

偏鄉青少年透過非暴力溝通 學習情緒覺察與人際互動之行動研究

張桂芬*、林意雪**

摘要

本研究的主要目的是結合非暴力溝通（Nonviolent Communication）的精神與內容，透過行動研究的方式，探討偏鄉青少年於國中八年級輔導課程中學習非暴力溝通，在面對各種壓力及人際溝通問題時，有關情緒覺察與人際互動上的影響。本研究橫跨兩個學期共進行 21 次課程，研究者在過程中根據學生的現況進行課程設計、引導、練習與檢討，透過收集學生的學習單、課堂上的參與、課程後的學生訪談、任課輔導老師及導師的訪談，以及家長拜訪等資料的收集，加上研究者在課堂上的觀察及課程錄影的回看及反思與研究結果分析，發現偏鄉青少年在學習非暴力溝通包括事實、感受、需要與請求等四個元素之後，對於個人感受源由的有更多理解，並具備更好的情緒覺察與反思能力。青少年透過同理自我及同理他人的方法，可以用更理性及和平的方式處理人際互動上產生的衝突，並且預防可能產生的偏差行為，也因為具備更好的情緒覺察與人際互動能力，提升了整體課業上的學習效果。

研究結果也發現，在偏鄉國中進行非暴力溝通的引導與教學，需要在內容上及教學策略面因應青少年大腦的發展階段及文化資本落差上進行調整，以協助青少年自我賦能實踐個人理想的未來，對於研究者亦達教學相長之效。

本文摘錄論文部分內容，詳細研究過程及討論請參閱論文全文。

關鍵詞：非暴力溝通、青少年、偏鄉、人際互動、情緒覺察

* 國立東華大學多元文化教育研究所碩士。(kfjackiechang@gmail.com)

** 國立東華大學教育與潛能開發學系副教授。

壹、緒論

青少年在人生的階段正處於成長的風暴期，不論生理或心理都開始歷經前所未有的轉變與體驗，在這個階段的青少年需要找到自己的定位與認同，更需要跨出在自己的舒適圈與同儕建立連結。本研究是透過行動研究的方法，進入家庭文化資源較缺乏的偏鄉，帶領青少年學習非暴力溝通，並進一步研究學習非暴力溝通方法之後，青少年在面對周遭的學習與成長壓力時，在情緒覺察及人際關係處理上有何差異。

研究者在一個機緣下與偏鄉國中校長訪談學校現況並有機會入班觀課觀察學生學習及老師教學動態。過程中研究者認識到偏鄉學校的困境不僅是生源漸少的問題，學生因家庭背景複雜，家庭所帶來的負面情緒，影響學習動機及學習成就低落，老師們在既有的教學框架中以現有的教學方式仍難以帶動學生的學習興趣與提高學習成效。學生家長忙於生計或不在身邊，與學校之間的關係較為疏遠，難以支持學生在校的學習。研究者認為這樣的偏鄉教育的現況，或許是需要提供不同方法的支持，不僅協助學生對於情緒有更多的理解，對未來的挑戰能以正向的方式面對之外，也能開始鬆動老師們對既定教學模式的觀念，進而能夠看到學生的需要，並且調整可能的教學策略與方法。研究者因過去的成長經驗及專業背景，認為透過非暴力溝通的學習或許可以為現況帶來一些改變。

青少年在其人格的發展過程中，對於自我認同及人我份際的掌握上正屬於發展與建立的階段。對於許多的情緒、感受的理解經常因為環境、同儕的影響而產生混淆與不知所措的情況。當發生情緒衝突時，往往因為缺乏認知，不知如何處理，而直接以行為因應，尤其偏鄉地區的青少年因為環境與家庭因素，而長期暴露在各種衝突、暴力、弱勢環境下，更容易出現的所謂偏差行為。當前學校的課程中，雖有相關的輔導課程，但也往往受限於授課時間與課程內容，基本的人際互動溝通技巧，經常無法有效地協助青少年建立自信，並且正向的面對生活與情緒上的困境。

因此，本研究的目的是在於探討偏鄉地區青少年，透過非暴力溝通的課程的學習與運用，提升其在成長過程中，面對各種人際溝通問題時的處理能力，以及預防其因缺乏解決問題的方法而產生偏差行為，透過自我同理與同理他人的過程產生正面能量，以增加人際溝通與情緒管理能力，進一步賦能其個人對未來的自主管理能力。

非暴力溝通 (Nonviolent Communication) 是美國威斯康辛大學臨床心理學博士盧森堡 (Marshall B. Rosenberg) 所創，他在 1960 年代首次將非暴力溝通模式運用在美國聯邦政府資助的學校，針對廢除種族隔離制度專案，融入調解與溝通技巧的培訓課程中。非暴力溝通也稱愛的語言，強調的是透過辨識與理解事實、感受、需要及請求四個基本的步驟，建立人與人之間有品質的連結。由於非暴力溝通具備清楚的指引，可以轉變個人的表達與聆聽的方式，讓人可以透過辨識觀察、感受與需求，有意識地、清晰地表達自己並且尊重他人，在溝通過程中更可以建立彼此的互信、互愛、互動與和諧，同時也提高自己的覺察與溝通能力。在 2000 年，非暴力溝通被聯合國譽為解決全球衝突最佳的途徑，也被廣泛運用在許多人際關係、溝通能力建立，與調停者的培訓課程。

本研究主要的研究問題如下：

- (一)、非暴力溝通的課程在偏鄉偏鄉國中實施時，需要做哪些調整與修正？
- (二)、青少年在學習非暴力溝通之後，在人際溝通及面對壓力與衝突時，有什麼不一樣的處理方式？
- (三)、研究者在非暴力溝通的實踐中，針對偏鄉青少年設計實施的課程裡，有什麼反思與學習？

