導者中有不同的階段描述，且不同的階段有不同的內容。

中國社會工作實習督導的階段在督導教師和機構督導者中有兩種不同的观点，一種是三階段，另一種是四階段。三階段包括開始階段、中間階段和結束階段；四階段包括準備階段（醞釀階段）、開始階段（進入現場階段）、中間階段（專業督導階段）和結束階段。督導教師中有部分人是三階段論觀點，有部分人是四階段論觀點，機構督導者中在被訪談的對象中全部是三階段觀點。分析發現督導教師中的不同階段論述與督導教師在學校和專業中所扮演的行政角色以及所承擔的任務相關，也就是說，在學校中負責實習工作的督導教師在實習開始之前要做好準備工作，因此其實習督導的階段論述是“四階段”，而其他督導老師只負責實習學生進入機構時的督導，所以其督導階段是“三階段”。筆者認爲中國社會工作實習督導的階段應該是“四階段”，因爲實習督導是一個過程，這個過程不只是從進入機構開始，而是在進入機構之前的實習動員、實習機構介紹以及實

習計畫準備等內容就已經和應該由督導教師介入督導，因此這個階段不只是負責實習的督導教師負責，其它所有承擔督導任務的督導教師都應該進入督導的角色實施督導。

中國社會工作實習督導的內容是一個“多元動態發展”的督導內容體系。其多元性體現在實習督導的內容包括專業性、行政性、支持性、文化性、學習性以及個體脈絡性的內容；其動態發展性是指實習督導的內容由開始時 “經驗性和行政性的內容”發展成“專業性的督導內容”， 而專業性的督導內容，也是由開始時的“注重技巧”發展到後來的強調理論與價值基礎等。與國外學者所論及的實習督導內容相對話發現，中國的社會工作實習督導的內容的多元性更豐富，除去專業、行政和情緒支持之外，還增加了如何學習的元素，以及更爲重要和具有特色的中國文化元素，即做人、做事以及一些“特有的文化現象”的解讀，如人際關係、餐桌文化等；增加了個體脈絡性等方面的督導內容。另外，中國社會工作實習督導的內容表現出動態發展性的特徵。這種狀況與中國目前的社會工作實習督導者的專業性背景相關，也與中國社會工作的專業化發展階段相關。中國社會工作實習督導的內容是專業的、行政的、情感的、本土的和動態發展的，這是一個多元動態發展的督導體系。

中國社會工作實習督導的方式是一個多元的督導方式體系。其多元性包括專業性的督導方式、本土性的督導方式，專業性的督導方式包括西方專業話語下的個別督導方式、小組督導方式、現場督導方式、電話督導方式、網路督導方式等；本土性的督導方式包括師徒式、遠程式、聯合式、座談會、跟蹤式、行爲督導式、以人爲鑒式、賦權式、放任型的無爲而治式、經驗分享式等本土性的督導方式，同時也包括學生不喜歡的被分析逼供式和放羊式等督導方式。中國社會工作多元

的督導方式體系與實習教師的專業性、實習學校所具有的資源以及實習機構的專業性以及機構督導者的多元專業背景相關；同時也與中國社會工作教育的發展脈絡以及中國社會文化的脈絡相關。

中國社會工作實習督導評估的元素主要包括被評估的對象、評估的內容、評估的方式以及評估的主體等。評估的對象主要是實習學生；評估的依據和內容主要是實習報告等實習作業、出勤情況以及專業態度和專業能力等元素；評估的方式採用量表式和主觀的感覺、印象以及座談會和總結會等；評估的主體主要是督導者；評估的結果是“合格”或者 80 分以上。但是，研究發現中國社會工作的督導評估存在“流於形式”和缺乏評估標準的現象，出現此種狀況的原因，一是與學校對實習的評估標準和目標要求相關；二是與缺乏一個具體的專業實習督導的目標以及具有效力的評估標準相關；三是與機構對實習學生的不夠瞭解和擔心差異給學生帶來的影響相關；四是與教育協會和工作協會沒有評估的標準政策相關。未來國內學者、相關教育機構、協會和社會工作實習督導者等相關各方要協力建構、豐富、完善和發展出一個專業的系統的全方位的中國社會工作實習督導評估體系和運作機制，其中應該包括一是建立評估標準；二是建立評估機構；三是相關各方重視；四是機構實習督導者及相關學者對實習督導評估知識的建構。

第八章　中國社會工作實習督導的多元動態的角色、關係、權威與矛盾[195]

I.　導言

社會工作督導的角色和關係是督導過程中的重要元素，它與第六章中的實習督導的內容和方式共同構成了實現實習督導目標的動力元素。督導過程中的權威以及過程中產生的矛盾同樣是實習督導過程中不可忽視和必須面對的重要的動力元素，處理好實習督導過程中產生的矛盾將有利於實習督導目標的實現，否則，將會阻礙實習目標的達成。

在本章中，我首先在導言裡說明瞭實習督導的角色和關係在整個實習督導中的地位和重要性；其次分析研究了中國社會工作實習督導的角色體系；第三分析研究了中國社會工作實習督導的關係；第四分析研究了中國社會工作實習督導中的權威；最後分析研究了中國社會工作實習督導中的矛盾。

II.　中國社會工作實習督導者的角色

中國社會工作實習督導者的角色是一個“多元動態”的角色。在分析研究實習督導者的角色之前，先讓我們瞭解國、內外學者關於社會工作督導者角色的論述。

2.1　關於社會工作督導角色的論述

爲了實現社會工作實習督導的目標，實習督導教師和機構督導者要在實習督導互動的過程中定位和承擔相應的角色。根據社會心理學周曉紅（2008）的解釋，角色一般可定義爲處於一定社會地位的個體，依據社會客觀的期望，借助自己的

[195] 在本章中督導的角色是指督導者扮演的角色，督導權威是指督導者的權威，督導關係是指督導者與被督導者的關係，而矛盾是指督導過程中督導者所面對的各種矛盾，不僅是督導者與被督導者間的關係矛盾。

主觀能力適應社會環境所表現出的行爲模式[196]（周曉紅，2008）。而秦炳傑則認爲角色是指由文化或情境決定的行爲型態, 它規定了一個人所擁有的特定資格或社會位置（秦炳傑，2002）[197]，也就是說角色是文化和處境的產物。根據角色定義，廖榮利（1982）指出督導者在機構中所扮演的角色[198]是多方面的，其中包括溝通、傳遞訊息以及評估等角色。Hawkins ＆ Shohet（2000）指出督導者必須適切地融合教育者、支持者和有時是管理者等角色。除此之外，國外多位學者也曾檢視了督導者角色的複雜性（Bernard 1979; Hess 1980; Hawkins 1982; Holloway 1984,1995; Ellis ＆ Dell 1986; Carroll 1996），並總結出其中最常提到的角色有：教師、監控評估者、諮商員、同事、老闆、專業技術人員和行政關係的管理者（轉引自王文秀譯，2003）。 中國學者樊富瑨（1999）也提出中國社會工作督導者需要承擔與西方督導者一樣的角色，即教育者、支持者、行政者、評估者。而童敏（2006）則提出基於中國的專業處境與西方的明顯不同[199]中國本土社會工作專業實踐的督導者需要承擔與西方督導者不同的基本角色，即專業社會工作服務的設計者、專業服務需要的轉化者、日常專業服務的指導者和專業服務的培訓者。這兩個學者的觀點中，前者強調了與西方督導者一樣的角色承擔；後者則強調了本土社會工作督導者需要承擔的與西方督導者不同的角色。

那麼在中國實習督導的情境脈絡中，社會工作實習督導者到底扮演何種角色，下面就讓我們一起緊隨社會工作實習督導教師、機構督導者以及實習學生的

[196]周曉虹，2008,《社會心理學》，高等教育出版社。

[197]秦炳傑等，2002，《社會工作實踐基礎理論》，香港理工大學出版社。

[198]溝通角色：透過與工作人員的接觸，傳遞有關社區和機構關係的訊息給行政者，作爲制定政策、修改方案的參考。傳遞訊息的角色：將方案的目的以及機構的政策傳達給工作人員，協助工作人員正確地應用機構的政策，同時促使工作人員達成組織的目標。評估的角色：評估機構當前的需要和衡量工作者的能力，以訂定單位的工作計畫以及安排適當的工作份量，給予案主高品質的服務。

[199]即專業化的社會工作服務機構缺乏、服務物件的專業服務要求不明確、社會工作者的專業身份欠缺以及專業社會工作服務的穩定性不足。

腳步和聲音，來發現和尋找其中的答案。

2.2 中國社會工作實習督導者的多元動態的角色

透過訪談及分析研究，發現中國社會工作實習督導者角色是一個“多元動態”的角色體系（或曰“角色叢”[200]）。這是由實習督導教師、機構督導者以及實習學生共同建構的。下面是督導教師、機構督導和實習學生的具體的描述。

2.2.1 專業性的督導角色

專業性的督導角色在本研究中是指督導者向實習學生傳授和運用其開展工作所應具備的價值、理論知識、方法和技能等所扮演的角色。在訪談的督導教師、機構督導者和實習學生中都描述了這種角色。

首先來看實習督導教師對實習督導角色的描述：

就是督導者的角色嘛，老師和教育性的角色，也就是說督導者擔任一個專業傳遞者的角色（T-FYD 090315）。具有基本相似觀點的還有實習督導教師 DX“**就是知識的傳遞者，他告訴我知識，就是解決一些實習當中碰到的專業性的問題，就是“答疑解惑”**。(T-DX 090315)

我覺得最大的就是一個諮詢者的角色啊，有什麼問題他詢問。(T-ZJ)

督導的過程中，教育者，這是一個角色，……具體來講教育者就是自己以一個老師或者兄長的身份，教給他們一些做人處事的一些道理。使能者,就是通過提問、反思、通過雙方平等的對話和交流，讓他的能力和意識有所提升。(T-WZL)

上面實習督導教師的描述，說明實習督導教師在實習督導過程中所扮演的角色主要是教育者、知識傳遞者、諮詢者、專業傳遞者和使能者等等，而這些角色的職能都是教授和傳遞專業知識的，因此可以概括爲專業性的角色。

接下來看機構督導者的描述：

[200] 個人所承擔的角色的綜合。1957 年有 Robert, C. Meriton,在《社會理論和社會結構》一書中提出：人們通過佔據特定的社會地位而具有的一整套角色關係。奚潔人，《科學發展觀百科辭典》，上海辭書出版社，2007 年。

NGO 組織的機構督導者 DCJ 說：**……在反思的過程中，會是一個傾聽者、引導者和教育者。**（J-JSC）

我那個角色也可以說……對實習學生的實務培訓者。（J-YZY）

機構督導者 JSC 是一個專業 NGO 組織的負責人，上文曾提到過，她接受過專業社會工作教育，是一個具有社會工作專業背景的機構督導者，因此，她在實習督導的過程中有教育者、傾聽者和引導者等專業角色的承擔。機構督導者 YZY 接受過社會工作專業的培訓，瞭解和掌握一些專業知識和方法，因此其會對實習學生進行實務培訓，承擔教育者的角色。但是如果是機構督導者沒有受過專業的訓練，可能其無法真正扮演一個專業性的督導角色。因此可以說，專業性的督導角色與督導者自身的專業訓練相關。

所以說機構督導者在督導過程中主要承擔和扮演的是教育者、專業培訓者以及傾聽者等專業性角色。

督導者扮演專業性的角色在實習學生那裡得到了回應：

但是在交實習日誌和實習報告的時候又是師生的角色和老師與學生的關係，這個始終沒有變。（S-LL）

我覺得就是老師，因為她主要還是在專業上給一些意見什麼的（S-XR）。老師扮演的就是教育者的角色。

……和督導老師是“良師益友”。(S-HNN)

醫生就是在告誡我們，教育我們，跟我們說應該怎麼做。

上述四位實習學生所感受的督導教師所承擔和扮演的主要是教師的角色，教授專業知識的專業性的角色。

2.2.2 行政性的督導角色

行政性的督導角色在本文中是指督導者在督導的過程針對實習學生的實習安排、任務分配、實習地點的選擇、與實習機構的聯繫和協調、實習期間的規章制

度的制定等工作所扮演的角色。

在訪談中，實習督導教師、機構督導者和實習學生都描述了實習督導者除扮演了專業性角色外，還要做一些行政性的工作，扮演行政性的角色。

首先讓我們聽一下實習督導教師的聲音：

你要和機構協調，要去協調一些關係，畢竟學生第一次接觸社會，可能在遇到一些具體問題，學生解決不了的時候，你可能又成了工作員，具體去解決一些問題了。(T-SYY)

協調者，有學生有事情了不想去了，請個假，我和機構那邊協調一下；協調者就是因為學生的溝通能力很有限，他遇到每件事情不一定都能和機構處理得好，尤其是剛開始實習的時候，這就需要老師從中間做一個橋樑，促進學生和機構的有效溝通問題。(T-SZW)

再一個就是可能要協調學生和學生之間的關係，要當個協調者，為什麼呢？有的分工了，有的學生不願意幹，有的學生說你為什麼要把我分到殯儀館呢？很難受，很難協調，比如你要告訴他你去這裡有什麼好處啊，對你成長有什麼幫助啊，就做這些工作。(T-DX,081222)

上面督導教師描述的是督導教師要扮演協調者的角色，一方面协调實習學生與機構之間关系，另一方面協調實習學生與實習學生之間的關係。此外，還有如下的角色：

行政性的角色，比如說從安排實習開始，一直到最後都有，比如說你和人家實習機構聯繫，佈置那些行政性的東西，什麼時候進入，什麼時候撤出，然後這個環節裡面的具體工作的安排，而且平時要發展要維護和人家實習點之間的關係，這都是行政性的。(T-FYD)

再一個就是其它的一些資訊，包括學校裡的一些管理要求，我們要承擔，因為學生的管理和教學是兩個系統的事情，學生出來了，我們的學生管理就放給督導老師了，所以督導老師還承擔學生管理，學校的通知啊，要求啊，包括一些就業啊，資訊啊，催交啊遞交一些報告啊，這方面管理者的一些東西……對於機構來講，我們是一個溝通者的角色，或者一個影響者的角色，就是跟他建立關係，

影響他們接受我們的學生，把我們的學生介紹給她。到了入點的時候，承擔的角色就更多了，有一些管理者的角色都會出來，安排一個見面會啊，各方面都要考慮到，比如主持人啊，怎麼去主持啊，怎麼安排會場，怎麼把氣氛搞得活躍一些（T-ZJ）。實習督導教師 ZJ 是專業的負責人，所以他在談角色時說的比較多的也是與管理工作相關的角色，即管理者的角色。

你列出計畫了，我會去協調，還有一個，我會去控制執行情況，管理啊。我會問，你的計畫完成了嗎？我會監督（T-ZM）。 前文說過，督導教師 ZM 在本科學習期間所學的專業是管理背景，所以她在描述實習督導者扮演的角色時，所談的也是管理脈絡的角色。

好像實習的督導者，聯絡者，組織者在我們督導中都是天經地義的合二為一的。(T-JZJ 081219)

也就是實習督導教師在實習督導過程中主要扮演管理者、行政者、影響者、聯絡者、組織者等角色，概括成一句話，就是扮演行政管理者的角色，這個角色主要承擔和完成的是實習督導過程中的一些行政管理性的工作。而督導教師在督導過程中所承擔的角色與督導教師所具有的過往的專業背景以及督導教師在機構所擔任的行政角色相關。

再來看機構督導者是如何論說的：

機構督導 ZYC：我會瞭解一下學生社工，就是發現那些問題需要我來調整，我也會瞭解這個部門負責人對社工有什麼要求，有哪方面需要我們來協調，這樣我在中間給他們溝通和協調。(J-ZYC)

這說明機構督導者在督導過程中要扮演學校與機構部門間的協調者的角色。

機構督導 JLJ：這期間就是必須和自己的職工說好，好好的和人家合作，不要說人家孩子來就是幹活的，人家是學生，你不要認為是應該的。但是，學生只有和這些老師關係好了，他才會把好多東西告訴你，這兩個都是互相的。我給職工這麼說，給學生這麼說，我在其中就起到一個牽線搭橋的作用，就是協調學生

與機構相關的工作人員。(J-JLJ)

這說明機構督導者扮演了實習學生與機構相關工作人員間的協調人的角色。

機構督導 ZYC 和 JLJ 都是實習機構的一個中層管理者，而且他們所屬的兩家機構在 2008 年都成立了社會工作科，她們兩個都兼任社工科的負責人，所以在她們的描述中，我能發現她們除自己扮演實習學生的督導角色之外，她們還要協調機構的其它部門的工作員配合督導工作，協調實習學生與機構部門間的工作。從這個角度來看，機構督導者的角色就不單純是督導學生成長的督導者的角色，而且還是機構裡橫向部門間的“協調者”的角色以及管理機構裡與實習督導工作相關的其它督導者的角色，總之，是對本機構整個督導工作的協調好統籌管理。

除此之外，機構督導者還要扮演下面的角色：

應該是相互支援吧，具體來說，就是他到社區來，能按照我們的意圖去辦，去做一些工作，這是對我們社區的支持，我呢，支持他呢，積極給他們搭建一個平臺，讓他們把這個實習的基地建立的更好，我應該覺得是支持和被支持（這裡的支持應該是行政上的支持，而非情感和情緒上的支持，笔者注）這樣一個角色和關係。(J-XYX)

至此，機構督導者扮演的角色還包括行政工作的協調者、支持者和實習工作以及督導工作的管理者。這些也是行政性的角色。

督導者這一角色的承擔在實習學生那裡也有類同的描述：

這些机构督导者就是說有時候會帶著我們去機構見領導，比方說我們去敬老院，這個地方應該怎麼做，那個地方應該怎麼做，她可以給我們一個行政性的指導。(S-JSC)

我覺得就是老師是在你後面的一個支持者，當然更多的是行政方面的支持啊……。(S-SCY)

還有是一個中間聯繫者吧，仲介者吧，社區和我們這邊聯繫。(S-LL)

機構督導者的關係和角色？“朋友”比較多，甸柳有種上下級的感覺，角色

是“領導者”。精神衛生中心是“行政支援和輔助者”，能為我們提供幫助和平臺。（S-LX）

在這裡，上述四位實習同學所描述的督導者所扮演的角色就是引導者、行政上的支持者、協調者和科層制下的上下級的領導者，這些角色主要完成的任務是行政方面的引導、支援、協調和領導，所以是屬於行政性的角色

綜上，中國社會工作實習督導者還要承擔行政性的角色，一方面管理實習督導事務；另一方面協調實習學生間以及實習學生與機構間的關係等。

2.2.3 支持性的督導角色

支持者的督導角色在本研究中是指督導者針對實習學生在實習過程中產生的情緒和情感等問題區進行督導而扮演的角色。

實習督導教師在督導過程中，除要扮演專業性的和行政性的角色外，針對實習學生的情緒變化、情感問題和各種需要，還承擔了情感、情緒等支持性的角色。如實習督導教師 LSH 說：

甚至包括他們個人的問題，畢業了，就業了，甚至包括個人戀愛婚姻的那種困惑他也給你說。(T-LSH)

作為督導可能就是情感支持……。(T-ZJ)

支援性的，有的學生可能在這個過程裡面有困惑，我們是不是該做這樣的實習，有沒有價值？（T-FYD)

實習督導教師給予實習學生的是困惑解釋和情感支持，除此之外“還有各種各樣的支持”（T-FYD）。正如 DX 所言：

……再一個是支持者，包括他自己在實習中遇到問題了，氣餒了，想放棄了，我給她打氣。……再一點就是解答他們與社會當中的問題，學生在實習中不光是專業，還有社會上的所謂不公正的，所謂大開眼界的，學生不懂啊，我覺得這個很多，比如剛才說的考公務員，學生憤憤不平，我就給她們解釋，我覺得這也是一個支持者吧，是情緒支持吧（T-DX 081222）！

督導教師 DX 所言也是支持性的角色，只是支援的內容不同，包括針對一些與實習學生利益直接相關的不公正的社會現象而引發的情緒上的問題而實施的督導。也就是說，實習督導教師提供的支持不僅只是針對實習過程中產生的情緒問題，而且也針對一些個人情感問題和社會問題

不僅督導教師如此，機構督導者也有相似的描述：

……具體來說就是在實習過程中，同學會有一些情緒，這時會做好一個傾聽者和支持者，與同學共同來面對問題……。(J-SCY)

關於情緒和情感支持性的角色，在我的訪談中只有專業督導者 SCY 提到了上面的一句話，其它機構督導幾乎都沒提到這個角色。與督導教師描述相比，督導教師可以說是“強情感支援角色”，而機構督導者是“弱情感支持角色”（只有一個專業的機構督導者提到這個角色），這種現象的出現可能與關係的強弱程度相關，因爲督導教師一般都是實習學生的理論課程老師，由於接觸的時間比較長，接觸的頻率多，專業關係相對比較強，因此其有情感和情緒的問題一般會講給督導教師聽，而機構督導由於實習時間短，接觸頻率相對少，專業關係不如督導教師強，所以實習學生的情感和情緒問題不會講給機構督導者聽，因此機構督導者支持性角色弱；另外，可能與督導者專業性相關，督導教師由於專業的學習內化了督導者的三大功能，即教育、行政和支持，因此在督導的過程中會有意關注和投注“支持性”角色，而機構督導者由於一般都是沒有接受過正規的專業的學習，所以一般也不會主動的去承擔和扮演支持性角色；再者，可能與督導者的工作性質相關，督導教師由於其教育者的工作性質，因此既關注學生的 IQ 成長，同時也會關注其 EQ 發展，而機構督導者，由於其工作性質主要是行政工作，所以其關注點主要是任務目標的完成，而實習學生 EQ 的成長則相對忽視了。

實習督導教師和機構督導者對於支持性角色的描述，在被督導者實習學生這

裡得到了一致的觀點：

支持者，就是有的時候我們的情緒有不大穩定的時候，有時候覺得在那裡很無聊，不是幹專業的東西，就是在那裡幹發報紙啊，喝茶看報而已，或者給他們打字的一個工作等等，就是情緒上有些不大對，她就給我們做一些情緒上的紓解啊，我感覺最大的就是情緒上的一種支持。(S-JSC)

綜上，督導教師和機構督導者在實習督導的過程中，針對實習學生在實習過程中產生的以及由社會問題而引發的情緒問題和情感問題扮演解惑和疏導等支持性的角色。通過訪談發現支持性的角色的強弱與督導者與被督導者的關係的強弱相關，關係強，支持性的角色強，反之亦然。

2.2.4 家庭、朋友取向的角色

在中國，實習督導教師和機構督導者在實習督導的過程中除了扮演專業性、行政性和支持性的角色，還要扮演家庭、朋友取向的角色。

督導教師 MGG 說：……有些學生的工作我也在操心，包括她們的男女朋友啊，我就覺得我慢慢得當了他們的“父親”了。（T-MGG）

督導教師 SYY 說：還有就是朋友，我覺得是實習督導的附屬產物，不是專業體系形成的，但是隨著專業裡面捎帶著產生的。你想他們就喊我“小孫老師”，就有一些朋友的成分在裡面了。我自己覺得有時候做督導有成就感和滿足感，就在這裡，看著他們有收穫，我自己從情感上也有滿足在裡面，他們把你當作朋友，有一些東西和你分享。（T-SYY）

督導教師 JZJ 說：師傅角色、老師和朋友……（T-JZJ 081219）

督導教師 FYD 說：……督導的時候經常是一種朋友式的，很隨便了，有的學生和我實習過，和我的關係就不一樣。(T-FYD）

……或者是師傅的一種角色，師傅帶徒弟啊。(T-ZJ)

不僅實習督導教師扮演如此角色，機構督導者也同樣如此：

在督導上我覺得有兩點，第一點他是個孩子，我必須把他當孩子，就是我有一個母親或者長輩的愛，關心她；再一個就是專業的學生，這兩點指導我工作。當成孩子是因為他沒有踏入社會，他來實習就是來學東西，因為我們這些阿姨都四五十歲了，能做他的媽媽，你把她當成孩子，我覺得工作就好做了，因為他就是孩子。（J-JLJ）

具體定位關係和角色，我把他們當孩子看，雙重身份：工作上是領導；情感上是我的孩子，有的還比我的孩子小，從這個方面更有責任心，要培養下一代，不能耽誤了人家。我是有這個父輩的心態，好友、老師和領導的角色，是啊，多角色的。(J-ZM)

機構督導 JLJ 和 ZM 都是近 50 歲的年齡，所以他們強調父母的角色，將實習學生當成孩子，可以說機構督導者的督導角色與督導者的年齡相關。

有的時候還有家長的那種口氣，就是用家長的這種口氣教育他們的時候比較多。（J-XYX）

督導者的這種角色扮演在實習學生那裡同樣得到類似的描述：

就是朋友式的了，我遇到問題了，我想不開，我就想換地方，那種交流，那種角色 (S-WXJ)。與之具有類似描述的還有實習學生 ZZH：在实习机构基爱我覺得跟其它工作人员平時都可以像“朋友”一樣（S-ZZH）。

除了朋友外，還有家人的角色：

因為我們教研室的老師都比較年輕，八零後都很多，就是我們在實習的過程中，尤其是大一的時候，陳老師帶我們去实习，就是一塊玩，邊走邊看，邊聊，感覺就像一個大哥哥似的。（S-LL）

左老師就像父母一樣，和我們一塊感受，她對待我們就像對待孩子一樣，看到我們很痛苦，她就感到很痛苦，感到很難受，她說能幫我們做什麼就幫我們做什麼，非常真誠，這一點讓我們非常感動。（S-LL）

角色？就是媽媽一樣，第三次實習中，就是老師、媽媽、朋友。在精神衛生中心實習，機構有時不擺你，不認可，跟老師說，老師庇護、安慰、支持你，這

是像媽媽，感覺是一夥的，一家人。(S-LX)

跟護士就是“亦師亦友”吧，感覺也是互相學習，她們既是“參與者”也是“指導者”。就是很平等。(S-LH)

那個機構老師，她跟我們的關係吧還有點“父母”對兒童的那種。 (S-QQ)

由此可以說督導者在督導的過程中還要扮演朋友以及兄長、父輩和阿姨等家庭取向的角色。一般來講，督導者與實習學生年齡相近的，多扮演朋友角色，如教師督導 SYY 和機構督導小護士，督導者年齡比較大的，多扮演家長的角色, 如督導教師 ZM 機構督導者 JLJ、ZM 和 XYX 等。

2.2.5 動態的督導角色

動態的督導角色在本研究中是指在督導的過程中，隨著被督導对象、督導階段、督導目標以及督導內容的變化而變化督導的角色，即實現角色的轉化。

角色是有變化的，在不同的階段督導者角色各有側重點，前期準備階段，我們還有教育者，資訊的傳遞者、溝通者這樣的一個角色要承擔。中间阶段這個角色作為督導可能就是情感支持，或者是師傅的一種角色，師傅帶徒弟啊，理論知識的答疑解惑啊，最專業的促進，中間人的角色都會有。總結階段有督導的這種促使他們反思，讓他們進一步成長的督導本質這個角色，另外還有就是管理者，催交、遞交一些報告啊，包括對機構、對學校、對學生的交代。這裡面是有不同的“角色轉換”，因為你面對“不同的对象”，“工作目標”不一樣，“內容”也不一樣，根據這些內容可以概括不同的角色，對於督導老師的不同角色轉換，角色的要求是不一樣的。(T-ZJ)

督導教師 ZJ 既描述了不同實習階段要有不同的角色轉換，又描述了根據不同的督導對象、工作的目標和內容對角色的要求而實現角色轉變。一句話，實習督導的角色是變化的。正如 Kadushin（2002）所言：督導者在生態系統中，受到這個系統其它元素的影響。故此可以說，督導的角色在生態系統中，並受督導系統

其它元素的影響而發生“轉換”和“變化”。

2.2.6 實習學生的另類聲音

在訪談的過程中，實習學生還發出了另外的一種聲音，這種聲音在督導教師和機構督導者那裡是聽不到的：

但是，另外一個 LQ 老師就像個“外人”。因為 LQ 老師去的時候就是我們第二周實習了，快完了，那個時候都走上正軌了，而且大家都調整得差不多了，本來就是說它作為我們主要的督導老師，中間沒起多少作用，我們就不說別的了，然後你來看我們，你最好前一段時間來看我們，給我們做一下輔導，結果我們的負面情緒都差不多解決了，你再來，讓大家感覺你太多此一舉了。和我們一起實習的同學就說沒必要再來了，因為科長都給我們安排好幹什麼了，你一來反而我們的工作有點被動了。這就是 LQ 老師的角色---像個“外人”。(S-LX)

實習學生 LX 聲音，反映了部分督導教師在實習學生心中的角色就是一個外人---一個好像跟實習學生沒有任何關係的人，根據我的訪談資料以及我瞭解的情況來分析，這部分督導教師一般都沒有接受過正規的專業訓練，他們認識不到社會工作實習的作用、價值和意義，因此，他們對實習學生的督導基本是不到位的，是“名義上”的督導者。

綜上，中國社會工作實習督導者在督導過程中所扮演的角色是一個“多元動態”的角色體系。其“多元”性表現在一是專業性的角色，如專業教師、教育者、知識的傳遞者、諮詢者等等；二是行政性的角色，如學校及機構間的協調者，學校教學管理一實習諮詢的提供者、上下級的領導者等；三是支持性的角色；四是家庭、朋輩取向的角色，如父親，兄長和師傅等等。其“動態”性體現在隨著不同的督導階段、不同情境、不同的督導對象、不同的目標、不同的內容等要求來實現“角色轉換”。由此可以說中國社會工作實習督導者的角色是專業的、行政的、支持的和家庭朋友取向的。

中國社會工作實習督導者所描述的在實習督導過程中所承擔的角色與廖榮利（1982）所描述的角色相比較，增加了教育者、知識的傳遞者、專業知識的傳遞者、支持者、管理者；朋友、師傅、父親等角色，但缺少了“評估者”的描述。與樊富璠（1999）、黃耀明（2006）的論述，同樣沒有“評估者”的角色描述；與西方 Hawkins ＆ Shohet（2000）角色觀相比較，中國社會工作實習督導者所承擔的角色增加了“朋友、師傅、兄長、父親、媽媽和阿姨”等朋輩和家庭式的非正式的角色，出現這種差異性的原因，是由中國的“本土文化脈絡”所決定的，在中國的傳統文化中有“師徒如父子”、“一日爲師，終身爲父”學說，雖然時空在變化，但這種傳統文化的影響還是根深蒂固的，所以在實習督導的過程中，無論是教師督導者和機構督導者都仍然扮演著這種角色。這些角色是具有“本土情境”和“本土文化脈絡”特徵的角色。

III．中國社會工作實習督導的關係

在我的研究的中，關於中國社會工作實習督導的關係是指督導教師與實習學生以及機構督導者與實習學生之間的督導者與被督導者之間的關係。

在研究和分析中國社會工作實習督導的關係之前，讓我們先瞭解一下國外關於社會工作督導關係的論述。

3.1 國外關於社會工作督導關係的論述

Holloway（1995）提出了督導關係的概念，即督導關係是促進學習者投入，以達到督導目標的最主要的情境因素（王文秀譯，2006），Kadushin（1992）指出督導關係是督導者與被督導者之間互動過程中所建立的一種互動的關係。Johnston, Rooney ＆ Reitmeir （1991）指出了督導關係的功能，即學生與督導者的關係能給學生提供一個回饋、分享、支援和權力的模式（Schneck, 1991, Fox,

1983, 1989）[201]。Kaiser 認爲（1997）督導關係是社會工作督導的核心（轉引自 Tsui,2008），這句話指出了督導關係在督導過程中佔一個中心的位置。Bogo & Vayda （1993；1998）也指出督導的關係是實習的核心，積極的、真誠的督導關係是督導過程的中心，它可能會對學生發展成一個自信、有能力和自主的社會工作者產生重大影響[202]，這句話既指出了督導關係的地位又指出了督導的意義。Ford & Jones （1987）則提出了建構實習督導關係的要求，即要求實習督導者和實習學生最大限度的參與和分享。Daspi & Reid （2002）提出實習教育督導的關係對被督導者的發展是一個巨大的影響，積極的督導關係能夠導致一個有益的學習經驗。督導的關係處於督導過程的中心，督導關係具有相互依存的特性，是兩個人的“探戈”。同樣，Tsui（1997，2003）也指出了督導關係在督導過程中的地位，即督導關係是社會工作督導的基礎，並且進一步提出督導者與被督導者有三種可能的督導關係，即行政取向的、專業取向的和支持性取向的關係。

國外學者所論及的是社會工作督導關係的概念、功能、地位、要求以及積極的實習督導關係對於學生成長的重要性以及其在實習督導過程中的位置。

那麼中國社會工作實習督導的督導關係將呈現何種畫面呢？下麵是中國督導教師、機構督導者和實習學生的督導關係論述[203]。

3.2 中國社會工作實習督導的多元動態的督導關係

實習督導教師、機構督導者和實習學生共同建構了中國社會工作實習督導的

[201] Johnston, N. and Rooney, R. and Reitmeir, M .A., 1991. Sharing power: student feedback to field supervisors In Schneck, D.; Grossman, B. and Glassman, U., 1991.*Field education in social work:Contemporary issues and trends*. Dubuque,Iowa:Kendall/Hunt.

