

# 本文章已註冊DOI數位物件識別碼

## ► 專題導論：「不再是玫瑰：臨床心理學訓練與實踐的反思」

Introduction to the Special Issue "A Rose by Another Name is not the Rose: Reflection on the Training and Practice of Clinical Psychology"

doi:10.30074/FJMH.201106\_24(2).0001

中華心理衛生學刊, 24(2), 2011

Formosa Journal of Mental Health, 24(2), 2011

作者/Author：林耀盛(Yaw-Sheng Lin);李維倫(Wei-Lun Lee)

頁數/Page：165-171

出版日期/Publication Date：2011/06

引用本篇文獻時，請提供DOI資訊，並透過DOI永久網址取得最正確的書目資訊。

To cite this Article, please include the DOI name in your reference data.

請使用本篇文獻DOI永久網址進行連結:

To link to this Article:

[http://dx.doi.org/10.30074/FJMH.201106\\_24\(2\).0001](http://dx.doi.org/10.30074/FJMH.201106_24(2).0001)



DOI Enhanced

DOI是數位物件識別碼（Digital Object Identifier, DOI）的簡稱，是這篇文章在網路上的唯一識別碼，用於永久連結及引用該篇文章。

若想得知更多DOI使用資訊，

請參考 <http://doi.airiti.com>

For more information,

Please see: <http://doi.airiti.com>

請往下捲動至下一頁，開始閱讀本篇文獻

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE



## 專題導論：「不再是玫瑰： 臨床心理學訓練與實踐的反思」

林耀盛 李維倫

### 一、前言

何謂專業？何謂學科？這是一個容易提問，卻又難以回答的議題；而思考這個議題，對本專題的作者來說，正也是一項專業與學科之多元反思的責任。

Derrida(2003)在應《讀書》雜誌之邀發表演說時提到，Profession這個詞意指著「職業」、「志業」和「知識」的範疇。而在法文與拉丁文中，la profession不僅僅是「職業」和「志業」的意思，它還表示「信仰義務」、「義務」和「責任」、「諾言」、「誓言」等意涵。若探詢大學做為一項profession的「責任」，一方面是對知識傳授進行理論研究的責任，另一方面則是在大學「任務」中的某種意義上的行為的責任。大學不只是一個言論區，更需要的是一種行為性。Derrida(2003)同時指出，知識做為一項「遺產」(inheritance)，並非是由特定對象所繼承，而是在其被繼承的過程中，生產出差異性。由此視之，大學做為差異生產的場所，就是珍貴的遺產。

---

林耀盛：國立東華大學諮商與臨床心理學系教授；國立臺灣大學心理學系暨研究所博士；專長領域與研究興趣為臨床心理學、健康心理學、文化心理病理分析。

李維倫：國立東華大學諮商與臨床心理學系副教授；美國杜肯大學臨床心理學博士；專長領域與研究興趣為臨床心理學、現象學心理學方法論、本土心理療癒。(通訊作者；E-mail: leeweilun.tw@gmail.com)

學科(discipline)一詞回到字意上來說，同時具有規訓、紀律的意思。Foucault(1977)的研究，說明規訓是古典時期結束後開始發展的，它是作為社會控制與社會組織的一種特殊策略，而在當代規訓技術進入支配階段。規訓化技術的特性，就是它同時兼具常模化又階層化，既同質化又差異化的能力。也就是，專業學科技術追求對所有大眾一體適用(如臨床心理學的知識與技術)，但卻同時區分了知識技術擁有者與一般大眾的地位(如心理師的訓練與證照制度)。

