

助人專業培育： 以心理傳記作為一種教學方法

Cultivating Helping Profession: Applying Psychobiography as a Pedagogical Method

賴誠斌¹、鄧明宇²
Cheng-Pin Lai¹, Ming-Yu Deng²

摘要

在進入二十一世紀之後，後現代的多元觀點及跨領域之發展趨勢，讓心理傳記研究之使用更寬廣，全球五大洲都有發展出在地的研究社群。本文認同心理傳記研究運用於心理學教育及助人者培育的新趨勢，認為心理傳記的學習可以填補助人專業在理論和實務之間的落差，透過傳記研究的學習歷程提供助人工作者產生一致性的認識論和方法論，與傳主進行深厚對話和生命反思，所帶來的敘事交會，可以使學習者產生敘事學習，讓學習者在進入實際接案之前，產生故事性理解、脈絡性詮釋和反思能力，更可相當程度使新手產生高層次的同理，跨越理解困境。心理傳記取向在台灣發展二十餘年，研究者認為其經歷了三個時期—「主客二元分立期」、「敘說轉向影響期」和「互為主體之主體實踐期」。心理傳記發展強烈受到敘事轉向影響，相互援引而模糊了領域界線。參看世界心理傳記發展的新趨勢，台灣隱含對映著世界趨勢的路徑：保持心理傳記研究中互為主體的訓練優勢，融合不同方法和取向的個案研究思考，尤其加強敘事資料收集與詮釋與反思能力。如此可發展一套適合培育助人者的心理傳記課程，以為學生進入實務場域之先備訓練，驅動學生不以諮商技術習得為滿足，而以治療智慧的追求為想望。

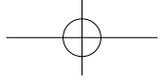
關鍵詞：心理傳記、互為主體、助人專業、培育

¹輔仁大學心理學系 助理教授

²仁德醫護管理專科學校 生命關懷事業科 講師

通訊作者：賴誠斌，(242) 新北市新莊區中正路510號 輔仁大學心理系，

E-mail: davidstuedu@gmail.com



壹、前言

心理學院中的教育工作者，常面臨學生在學院所接受的助人訓練，與爾後進入心理健康與治療機構之實務工作間有不小的落差。於是學院在助人專業培育上，加入了不少實務實習課程。這所謂「學術」與「實務」之間的落差是什麼呢？是所謂的知識與應用之別嗎？Kovary（2019）給出的答案是：在學院內心理治療的培育訓練，大部分是基於典範式／邏輯科學來建構現實世界之「自然科學心理學」知識；而在心理治療機構的實務中，無論心理學家意識到與否，他們在解釋個案和理解個案主觀體驗時，得將個案回置於其歷史背景和社會脈絡，進行現象學和解釋學活動，已然在使用「人文科學心理學」方法。因為了解「人」這個心理學活動的本質，迫使心理學家採用情境主義和歷史解釋方法。學校教育和實務機構不只是知識和應用、研究和實務的斷裂，還是對「人」思考方式的不同。

人格心理學是助人者在接觸心理學時，相對而言較能看到人的整體性的心理學科。然而Rae Carlson卻在1971年還是大聲疾呼“Where is the person in personality research?”人格心理學中的「人」究竟在哪裡？人格心理學傳統的心理傳記學，正處在1950到1980年代的停滯期，當時勉強搬出Erik H. Erikson的《青年路德》（1958）和《甘地的真理》（1969）當作是回答。這個回答的整體描述是：傳主心中的矛盾衝突，不只是自己的，也是所屬文化世代的，渡過自己的危機，才能引領眾人跨越時代集體的危機。在當時為路德和甘地作傳的Erikson，身為心理治療師，正思考著如何將認同危機理論運用在心理治療與

教育訓練上，又時值麥卡錫主義的影響，美國政府要求北歐面孔猶太裔的Erikson宣誓效忠美國（Alexander, 2005），引發他強烈的認同危機感。在這脈絡下他所書寫出路德貫通的故事，也是Erikson在疏通當時自己的心理專業與生命危機。那世代Erikson給的這答案，似乎可以回答心理傳記研究在台灣經過二十餘年的發展所接續一支可以想像的路徑：心理傳記研究的訓練，不僅在回答他人生命的問題，也在回答自己的問題；不僅在協助學生形成自己的人格理論與發展個人知識，亦在訓練對「人」整體性的思考，以填補住學院培訓和助人實務之間的落差。

