

同理心如何發生？ 從應用劇場之教學切入*

李錦虹

輔仁大學
臨床心理學系

林明德

輔仁大學
醫學院

過去十年來，研究者應用戲劇的訓練進行同理心教學。這種跨領域的創新教學法新鮮有趣，也能夠產生印象深刻的學習成果。在建立了跨領域的教學法之後，有待探討的問題是，戲劇訓練活動是透過什麼方式讓學生產生同理心？本研究以輔仁大學臨床心理學系三門課程的學生為研究對象，共 64 人。三門課程的同理心學習單元時間分別為 8 小時、12 小時，以及 18 小時。戲劇教師從即興劇以及一人一故事的劇場訓練技巧中，選取適用於該課程之活動，修改後使用在同理心單元。研究蒐集學生資料包括回饋問卷、心得文本，以及課程的臉書留言。所得資料以質性分析步驟進行分析。研究發現同理心的產生可歸納為四個途徑：眼耳觀聽（觀看同儕的演出及其他行動）、身體行動（投入感官肢體的互動演練）、回饋循環（交替接受回饋與給出回饋）、經驗梳理（對課程經驗的敘說與書寫）。這四種路徑指出戲劇教學的特色在於：透過真實人際互動的觀聽及自己的身體行動體驗，引發思想與情感上的深刻反應，以同儕回饋釐清同理體驗，最後透過經驗整理與反思，產生新的學習意義。同理氛圍的營造、引導的焦點對同理心學習的影響，以及如何將課堂的同理經驗轉化到生活應用，皆是未來值得研究的方向。

關鍵詞：同理心教學、即興劇、一人一故事劇場、心理系學生、質性研究

* 本文通訊作者：李錦虹，通訊方式：ginhonglee@gmail.com。

心理學是一門與人接觸的學問，如果在學習過程中缺乏真實的人際互動體驗，將來在應用上容易產生隔閡。同理心是對於人的理解共感能力，是心理系學生的基本素養，很需要在實際的人際互動中學習。

戲劇課程提供這樣的機會，讓學生在課堂上「與人相遇」，也就是跟同儕有真實接觸的機會。目前在劇場型態中，與同理心學習有關，並且容易為教師所採用的，當推「即興劇」與「一人一故事劇場」。因為這兩種戲劇在培訓演員的過程中，已發展出各種有利於訓練同理心的活潑技巧。

以往透過戲劇教學探討醫學教育同理心者，多是以成效探討為主，較缺乏過程研究，因此對於學生如何經歷教學過程，同理心如何發生的研究資料較少。本研究以學生的主觀經驗為對象，探討學生如何感知戲劇教學，嘗試從中捕捉同理心發生的可能途徑。預期研究結果對於創新教學的改善，以及更精確掌握課程目標的達成，將會有所貢獻。

（一）即興劇

即興劇（improvisational theatre），是一群演員在沒有劇本的狀況下，一起站上舞台，從現場觀眾提供的建議開始，合作演出一場即興戲劇。即興劇的訓練，是「讓一群人，在沒有事先計畫下，能夠合作產生創意」（麥德森，2005/2011）。當代的即興劇主要起源於 1960 年代 Viola Spolin 及 Keith Johnstone 的努力，他們大量使用遊戲與活動來促進演員的自發性、適應力及創造力，增進自我覺察與團隊溝通（Rossing & Hoffmann-Longtin, 2016; Szuster, 2019）。

使用即興劇原則對其他非演員的對象進行訓練，則被稱為「應用即興」（applied improvisation）訓練。包含醫學、護理、藥學、商業及教育各領域也逐漸開始使用「應用即興」的方法，來培訓人際溝通與合作的重要技能。這些遊戲被稱為「操演」或「演練」（“drills” or “exercises”），就像運動員的訓練。即興劇遊戲的核心理念，是要訓練學員在未來的環境中，能有效和自發地對情況做出反應，重點放在做出有效反應的技能訓練。在解說遊戲時，學員會探討遊戲中練習的內容跟專業技能之間的連結（Hoffmann-Longtin et al., 2018）。

Hoffman 等人（2008）讓學生進行即興劇活動，課程配合著演出過程的分享，並且邀請臨床醫師提供經驗，由學生進行角色扮演。結果學生認為課程有助於增進溝通技巧與提升自信，說故事訓練有助於積極聆聽與重視他人的思路，令人變得更有人性，值得再上一次課。Felsman 等人（2020）實驗結果發現，即興劇場訓練的「即興共創」特質能提升學生擴散性思考的能力，提升正向情感，以及增加對不確定性的容忍力。

這些活動應用了常見的即興劇技巧，從簡單的一起報數，到複雜的共創身體動作及角色。此時，學生需要對人保持專注、主動聆聽觀察、留意別人的目標與需求、以行動表達自己。例如，無結構報數需要保持專注且觀察其他成員目前報數的狀態，在合適的時候說出適當的數字；單字接龍需要注意夥伴想要往哪個方向說故事，說出能承先啟後的字；共創身體情境需要同理與詮釋夥伴目前在哪個行動情境，然後用行動加入對方；鏡像模仿則需要觀察對方的非語言線索，且讓自己的肢體跟對方同步。共創角色或共創經驗則要在更複雜的脈絡中進行緊密合作。這些訓練有助於發展人際溝通與合作的重要技能，而同理能力更是其中一個關鍵技能。

（二）一人一故事劇場

一人一故事劇場（playback theatre，以下簡稱 PT，國內也有學者翻譯為「重播劇場」、「倒帶劇場」或「回演劇場」）最早在 1975 年由美國紐約的治療師及劇場工作者 Jonathan Fox 與 Jo Salas 所創立。PT 的演出程序是由一群演員、樂師及主持人邀請台下觀眾以 3-5 分鐘分享自己的心情與生命故事，接著團隊以藝術形式與即興方式，將觀眾剛才說的故事創造成具視覺與聲覺效果的戲劇場景（陳英鋒，2010；Salas et al., 2013）。因此 PT 的訓練目標主要在於聆聽與同理故事深層的感受和意義，然後與演出團隊合作運用肢體、語言、聲音、物件等藝術形式表達出說故事者的內在在世界。

Baylor 大學邀請演員團隊為 50-75 位醫學生演出他們的故事 1 小時。短短的劇場經驗讓醫學生體會到，身心的療癒可以來自戲劇欣賞。當自己的故事重現於舞台，對情緒的抒發與個人健康都有

好的影響。觀賞劇場故事也能澄清價值觀，肯定自我的角色，促成自我成長。

Sanders (2008) 開設一整天的一人一故事劇場課程讓 19 位教育系在職研究生參與。課前，Sanders 親自訓練他校的 5 位學生作為此劇場課程的演出團隊。學生的回饋是，對於教師的自我定位變得更穩固，對價值觀更有覺察。一開始對於分享個人故事的焦慮感，轉變成興奮以及對同學的同理。一人一故事劇場讓彼此的故事能被聽見與被重視。

香港的 Ng 與 Graydon (2016) 以質性研究取向，探討八位 15–19 歲的參與者在 30 小時的 PT 訓練過程，如何知覺 PT 訓練中的同理心。研究結果發現，PT 在同理心的培養來自：演員需要專注聆聽，才能掌握與表達主角故事的核心。成員會互相分享故事，並且立即傳達同理與接納，讓他們能夠與內在自我重新連結。透過動作、聲音與營造出來的畫面，樂師或演員讓當事人加深情感的體會，形成一連串緊密交織、互相關連的同理歷程。

由上述幾個研究結果可見，單純觀看 PT 的演出，能讓人感受到被同理、從他人故事中有所反思啟發。進行 PT 的演員訓練，則讓成員練習專注聆聽與表達故事核心（主角的關鍵感受）、「設身處地」的瞭解、共鳴與觸動、非語言的理解與傳達、重視現場全體人員的共創等等。PT 的訓練能發展認知面（專注、理解），情感面（連結、共鳴、觸動），以及行動面的同理能力（語言傳達、非語言的行動）。對同理心教學而言，這些技巧可以達到多重能力的訓練，對學生而言新鮮有趣，預期可以提升學習動機，值得引入教學課程。

（三）戲劇中的反思時刻

當這些劇場訓練應用於教育，則目的不在於訓練學生的展演技能，而在於借由活動訓練各種細緻的同理能力。原始的戲劇技巧訓練必須接受教學目標的調整，以栽培學生的心理素質為主要目的。因此，教師如何引導學生接收與感受這些訓練過程是重要的，尤其當學生產生困難、疑惑或衝突，正是教學需要著力之處。在某些情況下，這些活動的任務在於映照出學生的特質與人際習慣，或是學生在同理別人時的障礙。因此，經常提供機會讓學生沉澱反思，彼此討論或是再次演練以便連結至未來的實務工作，也是這些課程的特色之一。

以應用即興訓練「鏡像模仿」為例，反思討論可以幫助彼此探討成功模仿的策略（可能是放慢動作、做比較容易預測的動作、保持眼神接觸等），然後再試一次模仿。此時教師會提醒兩人，幫助團隊達到目標的責任，是在於帶領做動作的人。此時，反思討論的提問句可以是：「你的想法觀點在這兩次嘗試中間有什麼變化？」、「要負起責任來幫助模仿你的夥伴，你有什麼感受？」、「要負起責任並聆聽病人需求會是什麼樣子？」(Hoffmann-Longtin et al., 2018)。

Sanders (2008) 在一人一故事劇場課程中，也精心安排了「沉澱書寫時間」以及「連結時間」，分別穿插在演出或午餐後，三次皆為 15 分鐘。學生分享對於身為說故事者、演員及觀眾的經驗之洞察，以及對於身為教師與學生的自我定位及價值觀。引導員提問的方式採「螺旋提問」(spiral questions)，透過提問讓學生已知的跟學生所經歷的之間產生關聯。例如「觀看自己的故事被演出後，對故事有什麼不同感受？」、「當你分享一個關於實際教學與個人專業價值觀不符的故事，演出有讓你對教師的定位與價值觀產生什麼覺察？這個覺察會如何影響你的教學實務？」、「聆聽同學說的故事以及觀看演出對你有何影響？這次的經驗有加深教師與學生的定位與價值觀之間的相互理解嗎？」、「觀看演出有改變你身為教師或學生的感受嗎？」

