

致虛守靜，無為自然一試以老子思想消融 共依附情結

王楨元

臺北市立龍山國民中學專任輔導教師

一、前言

華人文化中，存在著促發共依附情結與文化的元素，東方傳統「犧牲小我，完成大我」、「以大局為重」的我群觀念，有別於西方清楚的人我界限，讓共依附情結更容易發生。筆者以為要對症下藥必須用華人的文化觀點審視；以華人角度的思考模式，老子思想相當契合於我們的需求，它能轉化共依附情結為正能量，所謂因勢利導，由他在他得昇華為自在自得。道家老子思想「無為」的工夫，與「自然」的作用所引領虛靜、守柔、不爭、持反的具體方法，對於共依附情結的孩子能夠產生正向的幫助；同時也幫助教師提高敏銳度，做到「為之於未有，治之於未亂」（〈六十三章〉）的治於未然的工夫，而教師自身「生而不有，為而不恃，長而不宰」（〈五十一章〉）的修為，允許生命自然順勢，自性成長發展，以彈性的態度與包容的眼光，接納差異與不同，相信孩子能夠為他自己做出最好的決定，誠如張英熙（2013）認為，當孩子感受到愛，相信自己是有所為的孩子時，便能夠重新獲得良好的適應。

本文嘗試以老子思想作為養分，提供教師不一樣的思考途徑，面對這些共依附情結的孩子時，可以善用老子思想的智慧，在覺察之餘，也能夠疏通孩子壅塞的內心世界。

二、老子思想觀復下，消融共依附情結

孫頌賢、修慧蘭（2004）（取自林妍君，2008）研究發現，在功能失調的家庭裡，父母內心的低價值感、低自尊心態，對孩子移情或投射過度期望。以期從孩子身上獲得存在意義，將孩子視為自己生命的一切，而操控子女。「孩子是父母一手血汗拉拔大」的過程，父母與孩子形成一種特殊的互賴關係，即彼此都有欲求而也互相有所滿足相濡以沫。這樣的家庭互動關係，稱為「共依附關係」（co-dependency relationship）。而共依附關係經常不知不覺地在無意識狀態下顯現於親子互動與人際關係中，筆者以為這樣的「關係」猶如榮格（Carl Gustav Jung，1875-1961）所謂「情結」（complex）的展現，因此以下以「共依附情結」（co-dependency complex）來稱之。

蔡淑鈴（2002）歸納共依附情結在功能不良的家庭對個人造成的影響：認知上，個人思考偏於僵化，容易出現非黑即白的二元思考模式，否認問題或忽略嚴重性；情緒上，容易壓抑自己的情緒，難以說出口；行為上，缺乏安全感，因此容易退縮，少有自發性行動。林妍君（2008）進一步認為，父母親的共依附情結，從孩子身上獲得認同，更同時將內在隱而

未見的價值觀灌輸在孩子身上，不僅會影響親子關係，也同時會世代傳遞之下延續下去。

更甚者，楊晴惠（2000）（取自林妍君，2008）研究出，有共依附問題的人，也有低自我價值感的問題，其成長背景中往往伴隨原生家庭之缺陷，且具有強烈的控制欲及自我界線上之問題，藉由單方面操控或建議的方式，強迫自己幫忙他人。儘管如此，國內外研究顯示共依附傾向並非與生俱來，而是後天個人為了生存而衍生出來的扭曲內在狀態。吳麗娟（1998）的研究中，共依附家庭中，孩子扮演了幾種角色：

- (一) 「英雄」(hero)：過度完美主義與肩負父母的期待。這類的孩子內心通常是孤獨寂寞的。
- (二) 「代罪羔羊」(scapegoat)：家庭經常以孩子作為爭吵的焦點，孩子內心多有憤怒卻未能紓解。
- (三) 「隱形的孩子」(the lost child)：他們過度成熟，卻又缺乏自我認同，經常是隱藏而被忽略的對象，因此總以「生病」來引起父母的注意，滿足父母的共依附。
- (四) 「丑角」(the mascot)：經常用幽默的方式減輕壓力。

此外，對孩子的影響還包括三「不」態度：不談論、不感受、不信任。對孩子而言，喪失自我存在感是容易的事，掩蓋真實的自我或者與他

人疏離，都是在共依附情結中衍生出來的特質，此外，他們也很難與他人建立適當的人際界限，一方面不懂得表達自己的需求，一方面也難以說出真實的感受，總是遊走在極端的關係中，除了以批評他人來維持自尊外，少有正向的自我價值感存在。