[202]Bogo and Vayda 還引用了幾項研究發現來說明其重要性，如實習督導和學生之間的關係可以正面的或負面的影響學生的學習，還可以預測滿意程度（Amacher 1976; Fortune et al. 1985; Fortune and Abramson 1993; Kahn 1981; Marshall 1982）。Fortune and Abramson(1993) 調查了潛在的滿意度指標，發現高分同三個因素顯著相關：實習指導的品質，機構的期望、接納程度，以及提供講解的實習督導。這些研究爲社會工作理論提供了經驗支援：督導關係在促進變化、學習和成長過程中的重要性。研究成果表明，跟實習督導之間的工作關係是滿意度的最好指標。

[203] 在本研究中我的目的主要是分析發現中國社會工作實習督導的關係“實然面”，即中國社會工作實習督導的關係“是什麼”。

多元動態的督導關係。

3.2.1 專業和支持取向的督導關係

Tsui（2008）指出專業取向的督導關係是指督導者視被督導者爲專業同僚，這種督導取向比較強調專業成長這種督導關係比較持久，可能延續正規專業生涯；支持取向的督導關係是指督導者與被督導者間建立的友誼關係，他們既是同事又是朋友，這種關係比較具支持性……也可能持續一輩子（Tsui, 2008）。

透過訪談發現中國社會工作實習督導的專業和支持取向的督導關係是實習督導教師、機構督導者和實習學生共同建構的。正如：

實習督導教師說：**首先是專業老師，“師生關係”，學生有問題肯定找你幫忙，不管專業的還是別的，可能是因為年齡的關係，每一次實習我都和學生成了“朋友”，往往讓我們有一種更平等的，更密切的一些交流，可能不光是生活上的，專業上的，通過參與活動有了更深的瞭解。**(T-SYY)

……有時候就感覺不是督導，是“朋友的關係”，……這個關係是越來越緊密，實習督導的過程也是對學生瞭解的一個過程。(T-LXH)

“亦師亦友”，就這一句話。……有時候是老師，有時候是朋友。(T-WZL)

在督導過程中既是“師生關係”，也是“朋友關係”。(T-DX)

督導教師視野中的督導教師與實習學生之間的關係包括“亦師亦友”的專業取向和支持取向的關係。

同樣相似的說法在機構督導者也能找到，如機構督導者 JSC 說：**在進行分享的過程中，會有一些指導和建議，是一種專業的督導關係，因為這是作為機構督導的一個職責。**(J-JSC)

是工作上的支持和被支持這樣一個角色和關係；還有指導，屬於一個指導與被指導之間的角色和關係；還有一個，我們拿他當“朋友”。(J-XYX)

也就是說機構督導者與實習學生的關係是專業性的督導關係和支持、指導和朋友的關係。

而作爲被督導者的實習學生也有與實習督導教師和機構督導者相類似的描述，如實習學生 CZW 說：

介乎老師和朋友的關係，專業上的和過程中碰到各種問題，老師如同朋友一樣跟您說，而不只是老師，所以是老師和朋友關係。(S-LL)

專業上是老師，如搞活動中的專業知識運用的等。實習中的矛盾，與實習計畫中的衝突啊，委屈啊，與老師談就像跟“朋友一樣”。(S-QQ)

比如說我們跟他（機構督導者）出去，他就想到什麼就聊什麼。就這樣。就感覺他有時候拿我們當朋友的一種。(S-QQ)

綜上，實習督導者與實習學生間的督導關係是專業取向和朋友式的支持取向的關係。

3.2.2 家庭取向[204]的督導關係

家庭取向的督導關係在這裡是指督導者視被督導者爲家中一員，是親人的關係。在中國實習督導教師、機構督導者和實習學生之間除了專業取向和支持取向的督導關係外，三者還共同建構了家庭取向的督導關係。正如實習督導教師說：

有些學生的工作我也在操心，包括她們的男女朋友啊，我就覺得我慢慢得當了他們的父親了(T-MGG)。這說明實習督導教師與實習學生之間存在著父子(女）式的家庭取向的督導關係。

機構督導者 JSC 則說：**是朋友和姐妹的關係**（J-JSC）。老年大學的機構督導者 ZM 同樣說：**具體定位關係和角色，我把他們當孩子看，情感上是我的孩子**（J-ZM）。也就是說機構督導者與實習學生間的關係也含有父子（女）的家庭關係。

同樣，實習學生在描述與實習督導教師的關係也說：“（與實習督導教師）**是兄長關係**” （S-LX），在**描述**與實習機構督導者的關係說：**我們和機構的督**

[204] 上文角色部分中，督導教師扮演和承擔家長、長輩、父母、大哥等角色，即意味著在其間存在家庭關係。

導老師聯繫也挺多的，機構的老師也把我們當“孩子”，我們和他兒子年齡差不多，他什麼事也就幫我們解決了。（S-MM）

至此說明實習督導教師、機構督導者與實習學生之間的關係包含兄弟姐妹和父子（女）式的家庭取向的督導關係。

3.2.3 行政取向的督導關係

在機構督導中，行政性的督導關係是督導者視被督導者爲組織中的下級職員，以工作的指導與監督爲焦點，一旦被督導者離開組織，這種正式的位階關係就自動終止（Tsui, 2008）。而實習教師督導關係中，行政取向的督導關係在這裡是指實習督導教師在扮演行政性的角色（上文已論述）的狀態下與實習學生就實習過程中的行政取向的實習內容而發生的督導關係。在這裡除實習督導教師、機構督導者和實習學生三者共同建構的專業取向的、朋友式的支持取向以及兄弟姐妹和父女（子）式的家庭取向的三種督導關係外，督導者和實習學生還共同建構了行政取向的督導關係。

如機構督導者 JSC 說：

與實習學生是領導和同輩的關係……（J-JSC）。老年大學的機構督導者 ZM 說：具體定位關係和角色，……雙重身份，工作上是領導；……（J-ZM）。也就是說機構督導者與實習學生間的關係是“上下級”的行政取向的督導關係。

而實習學生的訪談也有相似的描述：（與機構督導者的關係）……有種上下級的感覺，角色是領導者，關係是領導與被領導的關係。（S-LX）

透過上述機構督導者和實習學生的論述，說明機構督導者和實習學生之間存在領導與被領導的行政取向的督導關係。

這種行政取向的督導關係在實習督導教師和實習學生之間同樣存在，正如上

文督導角色的描述中實習督導教師說的：**行政性的角色，比如說從安排實習開始，一直到最後都有，比如說你和人家實習機構聯繫，佈置那些行政性的東西，什麼時候進入，什麼時候撤出，然後這個環節裡面的具體工作的安排，而且平時要發展要維護和人家實習點之間的關係，這都是行政性的**（T-FYD）。這段話即說明實習督導教師在實習過程中要扮演行政性的角色，而與行政性的角色相對應的是行政性的關係，也就是說實習督導教師與實習學生之間就這些行政內容而發生的督導關係即是行政性的督導關係。

3.2.4 動態的督導關係

動態的督導關係在本文中是指隨著督導內容的不同、隨著督導時間的變化、隨著情境的不同而變化的關係。

在什麼情況下是師生關係，什麼情況下是朋友關係呢？當學生有問題了，這個時候有板有眼的給他解答，這就是師生關係了；一些放鬆性的話題，比如學生的所思、所見、所感、所想，對他個人來講，沒有直接利害衝突，沒有關係，這個時候就是聊天了，很放鬆了，那就是朋友聊天了（T-DX）。也就是說督導內容變化了，關係也隨著發生了變化。**朋友關係是慢慢建立起來的，一開始的時候學生給你都不敢說，但是我是儘量得先放下架子，先給她們聊，比如說家是哪裡的啊？兄弟姐妹幾個啊？我是這樣的，要不畢竟是師生之間，學生不會給你什麼的**（T-DX）。也就是說朋友關係的建立需要一定的督導時間，隨著督導時間的推移，隨著教師架子的放下，朋友關係也就見了起來了。**所以有的時候學生就說實習真好，這才兩個星期，咱們的關係就這麼好**（T-DX）。也就是說 出境的變化，關係也就變化了，而且實習處境可以建立快而且好的關係。

換句話說，督導教師 DX 描述了在亦師亦友的督導關係在何種情境中是“師”，何種情境下是“友”，即在“答疑解惑”時是“師”，在沒有利害衝突時的放鬆性的話題是“友”；同時，他也描述了“朋友關係”的建立是一個慢慢

的過程，是老師先放下架子，並採取“主動”而達成。實習能夠在很短的時間內建立起很好的關係。

師生關係是最多的，再慢慢發展為朋友關係。(T-FYD)

督導教師 FYD 的描述說明師生關係與朋友關係的“分量”，即師生關係多於“朋友關係”。

這種動態發展的督導關係在實習學生的描述中也有發現，如實習學生 QQ 所言：**師生靠前，朋友靠後，慢慢發展成朋友**（S-QQ）。又如 XYM 所說：**……偏重於師生關係**。(S-XYM)

這說明實習學生與督導教師的關係順序是師生關係在前、朋友關係靠後，偏重於師生關係的動態的變化發展的關係。之所以出現如此的關係順序是因爲督導教師與實習學生之間首先是一種教與學的專業關係，這種專業關係即是師生關係；其次，隨著督導過程的發展、督導頻率的遞增以及督導內容的豐富，督導關係也隨之發生了質變，即有最初的師生關係發展到後來的亦師亦友的關係。

總之，實習督導教師與實習學生之間的督導關係是一個根據督導內容的不同而不同、隨著時間的推移而變化發展的動態的關係體。換句話說，督導教師與實習學生的督導關係與督導的內容有一定關聯性，在回答“專業問題”時是“師生關係”，談論專業外的話題時則是“朋友關係”；而且督導關係隨著督導時間和督導內容的變化而變化。

3.2.5 傳統文化取向的督導關係

傳統文化取向的督導關係在這裡是指基於中國傳統文化的影響而建構起來的督導者與被督導者的關係。如在訪談中有一個實習督導教師在論述督導關係時提到其努力培育的：**是有一定邊界的“朋友+師徒+老師”的角色與關係**（T-JZJ）。

其中的“師徒”關係,即是督導者受中國傳統文化中的學徒制[205]的影響而建構的關係。訪談中，督導教師JZJ自己說：**我的師徒理念就是來自於中國過去的師傅帶徒弟，其實我骨子裡有父權、大男子主義的觀念和意識**（T-JZJ)。這種理念因其生活並浸染在中國傳統文化這塊土壤或者說這個脈絡裡所致。由此可得，在實習督導教師和實習學生的督導關係中還存在一種師徒式的傳統文化取向的督導關係。

3.2.6 實習學生視角下的名義上的督導關係

在訪談中，實習學生在描述與實習督導者的督導關係時，還發出了如下另類的聲音：

我感覺，老師在外面，我們在裡面，簡直是兩個世界的人，我們給老師反映情況，老師給我們的感覺就是沒太重視我們在裡面的心理感受，所以，我們這些東西就是我們自己交流過，還有就是和我們周圍的同學交流過，但是和老師真的沒有交流過。(S-LX)

在訪談的過程中，學生會表露出對實習督導教師的不滿，尤其是對那些不負責任的督導老師。這樣的狀況下實習督導教師與實習學生之間沒有建立起發生實際督導內容和發揮督導作用的督導關係，只是按照學校實習教學安排（實習督導與實習學生一對一教學督導安排）而發生的名義上（有名無實）的督導關係。據分析沒建立起實際督導關係的實習學生一般來講接受的都是非專業的督導教師的督導，說明督導關係的建立與督導老師的督導態度、督導責任和督導教師的專業性相關。

這種沒有實際內容和發揮實習督導作用的督導關係在實習學生與機構督導者之間也存在，正如實習學生 HNN 所說:**我們和機構督導很客氣。機構督導者會說**

[205] 學徒制是一種古老的職業訓練制度，其教學方式一口傳身授爲主，教學過程在生產現場進行，便於因材施教，理論聯繫實際。學徒制中的師徒關係是一種“父子”關係。（李振波，1998，《職教文化》，第 1 期）

“你要求什麼我都可以滿足你”，但是就是我（機構督導者）對你（實習學生）沒有任何要求，這是我始終在那裡實習感覺不舒服的一點，什麼都能滿足你，當然不在他（機構督導者）的工作範圍之內的，……我的工作(機構行政工作)是和你沒有聯繫的，我們不會把自己業務的工作交給你做。(S-ZHL)

和機構督導的關係時比較疏遠的……（S-HNN）。

在這個關係中具有特別意義的是學生感覺和體驗到你的工作與我沒有關係，我表面上什麼都答應，可是我的實際工作不讓你沾邊，不讓你介入，我和你的關係是一種既客氣又疏離的關係，其中原委社區居委會的機構督導者 XYX 和實習學生的話可能是最好的答案：

機構督導XYX說：在咱們國內現在好多的社區啊，這個對大學生實習這個認識啊，我感覺不很夠，原因是他們感覺，這些大學生來實習做不了什麼，一個他不熟悉情況，另一個呢，就是說安排他們事的時候，比較麻煩。居委會幹部還得親自帶著他們去安排，它就增加了一道手續。所以很多社區呢，就覺得大學生來實習呀，沒大有什麼事兒，但是又出於好像上邊領導的安排和一些個人的一些私人關係，他們又不好意思拒絕，結果來到以後，有的時候還要給間辦公室，有的時候不給辦公室，反正也不主動去安排他們，這是社區存在的問題[206]。(J-XYX)

實習學生 WZW 說：……他們會考慮做這個事情會有什麼效果？會不會添亂？有什麼負面的東西？。(S-WZW)

概括起來，出現此種督導關係狀況的主要原因是機構的擔心，擔心添亂、擔心出“漏子”、擔心負面的東西，害怕麻煩；另外就是學生的惰性，正如實習所說：還有，我很不客氣的講，我們在裡面還是有惰性的（S-WZW)。而實習學生之所以會出現這種惰性現象，據我的瞭解和分析，一是與實習學生的興趣與未來對就業方向的預測和選擇相關，即有部分實習學生對所學專業不是很喜歡，認爲畢

[206] 我曾經接觸過一個醫院裡的臨床醫生，她說每年都有實習學員來我們醫院實習，我也帶過他們，但是，說實話，實質上我們醫生是不願意帶實習學員，因爲要花費我們的時間和精力，而且如果他出了問題，我們還有爲其承擔責任，還有可能影響了醫院的形象。

業之後不一定從事社工事業，因此到了實習的時候對實習課程的價值和作用也就沒有正確的認識，所以在實習及接受督導的時候就缺乏主動性和積極性。二是與督導者的督導要求相關，如果實習督導者要求不嚴、放羊，也能使實習學生產生惰性；三是與督導者以及實習機構的接納相關，如果督導者以及實習機構接納實習學生，其主動性強些，反之會產生惰性。四是與學校對實習學生評估機制有關，因爲實習評估一般不想理論課程一樣按百分制進行評估，實習評估不論表現好和壞一般情況下都能給予過關（極差的除外），這也會使得實習學生產生惰性。

綜上，督導教師、機構督導者以及實習學生的描述 ，中國社會工作實習督導的關係，即督導者與實習學生間的督導關係是一個包括以傳遞專業知識爲目的的專業取向的督導關係，朋友式的支持取向的督導關係，兄弟姐妹以及父子（女）式的家庭取向的督導關係，上下級領導與被領導式的行政取向的督導關係，師傅帶徒弟式的傳統文化取向的督導關係、動態發展的督導關係以及名義上的督導關係。一句話，這是一個多元動態的督導關係體。

與西方論述的督導專業關係、行政關係和支持關係相比較，中國的督導關係在此基礎上還增加了傳統文化取向的督導關係、動態發展的督導關係以及名義上的督導關係的描述。出現這種情況的原因一是文化的差異；二是中國社會工作督導發展的特殊境遇；三是社會現象和事物發展的變化性。

IV. 中國社會工作實習督導中的權威

權威是合法行使權力的一種權利，它是獲得授權的對權力的使用，去所擁有的權力不僅是被接受的，而且是被許可的。作爲一種權力，權威發出指示，實施管理，並提出要求。作爲一種權利，權威左右著他人的行爲，並通過決策指導他人的行動。權威是開展督導工作的權力。督導員的權威來自機構的管理層、專業

以及當事人（Kadushin & Harkness, 2002，郭名倞等译，2008）。督導教師的權威主要源于對專業知識的掌權和在專業領域裡的地位和聲望。實施權威並使命令得以執行的權力來源於獎勵權、懲罰權、法定權利、表率權和專家權。（Kadushin & Harkness, 2002，郭名倞等譯，2008）

4.1 專業督導教師有權威

在訪談中，督導教師和實習學生都對督導者的權威進行了描述，其中部分聲音是“有權威”，具體如下：

主觀上主張是亦師亦友，但是自然的流露出你當老師的那種東西，比如說非常權威、非常專家的東西。(T-WZL)

督導關係現在我們說以學生為本，但是無形當中還是有權威性的。(T-ZJ)

在這種權威尤其表現在**“特別是技術性的指導，權威很厲害，特別是做完一些小組，現場督導的時候很權威”**。(T-FYD)

但是對“爭吵”的現狀我是很霸道的，為什麼霸道呢，還是那個問題，我是對的，我比你知道的多得多。(T-JZJ)

從督導教師的論述中發現專業督導教師在實習督導的過程中表現出強烈的專業權威，雖然他們主觀上也知道要以“學生爲本”，要平等，但是在督導的行爲中卻是權威的，甚至是“霸道”的。從訪談的背景資料以及我對這四位督導者的瞭解，他們四位督導教師都是接受過香港理工大學應用社會科學系的社會工作專業碩士課程的教育，都有專業的受訓背景，督導的過程中都具有專業的權威性。

實習督導教師的這種權威[207]描述在實習學生與之相應的答案，如：

就是因為感覺她(FYD)**是一個權威，她會看到你很多的不足，因為很多東西都能看透,就是你是怎麼想的或者怎麼做的她都能猜到或者預測到。**(S-CZW)

[207] 部分實習學生對權威的解讀：意味著可以學到一些東西（S-HCP）；精神支柱，我的後臺在，有什麼不懂的，我可以問他，可以諮詢她，就是那次出事以後，就感覺老師是我們堅強的後盾。那樣我們也感覺有人在我們身後（S-LYH）。與督導教師的解讀不同：她比我強，不平等，壓迫，控制？操縱，指導？

反正就是覺得他（HZX）很高，我很矮，他是一個權威，我是一個實習學生。(S-WXJ)

督導老師 JZJ 有權威，但是他的權威不是那種很直接的那種，不會是說我是督導你就得聽我的，但是他會給你一些影響，他叫我們聽他的，就是希望控制，但是如果不能控制的話他也沒有什麼反應（S-LH）。這段話即反映了實習督導者有權威，又顯示出了實習督導教師對待權威的態度

而對督導教師的專業權威，實習學生又有自己的理解和應對，如：

所為的專業權威就是我們做完一些計畫，自己在專業上的不足，她會給我們日誌回復，或者電話中，我們當然自己就覺得老師說的挺對的，但是後來做的時候，那些東西可能也會被推翻，我不會帶著老師的權威在裡面，就是老師怎麼說我就怎麼做。對，因為事和事不一樣，隨機應變。(S-ZHL)

我們對張老師的說法，我們認為是權威，是不得不執行，我們小組討論的時候，就覺得張老師是這樣說的，我們一定要這樣做。實在走投無路了，我們執行不下去了，然後就是：我們改吧。(S-LQX)

根據訪談記錄，上面這幾名實習學生接受的是專業督導教師的督導，他們感受到了專業的權威。面對專業權威，實習學生的態度和行爲是“隨機應變”，不會完全受專業權威所控制，也就是實習學生有自己的自主性，也有自主的空間，因爲面對權威的挑戰，實習督導教師“也沒有什麼反映”（S-LH）。

4.2 非專業教師無權威

除去上面的有權威論述外，訪談中，部分實習督導教師和實習學生還有兩外一種聲音，就是無權威的聲音：

權威嗎？這個倒沒有，我倒是覺得越近了，學生和你就越親了，以前是表面的尊重，底下他願意幹什麼就幹什麼，但是分到實習的小組裡，學生就覺得快畢業了，和老師也親起來了，就是上升到理論高度我說不上來，更多的是拉近距離。(T-LXH)

督導教師 LXH 的專業背景是歷史，沒有接受過社會工作專業的訓練，其督導

過程不但沒有專業的權威，而且因爲實習期間與實習學生相處的時間比較多，並且面臨畢業，實習學生和老師親了，距離更拉近了。

不能說是權威，就是比我們知道的多的感覺。……但是他不會端一個架子啊什麼的我覺得還好，就是比較平等、民主的那種感覺（S-SR）。而這個實習學生不但沒有感覺到權威，反而感覺到的是平等和民主。與之具有相同感覺的還有下面的實習學生，她們說：**還是老師，我一直覺得就是老師，每天的情況彙報一下，沒有什麼權威。還是比較平等的，我們不給他彙報他也不會批我們的，每個組都很自由。**（S-LL）

我們對學校督導也沒有感觉什麼很權威，一般開會的時候也沒有什麼避諱，一般就是想到什麼說什麼。（S-QQ）

根據訪談記錄和我所瞭解的資訊，上面這幾名實習學生接受的是非專業教師的督導，他們沒有感受到權威。

4.3 專家型的機構督導者有權威

在訪談中，當談到實習學生在接受機構督導者時是否感受到權威時，實習學生的回應是：

精神卫生中心有专业权威啊。因为他们（机构督导者）专业真的很强。（S-QX）

因为（机构督导者）他们是医生，我们有一种权威感和压迫感。（S-YH）

上述兩個學生的描述說明專家型的機構督導者在督導的過程中給學生的感覺是有權威的。

總之，中國實習督導教師在實習督導的過程中“有權威”和“無權威”兩種狀態，專業督導教師有權威，非專業的督導教師無權威。面對專業督導教師的權威實習學生的態度首先認爲是對的，要聽從並執行，但是面對實習的具體環境、具體情況而執行不下去時，實習學生會採用隨機應變策略，而面對實習學生的這種挑戰，實習督導教師也會給予其自主選擇的空間而不再強加干預。面對無權威

的非專業的督導教師，實習學生感受到的是平等、民主和自由。另外，在中國的機構督導者中，如果是專家型的督導者也是有權威的。由此可以說督導者的專業權威與督導者的專業性成正相關關係，換句話說，專業權威與專業性成正相關關係，正如 Tsui（2006）所言，督導權威基於其知識、能力和許可權（Tsui，2006）。而在這裡，在中國，實習督導的權威主要基於其專業的知識和能力以及教師本身的角色。

V. 中國社會工作實習督導過程中的多元矛盾

矛盾是在兩個或更多陳述、想法或行動之間的不一致。在辯證法中是指事物內部各個對立面之間的互相依賴而又互相排斥的關係。在本研究中的矛盾是指在社會工作實習督導過程中相關各方之間在陳述、想法和行動之間的不一致。它們之間是一種既相互依賴又相互排斥的關係。社會工作實習督導是一個大的系統，這個系統含有學校、實習機構、實習督導教師、服務對象、實習學生、機構督導者等子系統，這些子系統在實習督導的過程中在陳述、想法和行動間有時會存在不一致的矛盾現象。

在訪談中，當實習督導者和被督導者被問及實習督導過程中的矛盾時，他們具有如下的回應，下面就讓我們一起去傾聽其論述的“聲音”。爲了便於呈現和分析，在這個部分裡我分別按照實習督導教師、機構督導者以及實習學生來進行資料的呈現和分析。

5.1 實習督導教師的聲音：多元的矛盾體系

訪談過程中，當談到實習督導教師在督導過程中所面對的矛盾和衝突時，實習督導教師有多種描述。

5.1.1 實習督導教師與實習學生之間的多元矛盾

“無力感”。如今年有一個在婦聯實習的學生，他就很明確的說我喜歡社會學，我不喜歡社會工作，實習都無所謂，你給我畫不及格都無所謂。……第一個周還沒有結束的時候，我就到婦聯去看他們了，他們兩個都在那裡看報紙，我就把他們叫下來談了一會，說了一些實習的問題什麼的，他就是覺得一切都不屑的樣子，這樣的學生我覺得你沒有辦法強求他一下子就認同社會工作，他已經上了大二，已經訓了一年了，但是對社會工作沒有感覺。(T-FYD)

實習督導教師 FYD 表達的矛盾是指針對那些對社會工作專業不感興趣、而又對分數不太在意的實習學生進行督導時的無力感。

就有一次，不是看那個成績嗎？有一個實習學生說對他不公平，那肯定要談為什麼不公平啊？他覺得和其他學生相比他做的還不錯，為什麼給他那麼低的分數，給人家那麼高的分數。然後我就告訴他我為什麼給你那麼低的分數，原因就是有一天他沒有和老師請假也沒有和機構的督導請假，他就跑掉了，我說這是最嚴重的最基本的紀律沒有遵守，不涉及其他的，就這一點我就足以給你畫很低的分數。(T-FYD)

這個有矛盾，就是你老師要求太嚴格了，沒有彈性，如請假問題、出勤問題上還有交作業的日期上會有一些問題，有些同學會覺得要求太嚴了 (T-WZL)。

上面兩位督導老師的描述反映了實習督導教師與實習學生間關於實習成績和實習要求不同的矛盾，實際上是實習標準差異的矛盾。這兩種矛盾在社會工作實習的學校中應該都會有這種矛盾現象，但是在每個學校的實習學生中前者基本是涉及到個別學生的矛盾，後者是涉及到普遍學生的矛盾。

學生不服從分配，不服從你的安排，你讓他去這個實習機構，他說什麼也不去。為什麼讓我去那個地方，為什麼讓他去那個地方？（T-DX）。這種矛盾是實習學生不服從老師的分配和安排。

碰上那種不配合的，有些學生答應的很好，然後到時候又找不著他了，好幾次我去他就不在實習機構，所以我就希望學生配合一下。老師挺辛苦的，有個別

孩子，就是屬於那種比較淡漠的孩子，對老師的付出不在意，你讓他做他也沒做到(T-LXH)。這段話反映的矛盾是實習學生與實習督導教師不配合；實習學生對實習督導教師的辛苦和付出缺乏尊重。這兩種矛盾現象在實習學生中是少數現象。

學生的價值和你的價值不一樣，比如我有一個學生，這邊頭髮紅的，這邊頭髮綠的，老師就不願意了，說你看你這個形象，到人家單位去，你怎麼去啊？你像個學生麼？就批評人家，學生就不願意了，說我這怎麼了，我也沒有犯法。老師認為他的行為舉止形象不合適，學生認為我的行為形象舉止沒問題（T-DX 081225）。這就是價值的不同，是審美價值的差異矛盾。

學生與督導老師之間，在具體方法、價值上的衝突。咱們曾經就遭遇到這個問題，差點把我整死了，你比如說：某某，你‘往上看不要往下看，其實是一個控制’，是一個人格問題，你再比如說，在上海發傳單，非要越過居委會自己去發，不讓通過居委會去發，這是一個體制問題、文化差異的問題（T-DX 080315）。也就是說有些時候督導的矛盾是源於價值、體制和文化的差異。

總之，實習督導教師與實習學生之間的矛盾主要體現在：督導教師的無力感，督導老師和實習學生間的分數之爭，實習學生不服從分配，實習學生對實習督導教師的辛苦和付出漠然視之，不能按照督導教師的要求去做，督導老師對實習學生的要求太嚴格而引發的矛盾，督導教師與實習學生在價值、本土體制和文化的差異而引起的矛盾等等。這些矛盾既有專業取向的矛盾，行政取向的矛盾，又有文化取向上的矛盾等。

而要解決上述矛盾，需要實習督導教師和實習學生雙方在相互尊重、相互理解的基礎上，加強溝通，達成共識。

5.1.2 實習督導教師與學校之間的矛盾

老師和組織者，比如和系裡，也有矛盾，期待啊，目標都有衝突。我們劉主

任代表官方的話，就希望老師能通過實習督導能提高、能成長，能將我們的實現督導水準提上去，而老師就覺得實習督導又不給錢，又花費精力，還不如多講一些課，寫些文章，這些其實還是價值衝突（T-FYD)。在這裡負責實習的領導代表的是學校官方的立場，也就是說學校的實習督導目標與實習督導教師的需求相矛盾，而這個矛盾的背後實質上反映的是教育體制和職稱評估體制的問題，也就是說在中國的部分高校多年來實習督導教師的督導工作督導與實習督導教師的經濟收入不掛鉤，與實習督導教師的職稱評估也不掛鉤，這種體制導致了部分實習督導教師對實習督導缺乏動力。

覺得老師的督導態度差別挺大的，我覺得這個會影響到學生實習的效果，這個需要學校制定一些程式性的東西，需要約束一下，這個才能保證實習督導的效果（T-LXH)。

我們學校對督導教師的要求還沒有。(T-ZM)

我們學校是 03 年招收第一屆社工學生，可是到現在我們什麼都沒做，我們這一塊是空白。(T-ZXH)

上述三位實習督導教師的描述，反映出學校關於實習督導的規章制度的缺位，這種政策缺位會直接影響實習督導的效果。

關於實習時間的增加一直在鬥爭，很難改變，因為學校給我們的空間特別小，課程設置與教務處之間都有矛盾（T-FYD）。

實習期間學生停課，而學校課程照常進行，實習學生沒辦法上學校的理論課，這也是個矛盾[208]。(T-ZHY)

這是學校教學管理機構與專業教學機構之間的矛盾。在中國絕大多數的教學

[208]在中國的部分學校，學生實習的課時不夠國際上所列的標準，如山東大學社會工作專業集中實習的時間只有 5 個星期，5 個周的實習不能讓學生體驗個案、小組、社區等方法和全部的技巧訓練以及價值的內化等等，所以只能讓學生選擇某些方法、技巧和理論去訓練、去聯結。而且有些學校，社工專業的學生在實習的這段時間內，學校所開設的專業的理論課程是不停的，繼續上課，這樣就造成了社工專業的學生的理論課程不能上，要自學，如學院本學期開始社會學理論課程，同時選修這門課程的有社會學專業的學生、社工專業的學生、宗教專業的學生，社會工做學生要實習，而社會學專業和宗教專業的學生不實習，這樣他們照樣上理論課，而社工專業的學生就不能上這門課了，要自修。這是個需要與學校“增權”才能解決的矛盾。

管理工作由學校的教務處實行自上而下的統一管理，而專業教學管理部門的許可權較少，因此在具體的問題上就會產生矛盾，如上面描述的實習課時安排多少的矛盾，一般來講，負責實習督導的專業課程老師根據國際標準需要多設置一些實習課時，而負責專業課程設置管理的學校教務處則根據學校標準設定統一的較少的課程。還有實習時間段的安排問題都與學校級的教務處存在矛盾。

還有就是實習時的具體問題了，比如說沒有經費或者說經費太少[209] (T-SYY)。與之相應的還有督導教師ZJ的描述：**學校對督導的限制了，對督導的支持了等等，都有矛盾，你比如說督導的錢從哪裡來？經費從哪裡來？我們學校的規定，督導10個學生，每天督導5個小時，算一節課，一節課20塊錢，這個積極性就沒有了，這個東西就是說學校不重視這一塊啊，是吧？就是說實踐課一節課你不會少於理論課一課時的錢，為什麼這樣呢？你要是少於這個，沒有人願意去督導學生。所以這一塊不是絕對的因素，但是很重要的，你的實習經費這一塊，你的實習經費的支出，有一些是很難明帳支出的，你建立關係的關係建立經費啊，買一些禮物啊，請客吃飯啊，有時候打電話聯繫啊，這些東西沒有經費保障，你是很難去什麼的。**(T-ZJ)

實習經費就不大好弄，他是按照統一來要求的。我們就沒有經費，我們的經費都是從辦公經費裡面出。我們學校辦公經費本來就很少，現在窮的了不得。現在比如我做小組，小組的經費支出，比如說我用幾十快錢，都要從辦公經費裡面出，他們的交通費我們不管，我就聽學生說好幾次都沒有報銷了。(T-FYD)

實習督導教師的描述的是實習督導經費不足矛盾。在中國，社會工作專業的實習經費有的學校有專項實習經費，有的學校沒有。有專項實習經費的學校，其數額有的是按照人頭費由學校下發到專業教學管理部分，有的學校是實報實銷，但是有一定的數額限制，有的學校是從辦公經費裡面出，但是數額也是寥寥，有

[209]在我訪談的督導教師中，都反映學校對社會工作專業沒有特定的實習經費，一般用於實習的經費是從學校的辦公經費裡出，這樣就限制了專業實習，因爲在專業實習過程中需要購買用於專業活動的用品等。經費同樣影響了實習督導，因爲學生經常會問，我們搞活動沒有費用怎麼辦，我們要給實習機構買紀念品怎麼辦？我今年的做法是讓學生儘量廢物利用，或者自己動手做賀卡給機構作紀念品。

的學校幾乎沒有實習費用。這種矛盾現象與學校的重視程度相關，因爲學校教學管理部門認爲社工專業的實習與其它專業的實習沒什麼差別，就是將學生放到社會裡讓他們自己去飛吧，這種“自由飛翔”式的實習根本不需要什麼經費。

總之，實習督導教師與學校之間矛盾的主要內容包括督導目標、期望和價值不同而引發的矛盾，由於學校缺乏針對實習督導制定一些“程式性”的政策和規定而引起督導教師的不滿，由專業教學部門“許可權”太少而引發的衝突，由實習經費不足、督導教師督導費用的不足、督導教師的督導行爲不能與督導教師的職稱評定掛鉤而引發的不滿和矛盾。這些矛盾有專業標準設定上的矛盾，有行政性的經費保障的矛盾，有政策和體制性的矛盾。

而要解決這些矛盾首先需要學校方面提升認識，即充分認識到社工實習的重要性，並重視社工實習和實習督導；其次制定相關政策，確定實習督導的經費保障；學校方面下放專業的教學管理許可權，即將實習教學的管理許可權下放給專業教學部分。

5.1.3 實習督導教師自身的矛盾

實習督導過程中，督導教師不僅與實習學生間存有矛盾，而且其自身也存有矛盾，這些矛盾主要表現在：

督導者本身的自我價值和專業價值是不一樣的，一個是專業自我，一個是自我，這個衝突也會影響督導的工作（T-FYD）。

首先是自己和自己的衝突。內容、過程、自己理念的打架，覺察的自己和自己表現出來的自己，還包括投入和懶惰，這裡面有很多自己和自己打架的。知、覺、行的矛盾，實證和建構的矛盾，女性主義與父權的矛盾[210]。（T-JZJ）

[210]在實務督導的時候，我就側重於實證的東西，你為什麼這麼做，你做的這個計畫的依據是什麼？你說這句話的支撐點在哪裡？實證的東西我本來是很討厭的，但是一到督導的時候我很看重這一個，然後呢，很矛盾的一個東西就是建構的東西，督導的過程是一個建構的過程，我要自我警惕，要自我覺察，要警惕自己的這個教導式的，灌輸式的，強勢的東西，要和他一起來，重視他自己的一個敘述啊，這些我都很注意的，但是這兩個會有一個矛盾，是實證的和建構的會有一個矛盾。內容是實證的，過程呢是一個開放式的、

也就是說督導教師自身也是一個矛盾體，這個矛盾體的內容是自我價值與專業價值、自我與專業自我的矛盾；知、覺、行三者之間的矛盾；方法論上的實證與建構的矛盾，女權與父權的矛盾等。

而要解決上述矛盾需要督導教師加強專業修養和修煉，最終使得自我價值和專業價值、自我與專業自我達致最大限度的統一，使得知覺行三位達致最大限度的一體，使得自己在方法論和女權與賦權之間導致科學去取捨。

5.1.4 實習督導教師與機構實習督導者的矛盾

在中國，由於學校督導教師實務經驗的缺乏，又由於機構實習督導者專業知識和能力的缺失，爲了彌補其不足，所以實習雙重督導制，即在同一個學生身上有兩個督導---學校教師督導和機構實習督導，學校督導主要負責專業性的督導，機構督導主要負責行政性的督導，這種雙重督導制有其作用和意義，但是在實施的過程中，兩個督導者間會產生矛盾[211]。

和機構督導者的矛盾多一些，就是老師和學生看不慣，一般到了那個機構，會指派那個机构的老師帶你，一般都是這樣的，那個老師光指揮她幹一些打字、處理文件啊的活，就是幹雜貨幹的太過度了，學生有時候有這種怨言，老師有時候也挺難辦的。……包括對價值觀的困惑，尤其是牽扯到行政性的東西，這一點應該是衝突很大的。……除了幹活，可能他的要求和咱們的要求不大一樣，他的要求就是全都聽話，這個時候可能和咱們的專業有衝突的。(T-LXH)

實習督導教師與機構督導者的矛盾一是價值衝突；二是實習目標衝突，督導教師的目標是學透過實習提升專業能力，機構的目的就是讓學生幫其幹份內的活。

建構式的過程。不小心就為自己辯護，自我防衛，有時候可能走到 60%的時候我在辯護，但是到了 80%的時候就停下來了，有些時候可能會完了之後再想，噢，我怎麼怎麼著，這裡面可能不光是“父權”的東西，當然也有自我防衛的東西，也就是說主觀上或者說你的立場追求的那種女性主義的平等啊，民主啊，開放啊，支持啊，也行出來了，但是在行的過程中，尤其是爭執的過程中，又會落腳到“父權”的那個東西上來。這可能也是我的一個自我辯護吧，回頭他們會跟我說，我覺察到了之後也會跟他們說，我這是在路上的一種坦蕩。(T-ZJC)

[211] 不過當下，隨著專業社會工作機構的建立，學校比較多的選擇這樣的機構讓學生進入實習。

上述矛盾和衝突的描述也驗證了Bogo ＆ Vayda（1998）的觀點：學校和實習機構是兩個有著不同目的、價值觀念和過程的組織[212]。(Bogo ＆ Vayda，1998 转引自Tsui，2008)。

在中國要解決上述矛盾，一方面需要機構督導者透過專業教育和培訓提升專業的素質，掌握專業的價值觀、理論和方法與技巧，達致督導教師與機構督導者在價值和目標上的融合與共識；另一方面需要督導教師走出象牙塔，走進實習機構的場域，瞭解國情，瞭解實習機構的情況，並與機構督導充分溝通，在充分尊重服務对象的利益的基礎上，在考慮到實習學生成長的目標下，在不損害機構形象和利益的前提下，尋找實習和督導的空間，最終達成共識並實現實習督導的目标。

5.1.5 實習督導教師間的矛盾

學校的督導教師是一個督導的團隊，這個團隊應該是一個相互合作和支持的團隊，但是由於各自不同專業背景、興趣、價值觀等不同，相互之間在督導實習學生的過程也會出現矛盾。

因為不全是學社工的，視角不同，專業背景不同，對同一個問題的看法不同，所以矛盾是必然的。(T-FYD)

督導教師 FYD 的論述在實習學生那裡得到了證實，**如實習學生** LX **說**:

林老師和其他老師之間可能會有矛盾，主管總實習的和分管的老師有時候會出現一些矛盾（你感覺到的？還是觀察的？訪問者），我們宿舍有一個組，就是衝突，就是那個老師跟著學生一起去了機構，然後教研室有事情讓他趕快到另一

[212]學生實習督導的目的和任務是教育，而員工督導是爲了案主的服務品質；社會工作的學校的主要活動是教學和研究，而在服務機構中強調的是服務輸送的效果和效率；學校著重未來取向的目標，例如建立學生的價值傾向、知識和技能，而在社會工作機構卻是聚焦於眼前的目標，也即是提供高品質的服務；學校主要著重在對實務現況的分析，而服務組織則集中在對現有服務計畫的維持、提升和服務的有效性；學生實習包括批判性的分析，從事獨立的心智活動，而服務機構則追求稱職的工作表現、體制的維持和相互依賴的團對工作；學校對社會工作的探討比較一般和抽象，而服務機構需要的是特定的具體的工作方法；學校學院式的管理方法是尋求共識的決策方法，而服務機構採取的是權責中心化的科層制度，以確保管理高層和經費支持團體的責信（Tsui，2008）