Ng 與 Graydon (2016) 讓學生在最後一堂課結束時填寫一份開放式問卷，題目為 (1) 簡要描述你對於同理的經驗、感受與瞭解。(2) 簡要描述你在此團體中「被理解或被聆聽」的經驗與感受。

(3) 簡要描述你對於「其他團體成員在同理心的理解或經驗」有什麼樣的經驗和感受。

這些反思的設計提供機會讓學生表達身在課程中的感受、對自我反應的覺察認識、這些活動對個體人際相處的影響，以及與未來生活及實作能力之間的轉化關係。透過提問或反思作業，學生的經驗書寫讓研究者看到課程對學生的情感衝擊，認知的變化，以及行為改變的可能性。對學生而言，有機會透過書寫將模糊的感受具體化、深刻化；透過分享產生共鳴的喜悅以及對差異性的了解，這都是醞釀同理心的重要時刻。對教師而言，反思時刻設計的指導語反映教學目標，是教學的策略之一，教師可用來引導方向或補足課程不足之處。

(四) 戲劇技巧於同理心教學的應用

在心理學的同理心課程上，常見的一種上課方式是教師設計各種專注聆聽、情感反映、認知同理等技巧讓學生演練。如果讓學生對於受助者的體驗與感動先於技巧的學習，會不會讓同理心的產生更加自然真誠，產生更堅固持久的效果呢？有些研究者透過體驗性活動以及戲劇技巧，讓學生有機會採用第一人稱獨白，感官的模擬，行動跟隨等不同的學習方式來練習同理。在各種戲劇技巧中，第一人稱獨白是一種較為簡單的方法。國外有教師提供 7 個不同診斷別之病人的自述，讓修習變態心理學的學生以第一人稱的方式分別唸出來，然後在課堂上進行各種討論。結果發現，與疾病有關的焦慮、汗名、自卑等議題紛紛出現。學生能從多面性理解病人的遭遇，並且在課外自發性思索疾病的頻率也增加了 (Banyard, 2000)。

另一個類似的活動是角色扮演，劇本可以由學生自己編寫，或由研究者提供。一樣是以修習變態心理學的碩士班與大學部高年級學生為對象，心理系學生參考 DSM、變態心理學、案例、自傳、商業或教育電影之相關內容，寫一份虛構的病人自傳劇本，然後以身體行動演出該診斷別病人的故事。課程設計三種場景，讓學生分成展演組與觀眾組。兩組進行互動並作診斷練習，之後兩組對調 (Poorman, 2002)。結果在質性與量性的同理心測量上，均顯示學生同理心增加，並有多重收穫。同樣的角色扮演，在另一個研究中的劇本以及腳本原則由研究者提供。學生扮演父母，去處理子女在校被霸凌的問題，父母同時也被告知該資訊未必正確。此法用於 30 人的發展心理學 (以議會形式進行)，或是在 100 人的普通心理學 (分小組方式進行)，學生都覺得對於病情的理解有收穫 (Rosell, 2005)。

以上研究都是根據已經寫好的劇本，嘗試進入劇中情境去體會劇中人的狀況。另一種角色扮演則是採取即興實作的方式，讓學生在真實的情境中完全模仿該對象。在女性心理學課程中，採用 shadow/role-play (如影隨形的角色扮演)，教導學生多元化的女性議題。學生的任務是去模仿一位在許多方面跟她不一樣的女性 (年齡 / 宗教 / 性取向 / 懷孕等)，多樣化的程度可以自行決定。學生於第五週事先提出計畫書，接受老師的指導。然後，學生選擇一天，如影隨形地跟著他所挑選的女性一整天。在這一天中，學生穿著與挑選對象一樣的妝扮 (如回教徒穿戴)，跟她做一樣的事情。12 週之後，取得被跟隨之人的簽名後結束。最後寫書面報告，並在課堂作 5 分鐘口頭報告。此法對於增進學生對多樣化女性角色差異的理解效果卓著，作者建議修正後可適用於許多課程 (Moradi, 2004)。

以目前文獻來看，應用一人一故事劇場在大學教育，主要是讓學生看自己的故事被演出，也就是演員嘗試同理學生的故事，然後將其故事演出來。是演員要培養深度聆聽、同理與表達的技能，而不是讓學生練習這些同理心。然而這些培訓演員的方法，正是學生所需要的能力，很值得應用於課堂作為訓練同理心的另一蹊徑。此外，過去的研究還有一個限制，那就是應用劇場於課室的時間很不夠。因為沒有正式融入課程，因此在少有的嘗試中最多是以一整天的工作坊 (Sanders, 2008)，或是單次 (Salas et al., 2013) 的形式進入課程。Hoffman 等人 (2008) 則是以一週一小時，持續 10 週的形式應用即興劇於課程，算是較有系統而持久的一個設計，或許這是其結果頗為正面的原因。

目前在心理學課程的應用，大多是事先寫好劇本再讓學生模仿演出，劇本由老師提供或由學生編寫。然而，即興劇與一人一故事劇場的演出並不提供劇本。或許是對於這種跨領域教學的陌生，使得這兩種劇場訓練元素不容易引起學界的注意，因此尚未被應用於心理學課程。然而，在訓練演員的過程中，許多帶著趣味與感動的訓練活動十分有利於同理心的養成。近年來，研究者嘗試讓戲劇活動平易近人的進入課堂，應用於醫學人文與心理學相關課程。初期的教學結果顯示學生歡迎這種活潑的教學法，有很好的學習成效，並且有很多學生表示其所獲得的感動經驗是獨特的。在此初步支持了戲劇教學的效果之後，值得探討的一個問題是，這些劇場訓練技巧是透過什麼途徑讓學生產生同理心？本研究希望釐清這個問題，以使得這個教學法更為精煉，以便在有限的課程時數下加深同理心教學的效能。

（五）同理心內涵

在 Rogers (1959) 的定義中，同理心是察覺並經驗到當事人蘊含著個人意義的世界，就「好像」是自己的世界，但是不失去這種「好像」的本質。也就是能瞭解當事人的主觀世界，但是不失去獨特的自我。新近的研究將同理心內涵分為四個面向，面向之間互有重疊與影響 (Hogan, 1969; Jeffrey, 2016; Morse et al., 1992)。

1. 情感同理心

這是一種主觀體會與共享他人內在心理狀態或感受的能力；是一種與他人產生內在共鳴，對別人的情緒產生反應的歷程。

2. 認知同理心

這是一種以客觀的角度辨識與理解他人感受與觀點的能力；一種不牽涉自我情緒反應的理解他人之反應，是一種以他人為中心的觀點取替，而不是想像「我」在他的處境之感受。這種區別是重要的，但是在研究上很容易被忽略。

3. 行為同理心

將對他人的理解傳達出來，並核對正確性；根據這個理解來採取建設性的行動。

4. 道德同理心

這是一種想要關注他人的內在動機以及想要緩解他人痛苦的行動渴望。

情感同理心跟一系列的情緒反應（痛苦、憐憫、同情）及行為（反映感受、安慰、非語言的關注行為等）容易被混為一談。然而同理 (empathy)、同情 (sympathy)、憐憫 (compassion) 雖看起來類似，卻有本質上的不同：（1）同理是需要訓練的技能：同理是對於更細微、不易覺察與複雜的情況做出的反應，需要情感與認知的技能以感知、共享、理解與付諸行動。同理是一種需要訓練的技能，同情和憐憫則是本能的反應。（2）同理是以他人為中心的理解，同情則是一種因為看見他人發生不好的事而產生的情緒，很容易導致對他人感到可憐或遺憾。此乃以自我觀點為中心，容易因為想要減輕自己的痛苦，而採取助人行動。憐憫是感受到他人有嚴重程度的痛苦而想要助人，但不一定有理解對方想法感受的企圖。（3）同理是可以區辨自己的感受與他人的感受：同理透過認知與情感的方式去理解他人經驗，同時意識到與尊重彼此的差異；同情和憐憫則不一定在認知上理解對方的觀點。同理不是同情（醫師對病人揭露感受，例如醫師跟病人說「聽到這個我感到很遺憾」），同理是辨識自己的感受，然後不將自己的感受放入對他人的行動中，（例如醫師同理病人：「聽到這個你可能會覺得無法接受」）。同理心也不是帶著原本的自己易地而處 (putting oneself in another's shoes)，因為某人覺得舒服的位置換成另一人不一定覺得舒服。同理心是理性結合感性的，除了理性的辨識與認識，也能用情感的方式去理解人，透過自己對他人情感的觸動與共鳴來理解對方 (黃錦墩, 2016; Dohrenwend, 2018; Jeffrey, 2016)。

根據上述文獻，本研究將同理心定義為以下四個面向：情感同理、認知同理、行為同理、道德同理。

方法

(一) 研究對象

表 1
研究對象的基本資料

課程	助人技巧理論與實務	表達性藝術治療	戲劇與人際探索
系級	臨床心理學系 3-4 年級	臨床心理學系 3-4 年級	臨床心理學系 3-4 年級
同理心活動時數	2 小時 *4 次	3 小時 *4 次	3 小時 *6 次
戲劇元素應用	一人一故事劇場 即興劇	一人一故事劇場 即興劇	一人一故事劇場 即興劇
修課 人數	22	29	20
參與研究人數	18	29	20
蒐集資料	學生回饋單 學生心得文本	學生回饋單 學生心得文本	學生心得文本

註：其中有 3 位參與者同時修習表達性藝術治療和戲劇與人際探索兩門課。

本研究以立意取樣方式，徵得輔大醫學院臨床心理學系 3 門課程共 64 位學生同意參與研究，基本資料如表 1。

(二) 工具

1. 學生回饋單

助人技巧理論與實務及表達性藝術治療兩門課由教師自編線上回饋單，學生在每次課程結束當天進行線上填寫。回饋單的設計是要讓學生有機會描述對課程的感受，為了避免引導或暗示學生專注於同理心，題目的設計以能夠包容各種心得，並且讓學生容易書寫為原則，如下：「請簡單描述您喜歡或不喜歡課程的哪個部分？請簡單描述課程印象深刻之處？請簡單描述課程中您的新發現？請簡單描述課程對您實用之處？請簡單描述教師、同儕、教室空間對您有什麼樣的幫助或阻礙？」