貳、研究方法與研究架構

本研究採用行動研究方式進行，選擇花蓮縣境內一偏鄉國中八年級的一個班級作為研究對象。教學期間利用學校輔導課之時間，進行非暴力溝通相關課程內容。研究的重點在於將非暴力溝通的四個要素以及相關練習、討論、觀察、反省及收集資料，了解學生在學習非暴力溝通之後，對於自我覺察、反思以及應用上的收穫，以及理解授課過程中產生的問題，並透過與協同研究討論與修正，再進行行動後的深入檢討、反省與修正。

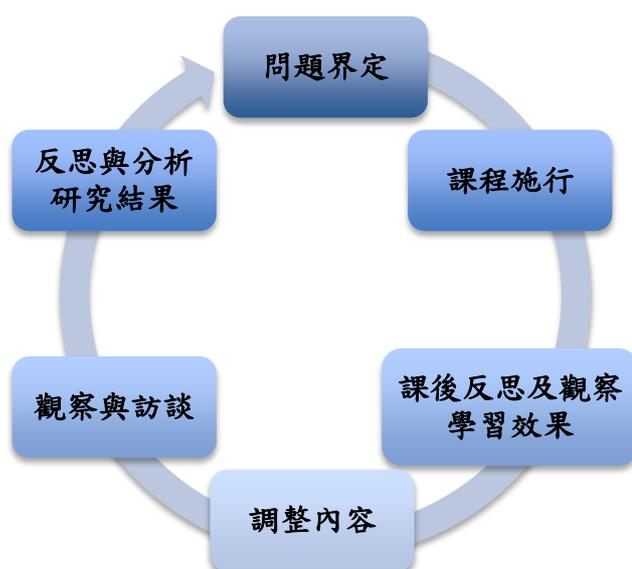


圖 1 行動研究之研究架構圖表

一、研究場域與對象

本研究進行的場域是位於花蓮縣境內處於偏鄉的國中，學生人數約 110 人，每年級有兩個班，每班約 16 人。研究參與者為八年級其中一班。第一學期開始時合併兩個班級上課，第二學期回歸原計畫班級單獨上課。班上學生學力程度不一，家庭環境及社經地位中低者不少。其中有一位學生從七年級即需要輔導室心理師輔導。另外有兩位是八年級從其他學校轉入的學生。八年級下學期後半段，有另一位是從市區國中轉回的學生。

二、研究參與者介紹

雖然主要研究參與者為八年級甲班學生，然而在第一學期也加入了乙班 17 名學生一起合班上課。第二學期恢復原班上課，因此研究參與者仍以八年甲班學生為主，原有 16 位，在下學期中後期加入了另一名轉學生，因此共有 17 名。

三、協同研究者背景說明

八年甲班輔導課 T02 老師，在該校任教 22 年，教授科目為國文。擔任輔導主任工作十年。由於該班級輔導課老師請一年長假，因此由 T02 老師接手，此為 T02 老師第一次擔任輔導課老師。經研究者與 T02 老師說明並討論後，T02 老師欣然接受成為協同研究者，於授課時間協助觀察學生上課情況，並且經常與研究者回饋學生的狀況。

四、資料收集

- (一) 研究者的教學日誌及省思日誌
- (二) 課堂上的錄音錄影
- (三) 文件蒐集
- (四) 與老師及家長的對話與訪談

參、研究結果與討論

一、非暴力溝通課程的實施的調整與修正

從研究過程中發現，學生經常面對情緒方面的困擾，不外乎是來自學習上的障礙、交友、及與家人的相處問題。這些問題一部分是來自青少年時期正在發展社交腦會遇到的情況之外，一方面也是來自家庭環境所造成的成長困境。低社經地位的家庭，無力提供子女培養面對問題的解決能力及表達能力，間接地也影響到課業上的學習成就。偏鄉青少年不論是在家裡或者在學校，身邊充滿著大人們所製造的各種不同的暴力與要求，加上課業上的學習無助，更是充滿沮喪。研究者在課堂上教授非暴力溝通，以自身的經歷及生活中的故事作為載體，透過示範及引導，帶領學生認識不同的人際互動面向與應對方式，並且藉由辨識自己的感受與需要，也證明了情緒的調節能力對於認知能力的提升是有重要的影響。

(一) 容易之處

青少年在人際互動的過程中，常常會因為意見不合或語言上挑釁而產生爭執或衝突，有時是言者無心，聽者有意，當人們無法控制或辨識外在的資訊是客觀事實或評價時，訊息的接收者就更需要具備覺察自己感受及認識自己需要的能力，照顧好自己。針對研究參與者設計的非暴力課程中，最容易也是最重要的部分，就是從「感受」及「需要」這兩個元素開始與這群青少年連結，並且幫助他們建立好照顧自己，同理自己的能力。

研究者從同理他們的感受與需要（也許是尊重、安全、信任、友誼、學習、支持、理解、鼓勵），給予安全的思考與分享空間，積極傾聽他們的所分享的故事，給予正向的鼓勵，並帶領他們透過辨識與練習感受與需要的同理自己並同理他人的處境，知道自己在面對語言衝突或挫折時，可以有四種不同的選擇來回應，而非只承襲家庭文化所原有的習性與溝通方式，無形中為青少年創造了更多的思考空間與行為指引。