李靜怡（2005）發現，老師的鼓勵與關心，不僅影響孩子的課業，也影響其生活適應、身心發展及求知的意願。由此，筆者以為，建立正向與友善的師生關係，是教師專業能力的表現，也是教學的責任與義務。國中階段，孩子面臨自我統合危機，正向友善的教學環境帶給孩子正面的學習效果以及身心成長，我們身為教育最前線的培育者，應該給孩子一個不一樣的成長與學習空間。透過教師的引導與關懷，對於得不到正向力量的孩子，予以機會重新得到愛與隸屬的滋潤，而找回心中屬於自己的存在感與價值。

我們常以視覺所致來為對象分類，當教師認為孩子的行為是干擾教學的，或桀驁不遜的態度即是挑釁教師權威的，則嚴厲的管教方式油然而生。然而，個體心理學 (Individual Psychology) 家阿德勒 (Alfred Adler, 1870-1937) 認為，每個人的行為都有其目的性。若以這樣的角度看待加上對共依附的理解，則孩子有如此行為，其來有自。身為班級領導者——教師，正是為這群家庭動力失衡的孩子們，營造一個有別於家庭環境的引航者，從而重新建立自我價值。

就筆者觀察，班級中許多令教師頭痛的孩子，其人際關係總是隱藏著前述共依附的傾向，爭辯、委曲求全、自卑感、討好、缺乏人我界限、關係控制、自欺欺人等樣貌，這些人際互動模式已成為孩子課業壓力之餘的另一種成長困境。心理社會發展論（psychosocial developmental theory）學者 Eric H. Erickson（1902-1994）認為，12~18 歲是孩子自我統合的階段。在整合混亂內在的過程，若是仍然處在這樣不健康的狀態下，筆者以為，將來孩子進入社會後，仍將持續帶著此番不良的關係與他人互動。老子思想說：「治人事天，莫若嗇，夫為嗇，是謂早服。」（〈五十九章〉）、「其未兆易謀」（〈六十四章〉），又說：「圖難於其易，為大於其細。」（〈六十三章〉），在事情隱而未發時，即予以處理，則能夠將問題減到最低，在問題尚未發展時，是最容易處理的時候。基此，對於教學最前線的教師們，筆者嘗試提出以下想法。

（一）有無相生，和光同塵

老子思想談論「道」，第一章開宗明義說：「無，名天地之始，有，名萬物之母。」指「道」是天地萬物的根源之始，也是天地萬物的生成之母（王邦雄，2011），又說：「天下萬物生於有，有生於無。」（〈四十章〉）可見老子思想中，有無相生，密不可分的重要性。由此觀復師生關係可以說別有意涵。韓愈說：「師者，所以傳道、受業、解惑也。」（〈師說〉）教師是啟發孩子智性的「始」，同時也是引導、陪伴他們人格成長的「母」，所以，

一方面教師成為孩子知識成長的根源與影響者，一方面又要引導他們走出自己的人生道路，教師同時創造他們，也陪伴他們。老子思想用「有」跟「無」來指稱兩種相生循環的概念，教師的角色同時是「有」也是「無」，根據王邦雄（2011）的詮釋，「有」是指教師要跟孩子同在，給予他們支持並陪伴他們，做他們的朋友，對於孩子可能煩惱些什麼、喜歡什麼、好奇什麼，現階段可能會出現的問題或情緒多一些理解與同理，思考他們遭遇的困境或無奈，教師都要能夠一一掌握。「和其光，同其塵。」（〈五十六章〉）降光耀而不刺眼，與孩子共處不炫耀。教師暫時「無」掉「教師」的名份，要能夠融入孩子的話題與生活。同時又具「有」教師的名分，恰到好處地導正孩子的思維與行為。於此同時，教師抱有一個信念：「反者道之動」（〈四十章〉）者，相信孩子們總有回歸善性本源的動力。因此，所謂「身教」者，教師始終不明言道理而以身作則地融入孩子生活中，潛移默化地影響孩子朝向正規道路。更能者，教師經長期觀察，熟稔孩子們背景與個性，順隨孩子個性而挖掘與發展其才能，所謂「輔萬物之自然」（〈六十四章〉）者也。「民之從事，常於幾成而敗之」（〈六十四章〉），師、生的信任關係建立了，就必須謹慎對待，不能掉以輕心而功虧一簣，所以「慎終如始」的對待態度是不能少的，由始至終，「一個都不能少」。筆者以為，「亦師亦友」大概就是如此吧。

