

南 華 大 學
生 死 學 系
碩 士 班 學 位 論 文

成為自己—

以求學階段內在自我社會互動歷程之敘說研究

**Becoming a Self — a Narrative Study on Social
Interaction between Inner Selves in Schooldays**

研 究 生：潘采儀

指 導 教 授：魏書娥 博士

中 華 民 國 一 百 零 六 年 五 月 二 十 六 日

南 華 大 學

生 死 學 系 碩 士 班

碩 士 學 位 論 文

成 為 自 己 一

以 求 學 階 段 內 在 自 我 社 會 互 動 歷 程 之 敘 說 研 究

Becoming a Self — a Narrative Study on Social

Interaction between Inner Selves in Schooldays

研 究 生：潘 采 儀

經 考 試 合 格 特 此 證 明

口 試 委 員：李 志 蕙

吳 煥 珊

魏 嘉 娥

指 導 教 授：魏 嘉 娥

系 主 任 (所 長)：廖 俊 龍

口 試 日 期：中 華 民 國 106 年 5 月 26 日

謝 誌

我想，寫謝誌應該是這整本論文裡最不受學術規格限制的區塊。

撰寫研究論文是不斷與指導教授展開激烈磨合的過程，而當論文即將進入尾聲，自己也達成 25 歲人生的里程碑。

回首大學畢業後，回來南華繼續念研究所是個奇妙的契機，當時在職場工作時覺察到自己身心狀態及知識還略有不足，也有報考其他間研究所，但最終仍是投回南華的懷抱，我心裡想：「繞了一大圈，最後還是回到這裡。」在南華生死學系裡短短大學 4 年，研究所 2 年的時間裡，受到眾多老師學術薰陶之下，自己成熟、成長不少。感謝南華的學術自由風氣，促使我完成這篇研究論文，更感謝所有的師長的教導及朋友的照顧。

在論文方向搖擺不定的時候，是指導教授一書娥老師讓我勇於表達自己的生命故事作為論文主題的發想，感謝書娥老師在我大學及研究所的求學歷程對我照顧，在系上老師就宛如自己的媽媽一樣，外表嚴厲，內在實則是溫暖、柔軟的，也是位很有原則性的老師，很感謝老師對我的指導，陪伴我反覆修正論文。而當完成論文口考時，當下是感動的，回想起幼稚園至研究所一路以來的種種和自我懷疑的辛酸過程，這瞬間才得以釋懷。很感謝論文口考時的口委一燕蕙老師與瓊洳老師給予我論文上的詳細的建議和具體方向更加增添文本內容的豐富度。在此感謝游金潁老師、曾嫻瑾老師、蔡昌雄老師、鄭青玫老師、釋永有老師，在撰寫論文的過程上指點迷津，使我更接近自己想要的學術方向和論文呈現的樣貌，提供不少寶貴意見。還有在這段研究論文旅程上陪伴我的品清、柏翰、妙夙、嘉雯、蔚文、寶哥、珍松、怡臻、育峻、韻寧、俐君姐、惟文姐，如果沒有大家的輔助和傾聽，我是無法以一己之力完成這篇研究論文的，真的非常各位的幫助。

特別感謝我的父母親，支持並鼓勵我回來繼續念研究所，若少了你們的鼓勵，就沒有現在的采儀。還有重要的駱威、陳思、子棋三人，從一開始的小夥

伴，已昇華至重要的家人，如果沒有你們的出現，就沒有這篇的論文的產生，謝謝你們一路以來的陪伴和相互扶持，很多言語與情緒，若真要描述和釐清，短短的謝誌寫也不完。感謝你們看著我茁壯、獨立，並逐漸邁向另一段人生旅程的道路，未來的人生道路還請繼續多多指教，別忘了，我們都是永遠的3+1，1=4，1=4，但最後會隨著環境和人與人之間的互動演變成5，謝謝你們，我愛你們。

采儀 謹誌

2017年7月11日

高雄 家裡



摘要

本研究運用自我敘說的方式來探索求學時期社會互動的歷程，並透過高夫曼的劇場理論對研究者的生命故事加以闡述，藉此解讀人們都是在名為日常生活的舞臺上各自扮演不同角色的演員。而研究方法將採取質性取向的敘說分析研究，輔以相關文獻和生命故事文本的分析比較。

本研究將依據高夫曼之〈日常生活中的自我表演〉為主要理論架構，以研究者自身的生命故事文本內容，對求學時期自我內在交互影響的過程進行探討，其中自己與師長、同學的存在就像戲劇演員，而互動過程則如同戲劇演出的過程。

關鍵詞：自我敘說、劇場理論、社會互動



Abstract

This research thesis aims to explore the process of social interaction in my schooldays. It refers to Goffman's theory of dramaturgy and is conducted with self-narrative analysis to construct the story of the researcher's life. Then it is understood that people are all playing their own roles on the stage of their daily lives.

The qualitative research analysis involves texts of my story, kinds of notes in my schooldays and relative research literature. This study also refers to Goffman's theoretical concepts in his book, *The Presentation of Self in Everyday Life*. Herein, all the self, teachers, and classmates in my schooldays appear as actors on the stage of everyday life and their process of interaction resembles the process of acting in a play.

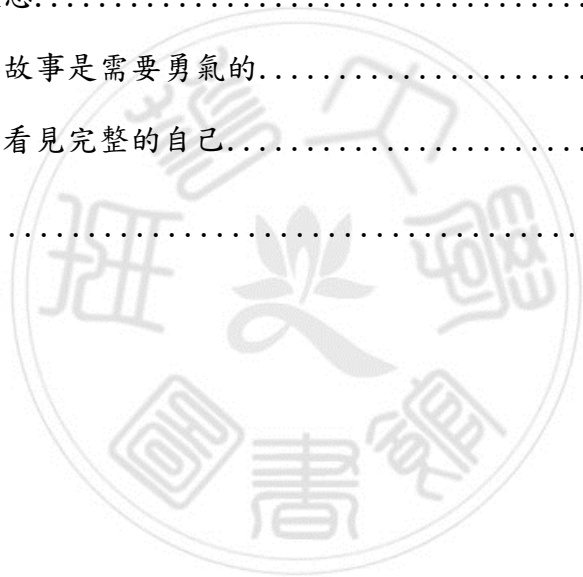
Keywords : Self-Narrative, Dramaturgical Theory, social interaction

目 錄

謝誌.....	I
摘要.....	III
Abstract.....	IV
目錄.....	V
圖目錄.....	VIII
第壹章、緒論.....	1
第一節、研究背景.....	2
第二節、研究動機.....	2
第三節、研究目的.....	3
第四節、研究問題.....	3
第五節、名詞解釋.....	4
第貳章、文獻研討.....	5
第一節、劇場理論之源起與定義.....	5
第二節、社會角色的互動過程.....	11
第三節、內在自我與社會自我.....	16
第參章、研究方法.....	17
第一節、質性研究法的選擇.....	18
第二節、敘事研究探討.....	18
第三節、研究架構與步驟.....	28
第四節、資料蒐集與分析.....	32
第五節、研究嚴謹度與倫理.....	33
第肆章、我的生命故事與整合歷程.....	37
第一節、我的誕生—生命的起源.....	38

第二節、幼稚園的童年生活.....	38
第三節、幼稚園第一次被霸凌.....	38
第四節、小學的霸凌總是無所不在.....	39
第五節、逐漸變得不再愛笑，討厭自己.....	40
第六節、懷疑自己是不是活在幻想中.....	42
第七節、沉浸在自我內在對話的世界.....	43
第八節、國中時期，繼續探索自我.....	44
第九節、高中時期，熟悉彼此.....	47
第十節、大學時期，相知相惜.....	48
第十一節、研究所時期——為全，全為一.....	50
第十二節、舉步邁進，自我獨白.....	51
第五章、故事分析與綜合討論.....	53
第一節、當我們戴上面具，準備開演.....	54
壹、在角色展演中，總有個「反派」角色.....	54
貳、我是個糟透的新生演員.....	60
第二節、舞臺後方，自我的內在對話.....	63
壹、原來不只有「我」在演出.....	63
貳、「臺後」偶爾也會爆發一念之間的衝突.....	67
第三節、謝幕後，是為了下齣戲劇做準備.....	69
壹、下臺鞠躬，感謝過去的丑角演出.....	69
貳、當「我」逐漸成為「自己」的主角.....	72

第陸章、結論與反思.....	79
第一節、研究結論.....	79
壹、求學時期在「臺前」處境與「臺後」內在情境對話經驗.....	79
一、求學時期的「臺前」處境：同儕排擠.....	79
二、「臺後」內在情境對話.....	80
貳、自我內在角色所面對的相關社會互動過程.....	80
參、自我成長過程中所面臨的社會規範經驗.....	81
第二節、研究限制和範圍.....	83
第三節、研究反思.....	83
壹、書寫自己的故事是需要勇氣的.....	83
貳、透過敘說，看見完整的自己.....	85
參考文獻.....	86



圖目錄

圖 3-1 研究架構圖.....	28
圖 3-2 研究步驟流程圖.....	31



第壹章 緒論

世界如舞台，你我不過是演員。

~William Shakespeare (莎士比亞)

猶記得電影《楚門的世界》中，主角楚門每天都活在巨大的攝影棚(實境秀)內，楚門看上去似乎過著與常人完全相同的生活，但他卻不知道生活中的每一秒鐘都有上千部攝影機在對著他，無時無刻全世界都在關注著他，在很多層面上，或許我們所處的世界也同楚門一樣，自己的一舉一動全都在大家的監控下進行，縱使面對不合理的劇情，也要說服自己面對與接納，並配合他人演出。

每個人在求學時期總會有和同學、朋友意見不和的時候，甚至是被同儕排擠的經驗，在這過程中總有著揮之不去的孤寂與無助感，而自己的言行舉止都被他人品頭論足，這時的我們，不論是自身，亦或是師長、同學就如同《楚門的世界》所描述的情境，搭配場景、劇組、腳本，我們就如同舞臺上的演員般相互互動、演出，但面對臺前(外在)演出的失誤，不同於他人的情緒排解模式，研究者的臺後(內在)世界也正上演著角色互動情境。

綜合上述，研究者藉由高夫曼的戲劇理論來針對求學階段的同儕排擠及社會角色的互動過程做深入的探討與研究。

第一節、研究背景

「有個答案，我花了十年，直到二十二歲我才找到了答案。」

這日常生活情境裡，放眼望去隨處可見的都是我們展演的舞臺，沒有固定的情境舞臺、沒有撰寫好的戲劇劇本和角色腳本、沒有提示卡，未必是傑作。但如假包換的，是「我」一個人從幼稚園到至今研究所求學歷程的真實紀錄。

此文本是以研究者自我生命歷程為題材，論文方向千迴百轉，終究是回歸至此議題，決定敘說內在社會互動的過程，以自己作為研究對象，透過不同層面觀點來詮釋，這是條漫長的道路。當未來紙本論文公開時，或許會受到來自各方的質疑，甚至會在未來職業場域遭受誤解，但經過一番掙扎，研究者仍決定將內在自我社會互動的生命歷程，以高夫曼的戲劇理論為主要觀點，並輔以相關文獻、文本分析作為工具來進行探究。

第二節、研究動機

研究者於十二歲仍懵懂無知時，在高雄大遠百十七樓的誠品書局，對於心理學、社會學、靈魂學等相關書籍深感興趣，正當伸手要拿取其中一本書時，自內在發出了一個聲音對研究者說：「啊？妳要看那本？好吧，那本書對我挺無聊的。」憶起初遇，那抹極度有自信的男性低音，研究者確信不是自己所發聲的音量，而是另有「他人」跟研究者在內心中對話，且極為自然，這是首次與「他們」的交流對話。

步入職場一年後，冥冥中有一股力量促使研究者回到南華大學生死學系研究所進修，並探索自我，猶記得，於中華民國一〇四年十一月十九日時，研究者與指導教授討論論文方向時，研究者仍堅持就安樂死議題進行研究，是日教授詢問：「妳真正想研究的是什麼？」，簡短的問題，衝破了研究者內心的最後一道防衛，研究者遂娓娓道來，連結著過去、現在、未來，「我」與「他們」面對自我之間，研究者如何歷經掙扎、自我懷疑、內在互動的一段生命故事，也希望藉由研究者的敘說研究，能使更多擁有類似經驗，卻仍在徘徊不定的自我追尋者，能夠更深入理解自己、面對自我，切勿因此將自己貼上

精神疾病的病理標籤，並能利用不同觀點找到自我、肯定自我。

第三節、研究目的

根據上述研究背景與動機，研究者希望透過個人內在社會互動歷程及生命經驗敘說，使擁有相似經驗者，能夠以不同觀點來詮釋自我。

本研究將採取敘事研究法，藉由研究者生命故事取得文本內容來探究下列研究目的：

- (一) 探討研究者在「臺前」求學時期的處境與「臺後」內在情境對話經驗。
- (二) 探討研究者在自我內在角色所面臨的社會互動過程。
- (三) 探討研究者在自我成長過程中所面臨的社會規範經驗。

第四節、研究問題

根據以上的研究目的，本研究問題如下：

- (一) 瞭解研究者在「臺前」求學時期的處境與「臺後」內在情境對話經驗為何？
- (二) 探索研究者建構內在自我所面臨的社會互動過程為何？
- (三) 探索研究者在自我成長過程中所面臨的社會規範經驗為何？

第五節、名詞解釋

1. 自我敘說

在本研究是指研究者透過生命故事文本與不同時空的「我」進行對話與整合，藉由敘說求學階段的生命歷程，使不完整的「我」，得以在敘說過程中重新建構，並將過去、現在、未來的生命經驗重新賦予意義。

2. 社會互動

本研究的社會互動包括兩種，一者為外在社會互動，如：包含與家人、師長、同儕朋友等的日常互動；二者則為內在社會互動，主要描述研究者與自我內在心境角色的對話互動過程。整體而言，若沒有群體互動，就不會有自我互動。

3. 劇場理論

本研究所指的戲劇理論是將社會互動過程比喻為戲劇表演。依據戲劇理論採用劇場元素如：舞臺(代表外在環境的背景規範與求學時期的社會結構)、臺前(意指學校、家庭和其他場域的场景配置及自身的言行舉止)、臺後(自我的內在空間)、劇班(指的是班級成員的劇組運作，並扮演各類型的角色演員及固定的角色腳本)等進行分析參照。因而在舞台上展演的自我，不僅是社會互動的產物，而且是我與他人在互動中不斷展開的過程。

第貳章 文獻研討

第一節、劇場理論之源起與定義

全世界是一個舞臺，
所有的男男女女不過是一些演員；
他們都有下場的時候，也都有上場的時候。
一個人的一生中扮演著好幾個角色…

—引自《日常生活中的自我表演》。

「人」(person)，此名詞的意義在於每個人都帶著屬於自己的面具(mask)，在各個不同情境中盡情在舞臺上表演。表演需要不斷的維持和經營，人生如戲，在他人面前，以符號的戲劇性表現滿足某種期望的角色，並進行互動(陳正浩，2011)。

高夫曼(1959)在其所著的《日常生活中的自我表演》中以戲劇表演的過程比喻社會互動過程，藉此檢驗互動結構，成為當代劇場理論研究的鼻祖(凌儀玲、黃俊英，1998)。另一方面，也作為象徵互動論(symbolic interactionism)的代表人物之一，在高夫曼(2012)的社會學架構底下，個體自我的建立卻是個不斷跟外在互動而變遷的過程。換言之，個體化歷程是藉由社會關係不斷的變化而形成，因此，這在轉化過程中不會單純是一個「我」，而是隨著歷程變化，依照各求學階段遭遇的心境與情境相結合，並形成不同的「我」。

生活即是劇場，環境即為舞臺，表演無所不在，老師對學生、同學對同學、家人對小孩、研究者對其他同學和學校內師長，情境下的相互表演。高夫曼運用戲劇概念解釋生活，用戲劇的比喻作為自己理論的架構，他認為有關該個體的訊息將有助於定義情境，使他人能夠預先推論知道他對他人有什麼期望，也能使他人知道他們自己可以對個體做出哪些期望。其中的第一印象的安排其實就是為了達到一種溝通，而不是造假與做作，甚至有意識或無意識地引導或操控別人對自己的印象。

其理論觀點主要是，在人際交往形式的研究中首創戲劇理論。認為社會不是自行調整的，意義也不是行為中固有的，社會秩序或某一特定行為之所以具有重要意義，是由於人賦予它們以重要性(陳惠玲，2002)。

由此得知，劇場理論是以劇場表演中的演員、觀眾、場景、表演等字眼與觀念比喻研究者在求學歷程中與師長、同學接觸及內在情境展演以及其互動過程。林淑容(2001)認為現實生活儼然是一場活生生(living)的看與被看的交流過程，當我們處在被看的情況下，就會自覺或不自覺的表演起來，模仿起希望被看到的「自己」。

在社會互動中，個體與個體之間不僅能彼此表現自我，還有效地進行特殊的印象處理，並改變及加深他人或群體對自己的第一印象，通過控制自身表現出來的行為舉止，藉以在一定的社會情境中給人們留下某種印象。人生如戲，在他人面前，以符號的戲劇性表現滿足某種期望的角色，並進行互動，這是高夫曼劇場理論的起點，發展出自己的全套戲劇理論，以戲劇表演的過程比喻社會的互動模式(李淑芝，2012)。高夫曼也認為社會行為就是社會表演。社會成員在社會舞台上小心翼翼地扮演自己的多種角色，從而使自身的形象能恰到好處地為自己欲達的目的服務。

綜上所述，選擇高夫曼的戲劇理論作為本論文的理論主軸，其原因是高夫曼指出「日常生活的表演」(performance in everyday life)才是「表演的深層結構」(deep structure of performance)。研究者認為在求學過程中，學校宛如舞臺，自己則是戴著面具的演員，為了給予臺前群眾較好的印象處理，除了要隱藏自身的內在情境，同時也要嘗試說出臺詞與他人互動，唯有在臺後才能真實地展現與放鬆自我，研究者發現高夫曼的戲劇理論極為貼近自己的生活經驗，藉由高夫曼的理論鋪設，撐開了一個關於結構性和集體的關切(高夫曼，2012)，如研究中求學歷程所謂的自我表演遭遇的是規範(norms)、社會結構(social structure)，並越來越著重於社會儀式強調透過儀式作為一種確立位置的機制，以維持社會結構的正當性，如前所述，研究者認為學校的體制生活，儼如真實社會的縮影，透過校園規範來告知個體該如何呈現出正確且符合規範的行為，若身為學生的角色行為上演著脫序演出時，老師的角色身份便會重新告知自己在(學校)社會裡的位置，並立即中斷後續的互動展演。

對個體而言，當自己出現在他人面前時表演就開始了(劉超莊，2007)。高夫曼認為，人們在觀眾面前扮演各種不同角色，一切的行為舉止都試圖符合他人期待(王湘雯，2008)。個體在面對面的互動過程中，已經開始蒐集關於個體需要的理想訊息，藉由演

戲的方式，來使自己更加符合社會規範的需求，這在和他人的互動過程中不可獲缺。

高夫曼採用戲劇表演的觀點，詳細論述戲劇理論的脈絡與意涵，試圖解釋與分析人們在他人面前維持自我形象的方法(臧廣琳、沈明室，2011)。他認為，人們就像臺上的演員，每個人都運用自己的完美演技來維持自己的表演，透過戲劇的模式，試圖操控他人對自己的第一印象，並在演員與演員之間、演員和觀眾之間形成多重互動的過程。

高夫曼認為在表演的過程中，舞臺的表演區域對演員有其重要性的。高夫曼將舞臺表演區域區分為臺前(front)、臺後(back stage)、「劇班」(team)。分別討論如下：

(一)臺前(front)：

界定為個體在表演中能夠以一種普遍、固定的方式來對觀察者進行情境定義的部份。臺前則是個體在其表演中有意或無意使用的標準表演裝置。(personal front)。臺前又分為「外部裝置」(Setting)和「個人門面」。(高夫曼，1992：24-26)。

1. 外部裝置(Setting)：

包括舞臺設備、舞臺裝飾、舞臺布局以及其他背景道具。為人們提供了具重要性的資源和空間，無論演員想把某種外部裝做為表演的一部份。

2. 個人門面(personal front)：

個人門面則分為外表與舉止。通常人們期望布景、外表與舉止之間的一致性，但有時實際情況並非如此，一般而言，人們在互動過程中，不得不使他們的活動戲劇化，以便給人「一切都在控制之下」的印象(呂瓊萱，2005)。

(二)、臺後(back stage)：

臺後為演員的放鬆場域，暫時放棄自己在扮演中的角色，不按臺詞接話，呈現真實的自我，無需假裝在臺前給予觀眾的形象。

由此可知，高夫曼所描述的「臺前」演出，除了自身要在表演中隨時的觀察觀眾反應，並定義目前正所處的情境，以及表現出的訊息內容以外，演員更要適時表現出「合

宜的言行舉止」，進而考慮外部裝置、外表、舉止，並透過自身的展演與他人的互動，認識自己、瞭解自己。

(三)、劇班(team)：

一個劇班要成功，劇班必須要有高度團結，而劇班內部發展高度的內群團結(In-group solidarity)(陳正浩，2011)。根據高夫曼對於劇班的界定為，在表演同一常規程序時相互合作的任何一個(高夫曼，1992：87)因劇班為一個特定情境產生的個體集合體，為了不讓觀眾知曉戲劇內容，並相互彼此合作極力保密，以求戲劇演出的穩定性，且一同維護相關特定的情境定義。高夫曼把觀眾與表演戲班區隔開來，戲班是控制著外部裝置的表演者，而觀眾是受到支配的劇班。高夫曼也指出劇班中通常有一位指揮表演者，稱為導演，並且有一位中心人物稱之為主角(馬士傑，2008)。

(四)、劇班運作(teams Operation)：

高夫曼認為，不論是主角或配角在舞臺上的演出，都需依照其被社會賦予的身份地位，扮演好屬於自身的角色，且維持社會運作。對此，高夫曼也強調社會舞台演出演員的社會性，這些角色不只是具有各自的特徵性，角色本身就是社會互動網絡的產物，是形成整個社會的一個組成因素(高宣揚，1998：512)。綜上所述，劇班成員必須在官方決定出爐後，再行採取自己的立場，而官方必須儘快讓成員瞭解團體決策(高夫曼，1992：93-96)。

本研究藉由高夫曼的戲劇理論來闡述自身求學時期的生命經驗，若以此劇場理論為依據，生命階段任務是需要足夠的自我認同，甚至是社會支持，從自我生命故事的文本分析可發現，在每天的求學日常生活脈絡中，運用活生生的生活經驗，透過角色扮演和語言溝通，進而進行人與人之間的互動歷程，因此，社會互動是延續人際情感關係的可能，關係再建構的機會。林淑容(2001)認為透過觀察、參與他人之間的表演，而對自己進行認識，諸多人是仰賴此種方式來認識自己，並開始區分我(Ego)/他(Alter)，我們(We)/他們(They)：「我們」和「他們」共同分享內容、「我」和「他」互相鏡照(mirror)、

「他」不在改變「我」、「他」是在告訴我：我(self)是透過角色的演出來展現，並向外界宣告消息與進行溝通。

研究者的生命故事就如同「我」對自身的求學歷程，所描述出的自我獨白，亦即內在對話情境的社會互動中，「我」(self)與「他們」是同個個體所出，但卻各有各的意識和想法，就像自身映照著鏡面，分裂成鏡外的主體，對著鏡內的客體說話，同樣是一場當下進行「我」(self)的內在演繹出互動表演，隨著情境和互動過程不斷交錯，主體與客體的位置也不斷變化。對照前述，研究者本身可以做個簡單的基本假設，也許自身內在的社會互動是會隨著外在角色位置而產生變化，在轉變的過程中，自己會藉由內在對話，來重新再定義自己的角色位置。關於文本內容多次提及的「內在對話」，它在此定義是指研究者內在空間的不同角色性的多重對話，研究者認為這是打破社會規範框架的行為體現，即被社會大眾標籤「異類」、「精神疾病」、「瘋子」等的非主流的個體結構，原因在於一般大眾是透過張開嘴巴的動作作為「對話」的口語行為，從上述可得知，社會規範會間接性的約束每個個體的行為舉止，例如：研究者在臺前是個好學生、好朋友、好女兒，臺後則是個人的休息空間，內在對話與社會互動也許是研究者情緒重要的宣洩管道，用以放下文化框架的社會角色，做真實的自己，並從自己延展出社會行為、階級制度、角色位置等，連結人際關係做出各種不同類型的展演。