（二）困難之處

非暴力溝通四個要素中的「觀察」與「請求」，研究者在過程中嘗試用不同的方式來傳達「觀察」與「評判」，以及「請求」與「命令」的區別。「觀察」可以說是透過人們的感官所收集到的客觀資訊，也就是不帶任何批評或評價而獲得的訊息。然而，研究者雖然介紹了所謂的觀察而且說明了與想法及批評的不同，但發現很難讓青少年脫離現有的思維進一步正確的區分這些名詞背後的差異。為了要做這些區別，難免會有對與錯，是與不是之分，很容易讓學生聯想到考試測驗，學習反應較不佳，因此學習效果有限。

即便是偏鄉青少在學習非暴力溝通的課程上有困難之處，研究者仍認為從容易之處開始覺察個人的情緒，並且習得同理自己與他人，對於人際溝通能力即有很大的助益，至於需要更高層次的區別，是需要更長期的學習與練習。

二、青少年在面對壓力及處理衝突時的改變

偏鄉青少年長期在家庭文化影響與教育環境強調功績情況之下，往往因為缺乏更好的引導與教學方式，以至於無法跳脫原有階級的限制，向上流動。Bourdieu (1996) 認為，文化資本包含了個人的教育、學歷、資格、品格、習慣及文化財等，雖然文化資本可以透過家庭經濟及父母的文化資本提供及建立，然而對於偏鄉青少年來說，是可以透過學校的學習環境來支持文化資本的累積。從本節研究內容及學生案例分析中可以看出，學生透過課堂上的課程的設計與練習，學習如何表達與提問，有助於培養對話的能力，並且因為能夠辨識自己的感受與同理他人，可以用和平的方式處理衝突，並且透過欣賞自己的優點、感謝自己，自我賦能建立自信，這些較難以在家庭中取得的文化資本，透過課程的學習結果，看到學生從怯於發言，到能夠表達自己感受；因為覺察到自己與他人的情緒，更能具備同理心，開放心胸與他人合作，達到共好的境界，也提升的自己在課業上的表現。

盧森堡師從人本主義心理學大師 Carl Rogers，他認為人的最基本的性格歷程是個體往成長方向不斷邁進的過程，而這個過程稱為「自我實現」。一個能夠達到自我實現的人，就可以視為一個有自信的人，在面對各種經驗時，往往都可以做出正向的事且接受挑戰，進而成長。一旦有所成長，人也就更有自信，也就會創造一個正向的循環。研究者希望將這非暴力溝通課程創造一個人際關係互動學習的一個容器，讓所有學生在成長過程中的經驗與困惑，都夠在這裡找到一個對應的處理方式。如果以知識、態度與行為三個面向來看文化資本的累積，分別可以看到：

（一）知識面：從不同的經驗與故事中，學習到當面對到環境不如己願或者感受到壓力時，有不同的思考流程及方法可以協助自己做更好的回應選擇，以及更完整的自我

表達。

(二) 態度面：對未來有更具體的目標與理想，對於成長中的困擾及挑戰，具備正向的心理全力以赴，並且相信自己可以做到。

(三) 行為面：看到學生透過實際的行動協助他人，並且對於目標有具體的行動。因為對於自己的情緒有更多的覺察，更具同理心照顧自己及他人的感受，並且可以用更理性的方式處人際之間的衝突，與家人及同儕之間有更好的互動。

看到學生們透過非暴力溝通課程中各種學習與體驗，運用愛的語言重新看待他們眼中所謂的事實，辨識自己長久忽略的或不曾被提醒感受與需要，對自己想要的的生活採取積極的行動，並與他人和平共處，對於文化資本積累，似乎可以在這裡看到正面的效果。

三、對偏鄉青少年進行非暴力溝通課程的新發現

在對與錯之外，有個場域，我會在那裡等你 ~ 詩人 魯米

我們的教育系統長期存在著教導學生分辨是與非、好與壞、善與惡、對與錯，當事情未能如我們所期待的時候，就容易進入沮喪、生氣、懊惱、羞愧、自責、謾罵、毆打的情緒與行為中，這也是在偏鄉國中教室裡最常見到的情況。研究者也是一個非暴力溝通的實踐者與持續學習者，在課程進行過程中，不論是課堂中學生的動態、學生的故事、老師、家長的互動，它就像是一個練功場，在教學的過程當中，研究者藉由非暴力溝通的實踐，得以心平氣靜地承接任何學生的動態，並且示範即使在動盪的環境中，也可用不同的溝通語言來表達自己的需要與感受，這對研究者在專業技能上的精進也很有幫助。非暴力溝通並非要我們對於自己不樂見的行為採取容忍或漠視，而是如何去看到這些行為或語言背後的真正需要，並且用建設性的語言來表達而達到異中求同的目的。以下是研究者將非暴力溝通內容運用在青少年溝通課程上的新學習與新發現。

(一) 老師是可以乘載學生情緒的容器

非暴力溝通是一個時時刻刻的修鍊，對研究者來說，能在偏鄉偏鄉國中實施非暴力溝通課程實屬不易，有機會在帶著盧森堡的理念在課程中傳達非暴力溝通的內容，也可說將自身學習及練習的場域擴展到了一個自己陌生的領域。在過程中除了體認到非暴力溝通的課程融入體制內的學習是一個挑戰之外，也透過自身的經歷，看見在偏鄉國中任教的老師可以如何透過非暴力溝通的實踐，成為一個學習的容器與空間，來承載這個時期大腦正在改變與成長的青少年在家庭、生活、學習、感情與心理上的各種困惑與情緒，在有限的時間與資源下，成為彼此生命中重要的他者。

青少年在這個階段因為是在發展社交腦，對於人際之間的互動方式，或者是語言的表達，都在學習及發展階段，或許是多愁善感，但也正是這期間的青少年的大腦正在發展的階段，在家庭文化資本缺乏的時候，學習模仿的對象有限，學校環境是很重要的學習來源。對青少年來說，學校老師在這期間是一個銜接未來社會很重要的橋樑，因此研究者在教學過程中，除了必須全然的打開所有的感官去接受所有來自學生提供的客觀的資訊之外，必須覺察到自己的感受是來自什麼樣的需要，並且感知到學生的行為與語言