亦師亦友的關係不易平衡，一個班級學生數眾多，教師為了維持班級經營順暢，避免常規秩序混亂，只要有人帶頭作亂，關係便在現實的考量中失衡。筆者曾聽聞孩子描述教師嚴格的帶班方式，也不苟言笑很難親近，甚至還有孩子說教師時常動怒，破口詈罵。這樣的教師，哪位孩子會吐露心中話？又哪敢表達想法！

另外，「正名」觀念深植吾等意識中，所謂名正言順則能事成。「名份」確實可以讓事務處理順暢不少。然成也蕭何敗也蕭何 現代的班級經營已非同古往，高高在上的名份，已因應社會科技文明的進化而飽受挑戰。承受不起此類挑戰的，成日為了教師名份的尊嚴與權威擔心受怕，也就變相為對孩子動輒得咎以不善相向了。老子思想曾言：「吾所以有大患，為吾有身。及吾無身，何患之有？」（〈十三章〉）就是因為過度在乎名份光環「身」，才會形成姿態架子而難以融入孩子的世界，遑論前調和光同塵光而不耀了。

有識於此，回顧前述共依附情結的孩子們，他們對「人際關係」極為敏感，為他人著想、妥協、犧牲自我等等，教師要做的，是捨下姿態與架子，融入孩子的世界，傾聽，同理共感，順隨他們的特質，轉負能為正能，化腐朽為神奇，從中挖掘孩子們的才能而生之，長之，輔之。如此，孩子們能從虛無的存在感轉成真實的存在感，活出自我，真情實感地因應自身具有的條件而發揮才幹，有所成就，自然能跳脫出為別人存在的窠臼，乃

致共依附情結也隨之消融。

（二）致虛守靜，歸根知命

共依附情結的孩子，在功能不良的家庭中難以培養自信與健康的人際互動，也因為如此人際關係總是出現狀況。教師要知道，這類孩子內心其實很空虛，教師首先要救的是他們的「心」，「求其放心」（《孟子·告子》）重拾孩子亡失的本心，教師如何做？

老子思想謂：「致虛極，守靜篤。萬物並作，吾以觀復。夫物芸芸，各復歸其根。歸根曰靜，是曰復命。復命曰常。知常容，容乃公。」（〈十六章〉）虛者無也，解消也；靜者，不浮動也，情實也。教師對待孩子的首要工夫是，解消主觀上的成見與偏見，而不黏著於任何特定的方向上。所謂：「虛壹而靜，是謂大清明」（《荀子·解蔽》），如此心境虛靈澄澈，才能洞識明察——老子思想所謂「通」、「明」——孩子的癥結，也才能容納不同成長背景的孩子們，所謂「知常容，容乃公」者也。從而「用心若鏡」真情實感地對待孩子們，孩子之接近教師，教師猶如一面澄澈的明鏡，將如實地反映出孩子本身的問題，「唯止能止眾止」（《莊子·德充符》），教師唯有解消自己一切名分姿態，成見偏見，才能讓孩子們也如實地認清自己而活出自我。所謂「反者道之動」（〈四十章〉），教師大清明而情實的心，引導孩子們也隨之而清明情實，自然有回返善良本原的動力，以致和諧融容。

再者，順著孩子本身條件而轉化成正向能量，發揮其潛藏的才幹，所謂「吹萬不同，使其自己」（《莊子·齊物論》）者也。於此同時，孩子們才有自知能力，藉此把自己良善條件發揮得淋漓盡致，勝人何用？自勝才是強者！此老子思想所謂「知人者智，自知者明；勝人者有力，自勝者強」（《三十三章》）者也。能自知，即能自省，自重，則又何須活於他人共依附的陰影下？

（三）天道無為，人道自然

吳麗娟（2013）所言，「把自己當一回事」、「尊重自己」，即所謂：「人必自重而後人重之。」（《孟子·離婁篇》）老子思想〈二章〉：「天下皆知美之為美，斯惡已。皆知善之為善，斯不善已。」一旦美好良善的事物，被人既定為成見、偏見而後，則其它面向常不被人所發現。老子思想於此說明「自然」沒有美醜之分，善惡之別，提醒我們應消除對差異性的執著。面對孩子亦然，減少教師眼中對孩子的標籤或比較，一視同仁地對待每一個孩子，營造沒有好壞之別的學習環境，解開孩子與他人的對立關係，進一步讓孩子發自內心的自我肯定接納自己。自我肯定，也就自我充實，行有餘力而「不積」（〈八十一章〉），這時候的付出奉獻才是活出真正自我的真情實感的自然表現。