個地方負責另一個活動，那個老師就說我已經來了，又讓我到其它地方，這樣可能會出現一些矛盾。(S-LX)

督導教師間的矛盾主要有兩個方面：一是因專業、背景、看法的不同而產生的矛盾；二是實習主管老師和分管督導老師之間由於工作安排不當而產生的矛盾。

要解決實習督導教師之間的矛盾，唯有充分溝通和協商。

5.1.6 實習督導教師與支持體系缺乏的矛盾

社會支援體系在社會工作實習督導中具有非常重要的作用。如督導教師所說：

就是做社工實習的時候就是很孤立那種感覺，就是沒有一個支援的網路在支援你。因為你在解決問題的時候不是你高校老師，也不是我們自己能解決的。比如我問你的家庭暴力，離婚的訴訟費的那個問題，如果我們的學生在實際過程中遇到這樣的問題，他們找誰，找哪個部門，好像沒有一個支援的網路體系。(T-SYY)

在中國，缺乏支援網絡是實習過程中一個比較突出的問題和矛盾，也就是說在實習的過程中，實習學生要解決服務對象的問題，可能這個問題涉及到相關各方，這就需要有一個協調的機制，需要建立一個支援的系統，而這個支援機構和支援網路或者說系統在當下的中國還沒有形成。督導教師的這個描述驗證了Caspi & Reid（2002）的論述：督導教師罕有支援的機制，她們的焦慮也很少被處理。

除此之外，實習督導教師的督導團隊也是一個支援系統，而這個支援系統也是沒有形成，正如督導教師所言：

最大的矛盾是缺乏專業老師，專業的教師團隊，我就覺得實習督導的團隊很重要，我們現在就缺這個團隊，我們的老師有的就是根本不在意這個專業，你讓我去帶學生實習我就去，但是把學生放在那裡我就不管了，我就給他改作業，通過改作業掙這個課時費就完了，這叫什麼？破帽子破摔，不負責任。還有的老師就是想努力的去做，但是確實沒有學過這個專業，他也不上技能這方面的課，他

也做不了，他只能一邊做一邊學。還有就是像我這樣的，比較專業的督導了，但是我估計駐濟高校裡，一個學校就有一個人吧，然後這樣子學生肯定是參差不齊的，因為一個實習兩個星期，不同的點的學生的收穫截然不同。(T-FYD)

就像督導教師 FYD 所說，在我的第一章中也有論述，在中國確實缺少專業的督導老師，缺乏督導的專業團隊，這種狀況影響實習督導的效果，進而影響社會工作學生培養的品質。在濟南共有 8 所高校設有社會工作專業，其中有 8 名教師接受了香港理工大學應用社會科學系社會工作專業的碩士課程教育，這 8 名教師分佈在 6 所大學，很明顯，這 6 所大學的社會工作實習督導教學比其他 2 所學校更專業一些，表現在實習基地的建立、實習課程的設置、實習督導的跟進等等，而且從我的訪談中也能發現，這些教師的實習督導比較專業、比較用心，而其它非專業的督導教師的督導就成了督導教師 FYD 所說的：**“無心無力型”、“有心無力型”；專業老師我稱其為“有心有力”**型。這同時反映出中國社會工作實習督導的發展，急需專業督導教師的培養，因此專業教育需要跟進和加強。

總之，督導教師描述的矛盾中包括社工督導的發展與支援網路以及專業老師和專業督導團隊的缺乏等矛盾。

5.1.7 東、西方的價值衝突

在焦點小組關於督導矛盾和衝突的訪談中，督導教師談到了東西方價值的衝突。下面是兩個督導教師的對話，從中能夠看出其衝突性：

督導教師 JZJ：這個價值我補充一句啊，首當其衝的是英語世界裡形成的所謂的專業價值，這已經作為不被反思和分析的对象了，但是這個實際上是他們在個人主義，在西方的脈絡之下形成的，在中國的情境下有時不適切。(T-JZJ)

督導教師 FYD：我不管他是不是可分析的，當然價值是開放的、需要豐富發展的，但是它畢竟是一個世界通行的，專業的、價值的、規定的東西。(T-FYD)

督導教師 JZJ：這個通行本身可能就有霸權和殖民化啊。(T-JZJ)

督導教師 FYD：對啊，就是因為它本身有霸權，和我們自己的很多東西產生了矛盾和衝突啊，這個衝突是客觀存在的，至於為什麼會產生，我們以後再分析吧。(T-FYD)

上述兩位元督導老師的對話反映的是東西方價值的矛盾和衝突以及文化的霸權和殖民化。之所以會產生東西方價值的矛盾和衝突，是由於社會工作專業起源於西方，因此其專業價值自然而然的帶有西方文化的烙印，而中國社會工作專業的產生以及發展深受西方社會工作專業的影響，尤其是專業的價值，而這些帶有西方文化烙印的價值與產生于中國文化脈絡中的價值可能會發生碰撞。

要解決東、西方價值的矛盾和衝突，唯有對話，一方面是督導教師自我對話，另一方面是督導教師與實習學生對話，透過對話，吸收和內化產生于西方文化脈絡中的專業的價值，同時繼承優秀的中華民族傳統的價值和融合當代的社會大眾共識的社會價值，最終豐富和發展本土化的社會工作專業的價值體系。

5.1.8 本土非專業督導教師的矛盾

非專業督導教師在督導的過程中遇到缺乏專業知識、缺乏實務經驗以及缺乏督導經驗的矛盾。如：

實習督導也需要督導，學生的專業困惑有時也是督導教師的困惑，因為督導老師本身也不專業，就像剛才說的，我們怎麼去界定問題，怎麼去尋找需求？到底問題在哪裡？如何去解決這個需求？下一步怎麼辦？等等。我們的學生大二就放出去了，有時候上課，老師就問學生，你們有什麼反思嗎？學生就遞上來一張條子：老師我們的實務經驗可能比你們還要多。我們就說，是啊，你比如說殘障，我們領著學生去，我們面對那些人，我們不知道該怎麼辦，學生知道該怎麼辦，有些行為問題的人，我們就不知道怎麼辦了，學生就過去拍拍她，給她一個指令，我們就不知道。(T-ZM)

實際上這個概括說就是整個督導老師缺乏專業水準。假設學生做個案了，督導老師也不知道要督導什麼問題，學生的問題也是督導教師的問題，學生的困惑

也是他的困惑。(T-DX)

在中國，目前由於缺乏專業的實習督導教師，又由於沒有督導教師資格認證和政策規範，所以有些學校的實習督導教師就由非專業的教師來擔任，非專業教師一是缺乏專業知識作爲理論指導。二是缺乏社會工作的實務經歷作爲專業經驗去督導學生。三是更缺乏專業實習督導的理論和經驗，因此就陷入了無能、無助、無爲的困境。而在西方，社會工作倫理守則和許多頒發證照的條例都要求督導員在技術層面上有能力處理被督導者所作的工作，指出“提供督導的社會工作者應具備必要的、能實施恰當督導的知識和技能，另外，他們只能在其知識和能力的範圍內完成督導”（NASW,1999）。這是中西方完全不同的境遇。Tsui（2002）[213]指出專業的品質、工作的經驗和督導的經驗能夠加強督導者與被督導者之間的溝通，能夠提升工作的關係；督導經驗、實務經驗和生活經驗是非常重要的，能夠決定督導者和被督導者的行爲。因此在中國要加強對實習督導教師的培訓，使其掌握專業的督導知識，同時宣導督導教師走進實務領域，使其具備實務能力，最終目的是提升其督導的能力。

綜上分析，實習督導過程中督導教師面對的矛盾對象和內容，如表 8-1 示：

[213] Tsui,2002 Towards a culturally sensitive model of social work supervision in Hong Kong (China).博士論文。

督導教師面對的矛盾對象和內容

矛盾對象	矛盾內容
督導教師與實習學生	督導教師的無力感，分數之爭，實習學生不服從分配，實習學生對實習督導教師的辛苦和付出漠然視之，不能按照督導教師的要求去做，督導老師對實習學生的要求太嚴格而引發的矛盾，在價值、本土體制和文化的差異而引起的矛盾
督導教師與學校	目標、期望、價值上的矛盾，督導政策缺位、課程設置、實習經費、督導費用的不足引發的矛盾、專業教學部門許可權太少、督導行爲不能與督導教師的職稱評定掛鉤而引發的不滿和矛盾
督導教師自身	自我價值和專業價值；自我與專業自我；知、覺、行；實證與建構；女性主義與父權
督導教師與機構督導者	價值與實習目標
與支持體系缺乏的矛盾	支援網路、專業督導教師以及督導教師團隊的不夠等引發的矛盾
督導教師間的矛盾	不同專業、背景、對問題看法不同的矛盾；工作安排中的矛盾
東、西方價值衝突	東西方價值不同而引發的衝突
非專業教師的矛盾	專業知識、實務經驗以及督導經驗缺乏的矛盾

由上表所列的內容進行分析發現，實習督導教師在督導過程中所面對的矛盾是多元的矛盾體系。其多元性表現在：從矛盾的對象上來看有督導教師自身、督導教師與實習學生、督導教師間、督導教師與機構督導者、督導教師與社會環境、東西方價值衝突以及本土非專業督導教師的特殊矛盾等；從矛盾的內容上來看，有“專業性”的矛盾，如專業知識、專業實務經驗、專業實習督導經驗的缺乏、專業間的矛盾和專業督導教師的缺乏、專業課程設置問題、專業督導團隊建設、專業空間、專業認同、專業接納等矛盾衝突；有“行政性”的矛盾，如任務和工作分配、實習督導經費的不足等；有文化、價值取向上的矛盾；有政策制度性的矛盾等。

5.2 機構實習督導者的聲音：多元矛盾體系

機構督導者在實習督導過程中如督導教師一樣同樣面對各種矛盾，這些矛盾構成爲機構督導者的多元矛盾體系。

5.2.1 機構與學校的矛盾

機構與學校的矛盾主要指機構工作目標與學校實習目標的矛盾。如機構督導者 JSC 說：

最大的矛盾是機構工作目標與學校實習任務和目標的衝突，比如在較短的一個實習期內，學校要求實習同學開展個案接訪，但是這個對於一個成熟的工作人員來說也不是一件容易的事，更何況實習學生僅僅是在一個集中的、較短的時間裡，這個時候學校希望機構能夠介紹合適的個案對象，可是學生在實習期間內又無法完成整個個案，於是要再轉介至機構社工工作中，這個過程有時會使服務對象和機構社工都很不舒服，而且我也不認為這樣的一個實習任務的佈置是真正有從服務对象的角度出發。(J-JSC)

機構督導者的上述描述說明機構工作目標與學校的實習目標之間容易產生矛盾，而產生矛盾的原因是學校實習的時間不夠用而引發的[214]。而要解決這個矛盾需要學習按照國際標準科學的制定社會工作實習的時間。

5.2.2 機構與實習學生間的矛盾

訪談中，機構督導者也描述了機構與實習學生之間的矛盾，其矛盾的內容是：

衝突和矛盾就是站的角度不一樣，實習學生他是在挖掘問題，而我們還要維護一個機構形象的問題，有所矛盾。社工多是考慮發現老人和孩子的問題，將來怎麼去解決的問題。這一塊兒呢，過去的時候我們不認可，所以說有些時候不能說排斥吧，怎麼說，就是有個戒備心是回避的狀態，但是目前來講通過我們和社工“溝通”以後，達到雙方的這種“共同理解”。“我能接受你，你能接受我”……(ZYC)

機構督導者 ZYC 所論述的，就是實習學生到了一個機構發現有問題，要提出一個解決問題的合理化建議，然後幫忙介入解決這個問題，而不是將問題反映給

[214]據我瞭解，在山東的本科院校中，集中實習的時間最長四周或五周，在這個較短的時間段內學校一般要求實習學生既要做個案，又要做小組或社區工作。實習時間到了，學生就要結束實習，沒有完成的個案就要轉介機構。

上級部門，否則會影響機構的政績和形象，進而影響到機構對實習學生的接納和認同。

這種狀況，我在 2009 年 3 月份對山東大學在農村社區服務中心實習的學生進行現場督導時也遇到過，當時社區服務中心的主人（也是機構督導）對我說：**張老師，要囑咐學生，將看到的、聽到的、好的、正面的東西可以帶回學校去，但是，如果看到了不好的東西請給我們留下，我在今後的工作中會繼續改進，但是千萬不能帶到學校裡，也不能出去跟別人講啊**。我說：**你放心，我們社工有保密原則，不會出去亂講的。回頭，我給每位學生叮嚀了一番**。其實，這位機構督導者說的這些話，也是處於對機構形象維護的目的，因爲這個社區服務中心是全國的典型，每天都有全國各地的人來取經學習，因此其典型形象的維護就更爲重要，其擔心也是成立的。這也不難理解爲什麼機構負責人不願意讓實習學生接觸核心工作的原因，即擔心實習學生做壞了，尋壞了其建立起來的典型形象。然而，面對推動專業社工、面對長期建立的專業關係，機構願意（或者不得不）接受大學生到機構實習；但是面對機構形象的維護，有些機構對大學生的到來又有些抗拒和排斥，然而“**又處於好像上邊的領導的安排和一些個人的一些私人關係，又不好意思拒絕**（ZYC）。這是一種矛盾，解決的辦法就如機構督導者 ZYC 所說的**“通過溝通”達到雙方的“共同理解”**（ZYC）。

由上，機構與實習學生間的矛盾主要是機構目標和實習學生實習目標的差異而引發的矛盾。

5.2.3 機構工作員與實習學生的矛盾

除了機構與學校的矛盾，機構與實習學生間的矛盾外，機構督導者在訪談中還談到了機構工作員與實習學生間的存在矛盾。如：

實習學生常常能和我們服務的老師發生一些分歧，在服務上，如對待學員的

方法和技巧啊，對學員的要求啊等等，大學生與機構工作員有分歧。(J-YZY)

從觀點上，從對問題的看法上，這種分歧，這種不一致是完全有，是正常的。(J-BXB)

由此可見，機構工作員與實習學生的矛盾主要表現在服務的方法、技巧以及觀點上。這個矛盾的解決，需要非專業的機構工作員加強專業學習，提升專業素質，達致在專業方法、技巧等方面的共識。

5.2.4 機構督導者與實習學生的矛盾

機構督導者與實習學生間的矛盾主要是指在實習期間實習學生忙於就業或者忙於考研而影響實習，進而影響機構督導者的實習督導。

機構督導者 ZM 說：實習學生請假找工作，影響實習和督導，思想不穩定不踏實，對實習不看重，是一個社會問題，學生就業啊，是千軍萬馬過獨木橋，造成擇業很盲目不對口，但要先找個崗位。人心惶惶很不穩定。這都是一些矛盾。(J-ZM)

實習督導教師也論說過這種現象，如督導教師 ZM 說：還有一個是考公務員，他們不能在實習機構待很長的時間，因為他們要考公務員，要找工作，這個很麻煩。還有他們要考研，因為我們這樣的學校，就業率壓力大，所以考研的同學也就放羊了。(T-ZM)

擇業與實習的衝突，是因爲在濟南多數高校的社會工作實習從時間的安排上來講，一般分爲同步實習和集中實習兩種類型，同步實習是隨著理論課程的進行，將實習的時間分配到各門理論課程裡面，由課程老師安排實習，實習的形式一般是實驗室模擬實習、機構參觀考察或者做一些社區活動等等，課程老師負責督導；集中實習一般是專業理論課程結束了，集中一段比較長的時間，讓學生進入機構實習，這個時期的實習是讓學生親自操作個案、小組、社區等方法，內化專業的價值觀，分析社會政策等，集中實習是最爲重要的實習。但是，在時間的

安排上往往是大四上學期和下學期，這兩個學期學生面臨的非常重要的任務就是考公務員、就業、出國準備等等，所以會形成實習與擇業的矛盾，面對就業的人生大事，在出現選擇時，學生往往捨棄實習而選它者，所以有時說在中國，大學生的畢業實習就是“放羊”了，就是像羊一樣，放到了大自然的田野中，任其自由的奔放，無人管理和督導，這是對大學生畢業實習的一種非常形象的“寫照”。當然，現在好多學校也在改變這種情況，將畢業時的集中實習的時間劃分成幾段，分別安排到不同的學期，以此來解決這個問題，如山東大學就是在大三的一個學期安排一次 5 個周的相對集中的階段實習，這個階段的實習就是專業化的規範化的實習和督導，但是這種實習督導上仍然會出現上文中提到的“放羊式”的督導，這是特殊性的現象，正如上文所論，這與督導教師的專業性、態度與責任相關。這個矛盾在中國是一個普遍性的矛盾，這個矛盾的解決需要學校科學的實習的時間，即避開考試和就業的時間。

5.2.5 機構督導者自身的矛盾

機構督導者在訪談中還談到了自身的矛盾，即衝突和壓力，如機構督導者 SCY 說：

個人的一些衝突和壓力就在於要付出更多的時間來進行督導的工作，有些時候會讓自己的工作時間變得更加緊張，感覺到工作的壓力更大，可能還需要再調整吧。(J-SCY)

一項關於社會福利機構中的督導者的工作量的研究結論證明：個案工作員根本沒有時間督導（Galm,1972）！很顯然，這仍是一個社會工作全行業的問題（Hardcastle,1991;Kadushin,1992b）。在中國這個結論仍然成立。 Kadushin（2002）引用一位督導員的話說：我最不滿意的是認識到督導佔用了我大量的時間，令人難以置信。我現在明白了爲什麼在我以前的實習中受到的督導那麼的少。這個矛

盾解決的方法就像被訪談者所說，唯有學會調整、調適和放鬆，因爲工作還是那麼多，督導還是那麼多。

由上面機構督導者的論述，分析機構督導者感受到的矛盾對象和內容如表 8-2 所示：

機構實習督導者的矛盾對象和內容

矛盾對象	矛盾內容
機構與學校	機構工作目標與學校實習目標不同
機構與實習學生	機構目標和實習學生實習目標的差異
機構工作員與實習學生	服務的方法、技巧、觀點上的分歧。
機構督導者與實習學生	督導與擇業
機構督導者自身	督導的時間與工作量

總之，機構督導者在督導過程中感受到的矛盾對像是機構與學校、機構與實習學生、機構工作員與實習學生、機構督導者與實習學生以及機構督導者自身的矛盾；其矛盾內容主要包括機構工作目標與實習目標的衝突；實習學生實習目標中的問題發掘與機構維護政府形象之間的矛盾；實習學生與機構工作員在服務上的分歧；實習學生擇業與實習的衝突；觀點上的分歧；個人的衝突和壓力。同樣，這是一個既包含專業取向矛盾（如服務方法、技巧和觀點等）又含有行政取向矛盾（如機構維護政府形象等）的多元矛盾體。

之所以會出現上述種種矛盾與相關各方的目標、利益、專業化的程度不同相關。具體來講，機構與學校間的矛盾是由於目標的不同而引起的；機構工作員與實習學生間的矛盾是由於專業化的程度不同而引發的，實習學生想用課堂上所學的專業知識指導實踐，而機構工作員沒有接受過專業的訓練，自然不懂專業的東西是什麼，所以她會用傳統的行政性的工作方法和理念來指導學生的實習，由此會產生矛盾；而機構督導者與實習學生的矛盾是由於各自的目標和利益取向不同

而引發的，機構督導者的目標是讓實習學生在實習期間透過實習督導提升專業的水準，而實習學生則從自身長遠的目標和利益出發，捨棄實習而選擇利用實習的時間去就業；而督導者自身的矛盾則是由於增加了督導責任和任務而引發的工作時間不夠用的矛盾。是實際上就我的觀察，機構督導者自身的另一個矛盾是專業知識和能力不夠而引發的矛盾。而解決的方法前文已論。

5.3 來自於實習學生的多元矛盾的聲音

實習學生在被督導的過程中也面對多元的矛盾。這其中包括實習學生與督導教師、實習學生間、實習學生與實習機構間、實習學生與學校間、實習學生與社會間、實習學生自身等矛盾。

5.3.1 實習學生與督導教師之間的多元矛盾

在上文中，我分析了督導教師眼中的與實習學生之間的矛盾，即無力感，分數之爭，不服從分配等，接下來看實習學生是如何描述與實習督導教師間的矛盾的。

就是權威和挑戰權威的一種衝突（S-JSC）。上文在分析實習督導的權威時曾論述到專業的督導教師是有權威的，那麼面對這種權威，實習學生有時是要挑戰這種權威，這是一種衝突。

因為督導教師不主動的關注我們，我們都比較有意見和不滿，就是覺得督導老師接觸學生應該要比較多一些（S-LH）。

也就是說，面對實習督導教師對實習學生的忽視而產生矛盾。這種現象在上文中也曾提到過，有些實習督導教師尤其是非專業的實習督導教師對實習學生的實習及其督導漠然視之，這種行爲導致了實習學生對實習督導教師的不滿，實習學生視之爲一種矛盾。

Rosenblatt & Mayer （1975）研究發現學生反對督導者的 4 種行爲，其一沒

有給予足夠自治空間的控制式的督導；其二獲得很少指導的無組織督導；其三冷漠的、疏離的有時是敵對的無支援的督導；其四治療性的督導（轉引自Fortune Feathers,Rook ,Scrimenti,Smollen ,Stemerman ＆Tucker , 1989）[215]。

中國實習學生對實習督導在實習督導過程中的督導行爲的反應與 Rosenblatt ＆ Mayer 所論述的第二和第三觀點在一定程度和範圍內是一致的。

而要解決這個矛盾，需要督導教師提升責任意識，加強對實習學生的關注和關懷。

督導者首先對這個實習機構不是很瞭解，然後我們出事了，我們的專業已經應付不了了，我們就去找督導，然後督導聽了我們的話就按照我們說的，再加上他自己的理解自己假設出來一個情境就指導我們做，指導我們做了我們又覺得這樣不對，然後就會產生困惑和不滿意，反正就是說走很多彎路。（S-LH*）

實習學生 LH*的描述說明瞭“局外人”督導“局內人”的矛盾，就是實習督導老師不能深入實習現場，督導只是紙上談兵。這種現象據給我觀察在部分督導教師中存在，這些督導教師一般沒有接受過正規的專業的訓練，並且這部分教師一般不做實務，只局限於課堂教學，缺乏實務經驗，因此他們的督導就帶有紙上談兵、不切實際的味道，由此也就會引起學生的不滿，在訪談中學生也將此視爲矛盾。如同上文所說，要解決這個矛盾，就要宣導督導教師走出象牙塔，走進實務場域，實地督導實習學生。

與督導者之間有衝突，你比如說，我遇到問題了她不及時給我回，於是就有一些衝突了，不高興，然後安慰自己，可能督導老師忙吧。（S-WXJ）

由上可得，實習督導教師不能給實習學生提供及時的回饋會引起學生的不滿和衝突。

[215] Fortune , A. E.; Feathers, C. E.; Rook, S. R.; Scrimenti, R. M.; Smollen, P.; Stemerman, B.; Tucker, E. L., 1989. Student satisfaction with field placement. *The Clinical Supervisor*, 6(3), 359-381.
Rosenblatt, A., & Mayer, I. E., 1975. Objectionable supervisory styles: Students'views. *Social Work*, 20, 184-189.

Bogo ＆ Vayda (1998)指出：持續進行的、以正式和非正式回饋形式出現對學生的學習和表現的評估與（實習學生的）滿意度相關。回饋必須是清楚的、系統的、及時的和相應的。很多研究也發現了督導給予實習學生明確的期望、目標並給予具體和建設性回饋是非常重要性。學生看重那些給予他們系統的和評判性建議的實習督導（Baker ＆ Smith 1987; Barth ＆Gambrill 1984; Fortune ＆ Abramson 1993; Freeman 1985; Urbanowski ＆ Dwyer 1988,轉引自 Bogo ＆ Vayda , 1998）。Kadushin(1974, 1972b, 2002)調查發現導致被督導者不滿的原因是在對被督導者的工作進行檢查、督導和評估時做的不夠，不能給予建設性的批評意見以改進專業表現（轉引自郭名倞，2008）。

關於這個觀點，中國與國外研究結論基本是一致的，這說明社會工作督導具有跨文化特質，這構成了社會工作督導知識中的普遍性的那個部分[216]。

所以要解決學生的這個矛盾就需要督導教師負起責任，及時回饋學生的問題和需求。

老師督導精力的投放不均，感到心裡不平衡，兩個地方，一個是救助站，還有一個就是我們這裡，當我們偏激的時候，我們就會覺得陳老師可能更多地把精力放在了救助站那邊，心理不平衡。（S-WXJ）

在中國，由於實習督導教師的缺乏，一般是一個實習督導教師要督導幾個實習點的實習學生，這樣可能就會造成時間、精力等督導教師個人資源配置不均的現象，這種現象同樣會引起學生的不滿和矛盾，有的實習學生曾經就對我說過，

[216] 督導員進行有效回饋時應遵循的原則：儘快給予回饋；回饋要具體；要有客觀性；回饋應該是描述性的而非評價性的；應多談好的工作表現；回饋應將焦點集中在被督導者的行爲上；要以商榷的形式給予回饋；回饋應盡可能貼近你期望被督導者學習的內容以及你認爲其需要學習的內容；好的回饋時分享想法而非提供建議；是探索選擇而非給出答案；爲了使回饋量能夠得到吸收，回饋要有所取捨。Ford and Jones(1987)指出督導者的主要責任之一是給予學生一定回饋，如果沒有回饋，實習學生沒有辦法進行充分的評估，自我評估是無效的，督導者提供有效的回饋能促使一個人修訂其無效的行爲，並且加強其有效的工作 。接受回饋是學生進步的基礎，沒有回饋實習學生沒有途徑和方法去徹底的評估自己的工作，自我評估是不足夠的，有效的回饋能夠使實習學生修訂無效的行爲和加強有效的工作。

老師我們好像是“後娘養的孩子，沒人管啊”，可是作爲實習督導教師的我，一般會將時間和精力分配給新建的實習機構，或者是爲比較特殊的服務對象提供服務的實習學生身上，如爲精神衛生中心的心理病房的青少年提供服務的實習學生身上，等等。總之這是一種因督導者資源配置不均而引發的矛盾，而要解決這個矛盾一方面需要培養較多專業的督導教師，這樣使得督導教師和實習學生的比例減少，就是一個督導教師少帶實習學生，這樣督導教師就會有較多的時間分配給實習學生；另一方面在目前的情況下督導教師 應儘量在時間和精力的分配上做到科學、公平和合理。

我們很著急他覺得不著急，所以我們在奢望著他能隨時隨地陪著我們，但有時候出了問題了找不到他，很久找不到他，有一次估計得有二十多個電話，隔五分鐘一個他就是不接我電話，哎喲急的喲。 (S-LHH)

實習學生如果有急事在有效的時間內找不到督導者就會產生焦慮和不滿的情緒，因此實習督導的“可聯繫性”很重要。

總之，實習學生與實習督導教師之間的矛盾包括對督導教師維護“權威”與實習學生挑戰權威間矛盾，這種矛盾一般存在於專業的督導教師與實習學生間，因爲前文曾分析過專業的督導教師是有權威的，非專業的督導教師沒有權威；實習學生對於督導教師缺少對實習學生的關注和關心而產生不滿和矛盾，這種矛盾一般產生於非專業的實習督導教師和實習學生之間，前文已分析過，非專業的實習督導教師對實習以及督導的重要性認識不足夠，且督導能力也不足夠，因此，對於實習學生缺乏關注和關心，故此導致矛盾的產生；“局外人”（不深入實習現場的督導者）督導“局內人”（身處實習場域的實習學生）的矛盾，這種矛盾在部分督導教師和實習學生間存在，其原因是由於督導教師時間和精力的問題而不能經常性的到機構去進行現場觀察和督導，所以會存在紙上談兵的督導行爲，

這種督導與實際情況可能出現誤差，因此會引起實習學生的困惑和矛盾。督導教師回饋的缺失而產生的矛盾，這種矛盾在督導教師和實習學生間較爲普遍，因爲在中國由於督導教師的缺乏，一個督導教師不得不督導 N 多個學生，由於時間和精力的問題使得督導教師不能及時給予實習學生以回饋，因此導致矛盾的產生；督導教師的不可聯繫性而產生的矛盾，據我觀察和瞭解，這種矛盾現象只是在極個別的督導教師身上產生；由於督導教師作爲一種資源配置不均所帶來的不滿和矛盾，這種矛盾產生的原因同樣是由於督導教師的缺乏而引起，也就是說在中國一個督導教師要同時督導 N 多個實習學生，由於時間和精力的問題，由於分身無術，而使得自己作爲一種督導資源沒有均衡的分配到實習學生的身上，從而導致矛盾的產生。

5.3.2 實習學生間的矛盾

在實習的過程，一般是將實習學生分成幾個小組，然後是一個小組進入機構實習，這樣在小組成員之間也會產生矛盾，在訪談的過程中，實習學生就談到了這個問題，如 CZW 和 WXJ 所言：

主要是同學之間的矛盾。比如做這件事情，我推你，你推他的，有些時候可能事務多、比較累，每個同學都不想輪到他來做這個東西，因為工作可能就會有一些小的矛盾。除去來自於“實習工作的安排”而引起的不愉快之外，就是還有兩個人“性格不和”。(S-CZW)

上面實習學生所言首先是肯定了實習學生間存在矛盾，然後談到了矛盾的內容，即由於實習工作任務的安排和性格引起的矛盾。這些矛盾和衝突都需要實習督導教師進行適當、適時、適度的督導；同時也需要實習的學生相互理解、相互支持和配合。

5.3.3 實習學生身處機構中所產生的矛盾

訪談中，實習學生還反應了在實習機構中，面對機構工作人員之間複雜的人際關係，面對理念、目標、信仰的不同等而產生的矛盾。

實習學生 ZL 說：**機構督導蘭主任對我不錯，比較關照我，經常提醒我保護好自己，對我的實習工作也比較關心，但是卻不願意讓我與另一個機構督導者孫主任走的太近。真的不知道到底應當相信誰，我困惑了也矛盾了，不知如何辦好**（S-ZL 080305 **實習日誌**）。與之相似的還有 QQ 同學的描述：**他說你既不能和張書記很好也不能和劉主任很好，如果你和張書記很好被劉主任看見了，他就會找你的麻烦，你要是和劉主任很好被張書記看見了他心裡不得勁，他也會找你的麻烦。這使我感到了矛盾和不好做。**（S-QQ）

上述兩位實習同學的描述說明，在中國的實習機構中，工作人員之間由於性格、觀點和立場等不同以及溝通技巧等問題會產生矛盾，又由於權力、利益、小團體和門派等問題會產生複雜的人際關係，在這些複雜的矛盾和人際關係中，實習學生左右爲難，無法面對，於是產生了矛盾。

張博士是森田療法，吳醫生是精神分析的，他們兩個就是意見差距比較大，他們兩個都曾經單獨跟我們督導過，就很對立的那種感覺，就是觀點很不一樣，說完聽完之後我們就覺得自己誰都不聽了，按照自己的來吧。不僅僅是專業的對立，有點摻雜個人感情。（S-LH）

在實習督導的過程中，實習機構督導者之間存在專業派別不同而引發的對立和矛盾，同時也會存在個人情感上的關係矛盾，這種機構督導者間的關係矛盾使得實習學生感到困惑和矛盾，有時覺得不知所措。這也是學校督導教師面臨的一個非常重要的督導問題，所以我在督導學生時，會建議她們要謹慎，且不參與、不介入並儘量回避機構督導者間的關係矛盾問題。

除此之外，機構的理念和目標與實習學生所內化的專業理念和目標的不同給

實習學生也造成了困惑和矛盾。下面實習學生的描述證明瞭這一點。

實習期間的矛盾和衝突就是在機構裡要做什麼的問題，是順著實習機構的意思做活動呢，還是做我們的專業性的活動呢？（S-LL）。也就是說，在中國由於專業社會工作的發展才剛剛開始，實習機構的工作主要是傳統的行政性的工作模式，這種工作模式主要是圍繞黨的中心工作開展工作，指導思想主要是“三個代表”和馬克思列寧主義、毛澤東思想和鄧小平理論等，而專業性的活動是指用社會工作專業的價值觀、理論、方法和技巧爲指導，根據服務對象的需要而開展的服務工作，這是兩種不同的工作模式，所以面對這種處境，實習學生會產生矛盾。

我們的目標與機構工作目標的衝突，我們實習是專業的，以服務對象為主，而機構以行政為目標。（S-XYM）

沒想到實習第一天就感受到她們和我們的理念有衝突，當時我們剛進入，還是保持低姿態，所以就先主要配合她們的工作，至於課題還是懇請督導老師的指導。（S-ZQ　070709 **實習日誌**）

上述兩位實習同學所描述的是因目標和理念的不同而引發的矛盾。實習學生實習期間是以“以服務對象爲本”、尊重和案主自決等專業的理念去實現爲服務對象提供專業服務，同時提升自己的專業水準和能力的實習目標；而機構是以“管理者爲本”的理念、用行政性的自上而下工作方法去實現有利於管理者和政府形象的行政取向的任務目標，實習學生 LWJ 下面的這段話是有力的說明：**上午跟著政策組的同學去做關於***市治理八亂政策的問卷調查，因為政策針對的對像是早餐攤的攤主，包括下崗女工和未來的女工，調查發現業主對這項政策的不滿意度很高，也確實存在收費太高、規定時間太短等問題，對政策的態度也是迫於壓力而不得不遵守，可是還沒等我們把這些問題整理，上面的街道辦的電話就打到社區居委會主任那裡，意思就是：不要我們繼續調查，說是本來就有一些的頑固攤主不繳費，我們搞這個調查更加的煽動情緒影響收費的進度，並說這個政策是新上任的***主任抓的重點專案，電視臺都報導了，是我們***街道的特色**

和形象工程，你們怎麼能說它不要呢，改什麼改啊！以後不要再去調查了，這件事到此為止。唉，當時我們大家都非常的氣憤和失望，但是後來與居委會達成一致意見，要把這件事繼續做下去，但不會跟街道辦起正面的“衝突”，我們要偷偷的進行，因為這是一件很有意義的事情，這件事也讓我擺脫了低落情緒恢復生猛的狀態（S-LWJ 070724 實習日誌）。

面對這些矛盾，實習學生也矛盾了，這樣，需要實習督導教師及時給實習學生督導，我的督導理念和督導策略是一方面尊重中國的國情，一方面尊重專業的使命和理念，要爲專業和服務對象“增權”，但要講求策略和藝術，要與政府溝通並達成“共識”，要將政府當成一種資源，要走“第三條道路”。正如實習學生LWJ的督導老師在其實習日誌中所說：其實大家在一起就是一種相互支援，就是團隊的力量啊，在中國社會中，佔有資源最多的就是政府，我們要做的應該是去利用政府手中的資源為那些需要的人服務，如果是這樣，我們就不能把自己放在政府的對立面上，因為沒有人會幫助自己的“敵人”，我們應該嘗試與他們（政府）“合作”，在不違背我們專業原則的前提下想一些變通的策略，這樣我們才能實現我們的目的。我們社工學生應該學會與政府打交道，學會去利用政府資源，讓他們能夠為我們所用，這才是社工的藝術[217]。

除去上述由目標和理念等不同而產生的矛盾外，實習學生還描述了下面三種矛盾的情境：

主要是機構是宗教的，去了會不適應，好比他們吃飯之前要做禱告，剛開始的時候很不適應，很矛盾，不知道怎麼辦（S-WXJ）。這是由宗教信仰不同而引發的矛盾。在濟南有的服務機構有基督教的背景，其中的工作人員基本都是基督徒，他們在工作時有時要舉行基督的儀式，並且其服務的方式和內容有時也有基督的色彩，比如唱聖歌等，沒有宗教信任的實習學生在這樣的機構中實習，面對這種情境感到不適應，或者產生矛盾心理。解決這個矛盾一方面建議實習機構尊

[217] 08 年八月十五，我與政府的合作爲單親家庭搞活動，我們拿出了 600 元的活動費，而政府拿出了 5000 元。這是一次很好的成功的嘗試。

重學生的信仰自由和選擇，不要給以其無形的壓力；另一方面建議實習學校在安排實習學生時將有相同信仰的實習學生安排在這樣的機構裡比較好適應，我在實習安排的時候就曾經將一個有基督教信仰的學生安排到一個具有基督教背景的服務機構裡實習，效果比較好，並且在實習結束後，這個學生一直參與這個機構的志願工作，畢業後就留在了這個機構，到現在已經工作兩年多了。