2. 學生心得文本

助人技巧理論與實務及表達性藝術治療兩門課學生在第二次、第三次與第四次同理心單元後，各書寫一篇心得作業，題目為：「請問那些活動讓您有所感觸呢？是否有些活動會讓您聯想到自己跟別人相處的經驗？有沒有那些時刻讓您感覺到能夠同理別人的感受呢？請舉一兩個例子，做深入的描述。若沒有特別的感受，也是一種心得，請據實回答即可。」

「戲劇與人際探索」這門課每次上完課後，學生在課程的 Facebook 社團以留言形式自由書寫該天的感想。此外，此門課學生在期中與期末各寫一篇心得整理，題目為：「期初至今參與課程，你或許有些印象深刻的經歷，請沈澱下來整理這些經歷是什麼？帶給你什麼情緒感受？這些情緒感受跟你的人際行為習慣有什麼關係？你在過程中，對自己或別人有什麼覺察發現嗎？你覺得課程中的那些演練有幫助你進行人際探索或訓練相關技能？課程過程中你有那些改變或者嘗試作那些改變嗎？」

(三) 研究過程

2019年2月至2019年6月間，第一研究者於輔大臨床心理學系開設的3門選修課程：「助人技巧理論與實務」（2學分）、「表達性藝術治療」（3學分）以及「戲劇與人際探索」（3學分），皆有應用戲劇方法訓練同理心的活動設計。研究者在取得輔仁大學人體研究倫理委員會核可後，以立意取樣方式徵求自願參與研究的學生，蒐集學生填寫的回饋單、心得文本，以及教師（第一研究者）做的筆記作為研究資料。在68位修課學生中，有64位學生同意參與研究。本研究資料蒐集經輔仁大學人體研究倫理委員會審查通過。

表 2
劇場活動範例

戲劇類型	活動名稱	目標	步驟簡介
即興劇	鏡子模仿	觀察他人的肢體語言，透過身體模仿去感受與覺察。	2人小組或站或坐，其中1人先模仿對方的表情與動作，接著交換。最後互相回饋討論感受與發現。
	翻譯火星話	觀察與解讀他人的非語言訊息	3人小組中1人講聽不懂的火星話，1人講國語。第3人當兩人的翻譯，協助他們互動。
	我是一棵樹	觀察他人的需要	邀請一位學生說：我是一棵樹，做出一個代表樹的姿勢，定格。接著邀請第二位學生來扮演跟樹有關的任何聯想後定格，最後邀請第三位學生配合前面的各種姿勢後，一樣作出反應後定格。然後重複整個過程。
	凝視	以眼神與他人連結以及內在的自我覺察。	2人小組專注地眼神凝視10分鐘，結束後互相回饋內在的感受與發現。
一人一故事劇場	故事重述	以不同的角度理解他人故事	2人小組1人先說自己的一個小故事，另1人用第二、第三、第一人稱重述對方的故事。
	小組流動塑像	分享自我的心情、聆聽他人的故事、以身體行動表達同理	小組中1人分享自己的某個心情，其他人在專注聆聽後，以口語及肢體的方式表達出主角的想法、情緒及需求。最後主角當事人給予回饋。
	一道菜的故事	整理覺察自我的生命經驗以及觀看理解他人的生命經驗	4人小組合作，以其中一位學生關於食物的某段生命故事，在課前討論劇本與排演，最後在課堂上演出。演出後，全班一起品嚐那道食物。最後學生自由回饋被觸動之處。

「助人技巧理論與實務」及「表達性藝術治療」的教師（第一研究者）與三名擅長即興劇與一人一故事劇場的戲劇教師合作，兩門課皆進行四次的同理心單元課程。此四次由三名戲劇專家輪流帶領，授課教師（第一研究者）與第二研究者在旁協助、錄音記錄及做現場觀察筆記。四週的課程結構主要為（1）暖身與連結活動：協助團體建立連結、營造合適的上課氛圍、有層次地協助成員熟悉接下來的主題活動（例如名字活動、肢體甩動、自由走動及快速分享跟自己有關的事）；（2）主題性同理心戲劇活動：聚焦在聆聽、觀察、行動及覺察反思的演練（例如重述對方的故事、持續凝視、回演他人的心情）；（3）小組交流：在課程過程中短暫地與同儕分享交流，討論當下的感受；（4）結束回饋：在每次課程結束前，讓每位學生在大團體中簡短分享感受；（5）心得書寫：每位學生回家後透過文字梳理當次經驗。

「戲劇與人際探索」的教師（第一研究者），與有一人一故事劇場與心理劇經驗的第二研究者及一名戲劇專家（本文所提的第4位戲劇專家），進行6週的同理心單元課程。課程由戲劇專家主要帶領，第二研究者協助帶領，第一研究者進行觀察筆記。課程結構同「助人技巧理論與實務」及

「表達性藝術治療」，包含暖身與連結、同理心戲劇主題活動、小組交流、結束回饋、心得書寫。此門課的心得書寫形式是每週在 Facebook 社團中公開的心得留言，以及保有個人隱私的期中與期末心得書寫。戲劇教師所使用的活動技巧範例請參見表 2。

(四) 資料分析

本研究旨在探討同理心學習的歷程，所以資料選取乃涵蓋與同理心經驗有關的當下背景因素，或情境脈絡的描述。同理心的定義來自前文所談同理心的四類內涵：「對他人情感有感知、共鳴與反應」、「能辨識與理解他人的感受觀點，並與自己區分開來」、「採取有助同理連結的建設性行動（如核對與傳達對他人的理解）」及「想關注與幫助他人的動機與渴望」。在研究概念界定之下，資料分析參考張芬芬（2010）的質性分析五步驟（文字化、概念化、命題化、圖表化、理論化）進行分析。由於本研究不在於建立理論，而在於探討所有與同理心產生的現象，因此分析程序選取其前四步驟：文字化、概念化、命題化、圖表化。

兩位研究者先分別沈浸閱讀所有資料，選擇合乎前述同理心定義的語句和段落，加以標示出來。接著透過精選段落，將資料進行關鍵內容的剪輯。剪輯後的資料由兩位研究者分別加以進行描述性編碼，接著兩人討論這些描述性編碼的主題，討論彼此的差異直到形成共識。接著將主題聚集成為概念，最後將相關概念予以命題化，再將所有命題歸類。本文引述原文以標楷體字體呈現，原始資料來源以代碼標示：課程代號－資料形式－參與者代碼。課程代號為臨心三－助人技巧理論與實務（C3H）、臨心三－表達性藝術治療（C3E）、臨心四－戲劇與人際探索（C4）。資料形式為學生文本（S）、學生回饋單（Q）。

結果

研究資料反映出，學生在劇場課程中的行動所引發的同理學習途徑主要來自 9 個主題，這些命題分屬於下列四個類別：眼耳觀聽，身體行動，回饋循環，經驗梳理。同理心發生的路徑與效果整理如圖 1 所示。

(一) 眼耳觀聽

在戲劇的演出及訓練活動裡，學生最常進入的角色便是觀聽者，可能是在演出過程觀看同儕的故事、觀看自己的故事被演出、或者在訓練活動中觀看同儕和自己的互動。這些觀看過程在腦中的小劇場開始引發了一連串的感動、反思與學習。

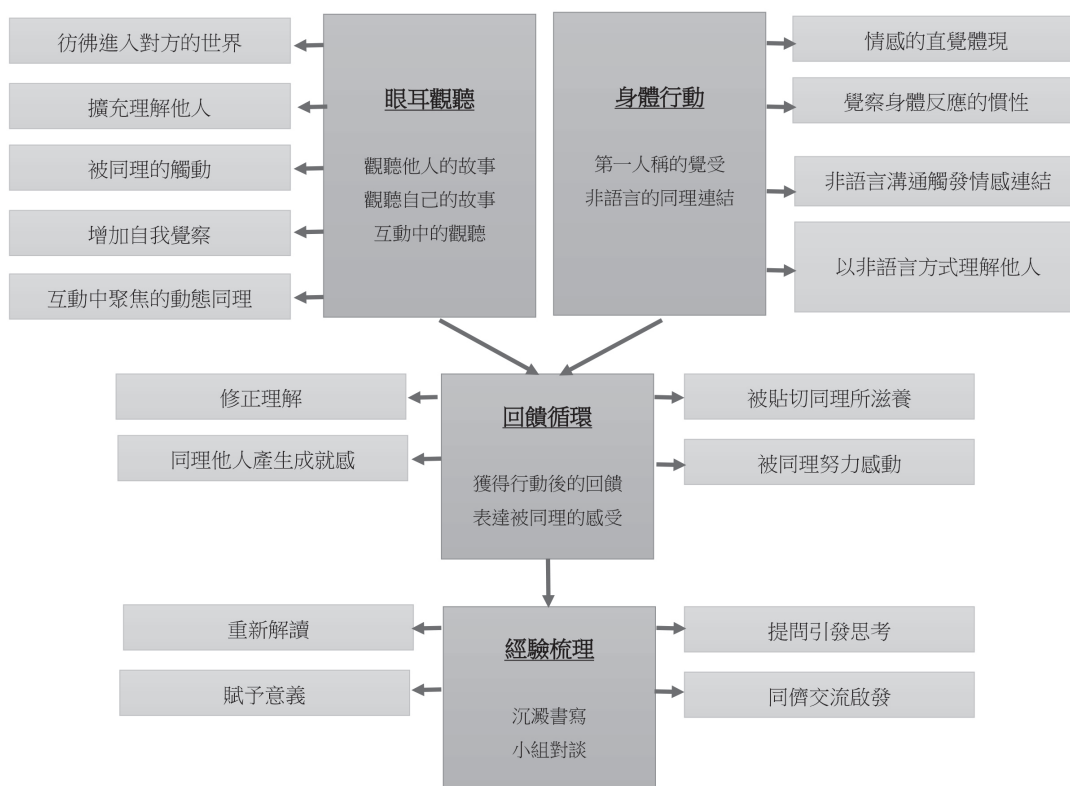
1. 觀聽他人的故事

(1) 彷彿進入對方的世界。學生坐在旁邊靜觀同儕故事被演出，跟著當事人一同經歷一段悲歡離合的情節，彷彿自己已經變成了對方。在某一段演出中，雖然做為主角同學已經知道當事人的故事，但當親眼看到故事被演出，心中仍然震動不已，當下甚至可以清晰的感受到身體各種激動的情緒反應。

