第二章 文獻探討

本章對於本論文所探究的相關主題，進行文獻的探討，以形成本研究進行前的先驗知識。本章共分為四節：第一節討論情緒智力的理論與相關研究；第二節討論心理位移的觀點；第三節討論「我、你、他」日記書寫與心理位移；第四節討論胡塞爾現象學研究法。茲分述如下：

第一節 情緒智力的理論與相關研究

本節旨在對情緒智力的理論和研究進行回顧、整理與探究。目的在於透過文獻探討，形成研究者對於本研究中所探討的主題—情緒智力的先見知識。本節中分為兩部分：第一部份，研究者首先就情緒智力的理論進行探討。第二部份，就情緒智力與國中生相關的基礎與應用研究，進行整理及探討。

一、情緒智力的理論

情緒智力的理論包括：情緒智力的意義及情緒智力的理論模型，以下分述之：

（一）情緒智力的意義

「情緒智力」一詞首先是由耶魯大學心理學教授 Salovey 與 Mayer 所提出，他們定義情緒智力爲：「一種體察自己與別人的情緒，進而處理情緒並運用它來指引個體的思考和行動之能力。」之後，Goleman 於 1995 年出版《情緒智力》（Emotional Intelligence:Why it can matter more than IQ）一書，對情緒智力的概念有清楚的介紹。其實 Emotional Intelligence 簡稱應該爲 EI，但是因爲他是相對於我們常說的「IQ」，以及媒體的宣傳後，現在「EQ」就成爲情緒智力的代名詞。情緒智力的定義，各人有不同的定義，研究者參考李小觀（民 91）的整理以及國內外學者的見解，列表說明如下：

表 2-1 國內外學者情緒智力定義表

分類	研究者	年代	情緒智力定義
人我	Salovey & Mayer	1990	情緒智力為體察自己與別人的情緒，處理情緒並運用情緒訊息來指引自己思考及行動之能力。
		1993	情緒智力是一種覺察、處理、反省和調整情感訊息的能力。
		1995	情緒智力是一種準確和有效率處理情緒訊息的能力，情緒訊息包括自己與他人情緒的認知、建

論			構和調整等訊息。
		1997	情緒智力包括四個分支：覺察、評估及表達情緒的能力；激發、產生及促進情緒的能力；瞭解、分析及運用情緒知識的能力；反省、調節及提昇情緒的能力。
人	Goleman	1995	情緒智力是保持自我控制、熱忱和堅持且能自我激勵的能力。包含五種主要層面的能力：認識自己的情緒、管理情緒、激勵自己、認知他人情緒以及處理人際關係的能力。
	毛連塭	民 85 (1996)	情緒智力包含認知、技能和情意三大面向。在認知領域中，分為對己（我對自己）、待人（我對他人、他人對我），以及對事（我對事），個體在這些關係中需要思考正負向情緒的原因和條件；在技能方面，指處理情緒時運用的策略以及原則和方法，包括問題解決、創造力等技能應用；情意方面，則注重後設情緒的省思，包括察覺、解讀、感受、反省、動機、監控與處理（調節）等。
我	梁靜珊	民 86 (1997)	情緒智力包括：思考自己的情緒以及思考別人的情緒，該思考包括覺察、分辨與處理三個層次，也就是以理性的認知功能來處理感性的感情問題。
論	馮朝霖	民 86 (1997)	情緒智力是個人後天受環境影響與學習的結果，是情緒管理的藝術，涉及各種人際關係，包括瞭解別人情緒與處理他人情緒能力，因此情緒智力首先展現在個人的自我關係上，包括：自覺（自我瞭解）、自在（肯定自己）、自得（自足、自得其樂）以及自愛（愛自己但不自私）等自我關係；情緒智力也會顯現與外在生活世界的情意互動上，是一種外顯作用，包括：共感（有效溝通與同理心）、連結（生產性的各種關係）、惜物（惜生命愛萬物）、愛人（成人之美與建設性的成熟之愛）等作用。
	Ryback	1998	情緒智力整合自我情緒覺察，是一種運用自己的察覺與敏感性，來認識人際關係溝通之下的感覺，並抵抗衝動與輕率回應的誘惑，而表現出接力、確實性和公正（王財印，民 89）。
	Bellack	1999	情緒智力包含兩層面：個人能力（自我覺察、自

	Bellack .	1999	我調節、激勵）及社會能力（同理心與有效的社會技巧）。有個人能力的人會表現在自信、知曉自己優缺點、進取心、驅策力、樂觀、對自我行為負責等特質上；有社會能力的人會表現出對他人關心或感興趣、有效的傾聽與溝通、影響與激勵別人，為達共同目標能與別人協調合作。
	王財印	民 89 (1990)	情緒智力是個體對自己與他人情緒的察覺、瞭解、推理、判斷、表達、調節、激勵與反省等智慧能力，融合了情緒與智力的積極作用，可幫助個人知覺、瞭解認知各種情緒及其意涵，也可用於調節、激勵與反省自己與他人的情緒狀態和效果，有助於個體營造情緒生活和人際關係。
	Steiner & Perry	1997	情緒智力是一種瞭解和管理自己與他人情緒的能力，等同「情緒識字率」，包含五個要素：認識自我情緒、同理辨認他人情緒，管理自我情緒、修補情緒創傷及發展互動的情緒。
特質論	Shapiro	1997	情緒智力基於人格特質，包括以下情緒品質（emotional qualities）:同理心、表達與瞭解感覺、控制自己的脾氣、獨立、適應力、被喜歡、人際問題解決、堅持、友善、仁慈與尊敬；同時也將情緒智力的成分組織成六個領域：有關道德行為、思考、問題解決、社會互動、學術工作成功以及情緒方面的技能，每一個領域又分成一些特定的情緒智力技能，例如：自我激勵、結交朋友、同理心、現實思考等等。
	Simmons & Simmons	1997	情緒智力便是性格，情緒智力是情緒需求、動機、人生的真正價值以及外顯行為的指引，決定我們的作為與意願，任何工作場所上，情緒智力都決定人際關係和成功，其他因素如特定知識、心理能力、身體健康、興趣、抱負和生涯目標、生活環境等方面，也會或多或少支持或阻礙表現。
	呂俊甫	民 86 (1997)	情緒智力是一種複雜的、多面向的人格特質，包含許多抽象的性格特徵，如自察性、同理心、毅力和社交技巧；情緒智力高的人也是情緒比較成熟的人，懂得適當而不過份的控制和宣洩情緒。

技能	Hatfield, Cacioppoc & Rapson	1994	一個具有情緒智力的人具有三種技能：除了瞭解和表達自身的情緒並且能夠辨認他人的情緒；能調節自身和他人的情緒；以及能夠駕馭自身的情緒以便能激勵出適當的行為。
	吳毓瑩	民 86 (1997)	情緒智力是一種需要培養及學習的能力，是個體瞭解自己的情緒或是心境，加以處理和運用，使自己達到平衡狀態。或是能夠發揮情緒於彈性計畫、創造思考、引導注意等方面的一種能力。
	De Beauport & Diaz	1995	情緒智力是一種可使我們有適當的感覺和慾望的智力，包括：情感智力、心情智力和激勵智力等成分。情感智力是受到某事物或某人的影響，有助於對人、地、物、想法、或情境發展出親密感的能力；心情智力則是在痛苦或愉快感覺時，能夠轉換心情的能力；而激勵智力則能夠瞭解自己需要什麼以及會驅使自己行動的能力，能夠經由需要和慾望來導引自己的生活。
技能論	Makay	1996	情緒智力即為學習控制不悅的情緒，因強烈的負面情緒 所產生的憂鬱會導致個人的失敗，個人可以選擇自己所欲表現的情緒，並從事有效的情緒表達，使自己被瞭解，也應學習如何真誠的傾聽別人的感覺，以及有效的 處理彼此的情緒衝突，創造雙贏。(引自黃悅菁，民 92)
	Stuff Cooper & Sawaf	1996 1997	情緒智力是個體瞭解、詮釋和控制其情緒的能力。情緒智力是一種「可訓練」的能力，也是一種結合察覺、瞭解和有效應用各種情緒的力量和智慧，成為人類的精力、訊息和影響的泉源，人類情感的核心是感覺、勇氣本能和情緒感受的領域，當情緒能被信賴與尊重，情緒智力可讓我們對自己本身以及周遭人物有更深層與更完全的瞭解，並認為情緒智力在任何年紀都可以學得與提昇。
	Weisinger	1998	情緒智力是情緒智慧的使用，藉由使用情緒來幫助指引自己的行為以及提昇思考的結果。情緒智力包含四個基本要素，是能使我們發展情緒智力所包含的特定技能，這些要素並非固定，而是可以發展及提昇，所構成的能力是階層發展的，前

			一項要素是後一項要素的基礎。

李小觀（民 93）在眾多的說法中，根據上表，將所有定義歸類爲爲三大類：

1.人我論

歸類於人我論的學者主要都提到情緒智力的面向是包括自己與他人兩方面。其內涵包括個人能力及社會能力。個人能力以「我」爲主體開展，覺察、表達、運用、評估及反省自己的情緒。社會能力是指也對他人的情緒能夠覺察、回應、評估、反省，能有同理心、發展出具體的人際社交技巧。這一類的學者是最多的。

2.特質論

歸類於特質論的學者大多主張情緒智力爲一種人格特質，甚至是性格。特質的面向包括：同理心、表達與瞭解感覺、控制自己的脾氣、獨立、適應力、被喜歡、自察性、毅力、人際問題解決、堅持、友善、仁慈與尊敬等。

3.技能論

歸類於技能論的學者則認爲情緒智力是一種可以學習的技能。包括：瞭解、詮釋和控制能力。是個體可以體瞭解自己的情緒或是心境，加以處理和運用，使自己達到平衡狀態。

綜合上述所言，研究者透過這樣的分類得到的理解為「情緒智力」是一種對自己、對他人情緒覺察、評估、表達、運用、反省的能力，同時也包括與他人的相處、適當的溝通、同理心等部分。這種能力的養成，有部分是天生的，屬於特質的一部份。而另外有部分情緒智力的能力是可以透過後天的學習而增加。研究者認為透過此分類，對情緒智力屬於先天特質或是後天可加以學習培養的能力的看法，有較為清楚之概念，亦即先天、後天皆有影響。但在「情緒智力」的能力內涵上，說明稍嫌模糊。究竟「情緒智力」的內涵，除了可以區分為「人我」兩大向度外，其餘的向度及內容該包括哪些呢？研究者還是無法釐清。

因此研究者就以下在「情緒智力」能力的內涵上進一步討論。王財印（民 89）提出自己對「情緒智力」的觀點，他認為情緒智力包括：個體對自己與他人情緒的察覺、瞭解、推理、判斷、表達、調節、激勵與反省能力。這樣的定義幾乎已包涵了 Salovey 與 Mayer（1990,1997）、Goleman（1995）、De Beauport 與 Diaz（1995）、Shapiro（1997）、Steiner 與 Perry（1997）、Simmons 與 Simmons（1997）、Ryback（1998）、馮朝霖（民 86）、毛連塭（民 85）、梁靜珊（民 86）的對情緒智力的思考。王財印(民 89)在其論文中，以圖表圖示其理論與其他學者定義之重複性。

此外，毛連塭也提出與「人我論」較為不同之看法為：「情緒智力」除了包含「對己」、「對人」的兩大面向之外，還包括「己對事」的部分；同時認為情緒智力是一種「技能」外，也包含「認知」和「情意」的向度。