因為他們的角色吧，他們是醫生，我們也在他們的地盤上，我們有一種壓迫感！對於機構來說機構不認同，就是壓迫，機構就給你很疏離的感覺，如果你做的事情和機構的要求一致你會感覺你們關係近一點，反之就遠一點。我認為和中國的社工在大陸的發展有關係。比如你去教課，有個人在給你示範，你去工廠，有個師傅帶你，但是社工去實習，沒有專門的專業社工帶你，去影響你。我們在精神衛生中心，也想看看專業的醫院社工給我們示範，但是沒有，我們要自己做。我們在那裡遇到問題也是自己摸索，所以社工的實習督導對我們非常重要，一個是情感上的支援，還有專業的輔導(S-LYH)。這種矛盾的情境是實習學生作爲“外來人”闖入“他人地盤”且得不到機構認同而引發的那種被壓迫感覺以及機構專業督導缺失所帶來的矛盾，同時也說明了社工實習督導對實習學生的重要性。第一種矛盾的解決需要一過程，一個相互瞭解、相互認識的過程，在這個過程中，需要雙方開明、開放、積極溝通，同時需要實習學生通過行動證明自己的專業性和能力，證明自己的專業責任和使命，然後取得機構的信任、認同和接納。第二種矛盾需要機構培訓專業的機構督導者，以適應實習學生對與機構專業督導者的需求。

總之，實習學生身處實習機構中面對種種矛盾，其中主要包括機構督導者之間的關係矛盾給實習學生帶來的困惑和矛盾；機構的理念和目標與專業之不同所引起的困惑和矛盾；實習學生與機構的宗教信仰所產生的不適合矛盾；外來人進入人家“地盤”由於認同缺少以及機構專業督導者缺失所引起的壓迫和矛盾。這

些是屬於人際關係的、宗教信仰的、價值理念的、目標的和對外來人認同和接納的矛盾。而要解決這些矛盾就如同上文所論，需要相關各方共同努力。

5.3.4 實習學生與學校之間的矛盾

訪談中，實習學生還反應了與學校之間的種種矛盾，如實習學生說：

就是實習課程時間安排在學期末，接近期末考試，由於要期末考試的原因，我們就有一些怨氣，埋怨學校實習時間安排的不好，也不願意去實習，因為要準備考試（S-GDL）。這是由於實習時間安排不當而引發的矛盾，前文已論在中國一般來講一個學期有十七或者十八個周，有些學校將學生實習的時間安排在一個學期的下半個學期，而這個時段正好是學生複習考試的時間，因此有些學生就感到有“怨氣”和矛盾，有時爲了考試而不得不捨棄實習，而山東大學是將實習的時段放在第六個學期的第一至第五個周，這樣就比較科學，就一個學期來講實習安排在學期的前半部分，這樣就不會與學期末的考試相衝突，而就整個大學四年的學習安排來講是放在大三的第二學期（專業核心課程基本上完），這樣的安排就不會與畢業期間的研究生考試、公務員考試和就業相衝突，實習學生會安心的實習，而有些學校是將實習安排在大四，這樣就會與考驗、考公務員和就業發生衝突，所以就會出現上文所言的實習就是放羊的現象。所以解決的方法是科學的安排實習時間。

實習，學校不夠重視，走馬觀花，我感覺像是一個形式，全校都這樣（S-LX）。這是由於學校對實習課程不夠重視、走過程和形式主義而引發的矛盾。學校之所以不重視實習的原因在之前已經有所論及。而要解決這個矛盾就是要透過增權的過程，透過宣傳提升學校對專業實習課程的重視，尤其是對社工專業實習課程的重視。

就是上次社工節，我們需要一個活動的場地，還有我們能不能出去校門搞活

動，還要跟學校提交報告，寫一個申請，我們要去等團委[218]的批示，然後要有各式各樣的蓋章，要去行政樓，要去好幾趟，他們不管你是什麼系的學生。再比如，汶川 5.12 大地震的時候，我們社工的學生想做一個活動，其他學院也要做，還不能在大操場，不能點蠟燭，說是怕人多了看到後會聚眾鬧事，覺得很荒唐（S-SR)。實習學生的這段反映了兩種矛盾，一種是是由於學校的行政程式繁雜所引發的矛盾；一種是學校爲了維持穩定而對一些公義活動實行控制所引發的矛盾。對於前者，這在中國是一種普遍的想像，也是一種普遍的矛盾，也就是說在中國要開展一項工作要到主管部門審批，一項工作可能有幾個主管部門，所以就要到不同的主管部門一一遞報告審批，這種現象曾經有人形容爲“跑斷腿，磨破嘴”，但是現在，在中國這種行政管理不科學的現象也在變革，即行政管理宣導和實行“一站式”管理，簡化操作流程，提高工作效率。對於後者，這些年，在中國自上而下，一直重視和強調“穩定壓倒一切”，目的是要讓人民生活得更加幸福、更有尊嚴，讓社會更加公正、更加和諧（溫家寶總理在 2010 年全國人大會議上的講話）。而如何維穩，已成爲當今各級黨政領導的一門必修課，包括學校黨委和各級領導，因此爲了穩定，學生如果要搞集會活動，不管目的是什麼，學校管理部門都是要嚴格審批，原因就是擔心出事。

總之，實習學生與學校之間的矛盾主要是學校實習課程安排不科學而引起的不滿；學校對學生實習重視不夠、走過程和形式主義而引起的矛盾；複雜的行政程式導致的不便和控制而形成的矛盾等等。這些矛盾基本屬於行政取向的矛盾。

5.3.5 實習學生與社會大環境的矛盾

社會大環境在本研究中是指在實習相關各方（學校、實習機構、督導者和被督導者）之外的環境，或者說是學校-實習機構-督導者-被督導者之外的環境。

[218] 學校裡面負責學生工作（包括學生活動）管理的行政部門。

在訪談中，實習學生除去反映了與學校督導老師、與學校、與機構層面的矛盾之外，還反應了與社會大環境的矛盾，如實習學生說：

社工專業在社會上的認同度，就是他們有的機構，不認同我們社工的理念和專業技術，他們就很難支持我們做這個活動，所以我們只能打打雜，做些瑣碎的工作(S-LHX)。也就是說，面對社會以及機構對社工專業的認同問題而產生的矛盾，在中國由於社工專業是一個新興的專業，因此社會和機構對本專業認同比較低，但是隨著二零零六年十六大報告關於社工人才隊伍建設的決議的提出，隨著社工人才隊伍建設的開展，社工專業的認同在各級組織部門、勞動人事部門以及民政部門等都有很高的認同，尤其是隨著社工人專業社工的推動在中國的社區以及服務機構中對於社工也有了普遍的認同。雖然如此，目前實習學生還是面臨著這種矛盾。由此可以說，社會大環境對社工的普遍認同還學時日，還學社工人的努力，即透過社工人的行動讓普羅大眾認同社工的價值。

現在社工專業的實習場地、機構都有局限啊，因此，也造成了矛盾問題。(S-LHF)

實習學生的描述反映了由於整個社會專業機構的缺乏使得實習學生不能在專業的實習場域中實習而引發的矛盾。在這裡，筆者所指的專業機構是指由專業的服務者爲服務對象提供社會工作專業服務的機構。目前，這樣的機構在濟南只有近兩年來成立的两家 NGO 組織，這兩家 NGO 組織中的員工都具有社工專業背景，且有部分員工通過 2008 年六月的社會工作師的考試，取得了職業資格證。這兩家機構在 2008、2009 和 2010 年都接受過社會工作專業的大學生的實習，並給予了專業的機構督導。但是，在濟南面對八所高校的幾百人的實習學生，這兩所專業機構是杯水車薪。因此，在中國專業社會工作機構的培育勢在必行，刻不容緩。

5.3.6 實習學生自身的矛盾和衝突

在訪談中，實習學生還反應了其自身的矛盾和衝突，如：

我們和機構之間的互動不夠，我們學生自己的社會經驗的不足是我們在工作當中不能很好的和機構溝通。(S-YMG 090304 實習作業)

那麼，我們還能怎麼做呢？我們的位置，我們的處境都是十分微妙的，我們不屬於這裡，我們的身份是大學生、實習社會工作者，我們的能力、我們的專業知識甚至我們所學的專業都還不是十分被認可。在我們還沒有完全被接納，當醫生護士還在對我們的專業持懷疑態度，當病人家屬對我們的工作還不理解的時候，我們的活動開展真的能取到預想中的效果嗎？我們也懷疑自己啊。(S-LQX 實習日誌 090311)

實習學生反映的自身的矛盾一是社會經驗不足，因爲社會經驗不足會導致實習學生無法很好的跟機構的督導者和工作人員進行溝通；二是對自身專業能力的認可和質疑，由於實習學生的實習生身份，所以在有些服務機構裡其專業性會遭遇到機構專家（如醫院裡的醫生）和服務對象的挑戰，由此實習學生也會懷疑自己，質疑自己的專業性。這些對於實習學生來講都是矛盾。

綜上，實習學生實習督導過程中的矛盾對象與矛盾的具體內容如下表 8-3 所示：

實習學生的矛盾對象與內容

矛盾對象	矛盾內容
與督導老師	權威與挑戰權威；缺少關注和關心；局外人督導局內人；回饋的缺失和不可聯繫性；督導教師資源配置不均。
實習學生間	工作安排；性格。
與實習機構	機構督導者之間的關係矛盾給實習學生帶來的困惑和矛盾；理念目標差異所引發的矛盾；認同缺少以及機構專業督導者缺失所引起的壓迫和矛盾；外來人進入人家地盤所引發的矛盾；因機構宗教信仰而引起的矛盾和衝突。
與學校	學校實習課程安排不科學而引起的不滿；學校對實習重視不夠和形式主義而引起的矛盾；複雜的行政程式和維穩而控制所形成的矛盾等等。
與社會環境	社會對專業的認可度低；社會上專業實習機構的缺乏。
與自身	社會經驗不足；對專業能力的質疑

總之，實習學生在實習督導的過程中所感受到的矛盾和壓力是一個多元的矛盾體系。其多元性表現在；從矛盾的對象[219]來看，具有多元的矛盾對象；從矛盾的內容來分析具有多元的內容，如專業取向內容、行政取向內容、宗教信仰的內容、政策體制取向的內容等等。

Brown & Bourne （1996）指出受督導者的壓力來源於四個系統，即工作者本身的系統、團隊工作系統、直接實務工作系統和機構系統。與之相比較，中國實習督導過程中實習學生的壓力和矛盾除了本身的系統、團隊系統和機構系統之外，還增加了社會系統、學校系統以及督導者系統。當然還有服務對象系統，只是由於實習督導的目標和機構督導的目標的差異，而使的實習學生對於來自於實習對象的壓力和矛盾方面的感受沒有明確的描述，但是根據我的觀察和他們實習日誌的反映，這個系統的矛盾還是存在的。

[219]實質上，就我的觀察和從他們的實習日誌中反映出實習學生在爲服務對象提供服務時，也會出現壓力和矛盾，其中包括服務對象對實習學生的身份認定、對其提供服務的接納、與服務對象的語言溝通障礙、與服務對象自身文化差異等等。但是在訪談的過程中實現學生幾乎沒有涉及到與服務對象的矛盾。

總之，中國社會工作實習督導的矛盾是一個“多元”的矛盾體，其多元性一方面表現爲矛盾對象的多元性，即從督導教師的角度來看，包括督導教師與實習學生、督導教師與學校、督導教師與機構督導者、督導教師自身、督導教師與支持體系以及督導教師之間等的矛盾；從機構督導者的角度，包括機構與學校、機構與實習學生、機構工作員與實習學生、機構督導者與實習學生以及機構督導者自身的矛盾；而從實習學生的角度，則包括實習學生與督導教師、實習學生之間、實習學生與實習機構、實習學生與學校、實習學生與社會環境以及實習學生自身的矛盾。另一方面表現爲矛盾內容的多元性，即專用取向的矛盾，如關於價值、理念、目標、服務方法和技巧等方面的矛盾內容；行政取向的矛盾，即因爲分數之爭引發的矛盾，不服從分配所引起的矛盾，由於實習課程安排不科學所引發的矛盾等；宗教信仰不同所引發的矛盾等等。

VI. 本章小結

本章我主要分析研究了中國社會工作實習督導過程中的角色、關係、權威與矛盾。研究發現中國社會工作實習督導者在督導過程中所扮演的角色是一個“多元動態”的角色體系。其“多元”性表現在：一是專業性的角色，如專業教師、教育者、知識的傳遞者、諮詢者等等；二是行政性的角色，如學校及機構間的協調者，學校教學管理一實習諮詢的提供者、上下級的領導者等；三是支持性的角色；四是家庭、朋輩取向的角色，如父親，兄長和師傅等等。其“動態”性體現在隨著不同的督導階段、不同情境、不同的督導對象、不同的目標、不同的內容等要求來實現“角色轉換”。由此可以說中國社會工作實習督導者的角色是專業的、行政的、支持的和家庭朋友取向的。

中國社會工作實習督導的關係是一個多元動態的督導關係體系。即督導者與

實習學生間的督導關係是一個包括以傳遞專業知識爲目的的專業取向的督導關係，朋友式的支持取向的督導關係，兄弟姐妹以及父子（女）式的家庭取向的督導關係，上下級領導與被領導式的行政取向的督導關係，師傅帶徒弟式的傳統文化取向的督導關係、動態發展的督導關係以及名義上的督導關係。與西方論述的督導專業關係、行政關係和支持關係相比較，中國的督導關係在此基礎上還增加了傳統文化取向的督導關係、動態發展的督導關係以及名義上的督導關係的描述。出現這種情況的原因一是文化的差異；二是中國社會工作督導發展的特殊境遇；三是社會現象和事物發展的變化性。

中國實習督導教師在實習督導的過程中有強烈的權威和無權威兩種狀態，專業督導教師是有權威，非專業的督導教師是無權威。督導者的專業權威與督導者的專業性成正相關關係，換句話說，專業權威與專業性成正相關關係。正如 Tsui（2006）所言，督導權威基於其知識、能力和許可權。

中國社會工作實習督導的矛盾是一個“多元”的矛盾體，其多元性一方面表現爲矛盾對象的多元性，即從督導教師的角度來看，包括督導教師與實習學生、督導教師與學校、督導教師與機構督導者、督導教師自身、督導教師與支持體系以及督導教師之間等的矛盾；從機構督導者的角度，包括機構與學校、機構與實習學生、機構工作員與實習學生、機構督導者與實習學生以及機構督導者自身的矛盾；而從實習學生的角度，則包括實習學生與督導教師、實習學生之間、實習學生與實習機構、實習學生與學校、實習學生與社會環境以及實習學生自身的矛盾。另一方面表現爲矛盾內容的多元性，即專用取向的矛盾，如關於價值、理念、目標、服務方法和技巧等方面的矛盾內容；行政取向的矛盾，即因爲分數之爭引發的矛盾，不服從分配所引起的矛盾，由於實習課程安排不科學所引發的矛盾

等；宗教信仰不同所引發的矛盾等等。

這些矛盾產生的原因有學校政策缺失方面的，有督導教師態度、責任以及專業能力方面的，有機構督導者專業能力方面的，也有實習學生自身方面的，還有社會大環境方面的等等。如同前文所言，要解決這些矛盾需相關各方協力解決。

第九章　中國社會工作實習督導的多元多重脈絡體系

I．導言

社會工作實習督導不是“真空”中的活動，而是在一定的生態情境中或曰脈絡中的活動與互動，因此，這些生態情境中的因素或曰脈絡中的元素都會對社會工作實習督導的互動過程產生作用。那麼這些元素有哪些，關於這個問題國外學者有許多的論述，但在中國這個問題的研究卻是空白，在本章中我主要分析和研究了這個問題。

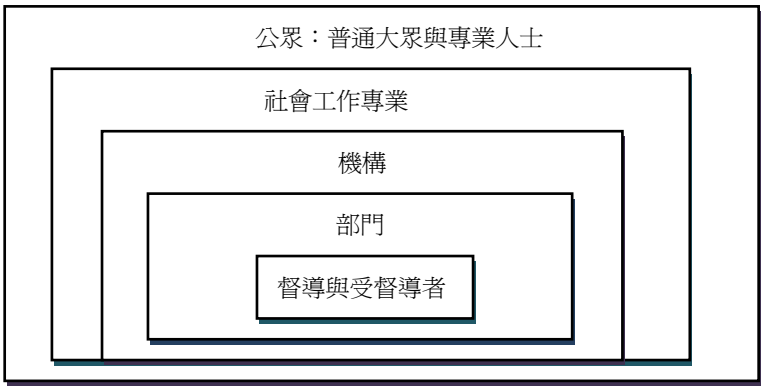
II． 國外學者關於社會工作督導脈絡的論述

Holloway（1995）在“系統取向”的臨床督導模式中提出督導者、被督導者、機構和案主是此模式的情境因素，強調督導者的專業經驗、對督導者與被督導者的角色期待、理論取向、文化特質、自我表徵等影響督導的有效性；被督導者的經驗、理論取向、文化特徵、自我表徵、學習風格以及學習需求和風格影響督導的關係和成效；案主的特徵、確定的問題與診斷和督導關係影響督導的有效性；機構的服務對象、組織結構與氣氛以及專業的倫理與準則影響督導的有效性。而Tsui（1997，2003，2008）在“文化敏感取向”的社會工作督導的整全模式中指出“文化”才是督導的主要脈絡，而非組織，指出社會工作督導發生的脈絡與督導的環境有關，其整全模式的脈絡體系包括物理的、人際的、文化的和心理的面向，物理脈絡涉及督導發生的處所、座位的安排和處所的氛圍；人際脈絡與督導者和被督導者之間的動力有關；文化脈絡指的是督導者與被督導者在其中生活與工作的社會價值與規範；最後，心理脈絡與督導者和被督導者在督導過程中所表現出來的態度、情緒和心理狀態有關，這些表現是由其出身背景、過去經驗和人格交織形成的結果。Holloway和Tsui所論述的影響督導的脈絡的區別在於前者是

“組織脈絡”，而後者是超越組織的“文化脈絡”。Bogo ＆ Vayda （1998）在她的“ITP”實習督導模式中也同時強調了脈絡元素的重要性，指出實習督導要考慮脈絡和宏觀情境的影響，即組織因素、人際互動和心理----社會元素的影響，換句話說，包括了“結構的、組織的、人際的和個人”的因素[220]，Bogo ＆ Vayda的論述增加了結構的元素和人際互動的元素。Brown ＆ Bourne（1999）指出督導的情境也會影響到督導的成效，但其重要性通常被低估，督導的情境包括“機構、服務使用者和團體環境”，每一個機構都有自己獨特的歷史、程式、需求、挑戰、文化、性格和責任，工作者和服務使用者在種族、年齡和性別上又有不同的組合，而來此工作的人又帶著他們個人的歷史、動機、經驗和興趣，形成一幅多彩多姿的圖像，並由此影響督導的關係和過程，小組團隊情境影響成員的升遷以及督導者間的關係（轉引自江盈誼，2000）。Hawkins ＆ Shohet （2000）指出障礙督導的“絆腳石”（換句話說，影響督導的脈絡因素）包括先前的督導經驗；個人的障礙和習慣性的防衛；角色衝突；實際的障礙（經濟的、地理的和人力資源的）；難以接受支持（接受支持，意味著一個人可能較脆弱並暴露自己的需要）；組織的障礙（轉引自王文秀，2003）。Kadushin ＆Harkness （2002）提出社會工作督導的生態環境框架，強調督導根植於某種生態系統之中，並受到這個系統其他元素的影響，這些元素包括部門、機構、社會工作專業和公眾（普通大眾與公共人士）。普通公眾提供決定著組織運作的法律認可和資金支援。通

[220]機構的要求和組織能夠影響學生學習的任務類型和實踐的模式，有興趣給學生提供一系列學習經歷的實習督導，在寬鬆的機構環境裡，可以給學生提供機構的正式的模式要求和已經準備好的工作，但也可以提供一些規定之外的活動。重視教育的組織環境會給學生和實習督導提供一個具有支援性的、有益的工作情境。反之，在學生教育被視爲僅僅是實習督導的職責的機構，督導會感覺缺乏支持。學生可能會感到自己是實習督導的負擔，變得不敢花費督導的時間，代價就是自己的學習需要得不到滿足。機構和學校的組織間關係同樣也會對學生的實習產生影響。

過督導員與被督導者所共同奉行的價值觀以及解決人類問題的技術手段，社會工作專業隊督導工作施加著影響。機構體系決定了機構督導的框架、機構內督導角色的頭銜及其督導的職責範圍；機構的文化以及機構的使命和工作程式，都是影響督導者與被督導者之間互動關係的決定因素；不同情境的機構需要與之相適應的不同的督導。機構中的部門決定了督導者的具體職責，決定了開展督導工作的具體環境。督導者與被督導者構成了最基層的圍觀的互動的督導系統，這個圍觀系統中所發生的一切，取決於督導者的特質，也取決於特定的督導者與被督導者間的關係。如下圖給出了傳統意義上督導員與受督導者生態系統中各元素之間的關係。在每個擴展的集合中各個元素都對其前面的元素產生一定的影響，系統中相鄰的元素相互影響最大。作爲一個原則，相隔越遠的元素直接的、即時性的影響越小。但是戰爭、經濟衰退以及其它具有世界影響的事件是重要和巨大的影響因素，不受此原則的局限。如下圖9-1：



（圖 9-1：生態環境框架，引自 Kadushin ＆ Harkness，2002）

Kadushin ＆ Harkness 所論述的脈絡元素增加了社會工作專業的影響以及公眾的影響。

O’Donoghue（2003）以建構主義爲理論視角，提出了“脈絡趨向”的社會工作督導框架，將社會工作督導放在一個多層、多元的脈絡下通過“重述”社會工

作督導故事來認識和理解社會工作督導，進一步來說，社會工作督導的故事被直接和非直接的相關的“個人的聲音”所影響，同時又被“當地的聲音”(local voices)和“全球的（global voices）聲音”所影響。

概括上述學者的觀點，社會工作督導的情境因素或曰脈絡因素主要包括：督導者、被督導者、機構、案主、團體環境、物理、心理、人際、文化、專業、公眾、個體和全球等。

國外社會工作督導的脈絡如此，那麼中國社會工作實習督導的脈絡將如何呢？下面的研究就是尋找和發現中國社會工作實習督導的情境因素或曰脈絡體系。透過資料分析發現中國社會工作實習督導的脈絡體系是一個“多元多重”的脈絡體系，這個脈絡體系包含了從微觀到宏觀的多元多重的元素，並在督導的過程中影響了中國社會工作實習督導的有效性。

III. 中國社會工作實習督導的個體脈絡

社會工作實習督導的個體脈絡是由督導教師、機構督導者以及實習學生的個體脈絡構成。個體脈絡在這裡指發生在實習督導者個體身上的元素。

3.1 實習督導教師的個體脈絡

從實習督導教師和實習學生的訪談中可以看出實習督導教師的個體脈絡中的構成元素對社會工作實習督導的有效性產生一定的影響。正如督導教師們說：

老師的態度，是不是真的很投入到學生的整個實習歷程中來，有的老師就最後交作業和學生聯繫，那督導肯定受影響啊（T-WZL)。這也就是說督導教師的督導態度和投入影響實習督導的有效性。不僅如此，督導教師和實習學生還說：

首先是專業基礎知識的領會貫通，然後是委身程度，因為他是督導能力的保證（T-JZJ)。

督導老師的價值觀和責任感，也包括對專業的認同度，對專業的責任感

（S-HCP）。

就是帶著專業課的老師很積極，但是不帶這個課的老師，督導起來就很麻煩，老師的積極性就不高，所以就出問題了，就出現了有的小組的學生被督導的很好，有些小組的學生督導的不好。(T-ZM)

這也就是說督導教師價值觀、責任感、積極性、對專業的認同度、委身程度以及對專業知識的融會貫通都對實習督導的有效性產生影響。

除此之外，督導教師的下列元素也對實習督導產生影響：

人要是沒興趣了吧，就不會想著做一些事情，或者運用一些知識去解決一些問題，然後老師如果對這個督導沒有興趣的話，他就不會做的好，就是他們（老師）不重視這個實習，不重視這個督導，感覺實習過程中督導就沒有跟上，是這種感覺。(S-GDL)

就是老師本身啊，甚至剛才說的個人的動機，個人的熱情，這些東西，再加上外界的客觀因素，甚至你的性格，都會影響到你的實習督導。 (T-LSH)

督導的個人魅力挺重要的。就是你欽佩她，你會聽他的話，如果你本身就厭惡他，你不會聽他的。如果我喜歡他的風格我容易接受的建議，指導啊。(S-HNN)

上述描述說明實習督導教師的兴趣、動機、熱情、性格、個人魅力以及督導風格等都影響實習督導的有效性。

實習學生 GDL 下面的話反映了實習督導的行動對實習學生的影響：**第一次去的是徐老師，她是一個很認真的人，我們第一天去的時候都沒有準備，思想上也不夠重視，就是跟著機構的工作人員還有老師來回轉，但是徐老師一直拿著本子在記東西，而且我翻了翻，看到他記了很多，字寫得很整齊，也不亂，然後我就感觸挺大的，以後開會幹什麼的，只要有機會我就拿著本子，拿著筆**（S-GDL)。所以說督導教師的行爲影響實習督導的有效性。

除了態度、性格、興趣、投入、認同、責任、行爲等元素之外，下列元素同樣影響實習督導的有效性。

就是督導自身的因素，包括知識儲備、個人的實務經驗、督導經驗、包括人

生閱歷，這一些是對督導工作做好的一些影響因素（T-ZJ)。與之具有相同描述的還有督導教師 FYD 的描述，她說：督導者本身來看，督導者的實務經驗，個性，人生經歷，對人生的理解，就是整個人的素養都會影響督導的效果。(T-FYD)

接下來實習督導教師又說：你有經歷，你有實務經驗，在做的時候你就更有針對性，而且把這個實習督導過程把握得更好一些吧(T-SYY)。否則，老師的實務經驗非常有限，督導起來力不從心（T-WZL）。除了經驗之外，還有實務能力，如：

就是督導老師的專業知識，專業水準，技能的不牢固，就是專業素養問題，這是個大的關鍵問題，督導老師本身不專業化是沒有能力去重視，（T-DX)

還有一個就是督導老師的專業實務能力，也是非常關鍵的。(T-SYY)

綜上所述，督導教師的專業知識和專業水準、專業實務能力和經驗、社會經驗、督導經驗、人生閱歷等專業素養和個人素養都對實習督導的有效性產生影響。這個描述也驗證了 Hawkins ＆ Shohet（2000)指出的障礙督導的“絆腳石”（換句話說，影響督導的脈絡因素)包括先前的督導經驗轉(引自王文秀，2003)。

在中國，由於缺乏專業的督導教師，由於沒有督導資格標準和認證，所以，凡在社會工作專業教學的老師，無論是否學過社工專業，都要做實習督導。另外，在中國，社會工作專業的督導教師有許多只是在學校教書，在社會上沒有兼職，沒有做過實務，也沒有進入機構工作過，因此，就缺少實務經驗；還有部分的年輕的督導，從大學剛畢業就做督導，根本就缺少厚重的人生閱歷，再加上對專業價值的認同需要一個過程等等。如此，就會出現無專業基礎知識、無實務經驗、無督導經驗、無人生閱歷的“多無”督導現象，而這種現象就會影響實習督導的有效進行。[221]

[221] Shohet 指出：先前的督導經驗，不論好或壞都會影響現在的督導。

上述觀點在實習學生的訪談中也能找到同樣的答案，如實習學生 JSC 說：**我最體會的和感受到的影響實習督導的最大因素就是實習督導老師本身的素質，這個素質就是社會工作的素質，這個素質包括幾個方面，第一個就是專業的基礎，他最好是一個社會工作相關的從業人員啊，或者他是社會工作專業的畢業生啊，有這種理論的基礎、實務的基礎都具備。第二就是一個經驗比較豐富的，實務經驗比較豐富的一個引導者的督導。第三就是他對實習機構本身的一個瞭解，或者熟悉程度吧，這個也是很重要的，就是說他對機構非常熟悉可以非常熟悉的領著你儘快的融入到這個機構中去，要不然你融入到這個機構裡面去需要一段比較長的時間。第四別的你像他本身持有的專業價值，你說他本身對於我們這種接納啊等等這種專業的價值如果他不認同的話，雖然她有專業的基礎，但也沒有意義，但他只要作為一個合格的社工的話我們的價值是共同的。第五人生經歷當然也很重要**（S-JSC）。**就是督導他的一些人生經歷對被督導者會有一定的影響。**（S-LHF）

除了專業知識、專業經驗、實務能力等元素之外，透過訪談還發現督導者與被督導者的熟悉程度以及督導者與機構的關係等元素影響實習督導的有效性，下面是被訪談者的描述：

首先督導者與被督導者應該比較熟悉，相互之間都很瞭解，這樣的話交流起來比較方便。（S-LH）

是學生所描述的驗證了劉斌志（2006）所論的觀點，即善於瞭解並與不同特質的學生合作是有效的實習督導元素，這些同學有的實習動機過低，有的經驗豐富而又要求過高，有的沒有經驗但充滿熱情及衝勁。因此督導老師必須要著重瞭解學生的背景、學習動機、學習興趣、學習能力以及性格取向等，根據具體情況確定督導的目標，並給與有效的督導（劉斌志，2006）。

督導者和機構的關係對督導者督導的工作空間、力度是有很大影響，關係好、相對的空間就比較大，比較弱的話就小。（T-ZJ）

督導教師 ZJ 的“關係”觀點在中國的文化情境中還是很重要的，關係強，說

明瞭機構對你的瞭解和信任度強，機構知道你能做什麼，你的能力如何，你的能力空間在哪！所以他會依據這些給你一定的實習空間；如果關係弱，說明瞭他對你還不瞭解，不夠信任，他就會擔心，所以你的實習空間就會小，你的督導空間也會窄。關係的建立是一個過程，實際操作的過程中，一般會讓一個關係強的督導教師帶一個新的關係弱的督導教師進入機構，通過介紹、帶動慢慢建立起強關係；對於一個新的機構如何建立強關係，一般會讓曾經建立過關係的督導教師介紹，或者通過私人關係介紹，然後慢慢建立強關係，比如，我這次到精神衛生中心建立關係的過程就是如此，一方面讓已經了建立專業關係財政學院和經濟學院的督導老師介紹，一方面通過學院的高教授通過私人關係介紹，然後我就建立了初步的專業關係，相信這個關係通過每年的實習過程會建構成強關係的。

除了關係之外，還有技巧方面的元素影響實習督導的有效性：

我覺得督導還有一個很關鍵的因素就是及時性，督導要是及時的回饋的話可能會避免後面出現的一系列的問題。(S-LHF)

然後就是督導老師時間上、處理問題的時間啊會影響督導。(S-LHF)

關於實習督導教師的回饋問題在第七章中也有論述，很多研究發現了傳遞明確的期望和目標並給予具體和建設性回饋的重要性，學生看重那些觀察他們的實踐，並就他們獲得的技能給予系統的和評判性意見的實習督導（Baker & Smith 1987; Barth & Gambrill 1984; Fortune & Abramson 1993; Freeman 1985; Urbanowski & Dwyer 1988，轉引自 Bogo & Vayda,1998）。Richan（1989）指出了在正面的、支援的和可接受的環境中給予回饋的重要性。同樣，中國實習學生也描述了相同的觀點，及時的溝通和回饋能夠避免一些問題的發生。

督導者觀察被督導者問題的一個敏銳度，這個可能會影響發現督導中的問題的程度，有的時候可能是督導學生和老師同時發現問題，但是程度不同。我覺得

在這個督導過程中“同理”很重要，如果要是他同理不到的話會影響到他的敏銳度、會影響到他處理問題的及時性（S-LHF)。這也就是說，督導教師對問題的敏感度能夠幫助實習學生深入的發現督導過程中的問題，並深入思考，而“同理”則是實現敏感的前提。關於這點，實習學生 XYM 在焦點小組中也強調說：**“實習督導老師在日誌的督導中能夠將我們看似不是問題的現象‘擴展和細化。這個就促使我去深思，把問題深化”**（S-XYM)。也就是說，督導教師的“敏感度”與實習學生的深入思考和反思成正相關。

除了技巧，還有督導的方式影響督導的有效性：

然後就是督導老師的一些督導方式，是否符合被督導者的學習特點。(S-LHF)

督導的方式也很重要，我喜歡老師當面督導效果更好、能看到表情，很多可以溝通的東西，很生動。(S-ZHL)

督導教師的督導方式要與被督導者的學習風格相契合，進一步來說，督導者的督導方式要與被督導者的學習風格相匹配，這是非常重要的。學習風格指一個人進行資訊加工的特定方式以及在學習上的不同偏好（Rigazio-DiGilio,1998 轉引自Bernard ＆ Goodyear, 2003）。Bogo ＆Vayda （1998）指出：作爲實習督導者要識別自己的和學生的學習風格，並且要承認兩者的異同，這是很重要。並且建議使用Kolb的學習風格清單可以預估督導者和實習學生的學習風格。並通過與實習學生共同努力識別他們對自身學習風格的認識，“督導者和學生可以回溯並反思過去的學習、觀察並討論在當前的學習中什麼是有效的什麼是無效的，並且使用預估量表”[222]。研究發現本科社會工作的學生偏好適應型（調試型）

[222]Kolb, D., 1984 在總結了 John Dewey; Kurt Lewin; Jean Piaget; Paulo Freire; Carl Rogers 學習理論的基礎上，提出一種有效的經驗學習模式(experiential learning theory)。Kolb 模式核心內容是將人的學習過程看成是有四個相互聯繫、相互影響而有循環往復螺旋上升的發展階段構成，四個階段爲具體經歷（concrete experience）、反思觀察（reflective observation）、抽象概念(abstract conceptualisation)以及主動的新的實踐（active experience）。Bond ＆Holland,將這四個階段總結爲成爲“what? so what and now what?”標題。具體經歷是讓學習者完全投入一種新的體驗；反思觀察是學習者對已經歷的體驗加以思考；在抽象概念階段，即

（accommodatoring）學習風格，而研究生和實習督導偏好發散者學習風格（diverger learning style）（Kruzich, Friesen ＆ Soest，1986）。適應型的學習風格偏好具體的經驗和主動的驗證；發散型學習風格則是具體經驗和反思觀察的結合。

除了督導的方式和風格，公平和資源等元素，也同樣影響實習督導：

老師督導精力的投放，感到心裡不平衡，兩個地方，一個是救助站，還有一個就是我們（智障服務中心）這裡，當我們偏激的時候，我們就會覺得陳老師可能更多地把精力放在了救助站那邊，心理不平衡[223]。(S-WXJ)

還有實習能動用的資源也會影響督導，資源動用不了，可能實習督導也實施

學習者所理解、觀察和反思的內容進行抽象，使之成爲合乎邏輯的概念；主動的新的實踐階段，學習者要驗證這些概念並將它們運用實際工作中去，即再實踐，然後又是新一輪的再迴圈並螺旋上升的過程。Kolb.D 的經驗式的學習模式是動力的和連續的，第一個迴圈的結束即是第二個迴圈的開始（Neil Thompson; Martina Osada ＆Bob Anderson, 1990）。由此，使得實踐更有科學指導，使得理論更加科學，使得學習者的學習更加有價值和意義，即理論與實踐的結合更加緊密，更加能夠發展真知（Allyson Davys＆ Liz Beddoe, 2000 轉自 Kolb,1984;Bond and Holland,1998;Morrson,1993。

Kolb D（1971，1985、1999）[222]在經驗學習迴圈理論的基礎上，以具體經驗和抽象概念爲“經度”，以實踐活動和觀察反思爲“緯度”，又發展出了學習的四種學習類型(learning style inventory LSI)，即擴散型（發散型）（diverging）、吸收型（assimmilating）、聚合型（converging）和調試型（適應型）（accommodatoring）。

Kolb’s 之後，Jarvis P(1987,1998)[222]在其經驗學習模式的基礎上發展出了 Jarvis’s 的學習過程模式（nine multidirectional paths）；Jaclyn Miller(2005)又在 Jarvis,s 研究的基礎上，選取 80 個實習督導老師和 100 個 MSW 學生用 Kolb’s 的學習迴圈作爲基礎，去發現和補充學習如何發生的概念，發現了 Kolb.D 研究所漏掉的元素，即關係角色元素，等等。