依據高夫曼(1959)的觀點，展演(performance)是指出現在觀眾面前的個人活動。其目的是為吸引觀眾的注意並達到認可，認為人們只不過是在觀眾面前表演，而在表演的過程中，每個人都會操控並引導觀眾對自己的印象。在求學歷程中對於臺前的「展演」，研究者試圖操控或改變他人對自己的第一印象，則研究者的求學情境即為臺前，在此情境中，不管是身處在學校師長或是家人面前，都必須扮演著好學生、好女兒的專業角色，當遭受同儕排擠引發負面情緒時，研究者不敢向父母親訴苦，原因在於父親從小教導自己：「在外面被欺負，要哭就回到家再哭。」在當時的認知是：「哭，是件丟臉的事。」所以自己從來沒有在外面哭過，因為那象徵著示弱、失敗、不夠勇敢，因此為了回應父親對研究者的角色期待，於是研究者選擇壓抑在學校被同儕欺負的壓力；與此同時，正因為無法透過與他人交談以達到排解情緒的目的，研究者便會回到「臺後」的內在情境對話，對於研究者而言，回到「臺後」便是心靈的舒解與放鬆。臺後為內在對話的心境，

研究者、家人、師長、同學均為臺上的演員，各自扮演角色，彼此的互動形成劇本並進行演出，隨之瞭解到自我所面臨的社會互動過程，進而探究如何達到自我成長過程中的發展與整合歷程，從上述來看，社會互動即作為學校與社會的橋樑，並瞭解自身的角色和社會性，當中的自我認同是研究者急需探討的議題之一，而生命歷程的內容層次，會依據個體所經歷的生活制度產生關係脈絡，進而形成自我軌跡，並在成長歷程的制度下，逐漸形成不同的「我」，且塑造不同「Self」的生活。



第二節、社會角色的互動過程

社會一詞意涵著有兩人以上涉於其中，進一步地說明人是一種群聚且具社會性的生物，沒有人可以完全不與他人往來相處，也因此，人際關係與社會互動在日常生活中極具重要性。個體和社會互動的關係相當密切，而所謂社會互動是個體與個體、個體與群體、團體與團體間為了滿足特定情境所進行相互溝通與交互影響反應的活動，此為社會生活中最基本的過程。在過去的數十年間，社會科學領域有大量的研究著眼於探討「社會互動」。當陌生人出現在我們面前，從外表便讓我們可以預期他的類別與屬性，也就是他的「社會身分」(social identity) (高夫曼, 2010)。而社會互動(social interaction)是人對彼此行為的反應過程，是人際關係發展的基礎，也是一種社會化的過程，此歷程會使個人學習並適應個人所處社會之文化規範。人一出生就開始進入團體社會，而社會互動也在此時開始進行(阮藍瑩, 2013)。在許多社會現象中，個體的行為可能會受到「社會互動」的影響。

在撰寫文本內容時，研究者逐漸挖掘生命故事裡「我」的自我轉變，並覺察求學階段的歷程轉折點是相當重要的，原因在於在這過程中，展演流程不會百分之百的綜上所述，選擇高夫曼的戲劇理論作為本論文的理論主軸，其原因是高夫曼指出「日常生活的表演」(performance in everyday life)呈現，仍然有跡可循，其中亦或保留高夫曼戲劇理論的變化性。綜上得知，研究者內在情境所產生的社會互動，會在某些特定場合對自身行為及想法造成很大的影響，根據不同生命階段的友誼變化，及社會環境的角色學習和團體制度定義的表現，例如：遭受同學霸凌排擠、自己遇到困難挫折時，此影響的產生係因個體的行為依賴「參考團體」中各成員的行為(Brock & Durlauf, 2001b)。對於「參考團體」的相關性質，早已被視為影響團體行為的主要成因，與此相關的社會困境(Dawes, 1980; Dawes and Messick, 2000)、人際關係(Blanck, 1993)與集體行為(Granovetter, 1978)等議題之研究已有所累積。

若幼稚園的友誼是未經社會環境琢磨的互動；那麼，國小、國中的互動過程則是依據同學間的相處及自身的角色展演是否合乎該情境之要求，進而相互學習的過程，並藉

此得以維繫情感關係。高中時期，覺察到人際關係除了建立在深入的互相了解、信任的同時，也了解到這樣的互動關係即為人與人之間建立在平等基礎上的情感溝通模式；到了大學階段，研究者逐漸理解互動關係中溝通的對象不僅限於他人，也包含自己，亦即在不斷與自我對話的反思中，逐步建構自我認同。研究所階段，更深切體悟到情感的坦誠溝通並不是與他人親密關係維繫的唯一手段，更不是關心與關照的工具式行動，而是攸關親密關係能否維持的重要因素。整體而言，不同生命階段的友誼變化，個體將隨著社會環境的角色學習而做出改變。

依據Blumer(1969)在「符號互動論的觀點與方法」指出，社會互動的本質在於行為者間的互動，且社會互動是形成人們表現的一個過程，而非僅就人們的表現來設定意義，也就是說，人們在與他人互動中，必須考慮到彼此正在做什麼或是去做了什麼(吳凱莉，2011)，如前所述，社會互動和社會角色皆可藉由團體學習而習得。而楊智先(2000)則認為社會互動是個體與情境的交互作用。吳宗立(2003)認為社會互動是人與人之間以直接、間接方式相互溝通或接觸、往來，由此可知，人與人互相影響所展現出的社會行為，即為社會互動，在此互動中可使人與人間的關係更為緊密，也使得社會關係更加密切，形成基礎。

宋林飛(2003)表示「人們彼此都是一面鏡子，映照著對方。」在與他人的互動過程中我們想像對方對自己的外表、風度、目的、行動、性格、朋友等的想法，並受到這些想法的不同影響，最主要的意義在於，透過人與人之間的社會互動、情感維繫以及獲得更多的資訊的需求(喬宗凡，2012)。

高夫曼認為個體的互動行為主要是個體與其他投入者「面對面」所進行的接觸，目的在達成社會關係的建構(高夫曼，1967)。「社會關係」是研究互動行為的基礎，也是社會角色之所以產生意義的主要關鍵(謝雅婷，2011)。

高夫曼強調，個體在進行新的社會環境時，根據人們的互動行為彼此的「關係」也會有所改變，他認為日常生活中的人們，都依照社會期望的腳本而做出展演，且透過表演來不斷修正自我的行為，人們是在與他人互動的過程中不斷修正自我表現印象以符合對自我與他人的期待(梅欣容，2008)。

若從Rubin & McHung(1987)的人際關係發展理論(interpersonal relationship)角度來看，發現觀眾與媒介的關係的確可視為和人際關係有相同功用，亦即人際和媒介中介的關係會遵循著相同程序發展(喬宗凡，2012)。人與人之間的人際關係互動發展是

透過溝通來產生互動，當人際間產生越多的互動，相互間的關係便會越拉近。研究者進一步發現人們在團體中口語表達所佔的重要性，藉由對方的口語表述不僅能評斷出情緒與表達，更能在語言學上證實對方的社會地位與個人身分，因此，語言溝通是社會互動的主要工具之一。

若以此理論為依據，從文本分析中可發現，研究者「臺後」的內在情境對話，是藉由不斷的內在溝通來產生其人際間的社會互動，自身的內在情境是可以建構出人際間的社會互動，換言之，在人際關係的互動上，彼此間的「交換訊息」與「角色交換」是維持持續互動的重要因素(董芳武、鄧怡莘，2006)，而這項特質可融入研究者的內在情境的互動形式來增強其社會臨場感，在各式各樣的環境中，「社會互動對個人行為有顯著的影響」已透過實驗法(experiment)得到了確認(Aronson et al., 2010)。

社會互動對於人們行為的形塑扮演著重要的角色(謝旭昇、夏皓清、葉光毅，2015)，則角色是社會化的基本單位，通過角色，可以將社會中的分配和安排等等任務強加到表演中。高夫曼(2010:74)從社會角色的觀點在個人身上發現的自我多重性，於社會角色中，如果角色與觀眾間的隔離能得到妥善的控制，演員就可以非常輕易地維持不同的自我，並且在某個程度上宣稱，自己不再是過去曾經的那個樣子。研究者發現自身的內在情境對話是脫離與他人日常生活表演的隔離機制，藉由此種機制，自我的覺察能力及穩定度皆逐漸提升。但當內在情境的對話被視為一種遭貶抑的秘密缺陷，甚至是種精神疾病的表現，面對所隱瞞的對象並非陌生人，而是親朋好友時，就會呈現出更深一層的意義。如果被發現，不僅會使當下的社會情境陷入僵局，更會破壞已然建立的社會關係，不僅止於在場者對自身的當下印象，還有未來對自己留下的印象；不僅是外表，或包括名譽(高夫曼，2010:77)。研究者認為人與人之間的日常生活接觸，看似隨意，實則卻是構成某種使個人維持單一傳記的結構性，縱使自我具有多重性，但角色與觀眾的分隔卻能使自己繼續維持下去。

相對地，每種社會情境中的每個角色都均有其相應位置，扮演某個角色就是確認與他人的相對位置(柳超莊，2007)。而在不同的情境下的角色有不同的權利與義務，其所涉及的態度、行為方式與規範也不一樣，它是一種互動行為，也是經由學習得來的(鐘國謀，2013)。且人與人之間的互動，透過溝通交流與行動，可以使人際交往關係更密切。Argyle(1969)認為人處在不同的社會環境中進行社會互動，由於不同的社會環境均

有其特定的社會互動規則，也會因為與不同的對象互動而產生不同的角色關係，正如高夫曼的戲劇理論一樣，人們在互動時「臺前」、「臺後」有著不一致的角色扮演，也可以說角色扮演是社會互動的過程中必然會產生的結果(吳凱莉，2011)。譬如：研究者在家庭中扮演著女兒的角色，在學校場合上扮演著學生的角色。反之，一個女兒在與父母親互動時她就是一個女兒的角色，在學校中與師生互動時就是一位學生的角色。

以上說法皆凸顯與他人的日常社會交往會帶來有益於個人成長的回饋，但若缺乏此種生命回饋，在個人後期的生命歷程中與新夥伴的關係會較容易產生不自在，這不僅會為自身帶來身心靈的耗竭，更會讓自己不自覺的與他人合作演戲，在演戲的過程中，不管是關於個人的訊息，或是持久性的人格特徵等，這些在特定時候可能產生的情緒、感覺或意圖，這類訊息以及傳達訊息的符號即為反身性與體現(embodied)；也就是說，訊息是透過相關個人，以身體表達來向直接在場的接受者傳達(高夫曼，2010：53)。而這些關於個人特質的訊息可稱為「社會的」(social)訊息，對於某些傳達社會性訊息的符號經常出現在各個日常生活中，社會大眾也慣於尋找與接受這些符號；對於這些符號，我們可稱之為「象徵」(symbols)。

綜上所述，角色是藉由互動而來，在一個特定的情境下，個體與個體、個體與群體或群體與群體間，會發生相互依賴的社會交往活動。若依據上述理論論述，當研究者邁入新的求學階段時，自身正在扮演的社會角色與內在自我的角色情境也會產生變化，並透過人際交往關係的互動交流溝通，使角色關係的互動更為明顯，而在不同互動情境下所扮演的角色不同，每個人對於人、事、物所建構出的意義也將隨之變化。

高夫曼(1959)在其著作「日常生活中的自我表演」中以戲劇表演的過程解釋人們各個角色之間的社會互動過程，藉此檢驗互動結構。馬士傑(2008)說明高夫曼對於人格、社會互動與社會結構的探討，則可以印證角色扮演者在互動時遇到的狀況與實際上的感受。黃思維(2013)則以高夫曼所提出的劇場理論說明使用者在Facebook中的主要活動著重於即時、快速的互動，進一步探討受訪者在Facebook中網路人際互動與自我展演。由上述學者的研究成果可以得知劇場理論對本研究深入探討社會互動與研究者自身在求學時期所扮演內、外的社會角色有重要參考價值。

柯林斯(Randall Collins)認為，個體在日常生活中表演的時候也和劇場一樣具有臺前(front stage)與臺後(backstage)的裝置(柳超莊，2007)。透過自我生命故事的文本分析，可發現研究者於在「臺前」求學時期的處境與「臺後」內在情境對話經驗的特殊性，同時瞭解到自我所面臨的社會互動過程，並探究如何達到

自我成長過程中的發展與整合歷程。



第三節、內在自我與社會自我

自研究者故事文本內容中可發現，不論是內、外在的自我、社會互動、人際對話皆是以自身家庭與學校為起始發展點，原因在於經由接觸他人(同學、師長、父母磨合等)，研究者在求學階段的生命歷程裡，不斷地藉由人際的社會互動中建構出「內在自我」與「社會自我」。整體而言，這兩種內、外在的自我變化可以共同進行，研究者認為自身內在(對話)互動和角色會因外在情境的影響而隨之改變，尤其是求學歷程中最為明顯，因為在這個時期與同儕的接觸頻率較出社會進入職場後更為頻繁，再加上國小、國中階段對自我的角色定位較為模糊且屬於持續模仿他人的階段，而與同儕的人際關係會間接影響自身的內、外在心境、情境變化，若運用高夫曼的戲劇理論將自身面對的現實生活場景化為舞臺，其他人與自己皆是舞臺上的角色，進而形成演員間的社會互動，藉以達成社會自我的成長。

美國社會學家庫里認為每個人都是整體社會的一份子，並提出社會自我是一種「鏡中自我」，透過人們和他人的看法為一面借鏡來重新認識自己，也思考自己如何出現在他人的想法中。而經驗自我的結果，藉由日常生活社會互動中所形成的自我。研究者更深入分析發現理論上內在社會的關係，近似純粹關係。但是社會規範、階級群的分化，限制了諸多的實踐(社會)想像，這證明內在互動的公開故事，仍然不是日常生活的現實。

在研究者的生命經驗裡，內在自我(互動)與對話是凸顯本研究的獨特性與核心價值之一，也許未來的閱讀者或相關經驗者在觀看研究者的故事文本內容時，會自動代入遭受霸凌或霸凌他人的經驗，但不論是哪方，研究者認為均不必先將自己定位或先入為主認為自己是精神患者。換言之，本研究不從病理學的角度來分析自身的內在互動，其主要用意在於期許未來在求學階段遭受霸凌的相關經驗者能不斷的透過與自我溝通對話，藉以找到正面力量及情緒解脫，並逐漸達到內、外在自我的整合。

對照前述，自我在不同的時間與空間中展現，這些都是自我「Self」的行為表現，與對未來的期望。研究者認為自身於求學歷程中遭遇到的同儕關係，隨著個體年齡的成熟，人際互動的關係也隨之不同。

第參章 研究方法

本研究採取敘事分析是在探討研究者求學期間的自我內在社會互動歷程，其目的在於研究者希望藉由求學時期的生命經驗，瞭解自己內在情境、外在環境的角色位置，也能重新審視研究者的自身狀態，並希望透過敘說分析生命故事的經驗，使具有相關經驗的自我追尋者參考，以達到人們社會性互動的身心整合，進而重新審視社會角色對自我的框架，並提供未來研究者以為參考。



第一節、質性研究法的選擇

質性研究主要在探討個體的內在世界，瞭解個人對事物的看法，質性研究透過所謂的「旁觀者清」來呈現事實的「原貌與真相」，理解現象的本質(陳學堂，2004)。研究者在本研究中身兼被研究者、參與者、資料蒐集及分析員等角色，並在研究各階段扮演不同的研究角色，藉以將關注放在焦點事件本身與人際關係社會互動的歷程上。

Neuman(2006)指出質性研究的主要目的在於建構社會的真實及文化的意義，質性研究中所欲研究的目標概念是以動機、主題式、概念式及分類形式來呈現。本研究旨在分析個人內在社會互動歷程及求學歷程的生命經驗，並以高夫曼的戲劇理論探討自身遭受同儕霸凌後內、外在的社會互動與自我展演經驗。因此，在相關文獻、理論蒐集且整理完畢後，第一階段研究者首要任務是將自身的生命故事如實描述及撰寫，第二階段則是以其故事文本內容進行分析，最後邀請指導老師與熟知自己求學階段內、外在變化的朋友們反覆不斷做檢核，以確保文本的真實性。綜上所述，研究者在眾多質性研究方法中，選擇「敘事研究」做為本研究的方法。

第二節、敘事研究探討

國內外有許多學者認為故事敘說對於個體非常重要，都認為人是渴望說故事的，個體可透過說故事以確認自己生命的樣貌。敘說是以第一人稱的方式解說個體的成長史，關於敘說，其實就是在說明自己的生命故事，敘說個人生命故事的過程，可以說是一種經驗的再呈現、一種存在的真實：紛亂模糊的記憶，透過回憶、想像、創造、言語的敘說，如同個人對自我真實的再建構與認同(賴秀銀，2008)，同時也是一種與自我再次相遇的過程，並與自己的靈魂對話，敘說研究法強調的是一種「對話」關係，是一種「合作」(Clandinin，2003)。這種合作關係打破主導研究的關係，讓研究者主動呈現自身所重視的經驗何在，經驗又該如何重新賦予過去的生活歷程之意義，金樹人(2010)認為在個體完成敘說後，除了可以對原先的故事有完整的了解，還可以對故事產生新的看法。藉由故事用以描述人類行為的探究方式，並再次建構人們生活經驗之意義，如前所

述，研究者認為敘說研究是最恰當且適合個人獨特性經驗的研究方式，進而透過敘說故事看見自我的價值觀與框架。

蔡宜秀(2013)認為生命史(life history)與敘事(narrative)的研究方式在一九二〇年開始盛行於學術界後，敘事研究被認為敘事者可根據其所在之情境脈絡去詮釋其所屬之生命意義，再次重新以不同的時間脈絡來檢視過去的自己，可從中自我探究進而形成自我認同(Riessman, 2003)。研究者認為敘事是強調追尋自我並回到自我認同的內涵，即為個體如何認同自己(廖乃慧, 2011)，才能達到自我成長，同時接納過去的自己。王佑樺(2010)指出：接納，也就是接受任何一切被你所抗拒的負面思想是自身一部分的過程，將它們帶出來並整合到自己的意識之中。從後續的文本內容可得知，如何看見「我」在生命故事的角色與定位，面對回顧過去情緒調適的能力是連貫且一致的整體。Connelly 和 Clandinin(1990)對敘事下了一個簡單的定義：「蒐集並說出關於生命的故事，而且寫下經驗。」Bruber(1986)認為故事性的思考世界由敘說與理解故事的歷程，尋找在時空脈絡下，事件之間的相關性與意義。即為強調敘說者的主觀經驗詮釋，因為敘說是描繪個人生命故事的方式之一，它將個人的歷史，擬以一種有意義且脈絡性的能夠被閱讀者理解的方式展現出來。Polkinghorne 認為「敘事研究」乃是應用故事以描述人類經驗和行動的探究方式。「敘事研究」是研究人們如何建構生活經驗之意義的最佳方式(齊力、林本炫, 2003)。對照前述，研究者在敘說與被理解的過程中，敘事者可以不斷產生頓悟、以實踐取向展現其往後生命，在這樣的研究中，主觀性是被允許、強調的(Hatch & Wisniewski, 1995)，也因此在此敘說自己生命故事的過程中，研究者需要對故事有完整的理解，並透過覺察、反思來反覆整理舊有的經驗，以期能對故事有更進一步的重新詮釋。

故事，每個人都需要，因為它讓人在時間與空間中定位自己的存在，它賦予了人存在的意義(曾肇文, 2005)。由上述可知，以毛毛蟲變成蝴蝶的歷程來隱喻敘說研究的過程，可了解到研究者雖然感受到痛苦，但最終會體認到自我生命的成長，並且對現下所擁有的一切更加珍惜與感恩(游麗華, 2009)。有了這層次的理解，才能帶來撰寫生命故事的行動力與力量。曾肇文(2005)提及敘事探究有兩種意義，一種是將敘事作為研究方

法，另一種是研究其故事內容；敘事強調的是認知功能與轉化功能的運作，藉由故事的敘說來探究生命的脈絡與存在的意義（蔡宜秀，2013）。

總括來說，研究者也認為敘事/敘說就是將過去的生活經驗化為語言文字來讓閱讀者藉以理解當事者的文化脈絡，讓敘事者去覺察生命中被忽視的正向或被過度強化的負面，透過文字語言的撰寫能讓正面與負面一同浮現檯面，並從中調解自我內在的平衡，回歸簡單純淨的內在自我，除此之外，研究者更深入發現敘說研究法更像是種創作，只不過自己的求學歷程與生命經驗變成了研究者創作故事的題材，則自己成為生命的創作者，而我的生命文本內容撰寫成研究論文也是個創作品代表。

如前所述，在後續資料分析的部份的重要關鍵就是要去了解自己在撰寫生命歷程的情境中所產生的意義內容，以及意義的複雜性質。而這些意義必須要仰賴「詮釋」(interpretation)，以及研究者投入於逐字稿之間的「詮釋關係」(顏憶帆，2011)，這些意義並不會自動在訪談或逐字稿中出現，而是必須持續不斷地與文本來回奮戰，投入於詮釋的歷程，才能獲得這些意義(丁興祥等譯，2006)。整體來說，若研究者提供的是片斷式的訊息陳列，是無法使故事形成一個再製故事的過程，則敘說自己生命故事的發展歷程中，對於如何自我釐清和呈現Self裡的「自我」，更是整合文本獨特性的重點之一。

敘說分析研究者將個人談話當作經驗的再次呈現 Riessman(1993)將這種「經驗世界的再次呈現」分為五個層次，即從「關注此經驗」(attending)、經由「訴說此經驗」(telling)、「轉錄此訴說之經驗」(transcribing)、「分析此訴說之經驗」(analyzing)，至「閱讀此再表達之經驗」(reading)，說明如下(引自胡幼慧，1996)：

(一) 「關注此經驗」(attending to experience)

在撰寫故事文本的過程中，會不斷再次經歷自己在求學階段遭受同儕霸凌的事件、負向情緒，包括對原始經驗所產生的價值、信念或影像、回憶及重組。這些關照經驗的活動是對社會事實的一種建構，本身即有其理論思考層次。

(二) 「訴說此經驗」(telling about experience)

「訴說」已經是一種個人描述上的演出(performance)。包括如何對自己與他人表達？如何將霸凌事件及生命故事組織化？訴說過程有何意義上的新發展和重大變化轉折？在什麼樣的內在對話情境和外在社會互動中？敘述予閱讀者理解？這些亦有其理論上的探索空間。

(三) 「轉錄此訴說之經驗」(transcribing experience)

研究者不但參與在對話中，亦經由故事文本、選擇性節錄成研究資料。轉錄過程中，何者必須以文字紀錄下來，例如：研究者的語調、停頓、強調或猶豫之處，常會令研究者有所掙扎。由於無固定模式可循，研究者的考量便會在其認為關鍵的表達上去補捉。所以此階段亦是研究者的「詮釋」實踐，有其理論意涵。

(四) 「分析此訴說之經驗」(analyzing experience)

此部份的「分析」已是分析「明顯化」的關鍵步驟。如何收入、捨棄、切割、節錄、凸顯、安放標題，並決定表現資料的風格，此時研究者的價值觀、意圖、理論視角也都再度進入。

(五) 「閱讀此再表達之經驗」(reading experience)

事實上，完成分析尚需包括最後一步，即閱讀人的參與。往往讀者可能解讀出不同的經驗，這種經驗又與時空背景有關，且常非研究者所能預見。思考讀者(audience)及其解讀，是研究者進行敘說分析時所不能忽略的一環。

而 Lieblich 等人將敘事研究發展出四種分析模式(引自吳芝儀譯, 2008), 分述如下:

1. 「整體—內容」分析法:

著重分析個體完整生命故事的內容, 不分割生命為細部, 而是把生命視為整體: 強調生命的內容, 將生命故事的片段至於整個脈絡中, 以理解其整體意義, 此分析取向很類似「個案研究」。

2. 「整體—形式」分析法:

著重故事情節的分析, 或清楚分析出整個生命故事的結構, 例如此敘事發展是喜劇或悲劇? 敘事者是朝向現在的時刻或是退回過去的時光? 研究者必須找出故事的轉折點或高潮, 以強調整個故事的發展。

3. 「類別—內容」分析法:

此方法與「內容分析」(content analysis)類似, 是以研究主題的類別已明確清楚為前提, 進而從文本內容中將分離的段落摘要、抽離出來, 最後再將其歸納分類到不同的類別/群體之中。

4. 「類別—形式」分析法:

焦點放在故事的形式上, 指其特定風格或語言特徵, 例如敘說者使用哪一種隱喻或是被動語調等。此模式對於整體的脈絡與故事內容較無要求, 其著重點在於將故事中的單一類別單獨抽取出來, 並對其形式進行進一步分析。

本研究呈現敘事研究的方式採以「整體—內容」取向和「類別—內容」取向等兩大向度作為主要分析法, 第一個向度「整體—內容」分析法, 藉由故事文本資料反覆來回閱讀, 將其求學經驗脈絡發展連結成生命故事, 在撰寫故事完成後將請研究者團隊(如: 朋友、指導老師)協助予以檢視, 以確認文本內容能完整、貼近地表述研究者之經驗與

感受；第二個向度則採用「類別－內容」分析法，以強調發生於研究者求學歷程中的特定事件，或者所有與該特定事件相關的段落為重點，並將其個別自文本中抽取出來進行分析。

李慧貞(2004)更為敘說的自我提出見地：

1. 脈絡主義的觀點(contextualism)：自我的意義要被實踐才能產生，自我是分布在計畫、行動與實踐之中。
2. 敘說建構的真實(The Narrative Construction of Reality)：是整理自己的主觀經驗和記憶的主要方式，這些將構成與人類自身有關的敘說真實，去尋著文化上的慣例和敘說的必要性，以達成敘事的逼真性。
3. 敘說真實的客觀性：敘說的真實性建立在所提供的解釋有多少的一致性，其真實性隨時會被挑戰，且真實性往往因不同的個體而產生不同的見解，進而呈現多樣的面貌。
4. 敘說自我的可變性：生命故事是可以修改再寫入，是可以被改變的，是統整自我各方面的方法(易之新，2008)。

每個人都是獨一無二的個體，有著不同文化背景和截然不同的生命經驗，因每個生命經驗會隨著人在不同的社會處境下產生其獨特的盲點和受限，當個體太接近事實，難免會看不見真相的核心，惟獨事物被距離化，透過時空疏離，方可站在較寬闊的閱讀角度重新理解既有的世界(周華山，2001)，重新詮釋自身的生命經驗，並表達我們自己，經驗就必須「成為故事」。

「成為故事」這件事決定了我們賦予經驗的意義(廖世德譯，2001)。整體而言，研究者認為「敘說分析」必須對於語言表達及描述具備相當程度的敏銳性，不能只是將其視為社會真實的反應。它保留了人類行動的複雜性，藉由將單獨的行動或事件，以時間的歷程、進展、個人動機、及事件對於個人與社會的意義進行整合，進而將各種經驗背景之脈絡進行連結，以此形成一個故事主體的結構性，最終展演出生命的複雜度。而研

究過程與結果均有其現實上的限制，但透過此一研究過程的學習經驗，期許自己能夠以真誠的態度面對真實的自我與理解不同個體間的差異性。敘說探究是了解經驗的一種方式，同時也是研究者與參與者隨著時間流逝，在一個或是一連串的地點，與環境的社會互動中，所建立起的合作關係。簡言之，經驗就是人們的故事。

帶著自己的生命議題和任務，著手撰寫這篇論文，原本幾近猶豫，但在指導老師的鼓勵下勇敢進行敘說，但也深怕自己無法面對自我揭露，在騰寫生命故事過程中，內心不斷交戰，害怕呈現自我經驗，又渴望自身經驗藉此得以碰撞並展現，矛盾膠著的狀態，在通過研究論文初審後逐漸找到方向與目標，研究者認為這是「我」的研究論文，由我自行決定想要呈現的面貌與主體內容，由此可見，質性研究不只在挖掘「客觀事實」，同時也是在進行「意義建構」，從理解與循環與意義探詢的過程中，回歸現象本身，彰顯事實真實性(高淑清，2008)。

本研究採取的自我敘說主要是採取學者翁開誠(2002)：「自我敘說就是說自己的故事」的觀點為主，期望能透過自我敘說，通過生命故事的再經驗，還原當時生命的真實，也期許自己能重新詮釋自己的生命意義，找到自我轉化的正向力量。

從上述來看，敘事(narrative)和生命故事(life story)的概念已逐漸在社會研究中佔有一席之地，包括社會學、心理學、教育學、歷史學等領域，儼然成為一種新的科學典範(林美珠，2000)。敘事研究為質性研究的一種，主要是以故事為其核心，其採用敘說的方式。敘說就如同在日常生活中說故事、聽故事、甚至是寫自己的描述現象(闕麗卿，2013)。敘說本來就是我們的天性，運用「語言」媒介，個人故事天天上演，並依據時間推演，逐漸演變成現在的生命故事。

在不同的時間與空間下，再次的回顧自己的故事都會有不同的見解與感觸，自我敘說的研究是一種自我的敘事治療，是一種幫助個體「修復故事」或重構一個新故事(王鵬、潘光花、高峰強，2009)。簡言之，質性研究是描述的，是以研究者自身作為工具，是統整的，是自然的，是彈性的，是非判斷，是人性的，過程是學習的(郭明德，1998)。在敘事研究中，語言即為建構真實的工具，是經驗性自我的真實，主要目的就是去研究構成自我的語言、故事和敘事，以及此類敘事對於個人和社會的啟示及影響(丁興祥、

張慈宜、曾寶瑩譯，2006)。整體來說，自我敘說如生命經驗重現一般。人可以且應該同進行生命的反思，它更是經驗的一部分，這樣做不僅賦予思想的力量，也是一種生命的交流(Rollo May，2008)。

質性研究的特色是透過研究參與者的眼睛看世界，以了解主體的想法及觀點，它強調的是在社會脈絡下對世界的理解(高啟雲，2016)。本研究探究的主題為求學時期的社會互動歷程，研究試圖呈現研究者在求學歷程中的主觀生活經驗，研究者認為各個求學階段是一個又一個生命故事，在這些過往的經驗中，對自我的觀感、生活處境及感受再次呈現(洪玉汶，2010)。翁開誠(1997)也認為「自我敘說」在敘說自己生命故事的過程中，可以發現影響自己生命起伏、演變的意義脈絡，由此不但可能領悟出自己過去生命的動向，也可建構出自己生命未來的方向與力量。藉由敘說讓個體成為故事中的主角，讓敘說者能夠修正斷裂的生命，反應出個體努力要重新思索這段受苦事件以包覆至生命的歷程裡(陳增穎，2013)。對照前述，研究者將自身所處的文化情境脈絡下，運用語言描述其生活經驗，藉由敘說過程，研究者則依據社會文化背景及故事歷程脈絡來詮釋其完整的經驗。

Wortham(2001)指出人們藉由述說具有內部一致性的個人敘事來建構和轉化自己，在敘事中強化特定的個人特質，藉此統合多元化的自我，並在後續行動中去「演出」(enact)這些被自我強化的個人特質，因此，敘事可以說是「自我建構的歷程」(process of self-construction)(引自吳芝儀，2005)。具體地說，研究者透過敘事來整合自我並展演，透過與他人的對話與互動來說明自己的角色位置和文化脈絡，換言之，研究者在描寫故事文本時是以習慣使用的語言、文字、符號，並藉由敘說分析的方式來挖掘自身背後的文化脈絡意涵。在語言表述中，個人敘說文本內容會一再被修改、並深入其複雜度，且重新建構出完整的新的敘事，綜合上述，敘說故事也是種自我探索，透過經驗的再呈現療癒身心狀態的歷程，在撰寫故事的過程中，也讓研究者存在已久的內在傷痛，得以漸漸消融，這個覺察，就是一種生命的「粹煉」，藉此，研究者逐漸看見多元的自己和嶄新的自我，透過故事敘說，除了對於當時遭受同儕排擠的經驗與人際互動關係之間的連結逐漸明瞭，也對上述經驗與關係產生新的看法，並展現自身生命階段發展的脈

絡，與強調個體的主觀知覺與自我療癒的歷程變化。周志健(2014)認為當個體可以緩緩說出自己受苦生命故事時，療癒往往就出現在其中。

敘事即為自我建構的過程，在生命經驗與社會互動過程中，個人可以自己探索建構出屬於自己的道德與故事。在敘事研究的方法論探討中提及敘事研究學者Mishler提出故事是理解人類經驗的基本方式(吳芝儀，2006)。換句話說，敘事研究即是作為瞭解經驗的一種方式。敘事研究指的是任何使用或分析敘事素材的研究(Lieblich, Amia, Rivka, Zilber&Tamar, 2008)。Polkinghorne (1995；引自吳姿儀，2005)認為，敘事研究(narrative research)是運用故事以描述人類經驗和行動的探究方式，正因人們透過他們敘說的故事而為生活賦予了意義，所以，要探究人們如何建構他們的生活經驗之意義，敘事研究應是最恰當的方式(吳芝儀，2006、吳芝儀，2003)，不論是哪一種質性研究法，從撰寫研究論文開始到結束，研究者都須依循研究者所述說的文本內容，找尋意義且分析。

敘說是一種個人語言上的表演演出，將相關事件再度呈現給閱讀者，並在某個程度上再製化與結構條理化。因此，Clandinin與Connelly (2000)提出的「敘說探究」(narrative inquiry)方法學，這兩位學者指出「為何敘說？因為經驗。」，這是讓我面對與瞭解求學歷程生命經驗的方法。誠如Gergen與Gergen(1988)所言，了解「自我」是一種「敘說」，我收集過去已經做過的事，想像未來會變成如何，並且判斷這是否我所想要成為的自己。(林明佳、謝采慈、高麗娟，2012)。

敘事研究多半以人為中心，關照於此獨特的個人，書寫聚焦於此獨特的個人，由這個獨特的人談論自己的故事，談論的核心是從他自我世界所建構出來的(柯惠蘭，2010)。

整體來說，研究者認為每個人對於自我生命歷程的瞭解，應該以自我敘說來做最好的詮釋。將生命中遭遇到的各種挫折、人生議題、關係互動，透過敘說探究的方式說出自身求學歷程生命的經驗，撰寫經驗的歷程，在這些反覆的過程中，不斷的重新閱讀自己的故事，尋找自己、重新認識自己，也在過程中檢討與反思，甚而建立與重述新的故事並做最真實的呈現，因此，自我敘說是一個不斷反覆問「我」是誰的歷程，經由反思

覺察生命歷程的轉化，並藉著書寫過程來體驗與情感衝突中看見自己的「過去經驗」，透過敘說自我生命故事，而重新了解、認知自己，換言之，自我敘說是隨著時間變化，對與自己有相關聯的事件及人物關係所做的陳述，並以此獲得自我認同，Stone(1996)認為最困擾個體的並不是事件，而是事件的負向情緒。它會使得個體不斷重演類似受害經驗的事件，並將自己定位在「受害者」的角色。

周志健(2012)也認為個體在對創傷進行療癒時，必須放棄改變外在事件的想法，才能回歸到自我，辨識與敘說當下的情緒。研究者在梳理自己故事的過程中，有時會在書寫某個求學階段的過程中停頓，但靜下心後就能開始描述稍早自己領悟的停損點，也會對過去面對同儕排擠的經驗產生新的理解，伴隨這樣的領悟和洞察，研究者決定以敘說自己的生命故事開始實踐故事療癒，藉由說故事的過程拋開舊有的信念與解放網綁自己多年的人際互動關係框架。

第三節、研究架構與步驟

(一)、研究架構圖

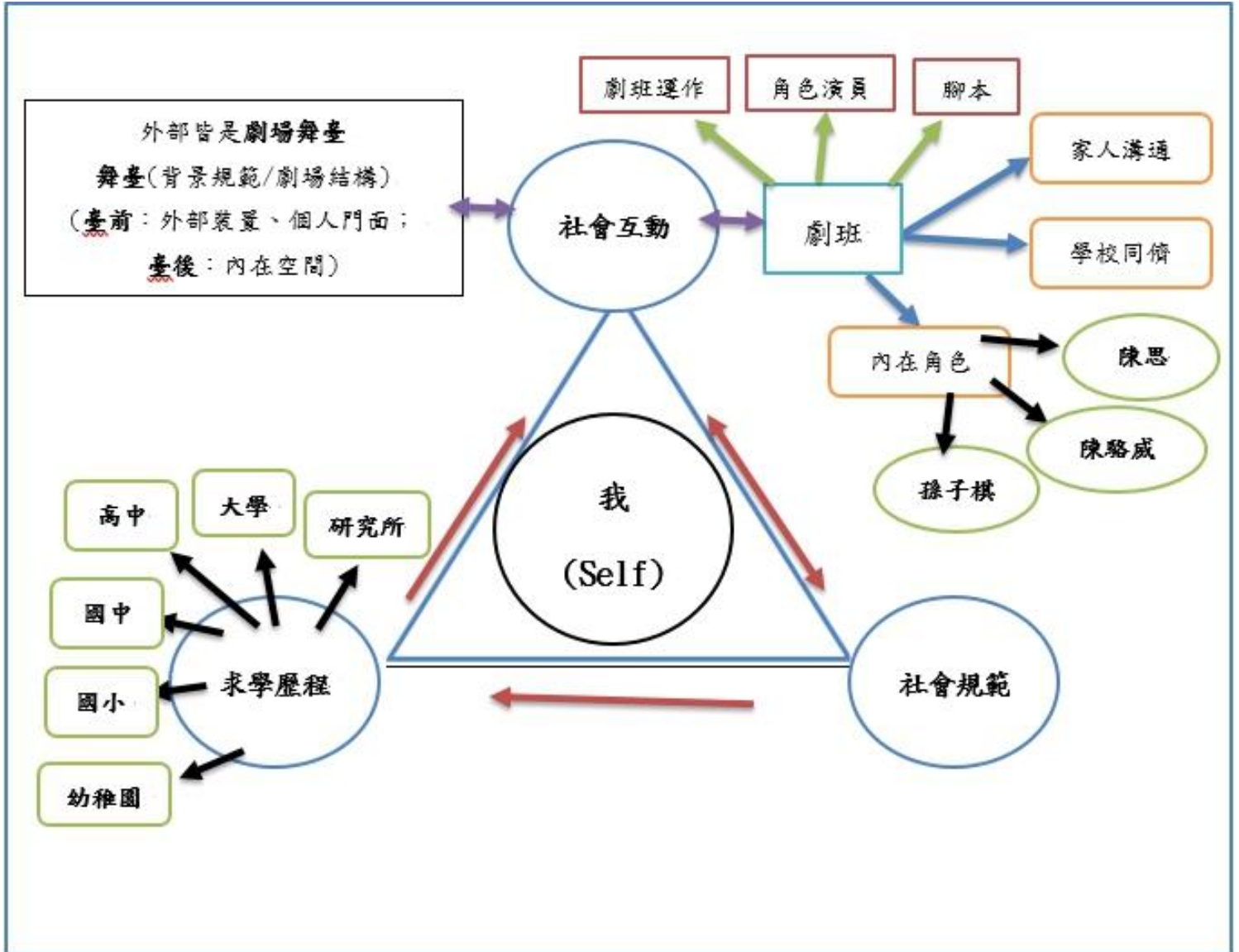


圖 3-1 研究架構圖

(二)、研究架構說明：

如以上述架構來說明，當個體出現在他人面前時表演就已展開，研究者認為我們所處的社會生活就是表演的舞臺，同學、朋友、師長及家人，包括自己，甚至是觀眾，均為臺前的表演參與者及其他共同演員，臺後則是我與子棋、駱威、思，「他們」的私人空間，這場表演會隨時與其他表演參與者中的任何人交互產生互動影響。在這場表演中，研究者會依據環境變化來扮演各式不同的角色，以為展演。

在學校場景裡，臺前自己的行為舉止就該符合乖巧學生的角色形象，不僅要聽從老師的指示與同學之間也不能產生紛爭，這是默認的社會腳本，我們必須去遵守這個規則，否則將會破壞掉班級所制定的團體規範。穿上制服、背著書包，搭配教室內的桌椅、講台、佈告欄等個人門面和外部裝置立即形成劇場舞台，並且提供表演者足夠的空間和道具，使我們能夠更投入在自己所扮演的角色之中。綜上而述，研究者也認為社會互動與社會規範是會相互影響的，但規範背景卻是會隨著求學歷程所遭遇到不同的同儕、師長、環境產生變化，且再根據求學歷程的人際關係進而產生其社會互動過程，並隨之改變自身臺前、臺後的角色展演。

高夫曼(1959/徐江敏、李姚軍譯，1992：85-92)提到，劇班是指在表演同一常規程序時，相互合作的一班人。個體構成一個行為群體，以促進他們共同的利益或集體利益，為了維持特定印象彼此合作，而這一班為了達成共同目標的人就形成「劇班」。對照前述，班級同學就等同於一個劇班演員，當劇班的表演開始時，「班級同學」這一行動群體的所有成員都必須互相合作，才能使表演成功，若表演途中有同學中途放棄或中斷表演，並表現出不符合該表演主軸的行為，正在進行中的表演印象都將因此破壞，所以劇班成員要存在一種默契關係，每位成員都必須表現出適當的言行舉止，共同合作並維持在觀眾面前的特定情境定義，以確保整場表演的完整、流暢度。研究者認為在求學歷程中所遭遇的同儕排擠經驗，彷彿就像是個身處於班級團體外的「局外人」，因為自身未按照團體規範的劇本演出，且未與其他同學有任何夥伴的行為，導致被劇班排除在外，與此同時，自己也因為找不到於該劇班立足的表演位置，便逐漸迷失了自我。

由於在臺前的受挫與無法向父母親訴說的情境下，研究者便躲回臺後隱藏起來，臺後的限制規範並不如臺前多，這裡就像專屬於自己個人的小天地，子棋、駱威、思，「他們」三人是固定班底，同時也是不需要顧及外界形象的角色演員，在臺後研究者可以盡情的向「他們」三人抱怨臺前各種不愉快的劇情演出。綜合上述，藉由「臺前」、「臺後」、「演員」、「觀眾」及「腳本」等要素的相互交織下，連結文化社會脈絡形成人與人之間的互動過程，並透過互動關係達到自我認同。

(三)、研究者於求學歷程之內在情境中的角色分別介紹如下：

1. **孫子棋**，排行老大，穩重寡言，常在自己不知所措之情況下，適時給予意見，是隱藏於臺面下的主導者，對研究者而言，他的存在像是個父親、老師、指導者等社會角色的存在，在每個歷程裡，大多數他都陪伴我學習成長。
2. **陳駱威**，排行老二，重情重義，是首先出現在研究者內在情境中的角色，是陪伴研究者最久的人物，同時是心靈層面的潤滑劑、也是臺面上的領導者，也因為他的出聲搭話，開啟了研究者自身內在對話的全新視野，對研究者來說，他是位啟蒙者，在研究者本身遭遇困境，例如：被霸凌時，他常會跳出來解圍，是猶如家人、朋友的情感陪伴者。
3. **陳思**，排行老三，天真活潑，她的感覺就像個很可愛的小女孩，是研究者在內、在外情境的潤滑劑，有時帶點成熟的處事態度，在最痛苦無助時，她常會帶來支持與快樂的正向能量，彷彿有她在，都會不自覺充滿快樂的心情，對研究者來說，她是個開心果，也因為有她在，歡笑才能不斷。

綜上所述，以上三人對研究者來說，都是無法取代的存在，在研究者本身最痛苦的時候，他們給予了最大的支持動力，使研究者不再認為自己是孤單一人面對群體，從過去到現在，我們彼此也一同相互學習與成長。

(四)、研究步驟

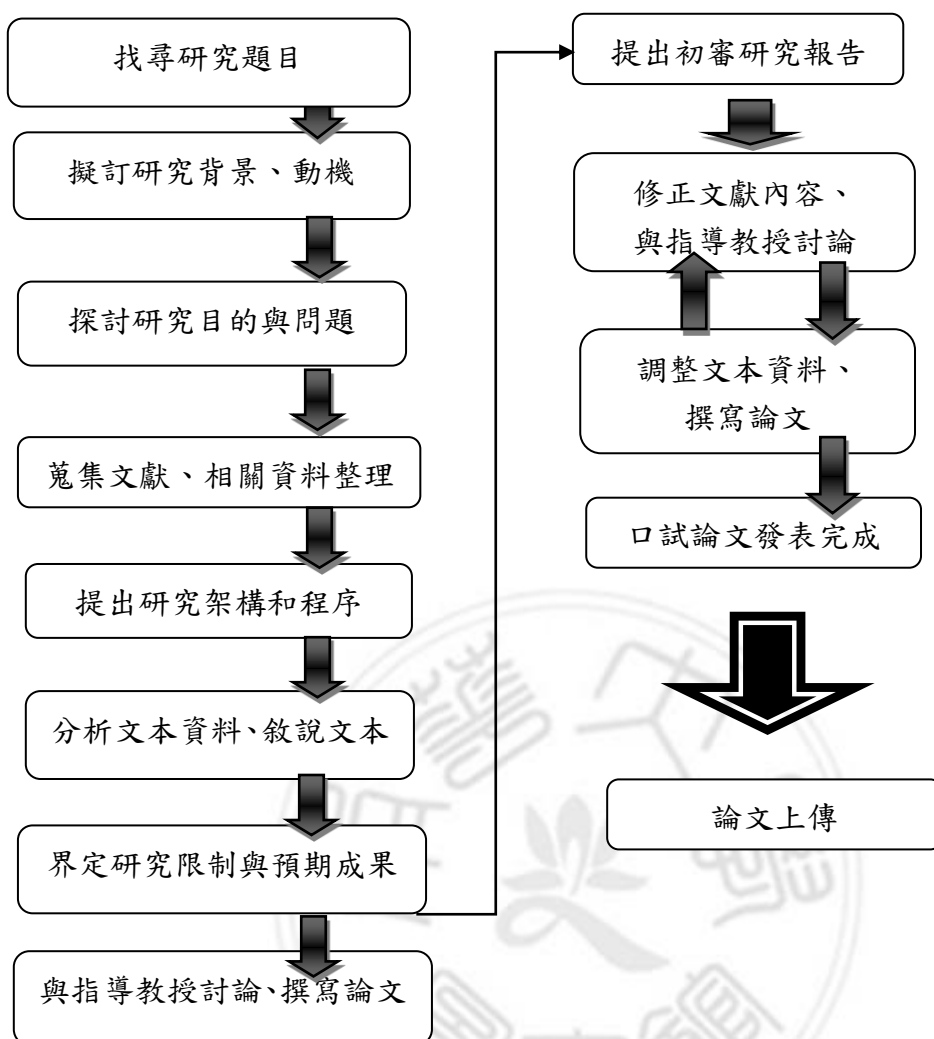


圖 3-2 研究步驟流程圖

(五)、研究對象就是研究者

本研究將以研究者自身求學期間的生命經驗為切入點進行敘說分析，研究對象為研究者本身，同時亦擔任被研究者。研究者將以求學歷程、內在對話、外在人際關係等不同面向敘說自身如何於不同環境下相互影響互動，並重新達到自我認同。自我敘說是質性研究方法的一種，個體可以既是研究者，又是被研究者(Huang, 2009)，在質性研究領域裡，研究者所應俱備的角色，亦是本研究者應俱備的角色，如訪談員，參與觀察者、資料蒐集和分析員等等(張玉燕, 2003)。