Hatfield, Cacioppoc & Rapson(1994)認為情緒智力包含能夠駕馭自身的情緒以便能激勵出適當的行為。De Beauport & Diaz(1996)認為情緒智力包括:情感智力、心情智力和激勵智力。包括:發展出親密感的能力、轉換心情的能力及瞭解自己需要什麼以及會驅使自己行動的能力。

綜合上述所言，研究者暫時認為情緒智力的內涵包含:對於自己、他人的情緒能夠覺察、瞭解、推理、判斷、表達、調節、激勵與反省，除了包含轉換心情的能力，同時也包括自己與他人情緒產生連結的能力，即親密感及同理心。以及將情緒的能力運用在對事情的處理上，增加效率，增進思考，驅使自己擁有行動力。涵蓋「認知」、「情意」和「技能」的面向。

(二)情緒智力的理論模式

目前大多數情緒智力的研究，在國外主要仍以 Salovey 與 Mayer（1990）以及 Goleman（1995）的理論爲立論及研究基礎，而賴怡君（民 91）綜合國內外學者的概念，形成新的情緒智力構念圖。故以下就 Salovey 與 Mayer、Goleman 與賴怡君所提出的理論觀點做一闡述，同時綜合以上學者的觀點，提出本研究之情緒智力構念。

1.Salovey ＆ Mayer 於 1990 年提出的情緒智力模式

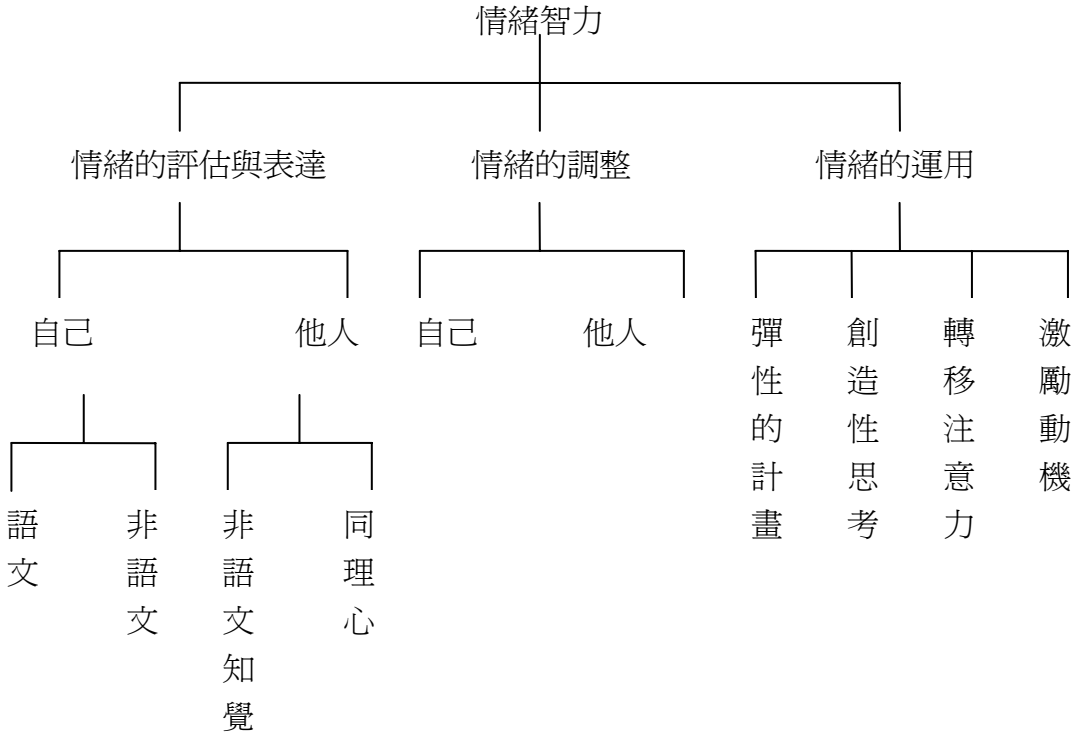

圖 2-1　　Salovey 與 Mayer(1990)情緒智力構念圖

（Salovey ＆ Mayer,1990,p.190）

Salovey 與 Mayer(1990)將情緒智力的概念及架構界定如下，如圖 2-1 所示。從圖中可看出，情緒智力所涵蓋的內容包括正確的評估與表達、情緒的調整、情緒的運用等三個層面。

A.情緒的評估與表達

情緒的評估與表達包括：覺察與表達自己的情緒、覺察與回應他人的情緒兩部分。

(1)覺察與表達自己的情緒

覺察自己的情緒後，我們對自己處在何種情緒狀態就會有比較多的瞭解，也較能夠表達自己的情緒，之後才更明白要如何調整自己的情緒，及掌握、運用自己的情緒。有了初步的覺察後，才會帶來而後的改變。情緒也是如此。

覺察與表達情緒皆爲情緒智力的一部份，除了涉及內在情感訊息的處理過程，同時也是外在適應社會的必要技能與心理能力。人與人之間的相處，能夠適時的表達出自己的情緒，別人才瞭解我們目前的處境及情緒狀態，也才能協助他人對自己的情緒做出正確的回應。

(2)覺察與回應他人的情緒

個體除了如前所述，不僅要能覺察及表達自己的情緒，還要能夠覺察及回應別人的情緒，而溝通又是人際關係中重要的一個部分。因此，覺察及回應他人情緒的能力，影響到個人的人際關係。

因此透過良好的覺察及回應他人情緒的能力，能幫助一個人在人際溝通上採取合適的社會行爲互動，並建立良好的人際關係。

B.情緒的調整

情緒的表達包括：調整自己的情緒、處理他人的情緒。

(1)調整自己的情緒

情緒調整的能力是情緒智力中的重要構念之一，主要是當個體覺察到自己處在激動的情緒狀態，會採取一些方法來處理自己的情緒，以維持身心平衡。這些調整的方式，有些是自動產生的，有些是經由個體選擇的結果。個體的情緒後設經驗（meta-experience of mood）的能力，不僅能監控與評估情緒，並能採取行動，改變目前的情緒狀態。例如：當個體產生負向的情緒時，會選擇聽音樂、寫書法、自我對話等方式，使自己回復到

情緒平衡的狀態。

(2)處理他人的情緒

面對他人的情緒，能夠適當地處理及轉化，幫助他人恢復情緒平衡的狀態。甚至進而激勵他人，使其他人產生正向的情緒。這種情緒智力是成爲領導者及維繫人際關係的基礎。

C.情緒的運用

情緒的運用包括：彈性計畫、創造思考、移轉注意力、激勵動機。

(1)彈性計畫

情緒會影響個體對事情的看法及觀感，情緒的改變在可協助個體在思考未來計畫及可能的結果，打破固定的模式，而產生多重的選擇。例如:「化悲憤爲力量」，將悲憤的情緒轉變成爲對事情積極努力的動力及行爲。

(2)創造思考

不同的情緒感受會影響問題的解決方式。愉快的心情對創造性、歸納推理的工作有正面影響；而悲傷的心情對於演繹推理的工作是有所幫助。

(3)移轉注意力

當個體有強烈情緒時，個體會將注意力轉移到目前影響自己的新事件及新刺激上，並再次重新評估問題，尋找更有效的解決方法。所以情緒可以幫助我們分辨出事情的輕重緩急、優先順序。

(4)激勵動機

情緒在具有挑戰的任務中，可是個體激勵自己的堅持力，協助其產生動機，促進表現。例如：想像負向結果來激勵表現，對生活持有正向態度等。

2.Salovey 與 Mayer 於 1997 年修訂的情緒智力模式

Salovey 與 Mayer(1997)修訂情緒智力模式如圖 2-2 所示。圖 2-2 中四個分支的排列方式，乃是從基本的心理運作，到較高層的心理整合運作過程，每一分支均包含四項能力，較早發展的擺在各分支的最左邊，較晚發展的放在各分支的最右邊，且每一種能力都可以運用在自己和他人的情緒上，關於這些能力的內涵，分述如後：

A.覺察、評估與表達情緒的能力

此能力（第一分支）位於圖 2-2 的最底層，強調個體是否能正確辨認情

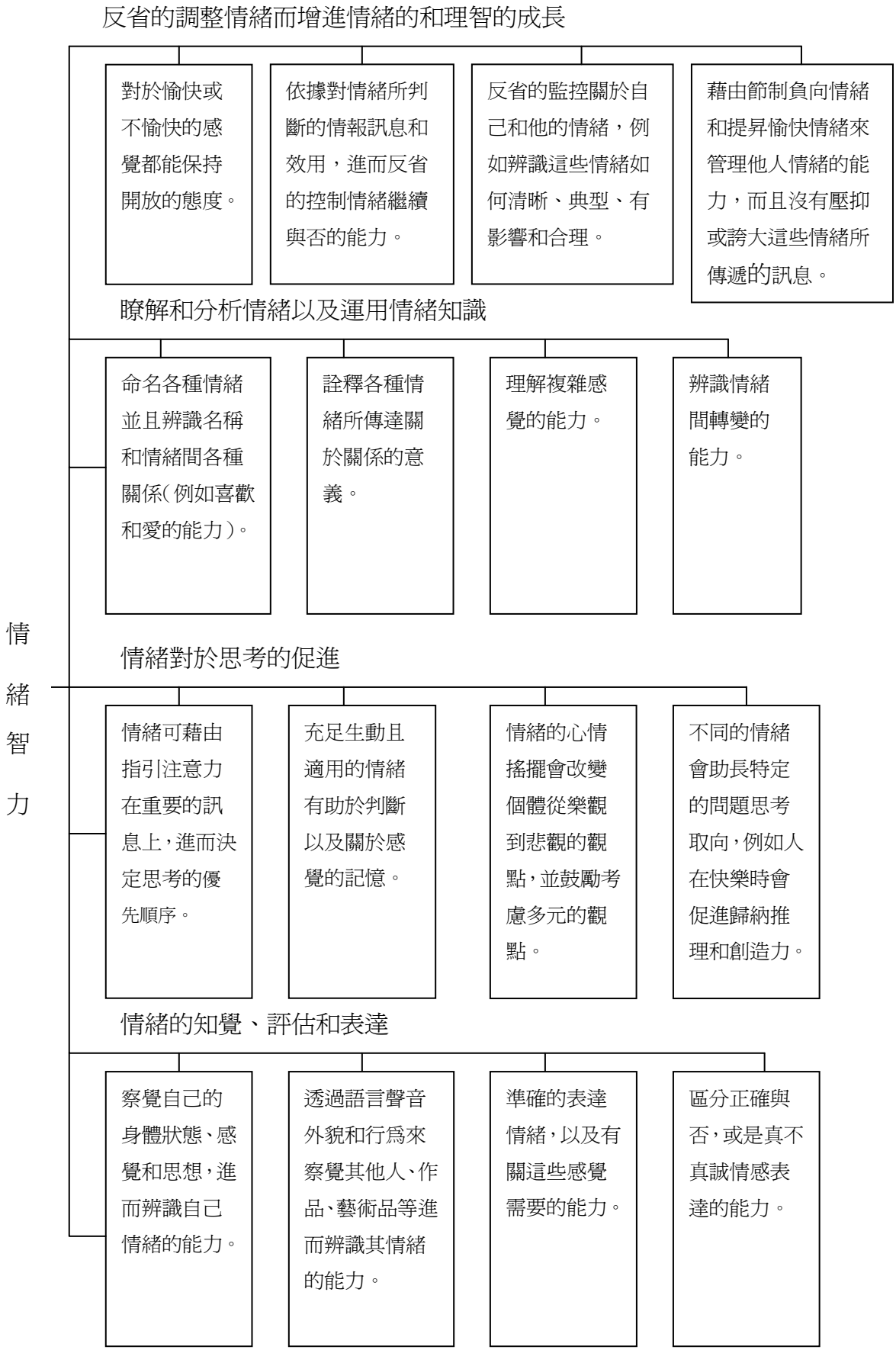

圖 2-2　Mayer 與 Salovey(1997)情緒智力的新構念圖

（ Mayer & Salovey,1997.p.11 ）

緒的狀態及內容。由左至右包含四個方格，其意涵如下：

第一格 ：

個體隨著發展成熟，開始學習辨認自己與別人的情緒，同時加以分化。個體最早的情緒覺察由辨別面部表情開始，隨著時間發展，漸漸地學習覺察身體的狀態、感覺、思想，進而清楚地辨識自己的情緒