「當對方打開他人生故事的那刻，我們好像一起進到時空隧道，看著當時的他，彷彿在那個空間，想像將我帶到那個時空，親臨現場，我可以聽到他的心跳、感受到他的鼻息，甚至情緒的波動。」（C3H-S-18）

「看到主角的故事後，讓我感到有股酸澀及微甜的父子情感交織在一起。我雖然沒有類似的經驗，但能從故事中感受到和家人的關係不知如何往前邁進的那種心情。」（C4-S-12）

圖 1
同理心發生之路徑與效果



(2) 擴充理解他人。除了情感的觸動，這種觀看經驗也拓展了學生原本對事物的理解角度，發現自己的生活與他人竟然存在著巨大差異。

「沒想到有人能夠這樣過生活，沒想到有人和家人的互動是這麼疏遠，我更無法想像的是原來班上有很多同學都是同樣的情況。」(C4-S-14)

學生因為在故事中看見他人與自己的差異，開啟了另外一種對於他人的認識。這種認知上的翻轉，讓學生在看待他人時，了解到人們外表的行為跟內心的感受是有差距的，不會驟下判斷。

「原來平時在課堂上、走廊上看到的那些活潑開朗、嘻嘻笑笑的同學們，內心都有著不輕易對外人訴說的悲傷。『每個人堅強的外表下，都有一些隱藏著的傷心往事』，這段話在經過了這堂課之後，讓我有深深的體悟。」(C4-S-12)

這種進入他人世界的感動，也經常使得觀看者不知不覺回看自己的生活經驗中。這種回看打開了一種過去沒有的視野，學生會重新詮釋自己與他人的關係。

「看到故事中妹妹那濃烈的思念，我想我的母親也是如此，她會不會因為擔心我而心神不寧，她會不會因為想念我而輾轉難眠。」(C4-S-04)

2. 觀聽自己的故事

(1) 被同理的觸動。當自己的故事被演出，當事人在說完故事後在一旁鏡觀自己的故事，產生被同理與接納的經驗，這種經驗尤其在透過肢體表達故事畫面時更富有感動力。

「過程中，最讓我感受到被同理的一刻，不是對方用言語來回應我，而是用肢體表達的方式來呈現我的感受。肢體比起言語來說，是一種模糊的訊息，正因為模糊，所以可以投射自己的感覺。看到一幅景象時，用自己的方式做詮釋，所以才更感到被觸動、被同理吧。」(C4-S-12)

「自己能夠親眼看到這些話具現成為一個作品，甚至到最後三至四個人呈現出的層次和立體感，真的會讓人在心靈上感覺到被同理的喜悅。」(C4-S-10)

(2) 增加自我覺察。觀看的當事人也會對自己的故事有新角度的看見，產生新的洞察與自我期許。

「在夥伴的同理中，我也看到自己焦慮更深層的面向：我害怕落後，我害怕失敗。這個新的發現讓我更瞭解自己，也在之後更堅定了自己的選擇。」(C4-S-04)

「當同學用肢體表達我的感受時，有種當頭棒喝的感覺，因為視覺刺激是很直接的，透過畫面呈現，我發現自己的選擇不再是一或二，而我也可以選擇站在原地持續耕耘。」(C4-S-02)

「他擺出一個很像溺水者往上抓東西的動作，……像是自己生活寫照，雖然認為人生沒有意義，但在這畫面中，我覺察到我是有求救的，我想找出自己人生的意義。」(C4-S-18)

3. 互動中的觀看

不管是觀看別人的故事，或是自己的故事被演出，都是一種遠距離的觀看，採取的是整體的角度。這裡的觀看指的是學生在共同行動的情境之中，一邊行動一邊觀察對方行動所產生的同理學習，是第二人角度。這樣的觀看是一種動態的觀看，觀看的鏡頭也更聚焦於對方一人。

在「我是一棵樹」活動中練習觀察他人的需要，並且付諸行動加入合作時，學生觀察到同儕行動的多種可能性，擴充了自己對於同理的想法。

「這種場域設計給予更多彈性，也製造了很多同理的機會，讓我們去認識他人、練習釋出善意，還有成為一個多面的觀察家（認識與看見），藉由別人的行為、語言擴充自己的想法，像是 $1+1>2$ 。」(C3E-S-27)

學生在鏡子模仿的演練中，2人小組或站或坐，專注地觀察對方的肢體動作。這種觀察提供一種更深入的方式對於他人有更多的同理認識。

「因為要模仿，所以需要很仔細的觀察我的 partner，這也讓我好像跟她熟了很多。對這個活動感到很新鮮，因為從來沒有這樣主動的去了解一個人或是模仿一個人。」(C4-S-01)

「觀看別人的故事」被演出，增加了對他人的理解。「觀看自己的故事」被演出，會對自己產生深度的理解或洞察，甚至對生活產生影響。在兩人或三人一組的「互動觀看」中，學生對別人的觀察更有聚焦與放大的效果。這種近距離的觀看顯示戲劇活動中的彈性與創新，對學生而言，是體驗同理的一種新鮮而少見的機會。

(二) 身體行動

戲劇的活動讓學生不只作為觀聽者，也常常作為行動者。例如在舞台上擔任演員、在互動訓練中輪流成為行動發動者或接收者。學生常常會先感知到身體行動帶來的訊息，接著激起心理的反應，彷彿是外在的大劇場牽動了內在的小劇場。

「我一開始覺得我不會掉淚的。我覺得向深愛的人說出我對他的感覺是一件幸福的事情，可是在訴說的過程中，那種依賴、歉意、離不開他的感覺一直湧現上來，最後說著說著，一顆顆珍貴的眼淚就這樣滑落下來。」(C4-S-12)

1. 第一人稱的覺受

(1) 情感的直覺體現。當身體動起來，聚焦於他人或自己時，以第一人稱的角度浸泡在高張力的互動情境裡，身體的情緒直覺地湧出。比起靜態的傾聽或想像，這些身體動作讓學生直接感受到情感的流動，產生身體性與直覺性的反應。

「扮演阿嬤的角色，……當我看到孫女吃著飯湯流著眼淚時，不知道為什麼眼淚也在眼眶打轉，可能是自己感到很不捨和心疼吧。」(C4-S-10)

透過模仿別人起床後的生活，學生覺得很有感覺，因為很少有機會體會別人的經驗。有人匆匆忙忙，有人慢條斯理。透過自己身體模仿跟隨的動作，學生覺得感同身受。

「那時候我可以感受到另一人的生活習慣……理解原來他人的生活是這樣。」(C4-S-05)

「在當下成為當事者，讓自己學著感同身受。」(C4-S-10)

身體行動是先透過身體實踐，從身體的感受連結回認知的思考與覺察。這跟學生習慣先透過認知理解一個概念，以後才有機會嘗試實踐這個概念是很不一樣的。學生從身體性的動作出發，帶出現場的經驗感受，再從身體感受連結到類似感受的過往經驗，進而帶給學生新的覺察，看見自己與他人的狀態。

「活動中，我做了一個平時不習慣地應對姿態—討好型，互動中，竟浮現我和我爸爸的互動，我不是很習慣也不喜歡處於弱勢的感覺，未必要高高在上，但至少要是平等的感覺。」(C4-S-02)

學生描述他們在學習同理的過程中，因為要產生動作，所以自己需揣摩醞釀對方的內在感受。另一方面，在產生動作的過程中，身體也能夠在不同指示下，帶出不同層次的感受。

「雖然沒有戀愛經驗，但在過程中認真地試圖要揣摩這樣的心境，用不同的情緒說我愛你和對不起，慢慢深情地說、堅定快速地說、悲傷挽留地說，在以不同的情緒和語調來說，內心的感受也會非常的不同。」(C4-S-09)

「我會試著把別人說的描述在接受後，轉換成一種感覺，再用肢體表現出那種感覺。因為覺得單純從字面上做動作沒什麼挑戰性，後來在進行聽別人講最近狀態，然後我們表現出來時，我感到蠻能透過動作去了解同學們的心情感受。」(C4-S-19)

(2) 覺察身體反應的慣性。雖然活動都是以同理他人為主要的目標，研究資料中也包含許多對自

我行為慣性的省思，學生在身體做出反應的當下，體驗到第一人稱角度的豐富感受，同時也產生對自己慣性的覺察。例如在一個簡單的自由分組過程中，學生要在 30 秒內尋找一位跟自己不相似的人形成兩人一組。要主動去邀請，還是要等著被邀請？在這短暫的決定與行動過程中，學生內心產生複雜的衝突與內在對話，這些對話讓學生想起自己平日與人相處的慣性與模式。

「很感謝有夥伴主動來找我，確實自己有時候也是一直被動，但被動到會被分配或和沒那麼想一組的人分在一起時，又會有點後悔為什麼自己不主動，為什麼會不斷重複這樣的循環。」（C4-S-07）

「如果我明明跟對方眼神接觸了，但是對方卻找了別人跟他同組，也會讓我覺得很受創，我會覺得被拒絕了。但其實對方可能只是想找自己熟的人同組，因為如果換作是我也會這樣做，但在平常的人際互動上其實也常出現這個現象。」（C3E-S-29）。

有同學在模仿活動中，從帶領動作的人轉換成跟隨動作的人時，因為跟隨時發生跟不上，驚覺自己剛剛在帶領動作時，沒有注意到對方是否跟得上。

「這個提醒了我……沒注意到自己本身有沒有哪些地方是對方其實不太希望你去做，……我想應該要培養敏銳的洞察力……去找出最適合對方的同理方式。」（C3H-S-22）

學生在打招呼連結的活動裡，對自己日常與人打招呼的模式有了更多覺察，也看到這種新鮮的舉動可以帶來更親密的人際感受。

「在進行活動時，覺得蠻有趣的，我正在想：嘿！為什麼這些打招呼的方式，從來就沒有出現在我的生活當中？……每個人都像是有個氣場或絕對領域，沒有辦法接近的樣子，說起來還蠻弔詭，而這些方式讓我感覺到熱情，……更近的距離。」（C4-S-09）