綜合上述，研究者本身也是研究工具的一部分，透過此文本故事將以生命經驗為主軸內容整理，而研究者於此研究中，扮演各階段不同的角色，益使本研究增添主觀真實

性，並展現研究對象的過去、現在、未來，它不是一直線的進行，而是環環相扣且息息相關，每一個關鍵時刻都是生命的深度自我覺察與改變(蔡宜秀，2013)。

第四節、資料蒐集與分析

本研究為深入研究者的主觀經驗之生命歷程，瞭解其研究者在求學歷程中所產生的社會互動與轉折改變的影響，因此本研究採用敘事研究法，由研究者本身述說、撰寫生命故事，更深入了解研究者在面對生命議題時所承受的壓力與挫折、排擠的內心想法與變化，藉以貼近研究者自身的感受與歷程經驗。

首先研究者之相關文本皆由研究者本人蒐集資料以確保資料之一致性，資料來源包括：國小交換日記、札記、國中週誌、國中聯絡簿、高中的部落格及大學、研究所時期的 Facebook 等，並根據上述資料素材匯整成研究者完整的生命故事，且真實描述自身在遭受同儕霸凌的負向情緒與內在自我對話及外在社會互動，接下來研究者將從故事文本內容中選擇出對自身生命經驗較為重大轉折的同儕霸凌事件與內、外在人際互動做為故事分析編碼，最後研究者邀請指導老師及瞭解研究者過去求學歷程的友人相互反覆檢核、閱讀。

研究者將自身的生命故事，以各階段的求學歷程作為主要章節進行分段，著重於關鍵事件的發生與遭遇他人時的重要互動，進而撰寫成文本內容。再根據研究目的及問題擬定訪談大綱。並將完整呈現的文本資料進行編碼及編寫整理意義單元，在編碼的部份，以 M 作為主代碼，而資料來源的部份，例如：國小交換日記為(A)、札記(B)、國中週誌(C)、國中聯絡簿(D)、高中的部落格(E)及大學、研究所時期的 Facebook(F)等做為副代碼，編碼內容則按照被研究的求學階段為單元段落進行，例如：以國小交換日記內容為例：AM-001-01 中的英文字母(M)為被研究者的生命經驗回憶，數字 001 代表被研究者的第一個求學期階段，數字 01 則為該階段中的第一段對話內容。

將自身生命故事逐字逐句查看仔細，並反覆閱讀及思考文本內容，分析步驟如前述所提的 Riessman(2003)及 Lieblich(2008)建議之方式找出意義單元和主體結構，依據

研究者對文本內容的詮釋與分析，將上述的意義單元與整體主體內容相融成一篇文章脈絡結構流暢且連貫的故事，經過分析、思考與閱讀，撰寫研究論文。

第五節、研究嚴謹度與倫理

(一)、研究嚴謹度

對於敘說研究來說，從被研究者話語之中建構出自身的真實，而所謂的「真實」是被研究者視界的展現，依據研究者過去的日記、週誌、心情書寫等素材，能夠將生命歷程賦予新的意義。從學術角度上來看，自我敘說的可貴之處在於尋找個人獨特的經驗，著重對被研究者的生命意義以及互動歷程。

以下將針對本研究之嚴謹度檢核進行列點說明如下：

1. 可確認性

可確認性是指資料的本身的中立與客觀性，研究者須在蒐集資料過程中屏除個人的主觀想法。讓所建構出來的文本內容能詳實呈現，且由文本來說話，經研究者不斷的反思，透過不斷檢視文本、反覆閱讀，從中得出省思與想法並書寫下來，有助於研究者文本解讀與洞察，以及說明研究過程與分析，便能讓讀者了解資料的相關性，提供將來研究之依據。並與指導教授進行會面討論文本內容，檢視其架構與分類是否連貫，有助於研究者釐清思考脈絡。

2. 可靠性

可靠性是指研究論文針對研究資料來源及蒐集結果是否屬實可靠；並使閱讀者充分了解研究者如何重新詮釋自身求學歷程的生命經驗，與如何獲取可靠性資訊，以確保資料的穩定性不至於產生失真狀態(高啟雲，2014)。本研究以自我敘說之方式呈現研究者在求學過程中遭受同儕霸凌的排擠經驗，在撰寫生命故事文本內容與故事分析時，研究者皆以開放且坦誠的態度進行自我揭露，以確保文本的真實可靠性。同時在研究論文撰寫的過程中，也邀請深知研究者過去被同儕排擠經驗與內、外在社會互動的友人們協助檢核文本內容，而此處之友人是指研究者就讀於南華大學生死學系大學部時期的學姐和研究者的同學與友人各一人，及自身產生內在互動的「他們」(駱威、思、子棋等人)，

友人們扮演著情緒支持的陪伴角色，也同樣與研究者經歷被同儕霸凌後，從剛開始對同儕的怨恨、痛苦至最後選擇放下、釋懷的情感轉換，以及能將過去痛苦的經驗侃侃而談的態度，更增添本研究的整體可靠性。

3. 可轉移性

所謂可轉移性，是指經由研究者在針對生命故事對自身有重大改變的轉捩點上，提出各種不同角度的觀點與詮釋，並運用不同的詮釋角度來看待各求學階段被同儕排擠的生命歷程。簡言之，在研究結果具備相似的情境和因果下，是否具有類推性或應用性。其意涵在於反思研究過程中所涉及的步驟及資料的轉化程序是否詳實透明(高啟雲，2014)。研究者藉由過去在求學歷程所撰寫的日記、札記、週誌、聯絡簿等資料，轉錄為故事文本內容，並在故事分析與綜合探討的階段，不斷省思自身想要表露的意涵與所要向閱讀者傳達的訊息，得以達到不同分析層次的描述，進而讓研究的可轉移性提升。

4. 可轉換性

可轉換性是指研究者從自身感受經驗轉換為文字，可從蒐集資料的過程中呈現文本的詳實，另外被研究者也就是研究者本身，因此文本不經他人之手而產生解讀錯誤的情況。其文本資料可轉換或應用，以提供將來研究者在類似的研究情境下達到研究的推廣。當文本完成後，讓被研究者閱讀，確認故事脈絡之完整度以及詞語修改，更重要的是確認文本內容如實呈現出所欲表達之處。

回想原本的初心，研究者本身希望能將自身求學經歷書寫成小說留存，作為自己人生中一段重要寶貴的經驗。在因緣際會之下，研究者有幸考上生死學系碩士班，與指導教授經過數次研討後，決定將求學階段的生命歷程作為研究論文，也完成研究者之心願。因此研究者將求學歷程之文本脈絡以及生命歷程完整記錄如實呈現給讀者，也讓讀者能夠貼近被研究者自我尋求之過程。

綜上所述，研究者期盼讀者能夠用理性面來探討文本內容，也能容許研究者將情感投注在文本中引起漣漪，透露出本研究想要傳達的想法與共鳴。

(二)、研究倫理

1. 資料保密

本研究文本內容為研究者之生命互動歷程與覺察所構築成，研究者本身可斟酌資料的廣度及深度，故事內容中有數名在求學歷程中所接觸的對象，為保護當事人隱私，故使用暱稱化名來代替，盡可能將容易辨識出來之背景資料加以隱匿。

2. 知情同意

本研究參與者為研究者本身，撰寫生命故事前均先確認自己當下是否已進入被研究者的情境狀態，以瞭解研究的主要目的、研究進行的方式、故事文本，以區分研究者和被研究者間的角色任務，並以客觀的角度看待自己。若於書寫過程中觸及較為不妥的問題時，即可隨時中斷。

研究者所撰寫之求學歷程中的人物及事件，皆由自己本身建構而成，透過敘說這個主觀的程序，便能理解個體如何經驗外在世界—所謂的「現實」必須要先經過「認知」這道程序而被產生 (Huang, 2009)。因此本研究所呈現之內容只能代表研究者所經驗到的事實，換言之，研究者於撰寫文本內容時，其自身記憶會回溯至當年遭受同儕排擠之過程，其中研究者於描述各求學階段時期的生命歷程時，曾數次產生負向情緒，致使研究者必須停止書寫，但也藉由看書、與朋友交談等方式轉移焦點，始得面對真實情緒，並且由於研究者深知如無法保持情緒穩定，則研究將無法繼續進行，故將自身情緒先行放置一旁，並繼續撰寫生命歷程，以期使自身的心情得以梳理並轉念。

3. 不批判：

為了鼓勵研究對象在訪談過程中，願意做深入自我生命經驗的探索，研究者對研究對象所提供的資料應保持接納、尊重及不批判的態度來探討與剖析，以避免研究者過於主觀角度的介入，而誤解研究對象的想法與感受，降低了資料的真實性，研究對象於研究過程中不會有身體上的傷害，而行為及想法，亦不會遭受到任何的批判。

4. 真實呈現：

在撰寫研究論文的分析過程中，研究者會將自己的價值框架暫時拋開、以故事的文本為參照來源、透過反覆不斷地閱讀，試圖進到研究者自身的內在世界裡，並且貼近其感觀感受，接著再用適合的文字形成主題。在撰寫完分析內容後，也與指導老師和團隊夥伴做澄清，避免有不符合真實情形，以達研究品質主軸內容的一致性。意即研究者達到文本角色的視框，並從客觀的角度去切入，並且再輔以文獻探討來進行省思與探究，以免涉入過多主觀角度，進而保有研究者的故事原貌。



第肆章 我的生命故事與整合歷程

本章共有十二節，是依據研究者在求學時期的國小交換日記、札記、國中週誌、國中聯絡簿、高中的部落格及大學、研究所時期的Facebook等資料蒐集撰寫成為生命故事，故事的文本內容主要在描述研究者從國小至研究所階段遭受同儕霸凌的歷程與內、外在社會互動關係，並不斷地透過與自我內在對話與親朋好友的支持來達到整合目標。

生命故事是研究者成長歷程的縮影，也是自身心境的真實寫照，也許在描述的過程中千迴百轉、五味雜陳，但期許在撰寫本篇研究論文的同時，自身也能看見更完整的自己及獲得心靈上的平靜。



第一節、我的誕生—生命的起源

我出生於民國 81 年 1 月 9 日，高雄縣鳳山區。目前 25 歲，女性，是個土生土長的南部人。在我出生之前，有鬧過一次烏龍，當時父親陪母親做產檢時，醫生跟父親表示：「潘先生恭喜你，這胎是男生。」但當母親平安無事生下我時，父親並沒有因為我不是男生而不愛我，或是責怪母親、醫生。據父親自己的描述，那時候他認為「母女均安」，一切平安無事就是福。

第二節、幼稚園的童年生活

就讀幼稚園中班時，有次母親帶我上學時，我難得任性的不想去上課，老師和母親皺眉、苦惱著怎麼說服我，但那天我並不想離開母親，當時我只能一直哭、一直哭，最後我被老師說服，告別了母親之後，我哭哭啼啼的跟著老師的後面走，可是回到班上後，等待我的卻是一個公審會。老師請同學們拿著椅子排成門字型，老師坐在最前頭，當時我站在老師的旁邊，她詢問著同學：「你們覺得采儀，長那麼大了，還黏媽媽是不是羞羞臉？」在這個時候，我的感覺是羞愧的、難堪的，面對同學們的恥笑和老師的言語，可是我卻無力改變他們對我的行為，只能面對、再面對，好奇怪，當遇到這言語、行為的霸凌時，我好像都能去「壓抑」，或許我的自卑和不安全感，就是從這裡開始建立起來的。

第三節、幼稚園第一次被霸凌

在上游泳課的這天，我穿了條藍色的短褲，帶了深藍色的水槍，原本開心的游泳課程，卻被一位同學叫住，她說：「我明明之前有說過，我喜歡藍色，大家都不准帶或穿有關藍色的東西，為什麼妳帶了？」於是，我被排擠了，那位女同學聯合其他位女同學不跟我說話，我第一次感受到被孤立的感覺，真的是不太好受，甚至是難過，只是因為我沒有「聽」那位女同學的指令。回到家之後，母親察覺到我的不對勁，她詢問著我說：

「在班上有發生什麼事嗎？」我說：「班上有個女同學，因為我穿了藍色短褲和帶藍色水槍，她就不高興，叫別人不要跟我講話。」母親聽了之後，隔天母親和我去學校，並找那位女同學出來當面談話，當時母親的表情嚴厲，口氣緩和的問女同學：「為什麼其他人不能帶或穿藍色有關的東西？老師說的嗎？還是妳說的？」女同學被母親嚇到驚慌失措說不出話，最後母親對著女同學說：「下次不可以再這樣了，好嗎？」女同學迅速的點頭，母親拉著我的手和對方握手，希望我們握手言和，最後我和那位女同學成為朋友，但這件事在我心中也種下「陰影」的種子，原來只要有人群在，隨時可以指著一個人定罪、排擠，這一切讓我感到很不舒服，還有說不上來的糟糕透頂的噁心。

第四節、小學的霸凌總是無所不在

民國 91 年，小學四年級是個心智、生理狀態逐漸發展的時候，對什麼事情都懵懵懂懂，講話也心口直快。但說者無意，聽者有心，這時班上有位女學生阿玲，長得胖胖的，成績很好，可是很會仗勢欺人，其他同學有的東西，只要她看到，她也會想要一份，不管別人的意願為何。某天上課的早上，我拒絕阿玲的要求，不想把帶去學校的物品借予給她，她開始到處跟班上的同學宣揚：「潘采儀是個小氣鬼。」

「自以為是」。這種莫須有的罪名，就這麼被他人給蓋章上了，我不懂，我只是照著我的想法適當的拒絕他人，有什麼不對嗎？班上同學沒有一個人站出來幫我說話，尤其是其他女生們，如果跟我有說話和交集的話，都一併被列入排擠的黑名單，男生們則是保持看戲或是不介入的狀態，這種集體行為讓我連想到中古世紀的獵巫行動，一有風吹草動，或是不符合這團體的行為規範，例如：借我東西、談話、眼神接觸等，都會被阿玲等人視為是同一夥的夥伴，所以更不會有人想跟我接觸。只有一個女生綺綺偷跟我私下電話聯絡，告訴我現在班上女生們發生了什麼事，她就是我的眼線，但在學校裡，我們都裝作沒有交集，然後偷偷約在廁所互換彼此的「交換日記」，做為讓我更瞭解班上女生想法、行為的依據，其中也包含著我和綺綺對於日常生活中的想法和點滴。

最後「交換日記」寫沒兩個月就停止書寫了，原因是綺綺認為持續「交換日記」沒

有意義，而且那時候我們寫的字又大又醜，簡直是慘不忍睹，還要額外抽時間來寫日記，諸多原因讓綺綺感到疲乏。過幾天後，我和綺綺也產生了爭執，因為她不想再繼續寫「交換日記」這件事，這對我產生很大的衝擊，我不想失去這個得來不易的心靈慰藉的窗口，少了「交換日記」，會再度變得什麼都不知道、不清楚班上女生們的動向，感覺失去「交換日記」，我會變得更加孤獨寂寞。

第五節、逐漸變得不再愛笑，討厭自己

一個人上學是件非常無聊的事情，下課沒有朋友和妳聊天、討論功課，每天機械式的生活，上課、下課上廁所，再回到坐位上，翻著快要被自己翻到破爛的國文、社會課本，中午就是吃午餐、打掃和睡覺，下午上個幾節課，就準備放學回家，一成不變。

我的座位離老師的座位很近，她偶爾會待在教室批改著學生作業，我看著老師，隱隱約約知道，老師並不想處理我跟阿玲之間的關係，我開始坐在位置上胡思亂想，「或許老師只是不想打破班上的平衡」、「老師就是不想處理」、「我果然是沒用的，才會被其他人討厭」、「我真的大概就是那麼爛吧…做什麼事都做不好」、「我…不快樂」。

我開始討厭在鏡子裡看到自己，甚至不喜歡看到我的臉，心想：「這個人怎麼長得那麼醜？難怪沒有人喜歡。」日益的自嘲與貶低，我逐漸不愛發自內在的笑，並認為是很蠢的，我忘了怎麼自然的微笑，因為我自己知道，我自己笑得有多難看。會知道我為什麼會討厭自己？是源自於假日與家人出遊時，父、母親都會帶著相機幫我拍照留念，有次去高雄柴山的壽山動物園，當父親要按下快門前，他皺著眉看著我：「為什麼妳都不笑？這樣拍起來很難看。」母親也在一旁起鬨要我多笑點，可是我怎麼笑都笑不出來，連硬擠出來都很困難，之後有很長的時間，相簿裡少了好幾個求學階段的照片，因為拍照都要笑，我不喜歡。

被阿玲排擠了一個月後，我發覺自己會迎合他人的要求，不管對方的要求會有讓我不舒服、抗拒，我就是無法拒絕對方的請求，幾乎都會同意說好，然後再幫對方做到好，好像我一搖頭不幫忙，其他人就會繼續厭惡我，靠著這點，阿玲及班上女生們又和

我重修舊好和搭話，一切都像做夢一樣，我感到什麼事都莫名其妙，也感到自己的價值非常的廉價。

民國 91 年，升上五年級之後，學校會將原本的班級人員依成績重新打散分配，我和阿玲她們分道揚鑣，當然我不會因為這樣而感到開心，或鬆一口氣，只不過是排擠我的人馬換了，換成了羊羊，她天生就是個女王，幾乎班上女生都以她為首，她說的話就像聖旨，其他女生無一不照辦，但情況跟小學四年級不一樣的事，羊羊覺得我說話很直，看我不順眼，只要是她看不順眼的，或者不聽她指示的女生，都會被她聯合其他女同學排擠，瞬間在班上失去立足點，而我首當其害。

某天星期四的上自然課，羊羊突然一時興起，叫其他女生過來，她們聯合討論要臨時排擠一位女生，但是是玩笑性質的，其他女生都要照做，那位被列為排擠目標的女生叫小家，在這個排擠過程中，小家信以為真，她一個人坐在自然課的坐位上，孤單坐在自然教室的翻書，也不做些什麼反抗，逆來順受，羊羊則是開心的觀察著小家的反應，還和其他女生一起討論，但當時我也遭受被排擠的對象之一，當時我還很開心的以為小家是我的夥伴了，但當我要跟小家搭話了，她們卻無預警和她和好了，小家瞬間破涕為笑，又獨自留下我一個人，原本很開心準備要跟我聊天的小家，被羊羊她們支開後，她看我的眼神，又轉變為跟之前一樣，厭惡、不想交集、陌生人的眼神。

在這時候，我開始與別班的女生逐漸有交集，並透過寫交換日記來做對話，和以往不同的是，這次是四個女生來撰寫這本交換日記，我幾乎每節下課都跑去她們班教室找她們聊天，直到上課鐘響，才會跑回我原本的教室上課，當時的我，連下課在教室多待都是令我難以忍受。剛開始與她們相處時是極為融洽的，但其中有個女生逐漸被我們這小團體排斥，原因是她與我們撰寫交換日記裡的一位女生產生了摩擦，而這個摩擦影響到我們整個團體的運作，到最後我請她退出我們寫交換日記的團體，我現在不禁開始回想，或許我們在被霸凌的同時，我們也在霸凌著他人？只是我們都渾然不知。

民國 92 年，升上六年級，這時我還另一個女生淪為輪流一個月被排擠的狀況，小欣是個說話、個性很直的女生，她覺得被排擠就被排擠，也不會對羊羊她們阿諛奉承，她自在的做自己，反正也不會影響她的生活，逐漸的我跟她成為好麻吉，我們什麼話題

都可以聊，晚上的有線家用電話常常可以聊到1、2個小時，聊到常常被父親唸：「是不用寫功課了嗎？」但我還是不安於這段朋友關係，人都是自私，有了一樣之後，就會想要更多。當時的我突然有個想法：「為什麼我不能有個正常的朋友？可以陪我很久，甚至不會離開我的朋友？」

第六節、懷疑自己是不是活在幻想中

直到某天星期六的早上，我和父親到高雄大遠百十七樓的誠品書局，比起逛街，我更喜歡在那邊看一個下午的書，這時的誠品書局書況時好時壞，因為他們沒有把每一本書都封書膜起來，任人隨意翻看的後果，就是書況被凹爛或是有摺痕，大遠百的誠品書局在高雄來說，規模滿大的，那時候我有本喜歡的書叫另一半的翅膀，作者是深雪，書中內容描述的是女主角因愛情不順，遇到了天使，天使告知她體內有兩個靈魂，於是把其中一個男性靈魂拉出來當女主角的伴侶，男主角叫 Self，代表著女主角另一個自己，但是他們前世已說好要一直在一起，所以這世才得以共存在一個身體容器內。看完這本書後，我或多或少期待體內有另一個我的存在，但我想這大概是不可能的，都是妄想。

當我慢慢走到國內文學區時，有本書的書名很吸引我，當我手伸過去覆在書上正準備要翻開時，內在有個聲音在說話：「妳確定要看這本書？我覺得這本書很無聊，也很不適合妳。」聽到這男聲音，當下的感覺是疑惑的，但我卻很自然的與他對話，像個久違的老朋友，什麼時候我們都能聊，不管是走路、睡覺、洗澡時的對話都不會有什麼問題，其實我很喜歡這感覺，我覺得這股聲音對我來說是救贖，我甚至還幫他取了名字，以方便稱呼，駱威，是這股男性聲音的名字，從一本戀愛漫畫上來的靈感。即使這些就算是自己幻想也好，我也心甘情願，因為我不用再忍受被排擠的上學生活，有這股聲音跟我說話，我頓時變得很快樂，我不想再回到那種被孤立的生活。

可是同時，我也開始懷疑自己，這些是否是我的幻想、幻聽所造成的，這一切都變得很不切實際，我開始分不清現實，駱威出現在生活中，他只是沒有實體，但我卻聽得到聲音？我覺得這很奇怪，所以我開始找尋精神分裂和人格分裂的相關書籍，我盡量去

理解書中的每個字和內容，我得到的結論是，我很符合佛洛伊德所說的精神狀況，從這開始我自己認為我是不正常的，在這封閉的社會裡，我精神異常的狀態，對誰都不敢講，對父母親、老師、朋友都是，當時我極處於一個高壓的狀態的壓力之下，我怕他們會抓我去看精神科，我怕被其他人指指點點說我是不正常的、神經病，我怕我的日常生活會被破壞，所以我忍著不說，這對什麼都不知道，也無法找人訴說的情況下，對自己一直是抱持著很大的懷疑，但是我也害怕駱威真的是自己幻想、幻聽，自己創造出來的產物，他會就此消失不見，我也害怕得到這一個事實，所以我選擇什麼也不說，就一直忍著、忍著。

第七節、沉浸在自我內在對話的世界

民國 92 年，國小六年級，一個常遭受到同學排擠的女生，懵懵懂懂的開始享受與自己對話的感覺，我害怕自己是患得精神疾病時，同時我也捨不得，甚至是享受這感覺，有可能是獨生女的緣故、或是學校生活不快樂的緣故，我仰賴駱威給予我生活中不同的視野角度，他讓我不無聊、不自己一個人，同時他對我也是一位好老師，很多事情，例如課業上的事情，駱威給予我很多協助，告訴我很多課堂額外的東西，一些我聽不懂的理論，可是他還是盡量用最粗淺的形容來讓我瞭解，雖然他也很常抱怨：「是因為妳還小，所以才聽不懂我說的話嗎？」我跟駱威的對話，是由內在產生的，當與他對話時，我的內在會形成一個空間，內在空間的呈現方式，像是我內心的狀態，因為第一次見到駱威時，內在空間的背景是一片空白，什麼都沒有，像是可以吞噬掉的一切又空虛的空白，但隨著我內在心境的轉化，所呈現的空間模式又會有另一種變化。

我與駱威的說話方式，像是自己看書默念，自言自語的感覺，可是和其他人說話，和駱威在內在溝通的同時，並不會影響外界我與他人的對話，那種感覺像是一心二用，而當我又被一次、一次的排擠時，駱威也不斷的在鼓勵我，陪我成長，但是他有個原則就是，絕對、絕對不會幫我考試。

有天晚上，我躺在父、母親房間的地板上，跟駱威說：「明天的自然，你可以幫我

考嗎？」我可以感覺得到駱威翻著白眼：「自己去考，我是不會幫忙的，這是不能違反的規則。」我懇求他：「拜託拜託～」那時候父親對成績要求很高，我怕考差了，就會被挨揍，所以才想走這旁門走道。到了隔天考試，老師發下考卷，駱威拒絕跟我溝通對話，這是我預料之中的事，但選擇題用直覺力去猜選，全猜全錯已經不是單純運氣差的問題了，這時駱威間接的教會我一件事，就是絕對不能拿直覺和透過他去做只為了達成自身目的的要求，否則什麼事皆會不順利。