第二格：

除了辨識自己的情緒外，個體也學習辨認他人的感覺。個體會用想像的方式，對有生命和無生命的物體賦予生命和情感。而這種想像的思考能力，可以幫助個體將自己的感覺和情緒類推到其他人的身上。

第三格：

隨著發展成熟，及抽象思考能力的養成，個體開始評價情緒、正確地表達情緒及與內在感覺有關的情緒需求。

第四格：

因爲身心都臻於成熟，對於生活的經驗也更加的豐富，個體對於自身情緒更能分辨出虛假、僞裝、欺瞞或不真實的情緒。

B.激發、產生情緒對於促進思考的能力

第二支著重情緒對於思考能力的促進作用，說明情緒可以協助認知的處理與理智的運作。由左至右包含四個方格，其意涵分別如下：

第一格：

情緒的產生代表個人或環境產生了變化：例如嬰兒餓了會哭，高興時會笑。情緒的發生可以提醒個體注意環境中的變化的相關訊息。而隨著發展的成熟，個體會把注意力和焦點放在訊息中的重要事情上，並同時協助個體思考，去解決問題。

第二格：

情緒對思考的協助爲幫助個體理解情境中當事人的感受。例如：請同學閱讀完故事後，請他們說出當中人物的感受，藉著由他們置身於情境中，去覺察並設想對方的感受。慢慢地，個體學會運用情感來計畫事情，這種方式可模擬爲「情緒劇場」,（emotional theater of mind）；也就是透過情緒的想像和體驗的活動，使個體充分理解對方產生情緒的脈絡，即是可能發生的原因和情況。當個體越能正確的、真實的運用情緒劇場時，就更能幫助個體選擇替代性的生活方式。

第三格：

情緒透過個體適時轉換心情，能協助個體產生更多元、更精緻的思考。對於在不確定的情境中，能做出有利的判斷，更有效的因應方式。

第四格：

不同種類的情緒可以對於特定的思考方式有所助益。例如：快樂的情緒，對於個體在進行歸納、推理及創造力時，有正向的的影響。

C.瞭解、分析情緒，並能運用情緒知識

第三分支強調個體能否了解情緒、分析情緒、善用情緒知識的能力。由左至右包含四個方格，其意涵分別如下：

第一格：

在個體能辨識基本情緒之後，個體就會運用知識爲情緒命名，並瞭解不同情緒之間的關係。例如：個體開始分辨「喜歡與愛」、「憤怒與生氣」中相同和相異之處。

第二格：

接下來，個體更進一步瞭解不同情緒間的關連以及情緒與生活情境的連結，學習進行情緒推理。例如：個體的好朋友不理睬自己時，會產生失落；失落又引發悲傷及難過的情緒；而這些情緒又導致個體引發對未來害怕或孤單的情緒。個體漸漸瞭解失落、難過、害怕、孤單的關係。另外個體會學習將情境與情緒做連結。將來如果相同的情境發生，個體會推估自己可能產生的情緒。

第三格：

隨著發展，個體開始辨識出在某些情境之下，可能會出現著複雜而矛盾的情緒。例如：「又愛又怕受傷害」。

第四格：

情緒會以連鎖反應方式出現。例如：當一個人憤怒時，越來越生氣，就演變爲暴怒，之後，視情境影響，暴怒的情緒將轉爲滿意或是罪惡感。情緒轉換順序的推理在情緒智力中是重要的成分。

D.反省地調整情緒、以提升情緒及智力的成長

第四分支位於最高層，強調從反省中個體調整情緒、提升情緒及智力成長的能力。由左至右包含四個方格，其意涵如下：

第一格：

當發生情緒反應時，個體唯有留意、關心自己的情緒，才能進行情緒的調整與學習。因此，情緒在此處成爲思考的對象。面對情緒反應時，時要容忍，時要敞開，因此情緒調整開始於對情緒保持適當的開放性。

第二格：

隨著個體成長，父母會教導他們在某些情境中，不能去表達某些情緒。例如：在家庭聚會的場合中，如果生氣了就離開現場。從這過程中，個體學會將情緒和行爲分開。

此外，父母也會教導個體基本的情緒控制策略，讓個體對情緒保有控制力。對於情緒能夠收放自如。

第三格：

隨著個體成熟，開始對情緒具有反省能力。例如：我不瞭解自己的情緒，而這種情緒影響到我的思考。此種「後設經驗」（meta-experience）是對情緒反應有意識的反省，可分爲「後設評價」（meta-evaluation）與

後設調整（meta-regulation）兩部分。其中的「後設評價」指個體花多少注意力在自己的情緒上，以及瞭解自己的情緒的影響力。

第四格：

以「後設調整」的觀念管理自己與他人的情緒。「後設調整」指個人能否改善情緒不好的問題。

以 Salovey 與 Mayer(1997)的情緒智力概念架構與其在 1990 年提出的理論架構相比較，不僅廣度增加，每一分支又細分爲四格，深度也增加。在廣度上，增加了第四分支的內容：反省地調整情緒、以提升情緒及智力成長的能力。在深度上，將四個分支更深入仔細的說明。例如：第三分支的情緒推理能力。因此，羅芝芸（民 88）認爲此內涵所涵蓋的範圍較爲完善，已補足了之前的缺漏。

但其他人對此修正模式則評價不一。王春展（民 87）認爲---這四個分支所包含的許多能力，事實上並沒有高低階層的順序。例如：第一分支的「覺察、評估與表達情緒」中，正確區分情緒真僞的能力，似乎可列在第三層次的「瞭解並分析情緒，且能運用情緒知識的能力」，因此該理論架構，雖然論述詳盡，確有仍待商榷之處。此外，陳彥穎（民 90）也認爲這四個層面的邏輯性與層次性有待商榷。

3.Goleman 的情緒智力理論

Goleman（1995）歸納 Mayer 與 Salovey（1990）的見解，認爲情緒智力是一種能保持自我控制、熱忱和堅持且能自我激勵的能力，包含五種能力：認識自己的情緒、妥善管理情緒、自我激勵、認識他人情緒、處理人際關係。

A.認識自己的情緒

認識自己情緒是情緒智力的基石，這種隨時能認知、監控自我感覺的能力，對於自己心理洞察和自我的瞭解是很重要的關鍵因素。

B.妥善管理自己的情緒

合適的處理感覺是植基於自我覺察的能力，而情緒的管理必建立在自我認知的基礎上。

C.自我激勵

朝向目標時能整合情緒以便集中注意力、自我激勵或發揮創造力，將情緒專注於目標上是必要的。要成就任何事情必須仰賴情緒上的自我控制---延宕滿足與克制衝動，並保持高度熱忱。一般而言，能自我激勵的人，作任何事也都較有效率。

D.認知他人的情緒

植基於情緒覺察的同理心是基本的人際技巧。具同理心的人較能從細微的訊息中，瞭解別人真正的感受，也比較能察覺到別人的需要。

E.人際關係的處理

人際關係就是管理他人情緒的藝術。人際關係圓融的人，能理解並因應他人的情緒。此種情緒與個人的人緣、領導能力、人際和諧程度有極大的關連性。善於處理人際關係的人，往往能順利的與人產生良好的互動。

研究者認為 Goleman（1995）的理論，分類簡單清楚，但每一個向度的內涵，範圍包括較大，相較於 Mayerc & Salovey(1990)，Goleman（1995）對於情緒智力的細部能力的描述，及情緒智力的層級，較缺乏探究。

4.賴怡君提出之情緒智力構念

賴怡君（民 91）年根據 Mayer 與 Salovey(1990)、（1997）情緒智力的構念圖，及 Goleman(1995)的見解等文獻探討，形成對情緒智力的相關構念。

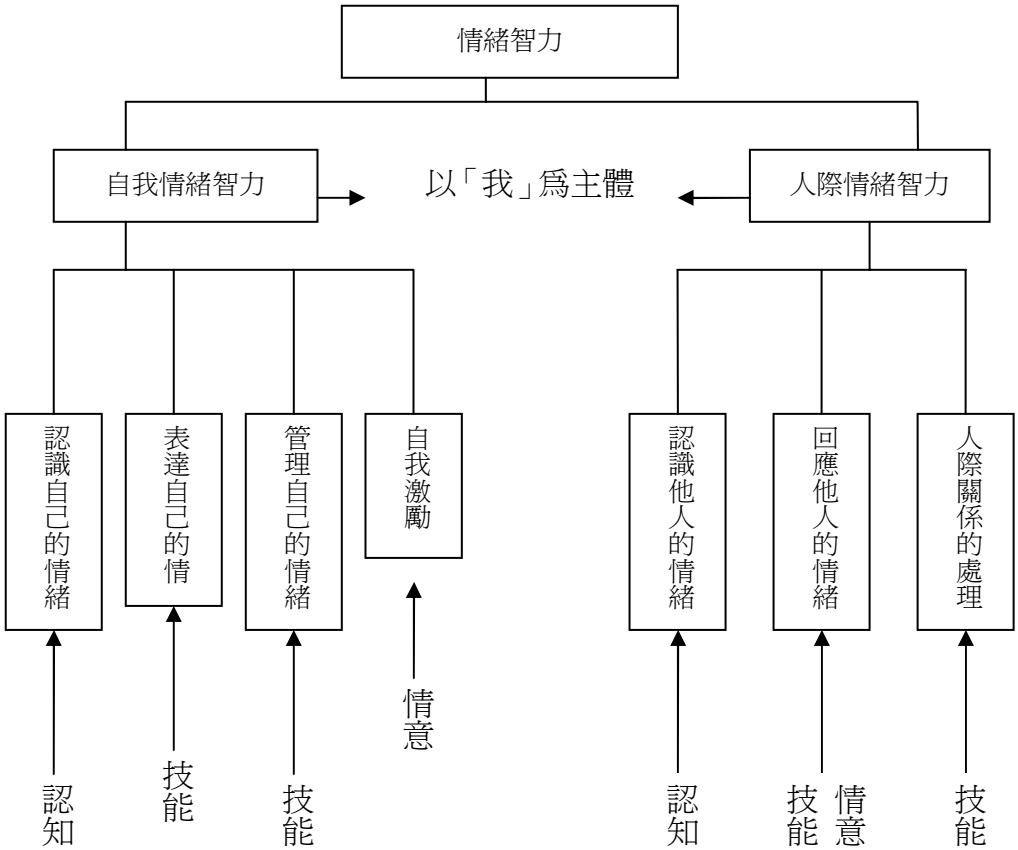

圖 2-3　賴怡君(民 94)情緒智力構念圖

（賴怡君,民 94,p.36）

賴怡君（民 91）認爲情緒智力總括來說包含「自我」與「人際」兩大層面，不論就哪一層面而言，思考的主體均是「我」，且涵蓋了「認知」、「技能」與「情意」等三項概念，形成如圖 2-3 所示的情緒智力構念圖。研究者認爲賴怡君（民 91） 的情緒智力構念圖，能結合 Mayer 與 Salovey(1990,1997）情緒智力、Goleman(1995) 的內涵，以及國內學者毛連塭的定義，能夠較爲全面性的評估情緒智力，架構清楚，但是對於每一個向度的內涵則缺乏說明。