貳、領域之形成與發展

心理傳記學（Psychobiography）一詞首度出現於A. Emls的Personality in politics中，但一般領域共識會追溯到Freud的《達文西及其童年回憶》（Leonardo da Vinci and a memory of his childhood）為近代始祖，置於人格心理學之一支。然發展至2005年，《心理傳記學手冊》（Schultz, 2005）一書之出版，則標誌著學科體系建立及一門學科的初步成形的里程碑（鄭劍虹，2014a）。歐美心理傳記學的發展，就研究潮流來說，Mayer & Kovary（2019）認為可分為：（一）昌盛期，在1920到1950年代之心理傳記研究，在心理分析領域和在G. W. Allport和Henry A. Murray的特則式（idiographic）人格領域中，產量與表現十分亮眼。（二）停滯期，1950年代則出現不少質疑聲浪心理傳記研究而退流行。然而即使是在1950到1980年代的消弱潮，仍出現了《青年路德》、《甘地的真理》等經典傑作。（三）轉向期，1980年代之後，則受了



敘說轉向 (narrative turn) (Bruner, 1986, 1990; Sarbin, 1986) 思潮的影響，現代心理傳記學發展出異於傳統的研究路徑 (Knight, 2019)：更不拘一格的理論援引，更寬廣的研究焦點。若依心理學理論的援引方式，心理傳記研究則可分成五個階段：(一) 聖徒研究 (hagiography) 及19世紀之前之生命研究期；(二) 運用心理分析理論期；(三) 運用心理動力延伸理論和人格學 (personology) 期；(四) 現代多元理論取向模式期；(五) 跨領域訓練科學 (Ponterotto, 2015)。跨領域的發展，亦包括有彈性的研究焦點與理論援引，加入作者研究反思等特性。

在2005年《心理傳記學手冊》出版之後，心理傳記學出現了研究全球化的現象，五大洲都有心理學學者致力於該領域的研究，加上其他學科的學者和研究，涉及的國家和研究隊伍則更多 (鄭劍虹、黃希庭, 2013)。一個學科領域能夠形成與發展，跟研究機構與社群推展息息相關。在華文世界中，雖然香港中文大學教育所在1987年即出現了首篇鄒秉洛之心理傳記學位論文，早於台灣的1994年與1997年中國大陸之首篇心理傳記學位論文，但是台灣與中國大陸都有研究機構與社群的支持，得以讓領域壯大成形。在華語世界中，心理傳記學研究機構圖譜以台灣輔仁大學起始時間最早，亦為台灣主要研究推動機構，在大陸則以西北師範大學與湛江師範學院為主要機構；研究作者合作圖譜則以台灣丁興祥與大陸鄭劍虹之社群為主 (舒躍育、李惠芳、汪李玲, 2019)。

中國大陸的心理傳記學研究，結合傳主人格的評估與分析和懸念性問題的確定與分析，通過定性或定量方法確定懸念性問題後，以其為主要線索，將傳主生命編排成連貫而有啟發性的故事，

以達到更好的詮釋目的，是為一種質量結合研究模式 (鄭劍虹, 2006; 鄭劍虹, 2014b, 2014b; 舒躍育, 2018)。這種質量結合的研究模式，是大陸心理傳記學的開展中重要的創新與成果，然而也存在著結合的矛盾。量化研究植基於實證主義的哲學觀，和質性研究以現象學、詮釋學為其理論的哲學基礎，從本體論、認識論、價值論等方面都有本質上的區別，在方法論上存在著科學實在論與社會建構論結合的矛盾 (舒躍育等, 2019)。

與大陸的質量結合模式不同，在台灣的心理傳記學研究採取質性研究傳統，接引人文科學方法論，形成了主客對話的研究模式 (舒躍育等, 2019)，以學位論文為最主要的訓練場域，約有二十五篇 (以心理傳記在論文名稱和關鍵詞欄位下查詢臺灣博碩士論文知識加值系統中之結果)，其中博士論文有兩篇 (薛榮祥, 2017; 張繼元, 2019)，期刊數量不到學位論文的一半 (以心理傳記在論文名稱和關鍵詞欄位下查詢臺灣期刊論文索引系統，去除回應文文類之結果，約有十篇)。「主客對話」的研究模式是指「傳主、研究者、心理學理論」三者之關係會依研究的認識論立場與旨趣而形成不同的研究取向。近年來台灣逐漸發展出「互為主體」認識論的心理傳記研究，重視釐清研究者生命在傳主傳記中的涉入度。這發展過程大致可分為三個時期，分述如下：

(一) 主客二元分立期 (1994~2002年)

這時期的心理傳記研究應用了心理學理論，例如：D. J. Levinson的人生四季論、E. H. Erikson的人生週期與自我認同理論，來詮釋傳主的生命 (賴誠斌, 1994; 陳祥美、丁興祥, 1998)，大致