2. 非語言的同理連結

（1）非語言溝通觸發情感連結。戲劇活動幫助學生聚焦在感官覺受，學生需跳脫以語言溝通為主的慣性，在彼此的眼神、表情、語調、姿態中作另一角度的貼近，進而產生情感連結。以眼神交流來說，學生覺得眼神可以讀出一個人的心情狀態。在凝視的活動，學生在前幾分鐘可能還會尷尬地笑場，後來慢慢平靜下來之後，有一位學生因為感覺到對方的悲傷情緒而緩緩流下眼淚。

「當我一直注視著他的眼睛時，我從他的眼神中感受到他當下的情緒，似乎感受到他靈魂深處的情感，就這樣我流下了眼淚，在我的意識中並不曉得為何會流眼淚，這淚水是從心中體會到某種悲傷的情緒而流下的。我第一次體會到透過凝視對方，你是真實的可以感覺的對方的情緒。」（C3H-S-09）

破除了起初的尷尬之後，凝視的練習讓對方的距離不斷加深，彼此的了解到達不需言語的境地，也讓學生體會到眼神凝視在同理他人上面的強大力量。

「直至結束前，我們的眼神仍保持交流，建立起強烈的安全感，過程中我開始不再懷疑，也不害怕失去連結，望眼欲穿，從瞳孔中看到自己的樣子，眼神好透徹。在那之後的所有對談都好靠近，眼神也不會想閃躲，彼此的距離拉得好近好近。」（C3H-S-18）

「我們什麼也沒說，但我感覺到我們在用眼神交流……我突然地發現原來同理心的表達方式有很多，經過這兩次的體驗之後，我更加地知道同理不一定是一句話或是一個詞，一個

眼神及一個微笑都可以同理到他人的感受。」(C3H-S-08)

此外，戲劇在視、聽覺上的舞台氛圍營造，通常能激發學生感官上更深刻的體會。

「看到各組的呈現與主角的離開時，失去燈光下的昏暗氛圍令人窒息，而那種窒息感甚至到下課還停留一陣子，是個難得感受到的強烈情緒。」(C4-S-17)

(2) 以非語言方式理解他人。學生以語言之外的途徑練習同理理解他人。在「翻譯火星話」的3人小組練習中，1人講聽不懂的火星話，1人講國語，第3人當兩人的翻譯，協助兩人彼此的了解。在無法依靠語言內容的情況下，說話者的意思只能依靠聲音線索、臉上表情、以及肢體動作去理解。學生必須脫離對話語內容的依賴，進而啟動平常很少使用的感官去解密對方的「訊息」。在這種情況下，學生發現情感跟動作的表露，也有助於了解對方。

「翻譯火星話……，會需要去揣摩對方的表情、眼神和動作，在觀察的同時，我們也可以藉此同理他人的感受，來了解在該情境底下，他所要表達的意涵為何。」(C3E-S-16)

當離開了眼神，感知他人存在的方式剩下聽覺、觸覺、跟對溫度或空氣的感覺。在黑暗探索的演練中，學生兩人一組站在彼此對面，一個人閉上眼睛，教師帶另一個人慢慢移動，接著請站著的同學用身體感覺，指出夥伴的位置方向。

「沒有了視覺，實在很難感受對方是否離開以及他被帶離的方向，後來聽班上同學的分享，發現有人是利用溫度感受身邊的人是否被拉離自己，我覺得蠻新奇的，也再次感受到五官的重要，尤其是視覺。」(C3H-S-05)

當身體動起來，當對人際問題的接近不只是透過語言，更多而是透過動作或眼神，學生感知的另外一個世界被打開了。這是一個語言到不了的世界，所以會激發學生無法言喻的感動，讓學生體會到原來我們都過度依賴語言，忽略了多層感官的功能。這些感官可以挖掘自己一些新奇，甚至不曾出現過的感受；多出這些感官的應用，也使得自己對於了解別人增加許多寶貴的方法。而在課堂上互動的練習，也會快速映照出個人日常生活的習慣或抉擇，從而激發學生想要有所改變的情感。

(三) 回饋循環

學生在觀聽與行動後，有機會成為給予及接收回饋的人。接收回饋者能修正自己的理解、增加同理他人的成就感與動機。給予回饋者能澄清自己的感受、感謝對方的同理承接。

「透過事後與主角的核對，去確認對方的想法也更進一步拉近彼此的距離。提升自己口語表達與同理心的能力，也同時試著讓對方感覺到情緒被接住的感覺。」(C4-S-17)

戲劇教學在提供行動體驗之餘，也提供彼此交談互相給回饋的機會。這些交談讓被同理者能夠表達被同理的感受，讓同理者說出他的觀察與想法。每次回饋約30秒到10分鐘不等，看當下的活動性質而定。有時是2人之間的對談，有時是小組內的分享。

1. 獲得行動後的回饋

(1) 修正理解。回饋的過程讓學生從差異中學習，更正確的掌握對方的內在感受，了解自己遺漏或疏忽之處。學生也體會到一個人背後其實還有更多故事，知道了解對方是一個需要努力而且不間斷的過程。

「去核對當事者的未竟之意，同時澄清他者的想法，或者更可以接納與理解什麼是「客我」，同時藉由界線去開始了解、串起連結。發現每人觀點不一樣。」(C3H-S-27)

「我需要抓住對方感受中的核心，可是對方在述說的內容中會有很多情緒，我不知道我應該抓你哪一個最貼切。這個活動的優點是可以得到對方的反饋，這種反饋能很好地核實我同理到了哪些，又疏忽了哪些。」(C4-S-04)

(2) 同理他人產生成就感。當對方回饋說有被自己同理承接時，學生感受到能夠貼切同理對方的成就感。學生開始經驗到自己的能力能夠滋養別人，看見同理他人情緒的價值，願意學習同理與陪伴的動機因而提升。

「那是我第一次覺得我真的有同理到他所表達的那個很強烈的悲傷情緒，第一次真的知道『我理解你的心情』，可以這麼真實且貼切。」(C4-S-17)

「她認為我有接住她的情緒，讓我發現到自己在經歷這堂課程後，有了些許的改變……在經歷這堂課之後，我似乎較能拿捏這樣的比例，能對於對方的情緒給予柔性的回應。」(C4-S-03)

2. 表達被同理的感受

(1) 被貼切同理所滋養。當被人準確同理時，體會到被聽懂、被承接原來是這種感覺，一方面與對方建立起同理的關係，一方面也體會被同理帶來的滋養。

「他準確地描繪了我要表達的，我會感受到一股電流穿過身體般，發現自己所說的話被理解的感受真好，我想這就是當對方感覺被同理時會有的感覺，知道有一個人聽得懂你說的話。」(C3E-S-28)

「當我把自己的想法講出來後，得到同伴的理解時，我感到被支持的力量，我並不是一個人面對這個局面，有人懂我。」(C4-S-04)

「這個活動真的很療癒，……能得到同學的同理真的有被『接住』的感覺。」(C4-S-18)

(2) 被同理努力感動。除了被貼近地同理，學生也感受到對方想要理解自己的努力，肯定欣賞對方的嘗試與動機。這樣的看見就能帶來了感動與安慰。

「同學給我的回饋我也很感動，當下的我其實已經只是一種情緒的發洩，他卻還是那麼努力地想說一些能讓我感到安慰的話，很謝謝他願意那麼真誠的回應我的情緒。」(C4-S-06)

「一開始還很彆扭很尷尬，我不斷地想把眼神移開……他告訴了我他看到了我眼中的情緒、不安，以及我可能經歷過什麼樣的事……其實，這時候我覺得很慚愧，我明白到不是所有人都是像我這麼自我中心的，還是有人像他一樣認真的在看待每個人。」(C3H-S-01)

同理連結與滋養的循環在這樣的過程逐漸形成，促進整個班級同理連結的氛圍，學生能在安全且信任的環境中進行學習與交流。

「這堂課這間教室讓我感到的不只是溫暖，更是一個學習的場域，既安心又獲得很多對自己對別人的了解。」(C4-S-20)

「感覺今天我在團體說任何話做任何事都是能夠被接受包容的，這讓我在課程中感覺到安全和信任。」(C4-S-06)

不論學生貼切的理解了他人，或是本身貼切的被理解，都是一個溫暖而動人的經驗。當課程提供學生機會去核對同理的準確性時，學生可以在對方的回饋中了解自己與對方的差距。因為有回饋，同理者不貼切的同理有機會修正。被同理者被貼切同理讓人有被懂的滿足感，同時看見對方努力而感動，這些的感受回饋給同理者時也增加了對方的成就感；而雙方浸泡在這種良好氣氛下的經驗，本身就是一個正向的學習。

(四) 經驗梳理

經驗梳理指的是，對之前的經驗進行整理與產生意義，包含個人課前與課後的書寫、課中在教師引導後的同儕討論及課程結束前的小組分享。這種靜下來消化與整合的功夫，讓學生將所體驗到的感受賦予意義，或對舊有經驗產生新的詮釋。研究資料顯示，在新增的了解之下，學生會重新檢視自己過去的行為，期待在未來能有新的做法。這種經驗的梳理大部分發生於課程結束回家之後，因為學生有足夠的時間反思與書寫。在課程當下的小組討論，則是透過對話讓模糊的感受更深刻。

1. 沉澱書寫

(1) 重新解讀。體驗活動之前的自我生命劇本編寫，啟動了學生對於自我生命的重新想像。某位學生在編寫自己的一道菜故事劇本時，重新回看自己和父親的疏離關係，對關係產生了新的解讀。

「在自己讀完劇本後，除了回憶外，也重新認識了這段關係，並對這樣的關係有了一些不一樣的想法。」(C4-S-03)

(2) 賦予意義。課後書寫心得札記或線上回饋，讓學生能夠好好沉澱與咀嚼課程當下的情緒想法，從中看到情緒背後的原因，淬鍊出經驗的意義。

「FB 留言的作業……可以保留很多當下的情緒與想法，之後再仔細的分析情緒背後的原因，我想這就是讓人很有收穫的地方。」(C4-S-11)

「其實一開始的暖身活動所下的指令就好像在跟同學打鬧，是到最後回頭看才知道這麼做的用意，或許是幫助我們跟他人建立初步的聯結。……突然發覺，我好像很久沒有問朋友『最近過得好嗎？』甚至很久沒這樣與自己對話了。」(C4-S-17)