5.本研究對「情緒智力」之先驗知識

目前對於情緒智力的看法、定義及模式並無定論。而研究者綜合以上學者的情緒智力構念圖、對於情緒智力的定義以及內涵的理解，以及本節中第一部分關於情緒智力理論的討論，暫時形成研究者對情緒智力的先驗知識。研究者以賴怡君的情緒智力構念圖爲參考，根據多數學者提出的「人我論」，認爲情緒智力的面向是以「我」爲主體，同時包含自我情緒智力與人際情緒智力兩部分。而自我情緒智力中，又可區分爲：認識自己的情緒、表達自己的情緒、管理自己的情緒、自我激勵。而在人際情緒智力則包括：認識他人的情緒、回應他人的情緒及人際關係的管理。研究者認爲賴怡君的情緒智力構念圖中，已包括 Mayer 與 Salovey(1990,1997）情緒智力、Goleman(1995)的重要內涵，以及毛連塭的定義。而研究者認爲賴怡君在細項的說明上，不夠清楚，因此就每一分項中之內涵，以 Mayer 與 Salovey(1990,1997）、出 Goleman(1995)的理論爲基礎，予以進一步說明，綜合以上，形成本研究之情緒智力構念圖，如圖 2-4。

研究者就情緒智力構念圖之細項加以說明：

情緒智力以「人我論」的觀點而論，包含「自我」、「他人」的向度上，而前述所言少數學者認爲情緒智力亦包含「對事」的部份，研究者將此部份歸類爲「自我」情緒智力向度的「自我激勵」。因此，情緒智力可歸類爲以「我」爲主體爲出發，區分爲自我情緒智力及人際情緒智力。

A.自我情緒智力

自我情緒智力區分爲四個向度：

(1)認識自己的情緒

在認識自己的情緒向度上，包含覺察及評估語言及非語言之情緒相關訊息。在 Mayer 與 Salovey(1990,1997）的情緒智力模式中，皆提及覺察及評估情緒的能力。同時也認爲情緒的訊息當中，包括語言及非語言兩大部分。

(2)表達自己的情緒

在表達自己的情緒向度上：包括能運用語文即非語文訊息準確表達自己的情緒和需要。

(3)管理自己的情緒

在管理自己的情緒向度上：包括情緒控制、情緒調整和情緒反省。

(4)自我激勵

在自我激勵向度上：包括運用情緒驅使自己達成目標以及促進思考效率。

研究者認爲不管是語言或是非語言訊息，都是屬於情緒的輸入；情緒的表達則視爲情緒的輸出。管理自己的情緒可說是在情緒的輸入和輸出中間，

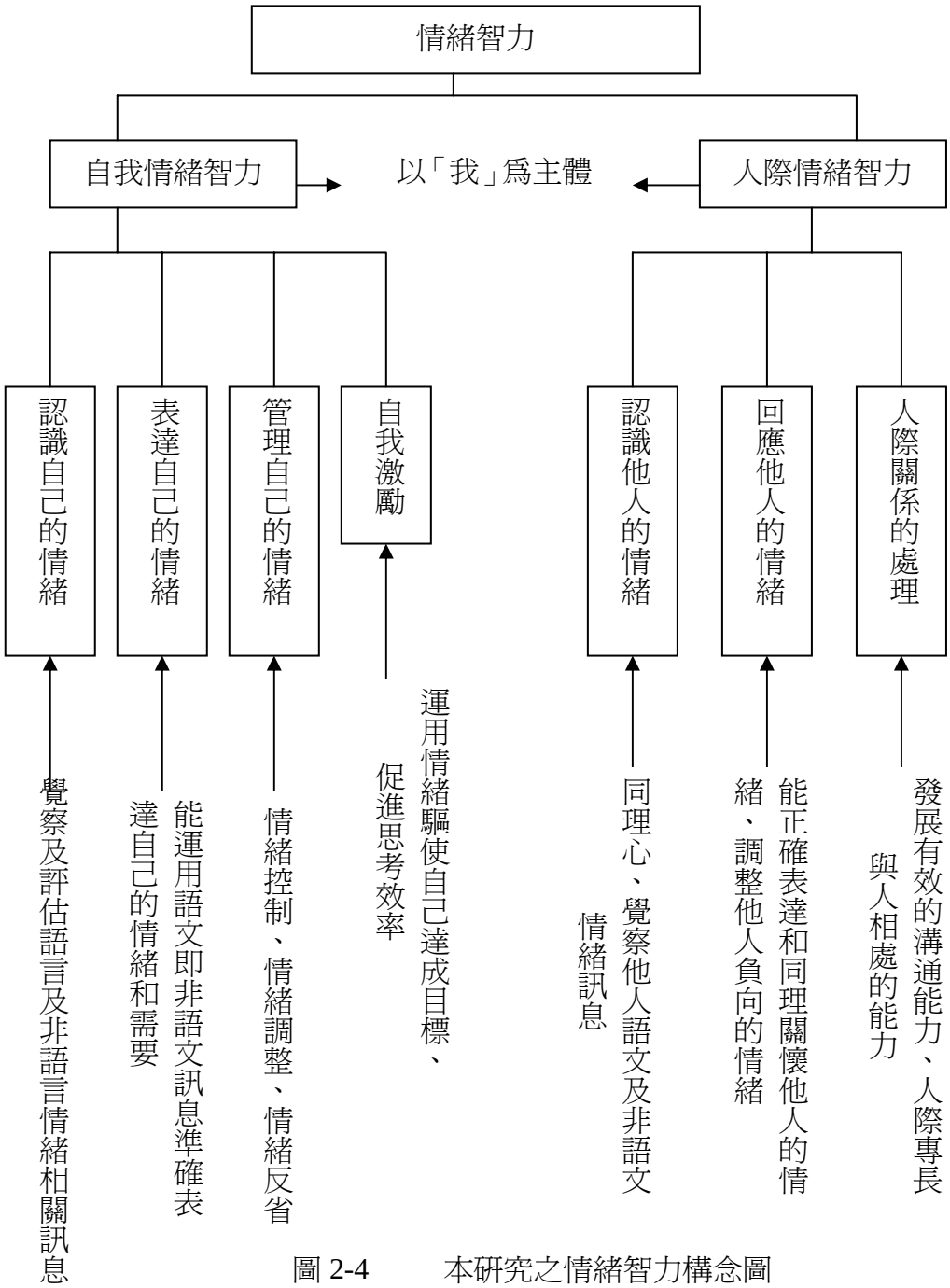

圖 2-4　　本研究之情緒智力構念圖

情緒的轉化。而自我激勵可以說是將運用情緒於促進思考上，協助自己在對事情的處理上，完成任務，達成目標。

B.人際情緒智力

研究者認爲情緒智力包含自身處理情緒的能力，研究者如將自己看成一個系統，自我情緒智力爲系統內情緒覺察、轉化、表達的能力；同時，情緒智力還包括與他人接觸時，覺察、同理及回應他人情緒的能力。相對於研究者視自己爲一個系統，視他人則爲另外一個系統。人際情緒智力則爲自己與他人不同系統間的情緒處理能力。

人際情緒智力包括：認識他人情緒、回應他人情緒及人際關係的處理。

(1)認識他人情緒

在認識他人情緒的向度上：包括覺察他人語文及非語文之情緒訊息、同理心。

(2)回應他人情緒

在回應他人情緒的向度上，包括：能正確表達和同理關懷他人的情緒以及調整他人負向情緒的能力。

(3)人際關係的處理

在人際關係的處理向度上，包括：發展有效的溝通能力、人際間與人相處的能力。

研究者認爲人際情緒智力爲不同系統間的情緒處理能力。而以「我」爲主體：認識他人情緒是對他人情緒訊息的輸入；回應他人情緒是對於他人情緒訊息的輸出；人際關係的處理則是對於自己與他人的整體關係中，處理情緒的能力。

如果以棒球作爲比喻，認識他人情緒的向度就如同是捕手一般，接他人發出的球。接球時，必須先瞭解他人的速度、種類，甚至於球路。也就是覺察、評估及同理他人情緒的能力。而回應他人情緒就如同是投手手一般，根據接到的球，判斷他人的體力及身心狀況，再投出適當的球。甚至當他人丟給自己壞球時，自己還能回投好球。這狀況也就是對於他人的情緒訊息，能適時給予回應，能正確同理及表達關懷，以及調整他人負向情緒的能力。而人際關係的管理，可說是與不同人、不同時間上接球、投球經驗的管理。

透過文獻探討，研究者暫時形成本研究「情緒智力」的先驗知識。在現象學研究中，研究者在進入研究現場前，需將先驗知識懸置，才能釐清「現象」的本質。因此，研究者在進行研究過程時，就將此先驗知識擱置一旁，如此方能貼近研究現象，精確地瞭解其本質。因此，研究者在資料分析上，只區分兩大向度：自我情緒智力及人際情緒智力，並不加以細分。不細分的原因在於研究者避免自己受到先驗知識的影響，而能以開放的心態，貼近研究的現象。

本研究的研究重點並不在於有效無效，是否達到顯著水準，而是探究在日記書寫後，研究參與者的情緒智力呈現「如何」的變化，在哪些向度上，

出現了「什麼」現象。研究者從現象中進一步探究其本質，其研究結果將與過去的情緒智力理論及模型進行對話，透過對話，更能釐清現象的與過去情緒智力模型的相同性以及與之不同的獨特性。

二、情緒智力的相關研究

情緒智力的相關研究包括：對於情緒智力的特質及以「提昇情緒智力」爲主題的研究，情緒智力的研究相當豐富，因此，研究者只就與國中生相關的研究爲主。

（一）情緒智力之研究

國內關於情緒智力的研究相當豐富，研究者列表如下：

表 2-2　國內國中小學生情緒智力相關研究

研究者	研究主題	研究結果
金惠梅(民 85)	國小學童父母情緒智力.管教態度對其子女人格適應的影響	研究結果顯示：子女覺察父母情緒狀態越負向及父母管教態度偏向民主和放任者,其子女人格適應越好;子女覺察父母情緒狀態越負向及父母管教態度越偏向嚴厲者,其子女人格適應越差。情緒智力影響親子關係及國小學童的人格及適應力。
王春展(民 88)	兒童情緒智力發展之研究	研究結果顯示：在國小學童上，女童的情緒智力明顯地高於男童，且高年級學童的情緒智力高於低年級。智力與情緒智力較無關連，而情緒智力與學業成就有相關。
劉清芬 (民89)	國小學生批判思考、情緒智力與學業成就關係之研究	研究結果顯示：國小學生的情緒智力因性別、年級、地區之不同而有顯著差異，且家庭社地位及家庭氣氛對其有顯著影響力，且批判思考能力較高與情緒智力較高之國小學生，其學業成就亦較高。
葉碧玲(民 88)	國中生人口變項、智力、批判思考與情緒智力	研究結果顯示：不同性別之國中生在「情緒智力」兩個分量表「自我情緒智力」與「人際情緒智力」的表現上有顯著差異，國中女生顯著優於男生。
王財印(民 89)	國民中學學生情緒智力、生活適應與學業	研究結果顯示：國小學童在情緒智力較佳的能力依序爲：認識自己的情緒、人際關係的管理、自我激勵、認知他人的情緒，最後則是妥善管理情緒，且女生的情緒智力顯著高於男生。