依照傳統的經典定義來操作，明顯地使用系統化或正式的心理學知識或理論於傳記研究，連貫出具啟發性的故事（Runyan, 1982; McAdams & Ochberg, 1988）。雖然本期之心理傳記研究都不是直接「套用」心理學理論，然而基本還是主客二元分立的認識論立場，研究者以客觀視角用心理理論來分析研究對象（可參見張繼元、丁興祥，2012）。

（二）敘說轉向影響期（2002～2017年）

敘說轉向的出現，代表在後現代社會需要新方法來研究社會生活中的自我以及對自我反身性探究的需求（Goodson & Gill, 2011, pp.20-1）。這股風潮影響了台灣人文社會科學，也影響了心理傳記研究。不同的認識論立場，包括詮釋學、現象學、批判理論、建構主義等都有敘說研究。心理傳記在心理學中統置於人文社會科學路線的大傘下，和生命敘說、生命史、及行動研究互相援引出多元的研究方法，除了傳統的詮釋性研究，強調反思（reflection）的心理傳記於焉出現。

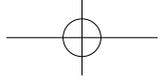
這時期的心理傳記研究，或以研究者個人的生命經驗為研究動機，或試圖探究傳主的生命經驗來理解自己生命的困境，或試圖產生生命對話（羅曲玲，2005；林長青，2007；張旭陽，2016），皆開始脫離以理論解釋的「主客二元」模式（賴誠斌、丁興祥，2002），關注到研究者本身的情感及經驗，綜融「自我敘說」的性質。研究者要反思「自身」的經驗，書寫「傳主」的生命經驗也書寫研究者被勾動的經驗（可參見張繼元、丁興祥，2012）。

「自我反思」與「自我敘說」融入研究，的確讓心理傳記研究有了不一樣的發展方向。林香君（2015）認為敘說

反思有不同的層次，包括描述性反思（descriptive reflection）指的是不僅描述事件，且對此事件提出個人經驗看法或相關文獻；對話式反思（dialogic reflection），指的是在書寫中探究並整合事件的所有可能原因呈現自我對話（self disclosure）；批判性反思（critical reflection）指在寫作探究事件發生所涉及的社會、政治、經濟、文化與歷史背景因素。就以批判實踐的立場而言，敘說探究就是要將描述性反思推進到批判性反思，創造視框（frame-of-seeing）的解構再重構的移動過程，重置於社會與歷史脈絡下反身重構的「自我反身性」（self-reflexivity）的反思（林香君，2015，p.203）。在臺灣，心理傳記研究中的「自我反思」與「自我敘說」，會隨其接壤的認識論和方法論的不同而有不同的角色與定位。有一支心理傳記研究路徑在二十餘年來逐漸清晰；以「互為主體」（inter-subjectivity）為主體實踐之道。

（三）邁向「互為主體」之主體實踐期（2017年之後）

心理傳記在敘說風潮影響下，和許多研究方法互相援引，並沒有特定的認識論立場，亦仍有偏向傳統經典路線之研究（黃寶慶，2015），直到2017年台灣第一本心理傳記學取向的博士論文產生（薛榮祥，2017），可視為揉合敘說方法形成「互為主體」認識論立場的新里程碑。互為主體式的心理傳記作者，承認自身和傳主都是「歷史」的一部分，是文化—心理結構積澱的承繼者。因此在詮釋傳主時，作者的生命經驗是重要的理解基礎，作者必須發動自己主觀的生命經驗進行「跨歷史的對話」，才能回應傳主與作者之間的「共鳴」（張繼元，2019）。研究者在「互為主



體」的作傳歷程中，與傳主對話而牽動自己的生命議題及生命情感，揭示自身的生命困境，彼此「遭逢」（encounter），交融出新視域（fusion of horizons），產生新的理解與意義，朝向一種「互為主體性」的研究（丁興祥、張繼元，2014；薛榮祥，2017；張繼元，2019）。

傳主可以是在世之人，也可以是已逝之人，研究者所遭逢的可能是傳主現場臨在的語言，也可能是傳主的符碼與文本。研究者對象（傳主）無論是活人還是文本資料，都是Levinas所謂的「他者」（other）。研究者的主體性在與「他者」遭逢時解構與再生，「知識」於焉產生。成虹飛（2014）以「相遇的知識」來說明主體與「他者」的關係：相遇的知識來自於我承認自己對異己的無知並因此願意自我解構，才有機會看見與聽見，那位處於暗室中我原本看不見也聽不見的異己。而研究者的主體性並非置於個體為中心的發展，而是與「他者」互為主體性的發展傾向，且以「成為他者」（becoming others）作為主體實踐的倫理指向（林香君，2015），以達善的公義社會圖像。