在學科同質化卻又規訓化的同時，做為在大學進行臨床心理專業訓練的我們，也可能逐漸喪失對於置身處境之任務與責任的反思批判力。Larson(2002)指出，實務心理學家的社會角色，是在某些正式組織或社會的擔保(warrant)狀況下，參與助人和療癒的活動。他指出「擔保」的用意，即在於提醒我們這樣保證的正當性，要求著心理學必需對社會處境保有回應的能力。他認為助人工作者的活動範圍與服務對象相當廣泛，而每一個組織之間的脈絡也有很大的差別；從醫學方面(健康、神經心理學、復健心理學等)到教育方面(諮商)，甚至宗教的脈絡也包含在內。回應大學多元反思的責任以及心理學服務之差異條件，提出回到臨床現場的「落身之知」實踐，進而揭露「概念知識」和「處境能力」的落差，是做為大學教師與研究者的我們發起本專題的構想源頭。

本專題名為「不再是玫瑰：臨床心理學訓練與實踐的反思」，貫穿本專題四篇論文的概念是「處境能力」(situated competencies)。處境能力強調置身於處境中之「處境性」(situatedness)，指向了「面對面之遭逢」(face-to-face encounter)的能力。這樣的能力包括了以歷史文化社會觀點來思考多重、跨界、流動的面對面遭逢現場，以避免偏狹的「刺激-反應」連結，從而全面且深刻地反省並採取對環境、他人、群體、自我的適切行動。這樣的行動具有後現代的倫理性，也可稱之為倫理行動。

近年來興起的處境學習(situated learning, Lave & Wenger, 1991)，無疑是培養處境能力的重要途徑。處境學習典範，除了其字面意義，做為一種學習與教學理論外，它也是一種改變理論、認識論、甚至具有本體論的高度。茲說明如下：

(一)做為一個學習理論，處境學習強調置身於處境中，由處境中的落身之知做為概

念發展的基礎，而非以往所認為的以概念習得做為優先，而實務工作只是知識的應用。如此理解的學習歷程，除了有助於設計適宜的學習方案外，也有許多相關的學術領域有待開發，如認知心理學的處境認知(situated cognition)與知覺心理學的處境知覺(situated perception)等，皆是具有國際學術價值的議題。

- (二)做為一個教學理論，處境學習在課程設計上強調親身的面對面經歷。這樣的教學設計，不只適用於過去所謂的「實務性」課程；即使是在學術性的實驗室中，也可將之視為置身於學術處境、操作研究步驟、解決學術問題的能力養成。在訓練議題上，研發處境性的專業能力訓練模式，如標準化病人訓練模式(standardized-patient model, SP模式)，以及處境性能力評量的建制，如客觀標準化能力評量(objective standardized competence evaluation, OSCE)，也都是目前國內專業訓練之研發的重要議題。
- (三)做為一個改變理論，處境學習的重點在於轉化一位與環境格格不入之人到能夠覺知週遭重要訊息並採取適當行動之人的歷程。這樣的改變轉化歷程，也與臨床與諮商心理學著重之助人專業有極大關聯。在種種的心理治療與諮商理論中，皆探討個體在經歷困局中的改變歷程。以心理學的改變理論視之，可深化處境學習的意涵。
- (四)做為知識論與本體論的層次，處境學習涉及當代人文存在樣態的根本議題。當代社會人文思潮的回歸，莫不以「別於他者」、「回向自身」的本體存有論作為與全球資本主義化科學的反思對話利器。如此的轉向，固然具有反抗思想帝國的解殖民論意味，但更寬廣的意義，在於挖掘認識世界的「另一種」觀看方式。換言之，從處境能力看待學習歷程，需發展出另一套接軌典範。由此，處境學習之「處境性」揭示了人類無可迴避的存在性，處境性因此也就具備了倫理性的深度。