江文慈(民 88)	情緒調整的發展軌跡與模式建構之研究。	研究結果顯示：隨著年齡的增加，個體使用較多分化的情緒語詞來描述情緒的內容；情緒表達的方式由「直接、外顯」轉向「間接、內隱」的方式，情緒控制也逐漸成熟；在調整策略上會逐漸使用正向思考及問題解決策略；情緒效能的形成與判斷，隨著年齡的增加，所考慮的因素較多，逐漸由「兩極化」轉向「趨中」的發展。
徐振堃(民 90)	台北市國中生情緒智力與自我概念、家庭氣氛之相關研究。	研究結果顯示：無論是自我情緒智力、人際情緒智力或是整體情緒智力，國中女生都顯著高於國中男生。
李孟儒(民 90)	台南縣國民中學生情緒智力、生活適應與自殺傾向之相關研究	研究結果顯示：情緒智力高的國中生，其自殺傾向低於中情緒智力及低情緒智力的國中生。
陳騏龍(民 90)	國小學童情緒智力與幸福感、人際關係及人格	研究結果顯示：國小學童在情緒智力較佳的能力依序為：認識自己的情緒、人際關係的管理、自我激勵、認知他人的情緒，最後則是妥善管理情緒，且女生的情緒智力顯著高於男生。
劉慧慧(民 91)	國中資優生情緒智力與道德判斷關係之研究	研究結果顯示：就整體情緒智力而言，國中生的情緒智力以自我情緒覺察得分最高，其次為覺察他人情緒，而自我激勵最低。不同性別、不同社經地位、不同班別，並無顯著差異。就情緒智力各層面而言，不同性別的差異，顯現在情緒激勵及情緒調適方面，男生比女生好；在同理他人情緒、覺察他人情緒上、自我情緒表達及分辨他人情緒上，女生普遍比男生好；在不同班別上，國中資優班學生在自我情緒分辨得分顯著低於普通班學生。
莫麗珍(民 92)	國中學生情緒智力與生活適應關係之研究---以台灣中部地區為例	研究結果顯示：國中學生的整體情緒智力表現達中等以上的程度，其中以情緒察覺的表現程度最高，而情緒調節的表現則有待加強。

黃悅菁(民 92)	台中市國小中高年級學童情緒智力與學校生活適應關係之研究	研究結果顯示：台中市國小學童之情緒智力現況良好，屬於中等以上的程度。台中市國小女學童之情緒智力優於男學童。
劉盛男(民 94)	國小視障學生家庭氣氛與情緒智力相關之研究	研究結果顯示：就情緒智力而言，國小視障學生與一般學生其整體情緒智力與「認識自己的情緒」、「自我激勵」、「人際關係的管理」三個分層面有顯著差異。

國內對於情緒智力的研究，在研究對象上，涵蓋學生、老師、校長、企業主管等。研究的變項，涵蓋生活適應、學業成就、員工績效、服務態度、班級經營、人際關係等。研究的場域，涵蓋工作中、學校中、家庭中、企業中。因此情緒智力相關的研究是非常豐富。但也因篇幅有限，無法一一列出。因本研究研究對象為國中生，故研究者只列出與國中小學生的相關研究，為了對這些研究的理解有脈絡可循，研究者依照研究的對象、研究方法、研究結果作如下整理：

1.**在研究變項上**;

生活適應、學業成就、班級經營效能、批判思考能力、領導風格、成就動機、人際互動、自殺傾向等……。

2.**研究結果：**

A.以年級而言：一般而言，高年級的情緒智力優於低年級的；

B.以性別而言：就整體的情緒智力而言，大部分的研究都支持女生情緒智力優於男生。而在分向的情緒智力上，則有所差異。男生在自我激勵及情緒調適比女生好，而女生在同理、覺察、表達、分辨他人情緒上則優於男生。

C.以家庭環境及社經地位而言：高社經地位的家庭其學童的情緒智力越高。

D.以智力而言：資優生的情緒智力高於一般生。

E.以情緒智力的向度而言：呈現較好的能力有覺察能力、情緒表達能力。較差的為自我激勵和情緒調節。特別是情緒調節，幾乎所有的研究都提出情緒調節及情緒管理是學生最欠缺，情緒智力呈現最差的分向。

F.以學業而言：情緒智力較佳的學生，其學業成就的預測也越高。

G.以自殺傾向而言：情緒智力越高的學生，越不易有自殺傾向透過以上的研究結果整理，研究者更確認情緒智力對國中生的影響，以及影響情緒智力高低的因素。

（二）提昇情緒智力之研究

研究者為進一步瞭解國內在提昇國中生情緒智力上的相關研究情形，將國內以「提昇情緒智力」為主題的研究，列表如下：

表 2-2 國內以「提昇情緒智力」為主題之相關研究

研究者	研究主題	研究方法與對象	與情緒教育相關的主要發現
吳麗娟（民 74）	理情教育課程對國中學生理性思考、情緒穩定與自我尊重之研究	實驗：台北市國中學生共 82 名；每週兩次，每次 50 分鐘，共 12 次	增進情緒穩定、減低非理性概念，達顯著差異，且高智力優於低智力組；但在自我尊重沒有影響。
黃月霞(民 78)	感覺與情緒經驗課程	實驗：小四學生；每週一次，每次 40 分鐘，共 10 次。	在參與態度及增進學業成績，達顯著差異。
王淑俐（民 79）	國中階段青少年情緒的發展與問題及輔導	實驗：國中學生；每週一次；每次 60 分鐘，共 15 次	對提昇學生的情緒認知能力、表現的適當程度以及情緒的感受力，達顯著差異
梁靜珊（民 86）	情緒教育課程對國小資優生情緒適應行為之研究	實驗：台北市小六資優生共 63 名；每週一次，每次 90 分鐘，共 8 次	對增進國小資優生的情緒適應問題，未達顯著差異，不因性別而有所差異。
曾娉妍（民 87）	情緒教育課程對提昇國小兒童情緒智慧效果之研究	實驗：台中市小三學生共 81 名；每週一次；每次 80 分鐘，共 8 次	在提昇國小學童的情緒智慧上，立即及延宕效果均達顯著差異，不因性別而有所差異。
吳盈瑩（民 89）	情緒教育融入國小國語科教學之研究	準實驗：台北市小四學生共 57 名；平均每週四次，每次 40 分鐘，共約 32 次	在增進國小學童的情緒智慧上，未達顯著差異；對增進國小學童在情緒運用及因應能力上，達顯著差異。
周盛勳（民 91）	情緒教育課程對兒童情緒智力、自我概念及生活適應之研究	準實驗：新竹縣小六學生共 65 名；每週 2 次，每次 40 分鐘，共 21 次	對國小六年級兒童的情緒智力提昇、自我概念增進和生活適應改善，具有正向效益。
張富湖（民 91）	情緒教育課程對國中學生情緒智力之研究	實驗：屏東市國二學生共 81 名；每週一次，每次 45 分	在提昇情緒智力，立即及延宕效果，未達顯著差異；在提昇情緒思維上，立即及延宕效果，均達

		鐘，共 14 次	顯著差異。
沈鈺珍（民 91）	「理型 U 型自尊」團體方案對國小低自尊兒童自尊、理性思考、情緒智力之研究	實驗：台北市小五學生共 38 名；每週一次；每次 40 分鐘，共 12 次	對提昇低自尊兒童情緒智力，未達顯著差異；對提昇理情知識、減少受挫反應、過度焦慮及減少低自尊兒童的非理性信念，達顯著差異。
吳月裡（民 92）	情緒教育輔導方案對國小學童情緒適應行為之研究	準實驗，桃園縣小六學生共 71 名；每週一次；每次 40 分鐘，共六週	提昇國小兒童的情緒適應行為，在立即與延宕效果，達顯著差異。
江美玲（民 93）	"探索諮商團體"對低 EQ 國中生提升情緒智力效果之研究	實驗：某國中二年級學生 24 名；每週一次；共十週	探索諮商團體對提升國中生「整體」和「自我」情緒智力上有幫助，但對提升國中生「人際」情緒智力上沒有幫助。。
蘇世修（民 92）	焦點解決取向團體諮商對國中男生生氣情緒管理效果之研究	以台中縣某縣立國中十六名男生爲對象	焦點解決取向團體對國中男生生氣特質、生氣事件反應、生氣當場因應、生氣事後因應與控制生氣表達有明顯的立即效果。但對於生氣攻擊與生氣壓抑之立即輔導效果不顯著。

以上列表共十二篇論文，從中可以瞭解目前提昇情緒智力的介入方式以課程和團體形式為主。課程形式包括：情緒教育課程、感覺與情緒課程、情緒教育輔導方案、情緒教育課程、情緒教育融入國語科教學。團體的形式進行的有：「理型 U 型自尊團體」、「焦點解決取向團體諮商」、「探索諮商團體」。課程形式有八篇，團體形式有四篇。在研究的變項上，包括：國中生的「理性思考」、「情緒穩定」、「自我尊重」、「情緒問題」、「情緒適應行為」、「情緒智慧」、「生氣情緒管理」、「自我概念」、「生活適應」等。

在研究對象上，國小有七篇，國中有五篇。而所有研究均使用量化研究方式。研究方法大都採實驗及準實驗法。在研究結果中，自我情緒智力有較多達顯著差異，但在人際情緒智力則稍弱。在整體提昇情緒智力上，效果不一，有的部分達顯著水準，有的則無。

本研究採取的是「我、你、他」日記書寫的方式提昇國中生情緒智力，因此與過去以課程及團體方式進行的相關研究有所不同。此外，本研究的研究重點在於瞭解情緒智力的變化效果及歷程，因此採「質」化方式進行。相較於過去幾乎採「量」化的研究方式，也是有所不同。

第二節 心理位移的觀點

一、心理位移的意義

心理位移(psychological displacement)一詞最先由金樹人提出:金樹人認爲在物理位移之外，也就是在具體的物理世界中移動的情形，例如:搬家、旅行，因爲物理上位置的改變導致在人在生理上或是心理上產生不同的變化。人的內心中也存在著類似不同的心理位置轉換的現象，內在的自我之間的擺盪，而產生了各式各樣的變化。而根據敘事治療的觀點，當一個人在敘說自己經驗時，敘說者（narrator）跳出來成了旁觀者（spectator），與當時行動者（actor）或參與者（participant）之間，拉開了一個距離（Cochran,1997）。這種心理位置的移動金樹人稱之爲「心理位移」。