Alice, Y. Kolb and David, A. Kolb,2006 又將經驗學習的理論模式注入了建構主義意涵，指出：學習被設計成一個最好的過程，而非基於結果。學習是一個適應世界的整體的過程，不僅僅是一個認知的結果，是一個包含個人的思想、感覺、感知和行爲的全人的整個功能。學習的結果來自於個人與環境間的協同作用和運籌（synergetic transaction），學習的發生是通過一個平衡的辯證的吸收（assimilating）新的經驗進入已經存在的概念和融通(accommodating)已經存在概念到新經驗裡。學習是一個創造知識的過程，ELT 提出了一個建構主義者的學習理論，社會知識是被創造的，並且在過程中學習者的個人知識被重新創造。ELT 將學習定義爲“過程知識是通過經驗的專化被創造，知識來自於掌握（grasping）和轉換經驗的整合” (Kolb 1984:41)。ELT 模式描繪了兩個辯證的攝取經驗的相關的模式----具體的經驗(CE)和抽象的概念化（AC）和辯證的轉換經驗的關係模式---反省觀察（RO）和主動的驗證（AE），學習的過程是一個建構知識的過程。這個過程被描述成爲一個理想化的學習迴圈或螺旋，在這個螺旋裡學習者要去觸摸所有的基數（touches all the bases），經驗、反省、思想和行動—這樣一個迴旋的回應學習情境的和（Alice, Y. Kolb and David, A. Kolb，2006）。

[223] 在中國，由於實習督導教師的缺乏，一個督導教師一般要督導幾個實習點，所以就存在時間和精力等分配不均的現象。我今年督導 6 個實習點，我分配的資源最多的是精神衛生中心，因爲這個點我今年是第一次帶學生實習，和機構督導者是第一次建立關係；另外，這個實習點的服務物件是一個特殊的群體，故此投入的督導時間和精力就多些。

不了。(S-ZHL)

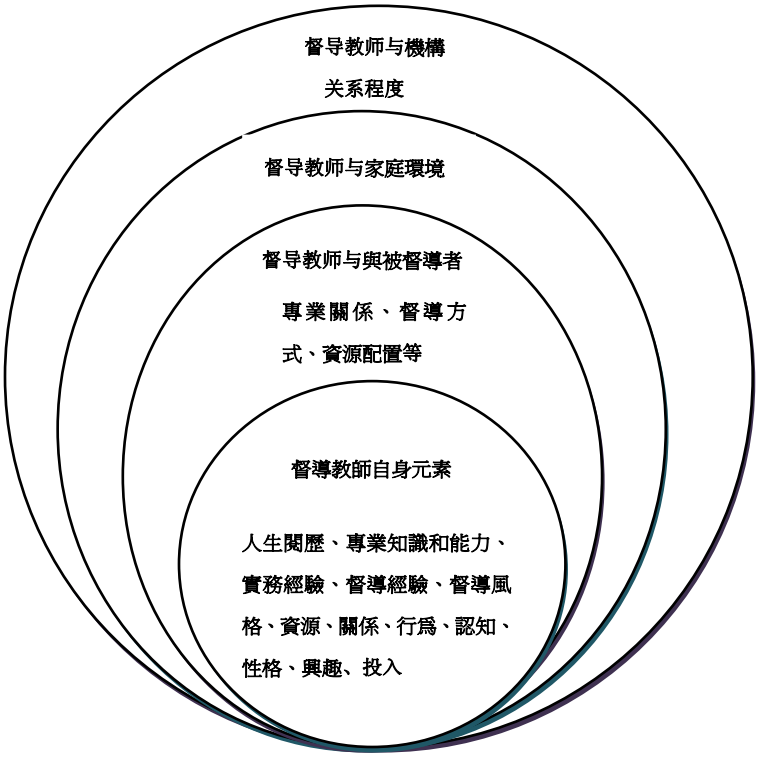
資源在督導過程中的影響，首先是督導教師作爲一種督導資源，如果分配不均，能夠給實習學生帶來情緒上的不滿和心理上的不平衡，影響督導的有效性。其次，督導教師如果佔有的資源不豐富，也影響督導的效果。

除了上述，督導教師還深入的談到了環境，具體來講家庭環境對實習督導的影響，如 LXH 說：

督導效果還受老師自身環境，自身家庭（原生家庭）環境的影響，還有現在家庭環境的影響[224]。(T-LXH)

綜上所論，中國社會工作實習督導教師個體脈絡中影响實習督導有效性的元素包括督導教師的興趣、態度、熱情、責任感、委身程度、價值觀、重視程度、積極性、專業認同和人財物精力的投入；督導教師的性格、個性、個人魅力、動機以及督導風格；督導教師的專業知識和水準、專業實務能力和實務經驗、督導經驗、督導教師的人生閱歷、社會經驗、對問題的敏感度；對機構的熟悉程度以及與機構的關係;對實習學生的熟悉程度以及督導方式與被督導者學習特點與愛好的契合，督導的及時性和回饋性；對資源的佔有和分配以及督導教師的生活環境等等，這些個體脈絡元素歸納起來有行爲的、心理的、知識的、關係的、經驗的、生態的、資源的等類型，這些元素影響了實習督導的有效性。如下圖 9-2：

[224] 由於局內人的緣故，訪談中，我沒有對訪談者所說的家庭環境在此時此地的意義和內涵失去了敏感，所以沒有作深入的探討，現在看來就只剩下了一個概念。



（圖 9-2：實習督導教師的個人脈絡）

臺灣學者連廷嘉和徐西森（2003）的研究發現督導者個人的自我覺察、人格特質、督導知能、人際關係、溝通技巧及其人性觀、專業倫理均會影響其督導行爲和表現，本研究的發現不僅驗證了上述觀點，而且發現了更加多的影響督導效能的元素。同樣，本研究也驗證Bogo ＆ Vayda（1998，2000）和Brown ＆ Bourne（1999）等西方學者的觀點，但與西方學者的觀點相比，增加了家庭環境、督導者與機構的關係、資源佔有與配置等元素的發現。

3.2 機構實習督導者的個人脈絡

通過訪談發現機構督導者的態度、責任、專業知識和行爲同樣影響實習督導的有效進行。

機構的工作人員，我們在那邊實習的時候，他們工作的一些方法，還有他們的一些態度也會影響我們。就是我實習的機構我挺佩服的一點是每天我們訂的是八點半到居委會，他們都很“準時”，而且他們挑幾個字寫個通知，很“嚴謹”的，要檢查好幾遍，我們都不太注重這些；而且我們去的時候，正好低保戶在申

請嗎，有一些低保戶和他們交涉這些事情，我發現他們挺“耐心”的，因為一些程式啊，低保戶不太清楚，要解釋清楚了也不容易。還有一次，主任帶我們去走訪，因為廁所問題被居民批評和罵，但是它也沒有反駁，所以就是社會工作一定要“接納”。(S-GDL)

實習學生用眼睛通過觀察學到了“準時”、“嚴謹”、“耐心”和“接納”等做人、做事的知識，也就是說，機構督導者用自己的行爲督導了實習學生。這與中國人強調“言傳身教”，強調“潤物細無聲”，強調“潛移默化”文化相關。當然在西方這是“榜樣”的力量，Bogo & Vayda（1998）指出：對學生來說，實習督導是榜樣。連廷嘉，徐西森（2003）的研究也發現“督導者除了給予言教之外，最重要的是身教[225]。中國實習學生的描述驗證了此觀點。

機構督導者對實習的態度，如果她感覺她是在完成一種任務，那就是無所謂的態度，比如我們救助站，我們可以說我想去就去不想去就不去，她們無所謂，不管，早晚都行，不去都行，他們也說你們有事情可以不來，給我說也行，不說也行，到時候把評估表拿過來我給你們填上就行了。她不重視，我也感覺自己不受重視，積極性受影響。(S-XYM)

就是說，機構督導者對實習和督導的態度影響了被督導者的積極性和被重視的感覺。

還有機構督導者的專業知識結構，因為他們不是學社工的，他們沒有社工的理論和經驗，沒有經歷，他們不懂就沒辦法給我們實際的專業督導。(S-HNN)

在中國，由於機構的非專業性，由於機構督導者的非專業性，影響了機構督導者對實習學生進行有效的專業督導。

總之，機構督導者對實習的態度和重視程度影響被督導者的積極性和受重視的感覺；機構督導者的非專業的知識結構影響實習督導的有效性；機構督導者的行爲對實習學生起到督導的作用。

[225] 連廷嘉、徐西森，2003，《諮商督導者與實習諮商員督導經驗之分析》，應用心理研究，第 18 期，98。

3.3 實習學生的個人脈絡

根據督導者和實習學生的訪談發現，實習學生作爲被督導者，其自身的因素也會影響實習督導的有效性。

再就是學生的性格也有影響，有些學生比較開放，他就很容易把他的感受啊什麼東西說出來，可能這樣就比較省力一些，溝通就比較順暢，有些學生可能就是不太愛說話，等著你去發現問題，等著你去激勵他，就是比較消極的那一種，比較費勁。學生對社會工作專業的認同，學習的積極性，有些學生你怎麼弄他就是不愛學，人家就是破罐子破摔了，你就很難去督導。(T-FYD)

也就是說性格影響溝通，影響督導的有效性；另外，實習學生的專業認同和學習的積極性和主動性同樣影響督導的有效性。

我覺得根源還是實習學生對這個專業缺乏認同，對專業沒興趣，本來我對專業沒什麼信心，將來我也不打算從事社會工作這個職業，有了問題我也不想問。另外，我和老師不是朋友關係，有些問題我不想和他說啊。再有就是他們重視程度還不夠，學生學習的熱情也不高，因為學生關心的是能不能拿畢業證，而且他們現在就業前景也不好，這就使實習督導流於形式了，收穫不大。(T-DX)

因為他們要考公務員，要找工作，要考研的，因為我們這樣的學校，就業率，壓力很大，所以考研的同學就“放（羊）”了。(T-ZM)

就是說實習學生對專業的興趣和信心，學習的熱情，與實習督導教師關係的近遠和疏密，考公務員、考研以及就業等元素都對實習督導的正常進行和有效性有影響。

除此之外，還有“就是實習學生專業知識不牢固，課堂理論知識不紮實，所以遇到很多問題就不知如何做了”。(T-DX)

另一方面就是學生的專業準備，這個準備就是咱們在實習之前課程安排方面的，理論課程和實務課程都有問題，如技巧這方面，比如課堂模擬啊，即使他們只是在課堂做過模擬小組，他們也能在實習的時候很快開展活動，但是我們教社工的，沒有在學校做過小組，也沒有做過個案的，所以他們去實習，即使環境允

許，作為學生也沒有能力去開展，你難以進入到這種專業的督導裡面。（T-SYY）

上面的這段描述說明，在中國的高校中，由於缺少專業教師，有許多專業課程是有非專業的老師來承擔，這部分老師基本是以理論講授爲主的，缺少理論課程中同步實施實驗室模擬或者實務操作訓練的教學，因而導致學生的專業準備不足，也因此在實習學生進入實習場域中即使有實習的空間，也缺少實踐的能力，這些都影響了專業督導的進行。

對我個人而言，實習同學對工作的投入是最大的影響因素，基本上如果實習同學有投入的話我也會投入的更多，會更加注重這個過程，但是如果實習的同學個人投入也比較少，可能會對督導工作投入比較少。（T-JZJ）

也就是說實習學生的投入影響了實習督導者的投入，且二者成正相關的影響關係。

綜上，實習學生的性格，對專業的興趣、信心和認同，學習的積極性和主動性，與實習督導教師關係的近遠和疏密，考公務員、考研以及就業，專業知識的掌握和準備，以及實習投入等元素都對實習督導的正常進行和有效性有影響。

與開章所論的國外學者對影響督導因素的論述相比，中國被督導者--實習學生自身的對實習督導的影響元素有其本土性的特點，如對專業的興趣、信心和認同，由於社會工作專業在中國是個新興的專業，所以實習學生對其存有認同問題，而對於這個專業的發展前景，實習學生則對其存有信心問題；又因此社會工作專業的學生基本上是屬於“調劑生”（截止訪談之前。調製生是指大學生當年填報入學志願時不是第一志願，是由其他專業調劑過來的，也就是說不是自願選擇這個專業，是被選擇），所以實習學生對其存有興趣問題。當然，如同前文所論，隨著 2006 年十六大報告關於社會工作人才隊伍建設決議的提出，隨著近年社會工作專業化和職業化的發展，社工專業的學生對專業的認同和信心以及興趣

越來越大。

IV. 中國社會工作實習督導的機構脈絡

在中國，實習督導主要在兩個不同的教學機構和實習機構進行，這是兩個不同的世界，其根本區別在於：一個是圍繞教育目的進行組織的；另一個是圍繞服務的傳遞目標來進行組織的。機構脈絡是指來自於機構的影響實習督導的所有元素。下麵讓我們跟隨被訪談者的論述來發現來自於兩個世界的影響實習督導有效性的機構脈絡元素。

4.1 實習機構脈絡

透過督導教師、實習學生和機構督導者的描述發現機構對實習督導的有效性產生一定影響。正如下麵所論述的：

主要是機構對社會工作專業的接納，認知啊，如果他接納的比較好，他知道專業是幹什麼的，他就會給你比較大的空間，然後你做起來就比較好，相反，學生去了就給他打工了，你進行專業督導都受影響。(T-FYD)

我覺得就是實習機構的發展，對社會工作的認同，直接關係到我們能不能開展專業社會工作。我剛才也說了這一年機構對社會工作的認同越來越高，這種情況下我覺得我們做實習非常好，他們接納了，建立關係也比較容易，專業性的活動開展得比較多，我們也就有督導的內容了。(T-SYY)

也就是說實習機構對專業的認同和接納直接影響了實習工作的專業性，進而影響了實習督導的有效進行和專業性，最終影響實習督導的有效性。在中國由於社會工作是個新興的專業，又由於社會工作專業化和職業化才剛剛起步和發展，因此機構對社工專業存在認識和接納問題，正如被訪談者所言，如果認同和接納這個專業，就能進行專業的活動，督導教師就能給予專業的督導。

不僅如此，實習機構的非專業化以及機構督導者的非專業性也影響督導的有效性，正如督導教師和實習學生下面所描述的這樣：

我們現在就找不到合適的專業化機構；再一點機構裡缺少專業化人員和專業的機構督導者，你去了之後給她說不明白，小組、個案、社區說不明白，所以在這個過程當中，你很難說提高學生的理論聯繫實際的水準，怎樣做實習督導啊，這是外在的因素。但是這次到齊河職專就挺好，因為他們那裡有幾個社工專業畢業的工作人員，我說我為你們學生作小組，減輕你們學生的學習壓力，他就說太好了，歡迎你們，你看機構裡有懂的，機構的配合非常重要，這是有效督導的外部環境。(T-DX)

上面的描述說明缺乏專業性的實習機構，缺乏專業性的機構督導者，影響了實習督導的有效性，這種現像是由於中國專業社工發展的初級階段所致，未來隨著社會工作專業化和職業化的發展這種現象會慢慢消解。

再就是實習機構的一些東西，如實習機構具體的文化環境啊，氛圍啊，給的空間啊，條件啊，都會影響督導的效果。(T-FYD)

這說明機構的文化環境、空間和條件等元素都對實習督導有影響，這個觀點與前文 Kadushin & Harkness （2002）所論的機構的文化以及機構的使命和工作程式，都是影響督導者與被督導者之間互動關係的決定因素（Kadushin & Harkness，2002）相一致。

另外，實習學生還反映：

機構經常發現問題，經常與督導老師聯繫，老師就能及時給我們督導。機構與老師的聯繫，如學生遲到早退什麼，如睜眼閉眼的話，就會使學生更加的放任，所以機構要及時跟老師聯繫，就能避免。(S-LL)

在此，實習學生強調機構要與学校的實習学校实习督导教师保持經常的溝通和聯繫，將實習現場發生的事情報告给督導老師，這樣就能便於督導老師及時的跟進督導。在我的督導經歷中，機構督導不會主動跟學校督導老師聯繫，一般都是學校的督導老師主動電話或者到機構去約見機構督導者，並就學生實習事宜進行溝通。

總之，實習機構對社會工作專業的認同和接納；專業化的實習機構、實習機構裡專業的工作人員、機構專業的督導者、機構的文化以及機構督導者與督導教師的聯繫等元素影響了實習督導的有效性。

4.2 實習學校脈絡

透過訪談發現，學校脈絡同樣對實習督導有相關影響，正如被訪談者如下所說：

影響元素我覺得很多，第一個從學校角度來說，學校的指導思想，學校不注重實習，為什麼不注重實習呢？就是我剛才給你談的，每個老師都在跑項目，都在寫文章，他們沒有功夫，而且實習督導學校不作為一個評價指標[226]，你幹得再好學校沒關係，所以中國大陸有一個非常大的毛病，按他的“指揮棒”走啊，我在實習過程中我對學生不負責任，學校不管你啊，你上課講得再不好，學校不管你，只管你有沒有發文章，有沒有申請到項目，所以說這個“指揮棒”就是最差的地方，這就是影響我們實習與督導的最重要的因素，所以說學校的指導思想，學校的指揮棒就指錯了，你把這個指導思想解決了，好像起碼能把這個事情重視起來。但是學校有學校的考慮啊，我寫的文章多了，我申請的項目多了，我可以有博士點，有了博士點我可以申請到更多的資源。(T-DX)

可見學校的“指揮棒”和對教師的“評估指標”體系影響了督導教師進行有效督導的積極性和主動性；影響了下級部門（系裡）的重視程度[227]。這是學校機構的“指導思想”和“評價體制”對社工實習督導的影響。

還有一個就是學校對社工專業的看法和認識，因為他不知道這個專業是怎麼回事，所以他很難給你提供一個寬鬆的環境，我覺得這一點挺頭疼，包括校長啊、領導啊、教務處啊，相關的部門都存在這個問題。(T-FYD)

[226] 在中國高等學校，一般來講，對實習學生的實習督導不作爲對高校教師教學能力、教學內容、教學方法以及教學態度或者學術能力的評價指標。而其勞動的體現或者沒有，或者只有寥寥的課時費，因此，就像督導教師 QXD 一再提到的，督導教師對實習學生的督導就是一個“良心”活。也可以上升一個層次說：那是社工工作教育者的責任和使命感使然。

[227]那麼有了學校的指導思想，系裡就不重視實習了，系裡不重視實習包括這麼幾個方面：實習的指導思想，實習的具體安排，實習的經費，以及實習的評估，實習的督導過程，都沒有一個明確的安排。(T-QXD)

這個學校的因素應該是很重要的，學校的重視程度有問題，當然在細節上表現很多了，經費的、政策的。(T-ZXH)

這說明，實習學校除了指揮棒和指導思想有問題之外，其對社會工作專業的認識、重視程度、經費和政策等方面也存在問題。

這個問題不僅實習督導教師有看法，實習學生也有同樣的看法：

實習學生 LH: **就覺得學校要重視它，不然就感覺在這個專業裡“腰杆都挺不直”。**(S-LH)

就是說，學校的專業認同和重視程度，影響學生對專業的自信和自豪，影響了實習的有效進行，進而影響了實習督導的有效進行，正如“皮之不存，毛將何然？”同樣，“實習不存、不重視，督導何然”？督導之不存，效果何然！

從細節來說，我們學校對社工的重視包括瞭解都不夠，可能是因為我們的宣傳不夠，即使宣傳夠了，現在山師這種“債務纏身”[228]**也是有心無力，也沒辦法。**(T-LXH)

督導教師 LXH 的描述主要反映了中國高等教育的發展脈絡影響了學校的發展，學校發展中的問題（如債務）影響了專業的發展和實習督導的有效發展。這看起來是一個客觀上的原因，但其影響學校決策者對社會工作實習的主觀反應和督導上的資源支持。

學校對督導的限制了，對督導的支持，你比如說督導的錢從哪裡來？督導經費從哪裡來？沒有經費保障，你是很難去做什麼的。(T-ZJ)

要經費沒有經費，又那麼遠的距離，一個安全問題，再一個就是交通問題，好幾次都是我自己出的錢，我自己找人弄車，我就把我自己的東西給人家建立關

[228]這裡需要介紹和說明一個教育背景知識：在中國自 20 世紀 90 年代開始，在教育產業化、高等教育大眾化、高校擴招後對於校區擴張的需要以及地方經濟發展的需要等因素的驅動下，各地各學校都加入了新建大學城的行列。拒不完全統計，全國在建和建成的大學城不下於 50 座。大學城建設有效的緩解了高校擴招後帶來的教育空間不足以及帶動了相關產業及區域經濟的發展，同時推進了城市佈局結構的優化，但也存在很多問題，其中之一就是：因貸款建城而導致的嚴重的“債務”問題。（張莉清、周均，2009，《聚集效應視角下的大學城建設冷思考》，凱裡學院學報）1999 年初，中央作出高等教育大擴容的重大決策，同年 6 月 24 日，教育部和國家計委聯合宣佈，1999 年普通高校招生從上年的 108 萬擴大到 156 萬，擴幅達 45%，到 2001 年，我國高等教育在校生規模由 1998 年的 643 萬人，增加到 2001 年的 1214 萬人，創造了世界高等教育發展史上的奇跡。（林雋中，2005，《中國大學城建設如何走出兩難困境》，遼寧教育研究）

係，相當於折了幾百塊錢。(T-LXH)

這兩位督導教師的描述反映了在中國高校，社會工作專業實習經費、督導教師的督導費的缺位，影響了實習督導的進行，也影響了督導教師實施有效督導的“動力”[229]。

除了督導經費問題，還有：

我們督導者個人所處的制度環境，比如說這個學校的制度，一些要求等等都影響督導。(T-FYD)

還有對老師的督促不夠，教研室對老師的要求不明確，監督力度不夠，老師都是你愛怎麼辦怎麼辦啊，沒有統一的標準，做負責人的老師就好好搞，不是負責人的就是你最後提交學生的作業就行了。(T-WZL)

具體來講包括：

學校的規章制度，你比如說實習算不算課時啊？算不算工作量啊？除了經費還有評職稱的要求，再一個學校有沒有對老師比較明確的督導要求的手冊啊？一些管理規定，一些考評制度，如果有的話，可能有的明確的遵循，如果沒有的話就會不一樣。(T-ZJ)

老師認為我做得再好，我是做無用功，因為和我的職位升遷沒有關係，所以只有個別的兢兢業業的對學生好的学校实习督导教师，才能使學生在實習過程中讓學生有所收穫，就是督導的激勵機制問題。(T-DX)

上面督導教師的描述反映的是制度層面的問題，具體來講是對學校督導教師隊伍的管理制度問題，包括監督制度、評估制度和激勵制度等，這些管理制度對實習督導教師的督導行爲具有激勵、制約和監督的作用，而目前在中國的大多數

[229]我在學校這幾年關於實習經費的申請感受頗多頗深，每一次我拿著實習計畫書(裡面有經費預算)要在學校的相關領導面前努力去說社工實習的價值以及社工實習與其它專業實習的不同，申明實習經費的必需和必要，過程中，感覺好像有點吊詭，好像我這是爲了自己的事情在忙碌，心想原本這是學校專業教育的事情，是學校領導應該推動和支持的事，反而成了我自己的事了。而且有一次一個管理者說：一個專業才那麼幾個人，要有那麼多的教學老師陪伴，還要花費那麼多的實習費用（實際上也就幾千塊錢），不行就不辦了……哎呀，我無奈、無語……我感受到了申請實習經費的困難，也感受到了實習經費可能影響一個專業的存活。

學校中都缺乏如此相應的管理制度，由於沒有外部的管理制度，因此督導教師的督導行爲完全靠自我管理，這種放任的自我管理式的督導現象，使得部分不負責任的督導教師對實習學生的督導成爲“形式”或者說“名義”。鑒於此，建議在未來的督導教學中應該制定督導管理制度，對督導教師的督導行爲提出要求和標準。

除了督導教師的管理制度之外，還有：

我體驗非常強的影響實習的就是課程設置。因為我們學校的定位是大一、大二是“通識通才”教育，上了大三才開始分專業，所以對我們學校來說這是一個非常大的問題，因為到了大三才分專業，還要實習，我們現在只能安排到大三的下學期實習，學生才上了一個學期的專業課，然後就實習，你想肯定影響實習的效果，同時也就影響督導[230]。(T-SYY)

我們現在實習目標不明確，督導目標就更不明確了。我們現在每一個實習都沒有一個周密的，詳盡的，可操作性的實習計畫。如果計畫非常詳細，我們就會按照計畫來實行督導。(T-DX)

這種目標的制定、實習內容的安排、活動日程的制定非常重要的。那麼這種帶著目標帶著任務的實習制定好了之後，這個實習督導老師又能在這個過程中跟著我們去做這種實務的話，然後可能會更好。(S-JSC)

還有前期理論課程的情況，前期理論課程裡與學生的關係和溝通等情況，都對實習課程的督導有影響[231]。(T-JZJ)

也就是整個實習課程設置的時間、實習計畫的制定（其中包括實習目標的明確程度、內容和程式的具體設定）、理論課與實踐課的銜接等等都對實習督導產生一定的影響。在核心專業課上完、實習目標明確、內容和程式設定科學的前提下有利於實習督導的進行。

[230] 這種現象在綜合性大學比較普遍，在非綜合性的大學，一般是從開始招生的時候就是招的社工專業的學生，所以基本不存在這個問題。

[231] 因爲在上文曾提到過，在中國由於沒有特別的督導教師隊伍，所以理論課程的教師也是督導教師，所以說，如果在理論課程過程中如果能給學生以同步實習，並有同步實習的同步督導，而在其中又建立了良好的督導關係，那麼在正式的集中實習的過程中，就有利於督導的可持續性發展和有效性。

除了課程設置的科學性和實習計畫的明確之外，還有：

就是整個的沒有人，沒有督導老師，這是天大的問題。團隊建設的情況阿，同事的配合度啊，實習督導從來都不是一個人的事，就是團隊，我覺得督導必須是一個團隊的，督導的團隊，督導力量和教書的團隊的匹配和配合，我覺得發展的話應該有專業的督導團隊，和教育這一塊有一定的分離。（T-JZJ）

督導教師 JZJ 的描述反映出學校缺乏專業的督導團隊，沒有專業的督導團隊談何專業督導，沒有 專業督導談何督導的有效性。缺乏專業的督導團隊在中國是每個學校的普遍現象，由此我再次提出培養專業的督導團隊在中國刻不容緩。

除去督導團隊，還包括實習學生下面所言：

就是學院本身提供給我們的實習環境，如民政局或者街道辦事處或者居委會，這些實習機構感覺行政性更強一些，專業性更少一些，所以我們的實習不深入和不專業，如果在一個專業性的機構呢，一切就不一樣了，專業性的工作多些，接受的督導也與專業相關（S-JSC）。也就是說學校提供的專業的實習環境對專業督導的重要性。也就是說如果學校提供的是專業性的實習機構（目前濟南有兩個專業性 NGO 服務機構）那麼實習學生就能開展相對專業性的服務活動，實習督導者就能提供相對專業性的督導。否則，如果實習學生在一個非專業性的實習機構實習，實習學生主要從事文檔整理以及打雜等行政性的工作，所以實習督導者提供的是如果做好行政性工作的督導。但是在實際的實習安排中，面對目前中國專業性機構相對比較少的特殊環境，實習督導教師還是將大多數的實習學生放在了非專業性的服務機構裡面，這樣，督導教師督導實習學生透過實習傳遞專業的理念、價值、理念和工作方法等，慢慢同化機構，這也是當下實習學生的一個實習任務。好在隨著中國社會工作人才隊伍的建設，有些服務機構也正在主動專業化著。

綜上，督導教師、機構督導和實習學生視角下的學校對社會工作專業實習督

導的影響元素主要包括：學校的“指揮棒” ，即指導思想、對教師的評估指標體系；對社工專業的認知、重視和關注；督導經費；激勵機制、考評制度、對督導教師的要求標準等制度和體制環境；學校的實習計畫、督導目標、理論課程與實習課程的銜接等課程設置元素；實習督導隊伍；實習督導地點的選擇以及高等教育的發展情境等等。一句話，學校的指導思想、認知與重視程度、制度和課程設置、督導隊伍以及實習地點等脈絡元素影響實習督導。

V. 國家脈絡

國家脈絡在這裡是指影響實習督導的國家層面的元素，如國家政策和制度等。透過訪談發現國家脈絡元素同樣影響了實習督導，下面是督導教師、機構督導者和實習學生的具體描述：

作為一個專業來講，比如說你怎麼才算是一個合格的督導，怎麼才有資格成為一個督導，目前我們國內在這一方面還沒有政策和制度，也沒有督導認證資格這樣的一個成文的東西，誰可以做督導？誰不可以做督導？沒有政策和規定，就無規矩，誰都可以做督導，誰都能督導，這就影響了督導的有效性。(T-ZJ)

這段話很清楚的說明，督導者的資格認證制度和准入政策對實習督導的有效性產生一定的積極的影響，而在中國目前缺乏這樣的政策和制度，由此出現了只要是在社工專業當教師的無論是否接受過正規的專業訓練都可以做督導教師，所以就會出現督導的有效性問題，所以未來中國應該及時建立督導者的資格認證和准入制度，以確保督導的專業性和有效性。

督導教師的這個觀點，在機構督導者和實習學生的訪談中也有類似的描述：

你比方說，現在這個實習這一塊，國家沒有政策，國家培養人才這個投資方向的問題就比較欠缺，你比方說他這個資金投入，它拿出很少的一點來用於這個實踐的這一塊兒，咱什麼實習經費、督導經費問題都解決不了。(J-BXB)

國家的重視就等於給這項工作一個推進，就像我們通過民政部檢查下一步要

設社工崗，這不都是一個推進嘛，所以說這對社工學生的實習和就業也創造了很好的條件現在。（J-ZYC）

整個的大環境的話首先要讓學生們有熱情，因為如果國家不支持的話，像就業什麼的都不好弄。這樣就算是實習的話也沒有熱情。國家應該重視。（S-LH）

VI． 中國社會大環境脈絡

在這裡整個社會大環境包括專業社會工作的發展程度、社會對社會工作專業的認同程度、專業的發展空間、就業環境、國家制度等等。在訪談中發現這些元素對實習督導有影響。

6.1 專業工作的空間及社會工作者的待遇與地位

整個大環境決定了你的實習督導方向和實習督導內容專業性不強，所以對你的督導方向絕對就有影響，就是我們的社工實習的地點，不管農村社區還是城市社區，還沒有開闢出自己的一片專業工作的空間，這就決定了你的實習督導中你的專業督導的專業成分很少（T-WZL）。在這裡實習督導教師所說的大環境是指實習地點及其開展專業工作的空間，這個空間的大少影響了專業督導的專業成分。

有個學生就說了，從比較孤立的角度來說阿，幹社工的整天和弱勢群體打交道，我也掙不到錢啊，我要買房子啊，我要在濟南生存起來啊，我要真去了居委會，給我那點錢，我連媳婦都混不上。我說對啊，幹什麼好呢？學生說，炒股票掙錢。和社會大環境肯定有影響，人往高處走嘛，這個社會工作即使走上專業化，從目前的現況來分析我覺得工資也不高啊，地位也不高啊，所以影響了人才留在這裡，所以說在這樣的環境下，督導老師的督導內容啊、方法啊等肯定受影響（T-DX）。在這裡社會工作者的工資、待遇和職業地位等環境，影響了實習督導[232]。

總之，在整個社會大環境中，專業工作空間決定了實習督導者的方向和內容，

[232]在濟南截止訪談前（2009）社會工作者的工資也就 1200 元左右，除去保險金所剩不足 1000 元，除去房租吃飯，最後所剩無幾，但是隨著社工工作專業化好職業化的發展，社會工作者的工資不斷提升，到 2011 年，在濟南由社會工作者協會公佈的社會工作者的年薪爲三五至三萬五。

決定了實習督導者中專業督導的專業成分的多少；而社會工作從業者的工資、待遇和職業地位的高低影響了實習學生對專業的認識和實習的興趣、積極性和實習行爲，並進而影響了實習督導內容和方法。

6.2 專業的發展程度及社會的認可程度

從宏觀來講，社會影響非常大的，我舉個例子，我們原來做社區的時候，他們根本不理的，他們不知道社工是幹嗎的，現在不一樣了，就是社會對社工專業的認可程度，還有社工專業的發展大環境。我們原來是建立實習基地，讓學生進去了，現在不只是進去了，而是進去了怎麼把你的專業知識、專業的東西體現出來，就是督導的內容不一樣，你像現在有的機構有社工科了，那你肯定不一樣了。(T-ZM)

與往年相比，近兩年隨著社工人才隊伍的建設，隨著社會工作職業資格證的考試，隨著專業社會工作在社區的推進，社會對社工專業的認可程度有了一定程度的發展，這種情境影響了實習的內容，換句話說，專業實習的內容慢慢的在機構中得以呈現，並進而影響了實習督導的督導內容。

6.3 就業環境與崗位缺失

包括社會工作就業的前景，如果他覺得很好就業的話，他就覺得實習很有價值，你督導的時候這一塊就省掉了，現在這個就是前途飄忽不定的時候。(T-FYD)

咱們國家，社會工作專業二十年了，社會工作崗位還是沒有，所以社會工作專業的學生非常迷茫，他們經常問的是：我能幹什麼？我能從事這個專業麼？中國現在的情境是“無崗可上”，在這個情況下，社會工作的許多學生對這個專業不感興趣，也阻止了他們在實習當中的深入的思考，這就是中國的國情啊，國情導致了現狀就是這樣，我覺得就是沒有意義，我覺得如果中國的社會工作教育失敗了，你把它寫清楚，也是一個非常好的呈現精神。 (T-DX)

上述督導教師描述的這種社工崗位和就業等社會情境，影響了相當一部分專業學生對社工專業的認同、接納以及實習的原動力，並進而影響了實習督導內容、督導的方式以及督導關係和督導的有效性。

在中國當下，雖然國家勞動和社會保障部已於2004年頒佈《社會工作者國家職業標準》,意味著在中國的社會工作者已經成爲一種“職業”。2006年7月，人事部和民政部共同頒佈了《社會工作者職業水準評價暫行規定》和《助理社會工作師、社會工作師職業水準考試實施辦法》,標誌著我國社會工作者職業水準評價制度的正式建立,同時也意味著社會工作者在政府部門內的任職將獲得“合法性”。然而,到目前爲止,國家還沒有明確的、規範的社會工作崗位設置政策[233]。另外，大學生就業壓力近幾年非常大，社工學生也面臨非常大的就業問題。

綜上，專業工作的空間和程度、社會工作者的待遇和地位、社會對社工專業的認可程度以及就業環境和專業崗位缺失等等社會大環境脈絡,都影響實習督導的有效實施和有效性。

VII. 多元文化脈絡[234]

關於文化的概念很多，我在本研究裡採用的文化含義是：存在於人類生活的表達中，有共有的想法、概念、規則和意義所組成的系統（Keesing,1981）。關於文化對社會工作督導的影響，Tsui（1997,2003,2008）的研究指出：文化才是社會工作督導的主要脈絡，而不是組織。中國社會工作督導的關係被中國傳統的情、緣和面子的互惠（reciprocity）的文化價值所影響。Tsui 的文化概念激發了我去發現文化對中國社會工作實習督導的影響。

在我訪談的過程中，督導教師、機構督導和實習學生都談到文化對他們成長的影響，以及在實習督導過程中對督導關係、方式、有效性等的影響。而且在訪談的過程中，開始我只有“文化”這個概念，隨著訪談的不斷進行和深入，我和訪談对象一起建構了“多元文化”的概念，並描述了多重文化對實習督導的影響，即傳統文化、機構文化、地域文化、社會文化等多元文化脈絡對實習督導的影響。

[233] 中國除了上海、北京和深圳等少數地方、少數部門和機構有專業社會工作崗位設置以外，其它地方都沒有設置專業的社會工作崗位。

[234] 本研究不是關於中國文化的研究，只是將社會工作實習督導放在一個文化的脈絡來進行分析和研究。因爲在文獻回顧中，Tsui 已研究發現文化在社會工作督導中的影響，因此，我將研究和發現文化在中國實習督導中的影響。

7.1 傳統文化脈絡

埃裡克森在《俗民生活研究》中指出；傳統文化是在一個文化群體內通過思想、意識、價值觀念、習俗以及制度等形式保存下來的文化[235]。它是歷史形成的。一個民族的傳統文化的形成，往往與該民族所處的地理環境、經濟結構、政治制度等具有密切的關係，它具有歷時性、普遍性、延續性以及變異性的特點。