當然，本專題並非倡議處境倫理性取代臨床心理學，而是藉由另一種觀看方式，重新反思、實踐並開創臨床心理學的訓練與實踐路向。

## 二、專題四篇論文的互為關係

收錄在本專題的論文共有四篇，其在篇幅上相互獨立但其關懷的主題又互有連結，是一種互為文本性的關係，分述如下。

- (一)〈反思臨床心理學訓練：探究美國「科學家—實務者」模式與專業能力學習的本質〉一文，將美國臨床心理學訓練之「科學家—實務者」模式視為一個六十年來的「實驗」，從而得以檢視其成果，揭示其限制。該文進而呈現出實務能力學習的可能路徑，即：個體置身於情境中進行一項有目的性的活動，此中合理行動的獲得首先發生於身體感受到事物與條件之間的差異與秩序，此為落身之知；接著發展出一種將事物關連起來的洞察，掌握了事物與行動者間關係，即所謂的顯像或想像之知；最後進入概念化語言，形成了概念化的認識。

作者於本文中，懇切呼籲我們也不能再單單以認知(概念)的學習當成臨床心理師養成的訓練基礎。處境學習、落身學習、與處境認知等理論是尋求更適當之臨床心理學訓練不可忽略的視野。最後，作者進而提出「教學與臨床實務結合」的可能性，並對柯永河教授之臨床心理師養成訓練的「七性說」論點，提出領會與回應。

- (二)〈另一種心理師專業能力的評量模式：客觀結構式臨床測驗模式在心理學的應用〉一文，作者言簡意賅地回顧OSCE的發展沿革，進而反思將OSCE模式運用於臨床心理學教育、訓練、甄選、考試和服務的多重連貫情境整合的可能性。但作者強調OSCE雖然可有效地測量專業能力評量金字塔中「展現層面」的能力，但仍無法對於「實踐層面」進行有效的測量。因此，OSCE可說是心理師「展現層面」專業能力評估的良好評量模式之一，而非心理師專業能力評量的唯一(或是最佳)選擇。關於「實踐層面」的心理師專業能力評估，仍有待學者專家們更深入地研究來開發、探討與思辯更適合的評量模式，這也是該文拋磚引玉的用意。

事實上，OSCE的概念，雖然重視標準化程序，但其本體論是深具「劇場性」的臨床意義。因此，OSCE在工具化的技術操作外，更涉及處境能力的學習典範落

airiti

實課題。作者提到就目前現有的評量模式而言，360度評量或許是個適合的選擇(Leigh et al., 2007)。然而，作者也認為就「心理實務能力不易評量」、「心理實務能力能否標準化」和「編製心理學OSCE的挑戰」等議題而言，仍需要透過跨領域或是與專業學會、實務界的合作，如此方可在有限的資源下，完成OSCE的測驗編製與實際施測。

- (三)〈情境學習導向的臨床心理學教育：標準化病人訓練之應用與挑戰〉一文，則是與OSCE互為交錯的論文。若OSCE涉及複雜的處境能力評量和落身之知的實踐展現，則評量工具的選用和情境操作的設定，更是OSCE作為社會劇場的不可或缺要件。標準病人的模式，即是提供一種逼近現場的一種「面對面」關係的現象場域，也是一種「自我」與「他人」的互動關係的微觀動力學過程。Mead的「符號互動論」(symbolic interactionism)的主張，也在此提供了本體論上的對話機會。

標準病人訓練模式運用標準化病人模擬真實的臨床情境，得以提供一個嚴謹的、一致可信的臨床互動反應訓練；同時藉由及時的標準化病人、同儕、教師的回饋及自我的觀察，來達到處境學習的效果。但作者也提醒此訓練模式在教學上仍有其限制，值得注意。這也是本專題在OSCE和SP的訓練方式提出外，仍然在本體論上重視人文臨床的基礎。若無法以人文化成的「成人」狀態面對臨床現場的議題，臨床心理學仍然面臨著將「案主的主體性」對象化為「病人客體性」的道德危機。