另一種理解爲：金樹人在生涯諮商經驗中，從 Holland 的六角形概念中，發現來談的個案中，十之八九都呈現出兩極化的興趣位置。金樹人認爲這樣的現象代表的含意爲一個位置爲真正的自己，另一個位置則是個案現在職場的位置，是生活經驗與自我疏離的現象。他進一步用 Fromm(1976/1991)的「人之所是」（to be/being）與「人之所有」（to have/having）加以詮釋。他感受到多數人的人在陳述問題時，多半是處在 having 的狀態，比較多的時候是落入在外在的現實問題中，而忘記有一個落在 being 狀態的我，他透過 1.從概念引發經驗，讓經驗說話；2.讓正向的自我認同（positive identity）現身；3.讓經驗 from thin to thick 的方式，讓個案增加 being 的覺察。讓個案體驗到另一個真實卻少有機會呼吸的自己。他發現當個案能體驗到相對位置的自己時，兩個矛盾的自我有機會被看見，有機會對話，矛盾性減少，他稱此爲「穿透性的理解」，而讓個案對於原來的問題有新的理解與觀看的角度。而這樣的方式，從諮商師與個案的交會的眼神中，似乎也印證了諮商效果。

從整理金樹人的經驗中，瞭解他從「對立的測驗位置」回到個案的經驗上，理解個案的「對立的心理位置」，再從增加個案對經驗的覺察，調整個案的心理位置，最後再將改變呈現在新建構的「測驗位置」上。這是一個由外而內，再由內而外的改變歷程。而調整個案內在的心理位置的過程，增加 being 經驗的覺察，使得個案漸能從 having 的位置移動到 being 的位置。而 having 和 being 是不同的自我狀態，呈現的是不同的自我面向，從 having 到 being 中間的移動和來去，就是一種心理位置的移動。也就是所謂的「心理位移」。

進一步說明：我們可以用外界世界來比擬我們內在的心理世界，物理位移相對應於心理位移。在物理位移上我們可以清楚瞭解從什麼時候到什麼時間、從某處移至某處，有清楚的時間軸及座標軸說明移動的歷程。例如從早上八點到下午四點，從台北到屏東，距離的遠近、移動的速度等都會影響我們生理上、心理上不同的變化；相對的，我們的內在世界也是如此，就如同爲一個完整的時空，有時間座標及空間座標，可標明出一個個的心理位置，

位置之間的移動，即是所謂的「心理位移」。

而我們不禁思考內在心理世界的座標軸是什麼？目前似乎沒有一個共同的標準或敘述的語言。因爲不管是東方文化、西方文化或是各個諮商學派看待人的內心世界，是採用不同的世界觀、人性觀，也因此不同的看法也訂出人內心不同的座標軸以及描述心理位置的方式。儘管沒有共同的座標軸或描述的語言，但透過心理位移而達到讓人產生種種改變的現象，在東西方的文化中，不論是在東方禪學或是佛學等的觀點，或是西方的諮商理論中，卻皆可尋找到許多相同的軌跡（金樹人，民 94）。茲分述如下：

二、東方文化中的與心理位移相應的概念

在東方的禪學與佛學中，心理位移的現象以不同的形式操作或呈現，所欲達到的效果，無論是明心見性或趨近涅槃，都在完成一種人生的最佳實存狀態（金樹人，民 94）。

徐燕如（民 94）認爲人的意識有雙重屬性—既是我們經驗外界的事物，又是我們感受自己這個人存在的憑藉（Helminiak，1996）例如：此刻你正在閱讀這篇論文，但同時你可以覺察有個「我」再「回觀」自己正在閱讀。這「回觀」的我像是「有個我」可以跳出來，隔一段距離觀看「另一個我」。而這樣的「觀」正是把人和自己本身拉出一個距離，梳理開來。彷彿從劇中人的角色，成爲觀眾或是導演。我不只是投入經驗外界世界的我，也有另一個意識我在「觀自在」，觀察自己的存在。這種「回觀」的現象，佛教用語習稱爲「觀照」（創古仁波切，民 90）。透過鍛鍊，回觀能力達到極致時，沒有任何念頭、情緒，甚至失掉身體感受的境界，是爲無物可觀，只剩下意識本身。佛教遂發明「空」這個字來稱呼這無法言說的狀況（何慧芬，民 90）由此我們也理解「我」是具有多向度的存在，是具備有各種不同的「自我狀態」。

『以禪學爲例：禪學中經常出現「出語盡雙，皆取對法」的問答：

「若有人問汝義，問有將無對，問無將有對，問凡以聖對，問聖以凡對。二道相因，生中道義。汝一問一對，餘問一依此作，即不失理也。」

《壇經。附囑第十》

這中間的禪機爲：問無將有對，是讓問者固著於「無」的心理位置，轉移到「有」的心理位置，以此類推。目的是想要藉此轉換弟子的自我狀態。』（引自金樹人，民 94，頁 8-9）同樣的例子：禪宗有一首有名的禪詩：

「手把青秧插滿田，低頭便見水中天，
心地清淨方為道，退後原來是向前。」

明 契此《布袋和尚》

前面三句話，是一般人容易理解的，而「低頭」卻「可見天」，一開始聽來是「相反」的動作，但根據生活常理與經驗，我們還容易明白。但是最後一句「退後」怎麼會是「向前」呢？「退後」與「向前」本來在我們的語言概念中，是兩個對立的想法，但在此句中，特別強調兩個概念的「合一」，相反的竟是相同，「退後」與「向前」實爲一體之兩面，但大多數人，只見「向前」，不見「退後」，如同「失敗爲成功之母」一般，一般人只樂見成功，不願失敗，但究其實，「成功」、「失敗」也是一體之兩面。這首禪師就是要點破一般人原有的慣性思維。轉換固著的自我狀態，打開新視野，產生新觀點，這就是一種「心理位移」。

『金剛經中也有類似的經文出現：

「莊嚴佛土，即非莊嚴，是名莊嚴」

《金剛經》

莊嚴佛土就已經是莊嚴了，爲何及非莊嚴？接下來一句就更令人不解。即非莊嚴，是名莊嚴。當第一層「莊嚴佛土即非莊嚴」出現的時候，原有篤定的心念被打得莫名其妙，停留在紊亂狀態的思緒-時間找不到依附。之後，第二層的「即非莊嚴，是名莊嚴」再次出現，平常習慣的「因爲…所以」邏輯又被打亂一次。造成了不敢或不能將思維停留在任何一邊的短暫現象，這就是心理位移的效應。打破慣性的二分思維。其實金剛經要說的與上述所言禪宗的概念相同，都是要打破固著的「自我狀態」，達到「心理位移」的效果。』(引自金樹人，民 94，頁 9)

在東方的群經之首—易經中也提到如此的概念。《周易．繫辭下傳》「一陰一陽之謂道，繼之者善也，成之者性也。」所以在《周易》的系統中，將陰陽之對立與轉換，視為為宇宙與自然間的法則。一陰一陽表示的即為兩極的關係。也更鞏固華人世界中的陰陽觀念，凡事相對而生，有此一概念，必有相對的另一概念。彷彿在一條數線上，有正數的地方，必可找到相對應數線另一頭必有一個負數之存在。例如：生活中常見之「大小」、「美醜」、「貧富」、「貴賤」、「高矮」、「善惡」、「生死」等等二元兩極的概念。而《周易．繫辭上傳》更進一步說明：「是故《易》有大極，是生兩儀。兩儀生四象。四象生八卦。八卦定吉凶。吉凶生大業。」兩極並非對立的位置，而同出「大極」，大極其實也就是我們熟悉的太極圖。

圖 2-5 太極圖

而在太極當中，可見到其陰陽對立及統一，就兩極的對立、循環及變化大致上將其分成以下數點討論：(http://www.fgu.edu.tw)

(一) **陰陽分立：**將太極一圖，如圖 2-5，分成黑魚與白魚，黑魚為陰，白魚為陽，而整體圓形部分為整個宇宙或一切之本體，進而能夠表示一切相互對立統一之事物；例如：男為陽，女為陰；君為陽，臣為陰；進為陽，退為陰；燥為陽，濕為陰；等。

(二) **陰陽循環，交變往復：**在太極圖中可見到，陰陽兩者互為根本，所以必然相互循環，往復交變。太極圖中，陰陽兩極永遠不對峙，它們遵循著「反者，道之動」的原理，克服了自己的「極性」後又各自回頭，共同邁入兩著的邊緣，在那兒對話和相聚。這個更重要的奧秘，就是黑白兩「魚」分界處的那條 S 型曲線。(滕守堯，民 86)更進一步說明動態循環的歷程。

(三) **陰中有陽，陽中有陰：**在太極圖中，可見到黑白兩魚中，各有一眼，黑魚中有白眼，白魚中有黑眼，這正表示陰陽雖處對立，但陰陽互為根本，其象徵分陰分陽，但非絕對。而更好的解釋，可以說陰陽兩極，互相滲透，而形成前述之「和者為物，同則不繼」的道理。老子《道德經．四十二章》曰：「萬物負陰而抱陽，沖氣以為和。」也正說明而陰陽兩物並未分開獨立，而是相互共生之理。

綜言之太極的精神不正是從一極的絕對位置，分成兩極的相對位置，在這兩個看似絕對的位置上，陰陽、正反、黑白卻又互相交融，彼消我長，相互循環，最後兩極又融合成一體。故雖言大極生兩儀，兩極即陰陽，而陰陽實為一體之兩面，有陰有陽，也是無陰也無陽，最後陰即是陽、陽即是陰。這樣的過程其實不就是說明「心理位移」的歷程。我們的情緒、想法如同陰陽在相對的位置轉換移動，這中間的過程是一個動態循環的歷程，隨著自然的流動，漸進的變化，彈性的調整，相互的融合，最後形成平衡。如果固著、執著於一端，則流動無從生焉，也無法平衡，也就無法達到「圓融」的境地。

在老子道德經中也提到：

「天下皆知美之為美，斯已。皆知善之為善，斯不善已。
故有無相生，難易相成，長短相形，
高下相傾，音聲相和，前後相隨」

這段話是說天下人都執著什麼是「美」，這樣就不美了。天下人都執著什麼是「善」，這樣就不善了。「有」和「無」、「難」和「易」、「長」和「短」、「高」和「下」、「音」和「聲」、「前」和「後」，強調因為人的分別與執著，而區分出種種相對概念。在老子看來，人的功利心太重，所以背離了自然，當他的自然能力被排擠時，就不能自我調節。這時候，他身上對立的兩極就失去了平衡，不能對話，成為真正的對立，也就失去自我生發的能力。(滕守堯，民 86）因此，人要恢復自身的自癒能力，

就要試圖透過讓自己身上的兩極概念相互對話，而這樣的效果正是「心理位移」的目的。

以上都是在說明東方文化中相對性的概念，在相對性的背後，是可以找到統一性。人在情緒上、想法上透過相對的位置的對話，從對立、對話到融合，漸漸就達到能量的平衡，心理位置也就不偏向任何一方，慢慢地趨於中間，也就是零的位置。程子曰：「不偏之謂中，不易之謂庸。中者，天下之正道，庸者，天下之定理。」，就是達到「中庸」的狀態。這也就是《古文尚書．大禹謨》：「人心惟危，道心惟微，惟精惟一，允執厥中」不偏不頗的過程。就像是當人站在數線的中點，也就是零的地方時，一切的相對性概念將找到融合的一刻，一切不再有分別，一切概念皆爲平等。大等於小、美等於醜、貧等於負、人不落入任何一立場，也就不會落入任何一種的偏執。也就達到「無位可移」，如同前述所言「無物可觀」的狀態，此時也就是「涅盤」、「明心見性」、「圓融無礙」的境界。