在中國傳統文化的研究中，有大傳統和小傳統的分法（李園,1996）[236]，前者指以儒家思想爲主的被歷代典籍肯定並傳播的價值理念，後者則指在民間社會層次指導人們現實生活的規範體系（王思斌，2001）[237]。中國傳統文化博大精深，源遠流長，其構成主要有儒家、道家、墨家、法家以及佛家文化等，儒家文化的主要內涵一是大同，二是禮，三是孝道，四是入世。道家文化主張天人合一，提倡自然與人，天道與人道相通、相類和統一，即“人與自然的和諧相處”，強調出世和無爲。墨家主張兼愛互助，樂善好施。法家主張依法治國。而在這些傳統文化中，儒家文化是主流文化，如“上下級、尊卑長幼”之間的嚴格秩序（李澤厚，1980）[238]，“君君、臣臣、父父、子子”的等級關係，“老吾老以及人之老，幼吾幼以及人之幼”的尊老愛幼“仁愛”思想以及“禮儀”的人情思想，“一日爲師，終生爲父”的尊師重道的思想，“天行健，君子以自強不息”的剛健有爲，積極進取的精神等等。儒家文化的思想被世代相傳，在今天已經深入到中國人的血脈之中，成爲指導人們做人做事的指導思想、價值觀和行爲規範之一。同理，在社會工作實習督導過程中也影響了督導的價值和行爲。

傳統文化對於社會工作專業督導的影響，Tsui（2003）做了相關的研究，並

[235] 陳國強等，1990，《簡明文化人類學詞典》，浙江人民出版社。

[236]李亦園，1996，《“大傳統”與“小傳統”的貫通》，周星主編《社會文化人類學講演錄》，天津人民出版社。

[237] 王思斌，2001，《中國社會的求—助關係----制度與文化的視角》，社會學研究，第 4 期。

[238] 李澤厚，1980，《孔子再評價》，中國社會科學，第 2 期。

指出“情、緣、面子”明顯的籠罩著督導二者間的關係（2001）。情、緣、面子是中國人關係的潤滑劑，如運用恰當，可使人際衝突減至最低（ko and Ng,1993, 轉引自 Tsui, 2003），“情”，在督導者與員工之間更加重要，它既可增進人與人之間的互動，也是社交的基礎，人情的授受之間，使二者的關係日深。“緣”，被視爲前生註定，若督導者與員工相處的來，“緣”就成爲發展二者關係的基礎，其實大部分員工均認同緣是興趣、性情即工作方法的相近。“面子”能減低督導者與員工衝突、維繫現存權力架構的要素，面子是個人與社交網路地位的表現（Chan,1990; Chu,1990; Hwang,1990; King,1990b;Wen,1990;Yang,1987,轉引自，Tsui, 2003：121）。

在中國社工實習督導過程是否也存有傳統文化的身影？透過督導教師、機構督導和實習學生論述發現中國傳統文化在實習督導過程中卻有存在。

因為我們每個人都是在文化當中長大的。有時候會感覺有些學生和你很“投緣”的，比較“默契”，也很容易接受你的影響，或者說你接受他的影響，我覺得是不是一開始相互接納起來比較容易的可以用“緣分”來解釋了。團體督導的話，四個學生或者八個都在這個地方，你要想批評那個學生的時候肯定要給她留“面子”，一般我不管上課還是實習督導我是基本沒有那種很直接的批評，就是那些比較“迂回”的技巧型的那種。對其它的女生就是比較留“面子”。(T-FYD)

督導教師 FYD 的描述反映了傳統文化中“投緣”、“緣分”、“面子”在督導過程中的存在和影響；同時也反映出“面子”與“性別”的相關性。

傳統文化，我也是你師傅，是你老師，你要是不用我，將來你出了事你“丟我的臉”，這是第一；第二，你會“吃虧”，我是師徒式的督導模式(T-JZJ)。

督導教師所描述的傳統文化的關鍵字主要是師徒關係、丟臉和吃虧。

你比如說我們督導時候會跟他們說: 你見了長者你要很尊重啊，“尊老愛幼”啊，“同情弱者”啊，這些傳統美德都體現出來了，就是教他怎麼做人了，這本身就是傳統文化的灌輸。還有，“堅韌不拔”的精神，“鍥而不捨”的精神。

你比如說我們尋找實習機構，我要是認識那就好說了，比如我一個師妹是西市場辦事處的副主任，那他管轄的幾個居委會我們隨便，派幾個學生去就行了，“人情、面子”非常重要啊，比如我那個師妹安排的，到居委會人家對我們很客氣，對你很配合，你要是不熟悉，拉倒吧，玩去吧。中國這種文化強調這種東西，熟人和不熟人之間有天壤之別。(T-DX)

督導教師 DX 的傳統文化的主要概念是：尊老愛幼、同情弱者、堅忍不拔、人情、面子等。

督導教師 LXH：有的時候要靠“個人關係”、“面子”去“打理”（維護的意思）關係（根據上下文，這裡的關係是指正式關係、專業關係），才能維持這種關係，包括邢老師帶的殘聯的實習點，也是通過一個同學找的關係。(T-LXH)

督導教師在這裡也強調了面子和個人關係等文化元素。

通過上述發現，中國實習督導過程中呈現出傳統文化的影響，其中傳統文化元素主要是投緣、緣分、面子、師徒關係、丟臉、吃虧、尊老愛幼、同情弱者、堅忍不拔等。爲了保留“面子”，實習督導者會採用“迂回”和“委婉”等方式和技巧去解決問題。正式的專業關係要靠“個人關係”和“面子”去“修補和維護”。一句話，傳統文化影響了教師督導的督導方式和督導關係。

實習督導教師反映的傳統文化的元素在實習學生這裡也有與之相應的描述：

這可能是“面子”問題，你發現問題，但是你不能給主導的人去說，你直接去闡述可能會傷到對方，所以只能採用“迂回”的方式，跟另外的一個人說，然後由這個人再“委婉”的跟主導的人講。(S-WXJ)

我還是一直感覺就是那種“長輩”，我是“長幼有別”的那種。(S-LHF)

現場督導時，有學弟學妹在場的話，我們就會考慮董老師的“面子”，就是我們不應該或者不能當面面質什麼的，我們應該以一種“婉轉”的方式提出來。(S-CZW)

實習學生眼中的在實習督導過程中呈現出的文化元素主要有“面子”和“長幼有別”等。爲了維護“面子”，同樣採用“委婉”、“婉轉”和“迂回”等方

式和技巧處理問題。“長幼關係”反映了中國社會工作實習督導關係中存在“長幼尊卑”、“君臣父子”的秩序和等級觀念。

與實習督導教師的描述相比較，在實習督導過程中體現出來的“面子”等傳統文化是一致的，爲了維護“面子”所採用的“委婉”、“迂回”的方式和技巧也是相同的；但是，實習學生的描述還主要體現出了傳統文化中的“長幼尊卑、君臣父子”的秩序和等級的觀念。這種傳統文化影響了實習學生與實習督導教師的平等關係的建立。

上述觀點，在機構督導者的訪談中也得到了幾乎一致的描述：

機構督導 JSC：**我們的社區格局，不管怎麼樣我們是“長幼有序”，其實這個對我來說當然好，有影響。**（J-JSC）

機構督導者的 “長幼有序”，這同樣反映的是一種秩序和等級對實習督導關係的影響。

綜上所得，中國社會工作實習督導受傳統文化的影響。傳統文化的主要元素包括投緣、默契、面子、人緣、丟臉、師徒、尊老愛幼、長幼有別、長幼有序、等對中國的實習督導產生非常重要的影響。實習督導的過程中，爲了保留彼此的“面子”，互動各方常採用的溝通方式和技巧是委婉”、“婉轉”和“迂回”等。實習督導過程中的正式的專業關係要靠“個人（私人）關係”和“面子”去“修補和維護”。中國社會工作實習督導關係中存在“長幼尊卑”、“君臣父子”的秩序和等級觀念。面子與性別有相關關係。

實習督導教師、機構督導者和實習學生描述的相同之處都承認傳統文化在實習督導過程中存在和影響；機構督導者和實習學生與實習督導教師描述的不同之處是二者都增加了秩序和等級觀念和關係。

7.2 家庭文化脈絡

家庭文化是社會大文化下的一個亞文化，是家庭成員通過學習與生活活動所創造和形成的精神財富、文化氛圍以及承載這些精神財富、文化氛圍的活動形式和物質形態[239]。家庭文化是家庭知識、觀念、道德、藝術、風尚的總和[240]。研究發現，家庭文化對實習督導有一定的影響。

我覺得我受我爸爸媽媽影響都挺大的，我覺得我比較樂觀，受我媽媽的影響比較大，其實我們家裡是農村嘛，以前的時候四個孩子都上學，很困難，但是一直都是那種笑聲不斷地“很快樂”的環境，也“很自由”。而且我覺得不管是我爸爸對我們還是我哥哥對我們這些小孩子，都沒有什麼“權威”的，所以我不喜歡權威啊。還有就是我給學生說的不要輕易的去“承諾”什麼東西，要是承諾了就要去做，這一點我受我爸爸的影響特別大[241]，所以對學生督导不管是對實習機構還是對服務对象，如果你承諾下周要去看這個服務对象，你就一定要去，這一點我覺得受家庭影響挺多的。(T-FYD)

督導教師 FYD 的家庭文化是快樂、自由、無權威、承諾與信任，這是一個農民的家庭文化，這些家庭文化的元素形塑了一個社會工作督導教師的督導價值、理念和方式並影響了她的督導行爲。

家庭文化？反啊！我們家是我媽媽非常強勢，我父親就是夫妻關係很好，但是在工作上我爸爸四十歲就做到縣長了，在八十年代這方面做得很好了，但是在我媽媽這裡他是“不堪一擊”的，所以，對我的影響就是在外面要堂堂正正的，像爸爸一樣，所以我要“控制”。男人不能幹很多事情，做飯、洗碗、掃地都不行，男人要做大事情，就是這樣訓練的，就是在這慢慢的訓練中在我督導的過程中才會有“父權”的出來。還有一個關於父權的就是我在督導的時候對女同學和男同學不一樣，對女同學我時不時把女人和弱者聯繫在一起，我對他們是弱化

[239] 魯傑，《教育社會學》，北京人民教育出版社，1991。
[240] 裴娣娜等，《中國女性百科全書》，東北大學出版社，1995。
[241]因爲我們家當時特別困難，有時候我們交學費就沒有錢，他給人家借錢他就會說他要多長時間之後去還，但是比如說一年之後吧，一年之後還是沒有錢，他就從另外一家借或者貸款去還這個錢，其實他的朋友就說你不用著急還，我又不用，我也不會給你要，我爸爸就說反正我說了這個話，我就一定要做到，他就輕易不會許諾，我覺得他到現在對我對我們這些孩子都沒有什麼承諾，但是一般就是只要是說了就會做到。

的，對男孩子我經常是比較犀利的。還有一個是成長經歷，比如說我一直很瘦弱嘛，從小在家裡是被保護的對象，在這個過程裡面我就是要表現的“頑強”一些，或者說我儘管體格瘦弱，但是我要表現的“心靈強大”，這些在督導的過程中表現出來可能就是“大男子主義”，這些也做過自我分析。(T-JZJ)

督導教師 JZJ 的父母之間的互動關係和各自的角色扮演，呈現出“控制”、“男主外、女主內”的家庭文化；兄弟姐妹之間的互動關係和角色，呈現出“保護弱小”的家庭文化以及頑強與心靈強大的個體文化。由此，形塑了中國社會工作實習督導教師 JZJ 的“弱化女人”、“父權”和“大男子主義”的實習督導的理念和方式，而且在其督導方式的描述中，他強調“師徒督導方式”。這是一個公務員家庭的文化對一個督導者的影響。

從上述實習督導教師的描述中，發現家庭文化影響和形塑了實習督導教師自我的價值、認知以及行爲，並進而影響了實習督導教師專業自我中的實習督導的價值、認知、和督導行爲。

家庭文化的影響不僅在督導教師中有描述，在實習學生和機構督導者中也有相似的描述：

我感覺家裡給我的最大的就是父母是比較“善良”的人，也是比較“中庸”的人，就是做事情都不要做到“底”，要留有餘地。就是我跟老師和學生交往的過程中，也不會“得理不饒人”，就是也給他“留有餘地”，父母對自己的影響很深；另外一個就是“講求原則”，無論怎麼樣你都要講求一個底線，你不能越過這個底線，就是感覺也是跟中庸差不多；另外就是對他人的一個“尊重”吧，那些處於社會底層的，他們也是需要尊重的，我就是受家庭的影響，所以我們到那裡去實習都比較受歡迎，這些東西，也影響著我與督導老師的相處。還有，我們家庭當中一直比較“平等”嘛，我是試圖想著要平等一些。再一個就是一個“責任感”。(S-CZW)

同樣，在實習學生的論述中也表現出了家庭文化對實習學生成長的影響，並

進而影響了實習學生與督導教師在督導過程中的相處。學生描述的家庭文化的成分包括善良、中庸、尊重、平等、責任等。這也是一個農民家庭的文化。

機構督導者 JSC：**家庭文化之前和您有談起過，我覺得做事情的時候，我會很嚴肅，這個是我爸爸的影響，所有的人說他人緣好，但所有的人都怕他，這個對我是有的，但是好的一點是我可以意識到，當我感受到對方有壓力時，我會慢慢有調整。因為我自己在過程裡能感受到，我是獨生女，我是家裡最小的一個，我家九個人圍著我一個人轉，在我性格和督導有體現，不允許別人來“冒犯”等等了。**

在機構督導者的描述中，同樣呈現出了家庭文化對一個人成長的影響，同樣也肯定了對機構督導的影響。這也是一個公務員家庭的文化，這種文化是嚴肅，是權威，是不允許“冒犯”。我在觀看 JSC 進行實習督導的錄影帶時，也能看出她的嚴肅和權威。

總上可得，中國家庭文化的關鍵詞是：快樂、自由、平等、承諾、信任、善良、中庸、留有餘地、尊重、講求原則；嚴肅，權威，冒犯、控制、男主外、女主內等。家庭文化潛移默化的形塑了督導教師、實習學生以及機構督導者的價值、認知和督導行爲，家庭文化對實習督導產生了非常重要的影響。不同的家庭有不同的文化，不同的家庭文化形塑出不同實習督導者的督導價值、方式和風格，如上述的“快樂自由型”與“權威與父權型”等。

7.3 機構文化[242]

研究發現，中國社會工作實習督導同樣受到組織文化的影響。如：

督導教師 FYD 說：**你在這個單位不管是你的學校還是實習機構裡面，肯定要受這兩個單位的文化的影響，比如說在精神衛生中心督導學生的時候，看到他那裡的病人在抽煙，然後我就說他怎麼能抽煙啊？因為我有一個預設就是醫院不是**

[242] 組織文化的概念在前章中已論述。

抽煙的地方，我們的學生就說他這裡的大夫都抽煙，我說：哦，那這就是文化了。還有就是他那裡的醫生看病时經常會說很多很高深的精神病、醫學方面的詞彙，我說怎麽能和一般的老百姓說這些話呢？但是他那裡的病人很習慣這樣說，這也是一種文化。所以我的督導有時也要隨著這種文化而進行（T-FYD）。在這裡實習督導教師通過吸煙和專業術語的運用這個事例說明瞭機構文化對其實習督導的影響。

實習學生 ZZH 如督導教師相同，同樣感受到了機構文化在督導過程中的影響：我覺得這個機構的基督文化和有基督教背景的機構督導戰老師他們給我的影響很大，比如說他們吃飯前都要做禱告，他們服務對象唱的歌主要都是聖歌。但我覺得有這個信仰也挺好的，能幫助人們堅持下來。我覺得，加入不加入基督教無所謂，只要你一心向善就行，如果加入的話你會受很多的限制。（S-ZZH）

機構督導者同樣承認和表達了機構文化對其督導的影響，如：我想現在對我影響比較大的一個應該是機構文化吧，因為實際上現在我的感覺是我是屬於兩個機構的，基愛和居委會，基愛有著一套社會工作的價值標準和原則，而居委會是傳統的行政化的原則和標準，這些都會在我的身上有所影響和體現的。(J-JSC)

上述的督導教師、實習學生和機構督導的論述都反映了機構文化在實習督導過程中的存在和影響。

7.4 地域文化

在中國，地域文化一般是指特定區域源遠流長、獨具特色，傳承至今仍發揮作用的文化傳統，是特定區域的生態、民俗、傳統、習慣等文明表現。它在一定的地域範圍內與環境相融合，因而打上了地域的烙印，具有獨特性。 地域文化中的“地域”，是文化形成的地理背景，範圍可大可小。地域文化中的“文化”，可以是單要素的，也可以是多要素的[243]。在實習督導的過程中地

[243] 百度百科：http://baike.baidu.com/view/958028.htm

域文化也會不同程度的影響實習督導者的督導。

在訪談的過程中，督導教師 JZJ 提到了地域文化對其督導的影響，即“**地域文化，我們菏澤，就是大男子主義的東西很時尚**”。 地域文化也是中華大文化的一個組成部分，但是，中國如此之大，相對來講，不同的地域又有不同的文化。督導教師 JZJ 的這句話，提醒我在分析文化對實習督導影響時注意了地域文化。

7.5 現代社會文化

訪談中發現中國當下的社會文化和行事的潛規則影響著實習督導關係的建立。如：

文化對實習、對督導都有影響，典型的東方文化和西方文化肯定又不一樣。我們都是先從私人關係開始，慢慢的再建立工作關係，然後哥們弟兄才有可能去開展專業性的東西，中國這個人情關係是不一樣的，怎麼去公對公啊？哪有公對公啊？你公對公就麻煩了，很多都是私對私，公私兼顧，這個才有可能，都是兄弟哥們幫忙啊，比如有學生實習，幫我解決一下，這樣可以。但是你說：我們學生實習，請貴單位支援，那就“拉倒”[244]了。這是典型的不一樣，我覺得以後即使建立專業的機構也會存在這樣的一個問題。(T-ZJ)

當然了我們不認識的我們就請人家吃飯吧，帶著人家的上級領導，比如說民政局的局長啊，通過吃飯建立關係[245]。(T-DX)

也就是說，中國社會工作實習督導關係的建立是由私人關係、人情關係開始，然後才是專業關係、工作關係的建立，是“公私兼顧”，這是典型的中國當下的社會文化和行事的潛規則對社會工作督導的影響。而在西方，Tsui（2003）指出“專業關係和私人關係涇渭分明，絕少混淆”，可見東西方之別。但 Tsui 的研究發現，香港人是“公私並重”，上述這個結論與 Tsui（2003）的研究發現是一致的，說明無論是機構督導或者是實習督導，只要是在中國文化的脈絡中都是一

[244] 拉到，意指不行、不成。
[245] 我在建立實習基地、邀請機構督導者召開座談會時每次都是包括吃飯送禮品的項目。

樣的“公私兼顧”或曰“公私並重”。中國社會文化的對社會工作督導的影響可以不受體制的限制（因爲香港和中國內地的體制是有差別的，Tusi 的研究是香港回歸前的督導）。

7.6 民族文化、個體文化、群體文化

訪談中還發現，民族文化、個體文化和群體文化對中國社會工作實習督導同樣產生影響，這種影響在機構督導者 BXB 的描述中得到了充分的體現：

具體到這個督導了，這個文化的影響啊，無處不在，這與整個的這個單位的文化氛圍有關係，與個體的文化素質也有關係，這個個體也是與文化的差異有關，如果一個中國人一個外國人同樣都是督導的話，他兩個都不一樣，因為咱中國人都比較含蓄，就算是我當個督導，是個老師是個師傅是個領導的話，我處理問題也會比較含蓄，包括你說了在實習過程中有學生做錯了事了，他的批評教育啊，引導的方式啊，和國外的比都會不一樣，在國外人家可能就會直截了當的說你這個做的不對，你馬上給我改過來，中國人是做不到的，不好意思的弄的他下不來台，中國只是能告訴他下次你遇到這種事你如何去做，是這麼樣的來處理，就是不一樣。

當然這與“個人”也有關係，要是作為中國人和中國人相比呢，他也牽扯一些文化素養一些工作經驗啊，也有差異，有的人呢，工作比較簡單，處理問題可能就“很痛快”，有些人處理就比較“委婉”，這是說與個人的文化素質有關係。

但是呢，也反映出來與對方的“群體文化”也有關係，因為對方的群體是大學生，他的文化素質也在那個地方擺著，比方說，同樣的你給了我十個農民，給了我十個大學生，我領導的方法說話的方式肯定也是不一樣的，就是我的話，我也會看著對方是誰，就是老百姓說話“看人下菜碟兒”，給我十個農民，我不會有些東西去咬文嚼字去，我就會是什麼就告訴他什麼，但是給這些大學生講啊，我會用另一種方式，我覺著這樣也是比較正常的，但是這個總體這個文化的影響呢，無時不在。(J-BXB)

機構督導者 BXB 此時的描述說明瞭中國社會工作實習督導受民族文化、群體文化和個體文化等多種文化的共同影響；同時也說明瞭不同文化脈絡下機構督導

者會採取不同的督導方式和方法，換句話說，督導方式與文化相關。

7.7 女性主義文化

在中國社會工作實習督導者的論述中，專業機構督導者JZJ提到了女性主義[246]文化對其督導的影響。如他说：**我們目前所開展的工作，尤其是反家暴方面，我想女性主義的文化對我的工作以及我的督導也是有影響的，如我比較注重關係的平等，注意性別因素等等。**（T-JZJ）

總上發現，多元文化對實習督導者的督導有著非常大的影響，其中包括傳統文化、家庭文化、機構文化、地域文化、現代社會文化、女性主義文化、群體文化、個體文化等等。在督導的過程中，文化無處不在、無時無事不在。這個發現與 Tsui（2003,2008）所研究的“情、緣、面子”等“互惠”的文化相比，中國社會工作實習督導的文化脈絡的內涵更加豐富和多元。

VIII． 國際脈絡

國際脈絡在我的研究中主要指涉了專業話語脈絡，專業話語脈絡在這裡主要指西方社會工作專業的理論知識、專業的標準體系、專業的實務經驗、專業的教育經驗以及專業的督導經驗等等。研究發現國際的專業話語脈絡對中國社會工作實習督導的專業性和科學性的發展都有非常大的影響。下面這些督導教師的描述就反映了這個觀點：

國際專業性的東西對我們有影響，因為我們作為專業老師，看一些文獻啊，

[246] Chernesky,1986,指出女性主義的社會工作督導是社工從依賴的關係釋放出來，進而成爲自主、自律及自我導向的專業（轉引自 Tsui,2003）。Prouty,2001,論述了女性主義督導的原則即關注督導中的性別因素，關注作爲督導者與被督導者之間的關係以及這種關係中權力的不對等；強調合作關係以及自決和多元視角；督導者通過示範促進反身性的互動和被督導者的反思；強調在脈絡的多樣性中關注女性生活；關注性別的社會建構和語言在維護性別化社會中的作用；女性主義督導的方法強調靈活性和差異性，強調相互瞭解和相互的評估，強調協作及積極互動回饋等。Caspi and Reid,2002,說明女性主義社會工作督導關注“教學關係中權利的如何利用”，強調“教育的關係合作性”（Caspi and Reid,2002:49）；Tsui(1997, 2003, 2008)認爲女性主義督導是“督導者與被督導者的關係是建立在雙方平等共用的夥伴關係的基礎上……”（Tsui 1997:36,2003:44,2008:32）。

自然不自然的就會往那邊貼近啊，就是人家的水準是怎麼樣的，人家是怎麼做的？比如我們可能就受香港的影響，香港可能也受國際上其他的影響，都是這樣。可能這裡面也在反思，因為我們沒有我們自己的東西啊，比如說香港的實習督導的東西，拿過來是不是能用？這是不是就是唯一的一種模式，對學生用這種模式是不是會有所促進？這裡面有個反思，還是有一個碰撞，但是影響是肯定的，但是影響是正向的還是負向的啊？或者說是零向的，這個是值得探討（T-ZJ）。督導教師 ZJ 的描述首先肯定了國際知識和經驗對其督導的影響，同時也提出了影響的正負功能問題（這個正負功能問題留待今後繼續研究）。

不僅督導教師受影響，機構督導者同樣也受影響：

目前就我自己而言，我覺得國際的影響是直接和間接的都有，因為畢竟我所接受的社工理念與價值是傳自西方的，而實踐中我接觸的更多的是香港的社工，這些都會對我在督導過程中的一些態度、工作方法有一些影響[247]。我覺得我身邊有很現實的外在的督導給我的力量和影響。(J-JSC)

實際上呢，有時候你像我出國考察啊，通過香港的一些培訓班啊，我們和香港聯繫比較多嘛，再就是和黃先生（香港註冊社工）都聯繫比較多的，我覺得從他們那裡也學到了很多專業的東西。(J-ZYC)

綜上，國際專業性對中國社會工作實習督導的影響是非常大和重要的。其影響的途徑爲直接和間接兩種途徑，直接途徑是海外專業人士進入中國“直接”影響實習督導，如上文中的黃先生都直接進入山東的實習場域介入專業督導，直接途徑還表現在學校督導教師和機構督導者通過各種途徑直接進入境外和海外接

[247]而且在那個過程裡，一開始我受吳小姐（香港註冊社工）的影響，從去年的 11 月吳小姐培訓，到後來值班日誌，她都有回復，因爲她是香港的，專家的，所以她給的回復一般都比較強硬，甚至在我們看了是一種指責，有時候我在督導學生的時候也會出現這種情況，但是學生有時接受不了 。後來是高老師請來一個外國的教授做講座，對我觸動挺大的，那個教授是做老人服務的。當時高老師讓我提供一個個案，我們就說了一下，然後高老師就問那個老人今年多大年紀，我告訴他 70 多歲，然後那個教授就問了一句：你有沒有想過 70 年前的中國是什麼樣子？然後他一下子就給我一個視角，就是一個人的東西有時候能反映一個社會，一個國家，能折射出一個人的視角，一個人爲什麼現在這麼嘮叨，就能知道他究竟經歷了什麼東西。然後我們就可以更加充分的去感受老人現在對我們說的一些東西。我覺得那次講座一下子就給了我影響很大。08 年我又到香港機構參觀考察，這些都對我的機構督導工作有專業性的影響。這個過程裡面其實是有外在的，我的督導對我的影響，包括葛老師，包括您，黃先生（香港註冊社工），因爲我的感覺黃先生強調的是價值，不強調手法，理論，他強調的是這些東西對我的影響，另外是在做事的過程裡面，在互動的過程裡面，再加上個人的反思。

受專業教育或者參觀考察、交流學習國外的專業性的知識和實務經驗。間接途徑包括在中國情境中學習國外專業性的知識，借鑒國外專業性的標準以及利用遠端教學對中國的實習督導進行督導。

當然，在訪談的過程中也有一個督導教師說：國際專業話語對中國社會工作實習督導幾乎是“零”影響，正如督導教師 DX 所言：**可以這麼說，國際上的專業性的東西對我們基本上是“零”影響，基本上是沒有影響。因為我們督導的專業化水準非常低，或者說我們在督導過程中僅僅是零星的，不系統的存在一些專業性的元素。但是我們在督導的過程中沒有形成系統化，沒有形成體系化的東西。因此可以說我們是一種什麼階段啊，拿來主義嘛，起碼要拿來，我們還沒有拿來，或者說只是零散的拿來一些，或者說盲人摸象，你摸到一個象鼻子，你就用這個象鼻子。**(T-DX)

此觀點基本代表了那些非專業的督導教師的聲音，那些非專業的督導教師從來沒有接受過專業的訓練，國外社會工作專業的東西從來沒有對他們直接發生過作用，所以其影響自然幾乎就是“零”。

至此可以說，國際專業話語脈絡對中國社會工作專業實習督導教師和專業機構督導者以及接受過專業培訓和出境參觀考察的機構督導者的影響是非常大的；而對於那些非專業的實習督導教師和非專業的本土的機構督導者的影響則幾乎是“零”。

IX． 物理場域脈絡

Tsui（2003；2008）指出社會工作督導發生的脈絡與督導的環境有關係，它包括物理的、人際的、文化的和心理的面向。物理脈絡涉及督導發生的處所、座位的安排和場所的氛圍。督導物理環境的選擇要與督導的內容相結合，無論選擇在那裡督導都要考慮環境的舒適、保密、溝通和合適，舒適實質環境的安排令督導者和被督導者能無拘無束、暢所欲言；保密是指督導環境能確保私隱，令督導

雙方感到安全、可靠；溝通時指環境能促進督導雙方清晰及開放的交流；適切性意味著環境的安排與機構的目標、結構及文化相配合。（Tsui，2003；2008）。

在我訪談的過程也有實習學生 HNN 說：**督導的環境，包括自然物質的環境，還有就是在督導過程中創造出來的氣氛，如果是比較自由開放的，大家相互回顧也就多一些。**(S-HNN)

我今年在督導山東大學 06 級社工專業實習時，由於沒有合適的辦公室，就找了一個微機維護的機房每週進行一次督導，結果在焦點小組訪談的時候，當問起督導地點和環境的感受如何時，同學們異口同聲的大聲喊：

不好！沒地方坐，精力不集中！

當問到那種地方好時，他們又異口同聲的說：

這裡！（學院會議室），舒適，又有糖吃，還有水喝，也便於記錄，又沒有人打擾我們。

實習學生 JSC 也說過：**在公園的那次督導挺好的，輕鬆！**（S-JSC）

同樣，實習同學 ZHL 也接著說：**在車上的那次督導效果也挺好的，是在輕鬆愉快的情況下學到了東西**（S-ZHL）！當然從開車的安全性來講邊開車邊督導是不合適的，但這反映了實習同學對輕鬆愉快的督導環境的渴望。

所以說，中國社會工作實習督導的有效性同樣受督導時的物理場域脈絡的影響，這驗證了 Tsui 上述的觀點。

XI． 知識體系脈絡

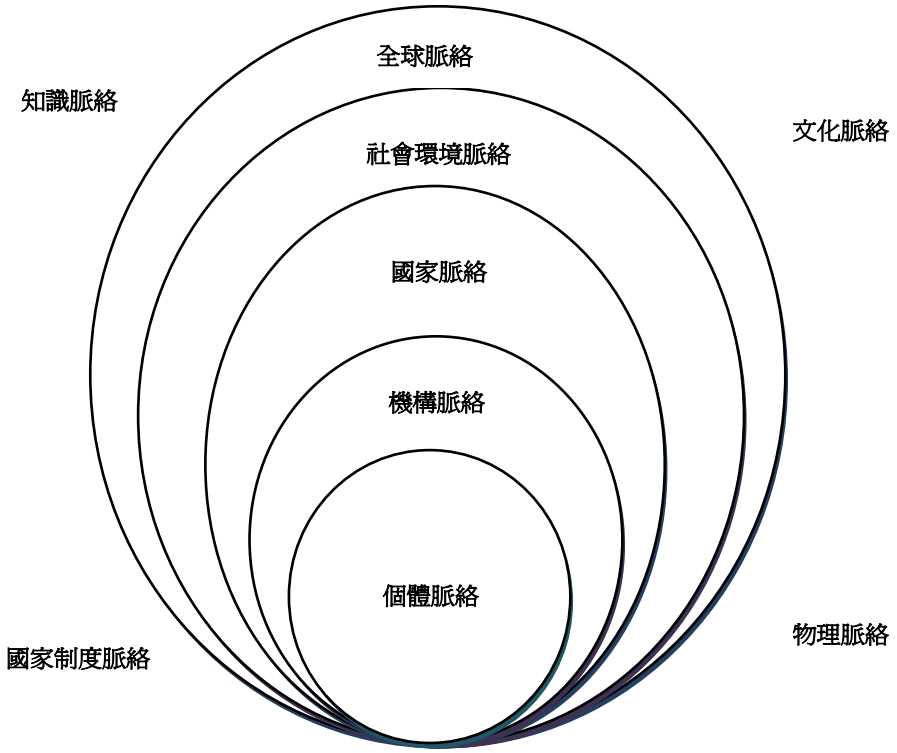
督導知識對實習督導的影響，在第一章的背景中我從問題的角度在理論上已做過論述，在這裡，從田野當中尋找到了一致的答案，就是說督導知識的缺乏，尤其是本土化的督導知識的缺乏影響了實習督導的科學性和有效性。

督導教師JZJ：**進一步包括知識體系的支持，你想去學，包括豐富的案例資源，**

督導的相關的個案，相關的支援。我看的都是人家打著心理諮詢的標牌，全是臨床。你沒有，你想卡羅茨的書，導論很好，但是“乾貨”[248]不是太多。(T-JZJ)

總之，中國社會工作實習督導是一個“多元多重”的脈絡體系。其多重性主要體現在由內而外或曰由微觀到宏觀或曰由小而大的一個“關係層級”的維度上，即督導者與被督導者的個體脈絡（督導教師、機構督導者、實習學生）、實習督導中的機構脈絡（學校機構和實習機構）、國家和社會脈絡以及全球脈絡下（專業話語）脈絡上；其多元性主要表現在“內容”維度上，既物理場域脈絡、文化脈絡（傳統文化、家庭文化、機構文化、地域文化、社會文化、群體文化、個體文化、女性主義的文化等）國家制度和知識體系脈絡等。如圖 9-3：

[248] 首先，這和我理解的微觀社會工作輔導類服務的核心有關。不管是發展的、預防的還是補救的層面，增權提能、引發改變、滿足需要是核心的工作目標和落腳點，這就要求工作者手上“有乾貨”。這裡的乾貨，應該指把學院訓練和實務經驗轉化爲對具體服務物件而言有效有益、適時適切的具體服務的能力。與此相對照的，是另一種可能的狀態，我可以考試的時候得高分，我可以誇誇其談，我知道很多，但不能在實務情境中提供有效服務。其次，對社會工作教育的從業者而言，這是核心要求之一。照本宣科，或者模型加模型、理論加理論，訓練不出來有效能的工作者。教育者自己無論在專業價值倫理的行動中呈現方面，實務行動的能力和實務經驗的積累方面，還是有效的教育手法等方面，都應該“有乾貨”。這裡的乾貨，似乎意指教育者具有爲人師的踏實資格和能力。從督導的層面上說，督導者在督導過程中，也應該注意，不是簡單地要求被督導者“要體現什麼專業價值倫理，應該達到什麼目標，表現出什麼狀態”，重要的是以自己的專業能力（乾貨）引導、激發被督導者的專業潛能（乾貨），和被督導者一起尋找“爲何和如何體現那種專業價值，達到那個目標，表現出那種狀態”的路徑和行動（乾貨），必要時給予具體的建議和指導（乾貨）。從訓練的過程和目標層面上，無論是課堂內容還是實習督導，乾貨，也就成爲我認爲的重要的內容和考核指標。當然，這都是某種理想狀態下的“願景”吧，就我的專業能力而言，目前還做不到。



（圖 9-3：影響實習督導的多元多重的脈絡體系）

這個“多元多重”的脈絡體系與上文中提到的 Holloway（1995）、 Bogo ＆ Vayda(1998)、 Brown ＆ Bourne（1999）、Hawkins ＆ Shohet（2000）、Kadushin ＆ Harkness （2002）等觀點相比較增加了中國社會工作督導特有的“文化”脈絡、“全球”脈絡和“知識”脈絡；與 Tsui（2003，2008）提出的“整全”脈絡體系相比較，在文化脈絡上建構了傳統文化、家庭文化、機構文化、地域文化、個體文化、群體文化等的文化脈絡體系，以及增加了“社會大環境”脈絡、“國家制度”脈絡、“全球”脈絡以及知識脈絡的論述；與 O’Donoghue（2003）提出的理論觀點比較，即增加了知識脈絡也在某種程度上驗證了其由個體到全球的脈絡觀點。