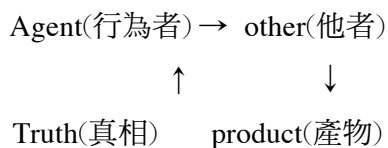
- (四)〈科學、人文與實務之間：析論臨床心理學的訓練和發展〉一文，基本思維是呼應Bruner(1986, 1990)曾提出兩種思考方式，其一是所謂的「範型思考」(paradigmatic mode of thinking)方式，重在關照心理病理的內在連結和邏輯關係，探究事實。其二是所謂的「敘事思考」(narrative mode of thinking)，側重關心事件的個人與社會蔓延支脈，以及意義形構的複雜關係。因此，這是兩種不同的經驗途徑和認識論，面對臨床處境的「證據」導向，正是同時需要科學論證度和人文敏感度的整合實踐。因此，「證據」導向的實踐，就必須面對臨床心理的遭逢，也是一種具意義度的人文倫理的「面對面」遭逢。

作者進而指出過往的臨床心理學實證科學單向度訓練，但見「違常」(disorder)，不見「其人」(person)。當訓練模式轉向作者所提出的「反思性實踐主義觀點」，即一種「實務者」 $\longleftrightarrow$ 「科學家」的循環訓練運用模式，進而通過所謂的臨床心理學的四重關鍵考驗(TEST)，如此訓練途徑兼具科學、人文與實務的聯繫層面，而能以系統性、可測試性和統合性的角度，進行「成人」的理解與協助。

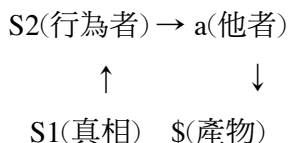
### 三、小 結

雖然有人會認為「玫瑰易名仍為玫瑰」(A rose by any other name is still a rose)，但本專題所倡議的訓練與發展精神，更指向處境典範的本體論，而不是只有方法論上的操作。因此，本專題是嘗試體現一種「多重構念」(construct alternativism)的養成訓練方案，而非一種替代性的意圖；更不是僅是方案更名的過程，而是對臨床心理學訓練發展根本處境的基進反省。多元性不是替代性，而是提供多重選擇可能性。只有透過多樣性典範的反思激盪，而不是在單向度思維下「大拒絕」(big refusal)其他可能性，我們也才能領會處境能力下的人文深度課題。

精神分析師Lacan提過大學陣營的矩陣公示，其基本要素可以陳述為四個位置，同時其中可以填充的四個項目，如下所示。



若以四個項目填入其中，S1是第一能指，或者主人-能指，例如代詞我；S2代表其餘諸多能指，即能指鍊或能指網，包括知識系統；\$是分裂的主體；a是慾望的動因，是處於能指之外的客體。於是大學陣營的語陣公式為：



由此矩陣公式顯示，這是教學過程的基本邏輯：我們將一個不被馴服物(未社會化的小孩，或稱為a)要用知識教化的方式來產生主體。這個論述指出了在「中立知識」表相的背後的「壓抑」；這是我們嘗試要定義他者，界定主人的態勢。也就是說，知識生產後，將學習者視為匱乏主體，不可忽略知識傳授背後的一種權力關係(Zizek, 1991/2008)。因此，本專題以內部批判(immanent critique)的省思，提出臨床心理學學科未來發展的芻議，重心是在於高度省思知識生產和處境能力接應的過程，進而反饋到實踐層次。

當然，這是個開端，期待是個具人文生產性的起頭。

## 參考文獻

- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Derrida, J. (2003)。《德里達中國演講錄》。杜小真、張寧主編。北京：中央編譯出版社。
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punishment: The birth of the prison*. London: Tavistock.
- Larson, P. C. (2002). Teaching history and systems from a clinical perspective. *History of Psychology*, 5(3), 249-263.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leigh, I. W., Smith, I. L., Bebeau, M. J., Lichtenberg, J. W., Nelson, P. D., Portnoy, S.,... Kaslow, N. J. (2007). Competency assessment models. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(5), 463-473.
- Zizek, S. (1991/2008；蔡淑惠翻譯)。斜眼觀看：在大眾文化中遇見拉岡(*Looking awry: An introduction to Jacques Lacan through popular culture*)。台北：桂冠出版社。