心理傳記透過彼此的「生命故事」而相遇，並進一步關聯到大社會及自身的生命處境，甚至傳主的問題，可能仍是目前研究者所處社會的問題，就需要反思自身所處的文化與行動變革的可能性。無論是「歷史／詮釋」科學或「批判」科學，均強調「主體的反思與實踐」，強調研究者與傳主彼此「參贊化育」，是一種Martin Buber的「我與你」（I and thou）的關係（陳維剛譯，1991/1958），是一種「主體實踐」取向的心理傳記（可參見張繼元、丁興祥，2012）。

參、作為助人培育課程

歐美早在1970年代，已出現了以心理傳記作為探究互為主體性之方法（Stolorow & Atwood, 1979/1993），時至2019年，這類研究徑取越來越發展出和助人專業緊密的連結（Ponterotto, 2015, 2017; Kovary, 2019）。在台灣尤其強調作者與傳主和理論對話後的主體實踐，更是人才培育方法所注重的焦點。Zoltan Kovary既是諮商中心執業的心理學家，也在大學學院臨床心理系執教，在面對學院與實務訓練之落差，Kovary（2019）提出心理傳記中的整合性，可以支持助人專業在培育上的變革。Kovary認為，廣泛被認可的「科學家—實踐者模式」（scientist-practitioner model）臨床心理學訓練，讓學生在學校學習當科學家，進入實務場域學習當實踐者，這想法並無不可，但面對這中間的斷裂可以有更積極的作為；Kovary認為心理傳記學就是很好的訓練。

心理治療和心理傳記研究都是注重個人的、獨特性的，雖然它可能會使用一些通則取向的概念（nomothetic approach）或資料，但還是基於瞭解個人生活的獨特模式。心理傳記作為一種獨特的、質性的、情境的和整體的方法，實際上與「個案研究」非常接近（Kovary, 2019, p.100），也非常接近心理評估（Kovary, 2019, p.103）。我們必須考慮生活史、文化、社會、人際和主體間情境的影響。沒有這些背景，無論是心理傳記還是心理治療都無法理解人的生命。進行心理治療，諮商的心理學家都是「心理傳記作者」，他們使用個案（傳主）的幻想、夢想、筆記、行為紀錄、訪談、檔案資料等等，以詮釋與個案（傳主）特別對話的框架，以了解



個案（傳主）的個人意義。他們必須找到有意義的心理產品、性格傾向，經歷和生活歷史事件之間的相互關係。最後，出現一種結構或敘述，整合資訊為有意義的模式。再進一步思考這樣的研究活動是基於什麼樣的知識構成，將可以幫助我們澄清在生活中心理學到底為何及人是什麼，亦即釐清其認識論和本體論的位置（Kovary, 2019）。

Kovary（2019）認為心理傳記課程設置在大學心理教育的優點顯著，導入心理傳記將可以支持心理教育的變革（Ponterotto, 2017；鄭劍虹, 2014a）。原因整理如下：

- 1.心理傳記研究讓學生鍛煉如何使用和消化心理學知識，而且要在很高的水平上練習綜整能力。特別是其跨領域性質（Ponterotto, 2015），讓學生得要超越自己熟悉的知識向度，探索人性和存在意義。
- 2.與臨床案例研究不同的是，心理傳記分析與詮釋的資料大多基於公開檔案，眾人可得，並不侷限於倫理限制多的臨床情況，更容易對詮釋進行檢視與評估。學生在詮釋生命時，所要顧慮的倫理議題沒那麼多，更可多方嘗試，也可以受到更公開的檢視與討論。但這不代表心理傳記沒有研究倫理議題，Ponterotto 與 Reynolds（2019）反而提出以倫理為指導方針的最佳研究實踐模式，讓整個研究歷程之決策都以倫理為思考基準。
- 3.Dilthey說：「理解是在你（Thou）中發現我（I）」。Dilthey確定這個過程為「在一個陌生的存在失去自我」；他認為，這是獲得深刻的「歷史」見解的唯一途徑（Kovary, 2019, p.108）。雖然互為主體的心理傳記在大學內還是執行的很粗淺，但訓練方

向是朝向「治療智慧」（therapeutic wisdom）發展的，而非科技導向的治療技術。

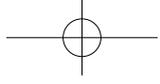
- 4.心理傳記研究鼓勵研究者有意識地反思其研究在認識論上的位置。除了認識論的反思之外，心理傳記研究者必須進行自我反思：我為什麼選擇這個特定主題？傳主對我意味著什麼？我的涉入如何影響我的詮釋歷程？