2. 小組對談

在課程進行中，在活動與活動之間的空隙，留幾分鐘時間讓學生以小組進行分享交流。有些領悟便從同儕之間的對話產生出來。

(1) 提問引發思考。在小組交流開始時，教師在關鍵問題上的提問與引導幫助學生整理自己的想法，幫助學生在重要的主題上進行交流。

「討論前，我完全不覺得主導權的接替方式需要思考，直到老師詢問後，我也才發現同學們有好多不同的方式，這是我沒想過的，我以為這是自然而然很簡單的。」(C3E-S-01)

(2) 同儕交流啟發。同儕在小組對談的時候，通常較願意分享較深層與較個人的想法感受，彼此能互相觀摩學習。

「大家提到了帶家裡的長輩參與到自己的生活中或者外出，這讓我很有啟發，很多時候我

跟長輩的互動只侷限在吃的上面，其實我可以帶他們融入我的生活，創造更多的話題。」
(C4-S-04)

「透過價值觀與想法的交流分享，分析自己的觀念也與他人的觀點切磋。」(C4-S)

「經驗梳理」讓學生有機會回看活動過程，這種回看讓學生在習以為常或不經意的活動中發現新的意義。學生也會在這個沉澱的時刻反省自己，這種反省帶來啟示，會讓學生想要改變他們的生活，重新再去創造或連結舊有的人際關係。這種整理如果是透過小組交流，也會擴增對事情的看法，更進一步理解不同人有不同的認知。

綜觀四個同理學習的路徑，同理經驗可以始於純粹的觀聽故事，不管故事是來自他人或自己。故事的觀賞本身就會帶來同理，差別在於觀看別人的故事或是觀看自己的故事，同理的路徑有所不同。戲劇課程要求學生在課堂上動起來，身體的行動有別於語言理解，為學生開啟充滿情意感動與體會的同理經驗。在課堂上所發生的這些經驗，由於互動者就在現場，因此有機會提供回饋，讓彼此核對同理掌握的正確性。在一個安全環境下的真誠揭露，也會讓彼此對對方有深度的看見。不管是在課堂上的分享對談，或是課後的沉澱書寫，所有體驗活動的收尾留給學生一個自我整理、賦予意義、增進覺察，以及深化思考的機會。這些同理經驗的發生分布於不同的路徑，不同的活動，以及不同的學生身上。

討論與建議

(一) 四個同理途徑的教學意義

學生在一般的課堂上很少有互動的機會，藉著戲劇課程，他們要一起完成一些任務，在短時間內進行人際交往的實驗或練習。一些有趣又感人的活動，諸如：流動塑像，物品的旅行，火星話，一道菜的故事，我是一棵樹等等。他們因此有機會彼此談話，擴展局限的人際圈，打破對同儕或家人的固有印象，並且發現尚未清晰的自我。在教師有意的帶領下，學生在互動過程中成長，並且滋生出同理的能力。

本研究分析出同理能力的產生與四個途徑有關：眼耳觀聽、身體行動、回饋循環、經驗梳理。這四個途徑呼應 Kolb (1984) 提出的體驗學習圈 (experiential learning cycle) 四個階段中 (體驗、反思、歸納、應用)。學生在戲劇互動中以身體投入體驗，在同儕分享中進行感想的反思，在課程前後的書寫與敘說進行意義歸納，在下次的課堂應用上次的經驗來進行更進階的活動。

此四個途徑牽涉同理心的內涵是：「眼耳觀聽」主要是觸發學生對觀聽對象的情感共鳴與更多的理解認識，學習成分同時包含「情感同理」與「認知同理」。「身體行動」是學生以身體直接實踐「行動同理」，也因為使用身體投入於互動情境下，更容易引發身體感受與共鳴反應，因此「情感同理」學習的成分也可能更深刻。「回饋循環」讓學生一方面作為同理者，另一方面作為被同理者，這兩方面的正向感受皆有助於「道德同理」的學習，提升學生對同理心的肯定及實踐同理心的動機。「經驗梳理」讓學生整合前面所有的學習感受，對認知、情感、行動、道德四類同理心內涵的學習，皆有更深的意義淬鍊。

如果用戲劇來比喻這四個途徑，其中的眼耳觀聽就像是讓學生成為觀眾，以旁觀者的第三人位置去接收與感受他人的心情。身體行動就是讓學生變成演員，以第一人稱以及身體的共振體驗，產生第一手的感知。回饋循環像是演出後演員與觀眾互動的座談，交互地給出與接受彼此的回饋。經驗梳理像是走出劇場的觀眾，回味與整理劇場的經歷，對內產出個人經驗的意義，對外產出與他人的連結或新關係。這四個途徑分布在所有的課程中，依照單元性質而出現，未必同時存在。基本上，是教師要創造體驗的機會 (眼耳觀聽或身體行動)，然後從體驗中，提供機會讓學生找出意義 (回饋循環與經驗梳理)。

眼耳觀聽與身體行動可以各自獨立，也可以同時並存。李錦虹與邱浩彰 (2018) 的研究發現在適當的引導與氛圍營造中，觀看演出或者實際上台演出能讓學生產生深刻的自我洞察。在戲劇課程中，有許多部份是跟身體及情感經驗息息相關的。Dalziel (2014) 的研究指出與身體相關的同理經

驗包含身體的感應（sense）和共振（resonance），指的是與他人相關的情感湧現以及生理反應。這種對於自己及他人身體的反應與覺察，對於同理他人有著重要的影響。Tanner 等人（2021）認為應用劇場的概念與方法能促進學生情感的活力，從實際經驗中獲得更多的理解。在強調身體與情感經驗的戲劇課程中，學生對於運用全身感官以及肢體訊息來同理他人之能力逐漸累積（Ng & Graydon, 2016）。這些角度似乎也是現存同理心教育較為忽略之處。同理心學習應該是「理性」結合「感性」，「大腦」結合「身體」的。在某些情境下，非語言訊息反而比語言訊息更重要，情感的共鳴比認知的理解更有力量。劇場技巧開發了這方面的潛力，讓學生在同理別人方面，增添了更為完整而重要的能力。

學生透過即興的戲劇活動進行參與行動，接著反思其經驗，這樣的歷程如同一種行動的研究探索，能為經驗產出新意義（Norris, 2020）。回饋循環與經驗梳理都是重要的行動反思方法，能帶來情感滋養以及個人意義的湧現。課程若只有體驗而沒有整合出意義，則停留在感受層次的經驗將漸漸被淡忘或留下不明意義的困惑。如同 Sanders（2008）設計的沉澱書寫時間，或者 Ng 與 Graydon（2016）所設計的課堂回饋，讓學生在體驗後有機會尋找與創造與訓練目標有關的意義。在本研究所探討的戲劇課程特色是，學生有機會被人同理以及聽到自己同理別人之後的回饋，得到雙向的互惠與療癒，這在一般的同理心訓練是比較少獲得的。對於學生而言，有機會先被同理，才能真正體會如何與人建立同理的連結（Bayne, 2011; Eisenberg et al., 2015）。有機會獲得回饋，才能讓學生趨向正確的同理，避免自我投射。另外，經常的交替練習讓學生同時體驗施與受的雙方，既體會被同理的感動，也習得同理他人的表達方式。這種雙向的體驗，讓同理心的學習趨於完整。

對於教師而言，可以透過這四個路徑的思考來設計課程，尤其是加強「身體行動」的部分，讓學生除了單方面地聽課，有更多機會能「起而行」，經歷更多身體經驗的刺激與學習。身體行動不一定是戲劇演出，可以是簡單的小演練，例如前文提到的故事重述、凝視。關鍵在學生「眼耳觀聽」及「身體行動」後，教師需要引導學生用他們覺得自在的方式進行「回饋循環」與「經驗梳理」。回饋循環的重點是讓學生演練後互相給予「欣賞式」的回饋，讓學生聚焦討論有做到、做得不錯的，以及讓人有感覺的部分，提升學生的信心與動機。「經驗梳理」的重點是讓學生用小組討論或課堂書寫的方式，將課程感受好好沉澱與整理，從中聚斂出「與自己生命相關」的意義，當這些意義與自己生命交織，便能產生印象深刻且具有改變的動能。

（二）培養同理心需要配合適切的氛圍

同理心的發生，可以說是在瞬息萬變中互動共創的結果。而一人一故事劇場與即興劇的訓練，其中兩個重要的核心是「即興」與「共創」。這樣的訓練氛圍很貼近同理心發生的過程：學生需要在快速變化的人際互動中發揮專注力、應變力、創造力、溝通力、聆聽力、觀察力、團隊合作、自發性、自我覺察。在解讀對方的訊息後產生對應的同理行動，讓對方能明確地感受到被同理與產生回饋，獲得對方的回饋後有進一步地理解與行動（Felsman et al., 2020; Hoffman et al., 2008; Hoffmann-Longtin et al., 2018; Ng & Graydon, 2016; Rossing & Hoffmann-Longtin, 2016）。

本研究發現學生對於一人一故事劇場的氛圍感受深刻，「沒有人會評價你。只要你願意說，所有同學和老師都會不帶偏見的認真聽，他們還會當下為你演出來作為一個禮物送給你。無論你的故事多麼瑣碎不出眾，你都會被傾聽，被關注，被表達。而且演出的整個過程會給講故事的人一種被鄭重對待，被照顧接納的感覺。……在聽故事的人和『演員』之間可以產生一種奇妙的連結感（C3E-S-03）」。一人一故事劇場的訓練目標主要在於聆聽與同理故事深層的感受和意義，因此也被稱為同理心劇場，幾乎每個訓練活動都離不開同理心。這個劇場訓練不只是訓練同理心技巧，更著重發展成員之間的同理連結氛圍。很多時候，學生不是因為對方發揮了技巧才感覺到同理，而是因為浸泡在同理的氛圍裡，即使對方沒說什麼，只是靜靜的陪伴傾聽，學生也能自然感受到同理。

在互相給予同理回饋的過程，學生十分享受整個團體更親近的交流，快樂滿足的心情使得課堂上的氣氛舒適輕鬆。學生說：「真的很享受這堂課，我能感受到我們是一個有凝聚力的團體，大家似乎有個共同的目標並且彼此照顧，希望所有人都能夠投入在團體中，老師帶活動的方式也讓我們感覺到溫暖和接納……我能夠更開放的去表達和面對自己的感受，並和成員們有更深的連結（C4-S-06）」。這個現象一方面透露學生在與同儕親密交往上的渴望，尤其在大四時學生彼此相處的機