背後的需要是什麼，透過非暴力溝通的練習，不僅可讓老師可以保持對自己的感受的覺察，也可以透過同理傾聽更敏感的去理解到學生的感受，讓學校成為滋養生命的場域，這對創造學生心裡安全的學習空間是很重要的元素之一。

（二）從自身的非暴力言行開始

非暴力溝通之也被稱為「愛的語言」，既然稱之為語言，就是一種說話及表達的方式。對大部分習慣以指責、批判、抱怨的人來說，這種需要客觀的回應所見、誠實的表達感受與需要，並明確對期待的行動提出請求而非命令的語言，並不是一件容易的事，也因此需要不斷刻意的練習。要把一種語言練好，沈浸式的方式最快，所以有人到了語言不通的地方住了半年就可以把當地的語言學好。非暴力溝通愛的語言，並不是一個普遍的語言，在充滿暴力的語言環境下，需要用多時間與心智將這些負面的情境與語言當作一次又一次的練習機會。當聽到不中聽的話，或者遇到事與願違及挫折的時候，更夠透過非暴力溝通先同理自己、照顧好自己個感受與需要，再採取接下來的行動。非暴力溝通的元素及練習，可以作為在偏鄉國中有關溝通技巧及輔導課程中，系列性的教授予青少年。

在偏鄉面對家庭文化資本不足的學生，老師承載的不只是教學上的壓力，還有來自學生更多的課堂上焦躁不安、生活規範與習得無助的壓力，對於學生的要求、責備、評估、與處罰，很容易就把學校變成學生更不喜歡的地方。然而，如果要改變學校的教學方式與學習氛圍，運用非暴力溝通是一個可行的策略，也是一個很好的練習的場域。老師帶領學生學習立即可用的溝通技巧之外，也可幫助老師建立更安定的情緒狀態，並且減少學生習得無助的壓力。學生可能會忘記學校老師教的是什麼內容，但是老師所帶來的情緒或感受會永遠記得。

研究者在過程中將運用非暴力溝通的方式運用在教室的管理中，以及處理拍攝家庭聯絡簿在班上公開跟同學們道歉的事件中，讓同學們不是只有從老師的口中學習非暴力溝通，從實際的案例行為中也能夠看到老師如何將非暴力溝通運用在實際生活上。學生的學習不是聽妳所說的，而是看妳所做的。以身作則的效益，在這裡顯得更為重要。

（三）立即且明確的欣賞激發學生正向能量

當抱著要解決問題的眼光來看這群青少年，他們每一個人都是極待解決的問題；但是如果帶著欣賞、肯定的眼光來看這群青少年，他們每一個人都是極待發掘的珍珠。這所在偏鄉的國中，有的是師長們眼中需要學習扶助的一群青少年，也是減C的重點學校。然而，這群青少年裡面卻有許多有才華的學生，包括歌唱、舞蹈、棒球、籃球、族語文等等；這群青少年裡，也有許多會在課後留下來幫忙研究者收拾教具、回家幫忙洗衣、晾衣、按摩、煮飯、照顧臥病在床的家人，他們為創造更好的生活福祉的付出，卻少有得到積極感激的回應。

對別人或對自己表達感激是非暴力溝通學習裡面很重要的練習。因為對方所做的行為或說的一句話，滿足的自己的某些需要。例如研究者在第一次上完課的時候，有兩位同學主動幫忙將桌椅恢復原狀，滿足了研究者在支持與體貼的需要。在下一次上課的時候，首先就在班上公開表達對這兩位學生的感激。這樣的欣賞與感激之意，對這群青少年來說，是在加強正向因子，讓教室裡的正向行為開始被放大。

不論是對別人的感激或者是對自己的感激，都是因為別人或自己做了什麼事情，滿足了某種共同的需要而有的感受。這樣的欣賞與肯定會反應在對個人未來有正向的期待。

（四）透過有品質的連結為學生提高文化資本

研究者在上課時，始終把「有品質的連結」這句話貼在黑板上，它不只是「目標」也是「行動」不只是要讓學生知道我們所進行的課程最終的目的是什麼，也是在提醒我自己，要教（Teach）學生什麼、要展現（Being）什麼，要做（Doing）什麼來創造有品質的連結。

在國中教青少年非暴力溝通，要面對的不是只有正在發展社交腦、多愁善感的學生，還有在偏鄉因為資源不足，教學及管教壓力大的老師，以及低社經地位與忙與生計無暇與子女互動、建立家庭文化資本的家長。可以看到很多與自己過去的經驗不同的生活習慣與觀念，必須先敞開心，去接納文化差異所產生的衝突。

（五）從言行之中展示同理心

「同理心」這三個字，對這班學生來說並不陌生，在七年級的時候，輔導老師就特別在某一堂課中，特別以同理心為主題，強調對同學要有同理心。然而這三個字看似簡單，做起來卻不是那麼容易，尤其對這正在發展社交腦的青少年來說，在承受許多負向情緒的壓力的同時，更難以同理其他人。情感同理植根於大腦的邊緣區，這一區域是調節情緒的功能也正是青少年正持續在發展的區域，如果能夠培養對情緒的理解及控制情緒的反應，將有助於成人社交行為的發展（Burnett & Blakemore, 2009）。

非暴力溝通的四項要素：觀察、感受、需要與請求，是一個可操作與練習同理自己與同理他人的流程。透過這個流程，不但可以與自己連結，鍛鍊自己的覺察與反思能力，也可以與他人產生更好的連結，建立更好社交能力與人際關係。