第八節、國中時期，繼續探索自我

民國 93 年，我就讀家裡附近的國中，對於新的環境我感受到陌生和害怕，還有麻煩。重新認識同學和師長，我不是很喜歡，畢竟會害怕他人對我的第一印象是如何在後面評價，我會開始胡思亂想。關於這些想法，我也不敢跟父、母親分享，當時的我很多事情都只跟駱威討論，我告訴他對於新環境的不適應，他只對我說：「妳看人笑就對了，因為伸手不打笑臉人。」我知道在國小時，我永遠都只有擺著一張臭臉，從未真心的笑過，我覺得「笑」是一件很愚蠢的事，明明內心不是真正的開心，為什麼還要表現的很開心？所以，國中入學第一天開始，我改變國小時期的言行舉止和對人的相處模式，嘗試著微笑與人溝通，逐漸的也交了幾個能交心的朋友。

民國 95 年，我剛升上國三，班上來了一位從臺北轉學的女同學，當時的我自然而然的把這位女同學帶進班上及補習班的生活圈，她也是位好相處的女生，但某天我與友人發生衝突，當下是拉不下臉道歉的，這位女同學在我與友人之間挑撥離間，導致其他朋友同學漸漸遠離我，除了在校的人際關係，連帶的也影響到校外補習班的生活圈，當時的我成績不算亮眼，在這女同學的傳播渲染下，班上成績較好的同學也不再正眼相待，縱使有感受到朋友們的疏離，自己仍然笑臉迎人，自願當個丑角讓娛樂他人。還記得，某個星期六去補習班上課，主要是學測的複習衝刺班，中午和幾個班上同學在二樓的教室吃便當，吃完便當後，有些人跑回 3 樓的大教室午休，其餘幾個同學則是在 2 樓的空地處玩 1.2.3 木頭人的遊戲，之後我去上廁所，要開門時，有幾個女同學在門外擋住門

口，我在廁所裡面大喊：「放我出去。」但外面的人仍然是不為所動，於是我開始用腳踹下面用紙板擋住的出風口，踹破的同時，左腳的腳踝也受傷流血。她們認為是我活該，因為要破壞公物才導致受傷，卻沒想到是因為她們擋住門口，我被關在裡面害怕的情緒已經昇華為恐懼，可是我臉上還是笑笑的，因為腳流血的緣故，我請她們幫我拿衛生紙，讓我可以擦拭傷口流血的地方，但其他女同學卻裝作沒聽到，忽略我並走向3樓的原教室，只有一個女同學有幫我拿衛生紙，但她笑著用丟的，衛生紙飄在地上，我只能帶著腳傷用撿的，或許她們覺得好玩，但我卻不這麼認為，在校的挑撥離間和補習班同學的疏離讓我遭受到極大的打擊挫折，在補習班我逐漸與她們被排擠的同學們為伍，甚至請老師調換位置，在當下的感受是，我就這麼被不明不白被人給排擠掉了，女同學反而接收了我的朋友們，還和其他人對我指指點點、閒言閒語，在那當下我不快樂，每天生活在壓力之下，我甚至跟母親表示：「我不想去上學了，或是我能轉學嗎？因為一點都不快樂。」

母親當然不會同意，於是半哄半騙的叫我去上學，而我的國中導師是位很年輕的女老師，在我印象中，老師只喜歡聰明、聽話、成績好的學生，相對的，我是較叛逆、達不到要求的學生，所以在老師那邊，我獲得不到任何幫助，在很多層面上，我是討厭老師的。

在這個時期，駱威給予很多協助和建議，我開始試著振作，並回歸到我原本的校園生活，可是每日的壓力，像又回到國小一個人的求學生活，這時候的我，感覺是我又不是我，這時駱威表態：「讓我來幫妳吧，只要妳把身體借給我，就不會再有痛苦了。」我在廁所趴著嘔吐，聲嘶力竭的大聲哭喊，到現在都記憶猶存，那種感覺像是一種說不清楚的解離狀態，我知道駱威正在用我的做什麼、說什麼，可是我卻控制不住自己的手腳，也阻止不了他的言行舉止，換句話說，我在裡面看著我自己，讓他可以對我的身體為所欲為。

他利用我的身體凝聚在我背後的勢力，類似於小團體，讓他方便差遣、做事，有數度我想阻止他不要這麼做，這樣跟轉學生對我做的行為有不同嗎？可惜駱威不聽我的勸說，這時候我的身體像是一座牢獄，任我把手搥得血流如柱、喊破喉嚨，都沒人聽見我

的哭喊，當時母親察覺到我的異狀，認為我正值處於叛逆期，常會跟她頂撞或唱反調等等的惡劣行為。

「幼稚，只會用些屁孩的手段，拜託可以成熟點嗎？」這位是陳思，我都喊她思。在這時她是位俐落成熟的二十五歲的女性，在印象中，駱威的歲數已退至十五歲的年齡，我大概解放了一隻小惡魔，無拘無束的給予他應有的自由，但思的出現，抑制了這快要失控的情況。

駱威：「self 說她被欺負，我只是用些手段欺壓回去而已，她們要玩，我就陪她們玩到底。」思：「明明是屁孩的手段，還揚揚得意，難做人的是 self，不是你，你不用負責，懂嗎？がき（小傢伙）。」駱威：「講得頭頭是道，要不妳來解決。」思：「有些事，本該是她自己經歷的，不是我們過多涉入該插手的，你太超過了，這不是我們的範圍。」

他們這段爭執的畫面，在內部呈現的局面是，四個沙發椅，駱威和思各據一方，我坐在旁邊觀看他們討論，現實的痛苦大於我目前處境的疑惑，最後他們達到了共識，駱威把我的身體權還給我，可是變成我要幫忙收拾他所遺留下來的殘局。

民國 95 年的 6 月，國三畢業的那一天，對我來說是個解脫，結束同學的排擠和身心的異樣狀態。接下來國中同學約得聚會，我再也沒有參與和聯絡，母校也沒有回去，縱使學校就在家中附近，都沒有回去看過。

駱威和思在我體內短暫的沉寂一段時間，但與駱威還是會有基本的溝通，但他卻對這件事避而不談，反而開始漸漸地教會我「意識切換」的方法和觀念，還有一句遲來的「對不起」。

第九節、高中時期，熟悉彼此

民國 96 年的 9 月，升上了高中一年級，就讀私立高中，沒有跟過去已往般的害怕，我試著主動接觸師長和同學們，自身年齡的增長，我的內在經驗也進化，邁向成熟與社會化，逐漸知道自己的社會角色和如何與他人互動，有著過往被同儕排擠的經驗，我會自動畫上一條界限，與同學保持適當距離的同時，我與班上的團體都相處的自然。當時的我也參與校內的糾察隊，雖然當時是被同學拉進去加入，但到最後堅持的好像剩我一個人，但同時我也認為打領帶很帥，在那時候不管男、女生，只有糾察隊的隊員才可以打黑色領帶，糾察隊的工作就像教官的小分身，執勤時間是下課過後的五分鐘到上課的 5 分鐘，還有中午的午休時間，主要服務內容：登記同學們的服儀不整、上課遲到、上課老師未到教室前的巡堂、午休自強管理等，這些都是糾察隊相關工作。除了加入糾察隊以外，在班上也擔任衛生股長的工作，那時候的我認為這是最快接觸及認識班上同學最快的方式，與國中時期的自己相反，這次換我主動接近人群，與師長、同學們建立人際互動關係。

高中的班上同學，每個人的個性都很鮮明，因為過去被他人排擠的經驗傷痕，依舊是讓我揮之不去，所以在與同學們相處的同時，並默默畫下了自己才知道的關係界線，但也和同學們相處的融洽，縱使班級有各個小團體，可是倒不會相互傷害團體間的情感，唯獨有幾次集體的排擠事件都對事不對人，例如：某同學已有交往對象卻仍是與其他同學有著親密關係，亦或是某同學管不住自己的嘴巴口出狂言等情形，導致破壞班上的關係平衡才會出現排擠現象，當下的感覺，我就像是觀眾看場真實上演的實境秀，既不參與演出情境演出(集體排擠)，卻站在旁邊觀看事件的發生，那時在我心中有個想法是：「只要不要牽扯到我身上都沒事。」所以在和他人相處之間，我也是小心翼翼的處理關係問題，以避免被排擠。但無可避免的是，仍然是會懷疑同學們的竊竊私語，或是上課傳紙條的內容是否有在針對自己？會去旁敲側擊打聽，老實說這樣懷疑他人，真的是不好夠，而且很疲倦。如果我再不轉換心態的話，總有一天「心」會被自己給破壞掉，於是我開始嘗試強迫自己別想太多，並嘗試說服自己說：「她們並不是在討論妳，妳沒事，

妳很安全。」但這種方式只能減緩負面想法的產生，不代表能完全否定掉我投射於他人的想像。

直到高中一年級下學期開始，與班上同學之間的情感才逐漸熟稔，但比起班上的同學，跟糾察隊的同學們互動比較多，也比較多革命情感，原因在於糾察隊平常的訓練模式與要求是非常嚴謹的，雖然不是正規的軍隊訓練，但也達到一定的嚴刻要求，舉凡站崗位執勤的站姿、制式的服裝禮儀，都需要按照軍隊規範走，每個人都是教官的化身以維持校園風氣。

私立高中課程的繁瑣，每三天一小考，五天一大考，是件家常便飯的事，但駱威還是秉持原則，不會幫我考試，只會給予該給予的建議，並不會過於干涉我的日常生活，在這時期階段裡，我還不懂駱威「他們」在體內是什麼存在？是多重人格？靈魂附體？或者是我太孤單，自己幻想出來的夥伴？這些我都沒有肯定的答案，而不管是走路時、洗澡中、吃飯時、睡覺前或和親朋好友談話時，我可以隨時和駱威他們做內在溝通，和他們的內在互動是可以無時無刻的，我們也會互相揶揄著彼此，卻很少出現爭執，不會受到任何影響。

第十節、大學時期，相知相惜

民國 99 年，大一的時候，我與同學和學長、姐們在中正大學附近的納米部落夜唱，在那盪鞦韆就馬上被卡到陰，回到宿舍後，不舒服的上吐下瀉，穿了外套會冷，僅穿一件背心會熱，像得重感冒一般的難受，喉嚨及頭暈讓我感到生理的病痛，直到拼圖店的姐姐打電話給我，她也是位體質較特別的人，跟我通電話的過程中，姐姐表示她從腳地到頭頂，全身都起雞皮疙瘩，詢問我的狀況後，介紹一位收驚的女老師給我，當回到高雄和老師碰面時，她先用刮痧的方式幫我把不好的氣體排出，刮完之後，我只能說我的背部都是瘀青般的青黑色，我那時還跟同學開玩笑說：「我被家暴了。」但氣體排出之後，我舒暢很多，老師是以半科學的方式來幫我做處理，不會像外面的道士喝符水或唸咒來收驚，不知道是什麼一個契機下，我開始與老師聊起了「他們」，這是首次我把悶

在心裡將近十年來的秘密，全盤拖出，盡我所能的分享我與「他們」的生活經驗，各種例子，話匣子一打開，便滔滔不絕，原來我一直都記得，事後老師跟我說：「我覺得，我剛剛好像在跟三個不同的人在說話，妳有考慮要整合嗎？」

整合。我第一次聽到這個名詞，便當下尋問駱威是什麼意思，他說：「喔，所謂的整合，就是將我們併在一起，整合為一個個體，就跟精神病理學一樣，主、副人格若有達成共識的話，基本上可透過精神科醫生、諮商師的輔導慢慢融合為一個人。」我天真的問：「那你們還在嗎？」駱威：「或許在，或許不在吧，沒有了待在妳身體之前的記憶，也不好說我們是什麼樣的一個存在。」我：「喔…是嗎？但我不想跟你們分開。」駱威：「有些事，貌似由不得妳選擇。」思：「嗨唷。」我略為驚訝：「思，妳怎麼出現了？」思聳肩：「還不是因為駱威這屁孩，害我需要靜養，現在的身材都變成小孩子了。」的確，思約為十二歲的小孩型態，套著略微寬鬆的衣服，當成連身裙來穿，抱著一隻紅色兔子娃娃，可愛的模樣，令人討喜。

在內部結構空間裡，思拉著我，介紹一位約為二十五歲的斯文男性給我，他身穿棉質的上衣，搭配著黑褲，思說：「這是大哥，也是老大，叫孫子棋，沉默寡言，惜字如金，但一出口便是金玉良言。」子棋神色淡然的看向我點頭示意，思繼續接著說：「老大認為，他出現可有可無，可時機已到，現世也可。」事後我發覺，子棋說話滿文言文的，很有他的一套風格，三位終於真正齊聚一堂。

如果就出現排名來說是駱威>思>子棋，就掌權事物來說以駱威為最，子棋看似雲風淡輕，實則是他最清楚任何事，但卻從不管事，而當駱威和思有紛爭時，嚴重時他會出來幫忙調解，若不嚴重便隨他們而去，對我，也依然是一樣的處理形式，不到最後一刻，不會出手，子棋就是這麼一個人。透過此次夜唱打到陰的事件，我們更加瞭解彼此，我也發現到了，若我被卡到時，他們是一種被趕進來，進不去的狀態，忘記在哪本書上看到，一個人身上最多裝載的靈魂，包括自己，共四個靈體，再多肉體便無法負荷。

在這大學時代裡，我任由「他們」三個可以自由「意識切換」，身體當作是一個中繼站，讓「他們」認識新的環境、知識及朋友，當相對的，我的身體，即生理部份，我會產生一些副作用，例如：我會極度渴睡，尤其是下午三點~五點這部份，亦或是「他

們」不能在正中午的太大太陽底下行走，會異常疲累，且支撐不久等狀態。其中以駱威和思出現頻率高，子棋出來的次數不到三根手指頭，我曾經問過子棋：「怎麼不出來晃晃？」他沉默：「負擔大，省事好。」子棋在漠然的背後，其實是相當對人體貼的。

南華生死學系是個環境自由度的學術場域，在面對外地的校園生活，我也不像國小、國中那麼害怕接觸人群，我覺得這要多虧駱威平常跟我的生活互動，讓我對人際關係處理有更多的自信，對我來說，隨著求學階段的轉變，駱威的社會角色也跟著變化，國小時期，他是位扶持我成長的導師，國中時期，是位跟我一起奮鬥的夥伴，高中期間，是相互幫助的朋友，到了大學，是無可取代的家人，我在跟外界認識人群的同時，內在溝通一併進行，兩邊的互動相互交錯，讓我一夕之間成長許多，使我勇於面對新的關係。

第十一節 研究所時期——為全，全為一

我與「他們」達成一個共識，當我大學畢業、出社會時，「他們」便不會再認識新的朋友，幫我處理任何事情，甚至是人際關係的協助，「他們」認為該放手讓我自己真正的成長，唯有經過一番寒徹骨，焉得梅花撲鼻香，雖然偶爾還會有私心在內部指點我一些，但這狀況自畢業後減少了許多，內部溝通仍還是會有，但「他們」不會像以前那樣，插手出來幫忙善後，反而都做著「他們」自己想做的事，該做的事。其實會以這題目來描述我的實際存在經歷，算是我個人對我自己的挑戰，畢竟我可以挑一個安全的論文題目方向來撰寫，遭受質疑的程度也較少，自己也不會被人用異樣眼光來看待，為什麼我仍是堅持呢？我常說：「有個故事，我花了一輩子，或許還寫不完。」也許我以寫小說的形式來書寫，但不管情境如何，我都無從下筆，有太多的經驗讓我無法從何寫起，如今，契機時間點到了，起心動念，就讓現在，是該「他們」看著我邁向前的時候到了。

第十二節 舉步邁進，自我獨白

從民國104年開始到至今106年，其實我剛開始是不適應研究所的課業壓力和生活，畢竟不像以前的大學生活，旁邊還有朋友同學打鬧、陪伴。讀研究所是一個孤獨且無依靠的歷程。對我來說，這是一種知識重新歸零，並重新建構「完整」的我的過程。由此可知，我以前是多仰賴「他們」對我的「好」。在念研究所的途中，我總覺得自己是無法跟上老師或是其他同學的思維，害怕提出「愚蠢」的問題，縱使我知道「他們」在旁陪伴著我學習，我還是仍感到吃力，或許「他們」以前真的把我照顧的太好，導致我現在對於自己的認知，就是個十足的、不成熟的笨蛋。

但現在我發覺我不比別人差，「他們」透過明示或暗示的方式一步步來影響我靠自己的力量前進，回想起當初，也許我出去社會歷練一年回來唸研究所，最重要的任務就是把「他們」與我的故事寫下來，並在這撰寫的過程旅途中找到「真實」的自己，「整合」出一個「完整」的個體。

在我的生命成長歷程中，因為有與「他們」參與和相遇，我的生命使之更為精彩，除了「他們」教會我做人的道理，更教會我如何防禦求學過程中遭遇到的排擠，在我最寂寞、孤單時，我無數次感謝「他們」的存在，可以讓我藉以向「他們」多坦露一點，並保持住自我，與「他們」之間是個相互關係的存在，同時也代表著不同的我「我」，時時提醒我「我」並不是一個人。

「他們」雖然是無形、觸碰不到的形體，但「他們」就是佔據我內在空間裡最重要的位置，對於「他們」來說，或許我就像個長不大的孩子，可是過去一同相處的回憶，是不管現在、未來都不可磨滅且無法取代的。

曾經聽過有個說法是，當自身旁邊的守護靈完成一個階段性任務後，「他們」便會離開自己的身旁，回到自己所該走的道路上。說到這，假使「他們」有天完成任務，離開我的身旁時，縱使我會難過、不捨，但我仍由衷感謝「他們」照顧我到現在，把我保護的很好、不受外力侵害，用著「他們」的方式來告訴我要乖乖聽話，並在我真正受傷之前，先挫挫我的銳氣，藉此告知我不要太驕傲自滿的為人處世之道。

不管將來的「我們」會如何，這本論文裡面所承載的生命經驗，將會是一個我們憶起當初的起始點，也是個給接下來研究相關理論和經驗者最好的研究素材。



第五章 故事分析與綜合討論

本章由生命文本中整理出自身經驗並找出分析脈絡的向度。以下是歸納出的五個主題：一為幼稚園至研究者求學時期「臺前」戲劇互動歷程的經驗；二為自我內在角色的「臺後」內在情境對話經驗，及其對研究者生活的影響；三為回顧因不符合腳本演出，進而被劇班成員同儕排擠的受挫經驗，四為研究者面對社會、學校團體規範的無助感；五為自己藉由內在對話的正向力量，達到自我成長的發展與整合。本章針對上述五個主題的現象脈絡進行描述分析，社會互動的生命歷程進行更深入的自我剖析。



第一節 當我們戴上面具，準備開演

壹、在角色展演中，總有個「反派」角色

揭開舞臺序幕的同時，故事總是要有個起頭與開始。在面對同儕霸凌之前，自己對於求學生活是感到既新鮮又雀躍，畢竟可以認識同學、朋友與建立新的人際關係。當時的校園生活裡，我常在思考學校就像個小型社會，校內的階層體制和班級規範是如何形成？就像現實社會會自動分類及區隔各種不同類型的人種與團體，當引起另一方的群眾效應，刻板印象立即受到標籤化的牽引。而每個班級裡總有個「老大」，如同另類的小市長，在控制班上團體言行舉止的同時，也煽動他人的角色劇本，如同我即使做了一件無關緊要的小動作，也會立刻被排擠我的同學們放大化，我有時在想：「到底是犯下什麼滔天大罪，妳們才能這樣一直對待我？」

「老師請同學們拿著椅子排成門字型，老師坐在最前頭，當時我站在老師的旁邊，她詢問著同學：「你們覺得采儀，長那麼大了，還黏媽媽是不是羞羞臉？」在這個時候，我的感覺是羞愧的、難堪的，面對同學們的恥笑和老師的言語，可是我卻無力改變他們對我的行為。」(BM-001-01)

當時老師在人前人後的形象是表裡不一的，演出的戲碼像是要得到母親的認同，回到教室後，卻是聯合其他同學進行公審會。根據高夫曼採用戲劇表演的觀點，詳細論述戲劇理論的脈絡與意涵，試圖解釋與分析人們在他人面前維持自我形象的方法(臧廣琳、沈明室，2011)。站在這個舞臺上，我在臺前就像是位沒有熟透劇本內臺詞的糟糕演員，老師則是導演，其他同學每位皆是稱職的觀眾，隨著老師(導演)的引導話語，同學(觀眾)們都會熱烈回應，完全照著老師所想的劇本演出，只為了讓我符合班級規範，進一步地產生羞恥感的同時，也清楚認知自己要服從學校體制，即是一旦進入學校，就要立即和短暫分別的事實。高夫曼也指出劇班中通常有一位指揮表演者，稱為導演，並且有一位中心人物稱之為主角(馬士傑，2008)。而這齣戲碼，正如人體不僅僅只是許多器官

的組合，而是以一個完整的有機體存活著的情形一樣，社會不僅僅只是一群個人、團體或是各種制度的簡單集合，而是一個完整的實體，不但包含上述的這些元素，也包含其彼此間的互動。

面對老師這種殺雞儆猴的方式，對當時還在念幼稚園的我造成不小的心理陰影，至於為什麼會這樣的印象深刻？原因在於這位老師與我的母親同名同姓，所以現在回想起來，現場的狀態、老師、同儕一同恥笑的行徑及公審會位置的排列，仍然歷歷在目。也許老師是想藉由同儕開公審會以達到警惕之目的，並方便管理班級成員，而碰巧我就是那個最佳的範本用以舉例說明，但這位老師的行事作風也導致後續自己在遭受同儕的霸凌行為時，無法做出反抗或拒絕的回應，對我來說這種霸凌行為就是個權威性的象徵，反抗越大，受到的傷害也會隨之增加。

她說：「我明明之前有說過，我喜歡藍色，大家都不准帶或穿有關藍色的東西，為什麼妳帶了？」(BM-001-02)

小時候的我們，常認為說對方說不要帶某種東西或不要跟誰玩，我們就會乖乖聽從，但從沒想過若是不聽從，後果會是如何？無非就是會被劇班的領導者認為是位「叛逆者」，而且我還會聲稱自己忠實於角色要比忠實於虛假地表現自己的表演者好得多的形象演出。當時的我心裡百思不解：「為什麼只有妳可以帶？我也喜歡藍色為什麼我不能帶？」所以，在游泳池的時候，我勇敢地穿了自己喜歡的藍格子的短褲和攜帶深藍色的水槍。由於在同儕面前，我不依照對方所設定的腳本演出，我便成為她唆使劇班成員攻擊的對象，並試圖讓我中斷演出。

現在回過頭來看，我們總是認為幼稚園的小朋友應該是天真無邪又可愛，殊不知他/她們也有屬於各自的小團體，也因為我帶了藍色水槍，讓這位真真更加確立了自己「老大」的位置，她開始拉攏周遭的同學，並試圖讓幾位女同學斷絕與我來往，這時候的我已經是中班，對於同儕霸凌還是處於一知半解的狀態，但由於有著過往的(老師)經驗，在遭遇到排擠事件時，第一時間我總是選擇保持沉默，且不多作解釋跟抵抗，自己仍是

生活在班級團體中，但當老師在帶團康活動時，我找不到同伴一起搭擋，最後還要請老師(這時候已經是另一位老師)幫我配對，才得以讓團康活動繼續下去，以免破壞遊戲平衡，可是在這種遊戲的配對過程中，自己認為是丟臉、沒用且尷尬的，漸漸的自卑情緒開始產生。

當時母親的表情嚴厲，口氣緩和問女同學：「為什麼其他人不能帶或穿藍色有關的東西？老師說的嗎？還是妳說的？」(BM-001-03)