會更少；另一方面，這樣的關係氛圍更容易誘發學生想要同理靠近彼此的意願。關於同理連結的團體氣氛，學生也提到教師身教有很大的作用，教師漸次引導慢慢鋪陳，解除他們學習中的困難。戲劇教師基本上具有柔和讚許，輕鬆愉悅，以及幾乎不予批判的授課態度。教師示範如何成為一個溫暖而專注傾聽的人，詳細的指導語讓學生知道他們即將會碰到什麼演練，可以說些什麼或做些什麼。在放鬆的氣氛下，個人探索的深淺程度都受到歡迎與尊重。當同儕及師生之間發展出親近連結感，對情感開放且接納的氛圍催化了情緒同理心的發生。這幾門課刻意設計小組討論或組內演練以降低緊張，創造舒適感，慢慢形成一種有利於開發肢體語言與創造深度連結的機會。教室成為一個安全的人際實驗室，在教師設計的鷹架中，學生帶著既緊張又好奇的心情探索人際經驗。

另一有趣的發現是，同理的連結感，除了來自準確的被同理（同理的行為），也來自看見對方的努力（同理動機）。這表示同理行為的表達固然重要，同理動機被看見與被肯定也是重要的。學生經驗到，雖然對方同理的內容未必總是正確，但是對方想要更理解自己的心意卻是另一種感動，可以把兩人聯繫在一起。文獻上提出同理心在道德面向的表現是「有意願」去瞭解別人，「有意識且刻意地」採取同理行動（Hogan, 1969; Morse et al., 1992），本研究延伸的發現是，光是這樣有意願的動機能被對方看見，就能開始產生同理的連結。

同理心教育的本質是「交互」的，當學生能先從周遭人感受到同理，他們在這樣的環境氛圍中便能自然學習與人建立同理連結。（Bayne, 2011; Eisenberg et al., 2015）。這在同理心教育的啟發是，同理心的訓練若能搭配同理連結的氛圍營造，學生在這樣的土壤中自然能長出同理的能力。反之，若只有活動體驗與技巧訓練而缺乏同理的環境氛圍，或許會讓學生有不一致或矛盾的感受，同理能力在這樣的「環境氣候」下恐怕不容易順利成長。這樣的現象也讓人反思，同理心的培養或許不只是單向地對外給予關注，對內的關照也是同等重要的。

（三）同理心學習的焦點不只是他人，也是自己

雖然同理心的訓練是要將學生的關注引導至眼前的人，但是一個有趣的發現是，學生在練習關注他人時，卻經常自問：「我是一個什麼樣的人？」。當課程的目的是要讓學生明白「對方跟自己不一樣」；然而，學生看到更多的似乎是「原來自己跟對方不一樣」。這雖然很類似，但是關注的焦點不同。

在很多活動中，學生的注意力會從外在活動，悠悠的轉回自我的內在世界。譬如在一個需要訪談別人（對外）的情境中，學生卻一直注意到自己（對內）的膽怯。這種傾向十分明顯，指出同理心訓練會讓學生的注意力在外界與自我之間來回。例如，雖然指導語是要去了解別人，在有共鳴的時候學生會想起自己；在沒有共鳴的時候，學生也會感受到自己與對方的差異。似乎在這個人際互動的過程中，學生也很想往內探索更深的自己，合乎成年早期大學生的階段性發展任務。

同理心有兩個很重要的特質是「以他人為中心來理解」以及「區辨自己的感受與他人的感受」。這代表要同理心的理解，必定要先能夠辨識自己的感受，不讓自己的感受阻礙對他人的理解與行動（Dohrenwend, 2018; Jeffrey, 2016; Rogers, 1959）。在Rogers（1959）的定義中，同理心是察覺並經驗到當事人蘊含著個人意義的世界，就『好像』是自己的世界，但是不失去這種『好像』的本質。也就是能瞭解當事人的主觀世界，但是不失去獨特的自我。這意味著同理心是有可能混淆的，變成投射自我的情感；也可能是斷裂的，被自己的感受困住而無法感受他人，這些都需要自我覺察並重建同理連結。所謂的自我覺察指的是對當下自我內在經驗的理解，包含對自己身體緊繃感受、真誠度、努力程度，以及注意力等個人認知的覺察與調整。學生需要知道那些內在經驗是獨特的自我，那些是他人的反應。當學生能覺察與整合個人的經驗，並加以適切的調整，讓自己進入安靜與專注的狀態，才可能產生貼近他人的同理（黃錦敦，2018；謝茉莉，2019；Dalziel, 2014）。Rogers（1975）認為自我覺察能幫助評估自我道德觀，並且不對他人做評判，對同理心有關鍵的影響。研究顯示學生內在對病人的感受與態度會影響同理心，研究者認為要在同理心的訓練方面，應該支持協助學生進行增進自我感受與態度覺察的訓練（Ahrweiler et al., 2014; Waite & McKinney, 2016）。在授課時有限的情況下，教師需要在有限的條件下協助學生在自我覺察的同時，也能去同理他人，甚至透過自我覺察來提升同理他人的品質。筆者曾在課程中引導學生練習，在聆聽他人的故事後，覺察自己的觸動共鳴並向對方表達，最後再整合對方的關鍵心情及自己的觸動，表達對於對方的同理與看

見，這樣的練習便是在練習自我覺察與同理他人的整合。

(四) 研究限制與未來建議

本文有較多資料來自戲劇與人際探索這門課，主要是此門課投入的時間較長，學生提供的資料較多，更容易讓我們看到戲劇教學的成效。我們觀察到不同教師所創造的教學風格與團體氛圍有些許差異，例如有些教師控制性較高，給學生壓力稍大，這些差異是否影響同理心的學習，可繼續加以探究。學生的感受也有個別差異，有些活動對於特定學生具有較高的效果，對某些學生反而有困難。例如：有學生與不熟悉的人閒聊感到困難，有學生則覺得與陌生同學交談反而可以更深入；有些學生很自在於展現自己，有些學生則感到十分焦慮尷尬。由於本研究的目的是探討同理心發生的時機與脈絡，因此作業指導語是採開放式的提問，並未要求學生聚焦於特定過程。未來如果能夠針對學生的個別差異，作有方向性的歷程引導，可能能夠分析出幾種同理心養成模式，教師便可針對不同模式研發不同的學習方法。本研究所得出的四大途徑含有許多具體的教學技巧，可為將來的研究提供方向。

另外，最值得注意的是，在課堂產生的頓悟或新的理解，會促動學生想要改變他們未來人際相處的方式，包括對待家人或朋友。這種延續至課堂外的應用與改變十分令人期待。若有機會持續這最後一里路的教導，則可圓滿地完成體驗學習圈的第四個階段－實際應用的學習。建議未來的課程探討應用與類化之議題，畢竟，從課室演練轉化為生活中的實踐者，是教育的終極目標。

參考文獻

- 李錦虹、邱浩彰（2018）：〈論壇劇場－一個深化醫學倫理教學的新嘗試〉。《教育心理學報》，50（1），131–146。[Lee, G.-H., & Chiu, H.-C. (2018). Forum Theatre: Innovation for Enhancing Medical Ethics Teaching. *Bulletin of Educational Psychology*, 50(1), 131–146.] [https://doi.org/10.6251/BEP.201809_50\(1\).0006](https://doi.org/10.6251/BEP.201809_50(1).0006)
- 張芬芬（2010）：〈質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升〉。《初等教育學刊》，35，87–120。[Chang, F.-F. (2010). The five steps of qualitative data analysis: Climbing up an ladder of abstraction. *Journal of Elementary Education*, 35, 87–120.] <https://doi.org/10.7036/JEE.201004.0087>
- 陳英鋒（2010）：〈生命中的回演－談一人一故事劇場〉。《藝術欣賞》，6（6），114–118。[Chen, Y.-F. (2010). Playback in Life: Playback Theatre. *Art Appreciation*, 6(6), 114–118.] <https://doi.org/10.29479/AA.201012.0015>
- 麥德森（2011）：《成功創意，不請自來：13堂帶給皮克斯、夢工廠源源不絕活力的即興訓練課》（吳效賢譯）。原點。（原著出版年：2005）[Madson, P. R. (2011). *Improv wisdom: Don't prepare, just show up!* (H.-H. Wu, Trans.). Uni-Books. (Original work published 2005)]
- 黃錦敦（2018）：《最想說的話，被自己聽見：敘事實踐的十五堂課》。張老師文化。[Huang, C.-T. (2018). *What I want to say the most is heard by myself: Fifteen lessons in narrative practice*. Living Psychology Publisher.]
- 謝茉莉（2019）：〈鷹架理論應用於醫病溝通的課程設計與成效評估研究〉。《人文社會與醫療學刊》，6，27–46。[Hsieh, M. (2019). The effectiveness of scaffolding strategy in a doctor-patient communication course: A quantitative study. *Journal of Humanities, Social Sciences and Medicine*, 6,