在心理治療體系中，在東方發展出來的「森田療法」（劉焜輝，民 89）也企圖藉著格言的方式，創造出某種形式的心理位移。例如：「不安即安心」、從「與病頡抗」、「與煩惱對立」，轉移到「與病共存」、「煩惱即菩提」都是將患者從內在偏執的對立面拉回「不二」的心理狀態。這種心理位置的移動會使得「原先附隨症狀的生死、善惡、苦樂等二元對立的價值觀也自然而然消失不見，而患者的生命自體也開始能夠重新展示他的活動性、創造性；高度精神性或宗教性，如此踐行自我實現之道。」（傅偉勳，民 82，p.223）(引自金樹人，民 94，頁 10)

三、西方文化及諮商學派中與心理位移相應的概念

「心理位移」在其他心理治療理論中，與之相應的概念與方法是相當地多。例如：完形治療學派的空椅法及對夢的工作、溝通分析中對於 P-A-C 三種自我狀態的對話、薩提爾家庭雕塑中的角色扮演、心理劇中的角色扮演、Ellis 理情療法中非理性想法、Beck 認知學派中的二分化思考等。茲分述如下：

（一）完形諮商學派

完形治療中的空椅法與對夢的工作就是一種典型的心理位移。這種心理位移加入了物理的位移，讓心理位移成爲具體可見的操作形式。（金樹人，民 94）

空椅技術(empty-chair)是協助當事人將內射（introject）的價值外化的方法（Corey,2001）。治療師使用兩張椅子，治療師邀請當事人坐在其中一張椅子上，扮演一個完全的勝利者（topdog）。接著再請當事人坐到另一張椅

子上，扮演失敗者（underdog）的角色。請當事人在這兩個角色中間進行兩種心理狀態的自我對話（金樹人，民 94）。兩種對立角色的對話，目的在使每人內在的對立與衝突，獲得高層次的統整(Corey，2001)。透過此技術，讓平常因爲現實的考量或是種種的因素，無法讓在另一個位置的自我發出聲音的個案，能藉著物理空間中象徵不同心理狀態間的位置轉換，而能表達出不同的聲音，因而產生對話的可能。

Perls 強調要透過接納這種對立，才能產生統整。Corey(2001)認爲這種對立，不同自我狀態心理位移的主題還可以包括：（1）內在的父母與內在的兒童；（2）負責任的自己與衝動的自己；（3）禁欲的部分與情緒的部份；（4）「好孩子」對抗「壞孩子」，（5）積極的我與消極的我；（6）自主的我與憤怒的我；（7）努力的我及懶惰的我等等。Perls 認爲本質上，這是一種角色扮演，當事人扮演所有的部分。由於這種方法，內化可以表面化，當事人更能充分地體驗衝突。透過此技術常能增加當事人的力量，真正體驗他們一直扮演的角色，其結果常使自我重新展現自主。

而在完形治療學派中，處理夢境的方式是，請當事人扮演自己在夢中的每一個部分，儘可能的表現出夢境，並且引出對話。夢中所有的不同部分都是自己的矛盾和不一致的表現。藉著參與正反兩面的對話，最後就能欣賞和接納內在差異並且統整這相對的力量(Corey，2001)。Persl 相信夢是「通往統整的捷徑」。由此，我們可以瞭解即使處理夢，也是透過處理夢中不同甚或對立的潛意識狀態，透過心理位移，進行對話，衝突、和解及接納，達到統整的狀態。

（二）溝通交流理論

Corey(2001)談到溝通分析學派將行爲或自我狀態分成三種型態：父母、成人和兒童（P-A-C）。父母式的自我狀態包括應該（should）和必須（ought）。我們每一個人都有一個「養育的父母」（Narturing Parent）和一個「吹毛求疵的父母」（Critical Parent）。成人的自我是個人客觀的部分。兒童的自我狀態包括情感、衝動和自發性的活動。每一個人的兒童狀態有「自然兒童」（Nature Child），「小教授」（Little Professor），或「順應兒童」（Adapted Child）。TA 的當事人被教導去認識，自我狀態在有困難時是如何發揮功能的。如此，他們可以決定需要哪一個自我狀態發揮功能。當當事人對自我狀態有更多覺察時，他們也會覺察到自己的順應行爲。由於這種覺察，他們更能夠選擇其他途徑。

（三）心理劇

游麗嘉（民 73）認爲心理劇與其他以口語活動爲主的治療法的主要差別是在其「經驗性」。所以主角不光只是漫談他的問題，而是奮身一躍的跳入到內在情感的現實世界裡。由此，心理劇可說是在具體世界中，真實地演

出個案的心理狀態。個案的心理世界除了由主角演出外，其他還包括：替身、輔助角色等。心理劇中的替身，英文翻譯是 double，因此替身可說是主角的「第二自我」，也可以說是主角的另一種聲音。在心理劇中，當導演向主角介紹替身時會說：「把這個人當作你的替身，你看不不見的自我，你有時和他說話的第二自我」，有時替身不只一個。因此，心理劇透過替身、輔角，表達出內在的多重自我狀態。心理劇更使用「角色互換」的方式，有時是主角與替身互換等，目的都是藉由具體世界的物理移動，達到心理位移的效果。

（四）家族治療

Nerin(1989)介紹薩提爾家族治療學派的治療方式，是使用家庭重塑作爲治療的方式之一。家庭重塑是透過角色扮演，處理家庭系統及其中的成員。在家庭重塑中，角色扮演可以塑造出比真實家庭更有力量的一個情境，讓人在其中體驗成長。探索者會在重新設置的場景中，看到過去所沒有看到的事情。在治療過程中，治療者也可以使用心理劇或啞劇的方式進行。由此，薩提爾家族治療學派如同心理劇般，透過具體世界，呈現內心的多重自我狀態，其概念與心理位移是一樣的。

（五）榮格的個體心理學

巫雅菁（民 89）談到在容格的分析心理學「原型」概念中，包括了「假面人格」(persona)、「安尼馬士」(animus)、「安尼馬」(anima）及「統合我」(self）四個重要部分。其中 animus 和 anima 的部分，依容格的觀點，只要是一個完整的人，不論是男人或女人，都應該同時具備陽剛氣質（masculinity）和陰柔氣質（femininity），就像圓滿的太極圖，陰陽互相合成一個圓。不過長期社會化的結果，我們每一個人只發展某一種性別特質，而壓抑了另一個特質。

容格的個體分析心理學，如同東方文化中的易經概念，強調整體與平衡。也與心理位移所要達到最後的平衡概念相同。雖然達到平衡所使用的方式與心理位移並不相同，但精神中還是可見心理位移的影子。

（六）認知學派

Corey(2001)提到在 Ellis 的認知治療理論中，認爲人之所以會產生困擾，核心的概念是因爲「非理性想法」。例如：我必須得到我生命中所有重要人物的愛與讚賞、如果我明天考試沒考一百分，我就是一個無用的人。這些想法的本質是要求（demanding）、萬物應該（shoud）、必須（ought）、一定（must）。而這些都是相當絕對化的想法，故當個案出現非理性想法時，其實已落入僵化的自我狀態。

而 Ellis 面對這樣僵化的思考，採取的主要爲駁斥處理（disputing intervention），不斷攻擊固著的觀念。相較於心理位移，透過「位移」的過

程，鬆動僵化的思考。兩者雖然鬆動絕對化想法的方式是不同的，但其鬆動固著想法，達到彈性不偏頗的思考，目標卻是一致的。

而 Beck 的認知治療，認爲改變哪些導致功能失調的情緒與行爲之最直接的方法，就是改變不正確且功能不當的想法。Beck 認爲這些錯誤的假定與觀念包括：（1）獨斷的推論（Arbitrary inference）（2）選擇性推論（Selective abstraction）（3）過度類化（overgeneralization）（4）擴大與誇張（Magnification and exaggeration）（5）個人化（personalization（6）極端化思考（Polarized thinking）。以上六種思考在細節與重要、片段與全部、負向與正向、主觀與客觀、有或無等相對概念上都包含著某種偏頗，在兩極化的想法中，都特別趨向於一邊。例如：極端化思考就是在解釋事情時，使用「全有」或「全無」的方式，極端的將經驗分類，這種二分的思考把事情都分爲「好或壞」，相對概念中卻抱持著絕對的想法。Back 處理這種極端化的二分思考，使用的方式，是讓個案看到自己透過錯誤的思考方式，導致目前的結果。因此，改變的方向在於減少不當的思考。Back 處理二分法思考的方法，雖與心理位移的方法不同，但同樣打破二分法的精神是一樣的。

第三節 「我、你、他」的日記書寫與心理位移

一、敘寫、敘說治療與心理位移

在敘事治療當中，敘說者主要透過說的過程，跳脫「我」的立場及視角，來觀看「自身」。而這種觀，如旁人之觀，也如看戲的觀眾，也可以如導演一般，運籌帷幄。當「我」從單純的「說」到拉開距離的「看」，是建構的開始，看清目前的自我狀態，而後從敘說過程中累積位移的能量，解構故事與再建構，「心理位移」於是形成。

在敘事取向生涯諮商中，蕭景容（民 92）發現當事人在經歷諮商歷程後，產生了不同向度的位移，包括：（一）由部分到整體：由見樹不見林，到見樹也見林。（二）認同改變的歷程：從否認自己到接納自己（三）力量感的生成與主導權的轉移：由生命故事受害者位移到主導者的位置。（四）以「生命主題」爲改變的主軸，串起生命經驗中每個當下的「曾經」的片段（五）以觀看「過去的故事」爲種子，培育「未來的故事」的萌芽。因此我們可以更理解在敘事治療中的歷程中，當事人經歷多向度的心理位移，包括角色、態度、整體與片段、主軸與枝節、否定與接納，從位移過程中，當事人更進一步釐清生命的意義與價值。

同時，在敘說治療中時間的向度上，個案因爲經歷不同生命片段的觀望，浸潤在不同時間點生命當下的感受（蕭景容，民 92）。個案在片段之間不同的時間跳躍，可說個案在時間軸上，是可以自由前進及後退。而在空間的向度上，敘說者透過說的過程，跳脫「我」的立場及視角，來觀看「自身」，此時的「我」已成爲另一種自我狀態，已在另一個位置上。細究敘事治療中的心理位移內涵，發現可達到時間及空間的心理位移。

二、「我、你、他」轉換人稱的日記書寫與心理位移

英國現代主義小說家亨利 詹姆斯（Henry James）可說是第一位把敘事觀點理論化的人，他首先指出「每一件事情都因觀察者所處的方位相異而有不同的反應與看法。」（引自葉維廉，民 65）

諾貝爾文學獎得主高行健在其名著靈山當中，轉換不同的敘述人稱，高行健(2003)認爲「綜觀一下，就可知道所有的語言，不管是東方語言、西方語言還是拉丁語言、阿拉伯語言，不管是哪種人類的語言，它最終都不約而同，體現爲三個人稱，或是我、或是你、或是他。這三個人稱其實是人的意識在語言上的一個最基本的反映，只要一開始說話，就逼需確定主語是誰，否則話說不出來，換句話說是無法表述的。」的確，在語言中的主語，我們無法跳脫出「我、你、他」三者，而語言是傳遞思想最基本的工具，透過語言是呈現出背後觀點與立場不同的感知主體。因此，「我、你、他」是最根本