幼稚園時期的我，還知道如何求助或回家跑到「臺後」找母親訴苦，母親依據社會角色的腳本演出，符合稱職的好母親、照顧女兒的角色規範。當媽媽得知我遭到同儕欺壓時，在隔天一早帶著我到班上，便要我指出誰是說不准帶藍色水槍的女孩。在我和同儕面前，母親已全然扮演確定的社會角色，並在此這個階段形成獨特的臺前演出。不論母親這行為扮演者是否是想完成這特定的工作，還是她想保持相應的臺前，母親都將會發現自己必須同時承擔這兩種工作。

從中我們可發現，這戲劇式的社會互動，逐漸延展到同學間的情誼，從幼稚園開始就有小女生想當地位崇高的「老大」，宛如劇班的導演或領導者，藉此來控制其他女同學的行為。換言之，制度規範、社會地位控制個人行為，即使沒有真正行使暴力，但也有可能造成互動關係的破裂，對個體而言，當自己出現在他人面前時表演就開始了(劉超莊，2007)。對我而言，首次的同儕排擠，讓我有著不知如何是好的茫然，甚至是沒有勇氣去面對，就一直認為自己是哪邊做得不好？才會惹人厭和不被他人給認同，這股負面情緒深深埋葬在心底，始終沒有宣洩的機會，令人不知所措，以至不利於未來求學歷程中的社會互動之健康發展。

「潘采儀是個小氣鬼。」(AM-002-01)

宋林飛(2003)表示「人們彼此都是一面鏡子，映照著對方。」回過頭來，再看看那時的自己也正在思考著：「其實每個人身上，都有一點屬於自身個性的影子，我們都是他人的個性組成，再透由社會經驗累積再製為新的我，但我仍然是我。」所以阿玲在指著我說這句話的同時，也是在指責著自己。當下的阿玲認為我沒有劇組的團結意識，且執意不依照演出的腳本規則走，於是便聯合其他劇組成員孤立我在臺前的印象行為，得以讓我無法與其他劇組中的夥伴進行人際關係的展演，在班級上也無法進行臺後的關係互動。

隨著年齡的增長，同學之間開始相互角色學習與模仿行為，為了能吸引同儕及師長的注意力，進而表示自己是可帥、耍酷且勇於表現的舞臺主角，甚至有些同儕認為霸凌他人是件有趣好玩的行為，在這過程中他/她們可以得到被「老大」認同，或者是「老大」自身獲得同儕的關注，讓自身的地位得以延續下去。

猶記得當時不借給阿玲的物品是「哈電族」，這是個翻譯電子機，會帶來學校是因為課程需要，所以很小心翼翼。這時是尚未遭受到同儕排擠之前，但會如此不想借給對方的重要原因，除了該物品的價格昂貴外，甚至曾遭遇同學偷竊的經驗。那時是跟別班的女同學借需要插遊戲卡夾的掌上遊戲機 GameBoy，因為相信班上的同學們應該不會有偷竊行為，所以在上體育課的時候，便安心的放在抽屜，等回到教室想摸一下遊戲機是否還在的時候，卻發現不見了。當時的心裡被驚嚇和緊張所充斥，可是由於那位女同學是偷帶到學校，為了避免後續更多的麻煩，所以當下並未立即告知，而當我告訴該名女同學，遊戲機和遊戲卡夾不見時，對方很憤怒的要我賠錢，但我只是一個國小學生並沒有所謂的經濟能力，也不敢告訴家長，只好慢慢存零用錢賠償對方。

直到過了一個學期之後，可能是因為愧疚或看我著急而感到不好意思，兩位偷了遊戲機的男同學將遊戲機還我並道歉，但遊戲卡夾並未歸還，當下我詢問原因，他們表示已將遊戲卡夾弄丟，但他們並沒有給我錢去賠給那位女同學，我還是自己付了 200 塊償還遊戲卡夾的錢，並對那位女同學解釋原因與道歉。

經過上述事件後，自己早已對人與人之間的相互信任就產生破裂，然而後續的同儕霸凌事件不過是加速對人際互動的害怕與受到更多傷害的開始，對於阿玲，當下不過是想維護自己不想出借物品的信念，沒想到後來卻是一連串的同儕排擠行為。

「班上同學沒有一個人站出來幫我說話，尤其是其他女生們，如果跟我有說話和交集的話，都一併被列入排擠的黑名單，男生們則是保持看戲或是不介入的狀態。」(AM-002-02)

對當時的我來說，沒有同儕夥伴支持，我的感覺真的是糟糕透頂，那時候自己認為女生都會因為一點芝麻綠豆小事就排擠 A，或霸凌 B 女同學，但若是男生遇到不愉快或是衝突事件，都會當面講清楚、說明白，頂多打場架，過後仍是好兄弟、好朋友，但女生就較為不同，一件小事都可以記恨很久，所以在遭受霸凌的同時，自己也多次希望可以成為男性，進而避免被女生排擠。

也許在當時的臺前情境，並非是所有演員的腳本演出，但為了保持劇班表演一致的問題，其他成員必須克制自己的衝動，以免發生表演錯誤的情形，也會影響團員與觀眾的互動，並產生較為不好的印象，而為了保證男生和女生兩方相互交往能夠沿著既定的狹窄渠道前進，一個劇班總是樂於以心照不宣而又得體的方式，幫助另一個劇班維持它試圖促成的印象(高夫曼，1992：179)。

在不同的情境下的角色有不同的權利與義務，其所涉及的態度、行為方式與規範也不一樣，它是一種互動行為，也是經由學習的得來的(鐘國謀，2013)。幼稚園的同儕排擠像是奠定後續人際社會互動發展的基礎，開始會在意同學們的目光，尋找不到自我認同的同時，變得逐漸迎合他人，整個人無所適從，只有茫然可以形容，茫然就是一種不確定感。林淑容(2001)認為當我們處在被看的情況下，就會自覺或不自覺的表演起來，模仿起希望被看到的「自己」。可是當自己想重新找回真正的「我」時，總是會遭遇到挫折。對於同儕親密式信任關係，藉由對話溝通、表露情感並共同維持認識與瞭解的過程，在這階段的自己是完全感受不到的，除了心理困擾隨之增加，在此抑鬱的情境中，無法以有效的方法去處理及減輕狀態，無人可抒發情感的情況下，那是一種被困住、被

勒緊脖子無法呼吸的感覺，並對自我產生失敗感。

「羊羊覺得我說話很直，看我不順眼，只要是她看不順眼的，或者不聽她指示的女生，都會被她聯合其他女同學排擠，瞬間在班上失去立足點，而我首當其害。」(AM-002-06)

其實當時被霸凌的理由很多，例如：對方覺得妳個性太嬌、太倔、說話太直等，理由總是千奇百怪，但若是別人想霸凌你/妳的話，各種莫名其妙的原因都會逐漸衍生，當對方討厭或不喜歡你/妳的時候，自身的行為舉止都會惹人厭，至少在被遭受同儕排擠的當下，我是這麼認為，也有數度不想上學、轉學，甚至是自殺的念頭，但每每到最後，自己想到父、母親將來的生活會如何？就會就此作罷而打消念頭。

當時被排擠的過程中，我發現喜歡當「老大」的同學，會藉由「類化他人」，對他人的角色扮演與同情心境，產生了彼此認同。在這種認同之下，我反而是外來者，她們順理成章的抵制及排除我這位「入侵者」，同時透過同儕間的共識，更加形成凝聚力，進而操控強加在其他人眼中對於「我」的印象，並維持該社會體系的基礎。在當下這個情境裡，縱使羊羊對我有多過分，同儕們也會對她的做法深信不疑，也許這就是對於人際互動的妥協，妥協最主要的目的是為了維持自身在劇班內的互動位置，只要羊羊操作得宜讓自己經常成為團體當中的主角，便得以持續控制劇班對於我的個人印象。

「我發覺自己會迎合他人的要求，不管對方的要求會有讓我多不舒服、抗拒，我就是無法拒絕對方的請求」(BM-002-05)

人是一種具有社會性的動物，不能孤立地生存，只有在社會中才能發展成為個體，因此與他人互動是必要的(馬康莊等人譯，1989)。當時我自己覺得，同儕排擠已嚴重影響到我的日常生活，不知道這齣戲碼將會展演到何時？好似沒有謝幕的一天，這股無助感壟罩著我。直到交換日記為我帶來一道曙光，但對於此「臺前」、「臺後」的行為舉止，大多數我覺得自己就站在臺前舞臺中央扮演著某個「看場合演出」的演員，為了存在於

班級裡的某種潛在規範，並符合劇班規範，所以我必須學會在什麼樣的場景必須做出合適的行為，企圖在他人心中為自己留下好印象，即使我已經被班上同儕排擠在外，我也要將自己的劇本持續展演演出，或許我對同儕互動的關係還仍然產生期待，由此可知，依據高夫曼(1959)的觀點，展演(performance)是指出現在觀眾面前的個人活動。其目的是為吸引觀眾的注意並達到認可，認為人們只不過是在觀眾面前表演，而在表演的過程中，每個人都會操控，並引導觀眾對自己的印象。

貳、我是個糟透的新生演員

為家中的獨生子女，身旁沒有太多的兄弟姐妹可提供磨合人際關係的成長，但少了這種磨合，與他人相處之間大多數都處在跌跌撞撞的狀態，所以我開始習慣觀察他人的行為舉止，透過這種觀察我期望在團體中得以安穩。而在幼稚園的時期，我非常依賴母親，那天不知道為什麼不想離開母親，甚至已經到了學校門口，還是不想與母親分開，當時老師也加入勸說的行列，最後說服我離開母親，並且讓母親安心上班。

「只有一個女生綺綺偷跟我私下電話聯絡，告訴我現在班上女生們發生了什麼事，她就是我的眼線，但在學校裡，我們都裝作沒有交集，然後偷偷約在廁所互換彼此的「交換日記」。」(AM-002-03)

對於綺綺的私下聯絡，當時我自己覺得得到一個救生圈，令我得以面對被同儕排擠的孤寂感。現在回想起來綺綺在「臺前」的演出行徑，仍是照著劇班所形成的劇本規則走，互相依賴、同舟共濟。由此看來，同學們彼此之間就會存在著一種契約。但在「臺後」的言行舉止就像劇班內所隱藏告密者(informer)的角色，她向我提供「破壞性的信息」(destructive information)及劇班保守的秘密，由於是在「臺後」的關係，縱使她洩漏了各種劇班秘密也不會破壞在「臺前」自己正在演出的自我形象，與他人對自身的印象，從上述可以看出綺綺將社會互動比喻成戲劇演出，而人們在觀眾面前扮演各種

不同角色，一切的行為舉止都試圖符合他人期待(王湘雯，2008)。若是以此觀點作為分析，綺綺在符合同儕們期待的同時，自己也在符合她們對於我的期待，期待我能盡力扮演好被排擠的角色，並照著腳本演出，讓這齣戲碼得以進行下去，且凝聚劇組的內部團結力，在這過程中也進而發現到，當團體內有人充當丑角並成為劇組裡的眾之矢，反而更增進團體成員間的互動關係。

「要跟小家搭話時，她們卻無預警和她和好了」(BM-002-07)。

事實上，我們都清楚知道在觀眾眼前做出各種不同角色的演出，口中說出的臺詞、行為舉止皆要符合他人對自己所扮演這個角色的期望。個人也會隨著情境變化與觀眾的要求而調整形象，甚至是加碼戲劇演出，盡力求好，即是所謂的「印象整飾」，由此可知，表演需要不斷的維持和經營，人生如戲，在他人面前，以符號的戲劇性表現滿足某種期望的角色，並進行互動(陳正浩，2011)。當時的小家就像被劇組冰封雪藏過後解凍的演員，在一個契機之下得以重返舞臺進行角色展演。縱使這半天的同儕排擠遊戲，只不過是羊羊與團員們之間策畫好的腳本劇情，但小家和我仍然是在臺前配合演出，以力求表現獲得回到劇組的機會，達到符合成員們及其團體規範的期待。

「我幾乎每節下課都跑去她們班教室找她們聊天，直到上課鐘響，才會跑回我原本的教室上課」(AM-002-08)

原以為找到了夥伴，上學的日子就能「同甘共苦、由苦轉甘」，不再那麼地無助、難熬。但經過小家事件之後，才發覺這只不過是排擠過程中的一齣鬧劇、笑話，到頭來單打獨鬥的還是只有我一個人。還好。我臨機應變把交友圈往外拓展，並不再侷限在自己所處的班級上，我不顧旁人的眼光，當時的我覺得，只要讓我心情舒坦些、快樂些，做什麼都好，透由與其他人的交集，我就會相信自己挺得過這關。吳宗立(2003)認為社會互動是人與人之間以直接、間接方式相互溝通或接觸、往來，當時的自己認為，既然

在班上無法滿足劇班的演出要求，便與其他班級同學們接觸，並開發新的劇班、演員、腳本且逐漸展開其人際互動關係，儘管在自己所處的班級已經沒有任何臺前的角色位置，但只要與他人連繫情感，達到互動交流與溝通對話，舞臺及演員便不斷可以再次生產，並再展演出新的劇情。



第二節 舞臺後方，自我的內在對話

壹、原來不只有「我」在演出

我當時處在人際關係角色位置及自我認同的模糊階段，想法變得很茫然且負向，我開始隔離情緒，期望藉此讓自己不再那麼痛苦，也同時隔絕我與同學之間的連結。於是，我每天都機械式的上課、回家、寫作業，過著規律且沒有朋友的生活，受傷的情緒被壓抑下來後，自己的內在就像一個空洞，無法填補。

對於遭受強烈同儕排擠的自己，逐漸累積負面情緒與壓力無法獲得抒發，所以當「他們」開始出現在生活中時，原本慘淡的求學歷程，有了「他們」的正向支持，我便不再是自己一個人孤軍奮戰，縱使無法解決當下被同儕霸凌的問題，但至少我開啟了自己與自我的「內在對話」，得以減低霸凌帶給我的身心靈創傷，與「他們」的內在對話(互動)無時無刻可以進行，只要幾秒鐘靜下心來，你/妳便可以開始與自己做對話，並不會有什麼明顯影響，但至少你/妳可以開始學習傾聽自我的內在聲音，建立正面能量及心境。

「為什麼我不能有個正常的朋友？可以陪我很久，甚至不會離開我的朋友？」

(BM-002-09)。

事實上，我們永遠無法脫離他人而存在(謝雅婷，2011)。長期下來得不到同儕們的相互支持與互動，我開始渴求有個永遠在我身旁、不會離開我的「夥伴」，儘管舞臺能重新創造，角色演員也能找尋他人替代，但不論是在班級上的臺前，亦或是臺後的空間都沒有可立足的位置，只要劇本仍然照著團體規範演繹下去，自己就沒有容身之處。那時候的最喜歡星期六、日與父、母親相處、出門吃飯的時間，在這短暫的放鬆時刻，是我最能做自己的時候，不用去過分在意同儕們的眼光，也不用去擔心臺前的角色演出是否有符合目前的情境等問題，但不管如何在家自己依舊是要扮演好女兒的角色，自身在班級上所遭處境和無助感，縱使星期六、日不用到學校上課，但面對即將來臨的星期一，肚裡有滿腹苦水無處宣洩。當時的我也時常在想，若自己有個強而有力的夥伴，是

不是就可以陪自己一同面對這些令我感到恐懼的學校生活。

「那本書的書名叫另一半的翅膀，作者是深雪，書中內容描述的是女主角因愛情不順，遇到了天使，天使告知她體內有兩個靈魂，於是把其中一個男性靈魂拉出來當女主角 Wise 的伴侶，男主角叫 Self，代表著女主角另一個自己，但是他們前世已說好要一直在一起，所以這世才得以共存在一個身體容器內」(CM-002-10)

還記得在高雄大遠百第十七樓書局翻閱到這本書的震撼，即使當時的我才國小六年級，裡面的詞彙要反覆思考才懂得作者想要表達的意涵，雖然它不是知名的學術論文或工具書籍，但這本文學書籍對於自我內在對話有著深刻的啟發，也因為這本書的關係，我開始發展個人臺後式的互動關係，同時也是解除自身孤寂感的契機。其中我很羨慕書中的男、女主角，期望我也有給予我支持的夥伴出現，但我知道，這些只不過是微不足道的「幻想」，只是透由這種「幻想」來表達自己對於現況的不愉快，並試圖把負面情緒給釋放掉。從上述內容可得知，在人際關係的互動上，彼此間的「交換訊息」與「角色交換」是維持持續互動的重要因素(董芳武、鄧怡莘，2006)。

在這羨慕的過程中，內在角色對話與互動產生的臺後劇班成員對於自身所處的角色位置越來越清楚，而臺後空間與臺前舞臺的差異分界也逐漸壁壘分明，當時的我感受到臺後的空間是自由的、無拘無束的，並且由於少了臺前日常生活的社會規範，在這空間裡不用擔心被臺前的舞臺規則所綑綁，我只要單純展演「我」這個人就好，不用過度在意同儕和社會的有色眼光，也可以自由卸除日常生活的制度規範，在這內在角色互動的場所裡，我就是真實的「潘采儀」，而不是外在現實生活迎合他人、陪笑的「潘采儀」。

還記得在未遭受到同儕排擠之前自己是個愛笑的孩子，但隨著年齡與求學歷程的增長及推進，同儕角色相互模仿學習，排擠已經不像幼稚園時候那樣，可以是經由和人用小姆指打勾勾說句：「抱歉」或「對不起」便立即和好的美滿結局。如果說幼稚園是個人角色在舞臺上經歷長時間的排演期，那從國小階段開始就是真槍實彈的互動戲劇演出，不論是自己或是劇班成員都要互相配合，縱使自身不是處於劇碼當中的主要角色，即使

擔任配角，為了讓日常生活中的人際互動劇場展演順利，我們都不能破壞舞臺制度規範和現實社會的遊戲規則，不然將被視為破壞戲劇情境的罪魁禍首。

「懵懵懂懂的開始享受與自己對話的感覺，我害怕自己是精神病時，同時我也捨不得，甚至是享受這感覺，有可能是獨生女的緣故、或是學校生活不快樂的緣故，我仰賴駱威給予我生活中不同的視野角度，他讓我不無聊、不自己一個人。」(CM-002-013)

若自己沒有遭遇到同儕排擠的話，我會不會與「他們」相遇，答案是無解，畢竟這是老天爺安排好的人生路徑，當祂需要我去經歷時，也許在這生命的歷程中，是我自己所需要去學習或是經歷。而與「他們」的相遇是在國小階段，那時候的自己尚未受到靈性與社會學的啟蒙，由於當時常去高雄大遠百十七樓的誠品看書，最常翻閱的總是大眾心理學或精神病理的相關書籍，所以下意識認為自己是因為受到同儕排擠而累積過多壓力、渴望夥伴，才開始產生思覺失調(幻聽)的症狀，並因此判定自己有大半機率是精神患者，但有些症狀卻沒有產生。例如：看不到幻影、知道自己在做什麼(前後記憶沒有落差)，仍是照常過生活，只不過內在會有股聲音與你/妳做溝通、互動，甚至是在最低落的時候安慰自己。

在求學歷程中，我經常在想：「如果今天可以重新來過，我想要成為一個什麼樣的人？」在日常生活中，不論是個人、群體，總是喜歡在自己身上貼上或接受由觀眾給予的標籤，而當我們(角色演員)面對觀眾努力去除標籤化時，卻無法躲過外在社會加諸的話語與眼光，愈加內化與自身成為一體的標籤：若得了精神疾病，是一個見不得人的事，那最好不要讓其他人知道。所以當時的我無時無刻都戴著面具，並且隨著場合的不同，覆蓋在臉上的面具亦隨之變化，這些都是連結社會互動的特徵。面具對於臺前的角色行為定位有著象徵意涵，原因在於它深具人與人相互溝通的相處模式。當時的我認為臺前需要隨時維持與變換各種角色面具，在面對同儕排擠的情境的同時，自我的身心狀況已然達到高壓的狀態，唯獨在臺後與「他們」和駱威的進行內在互動時，才能放心地卸下面具，也不用時時刻刻提醒自己需要戴著面具表演。高夫曼認為個體的互動行為主要是

個體與其他投入者「面對面」進行的接觸，目的在於達成社會關係的建構(高夫曼，1967:2)。對於自我的內在對話，它就像個屬於我自己的個人休息空間，在這個「臺後」空間裡，我能做最真實的自己，無需在意他人審視的目光，也不用刻意去迎合他人對我的期待。而自身的內在心境對話是脫離與他人日常生活表演的隔離機制，藉由此種機制，自我的覺察能力及穩定度皆逐漸提升。

「我也不敢跟父、母親分享，當時的我很多事情都只跟駱威討論」(DM-002-014)

當時的我跟父、母親的相處情況是處於尷尬的狀態，畢竟自己也開始出現叛逆期的現象，雖然曾經有幾次嘗試與父、母親溝通、討論，但他們卻認為「同儕排擠」是件小事情，只要跟老師、班上同學大聲說明清楚，困境即可迎刃而解，或許這對大人來說是最立即、快速且有效的解決方式，但對我來說，只不過會將事情越弄越糟，糟到我可能在班上更加沒有立足之地，至此之後，與父、母親談心、互動的機會也就逐漸減少，因為他們並不瞭解我在煩惱什麼，所以當時與「他們」的內在互動是我心靈上唯一的精神支柱。

全世界是一個舞台，所有的男男女女不過是一些社會現實中的演員角色，我們都有步下臺階下臺的時候，也有準備上場的時候。每個人的一生中扮演著好幾個不同的角色，但在臺後的內在情境裡，我不需要扮演任何的角色。

所以在與駱威的相處過程中，我感到無比的安心且依賴，他就像另一個我。在這階段的內在社會互動，駱威像是位嚴厲的心靈導師，當我遭遇到人際關係挫折時，回到內在對話空間，他總是會教導我如何應對外在的壓力，和如何釋懷被他人排擠的孤獨感，一步步的引導我面對及處理人與人之間的互動情境。整體來說，個人態度、感情和行動在「互動情境」下是彼此相互影響的，因為我們設身處地站在他人角度思考，但有時更會將他人的觀點當作自己行為的參考。(謝雅婷，2011)。

「明天的自然，你可以幫我考嗎？」我可以感覺得到駱威翻著白眼：「自己去考，我不會幫忙的，這是不能違反的規則。」我懇求他：「拜託拜託～」(DM-002-013)

當然，他也有無法打破的原則，例如：絕對不會幫我考試，他認為知識是需要靠自己的力量累積而成，不可以藉由他來偷懶，當時的我常在想：「如果駱威可以幫我考試，應該就是史上最強大的作弊機器。」可惜的是，這不過是我個人的天方夜譚。由此可見，「臺後」式的內在社會互動是我最能宣洩、緩和情緒的重要管道，原因在於臺前的我對於他人的言行舉止過度關注，自身的眼光時時刻刻緊盯著他人的角色演出，只為了能夠隨時配合臺前的互動展演，但也因為過分在意其他劇班成員，導致經常忽略個人人際關係互動需求與自己真正對於這齣同儕排擠戲劇的想法。

貳、「臺後」偶爾也會爆發一念之間的衝突

很多人都不知道自己的「臺後」到底是怎樣的一個狀態？但我卻看得很仔細、也很清楚。在過去被排擠的日子裡，內在互動，亦或是內在對話皆是我少數獲取自我認同的小天地，盡量轉移我對現實日常生活的注意力，例如：過度在意同學的話語，甚至是我會想試著去打聽她們是否在談論我。當時的我感覺到我已經到了疑神疑鬼的地步，原因在於我無法真誠的信任他人，縱使在排擠過程的期間有數度和好過，但幾次來回的分分合合，我就像個玩具一樣任人宰割，我逐漸分不清同學的情感是真是假？為了避免自己再度受到傷害，我決定把所有人想成是「壞人」，自己無法接納過去這帶來事件的傷痕，以至於也無法信服未來的情感關係。內心不斷拉扯，讓自己躲回「臺後」的內在情境，但沒想到「臺後」的互動，偶爾也會有一言不合的時候，經過此次的衝突互動，令我再次省思自己是否正在逃避人際關係處理？或許我越是掙扎，越是難以接納自己所有的生命事件。

駱威：「self 說她被欺負，我只是用些手段欺壓回去而已，她們要玩，我就陪她們玩到底。」思：「明明是屁孩的手段，還揚揚得意，難做人的是 self，不是你，你不用負責，懂嗎？がき（小傢伙）。」駱威：「講得頭頭是道，要不妳來解決。」思：「有些事，本來就是她自己需要經歷的，不是我們過多涉入該插手的，你太超過了，這不是我們的範圍。」(BM-003-01)