研究者在課程中，不只是透過不同的教學策略及活動，帶領學生透過辨識自己的感受與需要與自己連結，同時也異地而處去猜測對方可能有的感受與需要。在課堂上創造具有同理心的氛圍，讓同學們感到彼此之間的支持與友愛，同學之間可以具有同理心的彼此連結，而不是彼此指責或評判

對於家庭文化資本較薄弱的學生來說，同理心的鍛鍊不但可以增加人際之間的互動關係，也間接地提高與家人之間的互動關係。研究者發現這樣的同理心練習與運用，在老師與家長之間的運用，也可以創造更好的師生互動及親子關係。

（六）讓脆弱變成學習的養分

脆弱是人的本質，也是人性最強大的力量。展現脆弱真實的一面，真誠面對自己很害怕的部分，反而一再提升我們人際、情感、求學、職場和教養的能量（布朗，2012）。在研究過程中，研究者曾經在導師的允許下拍攝了學生的家庭聯絡簿，這件事引起學生在背後議論紛紛，研究者自認這整件事自己有所疏失，也對學生感到很抱歉，未盡事先告知之責，因此除了立即向同學簡訊道歉之外，也在接下來的上課時間正式與同學們道歉。在學生面前道歉顯示脆弱，對研究者來說是個重要的學習，因為研究者的疏忽讓同學感到不受尊重，因為研究者的得意，忽略了同學們的感受。在課堂上研究者承認了自己的脆弱，同時也將這個事件當作是共同學習的機會，透過感受與需要卡片，一起來同

理彼此的感受與需要。一旦意識到自己尚未滿足的需要，我們的身心狀態就會發生明顯的變化。我們不再感到羞愧、內疚和沮喪，而開始體會到別的情感，不論是憂愁、失望、恐懼、悲傷、挫折感或其他，目的都是推動我們去滿足需要和追逐夢想（Rosenberg，阮胤華譯，2009）。這個課堂上活生生的案例，也讓同學們進一步學習揭露自己的脆弱的一面並不是羞恥的事，承認錯誤的勇氣是來同理自己與他人的需要，誠實的表達自己才能夠真正達到自己的目的。學生在期末有關這堂課有哪些內容曾經影響到你的回饋是：「關於我們學生聯絡簿這事，真心體會、了解到雙方在這事上的想法（需要）」，對學生來說是很難得的學習經驗，對研究者來說又何嘗不是。

（七）對研究者的衝擊

研究者在過程中發現，最重要的體悟是無論教材內容是多麼的精彩，教學策略是多麼的特別，要在偏鄉國中教授非暴力溝通，很重要的是要對學生的家庭文化先進行理解。研究者在研究之初對於學校的困境及學生的習得無助有較多的認識，天真以為在課堂上進行非暴力溝通的課程就能夠讓學生具備「定心丸」並且可以改善學校學習現況。這過程因為要透過身體力行及取得學生的信任，不但得隨時準備好自己的故事，還得準備好隨時承接上課現場出現的挑戰，遠比想像中的還要辛苦，還要掏心掏肺，所幸非暴力溝通的學習及引導專業的修煉，讓研究者可以能夠在這樣的過程中發揮所長，順利完成教學與研究。

此外，研究者在過程中具備研究者與老師（雖不具正式身份）的角色，忽略了自身夾帶文化的優越性與權力的優勢，雖然取得學生的書面同意進行資料收集，然而在行動上卻忽略了學生的現場觀感。這樣事件的發生，讓研究者感到很羞愧，也讓研究者深刻反思自己在偏鄉的國中教授非暴力溝通中，是否為了要達到教學的目的而輕忽了學生的需要？是否為了要傳遞主流社會的價值觀與行為，而對學生產生壓迫的行為？此外，非暴力溝通的學習過程，需要很多分享與互動，學生缺少表達及分享的意願或者是不願意動筆寫字，研究者通常會尊重學生的意願，然而學生真的感受到那是可以選擇的嗎？如何兼顧學生的意願與需要，並且協助學生與團隊的學習，這在教學過程中對研究者來說是很大的挑戰也是一個衝擊，

這樣的警惕與反思，讓研究者必須要隨時放棄原來的課程設計，甚至在課程進行中保持調整的彈性，才能夠真正符合學生當下的需要，而不是滿足個人教學的需要。身為非暴力溝通的教學與實踐者，更必須要先活出非暴力溝通的精神，如果沒有在思想及言行一致，學生無法從中看到老師的行為，也無從感受充滿愛與同理的氛圍，更無法滿足這個時期青少年對尊重、理解與信任的需要，也無助於非暴力溝通的學習。

肆、研究結論

本研究透過行動研究的方法，將盧森堡的非暴力溝通帶進偏鄉的國中，並且在八年級的輔導課中實施，雖然並非體制內既定的課程內容，但透過系列性的、系統性的方式讓學生認識非暴力溝通的基本元素與辨識方式。研究結果看到了班級學習氣氛的改變、更具同理心照顧自己的情緒與觀照周邊的人，並且在個人的情緒覺察與人際溝通在面對

壓力所採取的回應方式，都看到顯著的改變，可說是讓學生擁有一個可以立即幫助自己及與他人在身處逆境與壓力的過程中，展開與自我及與他人對話的，並且成為學生建立人際關係的重要方法。

國中階段的學生身心快速發展，除了生理上開始有了變化之外，大腦仍持續發展，也正是自我探索與發展人際關係的關鍵時刻。發展教育部 108 課綱希望培養國中生持續提升核心素養，著重於學生認識自己，進行性向試探、學習日常所需要的知識與能力，並且鼓勵自主學習，團隊合作，理解與關心周遭的人、事、物，並推及對社會、國家甚至世界議題的關注，雖然教育目標遠大，然而如何落實才是在教育現場的老師們最關心的。