- 27–46.] [https://doi.org/10.6279/JHSSM.201905_\(6\).0002](https://doi.org/10.6279/JHSSM.201905_(6).0002)
- Ahrweiler, F., Scheffer, C., Roling, G., Goldblatt, H., Hahn, E. G., & Neumann, M. (2014). Clinical practice and self-awareness as determinants of empathy in undergraduate education: A qualitative short survey at three medical schools in Germany. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung, 31*(4), 1–25. <https://doi.org/10.3205/zma000938>
- Banyard, V. L. (2000). Using first-person accounts to teach students about psychological disorders. *Teaching of Psychology, 27*(1), 40–43. https://doi.org/10.1207/S15328023TOP2701_9
- Bayne, H. B. (2011). Training medical students in empathic communication. *The Journal for Specialists in Group Work, 36*(4), 316–329. <https://doi.org/10.1080/01933922.2011.613899>
- Dalziel, G. A. (2014). *Mindfulness, empathy, and embodied experience: A qualitative study of practitioner experience in the client/therapist dyad* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Toronto.
- Dohrenwend, A. M. (2018). Defining empathy to better teach, measure, and understand its impact. *Academic Medicine, 93*(12), 1754–1756. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002427>
- Eisenberg, A., Rosenthal, S., & Schlüssel, Y. R. (2015). Medicine as a performing art: What we can learn about empathic communication from theater arts. *Academic Medicine, 90*(3), 272–276. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000626>
- Felsman, P., Gunawardena, S., & Seifert, C. M. (2020). Improv experience promotes divergent thinking, uncertainty tolerance, and affective well-being. *Thinking Skills and Creativity, 35*, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100632>
- Hoffman, A., Utley, B., & Ciccarone, D. (2008). Improving medical student communication skills through improvisational theatre. *Medical Education, 42*(5), 537–538. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03077.x>
- Hoffmann-Longtin, K., Rossing, J. P., & Weinstein, E. (2018). Twelve tips for using applied improvisation in medical education. *Medical Teacher, 40*(4), 351–356. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1387239>
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33*(3), 307–316. <https://doi.org/10.1037/h0027580>
- Jeffrey, D. (2016). A meta-ethnography of interview-based qualitative research studies on medical students' views and experiences of empathy. *Medical Teacher, 38*(12), 1214–1220. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1210110>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Moradi, B. (2004). Teaching about diversities: The shadow/role-play exercise. *Teaching of Psychology, 31*, 188–191. https://doi.org/10.1207/s15328023top3103_5
- Morse, J. M., Bottorff, J., Anderson, G., O'Brien, B., & Solberg, S. (1992). Beyond empathy: Expanding expressions of caring. *Journal of Advanced Nursing, 17*(7), 809–821. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1992.tb02002.x>

- Ng, H. C., & Graydon, C. (2016). In search of empathy in playback theatre: A preliminary study. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 15(2), 126–141. <https://doi.org/10.1080/14779757.2016.1172252>
- Norris, J. (2020). Improvisational drama as inquiry: The role of the simulated-actual in meaning making. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 20(1), 63–74. <https://doi.org/10.1177/1532708619884961>
- Poorman, P. B. (2002). Biography and role playing: Fostering empathy in abnormal psychology. *Teaching of Psychology*, 29(1), 32–36. <https://doi.org/10.1177/1532708619884961>
- Rogers, C. R. (1959). *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework*. McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1975). Empathetic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5, 1–10. <https://doi.org/10.1177/001100007500500202>
- Rosell, M. C. (2005). Role-play discussion: A technique for engaging students in discussion. *Psychology Learning & Teaching*, 4(1), 55–58. <https://doi.org/10.2304/plat.2004.4.1.55>
- Rossing, J. P., & Hoffmann-Longtin, K. (2016). Improv (ing) the academy: Applied improvisation as a strategy for educational development. *To Improve the Academy*, 35(2), 303–325. <https://doi.org/10.1002/tia2.20044>
- Salas, R., Steele, K., Lin, A., Loe, C., Gauna, L., & Jafar-Nejad, P. (2013). Playback theatre as a tool to enhance communication in medical education. *Medical Education Online*, 18(1), 1–3. <https://doi.org/10.3402/meo.v18i0.22622>
- Sanders, L. A. (2008). Raising consciousness and examining values through playback theatre. *Journal of College and Character*, 9(3), 1–11. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1116>
- Szuster, M. (2019). Theater without a script—improvisation and the experimental stage of the early mid-twentieth century in the United States. *Text Matters*, 9(9), 374–392. <https://doi.org/10.18778/2083-2931.09.23>
- Tanner, S. J., Leander, K. M., & Carter-Stone, L. (2021). Ways with worlds: Bringing improvisational theater into play with reading. *Reading Research Quarterly*, 56(2), 237–252. <https://doi.org/10.1002/rrq.304>
- Waite, R., & McKinney, N. S. (2016). Capital we must develop: Emotional competence educating pre-licensure nursing students. *Nursing Education Perspectives*, 37(2), 101–103. <https://doi.org/10.5480/14-1343>

收稿日期：2020 年 05 月 04 日
一稿修訂日期：2020 年 05 月 06 日
二稿修訂日期：2020 年 08 月 06 日
三稿修訂日期：2020 年 09 月 28 日
四稿修訂日期：2020 年 11 月 26 日
五稿修訂日期：2020 年 12 月 10 日
六稿修訂日期：2021 年 02 月 18 日
接受刊登日期：2021 年 02 月 18 日

Bulletin of Educational Psychology, 2021, 53(1), 127–150
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R. O. C.

How Empathy Develops? A Theatre-Based Training Approach

Gin-Hong Lee

Department of Clinical Psychology

Fu Jen Catholic University

Ming-Teh Lin

College of Medicine

Fu Jen Catholic University

Theoretically the concept of empathy includes four components: the cognitive, emotional, behavioral, and moral empathy. In empathy training it is challenging to develop the emotional and behavioral empathy. Empathy is about human interactions. If there is a lack of real interpersonal interaction experience in the learning process, students will face many barriers and gaps in practice in the future. Empathy is the ability to understand and empathize with people. It is the basic capacity of psychology students, and it is necessary to learn in actual interpersonal interaction.

Theatre-based training provide such an opportunity for students to “encounter with others” in class, that is, a chance to have real contact with their peers. There are some theatre-based training approach related to empathy learning such as “improvisational theatre” and “playback theatre”. These two kinds of theatre approach have developed various lively games and exercises that help train empathy in the process of training actors.

Many studies explored empathy in medical education through theatre-based technique mostly focused on effectiveness rather than process. Therefore, there is less research data on how students experience the teaching process and how empathy occurs.

In the past ten years, the authors have used theatre-based training to teach empathy in universities and hospitals. This cross-disciplinary innovative teaching method is fresh and interesting, and can also produce impressive learning experience. After establishing a cross-domain pedagogy, the question that the authors are curious to explore is how students learn about empathy in theatre-based training?

The subjects included sixty-four undergraduate students from three courses in Department of Clinical Psychology in Fu Jen Catholic University. The allotted time of empathy teaching sessions in the three courses were: four 2-hour sessions for “The Skills and Practice for Helping People”, four 3-hour sessions for “Expressive Arts Therapy”, and six 3-hour sessions for “Drama and Interpersonal Exploration”.

The faculties of “The Skills and Practice for Helping People” and “Expressive Arts Therapy” included the two authors and three theatre teachers. The three theatre teachers who specialized in improvisational theatre and playback theatre led the sessions respectively, and the two authors assisted and observed in these sessions. The sessions of “Drama and Interpersonal Exploration” were led by another theatre teacher and the second author, and these sessions were observed by the first author. The theatre teachers used the modified training exercises from playback theatre and improvisational theatre in these sessions. The authors collected data from students’ feedback questionnaire, reflection writings, and comments in Facebook group of the course. Qualitative research methods were used to analyze these data.

The results indicated four themes illustrating the possible pathways that empathy leaning may happen. (1) Through watching and listening: when the stories were enacted or other actions of peers displayed, students learn as observers to watch and listen to the peer’s story, their own story, the interaction between them and peers in the training exercises. The watching and listening process facilitated emotions and thoughts related to empathy. (2) Through body action: when students enacted as actors

or interacted with each other through physical actions, they perceived with their body and had feelings inside. As if the exterior body theatre initiated the imaginative inner theatre. (3) Through mutual feedback: when students gave and took feedback mutually after watching, listening or body action, they also learned from each other. Taking feedback helped modify the understanding, enhance the sense of achievement and motives of empathy. Giving feedback helped clarify one's own feeling, be appreciative of others' empathetic behavior. (4) Through experience combing: when students narrated or wrote about the course experience, they reflected on the experience and constructed the meaning. Students stayed focus, integrated their feeling and thoughts, and made meaning of the course experience and past experience.

The four pathways are related to the four components of empathy: cognition, emotion, action, and morality. "Watching and listening" triggers students' emotional resonance and cognitive understanding of the targets they are observing. The learning component includes both "emotional empathy" and "cognitive empathy". "Body action" means that students directly practice "empathetic action" with their body movements. It is also easier to trigger physical sensations and resonance reactions by using the body to engage in interactive positions. Therefore, there are more of "emotional empathy" learning when students participate with their body action. "Mutual feedback" allows students to learn as empathizers on the one hand and as being empathized on the other. Both positive mutual feelings are helpful to enhance students' affirmation and motivation to practice empathy, which leads to the learning of "moral empathy". "Experience combing" helps students integrate all the previous learning feelings and thoughts, and have a deeper meaning toward empathy in the four components of empathy.

We suggest educators aiming to teach empathy to design the curriculum in reference to these four pathways, especially the focus of "body action" could help students "get up and move" and learn from their actions instead of only learning from lecture. "Body action" is not necessarily a dramatic performance, but can be a simple exercise, such as retelling the story and gazing at each other's eyes for few minutes. The key point is that after "watching and listening" and "body action", teachers need to facilitate students to go through "mutual feedback" and "experience combing" in a way that students feel comfortable with. The focus of "mutual feedback" is to encourage students to give feedback in an appreciative way after the exercise. Teachers can use feedback questions such as "what is the part they have tried to do", "what they have done well", and "what they feel touched", so that the feedback improves their confidence and motivation. The focus of "experience combing" is to encourage students to use group discussions or class writing methods to collect their feelings and thoughts, and to generate deeper meanings related to their own lives. When these meanings are intertwined with students' lives, the course experience can create an impression and accumulate the energy for behavior change.

These four pathways point out that the characteristic of applying theatre-based training in empathy education is to trigger profound thoughts and emotional reactions through the observation of real story performance and interpersonal interaction, and through one's own physical action experience, to clarify the empathy experience with peer feedback, and to reflect on the experience to obtain new learning meanings.

The insight and new understanding generated in the classroom will motivate students to change the way they interact with others outside the classroom, including their family or friends. This kind of application and change that continues outside the classroom is appealing to educators. If educators have the opportunity to continue the teaching of the last mile, they can successfully complete the fourth stage of Kolb's experiential learning cycle—active experimentation. It is recommended that future courses explore the topic of application and practice. After all, transforming students from classroom learners to practitioners in life is the ultimate goal of education.

Further research is needed to focus on how the cultivation of empathetic classroom atmosphere and the focus of instruction influence empathy learning, and how to apply empathy learning experience in daily life.

Keywords: empathy teaching, improvisational theatre, playback theatre, psychology students, qualitative research