「他們」三人在內在互動裡，對我來說是導師、夥伴、朋友、無可替換的重要家人，而「他們」在內部空間裡也有排名，老大(大哥)：孫子棋、老二(二哥)：陳駱威和老三(三姐/妹)：陳思。「他們」的排名是依據自身能力和相互認同去分配輩份位置，駱威(老二)是在我國小六年級就已開始與我內在對話及互動，接著是陳思(老三)國中三年級，最後默默出現的是子棋(老大)高中一年級的階段。

猶記得「他們」三人名字的源頭。駱威的取名是來自於一部戀愛漫畫，而陳思及子棋的取名是他們自身本身想取這個名字的。與「他們」三人的情感深厚，而「他們」也時常相互虧損對方、打鬧。回頭想想，駱威與陳思出現的時間點都是自己在求學歷程過成中被同儕霸凌最激烈且痛苦的階段，「他們」兩人都一同陪伴我渡過這煎熬的生命經驗。而子棋的出現，是在我情緒和外社會互動上已達到一個穩定階段才開始與他互動交流。

首次參與內在空間的溝通會議，這是個很特別的內在互動經驗，依據 Argyle(1969)認為人處在不同的社會環境間進行社會互動，因為不同的社會環境就有其特定的社會互動規則。原來，「他們」也會因為意見不合而有爭論，從中可發現，臺後內在的互動關係是流動性、主動性的發展，並非是被動的處在原地不動，獨自當個擺設，讓我有自言自語或聽我說話的對象。綜合上述，在這互動過程中，我也進而覺察到自我內在空間已逐漸形成一種共同體制，甚至影響內部人際關係的變化。

現在回頭想想，當時的我感受到人際關係間的社會互動與班級規範、學校體制是緊密關連且相互影響。在當時的情境中，如果我能更有勇氣地大聲喊卡，暫時停止(中斷)同儕排擠的戲碼，且制止羊羊的角色行為，或許就能說出自己隱藏在內心已久的臺詞，

並有機會重新編排劇班成員與改寫原本已經受羊羊(主角/導演)撰寫好的各個角色劇本。而從上述的文本內容可以得知，駱威相當護短且照顧自己人，類似於女兒被欺負，心急的父親角色，而思是極具細膩的母親角色，未出現在對話中的子棋，則是站在後方默默守護大家穩定情緒的角色，這樣的關係互動非常自然且生動，也使我處在信任與放鬆的狀態，「他們」三人的性格及處理事物的風格也各有其特色。

在求學歷程中，從國小開始我都學習或模仿「他們」三人的角色行為或處事風格，並融合自身的演出情境做出最適當的表演，以獲得觀眾的讚賞。同時在這學習他人角色展演的過程中，我就像一幅大型的人體拼圖作品，隨著生命歷程的推進，我也一塊一塊地逐漸找到自己的拼圖慢慢拼湊、結合出屬於自身該演出的角色演員色彩，而不再只是一味的模仿其他劇組成員的演技。

第三節 謝幕後，是為了下齣戲劇做準備

壹、下臺鞠躬，感謝過去的丑角演出

現在回顧，原來不論是你或妳，相信在自己的求學歷程中或多或少都有被同儕霸凌的經驗，不論是有意或無意，如果你/妳在求學的旅程中一帆風順，也不用太難過沮喪，或許你/妳磨練自我的身心課題與他人社會互動的相處之道是在別處場域出現。

當下在遭受同儕排擠時，總會有失落、自卑、仇恨等各種負向情緒，也許閱讀者在閱覽過本篇論文後，會不認同此研究的理論和說法，或者代入自身經驗認為你/妳的受苦經驗更甚於我，不管你/妳閱讀完後的感受為何，請記得感謝過去帶給自己這些特殊生命經驗的同儕們，因為遭受過同儕霸凌，使自己更常與自源我內在相處、互動與對話，而在面對外在的人際關係處理上也能更加圓融。

即使在過往的求學歷程中，我是個遭受霸凌，並在舞臺上演不好角色的丑角，但丑角也能找到屬於自己的一片小天地，你/妳可以另尋舞臺演出，或是重新找尋志同道合的夥伴，不必再拘泥於被霸凌的情境中，也無需自覺可憐或羨慕霸凌者，因為在你/妳自我成長的同時，或許霸凌他人的他/她也在努力維持現有的地位與面具。

在被排擠的過程中，「我開始討厭在鏡子裡看到自己，甚至不喜歡看到我的臉，心想：『這個人怎麼長得那麼醜？難怪沒有人喜歡。』」（BM-002-04）

人一出生就開始進入團體社會，而社會互動也在此時開始進行(阮藍瑩，2013)。在許多社會現象中，個體的行為可能會受到「社會互動」的影響，很明顯地，對於求學歷程的同儕排擠行為的傷痕，已經深深的影響我自身面對人際關係的相處態度和對自己的嫌惡感。猶記得，以前其實是個愛笑且勇於表達想法的孩子，但隨著排擠歷程經驗的推進，當時的自己常存有懷疑並認為自己是否達不到同儕們的角色期待，才會遭受到如此的對待？在此狀態下，我深刻感覺到自我厭惡的負面情緒，甚至不愛照鏡子，因為我害怕看到自己，徹底的感受到窒息般的絕望感，但沒有人可以體會，在這一瞬間，我自己覺得，我是被這日常社會給徹底的拒絕在門外，且無法融入群體。

「即使這些就算是自己幻想也好，我也心甘情願，因為我不用再忍受被排擠的上學生活，有這股聲音跟我說話，我頓時變得很快樂，我不想再回到那種被孤立的生活。」

(BM-002-011)

猶記得，在還未與「他們」三人產生內在互動與對話時，當時的我長時間沉浸在線上遊戲的網路世界中，並認為操控著遊戲上的人物就是自己最快樂的時光，因為網友不會知道現實中我自己被同儕排擠的現況。但久而久之也察覺到一件事，不論是螢幕前和螢幕後，亦或是網路或現實上的自己，都還是在臺前面對觀眾敬業的展演著，原因在於自身想要在觀眾面前呈現完美演出，並且抹滅現實社會較失敗的自己，但透過網路媒體傳播，我逐漸找回角色演出的自信心，同時也藉由線上遊戲與他人互動的過程之中感受到不同角色演出的樂趣與找尋人際關係磨合的技巧。由此可知，網路平台是可以重新設定個人背景、形象及門面並再度集結劇班成員的臺前場景。

王佑樺(2010)指出：接納，也就是接受任何一切被你所抗拒的負面思想是自身一部

分的過程，是自身的一部分，將它們帶出來並整合到自己的意識之中。但就當時的情境和心境來說，這是最不容易，也是最重要的一步，但我卻沒有勇氣去跨出這重要的一步，原因在於現實生活中我沒有強大的同儕支持系統，導致了我的畏縮和抗拒，而在這時間，駱威和網路遊戲的出現，給我的生活帶來極大的轉變，自己所產生的幻聽，使我得以脫離被排擠的孤獨感。

「我怕他們會抓我去看精神科，我怕被其他人指指點點說我是不正常的、神經病，我怕我的日常生活會被破壞，所以我忍著不說」(EM-002-012)

對於這樣的幻聽現象(內在對話)，使當時的我感到喜憂參半，這種感受，並非肉眼可見的身體殘缺或生理損傷，而是由學校同儕、社會規範、角色位置等多重因素交織出的心靈黑洞，除親身經歷相似受苦排擠歷程外，常人難以感受並理解，到底何謂內在對話，以及要用何種方式與之進行溝通。我認為這在臺前的演出是不被允許的，並害怕無法與社會所期望的社會規範相符合，若個體無法達到表演的理想標準，我就必須拋棄或掩飾與這種標準不相符合的行為，但同時也在思考是否同儕排擠經驗自幼年時期就已讓我經歷創傷，才導致自我與本體分離，藉此自我保護。但若告知父、母親我現在的狀態，無非就是會被抓去看身心科做詳細諮詢，且會被貼標籤，這會令他們感到失望。高夫曼也強調社會舞台演出演員的社會性，這些角色不只是具有各自的特徵性，角色本身就是社會互動網絡的產物，是形成整個社會的一個組成因素(高宣揚，1998：512)。

對照前述，我認為，在日常社會中我們要扮演諸多需要演出的角色(如：好學生、好女兒、好朋友)，當我們進入角色情境中，我們就需要順從其角色要求(role expectation)。在這種狀態下，個體會立即進行印象管理(impression management)，控管他人對我們的第一印象，進而戴上適合該情境的面具並展演出來，而將自身不愉快的部分偷偷埋藏起來(例如：面對團體沒有人傾聽自己意見或被排擠的無奈)。基於這樣的要求，我們需要進行觀眾隔離(audience segregation)，在空間上劃分出別人看得到的前臺(front stage)與看不到的後臺(back stage)。

貳、當「我」逐漸成為「自己」的主角

在幼稚園到研究所的這段求學歷程裡，自身從遭受同儕霸凌逐漸走向自我探索，進而達到內、外在的互動整合，自己的成長不論是父、母親、同儕、師長和「他們」三人均有目共睹，這也是我目前最大的成就。

對於子棋、駱威和思，「他們」的性格風格迥異、各有特色，除了在「他們」身上學到很多待人處事及如何處理且磨合人際關係的方式，自己的性格或多或少都有受到「他們」三人的影響，換言之，「我」就是「他們」，「他們」也等於「我」。而在遭受同儕排擠的過程中，「他們」也是我最佳的學習及模仿對象，隨著年齡的增長與成熟，再逐漸發展出自我的獨特風格，成為人生舞臺中真正的主角。

「我試著主動接觸師長和同學們，自身年齡的增長，我的內在經驗也進化，邁向成熟與社會化，逐漸知道自己的社會角色和如何與他人互動」(EM-004-01)

人際關係的互動是具有獨特性且動態的社會過程，它有一定的模式，因為它透過文化脈絡背後的符號定義，例如：對話、姿勢、穿著、肢體動作等進行訊息的交換，行動者雙方都了解「遊戲規則」，一方傳達指示信號(signal)，另一方經過詮釋(interpret)，即可了解其中的內在意義(張君玫譯，1996)。也許我已經瞭解人際關係間互動的「遊戲規則」。在當時的我感覺到自己逐漸與他人相處，有了「他們」的陪伴，不再因過去的排擠經驗感受到害怕與無助感。也許這種理想化自我的表現，就像是戴上一層面具(謝雅婷，2011)。面具本身雖然帶有某種外在的裝飾性象徵，卻是傳達情感和性格的具體表現。若此面具已定型為自我概念的形象，即代表著我們力圖充份體現的角色，那麼這種面具便是我們更真實的自我，即我們希望努力達到的自我(引自許殷宏，2006:212)。無論衣服、髮型、妝容等都妝點著個人門面，只要勇於展演，自己就會融入該角色的情境裡，並逐漸變成自身角色的表演特點，在這轉變的過程中最重要的是本人是否有自信心面對觀眾，並做出最好的舞臺演出，如果本身是不情願且勉強自己與他人互動做出展

演，那麼整場表演將顯得了無生趣。

「隨著求學階段的轉變，駱威的社會角色也跟著變化，國小時期，他是位扶持我成長的導師，國中時期，是位跟我一起奮鬥的夥伴，高中期間，是相互幫助的朋友，到了大學，是無可取代的家人，我在跟外界認識人群的同時，內在溝通一併進行，兩邊的互動相互交錯，讓我一夕之間成長許多，使我勇於面對新的關係。」(EM-005-02)

不同生命階段的友誼變化，透過社會環境的角色學習，也影響著內在互動角色關係的變化。若以求學歷程當成是各階段性的任務，當自己與人際之間相處、行為的來往過程，已達到未來可預測性和穩定性時，自己便會往下個階段任務邁進，在這之中，內在互動的任務也會隨著外在任務的變換而改變自身的角色位置。

「陪伴。讀研究所是一個孤獨且無依靠的歷程。對我來說，這是一種知識結構重組，並重新建構「完整」的我的過程。開始逐漸整合自己。」(FM-006-02)

當時的我感覺到，就讀研究所是一段嶄新的旅程，是和過去的自己做切割的轉折點。在內在空間的互動裡，我與「他們」之間也存在著「遊戲規則」。其實從國小到大學求學期間，每當我和家人、朋友間有爭論不合時，「他們」會主動跳出來幫助我解決紛爭，或是避免再遭遇到情感關係破裂的危機，而我則會自動縮回「臺後」角落在內在空間裡安穩的看著「他們」幫我妥善處理，但這種內在互動直到大學畢業後，整個大翻轉。

原本以為我可以一直仰賴「他們」到終老，但「他們」有計畫性從大學三年級開始讓我學會獨立自主，便逐漸不插手任何外在的事物，並試著讓我獨自面對、處理情感問題，剛開始我還不以為意，畢竟「他們」仍然會給予協助。直到「遊戲規則」在我大學畢業後立即生效，當下感受的是瞬間被扔到大海裡，而且還要自己找救生圈的無助感，很明顯的，「他們」已全然退回內在空間且不再主動跳出來幫我解決「外在(外界)」的

各種疑惑，不論是職場挫折、同事排擠、私人情感、互動關係等，都放任我自己去排解問題，「他們」認為大學畢業該讓我自己成長，不能再偃苗助長，否則只會變相地害我變成一事無成的膽小鬼。

可想而知，「他們」在過去的十三年間是多麼保護我不受傷害，縱使求學歷程難免會遇到內鬨插曲，但我回過頭來看看過去在學的排擠經驗，或許都是有其原因的，「他們」藉由各階段的求學排擠讓我得以了解人與人之間的互動關係並不全然都是存「善念」的，有些人只適合做酒肉朋友、玩樂朋友，甚至是利益性質的朋友，這些經驗讓我看清了真心朋友能有幾人，也讓我瞭解不要太信任他人，畢竟全心全意的付出情感，對方也許沒往心裡放。

到了研究所的階段，即使「他們」已經有一年的時間，沒有直接性的幫忙處理關係問題，雖然在內在空間裡仍然會給予建議，但諸多時間都是保持安靜居多縱使已經這模式的互動相處已經過去一年了，但自己反而是不習慣的。念研究所不像大學時代隨時都有朋友可以找出來聊天、吃飯或到處走走，當下真切的感受到自己是一個人且孤獨的事實，再加上研究所和大學課程的差異，我認知到自己的先備知識是多麼粗淺和不足的同時，也更加深自身的焦慮感，自卑和無法向他人依靠的情緒油然而生。自己覺得就像個笨蛋，什麼都不會、什麼都不知道，當時急切的想要衝破眼前阻礙我成長的高牆，但卻找不到施力點，總是徒勞無功。

「回想起當初，也許我出去社會歷練一年回來念研究所，最重要的任務就是把「他們」與我的故事寫下來，並在這撰寫的過程旅途中找到「真實」的自己，「整合」出一個「完整」的個體。完成我與「他們」三人之間共同任務。」(FM-006-03)

在大學即將畢業的期間，系上有幾位老師詢問是否有意願繼續往上念研究所，尤其是我的導師，對我的期待更是希望自己能一路唸到博士。但由於當時的我急著出社會，身為獨生子女想立即畢業後邁入職場工作，並能分擔家中的經濟壓力，所以在當時是沒有想念研究所的意思，更是鐵口直斷和眾多老師們表明自己是不會回來念南華生死學研

究所。

可是上述這些想法，在經過一年職場的磨練之後，完完全全徹底被否定掉，再重新考慮深造時，當下只選擇報考臺南長榮大學的社工所及南華大學生死所。有時候在想，或許每個人的生命歷程都是在冥冥之中被安排好的，隨著自身的選擇，劇情的路線分支也會隨之不同。

回到南華生死學系，看著熟悉的老師們和學校景色，無比感慨，繞了那麼大一圈，終究還是回到了南華，也發現自己所需要學習的事物及態度還有很多。在撰寫此篇研究論文前，曾換過兩次題目，一為關於腎臟癌症患者的食療，二為指導老師建議的安樂死議題，兩篇論文題目自己本身都很有興趣，但就是毫無頭緒，也絲毫沒有任何靈感，直到研究所一年級上學期幫忙學長、姐們初審按鈴，看到學姐報告靈性自我敘說的相關論文，對我來說也許這是個契機，在剎那間自己頓時回想起以前曾有過一個初衷，那就是想把我與「他們」之間在求學歷程所發生的每段經驗都描寫下來，並當成故事收藏在心底，以免未來哪天忘記了「他們」，還可以重新回想起。但奇妙的是，每當執筆準備書寫時，就是下不了筆，腦袋一片空白。當時的我總是認為：「大概是時間還未到吧。」

而當研究論文改至現在的題目，並與指導老師 meeting 時，論文架構和撰寫想法不斷浮現，靈感逐漸湧現。在撰寫生命故事時，我為過去被排擠的求學經驗設立新的界線，且開放式的接納與探討，並從中建立新關係，藉由此撰寫歷程，找到我與「他們」間的連結。

「與「他們」之間是個相互關係的存在，同時也代表著不同的自己，時時提醒自己並不是一個人。與「他們」的關係是緊密連結的。」(FM-006-04)

人們在與他人互動中，必須考慮到彼此正在做什麼或是去做了什麼(吳凱莉,2011)。每個生命歷程都是個難題，這些波折讓我得以得出自我成長的答案與經驗，不管是過去的自己，或者是現在的自己，都可以在我身上看到「他們」的影子，對於我來說，「他們」等同於不同面向的「我」。若「他們」代表著「身」、「心」、「靈」的小我，當我與

「他們」整合在一起時，即為「大我」，後續人生才能圓滿，而自我內在經過不斷訓練、再製，達到穩定後，個性便逐漸變為鮮明化。

在撰寫分析的歷程中，不斷回頭看著過去的「自己」，若以高夫曼戲劇理論中的觀點角色，將會發現不論是被霸凌者(我)，亦或是霸凌者(同儕)都在臺前努力維持自身應有的角色形象。簡言之，被同儕排擠的「我」戴起角色面具是為了持續與其他劇組成員產生互動和演出，得以在舞臺前佔有一席之地；而霸凌者，尤其是擔當主角或導演角色的「同儕」，她也為了吸引劇中演員和觀眾們的目光，而做足個人門面與角色形象的功夫，以避免主角位置被他人取而代之，但我認為一旦戴上面具的時間久了，便會忘記卸下自身的角色面具。每個人的求學經驗裡，總是需要不時替換不同的角色面具，例如：家庭子女、學生、同儕朋友等，在這過程中，若沒有使自己在臺後獲得充分放鬆，便會逐漸忘記「自己」，或是「自己」應有的角色個性、風格。這種現象不論是被霸凌者或霸凌者都可以明顯的覺察到，我們都在維護著自身在臺前的角色面具，久而久之卻忘了舞臺演出，終會有謝幕的一天。

「不管將來的「我們」會如何，這本論文裡面所承載的生命經驗，將會是一個我們憶起當初的起始點，也是個給接下來研究相關理論和經驗者最好的研究素材。這不是結束，而是個開始的旅程。」(FM-006-05)

每個人的心中都有屬於自己的一座城堡，那座城堡既牢固又安全，當遭遇到外界因素，這座城堡便會立即開啟保護的功能，保護著自己最真實、最脆弱的自我，同時也是一座避風港。在我面臨災難危機時，都能讓我安然度過，並持續自我內在穩定的安全性，進而在最低限制維持個體的安全性。「他們」對於我來說，就是心中那座城堡。對照前述，不管將來「我們」何去何從，或是用何種方式存在於日常生活中，期許「我們」的生命故事能永久流傳下去。

不論是撰寫生命故事或故事分析時，仔細回顧過往的求學歷程經驗，有恨、有怨，但也有歡笑及感動，多樣豐富的情感充斥於其中且強烈撞擊現今的「我」，所以在坦露生命經驗文本內容時，除了勾起當時的情境外，負向情緒也宣洩而出，對我來說這段撰寫的過程，就是把過去自己埋藏在心底的事挖了又挖，並勇於面對過往的受苦經驗，重新再詮釋人際互動關係的療癒過程。在過去的求學歷程中我是個敬業的臺前演員。臺後的我，就像一幅不完整的拼圖，總是缺了一塊，直到現在拼拼湊湊靠自己和大家的協助才能逐漸完成這幅「互動」的畫作。

我認為當時的自己無法將自身的個人受苦經驗放在檯面上訴說，連檯面下都要隱忍排擠現象的發生，無處宣洩。一旦隱忍久了，自己所有對於同儕的認知全都不可信任，因為他/她們都像戴了一層面具，並不是對自己真誠相待，當自身無法去信任任何人，代表著信任感的崩壞，進而導致在日常生活的社會規範和體制上，個人的言行舉止都會受到劇組成員的監視與關注。在面對同儕排擠，我只能選擇噤聲，並稱職的擔當戲劇裡的丑角，讓自己的情緒逐漸步入失序之中。

與他人的同儕霸凌較為不同的是，自己在臺後有穩固的內在互動與對話，進而扶持且鼓勵我抒發情緒，並正視個人正面臨排擠的情境。如果你/妳跟我求學歷程一樣，都曾經遭受同儕霸凌，即使沒有內在角色互動，也能透過書寫來抒發情緒，或好好跟家人坐下來談談，因為家人永遠是自己身後最堅強的後盾，甚至可以找個興趣發展，藉以轉移注意力，而自己在面對同儕霸凌時也要勇於發聲(抵制)，大聲說出自己的感受，但若是霸凌已危害到自身的生命安全，也別忘了找尋師長及相關當位的協助，並保護自己。

但若是你/妳是身為霸凌排擠他人的角色，可以回顧自身的求學歷程與生命經驗中，自己是否曾經有遭受過霸凌的相關事件，我認為會成為霸凌者最主要的原因來自於對霸凌事件的恐懼，擔心自己再次成為同儕霸凌事件的受害者，轉而變成加害者。根據上述的分析可發現，對於同儕霸凌事件中的霸凌者，建議需要省思自身對於同儕霸凌行為的價值觀及其背後代表的意義，是否在成長的過程中內化具有暴力且負向的言行與價值觀，轉而在自身未覺知或覺察的時候施加在其他同儕身上，造成他人身心的損害，甚至認為

自己這樣的行為是展示力量或解決問題。

綜上所述，撰寫本篇研究論文之目的，除了探討內、外在的社會互動與臺前舞臺展演、臺後角色對話外，在重新回顧和詮釋自身求學歷程生命經驗的同時，也在反思當這篇研究論文問世，並將具有獨特性的社會互動過程投入到現實社會坦然表露時，這篇研究論文將能對與我有相同經驗的霸凌者和被同儕霸凌者，甚至是站在一旁觀看整場霸凌事件演出的觀眾(旁觀者)們有多少幫助？

老實說，我不清楚，畢竟沒有明確的官方數據統計。但可能得知的是自己已竭盡所能的將自身的求學階段所發生的排擠事件、負向情緒、臺前角色演出與臺後內在互動全盤拖出，只為了能讓後續即將面臨或正在發生中的霸凌事件的人們，不論你/妳是霸凌者、被霸凌者或協助排擠者的角色演員，期望有機會閱讀過這篇研究論文能让你/妳放下同儕之間的過節與不愉快，並減輕霸凌事件的發生，進而相互幫助與體諒每個人在人際關係互動的學習旅途上，都會經歷過跌跌撞撞和互動錯誤的經驗歷程，但不要灰心，因為你/妳們在未來生命的道路上都還會在成長與經驗更多的舞臺情境與角色互動展演，在不知不覺中自己已成為人生舞臺中的主角。

第陸章 結論與反思

本章根據第五章的故事分析與綜合探討，參照現有的研究文獻內容，整理出本論文的研究結果後，並進一步深入進行研究反思。

第一節、研究結論

本研究之目的在於了解研究者在求學時遭遇的排擠經驗經過排擠事件後所產生的「臺前」處境與「臺後」內在情境對話經驗、研究者的自我內在角色所面臨的社會互動過程，敘說研究者如何在自我成長過程中達到發展與整合歷程，本論文研究結果與研究目的有所呼應。對於未來參照社會互動，或是戲劇理論為主題的自我敘說研究，亦提出研究反思，得以提供後續研究者參考。