研究者在選取傳主時，會投射自己許多的慾望或焦慮，透過反思，學生可以了解自己未明慾望或焦慮。而我們能從對傳主的了解與參與，獲得自我認識；在書寫傳主時，是一個藝術創造歷程，以及在重新體驗自己的過程，這不僅影響傳主的創塑，也影響了自我的重新形成，是一種互為主體的歷程。作為一個詮釋過程，反映主觀性是心理工作的一部分，而不是追逐客觀性的假象。在這過程中，我們會對他人及自我敏感度變高，累積默會知識，構建我們如Polányi所提的「個人知識」（Kovary, 2019），發展適切自己的助人風格。

肆、台灣踐行之一隅

一、教育樣貌勾勒

中國大陸在西北師範、雲南師範等大學，開設有心理傳記學相關課程，並有研究所以心理傳記學方向進行招生和培育工作（舒躍育, 2018）。台灣亞洲大學心理系與玄奘大學應用心理系都曾零星在研究所開設過心理傳記相關課程，輔仁大學心理系則自1993年起，即經常性在研究所開設，之後大學部跟進以「心理傳記與文化創新」為名開設。茲以筆者所在之輔仁大學心理系開設的「心理傳記與文化創新：助人教育者專



題」為例，鋪陳台灣心理傳記教育實踐的樣貌。

該課程並非依後實證傳統心理傳記研究，如逐步法（step-wise approach）（Du Plessis, 2017）之訓練要求，而是放在「互為主體」與「對話」之培育目的上，以實務導向完成人物傳記專題。考慮到近年來學生對心理師職涯與助人專業的猶疑焦慮，該課程設定傳主為同系所畢業的學長姐，現職為助人教育工作者（其中亦有人具心理師證照），其學位論文跟自我敘說和自我反思有關者。同學須先分組粗覽論文，以論文議題為興趣選定傳主，接著邀選定為傳主之學長姐來課堂進行敘說。在傳主敘說前，同學先閱讀傳主的論文資料（傳記史料），並進行分組報告，使全班有概括性瞭解。傳主來課堂進行他們的生涯（命）敘說，主責的小組須負責深入提問。之後各組要到傳主的實踐場域去實際了解（參與）他們的助人教育工作，並進行後續的訪談及資料收集。在期末提出綜整性的專題報告。

課程依學生興趣分「非主流社工」、「客家文化教育者」、「社區教育者」、「自殺遺族輔導教師」及「生死教育工作者」等組別。在處理「選擇傳主」上，學生就投注了大量的學習精力。學生並非猶豫不決而耗在這階段，而是選擇傳主時，花很多力氣在問自己：我為什麼選擇這個特定主題？傳主對我意味著什麼？而學生以論文資料形成的特定問題來探問傳主時，則會被傳主反問許多問題，亦或在過程中被勾動深刻的生命經驗，迫使學生得反身整理自己。學生除了被要求要回應上述的問題外，還要從論文與訪談資料中找出生命軸線，依此去和傳主進行生命對話。以下以「生死教育工作者」組為例，說明學生的對話反思歷程。

二、敘說主軸的對話

「生死教育工作者」組之傳主是鄧明宇（輔仁大學心理學博士，仁德醫護管理專科學校生命關懷事業科教師。長期帶領死亡體驗活動，榮獲教育部生命教育績優人員。碩士論文為：獻身與沉淪：一個男性的自我生成與發展）。同學除了讀他的論文、收集資料和訪問等歷程外，還要參與鄧明宇的教育實踐場域—躺棺的死亡體驗活動，最後提出專題報告。該小組所整理出來的報告，是以「無聲」為主軸，串聯小組成員與傳主之生命經驗。有個組員呼應出的是「被藏起來的我」的生命反思：

在我身上同樣擁有著「無聲」和「悶」的狀況，這些情節在我過往的經驗裡一眼就可以找到，甚至，曾經也佔據了我的生活好長一段日子。正是這樣，當我走進明宇的敘述世界裡，一步一步跟隨文字帶領，卻還是馬上抓到那種熟悉感。我的家庭背景和明宇的相比，幾乎是沒有什麼地方相同。我們家並不是勞動階級，並沒有因此被獻祭上一種祭品的位置。但何以在我身上，卻擁有著一樣的「病症」呢？