XII． 本章小結

本章研究發現了中國社會工作實習督導的脈絡是一個“多元多重”的脈絡體系，其中主要包括“多重”的個體脈絡、機構脈絡、社會大環境和國家政策制度

脈絡、國際專業話語脈絡，以及“多元”的物理場域脈絡、文化脈絡以及知識體系脈絡等等。

中國社會工作督導的個體脈絡包括督導教師、機構督導者以及實習學生的個體脈絡； 中國社會工作實習督導的機構脈絡包括實習學校脈絡和實習機構脈絡。中國社會工作實習督導的國家脈絡主要有國家的重視和支持，國家職業資格證、督導資格認證、國家人才培養的投資方向等政策和制度等元素；中國社會工作實習督導的社會大環境的脈絡元素包括專業社會工作的發展程度、社會對社會工作專業的認同程度、專業的發展空間、就業環境、政治體制環境等等；國際脈絡主要指國家專業話語對中國社會工作實習督導的影響是非常大和重要的，其影響的途徑爲直接和間接兩種，直接途徑是海外專業人士進入中國“直接”影響實習督導，以及學校督導教師和機構督導通過各種途徑直接進入境外和海外接受專業教育或者參觀考察、交流學習國外的專業性的知識和實務經驗。間接途徑包括在中國情境中學習國外專業性的知識，借鑒專業性的標準以及利用遠端教學對中國的實習督導進行督導。

中國社會工作實習督導的多元脈絡主要包括物理場域、國家制度脈絡、文化脈絡和“知識體系”脈絡等。其中文化脈絡包括傳統文化、家庭文化、機構文化、地域文化、社會文化、女性主義文化、群體文化、個體文化等等。在督導的過程中，文化無處不在、無時（事）不有。在機構督導者中群體文化影響著機構督導者的督導方式。

總之，中國社會工作實習督導脈絡是一個多元多重的富有生命的脈絡體系。這個“多元多重”的脈絡體系與上文中提到的 Holloway（1995）、 Bogo ＆ Vayda(1998)、 Brown ＆ Bourne（1999）、Hawkins ＆ Shohet（2000）、Kadushin ＆ Harkness （2002）等觀點相比較增加了中國社會工作督導特有的“文化”脈

絡、“全球”脈絡和“知識”脈絡；與 Tsui（2003，2008）提出的“整全”脈絡體系相比較，在文化脈絡上建構了傳統文化、家庭文化、機構文化、地域文化、個體文化、群體文化等的文化脈絡體系，以及增加了“社會大環境”脈絡、“國家制度”脈絡、“全球”脈絡以及知識脈絡的論述；與 O’Donoghue（2003）提出的理論觀點比較，即增加了知識脈絡也在某種程度上驗證了其由個體到全球的脈絡觀點。

第十章　研究結論：

“多元動態脈絡”取向的中國社會工作實習督導模式

I．導言

在之前的第一章中，我主要從中國社會工作的最新發展、中國社會工作教育發展的現狀與問題、社會工作實習督導在中國社會工作教育中的重要性、位置及其問題以及個人督導經驗的反思等角度提出了“中國社會工作實習督導模式的發展研究”這個主題，並進一步分析說明瞭這個研究主題在中國社會工作教育以及專業社會工作發展中的目的和意義；在這個主題下，我又提出了兩個研究的問題，即中國社會工作實習督導的現況是什麼？影響中國社會工作實習督導的脈絡元素是什麼？在第二章中，通過文獻回顧發現，在中國關於社會工作督導模式的研究是“零”，所以我的研究是一個填補空白的研究，通過對國外文獻的回顧我初步建構了中國社會工作實習督導模式的分析框架。第三章我主要介紹了“多元脈絡”取向的中國社會工作實習督導的分析框架以及建構主義的解釋視角。第四章我分析說明瞭我採用的“長度訪談”的研究方法。從第五章開始到第七章我主要分析研究了中國社會工作實習督導模式中各個構成元素的基本狀況，其中有社會工作實習督導的價值和目標，中國實習督導的階段、內容、方式和評估，中國社會工作實習督導的關係、角色、權威和矛盾。第八章我主要分析研究了影響中國社會工作實習督導的脈絡因素。

在本章中，我主要針對第五章至第八章的研究發現進行總結和討論，並結合第一章的研究背景和第二章的文獻回顧尤其是第三章的分析框架，最終得出了中國社會工作實習督導模式的發展的研究結論。在本章的最後，我主要說明瞭研究的貢獻、限制和未來發展的方向。

II． 研究發現

由第五、第六、第七和第八章的研究發現，中國社會工作實習督導是一個“多元動態脈絡”取向的模式，是一個由多元價值、目標、內容、方式、角色和關係等元素構成的督導體系；這個多元督导體系受個體、機構、國家、社會、全球等脈絡元素以及受物理、知識和文化等多元元素的影響。這是一個由實習督導教師、機構督導者和實習學生等相關各方共同建構的督導模式。

2.1 中國社會工作實習督導的價值

中國社會工作實習督導模式中的價值是由價值的地位和多元價值體系構成。

2.1.1 中國社會工作實習督導的價值是基石、靈魂和核心

根據第五章的研究發現中國社會工作實習督導的過程中，實習督導的價值處於“核心位置”且“貫穿始終”，社會工作實習督導的價值是實習督導的“基石”、“根本”和“靈魂”，實習督導的價值無論對實習學生的做人做事、專業發展以及個人成長都是非常重要的。這個研究結論證實了國外學者的理論觀點，即由 Brown ＆ Bourne （1999）和 O’Donoghue（2003）提出的社會工作實習督導的價值是“基石”以及 Bernard（2005）提出的社會工作實習督導的價值是“基礎”。這也就是說社會工作實習督導的價值地位在國際上是公認的。

2.1.2 中國社會工作實習督導的多元價值體系

根據第五章的研究還發現中國社會工作實習督導的價值是一個多元的價值體系，其中包括專業價值、機構價值、含有中國社會文化元素的價值和個人價值；中國社會工作實習督導的價值即是專業的、機構的，也是文化的和個人的。

中國社會工作實習督導多元價值體系的形成是由多方原因合力形塑的，一是因爲受訪的中國社會工作的實習督導教師大多接受過社會工作專業的正規訓

練，機構督導者也隨著中國社會工作的專業化和職業化的發展基本都接受過專業培訓教育，因此社會工作專業的價值早已內化成爲其自我督導知識體系、自我督導價值體系和自我認知的一部分，所以會在督導的行爲過程中，不自覺的以此爲指導，這是來自於西方的“外嵌”並“內化”的價值觀。二是實習督導者自小就生活在中國文化的脈絡中，已被潛移默化並全然浸淫其中，因此中國傳統文化脈絡中的核心內涵也同樣構成其自我督導價值體系的部分，也因此會在其督導的行爲過程中呈現。當然，文化對實習督導者督導價值的影響在國外可能也存在，只是其影響的文化內涵可能會有差異。三是實習學生是在機構裡實習，其實習的行爲作用於機構的服務对象和機構的工作人員，因此實習督導者的督導價值不可避免的要受到機構文化的影響，也因此將組織的文化價值納入到自我督導價值體系的部分，並由此指導自我的督導行爲。四是在中國目前的狀況下，有些實習督導者沒有接受過社會工作的專業訓練，所以，其督導價值即是個人價值或是過往所學專業價值的體現，等等，這些是“內生”的價值觀。

與西方的督導價值相比，中國社會工作實習督導者在未來實習督導的過程中還需繼續發展中國社會工作實習督導的價值內容，因爲儘管中國社會工作實習督導價值的構成是多元的，內容也是豐富的，但是這個實習督導價值體系的內容相對來講需要豐富和發展將被督導者作爲一個學生來看待的價值內容；另外，西方的督導價值中特別強調社會公義和反歧視等更深層次的內容，而中國社會工作督導者，尤其是機構督導者很少論及公義和反歧視的內容。所以說中國社會工作實習督導教師的督導價值體系要隨著專業的發展和時代的變遷而發展和變化，這也是由價值的特質所決定的。

總而言之，中國社會工作實習督導的價值是一個多元的價值體系，其中的專

業價值與西方的督導價值相同，其社會文化、機構文化和個人價值部分是本土處境下所特有的，這與中國社會文化脈絡和組織脈絡相關，也與中國社會工作專業教育以及專業社會工作的發展處境相關。中國社會工作實習督導的多元價值體系要隨著專業的發展和時代的變遷而發展和變化。

2.2 中國社會工作實習督導模式中的多元目標體系

根據第五章的研究發現，中國社會工作實習督導目標是由實習督導教師、機構督導者和實習學生共同建構而成的多元目標體系，其多元性一方面體現在督導目標內容的多元性，即專業性、支持性和行政性；另一方面體現在目標对象的多元性，即針對實習學生專業發展的目標和針對實習機構專業發展的目標等。

中國社會工作實習督導目標的內容是培養一個“專業的社會工作者”；培養一個有個性健康的具有“做人做事”能力的“全人”；推動專業的發展；提升機構工作的專業性。

中國社會工作實習督導的目標體系與西方社會工作督導的目標相比一是增加了處境化的本土性的指向實習學生全人發展的目標，而且其中特別強調培養健康發展的“人”的重要，之所以出現和強調這個督導目標一方面是由於中國社會工作職業化發展相對來講比較緩慢，崗位設置不夠充分，社工專業學生畢業後可能沒有相對應的職業崗位而從事其它職業，因此需要全人培養；另一方面在中國的文化中一直強調“做事先做人”，因此在社會工作實習督導中也強調全人發展的目標。二是增加了指向實習機構專業發展的目標，之所以出現這個目標是因爲在中國專業機構發育不能滿足實習教育中安排實習學生的需求，因此需要加快培育專業機構，以便讓實習的學生能夠到專業的場域中去實踐。

同樣，與西方督導目標的內容相比，中國社會工作實習督導者所建構的實習

督導目標缺乏指向“服務對象”的目標，也就是如 Payne（1994）所指出的“督導應確保案主能獲得最大利益以及阻止實習學生對案主作不適切的回應”。廖榮利（1982）也提出督導的直接和主要目標是保障案主的權益與提高服務的素質；Tsui（2008）同樣指出社會工作的督導的長期目標是提供案主有效果和有效率的服務。同時，中國社會工作督導者的督導目標也缺乏指向實習督導教師的督導目標，既缺乏如 Payne（1994）所指出的：督導目標強調督導者能鼓勵受督導的實習學生去提供更有效的照顧，對實習學生的介入表示關注，爭取專業的發展，接受回應，處理實習學生的感受和提升其自我管理能力。督導過程是用來維繫服務水準，同時用以分配適當的學習專案及工作量；檢視計畫介入的方向；保持客觀性；提供批判的分析；同時使督導瞭解學生的表現；確保一些法律上的律例能依法執行即保持良好的專業表現（轉引自 Tsui, 1997, 2003, 2008; 許盧萬珍，2005)。之所以出現如此差異，我分析認爲一是與督導者的專業性程度相關，進一步來講，與實習督導者的專業督導性相關，前文第一章已提到過，在中國有部分實習督導者接受過社會工作專業知識的教育和訓練，而有部分沒有接受過專業教育和訓練，即使接受過專業教育和訓練的實習督導者也很少接受過專業督導知識的教育和訓練，所以其督導的目標中存有缺陷是正常和必然的；二是與督導知識的缺乏相關，前文第一章中同樣也提到過，在中國缺乏社會工作督導的資料、書籍等督導知識，這樣勢必會造成督導目標存有缺陷。 基於此，未來中國一方面要加強對實習督導者的專業訓練；另一方面加緊本土化督導知識的建構。

中國社會工作實習督導目標未來的發展趨向應在現有多元目標體系的前提下，根據中國專業社會工作發展和專業教育發展的具體情境和需求，發展指向專業教育、服務对象、專業督導知識建構、培養專業的實習督導者，影響機構的專

業性等實習督導的目標，而要實現上述督導目標則需要社工人在教育上、政策上和研究上做出貢獻。

2.3 中國社會工作實習督導中的過程階段

中國社會工作實習督導是一個發展的階段，不同的督導者中有不同的階段論述，且不同的階段有不同的內容。

中國社會工作實習督導的階段在督導教師和機構督導者中有兩種不同的論述，一種是三階段論述，另一種是四階段論述。三階段包括開始階段、中間階段和結束階段；四階段包括準備階段（醞釀階段）、開始階段（進入現場階段）、中間階段（專業督導階段）和結束階段。督導教師中有部分人是三階段論觀點，有部分人是四階段論觀點，機構督導者中在訪談的对象中全部是三階段觀點，分析發現督導教師中的不同階段論述與督導教師在學校和專業中所扮演的行政角色以及所承擔的任務相關，也就是說，在學校中負責實習工作的督導教師在實習開始之前要做好準備工作，因此其實習督導的階段論述是“四階段”，而其他督導老師只負責實習學生進入機構時的督導，所以其督導階段是“三階段”。

而機構督導者之所以是“三階段”，筆者分析認爲是與機構在實習過程中的被動角色相關，因爲實習學生的實習是學校方面的工作，而非機構方面必須和必要的工作，因此學校方面是主動方，即主動做計畫，主動協調機構，主動動員和派遣實習學生，因此其督導階段就包括準備階段，而機構就缺少這個階段。

筆者認爲中國社會工作實習督導的階段應該是“四階段”，因爲實習督導是一個過程，這個過程不只是從進入機構開始，在進入機構之前的實習動員、實習機構介紹以及實習計畫準備等內容就已經和應該由督導教師介入督導，因此這個階段不只是負責實習的督導教師負責，其它所有承擔督導任務的督導教師都應該

進入督導的角色實施督導。

這個結論與國外學者 Shulman（1993）的預備階段、開始階段、工作階段和終止階段的“四階段”論相同（轉引自 Tsui, 2008）。與廖榮利（1982）的七個程式相對比，雖然程式與階段不相符，但是其內容卻是基本一致的。

2.4 中國社會工作實習督導中的多元動態內容體系

中國社會工作實習督導的內容是一個由學校督導教師、機構督導者和實習學生共同建構的多元動態發展的督導內容體系。其多元性體現在實習督導的內容包括專業性、行政性、支持性、文化性、學習性以及個體脈絡性的內容；其動態發展性是指實習督導的內容由開始時 “經驗性和行政性的內容”發展成“專業性的督導內容”， 而專業性的督導內容，也是由開始時的“注重技巧”發展到後來的強調理論與價值基礎等。

中國社會工作實習督導的多元動態發展的督導內容與上文論述的國外學者 shulman（1993）和廖榮利（1982）所論及的實習督導內容相對話發現，國外關於社會工作實習督導的內容主要是專業性的知識，同時也涉及行政性和情感性的內容。而中國的社會工作實習督導的內容的多元性更豐富，除去專業、行政和情緒支持之外，還增加了如何學習的元素，以及更爲重要和具有特色的中國文化元素，即做人、做事以及一些“特有的文化現象”的解讀，如人際關係、餐桌文化等；增加了學習性以及個體脈絡性等方面的督導內容。之所以增加了具有本土特色的社會文化性的督導內容，這與中華民族傳統文化脈絡直接相關，中華民族自古崇尚“修身、治國、平天下”（《禮記.大學》，而在其中，“修身”是放在首位，所以在督導者的內容中，都體現出了“如何做人”、然後是“如何做事”的內容，而其中的人和事，是超越社工人、社工事的全人和世事，唯有如此，才能

做好社工人，做好社工事。

另外，中國社會工作實習督導的內容表現出動態發展性的特徵，隨著實習督導教師專業性的發展，實習督導的內容呈現出由非專業性的經驗分享性的行政性的督導，由課程脈絡、自我知識脈絡的督導向專業性的督導內容發展的趨勢。這種狀況與中國目前的社會工作實習督導者的專業性背景相關，也與中國社會工作的專業化發展階段相關。

在目前，雖然實習督導教師的督導內容開始呈現出專業性的督導內容的發展趨向，開始重視專業價值和專業理論內容的督導，但是透過我的觀察、訪談和日常交流，發現還有比較多的實習督導教師在專業性方面比較多的停留在技巧層面的督導。另外，在所有的實習督導教師的訪談中，都沒有涉及政策內容尤其對服務对象服務品質等內容的督導，這與西方和臺灣等社會工作的督導內容有一定的差別，西方和臺灣等地在督導內容上特別注重服務對象服務品質的督導。

所以，在未來中國社會工作實習督導的督導內容要特別加強專業價值、專業理論、社會政策分析以及針對服務对象服務品質等內容的督導，因爲專業價值是基礎和靈魂，專業理論是指導，社會政策決定社會資源的公平、公正以及科學合理的分配，而服務品質是是對服務對象責任的保證 。一句話，中國未來社會工作的教師督導、機構督導者與實習學生要加強合作，進一步建構中國社會工作實習督導的本土化和本土性的督導內容體系。

2.5 中國社會工作實習督導模式中的多元督導方式體系

研究發現中國社會工作實習督導的方式是一個多元的督導方式體系。其多元性包括專業性的督導方式、本土性的督導方式，專業性的督導方式包括西方專業話語下的個別督導方式、小組督導方式、現場督導方式、電話督導方式、網路督導

方式等；本土性的督導方式包括師徒式、遠程式、聯合式、座談會、跟蹤式、行爲督導式、以人爲鑒式、賦權式、放任型的無爲而治式、經驗分享式等本土性的督導方式，同時也包括學生不喜歡的被分析逼供式和放羊式等督導方式。

中國社會工作多元的督導方式體系與實習教師的專業性、實習學校所佔有的資源以及實習機構的專業性以及機構督導者的多元專業背景相關；同時也與中國社會工作教育的發展脈絡以及中國社會文化的脈絡相關。

中國未來社會工作的機構督導者與教師督導要加強合作，相互補充、相互彌補，進一步建構中國社會工作實習督導的本土化的實習督導的方式。

2.6 中國社會工作實習督導中的評估體系

中國社會工作實習督導評估的元素主要包括被評估的對象、評估的內容、評估的方式以及評估的主體等。評估的對象主要是實習學生；評估的依據和內容主要是實習報告等實習作業、出勤情況以及專業態度和專業能力等元素；評估的方式採用量表式和主觀的感覺、印象以及座談會和總結會等；評估的主體主要是督導者；評估的結果是“合格”或者 80 分以上。

但是，研究發現中國社會工作的督導評估存在“流於形式”和缺乏評估標準的現象，出現此種狀況的原因，一是與學校對實習的評估標準和目標要求相關；二是與缺乏一個具體的專業實習督導的目標以及具有效力的評估標準相關；三是與機構對實習學生的不夠瞭解和擔心差異給學生帶來的影響相關；四是與教育協會和工作協會沒有評估的標準政策相關。

未來國內學者、相關教育機構、協會和社會工作實習督導者等相關各方要協力建構、豐富、完善和發展出一個專業的系統的全方位的中國社會工作實習督導評估體系、運作機制和評估標準，其中應該包括一是建立評估標準；二是建立評

估機構；三是相關各方重視；四是機構實習督導者及相關學者對實習督導評估知識的建構。

2.7 中國社會工作實習督導的多元角色體系

據第七章研究發現，中國社會工作實習督導者在督導過程中所扮演的角色是一個“多元動態”的角色體系。其“多元”性表現在一是專業性的角色，如專業教師、教育者、知識的傳遞者、諮詢者等等；二是行政性的角色，如學校及機構間的協調者，學校教學管理一實習諮詢的提供者、上下級的領導者等；三是支持性的角色；四是家庭、朋輩取向的角色，如父親，兄長和師傅等等。其“動態”性體現在隨著不同的督導階段、不同情境、不同的督導對象、不同的目標、不同的內容等要求來實現“角色轉換”。由此可以說中國社會工作實習督導者的角色是專業的、行政的、支持的和家庭朋友取向的。

中國社會工作實習督導的角色與國外主流觀點相比較，都具有專業性的角色、行政性的角色和支持性的角色，但是一是缺少了至關重要的“評估者”的角色（儘管在督導中實際承擔這個角色），強化了具有本土特色的父親、師傅、阿姨、家長等家庭式的角色（這與“師徒如父子”、“一日爲師，終身爲父”等傳統文化觀念相關），這些角色是具有“本土情境”和“本土文化脈絡”的特色。

2.8 中國社會工作實習督導的多元動態的督導關係

研究發現中國社會工作實習督導的關係是一個多元動態的督導關係體系。即督導者與實習學生間的督導關係是一個包括以傳遞專業知識爲目的的專業取向的督導關係，朋友式的支持取向的督導關係，兄弟姐妹以及父子（女）式的家庭取向的督導關係，上下級領導與被領導式的行政取向的督導關係，師傅帶徒弟式的傳統文化取向的督導關係、動態發展的督導關係以及名義上的督導關係。與西

方論述的督導專業關係、行政關係和支持關係相比較，中國的督導關係在此基礎上還增加了傳統文化取向的督導關係、動態發展的督導關係以及名義上的督導關係的描述。出現這種情況的原因一是文化的差異；二是中國社會工作督導發展的特殊境遇；三是社會現象和事物發展的變化性。

2.9 中國社會工作實習督導的權威

研究發現中國實習督導教師在實習督導的過程中有強烈的權威和無權威兩種狀態，專業督導教師是有權威，非專業的督導教師是無權威。研究還發現，中國機構督導者中的專家型的督導者有權威。督導者的專業權威與督導者的專業性成正相關關係，換句話說，專業權威與專業性成正相關關係。正如 Tsui（2006）所言，督導權威基於其知識、能力和許可權。

2.10 中國社會工作實習督導中的多元矛盾體系

中國社會工作實習督導教師過程中督導教師、機構督導者和實習學生三者都面對多元的矛盾和衝突。多元表現在矛盾內容的多元性和矛盾對象的多元性。

實習督導教師的多元矛盾從對象來看有督導教師與實習學生、實習督導教師與學校、督導教師自身、督導教師與機構督導者、督導教師間、督導教師與社會支持體系缺乏的矛盾、東西方價值衝突以及本土非專業督導教師的特殊矛盾等等。從矛盾的內容上來看，有專業性的矛盾，如專業知識、專業實務經驗、專業實習督導經驗的缺乏、專業間的矛盾和專業督導教師的缺乏、專業課程設置問題、專業督導團隊建設、專業空間、專業認同、專業接納等矛盾衝突；有行政性的矛盾，如任務和工作分配、實習督導經費的不足等；有價值、文化上的矛盾；有政策制度的缺位等矛盾。

機構督導者在督導過程中感受到的矛盾對像是機構與學校、機構與實習學

生、機構工作員與實習學生、機構督導者與實習學生以及機構督導者自身的矛盾；其矛盾內容主要包括機構工作目標與實習目標的衝突；實習學生與機構工作員在服務上的分歧；實習學生擇業與實習的衝突；觀點上的分歧；個人的衝突和壓力等等。同樣，這是一個既包含專業取向矛盾（如服務方法、技巧和觀點等）又含有行政取向矛盾的多元矛盾體。

實習學生在被督導的過程中所面對的多元矛盾從對象和內容來看，一是與督導教師的多元矛盾，主要內容有督導教師維護“權威”與實習學生挑戰權威間矛盾， “局外人”督導“局內人”的矛盾，實習學生與督導教師回饋的缺失和不可聯繫性的矛盾；督導教師作爲一種資源，分配不均所引發的不滿。二是實習學生之間就實習安排和性格差異而引發的矛盾。三是實習學生與機構督導者的矛盾，主要內容有機構督導者之間的關係矛盾給實習學生帶來的困惑和矛盾；機構的理念和目標與專業之不同所引起的困惑和矛盾；外來人（實習學生）進入人家“地盤”（實習機構）由於認同缺少以及機構專業督導者缺失的所引起的壓迫和矛盾；由機構宗教信仰所引起的矛盾和衝突。四是實習學生與學校之間的矛盾，主要內容是學校實習課程安排不科學而引起的不滿；學校對學生實習不重視、“走過程”和形式主義而引起的矛盾；與學校複雜的程式性的行政手續間的矛盾。五是實習學生與社會大環境的矛盾，主要內容是社會對專業的認可度以及社會上專業機構缺乏的矛盾。六是實習學生反映的自身的矛盾和衝突，主要內容包括社會經驗不足；和政府的溝通問題； 對專業的認可和質疑。

中國社會工作實習督導的矛盾是一個“多元”的矛盾體，其多元性一方面表現爲矛盾對象的多元性；另一方面表現爲矛盾內容的多元性，即專業取向的矛盾，行政取向的矛盾，文化和政策取向的矛盾等。

而要解決這些矛盾需要學校、機構、督導教師、機構督導者、實習學生、國家和社會等相關各方從制度和政策方面，督導者專業性方面、機構專業化方面、實習學生對專業的認知、興趣和重視等方面以及相關各方的互動等方面著手。

2.11 中國社會工作實習督導模式的多元多重脈絡體系

據第八章的研究發現，中國社會工作實習督導是一個“多元多重”的脈絡體系，其中主要包括“多重”的個體脈絡、機構脈絡、社會大環境、國家脈絡和國際脈絡，以及“多元”的物理場域脈絡、文化脈絡、政策體制脈絡以及知識體系脈絡等。這個脈絡體系中的元素影響了中國社會工作實習督導的有效性、規範性和專業性。

中國社會工作督導的個體脈絡包括督導教師、機構督導者以及實習學生的個體脈絡，其中督導教師的個體脈絡有督導教師的興趣、態度、熱情、責任感、委身程度、價值觀、重視程度、積極性、專業認同和人財物精力的投入；督導教師的性格、個性、個人魅力、動機等、督導風格；督導教師的專業知識和水準、專業實務能力、和實務經驗、督導經驗、督導教師的人生閱歷、社會經驗、對問題的敏感度；對機構的熟悉程度以及與機構的關係；對實習學生的熟悉程度以及督導方式與被督導者學習特點與愛好的契合，督導的及時性和回饋性；對資源的佔有和分配以及督導教師的生活環境等等，這些個體脈絡元素歸納起來有心理的、知識的、關係的、經驗的、生態的、資源的等類型，這些元素影響了實習督導的有效性。機構督導者對實習的態度和重視程度影響被督導者的積極性和受重視的感覺。機構督導者的非專業的知識結構影響實習督導的有效性；機構督導者的行爲對實習學生起到督導的作用。實習學生的性格和興趣，積極性和主動性，對專業的信心和認同，與實習督導教師關係的近遠和疏密，考公務員、考研以及就業，

專業知識的掌握和準備，以及實習投入等元素都對實習督導的正常進行和有效性有影響。督導教師的個體脈絡、機構督導者的個體脈絡

中國社會工作實習督導的機構脈絡包括實習學校脈絡和實習機構脈絡。實習機構對社會工作專業的態度；機構的專業性、專業空間、機構的性質、機構的文化、機構專業的督導者以及機構督導者與督導教師的聯繫等影響了實習督導的有效性。學校的“指揮棒” ，即指導思想、對教師的評估指標體系；對社工專業的認知、重視和關注；經費；進人政策、激勵機制、考評制度、對督導教師的要求標準等制度和體制環境；學校的實習計畫、督導目標、理論課程與實習課程的銜接等課程設置元素；實習督導隊伍；實習督導地點的選擇以及高等教育的發展情境等等。一句話，學校的指導思想、認知與重視程度、制度和課程設置、督導隊伍以及實習地點等脈絡元素影響實習督導。

中國社會工作實習督導的國家脈絡主要有國家政策和制度對專業發展、學生實習以及實習督導的影響，然而，目前國家在制度和政策的層面上是缺位的，尤其是關於社會工作督導的制度和政策。

中國社會大環境的脈絡元素包括整個社會大環境對學生的專業認同、學習動力以及就業等都會產生相當程度的影響，對專業實習空間、專業督導的成分等等都有非常大的影響。在這裡整個社會大環境包括專業社會工作的發展程度、社會對社會工作專業的認同程度、專業的發展空間、就業環境、國家制度等等。在整個社會大環境中，專業工作空間決定了實習督導的方向和內容，決定了實習督導中專業督導的專業成分的多少；而社會工作從業者的工資、待遇和職業地位的高低影響了實習學生對專業的認識和實習的興趣、積極性和實習行爲，並進而影響了實習督導。

國際脈絡主要指國家專業話語對中國社會工作實習督導的影響是非常大和重要的。其影響的途徑爲直接和間接兩種，直接途徑是海外專業人士進入中國“直接”影響實習督導，以及學校督導教師和機構督導通過各種途徑直接進入境外和海外接受專業教育或者參觀考察、交流學習國外的專業性的知識和實務經驗。間接途徑包括在中國情境中學習國外專業性的知識，借鑒專業性的標準以及利用遠端教學對中國的實習督導進行督導。

中國社會工作實習督導的多元脈絡主要包括物理場域脈絡、文化脈絡和“知識體系”脈絡等。其中文化脈絡包括傳統文化、家庭文化、機構文化、地域文化、現代社會文化、女性主義文化、民族文化、群體文化、個體文化等等。在督導的過程中，文化無處不在、無時無事不在。這個發現與 Tsui（2003,2008）所研究的“情、緣、面子”等“互惠”的文化相比，中國社會工作實習督導的文化脈絡的內涵更加豐富和多元。

總之，中國社會工作實習督導是一個多元多重的賦有生命的脈絡體系。這個“多元多重”的脈絡體系與 Holloway（1995）、 Bogo ＆ Vayda（1998）、Brown ＆ Bourne（1999）、Hawkins ＆ Shohet （2000）、Kadushin ＆ Harkness（2002）等觀點相比較增加了特有的“文化”脈絡、“全球”脈絡和“知識”脈絡；與 Tsui（2003，2008）提出的“整全”脈絡體系相比較，在文化脈絡上建構了傳統文化、家庭文化、機構文化、地域文化、個體文化和群體文化等多重的文化脈絡體系，以及增加了“社會大環境”脈絡、“國家制度”脈絡、“全球”脈絡以及知識脈絡；與 O’Donoghue（2003）提出的理論觀點比較，即增加了知識脈絡也驗證了其由個體到全球脈絡的觀點。

III. 研究的建議

根據研究發現以及中國社會工作實習督導的現狀，針對未來社會工作實習督導的發展提出如下的建議：

3.1 政策層面

爲了推動社會工作實習督導的專業化發展，作爲制度的設計者，政府（行業協會和教育協會協助）應該主要負責社會工作督導的制度性安排，包括培育專業的實習機構，培養專業的實習督導者，建立實習督導者資格和准入制度以及社會工作督導者保護體例，建立社會工作督導的財政投入機制，制定督導的倫理守則等等，這樣從制度層面保證社會工作專業的實習學生能夠在一個專業的實習機構裡由專業的督導者提供有效的督導；同時從制度層面解決社會工作督導的經費問題以及社會工作督導者的安全問題等等。

同樣作爲各級部門制度的設計者，實習學校和實習機構應該主要負責設計社會工作督導者的管理制度，其中包括督導者的任職資格、考評、晉升或獎懲制度等等，目的一是保證督導者的專業性和能力；二是透過對督導者科學有效的管理而使督導者對實習學生進行有效的、專業的、規範的督導；三是透過激勵機制保證督導者的督導動力的可持續性。同時，實習學校也應該設計被督導者實習學生管理制度，包括參與、激勵和評估制度等，目的一是讓實習學生充分利用督導資源；二是提升其對督導教師的尊重；三是激發其學習的動力。另外，實習學校還應設計具體的實習督導操作規則，制定督導手冊等，目的一是使得督導者的督導方向更加明確，督導目標和任務更加清楚；二是使得實習督導的過程和內容更加的專業和規範；三是使得實習督導更加的公平和有效。上述種種能夠從制度上保證實習及其督導的有效進行，避免形式化的實習和督導。

3.2 實務層面

實務層面中，政府、學校實習督導教師、機構督導者以及實習學校都應該承擔相應的責任和有所作爲。首先，政府應該繼續推動社會工作專業化和職業化的發展，其中包括專業性的 NGO 組織的培育、社工取向的服務項目的培育以及政府購買服務的全面推動等等，以便提升社會對社會工作的專業認同以及使實習督導能夠在一個被廣泛社會認同的專業環境裡實施。其次，學校督導教師應該走出象牙塔，積極參與到社會工作專業化和職業化的發展過程中來，積極投身於實務工作，累積實務經驗以便爲實習督導服務。爲了鼓勵學校督導教師參與實務實踐，學校應該改革教師評價機制，即將督導教師的實務實踐列入評價機制中，如此才能激勵督導教師走進實務領域。第三，機構督導者應該在擁有行政實務經驗的基礎上，透過專業培訓、出境考察等途徑，加強自身的專業修養，提升專業能力，以便使得實習學生能夠接受機構專業督導者的督導，同時使得機構逐步專業化，以便使得實習學生能夠在一個專業化的機構中實習。最後，實習學校也應該肩負起培養實習督導者的重任，實習學校可以通過聘請境內、外具有正規專業學習背景、具備社會工作實務經驗以及督導經驗和督導能力的專家學者對承擔實習督導任務的督導教師進行定期的培訓和督導實務訓練，以提升中國社會工作實習督導教師的督導能力和督導效力。

3.3 研究層面

建議學校督導教師和機構督導者在督導實習學生的過程中，學會批判反思，並利用社会工作的方法，尤其是行動研究的方法，建構本土化的社會工作實習督導的理論知識，爲世界社會工作實習督導的知識寶庫貢獻出中國社會工作督導者的智慧和力量，也爲後來的實習學生和實習督導者提供行動指南。

3.4 教育層面

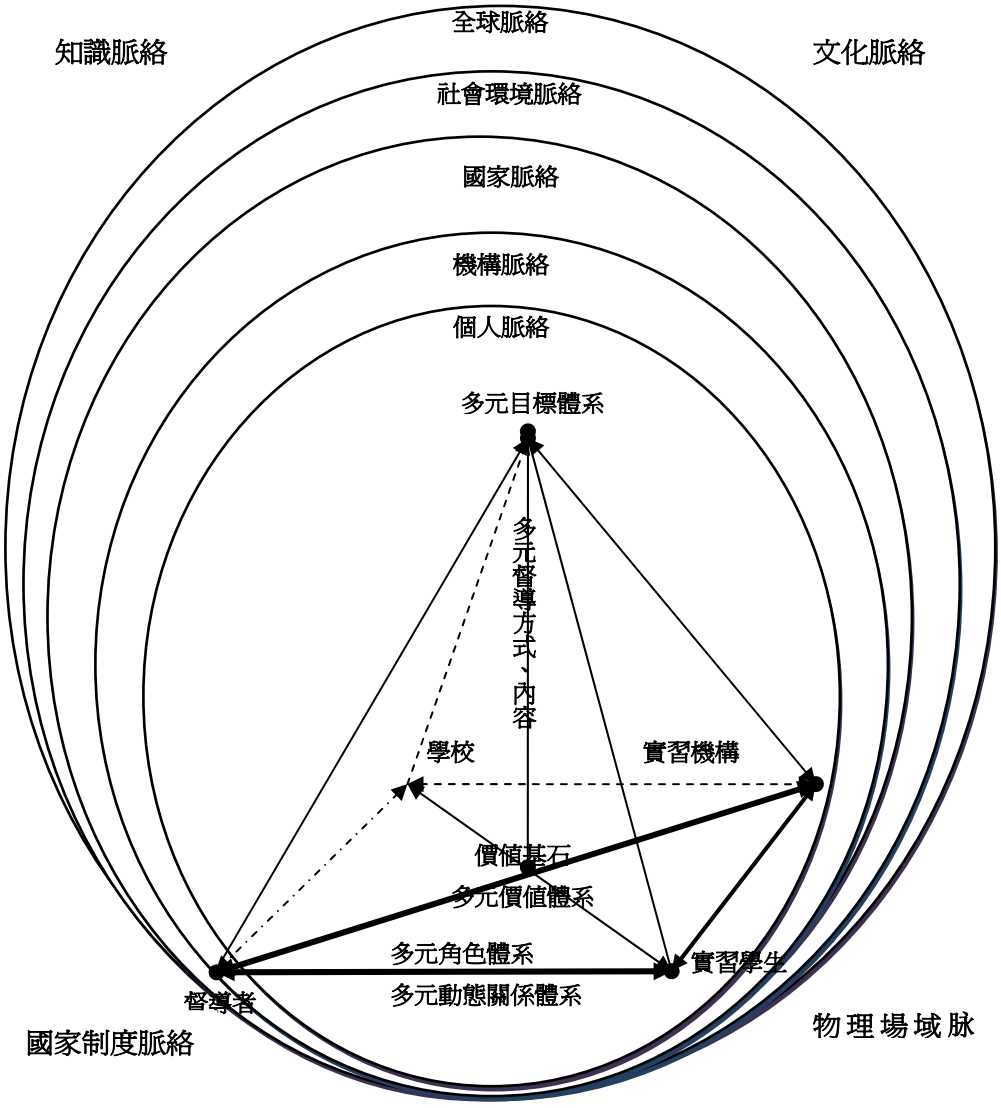
建議有能力的教育機構加強對社會工作督導人才的培養，以應對中國宏大社會工作人才隊伍建設的需要。社會工作督導是一門科學和藝術，有效的督導需要督導者不僅具備社會工作專業的價值、理論、方法、實務經驗和能力，而且在此基礎上還要具備專業的督導價值、督導理論、督導模式、督導方法和技巧等督導的理論知識，還要具備專業的督導經驗和督導能力等。而這些知識和能力的掌握與提升，經驗的累積需要教育機構來承擔。