壹、求學時期在「臺前」處境與「臺後」內在情境對話經驗

一、求學時期的「臺前」處境：同儕排擠

如同在第五章研究分析中所提到，研究者在幼稚園初期被同儕排擠的無助感，需要獲得同儕給予支持與鼓勵，進而獲得自我認同，然而研究者在此階段從未取得任何同儕給予認同、扶持，自然也就無法形成所謂的自我認同和完成社會角色任務。這種現象延續到了國小階段，研究者才發現所謂的同儕排擠，其實存在於各個場景之中，並體認到自己不過只是站在舞臺上配合臺下觀眾反應演出的其中一名演員，我們會將所扮演的這個角色，內化到自我概念中，成為人格的一部份，這樣的一種「自我」，是因為社會互動而產生，所以對高夫曼而言自我是舞臺表演互動下的產品，亦即社會互動的產物。研究者正是因為不具備觀察觀眾反應進而隨之作出相應表演的能力，因此也就成為了遭到臺下觀眾毫不留情給予噓聲、辱罵，甚至是種種傷害行為的差勁演員，然而，伴隨著「他們」的出現，才給予了研究者走向臺後休息的機會。

二、「臺後」內在情境對話

「臺後」的內在情境對話，對於研究者具有極為重要的涵義，它代表著研究者對於來自外在同儕壓力所造成負向情緒得以排解，也代表著研究者能暫時自臺前離開，獲得喘息空間。對此，研究者在過去求學歷程相當依賴與「他們」的內在情境對話，藉由這樣的對話，「他們」有時會如同家人、導師或夥伴的角色，在研究者遭受來自外來的欺壓時，適時給予協助，並陪伴渡過一次又一次的外在排擠壓力，由此可知，內在對話對於本研究而言具有極度重要性，透過內在對話的經驗與互動，令研究者在求學階段中逐漸找到自我在前臺上的角色位置，與其他人的關係互動也達穩定程度，促成自我成長。與此同時，「他們」也逐步向研究者劃定臺前臺後界線，決意不再直接給予協助，儘管仍會於內在空間給予建議，但已不若以往。

貳、自我內在角色所面對的相關社會互動過程

隨著研究者外在角色的變化，內在角色的社會互動也會依外在而做改變；如同「他們」隨著研究者的成長，在不同的階段中，也逐步轉變成為不同的角色，由研究者年幼時的導師到國中時一起奮鬥的夥伴，甚至是高中時相互幫忙的朋友以及大學時不可取代的家人，均充分顯示出內在角色的社會互動與外在角色的變化息息相關。從上一章分析可得知，不同生命階段的人際互動，透過社會環境的角色學習，也影響著內在互動角色關係的變化。在幼稚園與國小時期受同儕排擠的經驗中，研究者感受到強烈的負面情緒，甚至嚴重到無法融入群體生活中，研究者遭遇到人際關係挫折時，回到內在對話空間，透過內在角色的教導來應對外在的壓力，這時期的內在角色是扶持自我成長的導師，給予研究者不同的視野。進入國中階段，也是研究者受同儕排擠經驗最嚴重的時期，研究者也反思自己是否在逃避人際關係的處理，這時的內在角色是一起奮鬥的夥伴，幫助研究者對抗來自外境的壓力，而在「臺後」的內在情境中也會產生衝突互動，研究者也覺察到自我內在空間已逐漸形成一種共同體制，影響至內部人際關係的變化。在高中與大學時期，內在角色成為了無可取代的家人，研究者開始與其他人相處，在內在角色

的陪伴下，研究者開始處理人際關係，漸漸不再因排擠經驗而感到不安與害怕。而到了研究所階段，內在角色支持研究者得以能夠獨立面對處理外在的人際互動，僅偶而在內在空間中給予建議，在這長時間的互動下，讓研究者能有信心迎接未來會產生的社會互動，如職場、人際、情感方面等議題，內在角色也等同於心靈上的依靠，在這時期，研究者整合以往過去到現在的人際互動經驗中，讓研究者與內在角色療癒舊有的創傷經驗，建構出新關係。

綜上所述得知，研究者自我內在角色位置會隨著外在環境而改變。在臺後空間的對話過程即是內在的社會互動，也是研究者在經歷事件後能夠宣洩、舒緩情緒的重要管道。研究者在每一個時期的內在對話中，與內在角色相互成長，直到最後發展出與人際互動的平衡點。

參、自我成長過程中所面臨的社會規範經驗

還記得在決定撰寫本篇論文時，曾和友人們聊起求學歷程被同儕霸凌的經驗，在他/她們的求學歷程中都曾有類似經驗，但大多數都選擇不做任何反抗，原因在於害怕會受到更強烈的霸凌手段，所以在當時面對同儕們的欺凌時都選擇保持沉默，最低限度是使自己能在臺前明哲保身，意即維持和師長、同學間基本的互動及日常校園生活，直到從該階段的求學期畢業。若是後續有機會開同學會，參與的意願也會隨之降低，甚至是不參與，畢竟會勾起當初被霸凌時的情緒和劇情片段，同時內心會有股聲音：「當初你/妳們毫不手軟的排擠我，為什麼現在能裝得像什麼事都沒發生過一樣和我相處互動？」這種毫無信任與真誠的情感，早在同儕們用盡全力連合排擠時被破壞殆盡。回顧過去每個求學階段，國中時期的同儕排擠最為嚴重，所以導致同學邀請的同學會或回學校看老師等行程，研究者都拒絕參與，僅有跟少數幾位同學仍保持來往與聯絡。

心靈型塑自我，社會開拓自我，心靈滋養自我意識，社會則不斷鍛鍊自我意識，讓自我獲得成長。生命的本質其實從來沒有完美過，唯有跌跌撞撞和遭遇挫折才能使我們自我成長。有時，困境不是要困住我們，它是要幫忙我們「打破」，於是我們才得以「重

生」(周志健, 2013)。以前求學時期遭遇排擠經驗時, 自己總是說:「關關難過, 關關過。」以至於現在當面臨壓力或挫折處境時, 這句名言反倒成為替自己加油打氣, 說服自己的「咒語」:「妳可以做得得到。」回顧當時面對同儕排擠的心靈點滴, 研究者逐漸慶幸自己是幸運的, 或許在過去感受到排解不了的負向情緒, 甚至產生想一了百了的意念, 但經由論文寫作回顧過去, 研究者逐漸瞭解, 過去所走的每一步, 都是奠定未來與他人社會互動及人際關係相處的基礎。

在很多時候, 我們都知道如何使自己進一步的成長, 卻始終找不到方向和目標, 於是形成了莫名的無助感, 但是若找到方法打開眼前的那扇門, 門後的自我成長會頓時讓我們感受到茅塞頓開, 在這一刻體悟到自我的生命意義, 這是無法用任何言語來描述的, 有時我們可以反過來省思生命中的片段, 接納它、放下它, 才可以讓我們在逆境中得以轉化和成長。

研究者認為在自我整合的旅途上, 就像是一塊塊逐漸拼湊起來的大型拼圖, 每當我接納了迷惑和困惑, 自我就會有所成長, 踏實地完成這條未完待續的整合之路, 才能沒有遺憾。感謝。老天爺讓自己擁有這段獨特的生命歷程。且尤其, 不論是家人、朋友們或是內在角色「他們」三人, 都讓自我擁有許多在背後支持我的力量, 也陪伴自己走過這段旅程, 讓研究者感受到不是只有自己一個人, 在這些充滿挑戰的日常社會互動場景中獨自奮戰。

第二節、研究限制和範圍

本章節將說明研究者對於研究過程所遭遇的限制，以及在整體研究過程中所面對的障礙。首先，研究者在各處蒐集學術文獻相關資料時，發現關於參照運用劇場理論的碩博士論文僅有數篇，研究者轉繼而研讀各類相關書籍來補充文獻不足的部分。

由於在文本內容、分析與結論上，皆為研究者單方面之描述，抑或是選擇性的截取片段記憶，為避免任意性，研究者透過自身保持客觀性的覺察態度，藉由師長、朋友團隊間不斷提醒，協助研究者反覆查閱與詮釋文本內容，在以便獲取相對客觀的結論。

本研究有別於量化分析或是類別分析的探究，研究者並非要證明事實真相為何。而是以自我敘說研究方法，經由生命故事與求學經歷中的真實感受經驗，探討求學時期的內外社會性互動經驗。故而，本自我敘說所研究的生命故事主要是分享研究者個人的主觀經驗內容呈現這段經驗的獨特性，也因為如此，無法進行普遍推論，期望能提供具有類似經驗者作為克服生命困境與追求生命意義的一項參考。

第三節、研究反思

壹、書寫自己的故事是需要勇氣的

撰寫本研究論文的初期，研究者的想法便不斷與指導教授展開激烈的磨合，雙方都在相互尋求彼此間相處與順利完成研究論文的平衡點，到最終，仍基於保護研究者的考量，和指導教授達成共識，將主觀的生命故事轉化成客觀的學術論文，順利完成學業。

關於研究架構圖的呈現方式，雖然研究者本身較欣賞初審時畫的架構圖，在繪製此架構圖的過程中，研究者發現和西方鍊成陣相似，於是即以鍊成陣之圖樣作為參考進行繪製，對研究者來說，鍊成陣是個連結、緊密且相互連結的圖像，該圖外圈是研究者的求學歷程，內圈則為自身核心的內在情境，透過圓中三角圖形的家中、朋友、社會為互動媒介，進而內、外在交互影響而形成一個圓，在高夫曼的劇場理論宛如一個舞臺，進而形成大型劇場，但在與指導老師討論後，認為該架構圖過於複雜繁瑣，因此研究者便重新繪製新研究架構圖，此架構圖更為簡單、明瞭，並能使閱讀者更加深入本篇論文所

闡述的重點並扣緊研究主題與文本內容。

本研究主要聚焦於求學歷程的社會互動，起初還在猶豫是否應該就該內容的自我敘說進行撰寫，畢竟自己害怕他人對於自身的內在互動過程投以異樣眼光，並且自己尚處於模糊概念的摸索階段，無從下筆，其原因在於有太多想描述的生命故事，導致自己無法決定故事主軸的最終方向。在與指導教授的屢次對談中，發現無法以小說的形式進行撰寫，畢竟學術論文有其專屬的格式應用，且需具備完整性較為結構層次。

姓名和社會地位皆是符號的一種，無論自己如何試圖影響他人，周圍的同儕仍會被這些符號所影響，即使已告別當時的角色符號，被同儕霸凌的記憶仍然存在於內心中並化為生命經驗促使自己大步向前邁進，並展開新的角色演出。

研究者在自我揭露的過程中，不斷將自身於求學時期所遭遇的排擠過程全盤托出並抽絲剝繭，內心出現多次的拉扯與抗拒，畢竟這是多年以來埋藏於內心最深處的秘密與隱私，要將其公諸於世需要極大的勇氣，但研究論文是屬正式且具備專業性質，縱使不公開網路上的博、碩士論文系統，校內圖書館的論文館藏亦隨時可供他人翻閱，面對此疑慮，自己也苦惱許久。但當研究進入第五章故事分析與綜合探討時，經過從幼稚園至研究所的求學歷程自白與解析，透過自我覺察逐漸了解自身對於生命意義與任務所在，並有更深入의 自我省思。期許未來能鼓勵有更多具備相關經驗的研究者，能無所畏懼且不在乎他人眼光，勇敢的站出來，使各種同儕排擠的社會互動經驗得以被看見、被關注，使生命得以更加地形成一個完整的圓。

貳、透過敘說，看見完整的自己

自我敘說(narrative)其實就是說故事(翁開城，2000)，同時，敘說也是探究個體如何賦予其生命經驗的意義，並重新連結空間與時間進行序列的重組。訴說那些形成我們現在立足點的過往、在個人與社會間來回移動，並將一切安置在某個位置上(蔡敏玲等譯，2003)。敘說的過程，是將自我的內在世界面貌重新整理。敘說重視的不僅是個體獨特的個人故事，相對的也可間接一探故事背後廣大的文化脈絡(賴秀銀，2008)。在研究過程中，研究者透過自我敘說的研究方式延展出生命經驗的視野，進而發現到人在生命中無法隨時處在完美的階段，透過發現生命中的挫折、失敗和委屈反而更能增加生命故事的色彩，也讓自己獲得成長。在撰寫第四章生命故事和第五章的分析探討時，覺察到自己從回想過去被同儕排擠中帶有「恨意」的負向情緒，逐漸昇華為感謝，如果從未經歷那些過去、沒有「他們」三人，或許自己還身處在是非對錯的觀念上，無法從固執地獄中解脫。在敘說自身的生命故事裡，研究者重新詮釋生命階段的轉折點，全心全意投入的同時，自己也獲得心靈上的紓解與安慰。透過生命敘說，對自己有了更深一層的了解，同時也看見更完整的自己。

參考文獻

一、中文部份

- 王佑驊 (2010)。情緒排毒治百病。台北：商周出版社。
- 王郁惠 (2013)。一位諮商學習者自我追尋之自我敘說，臺中，國立臺中教育大學諮商與應用心理學系碩士論文，未出版。
- 王湘雯(2008)。由高夫曼的戲劇理論探討餐飲服務人員的職場表演—以卡爾森集團星期五餐廳為例。臺北，台灣藝術大學戲劇學系碩士論文，未出版。
- 王鵬、潘光花、高峰強(2009)。經驗的完形：格式塔心理學。濟南：教育出版社。
- 吳宗立(2003)。班級社會互動的經營。國教天地，152，20-29。
- 吳芝儀 (2005)。敘事研究的方法論探討。載於南華大學教育社會學研究所主編，質性研究方法與資料分析。嘉義縣：南華大學，頁148。
- 吳芝儀(2006)。敘事研究的方法論探討。於其力、林本炫編著，質性研究方法與資料分析。嘉義：應用社會學系、社會所暨教社所。
- 吳凱莉(2011)。社會互動、知識分享、顧客導向、績效與創新關聯性研究—以台灣之旅行社為例。高雄，國立高雄應用科技大學觀光與餐旅管理系研究所碩士論文，未出版。
- 呂瓊萱(2005)，由互動論之相關論文評述成人教育。嘉義，嘉義大學國民教育研究所，網路社會學通訊期刊，第51期。
- 宋林飛(2003)。社會學理論。臺北：五南。
- 李淑芝(2012)。以劇場理論應用於佛陀紀念館之經營管理之探討，高雄，國立高雄應用科技大學觀光與餐旅管理研究所碩士論文，未出版。
- 李慧貞 (2004)。「自我 (self)」的敘事旅程：從現代後現代到超現代。諮商與輔導，219，25~29。
- 阮藍瑩(2013)。同儕介入策略對增進國小高功能自閉症學生社會互動之研究。屏東，國立屏東教育大學特殊教育學系研究所碩士論文，未出版。
- 周志建 (2013)。擁抱不完美：認回自己的故事療癒之旅。台北，心靈工坊文化。
- 周華山(2001)。意義—詮釋學的啟迪。臺北：台灣商務印書館。
- 林明佳、謝采慈、高麗娟 (2012)，個人神話探索：拳擊生命自我敘說，運動管理，(16)，45-64

- 林美珠(2000)。敘事研究：從生命故事出發。輔導季刊，第36卷，4，27-34。
- 林淑容(2001)。「瘋狂」的劇場：精神病人的互動與表演初探，新竹，國立清華大學人類學研究所碩士論文，未出版。
- 柳超莊(2007)。做人要扮戲：高夫曼論日常生活策略。台北，東吳大學社會學研究所碩士論文，未出版。
- 洪玉汶(2010)。男丁格爾的天空—二位男性護理人員護理專業成長歷程之敘說研究，嘉義，南華大學生死學研究所碩士論文，未出版。
- 凌儀玲、黃俊英。1998。醫療服務接觸之劇場觀點。醫院雜誌。31(5): 33-42。
- 翁開誠(1997)：〈同理心開展再出發—成人之美的藝術〉。《輔仁學誌—文學院之部》(台灣)，26期，261-274。
- 翁開誠(2002)。「覺解我的治療理論與實踐：通過故事來成人之美」，應用心理研究。頁23-69。
- 馬士傑(2008)。與他人一起扮演「他人」：角色扮演活動的建構。臺北，政府大學社會系碩士論文，未出版。
- 高叔清(2008)。質性研究的18堂課—首航初探之旅。高雄：麗文出版。
- 高宣揚(1998)〈象徵互動論的新發展〉，《當代社會理論》，臺北：五南出版社。
- 高啟雲(2015)。走出生命幽谷——一位憂鬱症患者療癒歷程之自我敘說研究。嘉義，南華大學生死學系碩士班，未出版。
- 張玉燕(2003)。一位中學護理教師自我生死觀轉變之探索——以前世今生回溯經驗之敘說研究為取向，嘉義，南華大學生死學研究所碩士論文，未出版。
- 梅欣容(2008)，人際互動過程中理念與實務：兩個小型非營利組織之觀察。高雄，國立中山大學中山學術研究所碩士論文，未出版。
- 許殷宏(2006)。Goffman：當代戲劇理論的思想巨擘。載於譚光鼎、王麗雲(主編)，教育社會學：人物與思想(頁205-233)。台北市：高等教育。
- 郭明德(1998)。國小教師自我效能、班級經營策略與班級經營成效關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 陳學堂(2004)。非行少年的家庭知覺之質性研究。國立嘉義大學碩士論文，未出版。
- 陳正浩(2011)。以劇場理論研究地方文化館——以苗栗臉譜文化生活館為例。苗栗，國立聯合大學經濟與社會研究所碩士論文，未出版。

- 陳惠玲(2002)。〈Goffman劇場理論主要概念的提出〉，《網路社會學通訊期刊》。第20期。
- 喬宗凡(2012)。Facebook粉絲專頁社會互動形式與社會資本對知覺品牌關係品質之影響研究。臺北，世新大學公共關係暨廣告學研究所碩士學位論文，未出版。
- 曾肇文(2005)。敘事探究對敘事教學的啟示—理念與實例。新竹教育大學學報(21)，75~109。
- 黃思維(2013)。使用Facebook大學生之網路人際關係與自我展演。嘉義，南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版。
- 楊智先(2000)。教師工作動機、選擇壓力、社會互動與創造力之關係。臺北，國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 董芳武、鄧怡莘(2006)。人機互動中之社會線索—語音與互動形式對兒童參與數位學習的影響，新竹，國立交通大學應用藝術研究所，設計學報第11卷第4期。
- 臧廣琳(2012)。1996年台海危機美國、中共角色分析：戲劇論觀點。桃園，國防大學政戰學院政治研究所碩士論文，未出版。
- 齊力、林本炫著(2003)。《質性研究方法與資料分析》，嘉義：南華大學教育社會學研究所出版，頁148。
- 賴秀銀(2008)。一位甦植物人及母親復原歷程與靈性成長之敘說探究，嘉義，南華大學生死學研究所碩士論文，未出版。
- 謝旭昇、夏皓清、葉光毅(2015)唉。考量社會互動下之機慢車停車地點選擇行為模式之建構。臺南，國立成功大學都市計劃學系，都市與計劃(42:3)，325-362。
- 謝雅婷(2011)。Erving Goffman互動關係觀點及其在師生互動上的轉化。花蓮，慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 顏憶帆(2011)。生命轉了彎～人生動力療法改變生命歷程之敘事研究。嘉義，國立嘉義大學輔導與諮商學系碩士論文，未出版。
- 鐘國謀(2013)。服務主導邏輯之醫師與病患的價直共創—以醫師的社會角色為調節因子，臺南，國立成功大學高階管理在職專班碩士論文，未出版。

二、中文譯本

- Christine Longaker (1999) 原著。陳琴富譯。假如我死時，你不在我身邊。台北：張老師文化。
- D. J Clandinin(2003) 原著。蔡敏玲、余曉雯譯。敘事研究—質性研究中的經驗與故事。臺北：心理出版社。
- E. C. Cuff, W. W. Sharrock, D. W. Francis (2003) 原著。林秀麗、林庭瑤、洪惠芬譯。最新社會學理論的觀點。台北縣：韋伯。
- Erving Goffman (1992)原著。徐江敏、李姚軍譯，《日常生活中的自我表演》。臺北：桂冠。
- Erving Goffman (2010)原著。曾凡慈譯，《汗名：管理受損身份的筆記》。
- Erving Goffman (2012)原著。群學翻譯工作室譯，《精神病院：論精神病患與其他被收容者的社會處境》。
- George Ritzer (1989) 原著。馬康莊、陳信木譯。社會學理論（上）（下）。台北市：巨流。
- Jill Freedman Gene Combs (2008) 原著。易之新譯。敘事治療—解構並重寫生命的故事。臺北：張老師。
- Jonathan A. Smith (2006) 主編。丁興祥、張慈宜、曾寶瑩等譯。質性心理學—研究方法的實務指南。台北：遠流出版社。
- Jonathan H. Turner (1996) 原著。張君玫譯。社會學：概念與應用。台北市：巨流。
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Ziber, T(2008) 原著。吳芝儀譯。敘事研究—閱讀、分析與詮釋。嘉義：濤石。（原著出版於1998）。
- Michael Argyle (1998)原著。苗廷威、張君玫譯。社會互動。臺北：巨流。
- Michael White and David Epston(2001)原著。廖世德譯。《故事、知識、權力—敘事治療的力量》。台北：心靈工坊。
- Riessman C. K. (2003)原著。王勇智、鄧明宇主編。敘說分析。台北：五南。
- Riessman(2003)原著，王智勇，鄭明宇譯。《敘說分析》。臺北：五南出版，頁146。
- Rollo May (1990)原著，葉伸章譯。《愛與意志》，臺北：志文出版。頁398。

三、英文書籍

- Aronson, E、Wilson, T.D.、Akert, R.M.(2010). *Social Psychology*. Upper Saddle River : Prentice Hall.
- Blanck, P. D.(1993) . *Interpersonal Expectations: Theory, Research, and Applications*. New York : Cambridge University Press.
- Blumer, H(1969). *Symbolic interactionism; Perspective and Method*. Englewood Cliffs ,N. J : prentice Hall.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge. MA: Harvard University free press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and stories 'in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gergen, K. J. & Gergen, M. M. (1988). *Narrative And The Self As Relationship*. Swarthmore College.
- Neuman, W. L.(2006). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston: Prentice Hall.
- Stone ,Allucquere Rosanne (1996). *The War of Desire and Technology in the Close of the Mechanical Age*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- Weiss, Robert L. In Pinsof, W. M. & Lebow, J. L. (Ed.) (2005). *Family Psychology: The art of the science* : Oxford University Press.

四、英文期刊

- Brock, W. 、Durlauf, S. (2001). *Discrete choice with social interactions*. Review of Economic Studies , 68(2), 235-260.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). *Stories of experience and narrative inquiry*. Educational Researcher, 19 (5)
- Cabral, L. M. B. (1990). *On the Adoption of Innovations with 'Network' Externalities*. Mathematical Social Sciences , 19(3), 299-308.
- Dawes, R. M. (1980). *Social Dilemmas*. Annual Review of Psychology, 31(1), 169-193.
- Durlauf, S. N. (1993). *Nonergodic economic growth*. Review of Economic Studies, 60(2), 349-366 .
- Dawes, R. M. 、Messick, D. M. (2000). *Social dilemmas*. International Journal of Psychology, 35(2), 111-116.
- Granovetter , Mark (1978). *Threshold models of collective behavior*. American Journal of Sociology, 83, 1420-1443 .
- Hatch, J. A. , & Wisniewski R. (1995). Life history and narrative: question, issues, and exemplary works, In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), Life history and narrative, (pp. 113-135), London: The Falmer Press.
- Huang, L. (2009). *On psychological source of psychological realism in Henry James*. The Art of Fiction, 10, 61-62.
- Rubin, Rebecca B., McHugh, Michael P. (1987). *Development of Parasocial Interaction Relationships*. Journal of Broadcasting & Electronic Media, Summer, Vol. 31, Issue 3, 279-292.
- Schwartz, S. H. (1977). *Normative influences on altruism*. Advances in Experimental Social Psychology, 10, 221-279 .