反而是我的父親，同樣出生在勞動階級的家庭之中，不只在成長的路上，一路到現在，身上還是有非常強烈地「獻身」狀態。一直到現在，他仍維持著一個極度節儉的狀態。他可以在物質方面對自己非常苛刻，不管是在食物、衣物或是生活起居上都是如此。可他也同時對其他的家人們大方，不吝嗇於滿足我們的需求。也是到了前陣子，在滿足各種條件之下，和他有了一



段長時間的對談。我才知道，他直到現在身上還有一種很強烈的恐懼，深怕家裡的經濟出了什麼意外，又得回到他小時候的那樣辛苦，甚至他父親那樣的辛苦。而這個恐懼不只擠壓著他，同時也擠壓著我們，整個家庭裡的人。

從家庭的相互對照，看到自己的家人關係，該組員進一步理解自己身上的「無聲」，是自己與人的關係。

我身上帶著一種對人尋找一段「特殊關係」的慾望，暫時還沒有釐清，先以特殊來命名。我尋找著一段關係，在關係裡的我和他對於彼此都是種特別的存在。這種特別帶著一些唯一的感覺，也帶著一些佔有，但也不全然是種「愛情」關係。它無關乎性別，我自己覺得這可能跟我的存有感有關係，我大概是需要透過別人的需求，來滿足我自己的某種存有感。

而無聲跟特殊關係的渴求，是有一點相關的。我有某種想像，在那樣一段特殊關係裡，對方是值得我全心的信任的，所以我才會選擇把我的心交出去。可是就在一次次的失望受挫中，我慢慢地調整給出去的多寡。慢慢地，我好像就也失去了對他人訴說的慾望和能力，就進入那種「無聲」的狀態。

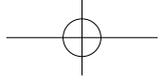
三、遇見「異己」

鄧明宇的論文對自己家庭經驗有深入反思，調動了學生深層的生命經驗，甚至調動出來的是最早的生命記憶場景。該組員的這個生命影像，隨著對話探索，引發他看到「越來越多他不知道」的自己，也連結到對現在自己的理

解。

我的最早的早期記憶發生在我幼稚園畢業的當天，奶媽家的姊姊帶著我去參加畢業典禮。典禮結束後，她問我想要跟她回奶媽家還是跟著我姊去安親班。當下的我想要跟我姊在一起，於是我就被帶走，留下了圖片中的畫面，只是裡面並沒有我。我看著奶媽家的姊姊站在幼稚園的大門下，而我正不斷地遠離她。我知道奶媽家的姊姊希望我可以跟她一起回奶媽家，可是當下我順著我心裡的慾望，自己決定要去和我姊在一起。所以，做出選擇的我內心充滿罪惡感和愧疚的，我覺得我讓她失望、讓她難過。

只是說來有趣，這樣的情感一直都離我不遠。以前的我總是隱藏自己內心的慾望和真實的想法，即使有想說的話，也都先選擇不說和等待。在做選擇時，也都盡量配合著其他人的情況，這樣的方式最安全和省事。我可以完全不用擔心會有人因為我而不開心，因為最多就是我自己不開心罷了。可是這樣的行為，也為我帶來太多太多的痛苦。我必須要時時刻刻壓抑自己，把我心理的聲音壓到最小。嘴上說著：「好啊！都可以！」看似隨興，但心裡其實被自己的慾望焚燒著，直至一片焦黑。在壓抑自己的同時，也會觀察其他人的行動，有一種人似乎和我完全相反，我既羨慕又忌妒。有的人可以自然而然地展露自己的情緒和想法，就算別人給他們的反應不總是接受和認同，他們也不會為此感到受傷或失落，仍舊會繼續做他們自己。他們就像穿戴齊全的武士，在和其他人互動地過程中，自信地和對方有來有往



地切磋。我則是手持一個比我還大的盾牌，想要藉此保護裡面膽小的自己，看似堅固卻十分易碎，不管是外面的裝備抑或是我的內心。

四、對話與整合

遇見「異己」，就是所謂「在一個陌生的存在失去自我」的經驗，這會帶來認知與情感上的震盪，再從中整合出新的看見。該學員梳理書寫到：

爾後我開始努力地想要改變自己，不想再讓自己這麼壓抑、不想要活得很沒自己、不想要太在意別人。為了這些目標，我非常努力地在我慎重對待我每一個行動。幸運的我，除了我自身的努力以外，也剛好遇到足夠包容我的環境和人們。慢慢地，從大一到大四，我已經越來越能夠做自己，更能夠真誠地對待自己，同時也能真誠地對待別人。這樣的結果讓我十分開心和滿足，甚至還有一點得意。一直到，和我的第一印象相遇，有了一些轉折。我一直覺得我的心裡藏著一股「做自己」的慾望和力量，只是以前一直都被我自己壓抑在心裡，被一股想要「為別人」的想法給壓制，只想著怎麼樣做才不會讓別人難過、讓別人受傷。所以，我需要做的就是解放那些被壓抑的我。可是，在第一印象裡的我，卻不斷地在譴責那個自我慾望的服從者，告訴我那樣的自己是會讓人難過的，所以我不應該這樣做。