IV. 研究的結論

研究的總結包括研究的模式、研究的貢獻和研究的限制。

4.1 中國社會工作實習督導的模式

綜上所論，中國社會工作實習督導的價值是一個多元的價值體系，價值在實習督導的過程中處於基石和靈魂的位置，中國社會工作實習督導的目標、督導的方式、督導的角色和權威是一個多元的體系，中國社會工作實習督導的內容和督導的關係是一個多元動態的體系。在中國社會工作實習督導的過程中，影響實習督導的是一個多元多重的脈絡體系。由此得出，中國社會工作實習督導是一個“多元動態脈絡”取向的模式。如圖 10-1：



（圖 9-1：多元動態脈絡取向的中國社會工作實習督導的模式）

如上圖所示，在此模式下，中國社會工作實習督導是以多元的督導價值作爲基石和靈魂，透過多元的督導方式、內容和動態的過程，經過督導者多元的角色承擔和關係建構，在多元多重脈絡的影響下，最終達致多元的實習督導目標。

4.2 研究的貢獻

正如開篇所論，中國社會工作實習督導模式的發展研究是中國本土第一個關於社會工作督導的研究，是填補空白和開創性的研究。過往中國社會工作的學

者大多關注社會工作價值、社會工作理論、社會工作模式、社會工作教育中課程設置以及實習教育的研究，而社會工作實習督導的研究卻沒有得到應有的重視，因此使其處於空白狀態。

本研究在國際社會工作督導的研究中也具有一定的地位和貢獻，因爲這項研究能夠使得國外學者首次看到和聽到來自中國社會工作實習督導者和被督導者的聲音和畫面，首次看到中國社會工作實習督導的現實狀態和督導模式。

本研究奠基了中國社會工作督導的理論知識體系的大廈。具體來講，中國社會工作督導的理論知識就如同一座知識大廈，這個知識大廈的建成需要研究者不斷的探索和協同作戰，而本研究正爲這座知識大廈的建成做了一塊奠基石。

本研究也爲未來社會工作的研究者提供了第一份的督導文獻資料，未來的研究者可以在本研究的基礎上繼續深入的研究，繼續本土社會工作督導知識大廈的建構。

同時本研究也爲未來的社會工作教育者和學習者提供了學習上的資料。因爲到目前爲止，社會工作督導的知識只是翻譯過來的西方脈絡中的知識，而本研究能夠使中國的社會工作教育者和學習者看到和聽到中國本土脈絡中的督導知識。

本研究所建構的模式對未來中國社會工作實習督導者的督導實踐提供了借鑒和啓發。本研究首次確認中國社會工作實習督導價值的地位和位置，首次建構了中國社會工作實習督導的多元價值體系，使得中國社會工作實習督導者能夠重視實習督導的價值，並內化實習督導的價值以及據此指導實習督導的實踐行動。本模式建構了中國社會工作實習督導的多元目標體系，使得實習督導者在實習督導的實踐中具有了方向性，避免了督導行動的盲目性和無目標性。同樣本研究建

構了中國社會工作實習督導的多元角色體系，能夠使得實習督導者在督導的過程中具有多元的角色意識和承擔多元的角色責任，與此相關聯，本研究建構的多元動態的督導關係，同樣能夠啓發中國社會工作的實習督導者正確建構督導者與被督導者的關係，並且在不同的時空場域中面對不同的被督導者靈活的動態的變化督導關係。本模式中建構的多元督導方式體系能夠給未來的實習督導者提供多元性的參考和借鑒。本模式中的多元矛盾和衝突體系，能夠提醒未來的實習督導者和被督導者正確的面對衝突和矛盾，並不斷的解決矛盾和衝突。本模式中的多元多重的脈絡體系能夠使得督導者在未來的督導實踐中正確的反思督導過程中督導者和被督導者的個體、機構、社會、國家、全球以及物理、心理和知識等元素對督導的影響，從而做到有的放矢，科學而專業的踐行實習督導。另外，本模式的建構性和動態性，能夠提醒中國社會工作的實習督導者和被督導者不斷的再建構和發展本土化的社會工作實習督導模式。

4.3 研究的限制和未來的發展

本研究是中國本土的第一個關於社會工作督導的研究，因此沒有過往研究作爲參照。

由於是第一個研究，筆者著重關注了中國社會工作實習督導中關於督導價值、督導目標、督導方式、督導角色和關係、督導矛盾等元素的現實狀態以及影響中國社會工作實習督導的脈絡元素的描述性的、基礎性的、應用性的研究，是視野比較開闊的“實然面”的研究，而每個元素的深入研究以及“應然面”的研究由於篇幅的限制，由於時間、精力和能力的限制而沒有涉及。故此，也成爲筆者和學術同仁未來的研究方向。

同樣由於時間和能力的限制，本研究沒有更深入的與國外社會工作督導研究

進行對比研究，這同樣成爲筆者和學術同仁未來研究方向。

后记

本研究收集資料的時間是2009年初，開始撰寫的時間是2010年初，提交論文的時間是2011年的8月，两年的時間會出現許多不同的現實情況，所以就會有新的社会工作的知識需要去重新發現和建構。就在我完成博士論文準備答辯的這幾個月的過程中，中央組織部、中央政法委和民政部等十八個[249]部門和組織聯合於2011年11月8日發佈了《關於加強社會工作專業人才隊伍建設的意見》。《意見》指出，到2020年，建立較爲完善的社會工作專業人才隊伍建設運行機制和工作格局，使社會工作專業人才隊伍的數量、結構和素質能力適應構建社會主義和諧社會的需要，滿足廣大人民群眾不斷增長的服務需求。這是中央第一個關於社會工作專業人才的專門文件，是當前和今後一個時期全國社會工作專業人才隊伍建設的指導性綱領，在我國社會工作事業發展史上具有里程碑意義。加強和創新社會管理，培養造就一支高素質的社會工作專業人才隊伍，爲加強和創新社會管理、構建社會主義和諧社會以及鞏固黨的執政基礎提供有力的人才支撐，是當前一項重大而緊迫的戰略任務。這個專門檔的頒佈對於未來社會工作人才隊伍建設、未來社會工作專業化和職業化的發展更加具有綱領性指導價值和意義，同時也爲社會工作專業教育的發展，包括實習督導的發展提供了更好的機遇和發展空間。同樣，在我研究的過程中，社會工作實習學生的“實習場域”也發生了很大的變化，如文中第一章曾分析的社會工作實習場域的非專業性問題，隨著專業NGO組織的建立和服務的發展，隨著政府購買服務專案的發展，現在也有了新的改

[249]中央组织部、中央政法委、中央编办、国家发改委、教育部、公安部、民政部、司法部、财政部、人力资源和社会保障部、卫生部、国家人口计生委、国家信访局、国务院扶贫办、全国总工会、共青团中央、全国妇联和中国残联等。

觀，即實習學生可以到一些專業的NGO組織裡進行專業的實習[250]。再者，隨著崗位社工的發展，機構實習督導缺乏的問題也得到了改善，以濟南爲例，濟南自2010年開始設置崗位社工，到2012年初共有崗位社工一百二十名，這些崗位社工都能爲實習學生提供專業性的機構督導，只是其督導能力有待提升，等等。一句話，時間在變，影響社會工作實習督導的脈絡因素在變，社會工作實習督導的模式在變。基於此，筆者和學術同仁在未來要不斷的研究，不斷的發現，不斷的豐富和建構社會工作實習督導的新知識。

在本研究中我用建構主義理論解構了產生於“他域”的社會工作實習督導模式在中國處境的不適切性，然後建構中國社會工作實習督導“模式”，用於中國社會工作實習督導教育者和實習生以及機構實習督導者作參考，這看起來在學理上有些悖論。所以，我要解釋的是，正如我在研究的目的中所強調的，本研究建構的模式對中國社會工作實習督導只是一個參考、一個借鑒，其真正的價值和意義在於提供了一個“建構社會工作實習督導模式”的研究過程和方法，並啓發學術同仁對中國實習督導模式建構的關注、重視和參與。並且透過研究也發現，中國社會工作實習督導的模式具有“動態性”，由此也說明瞭中國社會工作實習督導的模式是一個不斷解構—建構—再解構---再建構……的“動態的發展過程”。這也是未來研究者努力的目標和方向。

[250]以山東濟南基愛社會工作服務中心爲例，基愛成立於 2007 年 10 月，是濟南第一家正式註冊成立的社會工作服務機構，機構由專業的工作人員通過專業的理念、理論、方式和方法等提供專業的社會工作服務。2010 年 5 月開始提供“政府購買服務”模式下的服務，服務領域有居家養老服務、青少年服務、婦女兒童服務、智障人士服務等，到目前爲止共有七個工作站，這七個工作站爲濟南多所高校的實習學生提供了專業性的實習場域。

參考文獻

英文部分：

Barry Cournoyer, 2005. The social work skills workbook. 萬育維譯，社會工作實務手冊，洪葉文化事業有限公司，2006 年 3 月。

Bernard, J. M. and Goodyear, R. K., 1992. *Foundmentals of clinical supervision*. 3rd, ed, Boston, MA:Allyn and Bacon.

Bernard , J. M., 2005. *Tacing the development of clinical supervision*.The Haworth Press,Inc.

Bogo, M. and Vayda, E., 1998. *The practice of field instruction in social work: Theory and process*,Toronto:University of Toronto Press.

Bogo , M . and Vayda, E., 2000. *The practice of field instruction in social work: theory and process*.Toronto:University of Toronto Press .(2nd ed)

Bogo , M. and Vayda, E., 1991. Developing a process model for field instruction. in Schnece, D.; Grossman, B.; and Glassman, U., 1991. *Field education in social work:Contemporary issues and trends*. Dubuque,Iowa:Kendall/Hunt 59-66.

Bogo, M. , 1993.The student/field instructor relationship: The critical factor in field education. *The Clinical Supervisor*, 11(2), 23-36.

Bogo, M. , 2010. *Achieving competence in social work through field education* . university of Toronto Press Incorporated .

Brown, A. and Bourne, I., 1996. *The social work supervisior：supervision in community , day care and residential settings*. Philadelphia, PA:Open University Press.

Brashears, F. , 1995 . Supervision as Social Work Practice: A Reconceptulization. *Social Work*, 40(5), 692-699.

Choy , B. K.; Leung, A. Y. L; Tam, T. S. Kand and Chu, C. H., 1998. Roles and tasks of field instructors as perceived by chinese social work students. J*ournal of teaching in social work* ,16(1), 115-132.

Caspi and Wiliam J.Reid, 2002 . *Educational supervision in social work: a task-centere model for field instruction and staff denvlopent* ,Colunbia University Press.

Carolyn, A. Walter and Thomas M. Young, 1999. Combining Individual and Group Supervision . in Educating for the Social Work Profession. *The Clinical Supervis*or, 18(2), 73-89.

Carroll, M., 1996. *Counselling supervision:Theory. Skills and Practice*. Londong: Cassells.

Davys, A. and Beddoe, L., 2000. Supervision of students: A map and a modal for the decade to come. *Social Work Education*, 19(5) , 438-449.

Evans, D., 1999. *Practice learning in the caring professions.* Ashgate Publishing Limited

Mark, Doel; Steven, M. Shardlow; Paul, G. Johnson, 2011. *Contemporary field social work :integrating field and classroom experience* . by SAGE Publicationgs, Inc.

Falender , C. A., 2005. Developing and Enhancing Supervisory Skills: A Competency-Based Approach. *Paper Presented at the 113th Annual Convention of the American Psychological*.

Association, Wachington, D.C.
Falender, C. A. and Shafranske, E. P., 2007. Clinical supervision: *A Competency-Based Approcoach*, 臨床督導：專業職能本位督導模式，高惠芬譯，心理出版社。
Falender, C. A . and Shafranske, E. P., 2008. *Casebook for clinical supervision: a competency-based approach*,Wachington, DC.
Fortune , A. E.; Feathers, C. E.; Rook , S. R.; Scrimenti, R. M.; Smollen ,P.; Stemerman, B. and Tucker, E. L., 1989. Student satisfaction with field placement. *The Clinical Supervisor*, 6(3), 359-381.
Hawkins, P and Shohet, R., 1989. *Supervision in the helping professions* .Milton Keynes:Open Uniwersity press.
Holloway, E . L., 1995. *Clinical supervision-A Systems Approach* .Newbury Park, CA:Sage.
Johnston, N. ; Rooney, R. and Reitmeir, M. A., 1991. Sharing power: student feedback to field supervisors. In Schneck, D.; Grossman, B. and Glassman, U.,1991. *Field education in social work:Contemporary issues and trends.* Dubuque,Iowa:Kendall/Hunt, 198-204.
Joyce Yen Feng, 2008. Building professional competence –the new focus of social work education in Taiwan. *China Journal of Social Work* ,1(1) , 36-49.
Jonathan, Caspi and William, J. Reid., 2002. *Educational supervision in social work：A task-centered model for field instruction and staff development*. Columbia University Press.
John Lofland, Lyn H .Lofland, 2005. *Analyzing social settings---a guide to qualitative observation and analysis*. 任凱等譯，質性研究法---社會情境中觀察與分析，學富文化事業有限公司，2005年。
Kadushin, A ., 1976. *Supervision in social work* . New York:Columbia University Press .
Kadushin , A., 1991. *Field Education in Social Work: Contemporary Issues and Trends.* In Schnece ,D. ;Grossman, B. and Glassman, U.,1991. *Field education in social work:Contemporary issues and trends*.Dubuque,Iowa:Kendall/Hunt, 11-16.
Kadushin, A . and Harkness, D., 2002. *Supervision in social work* (4th ed), New York:Columbia University Press.
Kaplan, T., 1991. A model for group supervision for social work: implications for the profession . in Schnece , D. ; Grossman, B., and Glassman, U., 1991. *Field education in social work:Contemporary issues and trends*. Dubuque,Iowa:Kendall/Hunt.141-148.
Kolb, D., 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* Engle-wood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
Ford ,K .and Jones ,A., 1987. *Student supervision* . New York Macmillan education ltd.
Frederic, G. Reamer, 1999. *Social work values and ethics* (2nd ed) . New York: Columbia University Press.
Kieran's, Mster's Thesis home page for social work supervisors

http://www.geocities.ws/kieranodsw/personal.htm

Kieran O' Donoghue , 2003. *Restorying social work supervision* . Dunmore Press.

Lazar, A. and Eisikovits , Z., 1997. Social work students' preferences regarding supervisory styles and supervisor's behavior. *The Clinical Supervisor* ,16(1), 25-37.

Lemberger, J. & Marshack, E. F.,1991. Educational assessment in the field: An opportunity for teacher---learner mutuality in D.Schneck ; B. Grossman and U.Glassman (Eds.). *Field education in social work* . Dubuque , IA:Kendall/Hunt.

Munson, C.E., 1995. *The uses of structural,authority and teaching models in social work supervision.* UMI.York.London.Oxford. Third Edition.

Munson, C., 1993. *Clinical social work supervision*.(2nd ed). New York: The Haworth Press, Inc.

Munson ,C.E., 2002. *Handbook of clinical social work supervision*(3rd ed). New York:The Haworth Press, Inc.

Mr.lee Tak-yan and Dr.Raymond Chan, 1997. *First level integration of theory with practice in fieldwork*. HK: Department of Applied Social Studies, City University of Hong Kong.

McCracken, G. , 1988. *The long interview*. Newbury Park, CA, Sage.

Nai Ming Tsang, 2006. Dialectics—The arts of teaching and learning in social work educating . S*ocial Work Education* , 25(3), 265-278.

Payne, M., 1994. Personal Supervision in Social Work. *In O'Connor A, and Black S, (eds), Performance Review and Quality in Social Care, London*, Jessica Kingsley Publishers , 43-58.

Prouty, Anne M., 2001. Methods of feminist family therapy supervision. *Journal of Marital and Family Therapy*, 27(1), 85-97 .

Anson Yang and Becky Kwan et.al , Practice teaching 2002:reflections and project ideas.

Rich ,P., 1993. The form,function,and content of clinical supervision:an integrated model. *The Clinical Supervisor*, 11(1), 137-139.

Rotholz, T. & Werk, A., 1984. Student supervision an educational process, *The Clinical Supervisor*, 2(1), 15-27.

Rosenblatt, A. & Mayer, I. E. , (1975). Objectionable supervisory styles: Students' views. *Social Work*. 20, 184-189.

Royse, D ; Dhooper, S.S. and Rompf, E. L., 著，屈勇譯，社會工作實習指導，第四版，中國人民大學出版，2005 年。

Saari, C., 1986. Concepts of learning through supervision. *The Clinical Supervisor*, 4(3) ,63-78.

Sergiovanni ,T.J., 1983. *Supervision:A perspective* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Schneck ,D.; Grossman, B. and Glassman, U., 1991. *Field education in social work:Contemporary issues and trends.* Dubuque, Iowa:Kendall/Hunt.

Schein , 1992 . *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco : Jossey Bass .

Schon, D.A., 1987. *Educating the reflective practitioner* . San Francisco: Jossey Bass.

Siu-wai lit and Daniel, T. L. Shek., 2007. Application of social constructionist principles in field practice teaching in a chinese context. *Social Work Education*,26(4), 359-375.

Shardlow, S. M. and Doel, M., 2002. *Learning to practise social work: International approaches, London*: Philadelphia: Jessica Kingsley Publishiers.

Shardlow, S. M., and Doel, M., 1996. *Social work in a changing world: An international perspective on practice learning*. Aldershot, England:Arena.

Shulman , L., 2005. The clinical supervisor—practitioner working alliance: A parallel process. Available online at http://cs.haworthpress.com 2005 by the Haworth Press,Inc.All rights reserved.

Shulman, L., 2010. *Interactional supervision*. 3rd ed, NASW Press.

Terry Fisher and Jon Somerton, 2000. Reflection on action:the process of helping social work students to develop their use of theory in practice. *Social Work Education*, 19(4) , 388-401.

Tsui, M., 2001. *Towards a culturally sensitive model of social work supervision in Hongkong(China)*. Unpublished doctoral dissertation , Faculty of social work, University of Toronto.

Tsui, M. , 1997 a. The Roots of Social Work Supervision: An Historical Review, *The Clinical Supervisor*, 15(2), 191-198.

Tsui ,M., 1997b. Empirical research on social work supervision: The state of the art（1970-1995）. *Journal of Social Service Research*, 23(2), 39-54 .

Tsui ,M. S. and Ho, W. S., 1997c. In search of a comprehensive model of social work supervision. *The Clinical Supervisor*,16(2), 181-205.

Tsui, M. , 2003. The supervisory relationship of chinese social workers in Hong Kong. *The Clinical Supervisor*, 22(2), 99-120.

Tsui , M. , 2005. Functions of social work supervision in HongKong. *International Social W ork*, 48(4), 485-493.

Tsui M. S.; Ho, W.S. & Lam, C. M. , 2005. The use of supervisory authority in Chinese culturial context. *Administration in Social Work*, 29(4), 51-68.

Tsien, T.B.K. and Tsui, M.S. , 2007. A participative learning and teaching model: The partnership of students and teachers in practice teaching. *Social Work Education***,** 26(4), 348-358.

Tsui, M., 2006. Hopes and dreams: Ideal supervision for social workers in Hong Kong. A*sia Pacific Journal of Social Work and Development***,** 16(1), 33-42.

Tsang, M. , 2006. Dialectics—The Arts of Teaching and Learning in social work education. *Social Work Education*, 25(3), 265-278.

Thompson,N.; Martina Osada, M. and Anderson, B., 1994. *Practice teaching in social work: A Handbook*. Pepar.

Van Kessel, L. and Haan, D., 1993. The Intended Way of Learning in Supervision Seen as a Model. *The Clinical Supervisor*, 11(1), 29-43.

Wijnberg, M. H. and Schwartz, M. C., 1977. Models of student supervision: The apprentice, growth, and role systems models. *Journal of Education for Social Work*, 13, 107-113.
Yelloly, M. and Henkel, M.,1995. *Learning and teaching in social work:Towards reflective practice*. Jessica Kingsley Publishers ltd.

中文部分：

包承恩、王永慈主譯，民國89（2000），郭璨灩, 鍾曉惠譯，《社會工作價值與倫理》，洪葉文化事業有限公司。

陳向明，2002，《教師如何做質的研究》，洪葉文化事業有限公司。

陳向明，2000，《質的研究方法與社會科學研究》，教育科學出版社。

秦炳傑，陳沃聰，鐘劍華，2002，《社會工作實踐基礎理論》, 香港理工大學應用社會科學系。

陳國強等，1990，《簡明文化人類學詞典》，浙江人民出版社。

安芹，2010，《以理論與實踐整合爲目標的社會工作實習督導模式探索》，社會工作，第7期下，42-44。

董芸，2007，《爲構建和諧社會建設宏大的社會工作人才隊伍》，理論前沿，第2期，26-27。

樊富瑨，1999，《社會工作教育中的督導制度與實施》，《反思、選擇、發展》社會工作論文集，中國青年政治學院學報，社會工作教育專刊， 182-187。

樊富瑨，2003，《我國內地社會工作教育：實習與督導的現狀與發展》，《轉型期的中國社會工作》——中國社會工作教育協會2001年會論文集，華東理工大學出版社，196-203。

范明林，2007，《社會工作理論與實務》，上海大學出版社。

裴娣娜等，《中國女性百科全書》，東北大學出版社，1995。

蔣豔，2010，《反思社會工作實習中的督導》，科技資訊，博士. 專家論壇，413。

紀德尚、趙君，2007，《和諧社會需要高素質社會工作人才》，光明日報，6 月 14 日，第 011 版。

黃挺拔，2007 年，《加強社會工作人才隊伍建設的意義和途徑》，黨建研究，第 4 期 33-34。

黃耀明，2006，《淺析社會工作專業實習督導的角色定位與技巧》，社會工作（學術版），第 9 期下半月，22-24。

黃協源，1999，《社會工作管理》，楊智文化事業股份有限公司。

江盈誼等合譯，2000，《社工督導》，學富文化實業有限公司。

教育部，1999，《面向 21 世紀中國教育振興行動計畫》，
http://wenku.baidu.com/view/d4567f18c281e53a5802ff08.html

李建華，2007，加強社會工作人才隊伍建設，6 月 18 日，人民網，
http://politics.people.com.cn/GB/1026/5878836.html。
廖榮利，劉安屯，民 1972，《督導技術》，張老師出版社。
林勝義， 1999，《社會工作概論》，五南圖書出版公司。
陸穀孫，1993，《英漢大詞典》，上海引文出版社。
李國立，2007，《認真貫徹黨的十六屆六中全會精神，加快推進民政系統社會工作人才隊伍建設》，社會工作人才隊伍建設檔資料選編，中國社會出版社，87-105。
李迎生等，2007，《英國社會工作教育發展概況及其啓示》，華東理工大學學報，第3期，11-17。
李澤厚，1980，《孔子再評價》，中國社會科學，第 2 期。
魯傑，1991,《教育社會學》，北京人民教育出版社。
劉斌志，沈黎，2006，《社會工作督導反思：學習成爲有效的社會工作督導老師》，社會工作（學術版），第9期下半月，35-37。
連廷嘉、徐西森，2003，《諮商督導者與實習諮商員督導經驗之分析》，應用心理研究，第 18 期， 98。
李亦園，1996，《“大傳統”與“小傳統”的貫通》，周星主編《社會文化人類學講演錄》，天津人民出版社。
民政部社會工作人才隊伍建設領導小組辦公室編，2007，《中共中央關於構建社會主義和諧社會若干重大問題的決定》(節錄)，《社會工作人才隊伍建設檔資料彙編》，中國社會出版社，4-6。
馬鳳芝，1996，《中國社會工作實習教學的模式選擇——北京大學社會工作實習教學的經驗》，發展. 探索. 本土化，華人社區社會工作教育發展研討會論文集，中國和平出版社，168-174。
馬鳳芝，1996，《中國社會工作實習教學的模式選擇——北京大學社會工作實習教學的經驗》，《發展.探索.本土化——華人社區社會工作教育發展研討會論文集》，亞洲及太平洋地區社會工作教育協會、中國社會工作教育學會，中國和平出版社，169-174。
馬鳳芝，1999，《社會工作實習與督導》，王思斌主編《社會工作概論》，高等教育出版社，322。
魯豔樺，劉建民，2008，《從社會工作實習的階段性特點談學校督導的工作內容》，社會工作，第 3 期，25-26。
喬世東，2007，《社會工作督導的新趨勢》，重慶城市管理職業學院學報，第 7 卷，第 1 期，1-2。
季欽，2010，《系統視角下社會工作實習督導模式的探討》，社會工作，第 2 期下，15-17。

史柏年，2004，《新世紀：中國社會工作教育面對的選擇》，北京科技大學學報（社會科學版），20（1），30-35。
史鐵爾等，2004，《探索社會工作專業實踐教學模式培養中國本土社會工作人才》，長沙民政職業技術學院學報，第 4 期，10-12。
蘇細清，2004，《Hollowany 的系統取向督導模式對我國臨床督導的啓示》，中國臨床醫學雜誌， 第 12 卷，第 1 期，92-95。
宋麗玉等， 2002，《社會工作理論—處遇模式與案例分析》，臺灣洪葉圖書有限公司。
譚磊，丁健定，2005，《中國社會工作專業現狀初探》，青年探索，第3期，41-44。
童敏，2006，《中國本土社會工作專業實踐的基本處境及其督導者的基本角色》，社會，第 3 期，194-204。
王思斌，2004，《非協調轉型背景下中國社會工作教育的發展》，北京科技大學學報（社會科學版），20（1），24-28
王思斌，1999，《社會工作概論》，高等教育出版社。
王思斌，2004，《社會工作導論》，高等教育出版社。
王思斌，1999，《社會轉型中我國社會工作教育的發展》，中國青年政治學院學報，增刊，9-15。
王思斌，2000，《社會工作：利他主義的社會互動》，載何國良主編華人社會社會工作本質的初探，八方文化企業公司，3-15。
王思斌，2001，《中國社會的求—助關係----制度與文化的視角》，社會學研究，第 4 期，1-10。
吳鐸、陳良瑾等，2009，《中國社會工作二十年發展狀況分析與前瞻》，中國社會工作發展報告（1988-2008），社會科學文獻出版社，1-37。
王文秀等， 2003，《助人專業督導》，臺北學富文化實業有限公司。
王文秀等譯， 2006，《臨床督導工作的理論與實務》，四川大學出版社。
王澤青等譯，2005，《臨床心理督導綱要》，中國輕工業出版社。
魏愛堂，2009，《學校督導如何走出新路》，中國社工導刊， 29-30。
餘玉眉等， 1993，《質性研究---田野研究法與護理學之應用》，巨流圖書公司出版。
熊躍跟，2005，《轉型時期中國社會工作專業教育發展的路徑與策略：理論解釋與經驗反思》，華東理工大學學報（社會科學版），第 1 期，23-28。
向榮，2000，《中國社會工作實習教育模式再探索－－－建立與完善實習基地及其督導制度》，雲南高教研究，總第 69 期， 18（2），50-52。
許愛華，2008，《社會工作專業實習教學模式研究》，南京財經大學學報，第 2 期，60-63。
肖萍，2007，《我國社會工作實習教育的障礙及可能途徑》 中國社會導刊，第14期，52-53。
徐明心，2008，《社會工作督導脈絡與概念》，臺灣心理出版社。

徐明心，2006，《香港社會工作督導的現況與前瞻》，社會工作者註冊局，第 17 期。
徐明心，何會成， 2003，《社會工作督導：理論、實踐與反思》香港基督教服務處出版。
徐明心，1998，《社會工作督導的淵源：歷史檢示》，中國社會工作，第 5 期，28-29。
徐明心， 2002，《香港的社會工作督導：目標、結構和關係的探討》，Advances in social welfare in Hong Kong，香港中文大學出版社。
徐震，李明政主編，2001，《社會工作倫理》，五南圖書出版股份有限公司。
許盧萬珍，2005，《社會工作實習的教與學》，香港永明印刷廠。
許麗英，2010，《過程論視角下實習督導實踐的探析——以醫務社會工作爲例》，知行信，第 12 期，39-41。
新華社北京，2010，《國家中長期人才發展規劃綱要》，6 月 6 日電 http://www.gov.cn/jrzg/2010-06/06/content_1621777.htm。
餘瑞萍，2009，《優勢視角下的社會觀實習督導方法探索》，長江大學學報（社會科學版），第2期，155-156。
姚進忠，2010，《社會工作實習督導模式的本土建構—批判教育學理念的引入》，華東理工大學（社會科學版），第 3 期，35-39。
朱志強，2000，《社會工作的本質：道德實踐和政治實踐》，載何國良主編華人社會社會工作本質的初探，八方文化企業公司， 89-113。
周建林，劉繼同，2000，《中國社會工作教育：百年回顧與 21 世紀行動議程》，21 世紀中國社會工作發展國際研討會論文集。
周永新，2002，《社會工作的哲理》，社會福利，第四期。
曾華源，1995，《社會工作實習教學——原理與實務》，師大書苑有限公司。
李迎生等，2007，《英國社會工作教育發展概況及其啓示》，華東理工大學學報，第3期，11-17。
周曉虹，2008，《社會心理學》，高等教育出版社。
浙江青年專修學院社工系課題組，2003，《杭州市社會工作教育現狀調查報告》，浙江青年專修學院學報，第 1 期，28-31。
張洪英，2004，《後現代範式下本土處境社會工作實習督導模式建構的行動研究》 中國社會工作教育協會主編，中國社會工作教育協會成立十周年慶典暨社會工作發展策略高級研討班論文摘要， 26。
中正大學教育研究所主編，2000，《質的研究方法》，麗文文化公司。

附件 I：被訪談者的背景資料

被訪談的學校實習督導教師的基本資料

姓名	性別	工作機構	教育程度	所學專業	專業訓練	督導訓練	督導經歷
WZL	男	山東建築大學社會系教師	碩士	社會工作	本碩 7 年	無	3 屆學生
JZJ	男	山東財政學院社工系教師	碩士	歷史 社會工作	3 年	無	3 屆學生
SYY	女	山大哲學與發展學院社工系教師	碩士	社會學	短期培訓	無	3 屆學生
DX	男	濟南大學政法學院社工系教師	碩士	社會學 社會工作	碩士 3 年	無	4 屆
FYD	女	山東經濟學院社工系教師	碩士	心理學 社會工作	碩士 3 年	無	3 屆
LXH	女	山東師範大學社工系教師	碩士	歷史	短期培訓	無	4 屆
ZJ	男	山東女子學院社工系教師	碩士	社會工作	本碩 7 年	無	8 屆
MGG	男	山大哲社學院社會工作教師	碩士	社會工作	碩博 7 年	無	3 屆
ZHY	女	山東大學哲社學院社工系教師	碩士	歷史 社會工作	碩士 4 年	無	8 屆

被訪談的實習學生的基本資料

姓名	性別	工作機構或學校	教育程度	所學專業	督導教師
GDL	男	山東建築大學社工專業大四學生	本科	社會工作	非專業
WXJ	男	山東財政學院社工專業大四學生	本科	社會工作	專業和非專業
LH	女	山東財政學院社工專業大四學生	本科	社會工作	專業
JSC	女	濟南基愛服務中心（社會工作專業本科）	碩士	社會工作	非專業
JSC	男	山東大學哲社學院勞保研三研究生（社會工作專業本科）	碩士	社會工作	非專業
XR	女	濟南大學法學院社工專業大四學生	本科	社會工作	非專業
CZW	男	山東經濟學院社工專業大三學生	本科	社會工作	專業
HW	女	山東經濟學院社工專業大四學生	本科	社會工作	非專業

LHF	女	山東女子學院社工專業大四學生	本科	社會工作	專業

實習機構督導者基本資料

姓名	性別	工作機構	教育程度	所學專業	專業訓練	督導訓練	督導經歷
XYX	女	甸柳一居居委會主任	專科		短訓	無	多年
QBA	男	省精神衛生中心心理病房主任	博士	心理學	無	無	4 年
YZY	女	濟南基愛智障服務中心負責人	專科		短訓	無	2 年
BXB	女	濟南市市中區婦聯主席、熱心大嫂服務中心主任	研究生	經濟學	無	無	10 年
JLJ	女	濟南市救助站社工科主任	專科		短訓	無	6 年
ZM	男	省老年大學教務處處長	本科	音樂學	無	無	10 年
ZYC	女	濟南市福利院	本科	護理行管	短訓和考察	無	10 年
JSC	女	濟南基愛關愛女性服務中心	研究生	社會工作	本科四年	無	2 年

【注：選擇機構包括八個實務領域：社區社會工作、老年社會工作、兒童青少年社會工作、殘疾社會工作、家庭社會工作（NGO）、婦女社會工作、精神衛生、救助服務等領域】。

現場觀察及焦點小組的基本資料

名稱	地點	對象	人數
學生焦點小組	山財社工實驗室	山東財院 06 級實習學生	10
學生焦點小組	甸柳一居居委會	女院、財院、山師實習學生	5
學生焦點小組	山大哲社學院辦公室	山大哲社學院 06 級實習學生	13
觀察現場督導（2 次）	精神衛生中心	財政學院張建老師督導 （財院與山大實習學生）	2 9
觀察現場督導（包括觀察及參與）	精神衛生	經濟學院董老師 財政學院張建 （精神衛生吳主任、盧護士 經院實習學生）	1 1 2 6
實習座談會	精神衛生中心	機構人員 實習督導老師 實習學生	4 2 9
實習座談會	諸城	機構人員 實習督導老師 實習學生	6 1 6

附件II：訪談大綱

1. 關於實習督導者

1.1 被訪者個人基本資料

- 姓名
- 性別
- 工作機構
- 教育程度，所學專業（本科、研究生、博士）
- 你的社會工作專業的訓練？社會工作實習督導的訓練？
- 你的社會工作實習督導的經驗？

1.2 社會工作實習督導

- 請你介紹一下實習期間你所遵循的實習督導的價值、理論和目標是什麼？
- 你如何去認識和理解社會工作實習督導的價值和意義?
- 實習期間作爲一個實習督導者你都給了實習學生什麼？（實習督導的內容）
- 請描述一下你如何對實習學生進行督導的（方式、時間、地點等）？
- 請描述一下你與實習學生（實習機構、學校、同輩）的關係和你扮演的角色？
- 你在實習督導過程中分幾個督導階段進行？每個階段有什麼不同（任務、角色、關係等）？
- 請你描述一下實習督導的評估（方法、內容、評估者等）？
- 請描述一下實習督導期間的矛盾和衝突?
- 請描述一下是什麼影響了實習督導（機構、學校、實習督導者、學生、社會環境、文化、國際話語）？
- 請描述一下理想的督導環境是什麼？

- 請你描述一下理想中的實習督導者應該是什麼樣子（關係、角色、方式等）？
- 請你描述一下理想中的實習督導？
- 如何給你機會你最想就實習督導改變什麼？

2. 關於實習學生（被督導者）

2.1 實習學生的基本資料

- 姓名
- 性別
- 學校　年級

2.2 關於實習督導

- 請你說明一下實習期間你所感知到的實習督導的價值、理論和目標是什麼？
- 你如何去認識和理解實習督導價值和意義?
- 實習期間實習督導都給了你什麼？（實習督導的內容）
- 請描述一下實習督導如何對你進行督導的（方式、時間、地點等）？
- 請描述一下你與實習督導（實習機構）的關係和扮演的角色？
- 你感知到實習督導過程分幾個督導階段？每個階段有什麼不同（任務、角色、關係等）？
- 請你描述一下實習督導的評估（方法、內容、評估者等）？
- 請描述一下實習督導期間的矛盾和衝突?
- 請描述一下是什麼影響了實習督導（機構、學校、實習督導者、學生、社會環境、文化、國際話語）？
- 請描述一下理想的督導環境是什麼？
- 請你描述一下理想中的實習督導者應該是什麼樣子（關係、角色、方式等）？

- 請你描述一下理想中的實習督導？
- 如何給你機會你最想就實習督導改變什麼？

3. 關於實習機構

3.1 基本資料

3.2 關於實習督導

- 請你描述你是如何對實習學生進行督導的?
- 你如何描述與實習督導學生的關係和扮演的角色？
- 請描述你督導了實習學生什麼？
- 請描述一下你是如何對實習學生進行評估的？
- 請描述一下你在實習督導過程中感受到的矛盾和衝突？
- 請描述影響實習督導的要素？