老子思想〈二章〉接著說：「聖人處無為之事，行不言之教。萬物作焉而不辭，生而不有，為而不恃，功成

而弗居。」指領導者以「無為」處事，以「不言」進行教化，使萬物自性發展不違反本性。「無為」——因隨孩子條件而發揮其才能；「不言」——以輔助者引導，即前言所謂「身教」者。換言之，「無為」與「不言」並非教師什麼都不做也不說，吳怡（2005）說明此處的「無為」是不爭、不生事、不逞己能、因物性、循自然、治於未然等原則提供教師參考，即如前文「反者道之動」（〈四十章〉），教師本身先要有「孩子回歸良善本源的動力」的信念，因而不挑起對立性的狀態下，不將自身的想法強硬套用在孩子身上爭勝逞能。讓孩子學會自知自愛「把自己當一回事」。由是而進，同樣也能尊重別人，也「把別人當一回事」。如此一來，教師同時成功地經營班級，又使孩子自性成長，雙贏局面何樂而不為呢？

切莫疏忽老子思想的提醒：「生而不有，為而不恃，功成而弗居。」（〈二章〉）孩子能自知，自愛，自發，自重，進而能自然無積藏地貢獻，本來就是孩子良善本源的自然面發揮，「教師」只是引導其發此良善本源而已，何須居功？又何功之有？所謂「輔萬物之自然」（〈六十四章〉）也。

要消融比較之心，老子思想還有另一番話：「不尚賢，使民不爭；不貴難得之貨，使民不為盜；不見可欲，使民因不亂。」（〈三章〉）不過度標榜孩子的才幹，特長等表現，讓孩子明白那只是各有專長的自然表現而已。重點在積極努力而盡力為之，所得來的充實內涵，所以「充實之謂美」

（《孟子·盡心》），得名與否只是外在的形式。由此引導孩子汲營於外在形式只會喪失自我。如前文所言，孩子能自知而自我充實，不需依附他人，也能活出自性自我而自在自得。

於此同時，教師之「生」、「為」、「長」、「功成」，隨後「不有」、「不恃」、「不宰」、「弗居」的自然態度，也須引導孩子們自性展現後，能「挫銳」、「解紛」（〈四章〉與〈五十六章〉），也能如實地「不自見」、「不自是」、「不自伐」與「不自矜」（〈廿二章〉與〈廿四章〉）。待人處事，真情實感地活出自我，不再有共依附情結。

三、結語

「飄風不終朝，驟雨不終日」（〈二十三章〉），困境不會無止盡，只要願意踏出第一步，總是會有改變的契機。有鑒於此，筆者以為既然共依附情結是後天形成，相信能夠透過教育的努力改善，而改變的契機就落在各位教育先進身上！教師若能夠提早覺察孩子的狀況，提供適當的心理支持與引導，將有機會減緩共依附家庭長期造成的傷害。Urie Bronfenbrenner（1917-2005）提出校園生態系統論（ecological systems theory）觀點，緊密的師生關係對孩子是深具影響力的一環。孩子一天當中有三分之一的時間在學校，孩子在原生家庭形成的共依附情結，有可能在師生互動之間重現。筆者因緣際會修習楊家老架太極武藝，機緣接觸老子思想，以為透過老子思想的涵化過程是個可行的思考面向。

參考文獻

- 王邦雄（2011）。老子十二講。遠流出版。
- 吳怡（2005）。新譯老子解義。三民出版。
- 吳麗娟（1998）。「共依附」父母的特質與其對孩子的影響。諮商與輔導。154，12-19。
- 吳麗娟（2013）。父母的良好婚姻情結是教子的良方—談父母良好情結與孩子「問題行為」之情結。輔導季刊。49(2)，1-8。
- 李靜怡（2005）。國中生的師生關係、同儕情結與其快樂來源、快樂程度之相關研究。臺中師範學院，諮商與教育心理研究所碩士論文。
- 林妍君（2007）。父母共依附特質下的親子情結。家庭教育雙月刊。8，63-79。
- 修慧蘭等（譯）（2009）。諮商與心理治療理論與實務（第八版）（原作者：Gerald Corey）。雙葉出版。
- 張志威（2014）。從老子思想觀楊家老架太極拳。臺北大學中文系碩士論文。
- 張松輝（2005）。新譯莊子讀本。三民書局。

- 張英熙（2013）。看見孩子的亮點。張老師文化。
- 葉小燕（譯）（2016）。我只是敢和別人不一樣：自我啟發之父阿德勒的勇氣學（原作者：岸見一郎）。今周刊。
- 蔡淑鈴（2002）。青少年的親子情結與共依附特質之相關研究。臺師大教育心理與輔導研究所碩士論文。