的主體及思考觀點。

高行健從敘述者的角度將小說全化解爲「你、我、他/她」三個人稱，而主人翁都是同一人。三個不同的人稱其實代表著三種不同的觀察角度，即所謂的視角。這種視角及觀照可以分爲三個層次:「對自我的指稱，既可以用「我」來敘說，也可以用第三人稱「他」來敘說這個自我.....那自我也就成爲「他」對自我的觀照，可以用第三人稱「他」來進行敘述。一旦說「你」的時候，總是指自身之外的「他」的對手，可是如果人們在作一種內心獨白的時候，就會發現，這個「你」實際上可以變成自我的對外投射。」高行健(2003)。「我、你、他」不同人稱的轉換，其實是三種不同的自我狀態的轉換，而這種轉換會因爲所謂的相對位置而有不同的意義。就如「你」可以是自身之外的人，也可以是自我的對外投射。而「我、你、他」彷彿佔據著空間三個位置進行發言及對話，一個走出去了，剩下兩個的關係也大爲不同。而「心理位移」正是在這三個位置間移動的互動關係。

關於這三種人稱的自我狀態的相關研究與特色：

在第二稱上，金健人(民 77)認爲:「採取第二人稱敘述最大的特點是對讀者位置的改變，使讀者與人物、敘述者都處於面對的位置，並且由於行文的不同，在兩者之間蕩來蕩去，一會兒貼近人物，一會兒貼近敘述者，偶爾也會產生短時間的合一。當然，對敘述者與人物的距離也有改變，使之處於一種不即不離的關係，相當接近，但不合一。」第二人稱最大的特色因爲人物、敘述都處於面對的位置，可說爲對位、面對面的關係。

在第三人稱上—「他」，高行健在靈山中，體悟到「他」的微妙關係：「那時候人還不知道畏懼自己，對自我的認識都來自於對方，從佔有與被佔有，從征服與被征服中才得以確認。那個與我與你不相干的第三者他，最後才逐漸分離出來。這我隨後又發現，那個他比比皆是，都是異己的存在，你我的意識才退居其次。」（靈山 第五十一節，頁 315）從沒有個人，到我派生諸你，直至隱藏於自我的第三者逐漸從主體分離、進而出現，並以一種冷靜觀看的型態凌駕其上，適時對自我作最好的抑制與瞭解（柯芃宇，民 92）。說明了第三人稱的「他」是如何開始及活躍於我們的語言及思想中。「他」是比比皆是且冷眼旁觀。

「我、你、他」三種人稱的轉換，可以說是在空間角色上的「心理位移」，這樣的過程會對敘事的另一重要線索—時間，會造成什麼樣的影響嗎？柏格森提到:「把存在、綿延與「真正的時間」三者等同起來，認爲時空觀本是人們對綿延的自我所做的理解。因而在他看來，「真正的時間」是在無限的時間中連續變化的直覺意識，現在、過去和未來不可劃分，這樣對意識存在的理解，基本上也就是對時空狀態的理解。」（引自高波，民 86）似乎可以透露出當「我、你、他」的心理位移產生時，代表的是自我的延伸，自我的綿延

也會擴張到時間，在時間的位移上，現在、過去、未來已成一體。金樹人（民94）也有相同的體會：所見的是暫時的，所不見的是永遠的。試圖透過我、你、他三種不同自我狀態的書寫與轉換中，尋找（靈山）中的靈山，也就是最終「涅盤」、「明心見性」或是西方語言中完形學派中所謂的「整體」等。「我、你、他」心理位移的終點在於達到「空間」、「時間」都合爲一體的狀態。在那「整體」中，「無你、無我、無他」、「無過去、無現在、無未來」打破時空的界線與藩籬，進入到「涅盤」的境界。

三、「我、你、他」日記書寫方式與心理位移相關研究

國外目前對於「心理位移」的研究大多與空椅法、心理劇等相關概念爲主。在國內目前以「心理位移」爲主題的研究只有一篇。本研究以「心理位移」爲重要概念，故將此研究內容詳述如下：

金樹人（民 94）以「我、你、他」日記書寫方式進行長達兩年之心理位移辯證效果之敘事分析。研究分爲兩階段，研究目的主要於探索（1）「我、你、他」三種自我面向心理位置的結構特性；（2）心理位移後的短期及長期辯證效應。

第一年短期效應方面：邀請 34 位研究參與者，書寫爲期兩週的日記。之後填寫「經驗回溯問卷」，然後在參加焦點團體。其研究結果發現：（1）在「我、你、他」心理位置的結構方面，「我」的特性包括：放大自己，視野狹小；情緒起伏，交代細膩；「你」的特性包括：同理包容，照顧關愛；指責挑剔，質疑懷疑；情緒漸緩，理性上升；意義他人、客體介入等；「他」的特性包括：理性客觀，綜觀全場；隔空讀寫，他人故事等。（2）心理位移後的短期辯證效應方面，發現：跳出漩渦、自我覺察、；問題清楚，蓄勢待發等。

第二年長期效應：邀請五位參與者進行爲期三個月的「我、你、他」心理位移書寫，並接受五次訪談。「我、你、他」心理位置的結構特性方面，與前述內容差不多。在長期效應方面，五位研究參與者的改變程度深淺略有不同。包括情緒的紓解、豐富了思考的角度、增進對自我的接納與瞭解等。

第四節　　現象學研究法

現象學（phenomenology）是一門對現象（phenomenon）進行探究的哲學，其主要領導者爲 Edmund Husserl(1859-1938)。胡塞爾特別重視意識的經驗，提出了純粹意識，或稱爲超驗意識的存在。在胡塞爾的眼中看去，這個世界皆是純粹意識的顯現（吳汝均，民 90）。而現象學除了是哲學，也是個研究方法，其角色在於澄清生活世界（life world）的本質結構（essential structure），透過意識活動（conscious acts），瞭解世界如何被經驗（Hultgren,1989）。

而本研究主要以心理位移--內在意識位置的改變方法，探究對國中生情緒智力提升的效應。選擇胡塞爾現象學，可以協助研究者釐清經驗背後的本質結構。

本節主要描述胡塞爾現象學的研究方法及特點, 目的是協助研究者能夠精準地掌握現象學方法的研究方法, 進而能夠釐清「現象」的「本質」。

（一）胡塞爾現象學研究方法

在現象學研究方法的操作上，可以分爲二大部分：整體-部分-整體以及描述--還原—本質：

1.整體—部分—整體（whole-parts-whole）

「現象學分析首重於對收集文本的整體閱讀，以期從中獲取一個生活世界的整體感（a sence of wholeness），也就是說，在現象學研究的分析程序中，總是先注重整個生活經驗的大層面，唯有建立文本整體性的覺知，研究者才能分辨並將整體中的「部分」（parts）萃取出來，重新組織成較具邏輯性的呈現。如同完形心理學（Gestal Psychology）所被了解的一般，整體與部分間的轉換，如同圖像的前景與後景間的切換，卻又不失整體的觀感，而整體與部分的關係如影隨形」（引自高淑清，民 91，頁 110）

高淑清（民 91）雖然生活世界的研究採取宏觀且整體取向（holistic orientation），然而複雜的生活世界仍須經由分析什麼是構成整體的「部分」，以了解整體結構，因此在分析過程中，所謂的分類（categories）和找出夠成整體的命題（theme）主軸，乃是不可獲缺的要素。是這些類型或命題構成了經驗的本質，這個階段的資料分析讓經驗的同質性（sameness）和獨特性（uniquness）開放出來。

最後再回從「部分」（已被辨識理解的命題或組型）再回到文本的整體，此時對經驗整體而言將擴展其意義層面的瞭解。Gadamer(1994)認爲這樣瞭解的流程是不斷地游移在整體和部分之間。

2.描述--還原—本質

現象學研究法的主要精神是描述—還原—本質，在此以 Giorgi(1997)提出修正的哲學分析步驟，對這三個步驟有更深入的理解：

Giorgi(1997)提出修正的哲學分析步驟：

A.描述：

對於現象的描述、他人日常生活中的經驗要能夠具體且仔細。這些描述要得自他人的觀點，並從他人的自然態度（nature attitude）中獲取。選擇從他人角度來描述所聽到的經驗，是爲了要避免研究者的主觀偏見；選擇採用他人的自然態度而加以描述，乃在於研究者無法期望其他人都能在描述現象時，假定現象學還原或存而不論的態度。

B.還原：

現象學分析在於研究者本身確保「還原」的假定。任何現象的主張必須在研究者採納現象學還原的態度才能被支持。「還原」的態度強調兩個要件：首先，研究者必須將他所要研究現象的先前瞭解與過去知識先放置在一旁，以便完全呈現受訪者對日常世界中具體事件的描述。第二個要件是對於現象的描述只能以受訪者的角度出發去描述現象，而非以研究者自己存在的道德判斷或認爲事件應該如何開展爲描述的根據。

C.本質：

現象學方法追尋的是「科學性的本質」。「科學性本質」的特色相較於「哲學性的本質」，較受整個情境脈絡框架的影響，且較依賴該學科特定的獨特觀點。因此在尋求科學性本質的描述時，還要留意是否具備系統性及明確性等特質。

胡塞爾指出現象學是一門描述性的科學，是對研究對進行探索，是一種積極並盡其所能的對現象進行忠實而詳盡的描繪。現象學的描述方法是以具體描述代替抽象驗證，使得人們「可以具體中獲得抽象意念，在現象中直觀本質」。

（二）現象學方法的特點：

1.開放性（openness）

現象學首重研究者對日常生活世界的現象抱持開放的態度。強調一種允許萬物對我們呈現出他們真正面目的客觀性（the objectivity of allowing the thing that appears to be as it really is to us）(Palmer，1969)這是一種對現象不保持先見與主觀，而能全然接受現象的態度。

2.立即性(immediacy)

指研究者可以緊密地吸引受訪者對所要探索的生活經驗加以具體描述，引發對方的興趣與談話動機，並藉以建立信任和親密感，使受訪者在引談的過程中可以自由地表露感情，提供生活經驗的實例，並促成訪談中的合作關係。(Dahlberg & Drew，1997)

3.獨特性(uniqueness)

顧名思義，強調呈現對個體觀點與特性的瞭解。經驗中獨特性與同質性的描述，共同構成了現象學方法的特色（Heidegger，1962)。藉著分享同質性，而發現自己的存在，但對於如何存在可以有自己獨特的選擇，這種接受多面性即非直線思考的能力，正是現象學最明顯的特徵。藉由思考兩極化或矛盾性，統整相反的向度，是現象學展現他整體性探索的特色，經由通盤的探究，也才可以將隱而不見的現象帶回生命之中（高淑青，民 91）。

4.意向性(intentionality)

從 Habermas 對意向性的詮釋，可將意義分爲三個層級（Bredo & Feinberg, 1982）：

1 事實性的意義（factual meaning）:事實的意義來自於實際的事件

2 共通性的意義(common meaning)：意義放置在情境的脈絡下，形成對社區、團體認同的根本

3 互爲主體性的意義(intersubjectivity meaning)：互爲主體的意義是形成社會關係特定的形式，因此他代表的是組織化與概念化整個社會認同系統的意義。

5.互爲主體性(intersubjectivity)

互爲主體性強調的是參與者加入研究的意願與動機，以及研究者對關係建立所保持的態度。研究者與參與者之間互相交互涉入（encounter）、彼此瞭解（mustual understanding）、互爲主體間的同意（inter-subjective agreement）以及合作關係（collaborative relationship），是一種真正的尊重與相互瞭解。

研究者由以上現象學的理論及研究方法的整理，形成本研究研究者的態度，即是透過「懸置」的方式，將研究者的先見知識先置於一旁。以開放性、互爲主體的態度，貼近研究參與者的經驗，再進而在「現象」中，尋找出意向性及屬於研究參與者獨有的「現象」與「本質」。