在國中時期的青少年正處於成長的風暴期，在心理上也正準備要變成大人，受到家長及老師們以準大人的眼光對待與要求，無形中成為壓力來源之一。青少年的的人際溝通技巧，絕大部分是來自家庭，家長的言行舉止以及對子女學校學習的參與及關心程度，對青少年有極大的影響。然而，對家庭功能無法彰顯的偏鄉青少年來說，要累積學生的文化資本，建立自我效能、自主學習以及人際溝通能力，學校扮演更重要的角色。然而目前學校在學習績效的要求之下，仍是以課業成績最為追求目標，「減 C」不但是學生的壓力，也是老師們的教學的目標，至於在 108 課綱裡面所提的核心素養如何建立，並不在老師們的課程設計與規畫中，畢竟學生的學習意願低落以及家庭問題千奇百怪，已經讓老師們窮於應付，勞心勞力疲憊不堪。

本研究在偏鄉國中八年級學生中，以非暴力溝通的要素及溝通方式在輔導課中教授與練習，讓學生在習得無助的情況之下，可以在輔導課中體驗到不同的學習方式與溝通的語言，讓愛的語言得以展開，並且在安定、平和的情緒當中有效學習認知技能。相信對學生在日後面對人生挑戰及生活上的壓力時，可以先覺察自己的感受及需要，並且做最好的選擇。研究者從研究過程中，透過有目的、刻意的覺察生活上的小事件，放大、反思，並帶到課堂上分享，也深刻的體會到非暴力溝通是時時刻刻的關照自我，並且同理他人，帶到青少年的學習場域中，老師是學生很重要的模仿對象，尤其是非暴力溝通，老師的一言一行都是學習的重要來源，而這個方法是透過不同的形態，不同的時間、不同的方式呈現，為的就是要支持在教學資源缺乏，習得無助的青少年，在穩定且溫暖的心情下，用新的視角看自己的人生，重新建構可能的未來，翻轉階級。

伍、建議

一、輔導課程上的建議

(一) 偏鄉青少年學習人際溝通方法的另一選擇

本研究是以輔導課的時間來進行非暴力溝通的課程，切入的時間點也以八年級為主。根據學校課綱可看出，七年級的輔導課，主要是以了解自我為主，因此可以從學生的學習檔案中，看到學生對自我個性及人際關係的初步認識，並且在課堂上練習周哈里窗，認識自己也看到別人眼中的自己。以國中輔導課的目標來說，八年級的學習重點是人際

關係及生涯試探，研究者認為非暴力溝通對青少年來說，不但是一個可以對外建立人際關係及同理心的工具之外，也是一個認識自我，練習自我覺察、反思的工具，相信可以對青少年社交腦的發展及因為進入不同的學習環境與身心變化產生的壓力，得以有效的舒緩及管理，並且也為未來的生涯奠定良好的人際溝通及自我同理與照顧的基礎能力。

此外，除了在輔導課進行學習之外，也建議可以在社團時間成立非暴力溝通練習小組，邀請有興趣進一步學習或練習的同學以社團活動的方式，透過分享與情境演練，靈活運用於日常生活中。

（二）多元素材活動引導及參與式的課程設計

由於研究者本身是專業引導師，也是非暴力溝通的學習與實踐者，帶著團體動能引導的方法及技巧，嘗試許多不同的媒材及方法將非暴力溝通的素材與呈現方式融入課程當中，讓學生透過老師的親身經歷的事件、新聞事件與各種體驗式的遊戲，重新建構屬於自己的文化資本。輔導課每週只有一堂，學生在學校學習的時間也都是文化資本建立與發展的時刻，要真正改變學校的學習氛圍與友善的溝通，必須是由老師與學生的溝通方式開始改變起，在青少年的自我認識、人我關係、同理心與衝突解決的能力的建立，可以在未來進一步透過不同的媒介如文章、音樂、探索活動等，將非暴力溝通的四個要素：觀察、感受、需要及請求融入在學習中區分觀察與評判、感受與想法、需要與責備、請求與命令，並且培養傾聽的能力，在需要的時候有勇氣提問並且真誠的表達。

（三）教師的非暴力溝通培力

協同研究者T02 輔導老師在過程中的陪同與觀課，雖然是非正式的學習，但也運用了非暴力溝通課程中的自我表達與溝通方式，成功的化解自己在其他授課班級與學生之間產生的衝突。研究者發現，許多老師對學生在課堂上不守秩序、講話行為以及學習態度不佳的學生，應該要用嚴厲的方式糾正與處理。對對方仁慈就是對自己暴力，因此通常會不是採取積極的介入，就是視而不見，這兩種態度對於教學現場都無法轉化為正向的學習氛圍。老師個人的情緒壓力如果無法得到紓解，就會反映在個人工作或生活中的情緒失衡狀態。然而非暴力溝通強調是要先照顧好自己才能夠去照顧好別人，就如同在飛機上的安全須知提醒：當氧氣罩落下的時候，要先套在自己的頭上，再去幫旁邊需要幫助的人。因此偏鄉的老師們，在面對許多不利的教學環境與人際關係的挑戰時，透過非暴力溝通的工具，分辨觀察與想法，辨識感受背後的真正需要，以及為自己爭取更多的行動選擇，將可以成為一個有效的人際關係盾牌，讓自己處於一個心境平和的狀態，享受與學生之間的互動與與教學生活。