反思的訓練還包括長出持續自我對話的能力。該組員探問：

如果說第一印象裡的我，是心裡最深處的我，那我應該要怎麼重

新理解「做自己」和「為別人」在我身上的拉扯？他們之間的關係之於我這個個體，又是怎麼樣的一組關係？

另一組員，曾在大陸大學從事諮詢工作，接受過嚴謹的「科學家—實踐者模式」（scientist-practitioner model）訓練。那組員經過了在課程中不同作業的綜整，他發現自己完全無法面對離別的悲傷，亦無法處理在成長過程中被父母要求獨立而跟他們親密不再，遺留下一種「要強」的孤單，從而理解到自己獨立外表之下，內心想要與人聯結的渴望。也因此，當他重新回大陸工作崗位上，特別想、也特別能接住「與人疏離、不信任、無法真心交流、孤獨」的那群學生。這堂課讓他在助人專業上，擺脫科技導向的技術性思考，「轉向」建立自己的助人風格。

伍、結語

上述的學習歷程，學生雖沒有宣稱援用心理學理論，卻已使用了心理傳記者Schultz原型場景（prototypical scenes）（Schultz, 2005）以及心理傳記中的核心概念「連貫性」（coherence）（Runyan, 1982; McAdams & Ochberg, 1988）；亦同步於Kovary（2019）強調心理傳記中的「理解」，是在訓練你（Thou）中發現我（I），以及探索人性和意義。「互為主體」之心理傳記融入助人培育和心理健康教育，有助於學生在作傳的過程中，整合自己生命中的碎片與斷裂，獲得穩定的態度以面對未來的案主，成為一個預備良好的助人工作者。至於學生的個人知識、諮商風格要能和自己認識論一致統整，則能驅動學生對治療智慧的追求（Kovary, 2019; Knight, 2019）。

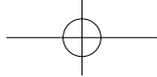
台灣心理傳記研究在二十餘年的實



踐中實已悄然回答了人格領域中「人」在哪裡這個問題。在學院心理傳記課程中發展出融入「互為主體」的助人訓練，使學生以「成為他者」（becoming others）作為主體實踐的方向，以整合自己為近程目標，達致倫理公義的社會圖像為遠程想望。傳主的議題，若仍是目前研究者所處社會的問題，就需要反思自身所處的文化與行動變革的可能性，協同實踐。參看心理傳記發展的世界新趨勢（Mayer & Kovary, 2019），除了持續美國的主流經典研究，世界其他地方則強調現代多元理論取向，並強調不同領域和科學可以跨際形成合作的學術社群，而非期許研究者被訓練成跨領域的超級專家。心理傳記研究之世界趨勢正是「知識生產在地化」、「知識分享全球化」。在台灣所發展的「互為主體」對話式培育課程，若能再推廣與精煉，所產生的地方知識企能與其他地方的心理傳記課程對話協進。

參考文獻

- 丁興祥、張繼元（2014）。生命詩學：心理傳記與生命敘說的新開展。生命敘說與心理傳記學，**2**，1-24。
- 成虹飛（2014）。行動／敘說探究與相遇的知識。課程與教學季刊，**17**（4），1-24。
- 林長青（2007）。以僧人精神統合生命：聖嚴法師的心理傳記（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。
- 林香君（2015）。在互為主體性中建構主體性：以批判實踐取向敘說與對話為方法的教學實踐。教育實踐與研究，**28**（2），181-212。
- 張旭陽（2016）。漂泊的靈魂—民國女作家蕭紅之心理傳記學研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。
- 張繼元（2019）。度男魂女魄之情：徐志摩的解放與實踐（未出版之博士論文）。輔仁大學，新北市。
- 張繼元、丁興祥（2012）。Freud 百年之後：「『輔仁』心理傳記學」的繼往開來。生命敘事與心理傳記學，**1**，1-24。
- 陳祥美、丁興祥（1998）。人際際遇與生命夢想的形成與發展：以梁啟超的心理傳記學研究為例。本土心理學研究，**10**，235-285。
- 陳維剛（譯）（1991）。我與你（原作者：M. Buber）。台北：久大文化。（原著出版年：1958）
- 舒躍育（2018）。心理傳記學的歷史與展望。西北師大學報（社會科學版），**55**（5），102-109。
- 舒躍育、李惠芳、汪李玲（2019）。中國心理傳記學研究現狀與發展趨勢—基於CiteSpace的知識圖譜分析。華中師範大學學報（人文社會科學版），**58**（4），185-192。
- 黃寶慶（2015）。陶行知認同的形成與發展：心理傳記學取向的研究（未出版之碩士論文）。國防大學，台北市。
- 鄭劍虹（2006）。中國現當代成就人物人格特徵的傳記分析研究。湛江師範學院學報，**05**，110-116。
- 鄭劍虹（2014 a）。心理傳記學的概念、研究內容與學科體系。心理科學，**37**（4），776-782。
- 鄭劍虹（2014 b）。中國大陸的心理傳記學研究及其質量結合模式。鄭劍虹、李文玫、丁興祥（主編），生命敘事與心理傳記學，**1**，41-61。
- 鄭劍虹、黃希庭（2013）。國際心理傳記學研究述評。心理科學，**36**（6），1491-1497。