如果把學校當作是個系統，這個系統的存在與支持的是學生的學習，系統裡面發生的人與事都會影響學生的學習。不論是課程之間的銜接、學生之間、師生之間、老師之間的互動等等，都會對這個系統產生影響。因此青少年在這階段的人際關係建立與溝通的非認知技能，應該整合各科課程所能運用的機會與素材，全面的關照與學習。師生之間是一種知識共享、相互探究的關係，特別是在青少年的階段。在研究過程中，研究者發現不同的課程教學都可以非暴力溝通四個要素來練習人際關係的建立及有品質的連結，即便是考試作文內容亦可以成為導師及輔導老師認識學生思維與經驗的重要來源。青少年在家庭功能不彰的情況之下，學校這個動態的系統中，老師之間的互動及溝通模

式的展現就顯得更為重要，因為這些是學生模仿的對象，因此在學校的系統中，任何的連結，對青少年的人際關係學習都是重要的元素。

(四) 支持系統的建立

偏鄉學校的學生，家庭環境大多屬低社經階層，單親、隔代教養、新住民等比例較高，對學校任教的老師來說，這樣的家庭環境可能與自己原來的家庭生活與經驗有很大的不同，因此在與家長溝通與聯繫的過程中，不免產生文化衝擊，短時間內也難以建立彼此的信任與良好的互動關係。許多研究顯示，低社經地位的家長對於子女在學校的學習普遍參與度較低，也不熱心參與學校的活動，在這所學校也不例外，老師及校長經常苦於家長對學校活動參與度低且漠不關心。然而家庭與學校共同創建的社會資本，對學生的學習是有極大的幫助(何瑞珠, 1999)，當家庭功能不彰或者文化資本薄弱的時候，學校老師的主動與家庭連結，是可以提高親師關係及師生關係。

雖然研究者在過程中並沒有機會與更多家長進行互動，然而與部分家長的訪問經驗可以看出，當我們準備好自己，並且走進學生的家，同理在當下所發生的一切，並且感受他們的感受與理解他們的需要跟我們是一樣的時候，我們其實是站在一起的。即使是時間有限，有能夠創造品質的溝通與連結才能夠真正達到家庭拜訪的目的。

偏鄉國中的學生轉進轉出學校的情況頻仍，也是造成教學現場老師與同學心情波動的原因之一。對轉學生而言，認識新環境、融入新團體、新文化及學習上的挑戰，可說是多重的壓力。對原班級同學的來說，新增的成員，難免會造成人際關係的緊張。然而研究者認為這樣的動態也是學生練習非暴力溝通的最好時機。

二、未來研究的建議

(一) 與導師與輔導室緊密合作系統分析各項學習成效

本研究是從八年級開始，並未在研究之前針對學生進行研究前測或訪談，只透過甲導師與 T02 老師及上課觀察及其他課從旁觀察，加上及收集學生相關資料與上課學習單等，進行行為改變的分析，難免有失偏頗。因此，未來的研究，建議可與導師及輔導室做更整合性的配合，長期觀察學生在青少年發展社交腦的階段，學習非暴力溝通對於情緒覺察、人際溝通、衝突處理、同理心、自我效能、學習成效等做更系統性的研究與分析。

(二) 長期觀察及追蹤學生社會及文化資本的改變

非暴力溝通的學習可以說是學習好人際溝通的鷹架。研究對象八年級學習非暴力溝通，對於後續成長過程中，是否能以和平的方式處理衝突及面對壓力時有更正向的因應方式，必須在後續的追蹤其成效。因此建議未來的研究可以這些研究對象在兩年後進行訪談，並且檢視非暴力溝通裡面的四個要素：觀察、感受、需要與請求於後續生活中的運用及影響。

本研究以偏鄉青少年為主，研究者雖然也拜訪的幾位家長，以及透過老師的訪談及學生的分享，了解部分學生的家庭生活的狀況，並未能對全班的家庭社經輪廓有更完整的認識，並從家長端收集到學生學習非暴力溝通後，在家裡面的互動是否有任何的不同。

然而也由於家長的社經地位與對學校的印象，要能夠與所有家長互動及收集資料並不是件容易的事。因此未來的研究，可以在對學生實施非暴力溝通課程的同時，也能夠針對家長進行訪談，並且邀請加入學習非暴力溝通團體。當家庭的對話方式改變了，家庭文化資本是否也會提高？衝突的次數是否減少？家庭功能是否更能彰顯？這是另一個值得探討的問題。

（三）分析親師與親子互動的改變

偏鄉青少年在家庭文化資本較缺乏的情況之下，學校是另一個重要的資源。老師在中所扮演的角色，除了培養認知技能技能之外，透過不同方法建立非認知技能是這個階段很重要的教學任務。在偏鄉服務的老師們，雖然學生人數少，但教學及班級管理的壓力並不亞於都會區的老師們。本研究並未針對老師實施課程，唯一全程參與本課程的T02老師也就是協同研究者，也因理解了非暴力溝通的方式，可以與學生進行和平的對話，並且提高了師生之間的互動關係。未來的研究可以針對老師設計非暴力溝通學習與演練小組，老師們透過此學習過程，可以更清楚認識非暴力溝通，必且將它運用在教學現場及生活上，尤其是進行家庭訪問時，更能將同理心派上場，後續可進一步評量與家長建立信任與互動關係的程度，以及家長出席親師會及參與學校事務程度的改變情形。

（四）偏鄉情意課程綱要彙整

十二年國教課綱裡，在社經地位相對弱勢的另一群人學生，學習內容與方式更需要透過引導、體驗、實踐、省思的相關活動，促進情意發展，培養領導力及素養，及為探究及解決問題的能力做準備，以因應家庭與社會所可能產生的變化與壓力，並主動積極經營自己人生的終身學習者。目前在情意課程方面，針對資優生有較多的研究與課程規劃，甚少針對偏鄉青少年在情意課程規劃的研究，因此在未來可針對偏鄉青少年的情意課程有更近一步的探究。

參考書目

- 成飛虹 (1996)。以行動研究進行師資培育的策略與反省：一群師院生的例子。國科會專題研究計畫成果報告 (編號：NSC85-2745-H-134-001-F6)。
- 何瑞珠 (1999)。家長參與子女的教育：文化資本與社會資本的闡釋。《教育學報》，26(2)，233-261。
- 阮胤華 (譯) (2009)。愛的語言-非暴力溝通。(原作者：Marshall B. Rosenberg)。臺北市：光啟文化。(原著出版年：1999)
- 林淑芬 (2006)。台東縣國小學童家庭內社會資本、學習風格、社交技巧與學習適應環境關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東市。
- 邱天助 (1998)。布爾迪厄文化再製理論。臺北市：桂冠。
- 洪慧芳 (譯) (2013)。脆弱的力量。(原作者：Brené Brown)。臺北市：馬可孛羅。(原著出版年：2015)
- 財團法人兒童福利聯盟 (2016)。2016年「台灣學童城鄉差距」調查報告。
- 黃庭康 (2017)。P. Willis 的《學做工》：概念、方法與研究方向。《教育研究集刊》，63(4)，37-63。
- 蔡清田 (2015)。行動研究的功能限制與關鍵條件。《國家文官學院飛訊》，209，4-5。
- 盧玉強 (2012)。認識大腦，提升生活品質。《高雄醫師會誌》，20(3)，233-237。
- 盧姿麟 (譯) (2015)。非暴力溝通的翻轉教室。(原作者：Sura Hart & Victoria Kindle Hodson)。臺北市：光啟文化。(原著出版年：2004)
- 謝孟穎 (2003)。家長社經背景與學生學業成就關聯性之研究。《教育研究集刊》，49(2)，225-287。
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital, Handbook of theory and research for the sociology of education. New York, NY: Greenwood.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Office of Education, Washington.
- Coleman, J. S. (1987). Families and Schools. *Educational Researcher*, 16(6), 32-38.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *Supplement to American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Coleman, J. S. (1994). *Social capital, human capital, and investment in youth*. In A. C. Petersen & J. T. Mortimer (Eds.), *Youth unemployment and society* (p. 34-50). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511664021.004>

- Dvir, Y., Ford, J. D., Hill, M., & Frazier, J. A. (2014). Childhood maltreatment, emotional dysregulation, and psychiatric comorbidities. *Harvard Review Psychiatry*, 22(3), 149-161.
- Espin, C. A., & Yell, M. L. (1994). Critical indicators of effective teaching for preservice teachers: Relationships between teaching behaviors and ratings of effectiveness. *Teacher Education and Special Education*, 17, 154–169.
- Heyes, S. B., & Blakemore, S. J. (2009). The development of adolescent social cognition. *Annals of the New York Academy of Science*, 1167(1):51.
- Hoffman, L. M. (1991). The influence of the family environment on personality: Accounting for sibling difference. *Psychology Bulletin*, 110(2), 187-203.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33.
- James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Theorising childhood*. Oxford, England: Polity Press.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood : Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. New York, NY: Poutledge
- Kingston, P. W. (2001). The unfulfilled promise of cultural capital theory. *Sociology of Education*, 74, 88-99.
- Little, M. (2002). *Total honesty/total heart: Fostering empathy development and conflict resolution skills. A violence prevention strategy* (Unpublished master dissertation, University of Victoria). Retrieved from https://nvc-global.net/wp-content/uploads/2019/04/MLittle_Thesis0408.pdf
- Marlow, E., Nyamathi, A., Grajeda W. T., Weber, A., & Younger, J. (2012). Nonviolent communication training and empathy in male parolees. *Journal of Correctional Health Care*, 18(1) 8-19.
- Mendizza, M. (2000). Michael Mendizza interviews Marshall Rosenberg. Albuquerque, NM: Center of NVC.
- Nosek, M., Gifford, E., & Kober, B. (2014). Nonviolent communication (NVC) training increases empathy in baccalaureate nursing students: A mixed method study. *Journal of Nursing Education and Practice*, 4(10). doi: 10.5430/jnep.v4n10p1
- Parcel, T. L., & Dufur, M. J. (2001). Capital at home and at school: Effects on Student Achievement. *Social Forces*, 97(3), 881-912.
- Powell, M. & Mahalak, A. (2010). *Non-violent communication in the William & Mary School of Education: Finding NVC values in SOE curriculum*. Williamsburg, Virginia: William & Mary School of Education.

- Riessman, F. (1962). *The Culturally Deprived Child*. New York, NY: Harper & Row
- Rosenberg, M. B (2003). *Nonviolent communication: A language of life* (2nd edition). California, CA: Puddle Dancer Press.
- Sharmer, O. (2016). *Theory U: Leading from the future as it emerges*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Spear, L. (2003). Neurodevelopment during adolescence. In D. Cicchetti & E. Walker (Eds.), *Neurodevelopmental Mechanisms in Psychopathology* (pp. 62-83). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511546365.005
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends Cognitive Science*, 9(2), 69-74.
- Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence new perspectives from brain and behavioral science. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 55-59.
- Suarez, A., Lee, D. Y., Rowe, C., Gomez, A. A., Murowchick, E. and Linn, P. L. (2014). Freedom project: Nonviolent communication and mindfulness training in prison, *SAGE Open*, 4(1), 1-10. doi:10.1177/2158244013516154
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York, NY.
- Yankelovich, D. (2001). *The magic of dialogue: Transforming conflict into cooperation*. New York, NY: Touchstone Books.