- 賴誠斌、丁興祥（2002）。在歷史及社會文化脈絡中個人主體性之建構——以沈從文為例。應用心理研究，**16**，173-214。
- 薛榮祥（2017）。帝網重重中的太虛法師人間佛教：一個互為主體的心理傳記研究（未出版之博士論文）。輔仁大學，新北市。
- 羅曲玲（2005）。Carl Rogers生涯歷程之研究：心理傳記學取向（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學，台北市。
- Alexander, I. (2005). Erikson and psychobiography, psychobiography and Erikson. In W. T. Schultz (ed.), *Handbook of psychobiography*, Oxford University Press, New York, 265-284.
- Bruner, J. (1986). *Actual worlds, possible minds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Du Plessis, C. (2017). The Method of Psychobiography: Presenting A Step-wise Approach. *Qualitative Research in Psychology*, *14*(2), 216-237.
- Erikson, E. H. (1969). *Gandhi's truth: On the origins of militant nonviolence*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1958). *Young Man Luther. A study in psychoanalysis and history*. New York: Norton and Company Inc.
- Goodson, I.F. & Gill, S.R. (2011). *Narrative pedagogy: Life history and learning*. New York: Peter Lang.
- Knight, Z. G. (2019). The Case for the Psychobiography as a Phenomenological- Hermeneutic Case Study: A New Phenomenological- Hermeneutic Method of Analysis for Life-Narrative Investigations. In Mayer, C. & Kovary, Z. (Ed.) , *New Trends in Psychobiography*, 133-153. doi: 10.1007/978-3-030-16953-4
- Kovary, Z. (2019). Psychobiography, Self-knowledge and "Psychology as a Rigorous Science": Explorations in Epistemology, Clinical Practice and University Education. In Mayer, C. & Kovary, Z. (Ed.), *New Trends in Psychobiography*, 99-113. doi: 10.1007/978-3-030-16953-4
- Mayer, C. & Kovary, Z. (2019). Introduction: New Perspectives in Psychobiography. In Mayer, C. & Kovary, Z. (Ed.), *New Trends in Psychobiography*, 1-7. doi: 10.1007/978-3-030-16953-4
- McAdams, D.R. and Ochberg, R.L. (Ed.) (1988). *Psychobiography and life narratives*. Curham: Duke University Press.
- Ponterotto, J. G. & Reynolds, J. D (2019). An Ethics Guide to Psychobiography: A Best Practice Model. In Mayer, C. & Kovary, Z. (Ed.), *New Trends in Psychobiography*, 55-78. doi: 10.1007/978-3-030-16953-4
- Ponterotto, J. G. (2015). Psychobiography in psychology: Past, present, and future. *Journal of Psychology in Africa*, *25*(5), 379-389.
- Ponterotto, J. G. (2017). Integrating Psychobiography into Professional Psychology Training: Rationale, Benefits, and Models. *Training & Education in Professional Psychology*, *11*(4), 290-296.
- Runyan, W. M. (1982). *Life histories and psychobiography: Explorations in theory and method*. New York, NY: Oxford University Press.



Sarbin, T. R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. In T. R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*, 1-37. New York, NY: Preager.

Schultz, W. T. (Ed.). (2005). *Handbook of*

psychobiography. New York: Oxford University Press.

Stolorow, R. D. & Atwood, G. E. (1979/1993). *Faces in a Cloud: Subjectivity in Personality Theory*. Northvale, NJ: Jason Aronson.

